

TUTORING-MODELLE ALS BEGABUNGS-FÖRDERUNG AN UNIS UND FHs?

POTENZIAL UND PRAXIS PEER-TEACHING-ORIENTIERTER ANSÄTZE IN DER HOCHSCHULDIDAKTIK

THESE 1

Für die allermeisten notwendigen und hinreichenden Bedingungen für Begabungs- und Begabtenförderung bietet die österreichische Masseneruniversität keine förderliche Lernumgebung.

Auf den ersten Blick sind in der Tat die hinlänglich bekannten Symptome der Masseneruniversität österreichischer oder deutscher Prägung kein günstiges Biotop für Begabungs- bzw. Begabtenförderung. Standardisiertes und kollektives Lernen nach dem Prinzip des „one size fits all“ scheint jegliche seriöse Form individualisierter und differenzierter Förderung besonderer Begabungen ad absurdum zu führen.

Wie so oft lohnt sich aber auch hier ein zweiter oder gar ein dritter Blick. Dann wird man durchaus fündig, was Potenziale und konkrete Umsetzungsprojekte von Begabungs- bzw. Begabtenförderung betrifft. Man findet so u. a. unterschiedliche Modelle von „Peer-Teaching“, die großes Potenzial für signifikanten Mehrwert innerhalb standardisierter curricularer Strukturen in sich bergen. Von ausgewählten Projekten dieser Art wird in der Folge die Rede sein.

THESE 2

Die Rollenerwartungen und Anforderungsprofile an Lehrende und Studierende an Hochschulen sind im Zuge des „Shift from Teaching to Learning“ im Umbruch. Der Bedarf an studentischen Tutorinnen/Tutoren ist in der Umsetzung dieses Wandels ein stark wachsender.

Nach Wildt (2005, S. 3) sind die didaktischen Merkmale des „Shift from Teaching to Learning“ folgende:

- Studierendenzentrierung, d. h. die Studierenden und ihre Lernprozesse stehen im Mittelpunkt
- Veränderung der Lehrendenrolle weg von der Zentrierung auf Instruktion zum Arrangement von Lernumgebungen bzw. Lernsituationen und Lernberatung
- Ausrichtung des Lernens auf Ziele bzw. Ergebnisse
- Förderung von selbst organisiertem und aktivem Lernen
- Beachtung motivationaler und sozialer Aspekte des Lernens
- Verbindung von Wissenserwerb und Erwerb von Lernstrategien

Der Großteil dieser Zieldimensionen ist im Kontext der Masseneruniversität ohne unterschiedliche Va-

rianten von Peer-Teaching, Tutorien bzw. wechselseitigem Lernen (WELL) nicht realistisch umsetzbar.

Darüber hinaus werden die Einstiegsniveaus in tertiäre Studienprogramme zunehmend heterogener. Das ist ein häufiges Thema in Fortbildungsveranstaltungen, die der Autor dieses Beitrages in den letzten Jahren an zahlreichen österreichischen Universitäten und Fachhochschulen durchgeführt hat. Wie mit dieser Situation umgehen? Auch hier können Peer-Teaching-Modelle ausgleichend und für alle beteiligten Niveaus kompetenzentwickelnd wirken. Die „Schwächeren“ erhalten fachliches Coaching, die „Stärkeren“ erhalten durch ihre Tutorinnen-/Tutorenrolle eine zusätzliche Herausforderung innerhalb der aktuellen Lernsituation.

THESE 3

Das Prinzip „Teaching Others“ gilt zu Recht als eines der lerneffektivsten. Im Anforderungsprofil an eine Tutorin bzw. einen Tutor ist es quasi idealtypisch umgesetzt.

Die in didaktisch-methodischen Begründungszusammenhängen häufig zitierte „Learning Pyramid“ (s. Abb. 1) weist das didaktische Konzept des „Teaching Others“ als das Effektivste aus. Dieses Erkenntnis ist keineswegs neu. Didaktische Modelle, die dieses Potenzial nutzen, sind in Wahrheit seit der Antike bekannt (vgl. Weißenböck 1995, S. 9ff.).

The Learning Pyramid

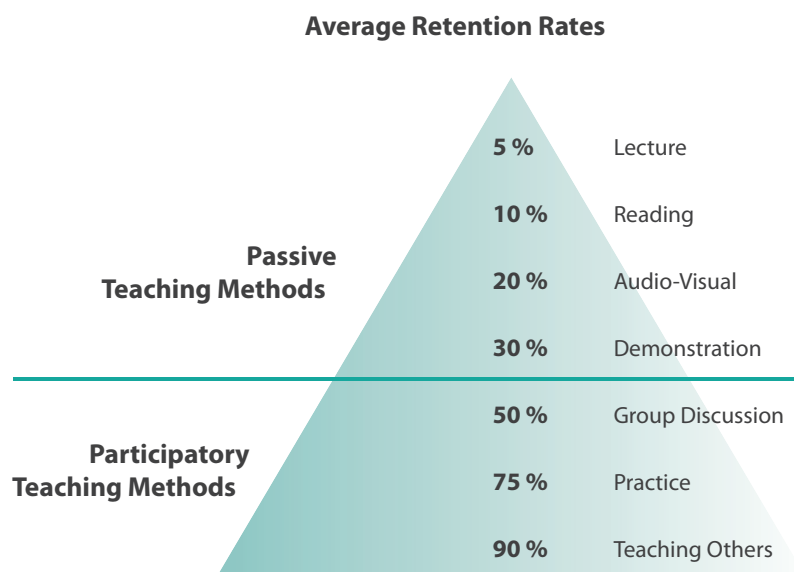


Abb. 1: „The Learning Pyramid“, adaptiert nach Bales 1996

- Der Begriff „Tutor“ war bereits bei den alten Römern gebräuchlich. Zu jener Zeit war der Tutor jedoch ein Bewahrer und Beschützer, ein Vormund oder jemand, der für andere zu sorgen hatte – nicht aber ein Lehrer oder Unterweisender wie in späterer Zeit.
- Der mittelalterliche Gelehrte hatte auf dem Weg zum Magister artium nach Absolvierung wesentlicher Teile seines Studiengangs als „Unterlehrer“ am Unterricht mitzuwirken. Er hatte also eine der heutigen Begriffsverwendung des Tutors ähnliche Aufgabe.
- Die alte pädagogische Erfahrung, dass die „Doppelrolle“ Lehrender und Lernender zusätzliche Lernebenen freisetzt, bewog schon Johann Amos Comenius vor gut 350 Jahren, ein didaktisches System zur Förderung der gleichzeitigen Entwicklung der Rolle des Vermittlers und des Schülers ins Leben zu rufen:

„Wenn der Lehrer einen Begabteren entdeckt, so soll er ihm zwei oder drei Langsamere zum Belehren anvertrauen. Wo er einen von recht-schaffener Art bemerkt, so möge er ihm andere, die von schlechterer Gesinnung sind, zur Beobachtung und Lenkung übergeben. Auf diese Weise wird für beide trefflich gesorgt, wenn der Lehrer noch darauf achtet, daß alles nach den Vorschriften und der Vernunft geschieht.“
(Comenius 1954, S. 74 zit. nach Weißenböck 1995, S. 10)

TUTORIEN IM KONTEXT DER MASSEUNIVERSITÄT

Weißenböck (2000, 1998, 1995) hat die hochschuldidaktischen Potenziale von Fachtutorien im Kontext der Massenuniversität anhand eines Vergleichs der Wahrnehmungen der drei an einem konkreten Tutoriumsprogramm beteiligten Statusgruppen (Professorinnen/Professoren, Tutorinnen/Tutoren, Studierende) untersucht. Die beforschten Tutorien hatten hier eine begleitende und vertiefende Funktion in Verbindung mit einführenden Massenvorlesungen.

Ein wesentlicher Befund der Evaluierung des damaligen Projekts lautete:

„Die Ziele, die sich das Tutoriumsprojekt am Institut für Publizistik und Kommunikationswissenschaft setzt, sind in wissenschaftlicher, politischer, sozialer, vor allem aber in didaktischer Hinsicht als äußerst anspruchsvoll zu bezeichnen. [...] Die Institutionalisierung eines Ausbildungsprogrammes, dessen Schwerpunktsetzung auf die Förderung von Kenntnissen und Fähigkeiten auf didaktischer, gruppendynamischer und sozial-kommunikativer Ebene zielt, ist für die Qualitätsentwicklung zentral. Sollen vom Fachtutoriumsprojekt wirklich Impulse in Richtung einer ‚neuen Lernkultur‘ am Institut bzw. eines ‚hochschuldidaktischen Qualifizierungsdrucks von unten‘ ausgehen, so ist hier die gewiß hohe Ausgangsmotivation der Tutor/inn/en und die autodidaktisch-individuelle Aneignung von diesbezüglichen Kompetenzen alleine zu wenig. Vorstellbar wäre hier ein ‚Train-the-trainer-Modell‘ im Multiplikatorensystem.“

(Weißenböck 1998, S. 41)

Der Autor dieser Zeilen entwickelte entsprechend diesem Befund ein Pilotprojekt¹ eines vorbereitenden didaktischen und gruppendynamischen Trainings für die Tutorinnen und Tutoren, das folgende Ziele verfolgte:

1. Kompetentere Tutorinnen und Tutoren
2. Beruflich verwertbare Zusatzqualifikation für Studierende, die als Tutorinnen und Tutoren arbeiten
3. Beitrag zur Verbesserung der Lehre in der Studieneingangsphase
4. Beitrag zum Ausbau persönlichkeitsbildender Angebote im Studium
5. Hohe Effizienz gemessen an den damit verbundenen Kosten

Das ursprüngliche Ausbildungsprogramm bestand aus

- einem Start-up-Termin, der alle wesentlichen Informationen zu Zielen, Inhalten und Ablauf der Ausbildung vermittelte und ein erstes Kennenlernen ermöglichte. Im Anschluss konnten die Interessentinnen und Interessenten eine informierte Entscheidung für oder gegen die Teilnahme an diesem Ausbildungsprogramm treffen;
- einem dreitägigen „Intensiv-Workshop“, in dem an grundlegenden Kompetenzen einer Tutorin bzw. eines Tutors gearbeitet wurde;
- praxisbegleitenden Supervisionsterminen, in denen die konkrete Arbeit mit den Gruppen reflektiert werden konnte;
- vertiefenden Materialien zum Selbststudium – quasi ein didaktischer und methodischer „Erste-Hilfe-Koffer“ für die konkrete Tutoriumsarbeit und
- einem abschließenden Evaluations-Workshop, der dazu diente, dass die Tutorinnen und Tutoren ihren Lerngewinn und die Qualität des Lern- und Beratungsangebotes im Rahmen dieses Ausbildungssemesters abschließend reflektieren und evaluieren konnten.

Im Zuge der Institutionalisierung und curricularen Verankerung musste das Programm aus Ressourcengründen abgeschlankt werden, was vor allem auf Kosten der professionell begleiteten Praxisreflexion ging. Dennoch ist festzuhalten, dass am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien seit mittlerweile anderthalb Jahrzehnten ein – auch wenn es vermutlich nicht primär aus diesem Blickwinkel wahrgenommen wird – sehr effektives Instrument der Begabungsförderung existiert.

Die Qualität dieses Instruments und die Nachhaltigkeit des Outputs hängen allerdings auch hier sehr stark von der professionellen Anleitung und der engagierten begleitenden Betreuung der Tutorinnen und Tutoren ab. Lässt diese nach bzw. unterbleibt ganz, tritt

¹ Seit der Umstellung auf die Bologna-Studienarchitektur auch curricular verankert.

eine der Grundproblematiken der Massenuniversität wieder in Aktion: Zusätzlicher Lerngewinn im Sinne der Förderung „beruflicher Handlungskompetenz“² passiert im Rahmen der anspruchsvollen Herausforderung der Tutoriumsarbeit in jedem Fall, bleibt aber unzureichend reflektiert und vernetzt.

TUTORIEN IM DISTANCE-LEARNING BZW. BLENDED LEARNING

Im letzten Jahrzehnt entstand mit dem „E-Tutor“ eine neue, aber zunehmend unverzichtbare Rolle an den Universitäten und Hochschulen. E-Learning bzw. genauer gesagt Blended-Learning-Szenarien haben Einzug gehalten. Die neue Herausforderung ist, ein didaktisch sinnvoll aufeinander abgestimmtes Wechselspiel von klassischer Präsenzlehre und internetgestützten Distance-Learning-Phasen.

Auch in diesem Kontext erweist sich das weiterhin dominante Paradigma der Belehrungsdidaktik mit dem Flaggschiff der Vorlesung als großes kulturelles Hindernis in der Entwicklung zeitgemäßer studienorientierter didaktischer Szenarien. Lernplattformen werden zwar an nahezu jeder Hochschule und Universität inzwischen eingesetzt, primär allerdings als reines Content-Depot für die Folien aus der Vorlesung. Der viel beschworene „didaktische Mehrwert“ von E-Learning-Szenarien kann auf diese Weise nicht einmal ansatzweise realisiert werden.

Csanyi & Weißenböck (2005) betonen in ihrer Konzeption einer Blended-Learning-Variante eines Lehrgangs zur Vorbereitung auf die Studienberechtigungsprüfung die Bedeutung eines entsprechenden Paradigmenwechsels, damit Blended Learning tatsächlich seine Potenziale in Richtung verbesserter Lerneffektivität entfalten kann:

- Der Content spielt selbstverständlich weiterhin eine Rolle: In der individuellen und/oder teambasierten Auseinandersetzung mit digital zur Verfügung gestellten Materialien werden die angestrebten Kompetenzen im Rahmen des jeweiligen Faches entwickelt.
- Entscheidend für das zielgruppenadäquate Gelingen des Lernprozesses sind allerdings die Qualität von „Drehbuch“ und „Regie“ und hier insbesondere der „aktive Lernsupport“. Das Spezifikum dieses Modells ist, dass der angebotene Lernsupport (in Präsenz genauso wie online) nicht wartet, bis die Lernenden Probleme melden, um darauf zu reagieren. Im Gegenteil, der aktive Lern-Support nimmt Probleme auf verschiedenen Ebenen vorweg und macht die Lernenden auf kommende Hürden und Gefahren aufmerksam – ohne sie jedoch zu gängeln oder in ihren konkreten Handlungsmöglichkeiten einzuschränken. Der aktive Lernsupport besteht im Wesentlichen aus:
 - Study-Guide: Dort finden die Teilnehmer/innen sehr ausführ-

lich beschriebene Arbeitsaufträge und ebenso detaillierte Vorschläge für den vorgesehenen Arbeitsprozess und ein sinnvolles Zeitmanagement innerhalb der virtuellen Lern-Triade (= fixes 3er-Team von Studierenden)

- Mentor/in: inhaltliche/r Experte/Expertin; leitet die Präsenzphasen
- E-Tutor/in: Online-Betreuung während der selbstständigen Lernphasen
- Zu viel Betreuung widerspricht dem Lernziel „Selbstständigkeit“. Zu wenig Betreuung wiederum würde angesichts der identifizierten Lernvoraussetzungen zu hohe Abbruchraten nach sich ziehen. Hier das richtige Maß an Anleitung und proaktiver Intervention sowie Vertrauen auf Problemlösungskompetenz der Teilnehmer/innen zu finden, ist erfahrungsgemäß sehr fordernd.

Fazit:

Was sich heute „Diversity Management“ nennt, ist im didaktischen Sinne nichts anderes als eine fundierte, differenzierte „Adressatenanalyse“: Je heterogener meine Zielgruppe in den zentralen lernrelevanten Dimensionen ist (im Fall dieses Projekts: beruflicher Hintergrund, Einstellung zum Lernen, Lerntempo, Medien- und insbesondere Internetkompetenz), desto differenzierter, individualisierter und variantenreicher muss meine didaktische Strategie sein!

THESE 4

Tutorinnen- und Tutorentätigkeit fördert in nahezu idealtypischer Weise den integrierten Aufbau beruflicher Handlungskompetenz.

Das Modell der Förderung „beruflicher Handlungskompetenz“ löst das längst unzureichende Modell des Aufbaus von reinem „Fachwissen“ als Zieldimension universitärer Lehre ab. Meist wird berufliche Handlungskompetenz als die gleichwertige Integration von

- Fachkompetenz,
- Sozialkompetenz,
- Methodenkompetenz und
- Selbstkompetenz

definiert (siehe Abb. 2).

Hier ist nicht der Platz, um im Detail auf unterschiedliche Konzepte beruflicher Handlungskompetenz einzugehen. An dieser Stelle soll lediglich versucht werden, die einzelnen Kompetenzfelder exemplarisch auf die Tutoriumsarbeit umzulegen:

- Fachkompetenz: fachliche Zusammenhänge so weit verstanden haben, dass ich in der Lage bin, (potenziell) Kompliziertes meinen Studierenden in einfachen Worten nahe zu bringen.

² Vgl. dazu die Ausführungen im Anschluss an „These 4“ in diesem Beitrag.

- Methodenkompetenz: fortgeschrittenes Niveau in Präsentations-, Moderations-, Problemlösungs- und Entscheidungsfindungsmethoden
- Sozialkompetenz: ausgeprägte Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit – gerade auch mit Personen, die völlig anders „gestrickt“ sind als ich.
- Selbstkompetenz: sich mit der Differenz von Selbst- und Fremdbild auseinandergesetzt haben; sich der besonderen Rolle einer Tutorin/eines Tutors bewusst sein; die eigenen Stärken und Schwächen kennen.



Abb. 2: Berufliche Handlungskompetenz.

THESE 5

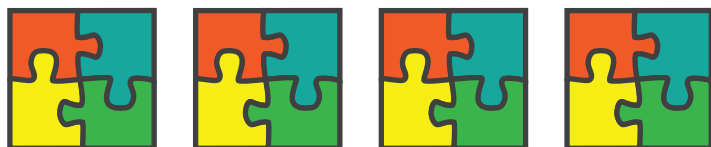
Die Lerneffektivität didaktischer Modelle wie etwa des Gruppenpuzzles (s. Abb. 3) oder des Lerntandems, die sich ebenfalls des Konzepts des „Teaching Others“ bzw. „Wechselseitigen Lernens“ bedienen, wurde inzwischen in zahlreichen Studien überzeugend nachgewiesen.

„Lernen wird heute als ein aktiver, kumulativer, konstruktiver und selbstorganisierter Prozess verstanden, bei dem der systematische Aufbau von Wissens- und Könnensstrukturen die zentrale Rolle spielt. Wegen der Einzigartigkeit der einzelnen Lernenden in Vorwissen, Intelligenz, Lernstrategien und Motivation ist kollektives Lernen nicht erfolversprechend.“

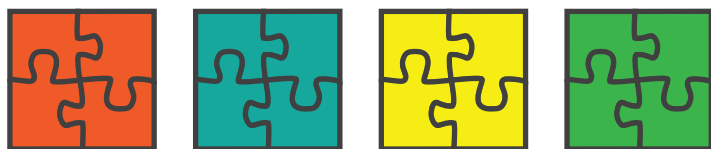
(Wahl 2006, S. 6)

Im Mittelpunkt sollen vielmehr möglichst aktive Formen des Lernens stehen, wie etwa das „Wechselseitige Lehren und Lernen“. Die dominierenden Phasen des aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiven Lernens werden zwischen die von der Lehrperson gestalteten, Orientierung gebenden Phasen des kollektiven Lernens „geklemmt“. So entsteht Unterricht in einer sandwichartigen Form, in der einerseits das Fachwissen der Lehrperson wichtig ist, andererseits aber die Lernenden auch über längere Abschnitte im individuellen Lerntempo lernen können. Das Modell des Gruppenpuzzles (s. Abb. 3) bzw. Partnerpuzzles wird in innovativen Zirkeln der deutschsprachigen Hochschullandschaft immer häufiger als Alternative bzw. Ergänzung zur Frontaldidaktik eingesetzt.

1. Phase:
Stammgruppen
- Erstinformation
- Problemstellung



2. Phase:
Expertengruppen
- spezifische Themen



3. Phase:
Stammgruppen
- Gegenseitige Information
über Arbeitsergebnisse

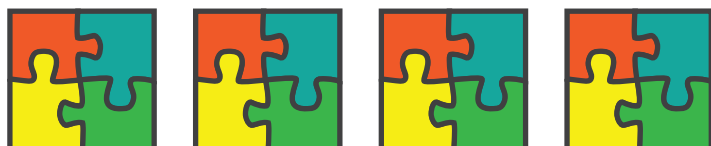


Abb. 3:
„Gruppenpuzzle“,
adaptiert nach Lehner
2006, S. 118

Wechselseitiges Lernen (WELL) ist inzwischen in seiner Lerneffektivität gut erforscht. Huber (2006) ermittelte beispielsweise in der Erprobung von WELL³ folgende Ergebnisse:

- Größerer Lernerfolg im Vergleich zum üblichen, lehrerzentrierten Unterricht
- Höhere intrinsische Motivation
- Höheres Kompetenzerleben
- Die Vorgabe von Lernstrategien ist wichtig: So ergeben sich positive Auswirkungen auf Lernleistung, intrinsische Motivation und Kompetenzerleben, d. h. in das wechselseitige Lernen müssen Lernstrategien „eingebaut“ sein, wie z. B. Lese- und Notiertechniken, kognitive Landkarten, gegenseitiges Fragenstellen usw.

CONCLUSIO

Die Erfolg versprechenden Modelle für Begabungs- bzw. Begabtenförderung an den Universitäten und Hochschulen existieren und sind vielfach auf ihre Lerneffektivität hin auch bereits gut erforscht. Die real existierende Lehr-/Lernkultur im tertiären Bildungsbereich ist allerdings nach wie vor vom hochschuldidaktischen Flaggschiff der Vorlesung dominiert. Der Prozess des dringend notwendigen Kulturwandels, der häufig mit „Shift from Teaching to Learning“ verschlagwortet wird, hält nur sehr stockend Einzug in die heiligen Hallen der Hochschulen und Universitäten. Kollektive Lernprozesse, die von einer homogenen Zielgruppe in Sachen Motivation, Vorwissen, Neigung, Tempo, Lernstil etc. ausgehen, werden zunehmend von individualisierten, selbstbestimmten, aktiven und wechselseitigen Lernprozessen ergänzt bzw. ersetzt werden müssen, um nicht Legionen von Begabungen und Motivationen junger Menschen zu frustrieren.

LITERATUR

- Bales, E. (1996). Corporate Universities vs Traditional Universities: Friends or Foes? Third Annual EDINEB (Educational Innovations in Economics and Business) International Conference, Orlando, Florida, USA.
- Blom, H. (2000). Der Dozent als Coach. Neuwied: Luchterhand.
- Csanyi, G. & Weißenböck, J. (2005). Studienberechtigungsprüfung online. Erfolg mit einem minimalistischen Multimedia-Konzept und aktivem Lern-Support. In: Jandl, M. & Pauschenwein, J. (Hrsg.). E-Learning an der FH Joanneum. Beiträge zum 3. E-Learning-Tag des Zentrums für Multimediales Lernen. Graz: Nausner & Nausner, S. 31 – 42.
- Herrmann, U. (2009). Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Huber, A. A. (2006). Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL) als spezielle Form kooperativen Lernens. Weingarten. Habilitationsschrift.
- Landwehr, N. & Müller, E. (2008). Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen. Bern: hep.
- Lehner, M. (2006). Viel Stoff – wenig Zeit. Wege aus der Vollständigkeitsfalle. Bern, Wien: Haupt.
- Schulz von Thun, F. (1981). Miteinander reden. 1. Störungen und Klärungen: allgemeine Psychologie der Kommunikation. Hamburg:rororo.
- Spitzer, M. (2003). Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Wahl, D. (2006). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Lehr- und Lernmethoden für Erwachsenenbildung, Hochschuldidaktik und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weißenböck, J. (2000). Didaktisches und sozialkommunikatives Training für Tutor/inn/en – ein Ausweg aus der universitären Massenabfertigung?! In: Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre, Nr. 4/2000, C 1.6, S. 1 – 22.
- Weißenböck, J. (1998). Didaktische Qualifizierung von Tutor/inn/en - ein effektiver Beitrag zu einer neuen universitären Lernkultur? In: Csanyi, G. (Hrsg.). Innenansichten aus der universitären Lehre. Zeitschrift für Hochschuldidaktik. 1/1998, S. 33-51.
- Weißenböck, J. (1995). Fachtutorien – Wege zu einer neuen universitären Lernkultur? Theoretische Dimensionen und Evaluation des Fachtutoriumsprojekts am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft im Wintersemester 1994/95. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Wildt, J. (2005). Vom Lehren zum Lernen. Hochschuldidaktische Konsequenzen aus dem Bologna-Prozess für Lehre, Studium und Prüfung. Kurzfassung eines Vortrags zur Expertentagung des EWFT „From Teaching to Learning“, Berlin 17.11.2005.

MAG. DR. JOSEF WEISSENBÖCK
 Fachhochschule St. Pölten
 Leiter Service- und Kompetenzzentrum
 für Innovatives Lehren und Lernen (SKILL)
 josef.weissenboeck@fhstp.ac.at

³ An ca. 300 Schülerinnen und Schülern der Realschule (Sekundarstufe I, Klassen 7 und 8, Fach Biologie, Erprobung Partnerpuzzle über 12 Wochen).