

Artikel erschienen in:

*Stefanie Goertz, Benjamin Klages,
Dominique Last, Sven Strickroth (Hrsg.)*

Lehre und Lernen entwickeln – Eine Frage der Gestaltung von Übergängen

Erfahrungen aus 9 Jahren Qualitätspakt Lehre
an der Universität Potsdam

Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Bd. 6

2020 – 336 S.

ISBN 978-3-86956-498-2

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-47681>



Empfohlene Zitation:

Dominique Last: Systematisierte Verschiedenheit: Heterogenität als strategische Fundierung einer Strukturierung der Studieneingangsphase, In: Stefanie Goertz, Benjamin Klages, Dominique Last, Sven Strickroth (Hrsg.): Lehre und Lernen entwickeln – Eine Frage der Gestaltung von Übergängen (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung ; 6), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2020, S. 55–82.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-49272>

Soweit nicht anders gekennzeichnet ist dieses Werk unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert: Namensnennung 4.0. Dies gilt nicht für zitierte Inhalte anderer Autoren: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Dominique Last

Systematisierte Verschiedenheit

Heterogenität als strategische Fundierung einer Strukturierung der Studieneingangsphase

ABSTRACT: Unter der Würdigung empirischer Erkenntnisse soll der Beitrag eine theoriegeleitete Diskussionsgrundlage für eine praktische Weiterentwicklung der Studieneingangsphase bieten. Ein Zugang zum Thema erfolgt zunächst über eine Einordnung des Begriffs Studieneingang, der sich derzeit in einem Spannungsfeld zwischen Forschungserkenntnissen und praktischer hochschulischer Umsetzung befindet. Allen Überlegungen zur Gestaltung der Studieneingangsphase als eine Gestaltung von Übergängen gemein ist die Erkenntnis einer sich zunehmend heterogener zusammensetzenden Studierendenschaft. Hiermit verbindet sich eine Individualität bei den Studienanfänger/innen, die vonseiten der Hochschulen eines Entgegenkommens im Sinne einer Flexibilität der Studiengangsgestaltung bedarf.

Dieser Beitrag greift aktuelle Ergebnisse und Empfehlungen der Hochschulforschung auf, die in unterschiedlicher Herangehensweise eine Antwort auf die Frage zum Umgang mit Heterogenität im Hochschulkontext geben. Den vorgestellten Studien ist das Ziel eines erfolgreichen Studiums durch die Herstellung von Passfähigkeit gemein. Auf die Frage nach der strukturellen Verankerung versucht der Beitrag eine strategische Herangehensweise vorzuschlagen. Aus der Zusammenführung der Forschungsergebnisse ergibt sich eine Maßnahmenstruktur, die sich an den Studienanforderungen der Studieninteressierten sowie den Studienanfänger/innen orientiert und hinreichend flexibel gestaltet ist, um auf eventuelle Fachspezifika eingehen zu können. Zur Unterstützung eines sinnvollen Umgangs

mit der Maßnahmenmatrix wird abschließend auf eine begleitende Überprüfung und Weiterentwicklung der Maßnahmen in der Ausgestaltung eines Qualitätskreislaufs eingegangen.

KEYWORDS: Studieneingang, Heterogenität, Studienerfolg, Strukturierung, Hochschulentwicklung

1. Einleitung

Dem Themenfeld Studieneingang als relevantes Merkmal der Studiengangsgestaltung an deutschen Hochschulen wurde in den vergangenen Jahren eine gestiegene Aufmerksamkeit zuteil, die zunächst bildungspolitisch gesetzt und zunehmend hochschulseitig übernommen wurde. Mit der finanziellen Förderung zahlreicher Maßnahmen aus bundespolitischen Mitteln, die den Übergang an die Hochschule erleichtern sollen, hat das Themenfeld Eingang in die Hochschulen gefunden. Entstanden ist zu weiten Teilen eine Anhäufung von Einzelmaßnahmen, die weitgehend unverbunden nebeneinanderstehen und keiner strategischen Idee oder gar einem ganzheitlichen Verständnis von Studieneingang folgen. Insofern verringern sich der Wirkungskreis sowie die Nachhaltigkeit dieser Studieneingangsangebote auf einen spezifischen Teilnehmerkreis in einem punktuellen Bedarf. Damit jedoch bleiben die Maßnahmen ein jeweiliges Einzelangebot, in dessen Zusammenführung mitnichten die Begrifflichkeit der Studieneingangsphase als ein strukturelles Element der Studiengangs- bzw. Hochschulgestaltung erreicht ist. In der Wahrnehmung der zahlreichen Studieneingangsmaßnahmen und der damit einhergehenden Feststellung eines Desiderats in der Verständigung über den Begriff des Studieneingangs tritt die Hochschulforschung zunehmend in die Diskussion um notwendige Weiterentwicklungen ein, die über eine Ansammlung von einzelnen Angeboten hinausgeht.

1.1 Relevanz der Studieneingangsphase für den Studienerfolg

Der Studieneingang gilt als Selektionsschwelle und als entscheidend für den späteren Studienerfolg (Schubarth u. a. 2019a, S. 24). Seit Längerem liegt die Abbruchquote an deutschen Hochschulen bei etwa 30 Prozent (vgl. Heublein u. a. 2017). Die Hälfte aller Studienabbrüche findet in den ersten beiden Semestern statt. Mindestens aber führen Schwierigkeiten gerade am Studienbeginn zu einer Überforderungssituation im weiteren Studienverlauf. Hingegen weisen Studierende, die sozial in die Hoch-

schule integriert sind, ein geringeres Abbruchrisiko auf (Schubarth u. a. 2019a, S. 24 ff.).

Die Studienanfänger/innen stehen mit Studienbeginn vor der Herausforderung, sich an der Hochschule als neuem Lebensraum orientieren zu müssen und eigene Lern- und Verhaltensstrategien zu entwickeln (Mauermeister u. a. 2015, S. 50). Aufgabe der Hochschulen muss es daher sein, die Studierenden dabei zu unterstützen, den Start ins Studium erfolgreich zu bewältigen, um somit den Studienverlauf positiv zu beeinflussen und den Studienerfolg zu erhöhen (Schubarth u. a. 2019a, S. 33). Damit ergibt sich eine Wechselseitigkeit des Studieneingangs, die auch als Passung von individuellen Faktoren und institutionellen Rahmenbedingungen beschrieben werden kann. Die Ausprägung dieser Passung ist ausschlaggebend für einen sich an den Studienbeginn anschließenden Studienerfolg oder -abbruch. Für den Studienerfolg – hier verstanden als erfolgreicher Abschluss eines Studiums – lassen sich zwei Voraussetzungen formulieren, die sich unter den Begriffen der Studier- und Passfähigkeit zusammenfassen lassen und dabei einen unterschiedlichen Ansatz für die strategische Ausrichtung einer Studieneingangsgestaltung aufzeigen. Während der Aspekt der Studierfähigkeit von der Institution Hochschule als einer statischen Einheit ausgeht, an die sich die Studierenden anzupassen haben, versteht das Konzept der Passfähigkeit den Studieneingang als einen wechselseitigen Anpassungsprozess von Studierenden und Hochschule (Wendt u. a. 2016, S. 223).

Der Passfähigkeit kommt in der Studieneingangsgestaltung eine besondere Bedeutung zu, da sie insbesondere dahingehend geeignet ist, in Bezug auf verschiedene Herausforderungen eine gedankliche Fundierung zu geben. So ergibt sich für Viebahn (2008) die Studienzufriedenheit aus dem Grad an fachlicher und sozialer Integration im Studium, die wiederum auf der Passung zwischen den individuellen Eigenschaften der Studierenden – im Sinne ihrer kognitiven und affektiven Merkmale sowie der Lebensbedingungen – und der Hochschulumwelt resultiert. Schmidt-Atzert und Hasenberg (2013, S. 88) verweisen darauf, dass die Wahrscheinlichkeit einer guten Passung zwischen Studierenden und ihrer Studiengangsumwelt höher ist, je realistischer die Erwartungen der Studienanfänger/innen sind. In der Folge steigt entsprechend die Zufriedenheit der Studierenden und somit die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienverlaufs. Ebenso verweisen Bosse und Trautwein (2014, S. 44) darauf, dass die Gestaltung des Übergangs in die hochschulische Lernumwelt nicht allein als Aufgabe der Studierenden zu sehen ist. Es liege ebenso in der Verantwortung der Hochschulen, sich an die

Lebenslagen von Studierenden anzupassen. So sei insbesondere ein an den Bedarfen der Studierenden orientierter institutioneller Wandel in dem Übergangsprozess zu unterstützen.

Damit liegt es in der Verantwortung des Studieneingangs, eventuelle Brüche im Übergang von der Schule bzw. dem Beruf in die Hochschule zu identifizieren und mögliche Differenzen aus den Bildungswelten der Vorerfahrungen und der Hochschule abzufedern und auszugleichen (Wendt u. a. 2016, S. 225). Mit einem derart gelungenen Übergang in die Hochschule steigt die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienverlaufs. Grundlegend bleibt hierbei das Prinzip der Passfähigkeit, in der sich Hochschule und Studienanfänger/innen aufeinander zubewegen. Denn ein erfolgreicher Einstieg in das Studium basiert nicht ausschließlich auf dem Schließen von Wissenslücken aufseiten der Studierenden, sondern zugleich auf der sozialen und personalen Integration in einen für sie neuen Lebens- und Handlungsraum. Somit kann der Grundstein für eine über das gesamte Studium hinweg andauernde Studienzufriedenheit gelegt werden, die ausreichende Stabilität für fachliche und weitere Herausforderungen im gesamten Studienverlauf gibt. Mit der Studienzufriedenheit und der damit einhergehenden Studienmotivation ist eine wesentliche Grundlage für ein erfolgreiches Studium geschaffen.

1.2 Konzeptualisierung des Studieneingangs

In der Diskussion um die Begrifflichkeit des Studieneingangs zeigt sich eine definitorische Ausdifferenzierung, die sowohl den unterschiedlichen Perspektiven und Interessen geschuldet zu sein scheint als auch der Frage, an wen sich die Gestaltung des Studieneingangs richtet und welche Ziele sich damit verbinden.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sieht in seiner Förderung über die Mittel des Qualitätspakts Lehre eine Möglichkeit, die Studieneingangsphase gerade im Hinblick auf eine heterogener zusammengesetzte Studierendenschaft auszugestalten (BMBF 2010, S. 2). Hierin stimmt das Ministerium mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) überein, für die eine Weiterentwicklung der Studieneingangsphase nur unter Berücksichtigung der heterogenen Eingangsvoraussetzungen sinnvoll sein kann; dabei legt die HRK einen Schwerpunkt auf die Entwicklung von Studienmodellen, die eine flexible Gestaltung des Studiums sowie eine Verzahnung von Berufstätigkeit und Hochschulbildung fokussieren (HRK 2019a). Der Wissenschaftsrat wiederum nimmt die Gestaltung von Übergängen *vor*, *während* und *nach* dem Studium zum

Ausgangspunkt seiner Überlegungen für eine Strukturierung der Studieneingangsphase (Wissenschaftsrat 2008, S. 64). In der empirischen Hochschulforschung wird der Studienerfolg als primäres Ziel einer Gestaltung der Studieneingangsphase definiert, der sich über die Studienzufriedenheit, Studiendauer und die Abschlussnote operationalisieren lässt (Mauermeister u. a. 2015, S. 52).

Allein mit diesen vier Anforderungsdimensionen – Heterogenität, Flexibilität, Gestaltung von Übergängen und Studienerfolg – sind Anforderungen an den Studieneingang formuliert, die in ihrer Komplexität über die unkoordinierte Zusammensetzung von Einzelmaßnahmen hinausgehen und nach einem ganzheitlichen Verständnis verlangen. Die vier Dimensionen verbindend gedacht, sehen Bosse und Trautwein (2014, S. 45) die Studieneingangsphase als eine Bewältigung von Studienanforderungen, die als ein komplexes Konstrukt von individuellen Voraussetzungen, Studienzielen und institutionellen Rahmenbedingungen konzeptualisiert wird. So unterscheiden sich die individuelle Perspektive der Bildungs- und Lebensverläufe von Studienanfänger/innen von der institutionellen Perspektive des Hochschulraums (Wolter 2013, S. 45). Entsprechend ist der Studieneingang jene Phase, in der eine Passung zwischen den individuellen Voraussetzungen der Studierenden und den institutionellen Anforderungen der Hochschule unterstützt werden muss. In der Differenzierung dieses Übergangs lässt sich unterscheiden zwischen einem subjektorientierten Ansatz, bei dem die Übergangsbedingten Probleme der Anpassung an neue Rahmenbedingungen und deren Bewältigung durch das Individuum im Vordergrund stehen, und dem strukturellen Ansatz, der von der Institution Hochschule aus gedacht wird (Kutscha 1991, S. 117). In der Betrachtung des subjektorientierten Ansatzes ist das Zusammenspiel von fachlich-methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen immanent, weshalb nicht nur der Ausbau fachlicher, sondern auch personenbezogener Kompetenzen essenziell ist. Hinsichtlich der strukturellen Perspektive tragen insbesondere die Studienorganisation, der Ausbau der Fachkenntnisse, die Erhöhung der fachlichen Identifikation, die Erleichterung der sozialen Integration sowie die Förderung der Lern- und Studienmotivation zur Studierfähigkeit der Studienanfänger/innen bei (Schubarth u. a. 2019b, S. 357).

Eine Verbindung beider Ansätze bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Phasen des Studieneinstiegs kann zu einem Verständnis von Studieneingang führen, der Studierfähigkeit nicht allein an dem zu Beginn des Studiums vorhandenen Leistungsvermögen der Studienanfänger/innen

ausmacht. Vielmehr entwickelt sich diese Fähigkeit 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. Aus der hier eingenommenen Perspektive wird der Studieneingang verstanden als ein Sozialisations- und Entwicklungsprozess im Rahmen einer konstruktiv-positiven Fehlerkultur (ebd.).

Mit diesem Verständnis verbindet sich ein Begriff des Studieneingangs, der nicht auf die Herausforderung eines einmaligen Ereignisses beschränkt ist, sondern sich im Sinne der Transitionsforschung als ein mehrdimensionaler Prozess versteht, in dem immer wieder neue Anforderungen identifiziert werden und neue Anpassungen erfolgen. Sein Einfluss reicht, gemessen an dem Ziel des Studienerfolgs, über den Studienverlauf bis zum Studienende und darüber hinaus. Seine strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung beschränkt sich auf die Zeit einer ersten Orientierung bis einschließlich des zweiten Semesters (vgl. HRK 2019b). In dieser Zeit sollten die Studierenden dabei unterstützt werden, den Start in das Studium erfolgreich zu bewältigen, um mögliche negative Folgen für den weiteren Studienverlauf zu minimieren (Schubarth u. a. 2019a, S. 33). Eine möglichst frühzeitige Verknüpfung der Fähigkeiten und Interessen, die die Studierenden mitbringen, mit den fachlichen sowie methodischen Anforderungen des Studiums fördert die schnelle soziale und organisatorische Integration (Kossack u. a. 2012). Damit erfüllt die Studieneingangsphase eine Orientierungs- und Vermittlungsfunktion, indem sie einen Abgleich der Ziele der Studierenden mit dem Angebot der Hochschule ermöglicht und zugleich die Bewältigung von fachlichen, inhaltlichen, sozialen und personalen Anforderungen unterstützt.

2. Studentische Heterogenität und die sich damit verbindenden Herausforderungen im Studieneingang

„Studentische Heterogenität im Spiegel hochschulischer Homogenitätsorientierung“ lautet ein im vergangenen Jahr erschienener Beitrag von Bornkessel, Heißenberg und Becker (2019) zur Kompensation der diversen Vorerfahrungen und Zugangsvoraussetzungen von Studienanfänger/innen, dessen Titel bereits die zentrale Herausforderung einer jeden Hochschule im Umgang mit der Diversität an Persönlichkeiten und Kompetenzen beschreibt, die zunehmend das Bild der Studierendenschaft prägen. Denn Studierende unterscheiden sich je nach ihrem ein-

geschlagenen Bildungsweg und der erworbenen Studienberechtigung in zentralen Heterogenitätsaspekten signifikant voneinander. So weisen Studierende, die über den dritten Bildungsweg oder eine berufliche Qualifikation ein Studium aufnehmen, eine größere Praxisorientierung während des Studiums auf. Zudem sind sie sich ihrer Fach- bzw. Abschlusswahl sehr sicher, weshalb es gegenüber Studierenden mit klassischer Hochschulzugangsberechtigung deutlich seltener zu Studienfachwechseln kommt. Auch wählen Studierende, die nicht direkt von der Schule an die Hochschule wechseln, insbesondere Fächer, die eine gewisse fachliche Affinität zu ihrer bisherigen Tätigkeit aufweisen (ebd., S. 120 ff.).

In ihrer Unterschiedlichkeit treffen die Studienanfänger/innen als Individuen auf die Institution Hochschule. Letztere hat Regeln, die sich beispielsweise von denen der Schule vielfältig unterscheiden. In der Institution Hochschule gibt es – den Studienanfänger/innen noch unbekannte – explizite und ungeschriebene Regeln. Die expliziten Regeln müssen zunächst zur Kenntnis genommen und dann in das eigene Handeln übernommen werden. Die ungeschriebenen Regeln wiederum sind studiengangsbegleitend zu entschlüsseln. Je schneller dies gelingt, umso konfliktärmer verläuft die Integration in den Hochschulraum. Daneben kann die Phase des Studieneingangs verschiedene Ebenen der Unsicherheiten berühren. So geht die Wissenschaftsorientierung der Hochschule mit erhöhten Freiheitsgraden einher, mit denen umzugehen erst erlernt werden muss. Auch sind die Beziehungen zu den Hochschullehrenden eindeutig hierarchisiert, was wiederum Findungsprobleme in der Anerkennung dessen hervorrufen kann. Letztlich können sich insbesondere Abiturient/innen aufgrund ihres Jugendalters noch in der Selbstfindung befinden (Pasternack 2019, S. 28 ff.). All diese Formen der Unsicherheiten und der Umgang hiermit hängen stark von der Persönlichkeit und den Hintergründen der Individuen ab und können entsprechend unterschiedlich sein.

Die Heterogenität der Studienanfänger/innen also hat viele Bezugspunkte; die Hochschulen wiederum haben verschiedene Ansätze des Umgangs hiermit. Selbst in der Frage des Verständnisses von Heterogenität herrscht Divergenz. Häufig wird die Heterogenität der Studierenden als ein Negativum verstanden, das es zu beheben gilt. Viel eher sollte die Heterogenität jedoch, insbesondere mit Blick auf die (Persönlichkeits-)Bildung der Studierenden, als gewinnbringend betrachtet werden. So weist unter anderem Pasternack (2019, S. 34) darauf hin, dass Hochschulabsolvent/innen es im Berufsleben eher selten mit homogenen Kollegien und Teams zu tun haben werden. Insofern kann die Übung im Umgang mit

Heterogenität durchaus von Vorteil sein. Hingegen bereitet eine Kommunikationsfähigkeit allein unter seinesgleichen wenig auf die Zeit nach dem Studium vor. Die Ausprägungen von Heterogenität sind zahlreich und können sowohl in unterschiedlichen kognitiven Voraussetzungen begründet liegen als auch in unterschiedlichen biografischen Erfahrungshintergründen, Herkunft, Lebensalter, Erwartungen und Intentionen. Insofern wird Heterogenität beeinflusst von individuellen Faktoren wie Persönlichkeitsmerkmalen und Erfahrungshintergründen, sozialen Faktoren wie Wohn- und Lebenssituation sowie von Lernvariablen, also situationsspezifischen Differenzierungsmerkmalen (ebd.).

Der Verbindung von Heterogenität und Studienerfolg hat sich insbesondere das aus Mitteln des Qualitätspakts Lehre (QPL) finanzierte Forschungsverbundprojekt *Studierfähigkeit – institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität* (StuFHe) gewidmet und damit einen Ansatz zur Weiterentwicklung der Studieneingangsphase gewählt, der sich insbesondere an den individuellen Herausforderungen der Studieninteressierten sowie Studienanfänger/innen orientiert (vgl. Bosse u. a. 2019). Ergebnisse des Projekts sollen im folgenden Kapitel näher betrachtet werden.

2.1 Herausforderungen zum Studienbeginn

Ausgehend von dem Begriff der Studierfähigkeit definiert sich ein Verständnis von einem erfolgreichen Studieneinstieg, der sich erst im Zusammenspiel zwischen individueller Voraussetzung und institutionellem Kontext entwickelt. Studierfähigkeit im Sinne der Annahme des QPL-Begleitforschungsprojektes *Studierfähigkeit – institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität* (StuFHe) meint ein Gelingen des Studierens im Verlauf der Studieneingangsphase. Beeinflusst wird die Studierfähigkeit nach Annahme der Autor/innen der Studie von den individuellen Studienvoraussetzungen, den sozialen Merkmalen und der Lebenssituation der Studierenden (Bosse u. a. 2019, S. 9).

Mit der Fokussierung auf das Wechselverhältnis von Individuum und gesellschaftlichen Strukturen bildet die Transitionsforschung den übergeordneten theoretischen Bezugspunkt. Demnach ist der Übergang an die Hochschule nicht als ein einmaliges Ereignis oder eine zielgerichtete Entwicklung zu verstehen. Vielmehr ist die Entwicklung von Studierfähigkeit ein komplexes Zusammenspiel von individuellen Voraussetzungen, Studienzielen und institutionellen Rahmenbedingungen (ebd., S. 45). Entsprechend liegt die Verantwortung der Anpassung nicht allein

bei den Studienanfänger/innen. Auch der Hochschule kommt die Verantwortung zu, sich den Lebenslagen von Studierenden anzupassen und sie in ihrem Potenzial zu unterstützen (Gale u. Parker 2012, S. 737).

Dabei fördern unterschiedliche Faktoren die Integration in das Studium und den Studienerfolg. Diese Einflüsse bewegen sich sowohl auf der Ebene der individuellen Fertigkeiten als auch auf der Ebene institutioneller bzw. kontextueller Faktoren (Barnat u. a. 2017, S. 75). Als zentral für die Schnittstelle zwischen Individuum und Kontext erweist sich das Spektrum kritischer Studienanforderungen, die sich in vier Dimensionen einteilen lassen. Demnach umfasst der Studieneingang inhaltliche, personale, soziale und organisatorische Herausforderungen. Die inhaltliche Anforderungsdimension umfasst vornehmlich den Umgang mit dem Studienfach. Hierzu zählen Aspekte wie die Bewältigung des fachlichen Niveaus, die Anpassung der Studiererwartungen oder das Aneignen wissenschaftlicher Arbeitsweisen. Personale Anforderungen betreffen die Selbst- und Lebensorganisation der Studienanfänger/innen, womit beispielsweise die Bewältigung des Lernpensums und der Umgang mit Leistungsdruck und Misserfolgen berührt sind, aber auch die Organisation persönlicher und finanzieller Probleme. Die soziale Dimension stellt auf die Anforderungen des sozialen Miteinanders ab und beinhaltet Aspekte wie die Kommunikation mit den Lehrenden, die Zusammenarbeit im Team oder den Aufbau von Peer-Beziehungen. Letztlich umfasst die organisatorische Dimension Anforderungen, die sich durch die institutionellen Rahmenbedingungen ergeben. Hierzu zählen unter anderem der Umgang mit den Informations- und Beratungsangeboten, die Orientierung im hochschulischen Kontext oder die Bewältigung der formalen Vorgaben (Bosse u. a. 2019, S. 28).

Als besonders kritisch erweisen sich die organisatorischen und personalen Anforderungen. Probleme im sozialen Bereich sind hingegen von untergeordneter Priorität und spielen wenn, dann in Bezug auf die Kommunikation mit den Lehrenden und den Aufbau von Peer-Beziehungen eine Rolle (Bosse u. Trautwein 2014, S. 50 f.). Die inhaltlichen Anforderungen werden zwar am Studienbeginn als kritisch erlebt, treten dann aber zunehmend in den Hintergrund, während organisatorische und personale Herausforderungen an Bedeutung gewinnen (ebd., S. 55).

Mit Blick auf die Heterogenität der Studierenden und dessen Einfluss auf die Anforderungen zur Herstellung der Studierfähigkeit lässt sich zwischen sozialer, individueller und organisationaler Heterogenität unterscheiden. Die soziale Heterogenität bezieht sich auf die soziodemografischen Merkmale sowie die Lebenssituation von Studierenden,

während die individuelle Heterogenität auf die unterschiedlichen Voraussetzungen, Einstellungen und Fähigkeiten abstellt. Eine organisationale Heterogenität ergibt sich wiederum aus den Unterscheidungen, die sich aus dem Hochschulsystem ableiten, also der Zugehörigkeit von Studierenden zu bestimmten Studiengängen bzw. einem bestimmten Hochschultyp (Bosse u. a. 2019, S. 56). Vor allem die individuelle Heterogenität ist für das Erreichen der Studienziele relevant. Dabei sind das Studieninteresse, die Handlungskontrolle und die Selbstwirksamkeit für die persönlichen Studienziele von besonderer Bedeutung. Hingegen sind die organisationalen Merkmale der Studierenden ohne besonderen Zusammenhang zu deren Studienzielen (ebd., S. 66).

In der Betrachtung der Interdependenzen von Heterogenität und Studienanforderungen bleibt festzuhalten, dass sich die Handlungskontrolle, und hier insbesondere die Organisation von Lernaktivitäten, als besonders relevant erweist. Auch spielt die individuelle Heterogenität für die Wahrnehmung der Studienanforderungen eine bedeutende Rolle. Vor allem aber haben die Heterogenitätsmerkmale Einfluss auf die personalen, lernbezogenen und inhaltlichen Anforderungen, das Studienfachinteresse zu entwickeln und Anwendungsbezüge zu entdecken (ebd., S. 68).

Die Herausarbeitung von Heterogenitätsmerkmalen und deren Interdependenzen mit den Studienzielen und Studienanforderungen ist für den Studieneingang insbesondere deshalb von Bedeutung, da deren Zusammenwirken grundlegend für ein gelingendes Studieren ist. Im Bewusstsein einer heterogenen Studierendenschaft sollte sich die Gestaltung von Studieneinstiegsangeboten an eben dieser Heterogenität orientieren. Entsprechend sollte bei der Entwicklung von Studieneinstiegsangeboten die jeweilige Zielgruppe definiert werden. Diese Definition wiederum sollte die jeweiligen individuellen Einstellungen und Fähigkeiten der Studienanfänger/innen berücksichtigen. In der ganzheitlichen Konzeption von Studieneinstiegsangeboten kann die Unterscheidung von sozialer, individueller und organisationaler Heterogenität genutzt werden, um das Heterogenitätsverständnis des jeweiligen Angebots zu klären und den hieran anschließenden Handlungsansatz zu reflektieren (ebd., S. 70 ff.).

2.2 Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Studienbeginn

Aus hochschuldidaktischer und transitionstheoretischer Perspektive stellt die Studieneingangsphase die erste Phase für ein gelingendes Studium dar, indem sie die bereits erwähnte Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und institutionellen Anforderungen ermöglicht (Schubarth u. a. 2019b, S. 24 f.).

Insbesondere die Untersuchung des Wechselverhältnisses von Individuum und gesellschaftlichen Strukturen ist grundlegend für die Transitionsforschung und insofern von besonderer Bedeutung für den Übergang von der Schule bzw. dem Beruf an die Hochschule (Mauermeister u. a. 2015, S. 51). Dabei kommt den Hochschulen die Verantwortung zu, sich an den Lebenslagen der Studierenden zu orientieren und sie in ihrem Potenzial zu unterstützen (vgl. Gale u. Parker 2012). Spezifisch für die Phase des Übergangs in das Studium ist das zeitgleiche Zusammenreffen von fachlich-intellektuellen, berufs- und arbeitsmarktbezogenen sowie persönlichkeitspezifischen und finanziellen Herausforderungen (vgl. Huber 2010). Weiterentwicklungen in der Übergangsgestaltung sollten daher stets ganzheitlich gedacht werden. In Bezug auf den Studieneingang bedeutet dies eine Veränderung, die über die einzelnen spezifischen Maßnahmen hinausgeht und gleichermaßen die Studienstruktur, die Studienmodelle sowie die Lehre in der Studieneingangsphase berücksichtigt. Mauermeister, Zylla und Wagner (2015, S. 51) sprechen hierbei von einer bedarfsorientierten Weiterentwicklung, die die jeweiligen Problemlagen, Fachtraditionen und Ressourcen mitdenkt. Entsprechend sollten sowohl die didaktische als auch die curriculare und die organisatorische Ebene in die Entwicklung von Studieneingangsphasen einbezogen werden.

In der Ergebnisanalyse ziehen die Autor/innen der Studie zum QPL-Begleitforschungsprojekt *Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg* (StuFo) Schlussfolgerungen sowohl für die Gelingensbedingungen eines erfolgreichen Studiums als auch für Studieneingangsmaßnahmen in ihrer konkreten Wirkung sowie ihrer Einbettung in die hochschulische Gesamtstrategie. Die Dimensionen des Studienerfolgs können im Wesentlichen über die relevanten Faktoren des Lern- und Studierverhaltens erklärt werden.

Die ermittelten Rahmenbedingungen für Studieneingangsangebote zeigen Desiderate auf, die weitgehend strukturell bedingt sind und auf übergeordneter hochschulischer Ebene begründet liegen. So fehlt es im Studieneingang den Hochschulen häufig an einer organisatorischen und

inhaltlichen Abstimmung der Angebote, in deren Folge sich ein relativ unverbundenenes Nebeneinander von Maßnahmen, Parallelangeboten und Akteuren etabliert hat. Begründet liegt dies nicht selten in einer ausbaufähigen Kommunikation innerhalb der Hochschulen sowie einer fehlenden Verstetigung der Maßnahmen und deren mangelnder systematischer Integration und Qualitätssicherung (Schubarth u. a. 2019a, S. 44). In dieser Konstellation können einzelne Maßnahmen nur selten bis gar nicht ihre intendierte Wirkung entfalten.

Mit Blick auf das übergeordnete Ziel einer Angebotsentwicklung, die den erfolgreichen Studieneinstieg ermöglicht, sind die soziale und akademische Integration sowie die Identifikation mit dem Studium zentral für einen gelingenden Studieneinstieg. Hier besteht ein klares Entwicklungspotenzial, da die bisherigen Studieneingangsmaßnahmen zu einseitig, d. h. zu wissenszentriert gestaltet sind (Schubarth u. a. 2019a, S. 49). In der gesamtheitlichen Betrachtung des Studieneingangs sollten seine Einzelangebote künftig nicht mehr isoliert entwickelt und bewertet werden, da es sich bei dem Begriff des Studiererfolgs um ein multifaktorielles Konstrukt handelt. Entsprechend sind die Entwicklung von Studieneingangsmodellen und die Kombination von Angebotsmaßnahmen unabdingbar. Bei der Angebotsentwicklung und -steuerung sollten sowohl Forschungs- und Evaluationsergebnisse als auch individuelle Bedarfsanalysen berücksichtigt werden. Denn die Maßnahmen erlangen eine größere Wirksamkeit, je mehr sie sich an die Problemlagen der Studierenden anpassen. Insofern ist die Sicherung des Zugangs zu hochschulinternen und -externen Evaluations- und Forschungsergebnissen für die Angebotskonzipierung besonders relevant. Bestandsaufnahmen können zudem genutzt werden, um Lücken im Angebotsportfolio zu identifizieren und zu füllen. Bewähren sich Maßnahmen über die Evaluationen hinweg, sollten sie curricular verankert werden (vgl. Schubarth u. a. 2019b, S. 367 f.). Damit wird deutlich, dass eine Weiterentwicklung des Studieneingangs als eine Weiterentwicklung von Lehre und Studium insgesamt zu begreifen ist und somit über die Studieneingangsphase hinausreicht (Schubarth u. a. 2019a, S. 51).

2.3 Faktoren der Studieneingangsgestaltung

In einem Fachgutachten für das Projekt nexus der HRK arbeiteten Key und Hill (2018, S. 5) Empfehlungen für die Neugestaltung der Studieneingangsphase heraus, die auf einer systematischen Analyse von Modellansätzen an deutschen Hochschulen basierte.

Hinsichtlich der Konzeptualisierung von Studieneingangsprogrammen lassen sich die Faktoren für eine erfolgreiche Studieneingangs-gestaltung in drei Kategorien abbilden: Demnach beziehen sich strategische Erfolgsfaktoren auf die Verankerung der Programme in den strategischen Gesamtrahmen einer Hochschule, während organisatorische Erfolgsfaktoren insbesondere jene Aspekte fokussieren, die sich auf die Organisation der Programme allgemein, aber auch auf die verschiedenen organisatorischen Ebenen und deren Zusammenspiel in der Hochschule beziehen. Personale Erfolgsfaktoren nehmen wiederum die Auswahl des Personals, dessen Motivation und dessen Einstellung zum Studieneingangsangebot in den Blick (ebd.).

Mit Blick auf die Zielsetzungen einer Neugestaltung der Studieneingangsphase in dem Sinne, dass die Durchlässigkeit zwischen Schule bzw. Beruf und Hochschule erhöht, die Zahl der Studiengangwechsel und -abbrüche gesenkt sowie der Studienerfolg in Regelstudienzeit erleichtert und die Studienzufriedenheit erhöht wird, sollte die Studieneingangsphase wechselseitig adaptiv gestaltet sein. Zur Umsetzung der Ziele und Durchführung der Maßnahmen brauchen die Hochschulen Kriterien, mit deren Hilfe sie ihre jeweilige Profilbildungs- und Entwicklungsplanung über die Weiterentwicklung eigener Studieneingangsmaßnahmen, die Adaption vorhandener Modelle oder die Verstetigung bereits bestehender Maßnahmen überprüfen bzw. hierüber entscheiden können. Bei der Maßnahmenplanung muss wiederum mit empirisch belastbaren Wirkungshypothesen gearbeitet werden, die der Komplexität des wechselseitigen Adaptions- und Studiengeschehens Rechnung tragen. Denn die Maßnahmen zur Gestaltung der Studieneingangsphase sollten einerseits im Rahmen der Studiengangsentwicklung gedacht sowie andererseits komplex und mehrdimensional geplant werden (ebd., S. 5 f.).

3. Ableitungen zur Strukturierung der Studieneingangsphase

In der Gesamtbetrachtung geben die Überlegungen der Hochschulforschung zum Studieneingang vornehmlich Anregungen zu dessen strategischer und systemischer Entwicklung. Dort, wo die Literatur auf die Ebene der konkreten Studieneingangsmaßnahmen abstellt, zielen die Anregungen insbesondere auf deren zeitliche Einordnung und genaue Zielbeschreibung. Allem wird die grundlegende Zielsetzung eines

erfolgreichen Studienverlaufs vorangestellt, wobei hier ein besonderer Wert auf die Klärung der Begrifflichkeit des Studienerfolgs gelegt wird. Dies nicht zuletzt, da unter anderem jene Ausdifferenzierung der Begrifflichkeit für das allgemeine Verständnis der Studieneingangsphase von Bedeutung ist.

Ausgangspunkt aller Überlegungen ist die Feststellung einer gestiegenen Heterogenität der Studierenden. Der identifizierte Umgang der Hochschulen mit dem Thema Studieneingang bewegt sich zwischen einem defizitorientierten und einem integrierenden Ansatz. Je nach gewähltem Ansatz unterscheiden sich die daraus folgenden Handlungsstrategien zum Umgang mit Heterogenität. Mit der defizitorientierten Perspektive verbindet sich eine hochschulseitige Normalitätserwartung eines homogenen Ideals, dem die Studierenden möglichst entsprechen sollen. Folglich ist es das Bestreben der Hochschulen, eine weitgehende Homogenität in den Eingangsvoraussetzungen und der Studierfähigkeit der Studierenden herzustellen. Mit diesem Ansatz verbinden sich Maßnahmen, die meist punktuell und auf die Studieneingangsphase begrenzt sind (Bornkessel u. a. 2019, S. 123). Hingegen bezieht der integrierende Ansatz die spezifischen Voraussetzungen der unterschiedlichen Zielgruppen, insbesondere deren Lebensumstände, Bildungsbiografien, Lernmotivationen und -stile in die Gestaltung des Studieneingangs ein (Hanft 2015, S. 25). Die Maßnahmen bzw. Maßnahmenzusammensetzungen zielen somit nicht auf ein konkretes Defizit, sondern auf den gesamten Student-Life-Cycle ab (ebd., S. 13). In der Folge sind die Studienorganisation, aber auch die Veranstaltungsformate an sich stärker flexibilisiert. In der Umsetzung findet sich eine modular ausgerichtete Studienorganisation. Zudem werden variable Studienformate und Selbstlernprozesse stärker institutionell unterstützt (ebd., S. 2 f.).

Während an den Hochschulen überwiegend defizitorientierte Handlungsstrategien zu beobachten sind (Hanft 2015, S. 13), gründen die Empfehlungen der Hochschulforschung beinahe ausnahmslos auf dem Konzept der Passfähigkeit und damit einem integrierenden Umgang mit der Heterogenität der Studienanfänger/innen. Bebermeier und Nussbeck (2014, S. 86) sehen in der Passung zwischen den Studieneingangsangeboten und den Merkmalen der Studierenden ein zentrales Element für den Erfolg von Unterstützungsmaßnahmen. Wendt, Rathmann und Pohlenz (2016, S. 223) beschreiben die gelungene Passung von individuellen Faktoren und institutionellen Rahmenbedingungen als Schlüsselement für den Studienerfolg der Studierenden. Auch die hier näher erläuterten QPL-Begleitforschungsprojekte StuFo und StuFHe sehen in der Integra-

tion der Studienanfänger/innen in den Hochschulraum eine zentrale Gelingensbedingung für ein erfolgreiches Studium.

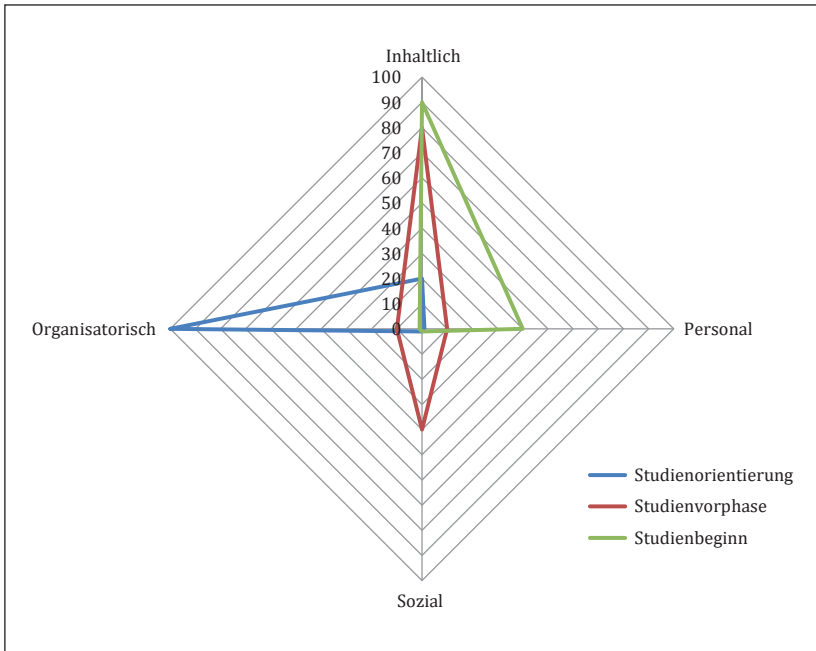
Mit dem empfohlenen Handlungsansatz der Integration richtet sich der Blick nicht mehr ausnahmslos auf die fachlichen Erwartungen der Hochschulen bzw. Studiengänge, sondern zunehmend auch auf die Studierenden und deren Anforderungen, mit denen sie zu ihrem Studienbeginn konfrontiert sind. Damit verschwinden die fachlichen Anforderungen nicht aus dem Blickfeld der Studiengangsgestaltung, sondern integrieren sich in ein gesamtheitliches Konzept von Studieneingang, das eine Gegenseitigkeit zum Vorteil aller Beteiligten fokussiert. Um auf die Herausforderungen der Studienanfänger/innen eingehen zu können, braucht es ein Wissen um diese.

Die Unterscheidung zwischen inhaltlichen, personalen, sozialen und organisatorischen Anforderungen (vgl. Bosse u. a. 2019) kann als grundlegende Annahme für eine Angebotsgestaltung in der Studieneingangsphase herangezogen werden. Studieneingangsmaßnahmen, die auf die Bewältigung eben jener Anforderungen abzielen bzw. die Divergenz der Herausforderungen berücksichtigen und mit adäquaten Angeboten zu entsprechen versuchen, tragen bei erfolgreicher Umsetzung und Inanspruchnahme durch die Studierenden umfassend zu deren Studien-erfolg bei.

Das derart ermittelte Spektrum kritischer Studienanforderungen kann als grundlegende Orientierung zur Vorbereitung auf das und die Unterstützung im Studium herangezogen werden. Decken die Studieneingangsmaßnahmen das Spektrum der Anforderungen ab und berücksichtigen sie zugleich die komplexen Verknüpfungen zwischen diesen, ergibt sich eine erste systematische Fundierung, die fachspezifisch ausdifferenziert werden kann. Dabei bleibt zu berücksichtigen, dass die Studienanforderungen einer unterschiedlichen Gewichtung und curricularen Verankerung in den verschiedenen Phasen des Studieneingangs unterliegen sollten (Abbildung 1).

Die Relevanz der einzelnen Studienanforderungen ergibt sich zugleich aus der Beachtung der Phasen des Studieneinstiegs und aus den sich damit verändernden Prioritäten. In der Studienvorphase, also der Orientierungszeit, bevor sich Studieninteressierte für ein Studium und eine Hochschule entscheiden, sind informierende und studienvorbereitende Maßnahmen von Bedeutung. Hierzu zählen Informations- und Beratungsangebote, die der Studienorientierung dienen bzw. einen praktischen Einblick in das Studienleben ermöglichen. In der Zeit des Übergangs an die Hochschule sollten insbesondere Maßnahmen

Abb. 1: Idealverteilung der Angebotsformate entsprechend ihrer Zuordnung zu den Anforderungsdimensionen und der Phase des Studieneingangs



zur Stärkung der Selbstkompetenz sowie zur Studienorganisation und -orientierung angeboten werden, um eine frühzeitige und studienbegleitende Unterstützung bei der Bewältigung privater und akademischer Herausforderungen zu gewährleisten. Zudem sollten zum Zeitpunkt des Übergangs an die Hochschule Angebote zur Verbesserung der fachlichen Einstiegsvoraussetzungen durch den Ausbau von Vor- und Brückenkursen bzw. durch das Angebot eines fachspezifischen Orientierungsstudiums bereitgehalten werden. Mit Beginn des Studiums und damit der Möglichkeit eines konkreten Anwendungsbezugs werden Maßnahmen zur Vermittlung arbeits- und lernmethodischer Kompetenzen relevant. In dieser letzten Phase des Studieneingangs gewinnt zudem die Integration von Unterstützungsangeboten in das Curriculum zunehmend an Bedeutung. In steigendem Maße sollte den heterogenitätsspezifischen Herausforderungen im Rahmen regulärer Lehrveranstaltungen begegnet werden. Damit verbindet sich nicht nur eine heterogenitätsorientierte

Studiengangsgestaltung, sondern zugleich eine heterogenitätssensible Lehre (Schubarth u. a. 2019b, S. 363).

In der Zusammenführung beider Grundüberlegungen – der Berücksichtigung der kritischen Studienanforderungen und der Beachtung der Phasen des Studieneingangs – ergibt sich auf der Makro-Ebene einer hochschulweiten Strukturierung des Studieneingangs eine Maßnahmenmatrix, die entsprechend den Fächerkulturen gewichtet werden muss, um für diese nutzbar gemacht werden zu können. Die in Abbildung 2 dargestellte Tabelle verbindet die Studienanforderungen für Studienanfänger/innen mit den Anforderungen an die Hochschulen unter Berücksichtigung der Phasen des Studieneingangs. Die Tabelle kann – bei einer Bestandsaufnahme der Studieneingangsmaßnahmen entlang der dort dargestellten Matrix – einen ersten Überblick darüber geben, welche Bedarfe gedeckt und welche noch ohne Unterstützung sind.

Welche Gewichtung die einzelnen Ausprägungen der Studienanforderungen erfahren, kann sich je nach Zusammensetzung der Studierendenschaft unterscheiden. Von entsprechender Bedeutung ist die Berücksichtigung sowohl von Forschungs- und Evaluationsergebnissen als auch individueller Bedarfsanalysen (Schubarth u. a. 2019b, S. 367). Neben der Voranalyse des Bedarfs bei der Konzeptualisierung der Studieneinstiegsprogramme braucht es darüber hinaus eine detaillierte, begleitende Evaluation der Maßnahmen, um sicherstellen zu können, dass die Angebote die intendierten Ziele erreichen, und um zu eruieren, ob sie darüber hinaus Wirkungen, beispielsweise in Bezug auf weitere Studienanforderungen, erzielen. Dies setzt einerseits voraus, dass den Studieneingangsangeboten klare, operationalisierbare Ziele zugrunde liegen. In der Gesamtbetrachtung der Maßnahmenzusammensetzung ist ferner ein kontinuierlicher Austausch zwischen den Hochschuleinrichtungen unabdingbar, um prüfen zu können, ob Leerstellen im Angebotsportfolio einer Einrichtung nicht bereits durch eine andere Einrichtung gedeckt werden, und um somit Angebotslücken und -dopplungen zu vermeiden (ebd., S. 47).

Abb. 2: Maßnahmenmatrix Studienanforderungen und Angebotstypen nach Studienphasen; in Anlehnung an Bosse u.a. 2019

Studienanforderungen	Studienphasen					
	Studienberatung Orientierung an Studienwahl	Studienoberstufe Hochschule und Lehrstuhl	Studienoberstufe Berufsaufstieg Studienanfängerphase	Studienbeginn Anfang des Studiendiums	Studienfortschritt Berufung für Lehrstuhlwahl	Studienabschluss Anwendung von Studienmaßnahmen
Inhaltlich	Fachliches Niveau und Progression bewältigen					
	Auf Wissenschaftsbereiche einstellen					
	Wissenschaftsbereiche/Abschnittsdisziplin erörtern					
	Wissenschaftliche Arbeitweisen aneignen					
	Inhaltliche Orientierungsleistungen erlernen					
	Fachbezogene Berufsvorbereitungen entwickeln					
	Studienanforderungen anpassen					
	Studienwahl / inhaltliche Interessen klären					
	keine Zuordnung möglich					
	Lernprozess bewältigen					
Persönlich	Lernen zeitlich anordnen					
	Lernmethode finden					
	Veranstaltungsmaterialien folgen					
	Leistungsstand und -vermögen einschätzen					
	mit Prüfungs-/Leistungsdruck umgehen					
	Misserfolg bewältigen					
	Lebensbereiche miteinander vereinbaren					
	persönliche und finanzielle Problemlösungsmöglichkeiten					
	keine Zuordnung möglich					
	Peer-Gruppierungen aufbauen					
Sozial	im Team zusammenarbeiten					
	mit Lehrenden kommunizieren					
	mit sozialem Klima zurückkommen					
Organisatorisch	keine Zuordnung möglich					
	Orientierung verschaffen					
	Mit Informations-/Beratungsangeboten umgehen					
	mit Kontakten Vorarbeiten zurückkommen					
	Vorausleistungen erfüllen					
	mit Lehrenden zuerwartet kommen					
	Prüfungsbedingungen bewältigen					
	mit Lern-/Beratungsangeboten umgehen					
	mit Rahmenbedingungen umgehen					
	keine Zuordnung möglich					

In der zusammenfassenden Betrachtung ergibt sich für die Gestaltung der Studieneingangsphase folgendes strukturierendes Vorgehen:

1. Definition operationalisierbarer Zielstellungen für die Studieneingangsphase, die
 - a) die sich mit der Heterogenität der Studierenden verbindenden Studienanforderungen berücksichtigen und
 - b) sich damit an dem übergeordneten Ziel des Studienerfolgs der Studierenden orientieren.
2. Bestandsaufnahme bereits vorhandener Studieneingangsangebote
 - a) unter Berücksichtigung weiterer Akteure der Hochschule, die beispielsweise hochschulübergreifende Studieneingangsmaßnahmen anbieten oder fachspezifische Angebote bereithalten,
 - b) bei gleichzeitiger Einordnung der Maßnahmen in die Maßnahmenmatrix zur Überprüfung, welche Anforderungen in den unterschiedlichen Studieneingangsphasen berücksichtigt worden sind und wo noch Leerstellen bestehen.
3. Evaluation der Maßnahmen(zusammensetzung) unter
 - a) Berücksichtigung von Forschungs- und Evaluationsergebnissen,
 - b) der Erhebung der Bedarfe der Studienanfänger/innen sowie
 - c) der Durchführung von Wirkungsanalysen.

Mit der Maßnahmenmatrix ist ein grundlegendes Raster zur Strukturierung der Studieneingangsphase gegeben, das sich an der Heterogenität der Studienanfänger/innen ausrichtet und dabei Empfehlungen zur zeitlichen und strukturellen Implementierung berücksichtigt. In seiner Gewichtung kann es fachspezifisch konkretisiert werden. Die bereits an den Hochschulen etablierten Studieneingangsangebote werden hierbei in eine Gesamtstruktur eingebettet, ohne deren Berechtigung grundsätzlich in Frage zu stellen. Jedoch sollten bereits bestehende Angebote dort, wo noch nicht geschehen, mit klaren Zielsetzungen verbunden werden, um im weiteren Verlauf deren Weiterentwicklung gewährleisten zu können. Denn ein einmal etabliertes Studieneingangsangebot kann nicht statisch sein, da die Ausprägung der Divergenz einer Studierendenschaft es ebenso wenig ist. Insofern ist jede Studieneingangsphase durch eine begleitende Evaluation unter Berücksichtigung der Bedarfe der Studierenden, der Einbindung aktueller Erkenntnisse der Hochschulforschung zum Thema Studieneingang und der Klärung der Frage nach den Wirkungen der Maßnahmen im Abgleich mit deren Zielsetzungen weiterzuentwickeln.

4. Grundlagen einer Strukturierung des Studieneingangs – Berücksichtigung der Anforderungen an den Studieneingang mittels Ableitung einer Maßnahmenmatrix

Eine auf die Bedarfe der Studieninteressierten sowie Studienanfänger/innen ausgerichtete Studieneingangsphase sollte gleichermaßen die sich mit der Heterogenität verbindenden unterschiedlichsten Studienanforderungen in den verschiedenen Entwicklungsphasen des Studieneinstiegs sowie die Möglichkeiten und Grenzen der Hochschulen als Institutionen mit einem fachlich-akademischen Anspruch, auf diese Bedarfe einzugehen, berücksichtigen.

Dabei ist es minder zielführend, Studieneingangsmaßnahmen punktuell auf vermutete Desiderate und sich temporär ergebende Finanzierungsmöglichkeiten unverbunden miteinander zu konzipieren. Vielmehr sollte dem Studieneingang ein Konzept zugrunde liegen, welches eine das Zusammenspiel von Individuum und Kontext systematisch aufgreifende Herangehensweise verfolgt. Basierend auf der Annahme, dass sich mit dem Übergang zum Hochschulstudium bestimmte Ansprüche verbinden, die für einen erfolgreichen Studienverlauf unabdingbar zu erfüllen sind, gleichwohl diese Ansprüche von den Studienanfänger/innen unterschiedlich wahrgenommen werden, sollte das Konzept diesen Prozess des Übergangs, in dem sich Studierende und Hochschule aufeinander zubewegen, flexibel begleiten können und dabei alle möglichen Konstellationen der Anpassung einbeziehen. In einer so verstandenen Handlungsstrategie der Passung zwischen Studierenden und Hochschulen versteht sich die Hochschule als Institution mit akademischem Anspruch, deren Studieneingang einen flexiblen Handlungsrahmen für Studierende bietet, in dem diese ihre divergenten Anforderungsdimensionen identifizieren und auf entsprechende Unterstützungsangebote der Hochschule zurückgreifen können.

Wie oben beschrieben lässt sich studienrelevante Heterogenität in soziale, individuelle und organisationale Heterogenität kategorisieren. Die soziale Heterogenität bezieht sich demnach auf die soziodemografischen Merkmale sowie die Lebenssituation von Studierenden; dazu gehören unter anderem das Alter, die Art der Hochschulzugangsberechtigung, die Bildungsherkunft oder auch mögliche gesundheitliche Beeinträchtigungen. Die sich aus den unterschiedlichen Voraussetzungen, Einstellungen und Fähigkeiten ergebende individuelle Heterogenität bezieht sich unter anderem auf die Selbstwirksamkeit, das Studien-

interesse, die Zielbindung und die Handlungskontrolle (Bosse u. a. 2019, S. 63). Mit der Selbstwirksamkeit wird die Überzeugung der Studierenden beschrieben, die Leistungssituationen durch eigenes Handeln erfolgreich meistern zu können (vgl. Bandura 1977). Die Zielbindung bezieht sich darauf, inwieweit sich eine Person verpflichtet fühlt, ein Ziel trotz eventueller Hindernisse zu verfolgen (vgl. Schiefele u. Urhahne 2000). Mit der Handlungskontrolle sind sowohl Aspekte des Handlungsantriebs, also der Motivation, als auch der Steuerung der Handlungsumsetzung, also der Volition, angesprochen. Die Motivation umfasst das auf fachspezifische Lerninhalte gerichtete Studieninteresse (vgl. Schiefele u. a. 1993). Volitionale Faktoren wiederum werden als das Vermögen definiert, der eigenen Handlungsabsicht auch angesichts schwer realisierbarer Ziele nachzukommen (vgl. Kuhl 1983). Für den Studienerfolg ist die Selbstwirksamkeit als Teilaspekt der individuellen Heterogenität besonders hervorzuheben (Bosse u. a. 2019, S. 63). Letztlich umschreibt die organisationale Heterogenität jene Divergenz, die sich aus der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Hochschultyp und zu bestimmten Studiengängen ergibt. So sind beispielsweise die Abbruchquoten an Universitäten höher als an Fachhochschulen. Besonders hoch sind sie in den grundständigen Studiengängen der Mathematik, Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften (ebd., S. 64).

Je nach den Heterogenitätsmerkmalen unterscheiden sich Ausmaß und Gewichtung der Studienanforderungen für die Studienanfänger/innen. Entsprechend den Heterogenitätsmerkmalen sind somit auch die kritischen Anforderungen im Übergang von der Schule bzw. dem Beruf an die Hochschule kategorisiert. Die soziale und organisationale Heterogenität lassen sich in ihrer Begrifflichkeit für die Anforderungsdimensionen übernehmen. Die individuelle Heterogenität ist aufgrund ihrer vielschichtigen Ausprägung sinnvollerweise in personale und inhaltliche Anforderungen einzuordnen. Parallel zur Kategorisierung der Studienanforderungen in die Anforderungsdimensionen inhaltlich, personal, sozial und organisatorisch lässt sich aus den Ergebnissen des StuFHe-Projektes eine Systematik von Angebotstypen zum Studieneingang ableiten. Die in dem Projekt ermittelten Angebotstypen können als derzeit geltendes Maßnahmentableau herangezogen werden, mit denen der Übergang an die Hochschule erleichtert werden soll, mithin die Studierenden in der Bewältigung der Studienanforderungen unterstützt werden. Diese Angebotstypen sind in der oben dargestellten Maßnahmenmatrix (Abbildung 2) insofern mit den Erkenntnissen des StuFo-Projekts verknüpft, indem sie in die unterschiedlichen Phasen des Studienein-

gangs unterteilt wurden. Demnach ist allein der Angebotstyp „Orientierung für Studienwahl“ der Studienorientierung zuzuordnen. Hierunter fallen beispielsweise Online-Self-Assessments oder Informationsmaterialien zur Studienorientierung. Zur Studienvorphase gehören wiederum „Angebote zur Einführung in Hochschule und Studium“, wie Orientierungseinheiten und Einführungswochen, Maßnahmen zur „Begleitung in den Studieneinstiegsprozess“ und damit Mentoringprogramme sowie Veranstaltungen zur „Vermittlung von Fachwissen“, wie Vor- bzw. Brückenkurse. Alle weiteren Angebotstypen können der Phase des Studienbeginns zugeordnet werden. Hierzu zählen im Bereich der „Vermittlung überfachlicher Kompetenzen und wissenschaftlicher Arbeitsweisen“ entsprechende Workshops zu Lern- und Arbeitstechniken, hinsichtlich der Angebote zur „Beratung für studienrelevante Anlässe“ die allgemeine Studienberatung sowie Schreib- und Lernberatungen. Ferner können Online-Lernmodule als Beispiel für den Typ „Anleitung zum Selbststudium“ angesehen werden, ebenso wie Studieneinführungsprojekte oder Angebote zum Forschenden Lernen der „Anwendung von Studieninhalten“ dienen. Letztlich versteht sich unter dem Angebotstyp „Flexibilisierung von Studienplänen“ insbesondere ein gestreckter Studieneinstieg oder eine entsprechende Nutzung eines Studium generale.

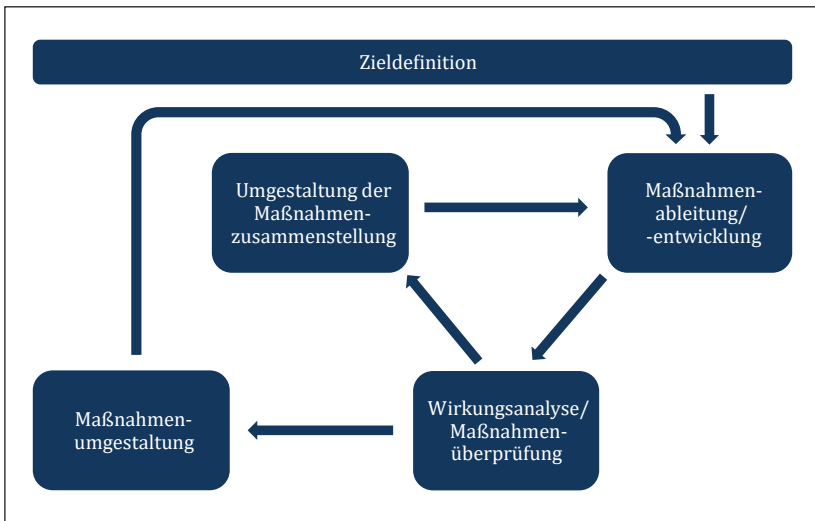
Der grundlegende Handlungsrahmen basiert also auf der Heterogenität der Studierenden, den sich hieraus ableitenden Studienanforderungen, den Phasen des Studieneingangs sowie den Unterstützungsmöglichkeiten der Hochschule. Die hieraus resultierende Handlungsstrategie verfolgt die Deckung der Studienanforderungen durch entsprechende Unterstützungsangebote in den relevanten Phasen des Studieneinstiegs. In der Zusammenführung ergibt sich eine Matrix, die durch die Ergänzung der angebotenen Maßnahmen einen ersten Überblick über die Ausprägung der passfähigen Unterstützung gibt.

In Anlehnung an die im StuFHe- und StuFo-Projekt gemachten Empfehlungen zur zeitlichen und inhaltlichen Gewichtung der Studienanforderungen sollten auch diese in der Idealverteilung einer Maßnahmenszusammensetzung berücksichtigt werden (siehe Abbildung 1 weiter oben). Erst hiernach gelangt die Bestandsaufnahme an den Punkt, an dem sie Anlass zur Überlegung von Weiterentwicklungen des gesamtheitlichen Studieneingangs auf Grundlage der in der Maßnahmenmatrix offenbar gewordenen Desiderate sein kann.

4.1 Entwicklung und Weiterentwicklung des Studieneingangs – Qualitätskreislauf für die Studieneingangsphase

Aufgabe der Qualitätssicherung sollte es ebenso sein, den Studiengang in einen Prozess einzubinden, der eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Studiengangphase erlaubt. Als Prozess bietet sich jener für die Qualitätssicherung übliche Kreislauf eines Plan – Do – Check – Act an, der an die Besonderheit des Studieneingangs und seiner verschiedenen Ebenen angepasst ist.

Abb. 3: Prozess zur Bestimmung der Maßnahmenzusammensetzung



Der in Abbildung 3 dargestellte Qualitätsregelkreislauf stellt die Definition allgemeiner Ziele an den Anfang. Diese Ziele sollten im weiteren Prozess eine weitgehende Konstanz aufweisen und sich nur dann verändern, wenn die strategischen Ziele der Hochschule oder die Erkenntnisse der Hochschulforschung eine Änderung notwendig werden lassen. Strategische Ziele wären solche, die sich aus den Qualitätszielen selbiger ergeben, beispielsweise die Verringerung der Studienabbruchquote, die Erhöhung der Zahl der Studierenden in Regelstudienzeit oder die Steigerung der Studierendenmotivation. Definitiv eingebunden sein sollten die Ziele in die strategische Ausrichtung der Hochschule im Bereich Lehre und Studium. Zudem sollte hinsichtlich der Zielstellungen

eine Diskrepanz zu den Ergebnissen der Hochschulforschung vermieden werden, die im Hinblick auf den Studieneingang insbesondere die Berücksichtigung der Heterogenität, Flexibilität, Gestaltung von Übergängen im Sinne von Passfähigkeit und Studienerfolg fokussieren. Aus diesen allgemeinen Zielen sollten operationalisierbare Teilziele abgeleitet und entsprechende Studieneingangsmaßnahmen entwickelt werden, die in ihrer Zusammensetzung wiederum die allgemeinen Ziele reflektieren. Die derart etablierten Studieneingangsmaßnahmen sollten auf den unterschiedlichen Prozessebenen evaluiert werden. So sind auf Ebene der konkreten Maßnahmen deren Wirkungen zu analysieren und mit den spezifischen Zielen abzugleichen. Andererseits sollten auf der Ebene der Maßnahmenzusammensetzung regelmäßig Bestandsaufnahmen durchgeführt, Bedarfe eruiert und Forschungsergebnisse konsultiert werden. Sich hieraus ergebende Handlungsbedarfe sind den Ebenen zuzuordnen und münden entsprechend in einer Überarbeitung der einzelnen Maßnahme oder einer Umgestaltung der Maßnahmenzusammensetzung. Der Turnus der Überprüfung sollte mit zunehmendem Komplexitätsgrad weiter gefasst werden. So empfiehlt sich auf Ebene der einzelnen Maßnahmen eine eng begleitende Evaluation. Hingegen ist die Betrachtung der Maßnahmenzusammensetzung nur mit zeitlichem Abstand sinnvoll.

Dieses Vorgehen der Entwicklung und Weiterentwicklung der Studieneingangsphase erfordert eine enge Kooperation verschiedener Zuständigkeiten, was wiederum voraussetzt. Dies setzt voraus, dass die Zuständigkeiten klar definiert, die Ansprechpersonen für den Studieneingang benannt und seine Maßnahmen verbindlich geregelt sind.

Literatur

- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review* 84/2, S. 191–215.
- Barnat, M./Bosse, E./Mergner, J. (2017): Forschungsbasierte Qualitätsentwicklung für die Studieneingangsphase. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 12/3, S. 71–91.
- Bebermeier, S./Nussbeck, F. (2014): Heterogenität der Studienanfänger/innen und Nutzung von Unterstützungsmaßnahmen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 9/5, S. 83–100.
- BMBF (2010): Richtlinien zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. URL: <https://www.bmbf.de/files/Programm-Lehrqualitaet-BMBF-Richtlinien.pdf> [Letzter Abruf: 04.09.2019].
- Bornkessel, P./Heißenberg, S./Becker, K. (2019): Studentische Heterogenität im Spiegel hochschulischer Homogenitätsorientierung – zur Kompensation Studierender verschiedener Bildungswege und Studienberechtigungen und deren Implikation für das Studium. In (Driesen, C./Ittel, Angela Hrsg.): *Der Übergang in die Hochschule. Strategien, Organisationsstrukturen und Best Practices an deutschen Hochschulen*, Waxmann, Münster, S. 115–128.
- Bosse, E./Mergner, J./Wallis, M./Jänsch, V./Kunow, L. (2019): Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase. Ergebnisse und Anregungen für die Praxis aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre in Projekt StuFHe, Universitätsdruckerei, Hamburg.
- Bosse, E./Trautwein, C. (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: *Zeitschrift für Hochschulforschung* 9/5, S. 41–62.
- Gale, T./Parker, S. (2012): Navigating change: a typology of student transition in higher education. In: *Studies in Higher Education* 39/5, S. 734–753.
- Hanft, A. (2015): Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In: (dies./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. Hrsg.): *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*, Waxmann, Münster, S. 13–28.

- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartung und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. In (DZHW): Forum Hochschule (1), Hannover.
- HRK (2019a): Projekt nexus. Übergänge gestalten, Studierenerfolg verbessern. Gestaltung der Orientierungs- und Studieneingangsphase. URL: <http://www.hrk-nexus.de/themen/studieneingangsphase/> [Letzter Abruf: 04. 09. 2019].
- HRK (2019b): Glossar der Studienreform. URL: <https://www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/studieneingangsphase/> [Letzter Abruf: 04. 09. 2019].
- Huber, L. (2010): Anfängen zu Studieren. Einige Erinnerungen zur „Studieneingangsphase“. In: Das Hochschulwesen 58 (4/5), S. 113–200.
- Key, O./Hill, L. (2018): Modellansätze ausgewählter Hochschulen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase, HRK Projekt nexus. URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/CHE_07032018_final.pdf [Letzter Abruf: 07. 10. 2019].
- Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. (2012): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung, UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld.
- Kuhl, J. (1983): Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle, Springer, Berlin.
- Kutscha, G. (1991): Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In (Beck, K./Krell, A. Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven, Deutscher Studien-Verlag, Weinheim, S. 113–155.
- Mauermeister, S./Zylla, B./Wagner, L. (2015): Wie gut sind die Konzepte zum Studieneingang? Das StuFo-Verbundprojekt zur Wirksamkeit der Studieneingangsphase. Qualität in der Wissenschaft 9/2, UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld, S. 50–55.
- Pasternack, P. (2019): Von der Schule ins Studium. Analytische und empirische Unterscheidungen. In (Driesen, C./Ittel, A. Hrsg.): Der Übergang in die Hochschule. Strategien, Organisationsstrukturen und Best Practices an deutschen Hochschulen, Waxmann, Münster, S. 27–37.

- Schiefele, U./Urhahne, D. (2000): Motivationale und volitionale Bedingungen der Studienleistung. In (Schiefele, U./Wild, K.-P. Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung, Waxmann, Münster, S. 183–205.
- Schiefele, U./Krapp, A./Wild, K.-P./Winteler, A. (1993): Der Fragebogen zum Studieninteresse (FSI). In: *Diagnostica* 39/4, S. 335–351.
- Schmidt-Atzert, L./Hasenberg, S. (2013): Die Rolle von Erwartungen zu Studienbeginn: Wie bedeutsam sind realistische Erwartungen über Studieninhalte und Studienaufbau für die Studienzufriedenheit? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27/1-2, S. 87–93.
- Schubarth, W./Mauermeister, S./Erdmann, M./Apostolow, B./Schulze-Reichelt, F. (2019a): Studieneingang im Fokus – Einführung in das Thema und in das StuFo-Projekt. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Erdmann, M./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Bd. 4, Universitätsverlag, Potsdam, S. 23–57.
- Schubarth, W./Schulze-Reichelt, F./Mauermeister, S./Seidel, A./Apostolow, B. (2019b): Studieneingang optimieren! – Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Studieneingangsphase an Hochschulen. In (Schubarth, W./Schulze-Reichelt, F./Mauermeister, S./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Bd. 4, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 355–369.
- 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 Studiererfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. Erste Befunde und Empfehlungen. In (Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakt Lehre/Hanft, A./Bischoff, F./Kretzschmer, S. Hrsg.): 2. Auswertungsworkshop der Begleitforschung. Dokumentation der Projektbeiträge, S. 5–14. URL: https://de.kobf-qp.de/fy/142/download_file_inline/ [Letzter Abruf: 02. 10. 2019].
- Viebahn, P. (2008): Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht, UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld.
- Wendt, C./Rathmann, A./Pohlenz, P. (2016): Erwartungshaltungen Studierender im ersten Semester: Implikationen für die Studieneingangsphase. In (Brahm, T./Jenert, T./Euler, D. Hrsg.): Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 221–237.

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf> [Letzter Abruf: 04. 09. 2019].

Wolter, A. (2013): Übergang aus dem Schulsystem heraus. Übergänge zwischen Schule, beruflicher Bildung und Hochschule – Entwicklungen und Herausforderungen aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In (Bellenberg, G./Forell, M. Hrsg.): *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*, Waxmann, Münster, S. 45–61.

Dominique LAST ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium der Universität Potsdam. Als Koordinatorin des ESF-geförderten Projekts *Universitätskolleg* befasst sie sich mit der Konzeptualisierung und Strukturierung des Studiengangs. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Studienerfolgsforschung, studentische Heterogenität und Organisationsentwicklung. ORCID iD: 0000-0003-3186-201X