

Karl-Heinz GERHOLZ¹ (Paderborn)

Peer Learning in der Studieneingangsphase – Didaktische Gestaltung und Wirkung am Beispiel der Wirtschaftswissenschaften

Zusammenfassung

Universitäten sehen sich einer größeren Anzahl von Studienanfängerinnen und -anfängern gegenüber und haben die Herausforderung, diese für das Lernhandeln an der Universität zu sensibilisieren. Peer-Learning-Maßnahmen haben hier Potentiale, da sie auf einem aktiven und kollaborativen Lehr-/Lernverständnis basieren, was Studienanfängerinnen und -anfängern Orientierung beim Studieneinstieg geben und ihre Lernfähigkeiten fördern kann. Am Beispiel wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge soll die didaktische Gestaltung und Implementation zweier Peer-Learning-Maßnahmen vorgestellt und darauf basierend deren Wirkung auf das Lernhandeln empirisch illustriert werden. Es zeigen sich dabei Hinweise, dass die Kommunikation der Angebote, eine dezentrale Organisation sowie kohärente Implementation in einem Studienprogramm relevante Gestaltungsfaktoren darstellen.

Schlüsselwörter

Peer Learning, Studieneingangsphase, Förderung von Lernfähigkeiten

¹ E-Mail: Gerholz@wiwi.upb.de

Peer learning for first-year students – Didactic design in a business study programme

Abstract

Nowadays, the groups of students entering universities are becoming larger and more heterogeneous. This development brings with it the challenge of supporting first-year students in their new environments and fostering their learning skills. In this respect, peer learning offers possibilities based on active and collaborative learning that can help first-year students acclimate to the university setting. This paper presents a case study of two peer learning designs for first-year students in business study programmes. In addition to the instructional design and the implementation processes, the paper reports some initial empirical results concerning the effects of the relevant peer learning concepts.

Keywords

peer learning, first-year students, fostering learning skills

1 Herausforderungen der Studieneingangsphase

Die Studieneingangsphase hat eine Brückenfunktion zwischen Schule und Universität, indem eine Passung zwischen Studierenden, Studiengang und Universität hergestellt werden muss. Die Herausforderungen der Studieneingangsphase ergeben sich dabei in Abhängigkeit von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen: So ist seit einigen Jahren einerseits eine Zunahme der Zahl der Studienanfänger/innen festzustellen und andererseits zu beobachten, dass die Zielgruppen heterogener werden (vgl. u. a. DSW, 2013, 11f), was u. a. mit der Flexibilisierung des Hochschulzugangs und der Akademisierung von Bildungsprozessen zusammenhängt. Parallel zu den aktuellen Herausforderungen gilt es aber auch traditionell, Studienanfänger/innen beim Übergang von der Schule zur Hochschule zu beglei-

ten: Die Studienanfänger/innen sind mit einer neuen institutionellen Struktur konfrontiert, die neue Handlungsanforderungen an sie stellt (z. B. Orientierung im Lebensraum Hochschule, eigenverantwortliche Lebensgestaltung) und wofür sie Bewältigungsstrategien benötigen, da ansonsten die Gefahr der Orientierungslosigkeit entsteht (vgl. GERHOLZ, 2011; HUBER, 1995, S. 130f). Ein Element ist dabei die Förderung von Lernfähigkeiten, da sich universitäre Lehr-/Lernräume im Vergleich zu anderen institutionell organisierten Lernprozessen wie in Schulen durch größere Freiheitsgrade und Selbstbestimmung auszeichnen (vgl. u. a. STREBLOW & SCHIEFELE, 2006, S. 353). Studierende sollten in der Lage sein, ihr Lernhandeln aktiv und eigenverantwortlich zu gestalten (vgl. GERHOLZ, 2012, S. 61 ff.). Angebote zur Lernunterstützung in der Studieneingangsphase können dabei hilfreich sein, da sich Studienanfänger/innen so besser an ihren neuen Lern- und Lebensort Universität anpassen (vgl. HARVEY & DREW, 2006, III).

Vor dem Hintergrund der skizzierten Herausforderungen müssen die Unterstützungsangebote eine Passung für eine größere Anzahl heterogener Studienanfänger/innen bieten. Potentiale werden hierbei in der Etablierung von Peer-Learning-Arrangements – Studierende lernen von- und miteinander – gesehen. Intention des Aufsatzes ist es, neben einer kurzen Fundierung von Peer Learning (2) eine didaktische Konzeption von Peer-Learning-Elementen und deren Wirkung in der Studieneingangsphase in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen vorzustellen (3), um darauf basierend erste generalisierbare Aspekte zu diskutieren (4).

2 Peer Learning und dessen Potentiale in der Studieneingangsphase

Peer Learning ist ein Konzept, in welchem die Vermittlung von Lerninhalten aktiv und interaktiv zwischen Lernenden gestaltet wird. Lernende mit besser ausgeprägten Fähigkeiten in einem Bereich unterstützen ihre Mitlernenden bzw. Peers (vgl. TOPPING, 2005, S. 631; TOPPING & EHLI, 2001, S. 113ff). Ein Peer wird als jemand bezeichnet, der derselben sozialen Gruppe angehört (vgl. FALCHIKOV,

2001, S. 1), was somit gleichsemestrige und höhersemestrige Studierende sein können.

Aus lehr-/lerntheoretischer Perspektive bauen Peer-Learning-Ansätze u. a. auf Konzepten des kollaborativen und problembasierten Lernens auf, indem Lernen als ein aktiv konstruierender und sozialer Prozess verstanden wird. Beim Peer Learning findet eine erleichterte Interaktion und kooperative Problembearbeitung zwischen den Studierenden statt (vgl. SLAVIN, 1996; VAN DER MEER & SCOTT, 2008). Aus Sicht der sozial-kognitiven Lerntheorie wird es beim Peer Learning ermöglicht, dass die Studierenden durch die Interaktion ihre gegenseitigen Lücken erkennen und sich so unterstützen können (vgl. u. a. TOPPING & EHLI, 2001, S. 124ff). Quer gelesen bieten Peer-Learning-Arrangements die Möglichkeit, eine vertrauensvolle Lernatmosphäre zu schaffen, in der Studierende ermutigt werden, Fragen zu stellen, eigene Probleme zu thematisieren und Feedback zu geben, was gleichzeitig die Lernmotivation erhöhen und soziale Isolation vermeiden kann (vgl. u. a. TOPPING, 1996).

Vor allem in der Studieneingangsphase sind dies relevante Gestaltungsaspekte, da das Studium i. d. R. eine neue Lebensphase darstellt, die oft von Ängsten und Unsicherheit begleitet wird. Peer-Learning-Ansätze können helfen, einen Rahmen zu schaffen, in dem Lernen kooperativ gelingen kann und relevante Elemente einer Lern- und Studierfähigkeit gefördert werden. Vor dem Hintergrund der heterogenen Studierendengruppen haben Peer-Learning-Ansätze als beratungsorientierte Lehr-/Lernformen (vgl. dazu FUGE, 2013) das Potential, die Unterschiede zwischen den Studienanfängerinnen und -anfängern innerhalb der Peer-Learning-Gruppen aufzunehmen und damit die Qualität der Hochschullehre durch persönliche Betreuung zu erhöhen (vgl. WISSENSCHAFTSRAT, 2008, S. 57).

Um die Potentiale von Peer-Learning-Ansätzen in der Studieneingangsphase auszuschöpfen, bedarf es einer didaktischen Konzeption, die in Kohärenz zum Studienprogramm steht. Nachfolgend wird dies in einer Fallstudie zur didaktischen Gestaltung und Implementation zweier Peer-Learning-Maßnahmen in den Wirtschaftswissenschaften dargestellt.

3 Fallstudie: Peer Learning in der Studieneingangsphase der Wirtschaftswissenschaften²

3.1 Kontext der Studie

Den Kontext der Studie bildet die Studieneingangsphase der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften an der Universität Paderborn, an der drei unterschiedliche Bachelor-Studiengänge (u. a. Wirtschaftswissenschaften) angeboten werden. Die ersten beiden Semester dienen dem Aufbau eines Grundlagenwissens. Die Studienanfänger/innen besuchen als Pflichtmodule u. a. die ‚Grundlagen der BWL A‘ (Wintersemester) und ‚Grundlagen der BWL B‘ (Sommersemester). Beide Module werden von unterschiedlichen Hochschullehrenden aus den Teildisziplinen der Wirtschaftswissenschaften gestaltet, haben jeweils einen Umfang von 10 ECTS und können zu den universitären Großveranstaltungen gezählt werden, da sie von ca. 1.000 Studienanfängerinnen und -anfängern belegt werden.³

Für die Einführung von Peer-Learning-Angeboten in den beiden Großmodulen waren zwei Beobachtungen der Hochschullehrenden leitend: Einerseits wurde eine Überforderung der Studierenden in Bezug auf die Gestaltung ihres Lernprozesses diagnostiziert; vor allem in den Selbstlernphasen fehlten den Studierenden Strategien zur Bewältigung der Modulinhalte. Diese Beobachtung deckt sich mit empirischen Untersuchungen, wonach Bachelor-Studierende Probleme in der Lernorganisation und Konzentration angeben (vgl. BMBF, 2011, S. 19ff). Das Selbststudium wird häufig nicht wahrgenommen, was u. a. an fehlenden Begleitangeboten liegt (vgl. METZGER & SCHULMEISTER, 2011, S. 75ff). Andererseits führte die steigende Zahl von Studienanfängerinnen und -anfängern zu Ressourcenproblemen

² Die Fallstudie basiert auf Arbeiten des BMBF-Projektes OrgEniFa (Organisatorische Entwicklung in Fakultäten) (Förderkennzeichen 01PW11005), das unter der Leitung von Prof. Dr. Peter F. E. Sloane und Co-Leitung von JProf. Dr. Karl-Heinz Gerholz steht.

³ Vgl. <http://wiwi.uni-paderborn.de>

(z. B. verfügbare Zeitbudgets der Betreuung, Raumkapazitäten), was neue didaktische Konzepte erforderte, um den Studienanfängerinnen und -anfängern adäquate Lernbedingungen zu bieten.

3.2 Didaktisches Design des Peer Tutoring und Peer Coaching

Peer Tutoring

Das Peer Tutoring wurde als ein Fachkolloquium konzipiert, in welchem die Studierenden in Kleingruppen Inhalte der Vorlesungen anwenden, wiederholen und vertiefen, Verständnisfragen einbringen und klären sowie Probleme aus den Vorlesungen diskutieren und gemeinsam lösen (vgl. ZELLWEGER-MOSER et al., 2008, S. 13). Peer Tutoring stellt vor allem bei Studienanfängerinnen und -anfängern ein wichtiges Unterstützungsangebot zum Einleben in den universitären Kontext dar (vgl. u. a. WALLACE, 2003). Über die kooperative Aufgabenbearbeitung in den Peer Tutorien sollen die Studierenden im disziplinspezifischen Wissensaufbau – hier den Wirtschaftswissenschaften – unterstützt werden. Die Peer-Tutorinnen/-Tutoren sind jeweils höhersemestrige Studierende, welche bereits die Module erfolgreich absolviert haben.

Peer Coaching

Als zweites Peer-Learning-Element wurde ein Peer Coaching in den Großmodulen etabliert. Coaching stellt ein Beratungskonzept dar, bei dem die Coachin bzw. der Coach die/den Coachee in der Analyse und Lösung einer Problemsituation unterstützt, aber nicht als Entscheider/in fungiert (vgl. KÖNIG & VOLMER, 2009, S. 73ff). Coaching ist eine Hilfe zur Selbsthilfe. Das Peer Coaching wurde in Form eines Lerncoaching zur Begleitung des Selbststudiums konzipiert. Die Studierenden bekommen Lernaufgaben, die inhaltliche Bezüge zu den Modulen haben, die sie selbstständig und mit Unterstützung der Peer Coaches bearbeiten. Der Beitrag der Peer Coaches liegt schwerpunktmäßig in der Erweiterung der Lern- und Arbeitsstrategien der Studierenden sowie in der Verbesserung von deren Selbstmanagement (vgl. PALLASCH & HAMEYER, 2008, S. 113). Es geht um eine semes-

terbegleitende Lernprozessunterstützung. Die Rolle der Peer Coaches haben wie beim Peer Tutoring höhersemestrige Studierende übernommen.

Didaktische Umsetzung

Die Peer-Learning-Arrangements stellen ein optionales Lernangebot dar, d. h., die Studierenden müssen autonom entscheiden, wann sie die Unterstützung einfordern. Durch das semesterbegleitende Angebot wird eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Inhalten der Module ermöglicht, was einen höheren Lernerfolg generieren kann (vgl. SPINATH & SEIFRIED, 2012). Weiterhin wurden beide Peer-Learning-Arrangements als Form einer integrierten Förderung installiert, die für Studienanfänger/innen vorteilhaft sein kann (vgl. u. a. HARVEY & DREW, 2006, III). Beim Peer Coaching wurden die Lernaufträge mit den Inhalten der Module verbunden und die Beratung über die Peer Coaches fokussierte neben den inhaltlichen Elementen die Förderung der Lern- und Arbeitsstrategien. Schwerpunkt des Peer Tutoring bildet die inhaltliche Vertiefung und Diskussion der Vorlesungsinhalte. Im didaktischen Gesamtkonzept spiegelte das Peer Tutoring somit eine Inhaltsberatung und das Peer Coaching eine Lernprozessberatung wider. In der Beratungspraxis kann es zu anderen Akzentuierungen kommen, da das Peer Learning vom individuellen Beratungsbedarf der Studienanfänger/innen abhängig ist. Abbildung 1 visualisiert die didaktische Gesamtkonzeption der Großmodule.

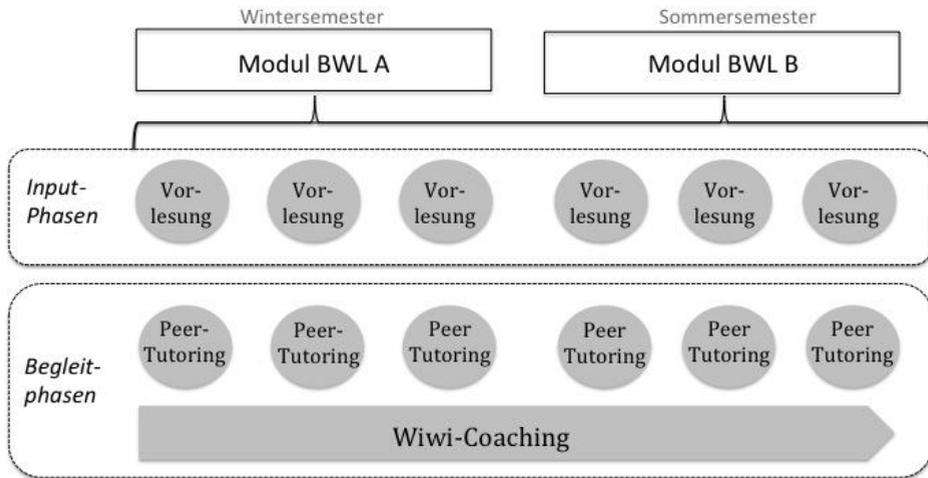


Abb. 1: Didaktische Gestaltung der Großmodule BWL A und BWL B

3.2 Implementationsprozess als Fakultätsentwicklung

Die Implementation der Peer-Learning-Elemente erforderte Maßnahmen der Fakultätsentwicklung. Ein erster Schritt war die Herstellung eines kollektiven Konsens zwischen den beteiligten Hochschullehrenden in den Großmodulen, die Peer-Learning-Elemente als begleitungsorientierte Lernangebote umzusetzen. Bei der Implementation wurde organisatorisch eine Verbindung aus dezentraler und zentraler Steuerung gewählt. Das Peer Tutoring und Peer Coaching wurde jeweils von den involvierten Hochschullehrenden bzw. Lehr- und Forschungseinheiten dezentral verantwortet. Diese wählten die Peer-Tutorinnen/-Tutoren und Peer Coaches aus und entwickelten die zu bearbeitenden Lernaufträge. Vor dem Hintergrund der Funktionsweise von Fakultäten, in denen ‚Autonomie‘ und ‚Freiheit in Lehre und Forschung‘ handlungsrelevante Muster darstellen (vgl. MUSSELIN, 2007), stellte diese dezentrale Steuerung einen gangbaren Weg der Umsetzung dar, um damit auch die beteiligten Hochschullehrenden in die didaktische Reorganisati-

on einzubinden. Die Peer Tutorien wurden jeweils verteilt über das Semester angeboten. Hierbei wurden die Studierenden in den Großmodulen in Kleingruppen aufgeteilt. Für das Peer Coaching wurde ein extra Coaching-Raum an der Fakultät installiert, in welchem die Peer Coaches zu festgelegten Beratungszeiten während des Semesters zur Verfügung stehen. Die Zeiteinteilung wurde von den Lehr- und Forschungseinheiten verantwortet.

Zentral wurde demgegenüber die Vorbereitung der Peer-Tutorinnen/-Tutoren und Peer Coaches auf ihre Beratungsaufgabe organisiert. Damit beim Peer Learning eine vertrauensvolle Atmosphäre entstehen kann, in der die Studierenden ermutigt werden, Fragen zu stellen und Probleme zu thematisieren, benötigen die Peer-Tutorinnen/-Tutoren bzw. Peer Coaches neben ihren fachlichen auch didaktischen Fähigkeiten – wie die Beobachtung und Diagnose von Lernprozessen – und sozial-kommunikative Fähigkeiten – wie Techniken der Gesprächsführung (vgl. TOPPING, 1996, S. 323ff). Die Peer-Tutorinnen/-Tutoren wurden vor Beginn des Semesters in zweitägigen Workshops auf ihre Aufgabe vorbereitet. Die Qualifizierung der Peer Coaches begann ebenfalls mit einem zweitägigen Workshop; darüber hinaus erhielten sie eine Begleitung während des Semesters.

3.3 Evaluation: empirische Illustrationen zur Wirkung des Peer Learning

Ein Ziel der Peer-Learning-Maßnahmen besteht darin, die Studienanfänger/innen in den Großmodulen für das Lernhandeln an der Universität zu sensibilisieren und ihre Lern- und Arbeitsstrategien zu fördern. Für die Beschreibung des Lernhandelns und die Einflüsse des Peer Learning wurde eine schriftliche Befragung zu zwei Erhebungszeitpunkten vorgenommen (zwei Monate nach Beginn des Moduls ‚BWL A‘ im Wintersemester (t_0) und am Ende des Moduls ‚BWL B‘ im Sommersemester (t_1)).⁴ Hierfür wurde der LIST (Inventar zur Erfassung von Lernstrategien

⁴ Es handelt sich hierbei nicht um ein Prä-Post-Gruppen-Design, da auch der Wechsel in der Nutzung der Peer-Learning-Arrangements zwischen dem Wintersemester und Som-

im Studium) (vgl. WILD & SCHIEFELE, 1994) auf die Begleitphasen der Module BWL A und BWL B adaptiert. Von den Befragten, welche zu beiden Zeitpunkten teilgenommen haben (n=147, Rücklaufquote 15 %), ist das Durchschnittsalter 22,32 Jahre (SD = 1,82) und die weiblichen Studierenden waren überrepräsentiert (w = 77 %).

Nutzung der Peer-Learning-Angebote

Die Studierenden wurden u. a. gefragt, ob sie das Peer Tutoring bzw. Peer Coaching geringer (kein bis einmaliger Besuch) oder häufiger (dreimaliger Besuch bis ‚immer besucht‘) genutzt haben (s. Tab. 1).

		t ₀	t ₁
Peer Tutoring (n = 145)	häufige Nutzung	94 % (n=136)	97 % (n=140)
	geringe Nutzung	6 % (n=9)	3 % (n=5)
Peer Coaching (n = 147)	häufige Nutzung	6 % (n=9)	29 % (n=42)
	geringe Nutzung	94 % (n=135)	71 % (n=105)

Tab. 1: Nutzung der Peer-Learning-Arrangements in t₀ und t₁

Während das Peer Tutoring bereits im Wintersemester von 94 % der Befragten genutzt wird, wird das Peer Coaching nur von 6 % der Befragten genutzt. Es zeigt sich aber ein signifikanter Anstieg der Nutzung des Peer Coaching vom Winter zum Sommersemester von 6 % auf 29 % ($F(1,143) = 27,86, p > .0001, \eta^2 = .163$). Die stärkere Nutzung des Peer Tutoring kann darin begründet liegen, dass (Peer) Tutorien bereits eine längere Tradition besitzen und auch bei Studienanfängerinnen und -anfängern eher bekannt sind, während das Peer Coaching eine neue Form der Lernbegleitung darstellt.

mersemester erfasst werden sollte. Eine Drei-Punkt-Erhebung war aufgrund der organisatorischen Rahmenbedingungen nicht gegeben.

Wirkung auf die Lernstrategien

In den Befragungen wurden die kognitiven Lernstrategien auf den Skalen Organisations-, Zusammenhangs- und Wiederholungsstrategien erhoben. Die interne Konsistenz der Skalen ist mit $\alpha = .66$ (Wiederholung t_1) bis $\alpha = .79$ (Zusammenhänge t_1) zufriedenstellend. In Tabelle 2 werden die Werte zu den kognitiven Lernstrategien für die Gruppen von Studierenden angegeben, die das Peer Coaching gering genutzt haben bzw. einen Wechsel in der Nutzung von ‚gering‘ auf ‚häufig‘ vorgenommen haben.⁵

Skala	Nutzung	n	t ₀		t ₁	
			MW	SD	MW	SD
Organisation	gering t ₀ – gering t ₁	99	3,99	0,84	4,27	0,82
	gering t ₀ – häufig t ₁	36	4,37	0,83	4,40	0,78
Zusammenhang	gering t ₀ – gering t ₁	99	3,26	0,87	3,25	0,85
	gering t ₀ – häufig t ₁	36	3,50	0,83	3,67	0,75
Wiederholung	gering t ₀ – gering t ₁	99	3,47	0,85	3,71	0,77
	gering t ₀ – häufig t ₁	36	3,62	0,90	4,09	0,78

Tab. 2: Deskriptive Ergebnisse der kognitiven Strategien auf einer sechspoligen Likert-Skala (höhere Mittelwerte implizieren höhere Ausprägungen)

Deskriptiv zeigt sich, dass diejenige Gruppe, welche das Peer Coaching nach zunächst geringer Nutzung häufig nutzt, auch öfter kognitive Lernstrategien anwendet als diejenige Gruppe, welche das Peer Coaching nur gering nutzt. Es zeigen sich hier in einer Varianzanalyse mit Messwiederholung signifikante Haupteffekte bei Zusammenhang ($F(1,133) = 5,486, p < .05, \eta^2 = .04$) sowie bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 %-10 % bei Organisation ($F(1,133) = 3,393, p < .1, \eta^2 =$

⁵ Aufgrund der Verteilung der Fallzahlen hinsichtlich der Nutzung des Peer Tutoring werden in Tabelle 2 nur die Werte der kognitiven Strategien angegeben.

.025) und Wiederholung ($F(1,133) = 3,835, p < .1, \eta^2 = .028$). Bei allen Gruppen ist deskriptiv über die Zeit – bis auf Zusammenhang – ein Anstieg der Nutzung von Lernstrategien festzuhalten, wenngleich sich hier nur ein signifikanter Zeiteffekt bei Wiederholung ($F(1,133) = 15,63,46, p < .0001, \eta^2 = .105$) ergibt.

Zusammenführung der empirischen Hinweise

Die empirischen Illustrationen zeigen auf, dass das Peer Coaching im Vergleich zum Peer Tutoring nur gering genutzt wird bzw. eine geringe Zunahme der Nutzung im Studienverlauf zu beobachten ist. Hinsichtlich der Wirkung des Peer Coaching geben die empirischen Analysen Hinweise, dass diejenigen Studierenden, welche Lernstrategien bereits vermehrt anwenden, auch das Peer Coaching häufig in Anspruch nehmen. Es ergibt sich dabei die Vermutung eines ‚Matthäus-Effektes‘, indem die Studierenden, welche bereits Lernstrategien zur Regulation ihres Lernhandelns anwenden, auch die Peer-Beratung stärker in Anspruch nehmen.⁶

4 Gestaltungsaspekte beim Peer Learning

Auf der Mikroebene zeigt sich, dass sich die Nutzung der Peer-Learning-Angebote divergent ausgestaltete. Die geringe Nutzung des Peer Coaching – v. a. zu Studienbeginn – kann damit zusammenhängen, dass Studierende Schwellen zur Nutzung neuer Angebote überwinden müssen. Die Erfahrungen in der Implementation zeigen, dass die Studierenden häufig verbalisierten, dass ihnen die Zeit und Motivation fehlt, die Angebote wahrzunehmen, aber genau Fähigkeiten der Organisation und Motivation insbesondere durch das Peer Coaching gefördert werden sollen.

⁶ Die Belastbarkeit des Befundes ist vor dem Hintergrund der Limitationen der Studie einzuordnen, da u. a. mit Selbstauskünften der Studierenden gearbeitet wurde und die Qualität der Nutzung von Lernstrategien tiefer zu untersuchen ist. Im Rahmen der Evaluation wurden weitere Daten erhoben, u. a. zur wahrgenommenen sozialen Einbindung der Studierenden, die aktuell ausgewertet werden.

Vor dem Hintergrund des Matthäus-Effektes kann eine zielgruppenspezifische Kommunikation der Intention der Peer-Learning-Maßnahmen sinnvoll sein, indem diejenigen Studierenden, welche Lernstrategien nur gering nutzen, auch problemorientierter auf die Potentiale des Peer Coaching hingewiesen werden.

Auf der Mesoebene geht es um Aspekte der Studienganggestaltung. Hierbei ist die Kohärenz in der Binnenstruktur der Module zu beachten. Prüfungsformen beeinflussen das Lernen der Studierenden. Angebote wie das Peer Coaching, welches eine kollaborative und aktive Lernform darstellt, können ihre Wirkung besser entfalten, wenn auch die Prüfungsformate dazu kohärent sind und nicht nur auf einer Reproduktion der fachlichen Inhalte basieren (vgl. TOPPING, 2005, S. 635). Ein Grund für die geringe Nutzung des Peer Coaching kann darin liegen, dass sich in den betrachteten Modulen die Prüfungsformen nicht verändert haben und somit die Passung zwischen Lernzielen, Methodik und Prüfungsform nur bedingt erreicht wird (vgl. dazu BIGGS & TANG, 2007, S. 50ff). Allgemein besteht hierbei die Herausforderung, für größere Studierendengruppen adäquate und gleichzeitig ressourcenschonende Prüfungsformate zu entwickeln.

Aus organisatorischer Sicht kann auf Basis der vorgestellten Fallstudie festgehalten werden, dass es gelungen ist, in universitären Großmodulen mit ca. 1.000 Studierenden Peer-Learning-Angebote nachhaltig und langfristig in die Studieneingangsphase einzubetten, was u. a. auf die dezentrale Steuerung zurückgeführt werden kann, da somit die Autonomie in der Gestaltung der Lehre seitens der Hochschullehrenden erhalten bleibt.

5 Literaturverzeichnis

Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

DSW (2013). *20. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerkes*.

http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20_hauptbericht_gesamt.pdf, Stand vom 20. Juli 2014.

- Falchikov, N.** (2001). *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*. London u. a.: RoutledgeFalmer.
- Fuge, J.** (2012). Zur Konzeption und Anwendung beratungsorientierter Lehr-/Lernformen in der akademischen Ausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109(3), 374-398.
- Gerholz, K.-H.** (2012). Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule fördern – Lernkulturen gestalten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(3), 60-73.
- Gerholz, K.-H.** (2011). Übergangsforschung zu universitären Transitionen. In T. Bals, H. Hinrichs, M. Ebbinghaus & R. Tenberg (Hrsg.), *Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten: Potentiale erkennen – Chancen nutzen* (S. 404-413). Paderborn: Eusl.
- Harvey, L. & Drew, S.** (2006). *The First-Year Experience: A review of literature for the Higher Education Academy*. London: The Higher Education Academy.
- Huber, L.** (1995). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Bd. 10). Stuttgart, Dresden: Klett-Cotta.
- König, E. & Volmer, G.** (2009). *Handbuch systemisches Coaching. Für Führungskräfte, Berater und Trainer*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Metzger, C. & Schulmeister, R.** (2011). Die tatsächliche Workload im Bachelorstudium. Eine empirische Untersuchung durch Zeitbudget-Analysen. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis* (S. 68-78). CHE Arbeitspapier Nr. 148.
- Musselin, C.** (2007). Are Universities Specific Organisations? In G. Krücken, A. Kosmützky & M. Torka (Hrsg.), *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions* (S. 63-84). Bielefeld: transcript.
- Pallasch, W. & Hameyer, U.** (2008). *Lerncoaching*. Weinheim u. a.: Juventa.
- Slavin, R. E.** (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43-69.

- Spinath, B. & Seifried, E.** (2012). Forschendes Lehren: Kontinuierliche Verbesserung einer Vorlesung. In M. Krämer, S. Dutke & J. Barenberg (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IX* (S. 171-180). Aachen: Shaker.
- Streblow, L. & Schiefele, U.** (2006). Lernstrategien im Studium. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 352-364). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Topping, K. J.** (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Topping, K. J.** (1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature. *Higher Education*, 32(3), 321-345.
- Topping, K. J. & Ehly S. W.** (2001). Peer Assisted Learning: A Framework for Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12, 113-132.
- Van der Meer, J. & Scott, C.** (2008). Shifting the Balance in First-Year Learning Support: from Staff Instruction to Peer- Learning Primacy. *Journal of Peer Learning*, 1(1), 2008, 70-79.
- Wallace, J.** (2003). *Supporting the First Year Experience*. York: LTSN Generic Centre.
- 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.
- Wissenschaftsrat** (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf>, Stand vom 24. November 2012.
- Zellweger-Moser, F., Meier, C., Jenert, T. & Euler, D.** (2008). *Selbststudium konsistent gestalten: Lernziele-Methoden-Prüfung*. Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.

Autor



JProf. Dr. Karl-Heinz GERHOLZ || Juniorprofessur Wirtschaftspädagogik, insb. Hochschuldidaktik und -entwicklung, Universität Paderborn || Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn

<https://wiwi.uni-paderborn.de/departement5/juniorprofessur-jun-prof-dr-karl-heinz-gerholz/>

Gerholz@wiwi.upb.de