



EUROPA-UNIVERSITÄT
VIADRINA
FRANKFURT (ODER)

Forschung zu Wissenserwerb und Lehr-/Lernprozessen

Schriftenreihe

Herausgegeben vom Zentrum für Schlüsselkompetenzen und
Forschendes Lernen der Europa-Universität Viadrina,
Dr. Katrin Girgensohn

Band 1

Die Schriftenreihe „Forschung zu Wissenserwerb und Lehr-/Lernprozessen“ publiziert Forschungs- und Abschlussarbeiten, die sich empirisch oder theoretisch mit Wissenserwerb und Lehr-/Lernprozessen auseinandersetzen. Ein Schwerpunkt der Reihe liegt auf dem Peer Tutoring als hochschuldidaktischer Methode.



EUROPA-UNIVERSITÄT
VIADRINA
FRANKFURT (ODER)

Frankfurt (Oder) 2014
Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)

„Implementierung von Elementen des Konfliktmanagements in Peer Tutoring Programmen“

Am Beispiel möglicher Interessenkonflikte zwischen
Fach Peer Tutor/innen, Studierenden und Dozierenden
der Europa-Universität Viadrina

Masterarbeit von Maike Tjaden

Vorgelegt am 18.07.2013

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bereiche des Peer Tutoring an der EUV	11
Tabelle 2: Komponenten und Elemente des KM der PwC-Studie im Vergleich mit dem KM der HAW Hamburg.....	25
Tabelle 3: Kodierleitfaden.....	37
Tabelle 4: Kategoriensystem	39
Tabelle 5: Vergleich der im Material ausdifferenzierten Konflikte mit den Konfliktarten nach Schoen (2003)& Klappenbach et al. (2012).	63

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Erklärung
CL	Collaborative Learning
EUV	Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)
FPT	Fach Peer Tutor/innen
HAW	Hochschule für angewandte Wissenschaften (Hamburg)
IKM	Institut für Konfliktmanagement
KM	Konfliktmanagement
KMS	Konfliktmangementsystem
PL	Peer Learning
PT	Peer Tutoring

Inhaltsverzeichnis

0	Abstract	2
1	Einleitung	3
2	Forschungsstand	6
2.1	Peer Tutoring an Hochschulen.....	6
2.1.1	Begriffsbestimmung: Peer Tutoring.....	7
2.1.2	Peer-Ebene und ihre Funktion.....	9
2.1.3	Das Peer Tutoring Projekt der Europa-Universität Viadrina.....	11
2.1.4	Rolle und Aufgabe der Peer Tutor/innen.....	12
2.1.5	Das Format Fachtutorium an der Europa-Universität Viadrina.....	13
2.1.6	Möglichkeiten und Herausforderungen im Peer Tutoring.....	15
2.2	Konfliktmanagement.....	18
2.2.1	Soziale Konflikte.....	19
2.2.1.1	Definition und Abgrenzung.....	19
2.2.1.2	Typisierung von Konfliktarten.....	20
2.2.2	Konfliktmanagement in der Wirtschaft und im Hochschulkontext.....	23
2.2.2.1	Definition.....	23
2.2.2.2	Komponenten und Elemente des Konfliktmanagements.....	24
2.3	Zwischenfazit.....	30
3	Methode	33
3.1	Bestimmung des Materials.....	34
3.2	Fragestellung der Analyse.....	35
3.3	Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse.....	36
4	Ergebnisse	40
4.1	Konflikte im Zusammenhang mit der Tätigkeit von Fach Peer Tutor/innen.....	40
4.1.1	Unterschiedliche Erwartungshaltungen in Bezug auf die Gestaltung der Tutorien.....	40
4.1.2	Konflikt zwischen der Rolle der FPT als Lehrender und als Student.....	41
4.1.3	Austausch zwischen Studierenden, FPT und Dozierenden.....	43
4.1.4	Fehlende Kompetenzen.....	44
4.2	Umgang der Fach Peer Tutor/innen mit Konflikten und hilfreiche Kompetenzen.....	45

4.2.1	Die Lehrendenseite: konsequente Linie	45
4.2.2	Die Studierendenseite: empathischer Umgang mit Verhandlungsspielraum.....	47
4.2.3	Mischung aus Lehrenden- und Studierendenseite	48
4.2.4	Hilfe zur Selbsthilfe	50
4.3	Wie souverän schätzen sich die FPT in ihrem Umgang mit Konflikten ein?.....	54
4.3.1	Unsouverän	54
4.3.2	Souverän.....	55
4.4	Wünsche der Fach Peer Tutor/innen für einen kompetenten Umgang mit Konflikten	55
4.4.1	Wünsche der FPT auf persönlicher Ebene	55
4.4.2	Wünsche an Studierende	56
4.4.3	Wünsche an FPT	57
4.4.4	Wünsche auf institutioneller Ebene	58
5	Diskussion	62
5.1	Konflikte im Zusammenhang mit der Tätigkeit als Fach Peer Tutor/in	62
5.2	Umgang mit Konflikten und hilfreiche Kompetenzen	66
5.2.1	Wie sind die FPT mit Konflikten umgegangen?.....	66
5.2.2	Hilfreiche Kompetenzen/Erfahrungen	69
5.2.3	Bewertung der Konfliktkompetenzen	70
5.3	Benötigte Unterstützung/Wünsche für einen kompetenten Umgang mit Konflikten.	70
5.4	Kritische Reflektion der Methode.....	73
6	Ausblick und Handlungsempfehlungen	74
7	Literatur- und Quellenverzeichnis	79
8	Anhang: Kategorienbildung.....	i

0 Abstract

The peer tutoring program which is based on the idea of students benefitting from a non-hierarchical, complementary exchange that enables both partners to refine and expand their knowledge¹ was implemented at two of the three faculties of the European University of Viadrina (EUV) in April 2013. The program introduced not only student peer tutors for subject study work at the faculties of cultural and economic studies, but also learning and studying groups. So what chances as well as challenges are the peer tutors in subject study work (so called Fach Peer Tutor/innen) facing? The aim of this study is to look for potential areas of conflict facing the tutors' work at the EUV. In order to strengthen the peer tutors skills in conflict management, the study at first examines peer tutoring and conflict management in a university context from a theoretical point of view.

This qualitative research was realized by interviews, evaluating the experiences of all roles carried out by individuals participating as tutors. This includes the peer tutors of the economic and cultural science faculties, the university lecturers and the students attending their tutorials. The study focuses mainly on three questions:

- (1.) What kind of conflicts are the tutors facing?
- (2.) How do they handle these conflicts?
- (3.) Which measures would help them to improve their conflict management?

The results of this study indicate that the peer tutors experience with conflicts and conflict management differs according to their faculty: tutors of the economic faculty don't feel comfortable if they are not able to respond to students questions. Whereas tutors of the cultural studies faculty find it difficult to deal with the double role of being a student and a teacher at the same time. Contrary to the first group having a distinct teaching assignment of guiding students through exercises, the latter have more freedom to determine the content of their tutorials. The most important way to improve the situation of the tutors is to strengthen their skills in conflict management. This could be done by:

- explicitly discussing their role conflict as student and teacher
- giving support for gaining educational competences
- introducing a platform for the exchange between students and tutors as well as between tutors and lecturers.

¹ Vgl. Falchikov, N./ Blythman, M. (2001): 4ff.

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit möglichen Konfliktfeldern, welche sich im Rahmen der Tätigkeit von Fach Peer Tutor/innen (FPT) an der Europa-Universität Viadrina (EUV) ergeben können. Um die FPT in einem kompetenten Umgang mit Konflikten zu stärken, sollen Ansätze aus dem Konfliktmanagement (KM) herangezogen und eine Grundlage für ein Ausbildungsmodul zum Thema „Konfliktmanagement für FPT“ geschaffen werden.

Ziel dieser Arbeit ist es, die Tätigkeit von FPT konkret zu unterstützen. Aus diesem Grund interviewte ich sowohl FPT, als auch die sie betreuenden und von ihnen betreuten Personen (Dozierende und Studierende). Um den Unterstützungsbedarf der FPT im Hinblick auf den Umgang mit Herausforderungen, bzw. schwierigen Situationen aufzudecken, sollen dabei insbesondere folgende drei Fragen berücksichtigt werden:

1. Welche Herausforderungen können sich im Zusammenhang mit der Tätigkeit der FPT ergeben?
2. Wie gehen die FPT bisher damit um?
3. Welche Unterstützung benötigen die FPT für einen kompetenten Umgang mit Konflikten?

Das Konzept des Peer Tutorings wurde in den 1970er Jahren in den USA entwickelt und umfasste zunächst schwerpunktmäßig den Bereich der Schreibberatung.² Im Rahmen von sog. „Writing Centers“ fand dies seinen Ausdruck.³ Der Grundgedanke des Peer Tutorings ist dabei die Idee von wechselseitigen Lernprozessen „*von Studierenden für Studierende auf Augenhöhe*“.⁴ Eine Besonderheit der FPT im Gegensatz zu Peer Tutor/innen der Schreibberatung, der Sprachlernberatung, der Schlüsselkompetenzen oder des Interkulturellen Lernens⁵ besteht darin, dass sie regelmäßig Leistungsnachweise überprüfen und bewerten müssen. Außerdem kommt ihnen eine Sonderstellung in der Mitte zwischen

² Vgl. Gillespie, Paula/ Lerner, Neal (2002): *The Allyn and Bacon guide to peer tutoring*, (2. Auflage). New York, San Francisco, Boston: Longman. S. 87.

³ Vgl. Bruffee, Kenneth (1995): *Peer Tutoring and the „Conversation of Mankind“*. In: Murphy, Christina und Law (Hrsg): *Landmark Essays on Writing Centers*, California: Hermagoras Press. S. 87.

⁴ Vgl. ebd.: 87.

⁵ An der Europa-Universität Viadrina werden diese fünf Bereiche unterschieden. Informationen zu dem Peer Tutoring Projekt finden sich unter <http://www.europa-uni.de/de/struktur/zfs/peer-tutoring/index.html> [Datum des Zugriffs: 8.07.2013].

Dozierenden und Studierenden zu⁶, da die Tutorien begleitend zu den Vorlesungen zu deren Vor- und Nachbereitung stattfinden. Dabei kommt es selten zu direktem Kontakt zwischen Dozierenden, Studierenden und Tutor_innen.⁷

Folgende These soll in diesem Kontext überprüft werden: Dozierende, Fach Peer Tutor/innen und Studierende haben jeweils eigene Erwartungen und Interessen hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung und den Zielen des Tutoriums. Es kommt in solchen Fällen zu Interessenkonflikten. Den FPT kommt in diesen Konflikten eine Vermittlungsposition zu, da sie das verbindende, mittlere Glied in der Kette darstellen und eine Kommunikation des Dreiergefüges hauptsächlich über sie möglich ist.

Zur Überprüfung dieser These soll untersucht werden, ob die FPT tatsächlich mit Interessenkonflikten konfrontiert sind und um welche Art von Konflikten es sich dabei im Einzelnen handelt. Des Weiteren wird die Rolle der FPT innerhalb dieser Konflikte beleuchtet und mögliche Handlungsoptionen für ein gutes Konfliktmanagement aufgezeigt.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Der Theorieteil beschäftigt sich einerseits mit dem Konzept des Peer Tutorings und andererseits mit dem systematisierten Umgang mit Konflikten in Unternehmen, bzw. Organisationen, der auf den Hochschulkontext übertragen wird. Die empirische Untersuchung basiert auf Interviews mit Fach Peer Tutor/innen, Studierenden und Dozierenden der wirtschafts- sowie der kulturwissenschaftlichen Fakultät der EUV. Sie soll Aufschluss darüber geben, welche Konflikte, bzw. Herausforderungen oder schwierige Situationen sich im Zusammenhang mit der Tätigkeit der FPT ergeben, wie die FPT damit umgehen und was sie bräuchten, um kompetent in solchen Situationen zu agieren.

Zunächst wird ein Überblick über das Thema „Peer Tutoring an Hochschulen“ gegeben. Während das Konzept des Peer Tutorings in den USA fest in vielen universitären Curricula verankert ist⁸, steckt die Auseinandersetzung mit dem Thema an deutschen Universitäten noch in Kinderschuhen. Was genau sich hinter dem Begriff verbirgt und welche Funktion die Peer-Ebene hat, wird in den ersten beiden Kapiteln des Theorieteils definiert. Darauf folgt eine kurze Präsentation des Peer Tutoring Programms der EUV (2.1.3), um anschließend die Rolle und Aufgabe untersuchen zu können, die Peer Tutor/innen innerhalb

⁶ Vgl. Weller, Rebecca (1994): The Student-Tutor-Teacher-Triangle. In: Maxwell, Martha (Hrsg): *When Tutor Meets Student*, (2. Auflag). Michigan: University of Michigan Press. S. 46.

⁷ Vgl. ebd.: 48ff.

⁸ Vgl. Bruffee, K. (1995): 50ff.

dieses Rahmens übernehmen (2.1.4). Das Augenmerk wird dann insbesondere auf das Format des Fachtutoriums gelenkt (2.1.5). Welche Herausforderungen und Möglichkeiten das Konzept des Peer Tutorings im Allgemeinen bietet, wird im sechsten Unterkapitel erläutert.

Das zweite Kapitel befasst sich mit Konfliktmanagement (KM) an deutschen Hochschulen. Im Gegensatz zu dem steigenden Bewusstsein und einer Sensibilisierung auf Unternehmensebene dafür, „*dass effektives Konfliktmanagement und langfristiger Erfolg eng miteinander verknüpft sind*“⁹, scheint der Gedanke an Hochschulen noch nicht richtig Fuß zu fassen: „*[...] nur sehr wenige Hochschulen setzen systematisch und übergreifend auf Konfliktmanagement.*“¹⁰ Aus diesem Grund wird ein Blick auf den Umgang mit KM im übergreifenden Organisationskontext geworfen. In einem ersten Schritt wird hierfür der Begriff „Konflikt“ definiert sowie nach Konfliktarten kategorisiert (Kap. 2.2.1.2). Anschließend wird das Konzept des KM, wie es die Wirtschaftsprüfungs- und Beratungsgesellschaft PricewaterhouseCoopers in Kooperation mit der Europa- Universität Viadrina in einer Studie¹¹ entwickelt hat, kurz dargestellt. Die darin erläuterten Elemente und Komponenten eines umfassenden KM werden dann mit den Instrumenten des KM, wie sie an der HAW Hamburg¹² eingesetzt werden, verglichen. Ein erstes Zwischenfazit gibt am Ende der theoretischen Kapitel einen zusammenfassenden Überblick der darin gewonnenen Erkenntnisse.

Der Methodenteil setzt sich aus den Kapiteln drei bis fünf zusammen. Zunächst erfolgen die Beschreibung sowie die Begründung der gewählten Methode. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Datenauswertung präsentiert, die auf der qualitativen und zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring basieren. Abschließend werden die Ergebnisse unter Berücksichtigung des theoretischen Grundgerüsts diskutiert, sowie ein Ausblick und Handlungsempfehlungen für eine Implementierung von KM-Maßnahmen in die Ausbildung der FPT im Rahmen des Peer Tutoring Projektes an der EUV gegeben.

⁹ S. Wendenburg, Felix (2013): Moderationstext zum Kursbuch: Konfliktmanagementsysteme in Unternehmen und Organisationen. Frankfurt (Oder). S. 21.

¹⁰ S. Walpuski, Volker/ Jessen, Hanna (Hrsg.) (2012b): Konfliktmanagement und Mediation an Hochschulen. Dokumentation des 2. Netzwerktreffens am 23. September 2011 in Hannover. In: *HIS (Hochschul Informations System GmbH)*, S. 40.

¹¹ Vgl. PricewaterhouseCoopers/Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (Hrsg.) (2011). S.28.

¹² Die Hochschule für angewandte Wissenschaften in Hamburg (HAW)/Hamburg University of Applied Sciences bietet Studiengänge im Bereich Technik, Wirtschaft, Informatik, Maschinenbau sowie in den Bereichen Mode, Design, Medien und Soziales an. Nähere Informationen finden sich unter: <http://www.haw-hamburg.de/> [Datum des Zugriffs: 28.06.2013].

2 Forschungsstand

2.1 Peer Tutoring an Hochschulen

„The beginnings of Peer Tutoring lie in practice, not in theory.“¹³

Dieses Zitat stammt von Kenneth Bruffee, der sowohl in der praktischen Umsetzung der ersten Peer Tutoring Programme im Rahmen von Schreibzentren¹⁴ an amerikanischen Hochschulen eine entscheidende Rolle übernahm, als auch den anschließenden wissenschaftlichen Diskurs über das Thema prägte.¹⁵ Obgleich seine inzwischen fast 20 Jahre zurückliegende Aussage im Hinblick auf den aktuellen Forschungsstand der USA relativiert werden müsste, trifft sie auf Deutschland immer noch zu, wo es kaum eine Verbreitung von Peer Tutoring Programmen an Hochschulen gibt, von einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema ganz zu schweigen.¹⁶

Insofern kann das umfassende Peer Tutoring Programm an der EUV als Pionier-Projekt auf diesem Gebiet betrachtet werden.

Da es viele, auf den ersten Blick synonym scheinende Bezeichnungen mit ähnlichen Konzepten im Zusammenhang mit dem Peer Tutoring gibt, soll in einem ersten Schritt der Begriff, wie er für diese Arbeit verwendet wird und dem Verständnis an der Viadrina entspricht, definiert werden.

¹³ S. Bruffee, K. (1995): 87.

¹⁴ Schreibzentren beschreiben universitäre Orte, an denen Schreibkompetenz gezielt und systematisch gefördert wird. Vgl. Pydde, Mandy (2011): Beratungsstrategien von Peer Tutoren bei der Beratung von Hausarbeiten. In: *Schreiben im Zentrum*. Reihe Beiträge zur Schreibzentrumsforschung, (Band 1). Frankfurt (Oder). S.1.

Weiterführend S.: Girgensohn, Katrin (2007): Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben.

Autonome Schreibgruppen an der Hochschule. Wiesbaden: VS Research;

Girgensohn, Katrin (2005): Lernräume für Studierende schaffen- Schreibförderung an amerikanischen Universitäten. Ein Reisebericht In: *Gender und Raum*, Reihe Düsseldorf: Edition der Hans Böckler Stiftung, (Band 152). S. 427–444.

¹⁵ Vgl. Girgensohn, Katrin (2013): Peer Tutoring und Collaborative Learning – wie ideal sind unsere Ideale? Gedanken zu Texten von Kenneth Bruffee und Nancy Grimm. Verfügbar unter: <http://schreibzentrum.wordpress.com/2013/02/27/peer-tutoring-und-collaborative-learning-wie-ideal-sind-unsere-ideale-gedanken-zu-texten-von-kenneth-bruffee-und-nancy-grimm/> [Datum des Zugriffs: 02.03.2013].

¹⁶ Vgl. Falchikov, N./Blythman, M. (2001): 4ff.

2.1.1 Begriffsbestimmung: Peer Tutoring

„Peer-Tutoring is a way of involving students in each other’s intellectual academic and social development, an involvement which can benefit both tutors and their students.“¹⁷

Der Begriff des Peer Tutoring setzt sich aus zwei Wörtern zusammen. „Tutor/innen“ an Hochschulen sind im ursprünglichen Sinne Studierende höherer Fachsemester, die ihre Kommilitonen aus niedrigeren Fachsemestern (Tutees) unterstützen und beraten und somit insbesondere eine soziale Funktion erfüllen.¹⁸

Die wörtliche Übersetzung des englischen Wortes „Peer“ lautet „gleichrangig“, „gleichaltrig“¹⁹.

Die Idee des Peer Tutoring geht dennoch über die zusammengesetzte Bedeutung von gleichrangiger Beratung, bzw. Unterstützung durch Gleichaltrige hinaus.

Entscheidend für Peer Tutoring ist der Kontext, in dem gelernt und gelehrt wird, nicht dessen inhaltlicher Gegenstand. Wichtig ist „*not just what we teach, but how we teach* [Betonung im Original].“²⁰

Der größte Unterschied zur traditionellen Wissensvermittlung ist dabei, dass sie von Studierenden für Studierende erfolgt und somit „*the voice of the students’ peers*“²¹ verkörpert.

Für die vorliegende Arbeit wird der Begriff des Peer Tutoring als eine Form von Peer Learning (PL) betrachtet. Grundgedanke ist die Vorstellung einer reziproken Beziehung zwischen Peers, die durch gegenseitige Lerneffekte gekennzeichnet ist²², auch wenn (oder

¹⁷ S. Bruffee, Kenneth (1978): The Brooklyn Plan: Attaining Intellectual Growth through Peer-Group Tutoring. In: *Liberal Education*, (Band 64). S. 447–68. Verfügbar unter: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ194413> [Datum des Zugriffs:22.02.2013]. S.447.

¹⁸ Vgl. Knauf, Helen (2005): *Tutorenhandbuch. Einführung in die Tutorenarbeit*, (2. Auflage). Bielefeld: UVW Webler. S.2.

¹⁹ Vgl. Deuter, Margaret (2009): *Das große Oxford Wörterbuch - Second Edition: Wörterbuch mit beigelegtem Exam Trainer: Englisch-Deutsch/Deutsch-Englisch*, (2. Auflage). Oxford: Cornelsen Schulverlage.

²⁰ S. Bruffee, K. (1995): 96.

²¹ S. Kail, Harvey/ Trimbur, John (1995): *The Politics of Peer Tutoring*. In: Murphy, Christina und Law, Joe (Hrsg): *Landmark Essays on Writing Centers*. California: Hermagoras Press. S. 5.

²² Vgl. Bruffee, K. (1995): 87.

gerade weil) eine Seite der Peers, nämlich der/die Peer Tutor/in, eine Ausbildung durchlaufen hat, d.h. über ein gewisses Expertentum verfügt.²³

Mit Peer Learning sind im Folgenden Konzeptelemente des „Collaborative Learning“ nach Bruffee und Panitz gemeint.

In seinem Essay mit dem Titel „*Peer Tutoring and the Conversation of Mankind*“²⁴ versteht Bruffee unter Collaborative Learning die Entstehung von Wissen als Konsens unter „*members of a community of knowledgable peers*“²⁵, als etwas, das im gemeinsamen Austausch entsteht.²⁶ Eine Gruppe von knowledgable Peers sei eine

“group of people who accept, and whose work is guided by, [sic!] the same paradigms and the same code of values and assumptions.”²⁷

Der Diskurs, der innerhalb einer studentischen Gruppe im Peer Tutoring entsteht, basiert dementsprechend auf einer geteilten Wissensgrundlage und einer gemeinsamen Vorstellung von der Qualität dieses Wissens.²⁸ Peer Tutoring bedeutet in diesem Sinne Kompetenzerweiterung durch gemeinsames Erschließen von Wissen in einem bestimmten Feld.

Katrin Girgensohn, die Leiterin des Zentrums für Schlüsselkompetenzen an der Viadrina, betrachtet „*Collaborative Learning*“ darüber hinaus als innere Haltung²⁹ oder in Ted Panitz' Worten ausgedrückt als persönliche Philosophie:

“Collaborative learning (CL) is a personal philosophy, not just a classroom technique. In all situations where people come together in groups, it suggests a way of dealing with people which respects and highlights individual group members' abilities and contributions. There is a sharing of authority and acceptance of responsibility among group members for the groups actions. The underlying premise of collaborative learning is based upon consensus building through cooperation by group members. CL practitioners apply this philosophy in the classroom, at committee meetings, with community groups, within their families and generally as a way of living with and dealing with other people.”³⁰

Anstelle einer Machtbündelung in einer Autoritätsperson, im Hochschulkontext in der Person des Lehrenden, geht es im CL um einen Umgang miteinander, welcher den Grundpfeiler für einen in Kooperation gefundenen Konsens bildet. Dabei wird das Können

²³ Vgl. Newton, Fred B./ Ender, Steven C. (2010): *Students Helping Students: A Guide for Peer Educators on College Campuses*, (2. Auflage). San Francisco: Jossey-Bass. S. 6.

²⁴ S. Bruffee, Kenneth (1993): *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press. S. 6.

²⁵ S. Ebd.: 6.

²⁶ Vgl. Ebd.: 6.

²⁷ S. Ebd.: 92.

²⁸ Vgl. Ebd.: 92ff.

²⁹ Vgl. Girgensohn, K. (2013) (Internetquelle).

³⁰ Vgl. Girgensohn, K. (2013) zitiert nach Panitz, T. (1996) (Internetquelle).

und der Beitrag jedes Einzelnen gewürdigt. Mit Panitz' Zitat unterstreicht Girgensohn ihren Hinweis darauf, „*dass Peer TutorInnen keine Hilfslehrer sind.*“³¹ Die Betonung dieses Satzes spiegelt sich in den Ideen der Peer-Ebene wider:

2.1.2 Peer-Ebene und ihre Funktion

„Peers are other people in a similar situation to each other who do not have a role in that situation as teacher or expert practitioner.“³²

Überwiegend im pädagogischen Fachbereich wird die Bezeichnung „Peers“ oder „Peer-Groups“ verwendet. Gegenstand von Untersuchungen ist „*die Entstehung informeller Gleichaltrigengruppen als Formen der Selbstvergesellschaftung Heranwachsender.*“³³ Laut Harring et al. handelt es sich dabei um unterschiedliche Formen sozialer Bezugsgruppen zu Gleichaltrigen (z.B. Freundschaft oder Cliquesbeziehung), die von den Autoren als differenzierte soziale Netzwerke beschrieben werden, „*[...] die in Abhängigkeit von ihrer Konstellation- sowohl in positiver als auch negativer Hinsicht- ihr Bildungs- und Sozialisationspotential entfalten.*“³⁴

Da angenommen wird, dass vor allem im Zuge der Pubertät der gegenseitige Einfluss von Peers zunimmt, erkennen Opp und Teichmann ein enormes Potential in der Funktion der Peers, sich innerhalb ihres sozialen Kontextes zu unterstützen und Problemstellungen, Konflikte, Ängste und Sorgen der Gruppenakteure wahrzunehmen, zu diskutieren und bestenfalls eigenständig zu lösen.³⁵

Außerdem wird Gleichaltrigenbeziehungen eine besondere, kognitiv stimulierende Qualität zugeschrieben³⁶, welche die Funktion erfüllt, die kognitiven Leistungsfähigkeiten wie z.B.

³¹ S. Girgensohn, K. (2013) (Internetquelle).

³² Girgensohn, K. (2013): 4.

³³ S. Scherr, Albert (2010): Cliques/informelle Gruppen: Strukturmerkmale, Funktionen und Potentiale. In: Harring, Marius [et al.] (Hrsg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 73–90, Verfügbar unter: http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-92315-4_4 [Datum des Zugriffs: 22.02.2013]: S. 73.

³⁴ S. Ebd.: 15.

³⁵ Vgl. Opp, Günther/ Teichmann, Jana (2008): Grundlegende Gedanken zum Thema Positive Peerkultur, in: Opp, Günther und Teichmann, Jana (Hrsg.): *Positive Peerkultur: Best Practices in Deutschland*, (1. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 16ff.

³⁶ Vgl. Vygotsky, Lev S. (2009): Interaction between Learning and Development. In: Gauvain, Mary und Cole, Michael (Hrsg.): *Readings on the Development of Children*. New York: W H Freeman & Co.

die Medien- oder Sprachkompetenz zu stärken.³⁷ In dieser Bedeutung ist die Rede von positiver Peerkultur.³⁸ Diese Erkenntnisse lassen sich ebenso auf den Hochschulkontext übertragen, in dem Studierende in der Funktion als (Peer-)Tutor/innen anderen Studierenden auf Augenhöhe begegnen, indem sie eine persönliche Beziehung zu den Studierenden in der Gruppe als Peer aufbauen, verstehen, wie diese lernen und Inhalte so erklären können, dass sie besser angenommen werden.³⁹ Auch aus hochschuldidaktischer Sicht wird einer positiven gegenseitigen Beeinflussung unter Studierenden große Bedeutung beigemessen. Voraussetzung für eine effektive Beeinflussung durch Peer Tutoren ist, so Newton und Ender, die Bereitstellung von „*systematic training in interpersonal communication and relationship skills*.“⁴⁰ Während Pädagogische Betrachtungen zu Jugendlichen und deren Umgebung ein gleiches Alter unter Jugendlichen als wesentliches Merkmal von Peers charakterisieren, betont Boud die horizontale Ebene von Wissenstransfer ohne Autoritätseinflüsse im Rahmen sozialer Peer-Interaktionen im Hochschulkontext.⁴¹ Er hebt hervor, dass „*they [the peers] do not have power over each other by virtue of their position or responsibilities*.“⁴²

Was also macht nun die Besonderheit von Peer Tutor/innen im Vergleich zu normalen Tutoren aus? Die Betonung des Peer-Gedankens an der Viadrina hat, wie im folgenden Kapitel dargestellt, die Funktion, sich klar gegenüber der traditionellen, hierarchisch strukturierten Wissensgenerierung und -vermittlung von oben nach unten abzugrenzen.⁴³ Die Schnittstelle zwischen vertikaler Vorstellung von Lern- und Lehrmethode auf der einen Seite und den Ideen von „*Collaborative learning*“ auf horizontaler Ebene auf der Anderen muss im methodischen Teil mit den Erwartungen der Peer-Tutor/innen an der Viadrina und den Lehrenden abgeglichen werden.

³⁷ Vgl. Haring, Marius et al. (2010): Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik. In: Haring, Marius [et al.] (Hrsg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 10.

³⁸ Opp, G./Teichmann, J. (2008).

³⁹ Vgl. Gafney, Leo/ Varma-Nelson, Pratibha (2008): Plan and Context of the Study. In: Cohen, Karen C. (Hrsg.): *Peer-Led Team Learning: Evaluation, Dissemination, and Institutionalization of a College Level Initiative*. Weston: Springer Netherlands. S. 1–8. Verfügbar unter: http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6186-8_1 [Datum des Zugriffs: 22.02.2013]. S. 2.

⁴⁰ S. Newton, F.B./Ender, S.C. (2010): 9.

⁴¹ Vgl. Boud, David (2001): Introduction. Making the move to peer learning. In: Cohen, Ruth, Sampson, Jane und Boud, David (Hrsg.): *Peer Learning in Higher Education: Learning from & with Each Other*. London: Kogan Page. S. 1–20.

⁴² S. Ebd.: 4.

⁴³ Vgl. Kail, H./Trimbur, J. (1995).

2.1.3 Das Peer Tutoring Projekt der Europa-Universität Viadrina

Das Projekt „Peer Tutoring“ führt seit April 2012 die vorhandenen Tutorien an der EUV unter dem Dach des Zentrums für Schlüsselkompetenzen zusammen.⁴⁴ Folgende Tabelle stellt die fünf unterschiedlichen Einsatzbereiche und Tätigkeitsfelder von Peer Tutor/innen sowie die jeweiligen verantwortlichen institutionellen Stellen dar:

Art	Aufgaben& Rollen	Verantwortung für die Ausbildung
Schreib Peer Tutor/innen	Unterstützung und Begleitung der Studierenden für eine effektive schriftliche Kommunikation und zur Stärkung des Selbstbewusstseins als Schreibende (In Eins-zu-Eins-Gesprächen oder in Kleingruppen)	Schreibzentrum
Interkulturelle Peer Tutor/innen	Unterstützung und Beratung während der Lernprozesse von Studierenden in interkulturellen Settings (In Arbeitsgruppen)	Zentrum für Interkulturelles Lernen
Peer Tutor/innen für allgemeine Schlüsselkompetenzen	Unterstützung von Lernprozessen in Bezug auf Selbst- und Zeitmanagement und beim Zusammenarbeiten im Team (In Arbeitsgruppen)	Zentrum für Schlüsselkompetenzen
Sprachlern Peer Tutor/innen	Unterstützung und Begleitung von Studierenden beim Fremdsprachenlernen (in Eins-zu-Eins Gesprächen)	Selbstlernzentrum
Fach Peer Tutor/innen	Unterstützung und Begleitung der Studierenden in Lerngruppen bei der Erarbeitung und Diskussion von Fachwissen an den drei Fakultäten der Kulturwissenschaften, der Wirtschaftswissenschaften und der Rechtswissenschaften. (in Kleingruppen)	Fakultäten

Tabelle 1: Bereiche des Peer Tutoring an der EUV

⁴⁴ Informationen zu dem Peer Tutoring Projekt der EUV finden sich unter <http://www.europa-uni.de/de/struktur/zfs/peer-tutoring/index.html> [Datum des Zugriffs:28.06.3013].

Die Ausbildung der Peer Tutor/innen umfasst vier Module, von denen nur das Modul „Lernprozesse begleiten“ spezifisch auf die jeweiligen Bereiche ausgerichtet ist. Die drei restlichen Module bestehen aus einem Seminar zum Thema „Wissen schaffen im Team-kollaborieren, organisieren, führen“, einem für die Dauer eines Semesters stattfindenden Praxiseinsatz, bei dem die Peer Tutor/innen Studiergruppen begleiten sowie einem Leistungsnachweis in Form eines E-Portfolios.⁴⁵

2.1.4 Rolle und Aufgabe der Peer Tutor/innen

„Peer Tutors are often defined by what they are **not** [*Betonung im Original*]“⁴⁶

Falchikov erschließt die Rolle von Peer Tutor/innen anhand des Ausschlussprinzips. Alle typischen Lehrtätigkeiten zählen der Autorin zufolge nicht in deren Aufgabenbereich:

„Peer tutors are not teachers. They do not have a professional qualification. They do not have the power to award final grades. In many educational settings, peer tutors do not have control over the curriculum or over the materials used.“⁴⁷

Stattdessen gehe es vielmehr darum, durch den Einsatz von Peer Tutoring die Lernprozesse der Beteiligten zu verbessern und sich persönlich wie intellektuell weiter zu entwickeln.⁴⁸

Die tabellarische Darstellung der fünf Arten des Peer Tutoring Programmes der Viadrina verdeutlicht die Bandbreite an Peer Tutor/innen-Rollen und -tätigkeiten und ordnet diese den jeweiligen Verantwortungsbereichen zu (siehe Tab.1).

Die in der Tabelle aufgeführten Tätigkeitsbereiche der Peer Tutor/innen in den Bereichen Schreibsprechstunde, interkulturelle Kompetenzen, allgemeine Schlüsselkompetenzen, Sprachlernberatung und im Rahmen von Fach Tutorien implizieren eine ganze Reihe weiterer Aufgaben.

Sampson und Cohen machen darauf aufmerksam, dass Peer Tutor/innen neben ihrer Berater/in-Funktion eine wichtige Rolle im Umgang mit Konflikten spielen, da sie auch als Ansprechpartner/innen bei interpersonellen Problemen, als auch bei Schwierigkeiten innerhalb der Gruppe, bzw. in bestimmten Fällen (z.B. bei den Fach Peer Tutor/innen) zwischen Studierenden und Lehrenden fungieren. Aus diesem Grund gehörten auch

⁴⁵ Eine ausführliche Erläuterung der vier Module der Peer Tutoring Ausbildung bietet die Internetseite des Projektes unter: <http://www.europa-uni.de/de/struktur/zfs/peer-tutoring/PT-werden/index.html> [Datum des Zugriffs: 8.06.2013].

⁴⁶ S. Falchikov, N./Blythman, M. (2001): 4.

⁴⁷ S. Ebd.: 4.

⁴⁸ Vgl. Ebd.: 1.

Strategien zur Problemlösung, oder anders ausgedrückt des Konfliktmanagement in das Kompetenzfeld von Peer Tutor/innen.⁴⁹ Im empirischen Teil muss also untersucht werden, welche Bedeutung den Konfliktlösungskompetenzen vonseiten der Fachtutor/innen beigemessen wird.

Den FPT kommt in dieser Hinsicht eine besondere Rolle zu, da sie sich in einem sog. „*Student-tutor-teacher-triangle*“⁵⁰ befinden. Dies verdeutlicht Weller anhand des nachstehenden Zitates: „*a tutor [im Sinne der Fach Peer Tutoren] mediate between [a teacher] and a student.*“⁵¹

Warum besonders den FPT diese Sonderstellung eingeräumt werden muss, erklärt das folgende Kapitel, welches sich dem Format des Fachtutoriums ausführlicher widmet.

2.1.5 Das Format Fachtutorium an der Europa-Universität Viadrina

Im Gegensatz zu den restlichen Bereichen des Peer Tutoring an der Viadrina, die entweder im Rahmen von Eins-zu-Eins-Beratungen oder in Kleingruppenarbeit stattfinden, sind die Fach Peer Tutorien am stärksten mit den Fakultäten verzahnt. Aus diesem Grund lassen sich diese dem „*Curriculum based Model*“⁵² nach Kail und Trimbur zuordnen. Charakteristisch für dieses Modell sind folgende Merkmale:

- Einbindung des Tutoriums in einen bestimmten Kurs eines Fachbereiches als Teil des Kurses
- Tutorien finden im Sinne eines Seminars statt, bei dem die/der Tutor/in für die inhaltliche Gestaltung verantwortlich ist
- enge Koordination und Absprache zwischen Tutor/in und verantwortlichen Dozierenden
- Teilnahme der Studierenden am Tutorium ist verpflichtend
- Vor- und Nachbereitung der Kurse im Rahmen des PT
- Teilnehmende erhalten von der/dem PT eine Leistungsbescheinigung (ECTS)⁵³

⁴⁹ Vgl. Sampson, Jane/ Cohen, Ruth (2001): Strategies for peer learning: some examples. In: Boud, David (Hrsg): Peer Learning in Higher Education: Learning from & with Each Other. London: Cogan Page. S.38ff.

⁵⁰ S. Weller, R. (1994): 46.

⁵¹ S. Ebd.: 47.

⁵² S. Kail, H. /Trimbur, J. (1995): 203.

⁵³ Vgl. Kail, H./Trimbur, J. (1995): 203ff.

Als Gegenstück zu diesem Modell stellen die Autor/innen das Modell des „*Writing Centers*“⁵⁴ vor, demzufolge Peer-Treffen auf freiwilliger Basis stattfinden. Während Peer Tutoring nach dem Modell des Schreibzentrums Wissen als Beziehung zwischen Menschen, als Produkt interaktiver sozialer Prozesse versteht, bleibt in einem in das universitäre Kurssystem integrierten Programm die traditionelle Wissensvermittlung in einem hierarchischen Rahmen aufrecht erhalten.⁵⁵ Die in dieser Konstellation eingesetzten Peer Tutor/innen stellen lediglich ein Glied in der traditionellen Kette von Lern- und Wissensvermittlung dar, an dessen oberen Ende die Professor/innen entscheiden, welches Wissen generiert und vermittelt werde. Dabei würden kompetitive, individualistische und obrigkeitshörige Verhaltensweisen, wie sie für eine Ellenbogenmentalität charakteristisch sind, gefördert.⁵⁶ Eine Loslösung von alten Strukturen sei somit nicht möglich, weswegen der Grundgedanke des Peer Tutoring hier nicht verwirklicht werden könne:

„Curriculum based PT suppress the crisis of authority[...], domesticate it, and channel the social forces released by collaboration into the established structures of teaching and learning.“⁵⁷

Die hier angesprochene Autoritätskrise wird in Kapitel 2.1.6 „Möglichkeiten und Herausforderungen von Peer Tutoring“ noch ausführlicher erläutert.

Die von Kail und Trimbur konträr dargestellten Modelle widersprechen dem Verständnis von Peer Tutoring an der Viadrina, demzufolge der Peer Tutoring Gedanke in allen fünf Bereichen verwirklicht werden sollte. Gleichzeitig kann die Unterscheidung der Modelle bereits einen Hinweis auf mögliche Interessenkonflikte zwischen FPT und Lehrenden geben. Inwiefern eine derartige Unterscheidung sinnvoll ist, wird sich im empirischen Teil zeigen.

⁵⁴ S. Kail, H./Trimbur, J. (1995): 207.

⁵⁵ Vgl. Ebd.: 207ff.

⁵⁶ Vgl. Ebd.: 207ff.

⁵⁷ S. Ebd.: 209.

2.1.6 Möglichkeiten und Herausforderungen im Peer Tutoring

Vorteile

Peer Tutoring im hier verstandenen Sinne als Alternative zu den "*traditional classrooms*"⁵⁸ in Form von Lernen miteinander und voneinander in gleichberechtigten Studierendengruppen, verfügt über eine Reihe von Vorteilen, die sich folgendermaßen zusammenfassen lassen:

- Peers lernen, im Team zusammenzuarbeiten
- Peers werden zu kritischem Hinterfragen (z.B. von traditionellen Lehr- und Lernstrukturen oder von Textinhalten) und Reflektieren angeregt
- Peers erlernen die Kommunikation und Artikulation von Wissen
- Peers lernen zu lernen (Methoden des Lernens)
- Peers werden in aktiven (Selbst-)lernprozessen gefördert
- Peers machen im Rahmen von gegenseitigem Feedback Erfahrungen zu Selbst- und Fremdeinschätzung
- Peers erwerben Kompetenzen (Kommunikation, Zusammenarbeiten, Schlüsselkompetenzen) für den Arbeitsmarkt⁵⁹

Begünstigt werden diese Erfolge durch den stärkeren Einfluss, den Peers aufeinander ausüben im Vergleich zu bspw. Professor/innen:

„Peer influence in many situations may be stronger than that of adults such as teachers, parents, and other experts.“⁶⁰

Peer Tutoring schafft in diesem Sinne Räume für autonomes Lernen, innerhalb derer ermöglicht wird, sich von der Abhängigkeit von den Fakultäten sowie der damit einhergehenden ständigen Bewertung zu befreien.⁶¹ Zudem trägt Peer Learning dazu bei,

⁵⁸ S. Bruffee, K. (1995): 87.

⁵⁹ Vgl. Gafney, L./Varma-Nelson, P. (2008): 5.
Boud, David (2001): 5.

⁶⁰ S. Mellanby, A. et al. (2000): Peer-led and adult-led school health education: a critical review of available comparative research In: *Health education research*, (15:5). Oxford: Hermagoras Press. S. 534.

⁶¹ Vgl. Kail, H./ Trimbur, J. (1995): 207.

einen gemeinsamen akademischen Qualitätsstandard zu sichern und somit Wissensunterschiede unter Studierenden bei Hochschuleintritt auszugleichen.⁶²

Wie die Ergebnisse zu Bruffee's empirischer Studie über seinen entwickelten „Brooklyn Plan“⁶³ zeigten, wurden im Peer Tutoring sowohl Tutor/innen als auch ihre Tutees zu reflektiertem Denken angeregt, indem sie mit- und voneinander lernten, besser zu kommunizieren.⁶⁴ Dies habe Auswirkungen auf die Anwendung und das Durchdringen von Komplexität, Zusammenhängen und auf die Qualität ihrer Ausdrucksfähigkeit.⁶⁵

Herausforderungen

Neben den Vorteilen, die Peer Tutoring ermöglicht, stehen die Beteiligten solcher Programme gleichzeitig immer wieder vor Herausforderungen. So befürchtet Frank von Bebber eine Qualitätsminderung der akademischen Lehre, gesetzt den Fall, Tutor/innen würden dazu benutzt, den Fachkräfte-Mangel auszugleichen und als Ersatzprofessor/innen herhalten zu müssen.⁶⁶

Da jedoch schon in der Definition von Peer Tutoring wie sie an der Viadrina vertreten wird, davon ausgegangen wird, dass Peer Tutor/innen eben „*keine Hilfslehrer sind*“⁶⁷, kann dieses Argument abgeschwächt werden.

Eine weitere Schwierigkeit erkennt Boud⁶⁸ in dem Rollenkonflikt, der durch den hierarchischen Unterschied zwischen Peer Tutor/in und Tutee ausgelöst werde. Seiner Meinung nach bildeten die Begriffe „*Peer*“ und „*Tutoring*“ einen Widerspruch in sich, da der die studentische Tutor_in meistens in einem höheren Fachsemester sei und somit als „*advanced student [...] a limited instructional role*“⁶⁹ innehave, was wiederum zur Auflösung der gleichberechtigten Peer-Ebene führe. Ob dieser Einwand tatsächlich im praktischen Alltag der Peer Tutor/innen von Relevanz ist, werden die Antworten der FPT im empirischen Teil der Arbeit zeigen.

⁶² Vgl. Bruffee, K. (1995): 207.

⁶³ Bruffee, K. (1978) (Internetquelle).

⁶⁴ S. Bruffee, K. (1995): 90.

⁶⁵ Vgl. ebd.: 90ff.

⁶⁶ Vgl. Van Bebber, Frank (2007): Lehre in Not: Mein kleiner, kluger Tutor. In: Spiegel Online, 20.09.2007. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/lehre-in-not-mein-kleiner-kluger-tutor-a-501822.html>. [Datum des Zugriffs: 18.02.2013].

⁶⁷ S. Girgensohn, K. (2013) (Internetquelle).

⁶⁸ Boud, David (2001).

⁶⁹ S. Ebd.: 4.

An ihre Grenzen können Peer Tutor/innen stoßen, wenn Studierende, die es in der Regel gewohnt sind, dass die Autorität des Wissens ausschließlich der/dem Lehrenden vorbehalten ist, keinen Nutzen im Peer Tutoring im Sinne des Collaborative Learning sehen: „*they do not always know what might be in it for them if they did collaborate.*“⁷⁰ Es gehört also auch zu den Aufgaben der Peer Tutor/innen, die Studierenden von den Vorteilen des Peer Learnings zu überzeugen.

Dies leitet über zu der vermutlich größten Herausforderung, mit der sich Vertreter/innen des Gedankens von Peer Tutoring konfrontiert sehen: Wie bereits in Kapitel 2.1.5: „Das Format Fachtutorium an der Europa-Universität Viadrina“ angedeutet, vertreten Kail und Trimbur den Standpunkt, dass die traditionelle Lehrmethode an Hochschulen auf einer Wissensgenerierung und -vermittlung von oben nach unten beruht.⁷¹ Das bedeutet, die Lehrenden wählen die Texte von Wissenschaftlern auf einem Gebiet aus und verfügen über die Entscheidungsgewalt, welches Wissen an die Studierendenschaft weitergegeben werde. Diese hierarchisch strukturierte Idee der Wissensverwaltung nennen sie „*gen-tran-ideology*“⁷² [von „*generation*“ (engl.: Generierung) und *transfer* (engl.: Vermittlung)]. Aufgabe und Ziel des Peer Tutoring sei es, eben diese Strukturen durch kritisches Hinterfragen zu durchbrechen. Die Autoren sprechen in diesem Kontext von der „*Crisis of authority*“⁷³, die sich zwischen Vertreter/innen des traditionellen Konzeptes und solchen des Peer Tutoring entfalten könne.

Abschließend lässt sich festhalten, dass das Konzept des Peer Tutorings ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer neuen Lehr- und Lernkultur an Hochschulen ist. Gleichzeitig stößt es aber immer wieder an Grenzen innerhalb des universitären Rahmens, nicht zuletzt, da es sich um zwei gegensätzliche Ideen der Wissensgenerierung und -vermittlung handelt.

⁷⁰ S. Bruffee, K. (1993): 27.

⁷¹ Vgl. Kail, H./Trimbur, J. (1995): 208ff.

⁷² Vgl. Ebd.: 209.

⁷³ S. Ebd.: 208.

2.2 Konfliktmanagement

„Ein systematischer Umgang mit Konflikten [...] sollte [...] als Mittel der Qualitätssicherung und zudem als Motor der universitären Organisationsentwicklung verstanden werden.“⁷⁴

Es besteht breiter Konsens darüber, dass Universitäten als Organisationen⁷⁵ betrachtet werden können, wenngleich sie sich in einigen strukturellen wie normativen Systempunkten deutlich von bspw. Wirtschaftsunternehmen abgrenzen (z.B. hierarchischer Aufbau vs. Hochschule als Netzwerkorganisation; Identifikation mit der Organisation vs. Identifikation mit der Scientific Community, etc.).⁷⁶ Aus diesem Grund lassen sich Erkenntnisse aus dem Organisations- und Unternehmenskontext gewinnbringend für die Untersuchung von Konflikten und den Umgang mit diesen durch die FPT der EUV nutzen. Wie bereits in der Einleitung der Arbeit aufgeführt, scheint eine Kommunikations- und Konfliktkultur an Hochschulen nur sehr eingeschränkt, bzw. gar nicht zu existieren.⁷⁷ Dafür lassen sich vielfach Gründe anführen: zum Einen sind Konflikte an vielen Hochschulen ein Tabuthema und werden infolgedessen häufig ignoriert⁷⁸; zum Anderen kann die Beschreibung von Hochschulen als Expertenorganisationen nach Mintzberg als Erklärungsmuster herangezogen werden. Diesem Ansatz zufolge identifizieren sich die weitgehend autonom agierenden Professor/innen weniger mit der Organisation Hochschule als mit der Sicherstellung ihres Arbeitsbereiches. Zudem bestehe unter Professor/innen, die ihren Führungsposten als Dekan/in lediglich „auf Zeit“ ausüben, eine große Scheu vor strukturverändernden Entscheidungen.⁷⁹ Zunächst soll der Begriff des sozialen Konfliktes in Abgrenzung zu inneren Konflikten definiert und nach seinen Arten kategorisiert werden.

⁷⁴ S. Kirchhoff, Lars (2012): 11.

⁷⁵ Vgl. Laske, Stephan/ Meister- Scheytt, Claudia (2003): Wer glaubt, dass Universitätsmanager Universitäten managen, glaubt auch, dass Zitronenfalter Zitronen falten. In: Lüthje, J. und Nickel, S. (Hrsg): *Universitätsentwicklung – Strategien. Erfahrungen. Reflexionen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag. S. 166.

⁷⁶ Vgl. Hanft, A. (2003): 152f.

⁷⁷ Vgl. Laske, S./Meister- Scheytt, C. (2003): 166f.

⁷⁸ Vgl. Ebd.: 40.

⁷⁹ Vgl. Ebd.: 41.

Im Anschluss daran folgt eine Auseinandersetzung mit dem Konzept von Konfliktmanagement wie es in der derzeitigen Literatur im Unternehmenskontext behandelt wird. Abschließend wird dieses mit dem KM der HAW⁸⁰ Hamburg abgeglichen.

2.2.1 Soziale Konflikte

2.2.1.1 Definition und Abgrenzung

Bislang herrscht in der Literatur kein Konsens über eine Definition von Konflikt, so K.W. Thomas⁸¹ in seinem Artikel „*Conflict and Negotiation Processes in Organizations*“⁸². In einer Vielzahl von Konfliktdefinitionen lassen sich Putnam und Poole⁸³ zufolge vor allem drei wiederkehrende Aspekte ausmachen: erstens existierten wechselseitige Abhängigkeiten zwischen den Konfliktbeteiligten. Kreyenberg präzisiert dies noch, indem sie Interdependenzen in Bezug auf ein gemeinsames Thema, Ziel, Anliegen oder einen verbindenden Kontext erkennt.⁸⁴ Zweitens gehen Putnam und Poole davon aus, dass mindestens eine Partei eine Inkompatibilität, bzw. einen Widerspruch zwischen den eigenen und fremden Zielen und/oder Interessen wahrnimmt. Und drittens finde eine Form von Interaktion statt.⁸⁵

Die im Rahmen der Studie „*Konfliktmanagement*“⁸⁶ dargestellte Begriffsbestimmung, die der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt wird, schließt sich dieser Idee an. Kirchhoff und Gläßer zufolge liegt ein Konflikt dann vor,

„wenn ein Akteur (Person oder Gruppe) durch eine Handlung oder eine erkennbare Absicht die Interessen von mindestens einem anderen Akteur so berührt, dass dieser sich beeinträchtigt fühlt

⁸⁰ Die Hochschule für angewandte Wissenschaften in Hamburg (HAW)/Hamburg University of Applied Sciences bietet Studiengänge im Bereich Technik, Wirtschaft, Informatik, Maschinenbau sowie in den Bereichen Mode, Design, Medien und Soziales an. Nähere Informationen unter: <http://www.haw-hamburg.de/> [Datum des Zugriffs: 28.06.2013].

⁸¹ Vgl. Thomas, Kenneth W. (1992): Conflict and negotiation processes in organizations. In: Dunnette, M. D. und Hough, L. M. (Hrsg): *Handbook of industrial and organizational psychology*, (2.Auflage). Palo Alto CA: Consulting Psychologists Press. S. 653.

⁸² Vgl. Ebd.: 653.

⁸³ Vgl. Putnam, Linda L. / Poole, Marshall S. (1987): Conflict and Negotiation. In: Jablin, F. M, Roberts, K. H und Porter, L. W. (Hrsg): *Handbook of Organizational Communication*. Newbury Park [u.a.]: Sage. S.549ff.

⁸⁴ Kreyenberg, Jutta (2012): *Wirkungsvolles Konfliktmanagement*. Berlin: Cornelsen. S. 10.

⁸⁵ Vgl. Putnam, L. L/Poole, M. S. (1987): 550ff.

⁸⁶ PricewaterhouseCoopers AG Wirtschaftsprüfungsgesellschaft/ Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (Hrsg.) (2011): *Konfliktmanagement – Von den Elementen zum System*. Frankfurt (Oder).

und die jeweils bevorzugten Handlungsoptionen nicht gleichzeitig realisierbar sind oder scheinen.“⁸⁷

Diese Beeinträchtigung resultiert dementsprechend aus Interessensgegensätzen der Konfliktbeteiligten, sowohl auf kognitiver, als auch auf emotionaler Ebene, die diese als unvereinbar erleben.⁸⁸

In Abgrenzung zu inneren, persönlichen Konflikten⁸⁹ in Form von intrapersonalen Spannungen oder Dilemmata⁹⁰, liegt der Fokus dieser Untersuchung auf Konflikten zwischen Individuen, namentlich zwischen Fach Peer Tutor/innen, den Studierenden und den betreuenden Lehrenden. Diese werden somit als soziale Konflikte bezeichnet.⁹¹ Dennoch wird nicht ausgeschlossen, dass auch innere Zerrissenheit eine relevante Rolle einnehmen kann, zumal diese häufig als Ursache von sozialen Konflikten bewertet werden können.⁹²

2.2.1.2 Typisierung von Konfliktarten

Angesichts der Fülle an unterschiedlichen Bemühungen, Arten oder Typen von Konflikten aus verschiedenen wissenschaftlichen Blickwinkeln zu systematisieren⁹³, stellt es sich als sehr schwierig heraus, „*die bestehenden Typologien von Konflikten zu vergleichen und eventuell in eine umfassende Systematik einzuordnen[...]*“⁹⁴ Da eine allgemein anerkannte Theorie zu zwischenmenschlichen Verhältnissen bislang nicht existiert, gibt es auch keinen einheitlichen Kriterienkatalog zur Bestimmung von Konfliktarten.⁹⁵

⁸⁷ S. Ebd.: 17.

⁸⁸ Vgl. Pruitt, D.G./ Rubin, J.Z. (1986): *Social conflict: Escalation, stalement and settlement*. New York: Random House. S. 4.;
Van de Vliert, Evert (1997): *Complex interpersonal conflict behaviour : theoretical frontiers*. Hove: Psychology Press. S. 5.

⁸⁹ S. Kreyenberg, J. (2012): 10.

⁹⁰ Vgl. Thomas, K. W. (1992): 653.

⁹¹ Vgl. Ebd.: 653.

⁹² Vgl. Kreyenberg, J. (2012): 10.

⁹³ Vgl. Glasl, Friedrich (2011): *Konfliktmanagement: ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. Bern [u.a.]: Haupt [u.a.]. S. 53.

⁹⁴ S. Ebd.: 53.

⁹⁵ Vgl. Klappenbach, Doris et al. (2012): Modul A: Mediation in pädagogischen Handlungsfeldern. Arten und Typen von Konflikten, ein Unterscheidungsversuch In: *Institut für Mediative Kommunikation und Diversity-Kompetenz. Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA) an der Freien Universität Berlin (Hrsg.)*.

Da, wie eingangs behauptet wurde, Hochschulen als Organisationen betrachtet werden können, liegt den folgenden Ausführungen eine Typisierung von Konfliktarten nach Schoen⁹⁶ zugrunde, der sich mit Konfliktmanagementsystemen (KMS) für Wirtschaftsunternehmen auseinandersetzt.⁹⁷

Der Autor trifft wie viele andere auch⁹⁸ eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen *Sach- und Beziehungskonflikten*⁹⁹. Aus psychologischer Sicht treten *Beziehungskonflikte* Redlich & Mironov zufolge aufgrund von interpersonellen Divergenzen, Feindseligkeiten oder wegen unvereinbarer persönlicher Werte auf.¹⁰⁰ Bei *Konflikten auf der Sachebene* geht es „um die *Blockade, bzw. Beeinträchtigung der Interessendurchsetzung, die sich durch die konfligierenden [sic!] Anliegen und Verhaltensweisen ergibt.*“¹⁰¹ Kessen bezieht sich dabei auf Watzlawicks Untergliederung der zwischenmenschlichen Kommunikation in eine Beziehungs- und eine Sachebene.¹⁰²

Schoen definiert Sachkonflikte anhand verschiedener Unterkategorien¹⁰³:

1. *Zielkonflikte*.¹⁰⁴ Wenn die Parteien verschiedene Vorstellungen davon haben, woraus die Zielsetzung der Aufgabe bestehen soll. Dabei nehmen diese ihre „*Interessen oder Wertvorstellungen und Überzeugungen*“ als unvereinbar wahr.¹⁰⁵

2. *Mittelkonflikte*. Die Parteien oder Kontrahent_innen möchten das gleiche Ziel erreichen, sind sich aber hinsichtlich der Mittel und Wege, wie sie dieses erreichen, uneinig.¹⁰⁶

⁹⁶ Vgl. Schoen, Torsten (2003): Konfliktmanagementsysteme für Wirtschaftsunternehmen aus deutscher und US-amerikanischer Sicht. Köln: Centrale für Mediation. S. 19.

⁹⁷ Im Gegensatz zu Schoen unterteilt Glasl Konflikte nach drei verschiedenen Gesichtspunkten: Erstens nach dem Rahmen des Konfliktes, bzw. der Konfliktarena in Mikro-, Meso- und Makro-Konflikte; zweitens nach der Reichweite der Bemühungen durch die Konfliktparteien in Reibungskonflikte, Positionskämpfe und Systemveränderungs-Konflikte und drittens nach der dominanten Äußerungsform des Konfliktes in formgebundene und formlose Konflikte sowie heiße und kalte Konflikte (s. Glasl (2011): 66ff). Da sich die empirische Untersuchung dieser Arbeit jedoch damit auseinandersetzt, welche konkreten Herausforderungen sich für die Fach Peer Tutor/innen der Viadrina stellen, eignet sich eine Typisierung wie sie Schoen oder Klappenbach et al. vornehmen für die Zwecke dieser Arbeit besser.

⁹⁸ Vgl. Redlich, A./Mironov, E.A. (2003); Klappenbach, D. et al.(2012).

⁹⁹ Vgl. Schoen, T. (2003): 20.

¹⁰⁰ Vgl. Redlich, Alexander/ Mironov, Emil A. (2003): Konflikte und ihre Behandlung in der Entwicklung von Teams. In: Thomas, A./Stumpf, S. (Hrsg.): *Teamarbeit und Teamentwicklung*, Göttingen, 2003, S. 123.

¹⁰¹ S. Kessen, Stefan/ Troja, Markus (2009): § 13 Die Phasen und Schritte der Mediation als Kommunikationsprozess. In: Haft, Fritjof und Gräfin von Schlieffen, Katharina (Hrsg.): *Handbuch Mediation*, (2. Auflage). München: C.H. Beck. S. 305.

¹⁰² Vgl. Watzlawick, Paul [et al.](2000): *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern [u.a.]: Huber. S.53.

¹⁰³ Vgl. Schoen, T. (2003): 19.

¹⁰⁴ Vgl. Kreyenberg, J. (2012): 12; Klappenbach, D. et al. (2012).

¹⁰⁵ Vgl. Schoen, T. (2003): 19.

¹⁰⁶ Vgl. ebd.: 19.

Mittelkonflikte werden teilweise auch mit *Bewertungskonflikten* gleichgesetzt, da die Mittel für das Erreichen eines Zieles unterschiedlich bewertet werden¹⁰⁷

3. *Verteilungskonflikte*.¹⁰⁸ Diese liegen dann vor, wenn „*Personen oder Personengruppen unterschiedlich an begrenzten Ressourcen beteiligt werden*.“¹⁰⁹ Dabei kann es sich um materielle Ressourcen wie z.B. Gehalt sowie um immaterielle Ressourcen wie Privilegien oder Verantwortung handeln. In der Folge könne dies zu Neid bzw. einem Gefühl von Benachteiligung führen.¹¹⁰ Endruweit und Trommsdorff subsumieren Verteilungskonflikte unter dem Oberbegriff „*Interessenkonflikte*“ und beschreiben diese als „*Gegnerschaften im Streit um knappe Mittel, Räume bzw. um Macht oder Statuspositionen usw.*“¹¹¹

4. *Rollenkonflikte*. Unter Rollenkonflikten versteht Schoen widersprüchliche Erwartungshaltungen, die aufgrund des Bekleidens mehrerer Funktionsbereiche durch eine Person entweder nach dem Empfinden dieser Person selbst oder einer anderen aus dem Unternehmen entstehen kann.¹¹² Ein Beispiel für kollidierende Rollenkonfigurationen im Hochschulkontext ist, wenn eine Dozentin eine Abschlussarbeit betreut und gleichzeitig als Bewerberin, Lehrerin, Expertin und als Mentorin fungiert.¹¹³

Das Wörterbuch der Soziologie¹¹⁴ spezifiziert diese Form von Rollenkonflikt mit der Bezeichnung *Inter-Rollenkonflikt*. Das Pendant dazu stellen *Intra-Rollenkonflikte* dar, die entstehen, wenn an eine soziale Rolle unvereinbare persönliche Erwartungen geknüpft sind.¹¹⁵ Sieht sich ein/e Student/in im Laufe seiner/ihrer Abschlussarbeit mit den eigenen gegensätzlichen Ansprüchen konfrontiert, bspw. mit der Unvereinbarkeit von Arbeit und Privatleben, handelt es sich um einen Intra-Rollenkonflikt.¹¹⁶

¹⁰⁷ Vgl. Schoen, T. (2003): 12; Endruweit, Günter/ Trommsdorff, Gisela (1972): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag. S. 281; Klappenbach, D. et al. (2012).

¹⁰⁸ Weiterführend s. Klappenbach, D. et al. (2012).

¹⁰⁹ S. Schoen, T. (2003): 20.

¹¹⁰ Vgl. Ebd.: 20f.

¹¹¹ S. Endruweit, G./Trommsdorff, G. (1972): 281.

¹¹² Vgl. Schoen, T. (2003): 21.

¹¹³ Vgl. Walpuski, Volker/ Jessen, Hanna(Hrsg.) (2012b): Konfliktmanagement und Mediation an Hochschulen. Dokumentation des 2. Netzwerktreffens am 23. September 2011 in Hannover. In: *HIS (Hochschul Informations System GmbH)*. S. 43.

¹¹⁴ S. Hartfiel, Günter (1972): Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart: Alfred Kröner. S. 348.

¹¹⁵ S. Ebd.: 348.

¹¹⁶ Vgl. Walpuski, V./Jessen, H. (Hrsg.) (2012): 43.

Des Weiteren nennen Klappenbach et al. *Kommunikationskonflikte*, welche die Wahrnehmung von verbalen wie non-verbalen Äußerungen, Gesten und/oder Handlungen als Verletzung oder Verärgerung beschreiben.¹¹⁷

Da beide zwischenmenschliche Kommunikationsebenen häufig parallel ausgetragen werden, geraten Aussagen auf Beziehungs- und Sachebene in Konflikten häufig durcheinander.¹¹⁸ Eine klare Trennung von Konflikten nach diesen beiden Ebenen ist somit nicht möglich.

2.2.2 Konfliktmanagement in der Wirtschaft und im Hochschulkontext

2.2.2.1 Definition

Wie Glasl konstatiert, bedeutet KM für viele Autor/innen eine Fokussierung der Interventionen auf den Konfliktprozess mit dem Ziel eines guten Konfliktverlaufes.¹¹⁹

In diesem Sinn interpretieren auch Gläßer und Kirchhoff Konfliktmanagement als „systematische[n] und institutionalisierte[n] Umgang mit Konflikten, durch den der Verlauf eines Konflikts gezielt beeinflusst wird.“¹²⁰

KM ist also eine Art der Konfliktbehandlung, bei der es nicht darum geht, Konfliktursachen beseitigen zu wollen, um negativ bewertete Konflikte so schnell wie möglich zu lösen,

„stattdessen wird auf die Konfliktentwicklung eingewirkt, um [...] das positive Potential des Konflikts [für das Unternehmen] zu nutzen. Anstelle der Konfliktlösung tritt daher das Konfliktmanagement [Hervorhebung im Original]“¹²¹

Die dafür erforderlichen Interventionen oder -in den Worten von Gläßer und Kirchhoff gesprochen- „Beeinflussungen“¹²² können sich dabei auf Mechanismen konzentrieren, die

¹¹⁷ Vgl. Klappenbach, D. et al. (2012).

¹¹⁸ Vgl. Kessen, S./Troja, M. (2009): 305.

¹¹⁹ Vgl. Glasl, Friedrich (1990): *Konfliktmanagement : ein Handbuch zur Diagnose und Behandlung von Konflikten für Organisationen und ihre Berater*, (2. vollst. überarb. Auflage). Bern u.a.: Haupt u.a.. S. 17.

¹²⁰ S. PricewaterhouseCoopers/Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (Hrsg.) (2011): 17 (Internetquelle).

¹²¹ S. Schoen, T. (2003): 20.

¹²² Vgl. PricewaterhouseCoopers/Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (Hrsg.) (2011): 17 (Internetquelle).

„*Verzerrungen im Denk- und Vorstellungsleben und in der Wahrnehmungsfähigkeit der Parteien, [...] gegenseitiges Misstrauen oder [...] eine Radikalisierung im Willensleben*“¹²³ zur Folge haben. Eines der Hauptziele von KM sei es deshalb, die Vorstellungen, Einstellungen und Verhaltensweisen der Konfliktparteien zu verbessern, um Konfliktdynamiken wie Aggressionssteigerung oder andere Spiralprozesse zu durchbrechen.¹²⁴ Dabei wird in der einschlägigen Literatur häufig zwischen präventiver¹²⁵ und kurativer¹²⁶, bzw. reaktiver¹²⁷ Konfliktbehandlung unterschieden. Konflikte werden somit entweder von vornherein am Ausbrechen gehindert bzw. an „*einer destruktiven Austragung oder Eskalation*“¹²⁸, oder ad hoc vom Zeitpunkt ihres Auftretens an behandelt.

Für die vorliegende Arbeit spielt insbesondere Konfliktprävention eine Rolle, da diese Art des Konfliktumgangs als Ausbildungsmodul im Peer Tutoring Programm der EUV eingebettet werden könnte, um somit dem Ziel einer konstruktiven Austragung von Konflikten¹²⁹ gerecht zu werden.

2.2.2.2 Komponenten und Elemente des Konfliktmanagements

Da sich in der aktuellen Literatur zu KM weder eine detaillierte Beschreibung der Bestandteile von KM, noch ein einheitliches Verständnis von diesem finden lässt¹³⁰, entwickelten die Wirtschaftsprüfungs- und Beratungsgesellschaft PwC in Kooperation mit der Europa-Universität Viadrina ein Systematisierungsdesign aus einzelnen KM-Elementen und -komponenten und stellten dieses in einer Studie mit dem Titel „Konfliktmanagement- Von den Elementen zum System“ vor.

In der Studie wird zwischen Elementen, bzw. kategorisierten Maßnahmen und Komponenten im KM unterschieden.¹³¹ Jeder der Komponenten, die „*als funktionsorientierte Kategorie zu verstehen*“¹³² ist, sind verschiedene Elemente als mögliche

¹²³ S. Glasl, F. (1990): 18.

¹²⁴ S. Glasl, F. (1990): 20.

¹²⁵ Vgl. Glasl, F. (1990):18; PricewaterhouseCoopers/Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (Hrsg.) (2011): 17 (Internetquelle).

¹²⁶ Vgl. Glasl, F. (1990):18.

¹²⁷ Vgl. Hagel, U./Steinbrecher, A. (2012):25.

¹²⁸ S. PricewaterhouseCoopers/Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (Hrsg.) (2011):17 (Internetquelle).

¹²⁹ Vgl. Ebd.:17.

¹³⁰ Vgl. PricewaterhouseCoopers/Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (Hrsg.) (2011): 16.

¹³¹ Vgl. Ebd.:19.

¹³² S. Ebd.:18.

Beispiele für die Ausgestaltung von Konfliktmanagement zugeordnet.¹³³ Mit der Einführung eines KM an der HAW Hamburg gelang Gramm der Transfer von dem in der Studie verorteten betrieblichen KM in den Hochschulkontext. Wie folgende Tabelle anschaulich darstellt¹³⁴, gibt es viele Schnittstellen:

Komponente	Beispielelement „Konflikte am Arbeitsplatz“	Beispiele des KMS der HAW Hamburg für Konflikte zwischen Beschäftigten der Hochschule
Konflikthanlaufstellen	<ul style="list-style-type: none"> • Ombudsperson • Konfliktberater • Konfliktnavigator • Personalberater 	<ul style="list-style-type: none"> • Konfliktlotsen (Intern) als Konfliktberater • Personalräte • Berater • Vertrauensstelle (Tandem aus Studentin und Professorin)
Systematik der Verfahrenswahl	<ul style="list-style-type: none"> • Kriterienkataloge der Personalabteilung • Eskalationsklauseln in Arbeitsverträgen 	<ul style="list-style-type: none"> • Verfahren zum Umgang mit Konflikten (geregelt in der Dienstvereinbarung)
Konfliktbearbeiter	<ul style="list-style-type: none"> • Inhouse-Mediatorenpool 	<ul style="list-style-type: none"> • Konfliktlotsen (Intern) • Mediatoren • Moderatoren • Konflikttrat (bestehend aus Vertretern aus Personalabteilung, Personalrat, am Konflikt unbeteiligte Vorgesetzte, Konfliktlotse) • Konflikt-Coach
Verfahrensstandards	<ul style="list-style-type: none"> • Leitbild und Leitlinien für Inhouse-Mediatorenpool 	<ul style="list-style-type: none"> • Dienstvereinbarung (DV)Fußnote
Dokumentation/Controlling/Qualitätssicherung	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstevaluation • Fragebogenerhebung • Intervention • Feedbacksystem 	<ul style="list-style-type: none"> • Einsetzen von Beratern eines unbeteiligten Standortes • Ausbildung als Konfliktberater • Interventionsgruppen • Weiterbildungen an Fachveranstaltungen
Innen- und Außendarstellung/Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Intranetpräsenzen • Inhouse- Roadshows • explizite Konflikt-unternehmenskultur 	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussionsveranstaltungen und Themenworkshops • Interne Bekanntmachung durch Präsenz der Konfliktlotsen auf Veranstaltungen • Internetpräsenz via Intranet

Tabelle 2: Komponenten und Elemente des KM der PwC-Studie im Vergleich mit dem KM der HAW Hamburg

¹³³ Vgl. PricewaterhouseCoopers/Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (Hrsg.) (2011): 18.

¹³⁴ Angelehnt an Tab.1 „Komponenten des Konfliktmanagements: Leitfragen, Zielsetzungen, Beispielelemente.“ In: PricewaterhouseCoopers/Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (Hrsg.) (2011): 20.

Erst, wenn jede dieser Komponenten in einer Institution verankert und durch ein entsprechendes Steuerungselement (wie einer Stabstelle als Koordination eines Konfliktmanagement Systems (KMS)¹³⁵) koordiniert wird, liegt ein komplettes KMS vor.¹³⁶

Konflikthanlaufstellen und Konfliktbearbeitung

Die Konflikthanlaufstelle umfasst diejenige Stelle in einer Organisation, die für den Erstkontakt im Konfliktfall vorgesehen ist.¹³⁷ Diese wird in der Regel dann aufgesucht, wenn eine persönliche Klärung zwischen den Konfliktparteien nicht möglich ist.¹³⁸ Ziel einer ersten Beratung ist es, „die Ratsuchenden emotionell zu entlasten und gemeinsam Umgangsweisen mit der Situation zu entwickeln.“¹³⁹

Während die Konflikthanlaufstelle im Unternehmen z.B. durch Ombudspersonen, also „Ansprechpartner für Konflikte am Arbeitsplatz“¹⁴⁰ vertreten sind, wurde an der HAW eine sog. Vertrauensstelle eingerichtet, die sich aus einem Tandem von einer Studentin und einer Professorin zusammensetzt.¹⁴¹ Außerdem stehen interne Konfliktberater/innen, d.h. ausgebildete **Konfliktlotsen** ebenfalls als Ansprechpersonen in Konfliktfällen zur Verfügung.¹⁴² Ihre Aufgabe besteht darin, Präventionsmaßnahmen für Konflikte anzuregen und durchzuführen, wie z.B. Ausbildungsangebote zu **kollegialer Beratung** für Beschäftigte.¹⁴³

Als weiteres Beispiel für ein mögliches Konfliktbearbeitungsverfahren¹⁴⁴ nennen sowohl Gramm, als auch Gläßer und Kirchhoff im Rahmen von Unternehmen **Mediation**. Mediation kann beschrieben werden als „eine Methode zur Konfliktbeilegung, in der ein neutraler

¹³⁵ Unter Konfliktmanagement System verstehen die Verfasser/innen der Studie das Vorhandensein der sechs Konfliktmanagement-Komponenten in unterschiedlicher Besetzung der Elemente, die von einer Steuerungsinstanz koordiniert werden. Vgl.: PricewaterhouseCoopers/Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (Hrsg.) (2011): 22 (Internetquelle).

¹³⁶ Vgl. PricewaterhouseCoopers/Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (Hrsg.) (2011): 21f (Internetquelle).

¹³⁷ Vgl. ebd.: 20.

¹³⁸ Vgl. Gramm, Helmuth (2012): Auf dem Weg zu einem Konfliktmanagementsystem an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg In: *KonfliktDynamik*, (Band 4). S. 350.

¹³⁹ S. Ebd.: 350.

¹⁴⁰ S. PricewaterhouseCoopers/Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (Hrsg.) (2011): 26.

¹⁴¹ Vgl. Gramm, H.(2012): 352.

¹⁴² Vgl. Ebd.: 349f.

¹⁴³ Vgl. Ebd.: 350.

¹⁴⁴ Die Liste an Bearbeitungsverfahren ließe sich noch um ein Vielfaches fortführen, würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. An dieser Stelle sei u.a. auf Glasls „Strategiemodelle der Konfliktbehandlung“ verwiesen: Glasl, F. (2011): 393, sowie auf Kreyenbergs Einteilung von Konfliktlösungen durch Prävention, nach Eskalationsgrad, durch Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikation, Teamentwicklung: Kreyenberg, J. (2012).

*Dritter auf freiwilliger Basis zwischen zwei oder mehr Parteien vermittelt und sie darin unterstützt, gemeinsam eine interessen-gerechte Lösung zu erarbeiten.*¹⁴⁵

Ziel der Mediation ist es dementsprechend, eine den Interessen der Konfliktparteien entsprechende Win-Win-Lösung zu erzielen, d.h. ein für alle Seiten zufriedenstellendes Ergebnis zu erarbeiten.¹⁴⁶ Mediation eignet sich laut Heisig deshalb u.a. hervorragend, um Rollenkonflikte zu klären, die auf unterschiedlichen Erwartungshaltungen verschiedener Personen an die Ausführung einer Rolle basieren.¹⁴⁷

Mediator/innen „*verändern durch ihre Mediationstätigkeit und durch die Anwendung ihrer mediativen Kompetenzen in Entscheidungssituationen die Konfliktkultur des Unternehmens.*“¹⁴⁸

Im Rahmen des KM an der HAW übernehmen außerdem **Moderator/innen** die Rolle von Konfliktbearbeitern. Nach Glasl eignet sich die Interventionsstrategie der Moderation für weniger komplexe und wenig eskalierte Konflikte, welche sich auf den ersten beiden Stufen des Eskalationmodells¹⁴⁹ befinden. Ziel sei es dabei, Differenzen der Konfliktbeteiligten auf inhaltlicher oder prozeduraler Ebene mithilfe von sogenannten „*Selbsteilungseingriffen*“ zu klären.¹⁵⁰

Eine individuelle Begleitung durch **Konflikt-Coaching** kommt dann zum Einsatz, wenn die Konfliktparteien einzeln auf die Mediation vorbereitet werden oder im Falle einer „*gescheiterten Vermittlung zur psychologischen Stärkung.*“¹⁵¹

Außerdem kann nach dem Scheitern eines solchen Konfliktlösungsversuches der **Konflikttrat** der HAW hinzugezogen werden. Dieser besteht aus Vertreter/innen der Personalabteilung, des Personalrates und aus am Konflikt unbeteiligten Vorgesetzten, sowie den Konfliktlotsen. Vergleichbar mit einem Schlichtungsverfahren, können dort fallbezogene Maßnahmen vorgeschlagen werden.¹⁵²

¹⁴⁵ Diese Begriffsbestimmung von „Mediation“ bietet die Internetseite des Master-Studiengangs Mediation der EUV an. Siehe dazu: http://www.rewi.europa-uni.de/de/studium/master/mediation/Uebersicht/Ziele_des_Studiengangs/index.html [Datum des Zugriffs: 10.06.2013].

¹⁴⁶ Vgl. Pühl, Harald (2003): Mediation in Organisationen. Eine Einführung. In: Pühl, Harald (Hrsg): *Mediation in Organisationen*. Berlin: Ulrich Leutner Verlag. S. 10.

¹⁴⁷ Vgl. Heisig, Inka (2003): Rollenklärung durch Mediation. In: Pühl, Harald (Hrsg): *Mediation in Organisationen: neue Wege des Konfliktmanagements ; Grundlagen und Praxis*. Berlin: Leutner. S. 65.

¹⁴⁸ S. PricewaterhouseCoopers/Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (Hrsg.) (2011): 34.

¹⁴⁹ Vgl. Glasl, F. (2011): 233ff.

¹⁵⁰ Vgl. Ebd.:397.

¹⁵¹ S. Gramm, H.(2012): 351.

¹⁵² Vgl. Ebd.:350.

Eine andere Art des Umgangs mit wenig eskalierten Konflikten, bzw. der Konfliktprävention stellen *themenbezogene Workshops*, wie z.B. über „Zusammenarbeit im Team“¹⁵³ oder die Einrichtung *kollegialer Beratungsgruppen* dar. Ziel ist die Auseinandersetzung mit lösungsorientierter Konfliktbearbeitung sowie ein positives Konfliktverständnis und das Vorbeugen von Eskalation.¹⁵⁴

Systematik der Verfahrenswahl und Verfahrensstandards.

Die Systematik der Verfahrenswahl richtet sich nach der Frage, wie der Konflikt in das jeweils passende Verfahren gelangt.¹⁵⁵ In einem Unternehmen kann dies in Kriterienkatalogen oder Eskalationsklauseln geregelt sein.

Im Jahr 2005 wurde die Dienstvereinbarung (DV)¹⁵⁶ zur Regelung verschiedener Elemente des Konfliktmanagements der HAW abgeschlossen.¹⁵⁷ Darin wird u.a. das fünfstufige Verfahren zum Umgang mit Konflikten beschrieben:

1. Persönliche Klärung. Ziel ist, dass die Beteiligten ihren Konflikt in einem persönlichen Gespräch miteinander klären. Ist dies nicht möglich, folgt eine Beratung durch die Konfliktauflaufstelle.
2. Beratung. Die Konfliktauflaufstelle entwickelt gemeinsam mit der Ratsuchenden Umgangsweisen mit der Situation.
3. Klärung & Vermittlung. Löst sich der Konflikt durch die Beratung nicht, wird eine Vermittlung z.B. durch Mediation eingeleitet.
4. Intensivierung der Vermittlung. Im Falle einer gescheiterten Mediation kann die Vermittlung dahingehend intensiviert werden, dass der Konfliktrat einberufen wird.
5. Konfliktrat. Dieser schlägt abschließend fallbezogene Maßnahmen vor.¹⁵⁸

¹⁵³ S. Gramm, H.(2012): 351.

¹⁵⁴ Vgl. Ebd.:352.

¹⁵⁵ Vgl. PricewaterhouseCoopers/Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (Hrsg.) (2011): 20.

¹⁵⁶ Es handelt sich bei der DV um einen Vertrag, der im öffentlichen Dienst zwischen der Dienststellenleitung und dem Personalrat, in diesem Fall der Vertretung der Beschäftigten in der jeweiligen Dienststelle, abgeschlossen werden kann. Die rechtliche Grundlage stellt das PersVG des jeweiligen Bundeslandes dar. Siehe auch Gramm, H. (2012):350. Nähere Informationen über Dienstvereinbarungen finden sich unter <http://www.netzwerk-konfliktmanagement/dienstvereinbarungen.html> [Datum des Zugriffs: 18.06.2013].

¹⁵⁷ Vgl. Gramm, H.(2012):350.

¹⁵⁸ Vgl. ebd.: 350f.

Dokumentation/Controlling/Qualitätssicherung

Um eine Weiterentwicklung und Qualitätssicherung eines KM gewährleisten zu können, bedarf es bestimmter Maßnahmen der Dokumentation, des Controlling und der Qualitätssicherung.¹⁵⁹ Bei Mediation könnte dies z.B. durch eine Falldokumentation verwirklicht werden.¹⁶⁰

Um die Neutralität und Allparteilichkeit der Konfliktlotsen gewährleisten zu können, setzt die HAW in bestimmten Fällen ebenso Berater/innen eines unbeteiligten Standortes ein.¹⁶¹ Des Weiteren gibt es vorgeschriebene Qualifikationsvoraussetzungen, welche die Konfliktberater/innen erfüllen müssen.¹⁶² Um Konfliktfälle, die Zusammenarbeit im Team, als auch die Weiterentwicklung des KM besprechen zu können, werden sowohl Supervisionen und Intervisionen, als auch Weiterbildungen an Fachveranstaltungen angeboten.¹⁶³

Innen- und Außendarstellung/Kommunikation

Damit die Zugänglichkeit zu KM gesteigert und eine Konfliktkultur im Unternehmen entwickelt werden kann¹⁶⁴, bedarf es gewisser Etablierungsprozesse und -strategien. Eine erfolgreiche Einführung von KM im Unternehmen hängt oft von einzelnen engagierten Personen, den Promotor/innen ab.¹⁶⁵ Oertzen und Nöldeke unterscheiden drei Typen von Promotor/innen: Fach-, Prozess- und Machtpromoter/in.¹⁶⁶ Der/die **Fachpromoter/in** besitzt fachliche Kompetenz zum Thema Konfliktbearbeitung und kann somit Möglichkeiten zum Konfliktumgang aufzeigen. Häufig sind Mediatoren oder Mitarbeiter aus Beratungsstellen oder dem Betriebsrat Fachpromotoren. Als **Prozesspromoter/in** kennt die Person die Abläufe und Strukturen des Unternehmens, verfügt über ein sehr gutes Netzwerk und ist zumeist seit vielen Jahren Mitarbeiter. Der/die **Machtpromote/in** verfügt über Einfluss im Unternehmen, gehört meistens der Leitungsebene an und kann somit Entscheidungsprozesse beeinflussen.¹⁶⁷

¹⁵⁹ Vgl. PricewaterhouseCoopers/Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (Hrsg.) (2011): 20.

¹⁶⁰ Vgl. Ebd.: 50.

¹⁶¹ Vgl. Gramm, H.(2012):352.

¹⁶² Vgl. Ebd.: 353.

¹⁶³ Vgl. Ebd.: 353.

¹⁶⁴ Vgl. PricewaterhouseCoopers/Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (Hrsg.) (2011): 20.

¹⁶⁵ Vgl. Ebd.: 56.

¹⁶⁶ Vgl. Ebd.: 57.

¹⁶⁷ Vgl. Ebd.: 57.

Ist das KM bereits in der Organisation verankert, wie im Fall der HAW, tragen Diskussionsveranstaltungen, Themenworkshops oder eine interne Bekanntmachung durch Präsenz der Konfliktlotsen auf Veranstaltungen sowie Internetpräsenz dazu bei, Akzeptanz für die KM-Strukturen zu erreichen, bzw. diese in einem ersten Schritt publik zu machen.¹⁶⁸

2.3 Zwischenfazit

Im ersten Kapitel des theoretischen Teils wurde der Begriff des Peer Tutorings als eine Form des Peer Learning definiert. Peer Learning im hier verwendeten Sinn bezeichnet Collaborative Learning nach Panitz und Girgensohn¹⁶⁹, denen zufolge Zusammenarbeiten in Gruppen eine persönliche Philosophie zugrunde liegt, die an den Fähigkeiten der einzelnen Gruppenmitglieder orientiert ist. Konsens entsteht dabei durch Kooperation.¹⁷⁰

Das an diesem Grundsatz ausgerichtete universitäre Peer Tutoring Programm der Viadrina kann deshalb als ein Beispiel für alternative Lehr- und Lernkultur betrachtet werden. Im Vergleich zu traditionellen Methoden der Wissensgenerierung und -vermittlung, stützt sich die Idee des Peer Tutoring auf den Gedanken der Wissensentstehung durch Konsens in bestimmten sozialen Kontexten, den studentischen Lerngruppen auf gleicher Augenhöhe.¹⁷¹ Hauptaugenmerk liegt dabei nicht auf den Inhalten solchen Wissens, sondern auf der Art und Weise, wie Inhalte effektiv gelernt werden (s. Kap.2.1.1: Begriffsbestimmung: Peer Tutoring). Auch in der Mediation erfolgt eine Trennung zwischen Sach- und Beziehungsebene, auch dort gilt die Prämisse: das WIE kommt vor dem WAS. Aus kommunikationstheoretischer Sicht bedeutet das, dass Inhalte (Sachebene) erst dann angenommen werden, wenn die dafür relevanten Gefühle, Bedürfnisse und Interessen (Beziehungsebene) geklärt wurden¹⁷²:

„Die Bewertung des Inhalts einer Nachricht wird aufseiten des Zuhörers davon beeinflusst, wie er den Sprecher empfindet, ob er ihn mag und respektiert oder nicht.“¹⁷³

Im Gegensatz zur herkömmlichen Hochschullehre orientiert sich Peer Tutoring an eben dieser Beziehungsebene (s. Kap.2.1.2: Peer Ebene und ihre Funktion).

¹⁶⁸ Vgl. Gramm, H.(2012): 352.

¹⁶⁹ Panitz, T. (1996), zitiert nach: Girgensohn, K. (2013) (Internetquelle).

¹⁷⁰ S. Ebd.

¹⁷¹ Bruffee, K. (1995).

¹⁷² Vgl. Kessen, S./Troja, M. (2009): 303.

¹⁷³ S. Ebd.: 304.

Aus diesem Grund muss eruiert werden, ob Konflikte zwischen FPT, Dozierenden und Studierenden eher auf der Sach- oder auf der Beziehungsebene ausgetragen werden.

Das Kapitel „Konfliktmanagement im Hochschulkontext“ beschäftigte sich vor diesem Hintergrund mit der Frage nach dem gezielten Umgang mit Konflikten in einem systematisierten und institutionalisierten Rahmen an Hochschulen¹⁷⁴. Da an Hochschulen bislang wenig in diese Richtung unternommen wurde und wird, konnte ein Blick auf Konfliktmanagement von Unternehmen, bzw. Organisationen Aufschluss über den dortigen Umgang mit Konflikten geben. Die für diesen Kontext gemeinsam verfasste Studie von PricewaterhouseCoopers und der EUV stellt verschiedene funktionsorientierte Kategorien (Komponenten) mit Beispielen für mögliche Maßnahmen zur Umsetzung von KM (Elementen) zusammen.¹⁷⁵ Das vorgestellte Modell besteht aus sechs Komponenten:

- Konfliktanlaufstelle
- Systematik der Verfahrenswahl
- Konfliktbearbeiter/in
- Verfahrensstandards
- Dokumentation/Controlling/Qualitätssicherung
- Innen- und Außendarstellung/Kommunikation

Um eine konkrete Vorstellung davon zu erhalten, was dies für den Hochschulkontext bedeuten könnte, wurde das Modell auf das KM der HAW in Hamburg transferiert.

Für diese Arbeit muss deshalb der Unterstützungsbedarf der FPT mit den Bausteinen aus dem KM abgeglichen werden, um einen Vorschlag zur Einführung verschiedener Komponenten machen zu können.

Welche Konsequenzen die in der Studie entwickelten Elemente und Komponenten für eine Konzeption von KM-Maßnahmen an Hochschulen hat, beschrieb Hochmuth, der Leiter des Institut für Konfliktmanagement (IKM) der EUV, bei dem durch die Hochschul-Informationssystem GmbH veranstalteten Netzwerktreffen zu Konfliktmanagement und Mediation an Hochschulen.¹⁷⁶

¹⁷⁴ S. PricewaterhouseCoopers/Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (Hrsg.) (2011): 17 (Internetquelle).

¹⁷⁵ Vgl. Ebd.

¹⁷⁶ Vgl. Walpuski, V./Jessen, H. (Hrsg.) (2012): 33ff.

Da es sich bei Hochschulen zumeist um dezentrale Organisationen handelt, müssten zentrale wie dezentrale Entscheidungsträger/innen (Präsident/in und Kanzler/in sowie Dekane, einzelne Institute und Lehrstühle) als auch einzelne Gremien und der Fakultätsrat frühzeitig in ein solches Vorhaben eingebunden werden. Eine solche Einbindung sei auch angesichts der großen Skepsis gegenüber Veränderungsprozessen entscheidend.

Aufgrund der Kluft, die sich zwischen Wissenschaft und Verwaltung auftut, müsste die Koordinationsrolle durch eine/n neutrale/n Vertreter/in oder eine/n Vertreter/in aus Wissenschaft sowie Verwaltung repräsentiert sein.¹⁷⁷

Auf den Kontext des Peer Tutoring bezogen, bedeutet dies, dass auch hier eine frühzeitige Rückkopplung mit den Entscheidungsträger/innen des Projektes stattfinden muss, um ein mögliches Ausbildungsmodul zum Thema KM für FPT konzipieren zu können.

¹⁷⁷ Vgl. Walpuski, V./Jessen, H. (Hrsg.) (2012): 37.

3 Methode

Das Material, welches sich aus den Transkriptionen der neun Interviews zusammensetzt, wurde mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Von den drei möglichen Grundformen der Analysetechniken stellte sich die der Zusammenfassung am geeignetsten dar.

“Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist.“¹⁷⁸

Es handelt sich dabei um eine offene Methode insofern, als dass sie sich für eine induktive Kategorienbildung nutzen lässt. Das heißt, die Kategorien werden durch eine systematische Reduktion direkt aus dem Material gewonnen.¹⁷⁹ Die qualitative Inhaltsanalyse ist stark regelgeleitet und geht methodisch kontrolliert vor. Des Weiteren steht bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse die Beschreibung des Materials im Vordergrund. Das eher induktive Vorgehen der Analyse eignet sich besonders, wenn eine explorative Auswertung angestrebt wird.¹⁸⁰ Für die vorliegende Arbeit ist ein größtenteils exploratives Vorgehen aufgrund der Thematik und der Fragestellung am sinnvollsten. Mit den Interviews sollten die Erfahrungen der Fach Peer Tutor/innen und die Einschätzungen vonseiten der Dozierenden sowie der Studierenden möglichst frei erfasst und in der Auswertung thematisch geordnet und zusammengefasst werden.

Mayring listet verschiedene Schritte von der Bestimmung des Materials bis zu einem vollständig rücküberprüften Kategoriensystem auf¹⁸¹, welche sich maßgeschneidert auf die qualitative, zusammenfassende Inhaltsanalyse folgendermaßen zusammenfassen lassen:

¹⁷⁸ S. Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken, (5.Auflage). Weinheim und Basel: Beltz. S.115.

¹⁷⁹ Vgl. Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, (10.Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.; Flick, Uwe (2002): Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag..

¹⁸⁰ Vgl. Kuckartz, U. (2010).

¹⁸¹ Vgl. Mayring, P. (2009): 472; Mayring, P. (2010): 54ff.

- I. Bestimmung des Materials
 - Festlegung des Materials
 - Analyse der Entstehungssituation
 - formale Charakteristika
- II. Fragestellung der Analyse
 - Richtung der Analyse
 - Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung
- III. Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse
 - allgemeine Kategoriendefinition/Festlegung des Selektionskriteriums
 - Die vier Schritte der Kategorienbildung: Paraphrase- Generalisierung- 1.Reduktion- 2. Reduktion
 - Entwicklung des Kategoriensystems
 - Rücküberprüfung des Kategoriensystems am Ausgangsmaterial

3.1 Bestimmung des Materials

Der Analyse liegt das Material von neun Interviews mit Fach Peer Tutor/innen, Dozierenden und Studierenden der EUV in Form von Transkriptionen zugrunde.

Die Gespräche führte die Verfasserin der Arbeit selbst durch. Die Gesprächspartner/innen schrieb diese per Mail persönlich an oder sprach sie direkt an, soweit dies aufgrund universitärer Netzwerke möglich war.

Es wurden neun Gesprächspartner/innen ausgewählt, die sich aus folgenden Personengruppen zusammensetzen:

- a. Sechs **Fach Peer Tutor/innen**, davon drei aus der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät (Fälle D, E und F), drei aus der kulturwissenschaftlichen Fakultät (Fälle A, B und C).
- b. Zwei **Dozierende**, die bereits in der Vergangenheit, als auch derzeit Fach Peer Tutor/innen betreuen. Es handelt sich dabei jeweils um einen Dozenten der wirtschaftswissenschaftlichen und einen der kulturwissenschaftlichen Fakultät. Die dritte Fakultät der Viadrina, die der Rechtswissenschaften ist dabei nicht vertreten, da es in diesem Bereich keine FPT gibt.

- c. **Eine Studentin**, die selbst an einem Tutorium teilgenommen hat und das erste Semester des B.A.- Studiengangs Kulturwissenschaften besucht.

Die Interviews wurden entweder in den Gebäuden der EUV oder in den Wohnräumen der Proband/innen durchgeführt.

Die Gespräche wurden im Format von halb-strukturierten, offenen Leitfadeninterviews nach Mayring¹⁸² durchgeführt. Neben den thematischen Leitfadenfragen wurden Sondierungsfragen gestellt, die durch Ad-Hoc-Fragen ergänzt wurden.¹⁸³ Die Offenheit dieses Erhebungsverfahrens lässt den Befragten Spielraum für freie Antworten und ermöglicht somit das Offenlegen subjektiver Perspektiven und Theorien.¹⁸⁴ Die Interviews wurden mithilfe eines digitalen Aufnahmegerätes festgehalten und ohne Kommentierung unter Zuhilfenahme des Transkriptions- Programms f4 transkribiert¹⁸⁵.

3.2 Fragestellung der Analyse

Im Vordergrund der Untersuchung steht (1.) der kognitive Hintergrund der Proband/innen (Kommunikator/innen¹⁸⁶) in Bezug auf deren Erwartungen, Interessen, Einstellungen und (2.) der emotionale Hintergrund, bzw. der emotionale Bezug zu der Fragestellung dieser Arbeit.¹⁸⁷

Die theoretische Differenzierung der Frage nach möglichen Herausforderungen, bzw. schwierigen Situationen und potenziellen Handlungsoptionen im Tätigkeitsfeld der FPT begründet sich auf Fachliteratur einerseits zum Thema Peer Tutoring, andererseits zu Konfliktmanagement. Peer Tutoring, so die diesbezügliche Literatur, könne das Risiko eines in sich widersprüchlichen Konzeptes bergen¹⁸⁸ und aufgrund der Dreieckskonstellation von Student/in-Tutor/in-Dozent/in¹⁸⁹ zu Konflikten führen. Um einen passenden Umgang mit Konflikten zu bestimmen, müssten Literaturquellen zu Konfliktmanagement zufolge bestimmte Faktoren wie Konfliktart oder -intensität berücksichtigt werden.¹⁹⁰

¹⁸² Vgl. Mayring, P. (2008): 48.

¹⁸³ Vgl. Mayring, P. (2002): 70.

¹⁸⁴ Vgl. Flick, Uwe (2007): *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*, (5. Auflage), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 208f.; Mayring, P. (2002): 68f.

¹⁸⁵ S. Flick, Uwe (2007): 379.

¹⁸⁶ Vgl. Mayring, P. (2008): 50ff.

¹⁸⁷ S. Mayring, P. (2008): 51.

¹⁸⁸ Vgl. Boud, D. (2001): 4.

¹⁸⁹ Vgl. Weller, R. (1994): 46.

¹⁹⁰ Vgl. Glasl, F. (2011): 200; Kreyenberg, J. (2012): 10.

Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Arbeit untersucht, mit welchen konkreten Herausforderungen, bzw. schwierigen Situationen sich Fach Peer Tutor/innen konfrontiert sehen, bzw. welche Erfahrungen das unmittelbare Arbeitsumfeld an Dozierenden und Studierenden diesbezüglich gemacht hat. Interessant ist in diesem Zusammenhang ebenfalls zu wissen, was sich die FPT wünschen würden, um kompetent damit umgehen zu können. In einem zweiten Schritt werden die Aussagen der Befragten zu Handlungsmöglichkeiten mit in der Literatur vorgeschlagenen Maßnahmen des Konfliktmanagements verglichen. Der Prozess der Kategorienbildung erschließt sich dabei aus verschiedenen Schritten, die zu Beginn einer deduktiven Logik folgen, um sich dann in ein induktives System von Kategorien und Unterkategorien aufzufächern.

3.3 Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse

Um die Analyseeinheiten systematisch und übersichtlich ordnen zu können, wurden in einem ersten Schritt Selektionskriterien für die Kategorienbildung auf deduktive Art und Weise festgelegt¹⁹¹. Hierbei wurde sich an den Fragestellungen der Arbeit (1.) Welche Herausforderungen, bzw. schwierigen Situationen¹⁹² können sich im Zusammenhang mit der Tätigkeit der Fachtutoren¹⁹³ ergeben? (2.) Wie gehen die FPT bisher damit um? (3.) Was bräuchten sie für einen kompetenten Umgang damit?

Dadurch ergaben sich drei Hauptkategorien, wie in der folgenden Tabelle ersichtlich wird. Für jede der Hauptkategorien wurden Kodierregeln in Form von Fragen erstellt, um zu

¹⁹¹ Mayring, P. (2008).

¹⁹² Im Gegensatz zu dem im theoretischen Teil der Arbeit verwendeten Begriff des „Konfliktes“, ist im empirischen Teil die Rede von „Herausforderungen“, bzw. „schwierigen Situationen“. Dies liegt darin begründet, dass die wissenschaftliche und die alltägliche Verwendung des Begriffs „Konflikt“ mit unterschiedlicher Bedeutung besetzt ist. Während aus wissenschaftlicher Perspektive ein Konflikt bereits dann vorliegt, wenn sich eine der beteiligten Personen beeinträchtigt fühlt: Vgl. Putnam, L./Poole, M. (1987): 550ff; PricewaterhouseCoopers/Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (Hrsg.) (2011), so ist der Begriff im alltäglichen Sprachgebrauch häufig weitaus enger gefasst und negativ konnotiert: vgl. Kreyenberg, J. (2012): 38. So gibt auch ein befragter FPT an, dass das Wort „Problem immer so negativ belastet [ist]“, während „Herausforderung“ offener klinge (D67). Um einen breiten Zugang zu dem Thema zu gewährleisten, hat sich die Verfasserin der Arbeit für die offenere Variante in den Fragebögen entschieden, verwendet aber in der Darstellung der Ergebnisse sowie deren Interpretation die wissenschaftliche Begriffsbestimmung „Konflikt“.

¹⁹³ Gleiches gilt für die begrifflichen Unterschiede von Fach Peer Tutor/in und (Fach) Tutor_in. Da die Bezeichnung Peer Tutor/in vielen Studierenden nicht geläufig ist und sich auch die FPT bisher als Fachtutor_innen oder einfach nur Tutor_innen bezeichnen, wurden diese Begrifflichkeiten ebenfalls in den Leitfäden der Interviews verwendet.

verdeutlichen, welche Textstellen diesen Kategorien zugeordnet werden können. Für die weitere Analyse stand somit folgender Kodierleitfaden zur Verfügung:

Kategorie	Kodierregel
Konflikte im Zusammenhang mit der Tätigkeit als Fach Peer Tutor/in (FPT)	Welche Konflikte haben die Fach Peer Tutor/innen, die Dozierenden und die Studierenden in Bezug auf die Tätigkeit der FPT erlebt?
Umgang mit Konflikten und hilfreiche Kompetenzen	Wie wurde mit Konflikten umgegangen? Wie souverän schätzen die FPT ihren Umgang ein? Welche Kompetenzen/Erfahrungen waren dabei hilfreich?
Benötigte Unterstützung/Wünsche für einen kompetenten Umgang mit Konflikten	Was brauchen/wünschen sich die FPT, um einen kompetenten Umgang mit Konflikten sicherzustellen und was denken die Dozierenden und Studierenden dazu?

Tabelle 3: Kodierleitfaden

Als nächstes wurden die Unterkategorien nach den vier Stufen von **(1) Paraphrase**, **(2) Generalisierung** und **(3) 1. Reduktion** und **(4) 2. Reduktion** gebildet. Diese Definition der Kategorien erfolgte induktiv, also als direkte Ableitung aus dem Material. Dabei wurden die zu analysierenden Textstellen, die dem Originalmaterial der Protokolle entnommen wurde, den deduktiven Hauptkategorien zugeordnet (siehe Anhang: D Kategorienbildung: Erste Spalte: Textstellen). Berücksichtigung fanden bei der Sichtung des Materials Textstellen, die für die Fragen der Hauptkategorien als relevant erachtet wurden und somit auch ähnliche Fragen umschlossen. Beispielsweise wurde für die Hauptkategorie „Benötigte Unterstützung/Wünsche für einen kompetenten Umgang mit Konflikten“ nicht nur die Frage „Was bräuchtest du und von wem, um damit umzugehen?“ in die Analyse mit einbezogen, sondern auch die Fragen „Was würdest du zukünftigen Tutorinnen mit auf den Weg geben?“, sowie „Wenn du einen Zauberstab hättest, mit dem du dein perfektes Fachtutorium gestalten könntest, wie sähe das dann aus?“. Textstellen, die lediglich Ausführungen über das Tätigkeitsfeld enthielten und keine direkte Relevanz zu der Untersuchung in Bezug auf die Herausforderungen für die FPT hatten, blieben unberücksichtigt.

Nach dem ersten Analyseschritt des Übertragens der passenden Textstellen in die erste Tabellenspalte, wurden dem größer werdenden Abstraktionsgrad folgend Paraphrasen und anschließend Generalisierungen formuliert, die in eine erste Reduktion mündeten. Im

weiteren Verlauf wurden die so gewonnen ersten Reduktionen (=Unterkategorien der Hauptkategorien, siehe letzte Tabellenspalte) in einem zirkulären Prozess rücküberprüft und überarbeitet. Ähnliche Kategorien wurden zusammengefasst oder in einer Kategorie mit höherem Abstraktionsniveau gebündelt (2. Reduktion). Des Weiteren wurden Kategorien, in denen sich viele Textsegmente befanden, ausdifferenziert, indem sie in kleinere Kategorien unterteilt wurden. Schließlich wurde dieses hierarchische Kategoriensystem in eine logische Reihenfolge gebracht und ergab als Endfassung Folgendes:

Kategoriensystem

Konflikte im Zusammenhang mit der Tätigkeit von Fach Peer Tutor/innen (FPT)

Unterschiedliche Erwartungshaltungen

Erwartungen der Studierenden an die FPT

Erwartungen der FPT

Erwartungen von Institution/Dozierenden an FPT

Konflikt zwischen der Rolle der FPT als Lehrender und als Student

Fehlende Kompetenzen für die Tätigkeit als FPT

Austausch zwischen Studierenden, Dozierenden und FPT

Umgang der Fach Peer Tutor/innen mit Konflikten und hilfreiche Kompetenzen

Wie sind FPT mit Konflikten umgegangen?

Die Lehrendenseite: konsequente Linie

Die Studierendenseite: empathischer Umgang mit
Verhandlungsspielraum

Mischung aus Lehrenden- und Studierendenseite

Hilfe zur Selbsthilfe

eigene Kompetenzen stärken

Hilfe durch Austausch

Hilfreiche Erfahrungen, bzw. Kompetenzen für einen kompetenten Umgang

Anerkennen des eigenen Studierendenstatus

Stärkung der Lehrendenseite

Lehrkompetenzen

klares Auftreten

Balance zwischen Autorität und Flexibilität

Stärkung autonomer Hilfeleistung

gute Rahmenbedingungen

Kommunikationsfähigkeit

Kategoriensystem

	Bewertung der Konflikt-Kompetenzen
	Unsouverän
	Souverän
Benötigte Unterstützung/Wünsche für einen kompetenten Umgang mit Konflikten	
Wünsche der FPT auf persönlicher Ebene	
Verwirklichung des Peer-Gedankens	
Stärken der eigenen Fähigkeiten	
Wünsche an Studierende	
Anerkennung	
Empathie	
Wünsche an FPT	
Ausgleich von autoritärem und freundschaftlichem Verhältnis	
Rolle der FPT als gefestigte, partizipative Führungspersönlichkeit	
Wünsche auf institutioneller Ebene	
Bessere Rahmenbedingungen	
Unterstützter Kompetenzerwerb	
Gute Zusammenarbeit mit den betreuenden Dozierenden	

Tabelle 4: Kategoriensystem

Mithilfe dieses Kategoriensystems fand eine Zuordnung aller relevanten Textstellen der Interviews mit den FPT, den Studierenden und den Dozierenden statt. Das Material konnte so nach Themenblöcken zusammengefasst werden. Dieses geordnete Vorliegen der Ergebnisse ist Ausgangsbasis für eine Interpretation bezüglich der Fragestellungen.¹⁹⁴

¹⁹⁴ Mayring, P. (2008).

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der Interviews zusammenfassend dargestellt. Die Gliederung der Darstellung erfolgt analog des Kategoriensystems:

Das bedeutet, dass unter den jeweiligen Oberkategorien (1) „Herausforderungen/ Konflikte“, (2) „Umgang mit Konflikten“ und (3) „Benötigte Unterstützung/Wünsche für einen kompetenten Umgang mit Konflikten“ allgemeine Aussagen bezüglich der dazugehörigen Subkategorien gefasst werden. Die Darstellung der Ergebnisse gliedert sich jeweils nach den nächststehenden Kategorien.

4.1 Konflikte im Zusammenhang mit der Tätigkeit von Fach Peer Tutor/innen

4.1.1 Unterschiedliche Erwartungshaltungen in Bezug auf die Gestaltung der Tutorien

Diese Kategorie beschreibt die verschiedenen Erwartungen, mit denen die FPT in Bezug auf die Gestaltung ihrer Tutorien konfrontiert sind (B58/C18/H48/I14)¹⁹⁵:

- ihre eigenen
- die der Studierenden an sie
- die der Dozent/innen oder die der Arbeitgeber/innen an sie.

Die FPT wollen gerne **eigene fachliche Schwerpunkte verfolgen** (A52/B20) oder gewisse **Freiheiten bei der Wissensvermittlung**, z.B. „*Autoren mal gegen den Strich lesen*“ (A52). Sie erwarten **Verständnis vonseiten der Studierenden**, dass sie einen gewissen Bildungsauftrag haben und somit Leistungsnachweise nur eingeschränkt verhandelbar sind (A36/B30). Gleichzeitig möchten sie die **Studierenden unterstützen** (E30) und auch deren Ansprüchen gerecht werden (C18/A36), indem sie ihre Ideen zur Gestaltung des Tutoriums,

¹⁹⁵ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden die Verweise auf die Aussagen der Interviewpartner_innen in Klammern und direkt hinter den jeweiligen Phrasen oder Zusammenfassungen angegeben. Der Buchstabe steht dabei für den jeweiligen Fall, die Zahl gibt die Absatzstelle an. Vergleiche ebenfalls Anhang, Kapitel C: Transkripte.

z.B. die Einführung einer strikteren Arbeitsweise berücksichtigen (C18). Aus diesem Grund sind sie auch verunsichert, was einen **gerechten Umgang mit Leistungsnachweisen** (A36, 70/B30) betrifft:

„Und natürlich will man dann auch nicht so hart sein und lässt dann noch sehr viel Spielraum, hat damit dann natürlich gleichzeitig immer wieder das Gefühl, dass diejenigen, die die Regeln am Anfang mitgemacht haben, dann natürlich in 'ne nicht so geschickte Situation kommen.“¹⁹⁶
(A36)

Dagegen wünschen sich die Studierenden vor allem eine **gute Vorbereitung auf die nächste Klausur** (B58) sowie die **Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen** (I52).

So beschreibt ein FPT

„dass die [Studierenden] nicht in erster Hinsicht sagen, ich will mich jetzt intensiv mit theoretischen Texten auseinandersetzen, sondern ich will die Klausur bestehen, möglichst gut. Und das ist halt genau so ein Konfliktfeld“ (B58)

Des Weiteren verlangen die Studierenden **Klarheit von den FPT**, um eindeutige Fragestellungen zu erhalten (I10). Aufgrund des vermeintlich gleichen Status der FPT und der Studierenden halten sie **Leistungsnachweise für verhandelbar** (A36/B30). Ansprüche seitens des Instituts an die FPT beinhalten die Pflicht der FPT, die **Studierenden zu beurteilen**, sowie zu **guter Lehre** (A52/H48). Ein Dozent sieht ein Konfliktpotential darin, dass möglicherweise Dozenten von FPTs **gute Lehre erwarten ohne das selber zu leisten** (H48).

Auch im Falle, dass ein FPT **von zwei unterschiedlichen Arbeitgebern** angestellt ist mit eventuell **unterschiedlichen Anforderungen** an ihn, besteht ein erhebliches Konfliktpotential (A36).

4.1.2 Konflikt zwischen der Rolle der FPT als Lehrender und als Student

Für die FPT der kulturwissenschaftlichen Fakultät stellt es ein großes Konfliktfeld dar, sich in ihrer Rolle als FPT ständig **zwischen den beiden Seiten von konsequenter Lehrkraft und Student_in auf gleicher Augenhöhe** bewegen und entscheiden zu müssen. (A4, 45f/B20/C52) Auch der Einschätzung eines Dozierenden zufolge ist es „*diese Doppelrolle*,

¹⁹⁶ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und Orientierung werden in diesem Abschnitt Syntax und Grammatik der wörtlichen Zitate an einen einheitlichen Stil angeglichen. Füllwörter wie „ähm“ oder „halt“ wurden entfernt. Es wurde darauf geachtet, dass die inhaltliche Aussage der Befragten erhalten bleibt. Für eine Überprüfung steht der Anhang bereit.

[...] *die vielleicht die größte Herausforderung für die Tutor_innen ist*“ (G48). Insbesondere fällt den FPT schwer, einen eindeutigen Umgang mit der Frage zu finden, inwieweit der Ermessensspielraum für Leistungsnachweise ausgedehnt werden soll (A85).

Der Konflikt der Doppelrolle spiegelt sich ebenfalls in dem gescheiterten Versuch wider, die **Peer-Ebene zu verwirklichen**. Der Spagat zwischen einem gleichberechtigten, hierarchiefreien Austausch und der Durchsetzung von institutionellen Rahmenbedingungen, stellt für die FPT ein unüberwindbares Hindernis dar (A8, 48/B14, 20). Ein Dozent spricht in diesem Kontext sogar von einem

„Gleichheitsmythos“, da „[...]Peer eben gerade das Problem vertuscht, dass da doch ein Lehrender und ein Lernender ist. Das heißt, es wird so eine Art Gleichheitsmythos aufgebaut, der vielleicht in der Wirklichkeit gar nicht so existiert.“ (G34)

Als weiteres Hindernis für ein ausgewogenes Rollenverständnis von Lehrenden- und Studierendenseite wird der **Mangel an Autorität** bei den Studierenden betrachtet (A36,40/D37/F8/G34/H26,32,34). Gründe dafür sind der fehlende Altersunterschied (A32/F8/G44), der von Seiten der Studierenden nicht wahrgenommene Statusunterschied (G42), sowie der in manchen Fällen fehlende Wissensunterschied (G44). Die FPT verfügen somit lediglich über *„die halbe Autorität, nämlich allenfalls durch die Kompetenz.“* (G48) Dies bestätigt ein FPT, der *„[...]als Zwanzigjähriger teilweise vor Leuten-[steht], die waren dann [...] teilweise schon älter als ich.“* (F15)

Folgende Aussage der befragten Studentin unterstreicht diese Einschätzung:

„Bei dem Professor [...] denke ich auch nicht, dass alles richtig ist, aber der kann's natürlich [...] besser begründen, weil der hat sich ja diesen Standpunkt während der Jahre angeeignet, [...] während die [Tutoren] vielleicht noch so 'n Tick zu jung sind oder auch [...] noch nicht fertig“ (I18)

Die FPT sind verunsichert, wie sie mit der plötzlichen **Verantwortung für die Lehre** umgehen sollen (B16). Sie fühlen sich durch die Erwartung der Studierenden, dass sie die Verantwortung für die Lehre und das Gelingen der studentischen Leistungen übernehmen müssen (B16/D7/E67) in die Lehrendenrolle gedrängt (B4/C18/E28, 30).

Eine mögliche Folge ist, dass **die FPT den eigenen Zuständigkeitsbereich überschreiten**. Dies äußert sich z.B. in einer übermäßigen Nach- und Vorbereitung der Vorlesung der Dozierenden (B18/C10), in langwierigen Auseinandersetzungen mit Leistungsanforderungen von internationalen Studierenden (C50) oder in der Konfrontation mit starken Gefühlen wie Wut bei den Studierenden (D6). In einem Fall übertrug die Dozierende ihrer FPT Aufgaben wie Bürotätigkeiten einerseits, aber auch

Dozierendentätigkeiten, die beide außerhalb des Tätigkeitfeldes der Tutorin lagen (C44). Dieser Konflikt führte dazu, dass die Tutorin ihren eigenen Studienleistungen neben **dem hohen Aufwand für die Tutoriumsvorbereitung kaum noch gerecht werden konnte** (C50).

4.1.3 Austausch zwischen Studierenden, FPT und Dozierenden

Die Kategorie „Austausch zwischen Studierenden, FPT und Dozierenden“ umfasst insbesondere Probleme hinsichtlich der Kommunikation.

Die FPT fungieren als **Sprachrohr zwischen Dozierenden und Studierenden**, wenn sie die Inhalte aus den Vorlesungen in ihren Tutorien auf- und nachbereiten sowie Abstimmungsprozesse mit den Dozierenden an die Studierenden übermitteln müssen (C18, 42/F35). Insofern existiert häufig nur eine indirekte Kommunikation untereinander.

Sowohl die FPT als auch die Studentin beklagen sich, zu wenig oder gar **kein Feedback** durch die jeweils andere Seite zu erhalten.

Während sich das bei den FPT auf ihre Arbeitsweise und Lehrinhalte bezieht (A24), fehlt der Studentin Feedback durch die FPT, bspw. auf ihre Diskussionsbeiträge (I32).

Beide Seiten geben zudem an, **Befürchtungen** zu haben, **etwas Falsches zu sagen** (I68), bzw. **eigene Wissenslücken zu kommunizieren** (D37/E38/F25/G34). Insbesondere zu Beginn der Tätigkeit trauen sich die FPT nicht zuzugeben, wenn sie Fragen der Studierenden nicht beantworten können (D37/E38). Die Studentin berichtet ebenfalls von Kommilitonen, die Angst hätten, sich in das Tutorium aktiv einzubringen (I68).

Sie findet es problematisch, dass sich die Studierenden ihrer Tutorien untereinander kaum kennen (I34). Diese **Anonymität** führe zu einer **Atmosphäre ohne Vertrauen** und verstärke das Problem, dass sich niemand einbringen wolle (I60).

Dies und die hohe Anzahl von **Tutoriumsteilnehmenden** u.a. (B24/F63/H56) verhinderten einen intensiven Austausch zwischen FPT und Studierenden, wie beide Seiten ihn sich wünschen.

Folgende Auswahl an Zitaten unterstreicht die Probleme, die sich auf der Kommunikationsebene der drei beteiligten Parteien ergeben:

„Studentische Kritik wurde per Email an den Lehrstuhl geäußert und [...] die wurde dann an den Tutor weitergeleitet“ (F35)

„da ist ganz wenig was gekommen und dann geht das in die andere Richtung, dass man halt selber Sachen vorträgt.“ (A24)

„Also die gesamte Klasse schweigt und er [Tutor] weiß dann natürlich auch nicht, wie er damit umgehen soll. Also er sitzt dann immer so und ich glaube, er wird dadurch auch eher nervös, fühlt sich in der Situation unsicher“ (I30)

4.1.4 Fehlende Kompetenzen

Die FPT empfinden es herausfordernd, relativ **unerfahren** ins kalte Wasser geschmissen zu werden (F51). **Somit fehlt es an Erfahrung mit didaktischen Gestaltungsideen für das Tutorium** (A16/B50), z.B. für eine ausgewogene Abwechslung zwischen eigenem Vortragen und aktiver Mitarbeit durch die Studierenden oder für gute Wissensvermittlung (A4/B50). Auch beim **Umgang mit schwierigen oder unerwarteten Situationen** fehlt es naturgemäß anfänglich noch an Ideen zum Umgang z.B. mit Plagiatsfällen (A36) oder zur Auseinandersetzung mit Störenfriedern (B48/F8). Ebenso fehlt den unerfahrenen FPT häufig die Fähigkeit eines guten **Zeitmanagements** (F73).

Eine weitere Schwierigkeit besteht für die FPT darin, **Studierende zu motivieren** (F59), z.B. wenn „*maximal ein Prozent vorbereitet sind [...]*.“ (F61)

Diese Ansicht teilt die befragte Studentin, sieht aber die Ursache auch beim Tutor:

„die Leute [Studierende] lesen dann dadurch auch die Texte nicht, weil der [Tutor] eigentlich alles an die Tafel schreibt.“ (I42)

Als weitere fehlende Kompetenz für die Tätigkeit der FPT wird der **Umgang mit Nervosität** genannt, der vor allem zu Beginn der Tätigkeit eine Rolle spielen kann (F51).

Die interviewte Studentin gab außerdem Verständnisschwierigkeiten mit den vom FPT häufig verwendeten Fremdwörtern an (I68, 70).

4.2 Umgang der Fach Peer Tutor/innen mit Konflikten und hilfreiche Kompetenzen

Ein Dozent sieht im Hinblick auf Herausforderungen zwischen Tutoren und den Studierenden **zwei verschiedene Typen von Tutor/innen**: während die Einen eher nach den Prämissen der **konsequenten Lehrendenseite** agierten, fühlten sich die Anderen eher **als Studierende und präferierten einen eher flexibleren Umgang**:

„da gibt es zwei Typen. Die einen, die laufen den Studenten ziemlich lange nach und versuchen, es irgendwie hinzukriegen und haben ja auch gesehen, dass das eigentlich ganz Schlaue sind, die aber aufgrund von Disziplingeschichten oder Fleißmängeln oder so dann vielleicht in Gefahr geraten, ihren Tutoriumsteilnahmeschein nicht zu kriegen, andere sagen: Tja, also bis dann und dann habt ihr Zeit, noch zwei Wochen und wenn ihr es dann nicht abgegeben habt, dann geht ´ne Liste an ° (Name der Person) und dann steht da drin, die haben' s nicht und kriegen dann keinen Tutoriumsschein. Punkt.“ (G42)

Wie sich jedoch in der Befragung zeigte, ließ sich diese Typisierung nicht konsequent anwenden: Vielmehr gaben die Befragten der FPT- Gruppe an, Anteile beider Seiten miteinander zu vermischen und kontextabhängig zu verwenden.

4.2.1 Die Lehrendenseite: konsequente Linie

Die **Rolle der/des Dozierenden** nehmen die FPT für den Umgang mit ganz unterschiedlichen Konflikten an.

Um unkontrollierbaren Ausschweifungen von Seiten der Studierenden vorzubeugen und Sicherheit zu vermitteln, gestalten sie das Tutorium als **Frontalunterricht** (A58) oder **formulieren klare Ansagen** (D55/F61). Wollen sie die Studierenden motivieren (Fehlende Kompetenzen), **lassen sie diese nach vorne treten und dort Aufgaben lösen** (D77) oder loben sie bei **Erfolgslebnissen** (D77). Um die eigene Autorität bei den Studierenden zu sichern, nehmen sich die FPT in einer **den Studierenden überlegenen Position wahr** (E22):

„wenn ich dieses Tutorium leite, fühle ich mich mehr als Chef, weil ich die Leute beruhigen [muss]. Die sind vierzig in jedem Tutorium und ich kann nicht so weich sein“ (E22)

Gleichzeitig birgt das Einnehmen der Lehrendenseite auch die Gefahr, die **komplette Verantwortung** alleine zu tragen und sich schlecht zu fühlen, wenn Probleme auftreten (E44).

Hilfreiche Kompetenzen zur Stärkung der Lehrendenseite

Klares Auftreten

Zu einem **klaren Auftreten** von FPT gehört zum Einen **Zielstrebigkeit**, um die eigene Linie zu verfolgen (D43/F59/H20), zum Anderen **Selbstsicherheit**, insbesondere um sich von „schwierigen“ Studierenden nicht verunsichern zu lassen (F59).

Folgende Interviewausschnitte verdeutlichen dies:

„Du musst wissen, was du machst und du musst dir ´ne Linie zurecht legen, von wegen: das ist das Ziel [...].“ (D43)

„Ich hab ihm dann auch ganz klar gesagt: `du vergreifst dich gerade im Ton. Mach mal ganz entspannt, lehn dich zurück, Hände weg von der Tastatur und jetzt- wir werden gleich eine Lösung finden! ´“ (D49)

Lehrkompetenzen

Um die eigenen „Lehrkompetenzen“ zu stärken, ist es zunächst notwendig, dass die FPT sich **didaktische Fertigkeiten** aneignen (B10), beispielsweise in Form von **Visualisierungstechniken** (B12, 53/F47).

„Ich habe immer viel mit Tafelbildern, mit Visualisierungen gearbeitet und das war wirklich sehr, sehr gut“ (B53)

Um Studierende zu motivieren, z.B., sich an Diskussionen zu beteiligen, benötigen FPT einerseits die Fähigkeit, Diskussionsräume zu öffnen, bzw. die Studierenden zu ermutigen (B10/D49/F17), andererseits die Bereitschaft, verschiedene aktivierende Methoden erlernt zu haben und nun anzuwenden (B53).

Zur Verfolgung einer klaren Linie ist es für die FPT außerdem notwendig, **strukturiert und pragmatisch** vorzugehen (B10), auch, um den eigenen Zeitrahmen nicht zu sprengen.

Die FPT ermahnen weiterhin zu **Geduld**, die sich in der Bereitschaft äußert, Dinge mehrfach zu wiederholen, um alle Studierenden wirklich zu beteiligen (B53/D14/E8/F13).

Aber auch die **Selbstverantwortung der Studierenden sollte von den FPT** gefördert werden:

„Man muss es relativ schnell lernen,, dass man selbstverantwortlich ist, dass dir niemand in diesem Studium sagt: „Du musst aber Kant lesen!“ Also so funktioniert das einfach nicht.“ (C24)

4.2.2 Die Studierendenseite: empathischer Umgang mit Verhandlungsspielraum

Die FPT versuchen, Konflikten, welche aufgrund unterschiedlicher Erwartungshaltungen entstehen könnten, empathisch gegenüberzutreten und diese nach Möglichkeit bereits im Vorfeld (präventiv) zu verhindern.

Sie **versetzen sich in die Lage der Studierenden** (A62/D55/G42) und überlegen, was diesen jetzt helfen würde, bspw. zu Beginn eines Tutoriums (A62) oder auch in Stresssituationen (D55).

„Ich dachte mir, [...] okay, ich sitz da jetzt und bin verzweifelt, was würde ich erwarten?“ (D55)

Um dem eigenen Anspruch eines gerechten Umgangs mit Leistungsnachweisen nach zu kommen, bieten sie den **Studierenden Verhandlungsspielraum für Anforderungen** (A54/G42) sowie **individuelle Hilfeleistung** (D45/I46)

„ich bin halt einer, der sehr viel rumläuft, guck noch mal die Zahlen nach, gehe fast durch jede Reihe- [...] und guck mir an, okay, hast du das verstanden.“ (D45)

In der Konsequenz eines besonders empathischen Bemühens, den Erwartungen der Anderen entsprechen zu wollen, kommt es in manchen Fällen zu persönlicher Überlastung bzw. zu einem **Überschreiten des eigenen Verantwortungsbereiches** (A54/C48/D55).

Um einen guten Austausch zwischen Studierenden und FPT wie z.B. das korrekte Beantworten von Fragen sicherzustellen, holen sich die FPT bei Bedarf **Unterstützung durch die Dozierenden** (F33), die diese Hilfestellung auch gerne anbieten (G47/H32) Aus Sicht der Dozierenden dient diese ebenfalls dazu, die Autorität der FPT unter den Studierenden zu stärken.

Hilfreiche Kompetenzen zur Anerkennung des eigenen Studierendenstatus

Um mit „Konfliktsituationen“ (B51) im Rahmen der Beziehung zwischen FPT und Studierenden kompetent umgehen zu können, raten die FPT zu **Empathievermögen** (B51/D4, 14, 16, 51/F12). Könne man sich in die Lage der Studierenden hinein-versetzen, erlaube einem dies, die Situation besser einordnen und somit einen besseren Umgang mit dieser finden zu können.

„Ich meine, ich bin auf der gleichen Ebene. Ich weiß, was die Jungs und die Mädels da durchmachen“ (D16)

Die Begegnung in konflikträchtigen Situationen auf einer Ebene mit den Studierenden scheinen dementsprechend wichtig zu sein, nicht zuletzt, um einem gewissen **Realitätsbewusstsein** verhaftet bleiben zu können (C34/G55).

Folgende Textstelle erklärt den Begriff der Bodenständigkeit wie folgt:

„man sollte sich nicht zu wichtig nehmen. Das finde ich, ist die grundsätzlichste Sache, man sollte sich selber nicht zu wichtig nehmen, nicht zu sehr als Respektperson, als Autoritätsperson sehen“ (C34)

Die Dozierenden ihrerseits halten es vor allem für wichtig, dass die FPT **Unterstützung durch die betreuenden Dozierenden** erhalten (G51).

4.2.3 Mischung aus Lehrenden- und Studierendenseite

Die drei Befragten-Gruppen der kulturwissenschaftlichen Fakultät präferieren **zu Beginn einen konsequenten Umgang mit Anforderungen, der gegen Ende des Tutoriums flexibel wird** (B47, 59/G42/I46), was bedeutet

„dass man das zum Schluss aufweichen konnte und sagen konnte, man kann ein Exzerpt noch nachreichen. Aber erst mal klarer zu denken, was sind denn die Anforderungen.“ (B47)

Eine solche Vereinbarung unter den FPT erlaubt eine einheitliche Gleichbehandlung der Studierenden. Außerdem schützt dieses Aufweichen der Anforderungen (B35) gegen Ende eines Tutoriums die FPT davor, als „Ordnungspolizist“ (B59) wahrgenommen zu werden.

Die genannte Mischung aus Lehrenden- und Studierendenseite birgt natürlich etliche Risiken. Zum Beispiel, wenn daraus ein **inkonsequenter Umgang aufgrund der Unsicherheit** mit der eigenen Haltung resultiert. (A56/I46) Dies beobachtet z.B. die befragte Studentin bei einem FPT, der

„nicht ganz genau [weiß], wie er dann in dieser Situation, wenn wirklich Stille herrscht, damit umgehen soll.“ (I46)

Um einen Ausgleich von durchsetzungsstarker Lehrendenseite und empathietragender Studierendenseite zu erreichen, gaben die FPT einige Kompetenzen oder Erfahrungen an, die ihnen im Umgang mit schwierigen Situationen weitergeholfen haben.

Hilfreiche Kompetenzen zur Herstellung der Balance zwischen Autorität und Flexibilität

Um einen Ausgleich zwischen autoritärem und flexiblem Handeln in schwierigen Situationen im Verhältnis von FPT und Studierenden zu erreichen, empfehlen die FPT in einem ersten Schritt das eigene **Verhältnis zu den Studierenden auf einer gleichberechtigten Peer-Ebene** wahrzunehmen. Wenn diese Klärung selbst auch für fast alle FPT eine Herausforderung darstellen mag (A4,24,40,44, 85/B14,18/C52/D37/F8/G48/H26/I62), haben andere Ideen, was hilfreich sein könnte, um dorthin zu gelangen: Das eigene Verständnis als Student, der sich von den anderen Studierenden im Tutorium darin unterscheidet, dass er schon über eine größere universitäre und wissenschaftliche Erfahrung verfügt (C58), sich im informellen Kontext aber über die gleichen Dinge austauschen kann (E60), das gleiche fachliche Interesse hegt (C58) und an vielen Stellen ähnliche Schwierigkeiten erlebt hat wie die Studierenden im Tutorium (D89), seien diesbezüglich unterstützende Erfahrungen. Folgende Äußerungen fassen diese Ideen zusammen:

„das macht man am besten, indem man sich als Student outet und sagt: `Ich bin genauso wie ihr. Nur mache ich das schon länger.“ (C14)

„man sieht sich tatsächlich selber als Experten für das Fach, aber auch nicht übermäßig, das heißt eben nicht die Antwortmaschine, sondern man sieht sich als jemand, der das gleiche Interessengebiet wie die gegenüber Sitzenden vertritt und da einfach eben schon mal mehr gelesen hat oder einfach das Lesen selber oder das Schreiben selber schon besser kann. Das ist der einzige Unterschied.“ (C58)

Aus Sicht der Studentin klingt das folgendermaßen:

„also eine gewisse Distanz ist natürlich da und ein gewisser Respekt, aber trotzdem sollte es ungefähr auf einer gleichen Stufe sein“ (I12)

Die Waage kann auch durch die **Trennung beider Rollen** gehalten werden, sodass während des Tutoriums die Lehrendenseite und außerhalb dessen die Studierendenseite gezeigt wird (E62).

Die Kategorie „Ausgleich zwischen klarem Durchsetzungsvermögen und Flexibilität“ umfasst den Gedanken, zu Beginn einer Veranstaltung die eigene Autorität durch klar kommunizierte und durchgesetzte Leistungsanforderungen zu stärken, um zum Schluss den Verhandlungsspielraum etwas weiter öffnen zu können (A78/B53/F31/G12), da es den FPT in erster Linie wichtig ist, als unterstützende Helfer wahrgenommen zu werden (F31):

„Ich muss jetzt nicht an einer Struktur festhalten, sondern ich kann wandelbar sein. Und man darf auch nicht zu sehr schwanken oder zu eierig sein Tutorium führen“ (B53)

Als gute Rahmenbedingung, um Hemmschwellen der Studierenden abzubauen und einer monologisierten, frontalen Unterrichtsform ohne Beteiligung der Teilnehmenden oder hierarchischen Statusunterschieden entgegenzuwirken, wird das Schaffen einer **vertrauensvollen Atmosphäre** genannt (B4, 57/C28, 54/D16/F67). Vertrauensbildende Maßnahmen stellten dabei u.a. ermunternde Aufforderungen zum Fragen-Stellen (B57/F67), das Anbieten eines informellen Austausches (C28, 54) oder eine direkte Einbeziehung der Studierenden dar (D16). Ein FPT setzt hierfür auf die Strategie „Hilfe zur Selbsthilfe“ unter den Studierenden:

„das [Vorholen von S. an Tafel] hat erstens die Atmosphäre ein bisschen aufgelockert und zweitens hat es, meiner Meinung nach, die nicht etwas schüchternen Studenten ermutigt, sich auch mal zu Wort zu melden oder Einwände- bzw. bei Meldungen, wenn ich was gefragt hab, sich dann auch mal ins Tutorium mit einzubringen.“ (F67)

Ein weiterer hilfreicher Punkt, die Balance des Peer-Gedankens und die Studierenden besser zu erreichen, sei die Fähigkeit, **authentisch** zu bleiben (C62/D19) und sich dadurch **eigener Wissensschränken bewusst** zu sein (A22/D8):

„Absolut authentisch man selbst, genau, als der, der man, sein, denn ich bin einfach Master-Studentin, das heißt, ich habe einfach sechs Jahr länger studiert als die meisten Leute, die mir gegenüber sitzen“ (C62)

4.2.4 Hilfe zur Selbsthilfe

Eigene Kompetenzen stärken

Auf verschiedenen Ebenen lösen die FPT Herausforderungen, indem sie gezielt eigene Stärken einsetzen.

So versuchen einige, die **Studierenden zur aktiven Mitarbeit zu motivieren**, indem sie:

- Fachtexte aus einem persönlichen anstatt aus einem rein wissenschaftlichen Blickwinkel betrachten (B25)
- die Studierenden zu Eigenverantwortung und Selbstständigkeit anregen (B29/C26/F16)
- alle Teilnehmenden in Diskussionen einbeziehen (B29)
- verschiedene Methoden anwendeten (B33)
- auf Einzelne direkt zugehen, um diese anzusprechen (D14, 55, 77)

Des Weiteren geben einige an, Wert auf eine **gute Fachkompetenz** zu legen (B6/E22/F8, 47/G11) Ein FPT sagt dazu:

„[ich] übermittle ganz gut diese Sicherheit, dass ich den Studenten dieses Gefühl vermitteln kann, dass ich bis zu einem gewissen Grad weiß, wovon ich rede und dass ich jetzt nicht nur die Lösungen ablese.“ (F47)

Unter die Stärkung der eigenen Fachkompetenz zähle ebenso eine gute eigene **Vorbereitung auf das Tutorium** (F74) und manchmal auch die Fähigkeit, in Ausnahmefällen den **Status quo zu akzeptieren**:

„Und da es wirklich so eine Ausnahme war und nur eine war, habe ich mich dann auch nicht weiter drum gekümmert und gedacht: `Okay, dann macht man´s halt nicht jedem recht [...]“ (C20)

In spontan entstandenen schwierigen Situationen erwies es sich für einen anderen FPT als nützlich, den vorhandenen Störungen Vorrang zu geben, sodass er und seine Kollegin die ursprünglich geplante Agenda *„erst mal ausgelassen und auf nächste Woche verschoben [haben].“* (F55)

Hilfe durch Austausch

Unter der Kategorie **„Direktes Gespräch zur Klärung“** verstehen die FPT das Ansprechen von Konflikten mit den Betroffenen, sowohl im Kontext mit Studierenden aus dem Tutorium, als auch mit den betreuenden Dozierenden (A54/D45/C48).

Zu der Realisierung dieses Vorhabens und um einen einheitlichen Umgang mit Leistungsnachweisen zu sichern, tragen die FPT durch eigeninitiierten **Austausch mit Freunden, Tutor/innen, Dozierenden** (B33/F37/H57), **gegenseitige Unterstützungsangebote** (F37) oder durch **Einholen von Feedback durch die Studierenden** (B34/C20) bei.

Folgende Interviewausschnitte bekräftigen dies:

„diese Absprache mit den anderen Tutoren war super. Ich habe das und das Problem, wie läuft das denn bei euch?“ (B33)

„In Bezug auf das Problem mit den Anforderungen gab es auch eine Absprache mit den anderen Tutoren und dann haben wir drüber geredet, ist man nett oder ist man weniger nett?“ (B35)

„ich habe schon immer kurz Feedback gesammelt wie das jetzt war mit der Gruppenarbeit und ich habe versucht, einen Diskussionsraum zu öffnen.“ B34

Diese Offenheit spiegelt sich ebenfalls im **Offenlegen der Ziele und Grenzen des Tutoriums** wider. Das bedeutet, dass die FPT versuchen, transparent darzustellen, was sie

im Rahmen des Tutoriums leisten können und ab welchem Punkt auch die Eigenverantwortung der Studierenden gefragt ist (B25/C12), z.B. wenn es um das Bestehen von Klausuren geht (B25). Aber auch, wenn es um eigene Grenzen geht, wurde versucht, dies offen zu kommunizieren:

„ich hab das immer sehr, sehr stark am Anfang jeder Sitzung betont, dass ich einfach nicht die Antwortmaschine bin [...], sondern dass ich immer noch Studentin bin, selber auf dem Weg, eine Masterarbeit zu schreiben, und ich mich auch durch alles durchwurschteln muss.“ (C12)

Hilfreiche Kompetenzen zur Stärkung von autonomer Hilfeleistung

Insbesondere zwei Faktoren spielen bei der Betonung autonomer Hilfeleistung eine bedeutende Rolle. Zum Einen gibt es bestimmte Rahmenbedingungen (1), die eine solche Stärkung begünstigen, zum Anderen werden hilfreiche Kompetenzen, die sich unter dem Sammelbegriff der „Kommunikationsfähigkeit“ (2) zusammenfassen lassen, aufgeführt.

Zu (1) Rahmenbedingungen: Für viele FPT ist es wichtig, zunächst **Erfahrung in ihrem Betätigungsfeld** zu sammeln. Dies gilt sowohl für die Routine im Auftreten als Tutor/in, die man mit der Zeit als FPT gewinnt (D33/F53/G51), wie auch für das **Fachwissen** (E2/B6/E4/F2/G11) oder auch für andere Kompetenzen, die ein FPT eventuell früher schon erworben hat (D65). So beschreibt ein FPT z.B.:

„In der Schulzeit war ich ja schon mal Klassensprecher. Und vor Personen, die ich kannte, hatte ich noch nie ein Problem, vor denen zu sprechen[...]“ (D65)

Diese Erfahrung teilt auch die Studentin:

„das kommt dann immer noch ein bisschen drauf an, ob das ihr erstes Tutorium ist oder schon sie mehrere abgehalten haben. Je nach dem sind sie wahrscheinlich auch selbstsicherer.“ (I52)

Die FPT finden es positiv, **Freiraum in Bezug auf die inhaltliche Gestaltung der Tutorien** von den Dozierenden eingeräumt zu bekommen (A76/C58). Außerdem bieten **theoretische Kenntnisse über Gruppen** eine hilfreiche Grundlage, um zu verstehen, wie Gruppen funktionieren und welche positiven wie negativen Faktoren die Gruppendynamik beeinflussen können (A72).

Der von vielen genutzte **kollegiale Austausch mit Dritten** wird als Stütze zur Stärkung der eigenen Kompetenzen empfunden (A30/B10, 22/F47):

„Ich glaube, das, was am meisten geholfen hat, war eigentlich dieser Raum, wo sich hin und wieder ausgetauscht worden ist. Also ich hatte wirklich das Gefühl, da habe ich irgendwie verstanden, was gerade nicht so gut läuft oder was gerade ganz gut läuft.“ (A76)

„mir hat das unglaublich geholfen, mich mit den anderen Tutoren [...] viel auszutauschen über Probleme[...]“ (B22)

Voraussetzung für eine solche persönliche Weiterentwicklung und für den Wissenstransfer an die Studierenden sei es, seine Tätigkeit mit **Spaß** auszuüben (B6, 29/D14, 85/F8, 57/H2f). Auch ein Dozent sieht einen Unterschied in der Wirkung, „*ob Leute mit Begeisterung Vorträge halten oder ob sie´s halt machen, weil sie´s machen müssen.*“ (H12)

Die Kategorie „Feedback erhalten“ enthält positive Bewertungen des aktiven **Einholens von Feedback** durch Studierende (B40, 57/E58/F53) sowie andere Tutoren (B40).

„die wichtigste Feedback, die ich bekomme ist immer die letzte Minute. Zum Beispiel ob die Studenten, wenn die gehen „Tschüss“ sagen. Das ist sehr wichtig, weil wenn die nichts sagen, bedeutet das, dass ihnen entweder das Tutorium oder ich als Tutor ihnen nicht gut gefallen habe.“ (E60)

Die FPT können also am Feedback messen, in welchem Rahmen der Bewertungsskala sich ihr Tutorium befindet.

Für eine nicht-muttersprachliche FPT sind **deutsche Sprachkenntnisse** sehr wichtig für die eigene Selbstsicherheit (E56).

Unter die Kategorie „vorbereitet sein“ fällt die Einschätzung der FPT, dass eine **gute Vorbereitung** die eigene Autorität und auch das Selbstbewusstsein stärke (C58/D16, 31, 85/F8, 57).

Des Weiteren bemerken die FPT, dass **Flexibilität** in Bezug auf die eigenen Zielvorstellungen im Tutorium (A20/B53) eigener Frustration vorbeuge und die eigenen Handlungsspielräume erweitere.

Ein Dozent lobt das **Engagement** seiner FPT, welches sich sowohl in der didaktischen Gestaltung der Tutorien, wie auch in der Bereitschaft für einen hohen Arbeitsaufwand äußere (G11).

Zu (2) Kommunikationsfähigkeit: Sowohl vonseiten der Gruppe der FPT, als auch vonseiten der Gruppe der Dozierenden werden **rhetorische Fähigkeiten** wie freies Sprechen (D8), eine gute Körperhaltung (F8) oder eine laute Stimmnutzung (F47) genannt, welche die eigene Kommunikationsfähigkeit unterstützen würden.

Auch die Dozierenden legen hierauf Wert:

„und das zweite ist Kommunikationsfähigkeit[...]. Das bekommen Sie in einem Bewerbungsgespräch von einer halben Stunde relativ schnell raus, ob jemand in der Lage ist oder ob Sie jemandem zutrauen, dass er sich vor einer Gruppe hinstellt und mit Begeisterung etwas vorträgt.“ (H10)

Wie souverän schätzen sich die FPT in ihrem Umgang mit Konflikten ein?

Des Weiteren spiele die Bereitschaft, **für die Anliegen der Studierenden offen** zu sein (C34/D8, 55) und ihnen mit Ratschlägen zur Seite zu stehen, eine bedeutende Rolle (C16).

So beschreibt eine FPT, sie

„habe das nie als super fachliche Qualifikation gesehen, weil ich eben auch wusste, dass mindestens fünfzig Prozent dieser Arbeit auch bedeutet, einfach ein offenes Ohr zu haben (C34)

Die Kategorie „Konfliktfähigkeit“ beschreibt die Fähigkeit, einerseits **unangenehme Dinge direkt bei der betroffenen Person anzusprechen** (C34), aber auch ein **positives Konfliktverständnis** zu entwickeln (D65/G38). In folgendem Zitat kommt dies zum Ausdruck:

„Problem ist immer so negativ belastet. [...] deshalb nenne ich Probleme auch nicht mehr Probleme, sondern Herausforderungen.“ (D65)

An diese Kategorie schließt sich die der „**Kritikfähigkeit**“ an, die die Wichtigkeit beschreibt, sowohl **Kritik formulieren, als auch annehmen** zu können (C34/F13):

Hilfreich sei auch, **zwischen Personen vermitteln** zu können, da man als FPT zwischen den Erwartungen der dozierenden Person und denen der Studierendengruppe steht:

„man muss schon Vermittlerqualitäten haben[...]. Das heißt man braucht schon so eine Art Verständnis davon, was der Dozent von einem erwartet, und was die Studenten von einem verlangen.“ (C34)

Dafür sei zudem die Fähigkeit zu **Selbstreflexion** des eigenen Lernprozesses durch die FPT-Tätigkeit (B29) hilfreich.

4.3 Wie souverän schätzen sich die FPT in ihrem Umgang mit Konflikten ein?

4.3.1 Unsouverän

Alle sechs FPT geben an, sich in unterschiedlichen, schwierigen Situationen **zu Beginn ihrer Tätigkeit** unsicher und manchmal auch **unsouverän** gefühlt zu haben (A66/B22, 40/C54/D55/E52/F53). Am Anfang sei es „wie ins kalte Wasser geworfen [zu] werden.“ (B22) Die dafür genannten Gründe sind verschieden: es wurde als komisch empfunden, plötzlich auf der anderen Seite zu stehen und die Verantwortung für die Lehre inne zu haben (B22), andere FPT waren aufgeregt, weil sie sich unter Beobachtung wähnten (C54) und zwei Befragte der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät geben an, zu Beginn gedacht zu

haben, dass es als unsouverän gelte, als FPT **Fragen nicht beantworten** zu können (D55/E52).

Ein FPT bewertet sein **Handeln in unvorbereiteten Situationen als unsouverän**, wenn er bspw. einen Studenten außerhalb des Tutoriums trifft, mit dem es während des Tutoriums Schwierigkeiten gibt und diese Begegnung für ihn unangenehm ist (A66). Außerdem werde er **ungeduldig**, wenn er Sachen mehrfach wiederholen muss (A66).

4.3.2 Souverän

„man gewinnt irgendwie an Sicherheit, [...] in dem, wie man als Dozent dann Inhalte wiedergibt“
(C54)

Diese Veränderung hin zu einem **souveränen Umgang mit Herausforderungen durch Erfahrung** nehmen fast alle FPT wahr (B40/D39/E46/F53). Für eine FPT spielte der **Souveränitätsgedanke gar keine Rolle**, da sie sich sowieso auf der Seite der Studierenden verortet und sich aufgrund ihres **authentischen Auftretens** sehr souverän fühle (C30). Zudem ließe sich ein souveräner Umgang an **bestätigenden Rückmeldungen der Studierenden** in Bezug auf deren Zufriedenheit messen (C54).

Souveränität kann sich auch darin äußern, dass bei Situationen, in denen Studierende starke Emotionen zeigen, ein **kühler Kopf bewahrt** wird und **lösungsorientiert** gehandelt wird (D47).

4.4 Wünsche der Fach Peer Tutor/innen für einen kompetenten Umgang mit Konflikten

4.4.1 Wünsche der FPT auf persönlicher Ebene

Verwirklichung des Peer-Gedankens

Unter diese Kategorie wurden die Wünsche der FPT subsumiert, die eine Realisierung des Peer-Gedankens umfassen, zu der die FPT selbst beitragen können. Das **Zustandekommen eines gleichberechtigten Austausches** könne z.B. durch eine gleichmäßige Verteilung der Verantwortlichkeiten im Rahmen des Tutoriums erleichtert werden (A14, 48, 50/B14). Das Verhältnis zwischen Studierenden und FPT gliche dann mehr dem einer **kollegialen**

Beratung (B14), bei dem auch **Raum für informellen Austausch** gegeben wäre (C70).

Diesen Wunsch teilt ebenso ein anderer FPT. Er

„würde gerne wollen, dass sich in diesem Raum, in dem wir uns jetzt mit den Studierenden befinden, alle austauschen und man sich erst Mal keine Gedanken über irgendwelche Hierarchien macht.“ (A48)

Stärken der eigenen Fähigkeiten

Auf persönlicher Ebene wünschen sich die FPT zudem mehr **Selbstvertrauen** in ihr eigenes Schaffen (E75), welches z.B. durch eine **gute Vor-und Nachbereitung** des Tutoriums sichergestellt werden könne (F71). In diesem Zusammenhang wünscht sich eine Befragte, „*ein bisschen stärker zu sein*“ (E75).

Um **ausgewogen mit dem eigenen Ermessensspielraum umgehen** zu können, wünscht sich ein FPT für sich selbst mehr Klarheit und Gelassenheit, inwieweit er über Leistungsnachweise verhandelt oder nicht:

„wie weit willst du den [Spielraum] auch für dich selbst ausdehnen- also, willst du dir das jetzt geben, dass du mit jemandem darüber diskutierst oder sagst du einfach: `Nee, des ist jetzt halt einfach so. Punkt.`“ (A83)

4.4.2 Wünsche an Studierende

Es wurden Wünsche geäußert, die sich direkt an die Studierenden richteten und sich mit den Kategorien „Anerkennung“ und „Empathie“ zusammenfassen lassen.

Anerkennung

Um einschätzen zu können, wie zufrieden die Studierenden mit der Arbeit und auch der Rollenausübung der FPT sind, wünscht sich eine FPT ehrliches **Feedback durch die Studierenden** (E42). Außerdem würde sie ihre Arbeit mehr geschätzt sehen, wenn insgesamt ein **höheres Wissensniveau unter den Studierenden** existiere, da sie so auch selbst mehr gefordert sei (E79).

Der befragte Dozent der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät würde sich über die Anerkennung von **mehr Autorität der FPT bei den Studierenden** freuen, da „*eine natürliche Autorität, die komischerweise bei Professoren da ist, ist bei studentischen Tutoren nicht da.*“ (H26)

Empathie

Die FPT äußern des Weiteren den Wunsch, mehr Einfühlungsvermögen vonseiten der Studierenden für ihre Position entgegengebracht zu bekommen. Dies wäre an deren **Interesse am Thema des Tutoriums** spürbar (A8, 66, 90/B61/F21, 63). Andererseits wäre mehr **Verständnis von den Studierenden für die institutionellen Vorgaben hilfreich**, an welchen sich die FPT orientieren müssen und die aus diesem Grund nur sehr bedingt verhandelbar seien (A78).

„fände es natürlich toll, wenn ich mich zwei Stunden hinsetzen kann mit Leuten, die sich auch schon Gedanken über ein Thema gemacht haben, und die schreiben ihre Exzerpte, weil sie sowieso Lust darauf haben“ (A8)

„dafür zu sorgen, dass da von Anfang an Verständnis dafür da ist, dass das nun mal das ist, was ich machen muss.“ (A78)

4.4.3 Wünsche an FPT

Parallel zu den Wünschen, die einige FPT an die Studierenden richten, hegen auch Studierende bestimmte Erwartungen, die sie an die FPT stellen und die bei Nichtbeachtung zu Enttäuschung führen können. Auffallend ist dabei, dass es bei den aufgelisteten, gegenseitigen Wünschen Überschneidungen gibt.

Ausgleich von autoritärem und freundschaftlichem Verhältnis

Aus Studierendensicht müsse für das Erreichen eines **ausgeglichenen autoritären und gleichberechtigten Verhältnisses** „[...] diese Autorität da sein, aber gleichzeitig auch so ein bisschen freundschaftlich, also so eine Mischung.“ (I42) Für eine solche positive Beziehung sei eine **vertrauensvolle Atmosphäre** sehr wichtig, die durch kleine Tutorien-Gruppen und eine Art Klassenverband charakterisiert sei (I34), sodass keine Angst aufkommen müsse, „dass man was Falsches sagt.“ (I68) Außerdem wünscht sich diese Studentin **mehr gemeinsam erlebten Spaß** in den Tutorien, denn „wenn eine gute Atmosphäre ist, dann lernt man auch und man möchte dann auch lernen.“ (I60)

Rolle der FPT als gefestigte, partizipative Führungspersönlichkeit

Die Kategorie „Rolle der FPT als gefestigte, partizipative Führungspersönlichkeit“ beschreibt den Wunsch aus Studierendensicht nach **besserer Hilfestellung durch die FPT**, wenn es darum geht, die Studierenden in Diskussionen einzubeziehen (I60, 48).

„Dass er es noch einmal erklärt, dass er probiert, die Fragen noch mal anders zu stellen oder mal einen Anstoß gibt: „Ja, guckt doch auf die Seite da und da in dem Absatz. Was lest ihr denn da raus?“ (I48)

Mehr Unterstützung ist ebenfalls im Hinblick auf wissenschaftliches Arbeiten gewünscht, da es diesbezüglich an der Vermittlung von Basiswissen z.B. über das Verfassen wissenschaftlicher Texte fehle. (I66)

„die Basis, das sind ja einfach nun mal diese wissenschaftlichen Sachen und den Inhalt, den kann ich mir zur Not immer noch irgendwie anlegen, aber diese Basis, wenn ich die am Anfang nicht kriege, dann kriege ich die auch im dritten Semester nicht mehr richtig hin“ (I66)

Wie die FPT wünschen sich auch die Studierenden, ein Feedback zu erhalten, z.B. auf Diskussionsbeiträge oder schriftliche Hausarbeiten (I68). Auch ein gewisses Nachempfinden für die eigene Situation wird vermisst und wie auch von den FPT gefordert.

„wir sind nun mal erstes Semester und dann muss der Tutor/die Tutorin halt unten anfangen und auch nicht mit Begriffen um sich schmeißen“ (I70)

Die interviewte Studentin würde den **FPT außerdem gerne als feste Persönlichkeit** sehen, die Selbstsicherheit wie Gelassenheit ausstrahlt (I66).

4.4.4 Wünsche auf institutioneller Ebene

Eine große Anzahl an Verbesserungsvorschlägen oder Wünschen der FPT beziehen sich auf Regelungen der Institution Hochschule, bzw. des Lehrstuhls, an dem sie angestellt sind.

Bessere Rahmenbedingungen

Unter diese Kategorie lassen sich insbesondere folgende Punkte fassen:

- **Reduktion des Leistungsdrucks.** Es wird gefordert, die Leistungsnachweise in den Tutorien zu reduzieren, damit ein gleichberechtigter Austausch zwischen FPT und Studierenden möglich ist (A48, 50)
- **Klar kommunizierte Zuständigkeitsbereiche von Institution und FPT.** Um die Rolle und Aufgabe der FPT vor den Studierenden transparent zu machen und

Konfliktursachen richtig einordnen zu können, sollten die Zuständigkeitsbereiche der Institution und der FPT für alle deutlich gemacht werden. (A78f, 94)

- **Ausgeglichene Vermittlung von Theorie und Methoden.** Die FPT wünschen sich eine Wegebung vonseiten der Institution, sodass eine Mischung aus textgebundenem und methodischem Arbeiten möglich wäre. (B61, 65/C64)

„ich würde methodisch arbeiten einerseits, [...] dann muss man außerdem natürlich Zeit haben, das, was in der Vorlesung passiert ist, nachzubereiten.“ (C64)

- **Austauschmöglichkeit mit anderen Tutoren.** „*Ich denke, dass wir Tutoren uns nicht kennen.*“ (E75) hinter dieser Aussage verbirgt sich der Wunsch vieler FPT, die anderen FPT kennen zu lernen, um sich untereinander austauschen und unterstützen zu können (A94/E75/D97).
- **Mehr finanzielle Wertschätzung.** Diese Vorstellung äußerte lediglich ein FPT (A98), was vielleicht darauf schließen lässt, dass die meisten nicht als FPT tätig sind um Geld zu verdienen.
- **Kleine Tutorien-Gruppen.** Damit eine **bessere Einzelbetreuung** sichergestellt werden könne (A90), fänden besonders die FPT der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät kleinere Tutoriengruppen erstrebenswert (D95/E83/F63/A90). Möglicherweise liegt dies daran, dass in wirtschaftswissenschaftlichen Tutorien Übungsaufgaben gemeinsam gerechnet werden, was denkbar einfacher ist, wenn dies in kleinen Gruppen erfolgen kann. Aber auch der befragte Dozent der kulturwissenschaftlichen Fakultät wünscht sich, „*dass sie [die Tutorien] nicht zu voll sind.*“ (G57)
- **Sicherstellen eines reibungslosen Ablaufes des Tutoriums.** Wünschenswert sei eine funktionstüchtige technische Ausstattung der Unterrichtsräume, damit ein reibungsloser Ablauf gewährleistet ist (F63).
- **Freiraum**, um das Tutorium nach eigenen Ideen zu gestalten (B61/C70)
- **Unterstützung durch ihre betreuenden Dozierenden** hinsichtlich inhaltlicher Absprachen und des Bereitstellens von Materialien im Vorfeld (D12, 95/B49).
- **Gesprächs-Forum für einen Austausch mit Dozierenden** (G55/H63)
- **Klare Vorgaben für das Lehrziel durch die Dozierenden** (G57)

Unterstützter Kompetenzerwerb

Um mit Herausforderungen kompetent umzugehen, bräuchten die FPT mehr Unterstützung und Vorbereitung auf ihre Lehrtätigkeit seitens der Hochschule. **Die FPT würden gerne didaktische Methoden** zur effektiven Vermittlung von Inhalten (A30) sowie zur Verbesserung der Rhetorik (F69) erlernen.

Außerdem würden die FPT gerne auf schwierige Situationen, die im Laufe des Tutoriums auftreten könnten, vorbereitet werden. (A66) Auch im Hinblick auf eine klare Darstellung der eigenen Interessen, wünschen sich die FPT Unterstützung wie z.B. das Erlernen von **Gesprächstechniken für schwierige Gespräche mit Dozierenden**. So schlägt eine Befragte vor, die auszubildenden FPT in Verhandlungsstrategien zu schulen, um den Dozenten gegenüber Eigeninteressen klar vertreten zu können (C74).

Auch den **Erwerb von Softskills wie Zeitmanagement** finden die FPT für ihre Tätigkeit wichtig, sodass „*man sich selber so vorstellen kann, was sind denn überhaupt anderthalb Stunden.*“ (F71) Auch das Kennenlernen von berufsrelevanten Beispielen ist in diesem Kontext gewünscht (F63).

Zwar sei eine institutionelle Unterstützung erwünscht, jedoch müsse diese in einem **machbaren Rahmen** erfolgen, sodass der Aufwand für eine solche Hilfestellung noch in Relation zu dem sonstigen Aufwand für das Tutorium stehe (A98, 100)

Gute Zusammenarbeit mit den betreuenden Dozierenden

Die FPT haben ein großes Bedürfnis nach Unterstützung durch ihre betreuenden Dozierenden. Ein FPT gibt an, noch nie vor oder während seiner Tätigkeit mit seinem Professor gesprochen zu haben (D12). Hilfestellung wünschen sich die FPT im Hinblick auf inhaltliche Absprachen (B49) und das Bereitstellen von Materialien im Vorfeld (D97). Ebenso wie die FPT selbst, halten es auch die beiden Dozierenden für entscheidend,

„dass man den Tutorinnen ein Forum anbietet, wo man darüber spricht, wie man damit umgeht. Das heißt, die müssen Gelegenheit haben, genau solche Fragen zu stellen.“ (G55)

Nicht nur die inhaltliche Rückendeckung ist dementsprechend wichtig, sondern auch die Möglichkeit, den Dozierenden „unwissenschaftliche Fragen“ (G55) zu stellen, wenn es z.B. um Konflikte geht. Diese Art der Zusammenarbeit ermögliche des Weiteren eine gute Abstimmung von Tutorium und Vorlesung (H8).

Außerdem wird eine **klare Vorgabe für das Lehrziel durch die Dozierenden** als deren Pflicht betrachtet (G13).

Innerhalb dieses vorgegebenen Rahmens wünschen sich die FPT jedoch auch Freiraum, um das Tutorium nach eigenen Ideen zu gestalten und offen für Fragen sein zu können. (B61/C70)

Ein weiterer Wunsch, den sich die Dozierenden für ihre Kolleg_innen wünschen, ist der **Aspekt des Ernst-Nehmens**. Das heißt, dass die FPT auf gleichberechtigter Ebene wie akademische Mitarbeitende behandelt werden sollten (H8).

5 Diskussion

Nachdem im vorherigen Kapitel die Ergebnisse deskriptiv dargestellt wurden, sollen sie an dieser Stelle interpretiert werden. Die dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage lautet: Welche der in der Theorie genannten Bausteine eines KMS könnten in die Ausbildung der FPT an der EUV integriert werden, um diese in ihrem Umgang mit Konflikten zu unterstützen?

Die Ergebnisse werden mit den theoretischen Aussagen über Peer Tutoring sowie Konfliktmanagement abgeglichen. Auch werden die Aussagen der Fach Peer Tutor/innen der kulturwissenschaftlichen Fakultät mit denen der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät, sowie mit denen der Dozierenden und der Studentin verglichen.

Zum Schluss wird die Untersuchung kritisch reflektiert und ein Ausblick gegeben.

5.1 Konflikte im Zusammenhang mit der Tätigkeit als Fach Peer Tutor/in

Soziale Konflikte

In der Auswertung hat sich gezeigt, dass die FPT überwiegend mit sozialen Konflikten, vereinzelt aber auch mit inneren Konflikten konfrontiert sind.

Die sozialen, das heißt zwischenmenschlichen Konflikte lassen sich mithilfe des theoretischen Fundaments folgenden Konfliktarten zuordnen:

Kategorien zu Konflikten	Entsprechung der theoretischen Konfliktarten
Unterschiedliche Erwartungshaltungen in Bezug auf die Gestaltung der Tutorien	Ziel- oder Mittelkonflikte
Konflikt zwischen der Rolle der FPT als Lehrender und als Student	Rollenkonflikte
Fehlende Kompetenzen für die Tätigkeit als FPT	Ressourcenkonflikte
Austausch zwischen S., Dozierenden und FPT	Kommunikationskonflikte

Tabelle 5: Vergleich der im Material ausdifferenzierten Konflikte mit den Konfliktarten nach Schoen (2003) & Klappenbach et al. (2012).

Mittel-, bzw. Zielkonflikte erleben die FPT wegen kollidierender Erwartungshaltungen vonseiten der Studierenden und der Dozierenden mit ihren eigenen Vorstellungen davon, wie und nach welchen Kriterien das Ziel des Tutoriums, nämlich der Scheinerwerb erreicht werden solle (s. Kap. 4.1.1.: Gegensätzliche Erwartungshaltungen). Auffallend ist, dass Mittelkonflikte wie sie sich z.B. im Umgang mit Leistungsnachweisen (A36, 70/B30) oder im Anspruch, allen Anforderungen gerecht werden zu wollen (C18/A36) ergeben, für alle FPT der kulturwissenschaftlichen Fakultät eine Rolle spielen, während dies nur von einer wirtschaftswissenschaftlichen FPT als Herausforderung benannt wird (A52/B24/C18/E30). Dies kann damit begründet werden, dass der Ablauf der Tutorien der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät im Vergleich zu kulturwissenschaftlichen Tutorien in einem klar vorgegebenen Rahmen stattfindet und den Studierenden im Vorfeld bereits bekannt ist, welche Übungsaufgaben im Tutorium durchgenommen werden. Für die Studierenden, Dozierenden und FPT des Studiengangs Kulturwissenschaften gestaltet sich das Tutorium weitaus freier und bietet somit mehr Verhandlungsspielraum.

Des Weiteren kann interpretiert werden, dass die divergierenden Erwartungshaltungen von FPT und Dozierenden über die Anforderungen an ein Tutorium (A36) die unterschiedlichen Vorstellungen von Lehr- und Lernmethoden auf institutioneller, vertikaler Ebene mit denen

des Collaborative Learning auf der horizontalen Ebene widerspiegeln (s. Kap. 2.1.2: Peer Ebene und ihre Funktion).

Bei den Konflikten der FPT zwischen ihrer Rolle als Lehrende und als Studierende handelt es sich nicht nur um einen inneren **Rollenkonflikt**. Auch von außen wird von ihnen einerseits erwartet, den institutionellen Ansprüchen gerecht zu werden, indem sie Leistungsnachweise durchsetzen (A48/B14) und die Funktion einer Lehrkraft übernehmen sollen (B4/C18/E30). Andererseits wünschen sich die Studierenden Empathiefähigkeit, wenn es um die Ausdehnung des Ermessensspielraumes in Bezug auf die Leistungsnachweise geht (A36). Während die kulturwissenschaftlichen FPT sowie der Dozent der gleichen Fakultät in diesem Zusammenhang explizit die Peer-Ebene thematisieren (A8, 48/B14, 20/G34), kann der Rollenkonflikt der FPT aus dem Bereich Wirtschaft eher zwischen den Zeilen herausgelesen werden, wenn sich diese beispielsweise mehr Autorität bei den Studierenden wünschen (D37f/F8). Da sich die wirtschaftswissenschaftliche Fakultät erst seit dem Sommersemester 2013 an dem Programm beteiligt, können die drei befragten wirtschaftswissenschaftlichen FPT (D22/E87/F23,) keine Vorstellung von dem Begriff „Peer“ haben. Dagegen ist in der Ausbildung der kulturwissenschaftlichen FPT das Peer Tutoring Programm der Universität bereits Bestandteil der Agenda.¹⁹⁷

Wie in Kapitel 2.2.1.2: Typisierung von Konfliktarten dargestellt, kann Mediation als eine Möglichkeit der Konfliktbehandlung von Inter-Rollenkonflikten betrachtet werden, wie sie aufgrund diffuser Rollengestaltung entstehen können.¹⁹⁸ Unter diffuser Rollengestaltung versteht Heisig bspw. mangelnde Wertschätzung, bzw. Anerkennung einer Rolle oder zu wenig übertragene Verantwortung zum Ausüben einer Rolle.¹⁹⁹

Wie Heisig zeigt, ist es mithilfe von mediativen Interventionsmaßnahmen möglich, die Interessen der Beteiligten zu klären und eine konstruktive Kommunikationskultur zu fördern.²⁰⁰

Im Austausch zwischen Studierenden, Dozierenden und FPT fällt auf, dass **Kommunikationskonflikte**, also als Störung, Verletzung oder Verärgerung empfundene verbale wie non-verbale Äußerungen, Gesten oder Handlungen²⁰¹, häufig von allen Beteiligten

¹⁹⁷ Siehe hierzu Internet-Homepage der EUV: <http://www.europa-uni.de/de/struktur/zse/projekte/hochschuldidaktik/tutoren/index.html> [Datum des Zugriffs: 17.07.2013]

¹⁹⁸ Vgl. Heisig, I. (2003): 64.

¹⁹⁹ Vgl. Ebd.: 69.

²⁰⁰ Vgl. Ebd.: 64f.

²⁰¹ Vgl. Klappenbach, D. et al. (2012).

gegenseitig wahrgenommen werden. Sowohl die FPT, als auch die Studentin wünschen sich mehr Feedback voneinander (A24/I32), beide Seiten äußern ihre Sorge darüber, Wissenslücken preiszugeben (D37/E38/F25/I68).

Als Folge ihres Wissensmangels können die FPT auch nicht auf Diskussionsbeiträge von Studierenden eingehen. Diese sich gegenseitig bedingende Unsicherheit kann zu einer Art Stillstand führen, wie ihn die Studentin dadurch erlebt, dass es wenige oder teilweise gar keine Beiträge vonseiten der Studierenden in ihren Tutorien gebe (I60) und eine Anonymität unter den Teilnehmenden herrsche (I34). In der Konsequenz beschreibt ein FPT, in solchen Situationen selbst das Ruder in die Hand zu nehmen und Frontalunterricht zu geben (A58).

Es sind eine Menge Gründe denkbar, welche solche Schwierigkeiten zwischen FPT und Studierenden verursachen können:

- mangelnde persönliche Kommunikationskompetenzen wie gutes Vortragen durch rhetorische Fertigkeiten oder Fragetechniken (Sachebene)
- mangelnde Sympathie zwischen FPT und Studierenden (Beziehungsebene)
- mangelnde Lehrkompetenzen der FPT
- mangelndes Interesse der Studierenden
- etc.

In jedem Fall scheint es an dieser Stelle Klärungsbedarf der jeweiligen Interessen zu geben.

Die Sorge um einen möglichen Autoritätsverlust im Falle, dass Fragen der Studierenden nicht beantwortet werden können (D37/E38/F25/G34), betrifft interessanterweise ausschließlich die FPT aus dem Bereich Wirtschaft. Im Rahmen der wirtschaftswissenschaftlichen Tutorien werden Übungen durchgenommen, sodass ein verständliches Herleiten der Ergebnisse (E4) als Voraussetzung für die Qualität dieser Tutorien betrachtet werden und somit als diesbezüglicher Erklärungsansatz dienen kann.

Persönliche Fertigkeiten sind als menschliche Ressourcen zu werten, für die ein Bedarf an Erwerb vor Beginn einer Lehrtätigkeit als FPT, z.B. zum Erlernen von Softskills wie Zeitmanagement, besteht. Fehlende Kompetenzen für die Tätigkeit als FPT stellen einen **Ressourcenkonflikt** dar (F73). Bis zu der Einführung des Peer Tutoring Programmes war eine Vorbereitung auf die Tutorien kaum vorhanden. Ein FPT berichtet sogar, mit seinem

Professor „*nie gesprochen*“ zu haben, „*es gab auch kein persönliches Vorstellungsgespräch, da mussten wir eigentlich nur unsere Noten hinschicken.*“ (D12)

Die Unterstützung der FPT liegt also weitestgehend im Ermessen der Dozierenden.

Innere Konflikte

Bemerkenswert ist, dass der innere Rollenkonflikt in Bezug auf die Rolle als Studierende oder als Lehrende alleine vonseiten der FPT und Dozierenden mit kulturwissenschaftlichem Hintergrund (A4, 44/B20/C52/G48) angeführt wird. Dies kann -wie bereits angeführt, seine Ursache darin haben, dass hier eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Konzept des Peer Tutorings stattfindet.

Wie in Kapitel 2.1.6: „Möglichkeiten und Herausforderungen von Peer Tutoring“ gezeigt, können persönliche Rollenkonflikte im Kontext Peer Tutoring mit dem Widerspruch zwischen der gleichberechtigten Vorstellung von „Peer“ auf der einen und „Tutoring“ als Anleitungsfunktion²⁰² auf der anderen Seite begründet werden.

5.2 Umgang mit Konflikten und hilfreiche Kompetenzen

5.2.1 Wie sind die FPT mit Konflikten umgegangen?

Die Literatur zu KM lässt sich unterteilen in *Konfliktbehandlung durch Drittparteien* (das Spektrum reicht an dieser Stelle von Mediation über Moderation bis hin zu gerichtlichen Verfahren) und *Maßnahmen, welche einen autonomen Umgang mit Konflikten* durch die Beteiligten fördern (Beispiele hierfür sind u.a. kollegiale Fallbesprechung und Intersision).²⁰³

In der Auswertung der Ergebnisse wird deutlich, dass die FPT bisher lediglich auf einen eigenständigen individuellen Konfliktumgang zurückgreifen konnten, da noch keine Vorbereitungskurse zu diesem Thema für FPT existieren.

Abhängig von der jeweiligen Konfliktart ergriffen die FPT überwiegend präventive Maßnahmen des KM.

²⁰² Vgl. Boud, D. (2001).

²⁰³ Vgl. Glasl, F. (2011): 393.

In allen genannten Konfliktsituationen übernehmen alle wirtschaftswissenschaftlichen FPT, aber nur ein kulturwissenschaftlicher FPT die Rolle einer autoritären Lehrkraft und ergreifen erzieherische Maßnahmen, unterrichten frontal, sprechen bei Erfolg Lob aus etc. Möglicherweise spiegeln sich hier die unterschiedlichen Lehr- und Lernkulturen der beiden Fakultäten wider.

Während die FPT Konflikte (Beeinträchtigungen in der Interessendurchsetzung²⁰⁴) auf der Sachebene in der Rolle der Lehrenden zu lösen versuchen, tendieren sie bei Konflikten, welche die Beziehungsebene berühren zu einem empathischen Umgang aus Studierendensicht (A62/B35, 41, 45/D55, 77/F67): sie versetzen sich in die Lage der Studierenden, wenn sie sich fragen, wie diese sich wohl in Stresssituationen fühlen (D55), wie sie Gerechtigkeit im Umgang mit den Studierenden herstellen können (A54) oder auch, wie sie den Erwartungshaltungen der Studierenden oder der Dozierenden gerecht werden können (A54/C10/D55).

Nach Watzlawick weist die menschliche Kommunikation immer beide Aspekte, die Beziehungs- wie die Sachebene auf²⁰⁵, weswegen jede Mitteilung daraufhin geprüft werden kann, was sie inhaltlich enthält und gleichzeitig wie Sender/in und Empfänger/in zueinander stehen.²⁰⁶ Da für eine konstruktive Konfliktlösung diese beiden Ebenen „*entflochten*“ werden müssen²⁰⁷, können auch die hier aufgeführten Konflikte daraufhin überprüft werden, auf welcher Ebene die Konfliktaustragung stattfindet.

Die Mischung von Lehrenden- mit Studierendenseite kann zu einem inkonsequenten, d.h. „*zu weichen*“ (A56) Umgang mit Konfliktsituationen, z.B. mit der Frage nach adäquaten Leistungsanforderungen führen (A56).

„dann habe ich versucht, das ausdiskutieren und bin dann soweit gegangen, den Personen die Möglichkeit zu geben, das noch Mal auszubügeln, da habe ich viel zu viel Zeit reingesteckt und bin über meine eigenen Verantwortlichkeiten weit hinaus gegangen.“ (A54)

Eine Mischung beider Seiten bedeutet auch, dass Beziehungsebene (Konflikt des FPT, wie er den Aushandlungsspielraum für Studierende gestalten kann) und Sachebene (welche Punkte könnten in einen Kriterienkatalog für einen gerechten Umgang mit Leistungsanforderungen aufgenommen werden?) ineinander über gehen.

²⁰⁴ Vgl. Glasl, F. (2011): 305.

²⁰⁵ Vgl. Kessen, S./Troja, M. (2009):305; Watzlawick, P. et al. (2000): 53.

²⁰⁶ Vgl. Watzlawick, P. et al. (2000): 53.

²⁰⁷ Vgl. Kessen, S./Troja, M. (2009): 306.

Kessen zufolge kann diese Verflechtung beider Ebenen dazu führen, dass sich die Konfliktparteien zwar um eine Sache streiten, „*explizit oder zwischen den Zeilen aber ständig auch Probleme in ihrer Beziehung zueinander [thematisieren]*“²⁰⁸ und somit jegliche Chance auf eine konstruktive Konfliktaustragung vertan ist.

Da die Parteien in eingefahrenen Konfliktsituationen selbst nicht mehr in der Lage seien, die Ebenen getrennt voneinander zu betrachten und die damit verbundenen Konflikte zu lösen, ist nach Kessen an dieser Stelle eine Mediation hilfreich.²⁰⁹ Der/die Mediator/in müsse dafür sorgen, zunächst die Konflikte der Beziehungsebene zu regeln. Erst die Basis gegenseitiger Empathie erlaube die Klärung von Problemen auf der Sachebene.²¹⁰ Bezogen auf den Kontext dieser Arbeit bedeutet dies, dass in festgefahrenen Konfliktsituationen zwischen Beteiligten der drei befragten Gruppen auf Beziehungs- wie Sachebene eine Mediation Klärung und Lösung von Problemen bewirken kann.

Um Klarheit über die Beziehung als FPT zu den Studierenden zu erlangen sei eine diesbezügliche Selbstklärung äußerst hilfreich (C20). Diese lässt sich durch Absprachen mit anderen Tutor/innen zu einem einheitlichen Umgang mit Leistungsanforderungen (B33) erreichen, oder auch durch Strategien, die zu Beginn des Tutoriums ein strenges Vorgehen empfehlen und zum Ende hin das Aufweichen der Vorgaben (B47, 59/G42/I46).

Eine weitere, mögliche Erklärung für das Problem der Verwirrung stiftenden Doppelrolle könnte sein, dass sowohl die FPT als auch die Studierenden eine klare Trennung von Lehrendem und Lernendem untereinander ziehen und sich entweder der einen oder der anderen Seite zugehörig fühlen:

„Während des Tutoriums bin ich der Boss.“ (E62)

„**die** [Tutor/innen] geben sich schon Mühe [...] klar, dass **wir** [Studierenden] das nicht in Eineinhalbstunden schaffen.“ (I4)

Es scheint somit noch eines Etablierungsprozesses zu bedürfen, bis sich die Vorstellung des Peer-Gedankens, wie ihn Girgensohn wählt (s. Kap. 2.1.1: Begriffsbestimmung Peer Tutoring), durchsetzt und ein „Sowohl-als-auch“ denkbar und erlebbar wird. Die Idee des Peer Tutoring als eine innere Haltung²¹¹ lässt sich am ehesten in folgendem Zitat feststellen:

„man sieht sich selber als einen Experten für das Fach, aber auch nicht übermäßig, das heißt man ist eben nicht die Antwortmaschine, sondern man sieht sich als jemand, der das gleiche

²⁰⁸ S. Kessen, S./Troja, M. (2009): 306.

²⁰⁹ Vgl. Ebd.: 306.

²¹⁰ Vgl. Ebd.: 306.

²¹¹ Vgl. Girgensohn, K. (2013) (Internetquelle).

Interessengebiet wie die gegenüber Sitzenden vertritt und da einfach eben schon mal mehr gelesen hat oder einfach das Lesen selber oder das Schreiben selber schon besser kann. Das ist der einzige Unterschied.“ (C58)

Daraus lässt sich die These ableiten, dass der Rollenkonflikt aufgrund der Doppelrolle gar nicht aufkommen würde (und in dem Beispiel auch nicht auftritt), wenn sich die FPT, wie aus Peer-Sicht betrachtet, auf einer Ebene mit den Studierenden verstehen würden. Es würde also nicht mehr die Rede von FPT und Studierenden sein, sondern allgemein nur noch von Peers. Somit wäre gleichzeitig das Ziel des Konzeptes Peer Tutoring aus theoretischer Sicht erfüllt, zunächst die Beziehungsebene zwischen Peers herzustellen, damit ein effektiver Lernprozess möglich ist (s. Kap. 2.2.3: Zwischenfazit).

5.2.2 Hilfreiche Kompetenzen/Erfahrungen

Während sich in manchen Fällen die gewählten Mittel für den Umgang mit Konflikten und die genannten hilfreichen Kompetenzen oder Erfahrungen überschneiden (E22, 44/D14, 45, 57/F45, 67), gibt es Situationen, in denen dies auseinanderdriftet (A56/B51). So gibt A beispielsweise an, die Lehrendenseite anzuwenden (A56), nennt diese aber nicht als hilfreiche Kompetenz für Konfliktsituationen. B empfiehlt Empathiefähigkeit für einen konstruktiven Umgang mit Studierenden, gibt jedoch nicht an, diese selbst zu besitzen (B51).

Im Vergleich dazu treten die wirtschaftswissenschaftlichen FPT im Tutorium klar und konsequent auf und empfinden dies auch als sehr hilfreich (D14, 55/E18, 22/F47, 59). Dies schließt jedoch nicht aus, dass es Situationen gibt, in welchen diese empathisch mit den Studierenden in der Rolle als Kommilitone mitfühlen und Empathiefähigkeit als nützliche Konflikt-Kompetenz angeben (D4, 14, 16, 51).

Es scheint, dass kongruente Angaben zu eigenem Konfliktmanagement und hilfreichen Kompetenzen zu dessen Umsetzung die Selbstklärung der eigenen Rolle bedingt.

Da es sich bei den deckungsgleichen Angaben jeweils um Aussagen von FPT der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät handelt, kann man den Eindruck gewinnen, dass diese eine klarere Linie verfolgen.

5.2.3 Bewertung der Konfliktkompetenzen

Aus den Angaben aller FPT, sich anfänglich unsicher oder unsouverän gefühlt zu haben, lässt sich schließen, dass es keine ausgeprägte Vorbereitung auf die Tätigkeit der FPT an der EUV gibt.

Im Vergleich zu den kulturwissenschaftlichen FPT, welche sich eher auf persönlicher Ebene um ein souveränes Auftreten sorgen [Verantwortung für die Lehre inne haben (B18), sich unter Beobachtung wähnen (C54)], gilt es unter FPT der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät als unsouverän, Fachfragen nicht beantworten zu können (D37/E38). Andersrum formuliert, verbinden die Kulturwissenschaftler/innen mit Souveränität einen guten persönlichen Draht zu den Studierenden auf der Beziehungsebene [bestätigende Rückmeldungen der Studierenden (C54)], während der Souveränitätsgedanke bei den Wirtschaftswissenschaftler/innen mit Eigenschaften auf der Sachebene wie „*einen kühlen Kopf bewahren*“ oder „*lösungsorientiert handeln*“ (D47, 55) verbunden wird.

Auch hier spiegelt sich die Tendenz zu einem eher sachorientiertem Umgang in den Tutorien des wirtschaftlichen Studiengangs wider.

5.3 Benötigte Unterstützung/Wünsche für einen kompetenten Umgang mit Konflikten

In Bezug auf die Wünsche der FPT und der Studierenden fällt auf, dass sich beide Befragten-Gruppen voneinander Ähnliches wünschen: Sowohl die FPT, als auch die Studentin wünschen sich von der jeweils anderen Seite Feedback auf die (Mit)arbeit im Tutorium (E42/I68) und Empathie für die eigene Lage (A78, 79/B61/F21, 63/I70).

Es scheint aufgrund des hohen Pensums, welches innerhalb eines Tutoriums bewältigt werden muss (I40), nicht realisierbar zu sein, „*Raum für informellen Austausch*“ (C70) wie ihn sich die FPT erhoffen würden, zu erhalten. Gerade die FPT der kulturwissenschaftlichen Fakultät möchten den Peer-Gedanken im Sinne eines gleichberechtigten Austausches unter FPT und Studierenden, bei dem die FPT die Funktion eines/einer kollegialen Beraters/Beraterin (B14) einnehmen, gerne verwirklichen (A14, 48/B14/C70). Interessanterweise äußert die Studentin diesbezüglich den gleichen Wunsch. Auch sie wünscht sich ein zwischen Autorität und Gleichbehandlung ausgeglichenes Verhältnis zwischen Studierenden und FPT (I42), indem Vertrauen (I34) und gemeinsam erlebter Spaß

(I60) die Atmosphäre bestimmen. Dagegen würden die FPT an aktiver Mitarbeit der Studierenden deren Interesse am Thema erkennen (A8, 66, 90/B21/F6, 19).

Von außen lässt sich der Eindruck gewinnen, dass weder die FPT, noch die Studentin um die Bedürfnisse des jeweils Anderen wissen.

Da in diesem Fall eine persönliche Klärung zwischen den Beteiligten nicht stattfindet, könnte eine Auseinandersetzung mit lösungsorientierter Konfliktbearbeitung, wie es für das Vorgehen in den kollegialen Beratungsgruppen zur Konfliktprävention der HAW charakteristisch ist²¹², ein erster Schritt in Richtung KM im Rahmen des Austausches zwischen FPT und Studierenden sein.

Für die Umsetzung dieses Vorschlages wäre allerdings eine geschulte Gruppenleitung (z.B. ein/e Konfliktlotse²¹³) notwendig.

Die kulturwissenschaftlichen FPT wünschen sich eine Verwirklichung der Peer-Ebene (A14, 48, 50/B14/C70). Außerdem würden gerne alle FPT auf institutioneller Ebene andere Rahmenbedingungen (wie z.B. kleinere Tutorien-Gruppen oder klar kommunizierte Zuständigkeitsbereiche, s. Kap. 4.4.4: Wünsche auf institutioneller Ebene) aushandeln sowie Unterstützung im Erwerb bestimmter Kompetenzen für ein besseres KM erhalten (s. Kap. 4.4.4: Wünsche auf institutioneller Ebene).

Aus theoretischer Sicht besteht hier zum Einen Selbstklärungsbedarf im Hinblick auf die Rolle der FPT, zum Anderen Klärungsbedarf mit der Institution, bzw. mit den Lehrenden.

Im Rahmen des KM der HAW Hamburg werden Selbstklärungsprozesse durch Gespräche mit der Vertrauensstelle, bzw. den Konfliktlotsen oder auch durch Konflikt-Coaching bearbeitet (s. Kap. 2.2.2.2: Komponenten und Elemente des Konfliktmanagements in Wirtschaft und im Hochschulkontext). Bezogen auf die FPT der EUV könnte dies bedeuten, entweder Strukturen zu schaffen, die institutionelle Rahmenbedingungen zur Einrichtung solcher Stellen begünstigen würden oder auch bereits existente Angebote zu nutzen. So wäre ein Ausbildungsmodul zum Thema „Die Rolle als Peer Tutor/in“ im Rahmen des Peer Tutoring Projektes denkbar, um eine Auseinandersetzung der FPT mit ihrer Rolle sicherzustellen.

²¹² Vgl. Gramm, H.(2012):352.

²¹³ Vgl. Ebd.: 352.

Um Rahmenbedingungen mit der Institution oder den Lehrenden aushandeln zu können, bedürfte es zunächst einmal einer Austauschmöglichkeit. Da jedoch bislang die Konflikt- und Kommunikationskultur an Universitäten wenig bis gar nicht ausgeprägt ist²¹⁴, so auch nicht an der EUV, müsste zunächst ein Gesprächsforum für den Austausch von FPT und Dozierenden aufgebaut werden. Außerdem könnte die Einrichtung einer Konflikthanlaufstelle unter Berücksichtigung des Viadrina Komponenten Modells²¹⁵ und in Anlehnung an die dafür eingerichtete Vertrauensstelle der HAW eine weitere Handlungsoption darstellen.

Newton und Ender²¹⁶ zufolge gehört die Auseinandersetzung mit Konflikten zur Aufgabe von Peer Tutor/innen, sodass Kommunikationstrainings sowie das Erlernen von Konfliktkompetenzen²¹⁷ unabdingbarer Bestandteil der Ausbildung von Peer Tutor/innen sein müssten. (s. Kap. 2.1: Peer Tutoring an Hochschulen.)

Zum Beispiel könnten Präventionsmaßnahmen, wie sie an der HAW in Form von kollegialer Beratung oder themenbezogenen Workshops existieren, durchgeführt werden (s. Kap. 2.2.2.2: Komponenten und Elemente des Konfliktmanagements).

Um den Wunsch der FPT nach didaktischer Unterstützung (A30/F69, 71) zu verwirklichen, schlagen diese der Institution vor, Workshops für einen kommunikativen wie rhetorischen Kompetenzerwerb anzubieten (F71).

²¹⁴ Vgl. Laske, S./Meister- Scheytt, C. (2003): 166.

²¹⁵ Vgl. PricewaterhouseCoopers/Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (Hrsg.) (2011)::23 (Internetquelle).

²¹⁶ Vgl. Newton, Fred B. und Ender, Steven C. (2010).

²¹⁷ S. Ebd.: 9.

5.4 Kritische Reflektion der Methode

Nach der Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellungen und auf die Theorie, soll im Folgenden die Untersuchung kritisch reflektiert werden.

Für die Erhebung der Daten wurden die Proband/innen in leitfadenorientierten Einzelinterviews befragt. Die Form der Einzelinterviews hatte den Vorteil, dass den FPT, den Dozierenden und der Studentin ein geschützter Raum geboten werden konnte, in dem sie freier über potentielle Konflikte sprechen konnten, als dies eventuell der Fall z.B. bei einem Gruppeninterview gewesen wäre. Dabei können gruppenspezifische Prozesse zu einer ungleichen Verteilung der Redeanteile führen.²¹⁸ In die Auswertung der Methode wurden die Einstiegsfragen bezüglich der Motivation der FPT für ihre Tätigkeit nicht mit einbezogen. Es wäre möglich gewesen, zu untersuchen, inwieweit die Motivation, als FPT zu arbeiten mit ihrem Umgang mit schwierigen Situationen zusammen hängt. Allerdings setzt die Tätigkeit der FPT eine sehr hohe Bereitschaft für einen Arbeitseinsatz voraus (G9), sodass angenommen werden kann, dass überwiegend motivierte Studierende als FPT arbeiten. Wenn auch die Einstiegsfrage für die Auswertung nicht verwendet wurde, hat sie dennoch den Sinn, aufzulockern und den Befragten einen besseren Einstieg in die Interviewsituation zu ermöglichen (s. Kap. 3.3). Es wurde angestrebt, zunächst eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, um eine Auseinandersetzung mit dem möglicherweise schwierigen Thema „Herausforderungen/ schwierige Situationen“ zu erleichtern. Dieser Effekt war bei den Interviews gut beobachtbar.

Ausgewertet wurden die Aussagen mithilfe des Kategoriensystems nach Mayring. Die Kategorienbildung erfolgt dabei nach subjektiven Kriterien. Die Überprüfung der Kategorien auf ihre Gültigkeit durch andere Personen konnte im Rahmen der Masterarbeit jedoch nicht geleistet werden. Um aber zumindest das Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit²¹⁹ zu erfüllen, wurde sich um eine nachvollziehbare Dokumentation des Forschungsprozesses bemüht. Mit der durchgeführten Untersuchung konnten die Erfahrungen der FPT, der Dozierenden und der Studentin mit Konfliktfeldern und Umgangsweisen erfasst werden.

²¹⁸ Vgl. Mayring, P. (2009):198f.

²¹⁹ Vgl. Steinke, Ines (2008). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe [et al.] (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (6.Ausgabe). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 319-331.

6 Ausblick und Handlungsempfehlungen

Ein Ziel der Arbeit war es, die Erfahrungen der Fach Peer Tutor/innen (FPT), Studierenden sowie der Dozent_innen der EUV mit Herausforderungen, bzw. schwierigen Situationen im Rahmen der Tätigkeit der FPT zu dokumentieren. Auf dieser Grundlage sollten Vorschläge für eine Unterstützung des Konfliktmanagements der FPT gemacht werden.

Folgende Fragen wurden verfolgt:

1. Welche Herausforderungen können sich im Zusammenhang mit der Tätigkeit der FPT ergeben?
2. Wie gehen sie bisher damit um?
3. Was bräuchten sie für einen kompetenten Umgang mit Konflikten und welche Elemente aus dem Konfliktmanagement könnten dafür eingesetzt werden?

Die Erhebungs- und Auswertungsmethode in Form von halbstrukturierten Interviews und der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring erwiesen sich als eine gute Wahl zur Beantwortung oben genannter Fragen.

Die einleitend aufgestellte These, dass die meisten Konflikte aufgrund verschiedener Erwartungen von Dozierenden und Studierenden begründet seien und die Fach Peer Tutor/innen sich im Spannungsfeld zwischen diesen Interessen bewegten, konnte nur begrenzt bestätigt werden. Nur ein geringer Teil der genannten Konflikte fällt in diese Kategorie und gilt primär für die FPT der kulturwissenschaftlichen Fakultät. Stattdessen lässt sich ein Großteil der Konflikte in der direkten Interaktion zwischen Studierenden und FPT im Rahmen von Tutorien beobachten, bei denen die Dozierenden selbst kaum involviert sind.

Wesentlich für die Art der Konfliktmuster ist die Abhängigkeit von der Herkunftsdisziplin. Dies spiegelt sich auch in einem unterschiedlichen Konfliktumgang wider.

Die FPT der kulturwissenschaftlichen Fakultät erleben aufgrund großer Verhandlungs- und Ermessensspielräume Mittel-, Ziel- und Rollenkonflikte. Diese basieren auf Unterschieden der eigenen sowie der äußeren Erwartungen und betreffen sowohl ihre Doppelrolle als Student/in und Lehrkraft (A 4, 8, 44/B20/C12/G8), als auch die inhaltliche Gestaltung der

Tutorien (A52/B20/I9ff) oder Aushandlungsprozesse von Leistungsanforderungen (A36, 70/B30).

Im Vergleich dazu finden die Tutorien, welche die wirtschaftswissenschaftlichen FPT leiten, in einem institutionell klar strukturierten Rahmen statt. Hier entstehen Konfliktfelder eher im Hinblick auf den Umgang mit Wissenslücken, bspw. wenn Fragen von Studierenden inhaltlich nicht beantwortet werden können (D37/E38/F25).

Eine Schwierigkeit für die FPT beider Fakultäten bestand in der Klärung ihres Verhältnisses zu den Studierenden (A8, 48/B4, 14/C18/D37/F8). Hier gilt es, die Balance zwischen der Rolle als Student/in und Lehrer/in zu finden.

Die in der Literatur beschriebenen Formen von Intra- und Interrollenkonflikten (vgl. Kap. 1.2.1.2.: Typisierung von Konfliktarten) wurden auch in der Untersuchung angetroffen. Die kulturwissenschaftlichen FPT haben sowohl mit Rollenkonflikten zu kämpfen, die sich aufgrund äußerer, unvereinbarer Erwartungshaltungen, als auch durch Widersprüche der eigenen inneren Ansprüche an ihre Rolle (A8, 48/B4, 14/C18) ergeben. Dies wurde damit begründet, dass sie sich im Vergleich zu ihren Kolleg/innen aus der Nachbarfakultät im Rahmen ihrer Ausbildung bereits mit dem Konzept des Peer Tutorings beschäftigen (vgl. Kap. 5.1: Konflikte im Zusammenhang mit der Tätigkeit als FPT).

Sie möchten sowohl den institutionellen Ansprüchen, Leistungsanforderungen durchzusetzen, genügen, als auch der Idee des Peer-Gedankens von einem gleichberechtigten Austausch mit den Studierenden auf Augenhöhe nachkommen. Dies erwies sich für die FPT als schwierig (A8, 48/B4, 14/C18).

Im Gegensatz dazu wurden Rollenkonflikte bei den FPT der Wirtschaftswissenschaften dann festgestellt, wenn es um die mangelnde Anerkennung ihrer Rolle durch die Studierenden ging (D37/F8).

Weiterhin beklagten sich die FPT beider Studiengänge über fehlende Kompetenzen hinsichtlich einer guten Konfliktregelung (F13/D37).

Die Einschätzungen der befragten Dozierenden bezüglich möglicher Konfliktfelder der FPT überschneiden sich überwiegend mit den Aussagen der FPT. Die größte Herausforderung erkennen beide Dozenten in der Anerkennung der Position der FPT durch die Studierenden (G48/H26):

„Eine natürliche Autorität, die [...] bei Professoren da ist, die ist bei studentischen Tutoren nicht da.“ (H26)

Eine Erklärung dafür sehen sie in dem fehlenden Alters- und Wissensunterschied (G48), sowie dem oftmals von den Studierenden nicht wahrgenommenen Statusunterschied (G32).

Außerdem ließ sich eine Diskrepanz in der Wahrnehmung von Konfliktfeldern zwischen Studierenden und FPT feststellen. Es wurde bemerkt, dass es wenig oder gar keinen Austausch zwischen beiden Seiten über gegenseitige Erwartungen und Interessen gibt.

Im Umgang mit konfliktträchtigen Situationen unterscheiden sich die FPT beider Fakultäten im Hinblick auf die Konsequenz ihres Konfliktmanagements. Während alle FPT der Wirtschaftswissenschaften bestimmte Konfliktsituationen entweder in der Rolle einer konsequenten Lehrpersonlichkeit durch klares Auftreten und eindeutige Ansagen lösen (D43,55/E22/F59) (s. Kap. 4.2.1: Die Lehrendenseite) oder alternativ aus der eigenen Sicht als Student/in empathisch mit den Studierenden ihrer Tutorien mitfühlen (D55/F12) (s. Kap. 4.2.2: Die Studierendenseite), fällt es Zweidrittel der kulturwissenschaftlichen FPT schwer, sich zwischen den Handlungsalternativen in ihren Rollen als Student/in oder als Lehrkraft zu entscheiden (A56/B47,59//I46) .

In der Bewertung der eigenen Konfliktkompetenzen fiel auf, dass die FPT der kulturwissenschaftlichen Fakultät eher Wert auf die Klärung von Konflikten auf der Beziehungsebene legen (B40/C54), wohingegen unter FPT der Wirtschaftswissenschaften sachorientierte Klärungsansätze präferiert werden (D47,55). Der Grund dafür ließ sich in der unterschiedlichen Struktur sowie den unterschiedlichen Anforderungen der beiden Tutorien erkennen.

Aus den Schilderungen der FPT und den theoretischen Erkenntnissen zu Konfliktmanagement lassen sich erste Handlungsempfehlungen für die Integration von niedrigschwelligen Maßnahmen des KM im Rahmen des Peer Tutoring Projektes ableiten:

- **Etablierung einer Konflikt- oder Kommunikationskultur.** Hier könnte z.B. in Form von Gesprächsforen frühzeitig ein Austausch zwischen FPT und Dozent/innen sowie zwischen FPT und Student/innen zur Klärung der unterschiedlichen Interessen und Vorstellungen in Bezug auf die Tutorien stattfinden. Dies könnte im Rahmen von offenen Sprechstunden (F37) oder wöchentlichen Treffen (G15) mit den Dozierenden umgesetzt werden.

➤ **Einrichtung von Konflikthanlaufstellen/Vertrauensstellen**

- **Besetzung:** es könnten Tandempatenschaften aus jeweils einer/einem Student/in und einem/einer Professor/in gebildet werden²²⁰. Es müsste eine Klärung stattfinden, wer als mögliche Konflikthanlaufstelle und wer als Konfliktbearbeiter/in in Abhängigkeit von der Konfliktart und den Konfliktbeteiligten in Betracht käme. Die Einrichtung von Konflikthanlaufstelle und Konfliktbearbeiter/innen kann einerseits dem Ziel dienen, diejenigen Konflikte zwischen FPT, Studierenden und Dozent/innen zu bearbeiten, welche sich nicht mehr in direkten Gesprächen klären lassen²²¹. Andererseits kann ein kompetenter Umgang mit Konflikten durch Präventionsmaßnahmen angeregt werden²²².
- **Prävention:** Maßnahmen zur frühzeitigen Konfliktauflösung könnten durch eine Anlaufstelle angeregt und durchgeführt werden. In diesem Rahmen könnten Workshops zum Kompetenzerwerb in den Bereichen Didaktik/Kommunikation (F71)/Konflikt/Klärung der eigenen Rolle angeboten werden.
- **Mediation:** Die genannten Inter-Rollenkonflikte könnten, wie in Kapitel 2.2.2.2: „Komponenten und Elemente des Konfliktmanagements in Wirtschaft und im Hochschulkontext“ beschrieben, mithilfe einer Mediation bearbeitet werden.
- **Konfliktentscheidung:** Konflikte zwischen FPT, Student/innen und Dozent/innen, die sich nicht mehr in direkten Gesprächen klären lassen, könnten direkt durch die Konflikthanlaufstelle bearbeitet werden.

➤ **Kollegiale Beratung:**

Es könnten Intervisionsgruppen oder regelmäßig stattfindende Teamtreffen eingeführt werden, um eine Auseinandersetzung mit lösungsorientierter Konfliktbearbeitung sicherzustellen und Raum für Austausch der Tutor/innen untereinander bieten zu können.

²²⁰ Vgl. Gramm, H. (2012): 348ff.

²²¹ Vgl. Gramm, H. (2012): 350.

²²² Vgl. Ebd.: 352.

➤ **Ausbildung:**

- Ausbildung der FPT als Vermittler/innen, bzw. Mediator/innen für Konflikte zwischen Studierenden und Dozent/innen aufgrund ihrer Kompetenzen, sich mit dem eigenen Standpunkt als Lehrende und Studierende auseinanderzusetzen (C34). Zudem können sie durch ihre Kenntnisse im Umgang mit den Studierenden auf der einen und den Dozent/innen auf der anderen Seite als geeignet für diese Rolle betrachtet werden.

Um ein systematisches KM an der Viadrina im Bereich des Peer Tutoring einzuführen, sind weitere Untersuchungen sinnvoll. Die zuvor genannten Handlungsempfehlungen könnten dabei weiter evaluiert und in Bezug auf ihre Kosten-Nutzen-Relation überprüft werden.

Die Einführung eines Konfliktmanagements erscheint bereits vor dem Hintergrund der hier durchgeführten, noch vergleichsweise kleinen Untersuchung, grundsätzlich nützlich. Dabei muss das „Rad nicht neu erfunden werden“. Eine Vernetzung des Peer Tutoring Programms mit dem ZKM (Zentrum für Konfliktmanagement) der EUV, mit dem Ziel, bereits existente, universitätsinterne Strukturen zum Thema KM zu nutzen, erscheint dabei sinnvoll.

7 Literatur- und Quellenverzeichnis

Monographien

Bruffee, Kenneth (1993): Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.

Bühning-Uhle, Christian (1996): Arbitration and Mediation in International Business: Designing Procedures for Effective Conflict Management. The Hague: Kluwer Law International.

Dahrendorf, Ralf (1994): Der moderne soziale Konflikt : Essay zur Politik der Freiheit, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Deuter, Margaret (2009): Das große Oxford Wörterbuch - Second Edition: Wörterbuch mit beigelegtem Exam Trainer: Englisch-Deutsch/Deutsch-Englisch, (2. Auflage). Oxford: Cornelsen Schulverlage.

Edmüller, Andreas/ Jiranek, Heinz (2010): Konfliktmanagement: Konflikten vorbeugen, sie erkennen und lösen, (3. Auflage). Freiburg, Berlin, München: Haufe-Lexware.

Endruweit, Günter/ Trommsdorff, Gisela (1972): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung, (5. Auflage), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, Uwe (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung., (3. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, Uwe (2002): Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Falchikov, Nancy/ Blythman, Margot (2001): Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education, London [u.a.]: RoutledgeFalmer.

Gillespie, Paula/ Lerner, Neal (2002): The Allyn and Bacon guide to peer tutoring, (2. Auflage). New York, San Francisco, Boston: Longman.

Girgensohn, Katrin (2007): Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule. Wiesbaden: VS Research.

Glaser, Barney G/Strauss, Anselm L (2010): Grounded Theory Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.

Glasl, Friedrich (2011): Konfliktmanagement: ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. Bern [u.a.]: Haupt [u.a.].

- Glasl, Friedrich (1999):** Konfliktmanagement : ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater, (6. ergänzte Auflage). Bern: Haupt [u.a.].
- Glasl, Friedrich (1990):** Konfliktmanagement : ein Handbuch zur Diagnose und Behandlung von Konflikten für Organisationen und ihre Berater, (2. vollst. überarb. Auflage). Bern u.a.: Haupt u.a.
- Hartfiel, Günter (1972):** Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart: Alfred Kröner.
- Kilb, Rainer (2012):** Konfliktmanagement und Gewaltprävention: Grundlagen, Handlungsfelder und Konzeptionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knauf, Helen (2005):** Tutorenhandbuch. Einführung in die Tutorenarbeit, (2. Auflage). Bielefeld: UVW Webler.
- Kreyenberg, Jutta (2005):** Handbuch Konflikt-Management, (2. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Kreyenberg, Jutta (2012):** Wirkungsvolles Konfliktmanagement. Berlin: Cornelsen.
- Kuckartz, Udo (2010):** Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, Philipp (2010):** Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2008):** Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, (10.Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2002):** Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken, (5.Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Motamedi, Susanne (1999):** Konfliktmanagement, (2. Auflage). Offenbach: Gabal.
- Newton, Fred B./ Ender, Steven C. (2010):** Students Helping Students: A Guide for Peer Educators on College Campuses, (2. Auflage). San Francisco: Jossey-Bass.
- PricewaterhouseCoopers AG Wirtschaftsprüfungsgesellschaft/ Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (Hrsg.) (2011):** Konfliktmanagement – Von den Elementen zum System. Frankfurt (Oder).
- Pruitt, D.G./ Rubin, J.Z. (1986):** Social conflict: Escalation, stalement and settlement. New York: Random House.
- Schoen, Torsten (2003):** Konfliktmanagementsysteme für Wirtschaftsunternehmen aus deutscher und US-amerikanischer Sicht. Köln: Centrale für Mediation.
- Seifert, Verena (2008):** Einmal Ausland und zurück : interkulturelle Kompetenz für Studenten; ein Trainingsleitfaden für Auslandstutoren, (1. Auflage). Passau: Institut für Interkulturelle Kommunikation.

- Steinbrecher, Alexander (2008):** Systemdesign. Grundlagen, Konzeption und Implementierung von integrierten Konfliktmanagementsystemen in Unternehmen. Baden-Baden: Nomos.
- Steinke, Ines (2008).** Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe [et al.] (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (6.Ausgabe). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 319-331.
- Van de Vliert, Evert (1997):** Complex interpersonal conflict behaviour : theoretical frontiers. Hove: Psychology Press.
- Watzlawick, Paul [et al.](2000):** Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. Bern [u.a.]: Huber.
- Weh, Saskia-Maria/ Enaux, Claudius (2008):** Konfliktmanagement: Konflikte kompetent erkennen und lösen, (4. Auflage). München: Haufe-Lexware.
- Wendenburg, Felix (2013):** Moderationstext zum Kursbuch: Konfliktmanagementsysteme in Unternehmen und Organisationen. Frankfurt (Oder).

Aufsätze aus Sammelbänden

- Andresen, Elke (2001)** Veränderte Lehr- und Lernformen an der Hochschule. In: Hameyer, Uwe und Dombrowski, Stefan (Hrsg.): *Hochschuldidaktische Impulse. Materialien zum forschenden Lernen*. Krambach: Köpfer. S. 63–76.
- Boud, David (2001):** Introduction. Making the move to peer learning. In: Cohen, Ruth, Sampson, Jane und Boud, David (Hrsg.): *Peer Learning in Higher Education: Learning from & with Each Other*. London: Kogan Page. S. 1–20.
- Bruffee, Kenneth (1995):** Peer Tutoring and the „Conversation of Mankind“. In: Murphy, Christina und Law (Hrsg.): *Landmark Essays on Writing Centers*, California: Hermagoras Press. S. 87–99.
- Buchalter, Jason (1994):** Session from Hell: the Dark Side of Collaborative Learning. In: Maxwell, Martha (Hrsg.): *When Tutor Meets Student*, (2. Auflage). Michigan: University of Michigan Press. S. 157–161.
- Comte, Michel (2011):** Die universitäre Didaktik als Diskurspartnerin und -fazilitatorin: Stärkung durch konsequentere Forschungsbasierung? In: Weil, Markus, Schiefner, Mandy, Eugster, Balthasar und Futter, Kathrin (Hrsg.): *Aktionsfelder Der Hochschuldidaktik: Von Der Weiterbildung Zum Diskurs*. Münster: Waxmann Verlag. S. 163–68.
- Enfield, Susan (1994):** Tutoring as Two-Way Learning. In: Maxwell, Martha (Hrsg.): *When Tutor Meets Student*, (2. Auflage). Michigan: University of Michigan Press.

- Hanft, Anke (2003):** Plädoyer für ein institutionengemäßes Managementsystem. In: Lüthje, Jürgen und Nickel, Sigrun (Hrsg.): *Universitätsentwicklung – Strategien. Erfahrungen. Reflexionen*, Frankfurt a.M. [u.a.]: Peter Lang Verlag. S. 151–162.
- Harring, Marius et al. (2010):** Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik. In: Harring, Marius [et al.] (Hrsg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heisig, Inka (2003):** Rollenklärung durch Mediation. In: Pühl, Harald (Hrsg.): *Mediation in Organisationen: neue Wege des Konfliktmanagements ; Grundlagen und Praxis*. Berlin: Leutner. S. 64–79.
- Kail, Harvey/ Trimbur, John (1995):** The Politics of Peer Tutoring. In: Murphy, Christina und Law, Joe (Hrsg.): *Landmark Essays on Writing Centers*. California: Hermagoras Press.
- Kessen, Stefan/ Troja, Markus (2009):** § 13 Die Phasen und Schritte der Mediation als Kommunikationsprozess. In: Haft, Fritjof und Gräfin von Schlieffen, Katharina (Hrsg.): *Handbuch Mediation*, (2. Auflage). München: C.H. Beck.
- Laske, Stephan/ Meister- Scheytt, Claudia (2003):** Wer glaubt, dass Universitätsmanager Universitäten managen, glaubt auch, dass Zitronenfalter Zitronen falten. In: Lüthje, J. und Nickel, S. (Hrsg.): *Universitätsentwicklung – Strategien. Erfahrungen. Reflexionen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag. S. 163–187.
- Mayring, Philipp (2009):** Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von und Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, (7. Auflage) Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Opp, Günther/ Teichmann, Jana (2008):** Grundlegende Gedanken zum Thema Positive Peerkultur. In: Opp, Günther und Teichmann, Jana (Hrsg.): *Positive Peerkultur: Best Practices in Deutschland*, (1. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 15–31.
- Pellert, Ada (2006):** Einführung- Zur Professionalisierung des Feldes Hochschulmanagement. In: Pellert, Ada (Hrsg.): *Einführung in das Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. Ein Leitfaden für Theorie und Praxis*. Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH. S. 7–13.
- Pühl, Harald (2003):** Mediation in Organisationen. Eine Einführung. In: Pühl, Harald (Hrsg.): *Mediation in Organisationen*. Berlin: Ulrich Leutner Verlag. S. 9–19.
- Putnam, Linda L. / Poole, Marshall S. (1987):** Conflict and Negotiation. In: Jablin, F. M., Roberts, K. H und Porter, L. W. (Hrsg.): *Handbook of Organizational Communication*. Newbury Park [u.a.]: Sage. S. 549–599.
- Redlich, Alexander/ Mironov, Emil A. (2003):** Konflikte und ihre Behandlung in der Entwicklung von Teams. In: Thomas, A./Stumpf, S. (Hrsg.): *Teamarbeit und Teamentwicklung*, Göttingen, 2003, S. 121–153.

- Royal, Jennifer (1994):** Before Ideas: The Preliminaries of the Student-Tutor Relationship. In: Maxwell, Martha (Hrsg.): *When Tutor Meets Student*, (2. Auflage). Michigan: University of Michigan Press. S. 168–172.
- Sampson, Jane/ Cohen, Ruth (2001):** Strategies for peer learning: some examples. In: Boud, David (Hrsg.): *Peer Learning in Higher Education: Learning from & with Each Other*. London: Cogan Page. S. 35–50.
- Schuette, Lynn M. (1994):** Tutoring? Why should I? In: Maxwell, Martha (Hrsg.): *When Tutor Meets Student*, (2. Auflage). Michigan: University of Michigan Press. S. 5–10.
- Thomas, Kenneth W. (1992):** Conflict and negotiation processes in organizations. In: Dunnette, M. D. und Hough, L. M. (Hrsg.): *Handbook of industrial and organizational psychology*, (2. Auflage). Palo Alto CA: Consulting Psychologists Press. S. 651–717.
- Vygotsky, Lev S. (2009):** Interaction between Learning and Development. In: Gauvain, Mary und Cole, Michael (Hrsg.): *Readings on the Development of Children*. New York: W H Freeman & Co.
- Walpuski, Volker/ Jessen, Hanna (Hrsg.) (2012b):** Konfliktmanagement und Mediation an Hochschulen. Dokumentation des 2. Netzwerktreffens am 23. September 2011 in Hannover. In: *HIS (Hochschul Informations System GmbH)*.
- Welbers, Ulrich (2011):** Forschendes Lernen als Verfahren von Menschwerdung und Wissenschaft. Eine Verzauberung. In: Weil, Markus, Schiefner [et al.] (Hrsg.): *Aktionsfelder Der Hochschuldidaktik: Von Der Weiterbildung Zum Diskurs*. Münster: Waxmann Verlag. S. 77–91.
- Weller, Rebecca (1994):** The Student-Tutor-Teacher-Triangle. In: Maxwell, Martha (Hrsg.): *When Tutor Meets Student*, (2. Auflag). Michigan: University of Michigan Press. S. 44-47.
- Woo, Helen (1994):** Expectations of a Tutor: Reflections on one who has been tutored. In: Maxwell, Martha (Hrsg.): *When Tutor Meets Student*, (2. Auflage). Michigan: University of Michigan Press. S. 64–68.

Artikel aus Zeitschriften

- Girgensohn, Katrin (2005):** Lernräume für Studierende schaffen- Schreibförderung an amerikanischen Universitäten. Ein Reisebericht In: *Gender und Raum*. Reihe Düsseldorf: Edition der Hans Böckler Stiftung, (Band 152). S. 427–444.
- Gramm, Helmuth (2012):** Auf dem Weg zu einem Konfliktmanagementsystem an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg In: *KonfliktDynamik*, (Band 4). S. 348–354.

- Hagel, Ulrich/ Steinbrecher, Alexander (2012):** Systematisches Konfliktmanagement für externe Wirtschaftskonflikte (B2B), Ein Beispiel aus der Unternehmenspraxis In: *KonfliktDynamik*, (Ausgabe 1). S. 24–35.
- Kirchhoff, Lars (2012):** Konfliktmanagement(-systeme) 2.0 – das Komponentenmodell in der Praxis. In: *KonfliktDynamik*, (Band 1). S. 4–16.
- Klappenbach, Doris et al. (2012):** Modul A: Mediation in pädagogischen Handlungsfeldern. Arten und Typen von Konflikten, ein Unterscheidungsversuch. In: *Institut für Mediative Kommunikation und Diversity-Kompetenz. Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA) an der Freien Universität Berlin* (Hrsg.).
- Mellanby, A. et al. (2000):** Peer-led and adult-led school health education: a critical review of available comparative research In: *Health education research*, (15:5). Oxford: Hermagoras Press. S. 533–545.
- Pydde, Mandy (2011):** Beratungsstrategien von Peer Tutoren bei der Beratung von Hausarbeiten In: *Schreiben im Zentrum*. Reihe Beiträge zur Schreibzentrumsforschung, (Band 1). Frankfurt (Oder).
- Rahim, Afzalur M. et al. (1992):** Ethics of managing interpersonal conflict in organizations. In: *Journal of Business Ethics*, 11:5/6. Springer. S. 423-432.

Internetquellen

- Bebber, Frank van (2007):** Lehre in Not: Mein kleiner, kluger Tutor. In: *Spiegel Online*, 20.09.2007. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/lehre-in-not-mein-kleiner-kluger-tutor-a-501822.html>. [Datum des Zugriffs: 18.02.2013].
- Bruffee, Kenneth (1978):** The Brooklyn Plan: Attaining Intellectual Growth through Peer-Group Tutoring. In: *Liberal Education*, (Band 64). S. 447–68 Verfügbar unter <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ194413> [Datum des Zugriffs:22.02.2013].
- Gafney, Leo/ Varma-Nelson, Pratibha (2008):** Plan and Context of the Study. In: Cohen, Karen C. (Hrsg.): *Peer-Led Team Learning: Evaluation, Dissemination, and Institutionalization of a College Level Initiative*. Weston: Springer Netherlands. S. 1–8. Verfügbar unter: http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6186-8_1 [Datum des Zugriffs: 22.02.2013].
- Girgensohn, Katrin (2013):** Peer Tutoring und Collaborative Learning – wie ideal sind unsere Ideale? Gedanken zu Texten von Kenneth Bruffee und Nancy Grimm. Verfügbar unter: <http://schreibzentrum.wordpress.com/2013/02/27/peer-tutoring-und-collaborative->

[learning-wie-ideal-sind-unsere-ideale-gedanken-zu-texten-von-kenneth-bruffee-und-nancy-grimm/](#) [Datum des Zugriffs: 02.03.2013].

Panitz, Ted (1996): A Definition of Collaborative vs. Cooperative Learning. Verfügbar unter: <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm> [Datum des Zugriffs: 02.03.2013]

Scherr, Albert (2010): Cliques/informelle Gruppen: Strukturmerkmale, Funktionen und Potentiale. In: Haring, Marius [et al.] (Hrsg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 73–90, Verfügbar unter: http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-92315-4_4 [Datum des Zugriffs: 22.02.2013].

Wack, Otto Georg (2000): Lernzentren in England und Deutschland. Verfügbar unter: <http://www.google.de/search?tbm=bks&hl=de&q=Wack%2C+Otto+Georg+Lernzentren+in+England+und+Deutschland.&btnG=> [Datum des Zugriffs: 18.02.2013]

Walpuski, Volker Jörn/ Jessen, Hanna (2012a): Konstruktive Konfliktkultur? Von der Kunst, Konflikte produktiv zu lösen In: *Wissenschaftsmanagement. Zeitschrift für Innovation*, (Ausgabe 1). S. 40–42. Verfügbar unter: <http://www.wissenschaftsmanagement.de/management/konstruktive-konfliktkultur> [Datum des Zugriffs: 01.04.2013].

8. Anhang: Kategorienbildung

Konflikte im Zusammenhang mit der Tätigkeit von Fach Peer Tutor_innen

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
<i>Kategorienbildung aus den Aussagen der FPT der kulturwissenschaftlichen Fakultät der EUV</i>					
A	4	[Peer-Tutor bedeutet] gewisses Missverständnis, * weil ich persönlich, weil ich ja jetzt als Fachtutor irgendwie auch da angestellt bin, gar nicht so wirklich in dieser- also- in dieser Peer-Rolle drin bin wie ich mir das- und das Missverständnis ist dann ´n bisschen so entstanden, dass ich das Gefühl hatte, ich müsste jetzt mit den Leuten auf einer Ebene sein	Zwischen Anspruch, als Peer-Tutor auf gleicher Ebene mit den Studierenden (S.) Zu sein und Anspruch, als Fachtutor zu arbeiten	Unsicher in Bezug auf unterschiedliche Anforderungen an Rollen, einmal als Fachtutor und auf der anderen Seite als Peer-Tutor	K1 Widersprüchliche Rollen als Lehrende_r und als Student_in (Peer)
A	4	da ist es für mich persönlich dann dazu gekommen, dass ich hin und wieder mal die Leute zu kumpelmäßig angefasst habe und dafür das- die- die Antwort darauf war, dass ich Sachen dann halt auch persönlich genommen habe	Hat S. manchmal zu kumpelmäßig behandelt, und hat dann Sachen persönlich genommen	Widerspruch zwischen Rolle als Kumpel und Rolle als Tutor	K1
A	8	ich fände es natürlich toll, wenn ich mich da zwei Stunden hinsetzen kann mit Leuten, die sich auch schon Gedanken über ´n Thema gemacht haben, mich unterhalten würde und die schreiben ihre Exzerpte, weil sie halt irgendwie sowieso Lust dadrauf haben. Und würden vielleicht auch noch eigene Gedanken einbringen und dann- dann wär das alles super so, aber so funktioniert des halt irgendwie dann halt doch nicht[...]das ist natürlich nicht Peer. Nein.	Würde gerne gleichberechtigten Peer-Austausch mit S. haben und begleiten, aber Realität ist anders	Widerspruch zwischen Wunsch nach gleichberechtigtem Austausch auf Peer-Ebene und Rolle als FPT	K1 Widersprüchliche Rollen als Lehrende_r und als Student_in (Peer)

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	16	Ich hab erlernen müssen frei zu sprechen, viel frei zu sprechen. (Was natürlich dann auch, wie gesagt,) negativ sein kann[...]Na, dass man dann wieder zu viel frei spricht. Also dass dann die anderen nicht- nicht zu Wort kommen	Musste viel frei sprechen, was sich negativ auswirken kann, wenn die anderen dadurch nicht mehr zu Wort kommen	Ungleichgewicht zwischen Frontalunterricht und gleichberechtigtem Austausch	K2 Didaktische Gestaltung des Tutoriums
A	24	Und da ist halt ganz, ganz wenig was gekommen und da- (dann geht da eher so) in die andere Richtung, dass man halt selber da Sachen vorträgt.	Weil S. nicht viel mit-arbeiteten, hat er einen großen Redepart übernommen	Wenig Rückmeldung durch S.	K3 Mangelndes Feedback durch Studierende
A	30	Und es kann so ´ne Veranstaltung halt auch ziemlich kaputt machen, wenn da vorne einer steht und halt zehn Minuten redet und dann ist es vorbei und es wird nicht eingebettet und so. [...] Und da, ja, bin ich glaube ich auch das eine oder andere Mal dran gescheitert und das eine oder andere Mal hat´s auch wahnsinnig gut funktioniert. Also das ist halt- dass dann halt jemand da vorne steht, der sagt was und (dann ist es halt so) kommentarlos zu Ende und man hätte es halt genauso gut auch sein lassen können	Manchmal hat es gut funktioniert, wenn Referate gehalten wurden, manchmal nicht.	Ratlos, wie man Tutorium gut gestalten kann	K2 Didaktische Gestaltung des Tutoriums
A	32	ich das schon ganz gut hinkriege, dass jetzt- das man da irgendwie ´ne Ebene hat, auf der man relativ normal miteinander reden kann, dass ich teilweise auch ´ne relativ einfache Sprache habe und dass dann dadurch Leute eher das Gefühl haben, dass man miteinander reden kann. Naja, und natürlich ist es trotz alledem bisschen distanziert, dadurch dass man so ´n Alter, Geschlecht [...]	Hat gute sprachliche Ebene, mit S., da er einfache Sprache verwendet, was einen guten Kontakt zu S. bedingt, gleichzeitig gibt es Faktoren (wie z.B. Alter oder Geschlecht), die für eine gewisse Distanz sorgen	Schwierig, auf einer Ebene zu sein: gleiche Sprache vs. Distanz durch bestimmte Faktoren	K4 Verwirklichung der Peer-Ebene

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	34	Dass die [Fragen] dann auch ganz oft nicht gestellt werden, weil halt einfach gedacht wird so: „Ja, der ist schon etwas älter“ oder „Ich will mich da irgendwie jetzt nicht schon vor der ganzen Gruppe blamieren.“	Vermutet, dass Alters-unterschied ein Hinderungs-grund für S. darstellt, Fragen zu stellen	Keine Verwirklichung der Peer-Ebene durch Alters-unterschied	K4 Verwirklichung der Peer-Ebene
A	36	Um die Leistungsnachweise herum gab es halt ziemlich viele Schwierigkeiten mit den- mit den Studierenden dann in dem Falle, dass- ja, dass ich erst mal darüber diskutieren musste, wer- was denn der Leistungsnachweis sein soll, weil ich halt am Anfang irgendwie den Eindruck vermitteln wollte „Wir können über alles reden.“ Und dann haben sie halt genau auch gedacht, wir können über diese Leistungsnachweise reden, worüber ich erstens nicht reden wollte und zweitens auch überhaupt gar kein Spielraum eigentlich hatte, weil ich konnte nicht sagen: „Wir machen jetzt bei mir sehr viel weniger als bei den anderen beiden Tutoren.“	Es war FPT wichtig, für alle Fragen Ansprechpartner zu sein. Dies wurde von Studis missverstanden und sie versuchten, über unverhandelbare Anforderungen an Leistungsnachweise zu diskutieren	Erwartung von S., über Leistungsnachweise verhandeln zu können widerspricht Erwartung des FPT, einheitliches Tutorium zu gestalten	K5 Erwartungs-haltung der Studierenden gegenüber den FPT, dass Leistungsnachweise verhandelbar sind
A	36	Und das hätte die natürlich da irgendwie dann auch in ´ne blöde Situation gebracht und- genau, also ich meine rein theoretisch hätte ich die Möglichkeit natürlich gehabt, dass ich dann sage: „Ich mache was ganz anderes.“ Aber es wäre dann halt den anderen gegenüber unfair gewesen.	FPT findet es unfair, nicht einheitliche Anforderungen in den unterschiedlichen Tutorien zu stellen, hätte aber die Möglichkeit dazu	Ratlos, wie mit Leistungs-nachweisen umgegangen werden soll	K6 Anspruch nach gerechtem Umgang mit Leistungsnachweisen
A	36	Und natürlich will man dann auch nicht so hart sein wie man seine eigenen Regeln vorgibt und arbeitet dann halt da- und lässt dann noch sehr, sehr viel Spielraum, hat damit dann natürlich gleichzeitig immer wieder das Gefühl, dass diejenigen, die die Regeln am Anfang mitgemacht haben, dann natürlich irgendwie in ´ne nicht so geschickte Situation kommen.	Will nicht hart sein und lässt deshalb viel (Verhandlungs-) Spielraum, hat gleichzeitig Gefühl, dass diejenigen, die die Regeln am Anfang mitgemacht haben, dann in eine unfaire Situation kommen	Ratlos, wie mit Leistungsnachweisen umgegangen werden soll	K7 FPT erwarten Verständnis vonseiten der Studierenden für institutionelle Vorgaben

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	36	In der Aushandlung verschiedener Interessen auf der- auf der Seite der Studierenden- es gab auch Situationen, wo- keine Ahnung- wo, wo Leute die Exzerpte von jemand anderem kopiert haben und dann- ja, was soll ich da machen, so?	Schwierig, verschiedene Interessen auszuhandeln. Bei Betrug/ Plagiat weiß er nicht, wie er sich verhalten soll	Unsicher, wie er sich in Ausnahmefällen verhalten soll, z.B.: Plagiat	K8 Umgang mit schwierigen Situationen
A	36	Jetzt gerade kommt des is, glaube ich, sogar noch ein bisschen schwieriger, weil es natürlich ein Mal das Schreibzentrum gibt, was seine Agenda hat irgendwie, die halt eben ist, dass wissenschaftliches Arbeiten mitgegeben wird und dass es dann den Lehrstuhl gibt, der natürlich die Agenda hat, dass 'n bestimmte theoretischer Rahmen ausgebreitet werden soll vor den Studierenden und da hat man natürlich einfach ja- man will des nicht so böse sagen, aber man ist dann halt teilweise doch zwei, zwei Herren verpflichtet, ne	schwierig: es gibt das Schreibzentrum, was seine Agenda hat, (wissenschaftliches Arbeiten mitgegeben) und es gibt den Lehrstuhl, der die Agenda hat, dass ein bestimmter theoretischer Rahmen ausgebreitet werden soll vor den Studierenden und da ist man dann zwei Herren verpflichtet	Sitzt zwischen den Stühlen zweier Arbeitgeber mit unterschiedlichen Anforderungen (Vermittlung Wissenschaftliches Schreiben vs. Vermittlung von Theorie)	K9 unterschiedliche Anforderungen von Arbeitgebern an FPT
A	36	Und den- das schafft einem selber dann Schwierigkeiten, dass man teilweise ver- oder dass ich versucht habe, ganz viele Sachen dann in eins rein zu packen, wo ich glaube, wo ich (mich) hätte auch 'n bisschen mehr zurücklehnen können.	Wollte beiden Arbeitgebern gerecht werden, was er eigentlich nicht konnte und nicht wollte	Zwischen Gerech-Werden der eigenen Bedürfnisse und denen der Arbeitgeber	K9
A	40	was glaube ich auch 'ne akademische Krankheit ist, ist, dass man natürlich die Befürchtung hat, die nehmen dich nicht ernst, weil du in der Uni nichts weißt.	Befürchtung, nicht ernst genommen zu werden in Bezug auf eigenes universitäres Wissen	Befürchtung, nicht ernst genommen zu werden	K10 Fehlende Autorität bei Studierenden
A	40	kann schon sein, dass der eine oder andere gesagt hat: „Mann, der weiß ja nix.“	Befürchtung, nicht ernst genommen zu werden in Bezug auf eigenes universitäres Wissen	Befürchtung, nicht ernst genommen zu werden	K10 Fehlende Autorität bei S.

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	44	ich hatte jetzt so ´n paar Situationen da gab´s dann welche, die trifft man dann abends durch Zufall in der Kneipe und am nächsten Tag sitzen die dann im Tutorium und kommen dann halt an und sagen: „Hier, können wir nicht ein bisschen weniger machen.“ Und da muss man halt ganz klar irgendwo so ´ne Unterscheidung machen. Zu sagen: „Ok, des ist jetzt hier Uni und auch wenn wir gestern Abend nett zusammen am Tisch gegessen ham und uns mal kurz unterhalten haben, ist es irgendwie ´n professionelles Verhältnis und ich sehe es nicht ein, dass des halt irgendwie da in bestimmte * ja, so Klientelismussachen irgendwie verfällt	muss klare Unterscheidung machen zwischen Uni und nett-zusammen-am-Tisch-sitzen, es ist ein professionelles Verhältnis. Sieht es nicht ein, dass das in Klientelismus-sachen verfällt	Schwierig, klar zwischen Profession und Privatsein zu unterscheiden	K1 Widersprüchliche Rollen als Lehrende_r und als Student_in (Peer)
A	44	dass es da ganz oft halt irgendwie ist, dass dann jemand einzeln zu dir kommt und sagt: „Kann ich da nicht noch mal was anders machen?“	oft, dass jemand einzeln kommt und sagt: „Kann ich da nicht noch mal was anders machen?“	Frage von S., ob Leistungsnachweise verhandelbar sind	K5 Erwartungshaltung der Studierenden gegenüber den FPT, dass Leistungsnachweise verhandelbar sind
A	44	Und das will ich ganz oft machen, aber wenn ich- also ich- ich glaube ich bin härter gegenüber Leuten, für die ich Sympathie empfinde, weil ich keine Lust habe, dass irgendwelche Anforderungen darauf hinaus laufen, da- ob man denjenigen mag oder halt eben nicht mag.	Und das würde FPT auch gerne machen	Zwiespalt zwischen Entgegenkommen und eigenem Gerechtigkeitsanspruch	K6 Anspruch nach gerechtem Umgang mit Leistungsnachweisen
A	45,46	I: wie leicht oder wie schwer fällt Dir dann diese Trennung von Profession und Privatsein? IP: Naja, nicht so leicht, nein überhaupt- also eigentlich gar nicht leicht, aber- das ist natürlich auch nur ´ne Ausnahme	T. fällt Trennung zwischen Profession und Privatsein schwer	Rollenkonflikt zwischen professioneller & privater Rolle	K1 Widersprüchliche Rollen als Lehrende_r und als Student_in (Peer)
A	46	Es gibt Leute, die- bei denen man dann halt irgendwie persönlich mehr involviert ist als bei anderen vielleicht.	T. ist bei Studierenden, in Abhängigkeit vom Sympathie-empfinden mehr involviert als bei anderen	Hin- und hergerissen zwischen Begegnung auf privater und professioneller Ebene	K1

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	48	würde gerne wollen, dass dieser Raum, in dem wir uns jetzt mit den Studierenden befinden, dass das halt irgendwie so ´n Raum ist, wo sich alle irgendwo austauschen und man sich erst Mal keine Gedanken über irgendwelche Hierarchien macht.“	Wunsch/ Interesse: Raum für Austausch statt Präsenz von Hierarchien	Präsenz von Hierarchien verhindern Austauschmöglichkeit auf einer Ebene	K4 Verwirklichung der Peer-Ebene
A	48	ist das mit dieser anleitenden Funktion, die einem da irgendwo gegeben wird natürlich dann auch gar nicht mehr zu * verbinden	Raum für Austausch ist mit Anleitungsfunktion des FPT nicht zu verbinden	Anleitungsfunktion und Austauschmöglichkeit widersprechen sich	K4 Verwirklichung der Peer-Ebene
A	48	Also des so ´n bisschen, dass man- dass man sich bewusst ist, dass es bestimmte Hierarchien gibt, dass man sich aber gleichzeitig wünschen würde, dass die eigentlich nicht da sind	FPT ist sich bewusst, dass Hierarchien da sind, wünscht sie sich aber weg	Tutorium ist von Hierarchien geprägt, FPT Wünscht es sich anders	K4
A	50	Und das ist halt- ja, klar, (das ist) auch ´ne bestimmte Hierarchie, dass mir da die Deutungshoheit dann irgendwie gegeben wird. Ich muss dann schon halt, ja, irgendwie manchmal aufpassen, die Dinge erstigerecht zu formulieren.	Hat Hierarchie durch Deutungshoheit inne; hat Sorge, ob die Studis ihn verstehen	Unsicher, ob er sich den Studis verständlich machen kann	K4
A	52	gefangen in so ´ner- in den zwei Bereichen, dass man eigentlich wollen würde, dass sich jeder das so aneignet wie er Lust drauf hat und solche Autoren einfach mal gegen den Strich liest	FPT würde gerne, dass Studis sich Texte nach Lust aneignen (Autoren einfach mal gegen den Strich lesen),	Würde gerne Spaß an Textarbeit vermitteln	K11 Freiheiten bei der Wissens-vermittlung
A	52	gleichzeitig steht am Ende der Veranstaltung natürlich ´ne Klausur und da kann man halt dann da auch nicht was völlig anderes aus den Texten herauslesen, sondern da muss dann diese eine Art und Weise wie gedacht wird, durchgekaut werden	muss bedenken, dass am Ende der Veranstaltung eine Klausur steht, würde sonst Texte gerne anders lesen	Textarbeit nach eigener Lesart und eigenem Interesse	K12 eigene fachliche Schwerpunkte verfolgen

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	52	des ist ´ne- irgendwo ist da die Universität ´ne sehr, sehr ungeschickte Angelegenheit, finde ich, dass man eigentlich will, dass Leute ganz anders denken, aber gleichzeitig ´ne bestimmte (Maschinerie) hat, wo Sachen abgefragt werden, die halt auf ´ne andere Art und Weise funktioniert als sie eigentlich funktionieren sollte	Widersprüchliche universitäre Ansprüche: einerseits will sie, dass Leute anders denken, andererseits gibt es festgelegte Curricula	Widerspruch im System Universität: Anspruch von Eigenständigkeit der Studierenden vs. fest-gelegte Curricula	K11
A	70	wenn ich allen Leuten immer erzähle, wie sie Texte zusammenfassen sollen ohne das ein einziges Mal zu machen, aber wenn man´s macht, wird das immer direkt zum Leistungsnachweis und dann wird das direkt so strukturierend, dass man da natürlich auch dann Widerstände von einigen hat.	Würde gerne Textzusammenfassungen außerhalb des festgelegten Rahmens der Leistungsnachweise üben. Trifft auf Widerstand	Unsicher, wie mit den Leistungsnachweisen umgegangen werden könnte	K6 Anspruch nach rechtem Umgang mit Leistungsnachweisen
A	83	das ist halt teilweise ´n bisschen schwierig, dass da- dass da dann nichts zurückkommt	Schwierig, wenn keine Rückmeldung durch S. erfolgt	Fehlende Rückmeldung durch S:	K3 Mangelndes Feed-back durch S.
A	85	wie weit willst du den [Verhandlungsspielraum] auch für dich selbst irgendwo ausdehnen- also, willst du dir das jetzt an dem und dem Punkt geben, dass du da halt mit jemandem darüber diskutierst oder sagst du halt einfach: „Nee, des ist jetzt halt einfach so. Punkt.“	Unschlüssig, wie weit er den Verhandlungsspielraum ausdehnen soll	Unsicher, ob er engen oder weiten Verhandlungsspielraum geben soll	K1 Widersprüchliche Rollen als Lehrende_r und als Student_in (Peer)
B	4	halt auch so diese Erwartung kam, dass jetzt <u>ich</u> sagen soll, was richtig ist und eher so den Lehrer den frontal Unterricht geben sollte und das auch das beliebteste war, wenn man was gemacht hat	S. hatten Vorstellung von FPT als Lehrer, der Frontalunterricht gibt	Erwartungshaltung der S. wie in der Schule	K13 Umgang mit Verantwortung als FPT
B	14	[...]es war nie komplett (auf so) Augenhöhe, es hat nichts- es hat nie ganz geklappt, man wurde immer irgendwie so ´n bisschen als- teilweise auch damit, dass es Anforderungen gab und man auch das kommunizieren musste,	Begegnung auf Augenhöhe hat wegen Leistungsnachweisen nicht funktioniert	Keine gleiche Augenhöhe möglich	K4 Verwirklichung der Peer-Ebene

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B	14	dann musste man ja immer so hart bleiben und ich glaube dadurch ist diese Peer-Ebene teilweise so ´n bisschen in so ´n Ungleichgewicht dann immer gefallen, also weil man halt teilweise so der Buhmann dann seien musste, wenn man halt irgendwie was durchsetzen musste	Musste Leistungsnachweise durchsetzen, weswegen Umsetzung der Peer-Ebene ins Ungleichgewicht geriet	Keine gleiche Augenhöhe möglich	K4
B	16	Ne Herausforderung war´s also in erster Hinsicht erst Mal jetzt ´ne persönliche Herausforderung, dessen dass man halt überhaupt Sachen mit Wissen kommuniziert und lehrt und auch diese Verantwortung, die man hat erst mal dafür bekommt, dass man sich verantwortlich fühlt dafür, ob man das richtige sagt oder halt zumindest die richtigen Anstöße gibt für´s Lernen.	Persönliche Herausforderung für T. war, Wissen zu kommunizieren, zu lehren und Verantwortung für eigenes Handeln zu übernehmen	Persönliche Herausforderungen: lehren und Verantwortung dafür übernehmen	K13 Umgang mit Verantwortung als FPT
B	16	nicht zu denken, ich bin jetzt hier für meine Schäfchen verantwortlich und für das Gelingen in der Klausur oder so, sondern dass man halt irgendwie doch dann merkt, ne, man ist halt Student, der dann doch selbstverantwortlich Dinge richtig zu machen und so.	Nicht denken zu müssen, dass man für Studierende und deren Leistungen voll verantwortlich ist, weil diese auch selbstverantwortlich sind	Bewusst machen, dass man als T. nicht für Studierende und deren Leistungen voll verantwortlich ist, sondern dass sie auch Eigenverantwortung tragen	K13
B	16	Und dann halt irgendwie die persönliche Herausforderung überhaupt das sozusagen kommunizierbar zu machen und sich selbst das dann erst mal zu trauen.	Ist persönliche Herausforderung, sich zu trauen, das zu kommunizieren	Sich trauen, zu kommunizieren, dass Studierende Eigenverantwortung haben, ist eine persönliche Herausforderung	K13

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B	16	Plötzlich als das wissende Subjekt wahrgenommen zu werden. Das ist auch irgendwie spannend, weils ´ne ganz andere Erfahrung ist auf dieser Seite mal zu sehen und zu sitzen und zu sehen und (mir) selber dafür verantwortlich dafür zu sein, dass sich so ´ne- zwei Seminarstunden, dass die ´ne Struktur haben, dass die irgendwie vorwärts gehen, dass die irgendwie keine großen Lücken haben und wieder zwischen, dass es Sinn macht irgendwie und nicht zu durcheinander geht, dass man bestimmte Stränge wieder aufnimmt	Plötzlich als das wissende Subjekt wahrgenommen zu werden ist spannend, weil man plötzlich auf der anderen Seite steht und auch, um sich auszuprobieren, wie es ist, verantwortlich für die Gestaltung zu sein	Man steht auf der anderen Seite und wird dort auch als wissendes Subjekt wahrgenommen, das die Verantwortung übernimmt	K13 Umgang mit Verantwortung als FPT
B	18	Es gab ´n Seminarraum, ich saß da vorne und irgendwie war allen klar also außer mir eigentlich im Grunde genommen, war allen klar, dass ich jetzt irgendwie der bin, der das wissen muss.	Es gab einen Seminarraum und allen Studierenden darin war klar, dass FPT die wissende Person ist, außer FPT selbst	Äußerer Rahmen bedingte, dass klar war, dass FPT Anleitungsposition hat, außer ihm selbst	K13
B	20	Ich habe mich lieber mehr so wahrgenommen als so ´n: „Hey, wir treffen uns hier und diskutieren über das, was in der Vorlesung und wir im Text sozusagen haben und das ist eher so ´ne angeleitete Diskussion von mir.“	Hat sich selbst lieber in der Rolle eines anleitenden Diskussionspartners gesehen	Wunsch nach Diskussion über die Texte	K12 eigene fachliche Schwerpunkte verfolgen
B	20	Aber vorgefunden hat man irgendwie durch diese Struktur der Räume, der Zeit und Leistungsnachweis Klausur ist, glaube ich, auch immer das Größte.	Realität war aber, dass es festgelegte Struktur, Zeit und Leistungsnachweise gab	vorhandenem festgelegten äußeren Rahmenbedingungen	K4 Verwirklichung der Peer-Ebene
B	20	Da wurde man irgendwie in so ´ne Rolle teilweise gedrängt, in so ´ne lehrenden Rolle, die man eigentlich gar nicht unbedingt wollte, aber die eben gleichzeitig auch Möglichkeiten halt irgendwie gebracht hat, dass man halt auch bestimmte Diskussionen vielleicht mal abbrechen konnte, weil man sagte: „Okay, jetzt wurd´s vielleicht doch zu irrelevant oder zu weit weg vom Text.“	Man wurde in die Rolle eines Lehrenden gedrängt, was dem eigenen Wunsch widersprach und gleichzeitig den Vorteil bot, ausufernde Diskussionen abzubrechen	FPT wurde in Lehrrolle gedrängt, was Vor- und Nachteile hatte	K1 Widersprüchliche Rollen als Lehrende_r und als Student_in (Peer)

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B	24	Also das war nicht unsere Aufgabe, aber wir haben´s halt trotzdem übernommen, also diese Nachbereitung, Vorbereitung, aber da ist halt wieder dieser Punkt, dass in dem Moment, in dem ich das mache, ich in ´ne bestimmte Art von Verantwortlichkeit dann doch aufnehme für das Klausurgelingen oder so.	Hat Bedürfnisse der Studierenden verstanden, auch wenn Vorlesungs-Vorbereitung eigentlich nicht zu den Aufgaben von Fachtutoren zählt und er damit Verantwortung für Klausurgelingen übernimmt	Vorbereitung auf Vorlesung und somit auf Klausur ist nicht Verantwortung der FPT	K14 Überschreiten des eigenen Zuständigkeitsbereiches
B	24	ich hatte halt irgendwie über vierzig Leute und das ist halt einfach viel zu viel im Grunde genommen, so dass halt so ´ne Peer-Ebene schon vorneherein nicht möglich war und halt irgendwie so ´ne – auch keine persönliche DiskussionsEbene in ´ner kleinen Gruppe, sondern halt ist irgendwie so ´n großer Block von Menschen, der mir halt gegenüber war erst mal	Peer-Ebene war nicht zu realisieren, da es zu viele Teilnehmenden gab, sodass kleine Diskussionsrunden nicht möglich waren	Peer-Ebene nicht möglich	K4 Verwirklichung der Peer-Ebene
B	24	dann war das auch mehr so ´ne Peer-Ebene irgendwie dann so wie´s halt irgendwie sein sollte und ansonsten war´s halt irgendwie- also allein diese große Masse halt, hat halt irgendwie so das gemacht, dass man so gedrängt wurde und der Leistungsnachweis Klausur, der eigentlich gar nicht relevant sein sollte	Peer-Ebene war nicht zu realisieren aufgrund der großen Teilnehmenden-Anzahl und der Leistungsnachweise	Peer-Ebene nicht möglich	K4
B	24	Aber trotzdem kann immer auch diesen Konflikt, dass man irgendwie bewerten musste, was jetzt gerade gesagt wurde oder zumindest darauf eingehen musst und (dann) nicht zu sagen: „Oh, das war aber ein gutes Referat. Und du hast zwar wichtige Punkte angesprochen, aber...“ Oder so das ist halt ja- also das glaube ich, ist so ein Spannungsfeld, was aber normal ist, glaube ich letztendlich.	Findet, dass es ein Konflikt ist, Leistungen wie z.B. Referate der Studierenden bewerten zu müssen. Glaubt auch, dass das normal ist, wenn das als Spannungsfeld wahrgenommen wird	Spannungsfeld, Studierende bewerten zu müssen	K15 Pflicht der FPT, Studierende bewerten zu müssen

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B	30	das waren so Grenzfälle, dass man das dann- ich hab gemerkt- also ich verstehe, dass manche Professoren sich ungern auf so Diskussionen einlassen wollen, weil wenn man halt einmal die Anforderungen macht, dann sind die ja- sollten die so in Stein gemeißelt sein und nicht halt irgendwie dieses Hin und Her, was unglaublich viel Arbeitsaufwand dann halt irgendwie letztendlich erfordert, was aber von den Studierenden nicht so gesehen wird	Hat bei Grenzfällen verstehen können, warum sich manche Profs nicht auf Diskussionen hinsichtlich der Anforderungen einlassen wollen, weil dieses Hin und Her viel Arbeitsaufwand bedeutet, was die Studierenden aber nicht so mitbekommen.	Möchte gerne entgegenkommen, aber erkennt auch damit verbundene Nachteile	K6 Anspruch nach rechtem Umgang mit Leistungsnachweisen
B	36	das mit den Diskussionen einlassen, hat halt insofern, dachte ich am Anfang, würde gut gehen, aber hat sich letztendlich nicht als so gut herausgestellt, weil im Grunde genommen halt diese Diskussionen dann einfach so ins Endlose geführt wurde, weil ich wusste, ich kann jetzt nicht sagen „nein“ oder „ja“, ich kann keine definitive Antwort geben.	Hat sich zu Beginn auf Diskussionen mit S. über Leistungsnachweise eingelassen, führte jedoch in eine Sackgasse, sodass er nicht wusste, wie man gut mit den Leistungsnachweisen umgehen kann	Umgang mit Leistungsnachweisen	K6 Anspruch nach rechtem Umgang mit Leistungsnachweisen
B	48	Die ganze Gruppe guckt mich fragend an und ich musste dann halt irgendwie sagen: „Okay, das ist jetzt sehr interessant“, aber musste dann halt irgendwie auch ´n bisschen bremsen, um halt irgendwie wieder den Diskursraum zu öffnen auch für die anderen, auch für Erstsemesterstudenten und halt irgendwie damit es nicht so ´ne komische, wir diskutieren alle rum, alle schweigen, weil sie irgendwie nicht mehr folgen können.	Wenn ein S. Die ganze Diskussion wortführend bestimmt, ist es schwierig, wie wieder alle einbezogen werden können	Umgang mit Ausnahmefällen (z.B.: Einzelne, die sich übermäßig beteiligen)	K8 Umgang mit schwierigen/ unerwarteten Situationen
B	50	Ungleichgewicht im Wissen und Wissensstand halt von den Menschen, auf die jeweils einzugehen, gerade bei so ´ner großen Gruppe, dass halt auch die, die schweigen sind meistens die, die halt wirklich dann noch in diese spezialisierten Sachen noch nicht so reinkönnen eine	Schwierig, wie man mit unterschiedlichen Wissenslevels der S. umzugehen	Unterschiedliche Wissenslevel	K2 Didaktische Gestaltung des Tutoriums

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B	54	Schwierigkeit war so ´n bisschen, klar zu machen, was sind wissenschaftliche Anforderungen, warum ist- warum sollte man angeben, welche Informationsquellen man benutzt hat, gerade bei Exzerpten und da irgendwie dann doch häufig dann doch so nicht klar ist, was ist ´n Plagiat.	Fand es schwierig, wissenschaftliche Anforderungen an der Universität zu vermitteln	Vermittlung von wissenschaftlichen Anforderungen	K2
B	58	Ich verstehe auch, dass es wichtig ist für die Studierenden und dass die nicht in erster Hinblick, Hinsicht sagen, ich will jetzt intensiv mich mit theoretischen Texten auseinandersetzen, sondern ich will die Klausur bestehen, möglichst gut. Und das ist halt genauso ein Konfliktfeld und ich glaube, da sind verschieden Positionen auch, wie man ein Studium betrachtet halt irgendwie kommen da dann mit zum Tragen und nicht alle wollen irgendwie an der Uni bleiben, oder unglaublich forschungsintensiv bleiben.	Versteht, wenn Studierende kein Interesse an der Auseinandersetzung mit Texten haben, sondern einfach nur die Klausur bestehen wollen.	Widersprüchliche Interessen der FPT (an theoretischen Texten) und der Studierenden, ihre Klausur zu bestehen	K16 Erwartungshaltung der Studierenden, gut auf die Klausuren vorbereitet zu werden
C	10	Meine Professorin, die das- die die Vorlesung dazu geleitet hat, sehr, sehr unorganisiert war und der rote Faden leider nicht so ganz erkennbar war und ich letzten Endes in meinem Tutorium immer nicht nur nachbereiten musste, sondern tatsächlich ´n Seminar halten musste.	Betreuende Dozentin war sehr unorganisiert, was FPT in ihrem Tutorium versuchte, aufzufangen. Dadurch hatte Tutorium eher Seminarcharakter	Umfang der Tutoriumsinhalte	K14 Überschreiten des Zuständigkeitsbereiches
C	18	Die Herausforderung war immer auch, das, was wirklich an super viel Input in dieser Vorlesung kam, zu ordnen, einigermaßen verständlich rüber zu bringen und letzten Endes auch gleichzeitig immer noch zu gucken, was ist in der Vorlesung bei denen schon angekommen, was- wo glaube ich, dass ich irgendwie was noch nacharbeiten müsste. Das abzuschätzen ist sehr schwierig. Das war ´ne Herausforderung.	Empfand es als herausfordernd, die große Menge an Inhalt aus der Vorlesung zu ordnen, verständlich rüber zu bringen und zu durchdringen, welche Inhalte die Studierenden bereits verstanden haben und welche nicht	Herausfordernd, das inhaltliche große Pensum aus Vorlesung zu bewältigen, zu strukturieren, es zugänglich zu machen und Wissensstand der Studierenden zu durchdringen	K17 FPT als Sprachrohr zwischen Dozierenden und Studierenden

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
C	18	Inhaltlich war es tatsächlich auch sehr, sehr niveauvoll. Es war schon sehr, auf so ´nem sehr hohem Niveau, so dass ich echt dachte- also an vielen Stellen dachte ich, das ist das niemals was für Erstsemestler. Und ich- meine Herausforderung war es quasi das alles runter zu kochen erst mal und zu sagen: „Ihr müsst, wenn ihr das alles noch nicht verstanden habt, dann ist das auch gar nicht so schlimm. Das ist nicht immer, ne?! Das ist nicht grundsätzlich schlimm, sondern ich sitze da auch drin und denke mir manchmal zu dreißig Prozent, oh Gott, was erzählt, die da?“	Frage sich, ob hohes inhaltliches Niveau in der Vorlesung die Anforderungen an Studierende aus dem ersten Semester übersteige. Versuchte, Inhalte zu vereinfachen	Hohes Niveau für Studierende aus erstem Semester zu vereinfachen, um Angst vor unverständlichen Texten zu nehmen	K17
C	18	Das war ´ne Herausforderung und andererseits, oder auch noch gab es so Situationen- es gab zwischendurch mal eine Situation: da sagte eine relativ von sich überzeugte Studentin zu mir, dass das alles total langweilig wäre gerade für die und dass sie das alles schon weiß und dass sie da schon mitkommen würde. Und dann habe ich mich gefragt, ob ich das grundsätzlich überdenken muss mein- meine Herangehensweise so an dieses Tutorium, das heißt, ob ich vielleicht nicht alles nachbereiten muss und ob ich nicht ganz im Detail da arbeiten muss.	Situation, dass eine von sich überzeugte Studentin zu FPT kam und sagte, dass das Tutorium für sie langweilig sei, weil sie die Inhalte schon kenne. Führte zu Selbstzweifel, ob eigene Herangehensweise die Richtige sei	Ansprüchen von Studierenden gerecht werden wollen	K18 Ansprüchen der Studierenden auf Mitspracherecht an Tutoriumsgestaltung gerecht werden wollen
C	18	Situation, wo eine zu mir sagte in der Evaluation, dass sie das <u>zu</u> locker fand. Sie hätte sich gerne gewünscht, [...] dass ich ihr auf die Finger haue, wenn sie was nicht richtig macht.	Eine S. äußerte, dass sie Tutorium zu locker fand, wollte mehr Anweisungen bekommen	Ansprüchen von Studierenden gerecht werden wollen bei gleichzeitigen eigenen Vorstellungen	K18
C	18	Da hab ich das irgendwie klar gestellt und hab gesagt: „Ich würde unter gar keinen Umständen, selbst wenn ich Professorin wäre, dir sagen wie man´s richtig macht. Dazu bist du ja nicht hier, wenn man Literaturwissenschaften studiert, dann weil man das selber herausfinden möchte.“ Ne?	Würde das niemals machen, weil selbstständiges Arbeiten A und O des Studiums	Ansprüchen von Studierenden gerecht werden wollen bei gleichzeitigen eigenen Vorstellungen	K13 Umgang mit Verantwortung als FPT

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
C	38	Konflikt, ich muss ja da auch immer nachfragen, ob die Professorin damit einverstanden ist, wenn ich sage: „Das Essaythema wird jetzt das und das sein. Also folgendes Essaythema gebe ich raus. Darf ich das?“ „Ja darfst du. Willst du denn auch-“ von der Professorin- „die Essays korrigieren?“ Dann sage ich: „Nein, ich möchte die vielleicht einfach nicht korrigieren. Ich kann sie gerne mir mal angucken, aber um mir ´n Bild zu machen, aber ich würde gerne nicht die Notenentscheidung treffen.“	Konflikt, wenn Professorin T. fragt, ob sie Notenvergabe übernehmen möchte, was C sich nicht vorstellen kann	Überschreiten des Aufgabenbereichs durch Anfrage von Prof	K14 Überschreiten des Zuständigkeitsbereiche
C	42	Nach der zweiten Sitzung schon gemerkt, dass sie so wie sie die ganze Sache hält, nicht so richtig ankommt. Und ich natürlich auch so ´n paar Sympathiepunkte für die verteilen wollte, weil es mir wichtig war, also auch bei den Studierenden, weil es mir wichtig war, dass Literaturwissenschaften an sich da noch so ´n bisschen hochgehalten werden wird...	Hat schnell gemerkt, dass S. Prof nicht so gut finden und wollte deshalb Sympathiepunkte für sie sammeln, um Ansehen des Studiengangs anzuheben	Wollte Brücke zwischen Prof und S. sein, um gute Beziehung zu fördern	K17 Sprachrohr zwischen Dozierenden und Studierenden
C	44	Professorin super chaotisch ist und wirklich auch oft nicht weiß, was sie in der letzten Stunde gesagt hat so und mich dazu braucht, um ihr das wieder ins Gedächtnis zu rufen. Das waren schon echt Aufgaben, die eigentlich entweder ´ne Hilfskraft oder jemand, der- also die Sekretärin- also keine Ahnung, ernsthaft, also das war schon oft zu viel des Guten.	War genervt, dass sie für Prof aufgrund deren Unordnung Aufgaben übernommen hat, die eine Hilfskraft oder Sekretärin sonst inne hat	Überschreiten des Aufgabenbereichs durch Anfrage von Prof	K14 Überschreiten des Zuständigkeitsbereiches
C	44	Mich da so etabliert hat als jemand, der im Grunde ´n Seminar leitet.	Dozentin hat sie als Seminarleiterin gesehen	Tutorium hatte für sie aufgrund der großen Verantwortung Seminarcharakter	K14

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
C	46	Es gab halt einfach tatsächlich so zwischenmenschliche Ärgernisse, wo man dann irgendwie- also wo man sich fragt, was das soll oder wo man einfach wirklich keine Lust hat, ´ne Hilfskraft zu sein, die die E-Mails beantwortet	Ärgerte sich, wenn er Aufgaben einer Hilfskraft übernehmen musste	Übernahme von Aufgaben außerhalb der eigenen Tätigkeit	K14
C	50	Hab meine Masterarbeit nebenbei geschrieben, das heißt ich war selber an sich so ein bisschen unter Strom.	War selbst wegen Masterarbeit angespannt	Weitere Prioritäten neben Tätigkeit als FPT	K19 Work-Life-Balance
C	50	ich hatte wirklich viel zu tun für dieses Tutorium und ich hatte das vorher so ´n bisschen unterschätzt	Hatte Arbeitsaufwand unterschätzt	Vorige Fehleinschätzung des Arbeitsaufwandes	K20 Hoher Arbeitsaufwand
C	50	hab ja auch immer die Vorlesung besucht,[...] Das fand ich dann immer zusätzlich noch so ´n bisschen nervig, immer nach Frankfurt zu fahren dafür	Noch zusätzlich die Vorlesung besucht, was nervig war	Vorige Fehleinschätzung des Arbeitsaufwandes	K20
C	50	Es gab relativ viele internationale Studierende in dieser Gruppe drin, [...]denen selber nicht so richtig klar war, welche Studienanforderungen sie bringen müssen, das heißt, was sie da eigentlich für Punkte haben wollen, in welchem Modul. Damit war ich dann ernsthaft überfordert, weil ich das nicht weiß.	War mit Anfragen der internationalen Studierenden zu ihren Leistungsanforderungen überfragt	Zuständigkeitsbereich bei Anfragen durch internationale Studierende überschritten	K14 Überschreiten des Zuständigkeits-bereiches
C	50,52	Wo so international Studierende zu mir kamen, die einfach nichts verstanden haben [...] aufgrund von Sprachproblemen und ich bin das ja aus sehr viele verschiedene Beratertätigkeiten gewohnt, und das war aber echt an manchem Stellen so schlimm und auch so unverständlich, dass ich das einfach abrechnen musste	Musste Gespräch mit manchen internationalen S. abrechnen aufgrund von Sprachproblemen	Schwierige Verständigung mit S., die keine Sprachen von T. sprachen	K14
C	52	Und ich mein, klar, noch ´n Punkt- das mit dem Ausbalancieren von Student sein und gleichzeitig Tutor kann schon ´n Problem sein. Für mich jetzt nicht so, aber ich hab das durchaus bei anderen mitbekommen.	Hat mitbekommen, dass es für andere FPT schwierig war, gleichzeitig FPT und S. zu sein	Gleichgewicht finden zwischen Rolle als S. und als FPT	K1 Widersprüchliche Rollen als Lehrende_r und als Student_in (Peer)

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
<i>Kategorienbildung aus den Aussagen der FPT der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der EUV</i>					
D	22	Ich glaube einfach, wenn ´n Student total überfordert ist. [...] Der war einfach verzweifelt, weil egal, wie er geklickt hat- er die Klicks nicht hinbekommen. Der war dann so verzweifelt, dass der meinte: „Ey, ich pack das nicht.“ Der war dann den Tränen nahe.	Herausforderung, wenn ein Student überfordert ist und dann verzweifelt, wütend und den Tränen nahe ist	Überschreiten der eigenen Fähigkeiten/ Zuständigkeiten	K14 Überschreiten des Zuständigkeits-bereiches
D	24	Wenn´s an den Grundlagen dann scheitert, dann wird der die anderen Aufgaben auch nicht verstehen.	Wenn die grundlegenden Fachkenntnisse fehlen, können darauf aufbauende Aufgaben nicht verstanden werden	Verantwortung tragen für das Vermitteln der Grundlagen	K13 Umgang mit Verantwortung als FPT
D	26	wenn man dann mit ´nem schlechten Gefühl aus so ´nem Tutorium geht, erstens ist der Studi nicht zufrieden	Wenn die Aufgaben nicht verstanden wurden, gehen Studierende unzufrieden aus Tutorium	Verantwortung tragen für das Vermitteln der Grundlagen	K13
D	26	Für sich persönlich würde man vielleicht noch Selbstzweifel bekommen, so von wegen, hey, studier ich überhaupt das Richtige?	Kann sich vorstellen, dass man Selbstzweifel in Bezug auf die Studienwahl bekommt, wenn man Inhalte nicht gut vermitteln kann	Nicht in der Lage sein, Inhalte vermitteln zu können, kann zu Selbstzweifeln führen	K13 Umgang mit Verantwortung als FPT
D	26	Bei der Person war das einfach, sind die Grundlagen nicht da, dann kann die einfach später nicht mitmachen und die Wissenslücken werden dann einfach größer und die kannst du dann einfach nicht, wenn du Aufgaben eins bis vier nicht verstanden hast, kannst du Aufgaben sieben bis zwölf nicht machen, einfach weil da Sachen einfach inkludiert sind aus der Basis.	Wenn die Grundlagen nicht da sind, entstehen Wissenslücken, die später im Studium nicht aufgeholt werden können, weil darauf aufgebaut wird	Sicherstellung von Basiswissen	K13

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
D	37	Beim ersten Tutorium [...], als da Fra- unangenehme Fragen für mich kamen in dem Moment, die ich wirklich Null beantworten konnte und die bei denen mein Partner auch den Kopf geschüttelt hat- das war ´ne Schwierigkeit erst mal, wie ich darauf reagiere	Wenn Fragen kommen, die FPT nicht beantworten konnte und wenn der Partner bei der Beantwortung auch den Kopf geschüttelt hat	Fragen nicht beantworten können	K21 Umgang mit eigenen Wissenslücken
D	37	Früher hab ich mich einfach nicht getraut zu sagen: „Okay, weiß ich nicht.“ Ich wollte einfach souverän mit der Situation umgehen.	Hat sich nicht getraut, zuzugeben, dass er die Antwort nicht kennt, weil er das unsouverän fand	Befürchtung, als unsouverän wahrgenommen zu werden	K21 Umgang mit eigenen Wissenslücken
E	28	Das kann auch schwer sein, weil alle anderen Leuten warten auch auf meine Hilf-meine Antwort. Und ich kann, ja, nicht so schnell diese [technischen] Probleme lösen.	Schwierig, weil S. warten auf Antwort und FPT kann Problem nicht so schnell beheben	Umgang mit Erwartungshaltung der S.	K22 Erwartung der Studierenden, Unterstützung durch FPT zu erhalten
E	30	Wenn Studenten verstehen das nicht. Wenn Studenten manchmal für Klausuraufgabe nichts so Sinnvolles sagen, das ist so schwer, echt. Weil, ich will helfen, ich kann nicht so richtig sagen: „Okay, das ist die Antwort.“	Wenn S. etwas in der Klausur nicht verstehen ist das sehr schwer für T., weil sie gerne helfen möchte, aber nicht darf	bei Klausur S. nicht helfen zu dürfen ist hart	K23 Erwartung der FPT, den Studierenden helfen zu müssen
E	38	Ja, das- dann fühle ich mich schlecht. Wenn ich fühle, dass ich bin, okay, offiziell bin ich Tutorin aber kann ich nichts sagen und kann ich nicht antworten.	Fühlt sich schlecht, wenn sie ihren Auftrag als FPT nicht erfüllen kann, dadurch, dass sie eine Frage nicht beantworten kann	Fragen nicht beantworten können	K21 Umgang mit eigenen Wissenslücken
E	67	Zweite Sch- Tutor war letztes Jahr bisschen spät gekommen. Auf dem Tutorium. Und das war nur fünf Minute oder so, weil er Straßenbahn oder etwas verpasst hat. Und er hat mir angerufen usw. Und er- ich hatte nichts- keine Probleme mit anderer Tutor, aber ich hatte Angst bisschen allein anzufangen und allein das zu machen.	Zweiter FPT ist zu spät zum Tutorium gekommen, was sie wusste, jedoch Angst hatte, alleine anzufangen	Angst, für Tutorium alleinige Verantwortung zu tragen	K13 Umgang mit Verantwortung als FPT

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
F	8	´ne Herausforderung, vor der ich auch stand, dass ich als recht junger Tutor * auch erst im dritten bzw. vierten Semester vor Studenten spreche, die im ersten bzw. zweiten Semester teilweise ein Jahr jünger, teilweise sogar älter als ich sind	Herausforderung, als junger FPT vor teilweise älteren S. zu stehen	Befürchtung, nicht anerkannt zu werden	K10 Fehlende Autorität bei S.
F	15	vom Gefühl her, dass man als- also ich jetzt als Zwanzigjähriger teilweise vor Leuten- wenn ich mit manchen geredet hab, die war ´n dann fünfundzwanzig, dreiundzwanzig, vierundzwanzig und so, dann teilweise schon älter als ich [...] damit auch die Leute wirklich quasi mich ernst nehmen	Befürchtung, aufgrund des jungen Alters von Studierenden nicht so ernst genommen zu werden	Befürchtung, nicht ernst genommen zu werden	K10
F	25	[Eine Herausforderung war] für mich persönlich jetzt quasi in meinem Kopf, war das Alter so ´n bisschen	Alter als Herausforderung	Befürchtung, nicht ernst genommen zu werden	K10 Fehlende Autorität bei S.
F	25	Die größte Herausforderung fand ich immer, wenn man- wenn man Fragen nicht ganz genau beantworten konnte, bzw. selber nicht ganz genau wusste, was man- wie man diese Frage jetzt beantworten soll, wie man dann am besten vorgeht.	Größte Herausforderung, wenn FPT Fragen nicht beantworten konnte und nicht wusste, wie damit umgehen	Unsicher in Bezug auf Umgang mit Fragen, die man nicht beantworten kann	K21 Umgang mit eigenen Wissenslücken
F	25	Des Weiteren war noch teilweise die Studenten so in den, ich sag mal, Griff zu bekommen. [...]	Schwierig, S. in den Griff zu bekommen	Schwierig, Aufmerksamkeit von allen zu erreichen	K8 Umgang mit schwierigen/ unerwarteten Situationen
F	25	Dass man trotzdem da irgendwie versucht auch diesen Geräuschpegel auf ´nem Niveau zu halten, dass auch halt die Studenten mitkommen, für die's eventuell nich ganz so trivial ist.	Schwierig, den Geräuschpegel der Studierenden in den Griff zu bekommen	Schwer, für Ruhe zu sorgen	K2 Didaktische Gestaltung des Tutoriums
F	35	Kritik wurde geäußert per Email an den Lehrstuhl und [...] die wurde dann an den Tutor [einen anderen] weitergeleitet	Ein S. hat Kritik per Mail an Lehrstuhl geschickt, was an den T. weitergeleitet wurde	Kritik über Ecken	K17 Sprachrohr zwischen Dozierenden und Studierenden

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
F	51	Vorm allerersten also im PDM, da war ich schon sehr nervös.	War vor seinem ersten Tutorium sehr nervös	Angst vor dem ersten Tutorium	K24 Umgang mit Nervosität
F	51	hat noch nie, zumindest ich hab noch nie, irgendwie akademisch unterrichtet in die Richtung bzw. Studenten versucht, Lehrstoff näher zu bringen	Hat vorher keine Lehrerfahrung gehabt	Keine Lehrerfahrung	K25 Mangelnde Lehrerfahrung
F	59	Studenten, die dann halt ´n bisschen demotiviert sind oder dann auch mal nich mitmachen wollen	Schwierig, wenn S. unmotiviert sind und nicht mitarbeiten möchten	Schwierig, S. zu motivieren	K26 Studierende motivieren
F	61	Maximal ein Prozent vorbereitet sind und der Rest halt im Tutorium mitmacht.	Wenige sind vorbereitet	Schwierig, S. zu motivieren	K24 S. motivieren
F	63	Ich war auch schon mal im Hörsaal Tutor, das ist schon ganz schön anstrengend, wenn man so zu den Boomzeiten quasi 100 Leute, 150 Leute vor sich stehen hat.	War anstrengend, Tutorium mit bis zu 150 S. zu leiten	Qualität eines Tutoriums auf Augenhöhe nicht sicherbar	K27 Tutoriumsgröße
F	63	In leere Gesichter schaut und keiner weiß, wovon man jetzt redet. Dass ist leider auch schon n paar Mal vorgekommen,	Bedauert, wenn er in leere Gesichter schauen muss	Frage, wie man Tutorium gut gestalten kann	K2 Didaktische Gestaltung des Tutoriums
F	65	[...] ist dann natürlich etwas schade, wenn dann manche Fragen zurückgehalten werden oder auch Meldungen zurückgehalten werden, [...]	Bedauert, wenn S. keine Fragen stellen, sich nicht beteiligen	Schwierig, S. zu motivieren	K26 S. motivieren
F	73	In den ersten zwei, drei Tutorien vielleicht so bisschen Ze- Zeitprobleme, bzw. manchmal war ich zu schnell fertig.	Hatte Zeitprobleme, das Tutorium in der vorgegebenen Zeit zu halten	Zeitprobleme, Tutoriumsplan umzusetzen	K28 Zeitmanagement

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Kategorienbildung aus den Aussagen der Professoren					
<i>Professor aus der kulturwissenschaftlichen Fakultät</i>					
G	34	[...] könnt mir vorstellen, dass Peer eben gerade das Problem ´n bisschen vertuscht, dass da doch ´n Lehrender und ´n Lernender ist. Das heißt, es wird so ´ne Art Gleichheitsmythos aufgebaut, der vielleicht in der Wirklichkeit gar nicht so existiert bzw. der auch Schwierigkeiten machen kann, [...]	Vermutet, dass der Peer- Gedanke ein Gleichheitsmythos ist, da es einen Lehrenden und einen Lernenden gibt	Gleichheitsmythos des Peer-Gedankens kann falsche Vorstellungen der T.-Tätigkeit bewirken	K4 Verwirklichung der Peer-Ebene
G	34	Wenn eine Tutorin was erklärt und jemand was nicht versteht, glaubt er vielleicht auch erst mal, dass es gar nicht ganz richtig ist, was die gesagt hat. Das heißt, da ist auch n Statusproblem mit verbunden.	S. bei FPT eher skeptisch, ob es stimmt, was sie sagt wegen Statusproblem	Problem der Anerkennung wegen gleichem Status	K10 Fehlende Autorität bei S.
G	34	Formseite wird mindestens ´n genauso großes Problem sein, man muss ja auch Disziplin durchsetzen	Großes Problem für FPT , Disziplin durchsetzen zu können	Problem, Disziplin durchzusetzen	K10
G	34	[...] gewisse Befürchtung hinzu, das kann ich aber nur mutmaßen, dass man vielleicht auch nicht immer alles beantworten kann.	Mutmaß, dass es gewisse Befürchtung gibt, wenn FPT nicht alles beantworten können	Furcht vor Fragen, die man nicht beantworten kann	K21 Umgang mit eigenen Wissenslücken
G	42	Haben ja im Grunde zwei Statusunterschiede, oder zwei-zwei Hierarchien [...] die eine ergibt sich aufgrund des Wissensvorsprungs des Lehrenden und die andere ergibt sich aufgrund des Statusunterschiedes. Ich hab beide auf meiner Seite.	FPT haben keinen Statusunterschied zu S., werden deshalb vielleicht auch nicht so ernst genommen	Problem der Anerkennung	K10 Fehlende Autorität bei S.
G	44	Wenn nun also da der Statusunterschied nicht existiert, der Altersunterschied nicht existiert, nun auch noch der Kompetenzunterschied nicht immer klar ist, dann wird' s natürlich ´n bisschen gefährlich.	FPT haben Probleme, anerkannt zu werden, weil weder der Statusunterschied, noch ein Altersunterschied, manchmal nicht der Kompetenzunterschied da ist	Problem der Anerkennung	K10

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
G	48	Diese Doppelrolle, das ist es ja tatsächlich, dass die vielleicht die größte Herausforderung ist für die Tutorinnen.	Vermutet, dass Doppelrolle der FPT, als FPT und S., größte Herausforderung darstellt	Problem der Doppelrolle als FPT und S.	K1 Widersprüchliche Rollen als Lehrende_r und als Student_in (Peer)
G	48	Man hat aber nur die halbe Autorität, nämlich allenfalls durch die Kompetenz.	Durch fehlende Statusunterschiede haben FPT nur die halbe Autorität, alleine durch etwaigen Kompetenzunterschied	Problem der Anerkennung	K10 Fehlende Autorität bei S.
<i>Professor der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät</i>					
H	26	Also so ´ne natürliche Autorität, die komischerweise bei Professoren da ist, die ist bei studentischen Tutoren nicht da. Und das heißt, die muss erarbeitet werden, diese Autorität [...] dieses Autoritätsproblem ist eindeutig größer.	FPT müssen sich im Gegensatz zu Professoren erst einmal die Autorität erarbeiten	Problem der Anerkennung	K10
H	32,36	Problem haben, weil wir eben im ersten Semester unterrichten[...] Wenn die nach ´m Abitur hier aufschlagen, dann haben noch dieses Schüler-Lehrer-Verhältnis im Kopf und das ist konfliktbeladen.[...] dieses Schüler-Lehrer-Bild, dieses konfliktbeladene Bild projizieren die dann auf die Universität. Das heißt da ist mehr Aggressionspotential da. [Bei den Tutoren] testen [die Studierenden] noch viel stärker Grenzen aus (und des ist) an der Universität völlig deplatziert, aber sie testen des eben aus, ob sie den [Tutor] (anpieken) können, ob sie den ärgern können durch asoziales Verhalten.	Problem, wenn S. das konfliktbeladene Schüler-Lehrer-Verhältnis auf die Universität, bzw. auf die FPT übertragen. Testen viel stärker deren Grenzen aus und erkennen nicht deren Autorität an.	Problem der Anerkennung	K10 Fehlende Autorität bei S.

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
H	48	Wenn (hier) ein Professor ´ne schlechte Lehre macht, dann machen die Mitarbeiter auch schlechte Lehre. [...] das kann vielleicht dann zu Konflikten führen, wenn er ´n schlechten Job macht und erwartet, dass seine Mitarbeiter ´n guten Job machen. [...] die Vorbildfunktion ist glaube ich ganz zentral bei der Frage, wie die Qualität der Tutoren oder der Übungsleiter ist	Wenn Professoren schlechte Lehre machen, kann es zu Konflikten kommen, wenn sie erwarten, dass ihre Mitarbeiter gut lehren sollen	Schwierig, wenn Dozierende_r ungleiche Qualitäts- Maßstäbe an die der Lehre setzt	K29 Erwartungen der Dozierenden an FPT im Hinblick auf gute Lehre
H	55	Da kommt eine Studentin zur Tutorin und sagt, das ist eine Unverschämtheit, dass sie einen englischsprachigen Aufsatz als Literatur angegeben hat. Wir sind an einer deutschen Universität. Wie sollen die Tutoren damit umgehen?	Fragt, wie FPT damit umgehen sollen, wenn S. zu ihr kommt und sagt, dass sie es unverschämt findet, einen englischen Aufsatz lesen zu müssen	Erwartungshaltungen der S., keine englische Literatur lesen zu müssen	K5 Erwartungshaltung der S. gegenüber den FPT, dass Leistungsnachweise verhandelbar sind
H	56	organisatorische Probleme, mit denen wir konfrontiert werden, also wenn ich sage: „Wir bieten zwölf Tutorien an alternativ“ und die Studierenden können sich was aussuchen, dann gehen auf einmal hundertdreißig Leute in das Tutorium Mittwoch vierzehn- zwölf bis vierzehn Uhr und am Montag früh und am Freitag (Nachmittag) geht gar keiner hin.	Organisatorisch problematisch, wenn es eine stark ungleiche Verteilung auf die einzelnen Tutorien gibt	Organisatorische Herausforderung in Bezug auf Teilnehmer-Verteilung auf Tutorien	K27 Tutoriumsgröße
Kategorienbildung aus den Aussagen der Studentin der kulturwissenschaftlichen Fakultät					
I	10	Das sind zum Teil auch ein bisschen abstrakte Fragen, also nicht wirklich auf den Punkt und- also ich hab so ein bisschen das Gefühl, er hat- ihm fällt es manchmal schwer, wirklich diese Frage richtig zu formulieren. Also das ist auch immer sehr wischiwaschi und nicht so wirklich klar.	Fällt schwer, zu antworten, wenn FPT abstrakte Fragen stellt, die unklar sind	Unklare Formulierung durch FPT	K30 Erwartung durch S. bezüglich Klarheit der FPT
I	14	Ich finde halt manchmal ´n bisschen problematisch, dass die halt auch ihren Schwerpunkten haben, den sie ja auch meistens ganz toll finden und dann aber die anderen Punkte so ein bisschen außen vor lassen.	Findet es problematisch, wenn FPT ihre eigenen fachlichen Schwerpunkte in den Fokus des Tutoriums stellen	Erwartung nach klarem Fahrplan im Tutorium	K30

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
I	18	Bei dem Professor bin ich so ´n bisschen- also da denke ich auch nicht, dass alles richtig ist, aber der kann´s natürlich letztendlich meistens besser begründen, weil der hat ja diesen Standpunkt sich während der Jahre sozusagen angeeignet. Kann das also auch- dafür argumentieren, während die anderen vielleicht noch so ´n Tick zu jung sind oder auch noch nicht ganz so, also noch nicht fertig.	Dem Professor kann sie aufgrund seiner Erfahrung und seines Alters mehr als den jungen, eher unerfahrenen FPT vertrauen	Fachliches Vertrauen in Abhängigkeit des Status	K10 Fehlende Autorität bei Studierenden
I	30	Also die gesamte Klasse sozusagen schweigt und er weiß natürlich dann auch nicht, wie er damit umgehen soll. Also er sitzt dann immer so und ich glaube, er wird dann dadurch dann auch eher nervös, fühlt sich da halt in der Situation unsicher [...]am Anfang ist meistens ganz schlimm. Also da gibt´s manchmal so echt zwei, drei- so vier bis zwei, drei Minuten wirklich (Totenstille).	Denkt, dass es schwierig für FPT ist, wenn totale Stille herrscht und keiner der S. etwas sagt	Keine Rückmeldung durch S.	K3 Mangelndes Feedback durch S.
I	32	Das sind halt Fragen, die kann man- also erstens sie sind unglaublich- manchmal unglaublich voluminös und halt auch nicht auf ´n Punkt gebracht und dann krieg´s man halt wirklich nicht hin, da auch was zu antworten und ja, er geht dann halt auch nicht so richtig drauf ein.	Kann nicht antworten, wenn die Fragen des FPT zu umfassend sind, sodass es für S. nicht nachvollziehbar ist, worauf der FPT hinaus möchte	Antworten nicht möglich, wenn sie nicht versteht, was der FPT möchte	K2 Didaktische Gestaltung des Tutoriums
I	32	Gibt auch nicht so ´n richtiges Feedback dann zurück, sondern er nimmt das einfach an und nimmt dann die nächste dran.	FPT gibt kein richtiges Feedback, was sie verunsichert	Kein richtiges Feedback durch FPT an S.	K31 Fehlendes Feedback durch FPT an Studierende
I	34	Es gibt mehrere Leute, die sagen halt auch gar nichts die ganze Stunde über	Manche S. bringen sich gar nicht ein	Keine Rückmeldung der S. an FPT	K3 Mangelndes Feedback durch S.

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
I	34	Ich weiß nicht, ich habe das auch wirklich auch so im Text belegen können und da kam manchmal auch so ´n komischer Gesichtsausdruck. Ich weiß gar nicht, ob der gewollt ist, aber ich dachte dann immer gleich so, vielleicht war´s doch völlig falsch, was ich gerade erzählt habe.	War sehr verunsichert, als FPT nicht viel auf ihren Beitrag reagierte und dachte, vielleicht etwas Falsches gesagt zu haben	Starke Verunsicherung durch fehlendes Feedback des FPT an S.	K31
I	34	[...] ´n bisschen irgendwie was zurückgeben, dass wirklich so ´ne Art Gespräch zusammen entsteht und das ist halt gar nicht so. Er fragt halt Fragen und irgendjemand probiert, die zu beantworten und wenn´s halbwegs klappt, dann nimmt er halt die nächste Frage dran.	FPT stellt Fragen und ist bemüht, das Gespräch in Gang zu bringen, aber dies verwirklicht sich nicht	Missverständnis in der Kommunikation verhindert Austausch	K2 Didaktische Gestaltung des Tutoriums
I	34	Ich kenne, glaube ich, drei Namen, aber auch bloß weil ich die aus anderen Veranstaltungen kenne, sonst kenne ich die halt nicht.	Kennt die anderen S. Im Tutorium nicht	Keine vertraute Atmosphäre, da S. sich untereinander nicht kennen	K32 Anonymität im Tutorium
I	34	es bleibt noch viel anonym.	Bleibt anonym	anonym	K32 Anonymität im Tutorium
I	36	„Nee, ich meld mich nicht, weil ich hab Angst, da irgendwie was Falsches zu sagen[...]“	Meldet sich nicht aus Angst, etwas Falsches zu sagen	Angst, etwas Falsches zu sagen	K31 Befürchtung, etwas Falsches zu sagen
I	38	Das ist wirklich sehr schwer, in der Zeit halt dieses Pensum schaffen.	Schwer für FPT, in vorgegebener Zeit das große Pensum zu schaffen	Großes Pensum des Tutoriums	K20 hoher Arbeitsaufwand
I	42	In dem anderen Tutorium, da hat man mir erzählt, der macht halt alles alleine und die Leute lesen halt dann dadurch auch die Texte nicht, weil der halt eigentlich alles an die Tafel schreibt.	In einem anderen Tutorium erklärt FPT Texte ausführlich, sodass S. Diese gar nicht mehr lesen	Motivation unter S. anregen	K26 S. motivieren
I	46	Es sitzen alle da und alle hören zu[...]da meldet sich ja kaum jemand.	Alle S. hören nur zu, melden sich aber nicht	Motivation unter S. anregen	K26 S. motivieren

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
I	52	Diese Texte zu besprechen in so großem Ausmaß finde ich eigentlich quatsch,[...] dann sollen sie lieber irgendwie so ´n bisschen mehr auf das Methodische eingehen, so ein bisschen mehr Zitieren und so weiter, weil das ist ja nun mal das A und O.	Findet es nicht sinnvoll, Texte so ausführlich zu besprechen, würde lieber Methodenkenntnisse erlernen	Erwartung von S., mehr Methodenkenntnisse anstatt Textarbeit zu Gegenstand des Tutoriums zu machen, wird nicht erfüllt	K34 Erwartungshaltung der Studierenden zur Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen
I	52	[...] ist natürlich ganz praktisch, um ein bisschen Hintergrundinformation zu haben, aber eigentlich soll ja für mich vermittelt werden- also in den Tutorien vermittelt werden, wie ich was schreibe.	Findet Hintergrundinformation wichtig, aber wichtiger sind methodische Kenntnisse	Methodische Wissensvermittlung fehlt	K34
I	54	Keiner kann mir eigentlich richtig erzählen, wie ´s gemacht wird [Exzerpt schreiben] oder sie könnten uns ja auch einfach mal einen verteilen wie einer relativ Guter aussieht.	Kein FPT konnte ihr bisher erklären, wie ein gutes Exzerpt aussieht	Methodische Wissensvermittlung fehlt	K34
I	56	Wir mussten halt das erste gleich abgeben. Zwei Seiten. Ich kann ´s nicht einschätzen, was es wird. Wahrscheinlich nicht so gut, weil meistens die ersten meistens nicht so gut sind, weil man ja nicht weiß, wie ´s jetzt wird oder gemacht wird.	Musste bereits ein Exzerpt abgeben, befürchtet, dass es nicht gut wird, weil sie nicht wusste, wie man eines schreibt	Methodische Wissensvermittlung fehlt	K34
I	60	Vielleicht man lernt ja auch besser eigentlich durch Emotionen und das ist aber halt gar nicht in den Tutorien. Das ist ganz, ganz schrecklich. Es ist halt wirklich Stille, alle ganz neutral von den Gesichtern oder gelangweilt.	Im Tutorium ist es ganz schrecklich, weil es ganz still ist, ohne Emotionen	Keine Vertrautheit im Tutorium	K35 Mangelnde vertrauensvolle Atmosphäre
I	62	Aber wenn er oder sie selbst nicht weiß, was überhaupt eigentlich gewünscht ist, wie soll sie das dann korrigieren?	Bezweifelt, ob FPT Exzerpte korrigieren können, wenn sie selbst nicht wissen, was rein soll	Zweifelt an FPT´s Kompetenz	K10 Fehlende Autorität bei S.

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
I	64	Bei den Exzerpten, natürlich kann man mir halt so ´n Zettel hinknallen mit allen Sachen drauf, aber wie´s dann wirklich am Ende wirklich aussehen soll- natürlich ist das gegliedert und so weiter, aber was weiß ich, ob man ganz fachlich schreiben soll, ob man auch mal ´n bisschen abschweifen kann, ob man- das weiß ich alles nicht.	Ärgert sich, dass FPT statt Erklärungen nur ein Handout zu den Exzerpten verteilen, sodass ihr unklar bleibt, wie dieses aussehen soll	keine Einführung durch FPT in das Verfassen wissenschaftlicher Texte	K30 Erwartung durch S. bezüglich Klarheit der FPT
I	68	Angst, oder diesen Respekt, mich da irgendwie mit einzubringen, mich viel zu melden, was in den Raum zu werfen. Das, glaube ich, ist wirklich eine der größten Probleme in dem einen Tutorium so ein bisschen.	Größtes Problem, dass S. Angst haben, sich einzubringen, aus Sorge, etwas Falsches zu sagen	Angst, etwas Falsches zu sagen	K33 Befürchtung, etwas Falsches zu sagen
I	68	Dass es halt- ja er einfach die Fragen zu abstrakt stellt. Und kein Mensch ´ne Antwort weiß, weil wir halt wirklich auch erst im ersten Semester sind. Da kann man doch nicht mit so Fachbegriffen so um sich schmeißen.	FPT stellt zu abstrakte Fragen und verwendet Fachwörter, sodass die aus dem ersten Semester kommenden S. Verständnisschwierigkeiten haben	Mangelnde Vermittlungskompetenz des FPT	K2 Didaktische Gestaltung des Tutoriums
I	70	Wenn dann halt so Fachwörter echt so aneinandergereiht werden, dann wird´s halt auch für uns nicht einfacherer.	Verwendung von vielen Fachwörtern hintereinander führt dazu, dass S. nicht verstehen, worum es geht	Mangelnde Vermittlungskompetenz des FPT	K2 Didaktische Gestaltung des Tutoriums
I	70	Wir wollen schon antworten und es antworten ja auch ein paar, aber die Lust- also die Lust dass dann- dass man auch wirklich was macht, dem zurückgibt, also ´ne Antwort ihm hinwirft, die sinkt dann halt auch wirklich, wenn du so Fachbegriffe so hörst und du so denkst, okay, ich hab noch nichts von diesen- also noch nie was davon gehört.	Sie hat grundsätzlich Lust, sich einzubringen, jedoch sinkt ihre Motivation, wenn sie zu viele Wörter nicht versteht	Mangelnde Vermittlungskompetenz des FPT	K2

Kategorien der Hauptkategorie „Konflikte im Zusammenhang mit der Tätigkeit von Fach Peer Tutor_innen“

Kategorie 1	Widersprüchliche Rollen als Lehrende_r und als Student_in (Peer)
Kategorie 2	Didaktische Gestaltung des Tutoriums
Kategorie 3	Mangelndes Feedback durch Studierende an Fach Peer Tutor_innen (FPT)
Kategorie 4	Verwirklichung der Peer-Ebene
Kategorie 5	Erwartungshaltung der Studierenden gegenüber den FPT, dass Leistungsnachweise verhandelbar sind
Kategorie 6	Anspruch nach gerechtem Umgang mit Leistungsnachweisen
Kategorie 7	FPT erwarten Verständnis vonseiten der Studierenden für institutionelle Vorgaben
Kategorie 8	Umgang mit schwierigen, bzw. unerwarteten Situationen
Kategorie 9	Unterschiedliche Anforderungen von verschiedenen Arbeitgebern an FPT
Kategorie 10	Fehlende Autorität bei Studierenden
Kategorie 11	Freiheiten bei der Wissensvermittlung
Kategorie 12	eigene fachliche Schwerpunkte verfolgen
Kategorie 13	Umgang mit Verantwortung als FPT
Kategorie 14	Überschreiten des Zuständigkeitsbereiches
Kategorie 15	Pflicht der FPT; S. bewerten zu müssen
Kategorie 16	Erwartungshaltung der Studierenden, gut auf die Klausuren vorbereitet zu werden
Kategorie 17	FPT als Sprachrohr zwischen Dozierenden und Studierenden
Kategorie 18	Ansprüchen der Studierenden auf Mitsprachrecht an Tutoriumsgestaltung gerecht werden wollen
Kategorie 19	Work-Life-Balance
Kategorie 20	Hoher Arbeitsaufwand
Kategorie 21	Umgang mit eigenen Wissenslücken
Kategorie 22	Erwartung der Studierenden, Unterstützung durch FPT zu erhalten
Kategorie 23	Erwartung der FPT, den Studierenden helfen zu müssen
Kategorie 24	Umgang mit Nervosität
Kategorie 25	Mangelnde Lehrerfahrung
Kategorie 26	Studierende motivieren
Kategorie 27	Tutoriumsgröße
Kategorie 28	Zeitmanagement
Kategorie 29	Erwartungen der Dozierenden an FPT im Hinblick auf gute Lehre
Kategorie 30	Erwartung durch Studierende bezüglich Klarheit der FPT
Kategorie 31	Fehlendes Feedback durch FPT an Studierende
Kategorie 32	Anonymität im Tutorium
Kategorie 33	Befürchtung, etwas Falsches zu sagen

- Kategorie 34 Erwartungshaltung der Studierenden zur Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen
- Kategorie 35 Mangelnde vertrauensvolle Atmosphäre

Bündelung der Kategorien zu Herausforderungen

Unterschiedliche Erwartungshaltungen in Bezug auf die Gestaltung der Tutorien

Erwartungen der Studierenden an die FPT

- K5 Erwartungshaltung der Studierenden gegenüber den FPT, dass Leistungsnachweise verhandelbar sind
- K16 Erwartungshaltung der Studierenden, gut auf die Klausuren vorbereitet zu werden
- K22 Erwartung der Studierenden, Unterstützung durch FPT zu erhalten
- K30 Erwartung der Studierenden bezüglich Klarheit der FPT
- K34 Erwartungshaltung der Studierenden zur Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen

Erwartungen der FPT

- K6 Anspruch nach gerechtem Umgang mit Leistungsnachweisen
- K7 FPT erwarten Verständnis vonseiten der Studierenden für institutionelle Vorgaben
- K11 Freiheiten bei der Wissensvermittlung
- K12 Eigene fachliche Schwerpunkte verfolgen
- K18 Ansprüchen der Studierenden auf Mitspracherecht an Tutoriumsgestaltung gerecht werden wollen
- K23 Erwartung der FPT, den Studierenden helfen zu müssen

Erwartungen von Institution/ Dozierenden an die FPT

- K9 Unterschiedliche Anforderungen von verschiedenen Arbeitgebern an FPT
- K15 Pflicht der FPT; Studierende bewerten zu müssen
- K29 Erwartungen der Dozierenden an FPT im Hinblick auf gute Lehre

Konflikt zwischen der Rolle der FPT als Lehrender und als Student

- K1 Widersprüchliche Rollen als Lehrender und als Student (Peer)
- K4 Verwirklichung der Peer-Ebene
- K10 Fehlende Autorität bei Studierenden
- K13 Umgang mit Verantwortung als FPT
- K14 Überschreiten des Zuständigkeitsbereiches
- K19 Work-Life-Balance

K20 Hoher Arbeitsaufwand

Fehlende Kompetenzen für die Tätigkeit als FPT

K2 Didaktische Gestaltung des Tutoriums

K8 Umgang mit schwierigen, bzw. unerwarteten Situationen

K25 Mangelnde Lehrerfahrung

K26 Studierende motivieren

K28 Zeitmanagement

K24 Umgang mit Nervosität

Austausch zwischen Studierenden, Dozierenden und FPT

K3 Mangelndes Feedback durch Studierende an Fach Peer Tutoren (FPT)

K17 FPT als Sprachrohr zwischen Dozierenden und Studierenden

K27 Tutoriumsgröße

K21 Umgang mit eigenen Wissenslücken

K31 Fehlendes Feedback durch FPT an Studierende

K32 Anonymität im Tutorium

K33 Befürchtung, etwas Falsches zu sagen

K35 Mangelnde vertrauensvolle Atmosphäre

Umgang der Fach Peer Tutor_innen mit Konflikten

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
<i>Kategorienbildung aus den Aussagen der FPT der kulturwissenschaftlichen Fakultät der EUV</i>					
A	54	habe ich zu- also ihm oder ihr dann halt einfach gesagt, dass ich das ziemlich daneben fand und ich das auch persönl- also, das- das- an dem Punkt habe ich Sachen auch wirklich persönlich genommen, weil man sagt was und des ist halt ´n ganz offensichtliches Bescheißen so, ne.	hat gesagt, dass er das ziemlich daneben fand und das persönlich genommen hat, weil das ganz offensichtliches Bescheißen war	In direktem Zweiergespräch persönliche Betroffenheit geäußert	K1 Direktes Gespräch zur Klärung
A	54	dann habe ich (das) halt versucht auszudiskutieren und bin dann soweit gegangen denen die Möglichkeit- den Personen dann auch die Möglichkeit zu geben, das irgendwie noch Mal auszubügeln	Versucht, auszudiskutieren und Möglichkeit zu geben, das auszubügeln	Wollte Raum für Diskussion zur Klärung geben	K2 Verhandlungsspielraum für Anforderungen bieten
A	54	da habe ich viel zu viel Zeit reingesteckt und bin auch hinter mein- also bin über meine eigenen Verantwortlichkeiten weit hinaus gegangen. Das hätte ich nicht machen sollen. Da hätte ich sagen können: „Also, dann geht halt nächstes Semester noch mal ins Tutorium.“	hat zu viel Zeit reingesteckt und ist über eigene Verantwortlichkeiten weit hinaus gegangen, hätte das nicht machen sollen; hätte sagen können: „Dann geht halt nächstes Semester noch mal ins Tutorium.“	Hat sich zu intensiv selbst damit beschäftigt	K3 Persönliche Kompetenzüberschreitung
A	56	bin bei solchen Sachen, bin ich manchmal ´n bisschen zu weich	Findet sich manchmal zu weich	Manchmal inkonsequenter Umgang	K4 Inkonsequenter Umgang
A	56	[es mussten] fast schon erzieherische Sachen gemacht werden, die ich eigentlich <u>überhaupt gar nicht</u> machen will	Muss erzieherisch durchgreifen, was er <u>überhaupt gar nicht</u> will	Macht erzieherische Sachen, will das eigentlich nicht	K5 Erzieherische Maßnahmen ergreifen

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	58	[...] fängt das Tutorium an und da sitzen fünfzehn Leute, von denen haben zwei den Text gelesen [...] naja, was soll ich da machen? Da kann ich dann halt die Moralkule rausholen oder kann sagen: „Dann geht halt nach Hause.“ Oder den Text erzählen. Aber ich muss das Ding am Laufen halten, das heißt, ich bin halt irgendwie derjenige, der die meiste Zeit doziert.	Doziert die meiste Zeit, weil er nicht weiß, wie er sonst damit umgehen soll, wenn niemand den Text gelesen hat	Doziert aus Unsicherheit	K6 Frontal unterrichten
A	58	ich glaube, ich zieh mir da ´n bisschen viel den Schuh an, irgendwie Leute an die Hand nehmen zu wollen [...] ist wahrscheinlich auch an vielen Stellen auch ´n bisschen paternal	Glaubt, er zieht sich zu viel den Schuh an, die Studierenden an die Hand nehmen zu wollen	Agiert paternal, indem er die S. an die Hand nimmt	K7 Verantwortung für die Studierenden übernehmen
A	62	viele Sachen, die man irgendwie ja dann- die man dann noch lernen muss und die mit der Zeit dann auch kommen. Und dass man so ´ne bestimmte Entspantheit damit auch, dass man nicht alles von Anfang an wissen kann. So, und des, was mir glaube ich am Anfang unglaublich schwierig gefallen ist und weswegen ich dann halt bis zum Ende eigentlich nie was gesagt habe in Veranstaltungen, ist, weil ich immer gedacht habe, ich muss jetzt unbedingt was Richtiges sagen. Und das- dieses Verständnis würde ich gerne jedem einzelnen in seinem ersten Semester schon mitgeben: „Du kannst auch mal was mitreden, was nicht so clever ist.“	FPT wünscht sich, den Studierenden mit auf den Weg geben zu können, dass man nicht von Beginn an alles wissen kann. Hat eigene Erfahrung gemacht, dass er sich als jüngerer Student nicht getraut hat, Fragen zu stellen.	Versetzt sich in die Lage der S.	K8 In Lage von Studierenden versetzen

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B	25	wenn ich mehr persönlich auch sage über den Text und nicht nur rein wissenschaftlich neutral versuche zu bleiben, dass dann auch mehr Fragen kommen.	Hat festgestellt, dass mehr Fragen gestellt werden, wenn sie vom wissenschaftlichen Rahmen abweicht und auch persönliche Meinung einbringt	Einbringen von persönlicher Seite als Anregung zur wissenschaftlichen Mitarbeit	K9 Studierende zu aktiver Mitarbeit motivieren
B	25	Und wenn halt irgendwie jemand nicht so gut vorbereitet ist und nur mit dem Wissen aus dem, was wir da halt irgendwie gesammelt haben da zur Klausur gehen würde, wär´ das natürlich nicht- nicht möglich, aber das habe ich auch immer versucht zu kommunizieren,	Hat versucht zu kommunizieren, dass gesammeltes Wissen aus den Tutorien allein nicht reicht zum Bestehen der Klausuren	Kommunizieren über Eigenverantwortung der Studierenden im Hinblick auf Selbststudium außer-half des Tutoriums	K10 Offenlegen der Ziele und Grenzen des Tutoriums
B	25	dass ich im Grunde genommen nicht die richtigen Sachen sage und man nicht irgendwie schwarz auf weiß das aufschreiben soll, was ich jetzt sage und gleichzeitig versucht, eben nicht hundert Prozent definitive Antworten zu geben, sondern eher ´ne Frage zurückzugeben, also diese kleinen Techniken, die es halt da gibt, dass man, (wenn eine) Frage gestellt auch versucht die ein bisschen aufzuteilen und zu ordnen und wieder zurück zu geben	Hat kommuniziert, dass Eigenverantwortung bei der Beantwortung von Fragen zu Texten wichtig ist. Hat Fragetechniken als Hilfsmittel benutzt (Fragen zurückgeben, um Gedanken zu ordnen)	Hat Eigenverantwortung der Studierenden durch Fragetechniken unterstützt	K11 Unterstützung der Selbstständigkeit der Studierenden

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B	25	und das wurde mit dem Semester auch immer besser, aber vielleicht dann auch (weil) die Studierenden da mehr reinkamen ´n Gefühl dafür zu bekommen, dass man selber Fragen stellen kann und dass man auch jeweils, gerade wenn- wenn vorbereitet wurde auf die Klausuren gab es immer so ein, zwei Leute, die dann immer die Fragen beantwortet haben und ich musste es nicht machen, was ich glaube ich sehr, sehr- was gut ist dann in dem Moment.	Im Laufe des Semesters haben Studierende immer mehr Eigenverantwortung übernommen und sich gegenseitig Fragen beantwortet	Hat Studierende darin unterstützt, sich gegenseitig Fragen zu beantworten	K11 Unterstützung der Selbstständigkeit der Studierenden
B	27	ich habe meine Aufgabe so ein bisschen daran zu sehen- gesehen ´ne andere Struktur als in der Schule zu schaffen, auch wenn das vielleicht nicht immer so geklappt hat, aber eher so ´n- die Selbstverantwortung	Hat eigene Aufgabe darin erkannt, andere Struktur als in der Schule zu schaffen und die Selbstverantwortung zu fördern	Wollte Alternative zur Schulstruktur aufbauen, durch Selbstverantwortung	K9 S. zu aktiver Mitarbeit motivieren
B	29	ich glaub, die Selbstverantwortung war dann in dem Moment halt irgendwie das- dass ich versucht habe, ´ne Motivation zu entzünden	Hat versucht, S. zu motivieren, indem er ihnen Selbstverantwortung gegeben hat	Hat durch Stärken der Selbstverantwortung versucht zu motivieren	K9 S. zu aktiver Mitarbeit motivieren
B	33	diese Absprache mit den anderen Tutoren, die halt super war, weil es halt immer (so war), okay, ich habe das und das Problem, wie läuft das denn bei euch	Absprache mit anderen Tutoren war super, weil man immer fragen konnte, wie es bei den anderen läuft	Absprache mit anderen Tutoren	K12 Mit Anderen (Freund-innen, Tutor_innen, Dozierenden) austauschen

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B	33	was macht ihr oder sozusagen, oder meine Stunde lief jetzt gerade nicht so, die Leute haben nicht so geredet und dann gab's vielleicht eine, die gesagt hat: „Doch bei dir lief's total gut.“ Und dann halt irgendwie klar, dann muss man halt kurz reflektieren: Das liegt nicht nur am Tutor, sondern das liegt auch an der Gruppe,	Absprache gut, wenn Differenzen auftauchen, bei dem einen hat die Stunde gut geklappt, bei dem anderen nicht. Dann kann man reflektieren, ob es an einem selbst oder an der Gruppe lag.	Absprache gut für Abwägen der Gründe, warum etwas gut oder nicht gut funktioniert	K12
B	33	versucht man (aber dann ja) trotzdem so die ganze Gruppe so 'n bisschen zu aktivieren und halt eben nicht nur mit sechs Leuten zu reden [...]. Und deswegen hab ich halt versucht, so diese Gruppenarbeiten, bestimmte Modelle wie Platzdeckchen und so weiter anzuwenden,	Wollte Gruppe zum Mitarbeiten motivieren durch Methoden wie Gruppenarbeit	S. durch Methoden motivieren	K9 S. zu aktiver Mitarbeit motivieren
B	34	Also da habe ich dann schon immer kurz auch Feedback gesammelt wie das jetzt war mit der Gruppenarbeit und ich hab halt versucht, halt genau diesen Diskussionsraum zu öffnen, von wegen jede Gruppe wird was anderes vielleicht rausfinden	Wollte mit Gruppenarbeit Diskussionsräume eröffnen für Austausch und hat dafür Feedback eingesammelt	Um Meinung über Gruppenarbeit zu erfahren, hat T. Feedback eingeholt	K13 Einholen von Feedback durch Studierende
B	35	in Bezug aufs Problem mit den Anforderungen war (ja) auch in Absprache mit den anderen Tutoren und dann halt letztendlich dann haben wir halt drüber geredet und (würde man sagen halt): „Okay, ist man nett oder ist man weniger nett?“	Absprache mit anderen Tutoren über Anforderungen und Umgang damit, wie konsequent man ist. Haben sich für die nettere Variante entschieden, aber einheitlich	Absprache unter Tutoren, um Anforderungen und Umgang damit einheitlich zu gestalten	K12 mit Anderen (Freunden, Tutoren, Dozierenden) austauschen
B	35	Und irgendwie haben wir uns meistens für die nettere Variante entschieden, aber schon eine, die halt konsequent nicht einzelne ungleich behandelt	Haben vereinbart, nett, aber konsequent aufzutreten	Nettes, aber konsequentes Auftreten	K14 Zu Beginn des Tutoriums konsequenter Umgang mit Anforderungen, dann flexibel

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B	35	wurde das auch offiziell auch kommuniziert, sodass es nicht ist, so der eine durfte des, während alle anderen vielleicht irgendwie unbedingt versucht haben, was weiß ich andere Sachen vernachlässigt haben, um halt rechtzeitig die Exzerpte zu schreiben	Einheitliche Regelungen wurden an alle offen kommuniziert	Einheitliche Linie offenkundig machen	K14
B	41,45	deswegen hab ich gemerkt, okay, besser ein Mal klar sagen: „Nein, es geht nicht.“ [...] halt irgendwie diese Anforderungen klar darzulegen.[...] aber letztendlich [...], ich hab das jetzt nicht bereut, dass ich da kommuni- sozusagen kommuniziert habe und versucht habe, irgendwie auf ihn [S.] einzugehen	hat für sich festgestellt, dass es besser ist, klare Anforderungen zu stellen und trotzdem auf S. eingehen zu können	klare Anforderungen mit anschließendem Verhandlungsspielraum stellen	K14
B	47	ich hab immer versucht, halt zu zeigen, dass die Anforderungen- dass es zwar irgendwie vielleicht anstrengend ist, zeitaufwändig und so weiter, aber dass das nicht für mich ist, also dass sie diese Exzerpte nicht für mich, sondern für sich schreiben, dass sie später mir hoffentlich danken werden, dass sie das gemacht haben,	Wollte zeigen, dass die Anforderungen zwar anstrengend, aber für jeden einzelnen sinnvoll und hilfreich für restliches Studium sind	War FPT wichtig, den Sinn der Anforderungen zu vermitteln	K14 Zu Beginn des Tutoriums konsequenter Umgang mit Anforderungen, dann flexibel
B	47	Das sind dann halt irgendwie Hausaufgaben und natürlich sind sie auch vielleicht von anderen Sachen überfordert und das Tutorium wird nicht als das wichtigste wahrgenommen, und ich wollte halt auch nicht der sein, der jetzt irgendwie künstlich jetzt noch mal so ´ne Schwelle darstellt von: das müssen wir jetzt auch noch machen.	Versteht, dass Tutorium nicht als Wichtigstes wahrgenommen wird und wollte deshalb Studierenden auch nicht unnötig Steine in den Weg legen und höhere Anforderungen stellen	Flexible Klarheit statt starre Anforderungen	K14

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B	47	Und dann war's vielleicht auch ganz gut, dass man letztendlich dann so ´n bisschen zum Schluss das aufweichen konnte und halt sagen konnte, man kann noch ´n Exzerpt nachreichen und so weiter. Aber halt erst mal so klarer zu denken, was sind denn die Anforderungen.	War gut, Anforderungen auch nochmal aufweichen zu können, sodass es dann schon möglich war, ein Exzerpt nachzureichen. Wichtig, anfangs erst mal klarer aufzutreten.	Klareres Auftreten am Anfang nötig, Aufweichen der Anforderungen später dann besser möglich	K14 Zu Beginn des Tutoriums konsequenter Umgang mit Anforderungen, dann flexibel
B	59	dieses Ordnungspolizistenverhalten, was man dann machen muss von: „Ich weise dich mal zurecht“, wollte ich ja auch nicht, also deswegen musste ich ihn- hab ich ihn meistens ja eher so ´n bisschen reden lassen oder hab halt versucht, auf eine Sache einzugehen und zurückzukommen zu dem, was eigentlich die Fragestellung war,	Wollte S. nicht zurechtweisen. Hat Ausschweifungen zu einem Thema zugelassen, aber hat weiterhin eigene Linie verfolgt	Ausschweifungen im Rahmen einer klaren Linie zulassen	K14
C	12	ich hab das immer sehr, sehr stark betont, immer auch am Anfang jeder Sitzung, dass ich einfach nicht die Antwortmaschine bin und dass ich auch nicht als (diejenige) gesehen werden möchte, sondern dass ich immer noch Studentin bin, selber auf dem Weg bin ´ne Masterarbeit zu schreiben, ich mich auch durch alles durchwurschteln muss	Hat immer stark betont, dass sie nicht Antwortmaschine ist und nicht als solche wahrgenommen werden will, sondern selbst Studentin ist, die ihre Probleme mit dem Studium hat an gewissen Stellen	Offenlegen der eignen Grenzen und Ziele	K10 Offenlegen der Ziele und Grenzen des Tutoriums
C	20	war erst mal kurz schockiert [...] dann dachte ich irgendwie- also ich fand (den Moment) sehr albern [...] und hab mich dann versucht, mich zu versichern bei den anderen Teilnehmern	Fand Situation albern und hat sich dann Feedback der anderen Teilnehmer zur Situation eingeholt	Wollte eigene Wahrnehmung mit anderen abgleichen und hat sich Feedback von den anderen Kursteilnehmern eingeholt	K13 Einholen von Feedback der S.

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
C	20	Da haben die gesagt: „Nee, das ist totaler Quatsch.“ Und da es wirklich so ´ne Ausnahme war und nur eine war, habe ich mich dann auch nicht weiter drum gekümmert und dachte dann: `Okay, die- weiß nicht also dann macht man´s halt nicht jedem recht. Das war irgendwie echt okay, weil die anderen mir signalisiert hatten, dass es in Ordnung so war.	Teilnehmer wollten lieber Förderung der Eigenständigkeit, so wie FPT Daraufhin hat sich FPT nicht mehr Gedanken gemacht und gedacht, dass man es nicht allen recht machen kann	Akzeptanz, dass man es nicht allen recht machen kann	K15 Akzeptanz der Situation
C	26	ich habe jede Stunde gesagt, dass ich möchte, dass sie (bis zum) nächsten Mal sich überlegen, was sie gerne machen möchten. Ich werde mich nicht hier vorne hinsetzen und sagen: „Wir machen das und das.“	Hat jedes Mal S. Dazu aufgefordert, sich aktiv einzubringen, indem sie sagen sollten, was sie gerne machen möchten, weil sie sich nicht in der Rolle sah, das für sie zu übernehmen	Unterstützung der S., ihre eigenen Interessen zu vertreten	K11 Unterstützung von Eigenverantwortung/ Selbstständigkeit der Studierenden
C	48	Ich hab ihr [Professorin] oft gesagt, wenn ich das Gefühl hab, dass ich das nicht möchte, weil ich einfach mich nicht in der Lage fühle, Essays zu benoten.	Hat Professorin oft gesagt, wenn sie sich nicht in der Lage fühlte, ihre S. zu benoten	Hat es angesprochen, wenn sie keine Noten vergeben wollte	K1 Direktes Gespräch zur Klärung
C	48	kann die gerne lesen und ein Feedback dazu geben oder einfach mich einbringen, indem was ich irgendwie wissenschaftlich auch dazu beitragen könnte, aber ich kann eben nicht, auch gerade nicht weil (für mich nicht) ganz klar, ob ich das darf, ´ne Note geben	Angeboten, Feedback zu geben oder einen wissenschaftlichen Beitrag zu geben, aber will keine Noten vergeben, weil unsicher, ob das in ihren Zuständigkeitsbereich fällt	Zwar keine Notenvergabe, aber Angebot zur Unterstützung der Professoren	K3 Persönliche Kompetenzüberschreitung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
<i>Kategorienbildung aus den Aussagen der FPT der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der EUV</i>					
D	14	Dass die sich halt nicht- also nicht schämen, schämen nicht unbedingt, aber wenn die wirklich so ein bisschen peinlich berührt ist, dann gehe ich hin und sag beispielsweise: „Hey, ganz entspannt, was hast du nicht verstanden?“	Wenn er merkt, dass S. Nicht zugeben wollen, wenn sie etwas nicht verstanden haben, geht er direkt auf sie zu und fragt nach	Individuelles Motivieren der S.	K9 S. zu aktiver Mitarbeit motivieren
D	18	dann meine ich: „Hey, du hast doch den Lösungsweg doch verstanden.“ Und das ist ja das A und O, das du das wirklich alleine noch mal auf die Reihe bekommst, das zu machen	Ermutigt S., indem er sie für das lobt, was sie verstanden haben	Motivieren durch ermutigen	K9 S. zu aktiver Mitarbeit motivieren
D	45	Die Person beispielsweise, die den Tränen sehr nahe war- [...]sagt von wegen: „Ey, ich versteh´s nicht, ist doch alles scheiße!“[...] Und dann habe ich ihn erst mal rausgenommen, mich nur auf die Person bezogen und gesagt- wie vorhin gesagt: „Hey, ich mach´s jetzt noch mal.“	Als ein Studierender vor Verzweiflung fast weinte, weil er den Inhalt nicht verstand, konzentrierte sich T. auf diese Person und wiederholte den Inhalt nochmal.	Ist auf verzweifelte Person eingegangen und hat Arbeitsschritt wiederholt	K16 Individuelle Hilfeleistung bieten
D	45	Also ihn dann wirklich direkt angesprochen	Hat ihn direkt angesprochen	Direktes Ansprechen	K1 Direktes Gespräch zur Klärung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
D	55	Ich pick mir immer direkt Leute- eigentlich bin- war ich kein Fan davon, aber die, die Person die am lautesten ist, wo- der war ja in der Schule auch so. Dann frag ich: „Alles soweit verstanden?“ Weil die Leute- die Studenten möchten ja nicht in die Situation kommen, vor allen angesprochen zu werden und dann noch über- ich sag nie: „Ruhe, Ruhe, Ruhe.“ Weil dann- ja, okay, was redet der da vorne? (Soll er) doch mal weitermachen. Darum geht’s dann einfach, dass ich dann wirklich eine Person rauspicke und sage: „Hey, alles in Ordnung, passt das soweit?“ Und dann geht weiter-	Pickt sich die lauteste Person raus und spricht sie direkt an, ob sie alles verstanden hat. Positiver Effekt, da es den Studierenden unangenehm ist, vor ihren Kommilitonen angesprochen zu werden.	Direkte Ansprache der Personen, die durch lautes Verhalten das Tutorium stören hilft	K1 Direktes Gespräch zur Klärung
D	55	[...] ich war halt- im ersten Moment geschockt, also überfordert- ich hatte halt in dem Moment wirklich ´n Lösungsansatz, war vielleicht auch Glück in dem Moment, weil ich wusste wie ich das vielleicht händeln kann und wie ich das bewerkstelligen kann.	war geschockt und überfordert im ersten Moment. Dann hatte er einen Lösungsansatz und wusste, wie er die Situatio bewerkstelligen kann	Überforderung, mit starken Emotionen von S. umzugehen	K3 Persönliche Kompetenz-überschreitung
D	55	Ich dachte mir, okay, jetzt starren dich alle an. Ich dacht mir, okay, hey- ich (hatte mir dann vorgestellt,) okay, ich sitz da jetzt und bin verzweifelt, was würde ich erwarten? Und ich hätte gesagt, ja hey, wenn der jetzt mich so ´n bisschen nicht unbedingt beruhigt wie bei ´ner Mutter oder so als Kind, sondern sagt: „Hey, (wir machen) jetzt kurz piano hier.“	Alle starrten FPT an, er behielt die Ruhe und versetzte sich in die Lage des Störenfrieds, überlegte, was er an seiner Stelle bräuchte.	In Lage des S. versetzt.	K8 In Lage von S. versetzen
D	55	So einfach mal klare Ansage [...], was jetzt- was jetzt sein nächster Schritt ist, einfach mal- er war verwirrt, er wusste nichts mehr im Prinzip.	Klare Ansage über weiteres Vorgehen machen	Klare Ansagen, um Sicherheit zu vermitteln	K17 Klare Ansagen formulieren

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
D	57	ich bin halt einer, der sehr viel rumläuft, ich geh dann mal hin, guck noch mal die Zahlen nach, gehe fast durch jede Reihe- (bin ständig in) Bewegung und guck mir an, okay, hast du das verstanden.	Läuft durch die Reihen, um Einzelnen Unterstützung anzubieten	Unterstützt Einzelne	K16 Individuelle Hilfe-leistung bieten
D	77	ich überlass den Leuten dann auch, bei mir speziell im Tutorium auch ein, zwei Aufgaben, die sie selber lösen sollen, die halt analog funktionieren, wo ich die Grundlagen schaffe	Überlässt S. Aufgaben, die sie selbstständig bearbeiten	S. Aufgaben übertragen	K11 Unterstützung der Selbstständigkeit der Studierenden
D	77	Dann guck ich einfach, sprech die Person an: „Hey, haste ja super gelöst.“ Erst mal so ´n positives Feedback geben,	Gibt S. positives Feedback, wenn sie etwas richtig gemacht haben	S. positives Feedback geben	K18 Studierende für Erfolge loben
D	77	dann freuen die sich erst mal und (dann sage ich): „Hey, haste nicht mal Lust vorne vor den Studenten das noch mal vorzustellen?“ „(Naja, weiß ich jetzt nicht, ob das richtig ist)?!“ Sag ich: „Ja, keine Sorge, ich bin ja auch da. Das ist alles richtig.“	S. freuen sich über Lob und dann ermutigt er sie dazu, eine Aufgabe vor den anderen Teilnehmenden vorzustellen	S. Aufgaben übertragen	K11 Unterstützung der Selbstständigkeit der Studierenden
D	77	Einfach auch noch so noch mal ´n anderer Input so von wegen, uh, einer von uns ist da jetzt vorne, jetzt muss ganz ruhig. (So dann stellt der das vor) und dann einfach noch mal jemand von außen holen	Lässt S. Aufgaben für die Anderen erklären, um alle S. zu beteiligen	S. Aufgaben übertragen	K11
E	22	wann ich diese Tutorium leite, fühle mich bisschen mehr als Chef, als gleich Studenten als die, weil ich muss die Leute beruhigen usw. Die sind vierzig für jeder Tutorium und ich kann nicht so weich sein.	Wenn FPT das Tutorium leitet, sieht sie sich in Leitungsposition, nicht zuletzt, weil so viele Teilnehmenden das Tutorium besuchen	Sich in Leitungsfunktion sehen	K19 Sich in Leitungsfunktion wahrnehmen

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
E	44	das war einmal ein kleine Frage, die ich am Anfang nicht richtig antworten konnte,[...] ich hab gesagt- sehr- sehr kurz geantwortet und ich fühlte mich sehr schlecht.	Es kam eine Frage, die FPT nicht richtig beantworten konnte, wofür sie sich schlecht fühlte	Anspruch an sich selbst, verantwortlich zu sein, dass man alle Fragen beantworten kann	K20 Übernahme der alleinigen Verantwortung für Situation
E	44	habe ich diese Aufgabe fast bis Ende gelöst und dann hab ich- ich wusste was ich sagen- wie ich antworten musste. Und wir haben gestoppt und gesagt: „Okay dein Antwort, ja, ich hab darüber gedacht und es ist so und so und darum und darum.“	Hat die Aufgabe dann noch gelöst und die Antwort später gegeben	Nachreichen der richtigen Antwort	K20 Übernahme der alleinigen Verantwortung für Situation
E	44	und ich hab gefragt, ob sie das verstanden habe. Na, ich weiß nicht ob sie richtig das verstanden habe, ich habe- sie hat gesagt: „Ja, ist jetzt alles klar.“	Hat gefragt, ob S. Es verstanden hat, was diese bejahte, dennoch nicht sicher, ob dem so war	Versichern, ob S.die Aufgabe verstanden hat	K16 Individuelle Hilfeleistung bieten
F	33	mit den „Fragen nicht beantworten“[...] dann hab ich meistens immer am Lehrstuhl nachgefragt, also ich hab dann immer unseren Professor gefragt	Wenn er Fragen nicht beantworten konnte, hat er bei seinem Professor nachgefragt	Unterstützung von betreuendem Dozierenden einholen	K21 Unterstützung durch betreuenden Dozierenden sichern
F	37	Wenn man irgendwas nicht weiß, wie man das lösen soll. Dann konnt man immer zu dieser- zu diesem Meeting, bzw. zu dieser offenen Sprechstunde gehen mit dem Professor und dann- oder auch andere Tutoren befragen	Bei eigener Ratlosigkeit konnte man sich mit Professoren oder anderen Tutoren austauschen	Austausch mit Professoren oder Tutoren	K12 mit Anderen (Freunden, Tutor_innen, Dozierenden) austauschen
F	37	wir ham uns auch selber als Tutoren bei Facebook ´ne Gruppe gemacht. So quasi wo wir uns Tutoren immer gegenseitig geholfen haben dann	Haben eine Facebook-Gruppe eröffnet, um sich gegenseitig zu helfen	Selbstorganisation für gegenseitige Hilfestellungen	K22 Gegenseitige Hilfe unter FPT organisieren
F	41	sind wir immer zu dritt dann die Aufgaben halt alle durchgegangen, ham uns gegenseitig dann geholfen oder (wenn man mal nicht) weiter wusste	Haben sich unter FPT zusammengeschlossen, um sich gegenseitig zu helfen	Selbstorganisation für gegenseitige Hilfestellungen	K22

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
F	45	bin eigentlich der Meinung, dass ich das bis jetzt relativ gut gehandelt hab. Also auch was ich bis jetzt so an Feedback von den Studenten bekommen hab	Hat bisher Probleme gut angehen können, da er bisher gutes Feedback erhalten hat	Feedback der S. war bisher positiv	K13 Einholen von Feedback der S.
F	47	übermittle ich ganz gut diese Sicherheit, also dass ich den Studenten recht gut rüberbring- oder dieses Gefühl vermitteln kann, dass ich in ´nem gewissen Grad weiß, wovon ich rede und dass ich jetzt nicht nur die Lösungen ablese.	Vermittelt Sicherheit in Bezug auf eigenes Wissen	Sicherheit durch Wissen vermitteln	K23 (Selbst) Sicherheit durch Fachkompetenz vermitteln
F	51	ich hab heut wieder und das ist dann halt jetzt schon wieder so ´n bisschen Routine geworden.	Hat Routine gewonnen	Erfahrung sammeln	K23
F	55	Und dann ham wir's erst mal quasi- dann ham wir den Teil erst mal ausgelassen und ham den auf nächste Woche verschoben.	Als Technik versagte, haben FPT diesen Teil auf das nächste Tutorium verschoben	Flexibler Umgang mit versagender Technik	K24 Störungen Vorrang geben
F	61	erteilen wir Aufgaben den Studenten selbst, also sozusagen erst mal selbst das quasi anwenden, was sie in der Vorlesung gelernt haben.	Verteilen Aufgaben an S., die sie selbstständig lösen müssen	Unterstützen eigenverantwortliches Lernen	K11 Unterstützung der Selbstständigkeit der Studierenden
F	61	bin ich auch zu den Studenten hingegangen und hab den halt das nochmal so gesagt: [...] versucht irgendwie an, ja an die Studenten zu appellieren, dass man doch irgendwie aufpassen sollte, bzw. mitmachen sollte.	Ist zu S. hingegangen und hat an ihre Vernunft appelliert	Ermahnen der S., dass sie aufpassen und sich beteiligen sollen	K5 erzieherische Maß-nahmen ergreifen
F	67	dass wir ab und zu auch Studenten nach vorne geholt haben und diese dann quasi am Computer die Aufgaben begleiten, mit den anderen Studenten zusammen gemacht haben	Haben manchmal S. nach vorne geholt und sie bei der Aufgabe begleitet	Haben S. Bei selbstständigem Lösen der Aufgabe unterstützt	K11 Unterstützung der Selbstständigkeit der Studierenden

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
F	67	falls der Student halt nicht weiterkommt, dass dann andere Studenten dem Studenten helfen und wir erst dann einspringen wenn ´s dann gar nicht mehr klappt	Haben S. ermutigt, sich gegenseitig zu helfen	Haben S. zur Selbsthilfe verholfen	K11 Unterstützung der Selbstständigkeit der Studierenden
F	74	wir haben zwar Vorlagen vom Lehrstuhl bekommen und die Lösungen, aber wir haben dann unsere Vorlagen, mit denen die Studenten gearbeitet haben, extra noch mal komplett neu gemacht	Haben Vorlagen vom Lehrstuhl um eigene ergänzt, um gut vorbereitet zu sein	Gute Vorbereitung hilft	K25 Gut vorbereitet sein
<i>Kategorienbildung aus den Aussagen der Professoren</i>					
<i>Professoraus der Kulturwissenschaften</i>					
G	42	da gibt es zwei Typen. Die einen, die laufen den Studenten ziemlich lange nach und versuchen, es irgendwie hinzukriegen und haben ja auch gesehen, dass das eigentlich ganz Schlaue sind, die aber aufgrund von Disziplingeschichten oder Fleißmängeln oder so dann vielleicht in Gefahr geraten, ihren Tutoriums-teilnahmeschein nicht zu kriegen.	Gibt zwei Möglichkeiten: die einen verstehen die S. und versuchen, alle mit ins Boot zu holen	Empathisch sein und deshalb Verhandlungsspielraum bieten	K2 Verhandlungsspielraum für Anforderungen bieten
G	42	andere sagen: Tja, also bis dann und dann habt ihr Zeit, noch zwei Wochen und wenn ihr es dann nicht abgegeben habt, dann geht ´ne Liste an ° (Name der Person) und dann steht da drin die haben' s nicht und kriegen dann keinen Tutoriumsschein. Punkt.	Dann gibt es andere, die klare Anweisungen erteilen und sich strikt daran halten, sodass es wenig Verhandlungs-spielraum gibt	Klare Anweisungen ohne viel Handlungsspielraum	K17 Klare Ansagen formulieren
G	42	wenn die Leute immer schön teilgenommen haben und so, dann strecken wir die Frist auch manchmal noch ´n bisschen und kriegen das schon irgendwie hin, aber im Prinzip, ja, muss natürlich das auch durchgesetzt werden.	Grundsätzlich müssen Anforderungen durchgesetzt werden, es gibt aber Ausnahmen	Ausnahmen bestätigen die Regel	K14 Zu Beginn des Tutoriums konsequenter Umgang mit Anforderungen, dann flexibel

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
G	44	(Ob) man sich eher auf die Studentenseite begibt und mit Verständnis agiert	Frage, ob FPT sich eher auf der Seite der S. sieht und empathisch agiert...	Empathisches Mitfühlen der S.	K8 In Lage von S. versetzen
G	44	oder ob man sich eher auf die Lehrendenseite schlägt und die harte Seite * deutlich macht	...oder ob FPT eher Lehrendenfunktion übernimmt und deshalb eher härter auftritt	Lehrendenfunktion übernehmen	K5 Erzieherische Maßnahmen ergreifen
G	45	die einen sozusagen das Bemühen auch stärker honorieren	Manche FPT honorieren stärker das Bemühen der S.	Empathisches Mitfühlen der S.	K8
G	45	und die anderen den Output mehr sehen und dann auch 'n bisschen klarer in der Beurteilung der Leistung sind.	Andere sind mehr ergebnisorientiert und dadurch klarer in ihrer Bewertung der Leistungen	Lehrendenfunktion übernehmen	K5
G	47	Ich versuch die [Tutoren] natürlich statusmäßig immer zu bauchpinseln und so weiter, indem ich sie im Seminar auch entsprechend agieren lasse und so weiter, um deutlich zu machen, dass die hier auch schon zum Lehrkörper irgendwie gehören	Versucht, seine Tutoren zu unterstützen und Verantwortung zu übertragen	Unterstützen der FPT durch Dozierende	K21 Unterstützung durch betreuenden Dozierenden sichern
<i>Professor aus der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät</i>					
H	32	dann reden wir natürlich auch im Vorfeld am Lehrstuhl darüber, dass solche Probleme auftreten können und wie man solche Probleme löst, das ist sehr hilfreich für die.	FPT und Dozent lösen gemeinsam Probleme	Unterstützung durch Dozierende sichern	K21
H	57	muss dann halt drüber reden und dann kriegen wa da auch 'ne Lösung hin.	FPT können zu Dozierendem kommen und mit ihm eine Lösung suchen	Abstimmung zwischen FPT und Dozierendem	K26 Abstimmung zwischen FPT und Dozierendem

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
<i>Kategorienbildung aus den Aussagen der Studentin der kulturwissenschaftlichen Fakultät</i>					
I	46	die geht schon auch einzeln auf die Leute ein bei den Referaten. [...] so generell, sie helfen schon weiter, auch individueller	FPT geht bei Referaten auf Einzelne ein	Individuelles Eingehen auf Fragen, Problemen bei Referaten	K16 Individuelle Hilfe-leistung bieten
I	46	weiß nicht ganz genau, wie er dann auch in dieser Situation, wenn halt wirklich Stille herrscht, wie er damit umgehen soll.	FPT ist unsicher, wie er mit Stille umgehen soll	Unsicher bei Stille	K4 Inkonsequenter Umgang (aus Unsicherheit)
I	52	jeder soll halt 'n Referat in der Veranstaltung halten, sonst kriegste halt nicht deinen Schein	S. mussten ein Referat halten, sonst hätten sie ihren Schein nicht bekommen	Leistungsanforderung ohne Spielraum	K5 Erzieherische Maß-nahmen ergreifen

Kategorien der Hauptkategorie „Umgang der Fach Peer Tutor_innen mit Konflikten“

Kategorie 1	Direktes Gespräch zur Klärung
Kategorie 2	Verhandlungsspielraum für Anforderungen bieten
Kategorie 3	Persönliche Kompetenzüberschreitung
Kategorie 4	Inkonsequenter Umgang (aus Unsicherheit)
Kategorie 5	Erzieherische Maßnahmen ergreifen
Kategorie 6	Frontal unterrichten
Kategorie 7	Verantwortung für die Studierenden übernehmen
Kategorie 8	In Lage von Studierenden versetzen
Kategorie 9	Studierende zu aktiver Mitarbeit motivieren
Kategorie 10	Offenlegen der Ziele und Grenzen des Tutoriums
Kategorie 11	Unterstützung der Selbstständigkeit der Studierenden
Kategorie 12	Mit Anderen (Freunden, Tutoren, Dozierenden) austauschen
Kategorie 13	Einholen von Feedback durch Studierende
Kategorie 14	Zu Beginn des Tutoriums konsequenter Umgang mit Anforderungen, dann flexibel
Kategorie 15	Akzeptanz der Situation
Kategorie 16	Individuelle Hilfeleistung bieten
Kategorie 17	Klare Ansagen formulieren
Kategorie 18	Studierende für Erfolge loben
Kategorie 19	Sich in Leitungsfunktion wahrnehmen
Kategorie 20	Übernahme der alleinigen Verantwortung für Situation
Kategorie 21	Unterstützung durch betreuenden Dozierenden sichern
Kategorie 22	Gegenseitige Hilfe unter FPT organisieren
Kategorie 23	(Selbst) Sicherheit durch Fachkompetenz vermitteln
Kategorie 24	Störungen Vorrang geben
Kategorie 25	Gut vorbereitet sein
Kategorie 26	Abstimmung zwischen FPT und Dozierenden

Bündelung der Kategorien (K) zu „Umgang der FPT mit Herausforderungen/ schwierigen Situationen“

Die Lehrendenseite: konsequente Linie

- K5 Erzieherische Maßnahmen ergreifen
- K6 Frontal unterrichten
- K7 Verantwortung für die Studierenden übernehmen
- K17 Klare Ansagen formulieren
- K18 Studierende für Erfolge loben
- K19 Sich in Leitungsfunktion wahrnehmen
- K20 Übernahme der alleinigen Verantwortung für Situation

Die Studierendenseite: empathischer Umgang mit Verhandlungsspielraum

- K2 Verhandlungsspielraum für Anforderungen bieten
- K3 persönliche Kompetenzüberschreitung
- K8 In Lage von S. Versetzen
- K16 Individuelle Hilfeleistung bieten
- K21 Unterstützung durch betreuendem Dozierenden sichern
- K24 Störungen Vorrang geben

Mischung aus Lehrenden- und Studierendenseite

- K4 inkonsequenter Umgang (aus Unsicherheit)
- K14 Zu Beginn des Tutoriums konsequenter Umgang mit Anforderungen, dann flexibel

Hilfe zur Selbsthilfe (entspricht gute Rahmenbedingungen aus hilfreiche Kompetenzen)

Eigene Kompetenzen stärken

- K9 Studierende zu aktiver Mitarbeit motivieren
- K11 Unterstützung der Selbstständigkeit der Studierenden
- K15 Akzeptanz der Situation
- K23 (Selbst) Sicherheit durch Fachkompetenz vermitteln
- K25 Gut vorbereitet sein

Hilfe durch Austausch

- K1 Direktes Gespräch zur Klärung
- K10 Offenlegen der Ziele und Grenzen des Tutoriums
- K12 mit Anderen (Freunden, Tutoren, Dozierenden) austauschen
- K13 Einholen von Feedback durch S.
- K22 Gegenseitige Hilfe unter FPT organisieren
- K26 Abstimmung zwischen FPT und Dozierenden

Hilfreiche Kompetenzen/ Erfahrungen für einen kompetenten Umgang mit Konflikten

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
<i>Kategorienbildung aus den Aussagen der FPT der kulturwissenschaftlichen Fakultät der EUV</i>					
A	20	wenn man denn ein guter Tutor sein möchte, dann muss man sich teilweise auch einfach mal sehr, sehr stark zurücknehmen und sagen: „Dann haben die den Begriff der Rationalität bei Weber halt nicht verstanden. Aber mir ist es egal, [...].“ Genau, dass man sehr, sehr viel eigentlich auf seiner eigenen Schulter nimmt, was eigentlich gar nicht so sein muss. Dass man hin und wieder auch mal sagen kann: „Ja, dann ist das halt so.“	Man muss auch von eigenem Konzept abweichen können und dabei gelassen bleiben	Bei Abweichungen flexibel sein können	K1 flexibel sein
A	22	Bewusstsein dafür, dass man nicht alles weiß und nicht alles kann, auch wenn man halt irgendwie zehn Jahre [...], acht Jahre mehr Universität mitbekommen hat	Wichtig, zu wissen, dass man trotz längerer Universitätserfahrung nicht alles weiß und kann	Sich eigenem Unwissen bewusst sein	K2 Bewusstsein für eigene Wissensschränken haben
A	24	Dass man- man sich selbst so in diese- in dieser- genug in der Peer-Rolle sieht, dass man dann halt auch- ja, sehr, sehr, sehr viel von- von dem Publikum halt irgendwie zulässt	Wichtig, dass man sich in der Peer-Rolle sieht, sodass man auch S. ernst nehmen kann	S. auf gleicher Augenhöhe wahrnehmen	K3 Verständnis der FPT-Studierenden-Beziehung auf gleichberechtigter Peer-Ebene
A	30	wir haben des halt mit zwei anderen Tutoren gemeinsam immer vorbereitet.[...] das hat auch unglaublich viel geholfen	Haben Tutorium mit mehreren Tutorinnen vorbereitet, was sehr hilfreich war	Gegenseitiges Unterstützen	K4 Kollegialer Austausch mit Anderen (Tutor_innen, Freund_innen, etc.)

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	72	wenn man so was wie Soziologie gemacht hat, dann bekommt man natürlich sehr, sehr viel sowieso schon- oder auch Kulturwissenschaft da bekommt natürlich sehr, sehr viel davon wie Gruppen funktionieren schon mal auf ´ner theoretischen Ebene mit	wenn man Soziologie oder Kulturwissenschaft gemacht hat, dann bekommt man viel davon mit, wie Gruppen auf theoretischer Ebene funktionieren	theoretisch Kenntnisse über das Funktionieren von Gruppen erlangen	K5 Theoretische Kenntnisse über Gruppen
A	72	sich irgendwie so ´n paar Stichworte raussuchen, die einem irgendwie da so ´ne Idee davon geben, was man- was man machen sollte oder halt eben nicht machen sollte	Stichworte raussuchen, die einem eine Idee davon geben, was man machen sollte oder eben nicht	theoretisch Kenntnisse über das Funktionieren von Gruppen erlangen	K5
A	72	Sonst tauscht man sich halt mit anderen Menschen aus. Also ich glaube das ist auch was, dass ich sehr, sehr viele Menschen um mich herum genervt habe darüber zu reden, was denn jetzt gerade passiert ist, ja, so im Tutorium auch.	tauscht sich mit anderen Menschen aus, habe viele Menschen um mich herum genervt darüber zu reden, was gerade passiert ist im Tutorium.	Austausch mit anderen über Geschehen im Tutorium	K4 Kollegialer Austausch mit Anderen (Tutor_innen, Freund_innen, etc.)
A	74	Also gerade wenn man zu so schwierigen Situationen kommt, wo man dann halt irgendwie entscheiden muss, was mache ich denn jetzt. Da, ja, hab ich dann halt andere außenrum, die ich irgendwie kenne oder halt irgendwie andere Tutoren	In schwierigen Situationen hab ich andere, die ich kenne oder andere Tutoren	Austausch mit anderen über Geschehen im Tutorium	K4

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht ´n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
A	76	Je mehr man dann halt noch mal an dritte Verpflichtungen gebunden ist, desto mehr trägt man das natürlich ins Tutorium rein und desto mehr werden da dann auch wieder Konflikte außenrum geschaffen.	je mehr an dritte Verpflichtungen gebunden, desto mehr trägt man das ins Tutorium rein und desto mehr werden da Konflikte geschaffen	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
A	76	Ich glaube, das, was am meisten geholfen hat, war eigentlich so dieser Raum, wo sich hin und wieder Mal ausgetauscht worden ist. Also des ist wirklich des, wo ich das Gefühl hatte, da ham- hab ich irgendwie verstanden, was gerade nicht so gut läuft oder was gerade ganz gut läuft.	Raum hat am meisten geholfen, wo sich ausgetauscht worden ist. Da hatte T. das Gefühl, zu verstehen, was gerade nicht so gut läuft oder was gut läuft [bsp: Tutorentreffen]	Raum für Austausch nutzen, um zu verstehen, was nicht so gut oder was gut läuft	K4 Kollegialer Austausch mit Anderen (Tutor_innen, Freund_innen, etc.)
A	78	Also ich kann zum Beispiel zu den anderen Tutoren hingehen und sagen: „Was denkt ihr denn zu dem Thema?“	kann zu den anderen Tutoren hingehen und Feedback zu bestimmten Themen einholen	Feedback durch andere Tutoren einholen	K4
A	78	Naja, und dann glaube ich, ist es wirklich ´ne sehr, sehr sinnvolle Sache, wenn man jetzt gerade, wenn man so ´n Leistungsnachweise außenrum, dass man da des am Anfang sehr, sehr strukturiert darstellt und dann am Ende sehr, sehr viel Raum irgendwo noch lässt,	Leistungsnachweise am Anfang sehr strukturiert darstellen und am Ende sehr viel Raum lassen, sodass T. erstmal viel härter überkommt als er dann ist	Zu Beginn der Tutorien härter auftreten als man eigentlich ist. Leistungsnachweise klar darstellen, dann doch Raum geben	K7 Ausgleich zwischen klarem Durchsetzungsvermögen und Flexibilität

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht ´n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
A	78	am Anfang versuche, ein bisschen härter zu erscheinen als ich am Ende bin.	Versucht, zu Beginn härter zu erscheinen als er schlussendlich war	Zu Beginn der Tutorien härter auftreten als man eigentlich ist. Leistungsnachweise klar darstellen, dann doch Raum geben	K7
B	4	Art Forum, in dem man man frei Fragen stellen kann und frei diskutieren kann ohne dass halt irgendwie ´ne Angst da ist zwischen so ´ner hohen Hierarchie, die vielleicht zwischen Professoren, Student oder Studierenden da ist.	Betrachtet Tutorium als Forum, in dem gleichberechtigte Diskussionen ohne Statusunterschiede möglich sind	Tutorium stellt freies Forum darstellen	K8 Tutorium als freies Forum für vertrauensvolle Atmosphäre
B	6	Begeisterung, also sozusagen als ganz große Grundlage dafür, dass man halt irgendwie auch Wissen kommunizieren kann	Begeistert sein ist für ihn Grundlage für Wissensvermittlung	Spaß an dem haben, was man macht als Voraussetzung für Gelingen	K9 Spaß an der Tätigkeit
B	6	natürlich muss halt irgendwie so ´ne Art Fachwissen da sein	Fachwissen muss da sein	Über Fachwissen verfügen	K10 Fachkompetenz
B	6	Wiederholung ist auch ´ne ganz wichtige Sache	es ist wichtig, dass man bereit ist, Dinge zu wiederholen	Geduld für Repetitionen aufbringen	K11 Geduld
B	10	also einmal habe ich diese Begeisterung mitgebracht	war begeisterungsfähig	Spaß an dem haben, was man macht als Voraussetzung für Gelingen	K9

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht ´n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
B	10	manchmal musste man ja auch ziemlich pragmatisch dann vielleicht (rangehen), wenn man selber nicht die ganze Woche lang an ´nem Tutorium irgendwie vorbereitend sitzen wollte.	man musste auch pragmatisch sein, um den Rahmen der Vorbereitung nicht zu sprengen	Pragmatisch sein in Bezug auf die Durchführung des Tutoriums	K12 Pragmatismus
B	10	Strukturierung	-	-	K13 Strukturiert sein
B	10	Komplexitätsreduktion schon zu leisten für die Studierenden	wichtig, komplexe Sachverhalte zum besseren Verständnis reduzieren zu können	Wichtig, gut vermitteln zu können	K14 Didaktische Fertigkeiten
B	10	Als Tutor das halt zu machen, halt irgendwie überhaupt so Fragen entstehen zu lassen und diese Neugierde entstehen zu lassen, dass irgendwelche Fragen kommen	Man muss es schaffen, die Neugierde der S. zu wecken, sodass sie Fragen stellen	Neugierde wecken können	K15 Motivieren können
B	10	die Tutoren, die zusammen das gemacht haben und- und haben auch uns viel (immer) ausgetauscht über Probleme	es gab viel Austausch unter den FPT	Austausch mit anderen FPT	K4 Kollegialer Austausch mit Anderen (Tutoren, Freunden...)
B	10	nicht zu autoritär oder so was zu sagen: „Das ist richtig, das ist falsch.“, sondern gerade irgendwie so ´n- genau und (um) diesen Diskussionsraum eröffnen zu können	wichtig, dass man nicht zu autoritär ist, sondern es schafft, alle S. in Diskussionen einzubeziehen	S. zur Beteiligung an Diskussionen motivieren können	K15 Motivieren können

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht ´n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
B	12	immer ´ne Vorbesprechung gemacht haben mit den anderen, also unter den Tutoren	haben mit anderen FPT Vorbesprechungen geführt	Austausch mit anderen FPT	K4 Kollegialer Austausch mit Anderen (Tutoren, Freunden...)
B	12	das direkte Feedback von den Studierenden konnte man,[...] am Ende des Semesters dann [zu] machen	am Ende des Semesters gab es ein Feedback durch die S.	Feedback durch S. zu Semesterende	K16 Feedback erhalten
B	12	Und dann gab´s halt ´ne intensive Beschäftigung mit dem Text und da habe ich dann auch verschiedene Methoden auch ausprobiert.	Hat sich Methoden für Textbesprechung überlegt	Methoden einbringen	K14 Didaktische Fertigkeiten
B	22	mir hat das unglaublich geholfen, halt mit den anderen Tutoren und dann auch letztendlich in dieser Peer- Tutoring- Beratung mit °(Name der Person) letztendlich viel- viel auszutauschen über Probleme ich glaub,	fand Austausch mit anderen Tutoren über Probleme sehr hilfreich	Austausch über Probleme mit anderen Tutoren	K4 Kollegialer Austausch mit Anderen (Tutoren, Freunden...)
B	29	diese Begeisterung [...] schon weitergeholfen [hat]	Begeisterung hat geholfen	Begeisterung spüren	K9 Spaß an der Tätigkeit
B	29	da konnte ich auch viel von ihnen lernen, also zumindest ist das ja auch der Sinn des Peer- Tutorings im Grunde genommen, (zumindest) im theoretischen Modell, dass man als Peer-Tutor viel lernt, aber man lernt viel über sich selbst	hat während der Tätigkeit als Peer Tutor viel über sich selbst gelernt	Persönliches Weiterkommen durch eigene Lernerfahrungen nutzen	K17 Selbstreflektiertheit

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht ´n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
B	40	ganz gut, in die Perspektive von anderen Tutoren, halt denen die Situation zu schildern	hilfreich, Feedback von anderen Tutoren durch Austausch zu erhalten	Feedback von anderen Tutoren einholen	K16 Feedback erhalten
B	51	Ich glaube so ´n Empathievermögen ist, glaube ich, immer wichtig	Empathievermögen ist wichtig	Empathisch sein	K18 Empathievermögen
B	51	glaube ich irgendwie so dieses Empathievermögen halt irgendwie am meisten was gebracht in Konfliktsituationen.	Um Konfliktsituationen zu meistern ist Empathievermögen wichtig	Empathisch sein. Hilfreich für den Umgang in Konfliktsituationen.	K18
B	53	man halt irgendwie sich dann halt auch ausprobieren sollte und nicht sagen muss, ich muss jetzt an einer Struktur festhalten, sondern ich kann wandelbar sein. Und man darf auch nicht zu- zu sehr schwanken oder zu eierig halt irgendwie sein Tutorium führen	wichtig, flexibel zu sein, aber dabei eine klare Linie zu verfolgen	Flexibel, aber konsequent bleiben	K7 Ausgleich zwischen klarem Durchsetzungsvermögen und Flexibilität
B	53	Also ich hab viel dann immer mit Tafelbildern, mit Visualisierungen gearbeitet und das war wirklich sehr, sehr gut,	hat viel mit Visualisierungen gearbeitet, was er sehr gut fand	Tutoriumsgestaltung durch Visualisierungstechniken erweitern	K19 Visualisierungstechniken

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht ´n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
B	53	dieses Ausprobieren hat unglaublich Spaß gemacht und das würde ich auch wirklich weiterraten, also nicht nur bei einer Methode bleiben, starr, weil irgendwie die so halbwegs funktioniert, sondern halt wirklich zu schauen, wie kann ich noch mal motivieren, noch mal mehr agieren und noch mal die Leute mehr dazu auffordern aktiv zu sein auch.	Fand Methodenvielfalt wichtig, um S. zu motivieren	Motivieren durch Methodenvielfalt	K15 Motivieren können
B	53	umso mehr man vorbereitet war, also umso mehr man dazu ausformuliert, was für sich selbst hatte, was weiß ich mit fünf Seiten, die halt irgendwie exakt irgendwie diesen Ablauf geplant hat, umso mehr hat das eben nicht funktioniert, weil gar kein Raum war für so Diskussionen und umso.	Diskussionsraum entstand vor allem dadurch, dass man nicht alles so durchgeplant hatte	Durch flexibleren Ablauf Diskussionsräume schaffen	K1 Flexibel sein
B	53	wenn man halt so dann doch irgendwie doch Probleme hatte mit dem Text oder das Zeitliche eben nicht so ganz geschafft und eher so rennend noch mit ´nem Kaffee reinkam und eigentlich nur den Texten und kaum Aufzeichnungen, aber halt schon irgendwie wusste, so allgemein, okay, ich will das, das und das heute schaffen, das hat eigentlich mit am besten geklappt	wenn man selbst nicht so perfekt vorbereitet war und keinen ganz klaren, starren Ablaufplan, aber ein konkretes Ziel vor Augen hatte, hat Tutorium am besten funktioniert	Wichtig, klares Ziel erreichen zu wollen, das flexibel erreicht werden kann	K7 Ausgleich zwischen klarem Durchsetzungsvermögen und Flexibilität

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht ´n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
B	53	Und man muss aber trotzdem resistent sein, Schweigen zu ertragen,	man muss resistent sein, schweigen zu ertragen	Schweigen aushalten können	K11 Geduld
B	57	letztendlich muss dann halt immer wieder motivieren: „Stellt Fragen! Wenn euch irgendwas nicht klar ist, wenn ihr nicht folgen könnt, dann sagt Bescheid, ihr könnt alles fragen, es gibt keine blöden Fragen.“	um S. zum Mitarbeiten zu motivieren, ist es wichtig, eine Atmosphäre zu schaffen, in der das Vertrauen dafür da ist	Hemmschwellen durch Vertrauen abbauen	K8 Tutorium als freies Forum für vertrauensvolle Atmosphäre
B	57	hab ich dann halt so dieses- schon so ´n Feedback- also so ´n rein mimisches Feedback aus der Gruppe gesammelt und hab halt- manchmal kam auch direkt was dazu	hat direktes und indirektes Feedback von S. erhalten	Offen sein für direktes wie indirektes Feedback	K16 Feedback erhalten
C	14	das macht man am besten, indem man sich als Student outet und sagt: „Ich bin genauso wie ihr. Nur mache ich das schon länger.“ Also, ne? Das war wirklich auch das erste- also die waren ja auch alle Ersties	Findet es wichtig, sich von Anbeginn auf eine Augenhöhe mit S. zu stellen und dies auch zu kommunizieren	Verständnis von S. als Gegenüber auf Augenhöhe	K3 Verständnis der FPT-S.-Beziehung auf gleichberechtigter Peer-Ebene
C	16	wie ´ne Beraterin, die es einfach gut mit ihnen meint einfach. Also, ne? Wo sie wussten, dass ich das gut mit ihnen meine und ich sie nicht verpeppeln werde, wenn sie mir ihr Essay schicken und ich das bewerten soll	Sieht sich in der Rolle der helfenden Beraterin, die ihre S. ernst nimmt	Funktion als Beraterin	K20 Beratende Fähigkeiten

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht 'n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
C	24	wollte ich nie, dass nie so 'ne hierarchische Struktur da aufkommt, sondern dass (sie) tatsächlich irgendwie mich als Studentin sehen, die ihnen, na klar, helfen kann und das, weil sie das schon länger macht, aber die nicht über sie bestimmen wird. Und das fand ich- also das war so mein Grundsatz	Will als Helferin des gleichen Status wahrgenommen werden	Verständnis der FPT als Gegenüber auf Augenhöhe	K3 Verständnis der FPT-S.-Beziehung auf gleichberechtigter Peer-Ebene
C	24	Man muss es relativ schnell lernen, dass man sich selber Sachen suchen muss, dass man selbstverantwortlich ist, dass man- dass dir niemand in diesem Studium sagt: „Du musst aber Kant lesen!“ Also so funktioniert das einfach nicht.	Findet es wichtig, Selbstverantwortung im Studium zu fördern	Fördern der Selbstverantwortung der S.	K21 Selbstverantwortung der Studierenden fördern
C	28	ich war diejenige, die da vorne sitzt und wenn sie Bock haben, mich etwas zu fragen, auch wo man abends was trinken gehen, sollen die das gerne machen. Und das habe ich von Anfang an vermittelt und ich glaube das hat gut getan	War auch für außeruniversitäre, informelle Fragen offen	Fördern einer vertrauensvollen Atmosphäre	K8 Tutorium als freies Forum für vertrauensvolle Atmosphäre

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht 'n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
C	30	wenn ich in dem Moment irgendwie enttäuscht darüber war, dass (hier) mir jemand sagt: „Ich bin jetzt irgendwie langweilig.“ Dann sage ich: „Darüber bin ich jetzt enttäuscht, weil ich das Gefühl hatte, ihr verlangt nach Nachbereitung und dann gebe ich euch das und wenn ihr das nicht braucht oder ihr das Gefühl habt, dass ihr das nicht möchtet, dann finde ich das super, wenn ihr mir das sagt.“	Spricht eigene Ent-täuschung offen an und lädt S. ebenfalls dazu ein, mit ihren Wünschen/ Erwartungen offen an sie heranzutreten	Offener Umgang mit Konflikten	K22 Konfliktfähigkeit
C	34	man sollte sich nicht zu wichtig nehmen. Das finde ich immer ganz- das finde ich, ist die grundsätzlichs-te Sache, man sollte sich selber nicht <u>zu</u> wichtig nehmen, nicht zu sehr als Respektsperson, als Autoritätsperson sehen	Findet es wichtig, sich selbst nicht überzubewerten, um auf Augenhöhe mit S. zu bleiben	Sich selbst als gleichberechtigtes Gegenüber durch Bodenständigkeit wahrnehmen	K23 Realitätsbewusstsein
C	34	habe das nie als super fachliche Qualifikation gesehen, weil ich eben auch wusste, dass mindestens fünfzig Prozent auch- also diese Arbeit auch bedeutet, man muss einfach offenes Ohr haben und wahrscheinlich irgendwie nicht der verschlossenste Mensch	Hat das nie als reine fachliche Qualifikation gesehen, vor allem wichtig, offen zu sein	Offen sein	K24 Offenheit
C	34	man sollte Situationen offen begegnen können, Kritik vertragen und auch anbringen können.	Wichtig, offen zu sein und Kritik geben und anbringen zu können	Kritik geben und annehmen können	K25 Kritikfähigkeit

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht 'n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
C	34	man muss schon Vermittlereigenschaften haben, - qualitäten haben[...] man muss ja- es ist wie zwischen der Regie und Gruppe vermitteln. Das heißt man braucht schon so 'ne Art Verständnis davon, was der Dozent von einem selber möchte und was die Studenten von einem verlangen	Muss Vermittlerqualitäten haben, um zwischen Dozent und Student vermitteln zu können. Muss verstehen können, welche Interessen beide Seiten haben	Vermittlerqualitäten, um zu verstehen, welche Interessen Dozent und S. haben	K26 zwischen Personen vermitteln können
C	54	Das geht immer besser, man wird immer sicherer und fühlt sich auch in dem immer bestätigter, wenn man irgendwie sieht, wie die Leute einem gegenüber sitzen oder mit einem am Tisch sitzen und darüber reden, was sie so beschäftigt, dann fand ich das sehr schön zu sehen	gewinnt an Selbstsicherheit durch Vertrauen, das ihr die S. entgegenbringen	Vertrauen schaffen	K8 Tutorium als freies Forum für vertrauensvolle Atmosphäre
C	54	wie man ankommt und sich bestätigt fühlt darin, wenn man auf Hierarchien verzichtet	Fühlt sich durch gleichberechtigte Begegnung bestätigt	Sich selbst als gleich-berechtigtes Gegenüber wahr-nehmen	K3 Verständnis der FPT-S.-Beziehung auf gleichberechtigter Peer-Ebene
C	58	dann muss man natürlich erst mal ein Peer-Tutor sein, das heißt einfach, man arbeitet unhierarchisch	Voraussetzung für Vertrauen ist hierarchiefreies Verständnis als Peer Tutor	Sich selbst als gleich-berechtigtes Gegenüber wahrnehmen	K3 Verständnis der FPT-S.-Beziehung auf gleichberechtigter Peer-Ebene

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht ´n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
C	58	man sieht sich tatsächlich selber als ´nen Experten für das Fach, aber auch nicht übermäßig, das heißt eben nicht die Antwortmaschine, sondern man sieht als jemand, der das gleiche Interessengebiet wie die gegenüber Sitzenden vertritt und da einfach eben schon mal mehr gelesen hat oder einfach das Lesen selber oder das Schreiben selber schon besser kann. Das ist der einzige Unterschied.	Sieht sich selbst als Experte, aber nur, weil sie schon mehr wissenschaftliche Erfahrung hat, ansonsten haben sie und S. das gleiche Fachinteresse	Sich selbst als gleich-berechtigtes Gegenüber wahrnehmen	K3 Verständnis der FPT-S.-Beziehung auf gleichberechtigter Peer-Ebene
C	58	´n grundsätzlich offenes- ´n offener Rahmen, in dem alles möglich ist. Der aber gleichzeitig irgendwie von mir gestaltet werden kann	Findet einen offenen Rahmen mit Gestaltungsfreiheit für das Tutorium wichtig	Tutorium offen gestalten	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
C	58	man muss auf die Texte gut vorbereitet sein. Was nicht bedeutet, dass man alle Fragen der Studierenden beantworten können muss	Findet gute Vorbereitung hilfreich. Bedeutet nicht, dass man alles wissen muss	Vorbereitet sein	K27 vorbereitet sein
C	62	Absolut authentisch man selbst, genau, als der, der man ist so, denn ich bin einfach Master- Studentin, das heißt, ich habe einfach sechs Jahr länger studiert als die meisten Leute, die mir gegenüber sitzen	Vermittelt authentisch eigene Position als FPT, die selbst MA-Studentin ist	Authentisch man selbst sein	K28 Authentizität
<i>Kategorienbildung aus den Aussagen der Fachtutor_innen der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der EUV</i>					

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht ´n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
D	4	ich hatte meine Schwierigkeiten damit in dem Tutorium so ´n bisschen und ich verstehe auch, was wahrscheinlich, was die Studenten, die in dem Kurs sind, nicht verstehen.	Kann Schwierigkeiten der S. aufgrund eigener Erfahrungen als S. nachvollziehen	In die Lage der S. versetzen	K18 Empathievermögen
D	8	Ich finde es wichtig, dass man- (erst mal) open-minded, dass man halt auf Personen zugehen kann	Findet offenes Zugehen auf die S. sehr wichtig	Offen auf S. zugehen	K24 Offenheit
D	8	wenn man eine Frage nicht beantworten kann beispielsweise dann, wenn jemand ´ne Frage stellt, dass man sich halt wirklich auch souverän damit umgeht, sich eingesteht vor beispielsweise der Audienz, von wegen: „Hey, ich bin gerade überfragt.“	Findet es souverän, vor S. eigene Wissensschränken transparent zu machen	Eigene Wissensschränken bewusst und transparent machen	K2 Bewusstsein für eigene Wissensschränken
D	8	frei sprechen, nicht so textgebunden, das finde ich schon immer ein Plus sozusagen, wenn ´s einem halt nicht schwer fällt, sich vorzustellen, also wirklich vor ´ner Menschenmenge zu sprechen	Wichtig, frei sprechen zu können	Fähigkeit, frei zu sprechen	K29 rhetorische Fähigkeiten
D	14	Ich muss sagen, dass mich das schon irgendwie mit Freude erfüllt, die Arbeit an sich erst mal	Arbeit als FPT macht ihm Spaß	Spaß an der Tätigkeit haben	K9 Spaß an der Tätigkeit

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht 'n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
D	14	die, die halt nicht so mitkommen, oder nicht so Excel-affin sind, saßen dann beispielsweise eher hinten. Naja und ich merke das ja schon am Gesichtsausdruck und dann konnte ich dementsprechend darauf reagieren und auch denen auch helfen einfach.	Hat anhand des mimischen Feedbacks der S. Schwierigkeiten erkannt und geholfen	Sich in die Lage der S. versetzen können	K18 Empathievermögen
D	14	Und dementsprechend wiederhole ich viel.	Wiederholt viel	Geduldig sein	K11 Geduld
D	16	ich habe mich wirklich, muss ich sagen, gut vorbereitet,	Hat sich gut vorbereitet	Vorbereitet sein	K27 vorbereitet sein
D	16	wenn Fragen sind, ich sag auch immer, ich wiederhol immer: „Fragen. Fragen! Macht's einfach.“	Ermutigt S., Fragen zu stellen	Vertrauen zu S. aufbauen	K8 Tutorium als freies Forum für vertrauensvolle Atmosphäre
D	16	dadurch, dass ich halt wirklich Schritt für Schritt alles erklären kann und auch wirklich hier aus dem Raum eine Frage stellen kann und ich die Frage beantworten kann, ist einfach dieser Respekt gegeben	Kann gut erklären und Fragen verständlich beantworten	Gut erklären und Wissen vermitteln können	K14 didaktische Fertigkeiten
D	16	Ich meine, ich bin auf der gleichen Ebene. Ich meine, ich weiß, was die Jungs und die Mädels da durchmachen	Kann sich durch gleiche Erfahrungen in die Lage der S. versetzen	Sich in die Lage der S. versetzen können	K18 Empathievermögen

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht ´n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
D	28	im Abitur dann hatten wir diese fünfte Prüfungskomponente, ja? Und davor hatte ich schon- hat´s bei mir irgendwie Klick gemacht, ich hab dann gemerkt, wenn ich etwas vor Leuten präsentiere muss das einfach- man muss komplexe Sachen einfach darstellen, ja? Sozusagen dass es wirklich- ich sag mir immer: „Okay, würde es meine Mutter verstehen, was ich jetzt hier gerade sage?“	Vor dem eigenen Abitur hat T. gemerkt, dass es wichtig ist, beim Präsentieren komplexe Sachverhalte einfach darzustellen. So, dass es auch seine Mutter verstehen würde.	Hat für sich herausgefunden, dass es wichtig ist, beim Präsentieren komplexe Sachverhalte einfach darzustellen	K14 (didaktische Fertigkeiten)
D	29	so ´ne V-Skizze mache, zeige wo die Steuerungstaste ist, ist es vielleicht für manche- die lachen darüber, aber für manche ist das ´ne immense Hilfe, dass man einfach sagt: „Okay, da und da finde ich das. Links unten auf der Tastatur-“	Hilfreich, eine Skizze zu machen, um zu erklären, wo sich eine bestimmte Steuerungstaste befindet	Skizzen zur Erklärung hilfreich	K14 didaktische Fertigkeiten
D	31	für mich war der ausschlagende Punkt Vorbereitung einfach, ja? Ich hab mich vorbereitet, die Präsentationen, also die Vorlagen gelesen, Lösungen angeguckt [...] Und dann war´s für mich wichtig die Aufgaben, [...] dass ich die Aufgaben im Vorfeld ohne Lösungen mache.	Für T. war Vorbereitung durch Bearbeitung der Aufgaben ausschlaggebend.	Vorbereitet sein durch Durchgehen der Aufgaben	K27 vorbereitet sein
D	33	Das [Empathievermögen zeigen] finde ich halt sehr, sehr wichtig, wenn man das halt kann	War wichtig, selbst zu merken, ob etwas nachvollziehbar ist	Wichtig, Probleme nachvollziehen zu können	K18 Empathievermögen

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht ´n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
D	33	also ich- bei dem Tutorium würde ich sagen kann ich´s, weil ich´s auch das zweite Mal halt-	Würde sagen, dass er es kann, weil es sein zweites Tutorium ist	Kann Dinge nachvollziehen, weil er bereits ein Tutorium geleitet hat	K30 Erfahrung im Tätigkeitsfeld
D	43	Du musst wissen, was du machst und du musst dir halt ´ne Linie irgendwie zurecht legen, von wegen: das ist das Ziel und dann musst das halt so in kleine Pakete runterbrechen	Verfolgt klares Ziel	Zielstrebig sein	K31 Zielstrebigkeit
D	43	Dann gucke ich, wie kann ich´s am besten erklären	Bemüht sich, Dinge gut zu erklären	Verständlich erklären können	K14 didaktische Fertigkeiten
D	43	wie du dann auftrittst, wie du dich gibst. Das musst du dann halt noch mal gucken	Wichtig ist, wie man auftritt	klar auftreten	K32 sicheres Auftreten
D	49	Ich hab ihm dann auch ganz klar gesagt: „Ey, du vergreifst dich gerade im Ton. Mach mal ganz entspannt, lehn dich zurück, Hände weg von der Tastatur und jetzt- wir werden gleich eine Lösung finden!“	Hat S. durch klare Ansage versucht, zu helfen	klar auftreten	K32
D	51	Ja (undeutlich gesprochen) also ich konnte ihn beispielsweise verstehen, weil als <u>ich</u> das Tutorium besucht habe, war das für mich zu schnell.	Konnte S. Verstehen, da er gleiche Erfahrung gemacht hat	Empathisch sein	K18 Empathievermögen

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht ´n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
D	55	Das war halt für mich wichtig, so von wegen, ihm einfach zeigen, dass er auch wichtig ist, mir persönlich wichtig war und das für ihn heute der Tag noch nicht gegessen ist.	Wichtig, S. zu zeigen, dass er sein Anliegen ernst nimmt	S. mit ihren Schwierigkeiten ernst nehmen	K33 Anliegen der Studierenden ernst nehmen
D	65	In der Schulzeit war ich ja schon mal Klassensprecher, ja? Ja, und von Personen, die ich kannte, hatte ich halt nie das Problem, vor denen zu sprechen, nur wenn halt teilweise Autoritätspersonen dabei waren, Lehrer da hatte ich so meine Schwierigkeiten, aber für meine Leute konnte ich schon immer vertreten.	Hat bereits Erfahrung mit Repräsentationsfunktion als Klassensprecher	Erfahrungen in ähnlichen Bereichen vorweisen können	K30 Erfahrung im Tätigkeitsfeld
D	65	ich war beispielsweise sehr lange als Promoter unterwegs, ich hatte sehr viel Kontakt zu Menschen un´ habe dadurch einfach auch gelernt, [...]	Erfahrungen in Arbeitswelt durch zwischenmenschliche Beziehungen haben geholfen.	Erfahrungen in ähnlichen Bereichen vorweisen können	K30
D	65	[...]deshalb nenn´ ich Probleme halt auch nicht mehr Probleme, sondern Herausforderungen. Problem ist immer so negativ belastet: „Hey, was hast du für ein Problem?“ Oder wenn du es halt anders formulierst von wegen: „Hey, was is ´n- wir haben hier jetzt gerade ´ne Herausforderung, [...], dass die den gleichen Wissensstand haben.	Problem ist negativ belastet, deshalb formuliert er es um	positives Konfliktverständnis aufbringen	K22 Konfliktfähigkeit

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht 'n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
D	85	sei du selbst, weil dann wirkst du authentisch und wenn du authentisch wirkst, (fällt dir nämlich, dann bist) du nämlich du selbst und dann wirkst du auch nicht aufgesetzt und dann bist du einfach, also erreichst du die Audienz auch besser	Rät, authentisch zu bleiben, um S. zu erreichen	Authentisch sein	K28 Authentizität
D	85	ich finde einfach gut vorbereitet- also gut vorbereitet sein, du selbst sein, [...]	Gute Vorbereitung garantiert auch Freude an der Arbeit	Gut vorbereitet sein	K27 vorbereitet sein
D	85	[...]weil dann macht dir das auch Spaß	Spaß haben	-	K9 Spaß an der Tätigkeit
D	89	ich möchte mich hier auf die gleiche Ebene- mich auf die gleiche Ebene im Prinzip stellen, vielleicht ein bisschen höher, damit´s denen einfach leichter fällt, Fragen zu stellen	Möchte mit S. auf ähnlicher Ebene stehen, um Forum für Fragen bieten zu können	Sich selbst als gleichberechtigtes Gegenüber wahrnehmen	K3 Verständnis der FPT-S.-Beziehung auf gleichberechtigter Peer-Ebene
D	97	Ermutigen!	-	-	K15 motivieren können
E	4	Dass Studenten auch verstehen, dass du bist nicht nur diese Excel-Tutorin, sondern du verstehst, was drinsteht und warum diese Aufgabe so ist. Ja, das- ich glaub, das ist wichtig.	Wichtig, dass man als FPT Inhalte verständlich erklären kann	Verständlich vermitteln können	K14 didaktische Fertigkeiten
E	8	Person muss [...] bereit, sehr viele Frage zu antworten.	Als FPT muss man bereit sein, oft die gleichen Fragen mehrmals zu beantworten	Bereit sein, Fragen mehrmals zu beantworten	K11 Geduld

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht 'n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
E	18	ich hatte Erfahrung mit was ich mache. Mit diese Computerprogramm, mit Excel, und so weiter und noch natürlich ich hatte Erfahrung in Makroökonomie, so dass ich verstehe warum diese Frage so steht und warum diese Daten so bearbeiten müssen. Und ich erkläre auch so.	Hat fachliche wie didaktische Kompetenz bereits mitgebracht	Fachliche und didaktische Erfahrung mitbringen	K30 Erfahrung im Tätigkeitsfeld
E	22	wenn ich jede Frage beantworte, wenn ich * zeige, dass ich echt weiß, was ich- worüber ich spreche, dann ich fühle, dass die stellen mir auf bisschen höherem Niveau als die sind selbst.	Durch eigenes gutes Fachwissen kann sie Anerkennung von den S. erlangen	Über Fachwissen verfügen	K10 Fachkompetenz
E	56	ich denke * gute Fachkenntnisse, das hilft immer.	Fachkenntnisse sind immer hilfreich	Über Fachwissen verfügen	K10
E	56	meine Situation ist bisschen anders wegen des Spraches. Ich- ich denke zweimal über die Sprache, über die Aufgabe usw.	Besonderheit für T.: deutsch ist nicht ihre Muttersprache, was sie unsicher macht	Mehr Aufwand für T., deren Muttersprache nicht deutsch ist	K34 (deutsche) Sprachkenntnisse für nicht muttersprachliche FPT
E	56	worüber ich richtig nervös bin bisschen ist meine Sprache. Okay, ich spreche verständlich und die Leute verstehen, aber trotzdem dass ich Fehler mache, dass ich einige Probleme habe, dass trotzdem- ja, macht mir- ja, ich mache Sorgen darüber.	wegen Sprachniveau nervös und besorgt, weil sie Fehler macht, obwohl sie weiß, dass sie gut verstanden wird	Nervös, besorgt wegen Sprachniveau	K34 (deutsche) Sprachkenntnisse für nicht muttersprachliche FPT

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht 'n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
E	56	* Dass ich so- so-, dass ich kann sehr vielmal dieselbe noch einmal erklären.	Ist nicht genervt, mehrmals das Gleiche zu erklären	Geduldig, Dinge zu wiederholen	K11 Geduld
E	58	ich glaube die Studenten auch fühlen, dass ich bin sehr gut auf diese Leute-. Also ich- *, ich bin nicht * dagegen, sondern ich will nur helfen so weiter.	Eindruck, dass S. zufrieden sind und Tutorium hilfreich finden	Feedback für Einschätzung der Situation erhalten	K16 Feedback erhalten
E	60	die wichtigste Feedback, die ich bekomme ist immer die letzte Minute. Zum Beispiel ob die Studenten, wenn die gehen „Tschüß“ sagen. Das- das ist auch sehr wichtig, weil wenn die nichts sagen oder so etwas, das bedeutet dass * entweder die haben die Tutorium nicht gut gefallen oder du- dich nicht gut gefallen oder- ja so etwas.	(informelles) Feedback als Maßstab für Zufriedenheit der S.	Feedback für Einschätzung der Situation erhalten	K16 Feedback erhalten
E	60	manchmal wir noch fahren danach mit Straßenbahn usw. Wir tauschen Telefonnummers. Die fühlen, dass wir sind mehr Freunden als ich Boss und die Mitarbeiter oder Studenten oder so.	Austausch nach dem Tutorium bei gemeinsamen Fahrten auf freundschaftlicher Basis ohne Hierarchien	Informeller Austausch ermöglicht freundschaftliche Begegnung	K3 Verständnis der T.-S.-Beziehung auf gleichberechtigter Peer-Ebene
E	62	Während des Tutoriums ich bin der Boss, da- danach ich bin bisschen Freund- (freunder ge-). Ja, ich denke das ist fertig alles und dann können wir bisschen anders sprechen.	Im Tutorium ist T. Boss, danach Freund	Rolle des Boss im Tutorium, Rolle als Freund danach	K35 Trennen von Rolle als Lehrende und als Studierende

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht ´n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
F	8	Sicherheit im Auftreten. Also, dass man generell (durch ´s) wie man kommuniziert, wie man vorne vor- vor die Studenten tritt mit Körpersprache	Verbale und non-verbale Kommunikation ist wichtig	Sicheres Auftreten und Rhetorik sind für Tätigkeit wichtig	K29 rhetorische Fähigkeiten
F	8	Auch dass man, ja, sich gut vorbereitet,	Auch wichtig, dass man gut vorbereitet ist	Vorbereitet sein	K27 vorbereitet sein
F	8	[...], damit man so auftritt, als wenn man wirklich weiß, von was man da redet und dass man auch auf die Fragen halt qualifiziert eingehen kann.	Fachliche Qualifikation ist unabdingbar	Fachlich kompetent sein	K10 Fachkompetenz
F	8	Und von daher halt diese Motivation, dass einem das wirklich quasi Spaß macht, was man vorne macht und dass man sich auch wirklich mit dem Thema auseinandersetzt.	Man sollte Spaß am Fach und an der Tätigkeit haben	Spaß an der Tätigkeit haben	K9 Begeisterung für das Fach
F	8	Und auch sich gut reinde- reinverdenk- reindenken kann und * auf Fragen möglichst umfangreich und kompetent antworten kann.	Sich in Überlegungen der S. Hineinsetzen hilft, um gut auf Fragen antworten zu können	Empathisch sein	K18 Empathievermögen
F	12	nich nur diesen- diese Vorlage abarbeiten, die man als Tutor selber zugesteckt bekommt und dann nur die Lösungen quasi runterrattert. Sondern dass man wirklich sich auch drüber hinaus ´n bisschen versucht, reinzudenken, damit auseinandersetzt und das merkt man dann auch immer so in der Art und Weise, wie der Tutor dann ´ne Frage beantwortet.	Sich in Überlegungen der S. Hineinsetzen hilft, um gut auf Fragen antworten zu können	Empathisch sein	K18 Empathievermögen

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht ´n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
F	13	Dass man auf Fragen qualifiziert bzw. in nem * verständlichen- verständlichen Art und Weise antworten kann	Verständlich vermitteln können ist wichtig	Didaktisch vermitteln können	K14 didaktische Fertigkeiten
F	13	[...]dass man versucht, auch ´n bisschen auf die Rücksicht zu nehmen, die nich ganz so schnell mitkommen oder die etwas Verständnisprobleme haben.	Hilfreich, rücksichtsvoll alle mit ins Boot zu holen	Geduldig sein	K11 Geduld
F	13	[...], dass man da halt so ´n Weg findet, wie man von-, sagen wir ma, von dem Leistungsstärksten bis zu dem Student, der auch etwas Schwierigkeiten hat, quasi (allen) Studenten versucht, es einigermaßen auf gleicher Weise zu vermitteln.	Als FPT braucht man eine gute Art der Vermittlung	Didaktisch vermitteln können	K14 didaktische Fertigkeiten
F	13	Dass man auch quasi, ja mich- mir fällt jetzt gar kein gutes Wort dafür ein, dass man quasi nicht kritikfähig ist, sondern fähig ist, Kritik aufzunehmen.	Man muss Kritik auch annehmen können	Gut mit Kritik umgehen können	K25 Kritikfähigkeit
F	17	Und deshalb war 's in den letzten Semestern, wo ich Tutor war besonders wichtig, dass man den Studenten gleich von Anfang an die nötige Motivation irgendwie einhaucht, und auch diese dann dazu bewegt, wirklich mitzuarbeiten.	Wichtig, von Anbeginn S. zur Mitarbeit zu motivieren	S. motivieren können	K15 motivieren können

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht ´n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
F	31	wenn man von ´ner Präsenz her * n bisschen Autorität ausstrahlt, aber gleichzeitig irgendwie auch den Studenten vermittelt, so: „Ja, ich bin jetzt hier nich ein Professor, der euch irgendwas rüberbringen will, sondern ich bin auch ´n Student und ich mach des quasi, um euch zu helfen.“	Gleichzeitig autoritär auftreten wie vermitteln, dass man auf gleicher Ebene wie S. steht	Durchsetzungsfähig sein bei parallelem Verständnis der Beziehung auf einer Höhe	K7 Ausgleich zwischen klarem Durchsetzungsvermögen und Flexibilität K3 Verständnis der FPT-S.-Beziehung auf gleichberechtigter Peer-Ebene
F	41	dass wir uns Tutoren einfach nur untereinander getroffen haben. Das war ganz hilfreich.	Fand es hilfreich, dass sich FPT untereinander getroffen haben	Mit anderen FPT austauschen	K4 kollegialer Austausch mit Anderen (Tutoren, Freunden...)
F	45	Wir ham halt diese elektronische * Feedbackübermittlung quasi. * Und da kann man dann ja immer, je nach dem zu welchem Tutor bzw. Übung oder Vorlesung, kann man ja dann immer quasi diese Vorlesung bzw. Tutorium bewerten	Es gibt institutionalisiertes Feedback	Feedback S. an FPT	K16 Feedback von S.
F	47	nicht zu vernachlässigen ist, ist so * die Stimme, also wie laut man auch unter anderem redet. Vor allem wenn man jetzt in relativ großen Räumen auch ist.	Wichtig, laut zu reden, damit in großen Räumen alle was mitbekommen	Erreichen der S. durch laute Stimme	K29 rhetorische Fähigkeiten
F	47	dass man auch mal was an der Tafel festhält, was vielleicht ganz wichtig sein könnte	Visualisieren, um relevante Dinge zu verdeutlichen	Einsatz von Visualisierungstechniken	K19 Visualisierungstechniken
F	53	positives Feedback bzw. wenn man sieht, dass die Studenten mitarbeiten bzw. auch das verstehen, was man versucht rüberzubringen- das gibt nem- einem natürlich auch wieder so n bisschen Sicherheit.	Gibt Sicherheit, positives Feedback durch S. zu bekommen	Feedback durch S. erhalten	K16 Feedback erhalten

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht ´n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
F	53	dass man quasi selbstsicherer ist, bzw. ja nicht mehr ganz so nervös ist vielleicht auch am Anfang, wenn man zum ersten Mal das macht.	Erfahrung führt zu mehr Sicherheit im Auftreten	Erfahrung als FTP stärkt Selbstsicherheit	K30 Erfahrung im Tätigkeitsfeld
F	57	ganz wichtig ist, ist natürlich, dass man des irgendwie, ja ich sag mal, mit Leidenschaft macht	wichtig, von eigener Tätigkeit begeistert zu sein	Begeisterung spüren	K9 Spaß an der Tätigkeit
F	57	diese Vorbereitung ist auch immer sehr wichtig	Vorbereitung ist sehr wichtig	Vorbereitet sein	K27 vorbereitet sein
F	57,59	wichtig ist, dass man kommunikativ und auch dialektisch dann irgendwie, * ja ´n guten Weg findet mit den Studenten. [...] Sei es jetzt Körperhaltung, Ausstrahlung, diese Sicherheit, die Art wie man redet.	Sicheres Auftreten und Sprechen hilft	Rhetorische Kenntnisse anwenden	K29 rhetorische Fähigkeiten
F	59	Dass man sich nicht von Studenten verunsichern lässt, vor allem wenn' s dann mal so * ja, Ausreißer gibt	Sicherheit, in dem, was man tut, ist hilfreich, besonders in Ausnahmefällen	Sicher auftreten	K32 sicheres Auftreten

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht 'n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
F	67	das [Vorholen von S. an Tafel] hat erstens die Atmosphäre 'n bisschen aufgelockert und zweitens hat es, meiner Meinung nach, auch dann so, die nicht ganz so- also etwas schüchternen Studenten ermutigt, sich auch dann evtl. mal zu Wort zu melden oder Einwände- bzw. bei Meldungen, wenn ich was gefragt hab, sich dann auch mal in den- ins Tutorium mit einzubringen.	sinnvoll, durch Ein-beziehen der S. vertrauensvolle Atmosphäre für alle zu schaffen	Vertrauensvolle Atmosphäre für Einbezug aller herstellen	K8 Tutorium als freies Forum für vertrauensvolle Atmosphäre
Kategorienbildung aus den Aussagen der Professoren					
Professor der kulturwissenschaftlichen Fakultät					
G	11	Das sind in der Regel welche, die bei mir genau diese Veranstaltung schon mal gemacht haben und sie mit sehr, sehr guten Noten abgeschlossen haben.	Die FPT haben bei Dozent eine Veranstaltung besucht und sehr gut abgeschlossen	Sehr gutes fachliches Können	K10 Fachkompetenz
G	11	also sie müssen 's inhaltlich drauf haben	FPT müssen inhaltlich versiert sein	Sehr gutes fachliches Können	K10 Fachkompetenz
G	11	und sie müssen irgendwie auch Lust drauf haben und müssen's auch können.	Müssen Lust auf die Tätigkeit im Tutorium haben	Spaß am Tutorium	K9 Spaß an der Tätigkeit
G	11	Und dann gibt's noch die Seite des Zeitengagements, was ja auch noch mit zum Formalen gehört. Und da habe ich ja schon gesagt, die haben so viel Zeit da rein gesteckt und sind immer ansprechbar	FPT müssen bereit sein, viel Zeit in das Tutorium zu investieren	Bereit sein zu investieren (Zeit, Spaß,etc.)	K36 Engagiert sein

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht ´n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
G	11	und machen ihre Sitzungen bunt und didaktisch reichhaltig und führen das Moodle und so weiter.	FPT gestalten ihre Tutorien didaktisch abwechslungsreich	Didaktisches Wissen anwenden	K14 Didaktische Fertigkeiten
G	38	Ja, also die * Sache als ´ne Bereicherung und nicht als ´n Problem zu empfinden.	schwierige Situation als Bereicherung anstatt als Problem zu sehen	Probleme als Herausforderung verstehen	K22 Konfliktfähigkeit
G	51	ist es wichtig, dass die in mir auch ´n Rückhalt haben. Die müssen kommen können und fragen können * und natürlich auch Unterstützung	wichtig, dass S. Rückhalt durch Dozierenden erhalten	Rückhalt durch Dozierende bekommen	K37 Unterstützung durch Dozierende
G	51	Dann spielt sicherlich Erfahrung ´ne ziemliche Rolle. Man wird besser im Laufe seiner, seiner Tutorien bzw. auch seiner Seminare	Je mehr Erfahrung FPT haben, desto besser werden sie	Erfahrung sichert Qualität	K30 Erfahrung im Tätigkeitsfeld
G	51	ich glaube, da wird Erfahrung wahrscheinlich doch ´ne ziemliche Rolle spielen	Erfahrung spielt eine große Rolle	Erfahrung haben	K30 Erfahrung im Tätigkeitsfeld
G	53	so ´n gewisses Musterwissen. [...] sowieso klar, dass sie im Fachlichen einigermaßen klar sein müssen	Gute fachliche Kompetenz ist wichtig wichtig, dass FPT ein klares Konzept verfolgen		K10 Fachkompetenz
G	53	das Konzept muss klar sein. Und zwar sowohl in in dem Fachlichen wie auch in dem Nicht- Fachlichen	Das fachliche wie didaktische Konzept muss klar sein	Ein klares Ziel vor Augen haben	K41 zielstrebig

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht ´n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
G	53	sowohl das rein Fachliche, als auch diese Studiertechniken, da muss das Konzept vollkommen klar sein, was diese Tutorien eigentlich sollen	Sowohl der Fachinhalt, als auch die Studiertechniken müssen den FPT klar sein	Ein klares Ziel vor Augen haben	K41
G	53	der Fahrplan muss klar sein. Was soll das hier eigentlich?	Die FPT müssen ihr Ziel kennen	Ein klares Ziel vor Augen haben	K41
G	55	Deshalb muss das Konzept- und das ist ´ne Sache des Dozenten, ja? Das muss klar sein.	Die Erstellung eines Konzeptes ist Sache des betreuenden Dozierenden	Fachliche Unterstützung durch Dozierenden erhalten	K40 Unterstützung durch Dozierenden
G	55	Zum Beispiel muss man am Anfang der Lehrveranstaltung muss man ´n bisschen härter sein, weil sonst hat man 's versaut.	Zu Beginn einer Veranstaltung muss man Leistungsanforderungen klar durchsetzen, um von den S. ernst genommen zu werden	klare Regeln und Verhandlungsspielraum ausbalancieren	K7 Ausgleich zwischen klarem Durchsetzungsvermögen und Flexibilität
G	55	deshalb muss man am Anfang da besonders klar sein. Hinten raus kann man von mir aus ´n bisschen lockerer sein	Anfangs muss man klar auftreten, und anschließend kann man flexibler sein	klare Regeln und Verhandlungsspielraum ausbalancieren	K7 Ausgleich zwischen klarem Durchsetzungsvermögen und Flexibilität

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht ´n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
G	55	ein Lächeln gibt, wenn sie [die S.] den Eindruck haben, dass da jemand vorne steht, der sich auch ´n bisschen sehr in der Professorenrolle wähnt. Das gibt ´s natürlich auch mal, aber da kannste jetzt auch nicht so viel machen. Da kannste im Grunde genommen nur versuchen, der Person, also dem Tutor, zu sagen: Nun lass mal gut sein! Und andererseits vor den Studenten dessen Status stärken	Wird von S. Belustigt gesehen, wenn FPT ihre Tätigkeit sehr als Professorenrolle auslegen.	Auf dem Boden der Tatsachen (dass man als FPT auch noch S. Ist) bleiben	K23 Bodenständigkeit
<i>Professor der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät</i>					
H	10	das erste ist natürlich ´ne Fachkompetenz	An erster Stelle steht die Fachkompetenz	Fachlich kompetent sein	K 10 Fachkompetenz
H	10	und das zweite ist Kommunikationsfähigkeit. das bekommen Sie in einem Bewerbungsgespräch von ´ner halben Stunde relativ schnell raus, ob jemand in der Lage ist oder ob Sie jemandem zutrauen, dass er sich vor ´ner Gruppe hinstellt und mit Begeisterung etwas vorzutragen.	Kann schnell bewerten, ob jemand gut vor einer Gruppe S. vortragen kann	Kommunikationsfähigkeit besitzen	K29 rhetorische Fähigkeiten
H	12	Vor allen Dingen die Begeisterung, (glaube ich, ist das) wichtige. Also das merkt man, ob Leute mit Begeisterung Vorträge halten oder ob sie´s halt machen, weil sie´s machen müssen.	Begeisterung ist wichtig, da sich das auf das Publikum übertragen kann	Mit Begeisterung seine Tätigkeit ausüben	K9 Spaß an der Tätigkeit

8 Anhang: Kategorienbildung

A	76	Na, ich finde des eigentlich ganz gut, wenn man sehr, sehr viel Freiraum hat und des haben wir (eben) letztes Semester auch auf jeden Fall bekommen, dass das man- also wenn man nicht ´n bestimmten Katalog hat, den man abarbeiten muss.	sehr gut, viel Freiraum zu erhalten, was die Gestaltung des Tutoriums betrifft	Gestaltungsfreiheit nutzen	K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
H	20	das muss man erst Mal im Kopf drinnen haben und sich darauf dann eben auch mental vorbereiten und wissen: „Ich will das, dass das richtig gut wird.“ Das ist das Wichtigste dabei.	Findet es wichtig, dass sich die FPT mit Ehrgeiz auf ihre Tätigkeit vorbereiten, sodass das Tutorium sehr gut wird	Zielstrebig sein	K31 Zielstrebigkeit
<i>Kategorienbildung aus den Aussagen der Studentin</i>					
I	12	also ´ne gewisse Distanz ist natürlich da und ´n gewisser Respekt, aber trotzdem sollte es ungefähr auf ´ner gleichen Stufe sein	Eine Mischung aus Distanz und Ebenbürtigkeit ist wichtig	Respekt und gleiche Augenhöhe ausgleichen	K3 Verständnis der T.-S.-Beziehung auf gleichberechtigter Peer-Ebene
I	12	dass man also gut erklären kann, erläutern kann, dass man´s nicht in Fachworten nur kann, sondern auch wirklich für die Doofen sozusagen noch mal	Wichtig, didaktisch kompetent zu sein	Didaktische Fertigkeiten besitzen	K14 didaktische Fertigkeiten
I	40	man muss, denke ich, auch ´n bisschen dazu geboren sein, Lehrer oder- also zu lehren,	Es liegt nicht jedem, in der Lehrendenposition zu sein	Natürliches Lehrtalent besitzen	K14
I	52	das kommt dann immer noch ´n bisschen drauf an, ob das ihr erstes Tutorium ist oder schon sie mehrere abgehalten haben. Je nach dem sind sie wahrscheinlich auch selbstsicherer.	Souveräner Umgang abhängig von Dauer der Tätigkeitsausübung	Erfahrungen als FPT vorweisen können	K30 Erfahrung im Tätigkeitsfeld

Kategorien der Hauptkategorie „Hilfreiche Kompetenzen“

- Kategorie 1 flexibel sein
- Kategorie 2 Bewusstsein für eigene Wissensschränken haben
- Kategorie 3 Verständnis der FPT-Studierenden-Beziehung auf gleichberechtigter Peer-Ebene
- Kategorie 4 Kollegialer Austausch mit Anderen (Tutoren, Freunden...)
- Kategorie 5 Theoretische Kenntnisse über Gruppen
- Kategorie 6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
- Kategorie 7 Ausgleich zwischen klarem Durchsetzungsvermögen und Flexibilität
- Kategorie 8 Tutorium als freies Forum für vertrauensvolle Atmosphäre
- Kategorie 9 Spaß an der Tätigkeit
- Kategorie 10 Fachkompetenz
- Kategorie 11 Geduld
- Kategorie 12 Pragmatismus
- Kategorie 13 Strukturiert sein
- Kategorie 14 Didaktische Fertigkeiten
- Kategorie 15 Motivieren können
- Kategorie 16 Feedback erhalten
- Kategorie 17 Selbstreflektiertheit
- Kategorie 18 Empathievermögen
- Kategorie 19 Visualisierungstechniken
- Kategorie 20 Beratende Fähigkeiten
- Kategorie 21 Selbstverantwortung der Studierenden fördern
- Kategorie 22 Konfliktfähigkeit
- Kategorie 23 Realitätsbewusstsein
- Kategorie 24 Offenheit
- Kategorie 25 Kritikfähigkeit
- Kategorie 26 zwischen Personen vermitteln können
- Kategorie 27 vorbereitet sein
- Kategorie 28 Authentizität
- Kategorie 29 rhetorische Fähigkeiten
- Kategorie 30 Erfahrung im Tätigkeitsfeld
- Kategorie 31 Zielstrebigkeit

- Kategorie 32 sicheres Auftreten
- Kategorie 33 Anliegen der Studierenden ernst nehmen
- Kategorie 34 (deutsche) Sprachkenntnisse für nicht muttersprachliche FPT
- Kategorie 35 Trennen von Rolle als Lehrende und als Studierende
- Kategorie 36 Engagiert sein
- Kategorie 37 Unterstützung durch Dozierende

Bündelung der Kategorien zu „Hilfreiche Kompetenzen“

Anerkennen des eigenen Studierendenstatus

- K18 Empathievermögen
- K23 Realitätsbewusstsein
- K37 Unterstützung durch Dozierende

Stärkung der Lehrendenseite

Lehrkompetenzen

- K14 didaktische Fertigkeiten (Bündeln: präventive Maßnahmen)
- K19 Visualisierungstechniken
- K15 motivieren können
- K11 Geduld
- K21 Selbstverantwortung der Studierenden fördern
- K13 Strukturiert sein
- K12 Pragmatismus

Klares Auftreten

- K31 Zielstrebigkeit
- K32 sicheres Auftreten

Balance zwischen Autorität und Flexibilität

- K2 Bewusstsein für eigene Wissensschränken
- K3 Verständnis der FPT-Studierenden-Beziehung auf gleichberechtigter Peer-Ebene
- K7 Ausgleich zwischen klarem Durchsetzungsvermögen und Flexibilität
- K8 Tutorium als freies Forum für vertrauensvolle Atmosphäre
- K28 Authentizität
- K35 Trennen von Rolle als Lehrende und als Studierende

Stärkung autonomer Hilfeleistung

gute Rahmenbedingungen

- K1 flexibel sein
- K4 Kollegialer Austausch mit Anderen (Tutoren, Freunden...)
- K5 Theoretische Kenntnisse über Gruppen
- K6 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
- K9 Spaß an der Tätigkeit
- K10 Fachkompetenz
- K16 Feedback von Studierenden
- K27 Vorbereitet sein
- K30 Erfahrung im Tätigkeitsfeld
- K34 (deutsche) Sprachkenntnisse für nicht muttersprachliche T.
- K36 Engagiert sein

Kommunikationsfähigkeit

- K17 Selbstreflektiertheit
- K20 Beratende Fähigkeiten
- K22 Konfliktfähigkeit
- K24 Offenheit
- K25 Kritikfähigkeit
- K26 zwischen Personen vermitteln können
- K29 rhetorische Fähigkeiten
- K33 Anliegen der Studierenden ernst nehmen
- K34 positives Konfliktverständnis

Wie souverän schätzen sich die Fach Peer Tutor_innen in ihrem Umgang mit Konflikten ein?

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
<i>Kategorienbildung aus den Aussagen der FPT der kulturwissenschaftlichen Fakultät der EUV</i>					
A	66	Nee, des fällt mir gar nicht leicht. Also- also in dem Moment, als ich den anderen getroffen habe, da ist das dann wirklich so- also, ich habe natürlich gedacht: „Nee, darf nicht wahr sein, dass du da jemanden triffst, der dir halt wirklich- wo es jetzt gerade nicht so geschickt läuft.“	Fand es gar nicht leicht, damit umzugehen, als er den anderen getroffen hat.	War überrascht, betroffenen Studi (mit Exzerpt-Fälschung) zu treffen.	K1 nicht souverän in unerwarteten Situationen
A	66	nee, souverän auf keinen Fall.	-	-	K1
A	68	ich mein, ich hab halt niemanden beschimpft oder angeschrien oder so, oder mal gesagt: „Ja dann mach dein Zeug doch alleine so.“ Aber klar, [...] irgendwann ist es dann halt auch schwierig, da sich selbst noch so weit zurückzunehmen, [...] also, wenn von zwanzig Leuten zwanzig keine Zitate in drei Seiten Text reinmachen, obwohl man das halt schon fünf Mal vorher gesagt hat, dann ist man halt irgendwann auch nicht mehr ganz so- so freundlich,[...]	hat niemanden beschimpft oder angeschrien oder alleine gelassen, aber wird unfreundlich, wenn er Dinge wiederholt hat	Wird ungeduldig, wenn er Dinge bereits mehrmals wiederholt hat	K2 nicht souverän, weil ungeduldig
B	22	Na, am Anfang war´s so wie ins kalte Wasser geworfen werden erst mal so, [...] so dieser Moment des Reinkommens und dort sitzen die Leute [...] ist dann erst mal neuartig und halt auch irgendwie sich zu überlegen, wie stellt man sich vor, was macht man oder beziehungsweise halt zu schauen, was hat man geplant und was kann man von der eigenen Planung von der jeweiligen Tutoriumssitzung überhaupt umsetzen, was ist realistisch auch so vom Zeitaufwand her und so.	Hat sich zu Beginn gefühlt wie ins kalte Wasser geschmissen worden zu sein. War verunsichert, ob eigene Planung umsetzbar sein würde	anfangs unsicher, wie ins kalte Wasser geworfen	K3 Unsicher wegen Beginn der Tätigkeit

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B	40	ich bin, glaube ich, manchmal dann zu nett, in der direkten Anfrage, also ich glaube, ich bin dann- ich war am Anfang nicht souverän genug halt um sofort zu sagen: „Nee. Und dann Punkt.“	Glaubt, bei direkten Anfragen zu alternativen Anforderungen anfangs zu nett und somit nicht souverän gewesen zu sein, um klare Grenzen aufzuzeigen.	Nicht souverän durch zu viel Entgegenkommen	K4 nicht souverän, da zu nett und zu wenig Grenzen aufgezeigt
B	40	Und dann halt auch nicht weiter zu diskutieren, sondern ich hab mich immer auf die Diskussionen eingelassen, und irgendwann habe ich gemerkt, man sollte sich nicht in diese Diskussion verwickeln lassen, weil das bringt nichts.	Hat gemerkt, dass es gut ist, Grenzen aufzuzeigen und nicht immer zu diskutieren, weil das nichts bringt	Hat im Laufe der Zeit gemerkt, wie er besser mit Diskussionen umgehen kann	K5 Souveränität kommt mit der Erfahrung
C	30	fand mich sehr souverän, also ich fand mich die meiste Zeit wirklich souverän, einfach weil ich´s gar nicht nötig hatte, mich als was anderes zu behaupten, was ich nicht bin	Sehr souverän, weil es nicht notwendig war, sich zu verstellen	Sehr souverän, weil sie einfach sie selbst sein konnte	K6 Sehr souverän durch Authentizität
C	30	ich bin ja einfach Studentin gewesen so [...], also so ´n Souveränitätsgedanken kamen gar nicht so oft auf.	Durch Status als S. kam Gedanke an Souveränität gar nicht so auf	Kein Gedanke an Souveränität aufgrund des Studierendenstati	K7 Souveränität spielt unter Studierenden keine Rolle
C	54	natürlich ist man am Anfang fürchterlich aufgeregt, obwohl man sich die ganze Zeit vornimmt, dass man natürlich nicht wie so ´n Chef da vorne sitzt. Man ist aufgeregt einfach, weil man weiß, dass die Leute wahrscheinlich gucken, was ich anhab und die wahrscheinlich rausgehen und wahrscheinlich lästern, was weiß ich, vielleicht an manchen Stellen ´n rotes Gesicht hatte.	Am Anfang [der Tutoren-Tätigkeit] ist man total aufgeregt, weil man sich vorgenommen hat, sehr selbstsicher und wie ein Chef vorne zu wirken, weil man weiß, dass S. einen von oben bis unten mustern	Sicheres Auftreten kommt erst mit der Erfahrung	K3
C	54	war ´ne gute Entwicklung zu sehen, dass sie mir auch dankbar sind. Das fand ich das schönste, glaube ich, daran, dass ich das Gefühl hatte, sie sind mir ernsthaft dankbar und das sagen die nicht einfach so, sondern die kamen mir auch nach der Klausur zu mir und haben sich bedankt, dafür dass ich sie so gut vorbereitet habe	Toll, dass S. ihre Dankbarkeit für die gute Vorbereitung bei FPT geäußert haben	Dankbarkeit der S. hat FPT gezeigt, dass ihr Tutorium gut war	K8 Sicherheit durch Bestätigung von Studierenden

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
C	54	man gewinnt irgendwie an Sicherheit, erstens in dem, wie man dann als Dozent dann doch irgendwie Inhalte wiedergibt	Mehr Sicherheit, als Dozent Inhalte zu vermitteln	Sicherheit zu lehren kommt erst mit der Erfahrung	K5 Souveränität kommt mit der Erfahrung
C	54	und andererseits, wie man ankommt und sich bestätigt fühlt darin, wenn man auf Hierarchien verzichtet	sicherer durch Bestätigung, ohne Hierarchien lehren zu können	Sicherheit durch Bestätigung der eigenen Vorstellungen	K8 Sicherheit durch Bestätigung von S.
<i>Aussagen der FPT der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät</i>					
D	37	früher hab ich mich einfach nicht getraut zu sagen: „okay, weiß ich nicht.“ Ich wollte einfach souverän mit der Situation umgehen.	Hat sich früher nicht getraut, eigenes Unwissen zuzugeben. Fand das unsouverän	Früher Angst, nicht souverän zu wirken, wenn eigenes Unwissen zugegeben wird	K10 Unsicher in Bezug auf Umgang mit Wissenslücken
D	39	jetzt sag ich# dann einfach in dem Moment sag ich: „Hey, weiß ich nicht, aber ich gucks gleich noch mal für dich nach und geb dir dann noch mal ´n Feedback, also in der Pause dann.“	Mit Erfahrung gelernt, offen eigenes Unwissen anzusprechen und nochmal nachzulesen	Eigenes Verständnis von Souveränität hat sich gewandelt	K5 Souveränität kommt mit der Erfahrung
D	47	Da musst ich mich halt selber- musste ich mich so wirklich zusammenehmen, weil ich eben die Blicke von den andern hatte und die hatten, glaube ich, so ´ne Erwartungshaltung, okay, was macht der jetzt? Ich hätte ja auch sagen können: „Ja, geh doch!“ Aber das wär´ ja nicht im Sinne des Erfinders.	Musste sich selber zusammenehmen, weil die anderen Studierenden ihm Blicke zuwarfen und sich wohl fragte, wie er jetzt mit der Situation umgeht.	Sah sich auf Prüfstand durch die Erwartungshaltung der anderen, nahm eigene Emotionen zurück und entschied sich klar für eine Linie	K9 souverän durch Bewahren eines kühlen Kopfes
D	55	ich hatte halt in dem Moment wirklich ´n Lösungsansatz, war vielleicht auch Glück in dem Moment, weil ich wusste wie ich das vielleicht händeln kann und wie ich das bewerkstelligen kann.	hatte eine Lösungsidee, um die Situation zu bewerkstelligen	Trotz Schock und Überforderung hatte FPT aus Zufall für schwierige Situation eine Lösung parat	K11 souverän durch lösungsorientiertes Handeln

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
E	46	am# Ende war ich nicht so zufrieden, weil die Rückantwort, die emotionell sie [die S.] mir gegeben hat, war nicht so positiv. Ich weiß nicht, das ist bisschen so komisch, aber ich denke, * dass sie vielleicht dachte, dass ich bin- * ja, ich hab nur nicht richtig gea- doch richtig, aber nicht so ausführlich geantwortet oder ich weiß nicht.	War nicht zufrieden mit eigenem Handeln, weil Rückmeldung von S. nicht positiv war. Befürchtete, dass S. unzufrieden mit T.s Antwort war	Unzufrieden wegen gefühlter negativer Rückmeldung auf Antwort	K12 Unsicher wegen negativer Rückmeldung durch Studierenden
E	52	[...]es war gleiche Frage danach und ja ich wusste das schon, was ich machen musste	gleiche Frage zu einem späteren Zeitpunkt von jemand anderem nochmals gestellt, Situation bereits bekannt und Sicherheit im Umgang damit	Sicherer Umgang mit Situation zu späterem Zeitpunkt	K5 Souveränität kommt mit der Erfahrung
F	53	so nach ein, zwei Tutorien sieht, dass man- dass es auch fruchtet, was man irgendwie macht, dann gibt einem das natürlich so 'n bisschen Sicherheit für die nächsten Tutorien.	Nachdem man mehrere Tutorien geleitet hat, bekommt man mehr Sicherheit	Selbstsicherer durch Erfahrung	K5 Souveränität kommt mit der Erfahrung

Überblick Kategorien: Wie souverän schätzen sich T. im Umgang mit Konflikten ein und was bedeutet Souveränität

Kategorie 1	Nicht souverän in unerwarteten Situationen
Kategorie 2	Nicht souverän, weil ungeduldig
Kategorie 3	Unsicher wegen Beginn der Tätigkeit
Kategorie 4	Nicht souverän, da zu nett und zu wenig Grenzen aufgezeigt
Kategorie 5	Souveränität kommt mit der Erfahrung
Kategorie 6	Sehr souverän durch Authentizität
Kategorie 7	Souveränität spielt unter Studierenden (FPT mit einbezogen) keine Rolle
Kategorie 8	Sicherheit durch Bestätigung von Studierenden
Kategorie 9	Souverän durch Bewahren eines kühlen Kopfes
Kategorie 10	Unsicher in Bezug auf Umgang mit Wissenslücken
Kategorie 11	Souverän durch lösungsorientiertes Handeln
Kategorie 12	Unsicher wegen negativer Rückmeldung durch Studierenden

Überblick Kategorien: Wie souverän schätzen sich die FPT im Umgang mit Konflikten ein und was bedeutet für sie Souveränität?

Unsouverän:

- K1 Nicht souverän in unerwarteten Situationen
- K2 Nicht souverän, weil ungeduldig
- K3 Unsicher wegen Beginn der Tätigkeit
- K4 Nicht souverän, da zu nett und zu wenig Grenzen aufgezeigt
- K10 Unsicher in Bezug auf Umgang mit Wissenslücken
- K12 Unsicher wegen negativer Rückmeldung durch Studierenden

Souverän

- K5 Souveränität kommt mit der Erfahrung
- K6 Sehr souverän durch Authentizität
- K7 Souveränität spielt unter Studierenden (FPT mit einbezogen) keine Rolle
- K8 Sicherheit durch Bestätigung von Studierenden
- K9 Souverän durch Bewahren eines kühlen Kopfes
- K11 Souverän durch lösungsorientiertes Handeln

Benötigte Unterstützung und Wünsche der Fach Peer Tutor_innen für einen kompetenten Umgang mit Konflikten

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
<i>Kategorienbildung aus den Aussagen der FPT der kulturwissenschaftlichen Fakultät der EUV</i>					
A	8	fände es natürlich toll, wenn ich mich da zwei Stunden hinsetzen kann mit Leuten, die sich auch schon Gedanken über 'n Thema gemacht haben, mich unterhalten würde und die schreiben ihre Exzerpte, weil sie halt irgendwie sowieso Lust dadrauf haben	Fände einen Austausch unter Gleichgesinnten, die Spaß am Thema haben, wünschenswert	Interesse von den Studierenden am Fach	K1 Interesse der Studierenden (S.) am Thema des Tutoriums
A	14	hatte halt einfach mal eine Situation, wo des anders war in dieser Gruppenarbeit im letzten Semester für eine Veranstaltung und da hat man als Moderator eine ganz andere Rolle gehabt. Da konnte man halt hin und wieder mal aussteigen aus dieser Rolle	Fände es toll, wie ein Moderator immer wieder mal aus seiner Rolle schlüpfen zu können	Moderationshut mal abgeben zu können	K2 Funktionieren eines gleichberechtigten Austausches
A	30	ich habe nicht so wahnsinnig viel Gruppenarbeit gemacht. Das hätte man mehr machen können.	Hätte mehr Gruppenarbeit machen können	Einsatz von mehr Methoden	K3 Erlernen von didaktischen Methoden
A	48	würde gerne wollen, dass dieser Raum, in dem wir uns jetzt mit den Studierenden befinden, dass das halt irgendwie so 'n Raum ist, wo sich alle irgendwo austauschen und man sich erst Mal keine Gedanken über irgendwelche Hierarchien macht.“	Wünscht sich hierarchiefreien Austausch von FPT und S.	Austausch auf Augenhöhe	K2 Funktionieren eines gleichberechtigten Austausches
A	50	Sachen nicht so stark da vorantreiben muss, dass ich 'n Gespräch einfach so entwickelt, dass * ich solche Forderungen vielleicht, keine Ahnung, da gebe ich am Anfang Handout aus und dann ist gut, dann lauf ich denen nicht hinterher, dann schreibe ich keinem mehr noch 'ne E-Mail- ja, und dass ich den ganzen Orgakram für Leute mache	Wünscht sich, nicht als Einziger die ganze Verantwortung übernehmen zu müssen	Austausch auf Augenhöhe	K2

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	50	hängt sehr, sehr viel an diesen Leistungsnachweisen eigentlich. Das ist glaube ich so des, wo man- wo man halt am ehesten in 'ne bestimmte Hierarchie reinkommt.	Leistungsnachweisen ist hierarchischer Umgang geschuldet	Weniger Leistungsdruck	K4 Reduktion des Leistungsdrucks
A	66	man wird auf solche Sachen ja auch nicht vorbereitet, wie man da halt irgendwie mit umgehen soll	Wünscht sich bessere Vorbereitung auf unerwartete Situationen	Bessere Vorbereitung auf unerwartete Situationen	K5 Vorbereitung auf schwierige Situationen
A	66	bei dem Tutorium hab ich gedacht, da kommen Leute hin, die interessieren sich für das Thema „Soziologische Theorien“ und deshalb- natürlich denen gebe ich die Aufgabe so 'n paar Exzerpte zu schreiben und die freuen sich da irgendwie drüber, weil Exzerpte sind ja irgendwie was, wo man nachher noch was mit machen kann und so.	Hatte auf interessierte S. in seinem Tutorium gehofft, die es aufgrund von Interesse am Thema besuchen	Mehr fachliches Interesse	K1 Interesse der S. am Thema des Tutoriums
A	78	um dafür zu sorgen, dass da Anfang Verständnis dafür da ist, dass das halt das ist, was ich machen muss.	Wünscht sich Verständnis vonseiten der S. für institutionelle Vorgaben für das, was er im Tutorium verlangen muss	Verständnis von S. Für institutionelle Vorgaben	K6 Verständnis von S. für institutionelle Vorgaben
A	78	Und ich glaub, dass- wir dieses Semester dann 'n Portfolio, was alle Tutoren machen werden als Leistungsnachweis. Und das finde ich dahingehend natürlich ganz sinnvoll, dass ich da nicht mehr sagen muss: „Das ist jetzt mein Projekt oder das ist das Projekt von uns drei Tutoren“, sondern: „Das ist das Projekt vom Schreibzentrum.“	Wünscht sich, dass klarer kommuniziert wird, aus welcher Richtung die Leistungsnachweise kommen, z.B. das Portfolio als Projekt vom Schreibzentrum	Mehr Transparenz über den Ursprung von Leistungsnachweisen	K7 Klar kommunizierte Zuständigkeitsbereiche von Institution und FPT
A	79	Da kann ich dann halt auch sagen: „Da könnt ihr jetzt erzählen, was ihr wollt, aber das ist das, was- also, für die Struktur da kann ich jetzt erst mal nichts.“	Kann dann sagen: „Da könnt ihr jetzt erzählen, was ihr wollt, aber für die Struktur kann ich nichts.“	Hat keine Verantwortung für die Struktur, die von jemand anderem entschieden wurde	K7

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	79	Das ist irgendwie so ´n bürokratische Legitimität, dass man da halt einfach sagt: „Das hat irgendjemand anders irgendwann mal entschieden und ich kann da jetzt sowieso- ich bin nur ein kleines Rädchen und so.“	ist eine bürokratische Legitimität, dass es jemand anders entschieden hat und T. Nichts dafür kann	Bürokratische Legitimität dafür, dass T. nur ein kleines Rädchen bin	K7
A	79	dass Konflikte nicht auf die persönliche, sondern dann halt eben auf die strukturelle Ebene getragen wird.	Würde gerne Konflikte anstatt auf persönliche, auf strukturelle Ebene tragen	Klarheit über die Verantwortung , die die Institution trägt und die die Fachtutoren tragen	K7
A	79	Und wenn´s dann jemanden wirklich ärgert, dass dieses Portfolio gibt, dann soll derjenige doch bitte sich entsprechend dann an irgendwelche Uni- Institutionen wenden und nicht an mich	Wünscht sich, dass den S. klar ist, an wen sie sich wenden müssen mit Beschwerden	Wunsch, dass S. verstehen mögen, wann es sich um institutionelle Vorgaben handelt	K6 Verständnis von Studierenden für institutionelle Vorgaben
A	83	Und das man aber auch da immer wieder versucht, noch Mal rückzufragen und dann halt auch gegebenenfalls mal einfach was, was es an institutionellen Rahmen gibt dann auch mal unter den Tisch fallen lässt.	Wünscht sich mehr Freiheit für Handhabung der Leistungsanforderungen	Mehr Freiheit für eigenen Handlungsraum	K8 Ausgewogener Umgang mit eigenem Ermessensspielraum
A	83	Also ich glaube, da muss dann auch genug relaxed sein zu sagen: „Naja, wenn die dann halt irgendwie statt zehn Seiten halt neun schreiben, dann ist das ja auch irgendwo egal.“	Würde gerne mehr Verhandlungsspielraum für Leistungsnachweise geben können	Mehr Freiheit für eigenen Handlungsraum	K8
A	90	Wir würden uns alle- ja, jede Woche würden sich diejenigen, die Interesse daran haben, treffen, ´n Text mitbringen und darüber diskutieren.	Würde sich gerne mit anderen am Thema Interessierten austauschen	Austausch mit am Thema Interessierten	K1 Interesse der S. am Thema des Tutoriums
A	90	so ´n Raum hat, wo die Einzelnen- ja, dass die die Möglichkeit haben, diese Fragen zu stellen, die man dann halt irgendwie so ein bisschen durchdiskutiert.	Wünscht sich mehr Diskussionsraum, um auf die Bedürfnisse einzelner S. einzugehen	Mehr Diskussionsraum unter Einbeziehung aller	K9 Bessere Möglichkeiten der Einzelbetreuung

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	94	der Ort, an dem man sich halt irgendwie aufhalten kann und mit den anderen Tutoren sich austauschen kann, ist, glaube ich, das, was am allerwichtigsten ist.	Wünscht sich Ort, an dem man sich mit anderen Tutoren austauschen kann	Ort für Austausch mit Tutoren	K10 Austauschmöglichkeit mit anderen Tutor_innen
A	94	wir schaffen bestimmte Strukturen, die halt des war das andere, was ich gesagt habe- man schafft halt irgendwelche Institutionen außen rum, dass man sagt: „Das und das muss gemacht werden.“ Und das wird dann halt quasi auf Dritte abgeschoben und da kann ich dann halt irgendwie- da muss ich mich dann halt irgendwie auch nicht mehr verantworten.	Möchte nicht, dass die Verantwortlichkeiten von institutioneller Ebene auf Fachtutoren verschoben werden	Klarheit über die Verantwortung , die die Institution trägt und die die Fachtutoren tragen	K7 Klar kommunizierte Zuständigkeitsbereiche von Institution und FPT
A	94	ich finde es gleichzeitig dann ganz gut, dass zum Beispiel der Professor, bei dem ich bin, dass der sehr, sehr wenig da eigentlich reingibt [...]gleichzeitig muss ich dann natürlich- bin ich dann in manchen Situationen auch auf mich alleine gestellt	Einerseits findet er es gut, überwiegend alleinverantwortlich für die Tutoriumsgestaltung zu sein, andererseits birgt das auch Risiken	Ausgeglichene Verantwortungen	K8 Ausgewogener Umgang mit eigenem Ermessensspielraum
A	98	man verdient wesentl- also das ist jetzt kein Job. Da kann man nicht rechnen: Ich habe jetzt so und so viele Stunden gearbeitet und das ist jetzt das, was ich am Ende da rausbekomme.	Die Tutorientätigkeit ist keine Arbeit im arbeitsrechtlichen Sinn	Arbeitsaufwand in Relation zu Einkommen	K11 Mehr finanzielle Wertschätzung
A	98	schön, wenn man irgendwelche Angebote von Unterstützung geben möchte, also dass dann halt bestimmte didaktische Methoden weitergegeben werden oder, dass ´n Raum für Austausch da ist, den ich ja eben auch schon angesprochen habe. Das kann aber halt auch ´n bisschen viel werden,	Findet unterstützende Angebote zu Didaktik gut, aber nur, wenn sie im Verhältnis zum Arbeitsaufwand stehen	Unterstützung durch Institution in machbarem Rahmen	K12 Institutionelle Unterstützung in machbarem Rahmen

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	98	gut, wenn ich Unterstützung bekomme, aber die Unterstützung muss halt auch so sein, dass es unterstützend ist und ich nicht zehn Stunden Vorbereitung für zwei Stunden Tutorium	Findet unterstützende Angebote zu Didaktik gut, aber nur, wenn sie im Verhältnis zum Arbeitsaufwand stehen	Unterstützung durch Institution in machbarem Rahmen	K12
A	100	gut, wenn ich ein bestimmtes Bewusstsein gesch- also darin geschult werde, aber wenn ich mich halt in der Woche irgendwie vier Stunden mit Methoden auseinandersetze, zwei Stunden mit dem Text, den ich da weitertragen will und zwei Stunden mit dem Tutorium, dann finde ich ist das keine Relation. Also so breit darf die Vorbereitung einfach nicht sein.	Findet Schulungen, die den restlichen Aufwand für die Tätigkeit berücksichtigen, sinnvoll	Unterstützung durch Institution in machbarem Rahmen	K12
A	102	man hört das von ´ner anderen- gerade auch von Lehrenden, dass die ganz oft überhaupt gar keine didaktische Unterstützung bekommen haben. Und sich dann halt irgendwelche Sachen selber ausdenken. Und das ist alles schön und gut, nur- ja. Es ist da halt dann jeder auf sich selbst überlassen und man hofft, dass ´n guter Wissenschaftler auch ´n guter Lehrender ist.	Weiß von anderen Lehrkräften, die keine didaktische Unterstützung erhalten, worin er die Lehre gefährdet sieht.	Didaktische Unterstützung	K12
B	14	Das war schon die [Rolle] eines Lehrenden und sozusagen aber halt als kollegialen Berater wär´s, glaube ich, im Idealfall	Findet FPT-Verständnis als kollegiale Berater ideal	Kollegiale Beraterrolle	K13 Rollenverständnis als Berater_in auf Augenhöhe
B	49	Man hat halt irgendwie, wenn´s halt irgendwie Probleme gab oder irgendwie irgendwas noch mal kommuniziert werden sollte in der Vorlesung, hat man halt drüber geredet, aber ansonsten waren das eher so technische, organisatorische Sachen, aber über die Texte oder so haben wir nicht noch mal geredet oder über die Tutorien.	Haben mit Dozierendem nicht über technische, organisatorische oder inhaltliche Probleme gesprochen	technische, organisatorische oder inhaltliche Unterstützung durch betreuende Dozierende	K14 Unterstützung durch Dozierende

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B	61	nahe an den Texten zu arbeiten, aber gleichzeitig natürlich auch irgendwie dabei muss man ja die Methoden,	Würde gerne sowohl textgebunden, als auch methodisch arbeiten	Balance zwischen Textarbeit und methodischem Arbeiten	K15 Ausgeglichene Vermittlung von Theorie und Methoden
B	61	hätte ich mir, glaube ich, sehr gewünscht, dass es ´nen, eher so ´ne Art Lektürekurs wird. Ich glaube, als das war er eigentlich gedacht	Wünscht sich Tutorium als Lektürekurs	Tutorium als freier Gestaltungsraum	K16 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
B	61	noch so im ersten Semester so dieses, na ich hab da doch was gelesen, dann ist das doch das. Und halt nicht noch weiterzudenken, dass halt irgendwie so philosophische, theoretische Sozialtheoretische, dass die noch mehr wollen	Würde gerne S. zu Weiterdenken anregen und deren Interesse wecken	Interesse vonseiten der S.	K1 Interesse der Studierenden am Thema des Tutoriums
B	65	´n Mix eigentlich ganz gut oder dass das halt irgendwie klar ist, dass es eine Vorlesung gibt, in der man halt irgendwie nur Methodentutorien macht, aber dann eben doch für bestimmte andere so wie halt irgendwie soziologische Theorie	Wünscht sich klare Unterteilung in methodische und theoretische Tutorien	Balance zwischen theoretischem und methodischem Arbeiten	K15 Ausgeglichene Vermittlung von Theorie und Methoden
C	64,68	ich würde methodisch arbeiten einerseits, [...] dann muss man außerdem natürlich Zeit haben, das was in der Vorlesung passiert ist, nachzubereiten.	Würde gerne sowohl methodisch, als auch begleitend zur Vorlesung theoretisch in Tutorien arbeiten	Balance zwischen theoretischem und methodischem Arbeiten	K15 Ausgeglichene Vermittlung von Theorie und Methoden
C	70	man müsste auf jeden Fall inhaltlich arbeiten und bestenfalls den Stoff durcharbeiten, aber eben nicht grundsätzlich durcharbeiten, sondern man müsste das, was irgendwie übrigbleibt an Fragen oder was, was irgendwie unklar war, aufbereiten.	Inhaltliches Arbeiten total wichtig, aber eben auch noch Freiraum für andere Verständnisfragen haben	Balance zwischen theoretischem und methodischem Arbeiten	K16 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
C	70	natürlich auf deren Fragen eingehen grundsätzlich und sie unterstützen und auch außerhalb dieser- dieses Tutoriums ansprechbar sein zu können. Das ist super.	Fände es super, wenn FPT auch Ansprechpartner für Fragen außerhalb des Tutorien-Rahmens wären	Funktion als Ansprechpartner für außeruniversitäre Fragen	K17 Raum für informellen Austausch mit Studierenden

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
C	74	wenn man diese- wie sagt man das denn? Peer-Tutoren vorbereitet, sie auch darin schulen, den Dozenten zu sagen, was- den Dozenten gegenüber abstecken zu können, was ihr Aufgabenbereich ist.	In der Ausbildung der Peer-Tutoren sollte man Stärkung der Durchsetzungsfähigkeit gegenüber den Dozierenden stärken	Durchsetzungsfähigkeit gegenüber Dozierenden stärken	K18 Gesprächstechniken für schwierige Gespräche mit Dozierenden
C	74	sich nicht instrumentalisieren zu lassen, das heiß nicht, [...], dass man * auf jeden Zug aufspringt, den der Dozent einem bietet [...] da muss man schon stark sein, da muss man schon ein bisschen Charakter zeigen öfter mal und das wäre ganz super, wenn man das auch in 'ner Schulung oder man das einfach mal in fiktiven Gesprächen üben könnte	Wünscht sich Unterstützung für FPT, damit sie ihre Interessen gegenüber den Dozierenden besser vertreten können	Durchsetzungsfähigkeit gegenüber Dozierenden stärken	K18 Gesprächstechniken für schwierige Gespräche mit Dozierenden
<i>Aussagen der FPT der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät</i>					
D	12	wenn ich ehrlich bin, mit (Name der/ des ProfessorIn) habe ich so gesehen nie gesprochen. Es gab auch kein persönliches Vorstellungsgespräch, da mussten wir eigentlich nur unsere Noten hinschicken	Hat sich nie mit Professor ausgetauscht, da es noch nicht einmal ein persönliches Vorstellungsgespräch gab.	Persönlicher Austausch mit Dozierenden	K14 Unterstützung durch Dozierende
D	95	Kleine Gruppe, das finde ich wichtig	Findet kleinere Tutoriengruppen besser	kleinere Tutoriengruppen	K19 Kleine Tutorien-Gruppen
D	97	dass man halt wirklich die Materialien im Vorfeld bekommt mit den Lösungen, vielleicht nicht nur mit dem Ergebnis, wirklich der Weg dahin	Wünscht sich, schon im Vorfeld die benötigten Materialien zu erhalten	Unterstützte Vorbereitung im Vorfeld	K14
D	97	dass man einfach 'ne e-Mail-Liste, das wäre vielleicht einfacher, 'ne E-Mail- und Nummernliste rumschickt von den Tutoren, so von wegen dass man da vielleicht mal 'n Treffen vorher einberuft, dass man sich mal so vom Sehen her einfach kennt, dass wenn man vielleicht mal- wenn dann mal wirklich Fragen bestehen, dass man sich mal austauschen kann.	Hätte es gut gefunden, Kontaktdaten der Tutoren auszutauschen oder ein Treffen zu organisieren, um sich gegenseitig kennenzulernen	Möglichkeit zum Kennenlernen untereinander	K10 Austauschmöglichkeit mit anderen Tutor_innen

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
E	42	Während des Tutoriums die Studenten zeigen nicht, dass die mir überwerten oder * unterwerten oder so was. Also, die zeigen nicht so viele Emotionen, die zeigen nicht, was die über mir denken und ob die denken, dass ich bin höher oder an gleichen Niveau als die	Kann die Reaktionen der S. nicht deuten und weiß daher nicht, was sie von ihr halten	Sicherheit darüber, was S. von ihr denken	K20 Feedback durch Studierende
E	75	dass ich bisschen stärker bin	Wünscht sich, stärker zu sein	Mehr eigene Stärke	K21 Mehr Selbstbewusstsein/ -vertrauen
E	75	Ich denke, dass wir- wir kennen- also diese Tutoren, kennen wir uns nicht.	Kennt andere T. nicht, dennoch funktioniert Zusammenspiel sehr gut	Kennenlernen der anderen T., auch wenn Zusammenarbeit gut funktioniert	K10
E	79	Studenten [...], die alles richtig gut verstehen.[...] ist immer besser, wenn du deine Aufgaben sehr schnell machst und die alle auch verstehen und dann vielleicht Fragen, bisschen schwerere Frage- und die zeigen, dass die wolln mehr verstehen und- usw. Und das- das ist nicht nur hilfreich für die Studenten, sondern für mich auch	Hilfreich, wenn Studenten ein hohes Wissensniveau haben, auch für einen selbst	Höheres, ähnliches Niveau unter S.	K22 höheres Wissensniveau unter Studierenden
E	83	Vierzig Studenten sind bisschen viel so weiter.	Vierzig S. pro Tutorium sind zu viel	Kleinere Tutorien	K19 Kleine Tutorien-Gruppen
F	21	mich freut ´s dann immer, wenn dann auch Studenten quasi nach ´m Tutorium zu mir kommen (mich) dann noch extra Fragen stellen, die vielleicht auch nicht im Tutorium behandelt worden sind, sondern einfach so aus Reininteresse gestellt werden.	Freut sich, wenn S. Sich aus Interesse mit zusätzlichen Fragen an ihn wenden	Interesse vonseiten der S.	K1 Interesse der S. am Thema des Tutoriums
F	63	Dann natürlich, dass ich auch von der Raumausstattung * n Raum hab, wo alles funktioniert.	Wünscht sich eine funktionierende Raumausstattung	funktionierende Technik	K23 Sicherstellen eines reibungslosen Tutorium-Ablaufes

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
F	63	Dann, dass die Tutoriumgröße begrenzt wäre,[...] Und meine quasi Wunschgröße wär so zwanzig Leute.	Begrenzte Tutoriumsgröße auf 20 Teilnehmende wäre wünschenswert	Kleinere Tutorien	K19 Kleine Tutorien-Gruppen
F	63	wenn man jetzt als Tutor quasi nur erzählt, die Lösungen zeigt und dann auf- auf einmal ne Frage stellt, irgendwie ja: „Was muss ich ´n jetzt als Nächstes machen?“ Dann guckt man so in die Runde und sieht erst mal nur leere Gesichter	Frustrierend, auf Verständnislosigkeit bei S. zu treffen	Mehr Mitarbeiten durch S	K1 Interesse der S. am Thema des Tutoriums
F	69	´ne allgemeine Vorbereitung aufs Tutorium bzw. Fachtutor- Dasein [...] wie man sich präsentiert, dass man diesen sicheren Eindruck macht. Dass man kommunikativ halt ordentlich die Sachverhalte darlegen kann bzw. dass man auch irgendwie in ´nem gewissen Maße interessant spricht, nenn ich das mal.	Wünscht sich eine rhetorische Vorbereitung auf die FPT-Tätigkeit	Didaktische Vorbereitung auf Tätigkeit	K3
F	71	Workshops und alles so für, dass man sein Auftreten, wie man sich präsentiert, dass man diesen sicheren Eindruck macht. Dass man kommunikativ halt ordentlich die Sachverhalte darlegen kann bzw. dass man auch irgendwie in ´nem gewissen Maße interessant spricht, nenn ich das mal. Also dass man- es gibt ja verschiedene Vortragsweisen	Könnte sich Workshops zu kommunikativer Kompetenz und rhetorischen Fertigkeiten vorstellen	Kompetenzerwerb in Kommunikation und Rhetorik	K3
F	71	Dass man auch vielleicht mal ´n Praxisbeispiel mit reinbringt oder Beispiele nennt,	Fände es gut, auch Praxisbeispiele einbeziehen zu können	Einbezug von Praxis	K24 Kennenlernen von berufsrelevanten Beispielen
F	71	Zeitmanagement- ist auch wichtig, dass man das eigentlich vor dem Tutorium schon irgendwie weiß, dass man sich selber so vorstellen kann, was sind denn überhaupt anderthalb Stunden	Fände eine Vorbereitung zum Thema Zeitmanagement sehr nützlich	Erlernen von Fähigkeiten im Zeitmanagement	K25 Erlernen von Softskills (Zeitmanagement, etc.)

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
F	73	dass man diese Vorbereitungszeit und auch diese Nachbereitungszeit, die man manchmal hat, wirklich effektiv nutzt	Vor- und Nachbereitung auf Tutorium effektiv nutzen	Vor- und Nachbereitungszeit nutzen	K26 Gute Vor- und Nachbereitung
F	76	ich als I-BWLER hatte das jetzt nicht, [...]diese Softskills.	Hätte sich Aneignung von Softskills für Tutorium gewünscht	Softskills	K25 Erlernen von Softskills (Zeitmanagement, etc.)
Kategorienbildung aus den Aussagen der Professoren der EUV					
<i>Aussagen des Professors aus der kulturwissenschaftlichen Fakultät</i>					
G	55	glaube ich, das Wichtige, dass man den Tutorinnen ´n Forum anbietet, wo man darüber spricht, wie man damit umgeht. Das heißt die müssen Gelegenheit haben, genau solche Fragen zu stellen	Wichtig ist, ein Gesprächsforum für FPT anzubieten, um Möglichkeit für Fragen zu geben.	Gesprächsforum von Dozierende für FPT	K14 Unterstützung durch Dozierende
G	55	das muss man natürlich als Dozent auch so ´n bisschen hervorlocken, dass die das auch äußern dürfen so ´ne scheinbar unwissenschaftlichen Fragen	Dozierende sollten Raum für alle Fragen in vertrauensvoller Atmosphäre bieten	Gesprächsforum von Dozierende für FPT	K14 Unterstützung durch Dozierende
G	55	´n paar Tipps zu vermitteln. Zum Beispiel muss man am Anfang der Lehrveranstaltung muss man ´n bisschen härter sein, weil sonst hat man ´s versaut.	Auch wichtig, dass Dozierende den FPT mit Umgang im Tutorium helfen und raten, dass es besser ist, erst eine klare Linie zu zeigen und dann lockerer zu werden.	Hilfe durch Dozierende für Umgang mit S.	K14
G	57	dass sie [die Tutorien] nicht zu voll sind	Schön, wenn die Tutorien nicht zu voll wären	Kleinere Tutorien-Gruppen	K19 Kleine Tutorien-Gruppen
G	57	Die Aufgabe der Tutorien muss glasklar sein. Die müssen ´n klaren Auftrag haben	Wichtig, den FPT einen klaren Aufgabenbereich zuzuweisen	klare Vorgabe für Lehrziel (Methode und Theorie) durch Dozierenden	K27 Klare Vorgabe für Lehrziel (Methode und Theorie) durch Dozierende
G	57	Ich muss eigentlich wissen, was das Lehrziel ist.[...] sowohl im Inhaltlichen wie auch in der Frage dieser sogenannten Studiertechniken.	Muss wissen, was das Lehrziel ist	Klare Vorgabe des Lehrziels durch Dozierende	K27
G	57	Die Tutoren brauchen ´n klaren Rahmen vom Dozenten, das hat damit zu tun	FPT brauchen einen klar abgesteckten Rahmen durch Dozierende	Klare Vorgabe des Lehrziels durch Dozierende	K27

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
G	57	Vorgaben haben, in denen sie dann kreativ werden können und sie müssen ´n Forum haben, wo sie ihre Fragen, Zweifel, Probleme und so weiter vorbringen können * und das ist es eigentlich.	Es muss einen klaren Rahmen geben und ein Forum, wo die FPT ihre Anliegen mit den Dozierenden teilen können	Dozierende als Ansprechpartner für Anliegen der FPT	K27
<i>Aussagen des Professors aus der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät</i>					
H	8	Also ich spreche auch nie von studentischen Hilfskräften, sondern für mich sind das alles akademische Mitarbeiter	Wünscht sich, dass Dozierende ihre FPT wie akademische Mitarbeiter behandeln	Behandlung der FPT auf gleichberechtigter Ebene wie akademische MA	K28 Ernst genommen werden
H	8	Und das heißt, wir haben ´n ziemlich durchstrukturiertes Programm	Dozierende sollten den FPT ein klares Programm vorlegen	Klare Vorgabe des Lehrziels durch Dozierende	K14
H	26	Also so ´ne natürliche Autorität, die komischerweise bei Professoren da ist, die ist bei studentischen Tutoren nicht da.	Natürliche Autorität wie bei Professoren wäre auch für FPT wünschenswert	Natürliche Autorität der FPT bei S.	K29 mehr Autorität bei Studierenden
H	63	das wichtigste ist, dass die Tutorien mit den Vorlesungen wirklich abgestimmt sind und da lege ich eben wert drauf.	Legt Wert auf gute Abstimmung von Vorlesung und Tutorium	Abstimmung mit Dozierenden	K14
<i>Kategorienbildung aus den Aussagen der Studentin</i>					
I	34	in den Tutorien, da sollte es ja eigentlich eher ´n bisschen enger sein, halt dadurch, dass es auch weniger Leute sind, halt wie so ´ne Klassenatmosphäre, also so vom miteinander.	Eine Art Klassenzusammenhalt zu spüren ist schön für das Miteinander	Vertrauen zwischen den S. herstellen	K30 Vertrauensvolle Atmosphäre
I	42	das ist ganz schwer, aber natürlich diese Autorität da sein, aber gleichzeitig auch so n bisschen freundschaftlich, also so ´ne Mischung.	Autorität, und freundschaftliches Verhältnis müssten sich ausgleichen	Ausgleich von Autorität und freundschaftlichem Verhältnis	K31 Ausgeglichenes autoritäres und gleichberechtigtes Verhältnis zu S.
I	48	Dass er´s irgendwie noch mal erklärt, dass er probiert, noch mal die Fragen anders zu stellen oder mal ´n Anstoß gibt: „Ja, guckt doch auf die Seite da und da in dem Absatz. Was lest ihr denn da raus?“	Hilfreich wäre, wenn FPT mehr Hilfestellung zur Beantwortung von Fragen geben könnte	Hilfestellung bei Fragen	K32 Bessere Unterstützung durch FPT

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
I	60	dass man mehr lacht, weil ich glaube, wenn ´ne gute Atmosphäre ist, dann lernt man auch und man möchte dann auch lernen.	Wünscht sich eine lockere Atmosphäre, um das Lernen anzuregen	Mehr Lockerheit und Fröhlichkeit	K33 Mehr Spaß in den Tutorien
I	60	Dann natürlich auch wenn´s noch relativ viele Menschen- also Leute auf einem Haufen sind, sollte man doch trotzdem gucken, dass man doch ein bisschen individuell auf die Leute auch eingeht	Auch wenn viele S. in Tutorium sitzen, wünscht sie sich Einbezug aller	Mehr Einbezug der S. durch FPT	K32
I	64	die haben das denen geschickt und- keine Ahnung nur in Stichpunkte, aber die Gliederung bleibt halt trotzdem ungefähr die gleiche und die haben das halt korrigiert oder mit Anmerkungen zurückgekriegt und das wird halt in meinen überhaupt nicht gemacht, was ich echt schade finde, weil ich halt-natürlich die studieren auch	Wünscht sich von ihren FPT, dass die auch mal etwas korrigieren	bessere methodische Betreuung durch FPT	K32 Bessere Unterstützung durch FPT
I	66	aus Spaß auch dadrinzusitzen, also keine Langeweile.	Würde gerne mit Spaß am Tutorium teilnehmen	Mehr Spaß an der Teilnahme	K33
I	66	die Leute einzeln aufeinander eingehen, dass man sich untereinander auch irgendwie versteht oder verständlich macht	Würde sich wünschen, dass die FPT besser versuchen, sich verständlich zu machen	bessere Möglichkeit der Einzelbetreuung	K32
I	66	dass er so ´n bisschen der Fels in der Brandung ist	Würde FPT gerne als Fels in der Brandung sehen	FPT als unterstützenden Ruhepol	K34 FPT als feste Persönlichkeit
I	66	Dass der Tutor ´ne gewisse Selbstsicherheit hat oder auch so ´ne gewisse Gelassenheit	Wünscht sich Ausstrahlung von mehr Selbstsicherheit oder Gelassenheit vonseiten des FPT	Selbstsicherheit des FPT	K34
I	66	die Basis, das sind ja einfach nun mal diese wissenschaftlichen Sachen und den Inhalt, den kann ich mir zur Not immer noch irgendwie anlegen, aber diese Basis, wenn ich die halt nicht am Anfang kriege, dann kriege ich die auch im dritten Semester nicht mehr richtig hin	Findet Unterstützung für wissenschaftliches Arbeiten viel sinnvoller als inhaltliche Arbeit	Vermittlung wissenschaftlicher Grundlagen	K32 Bessere Unterstützung durch FPT

8 Anhang: Kategorienbildung

Fall	Abs.	Textstelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
I	68	keine Angst einfach herrscht, dass man was Falsches sagt.	Wünscht sich, dass niemand der S. Angst haben muss, etwas Falsches zu sagen	Tutorium als angstfreie Zone	K30
I	68	es noch so anonym ist, ist es immer noch so 'n Nachdenken, naja, sag ich das jetzt, ist es richtig? Man denkt drei Mal drüber nach. [...]wenn halt kein Feedback gegeben wird, sondern einfach gleich zum Nächste	Findet es schade, dass das Tutorium so anonym ist und ihr fehlt Feedback durch FPT. Bewirkt, dass sie sich nicht traut, sich zu beteiligen	Feedback der FPT an S.	K32
I	70	wir sind nun mal erstes Semester und dann muss man halt unten anfangen und auch nicht mit Begriffen um sich schmeißen	Ärgert sich, dass FPT nicht auf Stand der Erstsemester eingeht und viele Fachbegriffe verwendet	Eingehen auf S.	K35 Empathie-vermögen der FPT

Wünsche für einen kompetenten Umgang mit Konflikten durch FPT

- Kategorie 1 Interesse der Studierenden am Thema des Tutoriums
- Kategorie 2 Funktionieren eines gleichberechtigten Austausches
- Kategorie 3 Erlernen von didaktischen Methoden
- Kategorie 4 Reduktion des Leistungsdrucks
- Kategorie 5 Vorbereitung auf schwierige Situationen
- Kategorie 6 Verständnis von Studierenden für institutionelle Vorgaben
- Kategorie 7 Klar kommunizierte Zuständigkeitsbereiche von Institution und FPT
- Kategorie 8 Ausgewogener Umgang mit eigenem Ermessensspielraum
- Kategorie 9 Bessere Möglichkeiten der Einzelbetreuung
- Kategorie 10 Austauschmöglichkeit mit anderen Tutor_innen
- Kategorie 11 Mehr finanzielle Wertschätzung
- Kategorie 12 Institutionelle Unterstützung in machbarem Rahmen
- Kategorie 13 Rollenverständnis als Berater_in auf Augenhöhe
- Kategorie 14 Unterstützung durch Dozierende
- Kategorie 15 Ausgeglichene Vermittlung von Theorie und Methoden
- Kategorie 16 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
- Kategorie 17 Raum für informellen Austausch mit Studierenden
- Kategorie 18 Gesprächstechniken für schwierige Gespräche mit Dozierenden
- Kategorie 19 Kleine Tutorien-Gruppen
- Kategorie 20 Feedback durch Studierende
- Kategorie 21 Mehr Selbstbewusstsein/ -vertrauen
- Kategorie 22 Höheres Wissensniveau unter Studierenden
- Kategorie 23 Sicherstellen eines reibungslosen Tutorium-Ablaufes
- Kategorie 24 Kennenlernen von berufsrelevanten Beispielen
- Kategorie 25 Erlernen von Softskills (Zeitmanagement, etc.)
- Kategorie 26 Gute Vor- und Nachbereitung
- Kategorie 27 Klare Vorgabe für Lehrziel (Methode und Theorie) durch Dozierenden
- Kategorie 28 Ernst genommen werden
- Kategorie 29 Mehr Autorität bei Studierenden

- Kategorie 30 Vertrauensvolle Atmosphäre
- Kategorie 31 Ausgeglichenes autoritäres und gleichberechtigtes Verhältnis zu Studierenden
- Kategorie 32 Bessere Unterstützung durch FPT
- Kategorie 33 Mehr Spaß in den Tutorien
- Kategorie 34 FPT als feste Persönlichkeit
- Kategorie 35 Empathievermögen der FPT

Bündelung der Kategorien zu „Benötigte Unterstützung und Wünsche der Fach Peer Tutor_innen für einen kompetenten Umgang mit Konflikten“

Wünsche der FPT auf persönlicher Ebene

Verwirklichung des Peer-Gedankens

- K2 Funktionieren eines gleichberechtigten Austausches
- K13 Rollenverständnis als Berater_in auf Augenhöhe
- K17 Raum für informellen Austausch mit Studierenden

Stärken der eigenen Fähigkeiten

- K8 Ausgewogener Umgang mit eigenem Ermessensspielraum
- K15 Ausgeglichene Vermittlung von Theorie und Methoden
- K21 mehr Selbstbewusstsein/ -vertrauen
- K26 gute Vor- und Nachbereitung

Wünsche an Studierende

Anerkennung

- K20 Feedback durch Studierende
- K22 Höheres Wissensniveau unter Studierenden

Empathie

- K1 Interesse der Studierenden am Thema des Tutoriums
- K6 Verständnis von Studierenden für institutionelle Vorgaben

Wünsche an FPT

Ausgleich von autoritärem und freundschaftlichem Verhältnis

- K30 Vertrauensvolle Atmosphäre
- K31 Ausgeglichenes autoritäres und gleichberechtigtes Verhältnis zu Studierenden
- K33 Mehr Spaß in den Tutorien

Rolle der FPT als gefestigte, partizipative Führungspersönlichkeit

- K32 bessere Unterstützung durch FPT
- K34 FPT als feste Persönlichkeit
- K35 Empathievermögen der FPT

Wünsche auf institutioneller Ebene

Bessere Rahmenbedingungen

- K4 Reduktion des Leistungsdrucks
- K7 Klar kommunizierte Zuständigkeitsbereiche von Institution und FPT
- K29 Mehr Autorität bei Studierenden
- K9 Bessere Möglichkeiten der Einzelbetreuung
- K10 Austauschmöglichkeit mit anderen Tutoren
- K11 Mehr finanzielle Wertschätzung
- K19 Kleine Tutorien-Gruppen
- K23 Sicherstellen eines reibungslosen Tutorium-Ablaufes

Unterstützter Kompetenzerwerb

- K3 Erlernen von didaktischen Methoden
- K5 Vorbereitung auf schwierige Situationen
- K12 Institutionelle Unterstützung in machbarem Rahmen
- K18 Gesprächstechniken für schwierige Gespräche mit Dozierenden
- K24 Kennenlernen von berufsrelevanten Beispielen
- K25 Erlernen von Softskills (Zeitmanagement, etc.)

Gute Zusammenarbeit mit den betreuenden Dozierenden

- K14 Unterstützung durch Dozierenden
- K16 Freiraum für Tutoriums-Gestaltung
- K27 Klare Vorgabe für Lehrziel (Methode und Theorie) durch Dozierenden
- K28 Ernst genommen werden

Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die anliegende Arbeit mit dem Thema

**„Implementierung von Elementen des Konfliktmanagements in Peer
Tutoring Programmen“**

**Am Beispiel möglicher Interessenkonflikte zwischen Fach Peer
Tutor_innen, Studierenden und Dozierenden der Europa-Universität
Viadrina**

selbständig verfasst habe und keine anderen Hilfsmittel als die angegebenen benutzt habe. Die Stellen, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Falle durch Angabe der Quelle, auch der benutzten Sekundärliteratur, als Entlehnung kenntlich gemacht.

Frankfurt/Oder, 18.07.2013



Maike Tjaden