



Wilfried Schubarth | Sylvi Mauermeister |
Friederike Schulze-Reichelt | Andreas Seidel (Hrsg.)

Alles auf Anfang!

Befunde und Perspektiven zum Studieneingang

Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung

Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung | 4

Wilfried Schubarth | Sylvi Mauermeister |
Friederike Schulze-Reichelt | Andreas Seidel (Hrsg.)

Alles auf Anfang!

Befunde und Perspektiven zum Studieneingang

Universitätsverlag Potsdam

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de/> abrufbar.

Universitätsverlag Potsdam 2019

<http://verlag.ub.uni-potsdam.de/>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam

Tel.: +49 (0)331 977 2533 / Fax: -2292

E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die Schriftenreihe **Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung**

wird herausgegeben vom Zentrum für Qualitätsentwicklung

in Lehre und Studium (ZfQ) der Universität Potsdam.

ISSN (print) 2192-1075

ISSN (online) 2192-1083

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:

Namensnennung 4.0 International

Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Umschlagfoto: Forschungs-Campus Garching – Fakultät

für Mathematik und Informatik – Panorama, digital cat,

cc by 2.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/2.0/>),

<https://www.flickr.com/photos/14646075@N03/4043583473/>

Satz: text plus form, Dresden

Druck: druckhaus köthen GmbH & Co. KG

ISBN 978-3-86956-452-4

Zugleich online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam:

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-422965>

<https://doi.org/10.25932/publishup-42296>

Inhalt

I. Analysen zum Studieneingang – Ergebnisse des StuFo-Projekts

Vorwort	
<i>Michaela Fuhrmann</i>	11
Einführung in den Band	
<i>Wilfried Schubarth/Friederike Schulze-Reichert/ Sylvi Mauermeister/Andreas Seidel/Nina Hartmann</i>	13
Studieneingang im Fokus – Einführung in das Thema und in das StuFo-Projekt	
<i>Wilfried Schubarth/Sylvi Mauermeister/Melinda Erdmann/ Benjamin Apostolow/Friederike Schulze-Reichert</i>	23
Alles auf Anfang! Und wie oft? – Bildungsverläufe im StuFo-Projekt	
<i>Melinda Erdmann</i>	59
Alles auf Anfang! Für alle? – Herkunftsbezogene Unterschiede im Umgang mit dem Optionsraum Studieneingang	
<i>Sylvi Mauermeister</i>	79
Existieren migrationspezifische Problemlagen in der Studieneingangsphase?	
<i>Melinda Erdmann</i>	103
Beratung in der Studieneingangsphase – Eine Untersuchung von Maßnahmen im Qualitätspakt Lehre	
<i>Laura Wagner</i>	121

Selbstselektionseffekte bei der Teilnahme
an Unterstützungsmaßnahmen am Beispiel von MINT-
Vorkursen bzw. -Brückenkursen
Sarah Berndt 137

Die Bedeutung von Fachschaftsräten in der Studieneingangsphase
am Beispiel der Universität Potsdam
Friederike Schulze-Reichelt/Melanie Wippermann 149

II. Die Studieneingangsphase an der Universität Potsdam

Studienabbruch an der Universität Potsdam. Eine Analyse
der Studienverlaufsstatistik
Olaf Ratzlaff 167

Studienabbruch in den MINT-Fächern. Fallstudien an
der Universität Potsdam und mögliche Folgerungen
Matthias Lumpe 177

Das StuFo-Projekt in Zusammenarbeit mit dem QueLL-Teilprojekt „Ausbau der strukturierten Studieneingangsphase“

Docendo Discimus – das hochschuldidaktische Konzept
des Tutorien-Programms in der strukturierten
Studieneingangsphase
Ljuba Kirjuchina 195

Identifikation von Gelingensbedingungen tutorieller Lehre
im Kontext Studieneingang – eine empirische Untersuchung
Friederike Schulze-Reichelt 209

Einblick in die Arbeit des Universitätskollegs Potsdam

Das ESF-Projekt „Universitätskolleg“ an der Universität Potsdam <i>Sophia Rost</i>	231
Persönlichkeitspsychologisch fundierte Studienorientierung durch onlinebasierte Self-Assessments <i>Peter Paul Zurek/Marcel Faaß</i>	245
Brückenkurse für mathematische und informatiknahe Studiengänge <i>Sebastian Schellhorn/Mario Frank/Christoph Kreitz</i>	257
Projektvorstellung „Berufsorientierung für Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftler an der Universität Potsdam“ <i>Nelli Wagner</i>	273
Durch Kooperation stärkere Berufsorientierung? Vorstellung eines Campusschulen-Netzwerks zur Verbesserung der Studieneingangsphase für Lehramtsstudierende <i>Julia Jenneck/Katrin Kleemann/Miriam Vock</i>	283

III. Nationale und internationale Perspektiven

Das Orientierungsstudium MINT ^{grün} an der TU Berlin <i>Christian Schröder</i>	297
College+: Studienorientierung für Hochschulneulinge mit begleitendem Peer-Group-Mentoring und Berufsorientierung an der BTU Cottbus-Senftenberg <i>Kathrin Erdmann/Matthias Koziol/Marlen Meißner</i>	313
Die Studieneingangsphase an öffentlichen Universitäten in Österreich <i>Anna Dibiasi/Martin Unger</i>	325

Analyse bestehender Praktiken der Adaption von Studienanfänger/-innen an die Lernbedingungen an russischen Universitäten
*Elena V. Piskunova/Andrey E. Bahmutskiy/
Ekatarina A. Bessonova/Ludmila K. Borovik* 337

IV. Handlungsempfehlungen zur Optimierung der Studieneingangsphase

Studieneingang optimieren! – Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Studieneingangsphase an Hochschulen
*Wilfried Schubarth/Friederike Schulze-Reichert/
Sylvi Mauermeister/Andreas Seidel/Benjamin Apostolow* 355

Autorinnen und Autoren 371

I. Analysen zum Studieneingang – Ergebnisse des StuFo-Projekts

Michaela Fuhrmann

Vorwort

Durch den Einsatz von Drittmittelprojekten in der Lehre konnten die Hochschulen in Deutschland in den vergangenen Jahren zahlreiche Maßnahmen in der Studieneingangsphase in Ergänzung zu und Erweiterung von bereits vorhandenen Ansätzen verwirklichen. Die Umsetzung dieser Maßnahmen wird von intensiven Debatten zu hochschulpolitischen Ansprüchen an ein Studium und damit verbunden auch Ansprüchen an Studienanfänger/-innen begleitet. Der Begriff des Studienerfolgs steht dabei im Mittelpunkt. Im vierten Band der Reihe „Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung“ von Wilfried Schubarth, Sylvi Mauermeister, Friederike Schulze-Reichel und Andreas Seidel werden diese Diskussionen unter dem Thema „Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang“ aufgegriffen und die Beschreibung von umgesetzten Maßnahmen und Projekten an der Universität Potsdam um nationale und internationale Projekte und Ansätze ergänzt. Nicht nur vor dem Hintergrund endender Projektmittel, auch mit Hinblick auf mögliche Weiterentwicklungen führen die Hochschulen nun im Laufe der Umsetzung der drittmittelgeförderten Maßnahmen in der Studieneingangsphase

vermehrt Diskussionen zu deren Gelingensbedingungen und Wirksamkeit. Evidenzbasierung und die Berücksichtigung dieser Evidenzen in der wissenschaftsadäquaten Gestaltung von Ansätzen in Lehre und Studium sollen weiterhin für die Reihe „Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung“ zentral sein. So bilden die Ergebnisse des Forschungsprojekts „StuFo – Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg“ der Universität Potsdam, der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg Anfang und Abschluss dieses Bandes.

Die Reihe versteht sich als Forum verschiedener Akteure aus Praxis und Hochschulforschung, die die Diskussionen zu Entwicklungen in Lehre und Studium mit ihren Ergebnissen aus Analysen und empirischen Untersuchungen bereichern möchten. Die Studieneingangsphase ist dabei ein aktuelles und auch zukünftig zentrales Thema in der Diskussion um zu gestaltende Maßnahmen und Qualitätskriterien. In Verbindung und Ergänzung zu diesen Ansätzen ist die Fülle an Gestaltungsmöglichkeiten zur Qualitätssicherung und -entwicklung in Lehre und Studium der Hochschulen weiterhin sehr groß. Wir möchten Hochschulforscher/-innen innerhalb und außerhalb der Universität Potsdam einladen, diese Reihe mit ihren Beiträgen zu gestalten und damit weitere Debatten anzuregen.

Potsdam, im November 2018

Michaela Fuhrmann
Geschäftsführerin des Zentrums für Qualitätsentwicklung in Lehre
und Studium (ZfQ) der Universität Potsdam

Wilfried Schubarth/Friederike Schulze-Reichelt/Sylvi Mauermeister/
Andreas Seidel/Nina Hartmann

Einführung in den Band

Im Zuge der Bologna-Reform ist an Hochschulen vieles in Bewegung gekommen. Studium und Lehre sind stärker ins Blickfeld gerückt. Dabei kommt der Studieneingangsphase besondere Bedeutung zu, werden doch hier die Weichen für ein erfolgreiches Studium gestellt. Deshalb ist es verständlich, dass die Hauptanstrengungen der Hochschulen auf den Studieneingang gerichtet sind – ganz nach dem Motto: „Auf den Anfang kommt es an!“. Konsens herrscht dahingehend, dass der Studieneingang neu zu gestalten sei, doch beim „Wie?“ gibt es unterschiedliche Antworten. Zugleich wird immer deutlicher, dass eine wirksame Neugestaltung der Eingangsphase nur mit einer umfassenden Reform von Lehre und Studium gelingen kann.

Ziel des Bandes ist es, durch die Zusammenarbeit von Forschungs- und Praxispartner/-innen auf fundierter Grundlage einen weiteren Beitrag zu den aktuellen Diskursen im Bereich der Hochschul- und Qualitätsentwicklung zu leisten und eine Zwischenbilanz der Debatte zum Studieneingang zu ziehen. Dabei werden auf der Basis empirischer Studien speziell die Bedeutung und Gestaltung des Studieneingangs

unter Berücksichtigung gegenwärtiger Herausforderungen aus unterschiedlichen Perspektiven in den Fokus genommen und Empfehlungen zur Optimierung des Studieneingangs abgeleitet. Die zahlreichen Untersuchungsergebnisse Potsdamer Forschergruppen werden durch weitere nationale sowie internationale Perspektiven ergänzt. Zudem sollen die in dem Band erarbeiteten Handlungsempfehlungen und Praxisimpulse zur Reflexion bisheriger Tätigkeiten anregen und mögliche Entwicklungspotenziale eigener Maßnahmen und zukünftiger Vorhaben aufzeigen, um schließlich zur stetigen Verbesserung der Studieneingangssituation beizutragen. Damit richtet sich dieser Band an alle Akteure aus Forschung, Wissenschaft, Praxis und Politik, welche an dieser speziell seit Bologna zunehmend an Bedeutung gewinnenden Thematik – ob aus beruflichen oder persönlichen Gründen – interessiert sind.

Der Band gliedert sich in vier Kapitel: Nach dem Vorwort und der Einführung der Herausgeber/-innen in den Band geht es im **ersten Kapitel** um Befunde aus dem StuFo-Verbundprojekt.

Im ersten Beitrag *„Studieneingang im Fokus: Einführung in das Thema und in das StuFo-Projekt“* führen die Autor/-innen *Wilfried Schubarth, Sylvi Mauermeister, Melinda Erdmann, Benjamin Apostolow* und *Friederike Schulze-Reichelt* dahingehend zunächst in das Thema „Studieneingang“ und in das StuFo-Projekt „Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen“ ein. Aufbauend auf dem Forschungsstand werden zentrale StuFo-Ergebnisse präsentiert und erste Folgerungen für den Studieneingang abgeleitet. Wichtige Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Studienstart werden identifiziert und mit bisherigen Studieneingangsmaßnahmen verglichen. Die Leithypothese des Projekts, dass Maßnahmen zum Studieneingang v. a. dann wirksam sind, wenn sie zur akademischen und sozialen Integration in die Hochschule beitragen, wird bestätigt. Eine Folgerung wäre, die Hochschule stärker als einen „sozial-kommunikativen Lebensort“ für junge Menschen, als ein „Haus gemeinsamen Lernens und Forschens mit Peers und Lehrenden“ zu gestalten.

Im zweiten Beitrag *„Alles auf Anfang! Und wie oft? – Bildungsverläufe im StuFo-Projekt“* beschäftigt sich *Melinda Erdmann* daraufhin speziell mit Bildungsverläufen von Studierenden. Ihre Analysen belegen, wie wichtig es ist, beim Studienabbruch zwischen individueller und institutioneller Perspektive zu unterscheiden. Während z. B. aus institutioneller Perspektive von einer Studienabbruchquote von ca. 30 % ausgegangen wird, kann sie aufzeigen, dass die individuellen Perspektiven viel differenzierter ausfallen und häufig mit einer längeren Orientie-

rungs- und Suchphase, einschließlich mehrerer Orts- und Fachwechsel, verbunden sind.

Anknüpfend an die Arbeit von Melinda Erdmann werden im darauffolgenden Beitrag „*Alles auf Anfang! Für alle? – Herkunftsbezogene Unterschiede im Umgang mit dem Optionsraum Studieneingang*“ von Sylvi Mauermeister weitere Forschungsfragen zu herkunftsbezogener Chancen(un)gleichheit universitärer Bildung im Kontext Studieneingang aufgegriffen. Vor dem Hintergrund, dass der Abbruch des Erststudiums in der Studieneingangsphase in diesem Beitrag als nachträgliche Korrektur und Verbesserung der persönlichen Studienentscheidung aufgefasst wird, werden zum einen die Bedingungen, zum anderen die Möglichkeiten einer solchen Umorientierung verschiedener sozialer Gruppen identifiziert und diskutiert. Die herangezogenen Befunde zeigen, dass die Wechsel- bzw. Abbruchneigung v. a. durch fehlende Fachidentifikation und schlechte Studienleistungen begünstigt wird, wobei sich herkunftsbezogene Unterschiede speziell über die den Studierenden zur Verfügung stehenden zeitlichen und finanziellen Ressourcen erklären lassen. Sylvi Mauermeister liefert damit einen wertvollen ergänzenden Beitrag zur Abbruch- und Ungleichheitsforschung, welche in der gegenwärtigen Hochschulforschung und Studieneingangsdebatte noch unzureichend Berücksichtigung finden.

Auch der darauffolgende Beitrag „*Existieren migrationspezifische Problemlagen in der Studieneingangsphase?*“ schließt an ein zentrales, dennoch bisher wenig erforschtes Themenfeld der Ungleichheitsforschung zu Bildungsbeteiligung an, indem Melinda Erdmann insbesondere die unterschiedlichen Schwierigkeiten von Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund in der Studieneingangsphase aufzeigt und diese über Unterschiede in den Zugangsvoraussetzungen und der sozialen Zusammensetzung empirisch zu erklären versucht. Dabei zeigt sich, dass die sprachbezogenen Voraussetzungen sowie der Bildungshintergrund und die Abiturnote eine entscheidende Rolle bei der Bewältigung anfänglicher studienbezogener Herausforderungen spielen – fundierte Rückschlüsse über ein höheres Abbruchrisiko von Studienanfänger/-innen mit Migrationshintergrund können allerdings nicht gezogen werden. Entscheidender für eine erfolgreiche institutionelle Integration von Studierenden sind anlehnend an die Ergebnisse eher die Fächergruppenzugehörigkeit und das Wissen über das Hochschulsystem.

Im Beitrag „*Beratung in der Studieneingangsphase. Eine Untersuchung von Maßnahmen im Qualitätspakt Lehre*“ von Laura Wagner werden die Ausgestaltung und Zielstellungen speziell QPL-geförderter Beratungs-

angebote im Rahmen der Studieneingangsphase exemplarisch untersucht und die dahinter stehenden Wirkungsannahmen erkundet. Die Analyseergebnisse zeigen, dass deren Konzepte unter vielen Gesichtspunkten den Anforderungen an eine individuell angepasste Studienberatung entsprechen und Studierende beim Erwerb der nötigen Selbstständigkeit und Selbstverantwortung für einen erfolgreichen Übergang in das System Hochschule erfolgreich unterstützen. Unabdingbar erscheint dabei allerdings eine erhöhte Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebensbedingungen der Studienanfänger/-innen sowie der verstärkte Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden des jeweiligen Studiengangs, um den Studierenden eine angemessene Reflexion ihrer Erwartungen an das Studium zu ermöglichen und ihnen den Prozess der akademischen Integration zu erleichtern.

Gegenstand des anschließenden Beitrags *„Selbstselektionseffekte bei der Teilnahme an Unterstützungsmaßnahmen am Beispiel von MINT-Vorkursen bzw. -Brückenkursen“* von Sarah Berndt bilden die Vorkurse bzw. Brückenkurse als weiteres zentrales Unterstützungsangebot innerhalb der Studieneingangsphase, wobei der Frage nachgegangen wird, welche Eingangs- bzw. Kontextbedingungen dazu führen, dass Studienanfänger/-innen daran teilnehmen oder diesen fernbleiben. Auch wenn die quantitativen Befunde der StuFo-Längsschnitt-Untersuchung zeigen, dass MINT-Vorkurse bzw. -Brückenkurse mit insgesamt 83 % verhältnismäßig häufig frequentiert werden, so wird durch vertiefende Analysen dennoch ersichtlich, dass ein Großteil jener Studierenden nicht erreicht wird, welche mit diesem Angebot eigentlich adressiert werden. So partizipieren insbesondere Studierende mit einer mäßigen Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung und unzureichenden mathematischen Fähigkeiten auffallend seltener an diesem Angebot. Es handelt sich dabei um Selbstselektionseffekte, welche u. a. auf Informationsdefizite sowie eine falsche Einschätzung der Selbstwirksamkeit seitens der Studienanfänger/-innen zurückzuführen sind.

Im letzten Beitrag des ersten Kapitels *„Die Bedeutung von Fachschaftsräten in der Studieneingangsphase am Beispiel der Universität Potsdam“* von Friederike Schulze-Reichelt und Melanie Wippermann werden schließlich die Angebote der Fachschaftsräte (FSR) in den Blick genommen, um zu erkunden, welchen Beitrag sie als Interessenvertreter/-innen der Studierenden beim Übergang von der Schule ins Studium leisten. Anlehnend an qualitative Befragungsergebnisse wird ersichtlich, dass sie den Studienanfänger/-innen mit ihrem die klassischen Angebotsformate der Universität ergänzenden Angebot eine wertvolle

bedarfsgerechte Unterstützung insbesondere bei der Bewältigung individueller studienorganisatorischer Schwierigkeiten und bei der sozialen Integration bieten. Deshalb gilt es, insbesondere durch eine intensivere Netzwerkarbeit v. a. strukturell schlechter aufgestellte FSR bei ihrer Arbeit gezielt zu unterstützen, um so wiederum für ein besseres Gleichgewicht und vergleichbares ergänzendes (Studieneingangs-)Angebot zwischen den Fachkulturen zu sorgen.

Das **zweite Kapitel** des Bandes widmet sich speziell der Studieneingangsphase an der Universität Potsdam mit einem vertiefenden Einblick in gegenwärtige (Projekt-)Tätigkeiten und Vorhaben im Rahmen des Studieneingangs, insbesondere in die des Universitätskollegs Potsdam, welche von den Akteur/-innen dort näher vorgestellt werden.

Zunächst geht *Olaf Ratzlaff* in seinem Beitrag „*Studienabbruch an der Universität Potsdam. Eine Analyse der Studienverlaufsstatistik*“ der Frage nach, in welchem Ausmaß und in welchem Semester abgebrochen wird und welche Unterschiede dahingehend zwischen den Fächergruppen und den Abschlussarten bestehen. Angelehnt an die Studienverlaufsstatistik wird dabei gezeigt, dass Studienabbruch zwar v. a. in den ersten Semestern erfolgt, dass aber auch gegen Studienende noch ein beachtlicher Teil der Studierenden das Studium abbricht, was speziell in den Ingenieurwissenschaften und den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern registriert werden kann.

In dem Beitrag „*Studienabbruch in den MINT-Fächern. Fallstudien an der Universität Potsdam und mögliche Folgerungen*“ sucht *Matthias Lumpe* auf der Grundlage einer im Rahmen seiner Master-Abschlussarbeit durchgeführten Interviewstudie nach Erklärungsansätzen für die vergleichsweise hohen Studienabbruchquoten in den MINT-Fächern. Entlang von vier Thesen werden Gründe u. a. in a) einer seitens der Schule unzureichenden (fachlichen) Grundlegung für ein Hochschulstudium im MINT-Bereich, b) dem mit der Europäischen Studienreform in Bewegung gebrachten und kontrovers diskutierten Selbstverständnis der Universitäten zwischen wissenschaftlicher und berufsbezogener Bildung, c) einem für Studieninteressierte teils unscharfen und zwischen Universitäten und Fachhochschulen nur schwer unterscheidbaren Funktionsauftrag und d) wenig(er) guten beruflichen Perspektiven für Hochschulabsolvent/-innen in den Naturwissenschaften angeführt.

Bei den darauffolgenden beiden Beiträgen handelt es sich um eine Zusammenarbeit zwischen dem StuFo-Projekt und dem QueLL-Teilprojekt „Ausbau der strukturierten Studieneingangsphase“, wobei hier die Untersuchung des Tutoriensystems im Fokus steht.

In dem Beitrag *„Docendo Discimus – das hochschuldidaktische Konzept des Tutorien-Programms in der strukturierten Studieneingangsphase“* von *Ljuba Kirjuchina* wird vorab das Konzept des Tutorien- und dazugehörigen Schulungssystems „Docendo Discimus“ aus hochschuldidaktischer Sicht vorgestellt. Anknüpfend an Bildungs- und Lernvorstellungen der antiken Philosophie sowie an aktuelle Erkenntnisse der Bildungs- und Kognitionswissenschaften wurde das Docendo-Discimus-Programm entwickelt, um Studierende beim Erwerb persönlicher und berufsfeldspezifischer Schlüsselkompetenzen zu unterstützen, ihre Lernfähigkeit zu fördern und damit zur Verbesserung der Studierfähigkeit von Studienanfänger/-innen beizutragen. Ziel der Schulung ist es, angehende Tutor/-innen für ihre Tutorentätigkeit zu qualifizieren.

Welche Bedeutung der Tutorienarbeit in der Studieneingangsphase dabei tatsächlich zukommt, untersucht *Friederike Schulze-Reichelt* fallbeispielhaft im darauffolgenden Beitrag *„Identifikation von Gelingensbedingungen tutorieller Lehre im Kontext Studieneingang – eine empirische Untersuchung“*. Die Analysen zeigen, dass die untersuchten Tutorien viel Potenzial hinsichtlich eines erfolgreichen Studieneinstiegs von Studienanfänger/-innen bergen, indem sie zum einen durch den Einsatz studentischer Tutor/-innen (als „gleichgesinnte“ Ansprechpartner/-innen und Lernbegleiter/-innen) sowie durch das didaktische Format zur sozialen Integration der Studienanfänger/-innen beitragen. Zum anderen erleichtern sie durch die bedarfsorientierte Unterstützung bei der Studienorganisation sowie beim Ausbau von Methodenkompetenzen nachweislich den akademischen Integrationsprozess von Studierenden, weshalb sie gerade in der Studieneingangsphase von zentraler Bedeutung sind.

Im weiteren Verlauf wird die Arbeit des Universitätskollegs Potsdam näher in den Blick genommen:

Sophia Rost beschreibt und reflektiert in ihrem Beitrag *„Das ESF-Projekt ‚Universitätskolleg‘ an der Universität Potsdam“* zunächst die hochschulpolitischen Rahmenbedingungen, die konzeptionelle Entwicklung, Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten sowie aktuelle und zukünftige Vorhaben dieses universitätsweiten Projekts, das seit Februar 2016 erfolgreich umgesetzt wird und u. a. die Vernetzung verschiedener Studieneingangsmaßnahmen zum Ziel hat. Sie zieht eine Zwischenbilanz nach zweijähriger Projektlaufzeit, in welcher sie die Schwierigkeit der Rollenfindung und Differenzen in der Wahrnehmung der Aufgaben des Kollegs durch die Studierenden sowie den Wunsch nach mehr Unterstützung und Beratung bei der Angebotskonzeption anspricht.

Anschließend zeigen *Peter Paul Zurek* und *Marcel Faaß* in ihrem gemeinsamen Beitrag „*Persönlichkeitspsychologisch fundierte Studienorientierung durch onlinebasierte Self-Assessments*“ die Strukturen sowie grundlegenden Ideen und Anforderungen von Online-Self-Assessments auf. Erste Evaluationsergebnisse der Universität Potsdam zeigen, dass 69 % der Teilnehmenden angaben, durch das Self-Assessment einen guten Überblick über den Studiengang und dessen Inhalte bekommen zu haben, weshalb sie eine nützliche Orientierungs- und Entscheidungshilfe bei der Studienwahl darstellen.

Sebastian Schellhorn, *Mario Frank* und *Christoph Kreitz* thematisieren im nächsten Beitrag „*Brückenkurse für mathematische und informatiknahe Studiengänge*“ (ähnlich wie *Sarah Berndt*) die Vor- und Brückenkurse als zusätzliches fakultatives Angebot. Sie beschreiben dabei speziell den Aufbau des Brückenkurses für informatiknahe Studiengänge an der Universität Potsdam, welcher methodisch und studienzentriert ausgerichtet ist und den Schwerpunkt auf die Entwicklung von Problemlösekompetenzen legt. Bisherige Evaluationsergebnisse zeigen, dass prinzipiell ein Anstieg der Nutzung von heuristischen Prinzipien sowie eine um 2–3 % höhere Bestehensquote in den Prüfungen der theoretischen Informatik bei Brückenkursteilnehmenden im Vergleich zu Nicht-Teilnehmenden zu beobachten sind. Außerdem fühlten sich Umfragen zufolge zwischen 64 % und 82 % der Studierenden nach der Teilnahme am Brückenkurs besser auf das Studium vorbereitet.

Im letzten Beitrag des Universitätskollegs „*Projektvorstellung ‚Berufsorientierung für Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftler an der Universität Potsdam‘*“ erklärt *Nelli Wagner*, dass Studierende der Geisteswissenschaften oftmals aufgrund von mangelnder Motivation, nicht zuletzt hervorgerufen durch fehlende Praxisbezüge und Berufsperspektiven, ihr Studium bereits in den ersten Semestern abbrechen. Sie beschreibt, inwiefern diesem Umstand durch das vorgestellte Projekt an der Universität Potsdam, welches u. a. Workshops, Kontaktveranstaltungen und Einzelberatungen organisiert, entgegengewirkt werden soll.

Der abschließende Beitrag des zweiten Kapitels „*Durch Kooperation stärkere Berufsorientierung? Vorstellung eines Campusschulen-Netzwerks zur Verbesserung der Studieneingangsphase für Lehramtsstudierende*“ von *Julia Jennek*, *Katrin Kleemann* und *Miriam Vock* widmet sich dem Projekt „Campusschulen“, welches an die vorangegangenen Forderungen nach mehr Praxis- und Berufsbezug anknüpft. Dieses wurde speziell für Lehramtsstudierende entwickelt, um das Hospitations- und Orientierungspraktikum zu Studienbeginn durch ein „Praktikum im Dialog“

gewinnbringender zu gestalten. Das Projekt dient der Gründung von Netzwerken, bestehend aus Lehrkräften, Wissenschaftler/-innen und Studierenden, welche sich gemeinsam über Fragestellungen der Schul- und/oder Unterrichtsentwicklung austauschen und für schwierige Unterrichtsszenarien fallbeispielhaft Präventions- und Interventionsstrategien erarbeiten. Dadurch sollen die Studierenden die Möglichkeit erhalten, ihr theoretisch erlerntes Fachwissen in die Praxis zu übertragen und einen vertiefenden Einblick in die Lehrtätigkeit erhalten.

Im **dritten Kapitel** wird der Blick auf die Studieneingangsphase über das StuFo-Projekt und die Universität Potsdam hinaus um nationale und internationale Perspektiven erweitert, indem dem/der Leser/-in ein exemplarischer Einblick in die erfolgreich angelaufenen Orientierungsstudien der Freien Universität Berlin („Orientierungsstudium MINT^{grün}“) und der BTU Cottbus-Senftenberg („College+“) sowie in die Studieneingangssituation an österreichischen und russischen Hochschulen gegeben wird.

Christian Schröder widmet sich in seinem Beitrag „*Das Orientierungsstudium MINT^{grün} an der TU Berlin*“ dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Orientierungsstudium, welches als Good-Practice-Beispiel näher vorgestellt wird. Dabei stellt er zunächst die These auf, dass die Einflussfaktoren, aus welchen sich die Notwendigkeit einer Umstrukturierung der Studieneingangsphase ergibt, so universell sind, dass sie sich auf beinahe jede Hochschule übertragen lassen. Die TU Berlin wurde dieser Herausforderung durch die Konzeption und Einführung eines Orientierungsstudiums zum Wintersemester 2012/13 gerecht. Die erklärten Ziele waren die Steigerung der Motivation der Studierenden, der Anzahl an MINT-Begeisterten und des Frauenanteils im MINT-Bereich. Erste Evaluationsergebnisse zeigen, dass diese Ziele bereits erreicht wurden. Aufgrund der hohen Nachfrage soll das Orientierungsstudium in den kommenden Jahren weiter ausgebaut und stetig verbessert werden. Zusätzlich berät die TU Berlin andere Universitäten beim Aufbau eigener Programme und steht im Austausch mit den Hochschulen, die bereits Programme anbieten.

Auch *Kathrin Erdmann*, *Matthias Koziol* und *Marlen Meißner* greifen in ihrem Beitrag „*College+: Studienorientierung für Hochschulneulinge mit begleitendem Peer-Group-Mentoring und Berufsorientierung an der BTU Cottbus-Senftenberg*“ die Thematik der systematischen Berufs- und Studienorientierung auf und geben einen Einblick in die Hintergründe und Besonderheiten des wahlweise ein- oder zweisemestrigen Orientierungsstudiums „College+“. Hauptbestandteile des ersten Orientierungs-

semesters sind Ring- und Fachvorlesungen, Laborpraktika, Förderung von Schlüsselkompetenzen sowie intensive Englisch- und Mathematikurse auf unterschiedlichen Niveaus. Das Modul im darauffolgenden Sommersemester bietet den Studierenden die Möglichkeit, Veranstaltungen aus insgesamt 70 Modulen aller Bachelorstudiengänge der Hochschule zu besuchen und somit verschiedene Studiengänge „auszuprobieren“. Außerdem werden „Peer Group Mentoring“ und „Job Shadowing“ (Begleitung von mittlerweile in regionalen Unternehmen beschäftigten Absolvent/-innen im Berufsalltag) begleitend zu den übrigen Angeboten durchgeführt.

Die Ergebnisse der Evaluation der „Studieneingangs- und Orientierungsphase“ (StEOP), die mit der Novelle des Universitätsgesetzes von 2009 in Österreich eingeführt wurde, stellen *Anna Dibiasi und Martin Unger* im darauf folgenden Beitrag *„Die Studieneingangsphase an öffentlichen Universitäten in Österreich“* dar. In Abgrenzung zu Zugangsbeschränkungen und Maßnahmen, welche die Vermeidung von Abbrüchen durch die richtige „Passung“ zu Studienbeginn fokussieren, zielt die StEOP darauf ab, Studierenden frühzeitig die Möglichkeit zur Orientierung zu bieten, ihre Studienwahl zu überdenken und diese gegebenenfalls zu revidieren. In der konkreten inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung der StEOP an den österreichischen Universitäten zeigten die Evaluationsergebnisse allerdings deutliche Unterschiede.

Mit dem Beitrag *„Analyse bestehender Praktiken der Adaption von Studienanfänger/-innen an die Lernbedingungen an russischen Universitäten“* geben *Elena V. Piskunova, Andrey E. Bahmutskiy, Ekatarina A. Bessonova* und *Ludmila K. Borovik* einen Einblick in die Studieneingangssituation und in Studieneingangsmaßnahmen am Beispiel von vier ausgewählten Universitäten der Russischen Föderation. Gegenstand ihrer Analysen bildet dabei der Begriff der Anpassung, indem es sich laut ihren Ausführungen bei der Studieneingangsphase um einen Adaptionsprozess (Anpassung der Studienanfänger/-innen an die Studienbedingungen) handelt. Dieser als dynamisch und komplex geschilderte Prozess stellt sowohl für die Erstsemester-Studierenden als auch für die Hochschulen eine zentrale Herausforderung dar. Zur Unterstützung von Studienanfänger/-innen bei der institutionellen, sozialen und akademischen „Adaption“ kommen dabei Orientierungs- und Informationsangeboten (v. a. zur Studien- und Selbstorganisation sowie zu beruflichen Perspektiven), individuellen Betreuungs- und Beratungsangeboten (insbesondere für sozial benachteiligte Studierende), Angeboten zum Erwerb wissenschaftlich-methodischer Grundlagen sowie (gemeinnützigen) Programmaktivitäten der

Studierendenvereinigungen und -selbstverwaltung eine wesentlichen Bedeutung zu, die gleichermaßen das Wohlbefinden und die Studienmotivation erhöhen sollen. Auch die Weiterentwicklung der Hochschullehre durch den verstärkten Einsatz binnendifferenzierender, problemlösender und kooperativer Lehr- und Lernformen scheint dahingehend unabdingbar.

Das **vierte Kapitel** mit dem Titel „*Studieneingang optimieren! – Empfehlungen zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Studieneingangsphase an Hochschulen*“ bildet den Abschluss dieses Bandes, indem *Wilfried Schubarth, Friederike Schulze-Reichelt, Sylvi Mauermeister, Andreas Seidel und Benjamin Apostolow* die zentralen Aufgaben und gegenwärtigen Herausforderungen der Studieneingangsphase auf Grundlage der Beiträge herausarbeiten und darauf aufbauend aus der Forschung und Praxis abgeleitete Empfehlungen zur Optimierung der Studieneingangsphase zusammenfassend darstellen.

Wir hoffen, mit diesem Hochschulband Anregung und Impulse sowohl für die Hochschulpolitik als auch für die Lehr- und Hochschulpraxis liefern zu können und danken an dieser Stelle allen daran beteiligten Autor/-innen, indem sie den Blick auf die gegenwärtige Studieneingangssituation nicht nur im deutschen sondern auch im österreichischen und russischen Hochschulsystem erweitern und neue Perspektiven zur Weiterentwicklung und Optimierung der Studieneingangsphase aufzeigen.

Ein ganz besonderer Dank gilt *Nina Hartmann* und auch *Benjamin Apostolow* für ihre engagierte und kompetente Unterstützung und Koordination bei der inhaltlichen und redaktionellen Fertigstellung des Bandes.

Wilfried Schubarth/Sylvi Mauermeister/Melinda Erdmann/
Benjamin Apostolow/Friederike Schulze-Reichelt

Studieneingang im Fokus – Einführung in das Thema und in das StuFo-Projekt¹

Ziel des Beitrags ist es, in die Debatten und in den Forschungsstand zum Studieneingang einzuführen (1. Abschnitt), das Konzept sowie ausgewählte Ergebnisse des StuFo-Projekts „Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg“ vorzustellen (2. Abschnitt) und abschließend Perspektiven für den Studieneingang aufzuzeigen (3. Abschnitt). Damit soll zugleich die Rahmung für die nachfolgenden Beiträge des Bandes vorgenommen werden.

In den letzten Jahren ist der Studieneingang zunehmend in den Fokus der Hochschuldebatten gerückt. Nach dem Motto „Auf den Anfang kommt es an!“ geht es darum, die Abbruchquoten zu senken und den Studienerfolg zu erhöhen. Die Abbruchquote liegt – bei aller Differenzierung nach Fachkultur und Hochschultyp – seit längerem bei ca. 30 % (vgl.

1 Das StuFo-Projekt ist ein vom BMBF gefördertes Verbundprojekt (Laufzeit 2015–2018), zu dem neben Wilfried Schubarth, Sylvi Mauermeister, Melinda Erdmann und Friederike Schulze-Reichelt (Universität Potsdam) auch Uwe Schmidt und Laura Wagner (Universität Mainz) sowie Sarah Berndt und Philipp Pohlenz (Universität Magdeburg) gehören.

Heublein u. a. 2017). Der Studieneingang gilt als „Selektionsschwelle“ und als der entscheidende Schlüssel für den Studienerfolg, findet doch ca. die Hälfte der Abbrüche bereits in den ersten beiden Semestern statt. Die vorwiegend finanzpolitisch begründete Forderung nach Senkung dieser Quote scheint dennoch etwas überzogen, denn nach OECD-Statistik liegt Deutschland im Mittelfeld (vgl. OECD 2017).

Es verwundert demzufolge nicht, dass Maßnahmen und Projekte zur Verbesserung des Studieneingangs boomen, zumal dafür sehr viel Geld bereitgestellt wird. Allein im *Qualitätspakt Lehre* (QPL) bezogen sich im Jahr 2015 die Hälfte der geförderten Projekte auf Maßnahmen des Studieneingangs (vgl. Mauermeister/Zylla/Wagner 2015). Hanft u. a. (2016) haben sogar 750 Einzelmaßnahmen allein zum Studieneingang identifiziert. Mittlerweile hat das HRK-Projekt *nexus* über 100 Good-Practice-Beispiele zum Studieneingang aufgelistet. Dieser Maßnahmen-Boom steht jedoch im Gegensatz zu den bisherigen Erkenntnissen über den Nutzen und die Wirksamkeit der Angebote. Die Frage, welche Maßnahmen wie wirken und aufgrund ihrer Wirkung förderwürdig sind, ist bisher kaum fundiert zu beantworten. Der Maßnahmen-Boom ist somit eher förderpolitisch denn evidenzbasiert begründet. Ein entsprechender Forschungsbedarf ist offensichtlich.

An dieser Stelle setzt das StuFo-Projekt an, indem es die These von der formativen Phase des Studieneingangs aufgreift und Aussagen zur Wirksamkeit von Interventionen zu generieren sucht. Das Verbundprojekt verfolgt das *Ziel*, Prädiktoren für einen erfolgreichen Studieneinstieg zu identifizieren und durch deren Abgleich mit den untersuchten Studieneingangsmaßnahmen entsprechende Empfehlungen zur Optimierung des Studieneingangs abzuleiten. Insgesamt sind fünf Universitäten am StuFo-Projekt beteiligt: Die Universität Potsdam übernimmt die Federführung, Mainz und Magdeburg bilden das Projektkonsortium und die Universitäten Greifswald und Kiel agieren als Konsortialpartner.

1. Zum Forschungsstand im Kontext des Studieneingangs

Das StuFo-Projekt knüpft an drei Fachdebatten an: die Sozialisations- und Transitionsforschung (vgl. Bosse/Trautwein 2014; Gerholz 2011; Huber 2012; Mauermeister u. a. 2015; Nelson/Clarke/Kift/Creagh 2011; Webler 2012), die (pädagogische) Interventionsforschung und die hochschuldidaktische Forschung, wobei die Transitionsforschung im Mittelpunkt steht.

Bei der *Transitionsforschung* haben insbesondere die Studien zum Studienabbruch zu Studienbeginn wertvolle Erkenntnisse hinsichtlich möglicher Motive und Prädiktoren geliefert (vgl. Bornkessel 2018; CHE 2017; Heublein u. a. 2017; Pohlenz/Tinsner/Seyfried 2007; Tinto 1975), ebenso die Studienerfolgsvorschung (zusammenfassend: vgl. Erdmann/Mauermeister 2016). Weitere relevante Ansätze sind Konzepte der Entwicklungsaufgaben (vgl. Havighurst 1972), des Kritischen Lebensereignisses (vgl. Filipp/Aymanns 2010) oder des Kulturschocks (vgl. Woesler 2009). In jüngster Zeit zeichnet sich ein Trend zur Ent-Dramatisierung und Ent-Stigmatisierung des Studienabbruchs in der Studieneingangsphase hin zu einer sinnvollen und notwendigen Orientierungsphase heutiger Jugendlicher ab (vgl. Heublein u. a. 2017; Penthin/Fritsche/Kröner 2017; Schubarth/Mauermeister 2017).

Bei der (*pädagogischen*) *Interventionsforschung* geht es v. a. um theoretische und methodologische Fragen zur Wirksamkeit der Maßnahmen (vgl. Souvignier/van Ewijk 2010). Vor diesem Hintergrund gibt es eher widersprüchliche Ergebnisse zum Studieneingang: Befunde, die die Zufriedenheit und den Nutzen der Eingangsmaßnahmen aus Studierendensicht betonen (vgl. Bargel 2015; Jahn/Fuge/Söll 2010) stehen Befunden gegenüber, die an der Wirksamkeit der Maßnahmen zweifeln lassen. Selbst viele Hochschulleitungen und Dozierende glauben nicht an den Erfolg ihrer Maßnahmen (Heublein u. a. 2015, 2017). Zudem wird auf Mängel, v. a. die ungenügende Berücksichtigung der Heterogenität der Studierenden und hochschuldidaktische Defizite, d. h. auf gravierende Professionalisierungsprobleme, hingewiesen (vgl. Kossack/Lehmann/Ludwig 2012; Nauwerth/Walkenhorst/von der Heyden 2010).

Aus *hochschuldidaktischer* und *-transitionstheoretischer* Sicht stellt die Studieneingangsphase die erste Phase für ein gelingendes Studium dar, bei der es um die Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und institutionellen Anforderungen geht (vgl. Didaktisches Zentrum Universität Zürich 2017). Die Eingangsphase hat dabei gleich mehrere, zum Teil konfligierende Funktionen zu erfüllen: Orientierungsfunktion (Abgleich eigener Ziele mit dem Angebot), Vermittlung von Fachkompetenz (Studium als forschungsorientiertes Fachstudium), Erlernen des Studienhandwerks (Arbeitstechniken und Lernmethoden) und Selektionsfunktion (Eignungsabklärung). Je nach Priorisierung der Funktionen gestaltet sich der Studieneingang ganz unterschiedlich, weshalb sich gegenwärtig eine Diversifizierung der Eingangsphase vollzieht.

Im Folgenden soll ein *Überblick über empirische Befunde der Transitionsforschung* gegeben werden, und zwar zu drei Schwerpunkten: Stu-

dium im Wandel und Orientierungen von Studierenden (1.1), Studienabbruch (1.2) und Studieneingang (1.3).

1.1 Studium im Wandel: Studienbedingungen und -orientierungen von Studierenden

Um die Befunde zum Studieneingang besser einordnen zu können, soll zunächst den Fragen nachgegangen werden, wie die Situation an Hochschulen bzw. von Studierenden ist und wie sich diese im Laufe der letzten Jahre verändert hat. Hierfür bietet v. a. der Studierenden survey der Universität Konstanz (vgl. Bargel 2017b) interessante Einblicke, da dies neben der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks die einzige deutsche Langzeitstudie ist, die bereits über mehrere Jahrzehnte Studierende befragt und demzufolge eine Betrachtung der studentischen Orientierungen und eingeschätzten Studienbedingungen über einen Zeitraum von 30 Jahren (1983–2013) ermöglicht. Vorab jedoch einige Daten aus dem Bildungsbericht von 2018, die die gestiegenen Studierendenzahlen, die gewachsene Diversität der Studierenden sowie Probleme beim (qualitativen) Ausbau der Lehre aufzeigen.

Befunde des Bildungsberichts (2018) zu Hochschulen

Die Autorengruppe des Bildungsberichts (2018) verweist zunächst auf eine anhaltend hohe Studiennachfrage. Die Studienanfängerzahl bleibt bei etwa einer halben Million stabil. Die Hochschulen versuchen dem gerecht zu werden, z. B. durch Fortschreibung der Hochschulpakete. Mit ihren Studienprogrammen und Unterstützungsangeboten müssen sich die Hochschulen auf vielfältige Gruppen von Studierenden einstellen. *Die Heterogenität der heutigen Studierenden* zeigt sich beim Alter, den Bildungsbiografien, beim wachsenden Anteil internationaler Studierender oder bei der für das Studium zur Verfügung stehenden Zeit. Knapp ein Drittel der Studierenden studiert faktisch in Teilzeit.

Zum Wintersemester 2017/18 wurden etwa 19 000 Studiengänge angeboten (10 000 grundständige, 9 000 weiterführende). Die Fachhochschulen bieten 40 % der Bachelorstudiengänge an, von denen gut ein Drittel auf 6, etwa die Hälfte auf 7 und 12 % auf 8 Semester Regelstudienzeit ausgelegt sind. Die Bachelorstudiengänge an den Universitäten sind meist auf 6 Semester ausgelegt. Masterstudiengänge (75 % an den Universitäten) gehen meist über 4 Semester. Etwa 10 % aller Masterstudiengänge sind als weiterbildende Studiengänge konzipiert. Der erste Studienabschluss wird nach etwa 7,5 Semestern erworben. Nach dem

Masterstudium beträgt die Gesamtstudiendauer 12,3 Semester an Universitäten und 11,6 Semester an Fachhochschulen; damit entspricht die Dauer dem früherer Diplomstudiengänge.

Dies alles hat Folgen für die Lehre bzw. Lehrqualität. Mittlerweile gibt es zwar mehr Personal an Hochschulen, aber keine Verbesserung der Betreuungsrelationen. Lehrbeauftragte übernehmen v. a. an Fachhochschulen einen Großteil der Lehre. Im Gegensatz zum grundmittelfinanzierten Personal ist insbesondere an Universitäten die Zahl des drittmittelfinanzierten Personals angestiegen, was wiederum der Lehre kaum zu Gute kommt (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht 2018).

Als Herausforderung wird im Bildungsbericht insbesondere das Spannungsfeld von beruflicher und akademischer Bildung gesehen. So sei es einerseits erforderlich, neue Ausbildungsformate wie das duale oder berufsbegleitende Studium zu fördern. Zum anderen verlange der Ausgleich zwischen Qualifikation und Beschäftigung auch arbeitsmarktpolitische Maßnahmen, was mit einem höheren Risiko unterwertiger Beschäftigung verbunden sei.

Weniger Zeit für das Studium

Die Rahmenbedingungen des Studiums unterliegen einem ständigen Wandel. So hat beispielsweise der Umfang der Erwerbstätigkeit neben dem Studium zugenommen (vgl. Bargel 2017b). Während die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit Anfang der 1980er Jahre noch bei 5,8 Stunden lag, sind es mittlerweile knapp 7 Stunden. Im Vergleich dazu hat sich der zeitliche Aufwand für das Studium im selben Zeitraum von 37 auf ca. 32 Stunden pro Woche verringert. Was die Zeit für Erwerbstätigkeit neben dem Studium betrifft, liegt Deutschland im europäischen Vergleich im unteren Mittelfeld (vgl. Hausschild/Gwosć/Netz/Mishra 2015).

Peer-Kontakt wird wichtiger; nur jeder Elfte mit häufigem Dozentenkontakt

Das soziale Klima an Hochschulen hat sich im Vergleich zu früheren Jahren deutlich verbessert. Der Anteil von Studierenden, die zumindest manchmal Kontakt zu Mitstudierenden haben, bleibt auf einem konstant hohen Niveau von zuletzt 91 %, wobei insbesondere der Anteil von Studierenden, die häufig Kontakt zu Mitstudierenden haben, von 49 % auf 68 % angestiegen ist. Auch für die Kontakthäufigkeit mit Professor/-innen außerhalb von Lehrveranstaltungen ist ein Anstieg zu verzeichnen. Ein Drittel aller Studierenden hat manchmal bis häufig Kontakt mit den

Professor/-innen. Dabei hat sich der Anteil beider Kategorien seit 1983 nahezu verdoppelt. Trotzdem geben nur 9 % der Studierenden an, häufig mit den Professor/-innen in Kontakt zu stehen. Auch die Zufriedenheit mit den Kontakten zu beiden Gruppen hat zugenommen. Während 1983 nur jeder Fünfte mit dem Kontakt zu Professor/-innen zufrieden war, ist es 2013 fast die Hälfte aller Studierenden gewesen. Dieser Befund wird verstärkt durch die Angabe der Studierenden, weniger Schwierigkeiten bei sozialen Aspekten des Studiums zu haben. Der Umgang mit Lehrenden scheint für immer weniger Studierende ein Problem. Zum ersten Messzeitpunkt berichteten noch 41 % von solcherlei Schwierigkeiten. 2013 waren es nur noch 18 % (vgl. Bargel 2017b).

Fehlender Praxisbezug als Problem trotz insgesamt verbesserter Studiensituation

Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation werden heutzutage für weniger dringlich erachtet als noch vor einigen Jahren (vgl. ebd.). In den 1980er Jahren wünschten sich noch die Hälfte bis zwei Drittel der Studierenden eine intensivere Betreuung durch die Lehrenden, einen stärkeren Praxisbezug im Studium und Lehrveranstaltungen im kleineren Kreis. Im Laufe der Zeit ist für diese drei Bereiche die Dringlichkeit, die Studiensituation dahingehend zu verbessern, um bis zu 41 Prozentpunkte zurückgegangen. Den aktuell größten Handlungsbedarf sehen die Studierenden beim Praxisbezug im Studiengang: ca. ein Drittel der Studierenden hält einen stärkeren Praxisbezug für sehr dringlich.

Wertewandel: extrinsisch-materielle Haltungen gewinnen an Bedeutung

Bezüglich der Studienwahlmotive lässt sich ein gewisser Wertewandel, welcher möglicherweise auch auf die gestiegene Heterogenität der Studierenden zurückzuführen ist, konstatieren (vgl. Bargel 2017a): Während intrinsische Motive konstant geblieben sind (bei zwei Dritteln der Studierenden), lässt sich z. B. für das extrinsische Studienwahlmotiv spätere Einkommenschance ein deutlicher Anstieg um 14 Prozentpunkte verzeichnen, besonders stark ab 2001 von 21 % auf 30 % in 2013. Die Studierenden sehen unabhängig vom angestrebten Abschluss den Nutzen des Hochschulstudiums zunehmend in der Sicherung eines guten Einkommens und im Erreichen einer hohen sozialen Position. Während 1983 nur ein Viertel der Studierenden angab, sich durch das Studium ein hohes Einkommen zu sichern, waren es 2013 schon weit über die Hälfte der Studierenden (57 %). Für das Erreichen einer hohen sozialen Posi-

tion lässt sich die Zunahme ebenfalls feststellen (von 17 % auf 30 %). Die Bereitschaft, finanzielle Einbußen hinzunehmen, ist von 85 % auf 70 % gesunken. Die größte Zunahme ist bei dem beruflichen Anspruch, einen sicheren Arbeitsplatz haben zu wollen, zu verzeichnen. Hier stieg der Anteil der Studierenden von einem auf zwei Drittel. Extrinsisch-materielle Haltungen treten seit 2001 stärker auf, ohne aber intrinsische Motive komplett zu verdrängen. Zwar sind die Zustimmungswerte für die idealistischen Werte Autonomie und Selbstverwirklichung um 14 bzw. 12 Prozentpunkte zurückgegangen, liegen aber immer noch auf einem hohen Niveau. Gleiches gilt für das Allgemeinwohl. Aktuell ist es für die Hälfte der Studierenden wichtig, später im Beruf etwas Nützliches für die Allgemeinheit zu tun. Der Idealismus ist nicht abhandengekommen, auch wenn mit der Sicherheit ein utilitaristischer Wert für die Mehrheit am wichtigsten geworden ist (vgl. Bargel 2017a).

Privates und Sicherheit werden wichtiger, Politik unwichtiger

Der Stellenwert für Politik und öffentliches Leben sinkt seit den 1980er Jahren von ursprünglichen 39 % auf 24 % im Jahr 2013 (vgl. ebd.). Ähnliches gilt für den Bereich Kunst und Kulturelles. Im Gegensatz dazu bleibt die Wichtigkeit des privaten Lebensbereichs auf einem konstant hohen Niveau. Über 80 % der Studierenden geben an, dass ihnen der Bereich Partner/eigene Familie sehr wichtig ist. Für den zweiten privaten Lebensbereich Eltern und Geschwister lässt sich sogar ein großes Wachstum konstatieren. Von ursprünglichen 46 % im Jahr 1983 ist der Anteil der Studierenden, die den Bereich für sehr wichtig empfinden, besonders ab dem Ende der 1990er Jahre bis 2013 auf 75 % angewachsen. Ein Anstieg von 29 Prozentpunkten spricht für einen bemerkenswerten Wandel. Die Herkunftsfamilie scheint aktuell als „Instanz der Verlässlichkeit und Sicherheit, der Zugehörigkeit und Bindung“ (ebd., S. 27) wichtiger zu sein als je zuvor. Mehr als 40 % halten mittlerweile einen Arbeitsplatz im öffentlichen Dienst für attraktiv, wie die „Studentenstudie 2018“ des Beratungsunternehmens EY ergab (vgl. EY 2018). Die Sicherheit, die viele im öffentlichen Dienst sehen, gewinnt weiter an Wert.

Resümierend lässt sich festhalten, dass wir es offenbar mit einer pragmatischen, unauffälligen und zum Teil verunsicherten Studierendengeneration zu tun haben, die sich aus Angeboten der öffentlichen Partizipation weitgehend zurückzieht, privaten Lebensbereichen einen höheren Stellenwert beimisst und v. a. die Sicherheit eines Arbeitsplatzes und die Sicherung eines hohen Einkommens betont. Ein Studium wird somit für

die Gewährleistung des eigenen Lebensunterhalts zunehmend wichtiger, was auch Folgen für das Studierverhalten hat.

1.2 Forschungen zum Studienabbruch bzw. Studienerfolg

Der Studienabbruch ist als mehrdimensionaler Prozess zu verstehen, bei dem es nicht nur *einen* Grund für den Abbruch gibt, sondern die „Kumulation abbruchfördernder Faktoren“ (Heublein u. a. 2017, S. 11) ausschlaggebend ist. Der Studienabbruch ist zudem das Ergebnis eines längeren Abwägungs- und Entscheidungsprozesses und selten eine spontane Kurzschlussreaktion.²

Fast jeder Dritte bricht ab – MINT-Fächer als Problem

Die Abbruchquote für Bachelorstudiengänge liegt in den letzten Jahren konstant bei 29 %. Während an den Universitäten ein leichter Rückgang um drei Prozentpunkte auf 30 % zu beobachten ist, stieg der Anteil der Abbrechenden an Fachhochschulen in der Zeit von 2010 bis 2014 von 19 % auf 27 %. Dies lasse sich v. a. durch den gestiegenen Anteil an Studierenden in abbruchintensiven Studiengängen der Ingenieurwissenschaft erklären (vgl. ebd.). Auch innerhalb einer Hochschulart gibt es große Unterschiede: Die höchsten Abbruchquoten an Universitäten treten hauptsächlich bei den Studiengängen der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer auf (Mathematik 50 %, Informatik 45 %, Chemie 42 %, Physik und Geowissenschaften 40 %; Ausnahmen: Biologie 22 %, Geographie 17 %). Niedrige Abbruchquoten lassen sich für die Bereiche Kunst und Kunstwissenschaft (23 %) sowie Pädagogik (17 %) konstatieren. An Fachhochschulen ist der ansteigende Anteil an Studierenden, die ihr Studium abbrechen, besonders in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer zu beobachten. Innerhalb von vier Jahren stieg die Abbruchquote von 30 % auf 42 % an. Im ingenieurwissenschaftlichen Bereich sind es v. a. die Fächer Elektrotechnik (42 %), Bauingenieurwesen (33 %) und Maschinenbau (32 %), die im Vergleich zum Gesamtdurchschnitt an Fachhochschulen eine höhere Abbruchquote vorweisen (vgl. ebd.).

2 Im folgenden Abschnitt werden Abbruchquoten berichtet, bei deren Berechnung Abbrechende als ehemalige Studierende verstanden werden, die das Hochschulsystem ohne Abschluss verlassen haben. Studierende, die das Fach oder die Hochschule gewechselt haben, gehen nicht mit in die Berechnungen der Abbruchquoten ein. Diese Information ist für die Einschätzung von Abbruchquoten von Bedeutung.

Steigende Abbruchquoten im Master

Neben der Hochschulart lassen sich auch für die Art des Studienabschlusses Unterschiede registrieren. Dem sinkenden Anteil an Bachelorstudierenden steht ein wachsender Anteil von Masterstudierenden gegenüber, die ihr Studium abbrechen. Das gilt sowohl für Universitäten (von 11 % auf 15 %) als auch insbesondere für die Fachhochschulen (von 7 % auf 19 %). Ein Grund dafür kann in „dem vorläufigen Verbleib der Bachelorabsolventinnen und -absolventen im Studierendenstatus [gesehen werden], bis sich für sie [mit dem bereits erworbenen Berufsabschluss] berufliche Möglichkeiten eröffnen“ (ebd., S. 16).

Vielfältige Motive für Studienabbruch

30 % der Abbrechenden berichten von hohen Anforderungen im Studium und fehlenden fachlichen Voraussetzungen. 17 % geben mangelnde Studienmotivation als Abbruchmotiv an. Sie können sich nicht mit dem gewählten Studienfach identifizieren und schätzen die beruflichen Aussichten als schwierig ein. Auffällig ist der steigende Anteil an Abbrechenden aufgrund fehlender Praxis- und Berufsfeldbezüge. Dieser stieg seit 2008 um vier Prozentpunkte auf 15 % an. Die Studierenden orientieren sich auf eine praktische Tätigkeit um und wollen zügig Geld verdienen. Weitere 11 % nennen die Finanzierung des Studiums als Abbruchmotiv. Auch die Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit bzw. persönliche Gründe (Krankheit) werden als Grund für den Abbruch angegeben. Nur geringe Bedeutung für den Studienabbruch haben laut DZHW-Studie folgende Motive: berufliche Alternative, Studienbedingungen, familiäre Situation und Studienorganisation (vgl. ebd.).

Externe und interne Faktoren für Studienabbruch

Heublein u. a. (2017) nennen die (fachfremde) Erwerbstätigkeit, die in Konflikt mit einem Vollzeitstudium steht, als *externen Faktor* für ein steigendes Abbruchrisiko. Über den Zeitverlauf betrachtet, ist der Anteil der Studierenden, die ihr Studium aus finanziellen Gründen abbrechen, von 19 % auf 11 % gesunken. Nichtsdestotrotz sollte auf die finanzielle Unterstützung der Studierenden geachtet werden. Im OECD-Ländervergleich haben Australien, Großbritannien und die USA die höchsten Bildungsgebühren, doch dort werden mindestens 75 % durch öffentliche Darlehen, Stipendien und Zuschüsse gefördert (vgl. OECD 2017). Die neueste BAföG-Reform zum Wintersemester 2016/17 war deshalb ein wichtiger Schritt, sich diesem Niveau anzunähern. Zu den *internen Faktoren* für ein Abbruchrisiko wurde Folgendes ermittelt: Während nur knapp die

Hälfte der Abbrechenden (48 %) von gelingender Selbstorganisation berichten, tun dies 81 % der Alumni. Des Weiteren geben sie seltener an, Kontakt mit den Dozierenden sowie Mitstudierenden zu haben. Diese Faktoren haben jedoch Einfluss auf die Studienleistung, die wiederum als Prädiktor für den Studienerfolg gilt (vgl. ebd.).

Nicht-traditionelle Studierende³ mit höherem Abbruchrisiko

Nicht-traditionelle Studierende brechen eher ab als andere, was mehrere Gründe hat. Drei Problembereiche wurden dabei identifiziert (vgl. Bornkessel 2018; Dahm/Kerst 2016): die Studierenerfahrung (Probleme mit Leistungsanforderungen und Studienbedingungen), die Lebenssituation (finanzielle Gründe, Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit/Familie) und der Studiennutzen (mangelndes Interesse, fehlender Praxisbezug, fehlender beruflicher Nutzen). Die Ergebnisse legen nahe, dass nicht-traditionelle Studierende insgesamt zwar über ausreichend Studierfähigkeit verfügen, dass es aber entscheidend ist, schon zu Studienbeginn die Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen sowie der Finanzierung zu überwinden und das Studium mit der Erwerbstätigkeit zu vereinbaren.

Studentische Vorschläge zur Erhöhung des Studienerfolgs

Auf die Frage, welche Maßnahmen ergriffen werden sollten, um den Studienerfolg zu erhöhen, zeigt sich aus Sicht der Studierenden folgendes Bild (vgl. Multrus/Majer/Bargel/Schmidt 2017): Den größten Zuspruch findet der Vorschlag, eine Prüfung im selben Semester wiederholen zu können (Zustimmung an Universitäten: 65 %, 60 % an Fachhochschulen). Die Vorteile dieser Maßnahme liegen einerseits im Präsentsein des Wissens, andererseits lässt sich das Studium ohne zeitliche Verschiebungen fortsetzen. Weit dahinter finden sich Maßnahmen wie Tutorien/AGs, zügige Prüfungsverfahren (i. S. einer zeitnahen Benotung) und die Verringerung der Erwerbstätigkeit. Nur wenig Zustimmung finden Maßnahmen zur frühen Leistungsüberprüfung und eine verpflichtende Studienberatung.

3 Nicht-traditionelle Studierende sind Studierende mit unterschiedlichen Hochschulzugangsvoraussetzungen und sozioökonomischen Hintergründen. Im Gegensatz dazu kommen traditionelle Studierende eher aus finanziell abgesicherten Akademikerfamilien. Wird der Begriff enger gefasst, dann sind lediglich jene Personen als nicht-traditionelle Studierende zu verstehen, die ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ein Studium aufnehmen (vgl. DZHW 2018).

Resümierend soll auf Aussagen des Bildungsberichts (2018) zum Studienabbruch verwiesen werden. Studienabbruch habe mehrere Gründe, v. a. fehlende Studienmotivation, Wunsch nach praktischer Tätigkeit und Leistungsprobleme. Neben der sozialen Herkunft entscheiden die Studienfachwahl, die Erfahrungen in der Studieneingangsphase sowie die soziale Integration in die Hochschule und das Interesse am Studienfach über einen späteren Studienabbruch.⁴ Zu einem erfolgreichen Studium tragen folglich bei: eine zu den fachlichen Interessen und Stärken passende Studienentscheidung, Unterstützung in der Studieneingangsphase, gute Kontakte zu Lehrenden und Studierenden, eine studienbegleitende fachnahe Erwerbstätigkeit, eine gesicherte Studienfinanzierung und geringe Pendelzeiten.

1.3 Forschungen zur Studieneingangsphase

Unter Studieneingangsphase wird „die strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung des Übergangs von der Schule zur Hochschule unter Einschluss der ersten beiden Semester“ verstanden (HRK 2018a). Während dieser Phase geht es um die Bewältigung der fachlich-intellektuellen, berufs- und arbeitsmarktbezogenen, persönlichkeitspezifischen und finanziellen Herausforderungen (vgl. Huber 1991, 2012). Die Studierenden sollen dabei unterstützt werden, den Start ins Studium erfolgreich zu bewältigen, um mögliche negative Folgen für den weiteren Studienverlauf zu minimieren und somit den Studienerfolg zu erhöhen. Um dies zu gewährleisten, wurden in den vergangenen Jahren verstärkt Maßnahmen für die Studieneingangsphase besonders im Rahmen des Bund-Länder-Programms Qualitätspakt Lehre (QPL) geschaffen. Für die Verbesserung der Studienbedingungen und Lehrqualität an deutschen Hochschulen stehen im Zeitraum von 2011 bis 2020 zwei Milliarden Euro zur Verfügung (vgl. BMBF 2018).

Sowohl in der Forschung als auch bei den Unterstützungsprogrammen zum Studieneingang hinkt Deutschland im internationalen Vergleich den USA, Großbritannien und Australien hinterher (vgl. z. B. Gale/Parker 2014; Thomas 2012; Thomas/Jones/Ottaway 2015). Seit einigen

4 Nach dem Studienabbruch nimmt mehr als die Hälfte der Studienabbrecher/-innen eine Berufsausbildung auf, weitere 20 % werden direkt erwerbstätig. Der Abbruch erfolgt meist erst, wenn eine Alternative vorhanden ist. Knapp 30 % planen die Aufnahme eines erneuten Studiums. Der Anteil an Arbeitslosen ist sechs Monate nach dem Verlassen der Hochschule bei den Abbrecher/-innen höher als bei den Absolvent/-innen (10 % vs. 5 %).

Jahren werden aber auch an deutschen Hochschulen vermehrt Anstrengungen unternommen, die Eingangsphase des Studiums zu verbessern (vgl. z. B. Falk/Tretter/Vrdoljak 2018; Key/Jackiewicz 2018). Diese Anstrengungen betreffen mehrere Bereiche. Ein erfolgreiches Studium zeichnet sich schließlich – laut Hochschulrektorenkonferenz – nicht nur durch den erreichten Abschluss, sondern auch durch eine allgemeine Persönlichkeitsentwicklung, Employability und akademische Integration aus (vgl. HRK 2018b). Befragungen unter Abbrechenden zeigen, dass Schwierigkeiten gerade zu Studienbeginn zu Überforderungssituationen im weiteren Studienverlauf, z. B. bei Leistungs- und Prüfungsanforderungen, führen. Rund die Hälfte der Abbrüche vollzieht sich in den ersten beiden Semestern (vgl. Heublein u. a. 2017). Deswegen ist es wichtig, schon in der Studieneingangsphase auf die Probleme der Studierenden einzugehen. Die zentrale Herausforderung ist dabei die „Schaffung von Angeboten, die die Studierenden individuell darin unterstützen, mit den verschiedenen fachlichen und persönlichen Anforderungen im Studium angemessen und erfolgreich umzugehen, den Studienverlauf zu erleichtern und zu optimieren sowie letztlich Studienabbrüche zu reduzieren“ (Grützmacher/Willige 2016, S. 6).

Studieneingangsangebote nützlich, doch nicht von allen genutzt

Über 75 % der Fachbereiche bieten mittlerweile Einführungsveranstaltungen in der Studieneingangsphase an. Die Nutzungsquoten liegen zwischen 16 % und 55 % (vgl. ebd.). Die Nicht-Nutzung liegt an der fehlenden Kenntnis der Studierenden oder dem fehlenden Angebot solcher Veranstaltungen. Es existiert aber auch ein Anteil von 5 % bis 26 % von Studierenden, die diese trotz Kenntnis nicht in Anspruch nehmen. Das kann dann zu einem Problem werden, wenn gerade diejenigen nicht teilnehmen, die eigentlich Bedarf haben. Auch die Teilnahme an fachlichen Vorbereitungskursen ist ausbaufähig, verringern doch bessere fachliche Vorkenntnisse das Risiko, das Studium abzubrechen (vgl. Heublein u. a. 2017).

Die Nützlichkeit von Veranstaltungen in der Eingangsphase wird von den Alumni durchweg positiver eingeschätzt als von Studienabbrechenden (Ausnahme: Mathematik-Brückenkurse, die von 55 % der Abbrechenden und 49 % der Alumni als nützlich eingeschätzt werden). Am nützlichsten werden von beiden Gruppen Erstsemester-Tutorien (68 % bzw. 76 %), Kennlernveranstaltungen (61 % bzw. 73 %) und Kurse zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens (58 % bzw. 62 %) bewertet (vgl. ebd.). Vergleichbare Werte liefert auch der Studienqualitäts-

monitor (vgl. Grützmaker/Willige 2016). Über 80 % der Studierenden schätzen Tutorenprogramme positiv ein, bei Orientierungswochen liegt die Zustimmungsrate bei 77 %. Auch die weiteren Veranstaltungen finden bei der Mehrheit Anklang (z. B. Brückenkurse, Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens und Mentorenprogramme). Im Vergleich zu Universitäten werden die Studieneingangsveranstaltungen an Fachhochschulen etwas häufiger als nützlich bewertet (um bis zu zehn Prozentpunkte).

Internationale Forschungen bestätigen die Bedeutung der sozialen Integration

Im internationalen Raum gibt es bereits seit einigen Jahren Forschungen zum Studieneingang – im internationalen Kontext als *transition into higher education* bezeichnet (zusammenfassend vgl. z. B. Coertjens/Brahm/Trautwein/Lindblom-Ylänne 2017). Die Autorengruppe berichtet u. a. von Studien, in denen festgestellt werden konnte, dass Studierende, die sozial in die Hochschule integriert sind, ein geringeres Abbruchrisiko aufweisen und somit zu einem erfolgreichen Übergang beigetragen wird. Weitere wichtige Faktoren sind die Motivation und die Emotionen der Studierenden sowie die Bildung einer sozialen Identität an der Hochschule. Die internationale Forschung bestätigt somit den Befund aus der deutschen Hochschulforschung, dass Studierende sozial und organisatorisch schnell integriert werden sollten (vgl. Kossack u. a. 2012). Dabei geht es darum, möglichst zügig die Fähigkeiten und Interessen, die die Studierenden mitbringen, mit den fachlichen sowie methodischen Anforderungen des Studiums zu verknüpfen.

Studieneingang als Bewältigung kritischer Anforderungen

Aufschlussreiche Erkenntnisse zur Studieneingangsphase als kritischem Lebensereignis liefert die Forschergruppe um Bosse (2016). In einer qualitativen Interviewstudie wurde nach kritischen Studienanforderungen gefragt, wobei vier zentrale Problembereiche identifiziert werden konnten: personale, organisatorische, inhaltliche und soziale Herausforderungen. Diese wurden in einer anschließenden quantitativen Befragung überprüft. So konnten nicht nur retrospektiv, wie bei den Interviews, sondern auch prospektiv die Studienanforderungen in der Studieneingangsphase erfasst werden. Genau wie bei den Interview-Daten wurden personale (z. B. Umgang mit Misserfolg und Leistungsdruck) und organisatorische (z. B. Lehr- und Prüfungsbedingungen) Anforderungen als besondere Schwierigkeiten identifiziert.

Eine im Kontext des StuFo-Projekts durchgeführte Faktorenanalyse zu Schwierigkeiten im Studieneingang ergab ein ähnliches Bild (vgl. Apostolow/Wippermann 2018). So konnten z. B. Probleme mit den Leistungs- und Prüfungsanforderungen in Kombination mit dem zeitlichen Umfang im Sinne einer ausgewogenen Study-Life-Balance als größte Problematik der Studierenden im zweiten Semester identifiziert werden. Ebenfalls größere Schwierigkeiten haben die Studierenden mit dem Erlernen wissenschaftlicher Lern- und Arbeitsweisen. Entsprechende Empfehlungen für einen erfolgreichen Studienstart wurden abgeleitet, z. B. Betreuung in der Eingangsphase, höhere Transparenz und klare Kommunikation der Studienanforderungen sowie der Austausch über erreichte Ziele. Studienvorbereitende und begleitende Angebote, bspw. in Form von fachlichen, an die Vorkenntnisse anknüpfende Lehrformate oder fachübergreifende Tutorien zum wissenschaftlichen Arbeiten, erleichtern v. a. nicht-traditionellen Studierenden den Studieneinstieg (vgl. Dahm/Kamm/Kerst/Otto/Wolter 2018).

Auf der Grundlage einer umfassenden Analyse von Praxisbeispielen zur Studieneingangsgestaltung entwerfen auch Key und Jackiewicz (2018) in ihrem Fachgutachten eine Reihe von Vorschlägen für Programme zur Neugestaltung der Studieneingangsphase (ebd., S. 58 ff.):

- Um Kontinuität und Nachhaltigkeit der Programmmaßnahmen zu sichern, sollte auf allen Ebenen der Hochschule kooperiert, der Unterstützungsbedarf vorab genau analysiert und für eine langfristige (Eigen-)Finanzierung und Programmverankerung im Hochschulentwicklungsplan Sorge getragen werden.
- Die Programme sollten curricular gut abgestimmt und modular verankert und dadurch auch die Teilnahmemotivation erhöht werden.
- Die Regelstudienzeit sollte stärker flexibilisiert und mehr Freiräume für die individuelle Studiengestaltung ermöglicht werden.
- Schlüsselkompetenzen sollten gefördert und Studierende studienvorbereitend und -begleitend individuell beraten und unterstützt werden.
- Die Hochschullehre sollte weitgehend durch hauptamtliches Personal abgesichert (Beziehungsarbeit) und durch mehr Praxisbezug und aktivierende Lehr-Lern-Methoden heterogenitätssensibel und studienmotivierend gestaltet werden.
- Durch feste soziale Lerngruppen im ersten Studienjahr und Peer-Group-Elemente sollen Motivation, sozialer Zusammenhalt und Integration gefördert werden.

- Alle Maßnahmen sind begleitend zu evaluieren und ihre Wirksamkeit zu überprüfen.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die Forschungen zum Studieneingang zwar noch am Anfang stehen, aber deutlich an Fahrt gewinnen. Erste Befunde zu den kritischen Anforderungen im Studieneingang sowie zur Nützlichkeit von Studieneingangsmaßnahmen liegen vor, ebenso Vorschläge zur Umgestaltung der Eingangsphase. Welche Fördermaßnahmen und Programme den Studieneinstieg erleichtern und damit die Passung zwischen den individuellen Voraussetzungen der Studierenden und den institutionellen Studienanforderungen erhöhen – diese Frage wird auch künftig im Fokus der Forschung stehen. Auch unser StuFo-Projekt liefert dazu wichtige Erkenntnisse (vgl. hierzu die weiteren Beiträge im Band).

2. Konzept und ausgewählte Ergebnisse des StuFo-Projekts

Ziel des StuFo-Projekts war die Identifizierung von Bedingungen eines erfolgreichen Studieneinstiegs und die Ableitung von Empfehlungen zur Optimierung des Studieneingangs. Um dies zu erreichen, wurden mehrere Perspektiven in die Analyse einbezogen: die Sicht der Studienanfänger/-innen (*quantitative Teilstudie*) sowie die Sicht der Konzipierenden und Durchführenden von Projektmaßnahmen zur Verbesserung des Studienerfolgs in der Studieneingangsphase (*qualitative Teilstudie*). Beide Teilstudien sind durch ein gemeinsames Analysemodell theoretisch und empirisch miteinander verknüpft (vgl. Schubarth/Mauermeister 2017). Die forschungsleitende Hypothese war, dass Maßnahmen zum Studieneingang v. a. dann zur Erhöhung des Studienerfolgs einen Beitrag leisten, wenn sie zur akademischen und sozialen Integration in die Hochschule beitragen.

Im Rahmen der *quantitativen Teilstudie* wurden Studierende aller grundständigen Studiengänge an allen fünf beteiligten Universitäten zu den relevanten Dimensionen schriftlich befragt. Das Erhebungsdesign war längsschnittlich angelegt und bestand aus drei Befragungswellen, die sich über einen Zeitraum von 20 Monaten (erstes bis viertes Semester) erstreckten. Um Informationen von den Studienanfänger/-innen vor dem Sammeln erster Erfahrungen im Studienalltag zu erhalten, wurde die erste Befragung (Welle 1) zu Beginn des ersten Fachsemes-

ters in den Einführungsveranstaltungen mit Hilfe der Unterstützung von Dozierenden und Mitarbeitenden der Hochschulen umgesetzt. Die erste Befragung wurde als Mix-Mode-Survey erhoben, wobei eine Paper-Pencil-Version sowie eine Onlineversion des Fragebogens zum Einsatz kamen. Durch die zusätzliche Möglichkeit, auch online teilzunehmen, sollte verhindert werden, dass Studierende, die nicht an den Einführungsveranstaltungen teilnehmen konnten, aus der Studie ausgeschlossen werden. Alle weiteren Befragungen wurden mittels Onlinebefragungen durchgeführt. Von den insgesamt 15 794 Studienanfänger/-innen an den fünf Universitäten im Wintersemester 2016/17 haben 4 714 an der ersten Befragung teilgenommen. Dabei konnten aus dieser Befragung für 4 031 Studierende gültige Daten erfasst werden, wovon sich 3 714 Studierende im ersten Fachsemester befanden. Dies entsprach einem Nettorücklauf von 24 % für die Erstsemester/-innen der fünf teilnehmenden Universitäten. Da für die zweite und dritte Welle die Angabe einer gültigen E-Mail-Adresse notwendig war, konnten für diese nicht alle 4 031 Studierenden angeschrieben werden, sondern nur 2 522 (16 %). Die Rücklaufquoten für die zweite und dritte Welle, bezogen auf die erste Welle, betragen 42 % und 38 %. Um dem bekannten Problem der Panelmortalität entgegenzuwirken, wurden monetäre Incentives für die zweite und dritte Befragung eingesetzt.

Unser Analysemodell des Studienerfolgs zu Studienbeginn (vgl. Mauermeister u. a. 2015), das auch den längsschnittlichen Erhebungsinstrumenten zugrunde lag, beschreibt, wie Eingangs-, Studien- und Kontextbedingungen vermittelt über das Studier- und Lernverhalten den Studienerfolg beeinflussen. Hierfür wurde Studienerfolg über Studienzufriedenheit, Abbruchneigung und Studienleistungen (selbst geschätzte Note) operationalisiert. Das Modell geht dabei über bisherige Studienerfolgsmodelle hinaus, da es zur Verbesserung von Prädiktoren getestete psychologische Konstrukte, z. B. Lernmotivation (SMILE), Lernstrategien (LIST), Selbstwirksamkeit (ASKU) und Handlungskontrolle (HAKEMP) integriert. So konnten zentrale Aspekte des Studier- und Lernverhaltens erfasst werden, die zur Bewältigung der vielfältigen Aufgaben beim Übergang in das Studium relevant sind (vgl. z. B. Gale/Parker 2014).

In der *qualitativen Teilstudie* wurden die Projektmaßnahmen analysiert sowie die zugrundeliegenden Wirkungsannahmen und die verschiedenen Zielvorstellungen auf der Akteurs- sowie der Teilnehmenden-Ebene rekonstruiert. Zunächst erfolgte eine Systematisierung und Inhaltsanalyse der 37 an den fünf Hochschulen durchgeführten QPL-Maßnahmen zur Studieneingangsphase. Neben der Erfassung von Struk-

tur- und Prozessmerkmalen sowie der Ziele der Maßnahmen wurden die Projektverantwortlichen gebeten, 38 Zielkategorien bezüglich ihrer Relevanz innerhalb der Maßnahmen auf einer fünfstufigen Skala zu bewerten.

Insgesamt konnten die untersuchten Maßnahmen auf Grundlage der Zielkategorien *drei Maßnahmentypen*⁵ zugeordnet werden (vgl. Schubarth u. a. 2018):

- *Typ 1 „Förderung und Überprüfung von Fachkenntnissen“* zielt auf die fachlich-akademische Integration der Studierenden und strebt die Auffrischung von fachlichen Kenntnissen an. Ein Mathematik-Selbsttest für Wirtschaftswissenschaften stellt hier den Prototypen dar.
- *Typ 2 „Wissenschaftliches Arbeiten“* repräsentiert eine Auswahl von Maßnahmen, die neben der fachlich-akademischen Integration v. a. Lern- und Arbeitstechniken sowie Regeln wissenschaftlichen Arbeitens und Transferfähigkeiten vermitteln wollen. Neben Fachkompetenzen geht es insbesondere um Methodenkompetenzen. Prototypisch wäre hier die Schreibberatung.
- *Typ 3 „Informiertheit/Studienorganisation/Selbstständigkeit“* betrifft Maßnahmen, die auf hochschulische und soziale Integration, Studienorganisation, Zeitmanagement, Informiertheit sowie die Förderung der Selbstreflexion abzielen. Neben Methodenkompetenzen steht hier die Förderung der Selbstkompetenzen im Fokus, prototypisch das Tutorium „Selbstreflexion und Planung“.

Im Folgenden werden *ausgewählte Ergebnisse des StuFo-Projekts* zu folgenden Aspekten vorgestellt (vgl. Berndt/Felix/Wendt 2017; Schmidt 2018; Schmidt/Wagner/Erdmann i. E.; Schubarth u. a. 2018):

- a) Bedingungen für den Studienerfolg
- b) Relevanz der ermittelten Bedingungen in den Maßnahmenkonzepten
- c) Fallbeispiel: Mathematische Vorkurse und Tutorien zur Studienorganisation
- d) Folgerungen für die Gestaltung der Studieneingangsphase.

5 Durch Fallvergleich bzw. -kontrastierung sind deren interne Homogenität sowie die externe Heterogenität der Typologie bezüglich der Zieldimensionen *Lernprozess/Studieverhalten* und *Kompetenzerwerb* besonders hoch (vgl. Kelle/Kluge 2010).

a) Bedingungen für den Studienerfolg

Mit den erhobenen Befragungsdaten der Studierenden wurde unser Untersuchungsmodell empirisch getestet. Dabei konnte im Regressionsmodell der Forschungsstand insofern bestätigt werden, dass die Dimensionen des Studienerfolgs (Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung) im Wesentlichen über relevante Faktoren des Lern- und Studierverhaltens erklärt werden können. Fächergruppenübergreifend zeigen die *Identifikation mit dem Studienfach*, *Selbstwirksamkeit*, *berufliche/erfolgsorientierte Lernmotivation* und die *akademische Integration* die größten Effekte. Daneben zeigen sich in drei von vier untersuchten Fächergruppen (Lehramt, Wirtschafts-, Politik-, Verwaltungs- und Sozialwissenschaften sowie Mathematik/Naturwissenschaften) signifikante Effektstärken für das *Fachwissen*. In der Gruppe Mathematik/Naturwissenschaften spielten weiterhin die *Studienfinanzierung* und eine *effiziente Prüfungsvorbereitung* eine wesentliche Rolle. Keine direkten signifikanten Effekte hinsichtlich des Studienerfolgs zu Studienbeginn gab es dagegen für die folgenden untersuchten Faktoren des Lern- und Studierverhaltens: *Handlungskontrolle*, *Präsentations- und Kommunikationsfähigkeiten*, *Zeitmanagement*, *Studienorganisation* und *hochschulische Orientierung*. Insgesamt zeigen sich für die Fächergruppen Geisteswissenschaften und Lehramt höhere Zufriedenheitswerte, eine geringere Abbruchneigung und bessere Noten. Neben den Faktoren des Lern- und Studierverhaltens wurde auch überprüft, inwiefern sich signifikante Zusammenhänge zwischen den Studienbedingungen (Lehr-Lernumgebung, Organisation) bzw. den Lebens- und Kontextbedingungen und der Studienzufriedenheit (als Dimension des Studienerfolgs) ergeben. Unter den untersuchten Kontextbedingungen zeigen sich für die *Vereinbarkeit mit der Erwerbstätigkeit* und *häufige Krankheit* negative Einflüsse. Unter den Studienbedingungen weisen das *soziale Klima*, der *Forschungs- und der Praxisbezug* einen positiven Einfluss auf die Studienzufriedenheit auf. Betrachtet man die Relevanz von Praxisbezügen in den von uns untersuchten Maßnahmen zum Studieneingang, so wird deutlich, dass diese lediglich in acht von 37 Maßnahmen explizit eine Rolle spielen und somit klar unterschätzt werden.

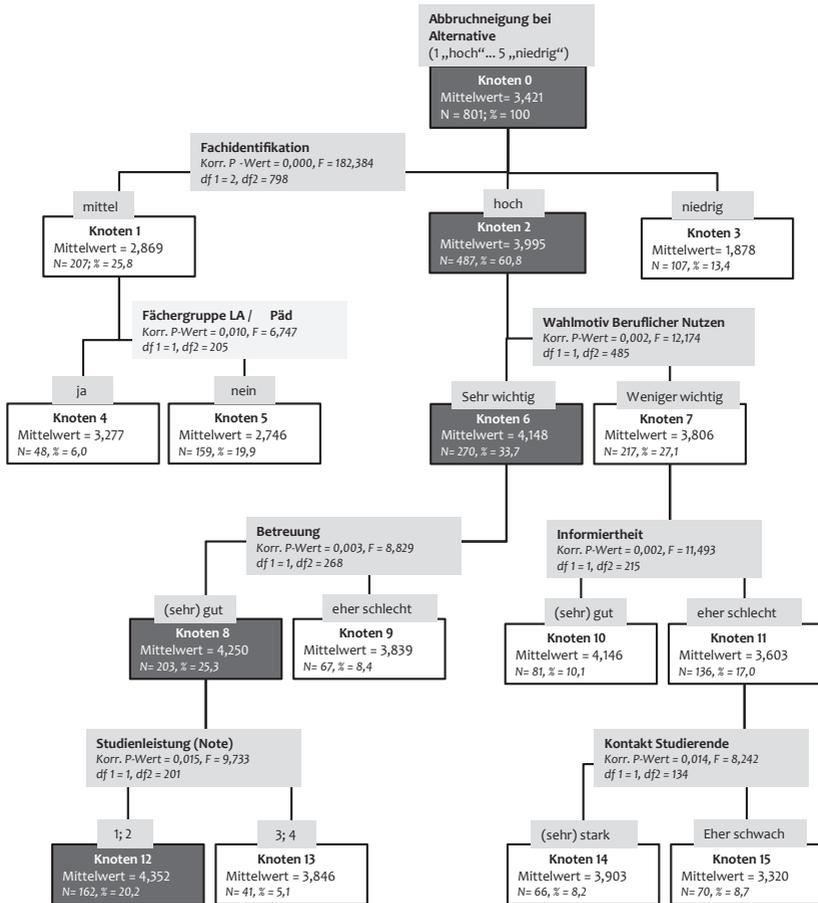
Für die Analyse der Studienabbruchneigung in der Studieneingangsphase als individueller und multikausaler Prozess kann eine hierarchische Betrachtung der Vorhersagevariablen sinnvoll sein. Durch die Entscheidungsbaumanalyse können die Wirkungen der verschiedenen Prädiktoren auf die Abbruchneigung in eine solche Reihenfolge gebracht werden. Die Reihung beruht auf der Aufspaltung der Prädiktoren in ver-

schiedene Segmente, die sich mit Blick auf die abhängige Variable signifikant unterscheiden (vgl. Bühl/Zöfel 2002). Die Markierungen in Abbildung 1 zeigen, welche Faktoren signifikant relevant für die Erklärung der Unterschiede in der Abbruchneigung sind. Die Identifikation mit dem Fach stellt den relevantesten Erklärungsfaktor für die Abbruchneigung dar (Knoten 2). Unter jenen, die angaben, sich stark mit ihrem Fach identifizieren zu können, zeigen sich nochmals signifikant geringere Abbruchtendenzen, sichtbar in den höheren Mittelwerten, wenn die Studierenden ihr Studium motiviert durch konkretere berufliche Ziele begonnen (Knoten 6), sich im ersten Semester gut betreut gefühlt (Knoten 8) und bisher nach eigener Einschätzung (sehr) gute Studienleistungen erzielt haben (Knoten 12).

Auffällig ist der Befund zur Rolle der Lernstrategien. Gemeinhin wird angenommen, dass tiefenorientierte Lernstrategien für den Studien-erfolg gut seien und im Laufe des Studiums ausgebaut werden. Dies ist nicht der Fall. Bereits zu Studienbeginn geben die Befragten an, dass die Anwendung tiefenorientierter Lernstrategien weniger erfolgversprechend sei und dass sie eher oberflächliche Lernstrategien wie die des Wiederholens und Organisierens nutzen als Strategien des Elaborierens und des kritischen Prüfens. Die Abbildung 2 verdeutlicht, dass diese Unterschiede zum Ende des ersten Semesters (und den ersten Prüfungen) noch ausgebaut werden: die eher oberflächenorientierten Lerntätigkeiten werden beibehalten und tiefenorientierte Lernstrategien werden nach Einschätzung der Befragten noch weniger genutzt⁶, hier zeigen sich entsprechend hohe negative Differenzen. Zu Beginn des zweiten Fachsemesters gaben die Befragten über alle Fächergruppen an, tiefenorientierte Lernstrategien wie das „kritische Prüfen“ ($t = -12.482$, $p = .000$, $n = 774$) seltener zu nutzen, dies gilt insbesondere für die Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften. Dagegen bleiben die eher oberflächenorientierten Lernstrategien vergleichsweise stark erhalten bzw. erhöhen sich sogar. V. a. bei der Fächergruppe Wirtschafts-, Politik- und Verwaltungswissenschaften zeigt sich eine starke Zunahme (positive Differenz) für die Nutzung von Wiederholungsstrategien. Die Förderung tiefenorientierter Lernstrategien bedarf demnach eines deutlichen Umdenkens bei Prüfungskonzeptionen, die tiefenorientiertes Lernen prä-

6 Entsprechend zeigen die Ergebnisse des t-Tests für gepaarte Stichproben für die Strategie „Organisieren“ die größte ($r = .605$, $p = .000$, $n = 774$) und für Strategie „Elaborieren“ die geringste Stabilität ($r = .490$, $p = .000$, $n = 774$).

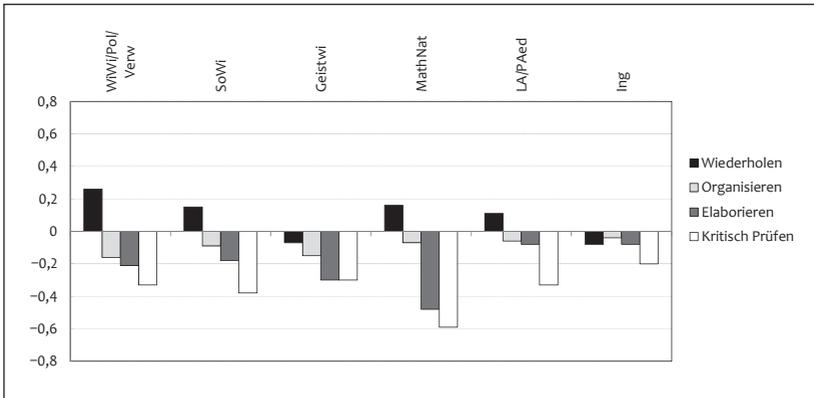
Abb. 1: Ergebnisse der Entscheidungsbaumanalyse für die „Abbruchneigung bei Alternative“; Bachelorstudierende des 1. FS, die zum zweiten Befragungszeitpunkt noch im selben Studiengang studieren*



* Knoten 0: Std.Abw. = 1,381; Knoten 1: Std.Abw. = 1,261; Knoten 2: Std.Abw. = 1,089; Knoten 3: Std.Abw. = 1,163; Knoten 4: Std.Abw. = 1,200; Knoten 5: Std.Abw. = 1,256; Knoten 6: Std.Abw. = 0,996; Knoten 7: Std.Abw. = 1,169; Knoten 8: Std.Abw. = 0,947; Knoten 9: Std.Abw. = 1,079; Knoten 10: Std.Abw. = 1,004; Knoten 11: Std.Abw. = 1,215; Knoten 12: Std.Abw. = 0,836; Knoten 13: Std.Abw. = 1,228; Knoten 14: Std.Abw. = 1,049; Knoten 15: Std.Abw. = 1,298; Mittelwert vorhergesagt entspricht jeweils Mittelwert; Mittelwertindizes: Fachidentifikation (4 Items; $\alpha = 0,89$); Wahlmotiv Beruflicher Nutzen (6 Items; $\alpha = 0,71$); Informiertheit (5 Items; $\alpha = 0,69$); Kontakt Studierende (6 Items; $\alpha = 0,76$).

mieren. Dafür spricht auch, dass eine effiziente Prüfungsvorbereitung positive Effekte auf die eingeschätzten Studienleistungen zeigt.

Abb. 2: Differenzen der Mittelwerteindizes* (Skala 1 = „sehr oft“ bis 5 = „sehr selten“) zur Nutzung kognitiver Lernstrategien** zwischen den Zeitpunkten t_0 (1. FS) und t_1 (2. FS) nach Fächergruppen***



* Mittelwertindex „Organisieren“ (6 Items; $\alpha_0 = 0,80/\alpha_1 = 0,76$); Mittelwertindex „Wiederholen“ (4 Items; $\alpha_0 = 0,76/\alpha_1 = 0,77$); Mittelwertindex „Elaborieren“ (3 Items; $\alpha_0 = 0,68/\alpha_1 = 0,74$); Mittelwertindex „Kritisch prüfen“ (6 Items; $\alpha_0 = 0,81/\alpha_1 = 0,85$).

** Klassifikation entsprechend dem theoretischen Konzept zur Erfassung von kognitiven Lernstrategien im Hochschulbereich nach LIST (vgl. Wild/Schiefele 1994).

*** Fächergruppen in Anlehnung an die Fächergruppengliederung des Statistischen Bundesamtes: Fächergruppe Wirtschafts-, Politik- und Verwaltungswissenschaften (n = 103); Sozialwissenschaften (n = 137); Geisteswissenschaften (n = 118); Mathematik/Naturwissenschaften (n = 84); Lehramt/Pädagogik (n = 201); Ingenieurwissenschaften (n = 102).

Kaum Effekte auf die Dimensionen des Studienerfolgs ergaben sich hingegen für „Wissenschaftliches Arbeiten“ sowie „Präsentations- und Kommunikationsfähigkeiten“, die oft Schwerpunkte des Studieneingangs sind. Diese Angebote werden nur dann wirksam, wenn ein Anwendungsbezug hergestellt wird. Die Annahme, dass Studien- und Rahmenbedingungen, vermittelt über Faktoren des Studier- und Lernverhaltens, Einfluss auf den Studienerfolg haben, wurde teilweise bestätigt. So zeigte sich, dass Probleme bei der Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium sowie häufige Krankheit einen eigenen positiven Einfluss auf die Studienabbruchneigung haben, während Praxisbezug im Studium die Studienzufriedenheit erhöht. Letzteres bestätigen einschlägige Studien (vgl. z. B. Multrus 2009; Schubarth/Specck 2013). Im Vergleich von

Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden ergaben sich bzgl. studien-erfolgsrelevanter Faktoren beim Maßnahmentyp „Förderung und Überprüfung von Fachkenntnissen“ (Mathematik-Vorkurse) schwache und beim Maßnahmentyp „Informiertheit, Studienorganisation, Selbstständigkeit“ keine Unterschiede. Die Wirkungen scheinen hier begrenzt zu sein (vgl. auch Bargel 2015; Heublein u. a. 2015, 2017).

b) Relevanz der ermittelten Bedingungen in den Maßnahmenkonzepten

Die bedeutenden Wirkfaktoren für den Studienerfolg wie Fachwissen, Integration und Motivation, die in Regressionsanalysen sichtbar werden, können nun der Relevanz dieser Faktoren in den Konzepten zum Studieneingang einerseits und der Dokumentenanalyse andererseits gegenübergestellt werden. Dabei ergaben sich Unterschiede bezüglich der Einschätzung der Relevanz der Zielkategorie *Integration*, die von den Projektmitarbeitenden in den drei Maßnahmentypen als bedeutsamer bewertet wird, als dies in der Dokumentenanalyse ersichtlich wird. Ein ähnlicher Unterschied lässt sich bei der Einschätzung der *Motivation* als Zielkategorie der drei Maßnahmentypen erkennen: Auch hier ist in der Dokumentenanalyse ein weniger starker Bezug zur Zielkategorie *Motivation* erkennbar, als die Projektmitarbeitenden dies einschätzen. Bezüglich der Vermittlung von Fachwissen fallen die Ergebnisse der Dokumentenanalyse und der Zielabfrage bei den Projektmitarbeitenden übereinstimmend aus.

Neben den genannten Unterschieden zwischen den Wahrnehmungen von Maßnahmenzielen wurde in hochschulinternen Arbeitskreisen zum Studieneingang eine *fehlende organisatorische und inhaltliche Abstimmung der Angebote* sowie *das relativ unverbundene Nebeneinander vieler Maßnahmen, Parallelangebote und Akteure* berichtet. In diesem Kontext wurde deutlich, dass an vielen Hochschulen ein unübersichtlicher „Maßnahmen-Dschungel“ existiert und die Kommunikation ausbaufähig ist, was oft einer „Verprojektierung“ geschuldet ist. Eine Verstetigung der Maßnahmen sowie deren systematische Integration und Qualitätssicherung wären empfehlenswert. Zudem mangelt es an einer Professionalisierung und Didaktisierung der Studieneingangsphase (vgl. auch Kossack u. a. 2012; Nelson u. a. 2011; nexus 2016).

c) Fallbeispiel: Mathematische Vorkurse und Tutorien zur Studienorganisation

Zur genaueren Untersuchung bestimmter Maßnahmengruppen wurden die mathematischen Vorkurse und Tutorien zur Studienorganisation hinsichtlich der Kongruenz zwischen den Zielen Studierender und den konzeptionell vorgesehenen Zielen verglichen (vgl. auch Berndt u. a. 2017), wobei folgende Auffälligkeiten registriert werden konnten:

- Im Hinblick auf die mathematischen Vorkurse zeigen sich besonders starke Diskrepanzen bezüglich des Wunsches der Studierenden, über die Veranstaltungen das Lehrpersonal kennenzulernen, sich über die Abläufe in der Hochschule zu informieren sowie ihre Fähigkeit auszubauen, vorhandenes Wissen auf neue Sachverhalte anzuwenden. Diese Ziele sind jedoch für die Projektmitarbeitenden weniger relevant. Entsprechend der Zugehörigkeit zum Typ Fachwissen haben die akademische Integration, Informiertheit und Organisatorisches sowie Methodenkompetenzen in den Vorkursen konzeptuell ein geringeres Gewicht.
- Für die studienorganisatorisch ausgerichteten Tutorien zum Studienbeginn wurde ermittelt, dass die Studierenden im Hinblick auf den Kontakt mit Lehrenden sowie das Aufzeigen von Perspektiven für den beruflichen Werdegang und zur Finanzierung des Studiums abweichende Vorstellungen haben. Auf Konzeptionsebene werden diese Aspekte als weniger relevant erachtet, während eher das Kennenlernen der Betreuungs- und Beratungsangebote sowie die Verbesserung der Studienorganisation und der Reflexionsfähigkeit im Vordergrund stehen.
- Bei der Untersuchung von Zusammenhängen zwischen der Teilnahmehäufigkeit an diesen beiden Maßnahmengruppen und den Faktoren des Studier- und Lernverhaltens wurden für die mathematischen Vorkurse mäßige positive Zusammenhänge zwischen der Teilnahmehäufigkeit und dem Grad der sozialen Integration sowie den Fachkenntnissen gefunden. In den Tutorien lässt sich dagegen ein schwach negativer Zusammenhang zwischen der Teilnahmehäufigkeit und der akademischen Integration feststellen. Möglicherweise zeigt sich hier eine Überforderung der Studierenden von akademisch-organisatorischen Einflüssen.

Schließlich wurden die Ergebnisse der Studierendenbefragung hinsichtlich einer möglichen Selbstselektion bei der Teilnahme an den Maßnahmen überprüft. In den Interviews mit Projektmitarbeitenden wurde be-

richtet, dass die *Maßnahmen weniger von den Studierenden frequentiert würden*, „*die es eigentlich nötig hätten*“, als von bereits gut organisierten Studienanfänger/-innen, an die sich die Maßnahmen nicht prioritär richten. Ein Blick auf die Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden der Vorkurse und Tutorien zeigt kaum signifikante Unterschiede hinsichtlich der Bildungsherkunft und Faktoren des Lern- und Studierverhaltens (z. B. Studienmotivation, Nutzung kognitiver Lernstrategien, Selbstwirksamkeit) sowie der Einschätzung des Fachwissens (Vorkurse) bzw. des Informationsstands (Tutorien). Betrachtet man hingegen die Schwierigkeiten, die die Studierenden in der Studieneingangsphase zu bewältigen haben, so fällt auf, dass Studienanfänger/-innen aus bildungsferneren Herkunftsfamilien, ohne Abitur bzw. mit beruflicher Ausbildung, Studierende mit Kind sowie nicht in Deutschland geborene Studierende größere Schwierigkeiten haben. Dies trifft für die genannten Gruppen v. a. auf die Sicherung der Studienfinanzierung zu. Die Finanzierung des Studiums ist in den Maßnahmen zum Studieneingang allerdings kaum ein Thema.

Ein Abgleich der Erwartungen der Studierenden mit den Maßnahmenzielen und der wahrgenommenen Zielerreichung macht unterschiedliche bzw. auch enttäuschte Erwartungen deutlich: So haben sich Studierende bei mathematischen Vorkursen v. a. das Auffrischen ihrer Fachkenntnisse erhofft. Dieses Ziel wird nicht im erwarteten Maße erreicht. Dies gilt auch für das Ziel des Informiertwerdens über Hochschulabläufe, der Erweiterung der Wissensbestände, des Ausbaus der Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Sachverhalte anzuwenden sowie der Verbesserung von Arbeitstechniken. V. a. organisatorische und methodische Inhalte wurden nach der Wahrnehmung der Studierenden kaum thematisiert. Bei den *Tutorien zur Studienorganisation* zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen dem Wunsch, die Studienanforderungen kennenzulernen, sowie dem Bedarf nach Perspektiven für den beruflichen Werdegang und der wahrgenommenen Zielerreichung. Entsprechend der konzeptionellen Ausrichtung konnte in der Wahrnehmung der Studierenden auch dem Bedarf, einen Eindruck von den Lehrenden des Studiengangs zu erhalten, nicht entsprochen werden. Sich mit Studierenden in den jeweiligen Eingangsmaßnahmen niederschwellig über deren Erwartungen näher auszutauschen, wäre eine erste wichtige Folgerung für die Eingangsphase.

d) Folgerungen für die Gestaltung der Studieneingangsphase

Einige Ableitungen wie die Bedeutung der Integration, der Identifikation und der Teilnahme an Kursen für einen gelingenden Studieneinstieg wurden bereits aufgezeigt. Darüber hinaus ergaben Regressionsanalysen, dass für den Studienerfolg zu Studienbeginn nicht alle theoretisch relevanten Faktoren des Lern- und Studierverhaltens empirisch sichtbar waren. Spezifische methodische (z. B. wissenschaftliches Arbeiten) und personale Kompetenzen (z. B. Präsentation) scheinen im ersten Semester weniger relevant, sodass mit Blick auf entsprechende Maßnahmen davon ausgegangen werden kann, dass diese erst mit Anwendungsbezug und im Zuge der Leistungserbringung wirksam werden. Weiterhin ergaben sich empirisch fächergruppenspezifische Unterschiede zwischen den relevanten Dimensionen des Studienerfolgs. So zeigt sich für die Geisteswissenschaften eine höhere Bedeutung der Orientierung im Studium, in den Mathematik-/Naturwissenschaften sind zu Studienbeginn vor dem Hintergrund der Studienanforderungen eher effiziente Strategien der Prüfungsvorbereitung und (noch) nicht des wissenschaftlichen Arbeitens erfolgreich. Soziale Integration wird in den Fächergruppen bedeutsam, in denen die Studierenden mehrere Fächer kombinieren (Lehramt) und in denen eine vergleichsweise hohe Konkurrenz festzustellen ist (Wirtschaftswissenschaften). Auch mit Blick auf die Bedeutung der Fachidentifikation und den Informationsbedarf zur konkreten Studien- und Prüfungsordnung kann geschlossen werden, dass die verschiedenen Maßnahmen v. a. dann wirksam sein können, wenn die vermittelten Kompetenzen unmittelbar im Fachstudium angewendet werden können. Daher sollte es den Studierenden möglich gemacht werden, z. B. Angebote zum wissenschaftlichen Arbeiten erst zu einem späteren Zeitpunkt im Studienverlauf in Anspruch zu nehmen und so die *Studieneingangsphase etwas zu entzerren und stärker zu individualisieren*.

Zur Entwicklung berufsfeldbezogener Zielvorstellungen wird empfohlen, *Praxis- und Anwendungsbezüge von Anfang an stärker fachbezogen zu integrieren*. Praxis- und Anwendungsbezüge können sowohl durch eine entsprechende didaktisch-methodische als auch inhaltliche Gestaltung von Lehrveranstaltungen sowie durch zusätzliche Angebote zur Orientierung in der beruflichen Praxis (gerade bei Fächergruppen, die typischerweise ein breites Feld adressieren) verstärkt werden.

Um die Studienanfänger/-innen bei der Bewältigung der Anforderungen gezielt zu unterstützen und ihnen den *Zugang zu den vielfältigen Angeboten zu erleichtern*, sollten sie regelmäßig über ihr Studium informiert werden und ggf. Beratung/Coaching erhalten. Zugleich wäre zu

überlegen, wie die *Vernetzung, der Austausch und die Kooperation zwischen allen beteiligten Akteuren des Studieneingangs* an den Hochschulen zukünftig intensiviert werden kann (sowohl hochschulintern als auch mit externen Partner/-innen), um vorhandene Expertisen auszuschöpfen und Angebotsüberschneidungen zu vermeiden. Durch den Ausbau von Blended- und E-Learning-Formaten könnten mehr Studierende erreicht und der Wissenserwerb unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lern tempi unterstützt werden. Mit Blick auf die Schwierigkeiten nicht-traditioneller Studierender scheint insbesondere der Ausbau von Beratungsangeboten zur Studienfinanzierung sinnvoll.

Schließlich können vor dem Hintergrund der Studien auch die *Förderung des Kennenlernens der Studierenden* und eine *stärkere Beteiligung von Lehrenden* empfohlen werden, denn gerade bei den Eingangsmaßnahmen sind Hochschullehrende meist wenig beteiligt. Hier besteht offenbar Handlungsbedarf, v. a. wenn man bedenkt, dass nur etwa jede/-r zweite Studierende durch seine/ihre Teilnahme an Studieneingangsmaßnahmen einen Eindruck von den Lehrenden gewinnt. Die soziale und akademische Integration ist jedoch für den Studienerfolg mitentscheidend.

Der Blick auf die Ergebnisse der StuFo-Längsschnittstudie lässt die *soziale und akademische Integration* noch wichtiger erscheinen: Über alle Studierendengruppen hinweg (egal, ob sie an Tutorien- oder Mentoring-Programmen teilgenommen haben oder nicht) wächst in den ersten beiden Semestern die Abbruchwahrscheinlichkeit und sinkt die Studienzufriedenheit. Dies geht mit einer Skepsis gegenüber dem antizipierten Studienerfolg und rückläufigen Tendenzen hinsichtlich der selbst eingeschätzten Selbstdisziplin und der Fähigkeit zum selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten einher. Diese Befunde werfen neue „alte“ Fragen auf, insbesondere die nach der Lehr- und Lernkultur an Hochschulen und nach der „Verschulung“ der Hochschullehre sowie die nach dem Stand der Kompetenzorientierung und des immer wieder eingeforderten selbstständigen lebenslangen Lernens (vgl. auch Schmidt/Wagner/Erdmann i. E.). Insofern scheint es angeraten, die Eingangsphase als notwendige und sinnvolle Orientierungsphase für junge Menschen mit Selbstlernkompetenzen bzw. eigenständigem Lernen zu verknüpfen.

3. Fazit und Perspektiven

Insgesamt bestätigen unsere Analysen im Rahmen des StuFo-Projekts, dass eine erfolgreiche soziale und akademische Integration und folglich eine Identifikation mit dem Studium für ein Gelingen des Studieneingangs zentral sind. Damit wird die Leithypothese des Projekts bestätigt, dass Maßnahmen zum Studieneingang v. a. dann zur Erhöhung des Studienerfolgs führen, wenn sie zur akademischen und sozialen Integration in die Hochschule beitragen. Zugleich stützen unsere Befunde einschlägige Befunde (vgl. z. B. Bühlow-Schramm 2013; Coertjens u. a. 2017; de Clercq/Galand/Frenay 2016; Jenert/Postareff/Brahm/Lindblom-Ylänne 2015; Penthin u. a. 2017; Spady 1970; Tinto 1975; Webler 2012).

Darüber hinaus machen unsere Analysen deutlich, dass die bisherigen Studieneingangsmaßnahmen offenbar zu einseitig, d. h. zu wissenszentriert sind und die genannte akademische und soziale Integration vernachlässigen, womit sie z. T. an den Erwartungen der Studierenden vorbeigehen. „Desillusionierung – trotz Maßnahmenboom“ könnte ein Fazit unserer Studien zum Studieneingang lauten. Eine Konsequenz wäre, „Hochschulen neu zu denken“ und vom „Ort der Wissensvermittlung“ zu einem „Haus des selbstständigen und kooperativen Lernens und Forschens“ mit Kommiliton/-innen und Dozierenden zu kommen. Hochschule ist zwar auch (Hoch)Schule, aber sollte keine „Paukschule“, sondern ein „Haus des gemeinsamen Lernens“ sein, ein „sozial-kommunikativer Lebensort“ für junge Menschen, der Generation Y, der digital natives, und keine anonyme Lernfabrik und auch kein Forschungsinstitut. Zeitgemäße Ansätze wie Forschendes Lernen, Problemorientiertes Lernen, Praxisprojekte oder Service Learning gibt es bereits überall, doch scheinen diese immer noch eher die Ausnahme als die Regel zu sein, was kritische Fragen zum Stand der Lehr-Lernkultur an Hochschulen aufwirft.

Vor dem Hintergrund unserer Analysen lassen sich – mit Blick auf die Studieneingangsphase – folgende *fünf zentrale Perspektiven für die künftige Hochschulentwicklung* ableiten (vgl. auch Key/Jackiewicz 2018 und die darin aufgeführten Good-Practice-Beispiele sowie die Beiträge von Schulze-Reichelt u. a. in diesem Band):

1. Institutionalisierte Programme statt „Maßnahmen-Dschungel“

Die vielen projektförmigen Einzelmaßnahmen zum Studieneingang verpuffen meist, zumal über deren Qualität und Wirkung wenig bekannt ist. Erfolgversprechender sind in sich abgestimmte strategisch und cur-

ricular verankerte Programme mit klar ausgewiesenen Kompetenzzielen. Das erfordert den Übergang von einer „Verprojektierung“ des Studieneingangs hin zu regelhaften Programm- und Personalstrukturen. Die Studieneingangsphase kann dabei als eine sinnvolle Orientierungsphase für junge Menschen, die neben dem nötigen Fachwissen vor allem personale und methodischen Kompetenzen (z. B. Selbstlernkompetenzen) erwerben, verstanden werden.

2. Flexible Studieneingangsphase und Beratung „aus einer Hand“ statt Unübersichtlichkeit und Verantwortungsdiffusion

Die zunehmende Heterogenität und die unterschiedlichen Lerntempi lassen eine flexible Gestaltung des Studieneingangs als geboten erscheinen. V. a. nicht-traditionelle Studierende bedürfen besonderer Förderangebote und Betreuung. Unsere Befunde sprechen insgesamt für eine notwendige Entlastung bzw. Entzerrung des Studieneingangs und für bedarfsgerechte und individualisierte Unterstützungssysteme. Dabei geht es weniger um eine punktuelle Beratung und Betreuung, sondern eher um ein kontinuierliches Monitoring bzw. Coaching möglichst „aus einer Hand“, um auf Studienprobleme rechtzeitig reagieren zu können und einer Desillusionierung im Studienverlauf vorzubeugen.

3. „Haus des gemeinsamen Lernens“ statt Anonymität und Vereinzelung

„Die soziale Dimension der Hochschule stärken“ lautet eine der zentralen Forderungen unserer Studien. Die soziale Integration kann verschiedene Dimensionen und Akteure umfassen, z. B. die Einrichtung von festen Lern- oder Seminargruppen, Aktivitäten der Fachschaften, Kontakte zum Fachbereich und zu Dozierenden, gemeinsame Rituale, Aktivitäten, Feste, Partys usw. Großes Potenzial liegt dabei in der Peer Education, z. B. in Mentoren- und Tutorenprogrammen. All diese Maßnahmen können dazu beitragen, die Motivation und Verbindlichkeit des (gemeinsamen) Lernens zu erhöhen, was insbesondere den eher leistungsschwächeren Studierenden zugute kommt.

4. „Haus des gemeinsamen Forschens“ – Forschungs- und Praxisbezug von Anfang an statt „Elfenbeinturm“

Neben der sozialen ist auch die akademische Integration für einen guten Studienstart von Bedeutung. Dabei sind moderne, interaktive Lehr-Lern-Formate wie Forschendes oder Problemorientiertes Lernen, Praxisprojekte, Simulationen mit neuen Medien oder Service Learning gefragt.

Forschungs- und Praxisbezüge von Anfang an erhöhen die Studienmotivation und die Identifikation mit dem Fach und der Hochschule. Das setzt voraus, dass die Studierenden frühzeitig zentrale Schlüsselkompetenzen, insbesondere Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens, beherrschen lernen. Hier liegt ein wichtiges Aufgabenfeld der Hochschuldidaktik, die ausgebaut werden sollte.

5. Keine Studieneingangsreform ohne Reform von Lehre und Studium insgesamt

Die Neugestaltung des Studieneingangs mit mehr interaktiven und sozialen Elementen kann Ausgangspunkt für eine echte Reform von Studium und Lehre sein. Veränderungen dürfen sich nicht auf die Eingangsphase beschränken, sondern sollten das gesamte Studium im Blick haben. Voraussetzung ist, dass die Lehre weiter an Stellenwert gewinnt, das Primat der Forschung überwunden und eine Balance von Lehre und Forschung hergestellt wird.⁷ Darüber hinaus sind Hochschulen aufgerufen, sich den Herausforderungen des Strukturwandels von beruflicher und akademischer Bildung zu stellen.

⁷ Richtungsweisend sind in diesem Zusammenhang die Strategien zur Verbesserung der Hochschullehre im Band „Spannung im Hörsaal“ (vgl. Borgwardt/Felmet 2018).

Literaturverzeichnis

- Apostolow, B./Wippermann, M. (2018): Studienspezifische Schwierigkeiten von Studierenden in der Studieneingangsphase. Eine quantitative Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung von Fächergruppen, Geschlecht und Studienbedingungen. Masterarbeit.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Bargel, T. (2015): Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen. Befunde des 12. Studierenden surveys an Universitäten und Fachhochschulen. In: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (83). Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- Bargel, T. (2017a): Studentische Orientierungen gegenüber Studium, Beruf und Politik im Wandel. Zeitreihe des Studierenden surveys 1983–2013. In: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (91). Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- Bargel, T. (2017b): Studium im Wandel. Im Zeitraum von 30 Jahren: 1983–2013. Studentischen Erfahrungen und Evaluation. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (92). Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- Berndt, S./Felix, A./Wendt, C. (2017): Übergänge meistern! Mathematische Unterstützungsangebote in der Studieneingangsphase im Kontext zunehmender studentischer Heterogenität. In: Qualität in der Wissenschaft (QiW) 11(3/4), S. 98–106.
- Borgwardt, A./Felmet, A. (2018): Spannung im Hörsaal. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bornkessel, P. (2018): Erfolg im Studium. Konzepte, Befunde, Desiderate. Bielefeld: wbv.
- Bosse, E./Trautwein, C. (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9(5), S. 41–62.
- Bosse, E. (2016): Herausforderungen und Unterstützung für gelingendes Studieren: Studienanforderungen und Angebote für den Studieneinstieg. In: van den Berk, I./Petersen K./Schultes, K./Stolz, K. (Hrsg.): Studierfähigkeit. Theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven. Universitätskolleg-Schriften. Band 15. Hamburg: Universität Hamburg, S. 129–169.

- Bühl, A./Zöfel, P. (2002): *Erweiterte Datenanalyse mit SPSS*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bühlow-Schramm, M. (2013): *Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung*. Bielefeld: wbv.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): *Qualitätspakt Lehre*. URL: <https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html> [Zugriff: 07. 02. 2018].
- Coertjens, L./Brahm, T./Trautwein, C./Lindblom-Ylänne, S. (2017): *Students' transition into higher education from an international perspective*. In: *Higher Education*, 73(3), S. 357–369.
- Dahm, G./Kamm, C./Kerst, C./Otto, A./Wolter, A. (2018): *Ohne Abitur an der Hochschule – Studienstrategien und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden*. In: Buß, I./Erbsland, M./Rahn, P./Pohlenz, P. (Hrsg.): *Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dahm, G./Kerst, C. (2016): *Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden*. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Münster: Waxmann. S. 225–265.
- De Clercq, M./Galand, B./Frenay, M. (2016): *Transition from High School to University: a Person-centered Approach to Academic Achievement*. In: *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), S. 39–59.
- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (2018): *Projekte. Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität*. URL: http://www.dzhw.eu/projekte/pr_show?pr_id=306 [Zugriff: 07. 03. 2018].
- Didaktisches Zentrum Universität Zürich (2017): *Studieneingangsphase. Hochschuldidaktik von A–Z*. URL: <http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/de/instrumente/ArchivMaterialien/hochschuldidaktikaz.html> [Zugriff: 25. 07. 2018].
- Erdmann, M./Mauermeister, S. (2016): *Studienerfolgswissenschaft. Herausforderungen in einem multidisziplinären Forschungsbereich*. In: *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, 1.9(58), Raabe Verlag, S. 1–27.

- Ernst & Young (EY) GmbH (2018): EY Studentenstudie 2018. In welche Branchen zieht es Studenten in Deutschland. URL: [https://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/ey-studentenstudie-2018/\\$FILE/ey-studentenstudie-2018.pdf](https://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/ey-studentenstudie-2018/$FILE/ey-studentenstudie-2018.pdf) [Zugriff: 28. 08. 2018].
- Falk, S./Tretter, M./Vrdoljak, T. (2018): Angebote der Hochschulen zur Steigerung des Studienerfolgs: Ziele, Adressaten und Best Practice. URL: http://www.ihf.bayern.de/uploads/media/IHF_kompakt_Maerz-2018.pdf [Zugriff: 25. 07. 2018].
- Filipp, S. H./Aymanns, P. (2010): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gale, T./Parker, S. (2014): Navigating Change: a Typology of Student Transition in Higher Education. In: *Studies in Higher Education*, 39(5), S. 734–753.
- Gerholz, K. H. (2011): Übergangsforschung zu universitären Transitionen. In: Bals, T./Hinrichs, H./Ebbinghaus, M./Tenberg, R. (Hrsg.): *Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten: Potentiale erkennen – Chancen nutzen*. Paderborn: Eusl, S. 404–413.
- Grüzmacher, J./Willige, J. (2016): Die Studieneingangsphase aus Studierendensicht. Ergebnisse des Studienqualitätsmonitors 2015. Hannover: DZHW.
- Hanft, A./Bischoff, F./Prang, B. (Hrsg.) (2016): *Working Paper Studieneingangsphase. Perspektiven aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre*. Oldenburg: Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakt Lehre.
- Hausschild, K./Gwos, C./Netz, N./Mishra, S. (2015): *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Havighurst, R. J. (1972): *Developmental Tasks and Education*. New York: David McKay.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./Richter, J./Schreiber, J. (2015): Studienbereichsspezifische Qualitätssicherung im Bachelorstudium. In: *Forum Hochschule* (3). Hannover: DZHW.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studiererwartung und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. In: *Forum Hochschule* (1). Hannover: DZHW.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2018a): *Glossar der Studienreform*. URL: <https://www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/studieneingangsphase/letzter> [Zugriff: 26. 02. 2018].

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2018b): nexus-impulse für die Praxis. Die Studieneingangsphase im Umbruch. In: Anregungen aus den Hochschulen (14).
- Huber, L. (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, S. 417–441.
- Huber, L. (2012): Anfängen zu Studieren. Einige Erinnerungen zur „Studieneingangsphase“. In: Webler, W.-D. (Hrsg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Band 1. Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 99–114.
- Jahn, R. W./Fuge, J./Söll, M. (2010): Macht Mentoring aus Lehrjahren Herrenjahre?. In: HSW 4(5), S. 140–147.
- Jenert, T./Postareff, L./Brahm, T./Lindblom-Ylänne, S. (2015): Editorial: Enculturation and development of beginning students. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 10(4), S. 9–21.
- Key, O./Jackiewicz, L. (2018): Modellansätze ausgewählter Hochschulen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase. URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/CHE_07032018_final.pdf [Zugriff: 25. 07. 2018].
- Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. (2012): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung. Bielefeld: UniversitätsVerlag-Webler.
- Mauermeister, S./Zylla, B./Wagner, L. (2015): Wie gut sind die Konzepte zum Studieneingang? Das StuFo-Projekt zur Wirksamkeit der Studieneingangsphase. In: QiW 9(2), S. 50–55.
- Multrus, F. (2009): Forschungs- und Praxisbezug im Studium. Erfassung und Befunde des Studierendensurveys und des Studienqualitätsmonitors. In: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (57). Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- Multrus, F./Majer, S./Bargel, T./Schmidt, M. (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. URL: https://www.bmbf.de/pub/Studierendensurvey_Ausgabe_13_Hauptbericht.pdf [Zugriff: 12. 03. 2018].
- Nauerth, A./Walkenhorst, U./von der Heyden, R. (2010): Evaluation von Studienvoraussetzungen und die Implementierung bedarfsorientierter Interventionen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik (19), S. 1–19.

- Nelson, K./Clarke, J./Kift, S./Creagh, T. (2011): Trends in Policies, Programs and Practices in the Australasian First Year Experience Literature 2000–2010. Brisbane: Queensland University of Technology.
- Nexus (2016): Die Studieneingangsphase in den Wirtschaftswissenschaften. Spezifische Herausforderungen und studierendenzentrierte Lösungsansätze. HRK, Projekt nexus. Bonn: SZ-Druck & Verlagsservice GmbH.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2017): Bildung auf einen Blick 2017. OECD-Indikatoren. Bielefeld: wbv. URL: <https://www.bmbf.de/files/deutsch%20-%20final.pdf> [Zugriff: 12. 03. 2018].
- Penthin, M./Fritsche, E. S./Kröner, S. (2017): Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit aus Studierendensicht. In: Beiträge zur Hochschulforschung (39), S. 8–26.
- Pohlenz, P./Tinsner, K./Seyfried, M. (2007): Studienabbruch. Ursachen, Probleme, Begründungen. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Schmidt, U. (2018): Aller Anfang ist schwer?! Modelle und ausgewählte empirische Befunde zum Übergang in die Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 13(1), S. 2–8.
- Schmidt, U./Wagner, L./Erdmann, M. (im Erscheinen): Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg (StuFo). Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen.
- Schubarth, W./Mauermeister, S. (2017): Alles auf (Studien)anfang! In: Schubarth/Mauermeister/Seidel (Hrsg.): Studium nach Bologna: Befunde und Positionen. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 19–38.
- Schubarth, W./Speck (2013): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK-Fachgutachten. URL: www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf [Zugriff: 25. 07. 2018].
- Schubarth, W./Wagner, L./Mauermeister, S./Berndt, S./Erdmann, M./Schmidt, U./Schulze-Reichelt, F./Pohlenz, P. (2018): Projekt StuFo. Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. Erste Befunde und Empfehlungen. In: Hanft, A./Bischoff, F./Kretschmer, S. (Hrsg.): 2. Auswertungsworkshop der Begleitforschung. Dokumentation der Projektbeiträge, S. 5–14.
- Souvignier, E./van Ewijk, C. (2010): Pädagogische Interventionsforschung. In: Hascher, T./Schmitz, B. (Hrsg.): Pädagogische Interventionsforschung. Weinheim/München: Juventa, S. 12–30.

- Spady, W. G. (1970): Dropouts from Higher Education. An Interdisciplinary Review and Synthesis. In: *Interchange* (1), S. 64–85.
- 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.
- Thomas, L./Jones, R./Ottaway, J. (2015): *Effective Practice in the Design of Directed Independent Learning Opportunities*. York: HEA.
- Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: *Review of Educational Research* (45), S. 89–125. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED078802.pdf> [Zugriff: 25. 07. 2018].
- Webler, W.-D. (2012): *Studieneingangsphase? Das BA-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase*. 2 Bände. Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler.
- Wild, K.-P./Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15(4), S. 185–200.
- Woesler, M. (2009): *A New Model of Cross-cultural Communication – Critically Reviewing, Combining and Further Developing the Basic Models of Permuter, Yoshikawa, Hall, Hofstede, Thomas, Hallpike, and the Social-constructivism*. In: *Comparative Cultural Science* (1). Berlin: European University Press.

Melinda Erdmann

Alles auf Anfang! Und wie oft? – Bildungsverläufe im StuFo-Projekt

Spätestens seit der Bologna-Reform sind Bildungswege von Studienberechtigten immer vielfältiger und diverser geworden. Nicht nur die Anzahl der möglichen Hochschulzugänge ist gestiegen, sondern auch das Angebot an verschiedenen Studienprogrammen und -abschlüssen, ebenso hat sich die Zahl der Hochschulen vervielfacht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Dies hat zur Folge, dass die Heterogenität der Vorerfahrungen und Erwartungen an ein Studium unter den Studieninteressierten steigt. Dies kann verschiedene Auswirkungen auf den Studienerfolg sowie den weiteren Bildungsverlauf haben. Einige Studien zeigen bspw., dass eine abgeschlossene Ausbildung bei Studierenden an Universitäten mit einem höheren Abbruchrisiko einhergeht, wobei dies an Fachhochschulen nicht der Fall ist. Der Grund hierfür wird v. a. in den Unterschieden der Hochschulzugänge gesehen (vgl. Heublein u. a. 2017). Trotz einer beachtlichen Fülle von Studien, die die Einflüsse unterschiedlicher postsekundärer Verläufe untersuchen, gibt es nur wenige Versuche, die komplette Vielfalt der Bildungsverläufe im Hochschulsystem zu systematisieren und darzustellen. Im vorliegenden Bei-

trag wird ein Überblick über die aktuelle wissenschaftliche Diskussion zu postsekundären Bildungsepisoden bis zum Studium und darüber hinaus gegeben und anhand der Daten des StuFo-Projekts ein empirischer Beitrag zum Thema geleistet.

1. Hochschulpolitische Diskussion und Forschungsstand

Die Betrachtung von Studienverläufen wie auch die Definition von Studienabbruch ist in der Diskussion um einen effizienten und effektiven Ressourceneinsatz im Hochschulsystem sehr stark bildungspolitisch geprägt. Dabei wird der Studienabbruch oft als das Abbrechen eines einzelnen Studienprogramms (vgl. Pohlenz/Tinsner/Seyfried 2007) oder das Verlassen des Hochschulsystems ohne jeglichen Abschluss (vgl. Heublein/Richter/Schmelzer 2012) definiert. Grundsätzlich werden Bildungsverläufe im Hochschulsystem aus zwei Perspektiven – einer institutionellen und einer individuellen – untersucht und diskutiert. Aus der Perspektive der Institution liegt dabei der Fokus auf der Darstellung des Bildungsverlaufs innerhalb der jeweiligen Institution und ist v. a. für das Monitoring von Studiengängen von großer Bedeutung. Aus der individuellen Perspektive wird der gesamte Bildungsverlauf im Hochschulsystem in den Blick genommen. Aus diesen unterschiedlichen Perspektiven resultieren somit verschiedene Definitionen von Studienabbruch und unterschiedliche Bewertungen von Bildungsverläufen. So ist ein Hochschulwechsel aus der Perspektive der verlassenen Institution ein Verlust und wird als Abbruch gezählt (vgl. Ratzlaff in diesem Band). Auf der individuellen Ebene wird das Studium eventuell ohne Verzögerung an einer anderen Hochschule weitergeführt sowie absolviert und wäre somit ein Erfolg für die einzelne Person. Auch führen die ungleichen Perspektiven und die daraus abgeleiteten Definitionen zu unterschiedlichen Abbruchquoten, was wiederum auf der politischen Bewertungs- bzw. Lenkungsebene zu berücksichtigen wäre. Mit der wachsenden Bedeutung von Kennzahlen wie Abbruchquoten und Absolvierendenzahlen für die Steuerung von Hochschulen werden bereits vorhandene prozessgenerierte Daten der Hochschulmanagementsysteme in Studienverlaufsstatistiken ausgewertet und für das institutionsinterne Monitoring und Qualitätsmanagement verwendet. Trotz der Menge an prozessproduzierten Daten werden diese aufgrund ihrer hochschulpolitischen Bedeutung überwiegend nur hochschulintern ausgewertet oder lediglich für einzelne Hochschulen oder Studiengänge zur Untersuchung von For-

schungsfragen zur Verfügung gestellt (vgl. Hauss/Ratzlaff/Niedermeier 2015). Des Weiteren schränken die deutschen Datenschutzbestimmungen die Möglichkeiten der Hochschulen zur Nachverfolgung ihrer Studienabbrecher/-innen bzw. eher -wechsler/-innen über die Hochschulgrenzen hinaus bislang sehr ein. Dies hat zur Folge, dass es nur wenige Daten zu individuellen Studienabbrüchen gibt, die den gesamten postsekundären Bildungsweg in den Blick nehmen. Angesichts des schwierigen Zugangs zu Informationen über individuelle Bildungswegläufe stützt sich die Hochschulforschung auf Schätzverfahren und Befragungsdaten, wie sie das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) verwendet und das Nationale Bildungspanel (NEPS) erhebt. Zudem ist die Forschung zu Studienverläufen überwiegend durch die Studienabbruchforschung geprägt, wobei der Untersuchung von konkreten Studienverläufen sowie Studienfachwechseln mit ihren unterschiedlichen Studienepisoden eher eine untergeordnete Rolle zukommt (vgl. Bornmann/Daniel 1999; Spangenberg/Quast 2016). Zwar gibt es einige ältere Studien, die der Untersuchung eines Studienfachwechsels mehr Platz einräumen (vgl. z. B. Spiess 1999 für die Schweiz; Weck 1991 für Deutschland), aktuell konzentriert sich jedoch der größte Teil der Studien aus der Hochschulforschung auf die Identifizierung von Erklärungsfaktoren des Studienabbruchs.

Eine Recherche zu aktuellen Studien im deutschsprachigen Raum, die mittels repräsentativer Stichproben für Deutschland¹ Studienverläufe und konkret Studienfachwechsel behandeln, zeigt, dass aufgrund der unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse nicht immer gegeben ist. Somit werden im Folgenden ausschließlich ein Überblick über das jeweilige Erhebungskonzept sowie Samples einzelner Studien gegeben (vgl. Tab. 1) und die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Designs hinsichtlich inhaltlicher Schlussfolgerungen kurz thematisiert. Dezierte Ergebnisse der vorgestellten Studien hingegen werden während der Ergebnisdarstellung aus dem StuFo-Projekt an entsprechender Stelle erwähnt und diskutiert. Grundsätzlich unterscheiden sich die Studien hinsichtlich ihrer empirischen Basis; die Bandbreite reicht von Schätzverfahren auf Grundlage amtlicher Statistiken über retrospektive Befragungen bis zu längsschnittlichen Erhebungen. Das Schätzverfahren des DZHW basiert auf einem Vergleich der amtlichen Zahlen zu Studienanfänger/-innen mit denen zu

1 Dabei gibt es auch einige Publikationen zu fach- und hochschulspezifischen Untersuchungen, die aufgrund ihrer selektiven Stichproben hier nicht dargestellt werden.

Absolvent/-innen in einer Studienkohorte, wobei der Vorteil in der Vergleichbarkeit der amtlichen Daten liegt, aber aufgrund der Schätzungen Verzerrungen nicht ausgeschlossen werden können.

Tab. 1: Studien zu postsekundären Bildungsverläufen im Hochschulsystem

Studie	Sample/Daten	Erhebungs- und Analyse- methode
<i>Schätzverfahren</i>		
Schätzung der Abbruchquoten des DZHW (z. B. Heublein u. a. 2017)	Daten des Statistischen Bundesamts	Schätzverfahren
Startkohorte 6 (Erwachsene) des NEPS (vgl. z. B. Tieben 2016)	Geburtskohorte 1944–54 bis 1975–84 (N = 4 490)	retrospektive Befragung, Interviews
Exmatrikuliertenbefragung des DZHW (vgl. z. B. Heublein u. a. 2017)	2014: N = 6 029 (Studienabbrecher/-innen und Absolvent/-innen)	retrospektive schriftlich-postalische Befragung bis ein halbes Jahr nach Exmatrikulation
Studienanfänger/-innenbefragung des DZHW (vgl. z. B. Scheller/Isleib/Sommer 2013)	Wintersemester 2011/12: 1. Welle N = 7 638 (31 %) 2. Welle N = 4 090 (64 %)	Längsschnitt mit 2 Zeitpunkten im ersten Hochschulsemester: 1. Welle: schriftlich-postalische Befragung 2. Welle: Onlinebefragung
Studienberechtigtenpanel des DZHW (vgl. z. B. Schneider/Franke 2014)	Schuljahr 2014/15: 1. Welle N = 29 905 (49 %) 2. Welle N = 8 953 (39 %) 3. Welle N = 5 164 (62 %)	Längsschnitt mit 3 Zeitpunkten über 5 Jahre: 1. Welle: schriftliche Befragung in den Schulen 2./3. Welle: schriftlich-postalische Befragung
Längsschnittuntersuchungen zu Beobachtung und Analyse von Bildungsverläufen (vgl. Weck 1991)	Gymnasialklassen in gesamt Deutschland (N = 3 500) 4 Kohorten ab 1971/72	Längsschnittliche Befragung ab der 12. Gymnasialklasse bis zum Hochschulexamen

Retrospektive Befragungen, wie sie bei der Exmatrikuliertenuntersuchung des DZHW und der Studie von Nicole Tieben (Erwachsenenkohorte des NEPS) verwendet werden, haben bei der Untersuchung von Bildungsverläufen den großen Vorteil, dass konkrete Aussagen über den Abschluss des angefangenen Studiums gemacht werden können. Als Nachteil werden hierbei nachträgliche Rationalisierungen durch die Befragten und Erinnerungsfehler gesehen (vgl. Sarcletti/Müller 2011). Diese sollen mit längsschnittlichen Befragungen vermieden werden, in-

dem teilweise bereits vor der Aufnahme eines Studiums und nach festgelegten Zeitintervallen wiederholt Informationen über die aktuellen Bildungsphasen gesammelt werden. Nachteile stellen dabei der höhere Ressourcenaufwand und der über die Studienzeit entstehende Schwund der Studienteilnehmenden (Panelmortalität) dar. Dabei geben die Auswertungen der zwei Befragungswellen der Studienanfängerbefragung des DZHW ausschließlich Auskunft über die Zugangsvoraussetzungen und Erfahrungen im ersten Hochschulsesemester und stellen keine Informationen über die weiteren Bildungsverläufe bereit. Das Studienberechtigtenpanel des DZHW hingegen beinhaltet Informationen zu den Bildungsverläufen von Personen vom Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) bis viereinhalb Jahre nach Erhalt dieser.

In Bezug auf die Aussagen über konkrete Abbruchquoten zeigt ein Vergleich der Ergebnisse von Tieben (2016) und Heublein u. a. (2012), wie verschieden die Ergebnisse aus unterschiedlicher Perspektive ausfallen können. So berichtet Tieben für die jüngste Kohorte (geboren von 1975–1984) eine Abbruchquote von 14,5 % aus einer individuellen Perspektive und von 28,6 % aus einer institutionellen Perspektive, wohingegen Heublein u. a. (2012) eine Abbruchquote von 28 % für den Absolventenjahrgang 2010 schätzen.

2. Die Daten des StuFo-Projekts

Für die Darstellung der unterschiedlichen Studienverläufe werden die längsschnittlichen Befragungsdaten der drei Wellen des StuFo-Projekts² herangezogen. Aufgrund des Forschungsdesigns und des primären Untersuchungsgegenstands des StuFo-Projekts – die Studieneingangsphase – lassen die Daten des Projekts zwar keine zeitlich umfassende Betrachtung der Bildungsverläufe zu, ermöglichen aber eine detaillierte Betrachtung der verschiedenen Bildungsverläufe in der Zeit der ersten vier Semester. Des Weiteren umfassen die Daten des StuFo-Projekts Informationen über vorangegangene Bildungsphasen, was einen Vorteil gegenüber prozessproduzierten Daten der Hochschulstatistik, wie sie von Ratzlaff (in diesem Band) berichtet werden, darstellt. Demzufolge können anhand der Projektdaten Fragen zu verschiedenen Bildungsverläufen vor und in den ersten zwei Studienjahren beantwortet werden.

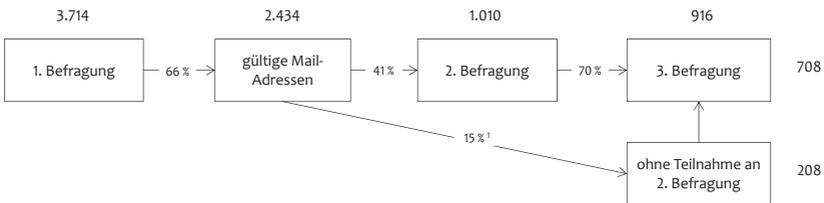
2 Für eine detaillierte Beschreibung des Projekts vgl. Schubarth/Mauermeister/Erdmann/Schulze-Reichelt/Apostolow in diesem Band.

Konkret werden dabei die Informationen zu vorhandenen Erfahrungen mit beruflichen Qualifikationsphasen vor der Aufnahme des Studiums und das Wechsel- und Abbruchverhalten der Studienteilnehmenden des StuFo-Projekts im Erhebungszeitraum detaillierter dargestellt und die daraus resultierenden unterschiedlichen Bildungsverläufe diskutiert.

Aus dem StuFo-Projekt liegen für drei Befragungszeitpunkte unbalancierte Daten vor. Dies bedeutet, dass nicht für jede befragte Person Informationen für alle drei Befragungszeitpunkte vorhanden sind. Für die folgenden Auswertungen werden die Daten sowohl im Querschnitt als auch in ihrer längsschnittlichen Struktur betrachtet. In der Abbildung 1 sind demnach die einzelnen Fallzahlen und Rückläufe für jede Welle im Querschnitt sowie im Längsschnitt zu finden. Insgesamt konnten aus der ersten schriftlichen Befragung für 4 031 Studierende gültige Daten erfasst werden. Davon befanden sich 3 714 im ersten Fachsemester³, was einem Nettorücklauf von 24 % der Erstsemester-Studierenden an den fünf teilnehmenden Universitäten entspricht. Zur Durchführung darauf folgender Onlinebefragungen wurden die Befragten gebeten, eine gültige E-Mail-Adresse anzugeben, was zwei Drittel der Studierenden auch taten. In der zweiten Welle haben 1 010 und in der dritten Welle 916 der Studienanfänger/-innen aus der ersten Welle geantwortet. Dabei ist zu beachten, dass für die letzte Befragung wieder alle Personen mit gültiger Adresse eingeladen wurden. Somit war es Studierenden, die nicht an der zweiten Befragung teilgenommen hatten möglich, sich dennoch an der dritten Erhebung zu beteiligen (N = 208).

Insgesamt haben 708 Studierende an allen drei Befragungen teilgenommen (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Ausschöpfung im Querschnitt und für den balancierten Paneldatensatz



¹ Von den restlichen 1.424 Studienteilnehmenden, die nicht an der Welle 2 teilgenommen haben

3 Die Befragungen wurden überwiegend in den Einführungsveranstaltungen der Studiengänge durchgeführt, wobei nicht ausgeschlossen werden konnte, dass Studierende höherer Semester unintendiert an der Befragung teilnahmen.

Aufgrund der Fragestellung nach der Entwicklung von Bildungsverläufen in den ersten zwei Studienjahren eines Fachs werden für die Analysen nur die Studierenden berücksichtigt, die sich zum ersten Befragungszeitpunkt (Wintersemester 2016/17) im ersten Fachsemester des aktuellen Studienprogramms befanden. Demzufolge werden auch Personen mit bereits vorhandenen Studienerfahrungen in einem anderen Fach für folgenden Beitrag in die Analysen mit einbezogen.

3. Studienverläufe im Querschnitt

Da in diesem Beitrag überwiegend querschnittliche Fragestellungen beantwortet werden sollen, wie das Vorhandensein von Vorerfahrungen und der Verbleib der Studierenden nach zwei Jahren, besteht im ersten Schritt nicht die Notwendigkeit, Personen aus der Analyse auszuschließen, die nicht an allen drei Befragungswellen teilgenommen haben. So werden im Folgenden die Daten der drei Wellen aus dem StuFo-Projekt als eigenständiges Sample ausgewertet. Dies bedeutet aber auch, dass Vergleiche zwischen den verschiedenen Wellen nicht ohne Weiteres zulässig sind, da sich die Zusammensetzungen hinsichtlich bestimmter Merkmale⁴ zwischen den Stichproben unterscheiden können.

Ergebnisse aus der ersten Welle:

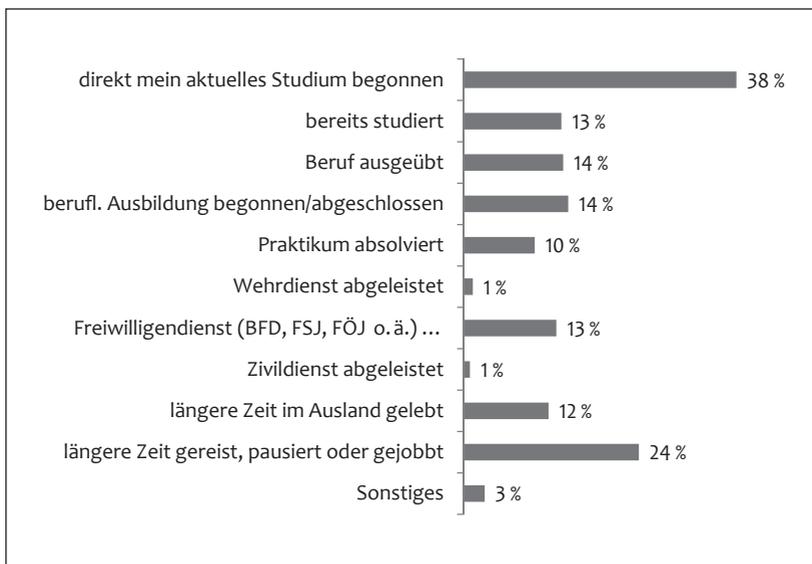
Vor der Aufnahme des (ersten) Studiums

V. a. in Hinblick auf unterschiedliche Fähigkeiten und Erfahrungen, die Studienanfänger/-innen mit an die Hochschulen bringen sind Bildungsepisoden vor der Aufnahme des Studiums interessant und haben einen Einfluss auf die Bildungsverläufe im Hochschulsystem. So zeigen Analysen der NEPS-Daten, dass Studienabbrecher/-innen mit einer abgeschlossenen beruflichen Ausbildung aufgrund ihrer Alternativen seltener dazu tendieren, ein weiteres Studienprogramm aufzunehmen als Studienabbrecher/-innen ohne berufliche Ausbildung (vgl. Tieben 2016). Auch die Daten des StuFo-Projekts aus der ersten Befragungswelle beinhalten Informationen über die Vorerfahrungen der Studienanfänger/-innen.

Hierfür wurden sie gefragt, was sie zwischen ihrem (ersten) Schulabschluss und der Aufnahme des aktuellen Studiums gemacht haben.

4 Hinweise auf eine unterschiedliche Stichprobenzusammenstellung konnten bereits für die soziale Bildungsherkunft nachgewiesen werden (vgl. Erdmann in diesem Band).

Abb. 2: Tätigkeiten zwischen Schulabschluss und aktuellem Studium



Die Auszählung der Antworten⁵ (vgl. Abb. 2) ergibt, dass 13 % der Studienbeginner/-innen bereits Studienerfahrungen besaßen und somit Studienwechsler/-innen, Absolvent/-innen oder Doppelstudierende sein könnten. Zudem hatten 14 % der Befragten vor Aufnahme des Studiums eine Ausbildung begonnen, wovon 90 % diese auch erfolgreich beendet hatten. Insgesamt hatte ein Viertel der Studienbeginner/-innen bereits den Versuch unternommen, eine berufliche Qualifikation in Form einer Ausbildung oder eines Studiums zu erlangen, womit sich diese Gruppe in ihren Vorerfahrungen von den anderen Studienbeginner/-innen klar unterscheidet. Des Weiteren zeigt sich, dass nur 38 % direkt von der Schule an die Hochschulen gewechselt hatten und 39 % vor der Aufnahme des Studiums Übergangstätigkeiten (z. B. Praktika, FSJ, Beruf) ausgeübt hatten.

Aus der bisherigen Forschung zu Studienverläufen wird die Bedeutung der Aufnahme des Wunschstudiums für den weiteren Studienverlauf deutlich. So hat die Aufnahme des Wunschstudiums einen min-

⁵ Für diese Frage waren Mehrfachantworten zulässig.

dernden Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit eines Fachwechsels (vgl. Spangenberg/Quast 2016; Weck 1991). Auch die Studienbeginner/-innen im StuFo-Projekt wurden gefragt, ob sie ihr Wunschstudium aufgenommen haben. Über die Hälfte (54 %) der Studienbeginner/-innen bejahte diese Frage, wohingegen etwas mehr als jede/-r fünfte Studierende nicht das ersehnte Studienprogramm studierte. Zudem gab ein Fünftel an, bei der Wahl des Studienprogramms kein Wunschstudium gehabt zu haben. Im Vergleich zu den Ergebnissen der aktuellsten Studienanfängerbefragung des DZHW (Wintersemester 2011/12) zeigen sich dabei große Unterschiede. So berichten Scheller u. a. (2013), dass 88 % der Befragten an deutschen Universitäten ihr Wunschstudium aufnehmen konnten, wobei sich dieser Anteil zu den vorherigen Kohorten geringfügig gesteigert habe (ab 1998/99 mit 84 %). Hier ist anzumerken, dass sowohl die Fragestellung⁶ des DZHW nach der Aufnahme des Wunschstudiums als auch der Feldzugang⁷ sich vom StuFo-Projekt unterschied. Somit ist bei einem Vergleich der Ergebnisse nicht auszuschließen, dass diese Unterschiede durch die Operationalisierung oder Selbstselektionsprozesse bei der Teilnahme an den Befragungen verursacht wurden. Z. B. könnte die Teilnahme an einer postalischen Befragung davon abhängig sein, ob Studienbeginner/-innen bei der Aufnahme des Studiums bereits einen Wechsel planen und somit das aktuelle Studium als Übergangphase und eine Beurteilung desselben nicht als sinnvoll ansehen.

Ergebnisse aus der zweiten Welle: 8 Monate nach Studienbeginn

Wesentlich für die Entwicklung von Interventionsmaßnahmen gegen Studienwechsel und -abbruch sind nicht nur die Erkenntnisse über die Einflussfaktoren auf einen Wechsel bzw. Abbruch des Studiums, sondern auch Informationen über den Zeitpunkt dieser Entscheidung. Dabei stellt sich die Studieneingangsphase als eine sehr kritische Phase dar, bei der die Studienanfänger/-innen vor der Aufgabe stehen, ihre individuellen Erwartungen und Fähigkeiten mit den neuen institutionellen Anforderungen abzugleichen und eine Passung herzustellen (vgl. Trautwein/Bosse 2017). So stellt sich die Frage, inwieweit es bereits in den

6 Die Frage im Bogen des DZHW lautete: „Deckt sich Ihre Studienwahl mit Ihren Wünschen und Zielen?“, wobei nur die Wahl zwischen den Antworten „Ja“ und „Nein“ bestand.

7 Im StuFo-Projekt wurden die Studienanfänger/-innen zum größten Teil in Einführungsveranstaltungen zu Beginn des Semesters schriftlich befragt, wohingegen das DZHW schriftlich-postalisch in der Mitte des ersten Semesters zur Befragung eingeladen hatte.

ersten zwei Semestern zu Studienwechsellern und -abbrüchen kommt. Hierfür wurden rund 8 Monate⁸ nach der ersten StuFo-Befragung alle Teilnehmenden (unabhängig davon, ob sie bereits die Hochschulen verlassen hatten oder nicht), sofern eine gültige E-Mail-Adresse vorlag, zur zweiten Befragung eingeladen. Um sowohl die individuelle als auch die institutionelle Perspektive auf Studienabbrüche zu berücksichtigen, wurde die Häufigkeit des Studienverbleibs zum einen für das gesamte Analysesample (ungeachtet der Vorerfahrungen) und zum anderen nur für die Befragten, die sich bei der Eingangsbefragung im Erststudium befanden, berechnet. Anhand des Vergleichs zwischen den beiden Perspektiven werden keine großen Unterschiede deutlich: ca. 93 % der Befragten studierten weiterhin an derselben Hochschule das Studienprogramm, das sie 8 Monate vorher aufgenommen hatten. In Anbetracht der geringen Schwundquote (Abbruch und Wechsel zusammen betrachtet) von ca. 7 % bis zur Mitte des zweiten Semesters wird die Bedeutung der Studieneingangsphase für den Studienverlauf anhand der Befragungsdaten noch nicht deutlich. Auch zeigen die oben erwähnten Studien zu Studienverläufen, dass nur die Hälfte der Studienfachwechsel in den ersten zwei Semestern durchgeführt werden (vgl. Spangenberg/Quast 2016) und dass die durchschnittliche Semesteranzahl beim Abbruch 3,8 bei Bachelorstudiengängen beträgt (vgl. Heublein u. a. 2017). So ist davon auszugehen, dass ein großer Teil der Wechsel- und Abbruchentscheidungen erst im weiteren Studienverlauf getätigt bzw. umgesetzt wird. Um aber einschätzen zu können, wann die ersten Anzeichen für diese Entscheidungen auftreten, wurde zusätzlich die Abbruchintention der Studierenden, die zur zweiten Befragung weiterhin in ihrem Studiengang verblieben waren, ausgewertet. Die Antworten der Studierenden zeigen, dass 10 % der Befragten angaben, ernsthaft darüber nachzudenken, ihr Studium abzubrechen. Wie die weiteren Analysen zeigen werden, entspricht dies in etwa der Schwundquote dieser Gruppe in den folgenden zwei Semestern.

Ergebnisse aus der dritten Welle: 20 Monate nach Studienbeginn

Bereits aus der oben dargestellten Diskussion wird deutlich, dass nicht jeder Studienabbruch des Erststudiums gleichbedeutend mit einem endgültigen Verlassen des Hochschulsystems ist, sondern ein beträchtlicher Teil der Studienabbrecher/-innen ein weiteres Studium aufnimmt. Auch

8 Da sich die Feldphasen über mehrere Wochen erstreckten, kann die Zeitspanne zwischen erster und zweiter Befragung zwischen 8 und 10 Monaten variieren.

für die Teilnehmenden des StuFo-Projekts stellt sich die Frage nach den verschiedenen Studienepisoden. Auf Basis der Informationen aus den drei Befragungswellen wird für alle Befragten, die an der dritten Welle teilgenommen haben, die aktuelle Studienepisode bzw. der Status als Abbrecher/-in bestimmt. Hierfür wurden aus der ersten Welle die Information, ob eine Person bereits studiert hat, und aus der zweiten sowie dritten Welle die Angaben zu Studien- und/oder Hochschulwechselln bzw. Studienabbrüchen herangezogen. Dabei kann für Studierende, die bei der ersten Teilnahme an der Studie ihr Erststudium aufgenommen hatten, konkret die Studienepisode bestimmt werden: folglich die erste. Für Teilnehmende, die angegeben haben, dass sie zuvor bereits studiert hatten, kann nur die Mindestanzahl der Studienepisoden bestimmt werden, da nicht erfasst wurde, wie viele Studienprogramme vor dem Eintritt in die Studie begonnen bzw. absolviert worden waren.

Anhand der Auswertungen zu den Studienepisoden (vgl. Abb. 3) zeigt sich auch für die Befragten des StuFo-Projekts, dass bis zur dritten Befragung ein großer Teil bereits mindestens einen Wechsel vollzogen hat. Von diesen hatte die Hälfte der Studierenden bereits vorher studiert und nicht erst während der Teilnahme am Forschungsprojekt das erste Mal gewechselt. Des Weiteren haben 3 % der Befragten ihr Studium bis zur dritten Erhebung gänzlich abgebrochen und 69 % studierten weiterhin ihr Erststudium. Um konkrete Aussagen über die Anzahl der Studienepisoden zu machen, werden für die bivariaten Auswertungen nur die Befragten berücksichtigt, die bei der ersten Erhebung auch ihr Erststudium aufgenommen haben (*ohne Studienvorerfahrung*). Betrachtet man ausschließlich Befragte ohne Studienvorerfahrungen (N = 786), sieht die Verteilung auf die verschiedenen Studienepisoden etwas anders aus, da 81 % im Erststudium verblieben, 16 % wechselten und 3 % das Studieren bis dato komplett aufgaben. Aus der oben beschriebenen institutionellen Perspektive (z. B. aus der eines Studienfachs) hätten 18 % der Erstmatrikulierten bis zur Mitte des vierten Semesters ihr Studium abgebrochen, wohingegen es aus der individuellen Perspektive nur 3 % sind, die das Hochschulsystem gänzlich verließen.

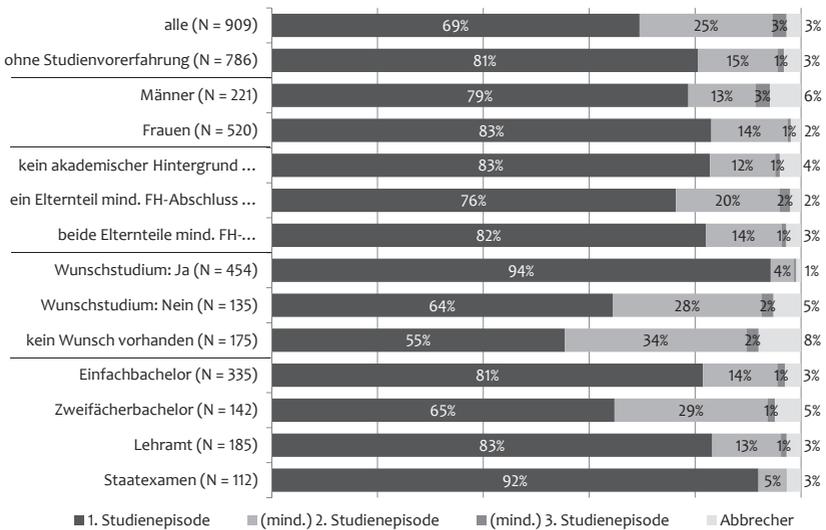
Erstaunlich ist die große Diskrepanz zwischen den hier berichteten Abbrüchen und den aktuellen vom DZHW geschätzten Abbruchquoten von 32 % für den Exmatrikuliertenjahrgang 2014 (vgl. Heublein u. a. 2017). Auch unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Perspektiven bietet das Ausmaß des Unterschieds zwischen den Ergebnissen Anlass, sowohl die Erhebungsmethoden als auch die daraus resultierenden Samples beider Studien kritisch zu betrachten.

Von den 909 Befragten, bei denen eine Information zum Studienverlauf vorliegt, befanden sich zum Zeitpunkt der dritten Befragung 28 % in mindestens der zweiten Studienepisode.

Für einen etwas detaillierteren Blick auf die Studienverläufe werden für verschiedene Variablen zusätzlich bivariate Verteilungen dokumentiert (vgl. Abb. 3). Diese zeigen kleine Unterschiede für das Geschlecht und den Bildungshintergrund der Eltern.

So ist der Prozentsatz des Verbleibs unter den Männern etwas geringer als bei den Frauen (79 % vs. 83 %) und der Anteil an Abbrechenden bis zum vierten Semester etwas höher (6 % vs. 2 %).

Abb. 3: Verteilung der Studienepisoden für alle Befragten und nach Gruppen



Für den akademischen Hintergrund lässt sich ein aufschlussreiches Bild nachzeichnen. Der geringste Anteil derer, die ihr Erststudium beibehielten, ist unter den Befragten zu finden, die nur einen Elternteil mit akademischem Hintergrund haben. Interessant dabei ist, dass dies nicht zu einer höheren Abbruchquote innerhalb dieser Gruppe führte. Tatsächlich wies diese Gruppe zwar den größten Anteil an Personen in der zweiten Studienepisode (20 %) auf, zugleich aber den geringsten Anteil an Abbrecher/-innen (2 %). Somit war in dieser Gruppe die Wechseltendenz am höchsten. Wie die bivariaten Ergebnisse zeigen, bedingt die Aufnah-

me des Wunschstudiums eindeutig die Anzahl der Studienepisoden. So verblieben 94 % derer, die ihr Wunschstudium aufgenommen hatten, in ihrem Erststudium. Personen, die nicht ihr Wunschstudium aufgenommen oder kein Wunschstudium während ihrer Wahl hatten, verblieben viel seltener im Erststudium (64 % und 55 %) und wiesen höhere Wechsel- und Abbruchquoten auf. Auch der gewählte Abschluss des Erststudiums ist ein Prädiktor für die Studienverläufe: So wiesen Studierende im Staatsexamen den höchsten Verbleib auf (92 %) und die Studierenden eines Zweifächerbachelorstudiengangs den geringsten (65 %). Dabei ist aus den Studien des DZHW bekannt, dass Studierende im Staatsexamen, wenn sie sich für einen Abbruch entscheiden, diesen im Durchschnitt ca. vier Semester später vollziehen (Heublein u. a. 2017). Alle in Abbildung 4 dargestellten Verteilungen wurden mittels χ^2 -Test auf ihre statistische Signifikanz getestet, wobei sich die Unterschiede für das Geschlecht, die Aufnahme des Wunschstudiums und den angestrebten Abschluss als statistisch abgesichert erwiesen haben. Darüber hinaus wurden zudem die Verteilungen in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund, von der Art der Hochschulzugangsberechtigung und von den Fächergruppen überprüft, wobei für diese Variablen keine signifikanten Unterschiede deutlich wurden.

4. Studienverläufe im Längsschnitt

Die Befragungsdaten des StuFo-Projekts wurden in einem Längsschnitt-design erhoben, was den Vorteil hat, dass eine zeitnahe Erfassung von Bildungsentscheidungen möglich war und somit zeitliche Entwicklungen von studienerefolgsrelevanten Faktoren beobachtet werden können. Im Vergleich zu retrospektiven Befragungen hat dies den Vorteil, dass Rationalisierungen und Erinnerungsfehler minimiert werden. Im Folgenden wird der balancierte Paneldatensatz zur Analyse herangezogen, das heißt, es werden ausschließlich die Bildungsverläufe von Personen betrachtet, die an allen drei Erhebungswellen teilgenommen haben (N = 708). Hierfür werden analog zu den vorangegangenen querschnittlichen Analysen für die erste Welle die Informationen zu begonnenen bzw. abgeschlossenen Qualifikationen vor der (ersten) Studienaufnahme⁹ und für die zweite sowie dritte Befragungswelle die Angaben zum aktuellen

9 Studienbeginner/-innen, die angaben, vorher bereits studiert zu haben, wurden im Analysesample mit berücksichtigt.

Status herangezogen. Dabei lagen nicht immer alle benötigten Informationen vor, sodass die Fallzahl für einige Auszählungen geringfügig von 708 abweicht.

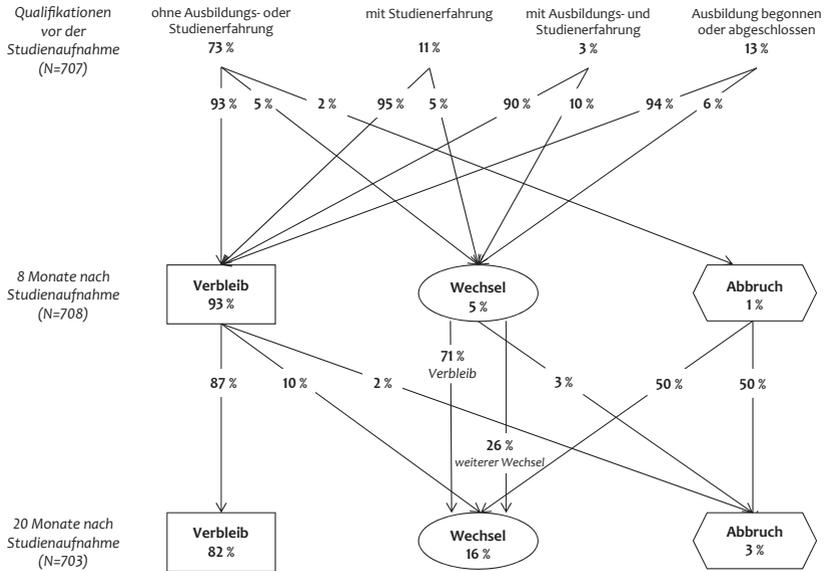
Für das balancierte Analysesample zeigt sich, dass jede/-r vierte Studienbeginner/-in bereits Vorerfahrungen mit einer beruflichen Qualifikationsphase hatte (vgl. Abb. 4). Dies entspricht in etwa den oben dargestellten Ergebnissen aus der ersten Welle.

Wie bereits anhand der querschnittlichen Analyse angedeutet wurde, zeigen sich nach den ersten acht Monaten keine großen Veränderungen für die Befragten, da 93 % von ihnen das begonnene Studium fortgesetzt hatten. In einem Vergleich zwischen den Gruppen mit verschiedenen Vorerfahrungen weist die Gruppe der Personen mit Ausbildungs- und Studienerfahrungen mit 90 % den anteilig geringsten Verbleib im Studienprogramm auf, wobei am häufigsten Personen mit ausschließlich Studienerfahrungen das Studium weiterführten.

Da die erstgenannte Gruppe aber eine sehr kleine Gruppe darstellt, sollten diese Ergebnisse vorsichtig bewertet und ein unterschiedliches Verhalten zwischen den Gruppen nicht als bestätigt angesehen werden.

Nach zusätzlichen 12 Monaten lassen sich weitere Umorientierungen bei den Befragten beobachten. Dabei zeigt sich für die Personen, die in der zweiten Welle noch ihr Ursprungsstudium studierten, dass weitere 10 % einen Wechsel vollzogen und 2 % dieser Gruppe das Studium abgebrochen haben. Für die Wechsler/-innen aus der zweiten Welle stellt sich ein etwas anderes Bild dar. So brachen weitere 3 % dieser Gruppe das Studium ab, 71 % blieben bei ihrem neuen Studiengang und 26 % wechselten ein weiteres Mal. Hierdurch wird deutlich, dass in dieser Phase die größte Wechseltendenz bei Studierenden, die bereits einmal gewechselt hatten, zu finden ist. Zudem ist zu erkennen, dass eine zu frühe Erfassung eines Studienabbruchs diesen überschätzt, da die Hälfte der in der zweiten Welle vorläufig als Abbrecher/-innen identifizierten in den folgenden 12 Monaten wieder ein Studium aufgenommen hatten.

Abb. 4: Studienverläufe im balancierten Längsschnittdatensatz*



* Aufgrund von Rundung der Prozentsätze können von 100 abweichende Zeilensummen entstanden sein.

5. Fazit und anschließende Forschungsfragen

Trotz der großen Bedeutung von Studienabbrüchen und der bildungspolitischen Bemühungen, diese zu reduzieren, gibt es nur wenig Forschung zur Komplexität von individuellen Bildungsverläufen im Hochschulsystem. So war es das Anliegen dieses Beitrags, den Blick etwas zu öffnen und postsekundäre Bildungsverläufe in ihrer Vielfalt zu diskutieren und zu untersuchen.

Anhand der Daten des StuFo-Projekts wurde die Häufigkeit eines Studiengangwechsels etwas deutlicher und es konnte gezeigt werden, dass in einer vermeintlichen Studienanfängerkohorte bereits 31 % der Studierenden Studienerfahrungen besitzen. Aus der oben dargestellten Diskussion des Forschungsstandes und der Darstellung der Bildungsverläufe im StuFo-Projekt kann geschlussfolgert werden, dass ein Studienwechsel nicht gleichbedeutend mit einem individuellen Studienabbruch ist und in der Forschung zu Studienabbrüchen die analytische Unterscheidung

zwischen institutioneller und individueller Perspektive sowie die Betrachtung von Studiengangwechseln zu kurz kommt. Anhand der empirischen Analysen wurde deutlich, dass die Studienwechsellendenzen bei bestimmten Gruppen von Studierenden höher sind als bei anderen. Den Auswertungen zufolge sind die männlichen Studierenden, Studierende in Zweifächerbachelorstudiengängen und Studierende, die nicht ihr Wunschstudium aufgenommen hatten, häufiger unter den Studienwechsler/-innen zu finden.

Darüber hinaus verweisen die Ergebnisse aus dem StuFo-Projekt in Bezug auf die Heterogenität der Bildungswege der Studienbeginner/-innen auf die Bedeutung für die Entwicklung von Maßnahmen zur Begleitung (in) der Studieneingangsphase. So unterscheiden sich die Studierenden in ihren Vorerfahrungen und Erwartungen, welche zu unterschiedlichen Beratungs- und Informationsbedürfnissen führen können. Auch regt der hohe Anteil von Studierenden mit mindestens zwei Studienepisodes zu Überlegungen an, ob ein besser betreuter Studienwechsel nicht eine studienerefolgsfördernde Maßnahme sein kann, die mithin in das Repertoire der Studieneingangsmaßnahmen aufgenommen werden sollte.

Das fehlende Wissen über die Komplexität von Studienverläufen stellt somit nicht nur eine Forschungslücke dar, vielmehr hat dieser blinde Fleck auch Konsequenzen für die Entwicklung und Gestaltung von Maßnahmen an Hochschulen. Die Unterschätzung der Komplexität von Bildungsverläufen kann dazu führen, dass bestimmte Bedarfe auf Seiten der Studierenden nicht gesehen werden. So besteht nicht nur eine Heterogenität der Studierenden beim Zugang, auch sollten die teilweise sehr unterschiedlichen Studienverläufe berücksichtigt werden. Demnach sollten in der Konsequenz Maßnahmen u. a. für den Studienanfang nicht nur auf unterschiedliche Vorerfahrungen eingehen, vielmehr sollten verschiedene Angebote auch Abbruch- bzw. Wechselabsichten adressieren, um auch diese Studienverläufe zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen. In Anbetracht des Ausmaßes von Studienwechsel sollte dieser als ein Normalfall anerkannt werden und entsprechend ein Angebot für dessen Begleitung und Betreuung (z. B. im Rahmen einer Karriereberatung) gewährleistet werden.

Offen geblieben sind Fragen nach dem Erfolg und Misserfolg verschiedener Bildungsverläufe unter Berücksichtigung der dargestellten Komplexität. Abgeleitet aus den Ergebnissen des StuFo-Projekts stellt sich z. B. die Frage nach dem Studienerfolg in Abhängigkeit von existierenden Vorerfahrungen, der Realisierung des Wunschstudiums und

eines Studiengangwechsels. Auch wird der Bedarf nach einem alternativen Zugang zu den empirischen Informationen deutlich, wie es ihn angesichts prozessgenerierter Daten bereits hochschulintern gibt – und wie er mit der Umsetzung des neuen Hochschulstatistikgesetzes auch bald bundesweit verfügbar sein wird.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bornmann, L./Daniel, H. D. (1999): Der Wechsel des Studienganges an der Universität Gesamthochschule Kassel. Ausmaß und Bedingungen. Ausgewählte Ergebnisse einer schriftlichen, retrospektiven Befragung von Magisteranfängerkohorten. In: Schröder-Gronostay, M./Daniel, H. D. (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied: Luchterhand, S. 195–207.
- Hauss, K./Ratzlaff, O./Niedermeier, F. (2015): Zwei Perspektiven auf den Studienverlauf. Methodologie und Praxis im Qualitätsmanagement von Lehre und Studium. In: Vettori, O./Salmhofer, G./Mitterauer, L./Leder Müller, K. (Hrsg.): Eine Frage der Wirksamkeit? Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen an Hochschulen. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 207–219.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. In: Forum Hochschule (1), Hannover: DZHW.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R. (2012): Die Entwicklung, der Schwund und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. In: Forum Hochschule (3). Hannover: DZHW.
- Pohlentz, P./Tinsner, K./Seyfried, M. (2007): Studienabbruch. Ursachen, Probleme, Begründungen. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Sarcletti, A./Müller, S. (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 1, S. 235–248.
- Scheller, P./Isleib, S./Sommer, D. (2013): Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. Tabellenband. In: Forum Hochschule (6). Hannover: DZHW.

- Schneider, H./Franke, B. (2014): Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. In: Forum Hochschule (6). Hannover: DZHW.
- Spangenberg, H./Quast, H. (2016): Bildungsentscheidungen und Umorientierungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2010 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. In: Forum Hochschule (5). Hannover: DZHW.
- Spiess, C. (1999): Der Studienfachwechsel. Vorbote für einen Abbruch oder Ausgangspunkt für einen Erfolgreichen Abschluß? In: Schröder-Gronostay, M./Daniel, H.-D. (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied: Luchterhand, S. 181–193.
- Tieben, N. (2016): LEAD-Expertise. Studienverlauf, Verbleib und Berufsstatus von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Ergänzende Informationen zum Berufsbildungsbericht 2016. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Trautwein, C./Bosse, E. (2017): The first year in higher education. Critical Requirements From the Student Perspective. In: Higher Education, 73, S. 371–387.
- Weck, M. (1991): Der Studienfachwechsel. Eine Längsschnittanalyse der Interaktionsstruktur von Bedingungen des Studienverlaufs. Frankfurt am Main: Lang.

Sylvi Mauermeister

Alles auf Anfang! Für alle? – Herkunftsbezogene Unterschiede im Umgang mit dem Optionsraum Studieneingang

1. Ziele des Beitrags

Bildungserfolg ist in Deutschland trotz Bildungsreformen und dem Ausbau des Hochschulzugangs weiterhin abhängig von der sozialen Herkunft. Dies ist für die Wahl von Schulformen, die Bewertung von Schulleistungen (vgl. Baumart/Stanat/Watermann 2006; Ditton 2010) und den Zugang zum Studium insbesondere an Universitäten erforscht und empirisch belegt (vgl. Bargel 1987; Becker 2000; Becker/Hecken 2007; Müller/Pollack 2010; Watermann/Daniel/Maaz 2014). Auch an den Hochschulen haben (horizontale) Heterogenität und Diversität die (vertikale) soziale Ungleichheit nicht abgelöst (vgl. Vester/Sander 2016), sozialstrukturelle Beteiligungsmuster bleiben trotz wachsender Teilnahme stabil (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Eine umfassende Theorie der Bildungsungleichheit im Hochschulsystem existiert derzeit allerdings nicht (vgl. Dippelhofer-Stiem 2017).

Für das deutsche Bildungssystem zeigen die Ergebnisse des aktuellen Hochschulbildungsreports 2020, dass die meisten Nicht-Akademiker-

kinder entlang der Schwellen von der Grundschule über die Sekundarstufe II bis zur Studienentscheidung „verloren gehen“ (Winde 2017, S. 12). Von 100 Nichtakademikerkindern beginnen 21 mit einem Studium, unter den Akademikerkindern sind es 74. Es bestätigt sich mithin der Befund eines „Bildungstrichters“. Der Prozess der Entscheidung für ein Studium ist vergleichsweise gut erforscht. Für Studienanfänger/-innen geringerer sozialer Herkunft kann angenommen werden, dass es sich um eine Positiv-Auswahl derjenigen handelt, die bereits die vorangegangenen Schwellen der zu höherer Bildung führenden Entscheidungen erfolgreich gemeistert haben. Die Unterschiede in den Übergangsquoten zwischen den sozialen Gruppen setzen sich im Studium allerdings fort – wenn gleich zunächst auch vermindert. 70 % der Studienanfänger/-innen aus Nichtakademikerfamilien bzw. 85 % aus Akademikerfamilien erreichen zunächst einen Bachelorabschluss (vgl. ebd.). Bei den Übergangsquoten zum Masterabschluss zeigen sich dagegen deutliche Unterschiede: so erreichen unter den Bachelorabsolvent/-innen aus Nichtakademikerfamilien 56 % einen Masterabschluss, unter den Bachelorabsolvent/-innen aus Akademikerfamilien sind es hingegen 72 % (vgl. ebd.). Für eine umfassende Betrachtung zur sozialen Ungleichheit im Hochschulsystem sind daher empirische Befunde zu Bildungsverläufen, die sich auf die gesamte Biographie beziehen, notwendig. Noch drängender wird diese Notwendigkeit, wenn man die herkunftsbezogenen Unterschiede in der Studienbiographie nach einem Studienabbruch fokussieren möchte. In einer hierzu vorliegenden Studie von Tieben¹ (2016) zum langfristigen Verbleib von Studienabbrecher/-innen zeigen die herkunftsbezogenen Analysen der jüngsten Geburtskohorte (1975–1984) zunächst, dass der Anteil derer, die das Erststudium ohne Abschluss verlassen, unter den Studienanfänger/-innen ohne akademischen Elternteil mit 30 % ähnlich hoch ist wie unter jenen Studienanfänger/-innen mit mindestens einem akademischen Elternteil (27 %). Auch die Erfolgsquoten bei einem aufgenommen weiteren Studium unterscheiden sich kaum (86,7 % vs. 85,5 %). Deutliche Unterschiede zeigen sich allerdings bei der Entscheidung für die Aufnahme eines Zweitstudiums. Während unter den Studierenden ohne akademischem Elternteil über alle Geburtskohorten hinweg lediglich 46 % nach Abbruch des Erststudiums ein weiteres Studium aufnehmen, ist dieser Anteil unter den Studierenden mit akademischem

1 Datengrundlage bildete die 6. Startkohorte des Nationalen Bildungspanels (Geburtsjahrgänge 1944–1984; nur Studienteilnehmer/-innen, die mindestens einmal an einer Universität oder Fachhochschule immatrikuliert waren).

Elternteil in den letzten Jahrzehnten von 50 % auf 70 % gestiegen. Da sich damit die endgültigen Abbruchquoten zwischen den Gruppen deutlich unterscheiden und dieser Unterschied in der jüngsten Geburtskohorte am größten ist, scheint sich ein Trend sozialer Ungleichheit festzusetzen, bei dem die Möglichkeit, Studienentscheidungen zu korrigieren, von großer Bedeutung für den Studienerfolg über die Bildungsbiographie insgesamt sein kann. Der Studieneingang, so die These, wird zum Optionsraum², der bestimmten Gruppen die Möglichkeit bietet, die Zeit zu nutzen, um Orientierung zu gewinnen und getroffene Entscheidungen vor dem Hintergrund realer Studienerfahrungen sinnvoll zu korrigieren.

Die im vorherigen Beitrag beschriebenen Analysen (vgl. Melinda Erdmann in diesem Band) zeigten bereits, dass zu Beginn der studentischen Biographie verschiedene „Studienepisoden“ häufig, der endgültige Abbruch (bis zum dritten Befragungszeitpunkt) dagegen eher selten ist. Auch die Auswertung von Tieben (2016) zeigt, dass ein Abbruch des zuerst gewählten Studiums in den jüngeren Geburtskohorten zugenommen hat. Dabei erreichen Studierende, die ihr Erststudium aufgeben und ein Zweitstudium beginnen, überwiegend einen Studienabschluss. Schließlich konstatieren die Autor/-innen der 21. Sozialerhebung, dass sich 2016 im Vergleich zu 2012 „der Anteil derer, die Fach und/oder Abschluss wechseln, um drei Prozentpunkte erhöht hat. In vorangegangenen Sozialerhebungen war ein rückläufiger Anteil dieser Studierendengruppe beobachtet worden“ (BMBF 2017, S. 17).

In der vorliegenden Arbeit wird der Abbruch des Erststudiums in der Studieneingangsphase als *Möglichkeit* betrachtet, vorangegangene Studienentscheidungen zu korrigieren und sich aus individueller Sicht zu verbessern. An diese Betrachtung schließt sich unmittelbar die Frage an, welche Bedingungen eine solche nachträgliche Verbesserung der Studienentscheidung ermöglichen und ob verschiedene soziale Gruppen die gleichen Möglichkeiten dazu haben. Da weder die Wechsel- noch die Ungleichheitsforschung Schwerpunkte aktueller Hochschulforschung darstellen, sind ebendiese fokussierende Studien noch rar.

2 Keupp u. a (2002) beschreiben den Optionsraum im Anschluss an Bourdieu als einen bestimmten Fächer an Lebensentwürfen, der vom verfügbaren ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital bestimmt wird.

2. Wechsel aus institutioneller Perspektive

Konträr zur individuellen Studierpraxis stellt der Wechsel aus institutioneller Perspektive weiterhin ein Problem dar. Bewertungskriterien für die Leistungsfähigkeit von Hochschulen sind Studienerfolgs- bzw. Absolventenquoten. Die Definitionen von Studienabbruch und Studien-erfolg sind dabei stark aufeinander bezogen: bildungspolitisch bzw. aus Sicht der Institution wird Studienerfolg vorwiegend über das Erreichen eines Studienabschlusses im begonnenen Studiengang, also das „Nicht-Abbrechen“ des Erststudiums definiert. Diese binäre Definition lässt unberücksichtigt, dass dieser Abbruch des Erstfaches aus individueller Sicht häufig mit einem Wechsel des Studienfachs, des Studiengangs oder der Hochschule einhergeht und damit nicht das endgültige Verlassen des Hochschulsystems bedeutet. Aus der Perspektive der Leistungseffizienz eines Faches unterscheidet sich ein Hochschul- oder Fachwechsel nicht von einem endgültigen Verlassen des Hochschulsystems. In beiden Fällen wurde die Institution beansprucht, ohne dass es formal zu einem Abschluss kam (vgl. Spiess 1999). Mit Blick auf die Abbruchquoten wird v. a. in der Studieneingangsphase die Institution beansprucht. Ebenfalls spielt es aus institutioneller Perspektive keine Rolle, ob die Studienanfänger/-innen zuvor bereits in einem anderen Studiengang eingeschrieben waren, diesen abgeschlossen oder abgebrochen haben (vgl. Tieben 2016).³

Wenn Wechsel unter der eher vorherrschenden Zeitgeistperspektive ungenutzter Ausbildungszeiten und -ressourcen betrachtet wird (und nicht z. B. als anzustrebendes „studium generale“), wird Wechsel zum Problem. Dadurch gewinnt zum einen eine gezielte Auswahl von Studienanfänger/-innen, die mit höherer Wahrscheinlichkeit im Fach verbleiben, an Bedeutung. Daneben muss insbesondere in der Studien- vor- und eingangsphase eine Unterstützung der Studierenden erfolgen, damit sie den „passenden“ Studiengang wählen, im gewählten Studiengang verbleiben und diesen erfolgreich abschließen. So sind in den letzten Jahren durch bildungspolitische Anreize zahlreiche Maßnahmen entwickelt worden, die (zunehmend) falschen Erwartungen, fehlender Passung, fehlender fachlicher Eignung, und zuweilen gar einer fehlenden Studierfähigkeit insbesondere in der Studieneingangsphase entgegen wirken sollen (z. B. Online-Self-Assessments, Brücken- und propädeuti-

3 So bleiben diese Faktoren bei der Berechnung institutioneller Schwundquoten häufig unberücksichtigt (vgl. ebd.).

sche Kurse, Kurse zum Erlernen wissenschaftlicher Arbeitsweisen und spezifischer Lernstrategien). Auch Maßnahmen zur *Prognose* des Studienabbruchs finden Eingang in die Hochschulsteuerung und -forschung („Frühwarnsysteme“). Den meisten Maßnahmen liegt damit (implizit) die Annahme zugrunde, dass der in den letzten Jahrzehnten steigende Anteil an Studierenden, die ihr Erststudium ohne Abschluss verlassen, wesentlich auf die zunehmende Heterogenität der Studienanfänger/-innen, den steigenden Anteil an Personen mit Hochschulzugangsberechtigung und die gesamtgesellschaftlich wachsende Studierneigung zurückzuführen ist.

3. Wechsel aus individueller Perspektive

Während die bildungspolitische Rahmenbedingungen also einerseits das Verlassen des Erststudiums ohne Abschluss für die Hochschulen zum Problem machen, schaffen sie für die individuellen Akteure einen Möglichkeitsraum, der Notwendigkeit und Möglichkeit einer Korrektur der Erststudienwahl deutlich fördert. Mit der *Exzellenzinitiative* wurden Hochschulen stärker vertikal differenziert, sodass aus individueller Perspektive ein Wechsel an eine prestigeträchtigere Hochschule sinnvoll sein kann. Die Förderung der Wettbewerbsorientierung zwischen den Hochschulen führte weiterhin zu einer massiven *Ausdifferenzierung des Studien- und Hochschulangebots*. Die Anzahl der Hochschulen stieg zwischen 1995/96 und 2016/17 von 297 auf 403⁴ (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 152). Die Anzahl der Bachelorstudiengänge erhöhte sich von 471 im Jahr 2001/02 auf 8 677 im Jahr 2017/18 (vgl. ebd., S. 337). Die Zahl der Möglichkeiten und damit der Raum für Korrekturanlässe getroffener Studienentscheidungen sind größer geworden. Weiterhin sind mit den Regelungen zur *Anerkennung von Studienleistungen* im europäischen Hochschulraum Bedingungen geschaffen worden, die die Mobilität, also gerade den Wechsel zwischen Studiengängen und Hochschulen, fördern. Die *Zweigliedrigkeit* des Studiensystems führt weiterhin dazu, dass Möglichkeiten zur Fortführung des Studiums im Master bedacht werden müssen. Auch vor diesem Hintergrund kann es aus individueller Sicht sinnvoll sein, Studienentscheidungen zu korrigieren. Weiterhin hat die Hälfte aller Bachelorstudiengänge *lokale Zulas-*

4 Dabei verzeichnen insbesondere die privaten Fachhochschulen einen Anstieg.

sungsbegrenzungen. Ein Wechsel des Studienfachs kann also auch Folge der Möglichkeit sein, das Studium im ursprünglichen Wunschstudien- gang oder an der Wunschhochschule weiterzuführen.

Die Rahmenbedingungen der Studienwahl und Studieneingangsphase fördern so einerseits die Wahrscheinlichkeit, sich zu verewählen und andererseits die Möglichkeit, Studienentscheidungen zu korrigieren, wenn darin Vorteile oder zumindest gute Gründe gesehen werden (vgl. Boudon 1996; Schröder 2015). Die Abbruchquoten des Erststudiums oder auch die institutionellen „Schwundquoten“ erlauben allerdings wenig Aufschluss über die endgültigen Studienabbrüche (vgl. Tieben 2016). Betrachtet man die wenigen Studien, die zwischen Fach-, Hochschul- wechsel und endgültigem Studienabbruch differenzieren, scheint sich zu bestätigen, dass die Korrektur der Erstfachentscheidung in den letzten Jahrzehnten zunehmend zum Normalfall studentischer Biographien geworden ist. Mit Blick auf steigende Erfolgsquoten im Zweitstudium im Vergleich zum Erststudium kann sogar angenommen werden, dass ein Wechsel bezogen auf den Studienerfolg insgesamt förderlich ist (vgl. Spiess 1999; Tieben 2016), gerade wenn dieser früh erfolgt. Auch kann angenommen werden, dass die Möglichkeit, eine Studienentscheidung zu korrigieren, späterem teurerem und möglicherweise endgültigem Ab- bruch entgegen wirken kann.

4. Forschungsbefunde zum Studienwechsel

Wenngleich die skizzierten Rahmenbedingungen deutlich machen, wie sehr ein differenzierter, lebenslaufbezogener Blick auf die Studienbio- graphie notwendig wäre, finden sich für Deutschland vergleichsweise wenig Studien zum Studiengangwechsel (vgl. Melinda Erdmann in die- sem Band). Es überwiegen Studien zum Abbruch, in denen die Bedin- gungen des Abbruchs im Erststudium (häufig retrospektiv) erforscht werden sowie Untersuchungen zum Studienerfolg (i. d. R. anhand von Verbleibenden und Absolvent/-innen) durchgeführt werden. Wechs- ler/-innen finden sich (früher oder später) in einer der beiden Gruppen wieder. Selten finden sich dabei Auswertungen zu Umfang, Bedingungen und Wirkungen des Wechsels; auch längsschnittliche Studien über die gesamte Bildungsbiographie liegen kaum vor. Das mag v. a. an den Kos- ten entsprechender Datenerhebungen liegen. Da die Wiederaufnahme eines Studiums praktisch jederzeit über den gesamten Lebenslauf erfol- gen kann, müssten derartige Studien entsprechend langfristig angelegt

werden. Methodisch ergeben sich bei Längsschnittstudien stets Einwände mit Blick auf die Panelmortalität und praktisch können Analysen von Bildungsbiographien älterer Geburtskohorten vielleicht nicht mehr für die Beschreibung aktueller Problemlagen herangezogen werden. Die Konzentration der Hochschulforschung auf den Studienabbruch mag auch Ausdruck des bildungspolitischen Interesses an entsprechenden Befunden sein. So findet die institutionelle Perspektive auf den Wechsel als „kleine Schwester“ des Abbruchs über die letzten beiden Jahrzehnte verstärkt Eingang in die aktuelle Forschungsdebatte (vgl. Erdmann/Mauermeister 2016). Zum anderen ist die deutsche Abbruchforschung wesentlich von der US-Amerikanischen „drop-out“-Forschung beeinflusst, die dort eine längere Tradition hat. Auch hier gibt es kaum Studien, die den „within-university-transfer“ an amerikanischen Hochschulen untersuchen (vgl. Bornemann/Daniel 1999). Ähnlich wie im Deutschen werden hier in der Regel unter „drop-out“ jene Studierenden zusammengefasst, die ihr ursprüngliches Studienprogramm oder das Hochschulsystem insgesamt verlassen (vgl. Bean 1982). Schließlich erschweren in Deutschland nicht verfügbare Prozessdaten in den Hochschulverwaltungen sowie unterschiedliche Definitionen, Untersuchungsdesigns und Methoden die Erarbeitung eindeutiger Befunde zu Studienabbruch und -wechsel. Da der Status eines/-r Abbrechers/-in mit den vorliegenden Daten der Hochschulverwaltung insbesondere nach einem Wechsel der Institution nicht mehr nachvollziehbar ist, bilden häufig Schätzverfahren (z. B. DZHW, NEPS; vgl. Erdmann in diesem Band) und Befragungsdaten die Grundlage von Untersuchungen zum Umfang und zu den Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs, -erfolgs und -wechsels, z. T. mit deutlichen Unterschieden.

Insgesamt überwiegen in der Forschung Studien, die den Abbruch des Erststudiums einer institutionellen Perspektive folgend betrachten. Im vorliegenden Beitrag wird der Abbruch des Erststudiums einer individuellen Perspektive folgend nicht als Folge von Defiziten, sondern als *Möglichkeit* betrachtet, vorangegangene, suboptimale Entscheidungen zu korrigieren und sich aus individueller Sicht zu verbessern. Als relevante „*Korrekturanlässe*“ können mit Blick auf den Forschungsstand für die Studieneingangsphase vornehmlich eine geringe Identifikation mit dem (Wunsch-)Studienfach und leistungsbezogene Schwierigkeiten gelten (vgl. z. B. Heublein 2017; Schubarth/Mauermeister/Erdmann/Apostolow/Schulze-Reichelt in diesem Band). Als relevante „*Korrekturbedingungen*“ werden die zeitlichen und finanziellen Möglichkeiten betrachtet. Ein Wechsel wird demnach insbesondere dann in Frage kommen (kön-

nen), wenn entsprechende zeitliche und finanzielle Mehrkosten in Kauf genommen werden können und dadurch ein höherer Nutzen erwartet wird. Dieser Betrachtungsweise folgend wird angenommen, dass die Möglichkeiten, auf relevante Korrekturanlässe (geringe Fachidentifikation und schlechte Studienleistungen) mit einem Studiengangwechsel zu reagieren, in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft variieren.

5. Hypothesen und methodisches Vorgehen

Konkret lassen sich die folgenden Hypothesen formulieren:

1. Bei fehlender Fachidentifikation und schlechten Studienleistungen zeigt sich bei hoher sozialer Herkunft eine höhere Wechsel-/Abbruchneigung.
2. Für die Erklärung herkunftsbezogener Unterschiede in der Wechsel-/Abbruchneigung spielen die zeitlichen und finanziellen Ressourcen eine wesentliche Rolle. Daher zeigt sich bei fehlender Fachidentifikation und schlechten Studienleistungen bei verfügbaren zeitlichen und finanziellen Ressourcen eine höhere Wechsel-/Abbruchneigung.
3. Die Herkunftsgruppen unterscheiden sich in den für eine Korrektur der Entscheidung relevanten zeitlichen und finanziellen Ressourcen.

Die Überprüfung der Hypothesen erfolgt mit Hilfe der im Rahmen des StuFo-Projekts erhobenen längsschnittlichen Befragungsdaten. Betrachtet werden dabei Studienanfänger/-innen im Bachelorstudium an fünf Universitäten, die sich zum ersten Befragungszeitpunkt im ersten Fach- und Hochschulsesemester befanden.

5.1 Operationalisierungen

Wechsel-/Abbruchneigung

Zur Vorhersage des Abbruchs (im Erstfach) werden in der oftmals mit Befragungen arbeitenden Hochschulforschung häufig die *Studienzufriedenheit* bzw. die damit verwandte *Abbruchneigung* (vgl. Blüthmann 2011; Gold 1988; Schubarth u. a. in diesem Band) genutzt. Die vorliegenden Daten bestätigen dabei, dass die Studienunzufriedenheit und die Abbruchneigung über die verschiedenen Operationalisierungen im Mittel unter jenen, die ihr Studienfach oder die Hochschule zum zweiten Befragungszeitpunkt gewechselt oder ihr Studium endgültig abgebrochen haben, bereits zum ersten Befragungszeitpunkt signifikant höher gewesen

waren.⁵ Zur Beurteilung der prognostischen Validität der eingeschätzten Studienzufriedenheit und Abbruchneigung hinsichtlich eines tatsächlichen Abbrechens des Erststudiums, sollen im Folgenden kurz die verfügbaren Operationalisierungen dahingehend überprüft werden. Gerade für die Studieneingangsphase sollte überprüft werden, ob die Operationalisierungen nicht zu einer Überschätzung der „Abbruchgefährdeten“ führt, da für diese Phase angenommen werden kann, dass ein Einbruch als „Kulturschock“ zunächst normal ist.

Die Ergebnisse in Tabelle 1 zeigen zunächst, dass über 90 % der Studierenden, die zum ersten Befragungszeitpunkt (t_0) eine geringe Studienabbruchneigung zeigten, ihr Studium zum zweiten Befragungszeitpunkt (t_1) fortgesetzt haben. Hier zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den verschiedenen Operationalisierungen der Abbruchneigung. Betrachtet man jedoch umgekehrt den Anteil der zum ersten Befragungszeitpunkt Unzufriedenen und Abbruchgeneigten, die zum zweiten Befragungszeitpunkt ihr Erststudium tatsächlich beendet haben, zeigt sich, dass der überwiegende Teil der Studierenden ihr Studium auch acht Monate später noch fortgesetzt hat. Insbesondere eine hohe Zustimmung zum Abbruch des Studiums bei einer guten Alternative blieb im genannten Zeitraum überwiegend folgenlos. Ernsthafte Gedanken an einen Studienabbruch führten hingegen bei knapp der Hälfte der Befragten tatsächlich zu einem Wechsel des Studienfachs, der Hochschule oder einem endgültigen Abbruch.

Für die weiteren Analysen wird zur Messung der Abbruchneigung das Item „Ich denke zurzeit ernsthaft an einen Abbruch des Studiums“ verwendet.

5 „Insgesamt bin ich mit meinem Studium ...“ (1 = sehr zufrieden bis 5 = gar nicht zufrieden): $M_{\text{Verbleib_ja}} = 1,9$ $M_{\text{Verbleib_nein}} = 2,2$; „Wenn ich eine gute Alternative hätte, würde ich das Studium abbrechen“ (1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu): $M_{\text{Verbleib_ja}} = 3,9$ $M_{\text{Verbleib_nein}} = 3,1$; „Ich denke zurzeit ernsthaft an einen Abbruch des Studiums“ (1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu): $M_{\text{Verbleib_ja}} = 4,7$ $M_{\text{Verbleib_nein}} = 3,9$.

Tab. 1: Studienzufriedenheit und Abbruchneigung (Zeitpunkt t₀) nach Status der Befragungsteilnehmer zum Zeitpunkt t₁; nur Studierende im 1. Hochschulsesemester

	Insgesamt bin ich mit meinem Studium ... (1 = sehr zufrieden ... 5 = gar nicht zufrieden)	Wenn ich eine gute Alternative hätte, würde ich das Studium abbrechen. (1 = trifft voll zu ... 5 = trifft gar nicht zu)	Ich denke zurzeit ernsthaft an einen Abbruch des Studiums. (1 = trifft voll zu ... 5 = trifft gar nicht zu)
Abbruchneigung niedrig	Kategorien 1 und 2 (n = 780)	Kategorien 4 und 5 (n = 811)	Kategorien 4 und 5 (n = 799)
Verbleib	93	96	95
Wechsel Studienfach	3	2	3
Wechsel Hochschule	1	1	1
Studieren abgebrochen	2	1	2
Abbruchneigung hoch	Kategorien 4 und 5 (n = 12*)	Kategorien 1 und 2 (n = 144)	Kategorien 1 und 2 (n = 20)
Verbleib	67	72	55
Wechsel Studienfach	25	7	30
Wechsel Hochschule	0	2	5
Studieren abgebrochen	8	6	10

* bei der Interpretation geringer Fallzahlen berücksichtigen.

Weiterhin zeigen die Ergebnisse aus Tabelle 1, dass die vorhandenen Operationalisierungen zur Abbruchneigung überwiegend die Wechselneigung erfassen. Nur 6–10 % der Studierenden mit hoher Abbruchneigung haben das Studium zum zweiten Befragungszeitpunkt tatsächlich endgültig abgebrochen, der größere Anteil wechselte das Studienfach und/oder die Hochschule. Damit erlauben die vorliegenden Daten die Überprüfung der Hypothesen, die den Wechsel als Möglichkeit zur Verbesserung für bestimmte soziale Gruppen in den Blick nehmen.

Herkunft

Die Erfassung der sozialen Herkunft erfolgt in Anlehnung an Bourdieu (1982; 1983) über das elterliche kulturelle und ökonomische Kapital. Die in den Elternhäusern unterschiedlich verfügbaren kulturellen und ökonomischen Ressourcen spielen eine zentrale Rolle bei der Erklärung von Bildungsungleichheiten, insbesondere in der Schul- (vgl. Baumert 2006; Becker/Lauterbach 2010; Ehmke 2005), aber zunehmend auch in der Hochschulforschung (vgl. Bargel/Bargel 2010; Baumgart 2006; Büchler 2012; Geißler 2005; Lange-Vester/Sander 2016). Für die Hochschulforschung ist v. a. das kulturelle Kapital bedeutsam und stellt nach der Systematisierung von Sarletti (2011) eine der vier Hauptperspektiven dar, aus der Studienabbruch betrachtet werden kann. Die zu überprüfenden Hypothesen verweisen allerdings auf eine anzunehmende Bedeutung gerade auch ökonomischer Bedingungen des Elternhauses. Daher wird das ökonomische Kapital getrennt betrachtet.

Die verfügbaren ökonomischen und kulturellen Ressourcen bestimmen wesentlich die individuellen Denk-, Wahrnehmungs- und Verhaltensschemata (den Habitus), welcher im Sozialisationsprozess vererbt und so reproduziert wird. Bezogen auf den hochschulischen Bildungserfolg wird dabei angenommen, dass Studierende aus Elternhäusern mit hohem kulturellem Kapital (also i. d. R. mit mindestens einem Elternteil mit akademischem Abschluss), eine geringere Anpassungsleistung beim Übergang in die Hochschule erbringen müssen. Kulturelle Ressourcen umfassen neben dem institutionalisierten Besitz von Bildungszertifikaten den objektivierten familiären Besitz von Kunstwerken oder Literatur sowie inkorporierten Wertorientierungen und Einstellungen.

In der vorliegenden Untersuchung wird das kulturelle Kapital wie häufig in der Bildungsforschung (vgl. Ehmke 2005) über den Bildungsabschluss der Eltern und die Anzahl der Bücher im Elternhaus bestimmt. Das ökonomische Kapital wird in der Schul- und Hochschulforschung vorwiegend über den (höchsten) sozioökonomischen Status der Eltern operationalisiert, der über die berufliche Stellung erhoben wird (vgl. Dippelhofer-Stiem 2017; Ehmke 2005). In der vorliegenden Untersuchung fließt in die Bestimmung der ökonomischen Verhältnisse darüber hinaus die Einschätzung der Studierenden hinsichtlich des verfügbaren elterlichen Einkommens ein. Die Bildung der vier Herkunftsgruppen (hohes kulturelles Kapital, geringes kulturelles Kapital bzw. hohes ökonomisches Kapital, geringes ökonomisches Kapital) erfolgt mit Hilfe clusteranalytischer Verfahren, durch deren Anwendung Gruppen anhand ihrer Eigenschaften zusammengefasst und unterschieden werden können.

Eine zusammenfassende Übersicht über die genutzten Variablen findet sich in der folgenden Tabelle:

Tab. 2: Zusammenfassende Übersicht über die Variablen

Herkunftsgruppe	Items	Indexbildung
Ökonomisches Kapital	<p>Höchste berufliche Stellung Eltern</p> <p>1 „Arbeiter“</p> <p>2 „einfache/mittlere Angestellte, Selbstständige Beamte“</p> <p>3 „gehoben/leitende Angestellte, Selbstständige, Beamte“</p> <p>Einkommen der Eltern</p> <p><i>Das Einkommen meiner Eltern ist nach meiner Einschätzung ... (1 = hoch ... 5 = niedrig)</i></p>	<p>Clusteranalyse</p> <p>Cluster 1: hohes ökonomisches Kapital</p> <p>Cluster 2: geringes ökonomisches Kapital</p>
Kulturelles Kapital	<p>Bücherbestand</p> <p><i>Wie viele Bücher haben Ihre Eltern zuhause?</i></p> <p>1 „0–25 Bücher“</p> <p>2 „26–100“</p> <p>3 „101–200“</p> <p>4 „201–500“</p> <p>5 „mehr als 500“.</p> <p>Höchster Bildungsabschluss Eltern</p> <p>0 „Ohne Universitätsabschluss“</p> <p>1 „Mit Universitätsabschluss“</p>	<p>Clusteranalyse</p> <p>Cluster 1: hohes kulturelles Kapital</p> <p>Cluster 2: geringes kulturelles Kapital</p>
Wechsel-/Abbruchneigung	<p><i>Ich denke zurzeit ernsthaft an einen Abbruch des Studiums. (1 = trifft voll zu ... 5 = trifft gar nicht zu)</i></p>	–
Finanzierung	<p>Anteil Bafög an der Studienfinanzierung</p> <p><i>Wie finanzieren Sie zur Zeit Ihr Studium?</i></p> <p><i>Geben Sie bitte den ungefähren Prozentanteil Ihrer Einkünfte aus verschiedenen Quellen an dem Gesamtbetrag an, der Ihnen im Monat durchschnittlich zur Verfügung steht.</i></p> <p>1 „BAfög Anteil = 0 % „</p> <p>2 „BAfög Anteil $1 < x \leq 50$ %“</p> <p>3 „BAfög Anteil > 50 %</p>	–

	Items	Indexbildung
Zeit	<i>Ich lerne im Studium, weil ich mein Studium möglichst rasch abschließen möchte. (1 = stimmt genau ... 5 = stimmt gar nicht)</i>	–
Studienleistung	<i>Versuchen Sie bitte, Ihre bisherigen Studienleistungen als Notendurchschnitt zu schätzen.</i>	–
Fachidentifikation	<p><i>Die Studiensituation wird von Studierenden unterschiedlich erlebt. Was bereitet bzw. bereitete Ihnen persönlich Schwierigkeiten? (1 = keine Schwierigkeiten ... 5 = große Schwierigkeiten) mich für mein Fachgebiet zu begeistern und zu engagieren (Fachidentifikation)</i></p> <p><i>Sie finden folgend eine Reihe von Aussagen, die sich auf Ihre Bindung zu Ihrem Studium beziehen. Schätzen Sie bei jeder Aussage ein, inwieweit diese auf Sie zutrifft bzw. zutraf. (1 = trifft voll zu ... 5 = trifft gar nicht zu)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <i>1. Ich kann/konnte mich mit meinem Studium voll identifizieren.</i> <i>2. Mein Studium bereitet/bereitete mir sehr viel Freude.</i> <i>3. Offen gestanden, bereitet/bereitete mir mein Studium wenig Spaß. (invertiert)</i> 	Mittelwertindex; $\alpha = 0,89$

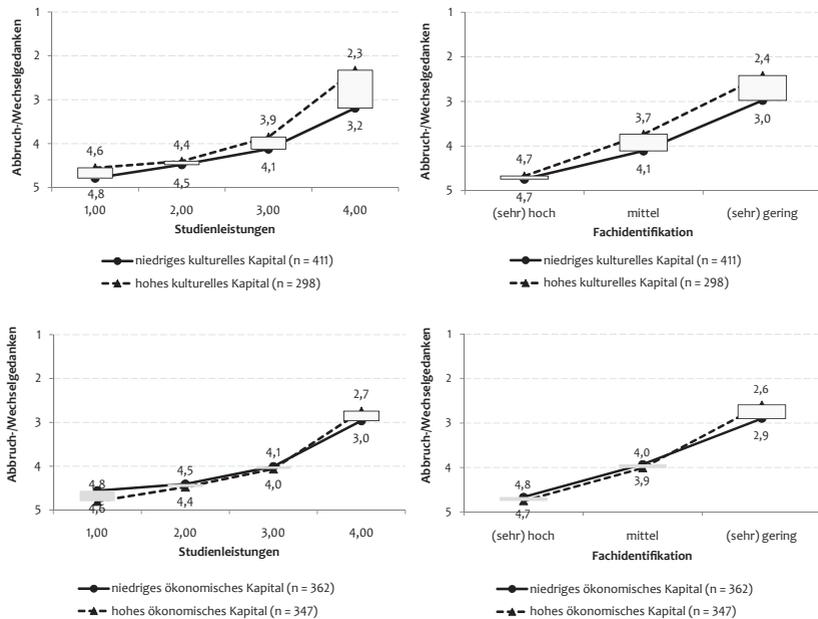
5.2 Überprüfung der Hypothesen

Zur Überprüfung der Hypothesen wird mit einem Teildatensatz der im Rahmen des StuFo-Projektes längsschnittlich erhobenen Befragungsdaten gearbeitet (vgl. Schubarth/Mauermeister/Erdmann/Schulze-Reichelt/Apostolow in diesem Band.). Dieser Panelteildatensatz enthält nur Bachelorstudierende, die sich zum ersten Befragungszeitpunkt im ersten Hochschulsemester und zum zweiten Befragungszeitpunkt noch im selben Studiengang befanden. Dieser enthält Angaben von 709 Befragten.

1. Bei fehlender Fachidentifikation und schlechten Studienleistungen zeigt sich bei hoher sozialer Herkunft eine höhere Wechsel-/Abbruchneigung.

Die Ergebnisse aller in Abbildung 1 dargestellten Modelle zeigen zunächst, dass Unterschiede in der Abbruchneigung zwischen Studierenden mit hohem ökonomischem bzw. kulturellem Kapital mit abnehmender Fachidentifikation und Studienleistung größer werden. Wird die Fachidentifikation als (sehr) hoch eingeschätzt bzw. die Studienleistung als (sehr) gut, zeigen sich kaum Unterschiede in der Abbruch- bzw. Wechselneigung zwischen den Herkunftsgruppen. Werden Studienleistungen oder die Identifikation mit dem Fach als schlecht angesehen, zeigt sich bei Studierenden der Herkunftsgruppen „hohes ökonomisches Kapital“ und „hohes kulturelles Kapital“ jeweils eine z. T. deutlich höhere Wechsel-/Abbruchneigung (vgl. Abb. 1). Die Ergebnisse bestätigen insofern grundsätzlich die formulierten Hypothesen. Die Unterschiede fallen dabei zwischen den Herkunftsgruppen, die entlang der kulturellen

Abb. 1: Abbruchneigung in Abhängigkeit von Studienleistung, Fachidentifikation und kulturellem sowie ökonomischem Kapital



Ressourcen gebildet wurden, höher aus. Im Gesamtmodell erreicht der Interaktionseffekt zwischen Fachidentifikation und kulturellem Kapital nach varianzanalytischer Prüfung ein signifikantes Niveau⁶. Eine geringe Fachidentifikation wirkt sich demnach je nach kulturellen Ressourcen des Elternhauses unterschiedlich aus. Bei fehlender Fachidentifikation liegt die Wechselneigung bei Studierenden aus Herkunftsfamilien mit hohem kulturellem Kapital ($M = 2,4$; $SD = 1,51$) über jener von Studierenden aus Herkunftsfamilien mit geringem kulturellem Kapital ($M = 3,0$; $SD = 1,46$).

Die Effektstärke nach Cohen (1988) ist, bezogen auf das Gesamtmodell, allerdings sehr schwach ($f = 0,09$).

2. Für die Erklärung herkunftsbezogener Unterschiede in der Wechsel-/Abbruchneigung spielen die zeitlichen und finanziellen Ressourcen eine wesentliche Rolle. Daher zeigt sich bei fehlender Fachidentifikation und schlechten Studienleistungen bei verfügbaren zeitlichen und finanziellen Ressourcen eine höhere Wechsel-/Abbruchneigung.

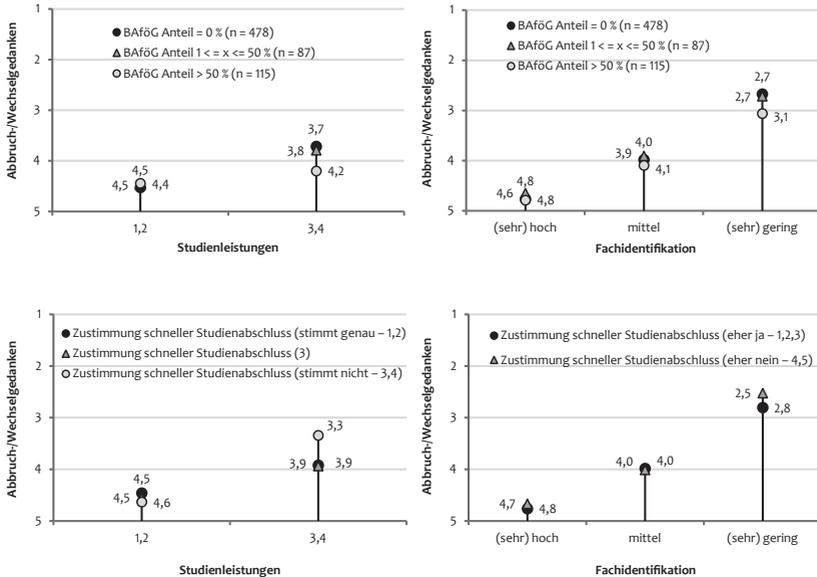
Auch hier zeigen die Ergebnisse in Abbildung 2, dass die Wechselneigungen bei hoher Fachidentifikation und guten Studienleistungen unabhängig von den finanziellen und zeitlichen Ressourcen ähnlich gering sind. Die Unterschiede in der Wechselneigung zwischen den Gruppen entstehen erst bei geringer Fachidentifikation bzw. als schlecht eingeschätzten Studienleistungen. Auch hier lassen sich somit die vermuteten Tendenzen grundsätzlich erkennen: werden die Studienleistungen als schlecht und die Identifikation mit dem Fach als gering eingeschätzt, zeigen sich bei jenen Studierenden, die für die Finanzierung ihres Studiums nicht überwiegend ($\leq 50\%$) BAföG nutzen, stärkere Wechselneigungen. Ist ein rasches Abschließen des Studiums bedeutsam, zeigen sich bei geringer Fachidentifikation und gering eingeschätzter Studienleistungen ebenfalls die erwarteten geringeren Wechselneigungen. Allerdings erreichen auch hier die Interaktionseffekte nur in Modell 3 ein signifikantes Niveau mit schwachem Effekt⁷.

In Modell 1 wird das Signifikanzniveau knapp verfehlt.

6 $F(2,703) = 3,108, p = .045, \text{partielles } \eta^2 = 0,09.$

7 $F(2,678) = 4,716, p = .009, \text{partielles } \eta^2 = 0,14; f = 0,14.$

Abb. 2: Abbruchneigung (Mittelwerte) in Abhängigkeit von Studienleistung, Fachidentifikation sowie Studienfinanzierung über BAföG und Zustimmung zum Lernmotiv „rascher Studienabschluss“



3. Die Herkunftsgruppen unterscheiden sich in den für eine Korrektur der Entscheidung relevanten zeitlichen und finanziellen Ressourcen.

Die Herkunftsgruppen unterscheiden sich wie erwartet in den für die Korrektur der Studienentscheidung relevanten zeitlichen und finanziellen Ressourcen (vgl. Tab. 3). Signifikante Unterschiede hinsichtlich der Studienfinanzierung. So beziehen 90 % der Studierenden mit hohem kulturellem bzw. ökonomischem Kapital kein (0 %) BAföG. Dagegen findet sich unter den Studierenden mit weniger kulturellen und ökonomischen Ressourcen etwa ein Viertel, die ihr Studium überwiegend (> 50 %) aus BAföG-Mitteln bezahlen.

Die Unterschiede sind signifikant.

Tab. 3: Anteil des BaföG an der Studienfinanzierung nach Herkunftsgruppe

	ökonomisches Kapital		kulturelles Kapital	
	niedrig (n = 343)	hoch (n = 337)	niedrig (n = 400)	hoch (n = 280)
BAföG Anteil = 0 %	53 %	88 %	60 %	85 %
BAföG Anteil $1 \leq x \leq 50$ %	18 %	8 %	18 %	6 %
BAföG Anteil > 50 %	29 %	4 %	23 %	9 %

* $p < 0,000$

Auch zeigt sich im Mittel für Studierende geringerer sozialer Herkunft die erwartete höhere Bedeutung bzw. Notwendigkeit, das Studium rasch abzuschließen (vgl. Tab. 4).

Die Unterschiede sind insgesamt allerdings gering und erreichen kaum signifikantes Niveau.

Tab. 4: Zustimmung zum Lernmotiv „rascher Studienabschluss“ nach Herkunftsgruppe

	ökonomisches Kapital		kulturelles Kapital	
	niedrig (n = 347)	hoch (n = 337)	niedrig (n = 401)	hoch (n = 283)
<i>(...) weil ich mein Studium möglichst rasch abschließen möchte</i>				
Antwortkategorien 1+2 (Stimmt (genau))	60 %*	51 %*	58 %	52 %
Antwortkategorien 4+5 (Stimmt (gar) nicht)	18 %*	19 %*	20 %	16 %
Mittelwert	2,3	2,5	2,4	2,5

* $p < 0,05$

6. Zusammenfassung

Je nach Perspektive und Zeitgeist kann der Studiengangwechsel als problematisch (Ressourcenargument) oder erstrebenswert (Lernfreiheit, Orientierungsphase) angesehen werden. In der gegenwärtigen Debatte steht das Abbrechen des begonnenen Studiums im Vordergrund, was den Wechsel zum Problemgegenstand ausmacht. Diese institutionelle Perspektive scheint allerdings zunehmend unvereinbar mit der individuellen Studienpraxis.

Die Rahmenbedingungen der Studienwahl und Studieneingangsphase fördern zum einen die Wahrscheinlichkeit, sich zu „verwählen“ und zum anderen die Möglichkeit, Studienentscheidungen zu korrigieren, wenn darin ein Vorteil gesehen wird. Dies macht deutlich, dass das Verlassen des Erststudiums nicht notwendigerweise Folge individueller Defizite ist. Daher kann weiterhin angenommen werden, dass die derzeit entwickelten Maßnahmen bei ausgewählten Abgangsmotiven dem Verlassen des Studienfachs entgegen wirken können, aber nicht auf alle Abgangsmotive die „richtigen“ Antworten bieten. Eine Überprüfung der Angemessenheit der Indikatoren zur Messung der hochschulischen Leistungsfähigkeit und damit eine Ent-Stigmatisierung des Abbruchs in der Studieneingangsphase könnte den Blick dafür öffnen, das Ausprobieren und „Scheitern-Können“ für alle Gruppen zu ermöglichen (vgl. Webler 2012). Dies würde insbesondere eine Überprüfung der Prüfungspraktiken im ersten Studienjahr, z. B. hinsichtlich der Gewichtung der Noten und der Art des Lernens (vgl. Schubarth u. a. in diesem Band) erfordern. Auch könnten die derzeit auf die Auswahl der „Richtigen“ konzentrierten hochschulischen Maßnahmen in der Studienvor- und Studieneingangsphase hinsichtlich einer Struktur des „Orientieren und Korrigieren-Könnens“ für alle, also nicht nur für jene, denen es aufgrund spezifischer Ressourcen ohnehin möglich ist, weiterentwickelt werden (z. B. Unterstützung beim Studiengangwechsel auch durch entsprechende Beratung). Dazu sollte auch die Forschung Bildungsverläufe differenzierter erfassen und die Gruppe der Wechsler/-innen weiter beforschen. Um diesen Punkt könnte der Anforderungskatalog von Sarcletti (2011) an die Abbruchforschung erweitert werden, um entsprechende Ungleichheitsfragen in den Blick zu nehmen. Dies wurde in der vorliegenden Arbeit versucht.

So konnten die Ergebnisse zeigen, dass die in Befragungen häufig verwendeten Indikatoren zum Abbruch überwiegend die Wechselneigung und nicht die Neigung, das Hochschulsystem insgesamt zu verlassen, erfassen. Weiterhin bestätigte sich, dass sich die Wechselneigung bei schlechter eingeschätzten Studienleistungen und fehlender Fachidentifikation in Abhängigkeit von der Herkunftsgruppe und den dort verfügbaren finanziellen und zeitlichen Ressourcen variiert. Wer also über die relevanten herkunftsbezogenen Ressourcen verfügt, so kann aufgrund der Ergebnisse weiter angenommen werden, hat eher die Möglichkeit, Studienentscheidungen durch einen Wechsel zu korrigieren. Tendenziell kann somit die Perspektive auf den Studieneingang als Optionsraum aufrechterhalten werden.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen weiterhin, dass es sinnvoll ist, die beiden Konstrukte „ökonomisches“ und „kulturelles Kapital“ als getrennte Dimensionen zu betrachten. Der signifikante Interaktionseffekt des kulturellen Kapitals konnte im Gegensatz zum ökonomischen Kapital nicht durch die gewählten Erklärungsvariablen interpretiert werden. Möglicherweise verfügen Studierende dieser Herkunftsgruppe über inkorporierte Ressourcen, die es ermöglichen, Korrekturanlässe bezogen auf die Studienentscheidung so zu interpretieren und zu attribuieren, dass die Eignung für ein Studium nicht grundsätzlich in Frage gestellt wird und erwartet werden kann, dass die Aufnahme eines anderen Studiums zu einer Verbesserung bzw. zum gewünschten Erfolg führt. Die geringen Effektstärken in den vorliegenden Befunden und die gewählte indirekte Operationalisierung der zeitlichen Ressourcen fordern zwar zu weiteren Analysen auf, insgesamt erlauben die Ergebnisse und der Blick auf den Wechsel aber weitergehende Hypothesen zur Erklärung herkunftsbezogener Unterschiede im Bildungsverlauf.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv.
- Bargel, H./Bargel, T. (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Arbeitspapier 202. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Bargel, T./Dippelhofer-Stiem, B./Sandberger, J. U. (1987): Arbeiterkinder nach dem Abitur. Leistungsauslese oder soziale Auslese beim Hochschulzugang. In: Bolder, A./Rodax, K. (Hrsg.): Das Prinzip der aufge(sc)hobenen Belohnung. Die Sozialisation von Arbeiterkindern für den Beruf. Bonn: Verlag Neue Gesellschaft, S. 181–206.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boudon, R. (1996): The ‚Cognitivist Model‘. A Generalized ‚Rational-Choice Model‘. In: *Rationality and Society* (8), S. 123–150.
- Baumgart, F. (2006): Soziale Selektion in der Hochschule. Stufung, Modularisierung, Kreditierung auf dem Prüfstand. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: Springer VS, S. 309–322.
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2010): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R./Hecken, A. E. (2007): Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. In: *Zeitschrift für Soziologie* 36(2), S. 100–117.
- Becker, R. (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52(3), S. 450–474.
- Blüthmann, I./Thiel, F./Wolfgramm, Ch. (2011): Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen, Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen?. In: *die hochschule* (1), S. 110–126.
- Bean, J. P. (1982): Student Attrition, Intentions, and Confidence: Interaction Effects in a Path Model. In: *Res High Educ* 17(4), S. 291–320.

- BMBF (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. URL: https://www.bmbf.de/pub/21_Sozialerhebung_2016_Zusammenfassung.pdf.
- Bornmann, L./Daniel, H.-D. (1999): Der Wechsel des Studienganges an der Universität Gesamthochschule Kassel – Ausmaß und Bedingungen. Ausgewählte Ergebnisse einer schriftlichen, retrospektiven Befragung von Magisteranfängerkohorten. In: Schröder-Gronostay, M./Daniel, H.-D. (Hrsg.): Studierenerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied: Luchterhand, S. 195–207.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. In: Soziale Welt (Sonderband 2), S. 183–198.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Büchler, T. (2012): Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern im Studium. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 249.
- Cohen, J. (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioural Sciences. 2nd edition. New York: Academic Press.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2017): Sind Arbeiterkinder im Studium benachteiligt? Empirische Erkundungen zur schichtspezifischen Sozialisation an der Universität. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ditton, H. (2010): Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsarmut. Neue Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53–71.
- Ehmke, T./Siegle, T. (2005): ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8(4), S. 521–540.
- Erdmann, M./Mauermeister, S. (2016): Studierenerfolgswissenschaft. Herausforderungen in einem multidisziplinären Forschungsbereich. In: Handbuch Qualität in Studium und Lehre, B 1.9, Ausgabe Nr. 58. Raabe Verlag, S. 1–27.
- Geißler, R. (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, P.A./Kahlert, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Wiesbaden: Beltz Juventa, S. 71–100.

- Gold, A. (1988). Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit, Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. In: Forum Hochschule (1). Hannover: DZHW.
- Keupp, H./Ahbe, T./Gmür, W./Höfer, R./Mitzscherlich, B./Kraus, W./Straus, F. (2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Lange-Vester, A./Sander, A. (Hrsg.) (2016): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Müller, W./Pollack, R. (2010): Weshalb gibt es so viel weniger Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sarcletti, A./Müller, S. (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 1(3), S. 235–248.
- Schröder, M. (2015): Studienwahl unter den Folgen einer radikalen Differenzierung. Kempten: Klinkhardt.
- Spiess, C. (1999): Der Studienfachwechsel. Verbote für einen Abbruch oder Ausgangspunkt für einen erfolgreichen Abschluss?. In: Schröder-Gronostay, M./Daniel, H.-D. (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied: Luchterhand, S. 181–193.
- Tieben, N. (2016): Ergänzende Informationen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. LEAD-Expertise – Studienverlauf, Verbleib und Berufsstatus von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Working-Paper. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Trautwein, C./Bosse, E. (2017): The First Year in Higher Education – Critical Requirements From the Student Perspective. In: High Education 73(3), S. 371–387.

- Watermann, R./Daniel, A./Maaz, K. (2014). Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs: Erklärungsmodelle, Datengrundlagen und Entwicklungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (24), S. 233–261.
- Webler, W.-D. (Hrsg.) (2012): Studieneingangsphase? Das BA-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase. 2 Bände. Bielefeld.
- Winde, M. (2017): Höhere Chancen durch höhere Bildung? Hochschul-Bildungsreport 2020.Jahresbericht 2017/18 – Halbzeitbilanz 2010 bis 2015. Düsseldorf: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft; McKinsey & Company.

Melinda Erdmann

Existieren migrationspezifische Problemlagen in der Studieneingangsphase?

Für die Gruppe der Studienberechtigten mit Migrationshintergrund zeigt sich einerseits nachweislich eine höhere Studienneigung sowie die Präferenz für höhere Abschlussarten (Universität) und Fächer mit höheren Arbeitsmarkterträgen (z. B. Rechtswissenschaften). Andererseits geht der Wunsch nach einem Studienabschluss bei dieser Gruppe seltener in Erfüllung (vgl. z. B. Kristen 2014; Schneider/Franke/Woisch/Spangenberg 2017). So lässt sich für die Bildungsinländer/-innen¹ gegenüber den deutschen Studierenden eine 14 % höhere Studienabbruchquote feststellen (vgl. Heublein/Richter/Schmelzer 2012). Dies wirft die Frage auf, auf welche konkreten Faktoren sich diese unterschiedlichen Abbruchwahrscheinlichkeiten für Studierende mit und ohne Migrationshintergrund

1 Bildungsinländer/-innen sind Studierende mit einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung und einer ausländischen Staatsbürgerschaft. Bildungsausländer/-innen sind dabei Studierende mit ausländischer Staatsbürgerschaft und Hochschulzugangsberechtigung. Studierende mit deutscher Staatsbürgerschaft und Hochschulzugangsberechtigung gelten als deutsche Studierende.

zurückführen lassen und ob diese bereits in der Studieneingangsphase deutlich werden.

1. Forschungsstand und Fragestellungen

Die Beantwortung der Frage nach Unterschieden im Bildungserfolg von Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund passt sich in den größeren Rahmen der Ungleichheitsforschung zu Bildungsbeteiligung ein. Demzufolge ist das Ziel des folgenden Beitrags, für einen ganz spezifischen Ausschnitt des Bildungsverlaufs – der Studieneingangsphase – migrationspezifische Unterschiede zu betrachten und so anhand der Daten des Forschungsprojekts „Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg (StuFo)“² einen Beitrag für dessen empirische Untersuchung zu leisten.

Auf der einen Seite ist der Forschungsstand zum Einfluss des Migrationshintergrunds auf den Bildungserfolg und Bildungsverlauf bis zum postsekundären Bildungsübergang bereits sehr differenziert. Auf der anderen Seite gibt es nur sehr wenige deutsche Studien aus der Hochschulforschung, die den Migrationshintergrund in Hinblick auf den Studienerfolg fokussieren. So zeigt die bisherige Forschung zu Bildungsentscheidungen, dass sich bei Personen mit Migrationshintergrund eine höhere Bildungsaspiration sowohl bei früheren Übergängen im Bildungssystem als auch beim Übergang zur Hochschule beobachten lässt (vgl. z. B. Becker 2010; Ditton/Krüsken/Schauenberg 2005; Kristen/Dollmann 2009). Diese höhere Bildungsaspiration wird oft durch andere soziale und kognitive Merkmale, wie die soziale Herkunft und die schulischen Leistungen, verdeckt, da diese Schüler/-innen dadurch gekennzeichnet sind, dass sie im Vergleich zu Schüler/-innen ohne Migrationshintergrund im Mittel niedrigere Schulleistungen aufweisen und öfter einen Familienhintergrund mit niedrigerem soziökonomischem Status haben (vgl. Babka von Gostomski 2010; Hadjar/Scharf 2018; Kalter/Granato/Kristen 2007). V. a. dieses gegensätzliche Auftreten von höherer Bildungsaspiration und schwächeren schulischen Leistungen wird auch als *Aspiration-Achievement-Paradox* (vgl. Hill/Torres 2010) bezeichnet. Zur Erklärung dieses Paradoxons wurden in der Forschung bereits unterschiedliche theoretische Ansätze entwickelt. Diese umfassen Annahmen

2 Für eine detaillierte Beschreibung des Projekts siehe Schubarth/Mauermeister/Erdmann/Apostolow/Schulze-Reichert in diesem Band.

und Hypothesen zu Zuwanderungsoptimismus, Informationsdefiziten, wahrgenommener Diskriminierung, stärkeren sozialen Netzwerken und relativierender Einschätzung der schulischen Leistungen. Von diesen Hypothesen sind bisher nur wenige für den deutschen Kontext direkt operationalisiert und überprüft worden (vgl. Becker/Gresch 2016; Relikowski/Yilmaz/Blossfeld 2012; Salikutluk 2016).

Konkret für den Bildungsübergang von der Schule zur Hochschule konnte nicht nur für den deutschen, sondern auch für den nicht deutschen³ Bildungskontext nachgewiesen werden, dass Personen mit Migrationshintergrund unter Kontrolle der sozialen Herkunft und der schulischen Leistungen häufiger ein Studium aufnehmen als Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. z. B. Griga/Hadjar 2014; Jackson 2012; Lörz/Quast/Woisch 2012). Des Weiteren lassen sich große Unterschiede zwischen den verschiedenen Herkunftsgruppen finden (vgl. Olczyk/Seuring/Will/Zinn 2016).

Im Vergleich zur internationalen Forschung⁴ weist die deutsche Hochschulforschung nur wenige Anknüpfungsversuche an die oben vorgestellten Forschungsergebnisse zu den unterschiedlichen Eigenschaften, welche die Studienberechtigten beim Übergang zur Hochschule mitbringen, auf. Dabei wird der Migrationshintergrund von der Hochschulforschung nicht per se unberücksichtigt gelassen. Vielmehr werden überwiegend nur ganz spezifische Gruppen von Studierenden, wie z. B. internationale Studierende und Studierende mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung (HZB) und nicht deutscher Staatsbürgerschaft (Bildungsinländer/-innen), untersucht (vgl. z. B. Heublein/Richter/Schmelzer 2012). Eine Ausnahme stellt die Studie von Ebert und Heublein (2017) dar. Grundsätzlich stellen die Forschenden fest, dass unter den Studienabbrecher/-innen der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund höher ist als unter den Absolvent/-innen. Das deuten Ebert und Heublein als starkes Indiz für eine höhere Abbruchwahrscheinlichkeit innerhalb dieser Gruppe (vgl. ebd.). Auf Basis der Daten aus der Exmatrikuliertenbefragung des DZHW identifizieren die Autorin und der Autor mittels eines Vergleichs von Studienabbrecher/-innen mit und ohne Migrationshintergrund migrationspezifische Risikofaktoren für einen Studienabbruch. Dabei zeigen sie, dass Studierende mit Migrationshintergrund in vielen Fällen stärker von den identifizierten Risiko-

3 Für einen Vergleich zwischen Schweden, Deutschland, Niederlande und England siehe z. B. Hadjar/Scharf 2018.

4 Vgl. z. B. Kao/Thompson 2003 für USA, Reisel/Brekke 2010 für Norwegen.

faktoren, wie schlechteren Studienleistungen, geringerer extrinsischer Motivation, dem Studieren eines alternativen Studienfachs oder unsicherer Finanzierung, betroffen sind als Studierende ohne Migrationshintergrund. Des Weiteren sind die häufigsten genannten Abbruchgründe Leistungsprobleme, mangelnde Studienmotivation und persönliche Gründe sowie finanzielle Probleme (vgl. ebd.). Demnach sind es überwiegend keine andersartigen Faktoren, sondern ihr verstärktes Auftreten, was in der Konsequenz zu denselben Abbruchgründen führt und die Abbruchwahrscheinlichkeit für Studierende mit Migrationshintergrund erhöht. Wesentlich und Anlass für den vorliegenden Beitrag ist die Erkenntnis, dass Studierende mit Migrationshintergrund im Unterschied zu ihren Kommiliton/-innen häufiger Probleme bei der Bewältigung der Studieneingangsphase als Abbruchgründe nannten (vgl. ebd.).

Da die Ergebnisse aus der Exmatrikuliertenbefragung des DZHW auf retrospektiven Einschätzungen beruhen, soll nun anhand der Daten aus dem StuFo-Projekt untersucht werden, inwieweit Studierende mit Migrationshintergrund bereits von größeren Problemen während der Studieneingangsphase berichten und somit eine besondere Risikogruppe darstellen. Sowohl die Ergebnisse aus der Forschung zu Bildungsübergängen als auch die Ergebnisse zu den Risikofaktoren zum Studienabbruch bei Exmatrikulierten mit und ohne Migrationshintergrund machen deutlich, dass ein großer Teil der Unterschiede, welche in der Konsequenz zu höheren Abbruchwahrscheinlichkeiten führen können, bereits in den Studienvoraussetzungen sowie in den sozialen Herkunftsmerkmalen zu finden ist. Demzufolge sollen folgende konkrete Fragen empirisch beantwortet werden:

1. Inwieweit unterscheiden sich Studierende mit und ohne Migrationshintergrund bezüglich ihrer Zugangsvoraussetzungen (Abiturnote, Art der Hochschulzugangsberechtigung) und ihrer sozialen Herkunft voneinander (Akademisierungsgrad der Eltern und sozialer Status der Familie)?
2. Welche unterschiedlichen Schwierigkeiten haben Studienanfänger/-innen mit und ohne Migrationshintergrund in der Studieneingangsphase?
3. Können die Unterschiede zwischen den Problemlagen der Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund über Unterschiede in den Zugangsvoraussetzungen und der sozialen Zusammensetzung erklärt werden?

2. Daten, Operationalisierung und Analysemethoden

Für die Beantwortung der Fragen zu den unterschiedlichen Problemlagen von Studienanfänger/-innen mit und ohne Migrationshintergrund wird ein Teilsample der längsschnittlichen Befragungsdaten des StuFo-Projekts aus den ersten beiden Wellen betrachtet. Für eine erste deskriptive Betrachtung der Eingangsvoraussetzungen werden die Daten der ersten Befragungswelle (Wintersemester 2016/17, N = 4031) herangezogen und zudem analysiert, wie sich die Zusammensetzung der Befragungsteilnehmenden zur zweiten Befragungswelle (Sommersemester 2017, N = 1061) verändert. Dieser Vergleich kann Auskunft über Selektionsprozesse sowohl bei der Teilnahme an der längsschnittlichen Befragung als auch beim Verbleib im Studium aufzeigen. So können unterschiedliche Verteilungen von Eigenschaften wie Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund zwischen den Wellen ein Hinweis auf einen Zusammenhang zwischen dem Schwund sowohl für das Panel als auch für das Studienprogramm insgesamt sein. Ein solcher Selektionsbias könnte entstehen, wenn der Kontakt zu Personen, die ihr Studium abgebrochen haben oder an eine andere Hochschule gewechselt sind, schwerer herzustellen ist.

Da mögliche Schwierigkeiten während des Studieneingangs erst nach der ersten Befragung, also erst im Studienalltag, deutlich geworden sein könnten, wurden diese erst mit der zweiten Befragung erfasst. Demzufolge werden die Problemlagen der Studienanfänger/-innen anschließend anhand der Daten aus der zweiten Befragung, die in der Mitte des Sommersemesters durchgeführt wurde, untersucht.

Analysesample

Der Fokus der Untersuchung liegt auf den unterschiedlichen Problemen von Studienanfänger/-innen mit und ohne Migrationshintergrund, deren Bildungsverläufe bereits durch die Selektionsmechanismen des deutschen Bildungssystems geprägt wurden. In der Konsequenz sollen nur Personen betrachtet werden, die ihre HZB in Deutschland erworben haben, da eine Vergleichbarkeit mit ausländischen Bildungssystemen nicht immer gegeben ist. So werden im Folgenden ausschließlich Studierende mit deutscher HZB betrachtet; Bildungsausländer/-innen⁵ sowie deutsche Staatsbürger/-innen mit ausländischer HZB werden aus den Ana-

5 Bildungsausländer/-innen sind Personen mit ausländischer HZB und ausländischer Staatsbürgerschaft.

lysen ausgeschlossen. Zudem werden nur Studierende betrachtet, die zur ersten Befragung originär studienunerfahren waren und somit weder im selben noch in einem anderen Studienfach bzw. an einer anderen Hochschule bereits Studienerfahrungen gesammelt haben. Diese Auswahl soll verhindern, dass der Einfluss unterschiedlicher Vorerfahrungen in den Analysen kontrolliert werden muss, da nicht ausgeschlossen werden kann, dass studienerefahrere Studienbeginner/-innen bereits einen Vorsprung an Fähigkeiten besitzen, der dazu führt, dass Hürden zu Studienbeginn leichter oder anders gemeistert wurden. Nach Anwendung der dargestellten Auswahl können aus der ersten Welle 2827 Fälle und aus der zweiten Welle 844 Fälle in den folgenden Analysen berücksichtigt werden (vgl. Tab. 1).

Im StuFo-Projekt wurde sowohl die Staatsangehörigkeit der Befragten als auch ihr Geburtsland sowie das der Eltern erfragt, wobei keine Information über das Zuzugsalter vorliegt. Für die Bestimmung des Migrationshintergrunds wurde nur die Information zum Geburtsland herangezogen.

Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Befragten auf die einzelnen Grade⁶ des Migrationshintergrunds über die zwei Wellen.

Tab. 1: Migrationsstatus der Analysesamples* aus dem StuFo-Projekt

	Erste Welle	Zweite Welle
1. Generation	4.8 %	3.9 %
2. Generation	6.1 %	4.3 %
2,5. Generation	8.3 %	7.7 %
kein Migrationshintergrund	80.8 %	84.1 %
	100.0 %	100.0 %
Fallzahl	2 827	844

* ohne studienerefahrere, Bildungsausländer/-innen und deutsche Studierende mit ausländischer HZB.

Für die folgenden Vergleiche werden die Befragten in zwei Gruppen aufgeteilt: Diejenigen Studierenden mit Migrationshintergrund bis zur 2,5. Generation und diejenigen ohne Migrationshintergrund. Eine diffe-

6 1. Generation: Studierende sind im Ausland geboren; 2. Generation: Studierende sind in Deutschland geboren und beide Eltern sind im Ausland geboren; 2,5. Generation: Studierende und ein Elternteil sind in Deutschland geboren, ein Elternteil ist im Ausland geboren.

renzierte Auswertung nach verschiedenen Graden des Migrationshintergrunds oder Herkunftsländern wäre nur mit einer größeren Fallzahl möglich gewesen. Vergleichende Informationen über den Migrationsstatus von Studierenden enthält die 21. Sozialerhebung des DZHW und Deutschen Studentenwerks (DSW). Laut des Berichts zur 21. Sozialerhebung hatten 20 % der befragten Studierenden aller Studienphasen im Jahr 2016 einen Migrationshintergrund (vgl. DZHW/DSW 2017). Diese Verteilung entspricht etwa der Verteilung der Studienbeginner/-innen in der StuFo-Befragung, wobei eine Berücksichtigung der Bildungsausländer/-innen diese weiter angleicht.

3. Analyseergebnisse

Im Folgenden werden die Analyseergebnisse für die Beantwortung der oben gestellten Forschungsfragen vorgestellt. Zur Untersuchung der angenommenen Unterschiede bei den Zugangsvoraussetzungen und für die Überprüfung der These zu verschiedenen Problemlagen der Studienanfänger/-innen mit und ohne Migrationshintergrund wurden im ersten Schritt bivariate Gruppenunterschiede mittels Chi²- und T-Test überprüft. Im zweiten Schritt wurde mittels Regressionsanalyse für die relevanten Aspekte der Problemlagen überprüft, inwieweit die Gruppenunterschiede auf die Zugangsvoraussetzungen zurückzuführen sind.

Zugangsvoraussetzungen

Abgeleitet aus dem Forschungsstand werden für die Stichprobe des StuFo-Projekts die relevanten Merkmale für den Zugang zum Hochschulstudium zwischen den Gruppen verglichen. Demzufolge werden für die zwei Wellen des Analysesamples sowohl die Verteilungsunterschiede als auch die Mittelwertunterschiede für die Art der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) und der Abiturnote untersucht (vgl. Tab. 2). Zudem zeigt die bisherige Forschung Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung der Personen mit und ohne Migrationshintergrund, was zusätzlich überprüft wird. Die Ergebnisse zeigen v. a. in der ersten Welle signifikante Gruppenunterschiede für alle betrachteten Variablen. So haben die Befragten mit Migrationshintergrund häufiger eine andere HZB (7,2 %), haben im Durchschnitt eine schlechtere Abiturnote, stammen häufiger aus Haushalten ohne akademische Eltern (63,7 %) und mit niedrigerer sozialer Stellung (25,7 %) als die Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Verteilung der unabhängigen Variablen nach Migrationshintergrund

	Erste Welle			Zweite Welle		
	ohne MH	mit MH	p-Wert	ohne MH	mit MH	p-Wert
Hochschulzugangsberechtigung						
allgemeine HZB	95,5 %	92,8 %	,011	96,9 %	91,2 %	,003
andere HZB	4,5 %	7,2 %		3,1 %	8,8 %	
Abiturnote						
	2,14	2,36	,000	2,01	2,24	,000
Bildungshintergrund						
kein Akademikerhaushalt	57,1 %	63,7 %	,008	58,7 %	59,7 %	,833
Akademikerhaushalt	42,9 %	36,3 %		41,3 %	40,3 %	
soziale Stellung*						
niedrig	12,1 %	25,7 %	,000	11,9 %	28,8 %	,000
mittel	33,1 %	32,7 %		34,4 %	28,0 %	
gehoben	14,5 %	11,9 %		14,1 %	14,4 %	
hoch	40,3 %	29,7 %		39,6 %	28,8 %	
Geschlecht						
männlich	39,2 %	33,4 %	,015	33,3 %	32,0 %	,770
weiblich	60,8 %	66,6 %		66,7 %	68,0 %	
Fächergruppe**						
Geisteswiss.	10,7 %	14,9 %	,012	10,9 %	14,4 %	,065
Soz.- & Wirtschaftswiss.	25,1 %	24,1 %		25,0 %	26,4 %	
Math.- & Naturwiss.	12,3 %	8,4 %		11,9 %	8,0 %	
Humanmedizin & Gesundheitswiss.	7,6 %	5,9 %		10,7 %	5,6 %	
Ingenieurwiss.	12,8 %	16,0 %		11,9 %	19,2 %	
Rechtswiss.	3,7 %	4,7 %		2,4 %	4,8 %	
Lehramt	23,9 %	22,1 %		24,3 %	19,2 %	
Sonstige	3,9 %	3,9 %		2,8 %	2,4 %	

* Die Operationalisierung richtet sich dabei nach der vom DZHW und DSW vorgeschlagenen Systematisierung aus dem Bericht der 19. Sozialerhebung (vgl. Isserstedt/Middendorff/Kandulla/Borchert/Leszczynsky 2010), welche sowohl den höchsten beruflichen Abschluss als auch die höchste berufliche Stellung der Eltern verwendet.

** Die Fächergruppen-Zuordnung ist an die Zuordnung des Statistischen Bundesamts angelehnt, wobei Studienprogramme auf Lehramt gesondert ausgegeben wurden. Zudem wurden nur Fächergruppen gebildet, welche in der ersten Welle eine Mindestfallzahl von 100 erreicht haben, die übrigen wurden in der Kategorie „Sonstige“ zusammengefasst.

Die Unterschiede bestätigen die bereits bekannten Ergebnisse zu den Eigenschaften von Studienberechtigten mit Migrationshintergrund. In Bezug auf die erste Fragestellung lassen sich statistisch signifikante Unterschiede bei den Zugangsvoraussetzungen und der sozialen Herkunft zwischen Studienanfänger/-innen mit und ohne Migrationshintergrund für die Befragten im StuFo-Projekt nachweisen. Des Weiteren zeigen sich signifikante Unterschiede bei der Geschlechter- und Fächerverteilung in der ersten Welle.

Eine Betrachtung der Verteilung aus der zweiten Welle zeigt nicht nur leichte proportionale Verschiebungen, sondern auch Veränderungen bezüglich des Ausmaßes der Unterschiede zwischen den Gruppen.

Hierbei werden zwar die Unterschiede für den Bildungshintergrund, das Geschlecht und die Fächergruppen nicht mehr bedeutsam, die Unterschiede zwischen der Art der HZB, der Abiturdurchschnittsnote und der sozialen Stellung der Eltern bleiben auch im Analysesample der zweiten Welle erhalten. V. a. die Veränderung der Verteilung des Bildungshintergrunds zwischen den zwei Samples schränkt die Erklärungskraft der folgenden Analysen etwas ein. Zu erkennen ist, dass in der Gruppe mit Migrationshintergrund die Panelmortalität bei Personen ohne akademischen Hintergrund größer ist und sich in der Konsequenz der Verteilung der Vergleichsgruppe (ohne Migrationshintergrund) angleicht. Somit kann nicht ausgeschlossen werden, dass diese beiden Variablen über eine Interaktion sowohl einen Einfluss auf die Panelmortalität als auch einen Einfluss auf den Studienverbleib haben. Leider kann diese Hypothese an dieser Stelle nicht weiter empirisch überprüft werden, da keine konkreten Informationen über den Verbleib dieser Personen bekannt sind.

Probleme in der Studieneingangsphase

Fragen zu Problemen im Studium wurden erst in der zweiten Befragung gestellt, womit nur die Daten der zweiten Welle für einen Vergleich der Problemlagen herangezogen werden können. Hierfür wurden allen Befragten unabhängig davon, ob sie angaben, weiterhin zu studieren, Fragen zu den erfahrenen Problemen in der Studieneingangsphase gestellt. Die 24 Items⁷ umfassten dabei Probleme in Bezug auf die fachliche sowie soziale Integration, den Arbeitsaufwand, organisatorische Aspekte und

7 Die übergeordnete Frage zu den einzelnen Aspekten lautete: „Die Studiensituation wird von Studierenden unterschiedlich erlebt. Was bereitet bzw. bereitet Ihnen persönlich Schwierigkeiten?“, wobei die Antwortskala von 1 = „keine Schwierigkeiten“ bis 5 = „große Schwierigkeiten“ reichte.

akademische Fähigkeiten sowie die Studienfinanzierung. Für ein Drittel der Items zu den Schwierigkeiten können signifikante Mittelwertunterschiede gefunden werden. Die Ergebnisse aus dem Gruppenvergleich mittels T-Test sind in Tabelle 3 dokumentiert. Über alle signifikanten Unterschiede hinweg zeigt sich, dass Studierende mit Migrationshintergrund mehr Schwierigkeiten in der Studieneingangsphase erfahren als ihre Kommiliton/-innen, wobei die mittleren Differenzen nicht über 0,3 Skalenpunkte steigen. Zudem lassen sich nur geringfügige Unterschiede in der Reihenfolge der Schwierigkeiten entdecken. Vier dieser Items adressieren das Wissen über institutionelle Abläufe sowie den Studiengang (Fehlende Informationen über Abläufe, Betreuung und Beratung und Studiengangwechsel bzw. -abbruch sowie berufliche Werdegänge nach Abschluss). Des Weiteren scheinen Aspekte des Stoffumfangs zusammen mit der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit, sprachlichen Anforderungen sowie empfundener Konkurrenz unter den Studierenden größere Probleme zu verursachen.

Bei der Interpretation der Schwere dieser Probleme muss aber berücksichtigt werden, dass bis auf die Schwierigkeiten mit dem Stoffumfang die Mittelwerte der Antworten beider Gruppen unter der Skalenhälfte liegen und somit im Allgemeinen kein alarmierendes Ausmaß annehmen.

Tab. 3: Problemlagen nach Migrationshintergrund

Ausgewählte Schwierigkeiten*	ohne MH	mit MH	p-Wert
Kenntnisse über Abläufe innerhalb der Hochschule	2.4	2.6	.011
Informationen über Studiengangwechsel/-abbruch	2.1	2.3	.035
Kenntnisse über Betreuungs- und Beratungsangebote der HS	2.1	2.3	.014
Informationen zu beruflichen Werdegängen nach Abschluss	2.3	2.5	.046
Stoffumfang pro Semester	3.1	3.3	.028
Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit	2.3	2.7	.009
Sprachbezogene Voraussetzungen im Studium	1.7	2.0	.035
Konkurrenz unter Studierenden	1.8	2.0	.017
Fallzahl	686–696	120–123	

* Die Ergebnisse für Items mit nichtsignifikanten Mittelwertunterschieden können bei der Autorin erfragt werden.

V.a. die Unterschiede in Bezug auf die institutionelle Integration, die sich durch das Wissen über die Abläufe und Angebote (in) der Hochschule äußert, stützen die These von einer großen sozialen Distanz im deutschen Hochschulsystem. Die in Tabelle 2 dargestellte Ungleichverteilung in den Studienvoraussetzungen zwischen den Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund kann eine Ursache für die Überrepräsentation von Personen ohne akademischen Bildungshintergrund in der Gruppe der Studienanfänger/-innen mit Migrationshintergrund sein. Die Schwierigkeiten mit dem Stoffumfang und der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit könnte ihren Ursprung in der häufigeren Notwendigkeit der Erwerbstätigkeit zur Finanzierung des Studiums innerhalb dieser Gruppe sein, welche sich bereits durch die Unterschiede in der proportionalen Verteilung der sozialen Stellung der Familien erahnen lässt. Die stärkere Problematisierung der Konkurrenz unter den Studierenden sowie der sprachlichen Voraussetzung können statistische Artefakte der unterschiedlichen Schwerpunkte in der Fächerwahl sein. Die hier dargestellten Thesen zur Erklärung der unterschiedlichen Problemlagen anhand der sozialen Herkunft und Zugangsvoraussetzungen der Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund werden nun im multivariaten Teil der Analyse empirisch überprüft.

Überprüfung der migrationspezifischen Unterschiede

Aufgrund der Unterschiede in den Studienvoraussetzungen wird vermutet, dass diese die Ursachen für das unterschiedliche Auftreten von Schwierigkeiten sind. Um diese Vermutung zu prüfen, wird mithilfe linearer Regressionsanalysen getestet, inwiefern die in der bivariaten Analyse gefundenen Mittelwertunterschiede anhand der Bildungsherkunft und der Schulnoten erklärt werden können. Der Einfluss der Art der HZB kann aufgrund einer sehr kleinen Gruppe von Studierenden mit einer anderen Art der HZB im Datensatz des StuFo-Projekts leider nicht überprüft werden.

Unter Verwendung des Statistikprogramms *Stata* wurden für alle acht identifizierten Schwierigkeiten jeweils drei Modelle mittels einer linearen Regression mit robusten Standardfehlern berechnet. Das erste Modell enthält ausschließlich die Antworten zur Schwierigkeit und dem Migrationshintergrund (Modell 0). Die zwei weiteren Modelle wurden zusätzlich um die Informationen zum Bildungshintergrund (Modell 1) und zur Abiturnote (Modell 2) erweitert. Für alle drei Modelle wurden die Fächergruppen kontrolliert, da sowohl eine unterschiedliche Verteilung zwischen den Gruppen auf die Fächer zu erkennen war, als auch

davon ausgegangen werden kann, dass fächergruppenspezifische Herausforderungen existieren.

Bereits die Kontrolle der Fächergruppen führt zu einer Verringerung des statistischen Unterschieds bei einigen Aspekten. So lässt sich für zwei der acht Aspekte mit Berücksichtigung der Fächergruppen (Modell 0) bereits kein signifikanter eigenständiger Effekt des Migrationshintergrunds auf das Ausmaß der empfundenen Schwierigkeiten mehr nachweisen. Dies betrifft die Informationen zu beruflichen Werdegängen nach Abschluss und sprachbezogene Voraussetzungen im Studium. So problematisierten die Befragten in den Fächergruppen der Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften sowie Naturwissenschaften die Informationen zu beruflichen Werdegängen eher als in den anderen Fächergruppen. Zudem machten die sprachbezogenen Voraussetzungen v. a. Studierenden des Lehramtes und der Geisteswissenschaften, die auch die Sprachwissenschaften beinhalten, sowie Studierenden der Rechtswissenschaften Probleme.

Da für diese Aspekte die Unterschiede bereits durch die Fächergruppenzugehörigkeit aufgeklärt wurden, werden sie aus den folgenden Analysen ausgeschlossen.

Demzufolge enthält die Tabelle 4 ausschließlich Auswertungen zu den Schwierigkeiten, bei denen nach der Berücksichtigung der Fächergruppen noch ein Effekt des Migrationshintergrunds von mindestens einem Signifikanzniveau von 0,05 nachgewiesen werden konnte. Anhand eines Vergleichs der einzelnen Modelle wird ersichtlich, dass für drei der übrigen sechs Schwierigkeiten der Einfluss des Migrationshintergrunds nach der Aufnahme der Variablen zum Bildungshintergrund und der Abiturnote seine Bedeutung verliert. Auffällig ist, dass hinsichtlich des letzten Aspekts, der empfundenen Konkurrenz unter den Studierenden, der Effekt des Migrationshintergrunds weiterhin bestehen bleibt. Unter der Berücksichtigung der geringen Erklärungskraft der einzelnen Modelle können die Annahmen, dass bestimmte migrationsspezifische Schwierigkeiten in der Studieneingangsphase durch die unterschiedlichen Studienvoraussetzungen geprägt sind, zu Teilen bestätigt werden. Dies gilt für die Schwierigkeiten mit Kenntnissen über Abläufe und Beratungsangebote in der Hochschule, der Bewältigung des Stoffumfangs sowie der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit. Für die unterschiedlich wahrgenommene Konkurrenz unter den Studierenden zeigen die Zusammenhänge mit den Fächergruppen (nicht dargestellt), dass diese in allen Fächergruppen außer den Geisteswissenschaften von den Studierenden mit Migrationshintergrund stärker wahrgenommen wurde.

Tab. 4: Regressionsanalysen

	Modell 0	Modell 1	Modell 2
Kenntnisse über Abläufe innerhalb der Hochschule			
Migrationshintergrund	0.26*	0.26*	0.23*
Bildungsherkunft		-0.20**	-0.13
Abiturnote			0.16*
R-squared	4.1 %	4.9 %	5.0 %
N	816	811	758
Informationen über Studiengangwechsel/-abbruch			
Migrationshintergrund	0.24*	0.24*	0.20
Bildungsherkunft		-0.09	-0.05
Abiturnote			0.19**
R-squared	1.7 %	1.9 %	2.6 %
N	805	800	747
Kenntnisse der Betreuungs- und Beratungsangebote der HS			
Migrationshintergrund	0.26*	0.26*	0.25*
Bildungsherkunft		-0.16	-0.08
Abiturnote			0.18**
R-squared	2.4 %	2.8 %	4.0 %
N	811	806	753
Stoffumfang pro Semester			
Migrationshintergrund	0.27**	0.26**	0.19
Bildungsherkunft		-0.37***	-0.33***
Abiturnote			0.14*
R-squared	3.6 %	6.6 %	7.2 %
N	815	810	757
Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit			
Migrationshintergrund	0.34**	0.34**	0.24
Bildungsherkunft		-0.28**	-0.21*
Abiturnote			0.31***
R-squared	2.2 %	3.3 %	5.2 %
N	806	801	748
Konkurrenz unter Studierenden			
Migrationshintergrund	0.28*	0.28*	0.30*
Bildungsherkunft		-0.03	0.00
Abiturnote			0.07
R-squared	2.7 %	2.8 %	3.5 %
N	816	811	758

* p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001

4. Diskussion und weiterer Forschungsbedarf

Ziel des Beitrags war es zu überprüfen, ob in der Studieneingangsphase migrationspezifische Problemlagen existieren und auf welche Faktoren sich diese zurückführen lassen. Die aktuellen Forschungsergebnisse zur höheren Bildungsaspiration von Personen mit Migrationshintergrund lassen vermuten, dass Studierende mit und ohne Migrationshintergrund mit unterschiedlichen Studienvoraussetzungen (Abiturnote und Bildungshintergrund) an die Hochschulen kommen, was durch die Befragungsdaten aus dem StuFo-Projekt bestätigt werden konnte. Zudem wurde geprüft, ob Studierende mit Migrationshintergrund größere Schwierigkeiten in der Studieneingangsphase haben und ob diese durch die unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen erklärt werden können. Die dargestellten bivariaten Analysen ergaben, dass für einige Aspekte signifikante Unterschiede zwischen den zwei Gruppen existieren, wobei ein wesentlicher Teil dieser Aspekte das Wissen über das Hochschulsystem adressiert. Eine nähere Betrachtung der Gruppenunterschiede mittels multivariater Analysen ergab, dass sich ein Teil der Schwierigkeiten durch die Fächergruppenzugehörigkeit aufklären lässt. So konnten Unterschiede bei sprachbezogenen Voraussetzungen im Studium und Kenntnisse über berufliche Werdegänge als fächergruppenspezifische Merkmale identifiziert werden. Des Weiteren zeigten die Ergebnisse der Regressionsanalyse, dass sich der Effekt des Migrationshintergrunds durch die Berücksichtigung des Bildungshintergrunds und der Abiturnote für das Wissen über die Abläufe und Beratungsangebote, die Bewältigung des Stoffumfangs sowie die Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit verringerte oder gänzlich verschwand. In Hinblick auf die Ergebnisse der Exmatrikuliertenbefragung des DZHW konnten die retrospektiven Aussagen zu größeren Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Studieneingangsphase von Abbrecher/-innen mit Migrationshintergrund anhand der StuFo-Daten aus der Studieneingangsphase bestätigt werden. Zudem konnte gezeigt werden, dass die Studienvoraussetzungen, gemessen an der Abiturnote und dem Bildungshintergrund, bereits in der Studieneingangsphase zu unterschiedlich starken Problemlagen der Studierenden führen. Ausschließlich die Unterschiede bei der wahrgenommenen Konkurrenz zwischen den Studierenden konnte mittels der oben einbezogenen Variablen nicht erklärt werden, was zu weiteren Analysen auffordert.

Auch wenn die vorgestellte Analyse tendenzielle Aussagen zum Ausbleiben von migrationspezifischen Problemlagen zulassen, können an-

hand der Ergebnisse keine Schlüsse auf ein höheres Abbruchrisiko, wie es einige der oben erwähnten Studien andeuten, gemacht werden. Dennoch ist auffällig, dass im Verlauf der vorgestellten Studie der proportionale Anteil der Studienteilnehmenden mit Migrationshintergrund und besonders ohne akademischen Bildungshintergrund abgenommen hat. Dies kann aber nur als ein Indiz für einen höheren Schwund in dieser besonderen Gruppe gedeutet werden. Für eine konkrete Untersuchung wären weitere Analysen zur Abbruchneigung von Personen mit und ohne Migrationshintergrund notwendig. Somit bleibt die Frage nach dem Einfluss des Migrationshintergrunds auf die Abbruchneigung weiterhin eine Forschungslücke in der Hochschulforschung. Zudem sollten zukünftige Analysen zu migrationspezifischen Unterschieden beim Studienerfolg die anfänglichen Studienvoraussetzungen und den Bildungshintergrund berücksichtigen, um Aussagen zu einem eigenständigen Effekt treffen zu können.

Hinsichtlich der praktischen Relevanz der oben dargestellten Ergebnisse in Bezug auf die Gestaltung der Studieneingangsphase kann geschlussfolgert werden, dass Maßnahmen in Bezug auf die zu bewältigenden Schwierigkeiten in der Studieneingangsphase einerseits fächergruppenspezifisch gestaltet werden sollten und andererseits die institutionelle Integration gefördert werden sollte, um das Wissen über das Hochschulsystem zu erhöhen. Für Maßnahmen, die explizit Studierende mit Migrationshintergrund adressieren, können anhand der Ergebnisse keine Implikationen abgeleitet werden, da keine eigenständigen migrationspezifischen Problemlagen identifiziert werden konnten.

Literaturverzeichnis

- Babka von Gostomski, C. (2010): Fortschritte der Integration. Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-259511> [Zugriff: 22. 08. 2018].
- Becker, B. (2010): Bildungsaspirationen von Migranten. Bildungsaspirationen von Migranten Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung (Arbeitspapiere – Working Papers, 137).
- Becker, B./Gresch, C. (2016): Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In: Diehl, C./Hunkler, C./Kristen, C. (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten.* Wiesbaden: Springer VS, S. 73–115.
- Ditton, H./Krüsken, J./Schauenberg, M. (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: *ZfE* 8(2), S. 285–304.
- DZHW/DSW (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. – 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Hg. v. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW) und Deutsches Studentenwerk (DSW). URL: http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf [Zugriff: 21. 08. 2018].
- Ebert, J./Heublein, U. (2017): Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014. Hannover: DZHW Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Griga, D./Hadjar, A. (2014): Migrant Background and Higher Education Participation in Europe. The Effect of the Educational Systems. In: *European Sociological Review* 30(3), S. 275–286.
- Hadjar, A./Scharf, J. (2018): The Value of Education Among Immigrants and Non-immigrants and How this Translates Into Educational Aspirations. A Comparison of Four European Countries. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies* 33 (4), S. 1–24.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. Hannover: HIS (3).

- Hill, N. E./Torres, K. (2010): Negotiating the American Dream. The Paradox of Aspirations and Achievement among Latino Students and Engagement between their Families and Schools. In: *Journal of Social Issues* 66(1), S. 95–112.
- Isserstedt, W./Middendorff, E./Kandulla, M./Borchert, L./Leszczensky, M. (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin, Bonn.
- Jackson, M. (2012): Bold Choices. How Ethnic Inequalities in Educational Attainment are Suppressed. In: *Oxford Review of Education* 38(2), S. 189–208.
- Kalter, F./Granato, N./Kristen, C. (2007): Disentangling Recent Trends of the Second Generation's Structural Assimilation in Germany. In: Scherer, S./Pollak, R./Otte, G./Gangl, M. (Hrsg.): *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 214–245.
- Kao, G./Thompson, J. S. (2003): Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. In: *Annu. Rev. Sociol.* 29(1), S. 417–442.
- Kristen, C. (2014): Migrationspezifische Ungleichheiten im deutschen Hochschulbereich. In: *Journal for Educational Research Online* 6(2), S. 113–134.
- Kristen, C./Dollmann, J. (2009): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft. Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Sonderheft* (12). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–229.
- Lörz, M./Quast, H./Woisch, A. (2012): Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. DZHW Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. In: *Forum Hochschule* (2). Hannover: DZHW. URL: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201205.pdf [Zugriff: 22. 08. 2018].
- Olczyk, M./Seuring, J./Will, G./Zinn, S. (2016): Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: Ein aktueller Überblick. In: Diehl, C./Hunkler, C./Kristen, C. (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–70.

- Reisel, L./Brekke, I. (2010): Minority Dropout in Higher Education: A Comparison of the United States and Norway Using Competing Risk Event History Analysis. In: *European Sociological Review* 26(6), S. 691–712.
- Relikowski, I./Yilmaz, E./Blossfeld, H.-P. (2012): Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. In: Becker, R./Solga H. (Hrsg.): *Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (52). Wiesbaden: Springer VS, S. 111–137.
- Salikutluk, Z. (2016): Why Do Immigrant Students Aim High? Explaining the Aspiration-Achievement Paradox of Immigrants in Germany. In: *Eur Sociol Rev* 32(5), S. 581–592.
- Schneider, H./Franke, B./Woisch, A./Spangenberg, H. (2017): Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Hg. v. DZHW Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. In: *Forum Hochschule* (4). Hannover: DZHW.

Laura Wagner

Beratung in der Studieneingangsphase

Eine Untersuchung von Maßnahmen im Qualitätspakt Lehre

1. Einführung

Im Rahmen des Projekts „StuFo – Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg“ wurden die Maßnahmen des Qualitätspakts Lehre (QPL) mit Bezug zur Studieneingangsphase an fünf Universitäten unter Zuhilfenahme qualitativer und quantitativer Methoden untersucht. Ziel war es, ein umfassendes Bild der geförderten Angebote zur Verbesserung der Studieneingangsphase zu gewinnen und die Gestaltung der Maßnahmen in Bezug zu Ergebnissen der im Rahmen des Projekts durchgeführten Analysen zu Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs zu setzen.

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Wirkungsannahmen hinter den untersuchten Beratungsangeboten im Rahmen des QPL stehen. Dazu werden zunächst die Relevanz der Beratung in der Studieneingangsphase sowie die theoretischen Grundlagen der Analyse erläutert. In einem weiteren Schritt wird das Vorgehen der methoden-triangulativen Untersuchung beschrieben, um schließlich die Ergebnis-

se entlang des StuFo-Analysemodells darzustellen. Im abschließenden Resümee werden die Ergebnisse im Hinblick auf die zuvor dargestellten Anforderungen an Beratung in der Übergangsphase in die Hochschule reflektiert und erste Schlussfolgerungen für die Hochschulpraxis gezogen.

2. Zur Beratung in der Studieneingangsphase

Unter Bezugnahme auf die Transitionstheorie (vgl. Gale/Parker 2014; O'Donnell/Kean/Stevens 2016) wird der Übergang in die Hochschule als eine Phase neuartiger Herausforderungen und weitreichender Entscheidungen betrachtet, mit denen sich die Studienanfänger/-innen konfrontiert sehen: Neben fachlichen Anforderungen, die deutlich über die der Schule hinausgehen, sowie dem neuen sozialen Umfeld wird eine Neuorientierung notwendig, die sich im weitesten Sinne auf die Identitätsentwicklung der Studierenden bezieht. Dabei lassen sich in der Studieneingangsphase Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen wie die Fähigkeit zu Verantwortungsübernahme und Selbstreflexion, das Wissens- und Zeitmanagement sowie Motivation, Selbstwirksamkeitserwartung und die Veränderung des Selbstbilds (vgl. Bosse/Trautwein 2014; Brooker/Brooker/Lawrence 2017; Crafter/Maunders 2012; Kyndt u. a. 2015; O'Donnell u. a. 2016) identifizieren.

Welzer (1993) resümiert bereits in seiner allgemeinen sozialpsychologischen Transitionstheorie, dass biographische Wandlungsprozesse nicht linear sowie immer in Abhängigkeit sich wandelnder Rahmenbedingungen und damit höchst individuell sowohl im Verlauf als auch in der subjektiven Wahrnehmung der Individuen ablaufen. Gale und Parker (2014) fordern korrespondierend dazu mit konkretem Bezug auf die Gestaltung der Übergänge in die Hochschule eine verstärkte Rücksichtnahme auf individuelle Übergangsverläufe und Bewältigungsformen und die Abkehr von der Maxime eines linearen Verlaufs der Anpassungsleitung auf Studierendenseite mit einem Anfangs- und Endzeitpunkt. Vielmehr müsse eine flexible Beratungs- und Unterstützungsstruktur den Studierenden ermöglichen, die Transition in die Hochschule möglichst eigenständig und im Einklang mit ihren individuellen Lebenslagen zu gestalten (vgl. Bosse/Trautwein 2014). Aus der Perspektive der Transitionsforschung können Beratungsangebote in der Studieneingangsphase diesem Anspruch genügen, wenn sie ergebnisoffen gestaltet sind und den Ratsuchenden die Möglichkeit bieten, ihre eigenen Ressourcen zu entdecken, diese zu nutzen und so Lösungsstrategien zu entwickeln, die

aufgrund der selbstverantwortlichen Entscheidungsfindung zu nachhaltigen, für sie sinnvollen Bildungsentscheidungen führen (vgl. Kiss 2017; Nestmann 2011; O'Donnell u. a. 2016). Die Annahme, dass Transitionen in die Hochschule der subjektiven Wahrnehmung der Studienanfänger/-innen unterliegen, legt die Folgerung nahe, dass Studienberatung in der Studieneingangsphase in ihrer Beschaffenheit äußerst flexibel und individuell anpassbar sein sollte.

Mit Blick auf die vorangegangenen Überlegungen wird in einem nächsten Schritt der Frage nachgegangen, welche Zielstellungen die im Rahmen des StuFo-Projekts untersuchten Beratungsangebote verfolgen und welche Wirkungsannahmen sich hinter den Konzepten verbergen. Dazu werden nicht nur die beschriebenen Ziele mit Blick auf Studienerfolgsdimensionen, sondern auch Struktur- und Prozessmerkmale der Maßnahmen untersucht, um einen Eindruck von der Gestaltung der Beratungsverfahren zu erhalten.

3. Analyse der Beratungsangebote an drei Universitäten

Im Folgenden werden neben der Erläuterung des methodentriangulativen Vorgehens die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Analysen zu Ausgestaltung und Zielstellungen der Maßnahmen dargestellt, um ein Bild der Wirkungsannahmen der untersuchten Beratungsverfahren zu erhalten.

3.1 Vorgehen: qualitative und quantitative Erhebungen

Im Rahmen der Bestandsaufnahme aller QPL-Maßnahmen für die Studieneingangsphase an den fünf beteiligten Universitäten wurden sechs Beratungsverfahren an drei Universitäten ermittelt. Für die Recherche der relevanten Maßnahmen diente zunächst die QPL-Projektdatenbank (vgl. BMBF 2018) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, in welcher die Maßnahmen der ersten Förderperiode an den fünf beteiligten Universitäten ausgewählt wurden, welche Studierende im ersten Studienjahr adressieren sowie durch einen Bezug zur Studieneingangsphase gekennzeichnet sind. Eine erste Bestandsaufnahme mit den inhaltlich relevanten Hauptkategorien

- *Hochschule*
- *Bezeichnung des Angebots*
- *Kurzinformation*

- *Ziele*
- *Teilnahmemodalitäten*
- *Angebotsdauer*
- *Angebotsfrequenz*
- *Art der Maßnahme*
- *Zielgruppe(n)*
- *Qualifizierung der Akteur/-innen*
- *strukturelle Anbindung*
- *Fachbezug*
- *Verknüpfung/Kooperation*
- *curriculare Verankerung*

wurde unter Zuhilfenahme der Selbstpräsentation der Projekte auf den universitären Websites im Herbst 2015 erstellt und anschließend jeweils den entsprechenden Projektverantwortlichen zur Kontrolle und Ergänzung übermittelt. Nach der Verifikation der tabellarischen Bestandsaufnahme und Identifikation von sechs Beratungsverfahren wurde ein differenziertes Kategoriensystem entwickelt und eine umfangreiche Dokumentenrecherche eingeleitet, um die Dokumentenanalyse mit dem Ziel einer umfassenden Beschreibung der Maßnahmen und Typenbildung (vgl. Schmidt u. a. 2018) durchzuführen. Das Kategoriensystem wurde in einem ersten Schritt theoriegeleitet entwickelt und orientiert sich am Analysemodell des StuFo-Projekts, welches Studiererfolg als multifaktorielles Konstrukt einordnet. Im Projekt wurden dabei v. a. subjektive Faktoren wie Studienzufriedenheit, Studienabbruchneigung und wahrgenommener Kompetenzerwerb einbezogen. Als abhängige Variable wird Studiererfolg in diesem Modell durch Aspekte der Lebens- und Kontextbedingungen der Studierenden, der Studieneingangsvoraussetzungen, der Studienbedingungen sowie des Lern- und Studierverhaltens erklärt (vgl. Blüthmann 2012; Heublein/Wolter 2011; Schiefele/Jacob-Ebbinghaus 2006).

Nach Mayring (2015) ist in der deduktiven Kategorienanwendung zur korrekten Zuordnung von Textstellen eine präzise Definition von zuvor theoretisch begründeten Kategorien und Subkategorien unverzichtbar. Angelehnt an die im StuFo-Analysemodell berücksichtigten Faktoren der Lebens- und Kontextbedingungen (Kategorie 1), der Eingangsvoraussetzungen (Kategorie 2), der Studienbedingungen (Kategorie 3), des Studier- und Lernverhaltens (Kategorie 4) und des Studiererfolgs (Kategorie 5) wurde ein Kodierleitfaden mit 145 Subkategorien mit den dazugehörigen Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln erstellt.

Dabei werden in der hier dargestellten Analyse der Maßnahmenkonzepte jeweils die Berücksichtigung von Eingangs-, Lebens- und Kontextbedingungen sowie die vorausgesetzten Studienbedingungen und der Studienerfolg in Form der Veränderung des Studier- und Lernverhaltens und des Kompetenzzuwachses als angenommene Ziele der analysierten Maßnahmen untersucht. Mithilfe des Kodierleitfadens und der Analysesoftware MAXQDA wurden 70 Dokumente im konsensuellen Verfahren (vgl. Kuckartz 2016) von jeweils zwei Projektmitarbeiter/-innen einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. ebd.; Mayring 2015) unterzogen¹. Von diesen 70 Dokumenten beinhalten 24 Informationen zu den sechs durch die Projektverantwortlichen als Beratungsverfahren identifizierten Maßnahmen. Neben der deduktiven Kategorienbildung wurden im Laufe des Analyseprozesses weitere Kategorien induktiv gebildet (vgl. ebd.).

Um zusätzlich quantitative Ausprägungen der Zielsetzungen untersuchter Beratungsverfahren erfassen zu können, wurden für die Analyse-kategorien 4 und 5 insgesamt 38 Items erarbeitet. Die Items orientieren sich zum einen am Modell der Handlungskompetenz mit den Dimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (vgl. Edelmann/Tippelt 2004; Roth 1971) und wurden zum anderen induktiv im Rahmen der Dokumentenanalyse erweitert. Anschließend wurde eine schriftliche Befragung der Projektverantwortlichen der QPL-Projekte durchgeführt, welche diese Ziele für alle Maßnahmen auf einer fünfstufigen Skala von eins (hochrelevant) bis fünf (irrelevant) bewertet (vgl. Abb. 1).

Angelehnt an das oben beschriebene Analysemodell wurden außerdem zwei leitfadengestützte Experteninterviews mit Beratern einer untersuchten Maßnahme geführt. Der Interviewleitfaden orientierte sich stark am Kodierleitfaden der Dokumentenanalyse und wurde zusätzlich um weitere Aspekte wie die Nutzung der Maßnahme und die wahrgenommenen Beratungsanlässe erweitert. Die transkribierten Interviews wurden in einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015) ausgewertet.²

1 Aufbauend auf dieser wurde eine typenbildende qualitative Inhaltsanalyse zur Typisierung der 37 Maßnahmen durchgeführt (Kelle/Kluge 2010; Kuckartz 2016). Da dieser Beitrag die von den Projektverantwortlichen als Beratungsverfahren identifizierten Maßnahmen in den Fokus stellt, wird auf die Typenbildung nicht weiter eingegangen.

2 Für die Unterstützung bei der Transkription und Auswertung der Experteninterviews danke ich Alicia Clesius (Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung, Johannes Gutenberg-Universität Mainz).

3.2 Ergebnisse: Zielstellungen und Wirkungsannahmen der Beratungsverfahren

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Dokumentenanalyse entlang des in Abschnitt 3.1 erläuterten Analysemodells wiedergegeben. Die Befragung der Projektverantwortlichen sowie die beiden Interviews zu Beratungsmaßnahmen illustrieren dabei v. a. die Zielebene des Studier- und Lernverhaltens, die durch Beratende eingeschätzten Bedarfe der Studienanfänger/-innen und das Selbstverständnis der Beratenden.

Studienerfolg

Die Erhöhung des Studienerfolgs kann bei allen Beratungsverfahren als übergeordnetes Ziel identifiziert werden. Um das den Maßnahmen zugrundeliegende Verständnis von Studienerfolg herauszuarbeiten, werden die in den Maßnahmen Erwähnung findenden Aspekte entlang der im Analysemodell berücksichtigten erklärenden Faktoren (Lebens- und Kontextbedingungen, Studieneingangsvoraussetzungen, Studienbedingungen sowie Studier- und Lernverhalten) erläutert.

In der Dokumentenanalyse zeigt sich aus dieser modellgeleiteten Perspektive, dass Lebens- und Kontextbedingungen bei der Hälfte der Maßnahmen explizit als relevante Faktoren eines erfolgreichen Studienverlaufs beschrieben werden. Dabei werden diese häufig einleitend geschildert und dienen der Explikation von Beratungsanlässen. Studieneingangsvoraussetzungen der Studierenden scheinen im Vergleich zu möglichen studienrelevanten Kontextbedingungen in der Konzeption der Maßnahmen häufiger Berücksichtigung zu finden. Bei fünf der sechs Beratungsverfahren werden diesbezüglich Heterogenitätsfaktoren genannt, auf welche die Maßnahmen Bezug nehmen. Es zeigt sich außerdem, dass in den Maßnahmen ein Bewusstsein für die Relevanz bestimmter Studienbedingungen für den Studienerfolg vorliegt. Dieses bezieht sich v. a. auf die Betreuungs- und Unterstützungsstrukturen sowie Studien- und Prüfungsordnungen der Hochschule (Studienorganisation), während auf die inhaltliche und didaktische Gestaltung der Lehre (Lehr-/Lernumgebung) kaum eingegangen wird. Bezüglich der Beeinflussung des Studier- und Lernverhaltens wird deutlich, dass v. a. Dimensionen der Selbst- und Methodenkompetenzen, aber auch Studienmotivation, Integration und Identifikation als bedeutsame Faktoren identifiziert werden, die Einfluss auf den Studienerfolg haben.

Während das erwünschte Verhalten der Studierenden einerseits differenziert beschrieben wird, wird andererseits das Bewusstsein um die

Relevanz der Studierbarkeit und v. a. der transparenten Beratungsstrukturen als Teil der Studienbedingungen deutlich hervorgehoben. Studienzufriedenheit sowie die Vermeidung von Studienabbruch sind als Konzepte von Studienerfolg in den Maßnahmenkonzeptionen, kongruent zum zugrunde gelegten Analysemodell, ebenfalls vorzufinden.

Zielstellungen der Beratung

Während die Lebens- und Kontextbedingungen der Studierenden durch die Beratungsmaßnahmen naturgemäß nicht direkt beeinflusst werden können, zielen diese dennoch auf die Unterstützung einer bestmöglichen Vereinbarkeit dieser mit einem erfolgreichen Studienverlauf. Fragestellungen, die in der Beratung Gehör finden, können sich auf persönliche bzw. familiäre und finanzielle Probleme sowie die Vereinbarkeit von Studium und eigenen Kindern beziehen. Studienrelevante psychische oder physische Einschränkungen und eine studienbegleitende Berufstätigkeit werden seltener ausdrücklich als Beratungsanlässe genannt. Ziel ist es, Studierenden in unterschiedlichen Lebenslagen zu individuellen Lösungswegen zu verhelfen und diese in Einklang mit dem Studium zu bringen.

Bezüglich der Studieneingangsvoraussetzungen wird in besonders hohem Maße von einer allgemeinen Heterogenität der Studienanfänger/-innen gesprochen, allerdings ohne dies weiter auszuführen. Ausführlicher werden die unterschiedlichen vorhochschulischen Bildungsvoraussetzungen beschrieben, die sich in den Dokumenten von internationalen Schulabschlüssen bis hin zu unterschiedlichen Formen der Hochschulzugangsberechtigung, v. a. jene ohne Abitur, erstrecken. Mit einem Bezug zu entsprechender Professionalisierung der Beratenden (interkulturelle Kompetenz) wird partiell auf den Migrationshintergrund von Studierendengruppen eingegangen. Stellenweise wird das Bewusstsein deutlich, dass Studierende mit unterschiedlicher Studienmotivation ein Studium beginnen und entsprechend auch das Fachinteresse stark variieren kann. Ähnlich wie bei Lebens- und Kontextbedingungen setzen sich die Maßnahmen das Ziel, durch eine verbesserte Beratungs- und Unterstützungsstruktur Studierenden heterogener Eingangsbedingungen und -wege zu individuellen Formen der Bewältigung von Herausforderungen zu verhelfen, die aufgrund einer anfänglich schwachen Passung zwischen persönlichen Studieneingangsvoraussetzungen und den institutionellen Herausforderungen entstehen.

Während Lebens- und Kontextbedingungen sowie Studieneingangsvoraussetzungen als individuelle Faktoren Berücksichtigung in der Bera-

tung zum Studieneingang finden, ist auch das Ziel verbesserter Studienbedingungen in den Maßnahmenkonzeptionen zu finden. Dies gilt v. a. für die Studierbarkeit im Sinne überschneidungsfreier Veranstaltungen und einer Integration von Praktika und Auslandsaufenthalten in den Studienverlauf. Auch werden weitere Merkmale genannt, die den Studierfolg beeinflussen können, etwa eine unzureichende Informationslage zur Studien- und Prüfungsorganisation, lange Wartezeiten bei der Anrechnung von Leistungen und unübersichtliche Beratungsstrukturen. Diesbezüglich wird das Ziel beschrieben, die Beratungs- und Unterstützungsstrukturen entsprechend für die Studierenden besser zu organisieren und transparenter zu gestalten. Auch die standardisierte Befragung der Projektverantwortlichen zu den Zielstellungen der Maßnahmen auf dieser Ebene stellt v. a. Aspekte der Studienorganisation und das Wissen über Betreuungsstrukturen heraus.

Bezüglich des Studier- und Lernverhaltens der Studienanfänger/-innen zielen die Maßnahmen laut der Dokumentenanalyse auf die Studienmotivation, die soziale und akademische Integration, die Fachintegration, die Studien- und Fachidentifikation, das Kennenlernen der Strukturen innerhalb des Fachbereichs, die verbesserte Studienorganisation, die Identifizierung und Lösung von individuellen Problemen im Studienverlauf, die Förderung der Auslandsmobilität sowie in Einzelfällen das wissenschaftliche Arbeiten, Schreiben und Präsentieren. Die Verbesserung von Lernstrategien wird im Zusammenhang mit der Verbesserung wissenschaftlicher Arbeitstechniken genannt.

Die Ergebnisse der standardisierten Befragung zu Zielstellungen der Beratungsverfahren aus konzeptioneller Perspektive zeichnen für das Studier- und Lernverhalten kein vollständig kongruentes Bild zu denen der Dokumentenanalyse: Einerseits werden hier ebenfalls das Erlernen von Lerntechniken sowie das Erarbeiten von Lösungsstrategien für studienbezogene Ziele beschrieben. Die soziale Integration ist aus dieser Perspektive allerdings von geringerer Bedeutung, als dies aus der Dokumentenanalyse hervorging, während auch das Erlernen wissenschaftlicher Arbeitstechniken weniger stark hervorgehoben wird. Besonders stark abgelehnt werden an dieser Stelle auch die Ziele, fachliche Kenntnisse aufzufrischen, Informationen zu einem Studiengangwechsel oder -abbruch zu vermitteln sowie Lehrende des Studiengangs kennenzulernen (vgl. Abb. 1).

Betrachtet man das im Analysemodell integrierte Kompetenzstrukturmodell, werden in der Dokumentenanalyse die Ziele besonders im Bereich der Selbst- und Methodenkompetenzen verortet: Die Selbstre-

flexionsfähigkeit sowie Verantwortungsübernahmefähigkeit und Selbstständigkeit der Studierenden sollen erhöht werden. Außerdem sollen Präsentationsfähigkeiten, Informations- und Zeitmanagementkompetenzen sowie Organisationsfähigkeit und die Anwendung wissenschaftlicher Arbeitstechniken gefördert werden. In den Dokumenten ist in diesen Zusammenhängen besonders häufig von Schlüsselkompetenzen, Methodenkompetenzen und Selbstkompetenzen die Rede.

Bezüglich der Studienabbruchneigung wird auf die Förderung der Entwicklung individueller Problemlösestrategien und das Potenzial der Entscheidungsfähigkeit der Studienanfänger/-innen verwiesen. Durch soziale Kontakte in Gruppencoachings und die damit in Zusammenhang stehende soziale Integration sowie durch einen wahrgenommenen Kompetenzzuwachs in Folge der Beratung soll zudem die Studienzufriedenheit erhöht werden.

Prozess- und Strukturmerkmale der Maßnahmen

Die Beratungsangebote zeichnen sich durch eine hohe selbstberichtete Vernetzung und Kooperation mit anderen hochschulischen Einrichtungen aus. So werden Akteure aus Qualitätssicherung, Fachbereichen, weiteren Beratungseinrichtungen und Expert/-innen für Lehr-/Lernforschung der Universitäten genannt. In Einzelfällen werden gemeinsame Workshops mit diesen Kooperationspartner/-innen aufgeführt, die zur gemeinsamen Weiterentwicklung der Maßnahmen durchgeführt werden. Externe Kooperationen beziehen sich auf themenähnliche Projekte an anderen Hochschulen.

Ein Großteil der Maßnahmen wird durch Online-Plattformen flankiert, die sich mehrheitlich durch umfangreiches Informationsmaterial und zum geringeren Teil durch Selbstlernkurse auszeichnen. Partiiell werden Beratungsleistungen in Kooperation mit studentischen Tutor/-innen durchgeführt, wobei die Beratungsleitung offenbar mehrheitlich von festangestellten Mitarbeitenden umgesetzt wird. Während zwei Maßnahmen an zentralen Einrichtungen angesiedelt sind, gibt es in den Übrigen zentrale und dezentrale Projektstrukturen. In allen untersuchten Fällen wird die Beratung semesterübergreifend angeboten und ist damit unabhängig von Vorlesungszeiten und Studienfortschritt wahrnehmbar. Die Durchführung in Kleingruppen ist überdies in drei Maßnahmen möglich, wobei in allen Fällen ebenfalls eine Einzelberatung angeboten wird. Des Weiteren ist keine der Maßnahmen curricular verankert und somit ist auch in allen Fällen die Teilnahme freiwillig. Während die fachübergreifende Ausrichtung der Beratung ausnahmslos be-

stätigt wurde, findet eine im Fachbereich konzipierte und durchgeführte Beratung in drei Fällen Berücksichtigung; diese lässt zumindest einen Bezug zu einer Gruppe von Studienfächern vermuten, der sich im Fokus der Beratung widerspiegeln könnte. Abschließend lässt sich feststellen, dass allen Maßnahmen ein Qualifizierungskonzept für die Beratenden und studentischen Peers hinterlegt ist, wobei Anreizsysteme und Verpflichtungen variieren.

Selbstverständnis und Rolle der Beratenden

In den Experteninterviews wird deutlich, dass die Beratenden sich als Impulsegeber/-innen für die Studienanfänger/-innen verstehen, um eigene Kompetenzen zu erkennen und Selbstkompetenzen auszubauen. Dabei wird besonders auf die Eigenregie der Studierenden in Fragen der Entscheidungsfindung sowie der Planung und Organisation ihres Studienverlaufs verwiesen. Weniger dominant, aber auch als ein möglicher Inhalt, wird die Beratung bei der Anfertigung wissenschaftlicher Hausarbeiten genannt. Des Weiteren wurde angemerkt, dass bei der Untersuchung von Zielstellungen der Beratung und Bedarfen der Studierenden berücksichtigt werden müsse, dass tendenziell v. a. leistungsstarke Studierende Beratung in Anspruch nehmen.

Außerdem wird deutlich, dass die Beratungseinrichtungen sich mit ihrer Rolle als Vermittler/-innen identifizieren, die den Studienanfänger/-innen zur Unterstützung durch geeignete Stellen verhelfen und damit die Studienorientierung verbessern sollen. In den Experteninterviews mit Studienberatenden wird betont, dass die Informationsweitergabe sowie Weitervermittlung zu anderen Stellen von diesen neben der eigentlichen Beratungstätigkeit als Hauptaufgabe angesehen werde. Grundsätzlich werde die Beratung aber stark am Bedarf der Studierenden ausgerichtet. Dieser bestehe v. a. in Fragen zur Studienorganisation, der räumlichen Orientierung sowie der individuellen Studienplanung und Prüfungsvorbereitung. Häufig seien Studienanfänger/-innen aufgrund des Prüfungsdrucks und der wahrgenommenen Menge an Informationen überfordert und möchten sich bezüglich ihrer Pflichten absichern. Aber auch Herausforderungen beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten sowie die in diesem Zusammenhang entstehenden methodischen Anforderungen des Fachs würden thematisiert.

4. Resümee: Die Gestaltung der Beratung in der Studieneingangsphase

Zur Beantwortung der Frage nach den Wirkungsannahmen der untersuchten Beratungsverfahren wurden deren Ausgestaltung und Zielstellungen in einem methodentriangulativen Verfahren untersucht. Während die Berücksichtigung unterschiedlicher Lebens- und Kontextbedingungen der Studienanfänger/-innen in der Dokumentenanalyse in geringem Umfang zum Vorschein kommt, wird die Heterogenität der Studierenden bezüglich unterschiedlicher Zugangsvoraussetzungen ausführlicher beschrieben. Bezüglich der Prozess- und Strukturmerkmale fällt zum einen eine ausführlich beschriebene und zum anderen (sowohl in der Dokumentenanalyse als auch in den Experteninterviews) sehr umfangreich erscheinende Vernetzung der Beratungsverfahren mit anderen Akteuren innerhalb der eigenen Universität auf. Dass alle Maßnahmen semesterübergreifend und zum Großteil permanent angeboten werden und sowohl in der Dokumentenanalyse als auch in den Interviews auf die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme und Offenheit der Beratungsanlässe hingewiesen wird, spricht für eine Ausrichtung der Studienberatung an individuellen Problemlagen der Studierenden, wie sie etwa Gale und Parker (2014) fordern. Mit der dominanten Zielstellung der Förderung von Studienmotivation, sozialer, akademischer und Fachintegration sowie der Studien- und Fachidentifikation entsprechen die Konzepte den aktuellen Erkenntnissen der Studienerfolgsvorschung (vgl. Schubarth/Mauermeister/Erdmann/Apostolow/Schulze-Reichelt in diesem Band; Schmidt u. a. 2018; Schubarth u. a. 2018). Aspekte der erleichterten Studienorganisation und die Vermittlerfunktion der Beratung werden sowohl in der Dokumentenanalyse als auch in den Interviews stark betont. Uneindeutig bleibt das Ziel der sozialen Integration, welches ausschließlich in der Dokumentenanalyse in Erscheinung tritt, nicht jedoch bei der standardisierten Befragung und den Interviews. Diese Diskrepanz lässt sich z. T. durch unterschiedliche Ausprägungen einzelner Beratungsverfahren erklären, die sowohl in Form von Einzel- als auch Kleingruppencoachings stattfinden können. Möglicherweise wird hier in den Selbstbeschreibungen der Aspekt des Kennenlernens anderer Studierender unverhältnismäßig stark betont.

In der Dokumentenanalyse und der standardisierten Befragung wird auf der Ebene des Studienerfolgs häufig auf die Förderung von Selbstkompetenzen eingegangen, die eine verstärkte Selbstreflexionsfähigkeit und Verantwortungsübernahme für eigene Bildungsentscheidungen im-

plizieren. Damit entspricht die Konzeption weithin den Empfehlungen der Transitions- und Beratungsforschung (Gale/Parker 2014; Nestmann 2011). Während einerseits Beratungsanlässe als offen und die Beratung als bedarfsorientiert beschrieben werden, fällt andererseits die deutliche Ablehnung der Beratung zu einem möglichen Studiengangwechsel oder -abbruch auf. Gleichwohl diese deutliche Einschätzung mit hoher Wahrscheinlichkeit der Ausschreibungspraxis der Projekte im Qualitätspakt Lehre geschuldet ist, welche ausdrücklich die Verhinderung des Studienabbruchs vorsieht, muss an dieser Stelle doch kritisch hinterfragt werden, wie dann eine aus Sicht der Transitionsforschung wünschenswerte ergebnisoffene Beratung, die sich an der subjektiv wahrgenommenen Sinnhaftigkeit von Bildungsverläufen orientiert, möglich sein kann.

Fraglich bleibt auch, ob und wie die postulierten Ziele der akademischen Integration und Fachidentifikation mit Blick auf die Ablehnung des Kennenlernens von Lehrenden in den Maßnahmen erreicht werden.

Abschließend lässt sich resümieren, dass die Beratungskonzepte in vielen Aspekten den im Beitrag aufgeführten Anforderungen an eine individuell angepasste Studienberatung entsprechen, die zum Ziel hat, Studierende zu eigenverantwortlichem Handeln im Rahmen ihres Übergangs in das System Hochschule zu animieren. Denkbar sind neben einer verstärkten Einbindung interaktiver Online-Elemente zur Berücksichtigung unterschiedlicher Lebensbedingungen der Studienanfänger/-innen Möglichkeiten des Diskurses mit Lehrenden des Studienfachs, um die Reflexion von Erwartungen an das Studium zu unterstützen sowie die akademische Integration zu fördern. Eine ergebnisoffene Beratung, die auch die Reflexion und Planung eines Studiengangwechsels oder alternativer Bildungswege zu denen der Hochschule ermöglicht, ist mit Blick auf einen weiteren erfolgreichen Studien- bzw. Bildungsverlauf, aber in jedem Fall im Hinblick auf die informierte Entscheidungsfindung der Studierenden von hoher Relevanz.

Literaturverzeichnis

- Blüthmann, I. (2012): Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch. Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen. Dissertation FU Berlin. URL: https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/12096/Diss_Bluethmann_2012_Onlineversion_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Zugriff: 31. 07. 2018].
- BMBF (2018): Projektdatenbank. Projekte im Qualitätspakt Lehre suchen und finden. URL: <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/projekte-im-qualitaetspakt-lehre-suchen-und-finden.php> [Zugriff: 31. 07. 2018].
- Bosse, E./Trautwein, C. (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9(5), S. 41–62.
- Brooker, A./Brooker, S./Lawrence, J. (2017): First Year Students' Preceptions of Their Difficulties. In: Student Success, 8(1), S. 49–62.
- Crafter, S./Maunder, R. (2012): Understanding Transitions Using a Sociocultural Framework. In: Educational and Child Psychology, 29(1), S. 10–18.
- Edelmann, D./Tippelt, R. (2004): Kompetenz – Kompetenzmessung: ein (kritischer) Überblick. In: Durchblick. Zeitschrift für Ausbildung, Weiterbildung und berufliche Integration, 3, S. 7–10.
- Gale, T./Parker, S. (2014): Navigating Student Transition in Higher Education: Induction, Development, Becoming. In: Brook, H./Fergie, D./Maeorg, M./Mitchell, D. (Hrsg.): Universities in Transition. Foregrounding Social Contexts of Knowledge in the First Year Experience. Adelaide: University of Adelaide Press, S. 13–39.
- Heublein, U./Wolter, A. (2011): Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57(2), S. 214–236.
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kiss, I. (2017): Wirkung der Beratung an Hochschulen – Studienmotivation, Laufbahnplanung, Resilienz und Drop-Out-Prävention. In: Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e. V.: Schober, K./Lagner, J. (Hrsg.): Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Beiträge zur Wirkungsforschung und Evidenzbasierung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

- Kyndt, E./Coertjens, L./van Daal, T./Donche, V./Gijbels, D./van Petegem, P. (2015): The Development of Students' Motivation in the Transition From Secondary to Higher Education: A Longitudinal Study. In: *Learning and Individual Differences*, 39, S. 114–123.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Nestmann, F. (2011): Anforderungen an eine nachhaltige Beratung in Bildung und Beruf. Ein Plädoyer für die Wiedervereinigung von ‚Counselling‘ und ‚Guidance‘. In: Haubl, R./Möller, H./Schiersmann, C. (Hrsg.): *Positionen. Beiträge zur Beratung in der Arbeitswelt*. Kassel: kassel univeristy press GmbH, S. 1–8.
- O'Donnell, V.L./Kean, M.K./Stevens, G. (2016): *Student Transition in Higher Education. Concepts, Theories and Practices*. York: Higher Education Academy.
- Roth, H. (1971): *Pädagogische Anthropologie*, Bd. 2. Hannover: Schroedel.
- Schiefele, U./Jacob-Ebbinghaus, L. (2006): Lernmerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), S. 199–212.
- Schmidt, U./Wagner, L./Erdmann, M./Mauermeister, S./Berndt, S./Schubarth, W./Pohlenz, P./Schulze-Reichelt, F. (2018): *Der Studiengang als formative Phase für den Studienerfolg (StuFo). Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen*. Im Erscheinen.
- Schubarth, W./Wagner, L./Mauermeister, S./Berndt, S./Erdmann, M./Schmidt, U./Schulze-Reichelt, F./Pohlenz, P. (2018): *Verbundprojekt StuFo: Der Studiengang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. Erste Befunde und Empfehlungen*. In: Hanft, A./Bischoff, F./Kretschmer, S. (Hrsg.): *2. Auswertungsworkshop der Begleitforschung. Dokumentation der Projektbeiträge*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität, S. 5–14.
- Welzer, H. (1993): *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: edition diskord.

Sarah Berndt

Selbstselektionseffekte bei der Teilnahme an Unterstützungsmaßnahmen am Beispiel von MINT-Vorkursen bzw. -Brückenkursen

1. Problemaufriss

Neustudierende durchlaufen im Übergang zwischen Schule und Hochschule einen Transitionsprozess. Transitionen sind komplexe Wandlungsprozesse eingelebter Zusammenhänge (vgl. von Felden 2010) an der Schnittstelle zwischen „individuellen Handlungspotentialen und Bewältigungsvermögen und (...) gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und Rahmensetzungen“ (Welzer 1993, S. 137). Im Sinne der Transitionsforschung ist damit nicht alleine das Leistungsvermögen der Studienanfänger/-innen zur Herstellung von Studierfähigkeit entscheidend, vielmehr wird Transition als Aushandlungsprozess zwischen den individuellen Zielen der Neustudierenden und den institutionellen Anforderungen angesehen, der oftmals Abstimmungs- und Passungsprobleme zwischen dem Individuum und der Institution mit sich bringt (vgl. Wolter 2013). Zusätzliche Schwierigkeiten bestehen in den MINT-Fächern durch die Unterschiede zwischen Schulmathematik und wissenschaftlicher Mathematik (vgl. Rach/Heinze 2011). So ist es nicht verwunderlich, dass

sich die Studienabbruchquote in Bachelorstudiengängen derzeit auf rund 29 % beläuft (vgl. Heublein u. a. 2017).

Aufgrund des gesellschafts- und bildungspolitischen Einflusses auf das Hochschulwesen sowie aufgrund des Effektivitätsdrucks, dem sich Hochschulen im Wettbewerb ausgesetzt sehen, stellen die Hochschulen in den vergangenen Jahren vermehrt passgenaue Strukturen und fachspezifische sowie -übergreifende Maßnahmen auch in der Studieneingangsphase zur Verfügung (vgl. Hanft 2015). Der Studieneingang wird dabei als Schlüssel für den Studienerfolg und die Senkung der Studienabbruchquote angesehen (vgl. Schubarth/Mauermeister 2017).

Der Boom der Maßnahmen und Projekte zur Verbesserung der Studieneingangsphase zeigt sich bspw. im Hinblick auf den Qualitätspakt Lehre (QPL), der auf eine Verbesserung der Studienbedingungen und eine Erhöhung der Lehrqualität abzielt. Knapp die Hälfte der seit 2011 geförderten Vorhaben bezieht sich (auch) auf die Studieneingangsphase. 52 der 125 Projekte werden dabei als Propädeutika/Vorkurse/Brückenkurse, mehrheitlich im MINT-Bereich, definiert (vgl. BMBF 2016).

Trotz der Ausweitung des Maßnahmenangebots gibt es bisher nur wenige Erkenntnisse über den Nutzen und die Wirkung solcher Maßnahmen. Eine Frage, die in diesem Zusammenhang bisher nur sehr selten in den Fokus rückt, ist die von (Selbst-)Selektionseffekten bei der Teilnahme an Unterstützungsmaßnahmen in der Studieneingangsphase. Es soll insofern am Beispiel von MINT-Vorkursen bzw. -Brückenkursen¹ analysiert werden, ob in Anlehnung an das Rahmenmodell des StuFo-Projekts² (vgl. Zylla/Wagner 2016) und unter Verwendung der im Projekt erhobenen Daten im Rahmen der Erstsemesterbefragung im Wintersemester 2016/2017 bestimmte Eingangs- bzw. Kontextbedingungen dazu führen, dass Studienanfänger/-innen an Unterstützungsangeboten partizipieren oder diesen fernbleiben.

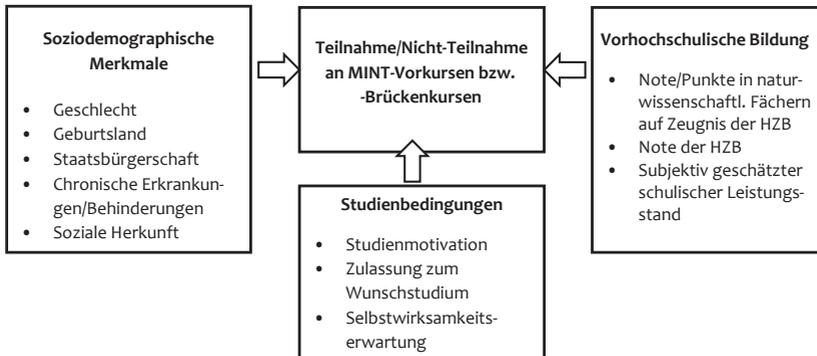
1 Bisher gibt es keine einheitliche Begrifflichkeit für derartige Formate an den deutschen Hochschulen. In diesem Beitrag wird die geläufigste Bezeichnung „Vorkurse bzw. Brückenkurse“ verwendet. Begrenzt wird die Analyse auf Vorkurse bzw. Brückenkurse im Bereich Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT).

2 Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Verbundprojekt „StuFo – Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen“ (Förderzeitraum 2015–2018; Förderkennzeichen 01PB14010) besteht aus den drei Projekthochschulen Potsdam (Projektleitung), Magdeburg und Mainz sowie den Universitäten Kiel und Greifswald als Konsortialpartner.

2. Untersuchungsdesign und Datengrundlage

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Beteiligung an MINT-Vorkursen bzw. -Brückenkursen. Von Interesse ist dabei, ob sich (Selbst-)Selektionseffekte bezüglich der Partizipation an Vorkursen bzw. Brückenkursen im MINT-Bereich der fünf im StuFo-Projekt beteiligten Hochschulen zeigen. Dabei soll auch der Frage nachgegangen werden, ob Eingangs- bzw. Kontextbedingungen die Entscheidung beeinflussen. Als unabhängige Variablen fließen in das Untersuchungsmodell die soziodemographischen Merkmale Geschlecht, Geburtsland, Staatsbürgerschaft, chronische Erkrankung/Behinderung und soziale Herkunft ein. Aus dem Bereich vorhochschulische Bildung wird die Erklärungskraft der Variablen Note/Punkte in naturwissenschaftlichen Fächern auf dem Zeugnis der Hochschulzugangsberechtigung (HZB), Note der HZB sowie subjektiv geschätzter schulischer Leistungsstand analysiert. Zudem finden Studienbedingungen in Form der Studienmotivation, der Zulassung zum Wunschstudium und der Selbstwirksamkeitserwartung Eingang in das Modell (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Das Variablenmodell der Untersuchung (eigene Darstellung)



In die Analyse einbezogen werden alle zeitlich begrenzten propädeutischen Maßnahmen in den MINT-Fächern in der vorlesungsfreien Zeit vor Einstieg in das Studium im Wintersemester 2016 an den im StuFo-Projekt beteiligten Hochschulen. Gemein ist allen Vorkursen bzw. Brückenkursen, dass sie als additives, freiwilliges Angebot angelegt sind und inhaltlich darauf abzielen, den Übergang zwischen Schule und Hochschule zu erleichtern sowie die Studierfähigkeit herzustellen. So sollen sie den

Studienanfänger/-innen nicht nur Fachwissen, sondern gleichfalls fachspezifische Arbeitstechniken, Lernstrategien, Methodenkenntnisse und Organisationswissen vermitteln (vgl. Reichersdorfer/Ufer/Lindmeier/Reiss 2014). Dabei differieren die Vorkurse bzw. Brückenkurse im MINT-Bereich sowohl auf inhaltlicher als auch auf struktureller Ebene.

So existieren Konzepte, die Unterschiede im zeitlichen Umfang (1–3 Wochen), Inhalt, Aufbau, in der Lehrform (Vorlesung vs. Kombination Vorlesung und Tutorium) und Statusgruppe der durchführenden Person (Hochschullehrer/-innen vs. Wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen vs. studentische Tutor/-innen) aufweisen.

Die Daten der Analyse entstammen der Erstsemesterbefragung im Wintersemester 2016/17, die im Rahmen des Verbundprojekts „StuFo“ an den insgesamt fünf Hochschulen durchgeführt wurde. Nach Bereinigung der Daten beträgt der Rücklauf 24 % (N = 3676 Studierende im grundständigen Studium im ersten Fachsemester). Die Untersuchung bezieht sich auf einen Teildatensatz, der aus jenen 911 Studierenden besteht, die einen MINT-Vorkurs bzw. -Brückenkurs besuchten sowie aus einer Kontrollgruppe mit 190 Befragten, die sich trotz Empfehlung gegen eine Teilnahme entschieden.

3. Empirische Befunde

In der Gesamtschau zeigt sich, dass MINT-Vorkurse bzw. -Brückenkurse sehr häufig frequentiert werden. Mehr als 8 von 10 Studierenden, für deren Studiengang eine solche Unterstützungsmaßnahme angeboten wurde, nahmen an dieser auch teil. Nichtsdestotrotz partizipierten 17 % der Befragten trotz Empfehlung nicht.

Die in der Hochschulforschung relevanten soziodemographischen Merkmale für Studienerfolg, Studienabbruch und Studienzufriedenheit (vgl. Heublein u. a. 2017) spielen in Bezug auf die (Nicht-)Teilnahme an MINT-Vorkursen bzw. -Brückenkursen mehrheitlich keine Rolle. So wirken sich weder das Geschlecht oder die soziale Herkunft, noch die Staatsangehörigkeit oder das Vorliegen einer Behinderung oder chronischen Erkrankung auf die Partizipation aus. Einfluss nimmt jedoch das Geburtsland. 30 % der Befragten mit Migrationshintergrund besuchen das Angebot nicht. In der Vergleichsgruppe, der in Deutschland geborenen Studierenden, beläuft sich der Anteil auf knapp 17 %.

Aus dem Bereich der vorhochschulischen Bildung bedingen die Note/Punkte im Fach Mathematik auf dem Zeugnis der HZB, die Durchschnitts-

note der HZB und der subjektiv geschätzte schulische Leistungsstand die Teilnahme an MINT-Vorkursen bzw. -Brückenkursen. Dabei zeigt sich, dass Neustudierende mit einem niedrigen schulischen Leistungsniveau im Fach Mathematik signifikant seltener Vorkurse bzw. Brückenkurse im MINT-Bereich besuchen als die zukünftigen Kommiliton/-innen mit einer Punktzahl größer sechs. So nehmen nur 7 von 10 Personen mit durchschnittlich null bis fünf Notenpunkten an einem solchen Angebot teil, Studierende mit mittleren bzw. (sehr) guten mathematischen Fähigkeiten sind demgegenüber mit einem Anteil von 78 % bzw. 83 % vertreten. Ein ähnliches Bild offenbart die Note der HZB. Studierende, die eine Durchschnittsnote im Bereich zwischen 3,0 und 3,9 aufweisen, machen signifikant seltener Gebrauch von den MINT-Vorkursen bzw. -Brückenkursen als leistungsstärkere Mits Studierende (72 % vs. 87 %).

Der subjektiv geschätzte schulische Leistungsstand zeigt hingegen weniger deutliche Tendenzen. Während Befragte, die sich selbst schlechte Leistungen in der Schule zuschreiben, sehr häufig das zur Verfügung stehende Angebot nutzen (89 %) und dies auch für die in der Selbstwahrnehmung (sehr) guten Schüler/-innen zutrifft (je 84 %), sind die Studierenden mit durchschnittlichen schulischen Leistungen weniger stark in den MINT-Vorkursen bzw. -Brückenkursen vertreten (77 %).

Neben den vorgelagerten Einflussgrößen in Form soziodemographischer Merkmale und der vorhochschulischen Bildung begünstigen bzw. hemmen auch die Studienbedingungen beim Übergang in die Hochschule die Bereitschaft zur Teilnahme an MINT-Vorkursen bzw. -Brückenkursen. Einzelne Studienmotive fördern den Besuch solcher Angebote, wenngleich die aus den Einzelaspekten gewonnenen Faktoren berufliche, soziale, intrinsische und fachfremde Motivation keine Wirkung hervorbringen. Dabei zeigt sich, dass das Interesse an MINT-Vorkursen bzw. -Brückenkursen sinkt, je weniger die Studierenden ihre Studienentscheidung aufgrund von Einkommenschancen im späteren Beruf getroffen haben. 83 % der Befragten, denen dieser Aspekt (sehr) wichtig ist, partizipieren am Angebot. Bei den Studierenden, für welche die Einkommenschancen keine relevante Rolle spielen, beläuft sich der Anteil auf knapp 73 %. Eine ähnliche Verteilung offenbart sich gleichfalls für die Studienwahlmotivation, gute Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz zu haben.

Auf der anderen Seite hemmt die intrinsische Motivation in Form der persönlichen Entfaltung und Entwicklung das Interesse. Mit 81 % gegenüber 86 % besuchen Studierende mit hoher Motivation zur persönlichen Entfaltung und Entwicklung Vorkurse und Brückenkurse im MINT-Bereich.

reich seltener als ihre Kommiliton/-innen, bei denen diese Motivation auf mittlerem oder niedrigem Niveau ausgeprägt ist.

Auch soziale Beweggründe wie die Verbesserung der Gesellschaft und die Intention Menschen helfen zu wollen, beeinflussen das Interesse an MINT-Vorkursen bzw. -Brückenkursen. Ein hoher Stellenwert dieser Beweggründe führt häufiger zur Nicht-Teilnahme an den Unterstützungsangeboten. 77 % der Studierenden, die mit der Studienfachwahl eine Verbesserung der Gesellschaft anstreben, besuchen ein solches Angebot. Bewegt sich die Motivation hingegen auf einem mittleren oder niedrigen Niveau, steigt der Anteil auf je 86 % an. Und auch die Intention anderen Menschen zu helfen, erzeugt Differenzen in Hinblick auf die Beteiligung. Wird dieses Motiv als relevant eingeschätzt, partizipieren knapp 77 % der Befragten an den MINT-Vorkursen bzw. -Brückenkursen, bei mittlerem oder niedrigem Stellenwert sind es hingegen 84 % bzw. 88 %.

Im Bereich der fachfremden Motivation zeigen sich signifikante Unterschiede in Bezug auf die Entscheidung für ein bestimmtes Studienfach aufgrund von einer fehlenden Zulassung zum Wunschstudium oder fehlenden Zulassungshürden. Dabei ist auffällig, dass die Bereitschaft zur Teilnahme an Vorkursen bzw. Brückenkursen im MINT-Bereich bei den Personen am niedrigsten ist, welche den beiden Aspekten ein mittleres Relevanzniveau bei der Studienwahlentscheidung zugeschrieben haben (70 % bzw. 74 %). Wird die Studienfachwahl als Ausweichlösung deklariert oder beeinflussen die fehlenden Zulassungshürden die Entscheidung, nehmen immerhin 76 % bzw. 82 % am Unterstützungsangebot teil. Am höchsten ist die Quote mit 83 % bzw. 85 % jedoch, wenn die genannten fachfremden Motive keinen Einfluss auf die Studienwahlentscheidung ausüben.

Hoch signifikante Differenzen ergeben sich auch in Hinblick auf die Realisierung des Wunschstudiums der Befragten. Studierende, die eine Zulassung zum gewünschten Studium erhalten haben, nehmen häufiger an MINT-Vorkursen bzw. -Brückenkursen teil (86 %), als solche, die keinen speziellen Studienwunsch hatten (81 %) oder ihr Wunschstudium nicht antreten konnten (73 %).

Zeitgleich bremst die Selbstwirksamkeit die Studierenden in ihren Ambitionen an Vorkursen bzw. Brückenkursen im MINT-Bereich teilzunehmen. Während 7 von 10 Befragten, die von sich überzeugt sind, Aufgaben im Rahmen des Studiums leicht lösen zu können, ein solches Angebot wahrnehmen, beläuft sich der Anteil bei den Personen mit mittlerem oder niedrigem Niveau der Selbstwirksamkeit auf 83 % bzw. 88 %.

Unter Einbezug der signifikanten Einflussgrößen der bivariaten Analyse verdeutlicht ein binär logistisches Regressionsmodell, dass die Note der HZB, die Studienmotivation³ in Form eines sicheren Arbeitsplatzes sowie der persönlichen Entfaltung und Entwicklung, die Realisierung des Wunschstudiums sowie die Selbstwirksamkeitserwartung⁴ die relative Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an MINT-Vorkursen bzw. -Brückenkursen beeinflussen ($N = 581$; Chi-Quadrat = 68,31; $df = 16$; $p \leq .000$; Nagelkerkes $R^2 = .183$). Die Note der HZB und die Studienmotivation, einen sicheren Arbeitsplatz zu besitzen, verringern dabei pro steigende Einheit die Wahrscheinlichkeit um knapp 56 % bzw. 30 %. Eine entgegengesetzte Wirkung erzielt die Intention sich persönlich zu entfalten und zu entwickeln. Eine Veränderung um einen Skalenwert dieser Motivation führt zur Steigerung der Beteiligungswahrscheinlichkeit um 35 %. Die Nicht-Zulassung zum Wunschstudium bzw. der Umstand, keinen speziellen Studienwunsch besessen zu haben, verringert im Vergleich zur Zulassung zum angestrebten Studium die Wahrscheinlichkeit der Inanspruchnahme um 71 % bzw. 59 %. Steigt hingegen die Selbstwirksamkeitserwartung um eine Skaleneinheit, d. h. geben Studierende an, Aufgaben im Rahmen des Studiums schwieriger lösen zu können, erhöht sich die relative Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an MINT-Vorkursen bzw. -Brückenkursen um 44 %.

4. Bilanz und Handlungsempfehlungen

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, auf (Selbst-)Selektionseffekte bei der Teilnahme an MINT-Vorkursen bzw. -Brückenkursen einzugehen und dabei Eingangs- und Kontextbedingungen zu identifizieren, welche die Partizipation fördern bzw. hemmen. Wenngleich die Teilnahmequote an den fünf am StuFo-Projekt beteiligten Hochschulen mit 83 % sehr hoch ausfällt, entscheidet sich knapp jede/-r Fünfte gegen den Besuch eines MINT-Vorkurses bzw. -Brückenkurses. Die Nichtinanspruchnahme solcher Unterstützungsmaßnahmen wird dabei durch das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds, unzureichende mathematische Fähigkeiten, eine mittelmäßige Durchschnittsnote der HZB, eine hohe

3 Die Aspekte der Studienmotivation werden über eine fünfstufige Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „sehr unwichtig“ erhoben.

4 Die Selbstwirksamkeitserwartung wird über das Item „Aufgaben im Rahmen des Studiums fallen mir ...“ erhoben. Die Skala ist fünfstufig von 1 = „leicht“ bis 5 = „schwer“.

Selbstwirksamkeitserwartung und durch diverse Aspekte der Studienmotivation (z. B. hohe Relevanz der persönlichen Entfaltung und Entwicklung, Intention die Gesellschaft zu verbessern oder Menschen helfen zu wollen) begünstigt. Positiv wirken sich auf die Partizipation hingegen berufliche Dimensionen der Studienmotivation (Aussicht auf sicheren Arbeitsplatz und gute Einkommenschancen) sowie die Realisierung des Wunschstudiums aus. Der Einfluss des subjektiven Leistungsstands sowie der fachfremden Studienmotivation (fehlende Zulassungshürden und fehlende Zulassung zum Wunschstudium) bilden hingegen keine klare Tendenz ab.

Während die Studienmotivation und der subjektive Leistungsstand der Studierenden nicht oder kaum zu beeinflussen sind, lassen die weiteren Ergebnisse der Analyse konkrete Implikationen zu. Es sollte überprüft werden, ob konkurrierende Angebote für Studierende mit Migrationshintergrund an den verschiedenen Hochschulen existieren, die aufgrund von inhaltlichen oder zeitlichen Überschneidungen eine Teilnahme an MINT-Vorkursen bzw. -Brückenkursen behindern. Ist dies nicht der Fall, sollte die spezifische Studierendengruppe explizit durch das Marketing oder Multiplikator/-innen der jeweiligen Hochschule auf solche Unterstützungsmaßnahmen hingewiesen werden, da zu vermuten ist, dass das Fernbleiben der Befragten mit Migrationshintergrund auf einem Informationsdefizit beruht.

Die häufig in der Hochschulpraxis geäußerte Vermutung, dass Unterstützungsangebote nicht die Studierenden erreichen, für die sie entwickelt wurden, lässt sich durch die Untersuchung bestätigen. Wenngleich MINT-Vorkurse bzw. -Brückenkurse nicht ausschließlich der Fachwissensvermittlung dienen, so sind die Wissenserweiterung und das Auffrischen von Kenntnissen zentrale Ziele dieser Angebote. Umso kritischer ist zu betrachten, dass Studierende mit mäßiger Durchschnittsnote der HZB und unzureichenden mathematischen Fähigkeiten häufiger nicht an MINT-Vorkursen bzw. -Brückenkursen partizipieren. Dem könnte entgegengewirkt werden, indem die jeweiligen Angebote als semestervorgelagertes Modul curricular verankert werden. Dadurch bestünde ebenfalls die Möglichkeit, Credit Points als Anreiz für die Teilnahme zu vergeben. Dies könnte auch die Studierenden motivieren, die ihr Wunschstudium nicht realisieren konnten und bei denen davon ausgegangen werden kann, dass sie aufgrund der Ausweidlösung ein vergleichsweise geringeres Niveau des Fachinteresses und des Fachwissens aufweisen, als ihre Kommiliton/-innen, die zum gewünschten Studium zugelassen wurden.

Falls sich zudem die Tendenz abzeichnet, dass Studierende häufiger den MINT-Vorkursen bzw. -Brückenkursen fernbleiben, wenn sie eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen, sollte ggf. über die (Wieder-)Einführung eines in Umfang und Inhalt angemessenen Einführungstests nachgedacht werden. Damit kann den Neustudierenden die Möglichkeit gegeben werden, ihren Wissensstand zu überprüfen, um einen Bezugspunkt für die Einschätzung ihrer Selbstwirksamkeit zu haben.

In zukünftigen Untersuchungen sollte das Analysemodell aufgrund der begrenzten Aussagekraft der binären logistischen Regression um weitere Variablen aus dem Bereich Studienbedingungen (z. B. Zeitpunkt der Zulassung zum Studium, Informationsstand in Bezug auf das Studium) sowie um (bildungs-)biographische Aspekte (z. B. Tätigkeit vor Studienbeginn, Erwerbstätigkeit, Vorliegen einer Berufsausbildung) erweitert werden. Ein weiteres zentrales Forschungsdesiderat ist die Verbindung der Ergebnisse zur (Selbst-)Selektion mit den Zielen der MINT-Vorkurse bzw. -Brückenkurse auf Konzeptions- und Teilnehmerebene sowie den Einflussfaktoren des Studienerfolgs. Dabei gilt es auch zu untersuchen, ob eine Passung zwischen den Konzepten der MINT-Vorkurse bzw. -Brückenkurse und den Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs besteht und wie sich diese Faktoren im Studienverlauf verändern.

Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): Projektdatenbank „Qualitätspakt Lehre“. URL: <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/projekte-im-qualitaetspakt-lehre-suchen-und-finden.php> [Zugriff: 30. 07. 2018].
- Felden, H. v. (2010): Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In: Felden, H./Schiener, J. (Hrsg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf – Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: Springer, S. 21–41.
- Hanft, A. (2015): Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W.B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster: Waxmann, S. 14–28.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. (Froum Hochschule 1/2017). Hannover: DZHW.
- Reichersdorfer, E./Ufer, S./Lindmeier, A./Reiss, K. (2014): Der Übergang von der Schule zur Universität: Theoretische Fundierung und praktische Umsetzung einer Unterstützungsmaßnahme am Beginn des Mathematikstudiums. In: Bausch, I./Biehler, R./Bruder, R./Fischer, P.R./Hochmuth, R./Koepf, W./Schreiber, S./Wassong, T. (Hrsg.): Mathematische Vor- und Brückenkurse. Konzepte, Probleme und Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 37–53.
- Schubarth, W./Mauermeister, S. (2017): Alles auf (Studien)anfang! 7 Thesen und erste Befunde zum Studieneingang. In: Schubarth, W./Mauermeister, S./Seidel, A. (Hrsg.): Studium nach Bologna – Befunde und Positionen. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 19–37.
- Welzer, H. (1993): Transitionen – Zur Sozialpsychologie biographischer Übergänge. Tübingen: edition diskord.
- Wolter, A. (2013): Übergänge von der beruflichen Bildung in die Hochschule. In: Bellenberg, G./Forell, M. (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten – Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 289–296.

Zylla, B./Wagner, L. (2016): Verbundprojekt StuFo: Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg – Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. In: Hanft, A./Bischoff, F./Prang, B. (Hrsg.): Working Paper Studieneingangsphase – Perspektiven aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre. Oldenburg: Universität Oldenburg, S. 11–15.

Friederike Schulze-Reichelt/Melanie Wippermann

Die Bedeutung von Fachschaftsräten in der Studieneingangsphase am Beispiel der Universität Potsdam

1. Einführung

„Unser Ziel ist es, den einzelnen Studenten, den einzelnen Erstsemester, möglichst gut vorbereitet (...) in das erste Semester zu schicken.“ (FSR-Vertreter Lehramt, Sommersemester 2017)

Wie in der Einführung des Bandes (vgl. Schubarth/Mauermeister/Erdmann/Apostolow/Schulze-Reichelt, in diesem Band) bereits geschildert, besteht das Forschungsinteresse der qualitativen Teilstudie im Rahmen des StuFo-Projekts u. a. in der Untersuchung der Bedarfs- und Angebotsstruktur im Kontext Studieneingang am Beispiel der Universität Potsdam. Im Fokus steht dabei der Abgleich der strukturellen Rahmenbedingungen, Ziele und Inhalte universitärer Angebote mit den tatsächlichen Problemlagen und Bedürfnissen von Studienanfänger/-innen. Ziel des folgenden Beitrags ist es, mithilfe dieser Ergebnisse den Studieneingang aus Sicht der Studierenden näher zu beleuchten. Dabei soll insbesondere die Bedeutung von Fachschaftsräten (FSR) und ihrer Angebote unter Berücksichtigung der studentischen Bedarfe im Rahmen des Studienein-

gangs auf Grundlage vorwiegend qualitativ erhobener Befunde fallbeispielhaft herausgearbeitet werden.

Prinzipiell fungieren die FSR als Ansprechpartner/-innen und Interessenvertreter/-innen der Studierenden innerhalb einzelner Studienfächer und Institute. Ihre Mitglieder werden von den Studierenden des jeweiligen Fachs i. d. R. einmal im Jahr mit dem Ziel gewählt, die Fachschaft bestmöglich zu repräsentieren und zu verwalten. Zu ihren Hauptaufgaben zählen in Anlehnung an das Brandenburgische Hochschulgesetz (BbgHG) die Grundordnung der Universität und die Studierendenenschaftssatzung, folglich v. a. die Interessensvertretung der Studierenden in diversen Gremien und Kommissionssitzungen, die Mitgestaltung von Prüfungs- und Studienordnungen, die Unterstützung von Projekten Studierender und Lehrender sowie die Organisation studentischer Angebote und Festivitäten (vgl. AStA der Uni Potsdam 2018). Sie übernehmen dabei die Rolle einer Vermittlungsinstanz zwischen Studierenden und der Universität. Darüber hinaus fällt konkret die Erstsemesterarbeit und die damit verbundene Betreuung der Studienanfänger/-innen in ihren Verantwortungsbereich (vgl. ebd.), weshalb die FSR-Arbeit ebenfalls in das Forschungsinteresse des StuFo-Projekts fiel und untersucht wurde. Welchen Beitrag die FSR – als Stimme der Studierenden – beim Übergang von der Schule ins Studium im Einzelnen leisten und inwieweit sie Erstsemesterstudierende mithilfe ihrer Angebote ergänzend zum regulären Angebot der Fakultäten in der ersten Phase des Studiums begleiten und unterstützen, wird im Folgenden näher erläutert und diskutiert. Auf dieser Grundlage sollen abschließend entsprechende Handlungsempfehlungen für eine verbesserte Studieneingangsphase abgeleitet werden.

2. Problemlagen und Bedarfe von Studienanfänger/-innen

Der Fokus dieses Abschnitts liegt zunächst auf dem Aufzeigen der Problemlagen und Bedarfe von Studierenden des ersten Semesters, um daraufhin zu beleuchten, inwieweit speziell die Angebote der Fachschaften diese adressieren. Grundlage dafür bildet die Befragung von Lehramts- und Fachstudierenden des zweiten Semesters, die mittels leitfadengestützter Interviews im Sommersemester 2017 retrospektiv zum Erleben ihrer Studieneingangsphase befragt wurden.¹

1 Insgesamt wurden neun Lehramtsstudierende der Fächer Chemie, Biologie, Mathematik, Geografie, Französisch, Spanisch, Deutsch, Geschichte, LER, Sachunterricht und

In Anlehnung an die qualitativen Befunde können zusammenfassend vier Bereiche registriert werden, in welchen die Studierenden zu Beginn ihres Studiums den größten Unterstützungsbedarf aufweisen.

2.1 Studienorientierung und -organisation

Nach Aussage der Befragten besteht neben der Bewältigung privater Herausforderungen (u. a. Wohnungs-/Unterkunftsfindung, Vereinbarkeit von Studium und Privatleben) ein grundsätzliches Anliegen zu Beginn des Studiums darin, mithilfe universitärer Maßnahmen Informationen rund um Aufbau, Angebote und Abläufe der Hochschule und zu strukturellen Spezifika des jeweiligen Studienganges zu erhalten. Auf diese Weise kann ein Eindruck von den Studiengegebenheiten und -anforderungen gewonnen werden. Hinsichtlich der Unterstützung bei der Studienorientierung und (Selbst-)Organisation werden insbesondere die Einführungsveranstaltungen, die z. T. obligatorische Bibliotheksführung sowie Maßnahmen zum Stundenplanbau im Hinblick auf ihren Informationsgehalt von den befragten Studierenden durchweg als positiv und hilfreich bewertet. Mehr Unterstützung hingegen wäre nach deren Aussage beim Umgang mit der E-Learning-Plattform Moodle und dem Potsdamer Universitätslehr- und Studienorganisationsportal PULS wünschenswert. Dies betrifft v. a. Lehramtsstudierende, welche sich aufgrund der Kombination mehrerer Studienfächer mit komplexen Organisationsfragen konfrontiert sehen. Diese Befunde verweisen auf die Bedeutung konkreter praktischer Handlungshilfen (wie z. B. einem „Fahrplan“ für Studierende) zur Bewältigung der anfänglichen Schwierigkeiten.

2.2 Ausbau der Fach- und Methodenkompetenzen

Neben dem Anliegen, sich schnellstmöglich in den universitären Strukturen zurechtzufinden, besteht zudem der Wunsch, möglichst frühzeitig fachlich Anschluss zu finden und den individuellen Kenntnisstand durch

Sport sowie zwei Studierende der Mono-Bachelor-Studiengänge Geoökologie und Chemie befragt, die sich zum Erhebungszeitpunkt (Beginn des Sommersemesters 2017) im zweiten Fachsemester befanden. Schwerpunkte der leitfadengestützten Interviews bildeten Fragen nach den Rahmenbedingungen und der Organisation der Angebote, nach den Erwartungen/Anliegen der Studierenden zu Beginn ihres Studiums, zum Zugang und Bekanntheitsgrad der Angebote, zu ihren jeweiligen Zielen und inhaltlichen Schwerpunkten sowie zur eingeschätzten Wirkung und den Optimierungsmöglichkeiten der in Anspruch genommenen Maßnahmen. Ausgewertet wurde nach dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

Nutzung entsprechender Angebote, wie z. B. Brückenkurse und Propädeutika, an die jeweiligen Leistungsanforderungen anzupassen. Angebote, die dem Ausbau der Fachkompetenzen dienen, werden insbesondere in Sprach- und MINT-Studiengängen sehr geschätzt. Die Bedeutung von Brücken- und Vorbereitungskursen wurde aber auch von Studierenden anderer Fachbereiche erkannt. Im Rahmen der Interviews wurde diesbezüglich mehrfach das Anliegen geäußert, diese auch in sozial-, wirtschafts- oder geisteswissenschaftlichen Fachrichtungen auszuweiten. Doch nicht nur der Erwerb fachlicher Grundkenntnisse, sondern auch das Aneignen und Anwenden methodischer Kompetenzen spielt bereits im Studieneingang eine zentrale Rolle. Ein Großteil der Studierenden erkennt zu Studienbeginn, wie essentiell methodische Fähigkeiten sind, um den Leistungsanforderungen des Studiums gerecht zu werden und im Studienalltag mithalten zu können. V. a. das Kennenlernen und Anwenden von Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, Schreibens und Präsentierens sowie das eigene Zeit- und Selbstmanagement (speziell im Hinblick auf die Gestaltung des Stunden- und Studienverlaufsplans und die effiziente Prüfungsvorbereitung) stellen nicht nur in Anlehnung an die qualitativen Interviewergebnisse, sondern auch entsprechend der quantitativen StuFo-Befunde eine der größten persönlichen Schwierigkeiten zu Beginn des Studiums dar. Laut Aussage der Befragten werden hier entsprechende Unterstützungsangebote von Seiten der Universität gewünscht.

2.3 Praxisbezug und Berufsorientierung

Im Hinblick auf die inhaltliche und didaktische Ausgestaltung der Lehrangebote wird aus den Interviews ersichtlich, welche große Bedeutung ein angemessener Praxis- und Anwendungsbezug bereits zu Beginn des Studiums hat. Dies betrifft v. a. das Bedürfnis nach exemplarischem und praxisorientiertem Lernen im Rahmen des Studiums mit Blick auf die spätere Berufspraxis. Dieser Befund deckt sich auch mit den quantitativen Ergebnissen, laut derer ein positiver Zusammenhang zwischen dem getesteten Faktor Praxisbezug und der Studienzufriedenheit besteht. Ferner ist das Aufzeigen von Berufsperspektiven und Karrierechancen wünschenswert. In den Interviews wurde in diesem Zusammenhang deutlich, dass sich die Studienanfänger/-innen bereits in der ersten Phase des Studiums (z. B. im Rahmen der Einführungsveranstaltungen) Informationen zu potenziellen Berufsfeldern und zur Vielfalt beruflicher Tätigkeiten wünschen.

2.4 Soziale Integration

Was neben diesen eher studienbezogenen Anliegen darüber hinaus in fast allen Befragungen zur Geltung kommt, ist prinzipiell der Wunsch, möglichst frühzeitig Kontakte zu knüpfen und mit den Kommiliton/-innen in Austausch treten zu können. Dieser Aspekt ist sehr interessant, wenn man berücksichtigt, dass sich anlehnend an die StuFo-Längsschnittbefragung hinsichtlich der sozialen Integration je nach Studiengang positive Effekte auf den geschätzten Notendurchschnitt (z. B. Lehramt) bzw. auf die Studienzufriedenheit (z. B. Wirtschaftswissenschaft, Politik, Verwaltung, Sozialwissenschaft) zeigen. Allerdings stellt die Kontaktaufnahme zu anderen Studierenden sowohl laut Interviewaussagen als auch laut Ergebnissen der Fragebogenerhebung eine Schwierigkeit zu Studienbeginn dar. Aus diesem Grund wird von einigen Befragten der Wunsch nach einem Ausbau des Terminangebots für soziale Veranstaltungen geäußert, um allen Studierenden die Teilnahme an solchen ergänzenden Kennenlern- und Freizeitangeboten gleichermaßen zu ermöglichen. Doch nicht nur der Kontakt zu den Peers, auch der Zugang zu den Lehrenden ist im Studieneingang nicht unerheblich. So äußern die interviewten Studierenden von Anfang an die Hoffnung und Erwartung, dass ihnen die Dozent/-innen und Tutor/-innen als Ansprechpartner/-innen zur Verfügung stehen. Dies unterstreicht den Bedarf der Studienanfänger/-innen nach Betreuung und Unterstützung in der ersten, oftmals als überwältigend erlebten Phase ihres Studiums.

3. Angebote der FSR im Rahmen des Studieneingangs

Im Fokus des folgenden Abschnitts stehen vorwiegend die Fragen, in welcher Form und mit welchen Zielsetzungen studieneingangsspezifische Angebote speziell von den FSR konzipiert und durchgeführt werden und inwieweit diese die Bedarfe der Studierenden adressieren. Auf dieser Grundlage soll schließlich die Passung zwischen Bedarfs- und Angebotsstruktur diskutiert und darauf aufbauend die Bedeutung der FSR-Arbeit im Kontext des Studieneingangs exemplarisch herausgearbeitet werden. Zu diesem Zweck werden vorwiegend Ergebnisse der Interviewbefragung mit FSR-Vertreter/-innen verschiedener Fächer aus den Fakultäten der Universität Potsdam herangezogen.²

2 Für die leitfadengestützte Befragung konnten insgesamt zehn Vertreter/-innen der FSR aus Politik und Verwaltung, Anglistik, Germanistik, Mathematik/Physik, BCE, G³ und

Im Rahmen der Studieneingangsphase sehen die befragten FSR-Vertreter/-innen ihre Hauptaufgabe zunächst darin, den Studienanfänger/-innen als Ergänzung zum regulären Universitätsangebot prinzipiell bei der Studienorientierung und -organisation unterstützend und beratend zur Seite zu stehen und ihnen den Prozess der sozialen Integration zu erleichtern. Aus diesem Grund lassen sich anlehnend an die Interviewergebnisse zwei grundlegende Arten von Angeboten feststellen, welche von den FSR im Kontext Studieneingang offeriert und im Folgenden näher vorgestellt werden.

3.1 Einführungs- und Informationsangebote

Ein klassisches Angebotsformat stellen insbesondere die Einführungs- und Informationsveranstaltungen dar, welche in nahezu jeder Fachschaft einen zentralen Bestandteil bei der Gestaltung der Studieneingangsphase darstellen. Diese werden meistens parallel zu den größtenteils verpflichtenden regulären Einführungsveranstaltungen der Fächer im Rahmen der Einführungswoche angeboten. Sie dienen vorwiegend der Erleichterung des Studieneinstiegs, indem die Studienanfänger/-innen auf diesem Wege alle relevanten Informationen über Aufbau, Angebote und Abläufe des Studiums und der Hochschule, über Studienordnung und -anforderungen, zum Stundenplanbau, zum Umgang mit dem Potsdamer Universitätslehr- und Studienorganisationsportal PULS und der E-Learning-Plattform Moodle, zu relevanten Ansprechpartner/-innen, zum Prüfungsmanagement sowie zu beruflichen Perspektiven und möglichen Auslandsaufenthalten erlangen und vertiefen können. Dies dient prinzipiell der Orientierung und dem Zurechtfinden im Studium und innerhalb der Universität sowie der Entwicklung der nötigen Selbstständigkeit im Studium mit dem Ziel einer erfolgreichen akademischen Integration. Laut der Ergebnisse der quantitativen StuFo-Längsschnittbefragung stellen die Orientierung im Studium und die akademische In-

Lehramt gewonnen werden. Der Befragungszeitraum erstreckte sich vom Wintersemester 2016/17 bis Mitte des Sommersemesters 2017. Im Fokus der Untersuchung standen Fragen nach Anzahl, Form, Zielen und Inhalten der FSR-Angebote im Rahmen des Studieneingangs; zu personellen, strukturellen und organisatorischen Voraussetzungen der FSR-Arbeit; zum Nachfrage-/Angebotsnutzungsverhalten und den häufigsten Fragen und Anliegen seitens der Studierenden; zur Erreichbarkeit und gegenseitigen Kontaktaufnahme; zur Zusammenarbeit, Aufgabenverteilung und zum Austausch zwischen den Fachschaften und der Universität Potsdam sowie zu Schwierigkeiten, Grenzen und Optimierungsmöglichkeiten der FSR-Arbeit. Als Auswertungsverfahren diente ebenfalls die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

tegration wesentliche Einflussfaktoren auf die Studienabbruchneigung und die Studienzufriedenheit (als Dimensionen des Studienerfolgs) dar. Dazu zählt auch die Auseinandersetzung mit dem Curriculum bzw. der Studien- und Prüfungsordnung, da dadurch eigene Vorstellungen von Studium und Hochschule im Hinblick auf die bestehenden Rahmenbedingungen gewonnen und reflektiert werden können und die Studienwahl entsprechend frühzeitig überdacht werden kann. In Anbetracht der Tatsache, dass Studienanfänger/-innen genau in diesen Bereichen zu Beginn ihres Studiums die größten Schwierigkeiten aufweisen (vgl. Absatz 2), sind diese Zusatzangebote der FSR von zentraler Bedeutung. Zudem bieten sie den Neankömmlingen eine optimale Möglichkeit, sich innerhalb von Peergroups über individuelle Interessen und Problemlagen, studienbezogene Schwierigkeiten sowie entsprechende Erfahrungen und Bewältigungsstrategien auszutauschen. Dazu zählt auch der Erfahrungsaustausch hinsichtlich des Umgangs mit Professor/-innen und Dozierenden, der laut Aussage der FSR-Vertreter/-innen häufig nachgefragt und oftmals in Kombination mit den jeweiligen Leistungsanforderungen thematisiert wird. Von einem Großteil der FSR werden hierzu diverse Beratungsangebote (z. B. im Rahmen festgelegter Sprechzeiten, mobiler Sprechstunden und/oder organisierter Fragerunden) durchgeführt und auf verschiedenen Informationskanälen (z. B. Broschüren, Info-Flyer, Homepage) eine Sammlung von FAQs bereitgestellt, um auf Fragen und Probleme der Studierenden bedarfsgerecht und gezielt zu reagieren. Die FSR sehen dahingehend ihre Rolle als wichtige Ansprechpartner/-innen und helfende Instanz, um die nicht selten auftauchenden Gefühle der Desorientierung und Überforderung von Studierenden in der Studieneingangsphase (rechtzeitig) abzufangen und diesen entgegenzuwirken.

3.2 Soziale Angebote

Neben der Unterstützung des akademischen Integrationsprozesses steht insbesondere die soziale Integration im Fokus der Angebotskonzipierung der FSR. In diesem Zusammenhang gab jede/-r der befragten Fachschaftsvertreter/-innen an, im Rahmen der Einführungswoche gemeinsame Ausflüge mit den Studienanfänger/-innen, bspw. in Form einer organisierten Kneipentour oder Stadtralley durch Potsdam, zu unternehmen. Auf diese Weise erhalten neu zugezogene bzw. ortsunkundige Erstsemesterstudierende nicht nur die Möglichkeit, ihre neue Umgebung kennenzulernen, sondern v. a. auch, Kontakte zu ihren Kom-

militon/-innen und den FSR-Mitgliedern zu knüpfen. Auch Veranstaltungen wie ein gemeinsames „Ersti-Grillen“ oder „Ersti-Frühstück“ finden sich zu diesem Zwecke in fast jeder Angebotsstruktur der FSR wieder. In einigen Fachschaften wird darüber hinaus sogar eine Kennlernfahrt (oftmals auch als „Ersti-Fahrt“ bezeichnet) angeboten, bei der der Spaßfaktor und das gegenseitige Kennenlernen im privatem Kontext losgelöst vom Studienalltag im Fokus steht. Auch für den semesterbegleitenden sozialen Austausch wird gesorgt, indem in vielen Fachschaften Veranstaltungen organisiert werden, welche die Studierenden regelmäßig zusammenbringen sollen, wie z. B. Sommer- und Weihnachtsfeste, Grill- und Sportveranstaltungen, Lesewiese/Lesungen und diverse FSR-Partys (z. B. im Studentenkeller der Universität Potsdam). Die FSR übernehmen in dieser Hinsicht eine bedeutende Rolle bei der Gestaltung der Studieneingangsphase, wenn bedacht wird, dass speziell der soziale Integrationsauftrag in Anlehnung an die Bestandsaufnahme an der Universität Potsdam (vgl. Faaß 2017) zum Großteil in ihren Aufgabenbereich fällt. Zwar schwingt der Aspekt der sozialen Integration bei vielen universitären Studieneingangsangeboten gemäß ihrer inhaltlichen Beschreibung und Zieldefinition mit, jedoch liegt auf dem „gegenseitigen Kennenlernen der neuen Studierenden“ nur selten der Fokus. Die Vertreter/-innen einer Fachschaft übernehmen in diesem Kontext (oft unbewusst) eine wichtige Rolle und können den Studienstart der Neuankömmlinge dementsprechend wesentlich mitbeeinflussen. Dies ist u. a. auch der niederschweligen Kommunikation zwischen den Studienanfänger/-innen und ihren studentischen Vertreter/-innen geschuldet. Die FSR-Mitglieder werden trotz ihres fortgeschrittenen Erfahrungshorizonts als Gleichgesinnte wahrgenommen, weshalb mögliche Hemmungen hinsichtlich der Kontaktaufnahme leichter überwunden werden können und ein offener und direkter Informations-, Interessens- und Erfahrungsaustausch ermöglicht wird. Dahingehend stehen die FSR den Studierenden als wichtige ergänzende Ansprechpartner/-innen semesterübergreifend zur Verfügung und verleihen ihnen dadurch das Gefühl, bei auftauchenden Schwierigkeiten betreut zu sein und unterstützt zu werden.

3.3 Grenzen der FSR-Arbeit

Anlehnend an diese Befunde liegt der Schwerpunkt der von den befragten FSR aufgeführten Angebote in der Studieneingangsphase darauf, Studienanfänger/-innen gezielt bei der *Studienorientierung und -organisation* zu unterstützen und die *soziale Integration* durch das gegenseitige

Kennenlernen und den Austausch unter den Peers zu fördern. Gleichzeitig soll mithilfe der Maßnahmen das Interesse an Studium und Hochschule unter den Studienanfänger/-innen geweckt sowie die *Identifikation mit dem Studium* und ihre *Lernmotivation* gesteigert werden, indem ihnen mithilfe der Maßnahmen und durch den persönlichen Austausch mit Studierenden höherer Semester die Vielfältigkeit und die Perspektiven des Studiums aufgezeigt und bewusst gemacht werden. Diese Faktoren stellen laut der quantitativen StuFo-Ergebnisse wesentliche Einflussgrößen auf die Studienabbruchneigung und -zufriedenheit dar (vgl. Schubarth/Mauermeister/Erdmann/Apostolow/Schulze-Reichelt in diesem Band), was auf die Bedeutung der FSR und ihrer Angebote bei der Gestaltung der Studieneingangsphase hinweist. Die fachliche Integration und damit verbundene Vermittlung von Fachwissen sowie fachspezifischer Methoden wissenschaftlichen Arbeitens und Präsentierens fällt laut Aussagen der befragten FSR-Vertreter/-innen hingegen nur geringfügig in ihren Verantwortungsbereich – obgleich der Wunsch nach einem schnellen fachlichen Einstieg und sicheren Umgang mit wissenschaftlichen Methoden ein zentrales Anliegen unter den Studienanfänger/-innen darstellt. Grund dafür ist nach Aussagen der FSR u. a. das Fehlen einer speziell darauf ausgerichteten (inhaltlichen und didaktischen) Qualifizierung ihrer Mitglieder, da sie für ihre Tätigkeit i. d. R. keine separate Schulung durchlaufen, sondern ihr Handeln auf eigenem sowie mündlich bzw. schriftlich weitergegebenem Erfahrungswissen beruht. Auch die Tatsache, dass es sich bei der FSR-Arbeit um ein Ehrenamt handelt und dementsprechend nicht nur die fachlichen, sondern auch zeitlichen Ressourcen der FSR-Mitglieder beschränkt sind, verweist auf die Grenzen ihrer Tätigkeit. Anlehnend an die Befragungsergebnisse besteht diesbezüglich eine klare Aufgabenteilung: Während grundlegende studienangabezogene Informationen (z. B. zur Studienordnung und zum Studienverlauf), sowie fachliche und wissenschaftlich-methodische Inhalte in erster Linie von den universitären Mitarbeiter/-innen (Professor/-innen, wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen und/oder studentische Tutor/-innen) an die Studierenden herangetragen werden, setzen die FSR den Fokus ihrer Angebote speziell auf die räumliche Orientierung, die individuelle Studienorganisation und v. a. auf den sozialen Aspekt.

4. Kommunikation zwischen den Fachschaftsräten und den Studienanfänger/-innen

Aus der Betrachtung der Angebotsschwerpunkte der FSR der Universität Potsdam geht bereits hervor, welcher Beitrag durch ihr ergänzendes Angebot im Rahmen des Studieneingangs zur Unterstützung der akademischen und sozialen Integration der Studienanfänger/-innen geleistet wird. Allerdings wird aus der qualitativen Befragung ersichtlich, mit welchen Herausforderungen und Schwierigkeiten die Kontaktaufnahme zwischen den adressierten Studierenden und den FSR z. T. verbunden ist und wie unterschiedlich und vielfältig sich das Nachfrageverhalten gestaltet, worauf im folgenden Abschnitt näher eingegangen wird.

4.1 Zugang der Studierenden zu den Fachschaften und ihren Angeboten

Bei der Befragung der Studierenden zeigte sich, dass die Informationsbeschaffung hinsichtlich der universitären Studieneingangsangebote vorwiegend über eigeninitiierte Recherchen im Internet, über Flyer und Broschüren, über die FSR und Tutor/-innen sowie über Bekannte in höheren Semestern erfolgt. Auffällig dabei ist, dass die Befragten jedoch aufgrund der unterschiedlichen Informationskanäle über die Existenz, Struktur, Inhalte und Zuständigkeiten der Betreuungs- und Unterstützungsangebote ihrer jeweiligen FSR prinzipiell unzureichend informiert bzw. ihnen nicht alle dieser ergänzenden Studieneingangsmaßnahmen gleichermaßen bekannt sind. Dies betrifft insbesondere jene Studierenden, welche aus persönlichen Gründen nicht an den obligatorischen Einführungs-/Infoveranstaltungen teilgenommen haben. Laut Aussage der befragten Studierenden erweist sich neben dem Problem der unterschiedlichen und mangelnden Kenntnis über die bestehende Angebotsstruktur zudem die Kontaktaufnahme zu den FSR in einigen Fachbereichen als große Herausforderung. Als Gründe dafür werden primär die z. T. veraltete Internetpräsenz mit nicht aktualisierten Kontaktdaten und fehlenden Angaben bzw. das Fehlen offizieller Sprechstunden angeführt. Damit sind nicht nur die Kontaktaufnahme und das Einholen aktueller Informationen erschwert, sondern dies kann darüber hinaus zu Unsicherheit und Frustration unter den Studierenden führen. V. a. vor dem Hintergrund, dass der Zugang zu den FSR und ihren Angeboten laut Aussagen ihrer interviewten Vertreter/-innen in erster Linie über die Homepage und per Mail geschaffen werden soll, gilt es diese fort-

laufend zu aktualisieren – zumal sich die FSR vorwiegend über das Internet und soziale Netzwerke präsentieren und darüber einen ersten und oftmals nachhaltigen Eindruck bei den Studierenden ihrer Fachschaft hinterlassen. Auch die unterschiedliche personelle Aufstellung und das verschiedene Maß an Engagement und Erfahrungswissen unter den FSR bestimmen, so die Befragungsbefunde, maßgeblich ihre Angebots-, Informations- und Kommunikationsstrukturen sowie die Funktionsfähigkeit der FSR.

4.2 Kontaktaufnahme der Fachschaftsräte zu den Studierenden

Nicht nur der Zugang zu den Fachschaften und ihren Angeboten von Seiten der Studierenden ist teilweise mit Schwierigkeiten verbunden, sondern auch die umgekehrte Kontaktnahme – von Seiten der FSR zu den Studierenden – erweist sich als besondere Herausforderung. Zentrales Problem stellen hier die Datenschutzrichtlinien dar, die bspw. das Weiterleiten der Kontaktdaten der Neustudierenden an die FSR seitens der Universität untersagen. Dies führt dazu, dass die FSR die Studienanfänger/-innen vor und zu Semesterbeginn nicht persönlich per Mail kontaktieren können und alternativ auf andere Werbemaßnahmen ausweichen müssen, um auf sich aufmerksam zu machen. Dazu zählen insbesondere die Homepage, die Verteilung von selbstgestalteten Flyern und/oder „Ersti-Heften“, selbst entwickelte Apps (z. B. Fachschaft Mathematik) sowie soziale Netzwerke und Online-Communities (z. B. Facebook), wobei besonders letzteres laut den Aussagen der Befragten von den Studierenden gut angenommen und aktiv genutzt wird. Zudem nutzt der Großteil der FSR in den Wintersemestern die Gelegenheit, sich auf klassischem Wege innerhalb verschiedener Veranstaltungsformate (z. B. in offiziellen Einführungsveranstaltungen oder curricular verankerten Tutorien und Brückenkursen) nach Absprache mit den jeweiligen Professor/-innen und Dozierenden persönlich vorzustellen, wodurch gleichzeitig das persönliche Kennenlernen und der direkte Austausch von Kontaktdaten ermöglicht wird. Dennoch besteht ein zentrales Problem darin, dass nie alle Studienanfänger/-innen gleichermaßen erreicht werden können. So wird seitens der FSR der Wunsch nach mehr Unterstützung bei ihrer Bekanntmachung speziell durch Lehrende und andere universitärer Akteure, genannt und der Wunsch geäußert, bereits mit den Immatrikulationsunterlagen, z. B. durch Beilegen eines Flyers oder des „Ersti-Hefts“, auf die FSR-Arbeit und ihre Studieneingangsangebote aufmerksam machen zu dürfen. Zudem würde es laut Aussage der befragten FSR-Ver-

treter/-innen die Planung und Organisation ihrer Aktivitäten erheblich erleichtern, wenn die Universität sie bereits vor Semesterbeginn über die Anzahl der Neumatrikulierten informieren würde, diesbezüglich wird sich zukünftig mehr Transparenz und Zusammenarbeit gewünscht. Neben der Problematik der erschwerten Kontaktaufnahme zu den Studierenden wird ferner das unterschiedliche Maß an Engagement und Eigeninitiative unter den Mitgliedern einiger FSR beklagt. Um jedoch eine kontinuierliche Präsenz und Erreichbarkeit sowie eine stabile Angebotsstruktur zu Gunsten aller Studierenden jeder Fachschaft zu gewährleisten, sollte sich jederzeit um die Akquirierung neuer aktiver Mitglieder bemüht und klare Regelungen der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten untereinander getroffen werden. Dies betrifft speziell die Aufgabenbereiche E-Mail-Betreuung, Homepage-Verwaltung und Durchführung von (offiziellen) Sprechstunden.

4.3 Nachfrageverhalten

Trotz der aufgeführten Zugangsschwierigkeiten zu den FSR und ihren Angeboten gab dennoch der Großteil der interviewten Studienanfänger/-innen an, von mindestens einem der Angebote ihres FSR Kenntnis gehabt und daran teilgenommen zu haben. Zudem treten die Studierenden in vielen Fachschaften beinahe täglich mit individuellen Anliegen an den FSR heran. Die meisten Anfragen erreichen die FSR-Mitglieder innerhalb der ersten vier Wochen nach den Einführungsveranstaltungen – sowohl mündlich im Rahmen der Sprechzeiten als auch schriftlich in Form von E-Mails. Besonders auffällig ist dabei der Unterstützungsbedarf unter den Lehramtsstudierenden. Je nach Zeitpunkt im Semester ändern sich auch die inhaltlichen Beratungsschwerpunkte. Besonders zu Beginn des ersten Fachsemesters erreichen den FSR primär Fragen organisatorischer Natur, wie bspw. zum Stundenplanbau, zu Kursbelegungen und Fächerüberschneidungen oder zum Anforderungsprofil der Lehrenden. Beim Übergang zum zweiten Semester hingegen wird sich seitens der Studierenden eher Unterstützung hinsichtlich des eigenen Zeitmanagements, beim Erwerb und Anwenden hilfreicher Arbeits- und Lerntechniken sowie bei der Vertiefung fachlicher Inhalte und Methoden gewünscht. Der Wunsch nach einem Ausbau der fachspezifischen Kompetenzen ist anlehndend an die Befragungsergebnisse insbesondere in den BCE-Studiengängen (Biologie, Chemie, Ernährungswissenschaft) und damit im MINT-Bereich zu registrieren. Insgesamt werden die FSR-Angebote in Anlehnung an die Befragungsergebnisse der Angebotsteil-

nehmenden durchweg positiv bewertet und als hilfreiche Ergänzung zu anderen universitären Standardangeboten wahrgenommen.

5. Fazit und Empfehlungen für eine gelingende FSR-Arbeit

Anlehnend an die in diesem Beitrag dargelegten empirischen Befunde kann abschließend durchaus behauptet werden, dass die FSR an der Universität Potsdam von besonderer Bedeutung für die Studieneingangsgestaltung sind: So stellen sie ergänzend zu den klassischen Angebotsformaten der Universität ein wertvolles bedarfsgerechtes Angebot für die Studienanfänger/-innen bereit, fungieren als wichtige Ansprechpartner/-innen, Wegweiser und helfende Instanz, um die Studierenden bei akuten individuellen Anliegen und Schwierigkeiten zu unterstützen und ihnen damit insbesondere die akademische und soziale Integration zu erleichtern. Allerdings erweisen sich dabei je nach Anzahl, Erfahrungswissen, Engagement und den zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen der FSR-Mitglieder die Angebotsvielfalt und -qualität unter den Fachschaften z. T. als sehr unterschiedlich. Bei der Unterstützung der Studierenden scheinen v. a. strukturell schlechter aufgestellte FSR in ihrem Alltagsbetrieb schnell an ihre Grenzen zu stoßen. Dies deutet auf ein Ungleichgewicht bzgl. der Unterstützungsmöglichkeiten zwischen den Fachkulturen hin und kann zu studiengangbezogenen Benachteiligungen führen. Um jedoch allen Studierenden unabhängig von ihrem Studiengang ein äquivalentes, verlässliches Angebot bereitzustellen und zugänglich zu machen, bedarf es besonders im Hinblick auf „benachteiligte“ Fachschaften einer verstärkten Förderung und Unterstützung durch die Universität sowie einer intensiveren Netzwerkarbeit zwischen allen beteiligten Akteuren im Rahmen der Studieneingangsphase. Durch die unterschiedlichen Fachkulturen und den damit einhergehenden heterogenen Bedingungen und Arbeitsweisen der FSR lassen sich nur schwer einheitliche Empfehlungen für alle Fachbereiche formulieren. Dennoch können aus den hier vorgestellten Befunden einige Praxisimpulse zur Optimierung der FSR-Arbeit in der Studieneingangsphase abgeleitet werden:

Rahmenbedingungen

- Transparentes Informieren der Studienanfänger/-innen über Unterstützungsangebote und Veranstaltungen der FSR bereits vor Semes-

terbeginn möglichst mittels einheitlicher Informationskanäle (z. B. Beilegen der „Ersti-Hefte“, Leitfäden und/oder Flyer der FSR in die Immatrikulationsunterlagen mit gleichzeitiger Einladung der Studierenden in soziale Netzwerke & Apps; Aktualisierung und nutzerfreundliche Gestaltung der FSR-Homepages)

- Info-Mail der Universität an die Neustudierenden mittels der *student list* bereits vor Studienbeginn mit der Bitte an sie, die studentische Mail-Adresse ihrem jeweiligen FSR weiterzuleiten (z. B. mithilfe eines Links), um so eine frühzeitige und einheitliche Kontaktaufnahme der FSR zu den Studienanfänger/-innen zu ermöglichen
- Vertrauliches Weiterleiten der Studienanfängerzahlen durch die Universität zum Zweck der besseren Angebotsplanung
- Schaffen von Anreizen für die FSR-Tätigkeit mit dem Ziel der Aktivitäts- und Motivationssteigerung ihrer Mitglieder (z. B. Erwerb von Leistungspunkten, Anerkennung durch Zertifizierung, BAföG-Verlängerung)

Angebotsgestaltung

- Überdenken der Zeitpunkte, des Veranstaltungsorts und der Häufigkeit insbesondere der sozialen FSR-Angebote, um für alle Studierenden gleichermaßen die Teilnahme zu gewährleisten
- Aufrechterhalten (und ggf. Ausbauen) jener Angebote, welche den Fokus auf Studienorientierung und Studienorganisation sowie auf die soziale Integration und den persönlichen (Erfahrungs-)Austausch legen
- Bei fundiertem fachlichem und/oder methodischem Wissen der FSR-Mitglieder: Organisation von Lerngruppen für die Studienanfänger/-innen zur Erweiterung/Vertiefung ihrer Fachkenntnisse sowie der Methoden wissenschaftlichen Arbeitens (auch außerhalb des Sprach- und MINT-Bereichs)

Vernetzung/Transfer

- Gezielte Vorbereitung auf die FSR-Tätigkeit und regelmäßiger (Erfahrungs-)Austausch innerhalb der FSR zur Stärkung der personalen und fachlichen Kompetenzen ihrer Mitglieder zu Gunsten einer erfolgreichen Betreuungsarbeit und angemessenen Angebotsgestaltung (Lernen von Best Practice; Kompensation von Defiziten)
- Stärkere Vernetzung, Kooperation und regelmäßiger (Erfahrungs-)Austausch nicht nur unter den FSR (z. B. im Rahmen der VeFa-Versammlung der Fachschaften) sondern auch mit anderen universitä-

ren Akteur/-innen aus ähnlichen Tätigkeitsfeldern (Erhöhung des Bekanntheitsgrads eigener Tätigkeiten und Angebote; Aufzeigen von persönlichen Unterstützungsbedarfen für eine gelingende Arbeit)

- Hervorheben der Zuständigkeiten der FSR, speziell ihrer Unterstützungs- und Beratungsfunktion (FSR als studentische Ansprechpartner/-innen und Interessenvertreter/-innen) sowohl durch den FSR selbst als auch durch die Universität (weg vom FSR-Mythos „Party statt Studieren“)

„Ich fand es sehr sinnvoll, mit Menschen aus den höheren Fachsemestern (...) zu sprechen, weil das System Uni an sich schon sehr verwirrend ist für einen Ersti, der sich auf keiner dieser Websites auskennt oder auch nicht weiß wie man sich einen Stundenplan erstellt. Und ältere Ansprechpartner zu haben, die einem das nochmal in drei Sätzen erklären und persönlich zeigen können (...) war eine große Motivation. Es hat viele Sachen sehr leicht gemacht, auch mal ein paar dumme Fragen zu stellen, (...) die schon dreimal erklärt wurden. Das hat sehr geholfen. Und ich finde auch allgemein so einen Überblick über das Studium zu haben, (...). Einfach Erfahrungsberichte zu hören.
Die Motivation zu haben.“

(Geoökologiestudent, 2. Fachsemester, SoSe 2017)

Literaturverzeichnis

- Allgemeiner Studierendenausschuss (AStA) der Uni Potsdam (2018): Fachschaftsleitfaden. URL: <http://stud.astaup.de/~vefa/images/Dokumente/fachschaftsleitfaden.pdf> [Zugriff: 22. 03. 2018].
- Faaß, M. (2017): Die Studienvor- und die Studieneingangsphase an der Universität Potsdam – Eine Bestandsaufnahme. In: Schubarth, W./Mauermeister, S./Seidel, A. (Hrsg.) (2017): Studium nach Bologna: Befunde und Positionen. Studieneingang – Beschäftigungsbefähigung und Praktika – Lehrerbildung – Internationale Perspektiven. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 3. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 39–51.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Präsidium der Versammlung der Fachschaften (VeFa) der Universität Potsdam (2018): VeFA. URL: <https://stud.astaup.de/~vefa/> [Zugriff: 22. 03. 2018].
- Schubarth, W./Mauermeister, S. (2017): Alles auf (Studien)anfang! – Sieben Thesen und erste Befunde zum Studieneingang aus dem StuFo-Projekt. In: Schubarth, W./Mauermeister, S./Seidel, A. (Hrsg.) (2017): Studium nach Bologna: Befunde und Positionen. Studieneingang – Beschäftigungsbefähigung und Praktika – Lehrerbildung – Internationale Perspektiven. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 3. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 19–37.

II. Die Studieneingangsphase an der Universität Potsdam

Olaf Ratzlaff

Studienabbruch an der Universität Potsdam

Eine Analyse der Studienverlaufsstatistik

1. Einleitung

Seit den 1990er Jahren wurden in der öffentlichen Verwaltung Reformmaßnahmen durchgeführt, die zum Ziel hatten, deren Effizienz und Effektivität zu steigern. Dies betraf auch das staatliche Hochschulsystem, dem „unzureichende Leistungen attestiert [wurden], sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht“ (Erdmann/Mauermeister 2016, S. 2). Hochschulen stehen seitdem unter starkem Legitimationsdruck und müssen in einem Wettbewerb untereinander mit den ihnen zur Verfügung gestellten Ressourcen Leistungen erbringen (vgl. Seyfried/Pohlenz 2011). Zu diesen Leistungen – die für die Hochschulen im Rahmen von leistungsbezogenen Mittelverteilungsmodellen finanziert werden – gehört auch die Produktion von Absolvent/-innen. So heißt es in der Rahmenvereinbarung zwischen dem Land Brandenburg und den Hochschulen des Landes: „Sofern die fachbezogenen Studienerfolgsquoten unterhalb des Bundesdurchschnitts liegen, ergreifen die Hochschulen spezifische Maßnahmen zur Verbesserung des Studienerfolgs“ (MWFK 2012). Ziel ist

es also, die Studienabbruchquote zu verringern und „damit eine effizientere Ausschöpfung der an den Hochschulen vorhandenen Potentiale und Ressourcen“ zu erreichen (Heublein u. a. 2017, S. 3). Dazu ist es nötig, das Phänomen Studienabbruch und dessen Ausmaß zu kennen. Umso wichtiger ist es für die Hochschulen ein Informationssystem zu entwickeln, mit dem relevante Daten (wie Studienverläufe, Erfolgs- und Abbruchquoten etc.) gesammelt und ausgewertet werden können, um es zu ermöglichen, evidenzbasiert zu steuern (vgl. Pohlenz/Tinsner/Seyfried 2007). Dies wird sogar explizit in den „Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)“ gefordert (vgl. HRK 2015) und stellt Hochschulen vor dem Hintergrund bestehender datenschutzrechtlicher Regelungen vor große Herausforderungen, denn häufig werden Abbrecher/-innen über (i) die amtliche Hochschulstatistik als Bestandsdaten geschätzt (s. u.) oder über (ii) Befragungen identifiziert, womit methodische Folgeprobleme verbunden sind, insbesondere mit Blick auf die (selektive) Erreichbarkeit der Befragten (vgl. Pohlenz u. a. 2007).

Im folgenden Beitrag wird Studienabbruch exemplarisch über die Studienverlaufstatistik der Universität Potsdam untersucht. Ziel ist es, genau zu bestimmen, in welchem Ausmaß Studierende ihr Studium abbrechen und ob es dabei Unterschiede zwischen den Fächergruppen und den Abschlussarten gibt.

2. Studienabbruch in Zahlen und Graphen

Evaluationen stehen allgemein immer in der Gefahr, aufgrund methodischer Probleme abgelehnt zu werden. Dies gilt v. a. für die häufig im Qualitätsmanagement an Hochschulen eingesetzten Befragungen. Aber auch die oft verwendeten Leistungsindikatoren haben diese Legitimationsprobleme (vgl. Pohlenz/Ratzlaff/Seyfried 2012). So werden bspw. Abbruchquoten des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) über Kohortenvergleiche geschätzt, indem Absolvent/-innen mit (über die Studienzeit) korrespondierenden Studienanfängerjahrgängen verglichen werden, um dann den Abbruch zu bestimmen (vgl. Heublein/Richter/Schmelzer/Sommer 2012). Dieses Verfahren hat Vorteile, denn sowohl die Zahl der Absolvent/-innen als auch die Zahl der Immatrikulationen sind Teil der amtlichen Hochschulstatistik und somit für alle Hochschulen verfügbar, wodurch ein hochschulübergreifender Vergleich möglich wird. Allerdings ist es eben doch

nur eine Schätzung und somit fehleranfällig. Um diese Fehlerquellen auszuschließen, sind andere Auswertungsmodi zu wählen. Eine Möglichkeit ist die studienverlaufsstatistische Betrachtungsweise, hier „werden individuelle Studienbiographien über die Zeit verfolgt und auf der Ebene von Studienanfängerkohorten aggregiert“ (Pohlenz u. a. 2012, S. 84). Dazu werden die in den Studierendensekretariaten und Prüfungsämtern geführten Daten wie Immatrikulationen, Rückmeldungen, Fachwechsel, Prüfungsergebnisse oder Exmatrikulationen gesammelt und über die Zeit verknüpft. Der Vorteil dieser Herangehensweise ist, dass es sich bei der Studienverlaufsstatistik um eine Vollerhebung handelt und somit Schätzfehler vermieden werden (vgl. Hauss/Ratzlaff/Niedermeier 2015).

2.1 Datengrundlage

Grundlage der folgenden Berechnungen sind alle Bachelor-Studierenden der Universität Potsdam, die ihr Studium in der Zeit zwischen dem Wintersemester 2006/07 und dem Wintersemester 2014/15 aufgenommen haben. Im Wintersemester 2006/07 war der Großteil der Studiengänge an der Hochschule auf das zweigliedrige Studienmodell umgestellt und das Wintersemester 2014/15 wurde gewählt, da die Studierenden, die sich zu diesem Semester immatrikuliert hatten, sich zum Zeitpunkt der Analyse rechnerisch im achten Semester befanden. Das wiederum entspricht der Regelstudienzeit plus zwei Semester. In die Analyse gehen damit 25 710 Studierende ein (vgl. Tab. 1). Diese verteilen sich auf fünf von sechs Fakultäten, die an der Universität Potsdam Bachelor-Studiengänge anbieten. Außerdem können die Studierenden sieben Fächergruppen zugeordnet werden, die nach den Vorgaben des Statistischen Bundesamts klassifiziert und im folgenden Beitrag Untersuchungsgegenstand sind.

An der Universität Potsdam finden sich Studierende der Fächergruppen *Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaft (Ern)*¹, *Geisteswissenschaften (Geist)*, *Ingenieurwissenschaft (Ing)*, *Kunst und Kunstwissenschaft (Kunst)*, *Mathematik und Naturwissenschaft (MatNat)*, *Rechts- Wirtschafts- und Sozialwissenschaft (ReWiSo)* und *Sport und Sportwissenschaft (Sport)*.

1 Studierende der Fächergruppe *Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaft (Ern)* fließen zwar in die Berechnungen ein, auf eine Darstellung der Ergebnisse im Einzelnen wird in diesem Beitrag allerdings verzichtet, da sich hinter dieser Gruppe nur ein einziger Studiengang verbirgt.

Tab. 1: Verteilung Studierende nach Fakultät und Fachgruppe
(eigene Berechnung)

		Fakultät					Gesamt
		Digital Engineering Fakultät	Humanwissenschaftl. Fakultät	Mathe- mat. und Naturwis- senschaftl. Fakultät	Philoso- phische Fakultät	Wirt- schafts- und Sozialwis- senschaftl. Fakultät	
Fachgruppe	Ern	0	0	408	0	0	408
	Geist	0	1074	0	8135	0	9209
	Ing	764	0	788	0	257	1809
	Kunst	0	311	0	0	0	311
	MatNat	0	0	6397	0	0	6397
	ReWiSo	0	1447	0	0	4911	6358
	Sport	0	1218	0	0	0	1218
	Gesamt	764	4050	7593	8135	5168	25710

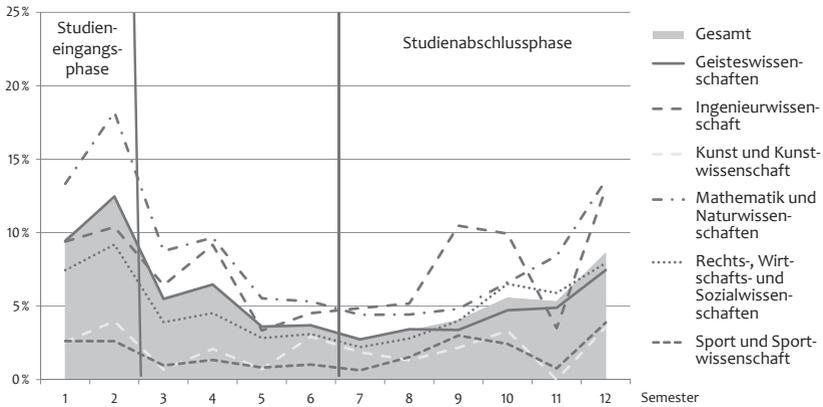
2.2 Analyse

Für jede/-n Studierende/-n können mittels der Studienverlaufsstatistik jeweils zum Ende eines jeden Semesters vier Ereignisse identifiziert werden. So können Studierende (i) ihr Studium fortsetzen (und sich zum nächsten Semester zurückgemeldet haben), sie können (ii) das Studium abgeschlossen, (iii) das Fach innerhalb der Universität gewechselt oder (iv) die Hochschule ohne Abschluss verlassen haben (vgl. Pohlenz u. a. 2012). Letztere werden im Folgenden als Abbrecher/-innen bezeichnet². Es kann also Semester für Semester genau bestimmt werden, wie viele Studierende sich noch im Studium befinden und somit können semestergenaue Quoten ermittelt werden.

In Abbildung 1 sind die Abbruchquoten nach Fächergruppen visualisiert.

2 Hochschulwechsler/-innen können nicht valide erfasst werden und gehen in den Abbrecher/-innen auf, da diese nicht mehr in der Statistik der Universität Potsdam geführt werden und bei der Exmatrikulation nicht verpflichtend ein Grund angegeben werden muss.

Abb. 1: Abbruchquoten je Fachsemester nach Fächergruppe (eigene Darstellung)



Wie aus Abb. 1 ersichtlich wird, findet Abbruch an der Universität Potsdam v. a. in der Studieneingangsphase statt. Danach fällt die Quote auf die Hälfte und sinkt im weiteren Studienverlauf weiter bis auf etwa 3 % im 7. Semester, bevor sie in der Studienabschlussphase wieder ansteigt.

Es sind fachgruppenspezifische Unterschiede erkennbar. So folgt die Quote der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer dem Verlauf der Universität insgesamt, nur auf weitaus höherem Niveau, während die Verläufe der kleineren Fächergruppen ein ganz anderes Bild zeigen. Die Fächergruppe *Sport und Sportwissenschaft* hat in der Studieneingangsphase eine bedeutend geringere Abbruchquote als die Universität insgesamt. Diese fällt nach dem 3. Semester sogar noch und bleibt dann relativ konstant bis zum 7. Semester, von dem an sie dann in der Studienabschlussphase wieder ansteigt, sogar auf ein höheres Niveau als in der Studieneingangsphase. Studierende der Fächergruppe *Kunst und Kunstwissenschaft* brechen ihr Studium verhältnismäßig selten ab und der Verlauf der Kurve zeigt, dass Abbruch hier kein Phänomen der Studieneingangsphase ist, sondern sich durch alle Semester zieht. Interessant ist auch der Verlauf der *Ingenieurwissenschaft*: Hier ist der Abbruch in der Studieneingangsphase hoch und in etwa auf dem Niveau der Universität insgesamt, aber prozentual brechen mehr Studierende ihr Studium in der Studienabschlussphase ab als in den übrigen Vergleichsgruppen. Erwartungskonform verläuft hingegen die Kurve der *Geisteswissenschaft* – bis zum 8. Semester ist diese nahezu identisch mit derjenigen der Universität insgesamt, danach fällt sie leicht unter diese.

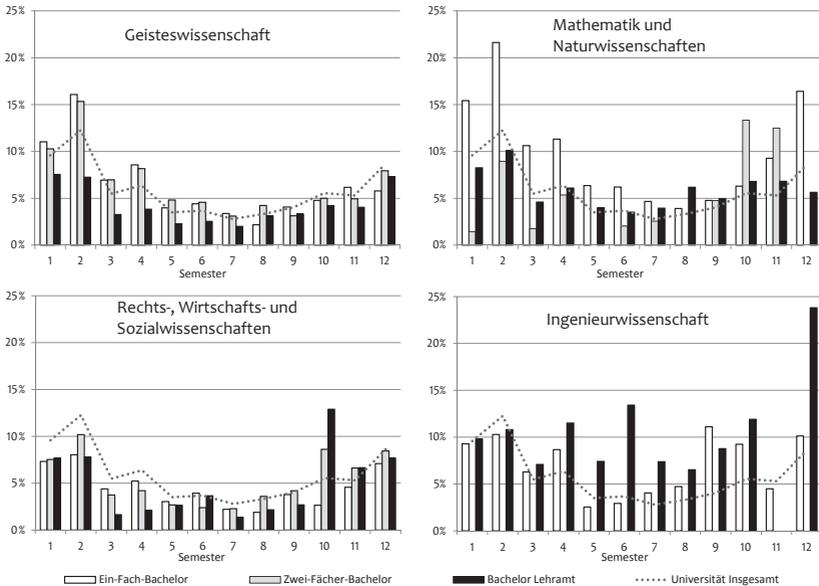
Innerhalb der Fächergruppen sind zusätzlich Unterschiede im Abbruchverhalten der Studierenden zu beobachten, wenn diese nach den Abschlussarten differenziert werden. Eine Untersuchung nach Abschlüssen ist an der Universität Potsdam sinnvoll, weil sie die Studierbarkeit zwischen den Fächern indiziert. An der Universität Potsdam existieren drei Arten von Bachelor Abschlüssen: Ein-Fach-Bachelor, Zwei-Fächer-Bachelor und Bachelor of Education. Beim Ein-Fach-Bachelor wird nur ein einziges Fach studiert, ergänzt um die Schlüsselkompetenzen³. Studierende im Lehramt und in den Zwei-Fächer-Bachelor-Studiengängen dagegen studieren mindestens noch ein weiteres Fach.

Durch die relativ freie Wahl der Fächerkombination können Probleme mit sich überschneidenden Lehrveranstaltungen entstehen und so zu institutionellen Abbruchgründen führen (vgl. Universität Potsdam 2018a).

Kontraintuitiv sind die Ergebnisse der Fächergruppen *Geisteswissenschaft* und *Mathematik und Naturwissenschaften* (vgl. Abb. 2). Hier sind es v. a. Studierende in Ein-Fach-Bachelor-Studiengängen, die die Universität ohne Abschluss in der Studieneingangsphase verlassen und dies auf einem weit höheren Niveau als im Universitätsschnitt. Erst in den höheren Semestern wird das Bild in diesen beiden Fächergruppen diverser. In den *Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften* sowie in den *Ingenieurwissenschaften* performen dagegen Studiengänge mit nur einem Fach besser als die Lehramts- und Zwei-Fächer-Bachelor-Studiengänge.

3 In allen Bachelorstudiengängen der Universität Potsdam ist der Erwerb von Schlüsselkompetenzen im Umfang von 30 Leistungspunkten Bestandteil des Studiums. Schlüsselkompetenzen „beinhalten einen Komplex von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen, die für die persönliche und soziale Entwicklung in der modernen Gesellschaft, für das Bewältigen komplexer Anforderungen der Berufswelt, für das Finden und Ausüben qualifikationsadäquater beruflicher Tätigkeiten auf europäischen und internationalen Arbeitsmärkten und die Aufgabe des lebenslangen Lernens relevant sind“ (Universität Potsdam 2018b).

Abb. 2: Abbruchquoten je Fachsemester nach Abschluss in den Fächergruppen (eigene Darstellung)



3. Fazit und Ausblick

Auf Universitätsebene findet Abbruch an der Universität Potsdam erwartungsgemäß bereits in der Studieneingangsphase statt. Maßnahmen, die eine Verringerung der Abbruchquote in dieser Studienphase adressieren, sind also durchaus gerechtfertigt. Allerdings zeigen die Auswertungen auch einen Anstieg der Abbruchquote nach dem 6. Semester⁴. Dies ist in allen Fächergruppen zu beobachten, v. a. aber in den *Ingenieurwissenschaften* und in den *mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern*, und sollte weitergehend untersucht werden.

Außerdem zeigen die Auswertungen, dass Abbruch differenziert betrachtet werden muss, denn er unterscheidet sich hinsichtlich des Zeitpunkts und des Ausmaßes nach Fächergruppen und Abschlussart. Aus

4 Dies zeigen auch die Ergebnisse der acatech Studie – die erste und bisher einzige hochschulübergreifende Analyse von Studienabbruch auf Basis von studienverlaufsstatistischen Daten (vgl. Klöpping u. a. 2017).

Studien zum Studienabbruch ist bekannt, dass dieser nicht monokausal erklärt werden kann (vgl. Heublein u. a. 2017) und es eine Vielzahl von Abbruchgründen gibt (vgl. Blüthmann/Thiel/Wolfgramm 2011; Heublein u. a. 2017; Pohlenz/Tinsner 2004), die sich je nach Fachstudiendauer bis zum Abbruch unterscheiden. So sind es in der Studieneingangsphase eher individuelle Gründe, das Studium ohne Abschluss zu beenden (wie der Verlust der Studienmotivation oder das Angebot eines attraktiven Arbeits- oder Ausbildungsplatzes), während es im fortgeschrittenen Studium eher institutionelle Gründe wie Studienbedingungen oder Studienorganisation sind (vgl. Heublein u. a. 2017). Gerade letztere lassen sich mit der Studienverlaufsstatistik gut untersuchen, da sie aus Daten der Studierenden- und Prüfungsstatistik besteht und so organisationale Entwicklungspotenziale im Studienverlauf aufzeigen kann (vgl. Pohlenz u. a. 2012). Bei der letzten Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes 2016 wurde die Studienverlaufsstatistik in das amtliche Berichtswesen aufgenommen und wird nun auch vom Statistischen Bundesamt und den statistischen Ämtern der Länder geführt. Dies wird es demnächst ermöglichen, Auswertungen auf Landes- oder Bundesebene durchzuführen, Hochschulen miteinander zu vergleichen und v. a. den Hochschulwechsel genauer zu analysieren (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2018).

Literaturverzeichnis

- Blüthmann, I./Thiel, F./Wolfgramm, C. (2011): Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen?. In: die hochschule (1), S. 110–126.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2018): Gesetz über die Statistik für das Hochschulwesen sowie für die Berufsakademien. URL: https://www.gesetze-im-internet.de/hstatg_1990/index.html [Zugriff: 06. 08. 2018].
- Erdmann, M./Mauermeister, S. (2016): Studienerfolgswissenschaft. Herausforderungen in einem multidisziplinären Forschungsbereich. In: Handbuch Qualität in Studium und Lehre, 1.9(58), S. 1–27.
- Hauss, K./Ratzlaff, O./Niedermeier, F. (2015): Zwei Perspektiven auf den Studienverlauf. Methodologie und Praxis im Qualitätsmanagement von Lehre und Studium. In: Vettori, O./Salmhofer, G./Mitterauer, L./Ledermüller, K. (Hrsg.): Eine Frage der Wirksamkeit? Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen an Hochschulen. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 207–219.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. In: Forum Hochschule (1). Hannover: DZHW. URL: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf [Zugriff: 02. 08. 2018].
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2010. In: Forum Hochschule (3). Hannover: DZHW. URL: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf [Zugriff: 02. 08. 2018].
- HRK (2015): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ESG). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG). In: Beiträge zur Hochschulpolitik (3). URL: [https://www.hrk.de/hrk/bibliothek/online-katalog/?tx_hrklibrary_library\[libraryItem\]=56521&tx_hrklibrary_library\[action\]=export&tx_hrklibrary_library\[controller\]=Library&cHash=3d34c3692352a73168870f46d9655275](https://www.hrk.de/hrk/bibliothek/online-katalog/?tx_hrklibrary_library[libraryItem]=56521&tx_hrklibrary_library[action]=export&tx_hrklibrary_library[controller]=Library&cHash=3d34c3692352a73168870f46d9655275) [Zugriff: 06. 08. 2018].

- Klöppling, S./Scherfer, M./S. Gokus, S./Dachsberger, S./Krieg, A./Wolter, A./Bruder, R./Ressel, W./Umbach, E. (2017): Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften Empirische Analyse und Best Practices zum Studienerfolg. In: Deutsche Akademie der Technikwissenschaften: acatech STUDIE. URL: https://www.acatech.de/wp-content/uploads/2018/03/acatech_STUDIE_Studienabbruch_Web-1.pdf [Zugriff: 03.08.2018].
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur (MWFK) (2012): Rahmenvereinbarung zwischen dem Land Brandenburg und den Hochschulen des Landes Brandenburg. URL: http://www.hnee.de/_obj/3B3EB31C-B3E6-4D10-B252-261E29D8CDC0/outline/Rahmenvereinbarung_18122012.pdf [Zugriff: 09.08.2018].
- Pohlentz, P./Ratzlaff, O./Seyfried, M. (2012): Studiengang Fact Sheets für eine evidenzbasierte Steuerung von Studium und Lehre. In: Hochschulmanagement (3), S. 83–88.
- Pohlentz, P./Seyfried, M. (2011): Datenmonitoring und Qualitätskultur: zwei widersprüchliche Konzepte?. In: AK Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen (Hrsg.): Auf dem Weg zur Qualitätskultur (Tagungsband). Berlin: News & Media, S. 57–70.
- Pohlentz, P./Tinsner, K. (2004): Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten. In: Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation, Band 1. Potsdam: Universitätsverlag.
- Pohlentz, P./Tinsner, K./Seyfried, M. (2007): Studienabbruch. Ursachen, Probleme, Begründungen. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Universität Potsdam (2018a): Das Bachelorstudium an der Universität Potsdam. URL: <https://www.uni-potsdam.de/de/studium/studienangebot/bachelor.html> [Zugriff: 06.08.2018].
- Universität Potsdam (2018b): Schlüsselkompetenzen. URL: <https://www.uni-potsdam.de/studium/konkret/schluesselkompetenzen.html> [Zugriff: 10.08.2018].

Matthias Lumpe

Studienabbruch in den MINT-Fächern Fallstudien an der Universität Potsdam und mögliche Folgerungen

Die Zahl der Studienabbrecher/-innen an Universitäten ist seit vielen Jahren hoch, insbesondere in den MINT-Fächern, welche eine große Bedeutung für die deutsche Wirtschaft haben. Vor diesem Hintergrund wurde im Sommersemester 2018 eine Masterarbeit angefertigt, in welcher der Frage nachgegangen wurde, warum die Abbruchquoten gerade in den MINT-Fächern so hoch sind. Hierfür wurden Studienabbrecher/-innen aus der Mathematik, der Physik und der Chemie interviewt, um Motive für eine Aufnahme des Studiums und für den erfolgten Abbruch zu ermitteln. Weiterhin wurden Interviews mit dem Dekanat der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam, einem Fachstudienberater Physik und einer Schulleitung eines Potsdamer Gymnasiums geführt. Die so erhaltenen Erkenntnisse wurden mit dem Präsidenten der Universität Potsdam in einem weiteren Interview diskutiert. Dieser Text fasst wesentliche Zusammenhänge dieser Arbeit zusammen, welche durch kurze Interviewzitate des Dekanats und der Schulleitung belegt werden.

Forschungsstand zum Thema Studienabbruch

Die Definition eines/-r Studienabbrechers/-in leitet sich aus dem Verständnis her, dass Studienabbrecher/-innen ehemalige Studierende sind, die ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen, dann jedoch das Hochschulsystem ohne einen Abschluss verlassen haben (vgl. Heublein u. a. 2017). Hochschul- oder Studienfachwechsler/-innen werden nicht darunter gefasst. Betrug die Abbrecherquote in allen Bachelorstudiengängen an deutschen Universitäten im Jahr 2006 im Durchschnitt noch 25 %, so liegt diese 2014 bereits bei 33 %, sie hat also zugelegt. Im gleichen Zeitraum sank die Studienabbruchquote an Fachhochschulen von 39 % auf 23 % (vgl. ebd.). Es ist den Fachhochschulen gelungen, ihre Abbrecherquoten zu senken, wohingegen die Quoten der Universitäten zugenommen haben.

Der Studienabbruch ist als ein multifaktorieller Prozess anzusehen, bis zu dessen Vollzug es unter Umständen Jahre dauern kann (vgl. ebd.). Bemerkenswert sind jedoch die Ingenieurwissenschaften, denen es gelang, die im Jahre 2010 noch bei 48 % liegende Abbruchquote auf 32 % zu reduzieren, während daneben die Quote in den Naturwissenschaften bei 39 % konstant geblieben ist. In dieser Gruppe rangiert die Mathematik mit 51 % vorn, gefolgt von der Informatik (45 %), der Chemie (42 %) und der Physik (41 %). Den geringen Durchschnittswert verursachen die Biologie mit 22 % und die Geowissenschaften mit 17 %, die ebenfalls zu den Naturwissenschaften gehören.

Das Deutsche Zentrum für Hochschulforschung (DZHW) hat verschiedene Abbruchtypen definiert, bei denen bestimmte Aspekte ineinandergreifen. Es werden die drei häufigsten Typen kurz vorgestellt, mit denen etwa 60 % aller Studienabbrecher/-innen beschrieben werden können (vgl. Heublein 2015):

Typ 1 hat in der Vorstudienphase nicht die Voraussetzungen erworben, die zu Beginn des Studiums gefordert werden. Er hat in der Regel eine nicht so gute Abiturnote und besitzt mangelnde Kenntnisse über die Anforderungen des Studiums. Die Entscheidung für das Studium erfolgte meist extrinsisch (z. B. gute berufliche Aussichten, gutes Gehalt). Dieser Studierendentypus trifft auf eine Studiensituation, in der die Betreuung für ihn ungenügend ist, da er schlecht vorbereitet ist. Dies führt aus Leistungsgründen häufig zu Überforderung und zum Abbruch des Studiums.

Typ 2 hat in der Studienvorphase bereits ein unklares Berufsbild oder trifft die Fächerwahl aus Verlegenheit. Der Aspekt einer nicht motivierten Studienwahl trifft häufig zu. Diese Studierenden treffen nun auf eine

Betreuung, die für sie ebenfalls ungenügend ist, da sie nicht auf eine Motivationssteigerung ausgelegt ist. Die fehlende Fachidentifikation kann nicht aufgefangen werden, was besonders häufig in Studiengängen passiert, wo ein höherer Praxisbezug gefordert, aber nicht geleistet wird. Diese Situation führt dazu, dass das ohnehin schon geringe Fachinteresse weiter nachlässt und die Leistungsbereitschaft sinkt. Das Studium wird dann aus motivationalen Gründen abgebrochen.

Typ 3 sind Studierende, die nach Schulabschluss eine längere Übergangszeit an die Universität hatten. I. d. R. haben sie eine Berufsausbildung absolviert und bereits gearbeitet. Diese Studierenden haben meist schon gewachsene Ansprüche an das Leben, was bedeutet, dass sie auch mit dem BAföG-Höchstsatz wenig zufrieden sind. Um diesen Ansprüchen dennoch zu genügen, gehen sie häufig einer beruflichen Tätigkeit während des Studiums nach, was zu einer mangelnden Integration an der Universität führt. Der Abbruch des Studiums erfolgt hier aus finanziellen Gründen.

Ein halbes Jahr nach der Exmatrikulation haben 43 % der ehemals Studierenden eine Berufsausbildung aufgenommen, 31 % sind berufstätig (davon 12 % befristet angestellt), 11 % sind arbeitslos, 4 % befinden sich in einem Praktikum und 2 % gehen einer Familientätigkeit nach (vgl. Heublein u. a. 2017). Knapp die Hälfte der Studienabbrecher/-innen nimmt nach dem Studienabbruch eine berufliche Ausbildung auf.

Wie kann es sein, dass sich in Deutschland so viele junge Menschen in der Wahl des Studiengangs irren?

1. These: Das Abitur hat als Hochschulzugangsberechtigung seine prognostische Wirkung weitgehend verloren.

Das Gymnasium hat eine Transformation durchlaufen. Die Hochschulzugangsberechtigung bescheinigt nicht mehr automatisch eine Studientauglichkeit. War es vor nicht allzu langer Zeit noch ein Privileg, ein solches besuchen zu dürfen, so ist dies heute beinahe der Regelfall. In der Sekundarstufe I ist das Gymnasium in Deutschland die Schulform mit den meisten Schüler/-innen (35 % Prozent besuchen es), gefolgt von der Realschule (22 %) und den Gesamtschulen (16 %) (vgl. Statistisches Bundesamt 2016). In den Bundesländern, in denen die Realschule abgeschafft wurde (z. B. in Brandenburg, Berlin und Hamburg), beträgt der Anteil der Schüler/-innen am Gymnasium über 50 % (vgl. ebd.). Warum an dieser Stelle eine Betrachtung der Schule, findet der Abbruch doch

nicht dort, sondern an der Universität statt? Dies kann anhand einer Metapher leicht nachvollzogen werden.

Wenn man versucht, 10 Wasserkisten übereinander zu stapeln, so ist es von enormer Wichtigkeit, dass die unterste Kiste genau gerade steht. Ist dies nicht der Fall, lassen sich zwar ohne weiteres drei bis vier Kisten darüber stapeln, doch spätestens bei der fünften Kiste wird der Turm so schief, dass er von der Senkrechten abweicht und sogar droht, einzustürzen. Wer nun versucht, die Schiefelage durch ziehen an den oberen Kisten zu beseitigen, der handelt zwar intuitiv richtig, jedoch ohne Berücksichtigung der eigentlichen Ursache. Auch in der Schule werden mitunter nur unzureichende Studienvoraussetzungen geschaffen („unterste Kiste“), die später dann in der Studieneingangsphase nur schwer noch aufzuholen und aufzuarbeiten sind. Dies wird auch in einer Aussage der Schulleitung eines Potsdamer Gymnasiums deutlich:

„Unsere Gymnasien sind zum Teil große Auffangbecken von Schülern, die an anderen Schulen nicht genommen werden, die früher eher an die Realschule gekommen wären und jetzt eben hier landen, eigentlich sind wir auch eine kleine Gesamtschule. Demzufolge schaffen wir es nicht mehr, sie auf ein Hochschulstudium vorzubereiten. Der Sinn des Abiturs, eine Studierfähigkeit zu attestieren, den gibt es nicht mehr.“

(Schulleitung Potsdam, Gymnasium)

Auf den ersten Blick hat das für alle Beteiligten nur Vorteile. Die Schüler/-innen haben gute Abiturnoten und damit neben guten Chancen auf dem Ausbildungsmarkt die Möglichkeit zu studieren. Es stehen ihnen alle Türen offen. Eltern haben das Gefühl, dass die Zukunft ihrer Kinder gesichert sei und Bildungspolitiker sehen in den vielen Abiturient/-innen ein Indiz für ihre erfolgreiche Politik. Die Folge sind Hochschulen, die an ihrer Kapazitätsgrenze arbeiten, hohe NC-Beschränkungen für viele Studiengänge oder auftretende Probleme in der Studieneingangsphase aufgrund nicht vorhandener Fach- oder Methodenkenntnisse (vgl. Webler 2012). Das Absenken des Ausbildungsniveaus hat neben der Entwertung des Abiturs noch eine weitere Folge, die sich auf den allgemeinen Auftrag von Schule bezieht, nämlich die Abiturient/-innen auf den folgenden Lebensabschnitt vorzubereiten. Durch die Kompetenzorientierung wird dadurch in der Sekundarstufe II weniger Fachwissen unterrichtet, was Folgen hat. Das Gymnasium ermöglicht den Zugang zur Hochschule, jedoch attestiert es den jungen Studierenden nicht durchweg die Fähigkeit, sich in einem Fachstudium zu bewähren.

„Also wenn ich mal aus der Sicht der Schule sprechen kann, ich habe ja schon den ein oder anderen Schüler durchs Abitur begleitet, den ich dann auch Jahre später wieder getroffen habe und die sagten immer, dass an der Schule viel zu wenig Mathematik oder Physik unterrichtet werden würde. Das ist eben die Problematik, dass die Schülerinnen und Schüler eben an die Unis kommen und eigentlich kaum Grundlagen mitbringen.“

(Schulleitung Potsdam, Gymnasium)

Der Abbruch in den MINT-Studiengängen stellt die Schiefelage des Kistenturms dar, deren Verursachung nicht zuletzt der Schule zuzuschreiben ist. Wenn die Schule kein hinreichendes Fundament für ein Studium schafft (unterste schiefe Kiste), so kann darauf auch kein stabiler Turm gebaut werden. Aus Sicht der Schulleitung hat das Abitur seine prognostische Aussagekraft für die Studienreife verloren, gilt also nicht mehr pauschal als Hochschulzugangsberechtigung. Durch die wachsende Heterogenität der Schülerschaft passt sich das Gymnasium dem (heterogenen) Leistungsniveau an und schafft es nicht mehr, die Lernenden so auf ein Studium vorzubereiten, dass sie sich in der Studieneingangsphase gut zurechtfinden. Außerdem hat das Gymnasium keine Ansprechpartner/-innen für die MINT-Fächer an der Universität Potsdam, wodurch in der Schulzeit keine Erfahrungsräume geschaffen werden können.

Die Kernbefunde des MINT-Nachwuchsbarometers zeigen, dass es neben einer hausgemachten Genderasymmetrie einen starken Abfall des Interesses an MINT-Fächern zwischen der Klassenstufe fünf und neun gibt (vgl. MINT-Barometer 2014). Durch die in der Oberstufe sehr geringe Belegung entsprechender Leistungskurse durch Mädchen wird diese Asymmetrie nochmals verstärkt. Laut dem Nachwuchsbarometer sind technische und naturwissenschaftliche Objektbezüge bei Jungen deutlich ausgeprägter als bei Mädchen (vgl. ebd.). Diese hohe geschlechter-spezifische Diskrepanz findet man später auch im Studium wieder. Es wurden Studierende rückwirkend zu ihrer Wahl der Leistungskurse befragt. Hier zeigten sich deutliche Effekte bei der Wahl der Leistungskurse auf die Wahl des späteren Studienfachs (vgl. Ramm/Georg/Bargel 2008).

2. These: Der uneindeutige Auftrag der Universität führt bei Studienanfänger/-innen zu falschen Vorstellungen und Erwartungen an ihr Studium.

War die Universität vor 100 Jahren noch für die Ausbildung entlang weniger Berufsbilder zuständig, so ist ihr Auftrag heute nicht mehr so eindeutig. Die Frage, ob berufsorientiert oder wissenschaftsorientiert ausgebildet werden soll, ist von zentraler Bedeutung. Hier lassen sich an der Universität Potsdam schon beim Personal verschiedene Standpunkte feststellen, das Ziel der Ausbildung ist nicht eindeutig.

„Sie sollte eine möglichst universelle Bildung für die Menschen bieten, ihnen die Möglichkeit zum selbstständigen Denken bieten und sie auch dazu anzuregen, um ein mündiger Bürger zu sein. Das ist alles gut und richtig, nichtsdestotrotz sollten wir uns auch etwas kundenorientiert aufstellen, das einfach ein gewisser Teil der Leute, und das sind die, die ich an einer Uni sehen möchte, die kommen hierher, weil sie hier eine Qualifikation erwerben möchten, die es ihnen ermöglicht, nachdem sie die Universität verlassen haben, einen hochqualifizierten und ordentlich bezahlten Beruf zu ergreifen.“

(Professor des Dekanats, Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät)

Dieses Zitat zeigt deutlich, dass die Universität nach Aussage eines Mitglieds des Dekanats der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät die Aufgabe hat, mündige Bürger/-innen zu formen und ihnen über einen Abschluss eine berufliche Perspektive zu bieten. Bereits in dieser Aussage wird ein zentrales Problem der Universität deutlich, welches selten ausgesprochen wird, jedoch stets gegenwärtig ist. Es ist nicht eindeutig, ob die Universität berufsorientiert oder forschungsorientiert ausbilden soll. Die Ausbildung mit dem Fokus auf einen Beruf wird jedoch durchaus als eine Aufgabe der Universität gesehen.

„Das ist eine ganz wesentliche Komponente, die die Uni innehat, auch wenn es viele Leute nicht hören wollen, weil man sich gerne von Berufsschulen abgrenzen möchte, was aber reine Polemik ist. Beispielsweise wird die Berufsfeldorientierung hier an der Uni gerne belächelt und weggewischt, weil wir ja hier keine Berufsschule werden wollen, was totaler Mumpitz ist. Darum geht es ja gar nicht. Es geht darum, dass wir den Leuten eine Qualifikation mit auf den Weg geben, mit der sie gewinnbringend für die Gesellschaft und zum Wohle des Landes Brandenburg arbeiten können.“

(Professor des Dekanats, Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät)

Hier wird erneut die berufliche Orientierung unterstrichen, ohne die Forschungsausrichtung ins Spiel zu bringen, was eine Abgrenzung zur Berufsschule wäre, die ihre Funktion bereits im Namen trägt. Diese Ab-

grenzung wäre in der Tat Polemik, da durch die Bologna-Reform explizit zwischen berufsfeldorientierten und wissenschaftsorientierten Studiengängen unterschieden wird.

Im Rahmen des Bachelorstudiums kann man an Universitäten die folgenden Abschlüsse erlangen: Bachelor of Law/Education/Engineering/Arts/Science. Die ersten drei Abschlüsse sind bereits aufgrund ihres Namens klar auf einen späteren Beruf ausgerichtet, nämlich als Jurist/-innen, Lehrer/-innen und Ingenieur/-innen. Der Irrtum liegt hier im Verständnis von Wissenschaftsorientierung, die nach Humboldt nur darauf ausgerichtet war, wissenschaftlichen Nachwuchs zu produzieren (vgl. Nida-Rümelin 2014). Die angesprochene Abgrenzung zu den beruflichen Studiengängen („Berufsschule“) liegt in dem Umstand begründet, dass sich ein großer Teil der Professorenschaft ausschließlich über Forschungsleistungen qualifiziert hat. Dies hat zur Folge, dass der Berufsfeldbezug und v. a. Berufserfahrungen fehlen (vgl. ebd.). Ohne eigene Erfahrungen im beruflichen Umfeld ist eine praxisnahe Ausbildung nicht zu leisten. Ohne den starken Bezug zur Forschung würde die Universität jedoch ihr humboldtsches Bildungsideal aufgeben und gegenüber der ausdrücklich praxisorientiert ausbildenden Fachhochschule nicht mehr unterscheidbar sein.

Die im vorherigen Zitat angesprochenen Abschlüsse, seien zu berufsorientiert oder wissenschaftsorientiert, gingen mit der Bologna-Reform einher, welche einen Umbruch darstellte. Die angesprochenen Konflikte resultieren aus der durch Bologna eingeführten Modularisierung der Studiengänge, um europaweit vergleichbar zu werden. Die sich daraus ergebenden Folgen verschärfen die Spannungen zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsorientierung. Wirft man einen Blick in die Studienordnungen der Lehramtsfächer Physik, Chemie und Mathematik, so findet man darin eine detaillierte Beschreibung der in den Lehrveranstaltungen zu behandelnden Inhalte (vgl. Universität Potsdam 2013). Die Veranstaltungen werden in der Studieneingangsphase meist mit den Monobachelor-Studierenden gemeinsam absolviert, sodass die Modulbeschreibungen für Lehramtsstudent/-innen auch für die Fachstudent/-innen gelten. Mit einer solch detailliert ausformulierten Modulbeschreibung wird es schwer, eine forschungsorientierte Lehre zu halten, da der fachliche Spielraum durch die exakten Vorgaben sehr gering ist; ein zeitlicher Freiraum, um die Forschungsorientierung zu stärken, ist nicht vorgesehen. Dies kritisiert Webler (2012) als Problemform der Studieneingangsphase, da hier nur eine Vermittlung von Grundlagen, jedoch kaum Perspektiven in der Forschung geschaffen werden. Die Modularisierung

hat hingegen den Vorteil, dass die Veranstaltung von jedem/-r Professor/-in gehalten werden kann, was zwar einer methodischen Variation, aber durch die hohe Stoff- und Regeldichte keiner inhaltlichen Variation zu Gute kommen kann. Dieser Zustand wird von Studierendenvertreter/-innen häufig als Verschulung des Studiums bezeichnet.

„Wem unsere Ausbildung zu forschungsbasiert, manche würden auch sagen zu theoretisch ist, hat die Wahl zwischen vielen Einrichtungen, die einen stärkeren Fokus auf die unmittelbare berufliche Praxis legen. Ein Wechsel von einer Einrichtung zu einer anderen ist insofern auch nicht unbedingt ein Studienabbruch, sondern die hoffentlich frühzeitige Korrektur einer Entscheidung, die sich im Rückblick als suboptimal erwiesen hat.“

(Günther, Präsident der Universität Potsdam)

Das Zitat des Präsidenten der Universität Potsdam steht in einem Widerspruch zu der Aussage des Dekanatsmitglieds der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät. Praxisorientierung und Wissenschaftsorientierung stehen sich direkt gegenüber. Problematisch für die Universität ist, dass die Struktur eindeutig auf die forschungsorientierte Ausbildung ausgerichtet ist. Lehrstühle bestehen neben den verbeamteten Professor/-innen aus bewusst befristet angestellten wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen, die i. d. R. eine akademische Karriere absolviert haben, deren Fokus nicht auf dem Erwerb beruflicher Erfahrungen in einem Berufsfeld, sondern auf Forschungsleistungen liegt. Die „Hardware“ der Universität ist also eindeutig auf die Forschung ausgerichtet. Die „Software“ hingegen lässt diese Klarheit vermissen. Durch Bologna und die bereits angesprochenen verschiedenen Abschlüsse gibt es durchaus einen Fokus auf die berufsorientierte (Hochschul-)Ausbildung. Hierbei soll Bologna an sich nicht kritisiert werden, sondern nur festgestellt werden, dass die Hardware und die Software nicht zusammenpassen. Die beste Hardware bringt nichts, wenn eine unpassende Software darauf läuft. Es würde niemand auf die Idee kommen, auf dem neuesten iPhone Windows 10 zu installieren. Diese Kombination bietet viel Potenzial für Enttäuschung, wenngleich die einzelnen Komponenten durchaus leistungsfähig sind. Auf die Universität übertragen bedeutet dies, dass viele Studienabbrecher/-innen ein Studium aufnehmen, weil sie sich vom Abschluss des Studiums bessere berufliche Perspektiven versprechen. Sie sind damit für ein Studium nicht geeignet. Die Universität ist nicht der Ort, an dem ein/-e Student/-in durch eine praxisnahe Ausbildung optimal auf sein/ihr späteres Berufsleben vorbereitet wird. Dies kann die Fachhochschule durch ihre Verknüpfung mit

der Wirtschaft besser leisten. Ein großer Anteil der Studienabbrecher/-innen trifft somit an der Universität auf Bedingungen, die pauschal betrachtet zwar nicht schlecht sind, die aber letztlich ihren Vorstellungen und Bedürfnissen nicht entsprechen, weil sie die eigentlich passendere Alternative übersehen haben.

3. These: Die beruflichen Perspektiven nach Abschluss des Studiums sind meist in den technischen Fächern gut, in den Naturwissenschaften jedoch häufig nicht.

Die beruflichen Perspektiven nach dem Studium einer Naturwissenschaft sind erst nach einer Promotion gut, die hohe Zahl an Promovierenden belegt dies (90 %). Zu beachten ist, dass Handwerker/-innen oder Mechatroniker/-innen mit einer beruflichen Ausbildung genauso zum MINT-Bereich zählen wie Akademiker/-innen. Diese machten im Jahr 2017 nur 23 % der Gesamtbeschäftigten des gesamten MINT-Bereichs aus (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2018). 17 % der Beschäftigten sind mit einem Abschluss als Meister, Techniker oder Bachelor tätig und die überwiegende Mehrheit (60 %) sind als Fachkräfte mit Berufsabschluss beschäftigt (vgl. ebd.). Die Abkürzung MINT könnte suggerieren, dass alle Fachbereiche gleichberechtigt sind. Dies ist nicht der Fall, denn 85 % der im MINT-Bereich Beschäftigten arbeiten in technischen Berufen, 10 % in Informatikberufen und nur 5 % arbeiten in Berufen der Mathematik oder der anderen Naturwissenschaften (vgl. ebd.). Daraus lässt sich eine Erkenntnis ziehen, die für die Einordnung dieses Textes wichtig ist: Wer MINT sagt, der meint Technik. Wie schon vorher erwähnt, dominiert die Technik den MINT-Bereich in Bezug auf die Zahl der Mitarbeiter/-innen. Dies wird noch an einer anderen Stelle deutlich, welche die vorherige Erkenntnis stützt. In den Medien wird häufig von einer Fachkräftelücke im MINT-Bereich berichtet, welche sich durch diverse Studien quantifizieren lässt. Bspw. betrug die Fachkräftelücke in den MINT-Berufen im Jahr 2008 etwa 140 000 Stellen (vgl. Hetze 2011). Die Anzahl der Stellen, die nicht mit Physiker/-innen und Mathematiker/-innen besetzt werden konnte, betrug gerade einmal etwa 300 Stellen, was einem Stellenanteil von unter 1 % entspricht. Für die sonstigen Naturwissenschaften gab es sogar keinen Fachkräftemangel. Hingegen konnten etwa 36 000 Stellen von Maschinenbauingenieur/-innen nicht besetzt werden, ebenso fehlten etwa 25 000 Maschinenbautechniker/-innen. Weitere Lücken entfielen auf Bauingenieur/-innen (ca. 5 600), Elektroingenieur/-innen

(ca. 17 000) und Datenverarbeitungsfachleute (ca. 22 000). Aus diesen Daten lässt sich eine weitere Erkenntnis ableiten. In den Naturwissenschaften brechen über 40 % der Studierenden ihr Studium ab und dennoch herrscht am Arbeitsmarkt kein nennenswerter Mangel an diesen Absolvent/-innen. Hieraus könnte der Schluss gezogen werden, dass zu viele Studierende ein Studium im MINT-Bereich aufnehmen, die vielleicht besser eine Ausbildung absolviert oder ein technisches duales Studium aufgenommen hätten.

„Am Ende des Bachelors sind ihre beruflichen Perspektiven in der Nähe von null. Beispielsweise mit dem Bachelor of Science haben sie quasi keine Chance auf dem Arbeitsmarkt, weil sie konkurrieren müssen mit den ausgebildeten Laboranten und den technischen Assistenten, um die gleiche Betätigung. Ab dem Master of Science sieht die Welt schon etwas anders aus, da gibt es inzwischen schon einige, die ohne Promotion rausgehen und in der Industrie einen Job kriegen. Es ist aber nach wie vor so, dass 90 % derjenigen, die ihr Studium abschließen, die promovieren auch und von denen erhalten etwa ein Drittel einen Job in der Industrie, ein weiteres Drittel schlägt den akademischen Berufsweg mit dem Ziel einer Professur ein und das letzte Drittel nimmt eine Tätigkeit außerhalb des naturwissenschaftlichen Kernbereiches auf.“

(Professor des Dekanats, Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät)

Hier zeigt sich erneut die Auswirkung von gestuften Studiengängen. Ein elementares Ziel der Bologna-Reformen war es, neben der internationalen Vergleichbarkeit eine Verkürzung der Studiendauer zu ermöglichen (vgl. Nida-Rümelin 2014). Dies kann man angesichts der Übertrittsquoten in den Master von annähernd 80 % als gescheitert betrachten. Ein zentraler Kritikpunkt an den Bologna-Reformen ist die Missachtung der Spezifik der einzelnen Fächer. Ein Studium der Philosophie kann nicht mit dem Studium der Chemie über einen Kamm geschoren werden, ohne die fachspezifischen Charakteristika zu beachten. Betrachtet man bspw. ein Studium der Physik oder Chemie, dann war dieses vor Bologna auf fünf Jahre ausgelegt, von denen die ersten zwei bis drei Jahre von Grundlagenveranstaltungen dominiert waren. Die Fächer standen nun mit der Einführung der gestuften Studiengänge vor der Wahl, ihre grundlegende Struktur intern beizubehalten und dies nicht zu kommunizieren oder sich an die neue Studienform anzupassen. Die meisten Institute haben sich für ersteres entschieden, was dazu führte, dass der Bachelor-Studiengang weitgehend die fachlichen Grundlagen für das forschungsorientierte Arbeiten setzt, jedoch kaum Kompetenzen vermittelt. Das Bachelor-Studium stellt quasi ein „halbes Studium“ dar, was die schlechten beruflichen Perspektiven erklärt. Mit einem Masterabschluss sieht die

Situation nicht viel besser aus. Erst mit der Promotion, die 90 % der Absolvent/-innen an der Universität Potsdam anstreben, scheinen die beruflichen Aussichten gut zu sein. Bezogen auf die Studiendauer ergibt sich damit eine Ausbildungszeit von etwa 10 Jahren.

Zusammenfassend muss gesagt werden, dass sowohl der Bachelor als auch der Masterabschluss in den reinen Naturwissenschaften nicht automatisch gute berufliche Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt bieten. Nur wenige Studierende dürften sich mit der Situation befasst haben, für beruflichen Erfolg eine Promotion anfertigen zu müssen, was sie mit dem Studium für etwa 10 Jahre an die Universität bindet. In den Informationsbroschüren der MINT-Fächer ist hierzu nichts zu finden. Dem liegt erneut der Konflikt zu Grunde, berufsfeldorientierte Studiengänge an der Universität zu verorten. Manchem Studierenden wird dieser Umstand erst nach der Aufnahme des Studiums auffallen, sodass sich ein (Studien-)Wechsel ebenfalls als Abbruch niederschlägt. Die einführenden Gedanken zu den MINT-Fächern konnten jedoch zeigen, dass der Bedarf an Arbeitskräften weitgehend im technischen Bereich und dort v. a. in der beruflichen Ausbildung zu verorten ist.

4. These: Die derzeitige Finanzierung zwingt die Universität dazu, ihre Kapazitäten auszulasten – auch mit ungeeigneten Studierenden.

Durch die Finanzierung der Universität, welche durch Landesmittel eine Studienkapazität definiert, brächte es Nachteile mit sich, würde durch ‚neutrale‘ Studieninformation oder durch Eignungstests die Zahl der Studierenden reduziert, selbst wenn so ungeeignete Studierende vom Studium abgehalten werden würden. Die Universität ist gehalten, ihre Kapazität auszulasten – Scheinstudierende oder auch für ein Hochschulstudium nicht geeignete Studierende helfen dabei mehr als dass sie der Hochschule schaden.

Man könnte (sonst) auf die Idee kommen, dass die Universität bereits vor Studienaufnahme umfassend und realistisch über die Studienanforderungen und -perspektiven aufklärt, um uninformierte oder ungeeignete Studieninteressierte eventuell von einem Studium abzubringen. Ein Blick auf die aktuelle Finanzierung der Universität zeigt, dass dem nicht so ist. Der Haushalt der Universität Potsdam beträgt etwa 190 Millionen Euro, wovon 110 Mio. Euro direkt vom Land Brandenburg kommen. Mit diesem Geld kann Personal eingestellt werden. Entsprechend der Per-

sonalausstattung ergibt sich die Zahl der Studierenden, die zu einem Studium an der Universität zugelassen werden können. Die Hochschulleitung ist gehalten, diese Kapazität auch auszuschöpfen. Übersteigt die Nachfrage nach Studienplätzen das Angebot, werden Zulassungsbeschränkungen eingeführt, die nach verschiedenen Vorgaben den Zugang zum Studium regulieren. Wichtigstes Kriterium ist hier die Abiturnote. Die übrigen 80 Mio. Euro für den Haushalt ergeben sich aus diversen Quellen wie Förderprogrammen, Drittmitteln oder auch aus dem Hochschulpakt 2020. Bei gut gefragten Studiengängen gibt es daher kaum Konflikte, in den zulassungsfreien Studiengängen (Mathematik, Physik, Chemie, Informatik) hingegen schon. Hier könnte man der Universität unterstellen, dass sie durchaus ein Interesse daran hat, auch für das Studium kaum oder nicht geeignete Personen aufzunehmen, um die Kapazitätsvorgaben zu erfüllen. Würden hier Eignungsfeststellungsmaßnahmen eingeführt werden, würde die Zahl der Studienanfänger/-innen sichtlich reduziert werden, was dem Auslastungsinteresse eher entgegensteht.

„Das ist im universitären Kontext weitgehend mit einem Denkverbot belegt, weil wir darauf angewiesen sind, unsere Studierendenzahl hochzuhalten. Da hängen für das Land Brandenburg Mittel dran. Man will natürlich die Zahlen hochhalten, aber es setzt ein Umdenken ein.“

(Professor des Dekanats, Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät)

Hierin läge eine Lösung für die hohen Abbruchquoten in den MINT-Fächern, welche im Anschluss erläutert wird. Der strukturelle Umbruch durch Bologna und die daraus von der Universität entwickelten Phantomschmerzen, verbunden mit dem unklaren Selbstverständnis, ob nun weiter wissenschaftsorientiert oder/und auch berufsfeldorientiert ausgebildet werden soll, führen vermutlich eher nicht zu höheren Studienabbruchquoten, können aber sicherlich einen Studienabbruch begünstigen. Ausschlaggebende Faktoren für die hohen Abbruchquoten sind vielmehr Scheinstudierende, die ein Studium ohne Abschlussabsicht aufnehmen (Akademisierungstrend) und Studierende, die für ihr Studium nicht geeignet sind. Spätere Leistungs-, Motivations- und finanzielle Probleme schließlich sind nicht zuletzt Folge dieser Nichteignung. Auch falsche Einschätzungen der beruflichen Perspektive mit einem Studienabschluss sind ursächlich für Studienabbrüche relevant.

Maßnahmen zur Reduktion der Studienabbruchquoten: Verortung von berufsbildenden Studiengängen an Fachhochschulen

Der Besuch des Gymnasiums ist in einigen Bundesländern bereits zum Regelfall geworden; dass mittlerweile über 50 % eines Jahrgangs ein Studium aufnehmen, ist nach dieser Entwicklung nur logisch. Aktuell sind etwa zwei Drittel der Studierenden an Universitäten und ein Drittel an den praxisorientierten Fachhochschulen eingeschrieben. Wenn ein so großer Teil von jungen Menschen studiert, dann müsse das Studium mehr als bisher auf einen Beruf vorbereiten, so lautet eine Forderung. Diese stammt nicht etwa von studentischen Vertretern, sondern vom Präsidenten der Universität Potsdam. Dieser plädiert für nicht weniger als eine neue Hochschullandschaft, in der sich die Anteile Studierender an Universitäten und Fachhochschulen genau umkehren soll (vgl. Günther 2017). Dies ist zunächst ein paradoxer Vorgang. Wohl kaum wird man es erleben, dass sich der Chief Executive Officer von Apple auf eine Bühne stellt und einem Teil seiner Kund/-innen erklärt, dass sie doch beim Konkurrenten Samsung besser aufgehoben wären. Das ist völlig ausgeschlossen. Die Universität und die Fachhochschule sind jedoch keine Konkurrenten, sondern sich ergänzende Bestandteile eines zweigliedrigen Hochschulsystems, welches aus der Balance geraten zu sein scheint und diese nicht wieder herstellen kann. Dies hat drei Gründe: Die Fachhochschule bietet nicht alle Fächer an, die an Universitäten studierbar sind, wie z. B. Lehramt, Jura oder Medizin. Weiterhin wird die Qualität des Studiums an einer Fachhochschule angezweifelt. So sorgte das mittlerweile abgeschaffte Kürzel „FH“ unter Diplom-Ingenieur/-innen für mitleidsvolle Blicke. Der dritte Grund liegt in der bereits angesprochenen Finanzierung der Universitäten und der Sorge, durch sinkende Studierendenzahlen finanzielle Einschnitte hinnehmen zu müssen.

Wie kann nun die neue Hochschullandschaft trotzdem Wirklichkeit werden? Die Verschiebung Studierender von einer Hochschulform zur anderen darf nicht zu Einschnitten in den Haushalten führen. Erreichbar wäre dies über eine Änderung der Kapazitätsverordnung und die bevorzugte Behandlung von Fachhochschulen bei der Verteilung der finanziellen Mittel. Weiterhin sollten an Fachhochschulen Studiengänge eingeführt werden, die man bislang nur an Universitäten studieren kann, gerade berufliche Studiengänge wie Jura, Medizin oder Lehramt würden sich dafür eignen. Dies würde dazu führen, dass die Fachhochschule zu einer Art Regelschule wird und sich die Universitäten ihrer eigentlichen

Kernkompetenz widmen könnten, der Forschung und der Ausbildung wissenschaftlichen Nachwuchses. Die hohen Abbruchquoten in den MINT-Studiengängen sollten nicht als Indikator für das Versagen von Studierenden oder Institutionen gewertet werden, sondern vielmehr als Indikator eines Missstandes, den es zu beseitigen gilt.

Sowohl die Universität als auch die Fachhochschule haben ihre eigenen Stärken, die es zu fördern gilt: die Universität als Ort der Forschung, die eine forschungsbasierte, auf die Wissenschaft gerichtete Ausbildung anbietet und die Fachhochschule, an der eine an der beruflichen Praxis orientierte Ausbildung absolviert werden kann. Die hohen Studienabbruchquoten resultieren letztlich aus einem solchen ungeklärten Selbstverständnis von Fachhochschulen und Universitäten und bereiten so den Nährboden für Fehlorientierungen und Enttäuschungen, denen nicht selten ein Abbruch des Studiums folgt. Ein klares Profil und Bekenntnis der beiden Institutionen kann dem entgegenwirken.

Literaturverzeichnis

- Bundesagentur für Arbeit (2018): MINT-Berufe. URL: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Berufe/generische-Publikationen/Broschuere-MINT.pdf> [Zugriff: 02.10.2018].
- Günther, O. (2017): Universität Potsdam. URL: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/praesidialbereich/docs/Neue_Verh%C3%A4ltnisse_-_Jan-Martin_Wiarda.pdf [Zugriff: 01.09.2018].
- Günther, O. (2018). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=c1a0hrIMuec&t=36s> [Zugriff: 18.09.2018].
- Hetze, P. (2011): Nachhaltige Hochschulstrategien für mehr MINT-Ab solventen. Essen: Edition Stifterverband Verwaltungsgesellschaft für Wissenspflege mbH.
- Heublein, U. (2015): DZHW. URL: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_vt/21/2015-02-27_heublein_wildau.pdf [Zugriff: 14.07.2018].
- Heublein, U./Ebert, J./Hutsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Hannover: DZHW.
- MINT Barometer (2014): MINT Barometer. URL: https://www.koerberstiftung.de/fileadmin/user_upload/koerber-stiftung/redaktion/mint_nachwuchsbarometer/pdf/2014/MINT_Nachwuchsbarometer_2014_Vollversion.pdf [Zugriff: 18.09.2018].
- Nida-Rümelin, J. (2014): Der Akademisierungswahn. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Ramm, M./Georg, W./Bargel, T. (2008): Das Studium der Naturwissenschaften. URL: <http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/11557/Natwiss2008netz.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Zugriff: 11.10.2018].
- Statistisches Bundesamt. (2016): Schulen auf einen Blick. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018169004.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 24.06.2018].
- Universität Potsdam (2013): Studienordnung Physik. URL: <https://www.uni-potsdam.de/am-up/2013/ambek-2013-07-342-363.pdf> [Zugriff: 31.09.2018].

Webler, W. D. (2012). Das Bachelorstudium braucht eine neue Studieneingangsphase! Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. In: Webler, W. D. (Hrsg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! (Bd. I). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 17–52.

***Das StuFo-Projekt in Zusammenarbeit
mit dem QueLL-Teilprojekt „Ausbau
der strukturierten Studieneingangsphase“***

Ljuba Kirjuchina

Docendo Discimus – das hochschuldidaktische Konzept des Tutorien-Programms in der strukturierten Studieneingangsphase

1. „Homines dum docent discunt“

In postmodernen und postindustriellen Gesellschaften, in denen die Aneignung und Verbreitung individuellen und kollektiven Wissens alle Lebensbereiche umfassend bestimmt, wird nutzbares Wissen zunehmend zum „wichtigsten Rohstoff“ (Willke 2004, S. 94). Bereits seit einigen Jahren entstehen neue Arbeitsplätze vorwiegend dort, wo Informationen gesammelt, analysiert und präsentiert werden (vgl. Händeler 2003). Daher benötigt die auf Informations- und Kommunikationsprozessen basierende Gesellschaft entsprechend ausgebildete Generalist/-innen, die aufgrund ihrer Kompetenz im Umgang mit Wissen dazu fähig sind, sich in möglichst kurzer Zeit in neue Wissensbereiche einzuarbeiten und darin Spezialist/-innen zu werden (vgl. ebd.). Da sich das jeweilige Fachwissen jedoch schnell verändert, ist auch jeder Expertenstand lediglich temporär. Daher nimmt die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen, die als Denkhaltung und Handlungsstrategie zugleich aufgefasst wird, einen zentralen Platz im Kanon der Kompetenzen ein, die sowohl für die Be-

rufsbefähigung als auch für den Berufserfolg relevant sind. Demgemäß impliziert die Berufsbefähigung als ein erklärtes Ziel der Bachelorstudiengänge die Notwendigkeit, in die Vermittlung des Fach- und Methodenwissens neue Lernkulturen zu integrieren, die gezielt die Wissenskompetenz stärken (vgl. HRG, § 19/2).

Dem hochschuldidaktischen Konzept *Docendo Discimus* (DD) liegt die Auffassung zugrunde, dass sich Lernbereitschaft und Flexibilität im Umgang mit Wissen insbesondere durch Lehrerfahrungen entfalten können, wobei dieser in der Hochschullehre recht innovative Ansatz eigentlich eine alte Idee ist. „Homines dum docent discunt“ („Die Menschen lernen beim Lehren“) lautet eine der wesentlichen Prämissen von Lucius Annaeus Seneca, genannt Seneca der Jüngere (ca. 4 v. Chr.–65 n. Chr.), die er ca. 62 n. Chr. in den *Epistulae morales ad Lucilium* (*Briefe über Ethik an Lucilius*) vertrat. Der römische Dichter und Philosoph, Erzieher und Berater des Kaisers Nero, gibt in seiner philosophischen Schrift, deren zentrales Thema die Erziehung zum glücklichen Menschen ist, eine lebensnahe Anleitung zum Erlangen der Weisheit durch Studium und reflektiertes Handeln. Obwohl der zum geflügelten Wort gewordene Satz „Homines dum docent discunt“ in erster Linie darauf abzielt, vor negativen Einflüssen der zwischenmenschlichen Kommunikation zu warnen, fand er, meist in verkürzter Form als „Docendo discimus“ zitiert, Eingang in zahlreiche pädagogische Konzepte, u. a. „Learning by doing“ (vgl. Knoll 2011). Durch den expliziten Hinweis auf die wechselseitige Wirkung von Lehren und Lernen verortet Seneca den Prozess der Wissensvermittlung und des Wissenserwerbs im Kontext der Interaktion und definiert damit die Lehrtätigkeit als ein Medium und zugleich als ein Instrument des effektiven Lernens.

Während Seneca das Lehren als Möglichkeit versteht, das Gelernte unmittelbar in die Praxis umzusetzen, führt Aristoteles (384–322 v. Chr.) ca. 350 Jahre zuvor in seiner *Nikomachischen Ethik* aus, dass sowohl tugendhaftes Verhalten als auch fachliches Können weniger durch Belehrung als vielmehr durch aktives Anwenden erworben werden. Konstitutiv für den Weg zur optimalen Verwirklichung der ‚Eudaimonie‘ – das Gute schlechthin und höchstes Ziel menschlichen Strebens und Handelns um seiner selbst willen – sind für Aristoteles theoretische und praktische Aktivitäten, die ein kohärentes Ganzes der vernunftgemäßen Betätigung bilden. Insbesondere betont er den kausalen Zusammenhang zwischen dem Erlangen von Fachwissen und der Persönlichkeitsentwicklung durch Lebenspraxis. Die Verbindung von rational-kognitiven Leistungen mit einer an äußeren Gegebenheiten orientierten Handlungs-

weise betrachtet Aristoteles als eine notwendige Voraussetzung für die volle Verwirklichung des individuellen Glücks und der Persönlichkeitsentwicklung: „was wir tun müssen, nachdem wir es gelernt haben, das lernen wir, in dem wir es tun. So wird man durch Bauen ein Baumeister und durch Zitherspielen ein Zitherspieler. Ebenso werden wir aber auch durch gerechtes Handeln gerecht, durch Beobachtung der Mäßigkeit mäßig, durch Werke des Starkmuts starkmütig“ (Aristoteles 2009, S. 39).

Der Lernprozess, der im permanenten Streben nach ‚Eudaimonie‘ seinen Ausdruck findet, kann nach Aristoteles grundsätzlich niemals abgeschlossen werden und ist daher mit einer kontinuierlichen Aktualisierung der eigenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Handlungen verbunden, die sich unter dem modernen Oberbegriff des *lebenslangen Lernens* zusammenfassen lässt. Eine prüfende Reflexion, die Aristoteles in seinem Lernmodell als „Überlegung“ bezeichnet, bestimmt den Weg vom Handlungsvorsatz über die Ausführung bis hin zum Ergebnis. Nicht unreflektiertes und unkritisches Befolgen von Vorgaben und Anleitungen ermöglicht demnach eine bestmögliche, ergebnisorientierte Handlung, sondern einzig eine vorausgegangene selbständige Reflexion, die sowohl eine angemessene Handlungsstrategie als auch die Qualität der Handlungsergebnisse bestimmt.

Das hochschuldidaktische Konzept des Tutorien-Programms in der strukturierten Studieneingangsphase an der Universität Potsdam knüpft an die von Aristoteles und Seneca entwickelten Lernmodelle an, nicht nur, indem es Senecas *Maxime* im Titel des Programms führt, sondern auch, indem es die in Tutorien stattfindende Lehre als ein spezifisches Lernformat im Bachelorstudium curricular verortet. Die qualitative Veränderung des eigenen Lernens der Studierenden durch das Ausüben von Lehrtätigkeit steht im Fokus des Konzepts. Die Lehrerfahrungen, welche die Bachelorstudierenden durch die Leitung von Tutorien sammeln, haben eine unmittelbare Auswirkung auf ihren eigenen Lernhabitus und ermöglichen ihnen, das erworbene Wissen anzuwenden sowie jene berufsrelevanten Kompetenzen zu erwerben, die in traditionellen Formen der akademischen Lehre nicht vermittelt werden können.

Das Tutorien-Programm schöpft zwar seinen Ideengehalt aus den Quellen der antiken Philosophie, orientiert sich aber in seiner inhaltlichen Ausrichtung auch an aktuellen Erkenntnissen der Bildungs- und Kognitionswissenschaften. Damit schafft es eine Verbindung zwischen den Lernmodellen der Antike und zeitgenössischen Lernmethoden. Die Aufbaustruktur des DD-Programms, dessen Augenmerk besonders auf der Förderung der Lernfähigkeit liegt, beruht auf der von Benjamin

Bloom entwickelten Taxonomie der Lernziele (vgl. Bloom 1976). Die kritische (Selbst-)Reflexion fungiert dabei im Anschluss an die von Jack Mezirow begründete Theorie des transformativen Lernens in der Erwachsenenbildung als ein methodisches Werkzeug (vgl. Mezirow 1997). Das DD-Konzept korrespondiert auch mit dem von Jean-Pol Martin begründeten didaktischen Ansatz *Lernen durch Lehren* (LdL) (vgl. Martin 2018; Oebel 2009).

Im Unterschied zum LdL-Konzept, das vorwiegend im schulischen Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird und die Lernenden dazu befähigt, einzelne Unterrichtssegmente vorzubereiten und zu gestalten, erlangen Tutor/-innen in speziellen Schulungen die erforderlichen didaktisch-methodischen Kenntnisse, um ein Tutorium selbständig zu konzipieren, zu gestalten und zu evaluieren. Sie übernehmen die vollständige Verantwortung für eine Lehrveranstaltung, die einem wöchentlichen Semesterkurs mit 30 akademischen Präsenzstunden entspricht. Dabei fungieren sie als ein Bindeglied zwischen den Studierenden der ersten Semester und den Lehrenden der Fächer. Im Bereich der Selbstreflexion und Planung finden die Tutorien in enger Zusammenarbeit mit den für Fachstudienberatungen zuständigen Lehrenden statt. Im Idealfall sind die Tutorien zu den Themen des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens sowie der wissenschaftlichen Kommunikation und Präsentation an die Einführungsveranstaltungen der Fächer gebunden. Damit gewähren die Tutorien nicht nur einen tiefen Einblick in die Grundtechniken des wissenschaftlichen Arbeitens sowie der schriftlichen und mündlichen Präsentation, sondern begleiten die am Anfang des Studiums stehenden Studierenden beim Verfassen ihrer ersten Hausarbeiten und bei der Vorbereitung der ersten Referate.

2. Ziele des Docendo-Discimus-Programms

Das Ziel des DD-Programms ist zum einen die Vermittlung von akademischen Grundkompetenzen durch Studierende an Studierende in der strukturierten Studieneingangsphase; zum anderen dient das Programm dem Erwerb von berufsfeldspezifischen Schlüsselkompetenzen durch die Lehre in Tutorien und ermöglicht den Studierenden der höheren Semester, durch die Aneignung theoretischer Kenntnisse in Verbindung mit praktischen Erfahrungen folgende Befähigungen zu erlangen:

- Semesterbegleitende Tutorien in Bereichen wie „Selbstreflexion und Planung“, „Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben“, „Wissen-

schäftliche Kommunikation und Präsentation“ oder „Fremdsprachen“ zu konzipieren, durchzuführen und zu evaluieren

- Studierende in der Studieneingangsphase in ihren Orientierungs- und Lernprozessen zu unterstützen und zu beraten
- Durch Lehrerfahrungen ihre eigenen Stärken und Potentiale zu erkennen und zu entfalten.

Das DD-Programm dient zwar der Verbesserung der Studierfähigkeit der Studierenden in den ersten Fachsemestern (vgl. Krause/Müller-Benedict 2007), im Vordergrund des Programms steht jedoch die individuelle Förderung der Studierenden höherer Semester, die durch die Teilnahme am Programm ihre Begabungen, Fähigkeiten und Kompetenzen entfalten, um so den bestmöglichen Bildungserfolg in ihrem eigenen Fachstudium zu erzielen. Als ein besonderes Lehrangebot im Bereich der berufsfeldspezifischen Schlüsselkompetenzen korrespondiert das DD-Programm auch mit dem in der schulischen Bildung verbreiteten pädagogischen *Enrichment-Modell*, indem es sich an besonders interessierte und engagierte Studierende richtet und das Ziel ansteuert, die Leistungsfähigkeit dieser Studierenden zu steigern (vgl. Rogalla 2009).

In den Fokus des Programms rücken damit die Studierenden nicht nur als Multiplikatoren der akademischen Grundkompetenzen, sondern in erster Linie als Subjekte ihres eigenverantwortlichen Bildungsprozesses. Durch die Schulung in „Grundlagen der Didaktik und Unterrichtsmethodik“ sowie durch Lehrerfahrungen bietet das Programm den als Tutor/-innen wirkenden Studierenden die Möglichkeit, eine neue Perspektive auf Lernprozesse zu gewinnen und dabei auch ihr eigenes Lernverhalten zu verbessern. Sie lernen, die Wissensaneignung bewusst und eigenverantwortlich zu steuern, ihre jeweiligen Lernfortschritte bzw. Wissensdefizite zu reflektieren sowie ihre Kompetenzen aktiv und selbstständig zu entwickeln und bedarfsorientiert einzusetzen. Der unmittelbare Praxisbezug des DD-Programms erweist sich als ein besonderer Motivationsfaktor im Prozess der Aneignung des didaktisch-methodischen Wissens und der für Tutorien relevanten Inhalte.

3. Aufbau des Docendo-Discimus-Programms und Arbeitsmethoden

Das curricular verortete einjährige Tutorien-Programm konstituiert sich aus zwei „Docendo Discimus“-Modulen und entspricht dem Arbeitsaufwand von 12 ECTS (360 h). I. d. R. wird das Modul „Docendo Discimus I“ im Sommersemester in Form von vorbereitenden Tutorenschulungen absolviert. Die darauffolgende begleitete Lehre in Tutorien, die Hospitation durch Schulungsleiter/-innen sowie der abschließende Reflexionsbericht im Wintersemester gelten als Studienleistungen im Modul „Docendo Discimus II“. Nach dem erfolgreichen Abschluss des Programms erhalten die daran teilnehmenden Studierenden ein Zertifikat, das ihr individuelles Kompetenzprofil auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung dokumentiert und damit ihre beruflichen Beschäftigungschancen erweitert.

Die didaktische Spezifik des DD-Programms besteht in erster Linie in der Ausrichtung seiner Gesamtstruktur an kognitiven Lernzielen, die zugleich normativ und präskriptiv sind. In Anlehnung an die von Benjamin Bloom entwickelte Lerntheorie, die die einzelnen Lernziele als Taxonomie betrachtet (vgl. Bloom 1976), lässt sich der Aufbau des DD-Programms als ein auf Problem- bzw. Aufgabenlösung gerichtetes Handlungsschema beschreiben. Der Lernprozess von der didaktisch-methodischen Vorbereitung bis zur Durchführung der Tutorien umfasst mehrere logisch miteinander verknüpfte Lernstufen, wobei jeder Lernschritt auf dem vorherigen aufbaut und somit ein Fundament für die nachfolgende Stufe bildet. Neben der Optimierung der Lernprogression hilft die Transparenz der Lernziele, die Bedeutung der Wissensaneignung zu verdeutlichen sowie das bei jungen Akademiker/-innen ausgeprägte Bedürfnis nach der Sinn- und Wertkongruenz des Handelns zu befriedigen und damit ihre Lernmotivation zu steigern (vgl. Möller 2006).

Die Lernzieltaxonomie ordnet die einzelnen Lernschrittziele in eine Struktur von sechs Stufen: Wissen, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Synthetisieren und Evaluieren. Diese Lernstufen finden sich sowohl in jedem DD-Modul als auch im gesamten Tutorien-Programm wieder. Sie stehen zwar in einem hierarchischen Verhältnis zueinander, sind aber auch durchlässig (vgl. Macke/Hanke/Viehmann 2008). Bereits ab der ersten Schulungssitzung eignen sich die Studierenden das Wissen über Grundlagen der Hochschuldidaktik, Methoden der Grob- und Feinplanung von Lernszenarien sowie über die Analyse, Adaption und Entwicklung von Übungsmaterialien an. Zudem erlangen sie Kenntnisse über

kommunikatives und interaktives Handeln in der Hochschullehre, über die Steuerung und Analyse von kognitiven Prozessen sowie die Nutzung von Motivationskonzepten. Auch das Wissen über Lernstanddiagnose und verbesserungsorientierte Rückmeldung zu Lernleistungen gehören zu den Qualifikationszielen der Tutorenschulungen. Diese Kenntnisse werden im Laufe der Schulung vertieft.

Auf der Ordnungsstufe des Wissens sind die Studierenden in der Lage, einzelne Aspekte und Kriterien der Hochschuldidaktik zu erkennen, zu beschreiben und ihre Konsequenzen aufzuzählen. Die zweite Stufe der Lernprogression festigt das Verstehen im Sinne des Begreifens und intendiert die Fähigkeit, das erworbene Wissen in Begriffe zu fassen. Indem die Studierenden lernen, mit Fachbegriffen zu operieren, verstehen sie die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Informationsaspekten, sie erkennen die Bedeutung von Teilinformationen und ihre Relation zueinander. Erst das vertiefte Verstehen des erworbenen Wissens ermöglicht den Studierenden, die Relevanz von Prämissen und Verfahren zuzuordnen und über ihre Anwendbarkeit zu entscheiden. In der dritten Lernstufe wird das angeeignete Wissen in konkreten Aufgaben und Problemstellungen angewendet. Dabei sollen die Studierenden erkennen, wie das Verstandene zur Lösung von gestellten Aufgaben eingesetzt werden kann. Um die Anwendung der erworbenen Kenntnisse zu ermöglichen, finden bereits ab der zweiten Schulungssitzung Simulationen von Lehreinheiten statt. Bei ihrer Vorbereitung werden die Studierenden von Lehrenden individuell betreut. In den Beratungen entwickeln sie unter deren Anleitung Szenarien für Lehreinheiten und führen sie in der Schulung durch.

Die Umsetzung von Lehreinheiten wird in der vierten Stufe der Analyse auf deren einzelne Elemente hin untersucht. Die Analyse findet in Form einer Feedbackrunde statt und hat die Aufgabe, einzelne Bestandteile der Lehreinheit in einem kausalen Zusammenhang zu betrachten, die Wirksamkeit von verwendeten Lehrmaterialien und Arbeitsmethoden zu prüfen, mögliche Schwachstellen zu definieren und Verbesserungsvorschläge zu machen. Im Fokus der Analyse steht dabei die Ausrichtung der präsentierten Lehreinheit nach der Lernzieltaxonomie und ihren ordnenden Prinzipien. Die Voraussetzung für eine kompetente Analyse bilden Kenntnisse und Fertigkeiten, die in den vorherigen Stufen erworben wurden. Auf der Ebene der Analyse lernen die Studierenden, implizite Denkansätze der präsentierten Lernkonzepte und die Logik der einzelnen Arbeitsschritte zu erkennen und die Tendenzen des didaktisch-methodischen Vorgehens einzuschätzen.

Das Lernziel der fünften Stufe ist das Synthetisieren, das in den Schu- lungen eine kreative Neukombination vorhandener Kenntnisse beinhaltet. Ansatzweise agieren die Studierenden bereits auf dieser Lernstu- fe, wenn sie die Simulation der Lehreinheit vorbereiten. Die eigentliche Syntheseleistung wird aber in der selbständigen Anfertigung von schrift- lichen Tutorien-Konzepten erbracht, die als Abschlussarbeit nach der Tutoren-Schulung vorgelegt werden. In ihren Konzepten entwerfen die Studierenden einen detaillierten Plan zu einem für das jeweilige Tuto- rium relevanten Thema. Dabei bestimmen sie selbständig die Wahl der Arbeitsmaterialien und -methoden und begründen ihr didaktisches Vor- gehen. Diese Konzepte gelten als schriftliche Leistungen und werden von Lehrenden geprüft und benotet. Die Verbesserungsvorschläge der Leh- renden werden bei der Umsetzung der Konzepte in der Lehre berück- sichtigt.

Die Stufe der Evaluation baut auf den in den anderen Stufen erwor- benen Kompetenzen auf und befähigt die Studierenden, reflektierte und sachkundig begründete Urteile zu treffen. Obwohl laut Bloom „die Eva- luation (...) in gewissem Umfang alle anderen Kategorien des Verhal- tens voraussetzt, ist es nicht notwendigerweise der letzte Schritt beim Denken oder beim Problemlösen. Es ist durchaus möglich, dass der be- wertende Prozess in einigen Fällen dem Erwerb neuen Wissens voraus- geht oder einem neuen Versuch, etwas zu verstehen oder anzuwenden“ (Bloom 1976, S. 200). Im Prozess der Evaluation bewerten die Studie- renden nicht nur die Ergebnisse des Lernprozesses, sondern auch ihre eigenen Kompetenzen. Davon leiten sie normative Handlungsstrategien sowohl für die Durchführung der Tutorien als auch für ihre eigene Wis- sensaneignung im Studium und in späteren Berufen ab.

In der zweiten Phase des DD-Programms befassen sich die Studieren- den mit der Planung, Durchführung und Evaluation der Tutorien. Durch die Nutzung des erworbenen didaktisch-methodischen Wissens adap- tieren sie ihre Tutorien-Konzepte entsprechend den jeweiligen Lernsi- tuationen in der Vor- und Nachbereitung. Dabei setzen sie die erlernten Führungs- und Kommunikationsmethoden im Umgang mit Studieren- den sowie ihre Team-Kompetenz in der Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden in die Praxis um. Auch dieser Arbeitsprozess ist an der Lern- zieltaxonomie ausgerichtet und wird durch Schulungsleiter/-innen in re- gelmäßigen Treffen sowie durch Hospitation und Supervision begleitet. V.a. die individuellen Auswertungsgespräche dienen der Erweiterung der Vermittlungskompetenz sowie der Analyse des eigenen Lernverhal- tens. Der Prozess der Reflexion umrahmt das gesamte DD-Programm. In

abschließenden Reflexionsberichten untersuchen die Tutor/-innen ihre Lehrerfahrungen im Hinblick darauf, wie sich durch die erworbenen Kenntnisse ihr eigener Umgang mit Wissen verändert hat.

4. Das Docendo-Discimus-Programm als transformatives Lernen in der Erwachsenenbildung

Da das DD-Programm das Ziel verfolgt, die daran teilnehmenden Studierenden durch den Erwerb von berufsfeldspezifischen Schlüsselkompetenzen auf das Berufsleben in der Informations- und Wissensgesellschaft vorzubereiten, stellt das didaktische Konzept neben der Aneignung von Kenntnissen die Förderung der Lernbereitschaft und -fähigkeit in den Vordergrund des Lernprozesses. Das Konzept greift dabei auf die Theorie des *Transformativen Lernens* (TL) nach Jack Mezirow zurück, die seit den 1970er Jahren im anglosächsischen Raum weit verbreitet ist, in der deutschen Erwachsenenbildung allerdings bisher nur wenig berücksichtigt wurde. Das Transformative Lernen befasst sich anhand einer gezielten Selbst- und Sachreflexion v. a. mit den Möglichkeiten der Veränderung und Erweiterung von vorhandenen „individuellen Paradigmen“, die Mezirow als Bedeutungsperspektiven und Bedeutungsschemata bezeichnet (vgl. Mezirow 1997).

Die Bedeutungsschemata („frames of reference“) sind laut Mezirow abstrakte, nicht hinterfragte, unter dem Einfluss von Sozialisation und Kultur verinnerlichte Überzeugungen und Haltungen sowie ihre konkreten Manifestationen. Sowohl die Bedeutungsstrukturen, die kognitive, konative und affektive Aspekte umfassen, als auch die übergeordneten Bedeutungsperspektiven, die als wahrnehmungs- und interpretationsleitende Schablonen der Strukturierung individueller Wirklichkeit fungieren, bestimmen die Art und Weise, wie die Erwachsenen ihre Realitätserfahrungen interpretieren, welche Bedeutung sie ihnen zuschreiben und wie sie handeln (vgl. ebd). Die Funktion von Bedeutungsperspektiven und -strukturen besteht also darin, dass sie bei der Interpretation der Wirklichkeit wahrnehmungsbestimmend wirken, Orientierung für das individuelle Handeln geben und die Identität der Individuen prägen.

In seinen Ausführungen geht Mezirow davon aus, dass die Bedeutungsperspektiven und -schemata auch dafür ausschlaggebend sind, worauf man bei der Aufnahme neuen Wissens die Aufmerksamkeit lenkt, welche Wissensaspekte man in bestehende Muster integriert und welche ausgeblendet werden. Somit determinieren die Bedeutungsstruktu-

ren nicht nur Lernarten und Selbstkonzepte, sondern verhindern auch mitunter die Aneignung von neuen Inhalten, die mit den vorhandenen Strukturen nicht übereinstimmen. In diesem Zusammenhang definiert Mezirow den Lernprozess als eine „Schaffung von Bedeutungen“ und beschreibt die Wissensaneignung aus der Perspektive der Bedeutungsschemata (ebd., S. 38). Im Unterschied zum Lernen, bei dem neues Wissen angeeignet wird, ist transformatives Lernen nach Mezirow darauf ausgerichtet, nicht nur das bereits vorhandene Wissen durch Erweiterung und Vertiefung neu zu ordnen, sondern auch die problematischen Bedeutungsstrukturen zu transformieren. Bei der Aufnahme des abfragebereiten Wissens erfolgt das Lernen anhand bestehender Denkmuster und Sinnschemata. Auch wenn neue „Systeme zur Interpretation und Bewertung von Erfahrungen“ und neue Deutungsschemata (Mezirow 1997, S. 35) erlernt werden, werden zwar die Anwendungsbereiche vorhandener Bedeutungsperspektiven erweitert, eine neue Interpretation der Wirklichkeit findet jedoch nicht statt. Auch die typischen Lernhindernisse wie Unter- und Überschätzung von persönlichen Lernfähigkeiten, Unvermögen, die Information quantitativ und qualitativ einzuschätzen, Unsicherheit beim Umgang mit neuen Informationen und Widerstand gegen Informationsflut bleiben bestehen.

Beim Lernen durch Transformation von Bedeutungsschemata und -perspektiven werden dagegen die bestehenden Denkmuster aufgelöst und durch neue ersetzt bzw. erweitert. Diesen Transformationsprozess bezeichnet Mezirow als die „bedeutendste Art emanzipatorischen Lernens“ (ebd., S. 78). Im DD-Programm beruht dieser Prozess auf der kritischen Reflexion des eigenen Denkens, der Lernwege und der Erfahrungsinterpretationen, wobei die orientierungsgebenden und identitätsstiftenden Bedeutungsperspektiven hinterfragt und verändert werden. Bei der Vor- und Nachbereitung der Tutorien entstehen häufig Situationen, die als Verunsicherung empfunden werden („desorientierende Dilemmata“). Die Lehr-Lernarrangements gehen jedoch nicht nur mit unvorhersehbaren kommunikativen Situationen einher; während die Tutor/-innen selbstständig Lernstoffe erschließen, didaktisch aufbereiten und ihren jüngeren Kommiliton/-innen vermitteln, prüfen sie ihren eigenen Kenntnisstand und stellen dabei mitunter fest, dass ihre bisher erworbenen Kenntnisse nicht ausreichen. Diese Erkenntnis setzt sie nicht nur unter den Druck, sich neues Wissen aneignen und gefestigte Meinungen hinterfragen zu müssen, sondern macht zugleich die Veränderung von bestehenden Denkmustern und Selbstkonzepten (Bedeutungsperspektiven) notwendig. Der subjektiv als eine komplexe

Herausforderung wahrgenommene Erwerb von neuen Erkenntnissen verlangt daher neben kognitiven auch reflexive Leistungen bei der Integration von neuen Mustern in das bestehende System sowie bei der Herstellung einer Verknüpfung zwischen alten und neuen Elementen.

5. Durch die Lehre in Tutorien zum „qualitativen Identitätssprung“

Die im DD-Programm angeeigneten Kenntnisse über Informationstransfers gehen weit über die sozial-kommunikativen Kompetenzen hinaus. Durch das Lehren in Tutorien schärfen die Studierenden nicht nur ihre Kommunikations- und Auftrittskompetenz, sondern sammeln Erfahrungen auf neuen, bisher nicht festgelegten Feldern. Damit werden sie zu explorativem Verhalten angeregt und mit der Notwendigkeit konfrontiert, Problemlösefähigkeiten zu entwickeln, die für eine erfolgreiche Bewältigung der späteren beruflichen Herausforderungen erforderlich sind. Die Reflexion der Verunsicherung beschränkt sich in Anlehnung an Mezirow nicht auf die Analyse von konkreten Inhalten der erkannten Probleme und den Prozess des Problemlösens, sondern beinhaltet eine Auseinandersetzung mit Prämissen von individuellen Bedeutungsperspektiven sowie eine Überprüfung ihrer Funktionalität. Entsprechend den einzelnen Phasen der kritischen Reflexion werden im Tutorien-Programm in Feedbackrunden sowie in Hospitation und Supervision die aufgetretenen Probleme als solche wahrgenommen und im Hinblick auf Bedeutungsperspektiven emotional eingeschätzt. Die Überlegungen über die kausalen Zusammenhänge werden in Gruppen- und Einzelgesprächen sowie Reflexionsberichten untersucht, wobei Möglichkeiten zur Entwicklung neuer Bedeutungsperspektiven konzipiert und erprobt werden. Spätestens bei der Durchführung von Tutorien werden die neuen Bedeutungsperspektiven in eigenes Handeln integriert. In Reflexionsberichten werden die neu aufgebauten Orientierungssysteme und Deutungsmuster erneut überprüft und davon flexible Handlungsstrategien abgeleitet. Maßgeblich ist dafür im Sinne der Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas die Positionierung im unabhängigen Diskurs, der im kollegialen Kreis stattfindet (vgl. Mezirow 1997).

Nicht allein die Lehrerfahrung in Tutorien, sondern v. a. die gezielte Reflexion des Lernprozesses bei der Vor- und Nachbereitung der Tutorien-Sitzungen bewirkt den Perspektivwechsel auf den Mechanismus der Aneignung, Verarbeitung und Anwendung von Wissen generell, aber

auch auf den Umgang mit Wissen allgemein. Die gestärkte Reflexionsfähigkeit schafft die Voraussetzung zur besseren und bewussten Nutzung vorhandener, oft bis dahin nicht erkannter persönlicher Ressourcen, ebenso wie für das Vermögen, „das früher Gelernte durch reflexiven Diskurs zu validieren und nach den gewonnenen, tieferen Einsichten zu handeln“ (ebd., S. 7). In mündlichen Auswertungen und in schriftlichen Reflexionen berichten die am DD-Programm teilnehmenden Studierenden vom positiven Wandel des eigenen Lernhabitus, der als „qualitativer Identitätssprung“ definiert werden kann (vgl. Akerlof/Kranton 2011).

Da die Änderung bzw. Erweiterung der Sichtweisen auf Lehr-Lernkonstellationen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Identität der Lernenden steht, hat der Perspektivwechsel als zentraler Aspekt des transformativen Lernens eine Auswirkung auf individuelle Lernstile, auf Selbstkonzepte und die Motivation für lebenslanges Lernen. Ausschlaggebend sind dabei die volitionalen Bedingungen (vgl. Illiris 2014), die in der Kompetenzdebatte bisher weitgehend nicht berücksichtigt wurden, jedoch erfüllt werden müssen, damit die in der personalen Identität verorteten und daher nur bedingt messbaren Kompetenzen gezielt gefördert werden können. Perspektivisch gesehen bleibt es die Aufgabe von Langzeitstudien, die individuellen Veränderungsprozesse im DD-Programm anhand von Studienbiographien und Berufskarrieren zu untersuchen.

Das DD-Programm steht auch für multiplizierte Kompetenzen. Indem die geschulten Tutor/-innen wichtige Lehr-, Beratungs- und Begleitaufgaben in der strukturierten Studieneingangsphase übernehmen und den Studierenden der ersten Fachsemester den Zugang zu den komplexen universitären Strukturen und Fachinhalten erleichtern, erfüllen sie als Vorbilder auch eine wirksame sozialkognitive Funktion. In kleinen Gruppen mit flacher Hierarchie wird in Tutorien eine besondere Lernumgebung geschaffen, die in der sozialkognitiven Lerntheorie als „Lernen am Modell“ bzw. als „Identifikationslernen“ bezeichnet wird (vgl. Bandura 1979). Neben der Möglichkeit, akademische Grundkompetenzen zu erwerben, liefern die Tutorien auch Muster für die Entwicklung der Identität als Studierende und für die Herausbildung des Studiumsethos und -habitus, die für die Qualität der Studienleistungen ausschlaggebend sind.

Literaturverzeichnis

- Akerlof, G./Kranton, R. (2011): Identity Economics. How Our Identities Shape Our Work, Wages, and Well-Being. Princeton: Princeton University Press.
- Aristoteles (2009): Nikomachische Ethik. Köln: Anaconda Verlag.
- Bandura, A. (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bloom, B. S. (1976): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Händeler, E. (2003): Die Geschichte der Zukunft: Sozialverhalten heute und der Wohlstand von morgen. Moers: Brendow.
- HRG (1999): Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 6 Absatz 2 des Gesetzes vom 23. Mai 2017 (BGBl. I S. 1228) geändert worden ist. URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/hrg/index.html> [Zugriff: 26. 06. 2018].
- Illeris, K. (2014): Transformative Learning and Identity. Abingdon und New York: Routledge.
- Knoll, M. (2011): Dewey, Kilpatrick und „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krause, C./Müller-Benedict, V. (2007): Tutorium an der Hochschule: Ein Manual für Tutorinnen und Tutoren. Aachen: Shaker Verlag.
- Macke, G./Hanke, U./Viehmann, P. (2008): Hochschuldidaktik. Lehren, Vortragen, Prüfen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Martin, J.-P. (2018): Lernen durch Lehren: Konzeptualisierung als Glücksquelle. In: Burow, O.-A./Bornemann, S. (Hrsg.): Das große Handbuch Unterricht & Erziehung in der Schule. Kronach und Köln: Carl Link, S. 345–360.
- Mezirow, J. (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Hohengehren: Schneider.
- Möller, C. (2006): Die curriculare Didaktik. In: Gudjons, H./Teske, R./Winkel, R. (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg. 12. Aufl., S. 75–92.
- Oebel, G. (2009): LdL – Lernen durch Lehren goes global: Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik und kulturspezifische Lerntraditionen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Rogalla, M. (2009): Das schulische Enrichment Modell: Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. In: Journal für Begabtenförderung (1), S. 7–17.
- Seneca, L. A. (2014): Briefe an Lucilius. Hrsg: Marion Giebel. Stuttgart: Reclam.

Willke, G. (2004): Globalisierung und Wissensgesellschaft, Auswirkungen auf Erwerbsarbeit und soziale Sicherung. In: Bröning, M./Oesterdieckhoff, P. (Hrsg.): Deutschland in der globalen Wissensgesellschaft, Gutachten der Friedrich-Ebert Stiftung.

Friederike Schulze-Reichert

Identifikation von Gelingensbedingungen tutorieller Lehre im Kontext Studieneingang – eine empirische Untersuchung

1. Inhaltliche Einführung und Forschungsstand

Tutorien sind aus dem Hochschulalltag kaum noch wegzudenken und stellen mittlerweile einen zentralen Bestandteil des studentischen Curriculums dar. Insbesondere mit der deutschen Hochschulreform im Zuge des Bologna-Prozesses rückt die Perspektivverschiebung vom Lehren zum Lernen („shift from teaching to learning“) und damit verbunden die Bedeutung der tutoriellen Lehre zunehmend in den Fokus der Hochschulentwicklung. Vereinzelt Ergebnisse und Analysen sowohl nationaler als auch internationaler Studien, welche die Tutorienarbeit aus verschiedenen Perspektiven empirisch in den Blick nehmen, weisen bereits auf deren wertvolle ergänzende Bedeutung in der Hochschullehre hin.

Als wesentliches Potenzial der Tutorienarbeit kann v. a. die persönliche und individuelle Begleitung der Studierenden durch studentische Tutor/-innen aufgeführt werden, die es möglich macht, auf die verschiedenen Bedarfe der Studierenden gezielt zu reagieren, sie bei der Bewäl-

tigung studienbezogener Herausforderungen zu unterstützen und entsprechend zu motivieren (vgl. Gröblichhoff 2015; Hempel/Seidl/van Genuchten 2016; Jokanovic/Szczyrba 2012). Die erlebte Unterstützung und Ermutigung durch das soziale Umfeld kann wiederum den Erfolg im Studium mitbestimmen (vgl. Remdisch 2012). Zudem fördern Tutorien nachweislich das nachhaltige und tiefenorientierte Lernen, insbesondere durch selbstständiges Problemlösen und den Austausch gegenseitigen Feedbacks (vgl. DiFuccia/Keenan 2010), sowie den sozialen Integrationsprozess (vgl. Rueß/Gess 2013; Wildt 2013) als Folge des Peer-Teaching- und Peer-Learning-Effekts. Die Tatsache, dass regelmäßiges fachliches Feedback und die Integration in soziale Netzwerke laut Tinto (1975, 1993), Jonkmann (2005) oder Pohlentz/Tinsner (2004) die Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs verringern können, zeigt die Bedeutung tutorieller Lehre (vgl. Buß/Rump/Kaiser/Schiedhelm/Schorat-Waly 2018).

Um die tutorielle Lehre zu professionalisieren und damit die Qualität der Tutorien sicherstellen zu können, haben sich bereits an vielen Hochschulen Tutorenqualifizierungsprogramme etabliert. Ergebnisse verschiedener Evaluationsstudien (vgl. Loewenhardt/Wank/Blättner 2010; Webers 2013) weisen darauf hin, dass diese seitens der befragten angehenden Tutor/-innen „maßgeblich zur Verbesserung ihrer eigenen Lehre“ beigetragen haben und „ihre Teilnahme am Multiplikatorenprogramm auch für ihre eigene Professionalisierung als sehr gewinnbringend“ erlebt wurde (Webers 2013, S. 59). Darüber hinaus scheint die didaktische Begleitung und Unterstützung durch Dozierende bzw. Schulungsleiter/-innen sowie ein regelmäßiger Erfahrungs- und Expertisen-austausch sowohl unter den Tutor/-innen als auch mit weiteren wichtigen Akteur/-innen der Studieneingangsphase für eine gelingende und erfolgsversprechende Tutorienarbeit unabdingbar (vgl. Abermet/Pötschke 2010; Ladwig/Weihofen 2013; Wildt 2013).

2. Ziele und methodisches Vorgehen der Untersuchung

Ein zentrales Anliegen der qualitativen Teilstudie des StuFo-Projekts bestand darin, mittels einer exemplarischen Untersuchung eine vertiefende Analyse tutorieller Lehrformate im Kontext Studieneingang zu realisieren. Gegenstand der Untersuchung am Standort Potsdam bildete das seit 2011 in der Praxis bewährte Tutoriensystem (vgl. Kirjuchina in die-

sem Band), welches seit 2016 größtenteils über das QueLL¹-Teilprojekt „Ausbau der strukturierten Studieneingangsphase“ gefördert wird und speziell an der Humanwissenschaftlichen, der Philosophischen und der Sozialwissenschaftlichen Fakultät in einem Großteil der Studiengänge curricular verankert ist. Untersucht wurden die drei Tutorienformate Selbstreflexion und Planung (SuP), Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben (WAuS) und Wissenschaftliche Kommunikation und Präsentation (WKuP), welche im Rahmen der Studieneingangsphase fachintegrativ vermittelt werden (vgl. Zessko 2018)². Im Fokus der Untersuchung stehen anlehnend an den gegenwärtigen Forschungsstand v. a. die Fragen:

1. inwieweit die tutorielle Lehre durch Schulung und Lehrerfahrungen professionalisiert wird,
2. welche Rolle die systematische Betreuung studentischer Tutor/-innen sowie eine regelmäßige und transparente Transfer- und Netzwerkarbeit für die Tutorentätigkeit spielen,
3. wie bedarfsgerecht und kompetenzorientiert die Tutorien ausgestaltet sind, um einen größtmöglichen Lernerfolg unter den Studienanfänger/-innen zu erzielen und
4. auf welche Weise Peer-Teaching und Peer-Learning tatsächlich zur Förderung der sozialen Integration und Studienmotivation beitragen können.

Als Grundlage zur Beantwortung dieser Fragestellungen dienen leitfadengestützte Interviews³ mit insgesamt 11 studentischen Tutor/-innen der humanwissenschaftlichen und philosophischen Fakultät, welche in den Sommersemestern 2017 und 2018 ausführlich zu ihrer Tutorentätigkeit befragt wurden. Ergänzend werden die Ergebnisse der Zielabfrage⁴, welche ebenfalls im Rahmen der qualitativen Teilstudie des

1 Qualitätspakt Lehre an der Universität Potsdam: QueLL – Qualität etablieren in Lehre und Lernen (vgl. ZfQ 2018).

2 Die Belegung der drei curricular verankerten Tutorien ist gemäß der jeweiligen Studienordnungen der Fächer prinzipiell für das erste bzw. zweite Semester vorgesehen, wobei speziell das Tutorium SuP bereits während der Einführungswochen vor Beginn der regulären Lehrveranstaltungszeit beginnt, während WAuS und WKuP wahlweise auch in höheren Semestern belegt werden können.

3 Die Interviews mit einer durchschnittlichen Länge von 40 Minuten wurden nach vorab festgelegten einheitlichen Standards transkribiert und anschließend mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) unter Berücksichtigung des Forschungsinteresses zielgerichtet kodiert und ausgewertet.

4 Insgesamt wurden 38 Ziele aus den Kategorien Fachwissen, Studienorganisation, persönliche Fähigkeiten und akademische Fähigkeiten gemäß der Relevanz für die Maß-

StuFo-Projekts vorgenommen wurde, sowie ausgewählte Befunde der StuFo-Längsschnittbefragung herangezogen.

3. Gelingensbedingungen tutorieller Lehre im Kontext Studieneingang

3.1 Professionalisierung der tutoriellen Lehre durch Schulung und Lehrerfahrungen

Nutzen des Schulungssystems

Um sich für die Tutorentätigkeit zu qualifizieren, wird vorab das curricular verankerte einjährige Schulungsprogramm „Docendo Discimus“ durchlaufen, welches eine tutorienspezifische einsemestrige Schulung sowie die unmittelbar anschließende eigenverantwortliche Durchführung der Tutorienlehre im darauffolgenden Semester mit begleitender Hospitation vorsieht (vgl. Kirjuchina in diesem Band). Im Rahmen dieses Programms werden die angehenden Tutor/-innen mit den zu vermittelnden Inhalten vertraut gemacht und erwerben das grundlegende methodisch-didaktische Handwerkszeug zur optimalen eigenständigen Planung, Durchführung und Nachbereitung eines Kurses. Das Docendo-Discimus-Programm verfolgt darüber hinaus das Ziel, die Teilnehmenden beim Erwerb persönlicher und berufsfeldspezifischer Schlüsselkompetenzen zu unterstützen und deren eigene (Selbst-)Lernstrukturen und -erfolge zu fördern. Dass diese Ziele in der Praxis auch tatsächlich erreicht werden, bestätigen die Befunde der Interview-Studie. So gaben alle Befragten an, insgesamt (sehr) zufrieden mit der Ausbildung hinsichtlich des Aufbaus, der Organisationsstruktur und der Lehr- und Lerninhalte zu sein und sich damit für die Ausübung der Tutorentätigkeit umfassend befähigt zu fühlen. Das Schulungsmodell trägt folglich dazu bei, persönliche und akademische Kompetenzen der Auszubildenden zu stärken, für das Studium und die Lehrtätigkeit bedeutende (meta-)reflexive Denkprozesse anzuregen, sich beruflich zu orientieren sowie das berufliche Kompetenzprofil und damit verbundene Berufschancen mithilfe der durchlaufenen Schulung, der anschließenden Zertifizierung und den Lehr- und Organisationserfahrungen zu erweitern.

nahme („Folgende Ziele sollen durch die Maßnahme erreicht werden“) auf Konzeptionsebene eingeschätzt. Operationalisiert wurde durch eine 5-stufigen Likert-Skala von 1 = „trifft voll zu“ bis 5 = „trifft gar nicht zu“.

Bedeutung von Lehrerfahrungen

Auch wenn das langjährig erprobte Schulungssystem die angehenden Tutor/-innen umfangreich auf die facettenreiche Lehrtätigkeit vorbereitet, so wird mit den Interviewanalysen dennoch deutlich, wie wertvoll in der Praxis gewonnene Lehrerfahrungen sind, um die Qualität und den Erfolg des Angebots zu erhöhen. Fünf der insgesamt elf Befragten konnten ihr Tutorium bereits mehrfach anbieten, wobei drei Tutor/-innen sogar mehr als eine Schulung besucht haben und dementsprechend für die Durchführung verschiedener Tutorienformate qualifiziert sind. Anhand ihrer Aussagen wird deutlich, dass sich dadurch ihr Erfahrungshorizont hinsichtlich der Lehre sowie ihr fachliches Wissensspektrum erheblich erweitert haben.

„[Ich] merke (...) natürlich, dass man sich da von Semester zu Semester verbessert, weil man einfach merkt, was bereitet den Studenten am meisten Schwierigkeiten, wo muss man (...) mehr Übungen einbauen, was sind vielleicht auch Sachen, die Studenten gar nicht (...) brauchen, wie man das ursprünglich (...) gedacht hätte. Man lernt auch mit den Studenten (...) besser umzugehen (...). Ich denke halt auch: Je länger man das Tutorium gibt, desto mehr erreicht man auch das Ziel, den Studenten das alles beizubringen.“

(Tutorin der Tutorien SuP, WAuS und WKuP, SoSe 17).

Aufwertung der Tutorien durch entsprechende Kommunikation und Wertschätzung

In diesem Zusammenhang sollte überlegt werden, die strukturellen Rahmenbedingungen des Tutoriensystems zu verändern und qualifizierte Tutor/-innen mehrfach bzw. längerfristig einzusetzen. Eine Möglichkeit dazu bestünde bspw. in der Schaffung von mehr Tutorienplätzen, um Alt- und Neu-Tutor/-innen gleichermaßen zu beschäftigen. Allerdings wird auch deutlich, wie essentiell institutionalisierte und angemessene Wertschätzungs- und Honorierungsmaßnahmen⁵ seitens der Universität sind, um angehende aber auch erfahrene Tutor/-innen für die Tätigkeit (nachhaltig) zu motivieren. Dahingehend könne am Beispiel des untersuchten Tutoriensystems durch den Ausbau der Aufklärungs- und

5 Die ausgebildeten Tutor/-innen der Universität Potsdam werden prinzipiell über vier verschiedene Maßnahmen honoriert: Erhalt von insgesamt 12 ECTS im Rahmen der curricular verankerten „Docendo Discimus“-Module (entspricht 360 Std.), einmalige Dokumentation ihres individuellen Kompetenzprofils auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung in Form eines Zertifikats nach der Tutorenschulung, Aufwandsentschädigung in Form eines WHK-Vertrages mit oder ohne Hochschulabschluss sowie eine Bescheinigung über die ausgeführte Tutorentätigkeit auf Anfrage.

Netzwerkarbeit die Bedeutung und Sinnhaftigkeit von Tutorien transparenter kommuniziert werden und eine damit verbundene Aufwertung der Tutorien als Anreiz- und Motivationsfaktor nicht nur für die Tutorentätigkeit, sondern auch für die (aktive) Teilnahme seitens der Studienanfänger/-innen an den Tutorien erfolgen:

„Ich glaube, da kann man sichtbar werden. Dass man irgendwie von Anfang an sagt: ‚Wir legen Wert auf unsere Betreuung. Wir sind stolz auf unsere Betreuung! Unsere Betreuung ist toll! Unsere Betreuung ist vorbereitet!‘ (...) Dass man das auch zu einem Kronjuwel der Lehre macht.“

(Tutor der Tutorien SuP und WKuP, SoSe 17)

3.2 Qualitätssteigerung durch tutorielle Betreuung und Netzwerkarbeit

Betreuung durch die Koordinator/-innen und Schulungsleiter/-innen

In den Interviewanalysen wird deutlich, dass die Kenntnisse und der Erfahrungsstand unter den Tutor/-innen stark variieren können, weshalb ein regelmäßiger Austausch und eine aktive Netzwerkarbeit unabdingbar sind. Unmittelbare Ansprechpartner/-innen stellen grundsätzlich die jeweiligen Koordinator/-innen der Studieneingangsphase sowie die Schulungsleiter/-innen dar. Während mit den Koordinator/-innen vorwiegend die Vertragsabwicklung und grundlegende organisatorische Dinge im Zuge der Vorbereitung der Lehrtätigkeit geregelt werden (z. B. Kurszeiten und Raumvergabe in Absprache mit den Lehrplanungsbeauftragten), werden die Schulungsleiter/-innen v. a. bei Fragen inhaltlicher Natur als Ratgebende aufgesucht. Zudem stehen sie den studentischen Tutor/-innen während der Prüfungsphase sowie bei der Nachbereitung des Tutoriums, bspw. in Bezug auf der Notenvergabe, zur Seite. Insbesondere bei der Durchführung des ersten Kurses, in dem die Schulungsleiter/-innen hospitieren, besteht eine sehr gute Kooperation und offene Kommunikation untereinander, was das Arbeitsklima und die Lehrqualität begünstigt. So können durch regelmäßige und obligatorische Austauschtreffen während der praktischen Tätigkeit auftauchende Fragen sofort geklärt und Schwierigkeiten rechtzeitig erkannt und bewältigt werden. Aufgrund dessen wird laut Interviewaussagen auch bei längerfristiger Tutorentätigkeit außerhalb des Programms ein regelmäßiger Austausch insbesondere mit den Schulungsleiter/-innen gewünscht.

Austausch mit anderen Instanzen und Akteur/-innen im Rahmen der Studieneingangsphase

Auf die Frage, ob sich mit den Lehrenden der Einführungsveranstaltungen, den Fachschaftsräten (FSR) oder anderen für den Studieneingang relevanten Akteuren organisatorisch und inhaltlich abgestimmt wird, wurde sehr unterschiedlich geantwortet. Eine direkte Abstimmung mit den Lehrenden findet eher selten statt. Auch der Austausch mit anderen Akteur/-innen und Instanzen erfolgt sehr individuell und wird von den Tutor/-innen unterschiedlich durchgeführt. Dies ist abhängig vom eigenen Erfahrungs- und Wissensstand sowie von den Fragen und Anliegen der Kursteilnehmer/-innen. Während einige Tutor/-innen gezielt die Kooperation speziell zu den FSR und zum Allgemeinen Studierenden-ausschuss (AStA), zu den Bibliotheksmitarbeitenden, zu Mitarbeitenden des ERASMUS-Programms bzw. zum International Office, zum Studentenwerk/BAföG-Amt und/oder den verschiedenen Beratungsstellen suchen, verweisen andere lediglich auf Nachfrage ihrer Kursteilnehmer/-innen darauf. Empfehlenswert wäre jedoch, bereits in der Schulung für einheitliche Anweisungen, welche Informationen je Tutorium durch die Tutor/-innen an die Teilnehmenden weitertransportiert werden sollen, zu sorgen.

Erfahrungs- und Expertisenaustausch unter den Tutor/-innen

Was den Austausch zwischen den Tutor/-innen betrifft, werden regelmäßige Treffen für die Kolleg/-innen eines Schulungsjahrgangs von den Schulungsleiter/-innen organisiert. Ein organisierter Austausch bei längerfristiger Tätigkeit findet hingegen nicht statt. In den Interviewanalysen wird allerdings deutlich, dass sich dahingehend mehr Transfer und Dialog zwischen den Kolleg/-innen, speziell auch zwischen Tutor/-innen verschiedener Schulungsjahrgänge gewünscht wird. Empfehlenswert für das Team des Tutorienprogramms wäre dahingehend, ergänzende soziale Plattformen zu schaffen und bei der Organisation von Treffen zu unterstützen, die auch über das Schulungsprogramm hinausreichen. So wäre bspw. der Aufbau eines Netzwerks im Sinne einer „community of tutorial practise“ (vgl. Wildt 2013) sowohl hochschulintern als auch -übergreifend von großem Vorteil, um Erfahrungen, Wissen und innovative Ideen in einem kollektiven institutionellen Gedächtnis abzuspeichern, nachhaltig zur Verfügung zu stellen und so zur Qualitätssteigerung beizutragen.

3.3 Sicherung des Lernerfolgs durch bedarfsgerechte Angebotsgestaltung

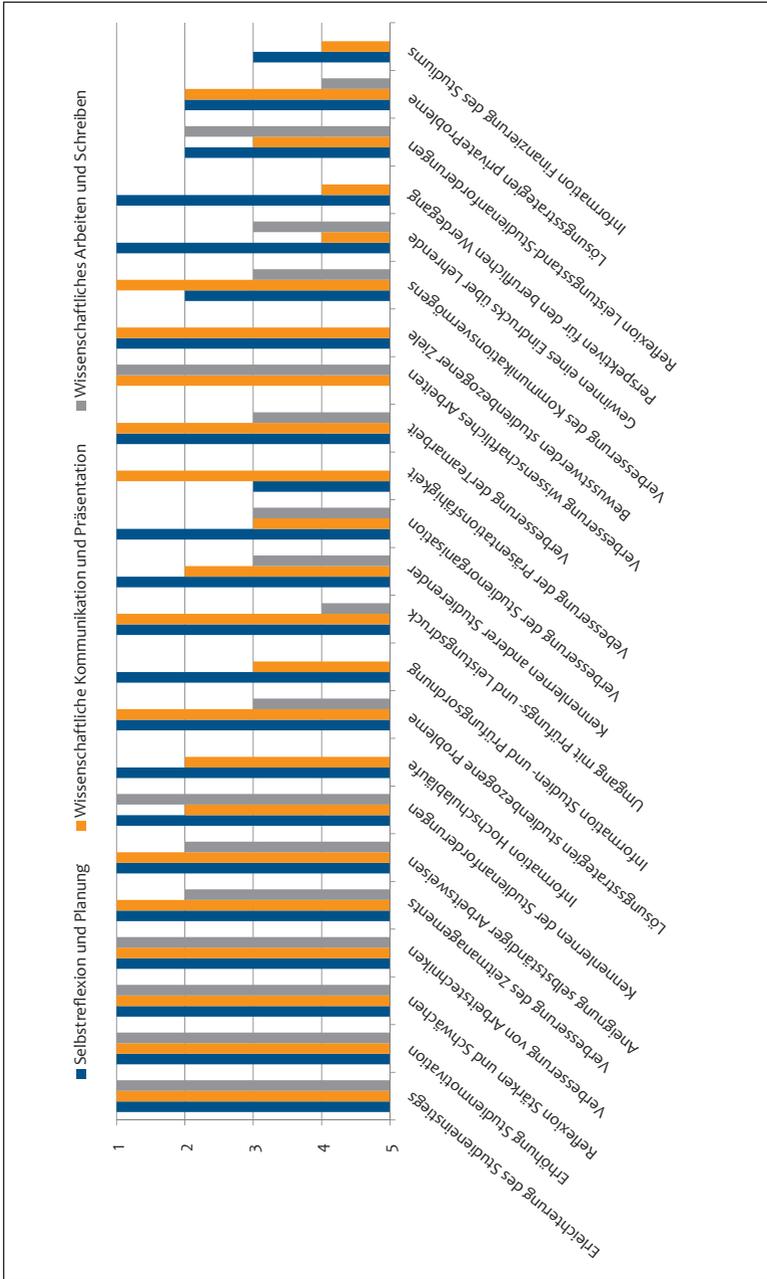
„Wenn man die Chance verpasst, sich den Inhalten zu widmen, die die Studierenden reinbringen, dann hat man wirklich was verpasst.“

(Tutorin des Tutoriums SuP, SoSe 17)

Inhaltliche Schwerpunktsetzung der Tutorien auf Konzeptionsebene

In Anlehnung an Abbildung 1 dienen die Tutorien nach Einschätzung der Projektkoordinator/-innen primär dazu, den Studienanfänger/-innen den Studieneinstieg zu erleichtern und damit die Studienmotivation zu erhöhen (jeweils 1 = „trifft voll zu“). Zudem geben sie den Studierenden die Möglichkeit, eigene Stärken und Schwächen zu reflektieren und konstruktiv mit ihnen umzugehen sowie eigene Lern- und Arbeitstechniken zu verbessern. Die Optimierung des Zeitmanagements und die Aneignung für die Bewältigung des Studiums notwendiger selbstständiger Arbeitsweisen haben insbesondere in den Tutorien SuP und WKuP höchste Priorität, sind aber auch ein wichtiges Anliegen des Tutoriums WAuS. Weitere zentrale Ziele der Tutorien SuP und WKuP sind darüber hinaus das Bewusstwerden und die Erarbeitung von Lösungsstrategien für studienbezogene Probleme, der Umgang mit Prüfungs- und Leistungsdruck sowie die allgemeine Verbesserung der Teamarbeit. Letzteres dient v. a. der Förderung der sozialen Integration, welche, operationalisiert über das Item „Kennenlernen anderer Studierender“, speziell im Fokus des Tutoriums SuP steht aber auch ein wichtiges Ziel von WKuP darstellt. Auffällig ist zudem die konzeptionelle Aufteilung der Tutorien. Während das Tutorium SuP neben den genannten Aspekten v. a. der Information und Orientierung sowie der Verbesserung der Studienorganisation dienen soll (Vertrautmachen mit Hochschulabläufen, Umgang mit der Studien- und Prüfungsordnung, Berufsorientierung), stehen im Fokus von WKuP und WAuS hingegen primär die Aufarbeitung, Reaktivierung und der Ausbau methodischer Kenntnisse (Verbesserung wissenschaftlichen Arbeitens, der Präsentationsfähigkeit und des Kommunikationsvermögens). In ihrer Gesamtheit bilden die drei Tutorienformate ein sich gegenseitig ergänzendes System, welches prinzipiell der Entwicklung und Stärkung akademischer, persönlicher und sozialer Kompetenzen dienen und damit den Studieneinstieg erleichtern soll.

Abb. 1: Relevanz der Ziele auf Konzeptionsebene



Qualitativ erfasste Bedarfe von Studienanfänger/-innen

Laut Aussagen der befragten Tutor/-innen können zum unmittelbaren Studienbeginn verschiedene Bedarfe von Seiten ihrer Kursteilnehmer/-innen registriert werden. Während die Tutor/-innen der Tutorien WAuS und WKuP vorwiegend Fragen methodischer Natur erreichen, werden sie in SuP größtenteils mit Fragen zur Studienorganisation, zum Aufbau und den Abläufen der Hochschule und des Studiums sowie zu beruflichen Perspektiven konfrontiert. Häufig gestellte Fragen betreffen den Stundenplanbau, die Belegung von Veranstaltungen, den Umgang mit dem Potsdamer Universitätslehr- und Studienorganisationsportal PULS und der E-Learning-Plattform Moodle, die Studienordnung und -verlaufsplanung, die räumliche Orientierung (Aufbau und Merkmale der Universitätsstandorte und Fakultäten), Informationen zu bestehenden Einführungs- und Beratungsangeboten, zu Berufsfeldern und Karrierechancen sowie zu privaten Anliegen (z. B. Beantragung eines Wohnheimplatzes, Finanzierung des Studiums). Offenkundig wird damit der Wunsch der Studierenden, sich schnellstmöglich in den universitären Strukturen zurechtfinden zu wollen, die nötige Selbstständigkeit dafür zu entwickeln und die mit dem Studium verbundenen privaten Umbrüche zu bewältigen. Viele dieser Fragen erreichen die Tutor/-innen allerdings erst im Zuge des Veranstaltungsverlaufs, nachdem die Studierenden bereits einen grundlegenden Eindruck vom Studium und von der Hochschule gewinnen konnten.

Gegenüberstellung der inhaltlichen Schwerpunkt- und Zielsetzung der Tutorien mit den studentischen Anliegen

Die vorgestellten Ergebnisse der Tutorenbefragung zu den wahrgenommenen Bedarfen ihrer Kursteilnehmer/-innen decken sich mit den Befunden der quantitativen Studierendenbefragung, in welcher u. a. die mit der Teilnahme an Informations- und Studieneingangsangeboten verbundenen Erwartungen und Ziele der Studienanfänger/-innen abgefragt wurden. Doch inwieweit werden die Anliegen und Bedarfe der Studienanfänger/-innen mit den auf Konzeptionsebene festgesetzten Zielen tatsächlich adressiert? Stellt man die Mittelwerte der abgefragten Ziele der Studierenden⁶ (N = 800) den Ergebnissen der Zielabfrage zum Maßnahmentyp „Informiertheit/Studienorganisation“⁷, dem auch das Tuto-

6 Operationalisiert wurde durch eine 5-stufige Likert-Skala von 1 = „trifft voll zu“ bis 5 = „trifft gar nicht zu“.

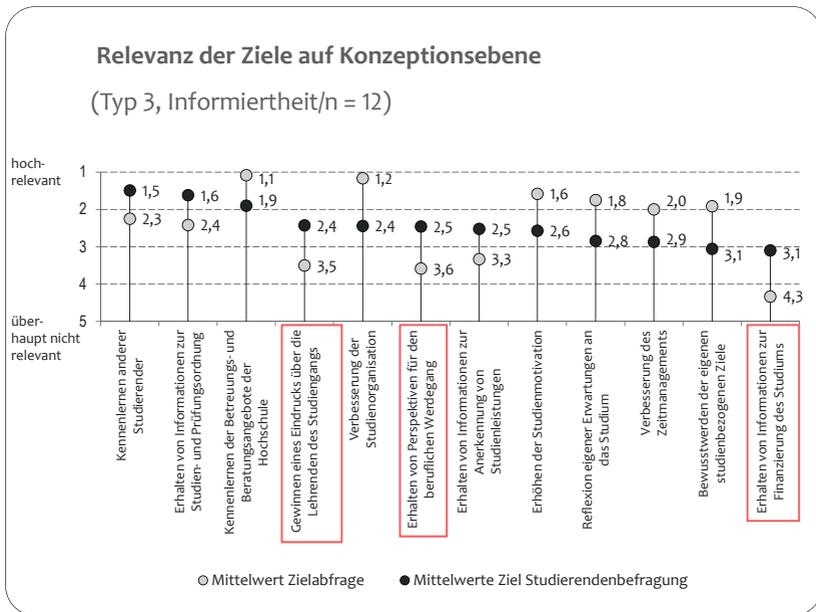
7 Auf Grundlage der Dokumentenanalyse und standardisierten Zielabfrage, welche einen Fallvergleich und eine Fallkontrastierung möglich machten, konnten im Rah-

rium SuP zuzuordnen ist, gegenüber, so ist zu vermerken, dass diese in ihrer Priorität z. T. unterschiedlich eingestuft werden. Dies wird in Abbildung 2 ersichtlich. Während auf Konzeptionsebene z. B. eher Aspekte wie die Verbesserung der Studienorganisation (M = 1,2 vs. M = 2,4), Erhöhen der Studienmotivation (1,6 vs. 2,6), Reflexion eigener Erwartungen an das Studium (1,8 vs. 2,8), Bewusstwerden der eigenen studienbezogenen Ziele (1,9 vs. 3,1) und Verbesserung des Zeitmanagements (2,0 vs. 2,9) eine hohe Relevanzzuschreibung haben, steht bei den Studierenden hingegen das Kennenlernen anderer Studierender (1,5 vs. 2,3) und das Erhalten von Informationen zur Studien- und Prüfungsordnung (1,6 vs. 2,4) anfänglich im Vordergrund. Grundlegende Übereinstimmung herrscht insbesondere bei dem Ziel „Kennenlernen der Betreuungs- und Beratungsangebote der Hochschule“, welches für beide Befragtengruppen für den Studieneinstieg (sehr) relevant erscheint.

Die Finanzierung des Studiums dagegen, welche laut der quantitativen StuFo-Ergebnisse bedeutsame Effekte auf die Dimensionen des Studienerfolgs aufweist, spielt in den Tutorien gemäß der Abbildung 2 auf beiden Ebenen die geringste Rolle.

men des StuFo-Projekts in Bezug auf die Zielkategorien *Lernprozess/Studieverhalten* und *Kompetenzerwerb* drei Maßnahmentypen entwickelt werden: Typ 1 – *Förderung und Überprüfung von Fachkenntnissen*, Typ 2 – *Wissenschaftliches Arbeiten*, Typ 3 – *Informiertheit/Studienorganisation*.

Abb. 2: Unterschiede zwischen Konzeptions- und Teilnehmenden-Ebene hinsichtlich der jeweiligen Ziele



3.4 Bedarfsorientierte Angebotsgestaltung

Einsatz von Feedback- und Evaluationsmethoden

Um das Angebot den Bedürfnissen der Teilnehmer/-innen anzupassen, verwenden alle befragten Tutor/-innen prinzipiell drei Methoden:

1. Bedarfsanalysen (insbesondere zu Veranstaltungsbeginn)
2. Feedbackgespräche (sowohl einzeln, in Kleingruppen als auch im gesamten Plenum durch Einsatz unterschiedlicher Feedback-Methoden)
3. Einheitliche Abschlussevaluation (i. d. R. nach Veranstaltungsende über das Potsdamer Evaluationsportal PEP)

Durch Einsatz dieser Drei-Stufen-Methode wird den Studierenden die Gelegenheit gegeben, eigene Stärken und Schwächen zu reflektieren sowie individuelle Erwartungen, Zielsetzungen und studienbezogene Schwierigkeiten zu äußern. Auf diese Weise können die Studierenden

sowohl bei akuten Problemen als auch auf lange Sicht eine Anpassung des Lehrplans entsprechend ihres aktuellen Erfahrungs- und Arbeitsstands bewirken. Wie oft, in welchen Abständen und mit welcher Intensität speziell die Bedarfsanalysen und Feedbackmethoden durchgeführt werden, ist abhängig vom situativ eingeschätzten Bedarf sowie vom persönlichen Engagement der Tutor/-innen. Große Relevanz wird dabei der Abschlussevaluation zugeschrieben, da die Ergebnisse nicht nur den Tutor/-innen sondern auch Schulungsleiter/-innen zugänglich gemacht werden, um diese für die Weiterentwicklung des Tutoriensystems zu nutzen. Allerdings wird durch die Interviewergebnisse ersichtlich, dass der tatsächliche Zielerreichungsgrad der Tutorien nicht ausschließlich in den Händen der Lehrenden liegt, sondern v. a. abhängig von der aktiven Beteiligung der Teilnehmenden ist. Je regelmäßiger eine Veranstaltung besucht wird und je größer die unmittelbare Partizipation der Tutand/-innen am Lehr- und Lernprozess ist, desto größer kann deren Wirkung ausfallen, was bei der Gestaltung der Tutorien durch den verstärkten Einsatz von Anwendungsbezügen (vgl. Schubarth/Mauermeister/Erdmann/Apostolow/Schulze-Reichelt in diesem Band) sowie studienzentrierter Lehr- und Lernformen (vgl. Gröblichhoff 2015) berücksichtigt werden sollte.

3.5 Erleichterung der akademischen und sozialen Integration durch Peer-Teaching und Peer-Learning

Aus den Befragungsergebnissen wird ersichtlich, dass sich neben den inhaltlichen Aspekten insbesondere das Peer-Teaching und Peer-Learning, welche in diesem Veranstaltungsformat zum Tragen kommen, als großer Vorteil zur Erleichterung der akademischen und auch der sozialen Integration erweisen. Da die untersuchten Tutorien ausschließlich von ausgebildeten Studierenden höherer Semester angeboten und durchgeführt werden, findet der Lehr- und Lernprozess im Rahmen gesteuerter Settings auf gleicher Augenhöhe statt. Auf diese Weise können das durch persönliche Erfahrungen sowie speziell durch die Schulung erworbene Wissen und die entsprechende Expertise im jeweiligen Fachbereich seitens der Tutor/-innen an die Tutand/-innen „außerhalb formaler Hierarchiebeziehungen“ (Egloffstein 2011, S. 242) herangetragen werden, was dem Abbau möglicher Hemmschwellen dient. Den Tutor/-innen ist ihre Rolle als Ansprechpartner/-in, Studienpat/-in und Lernbegleiter/-in laut Interviewaussagen dabei durchaus bewusst, da dies bereits in den Schulungen entsprechend kommuniziert wird. Sie sehen sich selbst als

Bindeglied zwischen der Universität und den Studienanfänger/-innen. Dies gilt insbesondere für Tutor/-innen des Tutoriums SuP, welches deswegen speziell als Mentoring-Programm ausgewiesen ist:

„Also mich persönlich hat es super motiviert, selber dann vor der Gruppe zu stehen und Studienanfängern helfen zu können, sich an der Uni zu orientieren und begleitet zu sein in der ersten Phase, weil die erste Phase sehr überwältigend sein kann mit all den neuen Eindrücken. (...). Und das habe ich auch selber versucht in meinem Tutorium mitzugeben an meine Kursteilnehmer: Dieses einerseits Ansprechpartner sein und (...) auch Vermittlungsstelle zu sein zwischen Studierenden und Uni am Anfang, dass das einfach einen total schönen Mehrwert hat.“

(Tutorin des Tutoriums SuP, SoSe 17)

Damit tragen sie wesentlich dazu bei, die Studierenden nicht nur durch die Vermittlung organisatorischen und methodischen Wissens auf das Studium vorzubereiten, sondern ihnen anfängliche Unsicherheiten zu nehmen, Gefühlen von Überforderung entgegenzuwirken und die Studienmotivation zu erhöhen. Zudem erleichtern die Tutorien, anlehnend an die Interviewergebnisse, unwillkürlich die Einbindung in Studierendengruppen. Mithilfe des didaktischen Formats wird dieser Prozess durch die Tutor/-innen direkt gesteuert, indem den Studierenden viel Raum für kooperatives Arbeiten und den offenen Austausch innerhalb von Kleingruppen aber auch im gesamten Plenum gegeben wird. Dies ermöglicht ihnen nicht nur, sich gegenseitig kennenzulernen, sondern auch die kommunikativen und sozialen Kompetenzen auszubauen und Verantwortung zu übernehmen, was für ein gelingendes Studium essentiell erscheint (vgl. Schubarth u. a. in diesem Band). Deshalb ist der Ausbau solcher Angebotsformate an allen Fakultäten bzw. in allen Fächergruppen zu empfehlen.

„Also die Studierenden haben auch durch dieses Tutorium gleich am Anfang Gleichgesinnte. Und dadurch, dass sie Gleichgesinnte haben, (...), dass sie die gleichen Fragen oder Ängste (...) haben, (...) wird so eine Einheit geschaffen, die auch teilweise immer noch besteht.“

(Tutorin des Tutoriums SuP, SoSe 18)

4. Fazit und Empfehlungen

Die empirische Untersuchung des Tutoriensystems im Rahmen der strukturierten Studieneingangsphase der Universität Potsdam zeigt, welche zentrale Bedeutung Studieneingangsmaßnahmen solcher Art für den weiteren Studienverlauf haben. Neben der Tatsache, dass die Tutorienarbeit den studentischen Tutor/-innen selbst die Möglichkeit bietet, eigene soziale und methodisch-didaktische Fähigkeiten zu erproben und sich persönlich und akademisch weiterzuentwickeln, birgt sie v. a. viele Potenziale hinsichtlich eines erfolgreichen Studieneinstiegs der Studienanfänger/-innen. So werden die Studierenden im Tutorium SuP grundlegend *rund um Studium und Hochschule informiert* und beim *Ausbau ihrer Selbstkompetenzen* unterstützt, während in den Tutorien WKuP und WAuS der Schwerpunkt vorwiegend auf der *Förderung der Methodenkompetenzen* zur Bewältigung der Studienpraxis liegt. In ihrer Gesamtheit dienen die drei Tutorien folglich dazu, den Studienstart mit dem einhergehenden Statuswechsel (zum/-r Studierenden) und die damit verbundene *akademische und soziale Integration* zu erleichtern. Anlehnend daran wäre zu überlegen, tutorielle Angebote in dieser Kombination in allen Studiengängen fachspezifisch (um Anwendungsbezug zu ermöglichen) curricular zu integrieren und/oder die Bedeutung und Sinnhaftigkeit von Studieneingangstutorien durch eine transparente Kommunikation hochschulweit stärker hervorzuheben, um (a) Studierende *zur aktiven Teilnahme an solchen oder ähnlichen Angeboten zu motivieren* und (b) die *Arbeit studentischer Tutor/-innen angemessen zu würdigen*. Insbesondere die *bedarfsorientierte Ausrichtung* der Kurse fällt positiv auf, da die inhaltliche Schwerpunktsetzung den Problemlagen der Studierenden angepasst werden kann. Die Problemlagen gilt es durch *regelmäßige Bedarfsanalysen und verschiedene Feedback- und Evaluationsmethoden* zu ermitteln. Diese sollten in möglichst einheitlicher Form (zur besseren Auswertungs- und Transferarbeit) bei allen Studieneingangsangeboten auch bei längerfristigem Tutoreinsatz Berücksichtigung finden, um den tatsächlichen Nutzen gegenwärtiger Studieneingangsmaßnahmen und die Auswahl entsprechender Inhalte und angewandter Methoden auf fundierter Grundlage zu überdenken und zu optimieren. Darüber hinaus liefern die Kurse aufgrund ihres didaktischen Formats großes Potenzial, die *Studierenden sozial zu integrieren* und einen *Ausbau der Sozialkompetenzen* zu bewirken, was sich den quantitativen StuFo-Befunden entsprechend und anlehnend an internationale Studien förderlich auf die Studienzufriedenheit auswirkt.

Dies spricht wiederum für einen intensiveren Ausbau sozial-förderlicher Lehr- und Lernmethoden auch außerhalb tutorieller Angebote. Zudem begünstigt insbesondere der persönliche Kontakt zwischen den Studienanfänger/-innen und den Tutor/-innen aufgrund der *semesterbegleitenden (z. T. auch -übergreifenden) individuellen Betreuung und Unterstützung* das studentische Erleben im Hochschulalltag positiv, was auf die *Relevanz von Ansprechpartner/-innen und Lernbegleiter/-innen* im Studieneingang verweist. Dieser Rolle sollten sich Dozierende bewusst und entsprechend gerecht werden. Da die Lehrkompetenz und die Angebotsqualität trotz des einheitlichen Schulungssystems variieren können, sind ein *regelmäßiger und nachhaltiger Wissenstransfer und Erfahrungsaustausch* einerseits unter den Tutor/-innen verschiedener Schulungsjahrgänge („community of tutorial practise“) und andererseits mit und zwischen den Schulungsleiter/-innen, Koordinator/-innen und weiteren universitären Mitarbeitenden unabdingbar. In diesem Zusammenhang sei zudem ein *längerfristiges Einsetzen geschulter Tutor/-innen* zu empfehlen, um eine Professionalisierung der Lehre zu ermöglichen.

5. Methodische Grenzen der Untersuchung

Auch wenn die vorgestellten Befunde darauf hinweisen, dass die untersuchten Tutorien für einen erfolgreichen Studienbeginn von zentraler Bedeutung sind, so gewährleiten sie dennoch keine Rückschlüsse auf ihre tatsächliche Wirksamkeit und ihren langfristigen Ertrag für den weiteren Studienverlauf. Da der Untersuchung vorwiegend qualitative Daten zugrunde liegen und primär die Perspektive der Angebotsdurchführenden (statt die der Teilnehmenden) in die Analyse einbezogen wird, sind keine Kausalitätsaussagen über die spätere Studienabbruchmotivation möglich. So ist an dieser Stelle zu betonen, dass die Tutorien trotz ihrer aufgezeigten Sinnhaftigkeit im Rahmen der Studieneingangsphase nicht zwangsläufig vor einem Studienabbruch schützen, worauf auch einige quantitativ erfasste StuFo-Daten hindeuten (vgl. Schubarth u. a. in diesem Band). Insbesondere die intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen, mit den Studieninhalten und den entsprechenden Anforderungen kann gleichermaßen (wenn auch seltener) eine Desillusionierung unter den Studierenden bewirken, Gefühle der Überforderung und des Scheiterns hervorrufen und Prozesse der Selbstfindung anregen, die dazu führen, dass sich bewusst gegen das Studium entschieden wird. Dies sollte allerdings nicht als Nachteil sondern als Po-

tenzial des Studieneinstiegsangebots registriert werden, indem auf diese Weise bereits in der Orientierungsphase rechtzeitig erkannt werden kann, ob das Studium den eigenen Erwartungen und Vorstellungen entspricht oder eher ein anderer Weg eingeschlagen werden sollte.

Literaturverzeichnis

- Abermet, V./Pötschke, M. (2010): Abschlussbericht über die Evaluation der Tutorien des Fachbereichs 05 im Sommersemester 2008. URL: https://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/groups/w_151207/tutorienbericht.pdf [Zugriff: 03. 09. 2018].
- Bierhoff, H. (2018): Prosoziales Verhalten. In M. A. Wirtz (Hrsg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. URL: <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/prosoziales-verhalten/> [Zugriff: 25. 07. 2018].
- Buß, I./Rump, J./Kaiser, J./Schiedhelm, M./Schorat-Waly, P. (2018): Dimension: Akademische & Soziale Integration. In: Rump, J./Buß, I./Kaiser, J./Schiedhelm, M./Schorat-Waly, P. (Hrsg.): Toolbox für gute Lehre in einer diversen Studierendenschaft. Arbeitspapiere der Hochschule Ludwigshafen am Rhein (6). URL: <https://www.hs-lu.de/toolbox/akademische-soziale-integration.html> [Zugriff: 05. 07. 2018].
- Egloffstein, M. (2011): Offenes Peer Tutoring in der Hochschule. Studentische Betreuungstätigkeiten zwischen institutionellen Rahmenvorgaben und Selbstorganisation. In: Köhler, T./Neumann, J. (Hrsg.): Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 240–249.
- Gröblichhoff, F. (2015): Studierendenzentrierung in der Studieneingangsphase. In: Zitzelsberger, O./Kühner-Stier, B./Meuer, J./Rößling, G./Trebing, T. (Hrsg.): Neue Wege in der Tutoriellen Lehre in der Studieneingangsphase. Dokumentation der gleichnamigen Tagung im März 2014 an der TU Darmstadt. Münster: WTM – Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien, S. 9–23.
- Hempel, A./Seidl, T./Van Genuchten, E. (2016): Erhebung des Einsatzes von Tutorinnen und Tutoren als Grundlage für zielgerichtete Organisationsentwicklung. In: Zeitschrift Die Hochschullehre, 2(1). URL: <http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/diehochschullehre-2016-1-Hempel-Seidl-vanGenuchten.pdf> [Zugriff: 24. 07. 2018].
- Jokanovic, M./Szcyrba, B. (2012): Tutorienarbeit an Hochschulen. Professionalisierung der Lehre ‚bottom up‘. In: Berendt, H.-P.; Szcyrba, B./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe Verlag für Wissenschaftsinformation.

- Jonkmann, K. (2005): Studienabbruch, Studiendauer und Studiererleben. Analyse der Studierendenumfrage des Instituts für Informatik der Humboldt-Universität zu Berlin. URL: https://www.informatik.hu-berlin.de/de/forschung/gebiete/wbi/teaching/fragebogen/Be richt_Informatik_final.pdf [Zugriff: 05. 07. 2018].
- Keenan, R./Di Fuccia, D. (2010): Peer Assessment in der Hochschullehre – wenn Studierende anderen Studierenden Aufgaben stellen. In: Berendt, B/Voss, H/Wildt, J (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart: Raabe.
- Kirsch, S. (2013): Tutorienarbeit: Unterstützung aus Sicht eines Lehrenden. In: Kröpke, H./Ladwig, A. (Hrsg.): Tutorienarbeit im Diskurs. Qualifizierung für die Zukunft. Berlin: Lit Verlag, S. 143–154.
- Ladwig, A./Weihofen, K. (2013): Kompetente Hochschuldidaktiker/innen und innovative Hochschulstruktur für gelingende Tutorienarbeit gesucht. In: Kröpke, H./Ladwig, A. (Hrsg.) (2013): Tutorienarbeit im Diskurs. Qualifizierung für die Zukunft, Bd. 12. Berlin: LIT-Verlag, S. 29–38.
- Loewenhardt, C./Wank, S./Blättner, B. (2010): Ausbildung studentischer Tutorinnen und Tutoren (AST). Konzeption, Implementierung und Evaluation einer hochschuldidaktischen Qualifizierung am Fachbereich Pflege und Gesundheit. Projektbericht. URL: https://www.hs-fulda.de/fileadmin/user_upload/Unsere_Hochschule/Abt_DLS/Projektberichte/Loewenh_Wank_Blaettner_AST_Tutoren.pdf [Zugriff: 03. 09. 2018].
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Peters, D. (2013): Tutoren auf dem Prüfstand. Tutorenevaluation am Beispiel der Hochschule Niederrhein. In: Kröpke, H./Ladwig, A. (Hrsg.): Tutorienarbeit im Diskurs. Qualifizierung für die Zukunft. Berlin: Lit Verlag, S. 63–72.
- Pohlenz, P./Tinsner, K. (2004): Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Remdisch, S. (2012): Das Runde muss ins Eckige – Strategien für die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Wirtschaft. In: Tomaschek, N./Hammer, E. (Hrsg.): University meets Industry. Perspektiven des gelebten Wissenstransfers offener Universitäten. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

- Rueß, J./Gess, C. (2013): Abschlussbericht zur Evaluation des Mentoren-Tutoren-Programms. Berlin: bologna. lab der Humboldt-Universität zu Berlin. URL: https://bolognalab.hu-berlin.de/de/begleitende_forschung/material/Mat_Projekteval/Sonderevaluationen/Evaluation_MTP [Zugriff: 03. 09. 2018].
- Szczyrba, B./Wiemer, M. (2011): Forschungsfeld Tutorien. Vom Nachhilfebetrieb zum Motor guter Lehre an Hochschulen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6(3), S. 165–170.
- Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: Review of Educational Research (45), S. 89–125.
- Tinto, V. (1993): Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. 2. Aufl. Chicago: University of Chicago Press.
- Webers, G. (2013): Train-the-Trainer-Konzepte in der akademischen Personalentwicklung. Tutorenqualifizierung durch Multiplikatoren am Beispiel der Universität Osnabrück. In: Kröpke, H./Ladwig, A. (Hrsg.): Tutorienarbeit im Diskurs. Qualifizierung für die Zukunft, Bd. 12. Berlin: LIT-Verlag, S. 51–62.
- Wildt, J. (2013): Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Tutorenqualifizierung. In: Kröpke, H./Ladwig, A. (Hrsg.): Tutorienarbeit im Diskurs. Qualifizierung für die Zukunft, Bd. 12. Berlin: LIT-Verlag, S. 39–50.
- Zessko (2018): Erwerb von Schlüsselkompetenzen. BAMA-O-Katalog Studiumplus vom Wintersemester 2013/14. URL: <https://www.uni-potsdam.de/de/zessko/schluesselkompetenzen-studiumplus/erwerb-von-schluesselkompetenzen/bama-o-katalog-studiumplus-vom-wintersemester-201314.html> [Zugriff: 16. 08. 2018].

***Einblick in die Arbeit
des Universitätskollegs Potsdam***

Sophia Rost

Das ESF-Projekt „Universitätskolleg“ an der Universität Potsdam

1. Hochschulpolitische Rahmenbedingungen im Land Brandenburg

Der Bedeutung der Studieneingangsphase wurde von der Hochschulpolitik des Landes Brandenburg bereits 2008 durch die Einführung der strukturierten Studieneingangsphase politisches Gewicht verliehen. Damals hatte sich das Wissenschaftsministerium mit den Brandenburger Hochschulen auf gemeinsame Standards zur Weiterentwicklung der strukturierten Studieneingangsphase verständigt, um die Studienanfängerzahlen zu steigern und die Qualität von Lehre und Studium zu verbessern (vgl. MWFK 2008). Mit dem Ziel, die Zahl der Studienabbrecher/-innen zu senken, wurde zwischen den Regierungsparteien im Koalitionsvertrag (2014–2019) vereinbart: „Colleges wie an der BTUCS [Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg] werden erprobt und – wenn bewährt – auf alle Hochschulen ausgedehnt“ (Koalitionsvertrag zwischen SPD Brandenburg und DIE LINKE, S. 32). Dieser allgemeine Auftrag findet sich schließlich auch im Hochschul-

vertrag (2014–2018) zwischen dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur (MWFK) sowie der Universität Potsdam, ohne aber im spezifischen Teil zur Universität Potsdam erneut aufgegriffen zu werden. Dort bekennt sich die Universität dazu, „aktiv die im Rahmen der Novelle zum Hochschulgesetz vorgesehene weitere Öffnung des Hochschulzugangs und die damit angestrebte erhöhte vertikale Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen“ zu fördern (vgl. Hochschulvertrag zwischen dem MWFK und der Universität Potsdam, S. 10.). Dafür werden „die bestehenden Angebotsformate und Strukturen geprüft und ggf. neu organisiert mit dem Ziel, den Studienerfolg der verschiedenen Zielgruppen zu erhöhen“ (ebd. S. 17).¹ Einen Monat nach der Unterzeichnung des Hochschulvertrags trat im April 2014 die Novellierung des Brandenburger Hochschulgesetzes und damit die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung in Kraft. Noch im gleichen Jahr erhielt die Universität Potsdam (wie auch weitere Brandenburger Hochschulen) vom MWFK den Auftrag, sich mit einem Projektantrag an der Entwicklung eines Colleges bzw. von College-Strukturen an einer vorgesehenen Unterstützung des Landes Brandenburg durch Mittel des Europäischen Sozialfonds (ESF) zu beteiligen. Ziel der Förderung ist laut der Richtlinie des Ministeriums v. a. die Erschließung neuer Zielgruppen zur Sicherung und Steigerung von Fachkräften und zur Umsetzung der Durchlässigkeit der Hochschulen (vgl. Richtlinie des MWFK zur Förderung von Wissenschaft und Forschung aus dem Europäischen Sozialfonds, S. 1). Im Dezember 2014 wurde zudem der Hochschulentwicklungsplan 2014–2018 der Universität Potsdam vom Senat beschlossen. Darin ist vor dem Hintergrund der Öffnung des Hochschulzugangs die „Prüfung einer organisatorischen Neustrukturierung und Bündelung der Aktivitäten in einem ‚College‘“ vorgesehen. Einschränkend wird jedoch erklärt, dass dafür eine zusätzliche und langfristige Finanzierung durch das Land notwendig sei (vgl. Hochschulentwicklungsplan 2014–2018, S. 32). Weiter heißt es, dass das Kolleg „Lehr- und Beratungsangebote transparent machen und Aktivitäten koordinieren [soll]“. Zudem soll das Kolleg auch als Förderung für be-

1 In diesem Zusammenhang wurden zwei konkrete Vorhaben formuliert: Zum einen wird die Universität die Angebote in der Studieneingangsphase bündeln und vernetzen sowie um weitere Maßnahmen ergänzen, die dem Studium vorgelagert sind. Außerdem verpflichtet sich die Hochschule, Online-Self-Assessments zu entwickeln, die Studieninteressierten einen individuellen Erwartungsabgleich mit den konkreten Studienanforderungen ermöglichen.

sonders Qualifizierte² und ausländische Studierende gedacht werden“ (ebd., S. 32).

Mit diesem Verweis auf die Chronologie der Entwicklungen und der Interessensbekundungen werden die unterschiedlichen hochschulpolitischen Vorstellungen des Landes Brandenburg und der Universität Potsdam deutlich, die bereits vor der Antragstellung zwischen einer Förderung von Maßnahmen für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, besonders Qualifizierten und ausländischen Studierenden changierten und unterschiedliche, teils divergente Zielsetzungen implizieren. Derartigen Zielkonflikten sind Projekte häufig ausgesetzt und müssen in der Umsetzung besondere Beachtung finden. Im Projektantrag des Universitätskollegs wurden schließlich sowohl die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten als auch Frauen in MINT-Fächern sowie besonders Qualifizierte berücksichtigt. Die Zielgruppe der ausländischen Studierenden war laut dem MWFK hingegen keine zulässige Zielgruppe, die in diesem Rahmen mit ESF-Mitteln gefördert werden konnte. Im Folgenden wird zunächst das Konzept des Universitätskollegs dargestellt und danach eine Zwischenbilanz nach nunmehr zweijähriger Projektlaufzeit gezogen sowie das Programm für die zweite Förderphase vorgestellt. Der letzte Teil widmet sich Überlegungen über mögliche Perspektiven von Kollegs bzw. Studieneingangsphasen. Vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen von Globalisierung und Digitalisierung werden einige Eckpunkte aufgezeigt, die für die Gestaltung von Studieneingangsphasen zunehmend relevanter werden (sollten).

2. Das „Universitätskolleg“ in seiner ersten Projektphase (2016–2018)

Die konzeptionelle Entwicklung des ESF-Antrags lag zunächst im unmittelbaren Arbeitsbereich des Vizepräsidenten für Lehre und Studium und wurde auch nach der Fortführung durch das Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ) von ihm verantwortet. In mehreren Besprechungen der Studiendekane wurden im Jahr 2014 sowohl von Seiten der Hochschulleitung als auch von den Fakultäten in Vertretung

2 Mit der Bezeichnung „besonders Qualifizierte“ sind hier Studierende mit herausragenden Talenten bzw. Hochbegabte gemeint. Die Hochschulleitung der Universität Potsdam wollte mit dem Antrag diese Zielgruppe explizit ansprechen.

der Studiendekane sowie den zentralen Einrichtungen Ideen und Projektvorschläge eingebracht. Die Auswahl der eingebrachten Teilprojekte erfolgte nach den Bedarfen der jeweiligen Institutionen. Im Allgemeinen spiegeln sie ergänzende Aufgaben der Universität wieder, die sie bislang nicht oder zumindest nicht in den Phasen der Studienorientierung und des Studienbeginns wahrgenommen hat.³ Im Fokus der Projektentwicklung lag dabei die Unterstützung von Studieninteressierten bei der Selbstüberprüfung von Interessen und Fähigkeiten in Bezug auf die Anforderungen konkreter Studiengänge mit Hilfe von Online-Self-Assessments und einer sich anschließenden Studienberatung. Außerdem sollten sämtliche Unterstützungsangebote in der Studieneingangsphase zielgruppenspezifisch auf einer Webseite zugänglich gemacht werden. Die Maßnahmen sollen langfristig zu einer erhöhten Studierfähigkeit und Studienzufriedenheit der Studienanfänger/-innen und somit zu einer geringeren Abbruchquote führen. In der hochschulweiten Diskussion um die Ziele des Universitätskollegs wurde klar, dass es der Universität Potsdam nicht darum geht, durch verstärktes Marketing mehr Studierende anzuwerben. Ziel war es auch nicht, eine neue zentrale Einrichtung zu schaffen, die die Angebote der Fakultäten ersetzt.

Nach der Bewilligung des Projekts durch das Brandenburger Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur (MWFK) und die Investitionsbank des Landes (ILB), begannen im Februar 2016 die Projektmitarbeitenden mit der Umsetzung des Universitätskollegs.

Das Universitätskolleg ist organisatorisch im ZfQ und dort im Bereich „Career Service und Universitätskolleg“ verankert. Der Bereich wurde für das Projekt erweitert und im Namen ergänzt. Das Universitätskolleg versteht sich als eine föderale Angebotsstruktur an der Universität Potsdam, in der Studieninteressierte sowie Studienfänger/-innen Unterstützung zentral zur Verfügung gestellt bekommen, während die Angebote dezentral in den Fakultäten und Einrichtungen der Hochschule entwickelt und umgesetzt werden. Dabei werden sechs Teilprojekte in den Fakultäten und zentralen Einrichtungen sowie zwei Teilprojekte am ZfQ verwirklicht. In der Verantwortung des ZfQ als eine zentrale Einrich-

3 Schmidt (2017) unterscheidet Projekte nach ihren Funktionen innerhalb der Universität und stellt Maßnahmen mit Veränderungs- und Innovationsfunktion denen mit Ergänzungs- und Kompensationsfunktion gegenüber. Letztere lassen sich „als Methode verstehen, mit der spezifische Steuerungsinteressen realisiert werden können, ohne dass die damit verbundenen Inhalte eine spezifische verändernde Ausprägung aufweisen müssen.“. Demnach handelt es sich beim Universitätskolleg um ein Projekt mit Ergänzungs- und Kompensationsfunktion.

tung liegen neben der Projektleitung auch die universitätsweite Koordination und Vernetzung sämtlicher Angebote der Studienvorphase und Studieneingangsphase sowie das Teilprojekt zur Entwicklung von Online-Self-Assessments zur Studienorientierung.

Das Universitätskolleg gliedert seine Angebotsstruktur zeitlich in drei Phasen:

1. Phase „Studienorientierung“: betrifft die Zeit der Orientierung von Studieninteressierten vor der Bewerbung um einen Studienplatz. Hier finden sich die folgenden Teilprojekte:

- Entwicklung von Online-Self-Assessments
- Studienberatung, insbesondere für beruflich qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung

2. Phase „Studienvorphase“: Hier finden sich Angebote für Studienanfänger/-innen, die vom Zeitpunkt der Immatrikulation bis zur Vorlesungszeit reichen:

- Blended Learning-Formate in Brückenkursen für Mathematik
- ein Brückenkurs Mathematik für informatiknahe Studiengänge, insbesondere für Studienanfängerinnen

3. Phase „Studieneingang“: umfasst die Zeit des Beginns des Vorlesungszeitraumes des ersten Semesters bis zum Ende des zweiten Semesters:

- ein zweisemestriges Mentoringprogramm für beruflich Qualifizierte in Studiengängen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
- englische Fachsprache für Studierende der Psychologie, Bildungs- und Erziehungswissenschaften
- Angebote zur Berufsorientierung für Studierende der Geisteswissenschaften.

Das bereits erwähnte Teilprojekt der Koordination und Vernetzung der universitätsweiten Angebote in der Studieneingangsphase liegt im Aufgabenbereich der Projektleitung und -koordination. Es hat zum Ziel, die Anbieter/-innen von Maßnahmen in der Studieneingangsphase in Kontakt zu bringen, damit sie untereinander Erfahrungen austauschen, ihr Wissen weitergeben und Synergieeffekte nutzen können. Zur Notwendigkeit der Vernetzung und Koordination der Angebote in der Studieneingangsphase innerhalb einer Hochschule empfehlen Schubarth u. a. (2018):

„Um die Studienanfänger/-innen bei der Bewältigung der Anforderungen gezielt zu unterstützen und ihnen vor allem den Zugang zu den vielfältigen Angeboten, wie sie bereits an vielen Hochschulen bestehen, zu erleichtern, sollten Studienanfänger/-innen besser über die Möglichkeiten informiert und durch bessere Strukturierung und Abstimmung der bestehenden Angebote verstärkt in die Lage versetzt werden, diese zu nutzen.

In diesem Zusammenhang wäre zu überlegen, wie die Vernetzung, der Austausch und die Kooperation zwischen allen beteiligten Akteuren des Studieneingangs an den Hochschulen zukünftig intensiviert werden kann (sowohl hochschulintern als auch mit externen Partnern), um auf dieser Basis alle Potenziale durch das Sichern, Ergänzen und Verknüpfen von Expertisen auszuschöpfen und Angebotsüberschneidungen/-dopplungen zu vermeiden.“

(vgl. Schubarth u. a. 2018, S. 11).

In den vierteljährlich stattfindenden Netzwerktreffen tauschen sich die Teilnehmenden über aktuelle Projekte, Maßnahmen, Termine, Pläne, Erfolge und Herausforderungen aus. Die Netzwerktreffen werden organisiert von der Projektleitung und -koordination des Universitätskollegs und gemeinsam mit dem BMBF-Forschungsprojekt „Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg“ (StuFo) veranstaltet. Aus der Verbindung von Hochschulforschung und -praxis können beide Seiten durch Wissens- und Erfahrungstransfer voneinander profitieren. Neben der Vernetzung der Akteure hat die Koordination mit hochschulweiten Veranstaltungen außerdem dazu beigetragen, innerhalb der Universität das Thema „Gestaltung der Studieneingangsphase“ durch unterschiedliche Fragestellungen mit ausgewählten Expert/-innen und der Hochschulöffentlichkeit zu diskutieren und auf diese Weise bewusster zu machen.⁴ Die Vielzahl der bereits existierenden hochschulweiten Angebote wird im Rahmen der Projektarbeit des Universitätskollegs auf einer zentralen Webseite der Universität zielgruppenspezifisch und gegliedert nach der Studienvorphase und der Studieneingangsphase übersichtlich zusammengefasst und dargestellt.

Einen weiteren zentralen Baustein des Universitätskollegs stellt die didaktische Verzahnung von Online- und Präsenzangeboten dar. Exem-

4 Den Auftakt der Diskussionen machte der Wissenschafts- und Bildungsforscher Prof. Wolff-Dietrich Webler mit dem Thema: „Die Studieneingangsphase: Der Schlüssel zu einem gelungenen Studium?“. Eine weitere Frage war: „Studium braucht Persönlichkeit?“, auch „Talente gezielter fördern und entfalten“ wurde in diesem Rahmen diskutiert. In einer weiteren Veranstaltung gestaltete eine Expertin von CHE Consult einen Workshop zum Thema „Modellansätze zur Neugestaltung der Studieneingangsphase“ und greift damit das Thema einiger Fakultäten der Entwicklung von Vor- bzw. Orientierungsjahren auf. Des Weiteren ist das Universitätskolleg Mit-Veranstalter des Tags der Lehre an der Universität Potsdam und bringt hier Themen, die die Studieneingangsphase betreffen, in die Konzeption mit ein.

plarisches dafür stehen die Umstellung des Brückenkurses Mathematik in ein Blended-Learning-Format sowie die Umsetzung der Online-Self-Assessments. Letztere werden in diesem Sinne konzeptionell mit der Möglichkeit für Studieninteressierte verbunden, sich zu ihrem Feedback aus den Onlinetests und zu weiteren Fragen (wie zu Studienmöglichkeiten und Bewerbungsverfahren) in der Zentralen Studienberatung professionelle Unterstützung zu holen.

3. Zwischenbilanz und Einblick in die Konzeption für die zweite Förderphase (2019–2021)

In der Projektleitung und -koordination des Universitätskollegs wurden unterschiedliche Maßnahmen durchgeführt, um zum einen die einzelnen Teilprojekte in der Konzeption ihrer Evaluationen zu unterstützen und zum anderen, um die Qualität und Reichweite des Angebots in der Studieneingangsphase an der Universität Potsdam wissenschaftlich zu analysieren und nachhaltig zu verbessern. U. a. wurden ein Jahr nach Projektstart mit den Hauptakteur/-innen in der Studieneingangsphase leitfadengestützte Interviews durchgeführt, um ein fundiertes Feedback der Stakeholder zur Umsetzung des Projekts zu bekommen. Die Auswertung machte deutlich, dass das Universitätskolleg laut der Angaben der Befragten seine Aufgabe, die Vernetzung der Akteur/-innen der Studieneingangsphase anzuregen, umgesetzt hat. Allerdings wurde von den Akteure/-innen eine klare Definition der Rolle des Universitätskollegs innerhalb der Organisation der Universität bislang vermisst. Unklarheiten existieren hier insbesondere in der Ausgestaltung der Rolle des Universitätskollegs im Verhältnis zu jenen Bereichen, deren Aufgaben ebenfalls in der Studieneingangsphase liegen, bspw. für die Zielgruppe der ausländischen Studierenden. Die Akteur/-innen hatten unterschiedliche Auffassungen darüber, welchem Ziel das Universitätskolleg dienen soll bzw. dient und stellten sich daher die Frage, wie sich das Universitätskolleg perspektivisch entwickeln soll. Die Spannweite der Vorschläge verlief von einem Universitätskolleg als „Brücke ins Studium“ für Zielgruppen, die aufgrund ihres Bildungshintergrunds bzgl. des Schulwissens Defizite haben. Dies könnte man als Model *Defizitausgleich* bezeichnen. Am anderen Ende der Rollenmodelle standen die Vorstellungen, nach denen das Universitätskolleg eher die Funktion der (Vor-)Selektion übernimmt und dann besonders qualifizierten Studienanfänger/-innen spezielle Angebote bietet, durch die sie in ihren besonderen Begabungen

noch zusätzlich gefördert werden. Dieses Modell ließe sich als *Talentförderung* bezeichnen. Die unterschiedlichen Vorstellungen hatten sich wie zu Beginn beschrieben bereits mit den unterschiedlichen hochschulpolitischen Rahmenbedingungen zwischen dem Land Brandenburg und der Hochschulleitung angekündigt und setzten sich dann während der Projektumsetzung innerhalb der Universität fort. Des Weiteren ergaben die Experteninterviews, dass sich die Fakultäten und zentralen Einrichtungen vom Universitätskolleg wünschen, dass es die Fakultäten und einzelne Studiengänge in ihren existierenden und geplanten Maßnahmen in der Studieneingangsphase unterstützt und auf der Grundlage von wissenschaftlichen Erkenntnissen berät. Die Fakultäten und zentralen Einrichtungen sind außerdem daran interessiert, vom Universitätskolleg Good-Practice-Beispiele für Studieneingangsphasen von Hochschulen aufgezeigt zu bekommen und auf diese Weise auch das Bewusstsein bei den Lehrenden für die Bedeutung und die Problemstellungen der Studieneingangsphase zu schärfen. Die Fakultäten legen zwar Wert auf ihre autarke Stellung in der inhaltlichen Ausgestaltung ihrer Angebote und sind daher einer zentralen Steuerung oder Koordinierung ihrer Angelegenheiten gegenüber skeptisch, können sich aber gut vorstellen, in ihren Planungen vom Universitätskolleg wissenschaftlich fundiert informiert und beraten zu werden. Dazu wurden 2016 und 2017 von der Koordination Bestandsaufnahmen durchgeführt, die das gesamte Angebot in der Studienvorphase und der Studieneingangsphase nach unterschiedlichen Kriterien erfassen und analysieren (vgl. Faaß 2017). Der Ergebnisbericht wurde den relevanten Akteur/-innen übermittelt sowie bei verschiedenen Gelegenheiten der Hochschulöffentlichkeit vorgestellt und diskutiert. Die Ergebnisse flossen zudem in die Konzeption des Folgeantrags für die zweite Förderphase des Projekts (2019–2021) mit ein.

In der zweiten Förderphase wird das Universitätskolleg ab 2019 neben der Umsetzung der Teilprojekte seine zentrale Funktion als Netzwerker, Multiplikator und Initiator innovativer Ideen verstärken und in diesem Sinne als Thinktank tätig werden. Zentral wird hierbei die Erarbeitung eines Konzepts zur Studieneingangsphase sein, das als Grundlage der universitären Angebotsentwicklung an den Fakultäten und Zentralen Einrichtungen dient und somit ein ganzheitliches Verständnis der Studieneingangsphase gewährleistet. Das Universitätskolleg soll als Thinktank einen wesentlichen Beitrag zum Lernen innerhalb der Organisation „Universität“ liefern, indem die Weitergabe von Projekt- und Forschungsergebnissen organisatorisch verankert wird. Die Inhalte von Projekten werden systematisch aufgearbeitet und dokumentiert, sodass

Fakultäten und Bereiche diese einsehen und ggf. Anregungen daraus in die Gestaltung ihrer Maßnahmen übernehmen können. Mit dem Universitätskolleg als Thinktank wurde in der zweiten Förderphase ein Weg zwischen *Defizitausgleich* und *Talentförderung* gewählt, der jedoch neben der wissenschaftlich fundierten Beratung zusätzlich einzelne Angebote für unterschiedliche Zielgruppen an den jeweiligen Fakultäten und Zentralen Einrichtungen bereithält.

4. Relevanz von Studieneingangsphasen vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen

Die Bedeutung der Studieneingangsphase als eine besonders kritische Phase für den Erfolg im Studium ist ein viel diskutiertes Thema sowohl in der Hochschulforschung (vgl. z. B. Bosse 2017; Kossak/Lehmann/Ludwig 2012; Schubarth/Mauermeister 2017; Trautwein/Bosse 2016; Webler 2012) als auch unter den Praktiker/-innen⁵ innerhalb der Hochschulen. Die derzeit verstärkt stattfindende Auseinandersetzung mit der Studienstufe und der Studieneingangsphase an der Universität Potsdam (wie an einer Vielzahl von Hochschulen in Deutschland) ist bislang überwiegend mit dem Ziel verbunden, die Anzahl der Studienabbrecher/-innen zu senken sowie die Studienzufriedenheit zu erhöhen. Dafür wird das bestehende Studienangebot durch additive (oftmals fakultative und curricular nicht verankerte) Angebote ergänzt.

Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft und der Notwendigkeit, die Studierenden auf die neuen und von Ungewissheit geprägten Arbeits- und Lebenssituationen vorzubereiten, sind jedoch umfassende und innovative Veränderungen in Lehre und Studium notwendig (vgl. z. B. Ehlers/Schneckenberg 2010; Elkana/Klöpffer 2012; KMK – Kultusministerkonferenz 2016; Selingo 2018). Dies betrifft insbesondere die Konzeption der Studieneingangsphase, da hier der Grundstein für das gesamte Studium gelegt wird. Ebenso wichtig wie ausgeprägte Fachkompetenzen sind im Studium die Förderung von Fähigkeiten wie z. B. Kreativität, Problemlöse-

5 Dafür stehen neben zahlreichen Tagungen zum Thema „Studieneingangsphase“, initiiert durch die einzelnen Hochschulen, das BMBF und die HRK, vor allem Förderprogramme wie vom BMBF und zahlreichen Bundesländern (Qualitätspakt Lehre), der Stifterverband und wie in Brandenburg durch das Land bereitgestellte Drittmittel (Mittel des Europäischen Sozialfonds (ESF) zur Verfügung.

fähigkeit, kritisches Denken sowie Kommunikation und Kollaborationsfähigkeit (vgl. Rosa 2018).⁶ Zum Erwerb dieser Kompetenzen reichen die traditionellen Vermittlungsmethoden in den Vorlesungen und Seminaren jedoch nicht aus, da sie vorrangig darauf abzielen, einen als essentiell betrachteten Kernbestand an vorgegebenem Wissen an die Studierenden weiterzugeben. Auf der anderen Seite können sie auch nicht einfach in nicht-fachliche Bereiche wie die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen ausgelagert werden, da sie oftmals nur fachlich eingebunden lehrbar sind.

Die Auseinandersetzung mit den sogenannten „Big Questions“, den globalen gesellschaftlichen Herausforderungen, mit transdisziplinären Ansätzen ist derzeit nicht systematisch in die Hochschulbildung integriert. Die curriculare Verankerung von Inhalten, die das Verständnis und den Umgang mit Globalisierung und Digitalisierung sowie damit einhergehenden Wertfragen betreffen, sollte heute jedoch zu jedem Hochschulstudium gehören, um die Studierenden ausreichend auf ihre künftigen Herausforderungen ihrer Arbeits- und Lebensbereiche vorzubereiten (vgl. Krücken/Kosmützky/Torka 2017). Auf den derzeit stattfindenden kulturell-gesellschaftlichen Wandel, der sich im Zuge der Digitalisierung vollzieht, wird in der Hochschulbildung bislang v. a. durch eine Ergänzung traditioneller Lehre mit e-Learning-Formaten reagiert. Für ein Verständnis der Digitalisierung als umfassende Aufgabe von Hochschulbildung gibt es bislang jedoch kaum Konzepte (für ein solches Konzept vgl. Mayrberger 2017). Hier ginge es um weit mehr als nur um den Erwerb von Technikkompetenzen. Studierende sollten (unabhängig davon, welches Fach sie studieren) darüber hinaus die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse verstehen lernen, um sie bewerten zu können und selbst mitzugestalten.

Das Potenzial von Kollegs bzw. Kollegstrukturen für den Studienbeginn kann daher in der Entwicklung innovativer und systematisch integrierter Lernangebote liegen, die den gesellschaftlichen Transformationsprozess zielgerichtet adressieren und dabei Bildungsprozesse im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen.⁷ Schon in den ersten beiden Semestern eines Hochschulstudiums sollten disziplinüber-

6 Auch der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) definiert auf den drei Niveaus der Hochschulbildung (Niveau 6–8) sowohl die Problemlösekompetenz als auch die Fähigkeit zur kritischen Analyse, Bewertung und Synthese neuer und komplexer Ideen als Zielkategorien.

7 Sowohl international als auch in Deutschland lassen sich bereits Hochschulen finden, die dieses Ziel verfolgen. Für eine Übersicht vgl. Elkana/Klöpffer 2012, S. 175–187.

greifende sowie disziplinspezifische Veranstaltungen die Studierenden zum Erwerb der sogenannten „Future Skills“ anregen (vgl. OECD 2018). Da aus der Digitalisierung der Hochschulbildung nicht nur eine technische Ergänzung der Lehre folgt, sollten auch Curricula, Didaktik und Lehrorganisation kontinuierlich weiterentwickelt werden (so auch die Forderung der KMK 2016, S. 47). Eine Voraussetzung dafür ist, dass sich Hochschulen in der Lehre ein eigenes Profil schaffen. Darin formulieren sie, welche Bildungsziele sie bei ihren Absolvent/-innen anstreben. In der Curriculumsentwicklung wäre dann zu klären, in welchen Phasen des Studiums sie die Bildungsziele mit welchen didaktischen Mitteln umsetzen und insbesondere, welche Kompetenzen und Lehrinhalte bereits Teil der ersten beiden Semester sein sollen (zur Curriculumsentwicklung im Zeitalter der digitalen Transformation vgl. Hochschulforum Digitalisierung 2018).

Kollegs könnten die Funktion übernehmen, in Zusammenarbeit mit den Fächern Studienprogramme für die Studieneingangsphase zu konzipieren, die den Erwerb der genannten Kompetenzen mit dem Verständnis der gesellschaftlichen Transformationen durch die Digitalisierung und Globalisierung verbinden. Die ersten beiden Semester ließen sich auf diese Weise auch dafür nutzen, die Studierenden mit den spezifischen Arbeitsweisen einzelner Fächer bekannt zu machen. Unentschlossene, die sich über ihre Studienwahl noch nicht klar sind, erhielten somit eine Möglichkeit der Orientierung.

Angeregt durch die aktuellen gesellschaftlichen Problemstellungen, begleiten die aufgeworfenen Fragen aus den ersten beiden Semestern die Studierenden dann in ihrem weiteren Studium. Sie können die Auseinandersetzung schließlich fachspezifisch vertiefen, eigene Standpunkte in Wertfragen herausbilden und diese im Studienverlauf kontinuierlich selbstkritisch überprüfen und erneuern. In diesem Kolleg-Modell ginge es weniger darum, Defizite von Studierenden durch ergänzende Angebote auszugleichen oder besonders Begabte noch weiter zu qualifizieren. Es stünde vielmehr das Anliegen im Vordergrund, Neugier zu wecken auf die realen Probleme unserer Zeit und die Studienanfänger/-innen zu motivieren, mit wissenschaftlichen Methoden Lösungen zu finden, die sie durch eigene Werturteile bewerten. Ganz im Sinne von „Bildung durch Wissenschaft“ und damit Humboldt reloaded.

Literaturverzeichnis

- Bosse, E. (2017): Die (Wieder-)Entdeckung der Studieneingangsphase. In: Webler, W.-D./Jung-Paarmann, H. (Hrsg.): Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt. Bielefeld: UniversitätsVerlag-Webler, S. 147–160.
- Ehlers, U. D./Schneckenberg, D. (2010): Changing Cultures in Higher Education. Moving Ahead to Future Learning. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Elkana, Y./Klöpffer, H. (2012): Die Universität im 21. Jahrhundert. Für eine neue Einheit von Lehre, Forschung und Gesellschaft. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Faaß, M. (2017): Die Studienvor- und die Studieneingangsphase an der Universität Potsdam. In: Schubarth, W./Mauermeister, S./Seidel, A. (Hrsg.): Studium nach Bologna. Befunde und Positionen, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Hochschulforum Digitalisierung (2018): Framework zur Entwicklung von Curricula im Zeitalter der digitalen Transformation. Diskussionspapier Nr. 01. URL: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Diskussionspapier1_Framework_Curriculumentwicklung.pdf [Zugriff: 30. 07. 2018].
- KMK – Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf [Zugriff: 27. 07. 2018].
- Koalitionsvertrag zwischen SPD Brandenburg und DIE LINKE Brandenburg für die 6. Wahlperiode des Brandenburger Landtages. URL: <https://www.brandenburg.de/media/lbm1.a.4868.de/20141010-Koalitionsvertrag.pdf> [Zugriff: 22. 06. 2018].
- Kossak, P. (2012): Die Studieneingangsphase – Ihre Analyse, Gestaltung und Entwicklung. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Krücken, G./Kosmützky, A./Torka, M. (2007): Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions. Bielefeld: transcript Verlag.
- Mayrberger, K. (2017): Digital Liberal Arts – Konzept für eine zeitgemäße integrierte akademische Medienbildung. In: dies. (Hrsg.): Universitätskollg-Schriften Band 23. NEXD17. Hamburg: Universität Hamburg, S. 165–174.

- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg (MWFK) (2008): Pressemitteilung vom 11.11.2008. URL: <https://mwfk.brandenburg.de/cms/detail.php/bb1.c.233415.de> [Zugriff: 22. 06. 2018].
- MWFK – Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur (2015): Richtlinie des MWFK zur Förderung von Wissenschaft und Forschung aus dem Europäischen Sozialfonds in der Förderperiode 2014–2020. URL: <https://mwfk.brandenburg.de/sixcms/detail.php/683981> [Zugriff: 22. 06. 2018].
- OECD (2018): The Future of Education and Skills. Education 2030. URL: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) [Zugriff: 30. 07. 2018].
- Rosa, L. (2016): Welche „digitale Bildungsrevolution“ wollen wir? „Hauptsache digital, alles andere egal!“ war gestern. URL: <https://shifting-school.wordpress.com/2016/10/24/welche-digitale-bildungsrevolution-wollen-wir/> [Zugriff: 27. 07. 2018].
- Schmidt, U. (2017): Wie verändern Projekte die Hochschule?. In: Mai, A. (Hrsg.): Hochschulwege 2015. Wie verändern Projekte die Hochschulen?, Dokumentation der Tagung in Weimar im März 2015. Hamburg: Tredition.
- Schubarth, W./Wagner, L./Mauermeister, S./Berndt, S./Erdmann, M./Schmidt, U./Schulze-Reichelt, F./Pohlenz, P. (2018): Verbundprojekt StuFo: Der Studieneingang als formative Phase für den Studien-erfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. Erste Befunde und Empfehlungen. In: Hanft, A./Bischoff, F./Kretschmer, S. (Hrsg.): 2. Auswertungsworkshop der Begleitforschung. Dokumentation der Projektbeiträge. Oldenburg.
- Schubarth, W./Mauermeister, S. (2017): Alles auf (Studien)anfang!. In: Schubarth, W./Mauermeister, S./Seidel, A.: Studium nach Bologna: Befunde und Positionen. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Seligo, J. J. (2018): It’s Time to End College Majors as We Know Them. In: The Chronicle of Higher Education, 64(34).
- Trautwein, C./Bosse, E. (2016): The First Year in Higher Education – Critical Requirements From the Student Perspective. In: Higher Education, 1–17.
- Universität Potsdam (Hrsg.) (2015): Hochschulentwicklungsplan 2014–2018. Die Universität Potsdam: Spitzenforschung und -lehre im Dienste des Landes. URL: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/up-entdecken/docs/Universitaet_Potsdam_Hochschulentwicklungsplan_2014-2018.pdf [Zugriff: 22. 06. 2018].

Webler, W.-D. (2012): *Studieneingangsphase?: Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase!* Band I und II. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

Peter Paul Zurek/Marcel Faaß

Persönlichkeitspsychologisch fundierte Studienorientierung durch onlinebasierte Self-Assessments

1. Einleitung

Die Verringerung von Studienabbrüchen kann nicht nur als hochschulpolitische, sondern auch als gesamtgesellschaftliche Herausforderung angesehen werden. Im Schnitt brechen 28 % aller Studierenden ihr Erststudium an deutschen Universitäten ab (vgl. Heublein/Richter/Schmelzer/Sommer 2014), der entsprechende volkswirtschaftliche Schaden wird auf 7,6 Milliarden Euro jährlich geschätzt (vgl. Steckel/Peters 2008). Eine wesentliche Ursache für Studienabbrüche stellen offenbar Informationsdefizite dar: So fühlen sich 73 % der Schüler/-innen in Abschlussklassen auf die anstehende Berufs- und Studienwahl nicht hinreichend vorbereitet (vgl. Heine/Spangenberg/Willich 2007), und Studierende, die das Studium abbrechen, sind signifikant schlechter über persönliche Studienvoraussetzungen und fachliche Studieninhalte informiert als Absolvierende (vgl. Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch 2010). Eine von vielen Interventionsoptionen, die dieses Problem adressieren, sind Online-Self-Assessments. Hierbei handelt es sich um inter-

netbasierte Informations- und Beratungsinstrumente zur Erkundung von studienbezogenen Eignungen, Neigungen und Erwartungen (vgl. Heukamp/Putz/Milbradt/Hornke 2009). Die Testergebnisse sollen dabei wissenschaftlich fundiert und auf Grundlage von Methoden der psychologischen Eignungsdiagnostik darüber Auskunft geben, inwiefern ein bestimmter Studiengang an einer bestimmten Universität zum eigenen Stärken-Schwächen Profil passt. Neben der Verringerung der Studienabbruchquote sollen Online-Self-Assessments die Lehr- und Lernbedingungen an Hochschulen verbessern, die Studienzufriedenheit und -motivation erhöhen, die durchschnittlichen Studienleistungen verbessern sowie über Synergieeffekte die individuelle Studienberatung erleichtern.

Der folgende Beitrag hat das Ziel, die persönlichkeitspsychologische Forschungsmethodik und Entwicklungsarbeit bei der Konzipierung von fachspezifischen Online-Self-Assessments an der Universität Potsdam überblicksartig und exemplarisch darzustellen. Nach der Beschreibung der entsprechenden Anforderungsanalysen, die den Assessments zugrunde liegen, wird die entsprechende Struktur der Verfahren beschrieben. Abschließend werden erste Evaluationsergebnisse und Praxisimpulse für die zukünftige Entwicklungsarbeit präsentiert.

2. Anforderungsanalyse

Um eine zuverlässige und gültige Aussage darüber treffen zu können, inwiefern eine Person mit ihren individuellen Interessen, Fähigkeiten und weiteren Persönlichkeitseigenschaften für einen bestimmten Studiengang an einer Universität geeignet ist, muss zunächst das Anforderungsprofil des betreffenden Studiengangs sorgfältig untersucht werden, d. h. es müssen individuelle Voraussetzungen identifiziert werden, die den Studienerfolg in diesem Studium statistisch signifikant vorherzusagen. Hierzu wurde an der Universität Potsdam ein zweistufiges Verfahren in Anlehnung an die Methodik zur Ermittlung und Validierung von Anforderungen an Studierende entwickelt (vgl. Hell/Ptok/Schuler 2007), bestehend aus einer qualitativen und einer quantitativen Anforderungsanalyse. Studienerfolg wird dabei operational anhand der vier Indikatoren Abbruchneigung (revers), Studienzufriedenheit, Identifikation mit dem Studiengang und der bisher erreichten Durchschnittsnote definiert.

Im ersten Schritt der Anforderungsanalyse erfolgt eine qualitative Befragung von Hochschullehrenden und Studierenden des betreffenden

Studiengangs, in der zunächst um eine freie Aufzählung von Kompetenzen und Eigenschaften gebeten wird, die für den Studienerfolg in diesem Fach relevant sein könnten¹. Im Anschluss daran sollen die Befragten die Bedeutsamkeit des jeweiligen Kriteriums gesondert für die vier oben genannten Studienerfolgsindikatoren einschätzen. Zusätzlich sollen häufige falsche Erwartungen von Studienanfänger/-innen sowie studiengangsspezifische Besonderheiten genannt werden, die unabhängig von persönlichen Voraussetzungen zu Studienabbrüchen führen könnten². Im Anschluss an die Befragung werden sämtliche Antworten von trainierten Beobachter/-innen anhand eines Kodierschemas kategorisiert, so können u. a. die im ersten Abschnitt genannten studiengangsspezifischen Kompetenzen und Eigenschaften validierten persönlichkeitspsychologischen Konstrukten zugeordnet werden³. Diese umfassten bisher v. a. fluide und kristalline Intelligenz (vgl. Cattell 1963), Interessensfacetten nach dem RIASEC-Modell von Holland (1997), die Big Five Persönlichkeitsfaktoren (vgl. Costa/McCrae 1992) sowie weitere Kategorien wie z. B. didaktische Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden. Die Zuverlässigkeit der Kategorisierung wurde über eine Doppelkodierung und die Berechnung der Beobachterübereinstimmung sichergestellt. Hierbei wurden zufriedenstellende Werte von im Schnitt Cohen's Kappa = .75 erreicht. Die Ergebnisse der qualitativen Analyse bilden zwar ein umfassendes Selbstbildnis des betreffenden Studiengangs ab, spiegeln letztendlich jedoch nur die subjektive Meinung der Lehrenden und Studierenden wieder. Aus diesem Grund ist es erforderlich, nachfolgend die qualitativ identifizierten Parameter auf ihre statistische Vorhersagekraft hin zu überprüfen.

Im zweiten Schritt der Anforderungsanalyse erfolgt dementsprechend eine quantitative Befragung von Studierenden. Hierbei werden zunächst alle in der qualitativen Analyse ermittelten Kategorien sowie die erwähnten Studienerfolgsindikatoren (Studienzufriedenheit, Iden-

1 Wortlaut der Frage: „Bitte geben Sie im ersten Schritt möglichst viele individuelle Fähigkeiten und/oder Eigenschaften an, die Studierende bereits zu Studienbeginn in Ihrem Fach an der Universität Potsdam Ihrer Meinung nach haben sollten. Das können sowohl spezielle kognitive, soziale oder emotionale Kompetenzen als auch spezifisches Vorwissen, bestimmte Interessen oder Erwartungen sein.“

2 Wortlaut der Frage: „Gibt es Ihrer Meinung nach, unabhängig von individuellen Fähigkeiten und Eigenschaften, zusätzliche Gründe für Studienabbrüche in Ihrem Studiengang? Falls ja, nennen und beschreiben Sie diese möglichst präzise.“

3 Beispiel für das Fach Ernährungswissenschaft: Die von zwei Dozierenden gegebenen Antworten „Grundwissen in Chemie/Biologie/Mathematik“ sowie „naturwissenschaftliche Grundlagen“ wurden beide unter der Kategorie „kristalline Intelligenz im Bereich Naturwissenschaften“ zusammengefasst.

tifikation mit dem Studium, Abbruchneigung sowie Durchschnittsnote) anhand von reliablen und validierten Skalen operationalisiert, so z. B. die Big Five Persönlichkeitsfaktoren anhand des Big Five Inventory (vgl. Lang/Lüdtke/Asendorpf 2001). Die entsprechenden Persönlichkeitsdimensionen werden nun im Rahmen von Befragungen in Lehrveranstaltungen psychometrisch erfasst, wobei möglichst viele Studierende eines Studiengangs aus möglichst vielen verschiedenen Fachsemestern befragt werden. Über multiple Regressionen lässt sich nun bestimmen, inwiefern bestimmte Persönlichkeitseigenschaften, wie z. B. investigative Interessen, den Studienerfolg in einem bestimmten Fach vorhersagen. Relevante Kenngrößen sind hierbei u. a. das Signifikanzniveau des Regressionsgewichts sowie die erreichte korrigierte Varianzaufklärung. Alle multiplen Regressionen müssen im Vorfeld auf ihre Voraussetzungen hin geprüft werden, so u. a. die Normalverteilung der z-standardisierten Residuen, Homoskedastizität sowie der Ausschluss von Multikollinearität. Falls eine Persönlichkeitseigenschaft in diesem Verfahren als signifikanter Prädiktor des Studienerfolgs in einem bestimmten Fach identifiziert werden kann, wird ein entsprechender Test in das fachspezifische Self-Assessment aufgenommen. So müsste z. B. ein Interessenstest im Self-Assessment für das Fach Ernährungswissenschaft implementiert werden, wenn investigative Interessen ein signifikanter Prädiktor des Studienerfolgs bei Studierenden der Ernährungswissenschaft an der Universität Potsdam sind.

Im Folgenden soll ein möglicher Aufbau eines auf dieser Grundlage konzipierten Self-Assessments geschildert werden.

3. Struktur des Online-Self-Assessments

Jedes Self-Assessment der Universität Potsdam beinhaltet fachspezifische Informations- und Testmodule. Zusätzlich werden relevante Kovariaten erfasst sowie mehrere Skalen zur testinternen Evaluation eingesetzt, letztere werden später näher beschrieben. Am Ende des Self-Assessments erfolgt ein umfassendes Feedback zu den erzielten Ergebnissen. Die Teilnahme am Self-Assessment sollte ungefähr eine Stunde erfordern, wobei z. T. starke Abweichungen von diesem Zielwert in Abhängigkeit vom individuellen Interesse und Informationsbedarf der sich orientierenden Person zu erwarten sind.

Die Informationsmodule beinhalten grundlegende Informationen zum betreffenden Studiengang, wie z. B. die Studienstruktur inklusive der

kurz zusammengefassten Modulinhalte sowie studiengangsspezifische Besonderheiten, bspw. Informationen zu Laborpraktika im Bachelorstudiengang Ernährungswissenschaft. Weiterhin wird der Studienalltag im betreffenden Fach kurz geschildert, ebenso wie mögliche Berufsperspektiven nach dem Studienabschluss. Die Informationsmodule sind so konzipiert, dass die in der qualitativen Anforderungsanalyse identifizierten häufig auftretenden falschen Erwartungen an den Studiengang möglichst präzise fokussiert und korrigiert werden. Da sich bspw. in der qualitativen Befragung für das Fach Ernährungswissenschaft ein signifikanter Anteil der genannten zusätzlichen Studienabbruchursachen (24,9 %) auf die häufig unerwartete strikt naturwissenschaftliche Ausrichtung dieses Studiengangs an der Universität Potsdam bezog, wurde diese Ausrichtung in den entsprechenden Informationsmodulen besonders nachdrücklich und mehrfach hervorgehoben.

Die Testmodule beinhalten wiederum zu jedem im Rahmen der Anforderungsanalyse ermittelten signifikanten Prädiktor des Studienerfolgs reliable, validierte und normierte Testskalen. Diese Skalen beziehen sich auf die bereits erwähnten Bereiche (1) fluide Intelligenz, d. h. die Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken mit der Unterscheidung von mathematisch-numerischer, verbaler und figural-räumlicher Intelligenz, (2) kristalline Intelligenz, d. h. fachspezifisches Vorwissen, (3) Interessensstrukturfacetten nach dem RIASEC-Modell, d. h. praktisch-technische, intellektuell-forschende, künstlerisch-sprachliche, soziale, unternehmerische und konventionelle Interessen sowie (4) die Big Five Persönlichkeitsfaktoren Emotionale Stabilität, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Bei Bedarf erfolgt noch die Implementierung weiterer Testskalen, so z. B. lehramtspezifische Kompetenzen oder Interessen bei Lehramtsstudierenden (didaktisches Geschick, Freude am Umgang mit jungen Menschen etc.). Die Bereiche (1) und (2) sind hierbei als klassische Intelligenz- und Wissenstests konzipiert, die Bereiche (3) und (4) als Skalen zur Selbsteinschätzung. Je nach Anforderungsprofil des Studiengangs werden nur einzelne Testskalen aus den genannten Bereichen in das Self-Assessment aufgenommen, so enthält bspw. das Self-Assessment für Ernährungswissenschaft Wissenstests für die Fächer Biologie, Physik, Mathematik und Chemie, da das Vorwissen in diesen Schulfächern als signifikanter Prädiktor für die Identifikation mit dem Studiengang Ernährungswissenschaft identifiziert wurde ($\beta = .36^{**}$). Demgegenüber enthält das Self-Assessment für das Fach Rechtswissenschaft keine Wissenstests, da die quantitative Anforderungsanalyse keinen signifikanten Effekt von fachspezifischem

Vorwissen auf den Studienerfolg in Rechtswissenschaft ermitteln konnte. Weiterhin ist in Bezug auf die Intelligenzfacetten für den Studienerfolg im Fach Ernährungswissenschaft ausschließlich mathematisch-numerische Intelligenz relevant, während im Fach Rechtswissenschaft ausschließlich verbale Intelligenz relevant ist, usw.

In einem zusätzlichen Modul werden schließlich relevante Kovariaten erfasst, d. h. statistische Kenngrößen, die sich auf die Testergebnisse verzerrend auswirken könnten. Diese beinhalten bspw. demographische Merkmale, Aufmerksamkeit während der Testdurchführung (z. B. „Haben Sie während der Bearbeitung Musik gehört?“), die momentane Stimmung, Vorerfahrungen mit anderen Self-Assessments oder psychologischen Testverfahren, usw. Der Effekt dieser Variablen auf die Testergebnisse kann auf diese Weise untersucht und statistisch bereinigt werden.

Am Ende des Self-Assessments erfolgt ein konstruktiv formuliertes Feedback auf Grundlage der Testergebnisse und ggf. eine Warnung mit Hilfsangeboten, falls die individuellen Ergebnisse der relevanten Testmodule mehr als eine Standardabweichung unter dem Mittelwert der studiengangsspezifischen Referenzstichprobe liegen. Wenn bspw. im Self-Assessment Ernährungswissenschaft im Wissenstest für Mathematik ein deutlich unterdurchschnittlicher Wert erzielt wird, erfolgt der Verweis auf die Relevanz mathematischer Inhalte in diesem Studiengang sowie das Angebot, vor Studienbeginn am Brückenkurs Mathematik teilzunehmen oder während des Studiums bei konkreten Problemen die Betreuung im „MINT-Raum“ der Universität Potsdam in Anspruch zu nehmen. Dabei werden die Ergebnisse der einzelnen Tests verrechnet, so dass z. B. Kompensationseffekte mitberücksichtigt werden können: So ist bspw. ein weniger gut passendes Interessensprofil bei einem gleichzeitig gut passenden Intelligenzprofil kaum kritisch und umgekehrt, da sich Interessen und kognitive Kompetenzen über einen Zeitraum von wenigen Jahren aneinander angleichen können (vgl. z. B. Ackerman 1996). Ein weniger gut passendes Persönlichkeitsfaktorenprofil ist dagegen kritischer und kann kaum kompensiert werden, da Persönlichkeitsfaktoren über einen Zeitraum von vielen Jahren eher stabil bleiben.

4. Pilotierung und Evaluierung der Online-Self-Assessments

Um die Nutzerfreundlichkeit und psychometrische Güte der konzipierten Self-Assessments zu überprüfen, wurden umfassende Pilotierungen sowohl an Schulen als auch im ersten Fachsemester der betreffenden Studiengänge durchgeführt. Weiterhin beinhaltet das Self-Assessment mehrere Skalen zur testinternen Evaluation, die anhand von Veränderungsmessungen den Einfluss des Self-Assessments auf Faktoren wtu-diengangsspezifische Erwartungen, entscheidungsbezogene Unsicherheit bei der Studienwahl, die subjektiv eingeschätzte Informiertheit über den betreffenden Studiengang oder das Bild der Universität Potsdam erfassen. Eine präzisere Evaluation der Assessments und die Einschätzung ihrer prädiktiven Validität kann jedoch nur über eine längsschnittliche Verknüpfung der Testergebnisse mit Studienverlaufsdaten der teilnehmenden Studierenden erfolgen, deren organisatorische und datenschutzrechtliche Voraussetzungen derzeit von uns geprüft werden. Die bisher vorliegenden Pilotierungs- und Evaluationsergebnisse zu den an der Universität Potsdam bisher konzipierten Self-Assessments werden im folgenden Kapitel überblicksartig dargestellt.

4.1 Pilotierung an Gymnasien

Das erste im Rahmen des Projekts entwickelte Self-Assessment für den Studiengang Ernährungswissenschaft wurde im Juni 2017 durch 77 Schüler/-innen der gymnasialen Oberstufe des Einstein-Gymnasiums in Potsdam getestet. Bestandteile der Pilotierung waren die zu diesem Zeitpunkt im Self-Assessment implementierten Testskalen und Informationsmodule, darunter Skalen zur Erfassung der sechs Interessensfacetten nach dem RIASEC-Modell von Holland (1997), der Big Five Persönlichkeitsfaktoren (vgl. Costa/McCrae 1992) sowie zur Überprüfung der kristallinen Intelligenz, bzw. des Vorwissens in den Schulfächern Biologie, Chemie, Mathematik und Physik. Ziel der Schulpilotierung war es zum einen, eine Rückmeldung der Schüler/-innen zu inhaltlichen, technischen und gestalterischen Aspekten des Self-Assessments zu erhalten und zum anderen, die psychometrische Güte der im Self-Assessment eingesetzten Testskalen zu überprüfen, um sicherzustellen, dass diese die Studiengangseignung valide und zuverlässig vorhersagen können.

Die Auswertung der Rückmeldungen zum Self-Assessment hat ergeben, dass 67 % der Schüler/-innen dieses insgesamt mit der Note „sehr

gut“ oder „gut“ bewerten würden. 69 % der Teilnehmenden an der Pilotierung gaben weiterhin an, nach Absolvieren des Self-Assessments einen guten Überblick über den Studiengang Ernährungswissenschaft und seine Inhalte erhalten zu haben. 68 % der Schüler/-innen sagten aus, dass das Self-Assessment eine gute Entscheidungshilfe bei der Studienfachwahl darstelle. Mehrere Teilnehmende schlugen jedoch vor, dass das Assessment hinsichtlich des Umfangs, der Bearbeitungsdauer und der Textfülle gekürzt werden solle, was in der weiteren Entwicklung aufgegriffen wurde.

Die Ergebnisse der Pilotierung zu den im Self-Assessment enthaltenen Interessentests deuten auf eine gute bis sehr gute Reliabilität aller sechs Interessensfacetten des RIASEC-Modells nach Holland hin (Cronbach's Alpha zwischen .91 und .79). Weiterhin wurde die Itemschwierigkeit⁴ für jede Skala berechnet; hierbei wiesen alle Unterskalen ähnliche Itemschwierigkeiten auf (die Varianz der Item-Mittelwerte in den Unterskalen reicht von .032 bis .125). Die Item-Trennschärfe innerhalb der Interessentests wurde anhand der Item-Skala-Korrelation bestimmt; keines der Items unterschritt dabei einen Wert von .30. Die Trennschärfe der Items bei allen Interessenskalen ist somit für alle Items gegeben und ausreichend. Zur Überprüfung der Konstruktvalidität des im Self-Assessment eingesetzten Interessens-Tests wurde eine explorative Faktorenanalyse mit Maximum-Likelihood-Schätzung durchgeführt. Trotz der Doppelladungen einzelner Items sprechen die Ergebnisse der Faktorenanalyse eher für eine Sechs-Faktoren-Lösung und somit für eine ausreichende Konstruktvalidität der eingesetzten Interessensskalen.

Die beiden im Rahmen des Self-Assessments gemessenen Persönlichkeitsdimensionen „Gewissenhaftigkeit“ und „Emotionale Stabilität“ waren in der Schulpilotierung hinreichend intern konsistent ($\alpha = .80$ und $\alpha = .59$). Die Werte für Itemschwierigkeit und Trennschärfe waren auch hier zufriedenstellend. Die faktorenanalytische Überprüfung der Konstruktvalidität beider Persönlichkeitsskalen⁵ ergab eine Fünf-Faktoren-Lösung mit einer Varianzaufklärung von 54 %. Dabei lagen jedoch die

4 Dieser Index gibt bei Ratingskalen an, von wie vielen Proband/-innen das jeweilige Item mit hohen Werten beantwortet wurde und wird i. d. R. wie der Mittelwert berechnet. Wenn die pro Item berechneten Mittelwerte zu nah aneinander liegen, deutet das auf Antwortverzerrungen hin (wie z. B. Tendenz zu extremen Urteilen oder Tendenz zur Mitte beim Antwortverhalten).

5 Die Faktorenanalyse wurde mit folgenden Parametern berechnet: Maximum-Likelihood Extraktionsmethode, Varimax-Rotation, Extraktion basierend auf Eigenwerten größer als 1; Koeffizienten unter einem Wert von .30 werden unterdrückt.

meisten Items auf den zwei angenommenen Faktoren mit relativ hohen Faktorladungen. Insgesamt deuten die Ergebnisse der durchgeführten Analysen auf eine akzeptable Reliabilität und auf eine hinreichende Validität der Persönlichkeitsskalen hin.

Die Analyse der Ergebnisse der Wissens-Tests hat ergeben, dass drei der vier im Self-Assessment eingesetzten Wissens-Tests (der Biologie-, Chemie- und Physik-Test) im untersuchten schulischen Kontext zu schwer, nicht hinreichend reliabel und nicht hinreichend trennscharf sind. Der Mathematik-Test hingegen wies eine gute interne Konsistenz ($\alpha = .63$), eine relativ breite Streuung von unterschiedlich schweren Fragen sowie eine hinreichende Trennschärfe auf. Da die befragten Schüler/-innen kein explizites Interesse an einem Studium der Ernährungswissenschaft angaben, liegt die Vermutung nahe, dass sie über ein weniger fundiertes Fachwissen in den Grundlagenfächern Chemie, Biologie und Physik verfügen als zukünftige Studieninteressierte mit einem ernährungswissenschaftlichen Profil. Aus diesem Grund wurden die Wissens-Tests in ihrer bestehenden Form für die zweite Pilotierung mit Studienanfänger/-innen im ersten Fachsemester des ernährungswissenschaftlichen Studiums beibehalten.

4.2 Pilotierung im ersten Fachsemester

Im Anschluss an die Schulpilotierung erfolgten im Wintersemester 2017/18 Testdurchläufe mit Studienanfänger/-innen der Universität Potsdam aus dem ersten Fachsemester Ernährungswissenschaft und Rechtswissenschaft, für die zwei entsprechenden studiengangsspezifischen Assessments. Auch hierbei sollte die Reliabilität und Validität der eingesetzten psychologischen Skalen und anhand der testinternen Evaluation die Wirksamkeit des Assessments überprüft werden. Die Stichprobe umfasste 27 Studierende im Studiengang Ernährungswissenschaft und 100 Studierende im Studiengang Rechtswissenschaft.

Die Auswertung der Skalen zur testinternen Evaluation hat ergeben, dass sich die Studierenden im ersten Semester beider pilotierten Studiengänge nach der Durchführung des Assessments statistisch signifikant besser über den betreffenden Studiengang informiert fühlten als vor der Durchführung des Assessments (Ernährungswissenschaft: $t = -2.586, p = .029$; Rechtswissenschaft: $t = -5.746, p = .000$). Weiterhin verbesserte sich das allgemeine Bild von der Universität Potsdam durch das Assessment statistisch marginal signifikant zum Positiven (Ernährungswissenschaft: $t = -1.861, p = .096$; Rechtswissenschaft: $t = -1.838, p = .07$).

Die Ergebnisse der eingesetzten Wissenstests für das Self-Assessment Ernährungswissenschaft zeigten wie erwartet eine höhere Testgüte bei Studienanfänger/-innen als bei Schüler/-innen. Im Hinblick auf die Itemschwierigkeit waren bspw. die Werte in Biologie, Chemie, Mathematik und Physik annähernd normalverteilt, d. h. die Tests waren nicht unlösbar schwer. Es konnte allgemein auch eine bessere Item-Trennschärfe nachgewiesen werden. Aufgrund der geringen Stichprobe ($N = 27$) sind für das Self-Assessment Ernährungswissenschaft fundierte Aussagen über den Umfang des Self-Assessments und weitergehende multivariate Analysen jedoch leider nicht möglich.

Die im Self-Assessment Rechtswissenschaft verwendete Skala zur Messung des politischen Interesses erwies sich mit einer internen Konsistenz von $\alpha = .90$ als hochreliabel. Die Itemschwierigkeit variierte zwischen 3.47 und 3.87, die Trennschärfe zwischen .54 und .85. Da diese Werte sehr zufriedenstellend sind, gibt es keine methodischen Bedenken bzgl. des Einsatzes dieser Skala in der finalen Version des Assessments. Der kognitive Test zur Messung der verbalen Intelligenz wies eine ebenfalls sehr gute Reliabilität von $\alpha = .85$ auf. Die Itemschwierigkeit variierte für einen Intelligenztest hinreichend hoch von .28 bis .83, die Trennschärfe lag bei allen Items über .20 bis auf einen Fall, in dem ein Wert von nur .08 erreicht wurde. Diese eine Aufgabe sollte in Zukunft beobachtet und bei einem gleichbleibend schlechten Wert perspektivisch aus dem Test entfernt werden. Die Skalen zur Erfassung der Persönlichkeitsfaktoren wiesen bei der Untersuchung der internen Konsistenz eine hohe Reliabilität auf (Gewissenhaftigkeit: $\alpha = .80$, Emotionale Stabilität: $\alpha = .77$, Extraversion: $\alpha = .83$). Die Schwierigkeit der Items variierte hinreichend hoch von 2.78 bis 4.40, die Trennschärfe lag bei allen Items über .30. Anhand einer Faktorenanalyse konnte eine dreifaktorielle Lösung bestätigt werden. Anhand dieser Ergebnisse kann ein weiterer Einsatz der Persönlichkeitsskalen uneingeschränkt befürwortet werden.

Ebenfalls hilfreich für die Weiterentwicklung der Self-Assessments war die in den Testdurchläufen enthaltene offene Frage: „Was hat Ihnen am Self-Assessment nicht gefallen?“. Einige Antworten umfassten dabei z. B. den Vorschlag, kurze juristische Fälle zu integrieren, die innerhalb des Self-Assessments Rechtswissenschaft zusätzlich zur Ermittlung der Studieneignung bearbeitet werden können. Weiterhin wurden die im Self-Assessment Rechtswissenschaft enthaltenen Videointerviews als teilweise sehr lang und redundant wahrgenommen, interessanterweise anders als im Self-Assessment Ernährungswissenschaft. Hierbei wurden

die Interviews und der gute Überblick über den Studiengang von den Befragten als eine Stärke des Self-Assessments eingeschätzt.

5. Ausblick

Alle Self-Assessments werden auch im Regelbetrieb fortlaufend evaluiert, so z. B. anhand der beschriebenen testinternen Veränderungsmessungen zur Informiertheit und entscheidungsbezogenen Unsicherheit bei der Studienwahl sowie anhand der Berechnung gängiger Testgütekriterien.

Zur Evaluation der langfristigen Vorhersagekraft der Assessments müsste eine längsschnittliche Untersuchung erfolgen, welche die im Assessment erzielten Testergebnisse über mehrere Jahre hinweg mit den Studienverlaufsdaten verknüpft und abgleicht. Um solch eine Verknüpfung der Daten zu ermöglichen, müssen weitreichende datenschutzrechtliche, technische und organisatorische Voraussetzungen gegeben sein, die derzeit von uns geprüft werden. Für eine Evaluation der Wirksamkeit und der Effekte der Self-Assessments auf den Studienverlauf wäre eine Verknüpfung mit den Studienverlaufsdaten wünschenswert.

Als ein Praxisimpuls zur weiteren Nutzung der Ergebnisse der Self-Assessments können mögliche Synergieeffekte der Nutzung der individuellen Testresultate im Rahmen von Studienberatungen von Studieninteressierten und Studierenden genannt werden. Studienberatungen könnten insofern vereinfacht werden, dass durch die Nutzung der Testergebnisse eine bessere Kenntnis der Stärken und Schwächen der zu Beratenden bestünde und somit eine passgenauere Beratung durch die Studienberater/-innen möglich wäre. Auch die Studieninteressierten und Studierenden verfügen nach einer Teilnahme an einem Self-Assessment über ein besseres Bild ihrer persönlichen studiengangsspezifischen Stärken und Schwächen und können somit gezielt z. B. fachspezifische Defizite identifizieren und an diesen arbeiten oder mit gezielten Fragen Studienberatungen in Anspruch nehmen.

Literaturverzeichnis

- Ackerman, P. L. (1996): A Theory of Adult Intellectual Development: Process, Personality, Interests, and Knowledge. In: *Intelligence* 22(2), S. 227–257.
- Cattell, R. B. (1963): Theory of Fluid and Crystallized Intelligence: A Critical Experiment. In: *Journal of Educational Psychology* 54(1), S. 1–22.
- Costa, P. T./McCrae, R. R. (1992): Four Ways Five Factors Are Basic. In: *Personality and Individual Differences* 13(6), S. 653–665.
- Heine, C./Spangenberg, H./Willich, J. (2007): Informationsbedarf, Informationsangebote und Schwierigkeiten bei der Studien- und Berufswahl. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Hell, B./Ptok, C./Schuler, H. (2007): Methodik zur Ermittlung und Validierung von Anforderungen an Studierende (MEVAS): Anforderungsanalyse für das Fach Wirtschaftswissenschaften. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 51(2), S. 88–95.
- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und herkömmlichen Studiengängen. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an deutschen Hochschulen. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Heukamp, V./Putz, D./Milbradt, A./Hornke, L. (2009): Internetbasierte Self-Assessments zur Unterstützung der Studienentscheidung. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium* 4(1), S. 2–8.
- Holland, J. L. (1997): *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Lang, F. R./Lüdtke, O./Asendorpf, J. B. (2001): Testgüte und psychometrische Äquivalenz der deutschen Version des Big Five Inventory (BFI) bei jungen, mittelalten und alten Erwachsenen. In: *Diagnostica* 47(3), S. 111–121.
- Steckel, M./Peters, S. (2008): *Perspektiven auf das Moratorium Studium. Teilstudie 3: Studiengang-/Studienfachwechsel und Studienabbruch*. Magdeburg: Institut für Berufs- und Betriebspädagogik.

Sebastian Schellhorn/Mario Frank/Christoph Kreitz

Brückenkurse für mathematische und informatiknahe Studiengänge

1. Bedeutung von Vor- und Brückenkursen

Vor- und Brückenkurse sind zusätzliche fakultative Angebote, welche von den Hochschulen selbst initiiert werden mit dem gemeinsamen Ziel, den Studieneinstieg zu erleichtern. Sie begleiten die Studierenden in der Studieneingangsphase und flankieren die Einführungsveranstaltungen. Somit gehen sie i. d. R. dem Studium voraus und zielen darauf ab, wichtige Studienbereiche und teilweise fachliche Inhalte aufzufrischen. Je nach Studienfach werden Inhalte aus den Bereichen Mathematik, Sprachen, Naturwissenschaften oder wissenschaftliches Arbeiten thematisiert. Derartige Kursangebote haben sich speziell in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereichen etabliert. Insbesondere sollen nachhaltig die Durchfallquoten und Studienabbrüche reduziert werden. Weiter soll ein Hochschulzugang und erfolgreiches Studium möglichst allen Gruppen Studieninteressierter ermöglicht werden, unabhängig vom individuellen sozioökonomischen Hintergrund.

Zunächst lässt sich festhalten, dass wir in der Studieneingangsphase von einem breiten heterogenen Spektrum von Studierenden ausgehen können, wobei der Begriff der Heterogenität und dessen historischer Wandel im Kontext von Hochschulen bereits ausführlich diskutiert und beleuchtet wurde (vgl. Wild/Esdar 2014). Studierende unterscheiden sich u. a. durch ihre Hochschulzugangsberechtigung, Bildungsweg, Herkunft und Erfahrung. Diese vielfältige Mischung sowie der Mensch als Individuum selbst begründen die Annahme der Heterogenität. Aus der Perspektive des Studiums stehen in den ersten Semestern oft überwiegend Inhalte im Zentrum der Lehre und weniger die verwendeten Methoden und deren Transparenz. Für ein erfolgreiches Studium in mathematischen und informatiknahen Studiengängen sind umfangreiche spezifische mathematische und methodische Vorkenntnisse notwendig, um den fachlichen Anschluss, insbesondere in den ersten Semestern, nicht zu verpassen.

Von den Studierenden wird erwartet, dass diese sich bzw. ihr Studium selbstständig organisieren können sowie elementare Inhalte und Methoden beherrschen. Weiter wird gefordert, dass das Studium zunehmend studierendenorientiert ausgerichtet wird, d. h. die Studienbedingungen an die individuell unterschiedlichen Lebens- und Lernerfahrungen der Studierenden angepasst sind. In diesem Zusammenhang sollen Studierende als Lernende (vgl. Wildt 2002) und Teilnehmende (vgl. Hippel/Tippelt 2009) verstanden werden.

Vor- und Brückenkurse sind häufig ein- bis zweiwöchige Veranstaltungen unmittelbar vor Beginn der Vorlesungszeit, welche die Studierenden befähigen sollen, den Erwartungen im Studium gerecht zu werden. Auch ist die Kapazität der Angebote häufig beschränkt, sodass eine vorherige Anmeldung erforderlich ist. Folglich ist es oft nur einem Teil der Studierenden überhaupt möglich, diese zeitlich stark reglementierten Angebote anzunehmen, in denen Methoden, Inhalte und Selbstorganisation geübt sowie Studierfähigkeit vermittelt werden soll.

Gemessen an den Zielen von Brückenkursen, insbesondere in mathematischen und informatiknahen Studiengängen, nehmen diese eine fundamentale Position für den weiteren Verlauf und Erfolg der Studierenden ein, ohne die Qualität des Studiums reduzieren zu müssen. Jedoch lässt sich auch leicht das Spannungsfeld zwischen dem Ist-Zustand, den Rahmenbedingungen und den Erwartungen bezüglich Studierenden und Studium aufzeigen. In Bachmann (2014) werden u. a. neue lerntheoretische Erkenntnisse im Kontext von Hochschullehre diskutiert. Auch wird der geforderte Übergang von der dozentenorientierten Informa-

tionsvermittlung zur studierendenzentrierten Unterstützung des Lernens aufgezeigt. Hierbei gilt, dass die Studierenden weniger als passive Informationsempfänger/-innen strukturierten Wissens gesehen werden dürfen, sondern mehr durch gemeinschaftliche Interaktion und Problemlösen zu aktiven Lernenden übergehen. Trotz dieser Erkenntnisse über den Erfolg von kompetenzorientierter Lehre finden sich in der Praxis doch immer wieder Kurse, welche diesen Anforderungen tendenziell nicht gerecht werden. Bspw. wird insbesondere in der Mathematik das Beherrschen zahlreicher Methoden vorausgesetzt, welche oftmals in vorangehenden Bildungswegen nicht transparent vermittelt oder vernachlässigt wurden. Folglich sind Studierende teilweise gezwungen, sich diese Methoden neben dem eigentlichen Studium induktiv anzueignen. Dies berücksichtigt Lernunterschiede und damit Heterogenität nicht ausreichend und kommt somit auch nicht der Forderung eines studierendenorientierten Studiums nach. Womöglich definiert hier der Faktor Zeit auch eine gewisse Grenze hinsichtlich kompetenzorientierter Lehre und deren Realisierbarkeit in bestehenden Strukturen.

Als, eventuell temporärer, Ausweg könnten Brückenkurse gesehen werden. Jedoch weisen Vor- und Brückenkurse, entgegen aktueller lerntheoretischer Erkenntnisse, teilweise die Eigenschaft auf, dass sie das Symptom statt die Ursache bekämpfen. D. h. es wird vereinzelt versucht, die Studierenden in der Studieneingangsphase auf den gleichen Kenntnisstand zu bringen bzw. Schulwissen nachzuholen, um ein möglichst homogenes Feld von Studierenden in den ersten Semestern erwarten zu können. Dies zeigt deutlich die bestehende Diskrepanz zwischen lerntheoretischen Erkenntnissen und der Praxis. Umso wichtiger ist es, die Frage nach bestmöglichen Konzeptionen von Vor- und Brückenkursen zu beantworten, um deren Ziele zu erreichen. Allerdings wird es hierzu womöglich mehr als zwei Wochen benötigen, bis die Studierenden eine entsprechende Expertise in den geforderten Methoden und Inhalten aufweisen.

In der Vergangenheit gab es verschiedene Konzipierungen von Brückenkursen, um diesem Spannungsfeld entgegenzuwirken. Zum einen wird sich zunehmend auf kompetenzorientierte Lehre konzentriert, sodass Inhalte mehr Mittel zum Zweck werden und Methoden im Fokus stehen. In den mathematischen und informatiknahen Studiengängen hat sich hier die Problemlösekompetenz als besonders erfolgreich herausgestellt. Zum anderen wird auch immer häufiger versucht, eine selbstgesteuerte und individualisierte Lernumgebung mit Hilfe von Blended-Learning Brückenkursen zu schaffen. Wichtig ist, dass nicht

das Angleichen von Leistungsniveaus das Bestreben dieser Konzepte ist, sondern vielmehr der mathematische Erkenntnisprozess.

Im Folgenden wird das Konzept des Brückenkurses „Mathematik für informatiknahe Studiengänge“ der Universität Potsdam präsentiert, welches sich an zuvor genannten lerntheoretischen Erkenntnissen orientiert. Die anschließende Evaluation zeigt die Notwendigkeit von didaktisch sinnvoll konzipierten Brückenkursen und deren Reichweite.

2. Brückenkurs „Mathematik für informatiknahe Studiengänge“ der Universität Potsdam

Aufgrund aktueller lerntheoretischer Erkenntnisse liegt der Schwerpunkt des Brückenkurses für informatiknahe Studiengänge an der Universität Potsdam auf der Problemlösekompetenz bezüglich mathematischer Inhalte und Konzepte. Dies beruht primär auf der Feststellung einiger Dozierenden, dass die Studierenden insbesondere in den ersten Semestern Defizite im Umgang mit Logik, formalen mathematischen Schreibweisen und Zusammenhängen sowie dem Wissenstransfer von bekannten auf unbekannt Situationen aufweisen. Folglich bietet die Problemlösekompetenz im Kontext mathematischer Inhalte einen erleichterten Zugang zum Fach. Hierbei soll unter Problemlösen der zumeist bewusste Denkprozess verstanden werden, welcher einen Ist-Zustand durch intelligentes Handeln gegen Widerstände in einen Sollzustand überführt. Mit anderen Worten: „What you do when you don't know what to do“ (Wheatley 1984, S. 1).

Der Brückenkurs „Mathematik für informatiknahe Studiengänge“ ist für etwa 60 bis 80 Studierende ausgelegt und erstreckt sich über zwei Wochen vor Vorlesungsbeginn im Oktober. Die Studierenden nehmen im Umfang von 72 Stunden an dem Kurs teil, wobei hiervon etwa zwei Stunden täglich dem Selbststudium gewidmet sind. Insgesamt besteht die Zielsetzung des Kurses aus folgenden Punkten:

- Erlernen mathematischer und allgemeiner Arbeitsmethoden
- Transfer bekannter Inhalte und Methoden auf neue Situationen
- Selbstständiges Aneignen von mathematischen Inhalten
- Umgang mit mathematischer Denkweise und Sprache.

Thematisch wurde der Kurs so konzipiert, dass überwiegend bekannte Inhalte auf Hochschulniveau neu entdeckt werden. Der Brückenkurs „Mathematik für informatiknahe Studiengänge“ unterscheidet sich in-

haltlich von anderen Mathematik-Brückenkursen, wie z.B. für Wirtschaftsinformatiker/-innen oder Mathematiker/-innen, da der Fokus hier u. a. verstärkt auf Logik, Mengenlehre, Zahlendarstellungen und vollständiger Induktion liegt statt bspw. auf linearer Algebra oder Analysis. Im Detail werden nachfolgende Inhalte thematisiert:

1. Allgemeine Einführung:
Organisation zum Brückenkurs, heuristische Prinzipien, Beweistechniken
2. Logik und Mengenlehre:
logische Verknüpfungen, Wahrheitswertetabellen, logische Gesetze, Mengen, Quantoren, Mengenoperationen, Mengenkonstruktion
3. Zahlen und ihre Darstellungen:
figurierte Zahlen, Zahlen zur Basis b , Zahlenbereiche \mathbb{N} , \mathbb{Z} , \mathbb{Q} , \mathbb{R} , (\mathbb{C})
4. Gleichungen und Ungleichungen:
Terme, Relationen, Umformungen, neutrale Elemente, Monotonie, Fallunterscheidungen, Abschätzungen
5. Vollständige Induktion:
Summenformeln, Teilbarkeit und Ungleichungen, figurierte Zahlen, Zahlenfolgen, Logik und Mengen, formale Sprache
6. Funktionen:
Bild und Urbild, Arität, Komposition, Injektivität, Surjektivität, Bijektivität, Polynome, Exponentialfunktion, Logarithmus
7. Gruppentheorie:
Halbgruppe, Gruppe, Ring, Körper.

Insbesondere werden diverse Beweistechniken in einem separaten Foliensatz präsentiert und geübt.

Nachdem Rahmenbedingungen, Ziele und Inhalte definiert sind, wird im Folgenden die didaktische Struktur erläutert, welche dem Kurs zugrunde liegt. Zunächst ist der Brückenkurs in einen Präsenzteil und einen Blended-Learning Teil gegliedert, sodass die Vorteile aus beiden Konzepten zum Tragen kommen. Während der Präsenzveranstaltungen kann sich gemeinsam ausgetauscht und der Hochschulbetrieb im Kleinen vorab kennengelernt werden. Zu Beginn der Veranstaltung wird den Studierenden transparent gemacht, was die Ziele des Kurses sind, wie diese erreicht werden sollen und wieso sich für dieses Konzept entschieden wurde. D. h., den Studierenden wird klar kommuniziert, dass ihnen die Problemlösekompetenz mit Hilfe des Erlernens heuristischer Prinzipien näher gebracht wird, um ihr bestehendes Wissen effektiv auf neue Situationen anwenden zu können. Hierbei berufen wir

uns auf folgende heuristische Prinzipien verschiedener Gliederungsebenen (vgl. Lehmann 1990): Analogieprinzip (A), Invarianzprinzip (I), Rückführungsprinzip (R), Transformationsprinzip (T), Zerlegungsprinzip (Z), Systematisches Probieren (P), Vorwärtsarbeiten (VA) und Rückwärtsarbeiten (RA). Diese werden mit Hilfe von Impulsen und mathematischen Beispielen erläutert.

Die eigentlichen Inhalte sind deduktiv aufgebaut, d. h., es wird ähnlich zu Vorlesungen zunächst ein Gegenstand formal mathematisch definiert, welcher die Basis für die direkt daran anschließenden Übungsphasen bildet. In diesem Teil werden Definitionen, Axiome und Eigenschaften in mathematischer Schreibweise eingeführt und erläutert. Häufig wird zu den Definitionen und Eigenschaften ein Beispiel vorgestellt und gemeinsam im Plenum bearbeitet, sodass Denkweisen, Lösungsstrategien und mathematisches Vorgehen transparent werden. Im Anschluss an den theoretischen Teil kommt eine Übungsphase, welche üblicherweise in Gruppen von bis zu vier Studierenden bearbeitet wird. In der Gruppe sollen Ideen ausgetauscht und gemeinsam überlegt werden, wie die Aufgaben gelöst werden können. Dies fordert die Studierenden auf, sich gegenseitig ihre Ideen vorzustellen und verständlich zu machen sowie mathematische Sprache und Symbole richtig zu benutzen. Die Übungsaufgaben sind i. d. R. offene Aufgabentypen, die mehrere Wege oder Lösungen zulassen. Weiter sind die Aufgaben so konzipiert, dass diese im Schwierigkeitsgrad zunehmen, um der Heterogenität über innere Differenzierung gerecht zu werden, d. h. zunächst sind die Aufgaben oft in Analogie zum Musterbeispiel zu lösen und erfordern dann zunehmend mehr Transferleistung. Während der gesamten Übungszeit stehen die Dozierenden für Fragen und ein direktes Feedback sowie für Hilfestellungen zur Verfügung. Im Anschluss daran werden möglichst unterschiedliche Lösungen und Lösungsideen von den Studierenden im Plenum präsentiert und diskutiert. Dadurch werden der Perspektivwechsel von der eigenen Lösung zu anderen Herangehensweisen gefördert sowie verschiedene Zusammenhänge verdeutlicht. Auch werden die Studierenden dazu angehalten, korrekte mathematische Sprache und Schreibweisen zu benutzen. Dieses Vorgehen wird für die gesamte Präsenzzeit über die jeweiligen Teilbereiche hinweg wiederholt.

Der Blended-Learning Teil hingegen besteht primär aus geschlossenen Aufgabentypen, welche die Inhalte der Präsenzphase und den Umgang mit mathematischen Schreibweisen festigen sollen. Es handelt sich hierbei immer um zwei mal 10 Multiple-Choice-Aufgaben zu jedem Thema, welche Zusammenhänge und Definitionen abfragen. Zu jeder ab-

gegebenen Lösung müssen die Studierenden reflektieren, wie sicher sie sich mit ihrer Antwort sind, um sich über die eigene Leistung und ihren Kenntnisstand bewusst zu werden. Anschließend wird die Richtigkeit der Lösungen angezeigt und in einer kurzen Beschreibung begründet, sodass die Studierenden individuell ihr eigenes Wissen selbstständig mit einem direkten Feedback überprüfen können. Das Blendend-Learning Modul wird über die Moodle-Plattform der Universität Potsdam bereitgestellt. Auch die Vorlesungsfolien sind hier vor Vorlesungsbeginn verfügbar. Die Studierenden haben somit die Möglichkeit, sich selbstständig zu organisieren und die Präsenzzeit vor- bzw. nachzuarbeiten. Prinzipiell besteht durch die Bereitstellung aller Unterlagen auf Moodle die Möglichkeit, dass die Studierenden den Brückenkurs im Selbststudium absolvieren, jedoch ist hierbei zu bedenken, dass in diesem Fall jegliche direkte Hilfestellung fehlt, die eigenen Lösungen nur schwer überprüft werden können und bedeutend mehr Zeit veranschlagt werden muss.

Des Weiteren nehmen alle Studierenden an einem je 45-minütigen Eingangs- und Ausgangstest am Anfang bzw. am Ende des Kurses teil, welche die Problemlösekompetenz messen sollen. Die Inhalte dieser Tests beziehen sich ausschließlich auf den schulischen Kontext, um gleiche Voraussetzungen und Vergleichbarkeit zu schaffen. Auch stehen die Aufgaben inhaltlich nicht direkt in Relation zu den thematisierten Inhalten des Kurses, um darauf zurückzuführende Lerneffekte weitgehend auszuschließen. Bei den Tests kommt die Paralleltestmethode zum Einsatz, d. h., dass beide Tests Variationen gleicher Aufgabentypen beinhalten, um die Reliabilität zu gewährleisten. Weiter werden primär offene Aufgaben für die Tests verwendet, welche Transferleistungen von bekanntem Schulwissen erfordern und sich dabei auf gender- und generationenunspecifische Kontexte beziehen, um die Objektivität sicherzustellen. Letztendlich dienen diese Maßnahmen dazu, möglichst valide den Zuwachs der Problemlösekompetenz zu messen.

3. Evaluationen

Im Zuge des Brückenkurses „Mathematik für informatiknahe Studiengänge“ wurden drei verschiedene Evaluationen initiiert, welche den Zuwachs der Problemlösekompetenz sowie den objektiven und subjektiven Nutzen des Kurses ermitteln sollen.

Im Folgenden sind die Teilnehmenden des Brückenkurses nach Studiengang und Geschlecht aufgeschlüsselt. Die Studierenden kommen aus

den Studiengängen der Informatik/Computational Science, Computerlinguistik, Wirtschaftsinformatik, Lehramt Informatik und Mathematik. Insgesamt sind etwa ein Viertel bis ein Drittel der Studierenden Frauen, welche primär der Computerlinguistik und Wirtschaftsinformatik zuzuordnen sind. Hingegen sind die Männer zumeist der Informatik/Computational Science sowie Wirtschaftsinformatik zuzuordnen.

Die erste Evaluation eruiert die Problemlösekompetenz. In Tabelle 1 ist die Verwendung möglicher heuristischer Vorgehensweisen sowie die Korrektheit von Ergebnissen bezüglich der Aufgaben des Eingangs- und Ausgangstests für 2016 und 2017 illustriert. Es ist anzumerken, dass Abweichungen zwischen den Jahrgängen u. a. aus leichten Änderungen der Aufgabenstellungen sowie dem Niveau der Studierenden resultieren können.

Tab. 1: Aufgabenspezifische Verwendung heuristischer Prinzipien und richtige Lösungen der Ein- und Ausgangstests für 2016 und 2017 in Prozent

		2016		2017	
		Eingangstest	Ausgangstest	Eingangstest	Ausgangstest
Aufgabe 1		%	%	%	%
(T)	Formalisieren im Modellbereich	74,60	81,82	61,64	78,00
(T)	Lösen im Modellbereich	50,79	57,58	41,10	74,00
(T)	Rückführen aus Modellbereich	41,27	69,70	65,75	76,00
(I)	Bestimmen Statischer/variabler Fragmente	74,60	78,79	76,71	92,00
(I)	Gruppieren nach Eigenschaften	17,46	24,24	52,05	88,00
(P)	Nutzen systematischer Hilfsmittel	7,94	6,06	16,44	14,00
(P)	Nutzen von Überprüfungsschemata	1,59	6,06	12,33	28,00
	Richtige Lösung a	23,81	48,48	46,58	60,00
	Richtige Lösung b	15,87	27,27	13,70	38,00
Aufgabe 2					
(VA)	Umformen/Instanzieren des Gegebenen	41,27	51,52	41,10	56,00
(VA)	Herleiten des Gesuchten vom Gegebenen	55,56	60,61	89,04	94,00
(VA)	Ableiten von Eigenschaften/Strukturen	79,37	54,55	80,82	62,00

		2016		2017	
		Eingangstest	Ausgangstest	Eingangstest	Ausgangstest
(P)	Nutzen systematischer Hilfsmittel	39,68	45,45	16,44	64,00
(P)	Nutzen von Überprüfungsschemata	11,11	15,15	27,40	74,00
	Richtige Lösung a	85,71	90,91	79,45	82,00
	Richtige Lösung b	42,86	81,82	52,05	82,00
	Aufgabe 3				
(T)	Formalisieren im Modellbereich	53,97	48,48	-	-
(T)	Lösen im Modellbereich	36,51	36,36	-	-
(T)	Rückführen aus Modellbereich	26,98	21,21	-	-
(VA)	Ableiten von Eigenschaften des Gegebenen	-	-	58,90	80,00
(VA)	Abstrahieren/Erweitern des Gegebenen	-	-	58,90	88,00
(VA)	Zurückführen auf Bekanntes	-	-	45,21	78,00
(Z)	Erweitern um zusätzliche Flächen	28,57	27,27	2,74	0,00
(Z)	Zerlegen in Summe der Teilflächen	15,87	21,21	63,01	88,00
	Richtige Lösung	11,11	15,15	28,77	50,00
	Aufgabe 4				
(VA)	Umformen des Gegebenen	79,37	90,91	64,38	94,00
(VA)	Herleiten des Gesuchten vom Gegebenen	4,76	0,00	10,96	14,00
(VA)	Ableiten von Eigenschaften aus Gegebenen	6,35	15,15	10,96	28,00
(RA)	Umformen des Gesuchten	69,84	87,88	39,73	68,00
(RA)	Ermitteln von Eigenschaften des Gesuchten	6,35	15,15	5,48	16,00
(R)	Verweisen auf bekannte Sätze/Definitionen	6,35	15,15	13,70	40,00
(R)	Nutzen der Eigenschaften aus Teilaufgaben	11,11	12,12	1,37	18,00
	Richtige Lösung a	26,98	69,70	30,14	54,00
	Richtige Lösung b	6,35	15,15	4,11	18,00

Aufgabe 1 betrachtet hierbei das Transformationsprinzip (T), Invarianzprinzip (I) und systematisches Probieren (P). Gegeben ist eine Textaufgabe, welche ein lineares Gleichungssystem induziert. Die Studierenden müssen die statischen und variablen Fragmente des Textes bestimmen und in Beziehung zueinander setzen, was mit Hilfe von Gleichungen, Tabellen oder anderen Strukturen realisiert werden kann. Nachdem die Informationen in einem geeigneten Modell repräsentiert wurden, wird die Aufgabe in diesem Modell gelöst und anschließend das Ergebnis aus dem Modellbereich zurückgeführt. Es zeigt sich, dass die Studierenden nach Absolvieren des Kurses deutlich häufiger in der Lage sind, ihr bestehendes Wissen zu nutzen, um Inhalte in ein mathematisches Modell abzubilden und in diesem Modellbereich zu arbeiten. Weiter fällt auf, dass die Studierenden weniger oft systematisch probieren, dafür jedoch häufiger ihre Ergebnisse überprüfen und auch häufiger zum richtigen Ergebnis finden. Es ist auch zu bemerken, dass systematisches Probieren nun oft mehr der Validierung der eigenen Ergebnisse zu dienen scheint und weniger der Lösungsfindung. Darüber hinaus fällt es den Studierenden auch deutlich leichter, den Grund für die Lösbarkeit des linearen Gleichungssystems (Aufgabenteil b) anzugeben, obwohl eine mathematisch einwandfreie Lösung Werkzeuge der linearen Algebra benötigt.

Aufgabe 2 zielt auf Vorwärtsarbeiten (VA) und systematisches Probieren (P). Gegeben ist eine Figurenfolge, bestehend aus Würfeln, zu welcher die Anzahl der Würfel eines bestimmten Elements der Folge gesucht ist sowie eine zugehörige Formel, welche die Folge beschreibt. Es ist zu beobachten, dass zum Ende des Kurses deutlich weniger Studierende die Struktur der Figurenfolge sichtbar ableiten, jedoch die Zuhilfenahme von Tabellen und Instanziierungen der ersten Muster sowie das Nutzen von bekannten Eigenschaften dazu beitragen, eine Formel für diese Folge abzuleiten. Erneut fällt auf, dass die Studierenden im Ausgangstest häufiger die abgeleitete Formel nutzen, um die Anzahl der Würfel zu ermitteln bzw. zu überprüfen. Signifikant ist der Anstieg der Studierenden, welche am Ende des Kurses in der Lage waren, erfolgreich eine Formel für die Folge herzuleiten.

Aufgabe 3 zielt auf das Zerlegungsprinzip (Z) und Transformationsprinzip (T) im Jahr 2016 bzw. das Vorwärtsarbeiten (VA) im Jahr 2017. Diese starke Abweichung der Jahrgänge hängt mit einer, wie sich zeigte, tendenziell unverständlichen Aufgabenstellung zusammen, sodass diese im folgenden Jahr umformuliert wurde und dadurch das Zerlegungsprinzip deutlicher zum Tragen kam. Ziel der Aufgabe ist es, eine Flächen-

inhaltsformel für eine gegebene Fläche zu ermitteln. Im Jahr 2016 war zu beobachten, dass diese Aufgabe aufgrund der Formulierung nur von wenigen Studierenden bearbeitet wurde, d. h. die Studierenden scheiterten oft an der Überführung in einen mathematischen Modellbereich. Weiter war zu beobachten, dass die Idee der Zerlegung teilweise vorhanden war, jedoch unzureichende mathematische Kenntnisse dazu führten, dass diese Aufgabe nicht weiter bearbeitet werden konnte. Im Jahr 2017 stand die Zerlegung im Fokus, um die Hürden des Vorjahres abzubauen. Hierbei wurde deutlich, dass die Studierenden sehr viel erfolgreicher ihre bestehenden Kenntnisse einbringen konnten und schließlich auch zur richtigen Lösung fanden. Die Diskrepanz zwischen den richtigen Ideen und Lösungen resultiert erneut aus mangelnden mathematischen Grundkenntnissen.

Aufgabe 4 ist dem Vorwärtsarbeiten (VA), Rückwärtsarbeiten (RA) und dem Rückführungsprinzip (R) gewidmet. Ziel der Aufgabe ist es, eine Gleichheit zu zeigen (Teil a) sowie einen Term so weit wie möglich zu vereinfachen (Teil b). Die Aufgabe lässt sich einerseits durch bloßes Ausrechnen lösen, was jedoch häufig zu Fehlern führte. Andererseits lässt sich diese Aufgabe auch mit Hilfe von geschickten Umformungen und dem Nutzen von bekannten Gleichheiten lösen, was zumeist fehlerfrei funktionierte. Es ist deutlich zu beobachten, dass die Kombination des Vorwärts- und Rückwärtsarbeitens zu signifikant mehr richtigen Lösungen führte. Dies wird gestützt durch die Tatsache, dass nur sehr wenige Studierende versuchten, die Aufgaben durch bloßes Vorwärtsarbeiten zu lösen. Weiter lässt sich beobachten, dass die Mehrheit der Studierenden es weiter vorzieht, diese Aufgaben rein rechnerisch zu lösen, statt über die Eigenschaften der Teilterme zu gehen. Trotzdem entschieden sich deutlich mehr Studierende als zuvor, mathematische Eigenschaften zu nutzen, um die Aufgabe elegant zu lösen. Insbesondere zeigte sich, dass alle Studierenden, die für Teil b die Erkenntnis aus Teil a benutzt haben, auch die richtige Lösung fanden. Hingegen scheiterte hier der Großteil der Studierenden, die versuchten, die Aufgabe direkt rechnerisch zu lösen.

Insgesamt lässt sich ein Anstieg der Nutzung der heuristischen Prinzipien beobachten. Weiter gilt, dass signifikant mehr richtige Lösungen gefunden wurden. Folglich liegt die Vermutung nahe, dass das strukturiere Vorgehen, bedingt durch die heuristischen Prinzipien, erheblich zum erfolgreichen Bearbeiten der Aufgaben beiträgt. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass diese noch weiteren Einflüssen ausgesetzt sind, welche die Resultate verzerren können. Bspw.

kann die Auswertung der Tests nur sekundär den Lernzuwachs von mathematischen Grundkenntnissen während des Kurses berücksichtigen, was demzufolge zu einem unkorrelierten Verhältnis der Nutzung von heuristischen Prinzipien und dem Lösungserfolg führen kann. Auch unterliegen fakultative Angebote oft einer gewissen Regression. Nun stellt sich die Frage, welche Gruppe von Studierenden der Regression der Teilnehmerzahlen zuzuordnen ist und welche nicht. Es ist durchaus denkbar, dass weniger erfolgreiche und unterforderte Studierende nicht kontinuierlich teilnehmen. Weiter heißt die bloße Abwesenheit von Indikatoren zur Nutzung von heuristischen Prinzipien nicht, dass diese nicht doch implizit genutzt wurden. Folglich sind die präsentierten Ergebnisse mehr ein erstes Indiz für den Erfolg des Konzepts, welcher sich erst durch weitere Evaluationen verdichtet.

Die zweite Evaluation versucht die objektive Reichweite des Kurses zu illustrieren, d. h. der Studienerfolg der Studierenden mit und ohne Brückenkurs wird hinsichtlich der Klausurergebnisse in der theoretischen Informatik untersucht.

In Tabelle 2 werden Studierende mit und ohne Brückenkurs verglichen, welche erstmalig an der Klausur in der theoretischen Informatik teilgenommen haben. Der Vergleich wird hinsichtlich Bestehensquote, Durchschnittsnote und den besten 20 % der Klausurteilnehmenden geführt. Die Einschränkung auf Teilnehmende mit Erstversuch wurde getroffen, um mögliche weitere Einflüsse zwischen der Brückenkursteilnahme und dem Prüfungsversuch der theoretischen Informatik auszuschließen. Insgesamt zeigt sich eine 2–3 % höhere Bestehensquote der Brückenkursteilnehmenden gegenüber Studierenden, welche keinen Brückenkurs besuchten. Insbesondere ist zu beobachten, dass sich die Durchschnittsnote der Brückenkursteilnehmenden von 2016 zu 2017 signifikant verbessert hat im Vergleich zur Referenzgruppe. Des Weiteren hat sich aus dem Brückenkurs der Anteil der besten 20 % der Studierenden von 30 % auf über 57 % gesteigert. Der signifikante Anstieg der Bestehensquote zwischen den Jahren 2016 und 2017 ist eventuell primär auf ein modifiziertes Zulassungsverfahren für die Klausur zurückzuführen, welches Gruppen- und Einzelleistungen der Studierenden berücksichtigt. Der steigende Anteil der besten 20 % der Studierenden mit Brückenkursteilnahme unterliegt weiteren Einflüssen, wie einer möglicherweise leistungsstarken Kohorte im Jahr 2017 im Allgemeinen sowie der möglichen Neigung zur Teilnahme am Brückenkurs tendenziell leistungsstarker Studierender.

Tab. 2: Gegenüberstellung des Erfolgs Studierender mit Klausurerstversuch der theoretischen Informatik 1 mit und ohne Brückenkurs

		mit Brückenkurs	ohne Brückenkurs
2016	Bestanden	70,59 %	67,57 %
	Durchschnittsnote	3,55	3,54
	Beste 20 %	30 %	70 %
2017	Bestanden	93,33 %	91,67 %
	Durchschnittsnote	2,88	3,29
	Beste 20 %	57,14 %	42,86 %

Bedauerlicherweise stehen keine Daten aus den vorhergehenden Jahren zur Verfügung, sodass bezüglich der Neukonzipierung an dieser Stelle keine Aussage getroffen werden kann. Insgesamt lässt sich jedoch festhalten, dass eine Brückenkursteilnahme einen positiven Effekt auf die objektiven Klausurleistungen in der theoretischen Informatik hat.

Die dritte Evaluation versucht, den subjektiven Nutzen des Kurses aus dem Jahr 2017 zu erfassen. Mit Hilfe einer Onlineumfrage (vgl. Schellhorn/Frank 2018) werden Studierende nach den Auswirkungen des Kurses auf verschiedene Aspekte befragt. Hierbei zeigt sich, dass 50 % bis 77 % der Studierenden ihren Erkenntniszuwachs als eher hoch einschätzen. Primär wurden die Übungsphasen als maßgeblich dafür empfunden, wobei hier die Studierenden selbstständiges Lösen, Gruppenarbeit, den gemeinsamen Vergleich mehrerer Lösungswege im Plenum sowie die individuellen Hilfestellungen unterschiedlich präferierten. Vereinzelt wurden auch die Blended-Learning Aufgaben sowie das Selbststudium als hilfreichstes Element für den Erkenntniszuwachs genannt.

Die Fokussierung auf die Problemlösekompetenz wird von 55 % bis 69 % der Studierenden als hilfreich empfunden. Weiter ist bei 86 % der Studierenden die Motivation gegenüber dem eigenen Studiengang gestiegen oder gleich geblieben und zwischen 64 % und 82 % der Studierenden fühlen sich nach der Teilnahme am Brückenkurs tendenziell besser auf das Studium vorbereitet. Zwischen 87 % und 91 % der Studierenden würden den Brückenkurs ihren Kommiliton/-innen weiterempfehlen. In der Umfrage selbst spiegelte sich unter den Teilnehmenden das Geschlechterverhältnis zwischen Frauen (27 %) und Männern (73 %) wieder. Dabei hat keine/-r der Studierenden eine explizite Förderung einzelner Gruppen wahrgenommen und dies wäre auch nur in wenigen Ausnahmefällen, wie bspw. bei Studierenden mit Handicap, gewünscht worden. Als problematisch wurden primär eine zu geringe Be-

arbeitszeit der Aufgaben bzw. zu schnell besprochene Inhalte zurückgemeldet. Weiter wurde von den Studierenden angemerkt, dass die zwei Wochen als zu kurz und die fünf Stunden pro Tag als zu anstrengend empfunden wurden.

4. Fazit

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Studieneingangsphase sehr wichtig und teilweise maßgeblich für den Studienerfolg ist. Insbesondere sollte dem Spannungsfeld des Ist-Zustandes der Hochschullehre und den Erwartungen an die Studierenden in den ersten Semestern entgegen werden. Dementsprechend sollte zu Studienbeginn der Fokus vom inhaltlichen und dozentenorientierten zum methodischen und studienorientierten Schwerpunkt verschoben werden, um die Studieneingangsphase möglichst lerntheoretisch plausibel zu strukturieren. Die Evaluationen zum Brückenkurs „Mathematik für informatiknahe Studiengänge“ belegen einen positiven Effekt von didaktisch sinnvoll konzipierten Angeboten in der Studieneingangsphase. Insbesondere scheint die Problemlösekompetenz geeignet, um Studierende nachhaltig auf das Studium vorzubereiten. Jedoch scheint aufgrund der sehr kurzen und intensiven Begegnung in den Brückenkursen der Mehrwert dieser Konzeptionen geschmälert zu werden.

Demzufolge scheinen Brückenkurse tendenziell eine gute temporäre Lösung zu sein, um die Studieneingangsphase zu verbessern. Die Studierenden profitieren langfristig vermutlich stärker von einem mehrmonatigen Angebot, welches grundlegende Kompetenzen, Werkzeuge und Vorgehensweisen ausführlicher übt und diskutiert, ähnlich konzipiert wie der Brückenkurs „Mathematik für informatiknahe Studiengänge“ an der Universität Potsdam.

Empfehlenswert für die Studieneingangsphase ist also, die Konzepte den Erwartungen an die Studierenden anzupassen sowie die Transparenz dieser Erwartungen zu gewährleisten. Insbesondere sollten zunächst Methoden und dann Inhalte vermittelt werden, um das Handwerkszeug zum Bearbeiten anspruchsvoller Inhalte voraussetzen zu können. Hierzu empfiehlt es sich, bereits bestehende Angebote der Universität zu nutzen und dem Grundstudium vorrauszustellen bzw. parallel zu integrieren. Auf diese Weise besteht die Möglichkeit, mit relativ geringem Aufwand flexibler auf den individuellen Bedarf der Studierenden einzugehen.

Literaturverzeichnis

- Bachmann, H. (2014): Hochschullehre neu definiert – shift from teaching to learning. In: Bachmann, H. (Hrsg.): Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden. Bern: hep verlag ag, S. 14–33.
- Hippel, A. v./Tippelt, R. (2009): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 801–811.
- Lehmann, G. (1990): Die Vermittlung heuristischer Strategien im Mathematikunterricht. In: Glatfeld, M. (Hrsg.): Finden, Erfinden, Lernen: Zum Umgang mit Mathematik unter heuristischen Aspekten. Frankfurt a. M., New York, Paris: Peter Lang, S. 19–37.
- Schellhorn, S./Frank, M. (2018): Ergebnisbericht Kurs-Evaluation WiSe 2017 Kurs: „Brückenkurs Mathematik für informatiknahe Studiengänge“. URL: <https://www.cs.uni-potsdam.de/pep-ergebnisbericht17.pdf> [Zugriff: 27. 06. 2018].
- Wheatley, G. H. (1984): Problem Solving in School Mathematics. MEPS Technical Report 84.01. West Lafayette, Indiana: Purdue University, School of Mathematics and Science Center.
- Wild, E./Esdar, W. (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz.
- Wildt, J. (2002): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. In: Berendt, B./Voss, H. P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe.

Nelli Wagner

Projektvorstellung „Berufsorientierung für Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftler an der Universität Potsdam“

1. Einleitung

Nicht zuletzt durch die Öffnung des Hochschulzugangs beginnt mittlerweile rund die Hälfte eines Altersjahrgangs ein Hochschulstudium und die Heterogenität der Studierendenschaft nimmt stetig zu. Die Geisteswissenschaften werden dabei zu den Studienrichtungen gezählt, denen keine konkreten Berufe zugeordnet sind. Es stehen keine genau definierten Berufsbilder dahinter und es erschließen sich mitunter nur schwer konkrete Anwendungsbezüge aus den in den Seminaren behandelten Themen zur Arbeitswelt (vgl. Griepentrog 2010). So brechen Studierende der Geisteswissenschaften neben den Gründen von Leistungsproblemen zunehmend aufgrund mangelnder Studienmotivation und der Sehnsucht nach Praxisbezügen ihr Studium bereits in den ersten Semestern wieder ab (vgl. Heublein u. a. 2017).

Die Berufsorientierung von Geisteswissenschaftler/-innen, die nicht im Lehramt studieren, ist häufig unspezifisch. Ohne ein berufliches Ziel

vor Augen sinkt oft auch ihre Motivation, das Studium in der Regelstudienzeit oder überhaupt abzuschließen. Vielmehr gilt es für die Studierenden dieser Fächer, sich während ihres Studiums mit den vielfältigen beruflichen Möglichkeiten und Anforderungen auseinanderzusetzen. Praktika können hierbei unterstützen, indem sie einen Einblick in potenzielle Berufsfelder liefern. Zudem sind Praktika eine Option der Berufsorientierung und unterstützen dabei, sowohl grundlegende berufliche Kompetenzen durch den Erwerb fachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten innerhalb eines bestimmten Berufszweiges als auch personale, soziale, kommunikative, methodische und umsetzungsorientierte Kompetenzen zu erwerben und weiterzuentwickeln (vgl. Apostolow/Wippermann/Schulze-Reichert 2017). So können sich Studierende bereits frühzeitig systematisch ein individuelles Profil und ein berufliches Kontaktnetz aufbauen.

Ergebnisse des Forschungsprojekts StuFo bestätigen, dass deswegen der Praxis- und Anwendungsbezug gerade in diesen Studiengängen von Anfang an mitgedacht werden sollte und empfehlen u. a., den Studierenden ab dem ersten Fachsemester (z. B. in Tutorien oder Sonderveranstaltungen) Berufsperspektiven aufzuzeigen (vgl. Schubarth/Mauermeister/Wagner 2017).

2. Projektziele

Genau hier setzt das Projekt „Berufsorientierung für Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftler“ an. Es ist ein Teilprojekt eines durch ESF-Mittel finanzierten universitätsübergreifenden Projekts zur Etablierung eines Universitätskollegs und zur Weiterentwicklung der Studieneingangsphase an der Universität Potsdam.

Das Teilprojekt des Universitätskollegs ist eine Kooperation zwischen der Philosophischen Fakultät und dem Career Service der Universität und beinhaltet folgende Hauptaufgaben:

- Weiterentwicklung und Sichtbarmachung der bestehenden Angebote des Career Service zur Berufsorientierung und -vorbereitung speziell für Studierende der geisteswissenschaftlichen Studiengänge
- Konzeption und Planung neuer ergänzender Formate u. a. zur Vermittlung beruflicher Perspektiven und zur Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Zukunft für Studierende der Philosophischen Fakultät.

Das Projekt will damit auch einen Beitrag zur Minimierung der Studienabbrüche leisten. Um das Risiko für einen Studienabbruch aus motivationalen Gründen oder einer beruflichen Neuorientierung zu senken, erhalten Geisteswissenschaftler/-innen im Universitätskolleg entsprechend ihres Studienfachs bereits in der Studieneingangsphase eine umfassende Berufs- und Praxisorientierung. Hierbei wendet sich das Projekt v. a. an Studierende der Nicht-Lehramtsstudiengänge, da sie ihr Studium häufiger als Studierende des Lehramts abbrechen und nach einer Befragung aus dem Jahre 2015 auch weniger auf den Beruf hin orientiert sind (vgl. Köhler/Dutschke/Herrmann 2017).

Mit Hilfe von externen Expert/-innen können die Studierenden ihre Stärken herausarbeiten und ihr Profil schärfen. Sie erarbeiten sich konkrete Vorstellungen von ihrer beruflichen Laufbahn und planen Strategien zur Umsetzung dieser. Da das Projekt durch den Career Service angeboten wird, können die Studierenden der Fakultät von dessen Erfahrung und den bereits existierenden Netzwerkverbindungen in der Praxis profitieren.

Konkret handelt es sich bei der Finanzierung für das Teilprojekt um eine Vollzeitstelle, durch welche die zahlreichen genannten Aufgaben allerdings nicht allein bewältigt werden können. Es geht vielmehr um die Vernetzung und Anregung von möglichen Kooperationen zwischen bereits bestehenden und noch weiter zu entwickelnden zentralen und dezentralen Angeboten der Universität Potsdam sowie die Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Initiativen von den Studierenden selbst.

3. Umsetzung

3.1 Bestandsaufnahme

Zu Beginn des Projekts wurde eine Bestandsaufnahme vorgenommen und Gespräche mit Kontaktpersonen in den Instituten und mit Fachschaftsräten der Philosophischen Fakultät geführt. Dadurch sollte einerseits in Erfahrung gebracht werden, was bereits in den Instituten bzw. in den Studiengängen an berufsorientierenden Angeboten vorhanden ist und wie die Haltung sowohl des wissenschaftlichen Personals als auch der Studierenden selbst zu diesem Thema und den entsprechenden Angeboten hierfür aussieht. Andererseits wurden Wünsche und Ideen abgefragt. Neben daraus abzuleitenden bedarfsorientierten Angeboten sollte ebenso eruiert werden, welche Möglichkeiten die Institute in ihre

Fächer integrieren und dort auch realisieren und auf welche bereits bestehenden zentralen Angebote sie jederzeit zurückgreifen können.

In den Gesprächen wurden neben Thematiken, die eher allgemeineren Informationscharakter haben, Wünsche nach konkreten Qualifizierungsangeboten als auch der Bedarf geäußert, mit potenziellen Unternehmen bzw. Organisationen in Kontakt kommen zu können, welche Absolvent/-innen der Geisteswissenschaften beschäftigen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Gebündelte Bedarfe aus den Gesprächen mit den Vertreter/-innen der Institute und der Fachschaftsräte der Philosophischen Fakultät zur Thematik der Berufsorientierung

Inhalte/Themen	Mögliche Formate
<ul style="list-style-type: none"> • Allgemeiner Überblick über berufliche Perspektiven • Übergang BA/MA: Welchen Master soll ich wählen? • Weiterbildungsmöglichkeiten/mögliche Zusatzqualifikationen innerhalb der Uni • Stipendienmöglichkeiten für Auslandspraktika und -semester • Berufsorientierungsangebote bereits in Erstsemesterveranstaltungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bekanntmachen der bereits existierenden Angebote • Erstsemester-/ Informationsveranstaltungen • Messe • Homepage/Info-Flyer
<ul style="list-style-type: none"> • „Kulturjournalismus“ und „angewandter Journalismus“ • Existenzgründung – Sensibilisierung für Unternehmensgründung und Selbstständigkeit für Geisteswissenschaftler/-innen • Entwickeln kreativer Ideen; Erarbeiten alternativer Karriereideen; Wege und Perspektiven nach dem Studium • Eigene Softskills/Kompetenzen als Student/-in der Geisteswissenschaften: Wie kann ich diese darstellen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Workshop • Praktisches Projekt mit ECTS in den Schlüsselqualifikationen
<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellen potenzieller Arbeitgeber/-innen, die auch Know-how der Geisteswissenschaften suchen • Berichte der Alumni über Berufseinstieg und Erfahrungen • Mögliche Berufsfelder und dafür notwendige Qualifikationen: Was kann ich an der Uni bereits dafür machen? • Vorstellen der Bereiche Verlag, Kultur und Wirtschaft • Vorstellen von Tätigkeiten auch außerhalb der klassischen Berufswege • Thema „cultural entrepreneurship“ • Wege in die Wissenschaft: Wie sieht der aktuelle Weg aus? (Berichte von Juniorprofessor/-innen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Perspektivveranstaltung • Messe/Praxistag (evtl. als Reihe) • Tauschtag mit Fokus auf Geisteswissenschaften • Podiumsdiskussion (mit Alumni)

Darüber hinaus wurde sich vermehrt gewünscht, Daten z. B. aus der letzten Absolventenstudie oder weiteren Quellen zu generieren, um dadurch für das jeweilige Institut gezielt Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung

oder für das Studiengangsmarketing ableiten zu können. Von einigen Befragten wurde auch der Wunsch geäußert, aus den bereits vorliegenden Praktikumsberichten geeignete Praktikumsstellen aufzulisten, sodass Praktikumsuchenden eine Übersicht potenzieller Anbieter/-innen von Praktika ausgehändigt werden kann.

3.2 Datengenerierung und Auswertung für die Fakultät

In enger Zusammenarbeit mit dem Referenten für Studium und Lehre der Philosophischen Fakultät erfolgte die Aufbereitung und Auswertung der zum Untersuchungszeitpunkt vorliegenden Absolventenstudie der Universität Potsdam aus dem Jahr 2013. Aus den Angaben der Absolvent/-innen der Philosophischen Fakultät konnten sowohl Aussagen zu den Studienstrukturen als auch zum Übergang in den Arbeitsmarkt (z. B. berufliche Felder der Alumni und Schwierigkeiten beim Eintritt in den Arbeitsmarkt) gezogen werden. Ziel war es, sich neben den Gesprächen mit den Kontaktpersonen an den Instituten und mit den Fachschaftsräten die Situation der Absolvent/-innen aus den Geisteswissenschaften vor Augen zu führen und daraus spezifische Bedarfe hinsichtlich der Berufsorientierung zu ermitteln.

Zur besseren Einordnung ist vorab festzuhalten, dass die Philosophische Fakultät die größte der sechs Fakultäten der Universität Potsdam ist und mit rund 4 400 Studierenden (Vollzeitäquivalent) über ein Viertel aller Studierenden an der Universität in sich vereint. In ihr befinden sich die Institute für Philosophie, Geschichte, Germanistik, Klassische Philologie, Anglistik und Amerikanistik, Romanistik, Slavistik, Jüdische Studien und Religionswissenschaft, Jüdische Theologie, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (L-E-R) sowie Künste und Medien unter einem Dach. In den Studiengängen der Fakultät begannen im Wintersemester 2017/18 rund 1 300 Studierende ihr Studium.

Die Absolventenstudie zeigte, dass nur gut ein Drittel der Bachelor-Studierenden ihr Studium in der Regelstudienzeit beendete. Gerade in der Philosophischen Fakultät gab es viele Studienabbrecher/-innen, woraufhin die Fakultät mit diesem Projekt gezielt Maßnahmen konzipierte, um gegenzusteuern (vgl. Dutschke/Herrmann/Saremba 2015).

Aktuell sind in über der Hälfte aller Studiengänge, die in der Philosophischen Fakultät angeboten werden, Pflichtpraktika in den Curricula verankert. In einem Viertel der Studiengänge der Philosophischen Fakultät sind allerdings bisher weder ein Pflichtpraktikum noch ein Wahlpraktikum vorgesehen.

Des Weiteren wurde mit der Philosophischen Fakultät die Nutzung eines im Career Service entwickelten Anlageblattes zur Auswertung der Pflichtpraktika eingeführt. Durch dieses neu programmierte Deckblatt als Anlage für Praktikumsberichte bekommen die Universität und die beteiligten Fakultäten die Möglichkeit für eine zentrale und einheitliche statistische Erfassung der Pflichtpraktika im In- und Ausland. Damit sind nunmehr eine Vergleichbarkeit der Praktika in den einzelnen Studiengängen und die Ableitung grundsätzlicher (und studiengangspezifischer) Informationen und Handlungsbedarfe zum Thema Praktikum gegeben. Die beteiligten Institute können somit bspw. schnell und systematisch erfassen, wo ihre Studierenden ins Praktikum gehen und welche Tätigkeiten sie dort ausführen.

3.3 Angebote und bisherige Ergebnisse

Nach der Bestandsaufnahme und der Bedarfsanalyse ging es in der Projektlaufzeit darum, die Inhalte des Projekts für die Studierenden sichtbar zu machen, ihre konkreten Bedarfe zur beruflichen Orientierung zu ermitteln, auf dieser Grundlage spezielle Angebote zur Thematik für die Zielgruppe zu etablieren und sich mit verschiedenen Kontaktpersonen in der Philosophischen Fakultät zu vernetzen. Bei den Angeboten und Formaten wurden die Wünsche und Bedarfe, soweit möglich, berücksichtigt.

Zusammen mit den Fachschaftsräten Germanistik, Geschichte und Philosophie wurden verschiedene Veranstaltungsformate in Form von Perspektivveranstaltungen, Podiumsdiskussionen oder Living-Careers organisiert, bei denen sich die Studierenden mit unterschiedlichen Praxisvertreter/-innen und Alumni ihres Fachbereichs austauschen und berufsrelevante Informationen aus erster Hand erhalten konnten. So berichteten gezielt eingeladene Personen u. a. aus den Arbeitsfeldern Kultur und Kommunikation, Journalismus und Verlag sowie Geschichtsaufarbeitung und Beratung von ihren Werdegängen und den aktuellen Anforderungen in ihren Branchen.

Bei der bereits bestehenden Aktion des Career Service „Tausch für einen Tag“, bei der Studierende Alumni für einen Tag bei ihrer Arbeit begleiten können, wurde der Fokus auf die Geisteswissenschaften gelegt. Dazu wurden Alumni der Philosophischen Fakultät der Universität Potsdam recherchiert und für diese Aktion gewonnen.

Zudem wurden spezielle Workshops für die Studierenden angeboten. Sie gliedern sich zum einen in Workshops, die mittels verschiedener Methoden die Selbstreflexion anregen und eine Kompetenzbilanzie-

rung und Profilschärfung vornehmen helfen. Darüber hinaus erarbeiten die Studierenden in einigen Workshops eine Berufsfeldanalyse zu unterschiedlichen beruflichen Bereichen und setzen sich auf Grundlage der gesammelten Informationen mit dem Arbeitsmarkt und möglichen Berufsfeldern auseinander. Zum anderen wurden Workshops angeboten, die auf eine Erweiterung grundlegender beruflicher oder für bestimmte Berufsfelder wichtiger Kompetenzen abzielen. Bspw. konnten in einer „Biografie-Werkstatt“ Kompetenzen zum journalistischen Schreiben und zu Interviewtechniken praktisch ausprobiert werden. Für die Darstellung der Ergebnisse setzten sich die Teilnehmer/-innen zusätzlich mit Anforderungen zum Layout und Druck auseinander, akquirierten selbstständig Sponsoring-Kontakte für die Druckkosten und praktizierten Projektmanagement am konkreten Beispiel.

Neben den Workshops und Kontaktveranstaltungen nutzten Studierende zusätzlich Einzelberatungsgespräche, in denen auf ihre spezielle Situation und individuelle Fragen tiefergehend als in den Workshop-Angeboten eingegangen werden konnte. Oftmals dienten diese Gespräche dazu, eigene Stärken und Kompetenzen zu reflektieren oder eine Rückmeldung zu den eigenen Bewerbungsunterlagen zu erhalten. Solche individuellen und ressourcenorientierten Beratungen dauern i. d. R. zwischen 30 und 60 Minuten. Seit Projektbeginn (2016 und 2017) nutzten 174 Studierende der Philosophischen Fakultät dieses Angebot.

Die Erfahrungen zeigen, dass einzelne Veranstaltungen, die flexibel wählbar sind, von den Studierenden gut angenommen werden und für sie auch leichter zu realisieren sind. Wie in der Konzeption angedacht, hat es sich als sehr gewinnbringend erwiesen, dass die Projektmitarbeiterin aus dem Career-Service der Universität Potsdam kommt und in enger Kommunikation mit der Fakultät steht. Dadurch war es möglich, sich schnell mit anderen Kolleg/-innen des Career Service auszutauschen, bestehende Informationen weiterzugeben und auf Instrumente zurückzugreifen, die in anderen Projekten des Career Service entwickelt wurden. Bspw. besteht bereits ein Online-Praxisportal mit aktuellen Praktikumsausschreibungen im In- und Ausland, die nach Studienrichtung von den Studierenden gefiltert werden können. Außerdem sind auf Informationsseiten dieses Portals Tätigkeiten in diversen Berufsfeldern, die gerade auch für Studierende der Geisteswissenschaften in Frage kommen, ausgeführt. Des Weiteren sind Informationen rund um das (Auslands-)Praktikum – sei es zu Finanzierungsmöglichkeiten in Form von diversen Stipendien oder Visamodalitäten sowie Tipps und Hinweise zu den Bewerbungsunterlagen in ausgewählten Ländern – zu finden. In Zusam-

menarbeit mit externen Praxisvertreter/-innen als Testimonials werden derzeit weitere Seiten mit möglichen Tätigkeitsfeldern der Geisteswissenschaften aufgebaut.

Eine Arbeitsgruppe zur Verankerung einer stärkeren Abschluss- und Berufsorientierung in der Studieneingangsphase wurde mit einer Vertreterin des Career Service, dem Studieneingangskordinator und den Studienabschlussberaterinnen der Fakultät gegründet. Weiterhin versucht die Gruppe die Empfehlungen des StuFo-Projekts für die Studieneingangsphase umzusetzen. Darüber hinaus findet einmal im Monat ein Treffen mit der Studiendekanin, dem Referenten für Studium und Lehre und der Projektmitarbeiterin statt. Durch diese Vernetzung werden die Angebote für die Studierenden aufeinander abgestimmt und weiterentwickelt. Der Austausch innerhalb der Fakultät und die verstärkte Zusammenarbeit mit den Studienabschlussberaterinnen und dem Studieneingangskordinator bestätigen zudem den Bedarf der frühzeitigen beruflichen Orientierung.

In den Studienabschlussberatungen wurden insbesondere Probleme deutlich, die bereits zu Beginn des Studiums gelöst werden könnten. So sind die Studierenden der Philosophischen Fakultät häufig nicht über die vielfältigen Beratungs- und Unterstützungsangebote der Universität informiert und nutzen dadurch die Möglichkeiten zur Hilfestellung nicht optimal oder gar nicht. Dabei spielen neben der beruflichen Orientierung auch Informationen z. B. zu Nachteilsausgleich, Teilzeitstudium und zu Fördermöglichkeiten von Vereinbarkeit von Studium und Familie eine wichtige Rolle.

Daraus leitete sich die Maßnahme ab, die fachübergreifenden Angebote zu bündeln und die Studierenden gleich zu Beginn ihres Bachelor- oder Masterstudiums durch zentrale Orientierungstage zu informieren, um ein Ankommen und Zurechtfinden an der Universität zu ermöglichen und den Studierenden somit einen guten Studienstart in Potsdam zu bieten. Die Zentrale Studienberatung konzipierte zusammen mit dem Career Service eine Informationsveranstaltung zum Thema „Bachelor und dann!?!“, bei der u. a. die Wirtschaftsförderung Brandenburg über regionale Arbeitsmarktsituationen informiert.

Weitere Thementage zu Studienabschluss und Berufsperspektiven oder zu Problemstellungen und Beratungsangeboten im Studium sind geplant. Darüber hinaus wird Informationsmaterial zur Abschluss- und Berufsorientierung erstellt sowie auf einer neu gestalteten Website über die Studieneingangsphase an der gesamten Philosophischen Fakultät informiert.

4. Empfehlungen und Praxisimpulse

Abschließend lässt sich sagen, dass für den Projekterfolg die Vernetzung und Abstimmung von immenser Wichtigkeit waren und sind. Es bedurfte zunächst eines gegenseitigen Kennenlernens zwischen Career Service und den Instituten in der Fakultät und des Abklärens, worin die Lehrenden und Studierenden der Fakultät die Bedarfe bzgl. der Berufsorientierung sehen. Zeiträume und Möglichkeiten einer Berufsorientierung sollten im Optimalfall bereits bei der Studiengangsentwicklung mitgedacht werden.

Die Praxis hat gezeigt, dass die Studierenden bei außercurricularen Angeboten möglichst flexibel frei wählen können sollten. Noch wichtiger aber ist die Einbindung in die Fachseminare. Die Orientierung an dem, was die Fachdozierenden sagen, spielt eine große Rolle. Wenn sie die Studierenden auf Angebote aufmerksam machen oder diese in ihre eigenen Veranstaltungen einbinden, werden sie eher von Seiten der Studierenden angenommen.

Fachübergreifende Angebote sollten gebündelt werden. Dafür ist eine enge Zusammenarbeit für die Konsolidierung aus bereits vorhandenen Personen in dem Feld wichtig. Anstelle von zu vielen kleinen Terminen, die in der Informationsflut von den Studierenden nicht mehr wahrgenommen werden, sollten sich die Verantwortlichen lieber bei ihren Marketingaktivitäten abstimmen und Informationsangebote zusammenlegen. Zudem ist es wichtig, die Studierenden nicht nur bei den Problemen, die am Ende des Studiums auftauchen, zu unterstützen, sondern durch die Vorbeugung in der Studieneingangsphase diese erst gar nicht entstehen zu lassen.

Literaturverzeichnis

- Apostolow, B./Wippermann, M./Schulze-Reichert, F. (2017): Praktika aus Studierendensicht. Ein vergleichender Blick auf Praktika geistes- und sozialwissenschaftlicher Bachelorstudiengänge in Potsdam. In: Schubarth, W./Mauermeister, S./Seidel, A. (Hrsg.): Studium nach Bologna. Befunde und Positionen. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Bd. 3. Potsdam: Universitätsverlag, S. 101–124.
- Dutschke, V./Herrmann, M./Saremba, C. (2015): Auswertung der Absolventenbefragung 2013 für die Bachelor-Studiengänge der Philosophischen Fakultät der Universität Potsdam. URL: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/philfak/Dokumente/QSK/absolventenbefragung_2013_philfak.pdf [Zugriff: 14. 08. 2018].
- Griepentrog, M. (2010): Wie finden Sozialwissenschaftler/innen den passenden Beruf? Zielfindung im Studium – Tätigkeitsfelder; Folien zum Vortrag (unveröffentlicht).
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. In: Forum Hochschule (1). Hannover: DZHW. URL: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf [Zugriff: 02. 08. 2018].
- Köhler, J./Dutschke, V./Herrmann, M. (2017): Auswertung der Studiengangbefragung 2015 zur Studierbarkeit der Bachelorstudiengänge der Philosophischen Fakultät der Universität Potsdam. URL: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/philfak/Dokumente/QSK/studierbarkeit_ba_2015.pdf [Zugriff: 14. 08. 2018].
- Schubarth, W./Mauermeister, S./Wagner, L. (2017): Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. Befunde und Empfehlungen. 2. Auswertungsworkshop der Begleitforschung. Berlin. URL: https://de.kobf-qpl.de/fyls/133/download_file_inline/ [Zugriff: 09. 08. 2018].

Julia Jenneck/Katrin Kleemann/Miriam Vock

Durch Kooperation stärkere Berufsorientierung? Vorstellung eines Campusschulen-Netzwerks zur Verbesserung der Studieneingangsphase für Lehramtsstudierende

1. Einleitung

Das Lehramtsstudium stellt in vielfacher Hinsicht ein besonderes Studium dar: Es ist auf einen konkreten Beruf ausgerichtet und es werden parallel drei Fächer studiert. An der Universität Potsdam kommt als weitere Besonderheit hinzu, dass – anders als für alle anderen Studiengänge – im Lehramtsbachelor keine „freien Studienanteile“ vorgesehen sind, wie es für andere Bachelorstudiengänge an der Universität im Rahmen von „StudiumPlus“ der Fall ist. Im StudiumPlus können die Studierenden anderer Studiengänge in der Studieneingangsphase wichtige Schlüsselkompetenzen für das Studieren systematisch erwerben; die Lehramtsstudierenden sind in dieser Hinsicht auf sich gestellt. Damit ist die Studieneingangsphase für Lehramtsstudierende oft besonders herausfordernd.

Die Ergebnisse des StuFo-Projekts zeigen zwar, dass Lehramtsstudierende im Vergleich zu ihren Kommiliton/-innen durchaus zufriedener sind, eine geringere Abbruchneigung haben und bessere Noten er-

warten (vgl. Schubarth/Mauermeister/Schulze-Reichelt 2017). Dennoch wünschen sie sich allgemein einen höheren Praxisbezug und eine stärkere Berufsorientierung im gesamten Studium, mehr noch als andere Studierende. Tatsächlich setzt die Universität Potsdam bereits seit 1993 mit dem sogenannten „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“ (vgl. Edelstein/Herrmann 1993) auf intensive und begleitete schulische Praxisphasen, auch als „schulpraktische Studien“ bezeichnet. In ihrem Lehramtsstudium für die Sekundarstufen durchlaufen die Potsdamer Studierenden insgesamt fünf Schulpraktika, beginnend mit dem zweiwöchigen „Orientierungspraktikum“ an einer Schule in der Studieneingangsphase.

Im folgenden Beitrag werden das Orientierungspraktikum, seine Funktion und übliche Umsetzung beschrieben. Anschließend wird ein Campusschulen-Netzwerk¹ vorgestellt, das dazu beitragen soll, das Orientierungspraktikum für die Studierenden gewinnbringender zu gestalten und abschließend wird diskutiert, ob das vorgestellte Projekt diese Anforderungen erfüllen kann.

2. Studieneingang mit dem Orientierungspraktikum

Die erste, universitäre Phase der Lehrerbildung zeichnet sich im Gegensatz zu anderen Studiengängen dadurch aus, dass parallel drei Fächer (zwei zukünftige Unterrichtsfächer mit der zugehörigen Fachdidaktik und Bildungswissenschaften) studiert werden, die zudem häufig an unterschiedlichen Fakultäten angesiedelt sind. Insbesondere in Bezug auf die zukünftigen Unterrichtsfächer sind die Studieninhalte wenig auf das Berufsfeld Schule ausgerichtet, sondern fokussieren v. a. die Fachwissenschaft und fachbezogene Forschung. Demgegenüber wird die Lehramtsausbildung als zusätzliche „Serviceleistung“ (eher abschätzig) angesehen, wie Lütgert (2008) und Terhart (2001) feststellen (vgl. auch Ludwig/Schubarth/Wendland 2013). Umso wichtiger scheint damit die Aufgabe der Bildungswissenschaften, die sich ebenfalls aus unterschiedlichen Disziplinen zusammensetzen, aber dennoch einen klaren Fokus auf die zukünftige Profession haben und von allen Lehramtsstudierenden besucht werden (vgl. Edelstein/Herrmann 1993; Terhart 2001). So-

1 Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1516 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor/-innen.

mit scheinen sie prädestiniert zu sein, um für die Lehramtsstudierenden integrativ zu wirken. Dies gestaltet sich herausfordernd, da sie im Bachelorstudium den geringsten Stundenumfang einnehmen (vgl. Edelstein/Herrmann 1993).

Zentraler Bestandteil der Lehrerbildung an der Universität Potsdam sind die zahlreichen Schulpraktika, die im Sinne eines Spiralcurriculums systematisch aufeinander aufbauen (vgl. Tosch u. a. 2013) und die die Professionalisierung der Studierenden unterstützen sollen. Die Praktika für Studierende der Sekundarstufen beginnen im ersten Studienjahr mit dem Orientierungspraktikum, es folgen das Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern und die fachdidaktischen Tagespraktika in Verantwortung der Fachdidaktiken. Im Masterstudiengang werden das Psychodiagnostische Praktikum und das „Praxissemester“ – seit 2017 als integriertes Praktikum – absolviert (vgl. Universität Potsdam 2013). Vorbereitet bzw. begleitet werden die Praktika, mit Ausnahme der fachdidaktischen Tagespraktika, von den Bildungswissenschaften und der Psychologie (psychodiagnostisches Praktikum). Das Praxissemester wird gemeinsam von Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken begleitet.

Als erstes Praktikum fokussiert das Orientierungspraktikum den Blickwechsel der Studierenden von der Schüler- zur Lehrerperspektive (vgl. Tosch u. a. 2013; Universität Potsdam 2016). Das Praktikum ist angebunden an ein bildungswissenschaftliches Seminar zur „Einführung in die Schulpädagogik“ und wird i. d. R. an einer Brandenburger Schule durchgeführt. Die Studierenden hospitieren zwei Wochen lang im Unterricht im Umfang von 40 Stunden (à 45 Minuten) unter einem selbstgewählten Beobachtungsschwerpunkt und werten ihre Beobachtungen in einem Praktikumsbericht, den sie in der Nachbereitungswoche verfassen, aus. Als Schwerpunkt können bildungswissenschaftliche bzw. schulpädagogische Themen gewählt werden. Die Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens sowie die Entwicklung geeigneter Beobachtungsschwerpunkte und -instrumente werden im Seminar vorbereitet. Zudem sind die Studierenden gefordert, zu ihrem Beobachtungsschwerpunkt als Teil ihres Praktikums einen wissenschaftlichen Hintergrund zu verfassen. Sowohl das Seminar als auch das Praktikum sind damit Teil des Studieneinstiegs.

Ein weiteres, zentrales Anliegen des Orientierungspraktikums ist die Selbstüberprüfung der persönlichen Eignung für den Lehrberuf. Im Austausch mit den Lehrkräften an der Praktikumschule sollen die Studierenden „fachliche und persönliche Berufsanforderungen kennen-

[lernen]“ (Universität Potsdam 2016, § 8(2)) und von den betreuenden Dozierenden zu ihrem Berufswunsch beraten werden. Vorbereitet wird dies auch im Seminar, indem die Studierenden Anforderungen an den Lehrerberuf und einige Befunde zu Aufgaben und Risiken des Berufs (z. B. Überforderung und Burnout) kennen lernen und Selbstevaluationsinstrumente nutzen. Zusammen sollen diese Maßnahmen zur Feststellung und Überprüfung der eigenen Eignung und der Klärung von Berufswahlmotiven dienen (vgl. Seidel 2017). Inwiefern dies an der Universität Potsdam gelingt, wird derzeit evaluiert. Welchen Stellenwert Hospitationspraktika dabei tatsächlich haben und inwiefern sie relevant für die Berufswahlmotive sind, ist noch wenig erforscht. Befunde zur Berufsorientierung im Lehramtsbachelor der Universität Hildesheim von Besa und Schüle (2016) zeigen, dass Schulpraktika ohne eigene Unterrichtsaufgaben kaum relevant für die Veränderung von beruflichen Entscheidungen sind. Wie es sich dazu im Potsdamer Orientierungspraktikum verhält, wird derzeit untersucht.

Das Kennenlernen der Berufsanforderungen scheint v. a. durch den Austausch mit Lehrkräften möglich. Befunde zu Schulpraktika deuten darauf hin, dass Lehrkräfte für die Studierenden zentrale Partner/-innen bzw. Vorbilder sind, die ihre Lernprozesse unterstützen (vgl. Hascher 2012). Jedoch berichten Studierende vom Orientierungspraktikum, kaum von den Lehrkräften wahrgenommen zu werden, sodass sie wenig Gelegenheit für Austausch haben. Dies könnte auch daran liegen, dass das Praktikum häufig nicht in enger Abstimmung zwischen Universität und Praktikumsschule vorbereitet wird. Dadurch werden die Studierenden kaum oder gar nicht in das Schulleben einbezogen, sodass vertiefte Einblicke und intensiver Austausch ausbleiben und sie letztlich auch im Praktikum den beruflichen Tätigkeiten der Lehrkräfte nicht deutlich näherkommen (vgl. Schubarth 2017). Zudem sind die Lehrkräfte nicht verpflichtet, die Studierenden hospitieren zu lassen, sondern können diese auch abweisen, was Berichten von Studierenden zufolge auch regelmäßig vorkommt.

Wie könnte das Orientierungspraktikum umgestaltet werden, damit es besser als in der bisherigen Umsetzung und stärker berufsorientierend wirken kann? Wie müsste die Kooperation zwischen Universität und Schule verbessert werden, damit die Lehrkräfte davon profitieren, sich mit den Studierenden auszutauschen? Dies waren die Ausgangsfragen für die Entwicklung des Campusschulen-Netzwerks „Praktikum im Dialog“.

3. Das Campusschulen-Netzwerk „Praktikum im Dialog“

3.1 Campusschulen-Netzwerke

Der Grundgedanke von Campusschulen-Netzwerken ist die gemeinsame Arbeit von Lehrkräften, Lehramtsstudierenden und Wissenschaftler/-innen an einer Fragestellung der Schul- und/oder Unterrichtsentwicklung. Dabei sollen ausgehend von Problemlagen der Schulen Netzwerke mit jeweils mindestens einer Lehrkraft, einer/-m Wissenschaftler/-in und einer/-m Studierenden entstehen, die sich auf Augenhöhe zu dieser Problemlage austauschen und gemeinsam, basierend auf aktuellen Forschungserkenntnissen, nach einer Lösung bzw. Möglichkeiten zur Weiterentwicklung suchen. Die Studierenden sollen im Zuge der Netzwerkarbeit eine forschende Haltung entwickeln und die Möglichkeit erhalten, ihr theoretisch erlerntes Fachwissen in die Praxis zu übertragen (vgl. Kleemann/Jennek/Vock i. E.). Lehrkräfte sollen bei der Bewältigung ihrer Problemlagen evidenzbasiert Unterstützung erhalten und ihre praxisorientierte Sichtweise einbringen, während Wissenschaftler/-innen ihre fachliche und methodische Expertise beitragen und eigene Forschungsfragen verfolgen können. Es ist genauso möglich, dass Wissenschaftler/-innen oder Studierende eigene Ideen für Campusschulen-Netzwerke einbringen und diese gemeinsam mit Schulen zu allerseitigem Vorteil umsetzen. Hierbei steht häufig eine wissenschaftliche Fragestellung im Vordergrund, deren praktische Umsetzung erprobt werden kann (vgl. Gebel/Kuzle 2019). Die Campusschulen-Netzwerke werden auf Seiten der Studierenden im Rahmen ihrer regulären Studientätigkeiten durchgeführt, d. h. in Praktika, Lehrveranstaltungen oder Abschlussarbeiten (vgl. Jennek/Kleemann/Vock 2018).

3.2 Praktikum im Dialog

In der bisherigen Praxis wählen die Studierenden für ihre Hospitationen im Orientierungspraktikum selbständig einen Beobachtungsschwerpunkt und werten diesen in ihrem Praktikumsbericht aus. Die Lehrkräfte und die Schulen erhalten i. d. R. kein Feedback zu den Ergebnissen. Dies war der Ausgangspunkt für das Campusschulen-Netzwerk „Praktikum im Dialog“: Lehrkräfte, die betreuenden Dozierenden und die Studierenden verständigen sich vor Praktikumsbeginn über einen Hospitationsschwerpunkt. Dieser sollte, wie im regulären Orientierungspraktikum, mit einfachen Beobachtungsinstrumenten erfassbar und für die Lehr-

kräfte mit einem persönlich relevanten Erkenntnisinteresse verbunden sein. Die Studierenden erarbeiten anschließend unter Anleitung der Dozierenden im Seminar geeignete Erhebungsinstrumente, um den vereinbarten Hospitationsschwerpunkt umfassend beobachten zu können. Dazu beziehen sie auch aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse mit ein. Während des Praktikums gewähren die beteiligten Lehrkräfte den Studierenden umfassenden Zugang zum Unterricht, sodass diese ihre Beobachtungen durchführen können. Die Beobachtungsergebnisse werden für den Praktikumsbericht so aufbereitet, dass sie einerseits den wissenschaftlichen Ansprüchen genügen, andererseits für die Lehrkräfte nachvollziehbar und verständlich sind. Nach der Korrektur der Berichte durch die Dozierenden werden die Ergebnisse den Lehrkräften vorgestellt und gemeinsam diskutiert. Ein allgemeines Feedback zu den Beobachtungsergebnissen wird der Jahrgangs- bzw. Schulleitung übermittelt (vgl. Knitel 2017).

Durch diese Herangehensweise soll bereits vor dem Praktikum eine Kooperation zwischen den Lehrkräften, Studierenden und Dozierenden eingeleitet werden, indem sich diese auf einen gemeinsamen Beobachtungsschwerpunkt einigen, der für die Lehrkräfte von Interesse und für die Studierenden umsetzbar ist. Hierauf müssen v. a. die Dozierenden achten und im Begleitseminar auf die Durchführung vorbereiten. Im Praktikum selbst sollen die Studierenden umfassendere Einblicke in die (unterrichtlichen) Tätigkeiten der Lehrkräfte erhalten und sich stärker mit ihnen austauschen können. Zudem ist anzunehmen, dass die Beobachtungsthemen, welche in Absprache mit den Lehrkräften ausgewählt werden, von den Studierenden als subjektiv bedeutsamer wahrgenommen werden. Insbesondere die Präsentation der Ergebnisse nach Ende des Praktikums und die gemeinsamen Überlegungen zum Umgang mit den Erkenntnissen sollen den Studierenden einen Einblick darin gewähren, welche Aufgaben für Lehrkräfte neben dem Unterrichten zu bewältigen sind. Inwiefern dies gelingt, werden wir an dieser Stelle an einem konkreten Beispiel vorstellen.

3.3 Beispiel: Intervention bei Unterrichtsstörungen in einer 7. Klasse

Ausgangspunkt war eine sehr unruhige 7. Klasse einer Brandenburger Gesamtschule, in der es häufig zu Unterrichtsstörungen kam. Die Jahrgangsstufe der Schule schlug vor, das Vorkommen und die von den Lehrkräften eingesetzten Interventionen beobachten zu lassen, um ge-

eignete Präventionsstrategien erkennen zu können. Zwei Studierende nahmen sich unter Anleitung ihres Dozenten des Themas an und hospitierten zwei Wochen lang ausschließlich in dieser siebten Klasse.

In ihrem Praktikumsbericht stellten die beiden Studierenden die Ergebnisse für jede Lehrkraft vor. Sie erläuterten kurz den Unterrichtsablauf, beschrieben die auftretenden Störungen und Interventionen. Zusätzlich hielten sie fest, wie wirksam die Interventionen waren. Ihre Beobachtungen fassten sie zusammen und erstellten auf diese Weise eine Übersicht, welche Präventionsmaßnahmen und welche Interventionen besonders effektiv waren, um die Anzahl der Unterrichtsstörungen gering zu halten.

Während den Lehrkräften ihre je individuellen Beobachtungsergebnisse übermittelt wurden, erhielten die Jahrgangs- und Klassenleitung eine Zusammenfassung ohne Nennung der konkreten Lehrkräfte. Bspw. stellten die Studierenden fest, dass bei Gruppenarbeiten die Zuweisung der Gruppenmitglieder durch die Lehrkraft zu weniger Störungen führte, als wenn die Schüler/-innen die Gruppenaufteilung selbständig vornahmen. Auch wurde deutlich, dass bestimmte Sitzordnungen, insbesondere die räumliche Trennung bestimmter Lernender, die Anzahl der Störungen verringerte. Diese Ergebnisse wurden gemeinsam von den Studierenden präsentiert. Darauf aufbauend wurden gemeinsam mit den Studierenden und dem Dozenten Maßnahmen besprochen, wie eine einheitliche Strategie für Prävention und Intervention für diese Klasse aussehen könnte (z. B. Fixierung der Sitzordnung in allen Fächern). Die Ergebnisse dieser gemeinsamen Überlegungen stellte die Jahrgangsleitung in der bald darauffolgenden Klassenkonferenz allen Lehrkräften vor. Die Lehrkräfte lobten ausdrücklich die Arbeit der Studierenden und ihre zahlreichen Ideen für eine gemeinsame Strategie.

4. Eignet sich „Praktikum im Dialog“ zur Verbesserung der Studieneingangsphase?

Die Ergebnisse des StuFo-Projekts zeigen, dass die Lehramtsstudierenden ihre Ausgangsposition im Studium besser einschätzen als ihre Kommiliton/-innen. Dennoch wünschen sie sich eine stärkere Praxisorientierung und eine Stärkung der Berufsorientierung in der Studieneingangsphase (vgl. Schubarth/Mauermeister/Schulze-Reichelt 2017). Im Beitrag wurde ein Campusschulen-Netzwerk vorgestellt, das durch eine Erhöhung der Kooperation zwischen Universität und Schule dazu

beitragen kann, eine intensivere Berufsorientierung im Orientierungspraktikum zu ermöglichen.

Reine Hospitationspraktika scheinen keine Veränderung der Berufswahlmotivation zu bewirken; womöglich, weil über die Beobachtung hinaus keine vertiefte Reflexion stattfindet, wie dies etwa bei Praktika mit eigener Unterrichtsverpflichtung der Fall zu sein scheint (vgl. Besa/Schüle 2016). Im Orientierungspraktikum soll in den Begleit- und Nachbereitungsveranstaltungen ebenfalls die Reflexion gefördert werden, allerdings kann dieser Prozess aufgrund der Seminargröße nicht bei allen Studierenden angestoßen werden. Um die Berufsorientierung zu erhöhen, scheint ein intensiver Kontakt mit Lehrkräften hilfreich (vgl. Hascher 2012). Durch das Campusschulen-Netzwerk „Praktikum im Dialog“ tauschen sich die beteiligten Lehrkräfte, Studierende und Wissenschaftler/-innen in ihrer Rolle als Dozierende intensiv über bildungswissenschaftliche und/oder allgemeindidaktische Fragestellungen aus. Die Studierenden erleben die Lehrkräfte sowohl in ihrer Rolle als Unterrichtende, als auch als Kolleg/-innen sowie „Innovator/-innen von Unterricht“. Sie erhalten somit einen breiteren Einblick in die zukünftigen Tätigkeiten von Lehrkräften und werden nicht ausschließlich als Hospitierende wahrgenommen.

Jedoch könnte es auch sein, dass die Studierenden im ersten Studienjahr mit diesen Anforderungen überfordert sind. Womöglich ist der Übergang von der Schüler- zur Lehrerperspektive, welcher ebenfalls im Orientierungspraktikum stattfinden soll (vgl. Universität Potsdam 2016), noch nicht abgeschlossen, sodass die Studierenden mehr Aufmerksamkeit auf diesen Schritt lenken (müssen). Womöglich kann dies durch den engeren Austausch mit den Lehrkräften verbessert werden. Zudem ist denkbar, dass die Studierenden trotz der Vorbereitung im Seminar über noch nicht ausreichendes theoretisches Wissen verfügen, um die von den Lehrkräften vorgeschlagenen Hospitationsschwerpunkte angemessen zu beobachten (insbesondere Aspekte der Tiefenstruktur von Unterricht) oder gar Handlungsempfehlungen abzuleiten (vgl. Kunter/Trautwein 2013). Hier ist es Aufgabe der Dozierenden, darauf zu achten, dass die Studierenden nicht überfordert werden und die Lehrkräfte dennoch angemessene Ergebnisse erhalten.

Für die am „Praktikum im Dialog“ Beteiligten erwies sich dieses Modell als so nützlich und erfolgreich, dass es im nächsten Semester fortgesetzt wurde. In der Fortsetzung wurden dann Studierende gebeten, unter dem Aspekt „Motivation“ Unterrichtseinstiege und Phasenübergänge im Unterricht zu beobachten. Zukünftig soll systematisch evaluiert

werden, in welchem Ausmaß die Studierenden vom „Praktikum im Dialog“ profitieren und ob dieses Modell dazu beitragen kann, die individuelle Berufsorientierung der Studierenden zu unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Besa, K.-S./Schüle, C. (2016): Veränderung der Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden in unterschiedlichen Praktikumsformen. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(2), S. 253–266.
- Edelstein, W./Herrmann, U. (1993): Potsdamer Modell der Lehrerbildung. In: Dudek, P./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang*. Weinheim u. a.: Beltz, S. 199–217.
- Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), S. 109–129.
- Gebel, I./Kuzle, A. (2019): Problemlösen lernen und unterrichten im SymPa-Projekt: Darstellung einer Projektentwicklung im Rahmen des Campusschulen-Netzwerks. In: Kleemann, K./Jennek, J./Vock, M. (Hrsg.): *Kooperation von Universität und Schule fördern. Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Jennek, J./Kleemann, K./Vock, M. (2018): Zusammenarbeit von Lehrkräften, Lehramtsstudierenden und Wissenschaftler/innen – Vernetzung in Campusschulen-Netzwerken. In: Borowski, A./Ehlert, A./Prechtel, H. (Hrsg.): *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)*, S. 281–290. Potsdam: Universitätsverlag.
- Kleemann, K./Jennek, J./Vock, M. (im Erscheinen): *Forschend lernen und Schule entwickeln durch den Aufbau von Campusschulen-Netzwerken: Potenziale für die Lehrerbildung*.
- Knitel, J. (2017): *Praktikum im Dialog*. Poster auf der 1. Netzwerktagung des Projekts Campusschulen. Potsdam.
- Kunter, M./Trautwein, U. (2013): *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ludwig, J./Schubarth, W./Wendland, M. (2013.): *Zusammenfassung*. In: Ludwig, J./Schubarth, W./Wendland, M. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Potsdam. Eine kritische Analyse*. Potsdam: Universitätsverlag, S. 4–12.
- Lütgert, W. (2008): *Das Jenaer Modell der Lehrerbildung*. In: Lütgert, W./Gröschner, A./Kleinespel, K. (Hrsg.): *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien, Rahmenbedingungen, Forschungsbeispiele*. Weinheim u. a.: Beltz, S. 36–47.

- Schubarth, W. (2017): Lehrerbildung in Deutschland. Sieben Thesen zur Diskussion. In: Schubarth, W./Mauermeister, S./Seidel, A. (Hrsg.): Studium nach Bologna. Befunde und Positionen. Potsdam: Universitätsverlag, S. 127–136.
- Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F. (2017): Der Studiengang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. Befunde und Empfehlungen. Vortrag auf dem StuFo Transferworkshop, 7. November 2017. Potsdam.
- Seidel, A. (2017): (Weiter-)Entwicklung der Lehrerbildung in Brandenburg: Der Beitrag der Bildungswissenschaften in der Potsdamer Sekundarstufenlehrausbildung. In: Schubarth, W./Mauermeister, S./Seidel, A. (Hrsg.): Studium nach Bologna. Befunde und Positionen. Potsdam: Universitätsverlag, S. 137–168.
- Terhart, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim u. a.: Beltz.
- Tosch, F./Rabe, T./Kludt, S./Simon, J./Lohwaßer, R./Gemsa, C. (2013): Konzept zu den Standards und Kompetenzen in den schulpraktischen Studien (bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika) im Rahmen der Neustrukturierung der BA- und MA-Phase des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam. Potsdam: Zentrum für Lehrerbildung.
- Universität Potsdam (2016): Neufassung der Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium an der Universität Potsdam (BAMALA-SPS) vom 27. März 2013 i. d. F. der Zweiten Satzung zur Änderung der Neufassung der Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium an der Universität Potsdam (BAMALA-SPS). Potsdam.

III. Nationale und internationale Perspektiven

Christian Schröder

Das Orientierungsstudium MINT^{grün} an der TU Berlin

1. Warum braucht eine Hochschule ein Orientierungsstudium?

1.1 Äußere Einflussfaktoren

Der Übergang von der Schule zur Hochschule ist für alle Beteiligten mit einer hohen Komplexität verbunden. Dies lässt sich bereits an den folgenden fünf Indikatoren ablesen, die für alle Hochschulen als anbietende Institutionen gleichermaßen gelten: Zunächst ist die Zahl der Studienanfänger/-innen von 314 956 im Jahr 2000 auf 509 408 im Jahr 2017 gestiegen (vgl. BMBF 2018a). Dieser Anstieg wurde im Wesentlichen durch eine gesellschaftliche Debatte um den Akademisierungsgrad in Deutschland forciert. Inzwischen beginnen mehr als 50 % eines Altersjahrgangs ein Studium. Bund und Länder haben ab 2007 mit den drei „Hochschulpakten 2020“ auch eine finanzielle Grundlage für diese Erhöhung der Studierendenzahlen an den Hochschulen geschaffen. Der Anstieg der Studierendenzahlen ist damit gesellschaftlich gewollt und wird politisch und finanziell unterstützt. Einen weiteren Indikator bildet das

wachsende Studienangebot in Deutschland. Die Zahl der angebotenen Studiengänge stieg seit dem Jahr 2007 von 11 265 auf 19 011 im Jahr 2017 (vgl. HRK 2017). Dieser Anstieg geht v. a. mit der Umstellung von den alten Diplom- und Magisterstudiengängen auf Bachelor- und Masterangebote einher. Im Zuge dieser Umstellung haben viele Hochschulen eine Profilschärfung unternommen und ihre Studiengänge neu ausgerichtet. Insbesondere an Universitäten gibt es i. d. R. mehr Master- als Bachelorstudiengänge, da v. a. im Master Spezialisierungen angeboten werden. Allein die gestiegene Zahl der unterschiedlichen Studienangebote macht es den Studienanfänger/-innen nicht leichter, sich zu entscheiden. Eine große Anzahl an Auswahlmöglichkeiten wird zwar grundsätzlich begrüßt, führt aber bei der konkreten Entscheidung zu Schwierigkeiten, da Unterschiede im Namen der Studiengänge oder in Bezug auf die jeweilige Ausrichtung eines Programms von Studienanfänger/-innen oftmals nicht überblickt werden. Den dritten Indikator bilden die jünger werdenden Studienanfänger/-innen. Der Altersdurchschnitt dieser Gruppe sinkt von 21,5 Jahre im Jahr 2000 auf 19,1 Jahre im Jahr 2016 (vgl. BMBF 2018a). Diese Änderung kann auf drei Punkte zurückgeführt werden: Das Schuleingangsalter wurde in einigen Bundesländern in den vergangenen 20 Jahren angepasst, indem der Altersstichtag für die Einschulung um bis zu einem halben Jahr verändert wurde, sodass Kinder früher eingeschult werden. Der zweite Punkt ist die bundesweit flächendeckende Einführung von 12 Schuljahren bis zum Abitur, also eine Reduktion von einem Schuljahr. Damit einhergehend gab es in vielen Bundesländern doppelte Abiturjahrgänge, in deren Folge ein einmaliger Anstieg bei der Zahl der Studienanfänger/-innen zu verzeichnen war. Als drittes Element führt auch die Aussetzung der Wehrpflicht zu einem Absenken des Altersdurchschnitts v. a. bei Männern. Zwei weitere Indikatoren treffen v. a. auf MINT-Fächer zu: In Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik wurden zielgerichtete Maßnahmen zur Verringerung der Abbruchquoten sowie eine Erhöhung des Frauenanteils und der Absolvent/-innen entwickelt. Bundesweit brachen nach statistischen Berechnungen an Universitäten in den Ingenieurwissenschaften im Bachelor 48 % des Anfängerjahrgangs 2006/07 ihr Studium ab, 2008/09 waren es 36 % und 2010/11 etwa 32 %. In den Naturwissenschaften brachen in diesen Anfängerjahrgängen jeweils 39 % der Studierenden ihr Studium ab (vgl. Heublein u. a. 2017). Auch liegt der Anteil der weiblichen Studierenden im MINT-Bereich unterhalb von 30 %, während insgesamt etwa die Hälfte aller Studierenden Frauen sind (vgl. BMBF 2018b).

Diese fünf Indikatoren zeigen, dass es mehr Studienanfänger/-innen gibt, die deutlich jünger sind und eine größere Auswahl an Studienangeboten haben. Gleichzeitig ist der Frauenanteil in den MINT-Fächern im Vergleich zu anderen Fächern immer noch deutlich niedriger und Studierende beenden ihr Studium häufig nicht. Diese Indikatoren sind auf gesellschaftliche Prozesse und Entscheidungen zurückzuführen. Die Hochschulen wollen und müssen sich an diese Veränderungen anpassen.

1.2 Innere Einflussfaktoren

Die Technische Universität Berlin entspricht mit etwa 50 Studiengängen im Bachelor- und etwa 75 Studiengängen im Masterbereich dem typischen Bild einer deutschen Universität mit mehr Master- als Bachelorstudienangeboten. Auch an der TU Berlin, wie an anderen großen Universitäten, stellen Anonymität und Großveranstaltungen sowie die für Studienanfänger/-innen oft nicht überschaubaren Fächerunterschiede ebenfalls konkrete Herausforderungen in der Studieneingangsphase dar. Unsichere Studienanfänger/-innen wechseln häufiger ihren Studiengang oder brechen ein Studium komplett ab. Gleichzeitig vollziehen sie diese Entscheidungen sehr häufig erst nach dem zweiten Fachsemester (vgl. Heublein u. a. 2017). Die TU Berlin will als Reaktion auf die geänderten gesellschaftlichen Anforderungen ihre Willkommenskultur verbessern und Studierchancen eröffnen. Aus Sicht der Universität sind hochmotivierte Studierende wünschenswert, die sich bewusst für ihr Studienfach entschieden haben. Nicht alle Studienanfänger/-innen haben sich bewusst für das Studienfach entschieden oder waren zum Zeitpunkt der Entscheidung dazu in der Lage. Im Interesse der Studienanfänger/-innen und der Hochschule ist eine zielgruppenorientierte Anpassung an die Studieninteressierten notwendig. Aufgrund der eigenen Erfahrungen hat die TU Berlin die Gruppe der unsicheren Studienanfänger/-innen identifiziert, die mit dem Orientierungsstudium erreicht werden sollen. Unsicher meint in diesem Zusammenhang, dass diese Zielgruppe bereits weiß, dass sie ein MINT-Fach studieren möchte, aber noch unklar ist, welches Fach es sein soll. Andererseits richtet sich das Orientierungsstudium an diejenigen Studieninteressierten, die erst noch grundsätzlich herausfinden wollen, ob sie überhaupt studieren wollen. Im Bereich der MINT-Fächer entspricht die TU Berlin mit einem Frauenanteil von 29 % dem Bundesdurchschnitt. Mit der Entscheidung zur Einrichtung eines Orientierungsstudiums musste auch eine Form zur Eingliederung

in die Strukturen der TU im Rahmen des Berliner Hochschulgesetzes gefunden werden.

1.3 Brauchen alle Hochschulen ein Orientierungsstudium?

Die äußeren und inneren Einflussfaktoren sind grundsätzlich so universell, dass sie auf nahezu jede Hochschule übertragbar sind. Eine Hochschule muss sich auf die Studienanfänger/-innen einstellen, um die gesellschaftlichen Anforderungen zu erfüllen. Als Reaktion auf eine steigende Zahl und jünger werdende Studierende sowie einer weiter zunehmenden Spezialisierung von Studiengängen ist die Anpassung der Studieneingangsphase ein wesentlicher erfolgreicher Baustein. Diese Anpassung muss passgenau zum jeweiligen Profil der Hochschule entwickelt werden.

2. Das Orientierungsstudium MINT^{grün} an der Technischen Universität Berlin

2.1 Konzeption des Orientierungsstudiums MINT^{grün} an der TU Berlin

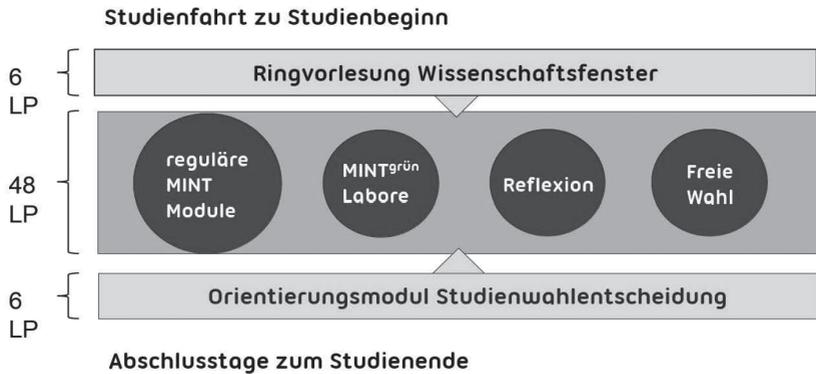
Das Orientierungsstudium MINT^{grün} wurde in den Jahren 2010/11 konzipiert. Es bezieht die wesentlichen Überlegungen aus den zuvor skizzierten äußeren und inneren Einflussfaktoren ein. Während der Entwicklungsphase des Programms gab es in Deutschland ausgesprochen wenig ähnliche Referenzprogramme. Besonders zu erwähnen ist einerseits das Leibniz-Kolleg Tübingen, das bereits seit 1948 ein freiwilliges einjähriges Orientierungsstudium mit propädeutischen Kursen und einem *Studium generale* und *sociale* anbietet. Für etwa 50 Studierende können in diesem Programm Plätze angeboten werden. Es richtet sich an Studieninteressierte, die sich noch nicht für ein bestimmtes Fach entscheiden wollen. Ein wesentliches Merkmal ist das Zusammenleben aller Teilnehmenden in einer gemeinsamen Unterkunft. Das zweite Programm war das ebenfalls freiwillige einjährige *studium naturale* am Wissenschaftszentrum Weihenstephan der TU München, das von 2010 bis 2018 angeboten wurde. Dort konnten etwa 100 Studierende teilnehmen. Dieses Programm richtete sich v. a. an Studienanfänger/-innen mit Interesse an den Naturwissenschaften. Neben vorbereitenden und überfachlichen Kursen konnten auch direkt Module an der TU München belegt und abgeschlossen werden, die in einem nachfolgenden Studium an-

gerechnet wurden. Unter Bezug auch auf diese Programme wurde das Orientierungsstudium MINT^{grün} an der TU Berlin entwickelt, eingerichtet und im Wintersemester 2012 erstmals angeboten. Es richtete sich an unsichere Studienanfänger/-innen, die sich ein MINT-Studium vorstellen können. Gerade die unsicheren Studierenden stehen nicht nur vor der Entscheidung, ob und was sie studieren sollen, sondern häufig auch vor der Frage nach dem Zweck eines Studiums. Hochschulen haben eine gesellschaftliche Verantwortung. Die TU Berlin hat im Rahmen ihrer Neugründung 1946 einen besonderen gesellschaftlichen Auftrag erhalten, bereits im Studium über die Folgen von Forschung zu reflektieren. Der Bezug zu dieser gesellschaftlichen Verantwortung erfolgt im Orientierungsstudium exemplarisch durch das Prinzip der „Nachhaltigen Entwicklung“, dass als Querschnittsthema einen wesentlichen Schwerpunkt bildet. Erwartet wurden bis zu 100 Studierende. Die Teilnehmenden sollen eine fundierte Studienwahlentscheidung auf Basis realer Studienerfahrungen treffen und in ein begleitendes Programm eingebunden werden. Die zentralen Ziele sind, hoch motivierte Studierende zu gewinnen, mehr Menschen für MINT zu begeistern und mehr Frauen für den MINT-Bereich zu gewinnen. Für den Aufbau eines Programms in dieser Größenordnung (100 Plätze, Einbindung bestehender Module, Entwicklung neuer Module) konnten zusätzlich benötigte Mittel im Rahmen des Qualitätspakts Lehre erfolgreich beantragt werden. Für die Umsetzung des Programms konnte darüber hinaus die Frage des Status der Teilnehmenden in Absprache mit der zuständigen Senatsverwaltung für Wissenschaft als reguläre Studierende geklärt werden, in dem das Orientierungsstudium als Studienrichtung in einem regulären zulassungsfreien Studiengang verankert wurde.

2.2 Struktur des Orientierungsstudiums MINT^{grün} an der TU Berlin

Das Orientierungsstudium ist wie ein reguläres Studienprogramm aufgebaut und in die elektronische Unterstützung wie z. B. die zentrale Lernplattform, das Vorlesungsverzeichnis und den zentralen Modulkatalog eingebunden. Die Inhalte sind einem Pflichtbereich, den drei Wahlpflichtbereichen „MINT“, „Labore“ und „Reflexion“ sowie dem „Freien Wahlbereich“ zugeordnet.

Die teilnehmenden Studierenden lernen so neben den fachlichen Inhalten auch die Struktur eines Studiums an der TU Berlin bzw. abstrahiert die einer jeden Hochschule kennen.

Abb. 1: Struktur Orientierungsstudium MINT^{grün}

Zu Beginn des Orientierungsstudiums wird eine dreitägige Studienfahrt für 200 Personen angeboten. Dort geht es um das gegenseitige Kennenlernen der Teilnehmenden und die Feststellung, dass viele Menschen ähnliche Fragen haben. Oftmals vermuten die unsicheren Studienanfänger/-innen, dass nur sie selbst unsicher sind und sonst niemand. Sie suchen dann häufig bei sich selbst die Schuld. Auf der Studienfahrt lernen sie jedoch viele andere Studierende mit ähnlichen Fragen kennen. Hier wird das Programm des Studienjahres vorgestellt und eine Hilfestellung zum Einstieg ins Studium gegeben. Diese Studienfahrt wird von den Teilnehmenden als sehr hilfreich empfunden. Aus Sicht der Lehrenden sind die Studierenden danach auch Expert/-innen für den Studieneinstieg und können dieses Wissen an ihre Kommiliton/-innen weitergeben, die nicht auf der Fahrt dabei waren. Neben den Lehrenden sind auch studentische Mentor/-innen eingebunden, die sich aus ehemaligen MINT^{grün}-Studierenden rekrutieren. Komplementär zur Studienfahrt am Anfang gibt es am Ende des Orientierungsstudiums zwei getrennte Abschlusstage, in denen über die Erfahrungen und Entscheidungen gemeinsam in der Gruppe reflektiert wird.

Im Pflichtbereich werden die beiden zweisemestrigen Module „Wissenschaftsfenster“ und „Orientierungsmodul“ mit jeweils 6 ECTS angeboten. Im „Wissenschaftsfenster“ geht es um Zukunftsperspektiven anhand der Vorstellung von aktuellen Fragen aus Forschungsgebieten an der TU Berlin, dem exemplarischen Aufbau von Studiengängen, die dafür notwendig sind, und deren Anwendungsgebieten. In jedem Beitrag wird der Bezug zur nachhaltigen Entwicklung in dem spezifischen

Kontext dargestellt. Das ergänzende „Orientierungsmodul“ legt den Fokus auf die persönliche Entwicklung und Entscheidungsfindungs-Kompetenz der Studierenden. Das Modul wurde in der Allgemeinen Studienberatung entwickelt und von dieser auch durchgeführt. Die Allgemeine Studienberatung wird aufbauend auf der umfangreichen Beratungserfahrung durch diesen Kurs direkt in die Lehre eingebunden.

Um die Orientierung auch von einer anwendungsbezogenen Seite weiter zu forcieren, wurden im Wahlpflichtbereich „Labore“ eine Reihe von semesterweise angebotenen Projektlaboren aus verschiedenen Disziplinen an der TU Berlin im Umfang von jeweils 6 Leistungspunkten entwickelt. Die Studierenden arbeiten in kleinen Gruppen an selbst ausgewählten Themen. Sie wenden die Methode des Forschenden Lernens an und setzen theoretische Inhalte auch praktisch um. Alle Labore sind ohne Vorkenntnisse belegbar und haben einen Bezug zur nachhaltigen Entwicklung. Sie haben durch die praktische Anwendung das Ziel, Perspektiven des Studiums aufzuzeigen und Talente zu wecken. Im MINT-Bereich werden die Projektlabore „Chemie“, „Kreativität und Technik“, „Mathesis“, „Robotik“, „Schwingungstechnisches Labor“, „Strömungstechnisches Labor“, „Umwelt-Labor“ und „WiSPr – wirtschaftsnahes strömungstechnisches Projekt“ angeboten. Im Zuge einer thematischen Erweiterung stehen den Studierenden zudem die beiden geisteswissenschaftlichen Labore „Artefakte der Technik- und Wissenschaftsgeschichte“ sowie „Wie Wissenschaft Wissen schafft – Verantwortung in Naturwissenschaft und Technik“ zur Verfügung. In diesen 10 speziell für MINT^{grün} entwickelten Projektlaboren gibt es pro Jahr ca. 450 Plätze. Dieses Angebot wird durch weitere Projekte an der TU Berlin, wie z. B. das „Projektlabor Physik“, das „Energieseminar“ oder die „Projektwerkstätten“ und „tu projects“ erweitert.

Neben den speziell für das Orientierungsstudium MINT^{grün} entwickelten Modulen wurden für die Wahlpflichtbereiche „MINT“ und „Reflexion“ etwa 50 reguläre Grundlagenmodule aus dem gesamten Fächerangebot der TU Berlin identifiziert, an denen die Studierenden in Absprache mit den anbietenden Fakultäten teilnehmen können. In diesen beiden Bereichen sammeln die Teilnehmenden reguläre Studienerfahrungen und stehen in direktem Austausch gemeinsam mit Studierenden aus anderen Studiengängen, in denen diese Module bereits verankert sind.

Das Ziel der individuellen Orientierung ist durch die vielfältigen Möglichkeiten an einer großen Universität wie der TU Berlin durch diesen strukturellen Aufbau sehr gut erreichbar. Die Studierenden haben einen Freiraum, der sie durch fachliche Inhalte auf theoretischer und prakti-

scher Basis und das Angebot einer kontinuierlichen und begleitenden Reflexion zu einer fundierten Studienwahlentscheidung führt.

3. Ergebnisse aus den ersten Jahrgängen: Entwicklung des Orientierungsstudiums MINT^{grün} an der TU Berlin

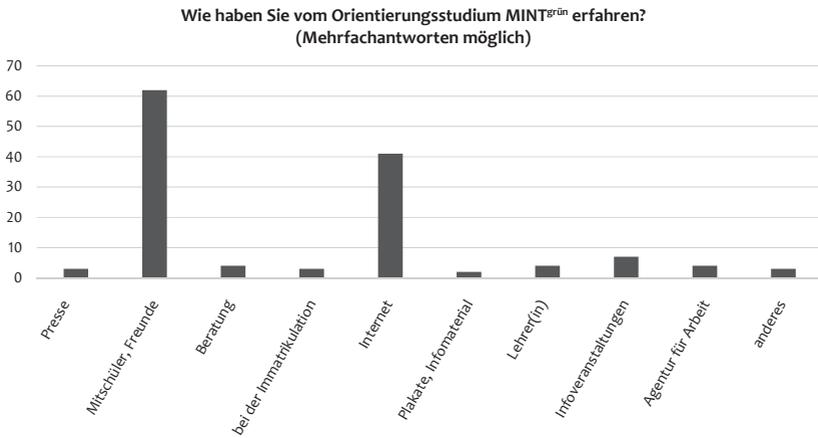
Im Vergleich zum ersten Jahrgang 2012 nehmen am Jahrgang 2017 bereits siebenmal so viele Studierende am Orientierungsstudium MINT^{grün} teil. Bei den weiblichen Studierenden liegt der Anteil seit dem zweiten Jahrgang jeweils über dem Bundesdurchschnitt in den MINT-Fächern von 29 %. Mit der Einführung eines ähnlichen Orientierungsstudienprogramms an der Freien Universität Berlin, das zwei geisteswissenschaftliche Schwerpunkte hat, sank der Anteil von Frauen im aktuellen 6. Semester. Die absolute Zahl an teilnehmenden Frauen ist weiter gestiegen. Der Großteil der Studierenden kommt dabei aus der Region Berlin und Brandenburg.

Tab. 1: Entwicklung der Studierendenzahlen, des Frauenanteils und der Herkunft

Jahrgang	JG 1	JG 2	JG 3	JG 4	JG 5	JG 6
Anzahl TN	76	154	314	420	496	594
Frauenanteil in %	24 %	32 %	34 %	36 %	38 %	35 %
Frauenanteil absolut	18	50	107	150	189	210
Herkunft Berlin/Brandenburg	78 %	71 %	79 %	84 %	83 %	87 %

Bei der Eingangsbefragung gaben die Studierenden an, dass sie das Orientierungsstudium MINT^{grün} v. a. aus Empfehlungen von Mitschüler/-innen und Freunden kennen (62 %) und aus dem Internetauftritt (41 %).

Mit etwa 200 000 Seitenaufrufen im Jahr, einem Podcast, einem VLOG-Beitrag mit knapp 73 000 Seitenaufrufen und einer fünfteiligen Fernsehdokumentation ist MINT^{grün} bundesweit sehr bekannt. In den sozialen Medien ist MINT^{grün} nicht vertreten. Aus Sicht der Verantwortlichen sollen sich dort die Studierenden eher selbst austauschen. Die acht weiteren Indikatoren für die Bekanntheit des Programms liegen jeweils deutlich unter 10 %. Etwa 80 % der Teilnehmenden empfehlen das Programm nach Absolvierung weiter. Der jährliche Anstieg der Teilnehmerzahlen im Programm weist darauf hin, dass der Bedarf an Orientierungsstudienangeboten auch für andere Hochschulen interessant ist.

Abb. 2: Bekanntheit von MINT^{grün}

Das Erreichen der geplanten Zielgruppe ist für Orientierungsstudienprogramme wichtig. Das Orientierungsstudium MINT^{grün} richtet sich an unsichere Studienanfänger/-innen, die entweder wissen, dass sie MINT studieren wollen, aber noch nicht genau wissen, welches MINT-Fach, oder die herausfinden wollen, ob ein Studium überhaupt etwas für sie ist und wenn ja, welches. Genau diese beiden Zielgruppen werden auch erreicht.

Zu Beginn des Orientierungsstudiums konnten sich in den vergangenen fünf Jahrgängen weniger als 50 % ein MINT-Studium an der TU Berlin vorstellen. Gleichzeitig sind sich knapp 90 % der Studierenden sicher, dass sie irgendein Studium aufnehmen wollen. Ca. 10 % eines Jahrgangs waren sich von Beginn an eher unsicher, ob sie überhaupt studieren wollen. Es kommen also nicht nur bereits an MINT interessierte Studierende an die TU Berlin. Diese Teilnehmenden für MINT zu begeistern, ist ein Ziel des Orientierungsstudiums.

Bereits bei der Ausgestaltung des Programms kam die Frage auf, ob am Orientierungsstudium nur die Studierenden teilnehmen werden, die aufgrund von Zulassungsbeschränkungen keinen Studienplatz erhalten haben – oder kurz gesagt: nur die „schlechten“ Studierenden. Die Analyse der Zahlen belegt das nicht.

Die Noten werden von Jahr zu Jahr tendentiell besser. Der Anteil an Studierenden mit sehr guten Noten nimmt deutlich zu. Insgesamt haben 51 der teilnehmenden Personen eine HZB-Note von 1,0 und eine teilnehmende Person eine HZB-Note von 3,8. Den Studierenden mit sehr guten

HZB-Noten stehen aufgrund der Vielzahl von Studienangeboten sehr viele Möglichkeiten offen. Sie müssen eine Studienwahlentscheidung eher intrinsisch treffen. Gleichzeitig sind viele Studienrichtungen überhaupt nicht bekannt und können auch nicht in der Schule (egal ob mit 12 oder 13 Jahren) in ihrer Bandbreite vorgestellt werden. Am Orientierungsstudium nehmen auch Studierende teil, die extrinsisch motiviert sind (wie z. B. als Folge einer Ablehnung wegen einer nicht ausreichenden HZB-Note). Deren Anteil beläuft sich auf ca. 14 %. Weitere Gründe für die Aufnahme des Orientierungsstudiums sind die Ortsgebundenheit und teilweise damit verbunden auch die Minderjährigkeit einiger Studierender.

Tab. 2: Entwicklung der HZB-Noten der Studienanfänger/-innen

Jahrgang	JG 1	JG 2	JG 3	JG 4	JG 5	JG 6
Bandbreite HZB-Note	1,0–3,6	1,0–3,7	1,0–3,6	1,0–3,7	1,0–3,8	1,0–3,7
Notendurchschnitt	2,3	2,3	2,3	2,2	2,2	2,2
Häufigste Einzelnote	2,2	3,0	2,0	2,1	1,8	2,3

Der überwiegende Teil der Studierenden beginnt erstmals ein Studium an einer Hochschule. Entsprechend sind die meisten Studierenden zwischen 17 und 19 Jahren. Die jüngsten Studierenden waren 16 Jahre alt, die älteste Person war 36 Jahre alt.

Tab. 3: Anteil 1. Hochschulsemester und Alter der Studierenden bei Studienbeginn

Jahrgang	JG 1	JG 2	JG 3	JG 4	JG 5	JG 6
Anteil 1. Hochschulsemester	92 %	92 %	93 %	90 %	93 %	93 %
Altersdurchschnitt in Jahren bei Studienbeginn	20,03	19,81	19,27	19,03	19,19	18,91

Die Herkunft der Studierenden wird durch drei weitere Indikatoren erfasst. Einerseits wird als Indikator für die Bildungsherkunft untersucht, welchen Anteil „First Generation Studierende“ ausmachen, also solche Studierende, deren Eltern keinen akademischen Abschluss haben. Deren Anteil liegt im Jahrgang 2017 bei ca. 19 % und damit deutlich unter dem Stand der 21. Sozialerhebung aus dem Jahr 2016 mit 48 %. Im Unterschied zur 21. Sozialerhebung, die Studierende aus allen Studiengängen und al-

len Semestern umfasst, werden im Rahmen des Orientierungsstudiums fast nur Studienanfänger/-innen befragt. Tendenziell sinkt die Zahl der Studierenden, deren Eltern keinen akademischen Abschluss haben. Es bleibt festzuhalten, dass das Orientierungsstudium MINT^{grün} aktuell weniger „First Generation Studierende“ erreicht. Andererseits wird neben der Staatsbürgerschaft als Migrationsindikator auch erfasst, in wie vielen Fällen die Eltern eine andere Muttersprache als Deutsch sprechen. Der Anteil der nicht-deutschen Studierenden ist dabei im Vergleich zur 21. Sozialerhebung (ca. 20 %) und zum Durchschnitt an der TU Berlin (ca. 20 % im Sommersemester 2016) ebenfalls deutlich unterdurchschnittlich. Der Anteil der Eltern, die eine andere Muttersprache als Deutsch sprechen, ist bei den Teilnehmenden am Orientierungsstudium MINT^{grün} mit jeweils etwa 30 % gleichbleibend hoch.

Tab. 4: Bildungs- und Migrationsindikatoren der Teilnehmer/-innen am Orientierungsstudium MINT^{grün}

Jahrgang	JG 1	JG 2	JG 3	JG 4	JG 5	JG 6
Mind. ein Elternteil mit akademischem Abschluss	60 %	72 %	74 %	77 %	75 %	81 %
Nicht-Deutsche Studierende	6 %	5 %	6 %	1 %	2 %	4 %
Mind. ein Elternteil mit anderer Muttersprache als Deutsch	31 %	35 %	31 %	30 %	32 %	31 %

Bei den Studierenden wird auch erfasst, in welchem Umfang sie BAföG erhalten. Bei der Konzeption des Orientierungsstudiums MINT^{grün} wurde die Ermöglichung von BAföG als wesentlicher Baustein für die Akzeptanz bei den Studierenden angesehen. Der Vergleich zu den durchschnittlichen Zahlen der BAföG-Empfänger/-innen in Deutschland zeigt, dass der Anteil der Studierenden mit BAföG etwa 25 % niedriger ist und damit keine gewichtige Grundlage hat.

Für die Entwicklung von Orientierungsstudienprogrammen an anderen Hochschulen in Deutschland ist die BAföG-Fähigkeit daher keine zwingende Empfehlung. Die BAföG-Fähigkeit von MINT^{grün} folgt aus dem Status als Vollzeitstudierende/-r. Im Rahmen des Orientierungsstudiums möchten mind. 87 % der Teilnehmer/-innen Prüfungen in Grundlagenmodulen ablegen. Die vorauszusetzende Prüfungsberechtigung ist damit für die Akzeptanz des Programms wesentlich wichtiger als das

BAföG. Beides folgt in Berlin jedoch direkt aus dem Status als Vollzeitstudierende/-r.

Abschließend kann für die bisherigen Jahrgänge darauf verwiesen werden, dass etwa 75 % der Teilnehmer und auch 75 % der Teilnehmerinnen im Anschluss an das Orientierungsstudium im MINT-Bereich an einer Universität oder einer Fachhochschule bleiben. Die anderen 25 % der Studierenden haben sich entweder für ein Studium außerhalb des MINT-Bereichs entschieden oder eine Ausbildung aufgenommen. Damit konnte das Ziel, mehr Menschen für MINT zu begeistern, bisher erreicht werden. Für die TU Berlin entschieden sich insgesamt 42 % der Absolvent/-innen. Das sind etwa doppelt so viele Studierende, als aus dieser Zielgruppe heraus erwartet wurden.

4. Ausblick

Im Zuge des kontinuierlichen Anstiegs der Studierendenzahlen wird das Modulangebot weiter ausgebaut werden. Obwohl bereits nahezu alle Fakultäten in das Lehrprogramm involviert sind, kann das Fächerspektrum noch erweitert werden. Die Fakultäten finden in der eingeführten Berücksichtigung der Teilnehmenden am Orientierungsstudium in der internen Mittelverteilung der TU Berlin einen wesentlichen finanziellen Anreiz. Der wichtigere inhaltliche Anreiz ist für sie dadurch gegeben, dass sich die Teilnehmer/-innen am Orientierungsstudium bewusster für einen Studiengang entscheiden und diesen mit hoher Motivation absolvieren.

Der aktuelle Koalitionsvertrag der regierenden Parteien im Land Berlin und die Hochschulverträge ab 2018 fordern von den staatlichen Hochschulen die Einführung von Programmen zur Einrichtung von Übergangs- und Orientierungsangeboten. In Bezug auf den Immatrikulationsstatus ist eine Anpassung der geltenden Rechtslage in Aussicht gestellt. Eine Bundesratsinitiative zur Reform des BAföG u. a. in Bezug auf Orientierungsstudienprogramme wurde initiiert. Als eine logische Konsequenz wäre eine Zusammenarbeit der Berliner Hochschulen in diesem Bereich sinnvoll. Auf Ebene der Universitäten gibt es dazu bereits erste Austausche.

In den Bundesländern gibt es sehr unterschiedliche Grundlagen für Orientierungsstudienprogramme. In Hessen ist im Koalitionsvertrag eine entsprechende Aussage verankert. Vier Programme werden exemplarisch gefördert und entwickelt. Seit Dezember 2017 gibt es im Hessischen

Hochschulgesetz auch eine explizite Erwähnung des Orientierungsstudiums. Im bayerischen Hochschulgesetz bilden die „Modulstudien“ und im brandenburgischen Hochschulgesetz die „Collegestudien“ die Basis, auf die sich Orientierungsstudienprogramme berufen. In nahezu allen Bundesländern gibt es entsprechende Angebote bzw. befinden sich diese mit Zustimmung der jeweiligen Landesregierung im Aufbau.

Die TU Berlin berät als Best Practice Modell (vgl. Klöpping u. a. 2017) andere Hochschulen beim Aufbau eigener Programme und steht im Austausch mit den Hochschulen, die bereits Programme anbieten. Durch die TU Berlin wurde im Jahr 2016 ein Impuls zur Gründung eines Hochschulnetzwerks der Orientierungsstudienprogramme initiiert. Aktuell werden in Deutschland etwa 50 unterschiedliche Programme angeboten. In den meisten ist die Anzahl der Teilnehmer/-innen auf deutlich unter 100 beschränkt. Einige wenige Programme bieten mehr als 100 Plätze an. Unter den zweisemestrigen Orientierungsstudienprogrammen ist MINT^{grün} das größte in Deutschland. Wünschenswert ist eine stärkere inhaltliche und formale Zusammenarbeit zwischen den Programmen. In Aachen bieten die Fachhochschule und die Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule seit 2016 das gemeinsame einsemestrige Programm „Guter Studienstart“ an. Ab dem Jahrgang 2018/19 kooperieren die BTU Cottbus-Senftenberg und die TU Berlin erstmals auf universitärer Ebene im Bereich des Orientierungsstudiums miteinander. Beide Programme werden individuell fortgeführt. Für einen Teil der Studierenden besteht nun die Möglichkeit, die Stärken beider Programme zu nutzen, indem sie im Sommersemester den Hochschulstandort wechseln können. Sie können sich so noch besser orientieren. Qualitativ wie quantitativ geht es mit den Orientierungsstudienprogrammen bundesweit voran.

Literaturverzeichnis

- BMBF (2018a): Tabelle 2.5.20: Deutsche Studierende und Studienanfänger/-innen im 1. Hochschulsesemester nach Alter, Hochschularten und Geschlecht. URL: <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.20.html> [Zugriff: 31. 07. 2018].
- BMBF (2018b): Tabelle 2.5.21: Studierende und Studienanfänger/-innen im 1. Hochschulsesemester nach Fächergruppen, Hochschularten und Geschlecht. URL: <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.21.html> [Zugriff: 31. 07. 2018].
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./Konig, R./Richter, J./Woisch A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. URL: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf [Zugriff: 31. 07. 2018].
- HRK 2017: Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen Wintersemester 2017/2018., Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2017. URL: <http://www.dzhw.eu/publikation/forum> [Zugriff: 31. 07. 2018].
- Klöppling, S./Scherfer, M./Gokus, S./Dachsberger, S./Krieg, A./Wolter, A./Bruder, R./Ressel, W./Umbach, E. (Hrsg.) (2017): Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften – Empirische Analyse und Best Practices zum Studienerfolg. Herbert Utz Verlag, S. 47. URL: <http://www.acatech.de/de/publikationen/empfehlungen/acatech/detail/artikel/studienabbruch-in-den-ingenieurwissenschaften-empirische-analyse-und-best-practices-zum-studienenerfo.html> [Zugriff: 31. 07. 2018].
- Middendorff, E./Apolinarski, B./Becker, K./Bornkessel, P./Brandt, T./Heißenberg, S./Poskowsky, J. (2016): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Bonn & Berlin.
- Statistisches Bundesamt (2017): Bildung und Kultur Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/-innen – vorläufige Ergebnisse – Wintersemester 2017/2018, S. 11. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/SchnellmeldungWSvorlaeufig5213103188004.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 31. 07. 2018].

Literatur zu den Projektlaboren in MINT^{grün}

- Bonowski, F. (2015): Techniken zur Förderung qualitativ hochwertiger Projektarbeit mit StudienanfängerInnen am Beispiel des Projektlabors Robotik MINT^{grün} (TU Berlin). In: 2. HD-MINT-Symposium 2015, 24.–25. September 2015, Nürnberg.
- Born, S. (2015): A mathematical Lab for undergraduates. Annual Conference of the European Society for Engineering Education 2015 (SEFI 2015). 29. 6.–2. 7. 2015 in Orléans. URL: <https://www.sefi.be/wp-content/uploads/2017/09/56773-S.-BORN.pdf> [Zugriff: 31. 07. 2018].
- Rademacher, L./Schröder, C. (2015): Creativity and Construction as part of the orientation programme MINT^{grün}. Annual Conference of the European Society for Engineering Education 2015 (SEFI 2015), 29. 6.–2.7. 2015 in Orléans. URL: <https://www.sefi.be/wp-content/uploads/2017/09/54867-L.-RADEMACHER.pdf> [Zugriff: 31. 07. 2018].
- Schmitt, Franz-Josef/Schröder, Christian/Campbell, Züleyha Yenice/Moldenhauer, Marcus/Friedrich, Thomas (2017): Student Centred Teaching in Laboratories Supported by Online Components in the Orientation Program MINT^{gruen}, Proceedings of the 19th. Annual International Conference on Education, 15–18 May 2017, Athens, Greece. URL: <https://www.atiner.gr/papers/EDU2017-2347.pdf> [Zugriff: 31. 07. 2018].
- Schmitt, Franz-Josef/Schröder, Christian/Campbell, Züleyha Yenice/Wilkening, Svea/Moldenhauer, Marcus/Friedrich, Thomas (2017): Self-dependent students in transdisciplinary projects tend to higher interest in sustainability research, Proceedings of the 45th SEFI Annual Conference 2017, Education Excellence for Sustainability, S. 25–32, 18.–21. September 2017, Azoren, Portugal. URL: https://www.sefi.be/wp-content/uploads/SEFI_2017_PROCEEDINGS.pdf [Zugriff: 31. 07. 2018].
- Strauch, C./Mühlbauer, M./Schmermbeck, K./Thamsen, P.U. (2017): MINT^{grün}-Fluid Mechanics Project Laboratory: Supporting and preparing students for their courses of study, Proceedings of the 45th SEFI Annual Conference 2017, Education Excellence for Sustainability, S. 887–893, 18.–21. September 2017, Azoren, Portugal. URL: https://www.sefi.be/wp-content/uploads/SEFI_2017_PROCEEDINGS.pdf [Zugriff: 31. 07. 2018].

- Strauch, C.; Mühlbauer/M.; Schmermbeck, K./Thamsen, P. U. (2017): Das Strömungstechnische Projektlabor im MINTgrün-Orientierungsstudium, Tagungsband zum 3. Symposium zur Hochschullehre in den MINT-Fächern, S. 117–122. URL: https://www.diz-bayern.de/images/documents/381/Tagungsband_MINT_Symposium_2017.pdf [Zugriff: 31. 07. 2018].
- Treusch, P. (2016): Teaching Gender in the STEM fields: Insights into the discursive-material formation of one interdisciplinary classroom. AtGender Spring Conference „Spaces of Feminist Learning and Teaching: queering movements, translations and dynamics. Strand 9: New Feminist Materialisms with/in Education: Pedagogies and Research, 22. April 2016, Utrecht (Netherlands).

Kathrin Erdmann/Matthias Koziol/Marlen Meißner

College+: Studienorientierung für Hochschulneulinge mit begleitendem Peer-Group-Mentoring und Berufsorientierung an der BTU Cottbus-Senftenberg

1. Hintergrund

Das Orientierungsstudium *College+* bietet Studierenden die Gelegenheit, studienrelevantes Grundlagenwissen und sprachliche Fähigkeiten aufzufrischen sowie sich umfassend über alle Bachelorstudiengänge der Universität zu informieren, bevor sie eine Studienentscheidung treffen. Mit der Einführung des BAföG-fähigen Angebots reagiert die Universität auf bildungspolitische und demografische Veränderungsprozesse.

Zum einen führt die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur dazu, dass viele Studierende bereits im Alter von 17 Jahren ein Studium aufnehmen. Das Lebensalter ist neben Geschlecht und Abiturnote jedoch eine ausschlaggebende Einflussgröße für die Studienwahl (vgl. Nolden 2009). In dieser Hinsicht fungiert *College+* zunächst als zusätzliche Phase der Orientierung und Selbstfindung, die in strukturierter Weise eine möglichst typgerechte Studien(fach)entscheidung ermöglichen soll. Darüber hinaus wurde aufgrund der verkürzten Schulzeit die schulische Wissensvermittlung teils zu Lasten studienvorbereitender und fachwis-

senschaftlicher Inhalte komprimiert. Gerade im MINT-Bereich haben die Studienanfänger/-innen oft Probleme, den fachlichen Anforderungen der Studiengänge gerecht zu werden und den Studienstoff zu bewältigen (vgl. Seemann/Gausch 2012). Daher zielt *College+* auf die Vermittlung allgemeinen und fachbezogenen Grundlagenwissens sowie studienrelevanter Schlüsselkompetenzen. Der Aspekt der Wissens- und Kompetenzvermittlung spielt außerdem bei weiteren Zielgruppen eine wichtige Rolle, die die BTU Cottbus-Senftenberg angesichts des demografischen Wandels und der sinkenden Zahlen von Studienanfänger/-innen im Land Brandenburg (vgl. Statistisches Bundesamt 2018) für ihr Studienangebot erschließen möchte. Dies betrifft einerseits beruflich Qualifizierte ohne Abitur, die seit dem Jahr 2014 ein Studium an brandenburgischen Universitäten aufnehmen können. Andererseits handelt es sich dabei um ausländische Studierende, deren Anteil seit der Neugründung der BTU Cottbus-Senftenberg im Jahr 2013 bereits um 9,3 % auf insgesamt rund 27 % gestiegen ist (vgl. BTU Cottbus-Senftenberg 2018).

Insgesamt führen diese Entwicklungen zu einer zunehmenden Heterogenisierung der Studierendenschaft, die nicht nur für die Hochschulen, sondern auch für die Studienanfänger/-innen große Herausforderungen mit sich bringt. Nach wie vor wünschen sich Studieninteressierte eine individuellere und intensivere Orientierung durch die Hochschulen (vgl. Deutsche Bildung AG 2017). Oft fühlen sie sich angesichts des immer vielfältiger werdenden Studienangebots überfordert und würden gern mehr hochschulische Programme wahrnehmen, die ihnen einen Überblick über ihre Studienmöglichkeiten verschaffen (vgl. ebd.). Daher zielt das Orientierungsstudium *College+* neben der Verringerung migrations-, alters- und kompetenzbedingter Ungleichheiten auf eine umfassende Beratung der künftigen Studierenden, um ihnen eine Studienwahl zu ermöglichen, die ihren individuellen Voraussetzungen und Zielen entspricht. In dieser Hinsicht erweisen sich die Angebote „Peer-Group-Mentoring“ und „Job Shadowing“ als effektive Instrumente der Studien- und Berufsorientierung, die von *College+*-Teilnehmenden gern in Anspruch genommen werden.

2. Struktur und Inhalte des Orientierungsstudiums *College+*

An der BTU Cottbus-Senftenberg wird das Orientierungsstudium *College+* sowohl in einer zwei- als auch in einer einsemestrigen Variante angeboten.

Das zweisemestrige Orientierungsstudium beginnt jeweils im Wintersemester mit einem umfassenden Orientierungsmodul, in dem die Studieninteressierten Einblicke in die Studienanforderungen und -inhalte durch den Besuch von Ring- und Fachvorlesungen sowie Laborpraktika erhalten. Daneben wird im Modul „Schlüsselkompetenzen“ die fächerübergreifende Studierfähigkeit geschult. Dies beinhaltet z. B. die Vermittlung von Soft Skills, wie zielgerichtetes Zeit- und Selbstmanagement, Präsentationstechniken oder das Trainieren eines souveränen Umgangs mit Prüfungssituationen. Flankiert werden die beiden Module von einem Englisch- und einem Mathematikkurs. Um der Heterogenität der Zielgruppe gerecht zu werden, enthalten auch diese Kurse Elemente der Studienorientierung und werden auf unterschiedlichen Niveaustufen angeboten. So absolvieren die Studieninteressierten im Rahmen einer Orientierungswoche Einstufungstests, woraufhin ihnen nach einer individualisierten Auswertung der Besuch einer Kursvariante entsprechend ihres Wissenstandes empfohlen wird. Bspw. enthält der Einstufungstest im Fach Mathematik Fragen mit Anwendungskontexten in unterschiedlichen Studienbereichen, deren fachspezifische Relevanz und Schwierigkeitsstufen im Vorfeld von den Lehrenden bewertet und eine entsprechende Fragenauswahl zusammengestellt wurde. Auf diese Weise lassen bereits die Testergebnisse erste Tendenzen hinsichtlich der Talente bzw. der Eignung der Studieninteressierten für bestimmte Studiengänge erkennen. Daran anschließend folgt auch im Kurs selbst eine disziplinäre Orientierung; einerseits mit Hilfe fachbezogener Übungsaufgaben und andererseits durch Ausblicke am Ende einzelner Kurskapitel, in denen die weitere Entwicklung und Anwendung der behandelten Themen in den jeweiligen Studiengängen erläutert wird.

Zentraler Bestandteil des Sommersemesters ist das „Ausprobieren“ verschiedener Studienangebote: Die *College+*-Teilnehmenden können mindestens zwei aus insgesamt 70 Modulen aller Bachelorstudiengänge der BTU auswählen und diese gemeinsam mit den dort eingeschriebenen Studierenden besuchen. Sofern die Modulprüfungen bestanden wurden und für das spätere Fachstudium relevant sind, können die erworbenen Leistungspunkte im Folgestudiengang angerechnet werden.

Im Falle des Nichtbestehens bzw. bei nicht zufriedenstellenden Ergebnissen tritt eine Freiversuch-Regelung in Kraft und die Prüfungsversuche gelten als nicht unternommen. Dieses Modul gewährt den *College+*-Studierenden realistische Einblicke in den Studienalltag und kann darüber hinaus zu einer Reduzierung des Lernpensums im Fachstudium bzw. zu dessen Verkürzung beitragen. Begleitend werden die für das erfolgreiche Absolvieren der gewählten Studiengangsmodule benötigten Fachkompetenzen vermittelt. Diese sogenannten „Grundlagenmodule“ werden in den Bereichen Architektur, Biologie, Chemie, Informatik, Physik und Technische Mechanik angeboten. Sowohl der Englischkurs als auch das Modul „Schlüsselkompetenzen“ werden fortgeführt, wobei bei letzterem im zweiten Orientierungssemester v. a. die Grundprinzipien des wissenschaftlichen Arbeitens im Fokus stehen.

Ab dem Sommersemester 2019 besteht die Möglichkeit, *College+* in einer einsemestrigen Variante zu absolvieren. Zur Zielgruppe des einsemestrigen Orientierungsstudiums zählen u. a. internationale Studierende, die im Wintersemester zunächst eine sprachliche Hochschulzugangsberechtigung erwerben. Künftig besteht auch für diesen Personenkreis die Möglichkeit, sich einen Überblick über das Studienangebot zu verschaffen, benötigtes Fachwissen anzueignen und gegebenenfalls Modulprüfungen noch vor Studienbeginn im darauffolgenden Wintersemester zu absolvieren.

Neben den oben geschilderten inhaltlichen Komponenten des Orientierungs- und Lernprogramms, sind es v. a. die BaföG-Fähigkeit sowie das länderübergreifende Semesterticket, die zur jährlichen Steigerung der Teilnehmerzahlen beitragen. Auf der anderen Seite schätzen die Studieninteressierten das „Peer-Group-Mentoring“ und das „Job Shadowing“ als besonders effektive Bestandteile des Orientierungsstudiums, die begleitend zu den übrigen Angeboten durchgeführt werden.

3. „Job-Shadowing“ als integraler Bestandteil der Berufsorientierung

Zu den maßgeblichen Beweggründen, sich für ein Studium zu entscheiden, zählen laut einer Studie der Deutsche Bildung AG (2017) die damit verbundenen Karriere- und Arbeitsmarktchancen sowie die größere Bandbreite der sich nach einem Studienabschluss bietenden Betätigungsmöglichkeiten. Daher ist es umso wichtiger, sich bereits vor Studienbeginn eine realistische Vorstellung von der späteren be-

ruflichen Laufbahn zu machen, da diese maßgeblich von der Studienwahl beeinflusst wird. Oft gestaltet sich jedoch die Entscheidung für ein bestimmtes Berufsfeld ebenso komplex wie die Auswahl eines passgenauen Studiengangs. Dass ein großer Teil der BTU-Studierenden keine konkrete Vorstellung von ihren späteren Karrierewegen hat, ergab eine hochschulinterne Umfrage im Jahr 2015 (vgl. BTU Cottbus-Senftenberg 2015). Demnach werden v. a. die Beschäftigungsmöglichkeiten in kleinen und mittelständischen Unternehmen der Region unterschätzt. So waren insgesamt 47,3 % der Befragten der Meinung, dass es für sie keine passenden Jobangebote in der Lausitz gäbe (vgl. ebd.). Angesichts des gravierenden Fachkräftemangels in über 70 % der Lausitzer Unternehmen (vgl. IHK Cottbus & IHK Dresden 2017) wird hierbei eine erhebliche Informationslücke offenbar. Folglich zielt die Berufsorientierung im Rahmen des Orientierungsstudiums auf eine umfassende Information hinsichtlich studienbedingter Karrieremöglichkeiten und auf die möglichst frühzeitige Integration der *College+*-Teilnehmenden in die regionale und überregionale Wirtschaft. Dabei erfüllt das „Job Shadowing“ eine wichtige Doppelfunktion: Einerseits vermittelt es den Studieninteressierten authentische Eindrücke vom späteren Berufsalltag und andererseits erleichtert es die Akquise benötigter Fachkräfte auf Seiten der Unternehmen.

Während eines „Job Shadowing“ begleitet jeweils ein/-e *College+*-Teilnehmer/-in einen Tag lang Absolvent/-innen der BTU, die mittlerweile in regionalen oder überregionalen Unternehmen tätig sind. Da das „Job Shadowing“ als Kennenlernen auf Augenhöhe konzipiert ist, werden die Teilnehmenden bereits im Vorfeld dazu ermuntert, ihre/-n Mentor/-in zum individuellen Berufsweg oder zu den für das Betätigungsfeld wichtigen Studieninhalten zu befragen. Insgesamt werden im Rahmen des Orientierungsstudiums zwei „Job Shadowings“ absolviert, wobei entweder zwei Berufsfelder verschiedener Studiengänge oder ein und derselben Studiengangs ausgewählt werden können; bei letzterer Variante allerdings mit unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkten. Zentraler Bestandteil ist ein abschließendes Gespräch mit dem/der Mentor/-in, in dem zusammenfassend verdeutlicht wird, welche Kompetenzen für das Berufsfeld benötigt werden. Das Gespräch soll die Teilnehmenden dabei unterstützen, sich ihrer persönlichen Eignung für die jeweilige Tätigkeit bewusst zu werden.

Aus Sicht der Studierenden stellt das „Job Shadowing“ ein essentielles Element des Orientierungsstudiums dar, weil die darin gewonnenen Einblicke in die potenzielle Arbeitswelt die Auswahl der Studiengangs-

module im zweiten Orientierungssemester maßgeblich beeinflussen. Umgekehrt dient das „Job Shadowing“ dem Abgleich der im „testweisen“ Studieren geweckten Vorstellungen vom späteren Job mit der Realität. V. a. für internationale Studierende ist das „Job Shadowing“ eine gute Gelegenheit, den deutschen Berufsalltag kennenzulernen und sich eventueller Unterschiede zur Unternehmenskultur ihres Heimatlandes bewusst zu werden. Die beteiligten Unternehmen hingegen schätzen v. a. die Möglichkeit, durch das Programm frühzeitig potenzielle Fachkräfte kennenzulernen. Hierbei fungiert das „Job Shadowing“ als niederschwelliger Erstkontakt, der weder die potenziellen Arbeitnehmer/-innen noch die Unternehmen zu langfristigen vertraglichen Handlungen zwingt. Dennoch ergeben sich oft Optionen der längerfristigen Zusammenarbeit, bspw. in Form unternehmensfinanzierter Praktika bzw. Bachelorarbeiten oder dualer Studiengänge. Somit fördert das „Job Shadowing“ nicht nur die Berufs- und Studienorientierung der Studieninteressierten und die Fachkräftesicherung seitens der Unternehmen, sondern dient ebenso dem Wissens- und Technologietransfer zwischen Universität und Wirtschaft.

4. Begleitung und Orientierung durch Peer-Group-Mentoring

Gerade in der Studienorientierungs- bzw. -eingangphase besteht ein erhöhter Beratungs- und Betreuungsbedarf auf Seiten der Studienanfänger/-innen, da sich im Vergleich zur Schule die Lerninhalte, -formen und -umgebungen ändern und ein erhöhtes Maß an Selbstständigkeit gefordert ist (vgl. Bosse/Trautwein 2014). Das Instrument des Peer-Group-Mentorings ist aus entwicklungs-, lern- und sozialpsychologischer Sicht geeignet, um in dieser Übergangphase effektive Hilfestellung zu leisten (vgl. Sloane/Fuge 2012). Einerseits unterstützen Mentor/-innen den Übergang vom Jugend- in das Erwachsenenalter und fördern die allgemeine akademische Sozialisation, andererseits helfen sie bei der Bewältigung studienbezogener Aufgaben durch Beratung hinsichtlich Studienorganisation, Entscheidungs- und Zielfindungsprozessen oder bei der Entwicklung akademischer Fähigkeiten (vgl. ebd.).

Das Orientierungsstudium *College+* bietet eine Kombination aus Peer-Mentoring, das ein Mentoring unter Gleichaltrigen bezeichnet, und Gruppen-Mentoring, bei dem eine größere Anzahl von Mentees durch eine/-n Mentor/-in begleitet wird (vgl. Hartung 2012). Dabei mento-

riert im ersten Semester ein/-e ehemalige/-r *College+*-Studierende/-r, der/die sich mittlerweile im Fachstudium befindet, die gesamte Gruppe der Orientierungsstudierenden. Gerade die Tatsache, dass die Mentor/-innen selbst am Orientierungsstudium teilgenommen haben und erst kürzlich vor ähnlichen Herausforderungen standen, ruft großes Verständnis und Einfühlungsvermögen bezüglich der Situation der Mentees hervor. Neben einem persönlichen Erstkontakt erfolgt die Begleitung vornehmlich über Kommunikationskanäle, die regelmäßig von der Zielgruppe genutzt werden. So können die Mentor/-innen über Messenger-Dienste bzw. soziale Medien schnell und barrierefrei erreicht werden. Diese Form der Kommunikation wurde in Reflexionsgesprächen von den Studieninteressierten als besonders geeignet eingeschätzt, da somit aktuelle Informationen auf unkomplizierte, da gewohnte, Weise ausgetauscht werden können. Ergänzend dazu erfolgt die Betreuung durch die Studiengangsleitung über die offiziellen Kommunikationskanäle der Universität.

Während des zweiten Semesters werden die *College+*-Studierenden entsprechend ihrer fachlichen Interessen mentoriert, die sie nach dem Durchlaufen der Orientierungsangebote im Wintersemester entwickelt haben. Die Wirksamkeit dieses Konzepts wurde mit deutschen und ausländischen Mentees getestet, die sich nach dem ersten Orientierungssemester für ein Studium der Sozialen Arbeit interessierten. Folglich wurde eine ehemalige *College+*-Teilnehmerin als Mentorin ausgewählt, die sich mittlerweile in eben diesem Fachstudium befand. Somit wurde auf Peer-Ebene ein authentischer Einblick in die alltäglichen Herausforderungen des von den Mentees anvisierten Wunschstudiengangs gewährleistet. Daneben wirkte sich die Betreuung durch die Mentorin positiv in Bezug auf die Entwicklung sozialer Beziehungen bzw. die Herausbildung von Netzwerken am Studienort aus. V.a. für internationale Studieninteressierte erleichtert eine solche soziale Einbettung den Studieneinstieg, da sie bereits vor Studienbeginn über soziale Kontakte an der Universität verfügen. In dieser Hinsicht stellte es sich als besonders förderlich heraus, dass die *College+*-Teilnehmer/-innen während der Mentoring-Phase bereits reguläre Studiengangsmodule besuchten und dadurch teilweise an denselben Veranstaltungen wie ihre Mentorin teilnahmen. Laut informeller Erfahrungsberichte schätzten es die Teilnehmenden sehr, dass ihnen durch das Mentoring Fragen zu Prüfungsanforderungen, zum Vorgehen bei Prüfungsanmeldungen oder zum Erstellen von Hausarbeiten und Präsentationen „auf Augenhöhe“ beantwortet wurden und sich ihnen ein unmittelbarer Zugang zum sozialen und kul-

turellen Leben in Cottbus eröffnete. Umgekehrt bewertete die Mentorin die Erfahrung, die Mentees durch eine Phase begleiten zu können, die sie kurz vorher selbst durchlebt hat, als äußerst positiv.

Zusätzlich bietet das Orientierungsstudium *College+* über beide Semester hinweg ein Mentoring im Zusammenhang mit den Englischkursen an. Dabei handelt es sich um ein klassisches „One-to-One-Mentoring“ (vgl. Hartung 2012) in Form von Sprachtandems. Auf freiwilliger Basis werden Kontakte zwischen *College+*-Studierenden und Englisch-Muttersprachler/-innen hergestellt, die sich eigenverantwortlich regelmäßig treffen, um ihre Sprachfähigkeit zu verbessern. Da die internationalen Tandem-Partner/-innen meist ebenfalls daran interessiert sind, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, erfüllt diese Form des Mentorings eine didaktische Doppelfunktion. Weiterhin trägt das Sprachtandem über die Förderung des Fremdspracherwerbs hinaus zur Vermittlung kultureller Wissensbestände bei und schult interkulturelle Kompetenzen (vgl. Quian 2017). Die Teilnehmer/-innen wertschätzten dabei besonders die Gleichzeitigkeit von Lehr- und Lernerfahrung sowie die damit verbundene Motivationssteigerung in Bezug auf den Fremdspracherwerb.

Insgesamt bestätigen die Erfahrungen der ersten Erprobungsphase beider Mentoringkonzepte, dass sowohl das Peer-Group-Mentoring als auch das Sprachtandem geeignete Instrumente, nicht nur der Studierendenbetreuung, sondern auch der Studienorientierung sind. Aus diesem Grund werden sie zukünftig als integrale Bestandteile des Orientierungsstudiums *College+* angeboten.

5. Fazit und Ausblick

Das Orientierungsstudium *College+* wird seit dem Wintersemester 2016/17 an der BTU Cottbus-Senftenberg angeboten. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass eine strukturierte Kombination aus Studienvorbereitung und Studienorientierung unter Einsatz der Instrumente „Job Shadowing“ und „Peer-Group-Mentoring“ förderlich für das Treffen einer typgerechten Studienentscheidung ist. Dies macht es seitens der Lehrenden und Betreuenden allerdings neben der methodischen Eruiierung der individuellen Talente und Neigungen der Studieninteressierten ebenso erforderlich, bewusste Entscheidungen gegen eine Studienrichtung zu ermöglichen. Bisher entschieden sich mehrere *College+*-Teilnehmer/-innen nach Absolvierung des Orientierungsstudiums gegen ihren ursprünglichen Wunschstudiengang. So auch Joshua Wegener:

„Ich habe mich an der BTU für das Fach Stadt- und Regionalplanung eingeschrieben, also etwas ganz anderes als ursprünglich geplant. Durch das Orientierungsstudium ist mir klar geworden, dass Biotechnologie auf Dauer nicht das Richtige für mich wäre“

(Lautz 2018, S. 13)

Ebenso wie die bewusste Entscheidung für einen Studiengang sollte eine Entscheidung gegen eine bestimmte Fachrichtung nur aufgrund realistischer Vorstellungen von deren Inhalten, Anforderungen und möglichen Studienformen getroffen werden. Um möglichst breit gefächerte Einblicke gewährleisten zu können, ist es angesichts der stetig wachsenden Vielfalt von Studienmöglichkeiten zielführend, die Orientierungsangebote nicht nur auf eine Hochschule zu beschränken. Daher kooperieren ab dem Wintersemester 2018/19 erstmalig die Orientierungsstudiengänge *MINT^{grün}* der Technischen Universität Berlin und *College+* der BTU Cottbus-Senftenberg. Neben einer ähnlichen Zusammenarbeit der Fachhochschule Aachen und der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen handelt es sich dabei um die erste Kooperation zweier deutscher Universitäten im Bereich der Studienorientierung. Gerade aufgrund ihres ähnlichen Fächerkanons und sich teilweise überschneidender Zielgruppen erachten beide Institutionen eine solche Zusammenarbeit für sinnvoll. Durch die Kooperation wird es interessierten Cottbuser und Berliner Orientierungsstudierenden ermöglicht, nach einem Semester an die jeweils andere Hochschule zu wechseln und somit die Studienangebote zu vergleichen. Dabei handelt es sich nicht einfach um ein Doppelangebot zweier MINT-Orientierungsprogramme, sondern um eine Verzahnung unterschiedlicher Methoden und Schwerpunkte der Orientierung. Während bei *MINT^{grün}* ein starker Fokus auf der Vermittlung praktischer Studienanteile mittels intensiver Projektarbeit in den universitätseigenen Laboren liegt, erwartet die Studieninteressierten bei *College+* eine umfangreiche Berufsorientierung durch die „Job Shadowings“. Insgesamt ermöglicht die hochschulübergreifende Zusammenarbeit Einblicke in 80 verschiedene Bachelorstudiengänge und das Austesten von 140 Studiengangsmodulen, womit die Orientierungsangebote auf beiden Seiten erheblich erweitert wurden.

Schließlich haben die Kooperationspartner/-innen bei der bisherigen Durchführung ihrer Orientierungsstudiengänge Erfahrungen gemacht, die dem Eindruck eines *College+*-Teilnehmers entsprechen, nämlich:

„Dass es manchmal einfach besser ist, sich bewusst gegen etwas zu entscheiden. Dazu muss man allerdings wissen, was man will.“

(Lautz 2018, S. 13).

Literaturverzeichnis

- Bosse, E.,/Trautwein, C. (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9(5), S. 41–62.
- BTU Cottbus-Senftenberg (2015): Beurteilung der Arbeitgeberattraktivität regionaler Unternehmen durch Studierende der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg. Ergebnisse der Studierendenbefragung. Cottbus: Lehrstuhl für Marketing und Innovationsmanagement.
- BTU Cottbus-Senftenberg (2018): Gesamtübersicht der Studierenden nach Deutsch-/Ausland (Herkunft), Akademisches Controlling (hochschulinternes Dokument).
- Deutsche Bildung AG (Hrsg.) (2017): SchulhofBarometer 2017: Die große Schülerbefragung der Deutschen Bildung. URL: https://www.deutsche-bildung.de/fileadmin/Dokumente/SchulhofBarometer_2017.pdf [Zugriff: 25. 07. 2018].
- Hartung, A. B. (2012): Studie zum Einsatz von Mentoring-Programmen als Instrument struktureller Förderung für Studierende an deutschen Universitäten. Arbeitspapier 243. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Industrie- und Handelskammer Cottbus & Industrie- und Handelskammer Dresden (2017): Konjunkturreport Lausitz Herbst 2017. URL: <https://www.cottbus.ihk.de/blob/cbihk24/standortpolitik/downloads/2971360/c26cb241fc4d87aaea987427a30a19a7/Konjunkturreport-Lausitz-data.pdf> [Zugriff: 25. 07. 2018].
- Lautz, A. (2018): MINT-Orientierungsstudium: Manchmal ist es besser, sich bewusst gegen etwas zu entscheiden. In: Einstieg: Magazin für Ausbildung, Studium & Gap Year (2).
- Nolden, P. (2009): Einflussfaktoren der Studienfachwahl im Wandel: Eine empirische Untersuchung auf Basis des Studierendensurveys. Hausarbeit zur Erlangung des Akademischen Grades eines Diplom-Soziologen (Dipl.-Soz.). Mainz: Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- Quian, L. (2017): Sprachenlernen im Tandem: Eine empirische Untersuchung über den Lernprozess im chinesisch-deutschen Tandem. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Seemann, W./Gausch, M. (2012): Studienabbruch und Studienfachwechsel in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Schriftenreihe zum Qualitätsmanagement an Hochschulen (6), S. 1–44.

Sloane P.F.E./Fuge, J. (2012): Mentoring an Universitäten: Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9(3), S. 96–109.

Statistisches Bundesamt (2018): Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Brandenburg vom Wintersemester 1998/1999 bis 2017/2018. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/256121/umfrage/studierende-an-hochschulen-in-brandenburg/> [Zugriff: 17. 07. 2017].

Anna Dibiasi/Martin Unger

Die Studieneingangsphase an öffentlichen Universitäten in Österreich

1. Historische Entwicklung der Studieneingangsphase

Die Österreichische Hochschulgesetzgebung sieht bereits seit langer Zeit eine Studieneingangsphase an öffentlichen Universitäten vor.¹ Erstmals gesetzlich verankert wurde sie im Allgemeinen Hochschul-Studiengesetz im Jahr 1992 (§ 17 AHStG), als es in Österreich nur öffentliche Universitäten und keine weiteren Hochschulen gab. Diese legislativen Vorgaben wurden in das Universitäts-Studiengesetz (UniStG) sowie das Universitätsgesetz 2002 (UG 2002), mit dem die Universitäten ab 2004 weitgehende Autonomie erhielten, übernommen. Die Gesetzestexte blieben jedoch recht allgemein ausformuliert. Die Studieneingangsphase (STEP) sollte „Lehrveranstaltungen aus den einführenden und das Studium besonders kennzeichnenden Fächern“ und Orientierungslehrveranstaltungen

1 Die vorliegenden Darstellungen beschränken sich auf den größten Hochschulsektor in Österreich, den öffentlichen Universitätssektor mit seinen rund 300 000 Studierenden, dies entspricht 80 % aller Studierenden in Österreich.

gen zur „studienvorbereitenden Beratung“ enthalten (§ 66 Abs. 1 und 2 UG 2002, i. d. F. vom 9. 8. 2002). Zudem sollten zur „studienbegleitenden Beratung“ Anfängertutorien eingerichtet werden, „die Studierende(n) bei der Bewältigung der leistungsmäßigen, organisatorischen und sozialen Anforderungen des ersten Studienjahres unterstützen sollen“ und „in Kooperation mit anderen Rechtsträgern, insbesondere der Österreichischen Hochschülerschaft“ veranstaltet werden können (ebd. Abs. 4).

Mit einer Gesetzesnovelle des Universitätsgesetzes im Jahre 2009 wurde die STEP zu einer *Studieneingangs- und Orientierungsphase* (StEOP) ausgeweitet.² Die StEOP sollte so gestaltet werden, „dass sie der oder dem Studierenden einen Überblick über die wesentlichen Inhalte des jeweiligen Studiums und dessen weiteren Verlauf vermittelt und eine sachliche Entscheidungsgrundlage für die persönliche Beurteilung ihrer oder seiner Studienwahl schafft“ (§ 66 Abs. 1 UG 2002, i. d. F. vom 1. 10. 2009). Sie sollte mindestens ein halbes, längstens zwei Semester umfassen. Neu betont wurde der Orientierungscharakter der StEOP, der im Gesetzestext explizit in Abgrenzung zu quantitativen Zugangsbeschränkungen ausformuliert wurde: „Die Studieneingangs- und Orientierungsphase dient der Orientierung über die wesentlichen Studieninhalte und nicht als quantitative Zugangsbeschränkung“ (ebd. Abs. 5). Die Erläuterungen der Regierung zur Gesetzesvorlage hielten hierzu fest: „Aus der gesetzlichen Umschreibung der Studieneingangs- und Orientierungsphase (...) ergibt sich, dass sie dazu bestimmt ist, den Studierenden die Möglichkeit zu bieten, ihre Studienwahl zu überprüfen. (...) Die mit ihr verbundenen Prüfungen haben auf den für das Weiterstudium erforderlichen Wissenserwerb abzustellen. Sie dürfen daher nicht so gestaltet werden, dass nur einer von vornherein bestimmten Anzahl von Studierenden (quantitative Zugangsbeschränkung) das Weiterstudium ermöglicht wird.“³

Ihrem Ziel entsprechend sollte die StEOP somit Studierenden eine frühzeitige Möglichkeit bieten, ihre Studienwahl zu überdenken und gegebenenfalls zu revidieren. Studienabbrüche oder -wechsel sollten damit auf den Beginn des Studiums verlagert werden. Gleichzeitig sollte dies zu einer Verbesserung der Abschlussquoten und zu einer höheren Verbindlichkeit des Studierens (kürzere Studiendauer und höhere Prüfungsaktivität) führen.

2 vgl. BGBl. I Nr. 81/2009.

3 vgl. http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/I/I_00225/fname_161153.pdf [Zugriff 22. 11. 2018].

Die Abgrenzung gegenüber Zugangsbeschränkungen war notwendig, da zu diesem Zeitpunkt der Hochschulzugang für alle EU-Bürger/-innen mit entsprechender Qualifikation (Matura, Abitur), abgesehen von einigen wenigen Ausnahmen wie z. B. Medizin, offen war. Da die Universitätsfinanzierung mit der Zunahme der Studierendenzahlen nicht mithielt, beklagten die Universitäten die dadurch entstandene „Überfüllung“ bzw. unzureichende Betreuung der Studierenden und forderten vehement die Limitierung der Zahl der aufzunehmenden Studierenden. Darüber konnte in den großen Koalitionen aus Konservativen und Sozialdemokrat/-innen jedoch nie ein Konsens gefunden werden. Daher befürchteten Einige, die StEOP könnte statt zur Orientierung zur Reduktion der Studierendenzahlen eingesetzt werden.

Der eigentliche Zweck der StEOP wurde mit einer weiteren Gesetzesnovelle im Frühjahr 2011 erneut in Frage gestellt.⁴ Die Dauer der StEOP wurde auf ein Semester begrenzt und sie musste mindestens zwei Prüfungen umfassen, die im Gegensatz zu vorher anstelle von drei- nur noch einmal wiederholt werden konnten, außer die Satzung der Universität sah eine weitere Wiederholung vor. In Verbindung mit einem weiteren Abschnitt im Universitätsgesetz (§ 63 Abs. 7 UG 2002, i. d. F. vom 1. 4. 2011) bedeutete dies, dass eine erneute Zulassung zum selben Studium an der jeweiligen Universität nicht mehr möglich war, wenn auch die Wiederholungsprüfung nicht bestanden wurde. Geplant war ursprünglich eigentlich keine weitere StEOP-Novelle, sondern ein Gesetzesentwurf (§ 124c), der die Möglichkeit einer Ausweitung von Aufnahmeverfahren in besonders stark nachgefragten Studien vorsah. Dieser Entwurf scheiterte jedoch politisch. Der Kompromiss, der sich eigentlich rund um die Diskussion des offenen Hochschulzugangs drehte, mündete in einer verbindlicheren Ausgestaltung der StEOP mit einem zunehmend restriktiven Charakter. Formal betrachtet blieb der offene Hochschulzugang an Österreichs Universitäten, mit Ausnahme weniger Studien, damit weiterhin aufrecht.

In einer weiteren Novelle im Jahr 2013 wurden diese Änderungen wiederum zum Teil aufgeweicht.⁵ Die maximalen Prüfungswiederholungen in der StEOP wurden erneut auf zwei angehoben. Zudem wurde ein neuer Absatz (§ 66 Abs. 1b UG 2002, i. d. F. vom 27. 2. 2013) eingefügt, demnach eine neuerliche Zulassung zum Studium im drittfolgenden Semester beantragt werden konnte und zweimal möglich war. Gleichzei-

4 vgl. BGBl. I Nr. 13/2011.

5 vgl. BGBl. I Nr. 52/2013.

tig wurde mit dieser UG-Novelle in fünf Studienfeldern die Möglichkeit geschaffen, Aufnahmeverfahren durchzuführen (vgl. ebd. § 14h; Kucsko-Stadlmayer 2011; Unger/Thaler/Dibiasi/Litofcenko 2015).⁶

Diese Regelungen der StEOP waren bis Ende 2015 befristet und mussten vor ihrem Auslaufen evaluiert werden (vgl. Unger/Thaler/Dibiasi/Grabher/Zaussinger 2015).

2. Evaluierung der Studieneingangs- und Orientierungsphase 2015

Die Evaluierung, die mit Hilfe unterschiedlicher Methoden zwischen Sommer 2014 und Frühjahr 2015 durchgeführt wurde, ergab, dass die StEOP an den 11 untersuchten Universitäten sehr unterschiedlich umgesetzt wurde (vgl. ebd.).⁷ Am offensichtlichsten zeigte sich dies am Umfang der angebotenen StEOPs, die sich von 1 bis zu 30 ECTS erstreckten. Unterschiedlich gehandhabt wurde auch die sogenannte „Vorziehregelung“, d. h. die Möglichkeit parallel zur StEOP bereits weitere Lehrveranstaltungen, die nicht Teil der StEOP sind, zu besuchen oder gar zu absolvieren. Laut Gesetz berechnete nämlich erst der positive Erfolg aller StEOP-Lehrveranstaltungen zum Absolvierung weiterer Lehrveranstaltungen (vgl. § 66 Abs. 1a UG 2002, i. d. F. vom 27. 2. 2013). An einigen Universitäten bzw. in einigen Studien wurde der Besuch weiterer Lehrveranstaltungen bereits vor Abschluss der StEOP ermöglicht, um Studienzeitverzögerungen zu vermeiden. Sollten nämlich Wiederholungsprüfungen für StEOP-Lehrveranstaltungen im ersten Semester möglich sein, so müssten zugleich andere Lehrveranstaltungen angeboten werden, um 30 ECTS im ersten Semester erwerben zu können. Sie nutzten dabei auch den Interpretationsspielraum, wann genau eine Lehrveranstaltung als absolviert gilt, etwa durch Erbringung der geforderten Leistung oder durch

6 Aufnahmeverfahren in den Studienfeldern Architektur, Biologie, Informatik, Pharmazie und Wirtschaftswissenschaften.

7 Quantitative Analyse von Daten des Wissenschaftsministeriums (Gesamtevidenz der Studierenden), der beteiligten Universitäten (Daten zur StEOP und Prüfungsaktivität der Studierenden) und der Statistik Austria (Soziale Herkunft der Studienanfänger/-innen). Interviews mit den Vizerektoraten und Senaten der 11 untersuchten Universitäten, mit Studiendekan/-innen bzw. Personen in ähnlichen Funktionen, Studienvertreter/-innen sowie mit der Bundesvertretung der Österreichischen Hochschülerschaft und der Ombudsstelle für Studierende. Online-Umfrage unter Studienvertretungen. Nicht einbezogen in die Evaluierung waren Kunst- und Medizinuniversitäten, da an diesen eigene Regelungen zur Studienzulassung gelten und sie daher (fast) keine StEOP implementieren mussten.

Eintragung der Noten im elektronischen Prüfungspass. Einige Universitäten bzw. Studien lösten diese organisatorische Herausforderung im Hinblick auf den Voraussetzungscharakter der StEOP durch eine Modularisierung des Studienplans, indem sie in der ersten Hälfte des Semesters StEOP-Lehrveranstaltungen und in der zweiten Hälfte Nicht-StEOP-Lehrveranstaltungen im Block anboten. Weitere Unterschiede der StEOP betrafen die organisatorische Ausgestaltung wie etwa die Art der zu erbringenden Leistungsnachweise (ob bspw. Lehrveranstaltungen mit Anwesenheitscharakter in die StEOP integriert wurden oder nicht), die terminliche Gestaltung der StEOP-Lehrveranstaltungen und ihrer Wiederholungsmöglichkeiten sowie die Dauer der StEOP.

Ein besonderes Augenmerk der Evaluierung lag auf der Möglichkeit, die StEOP gleichermaßen im Sommersemester zu absolvieren. Sollte die StEOP ihrem Ziel entsprechen und damit zu einer Revidierung und Neuorientierung hinsichtlich der Studienwahl im ersten Semester beitragen, so sollte ein Wechsel in ein anderes Studium nicht nur rechtlich, sondern auch vom Studienplan her zum Sommersemester (im vollen Umfang, sprich den vorgesehenen ECTS) möglich sein. Häufig wurden im Sommersemester jedoch keine StEOP-Lehrveranstaltungen angeboten, sondern den Studierenden lediglich die Möglichkeit des Prüfungsantritts (d. h. der Absolvierung von StEOP-Lehrveranstaltungen) eingeräumt. Als Argumente dafür wurden in Interviews mit den Vizerektoraten und Senaten der 11 untersuchten Universitäten u. a. zu hohe Kosten, fehlendes Personal oder fehlende Ausstattung genannt. Andere Universitäten bzw. Studien haben im Hinblick auf die Umsetzung einer StEOP im Sommersemester „kreative“ Lösungen gewählt (bspw. Videostreaming der Lehrveranstaltungen des Wintersemesters) oder eine gänzlich andere StEOP als im Wintersemester angeboten. Von Schwierigkeiten, die gesamte StEOP auch im Sommersemester anzubieten, berichteten insbesondere Vertreter/-innen kleinerer Studiengänge, da die dazu benötigten Ressourcen fehlten. Studien mit einem hierarchischen Studienaufbau (d. h. mit Lehrveranstaltungen, deren Inhalte schrittweise aufeinander aufbauen und deren Absolvierung für den Besuch weiterer Lehrveranstaltung notwendig war, wie bspw. in vielen technischen und naturwissenschaftlichen Studien) stellten dagegen die Sinnhaftigkeit einer StEOP im Sommersemester generell in Frage, wenn doch StEOP-Lehrveranstaltungen Grundlagen für weitere (aufbauende) Lehrveranstaltungen vermitteln sollen.

Viele Ausgestaltungsformen der StEOP lassen sich auch darauf zurückführen, wie der Orientierungscharakter der StEOP interpretiert

wurde, ob sich Orientierung etwa auf den Inhalt des Studiums, die Leistungsanforderungen des Studiums oder den Grad der Selbstorganisation in einem Studium beziehen soll.

In den Gesprächen mit den Universitätsleitungen konnten dabei insgesamt sieben (prototypische) Ausgestaltungsvarianten der StEOP identifiziert werden, die sich auch in ähnlichen Untersuchungen zur StEOP in Österreich wiederfinden (vgl. z. B. Österreichischer Wissenschaftsrat 2014; Prisching 2014) und die sich überschneiden können:

1. **Vermittlung von Grundlagen:** Diese Variante wurde häufig in naturwissenschaftlichen und technischen Studien umgesetzt und umfasste (teils ausschließlich) Grundlagenfächer (wie Mathematik, Physik, Chemie), die Voraussetzung für das weitere Studium sind.
2. **Vermittlung von Wissenschaftstheorie und Methodologie:** Diese Variante wurde häufig in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studien implementiert, um theoretische Grundkenntnisse und grundlegende hermeneutische Konzepte der Disziplin zu vermitteln (z. B. „Wissenschaftliches Arbeiten“ oder „Wissenschaftliche Denkweisen“).
3. **Breiter Überblick über das Studium:** Typisch für diese Variante sind Einführungs- und Überblickslehrveranstaltungen, die sich mit studiencharakteristischen Inhalten beschäftigen. Dabei kann es sich auch um Ringvorlesungen handeln, die sich mit mehreren Teilgebieten eines Fachs beschäftigen.
4. **Bewusstsein über Leistungsanforderungen schaffen:** Die StEOP wurde in diesen Fällen so konzipiert, dass sie den Studierenden bereits ein größeres Arbeitspensum abverlangt, damit diese ihre Fähigkeiten sowie ihre Eignung für das weitere Studium überprüfen und ihre Studienwahl überdenken können. Auch diese StEOP-Variante wurde häufig in naturwissenschaftlich-technischen Studien umgesetzt.
5. **„Sanfte“ Einführung in das Studium:** Diese Variante umfasste typischerweise Lehrveranstaltungen, die u. a. einen Überblick über die Organisation der Universität, die Gliederung des Studiums und/oder das jeweilige Berufsfeld vermitteln sollen und sollte den Studierenden ermöglichen, sich erst einmal im universitären Umfeld und ggf. am neuen Wohn- und Lebensort zurechtzufinden.
6. **Studienübergreifende StEOP:** Diese eher seltene Variante sollte auch einen Einblick in benachbarte Studien bieten und wurde daher studienübergreifend organisiert. Dadurch sollte den Studierenden u. a. aufgezeigt werden, welche Feinabstimmungen es zwischen dis-

ziplinnahen Studien gibt. Auch Studienwechsel zwischen diesen Studien sollten so erleichtert werden.

7. **Ausschließlich Erfüllung gesetzlicher Vorgaben:** Einige Universitäten bzw. Studien setzten die StEOP mit einem geringeren organisatorischen Aufwand um und implementierten eine formale StEOP, etwa indem sie vormalig bestehende Lehrveranstaltungen unter dem Etikett „StEOP“ zusammenfassten oder ein Bündel aus mehreren Lehrveranstaltungen definierten, aus welchem die Studierenden ihre StEOP individuell zusammenstellen konnten.

In den meisten Interviews wurde dabei betont, dass eine Orientierung über das Studienangebot bereits sinnvollerweise vor Studienbeginn stattfinden solle. Als eine konkrete Möglichkeit für eine wirkungsvolle Orientierung vor Studienbeginn wurde hierbei wiederholt auf die Entwicklung von Online-Self-Assessment Tests (OSAs) für spezifische Studien verwiesen, anhand derer sich Studieninteressierte ein Bild über das Studium, seine Inhalte und Anforderungen machen könnten und die zum Zeitpunkt der Evaluierung in vielen zugangsbeschränkten Studien bereits die erste Stufe der Aufnahmeverfahren bilden würden.

Neben unterschiedlichen Auffassungen, was den Orientierungscharakter der StEOP betrifft, stellten auch der gesetzlich vorgeschriebene kurze Umsetzungszeitraum von lediglich drei Monaten zu deren Implementierung in den Curricula sowie der hohe Interpretationsspielraum in Bezug auf den Gesetzestext Ursachen für die unterschiedlichen Gestaltungsvarianten der StEOP dar. Zudem rechnete ein Großteil der Universitäten eigentlich mit einer Ausweitung von Zugangsregelungen. Die StEOP wurde daher generell von vielen Seiten als ein Ersatz für Zugangsbeschränkungen interpretiert, dessen Sinnhaftigkeit insbesondere in kleineren Studien ohne Kapazitätsprobleme in Frage gestellt wurde. Gerade in diesen Studien wurde versucht, mit Minimalaufwand eine StEOP umzusetzen, um dem Gesetz Folge zu leisten. In anderen Studien wiederum wurde die StEOP tatsächlich als eine Art „Knock-Out“-Instrument konzipiert. So gab etwa rund ein Viertel der Studienvertretungen im Rahmen einer Online-Befragung, die Teil der Evaluierung darstellte, an, dass die StEOP für die Universität (auch) ein Weg zur Reduktion der Studierendenzahlen sei. Und auch aus den Interviews mit Studierenden und Lehrenden einer gesondert durchgeführten Evaluierung der StEOP in den Informatikstudien der Technischen Universität Wien wurde deutlich, dass der sehr hohe Aufwand der StEOP (auch) dazu führen soll, die Studierendenzahlen näher an die Kapazitäten der Universität heranzu-

führen. Auch dies war mit einer Vorgeschichte verbunden, die sich auf hochschulpolitischer Ebene abspielte. Die Technische Universität Wien hätte nämlich in Informatik ab dem Wintersemester 2013/14 laut Gesetz die Möglichkeit gehabt, Aufnahmeverfahren durchzuführen, verzichtete jedoch auf diese Möglichkeit, da die Anzahl der aufzunehmenden Anfänger/-innen, die vom Gesetzgeber vorgegeben wurde, als zu hoch und der Aufwand für die Durchführung von Aufnahmeverfahren daher als nicht gerechtfertigt empfunden wurde (vgl. Frankus/Altenhofer/Dibiasi/Kulhanek 2016).⁸

Was das erklärte Ziel der StEOP betraf, nämlich Studienwechsel oder -abbrüche an den Beginn des Studiums zu verlagern, so konnten im Rahmen der Evaluierung keine systematischen Zusammenhänge aufgezeigt werden, was jedoch auch auf die sehr unterschiedlichen Ausgestaltungsvarianten der StEOP und den kurzen Beobachtungszeitraum der Evaluierung zurückgeführt werden kann.

3. Resümee und Weiterentwicklung

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Evaluierungsergebnisse festhalten, dass nur sehr wenige Studien ein kohärentes Konzept für ihre StEOP entwickelten, welches einen Überblick über die wesentlichen Inhalte des jeweiligen Studiums und dessen weiteren Verlauf vermittelt. Und noch seltener kam es zu Neukonzeptionierungen von Eingangsphasen, um den Orientierungscharakter zu erhöhen. Aus den Interviews mit den Universitätsleitungen ging hervor, dass zumeist in kleinen Studien die StEOP von den Curricula-Kommissionen mit minimalem Aufwand für Lehrende und Studierende umgesetzt wurde. In stark nachgefragten Studien mit Kapazitätsproblemen wurde die StEOP dagegen häufig als ein Ersatz für Zugangsbeschränkungen und damit als eine Hürde für den weiteren Studienverlauf konzipiert, indem besonders viele und/oder schwere Lehrveranstaltungen als StEOP deklariert wurden.

Was den Gesetzestext betrifft, so wurden drei wesentliche, strukturell zu trennende Elemente innerhalb der StEOP vermischt, nämlich Informationspflichten (1), Vermittlung der wesentlichen Inhalte und Anforderungen eines Studiums (2) sowie in stärker nachgefragten Studien ein

8 Das Gesetz schrieb eine bundesweite Zahl von Studienplätzen pro Studienfeld vor (zumeist basierend auf dem Durchschnitt der Anfängerzahlen der letzten Jahre plus 10 %), die in den Leistungsvereinbarungen mit den betroffenen Universitäten auf die einzelnen Studien aufgeteilt wurden.

Selektionsinstrument, um das Verhältnis von Studierendenzahlen und vorhandenen Ressourcen besser in Einklang zu bringen (3). Entsprechend der Empfehlungen der Evaluierung sollte nur Punkt (2) Teil einer StEOP sein. Informationspflichten sollten dagegen vor der Studienzulassung und nicht im Laufe des ersten Semesters erfolgen. Auch sollte eine Studienorientierung nicht mit einer Selektion von Studierenden einhergehen. Es wurde daher eine Fortführung der StEOP in modifizierter und, was den Gesetzestext betrifft, präzisierter Form vorgeschlagen (u. a. hinsichtlich ihres Umfangs und ihrer Dauer). Die Empfehlungen wurden in einer erneuten Gesetzesnovelle der StEOP größtenteils berücksichtigt.⁹ Den Studierenden wurde u. a. gestattet, weiterführende Lehrveranstaltungen, die nicht Teil der StEOP sind, bis zu einem Ausmaß von 22 ECTS bereits vor Abschluss der gesamten StEOP zu absolvieren. Damit soll die Studierbarkeit auch bei Nichtbestehen einzelner StEOP-Lehrveranstaltungen erhalten bleiben. Das Ausmaß der StEOP soll zwischen 8 und 20 ECTS umfassen. Orientierungslehrveranstaltungen und Studieninformation sind nun im Rahmen der Zulassung und nicht im Rahmen der StEOP zu leisten. Für die Implementation dieser Novelle wurde den Universitäten eine Übergangszeit von rund zwei Jahren eingeräumt – also deutlich mehr als die drei Monate bei der überhasteten Reform 2013.

Ab 2019 erfolgt die Finanzierung der öffentlichen Universitäten zudem auf völlig neue Art: Das Universitätsbudget wird getrennt für Lehre, Forschung und Infrastruktur berechnet. Die Lehrfinanzierung basiert dabei v. a. auf der Zahl der Studierenden (in Abhängigkeit der von ihnen erworbenen ECTS und gewichtet nach der unterschiedlichen Kostenstruktur einzelner Fächer) sowie in geringem Maße auf der Anzahl der Absolvent/-innen. Das wirkt sich insbesondere positiv auf die großen, z. T. überfüllten Universitäten aus. Das gesamte Universitätsbudget wurde außerdem deutlich erhöht, weshalb die Reform nicht nur zu einer Umverteilung, sondern auch zu einer Besserstellung aller Universitäten führt. Mit der Finanzreform einher gehen die Ausweitung bundesweiter Kapazitätsbeschränkungen sowie erstmals auch die Möglichkeit für einzelne Universitäten, Aufnahmebeschränkungen in einigen Fächern einzuführen. Diese orientieren sich an der Betreuungsrelation Studierende pro Professur, die (laut Plan des Wissenschaftsministeriums) im Schnitt über alle Fächer bei 40 liegen sollte. Dort, wo es größere Abweichungen von der angestrebten Betreuungsrelation gibt, können die Aufnahmezahlen ab dem Wintersemester 2019/20 (weiter) begrenzt

9 vgl. BGBl. I Nr. 131/2015.

werden. Gleichzeitig wurden die Universitäten in den Leistungsvereinbarungen 2019–2021 verpflichtet, einen Großteil der zusätzlichen Mittel, die sie erhalten, in die Verbesserung der Personalausstattung in diesen Fächern zu investieren.

Zu Beginn des Jahres 2017 hat das Österreichische Wissenschaftsministerium zudem eine mit den Hochschulen und anderen Stakeholdern erarbeitete „Strategie zur sozialen Dimension“ (vgl. BMWFW 2017) veröffentlicht. Darin sind auch Maßnahmen zur Verbesserung des Übergangs von der Schule an die Hochschule sowie verbesserte Informations- und Beratungsangebote vorgesehen. Auch für die Implementierung dieser Maßnahmen, die bereits vor, aber auch während der StEOP angesiedelt sein können, sieht die neue Universitätsfinanzierung Mittel vor.

Für die StEOP bedeuten die jüngsten Reformen, dass der jahrzehntelange politische Diskurs um den offenen Hochschulzugang bzw. Zugangsverfahren entschieden ist und die StEOP nicht länger als „Ersatzverfahren“ zur Kapazitätsbegrenzung erhalten muss. Auch die in der StEOP-Evaluierung monierte Vermischung von drei verschiedenen Elementen (Information, Einführung und Orientierung ins Studium, Selektionsinstrument) wurde entflochten. Daher besteht nunmehr die Chance, dass alle Studien eine StEOP im eigentlichen Sinne, nämlich als Studieneingangsphase mit Orientierungscharakter, implementieren, wie das viele kleinere Studien in den letzten Jahren bereits begonnen und sich dabei auch stark an internationalen Vorbildern orientiert haben.

Auch der neue Gesetzestext zur StEOP wurde mit einem „Ablaufdatum“ versehen und muss bis Ende 2021 einer Evaluierung unterzogen werden. Dann sollte sichtbar werden, wie die verbesserten Möglichkeiten einer StEOP von den unterschiedlichen Studien und den einzelnen Universitäten genutzt werden.

Literaturverzeichnis

- BMWF (2017): Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe. Wien: BMWF.
- Frankus, E./Altenhofer, M./Dibiasi, A./Kulhanek, A. (2016): Evaluierung der StEOP der Informatikstudien der TU Wien. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Kucsko-Stadlmayer, G. (2011): Neuerungen im Universitätsrecht 2011. In: Jabloner C./Kucsko-Stadlmayer, G./Muzak, G./Perthold-Stoitzner, B./Stöger, K. (Hrsg): Vom praktischen Wert der Methode, FS für Heinz Mayer zum 65. Geburtstag. Wien: Manz, S. 275–294.
- Österreichischer Wissenschaftsrat (2014): Zur Studieneingangs- und Orientierungsphase (StEOP) an Österreichs Universitäten, Stellungnahme und Empfehlungen. Wien.
- Prisching, M. (2014): StEOP: eine juristische Konstruktion mit unscharfen Konturen. In: Zeitschrift für Hochschulrecht 13(6), S. 141–160.
- Unger, M./Thaler, B./Dibiasi, A./Grabher, A./Zaussinger, S. (2015): Evaluierung der Studieneingangs- und Orientierungsphase (StEOP). Wien: Institut für Höhere Studien.
- Unger, M./Thaler, B./Dibiasi, A./Litofcenko, J. (2015): Evaluierung der Aufnahmeverfahren nach § 14h. Wien: Institut für Höhere Studien.

Elena V. Piskunova/Andrey E. Bahmutskiy/Ekatarina A. Bessonova/
Ludmila K. Borovik

Analyse bestehender Praktiken der Adaption von Studienanfänger/-innen an die Lernbedingungen an russischen Universitäten

1. Der Begriff der Anpassung in der pädagogischen Theorie

Das Problem der Anpassung der Studienanfänger/-innen an die Studienbedingungen an Hochschulen war und ist eines der zentralen Probleme der Bildung. Es ist kein Geheimnis, dass die Schulkinder von gestern gewisse (u. a. pädagogische) Schwierigkeiten haben, sich in höheren Bildungseinrichtungen einzuschreiben. Diese Schwierigkeiten beziehen sich hauptsächlich auf die Veränderung des Bildungsumfelds. Im Laufe der Jahre haben die Universitäten verschiedene Formen der Organisation des Bildungsprozesses praktiziert und dabei geholfen, den Prozess der Eingliederung von Studienanfänger/-innen in ein neues Bildungsumfeld zu erleichtern. Bevor auf die bestehenden Anpassungspraktiken im Detail eingegangen wird, die auf den Webseiten der Universitäten und in der Dissertationsforschung der Hochschulangehörigen vorgestellt werden, soll zunächst das Konzept der „Anpassung“ kurz erläutert werden. Es ist offensichtlich, dass der Begriff „Anpassung“ in verschiedenen

wissenschaftlichen Bereichen unterschiedlich behandelt wird. Er wird v. a. in der Psychologie verwendet, ist aber auch in der Medizin, in der Soziologie, in der Politikwissenschaft und anderen Wissenschaften weit verbreitet. Wir folgen hier ausschließlich der pädagogischen Perspektive. Unter Adaption (Anpassung) wird die Fähigkeit des Organismus gefasst, sich an verschiedene äußere Bedingungen anzupassen. Im Zentrum stehen die Reaktionen des Körpers, gegenüber sich verändernden Lebensbedingungen den erreichten Gleichgewichtszustand zu erhalten bzw. wiederherzustellen (Homöostase). Anpassung gewährleistet eine gesunde Entwicklung, optimale Leistungsfähigkeit und maximale Lebensdauer des Organismus bei verschiedenen Umweltbedingungen.

Im Wörterbuch pädagogischer Anthropologen wird Anpassung als eine Reihe von morpho-physiologischen und biochemischen Verhaltensmerkmalen einer Spezies, einer Population oder eines Individuums gefasst, die erfolgreiches Überleben und Konkurrenz gewährleisten. Es wird schnell klar, dass der Prozess der Anpassung mit den Möglichkeiten des menschlichen Körpers, zu lernen und sich an neue Existenzbedingungen anzupassen, verbunden ist. Für Erstsemester-Studierende bedeutet dies zunächst einmal Verständnis für die neuen Anforderungen des pädagogischen Umfeldes zu entwickeln, um anschließend ihr Verhalten auf die neuen Anforderungen einzustellen zu können. In einem Beitrag von Kuzmishkin/Kuzmishkina/Zabirov/Garkin (2014) bildet die Universität als Bildungssystem im Ganzen, das sowohl durch strukturelle als auch funktionelle Komponenten gekennzeichnet ist, den Adaptionrahmen für die Studierenden. Die Autor/-innen sind der Auffassung, dass der Prozess der Adaption an die universitären Bedingungen zum einen ein kontinuierlicher, fortwährender und zum anderen auch ein oszillierender Prozess ist, in dem die Studierenden täglich den verschiedensten Tätigkeitsanforderungen Rechnung tragen müssen (z. B. kommunikative Anforderungen, selbstbewusstes Handeln).

Wichtig ist auch die Schlussfolgerung von Sholokhovaya und Chikova von der Orenburg State University, die sie aus Untersuchungen an der Hochschule zum Thema „Anpassung von Erstsemester-Studierenden an die Ausbildungsbedingungen der Hochschule und ihre psychologischen und pädagogischen Merkmale“ gewonnen haben. Danach wird „Anpassung“ nicht nur als ein Prozess der Adaption, sondern auch als ein Vorgang der Harmonisierung in der Interaktion zwischen Mensch und seiner Umwelt verstanden. Dieser Harmonisierungsprozess sei essentiell für das erfolgreiche Funktionieren eines Individuums in einer bestimmten sozialen Rolle (vgl. Sholokhovaya/Chikova 2014).

Die Forscher/-innen unterscheiden drei Formen der Anpassung von Studienanfänger/-innen an Universitätsbedingungen. Die erste bezieht sich auf die *formale* Anpassung der Studierenden (kognitiv, informativ), die zweite auf deren *soziale* Anpassung: Gemeint ist hier insbesondere der Prozess der sozialen Integration der Studienanfänger/-innen in die studentischen Gruppen. Eine dritte Form betrifft die *akademische* (didaktische) Integration, das Vertrautwerden mit neuen hochschulischen Lehr- und Lernformen.

2. Beispiele für die Adaption der Erstsemester-Studierenden

Aktuell analysieren wir bestehende Studieneingangsmaßnahmen (erstes Studienjahr) an verschiedenen Universitäten der Russischen Föderation und versuchen deren Dimensionen (Typologie) zu bestimmen.

2.1 Surgut State University

Zunächst beziehen wir uns auf die Untersuchungen einer Forschergruppe der Surgut State University zu Neurotizismus unter Studierenden. Aus den hier gewonnenen Erkenntnissen leitete die Universität eine Reihe von Maßnahmen für den erfolgreichen Übertritt der Erstsemester-Studierenden in die neuen Lebensbedingungen an der Universität ab. Diese betreffen bspw. die Ausgestaltung der Lehre (kooperative Lernformen) oder Formen individueller Betreuung und Beratung durch den psychologischen Dienst der Surgut State University. Die Forscher/-innen arbeiteten in Trainings mit den Studierenden. Diese sollten es ihnen ermöglichen, über einfache Ad-hoc-Lösungen für Problemsituationen hinaus anhand realer Problemkonstellationen Kompetenzen in der kommunikativen Problembearbeitung zu entwickeln. Diese Form sozial-psychologischen Arbeitens schien für die Studienanfänger/-innen ein geeigneter Weg, sich in den neuen pädagogischen und beruflichen Anforderungen zurechtzufinden. Eine solche Trainingsarbeit diente im Rahmen der wissenschaftlichen Studie der pädagogischen und beruflichen Orientierung der Studierenden.

In der Auswertung der Studie unterscheiden die Forscher folgende Probleme: Gruppenmitglieder, die ein hohes Konfliktpotential aufwiesen, verwendeten oftmals die falschen Methoden der Interaktion, indem sie bspw. dem/der Gesprächspartner/-in nicht bis zum Ende zuhörten,

ihn/sie unterbrechen, nicht-konstruktive Kritik üben oder Kritik für sich nicht produktiv annehmen konnten. Auch waren sie kaum in der Lage, die eigenen Emotionen zu kontrollieren (verbale und nonverbale Aggression). Nach Annahme der Forscher/-innen ist der Grund für dieses Verhalten Stress in sozialen Situationen, der durch den Übergang in die nächste Phase des Lebens verursacht wird (z. B. durch Anforderungen der beruflichen Orientierung, der sozialen Integration an der Hochschule, den Wechsel des Wohnortes). Derartige neue Herausforderungen führen zu Stressbelastungen im Studieneingang, die bei einem Teil der Studierenden zu Stressreaktionen, Konflikten und Neurotizismus führen.

Vor dem Hintergrund einer solchen Problemlage bei Studierenden im ersten Semester wurde ein Projekt entwickelt mit dem Ziel, die individuelle Anpassungsfähigkeit von Studienanfänger/-innen durch die Verbesserung ihrer Reflexionsfähigkeit und Orientierung in den neuen Lebensumständen zu erhöhen. Projektschwerpunkte waren die Entwicklung von Selbstregulierungsfähigkeiten und Selbstreflexion, die Befähigung zur Selbsterkenntnis und Selbstentwicklung junger Menschen für eine erfolgreiche Anpassung, das Vertrautmachen mit der Struktur des Bildungsprozesses in der Universität und ihren außeruniversitären Aktivitäten, die Förderung des Gruppenzusammenhalts und eines günstigen sozialen Klimas im Team, die Entwicklung von Fähigkeiten für eine effektive Zusammenarbeit sowie die Erhöhung des Selbstvertrauens der Studierenden.

Die Projektteilnehmer/-innen waren Erstsemesterstudierende (23 Personen) eines Kurses der Fachrichtung „Klinische Psychologie“. Das Projekt bestand aus 7 Sitzungen, von denen jede eine spezifische psychologische und erzieherische Aufgabe hatte. Bei der Analyse der Sitzungen wurde festgestellt, dass Studierende im ersten Jahr ihre Probleme und Schwierigkeiten während der Ausbildung nicht formulieren konnten. Sie fühlten sich schlecht, konnten sich die Ursachen nicht erklären und wussten nicht, wie sie diesen Zustand verbessern sollten. Nach Projektende konnten die Studierenden mit ihren Problemen allerdings besser umgehen und, falls erforderlich, rechtzeitig Maßnahmen zu deren Lösung ergreifen. Auf der Grundlage eines durch die Projektarbeit verbesserten (Selbst-)Reflexionsvermögens entwickelten die Teilnehmer/-innen sowohl ein höheres Problembewusstsein, als auch geeignete(re) Strategien zur Stressbewältigung (bspw. besseres Zeitmanagement). Darüber hinaus lernten die Studierenden, wie sie ihre Intentionen und Ziele mitteilen können, wodurch es möglich wurde, die pädagogischen, berufli-

chen und sonstigen Bedürfnisse der Projektteilnehmer/-innen zu strukturieren und zu systematisieren. Diese interne Transformation spiegelte sich auch im äußeren Verhalten der Erstsemester-Studierenden wider: die Teilnehmer/-innen nutzten ihre Zeit optimal für ihre Präsenz in den Lehrveranstaltungen, für das Erledigen der Aufgaben im Selbststudium, für ihr Engagement im Team und dafür, neue Kontakte zu knüpfen und für sich die notwendigen Informationen zu extrahieren.

Letztendlich konnte durch eine solche trainingsbasierte Arbeit zu Studienbeginn das Anpassungsverhalten der Studienanfänger/-innen an die neuen (Studien-)Bedingungen erhöht, deren Reflexionsvermögen gefördert und in der Folge auch die Orientierung und der Umgang mit den neuen Lebensbedingungen verbessert werden.

Im Ergebnis weiterer empirischer Untersuchungen zum Studieneingang zeigten sich speziell bei den Studienanfänger/-innen die folgenden Herausforderungen und Probleme:

1. Soziale Konflikte: mit dem Lehrpersonal, der Universitätsverwaltung, der (Lern-)Gruppe, in den neuen Wohnverhältnissen;
2. Intrapersonelle Konflikte: im Zusammenhang mit der Neubewertung von Werten, der Berufswahl, Schwierigkeiten bei der akademischen und sozialen Integration an der Universität;
3. Eltern-Kind-Beziehung: Konflikte in Bezug auf den Wohnort, die Wohnverhältnisse und Finanzen, Zweifel an der Berufswahl.

Die an der Staatlichen Universität Surgut durchgeführten Studieneingangsmaßnahmen dienen im Wesentlichen der pädagogischen und beruflichen Orientierung sowie der Verringerung von Neurotizismus bei Studienanfänger/-innen. Damit liegt das Hauptaugenmerk der universitären Studieneingangsmaßnahmen auf psychologischer Ebene. Fokussiert werden eine gelingende soziale Integration und Beziehungsgestaltung zu den neuen Lehrkräften, den Kommiliton/-innen und auch zu den Eltern. Der Schwerpunkt liegt auf der Beseitigung der psychologischen Barriere in Konfrontationssituationen mit dem neuen Bildungsumfeld.

2.2 Staatliche Universität Nischnewartowsk

Ein weiteres Beispiel gründet auf einer Kundenzufriedenheitsanalyse für Bildungsdienstleistungen, die 2017 von der Staatlichen Universität Nischnewartowsk erstellt wurde. Hauptzweck einer solchen Kundenzufriedenheitsanalyse war es zu überprüfen, ob die Universität den Anforderungen der Studierenden gerecht wird.

In diesem Zusammenhang hat die Universität eine Reihe von Befragungen durchgeführt zur Zufriedenheit mit der Lehrqualität der Haupt- und Zusatzstudienprogramme, zu Programminhalten, Ausbildungskosten, Infrastruktur, zur materiell-technischen Sicherstellung des Bildungsprozesses, zur Versorgung mit den Praxisbasen und zu Beschäftigungsperspektiven. Unter den Befragten interessierten uns insbesondere die Studierenden des ersten Studienjahres (als Kundengruppe) und deren Zufriedenheit mit dem Studium an der Universität.

Aus den Erhebungsdaten wird ersichtlich, dass die Mehrheit der Befragten (75,5 %) nach der ersten Prüfungsperiode zufrieden mit ihren Prüfungsergebnissen war. 37,3 % der Studierenden jedoch erlebten die Prüfungsperiode als schwierig. Gründe, die sie am Erreichen guter Prüfungsergebnisse im ersten Semester hinderten, waren auf die eigene Person bezogen und betrafen hauptsächlich die mangelnde Selbstorganisation während der Prüfungsperiode, Probleme mit der Familie und mit der Gesundheit. 25,9 % der Erstsemester-Studierenden führten eine mangelnde Organisation ihrer Studientätigkeiten an, 18,9 % verwendeten nach eigener Einschätzung (zu) viel Zeit auf sonstige Interessen während ihres Studiums. Familienprobleme belasteten 7,7 % der Befragten, gesundheitliche Probleme 15,2 %. Die meisten Studierenden (54,3 %) hat nichts am Erreichen guter Prüfungsergebnisse gehindert. 8,6 % der Befragten erzielten gute Ergebnisse dank ihrer Eigeninitiative und dem Wunsch, in der Zukunft abgesichert zu sein. Auf die Frage, wen sie als Helfer bei der Überwindung von Schwierigkeiten im Studium sehen, nannten 76,9 % der Neulinge sich selbst, 48 % nannten ihre Mitstudierenden, 16,6 % die Eltern, 12,1 % ihre wissenschaftlichen Betreuer/-innen und 10 % Mitarbeiter/-innen im Dekanat sowie Dekan/-innen.

Die meisten der befragten Studienanfänger/-innen (96,3 %) waren nach der Prüfungsperiode nicht enttäuscht von ihrem Universitätsstudium und bereit, ihr Studium mit Freude fortzusetzen. 86,2 % glaubten, dass ihre Erwartungen bei der Wahl der Fachrichtung gerechtfertigt waren. Ihre Beziehung zu den Lehrenden (Professor/-innen) bewerteten sie als gut und freundlich (85,5 %). 14,5 % der Erstsemester-Studierenden äußerten, dass es Missverständnisse seitens der Professor/-innen gab. Insgesamt gefällt 87,3 % der Erstsemester/-innen ihr Studium an der Universität und sie möchten nach der Prüfungsperiode an der Universität bleiben und weiter studieren.

Zur Überwindung von Schwierigkeiten im Studium setzen die Studienanfänger/-innen in erster Linie auf sich selbst sowie auf die Hilfe von Mitstudierenden und Eltern. Nur wenige Befragte erwarten Unter-

stützung vom Dekanat oder dessen Mitarbeiter/-innen. Es zeigt sich also, dass in der Studieneingangsphase neben Maßnahmen der Förderung der sozialen Integration und der Beziehungsarbeit ein (weiterer) Schwerpunkt auf die familiäre Situation und die Gesundheit der Studieneinsteiger/-innen gerichtet sein sollte.

2.3 Burjatische Staatliche Landwirtschaftliche Akademie

Im Ergebnis einer Datenerhebung von Yakovleva (2000) an der Burjatischen Staatlichen Landwirtschaftlichen Akademie stellt die Autorin in ihrer Dissertationsschrift fest, dass die Anfangsphase der Ausbildung an der Universität eine besonders wichtige Phase in der Entwicklung der Persönlichkeit der zukünftigen Hochschulabsolvent/-innen ist. In ihr vollzieht sich eine Umstrukturierung des Wertesystems und der kognitiven Orientierungen, werden neue Lernwege beschritten, zwischenmenschliche Beziehungen gestaltet, wodurch letztlich die Anpassung an die akademische Lernkultur an der Hochschule erfolgt. Nach Ansicht von Yakovleva bestimmt ein gelingender Studieneinstieg weitgehend die (Studien-)Motivation, das Ausbildungsprofil in den höheren Semestern wie auch die psychische Gesundheit und moralische Zufriedenheit mit sich selbst und mit dem Studium an der Universität. Untersuchungsergebnisse von Yakovleva zeigen, dass Erstsemester-Studierende große Schwierigkeiten im Studium haben können. Die wichtigsten davon sind die *Organisation der Hochschulbildung* (48,1 %), *mangelnde Mittelschulbildung* (14,7 %), *Wechsel des Wohnsitzes* (2,5 %), *Beziehungen zu Professor/-innen* (9,5 %) und *Mangel an Lehrwerken* (7,8 %). Zu den Hauptgründen für die oben genannten Probleme gehören die Spontaneität (fehlende Regelung) des Anpassungsprozesses, mangelnde mittelschulische Vorbereitung und unzureichendes Vorhandensein wichtiger persönlicher Eigenschaften wie Unabhängigkeit und Verantwortung. Dies erlaubt es der Forscherin, den Hauptwiderspruch kenntlich zu machen zwischen der unzureichenden Vorbereitung der Studienanfänger/-innen auf das Hochschulstudium und Anforderungen, die an die Studierenden in der Studieneingangsphase gestellt werden (vgl. Yakovleva 2000). In diesem Kontext hebt die Autorin den (binnen-)differenzierten Unterricht als wichtigsten Gelingensfaktor für ein effizientes Anpassen an das Hochschulstudium hervor. Zur Verwirklichung eines solchen differenzierten Studiums definiert sie auf didaktischer Ebene Zwecksetzung, Inhalte, Methoden, Organisationsformen, Mittel und Kontrollformen in der Lehre. Gleichzeitig betont sie die Rolle der Lehrkraft, in de-

ren Macht es liegt, die notwendigen Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen zu schaffen. Den Wert eines differenzierten (heterogenitätssensiblen) Unterrichts sieht sie darin, dass er ein vertieftes und nachhaltiges Lernen ermöglicht und in Passung zu den je spezifischen Lernausgangs- und Interessenslagen gestaltet wird. Die geschickte Umsetzung eines differenzierten Unterrichts schafft Vertrauen, weckt Interesse am Lernen und schafft Hoffnung auf Studienerfolg. Die erste Condition-Review-Technologie kennzeichnete den Unterricht als einen ganzheitlichen Prozess, der klar definierte Stufen umfasst: die Auswahl und Strukturierung der Ausbildungsinhalte, die adäquate Auswahl der Methoden, Formen und Werkzeuge in der Lehre sowie die systematische Kontrolle und Selbstkontrolle. Als zweite (Erfolgs-)Bedingung verweist Yakovleva auf die spezifische Weiterbildung von Lehrkräften (Professor/-innen) zur Realisierung differenzierten Unterrichts entsprechend eines eigens für die Studieneingangsphase entwickelten Lehrkonzepts „Besonderheiten der Anfangsphase des Studiums an der Hochschule“. Daneben spielen aber auch solche Persönlichkeitsmerkmale wie ein angemessenes Selbstwertgefühl, ein geringes Angstniveau und die (Entwicklung der) Motivationsstruktur der Studierenden in der Anfangsphase ihres Studiums eine gewichtige Rolle.

Den Begriff der Anpassung fasst Yakovleva als einen objektiven, dynamischen und ganzheitlichen Prozess der Herstellung von Übereinstimmung zwischen vorhandenen und erforderlichen Ausbildungsniveaus, Arten der Kommunikation und der Angleichung der Studentätigkeiten an die neuen Lernbedingungen. Die Struktur dieses Prozesses wird durch folgende Komponenten dargestellt:

- *psychologisch-didaktische* – sie ist verbunden mit der Organisation des Bildungsprozesses an der Universität
- *familiengebundene* – sie steht in Zusammenhang mit neuen Lebensbedingungen und neuen Freizeitformen
- *soziale* – sie bezieht sich auf die Errichtung und Aufrechterhaltung eines bestimmten sozialen Status in einer neuen Gemeinschaft
- *wirtschaftliche* – sie ist bezogen auf die Selbständigkeit bei der Verfügung über Finanzen, der Gründung einer eigenen Familie.

Die Forscherin hebt die Organisation des Lernprozesses als Hauptschwierigkeit bei der Adaption an das Hochschulstudium hervor. Sie sieht die Schwierigkeiten der Anpassung nicht bei den Studierenden und fordert nicht deren Anpassung an die Hochschulbildung, sondern die Anpassung der Hochschulumgebung an die Studierenden. So kommt

die Autorin zu dem Schluss, dass der hohe Anpassungsdruck zu Studienabbruch – nicht unbedingt nur der leistungsschwächsten Studierenden –, zur Senkung des Interesses am Studium sowie zu niedrigerem Studienerfolg führt und dass es deshalb erforderlich ist, für eine optimale Organisation des Lernprozesses in der Anfangsphase des Universitätsstudiums Sorge zu tragen.

2.4 Staatliche Technische Universität Uljanowsk

Nun zu einer weiteren Studie von Stenina (2016) an der Staatlichen Technischen Universität Uljanowsk mit dem Titel „Adaption von Studienanfänger/-innen in der Hochschule als Phase evolutionärer Veränderungen“. Die von ihr vorgestellten Forschungsergebnisse zeigen, dass folgende Bedingungsfaktoren Studierende in der Studieneingangsphase wirksam unterstützen: eine qualitativ anspruchsvolle Organisation der Lerntätigkeit der Studienanfänger/-innen sowie eine effiziente inhaltliche Betreuer Tätigkeit und die Mitwirkung am Studieneingang, von der studentischen Selbstverwaltung bis zur psychologischen Beratung. Die Autorin gebraucht dabei den Begriff der „Umwelt“ der Hochschuleinrichtung, an die sich Erstsemester-Studierende anpassen. Sie versteht diese Umwelt als eine Reihe von sozialen, kulturellen und spezifischen psychologischen und pädagogischen Rahmenbedingungen, unter denen die Bildung der Persönlichkeit erfolgt.

Stenina hat ein Programm für den Studieneinstieg von Studienanfänger/-innen entwickelt, das zusammen mit Studierendenvertretungen realisiert wird und eine Reihe von Veranstaltungen für diese Zielgruppe umfasst. Diese Veranstaltungen ermöglichen es den Studierenden, zu Studienbeginn Punkte für ein von ihnen anzulegendes Portfolio zu sammeln. Bei jeder Veranstaltung vergeben Freiwillige des Studierendenrates der Staatlichen Technischen Universität Uljanowsk entsprechend Aufkleber(punkte) an Erstsemester-Studierende, z B. für deren (passiven) Besuch (ein Punkt) oder für die aktive Teilnahme (fünf Punkte). Zum Beispiel sind im Studienprozess folgende Maßnahmen für Studierende des ersten Studienjahres vorgesehen: Betreuerstunden, Treffen der stellvertretenden Dekan/-innen für erzieherische Arbeit mit den Studierenden, die in den Wohnheimen wohnen, Umsetzung der Methode des differenzierten Studiums, zusätzliche Kursangebote für allgemeine Studienfächer (Mathematik, Physik, Chemie usw.), Woche der Studienanfänger/-innen in der wissenschaftlichen Bibliothek der Universität, Informationsseminare zu Themen wie „Alles über Stipendien und sonstige

Formen der finanziellen Unterstützung von Studierenden der Staatlichen Technischen Universität Uljanowsk“, Universitätsolympiade „Programmieren für Studenten“ des ersten Studienjahres (um potenzielle Teilnehmer/-innen für das Zentrum für Sportprogrammierung zu finden), Versammlungen für Eltern von Studierenden des ersten Studienjahres, u. v. m. (vgl. Stenina 2016). Zu Maßnahmen der sozialen Integration von Studierenden zählen bspw. Trainings zur Team-Bildung, Kreativ-Wettbewerbe für Studienanfänger/-innen z. B. unter dem Motto „Eine Universität, an der ich studieren möchte“, Treffen mit dem Studierendenrat der Universität und der studentischen Gewerkschaft, Quest-Spiele und vieles mehr. Daneben gibt es eine Reihe von Maßnahmen zur Einbindung der Erstsemester-Studierenden in Aktivitäten der öffentlichen Jugendverbände (z. B. das studentische Kultur- und Freizeitzentrum „Polex“, kreative Konzertgruppen, Sportklubs der Staatlichen Technischen Universität Uljanowsk, Schulen für junge Eltern, die Studentenkommission zur Qualitätsbewertung der Bildung, der Wettbewerb der studentischen Amateurliteratur „Debüt des Studienanfängers“, der Studentenball u. v. m.). Auch im Bereich des Sports gibt es eine Spartakiade der Studienanfänger/-innen in 17 Sportarten (vgl. ebd.).

Angeboten werden auch Präventionsveranstaltungen zu Drogen- und Suchtmitteln mit Expert/-innen des Föderalen Diensts für die Kontrolle des Drogenhandels in der Region Uljanowsk. Die Teilnahme an diesem Programm ermöglicht es den Studierenden, sich in das Hochschulleben aktiv einzubringen und Punkte zu sammeln. Dies wiederum wirkt sich vorteilhaft auf den Wettbewerb um die Vergabe spezieller, zusätzlicher staatlicher Stipendien, auf einen möglichen Wechsel von privat bezahlten zu staatlich finanzierten Studiengängen, auf die finanzielle Unterstützung der Studierenden u. v. m. aus.

Im Ergebnis solcher Projektmaßnahmen entwickeln die beteiligten Studierenden, so die Autorin, eine bewusste(re) Einstellung zum Lernen, prägen ihre Interessen, (wert-)schätzen den Wert von Bildung, Beruf und Selbstentwicklung. Auch kommunikative Fähigkeiten werden gefördert. Für die Persönlichkeitsbildung muss die Bildungsumgebung jedes Jahr herausfordernder, wertvoller, bedeutender und mit neuen Möglichkeiten gefüllt werden, um so auch das Potenzial der Studierenden für die eigene berufliche Bildung bedarfsgerecht zu entfalten.

2.5 Pädagogische Universität „A. I. Herzen“ St. Petersburg

Die Pädagogische Universität unterstützt die Erstsemester-Studierenden sowohl in der Anfangsphase ihres Studiums als auch im weiteren Studienverlauf. Im Jahr 2017 gewann die Universität Herzen den vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Russischen Föderation durchgeführten Wettbewerb zu Programmaktivitäten der Studierendenvereinigungen. Das Programm „Initiative-Aktion-Erfolg!“ umfasst Aktivitäten in mehreren Kategorien und zu verschiedenen Schwerpunktthemen wie „Internationale Jugendarbeit“, „Soziale Standards und Rechte der Studierenden“, „Studierendensport und gesunde Lebensweise“, „Freiwilligendienst und Soziales Design“, „Historische und patriotische Erziehung“, „Interkultureller Dialog“ oder auch „Informationsquellen für Studierende“. Hier können sich alle Studierenden, einschließlich der Erstsemester/-innen, engagieren und sich in die neue Hochschulumgebung einleben (vgl. Programm der Entwicklung der Tätigkeit der Studentenvereinigungen „Initiative-Aktion-Erfolg!“). Nachfolgend einige Beispiele:

Erstens: Studienanfänger/-innen nehmen in der Anfangsphase ihres Studiums am Projekt „Studienanfänger“ teil. Es zielt auf eine aktive Erschließung des Universitätslebens seitens der Studienanfänger/-innen sowie auf deren sozial-gesellschaftliches Engagement in der Region ab und stützt sich dabei auf die freiwillige Hilfe und Betreuung durch Studierende älterer Semester. Das Studienanfänger-Projekt umfasst eine Vielzahl von Aktivitäten, von denen einige kurz genannt werden sollen: Tag des Studienanfängers an der Universität Herzen, Wettbewerb für die beste Studiengruppe, „Der erste September“ (Bekanntmachen mit der Fakultät), Spiel „Unser Territorium“, „Das Äußere ist ein Indikator für das innere Ich“ (Entwicklung der Fähigkeiten zur Selbstdarstellung von Studierenden), „Lernen, Zeit zu planen und zu verwalten“ und „Lernen, kreativ zu leben“, Tipps für Studienanfänger (Informationsaustausch zwischen Studienanfänger/-innen und Studierenden älterer Jahrgänge), Weihnachtstreffen mit Studienanfänger/-innen sowie Qualifizierung von Freiwilligen für die Betreuung der Studieneinsteiger/-innen. Die besten Betreuer/-innen und Studierenden werden auf regionalen und föderalen Foren ausgezeichnet. Dieses Maßnahmenpaket soll auf Grundlage der in der Hochschule geschaffenen Studierendenverbände die Selbstverwaltung und -organisation der Studierenden fördern, sozial-politische Aktivität der Studienanfänger/-innen hervorbringen und Studierende höherer Semester für Betreuungsaufgaben gewinnen und qualifizieren.

Speziell auch an den Instituten für Pädagogik und Psychologie gibt es eine ganze Reihe von Angebotsmaßnahmen: gruppenpsychologische Betreuung Studierender, Video-Therapie, Maßnahmen zur psychologischen Unterstützung und Beratung von Studierenden, Angebote zu gesunder Lebensweise (bspw. Projekte wie „Pädagogik und Psychologie in meinem Leben“, „Rauchen ist nicht in Mode“), Maßnahmen zur Berufsorientierung u. v. m.

Zweitens: Maßnahmen, die auf die Unterstützung der Entwicklung der Selbstverwaltung der Studierenden und Studierendenvereinigungen, von denen es über 125 an der Universität Herzen gibt, abzielen. Hierzu dienen zahlreiche Initiativen und Projekte wie: „EcoEgo – der Klub für den Umweltschutz“, das Projekt „Einfach Lernen!“, Sportvereine u. v. m. Studierende arbeiten mit der Verwaltung der Universität und ihren verschiedenen Unterabteilungen zusammen, mit dem Ausschuss für Jugendfragen, mit öffentlichen Verbänden, mit Universitäten aller Bundesbezirke und mit Arbeitgeber/-innen. Ziel dieser Zusammenarbeiten ist es, die berufliche Orientierung zu stärken und die Verantwortung der Studierenden für ihren Studienerfolg zu erhöhen.

Drittens: Es wird darauf hingearbeitet, dass sich die Studierenden in gesellschaftlich bedeutsamen Aktivitäten engagieren und Freiwilligeninitiativen entwickeln. Hierzu zählen u. a. das Jugendforum „Meine Bildungsinitiative – Aktion – Erfolg“, der gesamtrossische Wettbewerb sozial bedeutsamer Projekte mit dem Titel „Meine Initiative in der Bildung“ oder auch das nationale Jugendbildungsforum „Beeilen Sie sich Gutes zu tun“. Studierende nehmen an Wettbewerben wie „Student des Jahres“ und „Guter Wille, gesundes Herz, sauberes Land!“ teil. Sie beteiligen sich am gesamtrossischen Wettbewerb der Bildungs- und Sozialprojekte „Unsere Welt bauen wir selbst“, am Universitätswettbewerb der Dichter, Rezitatoren und Barden oder auch am Studentenkabarett. Auch ein Hochschulwettbewerb zu Projekten zur erzieherischen Tätigkeit, die Universitätsspartakiade oder die Woche der Gesundheit zählen in diesen Maßnahmenbereich.

Viertens: Ein weiteres Maßnahmenbündel in Zusammenarbeit mit dem Universitätsdienst für psychologische und pädagogische Begleitung dient der Prävention „unangepassten Verhaltens“ von Studierenden. Hierzu gehören u. a. die individuelle Beratung von Studierenden und ihren Eltern sowie Schulungsseminare.

Fünftens: Maßnahmen in diesem Bereich zielen auf die Unterstützung sozial benachteiligter Studierender. Sie werden finanziell unterstützt, erhalten Verpflegung und medizinische Versorgung, eine Wohnheimunterbringung und zusätzliche Sozialleistungen, kostenlose Ferienreisen, Familien- und Krisenhilfe sowie Unterstützung in ihrer ersten Prüfungsphase an der Universität.

3. Fazit und Ausblick

Adaptionsprozesse zielen darauf ab, die Interaktion zwischen den Akteur/-innen und ihrer Umwelt zu harmonisieren. Es soll erreicht werden, dass Erstsemester-Studierende in ihrer neuen Lebens- und Bildungsumgebung erfolgreich arbeiten, ihre veränderte soziale Rolle sowie die neuen Bedingungen und Anforderungen der Bildungsumgebung verstehen und sich an die Regeln einer neuen Gruppe von Menschen und die Reorganisation des Verhaltens in Übereinstimmung mit den Normen einer neuen Bildungsumgebung anpassen. Mit Unterstützung von wissenschaftlichen Betreuer/-innen, studentischen Selbstverwaltungsorganen und dem psychologischen und pädagogischen Dienst der Fakultät und der Verbände sollen aktiv neue Formen und Methoden der Hochschullehre entwickelt werden, um den Erfolg in der beruflichen und persönlichen Selbstentfaltung der Studierenden zu sichern.

Die Analyse der oben erwähnten Praktiken hat gezeigt, dass es keinen einheitlichen Ansatz gibt, den Begriff der „Adaption“ von Studierenden an die Lernbedingungen an der Universität zu bestimmen. Betont wird die Dynamik dieses Prozesses, die sich in der Veränderung und Entwicklung der persönlichen Eigenschaften und Haltungen der Studierenden und ihrer Beziehungen mit der (neuen) Bildungsumgebung und der Gesellschaft zeigt.

Aus wissenschaftlicher Perspektive werden Anpassungsprobleme von Studienanfänger/-innen sichtbar, wie z. B.: Schwierigkeit und Komplexität der Selbstorganisation und Selbstbedienung, Unfähigkeit optimaler Zeitnutzung, Zurückhaltung gegenüber selbständiger, eigenverantwortlicher Arbeit, Defizite im wissenschaftlichen Arbeiten und in der Studienmotivation, unterentwickelte Selbstregulierung des Verhaltens etc. (vgl. Pshenichnova 2016). Die oben genannten Praxen berücksichtigen einige Aspekte dieses notwendigen Anpassungsprozesses – psychologische, pädagogische, physiologische und soziale. Sie bestätigen zugleich das Erfordernis eines entsprechend integrierten, ganzheitlichen

Ansatzes, der sozial-pädagogische, psychologische sowie physiologische Unterstützung und ihre wissenschaftlich-methodische Grundlage und praktische Rechtfertigung enthalten muss. In der Praxis gilt es, die Ausgangslagen Studierender festzustellen, sie zu aktuellen Themen zu beraten und in Bildungsprojekte und Fördermaßnahmen einzubinden.

Für eine gelingende Adaption Studierender müssen deren psychisches Wohlbefinden und die Lernmotivation erhöht werden. Sie prägen maßgeblich Richtung und Art der Lernaktivitäten in den nachfolgenden Kursen. Erforderlich sind ein höheres Maß an moralischer Zufriedenheit und Ausbildungsqualität an der Universität sowie an professionellem Selbstbewusstsein und Selbstverwirklichung im Bildungsprozess, um das Potenzial der Studierenden freizusetzen.

Es sei darauf hingewiesen, dass heute das Problem in der Entwicklung wirksamer Mittel und Wege der sozialen, pädagogischen und psychologischen Unterstützung im Prozess der Anpassung an das bildungs- und soziokulturelle Umfeld der Universität liegt. Dies ist ein komplexes Problem, das ein Überdenken der Phänomene im Leben der Studienanfänger/-innen und ein systematisches Vorgehen bei der Steuerung des Anpassungsprozesses erfordert.

Literaturverzeichnis

- Kuzmishkin, A. A./Kuzmishkina, N. A./Zabirov, A. I./Garkin, I. (2014): Anpassung der Erstsemester an der Universität. In: Junger Wissenschaftler, 3(62).
- Programm der Entwicklung der Tätigkeit der Studentenvereinigungen „Initiative-Aktion-Erfolg!“. URL: https://www.herzen.spb.ru/main/structure/others/urvd_new/1470045697/ [Zugriff: 31. 08. 2018].
- Pshenichnova, I. V. (2016): Modell der psychologischen und pädagogischen Begleitung der Anpassung der Studienanfänger an die Bedingungen des Studiums an der Universität. In: Wissenschaftliche Suche, 4(22), S. 3–6.
- Sholokhovaya, G. P./Chikova, I. V. (2014): Anpassung von Erstsemesterstudierenden an Trainingsbedingungen in der High School und ihre psychologischen und pädagogischen Merkmale. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Staatlichen Universität Orenburg, 3(164), S. 103–107.
- Stenina, T. V. (2016): Anpassung der Studienanfänger in der Bildungsumgebung der Universität als Phase der evolutionären Transformationen (am Beispiel der Staatlichen Technischen Universität Uljanowsk). In: Stenina, T. V.: Probleme der Pädagogik und Psychologie, S. 243–251.
- Yakovleva, M. V. (2000): Pädagogische Grundlagen der Anpassung der Studienanfänger ans Studium an der Universität. Autoref. Diss. Kand. der päd. Wissenschaften. Ulan-Ude. URL: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskije-osnovy-edeadaptatsii-pervokursnikov-kobucheniyu-v-uze#ixzz5I6VtQdTx> [Zugriff: 31. 08. 2018].

IV. Handlungsempfehlungen zur Optimierung der Studieneingangsphase

Wilfried Schubarth/Friederike Schulze-Reichert/Sylvi Mauermeister/
Andreas Seidel/Benjamin Apostolow

Studieneingang optimieren! – Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Studieneingangsphase an Hochschulen

1. Gegenwärtige Herausforderungen des Studieneingangs – ein Fazit

Der vorliegende Band liefert einen Einblick in gegenwärtige Befunde, (Projekt-)Tätigkeiten und Positionen rund um die Thematik Studieneingang, welche zunehmend in den Fokus der Hochschulpolitik, -entwicklung und -forschung rückt. In der Folge der Bologna-Reform, der sozialen Öffnung der Hochschulen und maßgeblicher bildungs- und hochschulpolitischer Impulse zur Erweiterung des Studienplatzangebots ist die Studiennachfrage an den Universitäten und Fachhochschulen in den letzten Jahren spürbar gewachsen. Zugleich hat sich auch die Zahl der Studienabbrüche deutlich erhöht. Mittlerweile bricht nahezu jede/-r dritte Studierende sein/ihr Studium ab, wobei die Studienabbruchquote in den ersten beiden Fachsemestern und speziell in den MINT-Fächern am höchsten ist (vgl. Heublein u. a. 2017; Ratzlaff in diesem Band). Nicht zuletzt im Rahmen des Qualitätspakts Lehre (QPL) fokussieren sich deshalb zahlreiche Hochschulen und Projektmaßnahmen besonders auf die

Optimierung der Studieneingangsphase mit dem Ziel, a) die Studienabbruchquote zu senken (Vermeidung finanzieller Fehlinvestitionen, Staturerhalt der Hochschulen) und gleichermaßen die Absolventenquote sowie die Beschäftigungsfähigkeit der Hochschulabsolvent/-innen zu erhöhen (Fachkräftesicherung, Wettbewerbsfähigkeit), b) der zunehmenden Heterogenität der Studierenden besser gerecht zu werden und auf die damit verbundenen Herausforderungen entsprechend zu reagieren und c) den Studierenden durch gezielte Unterstützung bei der Studienorientierung und der akademischen und sozialen Integration einen guten Studienerfolg zu ermöglichen.

Allerdings bedeutet Studienabbruch nach Mauermeister (in diesem Band) nicht automatisch ein Scheitern und sollte in aktuellen Hochschuldebatten nicht als solches stigmatisiert werden. Vielmehr können Abbruchentscheidungen auch eine Korrektur vorangegangener Bildungsentscheidungen bedeuten, weshalb zukünftig verstärkt auch individuelle Studienverläufe in den Blick genommen werden müssen (vgl. ebd.; Erdmann in diesem Band). Studienabbruch resultiert aus einem multikausalen Prozess und komplexen Bedingungsgefüge. Auch wenn sich dieser meist nicht monokausal erklären lässt, ist mangelnde Studierfähigkeit angehender Studierender nicht selten von besonderem Verursachungsgewicht, scheinen für den Studienerfolg elementare fachliche und auch persönliche Voraussetzungen nicht (mehr) durchgängig gesichert (vgl. Lumpe in diesem Band). Bereits in den 1990er Jahren war die mangelnde Studierfähigkeit Gegenstand intensiver hochschulpolitischer Diskussionen. Damals wurden die weiterführenden gymnasialen Schulen (noch) in der Pflicht gesehen, für eine bessere Studienvorbereitung Sorge zu tragen (vgl. Hanft 2015). Wie gehen Hochschulen heute mit unzulänglichen Studienvoraussetzungen und den Herausforderungen zunehmender Diversität und Heterogenität der Studierenden um?

In der Gesamtbetrachtung der Beiträge in diesem Band zeigt sich, dass viele Hochschulen sich inzwischen dieser Herausforderung stellen, sich der Problematik divergierender Eingangsvoraussetzungen annehmen und vornehmlich im Studieneingang adaptive Programmmaßnahmen für eine heterogenitätssensible Gestaltung von Studium und Lehre realisieren. Bosse, Schultes und Trautwein (2014)¹ zufolge erschöpft

1 Nähere Erkenntnisse über individuelle und institutionelle Bedingungsfaktoren gelingenden Studierens und entsprechende Optimierungsmöglichkeiten speziell zur Förderung der Studierfähigkeit liefert das ebenfalls vom BMBF geförderte Begleitforschungsprojekt „Studierfähigkeit – institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität (StuFHe)“ (vgl. Universität Hamburg 2018).

sich Studierfähigkeit nicht in dem eingangs des Studiums vorhandenen Leistungsvermögen der Studienanfänger/-innen, sondern sie entwickelt sich im Studienverlauf sukzessive weiter durch die zielgerichtete Anpassung der individuellen Voraussetzungen der Studierenden an die institutionellen Bedingungen und durch ihre aktive Auseinandersetzung mit den hochschulischen Anforderungen. Insofern fallen Förderung oder gar Herstellung von Studierfähigkeit (auch) in die Verantwortung der Hochschulen. Nicht grundlos wird deshalb der Studieneingang durch das StuFo-Projekt auch als *formative Phase* (i. S. v. Sozialisations- und Entwicklungsprozess im Rahmen einer konstruktiv-positiven Fehlerkultur) für den Studienerfolg gefasst. Diese zielt auf eine bestmögliche fachlich-akademische und soziale Integration der Studieneinsteiger/-innen durch ein bedarfsgerechtes Studienangebot und auf die Erhöhung des Studien Erfolgs.

Die Befunde des StuFo-Projekts zeigen, wie essenziell dabei v. a. Ausprägung und Zusammenspiel fachlich-methodischer, sozialer und personaler Kompetenzen für einen erfolgreichen Studieneinstieg und -verlauf tatsächlich sind, um sowohl die studienbezogenen als auch die privaten Anforderungen, welche mit der Aufnahme eines Studiums entstehen (bspw. Wohnungssuche, Finanzierung des Studiums, Vereinbarkeit von Studium und Privatleben), erfolgreich bewältigen zu können. Dazu zählt nicht nur der Ausbau fachlicher, sondern auch prozessbezogener Kompetenzen (z. B. Kommunikationsfähigkeit, Reflexionsvermögen, Problemlösekompetenz, Anwendungs- und Transferfähigkeit). Folglich besteht eine zentrale Aufgabe des Studieneingangs darin, Studienanfänger/-innen dabei zu unterstützen, diese Kenntnisse und Fähigkeiten durch entsprechend bedarfsorientierte und zielgruppenspezifische Angebote auszubauen und ihnen die Möglichkeit zu geben, bestehende Defizite schnellstmöglich zu kompensieren. Einen wichtigen Stellenwert nehmen dabei v. a. Maßnahmen ein, welche zur Verbesserung der Studienorganisation, zum Ausbau der Fachkenntnisse, zur Erhöhung der fachlichen Identifikation, zur Erleichterung der sozialen Integration und zur Förderung der Lern- und Studienmotivation beitragen (vgl. Schubarth/Mauermeister/Erdmann/Apostolow/Schulze-Reichelt in diesem Band) Maßnahmen der Hochschulen reichen diesbezüglich inzwischen von strukturellen Unterstützungsangeboten zur Studienorientierung, wie z. B. Online-Self-Assessments (OSAs) (vgl. Zurek/Faaß in diesem Band) oder Orientierungsstudien (vgl. Erdmann/Koziol/Meißner; Schröder in diesem Band), über semesterbegleitende Tutoren-, Mentoren- und/oder Beratungsprogramme (vgl. Schulze-Reichelt in diesem im Band) bis

hin zu Maßnahmen zur Förderung fachlicher und methodischer Kenntnisse durch fachspezifische Brücken- und Vorkurse (vgl. Berndt in diesem Band; Schellhorn/Frank/Kreitz in diesem Band). Die Maßnahmen können dabei curricular verankert (z. B. verpflichtende Einführungsveranstaltungen), aber auch außercurricular (z. B. Angebote der Fachschaften), fachbezogen (z. B. Propädeutika) oder zentral (z. B. Vortragscoaching) sowie punktueller (z. B. Studienberatung) als auch integrativer, semester- bzw. studienbegleitender Natur (z. B. Mentoring) sein. Auch innovative Angebote wie der Einsatz von mobilen Applikationen oder Online-Tutorien während des Studieneinstiegs erfreuen sich zunehmender Beliebtheit. Realisierung und Implementierung solcher Maßnahmen sowie entsprechende Begleitforschungsprojekte zu deren Wirksamkeit und Nachhaltigkeit werden von Bund und Ländern und teils auch von den Hochschulen selbst finanziert (vgl. Schubarth u. a. in diesem Band). Dies lässt erahnen, welche Bemühungen nicht nur in der Hochschulpraxis, sondern auch auf Ebene der Hochschulpolitik gegenwärtig unternommen werden, den Studienerfolg von Studierenden zu erhöhen.

2. Empfehlungen zur Optimierung der Studieneingangsphase

Ein wichtiges Anliegen dieses Bands besteht darin, Handlungsempfehlungen für eine *evidenzbasierte Weiterentwicklung und Verbesserung der Studieneingangsphase* abzuleiten. Grundlagen dafür bilden das StuFo-Projekt sowie weitere Erkenntnisse aus Empirie und Praxis. Ferner fließen Erträge aktueller Hochschuldiskurse, Tagungen und Workshops, wie bspw. der Koordinierungsstelle der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre (KoBF) oder des Projekts *nexus* der Hochschulrektorenkonferenz (HRK nexus) sowie aus dem *Netzwerk Studieneingangsphase*, das 2016 an der Universität Potsdam gegründet wurde, ein.

Insgesamt lassen sich fünf Handlungsbereiche für die Hochschulpraxis identifizieren, welche im folgenden Abschnitt im Einzelnen dargestellt werden (vgl. z. B. Heublein u. a. 2017, Key/Jackiewicz 2018; Universität Greifswald 2018).

2.1 Verbesserung der Informiertheit der Studienanfänger/-innen

Im vorliegenden Band konnte aufgezeigt werden, dass eine große Schwierigkeit von Studienanfänger/-innen eingangs des Studiums nicht nur darin besteht, ihr Studium und ihre neue Lebenssituation neu zu organisieren sowie den fachlichen Anforderungen gerecht zu werden, sondern v. a. auch darin, sich in dem „Maßnahmen-Dschungel“ im Studieneingang zurecht zu finden, für sich die passenden Angebote herauszufiltern und entsprechend wahrzunehmen. Ein mangelnder Informationsfluss und die Fehleinschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit – oftmals eine Folge unzureichender Reflexion eigener Stärken und Schwächen in Relation zu den institutionellen und fachlichen Anforderungen – können wiederum nachweislich zu Selbstselektionseffekten führen (vgl. Berndt in diesem Band), sodass die ursprünglich adressierten Studierenden oftmals nicht erreicht werden.

Um jedoch allen Studienanfänger/-innen den Zugang zu dem vielfältigen Studieneingangsangebot, wie es mittlerweile an vielen Hochschulen besteht, zu erleichtern und sie bei der Bewältigung der neuen organisatorischen Herausforderungen gezielt zu unterstützen, sind eine bessere Strukturierung und Regulierung der Angebote sowie ein transparenter Informationsfluss unabdingbar. So ist zu empfehlen, alle Studienanfänger/-innen bereits vor und während der Immatrikulation sowohl über Studieninhalte, -aufbau und -planung als auch über den Aufbau der Hochschule, über zentrale und studienangabenspezifische Angebote und zuständige Ansprechpartner/-innen mit dem Ziel der institutionellen Integration (vgl. Erdmann in diesem Band) frühzeitig und umfassend zu informieren (z. B. durch Erstellung eines „Fahrplans“ für Studierende).

Für einen verbesserten Informationsfluss und Zugang zu den Angeboten lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:

- a) Studierende über zentrale und fachspezifische Studieneingangs-, Betreuungs- und Beratungsangebote umfassend informieren
→ Zielgruppen sowie Ziele der jeweiligen Angebote/Maßnahmen klar benennen, um deren Zugang und Nutzung zu verbessern und Selbstselektionseffekte zu reduzieren 

- b) Klarheit über geeignete Ansprechpartner/-innen und Zuständigkeiten schaffen
- c) Studieninhalte und Leistungsanforderungen transparent darstellen (z. B. in Studienordnungen, Lehrveranstaltungen)
- d) Die Angebotsvielfalt zentral und fachspezifisch strukturieren und koordinieren
→ Erstellen eines „Fahrplans“ für Studienanfänger/-innen (Was ist wann, wie und wo zu tun?)
- e) Studentische Beteiligungsmöglichkeiten aufzeigen (u. a. AStA, FSR, Hochschulsport)
- f) Soziale Netzwerke (z. B. Facebook) als Kommunikationsmittel nutzen und für bereits bestehende Apps der Universität, die der allgemeinen Orientierung dienen, werben

2.2 Entzerrung der Studieneingangsphase und bedarfsgerechte Angebote für Berufs- und Studienorientierung vor und während des Studiums

Schulzeit/Studienvorphase

Bereits vor Studienbeginn kann dazu beigetragen werden, dass die Schüler/-innen gut vorbereitet ein Hochschulstudium aufnehmen (vgl. Erdmann/Koziol/Meißner; Schröder in diesem Band). Dabei geht es um informierende und studienorientierende Maßnahmen, die bereits während der Schulzeit durchgeführt werden und somit auch zu einer Entzerrung der Studieneingangsphase beitragen. Hierbei sollen die Schüler/-innen umfangreich über die verschiedenen (dualen) Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten aufgeklärt werden sowie realistische Vorstellungen bzgl. der Berufs- und Studienanforderungen vermittelt bekommen. Daneben ist es v. a. Aufgabe der Schule, die Schüler/-innen in fachlicher Hinsicht ausreichend auf das Studium vorzubereiten und sie mit einem Grundgerüst an methodischen sowie sozialen Kompetenzen auszustatten.

Für die Studienvorphase lassen sich folgende Empfehlungen zusammenfassen:

- a) Informierende und studienvorbereitende Maßnahmen in das Schulcurriculum integrieren
 - Berufs- und Studienorientierung durch Informations- und Beratungsangebote befördern
 - Berufs- und Studienanforderungen transparent machen
 - Konkrete, praktische Einblicke in das Studienleben ermöglichen durch eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Schule und Hochschule (z. B. Probe-/Schnupperstudium, Summer Schools, Praktika, Projekt- und Laborarbeit)
 - Das Selbst- und Zeitmanagement von Schüler/-innen fördern

Studienübergangsphase

Für die Zeit des Übergangs zwischen Schule und Studium lassen sich ebenfalls Empfehlungen aus den Beiträgen dieses Bandes ableiten. So können geeignete OSAs und/oder individuelle Eignungsgespräche eine nützliche Orientierungs- und Entscheidungshilfe für die Schüler/-innen sein bei der Frage danach, wie es nach der Schule weitergeht (vgl. Lumpe in diesem Band; Zurek/Faaß in diesem Band; Erdmann/Koziol/Meißner in diesem Band). Hieraus können auch Synergieeffekte für die Studienberatung entstehen.

Eine der zentralen Empfehlungen des Bandes betrifft die Entzerrung bzw. Streckung der Studieneingangsphase. So zeigt es sich, dass Studierende langfristig gesehen von Unterstützungsangeboten über ein oder zwei (Vor-)Semester stärker profitieren als von zweiwöchigen Brückenkursen. Nichtsdestotrotz sind Vor- und Brückenkurse wichtige Elemente der Studienübergangsphase. Insbesondere in den MINT-Fächern und im Sprachbereich befördern sie die Angleichung fachlichen Wissens innerhalb der heterogenen Studierendenschaft. Sie vermitteln einen ersten Einblick in hochschulische Abläufe und schließen an die künftigen fachlichen Leistungsanforderungen in den Studienfächern an.

Für eine förderliche Gestaltung der Übergangsphase in ein Hochschulstudium lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:

- b) OSAs und Reflexionsgespräche zur Studienfachorientierung und Eignungsfeststellung realisieren (Identifizieren eigener Stärken, Schwächen, Interessen und Neigungen) 

→ Unterstützung bei einer fundierten Studienfachwahl und Selbsteinschätzung

- c) Maßnahmen zur Stärkung der Selbstkompetenz sowie zur Studienorganisation und -orientierung bereits vor Studienbeginn übergreifend bis Ende des zweiten Fachsemesters realisieren (frühzeitige und studienbegleitende Unterstützung bei der Bewältigung privater und akademischer Herausforderungen)
- d) Die fachlichen Einstiegsvoraussetzungen für das Studium verbessern durch den Ausbau von Vor-/Brückenkursen und Propädeutika in allen Studiengängen, insbesondere im MINT- und Sprachbereich und/oder Einführung eines fachspezifischen Orientierungs-/Schnupperstudiums (Vorsemester)

Studium

Im Studium selbst – und insbesondere in der Phase des Studieneingangs – werden die Studierenden mit ihren individuellen Erwartungen, Zielen und Lernbesonderheiten schließlich mit den (fachspezifischen) Bedingungen und Anforderungen eines Hochschulstudiums konfrontiert, die viele von ihnen vor große Herausforderungen stellen. Für die Anforderungsbewältigung müssen Studienanfänger/-innen über geeignetes „Handwerkszeug“ (Lern- und Arbeitstechniken) verfügen bzw. in dessen Aneignung gefördert werden (vgl. Schellhorn/Frank/Kreitz in diesem Band). Ferner sind Maßnahmen zum Ausbau der Selbstkompetenzen sowie der Studienorganisation, die die Studierenden langfristig bei der Bewältigung privater und v. a. akademischer Anforderungen unterstützen, von großer Bedeutung (vgl. Kirjuchina in diesem Band). Demnach gilt es, die studentischen Problemlagen und Bedarfe zu analysieren und daraufhin zielgerichtete und individualisierte Unterstützungsangebote zu schaffen. Die hohe Diversität der Studierenden an den Hochschulen (Unterschiede nach (sozialer) Herkunft, Lernvoraussetzungen, Vorwissen, Berufserfahrung etc.) macht eine heterogenitätssensible Lehre unverzichtbar, sowohl in den fachbezogenen als auch den studienorganisatorisch ausgerichteten Veranstaltungsangeboten. Prinzipiell ist es sehr wichtig, Zeitpunkt und Dauer von Angeboten und Maßnahmen im Studieneingang in die organisatorischen und inhaltlichen Anforderungen des Fachstudiums einzupassen. Maßnahmen zur (Studien-)Orientierung, zur Stärkung der Selbstkompetenz sowie zur Unterstützung der sozialen und akademischen Integration sollten schon vor

Beginn des Studiums angeboten und wenigstens bis Ende des zweiten Fachsemesters fortgeführt werden. So können die neuen Studierenden über einen längeren Zeitraum hinweg bedarfsorientiert begleitet und gefördert werden. Maßnahmen zur Vermittlung arbeits- und lernmethodischer Kompetenzen hingegen sind, wie die empirischen Befunde zeigen, erst mit (fachlichem) Anwendungsbezug wirkungsvoll und sollten curricular stärker an Lehrveranstaltungen in den Studienfächern gekoppelt werden.

Anlehnend an diese Erkenntnisse können folgende Handlungsempfehlungen gegeben werden:

- e) Studentische Problemlagen durch Bedarfsanalysen erkennen und berücksichtigen
 - auf Hochschulebene: zur Bedarfsermittlung hinsichtlich zentraler und fachbezogener Studieneingangsmaßnahmen und Optimierungsmöglichkeiten
 - auf Angebots- und Veranstaltungsebene: zur Abstimmung organisatorischer Rahmenbedingungen, Abläufe und Inhalte auf die tatsächlichen Problemlagen und Unterstützungsbedarfe der Studierenden unter Berücksichtigung der curricularen Vorgaben und Leistungsanforderungen (z. B. flexibler Lehrplan)
- f) Regelmäßig Feedback- und Evaluationsmaßnahmen in allen Lehrveranstaltungen durchführen (zur Erfassung, Dokumentation und Beförderung der Leistungsentwicklung)
- g) Heterogenitätsmerkmale wie Bildungs-/Berufs-/Lebensbiografie, Migrationshintergrund etc. und lebenspraktische Anliegen (z. B. Studienfinanzierung, Wohnungssuche, Studieren mit Kind) in der Lehre berücksichtigen
 - heterogenitätssensible Lehre
- h) Angebotsmaßnahmen zur Vermittlung methodischer Kompetenzen (z. B. wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben) an reguläre (Fach-) Lehrveranstaltungen koppeln, um deren Eignung und Anwendungsbezug (besser) erfahrbar zu machen

2.3 Praxis- und Anwendungsbezug von Anfang an zur Förderung der Fachidentifikation und Studienmotivation

Die Hochschule als *Haus des gemeinsamen Lernens und Forschens mit Peers und Lehrenden* (vgl. Schubarth u. a. in diesem Band) steht vor der Herausforderung, Praxis- und Anwendungsbezüge schon zu Beginn des Studiums in die Lehrveranstaltungen zu integrieren. Es konnte festgestellt werden, dass fehlende Praxis- und Berufsfeldbezüge für die Studienmotivation abträglich sind und gerade in den Geisteswissenschaften, die ein breites, aber wenig konkretes Berufsfeld abdecken, zum Studienabbruch führen können (vgl. Wagner in diesem Band). Zeiträume und Möglichkeiten für die Berufsorientierung sollten bei der Studiengangentwicklung bedacht und curricular verankert werden. Der Ausbau von Praxisphasen und Praktika, insbesondere in den Lehramtsstudiengängen, trägt zu einer verbesserten Fachidentifikation und Studienmotivation bei. Jenneck, Kleemann und Vock (in diesem Band) empfehlen für das Lehramtsstudium einen engen Kontakt und intensiven Austausch mit den praktikumsbetreuenden Lehrkräften, was zweifelsohne auch auf andere Studiengänge übertragbar ist. Das Aufzeigen von Berufsperspektiven, bspw. durch Erfahrungsberichte von Praxisvertreter/-innen oder „Job-Shadowing“-Angebote (vgl. Erdmann/Koziol/Meißner in diesem Band), ist – insbesondere für nichtprofessionsbezogene Studiengänge – eine Chance, Berufsorientierung zu geben und somit die Identifikation der Studierenden mit dem Fach zu stärken, was einem möglichen Studienabbruch vorbeugen kann.

Demzufolge werden folgende Empfehlungen abgeleitet:

- a) Projekt-, Forschungs- und Laborarbeit ab dem ersten Fachsemester fördern („Learning by Doing“)
- b) Praxisphasen und -bezüge sowie Praktika studienfachspezifisch ausbauen
- c) Übungen, Fallstudien und eigene Praxiserfahrungen der Lehrpersonen in Lehrveranstaltungen integrieren
- d) Berufsperspektiven und Karrierechancen frühzeitig (bereits ab dem ersten Fachsemester) aufzeigen, z. B. durch Informationsveranstaltungen/-portale/-materialien, Beratungs- und Trainingsangebote, Praxiseinblicke durch Zusammenarbeit mit Praxisvertreter/-innen, „Job Shadowing“, uvm.

2.4 Förderung der sozialen Integration und des Involvements der Studierenden

Verschiedene Befunde aus Forschung und Praxis weisen darauf hin, dass eine gelungene soziale Integration sowie die aktive Einbindung von Studierenden in das Hochschulleben (z. B. durch die Beteiligung in Hochschulgremien oder an der studentischen Selbstverwaltung) zur Erhöhung ihres Studienerfolgs beitragen (vgl. Schubarth u. a. in diesem Band). Dabei sind nicht nur das gegenseitige Kennenlernen und gemeinsame Aktivitäten unter den Peers relevant, sondern v. a. das Vorhandensein fester Ansprechpartner/-innen und Lernbegleiter/-innen, welche den Studierenden semesterbegleitend zur Seite stehen und sie bei der Bewältigung studienbezogener Herausforderungen unterstützen. Dies erfordert u. a. ein Umdenken in der Lehre, indem Lehr-Lern-Prozesse didaktisch aktivierender, stärker durch E-Learning unterstützt und mit einer ausgebauten Feedbackkultur verbunden werden sollten. So erweisen sich speziell der persönliche Kontakt zu den Dozierenden (vgl. Schubarth u. a.; Wagner in diesem Band) sowie der Austausch mit Mentor/-innen und Tutor/-innen (vgl. Schulze-Reichelt in diesem Band) als förderlich für die soziale Integration und Studienmotivation. Diesbezüglich sollten Lehrende den Studierenden die Kontaktaufnahme mit ihnen bewusst erleichtern und etwaige Hemmschwellen senken, um sich verstärkt den studentischen Anliegen zuwenden zu können. In diesem Kontext ist zudem der Ausbau von Peer-Mentoring und -Tutoring sowie des Kontakts zu den Fachschaftsräten (vgl. Schulze-Reichelt/Wippermann, Kap. 1 in diesem Band) an Hochschulen sowie das Aufzeigen studentischer Beteiligungsmöglichkeiten bedeutsam.

Um den sozialen Integrationsprozess von Studierenden zu fördern und ihr Involvement in der Hochschule zu steigern, lassen sich folgende Empfehlungen geben:

Studierende – Dozierende

- a) Den direkten, persönlichen Kontakt der Dozierenden zu den Studierenden ausbauen
→ Abbau möglicher Barrieren durch entsprechende Kommunikation
- b) Didaktisch-methodische Maßnahmen heterogenitätssensibler Lehre ausbauen



→ verstärkter Einsatz von aktivierenden Lehr-/Lernformaten sowie Blended Learning

Studierende – Mentor/-innen und Tutor/-innen

- c) Peer-Teachings durch intensivere Einbindung von Tutor/-innen und Mentor/-innen in die Gestaltung des Studieneingangs fördern
- d) Tutoring- und Mentoringprogramme in der Hochschullandschaft aufwerten
- e) (Studentische) Tutor/-innen und Mentor/-innen gut qualifizieren, betreuen und langfristig einsetzen

Studierende – Studierende

- f) Didaktisch-methodische Maßnahmen zur sozialen Einbindung in die Kohorte ausbauen
 - mehr Gruppen- und Tandem- statt Einzelarbeit in Lehrveranstaltungen zur Förderung des Peer-Learnings
 - universitäre Unterstützung und Steuerung von Lern-/Arbeitsgruppen
 - Lernen und Lehren in heterogenen Lerngruppen (didaktisch) nutzen
- g) Mit den Fachschaftsräten kooperieren (speziell bei der Gestaltung der Einführungswochen) und den Bekanntheitsgrad von Fachschaftsräten und ihrer studienorganisatorischen und sozialen Angebote erhöhen

2.5 Kommunikation! – Intensivierung der Vernetzung und Transfer von Evaluationsergebnissen

Mit dem vorliegenden Band wird deutlich, dass Studieneingangsmaßnahmen nicht mehr isoliert betrachtet werden dürfen. Aufgrund der Tatsache, dass es sich beim Studienerfolg um ein multifaktorielles Konstrukt handelt, sind die Entwicklung von Modellen und die Kombination von Angebotsmaßnahmen unabdingbar, um den Studierenden ein optimales Unterstützungsangebot bereitzustellen. Dies erfordert eine gelingende Koordination und intensive Zusammenarbeit zwischen allen beteiligten Studieneingangsakteur/-innen. Die im Zuge des „Maßnahmen-Booms“

in den letzten Jahren begonnene Vernetzung von Projekten, Hochschuleinrichtungen und externen Partner/-innen muss perspektivisch weiter ausgebaut und intensiviert werden. Auf dieser Basis können Zuständigkeiten besser kommuniziert, alle Potenziale durch das Zusammenführen von Expertisen befriedigender ausgeschöpft und Angebotsüberschneidungen und -dopplungen vermieden werden. In einigen der hier vorgestellten Beiträge zeigt sich, dass Maßnahmen eine größere Wirksamkeit erlangen, je passgenauer sie auf die jeweiligen (fachspezifischen) Problemkonstellationen der Studienanfänger/-innen abgestimmt sind (vgl. Wagner in diesem Band; Schulze-Reichelt in diesem Band). Um ein bedarfsgerechtes Angebot bereitzustellen und gezielt auf die Belange der Studierenden reagieren zu können, sollten bei der Angebotsentwicklung und -steuerung sowohl Forschungs- und Evaluationsergebnisse als auch individuelle Bedarfsanalysen mit Studierenden verstärkt Berücksichtigung finden sowie eine entsprechende Flexibilität des Lehrplans gewährleistet sein.

Insgesamt lassen sich folgende Impulse zur Verbesserung des kommunikativen Austauschs und der Intensivierung der Vernetzungsarbeit festhalten:

- a) Kontinuierlicher Austausch, verstärkte Kooperation und Absprache sowohl hochschulintern als auch mit außerhochschulischen Partner/-innen
- b) Potenziale ausschöpfen durch das Sichern, Ergänzen und Verknüpfen von Expertisen; Angebotsüberschneidungen/-dopplungen vermeiden
- c) Klären und Verteilen der Verantwortlichkeiten
→ Einsatz von Dozierenden bei der Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte vs. Einbindung studentischer Peers (Tutor/-innen, Mentor/-innen, FSR) zur Förderung der sozialen Integration, Studienorientierung, Selbstkompetenzen
- d) Bewährte Maßnahmen curricular verankern
→ Abstimmung innerhalb und zwischen den Fakultäten, um einheitliche Studieneingangsbedingungen zu schaffen (Nachhaltigkeit!)
- e) Zugang zu hochschulinternen und -externen Evaluations- und Forschungsergebnissen für die Angebotskonzipierung ermöglichen



- f) Bestandsaufnahmen nutzen, um Lücken im Studieneingangsangebot zu identifizieren und zu füllen (z. B. Ausbau der Maßnahmen zur Studienfinanzierung, Studienplanung, Praxis- und Berufsorientierung)

Literaturverzeichnis

- Bosse, E./Schultes, K./Trautwein, C. (2014): Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung. In: Universitätskolleg (Hrsg.): Universitätskolleg-Schriftenreihe (Bd. 3). Hamburg: Universität Hamburg.
- Hanft, A. (2015): Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W.B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster: Waxmann, S. 13–28.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studiererwartung und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrückerinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. In: Forum Hochschule (1). Hannover: DZHW.
- Key, O./Jackiewicz, L. (2018): Modellansätze ausgewählter Hochschulen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase. URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/CHE_07032018_final.pdf [Zugriff: 25. 07. 2018].
- Universität Greifswald (2018): Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre. Erleichterung der Studieneingangsphase.
- Universität Hamburg (2018): Studierfähigkeit – institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität (StuFHe). URL: <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/forschungsprojekte/stufhe.html> [Zugriff: 01. 11. 2018].

Autorinnen und Autoren

Benjamin Apostolow, Universität Potsdam.

Andrey E. Bahmutskiy, Staatliche Pädagogische Universität „A. I. Herzen“, St. Petersburg.

Sarah Berndt, Projekt „StuFo“, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Ekatarina A. Bessonova, Staatliche Pädagogische Universität „A. I. Herzen“, St. Petersburg.

Ludmila K. Borovik, Staatliche Pädagogische Universität „A. I. Herzen“, St. Petersburg.

Anna Dibiasi, Institut für Höhere Studien, Wien.

Kathrin Erdmann, Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg.

Melinda Erdmann, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

Marcel Faaß, Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ), Universität Potsdam.

Mario Frank, Institut für Informatik, Universität Potsdam.

Michaela Fuhrmann, Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ), Universität Potsdam.

Nina Hartmann, Universität Potsdam.

Julia Jennek, Projekt „Campusschulen“, Universität Potsdam.

Ljuba Kirjuchina, Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (Zessko), Universität Potsdam.

Katrin Kleemann, Projekt „Campusschulen“, Universität Potsdam.

Matthias Koziol, Brandenburgische Technische Universität
Cottbus-Senftenberg.

Christoph Kreitz, Institut für Informatik, Universität Potsdam.

Matthias Lumpe, Universität Potsdam.

Sylvi Mauermeister, Projekt „StuFo“, Universität Potsdam.

Marlen Meißner, Brandenburgische Technische Universität
Cottbus-Senftenberg.

Elena V. Piskunova, Staatliche Pädagogische Universität „A. I. Herzen“,
St. Petersburg.

Olaf Ratzlaff, Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium
(ZfQ), Universität Potsdam.

Sophia Rost, Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium
(ZfQ), Universität Potsdam.

Sebastian Schellhorn, Institut für Informatik, Universität Potsdam.

Wilfried Schubarth, Projekt „StuFo“, Universität Potsdam.

Friederike Schulze-Reichelt, Projekt „StuFo“, Universität Potsdam.

Christian Schröder, Technische Universität Berlin.

Andreas Seidel, Universität Potsdam.

Martin Unger, Institut für Höhere Studien, Wien.

Miriam Vock, Projekt „Campusschulen“, Universität Potsdam.

Laura Wagner, Projekt „StuFo“, Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Nelli Wagner, Career Service im Zentrum für Qualitätsentwicklung in
Lehre und Studium (ZfQ), Universität Potsdam.

Melanie Wippermann, Universität Potsdam.

Peter Paul Zurek, Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre
und Studium (ZfQ), Universität Potsdam.

Im Zuge der Bologna-Reform ist an Hochschulen vieles in Bewegung gekommen. Studium und Lehre sind stärker ins Blickfeld gerückt. Dabei kommt der Studieneingangsphase besondere Bedeutung zu, werden doch hier die Weichen für ein erfolgreiches Studium gestellt. Deshalb ist es verständlich, dass die Hauptanstrengungen der Hochschulen auf den Studieneingang gerichtet sind – ganz nach dem Motto: „Auf den Anfang kommt es an!“. Konsens herrscht dahingehend, dass der Studieneingang neu zu gestalten ist, doch beim „Wie?“ gibt es unterschiedliche Antworten. Zugleich wird immer deutlicher, dass eine wirksame Neugestaltung der Eingangsphase nur mit einer umfassenden Reform des Studiums gelingen kann.

Ziel des vierten Bandes der Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung ist es, eine Zwischenbilanz der Debatte zum Studieneingang zu ziehen. Auf der Basis empirischer Studien werden unterschiedliche Perspektiven auf den Studieneingang eingenommen und Empfehlungen zur Optimierung des Studieneingangs abgeleitet. Die zahlreichen Untersuchungsergebnisse Potsdamer Forschergruppen werden durch weitere nationale sowie internationale Perspektiven ergänzt. Der Band richtet sich an alle, die sich für die Entwicklung an Hochschulen interessieren.

ISSN 2192-1075
ISBN 978-3-86956-452-4

Online

