

Fricke, Laura; Zeller, Lena

Tutorielle Begleitung als Element der propädeutischen Lehr-Lerneinheit "Wissen schafft Praxis"

Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]:
Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen ; Berlin ;
Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 253-266



Quellenangabe/ Reference:

Fricke, Laura; Zeller, Lena: Tutorielle Begleitung als Element der propädeutischen Lehr-Lerneinheit
"Wissen schafft Praxis" - In: Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.];
Bohmeyer, Axel [Hrsg.]: Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender
nutzen. Opladen ; Berlin ; Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 253-266 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-114466 - DOI: 10.25656/01:11446

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-114466>

<https://doi.org/10.25656/01:11446>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet
werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise
verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you
attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are
not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not
allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Benjamin Klages
Marion Bonillo
Stefan Reinders
Axel Bohmeyer (Hrsg.)



Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziale nicht-traditionell
Studierender nutzen

Gestaltungsraum Hochschullehre

Benjamin Klages
Marion Bonillo
Stefan Reinders
Axel Bohmeyer (Hrsg.)

Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziale nicht-traditionell
Studierender nutzen

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Diese Publikation ist Bestandteil des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der geförderten zweiten Phase – Förderkennzeichen 16 OH 12 0 19.



Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/> Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.

Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86388714>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86388-714-8
DOI 10.3224/86388714

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – <http://www.lehfeldtgraphic.de>
Lektorat und Satz: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com
Printed in Europe

Inhalt

Vorwort	9
Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Zur Einleitung Stefan Reinders/Benjamin Klages/Marion Bonillo	11
Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen Andrä Wolter/Ulf Banscheraus	17
Heterogenität – Potenziale der Unterscheidungen.....	37
Widersprüche im Bologna-Prozess. Positionierungen zum Thema „Gute Lehre“ Ralf Quindel.....	39
Was wird wozu beobachtet: Studieren ermöglichen und Qualität sichtbar machen Kai Schmidt	59
Educational Diversity: Anlass und Potenzial für Lehrkompetenzentwicklung Birgit Szczyrba/Timo van Treeck	73
Zwischen Komfort- und Panikzone – Wie sind Gender- und Diversitätsansätze als Querschnittsperspektive in der Lehrentwicklung im Bereich Sozialwesen zu realisieren? Andrea Nachtigall/Sandra Smykalla	85
Differente Paradigmen digitalen Lernens als Grundlage für die Gestaltung akademischer Lehre Karsten Krauskopf/Carmen Zahn.....	105

Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen Gabi Reinmann	121
Vom Stressor zum Lernanreiz – Diversitätssensibilität als Lernziel einer hochschuldidaktischen Weiterbildung Björn Kiehne	139
Hochschullehrentwicklung – exemplarische Konkretionen.....	157
Kollegiale Formate als Gelegenheiten akademischen Mitstreitens – Lernräume für Lehrende? Benjamin Klages/Stefan Reinders	159
Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe Benjamin Klages/Marion Bonillo	175
Die hochschuldidaktische Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen Anja Walter	193
Kompetenzreflexion – Impulse hochschulischer Praxis zur Förderung kompetenzorientierter und partizipativer Lehr – Lernsettings in der Studieneingangsphase berufsbegleitender Studiengänge Nadine Bochert/Stefan Bestmann	211
Theorie-Praxis-Verhältnisse oder wie Fragen beruflicher Praxis mit einer Praxis der Theorie bearbeitbar sind Nino Ferrin/Benjamin Klages/Nadine Bochert	227
Herausforderungen und Potenziale in der Vermittlung akademischer Schlüsselkompetenzen in berufsbegleitenden Studiengängen: Entwicklung und Erprobung der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ Marion Bonillo	239

Tutorielle Begleitung als Element der propädeutischen Lehr- Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ Laura Fricke/Lena Zeller.....	253
Neue Medien für neue Studierweisen? Hochschulische Entwicklungsschritte zur Integration zeitgemäßer Kommunikationsformate in Lehre und Studium Benjamin Klages/Nino Ferrin/Anja Lull/Stefan Bestmann	267
Anrechnungspraxis in sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen Anja Lull	279
Autor_innenverzeichnis	295

Vorwort

In der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, die die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012 untersucht, finden sogenannte nicht-traditionell Studierende – also Studierende, die die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang nicht erfüllen sowie Studierende, die nicht in der vorherrschenden Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren – keine Erwähnung. Der weitaus größte Teil der Student_innenschaft hat laut der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks die allgemeine Hochschulreife erworben (83 Prozent), 12 Prozent verfügen über die Fachhochschulreife und vier Prozent über die fachgebundene Hochschulreife. Nur ein Prozent der Studierenden wurden auf der Grundlage ihrer beruflichen Qualifikationen zum Studium zugelassen.¹ Doch diese Situation wird sich zukünftig verändern, da aufgrund verschiedener bildungspolitischer Entscheidungen (als Beispiel kann hier der KMK-Beschluss zum Hochschulzugang ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung vom März 2009 dienen) zu erwarten ist, „dass in Zukunft vermehrt Studierende an die Hochschulen gelangen, denen ein Studium bisher nicht möglich war oder die vom Studium abgehalten wurden, weil sie Schwierigkeiten sahen, ein Studium mit ihren sonstigen Verpflichtungen zu vereinbaren“.²

Wenn im Kontext des Bund-Länderwettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die Anrechnung von beruflichen Kompetenzen, die Integration neuen wissenschaftlichen Wissens in die Praxis und die Öffnung der Hochschulen für eine heterogene Student_innenschaft thematisiert werden, geraten speziell diese nicht-traditionell Studierenden in den Fokus. Sie sind zwar in hohem Maße Kontextbedingungen ausgesetzt, die das Studieren erschweren (das Problem der Vereinbarkeit von beruflichen, finanziellen, familiären und studentischen Verpflichtungen) und die – verschiedenen Studien zufolge (vgl. z.B. Heublein et al. 2010; Berthold et al. 2011) – einen Studienabbruch wahrscheinlicher machen. Aber letztlich schließen sie ihr Studium ebenso häufig erfolgreich ab wie traditionell Studierende. Das gilt auch für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Teichler/Wolter 2004). Als Erklärung hierfür könnten die – sogar in den oben genannten Studien belegten – spezifischen Potenziale wie die ausgeprägten

1 Vgl. Elke Middendorff, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla, Nicolai Netz (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, S. 54.

2 Ebd. S. 55.

Zielorientierung und Selbstorganisation sowie die hohe Eigenmotivation der Studierenden herangezogen werden.

In diesem Sammelband finden sich nun Texte, die aus verschiedenen Perspektiven – aber stets mit Blick auf die Zielgruppe der sogenannten nicht-traditionell Studierenden – die hochschuldidaktischen Potenziale und Herausforderungen der bildungspolitischen Prämisse des „lebenslangen Lernens“ beleuchten. Es werden damit zentrale Ergebnisse der ersten Förderphase des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, von der Europäischen Union und vom Europäischen Sozialfond geförderten Hochschulentwicklungsprojekts „Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Herausforderungen des demographischen Wandels aufgreifen“ an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) publiziert, sowie Beiträge von Autor_innen, die daran anschließend weiterführende Perspektiven thematisieren.

Seit April 2015 befindet sich das Projekt in nun neuer personeller Besetzung in der zweiten Förderphase. Beide Phasen knüpfen an konkrete und langjährige Erfahrungen der Hochschule an: Etwa 10 Prozent der Studierenden der KHSB haben keine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, ein Anteil, der weit über dem Bundesdurchschnitt liegt. Die in mittlerweile über zwanzig Jahren gewonnene Expertise in der Ausbildung sogenannter nicht-traditionell Studierender war die Grundlage für die im Rahmen des Projektes angestrebte (Weiter-)Entwicklung und (Neu-)Konzeptualisierung innovativer berufsbegleitender Studienarrangements an Fachhochschulen. Dem multiprofessionellen Team der ersten Förderphase sei an dieser Stelle ein besonderer Dank für das Gelingen des Projekts ausgesprochen, namentlich: Dr. Marion Bonillo, Nadine Bochert, Benjamin Klages, Anja Lull und Stefan Reinders sowie den Studentischen Mitarbeiter_innen Nicole Ehmcke, Sebastian Huck, Ulrike Krüger, Claudia Reichenbach und Lena Zeller. Zudem gilt der Dank der ehemaligen Präsidentin der KHSB, Professorin Dr. Monika Treber, die das Hochschulentwicklungsprojekt vonseiten der Hochschulleitung tatkräftig unterstützt hat.

Berlin im August 2015

Professorin Dr. Claudia Schacke und Professor Dr. Axel Bohmeyer
(Professorale Projektleitung)

Tutorielle Begleitung als Element der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“

Laura Fricke/Lena Zeller

Einleitung

In der hochschulpolitischen Debatte um lebenslanges Lernen, heterogene Studierendenschaft und gelingende Akademisierung wird unter anderem ein steigender Bedarf an studentischer Lernbegleitungs- und -beratungstätigkeit an den Hochschulen wahrgenommen und als Möglichkeit gesehen, Defizite der Kompetenzentwicklung zu identifizieren und durch zielgruppenspezifische Peer-Angebote zu kompensieren, um so den Studienerfolg zu sichern (vgl. ANKOM 2009). Als Tutor_innen werden Studierende höherer Fachsemester zu Lernberater_innen und -begleiter_innen für Studienanfänger_innen, etwa bei der Einübung wissenschaftlicher Techniken. Als Peers üben Tutor_innen eine Mittlerrolle zwischen Lehrenden und Studierenden aus (vgl. Jokanovic/Szcyrba 2012). Insbesondere für Studienanfänger_innen erfüllen Tutor_innen zusätzlich eine wichtige Vermittlungsfunktion beim Ankommen in den Hochschulstrukturen und dem Entwickeln einer akademischen Identität.

Ein zentrales konzeptionelles Element der im Projekt PONTs entwickelten propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ war die tutorielle Begleitung der Studierenden bei der Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten in Präsenz- und Onlinephasen, die 2013/2014 im 1. und 2. Semester des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit an der KHSB erprobt und evaluiert wurden. Ein Hauptergebnis der Auswertung war, dass insbesondere Teil II der optionalen, tutoriellen Begleitung im Prozess des Verfassens einer ersten Hausarbeit den größten Modifikationsbedarf aufwies (hierzu auch Bonillo im Band). In diesem Beitrag soll daran anknüpfend der Frage nachgegangen werden, ob die Einbindung in das Veranstaltungsformat eines nicht explizit partizipativ angelegten Tutoriums gleichwohl ein dahingehendes Potenzial entfalten kann. Aus didaktischer Sicht kann auf die „Partizipationsmetapher“ Bezug nehmend das Tutorium als ein möglicher Raum für das Hineinwachsen in eine Fachcommunity gesehen werden. Es handelt sich um einen als Enkulturation bezeichneten Prozess, dieser wird neben der Aneignung von Wissen und Fähigkeiten als Ziel eines Studiums beschrieben (vgl. Wegner/Nückles 2013:15). Um „[...] an bestimmten Denk- und Handlungsmustern teilzuhaben [...]“ (ebd.: 16) ist es nötig, eine gemeinsame Sprache zu entwickeln, zu reflektieren und wissenschaftliches Schreiben zu erlernen.

In einem ersten Schritt wird im Folgenden der Verlauf der tutoriellen Begleitung auf der Grundlage von Protokollen und Arbeitstagebüchern nachträglich auf partizipative Elemente nach der Partizipationspyramide von Straßburger und Rieger (2014a) hin überprüft. Reflektiert werden soll dabei auch die Frage, ob ein gemeinsames Verständnis und eine beiderseitige Akzeptanz von Partizipation bei Studierenden und Tutor_innen vorausgesetzt werden kann oder gar notwendige eine Bedingung für das Gelingen einer tutoriellen Begleitung ist.

1 Tutorielle Begleitungsformen

Formal gesehen sind Tutor_innen studentische Hilfskräfte, die eine sozial geprägte Rolle in der Hochschule übernehmen, indem sie als Beratende Studienanfänger_innen unterstützen (vgl. Knauf 2013: 1). Dennoch ist die Rolle des_der Tutors_in – unabhängig von der Art des Einsatzes – immer die eines Peers, die oder der in Hinblick auf den hochschulischen Status den Teilnehmer_innen des Tutoriums gleichgestellt ist. Ein Wissens- und Erfahrungsvorsprung im Feld der Hochschullehre unterscheidet den_die Tutor_in von den betreuten Studierenden. Die Position der Tutor_innen ist also eine Zwischeninstanz zwischen Lehrenden und Studierenden; sie haben eine Sonderrolle inne, die sich mitunter in einer gewissen Asymmetrie der Tutor_innen-Studierendenbeziehung niederschlägt. Diese Asymmetrie resultiert, so Jokanovic und Szczyrba, auch aus den von den Tutor_innen übernommenen Aufgaben in der Lehre: der Beratung, Begleitung, Vergabe von Feedback sowie Motivierung und emotionalen Unterstützung „für die individuellen Lernprozesse der Studierenden“ einerseits und sensiblen und respektvollen Berichterstattung gegenüber den Lehrenden andererseits (vgl. Jokanovic/Szczyrba 2012: 1 ff.).

Die vermittelnde Rolle der Tutor_innen kann zudem einen Schritt weiter gehen, wenn diese in ihrer Rolle zu einem Sprachrohr der Studierenden werden (vgl. Rohr et al. 2014: 147). Es kann davon ausgegangen werden, dass Schwierigkeiten mit dem Lernen und der Lernsituation durch die Studierenden eher gegenüber einem_r noch studierenden Peer durch das bereits aufgebaute Vertrauen geäußert werden. Hierdurch können die Tutor_innen wiederum indirekt und anonym die Kritik und das Feedback der Studierenden weitergeben (ebd.).

Tutor_innen sollen also zur Verbesserung der Kommunikation zwischen Lehrenden und Student_innen beitragen, womit sie nicht nur die Lehre bereichern können. Jokanovic und Szczyrba gehen so weit, hochschuldidaktisch geschulten Tutor_innen nicht nur die Funktionen von Multiplikator_innen und „Motoren“ auf dem Weg zu guter Lehre zuzuschreiben, sondern sehen in ihrem Einsatz einen möglichen Kompetenzzuwachs bei den beteiligten hauptamtlich Lehrenden der Hochschule. Denn qualifizierte Tutor_innen

entlasten die Dozierenden, die dadurch die Chance haben, ihre eigene Lehre kritisch zu reflektieren (vgl. Jokanovic/Szczyrba 2012: 15 f.).

Während die Tutor_innen in ihrer Funktion eine Zwischeninstanz in der Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden einnehmen, bieten Tutorien potenziell die Gelegenheit für strukturiertes Aneignen studiumsrelevanter Wissens. Den Studierenden wird durch Aufzeigen, Erproben und Reflektieren verschiedener Arbeitsweisen die Möglichkeit geboten, eigene Strategien und Routinen des Lernens zu entwickeln. Als Veranstaltungsformat lassen sich Tutorien in Fach- und Orientierungstutorien und Sonderformen, die oft als Übungsgruppen bezeichnet werden, unterteilen (vgl. Knauf, 2013: 1, Kräpke/Ladwig 2013: 7). Orientierungstutorien haben das Ziel, den Studierenden zu Beginn ihres Studiums einen Überblick über die Hochschule und das Studienfach zu geben. Das Ziel von Fachtutorien ist hingegen, das Lernen an sich zu unterstützen, z.B. in Form von Begleitveranstaltungen zu Hochschulveranstaltungen. Allerdings gibt es keine allgemein gültige Definition des Begriffs Tutorium (vgl. Rohr et al. 2014: 145). Wie ein Tutorium und damit die Rolle eines_r Tutor_in ausgestaltet wird, hängt von den Fachgebieten und den dort angebotenen Lehr- und Lernformaten ab (vgl. ebd.: 145). Für Lehrende bieten sie Anregungen, während die Tutor_innen im Tutorium u.a. das Lehren erlernen können.

Die tutorielle Begleitung war ein zentrales didaktisches Element der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“. Die Tutor_innen übernahmen deutlich die Rolle einer Zwischeninstanz zwischen Lehrenden und Erstsemestler_innen. Als „Sprachrohr“ (ebd.: 147) vertraten sie die Lehr- und Lernsituation betreffende Interessen der Studierenden. Anfangs drei, später zwei Tutor_innen leiteten die Übungen zu verschiedenen Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens an. Das Zusammenspiel von Lehrenden, Tutor_innen und Studierenden sah bestimmte Rollen- und Aufgabenverteilungen vor.

In einem ersten Schritt erhielten die Studierenden in den Theorieseminaren Inputs, und sie absolvierten im Propädeutikum Übungen zum wissenschaftlichen Schreiben. Ziel war es, dass sie am Ende des zweiten Semesters eine Hausarbeit abgeben (Produkt). Bis zum Abgabetermin konnten die Studierenden sich mit ihren Fragen an die Tutor_innen wenden.

Mit Lehrenden und Projektmitarbeiter_innen berieten sich die Tutor_innen bei gemeinsamen Treffen und darüber hinaus tauschten sie sich mithilfe von Protokollen aus. Mit den Projektmitarbeiter_innen gab es einen zusätzlichen Austausch über Arbeitstagebücher mit positiven oder negativen Einschätzungen des Verlaufs und den daraus resultierenden Verbesserungsvorschlägen. Diese Aufzeichnungen sind Grundlage der Auswertungen, die hier vorgenommen werden.

Propädeutikum und Tutorium: Aufgaben

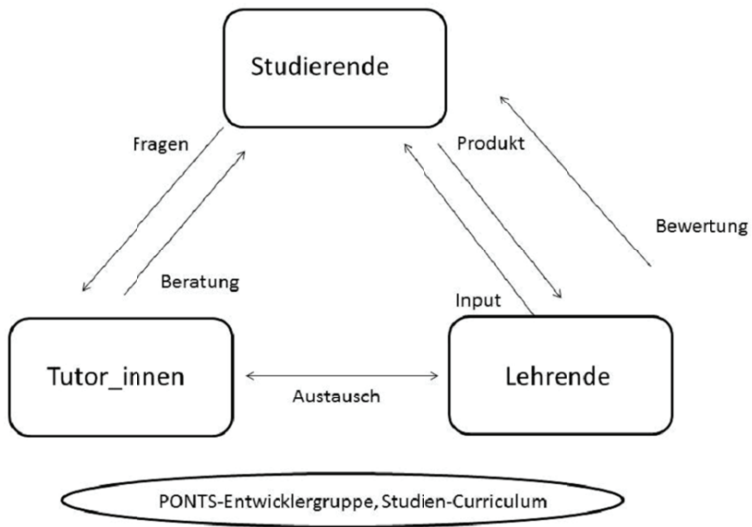


Abb. 1: Interaktionsstruktur im Propädeutikum. Quelle: Eigene Darstellung

Im strukturierten Teil I von „Wissen schafft Praxis“ in Präsenz- und Onlineeinheiten im 1. Semester war die Rolle der Tutor_innen klar umrissen. In Teil II im 2. Semester waren – neben der beratenden und begleitenden Funktion im Prozess des Verfassens einer Hausarbeit – in drei optionalen, thematisch nicht festgelegten Workshops jeweils 1,5 Stunden frei von den Tutor_innen unter Anleitung von Projektmitarbeiter_innen gestaltbar. Tutor_innen und Lehrende standen während des gesamten Prozesses in Kontakt. Nach der Fertigstellung und Abgabe der Hausarbeiten waren die Tutor_innen nicht mehr involviert. Die Bewertung oblag den Lehrenden.

2 Die Partizipationspyramide

Partizipation ist die Mitwirkung an Entscheidungen mit direktem Einfluss auf die Ergebnisse. Entscheidungen werden von den Beteiligten in jeweils zu vereinbarem Ausmaß gemeinsam getroffen. Partizipation ist jedoch nicht mit Beteiligungen gleichzusetzen, in denen die Meinung der Mitwirkenden zwar eingeholt, diese die Entscheidung aber nicht beeinflusst (vgl. Straßburger/Rieger 2014b: 230).

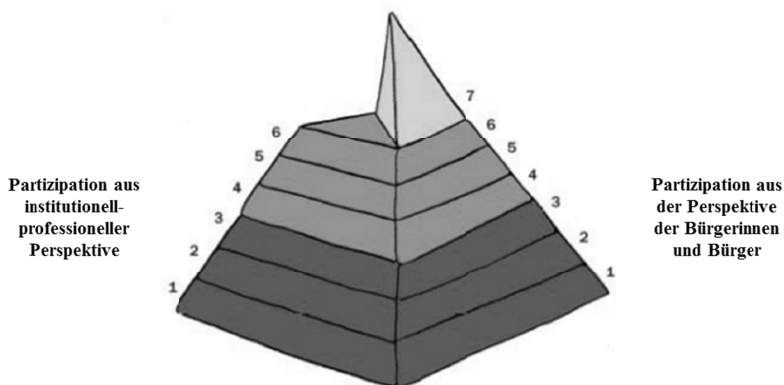


Abb. 2: Die Partizipationspyramide. Quelle: Straßburger/Rieger 2014c: 15

Das Modell der Partizipationspyramide¹ wurde entwickelt, um „Klarheit“ (Straßburger/Rieger, 2014a: 12) für die fachliche Diskussion und Orientierung für Studierende und Fachkräfte zu schaffen. In der Pyramide wird zwischen sogenannter echter Partizipation und mehreren Vorstufen unterschieden. Sie ermöglicht es, Partizipationsmomente differenziert zu betrachten und zu verstehen. Das Kriterium für die Abstufungen sind die Auswirkungen, die die Mitwirkung von Beteiligten auf die Entscheidungen hat. Die linke Seite zeigt die Perspektive der Professionellen, während die rechte Seite die Perspektive der Bürger_innen darstellt. Insgesamt hat die Pyramide über sieben Stufen, je höher die Stufe desto größer ist der Einfluss der Partizipierenden. Die drei untersten Stufen gehören nicht zur sogenannten „echten“ Partizipation. Die Bürger_innen werden hier zwar angehört oder befragt, sie können ihre Meinung äußern – ob ihre Position in Entscheidungen einfließen, hängt aber von der professionellen Ebene ab. Die weiteren Stufen lassen echte Partizipation zu. Die Abbildung der Pyramide zeigt, dass die Spitze nur auf der rechten Seite vollständig ist, denn die letzte Partizipationsstufe betrifft nur die Bürger_innen durch die Entscheidungsfindung in Eigenregie (vgl. ebd.: 12 ff.).

1 Hierbei handelt es sich um eine Weiterentwicklung des Stufenmodells zur Partizipation von Michael T. Wright, Martina Block und Hella von Unger, das für den Bereich der Gesundheitsförderung entwickelt wurde sowie dem Modell von Maria Lüttringhaus, das Bürger_innenbeteiligung im Stadtteil beschreibt (vgl. Straßburger/Rieger 2014a:16).

3 Partizipation im Tutorium

Wie Partizipation in der Hochschule und Hochschullehre aussehen kann, wird im Folgenden deutlich:

In der Hochschule [...] als akademische Einrichtung mit Vorbildcharakter müsste demnach die Partizipation Studierender an der Gestaltung gewählter Studiengänge beispielhaft erprobt werden. Das bedeutet die Vermittlung und das Erproben partizipativer Methoden in (pädagogischen) Studienprogrammen und die Übernahme von Verantwortung für persönliche und gemeinsame Lernprozesse (Platte/Schulz 2011: 247).

Dass sich das Tutorium vor partizipativer Arbeit mit den Studierenden nicht verschließen sollte, erscheint aus didaktischen Gründen sinnvoll und dies wird auch in verschiedenen Publikationen gefordert. So betrachten Jokanovic und Szczyrba den Teilnehmer_innenbezug als wichtigen Anteil des Tutoriums. Neben einem Ist-Soll-Abgleich des aktuellen Lernstands mit dem Wunschlernstand, schließe das eine Bedarfserhebung mit den Studierenden ein. Lehre an sich müsse sich nach den Belangen der Lernenden richten (vgl. Jokanovic/Szczyrba 2012: 4 f.). Rohr et al. weisen darauf hin, dass Partizipation durch vorgegebene Lehr- und Lerngruppen und durch die „Gefahr der noch stärkeren Verschulung“, die ohnehin bereits durch Bologna bestünde, bedroht ist. Eigeninitiative und auch die Entwicklung der Studierenden drohen durch Vorgaben und Sicherheiten ausgebremst zu werden (vgl. Rohr et al. 2014: 131).

Tutorien stehen damit vor der Frage, welcher Strukturierungsgrad für das angestrebte Ziel sinnvoll erscheint. Orientierungstutorien sind an den Fragen und Bedürfnissen der Erstsemestler_innen orientiert, diese sind also mittels partizipativer Methoden in die Gestaltung des Tutoriums einzubeziehen. Von den Studierenden könnte vermutet werden, dass sie das Angebot der Teilhabe an der Gestaltung gerne annehmen, da sie ihnen die Möglichkeit gibt, ihre Interessen einzubringen.

Im Folgenden wird ein Tutorium in Hinblick auf das didaktische Prinzip der Adressat_innenorientierung reflektiert. Weiterhin stellen sich die Fragen, wie Partizipation im Tutorium grundsätzlich aussehen kann und wie damit umgegangen werden kann, wenn die Studierenden das Angebot der Mitgestaltung nicht wahrnehmen oder es sogar ablehnen.

4 Partizipative Elemente tutorieller Begleitung

Im Folgenden soll die tutorielle Begleitung in „Wissen schafft Praxis“ auf partizipative Elemente hin untersucht werden. Nach dem Vorbild von Straßburger und Rieger wurden die Partizipationsstufen an die tutorielle

Begleitung und an die Partizipationsmöglichkeiten der Studierenden angepasst (vgl. Straßburger/Rieger 2014a: 24 ff.).

Der linken Seite der Pyramide entsprechen die Partizipationsmöglichkeiten, die die Tutor_innen einräumen (linke Pyramidenseite), der rechten die, die aus der Studierendenschaft entstehen (rechte Pyramidenseite). Nachfolgend sind die einzelnen Stufen der Partizipation benannt:

Tutor_innen

Stufe 1 – Informieren: Tutor_innen informieren über Entscheidungen und machen diese somit transparent. Sie eröffnen Studierenden die Chance, sich darauf einzustellen, zu Reaktion oder zu Widerspruch.

Stufe 2 – Meinung erfragen: Tutor_innen erfragen vor Entscheidungen die Einschätzung von Studierenden zu ihrer Ausgangssituation, Reaktionsmöglichkeiten und Konsequenzen. Der Einfluss der Studierenden auf die Entscheidungen obliegt den Tutor_innen.

Stufe 3 – Lebensweltexpertise einholen: Tutor_innen schätzen die Lebensweltexpertise von Studierenden und bitten sie auf deren Grundlage um Beratung, ohne dass eine Garantie des Einflusses ihrer Einschätzung auf die Entscheidung besteht.

Stufe 4 – Mitbestimmung zulassen: Tutor_innen und Studierende besprechen gemeinsam Ausgangssituation und Reaktionsmöglichkeiten. Die Studierenden stimmen darüber ab, was geschehen soll.

Stufe 5 – Entscheidungskompetenz teilweise abgeben: Studierende verfügen auf dieser Stufe über noch höhere Eigenständigkeit als bei der Mitbestimmung. Die Tutor_innen haben ihre Entscheidungskompetenz teilweise abgegeben.

Stufe 6 – Entscheidungsmacht abgeben: Alle wichtigen Entscheidungen werden von den Studierenden selbst getroffen. Tutor_innen unterstützen und begleiten sie nur.

Studierende

Stufe 1 – Sich informieren: Studierende informieren sich entweder vorab oder nach einer gefällten Entscheidung.

Stufe 2 – Im Vorfeld von Entscheidungen Stellung nehmen: Studierende nehmen vor Entscheidungen Stellung, wobei ihre Meinung nicht notwendigerweise berücksichtigt werden muss.

Stufe 3 – Verfahrenstechnisch vorhergesehene Beiträge einbringen: Studierende haben die Möglichkeit, im Vorfeld Kritik, Vorschläge und Beratung für

die Fachkräfte zu leisten oder Widerspruch einzulegen. Ihre Sichtweise muss nicht berücksichtigt werden.

Stufe 4 – An Entscheidungen mitwirken: Gemeinsam mit den Tutor_innen treffen die Studierenden Entscheidungen.

Stufe 5 – Freiräume der Selbstverantwortung nutzen: Studierende können in einigen Bereichen selbst Entscheidungen treffen. Vorschläge können sie, ohne Erlaubnis einzuholen, umsetzen. Sie können Entscheidungen abwehren.

Stufe 6 – Entscheidungsfreiheit ausüben: Studierende haben die Entscheidungsmacht und treffen selbstständig Entscheidungen.

Stufe 7 – Eigenaktivitäten: Studierende organisieren und setzen eigenständig Vorhaben um.

4.1 Voraussetzungen für Partizipation

Freiwilligkeit ist Voraussetzung für Partizipation. Dabei kann der Handlungsspielraum der Studierenden mitunter stark eingeschränkt sein (vgl. Straßburger/Rieger 2014a: 15). Freiwilligkeit ist insbesondere in Teil II des Propädeutikums ein zentrales Element, denn sowohl die Teilnahme an der Veranstaltung wie auch die Teilnahme an den Übungen sind fakultativ. Einschränkungen der Partizipation ergeben sich u.a. durch die vorgegebenen Inhalte und Ziele der tutoriellen Begleitung: Diese soll, wie zuvor beschrieben, die Studierenden auf das wissenschaftliche Arbeiten vorbereiten. In diesem Kontext ist festzuhalten, dass hier aufgrund der berufspraktischen Erfahrung der Studierenden ein direktes Einbringen von wissenschaftsorientiertem Fachwissen eher nicht möglich erscheinen mag. Andererseits könnte davon ausgegangen werden, dass der Wunsch, dieses Wissen für die Praxis nutzbar werden zu lassen, ein deutlich strukturierteres und engagierteres Vorgehen beim Wissenserwerb mit sich bringt, möglicherweise in höherem Maße als bei „traditionell Studierenden“. Die Frage, welcher Grad der Partizipation hier sinnvoll erscheint, bleibt zu klären.

Die tutorielle Begleitung in Teil II sollte sich an den Bedürfnissen der Studierenden orientieren und deren Fragen, die sich während des Recherche- und Schreibprozesses ihrer ersten Hausarbeit ergeben, beantworten. Dieses optionale Angebot wurde von den meisten Studierenden nicht im geplanten Umfang genutzt. Ein zentraler Grund hierfür bestand darin, dass die Studierenden sich erst zu einem viel späteren Zeitpunkt mit dem Schreiben ihrer Hausarbeit befassten und daher noch keine spezifischen Fragen und Probleme zu besprechen hatten. Zum Zeitpunkt der Planung der tutoriellen Begleitung im 2. Semester wurde vorausgesetzt, dass die Hausarbeit im Verlauf des Semesters von den Studierenden geschrieben und der Prozess begleitet werden

könnte. Dies war von den betreuenden Lehrenden so nicht vorgesehen und wurde gegenüber den Studierenden nicht ausreichend kommuniziert.

4.2 Partizipative Elemente

In der Erprobung der tutoriellen Begleitung finden sich partizipatorische Elemente, ebenso wie Situationen, in denen Stufen echter Partizipation erfüllt wurden.

Die partizipativen Elemente waren am häufigsten in der Einführungswoche im 1. Semester in Teil I des Propädeutikums durch die Vorstufen der Partizipation in Form von Fragen der Studierenden gegeben. Als Beispiel beschrieb eine Tutorin in einem Beobachtungsbogen, den Moment, als die Frage nach der Freiwilligkeit des Schreibens der sogenannten Kompetenzprofile² gestellt wurde, zusammen mit der Frage, was in diesem Zusammenhang mit Datenschutz zu beachten sei. Auch die Frage, ob Studierende und Dozenten geduzt oder gesiezt werden sollten, kam auf (vgl. Beobachtungsbogen Kompetenzreflexion 15.4.2013). Hier ist die Vorstufe 1 der Pyramide von studentischer Seite her erfüllt, wonach sich die Studierenden vorab über für sie relevante Details im Studium informieren.

Die Fragen zum Kompetenzprofil konnten, so der weitere Vermerk im Beobachtungsbogen, geklärt werden: Jede_r konnte selbst über die Ausgestaltung des Profils entscheiden (ebd.). Dieser Teil zeigt, dass die Dozierenden und Tutor_innen die Fragen beantworteten und Informationen an die Studierenden übergaben, womit von professioneller Seite her die Stufe 1 ebenfalls erfüllt wurde. Es wird hier jedoch eine weitere Ebene von den Fachkräften eröffnet: Mit der gestalterischen Freiheit der Kompetenzprofile wird den Studierenden überlassen, wie sie sich selbst darstellen. Es werden damit Entscheidungskompetenzen ein Stückweit sie abgegeben, entsprechend der Partizipationsstufe 5.

In späteren Dokumentationen wurde die Überlegung notiert, dass die Interessen der Studierenden in das Tutorium einbezogen werden sollten, um gegebenenfalls Änderungen vorzunehmen. So stand in einem Ergebnisprotokoll vom Mai 2013, dass bei den Studierenden nachgefragt werden sollte, ob sie mit der Begleitung und Kommunikation miteinander auf Moodle zufrieden seien oder was aus ihrer Sicht geändert werden sollte (vgl. Ergebnisprotokoll Jour Fixe Tutor_innen 2013: 2). Hier sollte also ausdrücklich nach der Meinung der Studierenden gefragt werden. Dies entspricht auf der Partizipationspyramide der Stufe 2 aus Sicht der Fachkräfte: Die Tutor_innen erfragen

2 Zum Anfang des Studiums legten die Studierenden auf der Internetplattform Moodle eine Art Steckbrief über sich selbst an, um sich gegenseitig kennen zu lernen und den Umgang mit Moodle zu trainieren.

vor ihren Entscheidungen die Einschätzungen und Wünsche der Studierenden. Der Einfluss der Studierenden auf Entscheidungen liegt jedoch immer noch bei den Tutor_innen als denjenigen, die letztendlich die Vorschläge der Studierenden berücksichtigen oder nicht.

Dass auf diese Weise die Studierenden häufig einbezogen wurden, zeigt sich in vielen Situationen, belegt durch die Aufzeichnungen der Tutor_innen im 2. Semester. So beschreiben die Tutor_innen an verschiedenen Stellen in der Dokumentation, dass sie Themen und Fragen der Studierenden eine Woche vor den Präsenzterminen auf Moodle sammeln und aufbereiten, oder dass sie im weiteren Arbeitsprozess Themen und Fragen der Studierenden in vertiefenden Workshops thematisieren wollen (vgl. Ergebnis Treffen „Tutorielle Begleitung Hausarbeiten im 2. Semester des bbgl. Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit“ 2013). Dies entspricht Stufe 2 der Pyramide vonseiten der Fachkräfte. Den Studierenden wurde die Möglichkeit gegeben, sich über Moodle zu äußern und damit vor der Ausarbeitung der nächsten Veranstaltung ihre Stellungnahme eingeholt.

Die Dokumentationen zu Evaluation und Feedback zur Erprobung der didaktischen Elemente enthalten Notizen, denen zufolge die Studierenden kritisierten, dass Einstellungen auf Moodle, die zur Anzeige bewältigter Aufgaben dienten, weggefallen waren (vgl. Evaluation/Feedback zur Erprobung der didaktischen Elemente 2013: 2). Damit nehmen sie zu einem Problem Stellung und erfüllen damit Stufe 2 der Partizipationspyramide aus Sicht der Student_innen.

Der Vorschlag, gemeinsam zu frühstücken, räumte den Studierenden ebenfalls mehr partizipativen Spielraum ein. Laut den Notizen zur Evaluation wurde dieser Vorschlag von den Studierenden sehr gern angenommen (ebd.). Anders als bei der Vorbereitung der Tutorieneinheiten stimmten die Studierenden über das gemeinsame Frühstück ab und es kann davon ausgegangen werden, dass es gemeinsam und gleichberechtigt weiter geplant wurde. Dies stellt eine Form der echten Partizipation dar (Stufe 4): Die Tutor_innen ließen bei der Planung des Frühstücks bewusst Mitbestimmung zu, die Studierenden entschieden mit. Die Planung eines gemeinsamen Frühstückes ist zwar nicht unbedingt entscheidend für die Enkulturation in die akademische Gemeinschaft, diente aber der Übung von partizipativen Prozessen.

Eine noch höhere Stufe der Partizipation ergab sich durch das Format der freiwilligen Workshops. Die Studierenden konnten also wählen, ob sie teilnahmen oder fernblieben. Dies entspricht der Partizipationsstufe 5 vonseiten der Studierenden, die hier die angebotenen Freiräume der Selbstverantwortung nutzten.

Auf der anderen Seite zeigt die Dokumentation der Tutor_innen, dass es häufig Schwierigkeiten gab, die Studierenden bzw. ihre Vorstellungen und Wünsche in die Planung einzubeziehen, weil die Studierenden sich auch auf Nachfragen hin nicht äußerten und wenig Beteiligung zeigten. In ihrem Ar-

beitstagebuch vom Oktober 2013 vermerkte eine Tutorin in der vorgefassten Rubrik „Was lief schief und warum/Wie haben Sie interveniert?“, dass es bis zum damaligen Zeitpunkt kaum eine Beteiligung der Studierenden gegeben hatte, sodass die Tutorin – im Rahmen der Intervention – wiederholt nachgefragt hatte (vgl. Arbeitstagebuch Oktober 2013).

Auch an anderer Stelle beschreiben die Tutor_innen die fehlende oder geringfügige Partizipation seitens der Studierenden. Im Beobachtungsbogen zur Kompetenzreflexion notierte die dokumentierende Tutorin, dass es keine Rückfragen gegeben habe, auch nicht nach Ermunterungen, Fragen zu stellen (vgl. Beobachtungsbogen Kompetenzreflexion). Ein ähnliches Beispiel schilderte eine_r der Tutor_innen bei der Nutzung der Moodle-Plattform zur Gestaltung des Tutoriums: Die Studierenden waren angehalten, bis etwa eine Woche vor dem nächsten Treffen im Tutorium Themen zu sammeln, von denen sie sich wünschten, dass sie im Tutorium behandelt würden, ebenso wie Fragen, für eine gemeinsame Erörterung. Die Tutor_innen stellten häufig fest, dass dieses Angebot von den Studierenden nicht genutzt wurde. So gab eine der Tutor_innen an, dass sie Moodle oft bis kurz vor dem Beginn des Tutoriums kaum Fragen oder Themen entnehmen konnte, aus deren Aufarbeitung eine Seminargestaltung möglich geworden wäre. Auch direkt vor dem Beginn des Tutoriums gab es weder Fragen noch Wünsche nach der Bearbeitung von bestimmten Themen, sodass die Tutor_innen auf eigene Erfahrungen und mitgebrachte Arbeitsmaterialien zurückgreifen mussten.

4.3 Partizipation und nicht-traditionell Studierende

Über die Gründe für die geringe Beteiligung kann viel spekuliert werden. Eine mögliche Erklärung ist, dass die Studierenden noch keine Fragen hatten, da ihnen nur der Abgabezeitpunkt zum Ende des Semesters vorgegeben wurde. Ihnen wurde nahegelegt, bereits während der Vorlesungszeit mit den Vorbereitungen und dem Schreiben der Hausarbeit zu beginnen. Es wurde allerdings im Verlauf des Semesters deutlich, dass die meisten Studierenden erst zum Ende der Vorlesungszeit bzw. am Anfang der vorlesungsfreien Zeit mit dem Schreiben begannen. Auffällig im Zusammenhang mit Partizipation ist eine Notiz aus dem Evaluationsbogen bzw. Feedbackbogen. Hier gibt es den Vermerk, dass viele der Studierenden nach einer „vorgegebenen Organisation und Struktur“ strebten (vgl. Evaluation/Feedback zur Erprobung der didaktischen Elemente: 2). Diese Notiz bezieht sich nicht unbedingt nur auf die Workshops im 2. Semester. Da diese aber ursprünglich unter Beteiligung der Studierenden strukturiert und gestaltet werden sollten, kann die Notiz auch darauf bezogen werden. An dieser Stelle noch einmal der Verweis auf die Besonderheit der nicht-traditionell Studierenden: Neben der guten Selbstorganisation haben diese eine genaue Vorstellung von den Lehrangeboten. Das könnte bedeuten, dass die nicht-traditionell Studierenden insgesamt

kritischer mit Inhalten von Seminaren und Veranstaltungen umgehen als ihre Mitstudierenden, insbesondere mit Blick auf den Zeitfaktor und die Verwertbarkeit der Inhalte. Ebenso könnte vermutet werden, dass nicht-traditionell Studierende „neuen“ Lehr- und Lernformen gegenüber weniger offen sind, weil sie diese Ansätze aus ihrer Lernbiografie nicht kennen.

Im Zusammenhang mit partizipativen Elementen aus der Perspektive der Studierenden, ist dies ein Widerspruch: Eine vorgegebene Organisation und Struktur lassen vollständige Partizipation nicht zu, womit auch ein partizipativ angelegtes zukünftiges Tutorium nicht möglich ist.

Es kann vermutet werden, dass es für die Studierenden ungewohnt war, partizipativ zu handeln und sie auch weniger aktive Gestaltung erwarteten, sondern eher passivere Teilnahme und die Bearbeitung vorgegebener Aufgaben. Jokanovic und Szczyrba beschreiben diese Gruppe der Studierenden als „passive Informationsempfänger_innen“ (2012: 9). Vermutlich waren die Studierenden von ihrer Arbeit her möglicherweise partizipatives Handeln mit ihren Adressat_innen gewohnt, erwarteten in der Hochschule jedoch aufgrund ihrer Lernbiografie eher Vorgaben und hierarchische Systeme als Mitbestimmungsrechte. Eine andere Erklärung könnte sein, dass die Studierenden partizipatives Handeln ablehnten, dies wäre jedoch wahrscheinlich während der Begleitung irgendwann zur Sprache gekommen.

Es kann sicher weitere Gründe geben, die in diesem Rahmen nicht erörtert werden können. Abschließend kann festgehalten werden, dass das Einbringen partizipativer Elemente nicht in dem Umfang angenommen wurde, wie dies von Projektmitarbeiter_innen und Tutor_innen angedacht war.

5 Fazit

Die tutorielle Begleitung als zentrales didaktisches Element der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ war nicht explizit partizipativ ausgerichtet. In der Erprobung im 1. und 2. Semester wurden den Studierenden Partizipationsmöglichkeiten geboten, die nach Straßburger und Rieger auf der Stufe der echten Partizipation angesiedelt sind (Stufe 4: Mitbestimmung zulassen und Stufe 5 Entscheidungskompetenz teilweise abgeben). Den Studierenden hätten darüber hinaus mehr partizipative Spielräume eröffnet werden können. Beispielsweise hätten gemeinsam von Studierenden und Tutor_innen während der Workshops Gestaltungsvorschläge gesammelt und abgestimmt werden können, um darauf basierend den Ablauf der Sitzungen zu planen. Dies hätte allerdings eine explizit partizipative Ausrichtung des Formats vorausgesetzt und damit die aktive Information und Einbeziehung der Erstsemestler_innen. Das Veranstaltungsformat des Tutoriums ist dafür grundsätzlich geeignet. Ein Verständnis für partizipative Mitwirkung in Veranstaltungen wie Tutorien kann allerdings nicht per se vorausgesetzt werden; es ist den dargestellten Situationen zufolge nicht ausreichend, Parti-

zipationsmöglichkeiten nur anzubieten. Unter Berücksichtigung der Lernbiografien können sich verschiedene Verständnisse von Teilhabe entwickelt haben – oder sogar Unverständnis. Dies ist von Tutor_innen und Studierenden gemeinsam zu reflektieren. Tatsächlich bedarf es unserer Auffassung nach eines gemeinschaftlichen Verständnisses von Partizipation, das während des Tutoriums gemeinsam erarbeitet werden könnte – diese muss also gelernt werden. Und ein Tutorium bietet aus unserer Sicht einen sicheren Ort, um Partizipation praktisch zu üben.

Grundsätzlich gilt also zu klären, zu wie viel Partizipation die Zielgruppe bereit ist. Wirkliche Mitbestimmung ist Potenzial und Herausforderung zugleich und Tutor_innen müssten diesbezüglich geschult werden. Wichtig bei einer sinnvollen und gewinnbringenden Umsetzung eines partizipativ angelegten tutoriell angeleiteten Workshops oder eines Tutoriums ist die didaktische Zielklärung. Auf dieser Grundlage kann dann der Grad der Strukturierung und der Partizipation ausgewählt werden.

Literatur

- Wissenschaftliche Begleitung des Projekts Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – ANKOM (Hrsg.) (2009): Memorandum zur Stärkung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung – Perspektiven für die Fachkräfteentwicklung: <http://ankom.his.de/material/dokumente/memorandum.pdf> (07.08.2015).
- Jokanovic, Mirjana/Szczyrba, Birgit (2012): Tutorienarbeit an Hochschule. Professionalisierung der Lehre „bottom up“. In: Behrendt, Brigitte (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre Lehren und Lernen effizient gestalten, Raabe, F 6.8., S. 1–18.
- Kräpke, Heike/Ladwig, Annette (Hrsg.) (2013): Tutorienarbeit im Diskurs: Qualifizierung für die Zukunft. Berlin: LIT Verlag.
- Knauf, Helen (2013): Tutorenhandbuch, Einführung in die Tutorenarbeit. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Platte, Andrea/Schultz, Christian-Peter (2011): Inklusive Bildung an der Hochschule – Impulse für LehrerInnenbildung und Soziale Arbeit. In: Fliieger, Petra/Schönwiese, Volker (Hrsg.): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 245–251.
- Rohr, Dirk/Kricke, Meike/den Ouden, Hendrik/Bachtsevanidis, Vasili (2014): Modellierung, Teamteaching, Planspiel & Tutorien – Verzahnung hochschuldidaktischer Aspekte in der neuen LehrerInnenbildung. In: Berendt, Brigitte/Fleischmann, Andreas/Wildt, Johannes/Schaper, Niclas/Szczyrba, Birgit (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, L 3.11.
- Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (Hrsg.) (2014a): Bedeutung und Formen der Partizipation – Das Modell der Partizipationspyramide. In: Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (Hrsg.): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 12–39.

- Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (Hrsg.) (2014b): Partizipation kompakt – Komplexe Zusammenhänge auf den Punkt gebracht. In: Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (Hrsg.): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Arbeit, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 230–240.
- Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (Hrsg.) (2014c): Bedeutung und Formen der Partizipation – Das Modell der Partizipationspyramide. In: Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (Hrsg.): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 15.

Unveröffentlichte Literatur

- Arbeitstagebuch Oktober 2013, 6.10.2013.
- Beobachtungsbogen Kompetenzreflexion 15.4.13.
- Ergebnisprotokoll Jour Fixe Tutor_innen 6.5.2013, S. 2.
- Ergebnis Treffen Tutorielle Begleitung Hausarbeiten im 2. Semester des bbgf. Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit“ am 25.9.13.
- Evaluation/Feedback zur Erprobung der didaktischen Elemente, 7.3.2013, S. 2.
- PONTS (2013): Potenziale nicht traditionell Studierender, Projekt PONTS im Kurzüberblick.