

Wilfried Schubarth/Sylvi Mauermeister

Alles auf (Studien)anfang!

Sieben Thesen und erste Befunde zum Studieneingang aus dem StuFo-Projekt

Auf den (Studien)anfang kommt es an – so könnte man schlussfolgern, wenn man die vielen Aktivitäten der Hochschulen in den letzten Jahren betrachtet. So liegt es nahe, dass sich auch die Hochschulforschung stärker mit der Studieneingangsphase beschäftigt. Allein die Begleitforschung zum „Qualitätspakt Lehre“ versammelt rund ein halbes Dutzend solcher Forschungsprojekte. Eines dieser Projekte ist das BMBF-Verbundprojekt „Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg“ (StuFo), auf dem der vorliegende Beitrag basiert.¹

Im Folgenden sollen sieben Thesen und erste Befunde des StuFo-Projekts vorgestellt werden. Die Thesen beziehen sich sowohl auf den (hochschul-)theoretischen Rahmen als auch auf empirische und hochschuldidaktische Aspekte. Sie betreffen auch übergreifende Fragen der Hochschulentwicklung und deren jeweiliger fach(kultur)spezifischen

1 Ausführliche Informationen zum StuFo-Projekt, vgl. z.B. Mauermeister u. a. 2015 und die Projekthomepage URL: <http://www.uni-potsdam.de/stufo/uebersicht.html> [Zugriff: 23.12.2016].

Umsetzung. Vorrangiges Ziel des StuFo-Projekts ist es, zentrale Einflussfaktoren für den Studienerfolg zu identifizieren, um die Wirksamkeit von Studieneingangsmaßnahmen beurteilen zu können. Die übergreifende These dabei ist, dass Maßnahmen zum Studieneingang vor allem dann wirksam und nachhaltig sind, wenn sie in der Hochschul(ein)sozialisation und dem Student-Life-Cycle verortet, in Studium und Lehre, einschließlich der Qualitätssicherung, integriert sind und evidenzbasiert erfolgen.

1. These: Die Vielzahl der Maßnahmen und die dahinterliegenden Ziele und Motive sind (er)klärungsbedürftig

Die hohe Bedeutung des Studieneingangs für ein erfolgreiches Studium ist keine neue Erkenntnis, auch die Debatte um Studieneingangskonzepte ist nicht neu. Neu sind jedoch die hohe bildungspolitische Bedeutung und der damit verbundene Boom an Fördermaßnahmen zur Verbesserung des Studieneingangs. So beziehen sich etwa die Hälfte der seit 2010 über den Qualitätspakt Lehre geförderten 253 Maßnahmen (auch) auf den Studieneingang. Ebenso widmet sich die Hochschulrektorenkonferenz innerhalb des Projekts „nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ der Studieneingangsphase aus fachkultureller Perspektive. Dies wirft Fragen auf, z. B. nach dem Grund für diesen Boom, nach den Zielen und Inhalten der an den Hochschulen umgesetzten Konzepte sowie deren Qualität bzw. Wirkungen. Insbesondere stellt sich die Frage, was in den jeweiligen Konzepten als Erfolg in der Studieneingangsphase verstanden wird und welche Wirkungsannahmen hinter den Konzepten stehen. Die Beantwortung dieser Fragen ist auch deshalb wichtig, weil eine fundierte Einschätzung der Wirkung der Maßnahmen und Konzepte nur vor dem Hintergrund angestrebter Ziele und angenommener Wirkungszusammenhänge erfolgen kann. Sind diese unklar, ist eine solche Beurteilung kaum möglich.

Aus hochschulpolitischer Sicht soll eine „optimierte Gestaltung der Studieneingangsphase“ und der „Umgang mit den immer vielfältigeren Startvoraussetzungen und Vorkenntnissen, die Studierende heute mitbringen“² dazu beitragen, Studierende „auf dem Weg zu einem erfolgreichen Abschluss zu unterstützen“ (vgl. ebd.). Hochschulen und Bildungspolitik verstehen „Studienerfolg“ dabei stärker institutionell, also aus Sicht der Institution Hochschule, weniger aus Sicht der einzelnen Studierenden oder vor dem Hintergrund gesellschaftlicher, normativer

2 URL: <https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html> [Zugriff: 23.12.2016].

Anforderungen. In diesem Verständnis leitet sich Studienerfolg aus der Vermeidung von Studienabbruch her. „Unter Studienabbrechern sind dabei ehemalige Studierende zu verstehen, die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium (oder ein Masterstudium) an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, dann aber das Hochschulsystem ohne (erstes) Abschlussexamen verlassen.“ (Heublein u. a. 2014, S. 1)

In Verbindung mit dem überwiegend institutionellen Verständnis von Studienerfolg kann auch die Art der Konzeption der Maßnahmen gesehen werden: Diese sind weniger auf der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen angesiedelt oder implizieren eine spezifische heterogenitätssensible Didaktik – vielmehr geht es um die Schaffung von Strukturen, die dazu führen sollen, dass studierfähige Studierende den Studieneinstieg erfolgreich meistern. Wie dies konkret erfolgen und gelingen soll, wird durch die Zielbeschreibung der Maßnahmen zu wenig expliziert. Die Erfassung der eigentlichen Projektziele, die den Maßnahmen zugrunde liegen, ist daher häufig auch Gegenstand jener Projekte im Feld der Hochschulforschung, die sich mit den Wirkungen der Maßnahmen im Bereich der Studieneingangsphase beschäftigen. Auch innerhalb des StuFo-Projekts stellt die Erfassung der Projektziele ein Teilprojekt dar. Ein weiterer Schwerpunkt des Projekts liegt darin, die bisher eher unverbunden laufenden Diskurse um Maßnahmen zur Verbesserung des Studieneingangs und den Ergebnissen der Studienerfolgsvorschung zusammen zu führen.

Im Zusammenhang mit der Rekonstruktion der Projektziele stellt sich auch die Frage, wie die Erkenntnisse über deren Zielerreichung, insbesondere auch darüber, was nicht erreicht werden konnte, aus den verschiedenen Projekten – die ja grundsätzlich in (Förder-)Konkurrenz zu einander stehen und deren Fortführung in der Regel nicht abgesichert sind – transferiert und nutzbar gemacht werden können. Ein erster hochschulpolitischer Schritt zur Schließung dieser Lücke erfolgte mit der Förderlinie zur Begleitforschung des Qualitätspakts Lehre.

2. These: Ohne Berücksichtigung der (Hochschul-)Sozialisation einer sich wandelnden Studierendengeneration haben Studieneingangsmaßnahmen nur eine begrenzte Wirkung

Der Erfolg der Maßnahmen zum Studieneingang kann nur auf der Basis empirischer Wirksamkeitsforschung und einer entsprechenden theoretischen Verortung der Maßnahmen in ein Modell der Hochschulsozialisation angemessen bewertet werden. Ein solches hochschulisches Strukturmodell hat – auch im Unterschied zur Sozialisationsinstanz Schule –

folgende Merkmale zu berücksichtigen: Die Überlagerung zweier Systeme und zwar zum einen das auf die Erkenntnisproduktion ausgerichtete Wissenschaftssystem und zum anderen das auf Qualifikation und Persönlichkeitsbildung ausgerichtete (Aus-)Bildungssystem. Die Sozialisanden sind mündige Erwachsene und stellen eine positive Auswahl des gesellschaftlichen Nachwuchses, die Abiturienten, dar. Das Strukturmodell der Hochschulsozialisation muss u. a. solche Dimensionen berücksichtigen wie Organisation, soziale Interaktionen, Fachkultur oder Lernkultur (Hochschuldidaktik) (vgl. Abb. 1). Diese Dimensionen haben insbesondere beim Studieneingang große Bedeutung und werden – so unsere Annahme – in den Konzepten und Maßnahmen bisher nicht ausreichend berücksichtigt. Damit würden, so könnte gefolgert werden, viele der bisherigen Maßnahmen zum Studieneingang zu kurz greifen. Eine weitere Folgerung wäre, dass es einer spezifischen Kombination von Maßnahmen, also eines größeren Maßnahmenbündels, bedarf.

Exkurs zur heutigen Studierendengeneration³

Angesichts des oftmals passiven und politisch distanzierten Verhaltens von Studierenden fragen sich viele Dozierende, was mit der heutigen Studierendengeneration los ist. Und auch die Studierendenforschung beobachtet seit geraumer Zeit einen Wertewandel „Weg von Politik und politischem Handeln und Hin zum Privaten“. Von den 1980er Jahren bis heute sind das Politikinteresse und die politische Mitwirkung kontinuierlich gesunken. Im Gegenzug haben im gleichen Zeitraum Familie, Eltern und Freunde deutlich an studentischer Wertschätzung gewonnen (Bargel 2008). Ein untrügliches Zeichen für einen Rückzug ins Private, ins vertraute Umfeld, um dort Halt und Geborgenheit in unsicheren Zeiten zu finden.

Der Wertewandel betrifft auch das Studium und dessen Stellenwert. Wenn Studierende zu Beginn des Semesters danach fragen, wie viel Aufwand sie für die vorgegebenen Leistungspunkte betreiben müssen und sich dann Veranstaltungen mit dem geringsten Aufwand aussuchen, dann stellt sich die Frage, inwieweit die Universität noch eine „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“ ist oder ob sie sich nicht allmählich in einen Markt, in eine Dienstleistungsanstalt verwandelt, bei dem

3 Vgl. ausführlicher Schubarth 2016 und den Beitrag von Niproschke/Zylla in diesem Band.

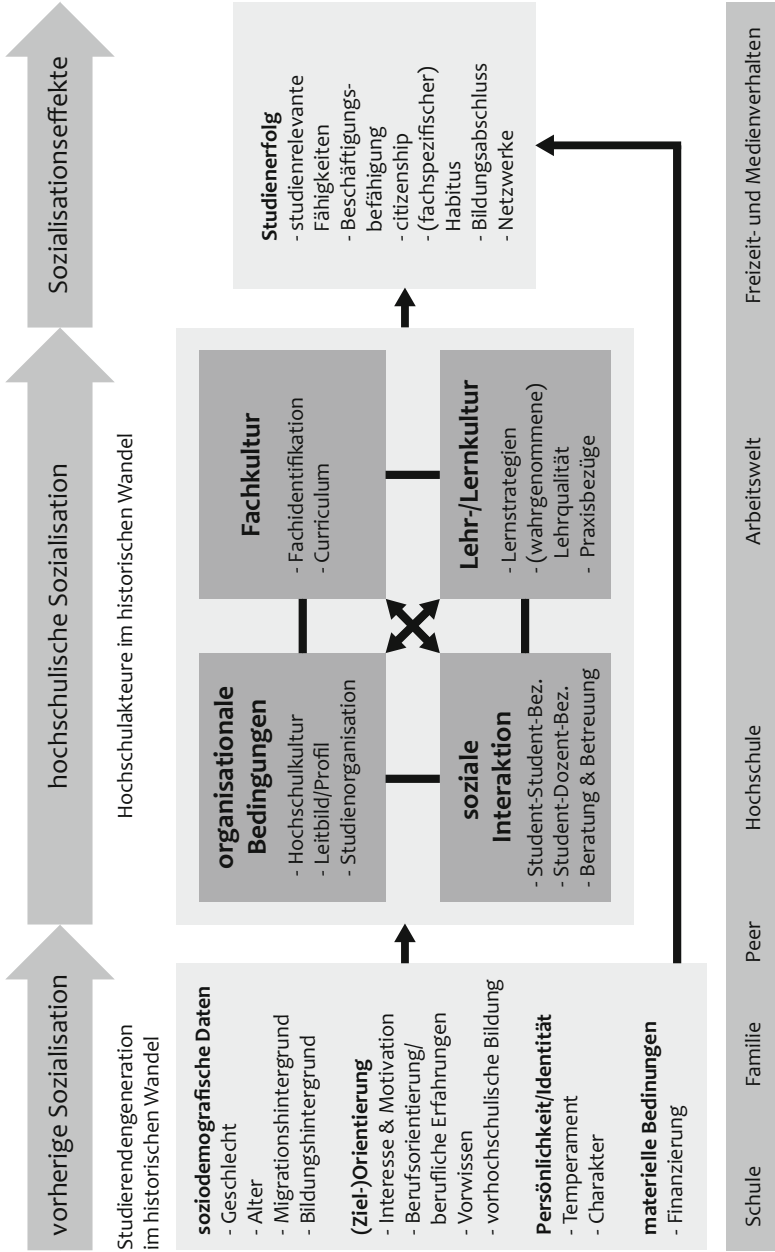


Abb. 1: Strukturmodell der Hochschulsozialisation (eigene Darstellung)

vor allem der Tauschwert und der persönliche Nutzen interessiert. Die Alltagsbeobachtungen passen zu den Befunden der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz (Ramm u. a. 2014): Danach haben Studium und Wissenschaft für viele Studierende keinen hohen Stellenwert. Vielmehr agieren Studierende in einer Kundenrolle, wobei viele in ihrer Hochschule nicht mehr den Lebensmittelpunkt sehen. Bei zwei Drittel, die einem Neben- oder gar Hauptjob nachgehen, und geschätzten 15 % „Teilzeitstudierenden“ ein nachvollziehbarer Befund.

Das betriebswirtschaftliche Denken, das Kosten-Nutzen-Kalkül, das unsere Gesellschaft immer mehr durchdringt, ist somit auch bei den Studierenden angekommen und zu einer verbreiteten Studienstrategie geworden. Die „Egotaktiker“ (Klaus Hurrelmann) würden die Welt nach taktischen Überlegungen abfragen, nach dem Motto „Was bringt mir das?“ Sie seien pragmatisch, die das Beste für sich im Kleinen herausholen wollen, fern ab von großen Visionen; auch aus der Erfahrung heraus, dass nichts mehr sicher ist.

Die Hintergründe dieses Wertewandels sind in den veränderten Lebens- und Studienbedingungen zu suchen: So hat sich seit den 1990er Jahren eine regelrechte „Hochschulbildungsexpansion“ vollzogen. War Anfang der 1990er Jahre ein Hochschulstudium noch ein Privileg, das etwa jeder vierte bis fünfte Jugendliche genießen konnte, ist Studieren mittlerweile zum „Normalfall“ geworden. Die Studierendenzahl ist bis auf 2,8 Millionen (2015) angestiegen, während die Finanzierung der Hochschulen mit diesem Ansturm bei weitem nicht Schritt hält. Damit verbunden ist eine größer gewordene Heterogenität der Studierenden, da es einen Unterschied macht, ob eine auserlesene Minderheit oder die Hälfte eines Jahrgangs studiert.

Fast parallel mit dem Anstieg der Studierendenzahl wird seit der Jahrtausendwende mit der Bologna-Reform der in der Geschichte der Hochschulen wohl größte Umbruch vollzogen.⁴ Diese vor allem unter der Professorenschaft ungeliebte Reform hat in kurzer Zeit die alte Studienstruktur in sog. Module mit Leistungspunkten überführt, die kleinteilig mit regelmäßiger Überprüfung zu absolvieren sind. Während die formale Umgestaltung in Bachelor- und Masterstrukturen weitgehend abgeschlossen ist (mittlerweile gibt es ca. 18.000 Studiengänge), befindet sich die inhaltliche Reform, die auf eine neue Lehr-Lernkultur ab-

4 Vgl. z. B. die Pressemitteilung des Deutschen Hochschulverbandes „Bürokratie an den Universitäten schadet der Lehre“, in der es heißt, dass die Bologna-Reform aus Sicht der großen Mehrheit der Hochschullehrer „krachend“ gescheitert sei (vgl. Deutscher Hochschulverband 2016).

zielt – trotz guter Ansätze – noch am Anfang. Weitere „Meilensteine“ des Wandels der Hochschulen sind die Einführung von Akkreditierungs-, Qualitätsmanagement- und Steuerungssystemen, die Fokussierung auf Forschungsexzellenz, Drittmittel, Rankings etc., womit sich die unterschiedliche Wertschätzung von Forschung und Lehre verstärkt hat. Die „Verbetriebswirtschaftlichung“ und Bürokratisierung hat einem ebensolchen Denken unter Studierenden, aber auch Forscherinnen und Forschern („Publikationskultur“) Vorschub geleistet. Und auch globale Prozesse wie die Ökonomisierung und Neoliberalisierung blieben nicht folgenlos. Insofern sind die Mitglieder von Hochschulen immer auch Seismograf und Spiegelbild gesellschaftlicher Entwicklungen.

3. These: Ohne Bezug zum gesamten Student-Life-Cycle haben Studieneingangsmaßnahmen keine nachhaltige Wirkung

Bei der Neugestaltung der Studieneingangsphase geht es vor allem darum, nach der bisher eher formalen Bologna-Reform nun inhaltliche und hochschuldidaktische Reformen voranzubringen. Welche zeitgemäßen Lehrangebote und Lernformen braucht es für die neue Studierendengeneration? So ist z. B. zu fragen, ob die großen Einführungsvorlesungen die angemessene hochschuldidaktische Form für eine heterogene Studierendenschaft sind und inwieweit die bisher eher defizitären Praxis- und Forschungsbezüge bereits beim Studieneingang eine Rolle spielen sollten. Der Student-Life-Cycle kann hierfür eine Orientierung sein, da er auch mit den drei Dimensionen des Studiums korrespondiert: (Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung. So können z. B. Praxisbezüge – beginnend beim Studieneingang – im Sinne eines Spiralcurriculums in den gesamten Student-Life-Cycle integriert werden. Der Studieneingang stellt auch in dieser Hinsicht eine formative, d. h. wichtige und prägende Phase dar.

Exemplarisch soll das am Beispiel der Förderung von „Employability“ gezeigt werden.⁵ Möglichkeiten, „Employability“ an Hochschulen stärker zu fördern, sind in einem heuristischen Modell dargestellt worden (vgl. Schubarth / Speck 2013). Von den sechs Komponenten beziehen sich einige Aspekte auf die Studieneingangsphase (vgl. Abb. 2). So wird die Basis von einem anwendungs- und kompetenzorientierten Studium gebildet, bei dem die Theorie-Praxis-Verzahnung und die Entwicklung berufsfeldbezogener Schlüsselkompetenzen durchgängig berücksichtigt werden.

5 Siehe auch Schubarth / Ulbricht und Ulbricht / Schubarth in diesem Band.

Darauf aufbauend bedarf es spezieller fachspezifischer Formate, die die Beschäftigungsbefähigung in geeigneter Weise fördern. Dazu gehören integrierte und betreute Praktika, aber auch berufsorientierende Angebote, die Einbeziehung von Praxisvertreterinnen und -vertretern und Alumnis sowie die Kooperation mit externen Partnern. Spezielle Förderformate sind auch Forschungs- und Praxisprojekte (Forschendes Lernen, Service Learning u. a.) oder auch Projektstudien (vgl. Schubarth / Speck 2013; Wissenschaftsrat 2015; Schubarth / Speck / Ulbricht 2016). Wie das gelingen kann, zeigen zahlreiche good practice Beispiele. Analoges kann auch für die Leitidee „citizenship“ gelten.

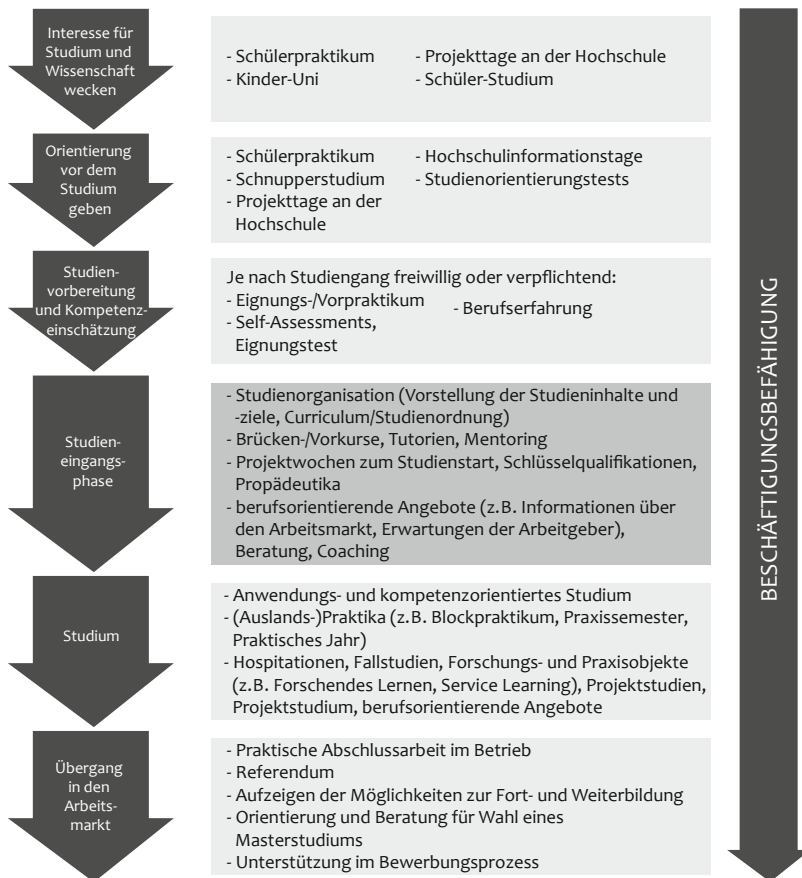


Abb. 2: Beschäftigungsbefähigung im Student-Life-Cycle (eigene Darstellung)

4. These: In der Debatte um den Studieneingang bündeln sich – wie in einem Brennglas – aktuelle Probleme der Hochschullehre

Nahezu alle Themen zur aktuellen Reform von Studium und Lehre finden sich auch in der Debatte um die Neugestaltung des Studieneingangs wieder. Das zeigt schon die Vielzahl der Begriffe, die in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen, z. B. Studierfähigkeit, Studienerfolg, Öffnung der Hochschulen, Umgang mit Heterogenität, Studienabbruch, Fördermaßnahmen, Beratung, Coaching, Mentoring, Studienqualität, Student-Life-Cycle. Die Hochschulforschung thematisiert den Studieneingang vor allem im Kontext von Übergängen bzw. Transition, kritischen Lebensereignissen, Entwicklungsaufgaben, first-year-experience, Hochschulsozialisation usw. (vgl. z. B. Havighurst 1972; Huber 1991, 2012; Krause u. a. 2005; Filipp / Aymanns 2010; Kossack u. a. 2012; Webler 2012; Bosse / Trautwein 2014). Folglich kann die Studieneingangsphase nicht losgelöst von Fragen der Studienbiografie und der Hochschulentwicklung insgesamt, einschließlich der Qualität von Lehre und Studium, diskutiert werden. Der Studieneingang stellt vieles in Studium und Lehre erneut auf den Prüfstand.

Mit Blick auf die Bologna-Reform ist festzustellen: Die Debatte um den Studieneingang ist sowohl Teil als auch Folge des Bologna-Reformprozesses. Die angestrebten Ziele wie verkürzte Studienzeiten, breitere Bildungsbeteiligung, höhere Studienerfolgsquoten oder mehr Beschäftigungsbefähigung haben den Studieneingang stark unter Druck gesetzt. Insbesondere die zunehmende Heterogenität der Studierenden stellt erhöhte Anforderungen. Zugleich haben die eher formal-strukturellen Reformen (Modularisierung, ECTS etc.) die notwendigen inhaltlichen und hochschuldidaktischen Reformen wie Studierenden- oder Kompetenzorientierung oder neue Lehr-Lernformen bisher überdeckt. Angesichts dieser Problemkumulation bedarf es inhaltlicher und hochschuldidaktischer Weiterentwicklungen, einschließlich Fortbildungen für Dozierende und auch Fortschritte bei der Studiengangs- und Hochschulentwicklung insgesamt.

5. These: Ein Ziel – unterschiedliche Strategien? Über die Notwendigkeit von Studieneingangsmaßnahmen herrscht Konsens, über Ziele und Strategien eher nicht

Die Notwendigkeit einer Neugestaltung der Eingangsphase scheint unstrittig (z. B. weniger Studienabbruch, Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und institutionellen Anforderungen). Voraussetzung für eine konstruktive Debatte zur Studieneingangsphase ist jedoch die

Klärung der jeweiligen Begrifflichkeiten, z.B. welches Verständnis von Studierfähigkeit oder Studienerfolg vorliegt. Dies erfolgte bisher in den Debatten offenbar zu wenig. Die Folge sind Kontroversen hinsichtlich der Ziele und Wege zur Gestaltung der Eingangsphase. Gerade mit Blick auf Studierfähigkeit und Studienerfolg sind die Ziele, Definitionen und Operationalisierungen zwischen den Ebenen Individuum, Fach, Fakultät, Land, Bund und Europa sehr verschieden. Geht es bei den Begriffen z. B. darum, dass ein begonnenes Studium auch an der Hochschule zu Ende studiert wird? Das ist bekanntlich vor allem das Kriterium der Politik. Folglich wertet die derzeitige Datenlage einen Hochschulwechsel als Abbruch, der verhindert werden müsste. Vielleicht wurde durch den Hochschulwechsel aber auch das für das Individuum richtige Studienfach gefunden.

Weitere Divergenzen ergeben sich hinsichtlich möglicher Strategien (z. B. „Verhättschelung“ vs. Autonomieförderung, Verpflichtung vs. Freiwilligkeit, Zielgruppenspezifika vs. alle), der Organisationsformen (additiv vs. integrativ) und der Zuständigkeit / Verantwortung (Individuum vs. Institution). Die Vermutung ist, dass es auch deshalb so viele Kontroversen bei den Wegen gibt, weil die Ziele nicht klar bzw. z. T. auch widersprüchlich sind.

Für die Studieneingangsphase hat sich mittlerweile ein *Set von Modellen und Unterstützungsangeboten* für Studierende herausgebildet. Diese Maßnahmen erstrecken sich auf vielfältige Themen (inhaltliche Ebene) sowie unterschiedliche Zeitpunkte und Dauer (temporale Ebene).⁶

Auf *inhaltlicher Ebene* stehen z. B. Veranstaltungen zum Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens, Grundtechniken fachwissenschaftlicher Inhalte, Brückenkurse zu kritischen Fächern, Beratungs- und Unterstützungsangebote zur Orientierung an der Hochschule und im Studium sowie Studienorganisation im Fokus. Laut der BMBF-Projektdatenbank gibt es mehr fachübergreifende als fachbezogene Interventionen in der Studieneingangsphase. Doch wie ist das Verhältnis zwischen den Interventionsmaßnahmen auf inhaltlicher Ebene wirklich? Wird der Fokus eher auf Fach- und Methodenkompetenzen gelegt als auf Selbst- und Sozialkompetenzen? Vielmehr braucht es für einen gelingenden Kompetenzerwerb wohl eher beides. Was muss im Studieneingang an wissenschaftlichem Arbeiten und Wissenschaftsverständnis gelernt werden? Und überhaupt: Inwieweit stimmen die Angebote der Maßnahmen zum Studieneingang

6 Für Recherchen danken wir Birgitta Zylla und Friederike Schulze-Reichelt. Siehe auch die Bestandsaufnahme von Studieneingangsmaßnahmen an der Universität Potsdam von Marcel Faaß in diesem Band.

mit den Bedürfnissen der Studierenden überein? Alles Fragen, denen das StuFo-Projekt nachgeht. Die ersten qualitativen Auswertungen zur Beantwortung dieser Fragen haben dabei ergeben, dass in den Maßnahmen vorwiegend Fach- und Selbstkompetenzen adressiert werden, der Umgang mit dem soziobiografischen Hintergrund, der Vorbildung und gegenwärtigen Kontextbedingungen (z. B. Erwerbstätigkeit) spielt weniger eine Rolle. Der Umgang mit einer heterogener werdenden Studierendenschaft scheint vor allem das Nachholen „fehlender“ fachlicher Kenntnisse und effizienter Lernstrategien vorzuzusehen („Defizithypothese“).

Auf *temporaler Ebene* zeigt sich, dass an den Hochschulen verschiedene Studieneingangsmodelle praktiziert werden. Hierbei kann man zwischen drei Modellen unterscheiden:

- a) ein- oder zweisemestrige Veranstaltungen (Einzelvorhaben) innerhalb der Fachbereiche oder im Rahmen von Schlüsselqualifikationen mit Studienbeginn,
- b) zweisemestrige Orientierungsstudien vor Studienbeginn (z. B. TU München, TU Berlin) sowie
- c) Gesamtmodelle für die Studieneingangsphase (z. B. Leuphana Universität Lüneburg).

Auf den ersten Blick entsteht der Eindruck, dass die Hochschulen überwiegend Einzelmaßnahmen des „Typs a)“ entwickelt haben, z. B. eine Lehrveranstaltung zum Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens, und überwiegend als freiwillige, zusätzliche Veranstaltung in die Studieneingangsphase aufnehmen. Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit man im Hinblick auf eine immer heterogener zusammengesetzte Studierendenschaft nicht eher ein Gesamtmodell entwickeln soll(te), anstelle verschiedener Einzelvorhaben? Auf diese Weise würden auch auf inhaltlicher Ebene mehr Handlungsspielräume ermöglicht werden. Die folgenden Beispiele der Einführungswochen und der MINT-Vorkurse beschreiben daher die entwickelten Modelle des Typs b) und c).

Die meisten Hochschulen in Deutschland haben im Rahmen der *Einführungswochen zu Semesterbeginn* Veranstaltungen und Angebote entwickelt, welche die Studieneingangsphase für die Erstsemester erleichtern sollen. Dabei können sowohl fächerübergreifende als auch fachspezifische Einführungsveranstaltungen von allen Erstsemestern besucht werden, welche auf diese Weise die Möglichkeit bekommen, sich mit ihrer neuen Umgebung, den fachlichen Standards und den organisatorischen Rahmenbedingungen vertraut zu machen und erste soziale Kontakte zu knüpfen. Dazu zählen insbesondere Tutoring- und

Mentoring-Programme, ggf. für spezielle Studierendengruppen (z.B. internationale Studierende, Studierende mit beruflicher Ausbildung) welche in der Regel eine Woche vor dem offiziellen Vorlesungsbeginn anfangen. An einigen Hochschulen sind darüber hinaus sogar spezielle Einführungs- bzw. Grundlagenmodule etabliert worden, welche sich über mehrere Semester erstrecken.

Ein Beispiel für solch eine modularisierte Studieneingangsphase liefert die *Leuphana Universität Lüneburg*. Das sog. *Leuphana-Semester*, bestehend aus einer Startwoche und fünf Modulen („Wissenschaft trägt Verantwortung“, „Wissenschaft lehrt Verstehen“, „Wissenschaft nutzt Methoden I und II“ und „Wissenschaft kennt disziplinäre Grenzen“), bietet sowohl einen fächerübergreifenden als auch fachspezifischen Einstieg in Studium und Wissenschaft (vgl. Leuphana Universität Lüneburg 2016).⁷ Im Fokus dabei stehen der interdisziplinäre Kompetenzerwerb sowie der Ausbau grundlegender akademischer Schlüsselqualifikationen. Mithilfe der dafür vorgesehenen Module werden Studierende im Rahmen von Vorlesungen, (Projekt-)Seminaren und Tutorien systematisch in der ersten Phase ihres Studiums unterstützt und auf diese Weise ihre Studierfähigkeit verbessert.

Auch hat der Großteil der Hochschulen *Brücken- bzw. Vorkurse speziell im MINT-Bereich* als Angebot der Studieneingangsphase etabliert, um grundlegende Fachkompetenzen der angehenden Studierenden auszubauen. Die Länge solcher Kurse beträgt in der Regel ein bis zwei Wochen. Im Rahmen von Vorlesungen und Tutorien können der eigene Wissensstand überprüft, mögliche Wissenslücken geschlossen und für das Studium relevantes Grundlagenwissen gefestigt werden. Brückenkurse für Studienfächer außerhalb des MINT-Bereichs wie beispielsweise in den sprach-, sozial-, wirtschafts- oder geisteswissenschaftlichen Fachrichtungen sind bisher eher rar.

Ein relativ breites Orientierungsangebot speziell für MINT-Interessierte bieten die *Technische Universität München* und die *Technische Universität Berlin* mit einer durchschnittlichen Dauer von zwei Semestern an. Im Rahmen des *studium naturale* als Angebot der Technischen Universität München (vgl. TU München 2016)⁸ sowie des *MINT grün* als Orientierungsprogramm der Technischen Universität Berlin (vgl. TU Berlin

7 Leuphana Universität Lüneburg (2016): Das Leuphana Semester. Gemeinsamer Einstieg in die Wissenschaft. URL: <http://www.leuphana.de/college/studienmodell/leuphana-semester.html> [Zugriff: 16.12.2016].

8 TU München (2016): *studium naturale* als Orientierungsstudium. URL: <http://studiumnaturale.wzw.tum.de/index.php?id=2> [Zugriff: 16.12.2016].

2016)⁹ können sich speziell angehende Studierende mit mathematischen, natur- und lebenswissenschaftlichen Interessen in den Disziplinen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik erproben und grundlegende fachliche Kompetenzen erwerben. Wie auch im „normalen“ Studium können in diesem Rahmen Vorlesungen, Tutorien und Seminare besucht sowie Praktika absolviert werden, um verschiedene Lerninhalte zu durchdringen, bestehendes Wissen zu erweitern sowie routinierte Arbeitsweisen zu erlernen. Neben dem fachlichen Kompetenzerwerb besteht das weitere Ziel dieser Orientierungsphase darin, die Organisation und Inhalte der entsprechenden Studiengänge kennenzulernen, die eigenen Fähigkeiten in diesen Segmenten – beispielsweise durch entsprechende Übungen, Experimente oder Laborbesuche – zu erproben und schließlich die Entscheidung für die im Anschluss getroffene Studienwahl auf Grundlage dieser erworbenen Kompetenzen und Erfahrungen zu erleichtern.

Als Erweiterungen bzw. Weiterentwicklungen der Studieneingangsphase können auch die neu eingerichteten Uni-Kollegs angesehen werden, z. B. die Uni-Kollegs der Universität Hamburg oder der Universität Potsdam.¹⁰

6. These: Ist das Chaos steuerbar? Mangelnde innerhochschulische Kommunikations- und Transferprozesse beeinträchtigen die Qualität des Studieneingangs

Die Vielzahl von Studieneingangsmaßnahmen auf den unterschiedlichen Ebenen lassen eine Koordinierung und Steuerung wünschenswert erscheinen. Erste Ergebnisse aus Workshops mit relevanten Akteuren zeigen allerdings, dass ein nachhaltiger innerhochschulischer Transfer eher die Ausnahme ist. Selbst wenn die Maßnahmen zentral gesteuert werden, erfolgt die Umsetzung in den Fachbereichen häufig dezentral. Die ungleichmäßige Umsetzung hat dabei auch Konsequenzen auf die Kommunikation und den innerhochschulischen Transfer. Die aufgeführten Zwischenergebnisse sind Ausgangspunkt für die Durchführung der Experteninterviews an den am StuFo-Projekt beteiligten Hochschulen.

9 Vgl. URL: <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/universitaetskolleg20/qpl.html> und <https://www.uni-potsdam.de/zfq/career-service-und-universitaetskolleg/universitaetskolleg.html> [Zugriff: 23.12.2016].

10 Vgl. URL: <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/universitaetskolleg20/qpl.html> und <https://www.uni-potsdam.de/zfq/career-service-und-universitaetskolleg/universitaetskolleg.html> [Zugriff: 23.12.2016].

Weiter lässt sich feststellen, dass der Austausch über die Maßnahmen zum Studieneingang an den Hochschulen fast ausschließlich auf einzelnen Ebenen stattfindet, z. B. Fach-, Fakultäts- oder Hochschulebene. Erforderlich wäre jedoch ein zentraler, übergreifender Austausch, bei dem die verschiedenen Interessen berücksichtigt werden. Die relevanten Felder, die ein solcher Austausch adressieren sollte, beziehen sich sowohl auf inhaltliche als auch organisatorische Aspekte, einschließlich der Zuständigkeiten. Dies gilt insbesondere für Kombinations-/Lehramtsstudiengänge. Eine gegenseitige Unterstützung, Einbindung und Abstimmung zwischen den verschiedenen beteiligten Akteuren auf den verschiedenen Ebenen (Fachschaftsrat, Fach-Studienberatung, zentrale Studienberatung, zentrale Einrichtungen, Lehrende und Studierende in den jeweiligen Fächern) erfolgt derzeit noch zu wenig. Zudem fehlt ein kontinuierliches, begleitendes Beschwerde- bzw. Problemmanagement für Studierende. Auch Verknüpfungen zwischen Maßnahmen bzw. Veranstaltungen sind derzeit noch unzureichend, die Maßnahmen und Akteure stehen recht unverbunden nebeneinander.

Weiterhin kann die unzureichende Planbarkeit der Anzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger die Planung der notwendigen Einführungsveranstaltungen erschweren. Die Veranstaltungen variieren zwischen Fächern, Fakultäten und zentralen Einrichtungen stark: Es scheint keine festen Inhalte, Dauer oder Zeitpunkte zu geben, auch der Umfang der Veranstaltungen (bis hin zur Überfrachtung) sowie die Qualifikation/Kenntnisse der Dozierenden unterscheiden sich. Unklar ist auch, wie viele und welche Studienanfängerinnen und -anfänger die Angebote wahrnehmen: zum einen sind die Veranstaltungen nicht immer bekannt, so dass es zu Überschneidungen mit (anderen) Pflichtveranstaltungen kommen kann. Zum anderen ist Studienanfängerinnen und -anfängern der Nutzen der Veranstaltungen bzw. deren praktische Relevanz nicht immer klar, auch hier könnten die Informationen noch verbessert werden, insbesondere wenn die Veranstaltungen nicht in das Curriculum eingebunden sind. Da die Maßnahmen überwiegend additiv konzipiert sind, die Teilnahme also freiwillig ist, kann dies zu Selbstselektionsprozessen führen. Oder es können potenziell jene Studierende nicht erreicht werden, die keine zusätzlichen Veranstaltungen belegen können (familiäre Belastungen, Erwerbstätigkeit usw.).

Durch einen zentralen, übergreifenden Austausch auf allen Ebenen der Hochschule – als ersten Schritt – könnte sukzessive ein (Gesamt-) Modell zur Gestaltung der Studieneingangsphase an der jeweiligen

Hochschule entstehen. Dieses Gesamtmodell könnte auch für einen nachhaltigen innerhochschulischen Transfer förderlich sein.

**7. These: Gut gemeint ist längst nicht gut gemacht.
Über die Wirksamkeit der Eingangsmaßnahmen
für den Studienerfolg ist noch wenig bekannt**

Trotz verstärkter Forschungsaktivitäten mangelt es bisher noch an einer systematischen theoretischen und empirischen Erforschung der Studieneingangsphase und ihrer möglichen Auswirkungen. Insofern lassen sich auch kaum Ergebnisse zu den Bedingungsfaktoren von Studienerfolg in der Studieneingangsphase und/oder Wirkungsmessungen entsprechender Maßnahmen finden. Demgegenüber liegen jedoch zum Studienerfolg bereits zahlreiche Befunde vor, wenngleich es aufgrund der verschiedenen disziplinären Zugänge und Fragestellungen (bildungsökonomische, -psychologische, -soziologische und disziplinübergreifende Ansätze) nicht „die“ Definition von Studienerfolg gibt.

Studienabbruchquoten werden oft als zentraler Indikator für Studien-erfolg betrachtet. Damit folgt man der angloamerikanischen Tradition der „drop-out-Forschung“ (vgl. Spady 1970; Tinto 1975; Bean / Metzner 1985; Pascarella / Chapman 1983). Allerdings stellen Studienabbruchquoten in Deutschland aufgrund methodischer und organisatorischer Probleme (noch) keinen gut mess- und vergleichbaren Erfolgsparameter dar, da die Daten der amtlichen Statistik keine Informationen darüber enthalten, ob eine Hochschulexmatriculation aufgrund des Verlassens der Hochschule oder des Hochschulsystems erfolgt. Dennoch bietet die Studienabbruchforschung Erklärungsmodelle, die auch für die Studien-erfolgsforschung bedeutsam sind.

Neben der engen Definition von Studienerfolg, also das Erreichen eines Abschlusses, wird Erfolg im Studium in den meisten nationalen und internationalen Studien breiter gefasst und umfasst etwa die Studienzufriedenheit, die Studiendauer, die Abschlussnote, den Berufserfolg, Kompetenzzuwächse und Persönlichkeitsentwicklung. Auch im Rahmen des StuFo-Projekts wird Studienerfolg zum Zeitpunkt des Studieneingangs breiter gefasst und als mehrdimensionales Konstrukt verstanden, dass subjektive Bewertungen wie Studienzufriedenheit, subjektiv wahrgenommener Wissens- und Kompetenzerwerb, Persönlichkeitsentwicklung sowie Abbruch- und Wechselneigung und objektive Kriterien, die sich insbesondere auf Noten aus Einzel- bzw. Zwischenprüfungen und

die Anzahl bestandener Prüfungen bzw. erworbener Leistungspunkte beziehen (vgl. zusammenfassend Erdmann / Mauermeister 2016, S. 6 ff).

In Abhängigkeit von der jeweiligen Fragestellung rücken verschiedene Einflussfaktoren (unabhängige Variablen) in den Vordergrund. Ein interdisziplinäres Modell, welches soziologische und psychologische Einflussfaktoren integriert, liegt für die Studieneingangsphase noch nicht vor. Im Rahmen des StuFo-Projekts wird ein entsprechendes Modell des Studienerfolgs in der Studieneingangsphase entwickelt und getestet (vgl. Abb. 3).

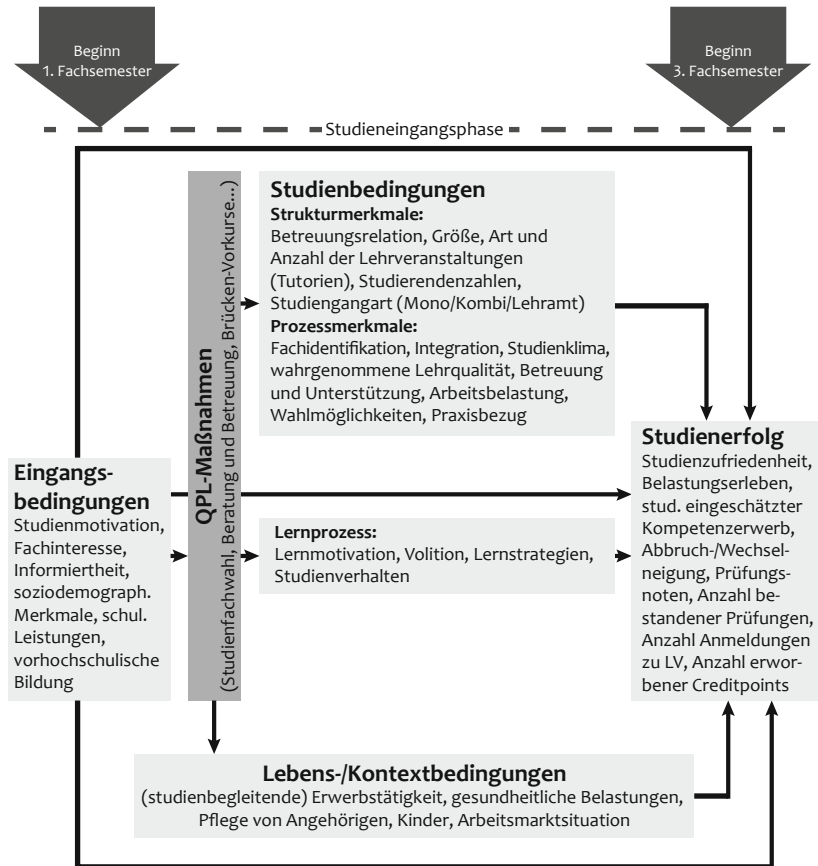


Abb. 3: Analysemodell Erfolg in der Studieneingangsphase (Eigene Darstellung)

Das Modell bildet die in der Literatur beschriebenen relevanten individuellen und strukturellen Einflussfaktoren des Studienerfolgs ab, welche die an den Hochschulen entwickelten Maßnahmen zu beeinflussen suchen (vgl. Erdmann / Mauermeister 2016, S. 6 ff). Zu diesen Faktoren gehören auf der Mikroebene die Abiturnote, das fachliche Interesse, Leistungsmotivation, Selbstwirksamkeitserwartung, Lernstile und -strategien sowie der Bildungshintergrund. Auf Ebene der Studienbedingungen nehmen die Lehrqualität, das Studienklima sowie die Lehrinhalte, die Studienstruktur, die Betreuungs- und Unterstützungsqualität und der Praxisbezug Einfluss auf den Studienerfolg (zu Studienbeginn).

Bisherige Untersuchungen zur Studieneingangsphase (vgl. z.B. Bargel 2015; Grützmacher / Willige 2016) heben vor allem den subjektiv eingeschätzten Nutzen der verschiedenen Studieneingangsmaßnahmen hervor. Darauf aufbauend und weiterführend geht es im StuFo-Projekt auch um belastbare Befunde zu Effekten und Wirkungen, um relevante Einflussfaktoren identifizieren zu können. Erst auf dieser Grundlage können dann fundierte Empfehlungen zur Neugestaltung der Eingangsphase und ggf. auch für ein Gesamtmodell abgeleitet werden.

Ausblick: Debatte um Studieneingang als Chance?

Zum Studieneingang ist vieles in Bewegung gekommen: neue Debatten, Konzepte, Fördermaßnahmen, Hochschulentwicklungsprozesse, Forschungen usw. Insofern spiegeln sich, wie oben gezeigt, beim Studieneingang die allgemeinen Hochschuldebatten um Studium und Lehre wider. Das könnte zugleich auch eine Chance sein. So könnten sich am Beispiel des Studieneingangs Ansätze für eine neue Lehr-Lernkultur herausbilden. Diese könnten sich dann wiederum auf das gesamte Studium erstrecken und neue interaktive Lehr-Lernformen verstärken, die der heutigen Studierendengeneration besser gerecht werden. Parallel dazu kommt es aber auch darauf an, die Aufmerksamkeit der Hochschulen stärker auf den Kompetenzerwerb im gesamten Studienverlauf zu richten und zwar i.S. eines breiten Bildungsverständnisses, was auch den politisch gebildeten Staatsbürger einschließt. Die jetzt laufenden Forschungen können dazu einen Beitrag leisten und den derzeit eher eng geführten Diskurs sinnvoll erweitern.

Literatur

- Bargel, T. (2008): Wandel politischer Orientierungen und gesellschaftlicher Werte der Studierenden. Studierendensurvey: Entwicklungen zwischen 1983 und 2007. Untersuchung für das BMBF. Berlin.
- Bargel, T. (2015): Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen. Befunde des 12. Studierendensurveys. Konstanz.
- Bean, J.P./Metzner, B.S. (1985): A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. In: Review of Educational Research, Vol. 55/ No. 4, pp. 485–540.
- Bosse, E./Trautwein, C. (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9(5), S. 41–62. URL: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/765> [Zugriff: 19.12.2016].
- Deutscher Hochschulverband (2016): Bürokratie an den Universitäten schadet der Lehre. URL: https://www.hochschulverband.de/pressemitteilung.html?&no_cache=1&tx_ttnews%5Btt_news%5D=254&cHash=9e1376edd37e19471dd2a18a2cf28f42# [Zugriff: 23.12.2016].
- Erdmann, M./Mauermeister, S. (2016): Studiererfolgsvorschung. In: Handbuch Qualität in Studium und Lehre, 58, S. 1–28.
- Filipp, S.H./Aymanns, P. (2010): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Stuttgart.
- Grützmacher, J./Willege, J. (2015): Die Studieneingangsphase aus Studierendensicht. Ergebnisse aus dem Studienqualitätsmonitor 2015. Konstanz.
- Havighurst, R.J. (1972): Developmental Tasks and Education. New York.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. DZHW Forum Hochschule 4 / 2014. Hannover. URL: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf [Zugriff: 19.12.2016].
- Huber, L. (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel, S. 417–441.
- Huber, L. (2012): Anfangen 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, S. 99–114.

- Kossack, P. u.a. (Hrsg.) (2012): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung. Bielefeld.
- Krause, K. H. / Hartley, R. / James, R. / McInnis, C. (2005): The first year experience in Australian universities. Findings from a decade of national studies. Melbourne: University of Melbourne.
- Mauermeister, S. / Zylla, B. / Wagner, L. (2015): Wie gut sind die Konzepte zum Studieneingang? Das StuFo-Projekt zur Wirksamkeit der Studieneingangsphase. In: QiW 2 / 2015, S. 50–55.
- Pascarella, E. T. / Chapman, D.W. (1983): A Multiinstitutional, Path Analytic Validation of Tinto's Model Of College Withdrawal. In: American Education Research Journal 20 (1), S. 87–102.
- Ramm M. / Multrus, F. / Bargel, T. / Schmidt, M. (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.
- Schubarth, W. (2016): Studierende als Kunden. URL: <http://www.tagesspiegel.de/wissen/weg-von-der-politik-hin-zum-privaten-studierende-als-kunden/14743268.html> [Zugriff: 23.12.2016].
- Schubarth, W. / Speck, K. (2013): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. Fachgutachten für die HRK. URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxisbeuege.pdf [Zugriff: 23.12.2016].
- Schubarth, W. / Speck, K. / Ulbricht, J. (2016): Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-50-Praktika_im_Studium/Praktika_Fachgutachten.pdf [Zugriff: 23.12.2016].
- Spady, W. G. (1970): Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. In: Interchange. Vol. 1, pp. 64–85.
- Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: Review of Educational Research, 45, S. 89–125.
- Webler, W.-D. (Hrsg.) (2012): Studieneingangsphase? Das BA-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase. 2 Bände. Bielefeld.
- Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Bielefeld.