

Julia Waldeyer¹
 Detlev Leutner¹
 Joachim Wirth²

¹Universität Duisburg-Essen
²Ruhr-Universität Bochum

Ressourcenmanagementstrategien in der Studieneingangsphase ALSTER Teilprojekt B

Theoretischer Hintergrund

Akademisches Lernen an Hochschulen und Universitäten unterscheidet sich maßgeblich vom Lernen an Schulen. Schulisches Lernen ist weitgehend vorstrukturiert, so dass die Lernaktivitäten von Schülerinnen und Schülern nur wenig selbst geplant werden müssen. Schülerinnen und Schüler haben außerdem einen relativ engen Kontakt mit den Lehrenden und erhalten in relativ kurzen Abständen Rückmeldungen über ihren Lernstand. Darüber hinaus können sie pro Fach über eine deutlich höhere Anzahl an Klausuren und mündlichen Leistungen zu ihrer Zeugnisnote beitragen. Zudem ist es in der Regel möglich, eine mangelhafte Leistung in einem Fach durch eine wenigstens befriedigende Leistung in einem anderen Fach auszugleichen. Neben diesen innerschulischen Bedingungen müssen sich Schülerinnen und Schüler meist auch nicht um die Finanzierung ihres Lebensunterhalts kümmern und häusliche Verpflichtungen spielen in aller Regel eine untergeordnete Rolle. Demgegenüber ist Lernen an Hochschulen und Universitäten durch eine deutlich geringere Vorstrukturierung des Lernprozesses charakterisiert. Diese geringe Vorstrukturierung geht in vielen Studienfächern mit relativ wenig Kontakt mit den Lehrenden einher und – damit verbunden – mit einer geringen Anzahl an Rückmeldungen über den aktuellen Lernfortschritt. In vielen Studienfächern müssen Klausuren spätestens beim dritten Versuch bestanden werden, ohne dass eine endgültig nicht bestandene Klausur durch eine andere bestandene Klausur kompensiert werden kann. Abgesehen von diesen innerhochschulischen Bedingungen muss ein Großteil der Studierenden zumindest einen Teil des Lebensunterhalts neben dem Studium selbst erwirtschaften, und viele Studierende stehen zu Beginn des Studiums erstmals vor der Aufgabe, einen eigenen Haushalt zu führen.

Damit stellt akademisches Lernen an Hochschulen und Universitäten deutlich höhere Anforderungen an die Selbstregulation und die strategische Ausrichtung von Lernprozessen im Vergleich zu schulischem Lernen (z.B. Pintrich, 2004; Schiefele, Strebblow, Ermgassen & Moschner, 2003; Strebblow & Schiefele, 2006; Wild, 2005). Betrachtet man die bisherige Forschung zum selbstregulierten strategischen Lernen, so lag der Fokus hauptsächlich auf kognitiven Lernstrategien, wie zum Beispiel Wiederholungs-, Selektions-, Organisations- und Integrationsstrategien und auf metakognitiven Lernstrategien, wie zum Beispiel Planung, Überwachung und Regulation von Lernprozessen bei Schülerinnen und Schülern – sowie auf deren Förderung (für einen Überblick siehe Leutner & Leopold, 2006). Es läge auf der Hand anzunehmen, dass Lernende, die über ein breites Arsenal an kognitiven und metakognitiven Lernstrategien verfügen, erfolgreicher lernen können und gute bis sehr gute Lernergebnisse erzielen. Diese Annahme lässt sich jedoch nicht ausnahmslos nachweisen. So zeigen bisherige Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Lernstrategien (üblicherweise erfasst mit Fragebögen wie dem LIST; Wild & Schiefele, 1994, oder dem MSLQ; Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991) und Lernerfolg zumeist keine oder nur geringe Korrelationen (für einen Überblick siehe Leutner & Leopold, 2003).

Für die Bewältigung von Anforderungen, die sich aus den beschriebenen Situationen des Lernens an Hochschulen und Universitäten ergeben, sind jedoch vor allem Strategien des Ressourcenmanagements von besonderer Bedeutung. Zu ihnen zählen Zeitmanagementstrategien, Strategien zur Gestaltung der Lern- und Arbeitsumgebung, der Beschaffung von

Informationen und des Hilfesuchens. Zu ihnen zählen aber auch Strategien zur Regulation von Anstrengung und Aufmerksamkeit (Wild & Schiefele, 1994). Vor diesem Hintergrund nehmen ressourcenbezogene Strategien in Bezug auf akademisches Lernen und Studienerfolg eine zunehmend zentrale Rolle in der Forschung ein. Aber auch Persönlichkeitsfaktoren korrelieren in nennenswertem Maß mit Studienerfolg (z.B. Blickle, 1996; DeFeyer, Caers, Vigna & Berings, 2012). Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass Wissen über Lernstrategien oder qualitätsbezogene Defizite des Strategieeinsatzes in der einschlägigen Forschung zum akademischen Lernen bisher noch nicht thematisiert worden sind.

Forschungsfragen und Studiendesign

Da schulisches Lernen geringe Anforderungen an die Verfügbarkeit und den Einsatz von Strategien des Ressourcenmanagements stellt, ist anzunehmen, dass Studierende zu Beginn des Studiums vergleichsweise wenig Erfahrung mit entsprechenden Strategien haben. Dabei handelt es sich jedoch um Strategien, die sie benötigen, um mit den im Vergleich zum schulischen Lernen deutlich gestiegenen Anforderungen des Lernens unter Hochschulbedingungen erfolgreich umgehen zu können. Damit bleibt zu klären, inwieweit Studierende zu Beginn ihres Studiums derartige Strategien überhaupt kennen und inwieweit sie diese, sofern bekannt, für die Bewältigung der Lernanforderungen einsetzen bzw. einsetzen können. Darüber hinaus ist zu klären, inwieweit die Verfügbarkeit und der Einsatz dieser Strategien die Rolle von Mediatoren einnehmen, die den Zusammenhang zwischen Persönlichkeitseigenschaften und Studienerfolg vermitteln. Konkret werden hierfür folgende Forschungsfragen bearbeitet:

FF1: Kompetenzen Studierender im Bereich des Ressourcenmanagements:

- Sind Strategiewissen und Regulationsdefizite der Strategienutzung diagnostizierbar – zum Beispiel Verfügbarkeits-, Produktions- und Nutzungsdefizite?

FF2: Bedeutung von Strategien des Ressourcenmanagements für den Studienerfolg:

- Gibt es Unterschiede in Studienfächern mit unterschiedlichen Leistungsanforderungen (Bauingenieurwesen/Erziehungswissenschaft)?
- Fungieren Verfügbarkeit und Nutzung der Strategien als Mediator zwischen Persönlichkeitsfaktoren (insbesondere Gewissenhaftigkeit) und Studienerfolg?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden insgesamt drei Studien durchgeführt.

Studie 1 konnte im Sommersemester 2015 mittels Fokusdiskussionsgruppen Lernunterschiede zwischen Schule und Hochschule identifizieren, die – im retrospektiv wahrgenommenen Kontrast zur Schule – besondere Anforderungen an das Ressourcenmanagement Studierender stellen sowie Bewältigungsstrategien, die Studierende kennen und nutzen. Die Fokusdiskussionsgruppen wurden anhand eines 2x2x2-Designs gebildet – mit den Faktoren Studienfach (Bauingenieurwesen/Erziehungswissenschaft), Zeitpunkt im Studienverlauf (zweites Studiensemester/viertes Studiensemester) sowie Selbstwirksamkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (niedrig/hoch). Innerhalb jeder dieser acht Zellen wurden jeweils zwei Diskussionsgruppen mit je fünf Teilnehmerinnen und Teilnehmern gebildet, so dass sich insgesamt ein N von $5 \times 2 \times 2 \times 2 = 80$ ergab. Die Ergebnisse der ersten Studie bilden die Basis für ein Instrument zur Erfassung von Strategiewissen und Regulationsdefiziten, das in Studie 2, im Wintersemester 2015/16, pilotiert wird. Dabei liegt der Fokus auf solchen Lernsituationen, für die Studierende retrospektiv ein geringes Strategiewissen innerhalb ihrer Schulzeit berichten, so dass sie mit entsprechend geringer Strategieerfahrung ihr Studium aufnehmen mussten. Im Gegensatz zu in der Forschung etablierten Instrumenten wie dem LIST (Wild & Schiefele, 1994), bei denen die Probanden lediglich angeben, wie häufig sie Lernstrategien einsetzen, wird das zu entwickelnde Instrument das Format eines „Situational Judgement Questionnaires“ haben. Dadurch wird es erstmals möglich sein, neben Strategiewissen, auch

qualitätsbezogene Defizite des Strategieeinsatzes zu erfassen. Studie 3 überprüft im Wintersemester 2016/17 Hypothesen zur Bedeutsamkeit, zu Defiziten sowie zur mediierenden Rolle von Strategien des Ressourcenmanagements im Studium und kontrastiert dabei die Fächer Bauingenieurwesen und Erziehungswissenschaft.

Erwartete Ergebnisse

Vor dem Hintergrund, dass die Studierenden in der Schule wenig Erfahrung in der Nutzung von Strategien des Ressourcenmanagements sammeln konnten, wird für den Beginn des Studiums folgende Rangfolge der relativen Häufigkeit des Auftretens von Regulationsdefiziten erwartet: Verfügbarkeitsdefizit > Produktionsdefizit > Nutzungsdefizit > kein Defizit. Da der Leistungsdruck während des Semesters jedoch zunehmend dürfte, sind die Studierenden zunehmend mit Problemen des Ressourcenmanagements konfrontiert und dadurch veranlasst, Strategien des Ressourcenmanagements einzuüben. Vor diesem Hintergrund wird erwartet, dass sich die zu Beginn des Studiums angenommenen Unterschiede zwischen den Defiziten im Laufe des Semesters verändern. Diesbezüglich wird angenommen, dass die relative Häufigkeit des Verfügbarkeitsdefizits abnimmt und die relativen Häufigkeiten des Produktions- und des Nutzungsdefizits sowie die relative Besetzungshäufigkeiten ohne Defizit zunehmen. Vor dem Hintergrund, dass im Bauingenieurwesen im ersten Semester ein größerer Klausurendruck besteht als in Erziehungswissenschaft und dem Ressourcenmanagement somit im Bauingenieurwesen eine größere Bedeutung zukommt als in Erziehungswissenschaft, wird erwartet, dass die Korrelation zwischen einer erfolgreichen Strategienutzung und dem Studienerfolg im Bauingenieurwesen größer ist als in Erziehungswissenschaft. Bezüglich des Zusammenhangs von Persönlichkeitseigenschaften und Studienerfolg wird erwartet, dass Gewissenhaftigkeit ein deutlich besserer Prädiktor für den Studienerfolg ist als die anderen Big-Five-Persönlichkeitsdimensionen. Darüber hinaus wird erwartet, dass Gewissenhaftigkeit vermittelt über die Nutzung von Strategien des Ressourcenmanagements auf den Lernerfolg wirkt, wobei diese Mediation nur bei hohem Niveau der Gewissenhaftigkeit nachweisbar sein sollte (moderierte Mediation). Und schließlich wird, wieder vor dem Hintergrund des größeren Klausurendrucks, erwartet, dass die für Gewissenhaftigkeit angenommenen Zusammenhänge im Bauingenieurwesen deutlicher zutage treten als in Erziehungswissenschaft.

Literatur

- Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. *European Journal of Personality*, 10, 337-352.
- DeFeyter, T., Caers, R., Vigna, C. & Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality-traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 22, 439-448.
- Leutner, D. & Leopold, C. (2003). Selbstreguliertes Lernen: Lehr-/lerntheoretische Grundlagen. In U. Witt- haus, W. Wittwer & C. Espe (Hrsg.), *Selbst gesteuertes Lernen –Theoretische und praktische Zugänge* (S. 43-67). Bielefeld: Bertelsmann.
- Leutner, D. & Leopold, C. (2006). Selbstregulation beim Lernen aus Sachtexen. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 162-171). Göttingen: Hogrefe.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). *The motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: NCRIPTAL, The University of Michigan.
- Schiefele, U., Streblov, L., Ermgassen, U. & Moschner, B. (2003). Lernmotivation und Lern- strategien als Bedingungen der Studienleistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 185-198.
- Streblov, L. & Schiefele, U. (2006). Lernstrategien im Studium. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 352-364). Göttingen: Hogrefe.
- Wild, K.-P. (2005). Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre. *Beitrag zur Lehrerbildung*, 23(2).
- Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185-200.