

# **„Starker Start ins Studium“: Praxisbericht und Evaluation eines Moduls zur Verbesserung der Studieneingangsphase im Fach Psychologie**

Autoren: Sonja Scherer, Julia Boser und Holger Horz

Goethe-Universität Frankfurt am Main

## **Zusammenfassung**

Im Bachelorstudiengang Psychologie an der Goethe-Universität Frankfurt wurde im Rahmen des Programms „Starker Start ins Studium“ ein Modul zur Verbesserung der Studieneingangsphase implementiert (Höhler et al., 2012). Im vorliegenden Beitrag wird beschrieben, inwiefern die Umsetzung des Lehrkonzepts zur fachlichen und sozialen Integration von Studienanfängern beiträgt und erste Evaluationsergebnisse werden vorgestellt.

## **Einleitung**

Im Zuge der Umsetzung tiefgreifender Strukturreformen in der Hochschullandschaft und der beabsichtigten Schaffung eines vereinheitlichten europäischen Hochschulraums sehen sich Hochschulen, Fachbereiche und Institute weiterhin schwerwiegenden Herausforderungen in der Gestaltung der Lehre gegenübergestellt (Wildt & Eberhardt, 2010). Im Zusammenhang mit diesen Herausforderungen (beispielsweise steigende Studierendenzahlen und heterogene Studieneingangsvoraussetzungen), die sich in ganz Europa in ähnlichem Maße abzeichnen (vgl. Biggs & Tang, 2011), rückt die Lehre und Bemühungen um deren Verbesserung zunehmend in den Fokus. Dabei zeichnet sich ein Bild des Lehrenden als Unterstützer bzw. Coach für Studierende ab, womit sich der Fokus vom Lehren als Informationsweitergabe hin zum individuellen Aufbau von Wissen (bzw. *learning outcomes*) verschiebt, im Sinne eines *shift from teaching to learning* (vgl. Barr & Tagg, 1995).

Diesem Paradigmenwechsel entsprechend wurde für den Bachelor-Studiengang Psychologie an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main ein Modul entwickelt, das die Studierenden über die ersten drei Semester ihres Studiums hinweg begleitet, und dessen primäres Ziel in der Verbesserung sowohl der fachlichen als auch sozialen Integration der Studierenden besteht. Dabei sollen nicht nur Fachkompetenzen, sondern besonders Studien- und Methodenkompetenzen allgemein in den Blick genommen und angepasst an die individuellen Bedürfnisse gefördert werden.

## **Theoretischer Hintergrund**

Im Sinne der Forderung von Biggs und Tang (2011) zielte auch die Entwicklung des beschriebenen Moduls auf die Schaffung von Lerngelegenheiten, die es allen Studierenden ermöglichen, diejenigen Lernprozesse und -strategien kennenzulernen und zu verwenden, die notwendig sind, um geplante Lernergebnisse (*intended learning outcomes*) zu erreichen. Angestrebt wurde und wird dabei sowohl eine Förderung der akademischen als auch der sozialen Integration der Studierenden von Beginn des Studiums an. Hattie (2009) konnte in seiner Metaanalyse zeigen, dass die Förderung akademischer Integration der Studierenden für den Studienerfolg eine große Rolle spielt. Die Vermittlung von Studienkompetenzen und Lernstrategien weist demnach

starke Effekte auf den Lernerfolg auf. In Bezug auf die soziale Integration beschreibt Hattie (2009), dass curriculare Angebote, welche die Förderung sozialer Kompetenzen zum Ziel haben, tatsächlich die Peerbeziehungen der Studierenden untereinander verbessern können. Darüber hinaus indizieren verschiedene Studien die soziale Integration von Studierenden als Prädiktor für den Studienverbleib nach dem ersten Studienjahr (z.B. Berger & Milem, 1999; für einen Überblick z.B. Tinto, 1998).

Der Konzeption der beschriebenen Lehrveranstaltung liegt dabei ein konstruktivistisches Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen zugrunde, sodass eine weitgehend selbständige und aktive Auseinandersetzung der TeilnehmerInnen mit den Lerninhalten gewünscht und auch gefordert wird, um eigene Wissensstrukturen aufzubauen bzw. neue Informationen in bestehende kognitive Strukturen zu integrieren (vgl. Young & Collin, 2004). In Übereinstimmung mit Überlegungen des postmodernen oder Sozialkonstruktivismus ist anzunehmen, dass diese Konstruktion von Strukturen nicht vollständig individuell, sondern abgeleitet aus der Interaktion mit anderen stattfindet, sodass Lernen und Verstehen als soziale Prozesse verstanden werden, was sich in der Gestaltung des Moduls unter anderem durch den Einsatz verschiedener kooperativer Arbeitsmethoden niederschlägt (Palincsar, 1998; Young & Collin, 2004).

Die Veranstaltungen im Rahmen des beschriebenen Moduls umfassen verschiedene Bestandteile, die auf Basis konstruktivistischer Instructional-Design-Modelle entwickelt wurden. Dazu zählen Ansätze des situierten bzw. problembasierten Lernens (vgl. Barrows, 1996), wodurch im Sinne der *situated cognition* (vgl. Brown, Collins & Duguid, 1989) transferierbares Wissen aufgebaut werden soll, welches im Gegensatz zum Phänomen des trägen Wissens (Renkl, 1996) auf reale Probleme angewendet werden kann. Zwar schätzt Hattie (2009) den Effekt des problembasierten Lernens recht gering ein ( $d = .15$ ), jedoch konnte gezeigt werden, dass das problembasierte Lernen auf Ebene des Wissenserwerbs geringe Effekte, auf der Anwendungsebene aber sehr gute Lernerfolge erzielt (Dochy, Segers, van der Bossche, Gijbels 2003).

## **Modulbeschreibung**

Innerhalb des Moduls werden die Studierenden in verschiedenen Veranstaltungen über drei bis vier Semester hinweg vom *Lernen* zum *Lehren* begleitet und zum

weiterführenden Selbststudium angeleitet. Die Teilnahme ist für alle StudienanfängerInnen im Bachelorstudiengang Psychologie verpflichtend.

Im ersten Semester umfassen die Veranstaltungen des Moduls eine Vorlesung mit begleitendem Tutorium, Blockseminare, sowie Mentoringangebote. In der Vorlesung und den Blockseminaren erlernen die StudienanfängerInnen Grundlagen der pädagogischen Psychologie und des wissenschaftlichen Arbeitens an der Universität. Unter dem Motto „Lernen zu lernen“ werden Lerntheorien nicht nur theoretisch behandelt, sondern sowohl im Tutorium als auch in den Blockseminaren im Rahmen kooperativer Arbeitsmethoden vertieft.

In den Blockseminaren liegt ein weiterer Fokus auf der Vermittlung von Methodenkompetenzen wie Präsentations- und Moderationstechniken. Die Studierenden werden angeleitet, psychologische Inhalte für ihre Peers auf didaktisch begründete Art und Weise aufzubereiten, interaktiv zu präsentieren und so ihre Peers mithilfe interaktiver Lehrformate zur aktiven Auseinandersetzung mit den Inhalten anzuregen. Theoretisch vermitteltes Wissen über pädagogisch-psychologische Inhalte wird hierbei im Sinne des in diesem Beitrag bereits beschriebenen situierten und problembasierten Lernens direkt auf Fragestellungen und Problemlösungsfindungen angewendet. Die ReferentInnen erhalten jeweils im Anschluss an die Präsentationen individuell ein detailliertes Feedback durch die DozentenInnen, welches sich vor allem auf die medien- und instruktionspsychologische Umsetzung der Referate bezieht.

Neben dem Besuch der klassischen Lehrveranstaltungen stellt die Teilnahme an mindestens fünf selbst gewählten Mentoringangeboten von Studierenden höherer Semester einen weiteren Bestandteil des Moduls dar. Es besteht die Möglichkeit, Unterstützungsangebote mit fachlichem Schwerpunkt (z.B. Workshop zu einer Literaturverwaltungssoftware, Statistik-Nachhilfe, Probeklausuren, etc.) oder vorwiegend sozialer, aber auch überfachlicher Art (z.B. Campusralley, Psychologie und Film, Wohnen und Leben in Frankfurt) wahrzunehmen. In der Interaktion mit MentorInnen und KommilitonInnen werden dabei Wissensstrukturen im Sinne des Sozialkonstruktivismus gemeinsam erworben. Neben der Wissensvermittlung zielt das Mentoringprogramm auf eine frühe soziale Integration der StudienanfängerInnen ab,

welche sowohl horizontal innerhalb der neuen Kohorte, als auch vertikal zwischen den Kohorten von Studierenden stattfindet.

Im zweiten Semester besteht die Hauptaufgabe der Studierenden im Sinne des problembasierten Lernens in der weitgehend selbständigen Entwicklung eines eigenen Mentoringprojekts, welches im darauffolgenden Semester für die StudienanfängerInnen angeboten werden soll. Unterstützt werden die Studierendengruppen durch ein Mentorentraining, in welchem die Rolle von MentorInnen näher beleuchtet wird und mögliche Schwierigkeiten antizipiert und diskutiert werden. Des Weiteren unterstützen DozentenInnen und TutorenInnen den Planungsprozess durch Supervision und formatives Feedback.

Im dritten Semester werden diese Mentoringprojekte für die neuen StudienanfängerInnen durchgeführt und von den MentorInnen eigenständig evaluiert. Prozessbegleitend finden Supervisionssitzungen für die MentorInnen statt, in welchen die Mentorenrolle individuell reflektiert wird, und konstruktive Hinweise für zukünftige Studierende bzw. MentorenInnen abgeleitet werden. Auch hier werden sowohl in der Interaktion der MentorInnen untereinander als auch im Austausch mit den Mentees sowie im Rahmen der Supervisionssitzungen Lernen und Verstehen im Rahmen sozialer Prozesse angeregt.

Im vierten Semester bestand bisher die Möglichkeit, Mentoringprojekte für Studierende des zweiten Semesters anzubieten. Erfahrungswerte aus früheren Kohorten zeigen, dass diese „Pufferzeit“ selten in Anspruch genommen wurde, da Unterstützungsangebote für die StudienanfängerInnen vor allem während des ersten Semesters als bedeutsam erachtet wurde. Zukünftig wird das Programm daher in drei Semestern abgeschlossen. Der dreisemestrige Ablauf wird in Abbildung 1 dargestellt.

\*hier Abbildung 1 einfügen\*

## **Evaluation**

### **Vorgehensweise**

Evaluiert wurden die Veranstaltungen bisher anhand des Fragebogens zur studentischen Lehrevaluation der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Der entsprechende

Fragebogen wird standardmäßig im Semesterverlauf zum Zweck der formativen Evaluation eingesetzt. Die Mehrzahl der Items des verwendeten Fragebogens werden dabei auf einer sechsstufigen Skala eingeschätzt (zwischen  $1 = \text{trifft nicht zu}$  und  $6 = \text{trifft zu}$ ).

Das eingesetzte Instrument erfasst vorwiegend Prozessdaten, also Angaben, die sich gemäß der Taxonomie von Donabedian (1966) auf den Verlauf einer Lehrveranstaltung (vgl. Braun, Gusy, Leidner & Hannover, 2008; Nowakowski, 2013) beziehen.

Unter den beschriebenen Veranstaltungen wurde der Fragebogen zur Evaluation während einer Sitzung im Rahmen der Vorlesung im ersten Semester eingesetzt. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig. Die Mehrzahl der Items wurden dabei von  $N = 21$  Studierenden beantwortet. 85,7% der Studierenden gaben an, die Veranstaltung zu besuchen, weil sie sich für das Thema interessierten. 57,1% stimmten der Aussage zu, dass die vermittelten Inhalte für ihre spätere berufliche Tätigkeit relevant seien.

### **Vorläufige Ergebnisse**

Die Ergebnisse der beschriebenen Befragung zeigen einen sehr hohen Gesamtmittelwert für die Einschätzung des Moduls über alle Items hinweg ( $AM = 5,4$   $SD = 0,8$ ). Für die bearbeiteten Items schätzen die befragten Studierenden die untersuchte Lehrveranstaltung also insgesamt überaus positiv ein.

Ein Vergleich der Ergebnisse der Lehrevaluation der beschriebenen Lehrveranstaltung mit den Ergebnissen anderer Lehrveranstaltungen aus dem Fachbereich Psychologie und Sportwissenschaften (vgl. Abb. 2) zeigt, dass die beschriebene Lehrveranstaltung über alle Items hinweg höhere Einschätzungen ( $AM = 0,47$  höher) erreicht als der Durchschnitt der übrigen Veranstaltungen.

\*hier Abbildung 2 einfügen\*

Des Weiteren wurden auch offene Antworten auf die Frage nach Stärken und Verbesserungsmöglichkeiten der Veranstaltung ausgewertet. Als Stärken wurden die motivierende und interaktive Darstellung der Inhalte sowie die Möglichkeit zur praktischen Übung mehrfach genannt. Außerdem wurde ebenfalls mehrfach der Wunsch

nach noch mehr Praxisnähe geäußert, sowie eine noch anspruchsvollere Gestaltung der Inhalte (Tabelle 1).

\*hier Tabelle 1 einfügen\*

## **Ausblick**

Die Ergebnisse der vorgestellten Evaluation sind recht vielversprechend. Wie bereits beschrieben wurde die Lehrveranstaltung sowohl in der absoluten als auch in der relativen Betrachtung (in Bezug auf den Mittelwert des Fachbereichs) sehr positiv bewertet – besonders unter Berücksichtigung möglicher Deckeneffekte bei der Einschätzung durch Studierende. Diese positive Einschätzung zeigt sich auch in den offenen Antworten der Befragten. So scheinen die praxisnahen Aufgaben ebenso positiv aufgenommen zu werden wie die interaktive Gestaltung und Kommunikation von Inhalten. Auch die Verbesserungswünsche drücken aus, dass eben dieser Praxisbezug (als Nähe zu späteren beruflichen Tätigkeiten sowie zum studentischen Lernen) für die Studierenden von höchster Bedeutung ist (vgl. Tabelle 1).

Hier wird deutlich, dass der Wissenserwerb durch die enge Verknüpfung von Inhalten und Praxis in den Blockseminaren als Erwerb transferierbaren Wissens erlebt und reflektiert wird, was dem Ansatz des situierten und problembasierten Lernens entspricht, der dem Lehrkonzept zugrunde liegt.

In weiterführenden Evaluationen wird festzustellen sein, ob der Kompetenzerwerb in der Interaktion im Rahmen der Mentoringprojekte (sowohl seitens der MentorInnen als auch seitens der Mentees) ähnlich positiv eingeschätzt wird. Eine Erweiterung der Prozessevaluation um eine Ergebnisevaluation (vgl. Braun et al., 2008) im Hinblick auf erworbene Kompetenzen ist daher geplant. Es wird weiterhin zu prüfen sein, wie die angestrebte frühe soziale Integration durch die Teilnahme an Mentoringprogrammen erlebt wird.



Um den bisher genannten Verbesserungswünschen nachkommen zu können, soll das Modul aktuell um webbasierte Selbstlern-Tools ergänzt werden, sodass theoretische Inhalte einerseits komplexer gestaltet werden können und zugleich der Fokus während der Präsenzzeiten noch stärker auf praktische Übungen im Sinne des situierten und problembasierten Lernens gelegt werden kann.

## Literaturverzeichnis

- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning. New paradigm for undergraduate education. *Change*, 27, 12-25.
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview. In L. Wilkerson, & W. H. Gijselaers (Eds.), *New directions for teaching and learning*, Nr.68 (pp. 3–11). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Berger, J. B. & Milem, J. F. (1999). The Role of Student Involvement and Perceptions of Integration in a causal model of Student Persistence. *Research in Higher Education*, 40, 641-664.
- Biggs, J. B. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. (4th edition). Berkshire: McGraw-Hill.
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54, 30-42.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Dochy, F., Seegers, M., Van den Bossche, P. & Gijbel, D. (2003). Effects of problem based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13, 533–568.
- Donabedian, A. (1966). Evaluating the quality of medical care. *The Milbank Memorial Fund Quarterly*, 44, 166-206.
- Hattie, J. A. C. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London:Routledge.
- Höhler, J., Horz, H., Hansen, M., Fabriz, S., Stehle, S., Heckmann, C., Ulrich, I. & Secon, R. (2012). Verbesserte fachliche und soziale Integration von Studienanfängern durch Peerteaching im Bachelorstudiengang Psychologie. In M. Krämer, S. Dutke & J. Barenberg (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IX* (S. 315-321). Aachen: Shaker.

- Nowakowski, A. (2013). Evaluationsrückmeldungen als Untersuchungsgegenstand: Studien zum Zusammenhang mit Lehrorientierungen. In J. Hense, S. Rädiker, W. Böttcher & T. Widmer (Hrsg.), *Forschung über Evaluation – Bedingungen, Prozesse, Wirkungen*. Münster: Waxmann.
- Palincsar, A. S. (1998). Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78–92.
- Tinto, V. (1998). Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously. *The Review of Higher Education*, 21, 167-177.
- Wildt, J. & Eberhardt, U. (2010). Einleitung: Neue Impulse? In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik – Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 11-23). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Young, R. A. & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 373-388.

# Tabellen

**Tabelle 1: Auflistung mehrfach genannter offener Antworten nach positiven Aussagen und Verbesserungsvorschlägen.**

Positives	Verbesserungsvorschläge
sehr motivierend	noch mehr Übungen/Praxis
Inhalte interessant vermittelt	Inhalte gern anspruchsvoller
Spannend und lehrreich	noch stärkerer Bezug zum Studium
Gelerntes erproben im Blockseminar	
direkte Kommunikation mit Dozenten	

# Abbildungen

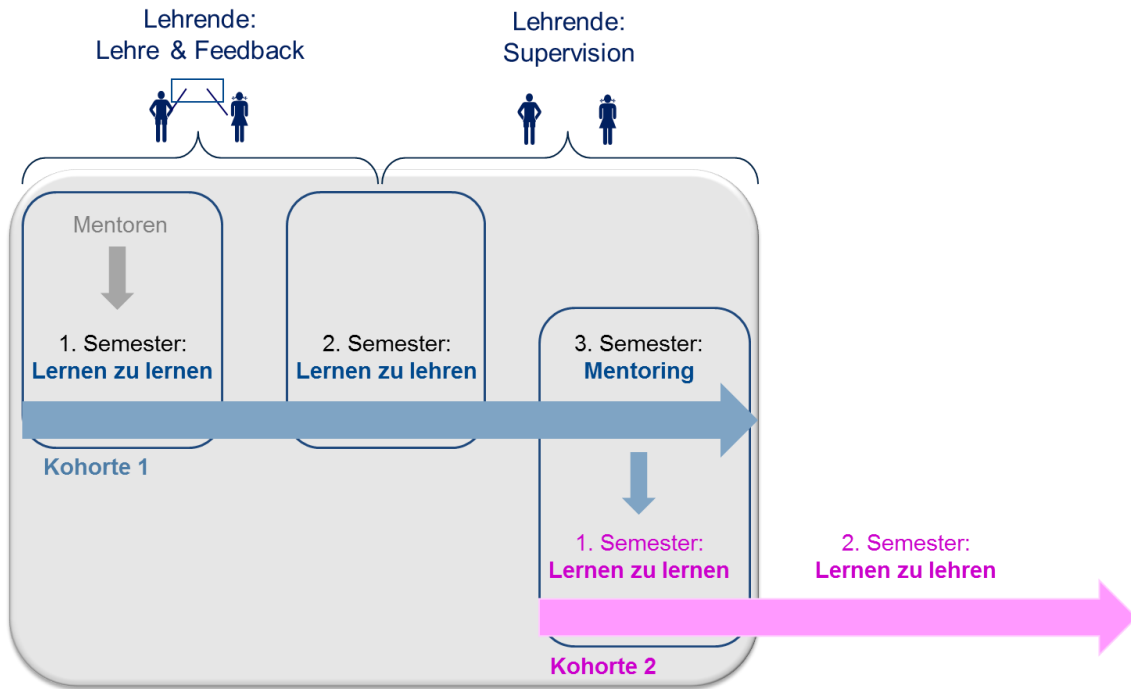


Abbildung 1: Ablauf des Moduls über drei Semester hinweg

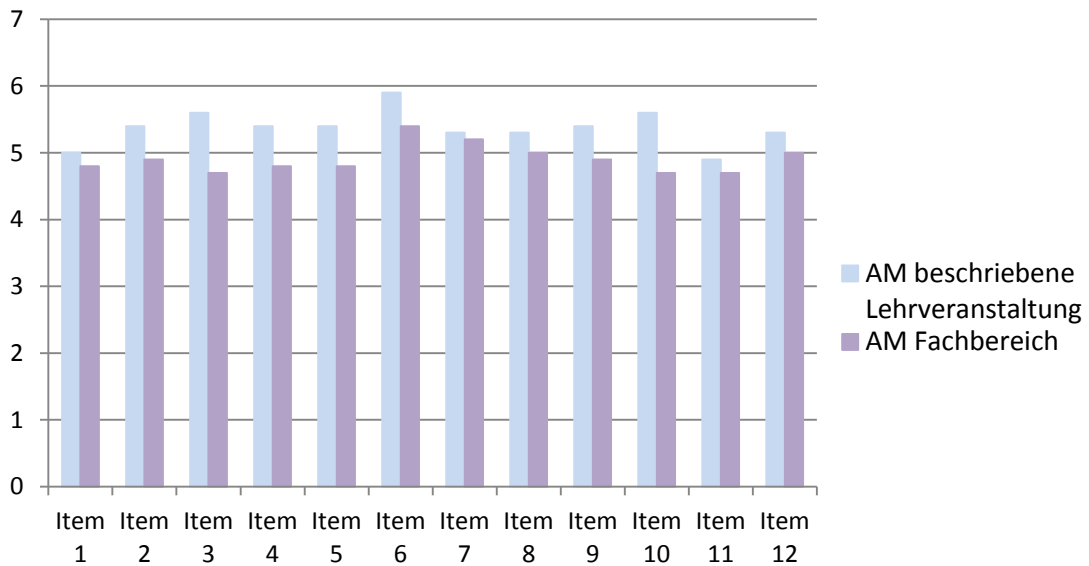


Abbildung 2: Vergleich der Mittelwerte aus der beschriebenen Lehrveranstaltung und der Mittelwerte über den Fachbereich hinweg.

## **Autorenadressen**

### **Dipl.-Psych. Sonja Scherer**

Goethe-Universität Frankfurt am Main  
Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie  
Interdisziplinäres Kolleg Hochschuldidaktik - IKH  
Grüneburgplatz 1, PEG 5.G 179  
60323 Frankfurt am Main  
[scherer@psych.uni-frankfurt.de](mailto:scherer@psych.uni-frankfurt.de)

### **Dipl.-Psych. Julia Boser**

Goethe-Universität Frankfurt am Main  
Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie  
Interdisziplinäres Kolleg Hochschuldidaktik - IKH  
Grüneburgplatz 1, PEG 5.G 165  
60323 Frankfurt am Main  
[boser@psych.uni-frankfurt.de](mailto:boser@psych.uni-frankfurt.de)

### **Prof. Dr. Holger Horz**

Goethe-Universität Frankfurt am Main  
Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie  
Interdisziplinäres Kolleg Hochschuldidaktik - IKH  
Grüneburgplatz 1, PEG 5.G 156  
60323 Frankfurt am Main  
[horz@psych.uni-frankfurt.de](mailto:horz@psych.uni-frankfurt.de)