

Tutorengestütztes lernorientiertes Lehren zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen an Hochschulen – Ein Erfahrungsbericht über innovative (hochschul-)didaktische Praxis

Hansjörg Hitziger, Nicolas Dailidow

Es wird berichtet über Erfahrungen mit tutorengestütztem lernorientiertem Lehren zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, wie dies seit mehreren Jahren im Rahmen von Rhetorik-Seminaren an der Universität Flensburg realisiert und ständig weiterentwickelt wird. Das zugrunde liegende hochschuldidaktische Konzept ist gekennzeichnet durch zwei zentrale Gestaltungsprinzipien: Zum einen handelt es sich um lernorientiertes Lehren, das insbesondere die Lernperspektive der Beteiligten fokussiert. Zum zweiten geht es um tutorengestützte Lehr-Lernprozesse, die auf enger Kooperation zwischen Seminarteilnehmern, Tutoren und Dozent beruhen.

Von zentraler Bedeutung für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen sind Lernerfahrungen im Zusammenhang mit „herrschaftsfreier“ Kooperation, konstruktivem Feedback und Videotraining. Tutorengestütztes lernorientiertes Lehren wirkt sich positiv auf Leistungsbereitschaft und Lerneffizienz bei Teilnehmern und Tutoren/Trainern aus, fördert kooperatives, selbstgesteuertes und nachhaltiges Lernen. Es zeichnet sich durch optimale Ressourcennutzung aus und lässt sich grundsätzlich auch mit Blended Learning verbinden. Tutorengestütztes lernorientiertes Lehren vermag damit einen Beitrag zur Verbesserung der Qualität der Lehre im Sinne des Bologna-Prozesses zu leisten.

1. Einleitung

Tutorengestütztes lernorientiertes Lehren wird seit mehreren Jahren u.a. an der Universität Flensburg im Rahmen von Rhetorik-Seminaren mit positiver Resonanz bei Studierenden wie Lehrenden realisiert und ständig weiterentwickelt. Diese didaktische Form der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen ist ursprünglich in den 1990-er Jahren an einer anderen Hochschule „aus der Not heraus“ geboren worden. Aufgrund äußerst großer Nachfrage von Studenten nach Rhetorik-Seminaren wurde ein Seminar-konzept mit Tutorenunterstützung entwickelt und in der Folgezeit ständig weiter optimiert.

2. Das Qualifizierungskonzept

2.1 Das (hochschul-)didaktische Konzept tutorengestützten lernorientierten Lehrens

Das Konzept tutorengestützten lernorientierten Lehrens (TGLL) baut auf didaktischer Kooperation¹ auf und kann lerntheoretisch dem Bereich „kooperativen Lernens“² zugeordnet werden. Es ist bestimmt durch zwei grundlegende didaktische Gestaltungsprinzipien: „Lernorientiertes Lehren“ und „Tutorenunterstützung“.

Lernorientiertes Lehren

Lernorientiertes Lehren (vgl. Reiber 2006 a) fokussiert die Lernperspektive im didaktischen Prozess und beinhaltet vor allem folgende didaktische Gestaltungsprinzipien und -elemente:

- Teilnehmerorientierung, das bedeutet: Berücksichtigung von Vorwissen, Vorerfahrungen, Einstellungen der Teilnehmer bzw. Zielgruppe bei der didaktischen Planung, individuelle Lernprozessgestaltung auf der Basis von Lernzielvereinbarungen;

¹ Unter "didaktischer Kooperation" werden hier die Kooperationsbeziehungen im Rahmen des didaktischen Prozesses tutorengestützten lernorientierten Lehrens verstanden.

² Vgl. dazu Huber 1993, Reiber 2006a.

- Aktives Lernen, u.a. in Form von Gruppenarbeit, Einzelarbeit, „Blitzlicht“;
- Erfahrungslernen auf der Basis von Feedback und Reflexion von Lernerfahrungen;
- Verhaltensorientierung, im Sinne von Initiierung von Lernprozessen, die auch die Verhaltensebene einschließen (z.B. Verhaltenstraining).
- Lernen durch Lehren. Dieses didaktische Prinzip³ betrifft in erster Linie das Lerngeschehen der Tutoren und meint die Erweiterung sozialer, didaktisch-methodischer, aber auch fachlicher Kompetenzen bei der Vermittlung entsprechender Inhalte.

Tutorenunterstützung

Tutorengestützte Lehr-Lernsettings haben vor allem im Bereich schulischer Bildung eine lange Tradition und finden spätestens seit den 1980-er Jahren verstärkt Eingang in die Hochschuldidaktik. Inzwischen gibt es eine Vielzahl von Konzepten und Modellen tutorengestützten Vorgehens, die sich hinsichtlich Zielsetzung, Anwendungsfeldern, Autonomie bezüglich didaktischer Gestaltungsmöglichkeiten, Struktur des didaktischen Prozesses etc. unterscheiden⁴.

Unser Vorgehen tutorengestützten lernorientierten Lehrens im Rahmen von Rhetorik-Seminaren ist dadurch gekennzeichnet, dass es eingebunden ist in einen didaktischen Gesamtprozess, der sich im Sinne einer Lehr-Lernkaskade auf verschiedenen Ebenen mit vielfältigen Kooperationsbeziehungen organisiert (s. Abb. 1)

Hinsichtlich des Lehr-Lernarrangements sind grundsätzlich zwei Ebenen zu unterscheiden. Für die Seminarteilnehmer geschieht Lernen im Rahmen studentischer Lerngruppen (à 6 – 9 Teilnehmer), die jeweils von 2 studentischen Trainern (Tutoren) angeleitet und gesteuert werden (Teamteaching). Auf einer zweiten („darüber liegenden“) Ebene findet die Qualifizierung der Tutoren statt. Diese erfolgt einmal im Rahmen von Seminaren („Train the Trainer“) sowie praxisbegleitend durch „learning by doing“,

³ Lernen durch Lehren (LdL) ist eine von Jean-Pol Martin seit den 1980er Jahren entwickelte Methode (vgl. Martin 2002) und hat in den letzten Jahren auch Eingang gefunden in die hochschuldidaktische Diskussion und Praxis (vgl. Grzega 2003)

⁴ Einen Überblick bietet die Internetseite <http://www.lehrdee.de/docs/tipps/links-db7.html> [Stand: 13.10.2007]

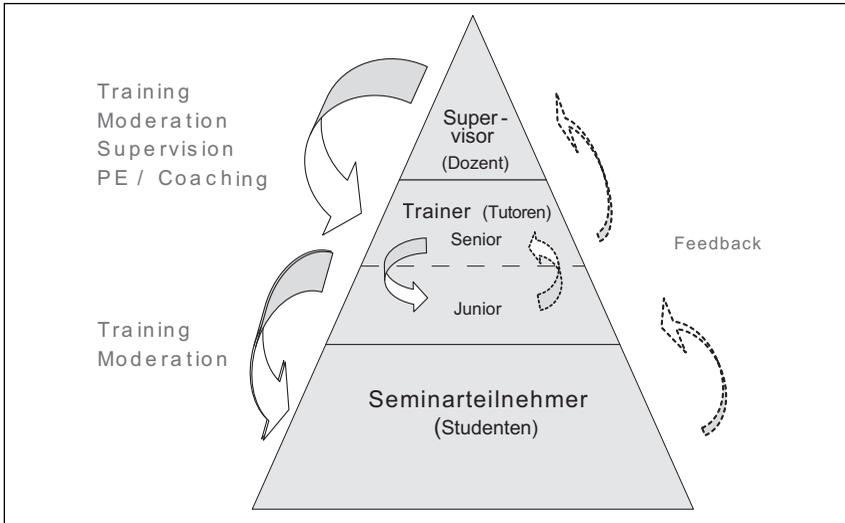


Abbildung 1: Lehr-Lern-Kaskade zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen

d.h. die selbstständige Steuerung studentischer Lerngruppen im Rhetorik-Seminar unter Supervision des Dozenten. Die Trainer-Qualifizierung dauert 4 Semester. Nach erfolgreichem Abschluss wird ein Zertifikat ausgestellt.

2.2 Implementierung tutorengestützten Vorgehens

Die Implementierung tutorengestützten Vorgehens in das Rhetorik-Seminar gliedert sich grob in 4 Phasen:

Phase (1) *Klassisches Seminar*design

Der Lehr-Lernprozess wird vom Dozenten gesteuert. Die Phase umfasst zwei Rhetorik-Seminare (in der Regel 2 Semester). Am Ende des Seminars erfolgt eine Rekrutierung von studentischen Tutoren.

Phase (2) *Train the Trainer (TTT)*

Nach Abschluss der Rhetorik-Seminare erhalten die Tutoren ein erstes TTT-Seminar zur Vermittlung von didaktischen Basiskompetenzen

(Steuerung von Feedbackprozessen und Aufbau von Lernsequenzen/Lehrgespräch).

Phase (3) *Tutorengestütztes Vorgehen (I)*

Erste Durchführung des Rhetorik-Seminars mit Tutoren in bis zu 4 Lerngruppen und Rekrutierung „neuer“ Tutoren, die in einem Nachwuchspool zusammengefasst werden. Etwa die Hälfte des Trainer-Nachwuchses kommt sofort in die Qualifizierung, die zweite Hälfte wird später qualifiziert.

Phase (4) *Tutorengestütztes Vorgehen (II)*

Durchführung des Rhetorik-Seminars mit bis zu 4 „gemischten“ Trainer-Teams, wobei die bereits erfahrenen Trainer allmählich auch Mentorenfunktion für die neuen übernehmen.

3. Erfahrungen mit tutorengestütztem lernorientiertem Lehren

Das tutorengestützte Rhetorik-Seminar hat von Anfang an sehr positive Resonanz gefunden sowohl auf Seiten der Teilnehmer und Tutoren wie auch auf Seiten von Lehrenden des Fachbereiches, die von deutlich gebesserter Qualität der Referate und Präsentationen derjenigen Studierenden berichten, die am Rhetorik-Seminar teilgenommen haben.

Die nachfolgend dargestellten (Lern-) Erfahrungen und Ergebnisse im Zusammenhang mit dem Lehr-Lernprozess beruhen auf schriftlicher Befragung, Notizen zu Feedbackgesprächen und Verhaltensbeobachtung (vgl. Hitziger 2006).⁵

⁵ Eine systematische Evaluation des didaktischen Prozesses hat bislang noch nicht stattgefunden. Dies wird Gegenstand einer empirischen Untersuchung im Rahmen eines Forschungsprojektes sein, mit dem Anfang 2008 begonnen wird.

3.1 Lernerfahrungen der Seminarteilnehmer

Die Lernerfahrungen der Seminarteilnehmer wurden zum einen mündlich erfasst im Rahmen von kurzen Feedbackrunden („Blitzlicht“) während und am Ende eines Rhetorik-Seminars, zum anderen in Form kurzer schriftlicher Befragungen mit Hilfe eines Feedbackbogens am Ende eines Seminars.

In dem Feedbackbogen wird (frei beantwortbar) nach wichtigen Lernerfahrungen, Ergebnissen und Feedback zum Seminarverlauf gefragt (Fragen 1-4). Darüber hinaus erfolgt anhand 5-stufiger Skalen (Schulnoten) eine Bewertung des Seminars nach den Kategorien: „Persönlicher Nutzen des Seminars“, „Auswahl der Inhalte“, „Vortrag der Tutoren“, „Organisation“ und „Das Seminar hat mir insgesamt gefallen.“ (Fragen 5 und 6).

Eine Auswertung der Antworten lässt folgende Tendenzen erkennen:

1. Von zentraler Bedeutung für den Erwerb rhetorischer Kompetenz sind Lernerfahrungen im Zusammenhang *mit Feedback und Videotraining*. Genannt werden hier häufig die folgenden meist positiven Lernerfahrungen:
 - Wirkung auf andere kennen lernen durch soziales Feedback (Trainer und andere Seminarteilnehmer) und Videofeedback;
 - Die Außenwirkung ist meist positiver als erwartet;
 - Die Bedeutung der Körpersprache erfahren und dafür sensibilisiert zu werden;
 - Hinweise auf Fehler, aber auch eigene Stärken;
 - Eigene Lernfortschritte erleben.
2. Mit diesen Lernerfahrungen einher geht eine zunehmende Sicherheit bei der Präsentation und im Umgang mit Medien sowie eine Abnahme von Lampenfieber bei Vorträgen.
3. Als motivationsfördernd erweist sich aus Sicht der Teilnehmer die Erfahrung, auf „gleicher Ebene“ von Studenten zu lernen. Dabei werden die studentischen Trainer als kompetent, sicher und weitgehend auch professionell erlebt, und zwar sowohl fachlich-methodisch („Gute Führung durch das Seminar“, „gute Strukturierung“, „verständliche Vorträge und Anweisungen“) als auch hinsichtlich ihrer Sozialkompetenz (einfühlsam, freundlich, akzeptierend, Feedback / Kritik konstruktiv und hilfreich).

Der gleichberechtigte Dialog mit den Trainern trägt nach Einschätzung der Teilnehmer erheblich zu Offenheit und Nähe im Seminar bei.

4. Die Seminarbeurteilung anhand der 5-stufigen Skalen ergibt durchgängig gute bis sehr gute Bewertungen.

3.2 Der Lernprozess der Teilnehmer und der Tutoren/ Trainer auf der Basis von Verhaltensbeobachtung

Lernfortschritte und Lernerfolge der Seminarteilnehmer werden erfasst durch Verhaltensbeobachtungen seitens der Tutoren/ Trainer sowie des Seminarleiters. Dabei sind folgende Tendenzen erkennbar:

Die Seminarteilnehmer zeigen durchgängig hohe Motivation und lassen große Lernfortschritte im Sinne der Zielsetzung des Rhetorik-Seminars erkennen. Als bedeutsamer Erfolgsfaktor ist dabei das konsequente teilnehmer- und transferorientierte Vorgehen zu sehen: Die beim Videotraining erfahrenen Lernanregungen werden in der Regel sofort aufgegriffen, in weiterführende konkrete Lernziele übersetzt und nach kurzer Zeit bei weiteren Übungen auch praktisch umgesetzt.

Auch die Tutoren/Trainer zeigen hohe Motivation und Lernbereitschaft. Sie sind in der Lage, Lernanregungen, die sie im Rahmen des Supervisionsprozesses erfahren, rasch aufzugreifen und auch praktisch umzusetzen. Am Ende des Qualifizierungszeitraumes von 4 Semestern verfügen die Tutoren/Trainer über hinreichende Kompetenzen im Bereich Rhetorik, Feedback- und Prozesssteuerung, die sie befähigen, studentische Lerngruppen unter vergleichbaren Bedingungen im Team zu leiten.

4. Tutorengestütztes lernorientiertes Lehren als innovative Praxis

Die Erfahrungen mit tutorengestütztem lernorientiertem Lehren am Beispiel des Rhetorik-Seminars zeigen, dass dieses didaktische Arrangement die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wirksam unterstützt und – auch im Sinne des Bologna-Prozesses (vgl. Deutscher Wissenschaftsrat 2006) – einen Beitrag zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen zu leis-

ten vermag. Die innovative und zukunftsweisende Bedeutung dieses Ansatzes sehen wir in den nachfolgend dargestellten Punkten.

4.1 Hoher Synergieeffekt durch didaktische Kooperation

Die Lehr-Lern-Kaskade beinhaltet vielfältige didaktische Kooperationsbeziehungen, die – auf dem Prinzip der Übersummation basierend (vgl. Reiber 2006 b) – Synergien bewirken. Diese beziehen sich einmal auf Kooperationsbeziehungen, die zwischen den Ebenen der Kaskade, also Dozent – Tutoren, Tutoren – Seminarteilnehmer sowie auch zwischen Senior- und Junior-Trainern, angelegt sind. Aber auch innerhalb der Ebenen finden Kooperationen statt: auf Teilnehmerebene innerhalb der Lerngruppen des Rhetorik-Seminars, auf Tutorenebene insgesamt sowie in den Trainertandems.

4.2 Tutorengestütztes lernorientiertes Lehren ermöglicht nachhaltiges Lernen

Das Zusammenwirken zentraler didaktischer Gestaltungselemente in Verbindung mit den Vermittlungsinhalten unterstützt, insbesondere bei den Tutoren, in hohem Maße „nachhaltiges Lernen“⁶. So wird Nachhaltigkeit zum einen gefördert durch ein teilnehmer- und entwicklungsorientiertes Vorgehen, das auch längerfristigen individuellen Lernprozessen Rechnung trägt. Dabei kommen insbesondere wirksame Methoden und Techniken zur Lernzielplanung, Lernzielvereinbarung, Selbstkontrolle des Lernerfolgs sowie zur Sicherung des Lerntransfers zur Anwendung. Von Bedeutung für nachhaltiges Lernen ist zum zweiten die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen insbesondere in den Kompetenzbereichen Kooperation, Selbstorganisation und Ganzheitlichkeit (vgl. Schüßler 2001).

⁶ "Nachhaltiges Lernen" wird hier in lerntheoretischem Sinne verstanden und meint den Prozess des dauerhaften Erwerbs und die Festigung von Qualifikationen. Es bezieht dabei sowohl Lernergebnisse wie auch das Lernverhalten selbst mit ein (vgl. Schüßler 2001, BLK 1998).

4.3 „Herrschaftsfreie“ didaktische Kooperation fördert Lernmotivation und selbstgesteuertes Lernen

Der Vermittlungsprozess findet in einem vergleichsweise „herrschaftsfreien“ Raum auf „gleicher Augenhöhe“ zwischen studentischen Tutoren und studentischen Teilnehmern statt. Hierarchiebedingte emotionale Barrieren entfallen; hinzu kommt, dass die Lebenswelten beider Seiten sich strukturell entsprechen und so gesehen von vornherein ein Vertrauensvorsprung gegenüber dem klassischen Lehr-Lern-Arrangement gegeben ist.

Eine so verstandene „herrschaftsfreie“ didaktische Kooperation trägt entscheidend zu einem positiven Lernklima bei und wirkt sich förderlich auf Leistungsmotivation und Lerneffizienz aus. Sie schafft vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich des didaktischen Prozesses sowie der konzeptuellen Weiterentwicklung des didaktischen Konzepts (Letzteres trifft in besonderem Maße auf die Tutoren zu, die Verbesserungsmöglichkeiten diskutieren, umsetzen und in der Praxis erproben) und fördern so selbstgesteuertes Lernen (vgl. BMBF 1998). Damit ist zugleich eine wichtige Voraussetzung für lebenslanges Lernen (vgl. Deutscher Wissenschaftsrat 2006) gegeben.

4.4 Ökonomischer Ansatz

Die optimale Ressourcennutzung im Bereich der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen ermöglicht kostengünstiges Vorgehen. So können Rhetorik-Seminare, die von Tutoren mitgestaltet werden, ein Mehrfaches an Teilnehmern aufnehmen. Erfahrungen haben gezeigt, dass – in Abhängigkeit von der technischen und räumlichen Ausstattung der jeweiligen Hochschule – etwa 40–60 Teilnehmer in lerneffektiven Kleingruppen⁷ pro Semester geschult werden können, während andere Seminar designs bei dieser Gruppengröße nur noch den klassischen Frontalunterricht bzw. Vorlesungen zulassen.

⁷ Es ist hier ein optimales Betreuungsverhältnis (Tutoren: Seminarteilnehmer) von 1:9 gegeben, während das Betreuungsverhältnis bezüglich Hochschullehrer in Deutschland bei 1:60 liegt (vgl. OECD-Bericht "Bildung auf einen Blick 2007". Verfügbar unter: <http://www.zwd.info/scripts/druckvorschau.php?id=6712>)

Darüber hinaus erhalten die Tutoren mit der Trainerausbildung die Möglichkeit, die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in einer späteren Berufstätigkeit anzuwenden. Dieser Aspekt trägt auch den Vorgaben des Hochschulqualifikationsrahmens – insbesondere des Londoner Kommuniqués von 2007 – Rechnung, nach denen die „Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen stärker in den Vordergrund“⁸ gerückt werden soll⁹.

4.5 Anschlussfähigkeit an moderne E-Learning-Szenarien

Auch in der Didaktik von E-Learning-Szenarien erlangen Kooperation und Lernorientierung immer größere Bedeutung. Der anhaltende Trend weg vom klassischen CBT hin zum Blended Learning sowie aktuelle Forschungsergebnisse im Bereich kooperativer Blended Learning-Designs machen deutlich, dass kooperative Lernformen hier Eingang gefunden und sich bereits bewährt haben (vgl. Arnold 2003, Reimer, Dailidow, Knott 2006)¹⁰.

Damit ist grundsätzlich auch die Möglichkeit einer Verbindung tutorengestützten lernorientierten Lehrens mit Blended Learning gegeben. Denkbar ist eine Erweiterung hin zu tutorengestützten Lehr-Lernformen, bei denen Tutoren die Seminarinhalte anderen Teilnehmern im Rahmen von Blended Learning-Settings auch online (online-tutoring) vermitteln und die Seminarleitung - entsprechend den Forderungen der Konzertierte(n) Aktion Weiterbildung (vgl. BmbF 1998, S. 16) eher die Rolle des beratenden Lernbegleiters einnimmt.

⁸ <http://www.bmbf.de/de/3336.php> [Stand: 07.09.2007]

⁹ Vgl.: http://www.bmbf.de/pub/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf [Stand: 07.09.2007] (S. 7)

¹⁰ Reimer, Dailidow & Knott (2006) zeigen auf, dass kooperative Lernformen Eingang gefunden haben in E-Learning-Szenarien und dass diese Selbständigkeit, Eigenverantwortung sowie kooperative und kommunikative Kompetenzen fördern.

Literatur

- Arnold, R. (2003). Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In R. Arnold & I. Schüßler (Hrsg.) *Ermöglichungsdidaktik* (S. 14 – 34). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (1998). *Konzertierte Aktion Weiterbildung. Selbstgesteuertes Lernen. Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme*. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007). *Der Bologna-Prozess*. Verfügbar unter: <http://www.bmbf.de/de/3336.php> [Stand: 07.09.2007]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007). *Londoner Kommuniqué*. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf [07.09.2007]
- Bund-Länder-Kommission (BLK) (1998). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 69*. Bonn.
- Deutscher Wissenschaftsrat (2006). *Empfehlung zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem*. Berlin.
- Grzega, J. (2003). *LdL in universitären Kursen: Ein hochschuldidaktischer Weg zur Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft*. Verfügbar unter: <http://www.ldl.de/material/berichte/uni/ldl.pdf> [05.09.2007]
- Hitziger, H. (2006). *Evaluationsbericht über die Seminarreihe „Rhetorik für Diplom-Pädagogen“ von 2003-2006*. Nicht veröffentlicht, Institut für Allgemeine Pädagogik der Universität Flensburg.
- Huber, G. L. (Hrsg.) (1993). *Neue Perspektiven der Kooperation. Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen*. Hohengehren: Schneider.
- Martin, J.-P. (2002). *Lernen durch Lehren (LdL). Die Schulleitung – Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern*, 4, 3-9.
- Reiber, K. (2006 a). *Wissen-Können-Handeln: Ein Kompetenzmodell für lernorientiertes Lehren*. Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik, Band 2/1.
- Reiber, K. (2006 b). *Erfahrungslernen mit dem Gruppen-Puzzle – Methodentraining in kooperativen Lernarrangements*. In B. Behrendt, H.-P. Voss, & J. Wildt (Hrsg.) *Neues Handbuch Hochschullehre* (25, 1-16). Berlin: Raabe.
- Reimer, R., Dailidow, N. & Knott, C. (2006). *Synergien zwischen Hochschule und Wirtschaft – ein erfolgreiches Kooperationsseminar im Blended Learning Design verbindet berufliche Weiterbildung und Hochschulausbildung*. Tagungsband des Fernausbildungskongresses an der Helmut-Schmidt-Universität/ Universität der Bundeswehr Hamburg (im Druck).
- Schüßler, I. (2001). *Nachhaltiges Lernen. Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen*, 45, 1-39.