

Max BAUER¹, Rebecca SOMMER & Silke TRAUB (Karlsruhe)

Tutor*innenqualifizierung als Instrument der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung

Zusammenfassung

Tutorien spielen eine gewinnbringende Rolle in hochschulischen Lernprozessen der Studierenden, weshalb diese eine hohe Qualität aufweisen sollten. Deshalb werden die Tutor*innen im Rahmen des Karlsruher Tutor*innentrainings umfangreich qualifiziert. Da viele Absolvent*innen der Schulung eine wissenschaftliche Laufbahn eingeschlagen haben, wird mittels eines Mixed-Methods-Ansatzes untersucht, inwiefern die Inhalte des Tutor*innentrainings die wissenschaftliche Tätigkeit der Befragten beeinflussen. Insgesamt kann es als ein Instrument wissenschaftlicher Nachwuchsförderung angesehen werden und begünstigt insbesondere die Lehrqualität.

Schlüsselwörter

Hochschuldidaktik, Nachwuchsförderung, Tutor, Tutor*innenqualifizierung

¹ E-Mail: max.bauer@ph-karlsruhe.de



Tutor training programmes as a tool for supporting young scientists

Abstract

Since tutorials are highly beneficial for students' higher education learning processes, they should be of high quality. The qualification of tutors within the Karlsruher Tutor Training helps foster this level of quality. As a number of graduates of the training went on to academic careers, a mixed methods approach was used to investigate the impact of the Karlsruher Tutor Training on the respondents' academic work. The results show that the training serves as an instrument for supporting young scientists and enhancing teaching quality.

Keywords

higher education, supporting young scientists, tutors, tutor training programme

1 Einleitung

In der heutigen Hochschullehre sind Tutorien nicht mehr wegzudenken; sie unterstützen und flankieren formale Lerngelegenheiten der Dozierenden und erfahren in Hinblick auf die Prüfungsvorbereitung von den Studierenden besondere Wertschätzung (TRAUB & GRÜN, 2018; TRAUB, 2020a; 2020b; GLATHE, 2017; ZITZELBERGER et al., 2019; KUNINA-HABENICHT et al., 2013). In der Regel werden die begabtesten Studierenden eines Faches als Tutor*innen eingesetzt, um im Sinne des Peer-to-Peer-Ansatzes ihre eigenen studentischen Erfahrungen sowie ihre vergleichsweise hohen Fachkompetenzen an ihre Kommiliton*innen weiterzugeben (TRAUB, 2020a; NETZWERK TUTORIENARBEIT, 2019). Didaktisch-methodische Fähigkeiten können zu diesem Zeitpunkt meist keine Rolle bei der Auswahl spielen. Um eine hohe Lehrqualität der Tutorien zu sichern und die Lehrerentwicklung anzuregen, ergibt sich eine Qualifizierungsnotwendigkeit der Tutor*innen im Bereich der Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung

(TRAUB, 2020a; 2020c; GLATHE, 2017). Hier setzt das Tutor*innentraining der PH Karlsruhe (KTT) an (TRAUB, 2020a; WAHL, 2013).

Durch die Arbeit am Institut oder Lehrstuhl erhalten die Tutor*innen zudem die Möglichkeit, hinter die Kulissen des wissenschaftlichen Hochschulbetriebs zu schauen und werden zum Teil auch als wissenschaftliche Hilfskräfte in Forschungs- und Entwicklungsprojekte mit eingebunden. Somit findet bereits während des Studiums eine umfassende Wissenschaftssozialisierung innerhalb der eigenen Fachdomäne statt.

Die Evaluation des KTT setzte sich zum Ziel herauszufinden, welchen subjektiven Kompetenzzuwachs die Tutor*innen durch das Training erfahren und inwiefern sie von einer Teilnahme für die eigene wissenschaftliche Arbeit profitieren. Dies wurde mittels eines Mixed-Methods-Ansatzes durch Prä-Post-Fragebogen-Erhebungen aller Tutor*innen und leitfadengestützten Interviews mit ehemaligen Teilnehmenden mit wissenschaftlicher Berufslaufbahn untersucht. Der hier vorliegende Beitrag legt zunächst das Konzept des KTT und den Nutzen einer didaktisch-methodischen Ausbildung dar. Im Anschluss wird der Forschungsstand zum Wert tutorieller Lehre und Tutorenqualifikationen skizziert, bevor das methodische Vorgehen und die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Teilstudien präsentiert und vor dem Hintergrund der hochschuldidaktischen Praxis und der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung diskutiert werden.

2 Das Karlsruher Tutor*innentraining als Qualifizierungsangebot und Förderinstrument für den wissenschaftlichen Nachwuchs

Das KTT wurde 2008 an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe entwickelt und seit 2012 im Rahmen des Qualitätspaktes Lehre vom BMBF gefördert. Das zentrale Studienangebot der PH Karlsruhe liegt in der Ausbildung von Lehrkräften der

Primar- und Sekundarstufe-1 und wird durch weitere pädagogische Studiengänge wie Pädagogik der Kindheit ergänzt. Das KTT ist dabei als freiwilliges Weiterbildungsangebot für Tutor*innen sowie engagierte Studierende konzipiert, die sich im Bereich der Erwachsenenbildung qualifizieren möchten. In diesem Sinne und hinsichtlich der Angebot-Nutzungs-Modelle, die Lernen grundsätzlich – also auch im Hochschulkontext – als Zusammenspiel von Angebot und mediiertes Nutzung verstehen, stellt das KTT ein hochschuldidaktisches Qualifizierungsangebot dar (HELMKE, 2017; KUNINA-HABENICHT et al., 2013; STANCEL-PIATAK et al., 2013; KUNTER et al., 2011).

Das sehr stark didaktisch-methodisch aufbereitete Qualifizierungsangebot erstreckt sich über zwei Semester mit insgesamt fünf Präsenztagen, welche die Themen Interaktion, Gestaltung von Kursen, Seminaren und Tutorien, didaktische Planung, kooperatives Lernen und das Videografieren eigener Lehrversuche im Micro-Teaching behandeln. Das Training forciert dabei nicht nur das nötige bildungswissenschaftliche Fachwissen, sondern will vor allem umfassende und fundierte Handlungskompetenzen anbahnen. Dafür müssen die subjektiven und handlungsleitenden Theorien bearbeitbar gemacht, mit wissenschaftlichen Theorien angereichert oder durch diese ersetzt werden (WAHL, 2013; TRAUB, 2020a; BAUMERT & KUNTER, 2006). Dabei ist es nicht ausreichend den Teilnehmenden lediglich theoretische Kenntnisse zu vermitteln, sondern diese sollen im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers auch selbst erlebt, angewendet und auf einer Metaebene reflektiert werden. Des Weiteren besticht das KTT durch die Orientierung an den Prinzipien des kleinen und großen Sandwiches sowie der kollegialen Praxisbegleitung (ausf. s. TRAUB, 2020a). D. h. es findet immer ein Wechsel zwischen Phasen der direkten Instruktion und Phasen der subjektiven Auseinandersetzung der Inhalte statt. Zudem soll die Zeit zwischen den Präsenztagen genutzt werden, um die neu gelernten Inhalte in der Praxis umzusetzen und im Tandem sowie der kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen (Koping-Gruppe) zu reflektieren. Inhaltlich sollen die Teilnehmenden ihre Kompetenzen in der Gestaltung und Planung erwachsenengerechter Lernumgebungen erweitern, aber auch Fähig- und Fertigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen verbessern, damit sie diese im Rahmen ihrer Tätig-

keit explizit und implizit an die Tutees weitergeben können. Selbstgesteuertes Lernen zählt zu den Schlüsselqualifikationen erfolgreichen Studierens, da das Studium durch erhöhte Selbstlernzeiten, Flexibilität und Wahlmöglichkeiten in der Studienorganisation dies im Besonderen fordert (TRAUB, 2020a; TRAUB & GRÜN, 2018). Zu den notwendigen Fähig- und Fertigkeiten zählen Lern- und Arbeitsstrategien zur eigenen Wissensorganisation, der Lern- und Arbeitsreflexion, dem zielorientierten Studieren, dem kooperativen Lernen sowie Fähigkeiten zur Selbstregulation und Selbstbestimmung (KONRAD & TRAUB, 2018; TRAUB, 2020b).

Über diesen direkten Weg der Lehrentwicklung im Bereich der tutoriellen Lehre hinaus weist das KTT aber noch ein anderes Potential zur Lehrentwicklung auf. Es kann als eine der ersten Maßnahmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses angesehen werden (TRAUB, 2020a, 2020c; NETZWERK TUTORIENARBEIT, 2019). Auch wenn meist unter dem wissenschaftlichen Nachwuchs nur Promovierende, Habilitierende und Juniorprofessor*innen verstanden werden (vgl. BMBF, 2018), so setzt die Rekrutierung früher an. Es findet bereits bei der Mitarbeit als Tutor*in oder wissenschaftliche Hilfskraft eine fundamentale Wissenschaftssozialisierung statt, indem ein Einblick in die Arbeit am Institut oder dem Lehrstuhl ermöglicht wird (DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT, 2018). Außerdem zeigt sich, dass ein großer Teil der ehemaligen Tutor*innen im Anschluss auch eine wissenschaftliche Laufbahn anschließt, da 21 (ca. 10 %) der Absolvent*innen des KTT eine Stelle an der Hochschule annahmen. Aufgrund des Spezifikums des Studienangebots der PH Karlsruhe sind diese 10 % als hoch einzuschätzen. Neben den Anforderungen des wissenschaftlichen Arbeitens stellt die hochschulische Lehre eine große Herausforderung im frühen Qualifikationsprozess dar, die jedoch auch essentieller Teil von Wissenschaft ist. Die Absolvent*innen des KTT sind auf diese Herausforderungen theoretisch umfassend vorbereitet und können das durch ein Hochschulzertifikat entsprechend nachweisen. In diesem Sinne könnte sich das KTT auch auf die Lehrentwicklung in späteren Phasen des Qualifikationsprozesses auswirken.

3 Forschungsstand zur Wirksamkeit von Tutorien und der Tutorenqualifizierung

Als zentrale und formale Lerngelegenheiten im Studium werden primär die Seminare und Vorlesungen der Dozierenden angesehen, in welchen theoretische Kenntnisse in überwiegend instruktionsorientierten Lernumgebungen vermittelt werden (KUNINA-HABENICHT et al., 2013; STANCEL-PIATAK et al., 2013; TRAUB & GRÜN, 2018; KUNTER et al., 2011). Tutorien stehen dabei im wissenschaftlichen Diskurs eher im Schatten der formalen Lehre und werden lediglich als unterstützendes Angebot wahrgenommen, weshalb bisher vergleichsweise wenig über die Effektivität derselben bekannt ist. Einige wenige Studien aus den USA weisen darauf hin, dass Tutorien einen Einfluss auf die Prüfungsleistung und den Lernerfolg haben. Des Weiteren scheint der Erfolg der Tutorien insbesondere von der Nutzung im Sinne der Teilnahmehäufigkeit abhängig zu sein und inwieweit sie neben Fachinhalten auch Lern- und Arbeitsstrategien vermitteln (AMSTUTZ et al., 2010; MUNLEY et al., 2010; ARENDALE, 1997). Die Wirksamkeit scheint dabei nicht nur auf die stärkere didaktische Reduzierung der Inhalte sowie die plastischere Darstellung zurückzuführen zu sein, sondern auch in der Konzeption und Intention der Tutorien selbst zu liegen. Die Studierenden haben die Möglichkeit, Fragen und Probleme im Lernprozess direkt zu thematisieren. Zudem werden Lern- und Arbeitsstrategien der jeweiligen Domäne meist sowohl systematisch vermittelt als auch praktisch angewendet. Zusammengefasst steckt in der tutoriellen Lehre das Potential, die Studierenden gezielt dabei zu unterstützen, selbstgesteuert und erfolgreich im Studium zu lernen (TRAUB, 2020a; TRAUB & GRÜN, 2018).

Zur Wirksamkeit von Qualifizierungsangeboten für Tutor*innen ist ebenfalls entsprechend wenig bekannt. Erste Erkenntnisse von HÄNZE et al. (2013) und GLATHE (2017) weisen darauf hin, dass qualifizierte Tutor*innen sowohl von sich selbst als auch zum Teil von ihren Studierenden bezüglich ihrer Kompetenz und der Unterstützungsqualität besser eingeschätzt werden als unqualifizierte.

4 Ziel, Fragestellung und Design

Das Ziel des KTTs ist es, bei den Tutor*innen funktionale Handlungskompetenzen zur Gestaltung und Planung erwachsenengerechter Lernumgebungen anzubahnen und ihre Fähig- und Fertigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen zu optimieren. Diese benötigen sie, um qualitativ hochwertige tutorielle Lernangebote zu gestalten und den Studienerfolg ihrer Tutees zu begünstigen. Im Rahmen der Evaluation wurde dementsprechend geprüft, ob und inwiefern die Tutor*innen die Kompetenzen sowie Fähig- und Fertigkeiten selbst erweitern. Des Weiteren hat sich herausgestellt, dass einige der Tutor*innen im Laufe ihrer Berufsbiografie eine wissenschaftliche Laufbahn einschlagen. Hierbei hat sich die Frage aufgetan, inwiefern die ehemaligen Tutor*innen im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit vom Qualifizierungsangebot profitiert haben. Dementsprechend ergeben sich zwei forschungsleitende Fragestellungen:

- 1. Forschungsfrage: „Erweitern die Teilnehmenden des KTTs ihre Kompetenzen zur Gestaltung und Planung erwachsenengerechter Lernumgebungen sowie ihre Lern- und Arbeitsstrategien im Sinne des selbstgesteuerten Lernens?“*
- 2. Forschungsfrage: „Welchen Einfluss sehen ehemalige Teilnehmende des KTTs für ihre wissenschaftliche Tätigkeit im Sinne der Nachwuchsförderung?“*

Aus den Fragestellungen ergibt sich ein sequentielles, zweiphasiges Mixed-Methods-Design. In der ersten quantitativen Erhebungsphase fand eine Prä-Post-Evaluation mittels Fragebogen vor und nach dem einjährigen Trainingsprogramm statt. Hierbei wurden insgesamt 136 Personen befragt, davon 108 Frauen und 27 Männer (Rest: keine Angabe). Die geschlechtsspezifischen Differenzen ergeben sich aus dem Studienklientel der Pädagogischen Hochschule. Durchschnittlichen waren die Teilnehmenden zu Beginn der Qualifikationsmaßnahme im 4. Semester ($M = 4.12$; $SD = 1.88$). Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung dienen zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage, der Einschätzung der Entwicklung der Tutor*innen im Laufe der Qualifizierungsmaßnahme und der Generierung eines Interviewleitfadens. In der zweiten Phase der Untersuchung wurden 5 Absolvent*innen des KTTs zur Vertiefung der Evaluation befragt, die eine wissenschaft-

liche Laufbahn eingeschlagen und sich zu Zeiten der Corona-Mehrfachbelastung zu einem Interview per Videotelefonie bereiterklärt haben.

5 Quantitative Prä-Post-Evaluation des Karlsruher Tutor*innentrainings

5.1 Methodische Vorgehensweise bei der Prä-Post-Evaluation

Im Rahmen der quantitativen Prä-Post-Evaluation wurde überprüft, inwiefern sich Veränderungen im Laufe des Trainingsprogramms zeigen. Der verwendete Fragebogen enthielt neben soziodemographischen Fragen je eine Skala zur selbsteingeschätzten Kompetenz zur Gestaltung erwachsenengerechter Lernumgebungen und eine zur kriterienorientierten, reflektierten Planung dieser Lernumgebungen. Darüber hinaus wurden die Fähig- und Fertigkeiten des selbstgesteuerten Lernens mittels einer adaptierten Version des Fragebogens zur Erfassung der Merkmale selbstgesteuerten Lernens von TRAUB (2012) erhoben. Der adaptierte Fragebogen inkludiert die Skalen zu Wissensorganisations- und kooperativen Lernstrategien, zur Lern und Arbeitsreflexion sowie den Fähigkeiten zur Selbstregulation, Selbstbestimmung und dem zielorientierten Studieren. Alle Items wurden mithilfe einer 6-stufigen Likertskala abgefragt, die durchweg akzeptable bis gute sowie zeitlich stabile Kennwerte bezüglich ihrer internen Konsistenz aufweisen (s. Tab. 1). Einzig die Skala zur Einschätzung der reflektierten Planung weist zu Messzeitpunkt eins problematisches Cronbachs α auf. Dies könnte daran liegen, dass einige Teilnehmende zu diesem Zeitpunkt noch keine Praxiserfahrung haben, weswegen die Skala erst zum zweiten Messzeitpunkt eine akzeptable interne Konsistenz aufweist.

Zur Überprüfung der Veränderungen wurden gepaarte T-Tests zur Untersuchung von Mittelwertdifferenzen über die Zeit hin berechnet. Um die inhaltliche Relevanz der Mittelwertdifferenzen besser einschätzen zu können, wurde zudem die Effektstärke *Cohens d* berechnet. Nach DÖRING und BORTZ (2016) werden in Anleh-

nung an Cohen selbst Effekte von .20 bis .49 als schwach, von .50 bis .79 als mittelstark und ab .80 als stark interpretiert.

Tab. 1: Skalenkennwerte

<i>Skala (Anzahl Items)</i>	<i>MZP</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>	<i>Beispielitem</i>
Kompetenz zur Gestaltung erwachsenengerechter Lernumgebungen (7)	1	3.85	.62	.71	... <i>Ich kenne Techniken, die Vorerfahrungen und Vorwissen von Studenten ansprechen.</i>
	2	5.35	.40	.72	
Reflektierte Planung (4)	1	4.45	.70	.54	... <i>Die Kriterien guter Lernumgebungen sind ein wichtiges Instrument zur Reflexion von Lehre.</i>
	2	5.24	.51	.65	
Kooperatives Lernen (11)	1	4.84	.57	.77	... <i>In Gruppenarbeiten diskutiere ich mit anderen Gruppenmitgliedern offene Fragen und Probleme</i>
	2	5.10	.47	.74	
Wissensorganisationsstrategien (5)	1	4.19	.78	.65	... <i>Ich überlege mir genau, wie ich meine Seminarergebnisse darstellen kann.</i>
	2	4.60	.76	.66	
Lern- und Arbeitsreflexion (5)	1	4.33	.80	.69	... <i>Ich denke sorgfältig darüber nach, was ich in der Lehrveranstaltung verstehe und was mir unklar ist.</i>
	2	4.71	.65	.69	
Selbstregulation und Selbstbestimmung (5)	1	3.28	.88	.73	... <i>Ich konnte in Lehrveranstaltungen oft selbst entscheiden, ob ich etwas Bestimmtes tun wollte oder nicht.</i>
	2	3.51	.99	.78	
Zielorientiertes Studieren (4)	1	4.53	.80	.70	... <i>Auf Prüfungen/Klausuren lerne ich rechtzeitig und nach Plan.</i>
	2	4.59	.72	.64	

5.2 Ergebnisse bezüglich des subjektiven Kompetenzzuwachses und der Fähig- und Fertigkeiten selbstgesteuerten Lernens

Die deskriptiven Ergebnisse zum ersten Erhebungszeitpunkt zeigen, dass die Teilnehmenden sich bereits grundlegende Kompetenzen zur Gestaltung erwachsenen-

gerechter Lernumgebungen ($M = 3.85$) zuschreiben. Bei der Planung ihrer Lernumgebungen geben sie an, teilweise bis weitestgehend Qualitätsmerkmale zu berücksichtigen und reflektieren ($M = 4.45$). Bezüglich des selbstgesteuerten Lernens zeigen die Studierenden bereits funktionale und ausgeprägte Lern- und Arbeitsstrategien. So geben sie für fast alle Strategien an, dass sie diese teilweise bis weitestgehend beherrschen ($4.19 < M < 4.84$). Einzig die Fähigkeiten zur Selbstregulation und Selbstbestimmung weisen geringere Ausprägungen auf ($M = 3.28$).

Tab. 2: Mittelwertdifferenz vor und nach dem KTT

	<i>MZP1</i>		<i>MZP 2</i>		$M_{MZP2-MZP1}$	<i>p-Wert</i>	<i>Cohens d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Kompetenz zur Gestaltung erwachsenengerechter Lernumgebungen	3.85	.62	5.35	.40	1.50	< .001	1.86
Reflektierte Planung	4.45	.70	5.24	.51	0.79	< .001	0.92
Kooperatives Lernen	4.84	.57	5.10	.48	0.26	< .001	0.44
Wissensorganisationsstrategien	4.19	.78	4.6ß	.76	0.41	< .001	0.57
Lern- und Arbeitsreflexion	4.33	.80	4.71	.65	0.38	< .001	0.48
Selbstregulation und Selbstbestimmung	3.28	.88	3.51	.99	0.23	.009	0.25
Zielorientiertes Studieren	4.53	.78	4.59	.72	0.07	.264	0.08

Anmerkungen. MZP = Messzeitpunkt, *M* = arithmetisches Mittel, *SD* = Standardabweichung.

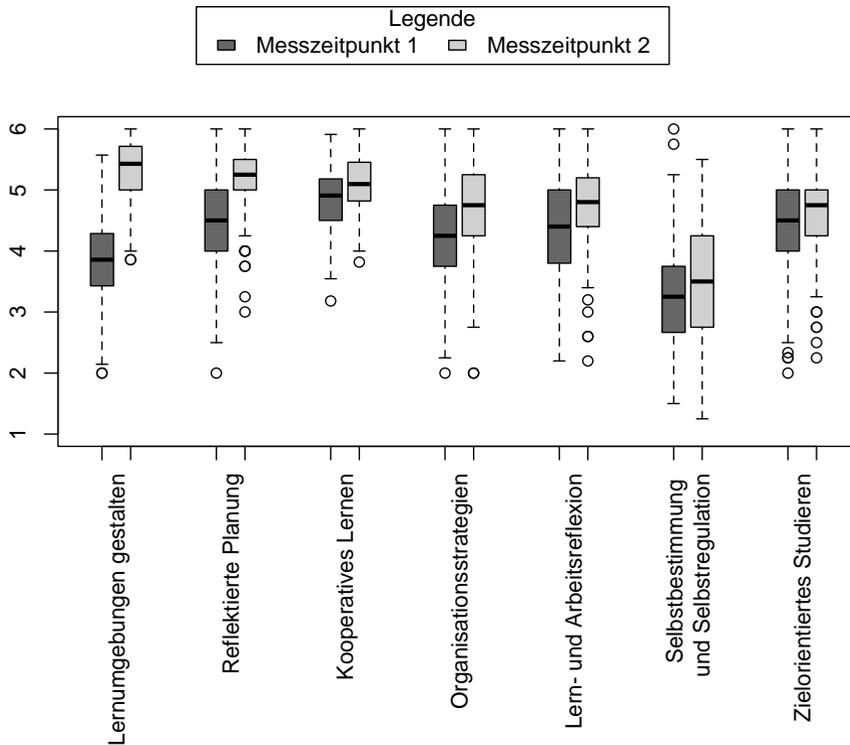


Abb. 1: Boxplots der Veränderung

In Hinblick auf die Veränderung der Kompetenzselbsteinschätzungen, der reflektierten Planung und der Lern- sowie Arbeitsstrategien des selbstgesteuerten Lernens zeigen die Ergebnisse der gepaarten T-Tests fast ausschließlich signifikante Veränderungen. Eine Ausnahme stellt das zielorientierte Studieren dar (s. Tab. 2). Besonders stark sind die Veränderungen bei der selbsteingeschätzten Kompetenz zur Gestaltung erwachsenengerechter Lernumgebungen ($d = 1.86$) und der reflektieren Planung ($d = 0.92$). Kleinere bis mittelstarke Effekte zeigen sich bei den

Lern- und Arbeitsstrategien des selbstgesteuerten Lernens ($.25 < d < .57$), mit Ausnahme des zielorientierten Studierens.

6 Qualitative Interviewbefragung

6.1 Methodische Vorgehensweise

Auf Basis der quantitativen Ergebnisse, die zeigten, dass ein Zugewinn an Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Gestaltung von erwachsenengerechten Lehr-Lern-Umgebungen stattfand, wurde ein Leitfaden für die teil-narrativen Interviews entwickelt. Durch die ausführliche Darlegung der subjektiven Sichtweisen in Interviews, können sich die Erfahrungswelten und die Überzeugungen der Dozierenden (FLICK, 2006) zur Gestaltung ihrer Hochschullehre und des Einflusses des KTTs auf dem Weg ihrer Professionalisierung offenbaren.

Analysiert wurden die Daten mittels inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ (2016), um die subjektive Perspektive der Befragten identifizieren, konzeptualisieren und deskribieren zu können (STEIGLEDER, 2008; SCHREIER, 2014). Der Gesprächsleitfaden diente zur Generierung der A-Priori Kategorien, im Verlauf der Inhaltsanalyse wurden Subkategorien induktiv gebildet und ausdifferenziert.

6.2 Zentrales Ergebnis der qualitativen Untersuchung: Tutor*innentraining als Wegbereiter für gute Hochschullehre

„Ich denke mir, wenn jemand in die wissenschaftliche Richtung will, dann passiert das bereits im Studium, dass die Weichen dafür gestellt werden und dann durch das Tutor*innentraining eben auch gefördert werden kann.“ (I2:40)

An mehreren Punkten wurde bei allen Befragten die Rolle der Tutorentätigkeit respektive des KTTs auf ihre Wissenschaftssozialisation deutlich. Die meisten

Befragten waren während der Studienzeit in diversen Instituten als studentische Hilfskraft tätig. Dabei übernahmen sie ein breites Spektrum von Aufgaben, beginnend von Kopiertätigkeiten bis hin zur (Mit-)Gestaltung der Lehre oder der Leitung von Tutorien.

„Einfach zu überlegen auf einer Meta-Ebene, wieso gehe ich mit welchen Studierenden in welche Phase und was ist mein didaktisches Ziel [...] Das ist zeitaufwändig, das kostet Energie, aber ich bin Dozentin und ich bin das meinen Studierenden schuldig. Ich bilde Lehrer aus und sage denen ihr habt Verantwortung für die Bildungsprozesse eurer Schüler, ich habe eine Verantwortung für die Bildungsprozesse meiner Studierenden. Und die haben das Recht darauf, ein gutes, didaktisch durchdachtes Seminar zu bekommen.“ (I5:32)

Des Weiteren wurde deutlich, dass die Befragten in unterschiedlichen Bereichen durch die Teilnahme am KTT in ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit beeinflusst wurden. Der stärkste Einfluss zeigt sich bezüglich der eigenen Hochschullehre. Die Befragten weisen stark konstruktivistisch geprägte Lernüberzeugungen und einen reflektierten, zielgerichteten Einsatz von Lernmethoden auf. Die Lehrveranstaltungen sind nach eigenen Angaben geprägt von der Idee des Sandwich-Prinzips, da sie einen Wechsel von instruktionsorientierten, kollektiven Lernphasen und konstruktionsorientierten, subjektiven Lernphasen anstreben. Begründet wird dies v. a. mit der Notwendigkeit von Phasenwechsel in einer 90minütigen Lehrveranstaltung aufgrund begrenzter Aufmerksamkeitsspannen auf der einen und der Sinnhaftigkeit individueller, vertiefender Auseinandersetzung mit den Lerninhalten auf der anderen Seite. Gerade den Phasen der individuellen und subjektiven Auseinandersetzung wird ein besonderer Mehrwert zugeschrieben, da die Studierenden dort im eigenem Lerntempo Kenntnisse mit ihrem eigenen Vorwissen verknüpfen und sich z. T. durch kooperative Methoden als Expert*innen erleben können. Dies fördert das Selbstwirksamkeitserleben und steigert nach Wahrnehmung der Befragten die Lernmotivation. Weiterhin wurde angemerkt, dass subjektive Phasen entlastend auf die Lehrenden wirken, da deren Präsenz in den Hintergrund rückt und sie nur noch eine unterstützende Funktion übernehmen. Zwar schildern die Befragten, dass die

reflektierte Vor- und Aufbereitung einer Veranstaltung dadurch aufwändiger ist, der Mehrwert allerdings überwiegt.

Doch nicht nur das Methodenbouquet oder das Kennenlernen der Lernumgebung des Sandwich-Prinzips wirkt sich auf die wissenschaftliche Tätigkeit aus. Auch der im Training kennengelernte Austausch im Tandem und in der Koping-Gruppe wird als wertvoll für die Gestaltung der eigenen Hochschullehre betrachtet, weshalb dieser kollegiale Austausch innerhalb des institutseigenen Kollegiums oder der institutsübergreifenden Hochschuldidaktik der PH Karlsruhe etabliert wurde und weiterhin praktiziert wird.

Obwohl das KTT hauptsächlich direkten Einfluss auf die Gestaltung der Hochschullehre hatte, spricht eine Befragte auch davon, dass sie durch die Lern- und Arbeitsstrategien Selbststeuerungsfähigkeiten ausbildete, mit denen sie nun an ihrer Dissertation zielgerichtet forschend arbeiten kann.

„Da wissenschaftlicher Nachwuchs immer auch lehrt, [...] ist das Tutor*innentraining tatsächlich sehr sinnvoll. [...] Forschung muss immer kommuniziert werden und ich finde, das ist im Grunde Lehren: Inhalte so kommunizieren, dass andere das gut aufnehmen und verstehen können“
(I3:42)

Den Befragten zufolge ist für eine*n wissenschaftliche*n Mitarbeiter*in nicht nur die Expertise in der Forschung, sondern auch in der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen notwendig, um die Inhalte verständlich an die nächsten Generationen weitergeben zu können. Es zeigt sich hier eine Qualifizierungsnotwendigkeit aus der subjektiven Wahrnehmung der Befragten, die sie selbst bei Kolleg*innen wahrnehmen, die das KTT nicht absolviert haben. Im Vergleich zu diesen Kolleg*innen haben sie in eigener Wahrnehmung aufgrund der Teilnahme am Training einen differenzierteren Blick auf Lehr-Lern-Prozesse und können diese auch eher reflektieren. Außerdem ist die Scheu vor einem kollegialen Austausch geringer, aufgrund des bekannten gemeinsamen Reflektierens der eigenen Handlungsweisen im KTT. Im Kollegium hingegen scheint das gegenseitige Beobachten in der Lehre eher als Überprüfungssituation statt einer Unterstützungsmaßnahme wahrgenom-

men zu werden. Zudem führte eine Befragte an, dass Kolleg*innen, die ebenfalls neu in der Hochschullehre waren, einen Praxisschock in der Lehre erfuhren. Durch die Teilnahme am Training wurde dieser bei ihr abgemildert. Mehrere Befragten erklärten, dass sie durch die Teilnahme am KTT starke Selbstwirksamkeit erfahren hatten und ihre neue Rolle dadurch stämmen konnten. Einige Befragte sehen das KTT auch als konkrete Weiterbildungschance an, um einen ausbildungsbedingten Nachteil in der Expertise der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen durch die Teilnahme am Training auszugleichen. Durch das überdurchschnittlich positive Feedback von Studierenden in Lehrveranstaltungsevaluationen sehen sich die Befragten in ihrer Arbeitsweise zudem bestätigt.

7 Diskussion

Die Ergebnisse bezüglich der ersten Forschungsfrage zeigen, dass die Teilnehmenden einen immensen Anstieg an subjektiv empfundener Kompetenz zur Gestaltung und Planung von erwachsenengerechten Lernumgebungen erfahren. Auch die Fähig- und Fertigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen werden erweitert. Dies stellt dem KTT als Weiterbildungsmaßnahme ein gutes Zeugnis in Hinblick auf die Gestaltung lernwirksamer hochschulischer Lernumgebungen aus und reiht sich damit in die bisherigen Ergebnisse zur Bedeutung und Qualität tutorieller Lehre sowie der Wirksamkeit von Tutor*innenqualifizierungsmaßnahmen ein (siehe Kapitel 3, AMSTUTZ et al., 2010; MUNLEY et al., 2010; ARENDALE, 1997; HÄNZE et al. 2013; GLATHE, 2017).

Anhand der Ergebnisse der Interviewstudie zur zweiten Forschungsfrage wird ersichtlich, dass das KTT ein wichtiger Meilenstein im Professionalisierungsprozess des befragten wissenschaftlichen Nachwuchses darstellt. Es scheinen sich nicht nur die gesteigerten Kompetenzen im Selbstwirksamkeitserleben niederzuschlagen, was ihnen den Übergang in die wissenschaftliche Tätigkeit erleichtert hat und den Praxisschock zu Beginn der Lehrtätigkeit abmilderte. Sondern die Teilnehmenden zeigen in ihren Ausführungen auch stark konstruktive Lernüberzeugungen und den eigenen Anspruch qualitativ hochwertige Lehre zu gestalten (siehe WAHL, 2013;

TRAUB, 2016; VOSS et al., 2011). Dabei kommt sowohl der Wechsel von instruktions- und konstruktionsorientierten Lernphasen als auch der reflektierte und zielgerichtete Einsatz von Methoden zum Tragen. Das alles kann als Anhaltspunkte angesehen werden, dass sie auch tatsächlich hochwertige Lehre betreiben, was sich nach eigenen Angaben zudem in der Lehrevaluation der Befragten widerspiegelt. Darüber hinaus geben sie an, mindestens einen Nachteilsausgleich, wenn nicht sogar einen Vorteil gegenüber Kolleg*innen durch das KTT erfahren zu haben. Begründet wird dies mit einem umfassenden Methodenbouquet, über welches sie durch das KTT verfügen, aber auch einer gesteigerten Reflexionsfähigkeit über die eigene Lehrtätigkeit. Sie haben den Anspruch die eigene Lehre stetig weiterzuentwickeln und sich dabei zusätzlich von außen kollegiale Unterstützung zu holen. So werden von den Befragten bspw. Angebote der kollegialen Hochschuldidaktik wahrgenommen oder sie haben an ihren Instituten kollegiale Praxisbegleitungsstrukturen wie im Tutor*innentraining etabliert, auch wenn die Kolleg*innen dem erst skeptisch gegenüber standen.

Zwar kann die vorliegende Studie noch keine Auskunft darüber geben, wie die Qualifizierungsmaßnahme tatsächlich auf die Wirksamkeit der Tutorien Einfluss nimmt und sich darüber hinaus in der Analyse der Bedeutung für die wissenschaftlichen Nachwuchsförderung auf subjektive Sinnkonstruktionen ehemaliger Teilnehmenden beruft, doch gibt sie erste wichtige Hinweise auf die Bedeutsamkeit von Tutor*innenqualifizierungen für die Lehrentwicklungen von Hochschulen. Den Ergebnissen nach kann das KTT als Förderinstrument wissenschaftlichen Nachwuchses angesehen werden, das die Lehrqualität an der Hochschule auf zweierlei Art erhöht: Es werden hochwertigere Tutorien angeboten, aber auch der wissenschaftliche Nachwuchs wird didaktisch und methodisch exzellent geschult. Diese haben darüber hinaus den Anspruch, hochwertige Lehre im Sinne der Lehr-Lern-Forschung zu gestalten, sich selbst stetig in diesem Bereich weiterzubilden und als Multiplikator*innen an der Hochschule wirksam zu werden und so auch die Lehrentwicklung voran zu treiben.

8 Literaturverzeichnis

Amstutz, M., Wimbush, K. & Snyder, D. (2010). Effectiveness and student demographics of peer-led study groups in undergraduate animal science courses. *NACTA Journal*, 54(1), 76-81.

Arendale, D. (1997). Supplemental Instruction (SI): Review of Research Concerning the Effectiveness of SI from the University of Missouri-Kansas City and Other Institutions from across the United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457797.pdf>, Stand vom 30. Dezember 2019.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.

BMBF (2008). *Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses*. https://www.buwin.de/dateien/2008/buwin_08.pdf, Stand vom 20. Juni 2020.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (2018). Wissenschaftliche Karriere. https://www.dfg.de/foerderung/wissenschaftliche_karriere/index.html, Stand vom 20. Juni 2020.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Flick, U. (2006). Interviews in der qualitativen Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen* (S. 214-232). Reinbek: Rowohlt.

Glathe, A. (2017). Effekte von Tutor*innentraining und die Kompetenzentwicklung von MINT-Fachtutor*Innen in Lernunterstützungsfunktion. <https://d-nb.info/1143125134/34>, Stand vom 30. Dezember 2019.

Hänze, M., Fischer, E., Schreiber, S., Biehler, R. & Hochmutz, R. (2013). Innovationen in der Hochschullehre: empirische Überprüfung eines Studienprogramms zur Verbesserung von vorlesungsbegleitenden Übungsgruppen in der Mathematik. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(4), 89-103.

Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Konrad, K. & Traub, S. (2018). *Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis*. (6. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., ... Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 59(1), 1-23.

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter & J. Baumert (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-68). Münster u. a.: Waxmann.

Munley, V. G., Garvey, E. & McConnell, M. J. (2010). The Effectiveness of Peer Tutoring on Student Achievement at the University Level. *American Economic Review*, 100(2), 277-282.

Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen (2019). *Positionspapier Zukunft der Tutorienarbeit an Hochschulen*.

http://www.tutorienarbeit.de/fileadmin/pdf/Flyer/Zukunft_der_Tutorienarbeit_an_Hochschulen_Positionspapier_15052018.pdf, Stand vom 3. Juni 2020.

Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1), Art. 18. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185>, Stand vom 3. Juni 2020.

Stancel-Piatak, A., Faria, A., Dämmer, J., Jansing, B., Keßler, J.-U. & Schwippert, K. (2013). Lerngelegenheiten und Veranstaltungsqualität im Studienverlauf. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, G. Kaiser, G. Nold, H. Haudeck, J.-U. Keßler & K. Schwippert (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerbildung aus TEDS-LT* (S. 189-230). Münster u. a.: Waxmann.

Steigleder, S. (2008). *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring*. Marburg: Tectum.

Traub, S. (2012). *Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens? Eine vergleichende empirische Studie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Traub, S. & Grün, U. (2018). Tutorien als Brücke zu einem wirksamen Selbststudium. In M. Schmohr, K. Müller & J. Philipp (Hrsg.), *Gelingende Lehre: erkennen, entwickeln, etablieren. Beiträge der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2016* (S. 53-72). Bielefeld: wbv.

Traub, S. (2020a). Das Karlsruher Tutor*innentraining: theoretisch fundiert – praktisch erprobt. In S. Traub (Hrsg.), *Tutorenttraining: fundiert konzipiert – erfolgreich durchgeführt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Traub, S. (2020b). Selbstgesteuertes Lernen als Schlüsselqualifikation einer aktiven Lehr-Lern-Kultur. In S. Traub (Hrsg.), *Tutorenttraining: fundiert konzipiert – erfolgreich durchgeführt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Traub, S. (2020c). Fazit. In S. Traub (Hrsg.), *Tutorenttraining: fundiert konzipiert – erfolgreich durchgeführt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

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

Zitzelsberger, O., Trebing, T., Rößling, G., General, S., Glatze, A., Gölz, J., ... Sürder, M. (Hrsg.) (2019). *Qualifizierung von Fachtutor*innen in interdisziplinärer Perspektive (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Thema 135)*. Bielefeld: wbv.

Autor*innen



Max BAUER, M.A. || Pädagogische Hochschule Karlsruhe,
Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung || Bismarckstr. 10,
D-76133 Karlsruhe

www.ph-karlsruhe.de/personen/detail/Max_Bauer_124

max.bauer@ph-karlsruhe.de



Rebecca SOMMER, M.A. || Pädagogische Hochschule Karlsruhe,
Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung || Bismarckstr. 10,
D-76133 Karlsruhe

www.ph-karlsruhe.de/personen/detail/Rebecca_Sommer_3292

rebecca.sommer@ph-karlsruhe.de



Prof. Dr. Silke TRAUB || Pädagogische Hochschule Karlsruhe,
Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung || Bismarckstr. 10,
D-76133 Karlsruhe

www.ph-karlsruhe.de/personen/detail/Silke_Traub_252

silke.traub@ph-karlsruhe.de