



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Der Effekt von CBM auf die Selbsteinschätzung
studienrelevanter Kompetenzen – Eine Follow-up
Untersuchung der Kohorte Wintersemester 2007/08

Verfasserin

Yvonne Klob

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Dezember 2010

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alfred Schabmann

Danksagung

Ich möchte mich zuallererst bei meinen Eltern bedanken, die mir das Studium der Psychologie an der Universität Wien ermöglicht haben. Ein großer Dank gebührt auch dem Betreuungsteam dieser Arbeit, Frau Mag. Birgit Leidenfrost, Frau Mag. Barbara Strassnig und insbesondere Herrn ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alfred Schabmann, die mir für Fragen jederzeit zur Seite standen und mich mit ihrem wissenschaftlichen Know-How unterstützten. Zuletzt möchte ich mich bei meinem Mann Bernhard Klob bedanken, der mich das ganze Studium hindurch liebevoll begleitet hat und nie müde wurde, mich zu motivieren, wann immer ich nach Unterstützung suchte.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	9
2. Theoretischer Teil.....	11
2.1. Zum Verständnis von Mentoring in der Forschung.....	11
2.1.1. Definition von Mentoring.....	11
2.1.2. Popularität von Mentoring.....	12
2.1.3. Untergliederung des Mentoring Konzepts	13
2.1.4. Interpretationsvielfalt in der Wissenschaft	14
2.2. Programmeffekte.....	16
2.2.1. Zum (subjektiven) Verständnis von „Effektivität“	16
2.2.2. Programmevaluation und Erfolgsbewertung.....	17
2.2.3. Mentorship Outcomes	20
2.3. Peer Mentoring an Universitäten.....	21
2.3.1. Begriffsbestimmung.....	21
2.3.2. Student Mentors als Unterstützung für Lehrende	22
2.3.3. Vorteile von Peer Mentoring	22
2.3.4. Evaluation von Peer Mentoring Programmen	23
2.4. Voraussetzungen für das Hochschulstudium	25
2.4.1. Schlüsselkompetenzen und Anforderungen	25
2.4.2. Studienbeginn und Studienabbruch.....	28
2.4.3. Die Vermittlung von Basiskompetenzen	31
2.4.4. Teamarbeit	31
2.4.5. Zeitmanagement.....	34
2.4.6. Wissensmanagement	39
2.5. Unterstützung zu Studienbeginn	41
2.6. Das CBM Projekt der Universität Wien	42
2.6.1. Programmcharakteristika.....	42
2.6.2. Inhalte des CBM Programms.....	43
2.7. Probleme bei der Beurteilung der Programmeffektivität.....	44

2.7.1. Operationalisierungsprobleme.....	44
2.7.2. Datenerhebung, relevante Kriterien und Auswertungsdesign.....	46
2.7.3. Empfehlungen für die Evaluation.....	48
2.7.4. Kritik an bisherigen Studien.....	49
2.8. Zusammenfassung.....	50
2.9. Zielsetzungen und Fragestellungen	51
2.9.1. Zielsetzungen	51
2.9.2. Fragestellungen.....	51
2.9.2.1. CBM Teilnahme und Kompetenzbewusstsein im Studium.....	51
2.9.2.2. Der Vergleich von Teilnehmern und Nichtteilnehmern	52
3. Empirischer Teil.....	55
3.1. Methode.....	55
3.1.1. Untersuchungsplan und Stichprobe.....	55
3.1.2. Erhebungsinstrument	56
3.1.2.1. Prätest und Posttest im Wintersemester 2007/2008.....	57
3.1.2.2. Die aktuelle Studie: Der Posttest 2 im Sommersemester 2009.....	58
3.2. Untersuchung.....	62
3.2.1. Untersuchungsdurchführung	62
3.2.2. Auswertungsverfahren.....	63
3.3 Ergebnisse	64
3.3.1 Stichprobenbeschreibung.....	64
3.3.2 Deskriptive Darstellung der Untersuchungsergebnisse	65
3.3.2.1. Die Selbstbeschreibung der Gruppen in den Kompetenzskalen.....	68
3.3.2.2. Die Bewertung des Programmnutzens und der Mentoren	69
3.3.3. Beantwortung der Fragestellungen.....	69
3.3.3.1 Unterschiede in den Basiskompetenzen der CBM Teilnehmer über die Erhebungszeitpunkte	70
3.3.3.2 Unterschiede in den Basiskompetenzen bei CBM und -CBM Teilnehmern	75
4. Diskussion	79

4.1. Methodik, Operationalisierung und Kausalität.....	79
4.2. Wechselnde Anforderungen an Basiskompetenzen im Studienverlauf.....	81
4.3. Rückschlüsse aus der Follow-up Erhebung	82
4.4. Selbsteinschätzung und Schwierigkeitswahrnehmung im Gruppenvergleich.	83
4.5 Wissensmanagement.....	85
4.6. Schlussfolgerungen und Implikationen für die Praxis.....	85
5. Zusammenfassung	87
Literaturverzeichnis.....	89
Anhang	103
Fragebogen CBM-Teilnehmer.....	103
Fragebogen CBM-Nichtteilnehmer.....	111
Abstract	117
Curriculum Vitae.....	119

1. Einleitung

Das erste Studienjahr wird von vielen Anfängern als kritische Phase erlebt. Diese Zeit ist oft entscheidend für den Verbleib an der Universität und den weiteren Studienverlauf (Reason, Terenzini & Domingo, 2006). Auch Studierende mit aktivem Engagement für das Studium verfügen nicht von vornherein über so genannte „Study Skills“ oder studienrelevante Basiskompetenzen, um den Anforderungen an Hochschulen gerecht zu werden (Bender, 2001).

Studierende sind beim Eintritt ins Universitätsleben oft überfordert und erleben Symptome von Depression und Stress (Dyson & Renk, 2006). Zahlreiche Forschungsarbeiten reflektieren die Bemühungen der Universitäten, Programme zur Verbesserung der Studiensituation und zur Vermeidung früher Studienabbrüche durch die Vermittlung von „Study Skills“ zu erstellen und zu evaluieren (Arco, Fernández, Espín & Castro, 2006; Bender, 1997; Carlstrom et al., 2004; Leidenfrost, Strassnig, Schabmann & Carbon, 2009).

Für den Fachbereich Psychologie an der Universität Wien ergeben sich – obwohl die Zugangsbedingungen verschärft wurden - durch die Vielzahl der Studenten¹ und die hohe Belastung der Lehrenden infolge unausgewogener Betreuungsverhältnisse lange Studiendauern, sinkende Zufriedenheit und schlechte Studienerfolge (Schneider, 2005; Leidenfrost et al., 2009). In Zeiten der Ressourcenknappheit (Schneider, 2005) und wegen der steigenden Zahl Studierender leidet unter Umständen auch die Qualität der Lehre (Bargel, Müßig-Trapp & Willige, 2007).

Mit dem Projekt Cascaded Blended Mentoring (CBM) hat die Fakultät für Psychologie der Universität Wien einen deutlichen Akzent auf aktive Bemühungen um eine Verbesserung der Situation sowohl für Studierende als auch für die Lehrenden gesetzt. Ein formalisiertes und strukturiertes Programm mit klaren Zielsetzungen und Rahmenbedingungen soll zur besseren Beratung der Studienanfänger in Form von Orientierungswissen beitragen. Die Lehrenden werden durch Einbeziehung von ausgebildeten Peer Mentoren entlastet und die

¹ Zur besseren Lesbarkeit gilt die im Fließtext verwendete männliche Form für beide Geschlechter.

Programminhalte sollen zum Erwerb von metafachlichen Kompetenzen als Basis für den Studienerfolg beitragen (Leidenfrost et al., 2009).

Mentoring Programme werden in der Literatur als probates Mittel zum Kompetenzerwerb und zur psychosozialen Unterstützung beschrieben und finden im akademischen Kontext breite Anwendung (Allen & Eby, 2003; T. A. Campbell & D. E. Campbell, 1997; Ehrlich, Hansford & Tennent, 2004; Healy & Welchert, 1990; W. B. Johnson, 2008; Waters, 2003).

Eine Fülle an wissenschaftlicher Literatur beschreibt die Effektivität von Mentoring Programmen durch qualitative und quantitative Darstellung der interessierenden Kriterien. Die spezifischen Inhalte dieser Programme finden dabei jedoch kaum Erwähnung. Deshalb ist es Ziel der vorliegenden Arbeit, das CBM Projekt anhand der Modulinhalte Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement im Rahmen einer Follow-up Studie der Kohorte 2007 zu evaluieren. Der Programmeffekt als Resultat des Kompetenzerwerbs zu Studienbeginn soll durch die Selbsteinschätzung der Studierenden über drei Messzeitpunkte erfasst werden.

2. Theoretischer Teil

2.1. Zum Verständnis von Mentoring in der Forschung

2.1.1. Definition von Mentoring

Der Begriff „Mentor“ taucht zuerst in der griechischen Mythologie auf. Odysseus, der in den Krieg zog, vertraute seinem Freund Mentor für die Zeit seiner Abwesenheit die Ausbildung seines Sohnes Telemachos an. Die Göttin Athene, verkleidet als Mentor, übernahm dessen Rolle und begleitete Telemachos während seines Heranreifens. In der Gestalt des älteren und erfahrenen Mentor war Athene für Telemachos dabei Ratgeber und Rollenvorbild.

Das französische Wort „Protégé“ stammt ursprünglich aus dem Lateinischen und ist vom Verb „protegere“, das bedeutet „jemanden schützen“, abgeleitet.

Die wesentlichen Aufgaben des Schützens, Förderns und Begleitens, die das Konzept des Mentoring umranden, sind in der Historie von damals bis heute gleich geblieben. Fünf Grundfunktionen sollen eine Mentoring Beziehung charakterisieren, nämlich Lehren, Fördern, Anleiten, moralische Unterstützung und Sozialisierung innerhalb der Organisation (D. J. Levinson, Darrow, Klein, M. H. Levinson & McKee, 1978).

Jacobi (1991) war einer der ersten Forscher, der das Fehlen einer einheitlichen Begriffsdefinition kritisierte. Weil nur unscharf umrissen war, was unter Mentoring zu verstehen ist, bestanden erhebliche Konzeptmängel beim Versuch der Umsetzung von Programmideen in die Praxis. In der Wissenschaft erfolgten kaum Bemühungen um theoretische Fundierung und die beim Mentoring Prozess beteiligten Rollen blieben nach Prüfung der bisher vorliegenden Studien unberücksichtigt (Jacobi, 1991).

Anstelle von Versuchen, eine Theorie auf breiter Basis zu formulieren, entwickelte sich in den verschiedenen Fachgebieten ein zunehmend heterogenes Verständnis von Mentoring. Nach Bozeman und Feeney (2007) scheiterte die Theorienbildung an der unterschiedlichen sozialen und praktischen Relevanz für verschiedene Kontexte. Forschungsgegenstand war nicht Mentoring an sich, sondern es waren nur einzelne Aspekte von Interesse. In der Praxis wird Mentoring bis heute je nach Kontext, in

dem ein Programm Anwendung findet, anders interpretiert. Die wissenschaftliche Recherche zum Begriff zeigt in häufig genutzten Datenbanken (Metalib, PsychINFO, Psynindex, ISI Web of Knowledge) eine Gliederung nach Formen und Funktionsbereichen. Die analytische Begriffsbestimmung variiert (C. D. Campbell, 2008; Forehand, 2008; W. B. Johnson, Rose & Schlosser, 2008) und trotz zunehmendem Interesse an wissenschaftlichen Studien existiert noch keine allgemein akzeptierte Theorie zum Bereich Mentoring (Crisp & Cruz, 2009). Einige wenige Autoren versuchten, das Konstrukt mit Aspekten aus der Lern-, Sozial- und Entwicklungspsychologie zu erklären (Jacobi, 1991; Kram, 1985; D. J. Levinson et al., 1978). In Publikationen variieren verschiedene Arbeitsdefinitionen je nach Anwendungskontext und lassen sich kaum verallgemeinern (Bozeman & Feeney, 2007; Eby, Rhodes & Allen, 2008). Dass es sich um ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen spezifischen Personen in ihrem jeweiligen sozialen Milieu handelt, nennen Bearman, Blake-Beard, Hunt und Crosby (2008) als Grund für das Fehlen eines einheitlichen Begriffsverständnisses in der wissenschaftlichen Forschung.

2.1.2. Popularität von Mentoring

Die praktische Umsetzung des Mentoring Konzepts erfolgte zuerst im Management Bereich. Krams Untersuchungen zum Verhaltenstraining in Organisationen erzielten breite Aufmerksamkeit. Kram (1985) wollte zeigen, dass neben Fachwissen auch psychosoziale Variablen zum beruflichen Erfolg beitragen, die durch einen Mentor erkannt und gefördert werden konnten. Auch Banduras soziale Lerntheorie und besonders seine Erkenntnisse zu Lernen am Modell und Verstärkung durch konstruktives Feedback wurden für das Training interpersonaler Kompetenzen erkannt (Bandura, 1977, 1997; Noe, 1988).

In den 80-er Jahren wurde die Mentoring Idee im Zuge der Schulreformen populär. Mit staatlicher Förderung versuchte man in den USA, an Hochschulen und Colleges die Qualität des Unterrichts durch Mentoring Programme zu verbessern. Dadurch sollten Lehrende entlastet und Studierende besser unterstützt werden (Healy & Welchert, 1990).

Viele Autoren führen die heutige Popularität des Konzepts auf Daniel J. Levinson (1978) zurück, der vor über 30 Jahren in seiner qualitativen Studie zur Entwicklung

über die Lebensspanne die Idee einer begleitenden Leitfigur für junge Erwachsene nach ihrer Ablösung vom Elternhaus favorisierte (Allen, Eby, Poteet, Lentz & Lima, 2004; Eby, Rhodes et al., 2008; Johnson, 2008; Kammeyer-Mueller & Judge, 2007; D. J. Levinson, 1986; Young & Perrewé, 2000).

2.1.3. Untergliederung des Mentoring Konzepts

Eine Fülle von Untersuchungen vor allem in den letzten fünf Jahren führte zur Untergliederung des Konzepts je nach Ausrichtung des Forschungsinteresses.

Die primäre Unterscheidung erfolgt nach dem Kontext und bezieht sich auf die drei Hauptbereiche Wirtschaft, Erziehung und Bildung, in denen Mentoring praktisch umgesetzt wird. In der Fachliteratur findet man deshalb Studien zu Mentoring im wirtschaftlichen oder im akademischen Setting und Mentoring bei Jugendlichen. Je nach Anwendungsbereich wird Mentoring dabei unterschiedlich verstanden (Kram & Isabella, 1985) und auch die Zielsetzungen der Programme variieren:

Mentoring in der Wirtschaft zielt auf die Ausbildung professioneller Kompetenzen und Karriereförderung ab (Lockwood, Evans & Eby, 2008; Kram, 1985). An Universitäten und weiterbildenden höheren Schulen findet ebenfalls Kompetenztraining statt. Der wissenschaftliche Nachwuchs soll langfristig gefördert werden und für Studienanfänger kommen Mentoring Programme zur Prävention von Eingangsschwierigkeiten zum Einsatz (Eby, Rhodes et al., 2008; W.B. Johnson, Rose & Schlosser, 2008; Lockwood et al. 2008). Mentoring bei Jugendlichen ist dagegen meist darauf ausgerichtet, Kinder mit gegebenem Risiko eines schwierigen Entwicklungsverlaufes zu beraten und sie psychologisch beim Erreichen von Zielen zu unterstützen (Keller, 2008; Lockwood et al., 2008).

Mit Kram (1985) wurden die zwei Hauptfunktionsbereiche von Mentoring definiert, nämlich psychosoziale Unterstützung und Karriereförderung (Allen et al., 2004; Eby, Rhodes et al., 2008; Kammeyer-Mueller & Judge, 2007; Richard, Ismail, Bhuian & Taylor, 2008).

Wenn Mentoring rein zufällig stattfindet und das „Matching“ - der Prozess des Zusammenfindens von Mentor und Protégé - aufgrund von gegenseitiger Sympathie und Ähnlichkeit erfolgt, wird dies als „informales“ Mentoring bezeichnet.

Ein „formales“ Mentoring Programm folgt im Gegensatz dazu im Aufbau und Ablauf bereits zuvor festgelegten Regeln. Bei der Passung von Mentor und Protégé werden Persönlichkeitsvariablen ignoriert und die Zuordnung erfolgt nach definierten Kriterien (W. B. Johnson et al., 2008).

Wenn Mentoring im Rahmen gegenseitiger Unterstützung zwischen gleichrangigen Personen erfolgt, findet man in der Literatur den Begriff „Peer Mentoring“.

Die Beziehung kann rein passiv sein, indem der Protégé beobachtet und der Mentor als Rollenmodell Vorbildfunktion ausübt. Ein aktives Verhältnis beruht auf direktem Kontakt, wobei der Mentor als Ratgeber, Coach oder Lehrer theoretische Anleitung und instrumentelle Hilfestellung bietet (Eby, Rhodes et al, 2008; Ensher, Heun & Blanchard, 2002).

2.1.4. Interpretationsvielfalt in der Wissenschaft

Bei den verschiedenen Definitionen fällt auf, dass die frühe Literatur den Mentor vorwiegend als ältere und erfahrenere Person beschreibt, während die neuere Forschung auch rein freundschaftliche Verhältnisse zwischen Gleichaltrigen in die Definition miteinbezieht. Um die Heterogenität im Begriffsverständnis zu verdeutlichen, werden nachfolgend Inhalte aus häufig zitierten Definitionsversuchen wiedergegeben:

Kram und Isabella (1985) betonen das emotionale Verhältnis beider Parteien und gehen von gegenseitigem Nutzen aus. Die Autorinnen vernachlässigen Altersunterschiede und sehen in Peer Mentoring einen bedeutsamen Einflussfaktor auf die weitere Entwicklung von Protégés.

Nach Yamamoto (1988) beinhaltet jede Form des Lehrens das Element des Mentoring. Ein Mentor begleitet seinen Protégé während dessen Entwicklung von Selbstwert, Ich-Identität und fachübergreifenden Kompetenzen. Durch eigene Erfahrungen und gesammeltes Wissen erweitert er die Perspektiven des Protégés und verhilft ihm zur Ausbildung einer eigenen kritischen Weltanschauung.

Mehr allgemein beschreiben Healy und Welchert (1990) Mentoring als einen Prozess, der auf Gegenseitigkeit und Identitätstransfusion beider Parteien beruht.

Aagard und Hauer (2000) sehen Mentoring als Kernelement in der Nachwuchsförderung. Nach ihrer Vorstellung übernimmt ein älterer Mentor weit mehr als die Funktion eines Vorbildes oder Rollenmodells. Er fördert die Ausbildung seines Schützlings aktiv durch Diskussion von Zielvorstellungen, gemeinsames Auffinden von Schwächen und Unterstützung auch in persönlichen Belangen. Ziel der intensiven Betreuung ist eine umfassende Kompetenzerweiterung des Protégés, damit zukünftige Anforderungen und Aufgaben ohne Schwierigkeiten alleine bewältigt werden können.

W. B. Johnson (2002) betrachtet ebenfalls das Verhältnis zwischen einem älteren und erfahrenen Mentor, der für seinen jüngeren Protégé jedoch mehr passiv als Führer, Rollenmodell, Lehrer und Sponsor agiert.

Im akademischen Kontext hat nach W. B. Johnson (2008) der Mentor stets die hierarchisch höhere Position inne. Neben seiner Funktion als Rollenvorbild fördert er durch Schaffung einer stabilen Umwelt die Karriere und die soziale Entwicklung und unterstützt den Protégé bei der Identitätsfindung.

Eby, Rhodes et al. (2008) trennen den Begriff des Mentors klar von dem des Ratgebers, Rollenmodells, Lehrers oder Coaches.

Den gesammelten Definitionen ist gemeinsam, dass es sich bei Mentoring um einen Entwicklungsprozess zwischen einem erfahrenen Mentor und seinem Protégé handelt. Die Beziehung ist auf Wissenserwerb und psychosoziale Unterstützung ausgerichtet (Bearman, Blake-Beard, Hunt & Crosby, 2008; Eby, Allen, Evans, Ng & DuBois, 2008; Eby, Rhodes et al., 2008; Forehand, 2008; Jacobi, 1991; W. B. Johnson et al., 2008; Kram, 1985). Im Sinne des lebenslangen Lernens mit fluktuierenden Anforderungen und wechselnden Rollenübernahmen ist es immer Ziel, den Protégé mit denjenigen Kompetenzen auszustatten, die eine selbstständige Anpassung an unterschiedliche Rahmenbedingungen ermöglichen (Kram, 1985; Savickas, 2008).

2.2. Programmeffekte

2.2.1. Zum (subjektiven) Verständnis von „Effektivität“

In ihrer 2006 gegründeten Task Force mit dem zentralen Ziel der Unterstützung angehender Psychologen durch ältere Kollegen, sieht die APA (American Psychological Association) Mentoring als integralen Part der Psychologieausbildung. Das im selben Jahr generierte Manual „Introduction on Mentoring“ ist als Leitfaden für die Entwicklung, Zielsetzung und Effektivitätsabschätzung von Mentoring Programmen zur klareren Kommunikation und besseren Vernetzung innerhalb verschiedener Organisationsstrukturen konzipiert. Da Langzeitstudien fehlen und Mentoring wie zuvor beschrieben eine breite und flexible Deutung erfährt, sind auch im APA Leitfaden keine theoretischen Überlegungen oder valide Kriterien zur Messung objektiver Effekte von Mentoring Programmen berücksichtigt. Der Anwender findet eine rein deskriptive Auflistung von Kriterien zur Abschätzung der Programmeffektivität ohne Berücksichtigung bereits gefundener Resultate aus der Literatur. Nach Ansichten der Fachgesellschaft steigern demnach in effektiven Programmen Mentoren die Kompetenzen von Protégés durch individuelle Führung, psychosoziale Unterstützung und Förderung von Professionalität. Der Mentor, in abstrakter Vorstellungsweise eine Art Navigationsinstrument, charakterisiert sich durch Fachwissen und soziale Kompetenz. Er ist in das Netzwerk einer Organisation eingebunden, in das er den Protégé mit aufnimmt. Um den Kriterien einer erfolgsversprechenden Beziehung gerecht zu werden, orientiert sich ein guter Mentor laufend an den aktuellen Bedürfnissen des Protégés und bietet flexibel Herausforderung, emotionalen Halt und Schutz (Henderson Daniel et al., 2006).

Für die konkrete Realisierung eines „effektiven Programmes“ steht dem Projektplaner allerdings nur sein subjektiver Bewertungsmaßstab zur Verfügung – Zeitangaben, Angaben zur Kontakthäufigkeit und inhaltliche Maßstäbe fehlen in den Richtlinien der APA.

Ähnlich wie Henderson Daniel et al. (2006) sehen auch Green und Hawley (2009) Mentoring Programme dann als effektiv an, wenn der Protégé nicht nur bei Anfangsschwierigkeiten Hilfestellung erfährt, sondern in weiterer Folge auch die kontinuierliche Begleitung hin zur Ausbildung professioneller Identität erfolgt. Ein

guter Mentor muss dem Protégé sowohl im Berufsleben als auch auf persönlicher Ebene Verständnis entgegenbringen können. Der Protégé soll die Sicherheit haben, mit seinem Mentor Erfolge, aber auch Fehler teilen zu können.

Ein genaues Verständnis von Effektivität kann jedoch nur ex post aufgrund von Langzeitstudien erfolgen, wenn festgestellt wird, ob die gesetzten Kriterien erreicht wurden und messbare Wirkresultate vorliegen. Für den Bereich Mentoring existieren bislang kaum Befunde aus Langzeitstudien, deren Ergebnisse so weit generalisierbar sind, um daraus prüfbare Kriterien zur Programmeffektivität formulieren zu können. Wenn sich Institutionen zur Formulierung von Zielerreichungskriterien nur an deskriptiven Richtlinien oder Leitfäden orientieren können, sind sie mangels objektiver Vergleichsbasis genötigt, auf subjektive Effektivitätsbewertungen wie Zufriedenheitsbefragungen zurückzugreifen (W. B. Johnson et al., 2008).

2.2.2. Programmevaluation und Erfolgsbewertung

Für die ursprünglich für den Bereich Wirtschaft formulierten Karriere- und psychosozialen Funktionen nach Kram (1985, Higgins & Kram, 2001) finden sich, auf den akademischen Kontext übertragen, eine Reihe von wissenschaftlichen Untersuchungen über Studierende, die durch einen oder mehrere Mentoren während ihrer Ausbildungszeit betreut wurden und solchen, die an keinem Programm teilnahmen (Allen et al. 2004; Allen & Eby, 2008; Bender, 1997; C. D. Campbell, 2008; W. B. Johnson, 2008; Underhill, 2005). W. B. Johnson (2008) weist darauf hin, dass im akademischen Bereich die karrierefördernde Wirkung von Mentoring Programmen am ehesten objektiv messbare Resultate zeigt, während sich ein Effekt auf psychosozialer Ebene erst später und nicht in quantitativen Ergebnissen ausdrückt.

Allen und Eby (2003) untersuchten sozial-kognitive Variablen in der Beziehung zwischen Mentor und Protégé und stellten fest, dass die Länge der Zusammenarbeit moderierend auf das gegenseitige Lernen wirkte. In ihrer Untersuchung erkannten die Wissenschaftler, dass der Lerneffekt mit zunehmender Programmdauer abnahm. Die Autoren interpretierten die gefundene negative Korrelation dahingehend, dass das ursprünglich formal organisierte Verhältnis von Mentor und Protégé später in eine informelle Beziehung überging. Der regelmäßige persönliche Kontakt sollte nach anfänglicher praktischer und fachlicher Hilfe beitragen, dass in den

gemeinsamen Zielsetzungen später mehr Wert auf psychosoziale Unterstützung gelegt wurde. Diese andere Art der Förderung zeigte sich nicht in messbaren Lerneffekten, womit die negativen Zusammenhänge zwischen objektiven Leistungsvariablen und Programmdauer erklärt werden konnten.

Mit den Ergebnissen ihrer Studie liefern somit auch Allen und Eby (2003) Hinweise auf Probleme bei der Erfassung von Programmeffekten. Mentoring ist zum einen auf die Förderung von Karrierefunktionen als auch zu einem großen Teil auf psychosoziale Unterstützung ausgerichtet (Kram, 1985). Während sich Karrierefunktionen leicht an objektiven Resultaten wie der Anzahl der Publikationen, dem Notendurchschnitt oder der Senkung der Studienabbruchsrates messen lassen, entziehen sich psychosoziale Effekte wie Einbindung und Zufriedenheit mit der Organisation der direkten Messung und sind nur aus subjektiven Angaben erschließbar (C. D. Campbell, 2008). Allen und Eby (2003) erkannten, dass die Effektivität von Mentoring Programmen leichter durch Messung objektiver Kriterien bewertbar wird. Die Messungen sollten zudem kurz nach der Intervention erfolgen, um den Lerngewinn noch abzubilden.

Ob Mentoren, die durch Training auf ihre Aufgabe vorbereitet wurden, bei den Protégés eine bessere Umsetzung der vermittelten Kompetenzen erzielen konnten, wurde in einer experimentellen Studie von Evertson und Smithey (2000) untersucht. Die Ergebnisse bestätigten die Annahmen der Forscher durch signifikant höhere Leistungen in der Experimentalgruppe, wo die Mentoren durch Manuale unterstützt wurden und in Trainingsphasen Vorkenntnisse in Theorie und Praxis erwerben konnten. Protégés aus der Kontrollgruppe, die von unausgebildeten Mentoren angeleitet wurden, konnten keine positiven Lerneffekte erzielen. Der Gruppenvergleich ergab statistisch bedeutsame Unterschiede in den Variablen Instruktionsverständnis, Organisation studienrelevanter Angelegenheiten, Engagement und Verhaltensanpassung.

In einer als Langzeiterhebung konzipierten Feldstudie der Universität Bonn wurden Daten von 112 kürzlich graduierten Wirtschaftsstudenten erhoben. Wissenschaftler überprüften die Effekte von Mentoring über insgesamt drei Jahre und analysierten anschließend die gesammelten Daten mit der Methode der hierarchischen Regression. Im ersten Jahr der Programmeinführung wurde die Stärke der

Unterstützung durch den Mentor über ein Rating der Protégés erhoben. Nach zwei Jahren lag im Schwerpunkt des Forschungsinteresses, ob die Programmteilnahme und die wahrgenommene Unterstützung durch den Mentor die Vernetzung der Protégés innerhalb der Organisation erklären konnte. Nach drei Jahren wurde der Zusammenhang mit dem Einkommen, der beruflichen Zufriedenheit und der erreichten Position in der Organisation erhoben. Die Resultate der Studie von Blickle, Witzki und Schneider (2008) ergaben einen signifikanten Zusammenhang zwischen Karrierezufriedenheit und objektivem Karriereerfolg, der durch die Vernetzung innerhalb der Organisation erklärt werden konnte. Die Vernetzung innerhalb der Organisation als so genannte Mediatorvariable, die einen gefundenen Zusammenhang bedingt, hing wiederum von der Stärke der erhaltenden Unterstützung durch den Mentor ab. Blickle et al. (2008) schlussfolgern aus diesen Ergebnissen, dass Mentoring einen wichtigen Beitrag zur Erleichterung des Berufseinstiegs und der frühen Karriereförderung leistet.

T. A. Campbell und D. E. Campbell (1997) untersuchten 339 Studierende, die während ihres ersten Studienjahrs an einem Mentoring Programm teilnahmen, und verglichen sie mit einer nach Notengrad zu Studienbeginn, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Alter und anderen Personencharakteristika parallelisierten Stichprobe. Gemessen wurden Variablen, denen nach Ansicht der Autoren relevante Bedeutung für den Studienerfolg zukam, nämlich die akademischen Leistungen und die aktive Studienfortsetzung. Studierende, die am Mentoring Programm teilgenommen hatten, erzielten signifikant bessere Durchschnittsnoten, absolvierten im Semester mehr Kurse mit positivem Erfolg und verzeichneten eine niedrigere Rate an Studienabbrüchen als ihre Kollegen, die nicht am Programm teilgenommen hatten. Insbesondere die Drop Out Rate lag mit 14,5% bei den Programmteilnehmern nur etwa halb so hoch lag wie bei den Nichtteilnehmern mit 26,3%.

In ihrem Review über formale Mentoring Programme im akademischen Kontext fassten Ehrich et al. (2004) häufig genannte Effekte für Mentor und Protégé zusammen:

Bei den Mentoren fanden die Autoren an erwünschten Programmeffekten an erster Stelle Zusammenarbeit und Vernetzung. Anregung zur Selbstreflexion war nach Durchsicht der Literatur die zweithäufigste Nennung, gefolgt von der Ausbildung

professioneller Identität und schließlich Wachstum und Zufriedenheit an vierter Stelle in der Hierarchie der positiven Resultate für die Mentoren.

Die in der gefundenen Literaturlauswahl meist referierten Vorteile für die Protégés waren Variablen, die sich auf Unterstützung, Empathie und Freundschaft bezogen. Als weiteren Programmeffekt fanden Ehrich et al. Hilfe bei Unterrichtsangelegenheiten wie durch Schulung in Planungs- und Lernstrategien. In 32,1% der untersuchten Studien wurde der regelmäßige Kontakt zwischen Mentor und Protégé als Vorteil genannt. Mit einem Prozentsatz von 27,7% aller Nennungen stand Feedback an letzter Stelle der positiven Outcomes für Protégés.

Waters (2003) sieht Vorteile von Mentoring Programmen an Universitäten in der Unterstützung der Lernkompetenz der Studierenden und in der Vermittlung von Orientierungswissen. Auch er versteht den Mangel an objektiv messbaren Indikatoren zur Effektivitätsabschätzung als gravierenden Nachteil und begründet dies damit, dass die Implementierung an Hochschulen nur sehr zurückhaltend erfolgt.

2.2.3. Mentorship Outcomes

Eby, Butts, Durley und Ragins (2010) erkannten als Lücke in der bisherigen Forschung die mangelnde Erwähnung von Negativ-Effekten, die von Programmteilnehmern berichtet wurden. In ihrer Studie überprüften Eby et al. (2010), ob sich die an objektiven Kriterien gemessenen Outcomes bei Protégés und Mentoren besser durch positive oder negative Erfahrungen vorhersagen ließen. Dazu operationalisierten sie die Plus-/Minus-Ergebnisse aus Befragungen und nahmen die so gewonnenen Indikatoren als Prädiktoren in die Korrelationsanalyse auf. Die Ergebnisse zeigten sowohl für die Protégés als auch für die Mentoren signifikante Zusammenhänge zwischen negativen Programmserfahrungen und den Variablen „Depressionen bei der Arbeit“, „Burnoutgefährdung“, „Kündigungswunsch“ und „Hilfsbereitschaft“. Der gefundene Zusammenhang zwischen positiven Erfahrungen durch Mentoring und Erfolg am Arbeitsplatz war hypothesenkonform gering. Zukünftige Programme sollten deshalb nach Implementierung für die Evaluation auch negative Effekte berücksichtigen, um Änderungen vorzunehmen und nachhaltige Effektivität zu gewährleisten. Um realistisch erwarten zu können, auch für positive Outcomes signifikante Effekte zu finden, fordern Eby et al. (2010)

geschulte Mentoren, klare Programmdefinition und laufende Unterstützung durch die Organisation. Besonders bei formalen Programmen sollten schon zu Beginn Inhalte und Zielsetzungen definiert und zeitliche und persönliche Grenzen genau bestimmt werden, damit der erwünschte Erfolg resultiert.

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse aus der Literatur positive Effekte von Mentoring auf die Sozialisation an der Institution, psychosoziale Unterstützung und Stressreduktion (Allen, Mc Manus & Russell, 1999). Außerdem werden Lernerfolg (Allen & Eby, 2003), Karriereförderung (Allen et al., 2008; Kammeyer-Mueller, 2008), Training und Kompetenzerwerb (Allen et al., 2006), Commitment und Bindung an die Organisation (Allen et al., 2004; Eby, Allen et al., 2008; Richard et al., 2008) und schließlich werden Freundschaft und Unterstützung (Parise & Forret, 2007) als weitere Vorteile genannt.

Probleme wurden im Review von Ehrich et al. in 48,4% aller untersuchten Studien für die Mentoren und in 42,4% der Literatur für die Protégés angeführt. Die dabei genannten Schwierigkeiten waren für die Mentoren und ihre Schützlinge ähnliche. Zeitmangel und Mangel an Expertise beim Mentor und unzureichende Passung von Mentor und Protégé sind die negativen Ergebnisse, die nach Durchsicht der Studien von 1986 bis 2004 am häufigsten angeführt wurden. In 10,7% aller Veröffentlichungen sahen die Protégés ihren Mentor als zu kritisch und unflexibel; 9,7% aller Nennungen bezogen sich auf Schwierigkeiten bei der zeitlichen Planung und Koordination. Die Mentoren wiederum empfanden ihre Aufgabe oft als zusätzliche Belastung, fühlten sich unzureichend trainiert und über das Programmkonzept zu wenig informiert.

2.3. Peer Mentoring an Universitäten

2.3.1. Begriffsbestimmung

An Hochschulen und Universitäten wird Peer Mentoring als interaktiver Lernprozess zwischen erfahreneren Studierenden und ihren noch ungeschulten Kollegen unter Anleitung eines Lehrenden verstanden. Meist bemüht sich dabei ein Student Mentor um mehrere Protégés, die ihre Ausbildung erst begonnen haben. Für Fragen und

Probleme stehen dem Mentor betreuende Lehrende als Programmkoordinatoren mit ihrem Fachwissen zu Seite (Topping, 1996).

Peer Mentoring bedeutet allgemein, dass sich Mentor und Protégé auf gleicher hierarchischer Ebene in einer Organisation befinden. Da sich immer mehr Personen auf gleicher Stufe als auf übergeordneter Ebene befinden, ist Peer Mentoring im Gegensatz zur traditionellen Mentoring Beziehung leichter zugänglich und oft auch kostengünstiger umsetzbar. Durch die fehlenden Rangunterschiede sollen die Kommunikation erleichtert, die gegenseitige Unterstützung auf breiterer Basis und die Zusammenarbeit einfacher erfolgen (Kram & Isabella, 1985; Treston, 1999).

2.3.2. Student Mentors als Unterstützung für Lehrende

Durch ansteigende Zahlen an Studienabbrüchen innerhalb der ersten Semester, Sparmaßnahmen und unausgewogene Betreuungsverhältnisse wurde in den letzten Jahren verstärkt nach Lösungen gesucht, um die Situation für Studierende und Lehrende zu verbessern. Besonders Studienanfänger benötigen spezielle Unterstützung und verfügen nicht schon beim Eintritt in die Universität über Kompetenzen, die selbstgesteuertes Lernen ermöglichen (Durkin & Main, 2002; Laing, Robinson & Johnston, 2005; Lowe & Cook, 2003; Porter & Swing, 2006). Durkin und Main (2002) empfehlen wie zuvor schon Butler und Chao (2001) die Unterstützung von Lehrenden durch Peer Mentoring Programme. Student Mentors können Stress reduzieren, Anfänger mit den universitären Abläufen vertraut machen und ihre Kollegen bei Studienplanung und Zeitmanagement unterstützen. Neben der Vermittlung von Inhaltswissen sollten die Lehrenden bei den Studienanfängern allgemeine Stärken und Schwächen ermitteln, die dann im Rahmen von Mentoring Programmen einer Förderung zugänglich gemacht werden konnten (Durkin & Main, 2002).

2.3.3. Vorteile von Peer Mentoring

Topping (1996) bezeichnet Peer Mentoring als effektives Mittel zur Verbesserung der akademischen Leistungen und Senkung der Drop-out Rate bei Studierenden. In solchen Tutoring Programmen wird besonders Studienanfängern eine breite Basis an grundlegenden Fertigkeiten vermittelt, die allgemeinen Hochschulanforderungen entsprechen. Damit soll möglich werden, die gelernten Basisfertigkeiten auch auf

andere Bereiche zu übertragen. In seinem Review fand Topping (1996) bei zwei Drittel aller untersuchten Studien im Vergleich zu Kontrollgruppen ohne Förderung eine langfristige Senkung des Notendurchschnitts bei den Programmteilnehmern. Topping (1996) zufolge sind es leicht abrufbare so genannte „Meta-Skills“, die die Grundlage für den effektiven Leistungserwerb bilden. Wenn etwa nicht erst Wissen über Literatursuche angeeignet werden muss, sondern gleich mit der Recherche begonnen werden kann, können Ressourcen für Freizeit oder weitere Arbeiten eingespart werden. Mentoring Programme zur Vermittlung von Grundlagenwissen können demnach Studienanfängern helfen, die akademischen Anforderungen besser zu bewältigen (Topping, 1996).

Auch Menesses und Gresham (2009) beziehen sich auf Effizienz und Ressourcenorientierung, wenn sie vom substanziellen Nutzen von Peer Mentoren zur Entlastung der Lehrenden sprechen. Demnach können Peers ihren Kollegen individuelle Hilfestellung beim Aufbau von studienrelevanten „Basic Skills“ erteilen. Aus den Ergebnissen ihrer Studie schlussfolgern Menesses und Gresham (2009), dass Peer Tutoring auch für weniger leistungsfähigere so genannte „Risikostudenten“ eine Möglichkeit ist, sich durch gegenseitige Hilfestellung zum akademischen Erfolg zu verhelfen.

Weitere Vorteile durch die Heranziehung von Peers als Mentoren werden darin gesehen, dass neben der Vermittlung von akademischen Kenntnissen auch auf interpersonaler Ebene das Selbstvertrauen gestärkt und einer anfänglichen Orientierungslosigkeit vorgebeugt werden kann (Durkin & Main, 2002; Kram & Isabella, 1985; Treston, 1999).

2.3.4. Evaluation von Peer Mentoring Programmen

Durkin und Main (2002) verglichen die Effekte eines Peer Mentoring Programmes zur Förderung der Basiskompetenzen von Studienanfängern mit einem Standardtutorium und einem speziellen Workshop für Erstsemester. Voraussetzungen, um als Student Mentor an diesem Programm jüngere Kollegen anzuleiten, waren guter Studienerfolg, Kenntnisse über den organisatorischen Ablauf an der Universität, fächerübergreifende Kompetenzen, gute Selbstreflexion und soziale Fähigkeiten. Die Resultate der Studie ergaben sich aus Befragungen der Programmteilnehmer und den studentischen Leistungen und zeigten die eindeutige Überlegenheit sowohl des

Mentoring Programmes als auch des Workshops. Im Gegensatz zum herkömmlichen Standardkurs für Erstsemester wurden sowohl der Workshop als auch das Mentoring Programm bedeutend besser bewertet und überzeugten auch aus objektiver Sicht durch bessere Durchschnittsnoten bei den teilnehmenden Studierenden zu Semesterende.

In ihrer Untersuchung verglichen Menesses und Gresham (2009) in einer experimentellen Studie die Effekte eines Peer Tutoring Programms zum Aufbau akademischer Fertigkeiten mit den Leistungen einer Kontrollgruppe ohne unterstützende Intervention. Die Programmteilnehmer wurden in zwei Gruppen geteilt. In der reziproken Form halfen sich die Gruppenmitglieder gegenseitig, während in der modifizierten Variante die einseitige Unterstützung durch einen Tutor vorgesehen war. Als abhängige Variable wurde die akademische Leistung einmal nach Programmteilnahme und in einer Follow-up Untersuchung drei Wochen später erhoben. Die Resultate ergaben einen signifikanten Anstieg der akademischen Leistungen in beiden Interventionsgruppen mit annähernd gleichen Lerneffekten. In der Kontrollgruppe konnte dagegen kein überzufälliger Leistungszuwachs verzeichnet werden. Entscheidend für den Studienerfolg war damit lediglich das Vorhandensein einer Unterstützung, nicht aber die genaue Form der Darbietung.

Die Universität Pittsburgh entschied sich für die Einführung eines Peer Mentoring Programmes, um Studienanfängern durch Unterstützung von erfahreneren Kollegen den Übergang von der High School ins College zu erleichtern. Das Konzept des Peer Mentoring sollte die Studierenden dazu anregen, sich in einer freundlichen, ungezwungenen Atmosphäre frei zu allen Startschwierigkeiten zu äußern. Die Peer Mentoren wurden für ihre Aufgabe von Lehrenden ausgebildet. Letztere boten während des gesamten Programms bei Fragen und komplexen Problemstellungen weitere Unterstützung. Ausgewählte Inhalte des Curriculums umfassten Zeitmanagement, Teamarbeit, Training von Basiskompetenzen für das Studium, Orientierung, Lerntechniken und Stressmanagement. Das Anforderungsprofil für die Mentoren umfasste Studienerfahrung, guten Studienerfolg und Teamfähigkeit. Zu festgesetzten Terminen fanden Präsenztreffen für Fragen und Feedbackrunden statt. Eine Evaluation neun Jahre nach Einführung des Kurses, der für alle Studienanfänger verpflichtend war, ergab beim Vergleich mit Daten vor Programmimplementierung einen Anstieg der Studienleistungen um 38%, eine stetig

sinkende Zahl an Studienabbrüchen und einen Abfall des Notendurchschnitts um einen Notengrad (Budny, Paul & Bon, 2006).

In Spanien wurde sieben Jahre nach Einführung der neuen Bologna Studienreform die Notwendigkeit erkannt, sich an die gestiegenen Standards anzupassen. Die Universitäten wollten mit kostengünstigen, alternativen Lehrformen dem Verhältnis von hoher Immatrikulationsrate bei gleichzeitig gestiegenen Abbruchquoten während der ersten Semester begegnen. Die Studierenden sollten gleich zu Beginn mit den studienrelevanten Anforderungen und Bedingungen vertraut werden, um eine bessere Entscheidungsgrundlage für oder gegen das gewählte Fachgebiet zu haben. Peer Mentoring wurde dabei als Möglichkeit erkannt, Erstsemestern durch die Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen ein besseres Grundgerüst für das Studium zu vermitteln. Die Messung des Programmeffekts erfolgte über ein quasiexperimentelles Prä-post-Design mit einer vergleichbaren Anzahl an Mentoren, Teilnehmern und Nichtteilnehmern. Die Ergebnisse zeigten rund 6% höhere Leistungsraten bei den Programmteilnehmern. Verglichen mit 8% bei den nichtteilnehmenden Studierenden, war der Anteil der Studienabbrüche bei den Programmteilnehmern auf 2% gesunken (Arco, Fernández, Espín & Castro, 2006).

Wie aus den angeführten Studien hervorgeht, kann Mentoring den Erwerb von studienrelevanten Kompetenzen, die nicht im Rahmen des regulären Unterrichts vermittelt werden, erfolgreich unterstützen. Zum besseren Verständnis dieser überfachlichen „Study Skills“ folgt im nächsten Abschnitt eine Übersicht zu Schlüsselkompetenzen und Anforderungen im Studium.

2.4. Voraussetzungen für das Hochschulstudium

2.4.1. Schlüsselkompetenzen und Anforderungen

Der Beginn des Studiums beinhaltet neben vielen neuen Anforderungen auch die Konfrontation mit einer unvertrauten und komplexen Lernumgebung mit hohen Ansprüchen an die Eigenständigkeit. Durch zunehmende Ressourcenknappheit können grundlegende fachübergreifende Kompetenzen für das Studium meist nicht im Rahmen regulärer Lehrveranstaltungen vermittelt werden. Die Studierenden müssen sich überfachliches Basiswissen und Orientierungswissen oft mühsam selbstständig aneignen, um den Voraussetzungen an Universitäten zu entsprechen

(Leidenfrost et al., 2009). Die so genannten „Schlüsselkompetenzen“ betreffen Anforderungen, die nicht nur während der Hochschulausbildung, sondern in weiterer Folge auch am Arbeitsmarkt erwartet werden.

Das „Schlüsselkompetenzen im Bachelor“-Projekt (SKIBA) der Universität Hannover zur Umsetzung der Bologna Studienarchitektur beinhaltet im Konzept die Förderung von Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz, um das im Studium erworbene Fachwissen effektiv anzuwenden. Die aus Anforderungsanalysen und Ressourcenabschätzung erhobenen „Meta-Skills“ wurden als situationsübergreifend handlungsleitend erkannt und sollen für den Studienerfolg qualifizieren. Im Zuge der Recherchen für das Projekt kam es zur scharfen Kritik an der Haltung einiger deutscher Universitäten, dass sich die Studierenden selbst um den Erwerb von notwendigen „Meta-Skills“ bemühen müssen. Um den neuen Reformen gerecht zu werden, sollte sich der Bildungsauftrag der Hochschulen nicht mehr rein auf die Vermittlung von Inhaltswissen beschränken (Mitschke-Collande, 2006).

Auch Reason, Terenzini und Domingo (2006) sehen den Erwerb von Schlüsselkompetenzen für das Studium ohne institutionelle Unterstützung als schwierige Herausforderung. Reason et al. (2006) verstehen unter dem Konstrukt der „akademischen Kompetenz“ Wissen, studienrelevante Fertigkeiten, eine breite Allgemeinbildung sowie die Entwicklung von Problemlösefähigkeiten und kritischem Denken. Spezifische Fertigkeiten betreffen Anwendungskenntnisse von Medien- und Informationstechnologie, Kommunikationsfähigkeit, Fähigkeiten zum Verfassen wissenschaftlicher Texte und Fachwissen. Die Ergebnisse einer multiplen Regressionsanalyse basierend auf Daten von über 6000 Studierenden zeigten, dass die wahrgenommene Unterstützung im ersten Studienjahr den stärksten Einfluss auf die Vorhersage der akademischen Kompetenz nahm. Die individuellen Fähigkeiten, die die Studierenden in ihr Studium mitbrachten, konnten die Entwicklung der Hochschulkompetenz dagegen kaum erklären.

Schaeper und Wolter (2008) untersuchten den Erwerb von Schlüsselkompetenzen an Hochschulen im Zuge der Umstellung auf Bachelor Studiengänge seit der Bologna Reform. Für die Autorinnen fokussiert das neue Curriculum auf eine stärkere Berufsbezogenheit in der Hochschulausbildung und damit kommt dem Erwerb von fachübergreifenden Kompetenzen, wie sie auch am Arbeitsmarkt

benötigt werden, besonderer Stellenwert zu. Über Selbsteinschätzungsverfahren wurde das Niveau der drei wichtigsten fachübergreifenden Kompetenzen bei über 5000 deutschen Hochschulabsolventen der Kohorte 2005 erhoben. Außerdem interessierte, inwieweit die Studierenden Gelegenheit hatten, Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz im Rahmen von Lehrveranstaltungen oder in außercurricularen Projekten zu erwerben. Die Resultate ergaben einen statistisch bedeutsamen Zusammenhang zwischen Studienbedingungen und der Vermittlung von Techniken zum wissenschaftlichen Arbeiten. Auch die Korrelation zwischen Studienbedingungen und der Selbstwahrnehmung studienrelevanter Fertigkeiten war signifikant. Die durch Teamarbeit in Seminarveranstaltungen erworbenen sozialen Kompetenzen korrelierten positiv mit Praxisbezogenheit im Studium. Schaeper und Wolter (2005) schlossen aus diesen Ergebnissen, dass Fachkompetenzen nur gemeinsam mit Schlüsselkompetenzen zur effektiven Handlungskompetenz für das Studium beitragen. Die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen sollte deshalb nicht außerhalb des Fachcurriculums, sondern gegenstandsnah in den einzelnen Lehrveranstaltungen erfolgen.

Die „Methodik zur Ermittlung und Validierung von Anforderungen an Studierende“ (MEVAS), ist ein im Rahmen des Hochschulinformationssystems systematisch erstellter Fragebogen, um diejenigen Kompetenzen bei Studierenden zu ermitteln, die besonders zum Studienerfolg beitragen. Ursprünglich für den Bereich der Wirtschaftswissenschaften gedacht, betonen die Autoren die Übertragbarkeit auch auf andere Studienrichtungen. Eine faktorenanalytische Untersuchung ergab 11 Faktoren, die zusammen 42,4% der Gesamtvarianz aus den 133 untersuchten Variablen aufklärten (Hell, Ptok & Schuler, 2007). Neben Leistungs- und kognitiven Faktoren sowie der Extraktion von motivationstheoretischen Konstrukten fanden die Autoren Dimensionen, die Kompetenzen aus Zeit- und Wissensmanagement entsprechen. So können etwa die Faktoren „Techniken zum Anfertigen wissenschaftlicher Arbeiten“, „Proaktives Informationsverhalten“ und „Proaktives Literaturstudium“ dem Bereich Wissensmanagement, „Effektive und zielgerichtete Zeit-, Lern- und Studienorganisation“ sowie „Studieren nach Studienplan“ und „Flexibilität“ den Techniken zum Zeitmanagement zugeordnet werden.

Nach Lowe und Cook (2003) verfügen Studierende nicht a priori über die nötigen Fähigkeiten zu Teamarbeit, Zeitmanagement und Informationskompetenz, um den

Anforderungen im Rahmen der universitären Ausbildung zu entsprechen. Wie schon Mitschke-Collande (2006) und Reason et al. (2006) kritisieren die Forscher das gängige Modell der passiven Wissensvermittlung an Hochschulen. Stattdessen empfehlen sie, die Entwicklung von studienrelevanten Kompetenzen, so genannten „Study Skills“, zu fördern. Die Ergebnisse einer groß angelegten Follow-up Untersuchung mit 2519 Studienanfängern zum ersten Zeitpunkt und 1556 Teilnehmern im Posttest zeigten bei 20% aller Befragten einen Mangel an studienrelevanten Kompetenzen mit negativen Auswirkungen auf die akademische Leistungsfähigkeit und der Gefahr des Studienabbruchs.

Für alle genannten Anführungen ist allerdings zu berücksichtigen, dass der Kompetenzerwerb und Zugewinn an Qualifikation durch die Vermittlung grundlegender Fähigkeiten stets an vorhandene Ressourcen der Universitäten gebunden ist. Insbesondere die Betreuungssituation bei überbelegten Studienrichtungen und raum-zeitliche Überlegungen fallen dabei ins Gewicht (Bargel et al., 2007).

Ausgehend von den Anforderungen für das Hochschulstudium beschäftigt sich der nächste Abschnitt mit Problemen, die genannten Voraussetzungen zu erfüllen. Daraus soll die Notwendigkeit unterstützender Maßnahmen für Studierende noch deutlicher ersichtlich werden. Die weiteren Ausführungen konzentrieren sich auf Möglichkeiten zur Senkung der Studienabbruchquote durch die Vermittlung von Basiskompetenzen für das Hochschulstudium.

2.4.2. Studienbeginn und Studienabbruch

Heublein, Schmelzer und Sommer (2005) verstehen unter „Studienabbrecher“ eine Person, die ihr Erststudium ohne Abschlusszeugnis aufgibt. Aus ökonomischer Hinsicht und im Sinne der Entwicklung besserer Beratungsinstrumente sind die Motive, eine begonnene Hochschulausbildung vorzeitig zu beenden, von zentralem Interesse für die Forschung (Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008; Heublein et al., 2005; Schiefele, Streblov & Brinkman, 2007). Nach Tinto (1975) liegen die Gründe für den vorzeitigen Studienabbruch mehr an den Erfahrungen im ersten Studienjahr als an persönlichen Charakteristika und Eignungsvoraussetzungen. De Witz, Woolsey und Walch (2009) gehen von der Entwicklung eines „College self“ aus und meinen damit die Passung zwischen Person und Umwelt, die für erfolgreiches Studieren gegeben

sein muss. Besonders zu Studienbeginn sind gute Integration und Vernetzung innerhalb des Systems wichtig. Zimmerman, Bandura, und Martinez-Pons (1992) vertreten die Ansicht, dass sich nach einiger Zeit durch vorhandene Mittel, Gelegenheiten und Motivation das Konstrukt der „akademischen Selbstwirksamkeit“ bildet, das ist die Überzeugung, aus eigener Kraft den gestellten Anforderungen zu entsprechen. Ein Prädiktor für den Studienerfolg ist damit das Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit oder aufgabenspezifisches Selbstvertrauen (Brandstätter, Grillich & Farthofer, 2006). In der Untersuchung von Reason et al. (2006) erwies sich die direkte Kontaktmöglichkeit zwischen Lehrenden und Studierenden als wichtigster Prädiktor zur Vorhersage der akademischen Selbstwirksamkeit.

In der Literatur existieren unterschiedliche Ansichten, inwiefern „vorhandene Mittel“, nämlich die gezeigten Fähigkeiten und Personencharakteristika vor Studienbeginn zur Erfolgsprognose im Hochschulkontext herangezogen werden können. Untersuchungen ergaben für Studierende, die vor Studienbeginn mangelnde Leistungen erzielten, auch an der Universität größere Schwierigkeiten, den Anforderungen zu entsprechen (Brandstätter & Farthofer, 2002; Gold & Souvignier, 2005; Trapmann, Hell, Weigand & Schuler, 2007). Motivation hilft nach Zimmerman et al. (1992) bei der Definition von Zielen im sozialen und akademischen Bereich und ist deshalb ein wichtiger Faktor zu Studienbeginn. DeWitz et al. (2009) nennen als Grundvoraussetzungen im Persönlichkeitsbereich positive Bewältigungsstrategien, das sind hilfreiche Maßnahmen, über die eine Person bei Konfrontation mit Misserfolgserlebnissen verfügt. Diese helfen beim Übergang ins Universitätsleben und der damit verbundenen Selbstständigkeit. Dyson und Renk (2006) meinen, dass ein positiv erlebter Studienbeginn langfristig die geistige Gesundheit und die akademischen Leistungen beeinflusst. Nach Lapsley, Rice und Shadid (1989) fehlt Studienanfängern ohne Hilfestellung und Feedback über ihre akademischen Leistungen die Möglichkeit, die eigene Passung zur Institution zu bewerten. Daraus können schließlich Fehlentscheidungen resultieren, die späte Studienabbrüche bewirken.

Anders als bei Gold und Souvignier (2005) und Trapmann et al. (2007) fanden Schiefele und Ebbinghaus (2006) in ihrer Untersuchung zur Studienzufriedenheit als Einflussfaktor auf den Studienabbruch bei einer Gruppe deutscher Psychologiestudenten keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Abiturnoten

und Studieninhalten, Studienbedingungen und der Bewältigung von Studienbelastungen. Dagegen nahmen die Beurteilung der Lehrqualität und die Einschätzung der studienrelevanten Kompetenzen viel größeren Einfluss auf die Entscheidung, die Universität zu verlassen. Ungünstige Lernstrategien einhergehend mit einem negativen Selbstkonzept begünstigten als weitere Faktoren den vorzeitigen Hochschulabbruch.

Für Brandstätter et al. (2006) liegen viele Ursachen für die hohen Abbruchquoten an österreichischen Universitäten in der Studienorganisation. Niedrige Prüfungs- und Testleistungen im ersten Semester, Unzufriedenheit mit dem Studium sowie wenig Selbstkontrolle und Belastbarkeit sind Variablen, die den vorzeitigen Ausstieg unmittelbar beeinflussen. Obwohl seit den 90er Jahren um die Hälfte zurückgegangen, waren es in der Studie von Heublein, Spangenberg und Sommer im Auftrag des Hochschulinformationssystems (HIS) aus dem Jahr 2002 immerhin noch 8% der Befragten, die schlechte Studienbedingungen als Ursache für den Studienabbruch angaben. Schiefele et al. (2007) verglichen in einer Längsschnittstudie Studienabbrecher mit Weiterstudierenden. Die Autoren nahmen relevante Konstrukte aus dem Bereich der Motivationspsychologie, aus lerntheoretischen Ansätzen, soziodemografische Variablen und Merkmale der Lehrqualität in die Analyse auf. Während die Unterschiede in den Gruppen zu Studienbeginn geringer ausgeprägt waren, fanden sich zum Abbruchzeitpunkt bedeutende Differenzen bei motivationalen Merkmalen, der wahrgenommenen Lehrqualität, der Einschätzung der eigenen Fachkenntnisse, der Verfügbarkeit von Lernstrategien und der sozialen Kompetenz. Blüthmann et al. (2008) konnten bei der Überprüfung ihrer gefundenen Faktorenstruktur in einem pfadanalytisch angelegten Kausalmodell zeigen, dass es in den neuen Bachelorstudiengängen zwei Gründe für den vorzeitigen Ausstieg gibt: Einerseits sind die Studienanforderungen zu belastend und andererseits sind es die Studienbedingungen, die zur frühen Exmatrikulation der Studierenden beitragen. Studierende mit hohem Fachinteresse brechen die Hochschulausbildung häufig aufgrund von schlechten Studienbedingungen, die in der Studien- und Prüfungsorganisation und der ungenügenden Unterstützung durch die Lehrenden wahrgenommen werden, ab.

Nach obigen Ausführungen soll im nächsten Abschnitt darauf eingegangen werden, wie durch die Vermittlung von Basiskompetenzen für das Studium die Studienbedingungen verbessert werden können.

2.4.3. Die Vermittlung von Basiskompetenzen

Im Studienqualitätsmonitor 2007 (Bargel et al., 2007) wird die Förderung von Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Selbstständigkeit und Autonomie als wichtiges Kriterium für die Studienqualität angeführt. Unterstützende Maßnahmen durch die Universität sollen helfen, Stress und Misserfolg bei Studierenden zu vermeiden und einer Orientierungslosigkeit zu Studienbeginn vorbeugen.

An einigen Institutionen ist seit einigen Jahren ein Umdenken weg von traditionellen Lehrmethoden zu beobachten. Universitäten und weiterbildende höhere Schulen integrieren immer mehr die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen ins Curriculum (Baartman, Bastiaens, Kirschner & van der Vleuten, 2006). An der FH Lippe und Höxter in Detmold werden am Institut für Kompetenzförderung neben anderen Bereichen Teamarbeit, Selbst- und Zeitmanagement vermittelt. Die Universität St. Gallen lehrt den Studierenden Formen und Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, Teamarbeit und Präsentationstechniken. An der Universität Bielefeld etwa wird ein interdisziplinärer Ansatz verfolgt – anstelle von Versuchen, einen theoretisch definierten Kompetenzbegriff auch praktisch ins Curriculum zu integrieren, werden durch integrativen, fächerübergreifenden Austausch von Schlüsselkompetenzen für Studium und Weiterbildung Erkenntnisse gewonnen und nutzbar gemacht.

Drei in der Literatur häufig genannte Kompetenzen, nämlich Teamarbeit, Zeit- und Wissensmanagement, sollen im Folgenden näher ausgeführt werden.

2.4.4. Teamarbeit

An Universitäten und anderen höheren Ausbildungsstätten ist es heutzutage üblich, dass Studierende verschiedene Aufgaben relativ unabhängig und eigenständig im Team erledigen. Teamfähigkeit entwickelt sich allerdings nicht einfach dadurch, dass verschiedene Personen für die Bearbeitung einer gemeinsamen Aufgabe einander zugeordnet werden. Vielmehr ist es nötig, die Studierenden mit den entsprechenden „Skills“ auszustatten (Prichard, Bizo & Stratford, 2006). Lizzio und Wilson (2009)

empfehlen deshalb Lehrenden an Universitäten, die Aneignung von „Group-Skills“ bei Studierenden zu fördern und ihnen Techniken zum Selbstmanagement zu lehren.

Aus der Ergebnisperspektive ist erfolgreiche Teamarbeit als Resultat eines gemeinsamen Lernprozesses zu sehen. Damit werden von manchen Autoren die Begriffe Teamarbeit und Gruppenlernen gleichwertig betrachtet (Johnson, Suriya & Won Yoon, 2002; Prichard et al., 2006; Volet, Summers & Thurman, 2009). So sind nach Prichard et al. (2006) beide Konzepte durch ein gemeinsames Ziel, Interaktion und gegenseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder, Rollenaufteilung, Informationsaustausch und Aufgabenkoordination charakterisiert. Ramsay, Hanlon und Smith (2000) sehen im kooperativen Lernen die Möglichkeit zum gleichzeitigen Aufbau von Team- und Kommunikationsfähigkeiten. Zusätzliche Vorteile, die für Studierende durch die koordinierte Zusammenarbeit im Team entstehen können, sind nach Mc Connell (2005) kritisches Denken, Perspektivenwechsel und Kontrolle über den eigenen Lernprozess.

Die Zeit, in der eine Gruppe selbstständig an einem Problem arbeitet, gestaltet sich für externe Unterstützungsmaßnahmen relativ schwierig. Einerseits fehlen auf universitärer Ebene oft die Ressourcen, die Studierenden fortwährend durch Expertenwissen zu unterstützen. Andererseits sind es oft die Studenten selbst, die im Arbeitsprozess keine Hilfestellung einfordern oder keine Fragen stellen (Volet et al., 2009). Zur Vermittlung von grundlegendem Basiswissen zu Teamarbeit bieten sich Manuale zum selbstständigen Durcharbeiten an (Bolton, 1999). Volet et al. (2009) stellten in einer Befragung von Studierenden fest, dass für die vereinbarten Treffen nicht immer alle Teammitglieder die anfallenden Aufgaben bearbeitet hatten, wodurch das kontinuierliche Arbeiten am Projekt immer wieder durch Leerläufe und Aufarbeiten von Fristversäumnissen unterbrochen wurde. Die Bereitschaft, in der eigenen Gruppe Arbeitseinsatz zu zeigen, dürfte dabei auch von Persönlichkeitsmerkmalen mitbestimmt sein. In ihrer Untersuchung zum kognitiven Stil Studierender fanden Ramsay et al. (2000) eine stärkere Präferenz für das Lernen in Kleingruppen bei Studierenden mit hohen Extraversionswerten im MBTI (Myers-Briggs Type Indicator, Briggs & Myers, 1985, zitiert nach Bents & Blank, 1995). Ähnlich wie Volet et al. (2009) weist auch Mc Connell (2005) darauf hin, dass unterschiedliche Erwartungshaltungen, Vorwissen und externe Unterstützung ebenso Einfluss auf Gruppenprozesse und das Ergebnis der Zusammenarbeit nehmen.

Nach Tuckman (1965) durchlaufen Gruppen im Prozess der Teambildung vier aufeinanderfolgende Phasen auf der Ebene der sozialen Interaktion und der Aufgabenebene.

In Phase 1 („Forming“) finden die einzelnen Gruppenmitglieder noch sehr desorientiert und ziellos zueinander. Auf Aufgabenebene erfolgt die Bekanntgabe des Themas. Für das zukünftige Funktionieren der Zusammenarbeit ist nach Lizzio et al. (2009) in dieser Phase entscheidend, die Mitglieder bei der Teambildung durch externe Hilfestellung zu unterstützen.

Phase 2 („Storming“) ist innerhalb der Gruppe dadurch gekennzeichnet, dass die einzelnen Persönlichkeiten mit ihren individuellen Zielen und Wertvorstellungen aufeinandertreffen. Dementsprechend ist dies eine Zeit offen ausgetragener Konflikte bis hin zu Streitfragen. Bei zu viel Widerstand ist eine Aufgabenbearbeitung in dieser Phase noch nicht möglich.

Die dritte Phase („Norming“) ist nach Tuckman (1965) dadurch charakterisiert, dass die Gruppe einen Zusammenhalt findet und gemeinsam Regeln und Zielsetzungen der Teamarbeit fixiert. Auf Aufgabenebene erfolgt ein erster Meinungs austausch bei den einzelnen Teammitgliedern über vorhandenes Wissen für die Aufgabenbearbeitung. Thema und Ziele werden auf gemeinsamer Informationsbasis festgelegt. Nach Lizzio et al. (2009) unterscheiden sich Gruppen in ihren Vorstellungen über aufzustellende und einzuhaltende Normen. Diese, die Häufigkeit der gemeinsamen Treffen und die geteilten Meinungen zum Arbeitsaufwand, den die Gruppe investieren will, begründen letztlich die Effektivität des Arbeitsprozesses.

In der letzte Phase („Performing“) erfolgt auf Gruppen- und Aufgabenebene idealerweise die Bearbeitung der Aufgabe nach den zuvor festgelegten Regeln und fixierten Rollen der einzelnen Teammitglieder. Der Lernprozess beginnt dabei nach Volet et al. (2009) beim einzelnen Gruppenmitglied, das sich entsprechend der Aufgabenverteilung zuerst allein mit dem Projekt auseinandersetzt, und endet beim einheitlichen Verständnis über die Bedeutung des erarbeiteten Stoffes innerhalb der Gruppe.

In der Untersuchung von Lizzio et al. (2009) war für die wahrgenommene Effektivität der Zusammenarbeit entscheidend, ob den Studierenden zuvor Wissen über Regeln

und Abläufe der Teamarbeit vermittelt wurde. Gardner und Korth (1999) sehen in der Vermittlung von Teamarbeit eine Basisfertigkeit, die nicht nur Vorteile für das Studium mit sich bringt, sondern auch die spätere berufliche Zusammenarbeit mit Kollegen erleichtert. Am Arbeitsmarkt sind die Aufgabenanforderungen meist so komplex, dass sie nicht in Einzelarbeit, sondern von einer Gruppe gemeinsam bearbeitet werden. Im Studium wird Teamarbeit mit Lerngewinn verbunden und ist nach Lizzio et al. (2009) eine Funktion aus Motivation, Einstellung zur Gruppenarbeit, individuellen Präferenzen, der Bewertung der Lernstile innerhalb der Gruppe und unterrichtsbezogenen Aktivitäten.

Die Phasen der Teamarbeit nach Tuckman sind idealtypisch beschrieben und nicht immer führt trotz Beachtung von Regeln und Normen die gemeinsame Arbeit zum Erfolg, sodass von Effektivität des Teams gesprochen werden kann. Wichtig ist dabei die Relativierung des Outcomes an zuvor festgesetzten Beurteilungsrichtlinien. Ob die gesetzten Standards erreicht wurden, wird einerseits von einer Person außerhalb bewertet (Lurey & Raisinghani, 2001), andererseits erfolgt die Beurteilung der Zusammenarbeit durch die einzelnen Gruppenmitglieder. Es gibt verschiedene Kriterien, die erfolgreiche Teamarbeit mitbestimmen. Intern wirken Gruppendynamiken auf die Zufriedenheit. Unterstützung durch Anleitung, Lehrmaterialien und verfügbare Hilfestellung beeinflussen die Leistungsebene von externer Seite und zeigen sich in der Effektivität eines Teams.

Während die Beziehungen der Teammitglieder und die Ausbildung von Rollen- und Führungsstrukturen relevante Einflussgrößen auf interner Ebene darstellen, ist auf der Leistungsebene nicht nur entscheidend, dass die Gruppe die ihr gestellte Aufgabe erledigt, sondern sie muss dies auch noch in einer bestimmten Zeit tun. Waller, Conte, Gibson und Carpenter (2001) vermuten einen entscheidenden Einfluss der individuellen Wahrnehmung von Deadlines und Zeitlimits auf die Gesamtleistung einer Gruppe. Um eine Aufgabe innerhalb der gesetzten Frist erfolgreich zu Ende zu führen, sind daher auch Zeitmanagement-Techniken erforderlich.

2.4.5. Zeitmanagement

Erfolg im Studium hängt oft davon ab, wie sehr Studierende dazu in der Lage sind, eine Vielzahl an unterschiedlich komplexen Aufgaben, Arbeits- und Freizeitaktivitäten

so zu verbinden, dass ein bewältigbares Maß an Arbeitsbelastung resultiert. Britton und Tesser (1991) meinen, dass Studierende durch die Anforderungen an Universitäten generell überlastet sind. Die Autoren setzen dabei die Problemlöseprozesse beim Herangehen an komplexe Arbeitsaufgaben in Analogie zur Informationsverarbeitung eines Computers und meinen, dass durch viele unüberschaubare Aufgaben, die parallel zu bewältigen sind, eine Systemüberlastung resultiert. Gute Planung und sinnvoller Einsatz der verfügbaren Ressourcen seien daher ausschlaggebend für gute Studienleistungen. Eine faktorenanalytische Untersuchung des Time Management Questionnaire (TMQ, Britton & Tesser, 1991) ergab nach dem Screeplot Kriterium drei unabhängige Faktoren zum Zeitmanagement von Studierenden, mit 36% erklärter Gesamtvarianz: „Kurzfristige Planung und Zielsetzung“, „Langfristige Planung und Zielsetzung“ sowie „Einstellung zur Zeit“.

Studierende mit hohen Werten im kurzfristigen Planungsverhalten bevorzugen demnach Planung und Organisation der täglichen Aktivitäten. Studierende, die langfristig vorausplanen, führen einen Kalender, wiederholen Lernstoff auch unabhängig von Prüfungsterminen und beginnen termingerecht mit Projektarbeiten. Der Faktor „Einstellung zur Zeit“ beinhaltet die selbst wahrgenommene Kontrolle und konstruktive Verwendung von Zeit. Britton und Tesser (1991) führten mit den gewonnenen Faktorwerten aus dem TQM eine hierarchische Regressionsanalyse durch und fanden einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen Selbstaussagen, Einstellung zur Zeit und der erreichten Durchschnittsnote im Jahreszeugnis ($R^2=.15$, $p<.001$). Die Hinzunahme des Faktors „Kurzfristige Planung und Zielsetzung“ als weiteren Prädiktor ergab 6% zusätzliche Varianzaufklärung. Der Faktor „langfristige Planung“ lieferte keinen bedeutenden Beitrag zur Aufklärung der Gesamtvarianz in den Daten und wurde deshalb nicht in das Modell aufgenommen.

García-Ros, Pérez-González und Hinojosa (2004) untersuchten eine adaptierte Fassung des TQM (Britton & Tesser, 1991) an 350 spanischen High-School-Studenten und konnten Zeitmanagement als multidimensionales dreifaktorielles Konstrukt bestätigen. Im Gegensatz zu Britton und Tesser (1991) war jedoch in dieser Studie der Faktor „Langfristige Planung“ der einzige signifikante Prädiktor zur Vorhersage der akademischen Leistungen. Die gefundene Faktorenstruktur konnte außerdem durch schiefwinkelige Rotation besser erklärt werden, was im Gegensatz

zur postulierten Unabhängigkeit der Dimensionen im TQM steht. Die Autoren nahmen Bezug auf die Ergebnisse von Britton und Tesser (1991) und erklärten ihre Resultate systemisch durch den Kontext der Datenerhebung bedingt. Nach García-Ros et al. (2004) kommt es auf der High School durch weniger Flexibilität mehr auf das langfristige und kontinuierliche Planen von längeren Zeiträumen wie etwa einem ganzen Semester an, während im College, wo Britton und Tesser (1991) ihre Daten erhoben, mehr die täglichen Aufgaben und die wöchentliche Planung zu koordinieren sind.

Macan, Shahani, Dipboye und Phillips (1990) testeten Hypothesen über den Zusammenhang zwischen selbstberichtetem Zeitmanagement und studentischen Leistungen durch Konstruktion der „Time Management Behavior Scale“, (TMBS, Macan et al., 1990). Die Resultate legten den Schluss nahe, Zeitmanagement als multidimensionales Konstrukt mit vier unabhängigen Faktoren zu interpretieren: „Zielsetzung und Priorität“, „Planung und Zeitverwendung auf der Verhaltensebene“, „Wahrgenommene Kontrolle über die eigene Zeit“, „Bevorzugung von Organisation“. Der Faktor „Wahrgenommene Kontrolle über die eigene Zeit“ nahm in der Bezugsgruppe den größten Einfluss auf Gefühle von Überforderung und Rollenambiguität bei Studierenden. Die erreichte Punktzahl auf der Zeitmanagement Skala korrelierte positiv mit der Teilnahme an einem Trainingsprogramm zum Zeitmanagement ($r=.27$, $p<.05$). Macan et al. (1990) weisen darauf hin, dass es wichtig ist, bei der Ergebnisinterpretation zwischen den verschiedenen Aspekten von Zeitmanagement genauer zu differenzieren. Eine Person kann sich subjektiv etwa ein hohes Ausmaß an Planungs- und Organisationsfähigkeiten attestieren und trotzdem die wahrgenommene Kontrolle über die eigene Zeit sehr gering einschätzen.

In ihrem Review der vorhandenen Literatur zum Zeitmanagement verstehen Claessens, van Erde und Rutte (2004) unter Zeitmanagement die effektive Zeitverwendung beim Ablauf zielorientierter Aktivitäten. Ein Vergleich der empirischen Studien ergab die Wichtigkeit von Trainingsprogrammen zum Erlernen von Planungsstrategien, Prioritätensetzung und Techniken zum Zeitmanagement. Sweidel (1996) nennt einige Vorteile, die sich für Studierende aus dem Training von Zeitmanagement-Techniken ergeben. Neben der Entwicklung von effektiven Strategien im Umgang mit Zeit lernen die Hochschüler auch, zwischen lang- und

kurzfristiger Planung zu unterscheiden. Selbstkontrolle und das Wissen um effektive Techniken zur Koordination der anfallenden Aufgaben sieht Sweidel (1996) als Trainingsinhalte, die in die Praxis umgesetzt werden können. Neben resultierender Zeitersparnis soll so auch Stress und Überforderung vorgebeugt werden. In ihrem Trainingsprogramm für Studierende empfiehlt Sweidel (1996) die Erstellung eines Studienplans und die laufende Überprüfung der eigenen Lernstrategien durch Selbstreflexion und anhand der Studienergebnisse. So sollen Fehler rechtzeitig erkannt und durch Änderungsmaßnahmen korrigiert werden können.

Orpen (1994) schulte eine Gruppe von Studierenden im Umgang mit Planung und Zielsetzung. Er zeigte Techniken, um mit Unterbrechungen und Leerzeiten umzugehen und förderte das Führen von Zeittagebüchern. Nach dem Kurs wurden die Teilnehmer und eine unbehandelte Kontrollgruppe gebeten, die bisherige Effektivität des eigenen Zeitmanagements zu bewerten. Die Möglichkeit, Zeitmanagement-Techniken zu erlernen, zeigte sich in signifikant unterschiedlichen Bewertungen der teilnehmenden Versuchsgruppe verglichen mit den Teilnehmern aus der Kontrollgruppe.

Schon Macan et al. (1990) erkannten, dass die subjektive Stressbelastung von Studierenden eng mit der wahrgenommenen Kontrolle über die eigene Zeit zusammenhängt und einen bedeutenden Einfluss auf den Studienerfolg nimmt. Nonis, Hudson und Logan (1998) führten mit Studierenden eine Untersuchung zum Zusammenhang zwischen wahrgenommener Kontrolle über die eigene Zeit, Stressempfinden und akademischen Leistungen durch. Aus den Ergebnissen der Pfadanalyse ging hervor, dass die wahrgenommene Kontrolle über die eigene Zeit ein signifikanter Prädiktor zur Erklärung von wahrgenommenem Stress und den damit verbundenen gesundheitlichen Problemen war. In ihrer Untersuchung stellten Nonis et al. (1998) im Gegensatz zu Macan et al. (1990) keinen Einfluss der Kontrollwahrnehmung und des Stressempfindens auf die akademischen Leistungen fest. Allerdings erhoben Nonis et al. (1998) die studentischen Fähigkeiten nicht nur anhand objektiver Kriterien, sondern auch auf subjektiver Ebene durch Selbsteinschätzung mit der Möglichkeit einer Verzerrung durch unterschiedliche Referenzpunkte der Befragten. Nonis et al. (1998) vermuten außerdem einen kurvenlinearen Zusammenhang zwischen Stress und Leistungsfähigkeit sowie den Einfluss von Drittvariablen auf Zeitwahrnehmung und Zeitverwendung.

Chan, Miller und Tcha (2005) erhoben in einer empirischen Untersuchung an australischen Universitäten diejenigen Variablen, die den größten Beitrag zur Erklärung der Zufriedenheit der Studierenden lieferten. Die studentische Zufriedenheit wurde dabei aufgrund empirischer Ergebnisse als Prädiktor für den Studienerfolg angenommen. In einer ersten allgemeinen Analyse fanden die Autoren einen hohen positiven Zusammenhang zwischen Zeitmanagement und einem globalen Zufriedenheitsmaß. Eine detailliertere Untersuchung mit einzelnen Komponenten dieses Faktors zeigte jedoch, dass das Erstellen eines Zeitplans, das Lernen nach Zielvorgaben und die zeitliche Koordination von Arbeit und Studium die studentische Zufriedenheit nicht vorhersagen konnte. Den einzig signifikanten Erklärungswert lieferte die Variable „Zeit für Erholung und Unterhaltung“. Chan et al. (2005) meinen dazu, dass es nicht nur darauf ankommt, durch den Einsatz gelernter Zeitmanagement-Techniken die Effizienz im Studium zu steigern. Gutes Zeitmanagement dient demnach auch der Schaffung von Pausen und Freiräumen und beeinflusst damit direkt die Zufriedenheit und indirekt auch den Studienerfolg. Chan et al. (2005) konnten demnach zeigen, dass die generelle Studienzufriedenheit stieg, je besser die Studierenden es schafften, ihre Freizeit zu managen.

Im Umgang mit Zeit hält Hinz (2000) das lang-, mittel- und kurzfristige Setzen von Zielen für oberstes Prinzip, um nicht den Überblick zu verlieren. Durch Reflektieren der eigenen Stärken können Prioritäten vergeben und die eigenen Ziele schriftlich und überschaubar festgehalten werden. Nach Aufgliederung von größeren Projekten in besser bewältigbare kleinere Arbeitsschritte empfiehlt der Forscher, sich selbst für das Erreichen von Teilzielen zu belohnen. Bei der Vorausplanung muss die eigene Leistungskurve berücksichtigt werden. Ein genügend großer Spielraum für Pausen und unvorhergesehene Aufgaben ist nach Meinung des Autors ebenso ratsam. Hinz (2000) zufolge geht es beim Zeitmanagement nicht nur darum, Zeit zu sparen, sondern mehr um die sinnvolle Verwendung der eigenen Zeit. Der Autor übt Kritik am modernen Zeitmanagement dem er anlastet, dass Zeit bloß objektiv messbar betrachtet wird, sich im subjektiven Empfinden jedoch ganz anders ausdrücken kann. Als Beispiele nennt er individuelles Stresserleben und das subjektive Gefühl, die Kontrolle über die eigene Zeit zu verlieren.

Lernen an Universitäten findet weitgehend selbstgesteuert statt. Neben guter zeitlicher Planung ist es auch nötig, über adäquate Strategien zum reflektierten

Umgang mit Wissen zu verfügen. Der Bestand an Wissen und Information steigt durch die rasante Entwicklung von neuen Medien und Kommunikationstechnologien stetig an und wird zunehmend unüberschaubarer (Mandl & Krause, 2001). Um aus der Flut an Informationen relevante Inhalte zusammenfassen, organisieren und bewerten zu können, ist die Fähigkeit zum Wissensmanagement eine notwendige Kompetenz für das Studium an Universitäten und Hochschulen.

2.4.6. Wissensmanagement

Das Curriculum zum Hochschulseminar „Virtuelles Wissensmanagement“ von Mandl und Krause (2001) unterteilt Wissensmanagement in vier Prozessstufen: Wissensrepräsentation beinhaltet das Identifizieren, Dokumentieren und Speichern von Wissen; Wissenskommunikation umfasst die Informationsverteilung und den gemeinsamen Informationsaustausch im Team. Wissensgenerierung bezieht sich neben der Beschaffung von Wissen auch auf die Anknüpfung an bereits vorhandene Wissensbestände und die Nutzung von technischen Möglichkeiten zur Vernetzung von Wissensinhalten. Wissensnutzung bezeichnet schließlich die Umsetzung und Anwendung der gelernten Inhalte in der Praxis. Um bei Studierenden den selbstgesteuerten Umgang mit Wissensinhalten anzuregen und ihre Lernkompetenz zu fördern, muss bei der Gestaltung des Lehrplans ein Umdenken weg von klassischen Fächerstrukturen erfolgen. Dem unreflektierten Replizieren großer Stoffmengen in Prüfungssituationen soll nach Mandl und Krause (2001) durch eine neue Art der Wissensaneignung – problemorientiert und interaktiv, in kooperativer Zusammenarbeit und unter Nutzung medialer Möglichkeiten – begegnet werden. Um einer Überforderung durch zielloses Datensammeln vorzubeugen und den Studierenden bei den gestellten Aufgaben dennoch ein hohes Maß an Selbststeuerung und Eigenverantwortung zu gewährleisten, müssen Lehrende auf ein ausgewogenes Maß an Instruktion und Orientierungshilfen achten (Nistor, Schnurer & Mandl, 2005).

In den „Empfehlungen zur Hochschulentwicklung“ (1998) beschreibt der deutsche Wissenschaftsrat die Individualisierung des Lernprozesses während der Entwicklung zur „Bildungs- und Informationsgesellschaft“. Das Hochschulstudium ist von neuen Kommunikations- und Publikationsmöglichkeiten begleitet und Studenten sollen ein erweitertes Angebot an Informationsbereitstellung interaktiv nutzen und bewerten

können. Information selbst wird als Schlüsselressource der heutigen Zeit gesehen. Die rasche Zunahme von Vernetzungsmöglichkeiten, Digitalisierung und internetbasierte Datenübertragung ermöglichen den Schritt in Richtung virtuelles Studium mit online Lernmodulen und im Web übertragenen Vorlesungen, die räumlich getrennt von der Universität im Selbststudium erarbeitet und auf Lernplattformen diskutiert werden können. Diese Individualisierung und Flexibilität des Lernens erfordert von den Studierenden allerdings ein hohes Maß an Informationskompetenz, um aus der vorhandenen Datenmenge die relevanten Inhalte zu selektieren. In den Empfehlungen für die Hochschulausbildung unter Berücksichtigung von berufsrelevanten Anforderungen fordert der Wissenschaftsrat daher von den Universitäten, die Vermittlung von Methodenkompetenz zur Informationsgewinnung und -bewertung stärker zu fokussieren. Aus einer Studie im Auftrag des deutschen Bundesministeriums im Juni 2001 ging hervor, dass sowohl Studierende als auch Lehrende nicht über ausreichende Informationskompetenz verfügten, um beispielsweise das Angebot digitaler Bibliothekskataloge durch Recherche in den elektronischen Datenbanken der Universität für ihre Arbeiten nutzen zu können.

Wissensmanagement ist allerdings kein Schlagwort, das einem regionalen Trend entwachsen ist. Parang, Raine und Stevenson veröffentlichten 2000 die Resultate ihrer Evaluation eines Förderprogrammes für Erstsemester der Universität Pepperdine in Kalifornien. Die Unterstützung für die Studienanfänger wurde gestartet, nachdem erhebliche Mängel in der Informationskompetenz, Lernschwierigkeiten, mangelnde Problemlösestrategien und fehlende Selbstorganisation festgestellt wurden. Ziel war, die Studierenden zu informationskritischen Denkern auszubilden und zu befähigen, aus einer Fülle an Wissensinhalten relevante Informationen herauszulesen, zu bewerten und mit bereits vorhandenen Wissensbeständen zu vernetzen. Für die Implementierung des Seminars wurden auch neuere Entwicklungen der Informationsbereitstellung berücksichtigt. Neben Einheiten im Frontalunterricht für stärker passive Rezipienten wurden die Lerninhalte auch online in Web basierten Hypertext-Modulen präsentiert. Nach einer Orientierungsphase halfen die Studierenden einander bei der gemeinsamen Literaturrecherche und arbeiteten in Kleingruppen. Auf Online Arbeiten gaben Lehrende regelmäßig Feedback. Ein Abschlusstest nach dem

Programm erfasste die Informationskompetenz bei Teilnehmern und Nichtteilnehmern. Höhere Punktzahlen in allen Kategorien bei den teilnehmenden Studierenden überzeugten von der Effektivität des Programms.

In Australien veröffentlichte 1992 das Mayer Komitee die Schlüsselkompetenzen für das Schul- und Bildungssystem des Landes. In einem nationalen Bericht wurde als primäre Kompetenz die „Sammlung, Analyse und Organisation von Information“ genannt. Mit der Idee des lebenslangen Lernens im Hintergrund entwickelten daraufhin 1997 einige australische Universitäten neue Lehrmethoden, um Studierende zu kritischen und kreativen Denkern auszubilden, fähig zur Selbstständigkeit wie auch zur kooperativen Projektarbeit im Team (Bundy, 1998).

Nachdem nun dargestellt wurde, dass Kompetenzen durch Förderung und Training lernbar sind und der Einfluss von Basisfertigkeiten als Voraussetzung für den Studienerfolg beleuchtet wurde, konzentriert sich das folgende Kapitel auf die Prävention von Schwierigkeiten zu Beginn des Studiums.

2.5. Unterstützung zu Studienbeginn

Ungeachtet der kognitiven Voraussetzungen von Studierenden, scheinen sich klare Zielsetzungen günstig auf Anstrengungsbereitschaft und Motivation zur Zielerreichung auszuwirken (Robbins, Davis, Lauver & Langley, 2004; Schraw, Horn, Thorndike-Christ, & Bruning, 1995). Nach Waters (2003) ist die aktive Unterstützung und Förderung im ersten Studienjahr ausschlaggebend, um Strategien zur Selbstregulation und Ziele für einen erfolgreichen weiteren Studienverlauf zu entwickeln. Zu Studienbeginn fehlt das Wissen über die hohen akademischen Anforderungen und die Studierenden benötigen Orientierungshilfen und Anleitung zum Aufbau von Kompetenzen zum eigenständigen Lernen. Waters (2003) empfiehlt für Studienanfänger spezielle Tutorien zur Aneignung von Basiskompetenzen. Durch direkte Betreuung in Kleingruppen ergeben sich mehr Kommunikationsmöglichkeiten und Lehrende finden leichteren Zugang zu Drop-out gefährdeten Studierenden.

Auch Bandura (1997) sieht weniger die tatsächlichen Fähigkeiten, sondern mehr die nach ihm benannte „akademische Selbstwirksamkeit“, die Überzeugung, über die geforderten studienrelevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verfügen, als wichtigeren Faktor zur Prognose des Studienerfolgs. Dieser „Glaube an die eigene

Kompetenz“ bedingt auch, wie unterschiedlich neue Entwicklungsschritte wie der Übergang ins Studium nach der Reifeprüfung von Studienanfängern erlebt und bewältigt werden. Zwischen akademischer Selbstwirksamkeit und Studienerfolg besteht ein positiver Zusammenhang, und akademische Selbstwirksamkeit kann durch Metakompetenzen wie gutes Zeitmanagement und ressourcenorientierte Lernstrategien gefördert werden (Chemers, Hu & Garcia, 2001). In ihrer Metaanalyse von 109 Studien fanden Robbins et al. (2004) Unterstützung für die Hypothese Banduras (1997) und zeigten den maßgeblichen Einfluss der akademische Selbstwirksamkeit auf den Studienerfolg. Deswegen empfehlen Robbins et al. (2004) für Interventionsprogramme eine Kombination aus Kompetenzförderung und sozialer und motivationaler Unterstützung, um Studienanfänger bestmöglich zu betreuen. Ebenso sehen auch Schiefele et al. (2007) Vorteile in Programmen zur Förderung der Motivation, studienbegleitenden Beratung und regelmäßigen Zufriedenheitsbefragungen. In der Untersuchung zur Prognose der Studierfähigkeit betonen Gold und Souvignier (2005) ebenfalls die Notwendigkeit, den Studierenden ein umfassendes Informationsangebot über Art und Anforderungen des gewählten Studienfachs mit individueller Beratungsmöglichkeit zur Verfügung zu stellen.

Im Folgenden soll dargestellt werden, wie die Universität Wien im Fachbereich Psychologie mit Hilfe eines Mentoring Programmes versucht, Studienanfängern den Einstieg in das Hochschulleben zu erleichtern und sie mit den nötigen Basiskompetenzen auszustatten, die einem positiven Studienverlauf förderlich sind.

2.6. Das CBM Projekt der Universität Wien

2.6.1. Programmcharakteristika

Das Projekt Cascaded Blended Mentoring (CBM) der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien wurde mit dem Sommersemester 2007 als einsemestrige Lehrveranstaltung für Studienanfänger eingeführt. Auf freiwilliger Basis können Studierende durch die erfolgreiche Teilnahme an der Übung „Orientierung und Basiskompetenzen für das Psychologiestudium“ 2 ECTS Punkte erwerben, die im Rahmen des freien Wahlfachs angerechnet werden können. Die Übung schließt mit „erfolgreich teilgenommen“ beziehungsweise „nicht erfolgreich teilgenommen“, beinhaltet also keine Beurteilung durch die Vergabe von Notengraden.

„Cascaded“ oder kaskadiert bedeutet dabei, dass die Betreuung der Studienanfänger in Kleingruppen von bis zu 10 Personen durch einen „Student Mentor“ stattfindet. Damit handelt es sich also um eine Form des Peer Mentoring, die dadurch erweitert wird, dass eine Kleingruppe von Student Mentors wiederum von einem wissenschaftlichen Mitarbeiter der Fakultät, einem so genannten „Staff Mentor“ betreut wird. Somit ergibt sich ein gestaffeltes System, beginnend mit der breiten Gruppe der Studienanfänger bis hin zum universitären Fachpersonal an der Spitze der Hierarchie.

Das Projekt findet in Form von „Blended Learning“ statt, das bedeutet, die Betreuung und die durchzuführenden Aufgaben werden sowohl online in E-Learning Einheiten, als auch in Präsenztreffen zu festgesetzten Zeiten erarbeitet.

Die Student Mentors sind fortgeschrittene Studierende im zweiten Studienabschnitt, die sich in einer einsemestrigen Seminarveranstaltung auf ihre Aufgabe vorbereiten. Dann sollen sie ihre jüngeren Kollegen angeleitet und systematisch mit denjenigen Kompetenzen und Erfahrungen vertraut machen, die einmal zum eigenen Studienbeginn mühsam selbstständig erworben werden mussten.

2.6.2. Inhalte des CBM Programms

Die Inhalte des CBM Projekts erfassen in erster Linie Orientierungswissen und den Aufbau von Schlüsselkompetenzen für das Psychologiestudium (Leidenfrost et al., 2009). Die Studierenden erhalten zuerst Informationen über den komplexen organisatorischen Ablauf an der Universität. Die Student Mentors sollen mit Unterstützung der Lehrpersonen möglichst alle Fragen der Neueinsteiger zur Hochschulausbildung, administrativen Angelegenheiten und fachspezifischen Inhalten beantworten können.

Der Erwerb von Basiskompetenzen findet in drei Moduleinheiten statt. Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement werden als fachübergreifende Grundvoraussetzungen für das Studium gelehrt. Zuerst werden die Inhalte jedes Moduls in einer präsenten Einheit unter Anleitung der Student Mentors vorgestellt und gemeinsam erarbeitet, danach erfolgt eine online Lerneinheit mit spezifisch aufbereiteten Lehr- und Lernmaterialien zur vertiefenden Bearbeitung. Fragen, die

sich zwischenzeitlich außerhalb der präsenten Einheiten ergeben, werden von den Peer Mentoren zu regelmäßigen Zeiten online beantwortet.

Die Bedeutung der oben erwähnten Basiskompetenzen wurde bereits in den vorangegangenen Kapiteln dieser Arbeit erläutert. Hier soll nur noch erwähnt werden, dass diese drei Fertigkeiten nicht im Rahmen des regulären Curriculums an der Fakultät unterrichtet, aber während des gesamten Studiums gefordert werden und somit maßgeblich zum Studienerfolg beitragen. Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement werden als metafachliches Grundwissen vor allem in Lehrveranstaltungen mit Seminarcharakter vorausgesetzt. Hier müssen die Studierenden im Rahmen von Gruppenarbeiten selbstständig nach durchgeführter Recherche in wissenschaftlichen Literaturdatenbanken innerhalb der festgesetzten Zeit empirische Facharbeiten erstellen. Das Forschungspraktikum im ersten Studienabschnitt ist ein Beispiel einer Lehrveranstaltung, wo die aktive Selbstorganisation von Studienmaterial, die Einhaltung von Zeitvorgaben, Arbeit und Aufgabenkoordination im Team gefordert werden. Hier müssen die Studierenden in kleinerem Rahmen bereits alle Aufgaben bewältigen, die für späteres selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten auch benötigt werden. Durch die im CBM Programm vermittelten Grundkompetenzen sollen die Studierenden mit dem entsprechenden Rüstzeug ausgestattet sein, um die gestellten Anforderungen gut zu bewältigen.

Inwieweit sich die Vermittlung von Basiskompetenzen zu Studienbeginn auf die Selbsteinschätzung hinsichtlich dieser Kompetenzen drei Semester nach dem CBM Programm bei Teilnehmern und Nichtteilnehmern auswirkt, ist Gegenstand der hier versuchten Programmevaluation. Vor Formulierung der Fragestellungen soll der Leser noch auf eine Reihe von Problemen aus der Literatur aufmerksam gemacht werden, die eine Evaluation von Mentoring Programmen erschweren.

2.7. Probleme bei der Beurteilung der Programmeffektivität

2.7.1. Operationalisierungsprobleme

Wie ein Mentoring Programm im akademischen Kontext tatsächlich umgesetzt werden kann und ab wann und unter welchen Voraussetzungen überhaupt von „Erfolg“ beziehungsweise „Effektivität“ gesprochen werden darf, ist unklar. Wie etwa die im APA Manual genannten Kriterien gemessen und damit auch einer

Erfolgsbewertung zugänglich gemacht werden sollen, bleibt unberücksichtigt. Die allgemein formulierten Richtlinien der APA geben ein gutes Beispiel ab, wie je nach Programmart, -zielsetzung und -dauer ein breiter Interpretationsspielraum subjektive Erfolgsbewertungen zulässt. Solche Manuale sind im akademischen Kontext daher mehr als Unterstützungshilfe für Anwender zu betrachten.

Viele Studien versuchen, die Effekte von Mentoring am Arbeitsplatz zu quantifizieren, zur Messung objektiver Kriterien wie verbesserte Aufstiegschancen wären allerdings Langzeitstudien nötig. Die erhofften Programmeffekte sind als theoretische Konstrukte ohne empirische Basis formuliert und entsprechende Probleme ergeben sich damit bei der Operationalisierung – ob die intendierte Eigenschaft wirklich gemessen wird, bleibt unklar (Bush, 1985; Forehand, 2008; Jacobi, 1991; Johnson, 2008).

Auch bei Durchführung an Schulen und Universitäten findet Johnson (2008) in seinem Review über bisherige Untersuchungen zur Effektivität von Mentoring Programmen nur wenige Evaluationsstudien auf empirischer Basis. Angesichts des breit gefächerten Verständnisses von Mentoring, der verschiedenen Kontexte und der Heterogenität der Studien gibt es kaum Gemeinsamkeiten bei formalen und inhaltlichen Kriterien von Programmen und den beteiligten Rollenträgern. Obgleich insbesondere im akademischen Kontext der Einsatz von Mentoring und „Student Skills“ Programmen an Colleges und Universitäten in den letzten Jahren einigen Aufschwung verzeichnet (Bender, 1997; Eby et al, 2008; Gagliardi et al., 2009), lässt die Durchsicht der bisherigen Literatur die Frage offen, inwieweit bisherige Studien zur Erfolgsbewertung ihre Kriterien an vorab formulierten Programmzielsetzungen orientieren und nicht nur retrospektiv subjektive Zufriedenheitseinschätzungen erhoben haben. Ein Problem, das der empirischen Forschung entgegensteht, ist, dass Mentoring sich primär an der individuellen Bedürfnislage des Protégés orientiert. Selbst bei Programmen, wo eine Gruppe als Ganzes gemeinsam gefördert wird, profitiert doch jeder Einzelne verschieden von den Teilaspekten des Kurses, sodass eine einheitliche Gesamtbewertung schwierig wird (Johnson et al, 2008). Eine Hürde für die statistische Effektprüfung ergibt sich daraus, dass sich der Erfolg eines Mentoring Programmes oft an Fertigkeiten wie Kompetenzsteigerung, Zufriedenheit, Selbstständigkeit orientiert - Variablen also, die sich einer direkten

Messbarmachung entziehen. Leichter gelingt die Messung von objektiven Kriterien wie Schulnoten, die eine eindeutige Operationalisierung erlauben.

Die Steigerung von Kompetenzen, Fähigkeiten und Wissen des Protégés ist immer auch davon abhängig, welche Ressourcen der Mentor in die Beziehung mitbringen kann. Die Effektivität eines Programms zeigt sich nicht zuletzt darin, dass auch der Mentor durch sichtbare Fortschritte seines Protégés Feedback und Bestätigung der eigenen Kompetenzen erhält (Lockwood et al., 2008; Ramaswami & Dreher, 2008)

Wie ausführlich beschrieben, erschweren subjektive Kriterien die Beurteilung der tatsächlichen Programmeffekte. Bei der Evaluation von Mentoring Programmen gibt es allerdings eine Reihe weiterer Probleme, auf die im nächsten Abschnitt näher eingegangen wird.

2.7.2. Datenerhebung, relevante Kriterien und Auswertungsdesign

Wenn retrospektiv Vergleiche zwischen freiwilligen Programmteilnehmern und einer Kontrollgruppe ohne Mentoring Erfahrung erfolgen, bedeutet dies, dass eine zufällige Zuteilung der Gruppenteilnehmer, wie sie für empirische Untersuchungen gefordert wird, nicht erfolgt ist. Somit lässt sich auch nicht ausschließen, dass sich die Stichproben von vornherein unterschieden haben (Jacobi, 1991; Parise & Forret, 2008). Unterschiedliche Ausgangserwartungen und verschiedene Motive von Teilnehmern und Nichtteilnehmern können eine Programmevaluation durch Gruppenvergleiche damit ad absurdum führen.

Die Resultate aus Studien stammen mehrheitlich aus nicht-experimentellen Fragebogenerhebungen (Forehand, 2008). Underhill (2006) griff in ihrer Metaanalyse zur Effektivität von Mentoring Programmen bei 60% der gesammelten Studien auf reine Fragebogendaten zurück und fand bei Rücklaufquoten von 10 bis 91% in den einzelnen Erhebungen nur drei Studien mit experimentellem Kontrollgruppendesign. Jacobi (1991) kritisiert, dass viele Forscher von vornerein davon ausgehen, dass Mentoring Programme generell ein probates Mittel zur Förderung und Unterstützung von Studierenden seien. Deshalb bleiben bei der Effektmessung negative Programmaspekte meist unberücksichtigt, sodass in jedem Fall ein positives Ergebnis resultieren muss. Nach Meinung des Autors ist es ebenso unzulässig, wenn Ergebnisse vieler Studien basierend auf kleinen nicht-repräsentativen

Stichprobendaten gemeinsam in einer Metaanalyse untersucht werden, da sich die einzelnen Programmeffekte aus den jeweiligen Zielsetzungen der durchführenden Institutionen ergeben. Damit bleiben einzelne positive Outcomes, wie auch Forehand (2008) kritisiert, kontextspezifisch und verzerren den Gesamteffekt in der Metaanalyse.

Mentoring findet nicht kurzzeitig im Augenblick statt, sondern ist ein dynamisches, sich zeitlich entwickelndes Verhältnis zwischen den Beteiligten. Querschnittsdesigns mit nur einmaliger Erhebung sind hier ungeeignete Mittel zur Programmbewertung. Studien, die dem Verlaufsprozess Rechnung tragen und auch Rückschlüsse auf kausale Beziehungen ziehen wollen, müssen daher Daten im Längsschnitt erheben (Allen, Eby, O'Brian & Lentz, 2008; Forehand, 2008).

Während demnach die Vergleichbarkeit durch mangelnde Objektivität und fehlende Kontrollgruppe ohnehin eingeschränkt ist, unterliegen retrospektive Befragungen Erinnerungsverzerrungen. Außerdem stehen Ergebnisse aus Selbstberichten in Zusammenhang mit sozialer Erwünschtheit (Allen et al., 2008; Becker, 2003). Schaeper und Wolter (2008) gehen allerdings davon aus, dass Selbsteinschätzungsverfahren ein valides Instrument zur Erfassung von Gruppenunterschieden sind, wenn die Vergleichsgruppen sich nicht systematisch unterscheiden. Danach besitzen subjektive Angaben auch prognostische Validität. In ihrer Untersuchung zu fächerübergreifenden Kompetenzen fanden Klieme, Artelt und Starnat (2001) einen systematischen Zusammenhang zwischen Selbstaussagen und objektiven Erhebungsmethoden derselben Konstrukte.

Bei der Datenauswertung beruhen die statistischen Analysen überwiegend auf Korrelationsstatistiken und erlauben damit keine Kausalaussagen zu Ursache und Wirkung der gefundenen Zusammenhänge (Bozeman & Feeney, 2007). Kadzin, Kramer, Kessler, Kupfer und Offord (1997) fordern als minimale Voraussetzung zum Erkennen von Effekten ein experimentelles Prä-Post-Kontrollgruppendesign, um die bei einer Gruppe gesetzten Interventionen mess- und damit vergleichbar zu machen. Das bedeutet, dass nach randomisierter Gruppenzuordnung eine Experimentalgruppe aktiv an einem standardisierten Programm teilnimmt, während eine vergleichbare Kontrollgruppe ohne Intervention bleibt. Die Datenerhebung erfolgt zu gleichen Zeiten bei Experimental- und Kontrollgruppe. Meist werden

Messungen vor Programmstart und unmittelbar danach durchgeführt, um den erwarteten Unterschied zwischen der Gruppe mit und ohne Treatment abzubilden (Forehand, 2008). Wie schon Jacobi (1991) und Parise und Forret (2008) bemerkten, können jedoch durch die Freiwilligkeit der Teilnahme im akademischen Kontext die gefundenen Resultate durch Selbstselektion verzerrt sein und erschweren den Gruppenvergleich (Cronan-Hillix, 1986).

2.7.3. Empfehlungen für die Evaluation

W. B. Johnson et al. (2008) filterten die gesammelte Literatur nach Lücken im Auswertungsdesign und erfassten die wichtigsten Punkte, um die weitere Forschung zu unterstützen. Demnach muss jede Untersuchung mit einer analytischen Begriffsdefinition beginnen, die den zu untersuchenden Sachverhalt genau beschreibt. Die zu evaluierenden Kriterien müssen für die einzelne Untersuchung am Kontext relativiert werden – Effektvergleiche mehrerer Programme sind bei unterschiedlichen Zielsetzungen unzulässig. Fragebogenstudien, die auf retrospektiven, subjektiven Angaben basieren und niedrige Rücklaufquoten zeigen, lassen keine Generalisierbarkeit der gezogenen Resultate zu. W. B. Johnson et al. (2008) vermuten, dass der Großteil der vollständig ausgefüllten Fragebögen von erfolgreichen Programmteilnehmern stammt, weil diese eher an einer Evaluation interessiert sind. Daraus ergibt sich erneut das Problem der Selbstselektion, soziale Erwünschtheit in den Angaben und Halo-Effekte, wo ein bedeutsames Einzelmerkmal den Effekt anderer überstrahlt. Viele Items sind so formuliert, dass nur positive Effekte erfasst werden können. Für die Datenauswertung empfehlen die Autoren anstelle von reinen Korrelationsstudien eine Evaluation mit multiplen Methoden und unterschiedlichen Untersuchungsdesigns. Wegen dem mehrfach erwähnten Selektionsbias müssen eine Reihe von Kontrollvariablen berücksichtigt und durch Kovarianzanalysen konstant gehalten werden.

Im Folgenden soll exemplarisch an einigen Studien gezeigt werden, welche Probleme sich durch Mängel im experimentellen Design bei der Abschätzung der erhobenen Effekte aus Mentoring Programmen ergeben können.

2.7.4. Kritik an bisherigen Studien

In einer groß angelegten Follow-up Studie analysierten Anderson, Dey, Gray und Thomas (1995) Daten aus 390 US amerikanischen Colleges und Universitäten zur Erhebung von „Mentorship Outcomes“, Effekten aus Mentoring Programmen für Studienanfänger. Das bei Fragebogenstudien bekannte Problem der „Nonresponse“, also der Nicht-Beantwortung einiger oder aller Fragen, wurde von den Autoren schlicht umgangen, indem sie fehlende Werte durch den Mittelwert ersetzten. Bei vielen unbeantworteten Items reduziert sich dadurch die Gesamtvarianz in den Daten. Über die genaue Anzahl fehlender Werte wird der Leser allerdings ebenso wenig informiert wie über Angaben zur Rücklaufquote, womit die Repräsentativität der Befunde unklar bleibt. Mangels Definition von Mentoring und weil die Itemkonstruktion rein intuitiv nach Vorstellung der Autoren ohne zu Grunde liegende Theorie erfolgte, muss auch die inhaltliche Gültigkeit der Skalen bezweifelt werden. Weiter blieb für die verwendeten Daten unberücksichtigt, ob die Studierenden an einem formalen Mentoring Programm teilgenommen hatten oder ein zufälliges Zusammentreffen zwischen Mentor und Protégé auf informellem Wege erfolgt war. Die Erhebung wurde nur an Programmteilnehmern durchgeführt, zur Bewertung der erhobenen Effekte wäre allerdings eine Kontrollgruppe erforderlich gewesen.

Eby et al. (2006) erhoben Daten aus wirtschaftlichen Settings ohne Kontrolle über die Korrektheit der Angaben in den Daten. Die nachträgliche Zuordnung der Befragten zur Gruppe der Mentoren, Protégés oder externen Projektmitarbeitern erfolgte bei einer äußerst niedrigen Antwortrate von 26% rein willkürlich.

Underhill (2006) zog für ihre Metaanalyse Daten aus nicht-experimentellen Studien heran. Der Prozentsatz der fehlenden Werte in den Fragebögen variierte dabei zwischen 25% und 78% und die Zuordnung von Personen mit Mentoring Erfahrung im Vergleich zu Personen, die an keinem Programm teilgenommen hatten, erfolgte wie bei Eby et al. (2006) retrospektiv aufgrund der gegebenen Antworten. Die Übernahme von nur signifikanten Ergebnissen aus Einzelstudien in eine gemeinsame Analyse könnte einen Gesamteffekt abbilden, der in Wahrheit in der Population nicht existiert.

Auch Allen et al., (2004) gingen in ihrer Metaanalyse von einem substantiellen Beitrag von Mentoring Programmen zur Förderung der Protégés aus und

verwendeten Daten aus schlecht kontrollierten kleinen Stichproben mit Gefahr der Inflation des Gesamteffekts und bereits vorab angenommenen unberücksichtigten Moderatorvariablen. Trotz unterschiedlicher Operationalisierung von Mentoring in den herangezogenen Studien und geringen Teststärken betonten die Autoren den bedeutsamen Beitrag der gefundenen kleinen Effekte zur Demonstration der Programmwirkungen.

Eby und Lockwood (2005) wollten die Effekte eines formalen Mentoring Programmes über den Vergleich zweier Organisationen durch qualitative Analyse ermitteln. Während die beiden Organisationsstrukturen zu große Unterschiede aufzeigten, um eine Vergleichbarkeit zu gestatten, war bei der Gesamtstichprobe von nur 39 Protégés und 24 Mentoren die Zuordnung von Mentor und Protégé nicht immer möglich. Dennoch sprechen die Autorinnen von einem bedeutenden Beitrag ihrer Studie zur wissenschaftlichen Forschung.

Zusammenfassend nennt Campbell (2008) variable Begriffsdefinitionen, mangelnde Operationalisierung, schlechte Untersuchungsdesigns mit kleinen Stichproben, Korrelationsanalysen, subjektive Antwortvergaben, Outcomes, die sich nicht mit den Programmzielen decken, retrospektive Angaben und quasiexperimentelle Querschnitterhebungen ohne Kontrollgruppe als wichtigste Mängel in Studien zur Effektivität von Mentoring Programmen.

2.8. Zusammenfassung

In den vorangegangenen Abschnitten wurde versucht, die wichtigsten Aspekte rund um das Konstrukt Mentoring zu erfassen. Ausgehend von einem kurzen historischen Abriss beginnt diese Arbeit mit einer Einführung in die variablen Definitionen des Konstrukts. In den weiteren Subkapiteln wurde der Leser anhand ausgewählter Literaturbeispiele mit Forschungsergebnissen zu Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement vertraut gemacht. Diese Bereiche betreffen Kompetenzen, die auch im Mentoring Programm der psychologischen Fakultät in Wien schwerpunktmäßig vermittelt werden. Um die Idee der Einführung von Mentoring Programmen im akademischen Kontext aus pragmatischer Sicht zu betrachten, wurde versucht, auch die aktuelle Situation Studierender näher darzustellen. Die theoretischen Ausführungen zum Stand der Forschung schließen mit ausführlichen Erläuterungen zu Schwierigkeiten bei der Evaluation von Mentoring Programmen,

beginnend mit Problemen bei der Operationalisierung bis zu methodischen Versäumnissen und Barrieren bei der Beurteilung von Programmeffekten.

In der wissenschaftlichen Literatur konnten keine Studien gefunden werden, die Ergebnisse zur Evaluation von Programminhalten berichten. Nachdem die wichtigsten Bereiche für diese Arbeit erfasst wurden, sollen nun jene Fragestellungen abgeleitet werden, deren Beantwortung nach Durchführung statistischer Analysen helfen soll, die gefundene Lücke im Forschungsstand zu schließen.

2.9. Zielsetzungen und Fragestellungen

2.9.1. Zielsetzungen

Wichtigstes Ziel dieser Studie war eine Follow-up Untersuchung zum Effekt des CBM Programms gemessen an den Programminhalten. Die Literaturrecherche konzentrierte sich besonders auf Variablen, die für die folgende statistische Analyse verwendet werden. Außerdem wurde auf jede Aspekte eingegangen, die eine Evaluation von Mentoring Programmen begleiten, nämlich Probleme bei der theoretischen Fundierung und Schwierigkeiten bei Operationalisierung, Auswertung und Ergebnisinterpretation. Für den akademischen Kontext war bei der Literatúrauswahl vor allem die Situation der Studierenden wichtig und darauf aufbauend auch die Gründe für den Einsatz von Mentoring Programmen zur Förderung von metafachlichen Kompetenzen an Hochschulen und Colleges.

Nach kritischer Durchsicht der bisher vorliegenden Resultate und dem erkennbaren Mangel an Studien, die sich mit der Evaluation von Programminhalten beschäftigen, ergeben sich folgende Fragestellungen, die überprüft werden sollen:

2.9.2. Fragestellungen

2.9.2.1. CBM Teilnahme und Kompetenzbewusstsein im Studium

Aus der Literatur ist ersichtlich, dass die CBM Modulinhalte mit den Schwerpunkten Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement wichtige Basiskompetenzen sind, die als überfachliche Voraussetzungen für Studium und Beruf verstanden werden. Die drei genannten Fähigkeiten sind latente Konstrukte, die nicht unmittelbar anhand von objektiven Resultaten erfasst werden können. Sind diese Fertigkeiten

allerdings vorhanden und können auch in der Praxis eingesetzt werden, stellen sie eine Grundlage für den Studienerfolg und den Aufbau von Fachkompetenz dar (Hell et al., 2007; Parang et al., 2000; Schaeper & Wolter, 2006).

Studien berichten, dass Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement nicht a priori vorhanden sein müssen. Diese Kompetenzen, mit denen Studierende beim Eintritt in die Universität oft ungenügend ausgestattet sind, können jedoch durch geeignetes Schulungsangebot aktiv gelernt werden (Britton & Tesser, 1991; Claessens et al., 2004; Lowe & Cook, 2003; Orphen, 1994; Schaeper & Wolter, 2006; Sweidel, 1996). Nachdem im CBM Programm Studienanfänger ein Semester lang die genannten Fertigkeiten über einen multimethodisch angelegten Zugang erwerben, interessiert die Selbstzuschreibung dieser Kompetenzen vor und zu zwei Zeitpunkten nach Teilnahme am Programm. Die erste Fragestellung lautet deshalb:

Verändert sich die Selbsteinschätzung zu den Basiskompetenzen bei den CBM Teilnehmern?

H1_1: Es gibt signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Kompetenzen (ohne Berücksichtigung der Erhebungszeitpunkte).

H1_2: Die Veränderung zwischen den Erhebungszeitpunkten ist signifikant (ohne Berücksichtigung der einzelnen Kompetenzen).

H1_3: Die einzelnen Kompetenzen verändern sich zueinander und zwischen den einzelnen Erhebungszeitpunkten signifikant unterschiedlich.

H1_4: Es gibt einen signifikanten Anstieg in den studienrelevanten Kompetenzen direkt nach der Teilnahme am CBM Programm.

2.9.2.2. Der Vergleich von Teilnehmern und Nichtteilnehmern

Die Teilnahme von Studierenden an formal organisierten Mentoring Programmen beruht meist auf Freiwilligkeit. Aus der Literatur geht hervor, dass beim Vergleich von Programmteilnehmern und Nichtteilnehmern für die Erhebung von Programmeffekten bereits a priori bestehende Unterschiede zwischen den Gruppen nicht auszuschließen sind (Dobbs, 2005; Fowler & Muckert, 2004; Jacobi, 1991; Johnson et al., 2008; Parise & Forret, 2008). Nachdem in Österreich die Bemühungen um

eine länderübergreifende Einheitsmatura erst umgesetzt werden müssen, beginnen viele Studierende ihre Hochschulausbildung oft mit sehr unterschiedlichen Ausgangsniveaus. Von daher ist auch zu erwarten, dass die Schwierigkeiten im Studium variieren. Die folgende Fragestellung berücksichtigt die unterschiedlichen Probleme beim Gruppenvergleich und lautet daher:

Zeigt sich ein Effekt des CBM Programmes in Unterschieden zwischen Programmteilnehmern und Nichtteilnehmern im 4. Studiensemester unter Berücksichtigung der Studienschwierigkeiten?

H2_1: Programmteilnehmer und Nichtteilnehmer unterscheiden sich signifikant in ihrer Selbsteinschätzung zur Teamarbeit, wenn die Schwierigkeiten im Studium konstant gehalten werden.

H2_2: Programmteilnehmer und Nichtteilnehmer unterscheiden sich signifikant in ihrer Selbsteinschätzung im Wissensmanagement, wenn die Schwierigkeiten im Studium konstant gehalten werden.

H2_3: Programmteilnehmer und Nichtteilnehmer unterscheiden sich signifikant in ihrer Selbsteinschätzung zum Zeitmanagement, wenn die Schwierigkeiten im Studium konstant gehalten werden.

3. Empirischer Teil

3.1. Methode

3.1.1. Untersuchungsplan und Stichprobe

Die Untersuchung war als Follow-up Fragebogenstudie mit zweiter Posttestmessung der Kohorte Wintersemester 2007 bei Versuchs- und Kontrollgruppe geplant.

Nach Erschöpfung des Kontingents an freien Plätzen für Psychologie-Studierende wurde von der Universität Wien eine Regelung der Zugangsbedingungen, die so genannte Studieneingangsphase, eingeführt. In der ersten Woche des Wintersemesters werden wichtige Stoffinhalte aus allen Fächern in komprimierter Form präsentiert. Später erfolgt die Platzvergabe an Studierende entsprechend ihrer Ergebnisse aus den Ringvorlesungsprüfungen, wo die präsentierten Inhalte und die vertiefenden Erläuterungen aus dem Lehrbuch „Psychologie als Wissenschaft“ (Kastner-Koller & Deimann, 2006) in standardisierter Form abgefragt werden. Die verschärften Eingangsvoraussetzungen erlauben nur Studierenden, die zumindest den ersten Teil der Prüfung erfolgreich bestanden haben, die Teilnahme an Vorlesungen und an der freiwilligen Übung „Orientierung und Basiskompetenzen für das Psychologiestudium“.

Im Oktober 2007 wurde nach Bekanntgabe der Ergebnisse des Auswahlverfahrens der erste Fragebogen an 494 Studierende per E-Mail zugesandt. Die elektronische Ausgabe des zweiten Fragebogens erfolgte im Jänner 2008 in der Woche der CBM Abschlusstreffen getrennt für CBM Teilnehmer und Nichtteilnehmer.

Zur Evaluation des CBM Programms für den Studiengang 2007 wurde eine dritte Erhebung im Sommersemester 2009 beschlossen. Nachdem die anonyme Antwortvergabe durch die Zuteilung von Codes an die Studierenden gewährleistet war, sollten für die Erhebung im Posttest 2 die Teilnehmer der beiden ersten Befragungen, die sich zu diesem Zeitpunkt im 4. Studiensemester befanden, über direkte Ansprache in ausgewählten Lehrveranstaltungen kontaktiert werden. Studierende, die ihre Teilnahme an einer der ersten beiden Erhebungen erinnerten, sollten einen weiteren Fragebogen in „Papier und Bleistift“-Form erhalten, mit der

Bitte, diesen Zuhause auszufüllen. Das Einsammeln der mitgebrachten Fragebögen sollte in der nächstfolgenden Lehrveranstaltungseinheit stattfinden.

Ab dem Wintersemester 2007 nahmen etwa drei Viertel aller Studienanfänger am CBM Programm teil. Durch den geringen Prozentsatz der Nichtteilnehmer musste für die Untersuchung 2009 dementsprechend mit ungleich großen Stichproben gerechnet werden – eine Tatsache, die schon während der Untersuchungsplanung Probleme beim Gruppenvergleich erwarten ließ.

Studierende, die ihre Ausbildung im Wintersemester 2007 begonnen haben, können im Sommersemester 2009 auf fast zwei Jahre Hochschulerfahrung zurückgreifen. Im vierten Semester befinden sich Studierende gegen Ende des ersten Abschnittes, wenn sie ihr Studium nach Regelzeit absolvieren. Für diese Phase ist laut Studienplan der Besuch von mehreren Proseminaren und dem Forschungspraktikum 1 vorgesehen. Für die Teilnehmer aus den ersten beiden Erhebungen wurde deshalb erwartet, sie im Sommersemester 2009 an Proseminaren aus Sozialpsychologie, Differentieller Psychologie oder dem Forschungspraktikum anzutreffen. Die genannten Lehrveranstaltungen, in denen die Fragebögen ausgeteilt werden sollten, werden im Studienplan erst am Ende des ersten Abschnittes empfohlen. Die intendierte Stichprobe – CBM Teilnehmer und Nichtteilnehmer aus den Befragungen 2007 - sollte daher dort anzutreffen sein. Um unnötige Störungen zu vermeiden und nicht dieselben Studierenden mehrfach um das Ausfüllen des Fragebogens zu bitten, wurden nicht alle Fächer mit Seminarangebot für die Erhebung ausgewählt. Die Belegungszahlen für die Seminare ergaben eine Stichprobengröße von 298 CBM Teilnehmern und 166 Nichtteilnehmern aus den beiden ersten Befragungen, die direkt in den ausgewählten Lehrveranstaltungen erreicht werden sollten. Nach Kontaktierung der Seminarleiter via E-Mail mit der Bitte um Erlaubnis, die ausgedruckten Fragebögen an die Studierenden auszuteilen und in der nächsten Einheit wieder einsammeln zu dürfen, sollten im Juni 2009 in 5 Forschungspraktika, 5 Proseminaren aus Sozialpsychologie und 4 Proseminaren aus Differentieller Psychologie Fragebögen in zwei Versionen an CBM Teilnehmer und Nichtteilnehmer ausgehändigt werden.

3.1.2. Erhebungsinstrument

Die Datengewinnung erfolgte über die für diese Untersuchung erstellten Fragebögen mit teilweise bekannten Skalen aus der Literatur. Nachdem für die Evaluation der CBM Programminhalte die Selbsteinschätzung der Studierenden von Interesse war, erschien der Fragebogen als geeignetes Messinstrument.

Jede Erhebung basierte auf freiwilliger Teilnahme der Studierenden. Die Zuordnung der Follow-up Daten erfolgte nach Zusicherung von Vertraulichkeit über die Matrikelnummer verbunden mit einem Code zur Anonymisierung. Die Skalen zu Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement bestanden für Prätest und Posttest 1 aus identen Items. Aus jedem der drei Bereiche wurden Subskalen für den kürzeren Posttest 2 entnommen. Über die so gewonnenen „Follow up-Items“ sollte die Auswertung der Messwiederholungsdaten für die Längsschnitt-Evaluation des CBM Programms erfolgen. Die neu hinzugefügten Items im Posttest 2 zur Skalenergänzung waren inhaltlich dem Studienfortschritt der Teilnehmer angepasst.

3.1.2.1. Prätest und Posttest im Wintersemester 2007/2008

Die Vorgabe der ersten beiden Fragebögen erfolgte unabhängig von dieser Arbeit mit dem Ziel, relevante Daten für eine spätere Evaluation des CBM Programms zu erheben. Dabei bestanden der Prätest, das war die erste Fragebogenvorgabe im Oktober 2007, und der Posttest 1, die Folgeerhebung im Jänner desselben Semesters aus jeweils 183 Items. Neben 16 Skalen zu verschiedenen Kompetenzbereichen, zu Studieninteresse und zu Zufriedenheit wurden noch soziodemographische Daten erhoben. Die 16 Skalen aus dem Prätest wurden unverändert für den Posttest 1 übernommen. Das gewählte Antwortformat für die Skalen war eine sechsstufige, unipolare Ratingskala. Die Benennung der Kategorien erfolgte mit verbalen Beschreibungen wie „nie – immer“, „trifft gar nicht zu – trifft sehr zu“ und „stimme voll zu – stimme gar nicht zu“.

Die sechsstufige Vorgabe ohne mittlere Antwortkategorie ermöglicht eine eindeutigere Zuordnung der Einschätzung der Studierenden ohne Gefahr von „Ich weiß nicht“ - Aussagen oder einer Antwortverzerrung durch „Tendenz zur Mitte“ bei ungeradzahligem Kategorisierungsschema. Durch Verwendung mehrerer Kategorien können einerseits differenziertere Aussagen gewonnen werden, andererseits zeigen sich extreme Urteile oder auffällige Antwortmuster stärker als bei Verwendung einer geringeren Anzahl von Distraktoren (Seiwald, 2003). Nachdem bei der Beantwortung

der Items gleiche Zahlenabstände den tatsächlichen Bewertungsunterschieden entsprechen sollen, wird für die Items in den einzelnen Skalen Intervallskalenniveau angenommen (Bortz & Döring, 2006).

Im Prätest und im Posttest 1 erfolgte die Sammlung der Daten ohne weitere statistische Auswertung. Deshalb fehlen Angaben zur Reliabilität und Gültigkeit der Skalen. Nachdem die Modulinhalte gänzlich auf studienrelevante Fragen zu Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement Bezug nehmen, konnte aber bei der Evaluation im Sommersemester 2009 von inhaltlicher Validität der Skalen ausgegangen werden.

3.1.2.2. Die aktuelle Studie: Der Posttest 2 im Sommersemester 2009

Der Posttest 2 war als geplante Papier-Bleistift-Erhebung kürzer mit einer Gesamtzahl von 84 Items. Die Ausgabe erfolgte als Version A für die CBM Programmteilnehmer und als Version B für die nichtteilnehmenden Studierenden. Studierende, die den Fragebogen erhielten, gaben an, welcher Gruppe sie angehörten. Die vollständige Beantwortung sollte maximal 15 Minuten Zeit erfordern. In den Fragebögen wurden auch Items zu Interessen und Einstellungen aus den ersten Erhebungen wiederverwendet, auf die im Zuge einer parallel durchgeführten Studie eingegangen wird.

Die Follow-up Items

Zur Evaluation der studienrelevanten Kompetenzen wurden vier Skalen aus dem Prä- beziehungsweise dem Posttest 1 übernommen. Die 17 sogenannten Follow-up Items (kurz „fup“ genannt) sollten das Antwortverhalten der Studierenden bei wiederholter Fragenvorgabe erfassen. Die Auswertung der Messwiederholungsitens erfolgt mit Daten von Studierenden, die an allen Erhebungszeitpunkten teilgenommen haben.

Teamarbeit

Die Skala „Team Solo-Menschen“ mit zwei Items wurde aus dem „Fragebogen zur erlaubten Zusammenarbeit“ von Weber, Lauche & Verbeck (1999) übernommen. Die Skala „Team Strukturen“ mit vier Items wurde von den Autorinnen des CBM Manuals selbst erstellt. Die beiden Skalen sollten das Verständnis der Studierenden zu Grundlagen der Teamfähigkeit, Phasen der Teamentwicklung und das

Problembewusstsein im Umgang mit Gruppenarbeiten erfassen. Ein Beispiel eines „Originalitems“ zu Teamarbeit aus der ersten Erhebung ist die Aussage: „Ich bearbeite Aufgaben lieber allein als mit anderen KollegInnen“, das mit „1 = stimme gar nicht zu“ bis „6 = stimme voll zu“ zu beantworten ist. Das zugehörige „fup“-Item lautet: „Wenn ich die Wahl habe, dann arbeite ich lieber allein als in der Gruppe“ welches mit „1 = trifft gar nicht zu“ bis „6 = trifft sehr zu“ beantwortet werden soll.

Wissensmanagement

Zwei Formulierungen, wozu die Studierenden ihre Selbsteinschätzung abgeben sollten, stammten aus der Skala „Wissen“, die ebenfalls von den Autoren des CBM Handbuches, Leidenfrost et al. (2008), generiert wurde. Die verwendete Skala dient der Erhebung von Strategien im Umgang mit Informationen. Ein Beispiel aus dem Prätest ist das bipolar formulierte Item: „Es fällt mir schwer, aus einer Fülle von Informationen die richtige Auswahl zu treffen“ versus „Ich erhalte schnell Überblick über ein bestimmtes Thema“ mit den Antwortkategorien „1 = stimme voll zu“ (der linken Aussage) und „6 = stimme voll zu“ (der rechten Aussage). Das Äquivalent im Posttest 2 lautet: „Ich kann Texte so aufbereiten, dass ich aus einer Fülle von Information die richtige Auswahl treffe“ („1 = trifft gar nicht zu“ bis „6 = trifft sehr zu“).

Zeitmanagement

Die 8 Items zu „Zeit aktiv“ entstammten der Skala „Setting Goals and Priorities“ aus der „Time Management Behavior Scale“ von Macan (1994). Damit sollte erfasst werden, wie effektiv und effizient Studierende ihre Zeitgestaltung einschätzen.

Ein Beispiel für ein Originalitem und die leicht adaptierte Follow-up Version gibt die Aussage: „Ich suche mir einen Arbeitsplatz, wo ich Unterbrechungen und Störungen vermeiden kann“ und dazu die Formulierung: „Um zu lernen, organisiere ich mir einen ungestörten Arbeitsplatz“, welches für die Messwiederholung mit „1 = nie“ bis „6 = immer“ zu beantworten war.

Neu konstruierte Items für Teamarbeit, Wissensmanagement, Zeitmanagement

Weitere 25 Items wurden aus den Inhalten der Module generiert. Die einzelnen Statements beschäftigen sich ausschließlich mit Wissen, das die Studierenden im CBM Programm online im Selbststudium erworben und anschließend in den

präsenten Einheiten reflektiert und unter Anleitung nachbearbeitet hatten. Nichtteilnehmer des Programms sollten, nachdem es sich hier um Grundkompetenzen für das Studium handelt, ebenfalls über die erfragten „Basic Skills“ verfügen. Für den Gruppenvergleich war daher spannend, ob sich ein Unterschied in der Selbsteinschätzung zeigt, wenn die entsprechenden Kompetenzen einmal unter angeleiteter Unterstützung oder eigenständig ohne Hilfestellung durch CBM erworben wurden.

Entsprechend den Lehr- und Lernzielen aus dem Modul Teamarbeit wurden 10 Items konstruiert und Aussagen zu Elementen guter Teamarbeit, zur Teamentwicklung und sozialen Einstellung zur Bewertung vorgelegt. Das Item „In der Gruppe kann ich von anderen Teammitgliedern lernen“ („1 = trifft gar nicht zu“ bis „6 = trifft sehr zu“) als Beispiel bezieht sich auf einen Modulabschnitt, der die Studierenden mit Lerngewinn durch Teamarbeit vertraut machen sollte.

Zum Modul Wissensmanagement wurden 11 Items erstellt. Die Aussagen befassen sich vorrangig mit Internet-basierter Literaturrecherche und Kriterien wissenschaftlicher Literatur. Das Auffinden und der Umgang mit wissenschaftlicher Literatur sind Aspekte, mit denen die Studierenden konfrontiert sind, sobald sie Seminare besuchen. Knappe Ressourcen erlauben im Rahmen des Curriculums jedoch nur eine sehr rudimentäre Vermittlung des benötigten Grundlagenwissens, um die Anforderungen an eigenständiges Arbeiten erfüllen zu können. Im Modul Wissensmanagement sollten Studierende Kompetenzen zum selbstständigen und kritischen Arbeiten mit wissenschaftlicher Literatur erwerben. Die zugehörigen Items im Fragebogen erfassten auch, ob die gelernten Inhalte behalten und richtig verarbeitet werden konnten. Das Item: „Wenn ich wissenschaftliche Artikel lese, schaue ich mir zuerst den Methodenteil an und lese anschließend den Abstract“, beschreibt, wie der Umgang mit wissenschaftlicher Literatur nicht erfolgen sollte. Mit dem erworbenen Fachwissen sollten die Studierenden in der Lage sein, die Falschaussage zu erkennen und das Item entsprechend mit „1 = nie“ bis „6 = immer“ bewerten.

Aus den Lehrmaterialien zum Zeitmanagement wurden noch 4 zusätzliche Items zur Ergänzung der Skalen erstellt. Die Aussagen nehmen Bezug auf nützliche Strategien im Umgang mit Zeit- und Zielsetzungen. Ein Item aus dieser Skala lautet

beispielsweise: „Wenn ich meine Arbeiten einteile, wäge ich Nutzen und Aufwand gegeneinander ab, damit ich die Aufgaben zeitlich strukturieren kann“, das mit „1 = trifft gar nicht zu“ bis „6 = trifft sehr zu“ eingestuft werden soll.

Neu im Posttest 2 sind Items, die sich direkt auf die Beurteilung des CBM Programmes beziehen und die deshalb nur in der Version A für die Programmteilnehmer aufgeführt sind. Die Studierenden wurden gebeten, den Nutzen von Student Mentor und den Programminhalten durch gleichzeitige Gegenüberstellung anzugeben. Durch die differenzierte Gegenüberstellung sollte erfasst werden, welche Bedeutung den Programminhalten im Vergleich zur Betreuung durch einen erfahreneren Kollegen zukam. Dieser Punkt interessiert bei der Evaluation, wenn es um die Frage einer Überarbeitung der inhaltlichen Programmgestaltung geht.

Von besonderem Interesse war die Selbstwahrnehmung zu Schwierigkeiten im Studium. Anforderungen zu Studienbeginn und zum aktuellen Zeitpunkt sollten nach dem Grad der wahrgenommenen Belastung von beiden Vergleichsgruppen bewertet werden. Wie schon aus der Literatur hervorgeht (Dobbs, 2005; Fowler & Muckert, 2004; Jacobi, 1991; Johnson et al., 2008; Parise & Forret, 2008), könnten die Motive für die Teilnahme an einem Mentoring Programm in größerer Unsicherheit, mangelnder Selbstwirksamkeit und unterschiedlicher Schwierigkeitswahrnehmung liegen. Die subjektive Belastung durch bekannte „Stolpersteine“ im Studium sollte deshalb für 14 Items gewichtet werden. Aufgaben wie „Planung des ersten Studienabschnitts“, „Erste Präsentation eines Referats“, „Aktueller Umgang mit E-Learning Material“ und „Forschungspraktikum“ sind solche studienbegleitenden Herausforderungen, die von Studierenden mit unterschiedlichen Grundkompetenzen gemeistert werden müssen. Jede Aussage wurde als knappe Statements formuliert und musste auf der darüber liegenden Grafik mit einer Reihe von Apothekergewichten nach Schweregrad eingestuft werden. Durch Ankreuzen des entsprechenden Gewichts schätzten die Studierenden die Höhe der Belastung durch die jeweilige Aufgabe ab. (Zur Veranschaulichung der Grafik: siehe Fragebogen im Anhang.)

Obwohl die persönliche Einschätzung erfragt wurde, gibt es bei allen Items, die sich direkt auf die gelernten Modulinhalte beziehen, gewisse Parallelen zu einem Wissenstest. Die selbsteingeschätzten Kompetenzen in Teamarbeit, Wissens- und Zeitmanagement sollen das erworbene Basiswissen zu diesen Bereichen abbilden und zeigen, wie sich die gezielte Förderung dieser Fertigkeiten im Vergleich zur Kontrollgruppe auswirkt.

3.2. Untersuchung

3.2.1. Untersuchungsdurchführung

Nachdem der Posttests 2 aus den Vorgaben aus Prätest und Modulinhalten erstellt werden konnte, fand die Erhebung in den letzten drei Wochen des Sommersemesters 2009 durch direkte Anfrage in den Lehrveranstaltungen statt. Nachdem sich einige Übungsleiter durch die angekündigte Fragebogenausgabe während des Unterrichts gestört fühlten und wieder andere die E-Mail Anfrage nicht beantworteten, wurde die Erhebung von vornherein durch Aufsuchen nur weniger Seminare behindert. Auch in den verbleibenden Lehrveranstaltungen waren die Möglichkeiten der Datenerhebung eingeschränkt. Durch die erlaubte Unterbrechung von fünf Minuten entweder am Beginn oder am Ende jeder Einheit konnten jene Studierenden, die verspätet erschienen oder wegen einer Folgeveranstaltung früher entlassen wurden, nicht kontaktiert werden. Die so gesunkene Zahl der Anzutreffenden und Bereitwilligen für die Teilnahme an der Erhebung führte gepaart mit erheblichen Problemen bei der Fragebogenrückgabe durch Vergessen oder Nichtanwesenheit der Befragten zu einer Reduktion des Stichprobenumfangs auf N= 154 mit 107 CBM Teilnehmern und 47 Nichtteilnehmern, die für die weitere Auswertung herangezogen werden konnten. Nach Übertragung der Daten in das Statistikprogramm SPSS Version 15.0 erfolgte die kreuztabellarische Übersicht zur Verteilung der Studierenden über die drei Erhebungszeitpunkte. Nachdem bei jeder Erhebung die Anonymisierung durch das gleiche Codierungsschema erfolgt war, konnten die Studierenden über die Codes entsprechend ihrer Teilnahme den einzelnen Messungen zugeordnet werden.

Von den 107 CBM Teilnehmern aus dem Posttest 2 hatten 77 an allen drei Erhebungen, 89 Personen am Prätest und Posttest 2 und 85 Studierende am

Posttest 1 und auch am Posttest 2 teilgenommen. 7 Studierende aus allen drei Messungen hatten schon vor dem Wintersemester 2007 am CBM Programm teilgenommen und wurden für die weitere Auswertung nicht berücksichtigt. Damit reduzierte sich die Zahl der CBM Teilnehmer über alle Erhebungszeitpunkte auf N=70.

Die 47 Nichtteilnehmer verteilen sich auf eine Person, die an allen Erhebungen teilgenommen hatte, 9 Personen mit Teilnahme am Prätest und auch am Posttest 2 und 4 Personen, die am Posttest 1 und 2 an den Befragungen beteiligt waren. Alle anderen Personen, die einen gültigen Fragebogen retournierten, waren ausschließlich Teilnehmer der Erhebung im Sommersemester 2009.

	CBM	¬ CBM	N
PRÄ	91	9	100
POST 1	86	4	90
POST 2	107	47	154
PRÄ, POST 2	89	9	98
POST 1, POST 2	85	4	89
PRÄ, POST 1, POST 2	77	1	78

Tab. 1, Verteilung der Gruppen über die Messzeitpunkte

3.2.2. Auswertungsverfahren

Ziel dieser Studie ist die Abklärung des CBM Effekts gemessen an den Programminhalten. Zu drei Messzeitpunkten wurde die Selbsteinschätzung von Teilnehmern und Nichtteilnehmern am Mentoring Programm zu Kompetenzen in Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement erhoben.

Um die Veränderung der Basiskompetenzen während des Studiums zu erfassen, werden die Antworten der CBM Teilnehmer analysiert, von denen zu allen Erhebungszeitpunkten Daten vorliegen. Als Auswertungsverfahren wird eine „Repeated Measurement ANOVA“ verwendet, ein varianzanalytisches Design mit Messwiederholung auf den zwei dreistufigen Faktoren „Zeiten“ und „Kompetenzen“.

Die Beantwortung der zweiten Fragestellung soll über einen Vergleich der Antworten im Posttest 2 Unterschiede in der Bewertung der Kompetenzen bei CBM Teilnehmern und Nichtteilnehmern identifizieren, wenn die aktuellen und

anfänglichen Schwierigkeiten im Studium bei beiden Gruppen statistisch konstant gehalten werden. Die Methode der Wahl ist hier eine „ANCOVA“ mit den zwei Kovariaten „anfängliche Schwierigkeiten,“ und „aktuelle Schwierigkeiten“.

Die Datenanalyse erfolgt unter Zuhilfenahme der Statistik Software SPSS 15.0 für Windows. Die Hypothesen werden unter Annahme eines Signifikanzniveaus von Alpha = .05 geprüft.

Das nächste Kapitel zeigt die deskriptive Darstellung der Untersuchungsergebnisse. Anschließend erfolgt die inferenzstatistische Auswertung.

3.3 Ergebnisse

3.3.1 Stichprobenbeschreibung

An der Befragung im Posttest 2 nahmen insgesamt 154 Personen teil. Davon waren n = 107 Personen CBM Teilnehmer und n = 47 Studierende, die das Mentoring Programm nicht besucht hatten.

Die Altersverteilung der Gesamtstichprobe zeigt einen Mittelwert von 22,58 (SD = 3,93), wobei die jüngste Person ein Alter von 19 Jahren und die älteste 49 Jahre angegeben hat. Eine Person gab ihr Alter nicht bekannt.

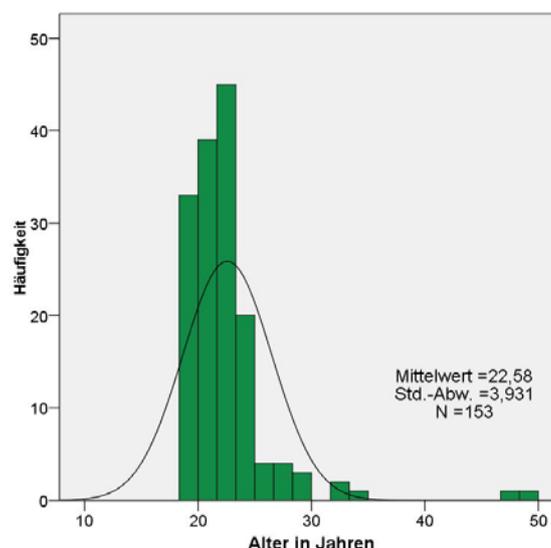


Abb. 1, Altersverteilung der Gesamtstichprobe (Posttest 2)

Für die Geschlechterverteilung liegen ebenfalls nur Daten von 153 Personen vor. Die Stichprobe besteht aus 17,6 % (27/153) männlichen und 82,4 % (126/153) weiblichen Teilnehmern.

Zur Nationalität machte fast ein Drittel der Studierenden keine Angaben. 60,8 % (62/102) der Befragten sind Österreichische Staatsbürger; 35,3 % (36/102) sind aus Deutschland. Weitere 3,9 % (4/102) sind anderer Nationalität.

Aus der Altersverteilung getrennt für Teilnehmer und Nichtteilnehmer ist ersichtlich, dass die Programmteilnehmer generell jünger sind ($M = 21,79$) und näher um das Durchschnittsalter streuen ($SD = 2,45$) als die nichtteilnehmenden Studierenden. Deren Mittelwert ($M = 24,39$) liegt knapp 3 Jahre über der Teilnehmenden-Stichprobe und weist eine größere Streuung auf ($SD = 5,77$).

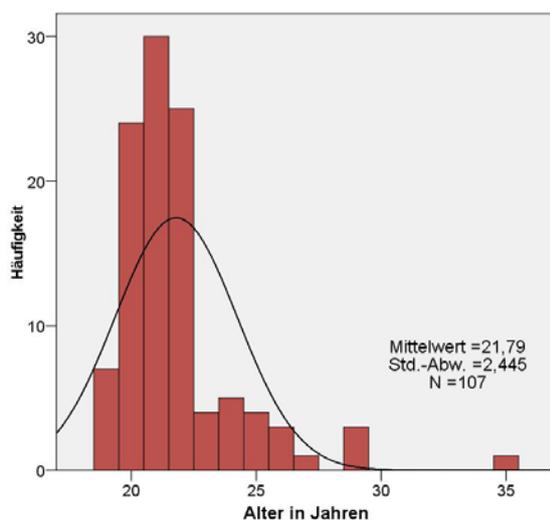


Abb. 1, Altersverteilung Teilnehmer (CBM)

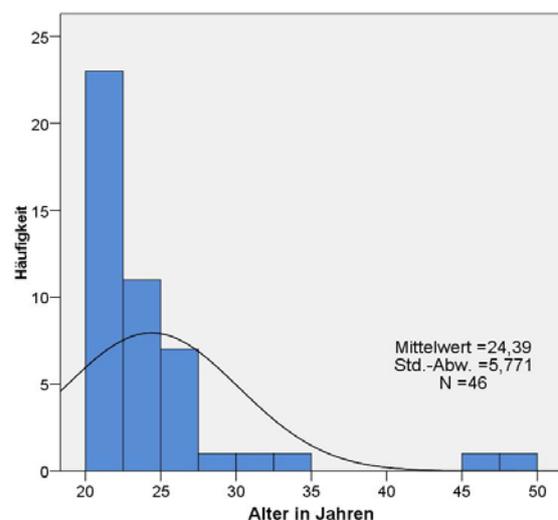


Abb. 2, Altersverteilung Nichtteilnehmer (-CBM)

3.3.2 Deskriptive Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden sollen einige Variablen aus dem Fragebogen, die für die weitere inferenzstatistische Auswertung relevant sind, näher dargestellt werden.

Abbildung 4 zeigt die Selbsteinschätzung der Studierenden zu anfänglichen Schwierigkeiten im Studium auf einer Skala von 1 = „nicht schwierig“ bis 6 = „sehr schwierig“ für beide Gruppen. Daraus geht hervor, dass die gemittelten Werte für alle Anforderungen zu Studienbeginn im oberen Schwierigkeitsbereich liegen ($M = 3,82$; $SD = 0,92$ für CBM Teilnehmer; $M = 3,91$; $SD = 0,93$ für Nichtteilnehmer).

Aus den Antworten ist außerdem ersichtlich, dass sowohl für CBM Teilnehmer ($M = 4,78$; $SD = 1,23$) als auch für Nichtteilnehmer ($M = 4,70$; $SD = 1,26$) die größten Probleme bei der ersten Literaturrecherche angeführt wurden, wohingegen der Umgang mit E-Learning Material zu Studienbeginn relativ zu den anderen erfragten Aufgaben am wenigsten als Belastung empfunden wurde ($M = 3,11$; $SD = 1,46$ für TN; $M = 3,14$; $SD = 1,47$ für -TN). Die erste Referatsausarbeitung in der Gruppe fiel den Studierenden subjektiv weniger schwer als etwa die Aufgabe, einen wissenschaftlichen Artikel zu lesen. Retrospektiv betrachtet schätzten die CBM Teilnehmer ($M = 3,49$; $SD = 1,49$), die im Modul Teamarbeit die Vorbereitung einer Präsentation gelernt hatten, die erste Präsentation eines Referats weniger schwierig ein als ihre Kollegen ($M = 3,80$; $SD = 1,67$), die nicht am CBM Programm teilgenommen hatten.

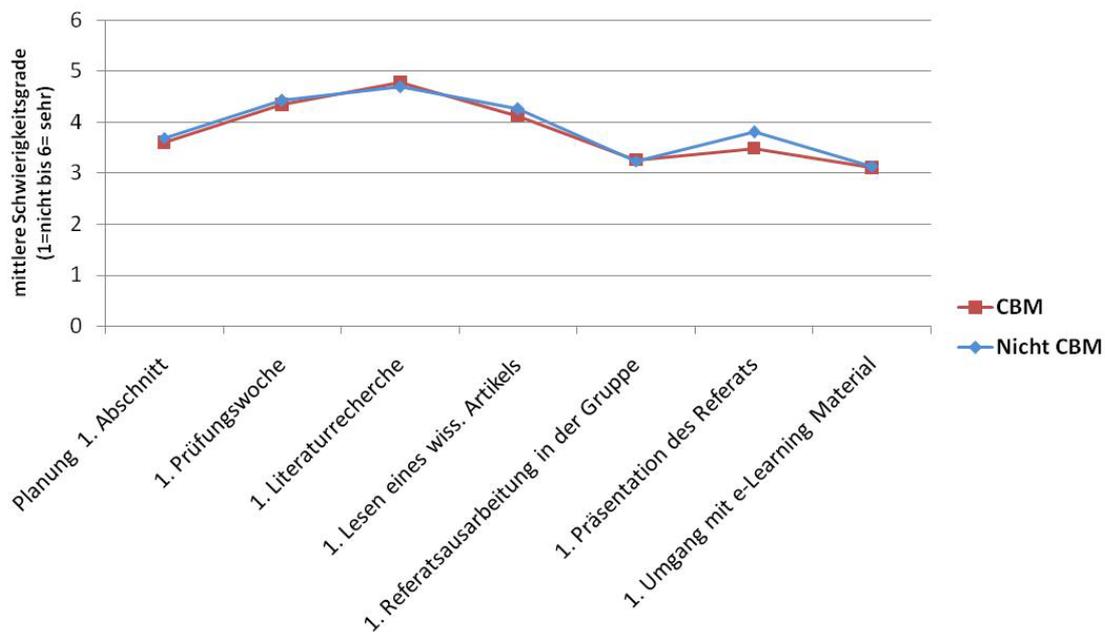


Abb. 3, Einschätzung der Schwierigkeiten zu Studienbeginn (Mittelwerte)

Die Studierenden wurden außerdem gebeten, eine Einschätzung derselben Inhalte bezogen auf die aktuelle Studiensituation vorzunehmen. Daraus soll hervorgehen, inwieweit sich die subjektive Belastung durch Studienanforderungen bis zum vierten Semester verändert hat oder gleich geblieben ist. Zu erwarten ist, dass den Studierenden einige der Aufgaben durch zunehmende Routine und Lernerfahrungen aktuell leichter fallen als zu Studienbeginn, wo sich Orientierungswissen und Grundkompetenzen noch entwickeln mussten.

Abbildung 5 zeigt die durchschnittliche Schwierigkeitsbewertung der Studierenden. Im Vergleich zur Einstufung zu Studienbeginn sind die Werte gesamt nur wenig nach unten verschoben – auch noch im vierten Semester liegen die Schwierigkeitsbewertungen im mittleren bis oberen Bereich (M = 3,10; SD = 0,88 für CBM; M = 3,28 und SD = 0,65 für ¬CBM).

Die Literaturrecherche, der Umgang mit wissenschaftlicher Literatur und der Umgang mit Referaten werden durchschnittlich leichter empfunden. Die gewonnenen Erfahrungen durch den Studienfortschritt ändern nichts daran, dass die Studierenden weiterhin größere Schwierigkeiten bei der Prüfungsvorbereitung angeben (M = 3,79; SD = 1,29 für CBM und M = 3,83; SD = 0,93 für ¬CBM); der Umgang mit E-Learning Material wird trotz der Notwendigkeit, laufend die online Angebote der Universität zu nutzen, noch immer als mittelschwerig eingeschätzt.

Die Gruppe der CBM Teilnehmer (M= 3,29; SD = 1,57) unterscheidet sich von den Nichtteilnehmern (M = 4,13; SD = 1,41) durch geringere Problemsicht bezüglich der Einhaltung des Studienplans für den ersten Abschnitt. Die aktuelle Präsentation eines Referats zeigt ebenfalls niedrigere Werte in den gemittelten Antworten für die Programmteilnehmer (M = 2,67; SD = 1,29 für CBM und M = 3,09; SD = 1,31 für ¬CBM).

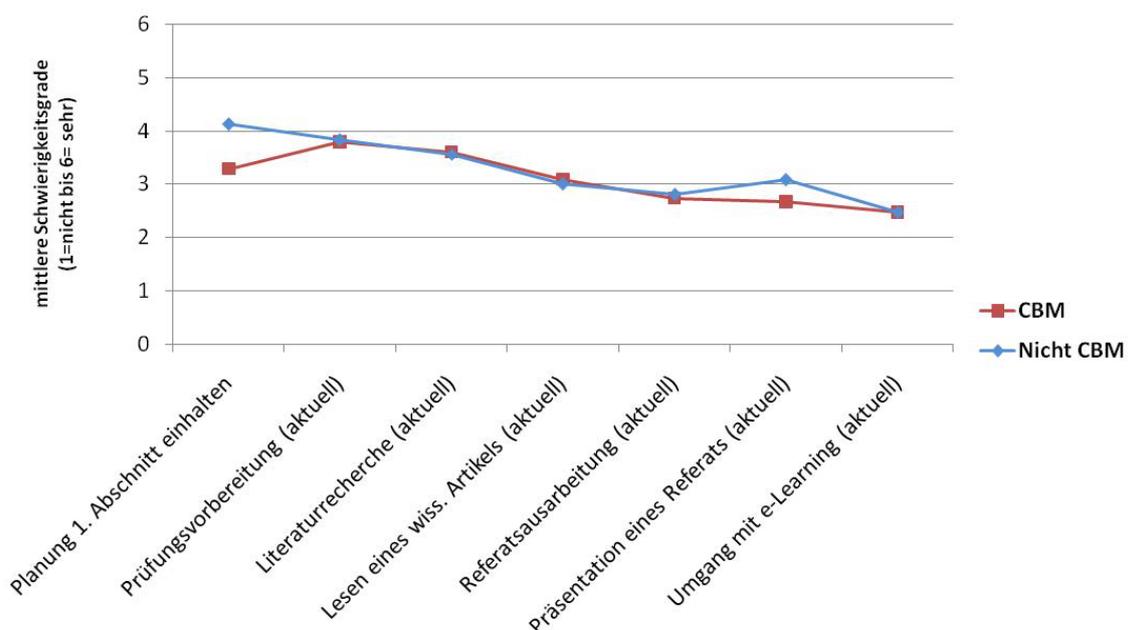


Abb. 4, Einschätzung der Schwierigkeiten „aktuell“ zum Zeitpunkt des Posttest 2 (Mittelwerte)

3.3.2.1. Die Selbstbeschreibung der Gruppen in den Kompetenzskalen

Die nachfolgende Grafik zeigt die Selbsteinschätzung der CBM Teilnehmer und Nichtteilnehmer für Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement im Posttest 2.

Der Skalenwert für jede Person aus dem Mittelwert der gültigen Werte für die einzelnen Items jeder Skala gewonnen. Damit ist gewährleistet, dass keine Verzerrung der Daten durch fehlende Werte resultiert.

Aus Abbildung 7 ist ersichtlich, dass sämtliche Mittelwerte für die sechsstufigen Ratingskalen im oberen Bereich liegen. Demnach stuften die Studierenden die eigenen Kompetenzen in Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement generell eher hoch ein. Bei nur geringen Streuungen zeigen die Werte für beide Gruppen und über alle Skalen nur geringe Unterschiede.

Im Vergleich zu Wissens- und Zeitmanagement schätzten die Studierenden ihre Teamfähigkeit am höchsten ein ($M = 4,52$; $SD = 0,48$ für CBM und $M = 4,48$; $SD = 0,62$ für \neg CBM). Die Skala Team ist außerdem die einzige, auf der die durchschnittliche Einstufung der CBM Teilnehmer geringfügig höher liegt als bei den Nichtteilnehmern.

Im Umgang mit wissenschaftlicher Literatur war die empfundene Kompetenz der Nichtteilnehmer ($M = 4,41$; $SD = 0,51$) auf der Skala Wissen geringfügig höher als das Selbsturteil der CBM Teilnehmer ($M = 4,38$; $SD = 0,41$).

Beide Gruppen schätzten ihre Fähigkeit zum Zeitmanagement relativ zur Bewertung der Kompetenzen in Teamarbeit und Wissensmanagement am geringsten ein ($M = 4,22$; $SD = 0,70$ für CBM und $M = 4,27$; $SD = 0,60$ für \neg CBM).

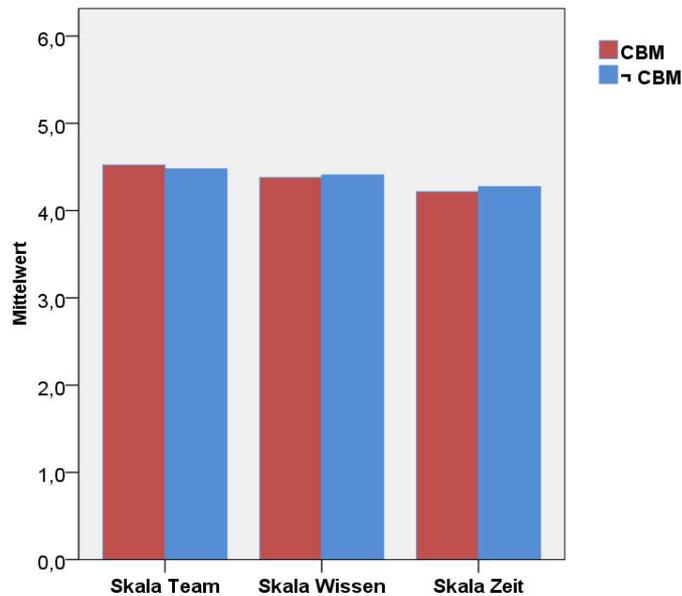


Abb. 5, Gruppenmittelwerte der Skalen

3.3.2.2. Die Bewertung des Programmnutzens und der Mentoren

Die Gruppe der CBM Teilnehmer sollte den Nutzen durch die Programminhalte mit dem Nutzen, der sich aus der Betreuung durch den durch den Student Mentor ergab, auf einer Skala von „1 = kein Nutzen“ bis „6 = hoher Nutzen“ bewerten. Für die 106 Studierenden, die für die beiden Variablen eine Einschätzung abgegeben hatten, zeigte die Punktevergabe für die Programminhalte einen Mittelwert von 3,80 (SD = 1,28). Der Nutzen, den die Teilnehmer dem Student Mentor beimaßen, wurde mit einem Mittelwert von 3,61 (SD = 1,52) ebenfalls recht hoch gesehen, lag aber unterhalb des Zugewinnes, den die CBM Teilnehmer den Modulinhalten zusprachen.

3.3.3. Beantwortung der Fragestellungen

Zur besseren Übersicht sollen nur jene Ergebnisse aus der Hypothesen prüfenden Untersuchung dargestellt werden, die für die Beantwortung der Fragestellungen relevant sind. Jedes Verfahren wurde auf Erfüllung der statistischen Voraussetzungen für parametrische Tests geprüft. Sämtliche Anforderungen an parametrische Verfahren waren erfüllt; die Ergebnisse aus den dafür herangezogenen Tests werden der Einfachheit halber hier nicht gesondert dargestellt. Zur Bewertung der statistischen Relevanz wird ein Signifikanzniveau von $\alpha = .05$ angenommen. Für die Abschätzung der Effektgrößen empfiehlt Field (2009) die von Cohen vorgeschlagenen Kriterien, die im Folgenden verwendet werden ($r = .10$ kleiner; $r = .30$ mittlerer und $r = .50$ großer Effekt). Zur Feststellung des

Gesamteffekts in der untersuchten Stichprobe wird in einer der nachfolgenden Analysen auch das partielle η^2 angegeben. Nach Cohen (1988) erfolgt die Interpretation entsprechend: $\eta^2 > .01$ = kleiner Effekt, $\eta^2 > .06$ = mittlerer Effekt, $\eta^2 > .14$ = großer Effekt.

3.3.3.1 Unterschiede in den Basiskompetenzen der CBM Teilnehmer über die Erhebungszeitpunkte

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung erfolgte eine Varianzanalyse mit Messwiederholung auf zwei Faktoren. Die statistische Analyse wurde mit den $N = 70$ CBM Teilnehmern aus der Kohorte Wintersemester 2007 durchgeführt, die an allen drei Erhebungszeitpunkten beteiligt waren. Die Auswertung erfolgte für die Follow-up-Items („fup“), die zu allen Messzeitpunkten vorgegeben wurden.

Tabelle 2 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen für den Faktor „Kompetenzen“ mit den Stufen *Team*, *Wissen* und *Zeit* und den Faktor „Zeitpunkte“ mit den Stufen *Prätest*, *Posttest 1* und *Posttest 2*. Aus den Deskriptivstatistiken geht hervor, dass sich die Einschätzungen der CBM Teilnehmer sowohl innerhalb jedes Kompetenzbereichs über die Zeit, als auch die Ratings innerhalb der Messzeitpunkte zueinander verändern.

Generell zeigt sich ein ansteigender Trend in der Selbsteinschätzung der Kompetenzen bis auf Wissensmanagement, wo ein Abfall des Mittelwerts im Posttest 2 ($M = 4,15$; $SD = 0,88$) gegenüber der Erhebung unmittelbar nach Teilnahme am CBM Programm im Posttest 1 ($M = 4,22$; $SD = 1,07$) zu beobachten ist. Teamarbeit zeigt relativ zu den Messzeitpunkten und verglichen mit Wissens- und Zeitmanagement den größten Anstieg in der Selbsteinschätzung zum dritten Erhebungszeitpunkt mit nur geringer Streuung ($M = 4,32$; $SD = 0,53$). Auch beim Umgang mit Zeitmanagement Techniken stufen sich die Studierenden im Posttest 2 höher ein ($M = 4,34$; $SD = 0,76$) als zu den vorherigen Erhebungszeitpunkten. Beide, Teamarbeit und Zeitmanagement, zeigen in der deskriptiven Darstellung höhere Werte im Prätest vor CBM Teilnahme als im Posttest 1 nach dem Programm.

N=70	Prä. M (SD)	Post. 1 M (SD)	Post. 2 M (SD)
Team	3,27 (0,63)	3,13 (0,70)	4,32 (0,53)
Wissen	4,13 (1,04)	4,22 (1,07)	4,15 (0,88)
Zeit	3,95 (0,91)	3,88 (0,90)	4,34 (0,76)

Tab. 2, Mittelwerte und Standardabweichungen der Faktoren (*Kompetenzen, Zeitpunkte*)

Tabelle 3 gibt die wichtigsten Ergebnisse aus der Varianzanalyse wieder, die nach erfolgter Prüfung der Voraussetzungen durchgeführt werden konnte. Daraus geht hervor, dass die beiden Haupteffekte „*Kompetenzen*“ und „*Zeitpunkte*“ signifikant sind. Auch die Interaktion zwischen „*Kompetenzen*“ und „*Zeitpunkten*“ ist signifikant.

Inhaltlich bedeutet dies, dass es eine statistisch bedeutsame Veränderung der Kompetenzen unabhängig von den Erhebungszeiten gibt, $F(2, 138) = 15,78$; $p < .05$. Ebenso erfolgt die Veränderung über die Messzeitpunkte ohne Berücksichtigung der Kompetenzen signifikant unterschiedlich, $F(2, 138) = 40,84$; $p < .05$. Die Signifikanz des Interaktionsterms verdeutlicht, dass die Veränderung in den Kompetenzen nicht für alle Erhebungszeitpunkte gleich erfolgt – einzelne Kompetenzen zeigen zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Effekte, $F(4, 276) = 19,11$; $p < .05$.

	MQS	df	F
Zeitpunkte	17,83	2	40,84**
Fehler (Zeitpunkte)	0,44	138	
Kompetenz	21,14	2	15,78**
Fehler (Kompetenz)	1,34	138	
Kompetenz x Zeitpunkte	7,94	4	19,11**
Fehler (Kompetenz x Zeitpunkte)	0,42	276	

Tab. 3, Varianzanalyse der Kompetenzen zu drei Erhebungszeitpunkten (MQS = mittlere Quadratsumme). * $p < .05$, ** $p < .001$.

Abbildung 6 zeigt zur besseren Verdeutlichung eine grafische Darstellung der beobachteten Effekte anhand der Mittelwerte aus der Deskriptivstatistik. Die daraus ersichtliche Trendänderung in den Graphen wird in der anschließenden Kontrastierung der jeweiligen Mittelwerte untersucht.

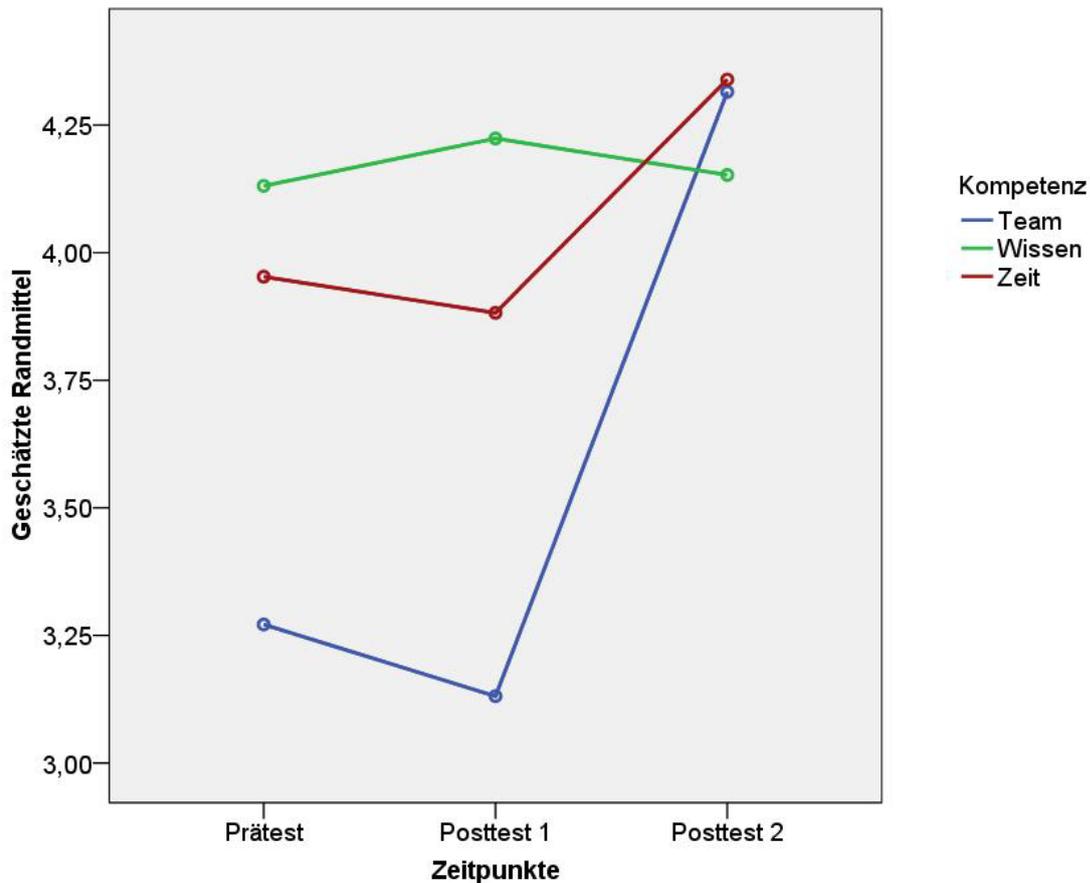


Abb. 6, Veränderung der Kompetenzen über die Erhebungszeitpunkte.

Um zu untersuchen, welche Faktorstufen für den signifikanten Haupteffekt verantwortlich zeichnen, wurden geplante Kontraste berechnet. Aus Tabelle 4 ist ersichtlich, dass die Veränderung zwischen dem Posttest 2 und dem Prätest signifikant ist, $F(1, 69) = 51,31$; $p < .05$, und eine hohen Effekt ergibt ($r = .65$), wenn der Effekt der Kompetenzen ignoriert wird.

Ungeachtet der Messzeitpunkte ist der statistisch bedeutsame Unterschied zwischen Wissensmanagement und Teamarbeit als hoher Effekt einzustufen, $F(1,69) = 26,74$; $p < .05$, mit $r = .53$. Auch die Differenz von Zeitmanagement bezogen auf Teamarbeit ist signifikant, $F(1,69) = 20,23$; $p < .05$, und ergibt einen mittleren bis großen Effekt ($r = .48$), wenn die Zeitpunkte nicht berücksichtigt werden.

Bei der Überprüfung, ob sich einzelne Kompetenzen zu allen Messzeitpunkten gleich verändern, ergab die Einschätzung der Teamfähigkeit einen Anstieg zwischen Prä- und Posttest 2. Dieser Veränderung war signifikant unterschiedlich zu den Bewertungen im Wissensmanagement, die über dieselben Zeitpunkte einen Abfall

verzeichneten, $F(1,69) = 47,48$; $p < .05$. Dieser Unterschied von $r = .63$ ergibt nach Cohen einen hohen Effekt.

Der signifikante Unterschied zwischen Posttest 1 und Posttest 2 wird aufgrund der Redundanz nicht in unten stehender Tabelle angeführt. Der Effekt für Teamarbeit und Wissensmanagement ist nicht signifikant, wenn die Bewertungen im Posttest 1 unmittelbar nach CBM Programmende mit den Scores aus dem Prätest verglichen werden. Direkt nach dem Programm ist damit keine bedeutsame Veränderung der eigenen Kompetenzabschätzung verglichen mit der Bewertung zu Studienbeginn zu beobachten. Die eigene Meinung zu Kompetenzen in Teamarbeit und der Fähigkeit zum Wissensmanagement ändert sich zwischen Studienbeginn und dem vierten Semester.

Die Veränderung von Zeitmanagement und Teamarbeit verläuft zwischen Prätest und Posttest 2 signifikant unterschiedlich; die beiden Kompetenzen entwickeln sich also über den ersten Studienabschnitt verschieden, $F(1,69) = 17,96$; $p < .05$, $r = .45$. Dieser Unterschied zeigt sich dementsprechend auch in den Veränderungen, die sich zwischen Posttest 1 und Posttest 2 ergeben.

	Zeiten	Kompetenzen	MQS	df	F	r
Zeiten	Post. 1 vs. Prä.		,11	1	,51	.09
	Post. 2 vs. Prä.		16,39	1	51,31**	.65
Kompetenzen		Wissen vs. Team	24,91	1	26,74**	.53
		Zeit vs. Team	16,51	1	20,23**	.48
Zeiten x Kompetenzen	Post. 1 vs. Prä.	Wissen vs. Team	3,81	1	2,14	.17
		Zeit vs. Team	,34	1	,31	.07
	Post. 2 vs. Prä.	Wissen vs. Team	73,17	1	47,48**	.64
		Zeit vs. Team	30,26	1	17,96**	.45

Tab. 4, geplante Kontraste und Effektstärkenbestimmung (MQS = mittlere Quadratsumme) * $p < .05$, ** $p < .001$.

Die Abbildungen 7 und 8 zeigen die isolierte Veränderung von Teamarbeit und Zeitmanagement beziehungsweise von Wissensmanagement bezogen auf Teamarbeit für die Messzeitpunkte 1 und 3.

In Abbildung 7 ist der Unterschied von Teamarbeit verglichen mit Zeitmanagement zwischen Prä- und Posttest 2 zu beobachten. Die Selbsteinschätzung im Zeitmanagement liegt schon zu Studienbeginn im oberen Bereich der Skala und

verändert sich bis zum vierten Studiensemester weniger als die wahrgenommene Teamfähigkeit, die im Verlauf des Studiums steil ansteigt.

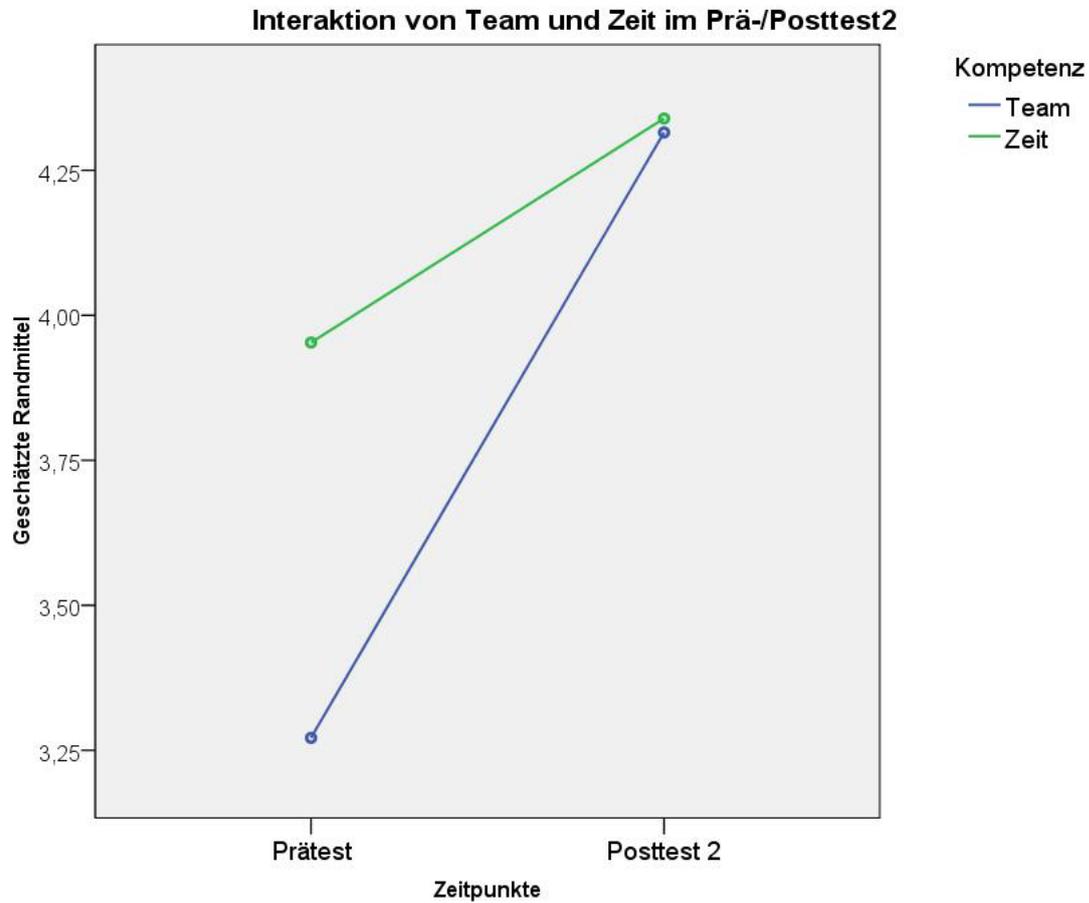


Abb.7, Unterschiede in der Veränderung von Teamarbeit und Zeitmanagement zwischen Prä-/Posttest 2

Ebenso zeigt die grafische Darstellung für die Veränderung im Wissensmanagement verglichen mit Teamarbeit einen sehr flachen Verlauf mit einem hohen Ausgangsniveau in der subjektiven Bewertung, wie in Abbildung 8 für die Mittelwerte aus Prätest und Posttest 2 dargestellt ist.

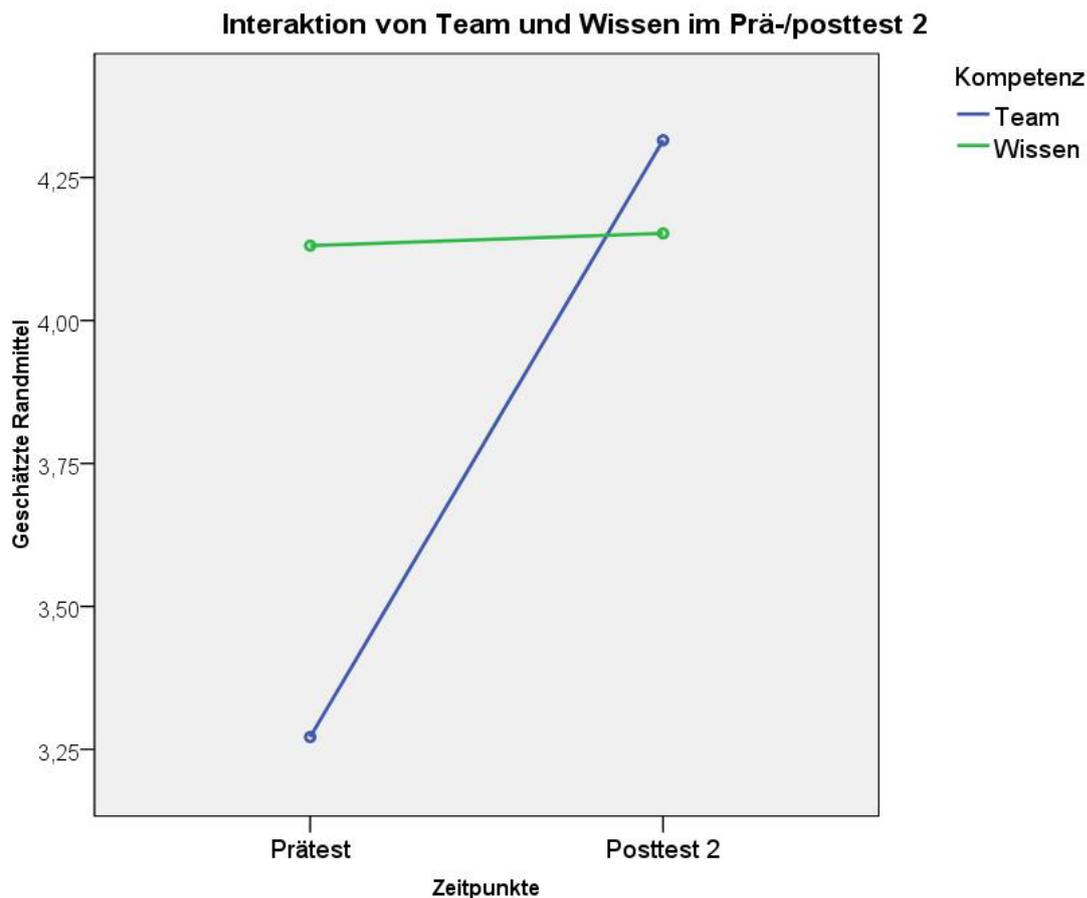


Abb.8

Während also zwischen Prä- und Posttest 2 statistische bedeutende Veränderungen zu beobachten sind, ist der Unterschied in der Kompetenzeinschätzung vor und unmittelbar nach CBM Teilnahme für alle drei Fertigkeiten nicht signifikant.

3.3.3.2 Unterschiede in den Basiskompetenzen bei CBM und -CBM Teilnehmern

Für den Posttest 2 lagen Daten von 107 CBM Teilnehmern und 46 Nichtteilnehmern vor, weswegen ein Gruppenvergleich durchgeführt werden konnte.

T-Tests für Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement ergaben durchwegs nichtsignifikante Ergebnisse. Die Selbsteinschätzung der Studierenden in den studienrelevanten Kompetenzen war demnach bei Programtteilnehmern und den Studierenden, die sich die nötigen Basisfertigkeiten bis zum vierten Semester selbst angeeignet hatten, als vergleichbar einzustufen. Tabelle 5 zeigt die Mittelwerte in den studienrelevanten Kompetenzen im Gruppenvergleich.

	CBM M (SD)	¬ CBM M (SD)	T	df
Team	4,52 (0,48)	4,48 (0,62)	0,47	152
Wissen	4,38 (0,41)	4,41 (0,51)	-0,39	152
Zeit	4,22 (0,70)	4,27 (0,60)	-0,50	152

Tab. 5, T-Tests für CBM/¬ CBM. Die Differenzen der Gruppenmittelwerte sind für $p < .05$ nicht signifikant. CBM (n = 107); ¬ CBM (n=46)

Ergebnisse aus der Literatur zeigen, dass sich Studierende in ihrer Problemwahrnehmung unterscheiden. Von daher ist zu vermuten, dass die Teilnahmebereitschaft an Mentoring-Programmen auch von Persönlichkeitsvariablen beeinflusst ist (Dobbs, 2005; Fowler & Muckert, 2004; Jacobi, 1991; Johnson et al., 2008; Parise & Forret, 2008). Programmteilnehmer könnten Hilfe durch Mentoring aufsuchen, weil sie zu Studienbeginn subjektiv mehr Schwierigkeiten empfinden.

wurde für die Auswertung berücksichtigt, dass

Um die wahrgenommene Belastung für Programmteilnehmer und Nichtteilnehmer statistisch konstant zu halten und einen fairen Gruppenvergleich zu ermöglichen, wurden die Schwierigkeiten im Studium als Kovariaten in die Analyse einbezogen. Damit konnte untersucht werden, ob der Einfluss der Kovariaten Varianz in den Daten verursachte, die tatsächlich vorhandene Gruppenunterschiede überlagerte.

Die Prüfung der Voraussetzungen ergab, dass der Einfluss der Kovariaten für beide Gruppen vergleichbar war. Es wurden drei ANCOVAS mit Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement als abhängige Variablen durchgeführt. Die beiden Kovariaten, die in die Analyse aufgenommen wurden, waren die anfänglichen und die aktuellen Schwierigkeiten im Studium.

Die Ergebnisse für die erste abhängige Variable Teamarbeit ergaben keine Unterschiede in der Selbsteinschätzung von Programmteilnehmern und Nichtteilnehmern, wenn die Schwierigkeiten im Studium konstant gehalten wurden. Ebenso lieferten die Resultate für Zeitmanagement keine Hinweise auf überzufällige Gruppenunterschiede, wenn die Daten um den Einfluss der Schwierigkeiten im Studium bereinigt wurden.

Das Gesamtmodell für Wissensmanagement als abhängige Variable war signifikant, $F(5,147) = 15,49$; $p < .05$. Nach Cohen (1988) ergibt das partielle η^2 von $\eta^2 = .34$

einen großen Effekt. Während die anfänglichen Schwierigkeiten im Studium die Selbsteinschätzung nur unwesentlich beeinflussten, $F(1,147) = 0,01$; $p > .05$, $\eta^2 = .00$, trugen die aktuellen Schwierigkeiten im Studium signifikant zur Erklärung von Wissensmanagement bei, $F(1, 147) = 41,64$; $p < .05$, $\eta^2 = .22$. Nachdem der Effekt der Kovariaten kontrolliert wurde, war der Unterschied zwischen CBM und \neg CBM Teilnehmern in der Selbsteinschätzung zum Wissensmanagement signifikant ($F(1,147) = 6,24$; $p < .05$, $\eta^2 = .04$).

	SQ	MSQ	df	F	η^2
Modell	10,23	2,05	5	15,49**	.34
CBM Teilnahme	0,82	0,82	1	6,24*	.04
Schwierigkeiten anfangs	0,00	0,00	1	0,01	.00
Schwierigkeiten aktuell	5,50	5,50	1	41,64**	.22
Fehler	19,43	0,13	147		

Tab.6, ANCOVA: AV = Wissen, UV = CBM (N = 153), Kovariaten: „Schwierigkeiten anfänglich“ und „Schwierigkeiten aktuell“. * $p < .05$, ** $p < .001$ (korr. $R^2 = .32$).

Tabelle 7 zeigt die Veränderung in den Mittelwerten, nachdem der Einfluss der Kovariate aus der Analyse entfernt wurde. Daraus geht hervor, dass sich die Nichtteilnehmer ($M = 4,46$; $SD = 0,05$) durchschnittlich kompetenter im Umgang mit Wissensmanagement einstufen als die CBM Teilnehmer ($M = 4,36$; $SD = 0,04$). Ohne Einfluss der Studienschwierigkeiten ergab der Unterschied beider Gruppen einen kleinen bis mittleren Effekt, $t(149) = 1,60$, $p < .05$, $r = .09$.

	CBM	\neg CBM
Wissen M (SE)	4,36 (0,04)	4,46 (0,05)
CI 95%	[4,35; 4,57]	[4,29; 4,43]

Tab. 7, geschätzte Randmittel für Wissen nach Berücksichtigung der Kovariaten „Schwierigkeiten anfänglich“ und „Schwierigkeiten aktuell“. CBM ($n = 107$); \neg CBM ($n=46$)

Zur Validitätsabschätzung wurde aus der Gruppe der CBM Teilnehmer eine Reihe von Zufallsvariablen mit $n = 47$ gezogen. Mehrere ANCOVAS konnten das gefundene Ergebnis für die Gesamtstichprobe auch bei vergleichbaren Gruppengrößen replizieren. Die wiederholte Bestätigung der erhobenen Befunde spricht auch für die Zuverlässigkeit der Messung.

Tabelle 8 zeigt beispielhaft die gefundenen Resultate aus einer der gezogenen Zufallsstichproben, die zur Modellbestätigung beitrugen. Daraus ist analog zu Tabelle

6 ersichtlich, dass die aktuellen Schwierigkeiten im Studium die Einschätzung über den Umgang mit Techniken zum Wissensmanagement signifikant vorhersagen ($F(1,147) = 35,01; \eta^2 = .29$).

Bei angeglichenen Gruppengrößen erhöht sich der durch das Modell erklärte Varianzanteil auf Basis der Population auf $R^2 = .37$ und das Modell ist mit einem hohen Effekt von $\eta^2 = .40$ signifikant, $F(5,87) = 11,62$.

	SQ	MSQ	df	F	η^2
Modell	7,97	1,59	5	11,62**	.40
CBM Teilnahme	0,55	0,55	1	4,03*	.44
Schwierigkeiten anfangs	0,02	0,02	1	0,15	.00
Schwierigkeiten aktuell	4,80	4,80	1	35,01**	.29
Fehler	11,93	0,14	87		

Tab. 8, ANCOVA: AV = Wissen, UV = CBM, Zufallsstichprobe (N = 93). Kovariaten: „Schwierigkeiten anfänglich“ und „Schwierigkeiten aktuell“. * $p < .05$, ** $p < .001$ (korr. $R^2 = .37$).

4. Diskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus dieser Untersuchung in Relation zu den Befunden aus der Literatur betrachtet. Dabei wird einerseits der Heterogenität der Forschungsergebnisse Rechnung getragen, andererseits sollen die verschiedenen Ansätze unter dem Aspekt der Nützlichkeit für die weitere praktische Anwendung diskutiert werden. Nach Aufzeigen der Schwächen dieser Studie erfolgt noch ein Ausblick auf zukünftige Forschungsperspektiven.

4.1. Methodik, Operationalisierung und Kausalität

Das Ziel dieser Arbeit war es, die Effektivität des Programms Cascaded Blended Mentoring der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien anhand der Programminhalte zu quantifizieren. Durch die studentische Selbsteinschätzung zu verschiedenen Kompetenzbereichen sollte die Auswirkung erhoben werden, die sich durch standardisierte Wissensvermittlung von grundlegenden Fertigkeiten für das Studium und die psychosoziale Unterstützung von Studienanfängern durch Mentoring zeigt. Vorweg ist dabei festzuhalten, dass sämtliche Rückschlüsse aus den erhobenen Resultaten in Relation zu dem Umstand zu betrachten sind, dass es sich dabei um Selbstaussagen zur Fähigkeitsabschätzung handelt. Neben der Subjektivität und der damit einhergehenden Störanfälligkeit der Angaben schließen Mabe und West (1982) aus den Ergebnissen ihrer Metaanalyse, dass solche Daten durch die bevorzugte Einstufung im Mittelbereich möglicherweise eine eingeschränkte Varianz aufweisen.

Die Erkenntnisse aus der Literatur legen nahe, Mentoring als subsidiäres Hilfsmittel besonders zu Studienbeginn anzusehen (Arco, Fernández, Espín & Castro, 2006; Campbell & Campbell, 1997; Healy & Welchert, 1990; Kram & Isabella, 1985; Leidenfrost et al., 2009). Vorwiegend in der angloamerikanischen Literatur der letzten Jahrzehnte werden primär die Vorteile von Mentoring Programmen beschrieben, wobei mit Kram (1985) nach den beiden Hauptfunktionsbereichen Karriereförderung und psychosoziale Unterstützung als Vorteile für Protégés unterschieden wird (Allen & Eby, 2003; Allen et al., 2004; Bearman et al., 2008; Blickle et al., 2008; Eby et al., 2008; Ehrich et al., 2004; Henderson et al., 2006; Kammeyer-Mueller & Judge, 2007; Richard et al., 2008; Waters, 2003). Die methodische Herangehensweise zur

Beantwortung von Fragen zur Programmeffektivität erfolgte bislang vorwiegend deskriptivstatistisch in Form der Darstellung von Zielvorgaben und erwünschten Effekten, deren Zutreffen von Programmnutzern eingestuft wurde. Messungen an objektiven Kriterien wie Karrierefortschritt oder Studienerfolg, operationalisiert am Notendurchschnitt, erfolgten seltener und meist ohne zulässige kausale Rückschlüsse auf Programmeffekte durch Mentoring (Waters, 2003).

Der Grund dafür mag in der Individualisierung der einzelnen Zielsetzungen, der Kontextgebundenheit in der Durchführung und der mangelnden Objektivierbarkeit von Zugewinnen im psychosozialen Bereich liegen, dass sich viele Programmeffekte nicht nur einer direkten Messbarkeit entziehen, sondern oft gar nicht erst an vorab formulierten Zielerreichungskriterien erhoben wurden (Bozeman & Feeney, 2007; Eby et al., 2008; Jacobi, 1991; W. B. Johnson et al., 2008). Dementsprechend fand eine Bewertung des Programmerfolgs zumeist über post hoc Zufriedenheitseinschätzungen der Programmteilnehmer statt, wo die am Fragebogen vorformulierten Aussagen zum Nutzen und den Vorteilen durch Mentor oder das Programm eingestuft werden mussten. Ein gravierender Nachteil solcher Erhebungen ist nicht nur die Störanfälligkeit subjektiver Erinnerungen, sondern auch eingeschränkte Möglichkeiten zur Programmbewertung durch vorgegebene, üblicherweise positiv formulierte Aussagen über einzelne nützliche Aspekte. Eine differenzierte Bewertung ist durch die Einstufung alternativer Vorgaben von Programmvorteilen nicht gegeben, dennoch wird oft aus der summierten Punktevergabe auf Programmeffektivität geschlossen und dabei von Evaluation gesprochen (C. D. Campbell, 2008).

Trotz dieser Kritik darf nicht übersehen werden, dass die Definition von Mentoring eine sehr breite und über die verschiedenen Anwendungskontexte uneinheitliche ist. Auch in der Praxis bieten sich genug Möglichkeiten für die individuelle Programmgestaltung, Zielsetzung und Erfolgsmessung, wenn entsprechend klare und vorab formulierte Kriterien vorliegen. Für viele Anwender scheint zudem gar keine Notwendigkeit für verallgemeinernde Richtlinien bei Durchführung und Evaluation zu bestehen, nachdem die Aufnahme von Mentoring Programmen an Hochschulen von individuellen und kontextspezifischen Bedürfnissen motiviert ist. Umgekehrt drängt – will man Mentoring Programme nach wissenschaftlichen Kriterien evaluieren – das Vorantreiben der Forschung nach einer Orientierung an

allgemeinen, objektiv bewertbaren Standards zur Effektbestimmung. Ob die erfolgte Evaluation des CBM Programms der Universität Wien den Anforderungen nach Wissenschaftlichkeit genügt, soll in Folge kritisch betrachtet werden.

4.2. Wechselnde Anforderungen an Basiskompetenzen im Studienverlauf

Im Unterschied zu herkömmlichen Zufriedenheitsbefragungen zur Programmbewertung wurde in dieser Studie versucht, den Effekt des Programms durch Selbsteinschätzung zum Umgang mit studienrelevanten Anforderungen in Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement – namentlich die im Programm Cascaded Blended Mentoring vermittelten Inhalte – festzustellen. Insbesondere sollte ein Programmserfolg anhand unterschiedlicher Ratings der CBM Teilnehmer im Vergleich zur nichtteilnehmenden Studierendengruppe objektivierbar sein.

Nachdem im CBM Programm die teilnehmenden Studierenden von ausgebildeten Peers und übergeordneten Staff Mentoren theoretische und praktische Unterstützung zur Aneignung der Basiskompetenzen erfuhren, lag es nahe, den Erfolg des Programms an der Erhebung eben dieser Fertigkeiten zu bewerten. Die Fähigkeit, in einem Team gut zusammenzuarbeiten, selbstständig im Internet nach Literatur zu recherchieren oder die Zeit für das Studium effektiv zu nutzen, ist zumeist nicht unmittelbar beobachtbar und entzieht sich damit der direkten Messbarkeit. Deshalb wurde zu Aussagen über Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement die Einschätzung der Studierenden erhoben, wie sehr die beschriebenen Inhalte der eigenen Verhaltenstendenz entsprechen. Drei Erhebungen – vor dem Programm, unmittelbar danach und im vierten Studiensemester – sollten die Veränderung in der Selbsteinschätzung wiedergeben, wie sie einerseits bei den teilnehmenden Studierenden durch den Lerngewinn aus dem Programm, und andererseits auch durch die variierenden Anforderungen im Studium begründet ist. Die statistische Überprüfung durch den Vergleich beider Gruppen, Teilnehmer und Nichtteilnehmer, scheiterte am Nichtvorhandensein der Vergleichsgruppe. Mit Programmeinführung meldeten sich etwa drei Viertel aller Erstsemester für eine Teilnahme an und nahmen an einer oder mehreren Befragungen teil. Auffällig an dieser Verteilung ist das große Interesse, das die Studienanfänger einer Unterstützung durch Mentoring entgegenbringen. Unabhängig von den konkreten Inhalten zeigt sich der Effekt von

Mentoring damit schon an der Nutzung des Programmangebots mit der Implementierung.

Nachdem von der relativ kleinen Gruppe der nichtteilnehmenden Studierenden entsprechend weniger Fragebögen beantwortet wurden und Messwiederholungsdaten für den Follow-up Vergleich fehlten, musste die Auswertung nur mit der CBM Stichprobe erfolgen. Die Ergebnisse zeigten, dass sich die Selbsteinschätzung in den Kompetenzen über die Zeit veränderte und auch, dass die Einschätzung in den einzelnen Bereichen nicht gleichförmig einem Trend folgte. Der Umgang mit Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement wurde je nach Erhebungszeitpunkt unterschiedlich eingestuft. Aspekte der Teamfähigkeit zeigten vom Studienbeginn bis zum vierten Semester als einzige Kompetenz durchgehend ansteigende Zustimmungstendenzen, während im Wissensmanagement sogar ein leichter Abfall der Werte im Posttest 2 zu beobachten war. Die Analyse der Interaktionseffekte überraschte insofern, als alle gefundenen Signifikanzen nur auf Unterschiede zum Posttest 2 zurückzuführen waren; die Selbsteinschätzung vor Programmstart und direkt nach der Programmteilnahme im Posttest 1, blieb für jede Kompetenz bis auf zufällige Unterschiede gleich. Ohne Relativierung der Ergebnisse auf eine Kontrollgruppe ohne CBM Teilnahme fällt eine Interpretation dieses Ergebnisses jedoch schwer.

4.3. Rückschlüsse aus der Follow-up Erhebung

Mit genügend Skepsis ließe sich argumentieren, dass eine Einschätzung von Kompetenzen, die für den Studienerfolg verantwortlich zeichnen, sich ohnehin einer Follow-up Bewertung im vierten Semester entzieht – wer es bis zum Ende des ersten Abschnittes ins vierte Semester geschafft hat, muss unweigerlich über die erforderlichen studienrelevanten Kompetenzen verfügen, wie auch immer deren Aneignung erfolgt ist.

Die Einschätzung von überfachlichen Skills zu Studienbeginn kann aus ähnlichen Überlegungen heraus ebenfalls nicht unvoreingenommen bewertet werden – wer schon zu Beginn bezweifelt, mit Kollegen zusammenzuarbeiten, über genügend Informationskompetenz zu verfügen oder die eigene Zeit managen zu können, wird sich vermutlich nicht dazu entschließen, ein Hochschulstudium zu beginnen.

Die signifikante Veränderung in den Bewertungen vom Prätest zum Posttest 2 kann durch die unterschiedlichen Anforderungen aus Proseminaren und dem Forschungspraktikum begründet sein, mit denen die Studierenden erst später im Verlauf des Studiums, nicht aber schon im ersten Semester konfrontiert sind. Die nichtsignifikanten Unterschiede, die sich im Vergleich unmittelbar nach Programmteilnahme mit den Bewertungen im Prätest ergeben, dürfen jedoch nicht fälschlich als Nichtvorhandensein eines Programmeffekts gedeutet werden. Vielmehr ist durch die Organisation des Lehrplans gegeben, dass die gelernten Inhalte erst im Rahmen von Seminarveranstaltungen im weiteren Studienverlauf zur Anwendung kommen. Der Nutzen oder Effekt, der sich aus dem Erlernen der Basiskompetenzen durch eine CBM Teilnahme ergibt, ist somit erst zu einem späteren Zeitpunkt abschätzbar.

Zusammenfassend kann aus den Ergebnissen der Follow-up Untersuchung kein direkter Schluss auf einen Programmeffekt gezogen werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass aus der Unterstützung der Erstsemester durch CBM kein Nutzen für das weitere Studium resultiert. Durch die in dieser Untersuchung vorhandenen Auswertungsmöglichkeiten aufgrund der eingeschränkten Datenlage ist dies nur leider nicht feststellbar.

4.4. Selbsteinschätzung und Schwierigkeitswahrnehmung im Gruppenvergleich

In der weiteren Analyse wurde anhand der Daten aus der Befragung im Posttest 2 ein Gruppenvergleich zwischen Nichtteilnehmern und Teilnehmern am CBM Programm durchgeführt. T-Tests für die einzelnen Kompetenzen ergaben, dass sich die beiden Gruppen in der Selbsteinschätzung von Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement nicht überzufällig unterschieden. Einige Ergebnisse aus der Literatur legten allerdings nahe, die a priori gegebene Vergleichbarkeit zwischen CBM Teilnehmern und Nichtteilnehmern anzuzweifeln. Mentoring Programme beruhen auf freiwilliger Teilnahme, womit nicht auszuschließen ist, dass sich die Gruppe der Teilnehmer von jenen Studierenden, die kein Interesse am Programm zeigten, durch unterschiedliche Motivlagen,

Persönlichkeitsvariablen oder Schwierigkeitswahrnehmung von den Nichtteilnehmern differenziert (Dobbs, 2005; Fowler & Muckert, 2004; Jacobi, 1991; Johnson et al., 2008; Parise & Forret, 2008). So zeigten etwa Reason et al. (2006), dass die wahrgenommene Unterstützung im ersten Studienjahr mit der „akademischen Kompetenz“, das ist, ähnlich wie Banduras „Selbstwirksamkeit“ (1977, 1997) die Überzeugung, mit den eigenen Fähigkeiten den gestellten Anforderungen zu entsprechen, korrelierte. Die Vermutung lag nahe, dass auch der Unterstützungsbedarf der CBM Teilnehmer durch ein größeres Problembewusstsein hinsichtlich der gestellten Anforderungen begründet war.

Aus diesen Überlegungen heraus erfolgte ein Gruppenvergleich, wobei die anfänglichen und aktuell angegebenen Schwierigkeiten im Studium als Kovariaten in die Analyse aufgenommen wurden. Drei ANCOVAs mit Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement als abhängige Variable ergaben den statistisch bedeutsamen Einfluss der aktuellen Schwierigkeiten im Studium auf die Selbsteinschätzung zum Wissensmanagement. War beim reinen Vergleich der Ratings zum Wissensmanagement zuerst kein Unterschied festzustellen, zeigte das statistische Konstanthalten der Schwierigkeiten signifikante Differenzen zwischen CBM Teilnehmern und Nichtteilnehmern. Die Gruppe der Nichtteilnehmer stufte sich im Umgang mit Techniken zum Wissensmanagement kompetenter ein als die Teilnehmer. Interessant ist, dass diese positive Selbstbewertung auf eine Gruppe zutrifft, deren Mitglieder tendenziell älter sind als die CBM Teilnehmer. Womöglich haben die Nichtteilnehmer ihr Studium bereits gewechselt oder später begonnen. Vielleicht studieren sie länger, weil sie parallel zur Hochschulausbildung berufstätig sind. Eine weitere Erklärung für das höhere Durchschnittsalter ergibt sich aus der Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten und die gestellten Anforderungen falsch einzuschätzen, mit Auswirkungen auf Studiendauer und Studienerfolg.

Durch die Konfrontation mit Techniken und Anforderungen zum Wissensmanagement und dem praktischen Training von Techniken zur Literatursuche könnte ein Effekt von CBM darin liegen, dass die Übungsteilnehmer zu einer realistischeren Selbsteinschätzung angeregt wurden. Darauf könnte wegen der erkannten hohen Anforderungen im Bereich Wissensmanagement die vergleichsweise niedrigere Bewertung begründet sein.

4.5 Wissensmanagement

Wie schon im Messwiederholungsdesign nur für die CBM Teilnehmer gezeigt werden konnte, ist im 4. Semester ein Abfall der Selbsteinschätzung im Wissensmanagement zu beobachten. Aus dem Studienplan ergibt sich, dass Studierende am Ende des ersten Abschnittes meist mehrere Proseminare und auch das Forschungspraktikum besuchen. Diesen Lehrveranstaltungen ist gemeinsam, dass hohe Anforderungen an selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten gestellt werden. Alle im CBM Programm vermittelten Kompetenzen werden in diesem Abschnitt des Studiums besonders gefordert. Um jedoch überhaupt im Team erfolgreich arbeiten zu können und Projekte fristgerecht einzureichen, ist Kompetenz im Wissensmanagement die entscheidende Grundvoraussetzung. Jede Seminararbeit beginnt zuerst in Einzelarbeit mit Literaturrecherche, kritischer Durchsicht und Selektion der relevanten Inhalte, bevor in der Gruppe Teamarbeit und dazu begleitend die zeitliche Koordination der Aufgaben gebraucht werden. Somit nimmt Wissensmanagement als erste zu bewältigende Hürde für den Einzelnen im Vergleich zu den anderen Kompetenzen eine herausragende Stellung ein. Die statistische Analyse untermauert diese Annahme durch Gruppenunterschiede und zeitlichen Schwankungen nur für diesen Bereich.

Dass aktuelle Schwierigkeiten am Ende des ersten Abschnittes hoch mit der Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten korrelieren, impliziert die stärkere Berücksichtigung von Wissensmanagement in der weiteren Forschung und Praxis. Aus dem gefundenen Ergebnis geht der Unterstützungsbedarf der Studierenden deutlich hervor. Mentoring Programme stellen ein probates Mittel dar, im Rahmen von außercurricularen Lehrveranstaltungen Studierende bei Anforderungen zu helfen, die sich als besonders schwierig und entscheidend für den Studienerfolg erwiesen haben. Für die Evaluation ist Wissensmanagement im Gegensatz zu Zeitmanagement und Teamarbeit eher objektivierbar und standardisierten Trainingseinheiten zugänglich. Gelernte Techniken zum Umgang mit wissenschaftlicher Literatur lassen sich gut operationalisieren und sind damit einer direkten Effektmessung zur Programmbewertung zugänglich.

4.6. Schlussfolgerungen und Implikationen für die Praxis

Zusammenfassend ergeben sich aus den Resultaten dieser Untersuchung folgende Schlussfolgerungen und Implikationen für die weitere Anwendung von Mentoring in der Praxis:

Die Nützlichkeit des CBM Programms oder von Mentoring Programmen im Allgemeinen steht außer Frage, allerdings musste auch diese Studie die aus der Literatur bekannten Schwierigkeiten bei der Effektmessung bestätigen.

Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement sind Kompetenzen, die im Studium während des ganzen ersten Abschnittes und weiterhin gebraucht werden. Ihr Einsatz ändert sich entsprechend den Anforderungen im Curriculum. Anstelle von kurzfristigen Schulungsmaßnahmen besteht der Bedarf an studienbegleitender Unterstützung.

Die Bewertung von Programmeffekten erfordert eine Längsschnittanalyse mit Kontrollgruppendesign. Bei der Psychologischen Fakultät der Universität Wien, wo das Verhältnis der Studierenden mit Teilnahmebereitschaft am Mentoring Programm im Vergleich zu den Nichtteilnehmern 2007 bei 3:1 lag, war der Gruppenvergleich a priori nicht möglich. Nachdem die CBM Modulinhalte jedoch metafachlich angelegt sind und studienrelevante Kompetenzen auf breiter Ebene darstellen, könnte das Programm auch fächerübergreifend eingesetzt werden. Studierende aus anderen naturwissenschaftlichen Bereichen könnten damit zur Evaluation und Effektabschätzung beitragen. Statt Selbstselektion der Teilnehmer und der damit einhergehenden Beschränkung auf ein quasiexperimentelles Design könnte mit genügend großer Zahl der Studierenden randomisierte Zuteilung im Rahmen einer experimentellen Studie erfolgen.

Die Idee, Mentoring nicht durch Bekanntgabe des subjektiven Programmnutzens oder die Zufriedenheit mit dem Mentor zu bewerten, ist nach Durchsicht der für diese Untersuchung gesammelten Literatur neu. In dieser Untersuchung wurden die Modulinhalte als wichtige Kompetenzen für das Studium bewertet. Laufende Erhebungen könnten weiterhin versuchen, diejenigen relevanten Inhalte zu erfassen, die den Studienverlauf entscheidend beeinflussen, um hier gezielt Unterstützungsmaßnahmen für die Studierenden zu setzen.

5. Zusammenfassung

Aus bisherigen Studien geht hervor, dass Mentoring Programme hilfreich zur Unterstützung Studierender außerhalb des regulären Curriculums sind (Allen & Eby, 2003; T. A. Campbell & D. E. Campbell, 1997; Ehrich, Hansford & Tennent, 2004; Healy & Welchert, 1990; W. B. Johnson, 2008; Waters, 2003). Mentoring Programme dienen im akademischen Kontext dem Kompetenzerwerb und der psychosozialen Unterstützung von Studierenden meist innerhalb der ersten Semester.

Auch die Universität Wien bemüht sich um Verbesserung der Studiensituation, um frühe Studienabbrüche oder lange Studiendauern zu vermeiden und Studienerfolge besser zu fördern und zu unterstützen. Im Fachbereich Psychologie wurde deswegen infolge Überbelastung und Ressourcenknappheit das Projekt Cascaded Blended Mentoring zunächst 2006 als Erstversuch und mit 2007 im Rahmen einer formalisierten Übung für Erstsemester eingeführt. Ausgebildete Student Mentors unterstützten dabei unter Supervision der Lehrenden ihre jungen Kollegen bei der Aneignung von Orientierungswissen und überfachlichen Basiskompetenzen. Das modular aufgebaute Programm konzentrierte sich dabei in drei Modulen auf die theoretische Vermittlung und praktische Aneignung von Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement mit E-Learning Unterstützung.

Ziel dieser Untersuchung war eine Follow-up Evaluation des CBM Programmes der Kohorte Wintersemester 2007. Der Effekt des Programms sollte anhand der Selbsteinschätzung von CBM Teilnehmern und Nichtteilnehmern zu den drei genannten Basiskompetenzen erhoben werden.

Die Ergebnisse zeigten die Relevanz der Programminhalte für das Studium. Vom Studienbeginn bis zum vierten Semester erfolgten signifikante Veränderungen in der Selbsteinschätzung zu den einzelnen Kompetenzen entsprechend wechselnder Anforderungen im Studium. Ein Effekt unmittelbar nach Programmteilnahme konnte bei den CBM Teilnehmern im Vergleich zur Ersterhebung vor Übungsbeginn zwar nicht festzustellen, allerdings konnten die gelernten Inhalte erst im weiteren Studienverlauf durch Teilnahme an Seminarveranstaltungen zur Anwendung kommen.

Im Rahmen dieser Studie wurde auch gefunden, dass die aktuellen Schwierigkeiten bei den befragten fortgeschrittenen Studierenden sehr groß empfunden wurden und die Selbsteinschätzung der Wissens- oder Informationskompetenz beeinflussten. Nachdem die Schwierigkeiten als Kovariaten statistisch berücksichtigt wurden, ergab der Vergleich von CBM Teilnehmern und Nichtteilnehmern höhere Werte bei der selbst zugeschriebenen Kompetenz bei der nichtteilnehmenden Gruppe. Daraus konnte gefolgert werden, dass die Programmteilnehmer die hohen Anforderungen im Bereich Wissensmanagement realistischer einschätzten und deshalb niedrigere Bewertungen vergaben.

Der Bedarf an Mentoring zeigte sich am großen Programminteresse. Dreiviertel aller Erstsemester nahmen an der freiwilligen Übung teil, was den geplanten Kontrollgruppenvergleich über mehrere Erhebungszeitpunkte durch fehlende Daten von Nichtteilnehmern verhinderte. Nachdem die Teilnahmebereitschaft auch für andere Studienrichtungen anzunehmen ist und die behandelten Kompetenzen fächerübergreifende studienrelevante Inhalte darstellen, sollten Mentoring Programme in Zukunft auch in anderen Fachbereichen implementiert werden. Laufende Evaluationen könnten helfen, die Studienbedingungen dauerhaft zu verbessern und zur Stützung der knappen universitären Ressourcen beitragen.

Literaturverzeichnis

- Aagaard E. M. & Hauer, K.E. (2003). A cross-sectional descriptive study of mentoring relationships formed by medical students. *Journal of General Internal Medicine*; 18 (4), 298-302.
- Allen, T. D., McManus, S. E. & Russel, J. E. A. (1999). Newcomer socialization and stress: Formal peer relationships as a source of support. *Journal of Vocational Behavior* 54, 453–470.
- Allen T.D. (2003). Mentoring others: A dispositional and motivational approach. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 134–154.
- Allen, T. D., & Eby, L. T. (2003). Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality. *Journal of Management*, 29, 469–486.
- Allen, T. D., Eby, L. T., Poteet, M. L., Lima, L., & Lentz, E. (2004). Mentoring benefits: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89, 127–136.
- Allen, T.D., Eby, L.T., & Lentz, E. (2006). Mentor and protégé outcomes associated with formal mentoring programs: Closing the gap between research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 91, 576-578.
- Allen, T. D. & Eby, L. T. (2008). Common bonds: An integrative view on mentoring relationships. In T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (2nd ed., S.397-419). Oxford: Blackwell.
- Allen, T. D., Eby, L.T., O'Brien, K. E. & Lentz, E. (2008). The state of mentoring research: A qualitative review and future research implications. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 343-357.
- Anderson, G., Dey, E., Gray, M., & Thomas, G. (1995). *Mentors and protégés: The influence of faculty mentoring on undergraduate academic achievement*. Orlando, FL: Association for the Study of Higher Education.
- Arco, J.L., Fernandez, F.D., Espin, A. & Castro, M. (2006). *A Cross-Age Peer Tutoring Program to Prevent Academic Failure and Drop-Out among First Year*

University Students. Paper presented at the 36th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, M2E-13, San Diego: CA.

- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A. & Van der Vleuten, C. P. M. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2, 114-129.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1972). Principles in social learning. In: Hollander, E. P. & Hunt, G. (Hrsg.), *Classic contributions to social psychology* (S. 55-60). New York: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bargel, T., Müßig-Trapp, P. & Willige, J. (2007). Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren. Hannover: HIS.
- Bearman, S., Blake-Beard, S. D., Hunt, L. & Crosby, F. .J. (2008). New directions in mentoring. In T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.). *The Blackwell Handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (S. 375-395). Oxford: Blackwell.
- Becker, P. (2003). Persönlichkeitsfragebogen. In: Kubinger, K. D. & Jäger, R. S. (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 332-336). Weinheim: Beltz.
- Bender, D.S. (1997). Effects of study skills programs on the academic behaviors of college students. Paper presented at the 20th Annual Conference of the Eastern Educational Research Association, Hilton Head, SC.
- Blickle, G., Witzki, A., & Schneider, P.B. (2009). Mentoring support and power: A three year predictive field study on protégé networking and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 181-189.

- Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (3), 406-429.
- Bolton, M. K. (1999). The role of coaching in student teams: A 'Just-in Time' approach to learning. *Journal of Management Education*, 23 (3), 233-250.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. neubearbeitete Aufl.). Berlin: Springer.
- Bozeman, B. & Feeney, M.K. (2007). Toward a useful theory of mentoring. A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39 (6), 719-739.
- Brandstätter, H. & Farthofer, A. (2002). Studienerfolgsprognose – konfigurativ oder linear additiv? *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23 (4), 2002, 381–391.
- Brandstätter, H. Grillich, L. & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38 (3), 121–131.
- Briggs, K. C. & Briggs Myers, I. (1995). Myers Briggs-Typenindikator (MBTI): Deutsche Bearbeitung von R. Bents und R. Blank (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time management practices of college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83, 405-410.
- Budny, D., Paul, C. A. & Bon, L.; (2006). *The Impact Peer Mentoring can have on freshman students*. Paper presented at the 9th International Conference on Engineering Education, M4B-23, San Juan, PR. Verfügbar unter: <http://www.ineer.org/Events/ICEE2006/papers/3572.pdf> [05.09.2010].
- Bundy, Alan (1998) *Information literacy: The key competency for the 21st century*. Proceedings of the IATUL Conference, University Library of Pretoria, South Africa.
- Butler, T. & Chao, T. (2001). Partners for Change. Students as effective technology mentors. *Active Learning in Higher Education*, 2 (2), 101-113.

- Busch, J. (1985). Mentoring in graduate schools of education: Mentors' perceptions. *American Educational Research Journal* 22(2), 257-265.
- Campbell, T. A. & Campbell, D. E. (1997). Faculty/student mentor program: Effects on academic performance and retention. *Research in Higher Education*, 38, 727–742.
- Campbell, C. D. (2008). Best practices for student-faculty mentoring programs. In T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (2nd ed., S.325-343). Oxford: Blackwell.
- Carlstrom, Davis, H.L., Davis, D., Lauver, K., Langley, R., & Robbins, S.B., (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130 (2), 261-288.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chao, G. T., Walz, P. M., & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45, 619–636.
- Chan, G., Miller, P. W. & Tcha, M. (2005) Happiness in university education. *International Review of Economics Education*, 4, 20-45.
- Chemers, M. M., Hu, L. & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*. 93 (1), 55-64.
- Claessens, B. J. C., Eerde W., Rutte, C. G. & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36, 255–276.
- Crisp, G. & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50, 525-545.
- Cronan-Hillix, T., Davidson, W. S., Cronan-Hillix, W. A. & Gensheimer, L. K. (1986). Students' views of mentors in psychology graduate training. *Teaching of Psychology*, 13, 123–127.

- DeWitz, S. J., Woolsey M. L. & Walsh, W. B. (2009). College student retention: An exploration of the relationship between self-efficacy beliefs and purpose in life among college students. *Journal of College Student Development*, 50 (1), 19-34.
- Dobbs, R. L. (2005). An experimental study of the impact of training on faculty concerns. *Journal of Industrial Technology*, 21 (1), 1-8.
- Dyson, R. & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: depressive symptoms, stress and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62 (10), 1231-1244.
- Durkin, K. & Main, A. (2002). Discipline-based study skills support for first-year undergraduate students. *Active Learning in Higher Education*, 3 (1), 24-39.
- Eby, L.T., & Lockwood, A. (2005) Protégés and mentors reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior* 67, 441–458.
- Eby, L. T., McManus, S., Simon, S. A., & Russell, J. E. A. (2000). An examination of negative mentoring experiences from the protégés perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 1–21.
- Eby, L.T., Allen, T. D., Evans, D. C., Ng, T. & DuBois, D. (2008). Does Mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior* 72 (2), 254-267.
- Eby, L. T., Rhodes, J., & Allen, T. D. (2008). The definition and evolution of mentoring. In T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (2nd ed., S. 7-20). Oxford: Blackwell.
- Eby, L. T., Butts, M. M., Durley, J. & Rose Ragins, B. (2010). Are bad experiences stronger than good ones in mentoring relationships? Evidence from the protégé and mentor perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 81-92.
- Ehrich, L. C., Hansford, B. & Tennent, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education and Other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly*, 40, 518–540.

- Ensher, E. A., Heun, C. & Blanchard, A. (2003). Online mentoring and computer-mediated communication: New directions in research. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 264–288.
- Evertson, C. M. & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on proteges' classroom practice: An experimental field study. *Journal of Educational Research*, 93 (5), 294-304
- Forehand, R. L. (2008). The art and science of mentoring in psychology: A necessary practice to ensure our future. *American Psychologist*, 63(8), 744-755.
- Fowler, J. & Muckert, T. (2004) Tiered mentoring: Benefits for first year students, upper level students, and professionals. In *Transforming Knowledge into Wisdom, Proceedings of the 27th HERDSA Annual Conference, 2004* (S. 155-163). Miri: Sarawak. Verfügbar unter: <http://www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/2004/papers/fowler.pdf> [08.09.2010].
- Gagliardi, A. R., Perrier, L., Webster, F., Leslie, K., Bell, M., Levinson, W., Rotstein, O., Tourangeau, A., Morrison, L., Silver, I. L., Straus, S. E. (2009). Exploring mentorship as a strategy to build capacity for knowledge translation research and practice: Protocol for a qualitative study. *Implementation Science*, 4, 55.
- Garcia-Ros, R., Perez-Gonzalez, F., & Hinojosa, E. (2004). Assessing time management skills as an important aspect of student learning: The construction and evaluation of a time management scale with Spanish high school students. *School Psychology International*, 25, 167-183.
- Gardner, B. S. & Korth, S. J. (1999). A framework for learning to work in teams. *Journal of Education for Business*, 74 (1), 28-33.
- Gold, A. & Souvignier, E. (2005). Prognose der Studierfähigkeit. Ergebnisse aus Längsschnittdaten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (4), 214–222.

- Green, A. G. & Hawley, G. C. (2009). Early career psychologists: Understanding, engaging, and mentoring tomorrow's leaders. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40 (2), 206-212.
- Healy, C. C. & Welchert, A. J. (1990). Mentoring Relations: A Definition to Advance Research and Practice. *Educational Researcher*, 19 (9), 17-21.
- Hell, B., Ptok, C. & Schuler, H. (2007). Methodik zur Ermittlung und Validierung von Anforderungen an Studierende (MEVAS): Anforderungsanalyse für das Fach Wirtschaftswissenschaften. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 51 (2), 88-95.
- Henderson Daniel, J., Aponte, J. F., Chao, G. T., Cuevas, H. M., Locke, B. D., Matthews, J. A., Vosvick, M. A., Wedding, D., Williamson, T. E. & Koocher, G. P. (2006). *Introduction to mentoring. A guide for mentors and mentees*. Presidential task force of the American Psychological Association. Verfügbar unter: <http://www.apa.org/education/grad/intro-mentoring.pdf>
- Heublein, U., Schmelzer, R. & Sommer, D. (2005). Studienabbruchstudie 2005. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. Hannover: HIS.
- Heublein, U.; Schmelzer, R., Sommer, D. & Spangenberg, H.(2002). *Studienabbruchstudie 2002* (HIS-Kurzinformation A5/2002). Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. Hannover: HIS.
- Higgins, M. C. & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management. The Academy of Management Review*; 26 (2), 264-288.
- Hinz, A. (2000). *Psychologie der Zeit. Umgang mit Zeit, Zeiterleben und Wohlbefinden*. Münster: Waxmann.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success. A review of the literature. *Review of Educational Research*, 61, 505–532.

- Johnson, S. D., Suriya, C., Won Yoon, S., Berrett, J. V. & La Fleur, J. (2002). Team development and group processes of virtual learning teams. *Computers & Education*, 39, 379-393.
- Johnson, W. B. (2002). The Intentional Mentor: Strategies and Guidelines for the Practice of Mentoring. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33 (1), 88–96.
- Johnson, W. B. (2008). Student-faculty mentorship outcomes. In T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (2nd ed., S. 189-209). Oxford: Blackwell
- Johnson, W. B., Rose, G. & Schlosser, L. Z. (2008). Student-faculty mentoring: Theoretical and methodological issues. In T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (2nd ed., S.49-69). Oxford: Blackwell
- Kadzin, Kramer, Kessler, Kupfer und Offord (1997). Contributions of risk factor research to developmental psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 17, 375-406.
- Kammeyer-Mueller, J. D. & Judge, T. A. (2007). A quantitative review of mentoring research: Test of a model. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 269-283.
- Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (Hrsg.). (2006). *Psychologie als Wissenschaft*. Wien: Facultas Universitätsverlag.
- Keller, T. E. (2008). Youth mentoring: Theoretical and methodological issues. In T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (2nd ed., S. 23-47). Oxford: Blackwell.
- Klieme, E., Starnat, P. & Artelt, C. (2001). Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In: F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in der Schule* (S. 203-218). Weinheim: Beltz.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.

- Kram, K. E. & Isabella, L. A. (1985). Mentoring Alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28, 110-132.
- Laing C., Robinson A. & Johnston V. (2005). Managing the transition into higher education: An on-line Spiral Induction Programme. *Active Learning in Higher Education*, 6, 243-255.
- Lapsley, D., Rice, K. & Shadid, G. (1989). Psychological separation and adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 286-294.
- Leidenfrost, B., Strassnig, B., Gomes, C., Feuchtl, S., Schabmann, A., & Carbon, C. C. (2008). *Handbuch für student mentors*. Wien: Universität, Institut für Psychologie.
- Leidenfrost, B., Strassnig, B., Schabmann, A., & Carbon, C. C. (2009). Verbesserung der Studiensituation für StudienanfängerInnen durch Cascaded Blended Mentoring. *Psychologische Rundschau*, 60 (2), 99-106.
- Levinson, D. J., Darrow, D., Levinson, M., Klein, E. B., & McKee, B. (1978). *Seasons of a man's life*. New York: Academic Press.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41 (1), 3-13.
- Lizzio, A. & Wilson, K. (2006). Enhancing the effectiveness of self-managed learning groups: Understanding students' choices and concerns. *Studies in Higher Education*, 31 (6), 689-703.
- Lockwood, A. L., Evans, S. C. & Eby, L. T. (2008). Reflections on the benefits of mentoring. In T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (2nd ed., S. 233-236). Oxford: Blackwell.
- Lowe, H. & Cook, A. (2003). Mind the gap: Are students prepared for higher education? *Journal of Further and Higher Education*, 27 (1), 53-76.

- Lurey, J. S. & Raisinghani, M. S. (2001). An empirical study of best practices in virtual teams. *Information & Management*, 38, 523-544.
- Mabe III, P. A. & West, S. G. (1982). Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 67 (3), 280-296.
- Macan, T. M., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College students time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82, 760-768.
- Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a Process Model. *Journal of Applied Psychology*, 79, 381-391.
- Mandl, H. & Krause, U.-M. (2001): *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft*. (Forschungsbericht Nr. 145). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- McConnell, D. (2005). Examining the dynamics of networked e-learning groups and communities. *Studies in Higher Education*, 30 (1), 25-42.
- Menesses, K. F. & Gresham F. M. (2009). relative efficacy of reciprocal and nonreciprocal peer tutoring for students at-risk for academic failure. *School Psychology Quarterly*, 24 (4), 266-275.
- Mitschke-Collande, P. v. (2006). Das SKIBA-Projekt-konzept, in: Förderung von Schlüsselkompetenzen an Hochschulen - Integration von Wissenschaft und Employability? - Dokumentation des Expertenworkshops vom 2.11.2005. Hannover: Universität. Verfügbar unter: <http://www.wa.uni-hannover.de/wa/skiba/2006-05-03-SKIBA-EWS.pdf> [05.09.2010].
- Nistor, N., Schnurer, K., & Mandl, H. (2005). *Akzeptanz, Lernprozess und Lernerfolg in virtuellen Seminaren – Wirkungsanalyse eines problemorientierten Seminarkonzepts* (Forschungsbericht Nr. 174). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41, 457–479.

- Nonis, S. A.; Hudson, G. I.; Logan, L. B. & Ford, C. W. (1996). Influence of perceived control over time on college students' stress and stress-related outcomes. *Research in Higher Education, 39* (5), 587-605.
- Orpen, C. (1994). The effect of time management training on employee attitudes and behavior: A field experiment. *The Journal of Psychology, 128* (4), 393-396.
- Parang, E., Raine, M. & Stevenson, T. (2000). Redesigning freshman seminar library instruction based on information competencies. *Research Strategies, 17*, 269-280.
- Parise, M. R. & Forret, M. L. (2008). Formal mentoring programs: The relationship of program design and support to mentors' perceptions of benefits and costs. *Journal of Vocational Behavior, 72*, 225-240.
- Porter, S. R. & Swing, R. L. (2006). Understanding how first-year seminars affect persistence. *Research in Higher Education, 47* (1), 89-108.
- Prichard, J. S., Stratford, R. J. & Bizo, L. A. (2006). Team-skills training enhances collaborative learning. *Learning and Instruction, 16*, 256-165.
- Ragins, B. R., Cotton, J. L., & Miller, J. S. (2000). Marginal mentoring: The effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes. *Academy of Management Management*
- Ramsey, A., Hanlon, D. & Smith, D. (2000). The association between cognitive style and accounting students' preference for cooperative learning: An empirical investigation. *Journal of Accounting Education, 18*, 215-228.
- Ramaswami, A. & Dreher, G. F. (2008) The Benefits Associated with Workplace Mentoring Relationships. In T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (2nd ed., S. 211-231). Oxford: Blackwell

- Reason, R. D., Terenzini, P. T., & Domingo, R. J. (2006). First things first: Developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, 47, 149-175.
- Richard, O. C., Ismail, K. M., Bhuian, S. N. & Taylor, E. C. (2009). Mentoring in supervisor–subordinate dyads: Antecedents, consequences, and test of a mediation model of mentorship. *Journal of Business Research*, 62, 1110-1118.
- Robbins, S. B., Davis, D., Davis, H. L., Lauver, K., & Langley, R. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? - A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130 (2), 261-288.
- Savickas, M. L. (2008). The maturation of mentoring research. In T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (2nd ed., S. 17-19). Oxford: Blackwell.
- Schaeper, H.& Wolter, A. (2008). Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von "Employability" und Schlüsselkompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (4), 607-625.
- Schiefele, U. & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), 199-212.
- Schiefele, U., Streblov, L. & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 127–140.
- Schneider, W. (2005). Zur Lage der Psychologie in Zeiten hinreichender, knapper und immer knapperer finanzieller Ressourcen. *Psychologische Rundschau*, 56 (1), 2–19.
- Schraw, G., Horn, C., Thorndike-Christ, T. & Bruning, R. (1995). Academic goal orientations and student classroom achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 359–368.

- Seiwald, B. B. (2003). Antworttendenzen (response set). In K. D. Kubinger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 29-32). Weinheim: Beltz.
- SKIBA-Expertenworkshop (2005). Förderung von Schlüsselkompetenzen an Hochschulen – Integration von Wissenschaft und Employability? Hannover: Universität.
- Sweidel, G. B. (1996). Study strategy portfolio: A project to enhance study skills and time management. *Teaching of Psychology*, 23 (4), 246-248.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in higher and further education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32 (3), 321-345.
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des STudienerfolgs – eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (1), 11-27.
- Treston, H. (1999). Peer mentoring: Making a difference at James Cook University, cairns it's moments like these you need mentors. *Innovations in Education and Teaching International*, 36 (3), 236 – 243.
- Tuckman, B. W. (1965) Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63 (6), 384-399.
- Underhill, C. M. (2006). The effectiveness of mentoring programs in corporate settings: A meta-analytical review of the literature. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 292-307.
- Volet, S., Summers, M. & Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained? *Learning and Instruction*, 19, 128-143.

- Waller, M. J., Conte, J. M., Gibson, C. B. & Carpenter, M. A. (2001). The impact of individual time perception on team performance under deadline conditions. *Academy of Management Review*, 26 (4), 586-600.
- Wanberg, C. R., Welsh, E. T. & Hezlett, S. A. (2003). Mentoring research: A review and dynamic process model. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 22, 39–124.
- Waters, D. (2003). Supporting First-Year Students in the Bachelor of Arts. An investigation of academic staff attitudes. *Arts & Humanities in Higher Education*, 2 (3), 293-312.
- Weber, W. G., Lauche, K., & Verbeck, A. (1999). Gemeinsame Vergegenständlichungen und kooperatives Handeln in multifunktionalen Teams. In P. Sachse & A. Specker (Hrsg.), *Design Thinking* (S. 220 - 251). Zürich: vdf.
- Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken. Greifswald, 13. Juli 2001 (Drs. 4935/01) Verfügbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4935-01.pdf> [06.09.2010].
- Yamamoto, K. (1988). To See Life Grow: The Meaning of Mentorship. *Theory into Practice*, 27 (3), 183-189.
- Young, A. M. & Perrewé, P. L. (2000). The exchange relationship between mentors and protégés: The development of a framework. *Human Resource Management Review*, 10(2), 177-209.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

Anhang

Fragebogen CBM-Teilnehmer

Liebe Studierende,

Herzlichen Dank für Ihrer Mitarbeit an der Evaluation des CBM Projekts
„Basisfertigkeiten im Psychologiestudium.“

Wir bitten Sie folgenden Fragebogen auszufüllen und dabei einzuschätzen in
wie weit die Aussagen auf Sie zutreffen.

Ihre Daten werden selbstverständlich anonym behandelt.

Vielen Dank!

Um eine Anonymisierung Ihrer Daten zu gewährleisten, bitten wir Sie einen
Achtstelligen Code zu verfassen.

CODE- Zusammensetzung:

1. Ersten beiden Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter
2. Ersten beiden Buchstaben des Vornamens Ihres Vaters
3. Geburtsjahr Ihrer Mutter (JJ)
4. Geburtsjahr Ihres Vaters (JJ)

Beispiel: AN RU 54 53

Ihr Code: _____

Ich finde, interne Deadlines bei Gruppenarbeiten im Studium erzeugen unnötigen Druck.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Es fällt mir leicht, im Internet nach wissenschaftlicher Literatur zu recherchieren.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich finde, feste Regeln sind eine Voraussetzung für den Arbeitserfolg bei Gruppenarbeiten.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Wenn ich meine Arbeitszeit einteile, wäge ich Nutzen und Aufwand gegeneinander ab.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich halte Gruppenaufgaben im Studium für sinnvoll.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich traue mir zu, Bücher und Fachartikel richtig zu zitieren.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Für mich ist es unnötiger Aufwand, größere, komplexe Aufgaben in kleinere Arbeitsschritte zu unterteilen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich weiß, wie ich vorgehen muss, um beim Lesen von Fachartikel die die Kernaussagen zu erfassen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Erfolgreiche Gruppenarbeit ist an eine klare Kommunikation im Team gekoppelt.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich frage andere um Hilfe wenn ich etwas nicht verstehe.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich kann Texte so aufbereiten, dass ich aus einer Fülle von Information die richtige Auswahl treffe.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Wenn ich die Wahl habe, dann arbeite ich lieber allein als in der Gruppe.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Die Zusammenarbeit mit meinen KollegInnen erleichtert die Arbeit im Studium.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich bin in der Lage, Gruppentreffen zu organisieren.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich kann aus Kritik von StudienkollegInnen lernen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich fühle mich sicher, die Verantwortung für die Leitung einer Gruppe zu übernehmen.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/>

Ich halte es für sinnvoll, sich schon früh im Studium mit englischen Fachartikeln auseinanderzusetzen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich rufe regelmäßig meine E-Mails von der Unet Adresse ab.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
An Wochenenden gehe ich in die Fachbibliothek, um mir Bücher und Fachzeitschriften auszuborgen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich verfüge über Fertigkeiten, um in Online-Gruppen gemeinsame Aufgaben zu erledigen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Um bei der Vorbereitung von Aufgaben nicht den Überblick zu verlieren, überprüfe ich das Erreichen von Teilzielen.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Bei gleichzeitig anstehenden Aufgaben setze ich Prioritäten.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ob meine Kritik konstruktiv ist, sehe ich an den Reaktionen anderer.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich kann genauso gut eine Gruppe leiten, wie auch die Leitung von anderen akzeptieren.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Um keine Fristen zu versäumen, halte ich es für wichtig, anstehende Arbeiten und Termine schriftlich zu notieren.	gar nicht wichtig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	sehr wichtig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
In der Gruppe kann ich von anderen Teammitgliedern lernen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Eine Gruppe schafft auch größere Arbeiten im Studium ohne genaue Aufgabeneinteilung.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Wenn ich eine schriftliche Arbeit verfassen muss, halte ich eine logische Struktur ein.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Um Aufgaben erfolgreich zu bewältigen, erstelle ich vorweg einen genauen Zeitplan.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Im Allgemeinen halte ich es für wichtig, dass eine Gruppe die gemeinsame Vorgehensweise organisiert.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Um im Studium weiter zu kommen, halte ich klare Ziele ein.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Im Allgemeinen halte ich es für wichtig, im Studium einen genauen Zeitplan einzuhalten.	gar nicht wichtig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	sehr wichtig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich bin über aktuelle Meldungen im Studium informiert, weil ich regelmäßig das Psychoforum besuche.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Wenn ich wissenschaftliche Artikel lese, dann schaue ich mir zuerst den Methodenteil an und lese anschließend den Abstract.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer
Ich versuche, mich an fixe Lernzeiten zu halten.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer
Für mich ist es einfach, die richtige Balance zwischen Freizeit und Studium zu finden.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer
Wenn ich Literatur suchen muss, helfen mir meine Kollegen.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer
Wenn ich keinen ungestörten Arbeitsplatz zum Lernen habe, versuche ich mir einen zu organisieren.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> trifft sehr zu
Bei der Durchführung von Aufgaben plane ich Zeiten für unvorhergesehene Unterbrechungen ein.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer
Ich weiß, wie ich vorgehen muss, um in psychologischen Datenbanken nach Fachartikeln zu suchen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> trifft sehr zu
Wenn ich mich für eine Prüfung vorbereite versuche ich, Gelerntes in eigenen Worten wiederzugeben.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer
Das Studium der Psychologie entspricht meinen Erwartungen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> trifft sehr zu
Ich würde das Studium der Psychologie an der Universität Wien weiterempfehlen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> trifft sehr zu
Ich fühle mich willkommen an der Fakultät für Psychologie	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> trifft sehr zu
Speziell an der Universität Wien macht mir das Studium viel Spaß.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> trifft sehr zu
Ich bin stolz, Psychologie an der Universität Wien zu studieren.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> trifft sehr zu
Für wie wahrscheinlich halten Sie es, das Studium der Psychologie...	... in 10 Semestern abzuschließen? zu ___ (0-100%) wahrscheinlich ... in 11 bis 12 Semestern abzuschließen? zu ___ (0-100%) wahrscheinlich ... in 13 bis 14 Semestern abzuschließen? zu ___ (0-100%) wahrscheinlich
Wie wichtig ist es Ihnen mit dem Studium möglichst rasch fertig zu werden?	überhaupt nicht wichtig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr wichtig

Wie wichtig ist es Ihnen im Studium möglichst gute Noten zu haben?	überhaupt nicht wichtig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	sehr wichtig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich kann mir vorstellen, dass ich Psychologie nicht weiterstudieren werde.	Ich stimme gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Ich stimme sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Im Studium bin ich in der Lage, die erforderlichen Leistungen zu erbringen.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Wenn ich mich genügend vorbereite, gelingt es mir, gute Prüfungsleistungen zu erzielen.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich weiß genau, was ich machen muss, um gute Noten zu bekommen.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Auch wenn eine Prüfung sehr schwierig ist, weiß ich, dass ich sie schaffen werde.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Prüfungssituationen sehe ich gelassen entgegen, da ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen kann.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Wenn ich mich auf Prüfungen vorbereiten muss, weiß ich nicht, wie ich den Lernstoff bewältigen soll.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Bei arbeitsaufwändigen Aufgaben (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) habe ich Mühe, mich an einen Zeit- und Arbeitsplan zu halten.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Wenn ich mit dem Studium verbundene Arbeiten (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) beginnen sollte, schiebe ich sie hinaus	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich habe das Gefühl, die Effizienz meiner (Lern-)Aktivitäten erhöhen zu müssen.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich erwische mich dabei, mich mit Nebensächlichkeiten zu beschäftigen, wenn ich besonders wichtige Aufgaben zu erledigen hätte.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich schiebe Aufgaben auf, die ich nicht mag.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich finde es schwierig, mich an einen Zeitplan zu halten, weil mich andere Personen von meiner Arbeit abhalten.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich unterschätze die Zeit, die ich zur Erledigung einer Aufgabe brauche.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich kann meinen Zeitplan einhalten.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

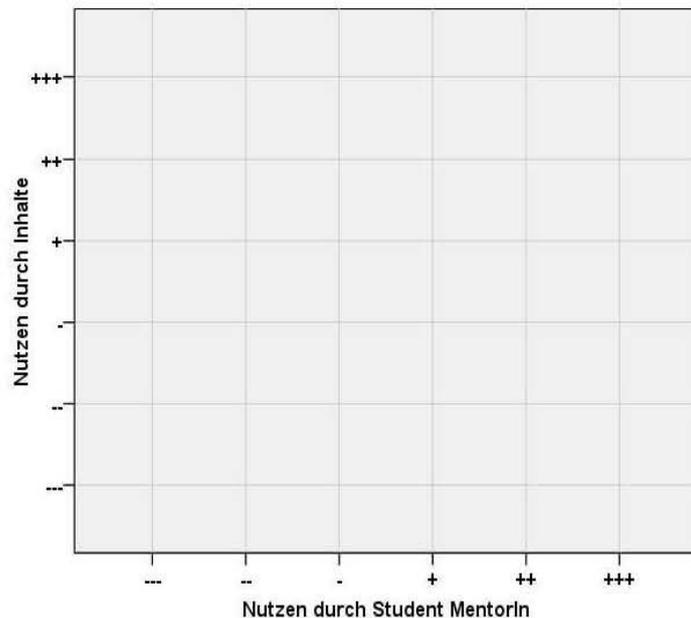
Bitte denken Sie an die Proseminare, die Sie bisher im Psychologiestudium besucht haben. Gab es eine Anforderung, die Ihnen besondere Probleme bereitet hat?

Bitte beschreiben sie das Problem und die Situation kurz.

Rückblickend auf Ihr bisheriges Studium ersuchen wir Sie nun um einige kurze Angaben zur Übung „Orientierung und Basiskompetenzen im Psychologiestudium“.

Wovon haben Sie persönlich mehr für Ihr Studium profitiert: von der Betreuung durch Ihren Student Mentor oder von den Inhalten der LV?

Bitte markieren Sie mit einem Kreuz in der folgenden Grafik den Nutzen, der sich für Sie ergeben hat, wenn Sie die LV-Inhalte und die persönliche Betreuung gleichzeitig bewerten.



Bitte geben Sie an, welche der Lehrinhalte aus der Übung „Orientierung und Basiskompetenzen im Psychologiestudium“ Ihnen in Ihrem weiteren Studium hilfreich waren:

Die folgenden Grafiken zeigen eine Auflistung von studienrelevanten Anforderungen des 1. Abschnitts:

Bitte markieren Sie durch Ankreuzen der jeweiligen Gewichte von 0 = keine Schwierigkeit bis 5 = sehr schwierig, wie schwer diese für Sie zu Beginn des Studiums waren und aktuell sind.

Planung des ersten Studienabschnitts	1. Referatsausarbeitung in der Gruppe	Referatsausarbeitung in der Gruppe (aktuell)	erste Prüfungswoche	Prüfungsvorbereitung (aktuell)	erstes Lesen eines wiss. Artikels	Lesen eines wiss. Artikels (aktuell)
erste Präsentation eines Referats	Präsentation eines Referats (aktuell)	erste Literaturrecherche	Literaturrecherche(n) (aktuell)	erster Umgang mit e-learning Material	Umgang mit e-learning Material (aktuell)	

Fragebogen CBM-Nichtteilnehmer

Liebe Studierende,

Herzlichen Dank für die Mitarbeit an unserer Studie zu Basiskompetenzen und Orientierung im Psychologiestudium.

Sie befinden sich nun seit einigen Semestern im Psychologiestudium und verfügen damit über einige Erfahrung im Umgang mit studienrelevanten Anforderungen.

Wir bitten Sie folgenden Fragebogen auszufüllen und dabei einzuschätzen in wie weit die Aussagen auf Sie zutreffen.

Vielen Dank!

Code

Um eine Anonymisierung Ihrer Daten zu gewährleisten, bitten wir Sie einen Achtstelligen Code zu verfassen.

CODE- Zusammensetzung:

1. Ersten beiden Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter
2. Ersten beiden Buchstaben des Vornamens Ihres Vaters
3. Geburtsjahr Ihrer Mutter (JJ)
4. Geburtsjahr Ihres Vaters (JJ)

Beispiel: AN RU 54 53

Ihr Code: _____

Ich finde, interne Deadlines bei Gruppenarbeiten im Studium erzeugen unnötigen Druck.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Es fällt mir leicht, im Internet nach wissenschaftlicher Literatur zu recherchieren.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich finde, feste Regeln sind eine Voraussetzung für den Arbeitserfolg bei Gruppenarbeiten.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Wenn ich meine Arbeitszeit einteile, wäge ich Nutzen und Aufwand gegeneinander ab.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich halte Gruppenaufgaben im Studium für sinnvoll.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich traue mir zu, Bücher und Fachartikel richtig zu zitieren.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Für mich ist es unnötiger Aufwand, größere, komplexe Aufgaben in kleinere Arbeitsschritte zu unterteilen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich weiß, wie ich vorgehen muss, um beim Lesen von Fachartikel die die Kernaussagen zu erfassen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Erfolgreiche Gruppenarbeit ist an eine klare Kommunikation im Team gekoppelt.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich frage andere um Hilfe wenn ich etwas nicht verstehe.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich kann Texte so aufbereiten, dass ich aus einer Fülle von Information die richtige Auswahl treffe.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Wenn ich die Wahl habe, dann arbeite ich lieber allein als in der Gruppe.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Die Zusammenarbeit mit meinen KollegInnen erleichtert die Arbeit im Studium.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich bin in der Lage, Gruppentreffen zu organisieren.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich kann aus Kritik von StudienkollegInnen lernen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich fühle mich sicher, die Verantwortung für die Leitung einer Gruppe zu übernehmen.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/>

Ich halte es für sinnvoll, sich schon früh im Studium mit englischen Fachartikeln auseinanderzusetzen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich rufe regelmäßig meine E-Mails von der Unet Adresse ab.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
An Wochenenden gehe ich in die Fachbibliothek, um mir Bücher und Fachzeitschriften auszuborgen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich verfüge über Fertigkeiten, um in Online-Gruppen gemeinsame Aufgaben zu erledigen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Um bei der Vorbereitung von Aufgaben nicht den Überblick zu verlieren, überprüfe ich das Erreichen von Teilzielen.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Bei gleichzeitig anstehenden Aufgaben setze ich Prioritäten.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ob meine Kritik konstruktiv ist, sehe ich an den Reaktionen anderer.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich kann genauso gut eine Gruppe leiten, wie auch die Leitung von anderen akzeptieren.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Um keine Fristen zu versäumen, halte ich es für wichtig, anstehende Arbeiten und Termine schriftlich zu notieren.	gar nicht wichtig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	sehr wichtig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
In der Gruppe kann ich von anderen Teammitgliedern lernen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Eine Gruppe schafft auch größere Arbeiten im Studium ohne genaue Aufgabeneinteilung.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Wenn ich eine schriftliche Arbeit verfassen muss, halte ich eine logische Struktur ein.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Um Aufgaben erfolgreich zu bewältigen, erstelle ich vorweg einen genauen Zeitplan.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Im Allgemeinen halte ich es für wichtig, dass eine Gruppe die gemeinsame Vorgehensweise organisiert.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Um im Studium weiter zu kommen, halte ich klare Ziele ein.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Im Allgemeinen halte ich es für wichtig, im Studium einen genauen Zeitplan einzuhalten.	gar nicht wichtig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	sehr wichtig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich bin über aktuelle Meldungen im Studium informiert, weil ich regelmäßig das Psychoforum besuche.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Wenn ich wissenschaftliche Artikel lese, dann schaue ich mir zuerst den Methodenteil an und lese anschließend den Abstract.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer
Ich versuche, mich an fixe Lernzeiten zu halten.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer
Für mich ist es einfach, die richtige Balance zwischen Freizeit und Studium zu finden.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer
Wenn ich Literatur suchen muss, helfen mir meine Kollegen.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer
Wenn ich keinen ungestörten Arbeitsplatz zum Lernen habe, versuche ich mir einen zu organisieren.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> trifft sehr zu
Bei der Durchführung von Aufgaben plane ich Zeiten für unvorhergesehene Unterbrechungen ein.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer
Ich weiß, wie ich vorgehen muss, um in psychologischen Datenbanken nach Fachartikeln zu suchen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> trifft sehr zu
Wenn ich mich für eine Prüfung vorbereite versuche ich, Gelerntes in eigenen Worten wiederzugeben.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer
Das Studium der Psychologie entspricht meinen Erwartungen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> trifft sehr zu
Ich würde das Studium der Psychologie an der Universität Wien weiterempfehlen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> trifft sehr zu
Ich fühle mich willkommen an der Fakultät für Psychologie	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> trifft sehr zu
Speziell an der Universität Wien macht mir das Studium viel Spaß.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> trifft sehr zu
Ich bin stolz, Psychologie an der Universität Wien zu studieren.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> trifft sehr zu
Für wie wahrscheinlich halten Sie es, das Studium der Psychologie...	... in 10 Semestern abzuschließen? zu ___ (0-100%) wahrscheinlich ... in 11 bis 12 Semestern abzuschließen? zu ___ (0-100%) wahrscheinlich ... in 13 bis 14 Semestern abzuschließen? zu ___ (0-100%) wahrscheinlich
Wie wichtig ist es Ihnen mit dem Studium möglichst rasch fertig zu werden?	überhaupt nicht wichtig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr wichtig
Wie wichtig ist es Ihnen im Studium möglichst gute Noten zu haben?	überhaupt nicht wichtig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr wichtig

Ich kann mir vorstellen, dass ich Psychologie nicht weiterstudieren werde.	Ich stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ich stimme sehr zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Studium bin ich in der Lage, die erforderlichen Leistungen zu erbringen.	nie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	immer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mich genügend vorbereite, gelingt es mir, gute Prüfungsleistungen zu erzielen.	nie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	immer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß genau, was ich machen muss, um gute Noten zu bekommen.	nie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	immer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch wenn eine Prüfung sehr schwierig ist, weiß ich, dass ich sie schaffen werde.	nie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	immer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prüfungssituationen sehe ich gelassen entgegen, da ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen kann.	nie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	immer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mich auf Prüfungen vorbereiten muss, weiß ich nicht, wie ich den Lernstoff bewältigen soll.	nie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	immer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei arbeitsaufwändigen Aufgaben (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) habe ich Mühe, mich an einen Zeit- und Arbeitsplan zu halten.	nie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	immer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mit dem Studium verbundene Arbeiten (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) beginnen sollte, schiebe ich sie hinaus	nie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	immer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe das Gefühl, die Effizienz meiner (Lern-)Aktivitäten erhöhen zu müssen.	nie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	immer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich erwische mich dabei, mich mit Nebensächlichkeiten zu beschäftigen, wenn ich besonders wichtige Aufgaben zu erledigen hätte.	nie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	immer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich schiebe Aufgaben auf, die ich nicht mag.	nie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	immer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es schwierig, mich an einen Zeitplan zu halten, weil mich andere Personen von meiner Arbeit abhalten.	nie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	immer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich unterschätze die Zeit, die ich zur Erledigung einer Aufgabe brauche.	nie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	immer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann meinen Zeitplan einhalten.	nie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	immer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte denken Sie an die Proseminare, die Sie bisher im Psychologiestudium besucht haben. Gab es eine Anforderung, die Ihnen besondere Probleme bereitet hat?

Bitte beschreiben sie das Problem und die Situation kurz.

Die folgenden Grafiken zeigen eine Auflistung von studienrelevanten Anforderungen des 1. Abschnitts:

Bitte markieren Sie durch Ankreuzen der jeweiligen Gewichte von 0 = keine Schwierigkeit bis 5 = sehr schwierig, wie schwer diese für Sie zu Beginn des Studiums waren und aktuell sind.

Planung des ersten Studienabschnitts	1. Referatsausarbeitung in der Gruppe	Referatsausarbeitung in der Gruppe (aktuell)	erste Prüfungswoche	Prüfungsvorbereitung (aktuell)	erstes Lesen eines wiss. Artikels	Lesen eines wiss. Artikels (aktuell)
erste Präsentation eines Referats	Präsentation eines Referats (aktuell)	erste Literaturrecherche	Literaturrecherche(n) (aktuell)	erster Umgang mit e-learning Material	Umgang mit e-learning Material (aktuell)	

Abstract

Zusammenfassung. Ziel der vorliegenden Studie war eine Evaluation der Inhalte des Programms Cascaded Blended Mentoring (CBM) der Psychologischen Fakultät der Universität Wien. Aus der Kohorte des Wintersemesters 2007 schätzten $N = 154$ teilnehmende und nichtteilnehmende Studierende ihren Umgang mit Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement ein. Die genannten Bereiche wurden Studienanfängern im Rahmen der einsemestrigen Übung: „Orientierung und Basiskompetenzen für das Psychologiestudium“ theoretisch und praktisch vermittelt. Sie stellen grundlegende Kompetenzen dar, die den Studienerfolg maßgeblich beeinflussen sollen. Der Effekt des CBM Programms wurde sowohl durch die wiederholte Erfassung der Wertungen der Teilnehmer im Intragruppenvergleich, als auch im Rahmen einer Gegenüberstellung von Teilnehmern und Nichtteilnehmern gegen Ende des ersten Studienabschnittes unter Berücksichtigung gleicher Studienschwierigkeiten erhoben.

Die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung von $n = 70$ CBM Teilnehmern zeigten signifikante Unterschiede in der Selbsteinschätzung der einzelnen Kompetenzen entsprechend den wechselnden Anforderungen im Studium und lieferten somit bedeutsame Hinweise auf die Relevanz der Programminhalte für das Psychologiestudium.

Eine ANCOVA für den Vergleich von CBM Teilnehmern und Nichtteilnehmern im 4. Studiensemester ergab signifikante Unterschiede in den Bewertungen zum Wissensmanagement, nachdem der Effekt der Schwierigkeiten im Studium kontrolliert wurde. Die niedrigeren Kompetenzzuschreibungen der CBM Teilnehmer erklären sich durch die relativ frühere Konfrontation mit studienrelevanten Anforderungen im Rahmen der Übung verglichen mit den Nichtteilnehmern. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass einer der Effekte von CBM war, die Teilnehmer zu einer realistischeren Selbsteinschätzung anzuregen.

Insgesamt liefern die Ergebnisse Hinweise auf den Bedarf von CBM zur fortlaufenden Unterstützung der Studierenden und zeigen den Beitrag von Mentoring zur Förderung junger Studierender während ihrer akademischen Ausbildung. Weitere Implikationen für die Praxis werden diskutiert.

Schlüsselworte: Mentoring, Kompetenzen, Teamarbeit, Wissensmanagement, Zeitmanagement, Studienschwierigkeiten

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name	Yvonne Isabel Klob
Familienstand	verheiratet
Staatsangehörigkeit	Österreich
Geburtsdaten	07. Dezember 1977 in Villach/Kärnten

Praktikum/psychologische Weiterbildung

2009	Evaluation des Projekts „CBM - Cascaded Blended Mentoring zur Förderung von StudienanfängerInnen in der Studieneingangsphase“ der Psychologischen Fakultät der Universität Wien im Rahmen der Diplomarbeit
2008 - 2009	„Entwicklung einer Weiterbildungsmaßnahme zur Umsetzung für die Praxis“ – Teilnahme an den Lehrgängen „Arbeitsalltag positiv erleben“ und „Lehrgang für Nachwuchsführungskräfte“
2008 - 2009	Mitarbeit bei der Studie „Fußball und Sicherheit in Österreich“ des Instituts für Strafrecht und Kriminologie der Universität Wien
2008 - 2009	Ausbildung als Student Mentor
21.04. - 10.09.2008	Praktikum bei der Therapiewerkstätte OPUS – praktische Erfahrungen in der Anleitung und Betreuung von schizophrenen und manisch-depressiven Patienten

Schulische Ausbildung/Studium

seit 2002	Studium der Psychologie an der Universität Wien
2001 – 2002	Berufspädagogische Akademie Wien
1997 – 1999	Pädagogische Akademie Klagenfurt
16.06.1997	Matura mit gutem Erfolg
1993 – 1997	Gymnasium St. Martin/Villach

1992 – 1993	Höhere berufliche Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe/Villach
1988 – 1992	Gymnasium St. Martin/Villach
1984 – 1988	Volksschule Bodensdorf

Berufliche Erfahrungen

seit 01.07.2010	Planung, Koordination und Organisation des Freizeitnetzwerks von KoMIT GmbH in Kooperation mit ITA gemn. GmbH – Individualisierte Teilausbildungen und Arbeitsintegration für Jugendliche mit Behinderungen
seit 01.02.2010	Leitung der Therapiewerkstätte Stuckgasse/Nachmittag bei OPUS – Betreuung von Erwachsenen mit Störungen aus dem manisch-depressiven und schizophrenen Formenkreis
seit 08.01.2010	Einzel- und Wohngemeinschaftsbetreuung bei KoMIT GmbH – Konduktiv Mehrfachtherapeutische Zentren und Integration - Bereich Teilbetreutes Wohnen
seit 01.06.2009	Vertretung mehrerer Werkstättenleiterinnen bei OPUS – Verein zur Schaffung alternativer Beschäftigungsmöglichkeiten für Menschen mit Psychosen – Tätigkeiten nach KEAT (Kompensatorisch Edukative Arbeitstherapie)
2000 – 2006	Assistentin der Geschäftsführung Argosy Mining G.m.b.H.
2001	Freie Mitarbeiterin bei Brabenetz-Productions, Internationale Agentur für PR und Werbung

Sprachkenntnisse

Englisch in Wort und Schrift
Französisch Grundkenntnisse

EDV-Kenntnisse

Word, SPSS, PowerPoint, Amos