



## Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit

Universitätskolleg-Schriften Band 5

**Tutoring und Mentoring**  
unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit



## Grußwort

Liebe Leserinnen und Leser,

ich freue mich, Ihnen den 5. Band der Schriftenreihe des Universitätskollegs präsentieren zu können, der einem Thema gewidmet ist, das mir besonders am Herzen liegt: den studentischen Tutorien und Mentorien.

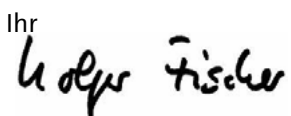
Tutorien haben eine lange und vor allem erfolgreiche Tradition an der Universität Hamburg. Sie bilden eine Brücke zwischen den Studierenden und den Lehrenden, sie ermöglichen erste Lehrerfahrungen für die Tutorinnen und Tutoren und sind für die Studierenden ein niedrigschwelliges Angebot auf Augenhöhe. Für den Studieneinstieg spielen Tutorien im Rahmen der Orientierungseinheiten eine entscheidende Rolle.

Um die wertvolle Arbeit der Tutorinnen und Tutoren stärker sichtbar zu machen und zu honorieren, haben wir in diesem Jahr zum ersten Mal einen Tutorienpreis ausgelobt. Die Fülle der von Studierenden eingereichten Vorschläge zeigt das außerordentliche Engagement und die hohen fachlichen und didaktischen Leistungen der Tutorinnen und Tutoren.

Eine besondere Blüte erlebten Tutorien stets in Zeiten zusätzlicher Finanzierung: aus Sondertöpfen der Behörde, aus Studiengebühren und in jüngster Zeit durch das Universitätskolleg, wo Tutorien, ebenso wie Mentorenprogramme, als ein wichtiges Instrument gerade für die Studieneingangsphase in verschiedenen Teilprojekten verankert sind. Ich begrüße es deshalb sehr, dass in diesem Band Erfahrungen, Ergebnisse und theoretische Reflexionen zu diesem unverzichtbaren Teil universitärer Lehre vorgestellt werden.

Ich wünsche Ihnen nun eine anregende Lektüre - und allen Tutorien und Mentorien der Universität Hamburg (und anderswo) viel Erfolg und eine lange, gesicherte Zukunft!

Ihr



Prof. Dr. Holger Fischer  
Vizepräsident für Studium und Lehre



Prof. Dr. Holger Fischer, Vizepräsident Studium und Lehre der Universität Hamburg

# Inhalt

**Grußwort** 3

## **Einleitung**

*Marko Heyner*

Tutoring und Mentoring an der Universität Hamburg 7

## **Fachliche Perspektiven des Tutorings und Mentorings**

*Margret Bülow-Schramm*

Tutoring und Mentoring (k)eine Aufgabe für Lehrende?! –  
Eine kurze Geschichte der Tutorien (in Hamburg) 13

*Heike Kröpke*

Who is who? Tutoring und Mentoring – der Versuch einer begrifflichen Schärfung 21

*Kirsten Petersen, Susanne Wesner*

Professionalisierung studentischer Tätigkeit– das Hamburger Tutorienprogramm 31

*Marko Heyner*

Zur Aktualität historischer tutorieller Konzepte 43

## **Berichte aus der Praxis im Universitätskolleg**

*Katrin Bothe*

Die „Schreibpaten“-Ausbildung im wissenschaftlichen Schreiben und die Schreibgruppenleiterausbildung im kreativen Schreiben im Schreibzentrum Hamburg 61

*Sascha Kilburg, Cornelia May*

Vernetzt ins Studium starten – Entwicklung eines Peer-Mentoringprogramms am Fachbereich Psychologie 65

*Sabine Forschner, Bastian Lomsché, Moritz Liebeknecht, Naima von Ostrowski, Josefina Safar, Nicole Schmidt, Bernd Struß, Arne Witt*

Mentoring für besondere Zielgruppen in den Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaften und in der Geschichtswissenschaft 79

*Roland Broemel, Lena Stadler*

Selbstorganisation und Lernstrategien – individuelle Förderung von Lernprozessen  
in der Rechtswissenschaft 87

*Tanja Siggelkow*

Step2gether – Gemeinsam durch die Studieneingangsphase 97

*Marko Heyner*

Erstsemestertutorium Selbstreflexives Studieren 109

*Ivo van den Berk, Wey-Han Tan*

RIO – das portfoliounterstützte Tutorium in der Studieneingangsphase 117

*Ursula Neumann, Marika Schwaiger*

Mentoring von Studierenden in der Lehrerbildung für Schülerinnen und Schüler –  
das „Interkulturelle Schülerseminar [iks] an der Universität Hamburg“ 127

### **Orientierungseinheiten – Start in das Studium an der Universität Hamburg**

*Holger Fischer, Claudine Hartau*

Neuorientierung für Orientierungseinheiten – Erste Ergebnisse eines universitäts-  
weiten Workshops zur zukünftigen Gestaltung von Orientierungseinheiten 143

*Arndt Schmehl*

Vorschläge für ein gemeinsames Profil der Orientierungseinheit 153

*Matthias Schubert, Maija Siepelmeyer, Stefanie Krüger*

Die Orientierungseinheit der Fakultät für Rechtswissenschaft 157

**Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 163**

**Bildnachweis 167**

**Impressum 168**



Marko Heyner

## Tutoring und Mentoring an der Universität Hamburg

Lehre ist neben Forschung Kernauftrag von Hochschulen und umfasst curriculare Lehrveranstaltungen vorrangig in Form von Vorlesungen und Seminaren. Begleitend fällt die Abnahme und Bewertung von Prüfungsleistungen und Qualifizierungsarbeiten an, fachliche Beratung in Form von Sprechstunden und Kolloquien ergänzen das Angebot. Angesichts stark strukturierter, curricular dichter und hoch frequentierter Studiengänge sind die Lehrenden mit diesen Aufgaben ausge- bis überlastet und die personellen Ressourcen der Fächer erschöpft.

Gleichzeitig besteht seitens der Studierenden ein berechtigt hoher Bedarf zu erfahren, was Studieren ist, wie mit Wissenschaft umzugehen sei, wie angesichts der Komplexität der Studienorganisation überhaupt Orientierung gefunden und Zielsetzungen formuliert werden können. Anhaltend größere Jahrgangsanteile strömen nach kürzeren Schulzeiten in die Hochschulen, während weitere Zugangswege geschaffen werden und die Diversität der Studierenden weiter steigt<sup>1</sup>. Die schulischen, beruflichen und sozialen Ressourcen werden heterogener, ebenso die Interessen und Zielsetzungen in Bezug auf das Studium. Gleichzeitig sehen sich Hochschulen mit dem Ziel konfrontiert, mehr Studierende in kürzerer Zeit zum Abschluss zu bringen.

Zusätzlichen Angeboten kommt angesichts dieser Herausforderungen die Aufgabe zu, den entstandenen Betreuungs- und Beratungsbedarf zu bedienen und Studierende in verschiedenen Abschnitten des Studiums systematisch zu unterstützen. Die tutoriellen und mentoriellen Programme als Teilprojekte innerhalb des Universitätskollegs verfolgen das Ziel, adäquate und wirksame Interventionen zu entwickeln und zu erproben, um diese nach Ende der Förderphase 2012-2016 weiter zu nutzen und so die Studierbarkeit zu verbessern.

Der vorliegende Band 5 der Schriftenreihe des Universitätskollegs nimmt Tutoring- und Mentoringprogramme unter die Lupe und schaut genau hin, welcher Kenntnis- und Diskussionsstand vorliegt. Der erste Abschnitt fokussiert die historische, definitorische und professionelle Perspektive. Anschließend gibt der umfangreiche zweite Abschnitt einen Einblick in die Herangehensweise der zahlreichen Teilprojekte, gefolgt von Beiträgen, die insbesondere die Orientierungseinheiten thematisieren. Interessierten Leserinnen und Leser können entscheiden, in welchen der drei Abschnitte sie einsteigen.

In der ersten Perspektive kommt zunächst *Margret Bülow-Schramm* zu Wort,

---

1 Vgl. Hassel, Matheis 2013



die nicht nur seit vier Jahrzehnten praktisch zu diesem Aspekt der Hochschuldidaktik arbeitet, sondern auch kritisch Stellung bezieht, was die Realisierung der ursprünglichen Idee von Tutorien betrifft. *Heike Kröpke* hat 2009 das Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen ins Leben gerufen, eine mittlerweile etablierte Plattform für Austausch und Generierung von Ideen. Sie selbst hat Ende 2012 einen hochschuldidaktischen Workshop für das Universitätskolleg durchgeführt und kann daher auch als eine Ideengeberin für diesen Band verstanden werden. Ihr Beitrag versucht die Begriffe Tutoring und Mentoring zu schärfen und gegeneinander abzugrenzen, gleichwohl die Grenzen in der Praxis schwer auszumachen sind. *Kirsten Petersen und Susanne Wesner* skizzieren das Dank des Vizepräsidenten *Holger Fischer* „wiederbelebte“ Hamburger Tutorienprogramm und zeigen damit, dass gute Ideen nicht neu sein müssen und gelegentlich etwas Zeit zum Reifen brauchen. *Marko Heyner* hat weder Zeit noch Mühe gescheut und ist tief in die Vergangenheit der Tutorienarbeit eingetaucht, um keinesfalls vorwurfsvoll festzustellen, dass viele vermeintlich innovative Ideen bereits vor Jahrzehnten erdacht und erprobt wurden. Vielmehr ist zu argumentieren, dass das zyklische Besinnen auf die nützliche studentisch getragene Tutorienarbeit abgelöst werden sollte durch eine nachhaltige Verankerung in der Hochschullehre.

Der zweite Abschnitt des Bandes versucht Vielfalt und Schnittmengen der Angebote, welche im erweiterten Sinne als Tutoring und Mentoring verstanden werden können, transparent zu machen. Wie im Beitrag von *Heike Kröpke* entwickelt wird, besteht eine erhebliche Diffusion im Umgang mit diesen Begriffen, die sich nicht nur in den theoretischen Annahmen begründen lässt, sondern auch durch Traditionen, Fachkulturen und basale Entscheidungen bedingt ist. Gleichzeitig gibt die vorgenommene Auswahl nur einen exemplarischen Überblick und grenzt traditionelle Fachtutorien, Orientierungstutorien und weitere allgemeine oder universitätskollegspezifische Beratungs- und Unterstützungsangebote aus.

Um für die Leserinnen und Leser ein hohes Maß an Zugänglichkeit und Vergleichbarkeit zu gewährleisten, folgen die Beiträge einem einheitlichen Aufbau. Einleitend wird zunächst der Auftrag des jeweiligen Angebotes und die daraus abgeleitete Absicht entwickelt. Die für die hochschuldidaktische Intervention herangezogene theoretische und empirische Fundierung wird im Anschluss dargestellt. Aus den getroffenen Annahmen und der vorgefundenen Situation ergibt sich eine Konzeption, die mit der Schwerpunktsetzung auf der studentischen Tätigkeit skizziert wird. Abschließend berichten die Autorinnen und Autoren über die ersten Erfahrungen aus der Durchführung und geben Hinweise auf mögliche Weiterentwicklungen.



*Katrin Bothe* betreut ein Schreibzentrum für Studierende und stellt die Rolle der Schreibberatung in Lehramtsstudiengängen dar. Die Autorinnen *Tanja Siggelkow* und *Maija Siepelmeyer* berichten vom Mentoring für Studierende der Rechtswissenschaften und *Sascha Kilburg* von dem für Studienanfängerinnen und Studienanfänger obligatorischen Peer-Mentoring im Studiengang Psychologie. Der Beitrag von *Sabine Forschner* und ihrem Kollegium berichtet von Tutorien, die den Einstieg in geisteswissenschaftliche Studiengänge erleichtern sollen. *Lena Stadler* organisiert verschiedene Angebote zur Entwicklung von Selbstorganisationsfähigkeiten und Lernstrategien für Studierende der Rechtswissenschaften. Der Beitrag von *Marko Heyner* stellt Konzeption von und Erfahrung mit einem portfoliounterstützten Erstsemestertutorium vor. Ähnlich skizzieren *Wey-Han Tan* und *Ivo van den Berk* ein portfoliobegleitetes fach- und fakultätsübergreifendes Tutorium. Das Tutoring und Mentoring für Durchführende und Teilnehmende nützlich sein kann wird abschließend von *Ursula Neumann* und *Marika Schwaiger* dargestellt. Ihr interkulturelles Schülerseminar entwickelt nicht nur die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, sondern begleitet angehende Lehrerinnen und Lehrer in dieser Aufgabe.

Der Band wird im dritten Teil vervollständigt durch verschiedene Beiträge zum Hamburger Modell der Orientierungseinheiten, ein tutorielles Angebot mit einer langen Tradition. Vom im November 2013 durchgeführten Workshoptag und daran anknüpfenden Arbeitsgruppen sollen Impulse für eine Erneuerung und Bündelung dieser Startphase in das Studium ausgehen. Dies wird hier allgemein, aber auch spezifisch am Beispiel der Orientierungseinheit in der Rechtswissenschaft dargestellt.

#### **Literatur:**

Hassel, K.; Matheis, I. (2013): Diversität von Studierenden an Hochschulen und deren Bedeutung für die Tutorienarbeit. In: Kröpke, H.; Ladwig, A. (Hg.): Tutorienarbeit im Diskurs. Qualifizierung für die Zukunft. Münster, S. 113 – 130.



# Fachliche Perspektiven des Tutorings und Mentorings





Margret Bülow-Schramm

## **Tutoring und Mentoring – (k)eine Aufgabe für Lehrende? Eine kurze Geschichte der Tutorien (in Hamburg)**

Ist ein Tutorium nur ein Surrogat für „richtige“ Lehre, das aus organisatorischen, Kapazitäts- oder Finanzgründen in die Hände vorgeschrittener Studierender gelegt wird, oder ist es ein unverzichtbarer Bestandteil zeitgemäßer Lehre? Wie immer bei hochschuldidaktischen Themen – könnte man antworten – liegt auch hier die Wahrheit im Auge des Betrachters. Den einen gefällt es, den anderen nicht und dem Rest ist es egal.

Zeichnen wir die Entwicklungslinien von Tutorien nach, ergibt sich ein zwar vielfältiges, aber nicht so kontingentes Bild. Die Förderung von Tutorinnen und Tutoren, das Auflegen von Programmen und Richtlinien hatte einen Höhepunkt in Zeiten der Hochschulexpansion und aufkommenden Studierendenunruhen zu Beginn der 1970er Jahre. Wie Huber<sup>12</sup> ausführt, standen damals zwei Funktionen im Vordergrund: Steigerung der Lehreffizienz und soziale Integration. Erstere findet sich in Gesetzestexten, Verordnungen, Stellungnahmen der Kultusminister Konferenz (KMK) und des Wissenschaftsrats wieder und fußt auf der lerntheoretischen Begründung, dass mit Kleingruppenarbeit allgemeine kognitive Fähigkeiten nicht nur abgefordert, sondern eingeübt werden - ein Lernziel, dass in Vorlesungen und Kursen nur schwer oder gar nicht erreicht werden kann. Da aber Tutorien fast ausschließlich in das bestehende Lehrgefüge eingebunden und *lehrveranstaltungs*ergänzend, nicht aber *lehrplan*ergänzend eingesetzt wurden, blieb „der Rahmen des bestehenden Lehrangebots unangetastet“. Lehreffizienz wurde da in einem ganz kruden Sinne verfolgt, wo die regulären Lehrveranstaltungen überfüllt waren und eine Differenzierung des Lehrangebots für neue Studierendengruppen unumgänglich erschien. Hier kam ihr wesentliches Merkmal, billiger zu sein als eine Aufstockung des regulären Lehrkörpers, zum Tragen. Tutorinnen und Tutoren fungierten als „Hilfslehrer“<sup>3</sup>, was sich darin erwies, dass sie Routineaufgaben übernahmen, die auch von hauptamtlichen Lehrkräften hätten übernommen werden können. Dies betraf insbesondere die akademischen Tutorien, wobei

---

1 Huber 1972

2 Das Thema Tutorien spielte in der Gründungsphase des Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) und dann immer wieder in Abständen eine herausgehobene Rolle. So widmeten sich das erste Stichworteheft (1972) und das erste, vierte und 15. Heft der (als umfang- und analytisch-reicher konzipierten) Hochschuldidaktischen Arbeitspapiere (1975 – 1982) diesem Thema.

3 Huber 1972, S. 6

diese Unterscheidung in akademische von Assistentinnen und Assistenten sowie Doktorandinnen und Doktoranden durchgeführte und studentische Tutorien zwar heute noch vorhanden ist, aber kaum in dieser kritischen Weise reflektiert wird. Die sozialintegrative Funktion tauchte in den Anfängen der 1970er Jahre zwar nicht in Richtlinien, aber in der Evaluation von Tutorien auf: in Einzelfällen sollten sie der Pazifizierung des Lebens an der Universität dienen – ein Skandalon aus der Perspektive einer „sich emanzipatorisch verstehenden Hochschuldidaktik“<sup>4</sup>.

Aus hochschuldidaktischer Perspektive erschien der Einsatz von Tutorien dann defizitär, wenn die Vorzüge von Gruppenarbeit potenziert durch „die Mitwirkung eines Mitglieds mit einem gewissen Informationsvorsprung“ nicht genutzt wurden, um die Qualität des Studiums zu verbessern und die wissenschaftlichen Problemstellungen und didaktischen Innovationen fortzuentwickeln. Dass sich Tutorien aber durchaus hierfür eignen, war ebenso hochschuldidaktisches Allgemeingut wie der kritische Umgang mit ihrem konkreten Einsatz.

Tutorien erschienen dann nicht als „Instrument einer intensivierten und stärker durchgreifenden Steuerung der Ausbildungsprozesse, einer potentiellen Verschulung des Studiums und festerer Einbindung des einzelnen Studenten“<sup>5</sup>, wenn sie auf folgenden Grundsätzen fußten: Sie sind „auf die Vermittlung und gegenseitige Befruchtung von bestehendem Lehrangebot und durch die Studenten neu aufgenommenen Fragen angelegt, sie ziehen ihre Legitimation daraus, dass das den Studenten hilft, diese Fragen systematisch zu verfolgen“<sup>6</sup>.

Über 30 Jahre später scheinen sich alle Befürchtungen zu bewahrheiten. Tutorien werden massenhaft eingesetzt, um die Hochschullehrenden (kapazitätsneutral) zu entlasten. Selbst wenn von einer kritischen Durchdringung der Lehrinhalte keine Rede mehr ist und auch das abgespeckte Ziel, „die Entwicklung einer eigenständigen Fragehaltung,[...], Selbstbestimmung und Selbstorganisation der eigenen Lernprozesse“ bei den Studierenden zu erreichen<sup>7</sup>, kaum mehr Erwähnung findet, löst dieser „Tutoren-Boom“, die „neue Invasion der Tutoren“<sup>8</sup>, doch Unbehagen aus. Die einen sorgen sich um den Qualitätsverlust der Lehre (Deutscher Hochschulverband), die anderen um den Verlust des „anderen Zugangs zu den Studenten: von Gleich zu Gleich“<sup>9</sup>.

Wie unterschiedlich die Begründungen auch jeweils sind, so ist allen Statements

4 Huber 1972, S. 7

5 Huber 1972, S. 5

6 Huber 1972, S. 9

7 Branahl u.a. 1977, S. 6

8 Müller-Benedict, in: Spiegel Online 20.09.2007

9 Müller-Benedict, in: Spiegel Online a.a.O.

gemeinsam, dass Tutorinnen und Tutoren keine „Hilfslehrenden“ oder „Schattenprofs“ sein sollten. Tutoring im dargestellten Sinne – so lässt sich die mit dem Titel aufgeworfene Frage bis hierhin beantworten, ist keine Aufgabe für Lehrende.

### **Tutoring als Tätigkeitssegment von Lehrenden**

Allerdings stellt der Bologna-Prozess mit dem Perspektivwechsel vom Lehren auf die Lernprozesse (Shift from teaching to learning) dieses Verständnis in Frage. Die Rolle des Lehrenden wandelt sich (theoretisch) in diesem Prozess vom Instruktor zum Lernbegleiter, der in höherem Maße auch als Berater und Betreuer gefordert ist und nicht nur durch formale Wissensvermittlung die Studierenden in die Welt der Wissenschaft hineinführt. Tutoring als Tätigkeitssegment wird im Zuge der Umstellung auf die Zwei-Zyklus-Studien-Struktur auch vom Lehrenden erwartet. Im BMBF-Projekt „Untersuchung von Studienverlauf und Studienerfolg (USuS), in dem die Faktoren für Studienerfolg und Studienverlauf in verschiedenen Bachelorstudiengängen untersucht wurden<sup>10</sup>, war die bevorzugte Beratungsform, Studien- und Prüfungsprobleme am Rande von Lehrveranstaltungen oder in individuellen Sprechstunden mit den Lehrenden zu besprechen; formale, institutionelle Beratungssettings wurden hingegen als unpersönlich, nicht punktgenau, konsequenzenlos kritisiert<sup>11</sup>.

### **Tutorien in der Studieneingangsphase**

Davon unterschieden sind Tutorien, in denen Kleingruppen unter Anleitung einer/eines älteren Studierenden oder wissenschaftlichen Mitarbeitenden selbstbestimmt oder unter der Verantwortung eines hauptamtlich Lehrenden studienrelevante Inhalte bearbeiten. Mit studentischen Tutorinnen und Tutoren werden sie zunehmend in der Studieneingangsphase eingesetzt, um die komplexe Struktur des Studiums transparent zu machen, aber vor allem auch den unterschiedlichen Studierenerwartungen und -voraussetzungen der Studierenden (Stichwort: Heterogenität der Studierendenschaft) produktiv begegnen zu können. Dazu gehört, dass Studierende aufeinandertreffen und in Kommunikation treten, dass sie die Unterschiede untereinander voneinander erfahren und damit auf der Interaktionsebene umgehen wollen. Eine frühzeitige Differenzierung der Studienanfängerinnen und -anfänger (in Ausländer-Inländer, Junge - Alte, Berufserfahrene – Schulabgänger etc.) würde diese Herausforderung eliminieren, die in individuellen Beratungssettings zwangsläufig fehlt.

Tutorien in der Studieneingangsphase haben ihre Vorbilder in den Orientierungseinheiten (OE), mit denen in den 1980er Jahren Elemente projektorientierten

---

<sup>10</sup> Vgl. Bülow-Schramm 2013

<sup>11</sup> Bülow-Schramm 2013, S. 233



Studiums in den Normalbetrieb integriert wurden („pragmatische Curriculumentwicklung“<sup>12</sup>) – mit unterschiedlichem Erfolg in den einzelnen Disziplinen und Hochschulen und in unterschiedlichen Varianten.

Eine hochschuldidaktische Begründung für die Wahl der Studieneingangsphase als Reformansatz des Studiums finden wir in der ersten der zahlreichen Veröffentlichungen des damaligen Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD), heute Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW), zur Studieneingangsphase: „[...]die Studieneingangsphase (stellt) zweifellos den in theoretischer und praktischer Hinsicht fruchtbarsten Teil des Studiengangs dar. Während dieser Phase werden die Studienanfänger, die geprägt sind durch ihre spezifischen Lernhaltungen und –erwartungen sowie durch ihre weitgehend schulischen Vorstellungen von Wissenschaft und ihre mehr oder weniger vagen Berufsvorstellungen, mit dem Normensystem der insitutionalisierten Wissenschaft, der Universität, konfrontiert... Dabei werden gerade die für die Studienanfänger relevanten Momente ausgespart: sie lernen es weder sich über ihre Verhaltensdispositionen und Erwartungen klar zu werden und diese bezüglich der Realität in der Universität und ihrer späteren Berufssituation kritisch zu überprüfen, noch werden ihnen die Normen und Fakten des universitären Systems, auf das sie sich eingelassen haben, transparent und einer konkreten Reflexion zugänglich gemacht.“<sup>13</sup>

Daraus wurden sowohl Verfahren als auch Curriculumelemente für die Reform der Studieneingangsphase abgeleitet. Sie erfolgte gemäß dem Aktionsforschungsansatz, der die hochschuldidaktische Arbeit damals vielfach prägte, immer unter Einbeziehung der Hochschullehrenden und Studierenden. Die Hochschuldidaktikerinnen und -didaktiker leiteten diese Prozesse zwar ein, wollten und sollten aber im Laufe des offenen Innovationsprozesses von der Expertenrolle in die moderierende und beobachtende Rolle übergehen. Am Anfang des Prozesses standen die Lernziele, die in Lernsituationen zu bestimmten Lehrinhalten und schließlich in Lehrformen überführt werden sollten. Ort dieser Aktionen, die damals schon an einem ‚constructive alignment‘ ausgerichtet waren, ohne freilich diesen Begriff zu bemühen, war regelhaft eine Planungsgruppe, in der Vertreterinnen und Vertreter der verschiedenen Fachbereichsgruppen und die Hochschuldidaktikerinnen und -didaktiker zusammenarbeiteten. Dennoch waren die Widerstände in einigen Fachbereichen gegen die immer mit einer Kritik am Bestehenden verbundenen Reformansätze, die auch noch von durchweg jungen Leuten geäußert wurde, so massiv, dass Ausweichstrategien eingeschlagen wurden.

Erst von dieser Rückzugsposition aus trat eine spezifische Veranstaltungsdidaktik für die Lernformen in den Vordergrund, die zum Kern der Orientierungseinheiten

12 Klüver 1973, S. 2

13 Klüver 1973, S. 2

wurde. Die Studienanfängerinnen und -anfänger standen im Mittelpunkt der Tutorien und mit ihnen das Ziel, möglichst ungefiltert ihre Erfahrungen, Wünsche und Möglichkeiten als Grundlage des Einstiegs in das Studium zu nehmen. Dabei war auch der Stellenwert des Studiums durchaus unterschiedlich zwischen den Studierenden, und diese Unterschiedlichkeit induzierte weitere Unterschiede in deren Haltungen, Einstellungen und Praktiken, die nun als Heterogenität zu erfassen versucht wird und zunehmend in einer Differenzierung des Lehrangebots ihren didaktischen Ausdruck findet.

**Ein Beispiel für die hochschuldidaktische Konzeption der Orientierungseinheiten:  
Die Problemorientierte Einführung in die Wirtschaftswissenschaften**

Diese Ausweichstrategie wurde als Rettungsanker in der Problemorientierten Einführung (POE) in den Wirtschaftswissenschaften ergriffen, deren Erbe dennoch (oder deshalb?) für 20 Jahre am IZHD erhalten blieb und eine der elaboriertesten Orientierungseinheiten wurde. Dazu hieß es programmatisch:

„Unter den geschilderten Umständen konnte keine Veranstaltung verwirklicht werden, die die erkannten Defizite in vollem Umfang aufzulösen vermochte. Schwerpunkt ist deshalb der Versuch, die Selbstorganisation von Lernprozessen zu üben, d. h. nicht die inhaltliche Reform des wirtschaftswissenschaftlichen Grundstudiums steht im Vordergrund, sondern der Versuch, die Vermittlungs- und Lernformen zu ändern“<sup>14</sup>.

Arbeit in kleinen Gruppen war die Alternative zu den Mammutvorlesungen im wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereich der Universität Hamburg, aber auch ein Gegenmodell zu den ebenfalls von Tutorinnen und Tutoren - von Huber<sup>15</sup> als akademische Tutoren<sup>16</sup> bezeichnet - angeleiteten Übungen und Kurse, die unter Verantwortung der jeweiligen Professorinnen und Professoren standen, deren Vorgaben zu befolgen hatten und kaum Eigenständigkeit aufweisen konnten. In den tutorengeliteten Arbeitsgruppen der POE sollte Neues entstehen: ca. 20 -30 Tutorinnen und Tutoren planten und arbeiteten die thematischen Projekte für die Orientierungswoche aus, wobei die Auswertung der vorhergehenden POE die Themen der folgenden bestimmte. Die Struktur der Woche hatte ein Grundmuster, das langfristige Kooperationsabsprachen mit weiteren Mitgliedern der Fakultät ermöglichen sollte, im Detail aber Freiheiten für Veränderungen ließ. Um den „Spirit“ dieser OE zu erhalten und weiterzutragen, stellte die Tutorenschaft

---

14 Spieker u.a. 1975, S. 5

15 Huber 1972, S. 6

16 Wenn hier und schon oben auf die Schreibweise zur Kennzeichnung beider Geschlechter verzichtet wird, ist das den alten Texten geschuldet, die alle bar jeder Problematisierung dieses Erfordernisses geschrieben wurden.

eine Mischung aus alten und neuen Tutorinnen und Tutoren dar, sorgte sich eine Planungsgruppe um die Zusammenarbeit mit der hochschuldidaktischen Expertin, wurde eine Kommission für die semesterweise Auswahl der Tutorien mit einer Mischung aus ‚alten‘ Tutorinnen und Tutoren, engagierten Mitgliedern des Mittelbaus und wenn möglich mit einer Professur bestückt und ein didaktisches Konzept entworfen, das den Tutorinnen und Tutoren als Grundlage ihrer Gruppenanleitung diente. Komprimiert zu einem didaktischen Leitfaden beanspruchte das Konzept Verbindlichkeit bei allen für alle Lernsituationen. Mit den themenzentrierten Elementen der Orientierungswoche war nicht jeglicher Inhalt aus der OE geschwunden, wie das Zitat oben vermuten lassen könnte. Ein Planspiel zum Verhältnis von Ökonomie zu Ökologie, die Dozenten- und Praktikerbefragung zu den Anforderungen an Wirtschaftswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler im Beruf, das Spiel „Die Siedler vom WiWi-Bunker“ u. a. vermittelten wirtschaftswissenschaftliches Grundwissen; auf ähnliche Weise wurden die Entscheidungsstruktur der Universität, die Anforderungen des Studiums inklusive Stundenplanerstellung und die wachsende Heterogenität der Studierendenschaft thematisiert. Doch im Vordergrund stand die Erarbeitungsform: Planspiele, Pro- und Kontradiskussionen, Rollenspiele, Simulationen mit anschließenden Feedbackrunden vermittelten eine Arbeitsweise, bei der die Studienanfängerinnen und -anfänger auf eigene Reflexion und Kreativität angewiesen waren und in der die Inhalte und Informationen aktiv und kollektiv angeeignet werden mussten. Kopien von Texten standen immer in einem Handlungszusammenhang, dienten nicht als Ersatz für Informationsbeschaffung. Dass der studentische Dreischritt (Kopieren, Lochen, Abheften) nicht vermittelt wurde, war immer wieder Gegenstand der Kritik von allen Seiten: Wo bleibt die Lieferung handfester valider Informationen, die man entspannt mit nach Hause nehmen kann? So musste sich die OE zeitweise gegen die Konkurrenz von Frontalvorlesungen, gehalten von renommierten Professorinnen und Professoren des Fachbereichs zur Einführung ins Studium, aber auch gegen lexikondicke Materialsammlungen der Fachschaftsgruppen durchsetzen. Auch dies ist ein Aspekt der Titelfrage dieses Beitrags: eigenständiges studentisches Tutoring wird von einigen Lehrenden (und Studierenden) noch nicht einmal geduldet, sondern zu eliminieren versucht.

### **Kein Tutorium ohne Ausbildung: ein Multiplikatorenmodell**

Teilnehmendenzentriert lehren, Studierende - zumal Erstsemester - für Fragen motivieren, denen sie u. U. zum ersten Mal begegnen, dabei dennoch deren eigene Vorstellungen und Erwartungen in den Mittelpunkt rücken, dafür das eigene Wissen situationsgemäß aufbereiten und visualisiert zur Verfügung stellen - das alles schüttelt sich nicht aus dem Handgelenk. Hierzu ist eine Vorbereitung vonnöten, die denselben Maximen folgt wie die Lehre, für die sie eingesetzt wird. Sie wird zunächst und für lange Zeit als in die POE integrierte Ausbildung konzipiert

und durchgeführt.

Mit der Ausbildung der Tutorinnen und Tutoren steigt einerseits die didaktische Qualität der Tutorien, andererseits bedeutet sie in ihrer integrierten Form eine erhebliche Mehrbelastung der Tutorinnen und Tutoren und auch der fachlich und hochschuldidaktisch Verantwortlichen. Da die Ausbildung von Tutorinnen und Tutoren Thema weiterer Beiträge dieses Bandes ist, möchte ich hier nur ein Modell skizzieren, das auf den o. g. Problemen aufsetzt.

Verbindlichkeit, Anerkennung, Überzeugung, Kompetenzen und Kenntnisse sind grundlegend für eine Orientierungseinheit aus einem Stück, die Infragestellungen, Modifikationen und Reformen aushält, ohne zu zerbrechen. Unter diesem Aspekt ist eine Ausbildung für die Tätigkeit als Tutorin bzw. als Tutor unerlässlich. Da aber das Tutorium keine Insel ist, gehört auch eine finanzielle Absicherung dazu, damit andere Jobs zeitweise kompensiert werden können oder Rücklagen für kommende intensive Studienphasen gebildet werden können.

So gehört es wohl bald der Vergangenheit an, dass Orientierungseinheiten ohne Ausbildung und auch ohne Bezahlung der Tutorinnen und Tutoren durchgeführt werden und allein Idealismus als Motivation zur Tutorentätigkeit allgemeine Anerkennung genießt. Ebenso darf aber Finanzierung nicht zur Begründung von Abhängigkeiten missbraucht werden. Dies wird immer ein Balanceakt bleiben – auch in der Diskussion unter den (studentischen) Tutorinnen und Tutoren.

Für die Ausbildung der Tutorinnen und Tutoren der POE Wirtschaftswissenschaften wurde eine Praxis entwickelt, die ein Modell sein könnte für qualifizierte Tutorien.

Die Ausbildung stützt sich dort auf die akkumulierte Erfahrung bei den Tutorinnen und Tutoren und führt in ihrer fortschreitenden Qualifizierung bis zur OE-Expertin, bzw. zum OE-Experten, was durchaus auch berufsrelevante Aspekte hat. Die Ausbildung erstreckt sich auf vier bis fünf Tage und findet möglichst unbelastet von Alltagsereignissen statt, d.h. an einem Tagungsort mit Übernachtungsmöglichkeit. Gegenstand sind die Curriculumelemente der Orientierungswoche, die hier auch einer Revision unterzogen werden können, die Erprobung der Unterrichtssituationen in Simulationen und Rollenspielen und das Zusammenwachsen der Gruppe der Tutorinnen und Tutoren, was die Beziehungen untereinander und die Haltung gegenüber den Ausbilderinnen und Ausbildern einschließt.

An den Ausbilderinnen und Ausbildern setzt das Modell an: das sind mit fortschreitender Implementierung der OE nicht mehr die hochschuldidaktischen Initiatorinnen und Initiatoren, sondern ehemalige Tutorinnen und Tutoren, die sich zu Ausbilderinnen und Ausbildern qualifizieren lassen (Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder).

Notwendig ist bei einer Größe des Tutoriums von 20 – 30 Tutorinnen und Tutoren in jedem Fall die Hinzuziehung weiterer Ausbilderinnen und Ausbilder für die Ausbildung von Tutorinnen und Tutoren über die beteiligten Fachbereichsmitglieder

und Hochschuldidaktikerinnen und -didaktiker hinaus. Denn auch die Ausbildung der Tutorinnen und Tutoren soll in kleinen Gruppen erfolgen und schon hier soll die Anleitung von Kleingruppen für die Entwicklung von Fragen unter Einbezug der eigenen Situation, für kritische Analysen und deren Rückbezug zum Studien- gang genutzt werden.

In diesem Multiplikatorenmodell findet die Ausbildung der ehemaligen Tutorinnen und Tutoren zu Ausbilderinnen und Ausbildern unter Anleitung der hauptamtlichen Lehrenden statt, die in die Konzeption und Organisation der OE involviert sind.

Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im engeren Sinne sind also die ehemaligen Tutorinnen und Tutoren, deren Bezahlung spezifisch zu regeln ist, weil sie nicht als Tutorinnen und Tutoren gelten. Sie sind das Bindeglied zwischen hauptamtlichen und studentischen Betreibern der OE und, weil über die meist ein- oder zweisemestrigen Tutorien hinaus längerfristig beteiligt, die Säulen dieses Studienbestandteils. Sie sind zugleich Peers und Expertinnen und Experten. Sie „bieten Hilfe zur Selbsthilfe an und agieren als Lernbegleiter. Durch Moderations- und Beratungstechniken werden Kommilitonen dazu angeregt, eigene Lernprozesse und Probleme aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und ihr eigenes Handeln zu reflektieren. Im Einzelgespräch, in der Peer Gruppe oder im Peer Training entstehen gemeinsam Ideen für Lernwege und zur Lösung von Problemen“<sup>17</sup>.

#### Literatur:

- Branahl, U.; Reinisch, H.; Zechlin, L. (1977): Tutorien im Rahmen von Studienreformprojekten. In: IZHD (Hg): Hochschuldidaktische Stichworte Heft 14. Hamburg: AHD.
- Bülow-Schramm, M. (2013): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung. Bielefeld.
- Huber, L. (1972): Ziele und Aufgaben von Tutorien. In: IZHD (Hg): Hochschuldidaktische Stichworte Heft 1. Hamburg: AHD.
- Klüver, J. (Hg.) (1973): Reform der Studieneingangsphase I. In: Hochschuldidaktische Arbeitspapiere Heft 1.
- Spieker, R.; et al. (1975): Problemorientierte Einführung in das Studium der Volkswirtschaftslehre. Göttingen.
- van Bebber, F. (2007): Lehre: Das Manual für Professoren und Tutoren (Spiegel Online Unispiegel). Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/lehre-das-manual-fuer-professoren-und-tutoren-a-501827.html> (Zugriff am 13.12.2013).

17 <http://www.europa-uni.de/de/struktur/zfs/peer-tutoring/Was-ist-PT1/index.html> (Stand 04.06.2014)

Heike Kröpke

## Who is who? Tutoring und Mentoring – der Versuch einer begrifflichen Schärfung

### Einleitung

Der Einsatz von Tutorinnen und Tutoren und Mentorinnen und Mentoren ist in der Hochschullandschaft mittlerweile ein fester Bestandteil. An vielen Hochschulen und Universitäten gibt es umfangreiche Programme, in denen sie eingesetzt werden, um den Studierenden den Einstieg in das Studium zu erleichtern, den Studienerfolg durch begleitende Tutorien zu unterstützen oder den Übergang vom Studium in den Beruf optimal zu gestalten.

Diese Angebote haben, bedingt zum einen durch die Einführung der Studiengebühren und zum anderen durch die zahlreichen BMBF-Projekte, finanziell unterstützt aus der dritten Säule des Qualitätspakts, zur Zeit sicherlich Konjunktur. So wurden und werden an vielen Hochschulen Tutoring- sowie Mentoringprogramme ins Leben gerufen bzw. bestehende Programme ausgebaut, was mitunter zur Folge hat, dass die Begrifflichkeiten Tutoring und Mentoring häufig ganz unterschiedlich verwendet werden.

Mentorinnen und Mentoren sind an einigen Hochschulen diejenigen, die Absolventinnen und Absolventen in ihr Berufsleben begleiten; an anderen Hochschule diejenigen, die Studienanfängerinnen und -anfänger in ihrem Studium begleiten. Tutorinnen und Tutoren sind hier Studierende aus einem höheren Semester; dort kann es aber auch ein wissenschaftlicher Mitarbeiter bzw. eine wissenschaftliche Mitarbeiterin mit gleichem Aufgabengebiet sein. Manche Hochschulen verwenden den Begriff Tutorin/Mentorin bzw. Tutor/Mentor in direkter Verbindung. Gemeinsam ist den unterschiedlichen Begrifflichkeiten jedoch immer die persönliche Begleitung in einer Bildungsphase durch eine erfahrenere Person.

Dieses Wirrwarr erinnert schnell an die Kurzgeschichte von Peter Bichsel ‚Ein Tisch ist ein Tisch‘. Hier geht es um einen alten Mann, der Abwechslung in seinen Alltag bringen möchte und daher beginnt, Möbel, sonstige Gegenstände und später auch Verben anders zu benennen, und damit quasi eine eigene Sprache kreiert. Ohne sich an die ursprünglichen Wörter zu erinnern, ist ihm die Kommunikation mit den Mitmenschen nicht mehr möglich, da er einfach nicht mehr verstanden wird, d. h. ein Tisch wird zum Teppich, ein Schrank zur Zeitung etc.<sup>1</sup>

Sicherlich lässt sich dieser Vergleich nicht eins zu eins übertragen, dennoch ist die Vielfalt der Begrifflichkeiten für ein und dieselbe Tätigkeit verwirrend, was eine

---

1 Vgl. Bichsel 1986, S. 18ff.

sprachliche Klärung und Präzisierung nahelegt. Der Beitrag ist ein Versuch, die Terminologie zu schärfen, zu definieren bzw. sauber voneinander abzugrenzen. Darüber hinaus werden Vorteile aufgezeigt, die durch ein einheitliches Wording entstehen können.

### **Tutoring und Mentoring als zentrale Säulen in Hochschulen**

Wie bereits erwähnt, gibt es Tutorinnen und Tutoren und Mentorinnen und Mentoren an fast jeder Universität und Hochschule, und mittlerweile werden diese Begriffe häufig nicht ganz sauber voneinander getrennt. Ein Blick auf die unterschiedlichen Tutoring- und Mentoringprogramme macht diesen Sachverhalt sehr deutlich. Im ‚Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen‘ sind mittlerweile circa 60 Hochschulen vertreten und auch hier zeigt sich in Diskussionen sehr schnell, dass oft von gleichen Personengruppen gesprochen wird, die lediglich anders benannt werden.<sup>2</sup>

Ursprünglich kommt der Begriff „Tutor“ aus der römischen Zeit. „Der Begriff ‚Tutor‘ leitet sich aus dem Lateinischen ab und meint ‚Beschützer‘. Im römischen Recht war der Tutor ein Vormund für Personen“.<sup>3</sup> Ein Tutor im heutigen Hochschulwesen ist eine Person, die Studierende unterstützt und selbst noch Studierende(r) in einem höheren Semester ist. Tutorinnen und Tutoren geben zum einen Unterstützung in fachlicher Hinsicht, meist als Unterricht in einem Tutorium, und zum anderen eine sozial-organisatorische Unterstützung in der Studieneingangsphase. Hier sind sie dann eher Ansprechpartnerinnen und -partner oder Vertrauenspersonen. In der Regel sind sie als studentische bzw. wissenschaftliche Hilfskräfte angestellt.<sup>4</sup>

„Der Begriff Mentoring hat seinen Ursprung in der griechischen Mythologie. Odysseus bat seinen Freund Mentor, gelegentlich auch in Gestalt der Göttin Athene, sich während seiner Abwesenheit um seinen Sohn Telemach zu kümmern und auf die künftige Rolle als König vorzubereiten. Hieraus abgeleitet versteht sich ein ‚Mentor‘ als Lehrer, Erzieher, Vorbild und väterlicher Freund.“<sup>5</sup> Nach heutigem Verständnis ist Mentoring bzw. das Mentorat eher ein Instrument aus der Personalentwicklung. Mentorinnen und Mentoren geben als erfahrene Personen auf einem Gebiet ihr Wissen und ihre Erfahrungen an meist unerfahrene Mentees weiter, um sie bei persönlichen und beruflichen Entwicklungen und Entscheidungen zu unterstützen. Damit kommt ihnen eher die Rolle einer Ratgeberin bzw.

2 Vgl. [www.tutorienarbeit.de](http://www.tutorienarbeit.de) (Stand 04.06.2014)

3 van Bebber 2008, S. 12

4 Vgl. Knauf 2005, S. 1ff.

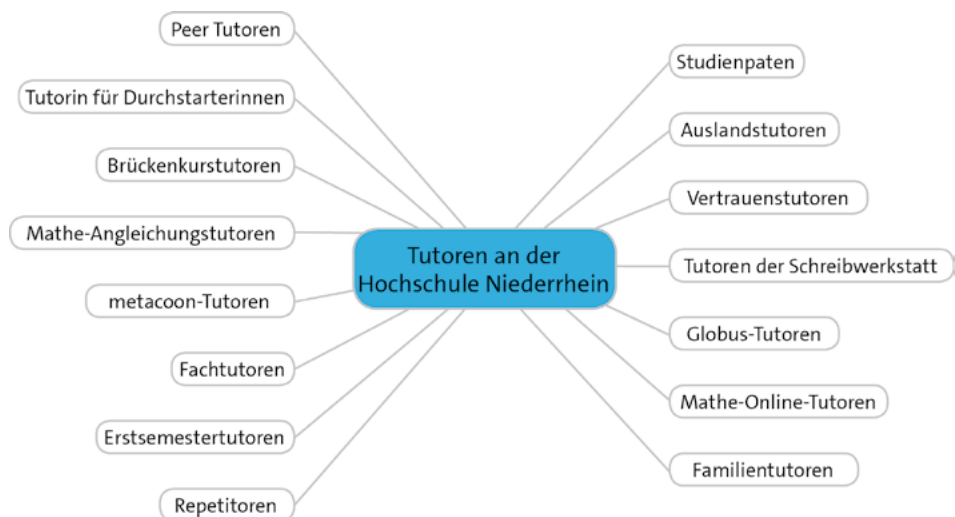
5 [www.forum-mentoring.de](http://www.forum-mentoring.de) (Stand 04.06.2014)

eines Ratgebers zu. Von diesem Wissensvorsprung können Mentees ganz gezielt in der Übergangphase Studium-Beruf profitieren.

Während die Tutorinnen und Tutoren im Dienste der Qualität der Lehre den Studienerfolg mit sichern, liegt der Schwerpunkt der Mentorinnen und Mentoren eher im Coaching für eine optimale Karriereplanung. Hierin liegt ein wesentlicher Unterschied in den Aufgabengebieten.

### Das Tutoring

Ein Blick in die Hochschullandschaft zeigt, dass es unzählige Arten von Tutorinnen und Tutoren gibt, d. h. „hinter dem Wort ‚TutorIn‘ verbergen sich ganz unterschiedliche Rollen.“<sup>6</sup> So gibt es alleine an der Hochschule Niederrhein 15 unterschiedliche Arten von Tutorinnen und Tutoren:



Tutoren an der Hochschule Niederrhein

Damit wird oftmals schon eine hochschulinterne Kommunikation schwierig. Denn was in dem einen Fachbereich eine Studienpatin bzw. ein Studienpate ist, nennt sich in einem anderen Fachbereich Vertrauensutorin bzw. Vertrauensutor. Eine Tutorin für Durchstarterinnen ist nur in den MINT-Fächern bekannt.

6 Knauf 2005, S. 1



Darüber hinaus lassen sich an anderen Hochschulen noch viele weitere Begriffe finden:

- Studiencout
- Lernbegleiter
- Peer-Learning-Tutoren
- SETler-Studieneingangsteamer
- E-Tutoren
- Schreibtutoren bzw. –berater
- Übungsgruppenleiter
- Tutoren für Vorkurse
- ...

Die Aufzählung ließe sich noch weiterführen. Ungeachtet dieser Vielfalt lassen sich Tutorinnen und Tutoren in zwei große Kategorien unterteilen. Solche, die in der Studieneingangsphase eingesetzt werden und Fachtutorinnen und -tutoren, die ihre Tutandinnen und Tutanden semesterbegleitend fachlich betreuen.

### **Tutorien in der Studieneingangsphase**

Im Rahmen von Einführungstagen bzw. -wochen gibt es Angebote für Studienanfängerinnen und -anfänger, die maßgeblich von Tutorinnen und Tutoren betreut werden. Sie übernehmen damit eine sozial-organisatorische Funktion durch Einweisung der Neuen während des Studienstarts. Damit wird u. a. der Grundstein für ein erfolgreiches Studium gelegt, denn wer sich von Beginn an 'aufgehoben fühlt', geht motiviert in sein Studium. Die Angebote reichen von punktuellen Veranstaltungen mit Spaßfaktor zum besseren Kennenlernen bis hin zu Workshops für die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken, die helfen sollen, gut vorbereitet in den Lernprozess einzusteigen.

An einzelnen Hochschulen begleiten die Erstsemestertutorinnen und -tutoren ihre Studienanfängerinnen und -anfänger noch während des gesamten ersten Semesters mit spezifischen Angeboten. Dabei kann es sich um (un-)regelmäßige Treffen oder aber auch um eine Art Patenschaft in selbstgestaltetem Umfang handeln.

Spezielle tutorielle Angebote gibt es oftmals für ausländische Studierende (Incomes), die von sogenannten Globus-Tutorinnen und -Tutoren, Buddies oder interkulturellen Peer-Tutorinnen und -Tutoren betreut werden. Ihnen allen gemeinsam ist, dass sie den ausländischen Studierenden den Start an der Hochschule und vor allem am Hochschulort (und in Deutschland) erleichtern.

Folgende Begrifflichkeiten sind in der Hochschullandschaft für die Gruppe der Tutorinnen und Tutoren in der Studieneingangsphase zu finden:

- Erstsemestertutoren
- Orientierungstutoren
- Studienpaten
- Vertrauensutoren
- Tutoren der Studierwerkstatt
- Globustutoren
- Mentoren
- Peer-to-Peer Mentoren
- Buddies
- Interkulturelle Peer-Tutoren
- SETler-Studieneingangsteamer

Sie alle helfen, den Studieneinstieg zu erleichtern und die Studierfähigkeit zu erhöhen. Schon mit der Gestaltung einer erfolgreichen Einführungswoche kann einer hohen Studienabbrecherquote entgegengewirkt werden. Damit erhält dieser Personenkreis eine wesentliche Rolle in den Hochschulen und Universitäten, für die er entsprechend qualifiziert werden muss.

#### **Fachliche Tutorien als semesterbegleitende Lehrformate**

Fachtutorinnen und -tutoren beschützen bzw. unterstützen ihre Tutandinnen und Tutanden fachlich und begleitend zu einer Vorlesung. Somit dient ein Fachtutorium im Wesentlichen der Vorbereitung auf die Klausuren, d. h. der Lernstoff der Lehrveranstaltung wird vertieft und eingeübt. Abgehalten werden diese Tutorien durch Studierende aus dem höheren Semester; manchmal werden auch wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dafür eingesetzt.

Solch eine tutoringgestützte, lernerorientierte Lehre wirkt sich nicht nur positiv auf die Lernenden aus, sondern auch auf die Tutorinnen und Tutoren selbst. Während bei der ersten Gruppe Leistungsbereitschaft und Lerneffizienz gesteigert werden und die Lernenden zu einem nachhaltigen Lernen gelangen, können die Tutorinnen und Tutoren durch das didaktische Prinzip *Lernen durch Lehre* ihre persönlichen, sozialen, methodisch-didaktischen Kenntnisse sowie ihr Fachwissen durch die detaillierte Vermittlung von Inhalten erweitern.<sup>7</sup>

Neben dem klassischen Typus (s.o.), gibt es zahlreiche weitere Fachtutorinnen und -tutoren mit speziellen Aufgabengebieten:

- E-Tutorinnen und -Tutoren begleiten und unterstützen Online-Lehr- und Lernprozesse. Sie sind für die Studierenden fachliche Lernbegleiterinnen und -begleiter, Ansprechpartnerinnen und -partner bei Fragen und Problemen oder

---

<sup>7</sup> Vgl. Hitziger, Dailidow o.J., S. 121f.

Moderatorinnen und Moderatoren in Foren. Daneben beraten sie oftmals auch Lehrende beim Einsatz oder der Nutzung von Lernplattformen.

- Schreibtutorinnen und -tutoren helfen Studierenden beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten, und bieten thematische Workshops oder Sprechstunden an, in denen individuelle Fragen und Probleme geklärt werden.
- Medientutorinnen und -tutoren bieten den Tutandinnen und Tutanden Hilfestellung im Umgang mit Medien im Studium, wie z. B. mit Office-Programmen. Auch die Formatierung von wissenschaftlichen Arbeiten oder das Erstellen von Präsentationen kann hier im Vordergrund stehen.
- Für den letztgenannten Aufgabenbereich gibt es an einigen Hochschulen sogenannte (Peer-)Tutorinnen und -Tutoren für Schlüsselqualifikationen. Sie vermitteln in ihren Tutorien außerfachliches Wissen, wie z. B. Präsentationstechniken, Zeitmanagement, Lesetechniken etc.
- An der Hochschule Niederrhein gibt es neuerdings, finanziert aus dem Qualitätspakt-Projekt, eine besondere Gruppe von Fachtutorinnen und -tutoren (bestenfalls Master-Studierende) – die Repetitorinnen und Repetitoren. Mit Repetitorien ist hier eine Unterrichtsform gemeint, in der in kleinen Lerngruppen die komprimierte Wiederholung der Vorlesungsinhalte im Mittelpunkt steht. Als Präsenzübung dienen Repetitorien der gezielten Klausurvorbereitung für vorab identifizierte, lernungeübte Studierende.
- Lernscouts sind Studierende, die das Selbststudium unterstützen und beratend tätig werden, indem sie Lerngruppen fachlich betreuen. Diese Angebote sind in der Regel modulbezogen und prüfungsvorbereitend. Manchmal werden sie als Peer Facilitator tituliert, d. h. als Gleiche unter Gleichen, die Verantwortung für die Lernprozesse in der Gruppe tragen.

Hinzu kommen weitere Typen: *Tutorinnen und Tutoren für Brücken- oder Vorkurse, Mathematik-Angleichungstutorinnen und -tutoren, Tutorinnen und Tutoren für berufsbegleitend Studierende...* Aber auch sie sind letztendlich allesamt Fachtutorinnen und -tutoren; denn sie vermitteln und vertiefen in ihren Fachbereichen bzw. Fakultäten inhaltlichen Lernstoff – entweder vor Semesterbeginn, semesterbegleitend oder als Blockveranstaltung.

Die Tutorinnen und Tutoren übernehmen in allen Fällen eine wichtige Scharnierfunktion zwischen Studierenden und Dozierenden und leisten einen wesentlichen Beitrag in der Lehre. Der besondere Charme ist dabei das *Lernen auf Augenhöhe*. „Peers können sich umso mehr in die ihnen anvertrauten Studierenden einfühlen, je mehr sie mit ihnen Lebenswelten teilen. Dieser gemeinsame Erfahrungshorizont erleichtert es, Beratung und Betreuung praxisnah zu gestalten[...].“<sup>8</sup> Ein angstfreies Lernklima lädt zum Fragen ein, erleichtert die Kommunikation und

8 Wildt 2012, S. 44

verbessert damit das individuelle Lernverhalten. Ein Fachtutorium ist dabei ein methodisch-didaktischer Lehr- und Lernprozess, in dem klar definierte Lernziele erreicht werden müssen. Gerade Fachtutorinnen und -tutoren müssen in speziellen Schulungen methodisch und didaktisch auf ihren Einsatz vorbereitet werden.

### **Das Mentoring**

Mit Blick auf die anfangs erwähnte Definition von Mentoring lässt sich auch hier bei der Recherche sehr schnell eine diffuse Nutzung des Wortes feststellen. So gibt es z. B. an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe ein Mentoring, was eher einem Tutoring gleichkommt. Hier soll die Selbststudienphase für Studierende der MINT Fächer optimiert werden. E-Mentorinnen und -Mentoren werden ausgebildet, um fachliche Lerngruppen-Treffen (E-Mentorings) anzubieten mit dem Schwerpunkt auf der Vermittlung von Selbstlern- und Medienkompetenzen. An einigen Hochschulen werden die Orientierungstutorinnen und -tutoren in der Studieneingangsphase auch Mentorinnen bzw. Mentoren genannt.<sup>9</sup> Darüber hinaus gibt es auch Professorinnen und Professoren, die als Mentorinnen und Mentoren die Studieneingangsphase begleiten. Sie betreuen die Studienanfängerinnen und -anfänger und beraten sie zum Studienaufbau, zum Lebensumfeld Studium und bieten zusätzliche Angebote oder Workshops zum Thema Lernen lernen bzw. wissenschaftliches Schreiben an.

Mentoring im klassischen oder engeren Sinn ist ein Instrument aus der Personalentwicklung und Nachwuchsförderung und basiert immer auf einer persönlichen Beziehung zwischen einer Mentorin bzw. einem Mentor und einem Mentee. Der Fokus bei diesen Tandems liegt auf der persönlichen Begleitung und Beratung in Fragen zu Studium und Beruf. Der besondere Charme dieser informellen Beratung liegt dabei in der Hierarchiefreiheit, es geht lediglich um einen Erfahrungs- und Wissenstransfer zwischen einem erfahrenen Ratgeber bzw. einem weniger Erfahrenen. Diese ‚Patenschaften‘ können institutionell gematcht werden oder entstehen über persönliche Beziehungen und Netzwerke. Selten werden Mentorinnen und Mentoren für ihren Einsatz speziell geschult bzw. qualifiziert.

Ohne hier auf die unterschiedlichen Formen des Mentorings einzugehen, birgt ein Mentoring generell Vorteile für beide Seiten. So stärkt es die gegenseitige Vernetzung sowie die Einbindung in die Scientific oder Business Community. Darüber hinaus profitieren beide Seiten durch eine Stärkung ihrer beruflichen und persönlichen Kompetenzen.<sup>10</sup> Der Mentee wird in seiner Karriereentwicklung unterstützt, kann wertvolle Kontakte knüpfen oder eigene Stärken und Schwächen im Hinblick auf die Berufsfindung reflektieren. Auch eine Unterstützung in der

---

9 Vgl. Kapitel Fachliche Tutorien als semesterbegleitende Lehrformate

10 Vgl. [www.mentoring.de](http://www.mentoring.de) (Stand 08.01.2014)

Bewerbungsphase kann sich damit verbinden. Die Mentorin bzw. der Mentor hat u. a. die Chance, neue Ideen und Impulse zu erhalten, qualifizierten Nachwuchs für das Unternehmen zu rekrutieren, Einblick in aktuelle Forschungsfragen zu erlangen und die eigene Arbeit zu reflektieren. „Mentoring ist somit richtungsweisend, zielführend und motivierend, da es den Studierenden einen tiefergehenden Einblick in Berufsfelder sowie den Kontakt zu Unternehmen und Netzwerken ermöglicht.“<sup>11</sup>

### Resümee einer Begriffsschärfung

Zusammenfassend wird damit deutlich, dass es beim Mentoring um einen erfahrungsbezogenen Wissenstransfer geht, beim Tutoring hingegen mehr der Einsatz in der Lehre bzw. in der Studieneingangsphase im Vordergrund steht. Viele studentische bzw. wissenschaftliche Hilfskräfte haben hier gleiche Aufgaben, werden jedoch unterschiedlich bezeichnet.

Von daher bietet sich eine sprachliche Korrektheit und Transparenz bei der Verwendung der Begriffe *Tutoring und Mentoring* geradezu an. Da sich aber an vielen Hochschulen bestimmte Begrifflichkeiten längst etabliert haben, kann es nicht darum gehen, innerhalb von kurzer Zeit die Terminologie in der Hochschullandschaft zu vereinheitlichen. Das Plädoyer zielt vielmehr darauf, zukünftig von Mentorinnen und Mentoren und Tutorinnen und Tutoren jeweils nur noch im eigentlichen Sinne zu sprechen. Bei der Vielfalt der Tutorientypen sollten sprachliche Ergänzungen erfolgen.

Die Vorteile dieser sprachlichen Korrektheit sind vielfältig. So lassen sich z. B. hochschulinterne Diskussionen abkürzen bzw. schärfen. Ergänzende Tätigkeits- oder Aufgabenbeschreibungen können ebenso ein probates Mittel im Hinblick auf die Gestaltung von Arbeitsverträgen sein. Denn Verwaltungsangestellte wissen oftmals nicht, ob es sich bei einem Vertragsschluss um eine studentische Hilfskraft handelt oder um eine Tutorin bzw. einen Tutor, die bzw. der für ihren bzw. seinen Job in der Regel eine andere Entlohnung erhält.

Viele Tutorinnen und Tutoren werden für ihren Einsatz qualifiziert und zertifiziert. Mit der Schärfung der Begrifflichkeiten können die Weiterbildungsangebote zielgruppengerecht konzipiert, ausgeschrieben und angeboten werden. Darüber hinaus können Zertifikate oder auch Teilnahmebescheinigungen, die gern als Zusatzqualifikation den Bewerbungen beigelegt werden, präziser ausgestellt werden. Denn nicht jeder Personalchef weiß beim Lesen von Bewerbungsunterlagen um die Unterschiede. Die Begriffe *Mentorin und Mentor oder Tutorin und Tutor* sind dagegen bekannt, und inhaltliche Zusätze beschreiben dann konkret den jeweiligen Aufgabenbereich. Nicht zuletzt ist eine Begriffsschärfung auch für eine hochschuldidaktische und

<sup>11</sup> Wachendorf 2010, S. 43

-politische Diskussion von Vorteil. Ein einheitliches bzw. konkretes Wording würde hier nicht nur manches erleichtern, sondern Tutoring- und Mentoringprogramme erhalten damit ein noch besseres Standing in der Hochschullandschaft, da ihre Wertigkeit nicht im Dschungel der Begrifflichkeiten verkannt wird. Für neue Programme und Vorhaben sollte daher zukünftig immer die richtige Terminologie verwendet werden, um nachhaltig mehr Transparenz zu schaffen.

#### **Literatur:**

- Bichsel, P. (1986): Kindergeschichten. Darmstadt: Luchterhand Verlag.
- Bundesverband Mentoring in der Wissenschaft. Online verfügbar unter [www.forum-mentoring.de](http://www.forum-mentoring.de) (Zugriff am 04.06.2014).
- Hitziger, H.; Dailidow, N. (2011): Tutorengestütztes lernorientiertes Lehren von Vermittlung von Schlüsselkompetenzen an Hochschulen – Ein Erfahrungsbericht über innovative (hochschul-)didaktische Praxis. Online verfügbar unter [http://www.hitziger-beratung.de/html/pdf/Tutorengeuetztes\\_Lehren-Kongressbeitrag.pdf](http://www.hitziger-beratung.de/html/pdf/Tutorengeuetztes_Lehren-Kongressbeitrag.pdf) (Zugriff am 04.06.2014).
- Knauf, H. (2005): Tutorenhandbuch, Einführung in die Tutorenarbeit. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- van Bebber, F. (2007): Mein kleiner, kluger Tutor. In: Deutsche Universitäts-Zeitung Magazin 08/2007. Berlin, S. 11 – 12.
- Wachendorf, N. M. (2010): Richtungsweisend, Zielführend, Motivierend – das fachbereichsübergreifende Mentoren-Programm an der Hochschule Niederrhein. In: Brall, S.; Lent, M. (Hg.): Hürdenlauftraining - Mentorenprogramme im Fachbereich gestalten. Norderstedt: Books on Demand.
- Wildt, J. (2013): Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Tutorenqualifizierung. In: Kröpke, H.; Ladwig, A. (Hg.): Tutorienarbeit im Diskurs. Qualifizierung für die Zukunft. Berlin: LIT Verlag.



Kirsten Petersen, Susanne Wesner

## Professionalisierung studentischer Tätigkeit – Das Hamburger Tutorienprogramm (HTP)

### Einführung

Laut der GEW-Studie zur Situation von studentischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen aus dem Jahr 2012, ist es für viele Studierende attraktiv, neben ihrem Studium auch an Hochschulen zu arbeiten<sup>1</sup>. Mit bis zu 400.000 studentischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen sind diese Jobs mittlerweile das zweitgrößte Arbeitsfeld für Studierende. Das Studieren und Arbeiten an einer Hochschule führt zu einer besonderen Situation. Bereits Anfang der 1970er-Jahre hat Ulrike Vogel darauf hingewiesen, dass studentische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zwei komplementäre Rollen besetzen. Sie sind sowohl reguläre Studierende als auch reguläre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Lehrstühlen und Institutionen<sup>2</sup>. Somit weist die Tätigkeit der entsprechenden Studierenden strukturell stets zwei Seiten auf: einen Qualifizierungs- und einen Erwerbsaspekt. Diese zwei Aspekte spiegeln sich unmittelbar in den Motiven für eine studentische Erwerbstätigkeit an einer Hochschule oder Forschungseinrichtung wider. So konnte gezeigt werden, dass für studentische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter neben Geld (Rang 1) und Referenz für den Lebenslauf (Rang 2) insbesondere qualifizierende Tätigkeiten wie vermittelnde Fähigkeiten (Rang 3), Einblicke in die Universität (Rang 4), wissenschaftliches Arbeiten (Rang 5) sowie die Verbesserung von Forschung und Lehre (Rang 6) die entscheidenden Motive für eine tutorielle Beschäftigung sind.

Einen großen Bereich studentischer Tätigkeiten an Hochschulen bilden Tutorien. Tutorien lassen sich mit Wildt<sup>3</sup> zunächst als „Arrangements für studentische Lernprozesse“ charakterisieren, wobei fortgeschrittene Studierende die Lernprozesse von Studierenden niedriger Semester unterstützen. In welcher Form dies geschieht, richtet sich nach den Zielen des Tutoriums, dem jeweiligen Lehr- und Lernverständnis sowie den bestehenden Rahmenbedingungen der Hochschule. Allerdings übernehmen Tutorinnen und Tutoren dabei nicht die reguläre Lehre bzw. können dies aufgrund ihres eigenen Status als Lernende weder inhaltlich

---

1 Lenger u. a. 2012

2 Vogel 1970; vgl. hierzu auch Regelman 2004; Schneickert 2009; Schneickert/Lenger 2010

3 Wildt 2013, S. 39



noch formal leisten. Aus hochschuldidaktischer Sicht sind die Aufgaben von Tutorinnen und Tutoren zwischen Lehrenden und Beraterinnen bzw. Beratern zu verorten<sup>4</sup>, da sie als Vermittlerinnen bzw. Vermittler zwischen dem Lernstoff einerseits und den spezifischen Lernherausforderungen der Tutandinnen und Tutanden agieren. Ihrer Unterstützungsfunktion kommen Tutorinnen und Tutoren im Modus der Beratung nach<sup>5</sup>.

Tutorinnen und Tutoren werden allerdings meist nach fachlichen Gesichtspunkten ausgewählt<sup>6</sup> und verfügen über wenig bis keine hochschuldidaktische Lehr- und/oder Beratungskompetenz. Gleichzeitig ist die Aufgabe des Vermittelns zwischen Lerninhalten auf der einen und Lernherausforderungen und -schwierigkeiten auf der anderen Seite im Beratungsmodus eine didaktisch anspruchsvolle Tätigkeit, auf die Tutorinnen und Tutoren durch eine didaktische Qualifizierung adäquat vorbereitet werden sollten.

### Qualifizierung durch Kompetenzförderung

Das Hamburger Tutorienprogramm verfolgt das Ziel, Tutorinnen und Tutoren auf ihre tutorielle Aufgabe bzw. ihre Erwerbstätigkeit vorzubereiten. Ausgehend von den Anforderungen dieser Tätigkeit werden die entsprechenden Kompetenzen bei den Studierenden gefördert.

Auf Grundlage der Erfahrungen aus der praktischen Arbeit und den einschlägigen Leitfäden<sup>7</sup> der Tutorienarbeit und -schulungen ergibt sich für das HTP die Förderung der folgenden Kompetenzdimensionen. Die Sozialkompetenz bezieht sich auf die Interaktion mit anderen und beinhaltet kommunikative und kooperative Fähigkeiten<sup>8</sup>. Bezogen auf tutorielle Aufgaben umfasst dies eine Sensibilität für Gruppenprozesse, die Reflexion eigenen und fremden Verhaltens in der Gruppe



Abbildung 1: Kompetenz Dimensionen (Marx (2007) aufbauend auf Knauf (2003), S.4)

4 Wildt 2013, S. 41

5 Wildt 2013, S. 41

6 Vgl. GEW 2012

7 Vgl. Knauf 2011; Görts 2011; Marburger Autorenkollektiv 1977

8 Vgl. Paechter u. a. 2007

und die Möglichkeit, angemessen auf andere zu reagieren und das eigene Handeln auf Gruppenprozesse abzustimmen. Im Unterschied zur Sozialkompetenz betrifft die Selbstkompetenz die Fähigkeiten der eigenen Person. Sie beinhaltet eigen gesteuertes Handeln im Sinne von Eigenmotivation und Selbstkontrolle. Bei Tutorinnen und Tutoren bezieht sich dies insbesondere auf das Bewusstsein der eigenen Rolle und deren Reflexion. Die Methodenkompetenz wird auch als prozedurales Wissen verstanden und umfasst im Falle der Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren die didaktischen und methodischen Fähigkeiten, Lernaktivitäten in Gruppen zu fördern und anzuregen. Die Fachkompetenz beruht auf deklarativem Wissen wie z. B. speziellem Fachwissen, Faktenwissen, Theorien, Sachverhalten und Konzepten sowie konzeptuellem Wissen über Zusammenhänge und Prinzipien. Im Kontext der tutoriellen Arbeit umfasst dies die im Tutorium behandelten Themenfelder. In der Schulung sollten idealerweise alle Kompetenzfelder Berücksichtigung finden. Damit eine umfassende Handlungskompetenz gefördert und entwickelt werden kann, ist es aus unserer Sicht unerlässlich, die Schulungen kompetenzfördernd anzulegen. Für die praktische Ausgestaltung der Schulungen bedarf es, wie schon in der Tutorienarbeit der 70er-Jahre erkannt, besonderer Vermittlungsformen, wie z. B. gruppenspezifischer Übungen, Simulationen von Lernsituationen und Rollenspielen. Auch wenn wenig Zeit zu Verfügung steht, ist darauf zu achten, dass

„die inhaltliche Vorbereitung der Tutoren nicht den Anteil des Trainings verdrängen [sollte], der die Tutoren auf die Arbeit in und mit Gruppen vorbereitet [...]“<sup>9</sup>

Der Blick auf andere Qualifizierungsprogramme für Tutorinnen und Tutoren an deutschen Hochschulen zeigt, dass sich die Programme thematisch sehr ähneln, ihre Voraussetzungen und konkrete Ausgestaltung jedoch stark variieren. Dies liegt daran, dass es einen relativ breiten Konsens darüber gibt, mit welchen Herausforderungen Tutorinnen und Tutoren konfrontiert sind und welche Inhalte dementsprechend vermittelt werden sollten<sup>10</sup>. Die jeweils standortspezifischen Bedingungen von Qualifizierungsprogrammen hängen dagegen von einer Vielzahl an Faktoren mit unterschiedlichen Einflüssen ab. Faktoren mit erheblichem Einfluss sind z.B. die Projektlaufzeit und -ausstattung von Qualifizierungen, Größe und Struktur der Hochschule, die Fachkulturen und die einzelnen Lehrenden, die Tutorien einrichten. Ein Qualifizierungsprogramm, das an einer kleineren Hochschule angesiedelt ist, erlangt beispielsweise schneller Bekanntheit. Im Folgenden wird deshalb nicht nur das Qualifizierungsangebot des Hamburger Tutorienprogramms vorgestellt, sondern auch dessen Rahmenbedingungen.

---

9 Schulmeister 1982, S. 254

10 vgl. Knauf 2011; Görts 2011; Schulmeister 1982; Marburger Autorenkollektiv 1977; Behrend 1970

## **Das Hamburger Tutorienprogramm**

### **Zielsetzung**

Das Hamburger Tutorienprogramm<sup>11</sup> widmet sich der Qualifizierung und Professionalisierung studentischer Tutorinnen und Tutoren an der Universität Hamburg (UHH). Es bietet zum einen ein breites und kostenfreies didaktisches Schulungsangebot für alle (zukünftigen) studentischen Tutorinnen und Tutoren der Universität Hamburg, für das sich diese selbstständig anmelden können. Zum anderen konzipiert es auf Anfrage maßgeschneiderte Schulungen in Zusammenarbeit mit Fachbereichen und Teilprojekten des Universitätskollegs bzw. steht diesen beratend zur Seite. Neben der individuellen Qualifizierung studentischer Tutorinnen und Tutoren soll das Hamburger Tutorienprogramm einen Beitrag zur Entwicklung einer kompetenzorientierten Lehr- und Lernkultur schaffen, um den viel zitierten „shift from teaching to learning“<sup>12</sup> zu unterstützen. Darüber hinaus engagiert sich das HTP durch fachübergreifende Angebote für die Vernetzung der Tutorinnen und Tutoren. Über das Netzwerk Tutorienarbeit<sup>13</sup> findet ein bundesweiter Austausch über Aspekte der Tutorienarbeit mit Hochschuldidaktikerinnen und -didaktikern in diesem Bereich statt.

### **Rahmenbedingungen der Ausgestaltung**

Das HTP ist am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW)<sup>14</sup> angesiedelt, das der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg (ab 01.02.2014 Fakultät für Erziehungswissenschaft) zugeordnet ist. Es besteht in seiner derzeitigen Form seit dem Jahr 2005, war zuvor als Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) bekannt und ist seit mehr als 30 Jahren Bestandteil der Universität Hamburg. Auch der Grundstein für Tutorinnen- und Tutorenschulungen wurde am IZHD bereits in den 70er-Jahren gelegt.<sup>15</sup> Schon in den frühen hochschuldidaktischen Schriften des IZHD wurde für den Stellenwert einer ganzheitlichen Tutorinnen- und Tutorenschulung argumentiert:

---

11 Für aktuelle Informationen siehe [http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page\\_id=672](http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=672) (Stand: 04.02.2014)

12 Barr, Tagg 1995

13 Der Webauftritt des Netzwerk Tutorienarbeit findet sich unter <http://www.tutorienarbeit.de/> (Stand: 04.02.2014)

14 Siehe für weitere Informationen unter <http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/> (Stand: 04.02.2014)

15 Vgl. dazu Huber 1972 über Ziele und Aufgaben von Tutorien, sowie Schulmeister 1982 über Orientierungseinheiten

“Für die didaktische Vorbereitung ergibt sich, daß sie neben dem Stellenwert und den Zielen von Tutorien im System der Hochschule und den Zwängen, die dieses ausübt, jedenfalls auch die Sozialisation der Tutoren selbst wie ihrer künftigen Tutanden reflektieren und die Tutoren mit der mutmaßlichen äußeren und inneren Situation von Studienanfängern vertraut machen sollte. Gelegenheit und Hinweise hierzu zu geben, wäre zunächst die wichtigste Aufgabe des IZHD in der Tutorenausbildung.”<sup>16</sup>

Hier wird nicht nur deutlich, dass Tutorinnen und Tutoren sich mit ihrer Rolle, die sie im System Hochschule einnehmen, mit den eigenen Vorbedingungen, mit denen sie selbst und die Tutandinnen und Tutanden an die Hochschule kommen sowie mit spezifischen Schwierigkeiten in der Studieneingangsphase auseinandersetzen müssen, sondern auch, dass das IZHD bei der Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren über eine lange Tradition verfügt, die nach den Anfängen allerdings mit unterschiedlicher Intensität gepflegt wurde.

Gleichwohl konnte das HTP 2011 an diese Tradition anknüpfen und ein Schulungsangebot für Tutorinnen und Tutoren einrichten. Nach dem Wegfall der Beiträge aus Studiengebühren im WS 2012/13 kam es zunächst zu einer kurzen Unterbrechung des Programms. Dank großen Engagements auf Seiten des Präsidiums wurde die Wiederaufnahme im September 2013 ermöglicht. Durch die Sicherung der Finanzierung bis Ende 2016 wird die dringend erforderliche Projektkontinuität geschaffen.

Eine Leitlinie zur Ausgestaltung der Angebote des HTP bietet die Tutorensatzung der UHH von 2008<sup>17</sup>. In ihr sind die Funktionen und Aufgaben von Tutorien geregelt, genauso wie die Vorbedingungen zur Einrichtung von Tutorien, die vorgesehene fachliche Qualifikation und “möglichst hochschuldidaktische Anleitung”. Die Betreuung der Tutorinnen und Tutoren, die arbeitsrechtlichen Grundlagen und die Bedingungen der Beschäftigung sind dort formal festgehalten. Die praktische Arbeit mit den Tutorinnen und Tutoren macht jedoch deutlich, dass die Realität oft anders aussieht: Nach der offiziellen Satzung sollen die Tutorien beispielsweise eine Teilnehmerzahl von 15 Studierenden nicht überschreiten, in der Praxis berichten Tutorinnen und Tutoren jedoch, dass es durchaus auch Tutorien mit 60 Teilnehmenden gibt. Zudem zeigt sich, dass die Größe der Hochschule einen erheblichen Einfluss auf die Gestaltung und Verankerung von Qualifizierungsprogrammen hat: Die UHH ist mit ca. 41.200 eingeschriebenen Studierenden eine der

<sup>16</sup> Huber 1972, S. 18

<sup>17</sup> Siehe hierzu die Tutorensatzung der Universität Hamburg (2008) Nr. 5 vom 08.04.2008 unter <http://www.uni-hamburg.de/beschaefigtenportal/services/recht/gesetze/tutoren.pdf> (Stand: 04.02.2014)

größten Hochschulen in Deutschland<sup>18</sup>. Momentan werden ca. 900 Tutorinnen und Tutoren<sup>19</sup> pro Semester an der Universität Hamburg beschäftigt. Die Verteilung der Tutorien auf die einzelnen Fachbereiche ist dabei sehr unterschiedlich, was aus den spezifischen Ansprüchen der einzelnen Studiengänge resultiert. Grundsätzlich ist aber davon auszugehen, dass Tutorien in allen Fakultäten der UHH zum Einsatz kommen. Damit steht das Hamburger Tutorienprogramm vor der speziellen Herausforderung, äußerst vielfältige, fach- und veranstaltungsspezifisch variierende Tutorienformate und verschiedene disziplinär geprägte Lernkulturen berücksichtigen zu müssen.

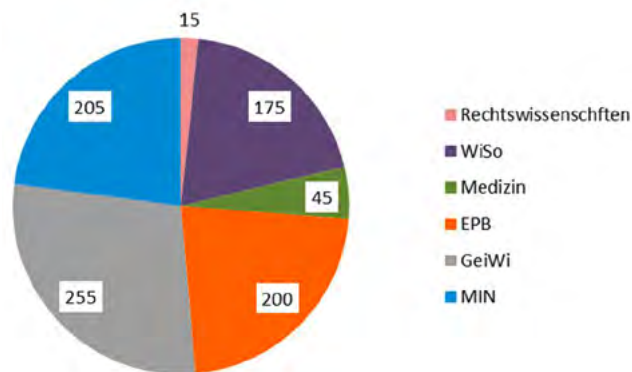


Abb. 2 : Verteilung der Tutorinnen und Tutoren auf die sechs Fakultäten der UHH (n = 900) Chakroun (2011)



Abb. 3: Das Hamburger Tutorienprogramm im Überblick, eigene Darstellung

### Programmstruktur und Angebote im HTP

Das Schulungsprogramm des HTP setzt sich aus Basis- und Vertiefungskursen sowie ergänzenden Angeboten für (zukünftige) Tutorinnen und Tutoren aller Fakultäten zusammen. Während die Basiskurse in ein breites Themenspektrum der Tutorienarbeit einführen, bieten die Vertiefungskurse Gelegenheit, einzelne Themen ausführlicher zu behandeln. Im Sinne der lernerzentrierten und kompetenzorientierten Ziele des HTP sieht das Schulungskonzept vor, theoretischen Input mit praktischer Erprobung in Form von Simulationen, Gruppenarbeit und Rollenspielen zu verknüpfen. An jede Übung schließt sich eine Reflexion im Plenum mit dem Blick auf Transfermöglichkeiten an. Im Sinne der lernerzentrierten Ausrichtung der Kurse bekommen die

Teilnehmenden Gelegenheit, auch ihre persönlichen Anliegen zu den einzelnen Themen einzubringen. Da das, was in den Kursen vermittelt wird, auch für die

<sup>18</sup> <http://www.uni-hamburg.de/uhh/fakten.html> (Stand: 04.02.2014).

<sup>19</sup> Siehe hierzu den Vortrag von Chakroun (2011) unter <http://lecture2go.uni-hamburg.de/veranstaltungen/-/v/12363> (Stand: 04.02.2014)

nachfolgende Berufstätigkeit nutzbar ist, reicht die Attraktivität des Angebotes über die Schulung für das Tutorium hinaus.

### *Basisqualifizierung*

Im Bereich der Basisqualifizierung gibt es drei Angebotsformate: Fachübergreifende sowie fachspezifische Basiskurse, primär ausgerichtet für Unterrichtstutorinnen und -tutoren sowie einen Basiskurs für Tutorinnen und Tutoren der Orientierungseinheiten. Das Gestaltungsprinzip ist bei allen Basiskursen gleich: Input (Wissensbasis schaffen) - Erprobung (Praxistraining) - Reflexion (vertieftes Auseinandersetzen). Thematisch variieren die Kurse.

Der fachübergreifende Basiskurs ist ein offenes Angebot für alle Tutorinnen und Tutoren der UHH. Der Kurs richtet sich vorrangig an Unterrichtstutorinnen und -tutoren, ist aber auch offen für andere. Das primäre Ziel des Kurses ist die (Weiter-)Entwicklung der oben beschriebenen Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen zur Förderung von Handlungskompetenz. Thematisch setzt sich der Kurs zunächst mit der Rolle der Tutorin bzw. des Tutors im Hinblick auf Selbst- und Fremdwahrnehmung, Position und Erwartungen sowie Haltung und Persönlichkeit auseinander. Des Weiteren geht es um Gruppen, und somit um Gruppenphasen, -dynamiken und -prozesse, den Umgang mit (schwierigen) Teilnehmenden, Feedback, Didaktik und Methodik (Lehrhaltung, Lernprozesse, Lernförderung, Planung und Zeitmanagement) sowie Beratung (Beratungsformen und -ziele, Handlungsfeld und -grenzen, Angebote der UHH). Hinzu kommt das Themenfeld Präsentieren und Moderieren mit Blick auf verbale und nonverbale Kommunikation, E-Kommunikation, Abläufe und Techniken.

Der fachspezifische Basiskurs berücksichtigt im Unterschied zum fachübergreifenden Basiskurs neben der Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz auch die Fachkompetenz. Durch diese Ausrichtung können fachspezifische Eigen- und Gegebenheiten bei den sonst identischen Schulungsinhalten in den Fokus genommen werden. In gemeinsamer Erarbeitung von geeigneten didaktischen Umsetzungen fachspezifischer Inhalte im Tutorium soll ein weiterer Schulungstag den Basiskurs flankieren.

An der Universität Hamburg werden sogenannte Orientierungseinheiten von meist einwöchiger Dauer, oft auf studentische Initiative hin, in den Fachbereichen organisiert. Die Schulung der Tutorinnen und Tutoren erfolgt auf unterschiedlichen Wegen.<sup>20</sup> Die Themen des Basiskurses Spezial sind auf den Umgang mit der speziellen Anfangssituation der Erstsemester zugeschnitten. Entsprechend wird ein besonderes Augenmerk auf die Perspektive und eventuelle Schwierigkeiten

---

<sup>20</sup> Durch den Vizepräsidenten ist die Entwicklung eines einheitlicheren Konzepts für die OEs und damit auch für die Schulung der TutorInnen auf den Weg gebracht (s. Artikel in diesem Band, S. 143)

von Studierenden im ersten Semester gelegt. Ziele und wichtige Inhalte von Orientierungseinheiten sowie deren Gestaltungs- und Planungselemente sind zentrale Themen im Basiskurs Spezial.

Das thematische Angebot der Vertiefungskurse wird über die Semester variiert, sowohl Ergebnisse der Evaluation der vorhergehenden Kurse als auch aktuelle Entwicklungen in der Hochschuldidaktik fließen in die Themenwahl ein. „Dauerbrenner“ sind z. B. Themen, die mit Präsentationen zu tun haben, im Hinblick auf das Darstellen von Inhalten und der eigenen Person oder zur Erweiterung der eigenen Methodenkenntnisse für die Anregung von Lernprozessen und den Umgang mit Gruppen. Ein Beispiel für ein spezifischeres Angebot ist das Thema E-Portfolio als Instrument zur Selbstreflexion des eigenen Studiums.

#### *Ergänzende Angebote*

Die ergänzenden Angebote umfassen maßgeschneiderte Schulungen, Einzelberatungen und Netzwerkveranstaltungen.

#### *Maßgeschneiderte Schulungen*

Neben den offenen Angeboten für Tutorinnen und Tutoren bietet das HTP maßgeschneiderte Schulungen an. Die Nachfrage nach diesen Schulungen entwickelt sich aus den unterschiedlichen Bedürfnissen und Formaten der Tutorien. So wurde z. B. in Zusammenarbeit mit vier Teilprojekten des Universitätskollegs<sup>21</sup> eine fakultäts- und projektübergreifende Basis-Schulung konzipiert, die auf die Bedarfe dieser Tutorien beinhaltenden Projekte abgestimmt war. Nach Wiederaufnahme des HTP wurde diese Schulung gemeinsam mit den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Teilprojekte durchgeführt und ausgewertet: Das Konzept steht für weitere Schulungen im Universitätskolleg zur Verfügung.

Zur Integration der Fachkompetenz in die Tutorinnen- und Tutorenschulung wurde in Kooperation mit der Fakultät für Geisteswissenschaften ein gemeinsames Tutorinnen- und Tutoren-Zertifikat entwickelt. Voraussetzungen für dessen Erhalt sind:

- die Teilnahme an der zweitägigen Basis-Schulung für Geisteswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler beim HTP,
- die Durchführung des Tutoriums im Fachbereich,
- die Teilnahme an zwei Reflexionstreffen über das Tutorium mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des HTP während des Semesters und
- die Anfertigung eines Reflexionsberichts.

<sup>21</sup> Beteiligt waren die Teilprojekte 02, 31, 32 und 44. Die einzelnen Projektbeschreibungen finden sich auf den Seiten des Universitätskollegs unter <http://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/de/projekte/teilprojekte.html>. (Stand: 02.06.2014)

Studentische Initiativen wie z. B. IGLUHH<sup>22</sup>, die mit einem Tutorienprogramm aktiv die Verbesserung von Lehre und Studium von studentischer Seite unterstützen möchten, nutzen das Angebot des HTP, um ihre Tutorinnen und Tutoren schulen zu lassen.

#### *Einzelberatungen*

Die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des HTP bieten geschulten Tutorinnen und Tutoren nach Absprache ein Coaching zu Themen an, die im Programm keine Berücksichtigung finden. Ebenfalls nach Absprache ist eine Hospitation im Tutorium möglich, um dadurch ein professionelles Feedback aus der teilnehmenden Perspektive zu erhalten und die persönliche Entwicklung zu fördern.

#### *Netzwerkveranstaltungen*

Erstmalig im Sommersemester 2014 gab es einen „Tag der TutorInnen“ mit Workshops zu didaktischen Fragestellungen, einem fächerübergreifenden Austausch der Tutorinnen und Tutoren und der erstmaligen Vergabe des Hamburger Tutorienpreises durch den Vizepräsidenten für Studium und Lehre. Mit diesem Preis werden Tutorinnen und Tutoren für ihre Tätigkeit und ihr Engagement für die Qualität der Lehre ausgezeichnet.

#### **Erfahrungen und Perspektiven**

Die bisherigen Erfahrungen des HTP zeigen, dass ein Qualifizierungsprogramm für studentische Tutorinnen und Tutoren an der UHH notwendig ist und von Studierenden nachgefragt wird. 146 angehende Tutorinnen und Tutoren haben bereits im ersten Schulungsdurchgang im WS 2013/2014 freiwillig Angebote des HTP wahrgenommen. Dies ist, nach nur einem Semester Laufzeit, als großer Erfolg zu verbuchen.

In der laufenden Arbeit des HTP wurde deutlich, dass es zur Förderung der Fachkompetenz notwendig ist, stärker als bisher Formate mit Fächeranbindung zu entwickeln, denn eine didaktische, ausschließlich fächerübergreifende Schulung „hängt in der Luft“. Die maßgeschneiderten Schulungen können stärker fachliche Inhalte berücksichtigen als die offenen, fachübergreifenden Angebote, so dass sich die Tutorinnen und Tutoren besser vorbereitet fühlen. Deutlich wurde auch, dass es vielfältige Tutorienformate an der UHH gibt. Diesbezüglich wird überlegt, im offenen Angebot des HTP formatbezogener vorzugehen, um den Mehrwert der Schulung für die Tutorinnen und Tutoren zu erhöhen.

---

<sup>22</sup> „Initiative Gemeinsames Lernen an der Universität Hamburg“, <http://igluhh.org/>  
(Stand: 30.01.2014)



Um die Wahrnehmung des HTP in der Universität weiter zu fördern, werden die Kooperationen z. B. hinsichtlich gemeinsamer Zertifikate mit den Fachbereichen ausgebaut. Des Weiteren dienen sowohl der oben erwähnte Tag des Tutoriums als auch die erstmalige Vergabe eines Tutorienpreises dazu, den Stellenwert von Tutorinnen und Tutoren an der UHH zu stärken. Neben direkter Ansprache von Fachbereichen, werden momentan Beratungsformate für Lehrende entwickelt, die Tutorien zu ihren Veranstaltungen anbieten.

Über die Weiterentwicklung von Formaten und die Zusammenarbeit mit den Fachbereichen hinaus soll in Zukunft auch die Vernetzung unter den Tutorinnen und Tutoren gestärkt werden. Denn besonders bei den Fachtutorinnen und -tutoren hat sich gezeigt, dass ein Netzwerk für die Dokumentation der Fachinhalte der Tutorien erforderlich ist. Ähnlich wie sich Lehrveranstaltungen wiederholen, wiederholen sich auch die dazugehörigen Tutorien. Rückmeldungen zeigen, dass kaum Materialien weitergegeben werden und die Tutorinnen und Tutoren in vielen Fällen das „Rad neu erfinden müssen“. Eine zentrale elektronische Sammlung, die den studentischen Tutorinnen und Tutoren der UHH zugänglich ist, ist in Planung und würde im erheblichen Maße die inhaltliche Ausgestaltung der Tutorien vereinfachen. Nicht zuletzt soll das HTP in seiner Funktion als Schnittstelle zwischen zentralen und dezentralen Angeboten weiter ausgebaut werden. So gibt es an der UHH eine Vielzahl von Projekten und Angeboten, die die Tutorinnen und Tutoren bei ihrer Arbeit unterstützen und auch für die Teilnehmenden relevant sind<sup>23</sup>. Bislang nutzen jedoch nur wenige Tutorinnen und Tutoren diese Angebote, da sie ihnen nicht bekannt sind. Das HTP will zukünftig solche Kooperationen stärken.

Vor ca. 40 Jahren hieß es noch: „Es ist nach alledem noch nicht möglich, eine Liste notwendiger Inhalte und Formen von Tutorenausbildung aufzustellen oder einen standardisierten Grundkurs abzuhalten.“<sup>24</sup> Die Ausführungen zum HTP veranschaulichen, dass dieses Feld ein Stück weiter bestellt ist.

#### **Literatur:**

- Berendt, B. (1970): Richtlinien, Ordnungen und Fragebögen zum Tutorienprogramm der FU Berlin. In: Hochschuldidaktische Materialien Nr. 16. Hamburg.
- Chakroun, N. (2011): Untersuchung der Tutorienaktivitäten an der Universität Hamburg. Unveröffentlichte Erhebung.
- Görts, W. (2011): Tutoreneinsatz und Tutorenausbildung. Studierende als Tutoren, Übungsleiter, Mentoren, Trainer, Begleiter und Coaches - Analysen und Anleitung für die Praxis. Bielefeld: UVW

23 Dies gilt insbesondere für die Projekte des Universitätskollegs (<http://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de>) wie z. B. Schreibwerkstätten, aber auch für Rechercheurse der Staats- und Universitätsbibliothek.

24 Huber 1972, S. 18

- Universitätsverlag.
- Huber, L. (1972): Ziele und Aufgaben von Tutorien. In: IZHD: Hochschuldidaktische Stichworte Heft 1. Hamburg.
- Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg (1974): Tutorentätigkeit und Tutorenausbildung. In: Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 4. Hamburg.
- Knauf, H. (2011): Tutorenhandbuch. Einführung in die Tutorienarbeit. Bielefeld.
- Lenger, A.; Schneickert, C.; Priebe, S. (2012): Studentische MitarbeiterInnen. Zur Situation und Lage von studentischen Hilfskräften und studentischen Beschäftigten an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Eine Studie der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Marburger Autorenkollektiv (1977): Leitfaden für die Tutorienarbeit. Didaktische Materialien für die Arbeit in studentischen Kleingruppen. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik 42.
- Knauf, H.; Schmithals, F. (2000): Einführung in die Tutorienarbeit. Bielefeld: Hermann Luchterhand Verlag.
- Marx, S. (2007): Jenseits des Hörsaals. Studentische TutorInnen qualifizieren betriebliche MitarbeiterInnen. Vermittlung von Schlüsselkompetenzen an der TU Braunschweig. In: Berendt, B.; Voss, H.-P.; Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: RAABE Fachverlag.
- Paechter, M.; Maier, B.; Dorfer, A.; Salmhofer, G.; Sindler, A. (2007): „Kompetenzen als Qualitätskriterien für universitäre Lehre: Das Grazer Evaluationsmodell des Kompetenzerwerbs (GEKo)“. In: Kluge, A.; Schüler, K. (Hg.): Qualitätssicherung und -entwicklung an Hochschulen: Methoden und Ergebnisse. Lengerich: Pabst.
- Regelmann, A.-C. (2004): „Man muss es sich leisten können...“. Eine empirische Studie zu studentischen Hilfskräften an der Philipps-Universität Marburg im Dezember 2004. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Online verfügbar unter [http://www.templiner-manifest.de/Binaries/Binary39480/Hiwistudie\\_Marburg2004.pdf](http://www.templiner-manifest.de/Binaries/Binary39480/Hiwistudie_Marburg2004.pdf) (Zugriff am 04.06.2014).
- Schneickert, C. (2009): Studentische Hilfskräfte. Soziale Herkunft, Geschlecht und Strategien im wissenschaftlichen Feld. Freiburg im Breisgau: Unveröffentlichte Magisterarbeit.
- Schneickert, C.; Lenger, A. (2010): Studentische Hilfskräfte im deutschen Bildungswesen. In: Berliner Journal für Soziologie 20 (2).
- Schulmeister, R. (1982): Handbuch für Orientierungseinheiten. Grundlegung, didaktisch-methodische Planung und Durchführung von Studieneinführungsveranstaltungen. Online verfügbar unter [www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/handbuch-orientierungseinheiten-1982.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/handbuch-orientierungseinheiten-1982.pdf) (Zugriff am 04.06.2014).
- Vogel, U. (1970): Wissenschaftliche Hilfskräfte. Eine Analyse der Lage wissenschaftlicher Hilfskräfte an Universitäten der Bundesrepublik, untersucht am Beispiel der Universität Göttingen. Göttingen.



Marko Heyner

## Zur Aktualität historischer tutorieller Konzepte

Tutorien sind aus den Hochschulen nicht wegzudenken, ihre Genese reicht gut 60 Jahre zurück. Zu Beginn als Unterstützung bei Demokratisierungsprozessen ange-dacht, wurden sie zu Zeiten des hochschulpolitischen Brodelns zur partizipativen Studienreform eingesetzt und zur Expansion der Hochschulen genutzt. Im ver-gangenen Jahrzehnt haben sie in der schweren See von Bologna eine kompensatorische Rolle übernommen und ihre Wirkung als hochschuldidaktisches Univer-salmittel zur gleichzeitigen Förderung von *Studierfähigkeit* und *Studierbarkeit* in prekären Situationen erneut demonstriert. Als symptomatisch kann dabei erstens die über die Jahrzehnte fortlaufend unsichere, stets in Begründungszwang ste-hende Finanzierung genannt werden; zweitens die Gefahr der Instrumentalisie-rung in Rationalisierungszwängen, die Huber „*Pervertierung der Tutoriums-idee*“<sup>1</sup> nennt und die in diesem Band von Bülow-Schramm als *kapazitätsneutrale Entlas-tung der Hochschullehrer* bezeichnet wird<sup>2</sup>. Oft werden Tutorinnen und Tutoren als Sherpas verstanden<sup>3</sup> oder als *engelsgleiche Helferlein* dargestellt<sup>4</sup>, als käme ihnen die Verantwortung zu, Hochschullehre zu ermöglichen.

Im Weiteren sollen einige der historischen Texte der ersten dreißig Jahre der Tuto-riearbeit hervorgeholt, entstaubt und auf ihre Relevanz für die aktuelle Situation und Optionen der Gestaltung der Studieneingangsphase geprüft werden. Die Texte wurden zu einem größeren Teil im Hamburger Kontext der *AHD (Arbeitskreis Hochschuldidaktik)*, des *IZHD (Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik)* und von prominenten Hochschuldidaktikerinnen und -didaktikern verfasst und begründen damit auch die Ausgestaltung der aktuellen Hamburger Tutorienar-beit. Dieses Phänomen der Organisationsforschung, welches unter den Begriffen „*history matters*“ oder „*Pfadabhängigkeit*“ Verwendung findet<sup>5</sup>, ist dabei keines-falls negativ als Rigidität gedacht, sondern stellt als einzigartiges Ressourcen- und Routinenbündel eine besonders vorteilhafte Ausgangssituation dar. Die Quellen-arbeit führte den Autor bis in das Archiv des Hamburger Zentrums für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW), welches über eine umfassende Dokumentation der

---

1 Huber 1972, S. 12

2 Vgl. Bülow-Schramm 2014

3 Vgl. Schuler 2004, S. 31

4 Vgl. van Bebbber 2007

5 Vgl. z. B. DiMaggio, Powell 1983; Windeler 2003

praktischen Tutorienarbeit verfügt, und könnte durch Interviews mit den damaligen Akteuren weiter vertieft werden.

Der erste Abschnitt soll die Pionierzeit der Tutorien in den fünfziger und sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts fokussieren, eine Periode, die eng mit den Tutorien der Freien Universität Berlin (FUB) verbunden ist. Zweitens stehen die 1970er im Mittelpunkt, insbesondere die Erfahrungen mit Tutorien als Mittel der Studienreform. Im dritten Abschnitt wird die Erweiterung der Perspektive hin zu Tutorien des unmittelbaren Studienanfanges, der Orientierungsphase, skizziert, wobei diese Phase bereits mit den Entwicklungen in den 1970er-Jahren verzahnt ist. Abschließend ist zu diskutieren, wie viel Neues und Kreatives in aktuellen Konzepten steckt und welche Lehren aus den historischen Formaten gezogen werden können. Die später in diesem Band vorgenommenen systematischen Darstellungen von Mentoring, Beratung, Schreibwerkstätten etc. stellen nach Ansicht des Autors Ausdifferenzierungen der ursprünglich integrativ angelegten Tutorien dar und werden daher im Weiteren explizit nicht berücksichtigt.

### **1950er- und 1960er-Jahre: Tutorien als Pionieraufgabe**

Die Tutorien der Nachkriegsjahrzehnte wurden durch die umfangreiche Förderung der *Ford Foundation* und der *Stiftung Volkswagenwerk* ermöglicht. Die beiden damit verbundenen Dokumentationen von *Brigitte Berendt*<sup>6</sup> und der *Stiftung Volkswagenwerk*<sup>7</sup> geben einen guten Überblick über die Genese während der *tutoriellen Pionierzeit*.

Tutorien sind unter idealen Bedingungen Kleingruppenveranstaltungen mit selbst gewählten Themen und Vorgehensweisen unter Organisation durch Peers, die als Gegenpol zur klassischen Massenvorlesung verstanden werden. Berendt *definiert daher Tutorienarbeit als die Arbeit von Studierenden in kleinen Gruppen (von maximal 15-20 Teilnehmern) unter Leitung eines älteren Studierenden oder examinieren Doktoranden*<sup>8</sup>. Interessanter als diese noch heute tragende Definition ist die Einschränkung, dass „(Tutorenarbeit) [...] hochschuldidaktisch nicht relevant [ist], wenn sie bloße Organisationsform ist, etwa um große Lehrveranstaltungen aufzugliedern und überschaubar zu machen, im Übrigen aber die vorbestimmten Lehrinhalte vermittelt, lediglich Informationen weitergibt...“<sup>9</sup>. Bildet damit die Masse der aktuell betriebenen Fachtutorien als Wiederholung und Vertiefung von Vorlesungsinhalten einen untersuchenswerten Gegenstand der Hochschuldidaktik?

6 Berendt 1969

7 Stiftung Volkswagenwerk 1970

8 Vgl. Berendt 1969, S. 1

9 Berendt 1969, S. 1

Zur Geburt der Tutorenarbeit wird berichtet, dass am Historischen Seminar der FUB im Wintersemester 1951/52 acht *Studienhelfergruppen* etabliert wurden, die sich regelmäßig zur Bearbeitung von „Anfangsschwierigkeiten“ mit Tutorinnen und (überwiegend) Tutoren trafen. Die zu dieser Zeit erprobten *Kollegienhäuser* angloamerikanischer Prägung, die nicht nur als studentische Wohn-, sondern insbesondere Studiengemeinschaft angelegt waren und neben Hochschullehrenden auch Tutorierende beheimaten sollten, konnten sich nicht etablieren<sup>10</sup>. Berendt hatte als Beauftragte für das Tutorenwesen der FUB den Auftrag erhalten, ein allgemeingültiges Modell zu entwickeln, musste aber feststellen, dass Fächer, Betreuungskonstellationen, Fachkulturen, Studienorganisationen und Interessenlagen so heterogen sind, dass dieses Ziel nicht erreicht werden kann und Tutorien fachspezifisch, dezentral und verbunden mit der Lehrorganisation vor Ort angelegt sein sollten<sup>11</sup>. Die damals beschriebenen Inhalte sind auch heute noch regelmäßiger Bestandteil von Tutorien und zeigen, dass Informations- und Orientierungsprobleme nicht durch die fortschreitende Digitalisierung gelöst werden können und die Statuspassage zum Studienbeginn Gegenstand besonderer Bemühungen seitens der Hochschule sein sollte:

- Nutzung der Bibliothek
- Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen
- Technik des wissenschaftlichen Arbeitens
- Vertrautmachen mit der Institution
- Knüpfen sozialer Kontakte, auch zu Professorinnen und Professoren

Als Kriterien erfolgreicher Tutorienarbeit nennt Berendt modern anmutende Aspekte, ohne dass zum damaligen Zeitpunkt konstruktivistische Lehr-Lernverständnisse, Erkenntnisse der heutigen Hirnforschung oder Diversitätskonzepte vorlagen:

- Tutorien sollen das selbständige kritische Denken durch Wissenschaft fördern, was Selbstbeteiligung und Diskussion erfordert
- Tutorien sollen sich auf beispielhafte, nach Möglichkeit interdisziplinäre Sachverhalte beschränken
- Tutorien leisten auch individuelle Beratung, um die eigene Verantwortung und selbständige Planung zu fördern

---

<sup>10</sup> Vgl. von Hentig 1963, S. 43ff.

<sup>11</sup> Berendt 1969, S. 3

Die Erfahrungen mit den tatsächlichen Arbeitsweisen an der FUB und andernorts werden kritisch gesehen: *„Als Ziel der Arbeitsweise in den Tutorien wird von den meisten Instituten die aktive Mitarbeit und das selbständige Denken der Studenten formuliert. Erreicht werden kann dieses Ziel bislang in vielen Fällen nicht. Vor allem dort, wo bestimmte Fertigkeiten und Kenntnisse für Prüfungen eingeübt werden, kommt eine Diskussion kaum in Gang. Hier wird die in der Schule erworbene rezeptive Lernhaltung weiter verstärkt“*<sup>12</sup>. Diese Einschätzung ist so zu interpretieren, dass isolierte Tutorien in einem traditionellen Lehrkontext nur begrenzt und erst nach einer gewissen Zeit Fortschritte erzielen können, wenn beispielsweise auch dazu passende entwicklungsorientierte Prüfungsformen implementiert werden. Ursprünglich als Korrektiv auf Augenhöhe zum etablierten Lehrkörper verstanden, wurden tutorielle Aufgaben zunehmend Personen mit erstem Hochschulabschluss übertragen<sup>13</sup>. Bereits einige Jahre nach der Gründung wurde die Tutorienarbeit im Berliner *Hochschullehrergesetz 1963* im § 62 konkretisiert und die Peer-Perspektive teilweise aufgegeben: *Tutoren sind Angehörige der Hochschule, die unter verantwortlicher Leitung des Lehrstuhlinhabers tätig sind, und in der Regel ein Abschlussexamen vorgelegt haben*. Berendt<sup>14</sup> hat daraufhin das Ursprungskonzept um die Unterscheidung *studentische und wissenschaftliche (akademische) Tutoren* erweitert, so dass an der FUB 1968 für rund 14.000 Studierende bereits beachtliche 170 studentische Tutoren zur Betreuung jeweils einer Gruppe und 165 akademische Tutorinnen und Tutoren zur Betreuung von bis zu vier Gruppen tätig waren. Verfolgt man diese Entwicklung der erweiterten Lehrbeauftragung in der aktuellen Hochschullandschaft, lassen sich die heutzutage als *Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben und wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und -mitarbeiter für die Lehre oder Lehrassistenzen* bezeichneten Funktionen als Nachfahren der ursprünglichen Konzeption verstehen. Aus der ausführlichen historischen Beschreibung einzelner Tutorienformen wird deutlich, dass Fachtutorien und allgemeine unterstützende und begleitende Angebote eine inzwischen längst aufgegebenene Einheit bildeten. Die prüfungsangstbedingt hohe Teilnahmebereitschaft an fachlichen Übungen wurde genutzt, um weitere Fragen des Studierens in Kleingruppen, insbesondere der Aktivierung und Orientierung, aufzugreifen. Die Folgen dieser Trennung von hoch frequentierten Fachtutorien und begrenzt angenommenen Unterstützungstutorien sind vielerorts in den Tutorien des Qualitätspakts Lehre anzutreffen und stellen ungelöste Schlüsselprobleme dar:

12 Stiftung Volkswagenwerk 1970, S. 119

13 Vgl. Berendt 1970, S. 8ff.

14 Berendt 1969, S. 11ff.

- Wie bekomme ich genügend Teilnehmende für die unterstützenden Angebote?
- Wie bekomme ich die richtigen Teilnehmenden, bzw. wer ist meine Zielgruppe?
- Wie halte ich die Teilnehmenden über die Programmlaufzeit „bei der Stange“ und verliere sie nicht mangels Verbindlichkeit und Mehrwert?

Insgesamt zeigt die umfangreiche Dokumentation, dass die FUB gute Erfahrungen mit Tutorien gemacht hat und die Konzeption im Laufe der Jahre eine erhebliche Ausdifferenzierung und Verbreitung erfuhr. Ein weiterer Meilenstein war im Jahr 1963 eine Tagung zur Studieneingangsphase<sup>15</sup>. Bereits hier<sup>16</sup> lassen sich dezidierte Vorstellungen eines tutoriengetragenen „*studium generale*“ finden, welches folgende konstituierende Aspekte enthält: *große Jahrgangskohorten sind in kleinere Arbeits- und Übungsgruppen mit Tutor einzuteilen, fachübergreifende ergänzende Anteile sind integraler Bestandteil der Curricula, Studierende partizipieren an Forschungsprozessen, Studienberatung* etc. Das Credo, die Studierenden aus der *Anonymität und Passivität* in die gemeinsame und selbstorganisierte Bearbeitung echter Forschungsfragen zu bringen, wurde demnach bereits vor 50 Jahren angewendet. Auch das Erlernen von Grundlagenwissen der Disziplinen sollte in *studentischen Arbeitsgemeinschaften* besser gelingen<sup>17</sup>. Der damals verwendete Begriff des Grundstudiums im Sinne einer Studieneingangsphase war gekennzeichnet von Einsichten, die heute selten in dieser Schärfe vorgetragen werden<sup>18</sup>, für die Gestaltung der Schnittstellen aber grundlegend sind:

- „eine große Zahl der neueintretenden Studenten können nicht studieren, müssen es also an der Universität lernen
- die Formen, in denen man das Studieren lernt, sind andere als die, in denen man studiert“

Die zu Beginn durch die *Ford Foundation* erfolgte Finanzierung zur Förderung von Demokratisierungs- und Aufbauprozessen und die später greifende Förderung durch die *Stiftung Volkswagenwerk* stellten erhebliche Mittel für 27 Hochschulen und 84 Tutorienprogramme bereit, insbesondere um dieses Feld nicht den studentischen Verbindungen zu überlassen. Nach dem Wegfall der Förderschwerpunkte ging die Aktivität in der Breite deutlich zurück, da nur wenige Bundesländer die dauerhafte Finanzierung übernahmen. In Berlin ist dagegen nach hartnäckigen

<sup>15</sup> Vgl. von Hentig 1963

<sup>16</sup> von Hentig 1963, S. 3f.

<sup>17</sup> Vgl. Liefmann-Keil 1969

<sup>18</sup> von Hentig 1963, S. 12



hochschulpolitischen Aktivitäten ein eigener *Tarifvertrag für studentische Beschäftigte in Tutorien* entstanden, der eine wesentliche Aufwertung der Tätigkeit beschreibt und bis heute trägt<sup>19</sup>. Insgesamt ist diese erste Phase geprägt von *Idealismus, Kreativität und Aufbruch*, führte indes trotz positiver Erfahrungen zum Ende der Periode bereits zu einer *Normierung und Rationalisierung bei gleichzeitig begrenzter Institutionalisierung*.

### **1970er-Jahre: Konzeptionelle Konsolidierung und weitere Verbreitung**

An der Universität Hamburg entstanden in den 1970er-Jahren nicht nur zahlreiche Tutorien bis hin zu Entwicklung erster Formen von Orientierungseinheiten, sondern auch umfangreiche relevante hochschuldidaktische Forschungs- und Praxisberichte. *Ludwig Huber* hat 1972 die erste Ausgabe der Reihe „*Hochschuldidaktische Stichworte*“ der Frage nach „*Zielen und Aufgaben von Tutorien*“ gewidmet, zahlreiche weitere Beiträge zu Tutorien kennzeichnen die Publikationsliste der AHD und des IZHD in den 1970er-Jahren. Bereits er beginnt seine Ausarbeitung mit einem historischen Abriss, indem er Tutorien aus angelsächsischen Colleges ableitete, wo vorübergehend Studentenwohnheimtutorien in Erscheinung traten und *Ersatz für soziale und kulturelle Aktivitäten* bieten sollten, die man den Studentenverbindungen nicht mehr überlassen wollte.

In seiner *lerntheoretischen* (Gruppenarbeit, die Fähigkeiten zur wissenschaftlichen Diskussion einübt und die Anonymität überwindet), *bildungspolitischen* (Integration und Differenzierung) und *bildungsökonomischen* (Lehreffizienz, Steuerung der Bildungsprozesse, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Studienreform) Begründung spricht er Tutorien das Potenzial zu, über die Faktoren *Motivation, Vorbild, Eigenaktivität, Feedback und Berücksichtigung von Diversität* wirksam zu sein<sup>20</sup>, weil gerade hier klassische Veranstaltungsformate Defizite aufweisen. Auf Grundlage der damaligen Formen nimmt Huber<sup>21</sup> eine durch den damaligen Richtlinienentwurf der Universität Hamburg als Rangfolge zu verstehende Systematisierung von Tutorien vor<sup>22</sup>, die in aktuellen Konzeptionen wenig aufgegriffen wird:

- lehrveranstaltungsergänzende Tutorien: Anleitung zum Studium, zum wissenschaftlichen Arbeiten, Möglichkeiten zur Diskussion und Vertiefung der Fachinhalte

19 Vgl. George 2013

20 Vgl. Huber 1972, S. 2ff.

21 Vgl. Huber 1972, S. 9f.

22 ähnlich Marburger Autorenkollektiv 1977, S. 32ff.

- experimentelle Tutorien: um Reformen der Ziele, Inhalte und Arbeitsformen unter wissenschaftlicher Begleitung zu erproben
- lehrangebotsergänzende Tutorien: Behandlung von relevanten Forschungsfragen zusätzlich zum standardisierten Curriculum
- lehrangebotsersetzende Tutorien: von Lehrenden und Studierenden werden Inhalte und Bearbeitungswege von Lehrveranstaltungen gemeinsam ausgearbeitet

Tutorien standen damals wie heute in der Verantwortung, Anschub und Richtungsweisung für *Studienreformprojekte*<sup>23</sup> zu sein. Dazu passt diese Einschätzung von Meyer-Althoff und Huber<sup>24</sup>: „Tutorien sind also ein Instrument der Studienreform [...] der Ebene konkreter inhaltlicher, organisatorischer und sozialer Veränderung der Lernsituation – macht Arbeit und kostet...“. Den organisationalen Besonderheiten der Hochschulen ist geschuldet, dass rasche, reibungslose und hierarchisch verordnete Veränderungsprozesse kaum stattfinden und sich Entwicklungen eher als das *Bohren dicker Bretter* darstellen. Branahl et al.<sup>25</sup> ergänzen, dass „Tutorien in Studienreformprojekten so anzulegen und zu organisieren [sind], daß die Studenten in ihnen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die sie in die Lage versetzen, ihre eigenen Lernprozesse weitgehend selbst zu organisieren und inhaltlich zu bestimmen...“. Gerade in der Studieneingangsphase können diese Arbeitsroutinen aber nicht vorausgesetzt werden und sind behutsam und weder als schulisches *weiter so* noch als *Wurf ins kalte Wasser* zu gestalten. Um aber Tutorinnen und Tutoren nicht in die Rolle des „*kleinen Hochschullehrers*“<sup>26</sup> zu drängen, müssen tutorielle Grundaufgaben klar umrissen sein und in Schulungen eingeübt werden:

- Vorbereitung einer Fragestellung zur Strukturierung der Diskussion
- gezielte Informationsschübe durch Kurzbeiträge
- Durchführung von Podiumsdiskussion, Expertenbefragung, Rollenspiel etc.
- Begleitung der Erstellung von studentischen Kritikpapieren

Branahl et al.<sup>27</sup> merken weiter an: „Soll der Einsatz des Tutoriums die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Verhalten auch bei der Gestaltung des eigenen Studiums fördern, so muß nicht zuletzt seine Organisationsform auf dieses Ziel abgestellt sein. In diesem

23 Vgl. Eckstein, Bornemann 1969

24 Meyer-Althoff 1974, S. 65

25 Branahl u. a. 1977, S. 6f.

26 Branahl u. a. 1977, S. 6ff.

27 Branahl u. a. 1977, S. 12

*Zusammenhang spielen der Grad der Kontinuität und Autonomie studentischer Kleingruppenarbeit die entscheidende Rolle*“. Dieser Hinweis zielt auf die Realität studentischer Gruppen, die kaum semesterübergreifend fortgeführt werden und im Semester meist nur wenige Wochen bis zum Referat oder der Klausur Bestand haben.

Bereits an diesen skizzierten tutoriellen Erfahrungen zeichnen sich didaktische Schwierigkeiten ab, die in der aktuellen Hochschullandschaft erneut zu thematisieren sind. Huber macht weiterhin darauf aufmerksam<sup>28</sup>, dass das Mitteilen von Antworten einfacher ist als die Konstruktion von Lernaufgaben und die Begleitung durch selbständiges Problemlösen und dass Tutorinnen und Tutoren (wie andere Lehrende auch) leicht in den Modus des „Vormachens“ verfallen. Vergleicht man beispielsweise die heutigen (stark nachgefragten) repetitiv angelegten mathematischer Fachtutorien, ist Hubers Einschätzung nachvollziehbar, dass sich in diesen *Paukkursen die Pervertierung der Tutoriums-idee*<sup>29</sup> zeigt.

Zur Professionalisierung der Tätigen waren vorbereitende und begleitende Schulungen traditionell Bestandteil von Tutorienprogrammen. *Lange*<sup>30</sup> untersuchte die verhaltens- und persönlichkeitsveränderte Wirkung von tutoriellen Trainings. Erwartungsgemäß fiel die Veränderung der Persönlichkeit gering aus und ist eher der Reifung zuzuschreiben. In den Verhaltensvariablen *Kommunikatives Verhalten, Gefühlsregistrierung, engagierter Einsatz* und weiteren war erfreulicherweise eine deutliche Veränderung nachzuweisen. Ohne dies an dieser Stelle ausführlich zu begründen, können Schulungsprogramme zweierlei Nutzenaspekte aufweisen: Die Sicherstellung einer angemessenen Durchführungsqualität des überwiegend unbedarften Lehrpersonals und die Förderung der Tutorinnen und Tutoren als Studierende. Aus den historischen Erfahrungsberichten werden für die *Tutorenausbildung* folgende Schlüsse gezogen<sup>31</sup>:

- eine intensive Tutorenschulung kann unterbleiben, wenn die zugehörige Lehrveranstaltung so verfestigt ist, dass Änderungen ohnehin ausbleiben (wobei auch dann die Zweckmäßigkeit des Tutoriums zu hinterfragen ist)
- die Tutorenschulung sollte sich auf den konkreten Kontext (Fach, Studienabschnitt, Zielgruppe) beziehen
- Tutorentätigkeit sollte ausreichend Vorlauf haben, idealerweise ein einsemestriges anrechenbares Vorbereitungsseminar

28 Vgl. Huber 1972, S. 12f.

29 Vgl. Huber 1972, S. 12

30 Lange 1974

31 Vgl. Meyer-Althoff 1974, S. VIII f.

- die Vorbereitung sollte konkret die inhaltliche und organisatorische Gestaltung zum Gegenstand haben (und weniger die in Schulungsprogrammen verbreiteten Darstellungen von Lern- und Kommunikationstheorien)

1977 wird durch das Marburger Autorenteam um Werner Fuchs ein umfangreicher Band zur Tutorienarbeit veröffentlicht, der umfassende Einblicke in die dortige Praxis gewährt. Sie begründen zunächst ausführlich die bildungspolitische Notwendigkeit der Tutorienarbeit und leiten wesentliche Reformmerkmale aus dem Bildungsbericht 1970 ab<sup>32</sup>. Weiterhin werden die theoretischen Begründungen und praktischen Erfahrungen aus der Tutorienarbeit skizziert<sup>33</sup>, die für eine Fortführung des Peeransatzes und der aktivierenden Kleingruppenarbeit sprechen:

- die geringe soziale Distanz Tutand-Tutorin bzw. -Tutor schafft eine besonders fruchtbare Lernsituation
- Tutorinnen und Tutoren werden als vertrauenswürdige und beliebteste Informationsquelle bewertet
- Studienreform erhält durch Tutorien wertvolle Impulse
- die Tutorinnen und Tutoren profitieren für ihre eigene Entwicklung von der Tätigkeit
- Kleingruppenarbeit stärkt Motivation, Lernhaltung, Teamfähigkeit und überwindet Isolation und Frustration
- Tutorien begünstigen „Stoffaneignung“ und wissenschaftliche Kommunikation

Insgesamt ist diese zweite Phase geprägt von konzeptioneller Vertiefung und Reifung, gut dokumentierten Erfahrungen und dem finanziell bedingten Rückgang der Verbreitung von Tutorien.

### **1970er- und 1980er-Jahre: Perspektivenerweiterung und Fokussierung der Orientierungseinheiten**

Es liegen vergleichsweise wenige Informationen zur Verbreitung von Tutorien in den 1980er-Jahren vor, die eine Rekonstruktion der Entwicklung ermöglichen könnten. Jedoch wird anhand der vorliegenden Publikationen deutlich, dass gerade zu Beginn dieser Phase tutoriell getragene *Orientierungseinheiten (OE)* in den Fokus der Hochschuldidaktik gerückt sind, deren Genese aber in die Anfänge der 1970er-Jahre (Sommersemester 1973) zurückreicht<sup>34</sup>.

32 Vgl. Marburger Autorenkollektiv 1977, S. 10ff.

33 Marburger Autorenkollektiv 1977, S. 20ff.

34 Vgl. Klüver, Schulmeister 1973; Schulmeister 1974; Ottersbach 1978; Schulmeister 1979; Rieck 1981; Schulmeister 1982

Orientierungseinheiten bedeuten in Abgrenzung zu den vorher fokussierten Tutorien, dass sie nicht über das erste oder weitere Semester begleitend stattfinden, sondern dem ersten Semester als *in sich geschlossene, meist einwöchige Einführungsveranstaltung* in Vollzeit vorgeschaltet sind, aber auch bis zu drei Wochen dauern können<sup>35</sup>. Der DGB forderte bereits 1973, dass ein Studium mit „*einer mehrwöchigen Orientierungsphase bzw. einem Orientierungssemester beginnen [soll]*“<sup>36</sup>. Studienreformprojekte griffen dies vielerorts auf. Ob die Orientierungseinheiten als Ergänzung oder Ersatz der semesterbegleitenden Tutorien angelegt waren, lässt sich aus der Entwicklung nicht rekonstruieren.

Rieck<sup>37</sup> bezeichnet die Studieneingangsphase zu Recht als „*neuralgischen Punkt des Bildungswesens*“, der den Erfolg des Studienverlaufes wird durch „*Überlastung, Vereinzeln, Entmutigung und fehlende oder falsche Informationen*“ auf eine harte Probe stellt. Als Lernerfahrung stellt der Studienbeginn in jedem Fall einen Bruch mit (berufs-) schulischen Erfahrungen dar. Als Ursache wird neben veralteten Strukturen und Lehrorganisationen auch die „*Vervierfachung der Studentenzahl in zwanzig Jahren*“<sup>38</sup> aufgeführt. Damit ist die mit dem aktuellen Hochschulpakt aufzufangende relative Steigerung allenfalls als *moderat* zu bezeichnen und bietet nur begrenzt Argumente für festgestellte Defizite. Rieck untersuchte Studienanfängerinnen und -anfänger der Wirtschaftswissenschaften und leitete als relevanten Bedarf die *Information und Beratung zu Studienorganisation, Studieninhalten, Wissenschaftlichen Arbeiten, Beruflichen Tätigkeiten, Studienmotivation und Universitätskultur* ab, eine Aufzählung für Orientierungseinheiten, die auch heute als konsensfähig gelten dürfte und die zum Teil für Erstsemestertutorien redundant wäre. Darüber hinaus steht die *Integration in neue soziale Konstellationen und die Erarbeitung einer tragfähigen Motivationsstruktur* im Mittelpunkt. Die didaktische Orientierung der Erstsemesterstudierenden skizziert er wie folgt: „*Die Mehrheit unter den befragten Studienanfängern hofft, daß das Studium durch die Möglichkeit zur selbständigen Arbeit bestimmt ist*“<sup>39</sup>. Resümierend stellt Rieck fest: „*Damit ist das studentische Eingangsverhalten durch die Ambivalenz von positiven Studienwünschen und Leitbildern einerseits und von Unsicherheit und Passivität andererseits geprägt. Es kann vermutet werden, daß die Hochschule einen bedeutsamen Einfluss darauf hat, welche der hier angedeuteten studentischen Verhaltensweisen sich schließlich als*

35 Vgl. Schulmeister 1979, S. 21

36 DGB 1973

37 Rieck 1981, S. 22

38 Rieck 1981, S. 25

39 Rieck 1981, S. 65

*bestimmend erweisen wird*<sup>40</sup>. Statt Offenheit, Interesse und Motivation bei Eintritt in die Hochschule aufzugreifen, werden die Studienanfängerinnen und -anfänger leichtfertig und systematisch auf den *vermeintlichen Boden des Studienalltags* zurückgeholt. Betrachten wir die aus Studierendensicht drei zentralen OE-Grundsätze *studentische Organisation und Durchführung, entdeckendes (problembasiertes und forschendes) Lernen statt Informationsüberflutung und aktivierende Kleingruppenarbeit (8 Studierende je Gruppe)*<sup>41</sup>, so ist eine Abkehr von letzteren beiden festzustellen. Schulmeister<sup>42</sup> fasst die inhaltlichen und methodischen Erfahrungen mit Orientierungstutorien in einer richtungsweisenden praxisnahen Handlungsanleitung zusammen. Seine Begründung für die Notwendigkeit von Orientierung gebenden Veranstaltungen sind *quantitative Expansion des Hochschulbereiches, Defizite an Studierbarkeit und Studierfähigkeit sowie Hinterherhinken der Lehrpraxis hinter hochschuldidaktischen Erkenntnissen und Entwicklungen*<sup>43</sup>. Dies dürfte auch nach drei Jahrzehnten als gemeinsamer Nenner von Tutorien gelten und bestätigt die Notwendigkeit durchgängiger tutorieller Arbeit. Schulmeister<sup>44</sup> führt auf, woran sich Tutorien in der Studieneingangsphase inhaltlich orientieren müssen:

- Kontaktprobleme, Kennenlernen und Gruppenarbeit müssen bereits in den ersten Tagen im Mittelpunkt stehen
- genauere Information zum Studiengang und zum Studieren sind notwendig
- es müssen konkrete Lernsituationen angeboten werden, welche die eigene Lernaktivität herausfordern

...und welche Erfahrungen in Hamburg vorliegen<sup>45</sup>:

- die Studierenden verhalten sich selbständiger und aktiver als gewöhnlich
- sie treten neugierig fragend auf und diskutieren wissbegierig
- sie zeigen auch nach der Orientierungseinheit noch längere Zeit Interesse an den Belangen der Selbstverwaltung, Problemen der Berufspraxis und der Studienreform
- sie bilden häufiger als früher studentische Arbeitsgruppen, kritisieren das Studienangebot in Erstsemester-Arbeitsgemeinschaften oder engagieren sich als Tutorinnen und Tutoren.

---

40 Rieck 1981, S. 67

41 o.V. 1982, S. 9; Schulmeister 1979

42 Schulmeister 1982

43 Vgl. Schulmeister 1982, S. 4

44 Schulmeister 1982, S. 12

45 Schulmeister 1982, S. 23

Auch die aufgeführten und später im Detail ausgearbeiteten einführenden Inhalte von Orientierungseinheiten (*Kennenlernen, Studienberatung, räumliche Orientierung, Selbstverwaltung, Wissenschaftliches Arbeiten, Wissenschaftstheorie etc.*)<sup>46</sup> ähneln den eingangs beschriebenen begleitenden Tutorien. So könnte interpretiert werden, dass der Rückgang der Verbreitung von Tutorien durch *Ausgliederung und Vorziehung* kompensiert werden sollte und der hochschuldidaktische Einfluss auf die Gestaltung hier offenbar recht groß war.

Eine didaktisch konsequent weiterführende Variante der Orientierungseinheit wurde in der Wirtschaftswissenschaft der Universität Hamburg als *Problemorientierte Orientierungseinheit (POE)* entwickelt, erprobt und zwei Jahrzehnte erfolgreich eingesetzt<sup>47</sup>. Hier stand die Entwicklung der Vermittlungs- und Lernformen in Gruppenformen durch Planspiele, Rollenspiele, Simulation etc. im Vordergrund, Fachinhalte und studienorganisatorische Fragen traten in angemessener Form in den Hintergrund und wurden en passant erworben.

Insgesamt ist die dritte Phase geprägt von der Konzentration auf die Entwicklung von Orientierungseinheiten und dem Regelbetrieb von Fachtutorien. Damit endet der drei Jahrzehnte umfassende historische Abriss vor der Einschätzung des Autors, dass es in den drei Jahrzehnten bis in die Gegenwart wenig Berichtenswertes zu Tutorien gibt.

### **Innovation oder Wiederkehr – Lehren aus historischen Ansätzen**

Die Darstellung aktueller hochschuldidaktischer Formate mit historischen Betrachtungen einzuleiten, erscheint davon ausgehend, dass theoretische Modelle und empirische Erfahrungen kumuliert in die Entwicklung von Interventionen eingehen, zunächst wenig informativ. Doch aufgrund der zu beobachtenden Zyklen und Brüche wurde und wird die Erkenntnislage zu Tutorien systematisch vernachlässigt. Anders formuliert sind aktuelle Konzepte ein Stück weit blind, denn über Tutoring und Mentoring wird aktuell geforscht, entwickelt und evaluiert, als handle es sich um die Entdeckung des 21. Jahrhunderts. Der historische Abriss über das „goldene Zeitalter“ der Tutorien hat gezeigt, dass viele Ideen bereits damals erdacht und erprobt, teilweise beibehalten und vielfach verworfen wurden. Das IZHD stellte fest, dass die Aufgabe der Hochschuldidaktik die „*Erforschung und Beeinflussung der Lehr- und Lernprozesse im Hochschulbereich*“<sup>48</sup> ist. Dies lässt den Schluss zu, dass sich aktuelle Tutorienkonzepte weniger auf Forschungs- als auf Beeinflussungsaufgaben konzentrieren mögen.

46 Vgl. Schulmeister 1982, S. 38

47 Vgl. Bülow-Schramm 2014 in diesem Band ab S. 13

48 IZHD 1982, S. 6

Wie Rolf Schulmeister im Rahmen seiner historischen Darstellung während des Workshops zu Orientierungstutorien im November 2013 anmerkte, tauchen *Probleme, Ideen und Lösungen in zyklischer Regelmäßigkeit* wieder auf. Vermutlich ist dieses Spiel notwendig, um im Antragskampf um Drittmittel auch alte und bewährte (im Fortschrittsverständnis begrenzt förderwürdige) Konzepte im neuen (bevorzugt zu fördernden) Licht erscheinen zu lassen.

In der Praxis der Tutorienarbeit zeichnen sich momentan zwei konzeptionelle Wege ab, die sich auch in den in diesem Band folgenden Darstellungen entdecken lassen. Einerseits finden sich breit akzeptierte, gut gefüllte, kompetenzentwickelnde „How to do“-Angebote zur *Steigerung von Studienleistung* und „*Employability*“ und *Rationalisierung des Studiengeschehens*, andererseits weniger akzeptierte, teilweise experimentell angelegte Angebote, die *akademische Bildungs- und Reflexionsprozesse* im Humboldtschen Sinne aufmischen sollen, aber oft unter einem Nischendasein leiden und von Studierenden frequentiert werden, die über vergleichsweise entwickelte Studierfähigkeiten verfügen. Die *Re-Integration des Notwendigen und des Wünschenswerten* wäre ein bedenkenswerter Ansatz, denn vermutlich sind Fachtutorien, Repetitorien und Einführungen in das wissenschaftliche Arbeiten zunächst notwendige Voraussetzungen zur Gewinnung der geistigen Freiheit (Freischwimmen), um sich daran anknüpfend kritisch-reflexiv mit dem eigenen Studierhandeln, den institutionellen Bedingungen und den Fachinhalten auseinanderzusetzen und somit genau den Bildungsanspruch von Hochschule einzulösen. Gegenstand der Hochschuldidaktik kann daher die Frage sein, ob Tutorien lediglich eine kurzfristig-kompensatorische Wirkung von Jahrgang zu Jahrgang entfalten, oder ob die Formel das *Marburger Autorenkollektivs*<sup>49</sup> Gültigkeit besitzt: „*Der Tutor greift nun, ob es ihm bewußt ist oder nicht, in den Prozeß der Hochschulentwicklung ein*“. Dann wäre weitere Rückendeckung notwendig, um Tutorien als Motor der Veränderung der Hochschullehre zuzulassen. Wie hochschuldidaktisch gut begründete Ansätze dennoch scheitern können, konnte zu Beginn der siebziger Jahre beobachtet werden, als sich die Wissenschaftsbehörde den *Richtlinien für die Durchführung der Tutorenprogramme der Länder* anschloss und einen deutlich anders ausgerichteten Entwurf des IZHD verwarf<sup>50</sup>.

Der absichtsvoll etwas einseitig überzeichnete Verweis auf eine geringe Innovationsdichte aktueller Tutorienarbeit ist dabei keine Kritik an einer vermeintlichen Ideenlosigkeit der Akteure, vielmehr hatten Tutorien bereits vor Jahrzehnten einen hohen Elaborations- und Nützlichkeitsgrad erreicht und sollten nicht als kurz- oder mittelfristig drittmittelfinanzierte hochschuldidaktische Zugaben, sondern als langfristig notwendiger und solide finanzierter Bestandteil von Hochschulleh-

---

49 Marburger Autorenkollektiv 1977, S. 9

50 Vgl. Müller, Schulmeister 1972, S. 14, S. 31ff.



re verstanden werden. Ansonsten bestünde die Gefahr, dass die aktuellen, durch den Qualitätspakt Lehre geförderten Tutorienkonzepte 2016 oder spätestens 2020 wieder für Jahre aus den Köpfen und in den Schubladen verschwinden und folgende unvollständige Liste relevanter *Konstruktionsprinzipien* erneut in Vergessenheit gerät, bis der Leidensdruck hoher Abbrecherquoten und niedriger Zufriedenheitswerte wieder zum Handeln drängt:

- Tutorienarbeit findet in Kleingruppen zu 8-10, maximal 15 Studierenden statt
- Tutorien kompensieren nicht vorrangig Mängel von frontalen Massenvorlesungen, sondern können an deren Stelle treten
- Tutorien arbeiten mit entdeckenden, aktivierenden und problembasierten Methoden und sind keine Fortsetzung vermeintlicher Wissensvermittlung
- Tutorien fördern selbstorganisiertes Lernen der Studierenden und dienen nicht ausschließlich dem Kompetenzerwerb, sondern der Herausbildung einer lebenslang lernenden wissenschaftlich arbeitenden Persönlichkeit
- Tutorien sind kein Mittel zur kostengünstigen Bewältigung von finanziellen Problemen der Massenuniversität
- Tutorien sind Teil der Prozesse der Studienreform, ihre Beiträge sind umso nützlicher, je offener sie gestaltet werden können
- Tutorinnen und Tutoren erhalten eine vorbereitende und begleitende Schulung zu Entwicklung ihrer Professionalität sowie der Tätigkeit angemessene Verträge in Dauer und Vergütung

#### Literatur:

- Berendt, B. (1969): 18 Jahre Tutorenarbeit an der Freien Universität Berlin. Hamburg.
- Berendt, B. (1970): Richtlinien, Ordnungen und Fragebögen zum Tutorienprogramm der FU Berlin. In: Hochschuldidaktische Materialien Nr. 16. Hamburg.
- Branahl, U.; Reinisch, H.; Zechlin, L. (1977): Tutorien im Rahmen von Studienreformprojekten. In: IZHD. Hamburg.
- Bülow-Schramm, M. (2014): Tutoring und Mentoring – (k)eine Aufgabe für Lehrende? In: Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit. Hamburg.
- Deutscher Gewerkschaftsbund (1973): Forderungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes zur Hochschulreform. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/gmh/main/pdf-files/gmh/1977/1977-02-Forderungen.pdf> (Zugriff am 30.03.2014).
- DiMaggio, P. J.; Powell, W. W. (1983): The Iron Cage Revisited – Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: *American Sociology Review*, 48 (2). S. 147 – 160.
- Eckstein, B.; Bornemann, E. (1969): Arbeit mit kleinen Studentengruppen. Hamburg.
- George, R. (2013): Gute Tutorienarbeit unter welchen Voraussetzungen? Die Beschäftigungsbedingungen von Tutorinnen und Tutoren. In: Kröpke, H., Ladwig, A. (Hg.): *Tutorienarbeit im Diskurs. Qualifizierung für die Zukunft*. Berlin: LIT Verlag, S. 13 - 29
- Hentig, H. von (1963): Das erste Studienjahr an der Universität. Hamburg
- Huber, L. (1972): Ziele und Aufgaben von Tutorien. In: IZHD: Hochschuldidaktische Stichworte Heft 1. Hamburg: AHD.
- Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (1982): Hochschuldidaktik in Hamburg. 10 Jahre Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD). In: *Dokumente zur Studien- und Prüfungsreform aus der Universität Hamburg* Nr. 14. Hamburg.

- Klüver, J.; Schulmeister, R. (1973): Entwicklung einer Orientierungseinheit für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachbereiche. In: Klüver, J. (Hg.): Reform der Studieneingangsphase Band I. Hamburg, S. 21 – 44.
- Lange, W. (1974): Entwicklung und Evaluationsversuch eines Trainings für studentische Tutoren. Hamburg.
- Liefmann-Keil, E. (1969): Studentische Arbeitsgemeinschaften. In: Hochschuldidaktische Materialien 5. Hamburg.
- Marburger Autorenkollektiv (1977): Leitfaden für die Tutorenarbeit. Didaktische Materialien für die Arbeit in studentischen Kleingruppen. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik 42. Hamburg.
- Meyer-Althoff, M. (1974): Tutorentätigkeit und Tutorenausbildung. In: Hochschuldidaktische Arbeitspapiere des IZHD 4. Hamburg.
- Müller, H. H.; Schulmeister, R. (1972): Hochschuldidaktik und hochschulpolitische Praxis. Hamburg.
- Ottersbach, H. G. (1978): Reform der Studieneingangsphase III. Studienberatung statt Curriculumrevision. Hamburg.
- o.V. (1982): Orientierungseinheiten. Ein Kinderspiel? In: FH info 32(4). S. 9 – 12.
- Rieck, W. (1981): Orientierungsveranstaltungen zum Studienbeginn. Eine hochschuldidaktische Analyse. Hamburg.
- Schuler, K. (2004): Sherpas für die Lehre. In: Deutsche Universitäts-Zeitung (12). S. 31.
- Schulmeister, R. (1974): Eine Orientierungseinheit für Studienanfänger der Naturwissenschaften. Beispiel Chemie. Hamburg.
- Schulmeister, R. (1979): Orientierungseinheiten. In: Dokumente zur Studien- und Prüfungsreform aus der Universität Hamburg Nr. 10. Hamburg.
- Schulmeister, R. (1982): Handbuch für Orientierungseinheiten. Grundlegung, didaktisch-methodische Planung und Durchführung von Studieneinführungsveranstaltungen. Online verfügbar unter [www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/handbuch-orientierungseinheiten-1982.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/handbuch-orientierungseinheiten-1982.pdf) (Zugriff am 04.06.2014).
- Stiftung Volkswagenwerk (1970): Tutorenprogramm. Information – Diskussion. Weinheim.
- van Bebber, F. (2007): Mein kleiner, kluger Tutor. In: Deutsche Universitäts-Zeitung (08).
- Windeler, A. (2003): Kreation technologischer Pfade: ein strukturationstheoretischer Analyseansatz. In: Schreyögg, G.; Sydow, J. (Hg.): Managementforschung 13. Wiesbaden, S. 295 – 328.



## Berichte aus der Praxis im Universitätskolleg





Katrin Bothe

## Die „Schreibpaten“-Ausbildung im wissenschaftlichen Schreiben und die Schreibgruppenleiterausbildung im kreativen Schreiben im Schreibzentrum Hamburg

Das Schreibzentrum (SZ) an der Universität Hamburg gibt es seit August 2012. Es ist vorrangig für Studierende des erziehungswissenschaftlichen Fachbereichs gedacht. Das Schreibzentrum dient dazu, Studienanfängerinnen und -anfänger in das wissenschaftliche Arbeiten einzuführen, Studierende beim Planen und Verfassen schriftlicher Arbeiten (z. B. Modulabschlussarbeiten, Bachelor-Arbeiten etc.) zu unterstützen oder ihnen bei akuten Schreibproblemen bzw. Schreibblockaden zu helfen.

Das Schreibzentrum ist Teil des ebenfalls 2012 gegründeten Universitätskollegs.<sup>1</sup> Ziel beider Institutionen ist es, „Schnittstellen“ zwischen Schule, Berufstätigkeit und Universität zu bearbeiten, Brücken zu schlagen und Übergänge zu erleichtern.

Angeboten wird das Coaching als

- individuelle Schreibberatung in Form von „Textsprechstunden“, in denen punktuell Schreibprobleme bearbeitet werden oder der Schreibprozess einer Arbeit kontinuierlich begleitet wird
- Kompaktseminare und Workshops zu Schwerpunktthemen (wie z. B. die Einführung in das wissenschaftliche Schreiben, Zitieren, Rechtschreibung etc.)
- entsprechende semesterbegleitende Seminare

Neben diesem „Kernprogramm“ bietet das Schreibzentrum

- eine Ausbildung als „Schreibpatin bzw. -patin“ (Schreibberaterin bzw. -berater an Schulen) für Lehramtsstudierende, die ihre frisch erworbenen Kenntnisse lernend durch Lehre<sup>2</sup> in der Schreibförderung an Schulen weitergeben wollen (insbesondere in der Vorbereitung des schriftlichen Abiturs) sowie
- eine Schreibgruppenleiterausbildung im kreativen Schreiben.

Mit den Schreibpatinnen und -paten findet eine Ausbildung im Sinne eines

---

1 <http://tp06.universitaetskolleg.uni-hamburg.de>

2 „Jede(r) Lehramtsstudierende sollte Schreiben als ein ‚Handwerk‘ erlernen: Wer schreiben lehren will, muß selber schreiben können.“ ( Böttcher 2003, S. 288)

„Peer-Tutoring“<sup>3</sup> statt. Diese Tutorinnen und Tutoren werden jedoch zunächst an die universitäre Beratung lediglich herangeführt, übernehmen Teilaufgaben in Workshops und werden schwerpunktmäßig in Schulen eingesetzt. Ihre dortigen Erfahrungen in der Schreiberberatung werden in Supervisionsgruppen aufgearbeitet. So erhalten vor allem Lehramtsstudierende frühzeitig die Gelegenheit, in Theorie und Praxis kontinuierlich eine eigene Perspektive auf Unterricht und schriftsprachliche Lernprozesse zu gewinnen.

In der Schule übernehmen die Schreibpatinnen und -paten gewissermaßen die Rolle von „idealen Leserinnen und Leser“. Sie geben ein „begründetes Textfeedback aus ihrer Perspektive als interessierte Leser“<sup>4</sup>, „geben Inhalte in eigenen Worten wieder, um den Autorinnen zu zeigen, wie der Text von einem Leser verstanden werden kann“<sup>5</sup>. Die Schülerinnen und Schüler machen an den Schreibpatinnen und -paten die Erfahrung, was an ihren Texten verständlich ist bzw. das Verständnis erschwert<sup>6</sup> und wie es um die Wirkung ihres Textes bestellt ist. Dazu untersuchen die Schreibpatinnen und -paten die Texte u. a. auf inhaltliche und sprachliche Stimmigkeit<sup>7</sup>. Sie arbeiten nach Möglichkeit nicht defizitorientiert, sondern erproben eine an den „Stärken orientierte Sichtweise, in der nicht nach Fehlern des Textes gesucht wird, sondern nach Wegen, wie positive Aspekte weiter ausgebaut [...] werden können.“<sup>8</sup> So bieten die Schreiberberaterinnen und -berater lediglich Vorschläge zur Optimierung des Textes an: „Dem Schreiber bleibt überlassen, welche Aspekte der Kritik er bei der Textrevison berücksichtigt.“<sup>9</sup>

Ein Netzwerk qualifizierter studentischer Schreibtutorinnen und -tutoren befindet sich aufgrund der permanenten Fluktuation unter den Studierenden<sup>10</sup> in Entwicklung.

Für die Schreibpatinnen und -paten und für die Schreibgruppenleiterausbildung im kreativen Schreiben werden Zertifikate ausgestellt, um eine entsprechende Zusatzqualifikation bei der Bewerbung (an Schulen) nachweisen zu können. Sowohl die Schreibpatinnen und -paten für das wissenschaftliche Schreiben als

3 Vgl. Girgensohn, Sennewald 2012, S. 90-93, Pydde, Girgensohn 2011, S. 265ff.; Henkel, Witt 2011, S. 296

4 Vgl. Girgensohn, Sennewald 2012, S. 91

5 Vgl. Girgensohn, Sennewald 2012, S. 91

6 Vgl. Girgensohn, Sennewald 2012, S. 91

7 Vgl. Hampp, Rosenkranz 2012, S. 273

8 Hampp, Rosenkranz 2012, S. 276

9 Hampp, Rosenkranz 2012, S. 277

10 Vgl. Grieshammer, Liebetanz, Peters, Zegenhagen 2012, S. 5

auch die Schreibgruppenleiterinnen und -leiter im kreativen Schreiben nehmen an einer Ausbildung teil, die drei Module umfasst. Die Schreibpatinnen und -paten lernen in einem Seminar Elemente wissenschaftlichen Arbeitens kennen, arbeiten praktisch als Schreibberaterin und -berater an der Schule, reflektieren innerhalb von Treffen ihre Arbeit und verfassen eine „Fallanalyse“.

Die Schreibgruppenleiterinnen und -leiter im kreativen Schreiben nehmen an drei Seminaren zum kreativen, literarischen Schreiben teil, erproben Aufgabenstellungen aus unterschiedlichen Bereichen eines Curriculums zum kreativen Schreiben<sup>11</sup> im „Selbstversuch“ und legen mit den Ergebnissen ein Portfolio an.

Eine Besonderheit in der Arbeit des Schreibzentrums ist, dass auch die Schülerinnen und Schüler an der Schule selbst zu Peer-Tutorinnen und -Tutoren werden. Die Abiturientinnen und Abiturienten der Stadtteilschule, die zuvor innerhalb des Schreibpatenprojekts durch Studierende auf das schriftliche Abitur in Deutsch vorbereitet wurden, trainieren ihrerseits gleichaltrige Migrantinnen und Migranten einer Gewerbeschule/Berufsvorbereitungsschule (BVJM-Klasse) für ihre Haupt- und Realschulabschlüsse. Beide Patenschaftsprojekte gehen über das Ziel reiner Prüfungsvorbereitung hinaus: Im Schreibpatenprojekt entsteht durch das konzentrierte Schreibtraining ein intensiver und persönlicher Kontakt zwischen Studierenden und Oberstufenschülerinnen und -schülern (Universität und Schule). Im Lesepatenprojekt kommen Gleichaltrige in Kontakt, die sonst in Hamburg schulisch weit voneinander getrennt lernen und leben: Oberstufenschülerinnen und -schüler und Schülerinnen und Schüler der Berufsvorbereitung für jugendliche Migranten. Alle Beteiligten erfahren sich somit nicht nur als „Beschulte“, sondern selbst als kompetente Beraterinnen und Berater und Gesprächspartnerinnen und -partner.<sup>12</sup>

### Literatur:

- Bothe, K. (1998): Kreatives Schreiben. In: Ueding, G. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 4: Hu – K. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, Sp. 1371 - 1377.
- Bothe, K. (2009): Kreatives Schreiben. In: Fix, U.; Gardt, A.; Knape, J. (Hg.): Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. 2. Halbband. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 2364 – 2377.
- Böttcher, I. (2003): Projekt „Kreatives Schreiben“ an der Rheinisch-Westfälisch- Technischen Hochschule, Aachen. In: Kruse, O.; Jakobs, E.-M.; Ruhmann, G. (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 287 – 289.
- Girgensohn, K.; Sennewald, N. (2012): Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung. In: Grimm, G. E., Bogdal, K.-M. (Hg.): Einführungen Germanistik.
- Grieshammer, E.; Liebetanz, F.; Peters, N.; Zeegenhagen, J. (2012): Zukunftsmodell Schreibberatung.

<sup>11</sup> Vgl. Bothe 1998, Sp. 1373 - 1375; Bothe 2009, S. 2368 - 2370

<sup>12</sup> von Jakobs, Knorr 1997, S. 125–139.



Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Hampp, M.; Rosenkranz, J. (2012). In: Gans, M.; Prenting, R. (Hg.): Textwerkstätten. Literarisches Schreiben in der Schule, Hochschule und Freizeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 273 – 291.
- Henkel, C.; Witt, J. (2011): Das Konzept des Peer Tutoring in der Praxis der Schreibberatung einer Hochschule. Die studentische Schreibberatung script.um im Schreiblabor der Universität Bielefeld. In: Berning, J. (Hg.): Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis. Münster: LIT-Verlag, S. 295 – 307.
- Pydde, M.; Girgensohn, K. (2011): Schreibberatung durch Peer TutorInnen: Herausforderungen in Theorie und Praxis. Eine empirische Untersuchung auf der Basis von Beratungsprotokollen. In: Berning, J. (Hg.): Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis. Münster: LIT-Verlag, S. 295 – 307.
- Ruhmann, G. (1997): Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. In: Jakobs, E.-M.; Knorr, D. (Hg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 125 – 139.

Sascha Kilburg, Cornelia May

## Vernetzt ins Studium starten Entwicklung eines Peer-Mentoringprogramms am Fachbereich Psychologie

### Einführung

Mit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge wandelte sich die Studienkultur im Fach Psychologie. Die mit den neuen Studiengängen einhergehende stärkere Verschulung der Lehrpläne, die verkürzte Studiendauer, die geringere inhaltliche Wahlfreiheit und die höhere Prüfungslast verringerten den Spielraum, in dem selbstbestimmtes Lernen und Forschen, projekt- und hochschulpolitisches Engagement möglich sind. Ziel des Projekts peer ship ist, dieser Entwicklung entgegenzuwirken. So sollen neue Möglichkeiten zur Partizipation und Gestaltung der eigenen Studienbedingungen geschaffen werden. Mit Impulsen zur Vernetzung soll die Bildung von Peergroups angeregt und so dem „Einzelkämpfertum“ entgegengewirkt werden. Studierende sollen besser über Studien- und Prüfungsordnung, StINE-Anmeldeverfahren, Sonderregelungen für Härtefälle, Teilzeitstudium etc. informiert und das Studien- und Prüfungsbüro zugleich von entsprechenden Anfragen entlastet werden. Es geht darum, die Sichtbarkeit bestehender Supportangebote am Fachbereich und der Universität zu erhöhen und so den Zugang zu erleichtern. Der Kern von peer ship ist ein Peer-Mentoringprogramm, bei dem Studierende höheren Semesters Erstsemester begleiten. So soll ein Rahmen geschaffen werden, der es Studierenden über die Kohorten hinweg ermöglicht, sich zu vernetzen und Wissen auszutauschen. Die Zielgruppe von peer ship sind die Erstsemester im Bachelor-Studiengang Psychologie. Sie waren bislang nach der Einführung in das Fach und den Fachbereich durch die Orientierungseinheit auf sich gestellt. Über peer ship sollen sie darüber hinaus begleitet werden und eine Anlaufstelle für Fragen und Probleme finden. Hierzu sollen Studierende im zweiten Semester zu Mentorinnen und Mentoren ausgebildet und so die für eine Massenuniversität typische schlechte Betreuungsquote in Ansätzen kompensiert werden. Den Mentorinnen und Mentoren kommt dabei eine doppelte Mittlerrolle zu: Zum einen sollen sie formelles als auch informelles Wissen weitertragen. Zum anderen sollen sie eine Schnittstellenfunktion zu bestehenden Supportangeboten übernehmen.



Eingebunden in das Universitätskolleg versteht sich peer ship als Pilotprojekt mit dem Auftrag, ein Konzept zur Umsetzung der oben skizzierten Ziele unter der Maßgabe zu entwickeln, dass dafür langfristig keine zusätzlichen Mittel zur Verfügung stehen.

### **Peer-Mentoring**

Der Begriff Mentorin bzw. Mentor bezeichnet die Rolle der Ratgeberinnen und Ratgeber, die ihr Wissen und ihre Erfahrungen an eine noch unerfahrene Person (Mentee) weitergeben. Mentorinnen und Mentoren unterstützen und fördern die Mentees bei der persönlichen wie beruflichen Entwicklung. Schunk und Mullen<sup>1</sup> unterscheiden in Anlehnung an Kram<sup>2</sup> die Funktion der Karriereförderung durch Protegieren, Unterstützung bei der Netzworkebildung und dem Erlernen der organisationalen Regeln sowie die psychosoziale Funktion, bei der Mentorinnen und Mentoren die Mentees bei deren psychischen und sozialen Entwicklung emotional unterstützen. Die Mentorinnen und Mentoren sind dabei selbst Rollenmodell, beraten, ermutigen und geben konstruktiv Rückmeldung<sup>3</sup>.

Klassischerweise besteht zwischen Mentorin bzw. Mentor und Mentee ein größerer Erfahrungsabstand, der die Mentorin bzw. den Mentor für die Aufgabe qualifiziert. Es besteht zudem oftmals ein Unterschied in der Hierarchie, wobei ein direktes Abhängigkeitsverhältnis der Mentees in aller Regel vermieden wird. Im beruflichen Kontext hilft Mentoring insbesondere, Arbeitszufriedenheit und Selbstwertgefühl zu erhöhen, Stress zu reduzieren, Karrierechancen wahrzunehmen, und das Commitment für die Organisation zu steigern<sup>4</sup>. Die durch Mentoring erzielten Ergebnisse zeigen kleine Effektstärken, die im Bereich des akademischen Mentorings noch am größten ausfallen<sup>5</sup>. Für eine abschließende Bewertung besteht aktuell noch weiterer Forschungsbedarf, da es nur wenige Studien mit experimentellem oder quasi-experimentellem Design gibt<sup>6</sup> und die bestehenden Metaanalysen entweder nur auf einer kleinen Zahl an Studien beruhen oder nicht-experimentelle Studien einbeziehen.

Die Bezeichnung Peer-Mentorin bzw. -Mentor verdeutlicht, dass der Erfahrungsabstand zwischen Mentorin bzw. Mentor und Mentee geringer ausfällt und hier-

1 Schunk, Mullen 2013

2 Kram 1983 und 1985

3 Schunk, Mullen 2013

4 Underhill 2006

5 Eby u. a. 2008

6 Eby u. a. 2008, Underhill 2006

archisch kein Unterschied zwischen ihnen besteht. Peer-Mentoringprogramme für die Studieneingangsphase können helfen, die Erwartungen an ein akademisches Studium realistisch anzupassen, Stress zu reduzieren, Freunde zu finden und sich zugehörig zu fühlen<sup>7</sup>. Mit peer ship wurde abweichend vom klassischen Ansatz des Einzelmentorings die Form des Gruppenmentorings gewählt. Hier betreut eine Mentorin bzw. ein Mentor mehrere Mentees.

Die Entscheidung für Peer- und Gruppenmentoring geht auf Überlegungen der Machbarkeit und langfristigen Finanzierbarkeit zurück. Ein Gruppenangebot bietet die Chance, eine relevante Breitenwirkung zu erzielen, da so alle Erstsemester der Psychologie angesprochen werden können. Zudem fördert der Gruppenansatz die Netzwerkbildung unter den Studierenden. Der Peer-Ansatz ist kostengünstiger und bietet Erstsemestern zugleich die Chance, von einem erreichbaren Rollenmodell zu profitieren. Nicht zuletzt liegt dem Peer-Ansatz der Gedanke zu Grunde, einen Raum für Partizipation zu schaffen, der in hohem Maße durch das Engagement der Studierenden selbst ausgestaltet wird.

Mentoring unterscheidet sich von professionaler Beratung dadurch, dass die Mentorin bzw. der Mentor subjektives Wissen und persönliche Erfahrungen teilt und weitergibt. Diese Form der Unterstützung ist in hohem Maße auf die Bedürfnisse ausgerichtet, die sich aus den Anforderungen des organisationalen Umfelds ergeben. Im Gegensatz zum Ansatz der Prozessberatung bringen Mentorinnen und Mentoren ihre persönlichen Überzeugungen ein und beziehen fachlich und inhaltlich Stellung. Ihr Rat speist sich aus ihren persönlichen Erfahrungen. Neben der Chance, von dem Wissen und der Erfahrung der Mentorinnen und Mentoren zu profitieren, besteht dabei zugleich das Risiko, dass der Rat nicht zur jeweiligen Situation der Mentees passt.

Die Grundanforderung an die Mentorinnen und Mentoren sollte bewusst niedrigschwellig gestaltet werden. So sollen sie die kooperative Gruppenarbeit unter Erstsemestern fördern und der Maxime ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ folgen. Dies soll es den teils selbst unerfahrenen Peer-Mentorinnen und -Mentoren erleichtern, sich den Herausforderungen zu stellen, die die Begleitung von Erstsemestern und die Leitung einer Gruppe mit sich bringen. Die Peer-Mentorinnen und -Mentoren sollen bestmöglich für ihre Aufgaben qualifiziert werden. Im Rahmen ihrer Schulung werden die Mentorinnen und Mentoren in Gesprächsführung, im Vorgehen bei der Einzelberatung und in den Techniken der Gruppenmoderation geschult. Das Mentoringprogramm strebt so auch an, die Mentorinnen und Mentoren zu bilden. Dies knüpft daran an, dass mit der Übernahme der Mentorenrolle das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten steigt<sup>8</sup>.

---

7 O'Brien, Llamas, Stevens 2012

8 Kram 1985

### **Ausgangssituation / Bedarfsanalyse**

Vor der Programmentwicklung stand eine Bedarfsanalyse. Hierzu wurden Interviews mit verschiedenen Akteurinnen und Akteuren geführt. Diese waren Funktionsträgerinnen und -träger des Fachbereichs, u. a. das Studiendekanat, das Verwaltungspersonal aus dem Studien- und Prüfungsbüro und die Studierenden. Hierbei ließen sich drei Zielgruppen unterscheiden, an die sich das Programm richtet: die Studien- und Prüfungsverwaltung, die Erstsemester und die Studierenden höheren Semesters (potenzielle Mentorinnen und Mentoren). Auf dieser Grundlage wurde ein erster Pilotdurchgang entwickelt. Die dort gesammelten Erfahrungen flossen ebenso wie die Anforderungen aus der Bedarfsanalyse in die Konzeption ein.

Die Studierenden kritisierten den hohen Leistungsdruck, der sich aus der hohen Prüfungsdichte und der Konkurrenzsituation aufgrund der Begrenzung der Masterplätze ergibt. Dies führt bei vielen zu Stress und Überforderung. Sie nehmen das System als stark verschult wahr und beklagen, dass sie wenig individuellen Gestaltungsspielraum bei ihrem Studium haben. Zudem erleben sie eine hohe Anonymität in der Studieneingangsphase und bemängeln das Fehlen von direkten Ansprechpartnerinnen bzw. Ansprechpartnern. Obwohl es an der Universität Hamburg zahlreiche Unterstützungs- und Beratungsangebote zu verschiedensten Themen gibt, sind diese vielen nicht bekannt und werden wenig in Anspruch genommen. Übersicht über die vorhandenen Informationskanäle zu gewinnen wird von den Studierenden als schwierig erlebt. Aufgrund der hohen zeitlichen Belastung stehen Studierende der Projektidee ambivalent gegenüber. Zum einen sagen sie, dass ein solches Projekt für sie hilfreich wäre, zum anderen wägen die Studierenden den zeitlichen Aufwand und den Nutzen sorgfältig gegeneinander ab und sind skeptisch gegenüber jeglicher Mehrbelastung.

Zusammenfassend ergibt sich, dass die Erstsemester privat wie auch in ihrer Studienorganisation vor diversen Herausforderungen stehen. Am Anfang stellt sich die Aufgabe, eine erste Orientierung über den neuen Kosmos „Universität“ zu gewinnen und den damit verbundenen Unsicherheiten zu begegnen. Hinzu kommen die Bewältigung individueller Problemfelder wie knapper Wohnraum, Studienfinanzierung und spezifische Herausforderungen wie z. B. die Vereinbarkeit von Studium und Familie oder das Studieren mit chronischer Erkrankung.

Die Verwaltungsangestellten des Studien- und Prüfungsbüros sehen sich kontinuierlich mit einer Reihe wiederkehrender Fragen konfrontiert. Diese „Standardfragen“ sind aufgrund der Masse zeitintensiv und beschränken die Kapazitäten für ausgiebige Beratungen bei Spezialfällen. Die Verwaltungsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter beklagen die unzureichende Kenntnis der Studierenden über die Prüfungsordnung und studienorganisatorische Regelungen. Aus Sicht der Verwaltung klärt eine nicht

unerhebliche Zahl an Studierenden diesbezügliche Fragen im direkten Gespräch, obwohl die Informationen online verfügbar seien. Eine Entlastung wird hier gewünscht. Die vorhandenen Informationskanäle des Fachbereiches scheinen nicht auszureichen. Darüber hinaus wird das Problem „studentischer Flurfunk“ benannt, über den sich falsche Informationen verselbständigen.

Die Studien- und Prüfungsverwaltung sieht sich überdies einer großen Zahl an Anfragen gegenüber, mit deren Beantwortung sie an die Grenzen der personellen Kapazitäten stößt. Es besteht der Wunsch, Studierende über die Orientierungseinheit hinaus effizient und verlässlich über die Standardfragen zu den Studien- und Prüfungsregularien zu informieren. Es gibt am Fachbereich keine zentrale Anlaufstelle für unspezifische Fragen. Das Studien- und Prüfungsbüro erfüllt nach der Orientierungseinheit diese Funktion am ehesten, letztere ist aber auf die erste Studienwoche begrenzt.

Die befragten Lehrenden sahen keine unbedingte Notwendigkeit für ein Programm wie peer ship. Für eine allgemeine Einführung in die Institution betrachten sie die Orientierungseinheit als erste Anlaufstelle. Sie selbst bieten fachbezogene Beratungen in ihren Sprechstunden an, die sich in der Regel auf das eigene Fachgebiet beziehen. Mit einer persönlichen Betreuung bei individuellen Problemen und Fragen sind sie zeitlich, teilweise auch inhaltlich, überfordert.

Auch wenn man keinen unmittelbaren Handlungsbedarf sieht, steht man dem Ansatz offen gegenüber. Die Studiengangsleitung verweist hier auf die knappen Mittel für Lehre und hinterfragt, ob ein zusätzliches Programm keine Doppelung zu der Orientierungseinheit und dem Schlüsselkompetenzbereich darstellt. Zudem befindet sich das Projekt langfristig in einer Konkurrenz mit anderen Lehrangeboten um Zeiten, Räume und Mittel. Aufgrund der Prioritätensetzung sind nach Auslaufen der Förderung keine zusätzlichen finanziellen Mittel für das Projekt zu erwarten.

Insgesamt ergibt sich die Anforderung, ein Programm zu entwickeln, welches sowohl für Erstsemester als auch für Studierende höheren Semesters so attraktiv ist, dass diese bereit sind, den zusätzlichen Aufwand in Kauf zu nehmen. Es muss langfristig kostenneutral arbeiten oder sich über externe Mittel refinanzieren.

Im Rahmen des Pilotdurchgangs zeigte sich, dass das Projekt nicht genügend Attraktivität entfalten konnte, um alle Erstsemester anzusprechen. Mit dem freiwilligen Angebot wurde nur ein Bruchteil, in etwa 10%, der Erstsemester erreicht. Dies waren die besonders gut vernetzten und engagierten Erstsemester. Die kritischen Zielgruppen mit einem belastenden Hintergrund wurden auf diesem Weg nicht erreicht. Empirische Befunde zum Mentoring weisen auf den Einfluss von solchen Selbstselektionseffekten hin, bei denen sich besonders proaktive

Menschen, die den Wert eines Mentorings erkannt haben, für eine Teilnahme entscheiden.<sup>9</sup> Rath verweist darauf, dass dies besonders für das akademische Feld, mit besonders begabten und zielorientierten Mentees gilt.<sup>10</sup> Bei Mentoringprogrammen für Psychologie-Studierende zeigten sich ebenfalls Selektionseffekte.<sup>11</sup>

Zusammenfassend ergeben sich für die Umsetzung des Projekts folgende Fragen:

- Auf welche Themen sollte sich das Mentoringprogramm fokussieren?
- Wie können die vorhandenen Informationen und Beratungsangebote für Studierende sichtbar und zugänglicher gemacht werden?
- Wie kann ein Rahmen geschaffen werden, der ein Studienklima der Kooperation und Vernetzung fördert?
- Wie kann das Projekt für Mentorinnen und Mentoren sowie Erstsemester so attraktiv gestaltet werden, dass die breite Mehrheit der Erstsemester erreicht wird?
- Wie kann das Projekt kostenneutral implementiert werden?

### Maßnahmen im Rahmen von peer ship

Zur Umsetzung der Ziele wurde ein zweigleisiges Programm entwickelt: *Das Gruppenmentoring für Erstsemester* (Mentees) und die *Mentorinnen- und Mentorenschulung und Supervision für Studierende ab dem zweiten Semester* (Mentorinnen und Mentoren). Je zwei Mentorinnen und Mentoren übernehmen im Anschluss an die Ausbildung die Betreuung von 20 Studienanfängerinnen und -anfängern für ein Semester. Studierende mit einem höheren Begleitungsbedarf können anknüpfend an die Gruppentreffen in einer Mentorin- bzw. Mentor-Mentee-Partnerschaft individuell über ein weiteres Semester begleitet werden. Die beiden Angebote werden durch verschiedene IT-gestützte Maßnahmen flankiert. Hierzu zählen E-Learning-Module in der Ausbildung, das Wissensmanagement per Communi-

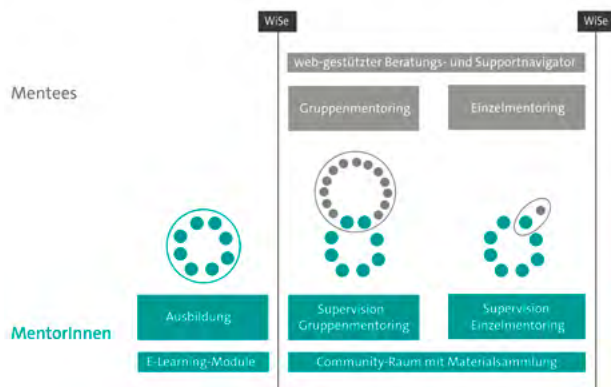


Abb. 1: Aufbau des Mentoringprogramms

9 Johnson, Rose, Schlosser 2010

10 Rath 2012

11 Schütz 2010

ty-Plattform und ein webbasierter Beratungs- und Supportnavigator, der Angebote zentral bündelt (siehe Abb. 1).

### Gruppenmentoring der Erstsemester

Knapp 200 Studierende beginnen jährlich ihr Bachelorstudium der Psychologie. In der Woche vor dem Vorlesungsbeginn werden sie im Rahmen der Orientierungseinheit in die Gepflogenheiten des Fachbereichs eingeführt, bekommen von Kommilitoninnen und Kommilitonen Informationen zum Studium und planen ihren Semesterstart. Daran anknüpfend finden dann 14-tägig dreistündige Gruppenmentoringtreffen statt. Zehn Gruppen mit bis zu 20 Erstsemestern werden von je zwei Mentorinnen und Mentoren geleitet. Die Teilnahme an den ersten drei Veranstaltungen ist für alle verpflichtend. Es folgen zwei weitere Termine, bei denen die Teilnahme freiwillig ist. In diesem Rahmen stehen die Mentorinnen und Mentoren den Erstsemestern in persönlichen Fragen und in Studienbelangen als Ansprechperson zur Seite. Studierende mit einem höheren Unterstützungsbedarf können im Anschluss an die Gruppentreffen die Arbeit im Rahmen eines Einzelmentorings fortsetzen. Hier haben die Gruppenmentoringtreffen auch die Funktion, Vertrauen aufzubauen und so die Grundlage für die folgende Zusammenarbeit zu legen.



Das Konzept zur Durchführung lässt den Mentorinnen und Mentoren sowie den Erstsemestern viel Raum zur thematischen und didaktischen Gestaltung. Vorgegeben sind die Themen Studien- und Prüfungsordnung, fachspezifische Bestimmungen und die damit verbundene Planung und Reflexion des Studienverlaufs. Alle weiteren Themen werden am Bedarf der Erstsemestergruppe ausgerichtet. Die Themenpalette ist breit gefächert und reicht von studiennahen Themen wie Umgang mit Prüfungsangst, Lernstrategien, Auslandsaufenthalt, Praktikum, Bafög, Stipendien bis hin zu Themen wie Wohnungssuche, hochschulpolitisches Engagement, Hochschulsport oder Kulturkurse. Zu Beginn sammeln die Mentorinnen und Mentoren Fragen, Ängste und Wünsche der Erstsemester und priorisieren diese zusammen mit ihnen. Daraus leitet sich eine vorläufige und veränderbare Agenda für die folgenden Sitzungen ab. Die Mentorinnen und Mentoren moderieren den Gruppenprozess, verteilen Aufgaben und organisieren Kleingruppenarbeit. Unterschiedliche didaktische Formen kommen dabei zum Einsatz. Die Mentorinnen und Mentoren bereiten thematische Inputs vor und referieren diese, sie berichten dialogisch über ihre Erfahrungen, sie moderieren Abfragen und



tragen das Wissen der Teilnehmenden zusammen, sie verteilen Arbeitsaufträge an Kleingruppen, die sich für bestimmte Themengebiete Expertise erarbeiten, und vermitteln Kontakte zu externen Ansprechpartnerinnen und -partnern. Für die Gruppenmentorings steht den Mentorinnen und Mentoren ein Community-Raum in CommSy zur Verfügung. Hier finden sie Info- und Arbeitsblätter, Aufgaben, Übungen und Rollenspiele für den Einsatz im Gruppenmentoring. Informationen, die eine Erstsemestergruppe neu erarbeitet, können hier zentral abgelegt werden und stehen so anderen Gruppen zur Verfügung. Darüber hinaus dient der Raum auch als Plattform zum Austausch über methodische und inhaltliche Fragen.

Mentorinnen und Mentoren sowie Erstsemester werden online durch einen Beratungs- und Supportnavigator unterstützt. Dieser bietet eine schnelle und unkomplizierte Übersicht über die bestehenden Unterstützungsangebote der universitären und universitätsnahen Einrichtungen. Eine kombinierte Schlagwortsuche listet alternativ zur herkömmlichen Suche die Anlaufstellen auf.

### Mentorinnen- und Mentorenschulung und -supervision

Die Begleitung der Erstsemester durch die Mentorinnen und Mentoren stellt für diese eine Herausforderung dar. Sie müssen eine Gruppe leiten, inhaltliche Themen vermitteln, selbst Stellung beziehen und Einzelgespräche führen. Für diese Aufgabe werden die Mentorinnen und Mentoren vorab in einem dreitägigen Seminar qualifiziert und im Rahmen der Supervision 14-täglich begleitet (siehe Abb. 2).

Die Ausbildung der Mentorinnen und Mentoren beinhaltet vier Themenblöcke: Gesprächsführung, Einzelberatung, Leitung und Moderation

von Gruppen sowie die Reflexion von Rolle und Aufgaben der Mentorinnen und Mentoren. Die Ausbildung wird mit zwei E-Learning-Modulen vorbereitet. Anhand des computer-basierten Trainings „Basis-Moderation“<sup>12</sup> erarbeiten sich die Mentorinnen und Mentoren im Selbststudium die Grundlagen der Moderationsmethode. Die



Abb 2.: Aufbau der Mentorinnenschulung

Themen Gesprächsführung und Einzelberatung werden im web-basierten Lernprogramm von peer ship „Gesprächsführung in der Einzelberatung“<sup>13</sup> vermittelt. So vorbereitet kann sich die Präsenzveranstaltung auf die praktische Umsetzung konzentrieren. Am ersten Tag trainieren die Mentorinnen und Mentoren die Moderationsmethode nach Klebert, Schrader und Straub<sup>14</sup>. Dabei moderieren sie Arbeitsphasen, die sich mit den Themen beschäftigen, die sie später selbst den Erstsemestern vermitteln. Hierzu gehören Methoden wie die Kartenabfrage, das Clustern von Themen, die Zuruffrage, das Brainstorming oder das Stimmungsbarometer. Nachdem sie eine Moderationssequenz selbst angeleitet haben, erhalten sie im Anschluss ein individuelles Feedback. Am zweiten Tag werden Gesprächsführungskompetenzen und der Ablauf der Beratung trainiert. Hierzu bringen die Mentorinnen und Mentoren eigene Beratungsanliegen ein und beraten sich gegenseitig. Im Rahmen dieser Übung richten sie den Fokus auf einzelne Gesprächsformen wie beispielsweise das aktive Zuhören, das Entwickeln von Lösungen oder das Geben von Feedback. Zugleich lernen sie, die Beratung zu strukturieren und die Themen zu visualisieren. Am dritten Tag sollen sie das Gelernte transferieren. Sie diskutieren, was ihre Rolle und Aufgaben sein werden, und planen die Durchführung der ersten Mentoringsitzung.

So vorbereitet leiten die Mentorinnen und Mentoren die Gruppenmentorings. Dabei stellen sich ihnen fachliche wie persönliche Herausforderungen. Typische Fragen der Mentorinnen und Mentoren lauteten z. B. „Was mache ich, wenn die Erstsemester keine Fragen haben?“, „Wie kann ich das Thema Prüfungsstrategien lebendig vermitteln?“ oder „Wie gehe ich mit dem Vielredner in der Gruppe um?“. Auch persönlich herausfordernde Fragen wie „Wie kann ich sicherer vor der Gruppe auftreten?“ oder „Wie soll ich der Studentin begegnen, von der ich denke, dass sie alkoholabhängig ist?“ beschäftigten die Mentorinnen und Mentoren. Diese Fragen sowie der methodisch-didaktische Austausch insgesamt sind Thema in der Supervision. Die Mentorinnen und Mentoren bringen ihre Anliegen reihum ein und die wichtigsten werden dann nacheinander bearbeitet. Durch diese Form der Verarbeitung bietet sich den Mentorinnen und Mentoren ein praktisches Lernfeld, in dem die eigenen fachlichen und persönlichen Themen weiterentwickelt und unmittelbar in die Praxis umgesetzt werden können. Durch die offene Form der Fallbearbeitung lernen die Mentorinnen und Mentoren darüber hinaus am Beispiel ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen.

---

13 Kilburg, Evchenko, May 2013

14 Klebert, Schrader, Straub 2002

### **Akzeptanz, Breitenwirkung und Nachhaltigkeit**

Um das Programm langfristig finanzierbar zu gestalten, erhalten die Mentorinnen und Mentoren für ihre Arbeit keine Bezahlung. Der Aufwand für die Ausbildung und Durchführung des eigenen Gruppenmentorings ist hoch und zeitintensiv. Um peer ship dennoch attraktiv zu gestalten, wurde die Ausbildung curricular verankert. Sowohl die Ausbildung als auch die Teilnahme an der Supervision werden mit je drei Credit Points im Studienbereich Schlüsselkompetenzen vergütet. Darüber hinaus erhalten die Mentorinnen und Mentoren ein gesondertes Zertifikat, das ihnen die Teilnahme am Programm sowie die Leitung einer Peer-Mentorinnengruppe bescheinigt. In Kooperation mit dem Alumni-Verein der Psychologie der Universität Hamburg erhalten alle Mentorinnen und Mentoren im Gegenzug für ihr Engagement die Möglichkeit, kostenlos an einem Coachingprogramm zum Berufseinstieg teilzunehmen.

Die curriculare Verankerung und die damit verbundene Vergabe von Credit Points ermöglicht es, dass die Mentorinnen- und Mentorenausbildung kostenneutral durchgeführt werden kann. Die Lehrenden des Studienbereichs Schlüsselkompetenzen übernehmen die Ausbildung und die Supervision. Die Veranstaltungen sind somit Teil der zu erbringenden Lehre. Es verbleibt lediglich der Mehraufwand für Verwaltung und Koordination der Kleingruppen. Dies umfasst z. B. das Buchen der Räume und das Bereitstellen von Materialien.

Der Pilotdurchgang auf freiwilliger Basis hatte gezeigt, dass viele Erstsemester nicht erreicht wurden. So nahmen gerade Erstsemester, die sich mit dem Studienstart besonders schwer taten, nicht am Pilotdurchgang teil. Da sich peer ship das Ziel gesetzt hat, die Breite der Erstsemester zu erreichen, wurde es curricular verpflichtend verankert. Weil es sich bei dem Mentoring nicht um Lehre handelt, wurde es im Rahmen der Studienberatung implementiert. Die ersten drei Termine sind verpflichtend, bei den beiden letzten Terminen ist die Teilnahme optional. So wurden 95% der Studienanfängerinnen und -anfänger erreicht. An den freiwilligen Terminen nahmen noch gut ein Drittel der Erstsemester teil.

Bei der Entwicklung des Projekts wurde darauf geachtet, die verschiedenen Interessengruppen einzubinden. Zum einen sollte so die Kommunikation zwischen den Interessengruppen intensiviert, zum anderen die Akzeptanz des Projekts erhöht werden.

Der Wunsch der Verwaltungsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter nach besser informierten Studierenden wurde aufgegriffen und die Themen Studienorganisation, Studien- und Prüfungsordnung als verbindlich für das erste Gruppentreffen festgelegt. Eine Mitarbeiterin des Studien- und Prüfungsbüros wurde in die Ausbildung einbezogen und vermittelte den Mentorinnen und Mentoren die wichtigsten

Aspekte. Zudem stand sie vorrangig zur Klärung von Fragen zur Verfügung, die sich während des Gruppenmentorings ergaben.

Orientierungseinheit und peer ship überschneiden sich im Bereich der Information der Erstsemester. Mit Blick darauf sollte das Projekt als Fortführung der Orientierungseinheit konzipiert und verstanden werden. Während die Orientierungseinheit auf den kompakten Überblick zum Studienstart abzielt, begleitet peer ship die Erstsemester kontinuierlich über das gesamte erste Semester. Um Doppelungen zu minimieren und die beiden Programme aufeinander abzustimmen, wurden gezielt Tutorinnen und Tutoren der Orientierungseinheit für peer ship angeworben. Diese machten peer ship in der Orientierungseinheit bekannt und halfen, das Angebot thematisch abzustimmen.

Eine offene Frage stellt bislang noch die Aktualisierung des Beratungsnavigators und des Community-Raumes in CommSy dar. Beide müssen beständig aktualisiert werden. Da Angebote an der Universität einem stetigen Wandel unterliegen, muss der Beratungsnavigator um neue Angebote ergänzt und von nicht mehr aktuellen Informationen bereinigt werden. Gleiches gilt für Informationen und Übungen, die den Mentorinnen und Mentoren über den Community-Raum zugänglich sind. Derzeit ist die Idee, dass sowohl die Mentorinnen und Mentoren als auch die Erstsemester Änderungen recherchieren, aktualisieren und dann wieder in den Community-Raum einspeisen. Ob dieses Modell langfristig die Aktualität sicherstellen kann, muss die Praxis zeigen.

### **Resümee**

Das Peer-Mentoring stärkte Vernetzung und Kooperation innerhalb der Erstsemesterkohorte. In vielen Mentoringgruppen bildeten sich Lern- und Arbeitsgruppen, von denen die Erstsemester annehmen, dass diese längerfristig Bestand haben werden. Dies steht im Gegensatz zur Vernetzung über die Kohorten hinweg. Hier nehmen die Mentorinnen und Mentoren an, dass sich der Kontakt zu den Erstsemestern nicht verstetigt, sondern auf peer ship beschränkt bleibt. Viele Mentorinnen und Mentoren erlebten dabei ihre Doppelfunktion als Unterstützerin bzw. Unterstützer auf der einen Seite und als „Kontrollleurin“ bzw. „Kontrollleur“ der Anwesenheitspflicht auf der anderen Seite als problematisch und insofern als Behinderung für einen „Kontakt auf Augenhöhe“.

Die Mentorinnen und Mentoren boten Orientierung und konkrete Hilfe für den Studienstart und erfüllten damit ein entsprechendes Bedürfnis der Erstsemester. So betonten die Erstsemester, dass es besonders hilfreich war, „Insidertipps“ zu erhalten. Schwieriger war es, die Erstsemester zu aktivieren, selbst Lösungen für ihre Fragen und Probleme zu suchen. Als hilfreich erwies sich hierbei, wenn die

Mentorinnen und Mentoren offen damit umgingen, wenn sie Fragen selbst nicht beantworten konnten und dann zusammen mit der Gruppe nach Lösungsstrategien suchten. So boten sie ein Beispiel, wie das Studium gemeinsam aktiv bewältigt werden kann, und stellten so ein erreichbares Rollenmodell dar. Die Mentorinnen und Mentoren teilten ihre persönlichen Erfahrungen, Erfolge und Misserfolge. Das Gefühl, dass andere ähnliche Probleme haben und „man nicht alleine so dumm“ ist, wirkte entlastend. Neben der praktischen Unterstützung betonten viele Erstsemester, dass es für sie eine Hilfe war, einen Rahmen zu haben, in dem sie die eigenen Ängste und Sorgen ansprechen konnten und dies gegenüber Kommilitoninnen und Kommilitonen, die „im selben Boot sitzen“.

Die Auseinandersetzung mit der Studien- und Prüfungsordnung wurde trotz der trockenen Materie von den Erstsemestern positiv aufgenommen. Viele Fragen und Unklarheiten konnten geklärt werden. Einige Probleme wurden allerdings erst in diesem Zusammenhang deutlich. Hier suchten die Mentorinnen und Mentoren zusammen mit der Projektleitung und den jeweilig Verantwortlichen nach Lösungen und trugen diese wieder zurück in die Gruppe der Erstsemester. Bewährt hat es sich darüber hinaus, keine festen Themen vorzugeben und den Mentorinnen und Mentoren viel Gestaltungsspielraum zu lassen. In der Evaluation zeigte sich, dass der Bedarf der Erstsemester von Gruppe zu Gruppe sehr unterschiedlich war und die Mentorinnen und Mentoren die Themen individuell aufgriffen. Die in den Gruppen behandelten Themen selbst wurden von den Mentees zum größten Teil als hilfreich und relevant erachtet. Gleichwohl wurden vereinzelt, je nach individuellem Informationsstand und Interesse, einzelne Themen als nicht relevant eingestuft. Hieraus entstand die Idee, zukünftig zum letzten Treffen die Spezialthemen anzubieten und die feste Gruppenstruktur aufzulösen. Die Erstsemester können sich dann frei nach Interesse den Themengruppen zuordnen.

Die curriculare Einbindung von peer ship hat sich insgesamt als sinnvoll erwiesen. Da keine Ressourcen vorhanden sind, um die Tutorien zu vergüten, und die Zeit der Studierenden für ehrenamtliches Engagement knapp bemessen ist, stellt die Vergabe von Credit Points für die Mentoringtätigkeit eine wichtige Rahmenbedingung dar. Zum einen konnte die Ausbildung der Mentorinnen und Mentoren so kostenneutral realisiert werden. Zum anderen wird durch die Vergütung mit Credit Points die Ausbildung aufgewertet und die zeitliche Mehrbelastung begrenzt, da der Besuch zusätzlicher äquivalenter Veranstaltungen entfällt. Die Evaluation ergab, dass viele Mentorinnen und Mentoren sich eine über sechs Credit Points hinausgehende Vergütung gewünscht hätten. Neben der Anrechenbarkeit waren für die Mentorinnen und Mentoren das Thema der Ausbildung, das praktische Anwendungsfeld und die Möglichkeit, die Studienkultur am Fachbereich aktiv mitgestalten zu können, eigenes Wissen weiterzugeben und sich selbst zu vernetzen, Motive für die Teilnahme.

Weniger eindeutig fällt die Bewertung der curricularen Verankerung aus, die die Erstsemester zur Teilnahme an peer ship im Rahmen der Studienberatung verpflichtet. In der Evaluation zeigt sich, dass der verpflichtende Status der Veranstaltung oftmals als Teilnahmegrund angegeben wurde. Einige Erstsemester gaben zudem an, dass ihr erster Eindruck der Veranstaltung negativ war, was sich aber im Laufe der Veranstaltung geändert habe. Dabei wird die offene Atmosphäre in den Gruppenmentorings hervorgehoben. Die Zeitdauer von drei Stunden pro Sitzung wurde von einem Großteil der Erstsemester als zu lang bewertet. Positiv ist, dass nahezu alle Erstsemester der Kohorte erreicht wurden und nicht mehr wie im Pilotdurchgang ausschließlich die besonders engagierten Erstsemester teilnahmen. Auch die Tatsache, dass immerhin gut ein Drittel der Erstsemester auch an den optionalen Terminen teilnahm und sich hier eine gute Durchmischung der Erstsemester zeigte, kann positiv bewertet werden. Eine freiwillige Teilnahme wäre unter den Aspekten der Eigenverantwortung und Motivation wünschenswert gewesen, hat sich aber als nicht praktikabel erwiesen. Es bleibt zu prüfen, inwieweit die „Pflicht“ zur Teilnahme an einem Unterstützungsangebot sinnvoll ist, wenn Studierende dafür nicht offen sind und es zudem faktisch mit einer zusätzlichen zeitlichen Belastung verbunden ist. Die Frage, wie eine breite Zielgruppe auch ohne den verpflichtenden Charakter der Veranstaltung erreicht werden kann, bleibt bislang unbeantwortet. Das Modell, einen Teil des Programms verpflichtend anzubieten, erscheint aber weiterhin als gangbarer Weg, um über die Selbstselektion der besonders aktiven Erstsemester hinauszugelangen.

Der didaktische Aufbau der Ausbildung fand eine insgesamt positive Bewertung. Dabei wurden die Fallarbeit mit eigenen, authentischen Themen, die Lerntandems, die Demonstration eines Beratungsprozesses im Plenum und der selbstgesteuerte, partizipative Charakter der Veranstaltung als Stärke der Ausbildung benannt. Die Kombination von E-Learning und Praxisübungen im Seminar fand ebenfalls Anklang. Knapp zwei Drittel hatten sich so im Selbststudium per E-Learning vorbereitet. Offen blieb die Frage, wie alle Teilnehmenden zum Durcharbeiten motiviert werden können. Die in der Ausbildung vermittelten Themenschwerpunkte „Moderation von Gruppen“ und „Einzelberatung“ erscheinen rückblickend als sinnvolle Praxisvorbereitung. „Rolle und Aufgaben als Mentorin bzw. Mentor“ und das Prinzip „Hilfe zur Selbsthilfe“ anstatt „Hilfe zur Lösung aktueller Probleme“ wurden zum Ende der Ausbildung behandelt. In den Rückmeldungen zeigte sich, dass für die Mentorinnen und Mentoren die Klärung sehr bedeutsam war und sie sich das Thema möglichst frühzeitig in der Ausbildung gewünscht hätten. Den Mentorinnen und Mentoren war dabei wichtig, sich früh auf eine klare Rollendefinition einstellen zu können und ein Stück weit von der Verantwortung der Expertin bzw. des Experten entlastet zu werden. Ebenfalls im Sinne einer frühzeitigen und klaren Orientierung hätten sich die Mentorinnen und Mentoren

den frühzeitigen Austausch über die Themen im Mentoring gewünscht. Bei peer ship bot sich den Mentorinnen und Mentoren die Möglichkeit, sich anwendungsorientiertes Wissen anzueignen und es unmittelbar in der Praxis zu nutzen. Die praktische Ausbildung mit Selbsterfahrungsanteilen, Übungen und der Reflexion der eigenen Arbeit im Rahmen der Supervision wurden von den Mentorinnen und Mentoren als wichtiges Lernfeld benannt. In der Evaluation betrachteten einige Mentorinnen und Mentoren die dreistündigen Supervisionssitzungen als zu zeitaufwändig. Andere hätten sich in diesem Rahmen einen noch intensiveren fachlichen, koordinierenden Austausch mit der Co-Mentorin bzw. dem Co-Mentor gewünscht.

Es lässt sich zusammenfassend feststellen, dass peer ship über einen Peer-Mentoring-Ansatz ein Supportangebot für Erstsemester sowie ein praktisch orientiertes Lernangebot für Studierende höheren Semesters bietet. Das Projekt besitzt das Potential, die Studienkultur positiv zu prägen. Eine Stärke ist die kostenneutrale Umsetzung. Das Prinzip der Qualifizierung im Bereich Moderation und Beratung eignet sich für das Fach Psychologie besonders, da diese Tätigkeit sich in vielen psychologischen Berufsfeldern wiederfindet. Das Grundmodell sollte auch auf andere Fächer übertragbar sein. Die Moderation von Gruppen als klassische Führungsaufgabe dürfte für die meisten Fächer eine hilfreiche Zusatzqualifikation darstellen.

#### **Literatur:**

- Johnson, W. B.; Rose, G.; Schlosser L. G. (2010): Student-Faculty Mentoring: Theoretical and Methodological Issues. In: Allen, T. D.; Eby, L. T. (Hg.): *The Blackwell Handbook Of Mentoring*. Blackwell Publishing.
- Kram, K. E. (1983): Phases of the mentor relationship. In: *The Academy of Management Journal*, 26. S. 608 – 625.
- Kram, K. E. (1985): *Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life*.
- Kilburg, S.; Evchenko, L.; May, C. (2013): *Gesprächsführung in der Einzelberatung. (Version 1.0) [Web-Based Training]*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Klebert, K.; Schrader E.; Straub, W. G. (2002): *Moderationsmethode*. Hamburg: Windmühle Verlag.
- Nitor GmbH (2004): *Basis-Moderation. (Version 1.12) [Computer-Based Training]*. Schenefeld: Nitor.
- O'Brien, M.; Llamas, M.; Stevens, E. (2012): Lessons Learned from Four Years of Peer Mentoring in a Tiered Group Program within Education. In: *Journal of the Australian & New Zealand Student Services Association*, 40. S. 7 – 15.
- Rath, J. (2012): Research Mentoring in Higher Education. In: Fletcher, S. J.; Mullen, C. A. (Hg.): *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching In Education*. London: SAGE Publications Ltd.
- Schunk, D. H.; Mullen, C. A. (2013): Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning. In: *Educational Psychology Review*, 25 (3). S. 361 – 389.
- Schütz, M. (2010): *Der Einfluss von Cascaded Blended Mentoring (CBM) auf den Studienverlauf von Psychologiestudierenden der Universität Wien*. Wien: Universität Wien.
- Underhill C. M. (2006): The effectiveness of mentoring programs in corporate settings: A meta-analytical review of the literature? In: *Journal of Vocational Behavior*, 68(2). S. 292 - 307.

Sabine Forschner, Bastian Lomsché, Moritz Liebeknecht, Naima von Ostrowski, Josefina Safar, Nicole Schmidt, Bernd Struß, Arne Witt

## **Mentoring für besondere Zielgruppen in den Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaften und in der Geschichtswissenschaft**

### **Zielstellung des Projekts: Stärkung der Schwächeren oder Elitenbildung?**

Ein geisteswissenschaftliches Studium fordert von Studierenden einen hohen Grad an Selbständigkeit: Das vor- und nachbereitende Selbststudium, die flankierende Lektüre von weiterführender Fachliteratur, die individuelle Recherchearbeit in Bibliotheken und Archiven sowie die kritisch-reflexive Distanz zum Gegenstand erfordern ein hohes Maß an Eigenverantwortung, Selbstdisziplin, Reflexionsvermögen sowie Selbstorganisation bei der Bewältigung der zu leistenden Aufgaben. Damit ein historisches oder philologisches Studium erfolgreich abgeschlossen werden kann und von Studierenden subjektiv als Gewinn empfunden wird, bedarf es zusätzlich einer grundlegenden Neugier auf die Gegenstände des Studiums, einer Offenheit gegenüber der wissenschaftlichen Methodenvielfalt sowie der Freude, mit den Angeboten in einem Studiengang kreativ gestaltend und selbstbestimmt umzugehen. Diese Voraussetzungen werden leicht durch eine Reihe institutioneller und gesellschaftlicher Bedingungen untergraben: Unübersichtlichkeit der Studiengänge, Organisatorische Intransparenz, unklare bzw. sehr unterschiedliche Anforderungen in verschiedenen Lehrveranstaltungen, keine klaren Grenzen für den Arbeitsaufwand und Zweifel des Umfelds über die Sinnhaftigkeit oder die berufliche Anschlussfähigkeit des gewählten Faches.

Das Ziel des Projekts ist, nach einer längstens dreisemestrigen Begleitung von Studienanfängerinnen und -anfängern durch erfahrene Master- und Promotionsstudierende, die als Mentorinnen und Mentoren fungieren, mündige Studierende hervor zu bringen, die selbstbestimmt, interessegeleitet und zielgerichtet in ihrem Studium und in der Institution Universität handeln können. Unterstützt werden Sie dabei von den Mentorinnen und Mentoren durch Workshops und Sprechstunden. Erreicht werden soll einer der klassischen Effekte des Mentorings, nämlich „eine Weiterentwicklung des Handlungsrepertoires einer Person“<sup>1</sup> durch die Lerntriade von Weitergabe von Erfahrung, Modellierung des Lernszenarios und Instruktion in einer vertrauensvollen und wohlwollenden Atmosphäre<sup>2</sup>. Das Mentoring beschleunigt und sichert die Aneignung der fach- und institutionsspezifischen Handlungsrepertoires.

---

1 Ziegler 2009, S. 16

2 Vgl. Carruther 1993, S. 9



Die beteiligten Fachbereiche beschäftigen sieben Mentorinnen und Mentoren. Diese sind prinzipiell für die ca. 500 Studienanfängerinnen und -anfänger erreichbar, wobei Studierende im Zentrum stehen, bei denen Startschwierigkeiten wahrscheinlich sind, da sie aus dem Ausland kommen oder durch bildungsferne Elternhäuser eine größere kulturelle Ferne zur Institution überwinden müssen. Allerdings steht zu erwarten, dass ein Problembewusstsein nur bei Studienanfängerinnen und -anfängern mit erhöhtem Potenzial besteht, so dass die Wirkung einer Elitenbildung durch Mentoring nicht ausgeschlossen werden kann.

### **Hintergründe und Begründungen**

Mit der Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge und damit des studienbegleitenden Prüfungswesens wird Selbständigkeit von Beginn an und ohne Probezeit eingefordert, da Studierende sich nicht mehr ohne negative Auswirkungen auf ihre Abschlussnote an die Anforderungen, Verhaltensweisen und Handlungsrountinen ihres Faches herantasten können. Vielmehr scheint eine Begleitung der Aneignung der fachspezifischen Lehr- und Lernkultur geboten zu sein. Dies umso mehr, da die Erfahrungen der letzten Jahre aus Sicht der beteiligten Fachbereiche darauf hin deuten, dass Studienanfängerinnen und -anfänger auf diese Formen des Lernens und der Wissenserarbeitung, die deutlich von den antrainierten Verhaltensformen in der Schule abweichen, offenbar nicht ausreichend vorbereitet sind. Durch die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge hat sich diese Lage paradoxerweise weiter zugespitzt. Mit der jeweiligen Prüfungsordnung, den Fachspezifischen Bestimmungen und der modularisierten Studienstruktur sowie dem studienbegleitenden Prüfungswesen suggeriert die Hochschule, das Studium sei fix und fertig vororganisiert. Studienanfängerinnen und -anfänger können so leicht dem Eindruck verfallen, dass das Studium aus einer „Fortsetzung der Schule in anderen Gebäuden“ bestehe. Die kategoriale Andersartigkeit eines (geistes-)wissenschaftlichen Studiums gerät dabei aus dem Blickfeld. Neben den fachlichen Anforderungen, die ein geisteswissenschaftliches Studium an Studienanfängerinnen und -anfänger üblicherweise stellt, müssen die Studierenden ein eigenes reflektiertes Verhältnis zu ihrem Fach und seinen Gegenständen entwickeln. Die spezifisch geisteswissenschaftliche Form der Wissensakkumulation basiert auf dem grundlegenden Prinzip, dass in Lehre und Forschung die Voraussetzungen des erworbenen (Alltags-)Wissens und der eigenen wissenschaftlichen Praxis kontinuierlich in Frage gestellt werden. Diese Art einer reflektierten und (selbst-)kritischen wissenschaftlichen Praxis erfordert bereits von Studienanfängerinnen und -anfänger ein hohes Maß an individuellem Selbst- und Rollenbewusstsein, das in dieser Weise an allgemeinbildenden Schulen nicht vermittelt wird.

Mentoring stellt eine der ältesten Formen der Wissenstradierung dar; es ist der normale Weg der Weitergabe von Wissen und Kunstfertigkeit<sup>3</sup>. Das klassische Urbild des Mentorings besteht in einer Eins-zu-eins-Beziehung von Mentorin bzw. Mentor und Mentee<sup>4</sup>. Bei einem Verhältnis von 7:500 ist offensichtlich, dass Eins-zu-eins-Relationen nicht zielführend sind, um einen wirksamen Effekt zu erzielen. Ausgehend von den Vorerfahrungen in dem positiv evaluierten Mentoringprojekt „Einstieg SLM“ (Sprache, Literatur, Medien) wurde deshalb von vornherein mit Gruppenmentoring geplant, das den Erfahrungsvorsprung der Mentorinnen und Mentoren mehreren Studienanfängerinnen und -anfängern zugleich zuteil werden lässt. Auch in der Gruppensituation sind Mentorinnen und Mentoren „in der Lage, sowohl bestimmte Handlungen vorzuführen als auch Einstellungen, Werte, Charaktereigenschaften etc. vorzuleben. Zweitens können sie ihre Mentees instruieren und dabei Informationen weitergeben. Schließlich können sie drittens Erfahrungsgelegenheiten zur Verfügung stellen beziehungsweise diese vermitteln, [...]“<sup>5</sup>. Auf zwei Weisen ist eine ergebnisoffene Prozessbegleitung angestrebt:

- In offenen Workshopgruppen können spezifische Themen wie etwa der Zweck des Studiums, die Bedeutung von Wissenschaftlichkeit, die akademische Sozialisation oder die Individualität von Schreibprozessen bearbeitet werden.
- Um auch weiterhin eine enge und vertrauensvolle Beziehung zu den Mentorinnen und Mentoren zu gewährleisten, bieten diese feste Sprechstundenzeiten von zehn Stunden pro Woche an. Dabei wird eine intensive und auch wiederholte persönliche Situation ermöglicht, die sich dem klassischen Coaching annähert.

Im Unterschied zu „Einstieg SLM“, das sich ausschließlich an Studierende der europäischen Sprachen richtete, wird nun der Weg zu einem überfachlichen Mentoring erprobt, das über die Sozialisation in die Fachkultur auch die Entwicklung einer Identität als Geisteswissenschaftlerin bzw. Geisteswissenschaftler ermöglichen soll. Als Mehrwert der Zusammenarbeit dreier Fachbereiche wird einerseits die Erweiterung der Perspektive auf das Gemeinsame der geisteswissenschaftlichen Fachkultur und andererseits die klarere Konturierung der Spezifik der eigenen Fächer antizipiert.

---

3 Vgl. Tomlinson 2001

4 Odysseus überließ, als er sich dem griechischen Feldzug gegen Troja anschloss, seinen Sohn Telemach seinem Freund und Weggefährten Mentor, der als Vertrauter und weiser Erzieher, Begleiter und Berater Telemach aufzog.

5 Ziegler 2009, S. 13

### Konzeptionelle Fortentwicklung des Teilprojekts

Die Konzeption des Mentorings in den Fachbereichen SLM I + II und Geschichte geschieht prozessorientiert, das Angebot entwickelt sich auch nach dem dritten Semester des Bestehens weiter und wird fortlaufend an die Bedürfnisse der (potenziellen) Mentees und an die Gegebenheiten der beteiligten Institutionen angepasst. Die Erfahrungen aus früheren Semestern und aus dem Vorgängerprogramm „Einstieg SLM“ bilden dabei die wesentlichen Grundlagen. Neben den oben bereits genannten Zielstellungen eines solchen Programms sind die Ermittlung der Bedürfnisse der Studierenden und die Entwicklung darauf abgestimmter Angebote sowie die Kontinuität des Angebots entscheidende Erfolgskriterien. Aus diesen Kriterien und den bisherigen Erfahrungen wurde für das WiSe 2013/14 ein „Drei-Säulen-System“ entwickelt, das sich bislang in der Praxis bewährt.

Ausgehend von der ursprünglichen Konzeption mit zwei Säulen, der offenen Kleingruppenarbeit und der Einzelberatung wurde das Programm auf Initiative der Mentorinnen und Mentoren um eine dritte Säule ergänzt, und zwar die Arbeit in geschlossenen Mentoringgruppen mit festen Mentorinnen und Mentoren. Im Verlaufe des WiSe 13/14 haben sich vier feste Gruppen mit jeweils fünf bis fünfzehn Mentees gebildet, die von je zwei Mentorinnen bzw. Mentoren betreut werden. Diese Gruppen werden kontinuierlich über drei Semester bestehen, um positive Effekte der Gruppenbildung zu erzielen. Die Themen der Mentoringgruppen wurden weitestgehend von den Teilnehmenden selbst bestimmt, die zusätzlich in zwei Einzelsprechstunden (je eine am Semesteranfang und -ende à ca. eine Stunde) individuell beraten wurden.

Ziel dieses Angebots ist es, Studierenden eine Perspektive auf ihr Studium zu eröffnen, in der sie ohne Leistungsdruck und zu großem Respekt vor Autoritäten das eigene Studieren reflektieren und interessenleitet konzipieren können. Voraussetzung für eine solche Zusammenarbeit ist eine Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens, die die Mentorinnen und Mentoren durch geeignete Maßnahmen und die Schaffung adäquater Rahmenbedingungen gewährleisten<sup>6</sup>. Ihre Aufgabe besteht dabei nicht vorrangig darin, Studienfachberatung im *hergebrachten Sinne* zu leisten, also vorgefertigte Antworten auf fach- oder studiengangsbezogene Fragen zu liefern, sondern als teilnehmende Gesprächspartnerinnen und -partner einen Austausch zu befördern und zu moderieren und dabei informelles Wissen und studentische Perspektiven einzubringen<sup>7</sup>. Der Austausch zwischen Studierenden über Handlungsmöglichkeiten und -wege ist dabei zentral. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sind die Workshops prozess- und ergebnisoffen gestaltet. Mittelfristig werden sich die Mentorinnen und Mentoren schrittweise aus der Diskussion zurückziehen, um diese Form der offenen Diskussion auf die

<sup>6</sup> Vgl. Carruther 1993, S. 11ff.

<sup>7</sup> Vgl. Schmid, Haasen 2011, S. 14ff.

beteiligten Fächer auszuweiten. So können auch Studierende davon profitieren, die nicht direkt an den Angeboten teilnehmen.

Durch die kontinuierliche Arbeit in den Kleingruppen und die Knüpfung zahlreicher Kontakte auch und gerade über Fächergrenzen hinweg soll der Anonymität und der Vereinzelung der Studierenden entgegengewirkt werden. Darüber hinaus entwickeln sie eine Vorstellung von der Institution und der Universität als Ganzes, die ihnen dabei hilft, selbständig und aktiv darin zu handeln.

Eine weitere Säule des Programms sind die wöchentlichen Sprechstunden, die sogenannte „Offene Tür“, die sich vor allem an Studierenden des ersten bis dritten Semesters richtet. Während der Vorlesungszeit werden über die Woche verteilt ca. zehn Stunden offene Beratung zu festen Terminen verlässlich angeboten, in der vorlesungsfreien Zeit derzeit zwei Stunden. Eine Anmeldung zur Teilnahme ist nicht erforderlich. Dieses Angebot bietet Studierenden die Möglichkeit, individuelle Fragen und Probleme jeglicher Art zu bearbeiten und Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Auch sehen es die Mentorinnen und Mentoren nicht als ihre vorrangige Aufgabe an, jedes Problem sofort zu lösen und jede Frage umgehend beantworten zu können. Vielmehr soll Studierenden eine erste, niedrighschwellige Anlaufstelle geboten werden, bei der sie sich über mögliche Vorgehensweisen, Ansprechpersonen oder weitere Angebote informieren können.

Die dritte Säule bilden sogenannte „offene Workshops“ zu konkreten Themen des Studienalltags, wie z. B. *Auslandssemester*, *Hausarbeiten*, *Referate*, aber auch zu offeneren Themen wie *Wie wollen wir lernen?* oder *Was ist Universität?*. Ziel dieses Angebots ist es, relevante Themen in möglichst komprimierter Form für die Studierenden aufzubereiten und Hinweise und Tipps zur Planung und Bewältigung des Studienalltags zu liefern. *Mentoring im eigentlichen Sinne*<sup>8</sup> findet in diesem Format eher nicht statt. Um dennoch keine reinen Informationsveranstaltungen anzubieten, werden die Workshops ebenfalls prozess- und ergebnisoffen gestaltet und an die sich ergebenden Bedürfnisse der Teilnehmenden angepasst.

Um der kategorialen Andersartigkeit des Programms und der Unabhängigkeit vom Leistungs- und Anreizsystem des sonstigen Studiums besonderen Nachdruck zu verleihen, wird bei den oben beschriebenen Angeboten grundsätzlich auf Bewertungen oder Benotungen verzichtet. Obwohl Projektleitung und Mentorinnen und Mentoren der Kreditierung mit Leistungspunkten (LP) kritisch gegenüberstehen, scheint dies offenbar ein nicht unerheblicher Anreiz für Studierende zu sein, die Angebote des Programms zu nutzen. Es wurde deshalb vorerst vereinbart, die Teilnahme an den festen Gruppen mit einem LP pro Semester (im Rahmen einer Äquivalenzregelung) für den Studiengang anrechenbar zu machen.

---

8 Vgl. Carruther 1993

### Erfahrungen aus dem Pilotdurchgang

Ein Grundproblem des Programms besteht derzeit in den geringen Teilnehmendenzahlen an den vorgehaltenen Angeboten. Die Gründe dafür sind vielfältig. An dieser Stelle sollen zwei mögliche Ursachen genauer beschrieben werden:

- Naturgemäß haben Studierende der Geisteswissenschaften zu Beginn ihres Studiums kaum Kenntnisse über Angebote, die über ihr Hauptfach-Curriculum hinausgehen. Das gilt umso mehr für Programme, die neben den routinisierten Studienabläufen in den Fächern etabliert werden sollen. Da es sich um ein neues Programm handelt, kann dieses Wissen auch nicht informell von älteren Studierenden (z. B. in den Orientierungseinheiten) an die Studienanfängerinnen und -anfänger weitergegeben werden. Auch die Lehrenden in den Fächern sowie die Verwaltungsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter vermitteln erst nach und nach Studierende in das Programm.
- Das Mentoring befasst sich mit Aspekten des Studiums, die nicht im Zentrum der fachlichen Auseinandersetzung stehen, wie die kritische Reflexion des eigenen Studiums bzw. der eigenen Schullaufbahn, die Eigenverantwortung oder die Beschäftigung mit dem Fach über die Veranstaltungsgrenzen hinaus. Auch ist das Mentoring keine *klassische* Beratungsstelle, in der Probleme möglichst schnell gelöst und Fragen beantwortet werden. Eine besondere Herausforderung dabei ist nicht zuletzt auch ein mangelndes Problembewusstsein der übrigen Mitglieder der Universität. Gerade Studierende im ersten Semester erkennen potenzielle Probleme und Möglichkeiten ihres Studiums oft (noch) nicht und werden auf diese auch kaum hingewiesen. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass offene Workshops zu konkreten Themen wie *Hausarbeiten* oder *Referate* sehr gut besucht werden, offenere Themen wie *Planlos durchs Studium?* oder *Wie wollen wir lernen?* hingegen nur wenig Anklang finden. In den geschlossenen Menteegruppen hingegen liegen die Präferenzen umgekehrt: offenen Themen finden Resonanz, während die konkreten Themen in den Hintergrund rücken. Dies kann als ein Hinweis darauf gewertet werden, dass der Bedarf für eine solche Auseinandersetzung mit dem Studium erst dann erkannt wird, wenn Studienanfängerinnen und -anfänger in größeren Zusammenhängen über ihr Studium nachdenken und sich darüber austauschen können.

Außerhalb der festen Gruppen lässt sich feststellen, dass mentoringspezifische Themen häufig zu komplex sind, als dass sie in komprimierten Angebotsformaten wie den Workshops sinnvoll bearbeitet werden könnten. Auch hier muss nach neuen Lösungen gesucht werden, die es ermöglichen, die Zielgruppe über die bisherigen Teilnehmenden, die in der Regel nach unserer Einschätzung ohnehin zu den engagierteren Studienanfängerinnen und -anfängern gehören, zu erweitern.

## Einsichten und Aussichten

Trotz der angedeuteten Schwierigkeiten haben sich bereits erste positive Auswirkungen gezeigt. Das Feedback der Teilnehmenden auf die Workshops war überwiegend positiv, die Einzelgespräche der festen Gruppenmitglieder wurden ebenfalls sehr gut bewertet und als einzigartiges Angebot an der Universität wahrgenommen. Auch die in den Workshops erarbeiteten Strategien, z. B. zur Vermeidung von Stress, der Gestaltung eines realistischen Studienablaufs oder zum Einstieg in das universitäre Leben, führen augenscheinlich dazu, dass die Studierenden passendere Handlungs- und Verhaltensweisen entwickeln. Eine erste Erweiterung der Handlungsrepertoires der Mentees scheint gegeben zu sein.

In Zukunft soll das Programm vor allem durch eine engere Anbindung an die einzelnen Fächer der beteiligten Fachbereiche, deren Lehrende und die Verwaltungsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter stärkeren Zulauf erfahren.

Die kollegiale Zusammenarbeit der Mentorinnen und Mentoren untereinander wird im Verlaufe der nächsten Semester weiter verstärkt. Dadurch können die Grenzen zwischen den Instituten und vor allem den beteiligten Fachbereichen SLM und Geschichte überwunden werden. Dazu trägt auch die fächer- und fachbereichsübergreifende Zusammensetzung der Teilnehmendengruppen in den Workshops bei.

Als besonders wertvoll erwiesen sich die drei Mal je Semester angebotenen „Supervisions-Workshops“, ein Mentoring für Mentorinnen und Mentoren, in denen Mentoring als Handlungsraum inszeniert wird<sup>9</sup>, Wissen über Gruppenbildungsprozesse, Techniken der Workshopgestaltung und weitere Kompetenzen vermittelt und neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit sowie Wege zur nachhaltigen Etablierung des Programms erarbeitet werden.

## Literatur:

- Carruthers, J. (1993): The principles and practices of mentoring. In: Caldwell, B. J.; Carter, E. M. A. (Hg.): *The Return of the Mentor: Strategies for Workplace Learning*. London: Falmer Press, S. 62 – 75.
- Kattenkamp, O. (2011): *Implizites Wissen in Organisationen: Konzepte, Methoden und Ansätze im Wissensmanagement*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schmid, B.; Haasen, N. (2011): *Einführung in das systemische Mentoring*. Heidelberg: Carl Auer.
- Tomlinson, C. A. (2001): President's column. In: *Parenting for High Potential*, 2/5.
- Ziegler, A. (2009): Mentoring: Theoretischer Hintergrund. In: Stoeger, H.; Ziegler, A.; Schimke, D. (Hg.): *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst, S. 7 – 30.

---

9 Vgl. u. a. Kattenkamp 2011, Kap. 4



Roland Broemel, Lena Stadler

## **Selbstorganisation und Lernstrategien – individuelle Förderung von Lernprozessen in der Rechtswissenschaft**

### **Ausgangssituation und Projektziele**

In den Anfangssemestern des juristischen Studiums treffen Studierende regelmäßig auf eine ihnen in mehrfacher Hinsicht neue Lernsituation. Das juristische Studium verlangt den Studierenden verschiedene Lernkompetenzen sowie ein hohes Maß an Eigenständigkeit zur Bewältigung der unüberschaubaren Stoffmenge ab. Die Lernumgebung ist durch wechselnde und weitgehend unbekannte Gruppen verschiedener Größen gekennzeichnet und unterscheidet sich unter anderem darin von dem gewohnten Unterricht in Schulklassen. Eine Vielzahl von Klausuren und Zwischenprüfungen mit einem aus Studierendenperspektive insbesondere zu Beginn schwer kalkulierbaren Benotungssystem setzt Studierende bereits in der Studieneingangsphase unter erheblichen Druck. Gleichzeitig können die Studierenden beim Erschließen der Lerninhalte kaum an Bekanntes anschließen. Strukturen des materiellen Rechts wie auch juristische Methoden sind den Studierenden in aller Regel neu. Die auf Falllösungen ausgerichteten Klausuren verlangen sowohl eine bestimmte Technik wie auch einen anspruchsvollen Transfer der in der Vorlesung oder in Büchern behandelten materiell-rechtlichen Inhalte auf konkrete Fragestellungen. Der daraus entstehende Zeit- und Erfolgsdruck wird verstärkt durch eine erhebliche Unsicherheit hinsichtlich der genauen Prüfungsanforderungen, der Rahmenbedingungen des eigenen Lernprozesses sowie der Entwicklung eigener Lernstrategien. Als Folge dieser Eingangssituation richten viele Studierende bereits in den ersten Semestern des Studiums ihre Aufmerksamkeit auf die Vorbereitung der jeweils anstehenden Klausuren.

In ihrem Lernverhalten orientieren sich Studierende maßgeblich an anderen Studierenden. Bewusst oder unbewusst übernehmen sie einzelne Lerninhalte (etwa Lösungen zu bestimmten Einzelfragen) genauso wie Herangehensweisen an die Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen und Prüfungen. Das Projekt geht auf die skizzierten Probleme und die daraus resultierenden Bedürfnisse der Studierenden gezielt ein und setzt mit seinen Angeboten durch den Peer-to-Peer-Ansatz an der gegenseitigen Orientierung an.

Das Konzept beinhaltet einen neuartigen Ansatz, der Lerntechniken, Fertigkeiten zum Schreiben von Klausuren und materiell-rechtliche Inhalte miteinander verbindet. Dabei wird davon ausgegangen, dass Studierende Lerntechniken dann als besonders produktiv erleben, wenn sie unmittelbar bei den Schwierigkeiten der Klausurvorbereitung oder Vorlesungsnachbereitung helfen. Vor allem



hängen Lernstrategien von den Lerninhalten und Prüfungsanforderungen, aber auch von den individuellen Zielen, Fähigkeiten und Neigungen ab.

Übergeordnetes Ziel des Projekts ist es deshalb, schon in den Anfangssemestern Wege aufzuzeigen, die Schwierigkeiten des Jurastudiums zu bewältigen und die Studierenden dabei zu unterstützen, selbständig Wege zum produktiven Lernen zu finden und dadurch eine „Strategiefähigkeit“ zu entwickeln. Diese soll im Rahmen des konzipierten Tutoriums „Lernmanagement am juristischen Fall“ durch drei Schwerpunkte begünstigt werden, nämlich (1) der Vermittlung von Lerntechniken und prüfungsrelevanten Fertigkeiten, (2) der Vermittlung eines Verständnisses, wie Lernprozesse funktionieren, um dann reflektiert eigene Lernprozesse gestalten, Schwierigkeiten einschätzen und, je nach Situation, Ziele und individuelle Strategien entwickeln zu können sowie (3) der Förderung von Motivation und Frustrationstoleranz.

### **(Erfolgreiches) Lernverhalten im Jurastudium und dessen Bedeutung für die Konzipierung der Projektangebote**

Neben der Bedeutung der Qualität der Lehre im Kontext institutionalisierter Bildung wurde seit den 1980er-Jahren in der pädagogisch-psychologischen Forschung immer mehr auch die Bedeutung „selbstregulierten Lernens“ für das Gelingen von Lernprozessen in den Vordergrund gerückt. Unter selbstreguliertem Lernen wird dabei das Zusammenspiel kognitiver, motivational-volitionaler und metakognitiver Prozesse<sup>1</sup> verstanden. Als selbstregulierte Lerner beschreibt Zimmerman<sup>2</sup> etwa zusammenfassend Studierende, die „metacognitively, motivationally, and behaviorally active participants in their own learning process“ sind. So beinhaltet die Fähigkeit des selbstregulierten Lerners, das selbständige Setzen realistischer und individueller Lernziele, den flexiblen Einsatz von geeigneten und dem Inhalt und Ziel angemessener Lerntechniken und -strategien, die fortwährende Bewertung des eigenen Lernerfolgs und ggf. daraus resultierend die Anpassung der Lernstrategien sowie die Aufrechterhaltung der eigenen Motivation<sup>3</sup>.

Es ist davon auszugehen, dass diese mit dem nachhaltigen Wissenserwerb assoziierten Fähigkeiten und das Repertoire verfügbarer Lernstrategien und Arbeitstechniken unter den Studierenden sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Um zum Auftakt des Projekts in der Konzeptionsphase der Tutorien einen Einblick in das Lernverhalten der Jurastudierenden und deren Schwierigkeiten zu erhalten und zudem herauszufinden, welches Lernverhalten sich für das Jurastudium mit sei-

1 Vgl. Boekaerts 1999

2 Zimmermann 1986, S. 308

3 Vgl. Artelt, Demmrich, Baumert 2001, S. 271

nen spezifischen Anforderungen als besonders gewinnbringend erweist, wurden im WiSe 2012/13 258 Studierende der Rechtswissenschaft mit einem ausführlichen Fragebogen zu ihrem Lernverhalten, ihrer akademischen Motivation und ihren subjektiven Schwierigkeiten im Jurastudiums befragt.

Die Erfassung der Lernstrategien erfolgte über das Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im Studium (LIST)<sup>4</sup>, das 13 Strategien des selbstgesteuerten Lernens unterscheidet, die auf übergeordneter Klassifikationsebene kognitiven (Organisationsstrategien, Wiederholungsstrategien, Kritisches Prüfen, Herstellen von Zusammenhängen), metakognitiven (Planung, Selbststeuerung und Regulation des Lernverhaltens) und ressourcenbezogenen (Anstrengung, Lernumgebung, Zeitmanagement, Lernen mit Studienkollegen, Hinzunahme zusätzlicher Literatur, Konzentration) Strategien zugeordnet werden<sup>5</sup>. Basierend auf dem Konzept der Lernorientierung (approach to learning), das nicht nur die reinen Lerntechniken, sondern auch die motivationalen Voraussetzungen und die Intention des Lernens umfasst<sup>6</sup>, und klassischerweise zwischen Tiefen-, Oberflächen- und strategischer Orientierung beim Lernen (deep, surface und strategic approach)<sup>7</sup>, wurde zusätzlich mit dem Approaches and Study Skills Inventory for Students<sup>8</sup> die Ausprägung tiefen-, oberflächen- und strategisch orientierten Lernens erhoben. Diesen Lernorientierungen liegen unterschiedliche (primäre) Intentionen bzw. Lernziele zugrunde, nämlich Reproduktion, Leistung und Verständnis. Die Ergebnisse der Befragung zeigten zum einen, dass insbesondere die Bewältigung der enormen Stofffülle, das Finden geeigneter Lernstrategien und die eigene Selbstorganisation von den Studierenden zu Beginn des Jurastudiums als Herausforderung begriffen werden. Zum anderen stellten die Befunde unter den Lerntechniken insbesondere das kritische Prüfen und ein hohes Ausmaß an Anstrengungsbereitschaft als für den Erfolg im Jurastudium (operationalisiert über die aktuelle Durchschnittsnote) besonders wichtig heraus. Im Einklang damit konnten, basierend auf den drei Lernorientierungen, drei distinkte Lerntypen identifiziert werden (Oberflächenlerner, Mischlerntyp, strategischer Tiefenlerner), von denen sich Letzterer hinsichtlich seiner Juranote signifikant von den anderen beiden Typen abhob. Die besondere Kombination von organisiertem, strategischen Lernen, das die Prüfungsanforderungen genau beachtet und einem auf Bedeutung und Verständnis abzielenden Tiefenlernstil scheint einen spezifischen

---

4 Schiefele, Wild 1994

5 Schiefele, Wild 1994

6 Vgl. Creß 2006, S. 365ff.

7 Vgl. Marton, Saljö 1976, S. 4ff.; Entwistle, Ramsden 1983

8 Entwistle 1997

Mehrwert im Jurastudium zu haben, der vermutlich darin begründet ist, dass diese Studierenden mit der erheblichen Stofffülle in den juristischen Prüfungen und den abstrakten Inhalten besser zurecht kommen und die übergeordneten Strukturen besser verstehen<sup>9</sup>.

Aus dieser Überlegenheit des strategischen Tiefenlernens folgte als übergeordnetes Ziel des Tutoriums, die Teilnehmenden in die Lage zu versetzen, mit beiden Lernorientierungen zusammenhängende Lernstrategien kennenzulernen, deren Bedeutung und Verortung in Bezug auf den erfolgversprechenden strategischen Tiefenlernstil zu erkennen und zur Entwicklung und Gestaltung eigener Lernprozesse die individuell geeigneten Lerntechniken herauszugreifen.

### **Konzept des Tutoriums und weiterer Projektmodule**

Das Kernstück des Projektes sind die wöchentlich stattfindenden *Tutorien „Lernmanagement am juristischen Fall“*, die von Studierenden höherer Semester oder Absolventinnen und Absolventen nach dem ersten Staatsexamen als Tutorinnen und Tutoren geleitet werden und deren Zielgruppe Erstsemesterstudierende der Rechtswissenschaft sind. Das didaktische Konzept beinhaltet die anwendungsorientierte Verknüpfung von Lern- und Arbeitstechniken für das Jurastudium und juristischen Grundfertigkeiten für ein erfolgreiches Studium bzw. materiell-rechtliche Inhalte.

Da diese Betreuung als hilfreiche Unterstützung bei der Bewältigung konkreter Aufgaben, insbesondere der Klausurvorbereitung, wahrgenommen werden soll, setzt das Angebot auf freiwillige Inanspruchnahme.

Dabei stellt die Hilfe beim Erlernen konkreter Inhalte, etwa zur Vorbereitung einer bestimmten Klausur, lediglich das Anschauungsmaterial und Nebenprodukt der überwiegend impliziten, aber teilweise auch expliziten Vermittlung von Herangehensweisen und Lernstrategien dar. Bei der Beschäftigung mit konkreten Fragestellungen sollen die Tutorinnen und Tutoren Perspektiven auf Lernstrategien eröffnen, den Reflexionsgrad der betreuten Studierenden erhöhen und die fortgesetzte Erarbeitung in Eigenregie, etwa in privaten Arbeitsgemeinschaften, nahelegen. Um die Attraktivität des Betreuungsangebots zu gewährleisten, soll die Auswahl der Inhalte bei den betreuten Studierenden liegen bzw. sich eng am aktuellen Vorlesungsstoff orientieren.

Durch diesen engen Bezug zum Lernalltag der Studierenden soll der Transfer auf das eigene Lernverhalten erleichtert werden. Dazu werden den Tutorinnen und Tutoren insgesamt zehn thematische „Bausteine“ vorgegeben, die sie im Laufe des Tutoriums abdecken sollen, da diese für das Jurastudium – auch im Sinne eines strategisch und tiefenorientierten Lernstils – als besonders relevant erachtet

---

9 zum Ganzen: Stadler, Broemel 2014

werden. Diese beinhalten auf der einen Seite Lerntechniken wie Mind Maps und Concept Maps, systematisiertes Lernen mit Karteikarten, Lesetechniken und Textexzerption, die Lerngruppe als sinnvolle Ergänzung zum individuellen Lernprozess, Zeitmanagement sowie Motivation als Grundvoraussetzung erfolgreichen Lernens und auf der anderen Seite fachspezifische Fertigkeiten wie Gutachtenstil, Hausarbeiten und Klausurtechnik. Wie die Tutorinnen und Tutoren diese Inhalte einbringen und wie sie diese miteinander verknüpfen, unterliegt ihrer eigenen Gestaltungsfreiheit, so dass sie die Möglichkeit erhalten, eigene didaktische Ideen zu entwickeln und zu erproben. Diese sollen jedoch möglichst auf die individuellen und akuten Schwierigkeiten der Teilnehmenden und deren Fragen und Anliegen ausgerichtet sein, so dass diese den unmittelbaren Nutzen der vorgestellten Techniken erkennen und direkt umsetzen können. Neuartig an dem Konzept ist, dass die juristischen Arbeitstechniken (z. B. Gutachtenstil) unter Rückgriff auf strukturbildende Lerntechniken vermittelt werden, um ein nachhaltiges Strukturverständnis zu begünstigen.

Das Konzept des Tutoriums stellt neben der Unterstützung der Teilnehmenden bei der Gestaltung ihrer Lernprozesse auch die persönliche und fachliche Weiterentwicklung der Tutorinnen und Tutoren in den Vordergrund. Durch die intensive Auseinandersetzung mit der Vermittlung und dem gezielten Einsatz von Lernstrategien werden auch bei ihnen Reflektionsprozesse über das eigene Lernverhalten ausgelöst, die sich begünstigend auf die eigene Examensvorbereitung auswirken können. Zudem erhalten die Tutorinnen und Tutoren die Möglichkeit, ihre didaktische Kompetenz zu entwickeln, die Anleitung einer Gruppe zu professionalisieren und ihre Präsentations- und Argumentationsfähigkeit zu trainieren.

Die Tutorinnen und Tutoren werden im Vorfeld in einer zweiteiligen Schulung auf ihre Tätigkeit vorbereitet. Während im ersten Teil theoretische Inhalte zum Thema Lernen und Wissensbildung, Qualitätskriterien von juristischen Klausuren und Hausarbeiten, die Reflektion eigener Lernprozesse und der eigenen anfänglichen Schwierigkeiten im Jurastudium sowie der Umgang mit schwierigen Situationen im Tutorium im Vordergrund stehen, ist der zweite Teil der praktischen Umsetzung gewidmet: Basierend auf dem Skript zur Veranstaltung, das neben Hintergrundinformationen zu Lernprozessen und der Darstellung und Beschreibung der in den Tutorien zu behandelnden Bausteine auch exemplarische Gestaltungshinweise zu den einzelnen Themen enthält, bereitet jede Tutorin und jeder Tutor eine „exemplarische Stunde“ zu einem der Bausteine – entweder als Konzeptpräsentation oder als Simulation – vor. Dadurch erhalten sie im Rahmen der Schulung bereits erste Anregungen zu allen Themen. Die einzelnen Umsetzungsvorschläge können durch die Gruppe ergänzt werden. Darüber hinaus erhalten die Tutorinnen und Tutoren eine bedarfsorientierte semesterbegleitende Unterstützung. Im Rahmen eines Gruppentreffens in der Mitte des Semesters wird der Austausch unter den Tutorinnen und Tutoren gefördert und Fragen und Schwierigkeiten in

der Gruppe besprochen. Darüber hinaus bietet ein CommSy-Projektraum die Möglichkeit virtuellen Austausches und der gemeinsamen Nutzung und Bereitstellung von Materialien.

Neben diesem Hauptmodul umfasst das Projekt weitere auf dem Peer-to-Peer-Ansatz basierende Angebote, die ähnliche didaktische Ziele verfolgen.

#### *Individuelle Unterstützung privater Lerngruppen durch Lerngruppentutorinnen und -tutoren*

Da eine gut organisierte private Lerngruppe mit geeigneten Lernpartnerinnen und -partnern den individuellen Lernprozess sinnvoll ergänzen und bereichern kann, das Zusammenfinden bzw. die Entwicklung einer solchen jedoch nicht immer leicht ist, widmet sich ein weiteres Angebot der Unterstützung privater Lerngruppen. Dieses zielt darauf ab, Lerngruppen aller Semester bei Bedarf schon bei der Gründung bzw. Studierende bei der Suche nach Lerngruppen zu unterstützen. Darüber hinaus helfen Lerngruppentutorinnen und -tutoren bestehenden Lerngruppen bei der Erstellung eines gemeinsamen Lernplans sowie der Rollenverteilung in der Gruppe und geben punktuellen Input bei strukturellen oder inhaltlichen Problemen. Den Gruppen werden umfangreiche Materialien für das lerngruppenbasierte Selbststudium in verschiedenen Schwierigkeitsgraden zur Verfügung gestellt, die für Lernprozesse in der Lerngruppe sensibilisieren und geeignete Übungsfälle vorschlagen.

#### *Individuelles Klausurencoaching*

Bis zum juristischen Examen schreiben die Studierenden eine Vielzahl von Klausuren. Unter Zeitdruck muss hier meist ein juristischer Fall gelöst werden. Zum Anfertigen einer guten Klausur benötigen Studierende neben juristischem Grundwissen ein übergreifendes Verständnis für Klausurentchnik und -taktik sowie die sinnvolle Anwendung und Vernetzung von Wissen.

Das Klausurencoaching bietet Studenten aller Leistungsstufen eine individuelle Klausurberatung durch geschulte Korrektorinnen und Korrektoren, die das 1. Staatsexamen bereits erfolgreich bestanden haben. Auf der Grundlage einer inhaltlichen, strukturellen und stilistischen Analyse mehrerer Klausurbearbeitungen zeigen die Klausurencoaches den Studierenden individuell Verbesserungspotenzial auf. Einen weiteren Schwerpunkt bildet dabei die Analyse des Lernverhaltens und der Prüfungsvorbereitung, für die die Klausurencoaches ebenfalls Anregungen geben, z. B. inwiefern sich die Studierenden Lerntechniken zur Strukturierung des Stoffes und der Anwendung in der Klausur zunutze machen können. Ziel ist es, Studierende in die Lage zu versetzen, dauerhaft Klausuren auf einem höheren Niveau zu schreiben, eigene Lernprozesse anhand der Prüfungen zu reflektieren und die eigene Prüfungsvorbereitung entsprechend anzupassen.

### *Klausurentraining*

Einen Fokus auf die spezifischen Prüfungsanforderungen legt die auf drei halbe Tage komprimierte Veranstaltung „Klausurentraining“. In der Veranstaltung erörtern akademische Tutorinnen und Tutoren zunächst mit den Studierenden die Qualitätskriterien für Klausuren. Diese gemeinsam herausgearbeiteten Kriterien, vor allem ein gewisses Maß an Grundlagenwissen, Strukturverständnis und Argumentationsfähigkeit, koppelt die Veranstaltung an die eingangs beschriebenen Lernstrategien und Lernorientierung. Das Modul nutzt dadurch die, in der Relevanz der Klausur begründete, überdurchschnittliche Aufmerksamkeit der Studierenden, um diese für die Vorteile des strategischen Tiefenlernens zu sensibilisieren. Der zweite Teil der Veranstaltung setzt die theoretischen Grundlagen anhand von Musterklausuren um.

### *Kompaktkurse im Zivilrecht, Öffentlichen Recht und Strafrecht*

Einen ähnlichen, allerdings mehr auf die Strukturen des materiellen Rechts ausgerichteten Ansatz verfolgt das Modul „Kompaktkurse“. In diesem Modul werden in jeweils zweitägigen Veranstaltungen die Grundstrukturen des materiellen Rechts aus den ersten beiden Semestern anhand von zehn Musterfällen komprimiert aufbereitet. Sowohl die Veranstaltungen als auch die bereitgestellten, ausformulierten Materialien sind schichtartig aufgebaut, um anhand von Falllösungen eine produktive Anwendung der Lerntechniken und Lernstrategien zu vermitteln.

### **Erfahrungen der ersten Durchgänge**

Das Tutorium „Lernmanagement am juristischen Fall“ wurde erstmals im SoSe 2013 angeboten. In insgesamt zehn Tutorien pro Semester wurden jeweils 3 bis 25 Studierende von einer Tutorin bzw. einem Tutor betreut. Ursprünglich waren Gruppen aus 5 bis 12 Teilnehmern geplant, jedoch zeigte sich, dass die Inanspruchnahme der einzelnen Veranstaltungen stark von den Zeiten, zu denen diese angeboten werden, abhängig ist. Insgesamt hatten sich im ersten Durchlauf 120 Teilnehmer angemeldet, im zweiten waren es bereits knapp 150, so dass davon auszugehen ist, dass das Angebot die Interessen einer Bandbreite an Erstsemestern trifft und die Inanspruchnahme mit zunehmendem Bekanntheitsgrad steigt. Erste Evaluationsergebnisse zeigen, dass das Angebot von den Teilnehmenden sehr gut angenommen wurde und insbesondere der interaktive Kleingruppencharakter, der Umstand, eine Tutorin bzw. einen Tutor aus einem höheren Semester als Ansprechperson zu haben sowie das individuelle Eingehen auf die aktuellen Fragen und Bedarfe als gewinnbringend empfunden wurden. Inhaltlich wurden die juristischen Grundfertigkeiten (z. B. Gutachtenstil, Klausurtechnik, Hausarbeit), die unter Bezugnahme auf die vermittelten Lerntechniken erarbeitet wurden, als noch vertiefenswerter und nützlicher bewertet als die Lern- und Selbstorganisationsstrategien, was vermutlich mit der starken Klausurfokussie-

zung der Studierenden zusammenhängt. Diese äußerte sich auch in der enormen Nachfrage des Blockkurses Klausurentraining und der Kompaktkurse. Eine Abschlussbefragung der Tutorinnen und Tutoren über deren Reflektion ihrer Rolle und den daraus resultierenden persönlichen Nutzen zeigte, dass sich ihre Erwartungen bzw. die Hauptmotivation, teilzunehmen, erfüllt haben. Sie konnten nach eigener Angabe Lehrerfahrungen sammeln und anderen Studierenden hilfreich zur Seite stehen, aber auch die eigenen Beratungskompetenzen ausbauen. Zudem berichteten die Tutorinnen und Tutoren, durch die Übernahme des Tutoriums ihr eigenes Lernverhalten reflektiert und sich vor allem persönlich, aber auch fachlich und in Bezug auf das eigene Lernverhalten weiterentwickelt zu haben. Am meisten haben sie ihren Angaben zufolge von der Auseinandersetzung mit der Vermittlung von Wissen sowie der eigenen Sensibilisierung für die Bedeutung kritischen Hinterfragens sowohl für den eigenen Lernprozess als auch die juristische Arbeitsweise generell profitiert. Die Tutorinnen und Tutoren waren sehr zufrieden mit dem Engagement der Teilnehmenden, deren Hauptmotivation ihrer Wahrnehmung nach im Erzielen besserer Studienleistungen und dem Austausch und der Diskussion lag. Aus Sicht der Tutorinnen und Tutoren sowie der Teilnehmenden sollte das didaktische Konzept der Tutorien in den folgenden Durchgängen noch fall- und inhaltsbezogener bzw. klausurorientierter ausfallen, da dies – insbesondere gegen Ende des Semesters – wesentlich dazu beiträgt, die Studierenden zur (weiteren) Teilnahme zu motivieren.

### **Fazit**

Insgesamt erweist sich die modulare und zugleich verzahnte Struktur des Projekts als angemessene Antwort auf die Heterogenität der Studierenden. Die flexibel kombinierbaren Module ermöglichen es Studierenden, durch Trainings- und Vertiefungsangebote entsprechend der jeweiligen Bedürfnisse und Lernhintergründe Schwierigkeiten im Lernprozess individuell zu adressieren. Die Inanspruchnahme der Studierenden zeigte, dass sie die für sie individuell passenden Angebote herausuchen und vielfach kombinieren. Zudem zeigten die Evaluationsergebnisse, dass nicht nur die Teilnehmenden, sondern auch die Tutorinnen und Tutoren selbst durch die Tutorien profitieren und diese auch eine Wirkung auf deren eigenes Lernverhalten haben. Auf Basis der bisherigen Erfahrungen und Rückmeldungen der Teilnehmenden und der Tutorinnen und Tutoren ist beabsichtigt, die Vermittlung der Lerntechniken noch stärker mit der Falllösung zu verknüpfen, so dass deren Transfer auf den eigenen Lernprozess für die Studierenden erleichtert wird und der unmittelbare Nutzen für die eigene Klausurvorbereitung noch deutlicher wird.

### **Literatur:**

- Artelt, C.; Demmrich, A.; Baumert J. (2001): Selbstreguliertes Lernen. In: Deutsches Pisa-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Boekaerts, M. (1999): Self-Regulated Learning: Where we are today. In: International Journal of Educational Research, 31. Jg. S. 445 – 475.
- Creß, U. (2006): Lernorientierungen, Lernstile, Lerntypen und kognitive Stile. In: Mandl, H.; Friedrich, H. F. (Hg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.
- Entwistle, N. J. (1997): The Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST). Edinburgh: Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh.
- Entwistle, N. J.; Ramsden, P. (1983): Understanding Student Learning. London: Croom Helm.
- Marton, F.; Säljö, R. (1976): On qualitative differences in learning: I - Outcome and process. In: British Journal of Educational Psychology 46. S. 4 – 11.
- Stadler, L.; Broemel, R. (2014): Schwierigkeiten, Lerntechniken und Lernstrategien im Jurastudium. In: Brockmann, J.; Pilniok, A. (Hg.): Studieneingangsphase. Baden-Baden: Nomos.
- Wild, K. P.; Schiefele, U. (1994): Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 15. S. 185 – 200.
- Zimmerman, B. J. (1986): Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? In: Contemporary Educational Psychology 11, S. 307 – 313.





Tanja Siggelkow

## Step2gether – Gemeinsam durch die Studieneingangsphase

### Step2gether – Erste Schritte im Studium der Rechtswissenschaft

„Die Erfahrungen und Entscheidungen aus der Studieneingangsphase prägen das weitere Studium. Soll Bildung durch Wissenschaft gelingen, so muss daher der Studieneingangsphase größte Aufmerksamkeit gelten“ – so wird auf der Internetseite des Universitätskollegs der Universität Hamburg die Grundlage der einzelnen Teilprojekte zusammengefasst.<sup>1</sup> Um diese prägenden Erfahrungen der Studieneingangsphase möglichst positiv zu gestalten, bietet die Fakultät für Rechtswissenschaft der Universität Hamburg ihren Studierenden im Rahmen des Universitätskollegs seit 2013 ein Mentoringprogramm an. Ausgerichtet auf die Unterstützung der ersten Schritte im Studium, trägt das Programm den Namen „Step2gether – Gemeinsam durch die Studieneingangsphase“.

Im Rahmen des Mentorings wird auf das Erfahrungswissen von Absolventinnen und Absolventen der Rechtswissenschaft zurückgegriffen, die sich ehrenamtlich als Mentorinnen und Mentoren engagieren. Sie können nach ihrem erfolgreichen Studienabschluss auf ihre eigene Studieneingangsphase zurückblicken: Wie haben getroffene Entscheidungen, Erfahrungen, Herausforderungen, Erfolge und Misserfolge den eingeschlagenen Studienweg beeinflusst? Die Weitergabe von Erfahrungswissen soll zu einem höheren Orientierungsgrad der Studierenden führen und beim individuellen Einstieg in das Studium der Rechtswissenschaft Sicherheit bieten. Durch die in Gesprächen frühzeitig stattfindende Auseinandersetzung mit dem Studium und den damit verbundenen Zielen, Herausforderungen und Zweifeln, sollen den Studierenden Unterstützung und Anreize gegeben werden, ihren eigenen Weg im Studium zu finden und diesen aktiv gestalten zu können. Diese Unterstützung ist notwendig, da der Einstieg in ein Studium eine Übergangsphase ist, in der zahlreiche Eindrücke und Informationen verarbeitet und neue Aufgaben bewältigt werden müssen. Für jeden Studierenden bedeutet diese Eingangsphase eine individuelle Herausforderung. Die zunehmende Heterogenität der Studierenden legt es hierbei nah, Unterstützung anzubieten, die persönlich ansetzt.<sup>2</sup>

Im Folgenden wird ein kurzer theoretischer Hintergrund zur Konzeptentwicklung des Mentorings Step2gether gegeben, um daraufhin den Aufbau sowie die ersten Erfahrungen aus dem Pilotdurchgang des Mentorings zu erläutern.

<sup>1</sup> <http://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/> (Stand 5.06.2014)

<sup>2</sup> siehe hierzu beispielsweise Großmaß, Hofmann 2009

### Theoretischer Hintergrund: Warum Mentoring?

Nach Liebau und Huber<sup>3</sup> vermitteln die jeweiligen Studienfächer den Studierenden unterschiedliche Kulturen, die sich unter anderem in der Entwicklung von spezifischen Verhaltensweisen sowie Erfahrungs- und Lernprozessen äußern.<sup>4</sup> Durch die Sozialisierung in einem bestimmten fachlichen Habitus wie der Rechtswissenschaft entwickeln die Studierenden fachspezifische Kompetenzstrukturen. Angewandte Lernstrategien sind demnach keine Merkmale des Individuums, sondern sind durch die Fachumgebung determiniert; sie stellen eine Reaktion auf die Sozialisation im Fach und das sich dort durchgesetzte Verhalten dar. Auch die Form und die möglichen Inhalte der Kommunikation sind fachspezifisch geprägt. Hierbei gilt: Je mehr die Sprache im Studium durch Fachvokabular und Wissenschaftssprache geprägt ist, desto geringer ist die Möglichkeit, im Rahmen des Studiums oder in professionellen Gesprächen auch nur „*unterschwellig-assoziativ*“ persönliche Themen oder Alltagsprobleme anzusprechen.<sup>5</sup> Bezugnehmend auf Bernstein<sup>6</sup> führen Liebau und Huber des Weiteren Folgendes aus: Wenn die Wahlmöglichkeit bezüglich des zu vermittelnden Inhalts gering und der Trennungsgrad der behandelten Themen untereinander hoch ist – und dies ist in der Rechtswissenschaft der Fall –, bestehen in der Regel wenig überfachliche Integrationsmöglichkeiten und analog zum hierarchischen inhaltlichen Aufbau existiert auch eine starke Hierarchie im Fach.<sup>7</sup>

An dieser Stelle sei ein Blick in die Praxis erlaubt. Im 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) berichten Studierende der Rechtswissenschaft im Vergleich zu Studierenden anderer Fachrichtungen sehr selten von gutem Kontakt zu Professorinnen und Professoren (14 Prozent)<sup>8</sup>. Ferner geben sie an, dass sie eine große Konkurrenz untereinander erleben (51 Prozent)<sup>9</sup>.<sup>10</sup> Auch in einer 2010 an der Universität Hamburg durchgeführten Absolventenbefragung von Studierenden der Rechtswissenschaft werden die Ergebnisse des BMBFs bestätigt:

Die „*Besprechung von Klausuren, Hausarbeiten u.ä.*“, also die Erörterung konkreter

3 Im Bewusstsein der Vielfalt an bestehenden Habitus- und Kulturtheorien beziehen sich die folgenden Ausführungen aus Platzgründen nur auf Liebau und Hubers Ausführungen.

4 Liebau, Huber 1985

5 Liebau, Huber 1985, S. 321

6 Bernstein 1977

7 Liebau, Huber 1985

8 Gefragt wurde nach dem Kontakt zu Professorinnen und Professoren: 14 Prozent der befragten Studierenden der Rechtswissenschaft antworteten mit „manchmal“, „ein bis zweimal“ oder „häufig“.

9 Gefragt wurde nach der Konkurrenz: 51 % der Studierenden der Rechtswissenschaft antworteten auf einer Skala von 0 = „überhaupt nicht“ bis 6 = „sehr stark“ mit den Kategorien 5 oder 6.

10 BMBF 2010, S. 24ff.

fachlicher Inhalte, erhält als einziges Beratungselement von den Absolventinnen und Absolventen in der Retrospektive eine mittlere Bewertung. Insbesondere persönliche, individuelle Rückmeldungen werden hingegen durchschnittlich als schlecht bewertet<sup>11, 12</sup>.

Auch in einzelnen Gesprächen der Projektmitarbeiterinnen mit Studierenden im Vorfeld der Projektkonzeption wurde dies bestätigt: Der persönliche Kontakt zu Lehrenden, Unterstützung bei der Orientierung im Studium sowie die Möglichkeit, in einem geschützten Rahmen Fragen stellen zu können sowie Feedback zu erhalten, werden vermisst.

Nach Sloane und Fuge ist, um ein Studium erfolgreich bewältigen zu können, nicht allein das kognitive Vermögen zur Aufnahme fachlichen Wissens ausschlaggebend.<sup>13</sup> Gerade persönliche und soziale Fähigkeiten, wie etwa der Umgang mit Belastungen, erhöhen den Studienerfolg. Hierfür müssen Handlungs- und Orientierungsmuster erkannt und erlernt werden, denn diese ermöglichen den Studierenden, ihre eigenen Gefühle sowie Verhaltens- und Denkweisen im Rahmen des fordernden Studienalltags proaktiv und positiv auszurichten. Dies wiederum ist nötig, um Prüfungs- und Leistungsdruck im Studium ausgleichen zu können.

Sloane und Fuge führen weiter aus, dass aus hochschuldidaktischer Perspektive die Aufgabe zu bewältigen sei, für die aufgeführten psychosozialen Prozesse im Rahmen eines Studiums eine geeignete Förderung für die Studierenden anzubieten. Als mögliche Unterstützung verweisen sie auf das Potential von Mentoringprogrammen in dreierlei Hinsicht:<sup>14</sup>

- Mentoring als Unterstützung in Übergangszeiten
- Mentoring als Unterstützung von Lernen
- Mentoring als soziale Unterstützung

In der Praxis ist Mentoring vielschichtig und sollte idealtypisch alle drei aufgeführten theoretischen Unterstützungsmechanismen bieten können, um auf verschiedene Situationen und Anliegen der Mentees anwendbar zu sein. Als *Übergangshilfe in das Studium* kann im Rahmen eines Mentorings Orientierung geboten werden;

---

11 Auf die Frage „Wie beurteilen Sie die folgenden Beratungs- und Betreuungselemente in Ihrem Fach?“ Antwortskala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“ gaben folgende Prozentzahlen die Kategorie 4 und 5 an: „Fachliche Beratung und Betreuung durch Lehrende“ (49 Prozent), „individuelle Berufsberatung in Ihrem Fach“ (82 Prozent) sowie „individuelle Studienberatung in Ihrem Fach“ (63 Prozent). Bei der „Besprechung von Klausuren, Hausarbeiten“ u.ä. gaben nur 31 Prozent die Kategorien 4 und 5 an und 28 Prozent die Kategorien 1 und 2.

12 Universität Hamburg 2010, S. 27f.

13 Sloane, Fuge 2012, S. 97

14 Sloane, Fuge 2012, S. 102

diese reicht von der Organisation des Studiums und des allgemeinen Systems einer Universität über Denkweisen und Arbeitsabläufe bis hin zu akademischer und oft auch fachspezifischer Kommunikation. Bezüglich des *Lernprozesses*, der wesentlich in jedem Studium ist, können die Mentees durch den Erhalt des Erfahrungswissens und das Lernen am Modell im Rahmen des Mentorings passgenauere Kompetenzen dafür entwickeln, mit den Leistungsanforderungen und Prüfungen im Studium umzugehen. Die *soziale Unterstützung* wird durch die zwischenmenschliche Beziehung und das Gefühl, eine Ansprechperson in der neuen Umwelt zu haben, gewährleistet. Bestmöglich wird darüber hinaus der Zugang zu Netzwerken ermöglicht und durch Input der Mentorin oder des Mentors das Bilden von Lerngruppen und das Suchen von weiteren Kontakten angeregt.<sup>15</sup> Dieser Dreiklang an Hilfestellungen wurde bei der Konzeptualisierung des Mentorings Step2gether als Grundlage und Ziel stets mitgedacht.

#### **Konzept Step2gether – Gemeinsam durch die Studieneingangsphase**

Vor dem Hintergrund der zuvor beschriebenen theoretischen Grundlagen und den Erfahrungen aus Einzelgesprächen mit Studierenden hat sich die Fakultät für die Einführung eines Eins-zu-eins-Mentorings entschieden. Bei den Einzeltreffen wird individuell und in einem geschützten Raum auf die Themen der Studierenden eingegangen und ein Betreuungsverhältnis ermöglicht, welches im System einer Massenuniversität in der Regel nicht vorkommt. Der Fokus des Mentorings liegt ausdrücklich nicht auf der fachlichen Unterstützung, denn hierzu gibt es zahlreiche fakultäre und außerfakultäre Angebote wie Arbeitsgemeinschaften oder Lerngruppen, sondern auf dem Entwickeln erfolgreicher und übertragbarer Verhaltensweisen, wie zum Beispiel von Modellen für Lern-, Organisations- und Kommunikationsprozesse. Durch den Austausch mit der Mentorin oder dem Mentor und einer gemeinsamen Reflektion und Diskussion von Erfahrungen sollen Anregungen und Ideen für den individuellen Umgang mit dem Studium entwickelt werden, denn Erfahrungswissen ist ein wertvoller Schlüssel zum Erfolg und kann nur persönlich und individuell vermittelt werden. Durch das Mentoring sollen die Mentees bestehende Unsicherheiten abbauen und sich ihrer eigenen Wünsche und Planungen in Bezug auf das Studium besser bewusst werden. Hierzu wird informelles sowie formelles Wissen durch die Weitergabe von persönlichen Erfahrungen, Einschätzungen und Tipps der Mentorinnen und Mentoren vermittelt. Durch den Austausch über die Anliegen und Themen der Mentees und das individuelle Feedback der Mentorinnen und Mentoren entwickeln die Mentees einen Überblick und erhalten gleichzeitig die Gelegenheit, die Möglichkeiten und Anforderungen mit den eigenen Wünschen und Potenzialen abzugleichen. In der Folge fühlen sich die Mentees in dem angestrebten

<sup>15</sup> Vgl. Sloane, Fuge 2012, S. 104f.

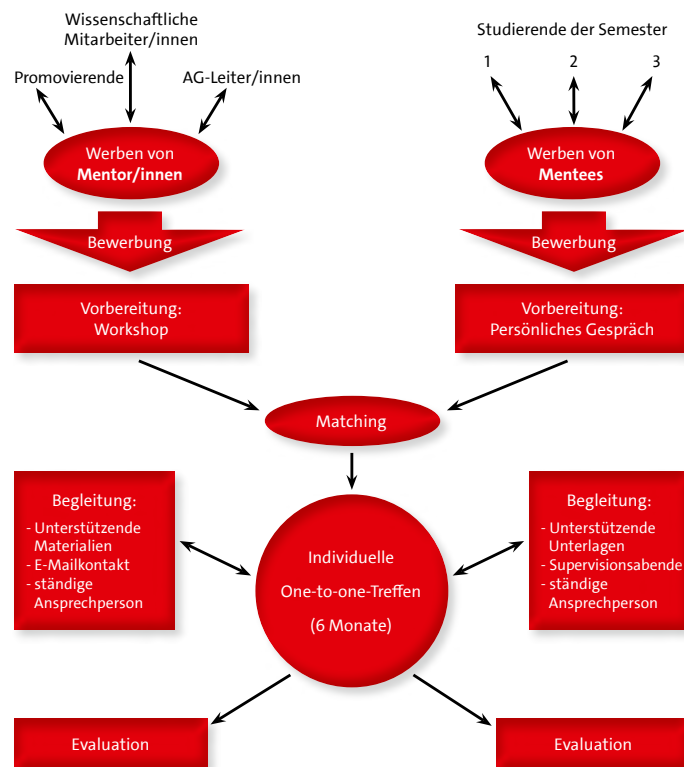
Studienfeld sicherer und vertrauen mehr auf das eigene Können und die Erreichbarkeit der eigenen Ziele. Durch den übergenerationalen und hierarchiefreien Kontakt wird zudem das Überwinden typischer Hürden erleichtert, da gelernt wird, diese zu erkennen und mit ihnen umzugehen.

Zusammengefasst bezeichnet Mentoring im Rahmen von „Step2gether – Gemeinsam durch die Studieneingangsphase“ eine freiwillige, hierarchiefreie Eins-zu-eins-Beziehung, in der über einen festgelegten Zeitraum hinweg auf der Grundlage gegenseitigen Vertrauens die Weiterentwicklung der Mentees reflektiert und begleitet wird.

Eckpfeiler des Programms sind die Bekanntmachung, die Bewerbung und Vorbereitung, das Matching und die Begleitung der Mentoringpaare, die im Folgenden vorgestellt werden.

#### Werbung der Mentees

Als Mentees können sich alle Studierenden des ersten bis dritten Semesters der Fakultät für Rechtswissenschaft bewerben. Diese werden über die direkte Ansprache in Veranstaltungen und der Orientierungseinheit, per E-Mail, über soziale Medien, den Internetauftritt des Programms sowie Flyer und Plakate auf das Programm aufmerksam gemacht. Die Anforderungen an die Bewerbung als Mentee sind bewusst niedrigschwellig gehalten. Die Studierenden bewerben sich mit einem Fragebogen, auf dem sie ihre Motivation darstellen sowie erste Themen benennen. Hierauf folgt ein Gespräch, welches der Erläuterung der Aufgaben eines Mentees und der Prüfung der Themenpassung für ein Mentoring dient. Nicht die klassischen Bewerbungskriterien führen hierbei zu einem Ausschluss vom Programm, sondern allein die nicht vorhandene Bereitschaft oder Fähigkeit, sich aktiv ins Mentoring einzubringen.



Step2gether – Gemeinsam durch die Studieneingangsphase

### *Werbung der Mentorinnen und Mentoren*

Als Mentorinnen und Mentoren engagieren sich ehrenamtlich wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Promovierende und AG-Leiterinnen und -Leiter der Fakultät. Diese werden ebenfalls insbesondere über E-Mail, den Internet-auftritt sowie Flyer und Plakate auf das Programm aufmerksam gemacht. Zur Anmeldung müssen die Interessierten ebenfalls einen Fragebogen zu Motivation und Themenschwerpunkten ausfüllen.

### *Vorbereitung der Mentees*

Im Rahmen des Mentorings Step2gether durchlaufen die Mentees ein qualifiziertes Bewerbungsverfahren, dessen Kernstück ein persönliches Vorbereitungs-gespräch ist. Im Rahmen des Gesprächs wird geprüft, inwiefern ein Mentoringpro-gramm für die Studierenden die richtige Unterstützung darstellt. Die oder der Mentee muss in der Mentoringbeziehung den aktiven Part übernehmen, sich regelmäßig und verbindlich mit seiner Mentorin oder seinem Mentor treffen und sich das vorhandene Wissen abholen. Des Weiteren beinhaltet die Rolle des Men-tees die Organisation der Treffen, die thematische Vorbereitung der Gespräche, die Nachbereitung der Treffen und die Bereitschaft, das Besprochene umzusetzen. Damit die Mentoringbeziehung effektiv genutzt werden kann, muss die oder der Mentee bereit sein, offen über sich und ihr bzw. sein Studium zu sprechen und sich darauf einlassen, an sich und den selbstgesetzten Zielen zu arbeiten. Um solch einen offenen Austausch zu ermöglichen, sichern sich die Mentoringpaare Vertraulichkeit zu. All diese Grundlagen werden im Rahmen des Vorbereitungsge-sprächs besprochen. Die Studierenden werden dabei informiert und gleichzeitig geprüft, inwieweit sie bereit sind, sich auf eine Mentoringbeziehung einzulassen. Zur weiteren Unterstützung der Mentees erhalten diese ein Mentoringhandbuch, in dem die Grundlagen einer erfolgreichen Mentoringbeziehung ausführlich er-klärt sind, und welches unterstützende Arbeitsblätter für die Vor- und Nachberei-tung der Gespräche beinhaltet. Der Gebrauch dieser unterstützenden Unterlagen wird von der Programmkoordination empfohlen, ist jedoch nicht verpflichtend. Wie und ob die Mentees die Gespräche auf ihre jeweils individuelle Art und Weise vor- und nachbereiten, wird nicht kontrolliert, sondern liegt in der Eigenverant-wortung der Mentees.

### *Vorbereitung der Mentorinnen und Mentoren*

Das zentrale Element für den Erfolg des Mentorings ist das Entstehen einer guten Beziehungs- und Gesprächsbasis zwischen Mentee und Mentorin bzw. Mentor. Hierfür müssen beide Seiten jeweils eine bestimmte Rolle und Haltung einneh-men. Ebenso wie die Bereitschaft der Mentees, in die Mentoringbeziehung zu investieren, ist für das Gelingen der Mentoringbeziehung grundlegend, dass die Mentorinnen und Mentoren fähig und bereit dazu sind, auf ihre Mentees

einzuweisen. Denn Mentoring bedeutet nicht, nur von eigenen Stärken und dem eigenen Weg zu berichten, sondern auch Schwächen einzugestehen und andere Lebensentwürfe im Rahmen des Mentorings zu verstehen und zu unterstützen. Im Mentoring Step2gether werden die Mentorinnen und Mentoren daher in einem Workshop-Programm auf ihre Tätigkeit vorbereitet. Hierzu versetzen sie sich gemeinsam in die eigene Studieneingangsphase zurück und reflektieren die dort gemachten ersten Eindrücke und Erfahrungen, die über das Studium hinweg in Vergessenheit geraten können. Des Weiteren werden grundlegende Beratungs- und Gesprächsführungskompetenzen vermittelt sowie die Grenzen von Mentoring thematisiert.

Auch die Mentorinnen und Mentoren erhalten zum Mentoringstart eine Übersichtsmappe mit wichtigen Informationen und Ansprechpersonen rund um das Mentoring.

### *Matching*

Auf Grundlage der Fragen der Mentees und weiteren gemeinsamen Anknüpfungspunkten zwischen Mentee und Mentorin bzw. Mentor werden die Mentoringpaare gebildet. Matchingkriterien sind insbesondere folgende:

- Fachliche Interessen
- Überfachliche Interessen, wie beispielsweise Auslandspläne oder politisches Engagement
- Familiäre Situation, beispielsweise im Haushalt lebende Kinder
- Gewährleistung, dass keine Rollenkonflikte durch gemeinsame Lehrveranstaltungen bestehen

### *Begleitung während des Mentoringprozesses*

Für Mentees sowie Mentorinnen und Mentoren besteht während der gesamten Programmlaufzeit die Möglichkeit, sich an die Programmverantwortlichen zu wenden, um Rat bei Fragen oder Konflikten zu erhalten. Für die Mentorinnen und Mentoren werden außerdem Supervisionstreffen zur Anliegenarbeit und für einen Erfahrungsaustausch untereinander angeboten. Themen sind dabei zum Beispiel erfahrene Grenzen der Beratung und der richtige Umgang mit diesen.

### *Abschluss der Mentoringbeziehung*

Das Mentoring Step2gether besteht aus Einzeltreffen, die durch ein unterstützendes Rahmenprogramm begleitet werden. So wird jede einzelne Mentoringbeziehung zum Ende der sechsmonatigen Laufzeit auch im Rahmen eines individuellen Treffens zwischen Mentorin bzw. Mentor und Mentee beendet. Den Mentorinnen und Mentoren wird im Vorfeld hierzu angeboten, sich im Rahmen eines Abschlussworkshops über eine passende Beendigung des Prozesses auszutauschen.



### **Erfahrungen und Evaluationsergebnisse des Pilotdurchgangs**

*„Ich habe bessere Klausuren geschrieben, habe eine gute Lerntechnik für mich gefunden und habe immer jemanden der da ist, falls es kriselt, das gibt Sicherheit“* (Antwort eines Mentees auf die Frage der Wirkung des Mentorings im Rahmen der Evaluation Ende 2013).

Der Pilotdurchgang des Mentorings Step2gether startete im Mai 2013 mit insgesamt 14 Mentoringpaaren. Nach Abschluss des Pilotdurchgangs wurden die Mentorinnen und Mentoren und die Mentees gebeten, an einer anonymisierten, online-zugänglichen Evaluation des Mentorings teilzunehmen. Bei den Mentees lag die Rücklaufquote bei 64 Prozent, bei den Mentorinnen und Mentoren bei 79 Prozent.

Der Mentoringprozess eines Eins-zu-eins-Mentorings läuft im Wesentlichen für die Programmkoordination im Verborgenen ab. Die Mentees und Mentorinnen und Mentoren werden vorbereitet und während des Mentorings begleitet, der tatsächliche Mentoringprozess findet aber in den Einzeltreffen statt. Der Grundstein der Vertraulichkeit, der offene Gespräche im Mentoring ermöglichen soll, gilt selbstverständlich auch gegenüber den Programmorganisatorinnen und -organisatoren. Wie häufig sich die Paare treffen, wie lang die Treffen andauern, wie sie vonstatten gehen und welche Themen besprochen werden, ist für die Koordination des Mentorings somit nicht einsehbar. Zur zielgruppenspezifischen Weiterentwicklung des Projekts ist daher eine anschließende anonymisierte Evaluation unabdinglich. Um einen Einblick in die Evaluationsergebnisse zu geben, folgen zunächst Auszüge aus den Evaluationsergebnissen der Mentees. Abschließend wird auf die Eindrücke der Mentorinnen und Mentoren eingegangen.

#### *Rückmeldungen der Mentees*

Die Mentees gaben im Rahmen der Evaluation als Motivation für die Teilnahme am Mentoring mit jeweils 78 Prozent<sup>16</sup> an: Das Interesse daran, sich auszutauschen und zu diskutieren, das Interesse, das eigene Zeitmanagement zu verbessern sowie das Interesse, im Studium bessere Ergebnisse zu erzielen. Die Befragung der Mentees ergab des Weiteren, dass diese sich in der halbjährigen Laufzeit des Mentorings zwischen fünf und neun Mal mit ihrer Mentorin oder ihrem Mentor getroffen haben. 71,5 Prozent gaben sechs oder sieben stattgefundenen Treffen an.

Die bei den Treffen behandelten Themen, die Relevanz der Themen sowie die Einschätzung darüber, ob und inwieweit das Mentoring zu einer Veränderung der eigenen Situation geführt hat, wurden offen abgefragt, um keine Ergebnisse vorzugeben. Um die Vielfalt der Ergebnisse aufzeigen zu können, folgt eine tabellarische Aufführung der offenen Antworten der Mentees.

<sup>16</sup> Auf einer Skala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 7 = „trifft völlig zu“ gaben 78 Prozent der Befragten eine 5, 6 oder 7 an (n=9).

In den Gesprächen behandelte Themen	Bereiche, in denen Mentoring als besonders hilfreich empfunden wurde	Veränderungen der individuellen Situation durch das Mentoring
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Staatsexamen machbar oder Glückssache: Welche Fakten sprechen dafür?</li> <li>▪ Was ist zu Beginn wichtig?</li> <li>▪ Wie organisiert man sich?</li> <li>▪ Was würde Mentor/ in [aus heutiger Sicht] anders machen?</li> <li>▪ Prüfungsangst</li> <li>▪ Lernmethoden/Lernen</li> <li>▪ Klausuren</li> <li>▪ Hausarbeiten</li> <li>▪ Stundenplanplanung</li> <li>▪ Praktika</li> <li>▪ Allgemeine Anregungen</li> <li>▪ Stipendien</li> <li>▪ Doktorarbeit</li> <li>▪ Inhaltliche Fragen</li> <li>▪ Ausland</li> <li>▪ Zeitmanagement</li> <li>▪ Effektivität</li> <li>▪ (berufliche) Zukunft &amp; Berufsaussichten</li> <li>▪ „Über die Welt“</li> <li>▪ Work/Life-Balance</li> <li>▪ Private Probleme mit dem Studium</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alle Themen, die besprochen wurden</li> <li>▪ Zeitmanagement und Motivation sowie die Zweifel, was das Studium angeht</li> <li>▪ Examen</li> <li>▪ Stipendiumsbewerbung</li> <li>▪ Studium allgemein, eigentlich alle Themen sehr gut</li> <li>▪ Auslandsfragen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mehr Überblick über die Möglichkeiten im Studium</li> <li>▪ Bessere Ergebnisse, besseres Gefühl, Sicherheit</li> <li>▪ Ein neuer Freund</li> <li>▪ Es hat sich ein Spaß am Studium entwickelt und aus der Mentoringbeziehung ist eine Freundschaft entstanden.</li> <li>▪ Ich bin selbstsicherer bezüglich des Studienverlaufs. Meine Mentorin hat mir viel bei der Bewältigung von Leistungsdruck geholfen. In meinen Lernmethoden bin ich bestärkt worden.</li> <li>▪ Ich habe bessere Klausuren geschrieben, habe eine gute Lerntechnik für mich gefunden und habe immer jemanden im Hintergrund, der da ist, falls es kriselt, das gibt Sicherheit.</li> <li>▪ Ich habe neue Anregungen erhalten und meinen Horizont erweitern können. Außerdem wurde ich in meinem bisherigen Lernverhalten bestärkt und motiviert.</li> </ul>

Evaluationsergebnisse Pilotdurchgang Step2gether: Mentees – Offene Fragen, Doppelungen zusammengeführt

Die Frage, ob es im Mentoring angesprochene Themen gab, in denen sich die Mentees nicht weiterentwickelt haben, wurde verneint. Bezüglich aller besprochenen Themen empfanden die Mentees die Treffen als Bereicherung. Die größte Entwicklung sehen die befragten Mentees in dem Zuwachs ihrer Gestaltungssicherheit mit Blick auf ihr Studium und der Zuversicht, einen für sie persönlich geeigneten Weg durch die Ausbildung zu finden<sup>17</sup>. Passend zu diesen Ergebnissen gaben alle Mentees an, dass sich die Teilnahme am Mentoringprogramm für sie gelohnt hat<sup>18</sup> und sie dieses ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen weiterempfehlen würden<sup>19</sup>. Als Anregung wurde von einer oder einem Mentee außerdem der Wunsch geäußert, ein Treffen mit allen Mentees und Mentorinnen und Mentoren einzuführen.

#### *Rückmeldung der Mentorinnen und Mentoren*

Die Hauptmotivation der Mentorinnen und Mentoren zur Teilnahme am Mentoring ist die Möglichkeit, ihr Erfahrungswissen weiterzugeben und hierdurch einer oder einem Studierenden hilfreich zur Seite stehen zu können<sup>20</sup>. Die Mentorinnen und Mentoren empfanden die Teilnahme am Mentoring als lohnend<sup>21</sup>. Gründe, die hierfür genannt wurden, sind unter anderem das Gefühl, jemanden mit seinem Erfahrungswissen „wirklich helfen zu können“, ihm oder ihr Ängste nehmen und Lern- und Arbeitstechniken weitergeben zu können. Alle befragten Mentorinnen und Mentoren gaben außerdem an, dass sie das Gefühl haben, dass sich ihre oder ihr Mentee weiterentwickelt hat<sup>22</sup>. 90.9 Prozent der Mentorinnen und Mentoren würden die Teilnahme am Programm uneingeschränkt weiterempfehlen<sup>23</sup>. Auf die Frage, ob sie sich gerne erneut als Mentorin oder Mentor engagieren würden,

17 Auf einer Skala von 1 = „sehr wenig Zuwachs“ bis 6 = „sehr viel Zuwachs“ gaben 88.9 Prozent der Mentees bei der Aussage „Zuversicht, einen für mich geeigneten Weg durch das Studium zu finden“ eine 6 oder 7 an (n=9), auf die Aussage „Gestaltungssicherheit bezüglich des Studiums“ gaben 87.5 Prozent eine 5 oder 6 als Zuwachs an (n=8).

18 Auf einer Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 7 = „trifft völlig zu“ gaben bezüglich der Aussage „Die Teilnahme hat sich für mich gelohnt.“ 11.1 Prozent eine 5, 11.1 Prozent eine 6 und 77.8 Prozent eine 7 an (n=9).

19 Auf einer Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 7 = „trifft völlig zu“ gaben bei der Aussage „Ich würde meinen Kommilitoninnen und Kommilitonen die Teilnahme am Mentoring-Programm empfehlen“ 100 Prozent eine 7 an (n=9).

20 Auf einer Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 7 = „trifft völlig zu“ gaben zu ihrer Motivation bei „Erfahrungen weitergeben“ 90.9 Prozent und bei „Möglichkeit, jemanden hilfreich zu Seite zu stehen“ 81.9 Prozent eine 6 oder 7 an (n=11).

21 Auf die Aussage „Die Teilnahme am Projekt hat sich gelohnt.“ antworteten 90.9 Prozent mit „Ja“ und 9.1 Prozent mit „teils/teils“ (n=11).

22 Auf die Frage „Haben Sie das Gefühl, dass Ihr/e Mentees sich durch das Mentoring weiterentwickelt hat?“, antworteten 72.7 Prozent mit „Ja“ und 27.3 Prozent mit „teils/teils“ (n=11).

23 Auf die Aussage „Ich würde die Teilnahme als MentorIn an diesem Programm weiterempfehlen.“ gaben 90.9 Prozent „Ja“ und 9.1 Prozent „teils/teils“ an (n=11).

antworteten 81.8 Prozent mit „ja“ und 18.2 Prozent mit „vielleicht“.

Als Kritikpunkte am Programm wurde von den Mentorinnen und Mentoren, die sich ehrenamtlich in ihrer Freizeit engagieren, der als zu hoch empfundene Zeitaufwand für das Rahmenprogramm des Mentorings (Vorbereitung sechs Stunden, Supervision drei Stunden, Abschluss drei Stunden) sowie das fehlende Zusammentreffen der Mentees als Gruppe genannt.

#### *Umsetzung der Evaluationsergebnisse*

Im November 2013 ist der zweite Durchgang des Mentorings „Step2gether – Gemeinsam durch die Studieneingangsphase“ gestartet. Aufbauend auf den Evaluationsergebnissen des Pilotdurchgangs wurde das Rahmenprogramm für die Mentorinnen und Mentoren verkürzt. Die einzelnen Programmteile (Vorbereitung, Supervision und Abschluss) wurden beibehalten, die Workshops in ihrer Frequenz und Dauer jedoch gekürzt. Für die Mentees wurde auf Anregung der Mentees und der Mentorinnen und Mentoren des Pilotdurchgangs ein zusätzlicher Programmteil eingefügt. In einem gemeinsamen Workshop werden die Mentees zusätzlich zum individuellen Vorbereitungsgespräch auf das Mentoring in der Gruppe vorbereitet. Neben der intensivierten Vorbereitung erhalten die Mentees hierdurch die Möglichkeit, sich untereinander kennenzulernen und zu vernetzen.

#### **Fazit: Weitergabe eines einzigartigen Erfahrungsschatzes**

Die Definition des Mentorings im Rahmen von Step2gether als freiwillige, hierarchiefreie Eins-zu-eins-Beziehung, in der auf Grundlage gegenseitigen Vertrauens und der Weitergabe von Erfahrungswissen die Weiterentwicklung der Mentees reflektiert und begleitet wird, wurde im Pilotdurchgang erfolgreich umgesetzt. Ein Mentee beschreibt den Vorteil des Mentorings Step2gether im Rahmen der Evaluation wie folgt: *„Die Erfahrungen der Mentoren kann einem keiner sonst vermitteln, es ist eben ihr Erfahrungsschatz, aus dem man schöpfen kann, und das macht es so einzigartig und lohnend.“*

#### **Literatur:**

- Bernstein, B. (1977): Klassifikation und Rahmung pädagogisch vermittelten Wissens. In: Bernstein, B. (Hg.): Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, S. 125 – 161.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): Studiensituation und studentische Orientierungen, 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Online verfügbar unter [www.bmbf.de/pub/studiensituation\\_studentetische\\_orientierung\\_elf.pdf](http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_elf.pdf) (Zugriff am 24.01.2014).
- Großmaß, R.; Hofmann, R. (2009): Übergang ins Studium. Entwicklungsaufgabe und Statuspassage im Spiegel von Beratungserfahrungen. In: Keuffer, J.; Hahn, S. (Hg.): Übergang Schule - Hochschule. TriOS Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation, 4 (1). S. 97 – 106.
- Liebau E.; Huber, L. (1985): Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung, 25, 3. S. 314 – 339.

- Sloane, P. F. E.; Fuge, J. (2012): Mentoring an Universitäten. Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion. In: ZFHE Jg.7, H. 3. S. 96 – 109.
- Universität Hamburg (2010): Absolventenbefragung Prüfungsjahrgang 2008. Tabellarische Ergebnisübersicht Rechtswissenschaft. Hamburg.
- Universitätskolleg (2014). Online verfügbar unter [www.universitaetskolleg.de/de/ueber-uns.html](http://www.universitaetskolleg.de/de/ueber-uns.html) (Zugriff am 04.06.2014).

Marko Heyner

## Erstsemestertutorium Selbstreflexives Studieren

Erstsemestertutorien verfolgen das Ziel, spezifischen Herausforderungen der Studieneingangsphase zu begegnen und Studierenden ein *Betreuungs- und Förderangebot* zu machen, welches über die fachliche Beratung der Lehrenden und die studienorganisatorische Information der Orientierungseinheiten hinaus geht und die für ein wissenschaftliches Studium notwendigen Fähigkeiten individuell entwickelt.

Wie in vorherigen Beiträgen skizziert, handelt es sich dabei um eine zyklisch wiederentdeckte Konzeption<sup>1</sup>, welche geeignet erscheint, allgemeinen und spezifischen Bologna-Herausforderungen der aktuellen Dekade zu begegnen. Als allgemeine Herausforderungen können die Umstellung auf gestufte Studiengänge mit Kreditierung von Studienleistungen sowie stärkere Strukturierung und Straffung der Studienpläne, berufliche Verwertungsorientierung etc. gelten. Zu den spezifischen Herausforderungen an der Universität Hamburg gehören beispielsweise steigende Studierendenzahlen bei gleichzeitigem Rationalisierungsdruck und der Wegfall von lehrverbessernden Studienbeiträgen.

Diese Veränderungen der *Studierbarkeit* gehen mit dem bereits in der Kapitelübersicht skizzierten Wandel der *Studierfähigkeit* seitens der Studierenden einher. Die so entstandene Schiefelage führte die Universität Hamburg zu der Entscheidung, unter anderem mit der Beantragung und Etablierung des Universitätskollegs systematisch gegenzusteuern. Zur Gewährleistung der Wirksamkeit dieses Maßnahmenbündels werden sie konsequent als verzahnte hochschuldidaktische Interventionen konzipiert. Das bedeutet, jede Maßnahme wird unter Berücksichtigung aktueller Erkenntnisse über das Lehren und Lernen und nach gründlicher Analyse der Gegebenheiten und Erfordernisse vor Ort entwickelt, über den Erprobungszeitraum evaluiert, zyklisch verbessert und mit anderen Maßnahmen abgestimmt.

Das *Teilprojekt 31* des Universitätskollegs entwickelt und erprobt Angebote, die bei Studierenden die *Fähigkeit zum selbstreflexiven Studieren* fördern sollen. Studienanfängerinnen und -anfänger sind

### Selbstreflexives Studieren

Studierende sind in der Lage...



Abbildung 1: Selbstreflexives Studieren

<sup>1</sup> Vgl. Wildt 2013

in die Lage zu versetzen, eigene Vorkenntnisse und Interessen bei der Wahl von Lehrveranstaltungen und Lernwegen zu berücksichtigen, Lernerträge realistisch einzuschätzen und in aufeinander folgenden Studienzyklen zu berücksichtigen (Abbildung 1). Die Arbeit mit *Portfolios und Kompetenzrastern* erscheint in diesem Zusammenhang als ein zweckmäßiger Ansatz, dessen Nutzung den Studierenden in tutorieller Form zu vermitteln ist.

### Theoretische Grundlagen selbstreflexiver Studienprozesse

Das Erstsemestertutorium wurde auf Grundlage von Annahmen des gemäßigten Konstruktivismus, psychologischen Regulationsmodellen und motivationstheoretischen Erkenntnissen des Handelns konzipiert, die nachfolgend skizziert werden sollen.

Studieren aus einer *gemäßigt konstruktivistischen* Perspektive zu interpretieren bedeutet, Lernen als einen aktiven, selbstregulativen und individualisierten Entwicklungsprozess anzulegen, der nicht von einer Vermittlung im Sinne einer Übertragung des Wissens vom Lehrenden zum passiv konsumierenden Lernenden ausgeht, sondern von einer sich auf Grundlage vorheriger Prägungen ausdifferenzierenden Erfahrungswelt<sup>2</sup>. Den *Shift from teaching to learning* ernst zu nehmen impliziert, Lernorte, Lernzeiten und Lernwege flexibel und sozial zu gestalten und individuelle Inhalte, Ziele und Kontrollen zuzulassen. Lehrende übernehmen dabei eine anregende, ermöglichende und begleitende Funktion. Traditionelle Formate wie frontale Massenvorlesungen, Anwesenheitspflichten oder Wissensabfrageklausuren dokumentieren dagegen ein überholtes, aber noch weit verbreitetes Lernverständnis. Reich fasst die konstruktivistischen Annahmen zusammen: „*Je mehr Lerner oder Teilnehmer selbst mitentscheiden können, was für sie in pädagogischen Prozessen relevant, bedeutsam und wichtig ist, umso selbstbestimmter regulieren sie ihre Tätigkeiten. [...] Die Selbstbestimmung erst schafft Voraussetzungen für andauerndes Behalten, für anhaltende Einstellungen und das Begehren, vielfältige Beobachterpositionen einzunehmen*“<sup>3</sup>.

Die im Konstruktivismus verankerten Selbstregulationsprozesse können als Voraussetzung, Erfolgsfaktor und Ergebnis einer akademischen Ausbildung gesehen werden<sup>4</sup>. Der Begriff des *Selbst* impliziert, dass zentrale Entscheidungen und Handlungen durch die Lernenden vorgenommen werden. *Kybernetische Regulationsmodelle* erklären diese Prozesse auf einem Abstraktionsniveau, das sie als unmittelbare Handlungsvorlage für Praxisinterventionen ausschließt, als Ge-

2 Vgl. Siebert 2003, S. 13

3 Reich 2005, S. 64f.

4 Vgl. Gerholz 2012

staltungsanregungen jedoch anschlussfähig macht. Nach *Boekaerts' Drei-Schichten-Modell*<sup>5</sup> sind mehrere Ebenen der Selbstregulation zu unterscheiden. Zunächst ist die Wahl der *Verarbeitungsmodi* (kognitiv: Wiederholung vs. Elaboration) relevant, die mittlere Schicht bezieht sich auf die Wahl der *Lernprozesse* (meta-kognitiv: Planen, Steuern, Überwachen), um schließlich die *Regulation des Selbst* auf der grundlegenden Schicht zu fokussieren (motivational: Motivation, Volition, Emotion). Nach *Zimmerman*<sup>6</sup> verläuft selbstorganisiertes Lernen in kybernetischen Regulationsprozessen zyklisch mit drei Abschnitten und darin enthaltenen Subprozessen: *Forethought Phase* (Aufgabenanalyse und Motivationsüberzeugungen), *Performance Phase* (Selbstkontrolle und Selbstbeobachtung) und *Self-Reflection Phase* (Selbsteinschätzung und Reaktion). Studienverläufe sind daher als vollständige Handlungszyklen anzulegen und die einzelnen Phasen in Semestern oder Modulen bewusst (meta-)kognitiv zu verwirklichen.

*Motivation* beschreibt zielgerichtetes Handeln als psychischen Prozess der Initiierung, Steuerung, Aufrechterhaltung und Evaluation. Die Ergiebigkeit kognitiver, affektiver und physischer Dispositionen wird durch sie zentral gesteuert. Die *Selbstbestimmungstheorie*<sup>7</sup> zeigt hier spezifisch, dass erfolgreiches Handeln von der Motivation und diese wiederum vom Ausmaß wahrgenommener eigener Freiheitsgrade abhängt. *Deci und Ryan*<sup>8</sup> argumentieren, „daß optimales Lernen unmittelbar an die Entwicklung des individuellen Selbst geknüpft ist und gleichzeitig von der Beteiligung des Selbst abhängt. Eine Lernmotivation, die nicht den Prinzipien des individuellen Selbst entspricht, z. B. weil sie von außen aufoktroziert wird, beeinträchtigt die Effektivität des Lernens und behindert zugleich die Entwicklung des individuellen Selbst“. Externale und internale Motivation sind dabei gedachte Pole eines Kontinuums der Selbstbestimmung, die in ihrer Ausprägung von den Anreizen abhängen, welche wiederum in Inhalten und Lehrformen zu suchen sind. Sind die Inhalte eines Faches interessant und werden sie durch die Lehr-/Lernsituation treffend organisiert, rücken selbstbestimmte Lernmotivationslagen in den Vordergrund. Die regulierenden Faktoren sind Kompetenzerleben, Autonomieerleben und soziale Eingebundenheit. *Kompetenzerleben* beschreibt die erwartete Wirksamkeit eigenen Handelns und wird unterstützt durch Feedback, echte Bewertungen und die Erfahrung, Herausforderungen des Studierens bewältigen zu können. *Autonomie* kennzeichnet die Kognition, selbst zu handeln, dabei Ziele und Vorgehensweisen selbst zu bestimmen, um die vorhandenen Freiheitsgrade des Studiums zu erkennen und für sich

---

5 Boekaerts 1999

6 Zimmermann 2002

7 Vgl. Deci, Ryan 2012

8 Deci, Ryan 1993, S. 235f.



zu nutzen. Voraussetzungen sind umfassende Informationen, Wahloptionen und Förderung von Eigeninitiative. Die *Sozialunterstützung* zielt dann auf das Eingebundensein als Streben nach Teilhabe an sozialen Formaten wie Studiengangsgruppen, Lerngruppen oder Peer-Groups. Von Studierenden zu internalisierende Ziele können durch das Erleben von Empathie, kooperativen Lernformen und positiver Lernatmosphäre seitens der Lehrenden begünstigt werden. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass ein gelingendes Studium nicht nur durch Einführung in wissenschaftliche Zitierweisen oder Lernstrategien ermöglicht werden kann, sondern dass eine ganzheitliche Anlage konstruktivistische, selbstregulierende und selbstbestimmende Faktoren und Aspekte berücksichtigen muss und keine Frage eines reinen Bildungsidealismus ist. In diese für Studienanfängerinnen und -anfänger fremden metakognitiven Aspekte ist durch das Erstsemestertutorium systematisch einzuführen.

### **Didaktisches Design des Erstsemestertutoriums**

Das Erstsemestertutorium ist *studienfach- und fakultätsübergreifend* angelegt. Es richtet sich an Studierende ausgewählter Studiengänge der Fakultäten für Erziehungswissenschaft, Betriebswirtschaftslehre und Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit jährlich rund 1.600 Erstsemesterstudierenden.

Unter der Annahme, dass Studierenden ihr eigenes Lernverhalten kaum bewusst ist, nehmen sie sich weder Zeit noch haben sie Erfahrung in der Reflexion und Steuerung der Studierprozesse. Der Sensibilisierung (Selbstaufmerksamkeit) und Problematisierung des eigenen Studierens vor dem Hintergrund des seitens der Universität erwarteten Verhaltens kommt die Funktion zu, reflektierend und regulierend auf das Studierhandeln zu wirken. Drei Methoden erscheinen potenziell geeignet, die Studierfähigkeit unter dem Primat der Selbsttätigkeit zu entwickeln:

- *Tutorium*                      spezifisches, extracurriculares, kaskadierend angelegtes Tutoringkonzept als Ergänzung und Fortsetzung der Orientierungseinheiten
- *Portfolio*                      Studierende führen (elektronische) Lernportfolios über den Studienverlauf des ersten Semesters, um ihre Selbstreflexionsfähigkeiten zu dokumentieren und katalytisch zu fördern
- *Kompetenzraster*              orientierende und transparente Beschreibungen von Anforderungen und Zielen der einführenden Lehrveranstaltungen begünstigen eine kongruente Wahl

Zentrales Element der Intervention ist das erstsemesterbegleitende *Tutorium* (*Abbildung 2*). In kleinen Gruppen von 10 bis 15 Teilnehmenden erwartet Erstsemesterstudierende eine individuelle Betreuung in Fragen des Studierens durch

umfassend für die Vorbereitung und Begleitung geschulte Studierende. Obligatorische Angebote im Semesterverlauf sind *Einzelgespräche*, *Gruppenworkshops* sowie *Online-Kommunikation*. Losgelöst von einzelnen Fachinhalten werden Fähigkeiten über Lernprozesse in sogenannten *Selbstlernanlässen* erworben, alternative Vorgehensweisen diskutiert und individuelles Feedback in drei Lerndialogen gegeben. Struktur und Verbindlichkeit der einzelnen Elemente nehmen im Semesterverlauf ab (*Fading*). Typische Themen im Semesterverlauf sind Selbstreflexion, Zielsetzung, Zeitmanagement, Prokrastination, Lerngruppen, Motivation und Lernstrategien.

*Portfolios*<sup>9</sup> finden als prozessorientierte Entwicklungsinstrumente wirksamer studentischer Reflexionen zunehmend Verbreitung. Sie ermöglichen die Verzahnung von fachlichem Wissenserwerb mit der Entwicklung von Lern- und Persönlichkeitskompetenzen. Portfolios entstehen aus der begründeten collagenartigen Zusammenstellung exemplarischer Studienprodukte, sogenannter *Artefakte*.

Das Spektrum reicht von aufbereiteten Vorlesungsmitschriften, Übungsaufgaben, Referaten über Hausarbeiten und Klausuren bis hin zu Videos, Bildern, Ideenspeichern und Reflexionen eigener Einsichten (z. B. in Themen der Zeitplanung, Zielsetzung, Klausurvorbereitung oder Semesterplanung). Je nach Präferenz der Studierenden werden sie auf Papier oder digital über Lernplattformen geführt und durch die Tutorinnen und Tutoren und Peers begleitet und kommentiert. Für die Erstellung von *Kompetenzrastern*<sup>10</sup> wurde explorativ ermittelt, welche Veranstaltungsinformationen für Erstsemesterstudierende verfügbar sind und wie aktuelle Wahlprozesse verlaufen. Ein Kompetenzraster befindet sich noch in der Entwicklung. Beabsichtigt ist, gemeinsam mit den Lehrenden aussagekräftige und vergleichbare Beschreibungen für die einführenden Lehrveranstaltungen zu implementieren, um eine interessen- und vorkenntnisgerecht begründete Wahl über Zeit und Ort hinaus zu begünstigen. Unter Rückgriff auf

### Ablauf Erstsemestertutorium

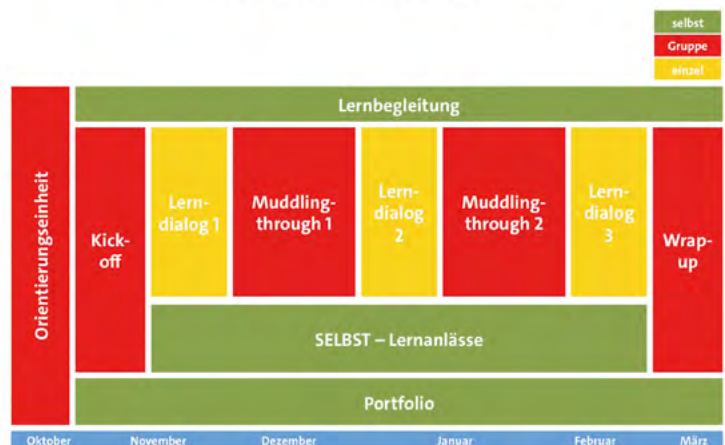


Abbildung 2: Ablauf Erstsemestertutorium

9 Vgl. Breuer 2009; Fink 2010

10 Vgl. Müller 2004; von Saldern 2011

klassische *Lernzieltaxonomien* werden Kompetenzdimensionen (Fakten-, Konzept-, Prozess- und metakognitives Wissen) und Stufen (basales, intermediäres und elaboriertes Niveau) zu Feldern kombiniert, die Aussagen über den eigenen Entwicklungsstand liefern sollen.

Am Ende des Förderzeitraumes soll eine reifer gewordene Intervention vorliegen, die formative Erkenntnisse aus Durchführung und Evaluation reflektiert und berücksichtigt. Dieses methodische Vorgehen wird unter dem Begriff des Design-Research<sup>11</sup> für Sozialwissenschaften zunehmend verbreitet und akzeptiert.

### Erfahrungen aus den Studienanfängerjahrgängen 2012 und 2013

Von Oktober 2012 bis März 2013 wurde ein Pilotdurchgang mit 18 Erstsemesterstudierenden und zwei Tutoren durchgeführt, der in verkleinerter Gruppenzusammensetzung im Sommersemester 2013 als Workshopreihe fortgeführt wurde. Ab Oktober 2013 wurden durch 18 Tutorinnen und Tutoren rund 160 Studierende (ca. 10% der Gesamtheit der Studienanfängerinnen und -anfänger) betreut, die ebenfalls im anschließenden Sommersemester tutoriell weiter begleitet werden sollen. Perspektivisch ist ein Programm zu etablieren, welches das gesamte erste Studienjahr unter Berücksichtigung sich wandelnder Bedarfe abdeckt. Neben ersten *Erfolgen* zeigen sich vielfältige Herausforderungen für das Programm. Positiv kann bewertet werden, dass die Teilnehmenden mit dem Angebot *zufrieden*

waren und über persönliche *Kompetenzzuwächse* bezogen auf das globale Konstrukt der Studierfähigkeit berichteten. Festgestellt wurde, dass eine *Verschränkung* von individuellen und sozialen sowie virtuellen Veranstaltungsformaten und deren teils strukturierte, teil themenoffene Durchführung zielführend erscheinen. Ein enges und dauerhaftes Vertrauensverhältnis der Studierenden zu ihren Tutorinnen und Tutoren ist ein Schlüsselement der Intervention. Auch war es möglich, ausreichend Tutorinnen und Tutoren anzuwerben und in das kaskadierende System (*Abbildung 3*) einzubinden.

### Kaskadierendes Tutorensystem

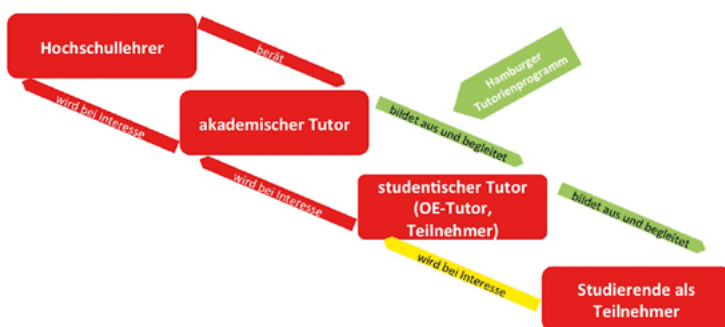


Abbildung 3: Kaskadierendes Tutorensystem

*Kritisch* ist festzustellen, dass die *Teilnahmebereitschaft*, *Durchhaltefähigkeit* und *Zuverlässigkeit* insbesondere in der Anfangsphase nicht zufriedenstellend sind. Die Ursachen konnten bislang nicht hinreichend ermittelt werden. Hier besteht hohes *Frustrationspotenzial* für die Tutorinnen und Tutoren. Die organisatorische Durchführung ist insbesondere in Lehramtsstudiengängen schwierig, da sehr *heterogene Studienpläne* kaum gemeinsame Zeitfenster für Gruppentreffen finden lassen. Die hohe *Raumauslastung* während des Semesters verschärft das Problem. Sich gezielt auf selbstkritische Reflexionen einzulassen und diese in einem *Portfolio* zu dokumentieren stellt eine langfristige und anspruchsvolle Entwicklungsaufgabe für Studierende ebenso wie für Tutorinnen und Tutoren dar, die insbesondere im Pilotdurchgang mangels geeigneter Software kaum gelang. Strukturell stellt sich die Frage, ob *fakultative Angebote* ohne Kreditierung oder Verpflichtung gerade die überlasteten und orientierungsbedürftigen Studierenden nicht erreicht, welche die eigentliche Zielgruppe der Förderung sind. Schließlich ist zu klären, ob Kompetenzraster geeignete Förderinstrumente sind, da eine inhalts- und vorgehensbezogene Veranstaltungswahl in den Studiengängen BWL und VWL ohnehin kaum möglich ist oder, wie in Lehramtsstudiengängen, Komplexitäten und Restriktionen vorliegen, die nur eine Wahl nach Veranstaltungszeit und basaler Inhaltsbeschreibung unter Ausblendung von Kompetenzdimensionen und -stufen erlauben.

### **Fazit und beabsichtigte Weiterentwicklung**

Das *Erstemestertutorium Selbstreflexives Studieren* unterstützt Studienanfängerinnen und -anfänger bei der Entwicklung ihrer akademischen Handlungskompetenz. Die reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernverhalten bildet dafür den Ausgangspunkt. Der dadurch gewonnene Freiraum kann perspektivisch zur Herausbildung und Aktivierung einer *kritisch-autonomen Studierpersönlichkeit* genutzt werden.

Für das Tutorium kommt es darauf an, das Angebot transparent, zugänglich und als unmittelbar nützlich zu präsentieren, um hohe Interessen-, Durchhalte- und Aktivitätswerte zu erreichen. Die Schulung der Tutorinnen und Tutoren, die bereitgestellten Materialien und die Abstimmung der Elemente untereinander und zum Regelstudium sind diesbezüglich weiterzuentwickeln. Ein Handlungsleitfaden und eine Falldatenbank für die Betreuenden werden derzeit konzipiert. Über die Verankerung bei Lehrenden der Fakultäten sollen diese als Fürsprecher gewonnen werden.

Zusätzlich zu dem optimierten Angebot des semesterbegleitenden Tutoriums für den Studienjahrgang 2014 sollen weitere Formate entwickelt und ihre Viabilität geprüft werden. Für September 2014 ist ein *PRO-Semester* in Vorbereitung, welches über einen längeren Zeitraum verschiedene organisatorische, fachübergreifende, soziale und gesellschaftliche Aspekte des Studieneinstiegs aufgreift und in gruppen- und fallbasierten Formaten bearbeitet.

Die bislang noch nicht absehbare Fortführung nach Förderende 2016 macht es erforderlich, nachhaltige und weitgehend kostenneutrale Verstetigungsoptionen zu entwickeln. Eine Option ist die Durchführung der Betreuungsaufgabe als Studienleistung und die Organisation des Tutoriums durch dauerhaft verfügbares Verwaltungspersonal. Aus wissenschaftlicher Sicht ist die Fragestellung interessant, ob sich beabsichtigte Effekte insbesondere bei den Tutorinnen und Tutoren einstellen und sie die eigentlichen Nutznießer sind.

Die bislang noch nicht absehbare Fortführung nach Förderende 2016 macht es erforderlich, nachhaltige und weitestgehend kostenneutrale Verstetigungsoptionen zu entwickeln. Eine Option ist die Durchführung der Betreuungsaufgabe als Studienleistung und die Organisation des Tutoriums durch dauerhaft verfügbares Verwaltungspersonal. Aus wissenschaftlicher Sicht ist die Fragestellung interessant, ob sich beabsichtigte Effekte insbesondere bei den Tutorinnen und Tutoren einstellen und sie die eigentlichen Nutznießer sind.

#### Literatur:

- Boekaerts, M. (1999): Self-Regulated Learning: Where we are today. In: *International Journal of Educational Research*, 31. Jg. S. 445 – 457.
- Breuer, A. C. (2009): Das Portfolio im Unterricht. Theorie und Praxis im Spiegel des Konstruktivismus. Münster et al.
- Deci, E.; Ryan, R. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg., H. 2. S. 223 – 238.
- Deci, E.; Ryan, R. (2012): Motivation, Personality, and Development Within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. In: Ryan, R. (Hg.): *The Oxford Handbook of Human Motivation*. S. 85 – 107.
- Fink, M. (2010): ePortfolio und selbstreflexives Lernen. Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gerholz, K. H. (2012): Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule fördern – Lernkulturen gestalten. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7. Jg., H. 3. S. 60 – 73.
- Müller, A. (2004): Erziehungsziel: Selbstbeobachtung und Selbstbewertung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. H. 9. S. 25 – 29.
- Reich, K. (2005): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Eine Einführung in die Grundlagen. Weinheim: Beltz.
- Reinmann, G. (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: *Unterrichtswissenschaft* (1). S. 52 – 69.
- Saldern, M. von (2011): Schulleistung 2.0. Von der Note zum Kompetenzraster. Norderstedt: Books on Demand.
- Siebert, H. (2003): Lernen ist immer selbstgesteuert – eine konstruktivistische Grundlegung. In: Witthaus, U.; Wittwer, W.; Espe, C. (Hg.): *Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge*. Bielefeld: Bertelsmann, W, S. 13 – 25.
- Wildt, J. (2013): Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Tutorenqualifizierung. In: Kröpke, H.; Ladwig, A. (Hg.): *Tutorienarbeit im Diskurs. Qualifizierung für die Zukunft*. Münster: LIT-Verlag, S. 39 – 50.
- Zimmerman, B. (2002): Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. In: *Theory into Practice*, 41. Jg., H. 2. S. 64 – 70.

Wey-Han Tan, Ivo van den Berk

## RIO – das portfoliounterstützte Tutorium in der Studieneingangsphase

### Problemstellung

„Im Laufe des eigenen Studiums entwickeln sich die Probleme und man selbst entwickelt sich mit ihnen.“ – „Fragen der Selbstverständlichkeit“, Eintrag vom 22.07.2013 aus dem Blog „JUS(T)?!“<sup>1</sup>

Nach allgemeinem Verständnis geht es im Studium darum, sich zu bilden und Kompetenzen zu entwickeln, um (berufliche) Handlungsanforderungen adäquat bzw. professionell bewältigen zu können<sup>2</sup>, sowie um den Nachweis einer Qualifikation.

In unserem Projekt gehen wir von einer erweiterten Annahme aus: „Studierfähigkeit“ wird als ein transformatorischer Bildungsprozess<sup>3</sup> gesehen, der auf einer individuellen Definition des Verhältnisses von institutionalisierter Bildung, Wissenschaftsideal und persönlicher Entwicklung aufbaut.

Aus diesem Grund werden Methoden, Werkzeuge und Räume benötigt, mit deren Hilfe Studierende die Entwicklung individueller Handlungsmöglichkeiten und Bedarfe – ihre „Studierfähigkeit“ – vor dem Hintergrund der institutionellen Gegebenheiten – der „Studierbarkeit“ – in den Blick nehmen, diskutieren und reflektieren können.

Es geht für die Studierenden bei dem Wechsel aus einer schulischen oder beruflichen in eine universitäre und fachspezifische Kultur zwar auch um eine sozialisierende, affirmative Integration; aber ebenso um eine kritische Erfahrung und dialektische Auseinandersetzung mit der komplexen Verschränkung des Ideals einer „allgemeinen Menschenbildung durch Wissenschaft“<sup>4</sup> mit der teils einschränkenden und entindividualisierenden Pragmatik einer institutionalisierten akademischen Ausbildung.<sup>5</sup>

Wie zuletzt Klaus Peter Wildt dargelegt hat, gibt es keine monokausalen Erklärungsmuster für einen Studienabbruch oder Studiengangwechsel<sup>6</sup>. Weiterhin zeichnet sich in den Forschungsergebnissen des Teilprojekts „Begleitforschung

---

1 Zitierte Einträge und Kommentare stammen aus den E-Portfolios der Studierenden der Pilotdurchgänge vom WS 2012/13 bis zum WS 2013/14

2 Vgl. van den Berk 2013

3 Koller 2012

4 Lenzen 2012

5 Görts 2011

6 Vortrag auf der dghd-Jahrestagung im März 2013: „Studienabbruch – Umfang, Gründe, Maßnahmen. Ein Überblick.“. Der Artikel zum Vortrag erscheint voraussichtlich 2014 im Tagungsband.

Universitätskolleg“<sup>7</sup> ab, dass „Kettenreaktionen“ von Krisensituationen und der prozesshafte Charakter von Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung in der und über die Studieneingangsphase hinaus als bedeutsam für ein gelingendes Studium beachtet werden sollten.

Wir benötigen somit eine die Studierenden begleitende, flexible Maßnahme, mit der Krisenmomente unterschiedlicher Art über Dokumentation und Diskussion der Selbstreflexion erschlossen werden können und die den Tutorinnen und Tutoren sowie Peers ermöglicht, auf diese Krisenmomente aus der Gruppe heraus unterstützend zu reagieren. Entwicklungen und Kausalitäten können so als Gestalt und idealerweise auch als Gestaltungsraum sichtbar, Krisen relativiert und als Chance begreifbar gemacht werden.

### **Theoretische Fundierung: Werkzeuge und Krisen**

Das digital vernetzte E-Portfolio<sup>8</sup> ist ein vielversprechendes Instrument der betrachtenden Dokumentation. International werden veranstaltungsübergreifende bzw. studienbegleitende E-Portfolio-Konzepte und die dafür notwendigen technischen Systeme spätestens seit der Jahrtausendwende konzipiert, erprobt und stetig weiterentwickelt.<sup>9,10</sup>

Das erprobte Format des studentisch geleiteten Tutoriums wiederum ermöglicht und unterstützt die Diskussion und gemeinschaftliche Situierung möglicher Krisen in der Studieneingangsphase.<sup>11</sup> Orientierungseinheiten versuchen in dieser Hinsicht z. B. durch Information und Vernetzung erwartbaren Krisen vorwegzugreifen; eine tutoriell-intervenierende Begleitung und Rahmung parallel zu einer zweisemestrigen Studieneingangsphase ist bisher noch die Ausnahme.

*„Es ist unmöglich sich am schulischen Lernverhalten zu orientieren. Musste man damals hauptsächlich Wissen kurzfristig anhäufen und wiedergeben, muss man im Jurastudium Wissen ANHÄUFEN, im richtigen Moment das richtige Wissen abrufbar haben und ANWENDEN, und dieses auch noch in der RICHTIGEN ART UND WEISE.“* – „’richtiges’ Lernen“, Eintrag vom 23.04.2013 aus dem Blog „Juratutor“.

Krisen, die gewohnte Deutungs- und Handlungsstrategien in Frage stellen, können Ausgangspunkt transformatorischer Bildungsprozesse sein. Gerade die üblicherweise als Problem wahrgenommene Differenz zwischen Schule und Beruf auf

7 Bosse, Schultes, Trautwein 2014

8 Mayrberger 2010

9 Vgl. z. B. Jafari, Kaufmann 2006

10 Die Übertragbarkeit dieser oftmals outputorientierten Konzepte (E-Portfolio als Steuerungselement: Studienverlaufskontrolle) auf deutsche Kontexte erweist sich aufgrund der Besonderheiten des deutschen Bildungssystems als nur begrenzt möglich.

11 Wildt 2013

der einen, den Anforderungen von Wissenschaft, Fachkultur und Akademie auf der anderen Seite birgt hier Entwicklungspotenzial. Beispielsweise können eine im Vergleich zur Schulerfahrung ungewohnte Erwartungshaltung von Lehrenden und eine mögliche Widersprüchlichkeit zwischen methodischen und inhaltlichen Ansprüchen oder zwischen formellen und informellen Aspekten der Fachkultur produktives bzw. kritisches Befremden auslösen.

Wie wird diese Differenz wahrgenommen? Geht es anderen auch so? Wie soll man das Erlebte benennen und deuten? Wie setzt man sich in Beziehung dazu, wie kann man damit umgehen?

*„naja jetzt im nachhinein vielleicht ein kleiner ‚fehler‘, da ich das ‚wirtschaft‘ in ‚wirtschaft und KULTUR CHINAS‘ leicht überlesen habe...auf jeden fall merke ich nach 5 wochen dass es vielleicht ETWAS zu viel wirtschaft ist.“ – „Wie es zu dem momentanen Zustand kam...“*, Eintrag vom 22.11.2012 aus dem Blog „ankas blog“

Wie alle Situationen des Deutens und Handelns bauen auch jene an der Hochschule auf den reziproken Erwartungen und Haltungen der Beteiligten auf.<sup>12</sup> Vorgeprägt von Schul- oder Berufserfahrungen, der medialen Darstellung und gesellschaftlichen Wahrnehmung sowie den kritischen Ansprüchen an die Rolle ihres zukünftigen Fachs in der Gesellschaft treffen Studierende z. B. auf die expliziten und impliziten Erwartungen der Lehrenden. Diese sind sowohl im Denkkollektiv<sup>13</sup> der *Wissenschaft* im Allgemeinen sowie im Besonderen in ihrer fachwissenschaftlichen Kultur als auch in einer standortspezifischen und fachkulturell ausgeprägten institutionalisierten *akademischen* Kultur sozialisiert.

Der *wissenschaftliche* Erwartungshorizont ist dabei geprägt von spezifischen Denkstilen, die in Problemstellungen, Methodologie der Erkenntnisgewinnung und nicht zuletzt einer wissenschaftlichen Ethik zum Ausdruck kommen.

Der *akademische* Erwartungshorizont, wie wir ihn hier bezeichnen, baut vorrangig auf einer institutionell geprägten Umsetzung auf. Dies bedeutet, dass die Vergleichbarkeit der Qualifikation über die Organisation von Studium und Lehre sichergestellt wird, die sich u.a. in Lehr- und Prüfungsformaten nach den Bologna-Anforderungen, Qualitätsrahmen, Prüfungs- und Studienordnungen, Curricula, Curricularnormwerten, Leistungspunkten etc. zeigt. Es bedeutet auch, dass die Akademie Verwerfungen als Folge von z. B. Hochschulreformbemühungen, Ökonomisierungstendenzen oder dem Bedeutungswandel des Studiums in einer Wissensgesellschaft abbildet.<sup>14</sup>

---

12 Herrlitz, Koole, Loos 2003

13 Vgl. Fleck 1994, Original 1935

14 Vgl. Klomfaß 2010, S. 113



### **Konzept: Das tutoriumsbegleitete E-Portfolio**

Aufgabe der tutoriell-begleiteten E-Portfolio-Arbeit ist es, die Studierenden für die „Wahr-Nehmung“ von für sie bedeutsamen Differenzen zu sensibilisieren, damit sie sich daraus ergebende Widersprüche erkennen und idealerweise über die Entwicklung von pragmatischen Strategien oder eines kritischen Umgangs darauf reagieren können.

*„Wie [der Lehrende] ankündigte, werden die 15–20 besten in einem Seminar zum gemeinsamen wissenschaftlichen Arbeiten instruiert. Was dabei rauskommt, ungewiss. Was es [dem Lehrenden] bringt? Prestige..? Was es dem Rest, also den anderen 290 Studierenden bringt? Psychischen Druck.“* – „Die crème de la -lame- „Eintrag vom 14.01.2014 aus dem Blog „randomjura“

Differenzen zwischen akademischen und wissenschaftlichen Anforderungen sowie zwischen konkretem Studienalltag und persönlichen Erwartungen müssen aber keineswegs nur als defizitär wahrgenommen werden: Ebenso wichtig ist ein Raum für die Dokumentation von positiven Erlebnissen, von Staunen, Verwunderungen, Ambivalenzen und (noch) nicht kategorisierbaren Irritationen, die in der Fülle der ersten Eindrücke und der späteren Routinisierung der Erinnerung und damit der differenzierenden Betrachtung verloren gehen können.

*„In Jura geht es um logische Argumentation, um eigenständiges Denken und auch darum, auf feinste sprachliche Nuancen zu achten. Das macht Spaß! Ich wusste zwar, das Jura auf Sprache baut, aber dass Sprache und Argumentation praktisch ALLES ist, war mir nicht bewusst.“* – „Das erste Semester Revue passieren lassen“, Eintrag vom 26.02.2013 aus dem Blog „Einstieg ins Jurastudium“

*„Ich hasse Strafrecht. Gefühlt geht es um lauter kleine Bauklötze, die man auswendig lernen und dann aneinanderreihen muss. Andererseits hat diese Vorgehensweise auch Suchtcharakter: wenn man so nach und nach immer mehr dieser Bauklötze (Theorien, Definitionen) beherrscht und damit jonglieren kann, ist man plötzlich dazu in der Lage, durch saubere Subsumtion präzise Ergebnisse zu formulieren.“* – „Endspurt“, Eintrag vom 15.06.2013 aus dem Blog „hoppla, jura“

Erst aus der Gesamtheit dieser Erfahrungen kann für die Studierenden eine Entwicklung wahrnehmbar, kategorisierbar, zukünftig steuerbar und kritisch hinterfragbar werden. Wir versuchen hierbei den Aspekten des forschenden Lernens – inhaltlichem Erkenntnisinteresse, einer kritisch-reflexiven Grundhaltung und individueller Autonomie<sup>15</sup> – Rechnung zu tragen: Die Entwicklung persönlicher Studierfähigkeit wird zum Forschungsgegenstand der Studieneingangsphase. Unterstützt wird dies durch ein themenoffenes, tutoriell begleitetes E-Portfolio, das als „Bildungsportfolio + X“ konzeptuell gleichzeitig Raum lassen soll für das „X“ fachspezifischer Anpassungen

<sup>15</sup> Reinman, Sippel 2010, S. 3

sowie für einen asynchronen Austausch innerhalb einer konstanten, überschaubaren Gruppe an Peers.

Dieser Forschungsprozess, der den Wandel der eigenen Person an der Institution Hochschule zum Forschungsgegenstand hat, kann dabei mit der Beobachtung des eigenen Verhaltens begonnen werden: Welche Veränderungen in meinem Verhalten fallen mir auf, wie ordne ich sie ein?

*„Ich finde es richtig erschreckend zu sehen, wie diese Juramaschinerie seine Spuren hinterlässt: Wenn ich von schlechten Noten meiner Kommiliton/innen höre und mich kurz freue, weil ich es gewohnt bin, mich immer zu messen – und mich dann total vor mir selbst erschrecke.“* – Kommentar auf „Die crème de la -lame-“, Eintrag vom 14.01.2014 aus dem Blog „randomjura“

Dazu werden u. a. Leitfragen aus einem gemeinsam mit den Tutorinnen und Tutoren entwickelten, zu aktualisierenden Katalog eingesetzt, z. B. zu Lernstrategien oder fachkulturellen Eigenheiten, um gezielt Beobachtungen für die Diskussion zu generieren. In dieser Richtung werden auch gemeinsame Aktivitäten als Anregung für Diskussionen genutzt, etwa der Besuch von fachrelevanten Lesungen oder Filmabenden.

In die Konzeption unseres tutoriell begleitenden E-Portfolios für die Studieneingangsphase fließen neben den Ergebnissen aus der Kooperation mit der Begleitforschung zur Entwicklung des Hamburger Modells „Studierfähigkeit“ und den Erfahrungen aus dem Pilotdurchgang die theoretischen Ergebnisse der gut dokumentierten<sup>16</sup> und inzwischen in Richtung „Scholarship of Teaching and Learning“ weiterentwickelten E-Lehrportfolio-Konzeption im Rahmen des Master of Higher Education ein. Hier wird die Analyse der eigenen Beobachtungen sowie deren Reorganisation und Verdichtung zu Untersuchungsberichten, angereichert durch die Perspektiven anderer Studierender und Lehrender, zu einer Bewusstwerdung bzw. Entwicklung persönlicher Einsichten genutzt, die gegebenenfalls eine veränderte Haltung, Wahrnehmung oder eine subjektiv für notwendig empfundene Verhaltensänderung zur Konsequenz haben.

### **Praxis: Umsetzung und Erfahrungen**

#### *Organisatorisch-technische Umsetzung*

In den bisher erfolgten Pilotdurchgängen im SoSe 2012 wurden Studienanfängerinnen und -anfänger in den Studiengängen der Jura, der Wirtschaftswissenschaften, der Geisteswissenschaften sowie der Erziehungswissenschaft, im SoSe 2013 f nur der Jura und der Erziehungswissenschaft, in den ersten Studienwochen von Tutorinnen und Tutoren über die Möglichkeit einer freiwilligen Teilnahme an RIO informiert.

---

16 Merkt 2010

Ein wichtiges Kriterium zur Auswahl der Tutorinnen und Tutoren ist dabei eine Tätigkeit in den vorhergehenden Orientierungseinheiten des zu betreuenden Studiengangs, um die Ansprache und fachspezifische Unterstützung der Tutandinnen und Tutanden zu erleichtern. Die Tutorinnen und Tutoren erhalten zudem eine Schulung u. a. im Bereich Rollenverständnis, Gruppenleitung, Moderation, Umgang mit Konflikten, Lernstrategien, Zeitmanagement und E-Portfolioeinsatz<sup>17</sup>. Alle vier bis sechs Wochen sind Treffen mit der Projektleitung zum Ideenaustausch und zur gegenseitigen Unterstützung bei aktuellen Problemen vorgesehen.

Die Treffen mit den Tutandinnen und Tutanden erfolgen ca. alle zwei Wochen im Umfang von 2 SWS im gleichbleibenden Kreis von maximal 15 Studierenden, um Kontinuität und die Entwicklung gegenseitigen Vertrauens zu gewährleisten, welche für diese Methode grundlegend sind. Das thematisch offene Führen eines E-Portfolios wird zwar vorausgesetzt, Frequenz, Länge, formale Qualität und Inhalt der Beiträge werden aber lediglich im Vorfeld durch Leitfragen unterstützt bzw. die Tutorinnen und Tutoren reagieren auf neue Beiträge entweder zeitnah durch Kommentare oder durch Thematisierung in der nächsten Gruppensitzung.

Das E-Portfolio selbst wird sowohl von den Tutandinnen und Tutanden als auch von den Tutorinnen und Tutoren in Form eines unredigierten, persönlichen und prozessorientierten Reflexionsportfolios geführt.<sup>18</sup> Es befindet sich als Wordpress-Weblog vollständig in der Verfügung der Teilnehmenden und kann unter einem Pseudonym angelegt werden, um die Veröffentlichung auch kritischer oder personenbezogener Beiträge zu unterstützen. Die Beiträge sind nach Wahl privat, stehen öffentlich im Web oder können via Passwort jeweils nur den Mittutandinnen und -tutanden und/oder den Tutorinnen und Tutoren zur Ansicht, Referenzierung und Kommentierung zugänglich gemacht werden.

### **Erfahrungen aus der Praxis**

Die Beforschung der Entwicklung der eigenen Studierfähigkeit ist als Bildungskonzept nicht einfach an Tutorinnen und Tutoren und Tutandinnen und Tutanden zu vermitteln, insbesondere da es nicht vordringlich um die Aneignung von Inhalten und Fachkompetenzen oder eine affirmative Orientierung im und Integration in das Studium geht, sondern um das Erproben einer übergreifenden prozesshaften Methodik zur Reflexion der vorgenannten Inhalte. Eine von den Studierenden häufig gewünschte Fokussierung auf Kompetenzentwicklung und -optimierung spiegelt den von Thomas Häcker thematisierten aktuellen Konflikt zwischen

<sup>17</sup> Ab SoSe 2014 erfolgt die Schulung über das neu aufgelegte Hamburger Tutorienprogramm

<sup>18</sup> Baumgartner u. a. 2009, S. 5

Selbstbestimmung und Selbststeuerung im Lernen<sup>19</sup> als studienstrukturelles und -kulturelles Phänomen wider. Trotzdem – oder gerade aus diesem Konflikt heraus – wird z. B. im lernintensiven Jurastudium das kritische Interesse an der Fachkultur, an ethischen Fragen sowie der Betrachtung der gesellschaftlichen Bedeutung des Faches besonders sichtbar.

Da die Teilnahme an RIO eine Zusatzleistung ohne curriculare Verankerung in den Studiengängen bzw. ohne Anrechnung von ECTS-Punkten ist, bedeutet die Führung eines Reflexionsportfolios prinzipiell eine Mehrbelastung für die Studierenden. Insofern ist eine wichtige Aufgabe der Tutorinnen und Tutoren die Aufrechterhaltung von Kontinuität und Motivation beim Führen der E-Portfolios durch mündliches und schriftliches Feedback sowie die Thematisierung aktueller Probleme in den Gruppensitzungen.

*„Ich habe das Gefühl, dass Du alle Fächer so stark wie möglich mit dem Alltag in Bezug setzt. Das mache ich auch häufiger – ich kann Dinge dann besser nachvollziehen und mir sie merken – so abstrakt sie auch sein mögen. Liegt die ‚Trockenheit‘ eines Fachs Deiner Meinung nach immer im Fach selbst, oder im Besonderen in seiner Vermittlung? Was tust Du, um Verwirrung zu entwirren?“* (01.12.2012) – Kommentar der Tutorin auf den Blogbeitrag „???“ vom 01.12.2012 von woolumam-mouth

Der Erfolg des Tutoriums beruht deshalb, neben einer heterogenen, ausreichend großen, diskussions- und/oder schreibfreudigen Gruppe, in besonderem Maße auf Erfahrung, Engagement und Einfühlsamkeit der Tutorinnen und Tutoren.

Mit der Bildungskonzeption und der zeitlichen Belastung einher geht das Phänomen einer Selektion: Es verbleiben diejenigen Studierenden in den Tutoriengruppen, die eine Affinität zur Methodik des E-Portfolios und der Selbstreflexion besitzen sowie diejenigen, die sich einen Schwerpunkt auf der Aneignung von Fachkompetenzen wünschen.

Die Variable „X“ im „Bildungsportfolio + X“ dient der Umsetzung einer individuellen, pragmatischen Balance zum Aspekt des „Bildungsportfolios“. Variationen des „X“ in Form einer programmatischen Mitgestaltung durch Studierende und Tutorinnen und Tutoren – z. B. durch die Vorstellung von Lernstrategien – sind deshalb konzeptionell erwünscht.

*„Es gibt ja diese berühmte Lernformel, wonach man gelernten Stoff in folgenden Abständen wiederholen soll: Lernformel = 1 Tag + 1 Woche + 1 Monat + 1 Jahr. Mir ist aber überhaupt nicht klar, wie man das im laufenden Studienalltag einhalten soll.“* – „Das erste Semester Revue passieren lassen“, – Eintrag vom 19.12.2013 aus dem Blog „Einstieg ins Jurastudium“

Es besteht auch hier die Option einer Hinführung zur Reflexion – z. B. über Analyse

---

19 Häcker 2007

voraussichtlich erfolgloser Strategien, bedingt durch die spezifischen Erfordernisse der Fachkultur. Die grundlegende Balance der Konzeption wird in Teamsitzungen von Tutorinnen und Tutoren und Teamleitung weiterhin regelmäßig thematisiert.

### Fazit

RIO ist ein zweigleisiger Ansatz von Tutorium und E-Portfolio sowie von Bildungsidee und Kompetenzerwerb. Es stellt einen disziplinübergreifenden Lösungsansatz für die Umdeutung einer Abfolge von Krisen und Befremdungen in der Studieneingangsphase zur Chance eines Bildungsprozesses dar. RIO zielt hauptsächlich darauf ab, das Spannungsfeld zwischen persönlicher Entwicklung und den unterschiedlichen Anforderungen wissenschaftlicher, akademischer und Fachkultur sichtbar und beschreibbar werden zu lassen und idealerweise prozesshaft einen konstruktiven Umgang damit anzuregen – kritisch oder affirmativ.

Die Definition und Ansprache einer entsprechenden Zielgruppe, das Finden geeigneter Tutorinnen und Tutoren sowie die Vermittlung der genannten Ziele und Methoden stellen hierbei eine konkrete Herausforderung dar. Auf institutioneller Seite besteht diese unter anderem darin, das Konzept fach- bzw. fakultätsbezogen zu etablieren und curricular z. B. über ECTS zu verankern. Wir hoffen alternativ dazu, dass sich konzeptuelle Aspekte von RIO in thematisch verwandte Teilprojekten integrieren lassen.

### Literatur:

- Baumgartner, P.; Himpsl, K.; Zauchner, S. (2009): Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen: Zusammenfassung. In: BMWF (Hg.): Abschlussbericht "E-Portfolio an Hochschulen", Teil 1. Krems: Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems.
- Bosse, E.; Schultes, K.; Trautwein, C. (2014): Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung. In Universitätskolleg (Hrsg.), *Universitätskolleg-Schriftenreihe* (Bd. 3). Hamburg: Universität Hamburg
- Fleck, L. (1994): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Görts, W. (2011): Wie Ausbildung Bildung werden kann in Zeiten, in denen die Bildung abgeschafft werden soll. In: Görts, W. (Hg.): *Tutoreneinsatz und Tutorenausbildung*. Bielefeld: Universitätsverlag Weblar, S. 206 – 220.
- Häcker, T. (2007): Portfolio - ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In: Gläser-Zikuda, M.; Hascher, T. (Hg.): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63 – 85.
- Himpsl-Gutermann, K. (2012): E-Portfolios in der universitären Weiterbildung. Studierende im Spannungsfeld von Reflexivem Lernen und Digital Career Identity. Boizenburg: Werner Hülsbusch.
- Herrlitz, W.; Koole, T.; Loos, E. (2003): Interkulturelle Pragmatik. In: Wierlacher, A.; Bogner, A. (Hg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart; Weimar: Metzler, S. 388 – 395.
- Jafari, A.; Kaufmann, C. (2006): *Handbook of Research on ePortfolios*. Hershey et al.: Idea Group.
- Klomfaß, S. (2010): Hochschulzugang und Bologna-Prozess. Bildungsreform am Übergang von der Universität zum Gymnasium. Wiesbaden: VS.
- Koller, H. C. (2012): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Miethe, I.; Müller, H.R. (Hg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen et al.: Barbara Budrich, S. 19 – 33.

- Koller, H. C. (2009): Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisationstheorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse. In: Budde, J., Willems, K. (Hg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim et al.: Juventa, S. 19 – 34.
- Lenzen, D. (2012): Humboldt aufpoliert. Kann ein Studium Bildung und Ausbildung zugleich sein? Ja! Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/2012/12/Studium-Ausbildung> (Zugriff am 04.06.2014)..
- Mayrberger, K. (2010): Integration of E-Portfolios in Higher Education from the Pedagogical and Didactical Point of View. In: Baumgartner, P., Zauchner, S., Bauer, R. (Hg.): The Potential of E-Portfolios in Higher Education. Innsbruck et al.: Studienverlag, S. 91 – 106.
- Merkt, M. (2007): ePortfolios - der „rote Faden“ in Bachelor- und Masterstudiengängen. In: Merkt, M. et al. (Hg.): Studieren neu erfinden - Hochschule neu denken. Münster: Waxmann.
- Merkt, M. (2010): Das studienbegleitende eLehrportfolio im «Master of Higher Education». In: de Witt, C., Czerwionka, T. (Hg.): Zeitschrift MedienPädagogik 18. Themenheft: Neue Medien und individuelle Leistungsdarstellung – Möglichkeiten und Grenzen von ePortfolios und eAssessments. Online verfügbar unter <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/18/merkt1001.pdf> (Zugriff am 04.06.2014). /
- Meyer, T.; Mayrberger, K.; Münte-Goussar, S.; Schwalbe, C. (2011): Kontrolle und Selbstkontrolle: Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinmann, G.; Sippel, S. (2010): Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen. In: Meyer, T., Mayrberger, K., Münte-Goussar, S., Schwalbe, C. (Hg.): Kontrolle und Selbstkontrolle.
- van den Berk, I. (2013): Kommunikative Gattungen im Fremdsprachenunterricht. Von der Wissenschaftstheorie zur virtuellen Lernumgebung Cleio. In: Utrecht Blätter 2. Utrecht: Igitur.
- Wildt, J. (2013): Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Tutorenqualifizierung. In: Kröpke, H., Ladwig, A. (Hg.): Tutorienarbeit im Diskurs. Qualifizierung für die Zukunft.



Marika Schwaiger und Ursula Neumann

## **Mentoring von Studierenden in der Lehrerbildung für Schülerinnen und Schüler – das „Interkulturelle Schülerseminar [iks] an der Universität Hamburg“**

Das „Interkulturelle Schülerseminar“ oder kurz „IKS“ ist ein Mentoringprogramm zur Sprachbildung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und zur Qualifizierung von Studierenden für den Unterricht in sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen. Mit Gründung des Universitätskollegs wurde das IKS in das Handlungsfeld „Schulprojekte“ aufgenommen.



Ursula Neumann und Marika Schwaiger

### **Mentoring – ein pädagogischer Ansatz mit verschiedenen Formen**

Während Mentoring in den angelsächsischen Ländern bereits seit vielen Jahrzehnten als beliebtes und erfolgreiches Förderinstrument im Bereich der Kinder- und Jugendbildung eingesetzt wird – mehr als 4000 Agenturen bieten in den USA derzeit Mentoring für Kinder und Jugendliche an<sup>1</sup> –, setzte eine entsprechende Entwicklung in Deutschland erst sehr viel später ein. Inzwischen zeichnet sich die Projektlandschaft aber auch hierzulande durch eine derart große Vielfalt hinsichtlich ihrer Zielgruppen und inhaltlichen Ausrichtung aus, dass verschiedene Initiativen daran arbeiten, die Fülle an Mentoring-Angeboten zu strukturieren und miteinander zu vernetzen. Mit der „Aktion zusammen wachsen – Bildungspatenschaften stärken, Integration fördern“<sup>2</sup> unterstützt beispielsweise das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Kooperation mit der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration bestehende Patenschaftsprojekte für junge Menschen mit Zuwanderungshintergrund und regt die Gründung neuer Projekte an. Durch die Bereitstellung verschiedener Materialien und Instrumente für die konkrete Projektarbeit soll der

1 Grassinger 2012, S. 173

2 Vgl. <http://www.aktion-zusammen-wachsen.de> (Stand 5.06.2014)



Tatsache, dass viele Mentoringprojekte mit knappen finanziellen und personellen Ressourcen konfrontiert sind, Rechnung getragen werden. Außerdem wird eine Projektdatenbank angeboten und laufend aktualisiert; diese umfasst derzeit rund 750 Patenschafts- und Mentoringprojekte aus dem gesamten Bundesgebiet (darunter über 30 Hamburger Projekte) und ist ein gutes Abbild der Vielfalt von möglichen Mentoringkonzepten. Klassische Patenschaftsprojekte, in denen jeweils eine Patin bzw. ein Pate ein Kind oder eine Jugendliche bzw. einen Jugendlichen unterstützt und über einen längeren Zeitraum begleitet, sind ebenso erfasst wie Mentoringprogramme, in denen mehrere Kinder oder Jugendliche zwar gleichzeitig von einer Mentorin bzw. einem Mentor profitieren, aber im Rahmen der Kleingruppe dennoch individuell unterstützt und gefördert werden, wie es z. B. im Interkulturellen Schülerseminar der Fall ist. Welches spezielle Mentoringkonzept dem IKS zugrunde liegt und inwiefern es sich von anderen Mentoringprojekten abgrenzt, wird im Folgenden dargestellt. Ein Blick auf den Ursprung des Mentorings sowie die Entwicklung der unterschiedlichen Mentoringkonzepte und Erkenntnisse über deren Wirksamkeit helfen bei dieser konzeptionellen Verortung.

Die Geschichte des Mentorings beginnt im zwölften Jahrhundert v. Chr. in der griechischen Mythologie: Als Odysseus in den Krieg gegen Troja zog, beauftragte er seinen Freund und Gefährten Mentor, sich während seiner Abwesenheit der Aufsicht und Erziehung seines Sohnes Telemach anzunehmen. Er übertrug ihm nicht nur die Rolle des Erziehers, sondern auch des Freundes, Beraters und Beschützers. So wurde der Begriff „Mentor“ zum Synonym für einen geachteten und in bestimmten Lebens- und Fachbereichen erfahrenen Menschen, der sich meist jüngeren und unerfahrenen Personen annimmt, um diesen sowohl Erfahrungen als auch Wissen weiterzugeben und als Vorbild zu dienen. Die Vorbildfunktion einer Mentorin bzw. eines Mentors verfolgt in der Regel zwei miteinander verbundene Ziele: das Vorkommen der Mentee bzw. des Mentees in ihrer bzw. seiner persönlichen Entwicklung (z. B. Stärkung des Selbstbewusstseins, der eigenen Identität, der individuellen Kompetenzen usw.) sowie die Förderung von schul- bzw. berufsbezogenen Lern- und Bildungsprozessen.<sup>3</sup> Bezogen auf die inhaltliche Ausrichtung eines Mentorings unterscheidet man prinzipiell zwischen fokussierten, d. h. auf ein bestimmtes Thema oder einen bestimmten Lebens- oder Lernbereich bezogenen Mentoraten und unfokussierten Mentoraten, bei denen es um eine allgemeine lebenspraktische Begleitung und Beratung oder um Freizeitgestaltung geht.<sup>4</sup> Durch die Ausrichtung auf die sprachliche Bildung ist das Interkulturelle Schülerseminar der ersten Kategorie zuzuordnen. Im Hinblick auf die Beziehungskonstellation zwischen

3 Vgl. z. B. Ziegler 2009

4 Vgl. Neumann, Schneider 2011, S. 220

Mentorin bzw. Mentor und Mentee können drei Grundformen unterschieden werden: In einem klassischen Eins-zu-eins-Mentorat unterstützt und begleitet eine erfahrene Mentorin bzw. ein erfahrenerer Mentor eine bzw. einen Mentee jüngeren Alters, im Gruppenmentoring betreut eine Mentorin oder ein Mentor eine (kleine) Gruppe von Mentees und im Peer-Mentoring schließen sich Personen zu einer Gruppe zusammen und übernehmen abwechselnd die Rolle der Mentorin bzw. des Mentors.<sup>5</sup> Das IKS nutzt demnach Formen des fokussierten Gruppenmentorings: Jeweils eine studentische Mentorin bzw. ein studentischer Mentor unterrichtet über einen längeren Zeitraum zweimal pro Woche Gruppen von drei bis acht Schülerinnen und Schülern.

Viele Mentoringprogramme wurden zur Unterstützung gesellschaftlicher Minderheiten initiiert, d. h. sie sind eher benachteiligungsorientiert und weisen einen kompensatorischen Charakter auf, indem die Mentorin bzw. der Mentor das ausgleichen soll, was z. B. Eltern – aus unterschiedlichen Gründen – punktuell oder generell nicht leisten können. Mentoring spielt aber auch jenseits der Defizitperspektive in der Förderung von Stärken und Begabungen eine wichtige Rolle<sup>6</sup>, und so richten sich inzwischen viele Kinder- und Jugendmentoringprojekte nicht mehr nur an leistungsschwache, sondern auch an leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, die darin unterstützt werden sollen, ihre Stärken und ihr Potenzial zu erkennen und auszuschöpfen. Das Interkulturelle Schülerseminar ist diesbezüglich der zweiten Kategorie zuzuordnen.

### **Die Ziele des IKS**

Das Mentoringprogramm IKS hat sich – obwohl es nicht daraus finanziert wird – als ein Teilprojekt dem Universitätskolleg zugeordnet, weil es die Qualifizierung von Studierenden für das Unterrichten in sprachlich heterogenen Lerngruppen zum Ziel hat und den Übergang von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an die Universität fördern will. Die sprachlichen, fachlichen und überfachlichen Kompetenzen motivierter Schülerinnen und Schüler sollen durch systematischen schulbegleitenden Unterricht gestärkt werden, so dass sie den ihren Fähigkeiten entsprechenden Schulabschluss erlangen und gegebenenfalls eine akademische Laufbahn einschlagen können. Viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wachsen in einem nicht-akademischen Umfeld auf, kommen aus so genannten bildungsfernen oder -benachteiligten Familien und sind mit der Institution Universität und deren Möglichkeiten weniger vertraut als Gleichaltrige, deren Eltern selbst eine universitäre Ausbildung in Deutschland genossen haben und ihre Erfahrungen an die Kinder weitergeben

---

5 Vgl. Ehlers 2007, S. 22

6 Vgl. z. B. Grassinger 2012

können. Etwaige Schwellen- und Berührungängste in Bezug auf höhere Bildungseinrichtungen bei Eltern und Kindern sind häufig einem Informationsdefizit geschuldet und sollten möglichst frühzeitig abgebaut werden, um den Jugendlichen auch diejenigen Wege zu eröffnen, die in ihrer Familie vor ihnen vielleicht noch niemand beschritten hat. Studien haben gezeigt, dass Mentoringprogramme hierfür einen geeigneten Rahmen bilden und sowohl zum Abbau von Ängsten als auch zur Förderung von Stärken und Begabungen beitragen können, was wiederum zur Reduzierung von Bildungsbenachteiligung bzw. zu einer gerechteren Chancenverteilung führen kann.<sup>7</sup>

Der kostenlose schulbegleitende Unterricht des Interkulturellen Schülerseminars durch ausgewählte und auf die Zielgruppe vorbereitete Studierende der Universität Hamburg trägt dazu bei, dass motivierte und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die gleichen Bildungschancen erhalten wie diejenigen, die durch Einflüsse des Elternhauses bereits gut auf die sprachlichen Anforderungen von weiterführenden Schulen und Universitäten vorbereitet sind. Besonderes Kennzeichen des angebotenen Unterrichts ist die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen. Der Auf- und Ausbau fachlicher sowie fach- und bildungssprachlicher Kompetenzen spielt eine ebenso wichtige Rolle wie die Stärkung der bereits vorhandenen Ressourcen, insbesondere der Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden. In den Kursen sollen sowohl fachspezifische als auch fächerübergreifende Lese- und Schreibstrategien erworben werden; eine wichtige Rolle spielen aber auch überfachliche Kompetenzen wie z. B. Arbeitstechniken und allgemeine Lern- und Problemlösungsstrategien sowie kommunikative und soziale Fertigkeiten. Die Schülerinnen und Schüler sollen in der zusätzlichen Lernzeit darin unterstützt werden, Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen, d. h. ihr Lernverhalten zu reflektieren, sich ihrer Stärken und Schwächen bewusst zu werden und selbständig Methoden zur allgemeinen Wissenserweiterung und konkreten Aufgabenbewältigung zu finden und anzuwenden. Bei den IKS-Kursen handelt es sich weder um klassischen Nachhilfeunterricht noch um eine Form der Hausaufgabenhilfe – Angebote, die in der Regel für lern- und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler konzipiert sind und eine starke Defizitorientierung aufweisen. IKS-Kurse stellen keine kompensatorische, sondern eine ressourcenorientierte Ergänzung zum schulischen Unterricht dar und richten sich an lernbegierige Schülerinnen und Schüler, die sich schon auf einem mittleren oder höheren Leistungsniveau befinden und ihre Lernerfolge noch steigern möchten, hierfür aber nicht auf familiäre Unterstützung zurückgreifen können.

---

7 Vgl. hierzu den Forschungsüberblick bei Neumann, Schneider 2011.

Die zweite Säule des IKS bildet die Ausbildung von Lehramtsstudierenden zu studentischen Lehrkräften (Mentorinnen und Mentoren). Sowohl durch die theoretische Auseinandersetzung mit relevanten erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekten – insbesondere mit solchen des Deutschen als Zweitsprache – als auch durch die regelmäßige und intensive Unterrichtspraxis und deren Reflexion erlernen und üben die angehenden Lehrerinnen und Lehrer im Interkulturellen Schülerseminar eine Form des Unterrichtens, die auf die besonderen Herausforderungen einer sprachlich und kulturell heterogenen Schülerschaft kompetenz- und ressourcenorientiert reagiert. Bei den Mentorinnen und Mentoren handelt es sich hauptsächlich um Lehramtsstudierende der Universität Hamburg, die in der Regel über erziehungswissenschaftliches und fachdidaktisches Grundlagenwissen, jedoch über wenig Unterrichtserfahrung verfügen. Sie werden im Rahmen ihrer Mitarbeit im IKS durch unterschiedliche Aus- und Fortbildungsbausteine auf ihre Aufgaben vorbereitet und in ihrer Unterrichtstätigkeit beraten und begleitet.

Das IKS blickt auf eine inzwischen achtjährige Geschichte zurück.<sup>8</sup> Zunächst in kleinerem Umfang aus Mitteln der Stiftung Mercator finanziert, stand es in indirekter Beziehung zum Modellprogramm FÖRMIG<sup>9</sup>, das am Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft ab 2004 lief. Um insbesondere Sekundarstufenschülerinnen und -schüler mit hohem Bildungspotenzial schon während ihrer Schulzeit an die Universität heranzuführen, aber auch, um den Studierenden die Integration der Unterrichtstätigkeit in ihr Studium zu erleichtern, wurde anfangs der Großteil der Kurse in Seminarräumen auf dem Universitätscampus durchgeführt. In den Lerngruppen kamen Kinder und Jugendliche aus ganz unterschiedlichen Schulen und Stadtteilen zusammen, die sich häufig erst bei Kursstart kennenlernten. Das Verlassen des gewohnten schulischen und das Betreten des neuen universitären Lernraums erzielten bei vielen Schülerinnen und Schülern einen positiven Effekt. Die meisten IKS-Schülerinnen und -Schüler nutzten die Chance, sich in einem neuen Umfeld und einer neuen Gruppe als Lernende neu zu definieren und festgefahrene Verhaltensweisen und Rollenmuster, von denen sie sich in ihrer Schulklasse nicht oder nur schwer lösen können, aufzugeben. Die Teilnahme an einem Uni-Kurs und das Lernen in den Räumen, in denen sonst wissenschaftlich

---

8 Seit 2013 ist das IKS auch Teilprojekt (TP42) des Universitätskollegs.

9 Das Modellprogramm FÖRMIG (2004 bis Dezember 2009) zielte darauf, die Bemühungen der Bundesländer zu unterstützen, die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erhöhen. Es ging darum, innovative Ansätze zur sprachlichen Bildung und Förderung zu initiieren, weiterzuentwickeln und zu evaluieren. Das Programm war modular konzipiert, so dass die zehn teilnehmenden Bundesländer eigene Schwerpunkte setzen konnten. Die Ergebnisse wurden in den Reihen FÖRMIG-Edition (bisher neun Bände) und FÖRMIG-Material (bisher sechs Bände) im Waxmann-Verlag publiziert.

gearbeitet wird und Professorinnen bzw. Professoren und Studierende verkehren, bewirkt außerdem bei vielen Schülerinnen und Schülern eine Motivationssteigerung sowie die Aufwertung ihres Selbstbildes und erfüllt sie (und ihre Familien) mit Stolz. Hierzu liegen noch keine konkreten Untersuchungsergebnisse vor, die positive Bewertung des Standortes Universität geht jedoch aus Gesprächen mit den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern, Eltern, Studierenden und schulischen Lehrkräften hervor. So antwortet ein IKS-Schüler der Jahrgangsstufe 7, auf die Frage, ob er denn später auch mal studieren möchte: „Ja, hoffentlich! Das hier ist erst der Anfang.“<sup>10</sup> Ergebnisse aus Begleitstudien zu anderen Bildungsprojekten, die Kinder und Jugendliche schon während der Schulzeit an die Universitäten holen, bestätigen solche positiven Eindrücke.<sup>11</sup>

### **Der Umgang mit Heterogenität und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung**

Hamburg blickt auf eine lange Tradition von Forschung und Lehre im Bereich der interkulturellen Bildung zurück. Im Jahr 1981 wurde das viersemestrige „Zusatzstudium für Lehrerinnen und Lehrer von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunftssprachen“ eingeführt, dessen Lehrveranstaltungen auch für andere Studierende stets zugänglich waren. Im Zuge der Umstrukturierung der Lehrerbildung wird diese Tradition seit Sommersemester 2011 als zweijähriger Masterstudiengang „Migration und Mehrsprachigkeit – MOTION“ fortgesetzt. Das Interesse der Studierenden an diesem Themenspektrum ist sehr groß, was sich nicht zuletzt an den gut besuchten Veranstaltungen der Interkulturellen und International Vergleichenden Erziehungswissenschaft zeigt, wo auch das IKS angesiedelt ist. An der in jedem Wintersemester angebotenen Ringvorlesung „Interkulturelle Bildung“ nehmen pro Semester rund 100 Studierende teil. Den höchsten Anteil an theoretischen und praktischen Studienleistungen in den genannten Bereichen absolvieren derzeit die am IKS teilnehmenden Studierenden, weil sie zusätzliche Qualifikationsangebote wahrnehmen und über einen längeren Zeitraum Unterrichtserfahrung sammeln. Dass diese Leistungen inzwischen auch als Studienleistungen (Integriertes Schulpraktikum im Bachelor- bzw. eines der beiden Kernpraktika im Master-Studium) anerkannt werden, geht auf eine intensive Zusammenarbeit zwischen dem IKS und den zuständigen Prüfungsausschüssen zurück und kann als Erfolg der vergangenen Projektjahre gewertet werden.

<sup>10</sup> Das Zitat stammt aus Filmaufzeichnungen aus dem Jahr 2012

<sup>11</sup> Vgl. z. B. Stöckli 2011

## Die Ausbildung der Studentinnen und Studenten zum Mentoring: ein hochschuldidaktischer Ansatz

Im Unterschied zu vielen anderen Mentoringprogrammen steht neben dem angestrebten Lernzuwachs auf Seiten der Schülerinnen und Schüler der Profit für die Mentorinnen und Mentoren selbst als gleichberechtigtes Ziel im Zentrum des IKS-Projekts. Während die Mentees im Schulfach ihrer Wahl sowohl fachlich als auch sprachlich gefördert werden, qualifizieren sich die Studierenden gleichzeitig für ihre spätere Unterrichtstätigkeit in sprachlich und kulturell heterogenen Schulklassen. Möglich wird dies durch die Verschränkung der Mentoringausbildung mit der regulären universitären Lehrerbildung einerseits und durch die enge Zusammenarbeit mit den Schulen und schulischen Fachkräften andererseits. Davon profitieren wiederum nicht nur die Mentorinnen bzw. Mentoren selbst, sondern auch die Mentees, da bei diesem Konzept ausschließlich gut vorbereitete und betreute Mentorinnen bzw. Mentoren zum Einsatz kommen, wodurch die Qualität des Mentorings – in diesem Fall des Unterrichts – enorm erhöht wird. Die folgende Abbildung verdeutlicht die doppelte Orientierung des Interkulturellen Schülerseminars:



Abbildung 1: Das Mentoringkonzept im Interkulturellen Schülerseminar

*Mentorinnen und Mentoren: Studierende mit und ohne Migrationshintergrund*  
 Neumann & Schneider beschreiben in ihrer Einschätzung der Forschungslage bei Mentoringprojekten die Schwierigkeiten der genauen Bestimmung des tatsächlichen Nutzens entsprechender Programme. Sowohl die Messung der Leistungsentwicklung im Verlauf der Teilnahme am Projekt als auch ein Vergleich von teilnehmenden Mentees und einer nicht teilnehmenden Kontrollgruppe sind sehr

schwierig durchzuführen und werden selten bei der Evaluation methodisch umgesetzt.<sup>12</sup> Dennoch ziehen die Autoren die Schlussfolgerung, dass in der Betrachtung der vorliegenden Evaluationsergebnisse „bei aller verbleibenden Unschärfe sowie der Unterschiedlichkeit der Mentoringprojekte und – dementsprechend – der Evaluationsinstrumente und -augenmerke [...] sich doch einige Gemeinsamkeiten feststellen [lassen]:

- Mentoring enthält eine kultursensible Komponente, die sowohl bei der Konzeption als auch bei der Zusammenstellung von Gruppen oder Eins-zu-eins-Beziehungen zwischen Mentees und Mentoren eine Rolle spielen kann. Die empfundene Ähnlichkeit zwischen Mentee und Mentorin/Mentor hat in der Regel einen positiven Effekt.
- Es hat einen positiven Effekt, wenn die Mentoren auch während des Mentorings noch gut begleitet und fortgebildet bzw. trainiert werden.
- Gut funktionierende Kooperation und Netzwerke der verschiedenen Akteure tragen zum Erfolg des Mentorings wesentlich bei. Das gilt insbesondere für die Kooperation mit Schulen, die eine aktive Rolle spielen sollten.
- Mentoring funktioniert gut bei sozialer oder interkultureller Benachteiligung, nicht aber bei Mentees mit psychosozialen Problemen oder Delinquenz.
- Professionalität der Projektorganisation und Mentorenbegleitung<sup>13</sup>

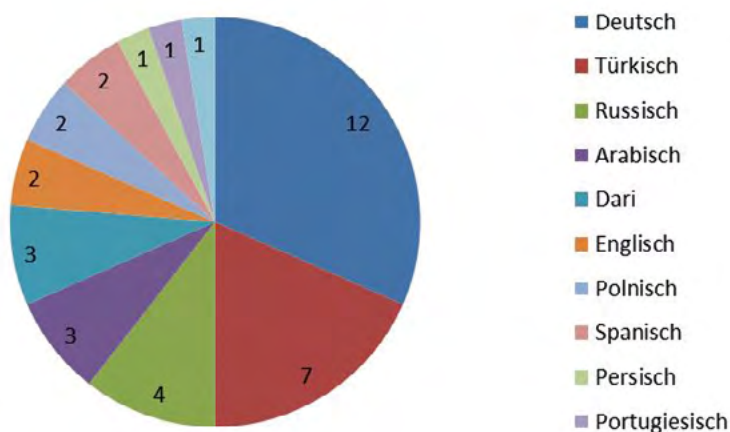


Abbildung 2: Die Sprachen der Mentorinnen und Mentoren im IKS

Alle fünf genannten Aspekte finden im Interkulturellen Schülerseminar Berücksichtigung. Die „kultursensible Komponente“ konnte in der Evaluation des Mercator-Förderunterrichts durch das Europäische Forum für Migrationsstudien (efms) bestätigt werden. Sie ergab, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund insbesondere in der Leistungsentwicklung im Fach Deutsch von Lehrkräften mit Migrationshintergrund mehr profitieren als von Lehrerinnen und Lehrern, die über keine eigene Migra-

<sup>12</sup> Neumann, Schneider 2011

<sup>13</sup> Neumann, Schneider 2011, S. 230

tionserfahrung verfügen.<sup>14</sup> Da der Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität jedoch für alle Lehrkräfte gleichermaßen – egal ob mit oder ohne eigene Migrationserfahrung – eine große Herausforderung darstellt, richtet sich das Interkulturelle Schülerseminar an alle interessierten Studierenden. Wenngleich bei der Auswahl der Mentorinnen und Mentoren deren Eignung und Motivation für die Unterrichtstätigkeit ein gewichtigeres Kriterium darstellt als der eigene Migrationshintergrund, bestand im IKS immer ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund, wobei das Interesse bei Studierenden, die eigene Migrationserfahrungen mitbringen und während ihrer Schulzeit in Deutschland selbst Deutsch als Zweitsprache gelernt haben, häufig besonders groß ist.

Zu den wichtigsten Kriterien für die Einstellung als Mentorin bzw. Mentor zählen die grundsätzliche Eignung und Bereitschaft, für die Mentees als „role model“ zu fungieren, wozu „Selbstbewusstsein ebenso wie eine realistische Einschätzung der eigenen Möglichkeiten und Potenziale“<sup>15</sup> gehört. Insbesondere hinsichtlich einer positiven Haltung gegenüber Lernen und Bildung im Allgemeinen und gegenüber sprachlicher Bildung im Besonderen sollen die Mentorinnen und Mentoren Vorbildcharakter aufweisen. Die professionelle Ausbildung und Begleitung der Mentorinnen und Mentoren spielt im IKS eine ebenso tragende Rolle wie die Kooperation mit den an den Projekten beteiligten Schulen und außerschulischen Partnern. Da die Auswahl der Mentees nicht durch die Projektkoordination, sondern durch die kooperierenden Schulen bzw. deren Lehrkräfte getroffen wird, sind Absprachen bezüglich der Zielgruppen und Zielsetzung von besonderer Bedeutung. Die Professionalität der Projektorganisation und Mentorinnen- und Mentorenbegleitung wird durch die Anbindung an die Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg sowie durch den Beirat, der sich aus Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Bildungsinstitutionen zusammensetzt, gewährleistet.

#### *Mentees: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund*

Auf der Seite der Mentees konzentriert sich das Interkulturelle Schülerseminar auf diejenigen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die eine allgemeinbildende Schule in Hamburg besuchen und mittlere oder gute schulische Leistungen sowie eine hohe Lernbereitschaft zeigen, d. h. sowohl das Potenzial als auch die Motivation mitbringen, einen guten und hohen Bildungsabschluss zu erreichen und gegebenenfalls ein Studium aufzunehmen. Dadurch unterschei-

---

14 efms 2009, S. 20

15 Akpınar, Değirmenci 2011, S. 247



det sich das IKS von vielen anderen Unterstützungsprogrammen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die sich häufig gezielt an diejenigen richten, die durch schwache schulische Leistungen bzw. schlechte Zensuren auffallen.

Als formale Kriterien gelten neben dem Besuch einer allgemeinbildenden Schule und der familiären Migrationserfahrung ein Notendurchschnitt von mindestens 3,0 und die Empfehlung einer schulischen Lehrkraft oder der Sprachlernberaterin bzw. des Sprachlernberaters der Schule. Diese Einschränkung ergibt sich aus dem Hamburger Sprachförderkonzept<sup>16</sup>, das für die nachweislich lernschwachen Kinder und Jugendlichen staatlicher Schulen flächendeckend additive Fördermaßnahmen vorsieht, während diejenigen Schülerinnen und Schüler, die zwar nicht durch schlechte Leistungen auffallen, ihr Leistungspotenzial – beispielsweise aufgrund sprachlicher Hürden – aber längst nicht ausgeschöpft haben und ausschöpfen können und in der Regel auf keine gezielten schulinternen additiven Unterstützungsangebote zurückgreifen können. Aufgrund dieser positiven Unauffälligkeit einerseits und der weder sehr schlechten noch sehr guten Leistungen andererseits gelingt vielen dieser jungen Menschen häufig schon nicht der Übertritt in die gymnasiale Oberstufe. Dadurch können sie kein Abitur erlangen, kein Studium aufnehmen und eine Vielzahl von Berufen niemals ausüben. Vor diesem Hintergrund und auch, um eine Konkurrenz zu schulinternen Förderangeboten zu vermeiden, wurde festgelegt, dass Schülerinnen und Schüler mit „ausgeprägtem Förderbedarf“, für die es schulische Angebote geben muss, nicht an den IKS-Kursen teilnehmen können.

An den Kursen des Interkulturellen Schülerseminars können Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 4 bis 13 teilnehmen. Das Angebot setzt also im Primarbereich an und umfasst die Sekundarstufen I und II. Als besonders wichtig wird die schulbegleitende Förderung an den Übergängen zur jeweils nächsten Schulstufe bewertet.<sup>17</sup> Mit der Einbeziehung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I sollte in den Projektphasen vor Einführung der Stadtteilschulen ein Beitrag dazu geleistet werden, dass mehr Schülerinnen und Schüler auf ein Gymnasium oder eine Gesamtschule übergehen konnten, um ihnen den Weg zu einer akademischen Ausbildung zu eröffnen. Auch nach Abschaffung der weiterführenden Schulen, an denen kein Abitur erworben werden konnte, bleibt die gute Vorbereitung und Begleitung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe wichtig. Aufgrund der Ausdifferenzierung des Fächerspektrums ab der fünften Klasse und den damit verbundenen steigenden fachlichen und (fach-

16 Vgl. hierzu z. B. Büchel 2011

17 Vgl. hierzu auch das Prinzip der „Durchgängigen Sprachbildung“ (Gogolin, Lange 2010; Gogolin u. a. 2013)

und bildungs-)sprachlichen Anforderungen an die Sekundarstufenschülerinnen und -schüler profitieren insbesondere die Kinder und Jugendlichen, die noch nicht über ausreichende bildungssprachliche Deutschkenntnisse verfügen, von gezielten zusätzlichen bildungssprachfördernden Maßnahmen.

Das IKS bietet Kurse in den Schulfächern Deutsch, Mathematik und Englisch an. Im Fach Deutsch wird zwischen Kursen im Schulfach Deutsch und spezifischen „Deutsch-als-Zweitsprache“-Kursen unterschieden. Letztere richten sich insbesondere an Schülerinnen und Schüler aus den Internationalen Vorbereitungsklassen (IVK), in die aus dem Ausland nach Deutschland kommende Kinder und Jugendliche eingeschult werden, deren Kenntnisse der deutschen Sprache für den Besuch einer Regelklasse nicht ausreichen. In den IVK werden in der Regel jeweils zwei Jahrgänge zusammengefasst, es gibt sie von der 3. bis zur 10. Jahrgangsstufe. Zu Beginn des Schuljahres 2013/14 wurden 852 Schülerinnen und Schüler an 34 Schulstandorten unterrichtet.<sup>18</sup>

#### **Fazit: Das Interkulturelle Schülerseminar im Universitätskolleg**

Mit dem Interkulturellen Schülerseminar erhalten Studierende ein Qualifikationsangebot, das sie in Forschung und Lehre zur „Interkulturellen Bildung“ einbindet. Sie können sich gesellschaftlich engagieren, die theoretischen Inhalte ihrer Seminare und Vorlesungen in einem geschützten Raum praktisch erproben, eigene Bildungsprozesse durchlaufen, die nachhaltig auf ihre Persönlichkeit und ihr Wissen einwirken, und durch die Vergütung ihr Studium besser finanzieren. Nachhaltigkeit wird durch das Projekt auch dadurch erreicht, dass Schülerinnen und Schüler an die Universität heran geführt werden, die für gewöhnlich nicht aus einem akademischen Milieu stammen. „Internationalisierung von innen“ könnte man als Leistung des Projekts für die Universität bezeichnen, die so einem ihrer wichtigsten Ziele näher kommt.

Mit dem Interkulturellen Schülerseminar erhalten Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ein hochwertiges Bildungsangebot, das die Förderangebote der Schulen sinnvoll ergänzt. Das IKS erreicht eine Gruppe, die motiviert ist, einen höheren Schulerfolg zu erreichen, dies aber aus eigener Kraft nicht realisieren kann und für die es kaum spezifische Unterstützungsangebote gibt. Diese Schülerinnen und Schüler dafür zu sensibilisieren und darin zu unterstützen, ihre bildungssprachlichen Kompetenzen, an die im Verlauf ihrer Bildungsbiographie immer höhere Ansprüche gestellt werden, zu entwickeln und mehr Eigenverantwortung für ihren Lern- und Bildungsprozess zu übernehmen, ist der richtige

---

<sup>18</sup> Vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2014

Ansatzpunkt zur Verbesserung ihrer persönlichen Lebenssituation. Ein Angebot, das dies leistet, ist derzeit weder in den Schulen noch auf dem privaten Bildungsmarkt zu finden, weil es weitaus höhere Anforderungen an die Unterrichtenden stellt als dies bei traditionellen Unterstützungsangeboten der Fall ist und deren intensive Vorbereitung, Schulung und Begleitung voraussetzt. Die Alternative für diese Schülerinnen und Schüler wäre eine individuelle Lernbegleitung z. B. in Form eines klassischen Nachhilfeunterrichts oder eines Eins-zu-eins-Mentorings. Solche Angebote, die für andere Kinder und Jugendliche sinnvoll sein können, werden den speziellen Bedarfen dieser Gruppe aber nicht gerecht. Ohne deren Sinnhaftigkeit und Nutzen anzuzweifeln, sind die wenigsten Mentoringprogramme und privaten Nachhilfelehrerinnen und -lehrer bzw. -institute mit den spezifischen Anforderungen, die die Schule insbesondere an Lernerinnen und Lerner des Deutschen als Zweitsprache stellt, vertraut. Häufig werden zwar Leistungsdefizite und Lernschwierigkeiten erkannt, adäquate und ressourcenorientierte Lösungswege können jedoch selten angeboten werden. Darüber hinaus ist guter privater Nachhilfeunterricht für genau diese Zielgruppe häufig nicht ohne weiteres finanzierbar.

#### **Literatur:**

- Büchel, H. (2011): Sprachförderung in Hamburg. Das Hamburger Sprachförderkonzept. In: Neumann, U.; Schneider, J. (Hg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster et al.: Waxmann, S. 60 – 69.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2014): Drucksache 20/10787 vom 11.02.2014. Online verfügbar unter [http://www.gruene-fraktion-hamburg.de/sites/gruene-fraktion-hamburg.de/files/dokument/10787\\_ska\\_stefanie\\_von\\_berg.pdf](http://www.gruene-fraktion-hamburg.de/sites/gruene-fraktion-hamburg.de/files/dokument/10787_ska_stefanie_von_berg.pdf) (Zugriff am 05.05.2014).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Online verfügbar unter <http://www.aktion-zusammen-wachsen.de> (Zugriff am 04.06.2014).
- Gogolin, I.; Lange, I. (2011): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster et al.: Waxmann.
- Gogolin, I.; Lange, I.; Michel, u.; Reich, H. H. (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster et al.: Waxmann.
- Grassinger, R. (2012): Mentoring bei leistungsstarken Schülerinnen und Schülern. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (7). S. 173 – 182.
- Neumann, U.; Schneider, J. (2011): Mentoring-Projekte: Einschätzung der Forschungslage. In: Neumann, U.; Schneider, J. (Hg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster et al.: Waxmann, S. 220 – 231.
- Stöckli, G. (2011): Kinder im Hörsaal. Eine Längsschnittstudie zu den allgemeinen Interessenorientierungen von Kinder-Universitäts-Teilnehmenden. In: Bildung und Erziehung, 64, 1. S. 85 – 99.
- Ziegler, A. (2009): Mentoring: Theoretischer Hintergrund. In: Stoeger, H.; Ziegler, A.; Schimke, D. (Hg.): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lenzen: Pabst, S. 7 – 30.





## Orientierungseinheiten – Start in das Studium an der UHH





Holger Fischer, Claudine Hartau

## **Neuorientierung für Orientierungseinheiten – Erste Ergebnisse eines universitätsweiten Workshops zur zukünftigen Gestaltung von Orientierungseinheiten**

Orientierungseinheiten (OE) sind entscheidend für einen erfolgreichen Studienanstieg. Diese Erkenntnis ist seit ihrer Einführung an der Universität Hamburg vor ca. 40 Jahren als überwiegend von studentischen Tutorinnen und Tutoren durchgeführte Einführungswoche bis heute gültig. Bestätigt wird sie auch durch die Ergebnisse von Erstsemesterbefragungen der letzten Jahre.<sup>1</sup> Zunehmend auftretende Konflikte, die zum einen die Verantwortung für die Gestaltung, und zum anderen die inhaltlichen Anforderungen betreffen, haben jedoch in jüngster Zeit den Wunsch nach einem klareren Rahmen und universitätsweiten Standards aufkommen lassen. Ein am 5. November 2013 mit etwa 65 Teilnehmenden (davon ca. 50 % Studierende) durchgeführter Workshop diente einem fakultätsübergreifenden Gedankenaustausch und kam dem Ziel, gemeinsame Rahmenbedingungen, Ziele und Standards für Orientierungseinheiten an der Universität Hamburg zu formulieren, ein beträchtliches Stück näher.

Der Workshop war zweigeteilt. Am Vormittag wurde in zwei Referaten ein Überblick über die Entstehungsgeschichte und ursprüngliche didaktische Konzeption (Rolf Schulmeister) sowie über die gegenwärtige Situation (Holger Fischer) gegeben; zwei weitere Referate beschäftigten sich mit Orientierungseinheiten aus der Sicht des Universitätskollegs (Arndt Schmehl)<sup>2</sup> und aus der Sicht von Studierenden (Domenica Winkler/Arthur Brückmann). Auf der Basis dieses Inputs diskutierten drei parallele Arbeitsgruppen die Thematik. Die Präsentation der Ergebnisse im abschließenden Plenum zeigte eine starke Übereinstimmung der identifizierten Probleme und ebenso einen hohen Konsens bezüglich der vorgeschlagenen Lösungen.

### **Ein kleiner Rückblick auf die Entstehungsgeschichte**

Die systematische Beschäftigung mit der Studieneingangsphase, die mit der 2012 erfolgten Gründung des Universitätskollegs im Rahmen des Qualitätspakts Lehre einen neuen Aufschwung erfahren hat, kann an der Universität Hamburg auf eine lange Tradition zurückblicken: Die erste OE wurde im Sommersemester 1973 im

---

1 Siehe z. B. <http://www.uni-hamburg.de/beschaefigtenportal/services/qualitaetsmanagement/studium-und-lehre/studieneingangsbefragung.pdf>, S. 25 (Stand 04.06.2014)

2 siehe Beitrag in diesem Band, S. 149



Fachbereich Chemie durchgeführt, als Ergebnis einer Initiative von Wissenschaftlichen Assistentinnen und Assistenten in Zusammenarbeit mit dem Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) unter der Federführung und auf Initiative von Rolf Schulmeister. Ziele waren es, die Erstsemester bei ihrem Schritt in die neue Offenheit des Studiums zu begleiten, falschen Erwartungen und Orientierungslosigkeit von Beginn an zu begegnen und Anonymität und Vereinzelung entgegenzuwirken. Dass die Universität Hamburg damit bundesweit eine Vorreiterrolle einnahm, zeigt sich z. B. an den vom damaligen Wissenschaftsministerium 1978 herausgegebenen „22 Orientierungspunkten für eine Hochschulausbildung“, in denen die Einrichtung von Orientierungseinheiten nach Hamburger Muster gefordert wird.<sup>3</sup>

In einer 1979 von der Universität herausgegebenen Broschüre analysierte Schulmeister die damals bestehenden 14 Orientierungseinheiten der Universität sowie sechs weitere an der Fachhochschule Hamburg (heute HAW), woraus sich das folgende Bild über das Spektrum der verfolgten Leitideen ergibt:<sup>4</sup>

- Studienberatung im engeren Sinn
- Angebot von Kontaktmöglichkeiten
- Einführung in Probleme der Hochschulpolitik, Struktur und Funktion der akademischen Selbstverwaltung
- Korrektur von Berufsvorstellungen und ansatzweise Vermittlung einer Berufsperspektive
- Kennenlernen von Gruppenarbeit und von Aspekten sozialen Verhaltens in Gruppen
- Thematisierung von Fragen der Studienfach-Wahlmotivation und Aspekten der Sozialisation in der Hochschule (Studienverhalten)
- Kennenlernen der Systematik des Fachaufbaus, z. T. exemplarische Einführung in fachwissenschaftliche Fragestellungen
- Aufklärung über Lernverhalten und Lernhilfen
- Einführung in methodologisches Denken und/oder wissenschaftstheoretische Problemstellung

Der zugrundeliegende didaktische Ansatz bei diesem OE-Konzept war, nicht auf bloße faktenorientierte Information zu zielen, sondern darauf, die Studienanfängerinnen und -anfänger an ein „entdeckendes Lernen“ heranzuführen, das sie dazu befähigt, Probleme selbständig zu lösen, Regeln zu entdecken und dabei quasi nebenher auch Wissen zu erwerben. Eine solche Lernform ist motivierender

<sup>3</sup> Schulmeister 1979, S. 5

<sup>4</sup> Schulmeister 1979, S. 10.

als das gelenkte rezeptive Lernen. Gerade für diesen Ansatz ist eine didaktische Schulung der OE-Tutorinnen und Tutoren von besonderer Wichtigkeit. Aus den Beobachtungen und Erfahrungen der ersten Jahre erstellte Schulmeister ein umfangreiches „Handbuch für Orientierungseinheiten“<sup>5</sup>, das von den Studierenden noch heute gern zu Rate gezogen wird und im Zuge der aktuellen Diskussionen vielleicht sogar eine Renaissance erlebt.

Bis Mitte der 1980er-Jahre war eine flächendeckende Einführung der Orientierungseinheiten an der Universität Hamburg erreicht. In der Regel fanden sie auf Fachbereichsebene als Blockveranstaltung in der ersten Woche der Vorlesungszeit statt, in einigen Fällen zwei Wochen lang, und manche wurden sogar semesterbegleitend fortgeführt. Als offizielle Träger fungierten überwiegend Mitglieder des Lehrkörpers, die aber faktisch in einem sehr unterschiedlichen Umfang bei der Durchführung involviert waren, der von der lediglich nominellen Verantwortlichkeit über die Planung und Schulung bis hin zur aktiven Teilnahme an Veranstaltungen reichte. Sehr häufig wurden OEs von Studierenden in autonomer Trägerschaft durchgeführt. Unabhängig von der Trägerschaft war aber entscheidend für das Grundkonzept, dass die Kleingruppenveranstaltungen von studentischen Tutorinnen und Tutoren durchgeführt wurden, von denen allerdings längst nicht alle für ihre Arbeit bezahlt wurden. Mangelnde Bezahlung, mangelnde Institutionalisierung und mangelnde Akzeptanz bei den Lehrenden wurden von Schulmeister schon 1979 als Hauptprobleme der OEs genannt.<sup>6</sup>

### **Aktuelle Lage der Orientierungseinheiten**

An der Organisationsform von OEs hat sich im Grunde bis heute wenig geändert, abgesehen davon, dass sie seit ca. zehn Jahren in der Woche vor Vorlesungsbeginn stattfinden. Im Laufe der Zeit haben sich in den Fakultäten und Fachbereichen allerdings doch Unterschiedlichkeiten in Organisation, Inhalten und Ansprüchen entwickelt.

In der Verantwortlichkeit finden wir ein breites Spektrum, auch inwieweit diese rein nominell oder praktisch ausgefüllt wird. Die Verantwortung kann beim Studiendekanat, bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Studienbüros oder Beauftragten des Lehrkörpers liegen, größere Fachbereiche haben mitunter sogar feste OE-Korrdinatorinnen und -Koordinatoren; sie kann gemeinsam von hauptamtlichem Personal und Fachschaftsräten getragen werden oder, nicht selten, ausschließlich in den Händen von Studierenden liegen.

Mit der Verantwortlichkeit ist in der Regel auch die Auswahl der Tutorinnen und Tutoren verknüpft. In einigen Bereichen wird hier eine größere Zuständigkeit der

---

5 Schulmeister 1982

6 Schulmeister 1979, S. 27

Studierenden praktiziert, meist durch Fachschaftsräte oder die studentischen OE-Korrdinatorinnen und -Koordinatoren.

Die Fachschaftsräte sind in unterschiedlichem Maße einbezogen: In einigen Bereichen fast gar nicht, in anderen stellen sie in erheblichem Umfang die Tutorinnen und Tutoren oder bestreiten spezifische Teile des OE-Programms, insbesondere die hochschulpolitischen Teile, und beteiligen sich an der Erstellung von Informationsmaterialien, in wiederum anderen Bereichen sind sie praktisch Träger der gesamten Orientierungseinheit.

Auch in der Frage der Vorbereitung und Schulung gibt es eine große Variationsbreite. Für die meisten Bereiche lässt sich aber eine hinreichend intensive Vorbereitung attestieren. Es finden sich drei bis sechstägige vom Studiendekanat organisierte Schulungen zu Fragen der Didaktik, Gruppenleitung, Moderationstechniken und Studienorganisation; verbreitet sind auch Schulungswochenenden, die von früheren OE-Tutorinnen und -Tutoren, von Fachschaftsräten oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Studienbüros durchgeführt werden, oder von den OE-Tutorinnen und -Tutoren selbst organisierte Vorbereitungssitzungen. Das Tutorienprogramm des ZHW leistet hierbei wertvolle Hilfe, die sicherlich – bei entsprechender Finanzierung - noch ausgebaut werden könnte.

Die Frage der Finanzierung ist besonders heikel. Die Kosten der Orientierungseinheiten setzen sich aus mehreren Bestandteilen zusammen: Kosten für Vorbereitung und Schulung, Honorare für die OE-Tutorinnen und -Tutoren und Sachkosten für die Durchführung. In den meisten Fällen entspricht die Bezahlung der Tutorinnen und Tutoren nicht dem Umfang der geleisteten Arbeit. Viele erhalten überhaupt keine Vergütung, oft wird die geringe Vergütung auf mehrere Köpfe aufgeteilt oder gar zur Deckung der Sachkosten eingesetzt.

### **Konflikte**

2012 wurden über den AStA von mehreren Fachschaftsräten und OE-Tutorinnen und Tutoren zunehmende Probleme und Konflikte im Zusammenhang mit der inhaltlichen Planung und Durchführung von Orientierungseinheiten in einzelnen Fakultäten, Fachbereichen oder Fächern an den Vizepräsidenten für Studium und Lehre herangetragen. Beklagt wurde die Streichung von Finanzmitteln, mangelndes Interesse der Lehrenden oder im Gegenteil eine zu starke inhaltliche Einmischung. Eine spontane Abfrage bei den Fakultäten bestätigte eine disparate Lage der Orientierungseinheiten, die ihrer tatsächlichen Bedeutung kaum gerecht wird. Zudem gaben auch Ergebnisse von Erstsemesterbefragungen – neben dem generellen Lob – Hinweise auf inhaltliche und didaktische Mängel, wie z. B. zu viel Vergnügen und zu wenig Information, zu viel Agitation gegen Politik, Universität und Studium.

Im Dezember 2012 brachte der AStA eine Empfehlung in den Akademischen Senat ein, die mit knapper Mehrheit verabschiedet wurde. Diese Empfehlung betont die

Verantwortlichkeit der Studierenden, insbesondere der Fachschaftsräte, für die inhaltliche Konzeption, Organisation und Durchführung der Orientierungseinheiten und enthält die Forderung, dass die „OE in allen Fachbereichen Aufgabe der Studierenden bleibt oder wird“<sup>7</sup>.

Bei aller Übereinstimmung mit der in dieser Empfehlung zum Ausdruck kommenden Auffassung hinsichtlich der besonderen Bedeutung der Orientierungseinheiten haben die Studiendekaninnen und -dekane der sechs Fakultäten im April 2013 eine gemeinsame Stellungnahme verfasst, in der die Notwendigkeit der OEs bekräftigt, aber die Übernahme der institutionellen Verantwortlichkeit durch die Fakultäten und Fachbereiche gefordert wird. Die Stellungnahme enthält den Vorschlag, einheitliche Rahmenbedingungen und inhaltliche Vorgaben einzuführen. Aus dieser Situation heraus entstand der Wunsch, die Problematik in einem universitätsweiten Workshop zu diskutieren.

### **Studentische Positionen**

Während der Vorbereitung des Workshops wurden von den Studierenden – einer Gruppe von OE- und Fachschaftsaktiven – „Thesen zu den Orientierungseinheiten“ vorgelegt, die auch Grundlage des studentischen Inputreferats waren und die kurz referiert werden sollen.

Die OE wird nach ihren Zielen unter einem sozialen Aspekt, einem politischen Aspekt und einem fachwissenschaftlichen und Beratungsaspekt gesehen.

Unter dem „sozialen Aspekt“ geht es vor allem um solidarisches Handeln. Die OE soll bei der Bewältigung sozialer und rechtlicher Hürden helfen. Die Studierenden sollen die Lehrenden und andere Beschäftigte kennenlernen, damit sie selbstbewusst mit ihnen umgehen können, im Sinne eines möglichst hierarchiefreien Verhältnisses zwischen den Mitgliedern der Universität. Ebenso sollen sie ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen kennenlernen, um eine gemeinsame Handlungsfähigkeit zu entwickeln und gemeinsame Bildungsprozesse zu realisieren. Unter dem „politischen Aspekt“ soll in der OE die Universität als Ort der demokratischen Mitbestimmung erschlossen werden. Die OE soll dabei helfen, dass Studierende eine aktive und kritische Haltung entwickeln. Insbesondere soll ein Bewusstsein hochschulpolitischer und gesellschaftlicher Veränderungsmöglichkeiten gefördert werden, um einer fremdbestimmten Orientierung auf Verwertbarkeit entgegenzuwirken. Zudem sollen sich die Studierenden mit der widersprüchlichen Geschichte der Universität vertraut machen, um darüber auch in aktuelle kulturelle, soziale und politische Auseinandersetzungen eingreifen zu können.

Unter dem „fachwissenschaftlichen und Beratungsaspekt“ wird betont, dass die

---

7 Beschluss des Akademischen Senats der Universität Hamburg vom 13.12.2012

OE ein näheres Verständnis von wissenschaftlicher Tätigkeit in gesellschaftlicher Verantwortung vermitteln soll. Über die Einführung in die jeweilige Wissenschaftsdisziplin hinaus soll sie einen ersten Einblick in fachwissenschaftliche und wissenschaftstheoretische Konflikte beinhalten und Alternativen zum Kanon aufzeigen.

Diese Thesen zeigen, dass den Orientierungseinheiten seitens der Studierenden, vor allem solcher, die bereits über Erfahrungen als OE-Tutorin bzw. -Tutor verfügen, eine sehr hohe Bedeutung beigemessen wird. Sieht man von den vielleicht etwas sehr ideologisch gefärbten Formulierungen ab, lässt sich mit der dahinterstehenden Erwartung durchaus übereinstimmen: Die Studienanfängerinnen und -anfänger sollen zu aktiven, kritischen und wachen Mitgliedern der Universität werden.

#### **Anforderungen für die zukünftige Gestaltung der Orientierungseinheiten**

Einigkeit bestand auf dem Workshop darin, dass es ein gesamtuniversitäres Konzept mit Standards und Rahmenbedingungen für die Durchführung von Orientierungseinheiten an der Universität Hamburg geben muss. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass aufgrund der unterschiedlichen Fächerkulturen und der unterschiedlichen Größe der Fakultäten und Fachbereiche unterschiedliche Bedingungen herrschen. Voraussetzungen und Möglichkeiten sind in den „Massenfächern“ anders als in den „kleinen Fächern“. Die Fakultäten und Fachbereiche sollen deshalb für ihre Bereiche Konzepte entwickeln, in denen das Rahmenkonzept an die spezifischen Bedingungen angepasst wird.

Als Grundprinzipien für die Orientierungseinheiten sind festzuhalten:

- OEs sind ein verpflichtendes Element des Curriculums.
- OEs werden von studentischen Tutorinnen und Tutoren durchgeführt.
- OEs sind als Kleingruppenveranstaltung durchzuführen.
- OEs sollen nicht nur Inhalte und Informationen vermitteln, sondern zu entdeckendem Lernen anregen.
- Die Studienanfängerinnen und -anfänger sollen von Beginn an als aktive Mitglieder der Universität einbezogen werden.

Folgende Problemfelder und Lösungsvorschläge wurden auf dem Workshop identifiziert und diskutiert:

#### **Verantwortlichkeit:**

Die Notwendigkeit, klare Verantwortlichkeitsstrukturen zu schaffen, wird als sehr dringend gesehen. Die Gesamtverantwortung für die Orientierungseinheiten sollte bei den Fakultäten und Fachbereichen liegen und wird im Regelfall hauptamtlichen Mitgliedern der Fakultät (Funktionsträgern, Mitarbeiterinnen und Mitarbei-

tern von Studienbüros, OE-Beauftragten des Lehrkörpers etc.) übertragen. Diese wiederum haben die Aufgabe, die Tutorinnen und Tutoren im Gesamtprozess der Durchführung zu unterstützen.

#### **Finanzierung:**

Die Übernahme der Verantwortung durch die Fakultäten bedeutet auch, die benötigten Ressourcen bereitzustellen. Dies beinhaltet Mittel für die Schulung, für Sachbedarfe und einen dem Zeitaufwand (Vor- und Nachbereitung, Durchführung) angemessene Bezahlung der Tutorinnen und Tutoren.

#### **Auswahl der Tutorinnen und Tutoren:**

In der Regel ist diese Aufgabe verknüpft mit der Verantwortlichkeit. Die Auswahl sollte in enger Kooperation und Abstimmung mit den Fachschaftsräten oder Studierenden mit OE-Erfahrung erfolgen.

#### **Autonomie:**

Die OEs leben vom Engagement der durchführenden Studierenden. Es ist deshalb fundamental, ihnen die größtmögliche Freiheit bei der Gestaltung zu geben. Auf dem Workshop wurde von der Erfahrung berichtet, dass durch die Gewährung von mehr Autonomie die Qualität der OE gesteigert werden konnte. Es gilt jedoch auch, eine Balance zwischen dieser Autonomie und den strukturellen und inhaltlichen Vorgaben im Rahmen des Konzepts der Fakultät bzw. des Fachbereichs zu finden. Insbesondere muss gewährleistet sein, dass die weiter unten aufgeführten Inhalte berücksichtigt werden.

#### **Strukturelle Vorgaben:**

Bei der Planung der Orientierungseinheiten müssen fakultätsübergreifende organisatorische Vorgaben eingehalten werden. Dies betrifft z. B. die Zeitfenster für die spezielle Beratung von Nebenfachstudierenden und Lehramtsstudierenden und die Zeiten für die Lehrveranstaltungsanmeldung im Campusmanagementsystem STiNE.

#### **Schulung der Tutorinnen und Tutoren:**

Eine vorbereitende didaktische Schulung der OE-Tutorinnen und -Tutoren wird als unabdingbar erachtet, insbesondere wenn als didaktisches Grundprinzip einer OE nicht die bloße Informationsvermittlung, sondern das Prinzip des entdeckenden Lernens realisiert werden soll. Dies kann durch Angebote des ZHW, aber auch durch Tutorinnen und Tutoren mit OE-Erfahrung geschehen.

#### **Wissenstransfer**

Über die didaktische Schulung hinaus muss die Weitergabe von Erfahrungen, Wis-

sen und Know-how der „Alt-Tutorinnen und -Tutoren „ an neue Tutorinnen und Tutoren sichergestellt werden. Es empfiehlt sich der Aufbau eines universitätsweiten Netzwerks, über das z. B. auch Materialien und Informationen ausgetauscht werden können.

#### **Beteiligung des Lehrkörpers:**

Der Lehrkörper sollte bei der OE einbezogen werden, um frühzeitig den Kontakt zwischen den Lehrenden und den neuen Studierenden zu fördern.

#### **Dauer:**

Die praktizierten Orientierungseinheiten weisen eine unterschiedliche Dauer auf. Alle Zeitmodelle (eine Woche, zwei Wochen, eine Woche und semesterbegleitend, etc.) haben unterschiedliche Vor- und Nachteile. Der Grundkonsens besteht darin, dass eine OE eine Dauer von fünf Werktagen haben soll und am Ende des ersten oder zu Beginn des zweiten Semesters noch einmal eine kurze Einheit (ein Tag) zur Reflexion der ersten Studiererfahrungen durchgeführt werden sollte.

Es ist evident, dass hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung und der Dauer der Orientierungseinheit ein enger Zusammenhang mit der zukünftigen Gestaltung des bisherigen ABK- und Freien Wahlbereichs sowie der künftigen Gestaltung des Universitätskollegs besteht.

#### **Inhalte der OEs:**

Um dem Ziel gerecht zu werden, den Studienanfängerinnen und -anfängern den Start in das Studium und das universitäre Leben zu erleichtern, sollten die folgenden Themenbereiche in den Orientierungseinheiten abgedeckt werden:

- Strukturen des Fachstudiums
- Struktur und Organisation der Universität
- Strukturen der akademischen Selbstverwaltung und studentische Mitwirkungsmöglichkeiten
- Soziales und kulturelles Leben auf dem Campus
- Vernetzung und gegenseitiges Kennenlernen
- Räumliche Orientierung und Kennenlernen von wichtigen Einrichtungen (Campusrundgang, Ansprechpersonen, Beratungs- und Fördermöglichkeiten, Bibliotheken)
- Einführung in das Campusmanagementsystem STiNE
- Hilfe bei der Erstellung des Studienplans für das erste Semester und bei der Anmeldung zu den Lehrveranstaltungen
- Hintergründe und Geschichte der Universität
- Als reflexives Element, je nach fachspezifischen Bedingungen, eine Auseinandersetzung mit der Geschichte des Faches, mit Aspekten der Wissenschaftsethik oder der Bedeutung kritischer Wissenschaft für die Gesellschaft.

### **Fazit**

Es bestand ein klarer Konsens bei allen Teilnehmenden des Workshops, die Orientierungseinheiten fest und dauerhaft in der Studieneingangsphase zu verankern, eindeutige Verantwortlichkeiten und Verpflichtungen für die Fakultäten und Fachbereiche – auch finanzieller Art – festzulegen, klare Strukturen des Programms zu definieren, aber gleichwohl die Studierenden sehr aktiv einzubeziehen und ihnen bei der Durchführung möglichst große Freiheit und Flexibilität zu gewähren. Denn eines ist klar: Die Mitwirkung der Studierenden an prominenter Stelle ist das Erfolgsgeheimnis der Orientierungseinheiten und deshalb unverzichtbar.

### **Literatur:**

- Schulmeister, R. (1979): Orientierungseinheiten. In: Dokumente zur Studien- und Prüfungsreform aus der Universität Hamburg Nr. 10. Hamburg,
- Schulmeister, R. (1982): Handbuch für Orientierungseinheiten. Grundlegung, didaktisch-methodische Planung und Durchführung von Studieneinführungsveranstaltungen. Online verfügbar unter [www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/handbuch-orientierungseinheiten-1982.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/handbuch-orientierungseinheiten-1982.pdf) (Zugriff am 04.06.2014).
- Universität Hamburg: Erstesemesterbefragungen. Online verfügbar unter [www.uni-hamburg.de/beschaeftigtenportal/services/qualitaetsmanagement/studium-und-lehre/studieneingangsbefragung.pdf](http://www.uni-hamburg.de/beschaeftigtenportal/services/qualitaetsmanagement/studium-und-lehre/studieneingangsbefragung.pdf) (Zugriff am 04.06.2014).





Arndt Schmehl, Wissenschaftlicher Leiter Universitätskolleg

## Vorschläge für ein gemeinsames Profil der Orientierungseinheit

Das Handlungsfeld der Orientierungseinheit (OE) liegt auch im Handlungsfeld des Universitätskollegs. Das Universitätskolleg hat noch keine Tradition, die OE hingegen (sogar sehr) viel. Spricht das nicht dafür, dass das Universitätskolleg die OE-Phase einfach ausklammern sollte? Ich sehe das nicht so, sondern sehe die Gemeinsamkeiten in den Fragestellungen und in der Praxis. Daher hier zum Warmwerden ein verbindendes Grußwort vom Universitätskolleg.

Die OE ist wie erhebliche Teile des Universitätskollegs eine Art Erschließungsstruktur, die auf die Förderung der Inklusivität der Studieneingangsphase und die Gewährleistung von Unterstützung und Anknüpfungspunkten auf dem Weg zur Bildung durch Wissenschaft gerichtet ist. Das ist sinnvoll, und zwar nicht nur, weil die Universität groß und das universitäre Arbeiten für die Erstsemester neu ist, sondern vor allem, weil es für sie in sehr unterschiedlicher Weise neu und daher der Weg zur universitären Bildung auch dann noch sehr unterschiedlich weit ist, wenn die Immatrikulation bereits stattgefunden hat. Die Erschließungsstrukturen zielen daher sowohl auf Chancengleichheit als auch darauf, dass die Universität Identifikationsort und Resonanzraum für die Studierenden wird.

Muss man dazu an der OE nun überhaupt etwas ändern? Sie wird von den Studierenden meist bereits jetzt gelobt und teils auch geliebt. Im Wettbewerb um die Einschätzung der Studierenden, welches die wichtigste Veranstaltung am Studienbeginn ist, hat in der Regel auch die brillianteste fachliche Einführungsverlesung keine Chance gegen die OE. Die Einladung zum Workshop geht denn auch von dem Satz aus: „Die Orientierungseinheiten sind auch nach mehr als 30 Jahren entscheidend für die Studieneinstieg.“ Dies wird durch die Erstsemesterbefragungen regelmäßig bestätigt. Daraus könnte man schließen, dass es eigentlich überhaupt keiner Änderung bedarf, oder sogar, dass nicht nur nichts geändert zu werden braucht, sondern nicht einmal darf, um den bestehenden Erfolg nicht aufs Spiel zu setzen. Das wird aber ganz offenbar nicht allgemein so gesehen. Es gibt vielmehr ein verbreitetes Gefühl des Reformbedarfs, das sich aus der Praxis und aus dem Innovationswillen der Universität und ihrer Mitglieder speist. Genau so geht es auch mir. Daher darf ich in diesem Impuls-Statement einige Einschätzungen beisteuern, die nicht auf einer repräsentativen Analyse, sondern auf Erfahrungen aus meiner Arbeit als Studiendekan und im Universitätskolleg beruhen. Wir dürfen bei der Würdigung der teils bis zur euphorischen Dankbarkeit reichen Nützlichkeitsbeurteilung, die die OE in den vorliegenden Befragungen offenbar auch oft weitgehend unabhängig von den Unterschieden ihrer Gestaltung

erhält, im Übrigen auch nicht vergessen, dass diese Befragungen selbst noch innerhalb der allerersten Studienphase stattfinden. Die Werte sind daher nicht überraschend, da die erste Orientierung an der „Massenuniversität“ in dieser Zeit das Hauptproblem vieler Studierender ist und die OE und insbesondere die Tutorinnen und Tutoren persönlich gerade hierfür den Ankerpunkt bieten. Um aus Befragungen wirklich ein abgewogenes Urteil über den empfundenen Nutzen verschiedener Lehrveranstaltungen im Vergleich zueinander ableiten zu können, brauchen wir zusätzlich Daten aus Absolventinnen- und Absolventen- sowie Alumni-Befragungen, die Aussagen abbilden, welche retrospektiv und aus der Erfahrung der längerfristigen Wirkungen getroffen werden. Die Einschätzung, dass am Anfang erst einmal die OE besonders wichtig ist, würde vermutlich auch durch solche Befragungen bestätigt, aber man würde dann mehr darüber erfahren, wie ihre Qualität aus langfristiger Perspektive eingeschätzt wird und erkennen, wie man sie verbessern könnte.

Festhalten kann man sicherlich, dass die unbestreitbare Wichtigkeit der OE insbesondere daher rührt, dass die OE und die Arbeit der OE-Tutorinnen und -Tutoren die erste Zeit in der neuen Umgebung übersichtlicher, zugänglicher und menschlicher zu machen verstehen und dass sie dies in einer – teils eher einer Mentoren- als einer Tutorenfunktion folgenden – Weise tun, wie es in anderen Veranstaltungen so nicht gelingt. Ich denke, dass dies zum Teil auch daran liegt, dass keineswegs alle Lehrenden sich dieser auch sie angehenden Orientierungsaufgabe ebenfalls annehmen; insoweit dürfte allerdings auch schon vieles besser geworden sein. Aber selbst wenn alle Lehrveranstaltungen im ersten Semester so gestaltet wären, dass sie ihre Orientierungsaufgaben erfüllen würden, bliebe als Alleinstellungsmerkmal der OE weiterhin das, was wir gerade nur mit Tutorinnen und Tutoren besonders gut erreichen können, nämlich die erste niedrighwellige und vertrauensbildende Rahmung des individuellen Studiums. Daran sollten wir bei Reformüberlegungen immer anknüpfen.

Dies müsste auch eine Verständigung auf ein grundsätzlich universitätsweites Set von Eigenschaften ermöglichen, die eine wirksame OE im Sinne des Gesamtziels von Bildung durch Wissenschaft auszeichnen. Mir würden als „kleines“, bewusst nicht zu hoch gegriffenes und dadurch vielleicht realistisches Gerüst die folgenden Funktionen einfallen:

Die OE erschließt nicht nur das Fach, sondern auch die Fakultät und die Universität. Die OE arbeitet darauf hin, dass das Selbstverständnis von Studierenden als Mitglieder und nicht nur als Nutzerinnen und Nutzern der Universität entstehen kann. Eine Universität ist ein Ort der gesellschaftlichen Verständigung und Begegnung mit dem Ziel der Bildung durch Wissenschaft, und da sie es dabei im Gegensatz zur Schule mit jungen Erwachsenen zu tun hat, ist sie nicht ohne Grund keine öffentliche Anstalt mit Nutzerinnen und Nutzern wie ein Hallenbad, sondern eine öffentliche Körperschaft mit Mitgliedern.

Die OE bringt dazu auch Lehrende, idealerweise erfahrene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, mit den Studierenden zusammen. Das heißt im Gegenzug auch, sie auf keinen Fall auseinanderzudividieren oder Misstrauen, Angst und Unsicherheit in einem Distanzverhältnis „Studis/Profs“ zu verstärken – dann hätte die OE ihr Ziel verfehlt. Es macht einen großen Unterschied für die Stimmung im ersten Semester, wie man Lehrenden erstmals begegnen kann: von vornherein nur auf Entfernung oder auch gleich im kleinen Kreis. Für die Moderation sind Tutorinnen und Tutoren ideal, die Begegnungen und ihre Einordnung zwanglos. Die OE enthält Elemente einer ersten Reflexion der Erfahrungen von Tutorinnen und Tutoren, anderen Studierenden und von Lehrenden gemeinsam mit den neuen Studierenden über die Frage, was sich mit dem wissenschaftlichen Bildungsanspruch der Universität verbindet.

Die OE stärkt in gewissem Umfang auch die Fachlichkeit durch Elemente der Verzahnung mit den fachlichen Einführungsveranstaltungen. Dazu kann es schon beitragen, wenn je eine bzw. einer der Lehrenden, die bzw. der eine der Einführungsveranstaltungen übernimmt, sich auch mit einer OE-Gruppe trifft oder eine Überblicksvorlesung oder ein wissenschaftlicher Vortrag als Abendprogramm geboten wird.

Die OE enthält erste Elemente der Erschließung dessen, was die Universität jenseits von Studium und Lehre ausmacht, also zum Beispiel auch Forschung: Sie bringt beispielsweise die Tutorinnen- und Tutorengruppen für eine Session mit Doktorandinnen und Doktoranden, Postdocs oder Professorinnen und Professoren zusammen, die über Forschung in ihrem Fach anhand eines konkreten Projekts berichten – einfach nur, damit man dieses Tätigkeitsfeld auch mit einem bestimmten Gesicht verbindet.

Die anderen Elemente der OE, die ich in diesem Kreis nicht eigens zu erwähnen brauche, würden dadurch keineswegs in Frage gestellt oder geschwächt, sondern um einige Stärken ergänzt. Mehr universitätsweite Gemeinsamkeiten würden auch das Profil der Universität Hamburg insgesamt fördern, indem unsere Einstiegsphase wieder besser in ihrer Konzeption erkennbar wird und über die Fächer hinweg nicht nur unterschiedliche, sondern eben universitätsbezogene und damit gemeinsame Erfahrungen bietet und so den Ort Universität spürbarer macht. Die OE behält gerade dadurch ihre Besonderheit und ist Teil der Erschließungsstruktur für die Universität, für universitäres Lehren, Lernen und Leben. Unserer zu Recht zuversichtlich begonnenen Diskussion wünsche ich guten Ertrag.



Matthias Schubert, Stefanie Krüger, Maija Siepelmeyer

## Die Orientierungseinheit der Fakultät für Rechtswissenschaft

### Das erste Mal Uni

Der Einstieg in das Studierendenleben und wissenschaftliche Arbeiten ist eine große Herausforderung für die Erstsemester an der Universität. Für einen Großteil von ihnen ist die Universität eine fremde Umgebung mit anderen inhaltlichen und strukturellen Herausforderungen als an Schulen: Massenbetrieb, Anonymität, Selbstorganisation, wenig Sozialkontakte. Für diejenigen, die für das Studium nach Hamburg gezogen sind, ist die Umstellung besonders groß. Während praktisch ausgerichtete Orientierungswochen und -einheiten (OE) auf eine gewisse Tradition zurück blicken, gewinnt der Übergang von Schule zum (Erst-) Studium auch aus Sicht der Forschung zusehends an Bedeutung<sup>1</sup>.

Orientierungseinheiten sollen den Studienanfängerinnen und -anfängern wichtige studienorganisatorische Inhalte (Curriculum, STiNE, Anlaufstellen, Campusleben) vermitteln und den Start in einen neuen Lebensabschnitt erleichtern. Dabei zielt die OE an der Fakultät für Rechtswissenschaft bewusst nicht auf die Vermittlung spezifisch juristischer Kenntnisse, denn dies erfolgt erst mit Beginn der regulären Lehrveranstaltungen. Damit die Erstsemester nicht in der Anonymität eines Massenfachs an einer Großuniversität untergehen, haben die Studierenden im Rahmen der OE stattdessen die Möglichkeit, ihre zukünftigen Kommilitoninnen und Kommilitonen kennenzulernen und sich untereinander zu vernetzen. Der Anspruch der OE ist es somit nicht, einen Masterplan oder eine Schritt-für-Schritt-Anleitung für ein erfolgreiches Jurastudium vorzulegen, sondern einen sanften Einstieg ins Studium zu bieten, indem die OE auf „Augenhöhe“ von Studierenden höherer Semester für die Erstsemester durchgeführt wird<sup>2</sup>.



### Vom Himmel gefallen?

Für den erfolgreichen Ablauf der Orientierungseinheit mit zahlreichen gemeinsamen Informations- und parallelen Gruppenveranstaltungen von 16 Kleingruppen

1 Vgl. die entsprechenden Teilprojekte im Rahmen des Qualitätspakt Lehre am Universitätskolleg Hamburg; ebenso Asdonk u. a. 2009, S. 6

2 EvaSys Auswertung 2014

bedarf es sowohl der Mitwirkung vieler Akteure der Fakultät als auch einer guten Planung. Hierfür wird die OE seitens der Fakultät durch das zuständige Prodekanat, einer bzw. einem beauftragten Hochschullehrerin bzw. -lehrer und dem Studienmanagement getragen. Die konkrete Durchführung und Ausgestaltung erfolgt durch ein Team aus studentischen Tutorinnen und Tutoren sowie Koordinatorinnen und Koordinatoren, die in der Organisation und Vorbereitung durch eine Mitarbeiterin oder einen Mitarbeiter des Studienmanagements und der bzw. dem beauftragten Hochschullehrerin bzw. -lehrer aktiv begleitet werden. Die wesentlichen Informationen hierzu hat die Fakultät in einem Rahmenkonzept zur Orientierungseinheit festgehalten. Es umfasst deren wesentliche Bestandteile und Ablauf sowie den Rahmen, innerhalb dessen die OE-Koordinatorinnen und -Koordinatoren und OE-Tutorinnen und -Tutoren agieren können.

Ihren Ausgangspunkt hat die OE bereits sechs Monate vor ihrer konkreten Durchführung. Zunächst werden in einem Bewerbungsverfahren zwei studentische OE-Koordinatorinnen bzw. Koordinatoren ausgewählt, die fortan die Planungen



in Abstimmung mit dem Studienmanagement und der Hochschullehrerin bzw. dem Hochschullehrer übernehmen und das Team der OE-Tutorinnen und Tutoren anleiten. Letztere werden ebenfalls in einem Bewerbungsverfahren durch die OE-Koordinatorinnen und Koordinatoren und die Vertreterinnen und Vertreter der Fakultät ausgewählt. Danach wird mit der inhaltlichen Vorbereitung begonnen, die innerhalb des vorgegebenen Rahmens überwiegend selbstständig von den Studierenden übernommen wird.

Für die Woche der Orientierungseinheit bereiten die Tutorinnen und Tutoren verschiedene Sach- und Sonderthemen vor. Während die Sonderthemen eher vernetzenden Charakter haben, sollen den Studienanfängerinnen und -anfängern durch die Sachthemen nützliche Aspekte zur Selbstorganisation des Studiums vermittelt werden. Die Sachthemen setzen sich wie folgt zusammen:

- **Recht in Forschung und Praxis**

In mehreren Vorträgen aus Forschung und Praxis wird die Rechtswissenschaft aus der jeweiligen Betrachtungsweise beleuchtet. Neben den Vorträgen liegt ein Schwerpunkt darauf, den Fragen der Erstsemester zu verschiedenen Themen des bevorstehenden Studiums ausreichend Raum zu geben. An der Gewinnung von Referentinnen und Referenten für das jeweilige Thema und der Ausgestaltung der Vortragsreihe arbeiten zumeist mehrere Tutorinnen und Tutoren gemeinschaftlich.

- **STiNE**  
In Zusammenarbeit mit dem Lehrveranstaltungsmanagement der Fakultät werden nützliche Tipps zum Umgang mit STiNE gegeben.
- **Curriculum und Studierwerkstatt**  
In Zusammenarbeit mit der Studienberatung werden Fragen zum Curriculum erörtert und geklärt. Die Tutorinnen und Tutoren geben den Erstsemestern einen Einblick in individuelle Studienmaterialien, Klausuren und Hausarbeiten.
- **„Jura im Spiegel“**  
Teil der Vorbereitung der Tutorinnen und Tutoren auf die OE ist die Reflexion des eigenen Studienverlaufs sowie der Fachkultur.
- **Gerichtsbesuch**  
Im Vorfeld der OE werden Termine von öffentlichen Verhandlungen an Hamburger Gerichten recherchiert und ein gemeinsamer Besuch im Rahmen der OE eingeplant.
- **„Unitiative“**  
Hier wird weiteren Angeboten der Universität Hamburg die Möglichkeit gegeben, sich den neuen Studierenden zu präsentieren und ihre Inhalte und Arbeit näher zu bringen, wie z. B. den Hamburger Rechtsnotizen, der Fachschaft, dem Hochschulsport, dem Förderkreis, dem AstA und Teilprojekten des Universitätskollegs.
- **Campusrundgang**  
Neben einem Campusrundgang und Bibliotheksführungen erhalten die Erstsemester wichtige Informationen zu Anlaufstellen und Kontaktadressen rund um das Studium.

Bei mehreren Treffen in der OE-Vorbereitungsphase werden die aktuellen Bearbeitungsstände der jeweiligen Aufgaben besprochen. Parallel zu den ersten Vorbereitungstreffen wird von den OE-Koordinatorinnen und Koordinatoren und der betreuenden Mitarbeiterin des Studienmanagements ein Vorbereitungswochenende organisiert, zu dem die OE-Tutorinnen- und Tutorengruppe eingeladen wird. Das Vorbereitungswochenende bietet die Gelegenheit, den Gesamtablauf der Orientierungseinheit zu besprechen und auf die jeweiligen Sachthemen detailliert einzugehen. Darüber hinaus werden auch die Tutorinnen und Tutoren auf ihre bevorstehende Aufgabe vorbereitet. So wird das Verhalten in überraschenden Situationen geübt, Methoden zur Förderung des Teambuildings vermittelt und die mit der Gruppenleitung verbundene Verantwortung besprochen. Hierfür stehen den neuen Tutorinnen und Tutoren während des Vorbereitungswochenendes auch ehemalige OE-Tutorinnen und Tutoren für Nachfragen zur Verfügung, um



verschiedene praktische Erfahrungswerte zu erhalten und weiterzugeben<sup>3</sup>. Die gezielte Schulung der Soft Skills der OE-Koordinatorinnen und Koordinatoren und der OE-Tutorinnen und Tutoren ist Teil des Qualitätsanspruchs der Fakultät, der wesentlich durch die Referentin in der Lehrentwicklung sichergestellt wird.

Als Ergebnisse aus dem Vorbereitungswochenende geht eine Reihe von Unterlagen hervor, die als Handreichungen an die Studienanfängerinnen und -anfänger verteilt werden und u. a. Inhalte der bereits dargestellten Sachthemen umfassen. Die Unterlagen werden von Semester zu Semester durch die OE-Tutorinnen und Tutoren überarbeitet, und so an die jeweiligen neuen Entwicklungen angepasst. Die Planungen und Arbeitsergebnisse werden durch die OE-Koordinatorinnen und Koordinatoren auch den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Studienmanagements mitgeteilt.

In den Tagen vor der Orientierungseinheit finden nochmals zwei gemeinsame Treffen der OE -Gruppe statt, um letzte offene Fragen zu klären und den Ablauf des ersten OE-Tages durchzugehen. Auch während der Orientierungseinheit stehen alle Tutorinnen und Tutoren, das Studienmanagement sowie die beauftragte Lehrperson in ständigem Austausch, um einen reibungslosen Ablauf der Woche zu gewährleisten.

Zeitlich nachgelagert zum Semesterstart wird eine kompakte Variante der OE für Nachrückerinnen und Nachrücker und diejenigen Studienanfängerinnen und -anfänger angeboten, die an der OE-Woche nicht teilnehmen konnten. Darin werden hauptsächlich die wesentlichen organisatorischen Themen und Fragen zum Studium besprochen.

### **Alles perfekt, oder?**

Um den Anforderungen der Erstsemester in der Orientierungseinheit auch weiterhin gerecht zu werden, werden regelmäßig Anregungen und Vorschläge zur Gestaltung der Orientierungseinheit erhoben und von mehreren Seiten aufgegriffen. Nach der OE-Woche werden Evaluationsbögen verteilt, deren ausgewertete Ergebnisse ebenso in die Nachbereitung der OE mit eingehen, wie die Rückmeldungen und die während der Vorbereitungszeit und Durchführung gesammelten Erfahrungen der OE-Tutorinnen und Tutoren. Auf Basis dieser Nachbereitung wird die OE kontinuierlich weiterentwickelt. Neben den inhaltlichen Elementen werden auch die prozessualen Abläufe dokumentiert und betrachtet, um diese den kommenden OE-Teams zu vermitteln und um Ansatzpunkte für eine weitere Verbesserung der Abläufe zu ermöglichen.

Die Orientierungseinheit als Angebot von Studierenden für Studierende bildet

<sup>3</sup> In der Evaluation der Orientierungseinheit zum Sommersemester 2014 gaben über 90% der Erstsemester an, dass die Tutorinnen und Tutoren gut vorbereitet an ihre Aufgabe gingen.

neben der Vermittlung nützlicher Tipps und Hinweise für das bevorstehende Jura-studium vor allem in der Einführungswoche den Ausgangspunkt für die soziale Vernetzung der Studierenden untereinander.

**Literatur:**

- Asdonk, J.; Fiedler-Ebke, W.; Glässing, G. (2009): Zwischen Kontinuität und Krise: Der Übergang Schule-Hochschule. In: *Übergang Schule-Hochschule*, 4. Jg., H. 1. Berlin: LIT Verlag.
- Hennecke, B. (2008): Der Bologna-Prozess als Herausforderung für die Bildungslandschaft – der besondere Beratungsbedarf an der Schnittstelle Schule – Hochschule. In: Bechtold, G.; Helferich P. S. (Hg.): *Generation Bologna. Neue Herausforderungen am Übergang Schule – Hochschule*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Siepelmeier, M. (2014): *EvaSys-Auswertung, Orientierungseinheit Sommersemester 2014*, Fakultät für Rechtswissenschaft. Hamburg.



## Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

**Bothe, Katrin** Dr., Literaturwissenschaftlerin, Literaturdidaktikerin, arbeitet im Teilprojekt 06 des Universitätskollegs, Arbeitsbereich: Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

**Broemel, Roland** Jun.-Prof. Dr., Maître en Droit, Juniorprofessor für Öffentliches Recht und Wirtschaftsrecht an der Fakultät für Rechtswissenschaft der Universität Hamburg; ausgezeichnet mit dem Hamburger Lehrpreis 2010; Forschungsschwerpunkte: Medienrecht, Regulierungsrecht, Wettbewerbs- und Kartellrecht

**Bülow-Schramm, Margret** Professorin i. R. am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) der Universität Hamburg, Vorsitzende der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf), Diplom-Soziologin und habilitierte Erziehungswissenschaftlerin mit der venia legendi Hochschuldidaktik, Vorsitzende der Forschungskommission der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik e.V., bis Nov.07 Gleichstellungsbeauftragte der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie, Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg, Mitglied im Landesvorstand der GEW Hamburg, Vorsitzende des Referats D (Aus- und Fortbildung von Lehrkräften). Dozentin des Studienmoduls „Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen“ im Masterstudiengang Educational Management, Universität Oldenburg.

**Fischer, Holger** Prof. Dr., Studium der Geschichte, Geographie, Pädagogik und Finnougristik; Promotion im Fach Südosteuropäische Geschichte; 2001 Habilitation im Fach Finnougristik/Hungarologie; 2002 Verleihung der akademischen Bezeichnung Professor; seit 2003 Vizepräsident der Universität Hamburg für Studium und Lehre und Mitglied der Kommission für Studium und Lehre der HRK bis Ende 2012

**Forschner, Sabine** Dr., Studium der Germanistik und Anthropologie, Promotion im Fach Germanistik 2006, ist zuständig für Studiengangsentwicklung und Qualitätsmanagement des Studienbüros SLM an der Universität Hamburg

**Hartau, Claudine** Dr., Persönliche Referentin des Vizepräsidenten für Studium und Lehre

**Heyner, Marko** studierte Erziehungswissenschaften in Hamburg (Dipl.-Päd.) und Bildungsmanagement (MBA) in Oldenburg. Nach verschiedenen Lehr- und Leitungsfunktionen war er zunächst wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Personal und Arbeit der Leibniz-Universität Hannover. Seit September 2012 ist er für das Teilprojekt 31 (Selbstreflexives Studieren) im Universitätskolleg verantwortlich und organisiert hier verschiedene Erstsemestertutorien.

**Kilburg, Sascha** Dipl.-Psych., Mediator, leitete das Teilprojekt 07 „Peer Mentoring Netzwerk“ am Universitätskolleg der Universität Hamburg, Schwerpunkte: Beratung, Training, (Konflikt-) Moderation und Mediation

**Kröpke, Heike** Dipl.-Päd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Hochschulzentrum für Lehre und Lernen (HLL) an der Hochschule Niederrhein, Leitung des Tutorenprogramms, Netzwerksprecherin im „Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen“. Arbeitsschwerpunkte: Tutorenqualifizierung und –zertifizierung, hochschuldidaktische Multiplikatoren-ausbildung für die Weiterbildung von Tutoren, Schlüsselqualifikationen

**Krüger, Stefanie** M.A., Leiterin des Studienmanagements an der Fakultät für Rechtswissenschaft der Universität Hamburg und Stellvertretende Geschäftsführung.

**Liebeknecht, Moritz** Master Geschichte, ist engagiert als Tutor an der Universität Hamburg

**Lomsché, Bastian** Master Deutschsprachige Literaturen, Promotionsvorhaben im Fach Germanistik, ist engagiert als Tutor an der Universität Hamburg

**May, Cornelia** Master Psychologie, Mitarbeiterin am Zentrum für Schlüsselkompetenzen und im Teilprojekt 07 Peer-Mentoring Netzwerk Psychologie des Universitätskollegs an der Universität Hamburg, Kommunikationsdesignerin

**Neumann, Ursula** Prof. Dr., Studium und Referendariat für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen in Erziehungswissenschaft an der Universität/Gesamthochschule Essen; Promotion; seit 1973 Forschung und Lehre zur interkulturellen Bildung; 1983 Berufung an die Universität Hamburg, Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt „Interkulturelle Bildung“; Aufbau des Studiengangs „Zusatzausbildung für Lehrer von Schülern verschiedener Muttersprache“ (seit 2011 als Master „Migration und Mehrsprachigkeit“ MOTION); Mitinitiatorin mehrerer Forschungsschwerpunktprogramme; laufende Projekte: FÖRMIG-Kompetenzzentrum (hervorgegangen aus dem Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“), [iks] Interkulturelles Schülerseminar, Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit, Akademie der Weltreligionen (stv. Direktorin)

**Ostrowski, Naima von** Magister Musikwissenschaft, BA Psychologie, ist engagiert als Tutorin an der Universität Hamburg

**Petersen, Kirsten** Dipl.-Psych., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschul und Weiterbildung in den Projekten „Hamburger Tutorienprogramm“ und „Netzwerk für Studierfähigkeit“ im Universitätskolleg der Universität Hamburg; Arbeitsschwerpunkt: hochschuldidaktische Weiterbildung und Netzwerkarbeit

**Safar, Josefina** Master Gebärdensprachen, ist engagiert als Tutorin an der Universität Hamburg

**Schmehl, Arndt** Prof. Dr., Studium der Rechtswissenschaft; 1998 Promotion zur Änderungsoffenheit umweltrechtlicher Genehmigungen; 2003 Habilitation für die Fächer Öffentliches Recht, Finanz- und Steuerrecht sowie Verwaltungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen; Lehrstuhlvertretungen an den Universitäten Augsburg und München; seit 2005 Professor an der Universität Hamburg; Arbeitsschwerpunkte: Verfassung und Verwaltung in Deutschland und Europa, öffentliche Finanzen, Steuer-

recht, Umweltrecht; 2010–2012 Studiendekan und Leiter des Prüfungsamts der Fakultät für Rechtswissenschaft; Mitglied des Akademischen Senats; seit 2012 wissenschaftlicher Leiter des Universitätskollegs; Vertretender Richter des Hamburgischen Verfassungsgerichts

**Schmidt, Nicole** Master Geschichte, ist engagiert als Tutorin an der Universität Hamburg

**Schubert, Matthias** studierte in Bamberg und Urbino (IT) Romanistik und Verwaltungswissenschaft (Diplom), danach Strategische Beratung und Unternehmenskommunikation (Master) in Madrid (ES); seit 2010 am Multimediakontor Hamburg tätig und berät Universitäten und Hochschulen in den Bereichen Prozessmanagement und Campus-Management.

**Schwaiger, Marika** M.A., Mitarbeiterin an der Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung, Fachbereich EW1, Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft der Fakultät für Erziehungswissenschaft und im Teilprojekt 42 des Universitätskollegs der Universität Hamburg

**Siepelmeier, Maija** Dipl.-Psych., Referentin für Lehrentwicklung an der Fakultät für Rechtswissenschaft der Universität Hamburg. Aktuelle Tätigkeitsschwerpunkte: Projektkoordination der rechtswissenschaftlichen Teilprojekte des Universitätskollegs, Projektleitung TP 18 „Online-Selbsttest für Studieninteressierte“ und TP 23 „Mentoring“ sowie Orientierungseinheit für Erstsemester.

**Siggelkow, Tanja** studierte Integrierte Europastudien (B.A.) und Soziologie (M.A.) in Bremen, Göteborg, Hamburg und Lille. Seit 2012 als Projektmitarbeiterin im TP23 „Mentoring: Begleitung von Übergangsphasen“ des Universitätskollegs zuständig für das Mentoring für Studierende und Mitarbeiterin in der Lehrentwicklung der Fakultät für Rechtswissenschaft der Universität Hamburg.

**Stadler, Lena** Dr., Dipl.-Psych., wiss. Mitarbeiterin an der Uni Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Viktimologie, Epidemiologie von Opfererfahrungen im sozialen Nahraum, Stalking. Seit Juli 2012 Mitarbeiterin im UK TP 20 „Selbstorganisation und Lernstrategien“ an der Fakultät für Rechtswissenschaft; Gerichtsgutachterin am Bremer Institut für Gerichtspsychologie.

**Struß, Bernd** Dr., Leiter des Studiendekanats der Fakultät für Geisteswissenschaften an der Universität Hamburg, Mitarbeit in den Teilprojekten 08, 09, 10, 11 und 44 des Universitätskollegs der Universität Hamburg

**Tan, Wey-Han** Dipl. Päd., M.A.; leitete ab 2009 das eLearningBüro der damaligen Fakultät EPB der Universität Hamburg bevor er 2012 zum Teilprojekt 32 des Universitätskollegs wechselte. Seine Interessensgebiete umfassen radikale und moderat konstruktivistische Ansätze in Lehre und Lernen, Themen der ästhetischen Bildung sowie Spiele zweiter Ordnung als alternative Form des Game Based Learning.

**van den Berk, Ivo** Dr., (Vertretungsprof.), Studiendekan Master of Higher Education an der Universität Hamburg, Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen, Projektleiter des Teilprojekts 32 „Entwicklung von Studierfähigkeit“ am Universitätskolleg Forschungsgebiete: Fremdsprachendidaktik, eLearning, Wissenssoziologie, Hochschuldidaktik.

**Wesner, Susanne** Dipl.Päd., akademische Tutorien am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) in dem Projekt „Hamburger Tutorienprogramm“ der Universität Hamburg; Trainerin mit den Schwerpunkten Mentoring und Tutoring

**Witt, Arne** Lehramtsstudium mit den Unterrichtsfächern Deutsch und Französisch, Promotionsvorhaben im Fach Germanistik, ist engagiert als Tutor an der Universität Hamburg

## **Bildnachweis**

**UHH** (Cover, Seite 3 und 19)

**UHH/Birte Krüger** (Cover)

**UHH/Ekaterina Kalininskaya** (Seite 57)

**UHH/Nuran Karadeniz** (Seite 135)

**UHH/Valentin Asensio** (Seite 141)

**UHH/Timur Eckmann** (Seite 142)



# Impressum

Universitätskolleg-Schriften Band 5  
Tutoring und Mentoring  
unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit

## Herausgeber

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Präsident der Universität Hamburg  
Prof. Dr. Holger Fischer, Vizepräsident für Studium und Lehre  
Universität Hamburg  
Mittelweg 177  
20148 Hamburg

## Redaktion

Marko Heyner, Ulrike Helbig,  
Ksenija Vozmiller, Benjamin Gildemeister  
E-Mail: [redaktion.kolleg@uni-hamburg.de](mailto:redaktion.kolleg@uni-hamburg.de)

## Lektorat

Prof. Dr. Axel Horstmann, Benjamin Gildemeister,  
Raphaela Riess, Christoph Fittschen

## Layout und Satz

Nicolai Krolzik

## Gestaltungskonzept

Redaktion Kultur und Bildung, [www.redaktion-kultur-bildung.de](http://www.redaktion-kultur-bildung.de)

## Schrift

TheSans UHH von LucasFonts

## Druck

LASERLINE Druckzentrum, Berlin

## Urheberrecht

Die Veröffentlichung und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Mit Annahme des Manuskripts gehen das Recht zur Veröffentlichung sowie die Rechte zur Übersetzung, zur Vergabe von Nachdruckrechten, zur elektronischen Speicherung in Datenbanken, zur Herstellung von Sonderdrucken, Fotokopien und Mikrokopien an den Herausgeber über. Jede Verwertung außerhalb der durch das Urheberrechtsgesetz festgelegten Grenzen ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig.

## Universitätskolleg-Schriften

Erscheinungsweise: unregelmäßig  
Erstauflage Band 5: 26. Juni 2014  
Druckauflage: 500 Exemplare  
PDF-Download unter: [www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de](http://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de)  
ISSN 2196-520X  
ISSN 2196-9345 (ePaper)



GEFÖRDERT VOM



Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des BMBF unter dem Förderkennzeichen 01PL12033 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebern und Autoren.

