

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. 315-322). Aachen: Shaker.

Verbesserte fachliche und soziale Integration von Studienanfängern durch Peerteaching im Bachelorstudiengang Psychologie

Autoren:

Jana Höhler, Holger Horz, Miriam Hansen, Sabine Fabriz, Sebastian Stehle, Carmen Heckmann, Immanuel Ulrich und Robert Secon

Goethe-Universität, Frankfurt am Main

Pre-Print

Zusammenfassung

Im Rahmen des Bund-Länder-Programms „Qualitätspakt Lehre“ hat die Goethe-Universität Frankfurt erfolgreich das Programm „Starker Start ins Studium“ eingeworben. Dadurch verfügt das Institut für Psychologie nun über die personellen Möglichkeiten, die fachliche und soziale Integration neuer Psychologiestudierender im sechssemestrigen Bachelorstudiengang Psychologie zu verbessern. Hierzu wurden zwei obligate je zweisemestrige Lehrmodule entwickelt. In dem vorliegenden Beitrag wird das übergeordnete Lehrkonzept beschrieben und dessen Implementierung im Fach Psychologie als Praxisbeispiel illustriert.

Ausgangslage und übergeordnetes Lehrkonzept

Zentraler Ausgangspunkt ist ein konstruktivistisches Verständnis von Lehren und Lernen, nach dem sich der Lernende aktiv neues Wissen aneignet und in individuell vorhandene kognitive Strukturen unter Berücksichtigung der relevanten sozialen Kontexte integriert. Damit steht nicht die Wissensvermittlung durch den Lehrenden im Vordergrund, sondern vielmehr der individuelle und in soziale Strukturen eingebundene Lernprozess der Studierenden. Aufgabe des Lehrenden ist es, das Erreichen von bedeutungsvollen Lernzielen bei Studierenden durch ein entsprechendes Angebot in der Lehre zu sichern (z.B. Biggs, 1996, 2003; Mansbrügge & Wildt, 2010).

Diese Fokussierung auf die Lernenden und auf das Erreichen ihrer Lernziele erscheint besonders notwendig, da eine bezüglich Lernvoraussetzungen und Studienmotivation zunehmend heterogene Studierendenschaft neue Anforderungen an Lehrende stellt. Darüber hinaus erhält auch eine von den Hochschulen stärker eingeforderte Kompetenzorientierung in der Lehre Einzug (vgl. z.B. OECD, 2010; Blossfeld, von Maurice & Schneider, 2011). In der konkreten Umsetzung bedeutet dies, dass Veranstaltungskonzepte hinsichtlich ihrer intendierten Lernziele expliziert werden müssen und die Notwendigkeit besteht, das Erreichen dieser Lernziele auf Seiten der Studierenden durch ein Bereitstellen von auf die Lernziele abgestimmten Lerngelegenheiten zu ermöglichen.

Didaktische Möglichkeiten, die über klassische Lehrmethoden hinausgehen oder diese auch ergänzen, bieten hier beispielsweise problemorientierte Ansätze (*Problem Based Learning*, PBL; z.B. Arts, 2006), die den Prinzipien situierten Lernens folgen (Greeno, 1998; Renkl, 1996). Diese Ansätze betten Lerninhalte in für Studierende bedeutungsvolle Kontexte ein und bieten die Möglichkeit der aktiven Bearbeitung durch die Lernenden. Auch der Einsatz multimedialer Elemente in der Lehre kann die Aktivierung von Studierenden an vielen Stellen, auch außerhalb von Präsenzzeiten, gezielt einfordern und unterstützen. Die Praxis zeigt jedoch häufig eine insuffiziente Nutzung unterrichtsrelevanter Medien (wie z.B. Lernplattformen), da diese oft nur als Distributoren digitalisierter Lehrtexte und Unterrichtsfolien dienen. Sensu dem ARCS-Konzept (*Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction*; Keller & Suzuki, 1988) fehlt

es häufig an Lernmöglichkeiten in virtuellen Angeboten, die die konventionelle Lehre unterstützen. Daher gilt es zu prüfen,

- ob (ggf. virtuelle) ergänzende Lernaufgaben tatsächlich ausreichend wahrgenommen werden (*Attention*),
- die Aufgaben als relevant für den Lernerfolg eingeschätzt werden (*Relevance*),
- die Studierenden zuversichtlich sind, die Aufgaben erfolgreich bearbeiten zu können (*Confidence*) und
- ob positive Konsequenzen der Nutzung zusätzlicher Lernaufgaben auch erkannt werden (*Satisfaction*).

Durch die Implementierung von Mentoring/Tutoring-Programmen können mittels Peerteaching diese ARCS-Faktoren gestärkt werden. Die Betreuung von bedürfnisorientierten Kleingruppen kann dazu beitragen die heterogenen Lernvoraussetzungen auszugleichen. Gleichzeitig erwerben und erproben die Mentoren Didaktik- und Beratungs-Kompetenzen. Weiterhin können sie erste Erfahrungen im Projektmanagement und -evaluation sammeln. Somit können die Lerninhalte in bedeutungsvolle Kontexte eingebettet werden und eine aktive Bearbeitung durch die Lernenden ermöglicht werden, so dass positive Effekte hinsichtlich des ARCS-Modells sowohl auf Seiten der Mentoren als auch auf Seiten der Mentees zu erwarten sind.

Neben der Abstimmung von Lernzielen und zielführenden Lernaktivitäten ist im Sinne eines übergreifenden *Constructive Alignment* (Biggs, 1996, 2003) auch die Ausrichtung der Prüfung an den spezifischen Lernzielen Teil einer umfassenden Lehr-Lernkonzeption. Überprüft man nun bei der Entwicklung einer Lehrveranstaltung den *Constructive Alignment*-Ansatz (siehe *Abbildung 1*) so ist festzustellen, dass Lernprozesse durch eine größere Studierendenorientierung häufig komplexer und durch die geringere Linearität weniger planbar werden. Dies legt nahe, dass auch die präzise und valide Erfassung von Lernerfolg einer neuen Konzeption über traditionelle Prüfungsformen hinaus bedarf (Gijbels, Segers & Struyf, 2008; Struyven, Dochy & Janssens, 2005; van de Watering, Gijbels, Dochy & van der Rijt, 2008).

- *Abbildung 1* hier einfügen-

Praxisbeispiel zur Implementierung von Peerteaching im Fach Psychologie

Aufbauend auf dem oben dargestellten übergeordneten Lehrkonzept wurden im Bachelorstudiengang Psychologie zwei konsekutive, für alle Studierenden verpflichtende, jeweils zweisemestrige Lehrmodule (B.Sc. 14 „Erarbeitung und Präsentation von Inhalten aus Wissenschaft und Praxis“ und B.Sc. 19 „Peerteaching und Mentoring“; Leitung: Prof. Dr. Holger Horz und Jana Höhler) entwickelt, die wie folgt aufeinander aufbauen (vgl. *Abbildung 2*):

- a. Studierende erwerben zunächst die für ihr Studium nötigen „Soft Skills“ (1. Semester „Lernen zu Lernen“). Hierzu erfolgt eine theoretische und insbesondere praktische Ausbildung in Studier- und Präsentationstechniken. Dieses Modul umfasst eine Vorlesung, ein Tutorium sowie ein Blockseminar. Zudem werden die Erstsemester durch MentorInnen des 3. Semesters (s.u.) begleitet, die individuell auf deren studienrelevanten Bedürfnisse eingehen.
- b. Im 2. Semester werden in Zusammenarbeit mit der Arbeitseinheit *studiumdigitale* der Goethe-Universität Kompetenzen vermittelt, die zum zukünftigen Mentoring notwendig sind (2. Semester „Lernen zu Lehren“). Die theoretischen Grundlagen werden ebenfalls in einer Vorlesung vermittelt und unter Anleitung von ausgebildeten Beratern in Blockseminaren praktisch eingeübt. Weiterhin werden die Studierenden des 2. Semesters durch MentorInnen des 4. Semesters begleitet.
- c. Im 3. und 4. Semester werden die Studierenden selbst zu MentorInnen der dann neu beginnenden, nachfolgenden Studierenden. Sie betreuen die StudienanfängerInnen einzeln oder in Kleingruppen. Die Unterstützung betrifft z.B. Veranstaltungen zur psychologischen Forschungsmethodik, da hier bekanntermaßen die größten inhaltlichen Hürden beim Psychologiestudium bestehen. Darüber hinaus haben die MentorInnen aber auch die Funktion, weitere berechnete inhaltliche und soziale Bedürfnisse von Studienanfängern zu unterstützen (Vermittlung von Informationen zu Hilfsangeboten wie z.B. Beratungsstellen, Orientierung im Studium, Wohnungssuche, Vermittlung

relevanter „Soft Skills“ wie z.B. Lern- oder Präsentations-Techniken etc.). Die Liste der durch Mentoren unterstützten Angebote erfolgt unter Einbezug der Vorschläge der Mentoren und Wünsche der Studienanfänger. Die Dauer einer Mentoringbeziehung beträgt mindestens ein Semester. Die Mentoren werden von bezahlten Tutoren supervidiert. Als Tutoren fungieren bezahlte studentische Hilfskräfte des 5. und 6. Semesters, die in ihrer Mentoring-Phase des 3. und 4. Semesters besonders erfolgreich agierten und positiv evaluiert wurden. Die Teilnahme an der Supervision ist für Mentoren des 3. und 4. Semesters obligat. Die Tutoren werden wiederum von einer Lehrkraft der Universität supervidiert. Diese Lehrkraft wird auch in problematischen Situationen oder auf Wunsch der Studierenden, Mentoren oder Tutoren direkt die Mentoring- und Tutoring-Prozesse unterstützen.

-Abbildung 2 hier einfügen-

Folgende Ziele werden durch diesen Aufbau angestrebt:

1. Die Heterogenität bezüglich studienrelevanter Voraussetzungen (z.B. Biologie-Grundwissen; Umgang mit englischen, wissenschaftlichen Texten und präsentieren von wissenschaftlichen Inhalten; Grundlagen der Wahrscheinlichkeitsrechnung und Matrixalgebra) der Studienanfänger wird bis zum ersten Referat bzw. der Klausuren-/Hausarbeitsphase am Ende des ersten Semesters reduziert.
2. Studierende erwerben „Peerteaching“- und „Mentoring“-Kenntnisse, was für die Ausbildung Psychologie-relevanter Kompetenzen—insbesondere für die spätere berufliche Praxis—als hoch relevant einzuschätzen ist. Darüber hinaus werden den Studierenden im Rahmen des Blockseminars Kommunikations- und Beratungskompetenzen anhand von praktischen Übungen vermittelt und sie lernen ein reichhaltiges Methodeninventar für teilnehmeraktivierende Maßnahmen kennen.
3. Studierende werden obligat am eigenen Studium auf der Seite der Inhaltsvermittler beteiligt. Durch die interessengeleitete Konzeptualisierung der Mentoring-Projekte und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit sind auch positive Effekte auf die Studienmotivation zu erwarten.

4. Studierende werden didaktisch besser ausgebildet und können erste Erfahrungen in der Führung von Gruppen sammeln.
5. Studierende lernen frühzeitig das Erkennen und den Umgang mit studienrelevanten Problemen.
6. Die soziale Vernetzung der Studierenden eines Jahrgangs wie auch zwischen den verschiedenen Jahrgängen wird aktiv gefördert, wodurch Studierende gezielter und intensiver sozial integriert werden. Somit kann die Wahrscheinlichkeit von Studienabbrüchen gesenkt werden und die Studierenden haben von Beginn ihres Studiums an mehrere Ansprechpersonen, denen sie „auf Augenhöhe“ begegnen können, so dass die Hemmung sich bei Problemen oder Fragen Hilfe zu suchen deutlich geringer ausfallen dürfte.
7. Studierende erlernen professionelle Voraussetzungen für zukünftige Tätigkeiten als Hilfskräfte und/oder Tutoren. Weiterhin können die Studierenden wertvolle erste Erfahrungen im Bereich des Projektmanagements in Teams sammeln.
8. Studierende werden frühzeitig mit der in der Psychologie üblichen Praxis der „betreuten Ausbildung“ („Supervision“) vertraut gemacht und können diese ggf. später als Tutor selbst erproben.

Insgesamt lässt sich also ein positiver Effekt vor allem auf die Situation von Studienanfängern erwarten, denen durch ein vielfältiges Angebot von Mentoringprojekten die Orientierung in der Studieneingangsphase erleichtert wird. Aber auch die Mentoren profitieren, wie oben gezeigt, auf vielfältige Weise von dem implementierten Peerteaching-Konzept.

Literatur

- Arts, J. (2006). Enhancing problem-solving expertise by means of an authentic, collaborative, computer supported and problem-based course. *European Journal of Psychology of Education, 21*, 71-90.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education, 32*, 347-364.
- Biggs, J. (2003). *Aligning teaching and assessing to course objectives*. University of Aveiro, 13-17 April, 2003.
- Blossfeld, H.-P., von Maurice, J. & Schneider, T. (2011). *Grundidee, Konzeption und Design des Nationalen Bildungspanels für Deutschland (Tech. Rep.)*. NEPS Working Paper No.1.
- Gijbels, D., Segers, M. & Struyf, E. (2008). Constructivist learning environments and the (im)possibility to change students' perceptions of assessment demands and approaches to learning. *Instructional Science, 36*, 431-443.
- Greeno, J. G. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist, 53*, 5-26.
- Keller, J. M. & Suzuki, K. (1988). Use of the ARCS motivation model in courseware design. In D. H. Jonassen (Ed.), *Instructional designs for microcomputer courseware*. (S. 401-434). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mansbrügge, A. & Wildt, J. (2010). Lehren: Impuls zur wissenschaftlichen Lehre – ein innovatives Weiterbildungsformat. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5*, 233-250.
- OECD. (2010). *Ahelo. Assessment of higher education learning outcomes*. www.oecd.org/edu/ahelo.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau, 47*, 78-92.

Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 331-347.

van de Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F. & van der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, 56, 645-658.

Pre-
Print

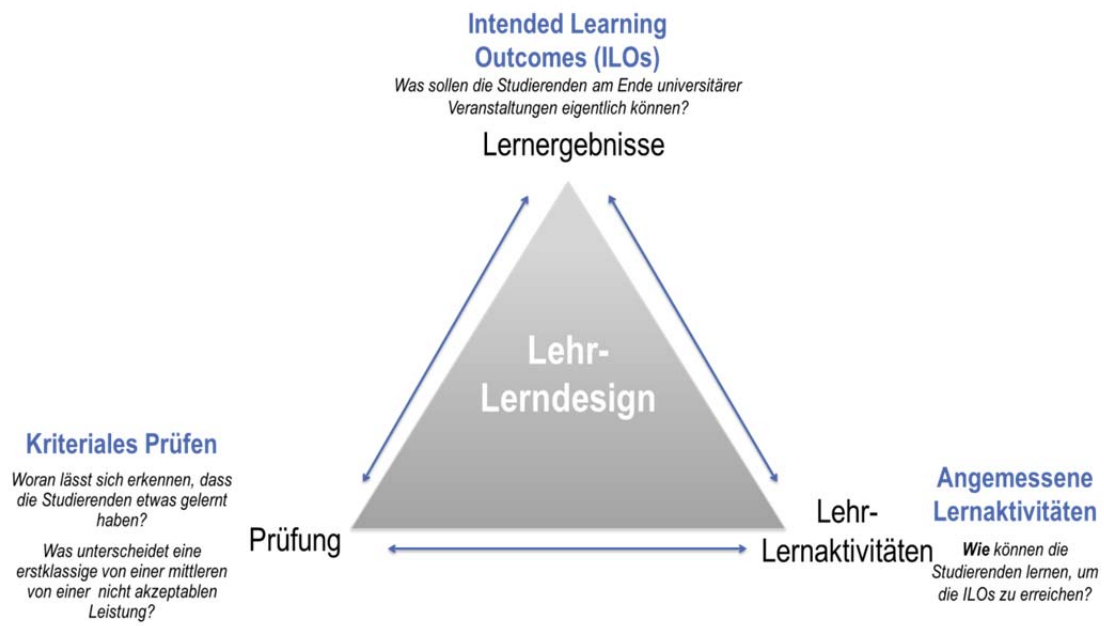


Abbildung 1. Constructive Alignment-Ansatz für die Hochschullehre (Biggs, 2003).

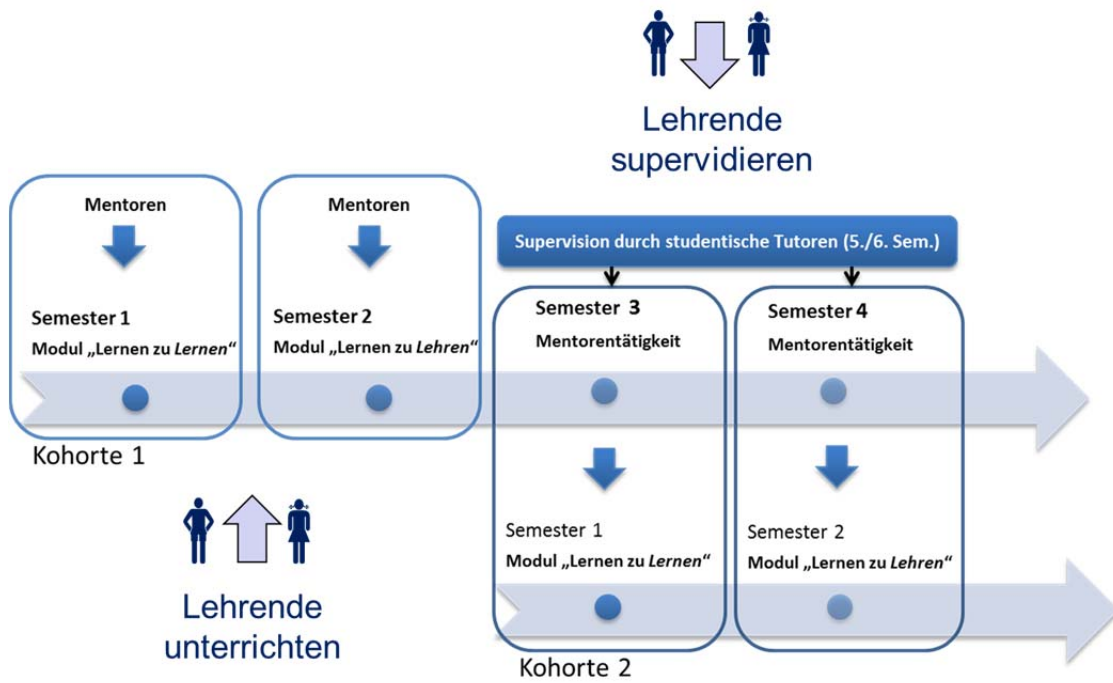


Abbildung 2. Veranschaulichung der Implementierung des Peerteaching-Konzepts in der Psychologie.

Autorenadressen

Dipl.-Psych. Jana Höhler

Goethe-Universität Frankfurt

Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie

Psychologie des Lehrens und Lernens im Erwachsenenalter

Mertonstraße 17

Fon: +49 (0)69 798 28306

j.hoehler@psych.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Holger Horz

Goethe-Universität Frankfurt

Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie

Psychologie des Lehrens und Lernens im Erwachsenenalter

Interdisziplinäres Kolleg Hochschuldidaktik - IKH

Mertonstraße 17

Fon: +49 (0)69 798 28301

horz@psych.uni-frankfurt.de

Dr. Miriam Hansen

Goethe-Universität Frankfurt

Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie

Interdisziplinäres Kolleg Hochschuldidaktik - IKH

Senckenberganlage 15

60325 Frankfurt am Main

Fon: +49 (0)69 798 22021

hansen@paed.psych.uni-frankfurt.de

Dr. Sabine Fabríz

Goethe-Universität Frankfurt
Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie
Interdisziplinäres Kolleg Hochschuldidaktik – IKH
Mertonstraße 17
60325 Frankfurt am Main
Fon: +49 (0)69 798 28323
fabriz@psych.uni-frankfurt.de

Dr. Sebastian Stehle

Goethe-Universität Frankfurt
Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie
Interdisziplinäres Kolleg Hochschuldidaktik – IKH
Senckenberganlage 15
60325 Frankfurt am Main
Fon: +49 (0)69 798 28078
stehle@psych.uni-frankfurt.de

Dipl.-Psych. Carmen Heckmann

Goethe-Universität Frankfurt
Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie
Interdisziplinäres Kolleg Hochschuldidaktik - IKH
Mertonstraße 17
60325 Frankfurt am Main
Fon: +49 (0)69 798 23259
heckmann@paed.psych.uni-frankfurt.de

Dr. Immanuel Ulrich

Goethe-Universität Frankfurt
Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie
Interdisziplinäres Kolleg Hochschuldidaktik – IKH
Mertonstraße 17
60325 Frankfurt am Main
Fon: +49 (0)69 798 28321
ulrich@psych.uni-frankfurt.de

Robert Secon

Goethe-Universität Frankfurt
Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie
Interdisziplinäres Kolleg Hochschuldidaktik – IKH
Mertonstraße 17
60325 Frankfurt am Main
Fon: +49 (0)69 798 28070
secon@paed.psych.uni-frankfurt.de