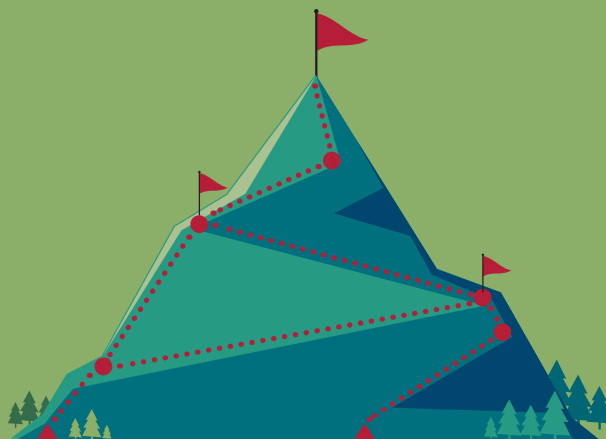


Elke Bosse, Julia Mergner,
Marten Wallis, Vanessa K. Jänsch, Linda Kunow

StuFHe
Studierfähigkeit - institutionelle Förderung
und studienrelevante Heterogenität

GELINGENDES STUDIERN IN DER STUDIENEINGANGSPHASE

Ergebnisse und Anregungen für die Praxis
aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre im Projekt StuFHe



Elke Bosse, Julia Mergner,
Marten Wallis, Vanessa K. Jänsch, Linda Kunow

GELINGENDES STUDIEREN IN DER STUDIENEINGANGSPHASE

Ergebnisse und Anregungen für die Praxis
aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre im Projekt StuFHe

INHALT

1 EINFÜHRUNG

1.1	Ziele der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre	8
1.2	Fokus der StuFHe-Untersuchungen	9
1.3	Forschungsansatz und Untersuchungsdesign	11
1.4	StuFHe-Partnerhochschulen	14
1.5	Austausch zwischen Forschung und Praxis	16

2 GELINGENDES STUDIEREN

2.1	Studienziele	20
2.1.1	Dimensionen von Studienzielen	21
2.1.2	Prioritäten und Zufriedenheit	23
2.1.3	Subjektive Bedeutung und Verknüpfung von Studienzielen	25
2.2	Studienanforderungen	27
2.2.1	Dimensionen von Studienanforderungen	28
2.2.2	Anforderungsfaktoren	31
2.2.3	Wahrnehmung von Studienanforderungen	32
2.2.4	Subjektive Bedeutung und Verknüpfung von Studienanforderungen	34



3 ANGEBOTE FÜR DEN STUDIENEINSTIEG

3.1	Typologie für Studieneinstiegsangebote	39
3.1.1	Angebotstypen	40
3.1.2	Praxisbeispiele	42
3.2	Nutzung und Bewertung	47
3.3	Wirkungsweisen	49

4 HETEROGENITÄT IN DER STUDIENEINGANGSPHASE

4.1	Dimensionen von Heterogenität	56
4.2	Heterogenität und gelingendes Studieren	58
4.3	Studienrelevante Heterogenität	60
4.3.1	Zusammenhänge mit Studienzielen	66
4.3.2	Zusammenhänge mit Studienanforderungen	68
4.4	Umgang mit Heterogenität	70
4.4.1	Definitionen und Problemsichten	71
4.4.2	Handlungsansätze	72

5 FAZIT

5.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	76
5.1.1	Forschungsansatz	76
5.1.2	Was zeichnet gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase aus?	77
5.1.3	Wie können Angebote für den Studieneinstieg zum gelingenden Studieren beitragen?	78
5.1.4	Welche Rolle spielt Heterogenität in der Studieneingangsphase?	79
5.2	Impulse aus Sicht der Partnerhochschulen	80

6 ANHANG

6.1	Stichprobenbeschreibung	84
6.2	Fragebogen zu Studienzielen	87
6.3	Fragebogen zu Anforderungen	88

LEGENDE

Die folgende Farbgebung und Verwendung von Icons dient zur Orientierung bei der Lektüre und zeigt an, auf welchen Teilen der StuFHe-Untersuchung die entsprechend markierten Abschnitte basieren. Siehe hierzu auch den Überblick zum Untersuchungsdesign auf Seite 11–12.



Verfahren und Ergebnisse
der **qualitativen** Teilstudie



Verfahren und Ergebnisse
der **quantitativen** Teilstudie



Online-Fragebogen



Qualitative
Untersuchungsverfahren



Leitfadeninterviews



Dokumentenanalyse



Fokusgruppen



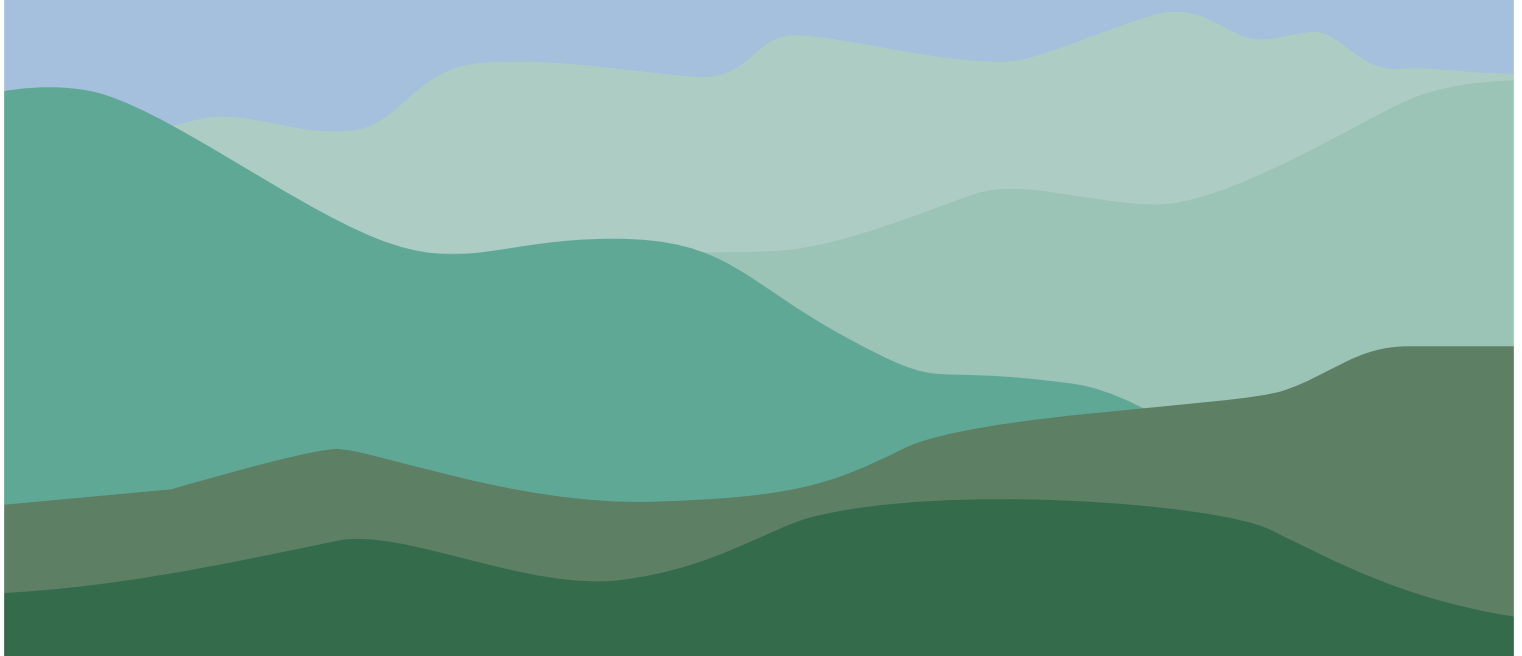
Exkurs zum Fachdiskurs mit
weiterführenden Literaturhinweisen



Leitfragen und Anregungen
für die Praxis

1 EINFÜHRUNG

Die vorliegende Publikation dient der praxisorientierten Vorstellung von zentralen Ergebnissen aus dem Forschungsprojekt „Studierfähigkeit- institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität“ (StuFHe). Zur Einführung wird StuFHe als Projekt der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre präsentiert, das die Bedingungen für gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase untersucht. Dieser Fokus wird zusammen mit den Forschungsfragen erläutert, um dann näher auf den Forschungsansatz und die Kooperation mit ausgewählten Partnerhochschulen einzugehen.



1.1 ZIELE DER BEGLEITFORSCHUNG ZUM QUALITÄTSPAKT LEHRE

Im Rahmen des *Qualitätspakt Lehre* (QPL), der seit 2011 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird, konnten zahlreiche Hochschulen Maßnahmen zur Verbesserung von Studienbedingungen und Lehrqualität einführen. Um diese Aktivitäten hochschulübergreifend zu untersuchen, wurde 2013 die zusätzliche Förderung der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre initiiert. Sie sollte ermöglichen, aktuelle Problemstellungen aus Studium und Lehre aufzugreifen, um den an den Hochschulen erprobten Lösungsansätzen nachzugehen. Zu den Vorgaben und Zielen der Begleitforschung gehört, ausgewählte QPL-Projekte in die Untersuchungen einzubeziehen und mit wissenschaftlichen Erkenntnissen sowohl zur Hochschulforschung als auch zur Gestaltung der Hochschulpraxis beizutragen.

In diesem Rahmen wurde das StuFHe-Projekt vom BMBF mit knapp 1,3 Mio. EUR gefördert und im Format einer eigenständigen Nachwuchsgruppe an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg durchgeführt. Im Zentrum stand die Untersuchung der Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten der Studieneingangsphase. Als Kooperationspartner konnten die Universität Hamburg, die Universität Kassel, die Technische Hochschule Mittelhessen sowie die Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg gewonnen werden. Die Ergebnisse sind einerseits in Form von Fachpublikationen in die Hochschulforschung eingegangen. Andererseits wurden sie in der Zusammenarbeit mit den Partnerhochschulen als Impulse für die Weiterentwicklung der Studieneingangsphase genutzt.

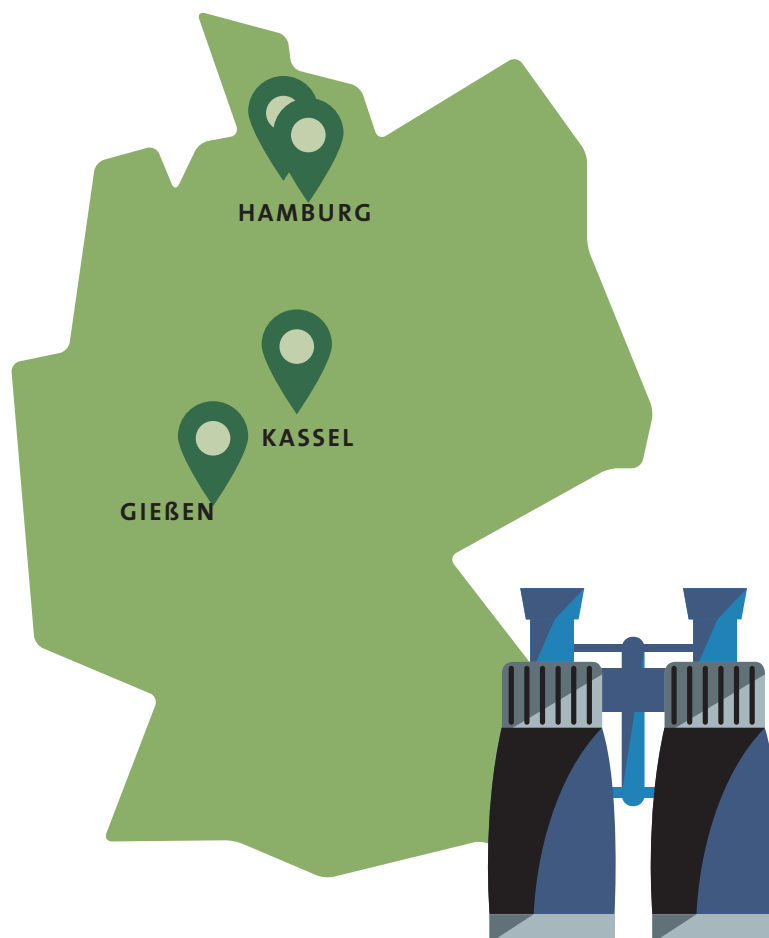


Abbildung 1: Standorte der Untersuchungen

1.2 FOKUS DER STUFHE-UNTERSUCHUNGEN

Angesichts der zahlreichen QPL-Aktivitäten in der Studieneingangsphase hat sich das StuFHe-Projekt mit dem Übergang an die Hochschule befasst und ist den Bedingungen für gelingendes Studieren nachgegangen. Wie der Projektname signalisiert, bildete der Begriff der „Studierfähigkeit“ den Ausgangspunkt der Untersuchungen. Im StuFHe-Projekt werden darunter nicht nur die Voraussetzungen gefasst, die Studierende für einen erfolgreichen Studieneinstieg mitbringen sollten. Vielmehr wird der Übergang an die Hochschule als komplexer Prozess in den Blick genommen, um auch die individuelle Entwicklung der Studierenden zu betrachten und das Zusammenspiel mit dem institutionellen Kontext der Hochschule zu berücksichtigen. Der Fokus der StuFHe-Untersuchungen wurde deshalb so weit gefasst, dass er über Studierfähigkeit im engeren Sinne hinausgeht und auf gelingendes Studieren im Verlauf der Studieneingangsphase gerichtet ist. Im Einzelnen ist StuFHe den folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- **Was zeichnet gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase aus?**
- **Wie können Angebote für den Studieneinstieg zum gelingenden Studieren beitragen?**
- **Welche Rolle spielt Heterogenität für gelingendes Studieren?**

Den Rahmen für die Untersuchung dieser Forschungsfragen bildet das Modell für gelingendes Studieren, das die theoretischen Annahmen des StuFHe-Projekts veranschaulicht (Abb. 2). Demnach wird Studierfähigkeit von individuellen Studienvoraussetzungen, sozialen Merkmalen und der Lebenssituation der Studierenden beeinflusst. Zugleich beruht sie auf den verschiedenen Komponenten individueller Kompetenzen und hängt vom institutionellen Kontext ab. Das Zusammenspiel dieser verschiedenen Bedingungen ermöglicht gelingendes Studieren, das sich im Erreichen von Studienzielen und im Umgang mit Studienanforderungen zeigt.

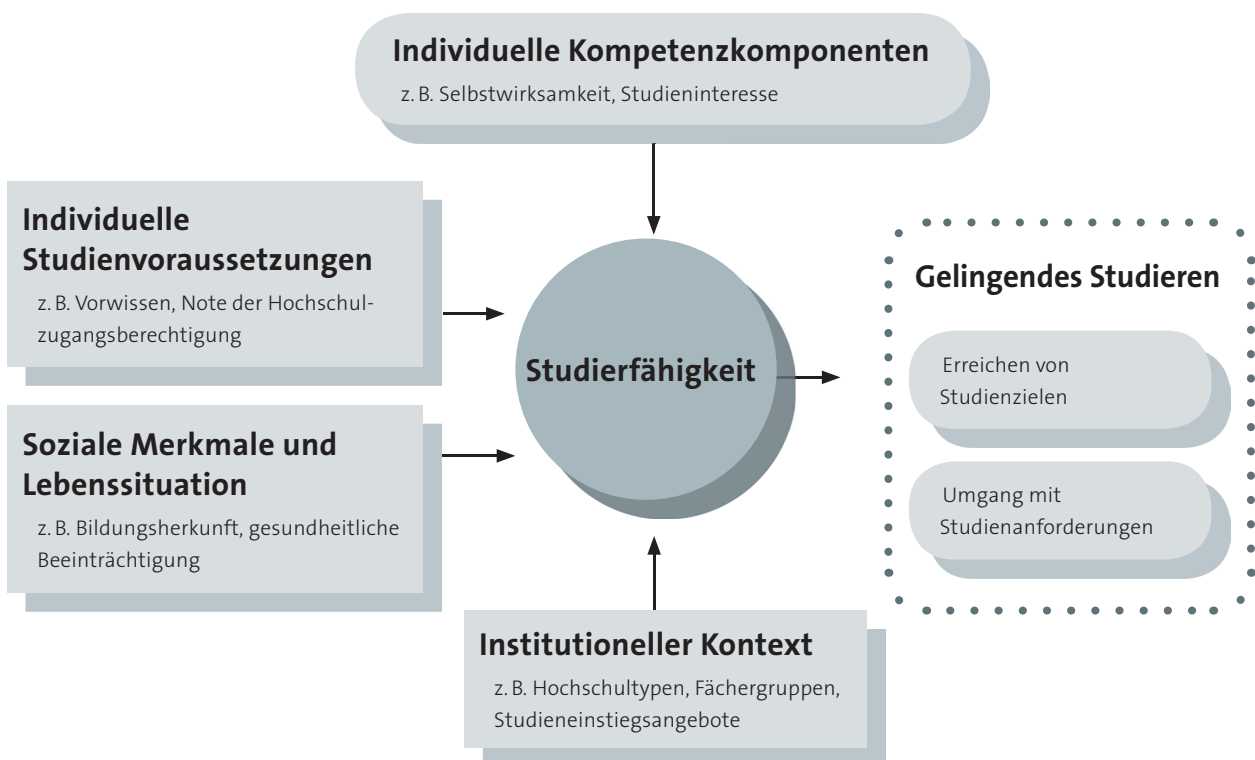


Abbildung 2: StuFHe-Modell für gelingendes Studieren

STUDIERFÄHIGKEIT IM FACHDISKURS



Mit dem Begriff der „Studierfähigkeit“ und dem erweiterten Blick auf den Übergang an die Hochschule greift StuFHe ein Forschungsthema auf, das seit den 1980er Jahren intensiv in der deutschsprachigen Hochschuldidaktik behandelt wird (Merk, 2017). Dies zeigen insbesondere die Arbeiten von Ludwig Huber, der Studierfähigkeit in den Kontext der Hochschulsozialisation rückt und als Entwicklungsprozess begründet, der sich in der Auseinandersetzung mit der hochschulischen Umwelt vollzieht (Huber, 1991). Theoretisch orientiert sich Huber am Habituskonzept von Bourdieu, während die Studierendenforschung empirische Anhaltspunkte bietet, welche Kompetenzen Studierfähigkeit ausmachen (Huber, 2009).

Hieran anknüpfend werden für die wissenschaftliche Fundierung der StuFHe-Untersuchungen zwei Forschungsrichtungen herangezogen, die die kritische Phase des Übergangs an die Hochschule aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten (Bosse et al., 2016). Dazu gehören Forschungsarbeiten, die das Zusammenspiel von Studierenden und Hochschulumwelt fokussieren, um Prozesse der Sozialisation, Integration und Identitätsentwicklung zu erfassen (Tinto, 1975; Holmegaard et al., 2014). Zum anderen greift StuFHe Untersuchungen auf, die die für den Studienerfolg relevanten individuellen Faktoren identifizieren (Richardson et al., 2012; van der Zanden et al. 2018). Das StuFHe-Modell für gelingendes Studieren (siehe Abb. 2) führt diese beiden Forschungsperspektiven zusammen, um individuelle Entwicklungsprozesse im Zusammenhang mit den institutionellen Rahmenbedingungen zu betrachten. Mit diesem integrativen Ansatz beteiligt sich StuFHe an der internationalen Hochschulforschung, in der sich der Übergang an die Hochschule als eigenes Forschungsgebiet etabliert hat (Jenert et al., 2015; Coertjens et al., 2017; Noyens et al., 2017)

Bosse, E., Schultes, K., & Trautwein, C. (2016). Wissenschaftliche Bezugspunkte für die Untersuchung von Studierfähigkeit. In M. Merk, N. Schaper, C. Wetzel, & Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (Hrsg.), *Professionalisierung in der Hochschuldidaktik* (S. 79–88). Bielefeld: wbv.

Coertjens, L., Brahm, T., Trautwein, C., & Lindblom-Ylänne, S. (2017). Students' transition into higher education from an international perspective. *Higher Education*, 73(3), 357–369. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0092-y>

Holmegaard, H. T., Madsen, L. M., & Ulriksen, L. (2014). A journey of negotiation and belonging: understanding students' transitions to science and engineering in higher education. *Cultural Studies of Science Education*, 9(3), 755–786.

Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 417–441). Weinheim: Beltz.

Huber, L. (2009). Kompetenzen für das Studium: „Studierfähigkeit“. *TriOS: Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 4(1), 81–95.

Jenert, T., Postareff, L., Brahm, T., & Lindblom-Ylänne, S. (2015). Editorial: Enculturation and development of beginning students. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10(4), 9–21. Online unter <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/954/690>

Merk, M. (2017). Der Erwerb der Studierfähigkeit als Sozialisationsprozess - ein Beitrag zur Hochschulbildungsforschung. In W.-D. Weblar & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik - Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt* (S. 129–146). Bielefeld: Universitätsverlag Weblar.

Noyens, D., Donche, V., Coertjens, L., & Van Petegem, P. (2017). Transitions to higher education: Moving beyond quantity. In E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell, & S. Lindblom-Ylänne (Hrsg.), *Higher Education Transitions - Theory and Research* (S. 3–13). London and New York: Routledge.

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353–387.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89–125.

van der Zanden, P. J. A. C., Denessen, E., Cillessen, A. H. N., & Meijer, P. C. (2018). Domains and predictors of first-year student success: A systematic review. *Educational Research Review*, 23, 57–77. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.001>

1.3 FORSCHUNGSANSATZ UND UNTERSUCHUNGSDESIGN

Um einen möglichst umfassenden Einblick in die Studieneingangsphase zu gewinnen, wurden im Rahmen von StuFHe qualitative und quantitative Untersuchungsmethoden miteinander kombiniert. Die eingesetzten qualitativen Verfahren ermöglichen, die Forschungsfragen tiefgehend und detailliert am Einzelfall zu beantworten, während die quantitativen Methoden zu Ergebnissen führen, die für eine deutlich größere Gruppe gelten und damit eine höhere Generalisierbarkeit aufweisen. Diese Stärken beider Verfahren wurden dazu genutzt, einander ergänzende Perspektiven auf gelingendes Studieren, Angebote für den Studieneinstieg und Heterogenität zu

gewinnen. Im Einzelnen bedeutet dieser Forschungsansatz, dass qualitative Verfahren im Rahmen von StuFHe nicht nur zur Vorbereitung von breiter angelegten Befragungen eingesetzt wurden. Vielmehr liefern sie Ergebnisse mit einer eigenen Aussagekraft, die die quantitativen Befunde gleichwertig ergänzen.

Wie Abbildung 3 zeigt, bauten die StuFHe-Untersuchungen auf einer Vorstudie auf, die bereits 2012-2014 an der Universität Hamburg durchgeführt wurde. Der Untersuchungsverlauf gliederte sich dann in drei Phasen, die jeweils quantitative und qualitative Erhebungen umfassen.



QUALITATIVE VORSTUDIE

Studienziele & Studienanforderungen in der Studieneingangsphase



QUANTITATIVE TEILSTUDIE

1. Studierenden-Befragung zu Studienbeginn (1. Semester)

- Studienziele & Studienanforderungen
- Studienvoraussetzungen & Kompetenzkomponenten

2. Studierenden-Befragung zum ersten Studienjahr (3. Semester)

- Studienziele & Studienanforderungen
- Kompetenzkomponenten & Studieneinstiegsangebote

3. Studierenden-Befragung zum Studienverlauf (5. Semester)

- Studienziele & Studienanforderungen
- Kompetenzkomponenten
- Studienleistung und Zufriedenheit

1. Phase

2015/16

2. Phase

2016/17

3. Phase

2017/18

QUALITATIVE TEILSTUDIE

Dokumentenanalyse & Experteninterviews



- Gestaltung von Studieneinstiegsangeboten

Studierendeninterviews



- Studienziele & Studienanforderungen
- Nutzung & Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten

Fokusgruppen



- Gestaltungsmöglichkeiten der Studieneingangsphase
- Ansätze zum Umgang mit Heterogenität

Abbildung 3: StuFHe-Untersuchungsdesign

Was wurde wie untersucht?



QUALITATIVE VORSTUDIE

Die beiden Teilstudien des StuFHe-Projekts bauen auf einer Vorstudie auf, in der Studienziele und Studienanforderungen in der Studieneingangsphase erhoben wurden. Teilgenommen haben 25 Studierende sowie 25 Angehörige des Lehr- und Verwaltungspersonals aus allen Fakultäten der Universität Hamburg, um die Studieneingangsphase aus der Sicht möglichst unterschiedlicher Akteure und Disziplinen zu erfassen.



QUANTITATIVE TEILSTUDIE

Die Ergebnisse der Vorstudie sind in die Entwicklung eines Online-Fragebogens für die quantitative Teilstudie eingegangen, mit dem ein und dieselbe Studierenden-Kohorte zu Studienbeginn, nach dem ersten und nach dem zweiten Studienjahr befragt wurde. Zu allen drei Zeitpunkten diente der Fragebogen dazu, Angaben zu Studienzielen, Studienanforderungen und Kompetenzkomponenten in Form von Selbsteinschätzungen zu ermitteln. Angepasst an die unterschiedlichen Befragungszeitpunkte wurden darüber hinaus Angaben zu Studienvoraussetzungen, Studieneinstiegsangeboten sowie zu Studienleistungen und Zufriedenheit erhoben.

Durchgeführt wurden die Befragungen mit den Studierenden der vier Partnerhochschulen, die ihr Studium zum Wintersemester 2015/16 aufgenommen haben. Aus dieser Studierenden-Kohorte haben 1.953 Studierende zu Studienbeginn teilgenommen, zum ersten Studienjahr liegen die Daten von 1.347 Studierenden vor und die Stichprobe aus der Befragung zum Studienverlauf umfasst 1.187 Teilnehmende. Insgesamt lag der Rücklauf zwischen neun und 13 Prozent der zur Befragung eingeladenen Studierenden. Den größten Anteil der Stichproben machen Studierende der Universität

Hamburg mit ca. 50 Prozent aus, und am stärksten vertreten ist die Fächergruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (ca. 33 %), gefolgt von den Ingenieurwissenschaften (ca. 20 %) sowie Mathematik und Naturwissenschaften (ca. 10 %). Die soziodemographische Zusammensetzung der Stichproben ist im Vergleich zur Hochschulstatistik mit Einschränkungen als repräsentativ einzustufen, da an den drei Befragungen ein größerer Anteil an Frauen (62 – 68 %) teilgenommen hat und die Befragten etwas jünger sind als die Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Bundesdurchschnitt. Einzelheiten zu den Stichproben werden im Anhang aufgeführt und in Kapitel 4 näher erläutert.



QUALITATIVE TEILSTUDIE

In der qualitativen Teilstudie wurde in der ersten Untersuchungsphase eine Dokumentenanalyse durchgeführt, die der Gestaltung von Studieneinstiegsangeboten anhand von QPL-Projektdarstellungen nachgegangen ist. Ausgewählt wurden hierfür 80 Hochschulen, die sich laut der Projektdatenbank des BMBF der Studieneingangsphase widmen. Ergänzt wurde die Dokumentenanalyse durch acht Experten-Interviews mit Projektverantwortlichen aus den Partnerhochschulen. Die Auswertung führte zu einer Typologie für Studieneinstiegsangebote.

In der zweiten Untersuchungsphase wurden Interviews mit 19 Studierenden aus allen vier Partnerhochschulen geführt, die im ersten Studienjahr an Angeboten für den Studieneinstieg teilgenommen hatten. Ausgehend von Fragen zu Studienzielen und Studienanforderungen dienten die Interviews dazu, die Nutzung und die Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten aus der Sicht von Studierenden zu erkunden.

In der dritten Untersuchungsphase wurde schließlich an den vier Partnerhochschulen je eine Fokusgruppe mit jeweils fünf bis acht Personen durchgeführt, die für Angebote in der Studieneingangsphase zuständig sind. Im Zentrum standen hier die Gestaltungsmöglichkeiten der Studieneingangsphase sowie die Frage, inwiefern Studieneinstiegsangebote zum Umgang mit Heterogenität beitragen können.

Die vorliegende Publikation ist so aufgebaut, dass in die Themen der einzelnen Kapitel zunächst mit Hilfe qualitativer Untersuchungsergebnisse eingeführt wird. Zur weiteren Beantwortung der Forschungsfragen schließen sich dann die quantitativen Befunde an, um einen eher verallgemeinerbaren Einblick zu liefern. Dies wird wiederum um Ergebnisse der qualitativen Analysen ergänzt, die die Fragestellung tiefergehend beleuchten. Mit diesem Aufbau werden die qualitativen und quantitativen Erkenntnisse zu den drei Forschungsfragen schrittweise zusammengeführt:

- Kapitel 2 führt in die Frage zum gelingenden Studieren mit Hilfe von Interviewauszügen zu Studienzielen und Studienanforderungen ein, bevor Befunde der Studierendenbefragungen nach dem ersten Studienjahr folgen und schließlich Einzelfälle die subjektiven Sichtweisen von Studierenden verdeutlichen.
- Kapitel 3 behandelt die Frage nach dem Beitrag von Studieneinstiegsangeboten zunächst auf der Grundlage einer Typologie mit Praxisbeispielen, um dann die Nutzung und Bewertung von Angebotstypen quantitativ zu beleuchten und schließlich ihre Wirkungsweisen am Einzelfall zu veranschaulichen.
- Kapitel 4 widmet sich der Frage nach der Rolle von Heterogenität zuerst mit Blick auf diejenigen Merkmale von Studierenden, die für die Zufriedenheit mit dem Erreichen von Studienzielen und für die Wahrnehmung von Studienanforderungen von Bedeutung sind. Anschließend wird dargelegt, wie Angebote für den Studieneinstieg zum Umgang mit Heterogenität beitragen.

KOMBINATION QUALITATIVER UND QUANTITATIVER METHODEN IM FACHDISKURS



Mit der Kombination qualitativer und quantitativer Methoden schließt StuFHe an die Mixed-Methods-Forschung an, die die Stärken der qualitativen und quantitativen Forschungstraditionen (d. h. Interpretationstiefe und Verallgemeinerbarkeit) miteinander zu verbinden sucht (Kelle, 2017). Durch die Integration unterschiedlicher Forschungsperspektiven ermöglichen Mixed-Methods-Ansätze, komplexe Forschungsgegenstände möglichst umfassend zu beleuchten, weshalb sie für die Hochschulforschung besonders geeignet erscheinen (Bosse & Barnat, 2018). Die Methodenkombination, die der StuFHe-Forschungsansatz vorsieht, ist als komplexes Mixed-Methods-Design zu bezeichnen (Kuckartz, 2014). Das bedeutet, dass die beiden Teilstudien bereits im Forschungsprozess miteinander verknüpft wurden. Den theoretischen Rahmen für die Integration der Verfahren und Ergebnisse bildete das Modell für gelingendes Studieren (Barnat et al., 2017a). Die StuFHe-Untersuchungen liefern damit ein Beispiel für die Anwendung von Mixed-Methods-Ansätzen in der Hochschulforschung, was als Anregung für die forschungsgeleitete Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre dienen kann (Barnat et al., 2017b).

Barnat, M., Bosse, E., & Trautwein, C. (2017a). The guiding role of theory in mixed-methods research: Combining individual and institutional perspectives on the transition to higher education. In J. Huisman & M. Tight (Hrsg.), *Theory and Method in Higher Education Research* (S. 1–19). Bingley: Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2056-375220170000003001>

Barnat, M., Bosse, E., & Mergner, J. (2017b). Forschungsbasierte Qualitätsentwicklung für die Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12(3), 71–91.

Bosse, E., & Barnat, M. (2018). Kombination qualitativer und quantitativer Methoden zur Untersuchung der Studieneingangsphase. In T. Jenert, G. Reinmann, & T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 169–183). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20309-2>

Kelle, U. (2017). Die Integration qualitativer und quantitativer Forschung – theoretische Grundlagen von „Mixed Methods“. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(2), 39–61. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0451-4>

Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.

1.4 STUFHE-PARTNERHOCHSCHULEN

Im Rahmen der Begleitforschung hat das StuFHe-Projekt mit vier Hochschulen kooperiert, die ein besonderes Interesse an einem forschungsgeleiteten Blick auf die Studieneingangsphase gezeigt haben. Sie zeichnen sich durch QPL-Projekte aus, die Maßnahmen zur Förderung des Übergangs an die Hoch-

schule beinhalten. Zugleich verfügen sie auch über Angebote für den Studieneinstieg, die teilweise schon deutlich früher eingeführt wurden. In die StuFHe-Untersuchungen konnten also sowohl neue als auch etablierte Maßnahmen einbezogen werden. Zudem unterscheiden sich die Partnerhochschulen in ihren



UNIVERSITÄT HAMBURG (UHH)

Die Universität Hamburg zählt mit mehr als 43.000 Studierenden und knapp 13.000 Beschäftigten zu den größten Universitäten in Deutschland. Als Volluniversität umfasst sie ein besonders breites Fächerspektrum, einschließlich der Medizin und der Rechtswissenschaft.

QPL-Projekt: Universitätskolleg

Das Universitätskolleg wurde in der ersten QPL-Förderphase als zentrale Betriebseinheit gegründet, die mehr als 40 Teilprojekte unter dem Titel *Brücken in die Universität – Wege in die Wissenschaft* gebündelt hat. Diese Teilprojekte gliederten sich in die Handlungsfelder *Schulprojekte, eigenes Wissen einschätzen, Wissen erweitern, Übergänge gestalten, Akademisches Lernen, Akademisches Schreiben, Studienfängerinnen und -anfänger begleiten* sowie *Begleitforschung und Evaluation*. In der ersten Förderphase zielten die Aktivitäten des Universitätskollegs auf die Neugestaltung der Studieneingangsphase, die Senkung der Abbruchquoten und die Steigerung der Studienzufriedenheit. In der zweiten Förderphase wurde das Universitätskolleg unter der Leitlinie *Diversität als Chance* umgestaltet und geht mit seinen Angeboten zur Verbesserung von Studium und Lehre über die Studieneingangsphase hinaus.



UNIVERSITÄT KASSEL (UKASSEL)

Die Universität Kassel, die rund 25.500 Studierende und 3.300 Beschäftigte verzeichnet, ist eine relativ junge Universität in Hessen, die aus einer Gesamthochschule hervorgegangen ist. Ihr breites Fächerspektrum umfasst einerseits die Ingenieur-, Agrar- und Naturwissenschaften sowie die Mathematik. Andererseits gehören dazu auch die Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften sowie eine Kunsthochschule.

QPL-Projekt: Wachstum und Qualität. Professionalisierung für Studium und Lehre

Das QPL-Projekt der Universität Kassel zielt darauf ab, zielgruppengerechte Angebote für unterschiedlich qualifizierte Studierende auszubauen und die Qualität von Studium und Lehre angesichts steigender Studierendenzahlen kontinuierlich zu verbessern. Im Mittelpunkt stehen die drei Handlungsfelder *Professionalisierung der Propädeutik, Professionalisierung der didaktischen Qualität der Lehre* und *Professionalisierung von Qualitätsmanagement und Beratung*. Darunter fallen Maßnahmen, die sich auch an Studierende in der Studieneingangsphase richten, wie die am Servicecenter Lehre (SCL) entwickelten Workshops und Beratungsangebote zur Stärkung der Studierkompetenz.

Standorten, im Hochschultyp und im Fächerspektrum, so dass sie die Befragung einer breit gefächerten Stichprobe ermöglichten. Die erfolgreiche Umsetzung der StuFHe-Untersuchungen ist nicht zuletzt dem großen Engagement der Partnerhochschulen geschuldet, die sich für die Akquise von Teilnehmen-

den eingesetzt haben und dem StuFHe-Team einen umfassenden Einblick in die Studieneingangsphase vor Ort gewährt haben. Nähere Informationen zu den Partnerhochschulen bieten die folgenden Kurzportraits mit Angaben zum Hochschulprofil und den Grundzügen der jeweiligen QPL-Projekte.



TECHNISCHE HOCHSCHULE MITTELHESSEN (THM)

Die THM ist mit über 18.000 Studierenden und rund 1.100 Beschäftigten die größte Fachhochschule in Hessen. Sie verteilt sich auf drei Hauptstudienorte in Gießen, Friedberg und Wetzlar. Das Fächerspektrum zeichnet sich dadurch aus, dass die ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge den größten Bereich bilden, gefolgt von den Wirtschaftswissenschaften, der Mathematik und den Naturwissenschaften.

QPL-Projekt:

Klasse in der Masse – der Weg der THM

Das QPL-Projekt der THM verfolgt das Ziel, vor dem Hintergrund hoher Studierendenzahlen und heterogener Studierendengruppen, die intensive und individuelle Betreuung zu verbessern. Das Vorhaben umfasst elf Maßnahmen zur Verbesserung der Personalausstattung (z. B. Tutoreneinsatz), der Sicherung und Weiterentwicklung der Lehrqualität (z. B. hochschuldidaktisches Coaching für Lehrende), der Unterstützung und Einbindung von Studierenden (z. B. Weiterentwicklung des Mentoringprogramms) sowie der Qualitätssicherung und -entwicklung (z. B. Meinungsportal für Studierende). Angesiedelt ist das QPL-Projekt am Zentrum für kooperatives Lehren und Lernen (ZekoLL), das Weiterbildung und Beratung für Lehrende und Studierende bietet, aber auch in Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Lehren und Lernen aktiv ist.



HOCHSCHULE FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN HAMBURG (HAW HAMBURG)

Die Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg ist mit knapp 17.000 Studierenden und rund 1.800 Beschäftigten die größte Fachhochschule im Norden Deutschlands. An vier Fakultäten werden Studiengänge in den Bereichen Design, Medien und Information, Life Sciences, Technik und Informatik sowie Wirtschaft und Soziales angeboten.

QPL-Projekt:

Lehre lotsen. Dialogorientierte Qualitätsentwicklung für Lehre und Studium

Im Rahmen des QPL-Projekts zielt die HAW Hamburg auf eine Vernetzung von Prozessen und Strukturen in den Bereichen Studium und Lehre sowie auf den Ausbau einer dialogorientierten Qualitätskultur. Dies umfasst hochschulweite Projekte u. a. in den Bereichen Qualitätsmanagement, Mediendidaktik, Curriculumentwicklung, Coaching, Mentoring im Berufsübergang, videobasierte interaktive Vorkurse (viaMINT). Damit ist die Studieneingangsphase kein expliziter Schwerpunkt von *Lehre lotsen*. Allerdings bietet das im Servicebereich Studierendenzentrum angesiedelte *Team Studieneinstieg* bereits seit 2004 Erstsemestertutorien an, die in Kooperation mit den Fakultäten organisiert werden.

1.5 AUSTAUSCH ZWISCHEN FORSCHUNG UND PRAXIS

Neben der erfolgreichen Durchführung der StuFHe-Untersuchungen hat das Engagement der Partnerhochschulen erlaubt, diverse Formate für den Austausch zwischen Forschung und Praxis zu erproben. Diese Kooperationsaktivitäten orientierten sich an der BMBF-Vorgabe, die QPL-Projekte möglichst aktiv in die Begleitforschung einzubeziehen. Sie sollten Verbindungen zwischen den StuFHe-Untersuchungen einerseits und den Entwicklungsprozessen an den Partnerhochschulen andererseits herstellen, um die Nutzung von Forschungsergebnissen in der Praxis zu befördern.

Nach der Kooperationszusage von Seiten der Hochschulleitungen gab es für das StuFHe-Team jeweils eine zentrale Ansprechperson an den Partnerhochschulen. An der UHH und der HAW Hamburg hat die Leitung des jeweiligen QPL-Projekts diese Rolle übernommen, während an der UKassel und der THM die Leiterinnen der jeweiligen Einrichtung für Hochschuldidaktik für die Kooperation zuständig waren. Mit Hilfe dieser Ansprechpersonen konnte ein StuFHe-Netzwerk für die Kooperationsaktivitäten aufgebaut werden, das sich zusammensetzte aus Mitgliedern der Partnerhochschulen mit Verantwortung für

- Maßnahmen rund um die Studieneingangsphase,
- Hochschuldidaktik und Studiengangsentwicklung sowie
- hochschulweite Befragungen und Qualitätsmanagement.

Darüber hinaus stand StuFHe punktuell in Kontakt mit den Verantwortlichen für Studium und Lehre in der Hochschulleitung und den entsprechenden Gremien, genauso wie mit der weiteren Hochschulöffentlichkeit, zu denen insbesondere die Lehrenden an den Partnerhochschulen gehörten.

Bei der Entwicklung der Kooperationsaktivitäten ist das StuFHe-Projekt von dem Transferverständnis ausgegangen, dass Forschungsverfahren und -ergebnisse erst im Dialog mit den Beteiligten vor Ort eine praktische Bedeutung gewinnen können. Von Projektbeginn an gehörte deshalb zu den Kooperationsaktivitäten, regelmäßig über die Ergebnisse der Untersuchungen zu in-

formieren, ausgewählte Befunde gemeinsam zu reflektieren und sie schließlich so aufzubereiten, dass sie sich zur Weiterentwicklung der Studieneingangsphase anwenden lassen. Neben dem engeren StuFHe-Netzwerk waren auch die Hochschulleitungen und Gremien sowie die weitere Hochschulöffentlichkeit in diese Aktivitäten eingebunden.

Für die Kooperationsaktivitäten wurden unterschiedliche Formate entwickelt, die sowohl auf die drei Zielgruppen als auch auf den unterschiedlichen Zweck des Transfers von Forschungsergebnissen zugeschnitten waren. Zugleich gilt für die erprobten Formate, dass der Transfer nicht einseitig von der Forschung in die Praxis erfolgen sollte, sondern im wechselseitigen Austausch. So hat StuFHe im Zuge der Kooperationsaktivitäten Anregungen für die empirischen Untersuchungen gewonnen, sei es in Form von Fragestellungen für die Datenauswertung, Hinweisen für die Interpretation von Befunden oder Beispielen für die praktische Nutzung bestimmter Ergebnisse.



INFORMIEREN	REFLEKTIEREN	ANWENDEN
• Vorstellung des Untersuchungsdesigns • Berichte über Zwischenergebnisse der Teilstudien • Dokumentation der hochschulspezifischen Ergebnisse • Berichte über (Zwischen)Ergebnisse auf der Projekt-Webseite • Ergebnispräsentation in Veranstaltungen zu Lehre und Studium	• Abstimmung von Untersuchungsverfahren und Akquise • Präsentation und Interpretation von Ergebnissen in hochschulübergreifenden Workshops • Projektbesuche zur Diskussion der praktischen Implikationen hochschulspezifischer Ergebnisse	• Hochschuldidaktische Workshops zur Studieneingangsphase • Beratung zum Einsatz der StuFHe-Befragungsinstrumente

Tabelle 1: Kooperationsaktivitäten im Rahmen von StuFHe

Wie in Tabelle 1 zusammengefasst, dienten zur *Information* über die Untersuchungen in erster Linie Berichte und Vorträge, um kontinuierlich Einblick in die einzelnen Untersuchungsphasen und die jeweiligen Zwischenergebnisse zu geben. Zur Resonanz auf diese Aktivitäten gehörten insbesondere Rückfragen zu fakultätsspezifischen Auswertungen, genauso wie Einladungen zur weiteren Berichterstattung in den mit Studium und Lehre befassten Gremien und Arbeitsgruppen an den StuFHe-Partnerhochschulen.

Für die hochschulübergreifende *Reflexion* von Untersuchungsergebnissen und -verfahren wurden zum einen regelmäßig Workshops veranstaltet, an denen die Mitglieder der StuFHe-Netzwerke teilgenommen haben. Zum anderen hat das StuFHe-Team jährliche Besuche an den Partnerhochschulen durchgeführt, um hochschulspezifischen Befunden und Implikationen zusammen mit dem StuFHe-Netzwerk vor Ort genauer nachzugehen. In beiden Fällen zielte der Austausch darauf ab, die Interpretation der Ergebnisse mit Hilfe der Expertise aus den Partnerhochschulen zu vertiefen sowie Perspektiven für die *Anwendung* der Ergebnisse im Rahmen der QPL-Projekte zu entwickeln. Die Kooperationsworkshops haben zur

hochschulübergreifenden Vernetzung beigetragen und durch die Projektbesuche wurde der interne Austausch über die Studieneingangsphase an den Partnerhochschulen intensiviert.

Für die *Anwendung* von Ergebnissen hat StuFHe schließlich Workshopformate für die hochschuldidaktische Weiterbildung an den Partnerhochschulen erprobt. Das Konzept richtet sich an Lehrende mit Veranstaltungen in der Studieneingangsphase und zielt darauf ab, Lehrerfahrungen mit Hilfe von Forschungsergebnissen zu reflektieren, um Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung von Lehrkonzepten zu gewinnen. Dazu gehört, sich über gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase zu verständigen und zu prüfen, wie das Erreichen von Studienzielen und der erfolgreiche Umgang mit Studienanforderungen im Rahmen von einzelnen Lehrveranstaltungen, Modulen und Studiengängen gezielt gefördert werden können.

Die vorliegende Publikation ist nicht zuletzt Ausdruck der erfolgreichen Zusammenarbeit mit den StuFHe-Partnerhochschulen und soll dazu anregen, den Austausch zur Studieneingangsphase über den Projektzusammenhang hinaus fortzuführen.

LEITFRAGEN UND ANREGUNGEN FÜR DIE PRAXIS



In den folgenden Kapiteln werden aus den StuFHe-Ergebnissen und Untersuchungsverfahren konkrete Leitfragen und Anregungen für die Praxis abgeleitet. Sie sind aus dem Austausch mit den Partnerhochschulen hervorgegangen und beziehen sich jeweils auf die folgenden drei Bereiche:

- Gestaltung von Studieneinstiegsangeboten
- Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung
- Studiengangsentwicklung

Für alle drei Bereiche werden exemplarische Hinweise zur praktischen Nutzung von Forschungsergebnissen gegeben, die in Teilen bereits an den Partnerhochschulen erprobt wurden. Sie spiegeln die Einsicht wider, dass die Förderung von

gelingendem Studieren auch eine Frage der Abstimmung und Verknüpfung von Einzelinitiativen ist bis hin zur Entwicklung eines übergreifenden Gesamtkonzepts für den Übergang an die Hochschule.

In diesem Sinne sollen die im Folgenden aufgeführten Leitfragen und Anregungen zur hochschulweiten Verständigung über die Gestaltung der Studieneingangsphase beitragen. Damit richtet sich die vorliegende Publikation nicht nur an Verantwortliche für Studieneinstiegsangebote, Hochschuldidaktik und Studiengangsentwicklung bzw. Qualitätsmanagement. Vielmehr gehören zur Zielgruppe auch Hochschulleitung, Lehrende und Studierende.

2 GELINGENDES STUDIEREN

Um gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase zu beleuchten, wurden im Rahmen von StuFHe sowohl Studienziele als auch Studienanforderungen aus der Sicht von Studierenden untersucht. Im Folgenden sollen Interviewauszüge am Einzelfall verdeutlichen, was Studierenden im Studium wichtig ist und welche Herausforderungen sie in der Studieneingangsphase erleben. Parallel dazu zeigen ausgewählte Befunde der breit angelegten Online-Befragung, wie zufrieden Studierende mit dem Erreichen von Studienzielen sind und wie sie den Umgang mit Studienanforderungen einschätzen.



2.1 STUDIENZIELE

Was sind Studienziele?

Studienziele zeigen, was Studierenden im Studium wichtig ist und was sie erreichen möchten. Für einige kommt es vor allem darauf an, ihr Studium in Regelstudienzeit abzuschließen. Für andere wiederum spielt dies eine untergeordnete Rolle, da sie größeren Wert darauf legen, möglichst vielfältige Kompetenzen zu erwerben und sich persönlich weiterzuentwickeln. Studierende können also sehr unterschiedliche Studienziele verfolgen und individuelle Prioritäten setzen.

Um den Studienzielen genauer nachzugehen, wurde in den Interviews der StuFHe-Vorstudie gefragt, was Studierende unter gelingendem Studieren verstehen. In den Interviewdaten zeigt sich ein breites, fächerübergreifendes Spektrum an individuellen Studienzielen, die sich einerseits auf den Studienverlauf und andererseits auf das Ergebnis des Studiums beziehen. Zudem lassen sich die Studienziele danach unterscheiden, inwiefern sie auf persönliche Entwicklungsprozesse ausgerichtet sind oder sich an formalen, im Hochschulsystem verankerten Maßstäben orientieren (siehe Tab. 2).

STUDIENZIELE IM FACHDISKURS

Mit der Untersuchung von Studienzielen knüpft StuFHe an den Fachdiskurs an, in dem unter Studienerfolg allgemein das Erreichen definierter Ziele verstanden wird (Berthold, Jorzik, & Meyer-Guckel, 2015). Zur Zieldefinition können einerseits objektivierbare Erfolgskriterien herangezogen werden, wie z.B. Studienabschluss, Studiendauer und Studiennoten (Rindermann & Oubaid, 1999). Der Studienerfolg lässt sich andererseits auch aus der subjektiven Sicht von Studierenden betrachten und beispielsweise anhand der Zufriedenheit mit Studieninhalten und Studienbedingungen bestimmen (Blüthmann, 2012). Sowohl in der Hochschulforschung als auch in der Hochschulpolitik dominiert zumeist die auf objektivierbare Kriterien gerichtete Perspektive (Bornkessel, 2018). Um diesen Blick zu erweitern, folgen die StuFHe-Untersuchungen dem subjektorientierten Ansatz. Die qualitativen Ergebnisse bieten einen detaillierten Einblick in die vielfältigen individuellen Zielsetzungen von Studierenden, während die quantitativen Befunde die allgemeine Zufriedenheit mit dem Erreichen dieser Ziele beleuchten. Neben diesen Befunden steht mit dem StuFHe-Fragebogen ein validiertes Instrument für die weitere Untersuchung von individuellen Studienzielen zur Verfügung.



Berthold, C., Jorzik, B., & Meyer-Guckel (Hrsg.). (2015). *Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Online unter http://www.stifterverband.de/pdf/handbuch_studienerfolg.pdf

Bornkessel, P. (2018). Einleitung. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate* (S. 7–28). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004654w>

Blüthmann, I. (2012). Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 273–303. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0270-3>

Rindermann, H., & Oubaid, V. (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20(3), 172–191. <https://doi.org/10.1024//0170-1789.20.3.172>



2.1.1 DIMENSIONEN VON STUDIENZIELEN

Ich würde sagen, die Studieninhalte so zu schaffen, dass am Ende ein Abschluss zustande kommt, mit dem man auch notentechnisch zufrieden sein kann. Also jetzt einfach nur durchkommen, da war ich nie so der Typ für. Mir waren Noten immer sehr wichtig. (HSB_Int4/18)

Sandra (30 Jahre, Betriebswirtschaftslehre, Fachhochschule)

[...] dass ich zufrieden bin mit mir selber und nicht voller Stress bin. Wenn ich nach einem Semester sagen kann: ‚Mensch, hast du gut gemacht‘. Wenn ich mir so auf die Schulter klopfen kann und weiß, im Endeffekt ist alles gut gegangen. (HSA_Int1/10)

Julia (20 Jahre, Lehramt, Universität)

	FORMAL	PERSÖNLICH
VERLAUFS- BEZOGEN	• Gute Noten • Erfüllung formaler Anforderungen	• Fachüberschreitendes / hochschulisches Engagement • Fachinteresse / -identifikation • Study-Life-Balance • Freude / Zufriedenheit im Studium • Soziale Integration • Selbstbestimmt studieren • Institutionelle Bedingungen
ERGEBNIS- BEZOGEN	• Studienabschluss • Studiendauer • Arbeitsmarktqualifizierung	• Allgemeiner Kompetenzerwerb • Fachliche Kompetenz • Methodische Kompetenz • Soziale Kompetenz • Persönlichkeitsentwicklung

Tabelle 2: Dimensionen Individueller Studienziele

Ja, ein gelingendes Studium wäre für mich natürlich, den Abschluss, den man anstrebt, auch zu schaffen. Das Zweite ist für mich persönlich das Abschließen in der Regelstudienzeit. Das hat einfach den speziellen Hintergrund, dass ich jetzt nicht zwanzig bin, sondern fast dreißig. Und da sitzt mir die Zeit doch ein kleines bisschen im Nacken. (HSD_Int4/10)

Paul (29 Jahre, Medizintechnik, Fachhochschule)

Also, ich würde sagen, den Studienabschluss zu schaffen und während des Studiums gewisse Kompetenzen anzureichern, also auf der persönlichen Ebene, von den Erfahrungen her, dass ich da reife. Deswegen habe ich jetzt angefangen zu studieren. (HSC_Int2/10-12)

Matthias (25 Jahre, Umweltingenieurwesen, Universität)

Was wurde wie untersucht?

Im Anschluss an die StuFHe-Vorstudie wurden weitere Interviews sowie die Online-Befragung durchgeführt, um Einblick in die Studienziele von Studierenden an den StuFHe-Partnerhochschulen zu gewinnen. Dies hat ermöglicht, eine deutlich größere Zahl an Studierenden sowie ein breiteres Spektrum von Studiengängen, Hochschultypen und Standorten zu berücksichtigen. Für die StuFHe-Interviews wurden Studierende im ersten Studienjahr wie in der Vorstudie gefragt, was sie

unter gelingendem Studieren verstehen. Parallel dazu wurde anhand der zuvor ermittelten Studienziele ein Fragebogen entwickelt und zu drei aufeinander folgenden Zeitpunkten an den StuFHe-Partnerhochschulen eingesetzt. Zu Studienbeginn wurden die Studierenden gefragt, wie wichtig ihnen die einzelnen Studienziele sind. Nach dem ersten und zweiten Studienjahr ging es um ihre Zufriedenheit mit dem Erreichen dieser Ziele.

FRAGEBOGEN ZU STUDIENZIELEN

Bitte geben Sie für die folgenden Studienziele an, wie zufrieden Sie mit der bisherigen Erreichung dieser Ziele sind.

	kein wichtiges Studienziel	gar nicht zufrieden	weniger zufrieden	teilweise zufrieden	eher zufrieden	sehr zufrieden
mich persönlich weiterentwickeln	☐	☐	☐	☐	☐	☐
das Studium in der Regelstudienzeit abschließen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
gute Noten bekommen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
selbstbestimmt studieren (z. B. eigene Ziele im Studium realisieren, das Studium individuell gestalten)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Abbildung 4: Ausschnitt aus dem StuFHe-Fragebogen zu den Studienzielen nach dem ersten und zweiten Studienjahr

An der ersten StuFHe-Befragung haben fast 2.000 Studierende der Partnerhochschulen teilgenommen und in den Folgebefragungen wurden mehr als 1.000 Studierende erreicht. Mit dieser relativ großen Stichprobe lässt sich ermitteln, welche Ziele für Studierende an den StuFHe-Partnerhochschulen allgemein relevant

sind und wie zufrieden sie mit dem Erreichen dieser Ziele sind. Die StuFHe-Interviews, die mit 19 Studierenden durchgeführt wurden, ergänzen die Ergebnisse um einen detaillierten Einblick in die subjektive Bedeutung von Studienzielen im ersten Studienjahr.



2.1.2 PRIORITÄTEN UND ZUFRIEDENHEIT

Nachdem alle Studienziele aus der StuFHe-Vorstudie in den Fragebogen aufgenommen wurden, konnte die Unterscheidung in persönliche und formale Ziele im Zuge der statistischen Datenauswertung bestätigt werden. Darunter sind sowohl die Ziele zusammengefasst, die sich auf den Studienverlauf beziehen, als auch solche, die das Ergebnis des Studiums betreffen.

In der Befragung zu Studienbeginn zeigt sich, dass alle Studienziele aus der StuFHe-Vorstudie als wichtig eingestuft werden, aber zugleich unterschiedliche Prioritäten einnehmen. Insgesamt sind den Studierenden persönliche Studienziele wichtiger als formale Studienziele. Wie Abbildung 5 zeigt, rangieren an erster und zweite Stelle der Erwerb von Fachkompetenzen und die Persönlichkeitsentwicklung. Auf Platz drei folgt das formale Studienziel, einen Studienabschluss vorweisen zu können. Deutlich weniger wichtig ist es den Studierenden, das Studium in Regelstudienzeit zu absolvieren und Vorgaben wie den Studienplan möglichst genau einzuhalten.

Wie Abbildung 6 zeigt, sind die Studierenden nach dem ersten Studienjahr mit dem Erreichen ihrer Studienziele insgesamt zufrieden. Im Durchschnitt liegt die Zufriedenheit bei den formalen Zielen hier etwas höher als bei den persönlichen Zielen. Allerdings fällt die Bewertung der einzelnen Ziele wieder sehr unterschiedlich aus.

An erster bzw. zweiter Stelle rangieren die persönliche Weiterentwicklung und der Erwerb von Fachkompetenzen, da rund sieben von zehn Befragten eine sehr hohe bzw. eher hohe Zufriedenheit mit diesen Zielen angeben. Bei den formalen Zielen fällt nur die Zufriedenheit mit der Aussicht auf einen Studienabschluss ähnlich hoch aus.

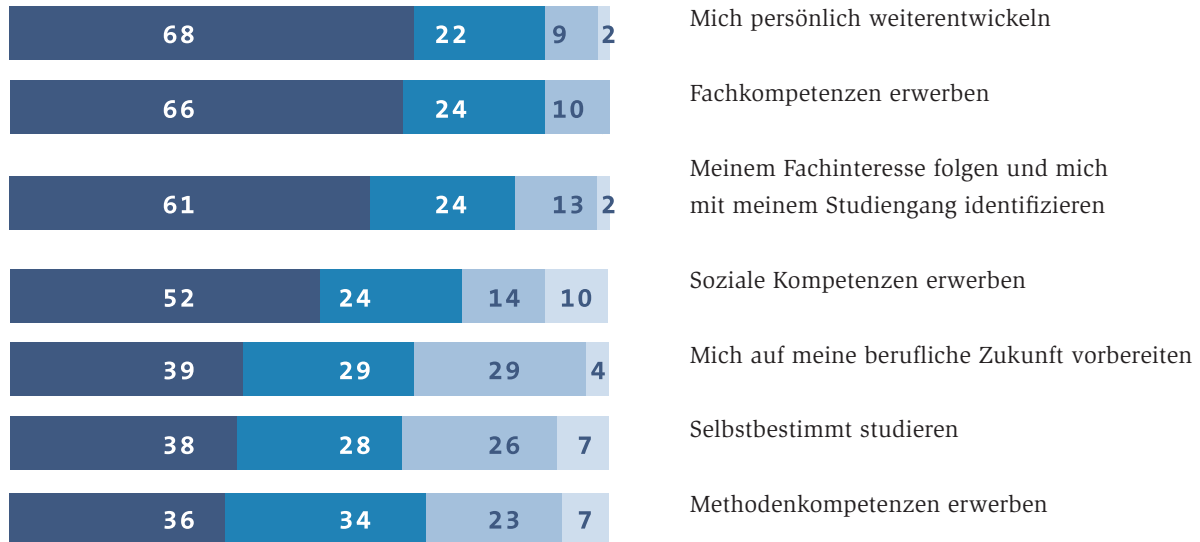
Darüber hinaus zeigt Abbildung 6, dass über die Hälfte der Studierenden sehr bzw. eher zufrieden mit dem Erreichen von Zielen ist, die sich einerseits auf das Fachinteresse und soziale Kompetenzen beziehen und andererseits die Regelstudienzeit und formale Vorgaben betreffen. Besonders auffällig ist hier, dass diese Kriterien für einen Teil der Befragten gar keine wichtigen Ziele darstellen. Dies gilt insbesondere für die Orientierung an der Regelstudienzeit (14 %), aber in etwas geringerem Maße auch für den Erwerb sozialer Kompetenzen (10 %).

Von den insgesamt eher positiven Einschätzungen hebt sich schließlich die geringere Zufriedenheit mit bestimmten persönlichen Zielen ab, die von der Berufsvorbereitung über die selbstbestimmte Studiengestaltung bis hin zum Erwerb von Methodenkompetenzen reichen. Mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, mit dem Erreichen dieser Ziele nur teilweise oder weniger bzw. gar nicht zufrieden zu sein.



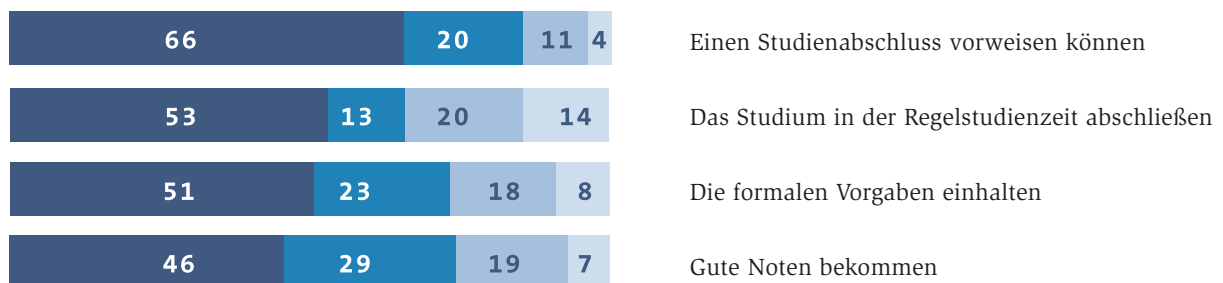
Abbildung 5: Wichtigkeit von Studienzielen zu Studienbeginn

PERSÖNLICHE STUDIENZIELE



Angaben in Prozent

FORMALE STUDIENZIELE



Angaben in Prozent



Abbildung 6: Zufriedenheit mit dem Erreichen persönlicher und formaler Studienziele nach dem ersten Studienjahr

(Die Angaben ergeben in der Summe teilweise über 100 Prozent, was auf die Rundung der Einzelwerte zurückzuführen ist.)



2.1.3 SUBJEKTIVE BEDEUTUNG UND VERKNÜPFUNG VON STUDIENZIELEN

Zusätzlich zur StuFHe-Befragung geben die Interviews näheren Einblick in die subjektiven Sichtweisen der Studierenden. Die Ergebnisse der Interviewauswertung zeigen, wie individuelle Studienziele im Einzelfall miteinander verknüpft sind oder auch in Konflikt geraten können.

Dies lässt sich am Beispiel von Sandra illustrieren, die Betriebswirtschaftslehre an einer Fachhochschule im zweiten Semester studiert. Sie ist 30 Jahre alt und verfügt über Studien- und Berufserfahrungen. Ihr aktuelles Studium verbindet sie mit einer Erwerbstätigkeit als Selbstständige. Wie das Zitat auf Seite 21 bereits gezeigt hat, stehen für Sandra formale Studienziele im Vordergrund: Für sie sind insbesondere gute Noten im Studienverlauf wichtig, genauso wie am Ende einen Studienabschluss vorweisen zu können. Darüber hinaus spielt für sie die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt eine große Rolle. Nach ihrer Studienerfahrung an einer Universität hat sie sich jetzt ganz bewusst für ein Studium an einer Fachhochschule (FH) entschieden:

Hier [an der FH] ist es sehr knackig, sehr inhaltsorientiert und das war aber auch eigentlich das, was ich haben wollte, deswegen finde ich das gut. An der Uni, das war zum Beispiel ganz anders und das fand ich auch gut. Das hat auch seine Berechtigung, so ein bisschen auch den Geist schweifen zu lassen und einfach mal alles Mögliche zu hinterfragen, das war gut. Aber das brauche ich jetzt eigentlich gar nicht mehr, deswegen bin ich hier schon ganz gut aufgehoben. (HSB_Int4/59)

Das Zitat von Sandra zeigt, wie Studierende Studienziele mit ihrer individuellen Lebenssituation in Zusammenhang bringen. Anders als in ihrem vorherigen Universitätsstudium, stehen für Sandra im jetzigen Studium formale Ziele im Vordergrund.

Im Fall von Ole stellen sich die Studienziele wiederum anders dar. Er ist 21 Jahre alt und studiert Bildungswissenschaften im zweiten Semester an einer Fachhochschule. Für ihn ist es besonders wichtig, selbstbestimmt zu studieren und seinen Interessen folgen zu können. So liest er auch neben dem Studium Fachliteratur und beschäftigt sich mit Themen, die über die Studieninhalte hinausgehen. Für ihn haben also persönliche, verlaufsbezogene Studienziele Vorrang:

Also, ich bin an wahnsinnig viel interessiert, was so ein bisschen ab von dem ist, was im Moment bei uns an Inhalten gegeben wird. Für mich ist so ein gelingendes Studieren im Moment, so die ganzen Bereiche abzudecken, die mich interessieren, also da mehr einzusteigen und gleichzeitig noch das zu schaffen, was auch gefordert ist. (HSD_Int1/14)

Das Zitat verdeutlicht, dass für Ole nicht nur das Fachinteresse sondern auch das Erfüllen formaler Anforderungen relevant ist. Beide Studienziele in Einklang zu bringen, ist allerdings nicht einfach zu meistern. Einerseits möchte er selbstbestimmt studieren und andererseits gilt es, das vorgegebene Lernpensum zu bewältigen:

Im Moment stehen [meine persönlichen Interessen] noch ein bisschen über dem, was ich eigentlich lesen und für die Prüfungen vorbereiten sollte. Und da muss ich so ein bisschen mein Gleichgewicht finden, dass ich immer noch das lesen kann, was mich wirklich interessiert, aber gleichzeitig nicht runterfalle, weil ich irgendwie zu wenig anderen Kram lese. (HSD_Int1/20-22)

Wie die Fälle von Sandra und Ole zeigen, können sich aus der Verknüpfung von Studienzielen besondere Herausforderungen ergeben, die im folgenden Abschnitt als Studienanforderungen näher untersucht werden.

STUDIENZIELE IN DER PRAXIS

Gestaltung von Studieneinstiegsangeboten

Wie können Studierende zur Auseinandersetzung mit ihren individuellen Studienzielen angeregt und in der Umsetzung ihrer Ziele unterstützt werden?

Im Rahmen von Angeboten für den Studieneinstieg, wie z. B. Mentoring-Programmen, lässt sich der Fragebogen zu den individuellen Studienzielen (siehe Anhang) als Instrument für die Selbstreflexion nutzen, mit dem sich Studierende bewusst machen können, was ihnen im Studium wichtig ist und was sie erreichen möchten. Der Austausch unter den Studierenden kann zudem dazu dienen, Strategien zur Umsetzung von Studienzielen zu erarbeiten.

Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung

Inwiefern kann die methodisch-didaktische Gestaltung von Lehrveranstaltungen dazu beitragen, dass Studierende ihre individuellen Studienziele erreichen?

In hochschuldidaktischen Veranstaltungen können die Dimensionen individueller Studienziele (siehe Tab. 2) Einblick in die Sichtweisen von Studierenden geben und als Impuls für den Dialog über die Studierendenorientierung in der Lehre dienen.

Die quantitativen Befunde (Siehe Abb. 5) eignen sich zur Reflexion, wie die methodisch-didaktische Gestaltung von Lehrveranstaltungen dazu beitragen kann, Studierende beim Erreichen ihrer Studienziele zu unterstützen.

Studiengangsentwicklung

Wie lassen sich individuelle Studienziele in der Evaluation von Studiengängen berücksichtigen und in die Studiengangsentwicklung einbeziehen?

Im Rahmen der Studiengangsentwicklung lässt sich der StuFHe-Fragebogen zu den Studienzielen (siehe Anhang) sowohl für studiengangsspezifische Erhebungen als auch für dialogorientierte Verfahren der Studiengangsevaluation nutzen. Die Ergebnisse können Hinweise auf eventuelle Weiterentwicklungsbedarfe liefern und Ansatzpunkte aufdecken, um die Studienzufriedenheit gezielt zu fördern.

2.2 STUDIENANFORDERUNGEN

Was sind Studienanforderungen?

Studienanforderungen zeigen, mit welchen Hürden sich Studierende beim Übergang an die Hochschule konfrontiert sehen. Studierende können in der Studieneingangsphase sehr unterschiedliche Anforderungen wahrnehmen, die sie als mehr oder weniger kritisch erleben. Einige nehmen zu Studienbeginn nur vereinzelte Herausforderungen wahr, und es fällt ihnen z. B. schwer, sich auf dem Campus zu orientieren oder sich selbst zu organisieren. Andere stoßen auf eine ganze Reihe von

kritischen Anforderungen, wie z. B. das Lernpensum zu bewältigen, Lerngruppen zu finden, aber auch ihre unterschiedlichen Lebensbereiche miteinander zu vereinbaren. Diese Unterschiede in der Wahrnehmung von Studienanforderungen hängen nicht nur davon ab, welche individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten die Studierenden mitbringen. Zugleich ergeben sie sich aus den unterschiedlichen institutionellen Bedingungen der Hochschulen und Studiengänge.

STUDIENANFORDERUNGEN IM FACHDISKURS



Mit der Untersuchung von Studienanforderungen schließt StuFHe an interaktionistische Ansätze der Studierendenforschung an, die die Voraussetzungen und Fähigkeiten von Studierenden im Zusammenspiel mit der Hochschulumwelt betrachten (Huber, 1991; Tinto, 1987). Diese Ansätze berücksichtigen nicht nur individuelle Faktoren (z. B. Studienmotivation), sondern auch die institutionellen Bedingungen, die sich aus der Lernumgebung, den Fachkulturen und den Studienstrukturen ergeben (z. B. Prüfungsorganisation). Aus diesen Bedingungen resultieren wiederum die formalen und informellen Anforderungen, mit denen Studierende im Studienverlauf umgehen müssen. Die Bewältigung von Studienanforderungen stellt somit ein verlaufsbezogenes Kriterium für Studienerfolg dar (Dahm et al., 2018). Aktuelle Studien geben erste Hinweise darauf, dass besonders verdichtete Anforderungen zu Studienbeginn zu den Ursachen für einen frühzeitigen Studienabbruch im Bachelor-Studium gehören (Heublein et al., 2017). Da es bislang noch an gezielten Untersuchungen dazu mangelt, widmet sich das StuFHe-Projekt den Anforderungen der Studieneingangsphase aus der Sicht von Studierenden. Zum einen zeigen die qualitativen Ergeb-

nisse, welche Anforderungen sie im Einzelfall als besonders herausfordernd erleben. Die quantitativen Befunde geben zum anderen Auskunft, wie Studierende die Anforderungen generell wahrnehmen. Darüber hinaus besteht der Beitrag zum Fachdiskurs in der Entwicklung des StuFHe-Fragebogens, der als validiertes Instrument zur weiteren Untersuchung von Studienanforderungen genutzt werden kann.

Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., Otto, A., & Wolter, A. (2018). Ohne Abitur an die Hochschule – Studienstrategien und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden. *Öffnung von Hochschulen*, 157–186. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20415-0_8

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studiene Erwartungen 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. Online unter http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf

Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 417–441). Weinheim: Beltz.

Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.



2.2.1 DIMENSIONEN VON STUDIENANFORDERUNGEN

Um Studienanforderungen im Detail zu untersuchen, wurden in den Interviews der StuFHe-Vorstudie Studierende, Lehrende und Verwaltungspersonal zu kritischen Situationen in der Studieneingangsphase befragt. Die Analyse der Interviews führte zu einer Unterscheidung

von 32 kritischen Studienanforderungen, die sich thematisch in vier übergreifende Dimensionen gliedern lassen. Diese vier Dimensionen umfassen inhaltliche, personale, soziale und organisatorische Herausforderungen der Studieneingangsphase.



INHALTLICH

Anforderungen im Umgang mit dem Studienfach

- Fachliches Niveau und Progression bewältigen
- Auf Wissenschaftsmodus einstellen
- (Wissenschafts)sprachliche Ausdrucksfähigkeit entwickeln
- Wissenschaftliche Arbeitsweisen aneignen
- Inhaltliche Leistungsanforderungen erkennen
- Fachbezogene Berufsvorstellungen entwickeln
- Studienerwartungen anpassen
- Studienwahl / inhaltliche Interessen klären



PERSONAL

Anforderungen der Selbst- und Lebensorganisation

- Lernpensum bewältigen
- Lernen zeitlich strukturieren
- Lernmodus finden
- Veranstaltungsinhalten folgen
- Leistungsstand und -vermögen einschätzen
- Mit Prüfungs-/Leistungsdruck umgehen
- Misserfolg bewältigen
- Lebensbereiche miteinander vereinbaren
- Persönliche und finanzielle Probleme meistern
- Wohnsituation organisieren



SOZIAL

Anforderungen des sozialen Miteinanders

- Peer-Beziehungen aufbauen
- Im Team zusammenarbeiten
- Mit Lehrenden kommunizieren
- Mit sozialem Klima zurechtkommen
- Studium/Studienfach rechtfertigen



ORGANISATORISCH

Anforderungen institutioneller Rahmenbedingungen

- Orientierung verschaffen
- Mit Informations-/Beratungsangeboten umgehen
- Mit formalen Vorgaben zurecht kommen
- Veranstaltungswahl treffen
- Mit Lehrangebot zurecht kommen
- Fächer & Veranstaltungen vereinbaren
- Prüfungsbedingungen bewältigen
- Mit Lehr-/Beratungsqualität arrangieren
- Mit Rahmenbedingungen umgehen

Tabelle 3: Dimensionen von Studienanforderungen

Wie in Tabelle 3 dargestellt, beziehen sich **INHALTLICHE ANFORDERUNGEN** auf Herausforderungen, die sich aus dem jeweiligen Studienfach ergeben. Häufig berichten Studierende von Schwierigkeiten, das fachliche Niveau und die Progression in Lehrveranstaltungen zu bewältigen. Daneben finden sich Herausforderungen durch die wissenschaftliche Arbeitsweise oder die Anpassung von Erwartungen an das Studienfach.

PERSONALE ANFORDERUNGEN reichen von Herausforderungen, die lern- und leistungsbezogene Schwierigkeiten betreffen (z. B. Lernmodus finden, Leistungsstand und -vermögen einschätzen) bis hin zu Schwierigkeiten mit der Lebensorganisation (z. B. Lebensbereiche miteinander vereinbaren). Diese Anforderungen gelten als personal, weil die Studierenden Probleme schildern, die die Selbstorganisation und die Umstellung auf die neue Lernumwelt betreffen. Die Gründe für diese Probleme schreiben sie vorwiegend ihren persönlichen Fähigkeiten bzw. ihrer Lebens- und Studiensituation zu.

Na, erster Tag, Mathe 1, Hörsaal. Prof schreibt anderthalb Stunden Klamotten an die Tafel, ich sitze da und denke mir: Worum geht es? Es war halt wirklich dieses: Ich habe keine Ahnung, was der gute Mann da vorne erzählt, und was er erzählt, davon verstehe ich nichts. Also, vom rein Worttechnischen her, ich habe keine Ahnung. Einfach nur Wörter. Das war schon fies. (HSC_Int2/18)

Matthias (25 Jahre, Umweltingenieurwesen, Universität)



Im ersten Semester war es wahrhaftig so, dass man erstmal wieder reinkommen musste ins Lernen. Weil das Lernen selbst sehr, sehr anstrengend ist für jemanden, der das drei Jahre lang nicht musste. Also, es ging wirklich im ersten Semester darum, das Lernen wieder neu zu lernen. Erstmal da wieder rein zu kommen: Okay, ich muss mich jetzt wirklich nach der Vorlesung noch hinsetzen, und muss mir das nochmal durchlesen, nochmal üben, und nochmal rechnen. Das ist schon relativ schwer. (HSD_Int3/29)

Christian (26 Jahre, Medizintechnik, Fachhochschule)



SOZIALE STUDIENANFORDERUNGEN beziehen sich auf Herausforderungen im Bereich von Kontakten, Kommunikation und Kooperation. Dazu gehört zu Studienbeginn vor allem, Beziehungen zu Mitstudierenden aufzubauen. Die Schwierigkeiten können aber auch darin bestehen, das Studium bzw. die Studienwahl gegenüber Familie und Freunden rechtfertigen zu müssen.

Diesen ersten Kontakt mit den Leuten hatte ich nicht. Und es fehlt mir immer noch, dass du jemanden fragen kannst: „Wollen wir uns treffen, wollen wir zusammen lernen?“ Oder zum Beispiel, man stellt auf Facebook die Frage: „Wer kann mir helfen bei irgendwelchen Aufgaben?“ und man bekommt keine Antwort. [...] Also ich lerne immer noch, mich daran zu gewöhnen. Aber das war echt schwer. (HSA_Int5/30)

Ana (30 Jahre, Betriebswirtschaftslehre, Universität)



Also, für mich war erstmal überhaupt Orientierung eine erste Herausforderung. Weil, ich bin ein sehr chaotischer Mensch, und ich brauche erstmal so eine gewisse Zeit, um irgendwo richtig anzukommen und irgendwie meine Linie zu finden, und ich war erstmal irgendwie so ein bisschen überfordert, wo alles ist, und ich verlaufe mich dann auch ständig. (HSD_Int1/26)

Ole (21 Jahre, Bildungswissenschaften, Fachhochschule)



ORGANISATORISCHE STUDIENANFORDERUNGEN

betreffen schließlich Herausforderungen, die der Hochschule mit ihren Studienbedingungen und der formalen Studienorganisation zugeschrieben werden. In den Interviews berichten Studierende von Schwierigkeiten auf der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen (z. B. mit Lehr- und Beratungsqualität umgehen), auf der Ebene von Studiengängen (z. B. Veranstaltungswahl treffen), oder aber auch auf der Ebene der Hochschule (z. B. Orientierung verschaffen).

Was wurde wie untersucht?

Wie bei den Studienzielen dienten die weiteren Interviews sowie die Online-Befragung dazu, im Anschluss an die StuFHe-Vorstudie Einblicke in die Wahrnehmung von Studienanforderungen an den StuFHe-Partnerhochschulen zu gewinnen. In den StuFHe-Interviews wurden Studierende im ersten Studienjahr, wie in der Vorstudie, nach kritischen Situationen in der Studieneingangsphase gefragt. Parallel dazu wurde anhand der zuvor ermittelten Studienanforderungen ein Fragebogen entwickelt und zu drei aufeinander folgenden Zeit-

punkten an den StuFHe-Partnerhochschulen eingesetzt. Zu Studienbeginn wurden die Studierenden prospektiv nach ihrer Einschätzung gefragt, wie leicht bzw. schwer es ihnen fallen wird, mit den aufgelisteten Studienanforderungen im ersten Studienjahr umzugehen. In den Folgebefragungen wurden sie gefragt, wie sie die Studienanforderungen tatsächlich erlebt haben, d. h. wie leicht bzw. schwer es ihnen im vergangenen Studienjahr gefallen ist, mit den verschiedenen Anforderungen umzugehen.

FRAGEBOGEN ZU STUDIENANFORDERUNGEN

Schätzen Sie ein, wie leicht bzw. schwer es Ihnen im ersten Studienjahr gefallen ist, mit den folgenden Anforderungen im Studium umzugehen.

	sehr schwer	eher schwer	teils-teils	eher leicht	sehr leicht	trifft für mich/ mein Studium nicht zu
mit dem inhaltlichen Fortschritt und dem Tempo in Lehrveranstaltungen mitzuhalten (z. B. aufeinander aufbauende Inhalte nachvollziehen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lernaktivitäten zeitlich sinnvoll zu strukturieren (z. B. Zeitpunkt und Dauer des Lernens)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kontakte zu Mitstudierenden zu knüpfen (z. B. für Lerngruppen, Freizeit)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
mit formalen Vorgaben zurechtkommen (z. B. Prüfungsordnung, Anwesenheitspflicht)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Abbildung 7: Ausschnitt aus dem StuFHe-Fragebogen zu den Studienanforderungen nach dem ersten Studienjahr

An der ersten StuFHe-Befragung haben fast 2.000 Studierende der Partnerhochschulen teilgenommen und in den Folgebefragungen wurden mehr als 1.000 Studierende erreicht. Mit dieser relativ großen Stichprobe lässt sich ermitteln, inwiefern Studierende die Studienanforderungen an den StuFHe-Partnerhoch-

schulen als schwer bzw. leicht wahrnehmen. Die StuFHe-Interviews, die mit 19 Studierenden durchgeführt wurden, ergänzen die Ergebnisse um einen detaillierten Einblick in die subjektive Bedeutung von Studienanforderungen im ersten Studienjahr.



2.2.2 ANFORDERUNGSFAKTOREN

In die Online-Befragung wurde das gesamte Spektrum der Anforderungen aus der StuFHe-Vorstudie übernommen, und anhand der Befragungsdaten konnte die Unterscheidung der vier Anforderungsdimensionen (inhaltlich, personal, sozial und organisatorisch) bestätigt werden. Allerdings wurden die in der StuFHe-Vorstudie identifizierten Einzelanforderungen (siehe Tab. 3) mit Hilfe statistischer Verfahren so reduziert und zusammengefasst, dass sich die inhaltlichen und personalen Anforderungen in jeweils zwei verschiedene Faktoren aufgliedern. Wie in Tabelle 4 dargestellt, gehört zu den inhaltlichen Anforderungen, sich den *Wissenschaftsmodus* anzueignen (z. B. wissenschaftliche Arbeitsweisen erlernen), genauso wie die Ent-

wicklung von *Studienfachinteresse* und das Entdecken des *Anwendungsbezugs* von Studieninhalten (z. B. Studieninhalte mit Berufsvorstellungen verbinden). Die personalen Anforderungen umfassen sowohl die Organisation von *Lernaktivitäten* (z. B. erkennen, wie man sinnvoll lernt) als auch den Umgang mit *Leistungsdruck und Misserfolg* (z. B. mit Prüfungsergebnissen umgehen). Die sozialen Anforderungen betreffen der Datenauswertung zufolge den Bereich von *Kontakt und Kooperation* unter Studierenden (z. B. im Team zusammenarbeiten). Organisatorische Anforderungen können als *Studienorganisation* zusammengefasst werden, die beispielweise das Erstellen des eigenen Stundenplans beinhaltet.

ANFORDERUNGSDIMENSIONEN		ANFORDERUNGSFAKTOREN (mit Beispielitems)	
INHALTLICH		Wissenschaftsmodus (z. B. wissenschaftliche Arbeitsweisen erlernen)	
		Studienfachinteresse & Anwendungsbezug (z. B. Studieninhalte mit Berufsvorstellungen verbinden)	
PERSONAL		Lernaktivitäten (z. B. erkennen, wie man sinnvoll lernt)	
		Leistungsdruck & Misserfolg (z. B. mit Prüfungsergebnissen umgehen)	
SOZIAL		Kontakt & Kooperation (z. B. im Team zusammenarbeiten)	
ORGANISATORISCH		Studienorganisation (z. B. den eigenen Stundenplan erstellen)	

Tabelle 4: Anforderungsfaktoren mit Beispielen

2.2.3 WAHRNEHMUNG VON STUDIENANFORDERUNGEN

Zu Studienbeginn wurden die Studierenden nach einer Einschätzung der auf sie zukommenden Herausforderungen gefragt. Die Ergebnisse zeigen, dass sie kaum Schwierigkeiten im Umgang mit den Studienanforderungen erwarten. Die größten Herausforderungen sehen sie in der personalen Anforderung, mit Leistungsdruck und Misserfolg umzugehen (z. B. Prüfungsstress zu bewältigen). Auch die zweite personale Anforderung, die Organisation von Lernaktivitäten, schätzen sie als relativ schwer ein, z. B. im Hinblick auf das Bewältigen des Lernpensums. Die geringsten Probleme erwarten die Studierenden dagegen im Hinblick auf den Kontakt zu Mitstudierenden. Im Mittelfeld rangieren wiederum die inhaltlichen Anforderungen (z. B. sich auf die wissenschaftlichen Herangehensweisen einzustellen) und die organisatorischen Anforderungen (z. B. passende Informations- und Beratungsangebote zu finden).

Die zweite Befragung ermöglichte es, die Studienanforderungen im Rückblick auf das erste Studienjahr zu untersuchen. Im Unterschied zur ersten Befragung wurden die Studierenden also nicht nach ihren Erwartungen gefragt, sondern danach, wie leicht bzw. schwer sie den Umgang mit den Studienanforderungen tatsächlich erlebt haben. Trotz der unterschiedlichen Fragestellungen liefern die Ergebnisse ein ähnliches Bild. Insgesamt werden die Anforderungen als eher leicht wahrgenommen und auch ihre Rangfolge bleibt bestehen. So bewerten die Studierenden die personalen, lernbezogenen Anforderungen als schwieriger, während die sozialen Anforderungen als besonders leicht eingestuft werden.

In der dritten Befragung nach dem zweiten Studienjahr wiederholt sich dieses Muster und nur auf der Ebene von personalen und organisatorischen Einzelanforderungen ergeben sich kleine Verschiebungen. Etwas leichter als nach dem ersten Studienjahr scheint es Studierenden beispielsweise zu fallen, ihre Lernaktivitäten zeitlich zu strukturieren oder Informations- und Beratungsangebote zu finden. Dagegen nehmen sie es als etwas schwerer wahr, ihre eigene Belastbarkeit einzuschätzen und ihren eigenen Stundenplan zusammen zu stellen.

Insgesamt fällt an den Befunden zu allen drei Befragungszeitpunkten auf, dass die Studierenden im Allgemeinen keine besonders großen Herausforderungen erwarten bzw. erleben. Die kritischen Situationen, die sich in den Einzelfällen der StuFHe-Vorstudie gezeigt haben, werden also beim Blick auf die Durchschnittswerte der größeren Stichprobe nicht deutlich. Die weitere Analyse der Befragungsdaten war deshalb darauf ausgerichtet, einen tieferen Einblick in die Angaben der Studierenden zu gewinnen. Hierzu diente ein statistisches Verfahren, mit dem sich in den Daten Personengruppen identifizieren lassen, die die Anforderungen ähnlich leicht bzw. schwer einschätzen.

Wie Abbildung 8 zeigt, konnten durch diese Datenauswertung drei Gruppen ermittelt werden. Die größte Gruppe (Gruppe 2), die ungefähr 60 Prozent der Studierenden umfasst, nimmt die Anforderungen als teilweise bzw. eher leicht wahr, ganz ähnlich wie beim oben berichteten Durchschnitt. Darüber hinaus finden sich allerdings zwei weitere Gruppen, die jeweils 20 Prozent der Befragten ausmachen und die die Anforderungen entweder als deutlich leichter (Gruppe 1) oder als deutlich schwerer (Gruppe 3) einstufen. Bei der einen Gruppe liegen alle Mittelwerte im deutlich hohen Bereich, d. h. alle Anforderungen werden als ähnlich leicht eingestuft. Dagegen liegen die Mittelwerte bei Gruppe 3 im unteren Bereich. Hier werden insbesondere die personalen Anforderungen als Herausforderung wahrgenommen, d. h. sowohl die Organisation von Lernaktivitäten als auch der Umgang mit Leistungsdruck und Misserfolg werden als eher schwer bewertet. Zugleich zeigt sich bei dieser Gruppe, dass sie das gesamte Spektrum an Anforderungen, die das erste Studienjahr mit sich bringt, als herausfordernd erleben.

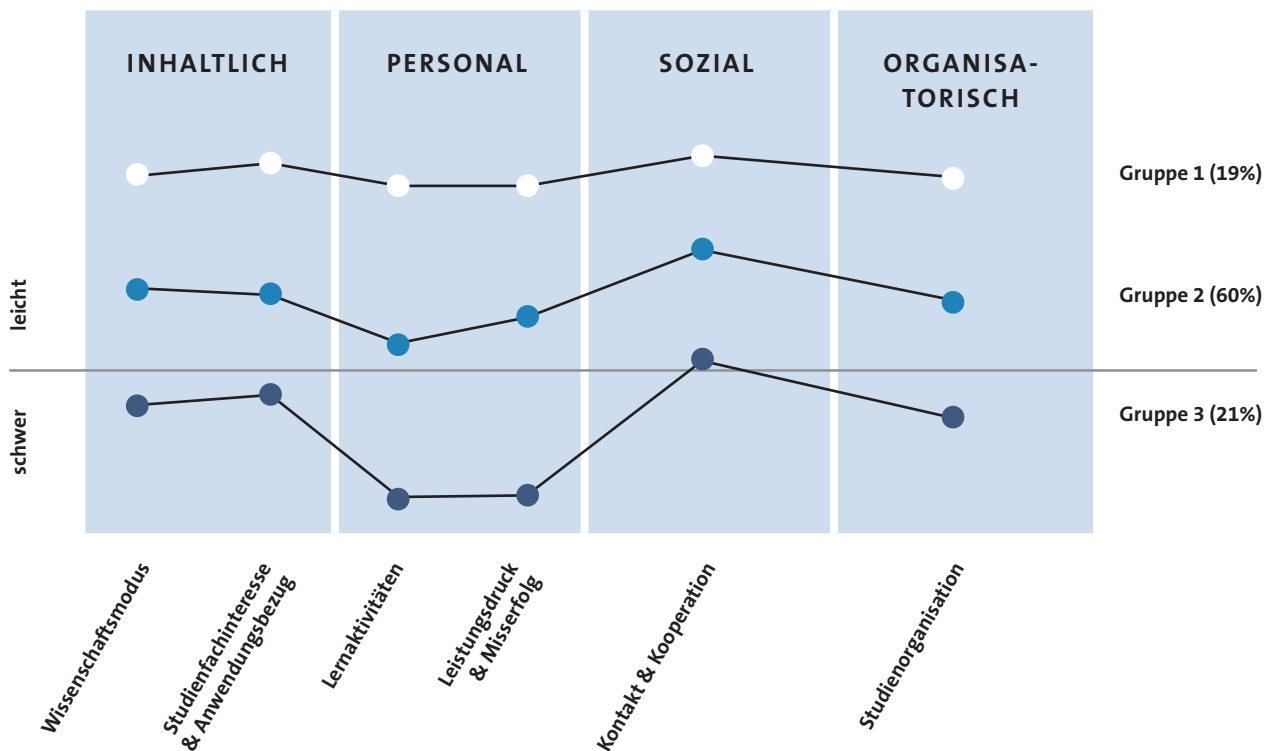


Abbildung 8: Wahrnehmung von Studienanforderungen nach dem ersten Studienjahr

An den Ergebnissen der gruppenbezogenen Analyse fällt besonders auf, dass sie zum einen die zuvor festgestellte Rangfolge bestätigen und die besondere Schwierigkeit von personalen, lernbezogenen Anforderungen unterstreichen. Zum anderen legt die Analyse offen, dass das erste Studienjahr für knapp ein Fünftel der

Befragten eine Herausforderung darstellt. Zu vermuten wäre, dass diese Gruppe tatsächlich größer ist bzw. noch eine weitere Gruppe existiert, die nicht berücksichtigt werden konnte, da sie ihr Studium im Laufe des ersten Studienjahrs bereits abgebrochen hat.

2.2.4 SUBJEKTIVE BEDEUTUNG UND VERKNÜPFUNG VON STUDIENANFORDERUNGEN

Zusätzlich zur Online-Befragung erlauben die Interviews näheren Einblick in die subjektiven Sichtweisen der Studierenden. Die Ergebnisse der Interviewauswertung zeigen, wie Studierende selten mit einer Herausforderung allein konfrontiert sind, sondern vielmehr mit mehrfach verknüpften kritischen Anforderungen. Diese Verknüpfung kann sich auf eine Anforderungsdimension konzentrieren oder das ganze Spektrum an Anforderungen umfassen.

Am Fall von Christian lässt sich zunächst veranschaulichen, inwiefern sich Anforderungen innerhalb einer Anforderungsdimension wechselseitig verstärken können. Er ist 26 Jahre alt und studiert an einer Fachhochschule Medizintechnik. Zuvor hat er eine Ausbildung im Gesundheitsbereich absolviert und war drei Jahre berufstätig. Aktuell arbeitet Christian neben dem Studium an zwei Tagen in der Woche. Als besonders kritisch hat er im ersten Studienjahr vor allem personale Studienanforderungen erlebt, während inhaltliche, organisatorische und soziale Anforderungen für ihn eine untergeordnete Rolle gespielt haben. Seine größte Hürde war, dass er „erstmal wieder reinkommen musste ins Lernen“ (HSD_Int3/29).

Diese Herausforderung setzt er in Zusammenhang mit seiner vorherigen Berufstätigkeit und seiner damit länger zurückliegenden Schulzeit, so dass es für ihn zu Studienbeginn hieß, „nochmal durchlesen, nochmal üben und nochmal rechnen“ (HSD_Int3/29). Diese Anforderung, den richtigen Lernmodus zu finden, wird noch zusätzlich durch die Herausforderung, das Lernen zeitlich zu strukturieren, verstärkt. Dies gestaltet sich für Christian besonders schwierig, weil es ihm aufgrund seiner parallelen Berufstätigkeit nicht immer leicht fällt, seine Lebensbereiche miteinander zu vereinbaren. Beispielsweise fehlt ihm häufig die Zeit, an den Tutorien teilzunehmen, so dass er den dort behandelten Stoff allein nachholen muss. Zudem schildert Christian im Interview, wie er mit Prüfungsangst zu kämpfen hat. Er berichtet von seiner ersten Mathematik-Klausur, in der er einen Blackout hatte, sodass er letztlich durchgefallen ist. Daraus ergeben sich für ihn schließlich organisatorische Schwierigkeiten, die er folgendermaßen schildert:

Man hat einfach seine Altlasten. Ich schleppe jetzt Mathe I noch mit mir herum. Jetzt schiebe ich noch Physik II dieses Semester. So, dann habe ich schon zwei Vorlesungen, die ich noch extra machen muss. So langsam akzeptiere ich das, aber bisher war eigentlich mein Plan, das Studium in der Regelstudienzeit zu schaffen.

(HSD_Int3/46)





Das Zitat zeigt, wie Christian sich aufgrund der nicht bestandenen Prüfungen mit einem noch höheren Arbeitspensum im folgenden Semester konfrontiert sieht. Der Umgang mit Leistungsdruck und Prüfungsangst stellt für ihn eine besondere Herausforderung dar, weil diese Anforderungen im Konflikt mit seinem Studienziel stehen, das Studium in Regelstudienzeit abzuschließen.

Neben solch punktuellen Verknüpfungen lernbezogener Anforderungen finden sich in den Interviews auch Hinweise darauf, dass sich Anforderungen verschiedener Dimensionen wechselseitig verstärken können. Dies kann zu ganzen Kettenreaktionen führen, wie sich am Fall von Matthias illustrieren lässt.

Matthias ist 25 Jahre und studiert Umweltingenieurwesen an einer Universität. Er hat das Abitur auf dem zweiten Bildungsweg gemacht und arbeitet neben dem Studium. Er berichtet von diversen personalen, inhaltlichen, organisatorischen und sozialen Studienanforderungen, mit denen er sich im ersten Studienjahr konfrontiert sah. Zunächst betont er die personalen Schwierigkeiten, den richtigen Lernmodus zu finden und das Lernpensum zu bewältigen:

Das erste Semester war reinstes Chaos. Man kommt nicht direkt vom Abi, und man läuft erstmal voll vor eine Wand: ‚Bitte schön, mach mal!‘ Also diese Umstellung auf dieses andere Lernen ist für mich immer noch eine Hürde. Dieser komplette Wust, den man dann bekommt, das ist halt viel. Es ist ein immenser Batzen an Informationen, die man dann durchgehen muss und das war irgendwann ein bisschen überfordernd. (HSC_Int2/16)

Wie das Zitat von Matthias zeigt, setzt er die lernbezogenen Schwierigkeiten in direkten Zusammenhang mit seiner Bildungsbiographie bzw. der länger zurückliegenden Schulzeit. Hinzu kommt, dass er aufgrund seiner parallelen Erwerbstätigkeit Schwierigkeiten hat, seine Lebensbereiche miteinander zu vereinbaren. Darüberhinaus fällt Matthias schwer, den Lehrenden und den Lehrveranstaltungen inhaltlich und sprachlich zu folgen. So erlebt er die Ausdrucksweise von man-

chen Lehrenden als so, ‚dass man selbst als jemand, der Chemie gemacht hat, noch sich gefragt hat: Okay, was macht er jetzt gerade?‘ (UK_Int2/18). Weitere Herausforderungen liegen für Matthias insbesondere im Bereich sozialer Kontakte. So erlebt er seinen Studiengang aufgrund der Größe seiner Kohorte als anonym und schildert als Problem, Peer-Beziehungen aufzubauen:

Wir haben jetzt mit knapp 230 Leuten angefangen, es ist eine reinste Anonymität. Ich bin auch in keiner Lerngruppe. Wie man halt immer sagt, man ist die Matrikelnummer, fertig. Mehr ist man ja nicht. Und da habe ich halt meine Probleme. Also an der Uni bin ich momentan noch alleine. (HSC_Int2/20)

Nicht zuletzt sind für Matthias auch organisatorische Studienanforderungen ein Problem, da es ihm schwer gefallen ist, sich Orientierung über die Angebote für Erstsemester-Studierende zu verschaffen und sich auf den Internetseiten zurechtzufinden. Zudem konnte er nicht an der Einführungswoche teilnehmen, da er bis kurz vor Studienbeginn arbeiten musste. Die Nichtteilnahme hat seiner Meinung nach die Startschwierigkeiten noch intensiviert, da er von anderen Studierenden mehrfach gehört hat, dass die Einführungswoche das Ankommen an der Universität und das Kennenlernen von Mitstudierenden vereinfacht habe.

Im Interviewverlauf macht Matthias deutlich, dass sich die Herausforderungen im Laufe des ersten Studienjahrs so verdichtet haben, dass er kurz davor stand, sein Studium abubrechen. Inwiefern Angebote für den Studieneinstieg Unterstützung für den Umgang mit Studienanforderungen bieten können, behandelt das nächste Kapitel.



Gestaltung von Studieneinstiegsangeboten

Wie können Studieneinstiegsangebote zur Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Studieneingangsphase anregen, für welche Studienanforderungen sollen sie Unterstützung bieten und inwiefern erreichen sie diese Zielsetzungen?

- Im Rahmen von Studieneinstiegsangeboten kann der Fragebogen zu den Studienanforderungen (siehe Anhang) zunächst dazu dienen, dass sich Studierende darüber austauschen, welche Herausforderungen sie im ersten Studienjahr erleben und wie sie damit umgehen. Dieser Austausch kann zur Selbstreflexion beitragen und dazu anregen, gemeinsam Strategien für gelingendes Studieren zu entwickeln.
- Im Hinblick auf die Konzeption und Evaluation von Studieneinstiegsangeboten können die Dimensionen von Studienanforderungen (siehe Tab.3) dazu eingesetzt werden, die Ziele von Studieneinstiegsangeboten zu klären und zu bestimmen, für welche Herausforderungen der Studieneingangsphase sie Unterstützung bieten sollen. Darauf aufbauend lässt sich aus Fragebogen zu den Studienanforderungen (siehe Anhang) ein Evaluationsinstrument entwickeln, das Auskunft darüber gibt, wie Studierende den Beitrag des besuchten Angebots zur Bewältigung von Studienanforderungen einschätzen.

Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung

Inwieweit kann die methodisch-didaktische Gestaltung von Lehrveranstaltungen dazu beitragen, Studierende im Umgang mit den Anforderungen der Studieneingangsphase zu unterstützen?

- Im Rahmen hochschuldidaktischer Veranstaltungen zur Studieneingangsphase können die Interviewzitate zu kritischen Situationen (siehe Seite 29) die subjektiven Sichtweisen von Studierenden veranschaulichen, um sie mit der Perspektive von Lehrenden zu vergleichen und fach- bzw. studiengangsspezifischen Besonderheiten nachzugehen. Darauf aufbauend lassen sich die Dimensionen von Studienanforderungen (siehe Tab. 3) dazu einsetzen, dass Lehrende die Herausforderungen identifizieren, die Studierende in ihren Lehrveranstaltungen als besonders kritisch erleben.
- Die Befunde zur unterschiedlichen Wahrnehmung von Studienanforderungen (siehe Abb.8) können schließlich als Ausgangspunkt dienen, um Möglichkeiten der Unterstützung für den Umgang mit Studienanforderungen zu erörtern und Lehrkonzepte entsprechend weiterzuentwickeln.

Studiengangsentwicklung

Wie können die Anforderungen in die Evaluation von Studiengängen eingehen und für die Studiengangsentwicklung genutzt werden?

- Für die Studiengangsentwicklung lässt sich der Fragebogen zu den Anforderungen (siehe Anhang) sowohl für studiengangsspezifische Erhebungen als auch für dialogorientierte Verfahren der Studiengangsevaluation einsetzen. Die Ergebnisse können Hinweise liefern, in welchen Bereichen des Curriculums bzw. für welche Studierenden eventuell besondere Herausforderungen bestehen, die eine Weiterentwicklung der Studieneingangsphase auf Studiengangsebene nahelegen.

3 ANGEBOTE FÜR DEN STUDIENEINSTIEG

Das StuFHe-Projekt hat die vielfältigen Angebote für den Studieneinstieg unter der Fragestellung untersucht, wie sie zum gelingenden Studieren beitragen. Als Teil der Ergebnisse wird zunächst eine Typologie vorgestellt, die die unterschiedlichen Angebote systematisch voneinander abgrenzt. Darauf folgen ausgewählte Befunde zur Nutzung und Bewertung von Studieneinstiegsangeboten aus der Studierenden-Befragung. Diese werden ergänzt um Fallportraits, die Einblick in die Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten aus der Sicht von Studierenden geben.



Was sind Studieneinstiegsangebote?

Angebote für den Studieneinstieg dienen nicht erst seit der QPL-Förderung dazu, den Übergang an die Hochschule zu unterstützen. Zusammen mit weiteren Förderprogrammen haben die zahlreichen QPL-Projekte in der Studieneingangsphase allerdings ermöglicht, etablierte Angebote auszuweiten und neue Ansätze zu erproben. In der aktuellen Angebotslandschaft finden sich somit bewährte Maßnahmen, die Studierende in die Hochschule und in das Fachstudium einführen sollen (z.B. Orientierungseinheiten, Brückenkurse) oder Begleitung bieten (z.B. Mentoring). Zugleich haben sich neue Ansätze verbreitet,

die weniger als Zusatzangebote angelegt sind und vielmehr Veränderungen der Studienorganisation und der Curricula mit sich bringen. Darunter fallen beispielsweise besonders praxis- bzw. forschungsorientierte Lehrkonzepte oder Studienpläne, die eine zeitlich gestreckte Studieneingangsphase vorsehen. Diese neue Vielfalt hat das StuFHe-Projekt in erster Linie anhand von QPL-Projekten in der Studieneingangsphase untersucht. An den Partnerhochschulen wurden auch QPL-unabhängige Angebote für den Studieneinstieg einbezogen, um hier einen exemplarischen Gesamteinblick in die Gestaltung der Studieneingangsphase zu gewinnen.

STUDIENEINSTIEGSANGEBOTE IM FACHDISKURS



Die StuFHe-Untersuchungen zu Studieneinstiegsangeboten setzen an hochschuldidaktischen Arbeiten an, die sich seit den 1970er Jahren mit dem Übergang an die Hochschule befassen und die Entwicklung von studienvorbereitenden und begleitenden Informations-, Beratungs- und Förderangeboten maßgeblich vorangetrieben haben (Huber, 2010; Wildt, 2001). In dieser Tradition lassen sich klassische hochschuldidaktische Formate (z.B. Tutorien, Orientierungseinheiten, aktivierende Lehr-Lernformen) von jüngeren Ansätzen unterscheiden, die z.B. in Form einer zeitlichen Streckung der Studieneingangsphase auf eine Anpassung der studienorganisatorischen Rahmenbedingungen an die vielfältigen Studienvoraussetzungen und Lebenssituationen von Studierenden abzielen (Hanft & Kretschmer, 2014). Als weitere Neuerung ist die systemische Verknüpfung von Einzelmaßnahmen für den Studieneinstieg zu einem hochschulübergreifenden Gesamtkonzept einzustufen (Wildt, 2013). Dies führt zu einer neuen Vielfalt an Studieneinstiegsangeboten, die es hochschulübergreifend zu systematisieren gilt, um Orientierung für die praktische Weiterentwicklung der Studieneingangsphase zu gewinnen. Die Systematisierung von Studieneinstiegsangeboten bildet zudem die Grundlage für die nähere Untersuchung ihrer Wirkungen (Hatch & Bohlig, 2016). Dies ist bislang begrenzt auf kaum vergleichbare Studien zu einzelnen Angeboten, die selten einen tiefergehenden Einblick in das Zusammenwirken der individuellen Nutzung und den Gestaltungsmerkmalen von

Studieneinstiegsangeboten bieten. Um diesen komplexen Wirkungszusammenhang möglichst umfassend zu beleuchten, liefert StuFHe zunächst eine hochschulübergreifende Typologie, die die unterschiedlichen Ansätze zur Förderung von gelingendem Studieren in der Studieneingangsphase systematisch unterscheidet.

Darauf aufbauend werden die Nutzung und Bewertung des gesamten Angebotsspektrums quantitativ untersucht. Parallel dazu zeigt die Einzelfallanalyse, wie sich aus der individuellen Nutzung und den Merkmalen von Studieneinstiegsangeboten unterschiedliche Wirkungsweisen ergeben können.

Hanft, A., & Kretschmer, S. (2014). Studiengestaltung und -organisation für heterogene Studierende. *Das Hochschulwesen*, 62(3), 74–80.

Hatch, D. K., & Bohlig, E. M. (2016). An Empirical typology of the latent programmatic structure of community college student success programs. *Research in Higher Education*, 57(1), 72–98.

Huber, L. (2010). Anfangen zu studieren. Einige Erinnerungen zur „Studieneingangsphase“. *Das Hochschulwesen*, 58(4+5), 113–120.

Wildt, J. (2001). Studienanfänger. Wie kann die Hochschule beim Übergang von Schule zu Hochschule helfen? In B. Berendt, H.-P. Voss, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (S. 1–10). Berlin: Raabe Verlag.

Wildt, J. (2013). Übergang zwischen Schule und Hochschule – Entwicklungen, Schwierigkeiten und Gestaltungsansätze. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 275–282). Münster: Waxmann.

3.1 TYPOLOGIE FÜR STUDIENEINSTIEGSANGEBOTE



Studieneinstiegsangebote dienen dazu, die Studierenden beim Übergang an die Hochschule zu unterstützen und gelingendes Studieren zu fördern. In welcher Form dies im Einzelnen geschieht, kann sehr unterschiedlich ausfallen und ist mit traditionellen Bezeichnungen (z.B. Brückenkurse, Tutorien) kaum noch zu erfassen. Denn Studieneinstiegsangebote unterscheiden sich nicht nur in ihrem Format, sondern auch in ihren inhaltlichen Schwerpunkten. Manche Angebote fokussieren einzelne Studienanforderungen, wie zum Beispiel Fachtutorien, die vor allem fachliche Unterstützung bieten. Andere Angebote sind wiederum auf ein breiteres Spektrum an personalen, sozialen und organisatorischen Anforderungen ausgerichtet, wie zum Beispiel Mentoring-Programme.

Um hochschulübergreifend Aufschluss zu erhalten, mit welchen Schwerpunkten gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase gefördert wird, hat StuFHe die aktuelle Angebotslandschaft zunächst in Form einer Typologie systematisiert.

In der ersten Phase der qualitativen Teilstudie wurden alle QPL-Maßnahmen analysiert, die sich laut der BMBF-Projektdatenbank den Themenfeldern *Studieneingangsphase* und *Heterogenität/Diversität* widmen. Für die erste QPL-Förderphase, finden sich hier rund 80 Projekte, deren Selbstdarstellungen in der Projektdatenbank und auf den hochschuleigenen Webseiten analysiert wurden. Diese Dokumentenanalyse wurde im zweiten Schritt ergänzt durch acht Experteninterviews mit Projektverantwortlichen an den StuFHe-Partnerhochschulen.

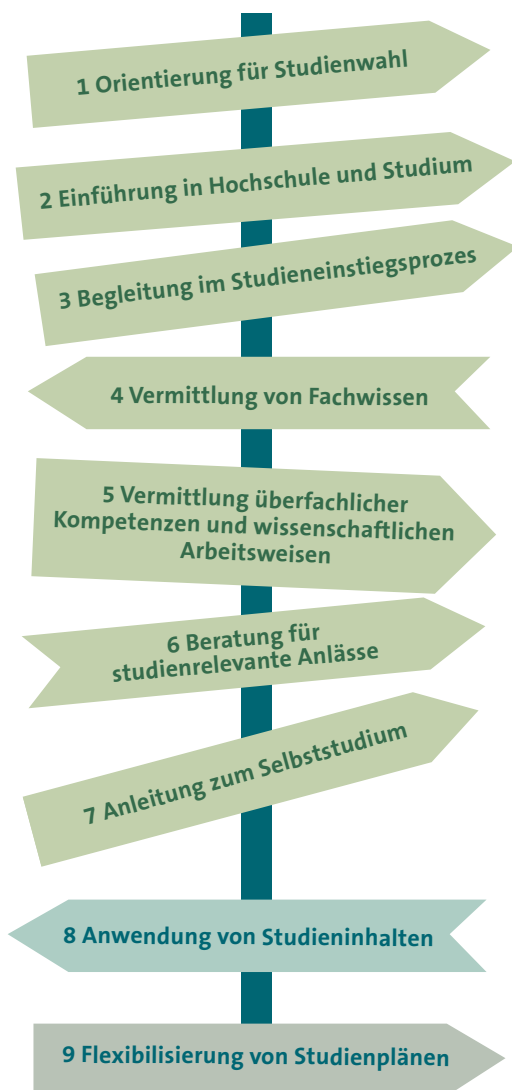


ANGEBOTE

3.1.1 ANGEBOTSTYPEN

Das Ergebnis dieser ersten Phase ist eine Typologie, die einen systematischen Überblick zu der unterschiedlichen Ausrichtung von Studieneinstiegsangeboten auf ein mehr oder weniger breites Spektrum an Studienanforderungen bietet. Wie Tabelle 5 zeigt, unterstützen Angebote zur Vermittlung von Fachwissen vor allem die Bewältigung von inhaltlichen Studienanforderungen, z. B. in Form von Vorkursen, die dazu dienen, vor Studienbeginn Fach- bzw. Vorkenntnisse zu erweitern. Angebote zur Begleitung im Studieneinstiegsprozess hingegen zeichnen sich durch ein breites Spektrum an fokussierten Anforderungen aus. Ein Beispiel sind hier Erstsemestertutorien, die Studierende im ersten Semester begleiten und unter Anleitung von studentischen Tutor*innen nicht nur das Kennenlernen von Mitstudierenden und die Orientierung im Hochschulbetrieb fördern, sondern auch Lernstrategien behandeln und zur Reflexion der Studienfachwahl anregen.

Neben den unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten der Angebote, die sich in ihrem mehr oder weniger breiten Anforderungsfokus widerspiegeln, verdeutlicht die Typologie auch den unterschiedlichen Grad an curricularer Verankerung von Studieneinstiegsangeboten. Einerseits umfasst die Typologie freiwillig zu nutzende Angebote zur Orientierung für die Studienwahl oder zur Einführung in Hochschule und Studium, wie z. B. Self-Assessments oder Orientierungseinheiten. Andererseits reicht sie bis hin zu Studieneinführungsprojekten oder dem Studium Generale, die als Angebote zur Anwendung von Studieninhalten in das Regelstudium integriert sind. Zwischen diesen additiven und curricular verankerten Ansätzen sind schließlich Angebote zu finden, die eine integrative Tendenz aufweisen, indem sie z. B. inhaltlich auf bestimmte Studiengänge abgestimmt sind, im Wahlbereich angerechnet werden können oder mit einem eigenen Zeitfenster im Studienplan vorgesehen sind.



ANGEBOTSTYP	FOKUSSIERTE STUDIENANFORDERUNGEN				BEISPIELE
	inhaltlich	personal	sozial	organisatorisch	
1 Orientierung für Studienwahl	Fachliche Studienorientierung			Studienaufbau/-organisation	Online-Self-Assessment, Informationsmaterial zur Studienorientierung
2 Einführung in Hochschule und Studium	Fachliche Studienorientierung		Kennenlernen von Mitstudierenden	Studienaufbau/-organisation, Orientierung im Hochschulbetrieb	Orientierungseinheit, Einführungswoche
3 Begleitung im Studieneinstiegsprozess	Fachliche Studienorientierung	Lernstrategien u. Zeitmanagement, Umgang mit Leistungsdruck und Prüfungsängsten, Selbstreflexion	Kennenlernen von Mitstudierenden	Studienaufbau/-organisation, Orientierung im Hochschulbetrieb	Erstsemestertutorium, Mentoring
4 Vermittlung von Fachwissen	Erweiterung von Fach- bzw. Vorkenntnissen, Vor- und Nachbereitung von Vorlesungen				Vorkurse, Brückenkurse, Fachtutorien
5 Vermittlung überfachlicher Kompetenzen und wissenschaftliche Arbeitsweisen	Wissenschaftliches Schreiben/ Wissenschaftssprache, wissenschaftliche Arbeitstechniken, Praxis- und Berufsorientierung	Lernstrategien und Zeitmanagement, Umgang mit Leistungsdruck und Prüfungsängsten, Selbstreflexion, Schlüsselkompetenzen, Medienkompetenzen, Rhetorik und Präsentation			Workshops zu Lern- und Arbeitstechniken
6 Beratung für studienrelevante Anlässe	Wissenschaftliches Schreiben/ Wissenschaftssprache, wissenschaftliche Arbeitstechniken	Lernstrategien und Zeitmanagement, Umgang mit Leistungsdruck und Prüfungsängsten		Studienaufbau/-organisation,	Allg. Studienberatung, Schreib- und Lernberatung
7 Anleitung zum Selbststudium	Erweiterung von Fach- bzw. Vorkenntnissen	Überprüfung des Leistungsstands/-fortschritts, Selbstreflexion		Schwerpunktsetzung/ Individualisierung des Studiums	Online-Lernmodule, Studien-Portfolios
8 Anwendung von Studieninhalten	Praxis- und Berufsorientierung, Forschungsorientierung	allgemeine Schlüsselkompetenzen			Studieneinführungsprojekt, Forschendes Lernen
9 Flexibilisierung von Studienplänen	Fachliche Studienorientierung, Fachüberschreitendes/ interdisziplinäres Studieren			Schwerpunktsetzung/ Individualisierung des Studiums	Gestreckter Studieneinstieg, Studium Generale

Tabelle 5: Typologie für Studieneinstiegsangebote

3.1.2 PRAXISBEISPIELE

1 Orientierung für die Studienwahl

Angebote zur Orientierung für die Studienwahl zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine fachbezogene Studienorientierung bieten sowie Auskunft zum Studienaufbau und zur Studienorganisation geben. Dadurch fokussieren sie vornehmlich inhaltliche und organisatorische Anforderungen. Ein Beispiel bilden Online-Self-Assessments vor Studienbeginn, die viele Hochschulen im Zuge des QPL eingeführt haben, um Studienwahlentscheidungen zu unterstützen.

Online-Self-Assessment an der Fakultät für Rechtswissenschaft der Universität Hamburg:

JURSelfAssessment

Mithilfe des Online-Self-Assessments soll Studieninteressierten die Gelegenheit geboten werden, sich intensiv mit den Anforderungen des Studiums der Rechtswissenschaft auseinanderzusetzen. Dazu dient ein Online-Beratungsverfahren, das Informationen zum Fachstudium, zur Studienorganisation, zum Studienstandort Hamburg und zu juristischen Berufsfeldern enthält. Neben Erfahrungsberichten und Fakten zum Studium können die Interessierten anhand von Übungen und Reflexionsfragen zudem ihre eigenen Vorstellungen, Motivationen und Eignungen überprüfen (Jahresbericht Universitätskolleg, 2015).

2 Einführung in Hochschule und Studium

Angebote zur Einführung in Hochschule und Studium bieten Unterstützung bei der Orientierung im Hochschulbetrieb und dem Kennenlernen von Mitstudierenden, so dass vor allem organisatorische und soziale Anforderungen adressiert werden. Die Orientierungseinheiten zu Studienbeginn stellen hier ein klassisches Beispiel dar, das sich im Rahmen des QPL weiter verbreitet hat.

Einführungswoche von PIASTA an der Universität Hamburg:

INTERNATIONAL WELCOME WEEK

Im Rahmen der International Week werden nicht nur die internationalen Studierenden, sondern alle Studienanfänger*innen an der Universität Hamburg willkommen geheißen. Dazu gehören Angebote wie Informationsveranstaltungen, Campus- und Stadtführungen, die die Möglichkeit bieten, erste Kontakte zu knüpfen und sich in das Universitätsleben einzufinden. Neben praktischen Hinweisen zur Bewältigung von Herausforderungen des Studienstarts intendiert die International Welcome Week neben der fachlichen auch die soziale Integration und den kulturellen Austausch zu fördern (Jahresbericht Universitätskolleg, 2015).



3 Begleitung im Studieneinstiegsprozess

Angebote zur Begleitung im Studieneinstiegsprozess bieten nicht nur Unterstützung bei der Studienorientierung, sondern auch bei einer Vielzahl von lernbezogenen Anforderungen. Zugleich fördern sie das Kennenlernen von Mitstudierenden, geben Einblicke in Studienaufbau und -organisation und tragen zur Orientierung im Hochschulbetrieb bei. Damit zeichnen sie sich durch einen besonders breiten Anforderungsfokus aus. Die Erstsemestertutorien zählen hier zu den Praxisbeispielen, die in Form von regelmäßigen Treffen in Kleingruppen über das gesamte erste Semester angeboten und von fortgeschrittenen Studierenden angeleitet werden.

Team Studieneinstieg (TSE) an der HAW Hamburg

ERSTSEMESTERTUTORIEN

Unter Anleitung von fortgeschrittenen Studierenden des eigenen Studiengangs erkunden die Studienanfänger*innen, was Studieren und Lernen an der Hochschule bedeutet. Außerdem erhalten sie Anregungen, wie sich eventuelle Hürden rund um den Studieneinstieg bewältigen lassen, und bearbeiten gemeinsam die im Semesterverlauf aufkommenden Fragen zu Lern- und Arbeitstechniken, zur Studienorganisation oder zur Kommunikation mit Lehrenden (HAW Hamburg, 2018).

Mentoring am Zentrum für kooperatives Lehren und Lernen der Technischen Hochschule Mittelhessen:

TANDEM-MENTORING IN DER STUDIENEINGANGSPHASE

Im Rahmen des Tandem-Mentorings werden die Studienanfänger*innen durch Lehrende und studentische Mentor*innen bei der Planung und Gestaltung ihres Studienprogramms begleitet. Dazu gehören Themen wie Studieren an der THM, Prüfungsordnungen und Modulhandbücher sowie die Workloadplanung. Darüber hinaus wird die frühzeitige Vernetzung mit Kommiliton*innen und Studierenden aus den höheren Semestern angeregt (THM ZekoLL, 2018).

4 Vermittlung von Fachwissen

Bei Angeboten zur Vermittlung von Fachwissen steht die Unterstützung bei der Bewältigung inhaltlicher Anforderungen im Vordergrund, so dass insbesondere die Erweiterung von Fach- bzw. Vorkenntnissen und/oder die inhaltliche Vor- und Nachbereitung von Vorlesungen unterstützt wird. Dazu zählen sowohl Vor- und Brückenkurse zu Studienbeginn als auch klassische Fachtutorien im Semesterverlauf.

Brückenkurse an der Fakultät für Medizin der Universität Hamburg:

IMED CRASH ERSTSEMESTERTUTORIEN

Vor dem Hintergrund stark divergierender Vorkenntnisse zielen die Crashkurse darauf ab, naturwissenschaftliche Fachkenntnisse zu vermitteln, um die für ein Medizinstudium notwendigen Grundlagen zu sichern. Somit sollen der sehr heterogene Wissensstand vereinheitlicht und den Studierenden ein leichter Start in das Human- und Zahnmedizinstudium ermöglicht werden. Die Crashkurse werden studienbegleitend während der ersten Semester durchgeführt (Jahresbericht Universitätskolleg, 2015).



5 Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen und überfachlicher Kompetenzen

Angebote zur Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen und überfachlicher Kompetenzen können inhaltliche Anforderungen wie wissenschaftliches Schreiben und wissenschaftliche Arbeitstechniken behandeln, aber auch personale Anforderungen im Bereich von Lernstrategien und Zeitmanagement. Beispiele sind hier punktuelle Workshops und Seminare zu Lern- und Arbeitstechniken, die im Semesterverlauf angeboten werden.

Workshops am Service Center Lehre der Universität Kassel:

STUDIERKOMPETENZ STÄRKEN

Die Workshops umfassen ein breites Angebot zur Förderung von studienbezogenen Kompetenzen und bieten den Studierenden vielfältige Unterstützung im Bereich Lernen, Schreiben und Präsentieren. Dazu zählen Workshops zu Lernstrategien und Stressmanagement, fachspezifische Schreibworkshops (z. B. wissenschaftliches Schreiben für Ingenieur*innen) oder die Möglichkeit, ein Rhetorik-Zertifikat zu erwerben. (Universität Kassel, 2018).

6 Beratung für studienrelevante Anlässe

Angebote zur Beratung für studienrelevante Anlässe können sich auf ein breites Spektrum unterschiedlicher Anforderungen beziehen. Dazu zählen inhaltliche Anforderungen wie wissenschaftliches Arbeiten, personale Anforderungen wie der Umgang mit Leistungsdruck und Prüfungsängsten, aber auch organisatorische Anforderungen wie Fragen zu Studienaufbau und -organisation. Diese Angebote können punktuell und anlassbezogen von den Studierenden besucht werden. Dazu zählen neben der klassischen Studienberatung und Psychologischen Beratung auch zentrale Anlaufstellen sowie peer-to-peer Formate zur Schreib- und Lernberatung.

Schreibberatung am Servicecenter Lehre der Universität Kassel:

LEARNSCHEIBER

Bei den LernSchreibern handelt es sich um ein Team geschulter Studierender aus verschiedenen Studiengängen der Universität Kassel, die persönliche Einzelberatung zu den Themen Lernen und Schreiben im Studium anbieten. Interessierte Studierende haben die Möglichkeit, entweder ein Beratungszeitfenster zu reservieren oder zur wöchentlichen offenen Sprechstunde zu kommen (Universität Kassel, 2018).



7 Anleitung zum Selbststudium

Diese Angebote bieten Unterstützung bei der Erweiterung von Fach- bzw. Vorkenntnissen. Zudem dienen sie der Überprüfung des Leistungsstands bzw. -fortschritts und ermöglichen eine Individualisierung des Studiums. Somit decken sie ein relativ breites Anforderungsspektrum ab. Dies geschieht oftmals in Form von frei zur Verfügung stehenden (Selbst)Lernmaterialien wie Studien-Portfolios oder Online-Lernplattformen.

Lernplattform an der Fakultät Technik und Informatik der HAW Hamburg:

VIAMINT

Bei viaMINT handelt es sich um eine interaktive Online-Lernplattform zu grundlegenden Themengebieten der Mathematik, Physik, Chemie und Informatik, die studienvorbereitend oder beim Studieneinstieg genutzt werden kann, um individuelle Wissenslücken auszugleichen. Hierzu werden Lernvideos, Übungsaufgaben sowie Kenntnistests mit individuellen Lernempfehlungen und Anwendungsbeispielen zur Verfügung gestellt. (viaMINT, 2018).

8 Anwendung von Studieninhalten

Diese Angebote bieten Praxis-, Berufs- oder Forschungsorientierung, dienen aber auch der Förderung allgemeiner Schlüsselkompetenzen. Dies geschieht in Form von Projektarbeiten oder forschendem Lernen, die den Studierenden semesterbegleitend Einblick in Berufsfelder oder Forschungsarbeit ermöglichen.

Studieneinführungsprojekte an der THM:

STEPINM

Das STEPInM-Projekt (STudienEinführungsProgramm in den Fachbereich Maschinenbau, Mechatronik, Materialtechnologie) bietet Studienanfänger*innen im Rahmen einer Projektwoche die Möglichkeit, Einblicke in Anwendungsfelder zu erlangen, Kontakte zu Mitstudierenden und Lehrenden aufzubauen sowie Grundlagen zu vertiefen. Dabei nehmen Studierende an Projekten und Versuchen teil, deren Ergebnisse sie am Ende der Einführungsprojekte vorstellen (THM, 2018).

9 Flexibilisierung von Studienplänen

Angebote zur Flexibilisierung von Studienplänen dienen der Studienorientierung oder dem fachüberschreitenden/interdisziplinären Studieren, wobei dies mit einer Individualisierung des Studiums einhergeht. Somit fokussieren diese Angebote sowohl inhaltliche als auch organisatorische Anforderungen, indem sie mit Hilfe von curricularen bzw. modularen Veränderungen eine zeitlich und inhaltlich flexible Nutzung des Studienangebots ermöglichen. Beispiele sind neben bestehenden Möglichkeiten für ein Teilzeitstudium oder interdisziplinären Wahlmöglichkeiten auch studienvorbereitende Orientierungssemester oder der gestreckte Studieneinstieg, durch den die Studieneingangsphase inhaltlich umgestaltet und zeitlich auf drei bis vier Semester verlängert werden kann.

Gestreckter Studieneinstieg an der Technischen Hochschule Mittelhessen:

GettING Started

Die Studiengangsvariante *GettING Started* beinhaltet eine Streckung des Grundstudiums um zwei Semester für die Bachelorstudiengänge *Elektro- und Informationstechnik, Allgemeine Elektrotechnik und Nachrichtentechnik und Computernetze*. Durch verpflichtende Zusatzangebote sollen unterschiedliche Vorkenntnisse auf ein einheitliches Niveau gebracht und überfachliche Kompetenzen gestärkt werden (THM, 2018).

Gestreckter Studieneinstieg an der HAW Hamburg:

START PLUS

Am Department Informations- und Elektrotechnik an der Fakultät Technik und Informatik besteht für Studienanfänger*innen die Möglichkeit, die ersten zwei Semester des Bachelorstudiengangs *Elektro- und Informationstechnik* auf drei Semester zu verlängern. Hierdurch bleibt Zeit für die Teilnahme an Zusatzangeboten, um ggf. Vorwissenslücken zu schließen (HAW Hamburg, 2018).

Was wurde wie untersucht?

Ausgehend von der Typologie für Studieneinstiegsangebote konnte weitergehend untersucht werden, in welchem Umfang diese Angebote an den StuFHe-Partnerhochschulen genutzt und wie sie von den Studierenden bewertet werden. In der StuFHe-Befragung wurden die Studierenden zum einen gefragt, an welchen Studieneinstiegsangeboten sie im ersten Studienjahr teilgenommen haben. Zum anderen wurde erhoben, inwiefern sie diese Angebote als hilfreich für einen gelingenden Studieneinstieg bewerten. Ergänzend wurde für die als hilfreich eingestuften Angebote ermittelt, wie die Stu-

dierenden bestimmte Gestaltungsmerkmale einschätzen (z.B. abgestimmt auf Studieninhalte, geleitet durch fortgeschrittene Studierende).

Für den StuFHe-Fragebogen wurden die Bezeichnungen der Angebotstypen so angepasst und mit Beispielen der einzelnen Partnerhochschulen versehen, dass die Studierenden die von ihnen genutzten Angebote wiedererkennen konnten. Wie die Nutzung von Studieneinstiegsangeboten zum Beispiel an der Universität Hamburg abgefragt wurde, zeigt Abbildung 9.

FRAGEBOGEN ZUR NUTZUNG VON STUDIENEINSTIEGSANGEBOTEN

Für einen gelingenden Studieneinstieg gibt es an Ihrer Hochschule eine Reihe von (Zusatz)Angeboten. Welche Angebote haben Sie in Ihrem ersten Studienjahr genutzt?

Im ersten Studienjahr habe ich Angebote ...	genutzt	nicht genutzt, obwohl angeboten	nicht genutzt, da nicht bekannt bzw. nicht angeboten
zur Orientierung zu Studienbeginn (z.B. Orientierungseinheit, PIASTA-Welcome Week)	☐	☐	☐
zur semesterbegleitenden Studien- und Lernorganisation (z.B. Erstsemestertutorien, Mentoring)	☐	☐	☐
zur Erweiterung bzw. Vertiefung von Fachwissen (z.B. Vorkurse, Brückenkurse, vorlesungsbegleitende Fachtutorien)	☐	☐	☐
zur Entwicklung überfachlicher Kompetenzen und wissenschaftlicher Arbeitsweisen (z.B. Veranstaltungen zu Lernstrategien, Zeitmanagement, wissenschaftlichem Arbeiten und Schreiben)	☐	☐	☐
zur Studien- und Lernberatung (z.B. Zentrale Studienberatung, Schreibberatung)	☐	☐	☐
zum Selbststudium und Selbsteinschätzung (z.B. Onlinekurse, Einstufungstests)	☐	☐	☐
zum Einblick in Berufs- und Forschungspraxis (z.B. Projektarbeit, Forschendes Lernen, Labor-/Berufspraktika)	☐	☐	☐
zur Individualisierung von Studienablauf und -inhalten (z.B. gestreckter Studieneinstieg, fachüberschreitende Wahlmöglichkeiten, Teilzeitstudium)	☐	☐	☐
zur Selbsteinschätzung (z.B. Onlinekurse, ...)	☐	☐	☐
	☐	☐	☐

Abbildung 9: Ausschnitt aus dem StuFHe-Fragebogen zur Nutzung von Studieneinstiegsangeboten nach dem ersten Studienjahr

3.2 NUTZUNG UND BEWERTUNG



Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass Angebote zur Einführung in das Studium besonders häufig genutzt werden (z. B. Orientierungseinheiten), gefolgt von Angeboten zur Vermittlung von Fachwissen (z. B. Brückenkurse). Das heißt, an den StuFHe-Partnerhochschulen haben drei von vier Studierende Orientierungseinheiten besucht, und fast jeder zweite hat an Vorkursen oder Fachtutorien teilgenommen. Diese beiden Angebotstypen werden auch von beson-

ders vielen Studierenden als hilfreich eingestuft. Noch positiver bzw. fast so positiv fällt allerdings auch die Bewertung von Angeboten aus, an denen deutlich weniger Studierende teilgenommen haben. Dies gilt vor allem für Angebote zur Anwendung von Studieninhalten (z. B. Projektarbeit) sowie zur Begleitung im Studieneinstiegsprozess (z. B. Erstsemestertutorien). Die Ergebnisse zur Nutzung und Bewertung sind in Abbildung 10 veranschaulicht.

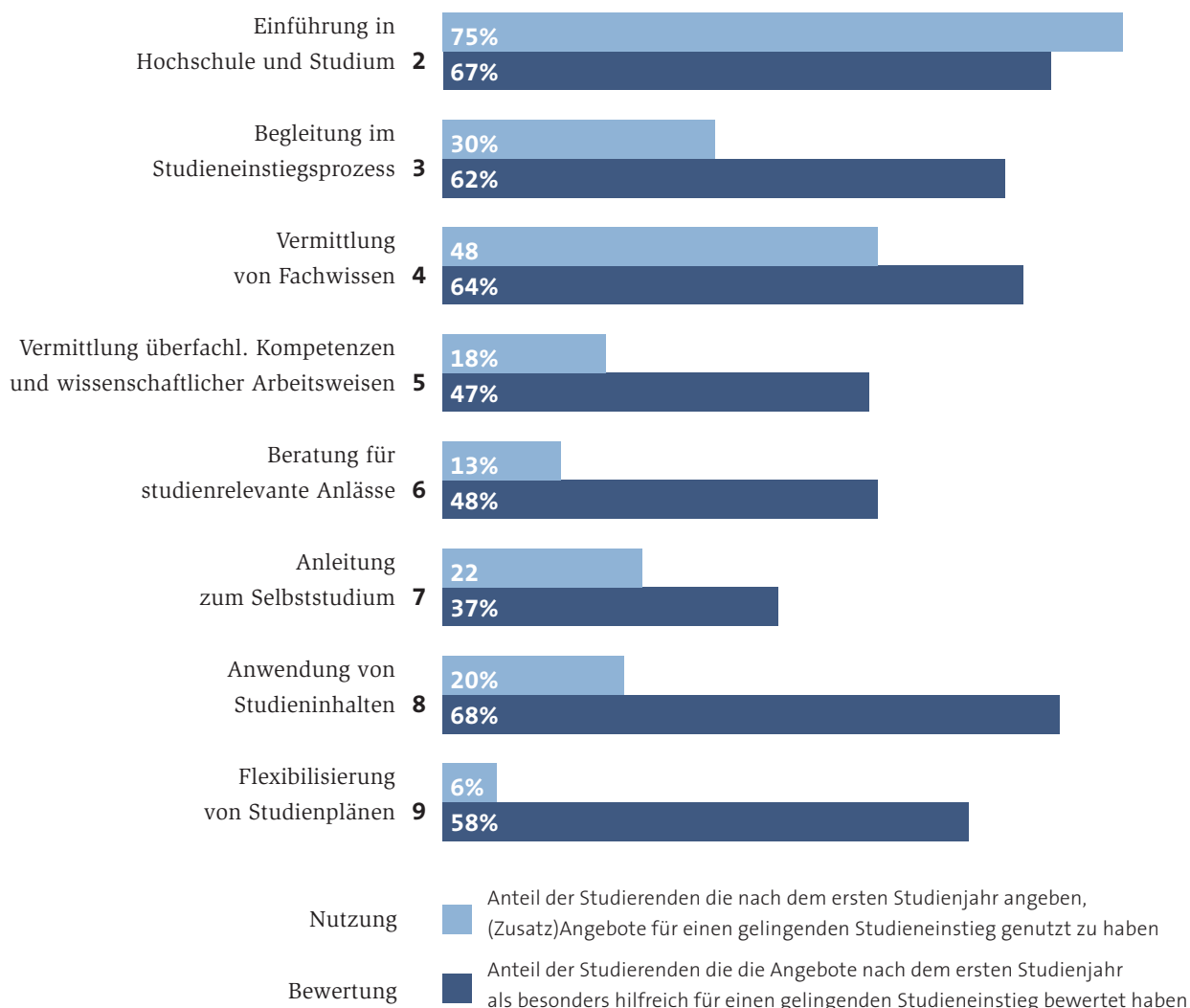


Abbildung 10: Nutzung und Bewertung von Studieneinstiegsangeboten

Im Hinblick auf die Ergebnisse zur Nutzung ist zu beachten, dass nicht alle Angebotstypen hochschulweit zur Verfügung standen und sie an den StuFHe-Partnerhochschulen unterschiedlich verbreitet bzw. etabliert waren. Beispielsweise zeigt die Auswertung für eine der Partnerhochschulen eine deutlich höhere Nutzung von Angeboten zur Begleitung im Studieneinstiegsprozess, die hier im Unterschied zu den anderen Hochschulen an fast allen Fakultäten zur Verfügung standen und lange vor dem QPL eingeführt wurden. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass nicht alle Angebotstypen darauf angelegt sind, von möglichst vielen Studierenden genutzt zu werden, wie z.B. Angebote zur Beratung für studienrelevante Anlässe. Dies bedeutet, dass bei der Einordnung der Ergebnisse sowohl die jeweilige Angebotslandschaft als auch die jeweiligen Zielsetzungen der Angebotstypen zu beachten sind.

Neben diesen hochschul- bzw. angebotsspezifischen Besonderheiten fällt hochschulübergreifend auf, dass die Ergebnisse zur Nutzung kaum mit der in Kapitel 2 berichteten Wahrnehmung von Studienanforderungen korrespondieren. So lässt sich aus den Angaben zu den Herausforderungen in der Studieneingangsphase ableiten, dass die Studierenden besondere Unterstützung im Bereich der personalen Studienanforderungen benötigen (z.B. Lernaktivitäten organisieren), da sie hier von den größten Schwierigkeiten berichten. Die Abfrage der genutzten Studieneinstiegsangebote zeigt jedoch, dass dazu passende Angebote wie Erstsemestertutorien zur Begleitung im Studieneinstiegsprozess oder Workshops zur Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen und wissenschaftlichen Arbeitsweisen relativ wenig genutzt werden. Vielmehr überwiegen traditionelle Formate wie Orientierungseinheiten zur Einführung in Hochschule und Studium und Fachtutorien zur Vermittlung von Fachwissen, die primär auf organisatorische und inhaltliche Anforderungen ausgerichtet sind.

Weitergehende Analysen der Angaben zur Angebotsnutzung und zur Wahrnehmung von Studienanforderungen können zudem zeigen, dass hier kaum systematische Zusammenhänge bestehen. Beispielsweise lassen sich keine Hinweise finden, dass etwa Studierende, die bereits zu Studienbeginn spezifische Herausforderungen auf sich zukommen sehen, eine bestimmte Auswahl an Angeboten treffen. Dies kann sowohl an der mangelnden Information über Angebote bzw. deren

eingeschränkter Verfügbarkeit liegen, als auch an der mangelnden Selbsteinschätzung seitens der Studierenden. Der Großteil der Studierenden selbst gibt zudem an, dass für ihre Teilnahmeentscheidung die zeitliche Vereinbarkeit mit dem Regelstudium und anderen Verpflichtungen wichtig ist. Eine ähnlich große Rolle spielt auch ihr persönliches Interesse an den Studieneinstiegsangeboten. Für etwas mehr als die Hälfte der Studierenden ist zudem relevant, dass die Angebote einen fachlichen Bezug zu ihrem Studiengang aufweisen oder die Teilnahme in Form von Leistungspunkten in ihrem Studiengang anerkannt wird.

Darüber hinaus zeigen die näheren Angaben zur Bewertung von Studieneinstiegsangeboten, dass die Studierenden je nach Angebotstyp unterschiedliche Gestaltungsmerkmale als besonders hilfreich einschätzen. Beispielsweise werden Angebote zur Vermittlung von Fachwissen dafür geschätzt, dass sie auf Studieninhalte abgestimmt sind, den Ausgleich von Wissenslücken ermöglichen und das Üben und Vertiefen von Studieninhalten umfassen. Dagegen findet im Fall von Angeboten zur Begleitung im Studieneinstiegsprozess vor allem Anklang, dass sie von fortgeschrittenen Studierenden geleitet werden und Raum für individuelle Fragen sowie für den Austausch mit anderen Studierenden bieten.

3.3 WIRKUNGSWEISEN



Während die Online-Befragung die Nutzung und Bewertung von Studieneinstiegsangeboten im Allgemeinen beleuchtet, erlauben die parallel durchgeführten StuFHe-Interviews einen tiefergehenden, ganzheitlichen Einblick. Im Mittelpunkt der Datenauswertung stand hier die Frage, inwiefern die Teilnahme an bestimmten Angebotstypen zum gelingenden Studieren beiträgt. Grundlage bilden 19 Interviews mit Studierenden, die im ersten Studienjahr an ausgewählten Studieneinstiegsangeboten der StuFHe-Partnerhochschulen teilgenommen haben.

Was wurde wie untersucht?

Die Auswertung der Interviewdaten offenbart, wie unterschiedlich die Studierenden die Angebote für die Bewältigung von Studienanforderungen nutzen. Dies betrifft nicht nur die Anzahl der besuchten Angebote, die zwischen zwei und sechs liegt. Vielmehr variiert auch die Art der Eigeninitiative, die die Studierenden jeweils aufbringen. Wie die Studierenden die besuchten Angebote dann für sich nutzen, hängt zudem von den Gestaltungsmerkmalen ab, d.h. von Inhalten, Methoden, Leitung und Organisation der Studieneinstiegsangebote. Insgesamt ergeben sich aus den individuellen Nutzungsformen und der institutionellen Gestaltung bestimmte Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten, so dass ihr Beitrag zum gelingenden Studieren variieren kann. Diese Nutzungsformen und Wirkungsweisen lassen sich anhand von Beispielen aus den StuFHe-Interviews näher veranschaulichen.



SPRUNGBRETT



PUFFERZONE



RETTUNGSRING



WERKZEUG

PROAKTIVE NUTZUNG: SPRUNGBRETT

Die unterschiedliche Eigeninitiative bei der Teilnahme an Studieneinstiegsangeboten zeigt sich insbesondere darin, dass einige Studierende von besonders vielen Studieneinstiegsangeboten berichten, die sie selbständig ausfindig gemacht haben, um Anregungen für den Umgang mit Studienanforderungen oder für die Umsetzung ihrer individuellen Studienziele zu erhalten. Diese proaktive Nutzungsform zeigt sich insbesondere bei freiwilligen Angeboten, die ein breites Spektrum an Studienanforderungen adressieren und damit besonders vielseitige Anregungen bieten. Diese Angebote wirken insgesamt wie ein *Sprungbrett*, da sie den Studierenden nicht nur dabei helfen, kritische Studienanforderungen zu meistern, sondern sich über widrige Studienbedingungen hinwegzusetzen oder eigene Zielsetzungen zu verfolgen.

Ana war als internationale Studentin mit besonderen Startbedingungen konfrontiert. So hatte sie sprachliche Schwierigkeiten, den Inhalten der Lehrveranstaltungen zu folgen. Hinzu kam, dass sie keine geeignete Lerngruppe fand und ihren Studiengang als besonders anonym erlebte. Daraus resultierten zum einen kritische inhaltliche und soziale Anforderungen. Zum anderen berichtet Ana auch von personalen und organisatorischen Herausforderungen. Insbesondere die eigenständige Lernorganisation stellt sie als Hürde dar, da sie neben dem Studium erwerbstätig ist und ihr für das zeitliche Strukturieren von Lernaktivitäten die externe Kontrolle fehlte, die sie aus ihrem Studium im Heimatland gewohnt war. Geholfen hat aus Anas Sicht vor allem ein Coaching-Programm zur Begleitung im Studieneinstiegsprozess, das am Rande einer Vorlesung vorgestellt wurde. Ana meldete sich spontan zur Teilnahme an und schildert als Lernerlebnis, dass sie mit ihrer Coaching-Partnerin ihr Lernverhalten reflektieren konnte und angeleitet wurde, klare Lernzeiten festzulegen. Durch den beständigen Kontakt zu ihrer Partnerin via Kurznachrichten gelang es Ana, ihren Zielsetzungen nachzukommen. Während sie zunächst noch auf diese Unterstützung angewiesen war, sieht sie sich mittlerweile in der Lage, ihre Lernaktivitäten selbständig zu organisieren. Einen Lerneffekt nimmt sie insbesondere in Bezug auf ihre Handlungskontrolle wahr, da es ihr jetzt gelingt, „einen Plan selber zu machen“ (HSA_In5/243). Dies wirkt sich wiederum positiv auf ihre Zufriedenheit und Motivation aus:



Ich freue mich jetzt, dass ich so viele Sachen geschafft habe. Alleine. Ich muss um fünf Uhr aufstehen und das machen, und danach muss ich das machen und danach so machen. Ich mache einen Plan. Vorher hatte ich keinen Plan in meinem Leben. Ja, für mich war das Quatsch, das Wort Plan. Was für ein Plan? Aber jetzt ist es gut und ich freue mich schon, das gelernt zu haben.

(HSA_In5/116)

Das Zitat verdeutlicht den besonderen Lernzuwachs, der für die Wirkungsweise von Studieneinstiegsangeboten als *Sprungbrett* charakteristisch ist. Da sich Ana über das Coaching hinaus auch Angebote zur Vermittlung von Fachwissen sowie zur Vermittlung überfachlicher Kompetenzen und wissenschaftlicher Arbeitsweisen gesucht hat, konnte sie zusätzlich ihre Fach- und Methodenkompetenzen erweitern. So hat die Nutzung von Studieneinstiegsangeboten in ihrem Fall zu einem zunehmend souveränen Umgang mit den Studienanforderungen beigetragen.

REAKTIVE NUTZUNG: RETTUNGSRING

In einigen Interviews fällt auf, dass Studierende erst in dem Moment Studieneinstiegsangebote aufgesucht haben, als sie bereits mit einer Vielzahl kritischer Anforderungen konfrontiert waren. Häufig erfolgt die Teilnahme auch erst, wenn ein Impuls von außen den Anstoß gibt, so dass sich insgesamt eine reaktive Nutzungsform ergibt. Genutzt werden in diesem Fall vor allem Angebote, die freiwillig zu besuchen und auf bestimmte Studienanforderungen zugeschnitten sind. In diesem Fall lässt sich die Wirkungsweise als *Rettungsring* charakterisieren, der in einer Notlage kurzfristige Hilfe für die Bewältigung von Studienanforderungen bietet.



Matthias beschreibt das erste Semester rückblickend als „reinstes Chaos“ (HSC_Int2/16), da er eine ganze Reihe von personalen, inhaltlichen, organisatorischen und sozialen Studienanforderungen als kritisch erlebt hat. Eine besondere Herausforderung sieht er in der „Umstellung [...] auf dieses andere Lernen“ (HSC_Int2/16), was er selbst auf seinen Hochschulzugang über den zweiten Bildungsweg zurückführt. Die reaktive Nutzung zeigt sich darin, dass er erst an den Studieneinstiegsangeboten teilnimmt, nachdem er bereits kurz vor der Entscheidung stand, sein Studium abubrechen. Auf Anraten einer Kommilitonin hat er sich dann für mehrere Blockseminare zur Vermittlung überfachlicher Kompetenzen und wissenschaftlicher Arbeitsweisen entschieden (z.B. *Stressfrei durch die Prüfung, Motivationstraining*). Diese Angebote boten ihm vor allem Unterstützung bei der Bewältigung von personalen Schwierigkeiten, wie das Lernpensum zu bewältigen und den richtigen Lernmodus zu finden:

Durch diese Zusatzangebote, versuche ich halt einen Weg zu finden, von mir aus zu diesem Stoff zu kommen, [...] mich mit dem Kram auseinanderzusetzen. Dass ich es halt mache. Weil man setzt sich hin, macht was, halbe Stunde später, es funktioniert alles nicht, man versteht es nicht, man muss es nachgoogeln, man muss im Internet Videos gucken bis zum Anschlag, und manchmal ist das extrem frustrierend. [...] Und dann in dem Moment dieses Frustrationsniveau wieder wegzusteuern oder gegenzusteuern, will ich halt gucken, dass ich da irgendwie irgendwelche Ideen finde. (HSC_Int2/29)

Wie das Zitat veranschaulicht, verspricht sich Matthias von den genutzten Angeboten eine erhöhte Lernmotivation sowie Lernstrategien, um sein Lernpensum besser zu bewältigen. Auch wenn er dies noch zukünftig umsetzen muss, kommt die Wirkungsweise der genutzten Angebote einem *Rettungsring* gleich, den Matthias ergreift, um „den Übergang zu bekommen, dass ich wieder reinkomme in den ganzen Fluss“ (HSC_Int2/32).

AKTIVE NUTZUNG: PUFFERZONE

Eine große Zahl an Interviews zeichnet sich dadurch aus, dass Studierende Studieneinstiegsangebote frühzeitig und kontinuierlich über den Semesterverlauf hinweg nutzen. Diese aktive Nutzungsform betrifft insbesondere curricular verankerte bzw. mit dem Regelsstudium verbundene Angebote, die semesterbegleitend durchgeführt werden und das gesamte Spektrum an Studienanforderungen adressieren. Für die Studierenden werden sie damit zu einer *Pufferzone*, die ihnen einen geschützten Raum für die Auseinandersetzung mit Studienanforderungen bietet. Zu dieser Wirkungsweise gehört, dass das jeweilige Angebot nicht erst bei Problemen aufgesucht wird, sondern als Teil des regulären Studienprogramms wahrgenommen wird, z.B. weil es im Studienplan vorgesehen ist.

Christian thematisiert als Student mit vorheriger Berufserfahrung eine Reihe von kritischen personalen Studienanforderungen im Bereich der Lernorganisation. Seinen Schilderungen zufolge hat ihm bei der Bewältigung dieser Anforderungen vor allem das Erstsemestertutorium geholfen. Dieses Angebot zur Begleitung im Studieneinstiegsprozess war bereits in seinem Stundenplan vorgesehen. Unter der Leitung fortgeschrittener Studierender fanden einmal wöchentlich Kleingruppentreffen statt. Christian zufolge hat ihm die Teilnahme nicht nur bei Fragen der Studien- und Lernorganisation geholfen, sondern ihn auch im Umgang mit seiner Prüfungsangst unterstützt. Im folgenden Zitat schildert er, wie ihm das Erstsemestertutorium ermöglicht hat, persönliche Probleme anzusprechen und konkrete Lösungsvorschläge auszuprobieren:



*Ich glaube einfach, von diesen persönlichen Erfahrungen lebt das [Erstsemestertutorium]. Jetzt zum Beispiel, [...] ich habe unglaubliche Prüfungsangst. Dann: ‚Schau dir mal eine Altklausur an, setz dich hin, mach eine Prüfungssituation zu Hause, stell dir eine Stoppuhr, sag dir: Anderthalb Stunden hast du noch Zeit.‘ [...] Das war zum Beispiel auch ein Teil, wo sie [die Tutor*innen] gesagt haben: ‚Bring dich selber in die Situation rein.‘ [...] Das funktioniert, ich habe es getestet. Auch da hatten sie dann einfach immer einen Ansatz, wo man dann sagen konnte: ‚Okay, probiere es mal so.‘ Und dann macht man es vielleicht ein bisschen anders. [...] Und das sind so diese persönlichen Erfahrungen, auf denen das wirklich basiert hat. Und da war ich sehr dankbar dafür.*

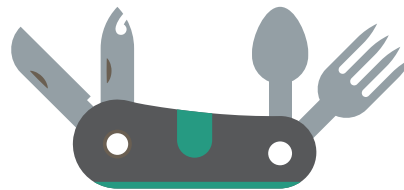
(HSD_Int3/123)

Über das Zitat hinaus hebt Christian hervor, dass die tutorielle Leitung ihn auch bei studienorganisatorischen Unsicherheiten und bei der Entwicklung von Lernstrategien unterstützt hat. Zudem diente sie als Vermittlungsinstanz bei Konflikten mit Lehrenden. Für Christian war nicht zuletzt der Austausch in der Kleingruppe zentral, um zu erkennen, dass er mit seinen Schwierigkeiten nicht alleine dasteht. Somit erhält das Erstsemestertutorium für ihn den Stellenwert einer *Pufferzone*, die im Sinne gelingenden Studierens zur Bewältigung personaler, organisatorischer und sozialer Studienanforderungen beiträgt.

SELEKTIVE NUTZUNG: WERKZEUG

Eine Vielzahl der Interviews zeichnet sich dadurch aus, dass die Studierenden sehr zielgerichtet an Studieneinstiegsangeboten teilnehmen, um Unterstützung für den Umgang mit bestimmten Studienanforderungen zu erhalten. Diese selektive Nutzungsform findet sich entsprechend häufig bei freiwillig zu besuchenden Angeboten, die einen spezifischen Anforderungsfokus aufweisen. Somit dienen diese Angebote den Studierenden als *Werkzeug*, um ausgewählte Kompetenzen für den Umgang mit Studienanforderungen zu erweitern.

Bei Sandra hat vor allem ein Angebot zur Vermittlung von Fachwissen bei der Bewältigung von inhaltlichen Studienanforderungen geholfen, das sie bereits vor Studienbeginn genutzt hat. Dabei handelte es sich um einen Mathematik-Brückenkurs, für den sie sich entschieden hat, weil sie aufgrund ihrer länger zurückliegenden Schulzeit vermutete, dass sie ihre mathematischen Grundkenntnisse auffrischen muss. Als hilfreich beschreibt Sandra das Angebot, weil sich die Teilnahme aus ihrer Sicht nicht nur positiv auf ihre Studienmotivation ausgewirkt hat, sondern auch zu einem Wissensfundament geführt hat, auf dem sie im ersten Semester aufbauen konnte. Somit hat die Teilnahme dazu beigetragen, dass sie sich die mathematischen Studieninhalte erschließen konnte und an Sicherheit im Umgang mit den inhaltlichen Studienanforderungen gewonnen hat. Dies schildert sie folgendermaßen:



Ja, so Selbstsicherheit, also Sicherheit einfach. Das schaffst du, das kannst du. Weil, ich hatte schon so ein bisschen Bedenken, das liegt jetzt so lange zurück: ‚Hoffentlich kommst du da gut rein.‘ [...] Also Sicherheit und ein bisschen Vorfreude aufs Studium, weil es mir auch ganz gut gefallen hat. So ein schöner Start und dann eben die Erleichterung in dem ersten Semester in dem Mathe-Block, hat mir das eben geholfen, die Inhalte dann leichter zu verstehen und manche Sachen so, ‚Ah, das kann ich schon. Das hatten wir gemacht.‘ Und dann habe ich mich gefreut und das war dann gut. (HSB_Int4/190)

Dem Zitat zufolge sieht sich Sandra in ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt. Das Studieneinstiegsangebot fungiert für sie als *Werkzeug* für die Entwicklung studienrelevanter Fachkompetenzen, die ihr den Studieneinstieg erleichtern.



Gestaltung von Studieneinstiegsangeboten

Wie lässt sich die Nutzung von Studieneinstiegsangeboten fördern und eine bedarfsorientierte Weiterentwicklung anregen?

- Im Rahmen von Studieneinstiegsangeboten (z.B. Orientierungseinheiten) kann in Form einer Selbsteinschätzung ermittelt werden, in welchen Bereichen die Studierenden im ersten Studienjahr besondere Herausforderungen erwarten (siehe Fragebogen im Anhang), um sie dann mit Hilfe der Typologie und Praxisbeispielen zu informieren oder recherchieren zu lassen, welche Angebote ihnen als Unterstützung zur Verfügung stehen.
- Im Hinblick auf die Konzeption von Studieneinstiegsangeboten bietet es sich an, die Typologie (siehe Tab. 5) und Praxisbeispiele dazu zu nutzen, vergleichbare Angebote innerhalb der eigenen oder an anderen Hochschulen zu ermitteln, um Anregungen zur Gestaltung zu gewinnen, Transfermöglichkeiten zu prüfen oder Kooperationen anzustoßen.
- Hinsichtlich der Evaluation und Weiterentwicklung von Studieneinstiegsangeboten lassen sich die Befunde zur Nutzung und Bewertung (siehe Abb.10) sowie zu den Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten (siehe Kap. 3.3) einsetzen, um einen Dialog über die Gestaltung von und die Teilnahme an Studieneinstiegsangeboten anzustoßen und Rückmeldungen von Studierenden einzuholen.

Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung

Wie können die unterschiedlichen Ansätze von Studieneinstiegsangeboten zur Förderung von gelingendem Studieren auf Lehrveranstaltungen übertragen werden und wie können Lehrende die Nutzung von Studieneinstiegsangeboten unterstützen?

- Im Rahmen von hochschuldidaktischen Veranstaltungen zur Studieneingangsphase kann mit Hilfe der Typologie

(siehe Tab. 5) und Praxisbeispielen ein Überblick über die Angebotslandschaft gegeben werden, um zusammen mit Lehrenden zu erörtern, welche Ansätze sich für ihre Lehrkonzepte eignen, oder wie Lehrende die gezielte Nutzung von Studieneinstiegsangeboten unterstützen können.

Studiengangsentwicklung

Wie lassen sich Studieneinstiegsangebote auf die Bedarfe von Studiengängen abstimmen und in ein Gesamtkonzept für die Studieneingangsphase integrieren?

- Bei der Studiengangsentwicklung können die Typologie (siehe Tab. 5) und Praxisbeispiele dazu dienen, einen Überblick über die Angebote zu gewinnen, die Studierenden des jeweiligen Studiengangs zur Verfügung stehen und ein mehr oder weniger breites Spektrum an Studienanforderungen adressieren. Unter Berücksichtigung der Befunde zur Nutzung, Bewertung und zu den Wirkungsweisen (siehe Abb. 10 und Kap. 3.3) lässt sich erörtern, inwiefern Angebote curricular integriert werden sollten bzw. können.
- Die Typologie und die Befunde zu den Studieneinstiegsangeboten können dazu dienen, sich hochschulweit über die Gestaltung der Studieneingangsphase zu verständigen und ein Gesamtkonzept zu entwickeln. Zum einen kann die Typologie (siehe Tab. 5) zur Bestandsaufnahme genutzt werden, um einen Überblick über die Maßnahmen zu gewinnen, die häufig unter unterschiedlichen Bezeichnungen an zentralen Einrichtungen, in einzelnen Fachbereichen oder Studiengängen angesiedelt sind. Zum anderen lassen sich die Befunde zur Wahrnehmung von Anforderungen (siehe Abb. 8) sowie zur Nutzung, Bewertung und zu den Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten (siehe Abb. 10) heranziehen, um Perspektiven für eine bedarfsorientierte Ausgestaltung der Studieneingangsphase zu entwickeln.

4 HETEROGENITÄT IN DER STUDIENEINGANGSPHASE

Das StuFHe-Projekt hat Heterogenität einerseits anhand der Frage untersucht, welche Rolle ausgewählte Merkmale von Studierenden für gelingendes Studieren spielen. Andererseits wurde am Beispiel der Partnerhochschulen analysiert, wie Studieneinstiegsangebote Heterogenität berücksichtigen. Die Ergebnisse bieten Einblick in studienrelevante Heterogenität sowie in die unterschiedlichen Handlungsansätze zum Umgang mit Heterogenität in der Studieneingangsphase.



4.1 DIMENSIONEN VON HETEROGENITÄT

Zur systematischen Untersuchung von Heterogenität ist das StuFHe-Projekt von drei Dimensionen ausgegangen, die sich im Modell für gelingendes Studieren widerspiegeln (siehe Abb. 2):

- *Soziale* Heterogenität bezieht sich sowohl auf soziodemographische Merkmale (wie z. B. Geschlecht, Bildungsherkunft) als auch auf die Lebenssituationen von Studierenden, die sich beispielsweise in Bezug auf gesundheitliche Beeinträchtigung oder Fürsorgeaufgaben unterscheiden können. Im StuFHe-Modell für gelingendes Studieren wird dies anhand der sozialen Merkmale und Lebenssituation berücksichtigt.
- Unter *individueller* Heterogenität werden unterschiedliche Voraussetzungen, Einstellungen und Fähigkeiten gefasst, die nicht nur das Vorwissen der Studierenden betreffen, sondern auch Merkmale wie z. B. das Studieninteresse. Das StuFHe-Modell beinhaltet dies in Form individueller Studienvoraussetzungen und Kompetenzkomponenten.
- Zu *organisationaler* Heterogenität gehören Unterscheidungen, die sich aus dem Hochschulsystem ergeben. Sie zeigen sich in der Zugehörigkeit von Studierenden zu bestimmten Studiengängen und in ihrer Entscheidung für einen bestimmten Hochschultyp. Im StuFHe-Modell wird dies über die Merkmale des institutionellen Kontexts erfasst.

Zur Verbesserung von Studienbedingungen und Lehrqualität gehört laut der QPL-Vorgaben des BMBF, die Studieneingangsphase für eine heterogen zusammengesetzte Studierendenschaft auszugestalten. Das StuFHe-Projekt ist deshalb zunächst der Bedeutung von Heterogenität für gelingendes Studieren nachgegangen, bevor der Beitrag von Studieneinstiegsangeboten zum Umgang mit Heterogenität näher untersucht wurde. Den Ausgangspunkt bildet ein möglichst weiter Begriff von Heterogenität, der nicht nur soziale Merkmale von Studierenden berücksichtigt, sondern auch individuelle und organisationale Besonderheiten umfasst.

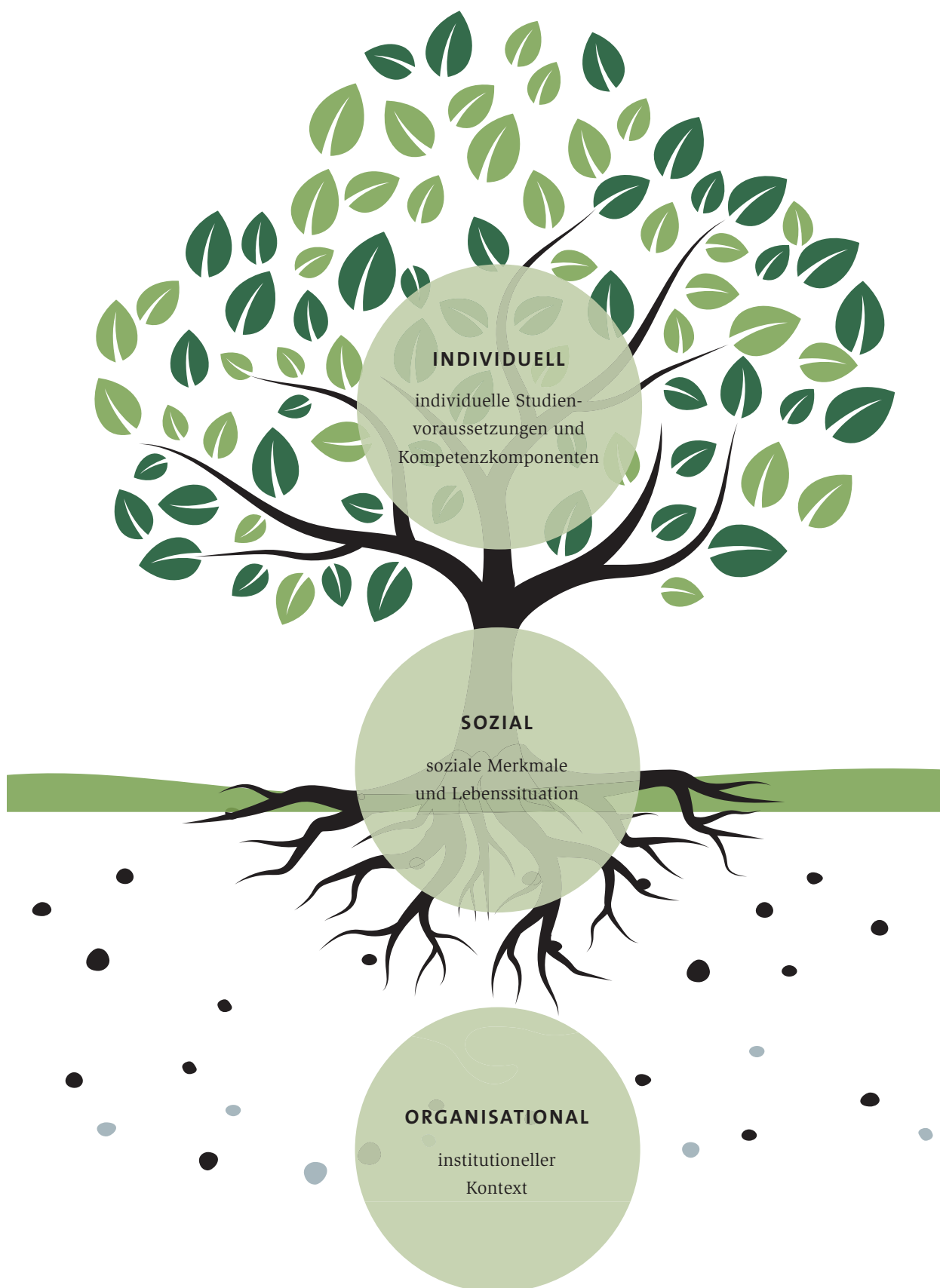


Abbildung 11: Soziale, individuelle und organisationale Heterogenität

4.2 HETEROGENITÄT UND GELINGENDES STUDIEREN



Die StuFHe-Interviews geben einen ersten Einblick, inwieweit die verschiedenen Dimensionen von Heterogenität aus der Sicht von Studierenden von Bedeutung sind. In ihren Äußerungen zum gelingenden Studieren positionieren sie sich als Personen mit einem bestimmten Bildungsweg, thematisieren spezifische Vorkenntnisse und Fähigkeiten oder sie gehen auf die Besonderheiten ihrer Hochschulwahl bzw. Studiengänge ein. Einen Hinweis auf die Relevanz sozialer Heterogenität gibt beispielsweise Daniel, der Wirtschaftsrecht an einer Universität studiert und im Interview seine besondere Situation als Familienvater hervorhebt:

Neben dem Studieren stellt man irgendwie noch ein komplettes Familienleben auf die Beine, was man mit 20, wenn man noch bei den Eltern wohnt, so gar nicht machen müsste. (HSC_Int3/16)

Ähnlich wie in diesem Zitat verdeutlichen auch die oben angeführten Fallbeispiele zu den Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten (siehe Kap. 3.3), dass bestimmte Heterogenitätsmerkmale mit besonderen Hürden in der Studieneingangsphase einhergehen können. Die Fälle von Ana, Matthias, Christian und Sandra haben gezeigt, dass sie die wahrgenommenen Herausforderungen teilweise auf ihre besonderen Bildungswege zurückführen. Dass dies jedoch auch als Vorteil im Umgang mit den Studienanforderungen wahrgenommen werden kann, veranschaulicht der Fall von Nicole. Sie studiert Fahrzeugbau an einer Fachhochschule und hat zuvor eine für den Studiengang einschlägige Berufsausbildung absolviert. Im folgenden Zitat wird deutlich, dass sie dadurch individuelle Kompetenzen mitbringt, die ihr den Zugang zu den Inhalten in ihrem Studiengang erleichtern:

Also ich glaube, ich hätte es sehr schwierig empfunden, wenn ich direkt vom Abi mit dem Studiengang jetzt losgelegt hätte. [...] Also für mich erklären die Professoren alles sehr gut an praktischen Beispielen. Aber wir haben echt viele, die kein Wort verstehen, was die da vorne sagen. Also sie erklären viel schon am Fahrzeug. [...] Und man kann es sich vorstellen, wenn man weiß, wie ein Fahrzeug aufgebaut ist. (HSD_Int2/70)

Wie diese Äußerung von Nicole liefern die StuFHe-Interviews Hinweise, dass zusammen mit der sozialen Heterogenität auch die individuellen Voraussetzungen und die Wahrnehmung von Studienanforderungen variieren können. Darüber hinaus ist Heterogenität für gelingendes Studieren von Bedeutung, wenn sie sich in den Studienzielen der Studierenden widerspiegelt. Dies veranschaulicht der Fall von Nils, der sich nach einer handwerklichen Ausbildung für ein Lehramtsstudium an einer Universität entschieden hat:

Also vom Zimmermann zum Lehrer, das muss mir erstmal einer nachmachen. Das ist so meine Motivation. Also wenn ich meine Ex-Kollegen im Winter bei Minusgraden auf einem Gerüst sehe, dann denke ich mir einfach: ‚Mensch, setz dich doch heute Abend lieber auf den Arsch und lerne ein bisschen was.‘ Also meines Erachtens ist Lehrer ein guter Job und das ist die Chance, meine persönliche, nicht nur monetäre Situation zu verbessern. (HSA_Int2/78)

Das Zitat von Nils veranschaulicht, dass er aufgrund seines Bildungswegs eine besondere Lernmotivation mitbringt und zugleich bestimmte Ziele mit dem gewählten Studiengang verfolgt. Somit finden sich in den StuFHe-Interviews Hinweise, dass bestimmte Heterogenitätsmerkmale sowohl im Hinblick auf die Studienziele als auch für die Wahrnehmung von Studienanforderungen relevant sind. Zudem kommt ein Zusammenspiel von Bildungsweg, Vorkenntnissen und Einstellungen gegenüber dem gewählten Studiengang zur Sprache, das eine enge Verknüpfung sozialer, individueller und organisationaler Heterogenitätsmerkmale erkennen lässt. Näheren Einblick in diese Zusammenhänge geben die Ergebnisse der StuFHe-Befragungen und die an den Partnerhochschulen durchgeführten Fokusgruppen.

HETEROGENITÄT IM FACHDISKURS



Mit der Untersuchung von Heterogenität greift das StuFHe-Projekt den aktuellen hochschulpolitischen Diskurs auf, in dem die heterogene Zusammensetzung der Studierendenschaft besondere Aufmerksamkeit genießt. Heterogenität wird hier zumeist als Sammelbegriff verwendet, der Unterschiede in Bildungsherkunft und Alter genauso umfassen kann wie Eingangsqualifikationen und Studienziele. Die Unterscheidung sozialer, individueller und organisationaler Heterogenität (Bosse, 2015) soll zur Begriffsklärung beitragen und ermöglichen, ein breites Spektrum an Merkmalen systematisch zu untersuchen. Wie in der Hochschulforschung wird Heterogenität im StuFHe-Projekt also als deskriptiver Begriff verwendet (Wolter, 2013).

Die StuFHe-Untersuchungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie alle drei Heterogenitätsdimensionen gleichermaßen berücksichtigen, um ihrer Rolle für gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase nachzugehen. Dieser Ansatz geht insofern über den bisherigen Forschungsstand hinaus, als soziale, individuelle und organisationale Merkmale im Vergleich betrachtet werden können. Zudem werden mit den individuellen Studienzielen und der Wahrnehmung von Studienanforderungen zwei Studienerfolgskriterien herangezogen, die speziell auf die Studieneingangsphase zugeschnitten sind.

Becker, K., & Heißenberg, S. (Hrsg.). (2018). *Dimensionen studentischer Vielfalt – Empirische Befunde zu heterogenen Studien- und Lebensarrangements*. Bielefeld: wbv.

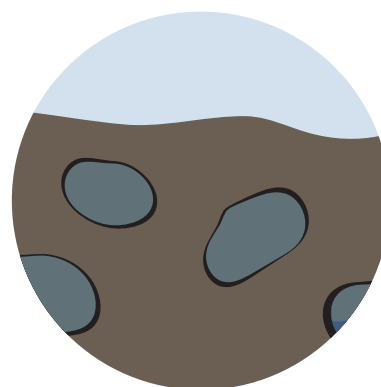
Bosse, E. (2015). Exploring the role of student diversity for the first-year experience. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10(4), 45–66.

Bosse, E. (2018). Studienrelevante Heterogenität erkunden: Erhebung und Analyse von Critical Incidents. In N. Auferkorte-Michaelis & F. Linde (Hrsg.), *Diversität lehren und lernen. Ein Hochschulbuch* (S. 116–134). Leverkusen: Budrich.

Viebahn, P. (2008). *Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium – Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Wild, E., & Esdar, W. (2014). *Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.

Wolter, A. (2013). Massification and Diversity: Has the expansion of higher education led to a changing composition of the student body? European and German experiences. In I. Repac & P. Zaga (Hrsg.), *Higher education reforms: Looking back - looking forward* (S. 202–220). Ljubljana.



4.3 STUDIENRELEVANTE HETEROGENITÄT

Nachdem die StuFHe-Interviews einen ersten Einblick in den Zusammenhang zwischen Heterogenität und gelingendem Studieren am Einzelfall gegeben haben, lässt sich dies anhand der größeren Stichprobe der StuFHe-Befragung weitergehend prüfen. Zunächst wird dazu aufgezeigt, welche sozialen, individuellen und organisationalen Merkmale die Studierenden kennzeichnen, die an den Partnerhochschulen befragt wurden. Im zweiten Schritt wird dargestellt, inwiefern die mehr oder weniger große Zufriedenheit mit dem Erreichen individueller Studienziele und auch die unterschiedliche Wahrnehmung von Studienanforderungen mit den untersuchten Heterogenitätsmerkmalen zusammenhängen.

SOZIALE HETEROGENITÄT

Im Hinblick auf soziale Heterogenität haben sich im Fachdiskurs vor allem Geschlecht, Alter, Art der Hochschulzugangsberechtigung, Elternschaft, Bildungsherkunft, Migrationshintergrund, gesundheitliche Beeinträchtigung, Erwerbstätigkeit neben dem Studium sowie eine vorherige Berufsausbildung als relevant für das Studium erwiesen. Entsprechende Angaben wurden in der StuFHe-Befragung nach dem ersten Studienjahr erhoben und die Ergebnisse zeigen, inwiefern sich die Studierenden in ihren sozialen Merkmalen und Lebenssituationen unterscheiden.

Bezogen auf die soziodemographischen Angaben zeichnet sich die Stichprobe dadurch aus, dass 61 Prozent der Befragten weiblich sind und das Durchschnittsalter bei 23 Jahren liegt. Von den Studierenden geben 23 Prozent an, dass sie einen Migrationshintergrund haben, d. h. mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren. Gut die Hälfte der Studierenden kommt aus einem nicht akademischen Elternhaus (51 %). Demgegenüber haben 28 Prozent der Befragten ein Elternteil mit einem akademischen Abschluss, und in 21 Prozent der Fälle haben beide Elternteile ein Hochschulstudium abgeschlossen. Die Ergebnisse zur Lebenssituation zeigen, dass der Großteil der Befragten (64 %) seine Studienberechtigung

Was wurde wie untersucht?

In der StuFHe-Befragung wurden die Studierenden um Angaben zu einer Reihe von Heterogenitätsmerkmalen gebeten. Die Auswahl orientiert sich am Fachdiskurs zu sozialer, individueller und organisationaler Heterogenität und ermöglicht eine differenzierte Beschreibung der Stichprobe.

über den Besuch einer allgemeinbildenden Schule erworben hat und somit über das klassische Abitur verfügt. Die verbleibenden 36 Prozent der Studierenden haben ihre Hochschulzugangsberechtigung über einen anderen Bildungsweg erlangt (z. B. berufliche Schule, Meisterprüfung, ausländischer Abschluss). Von den Befragten haben zudem 21 Prozent zuvor eine Berufsausbildung abgeschlossen. Außerdem ist mehr als die Hälfte (58 %) während des Studiums erwerbstätig. Darüber hinaus liegt der Anteil der Studierenden mit Kind bei fünf Prozent.

Fast die Hälfte der Studierenden (46 %) gibt an, dass sie gesundheitlich beeinträchtigt ist. Dabei handelt es sich bei jedem dritten Studierenden (34 %) um psychische Belastung (z. B. Prüfungsangst) und bei jedem vierten Studierenden (25 %) um psychische Erkrankungen (z. B. Psychose, Essstörung, Depression, Suchterkrankung, ADHS). Neben den psychischen Einschränkungen geben die Studierenden in geringerem Maße auch physische Beeinträchtigungen durch chronische Krankheiten an (10 %), wie z. B. Asthma. Darüber hinaus nennen sie weitere Einschränkungen, wie Bewegungsbeeinträchtigungen und Teilleistungsstörungen. Mehrfachangaben waren möglich.



Im Hinblick auf soziale Heterogenität knüpft StuFHe an soziologisch orientierte Forschungsarbeiten an, die Veränderungen im sozialen Profil der Studierendenschaft verfolgen und Bildungsungleichheiten nachgehen (Lörz & Schindler, 2011). Die Sozialerhebung (Middendorff et al., 2017) erfasst neben soziodemographischen Angaben insbesondere Merkmale wie Bildungsherkunft, Art der Hochschulzugangsberechtigung, Erwerbstätigkeit, Migrationshintergrund und gesundheitliche Beeinträchtigung.¹ Andere Studien fokussieren z. B. die Bildungsherkunft oder die Gruppe der beruflich qualifizierten Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, um die Studiensituation so genannter nicht-traditioneller Studierender eingehend zu betrachten (Schmitt, 2010; Wolter et al., 2017). Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass mit dem Anstieg der Studierendenzahlen auch die Anzahl von Studierenden aus traditionell unterrepräsentierten Gruppen gewachsen ist. Dies gilt allerdings nicht für ihren prozentualen Anteil an der Studierendenschaft, so dass keine Zunahme in Bezug auf soziale Heterogenität festzustellen ist (Middendorff, 2015). Soziale Merkmale erweisen sich aktuellen Studien zufolge insofern als studienrelevant, als z. B. für eine nicht akademische Bildungsherkunft oder eine gesundheitliche Beeinträchtigung ein negativer Zusammenhang mit der sozialen Integration im Studium festgestellt wurde (Röwert et al., 2017).

Dahm, G., Becker, K., & Bornkessel, P. (2018). Determinanten des Studienerfolgs nicht-traditioneller Studierender – zur Bedeutung der sozialen und akademischen Integration, der Lebensumstände und des Studienkontextes für die Studienabbruchneigung beruflich qualifizierter Studierender ohne Abitur. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate* (S. 108–174). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004654w>

Lörz, M., & Schindler, S. (2011). Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive? *Zeitschrift für Soziologie*, 40(6), 458–477.

Middendorff, E. (2015). Wachsende Heterogenität unter Studierenden? Empirische Befunde zur Prüfung eines postulierten Trends. In U. Banscherus, A. Mindt, A. Spexard, & A. Wolter (Hrsg.), *Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 261–278). Münster: Waxmann.

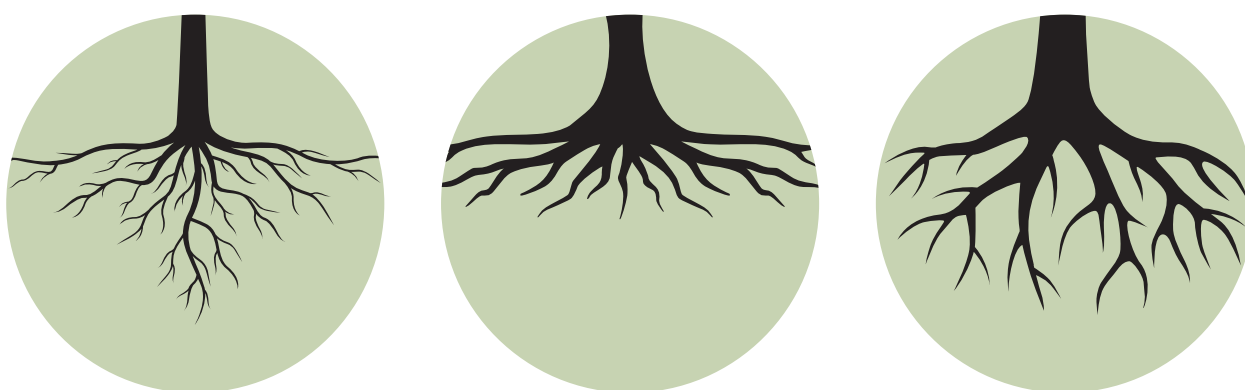
Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., & Heißenberg, P. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online unter http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf

Röwert, R., Lah, W., Dahms, K., Berthold, C., & von Stuckrad, T. (2017). *Diversität und Studienerfolg – Studienrelevante Heterogenitätsmerkmale an Universitäten und Fachhochschulen und ihr Einfluss auf den Studienerfolg – eine quantitative Untersuchung* (Arbeitspapier No. 198). Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.

Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wolter, A., Kamm, C., Otto, A., Dahm, G., & Kerst, C. (2017). *Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten*. Hannover, Berlin: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

1 Im Vergleich zur bundesweiten Sozialerhebung fällt vor allem auf, dass die StuFHe-Stichprobe einen höheren Anteil an weiblichen Studierenden umfasst und der Anteil von Studierenden aus einem nicht akademischen Elternhaus etwas geringer ausfällt. Zudem geben in der StuFHe-Befragung deutlich mehr Studierende eine gesundheitliche Beeinträchtigung an. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass der StuFHe-Fragbogen psychische Belastungen wie Prüfungsangst berücksichtigt.



INDIVIDUELLE HETEROGENITÄT

Im Hinblick auf individuelle Heterogenität wurden die Studierenden nach der Einschätzung ihrer individuellen Einstellungen und Fähigkeiten gefragt. In Orientierung am Fachdiskurs wurde eine Reihe von Kompetenzkomponenten ausgewählt und mit Hilfe von etablierten Befragungsinstrumenten erhoben. Dazu gehören die psychologischen Konstrukte *Selbstwirksamkeit*, *Studieninteresse*, *Zielbindung* und *Handlungskontrolle*, die als besonders

relevant für den Studienerfolg gelten. In der StuFHe-Befragung waren jeweils drei bis vier Aussagen zu diesen Kompetenzkomponenten aufgeführt, die auf einer Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ zu beurteilen waren. Beispiele für die einzelnen Aussagen finden sich in Abbildung 12. Um auch individuelle Studienvoraussetzungen zu berücksichtigen, wurden die Studierenden zusätzlich nach der Note ihrer Hochschulzugangsberechtigung gefragt.

FRAGEBOGEN ZUR EINSCHÄTZUNG VON KOMPETENZKOMPONENTEN

Schätzen Sie für die folgenden Aussagen ein, inwiefern diese auf Sie zutreffen.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft zu	
Wenn ich mich genügend vorbereite, gelingt es mir immer, gute Leistungen zu erzielen.	☐	☐	☐	☐	☐	<i>Selbstwirksamkeit</i>
Ich lerne im Studium, weil die Inhalte meinen persönlichen Neigungen entsprechen.	☐	☐	☐	☐	☐	<i>Studieninteresse</i>
Ich werde alles daran setzen, mein Studium erfolgreich zu beenden.	☐	☐	☐	☐	☐	<i>Zielbindung</i>
Wenn ich einen sehr schwierigen Stoff lernen muss, dann kann ich ohne weiteres damit beginnen.	☐	☐	☐	☐	☐	<i>Handlungskontrolle</i>

Abbildung 12: Ausschnitt aus dem StuFHe-Fragebogen zu den Kompetenzkomponenten nach dem ersten Studienjahr

Die Stichprobe der StuFHe-Befragung nach dem ersten Studienjahr zeichnet sich dadurch aus, dass die Note der Hochschulzugangsberechtigung im Durchschnitt bei 2,2 liegt. Wie die weiteren Befunde zeigen, schätzen die Studierenden die individuellen Kompetenzkomponenten mehr oder weniger unterschiedlich ein. In Bezug auf die *Zielbindung* ergeben sich kaum Unterschiede zwischen den Studierenden. So schätzen 89 Prozent der Befragten ihre *Zielbindung* als hoch ein. Auch das *Studieninteresse* wird von einem Großteil der Studierenden (68 %) als hoch eingestuft. Allerdings geben weitere 27 Prozent an, dass sie eher über ein mittleres *Studieninteresse* verfügen und fünf Prozent schätzen es als eher gering ein. Ein ähnliches Ergebnis findet sich bei der *Selbstwirksamkeit*. Auch hier zeigen 66 Prozent der Befragten eine hohe

Selbstwirksamkeit, während 27 Prozent eine mittlere und sechs Prozent eine niedrige *Selbstwirksamkeit* aufweisen. Die größten Differenzen ergeben sich in Bezug auf die *Handlungskontrolle*. Hier geben die meisten Studierenden (43 %) lediglich eine mittlere Ausprägung an, zugleich findet sich in 35 Prozent der Fälle auch eine hohe und in 22 Prozent eine geringe *Handlungskontrolle*. Bezogen auf die individuelle Heterogenität lässt sich festhalten, dass die Studierenden im Durchschnitt ihre *Zielbindung* eher hoch einschätzen. Andere Kompetenzkomponenten rangieren im Mittelfeld (*Selbstwirksamkeit* und *Studieninteresse*), während die *Handlungskontrolle* insgesamt deutlich niedriger eingeschätzt wird und sich die Stichprobe in Studierende mit hoher, mittlerer und niedriger *Handlungskontrolle* aufteilt.



In Bezug auf individuelle Heterogenität orientiert sich Stufhe an der psychologischen Studienerfolgsvorschung, die die Rolle von Vorwissen, Einstellungen und Fähigkeiten für den Studienerfolg nachgeht. Als empirisch bestätigt gilt hier insbesondere die hohe Vorhersagekraft der Abiturnote für den an Studiennoten gemessenen Studienerfolg (Hell et al., 2008). Weitere Einflussfaktoren werden anhand psychologischer Konstrukte untersucht, die sich auf die Einschätzung der eigenen Person (Selbstkonzept), den Handlungsantrieb (Motivation) und die Steuerung der Handlungsumsetzung (Volition) beziehen. Zum Selbstkonzept gehört insbesondere die Selbstwirksamkeit, d. h. die Überzeugung, Leistungssituationen durch eigenes Handeln erfolgreich meistern zu können (Bandura, 1997). Motivationale Faktoren umfassen das auf fachspezifische Lerninhalte gerichtete Studieninteresse (Schiefele et al., 1993), genauso wie die Zielbindung, die sich darauf bezieht, inwieweit sich eine Person verpflichtet fühlt, ein Ziel trotz eventueller Hindernisse zu verfolgen (Schiefele & Urhahne, 2000). Damit die Zielbindung auch zur Zielerreichung führen kann, bedarf es nicht zuletzt volitionaler Faktoren wie der Handlungskontrolle, die als das Vermögen definiert ist, der eigenen Handlungsabsicht auch angesichts schwer realisierbarer Ziele nachzukommen (Kuhl, 1983). Wie aktuelle Überblicksstudien (Richardson et al., 2012) belegen, spielt insbesondere die Selbstwirksamkeit eine große Rolle für den Studienerfolg, und in etwas

geringerem Maße besteht auch ein Zusammenhang mit intrinsischer Motivation, der das Studieninteresse und die Zielbindung zuzuordnen sind. Eine vergleichbare Bedeutung für den Studienerfolg hat auch die Handlungskontrolle, wie Untersuchungen zur Volition zeigen (Heinze, 2018).

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.

Barnat, M., Abelha Faria, J., & Bosse, E. (2017). Heterogenität und Studierfähigkeit. Erste Ergebnisse aus einer Längsschnittbefragung. *Qualität in der Wissenschaft*, (1), 17–24.

Heinze, D. (2018). *Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19403-1>

Hell, B., Trapmann, S., & Schuler, H. (2008). Synopse der Hohenheimer Metaanalysen zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs und Implikationen für die Auswahl- und Beratungspraxis. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 43–54). Göttingen: Hogrefe.

Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353–387.

Schiefele, U., & Urhahne, D. (2000). Motivationale und volitionale Bedingungen der Studienleistung. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 183–205). Münster: Waxmann.

Schiefele, U., Krapp, A., Wild, K. P., & Winteler, A. (1993). Der Fragebogen zum Studieninteresse (FSI). *Diagnostica*, 39(4), 335–351.



ORGANISATIONALE HETEROGENITÄT

In Bezug auf organisationale Heterogenität wurde schließlich erfasst, an welcher Hochschule die Befragten studieren und welcher Fächergruppe ihr Studiengang zuzuordnen ist.

Die Stichprobe der StuFHe-Befragung nach dem ersten Studienjahr zeichnet sich dadurch aus, dass die Mehrheit der befragten Studierenden (70 %) an einer Universität studiert, knapp ein Drittel (30 %) studiert an einer Fachhochschule. Wie in Abbildung 13 dargestellt, belegen

die meisten Studierenden (34 %) einen Studiengang im Bereich der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, gefolgt von den Ingenieurwissenschaften (24 %). Zudem sind zwölf Prozent in einen Lehramtsstudiengang eingeschrieben und zehn Prozent studieren im Bereich Mathematik/Naturwissenschaften. Darüber hinaus sind neun Prozent von den Befragten den Geisteswissenschaften zuzuordnen und fünf Prozent der Humanmedizin bzw. den Gesundheitswissenschaften. Auf die sonstigen Fächergruppen entfallen knapp fünf Prozent.

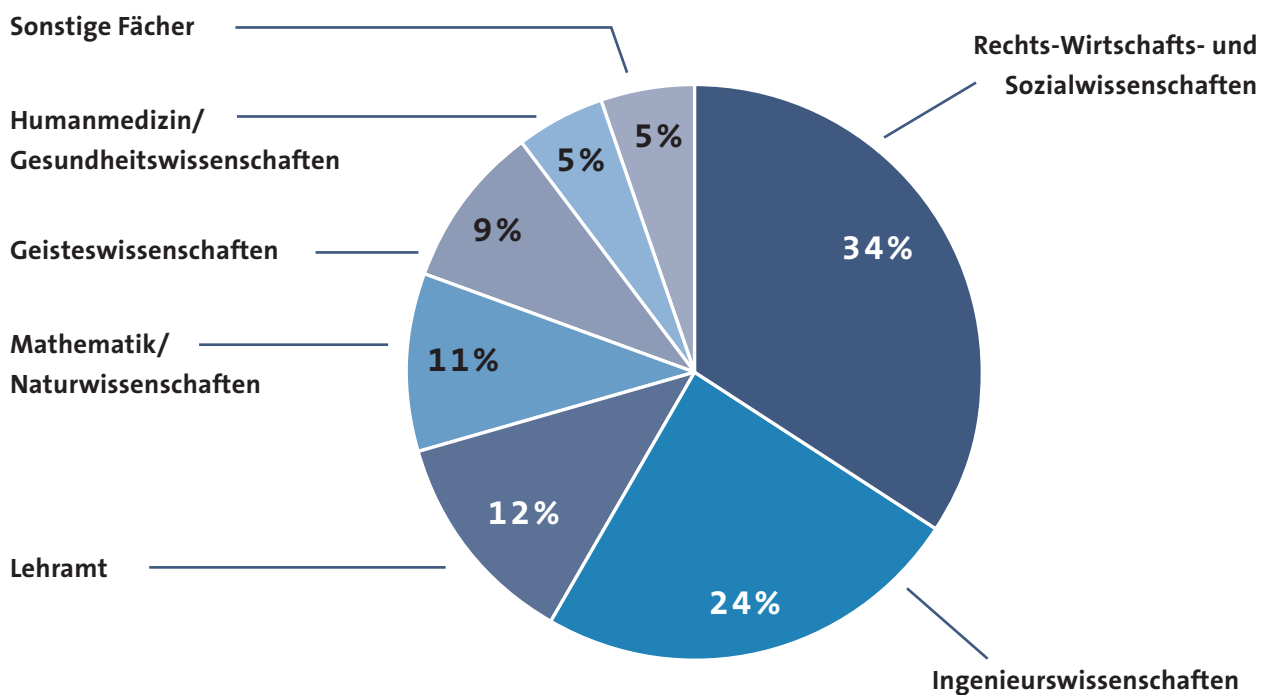


Abbildung 13: Anteile der Fächergruppen in der Stichprobe der StuFHe-Befragung nach dem ersten Studienjahr

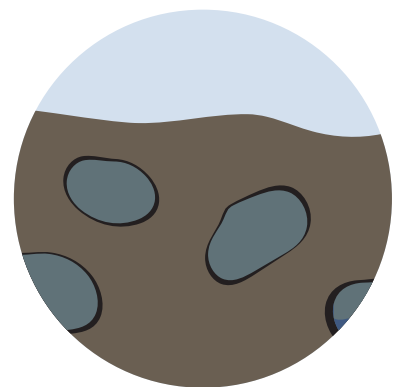
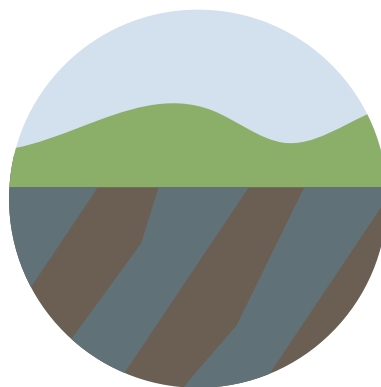
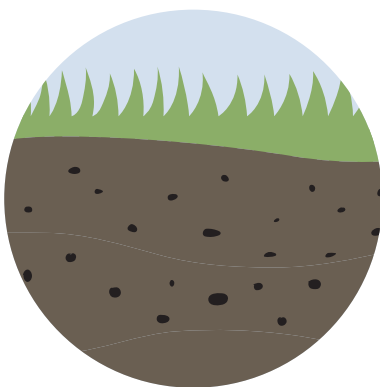
ORGANISATIONALE HETEROGENITÄT IM FACHDISKURS



Unterschiede in Bezug auf organisationale Zugehörigkeiten stehen selten im Zentrum von Untersuchungen zum Studienerfolg. Allerdings differenziert die Sozialerhebung (Middendorf et al., 2017) die Angaben zum sozialen Profil der Studierenden systematisch nach organisationalen Merkmalen wie Hochschultyp, Fächergruppe und der Art des angestrebten Abschlusses. Darüber hinaus analysieren auch die Studienabbruchstudien an deutschen Hochschulen (Heublein et al., 2017) nicht nur soziale und individuelle Merkmale von Studierenden, sondern berichten Abbruchquoten für die unterschiedlichen Hochschultypen, Fächergruppen und Abschlussarten. So weisen z. B. Universitäten eine etwas höhere Abbruchquote auf als Fachhochschulen. Besonders hohe Abbruchquoten kennzeichnen zudem die Bachelorstudiengänge im Bereich der Mathematik, Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften.

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studienerwartungen 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. Online unter http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf

Middendorf, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., & Heißenberg, P. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online unter http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf



Die Analyse von Zusammenhängen zwischen Heterogenität und gelingendem Studieren zeigt, inwiefern die unterschiedlichen Merkmale der befragten Studierenden mit Unterschieden in der Zufriedenheit mit dem Erreichen von Studienzielen und der Wahrnehmung von Studienanforderungen einhergehen. Untersucht wurde also zum einen, ob eine höhere oder geringere Zufriedenheit mit dem Erreichen der Studienziele mit bestimmten Heterogenitätsmerkmalen zusammenhängt.

Zum anderen wurde dies auch in Bezug auf die als mehr oder weniger schwer wahrgenommenen Studienanforderungen analysiert.¹

1 Die Ergebnisse basieren auf dem Verfahren multipler Regressionsanalysen, das Zusammenhänge zwischen mehreren unabhängigen Variablen (z. B. Heterogenitätsmerkmale) und einer abhängigen Variable (z. B. Zufriedenheit mit dem Erreichen formaler Studienziele) statistisch prüft. Zudem lässt sich auf diesem Weg ermitteln, in welchem Ausmaß Unterschiede in der Zufriedenheit mit den Studienzielen und in der Wahrnehmung von Studienanforderungen auf Heterogenitätsmerkmale zurückzuführen sind.



4.3.1 ZUSAMMENHÄNGE MIT STUDIENZIELEN

Die statistischen Analysen für die Befragung nach dem ersten Studienjahr ergeben in Bezug auf die Studienziele, dass von den untersuchten Merkmalen vor allem die individuelle Heterogenität relevant ist. Dies zeigt sich in der Tendenz, dass Studierende, die ihre Kompetenzen höher einschätzen, zufriedener mit dem Erreichen persönlicher und formaler Ziele sind. Für persönliche Ziele spielt das *Studieninteresse* die größte Rolle, gefolgt von *Handlungskontrolle* und *Selbstwirksamkeit*, die einen etwas weniger starken Zusammenhang aufweisen, und *Zielbindung*, für die sich lediglich ein schwacher Zusammenhang feststellen lässt. Insbesondere die Studierenden, die ein hohes *Studieninteresse* angeben, sind also zufriedener mit dem Erreichen ihrer persönlichen Ziele. Im Hinblick auf die formalen Ziele ist es dagegen die *Selbstwirksamkeit*, die für eine höhere Zufriedenheit besonders relevant ist. Etwas weniger bedeutsam sind hier die *Zielbindung* und die *Handlungskontrolle*, während das *Studieninteresse* keinen Zusammenhang mit den formalen Studienzielen aufweist. Das bedeutet, dass vor allem die Studierenden, die über eine hohe *Selbstwirksamkeit* verfügen, mit dem Erreichen formaler Ziele zufriedener sind.

Im Vergleich zu den Kompetenzkomponenten findet sich für die individuellen Studienvoraussetzungen, die anhand der Note der Hochschulzugangsberechtigung ermittelt wurden, nur ein schwächerer Zusammenhang. Hier fällt auf, dass eine bessere Note mit einer höheren Zufriedenheit mit dem Erreichen von formalen Zielen einhergeht. Studierende mit schlechteren Noten zeigen sich wiederum zufriedener mit persönlichen Zielen.

Neben der individuellen Heterogenität hängen Unterschiede in der Zufriedenheit mit dem Erreichen von Studienzielen auch mit sozialen Merkmalen zusammen, allerdings weniger stark. Sowohl für männliche Studierende als auch für Studierende mit Migrationshintergrund findet sich eine geringere Zufriedenheit mit den formalen Zielen. In Bezug auf die Lebenssituation sind es allein gesundheitlich beeinträchtigte Studierende, die nicht nur mit dem Erreichen der formalen Ziele, sondern auch bezüglich der persönlichen Ziele etwas weniger zufrieden sind. Darüber hinaus gilt für die persönlichen Ziele, dass sowohl erwerbstätige Studierende als auch diejenigen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht an einer allgemeinbildenden Schule erworben haben, eine größere Zufriedenheit aufweisen.

Verglichen mit der individuellen und sozialen Heterogenität fällt der Zusammenhang der organisationalen Merkmale mit den Studienzielen am kleinsten aus. Gleichwohl erweist sich der Hochschultyp insofern als relevant, als Studierende an Fachhochschulen etwas zufriedener mit dem Erreichen formaler Studienziele sind. Für die einzelnen Fächergruppen zeigen sich lediglich schwache Zusammenhänge mit den Studienzielen.

Für die Zufriedenheit mit dem Erreichen von Studienzielen bleibt somit festzuhalten, dass die individuelle Heterogenität eine besonders große Rolle spielt, gefolgt von ausgewählten sozialen Merkmalen und eher schwach ausgeprägten Zusammenhängen mit organisationaler Heterogenität. Zusätzlich ist festzustellen, dass die Unterschiede in der Zufriedenheit mit dem

Erreichen formaler Ziele insgesamt etwas stärker durch die untersuchten Heterogenitätsmerkmale bestimmt sind als dies für die persönlichen Ziele der Fall ist. In der folgenden Abbildung sind die formalen Ziele entsprechend etwas stärker hervorgehoben. Zudem fasst die Abbildung die oben erläuterten Befunde so zusammen, dass diejenigen Heterogenitätsmerkmale, die sich für die Zufriedenheit mit einer oder beiden Zieldimensionen als relevant erwiesen haben, farblich markiert sind. Die Schattierungen zeigen jeweils an, wie stark der ermittelte Zusammenhang ausfällt, d. h. besonders

relevante Merkmale (z. B. Selbstwirksamkeit) sind dunkler hervorgehoben und für die weniger relevanten Merkmale (z. B. Art der Hochschulzugangsberechtigung) wurde eine hellere Farbe gewählt. Zum Zweck der Vereinfachung wird in der Abbildung vernachlässigt, auf welche der beiden Zieldimensionen sich der jeweilige Zusammenhang bezieht. Vielmehr erlaubt die Darstellung einen Überblick, welche Heterogenitätsmerkmale insgesamt für die Zufriedenheit mit dem Erreichen von Studienzielen eine Rolle spielen.

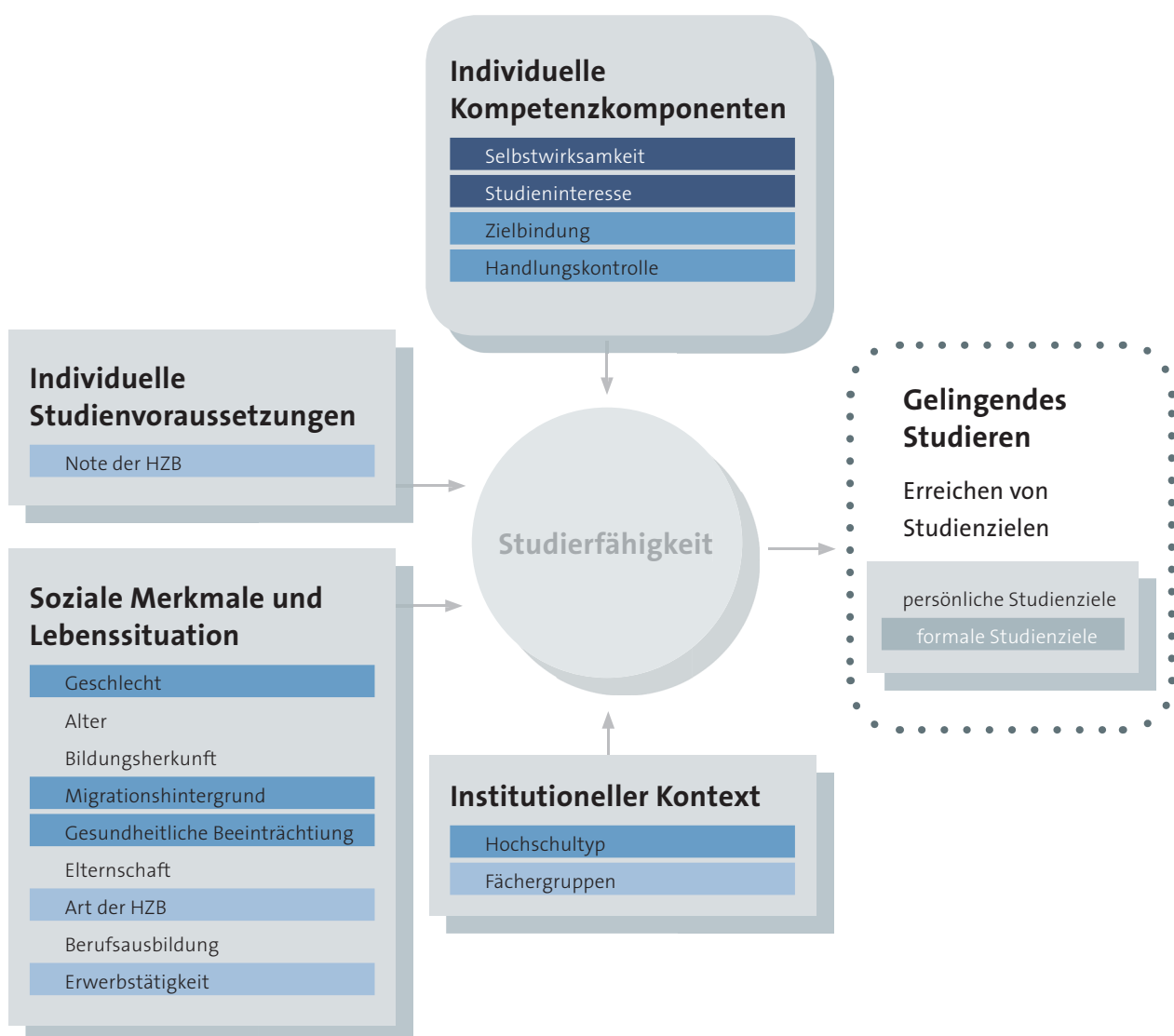


Abbildung 14: Studienrelevante Heterogenitätsmerkmale in Bezug auf die Zufriedenheit mit dem Erreichen von Studienzielen



4.3.2 ZUSAMMENHÄNGE MIT STUDIENANFORDERUNGEN

Wie bei den Studienzielen haben die Analysen im Hinblick auf die Wahrnehmung von Studienanforderungen ergeben, dass die individuelle Heterogenität eine besonders große Rolle spielt. In der Tendenz gehen höhere Einschätzungen der Kompetenzkomponenten damit einher, dass die Befragten die Studienanforderungen als leichter wahrnehmen. Dies gilt vor allem für die *Handlungskontrolle*, die sich für das gesamte Spektrum der Studienanforderungen als relevant erweist und insbesondere eine große Rolle für die Organisation von Lernaktivitäten spielt. Das bedeutet, Studierende, die ihre Handlungskontrolle als hoch einschätzen, nehmen die Organisation von Lernaktivitäten als leichter wahr.

Des Weiteren hängt die Wahrnehmung von fast allen Anforderungen auch mit dem *Studieninteresse* und der *Selbstwirksamkeit* zusammen. Das heißt, bei einer höheren Einschätzung der *Selbstwirksamkeit* stuften Studierende vor allem die personalen, lernbezogenen Anforderungen als leichter ein. Dagegen geht ein höheres *Studieninteresse* insbesondere damit einher, dass Studierende die inhaltliche Anforderung, Studienfachinteresse zu entwickeln und Anwendungsbezüge zu entdecken, als leichter einschätzen. Weniger relevant für die Wahrnehmung von Studienanforderungen erscheint die *Zielbindung*, da sie nur mit drei der Anforderungsfaktoren zusammenhängt (Studienfachinteresse & Anwendungsbezug, Kontakt & Kooperation, Studienorganisation).

Im Vergleich zu den Kompetenzkomponenten haben die in Form der Abiturnote ermittelten Studienvoraussetzungen lediglich eine geringe Bedeutung, da sie nur schwach mit zwei der Studienanforderungen zusammenhängen. Hier zeigt sich, dass es Studierenden mit einer besseren Abiturnote leichter fällt, sich auf den Wissenschaftsmodus einzustellen. Dagegen nehmen sie soziale Kontakte und Kooperation als schwerer wahr.

In geringerem Ausmaß haben sich auch die sozialen Merkmale für die Wahrnehmung von Studienanforderungen als relevant erwiesen. Ähnlich wie bei den Studienzielen gilt dies vor allem für gesundheitlich beeinträchtigte Studierende, die insbesondere die personalen, lernbezogenen sowie organisatorische Anforderungen

als schwerer wahrnehmen. Weitere Zusammenhänge finden sich für die Art der Hochschulzugangsberechtigung. So schätzen Studierende, die ihr Abitur an einer allgemeinbildenden Schule erworben haben, den Wissenschaftsmodus als leichter ein. Dagegen fällt es Studierenden mit Kind etwas schwerer, sich auf den Wissenschaftsmodus einzustellen. Schließlich findet sich auch noch ein Zusammenhang für Studierende mit Berufsausbildung, die die sozialen Anforderungen als etwas leichter wahrnehmen als die anderen Befragten.

Die organisationalen Merkmale spielen im Vergleich zu individueller und sozialer Heterogenität eine untergeordnete Rolle für die Wahrnehmung von Studienanforderungen. Der Hochschultyp erweist sich vor allem als relevant für die Anforderung, Studienfachinteresse zu entwickeln und Anwendungsbezüge zu entdecken, die von Studierenden an Fachhochschulen als leichter wahrgenommen wird. Daneben schätzen diese Studierenden auch die personalen und sozialen Anforderungen als etwas leichter ein. Für die Fächergruppen finden sich ebenfalls punktuelle Zusammenhänge mit spezifischen Studienanforderungen.

Wie bei den Studienzielen hat sich auch für die Wahrnehmung der Studienanforderungen insgesamt herausgestellt, dass die individuelle Heterogenität von besonderer Bedeutung ist. Die sozialen Merkmale haben sich als weniger relevant erwiesen und für organisationale Heterogenität besteht lediglich ein schwacher Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Studienanforderungen.

Darüber hinaus zeigen die Analysen, dass vor allem die personalen, lernbezogenen Anforderungen sowie die inhaltliche Anforderung, Studienfachinteresse zu entwickeln und Anwendungsbezüge zu entdecken, durch die untersuchten Heterogenitätsmerkmale bestimmt sind. In der folgenden Abbildung sind diese Anforderungen entsprechend etwas stärker hervorgehoben. Darüber hinaus liefert die Abbildung eine Zusammenfassung der oben dargestellten Befunde, indem die für die Studienanforderungen besonders relevanten Heterogenitätsmerkmale farblich markiert sind. Die Schattierungen zeigen jeweils

an, wie stark der ermittelte Zusammenhang ausfällt, d. h. besonders relevante Merkmale (z. B. Selbstwirksamkeit) sind dunkler hervorgehoben und für die weniger relevanten Merkmale (z. B. Note der Hochschulzugangsberechtigung) wurde eine hellere Farbe gewählt. Zum Zweck der Vereinfachung wird in der Abbildung

vernachlässigt, auf welche der einzelnen Studienanforderungen sich der jeweilige Zusammenhang bezieht. Vielmehr erlaubt die Darstellung einen Überblick, welche Heterogenitätsmerkmale insgesamt für die Wahrnehmung von Studienanforderung von Bedeutung sind.

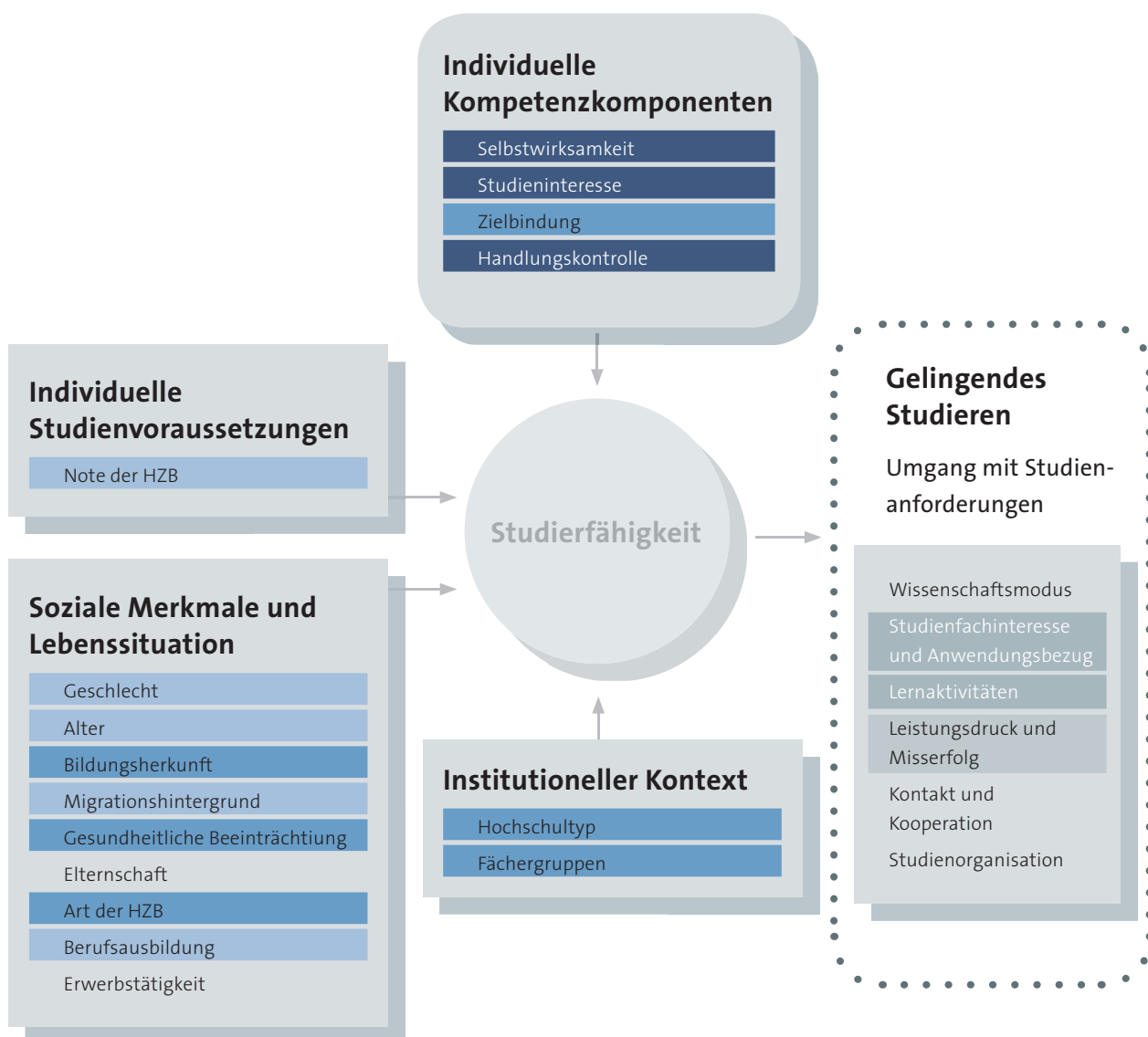


Abbildung 15: Studienrelevante Heterogenitätsmerkmale in Bezug auf die Wahrnehmung von Studienanforderungen

4.4 UMGANG MIT HETEROGENITÄT



Was wurde wie untersucht?

Um den Beitrag von Studieneinstiegsangeboten zum Umgang mit Heterogenität zu untersuchen, wurden Diskussionen in Fokusgruppen an den StuFHe-Partnerhochschulen durchgeführt (siehe Untersuchungsdesign Abb. 3). Teilgenommen haben Personen, die für ausgewählte Studieneinstiegsangebote an den Partnerhochschulen zuständig sind. Das Verfahren diente dazu, Fragen zur Gestaltung und zu den institutionellen Rahmenbedingungen von Studieneinstiegsangeboten zur Diskussion zu stellen. Dazu gehörte auch die Frage, was die Teilnehmenden unter Heterogenität verstehen und inwiefern die von ihnen verantworteten

Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität in der Studieneingangsphase beitragen. Die Auswertung der Diskussionen in den Fokusgruppen lieferte zunächst Hinweise, welche Heterogenitätsmerkmale aus der Sicht der Verantwortlichen für Studieneinstiegsangebote von Bedeutung sind und mit besonderen Herausforderungen einhergehen. Die Ergebnisse umfassen damit die unterschiedlichen Definitionen und Problemsichten, die in den Fokusgruppen zur Sprache gekommen sind. Darüber hinaus wurden Handlungsansätze für den Umgang mit Heterogenität herausgearbeitet, die nicht nur auf unterschiedlichen Definitionen von Heterogenität beruhen, sondern auch mit unterschiedlichen Zielsetzungen von Studieneinstiegsangeboten verbunden sind.

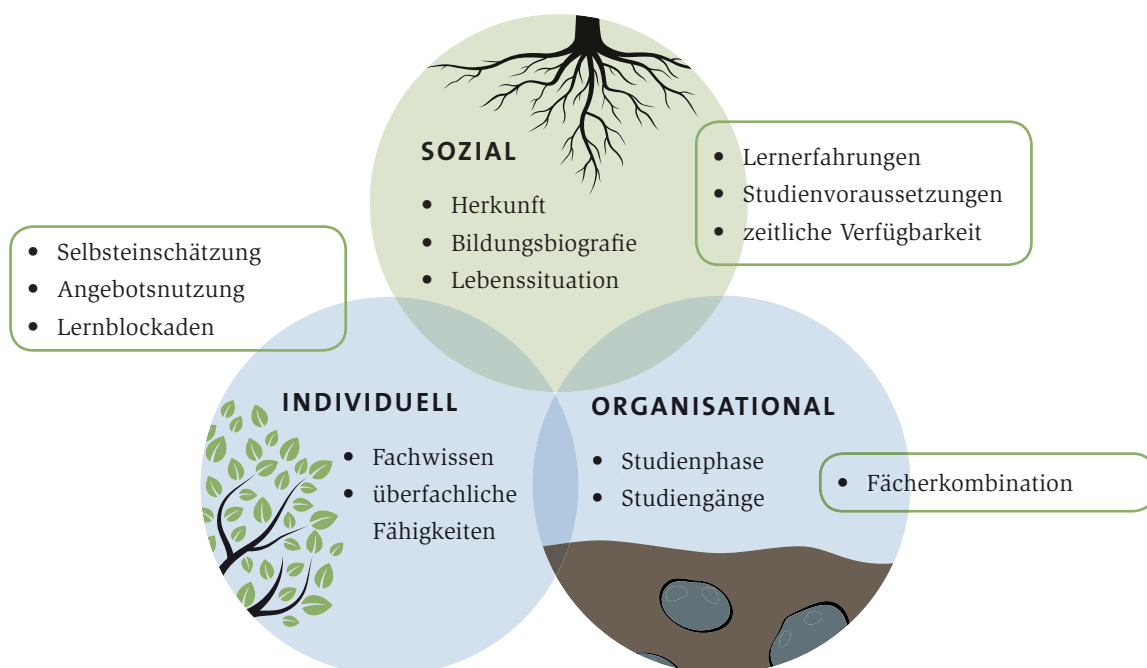


Abbildung 16: Heterogenitätsdefinitionen und Problemsichten

4.4.1 DEFINITIONEN UND PROBLEMSICHTEN

In den Fokusgruppen wurden von den Verantwortlichen für Studieneinstiegsangebote vornehmlich soziale und individuelle Heterogenitätsmerkmale thematisiert, während die organisationale Dimension eine eher untergeordnete Rolle spielte. Neben der Vielfalt der thematisierten Merkmale fallen vor allem ihre wechselseitigen Verknüpfungen und Überschneidungen auf.

Wie die Übersicht in Abbildung 15 veranschaulicht, werden in Bezug auf **soziale Herkunft** in den Fokusgruppen vor allem Besonderheiten der *Herkunft* (Studierende aus dem Ausland, mit Migrationshintergrund oder mit Fluchterfahrung), der *Bildungsbiografie* (Art der Hochschulzugangsberechtigung, vorherige Berufstätigkeit) und der *Lebenssituation* (Erwerbstätigkeit, Fürsorgeaufgaben, Wohnsituation) hervorgehoben. In Verbindung mit diesen Merkmalen können sich den Fokusgruppen zufolge die mitgebrachten *Lernerfahrungen*, die allgemeinen *Studienvoraussetzungen* sowie die *zeitliche Verfügbarkeit* der Studierenden als Problem erweisen. So gelten Unterschiede in der *Herkunft* als studienrelevant, da Studierende *Lernerfahrungen* aus anderen Bildungssystemen mitbringen und an die Art des Lernens an (deutschen) Hochschulen nicht gewohnt sind. Zugleich können *Lernerfahrungen* aufgrund der *Bildungsbiografie* zur Herausforderung werden, wenn sie länger zurückliegen, z. B. bei zuvor berufstätigen Studierenden. Des Weiteren werden *Herkunft* und *Bildungsbiografie* auch als Ursache für unzureichende *Studienvoraussetzungen* betrachtet. Dies betrifft zum einen die (wissenschafts)sprachlichen Voraussetzungen von Studierenden aus dem Ausland. Zum anderen geht es vor allem um mathematische und naturwissenschaftliche Vorkenntnisse, die je nach besuchter Schulform und Hochschulzugangsberechtigung sehr unterschiedlich ausfallen können. Im Zusammenhang mit Mathematik-Brückenkursen an einer Universität wird dies z. B. wie folgt thematisiert:

Ein Großteil kommt mittlerweile mit einer Fachhochschulreife in den Studiengang rein und nicht mehr mit einem allgemeinbildenden Abitur. Und das sieht man deutlich auch in den Ergebnissen von den Mathematiktests. (FG_HSC/233)

Schließlich wird auch die *Lebenssituation* in den Fokusgruppen als eine Herausforderung thematisiert, da bestimmte Verpflichtungen neben dem Studium bedeuten, dass Studierende an Veranstaltungen nicht teilnehmen können oder im Hinblick auf das Selbststudium weniger flexibel sind. Dies zeigt das folgende Zitat aus dem Kontext eines Beratungsangebots an einer Universität:

Also da ist es sehr unterschiedlich, was die Studierenden neben dem Studium noch leisten. Also Studierende, die sehr viel arbeiten müssen, die sich ihr Studium selber verdienen, die kann ich nicht auf die gleiche Weise beraten wie Studierende, die im Prinzip den ganzen Tag Zeit haben, sich mit der Uni zu beschäftigen. (FG_HSC/229)

Neben sozialen Merkmalen wird **individuelle Heterogenität** in Bezug auf das unterschiedliche *Fachwissen* der Studierenden hervorgehoben, oftmals im Zusammenhang mit der *Bildungsbiografie*. Darüber hinaus kommen Unterschiede im Bereich der überfachlichen Fähigkeiten zur Sprache, die z. B. das wissenschaftliche Arbeiten oder den Umgang mit Misserfolg betreffen können. Damit einhergehende Problemsichten beziehen sich auf die *Selbsteinschätzung* der Studierenden, die *Angebotsnutzung* sowie *Lernblockaden*. Den Fokusgruppen zufolge tendieren Studierende teilweise dazu, ihre Fachkenntnisse und Fähigkeiten zu überschätzen, so dass Studieneinstiegsangebote nicht wahrgenommen werden. Eine der Verantwortlichen für Studieneinstiegsangebote an einer Fachhochschule schildert dieses Problem folgendermaßen:

Die Frage ist einfach mal, wie schätzen sie sich selber ein? Also gerade, wir haben ja zum Beispiel an der HSB gerade eine Studie durchgeführt zum Thema Studienerfolg in Abhängigkeit vom Schulabschluss beispielsweise. Und die Leute, die Probleme haben, die nehmen aber auch nicht die Hilfsangebote wahr. [...] Also die glauben alle, die sind toll. (FG_HSB/257-259)

Im Unterschied zu dieser Sichtweise findet sich in den Fokusgruppen auch die Beobachtung, dass einige Studierende zu sehr ihre Defizite fokussieren, was zu Lernblockaden führen kann.

Am Rande der Fokusgruppen werden auch bestimmte Merkmale **organisationaler Heterogenität** angesprochen, wie z. B. bestimmte *Studienphasen*, wenn Studieninteressierte als eigene Zielgruppe von Studieneinsteigsangeboten hervorgehoben werden (z. B. in der Studienberatung) oder wenn sich das Angebot nicht nur auf eine bestimmte Studienphase beschränkt (z. B. im Fall von Schreibwerkstätten). Darüber hinaus wird die Zusammensetzung bestimmter *Studiengänge* thematisiert, wobei die Studiengangszugehörigkeit mit sozialen Merkmalen in Verbindung gebracht wird (z. B. hohe oder niedrige Anteile von internationalen Studierenden) oder auch mit individuellen Heterogenitätsaspekten wie der

Abiturnote. Die thematisierten Problemsichten betreffen hier lediglich die Zugehörigkeit zu Studiengängen, die sich aus mehreren Fächern zusammensetzen. Bei dieser *Fächerkombination* kann es den Fokusgruppen zufolge für Studierende zur Herausforderung werden, sich mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Standards auseinanderzusetzen zu müssen.

Die folgende Übersicht fasst zusammen, welche Heterogenitätsmerkmale in den Fokusgruppen hervorgehoben werden und welche Problemsichten damit verbunden sind:

4.4.2 HANDLUNGSANSÄTZE

Im Hinblick auf die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität zeigt sich in den Fokusgruppen, dass sich die Handlungsansätze von Studieneinsteigsangeboten danach unterscheiden, was jeweils unter Heterogenität verstanden wird. Ausgehend von den unterschiedlichen Definitionen wurde herausgearbeitet, wie Studieneinsteigsangebote aus Sicht der Verantwortlichen zum Umgang mit Heterogenität in der Studieneingangsphase beitragen. Auf diese Weise konnten vier Handlungsansätze identifiziert werden, die für bestimmte Angebotstypen charakteristisch sind.

Der erste Handlungsansatz ist als *Lernanleitung* zu bezeichnen und beruht auf einer relativ engen Definition von Heterogenität, die sich vornehmlich auf unterschiedliche Vorkenntnisse bezieht. Damit einhergehend werden Defizite im Bereich mathematischer bzw. naturwissenschaftlicher oder fremdsprachlicher Studienvoraussetzungen fokussiert, die als Risiko für das gelingende Studieren angesehen werden. Aufgrund der Auffassung, dass ein bestimmtes fachliches Niveau zu Studienbeginn gegeben sein sollte, wird es als geeigneter Umgang mit Heterogenität betrachtet, den individuellen Nachholbedarf der Studierenden festzustellen und ihnen aufzuzeigen, wie sie eventuelle Lücken zwischen den mitgebrachten Vorkenntnissen und dem von institutioneller Seite verlangten Fachniveau ausgleichen können. Diese Form der *Lernanleitung* findet sich insbesondere bei Angeboten zur Vermittlung von Fachwissen

(z. B. Brückenkurse), aber auch bei Angeboten zur Anleitung für das Selbststudium (z. B. Online-Lernplattformen).

Der zweite Handlungsansatz der *Lernbegleitung* zeichnet sich demgegenüber durch eine breiter gefasste Definition von Heterogenität aus, die die vielfältigen Lernpersönlichkeiten der Studierenden in den Fokus rückt. Diese setzen sich aus vielen unterschiedlichen Merkmalen zusammen, wie z. B. Motivation, Leistung, aber auch Rahmenbedingungen, die das Studieren und Lernen beeinflussen. Dies geht mit einer normalisierenden Haltung gegenüber Heterogenität einher, die auf der Sichtweise beruht, dass Studieren bzw. Lernen auf unterschiedlichen Wegen erfolgen kann. Entsprechend gilt als geeigneter Umgang mit Heterogenität, den Studierenden einen Rahmen für die Auseinandersetzung mit individuellen Herausforderungen zu bieten und Raum für die Entwicklung eigener Lernwege zu schaffen. Dieser Handlungsansatz ist vor allem für Angebote zur Begleitung im Studieneinsteigsprozess (z. B. Erstsemestertutorien) charakteristisch.

Darüber hinaus findet sich in den Fokusgruppen die *Einstiegshilfe* als dritter Handlungsansatz, der Heterogenität im Sinne von (herkunftsbezogen bzw. bildungsbiografisch) besonderen Zielgruppen definiert. Somit werden in erster Linie soziale Merkmale relevant gesetzt, um daraus die besonderen Bedarfe der jeweiligen

Zielgruppe abzuleiten. Aufgrund der Sichtweise, dass sich diese Zielgruppe durch einen besonderen Kontakt- und Orientierungsbedarf auszeichnet, werden zu Studienstart vielfältige Maßnahmen zur Kontaktfindung und Orientierung im Hochschulbetrieb angeboten, die als geeignet für den Umgang mit Heterogenität betrachtet werden. Dieser Handlungsansatz wird insbesondere von Angeboten zur Einführung in Hochschule und Studium (z. B. Angebote des International Office) verfolgt.

Im Rahmen des vierten Handlungsansatzes, der als *Methodenoptimierung* zu bezeichnen ist, wird Heterogenität schließlich im Sinne unterschiedlicher Lern- bzw. Schreibtypen definiert. Der Umgang mit dieser

Art von Heterogenität erfolgt hier auf zwei unterschiedlichen Wegen. Unter der Annahme, dass die wissenschaftssprachlichen Fähigkeiten von Studierenden sehr unterschiedlich ausgeprägt sind, erhalten Studierende einerseits Möglichkeiten zur Erweiterung ihres Repertoires an Lern- und Arbeitsmethoden. Dies betrifft insbesondere Angebote zur Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen und überfachlicher Kompetenzen (z. B. Schreibwerkstätten). Andererseits werden Lehrinnovationen unterstützt, die das Spektrum an Vermittlungs- und Lehrmethoden erweitern. Dahinter steht die Auffassung, dass der Zugang zum (Fach-)Wissen verbessert werden sollte. Dies gilt insbesondere für Angebote zur Anwendung von Studieninhalten (z. B. Lehrprojekte).

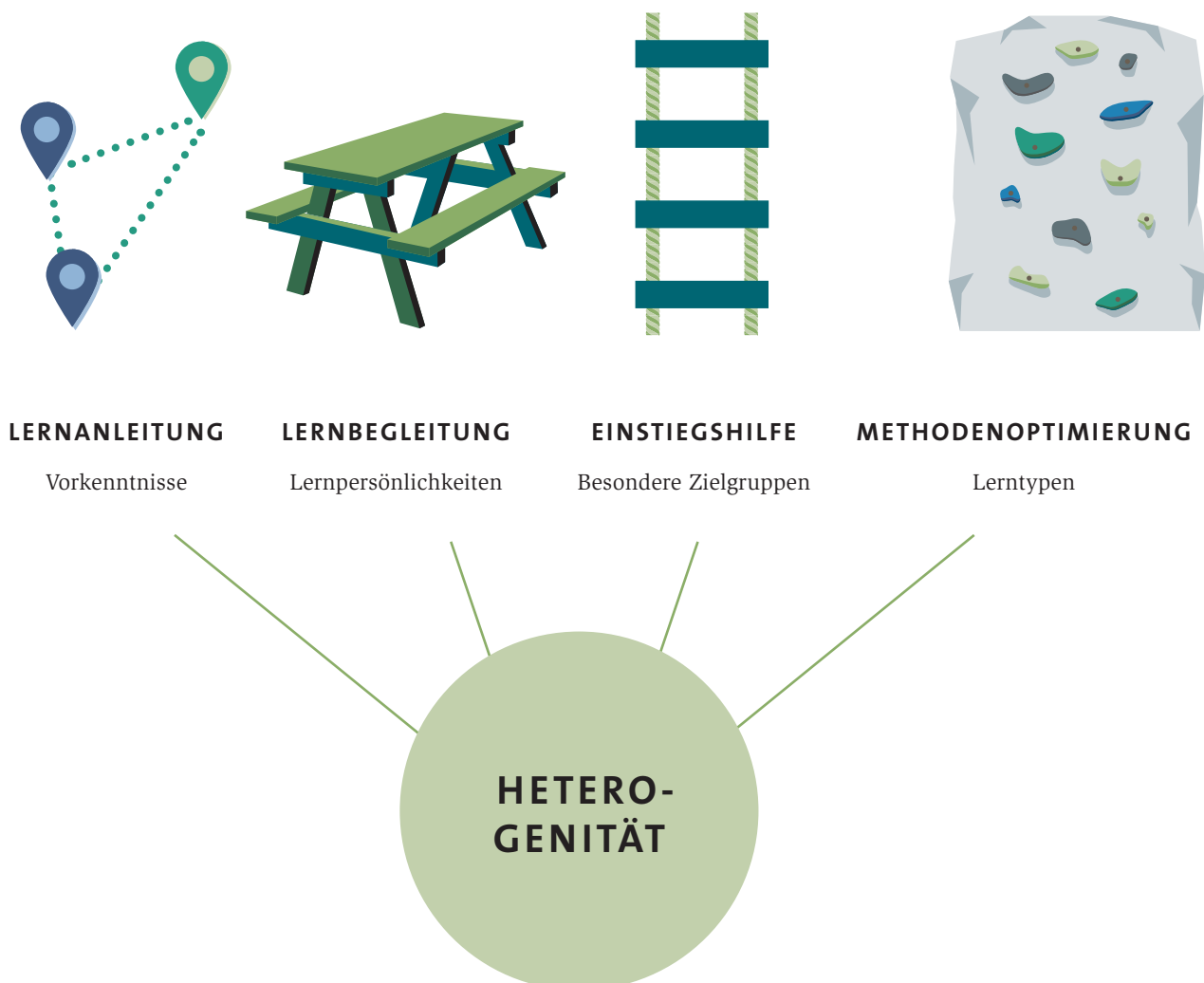


Abbildung 17: Handlungsansätze für den Umgang mit Heterogenität in der Studieneingangsphase



Gestaltung von Studieneinstiegsangeboten

Wie kann Heterogenität im Rahmen von Angeboten für den Studieneinstieg berücksichtigt werden?

- Die Definition der Zielgruppen von Studieneinstiegsangeboten sollte weniger nach sozialen Merkmalen der Studierenden erfolgen und eher individuelle Einstellungen und Fähigkeiten berücksichtigen. Um allen studienrelevanten Merkmalen gerecht zu werden, kann es sich auch anbieten, Zielgruppen nach der Wahrnehmung von Studienanforderungen zu bestimmen und dazu den StuFHe-Fragenbogen (siehe Anhang) einzusetzen.
- Inhaltlich sollten Studieneinstiegsangebote angesichts der StuFHe-Befunde individuelle Unterschiede berücksichtigen und gelingendes Studieren durch die Förderung von Kompetenzkomponenten wie Selbstwirksamkeit, Studieninteresse und Handlungskontrolle unterstützen.
- Im Hinblick auf die Konzeption von Studieneinstiegsangeboten kann die Unterscheidung sozialer, individueller und organisationaler Heterogenität dazu genutzt werden, das Heterogenitätsverständnis des jeweiligen Angebots zu klären und den damit verknüpften Handlungsansatz zu reflektieren.

Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung

Wie können Lehrende im Umgang mit Heterogenität in der Studieneingangsphase unterstützt werden?

- Im Rahmen von hochschuldidaktischen Veranstaltungen zur Studieneingangsphase bietet es sich an, für die unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität zu sensibilisieren, die für gelingendes Studieren von Bedeutung sein können. Zudem legen die StuFHe-Befunde nahe, Lehrmethoden zu vermitteln, die den individuellen Unterschieden Rechnung tragen und entsprechend differenzierte Lerngelegenheiten für die Entwicklung von Kompetenzkomponenten wie Selbstwirksamkeit, Studieninteresse und Handlungskontrolle bieten.

Studiengangsentwicklung

Welchen Beitrag kann die Studiengangsentwicklung zum Umgang mit Heterogenität leisten?

- Bei der Studiengangsentwicklung können die unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität zusammen mit den Handlungsansätzen dazu dienen, einen Überblick zu den Möglichkeiten für den Umgang mit Heterogenität in der Studieneingangsphase zu gewinnen. Darauf aufbauend lässt sich klären, welches Heterogenitätsverständnis im jeweiligen Studiengang handlungsleitend sein soll bzw. wie sich unterschiedliche Handlungsansätze in einem Studiengang miteinander verbinden und im Curriculum verankern lassen.

5 FAZIT

Die StuFHe-Untersuchungen zielten darauf ab, sowohl zur Hochschulforschung als auch zur praktischen Gestaltung der Studieneingangsphase beizutragen. Zum Abschluss werden die Ergebnisse aus den vorangehenden Kapiteln zuerst mit Blick auf den Forschungsbeitrag von StuFHe zusammengefasst. Dann kommen die Partnerhochschulen zu Wort, um exemplarisch aufzuzeigen, welche Impulse sich für die Praxis aus der Zusammenarbeit mit dem StuFHe-Projekt ergeben haben.



5.1 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE

In Orientierung am Modell für gelingendes Studieren (siehe Abb. 2) hat das StuFHe-Projekt die Studieneingangsphase untersucht und ist den eingangs genannten Forschungsfragen nachgegangen.

Bevor die Ergebnisse zu diesen Fragen zusammengefasst werden, soll eine Bilanz im Hinblick auf den Forschungsansatz von StuFHe dazu dienen, den allgemeinen Forschungsbeitrag des Projekts festzuhalten.

5.1.1 FORSCHUNGSANSATZ

Zur Umsetzung der für die QPL-Begleitforschung geltenden Ziele und Rahmenvorgaben ist das StuFHe-Projekt eine enge Kooperation mit ausgewählten Partnerhochschulen eingegangen. Das Untersuchungsverfahren zeichnete sich zudem durch die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden aus.

Bewährt hat sich dieser Ansatz insofern, als er ermöglicht hat, den komplexen Wirkungszusammenhang der Studieneingangsphase aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten. Durch den kollegialen Austausch mit den Partnerhochschulen konnte einerseits die lokale Expertise in die Interpretation der Untersuchungsergebnisse einbezogen werden. Andererseits lieferten das StuFHe-Modell zum gelingenden Studieren wie auch der Bezug zum internationalen Forschungsstand einen Rahmen für die weitere Einordnung von Ergebnissen.

Für den Dialog zwischen Forschung und Praxis hat sich als besonders fruchtbar erwiesen, sowohl qualitative als auch quantitative Befunde heranziehen und Vergleiche zwischen den Partnerhochschulen anstellen zu können. Mit der Methodenkombination liefert StuFHe zudem einen wichtigen Beitrag zur Hochschulforschung. Dies zeigt sich nicht nur am Beispiel der aus der qualitativen Vorstudie heraus entwickelten Untersuchungsinstrumente zur quantitativen Erhebung von Studienzielen und Studienanforderungen. Vielmehr hat die systematische Integration qualitativer und quantitativer Verfahren auch erlaubt, die Möglichkeiten von Mixed-Methods-Ansätzen zu reflektieren und ihr Potenzial für die forschungsgeleitete Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre aufzuzeigen.



STUFHE-PUBLIKATIONEN ZUM FORSCHUNGSANSATZ

Bosse, E. (im Erscheinen). Austausch zwischen Forschung und Praxis als Transferstrategie in der Begleitforschung. In M. Barnat et al. (Hrsg.), *Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen?* Dokumentation eines Postdoc-Symposiums an der Universität Hamburg.

Bosse, E., & Barnat, M. (2018): Kombination qualitativer und quantitativer Methoden zur Untersuchung der Studieneingangsphase. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 169-184). Wiesbaden: Springer VS.

Jänsch, V.K. & Bosse, E. (2018). Messinstrument für die Wahrnehmung von Studienanforderungen (MWS). *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. doi: 10.6102/zis263.

Barnat, M., Bosse, E. & Mergner, J., (2017). Forschungsba-sierte Qualitätsentwicklung für die Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 12(3), 71-91.

Barnat, M., Bosse, E., & Trautwein, C. (2017). The guiding role of theory in mixed-methods research: Combining individual and institutional perspectives on the transition to higher education. In J. Huisman & M. Tight (Hrsg.), *Theory and Method in Higher Education Research* (S. 1–19). Bingley: Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2056-375220170000003001>.

Bosse, E., Heudorfer, A., & Lübcke, E. (2016). Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre als Balanceakt zwischen Wissenschaft und Praxis. *Qualität in der Wissenschaft*, (3/4), 71–79.

5.1.2 WAS ZEICHNET GELINGENDES STUDIEREN IN DER STUDIENEINGANGSPHASE AUS?

Gelingendes Studieren wurde im Rahmen von StuFHe anhand von Studienzielen und Studienanforderungen untersucht.

Im Hinblick auf die individuellen Studienziele hat sich zunächst gezeigt, dass den befragten Studierenden der Erwerb von Fachkompetenzen und ihre persönliche Entwicklung zu Studienbeginn besonders wichtig sind, ähnlich wie der Erwerb eines formalen Studienabschlusses. Nach dem ersten Studienjahr zeigen sich die Studierenden mit dem Erreichen dieser Ziele auch besonders zufrieden. Dagegen fällt ihre Zufriedenheit mit dem Erwerb von Methodenkompetenzen, mit den Möglichkeiten für ein selbstbestimmtes Studium und zur Berufsvorbereitung deutlich geringer aus.

Zusätzlich zu diesen quantitativen Befunden verdeutlichen die Interviews mit Studierenden, dass sich aus der jeweiligen Lebenssituation ganz unterschiedliche Prioritäten ergeben können. Zudem sind für Studierende oftmals unterschiedliche Zielsetzungen gleichzeitig relevant und miteinander in Einklang zu bringen. In Bezug auf die Studienziele zeichnet sich gelingendes Studieren also dadurch aus, dass Studierende nicht nur mit dem Erreichen einzelner persönlicher und formaler Ziele zufrieden sind, sondern auch eventuelle Zielkonflikte auflösen können.

Die Untersuchung von Studienanforderungen hat ergeben, dass sich die Studierenden im ersten Studienjahr mit einem breiten Spektrum an Anforderungen konfrontiert sehen. Neben inhaltlichen, fachbezogenen Anforderungen gehören hierzu personale Anforderungen, die sich auf die Selbst- und Lernorganisation beziehen. Weitere Anforderungen ergeben sich im Hinblick auf die soziale Einbindung und aus der Studienorganisationen.

Im ersten Studienjahr fällt Studierenden insbesondere der Umgang mit personalen, lernbezogenen Anforderungen eher schwer, wie z. B. Lernaktivitäten zu organisieren. Dagegen bewerten sie den Umgang mit den sozialen Anforderungen als deutlich leichter. Zugleich lassen sich drei Gruppen von Studierenden identifizieren, die die Anforderungen deutlich unterschiedlich schwer bzw. leicht wahrnehmen.

Ergänzend zeigen die Interviews mit Studierenden, dass sich Schwierigkeiten im ersten Studienjahr aus den häufig miteinander verknüpfen und sich wechselseitig verstärkenden Anforderungen ergeben können. Insgesamt legen die Ergebnisse für gelingendes Studieren nahe, dass es im ersten Studienjahr darauf ankommt, nicht nur einzelne Herausforderungen zu meistern, sondern mit dem gesamten Anforderungsspektrum umgehen zu können.



STUFHE-PUBLIKATIONEN ZUM GELINGENDEN STUDIEREN

Barnat, M., & Jänsch, V. K. (2019). Forschendes Lernen und Studienerfolg: Die Bedeutung epistemischer Neugier. In G. Reinmann, E. Lübcke, & A. Heudorfer (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase* (S. 93–109). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25312-7_6

Bosse, E. (2018). Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase am Beispiel der Rechtswissenschaft. *Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft*, (3), 208–230.

Trautwein, C., & Bosse, E. (2017). The first year in higher education – critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, 73(3), 371–387. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>

Bosse, E., Schultes, K., & Trautwein, C. (2016). Wissenschaftliche Bezugspunkte für die Untersuchung von Studierfähigkeit. In M. Merkt, N. Schaper, C. Wetzel, & Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (Hrsg.), *Professionalisierung in der Hochschuldidaktik* (S. 79–88). Bielefeld: wbv.

Trautwein, C., & Stolz, K. (2015). „Press on regardless!“ – The role of volitional control in the first year of higher education. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10(4), 123–143.

Bosse, E., & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 41–62.

5.1.3 WIE KÖNNEN ANGEBOTE FÜR DEN STUDIENEINSTIEG ZUM GELINGENDEN STUDIEREN BEITRAGEN?

Um dem Beitrag von Studieneinstiegsangeboten nachzugehen, wurde zunächst analysiert, welche Schwerpunkte sie im Hinblick auf die Förderung von gelingendem Studieren setzen. Die daraus entwickelte Typologie zeigt, dass die identifizierten Angebotstypen auf ein mehr oder weniger breites Spektrum an Studienanforderungen ausgerichtet sind. Daneben verdeutlicht die Typologie auch den unterschiedlichen Grad an curriculärer Verankerung von Studieneinstiegsangeboten.

Die quantitative Untersuchung der Nutzung von Angeboten hat ergeben, dass die befragten Studierenden vor allem an Zusatzangeboten zur Einführung in Hochschule und Studium (z. B. Orientierungseinheiten) und zur Vermittlung von Fachwissen (z. B. Brückenkurse, Fachtutorien) teilgenommen haben. Deutlich geringer fällt dagegen die Nutzung von Angeboten aus, die gezielt Unterstützung für personale, lernbezogene Anforderungen bieten, obgleich diese für einen großen Teil der Studierenden eine besondere Hürde darstellen, wie sich in Kapitel 2 gezeigt hat.

Im Hinblick auf die Bewertung von Studieneinstiegsangeboten werden nicht nur die häufig genutzten Angebotstypen als hilfreich eingestuft. Vielmehr fällt hier die positive Bewertung von Angeboten auf, die neben inhaltlichen auch personale Anforderungen adressieren, wie im Fall der Anwendung von Studieninhalten (z. B. Projektarbeit). Ähnlich hilfreich schätzen Studierende auch die Begleitung im Studieneinstiegsprozess ein (z. B. Mentoring), die sich durch einen besonders breiten Anforderungsfokus auszeichnet.

Ergänzend zu den quantitativen Befunden verdeutlichen die Interviews, dass der Beitrag von Studieneinstiegsangeboten sowohl von der Eigeninitiative der Studierenden als auch von den Gestaltungsmerkmalen der Angebote abhängt. Das heißt, dass sich je nach Nutzungsform und Angebotstyp ganz unterschiedliche Wirkungsweisen ergeben können.

Diese Befunde legen nahe, dass es unterschiedlich gestalteter Angebotstypen bedarf, die nicht nur auf eine proaktive Teilnahme der Studierenden setzen, sondern

auch den aktiven, selektiven und reaktiven Nutzungsformen Rechnung tragen. Zugleich gilt es, die Angebote stärker aufeinander abzustimmen und Studierenden Orientierung für die Auswahl von passenden Angeboten zu bieten, beispielsweise mit Hilfe der Reflexion individueller Unterstützungsbedarfe und/oder der curricularen Verankerung von Angeboten.



STUFHE-PUBLIKATIONEN ZU STUDIENEINSTIEGSANGEBOTEN

Bosse, E. & Mergner, J. (angenommen). Analyse von Anforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten der Studieneingangsphase. *Neues Handbuch Hochschullehre*.

Bosse, E. (2017). Die (Wieder-)Entdeckung der Studieneingangsphase. In W.-D. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt* (S. 147-160). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Bosse, E. (2017): Entwicklung studienrelevanter Kompetenzen im Zusammenspiel mit Studieneinstiegsangeboten. In A. Hanft, F. Bischoff, & S. Kretschmer (Hrsg.), 1. *Auswertungsworkshop der Begleitforschung. Dokumentation der Projektbeiträge* (S. 41-50). Berlin: KoBF.

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* (S. 129–169). Hamburg: Universität Hamburg.

5.1.4 WELCHE ROLLE SPIELT HETEROGENITÄT IN DER STUDIENEINGANGSPHASE?

Ausgehend von einem weit gefassten Heterogenitätsbegriff wurde einerseits untersucht, inwiefern sich soziale, individuelle und organisationale Merkmale als relevant für gelingendes Studieren erweisen. Andererseits hat das StuFHe-Projekt ermittelt, wie Studieneinstiegsangebote zum Umgang mit Heterogenität in der Studieneingangsphase beitragen.

Anhand der Befragung nach dem ersten Studienjahr wurde zunächst analysiert, worin die Heterogenität der StuFHe-Stichprobe besteht und wie einzelne Merkmale mit gelingendem Studieren zusammenhängen. Den Ergebnissen zufolge sind die untersuchten individuellen Heterogenitätsmerkmale sowohl für die Studienziele als auch für die Studienanforderungen besonders relevant. Ob Studierende mit dem Erreichen von Studienzielen zufrieden sind und wie gut sie mit den Studienanforderungen zurechtkommen, scheint dabei vor allem mit ihrer Selbstwirksamkeit und dem Studieninteresse zusammenzuhängen. Eine kleinere Rolle spielen dagegen soziale Merkmale, für die sich nur punktuelle Zusammenhänge mit gelingendem Studieren zeigen, wie z. B. im Fall gesundheitlicher Beeinträchtigung. Die Zusammenhänge mit organisationaler Heterogenität sind insgesamt nur schwach ausgeprägt.

Angesichts der Besonderheiten der StuFHe-Stichprobe sind die quantitativen Ergebnisse nur bedingt zu verallgemeinern. Gleichwohl machen sie deutlich, dass sich ganz unterschiedliche Heterogenitätsmerkmale als studienrelevant erweisen können und ihre Bedeutung davon abhängt, welche Studienziele und Studienanforderungen betrachtet werden.

Eine ergänzende Perspektive zu den quantitativen Befunden liefern die Fokusgruppen, da sie Einblick in die erfahrungsgeleiteten Definitionen von Heterogenität geben, die der Gestaltung von Studieneinstiegsangeboten zugrunde liegen. Heterogenität kann sich demnach auf unterschiedliche Vorkenntnisse, besondere Zielgruppen, verschiedene Lerntypen oder Lernpersönlichkeiten beziehen. Damit variieren auch die Handlungsansätze für den Umgang mit Heterogenität. Beispielsweise geht die Betonung unterschiedlicher Vorkenntnisse mit einer

Lernanleitung einher, die die Kompensation punktueller Defizite ermöglichen soll, wie sie z. B. für Brückenkurse charakteristisch ist. Wird Heterogenität dagegen auf die gesamte Lernpersönlichkeit bezogen, folgt daraus auch eine deutlich breiter angelegte Lernbegleitung, die z. B. Mentoringprogramme auszeichnet.

Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, nicht nur den Unterstützungsbedarf von Studierenden möglichst differenziert zu bestimmen, sondern Studieneinstiegsangebote so aufeinander abzustimmen, dass sich ihre Handlungsansätze wechselseitig ergänzen.



STUFHE-PUBLIKATIONEN ZU HETEROGENITÄT

Mergner, J., Leišytė, L., & Bosse, E. (2019). The Widening Participation Agenda in German Higher Education: Discourses and Legitimizing Strategies. *Social Inclusion*, 7(1), 61–70. <https://doi.org/10.17645/si.v7i1.1605>

Mergner, J., & Bosse, E. (2018): Parallelen und Unterschiede im Umgang mit der politischen Forderung nach Öffnung der Hochschulen am Beispiel des Qualitätspakt Lehre. In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten* (S.55–83). Wiesbaden: Springer VS.

Bosse, E. (2018). Studienrelevante Heterogenität erkunden: Erhebung und Analyse von Critical Incidents. In N. Auferkorte-Michaelis & F. Linde (Hrsg.), *Diversität lehren und lernen. Ein Hochschulbuch* (S. 116–134). Leverkusen: Budrich.

Barnat, M., Abelha Faria, J., & Bosse, E. (2017). Heterogenität und Studierfähigkeit: Erste Ergebnisse einer Längsschnittbefragung. *Qualität in der Wissenschaft, Sonderheft zu Studienerfolgswissenschaft*, (1), 17–24.

Bosse, E. (2015). Exploring the role of student diversity for the first-year experience. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 10(4), 45–66

5.2 IMPULSE AUS SICHT DER PARTNERHOCHSCHULEN



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

UNIVERSITÄT HAMBURG

Die Servicestelle Evaluation führt an der Universität Hamburg Befragungen entlang des Student-Life-Cycles durch, die von den Fakultäten für die evidenzbasierte Studiengangsentwicklung genutzt werden. Bereits seit der qualitativen Vorstudie von StuFHe hat die Servicestelle Evaluation die Entwicklung und Erprobung von Items zur quantitativen Erhebung von Studienanforderungen an der Universität Hamburg begleitet und parallel zu den Auswertungen im StuFHe-Projekt validiert. Dank der erfolgreichen Zusammenarbeit kommt das entwickelte Instrument mittlerweile regelmäßig in der hochschulweiten Studieneingangsbefragung zum Einsatz. Dies bietet den zusätzlichen Mehrwert, dass die Verantwortlichen für die Studiengangsentwicklung neben den Rückmeldungen zum Studieneinstieg nun auch Auskunft erhalten, wie leicht oder schwer die Studienanforderungen im ersten Fachsemester wahrgenommen werden.

An der Universität Hamburg wird das Messinstrument für die Wahrnehmung von Studienanforderungen (MWS) seit dem Wintersemester 2016/17 in der Studieneingangsbefragung in einer erweiterten Version eingesetzt, die zusätzliche inhaltliche und soziale Anforderungsfaktoren erfasst. Auf Basis einer Varianzanalyse, bei der die Daten auf Mittelwertunterschiede zwischen den acht Fakultäten und den Lehramtsstudiengängen verglichen werden, erstellt die Servicestelle Evaluation Berichte für die Hochschulleitung, die zentralen Einrichtungen für Studium und Lehre und die Fakultäten. Darüber hinaus sollen Zeitreihenvergleiche Einblick in eventuelle Unterschiede zwischen den Studierendenkohorten bieten. Da sich der Einsatz des MWS bewährt hat, soll das Instrument zukünftig auch in weiteren Studierendenbefragungen der Universität Hamburg zum Einsatz kommen.

Joana Abelha Faria & Hanna Busemann
(Servicestelle Evaluation)

U N I K A S S E L
V E R S I T Ä T

UNIVERSITÄT KASSEL

Angeregt durch die Ergebnisse von StuFHe wurde das Mentoringkonzept am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Kassel überarbeitet. Die quantitativen StuFHe-Befragungen hatten gezeigt, dass Unterstützungsangebote an der Universität Kassel bei Nutzung zwar als hilfreich wahrgenommen werden, vielen Studierenden aber nicht bekannt sind und dementsprechend häufig ungenutzt bleiben. Aufbauend auf den StuFHe-Ergebnissen wurden die Herausforderungen in der Studieneingangsphase in die vier Dimensionen inhaltlich, personal, sozial und organisatorisch unterteilt. Hierbei wird deutlich, dass Studierende längst nicht nur vor fachlichen Problemen im Studium stehen. Das neue Konzept sieht deshalb vor, dass neben einem Kennenlernen der für das Mentoring zuständigen Professoren und Professorinnen im Rahmen einer Einführungsveranstaltung zu Studienbeginn auch mindestens ein Kontakt nach dem ersten Semester stattfindet.

Den Mentorinnen und Mentoren kommt dabei die Aufgabe zu, die Erfahrungen des ersten Semesters mit den Studierenden zu reflektieren und mögliche Probleme und dazu passende Lösungsstrategien zu erörtern. Dies wird unterstützt durch eine Übersicht der Unterstützungsangebote an der Universität Kassel, welche nach den vier Dimensionen von Herausforderungen geordnet sind. Die Mentorinnen und Mentoren nehmen somit eine Mittlerfunktion ein, um Studierende zu beraten und auf weitere Unterstützungsangebote aufmerksam zu machen. Auf diese Weise soll die Bekanntheit der Angebote erhöht und die frühzeitige Nutzung der Angebote gefördert werden. Gleichzeitig entsteht durch den Austausch in der Mentoringgruppe die Möglichkeit, die soziale Einbindung zu fördern und zu erkennen, dass bestimmte Probleme typisch für die Studieneingangsphase sind.

Simone Blum & Dr. Christiane Borchard
(Servicecenter Lehre)

Prof. Dr. Sandra Ohly
(Fachbereich Wirtschaftswissenschaften)

TECHNISCHE HOCHSCHULE MITTELHESSEN

Für die THM hat StuFHe vielfältige Impulse geliefert, die in die Weiterentwicklung von Maßnahmen am Zentrum für kooperatives Lehren und Lernen (ZekoLL) eingeflossen sind und auch weiterhin z. B. bei der hochschuldidaktischen Beratung von Lehrenden Berücksichtigung finden. Die StuFHe-Ergebnisse haben für die THM eindrucksvoll belegt, dass die vielfach geforderten Wirksamkeitsanalysen für bestimmte Aktivitäten weder möglich noch sinnvoll sind. Vielmehr hat StuFHe ermöglicht, die Komplexität der Zusammenhänge und die Dimensionen von Heterogenität intensiv und vor allem systematisch bezogen auf Maßnahmen der THM in den Blick zu nehmen. Erste Ergebnisse konnten bereits prozessbegleitend genutzt werden, etwa bei gemeinsam mit Lehrenden durchgeführten Aktionsforschungsvorhaben. Einzelne Elemente aus den Befragungen sollen zudem dauerhaft in der Qualitätsentwicklung zum Einsatz kommen.

StuFHe hat insgesamt dazu beigetragen, dass Diskurse an der THM differenzierter geführt werden, aktuell z. B. bei der Erarbeitung von hochschulweiten Grundsätzen für einen gelingenden Studieneinstieg. Gerade der Aspekt der Studierfähigkeit war bisher oft mit Erwartungen seitens der Hochschule an die Studierenden verbunden. Mit Hilfe der StuFHe-Ergebnisse lässt sich verdeutlichen, welche Anforderungen an die Hochschule gerichtet sind und in Zukunft bei der Weiterentwicklung von Angeboten verstärkt Berücksichtigung finden sollten. Hierfür liefern nicht nur die Handlungsansätze für den Umgang mit Heterogenität wertvolle Hinweise, sondern auch der Abgleich der Befunde mit denen der Partnerhochschulen. Hier zeigt sich beispielsweise für Curriculumentwicklungen, dass hinsichtlich der Förderung von Wissensverständnis und Wissenskonstruktion Veränderungspotential besteht, während das Studienangebot der THM in puncto Praxisorientierung vergleichsweise gut aufgestellt ist.

Prof. Silke Bock
(Zentrum für kooperatives Lehren und Lernen)

HOCHSCHULE FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN HAMBURG

Durch die Zusammenarbeit mit dem Projekt StuFHe ist es an der HAW Hamburg gelungen, eine Vernetzung von Verantwortlichen für die Studieneingangsphase anzustoßen. Bereiche wie das QPL-Projekt *Lehre Lotsen*, das Team Studieneinstieg, die Betriebseinheit Evaluation, Qualitätsmanagement und Akkreditierung, die Arbeitsstelle Studium und Didaktik, der Schulcampus sowie viaMINT beteiligten sich über die Jahre an den StuFHe-Veranstaltungen und konnten so in einen verstärkten kollegialen Austausch treten. Dabei ist deutlich geworden, dass es einer gezielten Steuerung und Unterstützung bedarf, um den Kommunikationsfluss auch zukünftig zu koordinieren und die Weiterentwicklung der Studieneingangsphase gemeinsam zu gestalten.

Inhaltlich konnte die HAW Hamburg davon profitieren, dass StuFHe zentrale Facetten rund um die Studieneingangsphase theoretisch beleuchtet und mit Daten der Hochschule empirisch fundiert hat. Gleichzeitig wurden die etablierten Angebote vor dem Hintergrund der StuFHe-Modellbildung reflektiert und eingeordnet.

Ganz praktisch konnten die StuFHe-Ergebnisse vom Team Studieneinstieg genutzt werden. Im Rahmen eines Qualifizierungsworkshops für Tutorinnen und Tutoren der Orientierungseinheit (OE) am Department Soziale Arbeit wurde z. B. eine Einheit mit StuFHe-Bezug unter dem Titel „Was Erstis brauchen – welche Hürden sie nehmen“ gestaltet. Zitate aus der qualitativen Teilstudie dienten zur Illustration exemplarischer Probleme, um dann herauszuarbeiten, welche Herausforderungen des Studieneinstiegs durch die OE bereits adressiert werden und wo ggf. Bedarf an Weiterentwicklung besteht. Um an diese Erfahrungen anzuknüpfen, sollten die StuFHe-Untersuchungen möglichst eine hochschulinterne Fortsetzung finden.

Dr. Christina Kühnel
(Projektleitung *Lehre Lotsen*)

Katrin Hassel & Marko Heyner
(Team Studieneinstieg)

PRAXISTRANSFER



Zusammen mit den StuFHe-Partnerhochschulen wurden diverse Kooperationsaktivitäten erprobt, um den Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis zu fördern (siehe Tab. 1). Dies reichte von der Abstimmung der Untersuchungsverfahren bis hin zur Entwicklung von Veranstaltungen für die hochschuldidaktische Weiterbildung. Den Kern der Zusammenarbeit bildeten die regelmäßigen Kooperationsworkshops, in denen sich ein stabiles Netzwerk für den hochschulübergreifenden Austausch etabliert hat.

Das Engagement für die Zusammenarbeit war insofern besonders bemerkenswert, als im Förderrahmen der Begleitforschung keine Unterstützung der Partnerhochschulen möglich war und es zudem an Planungssicherheit für die Zukunft von QPL-Projekten fehlte. Trotz der begrenzten finanziellen, zeitlichen und personellen Ressourcen ist es den Partnerhochschulen gelungen, konkrete Anregungen aus den StuFHe-Befunden zur Studieneingangsphase abzuleiten. Unterschiede haben sich dabei nicht nur aus dem aktuellen Entwicklungsgeschehen vor Ort ergeben, sondern sind auch durch die spezifischen Arbeitsbereiche und Handlungsspielräume der involvierten Personen bedingt.

Welche Impulse an den Partnerhochschulen im Einzelnen aufgegriffen wurden, veranschaulichen die Beiträge der Kolleginnen und Kollegen aus dem StuFHe-Netzwerk (siehe S. 80-81). Ihre Beispiele zeigen, dass die Partnerhochschulen zum einen spezifische StuFHe-Befunde genutzt haben, um ihre Studieneinstiegsangebote weiterzuentwickeln. Zum anderen sind die im Rahmen von StuFHe erprobten Befragungsinstrumente in hochschuleigene Erhebungen übernommen worden, um auch zukünftig konkretere Hinweise für die Studiengangsentwicklung zu gewinnen. Darüber hinaus illustrieren die Beispiele, dass die StuFHe-Ergebnisse und Untersuchungsverfahren nicht nur in einzelne Forschungs- und Entwicklungsvorhaben der Partnerhochschulen eingeflossen sind, sondern auch den weiteren Diskurs und die Zusammenarbeit rund um die Studieneingangsphase angeregt haben.

6 ANHANG

6.1 STICHPROBENBESCHREIBUNG¹

SOZIODEMOGRAPHISCHE MERKMALE

GESCHLECHT

	HÄUFIGKEIT	PROZENT
weiblich	822	61,1%
männlich	508	37,7%
Ich kann/möchte mich keiner dieser Kategorien zuordnen.	16	1,2%
Gesamt	1330	100,0%

ALTER

	HÄUFIGKEIT	PROZENT
bis 22 Jahre	851	63,7%
von 23 bis 26 Jahren	290	21,7%
ab 27 Jahren	195	14,6%
Gesamt	1336	100,0%

MIGRATIONSHINTERGRUND

	HÄUFIGKEIT	PROZENT
mit Migrationshintergrund	226	22,8%
ein Elternteil aus dem Ausland	83	8,4%
beide Elternteile aus dem Ausland	143	14,4%
kein Migrationshintergrund	764	77,2%
Gesamt	990	100,0%

BILDUNGSHERKUNFT²

	HÄUFIGKEIT	PROZENT
Nicht-akademisches Elternhaus	489	51,2%
Niedrige Bildungsherkunft	63	6,6%
Mittlere Bildungsherkunft	426	44,6%
Akademisches Elternhaus	465	48,8%
Gehobene Bildungsherkunft	263	27,6%
Hohe Bildungsherkunft	202	21,2%
Gesamt	954	100,0%

1 Die Stichprobenbeschreibung bezieht sich auf die StuFHe-Befragung nach dem ersten Studienjahr.

2 Die Bildungsherkunft wurde auf Grundlage der in der Sozialerhebung verwendeten Typisierung ermittelt, die sich in der Einteilung von einer niedrigen bis hohen Bildungsherkunft nach dem höchsten schulisch-beruflichen Abschluss der Eltern richtet (siehe www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_glossar.pdf).

LEBENSITUATION

GESUNDHEIT

	HÄUFIGKEIT	PROZENT
Keine gesundheitliche Beeinträchtigung	722	54,0%
Gesundheitliche Beeinträchtigung ³	615	46,0%
Gesamt	1337	100,0%

ART DER GESUNDHEITLICHEN BEEINTRÄCHTIGUNG

PROZENT

Studierende mit BE (N = 615) Angabe zur Art der gesundheitlichen Beeinträchtigung (Mehrfachnennung möglich)

Psychische Beeinträchtigung (z. B. Prüfungsangst)	33,7%
Psychische Erkrankung (z. B. Essstörung, Depression, Suchterkrankung, ADHS)	25,4%
Chronische somatische Krankheit (z. B. Asthma, Diabetes, Rheuma, MS)	10,4%
Mobilitäts- und Bewegungsbeeinträchtigung	4,6%
Sehbeeinträchtigung/Blindheit	2,9%
Sprach- bzw. Sprechbeeinträchtigung	1,5%
Teilleistungsstörung (z. B. Legasthenie, Dyskalkulie)	1,5%
Hörbeeinträchtigung/Gehörlosigkeit	0,8%
Keine Angabe	23,6%
Sonstige Beeinträchtigung/Erkrankung	16,7%

ERWERBSTÄTIGKEIT NEBEN DEM STUDIUM

HÄUFIGKEIT PROZENT

nein	571	42,4%
ja	775	57,6%
Gesamt	1346	100,00

ABGESCHLOSSENE BERUFSAUSBILDUNG

HÄUFIGKEIT PROZENT

nein	797	79,4%
ja	207	20,6%
Gesamt	1004	100,0%

ELTERNCHAFT

HÄUFIGKEIT PROZENT

nein	1273	94,6%
ja	73	5,4%
Gesamt	1332	100,0%

ART DER HOCHSCHULZUGANGSBERECHTIGUNG

HÄUFIGKEIT PROZENT

Abitur an allgemeinbildender Schule	644	64,2%
sonstiger Bildungsweg	359	35,8%
Gesamt	1003	100,0%

³ Die Angaben zur gesundheitlichen Beeinträchtigung wurden in Orientierung an der Erhebung des Deutschen Studentenwerks zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit ermittelt. Siehe hierzu die Befragung *best2* unter <https://www.studentenwerke.de/de/content/beeintr%C3%A4chtigt-studieren-%E2%80%93-best2>. Mit der Frage nach „Psychischer Beeinträchtigung (z. B. Prüfungsangst)“ waren die Auswahlmöglichkeiten bei StuFHe allerdings weiter gefasst als bei *best2*.

INDIVIDUELLE STUDIENVORAUSSETZUNGEN & KOMPETENZKOMPONENTEN

	HÄUFIGKEIT	ARITHMETISCHES MITTEL	STANDARD-ABWEICHUNG
Zielbindung	1233	4,42	0,73
Studieninteresse	1346	3,82	0,75
Selbstwirksamkeit	1227	3,77	0,78
Handlungskontrolle	1233	3,06	0,89
Abiturnote	971	2,21	0,63

INSTITUTIONELLER KONTEXT

HOCHSCHULTYP	HÄUFIGKEIT	PROZENT
Universität	948	70,4%
Fachhochschule	339	29,6%
Gesamt	1287	100,0%

HOCHSCHULEN	HÄUFIGKEIT	PROZENT
Universität Hamburg	601	44,6%
Universität Kassel	347	25,8%
Technische Hochschule Mittelhessen	310	23,0%
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg	89	6,6%
Gesamt	1347	100,0%

FÄCHERGRUPPEN ⁴	HÄUFIGKEIT	PROZENT
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	429	34,1%
Ingenieurwissenschaften	306	24,3%
Lehramt	152	12,1%
Naturwissenschaften/Mathematik	131	10,4%
Geisteswissenschaften	115	9,2%
Medizin	64	5,1%
Sonstige Fächergruppen	60	4,8%
Gesamt	1257	100,0%

4 Die in der Studierendenbefragung abgefragten Studiengänge wurden (bis auf die Lehramtsstudiengänge) zu Fächergruppen zusammengefasst. Die Zuordnung der Fächergruppen basiert auf der Klassifikation der Fächergruppen, Studienbereiche und Studienfächer des Statistischen Bundesamts (Destatis). Weiterführende Informationen unter: <https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/BildungKultur/StudentenPruefungsstatistik.html>. Die Lehramtsstudiengänge wurden zu einer eigenen Fächergruppe zusammengefasst.

6.2 FRAGEBOGEN ZU STUDIENZIELEN

STUDIENZIELE

Bitte geben Sie für die folgenden Studienziele an, wie zufrieden Sie mit der bisherigen Erreichung dieser Ziele sind.

	kein wichtiges Studienziel	gar nicht zufrieden	weniger zufrieden	teilweise zufrieden	eher zufrieden	sehr zufrieden
PERSÖNLICHE ZIELE	mich persönlich weiterentwickeln	☐	☐	☐	☐	☐
	Fachkompetenzen erwerben bzw. erweitern (z. B. Fachwissen aneignen, Inhalte und Zusammenhänge verstehen, Formeln anwenden)	☐	☐	☐	☐	☐
	meinem Fachinteresse folgen und mich mit meinem Studiengang identifizieren	☐	☐	☐	☐	☐
	soziale Kompetenzen erwerben (z. B. Teamfähigkeit, soziale Umgangsformen)	☐	☐	☐	☐	☐
	mich auf meine berufliche Zukunft vorbereiten	☐	☐	☐	☐	☐
	Methodenkompetenzen erwerben (z. B. wissenschaftliches Arbeiten, Zeitmanagement, Verhalten im Labor)	☐	☐	☐	☐	☐
	FORMALE ZIELE	selbstbestimmt studieren (z. B. eigene Ziele im Studium entwickeln und verfolgen)	☐	☐	☐	☐
einen Studienabschluss vorweisen können		☐	☐	☐	☐	☐
die formalen Vorgaben einhalten (z. B. Lehrveranstaltungen und Prüfungen im vorgesehenen Semester absolvieren)		☐	☐	☐	☐	☐
das Studium in der Regelstudienzeit abschließen		☐	☐	☐	☐	☐
	gute Noten bekommen	☐	☐	☐	☐	☐

6.3 FRAGEBOGEN ZU STUDIENANFORDERUNGEN

STUDIENANFORDERUNGEN

Schätzen Sie ein, wie leicht bzw. schwer es Ihnen im ersten Studienjahr gefallen ist, mit den folgenden Anforderungen im Studium umzugehen.

		sehr schwer	eher schwer	teils-teils	eher leicht	sehr leicht	trifft für mich/ mein Studium nicht zu
WISSENSCHAFTS- MODUS	sich die Wissenschaftssprache anzueignen (z.B. für Klausuren und Hausarbeiten)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	sich auf die wissenschaftlichen Herangehensweisen einzustellen (z.B. unterschiedlicher Umgang mit Inhalten in Schule und Uni)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	wissenschaftliche Arbeitsweisen zu erlernen (z.B. wissenschaftliche Texte bearbeiten, eine Fragestellung entwickeln)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
STUDIENFACH-INTERESSE & -ANWENDUNGSBEZUG	Studieninhalte mit Berufsvorstellungen zu verbinden (z.B. Berufsperspektiven entwickeln, berufliche Relevanz der Inhalte erkennen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	eigene Interessen zu erkennen und die Studiengangswahl zu überprüfen (z.B. die Frage, ob der Studiengang zu einem passt)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Bezüge zwischen Theorie und Praxis herzu- stellen (z.B. Anwendungsbeispiele finden)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
LERNAKTIVITÄTEN	zu erkennen, wie man sinnvoll lernt (z.B. die richtige Methode wählen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Lernaktivitäten zeitlich sinnvoll zu strukturieren (z.B. Zeitpunkt und Dauer des Lernens)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	die Menge an Lernstoff zu bewältigen (z.B. semesterbegleitende Aufgaben oder Lektüren)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	eigene Belastbarkeit einzuschätzen (z.B. Lernumfang, Erholungsbedarf)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

**LEISTUNGSDRUCK
& MISERFOLG**

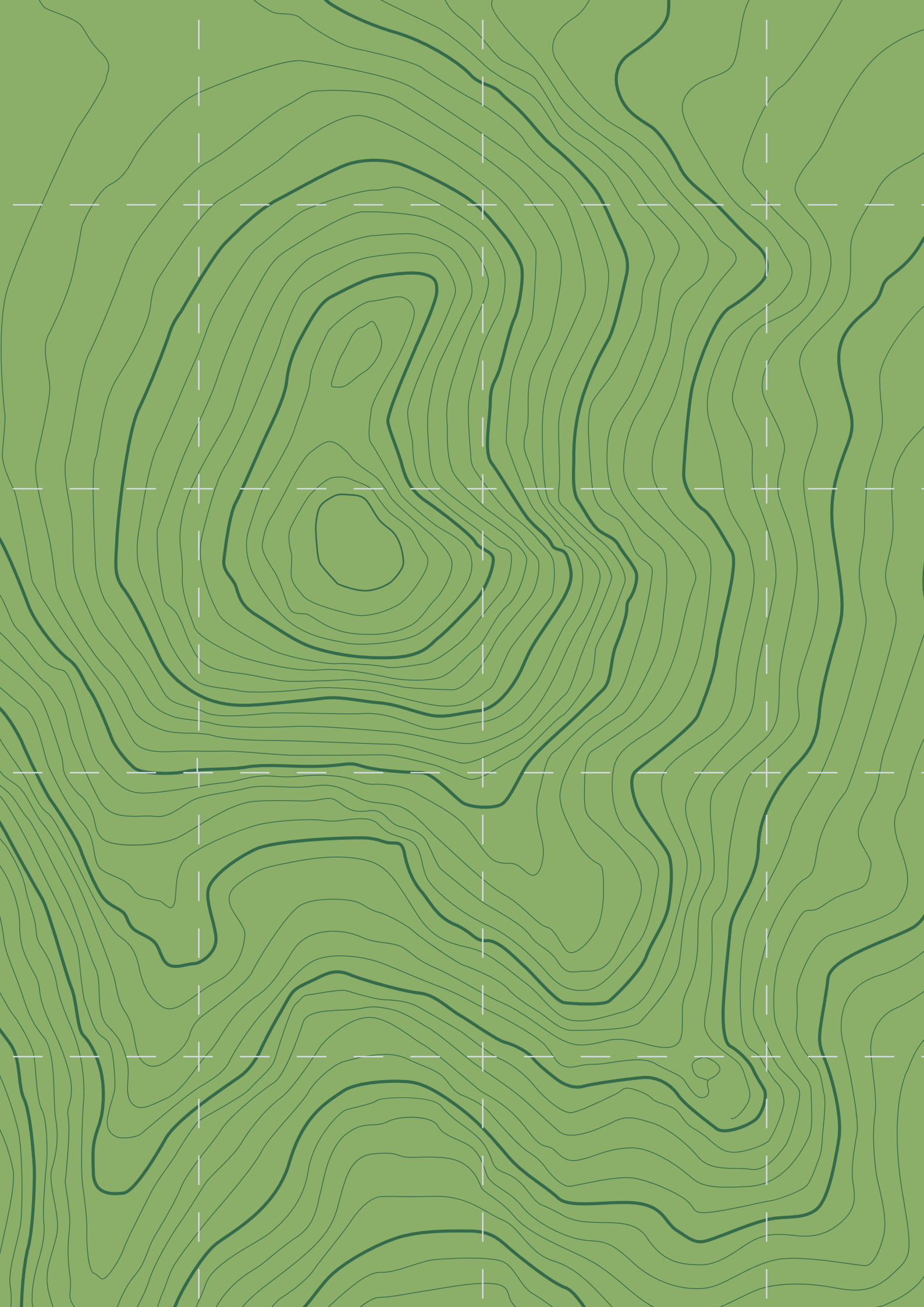
	sehr schwer	eher schwer	teils-teils	eher leicht	sehr leicht	trifft für mich/ mein Studium nicht zu
mit Prüfungsergebnissen umzugehen (z. B. schlechte Noten)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
mit Leistungsdruck umzugehen (z. B. mit Prüfungsstress oder eigenen Ansprüchen zurechtkommen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
mit Prüfungsbedingungen zurechtkom- men (z. B. Benotungspraxis, Prüfungsdichte)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
mit dem sozialen Klima im Studiengang zurechtkommen (z. B. Konkurrenz aushalten)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

**KONTAKT &
KOOPERATION**

Teamarbeit zu organisieren (z. B. Lern- gruppen finden, in Gruppen zusamen- arbeiten)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kontakte zu Mitstudierenden zu knüpfen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
im Team zusammen zu arbeiten (z. B. gemeinsam Aufgaben bearbeiten, Referate vorbereiten)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

STUDIENORGANISATION

mit dem vorhandenen Lehrangebot zu- rechtzukommen (z. B. ungünstige Termine, eingeschränkte Themenwahl)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
einen eigenen Stundenplan zu erstellen (z. B. interessengeleitet Veranstaltungen wählen, Studienplan bei der Auswahl be- rücksichtigen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
passende Informations- und Beratungsan- gebote zu finden (z. B. Ansprechpersonen finden)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
mit ungünstigen Rahmenbedingungen umzugehen (z. B. Überfüllung, Zugangs- beschränkungen, Ausstattung)	☐	☐	☐	☐	☐	☐



DANKSAGUNG

Unser Dank geht an die Studierenden und Mitarbeitenden der StuFHe-Partnerhochschulen, die aktiv an den Untersuchungen mitgewirkt und damit maßgeblich zum Projekterfolg beigetragen haben. Für ihr besonderes Engagement und stellvertretend für das jeweilige Kollegium vor Ort danken wir außerdem Prof. Dr. Eva Arnold und Hanna Busemann (Universität Hamburg), Dr. Christiane Borchard und Simone Blum (Universität Kassel), Prof. Silke Bock und Gisa von Marcard (Technische Hochschule Mittelhessen) sowie Dr. Christina Kühnel und Katrin Hassel (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg). Nicht zuletzt gilt unser Dank dem BMBF, dem DLR Projektträger und der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, die das StuFHe-Projekt finanziell gefördert, administrativ begleitet und institutionell unterstützt haben.

IMPRESSUM

Herausgeberin

Leiterin der BMBF-Nachwuchsgruppe StuFHe
Elke Bosse

Redaktion

Elke Bosse, Julia Mergner

Konzeption & Schlussredaktion

Elke Bosse, Julia Mergner, Marten Wallis,
Vanessa K. Jänsch, Linda Kunow, Sabine Großkopf

Gestaltung & Illustration

formlabor, Illustrationen unter Verwendung von Abbildungen von shutterstock.com

Druck

Universität Hamburg, Universitätsdruckerei

DOI

10.25592/StuFHe2019

Hamburg 2019

