

Julia Steinhausen & Maria Robaszkiewicz

Potenzial von Peer-Mentoring in Lehrveranstaltungen für Studienanfänger_innen

Zusammenfassung

Das dargestellte Pilotprojekt beschreibt die Einbindung von Peer-Mentoring als Gruppenarbeitsform in die Einführungsveranstaltung für Philosophie-Studiengänge. Ziel des Projektes ist es, die Studierenden in der Übergangsphase in das Studium zu begleiten, indem sie neben dem fachlichen Curriculum psychosoziale Unterstützung durch ihre Kommiliton_innen erfahren und studienrelevante Kompetenzen in Ansätzen entwickeln können. Das Peer-Mentoring dient dabei als didaktisches Mittel, um in heterogenen Kleingruppen von den Erfahrungen der Anderen in der Studieneingangsphase zu lernen. Wie die Evaluation zum Ende des Seminars zeigt, bewerten die Teilnehmenden den Einsatz von Peer-Mentoring innerhalb des Seminars als sehr positiv.

Schlüsselwörter

Peer-Mentoring; Facheinführung; Philosophie; Studienanfänger_innen

The Potential of peer mentoring in introductory courses for first-year university students

Abstract

The following pilot project describes the integration of peer mentoring as a form of group work in an introductory course within a Philosophy study programme. The project aims at assisting students with the transition from school to University not only by making them familiar with the subject-specific curriculum, but also by leading them to experience psychosocial support by their fellow students. It also facilitates the development of competences that will help students to successfully complete their study-programme. Thereby, peer mentoring serves as a didactic device that allows students to exchange and learn from each other's experiences in the introductory phase of their studies. As shown by the evaluation, the participants assess their experience with the peer mentoring as thoroughly positive.

Keywords (engl.)

peer mentoring; introductory course; philosophy; first-year students

1 Einleitung

Die Transition von der Schule in das Studium stellt eine Herausforderung dar. Dabei ist die Veränderung des fachlichen Anspruchs nur ein Teil davon. Studierende in der Studieneingangsphase müssen sich in einer Lehr- und Lernumgebung zurechtfinden, die von der schulischen in entscheidenden Punkten abweicht: die eigenständige Organisation des Studiums, das Verhältnis zu den Lehrenden, ständig wechselnde und oft sehr große Gruppen in den Lehrveranstaltungen und erhöhter Bedarf nach Selbstständigkeit sind nur einige der Schwierigkeiten, denen Studienanfänger_innen entgegensehen (vgl. Bosse & Trautwein 2014). Das dargestellte Pilotprojekt, das im Wintersemester 2015/16 durchgeführt wurde, beschreibt die Einbindung von Peer-Mentoring als Gruppenarbeitsform in die Einführungsveranstaltung der Philosophie. Ziel ist es, die Studierenden bei der Übergangsphase in das Studium zu unterstützen, indem sie neben dem fachlichen Curriculum psychosoziale Unterstützung durch ihre Kommiliton_innen erfahren und studienrelevante Kompetenzen, wie beispielsweise die Perspektivenübernahme, in Ansätzen entwickeln können. Durch die Einbettung in eine Pflichtlehrveranstaltung wird angestrebt, eine große Mehrheit der Studienanfänger_innen zu erreichen und damit eine systematische Hilfe in dieser anspruchsvollen Phase zu gewährleisten ohne ein additives Angebot in Anspruch nehmen zu müssen. Neben der Umsetzung werden zentrale Ergebnisse der Evaluation und Empfehlungen für Lehrende hinsichtlich des Einsatzes von Peer-Mentoring in die Lehrveranstaltung präsentiert.

2 Kontextbeschreibung

Die Lehrveranstaltung „Einführung in das Studium der Philosophie“ gehört als eine Pflichtveranstaltung zu allen im Rahmen des Faches Philosophie angebotenen Studiengängen. Die meisten Studierenden absolvieren das Seminar im ersten und zweiten Studiensemester. Neben diesem Seminar wird eine weitere Einführungsveranstaltung angeboten, sodass die Studierenden wählen können. Aufgrund der durch den Studienverlauf verursachten Abweichungen (z.B. Studiengang- oder Studienfachwechsel) befinden sich schätzungsweise 10 – 15% der Teilnehmer_innen in höheren Studiensemestern. Da es sich hierbei um eine Pflichtveranstaltung für alle Studienanfänger_innen handelt, fällt die Seminarbelegung mit ca. 50 – 80 Anmeldungen relativ hoch aus.

Die „Einführung in das Studium der Philosophie“ wird semesterweise von unterschiedlichen Lehrenden des Faches angeboten. Diese haben dabei weitgehend die Freiheit, eigene Konzepte für die Lehrveranstaltung zu entwickeln. Es bedeutet, dass die Lehrende in diesem Falle über viel Gestaltungsspielraum verfügen. Damit entsteht vor dem Hintergrund der oft starren Rahmenbedingungen der Studienordnung ein ausgesprochen günstiges Setting für das Ausprobieren der neuartigen didaktischen Konzepte.

Üblicherweise basieren die Einführungsveranstaltungen auf einem verkürzten Überblick über die Philosophiegeschichte, der exemplarisch unterschiedliche philosophische Richtungen und Stile des Philosophierens präsentiert. Nebenbei werden die wissenschaftlichen Kompetenzen, wie Literaturrecherche oder wissenschaftliches Schreiben, vermittelt. Im Falle der hier dargestellten Lehrveranstaltung wurde der Schwerpunkt auf die

studienrelevanten Kompetenzen gelegt, deren Entwicklung anhand exemplarisch ausgewählten klassischen, aber auch aktuellen philosophischen Problemstellungen unterstützt wurde. Gemäß dem Ansatz, dass die Einführung in das Studium der Philosophie primär eben eine *Einführung in das Studium* bedeutet, konzentriert sich das Seminarprogramm auf die akademischen Schlüsselkompetenzen. Im Fokus stehen dabei das wissenschaftliche Lesen und Schreiben, Erstellung der Fußnoten, Literaturrecherche sowie Selbst- und Zeitmanagement, neben dem obligatorischen kurzen Überblick über die Disziplinen der Philosophie (Prüfungsordnung 2016, S. 9). Als fachliche Grundlage für die kompetenzorientierten Übungen, die das Seminarprogramm ausmachen, fungieren philosophische Texte, die so ausgewählt wurden, dass sie ein möglichst differenziertes Bild der Philosophie vermitteln (Ansatz und Methode des Philosophierens, philosophiegeschichtliche Periode, Gender, Art des Textes). Die Entwicklung dieser Kompetenzen wurde durch die Portfolioarbeit unterstützt. Dadurch wird die Kontinuität der studentischen Mitarbeit gesichert, da gemäß dem aktuellen Hochschulgesetz (HZG § 64 Absatz 2a) des Landes Nordrhein-Westfalen in dieser Lehrveranstaltung keine Anwesenheitspflicht besteht (MWIF 2014). Diese durchaus kritisch zu bewertende Situation (Stichweh 2015) zwingt die Lehrenden häufig dazu, didaktische Lösungen in die Lehrveranstaltungen einzubauen, welche die Verbindlichkeit indirekt verstärken.

Um die Kompetenzentwicklung zu ergänzen und den Übergang in das Studium der Philosophie zu erleichtern, wurde ein begleitendes Peer-Mentoring-Konzept entwickelt und im Seminar umgesetzt. Dies schien nicht nur als eine allgemeine Unterstützung in der Studienanfangsphase, sondern auch in Bezug auf das Studienfach aufgrund dessen besonderen Charakters hilfreich: „[Das Studium der] Philosophie [dient über die Fachkompetenz hinaus] der persönlichen Bildung. [Philosophie] befasst sich neben gesellschaftlichen Motiven auch mit existenziellen Fragestellungen. [...] Die Studierenden erwerben Kompetenzen und Kenntnisse, die einen geeigneten Rahmen für einen persönlichen Bildungsprozess darstellen sollen“ (Prüfungsordnung 2016, S. 3). Auch wenn in allen Peer-Mentoring Sitzungen philosophisch relevante Aufgaben vorgegeben wurden, unterschied sich der Ansatz grundlegend vom fachlich orientierten Tutorium. Anknüpfend an eine bis in die griechische Antike zurückreichende Tradition des Austausches über die existenziellen Fragen, sollte Raum für Gedanken- und Erfahrungsaustausch geschaffen werden, der mehr bietet als nur eine technische Hilfe bei der Lösung der studienbezogenen Probleme. Der innovative Einsatz von Peer-Mentoring hatte primär als Ziel, den Studierenden die Pluralität der Sichtweisen auf die existenzielle Situation, die sie teilen, zu zeigen und zu verdeutlichen, dass diese als eine Bereicherung der eigenen Perspektive gesehen werden kann. Da diese Form der Förderung der Studienanfänger_innen im Rahmen des Curriculums des Faches bisher nicht systematisch eingesetzt worden ist, handelte es sich um ein Pilotprojekt, das die Vorteile des Peer-Mentorings für das Fach Philosophie erschließen sollte, um eine längerfristige Einbettung in die Einführungsphase des Studiums zu ermöglichen.

3 Theoretische Einordnung des Konzepts Peer-Mentoring

Das hohe Potenzial von Mentoring wird im Folgenden mit Blick auf ein Peer-Group-Mentoring-Format (Peer-Mentoring) innerhalb einer Lehrveranstaltung für Erstsemester dargestellt.

In seiner ursprünglichen Form beschreibt Mentoring eine hierarchiefreie Beziehung einer beruflich erfahrenen Person zu einer unerfahreneren, meist jüngeren Person mit dem Ziel der persönlichen Weiterentwicklung des Mentees. Laut Haasen (2001) ermöglicht Mentoring den Austausch von Erfahrungen, Wissensvermittlung, die Entwicklung der Persönlichkeit, Selbst-Reflexion sowie die Einsicht in den beruflichen Alltag einer anderen Person. Zusätzlich sensibilisiert Mentoring für die Relevanz von Netzwerken und erweitert diese durch gegenseitige Kontaktvermittlung (Haasen 2001, S. 7). In seiner Funktion bietet Mentoring somit insbesondere karriererelevante und psychosoziale Unterstützung.

Im akademischen Kontext findet man Formen des One-to-one-Mentorings häufig im Rahmen der Karriereentwicklung von Nachwuchswissenschaftlerinnen. Solche Programme sind hinsichtlich der Auswahlverfahren, der Zusammenstellung der Mentee-Mentor_innen-Tandems und der Einbindung in der Hochschule aufwändig strukturiert. Einen Überblick über die Mentoring-Programme an Hochschulen, die auf die Chancengerechtigkeit in der Wissenschaft abzielen und die zugehörigen Qualitätsstandards für die Planung und Durchführung solcher Programme gibt der Bundesverband Forum Mentoring e.V. (Forum Mentoring 2012).

Neben der klassischen dyadischen Form des One-to-one-Mentorings haben sich in jüngster Zeit auch Peer-Mentoring-Formate etabliert. Dabei erfolgt der Austausch von Erfahrungswissen durch Personen im gleichen Alter und/oder auf gleicher Staturebene. Die Teilnehmenden sind in einer Doppelrolle zugleich Mentees und Mentor_innen. Diese Peer-to-Peer- oder auch Peer-Group-Mentoring-Formen finden sich in den Hochschulen vermehrt auf Studieneingangsebene als Mentoring-Systeme, um die Studierfähigkeit der Teilnehmenden zu erhöhen und eine gute Betreuung zu gewährleisten (vgl. Hartung 2012; Bosse 2016). (Peer-)Mentoring bietet ebenfalls als hochschuldidaktisches Konzept hohes Potenzial für Lern- und Entwicklungsprozesse innerhalb der Hochschule (Sloane & Fuge 2012). Mentoring kann in diesem Fall als Lernform verstanden werden, die dem „shift from teaching to learning“ (Wildt 2003), also der Ablösung traditioneller Formen der Wissensvermittlung entgegenkommt. Es fördert in erster Linie die Weitergabe von Erfahrungswissen, so dass erfolgreiche (Lern- und) Studierstrategien und das Wissen um vermeidbare Stolpersteine weitergegeben werden können. (Peer-)Mentoring lässt sich zum weit verbreiteten Konzept des Tutoring wie folgt abgrenzen: Während Tutoring die fachliche Wissensvermittlung von einem Peer zum anderen beschreibt, ist Mentoring ganzheitlicher angelegt und zielt mit seiner Förderung auf Bereiche des erfolgreichen Übergangs und der sozialen Unterstützung. Eine weitere Abgrenzung stellt Peer-Learning als eine Form der *fachlichen* Auseinandersetzung mit Personen dar, die die gleiche Sprache sprechen und zusammen *fachspezifisch* lernen. In Mentoring-Prozessen geht es nicht so sehr um das fachliche Wissen, sondern vielmehr um das Lernen aus den Erfahrungen von

Anderen und durch Vorbilder. Grundvoraussetzung ist, dass jegliche Mentoring-Form frei von Hierarchien und Abhängigkeitsverhältnissen ist. Ebenso ist Mentoring in seiner Ursprungsform freiwillig und nicht an Leistung (z.B. in Form von ECTS-Punkten) gebunden, wobei einige Angebote dennoch auf diese Form zurückgreifen, um z.B. Verbindlichkeiten zu erhöhen.

(Peer-)Mentoring ist besonders dafür geeignet Übergangsphasen, wie z.B. den Studieneinstieg, zu begleiten und in den Statuspassagen, in denen das Risiko eines Studienabbruchs besonders hoch ist, individualisiert und ressourcenorientiert zu unterstützen, neue Anforderungen rund um das Studium zu bewältigen und ein studienbezogenes Netzwerk aufzubauen (vgl. Budde & Doeberst 2017; Fuge 2016, S. 181). In der Studieneingangsphase fällt es den Studienanfänger_innen nicht immer leicht, sich von den bisherigen schulischen Rahmenbedingungen frei zu machen und der hohen Anforderung an Selbstorganisation nachzukommen. Individuelle Problemlagen (z.B. Studienfinanzierung, knapper Wohnraum, Studieren mit Kind etc.) verstärken das Belastungsempfinden (Kilburg & May 2014). Fuge (2016) nennt als stärkste Belastungen im Übergang von Schule zu Hochschule den hohen Prüfungs- und Leistungsdruck und die im Vergleich zur Schule freie Zeit- und Arbeitseinteilung sowie die unsichere berufliche Zukunft (ebd. S. 184). Hinzu kommt der Wunsch, die eingangs hohe Anonymität, besonders an sogenannten Massenuniversitäten, zu überwinden und ein soziales Umfeld aufzubauen, das langfristig das Lernen unterstützen kann. Gleichzeitig müssen wichtige Ansprechpartner_innen bzw. auch die verschiedenen Angebote, besonders die für Erstsemester, in Erfahrung gebracht werden (Kilburg & May 2014, S. 68). Das Gelingen dieser sozialen Integration stellt eine wesentliche Bedingung für den Übergang in die Universität dar (Pascarella & Terenzini 2005).

Auch für die Universitäten ergeben sich komplexere Herausforderungen: Die Studierendenschaft wird vielfältiger, dadurch dass z.B. vermehrt junge, in einigen Fällen noch minderjährige Studierende an die Universitäten kommen, zahlreiche Studierende der ersten Generation, die nicht auf akademisches Erfahrungswissen in ihrem familiären Umfeld zurückgreifen können, oder Personen, die zuvor eine Berufsausbildung absolviert und Berufserfahrung mitbringen. Dem Ziel entsprechend, alle Studierenden in ihrer eigenen Studierfähigkeit zu fördern, bedarf es spezieller Angebote, die auf individuelle sowie auch auf kollektive Herausforderungen eingehen können. An dieser Stelle kann Mentoring ansetzen, um die notwendigen Strukturen zum Austausch zu schaffen, damit Gleichgesinnte an gemeinsamen Herausforderungen arbeiten und Lösungsstrategien entwickeln können. Durch das geteilte Erfahrungswissen werden Informationen, Hinweise und Tipps zur Studiengestaltung und somit auch Orientierung vermittelt. Gleichzeitig wird die soziale Komponente gefördert und neue Kontakte werden aufgebaut. Laut Fuge (2016) ist es sehr wichtig in der Studieneingangsphase auch nicht-kognitive Fähigkeiten wie Bewältigungsstrategien, Anstrengungsbereitschaft, Zielorientierung, Motivation oder positive Einstellungen und Haltungen stärker zu fördern (Fuge 2016, S. 182). Daher zielen Mentoring-Angebote nicht auf die fachliche Wissensvermittlung, sondern setzen auf einer Metaebene an, um den Austausch der „eigenen Lernbedingungen, Lernerfahrungen und Studienziele“ (Lengowski 2014) in Bezug auf das gesamte Studium zu fördern. Dass dies geschieht, zeigen Ergebnisse aus der Evaluation von Mentoring-Programmen für

Studienanfänger_innen, wie etwa des Step2gether-Mentorings an der Universität Hamburg. Die Arbeit in der Mentoring-Gruppe erwies sich für die Studierenden bei den Themen Zeitmanagement, Motivation und Umgang mit Zweifeln in Bezug auf das Studium sowie bei organisatorischen Fragen zu Prüfungen, Stipendienbewerbungen oder Auslandsaufenthalten als besonders hilfreich. Die individuelle Situation hat sich aus Sicht der Teilnehmenden dadurch verändert, dass die Mentees sicherer im Studium wurden, bessere Ergebnisse erzielt haben und neue Kontakte sowie Anregungen erhalten haben (Siggelkow 2014, S.105). Die Leistungsverbesserung zeigt sich auch in der Untersuchung von Leidenfrost, Strassnig, Schütz, Carbon und Schabmann (2014): Studierende, die an einem Mentoring-Programm teilnahmen, zeigten eine verbesserte Studienleistung, indem sie beispielsweise eine höhere Zahl an Kursen absolvierten und nach ein bis zwei Jahren des Studiums bessere Durchschnittsnoten als Nicht-Mentees erzielten. Daneben kann Mentoring auf Peer-Ebene auch die soziale Integration und Sozialisation, im Sinne der Etablierung erfolgreicher und zufriedenstellender Beziehungen zu anderen (Allen, McManus & Russell 1999) fördern. Dieser Austausch im Mentoring-Programm mindert Unsicherheiten und führt zu einem Gefühl der Erleichterung in Bezug auf die Studieneingangs- und Verlaufsphase (Häuser 2015, S. 402f.).

Zusätzlich zu diesem Nutzen fördert das Peer-Mentoring, im Sinne des Austausches auf Augenhöhe, eine Lernform durch Vernetzung: Verschiedene Perspektiven dienen als Diskussionsgrundlage und tragen dazu bei, Probleme aus der Sichtweise der Anderen zu betrachten und dadurch ungewohnte Lösungen zu entwickeln. Sie können helfen, die Erwartungen an ein akademisches Studium realistisch anzupassen, Stress zu reduzieren und sich zugehörig zu fühlen (O'Brien, Llamas & Stevens 2012). Die psychosoziale Unterstützung durch die anderen Mentees hilft die eigenen Orientierungs- und Handlungsmuster zu stärken, so dass Studierende lernen, mit Misserfolgen und Leistungsdruck umzugehen (Sloane & Fuge 2012, S. 97). Darüber hinaus erhalten sie Unterstützungspartner_innen für Herausforderungen des studentischen Lebens, sie erweitern ihr Netzwerk, ermutigen sich und geben Tipps zum Studienalltag. Im besten Fall können im Mentoring-Prozess langfristige Kontakte gebildet werden. Ein positiver Effekt, diese Themen auf Peer-Ebene und nicht mit einem hierarchisch höher gestellten Mentor oder einer Mentorin zu besprechen, liegt darin, dass ein vertrauensvolleres Verhältnis zu den Peers besteht als beispielsweise zu Professor_innen und wissenschaftlichen Mitarbeitenden, bei denen man im Laufe des Studiums noch geprüft werden könnte (Fuge 2016, S. 186).

Da die Mentees zugleich Mentor_innen füreinander sind, wird eine win-win-Situation impliziert. Es bestehen nicht nur Nutzenaspekte für sich als Mentee, sondern auch darin, sich als Mentor_in zu erleben und Hinweise weitergeben zu können. In der Untersuchung von Townsend, Delves, Kidd und Figg (2011) benennen die Mentor_innen dieses Verantwortungsgefühl, an einem größeren Veränderungsprozess einer anderen Person teilhaben zu können (Townsend et al. 2011, S. 42) als gewinnbringend. Peer-Mentoring in einzelnen Fachbereichen kann bei der Sozialisation von Studierenden in das Wissenschaftssystem und auch die Fachkultur förderlich wirken (ebd. 107, Lengowski 2014), indem beispielsweise fachinterne Regeln und Richtlinien ausgetauscht werden.

Jedoch hat Mentoring sowie Peer-Mentoring auch Grenzen: Es kann keine (psychologische) Beratung ersetzen, wenn die Probleme in der Studieneingangsphase schwerwie-

gend sind. Außerdem kann es vorkommen, dass die Mentees noch wenig Distanz zu den eigenen Studienerfahrungen haben und diese noch nicht reflektieren konnten, um sie bewusst oder auch mit positiver Wirkung weitergeben zu können (Fuge 2016, S. 186f.). Der Lernerfolg wäre dadurch für manche Bereiche eingeschränkt und durch andere Angebote zu ergänzen.

4 Der Einsatz von Peer-Mentoring in der Einführungsveranstaltung des Faches Philosophie

Nach der theoretischen Einordnung des Konzepts des Peer-Mentorings, soll nun geklärt werden, wie dessen Potenzial auch in einer Lehrveranstaltung entfaltet werden kann. Die Idee war es, Peer-Mentoring möglichst niedrigschwellig in einen normalen Lehrveranstaltungsverlauf einzubauen, um die Studierenden im ersten Semester zu unterstützen. Das Ziel war, (1) eine Kultur der gegenseitigen Unterstützung in der Studienanfangsphase zu entwickeln und (2) die Bereitschaft zum Networking und die Übung in Teamarbeit zu fördern. Angestrebt wurde auch (3) eine Reflexion über das Studium sowie (4) eine Erweiterung der individuellen Perspektiven, so dass Lösungsansätze für Herausforderungen entwickelt werden können. Wie Peer-Mentoring in eine fachliche Veranstaltung eingebunden und so in das Studium integriert werden kann, wird im Folgenden dargestellt.

In der Einführungsveranstaltung der Philosophie wurde ein konkreter Rahmen für das Peer-Mentoring abgesteckt. In der dritten Sitzung des Seminars fand eine kurze Einführung in die Thematik statt. Danach wurden die Teilnehmer_innen durch die Seminarleitung auf 13 Gruppen à ca. sechs Personen aufgeteilt. Durch in einer früheren Sitzung abgefragte Merkmale konnte die Seminarleitung differenzierte Gruppen nach Geschlecht, Alter, Bildungsbiografie und Studienfach bilden. Das Matching erfolgte durch das Kriterium der größtmöglichen Heterogenität, um die Perspektivenvielfalt zu erhöhen und einen möglichen Vergleichs- und Konkurrenzdruck zu verringern. Durch heterogene soziale Beziehungen entstehen meist Irritationen, wodurch eingefahrene Gedankenmuster hinterfragt werden und somit Anstöße zum Lernen beinhalten können (Höher 2014, S. 75).¹ So wurden anhand der gesammelten Daten Peer-Mentoring Gruppen gebildet, in denen beide Geschlechter ähnlich vertreten waren und in denen mindestens eine Person im höheren Studiensemester oder mit früherer Studienerfahrung sowie Studierende mit unterschiedlichen Studienfächern bzw. aus unterschiedlichen Studiengängen anwesend waren. Die Gruppen waren nicht hierarchisch und nicht durch Abhängigkeiten geprägt, d.h. alle Teilnehmer_innen waren zugleich Mentor_innen und Mentees.

Um eine möglichst hohe Verbindlichkeit zu schaffen, wurden die Peer-Mentoring Treffen in die Seminarsitzungen gelegt. So wurden neben den fachbezogenen Seminar-

1 Die Frage, ob Lernen in heterogenen oder homogenen Gruppen besser gelingt, wird kontrovers diskutiert. Durch die Entscheidung für heterogene Gruppen wird die Situation an Hochschulen mit ihrer diversen Studierendenschaft abgebildet.

sitzungen alle vier Wochen, also viermal im Semester, Peer-Mentoring-Sitzungen durchgeführt, in denen die Kleingruppen an ihren Themen gearbeitet haben. Die Arbeit in Kleingruppen war jeweils auf 60 Minuten festgelegt und folgte jeweils einer 30-minütigen fachlich relevanten Lehreinheit. Zu jeder Peer-Mentoring-Sitzung wurden drei Impulse in die Gruppen gegeben, um sie bei dem Einstieg ins Gespräch zu unterstützen. Diese sollten den Austausch über die Herausforderungen des Studiums und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Fach anregen. Es wurden sowohl allgemeine, wie auch fachspezifische Sozialisations Ebenen in den Peer-Gruppen angesprochen. Zwei Aufgaben variierten und bezogen sich sowohl auf die aktuell im Seminar geübten Kompetenzen (z.B.: die Erfahrungen mit wissenschaftlichem Schreiben) als auch auf die Planung und Organisation des Studiums (z.B.: „Was brauche ich, um mein Studium erfolgreich abzuschließen?“). Die dritte Aufgabe blieb in jeder der viel Sitzungen gleich: Hier wurde den Studierenden Zeit eingeräumt, sich über Erkenntnisse und Herausforderungen der letzten Wochen auszutauschen, was die kontinuierliche Entwicklung im Laufe des Semesters abbilden sollte.

Da die Anwesenheit im Seminar keine Bedingung der Prüfungszulassung darstellte, war die intrinsische Motivation der Studierenden, an den Peer-Mentoring Sitzungen teilzunehmen entscheidend. Darüber hinaus wurde die Dokumentation der Arbeit in Kleingruppen in das Seminarportfolio aufgenommen: Die Protokolle der entsprechenden Sitzungen sowie eine Reflexion zur Arbeit in der Peer-Mentoring Gruppe gehörten zu drei verpflichtenden Portfolio-Aufgaben. Die Seminarleitung strebte dadurch an, aufgrund der Annahme, dass eine möglichst stabile Gruppenstruktur für die Gruppendynamik vorteilhaft sei, eine möglichst hohe Verbindlichkeit zu schaffen. Trotz dieser Bemühungen haben sich in den ersten Semesterwochen mehrere Studierende von der Veranstaltung abgemeldet, andere hingegen neu angemeldet. Es waren von 70 angemeldeten Teilnehmer_innen schätzungsweise 45 bis 50 Studierende in jeder Sitzung des Seminars anwesend. So war die Umstrukturierung einiger Gruppen notwendig, die nicht mehr anhand Auswertung von bestimmten Kriterien erfolgte, sondern *ad hoc* in der zweiten Peer-Mentoring Sitzung vorgenommen werden musste. Die große Fluktuation der Studierenden in dieser Phase des Studiums wurde empirisch belegt (Heublein et. al. 2017, S. 49f). Diese Änderungen führten aber im Falle einiger Gruppen zu anderer als von der Seminarleitung beabsichtigter Gruppenzusammensetzung.

Der Einsatz von Peer-Mentoring als didaktischem Mittel erfolgte hier formell, im Sinne eines angeleiteten Settings innerhalb eines zeitlich begrenzten Einführungsseminars. Diese Vermischung der Lehr-Lern-Kontexte stellt an sich eine hohe Anforderung an die Studierenden dar, da das Setting gleichbleibt und sie dennoch die Transformationsleistung erbringen müssen, von einer leistungsorientierten Seminarsituation in eine unabhängige Mentoring-Beziehung zu wechseln. Eine weitere Besonderheit bestand darin, dass keine gesonderte Anmeldung für das Mentoring-Angebot notwendig war. Dadurch hatten alle Teilnehmenden des Einführungskurses die Gelegenheit, diese Form der Gruppenarbeit für sich auszuprobieren.

Mit dieser Form des Peer-Mentoring soll vor allem die psychosoziale Unterstützung gefördert und die Studierenden bei der Bewältigung des Studiums unterstützt werden. Im besten Fall verbessert sich die Leistung im Kurs oder Abbruchgedanken von Studierenden können gemindert werden. Letzteres könnte insofern eintreffen, sobald Heraus-

forderungen nicht als individuelle, sondern als kollektive Hürden wahrgenommen werden und durch die Empathie und das Gefühl „im gleichen Boot“ zu sitzen, die Frustrationstoleranz bei der Studienbewältigung steigt. Für den Kontext der Lehrveranstaltung soll Mentoring also zu lernfördernden Beziehungen und zur Netzworkebildung führen, um Vielfalt als Ressource zu nutzen und selbstorganisiertes Lernen zu ermöglichen (Höher 2014, S. 112f.). Besonders im Bereich der Philosophie kann die Auseinandersetzung mit neuen und fremden Ansichten in der Gruppe erprobt werden und so eine wesentliche Kompetenz für das weitere Studium entwickelt werden.

5 Methodisches Vorgehen der Evaluation

Aus der Idee des Seminarkonzeptes ergab sich folgende Forschungsfrage für die Evaluation: Welchen Nutzen hat Peer-Mentoring in einer Einführungsveranstaltung der Philosophie für Studienanfänger_innen? Wie werden die zuvor definierten Ziele erreicht? Als Erhebungsmethode wurde ein halbstandardisierter Fragebogen mit zehn Satzergänzungsaufgaben (Bortz & Döring 2007, S. 308) am Ende des Seminars eingesetzt. Die Aussagen gliederten sich thematisch in die Bereiche Sinn und Nutzen der Arbeit in Peer-Mentoring-Gruppen, Zusammensetzung der Kleingruppe, Arbeitsweise und Empfehlungen für den zukünftigen Einsatz. Zu jeder Aussage wurde auch die gegensätzliche Aussage zur Wahl gestellt, so dass die Befragten sich einer positiven oder negativen Aussage anschließen konnten (als Beispiel: „Ich fand Peer-Mentoring in dieser Veranstaltung sinnvoll, weil.../Ich fand Peer-Mentoring in dieser Veranstaltung nicht sinnvoll, weil...“). Am Ende des Fragebogens gab es drei geschlossene Fragen zur Weiterempfehlung der Veranstaltung, zum Weiterbestehen der Kleingruppe sowie zur Bewertung des Gesamteindrucks. Die Ergebnisse der Satzergänzungsaufgaben wurden inhaltsanalytisch gruppiert und quantitativ ausgewertet. Exemplarisch werden einzelne Aussagen bei der Darstellung der Ergebnisse aufgeführt.

6 Zentrale Ergebnisse der Evaluation

An der Auswertung des Einsatzes von Peer-Mentoring in der Lehrveranstaltung nahmen 35 Studierende teil, was vor dem Hintergrund der sinkenden Teilnehmer_innenzahl am Seminar als guter Rücklauf zu betrachten ist. Die Evaluation fand in der letzten Peer-Mentoringssitzung statt und wurde im Voraus über die Mailing-List angekündigt. So konnte die Meinung der Studierenden, die trotz der Anmeldung zum Seminar daran nicht teilgenommen haben aufgrund der fehlenden Anwesenheit nicht berücksichtigt werden. Diese Studierenden hätten möglicherweise einige kritische Punkte benennen können. Die Daten sind vor diesem Hintergrund zu interpretieren. Unter den regelmäßig an den Seminarsitzungen Teilnehmenden zeigt die Auswertung der geschlossenen Fragen, dass die Zufriedenheit mit dem Einsatz von Peer-Mentoring generell hoch war: 23 von 34² Studie-

2 In einem Befragungsbogen wurde diese Frage nicht beantwortet.

renden schätzen Peer-Mentoring als hilfreich bzw. sehr hilfreich ein und 32 von 34 würden anderen Kommiliton_innen empfehlen, eine Veranstaltung mit einer Peer-Mentoring-Einheit zu besuchen.

Die Frage nach dem sinnvollen Einsatz des Peer-Mentorings in dieser Lehrveranstaltung wurde überwiegend positiv beantwortet (33).³ Als Begründung der positiven Bewertung wurden am häufigsten die Förderung des Austausches zwischen den Studierenden (21) und die Möglichkeit, die Kommiliton_innen besser kennenzulernen (18) genannt („Im ersten Semester ist man vielen neuen Herausforderungen gestellt, die man in der PM-Group besprechen konnte und sich somit nicht ‚hilflos‘ gefühlt hat.“, „Man konnte sich mal wirklich über das Studium austauschen, auch mit Leuten, mit denen man sich sonst vielleicht nicht ausgetauscht hätte.“).⁴ Darüber hinaus haben Studierende auf die Möglichkeit hingewiesen, Unterstützung bei studienbezogenen Problemen seitens der Teammitglieder zu bekommen (7), voneinander zu lernen (5) und das Bewusstsein für ähnliche Probleme bei Studienanfänger_innen zu entwickeln (4). So hieß es in einem der Fragebögen: „Man hat gemerkt, dass man mit seinen Problemen nicht alleine ist, sondern dass andere ähnliche/ gleiche Probleme/ Defizite haben“ und in einem anderen: „Durch die genannten Probleme der Kommilitonen [hat] man gemeinsam Lösungsvorschläge gesucht [...] und so [wurden] Ängste bzw. Unsicherheiten genommen [...]“.

Auch die Zusammenarbeit in der Kleingruppe wurde positiv bewertet (32). Als Gründe wurden eine gute Verständigung unter den Gruppenmitgliedern (18) und ein guter/ produktiver Austausch (12) genannt („Es gab immer etwas zu besprechen und durch die Heterogenität [war] die Tatsache gegeben [...], dass man auch verschiedener Meinungen war und deshalb diskutieren konnte“). Es wurde aber auch kritisch angemerkt, dass die Fluktuation der Gruppenmitglieder bzw. die Tatsache, dass die Gruppen in der Regel unvollständig waren, störend war (2): „Teilweise haben Köpfe für etwas mehr Input gefehlt.“.

Die Gruppenzusammensetzung wurde durch die Teilnehmer_innen als heterogen empfunden (29), und zwar überwiegend in Bezug auf offensichtliche Diversitätskategorien wie Studienfächer (15), Alter (5), Geschlecht (4), den angestrebten Abschluss, Studiensemester, aber auch hinsichtlich weniger offensichtlicher Kriterien wie bisherige Erfahrungen, Charakter (jeweils 3), Kultur/Herkunft und Ansichten (jeweils 2). Die 23 Studierenden, die ihre Gruppen als heterogen empfanden, haben diese Heterogenität positiv bewertet („Es war etwas Neues. Man konnte feststellen, dass auch andere vor den gleichen Herausforderungen stehen und man hat sich dadurch weniger allein/hilflos gefühlt“, „Ich es super fand, dass man seine feste Gruppe hat, in der man immer nach Hilfe fragen kann und man sich gegenseitig unterstützt“, „Es ist interessant zu sehen, wie andere lernen und arbeiten und welcher Arbeitsaufwand sie für ihre Fächer haben!“). Zugleich haben sechs Seminarteilnehmer_innen auf Ähnlichkeiten in ihren Gruppen hingewiesen und

3 Die Zahlen in Klammern stellen die absoluten Zahlen dar.

4 Alle in den Sektionen 6 und 7 aufgeführten Zitate stammen aus den Evaluationsbögen, die von den Teilnehmer_innen der Peer-Mentoring-Gruppen ausgefüllt worden sind.

sie daher als nicht heterogen empfunden. Diese sechs Studierenden haben eine solche Gruppenszusammensetzung befürwortet („Ich fand es gut, weil man auf einer Wellenlänge war und ein ausgiebiges Kennenlernen nicht notwendig war“).

Die meisten Seminarteilnehmer_innen sehen eine Möglichkeit, die Zusammenarbeit in den Kleingruppen weiterzuführen (33). Dabei weisen die meisten auf die Social Networks als die Grundlage der weiteren Zusammenarbeit hin (21).

Im Rahmen des Evaluationsbogens wurden die Studierenden auch gefragt, was für sie durch die Teilnahme am Peer-Mentoring anders geworden sei. Die meisten wiesen auf die Knüpfung neuer Kontakte hin (9), („Ich habe Kontakte geknüpft, die ich sonst nicht geknüpft hätte.“), es wurden aber auch weitere Veränderungen benannt, wie

- die Änderung des Blickes auf das Studium und darüber hinaus („Man kann von Mitmenschen andere Blickwinkel auf Themen kriegen – sowohl Uni-Sachen als auch philosophisch bezogene Sachen – und sich austauschen.“) (3);
- die Verdeutlichung der Vielfalt unter den Studierenden („Man schaut mehr über den Tellerrand.“) (3);
- das Gefühl, mit den eigenen Problemen nicht allein zu sein und um Hilfe fragen zu können („Das ganze Klima in diesem Kurs hat sich verbessert. Man ist nicht mehr alleine und weiß, dass auch andere mit Herausforderungen kämpfen.“) (3);
- positiveres Bild von Gruppenarbeit („Mein Bild von einer Gruppenarbeit hat sich immens im Positiven verändert.“) (3);

Ungefähr ein Drittel der befragten Studierenden hat hierzu keine Antwort gegeben, was möglicherweise darauf hinweist, dass eine tiefere Reflexion bezüglich der individuellen Auswirkung von Peer-Mentoring auf jede_n Teilnehmer_in notwendig gewesen wäre.

Die Teilnehmer_innen der Einführungsveranstaltung wurden auch nach Empfehlungen für Lehrende, die das Peer-Mentoring in ihren Lehrveranstaltungen einsetzen wollen, gefragt. Die Empfehlungen beziehen sich in erster Linie auf eine heterogene und durch die Lehrperson vollzogene Gruppeneinteilung, damit die Gruppen sich gut mischen und sich nicht bereits bekannte Personen wieder zusammenschließen („Dass die Lehrende die Gruppen auf jeden Fall durch Zufall bilden, damit möglichst wenig Leute in einer Gruppe sind, die sich bereits kennen. So kann man sehr gut neue Kontakte knüpfen, was vor allem für Erstis wichtig ist.“). Weitere Anregungen galten der Gestaltung der Gespräche, indem Zeit für die nicht-fachlichen Gespräche eingeplant und die Aufgaben abwechslungsreich gestaltet sein sollten („Ausreichend Zeit einplanen und auch außer-aufgabenbezogene Gespräche führen zu lassen, weil besonders diese sehr hilfreich waren.“). In den Aussagen spiegelte sich eine hohe Zustimmung wider, Peer-Mentoring durch Lehrende vermehrt einsetzen zu lassen.

7 Diskussion

Der Einsatz vom Peer-Mentoring in der Lehrveranstaltung „Einführung in das Studium der Philosophie“ hatte als Ziel:

- (1) eine Kultur der gegenseitigen Unterstützung in der Studienanfangsphase zu entwickeln;
- (2) die Bereitschaft zum Networking und die Übung in Teamarbeit zu fördern;

- (3) eine Reflexion über das Studium zu begünstigen und
- (4) durch die Erweiterung der individuellen Perspektiven die Entwicklung der Lösungsansätze für Herausforderungen im Studium zu fördern.

(1) Die Arbeit in den Kleingruppen trug dazu bei, eine Kultur der gegenseitigen Unterstützung zu entwickeln. Der Austausch zwischen den Gruppenmitgliedern wurde am häufigsten als Vorteil des Konzepts erwähnt. Die Befragten haben konkret auf die Möglichkeit hingewiesen, sich gegenseitig bei studienbezogenen Problemen zu unterstützen und voneinander zu lernen. Darüber hinaus haben die Seminarteilnehmer_innen oft betont, dass durch den Austausch mit anderen Mentees das Gefühl, mit den eigenen Problemen nicht alleine zu sein, verstärkt wurde. Das heißt, in der Lehrveranstaltung wurde durch die Einführung von Peer-Mentoring-Sitzungen eine Möglichkeit geschaffen, solche Probleme und Herausforderungen überhaupt erst zu thematisieren und in den Ausführungen der anderen auch ähnliches Befinden zu erkennen, was ein Gemeinschaftsgefühl befördert. Dieses Gemeinschaftsgefühl ist in den zuvor aufgeführten Studien nicht so explizit genannt worden. Es lässt sich wahrscheinlich darauf zurückführen, dass hier mit dem Peer-Mentoring konkret die Gruppe der Philosophiestudierenden angesprochen wurde, die auch die nächsten Jahre miteinander durch das Fach verbunden sein wird.

Die Evaluation des Peer-Mentorings in der Lehre zeigt, dass nicht nur Hilfe bei der Lösung konkreter Schwierigkeiten, sondern auch eine emotionale Unterstützung für die Studienanfänger_innen von großer Bedeutung ist. Es wurde betont, dass eine fest bestehende Bezugsgruppe das Gefühl verstärkt, immer wohlgesinnte Ansprechpartner_innen zur Verfügung zu haben. Diese Evaluationsergebnisse zeigen, dass ein formelles Peer-Mentoring eine äußerst wertvolle Ergänzung der informellen Peergroups in der Studienanfangsphase bietet und sich auch zunächst fremde Personen in einem vorgegebenen Setting unterstützen können.

(2) Der zuvor beschriebene Austausch innerhalb der Peer-Mentoring Gruppe als der größte Vorteil des Projektes geht über die Bewältigung der Herausforderungen in der Studienanfangsphase hinaus und impliziert ein weiteres großes Potenzial: Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass durch das Peer-Mentoring die Bereitschaft zum Netzwerken gestärkt werden kann. Die Seminarteilnehmer_innen haben als einen der größten Vorteile der Gruppenarbeit die Möglichkeit genannt, einfach Kontakte zu knüpfen. Besonders für schüchterne oder noch wenig vernetzte Studierende ermöglicht die Einteilung in eine Peer-Gruppe die Kontaktaufnahme und den Austausch. Auch Studierende mit einer zuvor skeptischen Einstellung gegenüber Gruppenarbeit und auch Mentoring-Angeboten konnten zu einer Teilnahme animiert werden. Darüber hinaus wurde auch mehrfach angegeben, dass sich aus den Peer-Mentoring-Gruppen auch weiterbestehende Lerngruppen gebildet haben oder bilden werden, so dass ein langfristiger Nutzen möglich ist. Es hat sich gezeigt, dass das Peer-Mentoring eine positive Rolle in der Erweiterung des Netzwerks der Studierenden am Anfang des Studiums spielen kann.

Generell waren die Peer-Mentoring Sitzungen gut besucht. Es wurde kritisch angemerkt, dass sich zum Teil die Fluktuation der Gruppenmitglieder negativ auf die Gruppendynamik ausgewirkt hat. Diese resultierte aus der Tatsache, dass in der Lehrveranstaltung keine Anwesenheitspflicht bestand. Obwohl durch die Seminarleitung versucht wurde, die Peer-Mentoring Einheiten möglichst verbindlich zu gestalten, kamen einzelne Teilnehmer_innen nicht zu den Sitzungen oder blieben dem Seminar insgesamt fern. Auch

wenn durch die Einbindung in das Pflichtseminar die Teilnahme am Peer-Mentoring nicht wählbar war, zeigt sich, dass die Studierenden ihre Entscheidung teilzunehmen doch eigenständig trafen und freiwillig daran teilnahmen. Viele Gruppen haben zusätzlich durch Social Media kommuniziert und so die abwesenden Gruppenmitglieder über das Besprochene informiert. Gelegentlich mussten auch Gruppen, in denen nur eine oder zwei Personen anwesend waren, zusammengelegt werden. Dies geschah immer auf Wunsch der Teilnehmer_innen und war generell vorteilhaft für die Gruppendynamik. Der verhältnismäßig niedrige Verpflichtungsgrad sorgte jedoch bei den Studierenden, die das Peer-Mentoring als hilfreich empfanden und in den Sitzungen anwesend waren für Unmut. In einem der Evaluationsfragebögen wurde dementsprechend „Pflichtteilnahme an allen Peer-Mentoring Sitzungen“ postuliert. Diese Forderung macht vor dem Hintergrund Sinn, dass die Universität als „Anwesenheitsinstitution“ (Stichweh 2015) notwendig zu sein scheint, um die produktiven Kommunikationsprozesse zwischen Lehrenden und Studierenden und auch die informellen Lernprozesse zwischen den Studierenden überhaupt zu ermöglichen. Fachliche Inhalte lassen sich leichter nacharbeiten, die Erfahrungen in den Gruppenprozessen sind dagegen unersetzbar.

(3) Eines der Hauptziele, das durch die Impulse zu den Peer-Mentoring Gesprächen erreicht werden sollte, war es, die Reflexion über das Studium und die eigene Rolle als Student_in anzuregen. So wurde in der Aufgabestellung für die jeweiligen Peer-Mentoring-Sitzungen etwa auf die Erwartungen bezüglich des Studiums, dessen Verlauf oder den Weg zum erfolgreichen Studienabschluss hingewiesen. Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass eine solche Reflexion in den Gruppen tatsächlich stattgefunden hat. Es wurden in diesem Kontext vor allem die Bereicherung der Perspektive auf die Lernstile und Strategien sowie Bewusstsein für die Vielfalt der Studienfächer genannt. Auch die starke Betonung der positiven Rolle des Austausches zwischen den Studierenden lässt darauf schließen, dass die Teilnahme am Peer-Mentoring dazu beigetragen hat, das Studium mehr im Sinne eines gemeinsamen Bestrebens als eines Einzelkämpfertums zu sehen. Es wird allerdings zugleich deutlich, dass eine tiefere Reflexion über das Studium und seine existenzielle Bedeutung als das Ziel des Peer-Mentorings in der Studienanfangsphase noch ausbaufähig wäre: Sehr viele Studierende konnten spontan keine Veränderung benennen, die durch die Teilnahme an den Peer-Mentoring-Sitzungen stattgefunden hat. Es wäre erstrebenswert, die reflexive Komponente in den folgenden Durchläufen der Lehrveranstaltung stärker zu betonen oder auch langfristig angelegte Erhebungen zu planen.

(4) Die Teilnehmer_innen der Peer-Mentoring-Gruppen haben die Heterogenität ihrer Gruppen überwiegend anerkannt und positiv bewertet. Als Grund dieser Bewertung wurde am häufigsten die Chance genannt, andere Sichtweisen und Herangehensweisen in Bezug auf das Studium kennenzulernen. Diese Qualität war jedoch nicht in jeder Gruppe zu gleichem Maße vorhanden. Die heterogene Gestaltung der Gruppen gelang zwar zunächst anhand der in der Lehrveranstaltung durchgeführten Umfrage, aufgrund der Fluktuation der Teilnehmer_innen des Seminars mussten aber mit der Zeit einige Gruppen zusammengelegt werden und so ließen sich unerwünschte Effekte nicht vermeiden.

In einigen Gruppen war das Gleichgewicht der Geschlechter nicht gegeben und in einer Gruppe befand sich beispielweise keine Person mit Studienerfahrung, was in der Eva-

uation moniert wurde. Auffällig war die dominierende Haltung der Studierenden: Die Befragten berichteten meist von den Gewinnen, die sie durch die anderen Perspektiven erhalten haben. Jedoch ging keine_r darauf ein, sich in der Rolle des Mentors bzw. der Mentorin zu sehen und selbst Erfahrungen weitergeben zu können. Am deutlichsten wird dies durch eine Aussage eines Studierenden: „Aber man muss leider sagen, dass wenn man selber gut informiert ist, man eher weniger Informationen dadurch erhalten kann.“. Die Fähigkeit Informationen und Hinweise durch einen Erfahrungsfortschritt weitergeben zu können, ist eventuell nicht bewusst genug, um diese in der Evaluation zu nennen oder wird – im Vergleich zum Informationen und Hinweise erhalten – als weniger wichtig eingeschätzt. In einem nächsten Durchgang könnte dieses Bewusstsein stärker gefördert werden, indem beispielsweise gefragt wird, was jede_r Einzelne an Erfahrungswissen und Fähigkeiten in die Gruppe einbringen kann.

Dort, wo die heterogene Gruppenstruktur beibehalten werden konnte, kam sie auch zum Tragen. Als Vorteile der Arbeit in einer Peer-Mentoring Gruppe wurden die Chance, voneinander zu lernen, andere Lern- und Problembewältigungsstrategien kennenzulernen sowie die Möglichkeit des Vergleichs unterschiedlicher Erfahrungen genannt. Es lässt sich daraus schließen, dass sich durch die Gruppenarbeit eine Möglichkeit darbot, die eigene Perspektive auf das Studium und studienbezogene Fragen zu erweitern und aufgrund des Austausches im heterogenen Kontext zu modifizieren. Das Peer-Mentoring ermöglichte es, darüber hinaus, Kontakte zu knüpfen, die sonst aufgrund der eigenen sozialen Präferenz möglicherweise nicht zustande kämen. Es konnte gezeigt werden, dass selbst in den heterogenen Gruppen ein gemeinsamer Nenner der Verständigung gefunden wurde, den man vor allem in homogenen Gruppen vermuten würde. Von daher wäre die Empfehlung, die Gruppen gemischt aufgrund bestimmter Diversitätsmerkmale zusammenzustellen. Damit wurde das Ziel, die Erweiterung der individuellen Perspektive als Grundlage der Entwicklung der Lösungsansätze für Herausforderungen im Studium, erreicht.

8 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammengefasst zeigt sich der Nutzen von Peer-Mentoring in einer Lehrveranstaltung durch eine niedrigschwellige Art, Studierende in Kontakt zu bringen und zu fachbezogenem, aber in erster Linie überfachlichem Austausch anzuregen. Der Gewinn besteht darin, dass sich Studierende aufgrund ihrer unterschiedlichen Erfahrungen in der Studieneingangsphase gegenseitig beraten und psychosozial unterstützen. Gleichzeitig bietet die Selbststeuerung der Gruppen eine Entlastung auf Seiten der Lehrperson, wenn die Gruppenarbeit eingeleitet worden ist. Voraussetzung dafür, ist eine gute Rahmung, d.h. eine gut informierende Einführung in die Grundidee und den Ablauf des Peer-Mentorings, die Steuerung durch Reflexionsimpulse während der Peer-Mentoring-Sitzungen und die Bereitstellung von Raum und Zeit für den selbstbestimmten Austausch. Obwohl durch die zeitliche Begrenzung der Lehrveranstaltung wenig Zeit bleibt, die Teilnehmenden als Mentees und gleichzeitige Mentor_innen adäquat auszubilden, sollte die Rollenklärung ein zentraler Bestandteil der Vorbereitung sein. Lehrpersonen benötigen darüber hinaus die Flexibilität im Umgang mit schwankenden Teilnehmer_innenzahlen aufgrund der feh-

lenden Anwesenheitspflicht. Die Einbindung in eine Lehrveranstaltung bietet auch eine zeitliche Entlastung für alle Mentoring-Beteiligten, die in anderen formalisierten Programmen oft als Herausforderung angesprochen wird (Hartung 2012). Formale Mentoring-Programme der Studieneingangsphase werfen zudem meist die Frage auf, ob damit nur diejenigen Studierenden erreicht werden, die bereits sehr reflektiert sind und solchen Förder- und Beratungsangeboten generell aufgeschlossen gegenüberstehen. Larose, Cyrenne, Garceau, Harvey, Guay und Deschênes (2009) sprechen in diesem Zusammenhang von einem self-selection bias, wodurch in solchen Programmen oft nur die besonders motivierten Studierenden zu finden sind und weniger diejenigen, die von Mentoring-Angeboten mehr profitieren könnten. Mentoring-Angebote, die sich flächendeckend und teilweise verpflichtend an alle Studierenden eines Faches oder einer Fakultät wenden und die hauptsächlich darauf abzielen, Studierende hinsichtlich der Studienorientierung zu unterstützen und die fachbezogenen Lern- und Arbeitsanforderungen zu bewältigen, sind als Mentoring-Systeme bekannt (vgl. Kamm & Wolf 2017). Diese Art von System liegt der Zielsetzung von Peer-Mentoring in der Lehre nahe: Mit der Verankerung von Peer-Mentoring in einer Einführungsveranstaltung wird der Zugang für alle Studierenden geöffnet und in den normalen Studienverlauf integriert. Dies bietet die Chance, dass für alle der Nutzen von Mentoring erfahrbar und dementsprechend auch besser akzeptiert wird. Durch die Einbettung des Peer-Mentorings in eine fachbezogene Einführungsveranstaltung kommt es einerseits zur gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Fach auf einer Metaebene, andererseits zur Entwicklung der wichtigen studienrelevanten Kompetenzen. Beide Faktoren entscheiden darüber, ob eine solche Lösung für den weiteren Studienverlauf gewinnbringend erscheint.

Das Pilotprojekt zeigt die Verwendung von Peer-Mentoring als eine Möglichkeit, den Übergang von der Schule ins Studium und in eine spezifische Fachkultur hinein zu begleiten. Im Kontext der Lehre sind die psychosoziale Unterstützung und die Sensibilisierung für weitere Austausch- und Beratungsangebote im Studienverlauf der größte Gewinn. Die Einbindung von Peer-Mentoring in der Lehre scheint somit hohes Potenzial für die neuen Herausforderungen durch die steigende Vielfalt der Studierendenschaft zu bieten.

Literatur

- Allen, T. D., McManus, S. E., & Russell, J. E. A. (1999). Newcomer socialization and stress: Formal peer relationships as a source of support. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 453-470.
- Bosse, E., & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 41-62.
- Bosse, E. (2016). Herausforderungen und Unterstützung für gelingendes Studieren: Studienanforderungen und Angebote für den Studieneinstieg. In I. van den Berk, K. Petersen, K. Schultes & K. Stolz (Hrsg.). *Studierfähigkeit – theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven*, Bd. 15, S. 129–169. Hamburg: Universität Hamburg. <https://www.universitaetskoleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-015.pdf>, zugegriffen 26.01.2018.
- Bortz, J. & Döring, N. (2007). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler: Limitierte Sonderausgabe*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Budde, M. & Doebert, G. (2017). Mentoring-Programme für Studierende. Selbstvergewisserung, Zielentwicklung und Vernetzung in studentischen Statuspassagen. In R. Petersen, M. Budde, P. S. Brocke, G. Doebert, H. Rudack & H. Wolf (Hrsg.). *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 255-270.
- Forum Mentoring e.V. (Hrsg.) (2012). *Qualitätsstandards im Mentoring*. Würzburg: Forum Mentoring. Online: www.forum-mentoring.de [28.2.2017].
- Fuge, J. (2016). *Mentoring als hochschuldidaktisches Instrument zur Gestaltung der Studieneingangsphase: Eine vergleichende Analyse verschiedener Mentoring-Formen*. Band 56 von Wirtschaftspädagogisches Forum. Detmold: Eusl Verlagsgesellschaft.
- Haasen, N. (2001). *Mentoring: persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept*. München: Heyne.
- Hartung, A. B. (2012). *Studie zum Einsatz von Mentoring-Programmen als Instrument struktureller Förderung für Studierende an deutschen Universitäten*. (No. 243). Arbeitspapier, Bildung und Qualifizierung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Häuser, K. (2015). Neue Zielgruppe für Mentoring-Programme: Zugangserleichterung zum Hochschulstudium für ‚nichttraditionelle Studierende‘ durch eine strukturierte Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung-Report* 38.3 397-405.
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R. & Sommer, D. (2017). Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf [17.11.2017].
- Höher, F. (2014). *Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kamm, R. & Wolf, H. (2017). Mentoring-Programme und Mentoring-Systeme: Was ist Was? – Zur Begriffs- und Anwendungsvielfalt von Mentoring-Maßnahmen an Hochschulen. In R. Petersen, M. Budde, P. S. Brocke, G. Doebert, H. Rudack & H. Wolf (Hrsg.). *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 57-70.

- Kilburg, S. & May, C. (2014). Vernetzt ins Studium starten. Entwicklung eines Peer-Mentoringprogramms am Fachbereich Psychologie. In D. Lenzen und H. Fischer (Hrsg.). *Universitätskolleg-Schriften Band 5: Tutoring und Mentoring*. (S. 65 - 78). Universitätskolleg der Universität Hamburg. Hamburg: Universität Hamburg.
- Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Harvey, M., Guay, F. & Deschênes, C. (2009). Personal and social support factors involved in students' decision to participate in formal academic mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 108–116.
- Leidenfrost, B., Strassnig, B., Schütz, M., Carbon, C. C. & Schabmann, A. (2014). The Impact of Peer Mentoring on Mentee Academic Performance: Is Any Mentoring Style Better than No Mentoring at All? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(1), 102-111.
- Lengowski, M.-S. (2014). *Mentoring in der geisteswissenschaftlichen Studieneingangsphase? Zehn Thesen zu einem neuen Betreuungskonzept*. Verfügbar unter <https://netzwerk.hypotheses.org/1916> [22.2.2017].
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MIWF) (2014). *Wortlaut der Begründung zu § 64 Absatz 2a des Hochschulgesetzes*. Verfügbar unter http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Hochschule/Gesetze/Anwesenheitspflicht_im_Hochschulgesetz_Begr%C3%BCndung.pdf [21.01.2017].
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Präsidium der Universität Paderborn (PUPB) (2016). *Fachliche Bestimmungen für das Fach Philosophie der Prüfungsordnung für das Zwei-Fach-Bachelorstudiengang der Fakultät für Kulturwissenschaften an der Universität Paderborn*. (zitiert als: Prüfungsordnung 2016).
- Siggelkow, T. (2014). Step2gether – Gemeinsam durch die Studieneingangsphase. In D. Lenzen und H. Fischer (Hrsg.). *Universitätskolleg-Schriften Band 5: Tutoring und Mentoring* (S. 97-108). Universitätskolleg der Universität Hamburg. Hamburg: Universität Hamburg.
- Sloane, P. F. & Fuge, J. (2012). Mentoring an Universitäten. Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(3), 96-109.
- Stichweh, R. (2015). Die Universität als Anwesenheitsinstitution. *Forschung und Lehre*, 2/2015, 85.
- Townsend, R. A., Delves, M., Kidd, T. & Figg, B. (2011). Undergraduate student peer mentoring in a multi-faculty, multi-campus university context. *Journal of Peer Learning*, 4, 37-49.
- Wildt, J. (2003). The Shift from Teaching to Learning – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hrsg.). *Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext*, Düsseldorf.

Autor/-innen

Dr. Julia, Steinhausen. Universität Paderborn, „Einblick!“ Peer-Mentoring-Programm für Studentinnen, Paderborn, Deutschland; Email: julia.steinhausen@upb.de

Dr. Maria Robaszekiewicz. Universität Paderborn, Institut für Humanwissenschaften: Philosophie, Paderborn, Deutschland; Email: maria.robaszekiewicz@upb.de



Zitiervorschlag: Steinhausen, J. & Robaszekiewicz, M. (2018). Potenzial von Peer-Mentoring in Lehrveranstaltungen für Studienanfänger_innen. *die hochschullehre*, Jahrgang 4/2018, online unter: www.hochschullehre.org