

Arne BURDA, H.-Hugo KREMER¹, Frederik G. PFERDT
(Paderborn)

Mentoring-Modell Paderborn (MeMoPad) – Konzept und erste Erfahrungen

Zusammenfassung

Mit MeMoPad wurde ein Konzept entwickelt und umgesetzt, das die Betreuung von Studienanfängern in Kleingruppen an der Uni Paderborn curricular verankert. Wesentliche Ziele des Mentorings sind u.a. eine systematische Einführung der Studierenden in die Bachelor-Studiengänge sowie in die Studiumumgebung an der Uni Paderborn, Unterstützung bei der Entwicklung fachübergreifender Kompetenzen im Hinblick auf die Anforderungen eines zügigen und erfolgreichen Studiums, die Grundlegung von Formen wissenschaftlichen Arbeitens sowie die Verbesserung der stetigen und nachhaltigen Begleitung der Studierenden. Dazu wurde das gesamte wissenschaftliche Personal der Fakultät Wiwi eingebunden.

Schlüsselwörter

Mentoring, Studienreform, Studium, Aktives Lernen, Studierfähigkeit

Mentoring-Model Paderborn (MeMoPad) – Conceptual Design and Initial Experiences

Abstract

With MeMoPad we established a faculty-wide, compulsory mentoring for freshmen. Our first-year students get systematically introduced to the study program and supported in dealing with all those typical problems one has to face at the very beginning and with respect to successful and efficient studies, such as planning everyday life and study, working 'academically', learning how to learn etc. To ensure an effective but familiar atmosphere, all the faculty's academic staff is engaged in the mentoring program. The article describes the conceptual background and goals and gives details on organizational and didactic aspects.

Keywords

Mentoring, Bologna, active learning, study skills, higher education

¹ e-Mail: hkremer@notes.uni-paderborn.de

1 Mentoring – Notwendigkeit und Ziele

„Studenten wollen eine bessere Betreuung.“ Diese Schlagzeile aus der *Zeit* vom 21. Juli 2005 bringt es auf den Punkt: Neben fachlicher Qualität und kurzen Studienzeiten rangieren Forderungen nach besserer Betreuung durch Tutoren und Mentoren bei den Studierenden auf den vordersten Plätzen.

Beim 9. BMBF-STUDIENSURVEY (2005) „Studiensituation und studentische Orientierungen“ landeten unter den „fünf wichtigsten Wünschen zur Verbesserung der Studiensituation der Studierenden an Universitäten (WS 2003/2004)“ sowohl „Häufiger Veranstaltungen im kleinen Kreis“ (49 Prozent) als auch „Intensivere Betreuung durch Lehrende“ (37 Prozent). Und ein Report der SÜDDEUTSCHEN ZEITUNG vom 08.08.2005 bläst ins selbe Horn: „Besonders an einem Punkt hapert es freilich weiter: Am persönlichen Draht zwischen Student und Professor. Studenten aller Fachbereiche klagen über mangelhafte Betreuung.“

Diese Befunde verweisen auf die Notwendigkeit gezielter und institutionell verankerter Betreuungsmaßnahmen an Hochschulen. Dieser Erkenntnis begegnete die Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Paderborn, indem mit Einführung der Bachelor- und Masterstrukturen ein Mentoring-Programm in der Studieneingangsphase eingerichtet wurde. Damit sollen besondere Anforderungen und Probleme schnell lokalisiert und bewältigt werden können.

Der Begriff Mentoring wird in sehr unterschiedlicher Weise verwendet und rezipiert. Beispielsweise wird häufig von einer Eins-zu-Eins-Beziehung ausgegangen (vgl. z.B. LESTER & JOHNSON, 1981, p. 50; ROWE, 1989). An anderen Stellen wird geäußert, dass Mentoring zum Erreichen der wesentlichen Ziele des Lebens beitragen soll. Darüber hinaus finden sich Mentoring Konzepte, die eine mehr oder weniger starke Bindung an fachliche Veranstaltung aufweisen.

Vor dem Hintergrund der Studiensituation an der Universität Paderborn wurde folgendes Mentoringverständnis entwickelt:

Mentoring zielt auf die regelmäßige und curricular verankerte Betreuung von Studienanfängern während der Assessmentphase in Kleingruppen mit weniger als zehn Personen durch wissenschaftliches Personal der Fakultät mit dem Ziel, angebunden an konkrete Problemstellungen aus Fachveranstaltungen fachübergreifende und soziale sowie personale Kompetenzen zu fördern, um einen nachhaltigen Beitrag zu einem effektiven Studium leisten zu können, durch den ein Wissenserwerb in den Fachveranstaltungen unterstützt, der sonstige Beratungsaufwand gesenkt und insgesamt die Handlungskompetenz der Studenten verbessert wird.

Das Mentoring-Modell Paderborn soll somit in der Studieneingangsphase die Aufnahme eines effizienten Studiums unterstützen und gleichermaßen Studienprobleme frühzeitig aufdecken und Lösungsansätze entwickeln. Hierzu wurde das Mentoring-Modell Paderborn als Pflichtangebot in den Bachelor-Studiengängen verankert. Dieser Beitrag zeigt die organisatorische Einbindung in das Studium und die curriculare Gestaltung des Mentoring-Modells Paderborn auf und schließt mit einigen forschungsmethodischen Anmerkungen.

2 Merkmale der Institutionalisierung

Nachdem in den vorangegangenen Ausführungen bereits wesentliche Ziele und Rahmenbedingungen von MeMoPad dargestellt wurden, sollen nun konzeptionelle Grundideen, organisatorische Überlegungen sowie daran anschließend die curriculare und didaktische Gestaltung in den Mittelpunkt gerückt werden.

2.1 Konzeptionelle Struktur von MeMoPad

Ein wesentliches Merkmal des Paderborner Mentoring-Modells ist einerseits die Einrichtung organisatorisch eigenständiger Veranstaltungen und andererseits die Bezugnahme des Mentorings auf konkrete Probleme und Situationen des Studiums. Dies ist mit der Vorstellung verbunden, dass so genannte Schlüsselqualifikationen nicht losgelöst von Inhalten bzw. Situationen erworben werden (vgl. ORTH, 1999, S. 107), sondern auch einen spezifischen Entstehungskontext besitzen und in gewisser Weise zunächst an diesen gebunden sind. Dies erfordert eine Anbindung des Mentorings an Problemstellungen aus dem Studienkontext. Mentoring ist somit nicht in Form von in sich geschlossenen Veranstaltungen zur Förderung fächerübergreifender Kompetenzen zu konzipieren, sondern muss stets Bezüge zu den Fachveranstaltungen aufnehmen und herstellen. Fächerübergreifende Fähigkeiten und Schlüsselkompetenzen sind demnach Resultate eines bereichs- bzw. fachspezifischen Wissenserwerbs (vgl. KATTMANN, 2003, S. 308), der durch Mentoring begleitet wird.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist das Mentoring also möglichst in einer Art Mittlerstellung zu den jeweiligen Lehrveranstaltungen der Assessmentphase zu positionieren. So können neben übergreifenden Problemsituationen (beispielsweise den studentischen Alltag betreffend) Fragen und Probleme aus den Veranstaltungen heraus im Mentoring aufgenommen werden. Hier ist dann im Rahmen der kooperativen Arbeit an einer konkreten Problemlösung auch die Generalisierung bzw. Dekontextualisierung des situiert erworbenen Wissens herzustellen (vgl. KREMER, 2007), wodurch der Transfer auf strukturähnliche Situationen gefördert wird. Dieser Ansatz fördert den beschriebenen Anspruch, die Relevanz des Mentorings erlebbar zu machen. In Abbildung 1 wird die integrative Stellung von MeMoPad im Bachelor-Studiengang dargestellt.

Neben der inhaltlichen Integration lassen sich Modelle zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen an Universitäten auch aus organisatorischer Perspektive in explizite und implizite Ansätze differenzieren (vgl. HOFER, YU & PINTRICH, 1998, S. 61)². Eine explizite Organisation ist neben einem gesonderten Ausweis im Rahmen des Studienprogramms durch eine zeitliche und organisatorische Trennung von traditionellen (Fach-)Veranstaltungen gekennzeichnet. Implizite Ansätze versuchen, die Einbindung der jeweiligen fächerübergreifenden Lerninhalte in

² HOFER, YU & PINTRICH (1998) unterscheiden zwischen „stand-alone or adjunct course programs versus integrated programs“ (S. 61). Sie empfehlen „integrated programs“ für den schulischen Bereich („elementary and secondary levels“) (ebd.) und greifen nach einer Diskussion von Bedingungen und potenziellen Problemen in ihrem Konzept auf einen ergänzenden Kurs („adjunct course format“) zurück.

bestehende Veranstaltungen zu integrieren (man spricht in diesem Fall auch von „integrativen Ansätzen“).

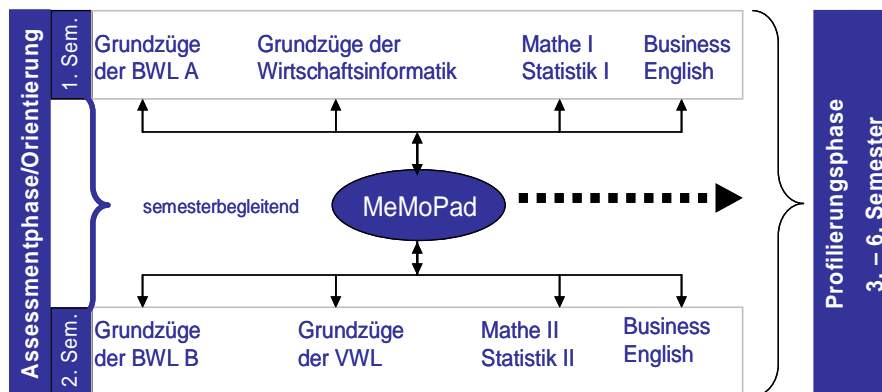


Abb.1: Integrative Stellung von MeMoPad im Bachelor-Studiengang

Beim MeMoPad ist ein solcher integrativer Ansatz schon aus dem Grunde nicht durchführbar, dass der Organisation in Kleingruppen eine große Bedeutung beigemessen wird, die Fachveranstaltungen während der Assessmentphase aber sehr hohe Teilnehmerzahlen aufweisen. Es wird beabsichtigt, die Größe der einzelnen Mentoring-Gruppen so gering wie möglich zu halten. Darüber hinaus geht es nicht nur um das Lösen aktueller Probleme aus Fachveranstaltungen, sondern vor allem auch um deren Dekontextualisierung bzw. Generalisierung. So sollen fach- bzw. situationsübergreifende Aspekte, Muster, Lösungsschemata oder Problemlösungsstrategien erarbeitet werden, die den Studierenden auch in neuen Situationen helfen können, sachgerecht und verantwortlich handeln zu können. Das MeMoPad-Konzept sieht folglich ein organisatorisch selbständiges, aber inhaltlich integriertes Mentoring vor (vgl. Abb. 1).

2.2 Organisatorische Realisierung

Um die Größe der Mentoring-Gruppen bei bestmöglicher Betreuung möglichst gering zu halten, ist zwangsläufig ein hoher Personaleinsatz nötig. Es ist daher nicht davon auszugehen, dass ein solches Programm quasi „im Vorbeigehen“ implementiert werden könnte. In Paderborn wurde in den betreffenden Studienordnungen festgelegt, das MeMoPad fakultätsweit einzuführen und ihm einen entsprechend hohen Stellenwert, einschließlich der Vergabe von Leistungspunkten, einzuräumen. Das Konzept wurde vor dem Hintergrund entwickelt, dass das gesamte regelmäßige wissenschaftliche Personal der Fakultät – also alle Professoren und die an den Lehreinheiten angestellten wissenschaftlichen Mitarbeiter – als Mentoren eingesetzt wird. Auf diese Weise ließ sich ein Betreuungsverhältnis von weniger als zehn Mentees je Mentor realisieren. Dies verdeutlicht einerseits nochmals den hohen Stellenwert, der der Einführung von MeMoPad beigemessen wurde. Andererseits entstehen aber auch Synergieeffekte, die den effektiven Aufwand relativieren. So können spezielle Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten entfallen, Beratungsgespräche in Sprechstunden können teilweise im

Rahmen des Mentorings problemorientiert substituiert werden und die Fachveranstaltungen werden – so zumindest die Hoffnung – effektiver.

Zur Vorbereitung der Mentoren auf die neue, teilweise ungewohnte Aufgabe wurde auf eine ausführliche Information Wert gelegt. EULER & SEUFERT (2005) sprechen in Bezug auf die „sozio-kulturelle Dimension“ (S. 12) von Herausforderungen durch die *Veränderung von Gewohnheiten*: „Varianten des selbst gesteuerten Lernens sowie Lehrformen, die den Lehrenden weniger als Informationsvermittler, sondern primär als Katalysator und Moderator von Lernprozessen verstehen, ergänzt durch die Anforderung, sich auf ungewohnte Medien einzulassen, lösen häufig Zurückhaltung oder gar Ablehnung aus, denen durch Ansätze eines Change-Managements begegnet werden kann (HALL & HORD, 2001; REISS et al., 1997)“ (ebd.).

Das Mentoring-Modell wurde demnach in den verschiedenen Hochschulgremien (zum Beispiel im Fakultätsrat und bei den Mittelbauversammlungen) vorgestellt und diskutiert. Daneben gab es schriftliche Informationen und mehrere Info-Veranstaltungen. Diese hatten unter anderem zum Ziel, die betroffenen Personen frühzeitig in die konzeptionellen und organisatorischen Überlegungen einzubeziehen, ihre Ideen und Befürchtungen konstruktiv aufzunehmen und diese in einem Handbuch zu dokumentieren.

Dieses MeMoPad-Handbuch (KREMER, BURDA & PFERDT, 2006) wurde als grundlegende Dokumentation des Mentoring-Programms erstellt und enthält neben konzeptionellen und didaktischen Hinweisen und Begründungen in erster Linie Praxisbeispiele zur Gestaltung von Mentoring-Sitzungen. Es soll der heterogenen Zielgruppe eine sinnvolle Vorbereitung und Durchführung von Mentoring-Veranstaltungen erleichtern. Vor diesem Hintergrund zeigt sich das Handbuch klar strukturiert und mit didaktischen Hinweisen bzgl. der Motivation, der Sequenzierung etc. versehen. Daneben stehen für nahezu alle Themenvorschläge selbst entwickelte oder didaktisch adaptierte Materialien zur Verfügung, die ohne großen Aufwand in den Veranstaltungen eingesetzt werden können. Das Handbuch wurde vorab als PDF-Dokument zur Verfügung gestellt und inzwischen als Online-Version realisiert. Auf diese Weise können Erfahrungen und Ideen sukzessive berücksichtigt und jeweils aktuell bereitgestellt werden.

2.3 Weiterführende Kennzeichnung

Im Folgenden sollen besondere Merkmale des Paderborner Mentoring-Modells in aller Kürze vorgestellt werden.³ Dabei betrachten wir insbesondere die Kategorien Zielgruppe, Betreuungsverhältnis, Ziele und Inhalte, Mentor sowie die curriculare Verankerung. (Die didaktische Gestaltung stellen wir im dritten Kapitel vor.)

³ Die Auswahl wichtiger Merkmale erfolgte im Rahmen einer Vergleichsstudie, die nahezu alle online auffindbaren Veranstaltungen mit vergleichbaren Zielsetzungen an deutschen Universitäten einschloss. Das Tertium Comparationis (t. c.) stellt hier die jeweilige Eigenschaft dar, die die Programme gemeinsam haben und die einen Vergleich dadurch erst ermöglicht. Auf dieser Basis wurde ebenfalls eine Positionierung von MeMoPad vorgenommen, die an dieser Stelle zu weit führen würde.

- Zur Zielgruppe von MeMoPad zählen alle Studenten in der Assessmentphase (1. und 2. Semester) eines Bachelor-Studiengangs der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften. Über das erste Studienjahr hinaus ist ein Beibehalten des Mentor-Mentee-Verhältnisses für beide Seiten fakultativ, das heißt im gegenseitigen Einvernehmen möglich und erwünscht. Zentral ist, dass alle Studierenden das Mentoring-Programm durchlaufen müssen.
- Das Betreuungsverhältnis beschreibt das Verhältnis von Mentor zu Mentees. Das Betreuungsverhältnis an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Paderborn liegt im Mentoring unter 1:10. Damit garantieren wir eine Betreuung in Kleingruppen, ermöglichen aber auch gleichzeitig den Austausch unter Kommilitonen.
- Daneben sind die Ziele und Inhalte ein wesentliches Kriterium zur Beschreibung von Mentoring-Programmen. Im Gegensatz zur Orientierung an speziellen Problemlagen oder Zielgruppen stellt MeMoPad explizit ein Betreuungsangebot für *alle Studenten* der Fakultät dar, das vorwiegend auf die Bewältigung *typischer Probleme* abzielt, dabei aber Angebote und Räume schafft, auch spezielle Problemlagen aufzunehmen, ohne diese im Vorfeld definieren zu müssen.
- Im Rahmen von MeMoPad werden Hochschullehrer sowie wissenschaftliche Mitarbeiter als Mentoren eingesetzt. Jedes Mitglied des Mittelbaus sowie der Professorenschaft bekommt eine Gruppe von bis zu zehn Mentees zugeteilt.
- MeMoPad ist in den Bachelor-Studienordnungen als Pflichtveranstaltung während des ersten Studienjahres curricular verankert und mit ECTS-Punkten versehen. Es stellt somit eine Voraussetzung für die Zulassung zur Profilierungsphase in den Bachelor-Studiengängen dar. Ein zielführendes Mentoring setzt Beständigkeit voraus.

Fazit: MeMoPad soll aus Sicht der Mentees unter anderem dazu beitragen, bewusst das eigene Studienprogramm planen und gestalten zu können sowie Wege zu finden, selbständig fachwissenschaftliche Themengebiete zu erschließen, sich und die eigenen Kompetenzen dabei aktiv in die Gruppe einzubringen und aus Fehlern zu lernen, das heißt diese bewusst zur Grundlage von Lernprozessen zu machen. Die Mentees sollen ihren eigenen Entwicklungsweg dokumentieren und reflektieren.

Das Mentoring-Modell Paderborn kann in seiner spezifischen Ausgestaltung zurzeit als einzigartig bezeichnet werden. Zwar sind ähnlich bezeichnete Modelle sowohl im Inland als auch im Ausland zu finden; dabei handelt es sich aber meist um Studienprogramme, die nicht curricular verankert sind und die meist auf freiwilliger Teilnahme beruhen bzw. sich durch unstrukturierte, nicht-durchgängige Konzepte auszeichnen. Insbesondere die Bezugnahme zu den Fachveranstaltungen kann in Anbetracht aktueller Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung Lernprozesse ermöglichen, die im Rahmen isolierter Trainings oder ähnlicher Veranstaltungen zur Förderung von Schlüsselkompetenzen schwerlich bewirkt werden können.

3 Curriculare Gestaltung

3.1 Orientierung an Betreuungsgebieten

Ein wesentliches Anliegen des Mentoring-Modells Paderborn besteht in der systematischen Unterstützung der Studierfähigkeit und der Entwicklung übergreifender Kompetenzen. Die curriculare Struktur des Mentorings richtet sich an konkreten Problemstellungen der Studierenden aus. Das heißt es werden nicht aus einer fachlichen Perspektive Probleme aufgenommen, sondern im Mentoring-Modell Paderborn werden typische Studiensituationen bestimmt, die dann im Mentoring herangezogen werden und zur besseren Bewältigung der Studiensituationen beitragen sollen.⁴

Bezogen auf das Mentoring bedeutet dies, dass in einem ersten Schritt exemplarische Studien- und Lebenssituationen zu identifizieren sind. Zu diesem Zweck wurden unter anderem offene Interviews mit Studenten verschiedener Jahrgänge geführt, in denen Konnotationen im Sinne subjektiver Theorien (vgl. hierzu z.B. SCHEELE & GROEBEN, 1984) zum Studieren erhoben wurden. Diese wurden anschließend geclustert und kategorisiert. In der folgenden Abbildung 2 sind die häufigsten Aussagen innerhalb der Ellipse aufgeführt. Die Benennung der dazu gebildeten vier Cluster (Studentisches Leben, Lernen, Akademisches Arbeiten, Persönlichkeitsentwicklung) findet sich jeweils außen. Um die Ellipse herum wurden den Clustern die mit MeMoPad verfolgten und bereits im ersten Kapitel erläuterten Ziele aus Studentensicht zugeordnet.



Abb. 2: Clusterung studentischer Handlungsfelder

⁴ Hier sind Parallelen zum Konzept der Lernfelder in der beruflichen Bildung erkennbar (siehe dazu KREMER & SLOANE, 2001; BADER & SLOANE, 2002).

Im nächsten Schritt wurden in Anlehnung an diese Cluster Einheiten definiert und ausdifferenziert. Wir sprechen dabei von so genannten „Betreuungsgebieten“. Die Sequenzierung erfolgte anhand ihrer Stellung im Studiumsverlauf. Aus dem ersten Cluster entstand auf diese Weise das Betreuungsgebiet (BG) „Leben in der Hochschule – Was bedeutet ‚studieren‘?“. Das zweite Cluster wurde zum BG „Was bedeutet ‚Lernen‘ in der Hochschule?“, aus dem dritten entstanden das BG „Warum und wie (ge-)braucht man wissenschaftliche Standards?“ sowie das BG „Wie präsentiere ich (mich) erfolgreich?“, und das vierte Cluster ging schließlich im BG „Wie kann ich mich persönlich aktiv weiterentwickeln?“ auf. Zusätzlich soll explizit der Tatsache Rechnung getragen werden, dass *Gruppen* in den ersten drei Clustern eine bedeutende Rolle zukommt (Kommilitonen kennen lernen, Lerngruppen, Gruppenarbeit). Bei der didaktischen Ausgestaltung der BG wurde daher darauf geachtet, Teamarbeit und Gruppenprozesse sowohl implizit (zum Beispiel als Arbeitsform) als auch explizit (zum Beispiel Thematisierung von Arbeitsprozessen, Rollenverhalten etc.) aufzugreifen.⁵ Abbildung 3 gibt einen Überblick über die Betreuungsgebiete von MeMoPad:



Abbildung 3: MeMoPad-Betreuungsgebiete

Mit der Strukturierung in Betreuungsgebieten wird der Versuch unternommen, ausgehend von allgemeineren Themen rund ums Studium durch zunehmende Konzentration auf wichtige Handlungsfelder von Studierenden einen Rahmen anzubieten, der den Bedürfnissen der Studierenden möglichst gerecht wird. Ausgangspunkt dieses Konzepts ist also nicht – wie bereits dargestellt – eine fachsystematische Darstellung von Inhalten. Vielmehr wird gedanklich von komplexen Anforderungen ausgegangen, wie sie sich Studierenden stellen, zum Beispiel: „Wie verfasse ich eigentlich eine wissenschaftliche (Haus-) Arbeit?“ oder „Wie kann ich

⁵ Hier wird wieder die Relevanz der Kleingruppenbetreuung deutlich: Weder in Einzelbetreuungsverhältnissen noch in besonders großen Gruppen wird es vermutlich gelingen, das effektive und effiziente Arbeiten in Teams wirksam zu unterstützen.

mich systematisch auf Prüfungen vorbereiten?“ Diese und andere Fragen bilden die Grundlage für die im Folgenden dargestellten fünf Betreuungsgebiete, die dem Rahmenkonzept zugrunde liegen:

Das **Betreuungsgebiet 0**: „Was bringt mir MeMoPad?“ ist in obenstehender Grafik nicht enthalten, da es sich nicht um eine originäre Problemstellung für Studierende handelt, sondern erst durch das Mentoring selbst relevant wird. Es geht dabei um die Einführung in das Mentorenprogramm, das Kennenlernen von Mentees und Mentor/-in, um die Klärung organisatorischer Fragen sowie um die Aufnahme von Wünschen und Bedürfnissen der Studierenden.

Im **Betreuungsgebiet 1**: „Leben in der Hochschule – Was bedeutet ‚studieren‘?“ wird allgemein die Lebenssituation der Studienanfänger aufgegriffen. Es geht vorrangig darum, sie mit dem System Hochschule bekannt und vertraut zu machen sowie die mit dem Studium verbundenen Umstellungen zu reflektieren. Insbesondere soll der Rollenwechsel von einer eher rezeptiven Schülerhaltung hin zu einer aktiven Rolle als Studierende systematisch begleitet werden.

Das **Betreuungsgebiet 2**: „Was bedeutet ‚lernen‘? in der Hochschule“ kann die Studierenden darin unterstützen, ihr Lernverhalten durch den sinnvollen Einsatz von Lerntechniken und -strategien zu optimieren. Dadurch lassen sich ggf. Stress und Überforderung reduzieren und Prüfungsleistungen verbessern. Anstatt sich einer Fülle fachlicher Inhalte und Anforderungen ausgeliefert zu fühlen, können sich die Studierenden Instrumente aneignen, mit denen sie diese unvermeidbaren Arbeiten strukturieren und effektiv bearbeiten können. Neben dieser eher technischen Seite universitären Lernens geht es auch darum, den Lernprozess von Beginn an als einen weitgehend selbst gesteuerten bzw. selbst zu steuernden Prozess zu betrachten und eine aktive, produktive Rolle anzunehmen.

Im **Betreuungsgebiet 3**: „Warum und wie (ge)braucht man wissenschaftliche Standards?“ geht es vor allem um die frühzeitige Grundlegung eines Verständnisses von bzw. für wissenschaftliches Arbeiten – auch im Hinblick auf das Verfassen der Bachelorarbeit im sechsten Semester. Unter anderem auf Lerntechniken des BG 2 aufbauend (z. B. das Exzerpieren von Texten oder das Verfassen kommentierter Vorlesungsmitschriften) geht es darum, überzeugend zu argumentieren, Argumente zu belegen oder Sachverhalte mit Hilfe geeigneter Quellen zu erschließen. Dafür müssen beispielsweise Texte strukturiert, Textsorten erkannt und bewertet oder Zitate kenntlich gemacht werden.

Das **Betreuungsgebiet 4**: „Wie präsentiert man (sich) erfolgreich?“ soll dazu befähigen, komplexe wissenschaftliche Zusammenhänge zielgruppenadäquat aufzubereiten und einem Auditorium angemessen zu präsentieren. Dies betrifft Fragen der Medienkompetenz, Rhetorik, des konzeptionellen Denkens usw. Auch das Rezipieren von Referaten sowie konstruktives Feedbackgeben gehören dazu.

Integrativer Bestandteil aller Betreuungsgebiete ist das Arbeiten im Team. Diese enorm praxisrelevante Kompetenz soll sich nicht nur in der Methodenwahl (Gruppenarbeit) niederschlagen, sondern auch explizit thematisiert werden. Das bedeutet beispielsweise, dass Teambildung oder unterschiedliche Rollenverteilungen in Teams angesprochen werden können. Wichtig ist auch die Reflexion von Team-

prozessen, um förderliche sowie hinderliche Faktoren bei der Gruppenarbeit an konkreten Fällen zu analysieren.

Das **Betreuungsgebiet 5**: „Wie kann ich mich persönlich aktiv weiter entwickeln?“ greift Erkenntnisse aus den ersten Betreuungsgebieten wieder auf und soll eine Perspektive aufzeigen, die eigene Entwicklung aktiv zu beeinflussen. Die Studierenden sollen dabei unterstützt werden, ihre eigenen Stärken und Schwächen einzuschätzen sowie realistische Konzepte zur weiteren Entwicklung zu erstellen und zu verfolgen.

Der folgende Abschnitt soll einen Eindruck vermitteln, wie die Betreuungsgebiete im Mentorenhandbuch aufbereitet werden.

3.2 Exemplarisches Betreuungsgebiet „Lernen“

Erfahrungen aus Lehrveranstaltungen zeigen, dass viele Studenten bereits nach dem ersten Monat im Studium den Blick auf die Prüfungen richten und erste Fragen zu Klausuren und damit verbundenen Lernstrategien auftauchen. Im Rahmen des konstruktivistisch geprägten Mentoring-Modells MeMoPad können in solchen Fällen Verbindungen zum gegebenen Problemkontext hergestellt und daran orientiert konkrete Lösungsansätze erarbeitet werden. Das Betreuungsgebiet 2 setzt hier an und versucht Lernerfahrungen der Mentees systematisch aufzunehmen und zu reflektieren sowie adäquate Lernstrategien individuell zu entwickeln.

Das MeMoPad-Handbuch führt jedes BG mit didaktischen Hinweisen ein, um einen ersten Überblick über Ziele, Zeitrichtwert und die inhaltliche Orientierung zu geben. Abbildung 4 zeigt die an Lernfeldcurricula angelehnte Übersicht zum BG 2 aus dem Handbuch für Mentoren:

BG 2 (4-6)	Was bedeutet ‚lernen‘ in der Hochschule?	Zeitrichtwert: 270 Min.
Zielformulierung: Die Mentees begreifen Lernen als einen sehr stark selbst gesteuerten/selbst zu steuernden Prozess, den es zu organisieren gilt. Sie bereiten Veranstaltungsinhalte auf, indem sie geeignete Mitschriften anfertigen und ggf. weiter verarbeiten. Sie recherchieren gezielt Informationen im Internet sowie in der Bibliothek und werten diese effektiv aus. Die Mentees organisieren ihren Wissensbestand sowohl physisch (z. B. Ordner, PC) als auch kognitiv (z. B. Anfertigen von Mindmaps, Exzerpten, ...). Sie erledigen komplexe Aufgaben arbeitsteilig und organisieren Teamprozesse effektiv.		
Inhaltliche Orientierung:		
exzerpieren, markieren, kommentieren		Kooperatives Lernen
Recherchetools, Umgang mit Literatur,		Dokumentation
Lesekompetenz (Querlesen...)		Prüfungsvorbereitung

Abb. 4: Betreuungsgebiet 2 – Was bedeutet „lernen“ in der Hochschule?

Daran schließt sich ein erläuternder Text an, der – orientiert an typischen Problemkreisen – Begriffe einführt, Begründungslinien aufnimmt und auf konkrete Handlungsmöglichkeiten für Mentoren überleitet. Dabei wird Lernen beispielsweise als komplexer und sehr individueller Prozess beschrieben, der in Anlehnung an die Konzepte und Operationalisierungen anerkannter Lernstrategieinventare⁶ gefasst werden kann. Abschließend wird auf die Rolle und Relevanz⁷ von Lernstrategien und -techniken eingegangen. Auf diese Weise erlangen die Mentoren in komprimierter Form das nötige Hintergrundwissen, um auf die Bedürfnisse ihrer Mentees eingehen zu können.

Im Anschluss an die thematische Einordnung folgen Vorschläge für die Sequenzierung und Gestaltung von Mentoring-Sitzungen. Die jeweiligen Punkte werden dann nachfolgend recht ausführlich erläutert. So finden sich methodologische Hinweise zu Lernstrategieinventaren einschließlich didaktischer Anmerkungen, um während der Beschäftigung mit dem ausgewählten Fragebogen auch die Studenten für methodologische Implikationen zu sensibilisieren. Je nach Bedarf ist es dem jeweiligen Mentor dadurch möglich, eine Einführung in empirische Forschungsmethoden mit in das Mentoring aufzunehmen, indem er beispielweise den Fragebogen manuell mit den Studenten auswertet und dabei die zugrunde liegenden Konstrukte und Operationalisierungen von „Lernen“ oder die Problematik reflexiver Instrumente, zum Beispiel in Abgrenzung zu handlungsnahen Messmethoden, thematisiert. Alternativ wird auch die Möglichkeit eines Online-Fragebogens inkl. automatisierter Auswertung per Excel-Sheet angeboten, wodurch eine Möglichkeit gegeben wird, Medienkompetenzen zum Gegenstand des Mentorings zu machen.

Des Weiteren werden die Mentoren über die unterschiedlichen Lernstrategieklassen, die beispielsweise dem WLI zugrunde liegen, informiert (z.B. „Wesentliches erkennen“ oder „Prüfungsstrategien“). Jeder Student kann auf diese Weise sein individuelles Strategieprofil erstellen und analysieren. Im nächsten Schritt wird eine Reflexion des eigenen Lernens angeleitet. Auf diese Weise werden die Mentees in die Lage versetzt, mit Hilfe des Mentors gezielt an ihren individuellen

⁶ Dazu eignen sich verschiedene anerkannte Inventare bzw. Fragebögen, wie z. B. „LIST (Lernen im Studium)“ (WILD & SCHIEFELE, 1994), „LASSI (The Learning and Study Strategies Inventory)“ (WEINSTEIN, SCHULTE & PALMER, 1987), „WLI (Wie lerne ich?)“ (METZGER, WEINSTEIN & PALMER, 1994) oder das Paderborner Lerntableau (DILGER & SLOANE, 2005). Im MeMoPad-Handbuch beziehen wir uns auf den WLI (METZGER, WEINSTEIN & PALMER, 1994), der uns zu Forschungszwecken kostenlos zur Verfügung gestellt wurde – vielen Dank!

⁷ Zahlreiche Studien belegen den Einfluss von Lernstrategiewissen auf den Lernerfolg. „KUNZ & DREWNIK (1991) konnten in Untersuchungen zum Lernen aus Texten zeigen, daß Lerner mit umfangreichem Strategiewissen mehr Textzeilen lesen, flexibler vorgehen und die verfügbare Lernzeit besser ausnutzen als Lerner mit geringem Strategiewissen. Weitere Untersuchungen von ZIMMERMAN & MARTINEZ-PONS (1988) mit Schülern weisen darauf hin, dass die Nutzung von Lernstrategien einen von der allgemeinen Fähigkeit unterscheidbaren Beitrag zu schulischen Ergebnissen leistet. ... Je mehr Wissen ein Lerner über Lernstrategien hat, desto größer sollte demnach sein Lernerfolg sein (vgl. GLASER, 1987; McKEACHIE, 1987)“ (SCHREIBER, 1998, S. 97f.).

Schwächen zu arbeiten. „Zur erfolgreichen Durchführung des selbstregulierten Lernens muß der Lerner sein Lernen zum einen an seine Fähigkeiten als Lerner (z.B. an seine Stärken und Schwächen) sowie an die Art und die Anforderungen der verschiedenen Lernaufgaben anpassen (vgl. WEINSTEIN, 1993)“ (SCHREIBER, 1998, S. 97). Solche individuellen Analysen und Reflexionen können dann Bestandteile eines Lernjournals/Portfolios (siehe z.B. ZEDER, 2006) werden und stellen in diesem Rahmen einen wertvollen Beitrag zur persönlichen Entwicklung (integriertes Betreuungsgebiet 5) dar. Im Rahmen von Entwicklungsgesprächen kann dann auf Basis solcher Aspekte gemeinsam mit dem Mentor ein individueller Entwicklungsplan vereinbart und konkretisiert werden.

4 Erste Erfahrungen

Nach dem ersten Jahrgang Mentoring lässt sich ein überwiegend positives Fazit ziehen. Bei einer ersten Online-Befragung an den Mentoren gaben 70 Prozent der teilnehmenden Dozenten an, in Bezug auf die Mentoring-Veranstaltungen „hoch“ oder „sehr hoch“ motiviert zu sein. Das Engagement der Mentees wird von den Mentoren ebenfalls entsprechend hoch eingeschätzt: Durchschnittlich ist demnach lediglich ein Mentee von zehn „wenig“ und ein weiterer „sehr wenig“ in der Gruppe engagiert. Dieses erfreuliche Ergebnis wird durch individuelle Rückmeldungen der Mentees bzw. durch Evaluationsbögen, die von einzelnen Mentoren herausgegeben wurden, bestätigt. 80 Prozent der antwortenden Mentoren beurteilen in der Online-Befragung das von uns als Hilfestellung herausgegebene „Handbuch für Mentoren“ (KREMER, BURDA & PFERDT, 2006) als „teilweise“ bis „voll und ganz“ hilfreich. In gleicher Weise äußern sich 95 Prozent der befragten Mentoren zur Relevanz der aufgenommenen Betreuungsgebiete. Daneben ist festzustellen, dass auch viele Mentoren Spaß und Interesse an den Mentoring-Veranstaltungen haben, unter anderem weil sie an einer großen Fakultät mit mehr als 3.300 Studenten ansonsten selten die Gelegenheit bekommen, das Studium aus Studentensicht sowie die Studenten als Personen so kennen zu lernen, wie dies im kleinen Kreis möglich ist. Auch diese Erfahrungen können letztlich helfen, die eigenen Fachveranstaltungen noch besser auf die Zielgruppe zuzuschneiden.

Eine Befragung von Mentees (N=61) nach Abschluss des ersten Studienjahres (und somit des ersten MeMoPad-Durchgangs) bestätigt diese Tendenzen (RIEKEN, 2006). Demnach waren lediglich 8,2% der befragten Studenten „eher unzufrieden“, niemand äußerte sich „völlig unzufrieden“. In Bezug auf ihre jeweiligen Mentoren gab es gar keine negativen Bewertungen; die Mehrheit der Befragten war „sehr zufrieden“ (42,6%) oder „eher zufrieden“ (36,1%), lediglich das verbleibende Fünftel (21,3%) war nur teilweise zufrieden. Die behandelten Themen haben 60,7% der Studenten „sehr“ bzw. „eher“ zufrieden gestellt; nur 3,2% waren „eher“ oder „völlig“ unzufrieden. Korrespondierend dazu gaben lediglich 1,6% der befragten Mentees an, ihre „eigenen Wünsche, Fragen und Probleme“ *nicht* in die Mentoring-Veranstaltung einbringen zu können. Diese überwiegend positiven Ergebnisse sollen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass nicht noch weiteres Potenzial für Verbesserungen bestünde. Die Frage: „Hat Ihnen die Mentoring-Veranstaltung geholfen, sich auf die veränderten Lern- und Arbeitsweisen an einer

Universität im Vergleich zu Schule und Ausbildung anzupassen?“ beantworteten knapp 50% der befragten Mentees mit „trifft voll zu“ bzw. „trifft eher zu“, allerdings waren auch ein knappes Drittel der Befragten unentschieden und das verbleibende Fünftel eher skeptisch bzw. verneinend. Möglicherweise ist dieses Ergebnis auch der Tatsache geschuldet, dass gerade die Assessmentphase hauptsächlich durch Massenveranstaltungen geprägt ist, was sich auch in den Lern- bzw. Prüfungsformen niederschlagen könnte.

Diesem, durch die einzelnen Aspekte gestützten, insgesamt äußerst positiven Gesamteindruck lässt sich letztlich nur ein Problem gegenüber stellen. In einzelnen Fällen wurde von Mentees geäußert, dass manche Gruppen einen deutlich höheren (Arbeits-/Zeit-) Aufwand betrieben als andere. Aus Interviews können hinsichtlich dieser Einschätzung folgende Begründungslinien zusammengefasst werden: Zum einen hängt die Intensität (qualitativ wie quantitativ) der Mentoring-Veranstaltungen häufig – und stärker als bei traditionellen Lehrveranstaltungen – vom Interesse und der aktiven Mitarbeit der Mentees ab. Da das Mentoring nicht als Belehrung oder Vermittlung konzipiert ist, sondern als Betreuung bzw. Hilfe zur Problemlösung anzusehen ist, kann es bei bestimmten Gruppenkonstellationen entsprechend schwierig sein, einen zu anderen Gruppen vergleichbaren Aufwand zu betreiben. Dies betrifft tendenziell sowohl besonders studienereifere Gruppen, die weniger auf die Angebote des Mentorings angewiesen sind, als auch solche Gruppen, die sich durch eine größere Dichte an wenig bis gar nicht interessierten bzw. engagierten Mentees auszeichnen. Der Anteil dieser Letztgenannten kann jedoch, wie bereits weiter oben berichtet, als sehr gering angesehen werden.

Zum anderen hängt die Intensität der Veranstaltungen selbstverständlich – wie bei allen anderen Veranstaltungen auch – vom Einsatz des jeweiligen Mentors ab. Während die überwiegende Mehrheit der Mentoren ihre Mentees offenbar mit großem Interesse und Engagement betreut (s. o.), wird es vermutlich auch einzelne Mentoren geben, die den eigenen Aufwand für die Mentoring-Veranstaltungen möglichst gering halten wollen bzw. aufgrund einer hohen anderweitigen Belastung müssen. Auch diesbezüglich sind Differenzen zwischen den Gruppen nicht auszuschließen. Dies kann bei einzelnen Mentees zu Unmutsbezeugungen führen, da sie sich entweder nicht optimal betreut fühlen oder sich – anders gewendet – im Vergleich zu Kommilitonen höheren Anforderungen gegenüber sehen.

Um unter anderem diese Aspekte näher zu untersuchen, wurden Forschungsprojekte initiiert, auf die im folgenden Kapitel abschließend eingegangen wird.

5 Ausblick

Insgesamt kann festgestellt werden, dass sich das Mentoring-Modell Paderborn bereits nach dem ersten Durchgang bewährt und zu eindeutig positiver Resonanz bei Studenten wie auch bei Mentoren geführt hat. Im weiteren Verlauf muss es nun zum einen darum gehen, das Konzept im Sinne einer kontinuierlichen Optimierung stetig weiterzuentwickeln. Zum anderen ist aus wissenschaftlicher Perspektive auch stets von Interesse, was wir aus diesem Projekt grundsätzlich lernen können. Die Entwicklung, Implementation und fortwährende Evaluation des Mentorings werden als Bestandteile eines Design-Based Research-Ansatzes (siehe z.B.

EDELSON, 2002) begriffen, der zum einen die kontinuierliche Verbesserung der Praxislösung MeMoPad zum Ziel hat und darüber hinaus eine Theoriegewinnung in Bezug auf universitäre Mentoring-Konzepte anstrebt. Design-Based Research kann als ein Forschungsansatz gekennzeichnet werden, mit dem letztlich das Ziel verbunden ist, evolutionäre Innovationen⁸ in der Bildungspraxis zu befördern (vgl. REINMANN, 2005). Damit handelt es sich neben dem Forschungsaspekt auch gleichsam um einen Entwicklungs- und Implementationsansatz (HERTLE, 2007, S. 311), der aufgrund der iterativen Verschränkung von Forschung und Entwicklung (EDELSON, 2002, S. 106) „besser als andere Forschungsansätze im Rahmen der Lehr-Lernforschung in der Lage ist, nachhaltige Innovationen im Bildungs- und Unterrichtsalltag hervorzubringen“ (REINMANN, 2005, S. 52).

Aus dieser Idee folgt die Bildung einer Arbeitsgruppe an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften aus Praktikern/Mentoren, die – angelehnt an das Konzept der responsiven Evaluation (BEYWL, 1988; Stake, 2004), wie es SLOANE (1992; 2005) für die Modellversuchsforschung dargelegt hat – einerseits Praxislösungen erarbeitet und andererseits aus einer Forschungsperspektive heraus für uns gleichzeitig einen Zugang zum Feld darstellt. Auf diese Weise können Zusammenhänge auf der Mikroebene, das heißt zwischen der Gestaltung des Mentorings durch die Mentoren und der Rezeption des Mentorings auf Seiten der Studierenden, in den Blick genommen werden. Es entstehen konkrete Lösungen, die in der Praxis gewonnen werden und sich an der Praxis bewähren müssen und damit eine anwendungsorientierte, aber gleichzeitig theoriegenerierende Funktion übernehmen.

Aus der Anlage dieses Forschungs- und Entwicklungsprojekts wird nochmals die große Bedeutung ersichtlich, die MeMoPad an der Fakultät beigemessen wird. Dem Vorhaben kommt in gewisser Weise Pioniercharakter zu, da sich bisher, insbesondere im deutschsprachigen Raum, kaum Studien finden, die Zusammenhänge zwischen Mentoring bzw. der Konzeption und Gestaltung von Mentoring und deren Wirkungen systematisch untersuchen. Jedoch gibt es – neben den beschriebenen Begründungslinien – eine Reihe von Hinweisen darauf, dass durchaus (positive) Zusammenhänge bestehen (siehe dazu beispielsweise ASTIN, 1977; PASCARELLA & TERENZINI, 1977; WILSON et al., 1975). Gute Gründe also, am Ball zu bleiben!

⁸ Unter „evolutionären Innovationen“ verstehen wir in Anlehnung an REINMANN (2005, S. 54) inkrementelle, das heißt vergleichsweise kleinschrittige Innovationen, die sich nicht zwangsläufig auf „radikale Veränderungen“ oder „große Würfe“ (ebd.) beziehen („traditionelles Innovationsverständnis“), sondern die sich beispielsweise durch sukzessive „Verbesserungen des Bestehenden“ (ebd.) auszeichnen. REINMANN (ebd.) nennt als Beispiele die kontinuierliche Erhöhung der Leistungsfähigkeit von Computerchips oder den Ausbau von Sozialsystemen.

6 Literaturverzeichnis

- Astin, A.** (1977). *Four critical years: Effects of college on beliefs, attitudes, and knowledge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bader, R. & Sloane, P. F. E.** (2002). *Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung*. Paderborn: Eusl.
- Beywl, W.** (1988). *Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung** (2005). *Studiensituation und studentische Orientierungen – 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*.
- Edelson, D. C.** (2002). Design Research: What we learn when we engage in design. *Journal of the Learning Sciences*, 1, 105-121.
- Euler, D. & Seufert, S.** (2005). Change Management in der Hochschullehre: Die nachhaltige Implementierung von e-Learning-Innovationen. *ZFHD - Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 3. Online unter: <http://tinyurl.com/2tgbc3>.
- Hertle, E. M.** (2007). *Studienseminare – Stätten innovativer Lehrerbildung. Eine Fallstudie in der zweiten Phase der Lehrerbildung für berufliche Schulen*. Paderborn: Eusl.
- Hofer, B. K., Yu, S. L. & Pintrich, P. R.** (1998). Teaching College Students to Be Self-Regulated Learners. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 57-85). NY: Guilford Press.
- Jacobi, M.** (1991). Mentoring And Undergraduate Academic Success: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 61, 505-532.
- Kattmann, U.** (2003). Pädagogik fachlichen Lernens – Fachdidaktiken gehören ins Zentrum der Lehrerbildung. In B. Moschner, H. Kiper & U. Kattmann (Hrsg.), *PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen* (S. 307-318). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kremer, H.-H.** (2007). Vom Lernfeld zur Lernsituation – am Beispiel des Ausbildungsberufs Veranstaltungskaufmann/-frau. *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 1, 53-66.
- Kremer, H.-H. & Sloane, P. F. E.** (2001). Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-/Lernarrangements im Lernfeldkonzept. Paderborn: Eusl.
- Kremer, H.-H., Burda, A. & Pferdt, F. G.** (2006). *Mentoring-Modell Paderborn (MeMoPad). Handbuch für Mentoren*. Geschützter Zugang unter: <http://wiwiweb.upb.de/id/memopad-handbuch> (2006-07-25).
- Lester, V. & Johnson, C.** (1981). The Learning Dialogue: Mentoring. In J. Fried (Ed.), *Education For Student Development* (pp. 49-56). San Francisco: Jossey-Bass.
- Metzger, C., Weinstein, C. E. & Palmer, D. R.** (1994). *WLI-Hochschule. Wie lerne ich? Lernstrategieinventar für Studentinnen und Studenten*. Aarau: Sauerländer.

- Orth, H.** (1999). Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied: Luchterhand.
- Pascarella, E. & Terenzini, P.** (1977). Voluntary freshman attrition and patterns of social and academic integration in a university. A test of a conceptual model. *Research in Higher Education*, 6, 25-43.
- Reinmann, G. (2005).** Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 1, 52-69.
- Rieken, D. (2006).** Evaluation des "Paderborner Mentoring Modells" aus Studentensicht an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Paderborn. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Paderborn: Professur für Wirtschaftspädagogik, insbesondere Mediendidaktik und Weiterbildung.
- Rowe, M. P.** (1989). What Actually Works? The One-to-one Approach. In C. S. Pearson, D. L. Shavlik & J. G. Touchton (Eds.), *Educating the Majority* (pp. 375-384). Washington, D.C.: ACE-Macmillan Publishing.
- Scheele, B. & Groeben, N.** (1984). Die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT). Eine Dialog-Konsens-Methode zur Erhebung subjektiver Theorien mittlerer Reichweite. Weinheim: Beltz.
- Schreiber, B.** (1998). Selbstreguliertes Lernen. Entwicklung und Evaluation von Trainingsansätzen für Berufstätige. Münster: Waxmann.
- Sloane, P. F. E.** (1992). Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln: Müller Botermann.
- Sloane, P. F. E.** (2005). Wissenschaftliche Begleitforschung – Zur wissenschaftlichen Arbeit in Modellversuchen. *Zeitschr. f. Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 3, 321-348.
- Stake, R. E. (2004).** Standards-Based & Responsive Evaluation. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weinstein, C. E., Schulte, A. C., & Palmer, D. R.** (1987). The learning and study strategies inventory (LASSI). Clearwater, FL: H & H Publishing.
- Wild, K.-P. & Schiefele, U.** (1994). Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185-200.
- Wilson, R. C.** (1975). *College Professors and Their Impact on Students*. New York: John Wiley and Sons.
- Zeder, A.** (2006). Das Lernjournal. Ein Instrument zur Förderung metakognitiver und fachlicher Kompetenzen. Paderborn: Eusl Text

Autoren



Dipl.-Hdl. Arne BURDA || Wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für
Wirtschaftspädagogik

zfhe@arneburda.de

<http://wiwi.upb.de/id/burda>



Prof. Dr. H.-Hugo KREMER || Professur für Wirtschaftspäda-
gogik, insbesondere Mediendidaktik und Weiterbildung

hkremer@notes.upb.de

<http://wiwi.upb.de/id/kremer>



Dipl.-Hdl. Frederik G. PFERDT || Wiss. Mitarbeiter der Professur
für Wirtschaftspädagogik, insbesondere Mediendidaktik und
Weiterbildung

fpferdt@notes.upb.de

<http://wiwi.upb.de/id/pferdt>

Alle: Universität Paderborn, Department für Wirtschaftspädagogik, Fakultät für
Wirtschaftswissenschaften || Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn

Tel. +49 5251 60-2372 || Fax +49 5251 60-3419

<http://wiwi.upb.de/id/wipaed>