

Ljuba Kirjuchina

## **Docendo Discimus – das hochschuldidaktische Konzept des Tutorien-Programms in der strukturierten Studieneingangsphase**

### **1. „Homines dum docent discunt“**

In postmodernen und postindustriellen Gesellschaften, in denen die Aneignung und Verbreitung individuellen und kollektiven Wissens alle Lebensbereiche umfassend bestimmt, wird nutzbares Wissen zunehmend zum „wichtigsten Rohstoff“ (Willke 2004, S. 94). Bereits seit einigen Jahren entstehen neue Arbeitsplätze vorwiegend dort, wo Informationen gesammelt, analysiert und präsentiert werden (vgl. Händeler 2003). Daher benötigt die auf Informations- und Kommunikationsprozessen basierende Gesellschaft entsprechend ausgebildete Generalist/-innen, die aufgrund ihrer Kompetenz im Umgang mit Wissen dazu fähig sind, sich in möglichst kurzer Zeit in neue Wissensbereiche einzuarbeiten und darin Spezialist/-innen zu werden (vgl. ebd.). Da sich das jeweilige Fachwissen jedoch schnell verändert, ist auch jeder Expertenstand lediglich temporär. Daher nimmt die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen, die als Denkhaltung und Handlungsstrategie zugleich aufgefasst wird, einen zentralen Platz im Kanon der Kompetenzen ein, die sowohl für die Be-

rufsbefähigung als auch für den Berufserfolg relevant sind. Demgemäß impliziert die Berufsbefähigung als ein erklärtes Ziel der Bachelorstudiengänge die Notwendigkeit, in die Vermittlung des Fach- und Methodenwissens neue Lernkulturen zu integrieren, die gezielt die Wissenskompetenz stärken (vgl. HRG, § 19/2).

Dem hochschuldidaktischen Konzept *Docendo Discimus* (DD) liegt die Auffassung zugrunde, dass sich Lernbereitschaft und Flexibilität im Umgang mit Wissen insbesondere durch Lehrerfahrungen entfalten können, wobei dieser in der Hochschullehre recht innovative Ansatz eigentlich eine alte Idee ist. „Homines dum docent discunt“ („Die Menschen lernen beim Lehren“) lautet eine der wesentlichen Prämissen von Lucius Annaeus Seneca, genannt Seneca der Jüngere (ca. 4 v. Chr.–65 n. Chr.), die er ca. 62 n. Chr. in den *Epistulae morales ad Lucilium* (*Briefe über Ethik an Lucilius*) vertrat. Der römische Dichter und Philosoph, Erzieher und Berater des Kaisers Nero, gibt in seiner philosophischen Schrift, deren zentrales Thema die Erziehung zum glücklichen Menschen ist, eine lebensnahe Anleitung zum Erlangen der Weisheit durch Studium und reflektiertes Handeln. Obwohl der zum geflügelten Wort gewordene Satz „Homines dum docent discunt“ in erster Linie darauf abzielt, vor negativen Einflüssen der zwischenmenschlichen Kommunikation zu warnen, fand er, meist in verkürzter Form als „Docendo discimus“ zitiert, Eingang in zahlreiche pädagogische Konzepte, u. a. „Learning by doing“ (vgl. Knoll 2011). Durch den expliziten Hinweis auf die wechselseitige Wirkung von Lehren und Lernen verortet Seneca den Prozess der Wissensvermittlung und des Wissenserwerbs im Kontext der Interaktion und definiert damit die Lehrtätigkeit als ein Medium und zugleich als ein Instrument des effektiven Lernens.

Während Seneca das Lehren als Möglichkeit versteht, das Gelernte unmittelbar in die Praxis umzusetzen, führt Aristoteles (384–322 v. Chr.) ca. 350 Jahre zuvor in seiner *Nikomachischen Ethik* aus, dass sowohl tugendhaftes Verhalten als auch fachliches Können weniger durch Belehrung als vielmehr durch aktives Anwenden erworben werden. Konstitutiv für den Weg zur optimalen Verwirklichung der ‚Eudaimonie‘ – das Gute schlechthin und höchstes Ziel menschlichen Strebens und Handelns um seiner selbst willen – sind für Aristoteles theoretische und praktische Aktivitäten, die ein kohärentes Ganzes der vernunftgemäßen Betätigung bilden. Insbesondere betont er den kausalen Zusammenhang zwischen dem Erlangen von Fachwissen und der Persönlichkeitsentwicklung durch Lebenspraxis. Die Verbindung von rational-kognitiven Leistungen mit einer an äußeren Gegebenheiten orientierten Handlungs-

weise betrachtet Aristoteles als eine notwendige Voraussetzung für die volle Verwirklichung des individuellen Glücks und der Persönlichkeitsentwicklung: „was wir tun müssen, nachdem wir es gelernt haben, das lernen wir, in dem wir es tun. So wird man durch Bauen ein Baumeister und durch Zitherspielen ein Zitherspieler. Ebenso werden wir aber auch durch gerechtes Handeln gerecht, durch Beobachtung der Mäßigkeit mäßig, durch Werke des Starkmuts starkmütig“ (Aristoteles 2009, S. 39).

Der Lernprozess, der im permanenten Streben nach ‚Eudaimonie‘ seinen Ausdruck findet, kann nach Aristoteles grundsätzlich niemals abgeschlossen werden und ist daher mit einer kontinuierlichen Aktualisierung der eigenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Handlungen verbunden, die sich unter dem modernen Oberbegriff des *lebenslangen Lernens* zusammenfassen lässt. Eine prüfende Reflexion, die Aristoteles in seinem Lernmodell als „Überlegung“ bezeichnet, bestimmt den Weg vom Handlungsvorsatz über die Ausführung bis hin zum Ergebnis. Nicht unreflektiertes und unkritisches Befolgen von Vorgaben und Anleitungen ermöglicht demnach eine bestmögliche, ergebnisorientierte Handlung, sondern einzig eine vorausgegangene selbständige Reflexion, die sowohl eine angemessene Handlungsstrategie als auch die Qualität der Handlungsergebnisse bestimmt.

Das hochschuldidaktische Konzept des Tutorien-Programms in der strukturierten Studieneingangsphase an der Universität Potsdam knüpft an die von Aristoteles und Seneca entwickelten Lernmodelle an, nicht nur, indem es Senecas *Maxime* im Titel des Programms führt, sondern auch, indem es die in Tutorien stattfindende Lehre als ein spezifisches Lernformat im Bachelorstudium curricular verortet. Die qualitative Veränderung des eigenen Lernens der Studierenden durch das Ausüben von Lehrtätigkeit steht im Fokus des Konzepts. Die Lehrerfahrungen, welche die Bachelorstudierenden durch die Leitung von Tutorien sammeln, haben eine unmittelbare Auswirkung auf ihren eigenen Lernhabitus und ermöglichen ihnen, das erworbene Wissen anzuwenden sowie jene berufsrelevanten Kompetenzen zu erwerben, die in traditionellen Formen der akademischen Lehre nicht vermittelt werden können.

Das Tutorien-Programm schöpft zwar seinen Ideengehalt aus den Quellen der antiken Philosophie, orientiert sich aber in seiner inhaltlichen Ausrichtung auch an aktuellen Erkenntnissen der Bildungs- und Kognitionswissenschaften. Damit schafft es eine Verbindung zwischen den Lernmodellen der Antike und zeitgenössischen Lernmethoden. Die Aufbaustruktur des DD-Programms, dessen Augenmerk besonders auf der Förderung der Lernfähigkeit liegt, beruht auf der von Benjamin

Bloom entwickelten Taxonomie der Lernziele (vgl. Bloom 1976). Die kritische (Selbst-)Reflexion fungiert dabei im Anschluss an die von Jack Mezirow begründete Theorie des transformativen Lernens in der Erwachsenenbildung als ein methodisches Werkzeug (vgl. Mezirow 1997). Das DD-Konzept korrespondiert auch mit dem von Jean-Pol Martin begründeten didaktischen Ansatz *Lernen durch Lehren* (LdL) (vgl. Martin 2018; Oebel 2009).

Im Unterschied zum LdL-Konzept, das vorwiegend im schulischen Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird und die Lernenden dazu befähigt, einzelne Unterrichtssegmente vorzubereiten und zu gestalten, erlangen Tutor/-innen in speziellen Schulungen die erforderlichen didaktisch-methodischen Kenntnisse, um ein Tutorium selbständig zu konzipieren, zu gestalten und zu evaluieren. Sie übernehmen die vollständige Verantwortung für eine Lehrveranstaltung, die einem wöchentlichen Semesterkurs mit 30 akademischen Präsenzstunden entspricht. Dabei fungieren sie als ein Bindeglied zwischen den Studierenden der ersten Semester und den Lehrenden der Fächer. Im Bereich der Selbstreflexion und Planung finden die Tutorien in enger Zusammenarbeit mit den für Fachstudienberatungen zuständigen Lehrenden statt. Im Idealfall sind die Tutorien zu den Themen des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens sowie der wissenschaftlichen Kommunikation und Präsentation an die Einführungsveranstaltungen der Fächer gebunden. Damit gewähren die Tutorien nicht nur einen tiefen Einblick in die Grundtechniken des wissenschaftlichen Arbeitens sowie der schriftlichen und mündlichen Präsentation, sondern begleiten die am Anfang des Studiums stehenden Studierenden beim Verfassen ihrer ersten Hausarbeiten und bei der Vorbereitung der ersten Referate.

## 2. Ziele des Docendo-Discimus-Programms

Das Ziel des DD-Programms ist zum einen die Vermittlung von akademischen Grundkompetenzen durch Studierende an Studierende in der strukturierten Studieneingangsphase; zum anderen dient das Programm dem Erwerb von berufsfeldspezifischen Schlüsselkompetenzen durch die Lehre in Tutorien und ermöglicht den Studierenden der höheren Semester, durch die Aneignung theoretischer Kenntnisse in Verbindung mit praktischen Erfahrungen folgende Befähigungen zu erlangen:

- Semesterbegleitende Tutorien in Bereichen wie „Selbstreflexion und Planung“, „Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben“, „Wissen-

schaftliche Kommunikation und Präsentation“ oder „Fremdsprachen“ zu konzipieren, durchzuführen und zu evaluieren

- Studierende in der Studieneingangsphase in ihren Orientierungs- und Lernprozessen zu unterstützen und zu beraten
- Durch Lehrerfahrungen ihre eigenen Stärken und Potentiale zu erkennen und zu entfalten.

Das DD-Programm dient zwar der Verbesserung der Studierfähigkeit der Studierenden in den ersten Fachsemestern (vgl. Krause/Müller-Benedict 2007), im Vordergrund des Programms steht jedoch die individuelle Förderung der Studierenden höherer Semester, die durch die Teilnahme am Programm ihre Begabungen, Fähigkeiten und Kompetenzen entfalten, um so den bestmöglichen Bildungserfolg in ihrem eigenen Fachstudium zu erzielen. Als ein besonderes Lehrangebot im Bereich der berufsfeldspezifischen Schlüsselkompetenzen korrespondiert das DD-Programm auch mit dem in der schulischen Bildung verbreiteten pädagogischen *Enrichment-Modell*, indem es sich an besonders interessierte und engagierte Studierende richtet und das Ziel ansteuert, die Leistungsfähigkeit dieser Studierenden zu steigern (vgl. Rogalla 2009).

In den Fokus des Programms rücken damit die Studierenden nicht nur als Multiplikatoren der akademischen Grundkompetenzen, sondern in erster Linie als Subjekte ihres eigenverantwortlichen Bildungsprozesses. Durch die Schulung in „Grundlagen der Didaktik und Unterrichtsmethodik“ sowie durch Lehrerfahrungen bietet das Programm den als Tutor/-innen wirkenden Studierenden die Möglichkeit, eine neue Perspektive auf Lernprozesse zu gewinnen und dabei auch ihr eigenes Lernverhalten zu verbessern. Sie lernen, die Wissensaneignung bewusst und eigenverantwortlich zu steuern, ihre jeweiligen Lernfortschritte bzw. Wissensdefizite zu reflektieren sowie ihre Kompetenzen aktiv und selbstständig zu entwickeln und bedarfsorientiert einzusetzen. Der unmittelbare Praxisbezug des DD-Programms erweist sich als ein besonderer Motivationsfaktor im Prozess der Aneignung des didaktisch-methodischen Wissens und der für Tutorien relevanten Inhalte.

### **3. Aufbau des Docendo-Discimus-Programms und Arbeitsmethoden**

Das curricular verortete einjährige Tutorien-Programm konstituiert sich aus zwei „Docendo Discimus“-Modulen und entspricht dem Arbeitsaufwand von 12 ECTS (360 h). I. d. R. wird das Modul „Docendo Discimus I“ im Sommersemester in Form von vorbereitenden Tutorenschulungen absolviert. Die darauffolgende begleitete Lehre in Tutorien, die Hospitation durch Schulungsleiter/-innen sowie der abschließende Reflexionsbericht im Wintersemester gelten als Studienleistungen im Modul „Docendo Discimus II“. Nach dem erfolgreichen Abschluss des Programms erhalten die daran teilnehmenden Studierenden ein Zertifikat, das ihr individuelles Kompetenzprofil auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung dokumentiert und damit ihre beruflichen Beschäftigungschancen erweitert.

Die didaktische Spezifik des DD-Programms besteht in erster Linie in der Ausrichtung seiner Gesamtstruktur an kognitiven Lernzielen, die zugleich normativ und präskriptiv sind. In Anlehnung an die von Benjamin Bloom entwickelte Lerntheorie, die die einzelnen Lernziele als Taxonomie betrachtet (vgl. Bloom 1976), lässt sich der Aufbau des DD-Programms als ein auf Problem- bzw. Aufgabenlösung gerichtetes Handlungsschema beschreiben. Der Lernprozess von der didaktisch-methodischen Vorbereitung bis zur Durchführung der Tutorien umfasst mehrere logisch miteinander verknüpfte Lernstufen, wobei jeder Lernschritt auf dem vorherigen aufbaut und somit ein Fundament für die nachfolgende Stufe bildet. Neben der Optimierung der Lernprogression hilft die Transparenz der Lernziele, die Bedeutung der Wissensaneignung zu verdeutlichen sowie das bei jungen Akademiker/-innen ausgeprägte Bedürfnis nach der Sinn- und Wertkongruenz des Handelns zu befriedigen und damit ihre Lernmotivation zu steigern (vgl. Möller 2006).

Die Lernzieltaxonomie ordnet die einzelnen Lernschrittziele in eine Struktur von sechs Stufen: Wissen, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Synthetisieren und Evaluieren. Diese Lernstufen finden sich sowohl in jedem DD-Modul als auch im gesamten Tutorien-Programm wieder. Sie stehen zwar in einem hierarchischen Verhältnis zueinander, sind aber auch durchlässig (vgl. Macke/Hanke/Viehmann 2008). Bereits ab der ersten Schulungssitzung eignen sich die Studierenden das Wissen über Grundlagen der Hochschuldidaktik, Methoden der Grob- und Feinplanung von Lernszenarien sowie über die Analyse, Adaption und Entwicklung von Übungsmaterialien an. Zudem erlangen sie Kenntnisse über

kommunikatives und interaktives Handeln in der Hochschullehre, über die Steuerung und Analyse von kognitiven Prozessen sowie die Nutzung von Motivationskonzepten. Auch das Wissen über Lernstanddiagnose und verbesserungsorientierte Rückmeldung zu Lernleistungen gehören zu den Qualifikationszielen der Tutorenschulungen. Diese Kenntnisse werden im Laufe der Schulung vertieft.

Auf der Ordnungsstufe des Wissens sind die Studierenden in der Lage, einzelne Aspekte und Kriterien der Hochschuldidaktik zu erkennen, zu beschreiben und ihre Konsequenzen aufzuzählen. Die zweite Stufe der Lernprogression festigt das Verstehen im Sinne des Begreifens und intendiert die Fähigkeit, das erworbene Wissen in Begriffe zu fassen. Indem die Studierenden lernen, mit Fachbegriffen zu operieren, verstehen sie die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Informationsaspekten, sie erkennen die Bedeutung von Teilinformationen und ihre Relation zueinander. Erst das vertiefte Verstehen des erworbenen Wissens ermöglicht den Studierenden, die Relevanz von Prämissen und Verfahren zuzuordnen und über ihre Anwendbarkeit zu entscheiden. In der dritten Lernstufe wird das angeeignete Wissen in konkreten Aufgaben und Problemstellungen angewendet. Dabei sollen die Studierenden erkennen, wie das Verstandene zur Lösung von gestellten Aufgaben eingesetzt werden kann. Um die Anwendung der erworbenen Kenntnisse zu ermöglichen, finden bereits ab der zweiten Schulungssitzung Simulationen von Lehreinheiten statt. Bei ihrer Vorbereitung werden die Studierenden von Lehrenden individuell betreut. In den Beratungen entwickeln sie unter deren Anleitung Szenarien für Lehreinheiten und führen sie in der Schulung durch.

Die Umsetzung von Lehreinheiten wird in der vierten Stufe der Analyse auf deren einzelne Elemente hin untersucht. Die Analyse findet in Form einer Feedbackrunde statt und hat die Aufgabe, einzelne Bestandteile der Lehreinheit in einem kausalen Zusammenhang zu betrachten, die Wirksamkeit von verwendeten Lehrmaterialien und Arbeitsmethoden zu prüfen, mögliche Schwachstellen zu definieren und Verbesserungsvorschläge zu machen. Im Fokus der Analyse steht dabei die Ausrichtung der präsentierten Lehreinheit nach der Lernzieltaxonomie und ihren ordnenden Prinzipien. Die Voraussetzung für eine kompetente Analyse bilden Kenntnisse und Fertigkeiten, die in den vorherigen Stufen erworben wurden. Auf der Ebene der Analyse lernen die Studierenden, implizite Denkansätze der präsentierten Lernkonzepte und die Logik der einzelnen Arbeitsschritte zu erkennen und die Tendenzen des didaktisch-methodischen Vorgehens einzuschätzen.

Das Lernziel der fünften Stufe ist das Synthetisieren, das in den Schu- lungen eine kreative Neukombination vorhandener Kenntnisse beinhaltet. Ansatzweise agieren die Studierenden bereits auf dieser Lernstu- fe, wenn sie die Simulation der Lehreinheit vorbereiten. Die eigentliche Syntheseleistung wird aber in der selbständigen Anfertigung von schrift- lichen Tutorien-Konzepten erbracht, die als Abschlussarbeit nach der Tutoren-Schulung vorgelegt werden. In ihren Konzepten entwerfen die Studierenden einen detaillierten Plan zu einem für das jeweilige Tuto- rium relevanten Thema. Dabei bestimmen sie selbständig die Wahl der Arbeitsmaterialien und -methoden und begründen ihr didaktisches Vor- gehen. Diese Konzepte gelten als schriftliche Leistungen und werden von Lehrenden geprüft und benotet. Die Verbesserungsvorschläge der Leh- renden werden bei der Umsetzung der Konzepte in der Lehre berück- sichtigt.

Die Stufe der Evaluation baut auf den in den anderen Stufen erwor- benen Kompetenzen auf und befähigt die Studierenden, reflektierte und sachkundig begründete Urteile zu treffen. Obwohl laut Bloom „die Eva- luation (...) in gewissem Umfang alle anderen Kategorien des Verhal- tens voraussetzt, ist es nicht notwendigerweise der letzte Schritt beim Denken oder beim Problemlösen. Es ist durchaus möglich, dass der be- wertende Prozess in einigen Fällen dem Erwerb neuen Wissens voraus- geht oder einem neuen Versuch, etwas zu verstehen oder anzuwenden“ (Bloom 1976, S. 200). Im Prozess der Evaluation bewerten die Studie- renden nicht nur die Ergebnisse des Lernprozesses, sondern auch ihre eigenen Kompetenzen. Davon leiten sie normative Handlungsstrategien sowohl für die Durchführung der Tutorien als auch für ihre eigene Wis- sensaneignung im Studium und in späteren Berufen ab.

In der zweiten Phase des DD-Programms befassen sich die Studieren- den mit der Planung, Durchführung und Evaluation der Tutorien. Durch die Nutzung des erworbenen didaktisch-methodischen Wissens adap- tieren sie ihre Tutorien-Konzepte entsprechend den jeweiligen Lernsi- tuationen in der Vor- und Nachbereitung. Dabei setzen sie die erlernten Führungs- und Kommunikationsmethoden im Umgang mit Studieren- den sowie ihre Team-Kompetenz in der Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden in die Praxis um. Auch dieser Arbeitsprozess ist an der Lern- zieltaxonomie ausgerichtet und wird durch Schulungsleiter/-innen in re- gelmäßigen Treffen sowie durch Hospitation und Supervision begleitet. V.a. die individuellen Auswertungsgespräche dienen der Erweiterung der Vermittlungskompetenz sowie der Analyse des eigenen Lernverhal- tens. Der Prozess der Reflexion umrahmt das gesamte DD-Programm. In



abschließenden Reflexionsberichten untersuchen die Tutor/-innen ihre Lehrerfahrungen im Hinblick darauf, wie sich durch die erworbenen Kenntnisse ihr eigener Umgang mit Wissen verändert hat.

#### **4. Das Docendo-Discimus-Programm als transformatives Lernen in der Erwachsenenbildung**

Da das DD-Programm das Ziel verfolgt, die daran teilnehmenden Studierenden durch den Erwerb von berufsfeldspezifischen Schlüsselkompetenzen auf das Berufsleben in der Informations- und Wissensgesellschaft vorzubereiten, stellt das didaktische Konzept neben der Aneignung von Kenntnissen die Förderung der Lernbereitschaft und -fähigkeit in den Vordergrund des Lernprozesses. Das Konzept greift dabei auf die Theorie des *Transformativen Lernens* (TL) nach Jack Mezirow zurück, die seit den 1970er Jahren im anglosächsischen Raum weit verbreitet ist, in der deutschen Erwachsenenbildung allerdings bisher nur wenig berücksichtigt wurde. Das Transformative Lernen befasst sich anhand einer gezielten Selbst- und Sachreflexion v. a. mit den Möglichkeiten der Veränderung und Erweiterung von vorhandenen „individuellen Paradigmen“, die Mezirow als Bedeutungsperspektiven und Bedeutungsschemata bezeichnet (vgl. Mezirow 1997).

Die Bedeutungsschemata („frames of reference“) sind laut Mezirow abstrakte, nicht hinterfragte, unter dem Einfluss von Sozialisation und Kultur verinnerlichte Überzeugungen und Haltungen sowie ihre konkreten Manifestationen. Sowohl die Bedeutungsstrukturen, die kognitive, konative und affektive Aspekte umfassen, als auch die übergeordneten Bedeutungsperspektiven, die als wahrnehmungs- und interpretationsleitende Schablonen der Strukturierung individueller Wirklichkeit fungieren, bestimmen die Art und Weise, wie die Erwachsenen ihre Realitätserfahrungen interpretieren, welche Bedeutung sie ihnen zuschreiben und wie sie handeln (vgl. ebd). Die Funktion von Bedeutungsperspektiven und -strukturen besteht also darin, dass sie bei der Interpretation der Wirklichkeit wahrnehmungsbestimmend wirken, Orientierung für das individuelle Handeln geben und die Identität der Individuen prägen.

In seinen Ausführungen geht Mezirow davon aus, dass die Bedeutungsperspektiven und -schemata auch dafür ausschlaggebend sind, worauf man bei der Aufnahme neuen Wissens die Aufmerksamkeit lenkt, welche Wissensaspekte man in bestehende Muster integriert und welche ausgeblendet werden. Somit determinieren die Bedeutungsstruktu-

ren nicht nur Lernarten und Selbstkonzepte, sondern verhindern auch mitunter die Aneignung von neuen Inhalten, die mit den vorhandenen Strukturen nicht übereinstimmen. In diesem Zusammenhang definiert Mezirow den Lernprozess als eine „Schaffung von Bedeutungen“ und beschreibt die Wissensaneignung aus der Perspektive der Bedeutungsschemata (ebd., S. 38). Im Unterschied zum Lernen, bei dem neues Wissen angeeignet wird, ist transformatives Lernen nach Mezirow darauf ausgerichtet, nicht nur das bereits vorhandene Wissen durch Erweiterung und Vertiefung neu zu ordnen, sondern auch die problematischen Bedeutungsstrukturen zu transformieren. Bei der Aufnahme des abfragebereiten Wissens erfolgt das Lernen anhand bestehender Denkmuster und Sinnschemata. Auch wenn neue „Systeme zur Interpretation und Bewertung von Erfahrungen“ und neue Deutungsschemata (Mezirow 1997, S. 35) erlernt werden, werden zwar die Anwendungsbereiche vorhandener Bedeutungsperspektiven erweitert, eine neue Interpretation der Wirklichkeit findet jedoch nicht statt. Auch die typischen Lernhindernisse wie Unter- und Überschätzung von persönlichen Lernfähigkeiten, Unvermögen, die Information quantitativ und qualitativ einzuschätzen, Unsicherheit beim Umgang mit neuen Informationen und Widerstand gegen Informationsflut bleiben bestehen.

Beim Lernen durch Transformation von Bedeutungsschemata und -perspektiven werden dagegen die bestehenden Denkmuster aufgelöst und durch neue ersetzt bzw. erweitert. Diesen Transformationsprozess bezeichnet Mezirow als die „bedeutendste Art emanzipatorischen Lernens“ (ebd., S. 78). Im DD-Programm beruht dieser Prozess auf der kritischen Reflexion des eigenen Denkens, der Lernwege und der Erfahrungsinterpretationen, wobei die orientierungsgebenden und identitätsstiftenden Bedeutungsperspektiven hinterfragt und verändert werden. Bei der Vor- und Nachbereitung der Tutorien entstehen häufig Situationen, die als Verunsicherung empfunden werden („desorientierende Dilemmata“). Die Lehr-Lernarrangements gehen jedoch nicht nur mit unvorhersehbaren kommunikativen Situationen einher; während die Tutor/-innen selbstständig Lernstoffe erschließen, didaktisch aufbereiten und ihren jüngeren Kommiliton/-innen vermitteln, prüfen sie ihren eigenen Kenntnisstand und stellen dabei mitunter fest, dass ihre bisher erworbenen Kenntnisse nicht ausreichen. Diese Erkenntnis setzt sie nicht nur unter den Druck, sich neues Wissen aneignen und gefestigte Meinungen hinterfragen zu müssen, sondern macht zugleich die Veränderung von bestehenden Denkmustern und Selbstkonzepten (Bedeutungsperspektiven) notwendig. Der subjektiv als eine komplexe

Herausforderung wahrgenommene Erwerb von neuen Erkenntnissen verlangt daher neben kognitiven auch reflexive Leistungen bei der Integration von neuen Mustern in das bestehende System sowie bei der Herstellung einer Verknüpfung zwischen alten und neuen Elementen.

## **5. Durch die Lehre in Tutorien zum „qualitativen Identitätssprung“**

Die im DD-Programm angeeigneten Kenntnisse über Informationstransfers gehen weit über die sozial-kommunikativen Kompetenzen hinaus. Durch das Lehren in Tutorien schärfen die Studierenden nicht nur ihre Kommunikations- und Auftrittskompetenz, sondern sammeln Erfahrungen auf neuen, bisher nicht festgelegten Feldern. Damit werden sie zu explorativem Verhalten angeregt und mit der Notwendigkeit konfrontiert, Problemlösefähigkeiten zu entwickeln, die für eine erfolgreiche Bewältigung der späteren beruflichen Herausforderungen erforderlich sind. Die Reflexion der Verunsicherung beschränkt sich in Anlehnung an Mezirow nicht auf die Analyse von konkreten Inhalten der erkannten Probleme und den Prozess des Problemlösens, sondern beinhaltet eine Auseinandersetzung mit Prämissen von individuellen Bedeutungsperspektiven sowie eine Überprüfung ihrer Funktionalität. Entsprechend den einzelnen Phasen der kritischen Reflexion werden im Tutorien-Programm in Feedbackrunden sowie in Hospitation und Supervision die aufgetretenen Probleme als solche wahrgenommen und im Hinblick auf Bedeutungsperspektiven emotional eingeschätzt. Die Überlegungen über die kausalen Zusammenhänge werden in Gruppen- und Einzelgesprächen sowie Reflexionsberichten untersucht, wobei Möglichkeiten zur Entwicklung neuer Bedeutungsperspektiven konzipiert und erprobt werden. Spätestens bei der Durchführung von Tutorien werden die neuen Bedeutungsperspektiven in eigenes Handeln integriert. In Reflexionsberichten werden die neu aufgebauten Orientierungssysteme und Deutungsmuster erneut überprüft und davon flexible Handlungsstrategien abgeleitet. Maßgeblich ist dafür im Sinne der Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas die Positionierung im unabhängigen Diskurs, der im kollegialen Kreis stattfindet (vgl. Mezirow 1997).

Nicht allein die Lehrerfahrung in Tutorien, sondern v. a. die gezielte Reflexion des Lernprozesses bei der Vor- und Nachbereitung der Tutorien-Sitzungen bewirkt den Perspektivwechsel auf den Mechanismus der Aneignung, Verarbeitung und Anwendung von Wissen generell, aber

auch auf den Umgang mit Wissen allgemein. Die gestärkte Reflexionsfähigkeit schafft die Voraussetzung zur besseren und bewussten Nutzung vorhandener, oft bis dahin nicht erkannter persönlicher Ressourcen, ebenso wie für das Vermögen, „das früher Gelernte durch reflexiven Diskurs zu validieren und nach den gewonnenen, tieferen Einsichten zu handeln“ (ebd., S. 7). In mündlichen Auswertungen und in schriftlichen Reflexionen berichten die am DD-Programm teilnehmenden Studierenden vom positiven Wandel des eigenen Lernhabitus, der als „qualitativer Identitätssprung“ definiert werden kann (vgl. Akerlof/Kranton 2011).

Da die Änderung bzw. Erweiterung der Sichtweisen auf Lehr-Lernkonstellationen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Identität der Lernenden steht, hat der Perspektivwechsel als zentraler Aspekt des transformativen Lernens eine Auswirkung auf individuelle Lernstile, auf Selbstkonzepte und die Motivation für lebenslanges Lernen. Ausschlaggebend sind dabei die volitionalen Bedingungen (vgl. Illiris 2014), die in der Kompetenzdebatte bisher weitgehend nicht berücksichtigt wurden, jedoch erfüllt werden müssen, damit die in der personalen Identität verorteten und daher nur bedingt messbaren Kompetenzen gezielt gefördert werden können. Perspektivisch gesehen bleibt es die Aufgabe von Langzeitstudien, die individuellen Veränderungsprozesse im DD-Programm anhand von Studienbiographien und Berufskarrieren zu untersuchen.

Das DD-Programm steht auch für multiplizierte Kompetenzen. Indem die geschulten Tutor/-innen wichtige Lehr-, Beratungs- und Begleitaufgaben in der strukturierten Studieneingangsphase übernehmen und den Studierenden der ersten Fachsemester den Zugang zu den komplexen universitären Strukturen und Fachinhalten erleichtern, erfüllen sie als Vorbilder auch eine wirksame sozialkognitive Funktion. In kleinen Gruppen mit flacher Hierarchie wird in Tutorien eine besondere Lernumgebung geschaffen, die in der sozialkognitiven Lerntheorie als „Lernen am Modell“ bzw. als „Identifikationslernen“ bezeichnet wird (vgl. Bandura 1979). Neben der Möglichkeit, akademische Grundkompetenzen zu erwerben, liefern die Tutorien auch Muster für die Entwicklung der Identität als Studierende und für die Herausbildung des Studiumsethos und -habitus, die für die Qualität der Studienleistungen ausschlaggebend sind.

## Literaturverzeichnis

- Akerlof, G./Kranton, R. (2011): Identity Economics. How Our Identities Shape Our Work, Wages, and Well-Being. Princeton: Princeton University Press.
- Aristoteles (2009): Nikomachische Ethik. Köln: Anaconda Verlag.
- Bandura, A. (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bloom, B. S. (1976): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Händeler, E. (2003): Die Geschichte der Zukunft: Sozialverhalten heute und der Wohlstand von morgen. Moers: Brendow.
- HRG (1999): Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 6 Absatz 2 des Gesetzes vom 23. Mai 2017 (BGBl. I S. 1228) geändert worden ist. URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/hrg/index.html> [Zugriff: 26. 06. 2018].
- Illeris, K. (2014): Transformative Learning and Identity. Abingdon und New York: Routledge.
- Knoll, M. (2011): Dewey, Kilpatrick und „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krause, C./Müller-Benedict, V. (2007): Tutorium an der Hochschule: Ein Manual für Tutorinnen und Tutoren. Aachen: Shaker Verlag.
- Macke, G./Hanke, U./Viehmann, P. (2008): Hochschuldidaktik. Lehren, Vortragen, Prüfen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Martin, J.-P. (2018): Lernen durch Lehren: Konzeptualisierung als Glücksquelle. In: Burow, O.-A./Bornemann, S. (Hrsg.): Das große Handbuch Unterricht & Erziehung in der Schule. Kronach und Köln: Carl Link, S. 345–360.
- Mezirow, J. (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Hohengehren: Schneider.
- Möller, C. (2006): Die curriculare Didaktik. In: Gudjons, H./Teske, R./Winkel, R. (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg. 12. Aufl., S. 75–92.
- Oebel, G. (2009): LdL – Lernen durch Lehren goes global: Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik und kulturspezifische Lerntraditionen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Rogalla, M. (2009): Das schulische Enrichment Modell: Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. In: Journal für Begabtenförderung (1), S. 7–17.
- Seneca, L. A. (2014): Briefe an Lucilius. Hrsg: Marion Giebel. Stuttgart: Reclam.

Willke, G. (2004): Globalisierung und Wissensgesellschaft, Auswirkungen auf Erwerbsarbeit und soziale Sicherung. In: Bröning, M./Oesterdieckhoff, P. (Hrsg.): Deutschland in der globalen Wissensgesellschaft, Gutachten der Friedrich-Ebert Stiftung.