

Sonja ÖHLSCHLEGEL-HAUBROCK¹, Jutta RACH &
Juliane WOLF (Münster)

Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase mittels Mentoring

Zusammenfassung

Mit dieser Studie wird die Wirksamkeit eines Mentoringkonzepts im Vergleich zu einem dozentenorientierten Lehrformat im Hinblick auf die Weiterentwicklung von überfachlichen Kompetenzen, die psychische Belastung und den Wissenszuwachs von Studienanfängerinnen und -anfängern untersucht. Dabei zeigt sich, dass bei vergleichbarem Wissenszuwachs das klassische Format zwar von den Studierenden besser beurteilt wird, aber nur im Mentorenformat eine höhere Einschätzung der Selbstwirksamkeitserwartung als aktive Lernende und verringerte Wahrnehmung der psychischen Belastung beobachtet werden kann.

Schlüsselwörter

Lernumgebung, Mentoring, Modell-Lernen, Selbstwirksamkeitserwartung, Studieneingangsphase

How mentoring during the introductory study phase increases self-efficacy expectations

Abstract

The present study compared the efficiency of a mentoring concept and a teacher-centered format, both of which were implemented in the introductory study phase. The aspects tested were: development of key competences, mental stress and knowledge gain. The results show that the increase of knowledge was comparable in the two groups. Although students rated the classical format more positively, they experienced higher self-efficacy as an active learner in the mentoring format. In contrast to the teacher-centered format, the mental stress of the students in the mentoring format did not increase during the study term.

Keywords

Learning environment, mentoring, social learning theory, self-efficacy expectations, introductory study phase

¹ E-Mail: oehschlegel@fh-muenster.de

1 Einleitung

Der Ruf nach einer stärker an Kompetenzbildung² ausgerichteten Lehre an den Hochschulen ist unweigerlich mit einem Lernkulturwandel auf Seiten aller Beteiligten verbunden (u. a. WILDT, 2004; WINTELER, 2000). Sowohl Lehrende als auch Studierende entstammen häufig einer Lernkultur³, die Lehrende als Expertinnen und Experten in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellt und sie als Vermittler/innen von Wissen betrachtet, wobei die Orientierung an überfachlichen Kompetenzen oft nur in Ansätzen deutlich wird. Der angestrebte Wechsel der Mittelpunktposition im Lernprozess ist für Lehrende wie für Studierende gleichermaßen schwierig und muss für einen nachhaltigen Wandel der Lernkultur von allen Beteiligten gelebt werden *können*. Parallel zur hochschuldidaktischen Weiterbildung von Lehrenden müssen auch Studierende auf ein vor allem selbstorganisiertes Lernen vorbereitet und dafür qualifiziert werden. In diesem Sinn benötigt kompetenzorientierte Lehre *kompetenzsensibilisierte Lernende*, die entsprechende Lernstrategien nicht nur kennen und anwenden können, sondern sich ihrer Motivation für das Studium bewusst sind, sich als Mitgestalter/innen des Lernprozesses verstehen und ihre selbstgesteuerte Lernverantwortung erkennen (JENERT et al., 2009, S.18). Insbesondere letztgenannte primär emotional-motivationale Aspekte können kaum frontal gelehrt werden. Vielmehr erfordern sie eine Lernumgebung, die Studierenden eine aktive Auseinandersetzung mit ihrer Rolle im Lernprozess ermöglicht (vgl. REICH, 2006, S.189f.) und gleichzeitig die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit (SCHWARZER & JERUSALEM, 2002, S. 42) als selbstorganisiert Lernende stärkt.

Ausgangspunkt der hier dargestellten Untersuchung ist eine Umgestaltung der im Bachelor Studiengang Betriebswirtschaft verankerten Lehrveranstaltung „Studieren lernen“ in der Studieneingangsphase, um eine im o. a. Sinn adäquate Lernumgebung zu schaffen. In der Veranstaltung wurden grundsätzliche Informationen zu den Themenbereichen Zeit- und Selbstmanagement im Studium, Lern- und Arbeitstechniken, Studienmotivation und Einflüsse auf das Studierverhalten im klassischen Format vermittelt. Mit der Überlegung, die Studierenden gemäß des „shift from teaching to learning“ (BARR & TAGG, 1995) stärker in den Mittelpunkt des Lernprozesses zu stellen, wurde ein neues Lehr-Lernkonzept entwickelt, welches durch die Integration studentischer Mentorinnen und Mentoren in höherem Maße selbstgesteuertes Lernen in kleinen Gruppen zulässt und darüber hinaus die Selbstwirksamkeitserfahrung der Studierenden als aktiv Lernende ermöglicht. Ziel dieser Untersuchung ist es zu ermitteln, inwiefern sich dieses hinsichtlich der angeführten Aspekte von einem klassischen Veranstaltungsformat unterscheidet.

² Beim Kompetenzbegriff wird an dieser Stelle dem Vorschlag von SCHAPER (2012, S. 29) gefolgt, bei dem Aspekte wissenschaftlicher Kompetenzen die wesentlichen Elemente des Kompetenzverständnis der empirischen Bildungsforschung, der Berufspädagogik und der Berufsbildungsforschung ergänzen.

³ Mit dem Begriff der „Lernkultur“ wird hier dem Ansatz von JENERT et al. (2009) gefolgt, die sich danach aus pädagogisch-interaktionalen, individuellen und organisationalen Dimensionen zusammensetzt.

2 Studieren lernen

2.1 Was soll erreicht werden?

Studieren kann neben dem „Schritt vom verstehenden zum epistemischen Lernen“ (RHEIN, 2013, S. 46) gleichermaßen als eine Phase verstanden werden, in der die in der Mehrzahl jungen Menschen einen Übergang von der Schule oder einer Ausbildung in die Hochschule bewerkstelligen. Dies umfasst neben der Konfrontation mit einer neuen Lernkultur u. a. auch die Übertragung von Verantwortung für die alltägliche Lebensorganisation, die Notwendigkeit, neue soziale Kontakte zu knüpfen, und damit eine zusätzliche psychische Belastung. Die Forderung, Studierende mit überfachlichen Handlungskompetenzen auszustatten, setzt daher schon in der Bewältigung des Studiums an (vgl. ARNOLD & SCHÜSSLER, 1998, S. 50), das seinerseits bereits eine hohe Handlungskompetenz voraussetzt (PÜTZ et al., 2012).

Für die Erlangung einer hohen Handlungskompetenz besitzt der Prozess des selbstregulierten Lernens für Studierende eine besondere Relevanz (vgl. ZIMMERMAN, 1990). Zum einen erfordert die institutionelle Organisation eines Studiums einen hohen Grad an Eigensteuerung des Lernprozesses (STREBLOW & SCHIEFELE, 2006, S. 353), zum anderen werden die Studierenden durch Lernumgebungen, die selbstreguliertes Lernen fördern, darauf vorbereitet, in komplexen, nicht vorher-sagbaren Situationen zu handeln (GERHOLZ, 2012), und damit auch befähigt, „gesellschaftliche[n] Anforderungen“ (DIETRICH, 1999, S. 20) zu begegnen.

Die Veranstaltung strebt daher einen Kompetenzzuwachs bei den Studierenden an, der es ihnen ermöglicht, sich selbstwirksam in ihrer Rolle als aktive Lerner/innen zu erleben, sich ihrer Studienmotivation bewusst zu werden, sich als Mitgestalter/innen des Lernprozesses zu verstehen und als selbstgesteuert in ihrer Lernverantwortung zu erkennen.

2.2 Mentorenprogramme: Was spricht dafür?

Damit selbstgesteuertes Lernen stattfinden kann, müssen auf Lernendenseite sowohl kognitive als auch emotional-motivationale Voraussetzungen vorhanden sein (vgl. FRIEDRICH & MANDL, 1997, S. 241 f.). Diese können durch eine adäquate Lernumgebung gefördert werden, die es den Studierenden ermöglicht, selbst aktiv zu werden und kooperativ zu lernen (REICH, 2006, S. 232; KONRAD & TRAUB, 2012, S. 51), wobei sich das Lernen unter Peers besonders effektiv erweist (NUTHALL, 2007). Eine Möglichkeit zur Realisierung einer derart gestalteten Lernumgebung kann darin bestehen, studentische Mentorinnen und Mentoren für die Kleingruppenbetreuung einzusetzen.

In Mentorenprogrammen können erfahrene Studierende als Modell wirken (BANDURA, 1976). Nach SCHUNK (2004) beeinflusst insbesondere die Beobachtung von ähnlichen Modellen die Einschätzung der eigenen Fähigkeit zur Bewältigung einer bestimmten Aufgabe (PAJARES, 1997, S. 15). Diese Selbstwirksamkeitserwartung wirkt sich sowohl auf die Anstrengungsbereitschaft als auch die Ausdauer im Lernprozess und damit motivationale Aspekte aus (BANDURA, 1995; BANDURA, 1997). Werden die Mentorinnen und Mentoren mit einer

erfolgreichen Studienbewältigung als Vorbilder anerkannt, so kann dies einen entsprechenden Anreiz für die Studienanfänger/innen zur Nachahmung des beobachteten Verhaltens der Modelle darstellen. Durch die Reaktionen, die sie im Rahmen aktivierender Elemente auf ihr Verhalten und die Beiträge von Peers bekommen, können sie die Überzeugung entwickeln, bestimmte Aufgaben zu schaffen und damit ihre Selbstwirksamkeitserwartungen verbessern.

Mentorengruppen können als soziales Netz auch eine wichtige Funktion der sozialen Unterstützung übernehmen (SCHWARZER, 2000, S. 51 ff.). So wird Mentoring in einer Reihe von Ansätzen als soziale Ressource verstanden (FELLENBERG, 2007), die fehlende personale Ressourcen ausgleichen kann (SLOANE & FUGE, 2012), indem sie sich als generelle soziale Unterstützung direkt positiv auf das Wohlbefinden auswirkt und bei spezifischen Stress auslösenden Ereignissen die Stressreaktion verändert (HOUSE, 1981).

Der Lernprozess erfordert aber auch Selbstreflexionsfähigkeit und sollte als Metakognition das durch kognitive Prozesse gekennzeichnete eigentliche Lerngeschehen begleiten (JENERT et al., 2009, S. 22). Insbesondere wenn selbstorganisiertes Lernen erfolgt, werden höhere Anforderungen an die Regulation des Lernens gestellt als in klassischen Vorlesungskonstellationen. Dabei nimmt nach GREIF (2008) das Mentoring die Position eines Auslösers mit einer hohen Intensität für die individuelle Selbstreflexion ein.

3 Umsetzung des Mentorenprogramms

3.1 Gestaltung und Durchführung der Veranstaltung

Sowohl die Mentees als auch die Mentorinnen und Mentoren waren Studierende des Studiengangs Betriebswirtschaft. Während die Veranstaltung „Studieren lernen“ für die 146 Studienanfänger/innen eine Pflichtveranstaltung im Rahmen des Curriculums darstellte, konnte die Mentorentätigkeit als Wahlveranstaltung im 3. und 4. Semester belegt werden.

Die Studienanfänger/innen, die an der Veranstaltung „Studieren lernen“ im neuen Mentorenformat teilnahmen, wurden in sieben Gruppen mit max. 12 Teilnehmenden aufgeteilt und jeweils einem Mentorenteam (i. d. R. zwei Personen) zugeordnet. Es fanden semesterbegleitend fünf Lehr-Lern-Einheiten à 90 Minuten mit jeweils vorgegebenen Lernzielen statt.

Die von den Mentorinnen und Mentoren durchgeführten Lehr-Lern-Einheiten waren durch einen beratend-unterstützenden Charakter gekennzeichnet, der Impulse zur Reflexion geben sollte sowie einen Rahmen bot, um im intensiven Austausch von den Erfahrungen anderer zu profitieren, neues Verhalten im geschützten Raum zu erproben und selbstorganisiert zu lernen. Die Mentorinnen und Mentoren wurden dazu an 3,5 Blocktagen, ergänzt um selbstorganisiertes Lernen, ausgebildet. Die von jedem Mentorenteam pro Lehr-Lern-Einheit erarbeiteten Lehrkonzepte wurden in Besprechungen mit einer Peergruppe – begleitet von einer erfahrenen Dozentin – kritisch reflektiert. Analog wurde jede Lehr-Lern-Einheit nachbesprochen. Darüber hinaus fanden Hospitationen ergänzt um Videofeedback statt.

3.2 Evaluation

Die Veranstaltung „Studieren lernen“ wurde im WS 12/13 sowohl in der klassischen als auch in der neuen Form durchgeführt. Alle Erstsemesterstudierenden des Bachelorstudiengangs Betriebswirtschaft wurden nach dem Zufallsprinzip einem der beiden Veranstaltungsformate zugeordnet. Die Veranstaltung im klassischen Lehrformat wurde von einem erfahrenen Dozenten zeitlich geblockt an zwei Nachmittagen für die Gesamtgruppe durchgeführt (hoher Aktivitätsanteil des Dozenten, instruierend ausgerichtet).

Zur Analyse auch längerfristiger Effekte wurden die Teilnehmer/innen zu drei Zeitpunkten (zu Beginn und nach der Veranstaltung sowie zum Ende des zweiten Studiensemesters) schriftlich befragt.⁴ Da davon ausgegangen werden kann, dass mittels Selbsteinschätzungen Kompetenzen valide erfasst werden können (vgl. BRAUN et al., 2008), wurden alle Teilnehmer/innen gebeten, ihre Kompetenzen hinsichtlich des selbstorganisierten Lernens, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf Lern- und Arbeitstechniken sowie Techniken des Zeitmanagements und ihre eigene Leistungsorientierung einzuschätzen.⁵ Der zur Evaluation konzipierte Fragebogen beinhaltete darüber hinaus Fragen nach der empfundenen psychischen Belastung durch das Studium, der aufgewandten Zeit für Vor- und Nachbereitungen von Veranstaltungen sowie der Zufriedenheit mit der Studienwahl insgesamt. Alle Fragen konnten auf einer 5er-Skala beantwortet werden. Für jede Frage bestand zusätzlich die Möglichkeit, „kann ich nicht beantworten“ anzukreuzen, um Tendenzen zur Mitte zu minimieren. Der Fragebogen im zweiten Messzeitpunkt enthielt zusätzlich Fragen zur Bewertung der Veranstaltung. Darüber hinaus wurden halbstandardisierte Interviews mit einem Teil der Teilnehmer/innen geführt, um mögliche in den Fragebögen nicht berücksichtigte Aspekte aufzudecken.

Für beide Gruppen bestand die Prüfungsleistung am Semesterende in einer identischen Klausur, so dass neben dem angestrebten Kompetenzzuwachs auch überprüft werden konnte, inwiefern die beiden Veranstaltungsformate sich hinsichtlich eines Wissenszuwachses unterscheiden.

⁴ Durch eine von den Befragten vorgenommene Kodierung der Fragebögen auf Basis persönlicher Merkmale war eine eindeutige, aber anonymisierte Zuordnung gewährleistet.

⁵ Auf eine Befragung der Studierenden vor Beginn der Veranstaltung wurde trotz der vorgenommenen Randomisierung nicht verzichtet, da keine Kontrollgruppe vorgesehen war (Studierende, die an keiner Veranstaltung teilgenommen haben).

4 Ergebnisse

Zu Beginn der Veranstaltungen unterscheiden sich die Selbsteinschätzungen der Studierenden nicht signifikant in Abhängigkeit des Veranstaltungsformates. Es kann somit von einer erfolgreichen Randomisierung ausgegangen werden.

An der Befragung zum zweiten Messzeitpunkt nahmen insgesamt 136 Studierende teil. Davon konnten 92 Fragebögen eindeutig einem Fragebogen aus dem ersten Messzeitpunkt zugeordnet werden (klassisches Veranstaltungsformat n=41, Mentorenformat n=51).⁶

Insgesamt schätzen die Studierenden ihre Fähigkeiten und Kompetenzen im Mittelwertvergleich nach der Veranstaltung „Studieren lernen“ deutlich besser ein als vor der Veranstaltung. Signifikant erweisen sich diese Unterschiede im Wilcoxon Rang Test für die **Gesamtstichprobe** (n=92) hinsichtlich der Einschätzung, studienrelevante Inhalte selbständig erarbeiten zu können (p=.004), Zeit organisieren zu können (p=.000), das eigene Lernen organisieren zu können (p=.001), mit anderen gemeinsam lernen zu können (p=.024), Arbeitstechniken zu kennen (p=.000) und anzuwenden (p=.000), Techniken des Zeitmanagements zu kennen (p=.000) und anzuwenden (p=.000) sowie Lernstrategien für das Lernen in Gruppen zu kennen (p=.000). Zudem investieren die Studierenden nach der Veranstaltung signifikant mehr Zeit ins Lernen (p=.001), empfinden das Studium aber auch als stärkere Belastung (p=.046) und sind weniger überzeugt, gute Noten erzielen zu können (p=.005).

Im direkten Vergleich der Lehrformate zeigen sich zu Messzeitpunkt 2 keine signifikanten Unterschiede im Kompetenzzuwachs zwischen den Gruppen, vergleicht man jedoch die Veränderungen vor und nach der Veranstaltung innerhalb der Gruppen, werden für beide Formate signifikante Veränderungen in unterschiedlichen Bereichen deutlich.

Nach der Veranstaltung im **klassischen Lehrformat** erweisen sich im Wilcoxon Rang Test für abhängige Stichproben die Studierenden zusätzlich entspannter in Prüfungssituationen und mit ihrer Studienwahl zufriedener als noch vor der Veranstaltung. Dagegen hat sich für diese Gruppe kein signifikanter Kompetenzzuwachs hinsichtlich der Fähigkeit, „studienrelevante Inhalte selbständig erarbeiten“ zu können, ergeben, aber die empfundene psychische Belastung durch das Studium signifikant erhöht (vgl. Tab. 1).

⁶ Eine erste Analyse der so gewonnenen Daten zeigte, dass diese nicht normalverteilt sind, weshalb für alle folgenden Untersuchungen ausschließlich nichtparametrische Verfahren verwendet wurden.

	MZP ⁷	\bar{x}	n	S	Z	p ⁸
Zeitorganisation	2	2,53	40	0,784	-2,957	0,003
	1	2,95	40	0,904		
Eigenes Lernen organisieren	2	2,35	40	0,921	-2,393	0,017
	1	2,73	40	0,847		
Gute Noten erreichen	2	2,63	32	0,707	-2,000	0,046
	1	2,38	32	0,707		
Kennen unterschiedlicher Arbeitstechniken	2	2,10	40	0,545	-4,365	0,000
	1	2,80	10	0,687		
Regelmäßige Nutzung unterschiedlicher Arbeitstechniken	2	2,88	40	0,791	-3,547	0,000
	1	3,43	40	0,874		
Techniken des Zeitmanagements kennen	2	2,11	36	0,667	-4,715	0,000
	1	3,39	36	0,838		
Regelmäßige Nutzung von Zeitmanagementtechniken	2	2,92	36	0,937	-3,989	0,000
	1	3,69	36	0,749		
Lernstrategien für das Arbeiten in Gruppen kennen	2	2,46	35	0,657	-4,752	0,000
	1	3,66	35	0,725		
Entspannung in Prüfungssituationen	2	3,10	39	1,119	-2,346	0,019
	1	3,44	39	1,095		
Zeitinvestition ins Lernen	2	2,95	41	1,203	-1,984	0,047
	1	3,22	41	0,988		
Empfundene psychische Belastung durch das Studium	2	3,33	39	1,084	-1,966	0,049
	1	3,59	39	1,208		
Zufriedenheit mit der Studienwahl	2	1,73	40	0,716	-2,449	0,014
	1	1,88	40	0,791		

Tab.1: Signifikante Unterschiede in der Selbsteinschätzung vor und nach der Veranstaltung „Studieren Lernen“ im klassischen Vorlesungsformat

Nur Teilnehmer/innen, die die Veranstaltung „Studieren Lernen“ im **Mentorenformat** besucht haben, schätzen nach der Veranstaltung ihre Fähigkeit, studienrelevante Inhalte selbständig erarbeiten zu können, signifikant besser ein als vor der Veranstaltung ($p=.004$). Darüber hinaus erweist sich der Unterschied zwischen den Messzeitpunkten hinsichtlich der empfundenen psychischen Belastung durch das Studium für die Gesamtstichprobe und die Lehrveranstaltung im klassischen Format – nicht aber im Mentorenformat – als signifikant (vgl. Tab. 2).

Die Veranstaltung im klassischen Format wird hinsichtlich der Aspekte „Die Veranstaltung hat mir etwas gebracht“ ($p=.002$), „Die Veranstaltung hat zum Lernen motiviert“ ($p=.001$) und „Bewertung insgesamt“ ($p=.001$) positiver beurteilt als die Veranstaltung im Mentorenformat. Nur hinsichtlich der Aussage „Ich konnte in der Veranstaltung jederzeit Fragen stellen“ schneidet das Mentorenformat im Vergleich signifikant besser ab ($p=.000$).

⁷ MZP (Messzeitpunkt) 1 gibt die ermittelten Werte vor Beginn der Veranstaltung, MZP 2 die Ergebnisse nach der Veranstaltung an.

⁸ Asymptotische zweiseitige Signifikanz

	MZP ⁷	\bar{x}	n	S	Z	p ⁸
Studienrelevante Inhalte selbständig erarbeiten können	2	2,36	50	0,563	-2,879	0,004
	1	2,68	50	0,551		
Zeitorganisation	2	2,71	51	0,832	-2,200	0,028
	1	2,92	51	0,717		
Eigenes Lernen organisieren	2	2,57	51	0,728	-2,123	0,034
	1	2,82	51	0,713		
Gute Noten erreichen	2	2,70	33	0,585	-2,000	0,046
	1	2,45	33	0,564		
Kennen unterschiedlicher Arbeitstechniken	2	2,14	49	0,577	-5,198	0,000
	1	3,08	49	0,731		
Regelmäßige Nutzung unterschiedlicher Arbeitstechniken	2	2,92	49	0,862	-4,075	0,000
	1	3,55	49	0,792		
Techniken des Zeitmanagements kennen	2	2,38	50	0,697	-5,120	0,000
	1	3,46	50	0,885		
Regelmäßige Nutzung von Zeitmanagementstechniken	2	3,10	48	0,857	-4,408	0,000
	1	3,92	48	0,942		
Lernstrategien für das Arbeiten in Gruppen kennen	2	2,73	49	0,908	-4,435	0,000
	1	3,76	49	0,969		
Zeitinvestition ins Lernen	2	2,96	51	1,166	-2,874	0,004
	1	3,29	51	1,026		

Tab. 2: Signifikante Unterschiede in der Selbsteinschätzung vor und nach der Veranstaltung „Studieren lernen“ für das Mentorenformat

Um die Ergebnisse der Befragung besser interpretieren zu können, wurden die Teilnehmer/innen zusätzlich mit offenen Fragen nach einer Bewertung der Veranstaltung in positiver und negativer Hinsicht gebeten. Ein Vergleich der Anzahl der Nennungen zeigt, dass mehr Befragte der Veranstaltung im Mentorenformat Kommentare sowohl in positiver Hinsicht als auch in Hinsicht auf gewünschte Verbesserungen abgegeben haben ($n = 56$) als Befragte, die an der Veranstaltung „Studieren lernen“ im klassischen Vorlesungsformat teilgenommen haben ($n = 41$). Sowohl die Lernatmosphäre als auch ein persönlicher Bezug werden fast ausschließlich von Studierenden der Veranstaltung im Mentorenformat positiv angeführt. Unter den verbesserungswürdigen Aspekten fällt vor allem die Kritik der Teilnehmer/innen an der Veranstaltung im Mentorenformat hinsichtlich der Kategorien Zeitaufwand und zeitliche Lage auf (vgl. Tab. 3).

Diese Ergebnisse decken sich weitgehend mit den Aussagen der befragten Studierenden in den halbstandardisierten Interviews. Insgesamt nahmen neun Studierende an den Interviews teil. Davon hatten vier Teilnehmer/innen die Veranstaltung im klassischen Format besucht. Diese lobten den Dozenten und seinen guten Vortragsstil. Die Befragten, die die Veranstaltung im Mentorenformat besucht hatten, empfanden die Vermittlung der Inhalte durch studentische Mentorinnen und Mentoren als durchweg positiv. Dies wurde vor allem damit begründet, dass diese ihre eigenen Erfahrungen weitergegeben haben und die Teilnehmer/innen sich eher getraut haben, Fragen zu stellen. Diese Befragten gaben auch an, in der Veranstaltung nicht viel gelernt zu haben, konnten aber auf Nachfrage die meisten der behandelten Inhalte wiedergeben.

	+		-	
	Klassisches Vorlesungsformat	Mentorenformat	Klassisches Vorlesungsformat	Mentorenformat
Art der Vermittlung	9	8	3	0
Bewertung des Dozenten	10	8	0	0
Beurteilung des Zeitaufwandes	3	0	0	4
Motivierung	3	5	1	0
Inhalte	2	6	6	8
Lernatmosphäre	1	15	0	0
Persönlicher Bezug	0	9	0	1
Zeitliche Lage der Veranstaltung	0	0	5	14

Tab. 3: Häufigkeiten an positiven Nennungen (+) und Verbesserungswünschen (-) hinsichtlich der identifizierten inhaltlichen Kategorien getrennt für die unterschiedlichen Veranstaltungsformate

Die Noten der Studierenden in der am Ende des ersten Semesters zu erbringenden Prüfungsleistung (identische Klausur) unterscheiden sich nicht signifikant zwischen den Veranstaltungsformaten.

Am Ende des zweiten Studiensemesters nahmen insgesamt 59 Studierende an einer erneuten Befragung teil. Im direkten Vergleich der beiden Gruppen erweist sich lediglich ein Unterschied als signifikant ($p=.042$). Danach geben die Studierenden, die im ersten Semester die Veranstaltung im klassischen Veranstaltungsformat besucht haben ($n=22$), an, mehr Zeit ins Lernen zu investieren als die Studierenden, die die Veranstaltung im Mentorenformat besucht haben ($n=37$).

5 Diskussion

Die Unterschiede zwischen den Lehrformaten in den Veränderungen vor und nach der Veranstaltung legen nahe, dass mit der Veranstaltung „Studieren lernen“ im hier vorgestellten Mentorenformat eher als mit dem klassischen Veranstaltungsformat insbesondere die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden als aktive Lerner/innen gefördert sowie die psychische Belastung durch das Studium gemindert werden konnte. Auch wenn aufgrund des Settings weitere Faktoren (Rolle des Dozenten, individuelle Erfahrungen der Studierenden während des Semesters etc.) als die hier betrachteten einen Einfluss ausgeübt haben können und kausale Schlüsse so kaum möglich sind, bleibt festzuhalten, dass sich nur bei den Studierenden, die die Veranstaltung im Mentorenformat besucht haben, die Selbstlernkompetenz („Studienrelevante Inhalte selbständig erarbeiten können“) signifikant erhöht, wohingegen die Teilnehmer/innen des klassischen Formats das Studium am Ende des ersten Studiensemesters signifikant stärker als psychische Belastung empfinden als zu Beginn des Studiums.

Studierende, die im Hochschulalltag ihr Studium selbst organisieren und steuern müssen, die mit der Anforderung konfrontiert werden, sich selbst mit Inhalten auch kritisch auseinanderzusetzen, werden dies in der Studieneingangsphase dann als psychische Belastung empfinden, wenn sie sich nicht als selbstwirksam in ihrer Rolle als aktiv Lernende erleben (SCHWARZER & JERUSALEM, 2002) und weniger auf soziale Ressourcen im neuen Umfeld zurückgreifen können (SCHWARZER, 2000, S. 52 ff.). Die im klassischen Format signifikant höhere Zufriedenheit mit der Studienwahl und Entspannung in Prüfungssituationen widerspricht dem nicht, wenn man bedenkt, dass insbesondere das Mentorenformat Studierenden die Möglichkeit geboten hat, ihre Rolle als Lerner/innen und die eigene Studienmotivation zu reflektieren. Eine höhere Selbstaufmerksamkeit erreicht, dass die inneren Zustände deutlicher wahrgenommen werden (SCHWARZER, 2000, S. 70 f.).

Auch wenn die hier verwendete Methode der Kompetenzmessung einigen Einschränkungen unterliegt (vgl. z. B. SPAIN et al., 2000), ist eine Beeinflussung der Ergebnisse durch Stichprobenverzerrungen aufgrund der erfolgten Randomisierung auf die unterschiedlichen Veranstaltungsformate auszuschließen. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass in der Studieneingangsphase studentische Mentorinnen und Mentoren eher als ähnliche Modelle im Sinne der Selbstwirksamkeitserfahrung wahrgenommen werden als Dozentinnen und Dozenten. Die im Mentorenformat mögliche Kleingruppenatmosphäre mit der aktiven Beteiligung aller Studierenden ermöglicht einen Vergleich zu Leistungen von Peers, schafft gleichzeitig die Erfahrung, wie diese auf eigene Äußerungen reagieren und stellt damit eine dem Selbstwirksamkeitserleben förderliche Lernumgebung dar (SCHUNK, 1991).

Dass die Veranstaltung im klassischen Lehrformat im Vergleich deutlich besser beurteilt wird, kann einerseits mit dem im Mentorenformat von den Studierenden subjektiv erlebten höheren Zeitaufwand erklärt werden (GREENWALD & GILMORE, 1997). Andererseits wird einmal mehr gezeigt, dass Studierende die Lehrperson immer noch stärker in den Fokus stellen als sich selbst (PÄULER & JUCKS, 2013).

Der für beide Veranstaltungsformate gleichermaßen zu beobachtende Wissens- und Kompetenzzuwachs hinsichtlich Kenntnis und Nutzung von Arbeits- und Lernstrategien sowie Techniken des Zeitmanagements zeigt, dass primär emotional-motivationale Aspekte der kompetenzorientierten Lehre eine besondere Lernatmosphäre benötigen. Er macht ebenso deutlich, dass bestimmte Kompetenzen und fachliche Wissensinhalte im Rahmen des hier beschriebenen Kontexts von gut ausgebildeten studentischen Mentorinnen und Mentoren ebenso vermittelt werden können wie von erfahrenen Dozentinnen und Dozenten, und relativiert damit eine mit hohen Studierendenzahlen verbundene Einschränkung, für das selbstwirksame Lernen adäquate Lernumgebungen zu schaffen.

Dass sich die Veranstaltungsformate nur im Längsschnitt, nicht aber im direkten Vergleich hinsichtlich eines Kompetenzzuwachses signifikant unterscheiden und längerfristige Effekte nicht belegt werden konnten, spricht aufgrund der konservativen Testung mittels nichtparametrischer Verfahren, in denen die Informationen über die Größe von Wertdifferenzen nicht berücksichtigt werden, für eine eher geringe Auswirkung der Effekte. Trotzdem konnte gezeigt werden, dass bereits

eine Veranstaltung im Umfang von weniger als einer Semesterwochenstunde in der Studieneingangsphase mit einem Lehrformat, das eine für das selbstorganisierte Lernen adäquate Lernumgebung schafft, die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden und die durch das Studium empfundene psychische Belastung beeinflussen kann.

Diese Ergebnisse können aufgrund einer fehlenden Kontrollgruppe, des geringen Stichprobenumfangs und eng umgrenzten inhaltlichen Kontextes selbstverständlich nicht verallgemeinert und uneingeschränkt auf andere Lerninhalte übertragen werden. Es bleibt daher zu fragen, inwieweit das hier vorgestellte Mentorenkonzept auch für andere Lehrinhalte Anwendung finden kann und ob sich die hier gefundenen Effekte dauerhaft bzw. stärker ausprägen, wenn die Studieneingangsphase insgesamt so gestaltet wird, dass den Studierenden in mehr als nur einer Veranstaltung eine Lernumgebung zur Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung geboten wird. Auch Unterschiede in der Modellwirkung studentischer Mentorinnen und Mentoren wurden hier nicht thematisiert und sollten weiter untersucht werden.

6 Literaturverzeichnis

Arnold, R. & Schüssler, I. (1998). *Wandel der Lernkulturen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.

Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.

Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27, 13-25. <http://ilte.ius.edu/pdf/BarrTagg.pdf>, Stand vom 7. August 2013.

Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54(1), 30-42.

Dietrich, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung? In K. Meisel (Hrsg.), *Materialien Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bd 18, Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (S. 1-131). Frankfurt. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/dietrich99_01.pdf, Stand vom 7. August 2013.

Fellenberg, F. (2007). Nachwuchsförderung durch Mentoring. Eine kritische Bestandsaufnahme. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38(4), 432-438.

Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung D-1-4, Enzyklopädie der Psychologie* (S. 237-293). Göttingen: Hogrefe.

Gerholz, K.-H. (2012). Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule fördern – Lernkulturen gestalten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(3), 60-73.

- Greenwald, A. G. & Gillmore, J. M.** (1997). No pain, no gain? The importance of measuring course workload in student ratings of instruction. *Journal of Educational Psychology*, 89, 743-751.
- Greif, S.** (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- House, J. S.** (1981). *Work Stress and Social Support*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Jenert, T., Zellweger Moser, F., Dommen, J. & Gebhardt, A.** (2009). Lernkulturen an Hochschulen. Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive. In D. Euler (Hrsg.), *IWP Arbeitsbericht, Bd. 1* (S. 1-43). St. Gallen: IWP-HSG. <https://www.alexandria.unisg.ch/publications/55561>, Stand vom 7. August 2013.
- Konrad, K. & Traub, S.** (2012). *Kooperatives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nuthall, G. A.** (2007). *The hidden lives of learners*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Pajares, F.** (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Hrsg.), *Advances in motivation and achievement, Bd. 10* (S. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Päuler, L. & Jucks, R.** (2013). Direkt erfragt: die Messung von Lehrerorientierungen per Fragebogen mit offenem Antwortformat. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(3),95-109.
- Pütz, H.-G., Kuhnen, S. U. & Lojewski, J.** (2012). Identität, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit: Der Einfluss von Schulklima und sozialer Herkunft auf Persönlichkeitsmerkmale. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule – Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (S. 139-189). Wiesbaden: Springer.
- Reich, K.** (2006). *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rhein, R.** (2013). Hochschuldidaktik und wissenschaftsbezogene Reflexion. In A. Spiekermann (Hrsg.), *Lehrforschung wird Praxis – Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse und ihre Integration in die Praxis* (S. 41-50). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schaper, N.** (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. In *HRK projekt nexus* (S. 1-148). <http://www.hrk-nexus.de/material/links/kompetenzorientierung/>, Stand vom 7. August 2013.
- Schunk, D. H.** (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H.** (2004). *Learning theories: An educational perspective*. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.
- Schwarzer, R.** (2000). *Stress, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M.** (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivation in*

Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft (S. 28-52). Weinheim: Beltz.

Sloane, P. F. E. & Fuge, J. (2012). Mentoring an Universitäten. Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 7(3)*, 96-109.

Spain, J. S., Eaton, L. G. & Funder, D.C. (2000). Perspective on personality: The relative accuracy of self versus others for the prediction of emotion and behavior. *Journal of Personality, 68*, 837-867.

Streblow, L. & Schiefele, U. (2006). Lernstrategien im Studium. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 352-364). Göttingen u. a.: Hogrefe.

Wildt, J. (2004). Vom Lehren zum Lernen. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre, A 3.1* (S. 1-13). Berlin: Raabe.

Winteler, A. (2000). Lehrqualität = Lernqualität? *Das Hochschulwesen, 48*, 42-49.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist, 25(1)*, 3-17.

Autorinnen



Prof. Dr. Sonja ÖHLSCHLEGEL-HAUBROCK || Fachhochschule Münster, Fachbereich Wirtschaft, Personalmanagement || Corrensstraße 25, D-48149 Münster

www.fh-muenster.de/wirtschaft/personen/lehrende/oehlschlegel/

oehlschlegel@fh-muenster.de



Dr. Jutta RACH || Fachhochschule Münster, Fachbereich Wirtschaft, Dekanat || Corrensstraße 25, D-48149 Münster

www.fh-muenster.de/wirtschaft/personen/lehrende/rach/

jutta.rach@fh-muenster.de



Prof. Dr. Juliane WOLF || Fachhochschule Münster, Fachbereich Wirtschaft, Finanzwirtschaft und Finanzdienstleistungen || Corrensstraße 25, D-48149 Münster

www.fh-muenster.de/wirtschaft/personen/lehrende/wolf/

juliane.wolf@fh-muenster.de

Das Programm ist Teil des Projektes „Wandel bewegt“ und wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL11069 gefördert.