

Elke BOSSE¹ & Caroline TRAUTWEIN (Hamburg)

Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase²

Zusammenfassung

Der Beitrag behandelt den Übergang in die Hochschule mit Blick auf die Passung individueller Studienvoraussetzungen und institutioneller Studienangebote. Dies wird zunächst theoretisch begründet, bevor die besonderen Herausforderungen der Studieneingangsphase anhand einer qualitativen Interviewstudie analysiert werden. Die Ergebnisse bieten einen systematischen Überblick kritischer Studienanforderungen, weisen ihre individuellen und institutionellen Entstehungsbedingungen aus und illustrieren ihre komplexe Verknüpfung im Studienalltag. Die differenzierte Betrachtung der Studieneingangsphase mündet in Perspektiven für eine evidenzbasierte Lehr- und Hochschulentwicklung.

Schlüsselwörter

Studieneingangsphase, Übergang, Transition, kritische Studienanforderungen

¹ E-Mail: elke.bosse@uni-hamburg.de

² Die vorgestellte Studie wird im Rahmen des Qualitätspakts Lehre vom BMBF gefördert (Förderkennzeichen 01PL12033) und von den Autorinnen unter Mitarbeit von Konstantin Schultes durchgeführt.

Individual and institutional challenges of the first-year experience

Abstract

This paper offers a theoretical framework for the transition to higher education focusing on the interface between institutional conditions and the capacities of individual students. It describes the initial findings of an empirical study regarding the challenges of the first-year experience. Interview data first revealed a wide range of requirements that are critical for student achievement, which were then classified in terms of their origins in personal and institutional factors. The study also provides insight into the complex interconnectedness of critical requirements. In conclusion, the detailed analysis of first-year challenges suggests implications for evidence-based academic development.

Keywords

first-year experience, transition to higher education, critical requirements

1 Einleitung

Angesichts der wachsenden Aufmerksamkeit für die vielfältigen Erfahrungshintergründe von Studierenden und der Diversifizierung der Studienangebote gewinnt die Frage nach der Passung individueller Studienvoraussetzungen und institutioneller Studienanforderungen zunehmend an Bedeutung (BOSSE, SCHULTES & TRAUTWEIN, 2014a; LEWIN & LISCHKA, 2004). Im öffentlichen Diskurs zeigt sich dies einerseits in den Klagen über das unzureichende Leistungsniveau von Studierenden³ und andererseits in der Kritik an der Studienstrukturreform (WINTER, 2009), die bis zur allgemeinen Sorge um die Qualität des Hochschulstudiums

³ Jüngst vermeldet z. B. Die Frankfurter Allgemeine einen „Sprachnotstand an der Uni“ (BETHKE, 2014).

reicht (LENZEN, 2014). Auch die studentischen Proteste, die die Einführung der reformierten Studiengänge begleitet haben, verweisen auf gravierende Passungsprobleme – lassen sie sich doch als Reaktion auf die mangelnde Korrespondenz zwischen studentischen Lebenslagen und hochschulischen Angebotsstrukturen verstehen (HANFT & KRETSCHMER, 2014, S. 74 f.).

Zu den hochschulpolitischen Reaktionen auf die aktuelle Problemlage gehört die BMBF-Förderinitiative „Qualitätspakt Lehre“ (QPL), in deren Rahmen eine Vielzahl von Hochschulen derzeit Maßnahmen zur Verbesserung von Studienbedingungen und Lehrqualität verfolgt. Ein Großteil dieser Bemühungen fokussiert den Übergang in die Hochschule, wobei das Hauptaugenmerk der „Ausgestaltung der Studieneingangsphase im Hinblick auf eine heterogener zusammengesetzte Studierendenschaft“ gilt (BMBF, 2010, S. 2). Gemeinsam ist diesen QPL-Projekten, dass sie eine breite Einführung hochschuldidaktischer Interventionen umfassen, die zuvor nur vereinzelt, temporär oder für ausgewählte Zielgruppen angeboten werden konnten. So knüpfen viele QPL-Maßnahmen, wie z. B. Tutorien oder Mentoringprogramme, an hochschuldidaktische Traditionen an und nutzen die langjährige praktische Expertise der Lehr- und Hochschulentwicklung (z. B. HEYNER, 2014). Allerdings mangelt es bislang an einem umfassenden wissenschaftlichen Fundament, das die Studieneingangsphase theoretisch beleuchtet und ihre Gestaltung an empirisch gesicherten Erkenntnissen ausrichtet.

Der vorliegende Beitrag greift diesen Mangel insofern auf, als der Übergang in die Hochschule theoretisch gerahmt und die eingangs erwähnten Passungsprobleme empirisch untersucht werden. Im Zentrum steht dabei das Wechselverhältnis von Studierenden und Hochschule, das mit Blick auf kritische Anforderungen der Studieneingangsphase beleuchtet wird. Aus der differenzierten Betrachtung individuell und institutionell bedingter Herausforderungen werden Perspektiven für eine evidenzbasierte Lehr- und Hochschulentwicklung abgeleitet.

2 Übergang in die Hochschule als Transition

Wird der Übergang in die Hochschule als Frage der Passung individueller und institutioneller Faktoren verstanden, besteht gelingendes Studieren darin, sowohl individuelle Studienziele zu realisieren als auch institutionelle Studienanforderungen zu bewältigen. Studierfähigkeit hängt folglich nicht allein vom (mitgebrachten) Leistungsvermögen der Studierenden ab, sondern wird in der Auseinandersetzung mit den hochschulischen Rahmenbedingungen hervorgebracht und im Studienverlauf (weiter-)entwickelt (BOSSE, SCHULTES & TRAUTWEIN, 2014b).

Den übergeordneten theoretischen Bezugspunkt für dieses Verständnis vom Übergang in die Hochschule bildet die Transitionsforschung, die das Wechselverhältnis von Individuum und gesellschaftlichen Strukturen fokussiert: „Transitionsforschung operiert damit an einer Schnittstelle von individuellen Handlungspotentialen und Bewältigungsvermögen und von gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und Rahmensetzungen für mögliche Bewältigungsprozesse“ (WELZER, 1993, S. 137). Welzers Transitionsbegriff erscheint für den Übergang in die Hochschule insofern besonders passend, als er prozesshafte, nicht notwendig lineare Veränderungen fokussiert, multiplen Einflussfaktoren Rechnung trägt und die individuell unterschiedliche Bedeutsamkeit von Bewältigungsanforderungen anerkennt (VON FELDEN, 2010, S. 33ff). Dieses Verständnis von Transitionen korrespondiert mit der Forderung von GALE & PARKER (2012), Übergänge in die Hochschule weniger als einmalige Einführung („induction“) oder zielgerichtete Entwicklung („development“) zu fassen, sondern als kaum vorhersagbares Werden („becoming“) zu verstehen. Der Übergang in die Hochschule lässt sich demnach nicht auf ein singuläres Einführungsereignis reduzieren oder auf die vorstrukturierte Entwicklung akademischer Kompetenzen und Identität. GALE & PARKER verweisen vielmehr auf die Verantwortung von Hochschulen, sich an die Lebenslagen von Studierenden anzupassen und sie in ihrem Potenzial, „to navigate change“ (2012, S. 737), zu unterstützen. Ähnlich plädiert auch THOMAS (2012, S. 72) für institutionellen Wandel und kritisiert eine defizitorientierte Sichtweise, die Veränderungsbedarfe vornehmlich auf studentischer Seite verortet.

Dieser theoretische Zugang legt für die empirische Untersuchung von Transitionen in die Hochschule nahe, die Analyse subjektiver Sichtweisen von Bewältigungsanforderungen mit einer kritischen Reflexion von Studienstrukturen zu verbinden. In diesem Sinne untersucht das Projekt „Hamburger Modell – Studierfähigkeit“ im QPL-geförderten Universitätskolleg der Universität Hamburg⁴ den Übergang in die Hochschule mit Blick auf die Bewältigung von Studienanforderungen, um Anhaltspunkte für die Gestaltung der Studieneingangsphase zu gewinnen. Die Untersuchung geht von einem theoretischen Rahmenmodell aus, das dem allgemeinen Übergangverständnis der Transitionsforschung folgt und hochschulspezifische Forschungsansätze integriert, die dem Wechselverhältnis von Hochschule und Studierenden Rechnung tragen (BOSSE et al., 2014b). Die Entwicklung von Studierfähigkeit wird dabei als komplexes Zusammenspiel von individuellen Voraussetzungen, Studienzielen und institutionellen Rahmenbedingungen konzeptualisiert. Die Schnittstelle zwischen Individuum und Kontext bilden die Wahrnehmung von und der Umgang mit Studienanforderungen in der Studieneingangsphase, an denen die empirische Untersuchung ansetzt.

3 Empirische Untersuchung kritischer Studienanforderungen

Im Hinblick auf die aktuelle Problemlage im deutschen Hochschulsystem liegen bislang kaum empirische Untersuchungen vor, die gezielt die Phase des Übergangs beleuchten. Während die so genannte „first-year experience“ in den USA, Großbritannien und Australien ein eigenes Forschungsgebiet bildet, das den Übergang in die Hochschule als erfolgskritische Phase ausweist (KRAUSE, HARTLEY, JAMES & MCINNIS, 2005; PASCARELLA & TERENCEZINI, 2005; YORKE & LONGDEN, 2008), mangelt es im deutschsprachigen Raum an vergleichbaren

⁴ Nähere Informationen zu den Zielen und Inhalten des Projekts finden sich unter <http://www.universitaetskoleg.uni-hamburg.de/de/projekte/tp33>.

Untersuchungen der Studieneingangsphase. Hochschulübergreifende Studien wie Studienqualitätsmonitor und Sozialerhebung erfassen vielmehr die allgemeine Studiensituation (BARGEL, HEINE, MULTRUS & WILLIGE, 2014; MIDDENDORF, APOLINARSKI, POSKOWSKY, KANDULLA & NETZ, 2013). Hinweise auf aktuelle Probleme liefern sie insofern, als Studierende laut der jüngsten Untersuchung von Bachelor-Studiengängen (BARGEL et al., 2014, S. 29ff) vor allem von leistungsbezogenen Schwierigkeiten berichten, die z. B. die Stoffbewältigung und Prüfungsvorbereitung betreffen. An zweiter Stelle stehen organisatorische Probleme (z. B. mangelnde Flexibilität in der Studiengestaltung) sowie spezielle Aspekte von Studium und Lehre (z. B. Studienfinanzierung).

Auch die wenigen qualitativen Studien, die sich mit der aktuellen Studiensituation an deutschen Hochschulen befassen, differenzieren zumeist nicht nach unterschiedlichen Studienphasen. Allerdings bieten sie einen detaillierten Einblick, wie sich die Bologna-Reform auf Studienstrategien in einzelnen Studiengängen auswirkt (BLOCH, 2009; NAEVE-STOSS, 2013): Gestiegene organisatorische Anforderungen führen insbesondere dazu, dass Studierende eher eine strategische Herangehensweise zu ihrer Bewältigung entwickeln als sich tiefgehend mit ihren Studieninhalten auseinanderzusetzen.

Inwiefern die genannten Probleme die Studieneingangsphase betreffen, ist bislang genauso offen wie die zur Untersuchung von Transitionen zentrale Frage nach der Bewältigung konkreter Studienanforderungen. Allenfalls die qualitative Studie von KOSSACK (2012) bietet hier erste Hinweise, da sie eine übertriebene Prüfungsorientierung als Kern des Problems von Bachelor-Studiengängen und die Studieneingangsphase insgesamt als „Feld, das widersprüchliche Anforderungen und Aufgaben stellt“ (2012, S. 111), beschreibt. Worin diese Anforderungen der Studieneingangsphase im Einzelnen bestehen und inwiefern sich ihre Bewältigung für Studierende als kritisch erweist, untersucht das Projekt „Hamburger Modell – Studierfähigkeit“ gezielt. Kritische Studienanforderungen stehen damit im Fokus der Studie, die angesichts des begrenzten Forschungsstands einen eigenen, explorativen Zugang entwickelt.

3.1 Methodisches Vorgehen

Für die Untersuchung von Studienanforderungen wurde ein qualitativer Ansatz gewählt, der sich an den für Anforderungsanalysen üblichen Verfahren orientiert (HELL, PTOK & SCHULER, 2007) und die Critical Incident Technique nach FLANAGAN (1954) nutzt. In halbstandardisierten Leitfadeninterviews wurden Akteurinnen und Akteure der Studieneingangsphase nach ihrem Verständnis gelingenden Studierens gefragt und aufgefordert zu schildern, welche Situationen der Studieneingangsphase sie als besonders kritisch für Studierende wahrnehmen. Zudem wurde ermittelt, wie mehr und weniger erfolgreiche Studierende mit diesen Herausforderungen umgehen und welche studiengangsspezifischen Besonderheiten den Studienbeginn kennzeichnen.

Um ein möglichst umfassendes Bild von den Herausforderungen der Studieneingangsphase zu gewinnen, wurden 25 Interviews mit Studierenden und 25 Interviews mit Angehörigen des Lehr- und Verwaltungspersonals aller Fakultäten der Universität Hamburg durchgeführt. Die Studierendengruppe umfasst Anfänger/innen (1.-3. Semester) sowie fortgeschrittene Studierende, die als Tutorinnen/Tutoren in die Studieneingangsphase involviert sind. Zum befragten Lehr- und Verwaltungspersonal gehören Lehrende mit Lehrveranstaltungen in den ersten beiden Semestern sowie Mitarbeitende, die mit der Unterstützung und Beratung von Studienanfängerinnen und -anfängern befasst sind. Das hinsichtlich der Akteursgruppen ausgeglichene Sample repräsentiert die Sichtweisen unterschiedlicher Fächergruppen mit jeweils 8-9 Befragten aus den folgenden Fakultäten:⁵

- Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft
- Geisteswissenschaften
- Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften
- Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

⁵ Zu Beginn der Erhebung im Juni 2013 gliederte sich die Universität Hamburg in die aufgelisteten Fakultäten. Umstrukturierungen haben 2014 zu einer veränderten Aufteilung geführt (<http://www.uni-hamburg.de/einrichtungen/fakultaeten.html>).

- Rechtswissenschaft
- Medizin

Die Audioaufnahmen der Interviews wurden wörtlich transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (KUCKARTZ, 2012; SCHREIER, 2012), unterstützt durch die Software MAXQDA zur Analyse qualitativer Daten. Im Sinne des explorativen Untersuchungsansatzes erfolgte die Kategorienentwicklung in erster Linie datenbasiert, wobei der zuvor entwickelte theoretische Rahmen der Studie sensibilisierende Konzepte (DENZIN, 1970) lieferte. Zur Qualitätssicherung der Datenanalyse diente das Verfahren des konsensualen Kodierens (KUCKARTZ, 2012, S. 91). Auf diese Weise wurde in einem dreiköpfigen Forschungsteam ein Kategoriensystem entwickelt, das das Spektrum aller Interviewäußerungen abdeckt, die sich auf kritische Situationen in der Studieneingangsphase beziehen. An diesen ersten Auswertungsschritt schließt sich im weiteren Projektverlauf die Analyse von Äußerungen zum Verständnis gelingenden Studierens sowie zum Umgang mit kritischen Studienanforderungen an.

3.2 Untersuchungsergebnisse

3.2.1 Spektrum kritischer Studienanforderungen

Aus den Interviewpassagen zu kritischen Situationen in der Studieneingangsphase wurden als erstes Analyseergebnis kritische Studienanforderungen rekonstruiert. Bislang umfasst die Auswertung 38 der insgesamt 50 Interviews, wobei Kategorien für 32 kritische Studienanforderungen gewonnen und 1.351 Interviewsegmenten zugeordnet wurden. Diese Kategorien ließen sich thematisch ordnen, was zur datenbasierten Unterscheidung einer inhaltlichen (A), personalen (B), sozialen (C) und organisatorischen (C) Dimension kritischer Anforderungen geführt hat. Die Übersicht in Tabelle 1 verdeutlicht das breite Spektrum kritischer Studienanforderungen unter der Angabe, wie viele Segmente den jeweiligen Anforderungen zugeordnet wurden (S) und in wie vielen Interviews sie jeweils zur Sprache kommen (N):

A) Inhaltlich	S/N	B) Personal	S/N	C) Sozial	S/N	D) Organisatorisch	S/N
Fachliches Niveau und Progression bewältigen	92/ 36	Lernpensum bewältigen	36/ 22	Peer-Beziehungen aufbauen	46/ 24	Orientierung verschaffen	49/ 26
Auf Wissenschaftsmodus einstellen	31/ 19	Lernen zeitlich strukturieren	68/ 26	Im Team zusammenarbeiten	32/ 16	Mit Informations-/ Beratungsangeboten umgehen	36/ 20
(Wissenschafts-) sprachl. Ausdrucksfähigkeit entwickeln	33/ 18	Lernmodus finden	56/ 30	Mit Lehrenden kommunizieren	46/ 24	Mit formalen Vorgaben zurecht kommen	69/ 30
Wissenschaftliche Arbeitsweisen aneignen	34/ 21	Veranstaltungsinhalten folgen	33/ 19	Mit sozialem Klima zurecht kommen	32/ 18	Veranstaltungswahl treffen	30/ 19
Inhaltliche Leistungsanforderungen erkennen	29/ 19	Leistungsstand und -vermögen einschätzen	15/ 11	Studium / Studienfach rechtefertigen	15/ 7	Mit Lehrangebot zurecht kommen	23/ 9
Fachbezogene Berufsvorstellungen entwickeln	33/ 21	Mit Prüfungs-/ Leistungsdruck umgehen	47/ 24			Fächer / Veranstaltungen vereinbaren	25/ 15
Studienanpassungen	36/ 21	Misserfolg bewältigen	27/ 17			Prüfungsbedingungen bewältigen	53/ 27
Studienwahl / inhaltliche Interessen klären	45/ 24	Lebensbereiche miteinander vereinbaren	59/ 31			Mit Lehr-/ Beratungsqualität arrangieren	80/ 31
		Persönliche und finanzielle Probleme meistern	37/ 24			Mit Rahmenbedingungen umgehen	65/ 28
		Wohnsituation organisieren	36/ 26				
S Gesamt	334	S Gesamt	416	S Gesamt	171	S Gesamt	430

Tab. 1: Spektrum kritischer Studienanforderungen

Unter quantitativen Gesichtspunkten lässt der derzeitige Auswertungsstand (38 Interviews/1.351 Segmente)⁶ bereits deutliche Tendenzen erkennen, welches Gewicht den einzelnen Anforderungen in den analysierten Daten zukommt. Ein Indikator ist die Zahl der Interviewsegmente (S), d. h., wie oft eine Anforderung insgesamt, also von einzelnen Befragten auch mehrfach als kritisch thematisiert wird. Als weiterer Indikator gilt, in wie vielen Interviews eine Anforderung zum Thema gemacht wird (N) und damit als bedeutsam für die einzelnen Befragten angenommen werden kann. Wie Tabelle 1 zeigt, führen beide Maßstäbe zu einer ähnlichen Rangfolge der Anforderungen.

Besonders häufig thematisieren die Befragten kritische organisatorische (D) und personale Anforderungen (B), wobei auf diese beiden Dimensionen 32 % (S=430) bzw. 31 % (S=416) der codierten Interviewsegmente entfallen. Kritischen inhaltlichen Anforderungen (A) konnten weitere 25 % (S=334) zugeordnet werden, während Probleme im sozialen Bereich (C) in den Interviewdaten eine eher untergeordnete Rolle spielen (13 % / S=171).⁷ Im Hinblick auf einzelne Anforderungen fällt auf, dass die inhaltliche Herausforderung „Fachliches Niveau und Progression bewältigen“ insgesamt am häufigsten (S=92) und von fast allen Befragten (N=36) thematisiert wird. Ihr folgt die organisatorische Schwierigkeit „mit Lehr- und Beratungsqualität arrangieren“ (S=80/N=31). Die kritischen personalen Anforderungen „Lebensbereiche miteinander vereinbaren“ (S=59/N=31) und „Lernmodus finden“ (S=56/N=30) finden sich in fast gleich vielen Interviews. Nach der Zahl der zugeordneten Interviewsegmente nimmt auch „Lernen zeitlich strukturieren“ (S=68/N=26) einen wichtigen Stellenwert ein. Bei den kritischen sozialen Anforder-

⁶ Der derzeitige Auswertungsstand berücksichtigt beide Akteursperspektiven gleichermaßen, indem 19 Interviews mit Studierenden und 19 Interviews mit Lehr- und Verwaltungspersonal in die Analyse eingegangen sind. Allerdings sind noch nicht alle Fächergruppen gleichmäßig vertreten, da bislang aus der Rechtswissenschaft erst vier und aus der Medizin erst ein Interview ausgewertet wurden.

⁷ Die Gesamtsumme der genannten Prozentwerte ist aufgrund von Rundungsfehlern größer als 100 %.

rungen werden „Peer-Beziehungen aufbauen“ und „mit Lehrenden kommunizieren“ besonders häufig thematisiert (S=46/N=24).

Die quantitative Verteilung der codierten Segmente liefert bereits einen ersten Hinweis hinsichtlich der besonderen Bedeutung der organisatorischen und personalen Anforderungsdimensionen sowie bezüglich der Relevanz einzelner Herausforderungen. Im Folgenden zeigt die nähere qualitative Analyse der besonders häufig thematisierten Schwierigkeiten, inwiefern kritische Anforderungen auf dem Wechselspiel individueller und institutioneller Faktoren beruhen.

3.2.2 Interdependenz individueller und institutioneller Faktoren

Passungsprobleme der Studieneingangsphase lassen sich mittels qualitativer Analyse insofern rekonstruieren, als die erhobenen kritischen Studienanforderungen sowohl auf individuelle als auch auf institutionelle Faktoren zurückzuführen sind. Auf der Ebene der Studieninhalte (A) wird dies z. B. im folgenden Interviewauszug deutlich, in dem eine Studienanfängerin aus der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften auf die Frage nach kritischen Situationen in den ersten beiden Semestern antwortet:

Ja, da fällt mir ganz spontan ein: die methodischen Fächer Mathematik und Statistik. Weil meine Schulzeit ja schon so lange zurückliegt und ich ja auch an einer allgemeinbildenden Schule bis Klasse zehn gekommen bin. Und ich dann mit dem ersten Semester Mathematik und Statistik schon gemerkt habe, also da sind Anforderungen, die oder der Dozent oder Professor geht davon aus, dass da so ein Basiswissen da ist, was für mich jetzt, sag ich mal, zu hoch angesetzt war. (Int_26/41)

Die Studentin, die über die Hamburger Eingangsprüfung für Berufstätige zum Studium zugelassen wurde, hebt im Zitat die Veranstaltungen Mathematik und Statistik hervor. Als kritische Studienanforderung lässt sich dabei die Bewältigung des fachlichen Niveaus und der Progression von Studieninhalten rekonstruieren, die aus der erlebten Diskrepanz zwischen individuellen Vorkenntnissen und den von den Lehrenden vertretenen Ansprüchen der Institution resultiert.

Kritische Anforderungen auf der personalen Ebene (B) betreffen das Selbstmanagement und die individuelle Anpassung an die Studiensituation,⁸ wobei der Lernmodus und das zeitliche Strukturieren von Lernaktivitäten zu den am häufigsten thematisierten Schwierigkeiten gehören. Inwiefern dies z. B. an begrenzten institutionellen Vorgaben für das Selbststudium liegt, sodass gelingendes Studieren von den individuellen Lernstrategien und dem Zeitmanagement der Studierenden abhängt, beschreibt eine Tutorin für Jurastudierende:

Sie müssen die Zeiteinteilung selbst vornehmen, sie müssen sich überhaupt darüber bewusst sein, dass sie das machen müssen, denn es gibt keine Hausaufgaben. Sie müssen irgendwie den Weg für sich finden, wie sie das am besten machen können. Ob das sozusagen das Buch lesen ist und immer nach einem Abschnitt einen Fall bearbeiten oder [...] schreiben sie sich Karteikarten oder ein Skript. Also, ja, mit welchen Mitteln sie lernen. (Int_21/108)

Auch kritische soziale Anforderungen (C) beruhen auf dem Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren, da z. B. die häufig thematisierte Kommunikation mit Lehrenden durch Hemmungen seitens der Studierenden erschwert wird. Zugleich hängt sie davon ab, wie Lehrende als Vertreter/innen der Institution ihren Zuständigkeitsbereich verstehen. Dies veranschaulicht die folgende Äußerung eines Vertreters des Verwaltungspersonals aus den Geisteswissenschaften:

Also die kritische Situation ist, überhaupt einen Lehrenden, glaube ich, anzusprechen. Also da gibt es Hemmschwellen. Eigentlich ist es bei uns so, dass die Studienfachberatung von Hochschullehrern gemacht wird. Und die Erfahrung, die uns Hochschullehrer widerspiegeln, ist, dass die Leute

⁸ Die Abgrenzung zur erstgenannten Dimension beruht darauf, inwiefern das kritische Moment den Studierenden selbst zugeschrieben wird. Äußerungen werden z. B. „Veranstaltungsinhalten folgen“ zugeordnet, wenn hier nicht wie im ersten Zitat das fachliche Niveau als Hürde gesehen wird, sondern der regelmäßige Besuch von Lehrveranstaltungen oder konzentrierte Mitarbeit und aktive Beteiligung als Problem wahrgenommen werden.

erst dann kommen, wenn es schon zu spät ist. Sie trauen sich einfach nicht, vorher schon den Schritt zu gehen und zu sagen: „Hier, ich hab hier eine Frage, ich hab hier ein konkretes Problem. Wie komme ich damit klar?“ Es liegt auch an den Hochschullehrern dann selber, die das dann machen, wie zugänglich die sich geben und zeigen und wie offen sie für solche allgemeinen Fragen sind. Also viele weisen das auch von sich und sagen: „Ich bin hier nur für das Fachliche zuständig.“ (Int_28/83)

Nicht zuletzt sind auch kritische Anforderungen, die die organisatorische Studiengestaltung und den Umgang mit Studienbedingungen betreffen (D), durch Individuum und Kontext bedingt. Die in den Interviews besonders häufig genannte Herausforderung, sich mit der Lehr- und Beratungsqualität zu arrangieren, kann sich beispielsweise daraus ergeben, dass die mangelnde studentische Vertrautheit mit akademischen Arbeitsweisen auf eine ungenügende didaktisch-methodische Unterstützung seitens der Lehrenden trifft. Dies zeigt sich in der folgenden Äußerung einer Lehrenden aus der Erziehungswissenschaft:

Das Referate-Unwesen ist teilweise schwierig. Die Studierenden sind überfordert, selbst ein Referat zu machen, das gut zu halten, sich der Diskussion zu stellen. Auf der anderen Seite sind die zuhörenden Studierenden auch wenig motiviert zuzuhören, weil die Vortragsform schlecht ist. Wenn sie da methodisch nicht gut angeleitet werden, sondern die Lehrenden sagen: „Mach mal“, ist es eine ganz schwierige Lehrveranstaltungsform. (Int_25/112)

Die rekonstruierten Interdependenzen ergeben sich allerdings nicht nur in Bezug auf die Konstitution einzelner Anforderungen, sondern auch im Hinblick auf ihre Verknüpfung, wie die weitergehende Analyse verdeutlicht.

3.2.3 Verknüpfung kritischer Studienanforderungen

Die analytische Trennung kritischer Einzelanforderungen in Tabelle 1 darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass es im Studienalltag häufig zu komplexen Verknüpfungen verschiedener Herausforderungen kommt. Das Wechselverhältnis von

Hochschule und Studierenden zeigt sich dabei insofern, als kritische Studienanforderungen einerseits vom institutionellen Kontext mit seinen zeitlichen und inhaltlichen Strukturvorgaben abhängen und andererseits die jeweils individuelle Studiensituation von Bedeutung ist. Bei der Analyse von Einzelfällen konnte z. B. ein Verknüpfungsmuster rekonstruiert werden, bei dem eine Studentin Anforderungen in der Studieneingangsphase an der Fakultät für Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften als regelrechte „Kettenreaktion“ erlebt:

Zu Studienbeginn empfindet die Studentin das fachliche Niveau und das hohe Lernpensum in Form wöchentlicher Übungsaufgaben als besonders herausfordernd. Diese inhaltlichen und personalen Anforderungen verknüpfen sich weiter mit sozialen Aspekten, als sie in der zur Unterstützung arrangierten Lerngruppe auf Schwierigkeiten stößt:

Also, man braucht halt Studenten, mit denen man zusammenarbeiten kann, weil man jede Woche Übungszettel abgeben muss, einmal für Mathe, einmal für Physik und die kann man nicht alleine schaffen, außer, wenn man echt ein Genie ist. Und erst mal diese Gruppen zu finden, das war für mich nicht so einfach. Also ich hab am Anfang ganz viel mit Ozeanographen zusammen gemacht, die habe ich kennengelernt im Mathe-Vorkurs. Und die haben mich dann irgendwie im Dezember sitzen lassen. Und dann habe ich mich irgendwie nochmal komplett neu orientieren müssen und eine neue Gruppe suchen müssen. (Int_02/28)

Die Schwierigkeiten im Team tragen zum Nichtbestehen einer Pflichtklausur im ersten Semester bei, wobei die Studentin anschließend nicht nur mit diesem Misserfolg als personale Anforderung umgehen muss, sondern zusätzlichen organisatorischen Problemen begegnet. Durch die nicht bestandene Prüfung gerät sie aus dem Rhythmus ihres Studienplans, kann den formalen Vorgaben nicht folgen und hat Probleme, mit dem Lehrangebot zurechtzukommen, da sich die zu wiederholende Veranstaltung mit anderen Pflichtveranstaltungen überschneidet. Der große Druck durch die Verkettung multipler Anforderungsaspekte erhöht sich schließlich noch

durch finanzielle Sorgen, die mit der Erwägung eines Fachwechsels zusammenhängen:

Also ich hab dann in den Semesterferien überlegt: „Boah, okay, was machst du jetzt?“ Ich hab ja auch Bafög gekriegt und da darf man sich nur innerhalb der ersten zwei Semester entscheiden, ob man noch was anderes studieren möchte oder ob man dabei bleibt. Sonst wird man halt nicht weiter gefördert, wenn man danach wechselt, und da war ich dann echt: „Okay, machst du jetzt was anderes oder schaffst du das?“ (Int_02/80)

Der Fall veranschaulicht, dass inhaltliche Anforderungen zwar zu Studienbeginn als kritisch erlebt werden, dann aber organisatorische und personale Herausforderungen in den Vordergrund treten. Der Einblick in das komplexe Verknüpfungsmuster macht somit nachvollziehbar, warum bestimmte Anforderungsdimensionen in den Interviews besonders häufig zur Sprache kommen. Die vertiefte qualitative Analyse trägt damit zur Erklärung der quantitativen Befunde bei.

4 Fazit und Ausblick

Die vorgestellten Ergebnisse bieten einen differenzierten Einblick in die individuell und institutionell bedingten Herausforderungen der Studieneingangsphase und tragen damit zu einer empirisch gesicherten Diagnose von Passungsproblemen im Übergang an die Hochschule bei. Sie verdeutlichen das breite Spektrum kritischer Studienanforderungen, in dem organisatorische und personale Schwierigkeiten von herausragender Bedeutung sind, während inhaltliche Herausforderungen ein mittleres Gewicht haben und soziale Probleme eine eher marginale Rolle spielen. Darüber hinaus lassen sich anhand der Ergebnisse Wechselwirkungen zwischen individuellen Faktoren und institutionellen Bedingungen im Detail nachzeichnen, genauso wie die komplexen Anforderungsverknüpfungen, die den Studienalltag prägen.

Verbindungen zum oben berichteten Forschungsstand können in dreierlei Hinsicht gezogen werden. Erstens lässt sich der internationale Befund zur First-Year Expe-

rience, demzufolge der Übergang in die Hochschule eine kritische Phase darstellt, mit Hilfe der Differenzierung von 32 Einzelanforderungen und ihrer in der Empirie gegründeten Systematisierung in vier grundlegende Anforderungsdimensionen konkretisieren. Zweitens bestätigt sich das Ergebnis der angeführten qualitativen Studien (BLOCH, 2009; NAEVE-STOSS, 2013) dahingehend, dass organisatorische Hürden neben personalen Herausforderungen auch in der Studieneingangsphase von besonderer Bedeutung sind. Drittens finden sich insofern Parallelen zum Studienqualitätsmonitor (BARGEL et al., 2014), als sich die dort untersuchten Items in den ermittelten kritischen Studienanforderungen widerspiegeln. Allerdings ermöglichen Unterschiede im Forschungsansatz wie die Fokussierung der Studieneingangsphase, die explorative Herangehensweise und die Beteiligung des Lehr- und Verwaltungspersonals, ein breiteres Anforderungsspektrum zu erfassen und vertiefend zu beleuchten.

Diese Anschlüsse an den aktuellen Forschungsstand deuten darauf hin, dass die Aussagekraft der Studie über das Untersuchungsfeld der Universität Hamburg hinreichend ist. Gleichwohl können Verzerrungen in den Ergebnissen nicht ausgeschlossen werden, da der gegenwärtige Auswertungsstand noch nicht alle Fächergruppen gleichermaßen berücksichtigt. Zur Geltungssicherung soll die Datenauswertung im weiteren Projektverlauf fortgeführt, studienangesspezifisch vertieft und mit quantitativen Erhebungen verbunden werden. Sobald neben kritischen Studienanforderungen auch deren Bewältigung und das Verständnis gelingenden Studierens als weitere Auswertungsschritte bearbeitet sind, soll der theoretische Rahmen gegenstandsbasiert weiterentwickelt werden, um breiter angelegte quantitative Untersuchungen der Studieneingangsphase zu ermöglichen. Besondere Aufmerksamkeit verdient dabei die Bedeutung von Heterogenität für gelingendes Studieren, um zu überprüfen, inwiefern die eingangs erwähnten QPL-Maßnahmen den Zielen des BMBF gerecht werden und einer diversitätsorientierten Lehr- und Hochschulentwicklung genügen (WILD & ESDAR, 2014). Denn nicht nur im Studienqualitätsmonitor berichten Studierende von sehr unterschiedlichen Schwierigkeiten im Bachelorstudium (BARGEL et al., 2014, S. 29). Auch in der vorgestellten Untersuchung zeichnet sich bereits ab, dass kritische Anforderungen in der Studienein-

gangsphase sehr unterschiedlich wahrgenommen werden. Nach Akteurs- und Fächergruppen differenzierte Auswertungen und eine eingehende Analyse von individuellen Eingangsvoraussetzungen, Studienzielen und Bewältigungsstrategien sollen diesbezüglich näheren Aufschluss bringen.

Auch wenn weitere Forschungsschritte noch ausstehen, lassen sich anhand der bisherigen Ergebnisse bereits Implikationen für die Lehr- und Hochschulentwicklung aufzeigen. Angesichts des komplexen Wechselverhältnisses zwischen Studierenden und Hochschule gilt es einerseits, die individuelle Bewältigung von Anforderungen zu unterstützen und studentische Entwicklungswege zu begleiten. Andererseits sind die berichteten Anforderungen kritisch zu beleuchten und institutionell bedingte Hürden der Studieneingangsphase abzubauen.

Für die Mikro-Ebene der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen kann dies z. B. bedeuten, das ermittelte Spektrum kritischer Studienanforderungen als grundlegende Orientierung heranzuziehen, um Lehr- und Verwaltungspersonal auf die Unterstützung von Studienanfängerinnen und -anfängern vorzubereiten. Ähnliches gilt für die Tutorienarbeit, bei der eine systematische Vorbereitung auf Herausforderungen der Studieneingangsphase zur Entwicklung von anforderungsgerechten Bewältigungsstrategien dienen kann.

Auf der Meso-Ebene der Entwicklung von Studienangeboten ermöglichen die vorgestellten Ergebnisse, bestehende Förderangebote für Studienanfänger/innen dahingehend zu überprüfen, inwiefern sie das Anforderungsspektrum abdecken und komplexe Verknüpfungen berücksichtigen. Die beschriebene „Kettenreaktion“ legt z. B. nahe, die Unterstützung von Studierenden nicht auf propädeutische Crashkurse zur Bewältigung inhaltlicher Anforderungen zu beschränken, sondern auch längerfristig angelegte Tutorien oder Mentoringprogramme anzubieten, die Studierende beim Umgang mit personalen und organisatorischen Herausforderungen begleiten. Darüber hinaus ist bezüglich der Studiengangsentwicklung zu empfehlen, die Unterstützung von Studierenden in die Curricula zu integrieren. Denn Zusatzangebote laufen Gefahr, personale Herausforderungen und organisatorische Hürden zu vergrößern. In Orientierung an den jeweiligen Lernzielen eines Studiengangs sind

kritische Anforderungen der Studieneingangsphase so auszubalancieren, dass Studierende der Auseinandersetzung mit den Studieninhalten ausreichend Aufmerksamkeit widmen können.

Für die Makro-Ebene hochschulweiter Strategien und Profilierung bedeuten die Ergebnisse, kritisch zu hinterfragen, welche individuellen Entwicklungsmöglichkeiten ein Hochschulstudium generell eröffnen sollte und welche institutionelle Unterstützung geboten werden kann. Für die Entwicklung von Studienangeboten bedarf es schließlich einer hochschulweiten, evidenzbasierten Auseinandersetzung mit Studienzielen, -anforderungen und darauf abgestimmten Förderangeboten, um den institutionellen Wandel im Sinne einer tragfähigen „transition pedagogy“ (KIFT, NELSON & CLARKE, 2010) zu gestalten. Die vorstellte Studie ist ein erster Schritt in diese Richtung, da sie zur theoretischen und empirischen Basis für die Gestaltung des Übergangs in die Hochschule beiträgt.

5 Literaturverzeichnis

Bargel, T., Heine, C., Multrus, F. & Willige, J. (2014). *Das Bachelor- und Masterstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors. Entwicklungen der Studienbedingungen und Studienqualität 2009 bis 2012*. Hannover: DZHW. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201402.pdf, Stand vom 19. August 2014.

Bethke, H. (2014). Sprachnotstand an der Uni. Studenten können keine Rechtschreibung mehr. *Frankfurter Allgemeine* (27. März 2014). http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/sprachnotstand-an-der-uni-studenten-koennen-keine-rechtschreibung-mehr-12862242.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2, Stand vom 18. August 2014.

Bloch, R. (2009). *Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt. <http://www.hof.uni-halle.de/dateien/pdf/Flexible-Studierende.pdf>, Stand vom 19. August 2014.

BMBF (2010). *Richtlinien zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der*

Lehre. <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/media/Programm-Lehrqualitaet-BMBF-Richtlinien.pdf>, Stand vom 19. August 2014.

Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2014a). Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung. In *Change – Hochschule der Zukunft. Universitätskolleg-Schriften Bd. 3* (S. 37-42). Hamburg: Universität Hamburg. <http://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/de/publikationen/uk-schriften-003.pdf>, Stand vom 19. August 2014.

Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2014b). Wissenschaftliche Bezugspunkte für die Untersuchung von Studierfähigkeit. In M. Merkt, N. Schaper & C. Wetzel (Hrsg.), *Professionalisierung in der Hochschuldidaktik*. Bielefeld: Bertelsmann.

Denzin, N. K. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine.

Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4).

Gale, T. & Parker, S. (2012). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753.

Hanft, A. & Kretschmer, S. (2014). Studiengestaltung und -organisation für heterogene Studierende. *HSW Das Hochschulwesen*, 2014(3), 74-81.

Hell, B., Ptok, C. & Schuler, H. (2007). Methodik zur Ermittlung und Validierung von Anforderungen an Studierende (MEVAS). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 51(2), 88-95.

Heyner, M. (2014). Zur Aktualität historischer tutorieller Konzepte. In *Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit. Universitätskolleg-Schriften Bd. 5* (S. 43-57). Hamburg: Universität Hamburg. <http://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/de/publikationen/uk-schriften-005.pdf>, Stand vom 19. August 2014.

Kift, S., Nelson, K. & Clarke, J. (2010). Transition pedagogy: A third generation approach to FYE – A case study of policy and practice for the higher education sector. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 1(1), 1-20.

- Kossack, P.** (2012). Ambivalente Praxis der Studieneingangsphase. In P. Kossack, U. Lehmann & J. Ludwig (Hrsg.), *Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung* (S. 91-104). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Krause, K.-L., Hartley, R., James, R. & McInnis, C.** (2005). *The first year experience in Australian universities: Findings from a decade of national studies*. Melbourne: University of Melbourne.
- Kuckartz, U.** (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Juventa.
- Lenzen, D.** (2014). *Bildung statt Bologna*. Berlin: Ullstein.
- Lewin, D. & Lischka, I.** (2004). *Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung*. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung. http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_6_2004.pdf, Stand vom 19. August 2014.
- Middendorf, E., ApolinarSKI, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N.** (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung*. Hannover: HIS. http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20_hauptbericht_gesamt.pdf, Stand vom 19. August 2014.
- Naeve-Stoß, N.** (2013). *Studienreform aus studentischer Perspektive: Einzelfallstudien zur Rekonstruktion studentischer Wahrnehmungen, Beurteilungen und Studienstrategien im Rahmen des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen*. Paderborn: Eusl.
- Pascarella, E. & Terenzini, P.** (2005). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research. Volume 2. A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schreier, M.** (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Thomas, L.** (2012). *Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change: Final report from the What Works? Student Retention & Success programme*. London: Paul Hamlyn Foundation.

http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/what-works-student-retention/What_works_final_report.pdf, Stand vom 19. August 2014.

Von Felden, H. (2010). Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf* (S. 21-41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Welzer, H. (1993). Transitionen – ein Konzept zur Erforschung biographischen Wandels. *Handlung – Kultur – Interpretation. Zeitschrift für Kultur und Sozialwissenschaften*, 2(3), 137-155.

Wild, E. & Esdar, W. (2014). *Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz.* Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. <http://www.hrk-nexus.de/material/publikationen/detailansicht/meldung/fachgutachten-heterogenitaetsorientierte-lehre-3517/>, Stand vom 19. August 2014.

Winter, M. (2009). *Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess.* Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF). http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2009.pdf, Stand vom 19. August 2014.

Yorke, M. & Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK.* The Higher Education Academy. <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/archive/FYEFinalReport.pdf>, Stand vom 19. August 2014.

Autorinnen



Dr. Elke BOSSE || Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft || Von-Melle-Park 8, D-20146 Hamburg

www.ew.uni-hamburg.de/de/ueber-die-fakultaet/personen/bosse.html

elke.bosse@uni-hamburg.de



Dr. Caroline TRAUTWEIN || Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft || Von-Melle-Park 8, D-20146 Hamburg

www.ew.uni-hamburg.de/de/ueber-die-fakultaet/personen/trautwein.html

caroline.trautwein@uni-hamburg.de