

Marc Egloffstein

Offenes Peer Tutoring in der Hochschule

Studentische Betreuungstätigkeiten zwischen institutionellen Rahmenvorgaben und Selbstorganisation

Zusammenfassung

Dieser Beitrag beschreibt ein offenes Peer-Tutoring-Konzept, in dem studentische Tutoren die Betreuung von Studienanfängern im Kontext einer onlinebasierten Einführungsveranstaltung selbstorganisiert gestalten. Nach einem Überblick über Betreuungsbedarfe und alternative Betreuungsmodelle im Hochschulbereich werden konzeptionelle Grundlagen, Kontext, Ziele und Ausgestaltung des tutoriellen Betreuungsmodells vorgestellt. Auf Basis einer explorativen Analyse der Tutorentätigkeiten mit Hilfe eines Tagebuch-Verfahrens werden Implikationen für die Gestaltung offener Tutorenkonzepte diskutiert.

1 Ausgangslage

Vor dem Hintergrund gegenwärtiger Entwicklungen im Hochschulwesen wie bspw. steigenden Studierendenzahlen, Ökonomisierung der Studiengestaltung und erhöhtem Prüfungsdruck fällt der Betreuung von Studierenden eine immer größere Bedeutung zu. Aus studentischer Sicht sind Betreuung und Beratung zentrale Anforderungen in Bezug auf Studienqualität (Multrus, Ramm & Bargel, 2011). Gleichzeitig rückt die Betreuung auch aus didaktischer Perspektive immer mehr in den Mittelpunkt. So werden in der Weiterführung der Bologna-Reform studierendenzentrierte Lehr-, Lern- und Prüfungsformen gefordert, die in Konsequenz auch eine entsprechende Bandbreite von adäquaten Beratungs- und Unterstützungsangeboten notwendig machen (HRK, 2010). Die in diesem Zusammenhang diskutierten (selbstorganisations-)offenen Veranstaltungsformate (Reinmann, 2010) sowie speziell auch mediengestützte Lernangebote (Ojstersek, 2007) bringen besondere Betreuungserfordernisse mit sich. Nicht nur deshalb erscheint es sinnvoll, die traditionellen Betreuungsstrukturen zwischen Lehrenden und Lernenden durch alternative Ansätze zu ergänzen. Mehr denn je rücken dabei studentische Betreuungstätigkeiten in den Fokus der Aufmerksamkeit (Szczyrba & Wildt, 2006). Dabei stellt sich die Frage, wie alternative Betreuungsmodelle ausgestaltet werden sollten, damit diese einen sinnvollen Beitrag zur Studienqualität leisten können. Dazu wird im Folgenden das Beispiel eines offenen Tutorenkonzepts vorgestellt und auf Basis empirischer Ergebnisse diskutiert.

2 Alternative Betreuungsmodelle in der Hochschule

In der Bologna-Architektur wurden vor allem für die Studieneingangs- oder Assessment-Phase besondere Betreuungsbedarfe formuliert, die im Rahmen bestehender Betreuungsstrukturen oft nur unzureichend gedeckt werden können. Viele alternative Betreuungsmodelle zielen daher speziell auf die ergänzende Betreuung von Studienanfängern. Im Mentoring-Modell Paderborn (MeMoPad) wird die Betreuung in verpflichtenden, curricular verankerten Veranstaltungen vom hauptamtlichen Lehrpersonal geleistet (Burda, Kremer & Pferdt, 2007). Kleingruppen von Studienanfängern der wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudiengänge erarbeiten zusammen mit dem jeweiligen Mentor Lösungsverfahren zur Bewältigung typischer Probleme des Studieneinstiegs unter Bezugnahme auf Inhalte der Fachveranstaltungen. In der mentoriellen Betreuung wird das gesamte wissenschaftliche Personal der Fakultät eingesetzt.

In der gemeinsamen Studieneingangsphase (eSOWI-STEP) der Fakultät für Sozialwissenschaften an der Universität Wien stehen Kapazitätsüberlegungen im Vordergrund (Budka & Schallert, 2009). Im Rahmen eines Blended Learning-Modells werden die Studienanfänger in einem (freiwilligen) E-Learning-Kurs durch sog. Teaching Assistants betreut. Diese unterstützen dabei das angeleitete Selbststudium, in dem der Stoff der korrespondierenden (Massen-) Vorlesungen reflektiert werden soll. Als Teaching Assistants werden fortgeschrittene Studierende der sozialwissenschaftlichen Studiengänge angestellt, die im Wesentlichen onlinegestützte Großgruppenbetreuung leisten.

Auch im Cascaded Blended Mentoring (CBM) im Studiengang Psychologie der Universität Wien geht es darum, Lastprobleme zu Studienbeginn zu mindern (Leidenfrost, Strassnig, Schabmann & Carbon, 2009). Das Programm ist curricular verankert, die Teilnahme wird mit Kreditpunkten zertifiziert. CBM ist mehrstufig angelegt: „student mentors“ betreuen Kleingruppen von Studienanfängern bei der Erarbeitung von Aufgaben in einem Online-Kurs zu Fragen der Studienorientierung und Entwicklung von Basiskompetenzen. Neben der fachlichen Betreuung stehen die „student mentors“ auch als Ansprechpartner für allgemeine und organisatorische Fragen zum Studieneinstieg zur Verfügung. Mehrere dieser Kleingruppen und die zugehörigen „student mentors“ sind einem „staff mentor“ aus dem hauptamtlichen Lehrpersonal zugeordnet. CBM ist insgesamt stark formalisiert und strukturiert, bspw. mit einer festgelegten Anzahl an Präsenztreffen der Kleingruppen. Die Ausbildung der „student mentors“ erfolgt in einem teils vorgelagerten, teils begleitenden Seminarangebot der Bildungspsychologie, das sowohl Training als auch Supervision umfasst und ebenfalls zertifiziert wird.

Die angeführten Beispiele deuten die Bandbreite der Ausgestaltungsmöglichkeiten von alternativen Betreuungsmodellen an. Zusätzliche Betreuung

kann demnach durch hauptamtliches Lehrpersonal, aber auch durch erfahrene Studierende geleistet werden. Für letztere ist eine monetäre Entlohnung im Angestelltenverhältnis genauso denkbar wie eine Zertifizierung in Form von ECTS-Kreditpunkten. Alternative Betreuungsmodelle können auf Kleingruppenbetreuung, aber auch auf die Unterstützung des Selbststudiums abzielen. Online-Betreuung ist dabei ebenso möglich wie die Betreuung im Rahmen von Präsenzveranstaltungen, oder Kombinationen von Betreuungsformen. Die Betreuung kann fachliche (inhaltliche), aber auch überfachliche Aspekte (allgemeine und studienorganisatorische Hilfestellungen) umfassen.

3 Betreuungsmodell Peer Tutoring

In den folgenden Abschnitten wird ein Peer-Tutoring-Konzept als Beispiel für ein alternatives Betreuungsmodell unter Beteiligung von Studierenden vorgestellt, das seit WS 08/09 an der Fakultät für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der Universität Bamberg in Ergänzung bestehender Betreuungsstrukturen umgesetzt wird.

3.1 Konzeptionelle Grundlagen

Studentische Betreuungstätigkeiten im Hochschulkontext umfassen, in Abgrenzung zu professionellen Tätigkeiten wie Coaching oder Supervision, vor allem semi-professionelle Formate wie Mentoring oder Intervision (Szczyrba & Wildt, 2006).

Für fachliche, schwerpunktmäßig inhaltsbezogene Betreuungstätigkeiten im Lehr-Lern-Kontext erscheint das bildungswissenschaftlich geprägte Konzept des Tutoring allerdings passender. Tutoren sind Personen, die in einem bestimmten Inhaltsgebiet mehr Wissen respektive Expertise besitzen als die Personen, mit denen sie zielgerichtet interagieren, um deren Lernprozesse zu unterstützen. Die generellen Aufgaben von Tutoren liegen dabei in der Vorbereitung und Organisation sowie in der Unterstützung des Lernprozesses. Dabei sollen die Lernenden bei der Entwicklung eines tieferen Verständnisses unterstützt, die Lernmotivation gefördert, Gruppenarbeiten begleitet sowie Rückmeldungen gegeben werden (Kopp, Germ & Mandl, 2009).

Als Spezialform tutorieller Betreuung zeichnet sich offenes Peer Tutoring durch eine Reihe von Merkmalen aus. Im Unterschied zu dem im angloamerikanischen Raum verbreiteten Verständnis beinhaltet Tutoring hier nicht ausschließlich „instruction with one-to-one human interaction“ (Frey & Reigeluth, 1986, S. 2), sondern vor allem gruppenbasierte „one-to-many“-Konstellationen. Da das Tutoring außerhalb formaler Hierarchiebeziehungen durch Mitstudierende

geleistet wird, handelt es sich um ein Peer-Tutoring-, genauer: Cross Age Peer-Tutoring-Konzept. In der Betreuung von selbstorganisiertem, onlinegestützten Lernen (Sembill & Egloffstein, 2009) bestehen für die Tutoren große Tätigkeitsspielräume, gleichzeitig aber auch Verpflichtungen in Bezug auf Inhalte, Zeiträume und Normen. Auch im institutionellen Rahmen einer akademischen Lehrveranstaltung weist ein so gestaltetes Tutorenkonzept Merkmale organisatorischer, technischer, didaktischer und kultureller Offenheit auf (Dürnberger, Hofhues & Sporer, 2011): neben einer zeitlichen und räumlichen Entgrenzung des Lehr-Lern-Geschehens besteht Wahlfreiheit bzgl. des medialen Kontexts und der verwendeten Werkzeuge. Weiterhin treten die Tutoren nicht als zusätzliche Lehrpersonen, sondern vor allem als Lernhelfer in Erscheinung. Für die dabei auftretenden, meist (gruppen-)spezifischen Betreuungsprobleme sind eigenständige Lösungen auf der Basis einschlägiger Vorgehensweisen zu entwickeln.

3.2 Kontext

Den Kontext für ein Betreuungsmodell auf der Grundlage dieser konzeptuellen Überlegungen bildet ein im Zuge des Bologna-Prozesses eingeführter onlinegestützter Grundlagenkurs zum wissenschaftlichen Arbeiten (Sembill & Egloffstein, 2009). Zielgruppe sind Studienanfänger in betriebswirtschaftlichen Bachelor-Studiengängen, wobei die Verankerung in der Verbundorganisation der virtuellen Hochschule Bayern ca. 450 Kursbelegungen pro Studienjahr erwarten lässt. Inhaltlich setzen sich die Studierenden in diesem Kurs auf konstruktivistischer Basis mit wissenschaftstheoretischen Grundlagen auseinander, welche hierzu mit korrespondierenden wissenschaftspraktischen Anwendungen verknüpft werden (z.B. Hermeneutik – Recherche und Quellenverarbeitung). Der Kurs ist als Blended-Learning-Angebot konzipiert, bei dem, nach einführenden Präsenzveranstaltungen, die onlinegestützte Bearbeitung von mehreren, an einen idealtypischen Forschungsprozess angelehnten Problemstellungen (PS) im Mittelpunkt steht. Die Bearbeitung erfolgt in selbstorganisierter Gruppenarbeit, für die die Problemstellungen den inhaltlichen und organisatorischen (insbesondere zeitlichen) Rahmen bilden. Die notwendigen Informationen sowie die jeweils behandelten Inhalte werden über eine Lernplattform bereitgestellt. Die Leistungsbeurteilung erfolgt auf Grundlage der zu erstellenden Ausarbeitungen.

3.3 Ziele

Mit dem Einsatz studentischer Tutoren werden in diesem Kontext verschiedene organisatorische und didaktische Ziele verfolgt.

Organisatorische Ziele: Ermöglichung eines gruppenorientierten Lehr-Lern-Arrangements im Rahmen einer „Massenveranstaltung“, Verbesserung des Betreuungsverhältnisses, Entlastung des hauptamtlichen Lehrpersonals.

Didaktische Ziele: Unterstützung der Studierenden in technischen, organisatorischen und inhaltlichen Fragen, Stützung des „Lernklimas“, speziell im Hinblick auf Gruppenarbeit; Unterstützung bei Selbststeuerung (äußere Strukturierung) und Selbstregulation (innere Strukturierung) als Komponenten selbstorganisierter Lernprozesse (Reinmann, 2010); gleichzeitig aber auch: Kompetenzentwicklung der Tutoren in Bezug auf Kursinhalte und die Tätigkeit als Lehrperson, Lernen durch Lehren.

3.4 Ausgestaltung

Das skizzierte Peer-Tutoring-Konzept wird durch erfahrene Lehramtsstudierende umgesetzt (Hauptstudium oder Master-Niveau), die in einem „Hochschuldidaktischen Praktikum“ Erfahrungen in der Betreuung von Lernenden sammeln. Dieses Praktikum ist als Bestandteil einer Veranstaltung zum Themenkomplex Lehrprofessionalität im Wirtschaftspädagogik-Curriculum verankert und wird entsprechend zertifiziert.

Die Aufgaben der Tutoren sind indes nur teilweise formalisiert, der Großteil des Betreuungsaufwandes ergibt sich durch Absprachen bzw. in der Interaktion mit den betreuten Gruppen. Die Details der Zusammenarbeit zwischen Tutoren und Gruppen können dabei im Rahmen von eigenverantwortlich zu erstellenden schriftlichen Vereinbarungen zu Kursbeginn geregelt werden. Die Minimalanforderungen lauten: Kontaktaufnahme zu Beginn einer jeden Problemstellung, Möglichkeiten für Präsenztreffen oder Absprachen über Onlinekommunikation einräumen, Feedback auf Ausarbeitungen geben. Dieses Prozessfeedback kann Verbesserungsvorschläge enthalten, die in die Ausarbeitungen der Lernenden eingehen. An Leistungsbeurteilung und Ergebnisfeedback sind die Tutoren dagegen nicht beteiligt.

Die Tutoren werden durch eine initiale Schulung auf Ihre Aufgaben vorbereitet. Hintergrundinformationen zum Tutoring sowie Hinweise zum Rollenverständnis und für angemessene Verhaltensweisen werden in einer Lernplattform bereitgestellt. Die Tutoren selbst werden durch ein Team von angestellten studentischen Hilfskräften sowie das hauptamtliche Lehrpersonal betreut. Im Kontext der Präsenzveranstaltung zur Lehrprofessionalität können ausgewählte Probleme aus der Tutoring-Praxis thematisiert werden. Die wichtigste „Strukturierungshilfe“ für das Peer Tutoring stellt allerdings das E-Portfolio dar, in dem die Tutoren ihre Betreuungstätigkeiten dokumentieren und reflektieren (Egloffstein, Baierlein & Frötschl, 2010). Die portfoliobasierte Reflexion bildet auch die Grundlage der

Leistungsbeurteilung im Hochschuldidaktischen Praktikum. Portfolio-Artefakte dienen hier als „Proxy“, d.h. sie werden stellvertretend für die schwer zu erfassenden und je nach Anforderungen variierenden tutoriellen Tätigkeiten beurteilt.

4 Umsetzung

Im Folgenden werden empirische Ergebnisse aus der Evaluation des beschriebenen Peer-Tutoring-Konzepts diskutiert. Die Betrachtung bezieht sich dabei vor allem auf die organisatorische Ebene (Außenperspektive).

4.1 Forschungsfragen, Methode, Stichprobe

Um Einblicke in die Umsetzung des Peer-Tutoring-Konzepts zu erhalten, wurden die sog. „Logbücher“ der Tutoren analysiert, die als Teil der E-Portfolios zur möglichst lückenlosen Dokumentation der tutoriellen Tätigkeiten zu erstellen waren. In den Logbüchern protokollierten die Tutoren ihre Tätigkeiten mit Datum, Dauer, verwendeten Medien, beteiligten Personen und eventuellen zusätzlichen Kommentaren. Aus forschungsmethodischer Sicht können diese Selbstberichte als teilstandardisierte, semistrukturierte, ereignisbasierte Arbeitstagebücher bezeichnet werden (Laireiter & Thiele, 1995). Zur Auswertung wurden die berichteten Tätigkeiten im Hinblick auf verschiedene Merkmale kategorisiert. Als zentrale Bezugsgröße dient der jeweils angegebene Zeitaufwand. Die untersuchte Stichprobe besteht aus 48 Tutoren (w 27; m 21), die im WS 08/09 am Hochschuldidaktischen Praktikum teilgenommen haben.

In einem ersten Feldzugriff geht es darum, die tatsächliche Umsetzung des Peer-Tutoring-Konzepts nachzuzeichnen. Insbesondere ist von Interesse, wie hoch der dokumentierte Aufwand der Tutoren ist und wie sich dieser Aufwand über verschiedene Tätigkeitskategorien und Kontexte verteilt. Die übergreifende Fragestellung der explorativen Untersuchung lautet daher: *Wie stellt sich der Aufwand im betrachteten Peer-Tutoring-Konzept dar?*

Im untersuchten Zeitraum weist die Gruppe der Tutoren eine heterogene Zusammensetzung auf. Neben 13 Masterstudierenden (w 7; m 6), deren Ergebnisse über ECTS-Kreditpunkte direkt in die Abschlussnote der Masterprüfung eingingen, haben auch 35 Diplomstudierende (w 20; m 15), die einen benoteten, aber nicht abschlussrelevanten Schein erhielten, am Hochschuldidaktischen Praktikum teilgenommen. Daher wird in der Analyse zwischen den zwei Teilgruppen der Tutoren „mit Credits“ (MC) und „ohne Credits“ (OC) unterschieden. Die ergänzende Fragestellung lautet daher: *Gibt es Unterschiede im Tutorenaufwand in Abhängigkeit von der Zertifizierung der Turentätigkeit?*

4.2 Ergebnisse

Nachfolgende Tabelle (Tab. 1) zeigt Kennwerte der Verteilung des Tutorenaufwands.

Tab. 1: Deskriptive Statistiken Zeitaufwand

	N	M	SD	Min	Max
Zeit (h) gesamt	48	24.0	17.1	7.2	103.8
OC	35	20.2	16.5	7.2	103.8
MC	13	34.4	14.0	11.8	58.4

Der mittlere Zeitaufwand beträgt demnach insgesamt ca. 24.0 h, allerdings bei einer großen Spannweite und Streuung, die nicht zuletzt dadurch bedingt wird, dass die Betreuung in Interaktion mit den Lernenden festgelegt und nicht alleine durch die Tutoren bestimmt wird.

Zwischen den beiden Teilgruppen der Tutoren bestehen augenfällige, statistisch signifikante¹ Unterschiede. So investieren die Tutoren „mit Credits“ im Mittel 14.2 h mehr Zeit im Hochschuldidaktischen Praktikum.

Abbildung 1 zeigt die Verteilung des Tutorenaufwands über die verschiedenen Kursabschnitte (Problemstellungen):

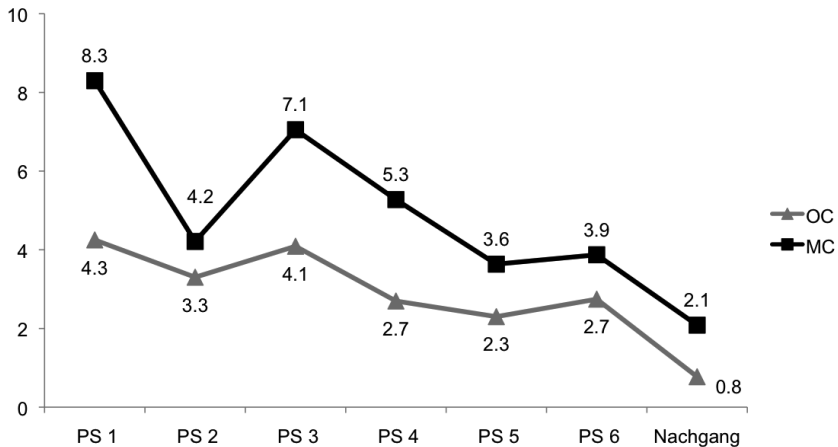


Abb. 1: Mittlerer Zeitaufwand (h) im Kursverlauf

¹ gem. Mann-Whitney-U-Test

Die Verteilungen zeigen für beide Tutorengruppen ein ähnliches Profil. Die Tutoren „mit Credits“ investieren jedoch in allen Inhaltsabschnitten mehr Zeit, was ebenfalls für überzufällige Unterschiede zwischen den beiden Teilgruppen spricht.

Im Folgenden werden die tutoriellen Tätigkeiten aus der Perspektive unterschiedlicher Merkmale (gem. Kategorisierung) betrachtet (Tab. 2).

Tab. 2: Mittlerer Zeitaufwand nach verschiedenen Kategorien

	Tätigkeit		Verhalten		Kontext	
	Betreuung	Vor-/ Nachb.	Aktiv	Responsiv	Online	Präsenz
Zeit (h) gesamt	15.8	8.2	6.6	9.1	21.0	2.8
OC	14.2	5.9	5.5	8.7	17.8	2.2
MC	20.0	14.4	9.7	10.4	29.7	4.5

Es ist festzustellen, dass die Tutoren insgesamt im Mittel fast doppelt so viel Zeit für die Betreuung als für die Vor- und Nachbereitung aufwenden, bei den Betreuungstätigkeiten eher responsiv als aktiv agieren (d.h. eher auf Anfrage denn auf eigene Initiative hin aktiv werden) und den Großteil der tutoriellen Tätigkeiten im Online-Kontext (z.B. über die Lernplattform, via E-Mail oder soziale Netzwerke) abwickeln. Obwohl sich der Großteil der Lernenden „vor Ort“ befunden hat, nehmen Präsenztreffen nur einen vergleichsweise geringen Zeitanteil ein. Weitere Kommunikationsmittel und -kanäle wie Telefon oder SMS sind ob des sehr geringen Zeitanteils vernachlässigbar.

Zwischen den beiden Tutorengruppen zeigen sich wiederum deutliche Unterschiede. Die Tutoren „mit Credits“ haben in allen Kategorien mehr Zeit investiert. Besonders auffällig ist der vergleichsweise hohe Zeitanteil an Vor- und Nachbereitung, was für eine gewissenhaftere Arbeit im Hochschuldidaktischen Praktikum sprechen könnte. Die Tutoren „mit Credits“ weisen außerdem einen höheren Anteil an aktiven Tätigkeiten auf.

5 Fazit und Ausblick

Aus organisatorischer Sicht wurden die Ziele des Tutorenkonzepts erreicht. Durch das Peer Tutoring konnte ein gruppenorientiertes Veranstaltungskonzept für Studienanfänger realisiert werden, ohne das hauptamtliche Lehrpersonal zusätzlich und über Gebühr zu belasten. Das Betreuungskonzept trägt insoweit,

als dass der berichtete Zeitaufwand unter Berücksichtigung der Schwankungen durchaus den Erwartungen (im Mittel etwa 2 Stunden pro Veranstaltungswoche) entspricht und eine Zertifizierung mit ECTS-Kreditpunkten gerechtfertigt erscheinen lässt. Maßgeblich für die Ausgestaltung des Tutorings scheint die Art der curricularen Einbindung zu sein. Tutoren „mit Credits“ investieren mehr Zeit, bereiten die Betreuung intensiver vor bzw. nach und gehen aktiver auf die Lernenden zu. Insofern spricht vieles dafür, studentische Betreuungskonzepte möglichst in das reguläre Curriculum zu integrieren und auch abschlusswirksam zu zertifizieren. Dies scheint vor allem in solchen Studiengängen möglich, in denen ohnehin Lehr- und Beratungskompetenzen entwickelt werden sollen (z.B. Psychologie, Erziehungswissenschaften).

Für die Weiterentwicklung des Peer-Tutoring-Konzepts stellt sich dennoch die Frage, ob die realisierte Offenheit u.U. nicht doch eine stärkere organisatorische Rahmung erfahren sollte. Regelmäßige Gruppentermine bspw. könnten für Lernende wie Tutoren ein Plus an Struktur bedeuten – gerade weil die Betreuung über elektronische Medien stark zu dominieren scheint. Da Tutoren in Peer-Tutoring-Szenarios oft mit ihrer facettenreichen Rolle und gleichzeitig auch mit Defiziten bzgl. der eigenen (Lehr-)Professionalität zu kämpfen haben, bleiben Entscheidungen über adäquate tutorielle Interventionen oft schwierig (De Smet, Van Keer, De Wever & Valcke, 2010). Insofern erscheinen regelmäßige Supervision und intensiverer Austausch mit dem hauptamtlichen Lehrpersonal als sinnvolle Ergänzungen. Einem Verlust an Flexibilität stehen dadurch potentielle Zugewinne bzgl. der Betreuungsqualität gegenüber.

Die didaktische Perspektive allerdings – Stichwort Betreuungsqualität – ist Gegenstand weiterer Untersuchungen. Die ersten Erfahrungen deuten aber auch in diesem Bereich auf positive Effekte hin. Insgesamt stellt das realisierte Tutorenkonzept eine gelungene Ergänzung der bestehenden Betreuungsstrukturen dar. Klar ist allerdings auch, dass eine fundierte Betreuung und Beratung durch qualifiziertes Lehrpersonal nicht durch studentische Betreuungstätigkeiten ersetzt werden kann.

Literatur

- Budka, P. & Schallert, C. (2009). Transforming learning infrastructures in the social sciences through flexible and interactive technology-enhanced learning. *Learning Inquiry*, 3, 131–142.
- Burda, A., Kremer, H.-H. & Pferdt, F. G. (2007). Mentoring-Modell Paderborn (MeMoPad) – Konzept und erste Erfahrungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2 (4), 79-95. Verfügbar unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/download/92/118> [29.03.2011].

- De Smet, M., Van Keer, H., De Wever, B. & Valcke, M. (2010). Studying thought processes of online peer tutors through stimulated-recall interviews. *Higher Education*, 59, 654–661.
- Dürnberger, H., Hofhues, S. & Sporer, T. (2011). Vorwort. Was sind offene Bildungsinitiativen? Eine Begriffsklärung. In H. Dürnberger, S. Hofhues & T. Sporer (Hrsg.), *Offene Bildungsinitiativen. Fallbeispiele, Erfahrungen und Zukunftsszenarien* (S. 7–13). Münster: Waxmann.
- Egloffstein, M., Baierlein, J. & Frötschl, C. (2010). ePortfolios zwischen Reflexion und Assessment – Erfahrungen aus der Lehrpersonenbildung. *MedienPädagogik*, 18. Verfügbar unter: <http://www.medienpaed.com/18/egloffstein1004.pdf> [29.03.2011].
- Frey, L. & Reigeluth, C. M. (1986). Instructional Models for Tutoring. A Review. *Journal of Instructional Development*, 9 (1), 2–8.
- HRK (2010). *Weiterführung der Bologna-Reform – Kontinuierliche Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium*. Verfügbar unter: http://www.hrk.de/de/download/dateien/MV_8-_3_Entschliessung_Weiterfuehrung_Bologna-Reform.pdf [29.03.2011].
- Kopp, B., Germ, M. & Mandl, H. (2009). Professionelle Unterstützung von Lernprozessen durch Tutoren. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 691–702). Weinheim: Beltz.
- Laireiter, A.-R. & Thiele, C. (1995). Psychologische Soziodiagnostik: Tagebuchverfahren zur Erfassung sozialer Beziehungen, sozialer Interaktionen und sozialer Unterstützung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 16, 125–151.
- Leidenfrost, B., Strassnig, B., Schabmann, A. & Carbon, C.-C. (2009). Verbesserung der Studiensituation für StudienanfängerInnen durch Cascaded Blended Mentoring. *Psychologische Rundschau*, 60, 99–106.
- Multrus, F., Ramm, M. & Bargel, T. (2011). *Studiensituation und studentische Orientierungen. II. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_zehn.pdf [29.03.2011].
- Ojstersek, N. (2007). *Betreuungskonzepte beim Blended Learning. Gestaltung und Organisation tutorieller Betreuung*. Münster: Waxmann.
- Reinmann, G. (2010). Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen(losigkeit). In K.-U. Hugger & M. Walber (Hrsg.), *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven* (S. 75–89). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Sembill, D. & Egloffstein, M. (2009). Dezentrale Großveranstaltungen durch selbstorganisationsoffenes E-Learning. Konzeption und erste Erfahrungen. *Zeitschrift für E-Learning*, 4 (1), 36–48.
- Szczyrba, B. & Wildt, J. (2006). Tutoring – Mentoring – Peer Consulting. Studentische Betreuungstätigkeiten zwischen Ehrenamt und Semi-Profession. *Journal Hochschuldidaktik*, 17 (1), 17–19.