

Kraatz, Carl Eberhard

Tutorien als Räume für selbstbestimmtes Lernen

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Kröpke, Heike [Hrsg.]; Heyner, Marko [Hrsg.]: Tutorienarbeit im Diskurs IV. Spuren nachhaltiger Vernetzung. Münster : WTM Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien 2021, S. 133-146. - (Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik; 6)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /
Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:01111-pedocs-237654
10.25656/01:23765

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-237654>

<https://doi.org/10.25656/01:23765>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Tutorien als Räume für selbstbestimmtes Lernen

Schlagworte: Selbstbestimmtes Lernen – Tutorien – Subjektwissenschaft – Praxis – Erziehungswissenschaft

Einleitung

Studentische Tutorien erfüllen unterschiedliche Funktionen und haben viele verschiedene Ausprägungen. Veröffentlichungen über Tutorien ist gemeinsam, dass sie diesem Veranstaltungsformat positive Eigenschaften zuschreiben (vgl. Antosch-Bardohn/Beege/Primus 2016). Neben Orientierungshilfe, Niedrigschwelligkeit, Beratungs- und Betreuungsfunktionen werden auch spezifische Arten des studierendenzentrierten Lernens genannt, beispielsweise selbstorganisiertes, selbstreguliertes oder auch selbstbestimmtes Lernen. Diskurse zu weitgehend positiv konnotierten Begriffen wie Studierendenzentrierung (vgl. Gröbblinghoff 2013) gehen zwar übereinstimmend von einer zentralen Bedeutung des lernenden Individuums aus, unterscheiden sich aber in ihrer (lern)theoretischen Begründung her zum Teil erheblich. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf selbstbestimmtes Lernen in der Bedeutungsherkunft aus der Subjektwissenschaft der kritischen Psychologie (vgl. Holzkamp 1995), für die das lernende Subjekt mit seinen individuellen Weltbezügen, Lebensinteressen und Lernbegründungen die zentrale Größe ist. Bildungsinstitutionen werden in diesem Verständnis eher als Verhinderungsinstanzen selbstbestimmten Lernens gesehen. Obwohl diese einseitige Perspektive mit ihrer radikalen Institutionenkritik längst relativiert wurde, werden durch die Auseinandersetzung mit diesem Ansatz wichtige Differenzen lerntheoretischer Konzepte thematisch. Im Folgenden soll deshalb ein von Studierenden konzipiertes und verantwortetes Tutorienprogramm vorgestellt werden, in dessen Konzeption wesentliche Überlegungen zu selbstbestimmtem Lernen mit eingeflossen sind. Anliegen des Beitrages ist es, anhand des „Tut!“ für Erziehungswissenschaft (Justus-Liebig-Universität Gießen) Realisierungsmöglichkeiten für selbstbestimmtes Lernen im Rahmen der Institution Hochschule zu diskutieren.

Tut! – Tutorien für Erziehungswissenschaft

Das „Tut!“ ist ein von Studierenden für Studierende angebotenes freiwilliges Kursprogramm für Erziehungswissenschaft mit praxisorientierten Methoden und Bezug zur pädagogischen Berufstätigkeit (vgl. Kraatz 2020). Die Tutorien werden von Studierenden erdacht, geplant und geleitet, die dabei ihr Können, Wissen und entsprechende Erfahrungen aus Hobbies, ehrenamtlicher Tätigkeit oder einem früheren Beruf thematisieren bzw. weitergeben. Ausgangspunkt des Programms war der Wunsch vieler Studierender nach ‚mehr Praxis‘ in ihrem erziehungswissenschaftlichen Studium. Angesichts der vielfältigen – auch pädagogischen - Vorerfahrungen der Studierendenschaft entstand die Idee, diese Erfahrungen als Ressourcen für ein neues Angebot mit Schwerpunkt auf Praxisbezug zu nutzen. Da mithin Studierende und ‚ihr‘

Thema Ausgangs- und Mittelpunkt dieses Angebots sein sollten, lag die Entscheidung für das Format des studentischen Tutoriums nahe. Im Tut! werden unterschiedlichste Methoden, Themen oder Techniken aus der Perspektive und mithilfe der Kompetenzen der jeweiligen Tutorin bzw. des jeweiligen Tutors thematisiert bzw. an die Teilnehmer*innen der Tutorien vermittelt. Um die gewünschte praktische Handlungsorientierung zu erreichen, stehen in der Tutorienarbeit Übungen im Vordergrund. Gleichzeitig werden aber auch immer Bezüge der jeweiligen Thematik zu pädagogischen Theorien sowie zu pädagogischen Berufsfeldern und -tätigkeiten reflektiert. Somit wird die eigene Thematik der Tutor*innen als Kern des Tutoriums beibehalten, die Veranstaltung insgesamt aber als eine mit dem erziehungswissenschaftlichen Studium verbundene gestaltet. Die konzeptionelle Rahmung des Tut! wird durch ein Team aus interessierten Studierenden, den beteiligten Tutor*innen sowie einem wissenschaftlichen Mitarbeiter als Koordinator (der selbst ursprünglich Tut!-Tutor war) geleistet. Die offenen Organisations- und Diskussionstreffen dieses Teams sind die zentrale Instanz der Entwicklung und Durchführung des Tutorienprogramms. In diesem Rahmen werden Ideen für neue Tutorien vorgestellt, diskutiert und in einem z. T. mehrmonatigen Diskussions- und Erprobungsprozess zu einem tatsächlichen Angebot entwickelt. Elemente dieses Prozesses sind u. a. Probe- bzw. Schnuppertutorien sowie Intensivphasen wie Projektwochenenden. Die kollektive Struktur gewährleistet einen übergreifenden konzeptionellen Rahmen für die ansonsten äußerst unterschiedlichen Themen der Tutorien. Dieser Rahmen besteht in einer priorisierten Orientierung an erziehungswissenschaftlichen Kriterien und pädagogischen Bezügen des Themas sowie didaktisch aus einer spezifischen Verbindung von Übungen, theoretischen Aspekten und Reflexionen. Der schrittweise Entwicklungsprozess dient dabei nicht nur der Sicherung eines qualitativ hochwertigen Angebots, sondern auch der möglichst umfassenden Vorbereitung der Tutor*innen auf die Durchführung „ihres“ Tutoriums. In Zusammenarbeit mit dem für die Tutor*innenqualifizierung befassen *Zentrum für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen der Universität Gießen (ZfbK)* wurde dazu ein eigenes Schulungsformat entwickelt. Schwerpunkt dieser Schulungen ist neben den ‚klassischen‘ Themen der Tutor*innenqualifizierung¹ die Transformation der individuellen Thematik der Tutor*innen von einer gewissermaßen ‚ungerichteten‘ Erfahrungs- und Wissensaufschichtung zu einem didaktisch organisierten Veranstaltungsangebot. Der kollektiven Ausrichtung des Tut! folgend werden auch die Schulungen unter größtmöglichem Einbezug der Ressourcen der beteiligten Studierenden durchgeführt. So sind die erfahreneren Tutor*innen aktiv sowohl an der Vorbereitung der Schulungen als auch an der Vermittlung der Schulungsinhalte beteiligt. Das gesamte Tutorienprogramm genießt eine weitgehende Autonomie innerhalb des Instituts für Erziehungswissenschaft, welches die institutionelle Anbindung gewährleistet. Die inhaltliche und konzeptionelle Arbeit des Teams wird

¹ wie Veranstaltungsplanung, Gruppenleitung, didaktische Methoden etc. (vgl. Antosch-Barohn/Beege/Primus 2016)

durch einen wissenschaftlichen Mitarbeiter koordiniert, während einige der Professuren des Instituts die nötigen administrativen Ressourcen zur Verfügung stellen und das ZfbK die Qualifizierung der Tutor*innen gewährleistet. Die Tutorien stehen allen Studierenden des Fachbereichs offen, wobei sie konzeptionell vor allem die Studierenden der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge und die Lehramtsstudierenden als ihre Zielgruppe adressieren. Da sie als freiwilliges Zusatzangebot keinem Studiengang oder einzelnen Modul zugehören, können sie in keiner Weise in die Studienleistung via Credit Points eingebracht werden. Die Teilnahme an einem Tut!-Tutorium wird lediglich mit einem Zertifikat bescheinigt. Dennoch – obwohl es keine Notwendigkeit zum Besuch gibt – haben bisher rund 360 Student*innen an den bislang 35 durchgeführten Tutorien² teilgenommen. Die Themenpalette umfasste dabei offensichtlich pädagogische Themen wie *Gesprächsführung*, *Kommunikation* oder *Umgang mit kultureller Vielfalt*, künstlerische Angebote wie *Graffiti & Street Art* oder *Zeichnen* genauso wie Themen der Bewegung (*Jonglieren*) und *Entspannung/Selbstfürsorge* sowie *Theater-*, *Märchen-* und *Zirkuspädagogik* u.v.a.³ Auf Wunsch vieler Studierender wurde das Tutorienprogramm seit seiner Erprobung kontinuierlich im Umfang vergrößert⁴.

Aus dieser zusammenfassenden Beschreibung des Tutorienprogramms wird seine starke Strukturierung durch Aspekte der Studierendenorientierung, Partizipation und Selbstbestimmung deutlich. Diesem Gedanken folgend soll nun eine präzisere Einordnung des Tut!-Konzepts in Diskurse der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (Holzkamp 1995) vorgenommen werden, indem zunächst ihre zentralen Gedanken nachgezeichnet und anschließend die konkreten Faktoren für die Ermöglichung selbstbestimmten Lernens in Bildungsinstitutionen skizziert werden.

Selbstbestimmtes Lernen

Der Begriff *selbstbestimmtes Lernen*, wie er hier verwendet wird, bezieht sich auf die Begründetheit des Lernens aus Sicht der Subjekte und betont damit eine „Nähe zum emanzipatorisch-politischen Bezugssystem“ (Kubsch 2016, S. 74). *Selbstbestimmtes Lernen* wird mit ganzheitlichen, tiefgehenden und nachhaltig wirksamen Lernerfahrungen und –ergebnissen sowie mit Bildung im Sinne von Persönlichkeitsbildung (vgl. Faulstich 2008, S. 80) in Verbindung gebracht. Die Argumentationssysteme der Bezeichnungen *selbstgesteuert* und *selbstorganisiert* beziehen sich dagegen stärker auf Organisations-, Effizienz- und Machbarkeitskriterien. Bei der Betrachtung konkreter Vorschläge zur Ermöglichung selbstbestimmten Lernens werden Überschnei-

² Die Zahlen beziehen sich auf den Stand nach dem Wintersemester 2019/2020, der fünften Durchführungsphase des Tut!

³ alle bisherigen Tutorien sind auf der Tut!-Homepage aufgelistet: <https://www.uni-gies-sen.de/fbz/fb03/institute/ifezw/Tut/tutorien>

⁴ So wurde zum einen die Zielgruppe von zunächst einem B.A.-Studiengang nach und nach auf alle erziehungswissenschaftlichen Studiengänge ausgeweitet, zum anderen der Angebotsrhythmus verdoppelt und außerdem die Zahl der Tutorien erhöht.

dungen mit aktuell im Bereich der Hochschuldidaktik diskutierten Konzepten sichtbar, beispielsweise mit dem der Studierendenorientierung (vgl. Gröbblinghoff 2013). Hier werden ebenfalls Elemente wie Autonomie, Partizipation oder Anerkennung von Diversität der Studierendenschaft betont (vgl. ebd., S. 134). Diese auch in Bezug auf Tutorien thematisierten Elemente folgen in der Konsequenz dem als „shift from teaching to learning“ (Welbers 2005) bezeichneten Paradigmenwechsel, der im wesentlichen Erkenntnissen konstruktivistischer Lerntheorien entspringt. Konzepte aus diesem Zusammenhang berufen sich in Begründung und Zielsetzung allerdings vorwiegend auf höhere Effizienz und größeren Lernerfolg. Damit klammern sie aber das grundlegende Lerninteresse im Sinne der individuellen Lernbegründungen der Subjekte aus, welches für das Verständnis selbstbestimmten Lernens, wie es von Holzkamp (1995) umfassend beschrieben wurde, zentral ist.

Ausgangspunkt dieser Sicht auf Lernen ist das radikale Subjektverständnis der kritischen Psychologie, welches den Standpunkt des einzelnen Subjektes in den Mittelpunkt stellt. Mit Standpunkt ist dabei keine örtliche Festlegung gemeint, sondern die Tatsache, dass, unabhängig von Veränderungen der eigenen Wahrnehmung und Bedeutungswelt, es immer *die eigene* Perspektive ist, aus der das Subjekt seine Umwelt sieht und aus der es sich ihr intentional zuwendet. Die Gründe, etwas zu tun oder zu lassen, sind nach Holzkamp also immer „je *meine* Gründe“ (ebd., S. 23).

Die kritische Psychologie übernimmt so die ‚Erste-Person-Perspektive‘ der handelnden Subjekte und verlässt damit den Commonsense der naturwissenschaftlich orientierten traditionellen Psychologie, die den Menschen als Untersuchungsobjekt von außen, aus der ‚Dritte-Person-Perspektive‘ betrachtet. In dieser Logik werden Handlungssubjekte tendenziell zu Objekten, die auf von außen kommende Einflüsse reagieren und dabei einem Kausalverhältnis unterliegen. Ihre Handlungen werden durch äußere Einwirkungen bedingt. Demgegenüber sind im subjektwissenschaftlichen Verständnis die Handlungen durch das Subjekt unter Ansehung seiner bedeutungsvollen Handlungsvorsätze begründet.

Im Falle des Lernens benennt Holzkamp als Ausgangspunkt Handlungsproblematiken, in denen das Subjekt angesichts eines Problems seine Handlungsvorsätze nicht umsetzen kann, sondern auf Lernen verwiesen ist. Eine solchermaßen festgestellte Lernproblematik wird durch Lernhandlungen bearbeitet, bis der ursprüngliche, für die Lernhandlung unterbrochene, Handlungsverlauf wiederaufgenommen werden kann (ebd., S. 138). Anhand der „emotional-motivationalen Qualität“ der ursprünglichen Handlungs begründung lassen sich zwei Arten von Lernbegründungen und aus ihnen resultierenden Lernformen unterscheiden. Dies ist auf der einen Seite die angestrebte Erweiterung oder Erhöhung der eigenen „Weltverfügung bzw. Lebensqualität“ (expansiv begründetes Lernen) und auf der anderen Seite die durch das Lernen bezweckte „Abwendung von Beeinträchtigung und Bedrohung“ (defensiv begründetes Lernen) (ebd., S. 190). Während beim expansiv begründeten Lernen die Überwindung der Lernproblematik mit einer unmittelbar daraus folgenden Vergrößerung und

„Vertiefung des Weltaufschlusses“ verbunden wird, ist bei der Begründung des defensiven Lernens der mögliche „Weltaufschluss“ nachrangig, weil durch ihn die Bedrohung nicht abzuwenden ist. „Lernen“ wird hier nur durch sein Potential der Bedrohungsabwendung als Handlungsmöglichkeit relevant. Bei defensiv begründetem Lernen ist die Überwindung einer durch Lernanforderungen gekennzeichneten primären Handlungsproblematik die dominante Intention“ (ebd., S. 192). Somit steht dabei oft die Abrechenbarkeit des Lernerfolgs bei den jeweiligen Kontrollinstanzen im Vordergrund, die dazu führt, dass häufig Techniken des Vortäuschens das Lernen begleiten oder sogar dominieren. Von außen auferlegte Lernanforderungen und das Vorhandensein von diesbezüglichen Kontrollinstanzen verweisen auf Lerninstitutionen, die in der Holzkamp-Rezeption auch als „kontaminierte Lernverhältnisse“ (Gnahs 2008) bezeichnet werden, da sie vorrangig mit Hemmnissen, Verhinderungen und sogar Verkehrungen in Bezug auf expansiv begründetes Lernen in Verbindung gebracht werden. Orientiert an der Foucaultschen Vorstellung dezentraler Macht- und Herrschaftsdurchdringung aller gesellschaftlicher Bereiche sieht Holzkamp Schulen hauptsächlich als „Disziplinaranlagen“ (Foucault 1977, S. 284), deren vorherrschendes Lernprinzip der „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (Holzkamp 2008) ist. Nach dieser Lesart lernen die Schüler*innen (nur) genau das, was die Lehrer*innen lehren. Diese Vorstellung korrespondiert mit dem lernpsychologischen Bedingungsdiskurs, nach dessen Logik von außen gesetzte Einflüsse die Ursachen für Lernen sind und der die beschriebenen Zusammenhänge zwischen den ursprünglichen Lerninteressen der Subjekte und ihrem Lernen negiert (vgl. Holzkamp 1995, S. 29). Statt expansiv begründetem Lernen begünstigt diese Lehr-Lern-Konstellation defensives, Anforderungen abwendendes Lernen. Während das Geschehen in Bildungsinstitutionen von Holzkamp eher als lernverhindernd und Lernwiderstände erzeugend analysiert wird, beschreibt er mit *partizipativem* und *kooperativem* Lernen zwei Formen interpersonales Lernens, in denen er expansiv begründete Aspekte sieht. Partizipatives Lernen zeichnet sich durch das Verhältnis von Meister⁵ und Neuling/Novize (vgl. ebd., S. 502 f.) aus, bei dem die Novizen in eine „Gemeinschaft der Praktiker“ (ebd.) integriert werden, um das spezielle Wissen oder Können, das in der jeweiligen Gemeinschaft Standard ist, zu erwerben. Die Perspektive ist das Hineinwachsen der Novizen in den Status des Meisters, welches ein grundsätzlich anderes Verhältnis, als das durch Dichotomie geprägte zwischen Lehrer und Schüler ermöglicht. Der Schüler lernt nicht, um Lehrer zu werden, sondern um den durch den Lehrer gestellten Anforderungen zu genügen. Dennoch sieht Holzkamp auch im partizipativen Lernen durch die Hierarchisierung zwischen Lernendem und Lehrendem eine „traditional-personengebundene Asymmetrie mit autoritativen Momenten“ (Holzkamp 1995, S. 509), die expan-

⁵ In diesem Abschnitt werden die männlichen Formen (Lehrer, Schüler) nicht durch die weiblichen ergänzt. Obwohl es sich um indirekte Zitate handelt, würde Holzkamps Stil durch Änderungen zu stark verändert.

siv begründetes Lernen tendenziell behindert. Beim kooperativen Lernen ist das gemeinsame Lerninteresse Beweggrund für freiwillige Zusammenschlüsse. Kooperativ Lernende müssen sich also über die Definition der Lernproblematiken bzw. der angestrebten Lebensinteressen einigen, um diese als gemeinsame Interessen zu verfolgen. Aufgrund der Gleichrangigkeit der Lernenden sieht Holzkamp im kooperativen Lernprozess die Möglichkeit einer spezifischen Lernproduktivität. Allerdings konstatiert er pessimistisch, dass in freiwilligen Lernzusammenschlüssen kooperatives und expansives Lernen keineswegs garantiert ist (vgl. ebd., S. 521), da sich regelmäßig „hinter dem Rücken der Beteiligten“ (ebd., S. 520) verschiedene Formen hierarchischer Machtkonstellationen einstellen.

Selbstbestimmtes Lernen in Bildungsinstitutionen

Der skizzierte skeptische Blick auf interpersonale Lernverhältnisse, der in Bezug auf Lerninstitutionen zu einer kompromisslos ablehnenden Haltung wird, wird durch kritische Impulse sogenannter „neosubjektwissenschaftlicher“ (Grotluschen 2014) Diskurse, vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung, konstruktiv weiterentwickelt. Trotz nicht von der Hand zu weisender Unterschiede der Bildungsbereiche lohnt sich die Betrachtung dieser Weiterentwicklungen, um die Perspektive einzunehmen, in der im nächsten Abschnitt die Untersuchung des universitären Tutorienprogramms vorgenommen wird. Im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen steht eine Kritik an der „heroischen“ Überhöhung des Subjekts zu einem autonomen Individuum und der damit einhergehenden Ausblendung von Intersubjektivität. Durch die Betonung der ‚Erste-Person-Perspektive‘, mit der Holzkamp die Individuen aus dem Objektstatus der klassischen Psychologie herausholt, gerät die Bedürftigkeit der Subjekte nach anderen Personen aus dem Blick. Erst diese ‚Zweite-Person-Perspektive‘ eröffnet aber eine pädagogische Perspektive auf Lernen, die das Konzept selbstbestimmten expansiven Lernens für andere Bildungsdiskurse anschlussfähig macht. Aus der Sicht einer pädagogischen Theorie des Lernens kann der Subjektwissenschaft mit dem Mangel an intersubjektiven Perspektiven ein Defizit attestiert werden, „da mit ihr die pädagogischen Bezüge und deren konstitutiver Bestandteil an Lernprozessen nicht erklärt werden können“ (Künkler 2014, S. 222). Auch das Potential hilfreicher und stärkender sozialer Bezüge durch die Personen der Lehrenden verschwindet hinter dem schwerwiegenden Verdacht, diese hätten als Akteur*innen des Lehr-Lern-Kurzschlusses die „Bedeutung von Agenten fremder gesellschaftlicher Interessen, die Lernende an der Entwicklung eigener Lerninteressen und deren Realisierung hindern“ (Peters 2008, S. 83). Mit dieser Perspektive werden jedoch vielfältige lernförderliche Aspekte übersehen, die im Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden zum Tragen kommen können.

Als weiterer Kritikpunkt an Holzkamps Konzept wird die Festlegung von selbstbestimmtem Lernen als ausschließlich intentionalem Vorgang gesehen. Damit wird eine starke normative Setzung vorgenommen und eine Vorstellung von Lernen gegeben, der gegenüber „die meisten realen Lernvorgänge als defizitär erscheinen müssen“

(Haug 2004, S. 29). Ähnlich lässt sich die dualistische Trennung von expansivem und defensivem Lernen „empirisch nicht durchhalten“ (Grotluschen 2014, S. 239), die beide in zahlreichen Mischformen existieren, in denen unterschiedliche Aspekte gleichzeitig zum Tragen kommen. Auch weitere Lerndimensionen (bspw. Ziel, Inhalt, Methoden) können jeweils einem „eher selbstbestimmten“ (autonom, wählbar, variabel) oder „eher fremdbestimmten“ Pol (direktiv, festgelegt, fixiert) zugeordnet (Faulstich/Zeuner 2010, S. 92) und damit Lernprozesse differenzierter als je spezifische Ausprägungen beschrieben werden. Als Konsequenz der Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung des Konzepts entstanden konkrete Vorschläge, wie selbstbestimmtes Lernen in Institutionen ermöglicht werden kann, ohne die grundlegende Vorstellung der Hoheit der Subjekte über ihr eigenes Lernen von vornherein einzuhegen und den Zwecken der Lerninstitution unterzuordnen. Die im Folgenden aufgelistete Auswahl von Kriterien für *Supportstrukturen für selbstbestimmtes Lernen* oder auch *Anstöße expansiven Lernens* (Faulstich 2017, S. 23, 2008, S. 74) ist nicht als umfassende Beschreibung solcher Strukturen zu verstehen, sondern eher in der Art von Prüfsteinen für Lernsettings:

- Bedeutsamkeit der Themen für die Interessen der Lernenden
- Möglichkeit der Partizipation an Planung, Durchführung und Auswertung
- Möglichkeiten kooperativen und partizipativen Lernens
- Gruppen- und fachübergreifende Angebote
- Schnupperkurse/Probeteilnahmen
- Herstellung von Zeitsouveränität
- Zertifikate nicht als Kontrolle, sondern als Belege für Lernfortschritte

Auch ohne diese Kriterien hier weiter auszuführen, lässt sich absehen, dass ihre Beachtung weitere Veränderungen in den Institutionen voraussetzen oder sukzessive bewirken, beispielsweise eine veränderte Rolle der Lehrenden, die vermehrt Elemente der Lernbegleitung, des Arrangierens von Lernsituationen, des Beratens, Coachens oder des Supports beinhaltet (vgl. Peters 2008, S. 81).

Mit den „Supportstrukturen“ werden pragmatische Vorschläge formuliert, die kurz gefasst eine Wiederannäherung des subjektwissenschaftlichen Lernverständnisses an die Bedingungen von Lernarrangements in Bildungsinstitutionen ermöglichen sollen. Als Möglichkeit diese Strukturvorschläge im hochschulischen Bereich in konkrete Programme umzusetzen, soll im Folgenden das oben beschriebene Tutorienprogramm erneut betrachtet werden.

Das Tut! als Supportstruktur für selbstbestimmtes Lernen

Bei der Sichtung von Kriterien für die Ermöglichung selbstbestimmten Lernens im Tutorienprogramm Tut! für Erziehungswissenschaft muss zwischen zwei Gruppen Studierender differenziert werden, für die teilweise unterschiedliche Bedingungen bestehen. Während die Teilnehmer*innen der Tutorien lediglich in den Einzelveranstaltungen mit dem Tut! in Kontakt kommen, sind die Tutor*innen sowohl Teil ihres

selbst geleiteten Tutoriums als auch der kollektiven Entwicklungs- und Organisationsprozesse. Sie befinden sich damit im Rahmen des Tut! gleichzeitig in der Rolle der Lehrenden und – beispielsweise bei Schulungen – der Lernenden. Wie werden also im Tut!-Programm die Kriterien für Supportstrukturen selbstbestimmten Lernens umgesetzt?

Bedeutsamkeit der Themen für die Interessen der Lernenden

Die Ausgangsidee des Tut!, dem von Studierenden geäußerten Wunsch nach 'mehr Praxis' im Studium nachzugehen, bedeutet somit eine grundlegende Orientierung an den Interessen der Lernenden. Ebenso ist die freiwillige Teilnahme an den Angeboten als Möglichkeit einer interessenorientierten Auswahl von Veranstaltungen zu sehen. Auch die beschriebenen Erweiterungen der Tut!-Aktivitäten wurden durch Wünsche von Studierenden angestoßen. Mit Blick auf die Tutor*innen, die ein ihnen wichtiges Thema zum Angebot für andere entwickeln, ist die Bedeutsamkeit der Themen für ihre Interessen offensichtlich.

Möglichkeit der Partizipation an Planung, Durchführung und Auswertung

Sowohl die übergreifende Planung im Rahmen von Projektwochenenden als auch die regelmäßigen Treffen des Tut!-Teams sind prinzipiell für alle interessierten Studierenden offen. Die Tutor*innen und die Studierenden, die dort mitarbeiten, partizipieren in hohem Maß an Planung, Durchführung und Auswertung, da sie größtenteils selbst die Akteur*innen dieser Prozesse sind. Dies betrifft sowohl die Bestimmung und Weiterentwicklung des Gesamtprogramms als auch die Gestaltung der einzelnen Tutorien.

Möglichkeiten kooperativen und partizipativen Lernens

Der Zugang der Tutor*innen zu ‚ihrer‘ Thematik, die sie nämlich als ihr eigenes Betätigungs- und Interessenfeld einbringen und an der sie die Teilnehmer*innen teilhaben lassen, ermöglicht einen wichtigen Aspekt partizipativen Lernens im Verhältnis von ‚Meister und Novizen‘. Durch die Schwerpunktsetzung auf Übungen sind gemeinsame Handlungssituationen, bei denen die Tutor*innen ihre Kommiliton*innen an ihren Kompetenzen partizipieren lassen, als die Regel und handlungsfernes Belehren als Ausnahme zu bezeichnen. Auch kooperatives Lernen lässt sich in den Formaten des Tut! häufig beobachten. Kennzeichen dieser Lernform ist der freiwillige Zusammenschluss aufgrund gemeinsamer Handlungsproblematiken. Somit liegt in der Freiwilligkeit der Teilnahme an den Tutorien eine Grundvoraussetzung kooperativen Lernens vor. Auch im Fall des Tut!-Teams kann eindeutig von kooperativem Lernen gesprochen werden. Die bestimmende Struktur ist durch gemeinsame Interessen geprägt. In beiden Settings, der Teamgruppe und den Tutorien, wird kooperatives Lernen auch durch die Peer-Konstellation begünstigt, die das Entstehen größerer Hierarchien verhindern kann.

Gruppen- und fachübergreifende Angebote

Da die Tutorien unabhängig von Studiengang oder Semesterzahl der Studierenden belegt werden können und das einzige Kriterium die aktuelle Immatrikulation an der Gießener Universität ist, kann von einem gruppenübergreifenden Angebot im Rahmen der Institution gesprochen werden. Fachübergreifend im Sinne von fachbereichsübergreifend ist es ebenfalls, wenn die Berechtigung zur Teilnahme betrachtet wird. Die Ausgestaltungsweise des Angebots des Tut! richtet sich konzeptbedingt zwar nur an Studierende der Erziehungswissenschaft. In diesem Bereich ist das Tut! jedoch ebenfalls als fachübergreifend zu bezeichnen, da es Studierende unterschiedlicher Studiengänge anspricht.

Schnupperkurse/Probeteilnahmen

Solche Veranstaltungen sind verbindliche Elemente des Entstehungsprozesses jedes einzelnen Tutoriums. Sie werden „nach außen“, in Richtung potentieller Teilnehmer*innen, als Schnupperangebot für zukünftige Tutorien kommuniziert und dienen gleichzeitig für den „inneren“ Kreis des Teams zur Erprobung neuer Tutorien-Ideen. Mithilfe des so ermöglichten Feedbacks dieser beiden Gruppen können die Projekte jeweils an den Interessen der Lernenden orientiert weiterentwickelt werden.

Herstellung von Zeitsouveränität

Die Tutorien werden generell in der Vorlesungszeit des betreffenden Semesters angeboten und in der Regel wöchentlich im 90-Minuten-Format durchgeführt. Wenn auch mit dem Angebot von Blockveranstaltungen oder vierstündigen Sitzungen Zugeständnisse an Erfordernisse der Lernthematiken gemacht werden, bleibt hier die vorgegebene ‚Taktung der Institution‘ der bestimmende Faktor. Mithin kann das Tut! dieses Kriterium der ‚Supportstrukturen für selbstbestimmtes Lernen‘ nicht für sich reklamieren.

Zertifikate nicht als Kontrolle, sondern als Belege für Lernfortschritte

Die Teilnahmebescheinigungen, die für die Tutorien ausgestellt werden, sind an eine 80-prozentige Anwesenheit geknüpft. Sie zählen allgemein die Inhalte und Lernziele des als ‚erfolgreich besucht‘ bescheinigten Tutoriums auf. Sie enthalten keine individuellen Rückmeldungen oder Dokumentationen der Lernfortschritte der Teilnehmenden. Somit wird auch dieser Aspekt der ‚Supportstrukturen‘ im Tut! nicht umgesetzt.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass das Tutorienprogramm Tut! wesentliche Aspekte einer Supportstruktur für selbstbestimmtes Lernen verwirklicht, auch wenn einzelne Elemente wie die Zeitsouveränität und die ausgestellten Zertifikate nicht in diesem Sinne bezeichnet werden können. Dabei scheint am wichtigsten, dass die das Tut! konstituierende Frage nach thematischen Interessen der Studierenden das Kriterium der *Bedeutsamkeit der Themen für die Interessen der Lernenden* erfüllt. Im Gesamten kann davon ausgegangen werden, dass in den einzelnen Tutorien des Programms sowie in der Organisationsgruppe Lernen mit expansiven Begründungen ermöglicht wird.

Eine empirische Untersuchung des Tut! mit dem Ziel, Prozesse des selbstbestimmten, expansiv begründeten Lernens zu identifizieren und genauer zu beschreiben, steht jedoch noch aus. Bisher wurden lediglich im Zuge interner Reflexionen und Evaluationen Rückmeldungen bzw. Bewertungen der Teilnehmer*innen eingeholt. Vor allem die Ergebnisse der Auswertung eines in mehreren Semestern verwendeten Fragebogens lassen den Schluss zu, dass die teilnehmenden Studierenden das Tutorienprogramm als ein gelungenes Veranstaltungsformat ansehen, welches ihr Studium bereichert (vgl. Kraatz 2020, S. 10). Wesentliche Einzelaspekte der Konzeption, beispielsweise die Kombination von Übungen mit erziehungswissenschaftlichen Theorien und pädagogischen Berufsbeispielen werden äußerst positiv bewertet. Neben der Tatsache, dass die Tutorien großen Spaß machten, werden außerdem die vielfältigen Möglichkeiten, sich mit eigenen Fragen oder Ideen mit einzubringen, gelobt (vgl. ebd.).

Ausblick und Fazit

Inwiefern diese Einschätzungen der Teilnehmer*innen sich auf die spezifischen Lernmöglichkeiten der studentisch bestimmten Tutorien und die durch sie gerahmten Lernprozesse beziehen - ob sich also in ihnen positive Aspekte expansiv begründeten Lernens ausdrücken - lässt sich vorerst nicht bestimmen. Künftige Untersuchungen könnten solchen Fragen nach der tatsächlichen Ermöglichung selbstbestimmten Lernens im Zusammenhang mit dem Tut! nachgehen. Interessant wäre dabei zu untersuchen, ob und wenn ja in welcher Weise sich die selbstbestimmten Kontexte der studentischen Organisationsgruppe auf die Arbeitssituationen in den Tutorien auswirken. Auch mögliche Überlagerungen expansiver und defensiver Lernbegründungen könnten ein Untersuchungsgegenstand sein. Das Phänomen eines solchen Begründungsverhältnisses wird in einer Äußerung einer Teilnehmerin des Jongliertutoriums an ihren Tutor besonders deutlich: „gut, dass du nicht gefordert hast, dass wir zuhause üben. So habe ich es trotzdem gemacht, weil es freiwillig war“.

Bei dem skizzenhaften Durchgang durch die Konzeption des studentisch bestimmten und mit großer Autonomie ausgestatteten Tutorienprogramms Tut! für Erziehungswissenschaft wurde deutlich, dass das Tut! wie eine „Supportstruktur für selbstbestimmtes Lernen“ gestaltet ist. Ob und wie selbstbestimmtes, expansiv begründetes Lernen in diesem Rahmen tatsächlich stattfindet, müssen weitere Untersuchungen zeigen. Das Beispiel des Tut! zeigt aber schon jetzt, dass in der institutionellen Struktur der Hochschule durchaus Flexibilität besteht und Spielräume für autonomes Gestalten vorhanden sind. Um solche Räume für eine Entfaltung interessengeleiteter Lernprozesse der Studierenden zu sichern und zu vergrößern, müsste der Frage nach den Interessen der einzelnen Lernenden und der Bedeutsamkeit der Lerninhalte für ihre Handlungsproblematiken mehr Beachtung geschenkt werden und in diesem Zuge Mitwirkungsmöglichkeiten der Studierenden an Auswahl und Entwicklung neuer Angebote ausgeweitet werden.

Die entscheidende Frage bei der Auseinandersetzung mit selbstbestimmtem Lernen ist nicht, ob diese Form expansiven Verfolgens eigener Lebens- und Lerninteressen in ihrer Effizienz und ihren Ergebnissen anderen Herangehensweisen an Lernen überlegen ist. Der Unterschied zu anderen Lerntheorien ist vor allem der, dass Lernen niemals als abgekoppelt von seinen Inhalten gesehen wird. Gelingendes Lernen ist aus dieser Perspektive nicht die möglichst effektive Herstellung eines Lernerfolgs, sondern eine aus der Sicht der lernenden Subjekte möglichst große Erweiterung an Verfügungsmöglichkeiten über die Welt und die eigenen Lebensinteressen. Selbstbestimmte Tutorien können dazu einen Beitrag leisten.

Quellenangabe/Reference:

Kraatz, Carl E.: Tutorien als Räume für selbstbestimmtes Lernen. In: Kröpke, Heike [Hrsg.]; Heyner, Marko [Hrsg.]: Tutorienarbeit im Diskurs IV – Spuren nachhaltiger Vernetzung. Münster : WTM-Verlag 2021, S. 133-146

DOI: <https://doi.org/10.37626/GA9783959871761.0.09>

Literaturverzeichnis

Antosch-Bardohn, Jana/Beege, Barbara/Primus, Nathalie (2016): Tutorien erfolgreich gestalten: ein Handbuch für die Praxis. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Faulstich, Peter (2008): Lernen vermitteln. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hg.): Expansives Lernen. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Faulstich, Peter (2017): Selbstbestimmung und Professionalität als Schlüsselbegriffe der Erwachsenenbildung. In: Armbrorst-Weihs, Kerstin/Böckelmann, Christine/Halbeis, Wolfgang (Hg.): Selbstbestimmt lernen – Selbstlernarrangements gestalten: Innovationen für Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit. Münster New York: Waxmann. S. 17–25.

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.

Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gnahn, Dieter (2008): Institutionen als kontaminierte Lernverhältnisse. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hg.): Expansives Lernen. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. S. 92–99.

Gröbblinghoff, Florian (2013): Studierendenzentrierung in Studium und Lehre. In: Kröpke, Heike/Ladwig, Annette (Hg.): Tutorienarbeit im Diskurs: Qualifizierung für die Zukunft. Münster: LIT-Verl. S. 131–142.

Grotluschen, Anke (2014): Neo-subjektwissenschaftliche Lesart einer scheinbar vertrauten Lerntheorie. In: Faulstich, Peter (Hg.): Lerndebatten: phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: Transcript. S. 225–258.

Haug, Frigga (2004): Lernverhältnisse: Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Dt. Orig.-Ausg., 2. Aufl. Hamburg: Argument-Verl.

Holzcamp, Klaus (1995): Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausgabe. Frankfurt/Main und New York: Campus.

Holzcamp, Klaus (2008): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema >Lernen<. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hg.): Expansives Lernen. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. S. 29–38.

Kubsch, Eva-Christine (2016): Selbstbestimmtes Lernen im Promotionsprozess: eine rekonstruktive Analyse aus der Erziehungswissenschaft. Bielefeld: wbv.

Künkler, Tobias (2014): Lernen vom Subjektstandpunkt? Eine kritische Auseinandersetzung mit der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Holzkamps. In: Faulstich, Peter (Hg.): Lerndebatten: phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: Transcript. S. 203–224.

Peters, Roswitha (2008): Zur Bedeutung von Lehren und Lehrenden für expansives Lernen. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hg.): Expansives Lernen. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Welbers, Ulrich (2005): The Shift from Teaching to Learning: Zur historischen Rekonstruktion eines Paradigmenwechsels. In: Welbers, Ulrich/Wildt, Johannes (Hg.): The shift from teaching to learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals ; für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag. Bielefeld: Bertelsmann. S. 357–365.