



Universität Hamburg

DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

UNIVERSITÄTSKOLLEG



UNIVERSITÄTSKOLLEG-SCHRIFTEN ■ BAND 15

STUDIERFÄHIGKEIT

Theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde
und praktische Perspektiven

Ivo van den Berk, Kirsten Petersen, Konstantin Schultes & Katrin Stolz (Hrsg.)

UNIVERSITÄTSKOLLEG-SCHRIFTEN ■ BAND 15

STUDIETFÄHIGKEIT

**Theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde
und praktische Perspektiven**

Ivo van den Berk, Kirsten Petersen, Konstantin Schultes &
Katrin Stolz (Hrsg.)

GRUSSWORT

Liebe Leserinnen und Leser,

Studierfähigkeit ist ein Thema, das hochaktuell und altbekannt zugleich ist. Was braucht man, um ein Studium erfolgreich zu beginnen, zu absolvieren und zu beenden? Diese Frage hat man sich schon vor mehr als 200 Jahren gestellt. Genauso lange wird über die mangelnde Studierfähigkeit geklagt. Dass und wie das Thema stets aufs Neue wiederkehrt, möchte ich in aller Kürze anhand eines Autors zeigen, der seit den 1960er-Jahren bis heute die Hochs und Tiefs der deutschen Hochschuldidaktik sachkundig kommentiert: Ludwig Huber.

Schon Mitte der 1980er-Jahre stellte Huber fest: „Ein jeder konstatiert aus der partikularen Perspektive eines spezifischen Faches Defizite, die er als solche der allgemeinen Studierfähigkeit definiert“ (Huber 1986, S. 243). Dahinter könne allerdings auch das Bedürfnis der Hochschullehrenden stecken, homogenere Studierende unterrichten zu wollen, denn: Seit den 1970er-Jahren – mit Öffnung der Hochschulen – ist Heterogenität eine Herausforderung und vermutlich auch eine Ursache für die Klage über mangelnde Studierfähigkeit.

Knapp zehn Jahre später machte Huber (1995) seiner Enttäuschung ob der immer noch schleichenden Entwicklung in Sachen Studierfähigkeit deutlich und plastisch Luft: „Wenn der Hahn kräht auf dem Mist, ändert sich das Wetter, oder es bleibt, wie's ist! Das Thema ‚Studierfähigkeit‘ ist wie der sprichwörtliche Hahn auf dem Mist. Immer mal wieder kräht er vom Mist, dem Berg der dahinrottenden Probleme und Mißhelligkeiten im Hof der Hochschulen, herunter“ (Huber 1995, S. 21). Und so verwundert es nicht, dass Hubers Diagnose Mitte der 1990er-Jahre ähnlich ausfällt wie die in den 1980er-Jahren: Es gebe nur vage Definitionen des Begriffs Studierfähigkeit, eine gewisse Anfälligkeit für Ideologien aufgrund der Vagheit des Begriffes und Uneinigkeit darin, ob und wie Studierfähigkeit zu fördern sei. Angesichts der Stagnation bei diesem Thema sei es an der Zeit, die Blickrichtung zu wenden und die Anforderungen an Studierende genauer in den Blick zu nehmen, um von da aus zu bestimmen, was für erfolgreiches Studieren nötig sei. Auf diese Weise kommt Huber vor rund 20 Jahren auf Komponenten von Studierfähigkeit, die ziemlich aktuell klingen: Studien- und Fachmotivation, Gewissheit in der Fachwahl, Selbstständigkeit (inhaltlich, organisatorisch, lebenspraktisch) sowie Selbst- und soziale Kompetenz (Huber 1995, S. 23). Er weist aber auch auf die materiale Seite hin, nämlich auf die Muttersprache, eine Fremdsprache und Mathematik als Bestandteile von Studierfähigkeit.

Weitere ca. 15 Jahre später wundert sich Huber (2009, S. 108), warum man Studierfähigkeit nach wie vor so behandle, „als erschöpfe sie sich in der Fähigkeit, den Anforderungen, vor allem den fachlichen, zu Studienbeginn zu genügen, die man folglich am Anfang messen oder feststellen können sollte“. Er schiebt die Frage hinterher, was denn eigentlich ein erfolgreiches Studium sei (Huber 2009, S. 108): „Woran bemisst sich das: an der Beendigung des Studiums ohne Ab- oder Unterbruch oder Fachwechsel in der vorgesehenen oder der Regelstudiendauer mit mindestens „Ausreichend“ im Abschlusszeugnis? (Das wäre wohl die bürokratische Mindestdefinition.) Oder: an einer als bereichernd und befähigend erlebten

Persönlichkeitsentwicklung in dieser Phase? (Das wäre dann wohl eine subjektive anspruchsvolle Definition.)“

Nun würde ich nicht so weit gehen und behaupten, dass das Thema Studierfähigkeit im Jahr 2016 immer noch wie der sprichwörtliche Hahn auf einem gleichbleibenden Misthaufen ungelöster Probleme weitgehend wirkungslos vor sich hin kräht. Zweifelsohne sind viele von Hubers Fragen zur Studierfähigkeit (und diese stehen exemplarisch für Fragen vieler hochschuldidaktisch arbeitender Autorinnen und Autoren) unzureichend oder gar nicht beantwortet – etwa die nach einer bildungswissenschaftlich fundierten Definition von Studienerfolg (hier dürfte die bürokratische Auffassung nach dem Motto „schneller Abschluss mit ausreichendem Zeugnis“ derzeit den Ton angeben).

Ebenso zweifellos aber lassen sich heute zum einen deutliche Anstrengungen seitens der Hochschulen erkennen, Studierende beim Einstieg in das Studium zu unterstützen: Das Universitätskolleg der Universität Hamburg ist hier (deutschlandweit gesehen) nur eines von vielen Beispielen. Zum anderen haben empirische Arbeiten, und – etwas zögerlicher – theoretische Überlegungen zur Studierfähigkeit zugenommen. Dafür ist das Universitätskolleg mit dem Teilprojekt „Hamburger Modell: Studierfähigkeit“ (TP 33) ein herausragendes Beispiel.

In einem der ersten Kollegboten (Nummer 004) des Universitätskollegs erklärt das Team von TP 33 im Jahr 2013, welche Vorstellung von Studierfähigkeit dem Teilprojekt zugrunde liegt: „Die Entwicklung von Studierfähigkeit sollte als komplexer Prozess verstanden werden, der sich im Zusammenspiel von Individuum und Kontext vollzieht. Unter Studierfähigkeit werden dabei sowohl die fachspezifischen als auch die fachübergreifenden Kompetenzen gefasst, die die Bewältigung von Studienanforderungen und die Realisierung individueller Studienziele im Sinne eines gelingenden Studiums ermöglichen“ (Bosse, Schultes & Trautwein 2013, S. 1). Das schließt ziemlich nahtlos an Hubers (1986, 1995, 2009) Erörterungen zu diesem Thema in den vergangenen 30 Jahren an und signalisiert doch eine erkennbare Weiterentwicklung. Inzwischen wird das Thema auch vom Begleitforschungsprojekt „Studierfähigkeit – institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität“ (StuFHe) untersucht. Ziel ist es, individuelle und institutionelle Bedingungen für gelingendes Studieren zu identifizieren und für die Gestaltung von Lehr- und Unterstützungsangeboten an Hochschulen fruchtbar zu machen.

Welche Früchte diese Arbeiten nun genau tragen, belegt der vorliegende Band aus der Schriftenreihe des Universitätskollegs: Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes dokumentieren ihre empirischen, theoretischen und praktischen (Zwischen-)Ergebnisse aus dem oben genannten Teilprojekt 33 sowie aus dem Begleitforschungsprojekt StuFHe. Ergänzt werden diese Erkenntnisse mit Resultaten aus dem Teilprojekt Studierfähigkeit im Magdeburger Verbundprojekt Weiterbildungscampus. Letzteres liefert ein instruktives Beispiel dafür, dass Studierfähigkeit eben kein vorhandenes oder fehlendes Merkmal junger Menschen ist, die gerade die Schule beendet haben, sondern eine Frage, die sich immer wieder neu in der Bildungsbiografie eines Menschen stellt und die im Zuge lebensbegleitenden Lernens selbstverständlich auch in berufsbegleitenden Studienangeboten relevant ist.

Ich wünsche den Autorinnen und Autoren dieses Bandes weiterhin gutes Gelingen in ihrer Forschung. Den Leserinnen und Lesern wünsche ich eine gewinnbringende Lektüre und den einen oder anderen Impuls für die eigene Lehrtätigkeit.



Prof. Dr. Gabi Reinmann, Wissenschaftliche Leiterin des Universitätskollegs

Literatur

- Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2013). Studierfähigkeit: Theoretischer Rahmen. *Kolleg-Bote* (4). Hamburg: Universität Hamburg.
- Huber, L. (1986). Studierfähigkeit und Ausbildungsniveau. Veränderte Bedingungen des Lehrens und Lernens. In P. Kellermann (Hrsg.), *Universität und Hochschulpolitik* (S. 241–258). Wien: Böhlau.
- Huber, L. (1995). Von der Heterogenität zur Homogenisierung oder umgekehrt? Probleme mit der „Studierfähigkeit“. *Das Hochschulwesen*, 43(1), S. 21–27.
- Huber, L. (2009). Von „basalen Fähigkeiten“ bis „vertiefte Allgemeinbildung“: Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 107–124). Berlin: Springer VS.

VORWORT

Was nützt es, Studierfähigkeit sozialwissenschaftlich zu analysieren?

Zahlreiche Projekte im Qualitätspakt Lehre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) widmen sich der Förderung von Studierfähigkeit – ein Phänomen, das Universitäten und Hochschulen in Deutschland derzeit sehr beschäftigt. Die Vielfalt der Aktivitäten zur Förderung von Studierfähigkeit ist hoch – sie reicht von *Self-Assessments* für Studieninteressierte und ergänzende Kriterien/Prozeduren in Zulassungsverfahren über Vorkurse vor Studienbeginn bis zu Tutorien- und Mentoringprogrammen, mit denen Studierende in den ersten Semestern begleitet werden.

Nur wenige der zahlreichen Projekte, die sich mit Studierfähigkeit beschäftigen, leisten (sich) allerdings eine sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Phänomenen, die dieser Begriff bezeichnet. Das kann man für bedauerlich halten, denn seine vielfältigen Facetten und deren komplexes Zusammenwirken sind ebenso wenig abschließend geklärt wie die Frage, welche Maßnahmen unter welchen Rahmenbedingungen geeignet sind, welchen Personengruppen den Start in welches Hochschulstudium zu erleichtern. Selbstverständlich sind viele der aktuellen Angebote zur Förderung von Studierfähigkeit plausibel begründet, langjährig erprobt und durch Evaluation überprüft worden. Die Basis wissenschaftlicher Konzepte und Befunde, die die Entwicklung und Auswahl neuer Maßnahmen stützen könnte, ist aber weiterhin eher schmal und brüchig.

Aus diesem Grund hat die Universität Hamburg in ihrer Antragstellung eine wissenschaftliche, hochschuldidaktisch ausgerichtete Begleitforschung für das Universitätskolleg vorgesehen. Dieses Teilprojekt hatte die Aufgabe, ein theoretisch und empirisch fundiertes Konzept „Studierfähigkeit“ zu entwickeln, die nachhaltige Implementierung von Maßnahmen zu unterstützen und modellhafte Konzepte zur nachhaltigen Nutzung erprobter Ansätze aufzubereiten.

Von Beginn an ist diese Begleitforschung dem Gedanken gefolgt, dass Studierfähigkeit prozesshaft, mehrdimensional, kontextabhängig und situationsbezogen verstanden werden müsse, um das komplexe Zusammenwirken von individuellen und institutionellen Faktoren zu verstehen, die in wechselseitiger Bezogenheit Entwicklungen ermöglichen, die zu einem erfolgreichen Studienabschluss führen. Der Komplexität dieser Grundannahmen entsprechend wurde zunächst eine facettenreiche theoretische Basis erarbeitet, die sich auf Konzepte und Befunde der Studiererfolgsvorschung und der Hochschulsozialisationsforschung stützt und als „Hamburger Modell: Studierfähigkeit“ vorgestellt wurde (Bosse, Schultes & Trautwein 2014). Damit war die Grundlage geschaffen, um mit Studierenden, Lehrenden und Angehörigen des Verwaltungspersonals Leitfadenterviews zu führen und diese auswerten zu können. Diese Interviews fokussierten auf die Themen „Gelingendes Studieren“, „Kritische Studienanforderungen“ und „Strategien des Umgangs mit und der Bewältigung von kritischen Situationen“. Im Ergebnis konnten „Dimensionen und Merkmale kritischer Studienanforderungen“ (Bosse, Schultes & Trautwein 2014) aus der Perspektive der drei Gruppen differenziert beschrieben werden.

Der vorliegende Band dokumentiert nun vor allem die Begleitforschung in einer zweiten Arbeitsphase, die nicht zuletzt durch gravierende personelle Veränderungen im Team eingeleitet wurden: Elke Bosse und Caroline Trautwein verließen die Arbeitsgruppe, um sich neuen Aufgaben zu widmen. Ivo van den Berk und Katrin Stolz kamen neu hinzu und setzten gemeinsam mit Konstantin Schultes die Arbeit an dem vorhandenen, umfangreichen Material fort, gaben der Auswertung aber durch zusätzliche theoretische Perspektiven eine veränderte Richtung.

Auf der Basis der Interviews mit mehr oder weniger erfahrenen Studierenden unterschiedlicher Fächer und mit Bezug auf wissenssoziologische und handlungstheoretisch-psychologische Konzepte konstruierte das Team den Begriff „Studierenergie“, der die durch Studierende subjektiv wahrgenommene Fähigkeit bezeichnet, das Studium erfolgreich zu bewältigen (Van den Berk, Stolz & Schultes, Kap. 2.2. in diesem Band). Es wurde herausgearbeitet, dass sich Studierenergie aus der Passung zwischen individuellen und institutionellen Faktoren ergibt, wobei auf der Seite der Studierenden ihre Vorstellungen zum gelingenden Studieren, ihre fachlichen Interessen und ihre Handlungskompetenzen von besonderer Bedeutung sind, die auf fachspezifische Studieninhalte und eine ebenfalls fachspezifisch geprägte Lehr-Lern- und Prüfungskultur treffen.

Da sie davon ausgehen, dass Studierenergie nicht statisch ist, sondern sich im Verlaufe des Studiums (weiter-)entwickelt, beschreiben die Autorinnen und Autoren den Übergang in das Studium als Entwicklung vom Novizen- zum Expertenstatus (Van den Berk, Stolz & Schultes, Kap. 1.2. in diesem Band). Idealtypisch werden vier Phasen charakterisiert: Einer Einstiegsphase, in der die Studierenergie anfangs sehr hoch ist und dann allmählich absinkt, folgt eine Diskrepanzphase, in der die Studierenergie deutlich abfällt, sobald die Studierenden die mangelnde Passung zwischen ihren Erwartungen / Kompetenzen und den fachspezifischen Anforderungen bemerken. In einer krisenhaften Zwischenphase kulminieren diese Anpassungsschwierigkeiten. Werden diese erfolgreich überwunden, folgt die Konsolidierungsphase, in der die Studienenergie wieder ansteigt. Die ‚energieintensive‘ Phase der Normalität beginnt, wenn Studierende den ‚Expertenstatus‘ erreicht haben.

Für die Studiengangentwicklung besonders spannend ist die These, dass die Auslöser für Diskrepanzerfahrungen und der Zeitpunkt der Kulmination von Schwierigkeiten fach- und studienspezifisch unterschiedlich beschrieben werden können: Je nach Wissenschaftskultur und akademischer Kultur sei von studiengangspezifischen Profillinien der Entwicklung der Studierenergie auszugehen. Fachbereiche, die daran interessiert sind, möglichst vielen Studierenden über die Hürden des Studienbeginns zu helfen und ihnen eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit den Fachinhalten zu ermöglichen, können sich aufgefordert fühlen, nach den Anforderungen zu suchen, die bei ihren Studierenden besonders ausgeprägte Diskrepanzerfahrungen auslösen und Studierenergie ‚schlucken‘, und nach Wegen zu suchen, Studierende so zu unterstützen, dass sie den Kulminationspunkt erfolgreich durchschreiten und letztendlich den Status von erfahrenen und kompetenten Studierenden erreichen.

Welche Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen und wie Entwicklungsmaßnahmen hochschuldidaktisch unterstützt werden können, beschreibt das Forschungsteam gemeinsam mit Kirsten Petersen, die das hochschuldidaktische Schwesterprojekt „Netzwerk Studierfähigkeit“ koordiniert, im letzten Abschnitt des ersten Teils

(Van den Berk, Petersen, Schultes & Stolz, Kap. 3.): Von einem Leitfaden für Studierende über hochschuldidaktische Qualifizierungsmaßnahmen bis zur institutionellen Beratung für Fakultäten / Fachbereiche reichen die Vorschläge, die entwickelt und erprobt wurden. In der letzten Projektphase wurde zudem das „Pattern-Pool-Tool“ (P2T) als ein webbasiertes Dokumentations- und Recherchesystem erarbeitet, das Handlungs- und Gestaltungsprinzipien zur Förderung von Studierfähigkeit über die Grenzen der Fakultät oder Hochschule hinaus sichtbar machen und als generalisierte Maßnahmen zur Verbesserung der Studieneingangsphase systematisieren soll. Die ‚Befüllung‘ dieses „Pattern-Pools“ hat begonnen; es ist zu hoffen, dass sie auch über das Projektende hinaus fortgesetzt wird, um hochschuldidaktisch aufbereitete Beispiele bewährter Praxis einem breiten Kreis von Interessierten zur Verfügung zu stellen.

Dem ausführlichen **Teil A**, das die Ergebnisse der Begleitforschung zum Universitätskolleg darstellt, folgen zwei weitere, die ertragreiche Kooperationen zu thematisch verwandten Forschungsgruppen dokumentieren:

Teil B in diesem Band stellt den Bezug zu dem ebenfalls aus dem Qualitätspakt Lehre finanzierten Projekt „Studierfähigkeit – institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität“ (StuFHe) her (Bosse, Teil B in diesem Band). Es handelt sich dabei um eine Nachwuchsgruppe, die von Elke Bosse im BMBF-Förderschwerpunkt „Hochschulforschung/ Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre“ erfolgreich eingeworben wurde. Dieses Projekt untersucht, welche Voraussetzungen, Kompetenzen und Studienziele Studierende mitbringen, wie sich ihre Studierfähigkeit im Laufe des Studiums weiterentwickelt und welche Rolle institutionelle Maßnahmen dabei spielen. Das Projekt wird an der Universität Hamburg und zwei weiteren Hochschulen durchgeführt und soll unterschiedliche Profile und Entwicklungsverläufe von Studierfähigkeit dokumentieren und die Wirkungsweisen institutioneller Förderangebote aufdecken.

Diese qualitativen Ergebnisse der Begleitforschung zum Universitätskolleg wurden im Rahmen des StuFHe-Projektes durch eine quantitative Befragung von Erstsemesterstudierenden an den teilnehmenden Hochschulen ergänzt. Die Ergebnisse wurden für die Analyse von Studieneinstiegsangeboten an Hochschulen genutzt, die im Rahmen des „Qualitätspakts Lehre“ gefördert werden. Über mehrere Schritte hinweg wurde eine Typologie der Angebote für den Studieneinstieg entwickelt, die sich nach ihrer Funktion für die Studieneingangsphase unterscheiden. Die erarbeitete Typologie soll nicht zuletzt als Basis für die Untersuchung der Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten dienen, etwa der Frage, inwiefern ihre Ausrichtung und Ausgestaltung den Umgang mit den identifizierten Studienanforderungen unterstützt und auf diesem Weg zum gelingenden Studieren beiträgt.

Der **Teil C** wurde von Kooperationspartnerinnen beigesteuert, die an der Fachhochschule Magdeburg-Stendal tätig sind (Merkel & Fredrich in diesem Band). Es beschäftigt sich mit der Studieneingangsphase in Weiterbildungsstudiengängen. Am Beispiel eines weiterbildenden Masterstudiengangs für Kreativwirtschaft wird eingehend untersucht, welche Kompetenzen für einen erfolgreichen Studienverlauf kritisch sind. Auf der Basis von Interviews mit Lehrenden, Studierenden und der Studiengangverwaltung wurde herausgearbeitet, dass Aufgabenstellungen, die kollaborative Arbeit in Online-Umgebungen erforderlich machen, Kompetenzen fördern, die im späteren Arbeitsalltag der Absolventinnen und Absolventen eine erhebliche Bedeutung haben. Zugleich konnte gezeigt werden, dass die erfolgreiche Bearbeitung dieser Aufgabenstellung

technisches Know-how voraussetzt, über das nicht alle Studierenden von Beginn an verfügen, so dass die Hochschule dafür Sorge tragen muss, dass die notwendigen Kompetenzen frühzeitig erworben werden können. Die Autorinnen konnten zeigen, dass mithilfe des gewählten *Mixed-Methods-Designs*, das zudem eine Interventionskomponente aufwies, Wissen erzeugt werden konnte, das im betroffenen Fachbereich zur Studiengangentwicklung genutzt wurde.

Die drei Studien, die in diesem Band versammelt sind, belegen übereinstimmend, dass es lohnend ist, sich mit dem Thema Studierfähigkeit nicht nur praktisch-gestaltend, sondern auch wissenschaftlich analysierend auseinanderzusetzen: Einerseits ist es angebracht, der häufig genug recht verkürzten öffentlichen Diskussion über mangelnde Studierfähigkeit, ihre Ursachen und ihre Folgen (Studienabbruch!) eine angemessen differenzierte Sichtweise entgegenzusetzen. Studieninteressierte sind eben nicht ‚studierfähig‘ oder ‚nicht studierfähig‘, sondern mehr oder weniger gut in der Lage, unter bestimmten Rahmenbedingungen die Anforderungen einer bestimmten Fachdisziplin, ihre Lehr-Lern- und Prüfungskultur für sich zu nutzen, um sich mit den Fragestellungen, Methoden und Befunden des Faches auseinanderzusetzen und zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu kommen. Andererseits sind die fachspezifischen Formen der Gestaltung des Studiums, der Präsentation von Lerngegenständen und der Durchführung von Prüfungen ihrerseits nicht unveränderlich, sodass die Ergebnisse einschlägiger, fachbezogener Analysen zur Studierfähigkeit von den Verantwortlichen zur Studiengangentwicklung genutzt werden können.

Fachbereiche und Fakultäten können sich durch diese Ergebnisse angeregt fühlen, sich mit der Frage zu beschäftigen, welche Kenntnisse und Fähigkeiten sie bei ihren Studienanfängerinnen und Studienanfängern voraussetzen. Die in diesem Band zusammengestellten Informationen können auch dazu genutzt, um sich über Wege zu verständigen, die es Studierenden erleichtern können, sich den Anforderungen anzupassen, die das Fach an Vorkenntnisse und Lernstrategien stellt. Angesichts der Komplexität der erforderlichen Anpassung ist allerdings, und auch das wird deutlich, der Erfolg keineswegs garantiert. Studierende, deren Erwartungen von der Realität des Faches weit abweichen, deren Motivation nicht ausreicht, um sich mit den weniger leicht zugänglichen Inhalten des Faches ernsthaft auseinanderzusetzen oder denen im Laufe des Studiums deutlich wird, dass sie ihre beruflichen Ziele mit dem Studium nicht erreichen können, werden das Studium beenden, sich einem anderen Fach zuwenden oder Wege außerhalb der Universität suchen. Mit verbesserten Informationen für Studieninteressierte und Unterstützungsangebote bei Studienbeginn lässt sich ihre Zahl vermutlich senken. Vollständig vermeiden lassen sich solche Studienverläufe nicht. Studiengangwechsel und Studienabbrüche gehören zu einem Hochschulsystem dazu, das für Studieninteressierte leicht zugänglich ist und vor die Einschreibung, abgesehen von der Hochschulzugangsberechtigung, keine wesentlichen Hürden setzt. Die Vorteile dieses Systems dürften seine Nachteile deutlich überwiegen.



Prof. Dr. Eva Arnold, Projektleitung

Literatur

Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2014). Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung. In Universitätskolleg (Hrsg.), *(Change: Hochschule der Zukunft: Campus Innovation 2013 / Konferenztag Studium und Lehre / Jahrestagung Universitätskolleg* Bd. 3, S. 37–42). Hamburg: Universität Hamburg. Verfügbar unter <https://www.universitätskolleg.de/publikationen/uk-schriften-003.pdf>

INHALT

- 5 Grußwort
Reinmann
- 9 Vorwort
Arnold
- 17 Einleitung
Van den Berk, Stolz, Petersen & Schultes

- 23 TEIL A – STUDIERFÄHIGKEIT – INDIVIDUUM UND KONTEXT**
- 23 1. Das Projekt „Hamburger Modell: Studierfähigkeit“
Schultes, Petersen, van den Berk & Stolz
- 24 1.1. Planung und Projektverlauf
Schultes, van den Berk, Petersen & Stolz
- 33 1.2. Studierfähigkeit: Theoretischer Rahmen
Van den Berk & Stolz
- 44 2. Empirische Analyse: Daten, Verfahren und Ergebnisse
- 44 2.1. Eine strukturell-empirische Analyseperspektive:
Hamburger Strukturmodell der Studierenergie
Stolz, van den Berk & Schultes
- 64 2.2. Hamburger Entwicklungsmodell der Studierenergie
Van den Berk, Stolz, Schultes & Hartmann
- 91 3. Studierfähigkeit und Studierbarkeit fördern:
Produkte, Konzepte und Formate für die Praxis
Van den Berk, Petersen & Schultes
- 92 3.1. Kurzleitfaden für Studierende: Der Start ins Studium
Van den Berk, Schultes, Stolz & Petersen
- 97 3.2. Dokumentation und Distribution erprobter Lösungen –
das Pattern-Pool-Tool „P2T“
Schultes & van den Berk
- 112 3.3. Netzwerkarbeit zur Studierfähigkeit: Formate der Weiterbildung
und -entwicklung
Petersen
- 118 3.4. Patterns zur Begleitung von Reformprozessen
Van den Berk & Stolz

- 129 TEIL B – HERAUSFORDERUNGEN UND UNTERSTÜTZUNG FÜR
GELINGENDES STUDIEREN: STUDIENANFORDERUNGEN UND
ANGEBOTE FÜR DEN STUDIENEINSTIEG**
Bosse
- 129 1. Einleitung
- 131 2. Studienanforderungen
- 132 2.1. Theoretischer Rahmen

133	2.2. Qualitative Interviewstudie (TP33)
139	2.3. Quantitative Befragung (StuFHe)
144	2.4. Diskussion
146	3. Angebote für den Studieneinstieg
146	3.1. Analyserahmen
148	3.2. Methodisches Vorgehen
150	3.3. Ergebnisse: Systematisierung von QPL-Angeboten für den Studieneinstieg
157	3.4. Diskussion
160	4. Fazit und Ausblick
162	5. Anhang
162	5.1. Profil der Studieneingangsphase an der Universität Hamburg
165	5.2. Gegenüberstellung von Ansätzen zur Erfassung von Angeboten für den Studieneinstieg

**171 TEIL C – STUDIERFÄHIGKEIT – DER BLICK AUS
DEM MAGDEBURGER SCHWESTERPROJEKT:
STUDIERFÄHIGKEIT IN WEITERBILDUNGSSTUDIENGÄNGEN**
Merkt & Fredrich

171	1. Einleitung
172	2. Das ePortfolio-Konzept in einem Pilotmasterstudiengang der Kreativwirtschaft
175	3. Kreatives kollaboratives Arbeiten als Kompetenzfacette
178	4. Analysemodell „Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase“
180	Der Begriff der Studienperformanz
180	Forschung zum Studienerfolg
181	Das Modell der „Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase“
182	Definition der Studierfähigkeit mit dem Ziel des Studienerfolgs
183	5. Empirische Daten zu Kreativität und Online-Kommunikation
183	Datenstichprobe und Forschungsdesign
184	Ergebnisse der Teilauswertung
186	6. Diskussion der Ergebnisse und des Forschungsdesigns

VERZEICHNISSE

190	Autorenverzeichnis
192	Abbildungsverzeichnis
194	Impressum

EINLEITUNG

Die Erforschung des Konzepts „Studierfähigkeit“ ist kein Selbstzweck. Vielmehr begegnen die daraus hervorgegangenen Konzepte, Modelle, Instrumente und Formate den Anforderungen und Fragen der Praxis. Seit Jahren sind die Studienabbruchquoten unverändert hoch. Auf der Suche nach den Ursachen und Erklärungen bewegen sich die Antworten im Spannungsfeld individueller und institutioneller Faktoren: beginnend mit einer unzureichenden Vorbereitung der Studierenden auf das Studium durch die Schule über kognitive und motivationale Defizite seitens der Studierenden oder mangelhafter Lehrkompetenz seitens der Lehrenden bis hin zu einer defizitären Gestaltung der Rahmenbedingungen von Lehre und Studium. Eine gegenseitige Schuldzuweisung (vgl. van den Berk, Stolz & Schultes 2014) erscheint allerdings wenig hilfreich, es stellt sich vielmehr die Frage, was – unter Berücksichtigung aller Faktoren – getan werden kann und getan werden sollte, um diese Situation zu verändern.

Die Frage der Studierfähigkeit ist insbesondere ein Thema der Studieneingangsphase. Vielen Projekten, die auf die Verbesserung der Studierfähigkeit im Übergang Schule-Hochschule abzielen, liegt ein spezifisches Verständnis von Studierfähigkeit zugrunde, das zum Teil expliziert wird, zum Teil aber auch implizit das Handeln der Akteure steuert. Auch viele der im Rahmen des „Qualitätspakts Lehre“ (QPL) geförderten Maßnahmen haben die Verbesserung des Übergangs Schule bzw. Beruf/Hochschule unter dem spezifischen konzeptuellen Fokus Studierfähigkeit zum Gegenstand. Je nach Verständnis von Studierfähigkeit und identifizierten Problembereichen setzen die Projekte an verschiedenen Punkten hochschulischen Lehrens und Lernens an: Während Maßnahmen wie Mathematik- oder Physik-Crashkurse auf die Verbesserung der fachbezogenen Kompetenzen setzen, versuchen Mentoring-Projekte bspw. über die Unterstützung bei der Erstellung des Stundenplans oder Tipps zur Bewältigung der ersten Prüfung den Einstieg in das Studium zu erleichtern. Wieder andere Projekte haben die Verbesserung des studentischen Lernverhaltens und die Förderung selbstregulierten Lernens zum Ziel. Dies ist nur ein kleiner Ausschnitt der vielfältigen Ansätze, den Studieneinstieg zu erleichtern und die Studierfähigkeit zu fördern bzw. die Studierbarkeit zu erhöhen.

Mit diesem Band in den Universitätskolleg-Schriften zielen wir darauf ab, einen wissenschaftlichen Bezugsrahmen für diese vielfältigen praktischen Interventionen und ein empirisch fundiertes Verständnis des Konstrukts „Studierfähigkeit“ zu entwickeln. Den Begriff der Studierfähigkeit und die Vielfalt seiner Bedeutungen und Anwendungsmöglichkeiten zu erhellen, den Leserinnen und Lesern Impulse zur Veränderung der Praxis zu geben und zur Explikation und Überprüfung der normativen oder gelebten Setzung von Standards anzuregen, ist Gegenstand der drei in diesem Band vorgestellten (Begleit-)Forschungsprojekte, der durch den Beitrag eines weiteren praxisorientierten Begleitforschungsprojektes ergänzt wird.

Die vorliegende Publikation gründet auf dem Engagement aller Beteiligten für das Thema und stellt ein Produkt des gemeinsamen Denkens und Arbeitens dar, das auf den damaligen institutionellen Zusammenhang des ehemaligen Zentrums für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) der Universität Hamburg, in dem alle an diesem Band Mitwirkenden beschäftigt waren, zurückgeht. Nichtsdestotrotz spiegelt dieser Band auch die verschiedenen Perspektiven rund um das Thema

Studierfähigkeit und die Mehrdimensionalität dieses Phänomens, aber auch die jeweiligen theoretischen Perspektiven der Beteiligten wider.

Das Begleitforschungsprojekt „Hamburger Modell: Studierfähigkeit“ (TP33) des Universitätskollegs und das aus ihm entstandene und mit diesem weiterhin verbundene Projekt „Studierfähigkeit – institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität“ (StuFHe) der Universität Hamburg sind Teil der im Rahmen des Qualitätspakts Lehre geförderten Projekte und der nachträglich ausgeschriebenen Begleitforschungs-Förderlinie. Das Drittmittelprojekt „Weiterbildungscampus Magdeburg“ ist in der Förderlinie „Offene Hochschulen – Aufstieg durch Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) angesiedelt und wird in Kooperation der Hochschule Magdeburg-Stendal und der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg durchgeführt.¹

Neben dem gemeinsamen Ausgangspunkt und Forschungsgegenstand ist den drei Projekten gemeinsam, dass sie allesamt auf die Veränderung der Praxis durch Forschung abzielen. Jedoch haben sie zum Teil unterschiedliche theoretische Ausgangspunkte und verschiedene empirische Zugänge zur Erforschung des Phänomens Studierfähigkeit gewählt. In der Konzeptualisierung einer Studierfähigkeit, die unlösbar mit dem Kontext verbunden ist, vereinen sich die hier im Band dargestellten Zugänge. Dieses emergente Zusammenspiel institutioneller und individueller Faktoren möchten wir hier als Studierfähigkeit im weiteren Sinne auffassen (siehe Abbildung 1), die es zu erfassen gilt.

Studierfähigkeit im weiteren Sinne			
Kontext		Studierfähigkeit im engeren Sinne	
Alltag Vereinbarkeit	Hochschule Studierbarkeit	Studierperformanz als ‚objektive SF‘: z. B. Prüfungsergebnisse	Studienenergie als subjektive SF: s. Modelle
Maßnahmen: z. B. Stipendien	Maßnahmen: z. B. Workshop zur Lehrkompetenz	Maßnahmen: z. B. Workshop zur Studierfähigkeit, Brückenkurse	

Abbildung 1: Überblick über den Themenkomplex Studierfähigkeit

1 Gefördert werden alle drei Projekte durch das BMBF: Das „Hamburger Modell: Studierfähigkeit“ (TP33) ist Teil des Universitätskollegs, das im Rahmen des Qualitätspakts Lehre unter dem Förderkennzeichen 01PL12033 gefördert wird. StuFHe ist als Nachwuchsgruppe an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg angesiedelt und wird unter dem Förderkennzeichen 01PB14005 gefördert. Das Projekt Weiterbildungscampus Magdeburg wird unter dem Förderkennzeichen 16OH21013 in der Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ gefördert.

Der Kontext, der in dieser Sicht wiederum die beiden zentralen Faktoren *Alltag* und *Hochschule* umfasst, kann auf diese Weise analytisch getrennt hinsichtlich objektiver Faktoren untersucht und so auch kriteriengeleitet beschrieben und verglichen werden. Dazu erscheinen uns die Aspekte *Vereinbarkeit* bezogen auf u. a. die persönliche Situation und *Studierbarkeit* bezogen auf die institutionellen Bedingungen von besonderer Relevanz. Ebenso ist die personenbezogene *Studierfähigkeit im engeren Sinne* nur über die *objektive* und *subjektive Studierfähigkeit* rekonstruierbar. *Studienperformanz* umfasst dabei als *objektive Studierfähigkeit* die ‚harten Fakten‘, also insbesondere die messbaren Leistungen und Ergebnisse der Studierenden, während die *Studierenergie* als *subjektive Studierfähigkeit* gerade die individuelle Einschätzung der Valenzen und Kompetenzen in einem spezifischen Kontext fokussiert. Für all diese Bereiche bestehen schon jetzt entsprechende Maßnahmen, die auf jeweilige Verbesserung abzielen.

Allerdings wird die Verschränkung von Studierfähigkeit, Studierbarkeit und Vereinbarkeit einerseits z. B. mit den Studienabbrechendenzahlen, andererseits ohne die Explikation einer konsensual geteilten Zielsetzung geführt. Steht der Studien-erfolg im Vordergrund, sollten Maßnahmen zur Verbesserung der Studier- und Vereinbarkeit sowie zur Kompetenzentwicklung von Studierenden derart vorgehalten werden, dass gelingendes Studieren für nahezu alle aktiven Studierenden möglich wird. Eine Reduktion dieser Angebote erscheint angezeigt, wenn man die Selektion wie z. B. bei einigen wissenschaftlichen Zeitschriften üblich für ein Instrument der Qualitätssicherung hält. Zurzeit werden beispielsweise Angebote zur Förderung der Studierfähigkeit (z. B. Brückenkurse, Mentoring) häufig nur extracurricular vorgehalten, sodass sie von den Studierenden, die sie bräuchten, nicht besucht werden, da diese angeben, die Zeit für die Bearbeitung von curricularen Anforderungen zu benötigen. Die Frage lautet demnach: Welche gesellschaftlichen Ziele können und müssen die Hochschulen mit den bestehenden Ressourcen umsetzen oder konkreter: Wo beginnt und endet die Fürsorgepflicht der Hochschule? Da die Beantwortung der Frage allerdings in absehbarer Zeit wohl auch nicht geleistet werden wird, schlagen wir Folgendes vor.

Bei dem hier Dargelegten geht es gerade nicht darum, eine spezifische Gruppe an den Pranger zu stellen, sondern im Gegenteil einen Diskurs zu initiieren, Befunde anzubieten und gegenseitige Annahmen und Erwartungen offenzulegen sowie die tradierten Gestaltungen und Routinen von Lehre und Studium kritisch zu prüfen, um auf diese Weise sowohl gemeinsam als auch jede und jeder für sich nach besseren Lösungen zu suchen. Die allgemeineren Fragen wären demnach:

1. Was kann wer wann tun, damit Studierende auch bei gleichbleibenden kontextuellen und situativen Rahmenbedingungen (z. B. Lehr-Lern-Prüfungskulturen) in Studiengängen, die z. T. eine zu bzw. sehr hohe Studierfähigkeit erfordern, in erhöhtem Maße gelingend studieren? Wie kann man also ihre Studierfähigkeit unmittelbar fördern, wie können sie selbst dazu beitragen?
2. Was kann wer wann tun, um die kontextuellen und situativen Rahmenbedingungen so zu verändern, dass sie gelingendes und erfolgreiches Studieren ermöglichen, wahrscheinlicher machen bzw. fördern? Wie ist die Studierbarkeit verbesserbar?
3. Und wie kann man schließlich diese Aktivitäten konzertieren?

Mit den hier im Band dargestellten Ergebnissen der empirischen Untersuchungen von Studierfähigkeit möchten wir zur Beantwortung dieser Fragen beitragen. Wir wollen mit diesem Band Mut machen, das eigene Handeln in Frage zu stellen, Neues auszuprobieren und vor allen Dingen nachzufragen, miteinander ins Gespräch zu kommen und aktiv zu werden!

Wir wünschen Ihnen erhellende Momente in der Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Studierfähigkeit und für die Gestaltung Ihrer Praxis viel Erfolg!

Hamburg im Oktober 2016

Ivo van den Berk, Katrin Stolz, Kirsten Petersen & Konstantin Schultes

Literatur

Van den Berk, I., Schultes, K. & Stolz, K. (2015): Studierfähigkeit verstehen und fördern. Wie Studierende gut durch das Studium kommen. In: *Bildung & Wissenschaft*, 69, (4 / 2015), S. 34–37 .

TEIL A

STUDIERFÄHIGKEIT – INDIVIDUUM UND KONTEXT

1. Das Projekt „Hamburger Modell: Studierfähigkeit“

Schultes, Petersen, van den Berk & Stolz¹

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Qualitätspakts Lehre geförderte Universitätskolleg ist ein fakultätsübergreifendes Gesamtprojekt zur nachhaltigen Gestaltung und Verbesserung von Studium und Lehre. Unter dem Titel „Brücken in die Universität – Wege in die Wissenschaft“ bildet das Universitätskolleg den institutionellen, konzeptionellen und operativen Rahmen für 45 Teilprojekte, die sich zum Ziel gesetzt haben, Gestaltungsparameter für die zentrale Bildungspassage zwischen Schule oder Beruf und Universität zu formulieren, um individuelle Fähigkeiten für ein wissenschaftliches Studium zu fördern (Antragsdokument zum Universitätskolleg 2011). Die Maßnahmen im Universitätskolleg zielen darauf ab, die hochschulische Praxis in Studium und Lehre auf die Herausforderung Wissenschaft auszurichten und der zunehmenden Diversität der Studierenden strukturorganisatorisch Rechnung zu tragen. Im organisationalen Rahmen des Universitätskollegs ist vorgesehen, alle damit verbundenen „Programme, Initiativen und Aktivitäten zur Vorbereitung auf und Einführung in das Hochschulstudium (...) [zu bündeln], um auf diese Weise zu einer grundlegenden und nachhaltigen Verbesserung von Lehre und Studium in einer Phase beizutragen, in der entscheidende Weichenstellungen für den Studienerfolg (...) vorgenommen werden“ (ebd., S. 9). Die von 2012 bis 2016 an der Universität Hamburg im Universitätskolleg initiierten und implementierten Teilprojekte befassen sich dementsprechend vor allem mit den vielschichtigen fachspezifischen sowie fakultätsübergreifenden Anforderungen insbesondere in den ersten Studiensemestern. Als Gesamtmaßnahme erfordert ein Großprojekt dieser Ordnung jedoch nicht nur eine beständige wissenschaftliche und organisatorische Führung, sondern bedarf auch der Entwicklung eines wissenschaftlichen Bezugsrahmens für ein gemeinsames Verständnis von der Bedeutung der Studieneingangsphase im Allgemeinen sowie zur Ausdifferenzierung des Begriffs der Studierfähigkeit im Besonderen. Diesem Bedarf entsprechend zielt das Teilprojekt 33 „Hamburger Modell: Studierfähigkeit“ darauf ab, das Konzept „Studierfähigkeit“ empirisch zu fundieren und in seiner spezifischen Bedeutung für Hochschulen und deren Aufgaben theoretisch zu modellieren (Bosse, Schultes & Trautwein 2013).

In der ersten Projektphase wurden dazu die Theorieperspektiven und Befunde der Hochschulsozialisations- (z.B. Huber 1991) und Studienerfolgsvorschung (z.B. Robbins et al. 2004; Heublein 2014) herangezogen, um einen integrativen theoretischen Rahmen für eine empirische Untersuchung von Studierfähigkeit zu entwickeln (Bosse, Schultes & Trautwein 2016). Auf Basis des darauf aufbauenden Ausgangsmodells wurde eine qualitative Interviewstudie an der Universität Hamburg durchgeführt, die die Wahrnehmung und den Umgang mit Herausforderun-

1 Dieser Beitrag ist ohne Hinweis auf die Arbeit von Frau Dr. Elke Bosse nicht denkbar. Als Koordinatorin des Teilprojekts (2012–2014) hat sie die dargestellten Forschungsschritte maßgeblich vorangetrieben und die Befunde erst ermöglicht. Ein besonderer Dank gebührt ihr auch für die anschließende ausgezeichnete Kooperation sowie für hilfreiche Hinweise bei der Erstellung dieses Beitrags.

gen in der Studieneingangsphase beleuchtet und einen wichtigen Beitrag dazu leistet, ein kontextadäquates Struktur- und Prozessmodell zur Studierfähigkeit zu formulieren (Kapitel 2 in diesem Band). Die dadurch gewonnenen theoretisch-empirischen Befunde wurden anschließend dazu genutzt, wissenschaftliche Bezugspunkte für die Praxis zur weiteren Ausrichtung und Ausgestaltung der im Universitätskolleg entwickelten und erprobten praktischen Interventionen bereitzustellen, um die Verstetigung des Universitätskollegs als Gesamtmaßnahme auch über die Projektlaufzeit hinaus nachhaltig zu unterstützen.

Als Bestandteil der Begleitforschung übernimmt das Teilprojekt 33 des Weiteren zusammen mit der „Servicestelle für Evaluation“ (Teilprojekt 24) sowie dem Projekt „Hochschuldidaktisches Netzwerk Studierfähigkeit“ (Teilprojekt 34) übergreifende Service- und Forschungsaufgaben im Universitätskolleg. Institutionell war es zunächst an das Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) angebunden, bis das ZHW in das 2014 gegründete Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lehren (HUL) übergegangen ist. Mit der anschließenden institutionellen Anbindung an die Fakultät für Erziehungswissenschaft konnte der enge Bezug des Projekts zur Hochschulforschung und -didaktik an der Universität Hamburg erhalten und zum Teil weiter ausgebaut werden.

1.1. Planung und Projektverlauf

Schultes, van den Berk, Petersen & Stolz

Die im ursprünglichen Projektantrag formulierten Arbeitsschritte lassen sich zu drei Projektphasen zusammenfassen, an deren grundsätzlicher Differenzierung und Sequenz sich auch Teil A der vorliegenden Publikation orientiert. Die in Abbildung 1 dargestellte Abfolge fasst die verschiedenen Tätigkeitsbereiche zu den drei Themen *Vorbereitung*, *Empirie* und *Praxis* zusammen.² Zwar markieren diese Teilbereiche voneinander getrennte Arbeitsschwerpunkte, die tatsächlichen Grenzen zwischen den Phasen verlaufen jedoch fließend, sodass komplexere Inhalte teilweise auch zu früheren oder späteren Zeitpunkten schon bzw. wieder aufgegriffen werden konnten und eine größere Flexibilität hinsichtlich der zeitlichen Verortung und Umsetzung von Teilaufgaben ermöglicht wurde. Des Weiteren erstreckt sich die Theoriearbeit aufgrund ihrer inhaltlichen Bedeutung für die Modellformulierung sowie die Auswertung und Interpretation der Daten über den gesamten Projektverlauf und ist zudem in zwei Phasen unterteilt. Während es in Theoriephase 1 vor allem um die Entwicklung des Ausgangsmodells und die Auswertung der kritischen Studienanforderung geht, widmet sich Theoriephase 2, auf den zuvor gewonnenen Erkenntnissen aufbauend, überwiegend der Konzeption und Fundierung der Struktur- und Entwicklungsmodelle zur Studierfähigkeit (vgl. Kapitel 1.2.).³ Zudem bestehen parallel zu den drei Kernbereichen weitere Aufgaben, die kontinuierlich über den gesamten Projektverlauf hinweg bearbeitet wurden. Hierzu gehören die Projektkoordination, die Anbahnung und Betreuung aller internen und externen Kooperationsvorhaben, die regelmäßige Publikation und Präsentation von Interims- und finalen Forschungsbefunden sowie die allgemeine Öffentlichkeitsarbeit.

2 Für eine vollständige Übersicht der im Projekt eingeplanten Meilensteine und Abfolgen sei an dieser Stelle auf den ursprünglichen Projektantrag verwiesen (Merkel 2012).

3 Darüber hinaus ist der Übergang zwischen den Phasen auch durch personelle Veränderungen im Projekt gekennzeichnet.

Die zentralen Inhalte der verschiedenen Projektphasen werden im Folgenden als zusammenfassender Überblick über die nachfolgenden Kapitel einleitend dargestellt.

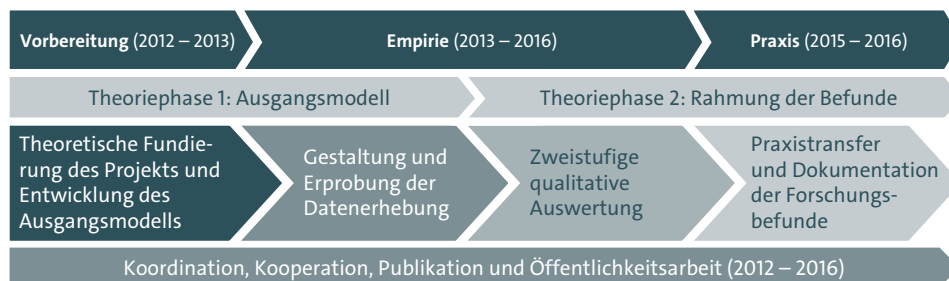


Abbildung 1: Die Projektphasen im Überblick

Vorbereitungsphase (2012–2013)

Der Anfang des Projekts war geprägt durch eine Einführungs- und Entwicklungsphase, in der die Tätigkeiten zunächst auf die Erfassung des aktuellen Forschungsstands zu „Studierfähigkeit“ sowie auf die Auswahl der für die anschließende theoretische Modellierung relevanten Forschungsbereiche und Diskurslinien ausgerichtet waren. Um in dieser für den weiteren Projektverlauf besonders wichtigen Sondierungsphase ein belastbares Fundament an Theorien und Methoden zu generieren und hinsichtlich ihrer Eignung zur Integration in die weitere theoretische Modellierung zu prüfen, wurden neun anerkannte Expertinnen und Experten aus Hochschuldidaktik und Hochschulforschung eingeladen, dem Projektteam im Rahmen eines Expertinnen- und Expertenrats beratend zur Seite zu stehen.⁴ Im weiteren Projektverlauf wurden insgesamt zwei Expertinnen- und Expertenworkshops durchgeführt (2012 und 2013), die maßgeblich dazu beitragen konnten, eine geeignete Arbeitsdefinition von Studierfähigkeit formulieren zu können und darauf aufbauend das im weiteren Forschungsverlauf zu validierende Modell zu entwickeln und zu schärfen.⁵ Dazu wurden relevante Befunde aus der empirischen Hochschulbildungsforschung gemeinsam diskutiert und um Theorieperspektiven aus der Studienerfolgs- und Hochschulsozialisationsforschung ergänzt. Die Diversität der hinzugezogenen Modelle und Forschungsbefunde reflektiert die Komplexität des Forschungsgegenstands und weist auf vielschichtige Interaktionen zwischen den verschiedenen Faktoren hin, die auf den Studienerfolg einwirken. Zudem war keines der betrachteten Modelle explizit auf die spezifischen Bedingungen in der Studieneingangsphase ausgerichtet. Die Auswertung des aktuellen Forschungsstands machte zudem deutlich, dass es bislang an einer einheitlichen theoretischen und empirischen Bestimmung von Studierfähigkeit mangelt und die bisherigen, vielfach monokausalen Zuschreibungen der Praxis nicht gerecht werden.

4 Ganz besonderer Dank gilt an dieser Stelle den Mitgliedern des Expertinnen- und Expertenrats, deren Expertise maßgeblich zum erfolgreichen Verlauf des Projekts beigetragen hat, sowie den beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Universität Hamburg und den Gästen der Workshops. Dem Expertinnen- und Expertenrat gehörten an: Dr. Ulrich Heublein (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, DZHW), Dr. Hildegard Schaeper (DZHW), Prof. (em.) Dr. Dr. h. c. Ludwig Huber (Universität Bielefeld), Dr. Bettina Langfeldt (Helmut-Schmidt-Universität), Prof. Dr. Udo Kelle (Helmut-Schmidt-Universität), Prof. Dr. Hans-Christoph Koller (Universität Hamburg), Prof. Dr. Tade Tramm (Universität Hamburg), Dr. Nicole Naeve (Universität Hamburg), Ulf Banscherus (Humboldt-Universität zu Berlin).

5 Die durchgehend enge Zusammenarbeit mit dem Projekt „Hochschuldidaktisches Netzwerk Studierfähigkeit“ (Teilprojekt 34) nahm durch die Moderation der Workshops ihren Anfang.

Die Vorarbeiten lieferten jedoch wesentliche Anhaltspunkte für die notwendige Neuentwicklung eines ganzheitlichen und kontextsensiblen Modells zur Studierfähigkeit.

Durch die Integration der verschiedenen Theorieperspektiven konnten mehrere Kriterien ermittelt werden, auf Basis derer die in Abbildung 2 gezeigte Arbeitsdefinition zur Studierfähigkeit formuliert wurde. Sie diente als Leitgedanke der weiteren Ausrichtung des Projekts und als Ausgangspunkt der anschließenden empirischen Untersuchung.

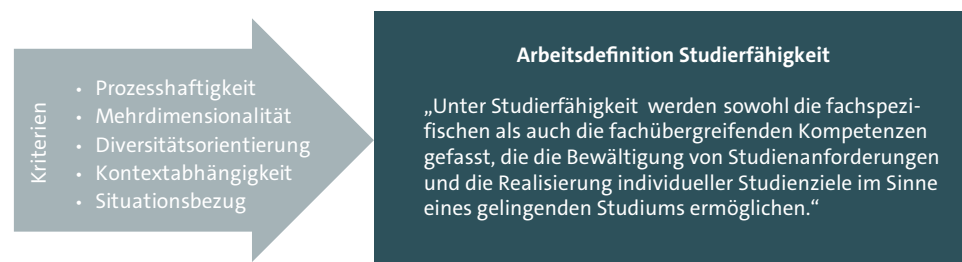


Abbildung 2: Arbeitsdefinition von Studierfähigkeit (Bosse, Schultes & Trautwein 2014, S. 217)

Aus den Kriterien der Arbeitsdefinition ließen sich zudem auch konkrete Implikationen für die folgende Entwicklung des zu untersuchenden Modells ableiten. So wurde deutlich, dass Studierfähigkeit grundsätzlich prozesshaft zu konzeptualisieren ist, um der Entwicklungsperspektive im Rahmen schulischer und hochschulischer Bildung gerecht zu werden und den Begriff von dem in der öffentlichen Diskussion verbreiteten Verständnis, Studierfähigkeit sei ein überwiegend statisches Persönlichkeitsmerkmal, abzugrenzen. Des Weiteren sollte das Modell die zur Entwicklung von Studierfähigkeit beitragenden Komponenten in ihrem Zusammenspiel erfassen, also mehrdimensional und dynamisch angelegt sein. Aus den Zielvorgaben des Universitätskollegs ergibt sich zudem, dass auch der zunehmenden Diversität der Studierendenschaft im Sinne unterschiedlicher sozialer Herkunft, variabler Bildungsbiografien oder Studienmotive Rechnung getragen werden sollte und dass das Modell hinreichend auf heterogene Studienstrukturen und im Studienverlauf variierende Studiensituationen anwendbar ist (Bosse, Schultes & Trautwein 2012).

Die aus den verschiedenen Theorieperspektiven hervorgehenden Anforderungen wurden abschließend zu dem in Abbildung 3 dargestellten Mehrebenen-Modell integriert. Studierfähigkeit wird hier als Mediator der Interaktion individueller Faktoren und institutioneller Kontextbedingungen konzipiert. Das Rahmenmodell diente zugleich als Ausgangspunkt der Planungen zur anschließenden empirischen Phase. Im weiteren Projektverlauf konnte das Modell aufgrund der fortschreitenden Auswertung und der gewonnenen Erkenntnisse kontinuierlich weiterentwickelt und zunehmend ausdifferenziert und präzisiert werden. Insbesondere im Bereich des Kontexts wurden die Anforderungen in den späteren Modellversionen um die im nachfolgenden Abschnitt zur Empirie beschriebenen Ergebnisse erweitert und zunehmend spezifiziert.⁶

⁶ Weitere Informationen zum theoretischen Hintergrund der Untersuchung sowie dem untersuchten Modell finden sich im nachfolgenden Kapitel 1.2. sowie in Teil B dieser Publikation.

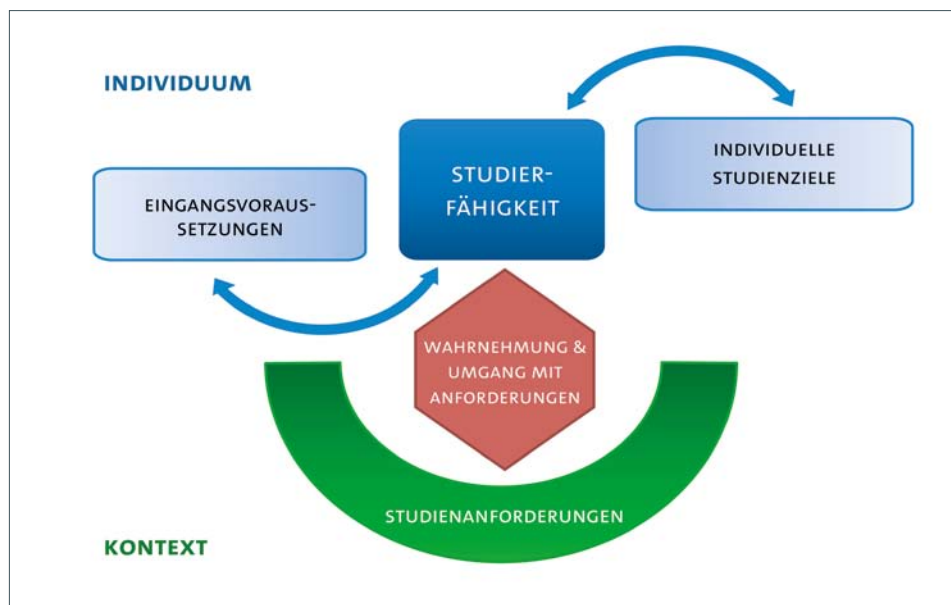


Abbildung 3: Studierfähigkeit – allgemeines Rahmenmodell (Bosse, Schultes & Trautwein 2014)

Eine wesentliche Eigenschaft des Rahmenmodells ist die Annahme, dass die Entwicklung von Studierfähigkeit in Auseinandersetzung des Individuums mit dem Kontext geschieht. Auf der Ebene des Individuums ist Studierfähigkeit im Spannungsfeld zwischen den spezifischen Eingangsvoraussetzungen und der reflexiven Wirkung individueller Studienziele verortet und prägt ihrerseits die Interaktion mit der kontextuellen Ebene. Studierfähigkeit entfaltet ihre Wirkung hierbei maßgeblich durch die Beeinflussung der Wahrnehmung und des Umgangs mit den aus der Umwelt hervorgehenden (kritischen) Studienanforderungen.⁷

Die dem Ausgangsmodell zugrundeliegenden Annahmen zielen vor allem darauf ab, das Konzept der Studierfähigkeit von einer Individuumszentrierung zu lösen und seine Abhängigkeit von (überwiegend gestaltbaren) strukturellen Rahmenbedingungen sichtbar zu machen. Die Identifikation dieser kontextspezifischen Studienbedingungen im Sinne von Studienanforderungen kann diesem Ansatz entsprechend als methodischer Zugang dienen, Studierfähigkeit und seine Komponenten zu rekonstruieren und damit diejenigen Kompetenzen zu identifizieren, die gelingendes Studieren ermöglichen. Genau an dieser Stelle setzt die empirische Untersuchung der in der empirischen Phase implementierten qualitativ angelegten Interviewstudie an.

7 In einer früheren Modellversion umfasste der Kontext die Bereiche Studiengang, Hochschule und Gesellschaft. Da die aus diesen Umwelten hervorgehenden Anforderungen jedoch in den unmittelbar relevanten Studienanforderungen münden, konnte dieser Bereich wie dargestellt zusammengefasst werden.

Empirische Phase (2013–2016)

Im zweiten Expertenworkshop wurde der Übergang zur empirischen Phase ab 2013 vorbereitet. Aufbauend auf dem zuvor entwickelten allgemeinen Rahmenmodell zur Studierfähigkeit wurde ein theoriegeleiteter Forschungsansatz formuliert und ein kontext- und kriterienadäquates Erhebungsinstrument gestaltet. Vom Prinzip der Anforderungsanalysen ausgehend wurde dazu eine qualitative Interviewstudie zur multiperspektivischen Untersuchung von drei an der Studieneingangsphase beteiligten Akteurinnen- und Akteursgruppen konzipiert. Hierzu gehören neben Studierenden auch Angehörige des Lehr- und Verwaltungspersonals („*Third Space*“). Das Sampling sah zudem vor, Interviewpartnerinnen und -partner von allen zum Zeitpunkt der Erhebung sechs Fakultäten zu akquirieren. Die Studierenden setzten sich des Weiteren aus Studienanfängerinnen und -anfängern sowie fortgeschrittenen Studierenden mit Erfahrungen als Tutorinnen und Tutoren zusammen.⁸ Die für die Interviews vorbereiteten Leitfäden wurden entsprechend der jeweiligen Zielgruppe variiert, erfassen jedoch einheitlich die für die nachfolgende Auswertung zentralen Themenbereiche „Kriterien gelingenden Studierens“, „kritische Studienanforderungen“ sowie (beobachtete oder angewandte) „Strategien des Umgangs mit und der Bewältigung von kritischen Studiensituationen“.⁹ Die Transkription der insgesamt 50, jeweils ca. 60 Minuten umfassenden Interviews wurde zum Teil selbst übernommen, zum Teil in Auftrag gegeben. Abbildung 4 zeigt die Struktur des Interviewsamples in Hinblick auf die berücksichtigten Fakultäten und Akteurinnen- und Akteursgruppen.

Fakultät	Studierende	Lehrende	3rd Space	Gesamt
Geisteswiss.	4	2	2	8
MIN	4	3	2	9
Erz.wiss.	4	2	2	8
WISO	5	2	2	9
Rechtswiss.	4	2	2	8
Medizin	4	2	2	8
Gesamt	25	13	12	50

Abbildung 4: Samplestruktur der Interviewstudie

Zusätzlich wurden mit einem Kurzfragebogen eine Reihe weiterer persönlicher und demografischer Daten der Interviewpartnerinnen und -partner erfasst, um Auskunft über die soziale Herkunft, die gegenwärtige Studiensituation und den bisherigen Bildungsweg zu erhalten und das Sample bedarfsgerecht (bspw. fakultätsspezifisch) filtern zu können. Die inhaltsanalytische Auswertung der Interviewtranskripte erfolgte mithilfe der Software MaxQDA und umfasste das Kodieren relevanter Textpassagen sowie die Anfertigung von Memos und Fallporträts.

8 Die Grundannahmen des empirischen Vorgehens, das im Kooperationsprojekt „Studierfähigkeit – institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität“ (StuFHe) eine methodische Erweiterung findet, werden im zugehörigen Teil B in dieser Publikation tiefergehend beschrieben.

9 Weitere Themenbereiche bezogen sich auf die Rolle der Eingangsvoraussetzungen sowie die Nennung von Studiengangspezifika.

Ausgehend von der *Critical Incident Technique* (Flanagan 1954 vgl. Kap. 1.1.) wurden die geschilderten Anforderungen im Sinne eines explorativen Vorgehens zunächst in ihrer Breite erfasst und anschließend systematisiert. Auf Basis der ermittelten Code-Segmente konnten 32 Kategorien extrahiert werden, die ganz unterschiedliche Themen aus Studium und Alltag repräsentieren. Die ermittelten Befunde legten zudem nahe, dass die Studienanforderungen nicht nur einer zeitlichen Varianz im Studienverlauf unterliegen, sondern dass sich zwischen einzelnen Elementen komplexe Wechselverhältnisse bestimmen lassen. So werden mehrfach emergente Sequenzen von Effekten beschrieben, die durch dynamische Verkettungen kritischer Studiensituationen entstehen. Im Zuge der weiteren Auswertung wurden die ermittelten kritischen Studienanforderungen anschließend zu vier Anforderungsdimensionen zusammengefasst und als Differenzierungsmodus eines Kategoriensystems herangezogen. Wie in Abbildung 5 dargestellt, lassen sich die geschilderten Studienanforderungen anhand ihrer inhaltlichen, personalen, sozialen und organisationalen Bezüge strukturieren.

Inhaltlich	Personal	Sozial	Organisatorisch
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fachliches Niveau und Progression bewältigen ▪ Auf Wissenschaftsmodus einstellen ▪ (Wissenschafts-) Sprachliche Ausdrucksfähigkeit entwickeln ▪ Wissenschaftliche Arbeitsweisen aneignen ▪ Inhaltliche Leistungsanforderungen erkennen ▪ Fachbezogene Berufsvorstellungen entwickeln ▪ Studienerwartungen anpassen ▪ Studienwahl/inhaltliche Interessen klären 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernpensum bewältigen ▪ Lernen zeitlich strukturieren ▪ Lernmodus finden ▪ Veranstaltungsinhalten folgen ▪ Leistungsstand und -vermögen einschätzen ▪ Mit Prüfungs-/Leistungsdruck umgehen ▪ Misserfolg bewältigen ▪ Lebensbereiche miteinander vereinbaren ▪ Persönliche und finanzielle Probleme meistern ▪ Wohnsituation organisieren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Peer-Beziehungen aufbauen ▪ Im Team zusammenarbeiten ▪ Mit Lehrenden kommunizieren ▪ Mit sozialem Klima zurechtkommen ▪ Studium/Studienfach rechtfertigen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientierung verschaffen ▪ Mit Informations-/Beratungsangeboten umgehen ▪ Mit formalen Vorgaben zurechtkommen ▪ Veranstaltungswahl treffen ▪ Mit Lehrangebot zurechtkommen ▪ Fächer und Veranstaltungen vereinbaren ▪ Prüfungsbedingungen bewältigen ▪ Mit Lehr-/Beratungsqualität arrangieren ▪ Mit Rahmenbedingungen umgehen

Abbildung 5: Kategoriensystem zu kritischen Studienanforderungen (Bosse, Schultes & Trautwein 2014)

Die weitere Analyse der Interviewdaten hat gezeigt, dass sich ein Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung von und dem Umgang mit kritischen Anforderungen einerseits und der individuellen Zielsetzung der Befragten im Studium andererseits rekonstruieren lässt. Die in den Interviews identifizierten individuellen Kriterien gelingenden Studierens können, wie in Abbildung 6 dargestellt, in vier Cluster differenziert werden. Die unterschiedlichen Kriteriendimensionen lassen sich in diesem Ordnungssystem anhand ihrer Referenzpunkte in formale (extern definierte) und subjektive (intern definierte) Studienziele sowie verlaufsbezogen und ergebnisbezogen unterscheiden. Bei Studierenden mit formal-ergebnisbezogenen Zielsetzungen steht die formale Qualifikation im Vordergrund, bei Studierenden mit einer subjektiv-verlaufsbezogenen Zielsetzung werden vor allem emotional-reflexive Anteile der Gestaltung und des Erlebens von Studiensituationen fokussiert (Trautwein 2015, zitiert nach Van den Berk, Schultes & Stolz 2015).

Studienziele	Extern / Formal	Intern / Subjektiv
Verlauf	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gute Noten ▪ Erfüllung formaler Anforderungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fachüberschreitendes/ universitäres Engagement ▪ Fachinteresse/-identifikation ▪ Study-Life-Balance ▪ Freude und Zufriedenheit im Studium ▪ Soziale Integration ▪ Selbstbestimmt studieren ▪ Institutionelle Bedingungen
Ergebnis	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Studienabschluss ▪ Studiendauer ▪ Arbeitsmarktqualifizierung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Allgemeiner Kompetenzerwerb ▪ Fachliche Kompetenz ▪ Methodische Kompetenz ▪ Soziale Kompetenz ▪ Persönlichkeitsentwicklung

Abbildung 6: Kriterien gelingenden Studierens (Trautwein 2015)

In Hinblick auf die verschiedenen Merkmale gelingenden Studierens wird zudem deutlich, dass die verschiedenen Akteurinnen- und Akteursgruppen die Kriterien unterschiedlich gewichten. Während Studierende der ersten Semester häufig gute Noten im Studienverlauf und vor allem den Erwerb fachspezifischer Kompetenzen anführen, erscheinen den Lehrenden vor allem Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung und eher methodologische Fähigkeiten relevant. Diese wiederum gewinnen bei Studierenden höherer Semester zunehmend an Bedeutung, sodass von einer Variation der wahrgenommenen Relevanz im zeitlichen Verlauf ausgegangen werden kann. In den Interviews mit Studierenden fortgeschrittener Semester finden sich häufig Hinweise darauf, dass sich die eigenen Vorstellungen von gelingendem Studieren im Laufe der Zeit, ausgehend von einem eher formalistischen Verständnis, hin zu einer eher subjektiven Ausrichtung auf Interessen und Studienzufriedenheit verändert haben.

Vor dem Hintergrund der Systematisierung der individuellen Studienziele im Sinne gelingenden Studierens sowie der Wahrnehmung kontextbezogener kritischer Studienanforderungen konnten des Weiteren wesentliche Komponenten von Studierfähigkeit identifiziert werden, die entsprechend der eingangs formulierten Arbeitsdefinition als Fähigkeiten und Kompetenzen zur Bewältigung von Studienanforderungen notwendig und für das Erreichen individueller Studienziele hinreichend bedeutsam erscheinen. Ähnlich dem Vorgehen zur Entwicklung des Kategoriensystems zu den kritischen Studienanforderungen wurden auch die in den Interviews identifizierten Komponenten von Studierfähigkeit entlang der zuvor beschriebenen Dimensionen in Hinblick auf inhaltsbezogene, personale, soziale und organisationale Bezüge systematisiert. Neben den explorativ identifizierten und theoretisch fundierten Fähigkeiten und Kompetenzfacetten werden in den Interviews noch weitere Aspekte als relevant für einen gelingenden Umgang mit Studienanforderungen benannt. Hierzu gehören Wissenskomponenten, Einstellungsmerkmale und Handlungsstrategien, die sich als dynamische Metastrukturen zwischen den einzelnen Elementen modellieren lassen. Auf Basis der weiteren Auswertungen konnten die in den Interviews beschriebenen vielschichtigen Bestandteile von Studierfähigkeit zu den in Abbildung 7 gezeigten Komponenten zusammengefasst werden.

Inhaltsbezogen	Personal	Sozial	Organisationsbezogen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kognitive Voraussetzungen/Fähigkeiten ▪ Fach-/Methoden(vor)wissen ▪ Wissenschaftssprachliche Ausdrucksfähigkeit ▪ Fachinteresse (Inhalte) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Handlungskontrolle ▪ Studienmotivation <ol style="list-style-type: none"> 1. Spaß am Studieren 2. Berufsperspektiven 3. Lernzielorientierung 4. Leistungsorientierung ▪ Lernstrategien <ol style="list-style-type: none"> 1. Inhaltliche Regulation 2. Zeitliche Regulation 3. Lernmethodenregulation 4. Kognitive Strategien ▪ Selbstwirksamkeitserwartungen/Selbstkonzept ▪ Bedürfnis nach Selbstbestimmung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soziale Involviertheit ▪ Kooperationsfähigkeit ▪ Kommunikationsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Systemverstehen ▪ Handlungsspielräume erkennen und nutzen ▪ Informations- und Beratungsangebote kennen und nutzen

Abbildung 7: Komponenten von Studierfähigkeit (Van den Berk, Schultes & Stolz 2015)

Die Interaktion von Kompetenzen und Anforderungen im Rahmen der Auseinandersetzung mit bewältigbaren (kritischen) Studienanforderungen erscheint damit ganz im Sinne des ursprünglichen Rahmenmodells als Folge und Voraussetzung personaler Lernprozesse, „(...) die neue Kompetenzen aufbauen [und] Entwicklungsschritte und personale Ressourcen für das zukünftige Leben darstellen“ (Faltermaier et al. 2014, S. 98). Die Befunde legen nahe, dass Studierfähigkeit als komplexe Handlungskompetenz für den Umgang mit kritischen Anforderungen als ein mehrdimensionales Konstrukt sich überlagernder und interagierender Kompetenzkomponenten verstanden werden kann, sie verdeutlichen jedoch auch den Imperativ, das Konstrukt der Studierfähigkeit nicht ohne den Aspekt der Studierbarkeit, also die kontextuellen Bedingungen und ihre spezifischen Wirkungen zu modellieren. Aus den gewonnenen Forschungsbefunden lassen sich auf mehreren Ebenen Implikationen für die Praxis ableiten. Diese zielen vor allem auf eine bessere Verzahnung der zeitlichen Abschnitte *Studienvorbereitung* und *Studium* ab, um die kritische Passage zwischen Schule bzw. Beruf und Studium sowie die Transitionsphase der Enkulturation im Hochschulsystem sowohl im Interesse der Studierenden als auch der Hochschulen sinnvoll gestalten und nachhaltig verbessern zu können.

Die weiteren Befunde und theoretischen Rückbezüge, insbesondere zur Entwicklung des Struktur- und Prozessmodells von Studierfähigkeit, werden in den folgenden Kapiteln in Teil A ausführlich dargestellt. Die Ergebnisse dort beziehen sich auf die Analysen in der zweiten Theorie- und Auswertungsphase, die im Zeitraum 2014 bis 2016 von Van den Berk, Schultes und Stolz im Rahmen des Teilprojekts 33 durchgeführt worden sind und wesentlich auf den hier benannten Befunden der ersten Phase (Bosse, Trautwein & Schultes) aufbauen. Schließlich hat auch Elke Bosse nach ihrem Ausscheiden aus dem Projekt (2014) mit den Daten im Rahmen des von ihr geleiteten Schwesterprojekts StuFHe weitergearbeitet. Das Projekt StuFHe greift die Vorarbeiten des Teilprojekts 33 unter einer neuen Fragestellung auf und erprobt empirisch fundierte Verfahren zur Gestaltung einer diversitätsorientierten Lehr- und Hochschulentwicklung. Ein umfassender Projektbericht befindet sich in Teil B in dieser Publikation.

Praxisphase (2015–2016)

Ein weiterer Schwerpunkt des Projekts bestand in der, auf den Implikationen der Auswertung aufbauenden, Entwicklung von Instrumenten und Formaten zur Unterstützung bestehender Projekte und Initiativen zur Verbesserung der Studieneingangsphase und zur Förderung von Studierfähigkeit. Zudem stand der Transfer der Forschungsbefunde an interessierte Akteurinnen und Akteure aus Hochschule, Forschung und Praxis im Vordergrund der Aktivitäten. Gemeinsam mit den Kooperationsprojekten wurden dazu geeignete Formate entwickelt und die Bedarfe potenzieller Zielgruppen erhoben. Zusammenfassend war es dadurch möglich, Produkte, Konzepte und Formate für die Praxis wie z.B. Handreichungen zum Studieneinstieg für Studierende und maßgeschneiderte Workshops für Lehrende, Forschende und sonstige an hochschulischer Praxis interessierter Akteurinnen und Akteure bereitzustellen.

Der Ergebnistransfer sowie die bisherige Resonanz zeigen, dass die Forschungsergebnisse des Teilprojekts 33 wichtige wissenschaftliche Bezugspunkte für einen Dialog über die Möglichkeiten zur anforderungsorientierten Gestaltung der Studieneingangsphase sowie praxisnahe Anhaltspunkte zur Förderung von Studierfähigkeit bieten. Insbesondere in Kooperation mit dem Teilprojekt 34 „Hochschuldidaktisches Netzwerk Studierfähigkeit“ wurden dazu verschiedene Formate zur Information und beratenden Begleitung von Studienreformprozessen entwickelt und erprobt. Neben den Impulsen zur strukturellen Weiterentwicklung der Studieneingangsphase konnten in enger Zusammenarbeit mit den jeweiligen Studiengangakteurinnen und -akteuren auch hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote für Lehrende konzipiert und umgesetzt werden.

In dieser letzten Projektphase entstand zudem die Idee zur nachhaltigen Dokumentation und webbasierten Distribution von erprobten Ansätzen, Maßnahmen und Ideen zur Förderung von *Studierfähigkeit* sowie *gelingendem Studieren* und damit zur Entwicklung einer medientechnischen Infrastruktur, des Pattern-Pool-Tools „P2T“.¹⁰ Die Einführung des Tools wurde von mehreren Workshops begleitet und zielt darauf ab, die im Universitätskolleg entwickelten und erprobten Lösungen systematisch zu dokumentieren und überkontextuell verfügbar zu machen. Die in Abbildung 8 zusammengefassten Praxiskonzepte werden ausführlich in Kapitel 3 beschrieben.



Abbildung 8: Produkte, Konzepte und Formate für den Praxistransfer

¹⁰ Das Ergebnis dieser Initiative ist das Pattern-Pool-Tool „P2T“, dem in dieser Publikation ein eigenes Kapitel 3.2. gewidmet ist.

Literatur

- Universität Hamburg (2011). „Universitätskolleg. Übergänge zwischen Schule/Beruf und Hochschule gestalten.“ Antrag auf Förderung im Rahmen des Qualitätspakts Lehre (3. Säule Hochschulpakt 2020), Universität Hamburg.
- Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2012). Theoretische Modellierung von Studierfähigkeit (Internes Papier zur Dokumentation des 1. Expertenworkshops). 11/2012.
- Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2013). Studierfähigkeit: Theoretischer Rahmen. Kolleg-Bote 004, S. 1–4. Hamburg: Universität Hamburg. Verfügbar unter: <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/kolleg-bote-004.pdf>
- Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2014). Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung. In: Universitätskolleg-Schriften, Universitätskolleg (Hrsg.) (Bd. 3, S. 37–42; S. 217). Hamburg: Universität Hamburg. Verfügbar unter: <http://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-003.pdf>
- Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2016). Wissenschaftliche Bezugspunkte für die Untersuchung von Studierfähigkeit. In M. Merkt, N. Schaper, C. Wetzel & Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (Hrsg.), Professionalisierung in der Hochschuldidaktik (S. 79–88). Bielefeld: wbv.
- Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), S. 327–358.
- Faltermair, T., Mayring, P., Saup, W. & Strehmel, P. (2014): Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. Bd. 14, 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heublein, U. (2014). Student Drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education*, 49(4), S. 497–513. Verfügbar unter: <http://doi.org/10.1111/ejed.12097>
- Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, 4. Auflage (S. 417–441). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Merkt, M. (2012). Projektantrag: Hamburger Konzept „Studierfähigkeit herstellen“. Antrag zum „Qualitätspakt Lehre“. Universitätskolleg: Universität Hamburg.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004): Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 130(2), 261–288.
- Trautwein, C. (2015). Aktuelle Forschungsergebnisse zu Studierfähigkeit: Wie können Tutorien zu gelingendem Studieren beitragen? Tag der Tutorien 2015, Hamburg.
- Van den Berk, I., Schultes, K. & Stolz, K. (2015): Studierfähigkeit verstehen und fördern. Wie Studierende gut durch das Studium kommen. *Bildung & Wissenschaft*, 69, (4/2015), S. 34–37.

1.2. Studierfähigkeit: Theoretischer Rahmen

Van den Berk & Stolz

Die Studienabbruchquote liegt in Deutschland bei 30 Prozent (Heublein 2014). Einerseits kann dieser Befund z.B. als Beleg für Defizite in der Studierfähigkeit von Studierenden (Deutscher Hochschulverband 1993) interpretiert werden, andererseits können sie als Folge einer nicht genügenden Lehrqualität in der Studieneingangsphase betrachtet werden. Für einen näheren Einblick ist es von großer Bedeutung, die Faktoren zu erhellen, die studentisches Lernen, Leistungen und die Gefahr des Abbruchs in der Anfangsphase des Studiums beeinflussen. Dies gilt insbesondere für das erste Jahr, die Studieneingangsphase, die allgemein als besonders kritisch wahrgenommen wird (Jenert, Postareff, Brahm, & Lindblom-ylänne 2015; Leese 2010).

Im Folgenden stellen wir die zwei Denkmodelle näher dar, die uns bei der Entwicklung unseres Verständnisses von Studierfähigkeit als Produkt studentischer Wahrnehmungen und Handlungen und der Lernumwelt Hochschule beeinflusst haben. Zum einen handelt es sich dabei um die Wissenssoziologie, auf die Huber schon 1991 für die Hochschulsozialisationsforschung rekurriert und die Phänomene wie die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs bestimmter Studien-

gruppen nicht nur beschreibt. Vielmehr analysiert sie individuelle Handlungen in ihrer Entstehung, ihrem sozialen Kontext und ihrer Bedeutung in der sozialen Welt. Studierfähigkeit ist aus Perspektive der Wissenssoziologie Teil der gesellschaftlichen Konstruktion der Welt.

Zum anderen ermöglicht das handlungstheoretische Modell von Nitsch & Hackfort (1981) durch das Subjekt wahrgenommene Handlungsräume in der Auseinandersetzung mit Anforderungen auf der Mikroebene zu analysieren und bietet ein strukturelles Analysemodell des subjektiven Handlungsraums. Studierfähigkeit aus dieser Perspektive gesehen ist die durch das Subjekt – in unserem Fall die Studierenden – wahrgenommene Passung individueller Valenzen und Kompetenzen mit der Anforderungsstruktur der Lern- und Studiumgebung.

1.2.1. Der wissenssoziologische Ansatz von Berger und Luckmann

Für die Untersuchung von Studierfähigkeit erscheint es erforderlich, ihre Verortung im institutionalisierten (verfestigten) kontextuellen Rahmen theoretisch zu fassen (vgl. Bosse, Schultes & Trautwein 2014; Terenzini & Reason 2005; Ulriksen, Madsen & Holmegaard 2010; Van den Berk, Schultes & Stolz 2015). Bereits 1991 wies Huber auf diesen Bedarf nach einem theoretischen Rahmenmodell hin und schlug einen sozialkonstruktivistischen Ansatz zur Rekonstruktion des Phänomens Studierfähigkeit vor, in welches ein Konstrukt von Studierfähigkeit mitsamt seinen Komponenten, Facetten, Bezügen und gesellschaftlichen Bedingtheiten einzubetten wäre (vgl. Huber 1991). So kann – wie zu zeigen sein wird – die Annahme einer u. a. *objektiven*, einer *statischen* oder einer *kontextunabhängigen* Studierfähigkeit zurückgewiesen werden. Auch wird im besten Fall deutlich, dass Studierfähigkeit sich auf die Kompetenz bezieht, sowohl einen professionellen (also auch persönlich passenden) Umgang mit den festen, tradierten, kulturellen Formaten als auch mit den Leerstellen dieser Formate zu finden.

In ihrem wissenssoziologischen Grundlagenwerk sowie in späteren Veröffentlichungen, die allesamt zurzeit an Bedeutung gewinnen (vgl. exemplarisch Knoblauch 2003, Keller 2011), legen Berger und Luckmann (2007, Original 1966) eine Theorie vor, wie aus Handlungen von Individuen gesellschaftliche Wirklichkeit entsteht und wie die institutionalisierten (tradierten) Handlungsfolgen wiederum einen Rahmen für die Handlungen von Individuen darstellen. Die Aufgabe der Wissenssoziologie bestehe demzufolge darin, „(...) die Prozesse zu untersuchen (...), in denen dies geschieht“ (Berger & Luckmann 2007, S. 1). Begründet wird dieser Anspruch mit der „(...) Tatsache der gesellschaftlichen Relativität: was für einen tibetanischen Mönch ‚wirklich‘ ist, braucht für einen amerikanischen Geschäftsmann nicht ‚wirklich‘ zu sein. (...) Daraus folgt, daß offenbar spezifische Konglomerate von ‚Wirklichkeit‘ und ‚Wissen‘ zu spezifischen gesellschaftlichen Gebilden gehören (...)“ (ebd., S. 3).

Geht man davon aus, dass als objektiv bzw. als wirklich wahrgenommene Phänomene und Prozesse wie bspw. Studierfähigkeit eine soziale Konstruktion darstellen, schließt sich die Frage an, auf welche Weise diese Wirklichkeit konstruiert wird, sodass sie uns als wirklich bzw. objektiv erscheint. Luckmann & Berger unterscheiden drei Stufen der Objektivierung individueller Handlungen zur sozialen Wirklichkeit:

- Habitualisierung – Individuum: „Alles menschliche Tun ist dem Gesetz der Gewöhnung unterworfen. Jede Handlung, die man häufig wiederholt, verfestigt sich zu einem Modell, welches unter Einsparung von Kraft reproduziert werden kann und dabei vom Handelnden als Modell aufgefasst wird. (...) Gewöhnung

bringt den psychologisch wichtigen Gewinn der begrenzten Auswahl“ (Berger & Luckmann 2007, S. 56f.). Geht jemand beispielsweise einen spezifischen Weg durch den Wald, wird dieses Verhalten habitualisiert, wenn diese Person jedes Mal diesen Weg wählt, da sie ja ihr Ziel erreicht hat (obwohl es vielleicht einen kürzeren gibt). Diese Form der Objektivation bleibt individuell.

- Reziproke Typisierung – mehr als eine Person: Auf der zweiten Stufe sind mehrere Personen beteiligt, sodass eine reziproke Typisierung stattfinden kann, z. B. wenn zwei Kinder ein neues Spiel mit Steinen am Bach erfinden. Beide wissen dann, was das jeweils andere als Nächstes tun wird; darüber hinaus haben sie am nächsten Tag einen Handlungsplan, den sie nicht mehr besprechen, sondern lediglich aktualisieren müssen.
- Institutionalisation – eine Gruppe, eine Gesellschaft: Auf der dritten Stufe sind stabile Habitualisierungen und Typisierungen (Objektivationen) von allen Mitgliedern einer Gruppe bzw. einer Gesellschaft erreichbar und werden als objektiv wahrgenommen, sie sind also institutionalisiert und damit unabhängig von Personen, die sie zufällig verkörpern. Beispielsweise gehört es zum geteilten Wissen aller Verkehrsteilnehmerinnen und -teilnehmer, dass man in Deutschland im Straßenverkehr die rechte Fahrbahnseite benutzt, obwohl auch andere Lösungen möglich wären. Wichtig ist dabei ferner, dass jede/r, die/der die rechte Fahrbahnseite benutzt, gleichzeitig diese Institution (die Konvention des Rechtsfahrens) weiter verfestigt. Es reicht sogar das bloße Vorhandensein von Gegenständen aus, um Kontrolle auszuüben (z. B. Stoppschild), sofern die Person damit die konventionelle Bedeutung (Intention und mögliche Sanktion) verbindet.

Die Summe solcher Konventionen einer jeden Gesellschaft bzw. Gruppe bezeichnet man als gesellschaftlichen Wissensvorrat, der dem wohlsozialisierten Einzelnen derzeit zur Verfügung steht. Dass sich dieser Wissensvorrat nach und nach aus der Lösung von (Koordinations-)Problemen (vgl. Lewis 1969) ergeben hat, erhellt, dass unterschiedliche Gruppen zu unterschiedlichen Lösungen gekommen sind. Auf diese Weise ist zu verstehen, weshalb sich die Wirklichkeiten des amerikanischen Geschäftsmanns und des tibetanischen Mönchs unterscheiden, aber sie beruhen auf dem gleichen Grundprinzip (vgl. Berger & Luckmann 2007, S. 56ff.)

Wird oben mit der Darstellung der Stufen der Objektivation im Wesentlichen der Prozess der Entstehung von konventionellen (Handlungs-)Mustern erläutert, so soll es im Folgenden um ihre Bedeutung im Alltag gehen. Jedes Individuum greift auf diesen gesellschaftlichen Wissensvorrat zurück, weil es gar nicht imstande wäre, selbst derartig viele Lösungen zu generieren und auch noch gesellschaftlich zu etablieren. Das lässt sich am Beispiel der Sprache (als Institutionalisation) leicht nachvollziehen. In der Regel sind die sprachlichen Konventionen recht stabil, nur selten (z. B. durch Prominente, Werbekampagnen oder durch neue Technologien) gelingt es, diese zu modifizieren („Ich habe fertig“, „unkaputtbar“ oder „SMS“). Wir profitieren also davon, dass mit den zur Verfügung stehenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern Koordinationsprobleme leichter zu lösen sind – zumindest wenn wir sie kennen und sie aktualisieren können (vgl. Hitzler 2013, S. 74).

Das Hochschulstudium im Lichte des wissenssoziologischen Ansatzes

Überträgt man diese Konzeptualisierung auf das Hochschulstudium als Domäne der Studierfähigkeit, wird verständlich, dass das Hochschulstudium eine von den Beteiligten als wirklich wahrgenommene, institutionalisierte Lösung eines gesellschaftlichen Problems darstellt.

Zur Rekonstruktion des Hochschulstudiums als *Gesamtmuster* bietet sich das in der Verlängerung des skizzierten Ansatzes durch Luckmann entwickelte Konzept der kommunikativen Gattungen an (vgl. Luckmann 1986, 1989). Unter kommunikativen Handlungen, Mustern und Gattungen versteht Günthner (2001, S. 16) historisch und kulturell spezifische, gesellschaftlich verfestigte (institutionalisierte) und formalisierte Lösungswege für wiederkehrende kommunikative Probleme. „Ihre Funktion besteht in der Bewältigung, Vermittlung und Tradierung intersubjektiver Erfahrung der Lebenswelt“ (ebd.; vgl. ausführlicher z. B. Van den Berk 2013, 35ff., 72ff.).

„Außerdem gibt es aber in allen Gesellschaften kommunikative Handlungen, in denen sich der Handelnde schon im Entwurf an einem Gesamtmuster orientiert. Dieses Gesamtmuster bestimmt weitgehend die Auswahl der verschiedenen Elemente aus dem kommunikativen ‚Code‘, und der Verlauf der Handlung ist hinsichtlich jener Elemente, die vom Gesamtmuster bestimmt sind, von den Mit- bzw. Gegenhandelnden verhältnismäßig gut voraussagbar. Wenn solche Gesamtmuster vorliegen, als Bestandteile des gesellschaftlichen Wissensvorrats zur Verfügung stehen und im konkreten kommunikativen Handeln typisch erkennbar sind, können wir von kommunikativen Gattungen sprechen.“ (Luckmann 1989, S. 37f.)

Von großer Bedeutung dabei ist, dass Sprache hier nicht eine Funktion sozialer Strukturen ist, sondern ein für sie konstitutiver Bestandteil (vgl. Knoblauch 1991, S. 447). Hyland beschreibt das wie folgt: „We can not, in other words, communicate without using genres. They provide the basis for what we expect to find in a text, contributing to what we see as its coherence and the options available to us for creating meanings“ (Hyland 2004, S. 26). Aus dieser Perspektive besteht das Studium aus einer Aneinanderreihung von spezifischen Handlungssituationen, in denen die Aktantinnen und Aktanten die tradierten Genres und Muster zur Lösung von (kommunikativen) Koordinationsproblemen nutzen.

Die Analyse von institutionalisierten kommunikativen Handlungssituationen (kommunikativen Gattungen) sieht drei sich ergänzende, analytisch getrennte Foki vor (vgl. z. B. Günthner 2001). Denn erst in der Gesamtheit, d. h. durch das Aufeinanderbeziehen dieser Analyseebenen, kann die Emergenz erhellt werden: die Außenperspektive (gesellschaftliche Einbettung oder Funktion), die Binnenstruktur (Struktur) sowie die situative Realisierungsebene (Prozess).

Gesellschaftliche Funktion

Der Fokus der gesellschaftlichen Einbettung zielt auf die zentralen Fragestellungen, welche gesellschaftlichen ‚Institutionen‘ bzw. institutionalisierten Handlungsmuster für die Lösung welcher Koordinationsprobleme etabliert worden sind bzw. welches Problem mit einem Studium gelöst wird bzw. gelöst werden soll. Da diese Frage nach der Funktion zwar für das Themenfeld „Studierfähigkeit – Studierbarkeit“ relevant ist, aber nicht Gegenstand dieses Bandes ist, sollen hier nur kurz einige der üblicherweise zugeschriebenen Funktionen referiert werden: (Selbst-) Bildung, Sozialisation, Selektion, Ausbildung und Qualifikation (vgl. Huber 1991, S. 423; Vosgerau 2005, S. 87ff.).

Ausgewählte strukturelle Aspekte

Aus struktureller Perspektive kann ein Studium als Gesamtmuster oder Makrogattung gesehen werden, das unterschiedliche Module umfasst. Die in den Modulen gebündelten einzelnen Lehrveranstaltungen können als kommunikative Gattungen (auch Genres, in anderen Kontexten mit z.B. anderen Implikationen auch Skripte bzw. Formate) verstanden werden, in denen wiederum vielfältige institutionalisierte Muster und Handlungen aktualisiert werden. Das heißt, dass der potenzielle Verlauf, die möglichen Themen, die Art und Weise des Umgangs miteinander usw. gesellschaftlich größtenteils bereits geregelt sind (zur Verfügung stehen). Die Beteiligten handeln i.d.R. ebenso ‚musterkonform‘, wie sie entsprechend des obigen Beispiels beim Autofahren die rechte Spur benutzen, z.B. moderieren die Lehrenden i.d.R. die Veranstaltung oder geben ihr Recht dazu bewusst ab, wohl wissend, dass sie es jederzeit wieder einfordern könnten. In den Vorlesungen sitzen die Studierenden in den Sitzreihen und die Lehrenden stehen vorn, obwohl niemand sie angewiesen hat, dies genau so zu tun. Das bedeutet, dass jede/r einzelne das Wissen um diese Gattungen und Muster ‚im Gepäck‘ hat und auch haben muss, wenn sie/er angemessen handeln möchte. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass abhängig vom Grad der Institutionalisierung (und wohl auch der individuellen Verfasstheit bzgl. der Einschätzung der Sanktionen) unterschiedlich große Freiräume bei der Aktualisierung der Muster bestehen (bspw. Urlaubsantragsformular vs. Small Talk).

Aus gesellschaftlicher bzw. institutioneller Perspektive betrachtet sind diese Gattungen bzw. Formate zunehmend formalisiert und konkretisiert worden (z.B. Bologna, Hochschulrahmengesetz, Lehrverpflichtungsordnung, Kapazitätsverordnung, Studien- und Prüfungsordnungen). Diese Regelungen, die selbst wieder Gattungen darstellen, dienen dazu, die gesellschaftliche Funktion der Gattung Hochschulstudium zu erfüllen, indem sie die Rahmenbedingungen für die einzelnen Handlungssituationen setzen. Aus dieser Perspektive scheint das Studium hauptsächlich hierarchisch durchstrukturiert zu sein – vereinfacht: Ein Studium enthält unterschiedliche Module, Module enthalten Lehrveranstaltungen, Lehrveranstaltungen bestehen aus einzelnen Sitzungen.

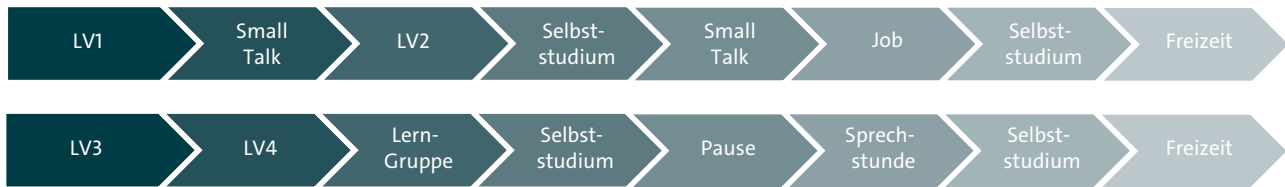
Dieser vereinfachenden Rekonstruktion der strukturellen Beziehungen zwischen Individuum und Kontext unter Einbeziehung der funktionalen Perspektive fehlt die prozessuale Perspektive aus dem Blickwinkel der Individuen (insbesondere der Studierenden), die den Prozess der Enkulturation in spezifischer Weise in den Mittelpunkt stellt und damit zu erhellen imstande ist.

Die Prozessperspektive

Insbesondere aus der Sicht der Studierenden erscheint das Studium als eine Kette von Handlungssituationen, die gestaltet und bewältigt werden müssen, um das Studium ‚erfolgreich‘ abzuschließen. Nach Frank findet Sozialisation in diesen sozialen Situationen statt und geschieht „überall und jederzeit“ (Frank 1990, S. 181, zitiert nach Vosgerau 2005, S. 90).

Abbildung 9 zeigt, dass das Studium aus Handlungssituationen besteht, die entweder institutionell definiert und gestaltet (z.B. Lehrveranstaltungen) sind oder einen informelleren Charakter haben, aber dennoch, wie das Selbststudium, nicht selten notwendig sind. All diese Handlungssituationen kennzeichnet ein spezifischer Verlauf, der sich wiederum aus (kürzeren) Handlungssituationen zusammensetzt, die selbst wieder aus einzelnen Handlungssequenzen und Handlungen bestehen.

Studium als Kette von Handlungssituationen



Lehrveranstaltung als Kette von Handlungssituationen



Handlungssituationen als Sequenz von Handlungen



Abbildung 9: Studium als Kette von Handlungssituationen

Folgt man diesen Konzeptualisierungen, dann wird deutlich, dass es die Beteiligten sind, die die jeweilige Handlungssituation gemeinsam konstituieren bzw. gestalten. So ist auch zu verstehen, dass diese gemeinsame Aktualisierung einer Handlungssituation von den Kompetenzen (inkl. der Bereitschaften) der Beteiligten abhängen: von der Lehrkompetenz bzw. der Studierfähigkeit. Ihrer institutionalisierten Funktion gemäß, d.h. auch vor dem Hintergrund der Interpretation des durch formale Regelungen und tradierte Lehr-Lernkultur gesetzten Rahmens, verkörpern Lehrende eine Rolle, die sie – trotz Freiheit der Lehre – darauf verpflichtet, die Handlungssituation zielkonform zu gestalten. Komplementär dazu verkörpern Studierende die Rolle, an den Handlungssituationen (aktiv) teilzunehmen bzw. diese auch (im begrenzten Maße) ihren Zielen entsprechend zu gestalten. Dass an Universitäten weniger als ein Drittel der Studienzeit in Kontakt mit Lehrenden stattfindet, bedeutet auch, dass Studierende zwei Drittel der Zeit in anderen Konstellationen verbringen, die sie zum überwiegenden Teil sowohl selbst initiieren und als auch gestalten müssen (vgl. Van den Berk 2009).

Abstrakter formuliert wird im Allgemeinen davon ausgegangen, dass Studierende, die diese Handlungssituationen – übrigens mit einer i. d. R. nicht näher spezifizierten Studierfähigkeit – durchlaufen, die mit dem Studium intendierten Ziele erreichen (können). Um dieses zu gewährleisten bzw. zu ermöglichen, werden unterschiedliche Prinzipien und Strategien zur didaktischen und organisatorischen Gestaltung des Studienverlaufs genutzt (z.B. komplexionshierarchischer Aufbau, inhaltliche Bündelung (in Modulen), zeitliche Strukturierungen auf Basis von Lernzieltaxonomien (Erinnern, Verstehen, Anwenden usw.), didaktische Modelle, Einteilung in Zeitabschnitte, Anwendung von unterschiedlichen Lehr-Lernformaten, Beendigung durch Prüfungen usw. Eine solche hochschuldidaktische Perspektive vermittelt in erster Linie zwischen der ‚Optimierung‘ der Lernprozesse der Studierenden im Verlauf, den gesellschaftlichen und institutionellen Zielen und Werten sowie den kontextuellen Bedingungen und Ressourcen. Dieser – wie auch immer gestaltete – Verlauf soll der Lösung des Problems dienen, auf das die Zielsetzungen eines Hochschulstudiums verweisen (s. o.).

Die bisherigen Perspektiven bilden einen vorläufigen theoretischen Rahmen für die Analyse des Themenkomplexes Studierfähigkeit. Auf diesem Verständnis aufbau-

end wird im nachfolgenden Kapitel anhand des pragmatisch entworfenen Handlungsmodells von Nitsch & Hackfort (1981) eine mögliche Konzeptualisierung von Studierfähigkeit genutzt, um das Problemfeld aus psychologischer Sicht ergänzend zu umreißen.

1.2.2. Studierfähigkeit aus handlungstheoretisch-psychologischer Perspektive

Während mit dem wissenssoziologischen Ansatz die allgemeinen bzw. gesellschaftlichen Bedingtheiten von Studierfähigkeiten zu erfassen versucht werden, ergänzt eine psychologische Annäherung den fokussierten Blick auf das Individuum. Beide Perspektiven vereint ihre zentrale Ausrichtung auf Handlungssituationen – zumindest dann, wenn man Studierfähigkeit auch als Bündel von Kompetenzen von Studierenden versteht. Denn nach den gängigen Definitionen (vgl. z.B. Schaper, Reis, Wildt, Horvath & Bender 2012; Weinert 2001; Brand, Hofmeister & Tramm 2005; Van den Berk 2013) sind Kompetenzen unlösbar mit einer Handlungssituation in einem spezifischen Kontext verknüpft. Aus handlungstheoretisch-psychologischer Perspektive wird also danach gefragt, auf welche Weise die individuellen Dispositionen (u.a. Fähigkeiten, Fertigkeiten, Bereitschaften) die Wahrnehmung, Bewertung und Ausgestaltung der Handlungssituationen ‚Studium‘ beeinflussen.

Schon 1981 haben Nitsch und Hackfort ein Modell für den Umgang mit Stress an Schulen und Hochschulen entwickelt, das als eine der ersten Modellierungen von Studierfähigkeit aus handlungstheoretischer Perspektive gelten kann. Auch entspricht das Modell im Wesentlichen den Anforderungen, die in der ersten Auseinandersetzung mit den Daten (vgl. Kap. 1.1. hier im Band) und durch den stetigen Abgleich mit theoretischen Ansätzen zunehmend konkretisiert und spezifiziert worden sind: a) Fokus auf individuelle Einschätzung der Situation und b) Integration von (diversen) individuellen, situativen und kontextuellen Faktoren. Zudem schließt es insofern an die Transitions- bzw. Übergangsforschung an, als sich auch diese auf einen „komplexen Zusammenhang institutionalisierter Beziehungen zwischen Individuen und gesellschaftlich organisierten Einrichtungen an der Schnittstelle des dauerhaften Wechsels von einer zur anderen Einrichtung“ (Kutscha 1991, S. 115, zitiert nach Wulff 2013, S. 35) bezieht.

So besteht eine zentrale Anforderung an eine theoretische Modellierung von Studierfähigkeit in der systematischen Berücksichtigung der individuellen Perspektive. Diese geht auf das von Lazarus entwickelte transaktionale Stressmodell zurück, das noch immer als wegweisend gilt (vgl. Bott 2014). Dem Modell liegt die Vorstellung zugrunde, dass regelhaft nicht Handlungssituationen und Konstellationen als solche zu Stress (und in der Folge ggf. zu einem Studienabbruch) führen, sondern die individuelle Einschätzung und Zuschreibung durch die Studierenden, wengleich diese Einschätzung durchaus auch von situativen bzw. kontextuellen Gegebenheiten abhängig sein kann (Stressoren). Beispielsweise wird eine Prüfung, die bekanntermaßen ‚nur‘ zur Selektion verwendet wird, ein potenziell höheres Stresspotential besitzen als mit konstruktivem Feedback versehene Prüfungen innerhalb einer wertschätzenden Prüfungskultur.

Wengleich das für Schule und Hochschule konzipierte Handlungsmodell von Nitsch und Hackfort schon 1981 – unter Bezugnahme auf die Konzepte von Lazarus – entwickelt worden ist, erfüllt es im Wesentlichen die oben explizierten Anforderungen und erscheint damit ein tragfähiger Ausgangspunkt für die Erforschung von Studierfähigkeit. Den obigen Systematisierungsversuchen folgend fokussiert es die individuelle Sicht auf die eigene Person, die Situation und den Kontext.

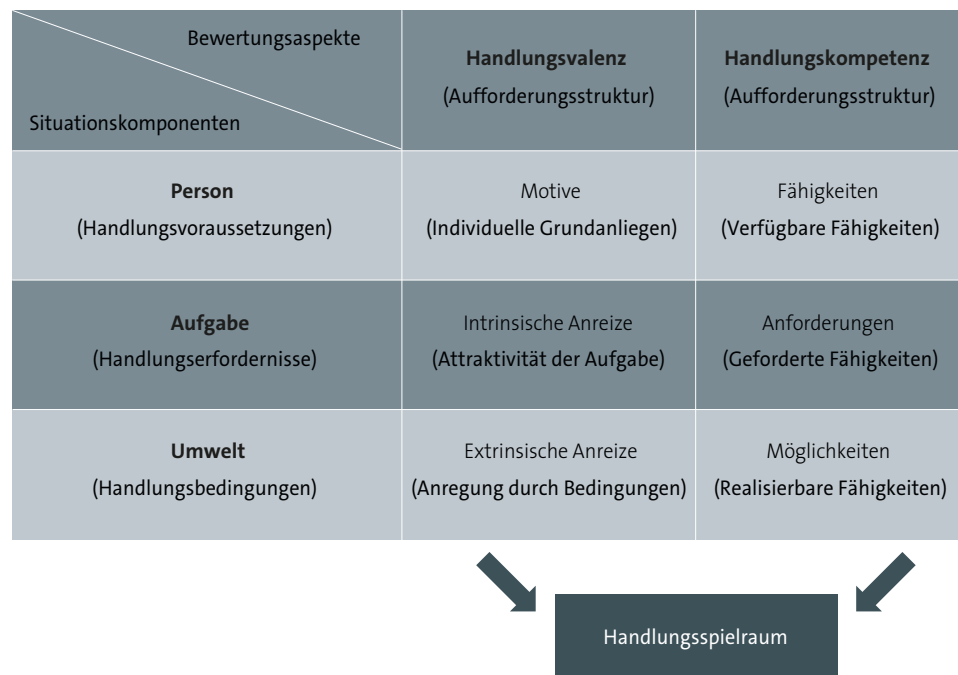


Abbildung 10: Handlungsmodell von Nitsch und Hackfort 1981 (in der Darstellung von Handow o. J.)

Das Strukturmodell einer Handlungssituation unterscheidet zwischen drei Situationskomponenten einerseits und zwei Bewertungsaspekten andererseits. Als Situationskomponenten werden die mit der Person gekoppelten Handlungsvoraussetzungen, die mit der Aufgabe in Zusammenhang stehenden Handlungserfordernisse sowie die mit der Umwelt verbundenen Handlungsbedingungen angesehen. Bezogen auf Studierfähigkeit kann man die Hochschule bzw. den konkreten Studiengang an einer konkreten Hochschule mitsamt ihrer gesellschaftlichen Eingebundenheit (z. B. Hochschulrahmengesetz, gesellschaftlicher Auftrag) als Umwelt auffassen. Sie macht damit gleichermaßen auch Vorgaben für die Ausgestaltungsmöglichkeiten der konkreten Aufgabe in einer Lehr-Lern- oder Prüfungssituation bzw. für die konkrete Lernumgebung, die aber ihrerseits u. a. spezifischen (fachkulturellen) Gestaltungsformen folgt.

Bezüglich der Bewertungsaspekte wird zwischen Handlungsvalenz und Handlungskompetenz unterschieden. Handlungsvalenz umfasst alle Komponenten der Aufforderungsstruktur, die in ihrer Gesamtheit die individuelle Wertigkeit der Situation bestimmen. „Sie ergibt sich aus Art, Ausmaß, Unmittelbarkeit und Dauer der positiven und negativen Folgen, die die Bewältigung beziehungsweise Nicht-Bewältigung der jeweiligen Situation nach sich ziehen“ (Handow o. J., S. 1f.). Zu nennen sind hier erstens die auf die Person bezogenen Valenzen, also die Motive und damit verbundene Bereitschaften (z. B. zur Interaktion mit anderen), zweitens die intrinsischen Anreize, die durch die zugeschriebene Attraktivität der Aufgabe bzw. umfassender der Lernumgebung bestimmt werden, sowie drittens die extrinsischen Anreize, die insbesondere die zu erwartenden Folgen (z. B. Qualifikation durch Studienabschluss) umfassen.

Die Anforderungsstruktur ist entsprechend zu verstehen: „Unter Handlungskompetenz wird der Grad der Effizienz verstanden, mit dem die situationstypische Anforderungsstruktur handelnd bewältigt werden kann. Der Effizienzgrad ergibt

sich aus dem Verhältnis von Erfolgswahrscheinlichkeit und zu erbringendem Aufwand. Die subjektive Kompetenzeinschätzung hängt von der Verfügbarkeit geeigneter Pläne und der Einschätzung ihrer Realisierbarkeit ab“ (Handow o. J., S. 2). Im Einzelnen umfasst die personelle Handlungskompetenz die zur Verfügung stehenden personellen Kompetenzen der Studierenden wie Lernstrategien und Fachwissen zu einem bestimmten Zeitpunkt. Durch die Aufgabe bzw. in unserem Verständnis durch die Lernumgebung (die Aufgabe in einer definierten Situation) werden spezifische Anforderungen an die Studierenden gestellt, also spezifische Kompetenzen zur Bewältigung dieser Aufgabe gefordert. Allerdings sind diese Aufgaben durch u. a. in Ordnungen festgelegte/ geforderte Kompetenzen/ Fähigkeiten begrenzt. Ein/e Studierende/r könnte beispielsweise hochgradig kreativ oder ausgesprochen handlungskompetent sein, könnte dies aber in der Aufgabe/ Lernumgebung aufgrund von einschränkenden Ordnungen und Richtlinien nicht realisieren. Es ist schlicht eine Kompetenz, die nicht abgefragt wird.

Das Zusammenspiel der Einschätzungen von Wertigkeit einerseits und Ressourcen, Anforderung und Möglichkeiten andererseits erzeugt eine globale Einschätzung der Situation, die Handow als Handlungsspielraum versteht: „Jede Handlungssituation wird anhand der individuellen Relation von Valenz, vorhandenen Schwierigkeiten und Handlungskompetenzen beurteilt“ (Handow o. J., S. 1f.). Wir möchten diese Einschätzung des Handlungsspielraums vorläufig als „subjektive studentische Studierfähigkeit“ fassen. Stark verkürzt spiegelt diese Einschätzung global den ‚Energielevel‘ bzw. die Studierenergie der Studierenden, das Studium bewältigen oder gestalten zu können. Es ist dabei von verwandten Konzeptualisierungen wie *Involvement* oder *Commitment* abzugrenzen, die eher der Studienperformanz zuzurechnen sind (vgl. Vosgerau 2005, S. 121).

Auch wenn das Handlungsmodell insgesamt auf Basis bisheriger Befunde und Konzepte für die Modellierung von Studierfähigkeit geeignet erscheint, so bleiben noch einige Fragen offen. Denn das psychologisch begründete Modell besitzt dahingehend gewisse Einschränkungen, als es die Phänomene ‚lediglich‘ aus Sicht eines Individuums und begrenzt auf ‚nur‘ eine Situation begreift. Damit werden spezifische Blickrichtungen z. B. der Soziologie, der Hochschuldidaktik und -forschung sowie der Hochschulsozialisationsforschung im besten Falle mittelbar berücksichtigt. Offen bleibt ferner, wie sich die einzelnen Aspekte und Komponenten zueinander verhalten und wie sie zu operationalisieren sind. Auch wird der Tatsache nicht Rechnung getragen, dass sich der Handlungsspielraum bzw. die Studierenergie ändern kann, also sowohl aktiv geändert als auch aufgrund von spezifischen Handlungssituationen eine Änderung angebahnt werden kann. Im Wesentlichen fehlen damit funktional-strukturelle und entwicklungslogische Perspektiven.

Als theoretischer Rahmen zur Einbettung von Studierfähigkeit erweist sich daher die Verknüpfung von wissenssoziologischen und psychologischen Ansätzen als fruchtbar, um die komplexen Funktionen, Strukturen und Prozesse auf gesellschaftlicher und individueller Ebene verorten zu können. So ist die wissenssoziologische Annäherung insbesondere in der Lage, die allgemeinen Zusammenhänge zwischen Individuum und Gesellschaft in ‚institutionalisierten‘ Formaten zu erhellen, während die psychologisch-handlungstheoretische mit dem Konzept der ‚Studierenergie‘ möglicherweise einen wichtigen Gradmesser für Studierfähigkeit darstellt, mit dem u. a. Prozesse der Selbstselektion, der Fehleinschätzung des (individuell zu erbringenden) Aufwandes (vgl. Schulmeister & Metzger 2011) verstehbar werden. Auch könnte es jene vorstrukturierten Situationen offenbaren, die

ein Absinken dieser Energie verursachen. Die Offenlegung dieser Zusammenhänge kann schließlich auch zu einer Diskussion von beabsichtigten und unbeabsichtigten Gestaltungen insbesondere der Studieneingangsphase und ggf. zu ihrer Modifikation führen.

Literatur

- Berger, P. & Luckmann, T. (2007). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. (21. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2014). Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung. In Universitätskolleg (Hrsg.), *Change: Hochschule der Zukunft: Campus Innovation 2013 / Konferenztag Studium und Lehre / Jahrestagung Universitätskolleg* (Bd. 3, S. 37–42). Hamburg: Universität Hamburg. Verfügbar unter: <https://www.universitatskolleg.de/publikationen/uk-schriften-003.pdf>
- Bott, J. (2014). *Stress als Herausforderung: Individuelle Faktoren, arbeitsbezogene Anforderungen und gesellschaftliche Verhältnisse unter besonderer Berücksichtigung helfender Fachkräfte*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Brand, W., Hofmeister, W. & Tramm, T. (2005). Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung - Erfahrungen aus dem Projekt ULME. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (@bwpat)*, 8, S. 1–21.
- Deutscher Hochschulverband. (1993). Resolution Zur Studierfähigkeit. (Bd. 43. Hochschulverbandstag 1993 vom 25.–27. März 1993.). Verfügbar unter: https://www.hochschulverband.de/550.html#_
- Günthner, S. (2001). Kulturelle Unterschiede in der Aktualisierung kommunikativer Gattungen. *Info DaF*, 28(1), S. 15–32.
- Handow, O. (o. J.). Kurzerläuterung der Handlungstheorie von Nitsch & Hackfort. Verfügbar unter: http://www.handow.com/cms/upload/download/dissertation_Dr-Handow_.pdf
- Heublein, U. (2014). Student Drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497–513. Verfügbar unter: <http://doi.org/10.1111/ejed.12097>
- Hitzler, R. (2013). *Sinnwelten: Ein Beitrag Zum Verstehen Von Kultur* (1. Auflage 1988). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, L. (1991). Sozialisierung in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 417–441). Weinheim: Beltz.
- Hyland, K. (2004). *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Jenert, T., Postareff, L., Brahm, T. & Lindblom-Ylänne, S. (2015). Editorial: Enculturation and development of beginning students. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10/4, S. 9–21.
- Keller, R. (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knoblauch, H. (1991). Kommunikation im Kontext. *Zeitschrift für Soziologie*, 20(6), S. 446–462.
- Knoblauch, H. (2003). Habitus und Habitualisierung: zur Komplementarität von Bourdieu mit dem Sozialkonstruktivismus. In B. Rehbein, G. Saalman, & H. Schwengel (Hrsg.). *Pierre Bourdieu Theorie des Sozialen: Probleme und Perspektiven*. (S. 187–201). Konstanz: UVK Verl.-Ges. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-7315>
- Leese, M. (2010). Bridging the gap: supporting student transitions into higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 34(2), S. 239–251. Verfügbar unter: <http://doi.org/10.1080/03098771003695494>
- Luckmann, T. (1986). Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. *Kultur und Gesellschaft*, (Sonderheft 27 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie), S. 191–211.
- Luckmann, T. (1989). Kultur und Kommunikation. In H.-J. Hoffmann-Nowotny, W. Zapf & Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (Hrsg.). *Kultur und Gesellschaft: Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentags, des 11. Österreichischen Soziologentags und des 8. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988*. (S. 33–45). Frankfurt a. M.: Campus Verlag. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-148974>

- Nitsch, J. & Hackfort. (1981). Streß in Schule und Hochschule – eine handlungspsychologische Funktionsanalyse. In J. Nitsch & H. Allmer (Hrsg.). *Stress: Theorien, Untersuchungen, Massnahmen*. Bern: H. Huber.
- Schaper, N., Reis, O., Wildt, J., Horvath, E. & Bender, E. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Verfügbar unter: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf
- Schulmeister, R. & Metzger, C. (2011). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten: Eine empirische Studie*. Münster: Waxmann.
- Terenzini, P. T. & Reason, R. D. (2005). Parsing the first year of college: A conceptual framework for studying college impacts. In *annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, Philadelphia, PA*.
- Ulriksen, L., Madsen, L. M. & Holmegaard, H. T. (2010). What do we know about explanations for drop out/opt out among young people from STM higher education programmes? *Studies in Science Education*, 46(2), S. 209–244. Verfügbar unter: <http://doi.org/10.1080/03057267.2010.504549>
- Van den Berk, I. (2009). *Neu Denken. Integriertes Handlungskonzept „SLM - neu denken“*. Hamburg: Universität Hamburg. Fachbereich SLM. Verfügbar unter: <http://tinyurl.com/slm-neu-denken> (Abfrage: 12.12.2012)
- Van den Berk, I. (2013). *Kommunikative Gattungen im Fremdsprachenunterricht. Von der Wissenschaftstheorie zur virtuellen Lernumgebung Cleio*. Dissertation. Universität Utrecht, Utrecht.
- Van den Berk, I., Schultes, K. & Stolz, K. (2015). Studierfähigkeit verstehen und fördern. Wie Studierende gut durch das Studium kommen. *Bildung & Wissenschaft*, 69. Jahrgang (4/2015), S. 34–37.
- Vosgerau, K. (2005). *Studentische Sozialisation in Hochschule und Stadt: Theorie und Wandel des Feldes; mit einer Fallstudie zur fachspezifischen Erfahrung der Großstadt*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wulff, A. (2013). *Statuspassage Studienbeginn. Zwischen Vergemeinschaftung und Resilienz*. Baden-Baden: Nomos.

2. Empirische Analyse: Daten, Verfahren und Ergebnisse

Im Folgenden werden zwei komplementäre Annäherungen an Studierfähigkeit vorgestellt. Die erste stellt die Ergebnisse einer Analyse der strukturellen Bedingungen von Studierfähigkeit aus studentischer Perspektive dar, die zweite die Ergebnisse der Untersuchung des Verlaufs, ebenfalls aus studentischer Perspektive. Beide Ansätze vereint das Konzept der studentischen Studierenergie. Im Kern ergänzt dieses Konzept bestehende Konzeptualisierungen von Studierfähigkeit, die eher die ‚objektive‘ Seite fokussieren. So wird beispielsweise mit diesem holistisch-kompensatorischen Konzept der Studierenergie verständlich, weshalb auch Studierende, die sich in der Performanz des Studienalltags durch objektiv gute Leistungen (bzw. scheinbar ausreichende Kompetenzen) ausweisen, mitunter ein Studium vorzeitig abbrechen.

2.1. Eine strukturell-empirische Analyseperspektive: Hamburger Strukturmodell der Studierenergie

Stolz, van den Berk & Schultes

2.1.1. Einleitung

Angesichts beständig hoher Abbruchquoten an deutschen Hochschulen (Heublein & Wolter 2011) wurden mit dem Qualitätspakt Lehre Projekte zur Verbesserung der Studieneingangsphase aufgelegt. Konzeptionell steht im Zentrum dieser Maßnahmen zumeist die Förderung der Studierfähigkeit der Studierenden. Der Begriff der Studierfähigkeit bezeichnet gemeinhin ein breites Spektrum an individuellen Fähigkeiten, Strategien und Merkmalen, die als notwendig für erfolgreiches Studieren erachtet werden. Neben studienrelevantem Vorwissen werden in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Studierfähigkeit sehr stark fachübergreifende Fähigkeiten fokussiert. Hierzu werden einerseits intellektuelle Fähigkeiten wie „konzeptionelles Denken, Problemlösen und Anwenden“ (Baumert et al. 2000, S. 17) gezählt, andererseits aber auch non-kognitive Faktoren, wie beispielsweise wirkungsvolle Lern- und Studienstrategien, Gewissenhaftigkeit und Durchhaltevermögen sowie die Fähigkeit, die eigenen Emotionen wie Angst und Unsicherheit zu regulieren, subsumiert. Köller & Baumert (2002) differenzieren übergreifend das Konstrukt Studierfähigkeit in intellektuelle Kompetenzen, motivationale Kompetenzen und Lernhaltungen und -strategien. Auch die Wechselwirkung zwischen einzelnen Faktoren nehmen Studien in den Blick. So interagiert bspw. nach Mikkonen, Ruohoniemi & Lindblom-Yläne (2013) das studentische fachliche Interesse mit der Zielorientierung der Studierenden: Ist das individuelle Fachinteresse bei spezifischen Studieninhalten niedrig, so hilft die Zielorientierung über diesen Mangel an Studien- und Lernmotivation hinweg. Huber diskutiert die Bedeutung von Interesse und Metakognition (2012a) sowie Einsatz von Studienstrategien (2012b) für die erfolgreiche Bewältigung eines Studiums (vgl. auch Trost 2012).

Insgesamt existieren eine Vielzahl an Studien zu verschiedenen studierfähigkeitsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen, Fähigkeiten und Handlungsstrategien und deren Wechselwirkungen, was zu einer langen Liste an Einflussfaktoren führt. Allerdings spiegeln derartige Studien nur eingeschränkt die Komplexität studierfähigkeitsbezogener Prozesse wider und stellen darüber hinaus eine Personalisierung dieser komplexen Mechanismen dar. Aus einer wissenssoziologischen und handlungstheoretischen Analyseperspektive heraus (vgl. Kap. 1.2.) stellt sich die Frage

nach dem Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren und der hinter dem Konzept Studierfähigkeit liegenden sozialen und individuellen Konstruktionsprozesse. Wie sich institutionelle Bedingungen und individuelle kognitive, soziale und psychische Ressourcen und Persönlichkeitsmerkmale auf die Bewältigung der Anforderungen in der Studieneingangsphase auswirken und diese studierfähigkeitsrelevanten Faktoren miteinander interagieren, stellt bisher eine Forschungslücke dar (Adonk, Kuhnen, Bornkessel 2013).

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Hamburger Begleitforschungsprojekt „Hamburger Modell: Studierfähigkeit“ zielte demgemäß darauf ab, Studierfähigkeit im Kontext institutioneller Bedingungen zu bestimmen. Aus einer handlungstheoretischen Perspektive heraus wird das Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren durch Deutungsprozesse der Studierenden moderiert: Die individuelle Sicht auf die eigene Person, die Situation und den Kontext bestimmt die Einschätzung des Handlungsspielraums und entsprechende Handlungsstrategien (Nitsch & Hackfort 1981, vgl. Kap 1.2. Theoretischer Rahmen). Damit ist dieses Verständnis von Studierfähigkeit abzugrenzen von einer Bestimmung von Studierfähigkeit als einer objektiv feststellbaren Kompetenz von Studierenden. Vor diesem Hintergrund wurde der Begriff der Studierenergie als die durch Studierende subjektiv wahrgenommene Fähigkeit, das Studium erfolgreich zu bewältigen, gewählt.

Zur Rekonstruktion der studentischen Deutung und Handlungsstrategien in Bezug auf die institutionellen Studienanforderungen wurde eine qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) der 25 halbstandardisierten Interviews mit Studierenden durchgeführt. Im Folgenden wird das vor dem Hintergrund der geschilderten theoretischen Überlegungen und empirischen Daten entwickelte Hamburger Strukturmodell der Studierenergie dargestellt.

2.1.2. Hamburger Strukturmodell der Studierenergie

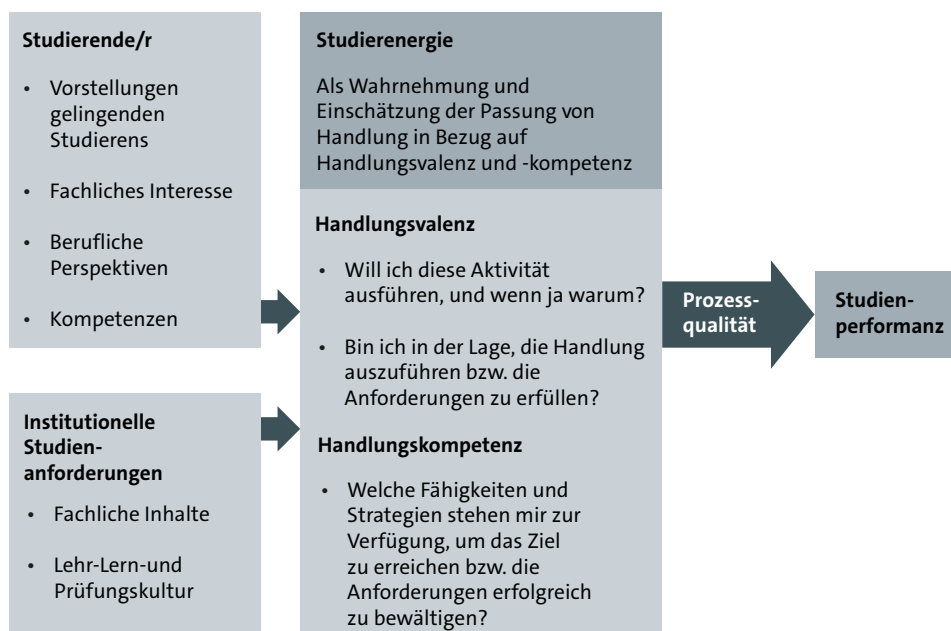


Abbildung 1: Hamburger Strukturmodell der Studierenergie

Hinsichtlich des Forschungsziels, die in Studierfähigkeit zusammenwirkenden Komponenten modellhaft abzubilden, entstand das Hamburger Strukturmodell der Studierenergie, das die subjektiv wahrgenommene Studierfähigkeit als Ergebnis der Passung individueller Valenzen und Kompetenzen mit den institutionellen Studienanforderungen konzeptualisiert. Dieses Grundmodell ist in Abbildung 1 dargestellt.

Studierenergie ist nach diesem Modell das Ergebnis der durch die Studierenden wahrgenommenen Passung individueller Valenzen und Kompetenzen mit der Anforderungsstruktur der Lern- und Studienumgebung und damit in Zusammenhang stehenden Handlungsstrategien. Studierende haben Vorstellungen von gelingendem Studieren, sie verfügen über ein individuelles fachliches Interesse, berufliche Vorstellungen und über fachbezogene und -übergreifende Kompetenzen. Demgegenüber sind die institutionellen Studienanforderungen geprägt durch die Auswahl fachlicher Inhalte und eine spezifische Lehr-Lern- und Prüfungskultur. Die Studierenergie stellt die subjektiv wahrgenommene Passung dieser verschiedenen Komponenten dar. Diese Passung umfasst die motivationale Dimension der Handlungsvalenz und die behaviorale Dimension der Handlungskompetenz (Nitsch & Hackfort 1981). In Anlehnung an handlungstheoretische Modelle der Handlungsregulation geht es um die Frage der Zielsetzung (motivational) und der Zielverfolgung (behavioral) (bspw. Achtziger & Gollwitzer 2010). Über die Prozessqualität beeinflusst die Studierenergie letztlich die Studienperformanz.

Die motivationale Seite der *Handlungsvalenz* umfasst die Fragen, ob und warum ein Studierender oder eine Studierende eine lern- bzw. studienrelevante Aktivität ausführen möchte und ob er oder sie sich in der Lage fühlt, die jeweilige Lern- bzw. Studienhandlung auszuführen und die Anforderungen zu erfüllen. Auf der Ebene der Studienmotivation bedeutet dies die Entscheidung, ob er oder sie das Studium weiterhin verfolgen möchte bzw. wie stark die Relation zwischen Studierender/Studierendem, Studienziel und -inhalten ausgeprägt ist. Die behaviorale Seite der *Handlungskompetenz* steht für die Frage, welche Fähigkeiten und Strategien dem/der Studierenden zur Verfügung stehen, um sein/ihr Studienziel zu erreichen und die Anforderungen erfolgreich zu bewältigen.

Werden Prozesse der Zielsetzung und der Zielverfolgung in handlungstheoretischen Modellen als Phasen der Handlungsregulation konzipiert, sind diese für studienbezogene Handlungen als parallel ablaufende und miteinander interagierende Prozesse zu denken. Die Verfolgung eines Studiums erfordert eine Vielzahl einzelner Lern- und Studienhandlungen. Das Interesse an diesen Handlungen ist für jede einzelne spezifisch und variiert je nach wahrgenommener Handlungskompetenz für den jeweiligen Bereich. Darüber hinaus wird der individuelle Bezug zu einer Handlung auch durch weitere bedeutsame Handlungen, die ebenfalls die individuellen Ressourcen beanspruchen, beeinflusst. In Auseinandersetzung mit den gegebenen Studieninhalten und geforderten Prozessen des Studiums verändert sich im Verlauf die Handlungsvalenz des Studiums und der einzelnen darauf bezogenen Handlungen und Studieninhalte (siehe Hamburger Prozessmodell der Studierenergie, Kap. 2.2.).

Die Handlungsvalenz und die Handlungskompetenz ergeben sich aus verschiedenen Komponenten bzw. aus verschiedenen Quellen (vgl. Abb. 2). Diese werden im Folgenden erläutert.

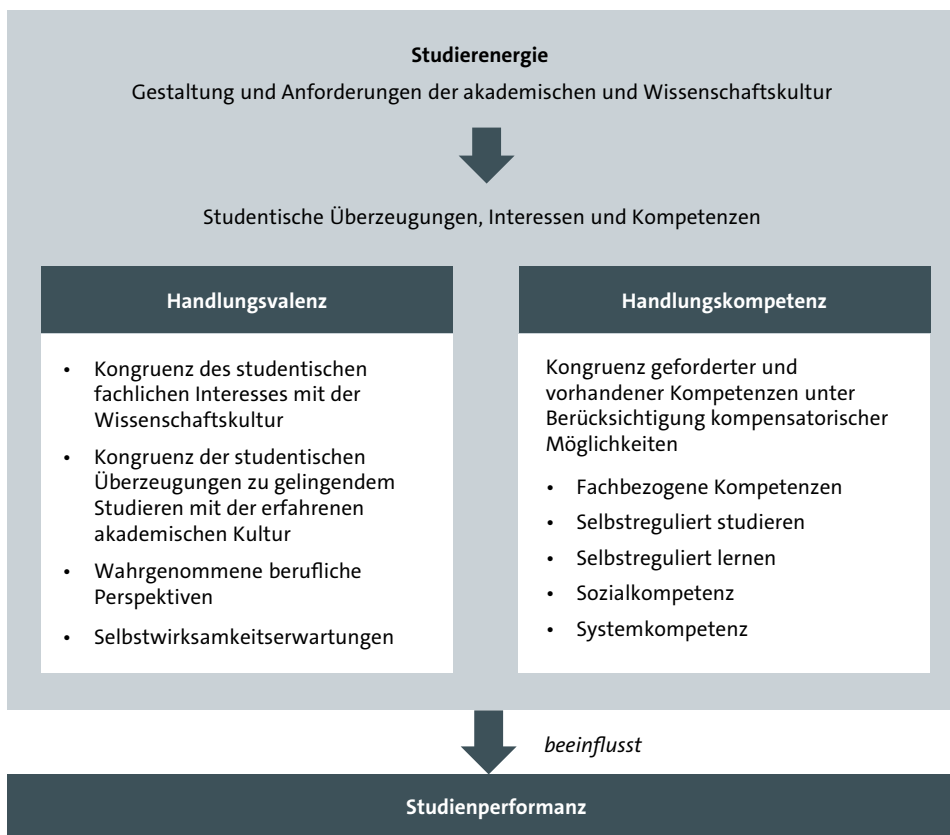


Abbildung 2: Komponenten der Handlungsvalenz und -kompetenz

2.1.3. Studierenergie auf der Ebene der Handlungsvalenz

Als einer der zentralen Faktoren für erfolgreiches Lernen und Studieren wird das Interesse der Studierenden an den Lern- und Studieninhalten angesehen (Schiefele 1993, Huber 2012). Gleichzeitig ist das Interesse an den Studieninhalten auch Ergebnis hochschulischer Lehre (ebd.). Schiefele (1993) bestimmt Interesse als eine „spezifische Relation zwischen einer Person und einem Gegenstand“ (ebd., S. 336). Betrachtet man das Studium als eine komplexe Handlungssituation (Huber 2012), so ist davon auszugehen, dass die Relation zwischen Studierenden und ihrem Studium und studienbezogenen Handlungen durch verschiedene Faktoren beeinflusst wird. Zur Beschreibung der spezifischen Relation der Studierenden zu dem von ihnen gewählten Studiengang/-fach greift das Interessenskonzept folglich zu kurz. Unter Handlungsvalenz wird in diesem Beitrag die Beziehung der Studierenden zu ihrem Studiengang/-fach, die persönliche Bedeutsamkeit der Lern- und Studieninhalte und der Lernhandlungen, der Lehr-Lernkultur sowie der mit dem Studium verbundenen beruflichen Perspektiven gefasst. Vor dem Hintergrund der Interaktion der studentischen Motivationen mit den Merkmalen der Lehr-Lernumgebung variiert und entwickelt sich die Handlungsvalenz im Verlauf des Studiums.

Im Folgenden sollen die verschiedenen Komponenten der individuellen Studienvalenz beschrieben und deren Verhältnis zu den wahrgenommenen Merkmalen der Lehr-Lernumgebung diskutiert werden.

Der Begriff der Handlungsvalenz bezeichnet die Beziehung der Studierenden zu Studieninhalten und -verhalten sowie den mit dem Studium verbundenen beruflichen Perspektiven (Schiefele 1993, Krapp & Weidenmann 2001, S. 220) unter Berück-

sichtigung der Erwartung, das Studienziel mit den individuellen, zur Verfügung stehenden Kompetenzen erreichen zu können. Studierenergie auf der Ebene der Handlungsvalenz umfasst die Fragen, ob und warum ein Studierender/eine Studierende eine lern- bzw. studienrelevante Aktivität ausführen möchte und ob er/sie sich in der Lage fühlt, die jeweilige Lern- bzw. Studienhandlung auszuführen und die Anforderungen zu erfüllen. Auf der Ebene der Studienmotivation bedeutet dies die Entscheidung, ob er/sie das Studium weiterhin verfolgen möchte bzw. wie stark die Relation zwischen Studierender/Studierendem und Studienziel sowie -inhalten ausgeprägt ist.

Die Studierenergie auf der Ebene der Handlungsvalenz bzw. die individuelle Beziehung zum Studium und zu studienbezogenen Handlungen ergibt sich aus der *Passung der studentischen Orientierungen bezüglich des Fachs und beruflicher Perspektiven und individueller Überzeugungen gelingenden Studierens einerseits sowie der Lehr-, Lern- und Prüfungskultur, der Wissenschaftskultur des gewählten Fachs und der Attraktivität der konkreten Aufgabe und Lehr-Lernumgebung andererseits*. Die Handlungsvalenz des Studiums und der damit verbundenen zu bewältigenden Anforderungen umfasst vier Faktoren, die miteinander interagieren:

- das initiale *fachliche Interesse am Studienfach* und das sich im Verlauf des Studiums entwickelnde *Fachinteresse* und dessen wahrgenommene Passung zu den angebotenen und obligatorischen Studieninhalten,
- die Passung der individuellen *prozessbezogenen Vorstellungen gelingenden Studierens* mit den wahrgenommenen Merkmalen der Lehr-Lernumgebung und der Lehr-Lernkultur eines Studiengangs /-fachs sowie die wahrgenommene Attraktivität der konkret gegebenen Lernaufgabe,
- die individuellen, mit dem Studiengang /-fach verbundenen *beruflichen Perspektiven*,
- die Erwartung, das Studienziel mit den individuellen, zur Verfügung stehenden Kompetenzen erreichen zu können.

In Anlehnung an handlungstheoretische Modelle (vgl. bspw. Achtziger & Gollwitzer 2010, Nitsch & Hackfort 1981) wird die Handlungsvalenz als eine eigene Ebene von Studierfähigkeit konzeptualisiert, da sie die konkreten lern- und studienmanagementbezogenen Handlungen einerseits bestimmt und Motor studienbezogener Handlungen darstellt, andererseits der individuelle Bezug zum Studium auch Ergebnis studentischer Kompetenzen ist. So kann das individuelle fachliche Interesse mithilfe entsprechender Strategien und Kompetenzen unter den gegebenen institutionellen Bedingungen verwirklicht und weiterentwickelt werden, indem bspw. Hausarbeitsthemen mit Lehrenden ausgehandelt werden, die über das ursprüngliche Veranstaltungsziel hinausgehen (vgl. auch Trautwein & Stolz 2015).

Im Folgenden sollen nun die verschiedenen, die Handlungsvalenz beeinflussenenden Faktoren dargestellt werden.

Passung des studentischen fachlichen Interesses mit der Wissenschaftskultur

Interesse kann als eine „spezifische Relation zwischen einer Person und einem Gegenstand“ (Schiefele 1993) bestimmt werden. Interesse an den Lern- und Studieninhalten stellt einen wichtigen Faktor für erfolgreiches Lernen und Studieren dar, ist aber gleichzeitig auch Ergebnis hochschulischer Lehre (Schiefele 1993, Huber 2012). Das Interesse an einem Gegenstand entwickelt sich über Erfahrungen und Bewertungen und ist daher durch eine zeitliche Stabilität gekennzeichnet (ebd.).

Die Mehrheit der Studierenden gibt an, dass ihr individuelles Interesse am Studiengegenstand für die Wahl ihres Studiums ausschlaggebend war (Brahm & Gebhardt 2011). Allerdings mündet dieses generelle initiale Studieninteresse nicht direkt in ein Interesse an den im Curriculum verankerten Lehrveranstaltungsinhalten. Das fachliche Interesse ist inhaltspezifisch, d. h. Studierende zeigen Interesse an sehr spezifischen Inhalten. Das studentische Interesse an den Fachinhalten ist also keine Prädisposition, die als Energiequelle für alle Studien- und Lernsituationen gilt, sondern auf sehr spezifische Inhaltsbereiche bezogen (Mikkonen, Ruohoniemi & Lindblom-Ylänne 2013). Die Studien- und Lernmotivation wird damit bestimmt durch die Passung des studentischen individuellen Interesses mit den curricular gebotenen Inhalten.

Interviewpartner Eins schildert sein fachliches Interesse und dessen Entwicklung folgendermaßen:

„Aber da hatte ich das Gefühl, ich gehe wieder zur Schule. STiNE¹¹ macht ihren Stundenplan, überall muss ich da sein. Wenn ich fehle, (...) werde ich rausgeschmissen. Also aus dem Seminar, nicht aus dem Studium. Und (...) das war schon irgendwie (...) deprimierend. Also weil ich auch keine eigenen Schwerpunkte setzen konnte. Oder ich konnte nicht / Es gab einfach keine Seminare, wo ich gedacht hätte: Wow, das Thema, das interessiert mich, und ich glaube, im vierten Semester habe ich dann ein Seminar besucht, da ging es zum Beispiel um Sozialraum. Und solche Geschichten. Da gab es dann so ein bisschen diese soziologische Sicht auf Raum und so, und das hat mich damals total angefixt, und dann habe ich darüber eine Hausarbeit geschrieben, und (...) in den / Oder vielleicht war es auch im dritten Semester, weiß ich nicht mehr genau. Auf jeden Fall danach habe ich dieses Thema einfach häufig wieder aufgegriffen im Rahmen von anderen Seminaren und habe das mit Hausarbeiten verknüpft, die ich da geschrieben habe und hatte das erste Mal das Gefühl so: Wow, ich habe selber irgendwie mir einen kleinen Schwerpunkt geschaffen. Und das war auf jeden Fall ein gutes Erlebnis, weil ich (...) mehr das Gefühl hatte, jetzt das Studium zu etwas gemacht zu haben, was meine Sache ist und nicht mehr dieses: Ich gebe dir das vor. Also das war / Das war befreiend, würde ich fast sagen. Also auf jeden Fall ein Schlüsselerlebnis.“ (Int_01/59–60)

In der Textpassage wird deutlich, dass das fachliche Interesse dieses Studierenden in der Studieneingangsphase nicht kongruent zu den curricular vorgegebenen Inhalten ist. Erst im vierten Semester bietet eine Lehrveranstaltung ihm ein Thema, das sein Interesse findet. Dieses verfolgt er dann im weiteren Verlauf seines Studiums aktiv weiter. Als intervenierende Bedingungen auf das Verhältnis des Studierenden zu den Lerngegenständen benennt er das Ausmaß an Fremdbestimmung, die fehlenden Wahlmöglichkeiten und Anwesenheitspflicht (vgl. auch Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan 2000, 2001).

Das individuelle fachliche Interesse stellt auch für Interviewpartnerin 44 eine elementare Bedingung für ein gelingendes Studium dar. Sie beschreibt die Entwicklung ihres eigenen fachlichen Interesses im Verlauf des Studiums: Im Rahmen einer

11 STiNE ist ein Informations- und Organisationsnetzwerk der Universität Hamburg. Die Studierenden melden sich über STiNE online zu ihren Lehrveranstaltungen an. Im Anschluss erstellt das System den Studierenden einen individuellen Online-Stundenplan.

Pflichtveranstaltung hat sie an einem Kurs „Einführung in die Legal Gender Studies“ teilgenommen und Interesse an diesem Studiengegenstand gefunden. Im Anschluss hat sie Gender Studies als Nebenfach begonnen und damit ihr fachliches Interesse an der Thematik weiter vertieft. Für sie ist es nicht wichtig, dass man an allen Studieninhalten interessiert ist, was ihrer Meinung nach auch gar nicht möglich ist, sondern dass man einen Gegenstand findet, zu dem man eine spezifische Relation aufbaut. Als notwendig erachtet sie dabei, dass man sich sein Interesse selber sucht, d.h. über eine Studienstrategie bzgl. der fachlichen Interessenentwicklung verfügt:

„(...) wir haben im Grundstudium, also in den ersten drei bis vier Semestern, müssen wir einen Grundlagenschein machen. Und da kann man dann so Rechtssoziologie oder auch was Rechtspolitisches machen. Und da habe ich einen Kurs gemacht dann zu, zur Einführung in die Legal Gender Studies. Das war dann auch so der Punkt, wo ich dann mit dem Nebenfach angefangen habe. Und das waren für mich so die Inhalte, die ich dann ganz spannend fand. Und dann später auch im Schwerpunkt-Bereich habe ich dann Sozialrecht gemacht. Und das war auch was, wo dann die Inhalte wirklich Spaß gemacht haben. (...) Also, man braucht schon irgendwas am Fach, was einen irgendwie interessiert. Aber ich glaube, speziell im Jurastudium muss das gar nicht mal so viel sein, weil es so unfassbar viele Inhalte gibt. Das ist / Also das, was mich dann so dabei gehalten hat, das sind dann ja eher diese, dieser Legal Gender Studies-Bereich, und das ist ein ganz kleiner, also das hat man im Fach eigentlich nicht, im regulären Studium. (...) Ja, selber suchen (lacht).“ (Int_44/13–23)

In den Textpassagen der Studierenden erscheint das individuelle fachliche Interesse als ein dynamisches Konstrukt: Es geht darum, das eigene fachliche Interesse in Auseinandersetzung mit den gebotenen curricularen Inhalten zu entwickeln und zu spezifizieren. Letztlich bestimmt die Passung des studentischen fachlichen Interesses mit den curricularen gebotenen Inhalten einen Teil der individuellen Relation zum gewählten Studium. Intervenierende Bedingungen stellen Studienbedingungen wie Anwesenheitspflicht, inhaltliche Auswahlmöglichkeiten und die Prüfungsgestaltung dar.

Aus studentischer Perspektive geht es um die Konstruktion der individuellen Relation zu den vorgegebenen Studieninhalten. Die institutionellen Studienbedingungen wirken durch die Auswahl der zu lernenden Inhalte und durch die vorgesehenen Freiheitsgrade, individuell eigene Schwerpunkte zu setzen, auf diesen Prozess ein. Die Auswahl der Inhalte und Gestaltung der Lehr-Lernumgebung sind Teil der spezifischen Fachlehr- und Wissenschaftskultur und bestimmen die jeweils spezifische Anforderungsstruktur eines Studiengangs. Diese unterliegt damit – aus wissenschaftlicher Perspektive – sozialen Konstruktionsprozessen und stellt keine objektive, sondern quasi eine durch die gesellschaftliche Praxis ‚objektivierte‘ Größe dar (vgl. Kap. 1.2.). In dieser Hinsicht ist die individuelle Studierfähigkeit ein Phänomen, das sowohl individuellen wie auch sozialen Konstruktionsprozessen unterworfen ist, da es an der Schnittstelle zwischen vorgegebenen Inhalten und Bedingungen und individuellen Interessen und deren Entwicklung zu verorten ist.

Passung der studentischen Überzeugungen gelingenden Studierens mit der erfahrenen akademischen Kultur

Die Passung der studentischen Überzeugungen gelingenden Studierens mit der erfahrenen akademischen Kultur stellt einen weiteren zentralen Faktor der Relation zwischen Studierender/Studierendem und Studium dar. Zum Teil steht die Lehr-, Lern- und Prüfungskultur eines Studiengangs den studentischen Überzeugungen gelingenden Studierens entgegen und schränkt damit die Handlungsvalenz des gewählten Studiums ein. Die insbesondere durch die Lehr-Lernkultur geforderte Lernstrategie des ‚Auswendiglernens‘ ist für einige Studierende schwierig und bestimmt den Grad der persönlichen Bedeutsamkeit des Lernprozesses:

„Deswegen bin ich, glaube ich, auch mittlerweile ein großer Freund von Hausarbeiten, weil (...) ich da einfach, ja, da muss ich einfach nicht in dem Sinne lernen, sondern da kann ich recherchieren und kann im Prozess der Entstehung mir Wissen auch aneignen, das ich brauche, um die Hausarbeit zu schreiben, denn ich /Dieses Hinsetzen und Stoff-Auswendiglern für eine Klausur, das kann ich immer noch nicht gut. Also das /Weil ich das einfach nicht gelernt habe. Das ist mir auch ein bisschen zuwider (lacht). Nach wie vor.“ (Int_01/51)

Die Lehr-Lern- und Prüfungskultur und deren Nichtkongruenz zur eigenen Überzeugung gelingenden Studierens stellt auch für Befragte Fünf ein zentrales Thema dar. So lässt die Gestaltung des Studiums ihr oft zu wenig Freiraum für eine eigene fachliche Schwerpunktsetzung. Darüber hinaus reflektiert sie die durch die Prüfungsform hervorgerufene Lernstrategie des ‚Bulimie-Lernens‘ sehr kritisch:

„Ich hatte Bio/Musste ich wirklich nur Bulimie-Lernen, also mir hat das keinen Spaß gemacht, also ich war in Bio nicht schlecht so, ich/Kann man machen, aber für mich war so, ich wollte das keine fünf Jahre machen. Also ich hatte da nicht so den Gewinn raus. Und es hat mir dann auch keinen Spaß gemacht, und dann bin ich auch nicht gerne hingegangen.“ (Int_05/114–118)

Aufgrund ihrer fehlenden *Bereitschaft zur Anpassung des eigenen Lernverhaltens an die studiengangsspezifische Lehr-/Lernkultur* wechselte sie ihr Nebenfach. Diese Studentin war nicht bereit, sich auf die geforderte Lernkultur einzulassen und die eigene Vorstellung gelingenden Studierens an das Motto „Durchkommen ist alles!“ anzupassen. Konsequenz dieser Nicht-Passung studentischer Vorstellungen gelingenden Studierens an das durch die Aufgaben und Studienbedingungen geforderte Lernverhalten war ein Studienabbruch bzw. -wechsel hin zu den Erziehungswissenschaften. Der hier auftretende Konflikt entsteht durch die Diskrepanz zwischen den Vorstellungen gelingenden Studierens der Studierenden und das durch die Strukturen geforderte Studierverhalten.

Die Handlungsvalenz ist damit nicht nur Resultat der Übereinstimmung auf der inhaltlichen Ebene, sondern hängt ebenfalls von der Kongruenz studentischer Überzeugungen und akademischer Kultur auf der Prozessebene ab. Die Lernstrategie des Auswendiglernens als Anforderungsstruktur stellt allerdings keine feste Größe dar, sondern ist abhängig von fachkulturellen Überzeugungen guter Lehre. Der Diskurs um eine problemorientierte Didaktik und Reformierung von Studiengängen (vgl. bspw. Battaglia & Bihrer 2010) zeigt, dass die Gestaltung einer Lehr-Lernumgebung und damit auch die geforderten Komponenten von Studierfähigkeit einem sozialen Konstruktionsprozess unterliegen.

Wahrgenommene berufliche Perspektiven

Ein Studium kann als ein auf die Zukunft gerichteter Prozess gesehen werden. Es stellt ein Lebensprojekt dar, das zeitlich begrenzt ist. Einen Faktor, der das Verhältnis der Studierenden zu ihrem Studiengang/-fach bestimmt, stellen daher die mit dem Studiengang/-fach verbundenen weiterführenden, *beruflichen Perspektiven* dar:

„Also ist mir heute noch ein bisschen unklar: Was mache ich eigentlich mit einem Bachelor in Erziehungswissenschaft? Ich weiß es nicht. Aber es macht mir jetzt / Jetzt belastet mich das nicht mehr so. Aber damals war es schon / Ja, man hat manchmal sein Studium ein bisschen in Frage gestellt, weil man nicht wusste: Okay, inhaltlich interessiert mich das alles wahnsinnig, aber (...) kriege ich auch was raus? Also die Zeit, die ich investiere: Lohnt sich das irgendwann, Kann ich damit überhaupt irgendwas machen, oder muss ich noch einen Master machen? Mittlerweile / Also ich meine, ich würde auch gerne einen Master machen, weil es sonst ein halbes Studium vielleicht nur ist, aber (...) es wäre einfach cool, wenn man auch wüsste: Ah ja, mit dem Bachelor kann ich auch was machen.“ (Int_01/58)

In den sich darauf beziehenden Textstellen geht es vor allem um die Unsicherheit beruflicher Perspektiven und darum, was nach dem Bachelor-Studium anschlussfähig ist. Die Unsicherheit betrifft die Studierenden, wirkt sich allerdings in den von uns untersuchten Fällen nicht als ein Abbruchgrund aus, sondern begleitet vielmehr die Studierenden durch ihr Studium und stellt eine Angst dar, mit der man umgehen muss. Unsichere berufliche Perspektiven stellen einen Faktor dar, der sich negativ auf die Studienmotivation auswirkt. Für die Regulation der mit dieser Unsicherheit zusammenhängenden Emotionen müssen volitionale Strategien eingesetzt werden.

Selbstwirksamkeitserwartungen

Eine wichtige Komponente von Studierfähigkeit ist auch die Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzerwartung der Studierenden. Selbstwirksamkeitserwartungen bestimmt Bandura als „beliefs in one's capabilities to organize and execute courses of action required to produce given attainments“ (Bandura 1997, S. 3). Die Selbstwirksamkeitserwartung ist also der subjektive Glaube an die eigenen, zur Zielerreichung notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Diese müssen den tatsächlichen Handlungsressourcen nicht entsprechen. Diese Überzeugung an die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Anforderungen zu bewältigen, hat auch Einfluss auf die Herangehensweisen von Studierenden an Aufgaben, also die studentische Performanz als gezeigte Kompetenz (Schulmeister 2014).

Diese Überzeugung, die erforderlichen Handlungen zur Erreichung der intendierten Ziele ausüben zu können, wird in Auseinandersetzung mit den (formalen) Anforderungen mit der Lehr-Lernumgebung im Verlauf der Studieneingangsphase entwickelt. Durch die Erfahrung, die Anforderungen des Studiengangs/-fachs bewältigen zu können, erfahren Studierende, dass sie fähig sind, das Studium zu bewältigen.

„(...) ich würde sagen, nach zwei Jahren habe ich dann einfach gemerkt, wie ich selber mittlerweile einfach in der Lage war, das alles zu managen, ohne mich total belastet zu fühlen. Und das war so eine Sache, wo ich gesagt habe: So. Das ist schon (...) ja, eine gute Sache gewesen im Sinne von da habe ich mich weiterentwickelt. (...) Also das war (...) ja, das war so (...) irgendwann / Ich weiß

jetzt nicht/Ich kann jetzt nicht konkret eine Situation benennen, aber mir wurde einfach irgendwann bewusst, dass es mich nicht mehr stört. Was mich am Anfang im ersten Studienjahr wahnsinnig belastet hat, da habe ich Schlafstörungen gehabt und alles, und irgendwann habe ich einfach gemerkt: Oh nein, jetzt mittlerweile läuft es. Ich bin nicht mehr so beeindruckt von dem, was die Uni von mir möchte, und habe einfach, ja, bin da gelassener geworden. Und begegne dem Ganzen irgendwie vielleicht etwas souveräner.“ (Int_01/13)

Studienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung ist akut in Prüfungssituationen gefragt.

„Also viele hatten mit Prüfungsstress zu tun auf jeden Fall. Das war so gang und gäbe am Ende des Semesters. Wobei ich auch das Gefühl habe, am Anfang des Studierens, in der Studieneingangsphase war das noch dramatisch, da war das noch/Da hat man noch gesagt: Oh mein Gott! Und später, so ab dem (...), ja, vierten Semester vielleicht, würde ich sagen, hat man noch gesagt: Ja, Prüfungsstress. Aber da war man schon ein alter Hase sozusagen und wusste: Okay, jetzt habe ich eine stressige Phase im Studium, aber die geht vorbei, und das ist zu bewältigen. Also das war/Da ist dann so eine, ja, Routine reingekommen. So.“ (Int_01/41)

Es ist allerdings anzunehmen, dass die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung alle studienbezogenen Handlungen beeinflusst, wie bspw. auch die Überzeugung, durch Aushandlungsprozesse mit Lehrenden eigene Themen vertiefen zu können oder Abgabefristen beeinflussen zu können. Die Erwartung, mit der eigenen Kompetenz die Studienanforderungen bewältigen zu können, stellt also eine wichtige Komponente der Lern- und Studienmotivation dar und bestimmt das Lernverhalten. Die Erwartung kann generalisiert sein, kann sich aber auch auf die spezifischen Anforderungen der Situation beziehen. In der Studieneingangsphase spielt insbesondere die Entwicklung domänenspezifischer Kompetenzerwartungen bezüglich der fachlichen Anforderungen einerseits eine Rolle, andererseits auch in Bezug auf die Fähigkeit mit der universitären Prüfungskultur zurechtzukommen.

Damit ist die studienbezogene Handlungsvalenz ein mehrdimensionales Konstrukt: Die subjektive Beziehung eines/einer Studierenden zu seinem/ihrer Studium ergibt sich aus den wahrgenommenen beruflichen Perspektiven, dem generellen fachlichen Interesse und dem spezifischen Interesse an den jeweils gegebenen Studieninhalten sowie aus der Kongruenz der studentischen Überzeugungen eines gelingenden Studiums mit den wahrgenommenen Merkmalen der Lehr-Lernumgebung. Studienbezogene Handlungsvalenz ergibt sich aus der Interaktion Studierende/r-Lernumwelt Studiengang/-fach und ist somit auch Ergebnis hochschulischer Lehre. Insgesamt kann festgehalten werden, dass es sich bei studienbezogener Handlungsvalenz um kein stabiles Merkmal des Verhältnisses Studierende zur Lernumwelt Studiengang/-fach handelt, sondern um eine wandelbare Relation.

2.1.4. Studierenergie auf der Ebene der Handlungskompetenz

Studierenergie auf der Ebene der Handlungskompetenz steht für die Frage, welche Fähigkeiten und Strategien dem/der Studierenden zur Verfügung stehen, um sein/ihr Studienziel zu erreichen und die Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Neben fachbezogenen Kompetenzen werden von den Studierenden insbesondere Studien- und Lernstrategien (s. ‚Selbstreguliert Studieren‘ und ‚Selbstreguliertes Lernen‘ weiter

unten) sowie Sozial- und Systemkompetenzen (s. ‚Soziale Kompetenz‘ und ‚Systemkompetenz‘ weiter unten) als wichtig erachtet. Diese fachübergreifenden Kompetenzen beziehen sich auf zwei Regulationsfelder: die Regulierung des Studiums und der aktuellen persönlichen Situation als komplexe Handlungssituation und die Regulation einzelner lernbezogener Handlungssituationen wie das erfolgreiche Bestehen von Klausuren oder die Erledigung regelmäßiger Lernaufgaben.

Fachbezogene Kompetenzen

Fachbezogenes Vorwissen und -kompetenzen bilden sich auch in den studentischen Berichten zur Bewältigung der Studienanforderungen als relevante Faktoren ab. So werden neben politisch-gesellschaftlichem Wissen zur Einordnung von Studieninhalten in die gesellschaftliche Wirklichkeit und Praxis fachspezifische Vorkenntnisse und -fähigkeiten wie Sprachkenntnisse im Studiengang „Sprachen und Kulturen Indiens und Tibets“ oder Kompetenzen in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT-Fächer) als wichtige Komponente erfolgreichen Studierens benannt. So berichtet eine Studentin, die über die Hamburger Eingangsprüfung für Berufstätige zum Studium zugelassen wurde, von der erlebten Diskrepanz zwischen den eigenen fachbezogenen Vorkenntnissen und den vorausgesetzten Anforderungen des Studiengangs:

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

Auch ‚traditionelle‘ Studierende erleben eine Diskrepanz zwischen ihren fachlichen Vorkenntnissen und -kompetenzen und den hochschulischen Anforderungen. Das vorausgesetzte Niveau der fachbezogenen Kompetenzen ist eine didaktische Frage und unterliegt damit ebenfalls sozialen Konstruktionsprozessen. Fachbezogene Kompetenzen spielen allerdings nicht nur zur Bewältigung der Studienanforderungen eine Rolle, sondern auch für die aktive Gestaltung des eigenen Studiums und die Realisierung individueller Studienziele.

„Also, es gibt auch bei / Also, es gibt bei uns im Studiengang Studierende, denen das sehr, sehr leicht gefallen ist. Die hatten dann teilweise auch furchtbar kreative Themen, bei dieser Hausarbeit jetzt, jetzt bezieh ich mich mal auf diese Hausarbeit als Beispiel, und irgendwelche, keine Ahnung, Vergleichsstudien zwischen zwei Ländern zu irgendeinem / aus Sicht irgendeines Theoretikers. Und das ist aber / setzt unheimlich viel Wissen voraus – also zumindest / Was heißt unheimlich viel? Es setzt Wissen voraus. Und ich zum Beispiel hatte so, also, so dieses Wissen jetzt nicht so unbedingt. Also, man hatte so bei den Studierenden, denen das unheimlich gut gelungen ist, hatte man das Gefühl, dass die Vorwissen hatten. Also viel Vorwissen und so, auch so was Theorie anbelangt und was Arbeitsweisen anbelangt, was Problemstellungen anbelangt.“ (Int_34/64)

Ein Defizit an fachbezogener Kompetenz auch durch Ausdauer und Selbstdisziplin, also durch volitionale Strategien oder auch Strategien selbstregulierten Studierens kompensiert werden (Int_07/110–116).

Selbstreguliert studieren

Die Kompetenz, selbstreguliert zu studieren, bildet eine weitere fachübergreifende Komponente von Studierfähigkeit und umfasst insbesondere ein Bündel an studentischen Handlungsstrategien zur Realisierung eines gelingenden Studierens.

Diese Strategien zur Steuerung des gesamten Studienprozesses werden in der Literatur auch als Studienstrategien bezeichnet. Huber bspw. bestimmt Studienstrategien als „(...) situationsübergreifende Orientierung, die es den Studierenden ermöglicht, Informationen und Stimuli zu filtern, sich für bestimmte Wege selbst zu entscheiden und Erfolge und Erfahrungen nach eigenen Maßstäben zu bewerten“ (Huber 2012, S. 291).

Vor dem Hintergrund unserer Daten stellen sich die Phänomene Studienstrategien und Orientierung im Studium insbesondere als eine Frage der Vereinbarkeit individueller fachlicher Interessen und deren Entwicklung mit der Erfüllung formaler Anforderungen dar. Eine wichtige Facette subjektiver Studierfähigkeit ist, individuelle fachliche Schwerpunkte auszubilden und eine spezifische Relation zum gewählten Studium zu entwickeln und zu reflektieren.

Interviewpartnerin 44 beschreibt die Entwicklung ihrer eigenen Studienstrategie folgendermaßen:

„Also ich glaube, zunächst ist die Herausforderung gerade am Anfang, dass man sich dem so ein bisschen bewusst wird, dass man einfach viel selber machen muss und sich auch viel selbst überlegen kann. Und das war für mich sehr schwierig, und ich habe im Prinzip die ersten paar Semester – also eigentlich die ersten zwei Jahre – relativ wenig im Selbststudium gemacht, sondern ich habe wirklich nur das, was ich absolut machen musste, gemacht. (...) Und ich glaub, das ist schwierig, sich einfach selber so einen Plan zu machen und sich zu überlegen: ‚Okay, das und das will ich irgendwie noch gerne machen, die Bereiche interessieren mich, das brauche ich vielleicht später noch für das Examen, und da setz ich mich jetzt mal hin und lese was‘, sondern das ist, glaube ich / Also das ist mir so ergangen und ich glaub, das ist jetzt auch meinen Erstis zum Teil so ergangen, dass man sich da so ein bisschen drauf verlässt: ‚Ach ja, der Prof grenzt schon irgendwas ein, und dann mache ich halt nur das‘, und dabei vergisst man dann so ein bisschen, dass man sowieso am Ende / Also unser Examen ist ja so aufgebaut, dass wir alles wissen müssen.“
(Int_44/60–61)

In dieser Textpassage werden die verschiedenen Bezüge einer situationsübergreifenden Orientierung im Studium deutlich. Folgende Themen sind für eine Orientierung im Studium bedeutsam:

- Reflexion und Entwicklung der individuellen Handlungsvalenz: Wie stehe ich zu meinem Studium, fachlich-inhaltlich, kulturell und in Bezug auf die beruflichen Perspektiven?
- Erfüllung der formalen Vorgaben: Welche externen Anforderungen des Studienganges muss ich erfüllen, um das Studium abzuschließen?

- Vereinbarkeit individueller Interessen mit dem vorgegebenen Studienplan:
Wie kann ich mein individuelles fachliches Interesse mit den formalen Anforderungen, dem vorgegebenen Studienplan verwirklichen? Welche Strategien stehen mir zu Verfügung, um vor dem Hintergrund der formalen Anforderungen und der individuellen fachlichen Interessen meinen persönlichen Studienplan zu entwickeln?

Im Umgang mit diesen verschiedenen Fragestellungen bezüglich der Entwicklung einer individuellen Studienstrategie setzen die Studierenden verschiedene Strategien ein. Eine Strategie im Umgang mit den formalen Anforderungen und deren Ausbalancierung mit den individuellen fachlichen Interessen besteht darin, Ziele zu definieren und angesichts begrenzter zeitlicher Ressourcen auszuwählen.

„Die Masse an Stoff, die ich lernen sollte, erschien mir erst mal extrem, und da dachte ich auch so: Wow, das ist/Ist ja eigentlich nicht zu bewältigen. Habe dann aber gemerkt, dass man auch mit weniger zurechtkommt und habe dann einfach angefangen, selektiver zu lernen, also zu/Oder zu lesen. Also wenn ich dann wusste, die und die Texte sind relevant für/Wir wurden damals/(...) gab es, glaube ich, drei, nein vier, Lernkontrollen mehr oder weniger (...) in den Einführungsveranstaltungen. Also in den Grundlagen der Erziehungswissenschaften wurden wir viermal abgefragt, und man musste drei davon bestehen. (...) Und man wusste aber, der und der Text wird dann und dann abgefragt, und dann hat man einfach angefangen, die und die Texte zu den Terminen gelesen zu haben, wo dann die Kontrollen waren. Man hat einfach andere Sachen hinten runterfallen lassen. Und in den Seminaren war es ja eher so, dass man (...) Referate machen musste, und da hat man dann oder habe ich dann mich auf mein Referat vorbereitet und sonst Texte zu den Sitzungen teilweise gelesen, wenn sie mich interessiert haben, und andere Sachen habe ich einfach nicht gelesen, weil sie wurden ja eh noch mal als ein Referat präsentiert, das waren eh dann irgendwie redundante Informationen, und es gibt ja nichts Langweiligeres, als ein Referat zu hören, wo man den gleichen Text auf der Basis (...), Ja, der Referierte selber gelesen hat und womöglich sogar richtig bearbeitet hat. (...) Von daher wurde man mehr oder weniger ja schon darauf gestoßen, diese Texte nicht zu lesen. Also das war/(...) Ja, da hatte man dann schnell raus, dass die große Stoffmenge im Prinzip sich einfach reduzieren lässt.“ (Int_01/31)

Eine Strategie zur Entwicklung der individuellen Handlungsvalenz besteht darin, eigeninitiativ inhaltliche studienbezogene Ziele selbst zu bestimmen und ein den individuellen fachlichen Interessen entsprechendes Buch zu lesen oder eine entsprechende Veranstaltung zu besuchen:

„(...) wenn man frustriert ist mit seinem Studium oder den Inhalten seines Studiums, aber trotzdem den Berufswunsch behält, wie geh ich damit um, und ich hab so das Gefühl, dass die Leute, die ich kenne, oder auch, die ich mitbekommen hab, erfolgreicher aus diesen Situationen herausgegangen sind, indem sie sich halt irgendwie selbstbestimmt weiter/Also gesagt haben: ‚Okay, ich leih mir dann halt einfach ein Buch aus, was hier irgendwie nicht Anforderungen ist oder ich geh noch mal zu dem und dem Seminar oder zu der und der Vorlesung, weil ich es einfach spannend finde‘, und halt sich selber Sachen einfach gesucht haben.“ (Int_05/39)

Eine weitere zielbezogene, inhaltliche Regulationsstrategie besteht darin, sich ein individuell attraktives Anspruchsniveau zu setzen:

„Der hat im zweiten Semester bei spannenden Dozenten, also bei so spannenderen Dozenten für ihn, einfach (...) Veranstaltungen belegt, also er hat sich halt selber bemüht, oder er hat sich für/Weiß nicht/Dann hatte er so ein/Dann mussten die in Sonderpädagogik so ein Buch lesen, und da hat er sich halt so ein Buch rausgelesen, was jetzt irgendwie/Ich glaub, er hat sich Freud rausgesucht oder irgendwas, was halt jetzt nicht unbedingt so die/Also da haben sich andere halt einfach einfachere Bücher rausgesucht, und der hat sich dann halt auch einfach höhere Ziele gesteckt, dadurch dass er halt auch gefordert war, durch halt, dadurch, dass er halt zum Beispiel auch (...), ja, schwierigere Hausarbeiten-Themen sich ein bisschen rausgesucht hat. Also nicht so Anfangs-Grundsachen, sondern halt immer was Schwierigeres, wo er dann halt auch mal wirklich in der Bibliothek sitzen musste und Schwierigkeiten/Also selber dann halt so ein bisschen Druck hatte, und das tat ihm ganz gut, glaube ich.“
(Int_05/41)

Bei der Entwicklung einer Studienstrategie geht es insgesamt darum, den eigenen fachlichen Interessen Raum zu geben und gleichzeitig die Studienanforderungen zu bewältigen und angesichts begrenzter Ressourcen diese verschiedenen Ziele miteinander auszubalancieren. Sie umfassen die Planung eines einzelnen Semesters und die Gestaltung des gesamten Studiums als ein lernsituationsübergreifendes individuelles Projekt. Eine intervenierende Bedingung auf diesen Prozess der Ziel- bzw. inhaltlichen Regulation kann unter das Schlagwort „Studierbarkeit“ gefasst werden: Wie viel Raum existiert in einem Studium für die Setzung individueller fachlicher Ziele? Ist dieser Raum sehr begrenzt, zielen die Strategien der Studierenden vor allem auf die Bewältigung der Studienanforderungen, insbesondere in Bezug auf das Bestehen von Klausuren. Auch hier wird wieder deutlich, wie Studierfähigkeit individuellen und sozialen Konstruktionsprozessen unterliegt.

Selbstreguliertes Lernen

Die Fähigkeit, selbstreguliert zu lernen, kann als Kernfacette von Studierfähigkeit bezeichnet werden. Im Folgenden soll der Begriff bestimmt werden und auf die Beschaffenheit selbstregulierten Lernens in der Lernumwelt Hochschule aus studentischer Perspektive sowie entsprechende kontextspezifische Strategien zur Regulierung des eigenen Lernprozesses eingegangen werden.

Mit dem Begriff des selbstregulierten Lernens wird ein Lernen bezeichnet, bei dem der/die Lernende „die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (Weinert 1982, S. 102). Die Kompetenz zum selbstregulierten Lernen schließt die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess mit ein. Obwohl jegliches Lernen ein Mindestmaß an Selbstregulierung beinhaltet, können sich die Handlungsspielräume je nach Unterrichtsform sehr unterscheiden. Im hochschulischen Lehren und Lernen kommt dem Selbststudium eine hohe Bedeutung zu. Das studentische Selbststudium kann 80 Prozent und mehr des Gesamtworkloads umfassen. Damit sind insbesondere in diesem Studienbereich Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen gefordert. Nach dem Modell von Zimmermann stellt selbstreguliertes Lernen verschiedene Anforderungen an die Lernenden (2000). So müssen in der ersten Phase vor dem eigentlichen Lernprozess Lernziele gesetzt, das eigene Vorwissen

aktiviert und der Strategieeinsatz geplant werden. In der Ausführungsphase während des Lernens müssen Lernstrategien – wie das Unterstreichen von Kernbegriffen, das Anfertigen von Schaubildern oder die Anwendung der Inhalte auf Beispiele – eingesetzt werden und der eigene Lernprozess überwacht und reguliert werden. Darüber hinaus gilt es, die eigene Motivation und Konzentration aufrecht zu erhalten. Zum Abschluss werden das Lernergebnis bewertet und Konsequenzen aus dieser Bewertung gezogen.

In den studentischen Berichten unseres Forschungsprojektes wurde das Thema des selbstregulierten Lernens vor allem in Hinblick auf den Wechsel der schulischen hin zu hochschulischen Lernanforderungen thematisiert. Im Übergang Schule-Hochschule müssen vor dem Hintergrund der sich verändernden Lernanforderungen die eigenen Strategien zur Steuerung des Lernprozesses angepasst bzw. neue Strategien entwickelt werden:

„(...) In den ersten paar Semestern wird so ein bisschen aussortiert. Und das war natürlich irgendwie schwierig, weil die meisten aus der Schule kamen und das so gewohnt sind, eigentlich wenig tun zu müssen und damit ganz gut durchzukommen. Und jetzt hatten sie das Gefühl, sie haben schon relativ viel gemacht und haben es trotzdem nicht geschafft. Das ist, glaube ich, auch so ein bisschen, relativ besonders bei uns im Studium.“ (Int_44/31)

Folglich impliziert die Kompetenz des selbstregulierten Lernens die Kenntnis der Anforderungen der Lernumwelt Hochschule (s. weiter oben), um das eigene Lernverhalten danach auszurichten. Es geht nicht nur um die Steuerung des Lernens im Hinblick auf einzelne Lehrveranstaltungen, sondern ist darüber hinaus auf den gesamten fachlich-professionellen Kompetenzentwicklungsprozess bezogen. Die Erkenntnis, dass man im Studium kontinuierlich lernen muss, ist nicht immer von Beginn an gegeben. Für Interviewpartnerin 44 kam sie beispielsweise erst nach der Studieneingangsphase. Ähnliches beobachtet sie auch bei den Erstsemestern, die sie im Rahmen von Orientierungs-Einheiten (OE) betreut hat: Am Anfang haben die Studierenden noch einen schulischen Lernmodus und lernen ausschnittartig mit dem Gefühl, nach einer Klausur den Stoff abhaken zu können: „Ah, super, jetzt habe ich das geschafft“ [Int_44/61]. Die Regulierung des lehrveranstaltungsübergreifenden Lernprozesses als eine im eigenen Verantwortungsbereich liegende Aufgabe stellt eine spezifisch hochschulische Anforderung dar. Während in der Schule die Lernschritte relativ kleinteilig vorgegeben werden, umfasst Selbstregulation im Studium die Steuerung einer Vielzahl, z.T. miteinander in Konflikt stehender Anforderungen. Hier wird auch deutlich, dass diese Form von Selbststeuerung nicht von der Schule mitgebracht wird, sondern in der Hochschule in Auseinandersetzung mit dieser spezifischen Lernumwelt entwickelt werden muss. Neben dieser grundlegenden Kenntnis der Anforderungen der Lernumwelt Hochschule (s. weiter oben) beinhaltet die Kompetenz selbstregulierten Lernens entsprechende kontextspezifische Strategien.

An die Lernumwelt Hochschule angepasste Strategien betreffen insbesondere das lehrveranstaltungsübergreifende *Zeitmanagement* und die volitionale Regulierung des Prozesses. Studierende setzen eine Vielfalt an *volitionalen Strategien* ein, um die eigene Lernmotivation aufrechtzuerhalten, die Emotionen wie Angst vor Misserfolg und Unsicherheit zu regulieren und die eigene Konzentration aufrechtzuerhalten. Hierzu gehören Strategien wie „Augen zu und durch“, sich den Anforderungen der Lernumwelt zu fügen, anstelle diese zu kritisieren, sich gegenseitig be-

züglich der Aufrechterhaltung der Lern- und Studienmotivation zu unterstützen und in Peergruppen zu lernen sowie über Strategien im Umgang mit der Diskrepanz des eigenen fachlichen Interesses und der gegebenen Studieninhalte zu verfügen (siehe für eine detailliertere Darstellung Trautwein & Stolz 2015).

Soziale Kompetenz

Soziale Kompetenz spielt aus Perspektive der Studierenden in vielerlei Hinsicht eine Rolle bei der Bewältigung der hochschulischen fachbezogenen und fachübergreifenden Anforderungen. Durch die Kooperation mit Kommilitoninnen und Kommilitonen können bspw. Überschneidungen von Lehrveranstaltungen gemanagt oder durch gemeinsames Lernen die Konzentration beim Lernen aufrechterhalten werden. Der Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen über studienbezogene Schwierigkeiten kann die Aufrechterhaltung der Studienmotivation und die Entwicklung einer individuellen Studienstrategie unterstützen.

Interviewpartner Sieben beispielsweise bereitet sich aus verschiedenen Gründen in Lerngruppen auf Prüfungen vor. Die Kooperation mit Kommilitoninnen und Kommilitonen unterstützt ihn seiner Meinung nach darin, die eigene Lernmotivation aufrechtzuerhalten:

„Bei uns sind die Prüfungen ja auch immer nach dem Semester, so nach der Vorlesungszeit, sondern dann in der vorlesungsfreien Zeit und, ja. Also ich habe es dann auch immer so gemacht, dass ich dann immer in die Bibliothek gegangen bin. Also auch während wenn das Semester demnächst zu Ende ist, dann treffe ich mich immer mit Leuten in der Bibliothek. So dass man da dann lernt. Weil es mir zu Hause schwerer fällt. Weil ich dann immer abgelenkt bin und was anderes machen möchte oder so.“ (Int_07/152)

Darüber hinaus können seiner Meinung nach durch die Zusammenarbeit individuelle fachliche Defizite ausgeglichen werden:

„Also man hat natürlich, also ich auch, irgendwelche Probleme, und dann versteht man dieses und jenes nicht. Kann die Aufgabe / Kriegt man nicht hin, weil, was weiß ich, man versteht es irgendwie nicht, was man machen soll. Und kriegt man schon hin, wenn (unv.) sich mit anderen zusammensetzt oder so, dann weiß irgendwie jeder ein bisschen was, und dann kommt man schon auf eine Lösung. Aber so konkret (...) nee, fällt mir nicht ein sonst.“ (Int_07/120)

In diesem Fall stellt sich die Fähigkeit, mit anderen zu kooperieren, als eine Teilfaktette der Kompetenz selbstreguliert zu lernen dar, sodass die lernrelevanten Konventionalisierungs- und Kokonstruktionsprozesse erst möglich werden (Schulmeister 2003, S. 156)

Interviewpartnerin Fünf fokussiert soziale Kompetenz stärker als Teil der Fähigkeit selbstreguliert zu studieren. Sie beschreibt die soziale Eingebundenheit, einerseits in Lerngruppen (Int_44/65), andererseits in studentischen Projekten und Initiativen, als essentiell für den Umgang mit der akademischen Lehr-Lern- und Prüfungskultur. Der Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen kann ihrer Meinung nach auf der einen Seite dabei unterstützen, Misserfolge zu verarbeiten und die eigene Studienmotivation aufrechtzuerhalten, aber auch helfen, sich im System Hochschule zurechtzufinden, indem bspw. die Bibliothek gemeinsam besucht wird (Int_44/27):

„Also ich habe das Gefühl, dass es denjenigen leichter fällt, die auch sonst so ein bisschen aufgeschlossener sind und auch in der Fakultät schon so ein bisschen Fuß gefasst haben. Also, es gibt ein paar in dem Kurs, die sich auch schon an verschiedenen Stellen engagieren und auch schon mehr Kontakt haben mit Studierenden aus den höheren Semestern. Und ich habe das Gefühl, dass das für die etwas leichter war, jetzt gerade mit den Klausuren und dem Durchfallen auch, vielleicht, weil man dann auch irgendwie eher noch realistisch das Gefühl bekommt, dass es halt noch passieren kann. Dass das nicht unbedingt was damit zu tun hat, dass man, dass man jetzt nur schlecht vorbereitet war, oder so. Und ich glaube, dass es für, ja, für diejenigen, die eigentlich sonst nicht so eingebunden sind in die Fakultät und eigentlich eher nur hinkommen zum Vorlesungen hören, AGs hören und dann nach Hause gehen, dass es für die ein bisschen schwieriger war. Auch so mit diesem, ja, mit diesem Druck klarzukommen, den man sich dann selber macht oder irgendwie.“ (Int_44/95)

Diese Strategien gehören in den Bereich des selbstregulierten Studierens in Bezug auf die Bewältigung der akademischen Anforderungen. Relevant sind zu Beginn auch die Auseinandersetzung mit der Prüfungskultur und der Erwerb einer auf hochschulische Prüfungen bezogenen Systemkompetenz.

Systemkompetenz

Eng verwoben mit den vorherigen Kompetenzfacetten ist das Wissen um die hochschulischen Anforderungen und die Fähigkeit, das eigene Verhalten daran anzupassen. So divergieren die Anforderungen an die Fachkompetenz, aber auch an die fachübergreifenden Kompetenzen des selbstregulierten Studierens und Lernens je nach Studiengang/-fach.

Die Fähigkeit, selbstreguliert zu studieren, hängt vom Wissen um hochschulische Anforderungen und Handlungsspielräume ab. Die Realisierung des individuellen fachlichen Interesses wird bedingt durch die Fähigkeit, mit Lehrenden zu interagieren und Handlungsräume in den gegebenen Strukturen zur Verwirklichung individueller fachlicher Interessen zu verhandeln. Auch das Ausmaß erforderlicher volitionaler Strategien zur Aufrechterhaltung der Studien- und Lernmotivation wird maßgeblich durch die Studienbedingungen beeinflusst (Trautwein & Stolz 2015). Strategien des selbstregulierten Lernens sind nur dann erfolgreich, wenn sie auf einem Wissen um die Anforderungen und den Kontext beruhen. So erfordert der Übergang Schule-Hochschule eine Modifikation der studentischen Strategien selbstregulierten Lernens in Bezug auf Zeitmanagement- und Lernstrategien, volitionale Strategien und Zusammenarbeit mit *Peers* (siehe auch Trautwein & Stolz 2015).

2.1.5. Diskussion und Implikationen für die Gestaltung der Studieneingangsphase

Ergebnis der theoretischen und empirischen Analyse des Phänomens Studierfähigkeit ist das Hamburger Modell der Studierenergie, das die subjektiv wahrgenommene Studierfähigkeit als für Studierenerfolg und -performanz relevanten Faktor ins Zentrum stellt. Im Gegensatz zu anderen Verständnissen von Studierfähigkeit geht dieses Modell davon aus, dass die subjektive Sicht der Studierenden auf ihr Studium und ihre Relation zu diesem sowie ihre im Hinblick auf die wahrgenommenen Anforderungen entwickelten Strategien einen entscheidenden Faktor für ihr studienbezogenes Handeln darstellen.

Die Studieneingangsphase stellt eine Phase dar, in der sich die Studierenden an die für sie neuen hochschulischen Bedingungen anpassen bzw. mit diesen um-

gehen lernen müssen. Studierende kommen mit ihren individuellen Überzeugungen gelingenden Studierens und fachlichen Interessen, die ihrer Studienentscheidung zugrunde liegen. Diese studentischen Orientierungen werden mit den institutionalisierten Formaten und den durch diese geformten Studienbedingungen, der fachspezifischen Lehr-, Lern- und Prüfungskultur und vorbestimmten Studieninhalten konfrontiert. Die individuelle Studierenergie ergibt sich aus dem Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren wie bspw. der Passung studentischer Vorstellungen gelingenden Studierens, fachlicher Interessen und Handlungskompetenzen auf der einen Seite und der gegebenen Studieninhalte sowie der herrschenden Lehr-Lern- und Prüfungskultur eines Studiengangs auf der anderen Seite. Auf der behavioralen Seite ergibt sich die Studierenergie aus der Passung zwischen individuell vorhandenen und institutionell geforderten fachbezogenen und fachübergreifenden Kompetenzen. Hierzu gehören neben einer dem Studiengang und Fach angemessenen Fach- und Methodenkompetenz volitionale Strategien, Lernstrategien sowie systembezogene Handlungsstrategien und Überzeugungen.

Das vorliegende Hamburger Modell der Studierenergie integriert damit verschiedene Prädiktoren des Studienerfolgs auf der Ebene der Studierenden (Richardson, Abraham & Bond 2012) im Sinne einer psychologischen Sicht auf Studierfähigkeit und institutionelle Faktoren der Hochschulumwelt (Ulriksen, Madsen & Holmegaard 2010). Institutionelle und individuelle Faktoren interagieren auf vielfältige Weise und führen zu einer situierten Sicht auf das Phänomen Studierfähigkeit. Je nach Umwelt, der Gestaltung der Lehr-Lernumgebung, der fachspezifischen Lehr-Lernkultur variiert die Anforderungs- und Aufforderungsstruktur einer Lern- bzw. Studiersituation. Damit sind gleichzeitig – wiederum individuell heterogen – unterschiedliche Fähigkeiten auf der Seite der Studierenden gefordert. Dies bedeutet, dass die konkrete situierte Bestimmung der Studierenergie aus verschiedenen Faktoren der Umwelt und des Individuums und deren Interaktion resultiert. Darüber hinaus stellt insbesondere die Handlungsvalenz als eine Dimension der Studierenergie kein stabiles Merkmal der Interaktion von Person-Aufgabe-Umwelt dar, sondern entwickelt sich im Verlauf des Studiums, insbesondere als ein individueller Profilbildungsprozess in Bezug auf die fachlichen Interessen und beruflichen Perspektiven. Über diesen Profilbildungsprozess kann sich die Wertigkeit des Studiengangs im Verlauf des Studiums verändern (vgl. Kap. 2.1.2.).

Begreift man die Studierfähigkeit bzw. die Studierenergie als ein situatives und veränderliches Phänomen, stellt sich die Frage nach Implikationen für die Gestaltung der Studieneingangsphase. Prinzipiell können zwei Ansätze zur Unterstützung der Studierenergie unterschieden werden. *Ansätze zur direkten Unterstützung* fokussieren die Entwicklung der individuellen Relation zum Studium und vermitteln studienbezogenes Wissen und Handlungsstrategien direkt in Trainings. Auf der Ebene der Handlungsvalenz geht es um die Verortung der Studierenden zwischen individuellem Fachinteresse und Vorstellungen gelingenden Studierens und den curricularen Anforderungen und inhaltlichen Strukturierungen. Einen Ansatz hierzu stellen beispielsweise Mentoring- oder Tutorienprogramme zur Studienreflexion dar. Studentische Gruppen bilden einen sehr bedeutsamen Ort der studentischen Metakognition als der Reflexion des eigenen Studiums und des Sinns seiner einzelnen Bestandteile. Huber beschreibt den Prozess der Entwicklung von Orientierung und Studienstrategie im Austausch mit anderen folgendermaßen: „Im Vergleich der Praktiken entwickeln sich genauere Identifikation und Relativierung der eigenen Praxis und Anregungen zu deren Modifikation gleichsam natürlich“ (2012, S. 298). Durch den Austausch finden eine Distanzierung und darüber eine Reflexion des

eigenen studienbezogenen Handelns statt. Auch Crashkurse bspw. der Mathematik oder Physik gehören in diese Kategorie direkter Fördermaßnahmen, allerdings auf der Ebene der fachbezogenen Handlungskompetenz. *Ansätze der indirekten Förderung* zielen dagegen darauf ab, hilfreiche Handlungsstrategien und die individuelle Profilbildung und Verwirklichung individueller fachlicher Interessen und Vorstellungen gelingenden Studierens durch die Gestaltung der Lernumgebung zu unterstützen. So fokussieren Konzepte aktiven Lernens wie projekt- und problemorientiertes Lernen, forschendes Lernen und fallbasiertes Arbeiten die Partizipation der Studierenden an der Formulierung der Lernziele, der Auswahl der Inhalte und der Methoden. Auch wird durch derartige Formate das Selbststudium strukturiert, womit die Fähigkeit zum selbstregulierten Studieren und Lernen gefördert werden kann.

Das Hamburger Strukturmodell der Studierenergie stellt die subjektiven und sozialen Konstruktionsprozesse in Bezug auf das Phänomen Studierfähigkeit als für Studienerfolg und -performanz relevanten Faktor in den Mittelpunkt. Für die Gestaltung der Studieneingangsphase bedeutet dies, stärker die subjektiven Konstruktionsprozesse in Auseinandersetzung mit den institutionellen Studienanforderungen ins Zentrum von Fördermaßnahmen zu stellen bzw. diese curricular als Teil der individuellen beruflich-fachlichen Entwicklung zu verankern. Des Weiteren sollten sich die Studierenergie unterstützenden Maßnahmen nicht auf den Studienstart begrenzen, sondern auch im weiteren Verlauf spielt der individuelle studentische Entwicklungsprozess insbesondere in Bezug auf die Valenz des Studiums für ein gelingendes Studieren eine bedeutsame Rolle.

Literatur

- Achtziger, A. & Gollwitzer, P. M. (2010). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 309–335). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Asdonk J., Kuhnen S. & Bornkessel P. (2013). Der Übergang Schule-Hochschule: Forschungs- und Gestaltungsfeld ‚zwischen den Institutionen‘. In J. Asdonk, S. Kuhnen & P. Bornkessel (Hrsg.), *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs* (S. 11–22). Münster: Waxmann.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy and health behaviour. In A. Baum, S. Newman, J. Wienman, R. West, & C. McManus (Hrsg.), *Cambridge handbook of psychology, health and medicine* (S. 160–162). Cambridge: Cambridge University Press.
- Battaglia, S. & Bihrer, A. (2010): Vom Frontalunterricht zum forschenden Lernen. Kompetenzorientierung, Individualisierung und Praxisrelevanz in der universitären Lehre. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. C2.16. Stuttgart: Raabe.
- Baumert, J. Bos, W., Brockmann, J., Gruehn, S., Klieme, E., Köller, O., Lehmann, R., Lehrke, M., Neubrand, J., Schnabel, K. U., Schwippert, K. & Watermann, R. (2000). *TIMSS/III-Deutschland*. Der Abschlussbericht. Berlin.
- Brahm, T. & Gebhardt, A. (2011). Motivation deutschsprachiger Studierender in der „Bologna-Ära“. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), S. 15–29.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 55, S. 68–78.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2001): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), S. 223–238.
- Heublein, U. & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland – Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), S. 214–236.

- Holmegaard, H. T., Madsen, L. M. & Ulriksen, L. (2014). A journey of negotiation and belonging: understanding students' transitions to science and engineering in higher education. *Cultural Studies of Science Education*, 9(3), S. 755–786.
- Huber, L. (2012). Bewusst studieren. Zur Bedeutung von Studienstrategien und Metakognition. Eine Nachbetrachtung zu einigen Beiträgen dieses Bandes. In G. Hessler, M. Oechsle & I. Scharlau (Hrsg.) *Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis*. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform. transcript Verlag: Bielefeld
- Köller, O. & Baumert, J. (2002). Das Abitur – immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? In *Politik und Zeitgeschichte*, 26, S. 12–19.
- Kuckartz, U. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz Juventa: Weinheim Basel.
- Landmann, M., Perels, F., Otto, B., Schnick-Vollmer, K. & Schmitz, B. (2015). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wildt & J. Möller (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie*, S. 45–65. Springer: Berlin Heidelberg.
- Mikkonen, J., Ruohoniemi, M. & Lindblom-Ylänne, S. (2013). The role of individual interest and future goals during the first years of university studies. In *Studies in Higher Education*, 38(1), S. 71–86. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.564608>
- Nitsch, J.R. & Hackfort, D. (1981). Stress in Schule und Hochschule – eine handlungspsychologische Funktionsanalyse. In J.R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 263–311). Bern: Huber.
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and metaanalysis. In *Psychological Bulletin*, 138(2), S. 353–387.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. In *Educational Psychologist*, 26(3–4), S. 299–323.
- Schulmeister, R. (2003). Lernplattformen für das virtuelle Lernen: Evaluation und Didaktik. München: Oldenbourg.
- Schulmeister, R. (2014). Auf der Suche nach Determinanten des Studienerfolgs. In J. Brockmann & A. Pilniok (Hrsg.), *Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft*, S. 72–204. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden.
- Trautwein, C. & Stolz, K. (2015). "Press on regardless!" – The role of volition in the first year of higher education. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10 (4), S. 123–143. Verfügbar unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/855>
- Trost, S. (2012). Erfolgreich Studieren – Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung studienbezogener Selbstregulationsprozesse. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke, (Hrsg.), *Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen – aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung* (S. 141–152). Opladen [u. a.]: Budrich.
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 10(2), S. 99–110.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.) *Handbook of self-regulation*, S. 13–39. San Diego: Academic Press.

2.2 Hamburger Entwicklungsmodell der Studierenergie

Van den Berk, Stolz, Schultes & Hartmann

2.2.1. Vom Struktur- zum Verlaufmodell: Problemstellung

Wenn über mangelnde Studierfähigkeit geklagt wird, ist damit häufig die Auffassung verbunden, dass Studierfähigkeit bereits zu Studienbeginn voll entwickelt sein soll. Dahinter steckt eine Konzeptualisierung von Studierfähigkeit, die unabhängig von den fachlichen und kontextuellen Anforderungen gedacht wird (vgl. Van den Berk, Schultes & Stolz 2015). Bei Nichterfüllung der hochschulischen Ansprüche werden dann Defizite auf der Seite der Studierenden insbesondere im kognitiven Bereich diagnostiziert.¹²

Die vielfältigen strukturellen Interdependenzen zwischen den kontextuellen Anforderungen und den (wahrgenommenen) Kompetenzen und Valenzen der Studierenden haben wir im Hamburger Strukturmodell der Studierenergie bereits dargelegt (vgl. Kap. 2.1.), und sie werden auch im Hamburger Modell zur Studierfähigkeit (Bosse, Schultes, & Trautwein, 2014, vgl. Kap. 1.1.) sichtbar. Darauf, dass Studierfähigkeit auf den gesamten Studienverlauf bezogen und entwickelt werden muss (vgl. Huber 2013, S. 147), hat Huber wiederholt hingewiesen. So definiert er Studierfähigkeit 2009 als „Ensemble von Fähigkeiten, [um] (...) ein Studium erfolgreich zu beginnen, durchzuführen und abzuschließen“ (Huber 2009, S. 82). Allerdings wissen wir noch vergleichsweise wenig darüber, wie sich Studierfähigkeit entwickelt; das gilt insbesondere, wenn man zur Studierfähigkeit auch das Interesse zählt (vgl. Huber 2013) oder eine entsprechende subjektive Studierfähigkeit (Studierenergie) zu fassen versucht (vgl. Kap. 2.1.), die berücksichtigt, dass die Umwelt für jedes Individuum je nach eingebrachten Dispositionen und Handlungen bis zu einem gewissen Grade eine andere ist (vgl. Huber 1991, S. 432). Dass die Studieneingangsphase dabei sicherlich eine herausragende Rolle spielt, belegen die Studienabbrechendenquoten, wobei mit Bologna der Abbruch tendenziell früher im Studium stattfindet (vgl. Heublein 2014).

Zu diesem Themenkomplex finden sich innerhalb der Bildungsforschung mehrere Forschungslinien. Trotz der divergierenden Schwerpunktsetzungen und theoretischen Vorannahmen kann die Studieneingangsphase allgemein als Übergangs- oder Transitionsphase bestimmt werden. So wird diese Phase in der (Hochschul-)Sozialisationsforschung verstanden

- als Integration in die hochschulischen Kulturen (z. B. Vosgerau 2005 unter Rückgriff auf Bourdieu),
- in der Transitions- bzw. Übergangsforschung als bildungsbiografisch-institutioneller Übergang (in Abgrenzung von statusbezogenen oder biografischen Passagen) (Gnahs 2007) bzw.
- als Bewältigung einer Statuspassage – im Sinne „einschneidender Entwicklungsschritte“ (Wulff 2013, S. 17) – bzw. als Transitionen, d. h. als „Ereignisse, die den

12 Interessanterweise orientieren sich Untersuchungen zum Verlauf der Studieneingangsphase unseres Wissens größtenteils an Maßstäben, die extern erhebbar und mittels standardisierter Kriterien (objektiv) bewertbar sind. Üblicherweise werden z. B. die durchschnittlich erworbenen Leistungspunkte bzw. Noten (GPA – *Grade Point Average*), die Studiendauer, der tatsächlich eingesetzte *Workload* usw. in Verbindung gesetzt mit überdauernden Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. Intelligenzquotient) und demografisch-biografischen Daten (Abiturnote, Herkunft, Alter, Geschlecht). In Deutschland sind die Ergebnisse noch insgesamt – auch aufgrund des bestehenden Datenschutzes – wenig aussagekräftig und bzw. oder in der Praxis schwer umsetzbar (siehe aber: Schaeper 2016; Schaeper & Weiß 2016).

scheinbar gleichmäßigen Lauf des Lebens unterbrechen und zu Verwerfungen und Brüchen führen, an deren Bewältigung die Subjekte Erfahrungen machen“ (Welzer 1993, S. 8, zit. nach Wulff 2013, S. 19), oder

- als Entwicklungsaufgaben, deren Anforderungen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene im Sinne einer Transition erfolgreich zu erledigen sind (vgl. Griebel 2004).

Fokussiert man Studierfähigkeit stärker als Fähigkeit bzw. Kompetenz, rückt des Weiteren die Kompetenzentwicklungsforschung ins Blickfeld, die insbesondere von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Entwicklung von kompetenzbasierten Curricula vorangetrieben wird (vgl. z.B. Brand, Hofmeister & Tramm 2005; Dilger & Sloane 2007; Krille, Befeldt & Rauh 2014). In Bezug auf Studierfähigkeit kann der Übergang in die Hochschule und Wissenschaft als Entwicklung von Novizinnen und Novizen zu Expertinnen und Experten modelliert werden. In diesem ExpertInnen-NovizInnen-Paradigma (Dreyfus & Dreyfus 1987; Rauner 2002) wird davon ausgegangen, dass sich die Aneignung des relevanten Wissens und Könnens in mehreren Stufen vollzieht: (1) Novizin bzw. Novize, (2) Anfängerinnen- bzw. Anfängerstadium, (3) kompetente Praktikerin bzw. kompetenter Praktiker, (4) gewandte Praktikerin bzw. gewandter Praktiker, (5) Expertin bzw. Experte (vgl. Krille et al. 2014). Die phasierte, aber kontinuierliche Entwicklung wird modelliert u. a. anhand der Kategorien a) Erfahrungen im Feld, b) Wissen, c) autonome Handlungsfähigkeit, d) Effizienz, e) Problemlöseerfolge und e) Fehler.

Unter Bezugnahme auf die in Kapitel 1.2. dargestellte wissenssoziologische Rahmung und in Anlehnung an die Hochschulsozialisationsforschung können diese Entwicklungen als auf den Prinzipien der Typisierung von Ereignissen, der Habitualisierungen und Routinisierung von Handlungsvollzügen beruhend aufgefasst werden. Wesentlich ist dabei auch der damit verbundene Sedimentierungsprozess:

„Betrachten wir diese Ableitung an einem einfachen Beispiel: die technische Praxis des Autofahrens. Wir erinnern uns, wie wir diese Praxis unter Mühen erlernt haben. Nach und nach haben wir gelernt, die einzelnen Handlungsschritte in der richtigen Reihenfolge sozusagen körperlich feinmechanisch zu vollziehen – zuerst zu kuppeln, dann den Gang einzulegen, langsam Gas zu geben, langsam wieder entkuppeln usw. Nach jahrelanger Übung jedoch vollziehen wir dieses Handlungsmuster ‚wie im Schlaf‘. Wir haben den gesamten Ablauf leiblich automatisiert. Nahezu automatisch folgt ein Schritt auf den anderen, und während wir fahren, sind wir in der Lage gleichzeitig den Verkehr zu beobachten, zu reden, zu rauchen, Musik zu hören usw. Je häufiger wir die Handlung vollziehen, umso mehr explizit entworfene Handlungsschritte werden sedimentiert.“ (Knoblauch 2003, S. 8)

Aufgeschlüsselt bedeutet dies, dass ich relevante Handlungsvollzüge in ihrem Kontext erkenne und nachvollziehe (Typisierung), mir Handlungsvollzüge individuell zu eigen mache (Habitualisierung), sie in der Wiederholung automatisiere (Routinisierung), sodass ich auf die „zahlreichen, polythetischen (einzeln und explizit entworfenen) Handlungsschritte (...) sozusagen monothetisch („en bloc“ und automatisch)“ (ebd. S. 9) zugreifen kann (Sedimentierung). Die Funktion dieser Prozesse liegt in der Beschleunigung der Entscheidung sowie der Durchführung von Handlungen, indem sie eine Entlastung darstellt. So haben Expertinnen und Experten beim Schreiben eines wissenschaftlichen Artikels eine Art Masterplan, u. a. ein internalisiertes, z. T.

implizites Textsorten- und Handlungswissen, das – und darin besteht ein wesentlicher Unterschied zu den Novizinnen und Novizen – die Handlungsalternativen (auf die wenigen konventionell geltenden des wissenschaftlichen Artikels) begrenzt. Durch diese Entlastungen verfügen Expertinnen und Experten bei der Produktion und Rezeption der an Hochschulen gängigen Formate (Genres) über eine höhere kognitive Kapazität zur Bewältigung weiterer Aufgaben (Knoblauch 2003, S. 195; Van den Berk 2013, S. 59).

Schon diese wenigen theoretischen Bezüge deuten die Komplexität des Unterfangens an, die unterschiedlichen studentischen Entwicklungsprozesse und ihre wechselseitigen oder sequenziellen Verschränkungen bezogen auf Studierfähigkeit auch nur ansatzweise erhellen zu wollen. Denn es geht um intentional explizite und implizite (Lern-)Prozesse und spontan ablaufende/einsetzende Entwicklungen, die z.T. dominant entwicklungspsychologisch, räumlich, sozial oder kulturell geprägt sind. Diese werden ausgelöst oder beeinflusst von (institutionell) gestalteten und ungestalteten Hindernissen, Anforderungen bzw. Entwicklungsaufgaben, die durchzustehen, zu bewältigen oder zu gestalten sind. So durchlaufen viele Studienanfänger und -anfängerinnen gerade die Phase der Postadoleszenz, leben und arbeiten in für sie neuen sozialen und /oder räumlichen Kontexten und studieren zumeist erstmalig in hochschulischen Lehr-, Lern- und Prüfungskulturen usw. (vgl. Huber 1991). Exemplarisch veranschaulicht der folgende Auszug aus den Interviews die damit auch verbundene emotionale Involviertheit:

„Ich meine, man lernt natürlich an einer Institution, die unheimlich groß ist, wo man sich nicht auskennt und sich erst mal sehr verloren fühlt, sehr anonym auch, und da hat sich ja unheimlich viel geändert am Anfang, dadurch dass ich ja auch dann frisch hierher gezogen bin, war das alles natürlich noch mal, in einer unbekanntem Stadt, in dem Sinne für mich noch mal besonders aufregend.“
(Int_29/37)

Zu dieser Mehrdimensionalität des Übergangs und den damit verbundenen Erfahrungen kommt hinzu, dass diese Erfahrungen und Entwicklungen individuell verschieden ablaufen bzw. aufgrund fehlender Gelegenheiten auch ausbleiben können. Diese individuellen Entwicklungsverläufe sind darüber hinaus rekursiv, d.h. dass vergangene Erfahrungen und die durch sie veränderten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster wieder alle folgenden Situationen beeinflussen (können) (vgl. Schäfer & Schnelle 1994, S. XXII im Vorwort zu L. Flecks Theorie der Denkkollektive).

Verdichtet man dies, so beschreibt die Aussage Hubers (1991) weitgehend zutreffend die aktuelle Situation:

„In studentischen Äußerungen erscheint die Hochschule als ‚Labyrinth‘, als ‚Monster‘, als ‚Chaos‘, als ‚irre‘ – Zeichen dafür, daß sie schwer zu überblicken, kaum zu ‚begreifen‘ ist. Es kann wundern, daß es der Hochschulsozialisationsforschung nicht viel besser geht, die im Versuch, Veränderungen im Verhalten oder Dispositionen der Studierenden auf die Umstände in der Hochschule zurückzuführen, ein konsistentes Bild der ‚Umwelt Hochschule‘ rekonstruieren will(...) Unverändert bestehen die grundsätzlichen Schwierigkeiten fort, herauszufinden, was von den Umständen und Prozessen, in denen sich die Subjekte befinden, von diesen wahrgenommen und im weiteren Denken, Fühlen und Handeln angenommen wird und wie dies geschieht.“ (Huber 1991, S. 423)

Vor dem Hintergrund des Dargelegten soll hier der Frage nachgegangen werden, welche allgemeineren Muster der Entwicklung einer (subjektiven) Studierfähigkeit sich hinter den individuellen Varianzen identifizieren lassen. Das methodische Vorgehen zur Rekonstruktion von spezifischen Entwicklungslinien von Studierfähigkeit ist stark vom Projektverlauf geprägt. Beim Personalwechsel nach zwei Projektjahren (vgl. Kap. 1.1.) waren die Datenerhebung bereits abgeschlossen und die Datenaufbereitung vorangeschritten, waren wesentliche Auswertungsschritte vollzogen und erste Ergebnisse bereits publiziert (vgl. z. B. Bosse, Schultes & Trautwein 2013, 2014; Bosse & Trautwein 2014, s. a. Kap. 1.1.). Dies gilt zumindest für die Frage nach den Herausforderungen der Studieneingangsphase, während eine nähere Analyse der Interviews u. a. in Bezug auf Entstehung und Verlauf dieser Herausforderungen noch ausstand.

Die Auswertung der Daten in der gesamten ersten Projektphase und zunächst auch in der zweiten war aus gutem Grund primär auf die Erfassung der strukturellen Faktoren und der Rekonstruktion ihrer Beziehungen gerichtet. Im Verlauf der zweiten Phase verlief die Untersuchung der strukturellen und prozessualen Bedingtheiten zunehmend parallel bzw. verschränkt, indem wir uns über den aktuellen Stand ausgetauscht, ihn diskutiert und gemeinsam weiterentwickelt haben. Dabei sind wir davon ausgegangen, dass die strukturellen Faktoren von Studierfähigkeit sich auch in den Entwicklungsprozessen niederschlagen, wie auch die rekonstruierten Prozessmuster ihrerseits Impulse für die Überarbeitung des Strukturmodells enthalten, das im Beitrag von Stolz, van den Berk und Schultes hier im Band dargestellt ist. Das von uns zur Analyse der Entwicklungen gewählte Vorgehen ist der *Grounded Theory* (vgl. Strauss & Corbin 1996; Strübing 2014) zuzuordnen, wenngleich hier durch die Besonderheiten der Datenlage eine Verschränkung mit der bestehenden und parallel laufenden inhaltsanalytischen Auswertung nach Kuckartz (2012) möglich wurde, dafür aber keine weiteren Datenerhebungen durchgeführt werden konnten. Insofern stellt die vorliegende Untersuchung im gewissen Sinne eine Sekundäranalyse dar.

2.2.2. Überblick über die phasierte Entwicklung von Studierenergie in der Studieneingangsphase

Ein zentrales Ergebnis des Forschungsprozesses besteht im Herausarbeiten des Konzepts einer subjektiven Studierfähigkeit, der Studierenergie, das wesentliche Parameter des subjektiven Erlebens und Bewertens von Studierenden integriert (vgl. Kap. 2.1.). Durch dieses Konzept wird mit der Vorstellung gebrochen, dass studienrelevante Kompetenzen lediglich kontinuierlich anwachsen. Mit diesem Modell können individuelle Verläufe von Studierenergie sichtbar gemacht und durch einen entsprechenden Vergleich zu überindividuellen Profilen verdichtet bzw. ein musterhafter Verlauf der Studierenergie rekonstruiert werden.

Die Entwicklung der Studierenergie wird im Folgenden anhand von vier Phasen dargestellt. Die Unterscheidung in Phasen ist dabei insofern nur ein Behelf, als Phasen hier als ineinander übergehend konzeptualisiert werden und keine spezifische Sequenzialität nahelegen sollen, die eine Iterativität der Phasen z.B. bei unterschiedlichen kritischen Anforderungen, Lern- oder Gestaltungsherausforderungen ausschließt. Denn darüber können wir auf Basis unserer Daten keine Aussagen treffen. Trotz dieser Einschränkung halten wir das Mittel der Phasierung zur Darstellung der Entwicklung einer globalen Studierenergie für ebenso vertretbar wie die vereinfachende Unterteilung in vier Phasen. Denn beides dient dazu, die musterhafte Grundstruktur der Entwicklung von Studierenergie pointiert herauszuarbeiten.

Hamburger Entwicklungsmodell der Studierenergie

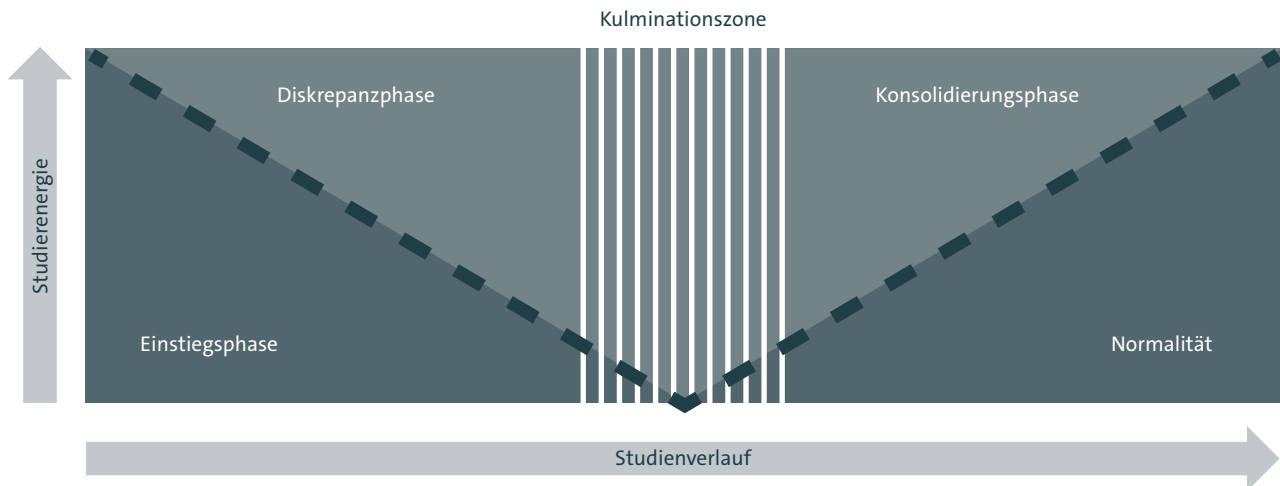


Abbildung 3: Die vier Phasen der Studierenergie in der Studieneingangsphase

Die vier Phasen werden hier als ineinander übergehend verstanden. So werden schon in der Einstiegsphase Diskrepanzen erlebt, die in der Folge typischerweise zunehmen. Der fließende Übergang zwischen der zweiten und dritten Phase stellt für einen Anteil der Studierenden eine kritische Zeit dar, die wir als Kulminationszone bezeichnen. Hier kann die Studierenergie – bisweilen stark – absinken. In der Konsolidierungsphase greifen die erworbenen Handlungskompetenzen etc. zunehmend, und die hochschulische Kultur wird zunehmend zur Normalität. Aus studentischer Perspektive lassen sich die einzelnen Phasen mit Hilfe einer typisierenden Zusammenfassung wie folgt fassen:

Einstiegsphase	Diskrepanzphase	Konsolidierungsphase	Normalität
Mir geht es gut. Ich habe gerade mein Abitur bestanden, ich habe bewiesen, dass ich kompetent bin. Die Welt steht mir offen. Jetzt freue ich mich auf mein Studierendenleben. Bin gespannt, was die mir da noch beibringen wollen.	Irgendwie läuft das hier anders, als ich dachte; habe aber noch nicht verstanden wie. Nichts ist fix. Mir wird klar und klargemacht, dass ich wenig kann und weiß. Keine Ahnung, wie ich das ändern kann. Wie schaffen die anderen das eigentlich? Überall laufe ich hinterher, was soll ich denn jetzt zuerst machen. Ich hab' echt Schiss. Und dann soll ich das alles allein machen. Und auch noch den Alltag organisieren. Hilfe! Warum tue ich mir das eigentlich an?	Ich sehe Land, fange an zu verstehen, was sie von mir wollen, was ich liefern muss. Gelingt nicht immer, aber immer besser. Puh, warum sagt einem das niemand. Jetzt komme ich so langsam in meinen Rhythmus, an dem ich aber noch ein wenig feilen muss. Läuft noch ein bisschen holprig, aber das Rumdaddeln habe ich jetzt so ziemlich im Griff. Gut, dass ich meine Gruppe gefunden habe.	Alltag und Normalität. Ist gar nicht schwer, wenn man es einmal verstanden hat. Warum habe ich da nur so ein Aufhebens von gemacht? Jetzt kann ich meine eigenen Interessen besser durchsetzen, mache mehr das, was ich will. Ich weiß, was ich tun muss, auch wenn ich mal nicht weiter komme. Meine Angst ist weg.

Abbildung 4: Zusammenfassende Charakterisierung der Phasen

Die erste Phase ist geprägt von einer ‚charmanten Blauäugigkeit‘, d. h. von Erwartungen und einer Einschätzung der eigenen Kompetenzen, die auf den individuellen schulischen und in anderen Kontexten erworbenen Erfahrungen beruht, die überzo-

gene Erwartungen und eine gewisse Überschätzung der eigenen Kompetenzen und Möglichkeiten zur Folge haben können. Abgelöst wird sie von anfangs zunehmenden Diskrepanzerfahrungen in der zweiten Phase, die sich z. B. aus dem häufig als stresshaft erlebten Zusammentreffen der akademischen und wissenschaftlichen Kultur und den (eingeschätzten und tatsächlichen) Valenzen und Kompetenzen von Studierenden ergeben (vgl. Kap. 2.1.). Die kritischen Episoden, nach denen in den Interviews gefragt wurde, sind größtenteils in dieser Phase zu finden, da hier verstärkt Anforderungen als kritisch erlebt werden, sich diese überlagern und so gegenseitig verstärken bzw. es durch einzelne, als kritisch erlebte Anforderungen zu Kettenreaktionen kommen kann (vgl. Bosse et al. 2014). Aus diesen Gründen kann die Studierenergie hier für diese Studierendengruppe stark absinken.

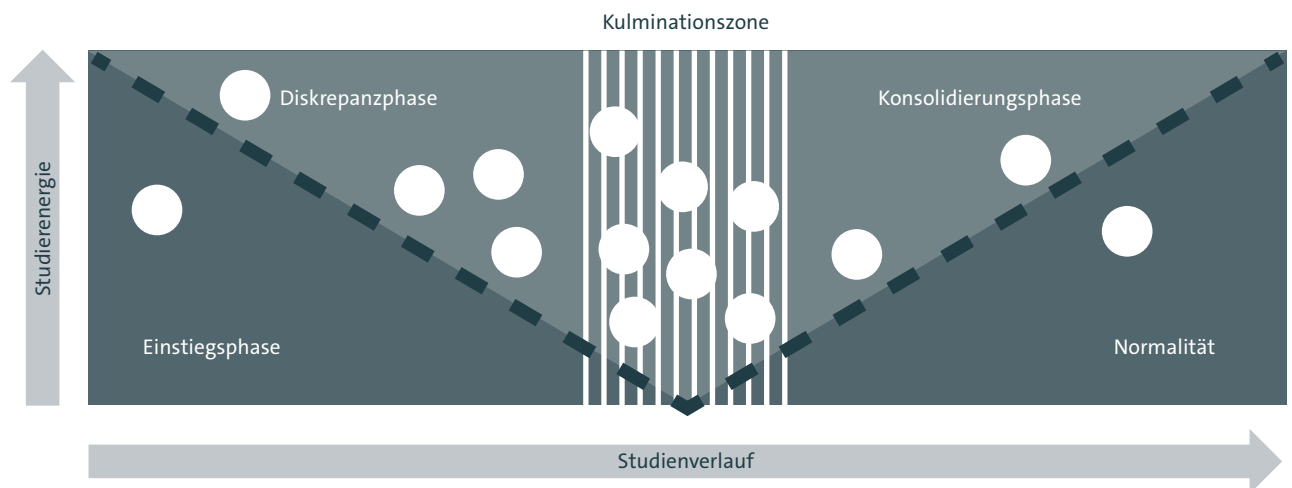


Abbildung 5: Kritische Episoden

Das bewusste Wahrnehmen dieser Diskrepanzen sowie die Zunahme von Wissen um die eigenen bislang erworbenen Kompetenzen und die inhaltlichen, sozialen und organisatorischen Anforderungen und Möglichkeiten im Kontext Hochschule kann im Laufe der zweiten Phase zu einer explorativ-situativen Überprüfung und Anpassung von Handlungsstrategien und Einstellungen führen. Dieser Übergang von einer allgemeinen Bewertung des Studiums als belastend, was sich nicht selten sogar in akutem Stressempfinden (z. B. Schlafstörungen) zeigt, zu einem als normal eingeschätzten Studienalltag wird in den studentischen Berichten durch kleine Veränderungen des Alltags sichtbar:

„Die Masse an Stoff, die ich lernen sollte, erschien mir erst mal extrem, und da dachte ich auch so: Wow, das ist / Ist ja eigentlich nicht zu bewältigen. Habe dann aber gemerkt, dass man auch mit weniger zurechtkommt und habe dann einfach angefangen selektiver zu lernen, also zu / Oder zu lesen.“ (Int_1/31)

Vermutlich insbesondere durch die zunehmende Habitualisierung und Routinisierung sowie durch die dadurch bedingte erfolgreiche Bewältigung oder Gestaltung von (kritischen) Situationen gelingt den Studierenden ein zunehmend souveräner Umgang mit den eigenen Ressourcen vor dem Hintergrund der kontextuellen und situativen Anforderungen: Sie sind im Studium angekommen, sie sind nicht nur an

Bord, sondern sie übernehmen auch das Ruder d. h. die Verantwortung für das eigene Studium.

Im Folgenden werden diese Phasen einzeln beschrieben und mit Interviewauszügen belegt/ illustriert, wobei der Einzelfall eines Studenten der Naturwissenschaft (Interview 7) dabei sukzessive der Illustrierung des Gesamtverlaufs einer kritischen Episode dient, die als Auslöser oder Bestandteil der Kulmination von Diskrepanzen gesehen werden kann.

Phase 1: Einstiegsphase

Die erste Studienphase zeichnet sich i. d. R. durch eine hohe Einschätzung der Handlungsvalenzen und Handlungskompetenzen der Studierenden aus bzw. eine mangelnde Problemeinsicht und Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen einzuschätzen, da die Anforderungen noch nicht bekannt sind. Die Einschätzung der Wertigkeit der Situation (vgl. Handow o.J., S. 1) wird mitunter z. B. durch eine Anfangseuphorie positiv beeinflusst: Die Studierenden haben sich für etwas Neues entschieden, und das Neue beginnt u. a. aufgrund der Anbahnung der sozialen Eingebundenheit in den Orientierungseinheiten reizvoll.¹³

„Ich hab meine Freunde irgendwie damals in der Orientierungseinheit kennen gelernt (...) Das ist auch wirklich mehr eine Freundschaft, und nicht mehr nur eine Bekanntschaft.“ (Int_05/70)

Die Anfangsmotivation geht einher mit einer Unwissenheit über die kommenden hochschulischen Anforderungen, was sich in manchen Fällen in einer gewissen Blauäugigkeit oder Unbedarftheit ausdrückt, in anderen in einer gewissen Ängstlichkeit. Ein in erster Linie reaktives Verhalten ist die Folge.

„Ich würd es eigentlich am Anfang/ viele Dinge noch mehr hingenommen. Also ich hab sie nicht so hinterfragt. (...) Ich hab mich immer ziemlich an dem orientiert, was vorgegeben wurde, also hier habt ihr den Plan, studiert so. Dann hab ich diesen Plan genommen und hab alles so gemacht, wie es halt mir gesagt worden ist, und war halt sehr orientiert an Schule, also sehr orientiert daran, was andere Leute mir sagen, und nicht so/ hatte nicht so den Fokus darauf, was ich möchte, also wo steh ich da eigentlich.“ (Int_05/24)

Das Zitat verdeutlicht auch das Anwenden von Handlungsweisen, die den schulischen Strukturen und Prozessen entsprechen, da die Studienanfängerinnen und -anfänger das nötige Kontextwissen für an die hochschulischen Strukturen angepasste Handlungsstrategien erst noch im Verlauf der Studieneingangsphase erwerben müssen. Die Steuerung ihres Studiums überlassen sie damit (vorläufig) den institutionellen Vertreterinnen und Vertretern bzw. den Strukturen. So sind sie vielen neuen Eindrücken ausgesetzt, die sie in dieser Phase nicht gut einordnen können:

¹³ Dieses Bild ergibt sich aufgrund der Datenlage. Da keine Interviews z. B. mit Studienabbrecherinnen und -abbrechern geführt wurden, kann es verzerrt sein. Denn eine starke Unterschätzung der eigenen Kompetenzen kann im Sinne einer Selbstselektion zu einer Nichtaufnahme oder frühzeitigem Abbruch des Studiums führen.

„Das gehört vielleicht auch zum Entwicklungsprozess, habe ich gedacht. Eben dieses / Ja, dieses Erst-mal-orientierungslos-Sein ist vielleicht einfach Teil davon, und man merkt das erst hinterher, wenn man dann durch ist. (...)“ (Int_01/64)

Dieses passive Verhalten deutet aber auch auf eine Ungerichtetheit bzw. noch nicht gänzlich entwickelte Zielvorstellung des Studiums hin, wie das folgende Zitat illustriert.

„Ich bin das beste Beispiel dafür. Ich habe angefangen hier zu studieren mit 28 und hatte überhaupt keine Ahnung, wohin die Reise geht, und hatte überhaupt keine Ahnung, was Soziologie ist.“ (Int_14/30)

Hier wird aber auch deutlich, dass die Studierenden ihre Kompetenzen in dieser Phase (z. T. deutlich) überschätzen, wie unser Fallbeispiel, das wir in den weiteren Phasen wieder aufgreifen werden, auf eindrückliche Weise zeigt.

Der 22-jährige Befragte ist Bachelor-Student der Naturwissenschaft im dritten Semester und hat zuvor bereits ein Semester Wirtschaftswissenschaften im Rahmen eines dualen Studiengangs absolviert. Im Interview berichtet er von einer krisenhaften Situation, bei der es im Kern um die selbstständige Studienplanung zwischen formalen Anforderungen und zu bestehenden Prüfungen einerseits und den individuellen fachlichen Interessen andererseits geht. Da dem Studenten der Professor der naturwissenschaftlichen Grundlagenveranstaltung unsympathisch ist und er darüber hinaus ein stärkeres Interesse an den anderen naturwissenschaftlichen Problemstellungen hat, entscheidet er, sich die Inhalte selbstständig ohne Vorlesungsbesuch zu erarbeiten und die wöchentlichen Übungszettel allein zu rechnen. Das folgende Zitat veranschaulicht, wie die Bewertung der Situation zu dem Entschluss beigetragen hat, auf den Besuch der Vorlesungen zu verzichten:

„Ja, ich fand den irgendwie kindisch. Der kam halt in der allerersten Vorlesung, also in der / Das war halt auch die erste Vorlesung, so wo wir wirklich 300 Leute, locker, waren (...) Und der kam dann da halt rein, und hat gerade am Anfang sehr viel darauf Wert gelegt, dass alle vollkommen ruhig sind. Also kein Getuschel, kein gar nichts, und man muss auch immer pünktlich da sein. Das war ihm halt dermaßen wichtig, dass er ganz am Anfang, wenn irgendwie jemand lauter geredet hat, dann hat er aufgehört zu reden und den angeguckt. Bis die im Zweifelsfall still waren. Und hat dann erst weitergeredet, oder dann auch mit dem Kopf geschüttelt. Ich fand das / Also ich persönlich fand das sehr affig.“ (Int_7/230)

Wir können – im Sinne einer Präsupposition – davon ausgehen, dass seine Entscheidung auf der Grundlage einer Bewertung seiner Kompetenzen und Möglichkeiten erfolgt ist, er also seine Kompetenzen, sich die Inhalte im Selbststudium zu erarbeiten, als hoch einschätzt.

Generell kann festgehalten werden, dass in dieser ersten Phase das Studium selbst von den Studierenden als wenig kritisch wahrgenommen wird. Im Allgemeinen schätzen Studierende ihre Kompetenzen und Bereitschaften als hoch bzw. ausreichend, z. T. gepaart mit einer gewissen Ängstlichkeit ein. Gestützt wird diese Auslegung der Interviewdaten durch die Ergebnisse der Studieneingangsbefragung (SEB 2013/14, SEB 2014/15), die bezüglich der Items „inhaltliche, personale, soziale und organisatio-

nale kritische Anforderungen“ zum damaligen Zeitpunkt unerwartet niedrige Werte auswies. Diese Wahrnehmung kann einerseits als erfreulich positive Studienhaltung und andererseits als fehlendes Problembewusstsein interpretiert werden, wie das folgende Zitat illustriert.

„Also mir war am Anfang halt nicht bewusst, was es für Möglichkeiten gibt an der Uni, sich zu informieren und sich Hilfe zu holen. Es donnerte so viel an Informationen auf einen ein, dass man gesagt hat: ‚Ja, das brauche ich eh nicht, weil ich bin super toll, und ich studiere jetzt, und ich kriege das alles so oder so gemeistert.‘ Dass ich dann auch nicht mehr wusste, wohin ich mich jetzt eigentlich wenden soll, wenn ich Fragen habe.“ (Int_43/72)

Typisch für diese Phase ist ebenfalls, dass Informationen über die Besonderheiten des Studiums die Studierenden nicht erreichen bzw. dass sie nicht imstande sind, diese Informationen umzusetzen, und dass schließlich Situationseinschätzungen zu Entscheidungen führen, deren Tragweite ihnen nicht bewusst ist. Dies gilt auch für den Fall des oben genannten BA-Studenten der Naturwissenschaft:

„Mir fehlt da teilweise die Selbstdisziplin, gerade am Anfang (...) Man weiß ja auch im Zweifelsfall, dass die Klausur sogar noch erst in zwei Monaten ist, und man müsste sich theoretisch trotzdem hinsetzen, um was sich anzulesen, was man nicht versteht, verstanden hat. Also mir fiel es am Anfang schwer. So, das Selbststudium, und sich dann wirklich hinzusetzen und sich selber etwas anzulesen. Ich denke, das ist das eine, wenn man eine Aufgabe hatte, (...) Übungszettel, die wir haben. Wenn man die hat, und dann weiß man quasi, was man lernen soll.“ (Int_07/138, gekürzt)

Insgesamt haben wir damit festgestellt, dass die erste Phase des Übergangs Schule-Hochschule durch schulische (bzw. vorhandene) Handlungsmuster und Überzeugungen geprägt ist, die Merkmale des neuen Kontextes Hochschule noch nicht bekannt sind und keine entsprechenden Handlungsstrategien vorhanden sind. Die Diskrepanz zwischen den Anforderungen von Schule und Hochschule werden den Studierenden in der zweiten Phase bewusst.

Phase 2: Diskrepanzphase

Die zweite Phase des Studieneinstiegs ist für einen Großteil der Studierenden mit Stress und Unsicherheit verbunden, wie auch die Untersuchung „Feel the Progress: Second-year students' Reflections on their first year experience“ (Hailikari, Kordts-Freudinger & Postareff 2016) zeigt. Die positiv-zurückhaltende Grundhaltung der ersten Phase weicht einer (schleichend) zunehmenden Verunsicherung, Rat- bzw. Hilflosigkeit:

„Ja man fällt nach dieser Anfangsmotivation irgendwann, also bin ich zumindest in so ein kleines Loch reingefallen, so diese, die erste Euphorie ging dann irgendwann weg, und dann saß ich da und dachte so: ‚Boah, das ist ja doch alles ganz schön anstrengend.‘ Und es ist ja gar nicht so, so einfach wie man sich das so vorher ein bisschen blauäugig vielleicht vorgestellt hat (...) Das hat irgendwann gehapert und nicht mehr so funktioniert, wo ich denn auch wirklich Lücken drin hatte und dachte: ‚Oh, da muss ich jetzt nacharbeiten.‘ Baut sich natürlich das alles auf und man muss hinterherrennen. Ja und dann ging das, das erst mal

dann richtig los mit diesem: Okay, was sind meine Ansprüche denn an das Studium, und wie komme ich jetzt damit überhaupt klar? Weil, wenn / Es hat nicht funktioniert für jedes Seminar, diese zwei Stunden Vor- und Nachbereitung.“ (Int_29/37)

„Also ich habe angefangen, die Freude zu verlieren am Studieren selber, und ja, (...) habe mir gedacht, okay, was soll der Stress eigentlich, wofür machst du das Ganze?“ (Int_29/12)

Die Zitate verweisen auf vielfältige Problemfelder des Studiums aus Studierenden-sicht, wie z.B. „Lernpensum bewältigen“ und „Studienerwartungen anpassen“, die als kritische Anforderungen in der ersten Projektphase herausgearbeitet und entlang der Dimensionen *inhaltlich*, *personal*, *sozial* und *organisatorisch* thematisch strukturiert worden sind (vgl. Kap. 1.1.). Ebenfalls herausgearbeitet worden ist das oftmals verkettete Auftreten dieser als kritisch eingeschätzten Anforderungen.¹⁴

Interessiert man sich dagegen stärker für die Entwicklung der studentischen Einschätzung der Handlungsvalenzen und -kompetenzen, dann ist in den Interviews ein mitunter dramatisches Absinken der Studierenergie zu rekonstruieren, nicht selten wird dabei von Schlaflosigkeit, Erschöpfung, Überforderung und Stress berichtet:

„Also natürlich fachlich, dass man irgendwie das Gefühl hat, dass das einfach zu viel ist und einen überschwemmt. Dass man das nicht irgendwie sortieren kann, einsortieren. Dass man völlig überfordert ist und irgendwie, ja, dass man das Gefühl hat, dass man das nie in den Griff bekommen kann. (...) Ja, aber ich glaube auch vor allem in der Studieneingangsphase.“ (Int_37/51)

Zu diesem Absinken der Studierenergie tragen in dieser Phase beide im Strukturmodell angelegten Dimensionen bei. Zum einen werden die eigenen Kompetenzen und Ressourcen als für die zahlreichen oder komplexen Anforderungen als nicht ausreichend angesehen. Neben den Kompetenzen, selbstreguliert zu lernen und zu studieren, ist das ist sicherlich auch auf eine noch fehlende Systemkompetenz zurückzuführen, denn durch die vermeintliche Ähnlichkeit zwischen den schulischen und hochschulischen Formaten sind die Besonderheiten des Studiums für die Studierenden nur schwer zu durchschauen: Beispielsweise werden in Prüfungen Antworten oftmals als richtig oder falsch bewertet, im Seminar aber die Fragen nach dem ‚richtigen‘ Modell belächelt.

„In der Einführung ist mir aufgefallen, dass viele da Schwierigkeiten mit der Art des Wissens, die vermittelt wird, haben, weil sich das einfach natürlich von dem, was man in der Schule erlebt hat, unterscheidet, weil in der Schule wird einem irgendwie fertiges Wissen als ‚Das ist jetzt die Wahrheit‘ irgendwie verkauft, und wenn man ins Studium kommt, dann verändert sich das, und das ist halt mehr / Dann wird ein Modell vorgestellt von dem einen, und wir haben dann ja immer / Also in der Einführung ist es ja meistens so, dass die Modelle in dem Seminar

14 Bei den Anforderungen, die die Studierenden als kritisch erleben, müssen wir uns immer die Frage stellen, ob es sich dabei um eine Ursache oder ein Symptom (als Folge von anderen Ursachen) handelt. Erst auf der Basis der Ergebnisse einer solchen Untersuchung vor Ort können wir Hinweise auf adäquate Maßnahmen zur Unterstützung von Studierenden in der Studieneingangsphase gewinnen.

vorgelegt werden, und nachher im Tutorium gibt es dann irgendwie Übungen dazu, die halt auch so ein bisschen zeigen sollen, wo die Grenzen dieses Modells liegen. Und da haben viele Schwierigkeiten mit, sich darauf einzulassen, dass das jetzt irgendwie / Also wenn man dann irgendwie an die Grenzen des Modells stößt, dann kommt so was wie: ‚Ja, dann ist das ja falsch.‘ Oder [lacht] / Also ja, das ist irgendwie / Also dass man halt jetzt auf einmal nicht mehr mit fertigem Wissen und irgendwie mit Wissen, das irgendwie noch im Prozess ist, oder es irgendwie noch in Arbeit ist oder so, auf einmal (...) konfrontiert ist. Das waren / Das ist mir mehrmals passiert, dass da manche dann irgendwann mal fragten: ‚Okay, was bringt denn das Modell jetzt überhaupt jetzt irgendwie?‘“ (Int_06/31)

Gleichzeitig könnte man die wissenschaftliche Konzeptualisierung von Tatsachen (z. B. im Sinne Flecks (1994) oder Kuhns (1976)) auch als ein wesentliches *Threshold concept* in der Studieneingangsphase verstehen. Meyer & Land verstehen darunter „ein Portal, das einen neuen, vorher unzugänglichen Weg eröffnet, über etwas zu denken“ (Meyer & Land 2003, S. 1, zitiert in der Übersetzung von Rzakowski 2014). Studierende müssen also verstehen, dass es unterschiedliche und zu kritisierende Denkrahmen gibt, die Beschreibung dieser Denkrahmen aber falsch oder richtig sein kann. Verfügen Studierende (noch) nicht über diese Konzepte, die als irreversibel gelten, kommt dies durch eine verstörende Unorientiertheit, ein indifferentes Infragestellen und durch eine (verzweifelte) Suche nach neuen Handlungsmöglichkeiten und -strategien sowie nach Antworten auf die vielen offenen Fragen zum Ausdruck.

Des Weiteren kommt es zu ersten Diskrepanzerfahrungen zwischen den eigenen fachlichen Interessen und Zielen und der akademischen bzw. wissenschaftlichen Kultur (vgl. 2.1.). In der Performanz verschärfen das Festhalten an in anderen Kontexten erworbenen und für das Studium aber ungeeigneten Handlungsstrategien und Einstellungen sowie erste Misserfolgserfahrungen den Verlust der Studierenergie mitunter zusätzlich.

Auch im Fallbeispiel werden dem Studenten die Folgen seiner Entscheidung schmerzlich deutlich, da er auch die Priorisierung der Aufgaben und den zeitlichen Einsatz zugunsten anderer Veranstaltungen bzw. Inhalte verschoben hat.

„Und das war dann im Nachhinein keine gute Idee. (...). Und ja, das klappte irgendwie dann nicht mehr so gut. Und dann braucht man natürlich auch dann Zeit. (...)“ (Int_7/90)

Er berichtet von einem erhöhten Zeiteinsatz, um die Vorlesungsfolien überhaupt zu verstehen:

„(...) und da kam ich zumindest zwischenzeitlich, kam ich da überhaupt nicht hinterher, da habe ich so ein bisschen den Anschluss verloren. Und die Übungszettel nicht mehr gerechnet, und das war schon ein bisschen nervig. Und da hatte ich auch ein bisschen Angst, die Klausur dann nicht zu bestehen. (...) Und dann war natürlich die Motivation nicht besonders groß, wenn man wusste, o. k., wenn ich das jetzt hier irgendwie verstehen will, dann muss ich mindestens mich da zwei, drei Stunden hinhocken und an dem Problem nachdenken, um dann (unv.) anzukommen. Wie gesagt, dann haben mir irgendwie andere Sachen viel mehr Spaß gemacht. (...) also es war im Endeffekt, es war auch so ein Teufelskreis.

Natürlich, wenn man nichts versteht, dann hat man keine Lust, und dann macht man nicht, und dann versteht man noch weniger.“ (Int_7/90-92)

Diese Phase ist durch eine Zunahme an Kontextwissen, Bewusstheit und Reflexion einerseits, andererseits durch das zunehmende Erleben von Diskrepanzen gekennzeichnet, die als Stressoren fungieren können. Die Kulmination dieser ‚ungelösten Aufgaben‘ (Kulminationszone) überfordert die Studierenden schlichtweg. Auch einzelne Ereignisse können also so bedeutend bzw. kritisch erlebt werden, dass sie z. B. zum Abbruch des Studiums führen, also die Studierenergie (kurzfristig) so stark reduzieren, dass (in der Terminologie von Nitsch & Hackfort 1981) der Handlungsspielraum als derart eingeschränkt wahrgenommen wird, dass die Aufgabe des Studiums bzw. andere Optionen als attraktiver eingeschätzt werden.

„Also mein Selbststudium am Anfang, ja wie gesagt, war kritisch einfach der schiere Umfang. Wenn man wirklich alles gewissenhaft vor- und nachbereitet, dann fährt man das Ding gegen die Wand. Es funktioniert nicht. Es sei denn, man verlängert sein Studium halt um sechs weitere Semester, dann funktioniert es sicherlich auch. Aber, ja, man muss da priorisieren, so. Das ist mir wie gesagt sehr schwergefallen. Das erlebe ich auch bei anderen Studenten, die jetzt auch jetzt so in den ersten Semestern sind, immer wieder, die sagen: ‚Boah, ich weiß nicht, wie soll ich denn da Prioritäten setzen? Ich kann doch nicht sagen, diese Veranstaltung ist unwichtig?‘ – Doch, kannst du! Musst du!“ (Int_29/112)

Nachdem also in der Einstiegsphase eine generelle Überzeugung, die hochschulischen Anforderungen mit den vorhandenen Kompetenzen bewältigen zu können, vorherrscht, bei einigen gepaart mit einer gewissen euphorischen Stimmung, bei anderen mit einer gewissen Unsicherheit angesichts des Unbekannten, wird in der zweiten Phase die Diskrepanz zwischen schulischen sowie den individuellen Kompetenzen und Valenzen einerseits und den hochschulischen Anforderungen andererseits bewusst.

Phase 3: Konsolidierungsphase

Die Konsolidierungsphase markiert den Übergang von einem eher reaktiven Verhalten zu der Entwicklung individueller Studienstrategien, die auf die Verwirklichung der eigenen Valenzen, die Bewältigung der hochschulischen Anforderungen unter Berücksichtigung der eigenen vorhandenen Kompetenzen und deren Entwicklung abzielen. Die Studierenden gestalten ihr Studium stets aktiver. Das geschieht anfangs fast unmerklich.

„Und ja, das habe ich dann einfach durch, dadurch, dass ich manche Sachen weggelassen habe, ja kompensiert erst mal. Ich würde noch nicht mal sagen, dass das jetzt so dieser große Effekt war, von wegen: ‚Okay, ich überlege mir jetzt mal wirklich, wie ich priorisiere‘, sondern dass da erst mal dieses ‚Okay‘ kommt. Das kommt jetzt weg, da hast du jetzt keine Zeit für, lässt es mal bleiben.“ (Int_29/37)

Indem sie sich selbst als verantwortlich für die gelingende Gestaltung des Studiums erkennen, erproben sie vermehrt neue Handlungsstrategien, durch die sie Erfolgsergebnisse generieren. Sie steigern damit über die Selbstwirksamkeitserwartung ihre Studierenergie, sodass sie zunehmend weitere Optimierungen zum selbstregulierten

Lernen und Studieren initiieren. Hilfreich dabei ist, dass das Kontextwissen zugenommen hat und wenig überraschend Neues hinzukommt.

„Also ich glaube, zunächst ist die Herausforderung gerade am Anfang, dass man sich dem so ein bisschen bewusst wird, dass man einfach viel selber machen muss und sich auch viel selbst überlegen kann. Und das war für mich sehr schwierig, und ich habe im Prinzip die ersten paar Semester – also eigentlich die ersten zwei Jahre – relativ wenig im Selbststudium gemacht, sondern ich habe wirklich nur das, was ich absolut machen musste, gemacht.“ (Int_44/ 61)

Die Unsicherheiten gehen sukzessive zurück. Auch im Fallbeispiel steht die Übernahme der Verantwortung im Vordergrund. Der Student sucht trotz der zunehmenden Unattraktivität der Mathematik aktiv nach Lösungen, um die Prüfung zu bestehen und der Angst vor dem Scheitern zu begegnen. Das zeitliche Engagement nimmt deutlich zu, um aus dem Teufelskreis auszubrechen.

„Ja, also es war im Endeffekt, es war auch so ein Teufelskreis. Natürlich, wenn man nichts versteht, dann hat man keine Lust, und dann macht man nicht, und dann versteht man noch weniger. Das, ja / (...) Ja, wo es dann zur Klausur hinging. Und ich wollte die auf jeden Fall bestehen und schaffen. Und da hatte ich dann schon den Ehrgeiz, dass ich da unbedingt was tun musste. (...) Ich habe ein recht gutes Buch gefunden, wo das für (...) Studieneinsteiger quasi (...) / ‚Naturwissenschaftliches Fach 1 für Anfänger‘ oder so was. Und das war ein Tutoriumbuch. Und das war ziemlich gut, da konnte man sich sehr gut dran langhangeln. Und das war sehr verständlich geschrieben und hat sehr einfache Beispiele. Und man rechnet dann halt Beispiele durch und, ja (...). Dass man dann so ein bisschen so ein paar Sachen verstanden hat, und dann ging es im Endeffekt auch schon wieder. Also weil man dann ein paar Anfangssachen / Dann wieder bisschen sich klargeworden ist, dann konnte man daran wieder aufbauen, und dann ging es auch wieder flotter.“ (Int_7/102, anonymisiert)

Das Ganze war erst durch seine gute soziale Einbindung möglich, denn das Buch ist ihm von einem Studenten empfohlen worden, mit dem er des Weiteren auch gemeinsam gelernt hat.

„Weil ich glaube, alleine ist das / Ist man da ziemlich auf verlorenem Posten. Also alleine hätte ich es, glaube ich, nicht so geschafft. Da braucht man immer andere, die einem dann helfen.“ (Int_07/76)

Zudem hat er seine Lernstrategien (Selbstreguliert lernen) an seine Bedarfe angepasst.

„Schon, ja. Auch dass ich am Anfang / Also ich / Dass man sich jetzt vielleicht auch schon immer Sachen so, die man nicht verstanden, oder gerade sehr gut verstanden hat, dass man sich noch aufschreibt oder so. Für später. Also das mache ich mittlerweile, zum Beispiel so, dass ich dann irgendwie, keine wichtige Formeln oder so was, dann noch mal in ein extra Heft schreibe, dass ich den schon mal gleich für die Klausur habe und weiß, was ich mit anzufangen habe. Ja, ich glaube, (da gibt es?) schon Lerneffekt, ja. Erfahrung.“ (Int_7/142)

In der Konsolidierungsphase entwickeln und festigen die Studierenden vor dem Hintergrund der erworbenen Kenntnis und Einschätzung der hochschulischen Anforderungen und Strukturen Handlungsstrategien. Diese Handlungsstrategien zielen auf die Bewältigung der hochschulischen Anforderungen unter Berücksichtigung der individuellen Valenzen und Kompetenzen ab und stellen insofern einen „Masterplan“ (vgl. Huber 2012) dar.

Phase 4: Normalität

In dieser Phase ist die sukzessive Konsolidierung der letzten Phase insofern abgeschlossen, als der Umgang mit bekannten Anforderungssituationen souverän erfolgt. Die gelingende Gestaltung des eigenen Studiums steht im Vordergrund, d. h. die Verfolgung der eigenen Ziele wird durch eine entsprechende Gestaltung des Studiums vorangetrieben. Der Stress ist einer emotionalen Gelassenheit bzw. Normalität gewichen, wie beispielsweise in der folgenden Interviewpassage deutlich wird:

„Ich würde sagen, nach zwei Jahren habe ich dann einfach gemerkt, wie ich selber mittlerweile einfach in der Lage war, das alles zu managen, ohne mich total belastet zu fühlen. Und das war so eine Sache, wo ich gesagt habe: So. Das ist schon (...) ja, eine gute Sache gewesen im Sinne von da habe ich mich weiterentwickelt. (...) Also das war (...) ja, das war so (...) irgendwann / Ich weiß jetzt nicht/ Ich kann jetzt nicht konkret eine Situation benennen, aber mir wurde einfach irgendwann bewusst, dass es mich nicht mehr stört. Was mich am Anfang im ersten Studienjahr wahnsinnig belastet hat, da habe ich Schlafstörungen gehabt und alles, und irgendwann habe ich einfach gemerkt: Oh nein, jetzt mittlerweile läuft es. Ich bin nicht mehr so beeindruckt von dem, was die Uni von mir möchte, und habe einfach, ja, bin da gelassener geworden. Und begegne dem Ganzen irgendwie vielleicht etwas souveräner.“ (Int_01/13)

Im Fallbeispiel ist nicht nur das Bestehen der „leichten“ Prüfung zu berichten, sondern auch die Zunahme des Systemwissens und der Einstellungsveränderung, hier der Anpassung an die bestehende akademische Kultur:

„Weil im ersten Jahr / Also im Nachhinein, also ich kann es schon verstehen, dass man möchte, dass alle ruhig sind. Weil das ist auch, ja, für die anderen Studenten ist es ja auch unhöflich, wenn man so viel redet. (...) Mittlerweile finde ich eigentlich ganz o. k., und das / Man merkt auch, es ist ruhiger geworden, im Gegensatz zum Anfang. Insofern macht er das nicht mehr so oft, und ich glaube, er ist auch lockerer geworden. Und jetzt finde ich ihn eigentlich schon ganz gut, weil er, ja, mathematisch immer sehr korrekt ist. Also so / Also man merkt schon, er hat was drauf. Also der weiß, wovon er redet. So, und das gefällt mir jetzt schon wieder. Und deswegen bin ich da auch immer motiviert da hingegangen. (...) Und auch wenn man mal zu spät kommt, mittlerweile starrt er einen nicht mehr an. Oder man weiß, dass man dann in den Audimax oben reingeht, dass er es nicht sieht.“ (Int_7/230)

Diese Situation, die durch den Studenten als krisenhaft erfahren wird, kann in der Rekonstruktion und vor dem Hintergrund des Modells auf zwei Faktoren zurückgeführt werden: Zum einen wird das Verhalten des Professors gegenüber den Studierenden anfangs als unangemessen und wenig wertschätzend erlebt und eingeschätzt. Später ist eine Strategie des Akzeptierens der Bedingungen und der prag-

matischen Erweiterung und Anwendung von (System-)Kompetenzen sowie der Anpassung von Einstellungen zu verzeichnen, sodass auf diese Art eine Passung zwischen der akademischen Kultur und dem Studieninteresse hergestellt werden kann. Zum anderen werden die eigenen Kompetenzen (inkl. Bereitschaften), sich die Inhalte der Vorlesung im Selbststudium anzueignen, – zumindest anfangs – überschätzt (vgl. Kap. 2.1. Abbildung 2: Komponenten der Handlungsvalenz und -kompetenz).

Das vierphasige Modell zeigt den idealtypischen Verlauf des studentischen Übergangs von der Schule in die Hochschule. Hauptmerkmal dieses Übergangs ist der Erwerb von Kontextwissen über hochschulische Anforderungen und Strukturen und die Entwicklung entsprechender Handlungsstrategien zur Bewältigung der Anforderungen unter Berücksichtigung der individuellen Vorstellungen gelingenden Studierens.

2.2.3. Studiengangsspezifische Studienverläufe

Dreh- und Angelpunkt der studentischen Entwicklung in Bezug auf Studierfähigkeit bilden die Erkenntnis hochschulischer Strukturen und Anforderungen und deren Vereinbarung mit den individuellen Valenzen und Kompetenzen. Die hochschulischen Strukturen und Anforderungen werden einerseits durch die Kultur der Hochschule gebildet, aber andererseits auch durch die studiengangsspezifische Kultur. Denn Studierfähigkeit kann sich immer nur in einem spezifischen Kontext, einer spezifischen Subkultur erweisen: „Hochschulsozialisation ist immer Fachsozialisation“ (Huber 1991, S. 421). Insofern ist die Entwicklung der Studierenergie nicht nur ein individuelles, sondern auch ein studiengangsspezifisches Phänomen. Je nach Wissenschaftskultur und akademischer Kultur ist deshalb von studiengangsspezifischen Profillinien der Entwicklung der Studierenergie auszugehen. Allerdings steht eine detaillierte Auswertung und Beschreibung der studiengangsspezifischen Profillinien noch aus. Insofern stellt die folgende Darstellung studiengangsspezifischer Entwicklungen lediglich eine erste Annäherung, d. h. eine Hypothese dar.

Studiengangsspezifische Profillinien könnten sich demnach durch ihre typischen Break Points von der einen zur nächsten Phase hin unterscheiden. Bei einigen Studiengängen könnte das erste ‚Unwetter‘, also der Übergang von der Einstiegs- zur Diskrepanzphase augenscheinlich schon am ersten Tag bzw. im ersten Semester beginnen:

„Dann saß ich da in der ‚Höheren Mathematik‘, und in ungefähr zehn Minuten ist der Professor alles durchgegangen, was ich in meinem ganzen Leben über Mathe gehört habe. Die Vorlesung ging ja 90 Minuten, und die restlichen 80 Minuten hat der nur über Sachen geredet, von denen ich noch nie gehört habe. Der hat sogar Formelzeichen verwendet, die ich noch nie gesehen hatte, und ich saß die ganze Zeit nur in der Vorlesung und dachte so: ‚Oh mein Gott! So geht das dein ganzes Studium weiter.“ (Int_01/17)

Einen weiteren Hinweis für unterschiedliche Profillinien liefert auch der für die einzelnen Fächer bzw. Fachbereiche typische Zeitpunkt des vermehrten Studienabbruchs oder Studienfachwechsels. Beispielhaft berichtet ein Mitarbeiter der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Hamburg (UHH), dass die meisten Studierenden in dieser Fakultät das Studium am Ende des dritten Semesters abbrechen, was nach der exemplarischen Analyse einiger Lehrveranstaltungen, Modulhandbücher und Prüfungsordnungen auf eine für viele nicht zu bewältigende Anforderungsänderung als Hauptursache hindeutet: Stehen in den ersten beiden Semestern die Kennt-

nis und Anwendungen von theoretischen Ansätzen und Modellen im Vordergrund, die in Klausuren abgeprüft werden, so sollen die Studierenden ab dem dritten Semester eine (selbst herzuleitende) Fragestellung in einer Hausarbeit behandeln. Wie man eine solche Gattung realisiert, ist meist nicht Gegenstand der Lehrveranstaltung; extracurriculare Angebote von Schreibzentren können als Reaktion auf diesen Mangel gedeutet werden.

Bei anderen Studiengängen wird ein entsprechend kritischer Punkt das vierte und fünfte Semester kennzeichnen oder die Kulminationszone auch früher einsetzen, mitunter auch als bewusst gestaltete Konfrontation mit hohen oder sehr hohen zeitlichen oder inhaltlichen Anforderungen. Ob und inwiefern das Konzept der Studierenergie auch am Beginn der Studiengangphase greift, lässt sich auf Basis der Daten nicht entscheiden, da diese keine Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher enthält. Insgesamt fehlen dazu noch Vergleichsstudien zur Rekonstruktion der sozialen Praxis in den einzelnen Fachkulturen mitsamt den ihnen zugrunde liegenden *hidden assumptions* und dem *tacit knowledge* (vgl. Huber 1991, S. 421, van den Berk 2013), die zur Kontextualisierung der Anforderungen einer fachspezifischen Studierfähigkeit aus unserer Sicht unerlässlich sind. Denn so könnten die Interdependenzen von studentischer Studierfähigkeit bzw. -energie und akademischer und Wissenschaftskultur herausgearbeitet werden.

Individuelle Verläufe entlang einer studiengangspezifischen Linie

In Anlehnung an die oben genannte Hypothese sowie an das Hamburger Modell Studierfähigkeit halten wir die Annahme eines individuellen Verlaufs entlang einer studiengangspezifischen Linie für wahrscheinlich.

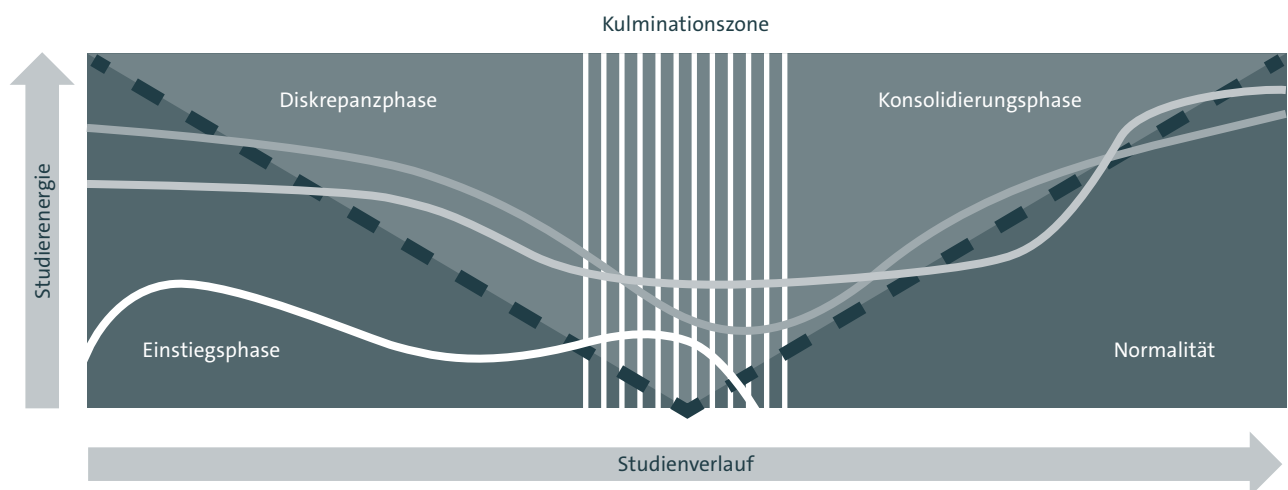


Abbildung 6: Individuelle Verläufe entlang eines studiengangspezifischen Profils

Mit ihrem jeweils eigenen Kompetenz- und Valenzprofil treten die Studierenden in Interaktion mit den Studienbedingungen. Dabei macht es natürlich einen Unterschied, mit welchem Profil bzw. mit welchen Ressourcen sie das Studium beginnen (Preparedness im Sinne von Ulriksen, Madsen & Holmegaard 2010), vermutlich ebenso entscheidend ist aber, ob es ihnen gelingt, ihre Handlungskompetenzen an den sich verändernden Anforderungen im jeweiligen Kontext anzupassen, die entsprechende Sinnhaftigkeit bzw. Wertigkeit des Studiums und seiner Teile aufrechtzuerhalten oder sogar auszubauen.

Sinkende Studierenergie trotz Erwerb von Wissen und Handlungskompetenz

In der Studieneingangsphase sowie im Verlauf des Studiums erwerben die Studierenden in Abhängigkeit der Gestaltung des gewählten Studiengangs Handlungskompetenzen, deren Entwicklung rekonstruierbar ist. Sie lernen also enorm viel Neues – im Studium und über das Studium. Dass ihre Studierenergie dennoch sinkt, könnte damit zusammenhängen, dass sie ihre wachsende Kompetenz nicht erfahren. Durch das kontinuierliche Anwachsen des Anforderungsniveaus steigt auch das dazu erforderliche Kompetenzniveau. Dass die Fähigkeiten im Verlaufe des Studiums i. d. R. zunehmen, ist eine Grundannahme, die auch dem ExpertInnen-NovizInnen-Modell zugrundliegt.

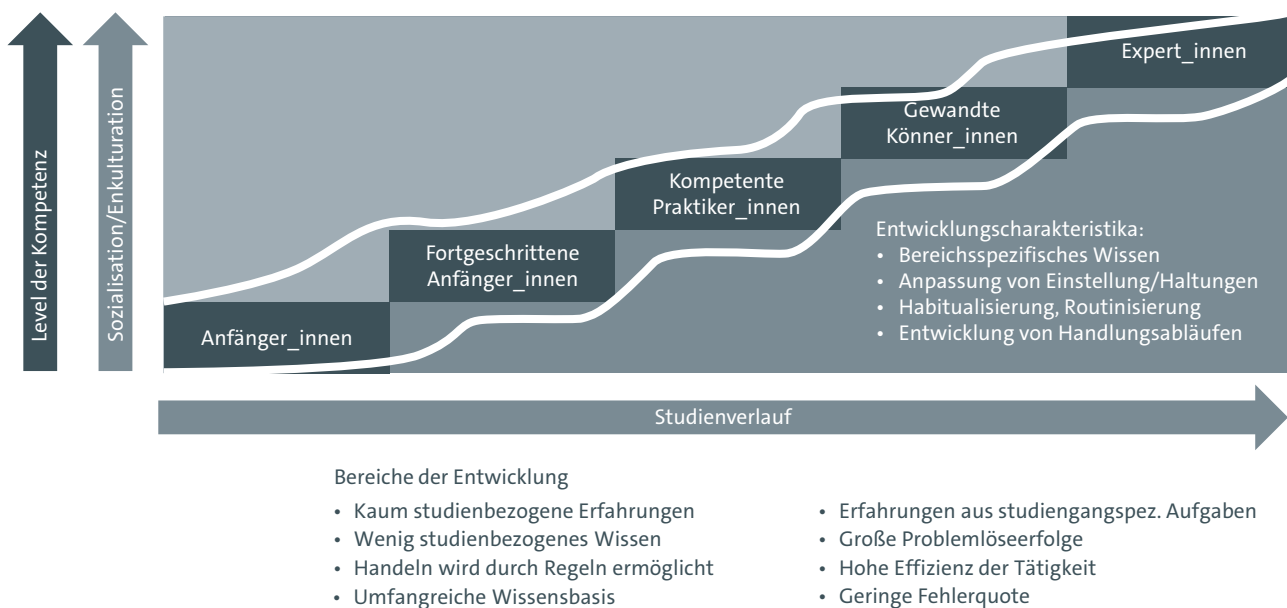


Abbildung 7: Objektive Studierfähigkeit / Studienperformanz (in Anlehnung an Schubiger 2013, Dreyfus & Dreyfus 1980, Knoblauch 2003)

Die in Abbildung 7 dargestellte, von außen bzw. in der Performanz beobachtbare, zumeist kontinuierliche Zunahme von Kompetenzen möchten wir als ‚objektive‘ Studierfähigkeit oder Studienperformanz bezeichnen. Sie ist damit das Pendant zur subjektiven Studierenergie und stellt für die Studierenden eine Möglichkeit dar, die eigenen Kompetenzen vergleichend einzuschätzen (Eichung). Sie deckt sich nur retrospektiv mit den Erfahrungen der Studierenden, denn den Prozess selbst erleben die Studierenden vielfach als ‚diskontinuierlich‘ und emotional herausfordernd. Die von Brahm und Gebhardt (2011, S. 22ff.) herausgearbeiteten Motivationsverläufe und die Entwicklung von Proaktivität und Fremdbestimmung (s. Abbildung 8) widersprechen demzufolge den hier vorliegenden Ergebnissen nur auf den ersten Blick.

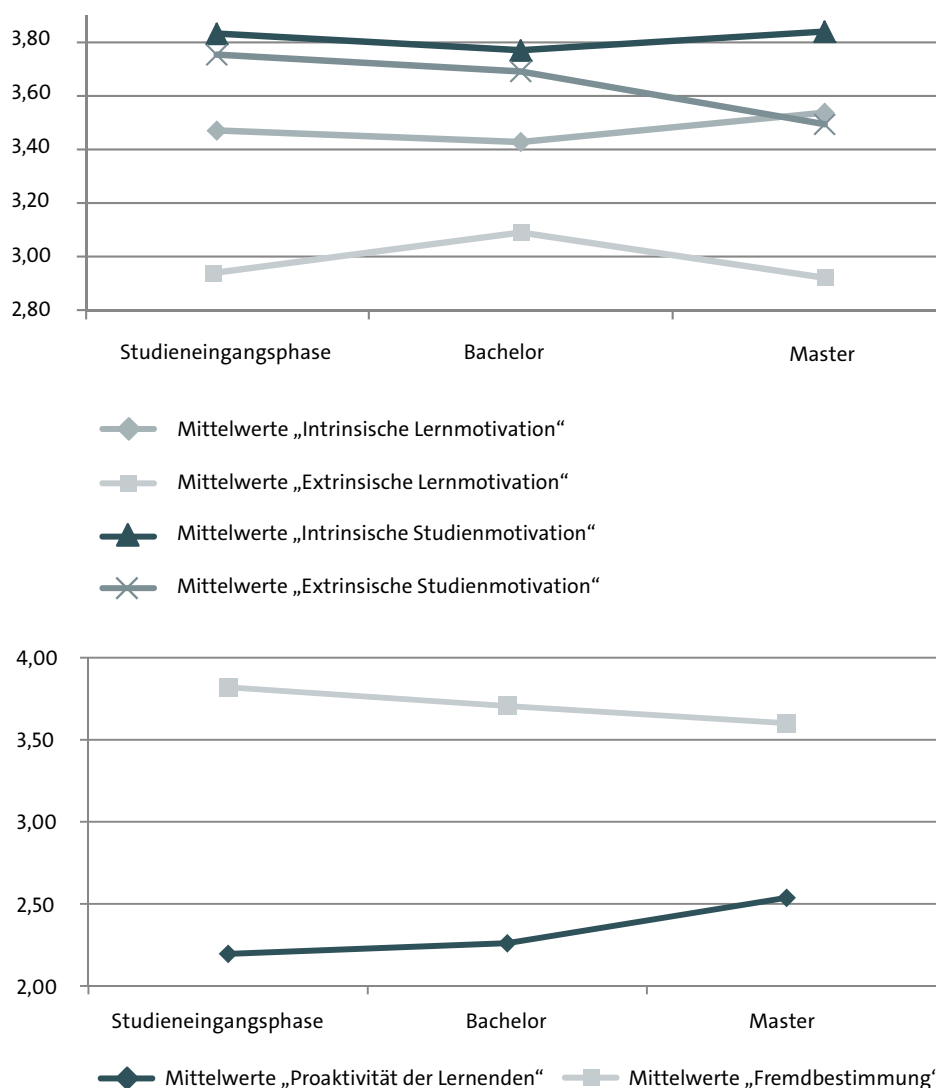


Abbildung 8: Entwicklung von Motivationsarten und die Einschätzung von Proaktivität und Fremdbestimmung im Studienverlauf (Brahm & Gebhardt 2011, S. 22ff.)

Da die Erhebungszeitpunkte weit auseinander liegen, können die Diskontinuitäten zwischen dem Start- und dem jeweiligen Endpunkt nicht erfasst werden. Ihre Interpretation deckt sich dagegen mit unseren Befunden:

„Obwohl die befragten Studierenden auf den ersten Blick sehr stark von intrinsischen Lern- und Studienmotiven geprägt scheinen, zeigt sich bei anderen – im Sinne der Studierendenorientierung – ebenfalls als wünschenswert erachteten Konstrukten, dass die Studierenden ihre aktive Rolle im Lernprozess noch nicht sehr stark wahrnehmen, sondern sich auf die Dozierenden als Lenker ihrer Lernprozesse verlassen. Allerdings steigt die Proaktivität der Studierenden mit dem Studienverlauf an, während die Fremdbestimmung abnimmt. Es scheint also so etwas wie eine Sozialisation für den Hochschulalltag stattzufinden und eine Entwicklung hin zu den aus Sicht des ‚shift from teaching to learning‘ wünschenswerten Studienhaltungen.“ (Brahm & Gebhardt 2011, S. 25)

Der Interpretation, dass den Studierenden die vermeintlich fehlende Proaktivität zu Anfang des Studiums zuzuschreiben ist, lässt sich eine Auslegung entgegenstellen, nach der die Studienganggestaltung den Studierenden in der Studieneingangsphase gar keinen Handlungsspielraum zugesteht, das Studium selbst zu gestalten.

Wir haben hier – aus den vorliegenden Daten – eine Entwicklung von Studierenergie rekonstruiert, die sich über die gesamte Studieneingangsphase erstreckt. Diese Studierenergie stellt u. E. den Makroverlauf dar, der gespeist wird aus vielen kleinen sequenziellen, intermittierenden oder parallel laufenden Mikroverläufen, die in den sequenziellen Handlungssituationen des Studiums (vgl. Kap. 1.2.) ihren Ursprung haben. In diesem Zusammenhang ist vor dem Hintergrund des Forschungsfokus ferner daran zu erinnern, dass sich im Sample nur solche Studierenden befinden, die das (derzeitige) Studium bislang nicht abgebrochen haben. Insofern enthalten die Daten im Wesentlichen solche Krisen, die bereits gemeistert worden sind. Studierende, die ihr Studium frühzeitig abgebrochen haben, sind nicht erfasst. Wie das Profil ihrer Studierenergie zum Zeitpunkt des Abbruchs ausgestaltet war und inwiefern einzelne / mehrere Handlungssituationen in der Studieneingangsphase zu einem Absinken beigetragen haben, wäre zu untersuchen.

Die Phasierung der Studierenergie im Lichte ausgewählter Entwicklungsmodelle

Stellt man diese Befunde zu den oben bereits skizzierten Modellen der Entwicklung von Kompetenzen, der Aneignung von Kulturen, des Lernens, des Umgangs mit Stress usw. in Beziehung, dann stellt man bemerkenswerte Parallelen fest. Im Wesentlichen gehen all diese Modelle von einem typischen (allerdings nicht nur sequenziellen) Verlauf aus, wie auch immer dieser im Einzelnen benannt oder wie vollständig er expliziert sein mag. Aus dieser Perspektive verwundert es keineswegs, wenn die Entwicklungsmodelle in der Literatur mit den aus den Daten der Interviewstudie aggregierten Entwicklungslinien nahezu deckungsgleich sind. Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Modellen bestehen erstens bezüglich der zeitlichen Dimension: Diese reicht sicherlich von einigen Augenblicken (z. B. subjektive Theorien mit kurzer Reichweite) zu mehreren Monaten oder Jahren (z. B. Kulturschockmodell). Zweitens liegt der Unterschied in den unterschiedlichen Foki (z. B. situativ, emotional, kognitiv). Drittens sind einzelne Phasen in einigen Modellen noch einmal in spezifischere unterteilt. Auch konkretisieren sie schließlich diesen Verlauf unterschiedlich bzw. fokussieren einen spezifischen Aspekt, beleuchten also ggf. ‚nur‘ einen spezifischen Teilbereich der Entwicklung. So fokussiert das Kulturschockmodell (Lysgaard 1955; Thomas 2003, S. 281ff.) beispielsweise die Anpassung und Integration, hebt das *Threshold concept* (Meyer & Land, 2005) die Irreversibilität hervor, betont das Stressmodell (Lazarus 1974) die Bedeutung der individuellen Bewertung, sieht das Modell der Subjektiven Theorie (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele 1988) das Festhalten an alten Schemata als ursächlich für die Problemlöseschwierigkeit an und stellt die Formatheorie (Bruner 2002) schließlich die Gebundenheit an sozial vorgegebene Strukturen und Prozesse in den Vordergrund.

Im Wesentlichen ist jedoch folgender Verlauf prototypisch, wenn er auch nicht in allen Modellen voll entfaltet ist:

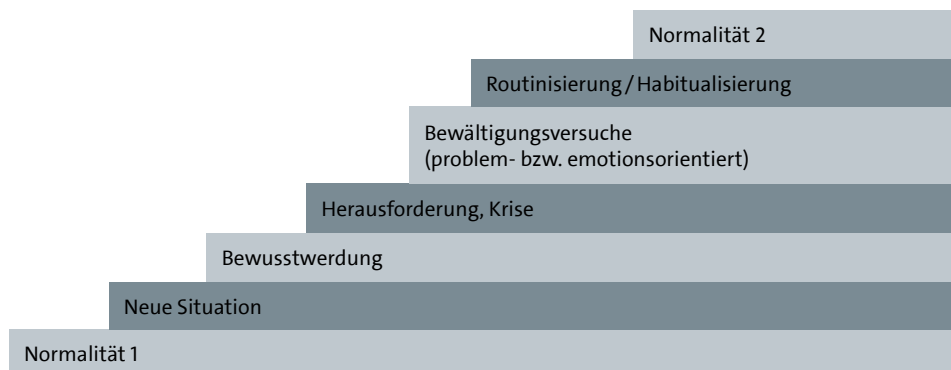


Abbildung 9: Phasen des Entwicklungsverlaufs (in Anlehnung an die oben genannten Modelle)

Abbildung 9 stellt den typischen Verlauf dar: Ein Individuum verlässt seine Normalität 1 in Richtung einer neuen Umgebung oder erhält in der Normalität 1 eine Aufgabe, die letztlich die Handlungssituation dort verändert. Das Unbekannte und Neue hat dabei durchaus einen Reiz, der auch mit einer Euphorie oder Vorfreude verbunden sein kann. Durch die Wahrnehmung einer Irritation bzw. einer ersten Bewertung wird diese neue Handlungsaufforderung als Herausforderung, Entwicklungsaufgabe, Problem oder sogar als Krise bzw. Stress aufgefasst, wenn die eigenen Ressourcen als zu gering eingeschätzt werden. In der Folge werden (reflexiv) problemorientierte oder emotionsorientierte Lösungsversuche unternommen, die – sicher, wenn sie erfolgreich sind – als Präzedenzen für die Habitualisierung und Routinisierung fungieren. Das erhellt auch, weshalb die Studieneingangsphase als bedeutsam eingeschätzt wird: „The first college year is critical not only for how much students learn but also for laying the foundation on which their subsequent academic success and persistence rest“ (Reason, Terenzini & Domingo 2006, S. 150). Mit der Integration in die Normalität 2 ist der Entwicklungsprozess abgeschlossen.

Entwicklung von Studierfähigkeit im wissenssoziologischen Licht

Das Handeln in hochschulischen Kontexten findet in und durch spezifische Formate (z. B. Vorlesung, Seminardiskussion, Hausarbeit) statt, die sich über Generationen entwickelt und verfestigt haben (vgl. Kap. 1.2.). Einerseits stellen sie für die ‚wohlsozialisierten‘ Beteiligten insofern eine enorme Entlastung dar, als diese die Formate ‚lediglich‘ aktualisieren müssen, andererseits erfordert der Umgang mit und in ihnen zum einen (implizites) Wissen, wie solche Formate eigentlich strukturiert sind und ablaufen, zum anderen Kompetenzen, adäquat daran teilzunehmen (vgl. Günthner 2001; Van den Berk 2013). Für Studierende in der Studieneingangsphase könnten diese Formate – z. B. aufgrund ihrer vermeintlichen Ähnlichkeit zu schulischen Formaten – nur schwer zu dechiffrieren sein. Insbesondere weil ihnen diese Formate häufig *en bloc*, monothetisch angeboten werden, d. h. die Studierenden werden mit einer komplexen Anforderung konfrontiert und müssen die zur Erstellung oder Gestaltung notwendigen einzelnen Handlungsschritte selbstständig rekonstruieren. Dass es dabei durch unterschiedliche kontextuelle und individuelle Bedingungen zu ganz unterschiedlichen Schwierigkeiten kommt, erscheint plausibel und

erhellte die Bandbreite der empirisch ermittelten Anforderungen, die als kritisch eingeschätzt werden. Erschwerend kommt hinzu, dass die Funktionen der Formate im Hochschulkontext oft „*double-bind*“ sind (vgl. z. B. Stolz & Van den Berk hier im Band). Sie zielen zum einen auf die Aneignung einer – von allen Beteiligten im Lernprozess immer wieder betonten – kritischen Haltung bzw. eines wissenschaftlichen Habitus, zum anderen auf die Erfüllung akademischer Anforderungen (Prüfungen).¹⁵

Diese Konzeptualisierung von Studierfähigkeit könnte – neben den nicht zu unterschätzenden sozialen, volitionalen und motivationalen Bereitschaften (Weinert 2001) und der Emotion – einen wesentlichen Faktor des Entwicklungsverlaufs erhellen. Denn durch die stetige Zunahme von (auch widersprüchlichem) Kontextwissen, der kontinuierlichen Möglichkeit der Konventionalisierung und Kokonstruktion (Typisierung) sowie der Habitualisierung, Routinisierung und Sedimentierung von komplexen Handlungsvollzügen kann es den Studierenden gelingen, die monothetischen Formate für sich polythetisch aufzubrechen, um schließlich im Anschluss daran wiederum einen monothetischen Zugriff auf sie zu haben. Vielleicht bezeichnet genau dies ihre Kompetenz bzw. ihr ‚Wohlsozialisiert-Sein‘. Als Spezifizierung der im Teilprojekt erarbeiteten Arbeitsdefinition ist die Dynamik der Studierfähigkeit wie folgt zu fassen: Die Entwicklung von Studierfähigkeit besteht in der zunehmenden Befähigung und fortwährenden Bereitschaft eines Individuums, die Formate der jeweiligen hochschulischen Praxis zur Realisierung von (eigenen) Zielen partizipativ und gelingend mitzugestalten.

Das Durchdringen dieser Formate, die individuelle Verortung zu und in ihnen sowie die Einschätzung der Wertigkeit sind wesentliche Aufgaben in dieser Transitionsphase. Das Absinken einer Studierenergie gehört notwendig dazu, mehr noch: Es stellt im Sinne der Förderung eines Lern- und Bildungsprozesses eine notwendige Voraussetzung dar, um das eigene Wissen, die Haltungen und Handlungsstrategien infrage zu stellen bzw. als nicht ausreichend oder angemessen zu bewerten, um daraus auch die Motivation zu generieren, es ggf. zu modifizieren (vgl. Thomas 2003, S. 281). Dieses Element durchzieht die Literatur zu Lern- und Bildungsprozessen von Platon (im Konzept der Aporie) bis heute (exemplarisch Koller 2011):

„Koller arbeitet seine Bildungstheorie in dem 2011 erschienenen Buch ‚Bildung anders denken‘ weiter aus. Er präzisiert den Bildungsbegriff im Anschluss an Kokemohr. Bildung könne verstanden werden ‚als Veränderung der grundlegenden Figuren des Welt- und Selbstverständnisses von Menschen, die sich potentiell immer dann vollziehen, wenn Menschen mit Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverständnisses nicht mehr ausreichen.‘“ (Rzadkowski 2014, S. 308)

Ein Aspekt verdient – vor dem Hintergrund von normativen Setzungen – erhöhte Aufmerksamkeit: das zu starke und sicher nicht beabsichtigte Absinken der Studierenergie bei (zu) vielen Studierenden, die sich in z. T. enormen emotionalen Belastungen, Stress und Schlaflosigkeit zeigt. Hier gelingt es den Studierenden nicht, ihre Studierenergie unter den gegebenen kontextuellen Bedingungen in angemessener Zeit auf ein förderliches Maß zu regulieren; die Problemlagen stellen sich für diese

15 Bedingt durch begrenzte Ressourcen und dem Zwang zur Administration nach verlässlichen Standards (z. B. Validität, Reliabilität, Objektivität) bestehen Prüfungen deshalb oftmals eher im Abfragen von faktischem Wissen, sodass Studierende sich in dieser Ungewissheit eher an den akademischen Anforderungen orientieren – im Sinne eines „Ist das klausurrelevant?“

Studierenden als aktuell nicht (zufriedenstellend) zu bewältigen dar. Sicherlich haben die Studierenden die Gründe für das Entstehen nicht allein zu vertreten.

2.2.4. Fazit und Ausblick

Unsere Konzeptualisierungen der subjektiven Studierfähigkeit entsprechen auf den ersten Blick nicht der alltäglichen Vorstellung einer sich stetig entwickelnden Studierfähigkeit, die man vielleicht so fassen könnte: „Anfangs verfügen die Studierenden noch nicht über das studienbezogene Wissen und die Fähigkeiten, aber mit jeder Veranstaltung und mit der Zeit vergrößert es sich, sie werden zunehmend kompetenter.“ Denn ausgeschlossen ist in einem solchen Verständnis die Vorstellung, dass die Kompetenz zwischenzeitlich absinken kann. Brechen die Studierenden dann irgendwann das Studium ab oder können sie die Studienanforderungen nicht (mehr) bewältigen, bedeutet das in dieser Logik, dass sie ihre Kompetenzen nicht schnell genug erweitert haben (z.B. fehlender Fleiß) bzw. nicht erweitern konnten (z.B. fehlende intellektuelle Fähigkeiten). Damit erscheint der Vorwurf gerechtfertigt und die erfolgte Selektion durchaus erwünscht. Wenn man aber annimmt, dass es so etwas wie Studierenergie als zentralen Bestandteil einer allgemeineren Studierfähigkeit gibt und dass sie eine wesentliche Größe für ein gelingendes Studieren darstellt, dann rücken die kontextuellen Bedingtheiten und die von den Beteiligten gemeinsam zu gestaltenden Handlungssituationen in den Fokus. Das diesbezügliche Gesamtbild der Studieneingangsphase, das aus den Interviewdaten entsteht, stellt sich – sicher nicht nur für Studienanfängerinnen und -anfänger – als kritisch dar.

Das führt unweigerlich zur Frage, was alle Beteiligten tun können, um diese Situation zu verändern. Wir möchten hier im Wesentlichen die folgenden, eher globalen Empfehlungen aussprechen.

1. Die weitergehende empirische Untersuchung vom Verlauf der Studierenergie in spezifischen Studiengängen, die gemeinsame Diskussion der Ergebnisse sowie Erarbeitung und Umsetzung eines integrierten Handlungsplans zur Verbesserung der Studierenergie und Studierfähigkeit vor Ort,
2. eine Abkehr von gegenseitigen Vorwürfen und Schuldzuweisungen, wie sie beispielsweise im folgenden Interviewausschnitt deutlich werden:

„Ich weiß nicht, aber hier sind sehr viele Dozenten, die einem in der ersten Sitzung, die man da ist, halten die einem vor, dass man ein schlechter Student ist, quasi. Also da wird echt in der ersten Veranstaltung gesagt, irgendwie so: ‚Ja, und Sie sind eh alle faul und wollen so wenig wie möglich tun.‘ Wo man erst mal so denkt: ‚Sie kennen uns doch gar nicht, was soll das denn, und wir sind ja auch nicht alle gleich.‘ Also, wo man dann erst mal damit klarkommen muss, dass man auch komische Persönlichkeiten manchmal gegenüber hat und man trotzdem dann die 14 Termine da auf denjenigen angewiesen ist.“ (Int_48/57, gekürzt)

Das bezieht sich auf den gegenseitigen Umgang und die gegenseitige Wertschätzung. Die defizitorientierte Wahrnehmung müsste zumindest einmal überprüft werden. Denn was wäre zu tun, wenn wir das Folgende aus dem Projektmanagement auf Lehre und Studium übertragen würden?

„Regardless of what we discover, we understand and truly believe that everyone did the best job they could, given what they knew at the time, their skills and abilities, the resources available, and the situation at hand.“ (Kerth 2001, S. 7)

Dann müsste wie folgt argumentiert werden: Wenn alle ihr Bestes geben und die Missstände dennoch weiterhin vorhanden sind, dann könnte das u. U. daran liegen, dass

- a. die Problemlösung Studium derartig komplex ist, dass gute Teillösungen immer auch Fern- und Nebenwirkungen haben, die unbeabsichtigt oder nicht zu vermeiden sind, und dass man sie in Kauf nehmen muss, um andere, schlimmere Konsequenzen zu vermeiden,
- b. es tradierte Lösungen gibt, die Lösungen für Probleme darstellen, die in früheren Zeiten bzw. die für die damaligen Bedingungen optimal waren, aber heute nicht mehr zieladäquat sind, und dass
- c. es unterschiedliche Zielsetzungen und Interessen gibt, die dazu führen, dass sich Lösungen mitunter widersprechen.

Erschwerend kommt sicherlich auch die Mehrdeutigkeit des Begriffs Studierfähigkeit hinzu. Hier wäre zu klären, welche Instanz mit welchen (validen) Erhebungsinstrumenten Studierfähigkeit zu- bzw. absprechen darf. Eine pauschalierende Bewertung bzw. Vorverurteilung aufgrund z. B. der Abiturnote, Herkunft bzw. aufgrund von Einzelbeobachtungen (insbesondere im Bereich des Wissens) oder auf Basis der Befragung von Professorinnen und Professoren (Wolf 2016) ist hier nicht dienlich, wenngleich ihre Ängste durchaus ernst zu nehmen sind.

3. Explikation der vorausgesetzten Eingangskompetenzen und der Grenzen der hochschulischen Unterstützungssysteme. Die Frage hier: Wo werden die Eingangskompetenzen beschrieben, sind sie den Studierenden bekannt, können sie sie auf der Grundlage ihrer Vorbildung auch erfüllen? Besteht mit dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ein Anspruch von Studienanfängerinnen und -anfängern auf eine ihren Kompetenzen angemessene Einführung in jedes beliebige Studienfach?
4. Frühzeitige Information der Studierenden über zu erwartende Diskrepanzerfahrungen, Zusammenhänge zwischen Valenzen und Kompetenzen, Information, Reflektion und Einübung von Handlungsmöglichkeiten (s. u.) sowie Möglichkeit zum frühzeitigen Abgleich der Studiererwartungen mit den realen Studienbedingungen. Interessanterweise leisten gerade die oft in Verruf stehenden Brückenkurse einen entsprechenden Beitrag dazu, die eigenen Kompetenzen adäquat einzuschätzen:

„Da haben mir sehr gut diese zwei Crashkurse vorher geholfen, weil ich da austesten konnte, wieviel ich aufbringen muss, um gute Ergebnisse zu erzielen. Ohne dieses Vorwissen zu haben, hätte ich wahrscheinlich sehr / Oder ich will nicht sagen sehr große Probleme, aber ich hätte schon ein paar Problem gehabt am Anfang, um einzuschätzen, wieviel muss ich überhaupt tun, um da was Gutes zu leisten.“ (Int_42/179)

5. Pragmatische, aber tragfähige Lösung des Dilemmas der beiden Auffassungen:
 - a) Um Wissenschaft betreiben zu können, muss man über (Grund-)Kenntnisse verfügen, darum muss man diese in der Studieneingangsphase lehren.
 - b) Wissenschaft lernt man, indem man Wissenschaft betreibt. Dabei geht es insbesondere darum, sowohl das Anspruchsniveau aufrecht zu erhalten als auch die subjektive Wertigkeit der Studieneingangsphase zu erhöhen sowie den z. T. abrupten Übergang zwischen dem Abprüfen von Wissen (Klausuren) und der

selbstständigen Bearbeitung von wissenschaftlichen Problemen (z. B. Hausarbeiten) zu entzerren oder durch entsprechende Scaffolding-Maßnahmen zu begleiten.

6. Von großer Bedeutung ist ferner, dass komplexe bzw. monothetisch angebotene Handlungsrountinen (z. B. Wissenschaftliche Hausarbeit) mit den Studierenden so erarbeitet werden, dass diese die zu ihrer Generierung notwendigen Handlungsvollzüge in ihrem Kontext erkennen und (polythetisch) nachvollziehen können. Ein komplementäres veranstaltungs-, modul- und studienbegleitendes Scaffolding-System wäre hier ebenso vorstellbar wie eine Studieneingangsphase, in der den Studierenden eine gewisse Zeit der Bewusstwerdung, des Erprobens bzw. der Regulation von Handlungsstrategien, Einstellungen und Motiven sanktionsfrei zugestanden wird.
7. Den Studierenden kann schließlich ein Instrument zur Erfassung ihrer Studierenergie an die Hand gegeben werden. So kann ihnen erstens zurückgemeldet werden, dass das Nachlassen der Studierenergie einen ganz normalen Prozess darstellt. Verstärken könnte man dies, wenn das Tool die eigene Energie zur Energie aller Studierenden in Relation setzt. Aber auch gerade wenn die Studierenergie davon negativ abweicht, wäre es möglich, gezielt Hilfestellungen anzubieten. Mit einem solchen Tool können die Studierenden aber zweitens auch Rechenschaft darüber ablegen, inwiefern sie das ihrige getan haben, ihre Studierenergie aufrechtzuerhalten.

Generell halten wir die Aufnahme von Studierfähigkeit (inkl. der Studierenergie) ins Curriculum für empfehlenswert. Als eine sich im Studium zu entwickelnde Fähigkeit, die maßgeblich zum Studienerfolg beiträgt, würde die Verantwortung für die Anbahnung der strukturierten Entwicklung bei der Hochschule liegen und damit sowohl die Möglichkeit als auch der Zwang ihrer Gestaltung. Auf Basis der oben genannten Analyse können die Charakteristika der einzelnen Phasen in den unterschiedlichen Studiengängen rekonstruiert werden, d. h. auch die spezifischen Anforderungen, Herausforderungen oder Aufgaben dieser Phasen, deren curricular-organisierte Bearbeitung helfen kann, die Studierenergie im Sinne gelingenden Studierens zu beeinflussen. Die Aufgabe der Universität bestünde dann nicht nur darin, die Fachkompetenzen zu fördern (z. B. durch Brückenkurse) und die Attraktivität der Angebote zu erhöhen, sondern auch darin, den Studierenden in der Studieneingangsphase zu ermöglichen, die Lehr-, Lern und Prüfungskultur zu erfahren, um so unterstützt durch z. B. erfahrene Studierende ihren Umgang mit den Formaten und Gattungen zu erproben, zu modifizieren und einzuüben. Damit wäre auch für die Studierenden transparent(er), welche Kompetenzen erwartet werden, denn „(...) auch das Individuum soll Beiträge leisten, um (...) die Übergangssproblematik zu entschärfen. Die in diesem Zusammenhang relevanten Entwicklungsschwerpunkte sind Selbststeuerung und Kompetenzentwicklung.“ (Gnahs 2007)

Ein solches Vorgehen, das sicherlich einer politischen (und finanziellen) Unterstützung bedarf, kann u. E. den Herausforderungen der „Massenuniversitäten“ (vgl. Vosgerau 2005, S. 101ff.) mit ihren hohen Studienabbrechendenzahlen eher gerecht werden als eine fortgesetzte gegenseitige Zuschreibung der Verantwortlichkeit (Studierende, Schule, Lehrende, Institutionen) und die Fortführung einer Selektion auf Basis unklarer Zielsetzungen oder elitärer Vorstellungen, wie sie im folgenden Zitat zum Ausdruck gebracht werden.

„Die folgenden Überlegungen betreffen etwa ein Drittel bis die Hälfte aller Studienanfänger nicht, da sie eine solide Schulausbildung erfolgreich absolviert haben, aus einem sozialen Milieu stammen, das ihnen ein gesundes Selbstbewusstsein vermittelt hat, und sie die Wahl ihres Studiengangs mit Blick auf ihre Neigungen, Begabungen, Stärken und Schwächen sowie spätere Berufschancen getroffen haben. Solche Studenten verfügen über die notwendige Intelligenz und Flexibilität, sich an der modernen Universität rasch zu akklimatisieren, für sie ist sie der richtige Ort und für ihre Professoren ein Vergnügen mit ihnen zusammenzuarbeiten.“ (Wolf 2016, S. 10)

Denn – auch und gerade im Sinne einer der Gewährleistung von Chancengerechtigkeit – wären mit den oben umrissenen Maßnahmen dann auch jene Ziele eines Hochschulstudiums erreichbar, wie sie im folgenden Zitat zum Ausdruck kommen:

„Aber im Laufe des Studiums sind da auch andere Sachen wichtig geworden. Das ist viel mehr irgendwie eine persönliche Entwicklung geworden, die wichtig ist. Also ein bestimmter Umgang mit Themen, mit Problemstellungen, die einem im Studium begegnen, und bestimmte Sichtweisen, die man sich aneignet im Laufe seines Studiums. Und ja, das zu verinnerlichen, das hat für mich auch viel mit gelingendem Studieren zu tun. Also für mich persönlich war es auch eine Entwicklung, die ich selber durchgemacht habe, also eine Persönlichkeitsentwicklung. Die war für mich, ist für mich sehr zentral geworden im Laufe des Studiums.“ (Int_01/11, gekürzt)

Literatur

- Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2013). Studierfähigkeit: Theoretischer Rahmen. *Kolleg-Bote* (4). Hamburg: Universität Hamburg.
- Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2014). Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung. In Universität Hamburg, Universitätskolleg (Hrsg.) *Change: Hochschule der Zukunft* (Bd. 3, S. 37–42). Hamburg: Universität Hamburg. Verfügbar unter: <http://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/de/publikationen/uk-schriften-003.pdf>
- Bosse, E. & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), S. 41–62.
- Brahm, T. & Gebhardt, A. (2011). Motivation deutschsprachiger Studierender in der „Bologna-Ära“. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6 (2). Verfügbar unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/226>
- Brand, W., Hofmeister, W. & Tramm, T. (2005). Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt ULME. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 8, S. 1–21. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand_etal_bwpat8.pdf
- Bruner, J. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Dilger, B. & Sloane, P. F. E. (2007). Bildungsstandards – Ein passendes Regulativ für die berufliche Bildung?! In E. M. Hertle & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Portfolio – Kompetenzen – Standards: neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen*. Paderborn: Eusl.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1987). *Künstliche Intelligenz: von d. Grenzen d. Denkmaschine u. d. Wert d. Intuition*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fleck, L. (1994, Original 1935) *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. (mit einem Vorwort hrsg. von L. Schäfer & T. Schnelle.) (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gnahn, D. (2007). Übergänge als Textfall – das Konzept lebenslangen Lernens und die Durchlässigkeit des Bildungssystems. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter: http://www.diezeit-schrift.de/12007/bildungssystem_lebenslang.htm

- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (Hrsg.) (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Griebel, W., Niesel, R. & Wörz, T. (Hrsg.) (2004). *Transitionen: Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Günthner, S. (2001). Kulturelle Unterschiede in der Aktualisierung kommunikativer Gattungen. *Info Daf*, 28(1), S. 15-32.
- Hailikari, T., Kordts-Freudinger, R. & Postareff, L. (2016). Feel the Progress: Second-year Students' Reflections on Their First-year Experience. *International Journal of Higher Education*, 5(3). Verfügbar unter: <http://doi.org/10.5430/ijhe.v5n3p79>
- Handow, O. (o.J.). *Kurzerläuterung der Handlungstheorie nach Nitsch und Hackfort*. PDF. Verfügbar unter: http://www.handow.com/cms/upload/download/kurzerlaeuterung_der_handlungstheorie.pdf
- 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*. Hannover: Dt. Zentrum für Hochsch.- und Wiss.-Forschung. Verfügbar unter: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf
- Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 417–441). Weinheim: Beltz.
- Huber, L. (2009). Kompetenzen für das Studium: „Studierfähigkeit“. *TriOS: Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 4(1), S. 81–95.
- Huber, L. (2013). Zur Studierfähigkeit gehört auch Interesse. In J. Asdonk, S. U. Kuhnen, & P. Bornkessel (Hrsg.), *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs* (S. 147–163). Münster: Waxmann Verlag.
- Kerth, N. L. (2001). *Project retrospectives: a handbook for team reviews*. New York: Dorset House.
- Knoblauch, H. (2003). Habitus und Habitualisierung : zur Komplementarität von Bourdieu mit dem Sozialkonstruktivismus. In B. Rehbein, G. Saalman & H. Schwengel (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven* (Pierre Bourdieu's Theory of the Social. Problems and Perspectives). (S. 187–201). Konstanz: UVK Verl.-Ges. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-7315>
- Krille, F., Befeldt, S. & Rauh, A.-K. (2014). Kompetenzentwicklung curricular modellieren – Ansätze aus dem Schulversuch EARA. In *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online. Profil 3*, (S. 1-22). Verfügbar unter <http://www.bwpat.de/profil-3/krille-et-al>
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Juventa.
- Kuhn, T. S. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (2., erg. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lazarus, R. (1974). Psychological Stress and Coping in Adaptation and Illness. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 5(4), S. 321–333.
- Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin Vol. 7*, No.1, S. 45–51.
- Meyer, J. H. F. & Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *High Educ Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 49(3), S. 373–388.
- Rauner, F. (2002). *Modellversuche in der beruflichen Bildung: zum Transfer ihrer Ergebnisse*. Bremen: ITB.
- Reason, R. D., Terenzini, P. T. & Domingo, R. J. (2006). First Things First: Developing Academic Competence in the First Year of College*. *Research in Higher Education*, 47(No. 2, March 2006), S. 149–175.
- Rzadkowski, N. (2014). *Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft*. Baden-Baden: Nomos.
- Schäfer, L. & Schnelle, T. (1994). Vorwort. In L. Schäfer & S. Schnelle (Hrsg.), *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache* (S. XIII–XVII). Berlin: Suhrkamp.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Strübing, J. (2014). Was ist Grounded Theory? In: Strübing, J. (Hrsg.). *Grounded Theory*. (S. 9–35). Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-19897-2_2
- Thomas, A. (2003). Lernen und interkulturelles Lernen. In A. Wierlacher & A. Bogner (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation* (S. 276–287). Stuttgart & Weimar: J.B. Metzler.

Ulriksen, L., Madsen, L. M. & Holmegaard, H. T. (2010). What do we know about explanations for drop out/opt out among young people from STM higher education programmes? *Studies in Science Education*, 46(2), S. 209–244. Verfügbar unter: <http://doi.org/10.1080/03057267.2010.504549>

Universität Hamburg (2013 / 14 & 2014 / 15): *Studieneingangsbefragung* (interne Dokumente). Hamburg: Universität Hamburg.

Van den Berk, I. (2013). *Kommunikative Gattungen im Fremdsprachenunterricht. Von der Wissenschaftstheorie zur virtuellen Lernumgebung Cleio*. (Dissertation). Utrecht: Universität Utrecht.

Van den Berk, I., Schultes, K. & Stolz, K. (2015). Studierfähigkeit verstehen und fördern. Wie Studierende gut durch das Studium kommen. *Bildung & Wissenschaft*, 69. (4 / 2015), S. 34–37.

Vosgerau, K. (2005). *Studentische Sozialisation in Hochschule und Stadt – Theorie und Wandel des Feldes. Mit einer Fallstudie zu fachspezifischen Erfahrung der Großstadt*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

Wolf, G. (2016). Bremsversagen oder: Mit dem Abitur in die Schreibberatung – Ursachen und Folgen einer nachlassenden Studierfähigkeit heutiger Jugendlicher. In E. Hoffmann & C. Henry-Huthmacher (Hrsg.), *Ausbildungsreife & Studierfähigkeit*. Sankt Augustin; Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Verfügbar unter: <http://www.kas.de/wf/de/33.44796/>

Wulff, A. (2013). *Statuspassage Studienbeginn. Zwischen Vergemeinschaftung und Resilienz*. Baden-Baden: Nomos.

3. Studierfähigkeit und Studierbarkeit fördern: Produkte, Konzepte und Formate für die Praxis

Van den Berk, Petersen & Schultes

Um die aktuelle Situation an Hochschulen zu verbessern sind zwei Fragestellungen handlungsleitend:

- Was können wir tun, um die Studienangebote so zu verändern, dass sie gelingendes und erfolgreiches Studieren ermöglichen oder wahrscheinlicher machen?
- Wie können wir die Studierenden darin unterstützen, die bestehenden Studienangebote besser zu bewältigen oder sogar gewinnbringend mitzugestalten?

Eine Metapher: Stellt man sich das Studium als steilen Weg vor, so ist es zum einen möglich, Studierende bei ihrem Aufstieg zu unterstützen (z.B. Stock, Hut, Karte, Rastplätze), zum anderen geht es darum, ihre Kompetenzen zu fördern (Wissen, Strategien, Einstellungen) sowie dazu beizutragen, dass sie unterwegs nicht umkehren (konstruktives Feedback, Wertschätzung, Erfolgserlebnisse, Sinnhaftigkeit), dass sie also ihre Motivation und Volitionen gewinnbringend zu regulieren imstande sind.

Im Kern geht es bei Ersterem sowohl um Maßnahmen, die die Alltagskompatibilität (Vereinbarkeit) adressieren, also z.B. Stipendien und Online-Vorlesungen für Studierende, die Angehörige pflegen oder betreuen, als auch um Maßnahmen zur Verbesserung der Studierbarkeit wie z.B. Erhöhung der Lehrkompetenz oder Überschneidungsfreiheit von Veranstaltungen. Die andere Art von Maßnahmen richtet sich auf die bergsteigenden Studierenden selbst. Hier geht es um die Förderung ihrer ‚objektiven‘ und ‚subjektiven‘ Kompetenzen, insbesondere also darum, dass sie ihre Ziele und Fähigkeiten mit den vorhandenen Bedingungen, Anforderungen und Möglichkeiten in Einklang bringen können, dem Studium einen Wert beimessen und ihre Motivationen aufrechterhalten.

Im Teilprojekt 33 wurden, wie im Folgenden dargestellt wird, beide Arten von Maßnahmen adressiert. Die Förderung der subjektiven und objektiven Studierfähigkeit der Studierenden wird direkt mit dem Kurzleitfaden für Studierende angesprochen (Kap. 3.1.), sie ist sicherlich aber auch indirekt durch die Dissemination der Projektergebnisse in andere Projekte des Universitätskollegs (z.B. TP 31 „Reflexives Studieren“, TP 32 „Studierfähigkeit begleiten“) übertragen worden. Der weitere Ergebnistransfer war insbesondere auf die Verbesserung der Studierbarkeit, also auf die Bedingungen in den unterschiedlichen Studienkontexten ausgerichtet. Auch hier sind vielfältige Maßnahmen und Impulse zur Unterstützung der Studiengangsgestaltung angebahnt und implementiert worden. Zum einen wurde das Online-Tool P2T entwickelt, das einen systematisierten Erfahrungsaustausch hinsichtlich der vielfältigen Unterstützungsmaßnahmen zur Förderung von Studierfähigkeit und zur Verbesserung der Studierbarkeit ermöglicht. Im P2T werden erprobte Lösungen in Form musterhafter Beschreibungen („Patterns“) dokumentiert und allen Interessierten verfügbar gemacht. Die vom Schwesterprojekt „Hochschuldidaktisches Netzwerk Studierfähigkeit“ gestalteten Formate zur Weiterbildung und -entwicklung für Lehrende und Angehörige des Hochschulpersonals sind als solche Patterns in Kapitel 3.3. dargestellt. Des Weiteren wird ein vollständiger Beratungsprozess zur Modul- bzw. Studiengangsvision unter Einbezug von Lehrenden, Studierenden und Studiengangsverantwortlichen (ebenfalls in Patternform) dokumentiert. In der Übersicht stellt sich dieses Kapitel wie folgt dar:

1. Tipps zum Start ins Studium (Kap. 3.1.),
2. Dokumentation und Distribution erprobter Lösungen – das Pattern-Pool-Tool P2T (Kap. 3.2.),
3. Netzwerkarbeit zur Studierfähigkeit: Formate der Weiterbildung und -entwicklung (darin die Zusammenarbeit zu Workshops zur Dissemination der Ergebnisse zum Thema Studierfähigkeit Kap. 3.3.),
4. Patterns zur Begleitung von Reformprozessen (Kap. 3.4.).

Ein wesentlicher Erfolgsfaktor zur Implementation von Ergebnissen und Maßnahmen ist die strukturelle Integration in hochschulische Strukturen oder ersatzweise die persönliche Passung zwischen Hochschuldidaktik bzw. hochschuldidaktischer Forschung und Modul- bzw. Studiengangsverantwortlichen. Oder wie ein Teilnehmer einer unserer Weiterbildungsangebote äußerte:

„Was für die Studierenden gilt, gilt wohl auch für die Lehrenden: Zu den freiwilligen Angeboten kommen nur die hochgradig Motivierten, die, die wirklich Probleme haben, haben keine Zeit für Zusatzangebote oder wissen nicht, dass es sie gibt.“

3.1. Kurzleitfaden für Studierende: Der Start ins Studium

Van den Berk, Schultes, Stolz & Petersen

Die folgenden Tipps für Studierende sind entstanden, um Studierende frühzeitig auf die Besonderheiten und Herausforderungen eines Studiums hinzuweisen. Sie basieren auf den ausgewerteten Daten und sind in ihrer Komplexität stark gekürzt oder auch adressatinnen- und adressatenspezifisch aufbereitet. Uns ist dabei sehr bewusst, dass die pure Bereitstellung der Informationen vermutlich keine Breitenwirkung entfalten wird, aber dennoch ein hilfreicher Hinweis sein kann. Die andere Möglichkeit, nämlich den Studierenden die Ergebnisse nicht zur Verfügung zu stellen, erscheint uns auch heute noch als wenig hilfreich. Allerdings wäre es wünschenswert, dass diese Tipps (strukturell) an geeigneter Stelle als Impulse dienen, sich mit den Besonderheiten eines Hochschulstudiums auseinanderzusetzen, z.B. in der einführenden Orientierungswoche, beim *Mentoring* oder im *Tutoring*. Die nachfolgenden Tipps, die in Kooperation mit der psychologischen Beratung der Universität Hamburg (UHH) und dem Teilprojekt 34 „Hochschuldidaktisches Netzwerk Studierfähigkeit“ entstanden, sind im Kommentierten Vorlesungsverzeichnis (KVV) des Universitätskollegs für das Sommersemester 2016 erschienen. Die Zeichnungen im KVV fertigte freundlicherweise Wey-Han Tan aus dem Teilprojekt 32 des Universitätskollegs an.



Das Studium verstehen – Tipps für einen gelungenen Studieneinstieg

Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt im Universitätskolleg „Hamburger Modell Studierfähigkeit“

Liebe Studentin, lieber Student,



Alle Abbildungen: (CC) Wey Han-Tan

herzlich willkommen an der Universität Hamburg! Wir freuen uns, dass Du hier bist.

Empirische Daten sagen uns, dass gerade die ersten Semester für viele eine große Herausforderung darstellen. Denn Studieren bedeutet, dass Du ganz besondere Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster zu den Inhalten Deines Studienfachs entwickeln wirst und am Ende Deines Studiums mit einer „spezifischen Fachbrille“ auf die Welt schaust.

Wirf mit uns einen Blick hinter die Kulissen von Studium und Universität. Erfahre, wie andere Studierende die Herausforderungen der Studieneingangsphase erlebt haben und lerne, wie Du das Beste aus Deinem Studienstart machen kannst.

Viel Spaß und gutes Gelingen!

Das Team des UK-Forschungsprojekts „Studierfähigkeit“
www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/projekte/tp33

Dr. Ivo van den Berk
 Dipl.-Soz. Konstantin Schultes
 Dipl.-Päd. Katrin Stolz



Inhalt

▪ Die Universität: Eine andere Welt	118
▪ Was ist denn nun richtig?	119
▪ Der Anfang: Augen zu und durch	120
▪ Lernen lernen	121
▪ Akademisches Schreiben	122

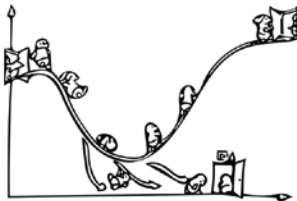
Die Universität: Eine andere Welt

Ich war halt sehr orientiert an Schule, also sehr orientiert daran, was andere Leute mir sagen und hatte nicht so den Fokus darauf, was ich möchte. Ich glaub', das hat sich inzwischen verändert.

Studentin, 8. Semester

Gerade in den ersten Semestern fällt es vielen Studienanfängerinnen und -anfängern schwer, sich an die neue Umgebung und ihre Erfordernisse anzupassen: Du musst neue Freunde finden, jobben und den Alltag organisieren, Dich orientieren, mit neuen Inhalten auseinandersetzen und Deine Lerngewohnheiten anpassen.

Das Studium verstehen



Es kommen also viele Anforderungen aus den verschiedensten Bereichen auf Dich zu, die Zeit kosten und gleichzeitig gemanagt werden müssen. Die Studieneingangsphase ist deshalb vergleichbar mit dem Kennenlernen einer anderen Kultur. Durch die anfängliche Euphorie übersieht man oft, dass die Dinge anders funktionieren als zu Hause oder in der Schule. Erst nach einer gewissen Zeit lernt man die neue Kultur kennen und entwickelt passende Handlungsroutinen.

Das kann Dir helfen

- Bewahre Dir eine positive Studieneinstellung und setze möglichst früh Interessenschwerpunkte.
- Finde Dein Tempo und nimm Dir die nötige Zeit
- Versuche, kontinuierlich zu lernen und Deinen Workload über das gesamte Semester zu verteilen.
- Nutze die Beratungs- und Informationsangebote
- Der Austausch mit anderen Studierenden hilft Dir, Dich zu orientieren.
- Unterstützungsangebote findest Du auch bei der Studienberatung: www.uni-hamburg.de/woc

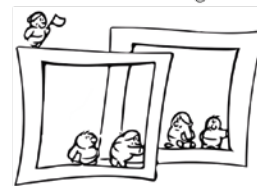
<https://uhh.de/uk-tp33>

Was ist denn nun richtig?

Mir ist aufgefallen, dass Viele Schwierigkeiten mit der Art des Wissens haben, weil sich das einfach von dem, was man in der Schule erlebt hat, unterscheidet. In der Schule wird einem fertiges Wissen als „Das ist jetzt die Wahrheit“ verkauft und wenn man ins Studium kommt, dann verändert sich das.

Tutorin, 4. Semester

In einigen Studiengängen wirst Du Schwierigkeiten mit Deinem Verständnis von "Wahrheit von wissenschaftlichen Erkenntnissen" haben, wenn Du an die „eine Wahrheit“ glaubst.



Das Studium verstehen

Man weiß z. B. noch nicht so genau, was „Lernen“ eigentlich ist. Aber es gibt unterschiedliche Theorien (Denkrahmen) dazu, die versuchen, dies zu erhellen. Keine dieser z. T. widersprechenden Theorien kann alle Phänomene erklären, aber einige sind überzeugender als andere. Darüber kann man wissenschaftlich streiten. In der Prüfung bekommst Du aber vielleicht Aussagen, die Du als richtig oder falsch markieren sollst. Hier geht es um die Zuordnung von Aussagen zu den jeweiligen Theorien. „Stimmt es, dass der Behaviorismus ...?“ Dieses Faktenwissen ist dann richtig oder falsch, sagt aber nichts über die Gültigkeit der Theorie des Behaviorismus insgesamt aus. Es ist aber enorm wichtig, weil Du erst durch das Faktenwissen in der Lage bist, unterschiedliche Theorien zu vergleichen und zu beurteilen.

Das kann Dir helfen

- Versuche herauszufinden, was Dein Fach unter Wissenschaft versteht und inwiefern sich dieses Verständnis von Deinen eigenen Vorstellungen unterscheidet.
- Diskutiere mit Deinen Lehrenden und Kommilitoninnen und Kommilitonen den Geltungsbereich und die Reichweite von Theorien, Ansätzen und Modellen.
- Kläre, was in Prüfungen von Dir erwartet wird, z. B.
 - a) Faktenwissen zu einzelnen Theorien oder
 - b) Anwendung/Diskussion von Theorien.

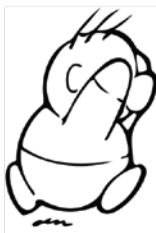
<https://uhh.de/uk-tp33>

Der Anfang: Augen zu und durch

Es wurde uns mitgeteilt, dass die ersten beiden Semester die härtesten sind, weil man da erst mal eine Basis aufbauen muss. Und ich glaube, dieser Lichtblick hat mich dann doch soweit motiviert, dass ich gesagt habe: Augen zu und durch!

Studentin, 8. Semester

Das Studium verstehen



Oft ist das Studium so strukturiert, dass Studierende in den ersten Semestern Grundlagen wie bspw. Faktenwissen erwerben müssen, bevor sie selbstständig an „echten“ Fragen der Wissenschaft und der Praxis arbeiten dürfen.

Das bedeutet, Du machst erst einmal etwas, von dem Du gar nicht abschätzen kannst, wozu Du das machst und inwieweit das später sinnvoll sein kann. Auch entsprechen diese Inhalte vielleicht noch nicht unbedingt Deinen Studierenerwartungen und fachlichen Interessen. Hinzu kommt, dass zu Beginn oft viel Stoff auswendig zu lernen ist, um die Prüfungen zu bestehen. In dieser Zeit geht es darum, sich trotzdem selbst zum Lernen zu motivieren und die Lust am Studieren beizubehalten.

Letztlich ist die erste Phase nur ein Abschnitt des Studiums, der zu Ende gehen wird. Danach wird es mehr Raum für Deine eigenen fachliche Interessen und Schwerpunktsetzungen geben. Bis dahin kann das Motto gelten: „Augen zu und durch“.

Das kann Dir helfen

- Tausche Dich mit Deinen Kommilitoninnen und Kommilitonen aus und lernst beispielsweise zusammen in der Bibliothek, denn gemeinsam kommt Ihr besser durch das Studium.
- Vor einem Studienabbruch oder -wechsel solltest Du Dir überlegen, ob Du die mit der Studienwahl verbundenen Ziele nicht doch noch realisieren kannst. In jedem Fall: Sprich mit anderen darüber!
- Überlege Dir, welche Möglichkeiten es gibt, Dein eigenes fachliches Interesse einzubringen und Bezüge zu den Studieninhalten herzustellen.

Lernen lernen

Bei mir war es so, ich habe gefühlt ganz viel gelernt, war aber mit dem Resultat gar nicht zufrieden, also gemessen daran, was ich eigentlich gelernt habe, weil ich total ineffektiv gelernt habe. In der Schule musste ich nicht so viel lernen und man muss dann irgendwie das Lernen erstmal erlernen und das ist mir am Anfang total schwer gefallen.

Student, 2. Semester

Bis zu zwei Drittel der zur Verfügung stehenden Zeit seid ihr allein im Selbststudium. In dieser Zeit gilt es, effektiv zu lernen. Denn in der Studieneingangsphase geht es zum Teil darum, Fakten zu lernen und sich dabei nicht demotivieren und ablenken zu lassen.



Das Studium verstehen

Es gibt viele Lernaufgaben, die als „überkomplex“ und stressauslösend wahrgenommen werden. Das liegt u. a. daran, dass die Lerngegenstände oft nicht wie in der Schule in ihrer Komplexität reduziert werden: Der schulische Lernmodus reicht dann oftmals nicht mehr aus: Man sagt Dir z. B. nicht, was genau zu lernen ist, was davon wichtig ist, wie umfassend Du das lernen sollst oder wo Du anfangen musst. Es ist jetzt Deine Aufgabe, eine Lernstrategie zu entwickeln, die zu Dir und den Rahmenbedingungen passt.

Das kann Dir helfen

- Achte darauf, Lernzeit bewusst zu nutzen, Dich auf die Lernaufgabe zu konzentrieren und ablenkende Quellen wie Facebook und WhatsApp abzuschalten.
- Nutze effektive Lernstrategien: Du kannst z. B. den Lernstoff mit einer Mindmap organisieren und so Verbindungen zwischen Kurs-, Modul- und Deinen eigenen Lernzielen, Vorlesungsnotizen und Exzerpten herstellen.
- Veranschauliche den Lerninhalt anhand eines Beispiels und stelle Bezüge zu anderen Theorien, Ansätzen und Methoden her.
- Überführe das zu Lernende in eine andere Repräsentationsform, etwa von Text in Bild oder von Ton zu Text.

Akademisches Schreiben

Notizen

Da steht man wie der Ochs vorm Berg und denkt:
„Oha! Wie fange ich an? Das ist ja eine Masse.“ Man
denkt erst mal: „Oh Gott, ich muss ZEHN Seiten
schreiben zu EINEM Thema, wie soll ich die jemals
vollkriegen?“

Student, 8. Semester

Genau wie Märchen meist mit „Es war einmal ...“ anfangen, gibt es auch bei akademischen Texten spezifische Elemente und Abfolgen, die immer gleich sind und die man erlernen kann.



Das Studium verstehen

(Fach-)wissenschaftliches Schreiben spiegelt immer auch die zugrundeliegende Wissenschaftsorientierung, die Kenntnis der Theorien und Methoden, das Textsortenwissen und den Diskurs im Fach wider. Beim wissenschaftlichen Schreiben geht es also sowohl um Techniken wie korrektes Zitieren und wissenschaftsprachliche Ausdrucksfähigkeit als auch um den formalen Aufbau der Texte. Wenn man weiß, wie das funktioniert, ist das „Anfangen“ viel einfacher und man kann sich besser auf den eigentlichen Inhalt konzentrieren.

Das kann Dir helfen

- Wissenschaftlich Schreiben lernen braucht Zeit. Jeder Text, den du schreibst, hilft Dir, besser zu werden. Das ist wie beim Sport, Klavierspielen oder Autofahren: Je häufiger Du es tust, desto leichter fällt es Dir und desto besser wirst Du.
- Bilde mit anderen eine Schreibgruppe und gebt Euch gegenseitig Rückmeldungen, denn die Überarbeitung ist Teil des Schreibprozesses.
- Nutze die Angebote zum wissenschaftlichen Schreiben: uhh.de/uk-tp05 sowie bei der Studienberatung: www.uni-hamburg.de/woc
- Suche Dir Vorbilder: Lies wissenschaftliche Texte, analysiere ihre Struktur und Sprache und frage Deine Dozentinnen und Dozenten nach Beispielen gelungener Hausarbeiten.
- Nutze Literaturverwaltungsprogramme.
- Bitte Deine Dozentinnen und Dozenten, die Bewertungskriterien für Texte transparent zu machen.

<https://uhh.de/uk-tp33>

3.2. Dokumentation und Distribution erprobter Lösungen – das Pattern-Pool-Tool „P2T“

Schultes & van den Berk

Ein funktionaler Anspruch des Verbundprojekts „Universitätskolleg“ als ein Instrument zur strukturellen Unterstützung von Hochschulen im Sinne des Qualitätspakts Lehre besteht in der Entwicklung und Verstetigung von Maßnahmen zur Leistung eines nachhaltigen Beitrags zur Verbesserung von Studienbedingungen und Lehrqualität, insbesondere in der für den weiteren Studienverlauf besonders relevanten Studieneingangsphase (vgl. BMBF 2010). Diesem Auftrag entsprechend hat sich das Universitätskolleg seit seinem Auftakt 2012 in den vergangenen knapp vier Jahren als eine Maßnahme etabliert, innerhalb derer eine Vielzahl von hochschuldidaktischen Ansätzen zur Lösung der vielschichtigen Herausforderungen in der universitären Praxis nicht nur entwickelt, sondern auch in unterschiedlichsten Kontexten erprobt werden konnten. Dazu wurden die in den verschiedenen Projekten initiierten und implementierten Programme und Methoden wissenschaftlich begleitet, evaluiert und damit einer weiterführenden hochschuldidaktischen Forschung zugänglich gemacht. Auf Basis der Befunde und Erfahrungen zur Umsetzung der Projektziele konnten Wirkungsmechanismen, Synergie- und Transferpotenziale im Universitätskolleg identifiziert und als Ausgangspunkt für eine evidenzbasierte Hochschulforschung zur Weiterentwicklung organisationaler Strukturen sowie zur Bestimmung von Gestaltungsprinzipien universitärer Praxis genutzt werden. Das Universitätskolleg dient damit zugleich als Fundament der zweiten Förderphase des Gesamtvorhabens bis 2020, in der die Verbreitung und Verstetigung erfolgreicher Projektansätze in der Universität Hamburg unter Berücksichtigung des *Student-Life-Cycle-Modells* weiter in den Mittelunkt rücken soll (vgl. BMBF 2014, GWK 2015).

Diesen Zieldimensionen entsprechend konnte das Projekt „Hamburger Modell: Studierfähigkeit“ (Teilprojekt 33), als ein Bestandteil der Begleitforschung, mithilfe einer qualitativen Interviewstudie einen methodischen Zugang eröffnen, Entwicklungsprozesse, Kontextbedingungen und Einflussfaktoren zu ermitteln, die für ein gelingendes Studium – und damit für eines der Kernanliegen des Universitätskollegs – von erfolgskritischer Bedeutung sind (Bosse, Schultes & Trautwein 2016).¹⁶ Ausgangspunkt der dazu durchgeführten Untersuchung zur Modellierung eines ganzheitlichen Konzepts von Studierfähigkeit war zunächst die Bestimmung kritischer Studienanforderungen durch den Einsatz der *Critical Incident Technique* (Flanagan 1954). Die identifizierten Anforderungsdimensionen waren Voraussetzung für die weiterführende Untersuchung der für die Lösung der Studienanforderungen notwendigen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen als Komponenten von Studierfähigkeit (Van den Berk, Schultes & Stolz 2015). Hierbei wurde deutlich, dass insbesondere die kontextspezifische Betrachtung von kritischen Studienanforderungen es ermöglicht, Bezüge zwischen Problemlagen und hochschuldidaktischen Förderangeboten sichtbar zu machen.

Die Ausrichtung einzelner Maßnahmen auf spezifische Anforderungsdimensionen konnte dadurch theoretisch fundiert und ihr jeweiliger Beitrag in Hinblick auf die Unterstützung der Entwicklung von Studierfähigkeit herausgestellt werden.

16 Siehe auch die Projektbeschreibung zum Handlungsfeld der „Begleitforschung und Evaluation“, bestehend aus den drei Projekten „Evaluation von Maßnahmen des Universitätskollegs“ (Teilprojekt 24), „Hamburger Modell: Studierfähigkeit“ (Teilprojekt 33) und „Hochschuldidaktisches Netzwerk: Studierfähigkeit“ (Teilprojekt 34).

Die Berücksichtigung der Kontextspezifik durch die Differenzierung der Anforderungsmatrix nach Fakultäten und studiengangspezifischen Bedingungen eröffnete zudem die Möglichkeit einer datenbasierten Systematisierung von Methoden und Verfahren zur Förderung eines gelingenden Umgangs mit Studienherausforderungen. Die Verortung hochschuldidaktischer Angebote entlang einer komplexen Bedingungsmatrix als eine Methode zur logischen Ordnung von Best-Practice-Ansätzen entwickelte sich zur Grundlage, ein System zu implementieren, das sich dezidiert mit der merkmalsbasierten Deskription, Dokumentation und Bereitstellung erprobter Lösungen zur Verbesserung von Studium und Lehre an der Universität Hamburg befasst (Schultes & Van den Berk 2016). Damit können die Befunde des Teilprojekts 33 nicht nur einen wichtigen Beitrag dazu leisten, den Theorie-Diskurs um Studierfähigkeit empirisch fundiert zu erweitern (vgl. Bosse, Schultes & Trautwein 2014), sondern auch als Ausgangspunkt der Entwicklung eines technischen Instrumentariums dienen, das die Lücke zwischen Theorie und Praxis zur Verstetigung erprobter Lösungen durch die Verschränkung von Dokumentation und Distribution nachhaltig zu schließen imstande ist.

3.2.1. Das P2T – Mediator zwischen Theorie und Praxis

Unter dem Eindruck der Anschlussfähigkeit und Praxisrelevanz der im Projekt gewonnenen Forschungsbefunde wurde ab Anfang 2016 in der letzten Projektphase damit begonnen, das Pattern-Pool-Tool (P2T) als ein webbasiertes Dokumentations- und Recherchesystem zu entwickeln. Die Idee dazu entspricht der im Projektantrag formulierten Zielvorgabe, „bestehende oder entwickelte modellhafte Konzepte, Ansätze und Leitlinien auf ihre Synergie- und Transferpotenziale (...) [hin zu überprüfen] und zur Nutzung in größerem Umfang als ‚Routinen‘ hochschuldidaktisch aufzubereiten“ (Merk 2012, S. 1). Ganz in diesem Sinne zielt das P2T darauf ab, Handlungs- und Gestaltungsprinzipien zur Förderung von Studierfähigkeit sichtbar zu machen, zu systematisieren und als generalisierte Maßnahmen zur Verbesserung der Studieneingangsphase in bestehenden sowie neuen Strukturen zu implementieren und zu verstetigen. Das P2T dient diesem Anspruch folgend als ein technischer Mediator zwischen Theorie und Praxis zur Gestaltung des Wissenstransfers zwischen Forschenden, Lehrenden und anderen Praktikerinnen und Praktikern.

Die technische Umsetzung des P2T wurde dazu bewusst mit der Entwicklung der theoretischen Rahmung synchronisiert, sodass frühzeitig auf neu dazukommende Bedarfe reagiert sowie emergierende und variierende Anforderungen der verschiedenen Akteurinnen- und Akteursgruppen berücksichtigt werden konnten. Die Integration paralleler Feedbackschleifen konnte die Entwicklungszeit der Anwendung deutlich verkürzen. Dazu wurden gemeinsam mit dem Teilprojekt 34 bereits zu Produktionsbeginn, aber auch im weiteren Verlauf der Umsetzung und theoretischen Fundierung, Workshops zum Konzept und der technischen Form durchgeführt. Die eigentliche Entwicklungs- und Programmierarbeit konnte zudem vollständig vom Personal aus dem Teilprojekt 33 übernommen werden, sodass die technische Umsetzung ganz auf die konzeptionelle Gestaltung des Systems ausgerichtet werden konnte.

In Abstimmung mit der Abteilung für Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit der Universität Hamburg sowie mit dem Teilprojekt 43 zur Betreuung der technischen Infrastruktur am Universitätskolleg wurde so bereits nach wenigen Monaten Entwicklungszeit im Frühjahr 2016 die erste Beta-Version veröffentlicht und bereits kurz darauf auch produktiv eingesetzt.

Das P2T ist derzeit als eigenständige Internetseite im Universitätskolleg eingebettet, lässt sich jedoch zukünftig flexibel auch in andere Umgebungen integrieren. Als responsive und barrierefrei programmierte Web-Anwendung kann das P2T wie in Abbildung 1 symbolisiert auf verschiedensten Geräten bequem eingesetzt werden. Kernstück des offenen, kollaborativen Systems ist eine partizipativ nutzbare und um komplexe Rechercheoptionen und Filterfunktionen erweiterte relationale Datenbank mit standardisierten Musterbeschreibungen zu erprobten Lösungen aus allen Bereichen hochschulischer Praxis.



Abbildung 1: Das P2T ist eine offene, barrierefreie und responsive Web-Anwendung.

3.2.2. Patterns als standardisierte Entwurfsmuster

Die systematische Dokumentation erprobter Lösungen im Sinne guter Praxis bedingt den Einsatz einer Erfassungslogik, die einen Orientierungsrahmen liefert, der auf die spezifischen Eigenschaften von Konzeptbeschreibungen zu hochschuldidaktischen Maßnahmen ausgerichtet ist. Dabei ist zugleich zu beachten, dass neben der Funktion zur systematischen Erfassung auch dem praktischen Anspruch zur Explikation vormals impliziten Erfahrungswissens Rechnung getragen werden muss. Die hochschuldidaktische Forschung konnte bereits eine Reihe von Ansätzen zur theoretischen Fundierung von dafür geeigneten Systematisierungsprinzipien hervorbringen. In Anlehnung an das von Flechsig 1996 entwickelte Modell zur Rekonstruktion sozialer Praxis in Lehrkontexten (Flechsig 1996, S. 18) liefert bspw. Baumgartner einen erweiterten theoretischen Bezugsrahmen, der auf Basis von Kriterien wie Abstraktionsgrad und zeitlichem Fokus der Maßnahmen ein flexibles Ordnungssystem zur Differenzierung von didaktischen Handlungsebenen schafft (Baumgartner 2011, S. 117). Baumgartner vollzieht hierbei eine Differenzierung *didaktischer Methoden* in Handlungsprozesse im Sinne von *Mustern* und Handlungsstrukturen als Ausprägungen *didaktischer Modelle*. Zugleich sind die *didaktischen Methoden* reinen Praxisbeschreibungen über- und didaktischen Prinzipien, Dimensionen und Kategorien untergeordnet (ebd.).

Das Konstrukt des Musters wiederum bietet einen geeigneten Rahmen zur praxisnahen Standardisierung von Verfahrensbeschreibungen und macht sie zugleich empirisch und theoretisch anschlussfähig. Als besonders erprobt erweist sich für diesen Anwendungsbereich der methodische Ansatz der Pattern-Semantik.

Hierbei handelt es sich um einen standardisierten Deklarationsmodus zur Erstellung von Entwurfsmustern (engl. *Patterns*) (vgl. Alexander 1979).¹⁷ Im Sinne einer Mustersprache ermöglicht die Anwendung dieses Verfahrens, implizites Expertinnen- und Expertenwissen auf einheitlichem Abstraktionsniveau abzubilden und die wesentlichen Merkmale der überwiegend heterogen formulierten hochschuldidaktischen Angebote auf eine reduzierte Anzahl bedingender und gleichzeitig verständlicher Elemente und Eigenschaften zu verdichten. Dieser Ansatz zur patternbasierten Mustersprache stammt ursprünglich aus der Architektur (Alexander 1979) wurde jedoch von der Informatik, Pädagogik und Mediendidaktik adaptiert und vielfach insbesondere im Rahmen von E-Learning-Umgebungen eingesetzt (Kohls 2013, Kohls & Wedeking 2013). In der Folge haben sich gerade in der didaktischen Forschung und Anwendung zahlreiche Variationen von Mustersprachen entwickeln können, die unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte aufweisen, jedoch stets dem Prinzip der Standardisierung folgen, sodass „die (...) Mustersprache selbst in einem größeren Zusammenhang, in einem größeren Netzwerk von unterschiedliche[n] (didaktische[n]) Mustersprachen zu sehen [ist]“ (Bauer & Baumgartner 2012, S. 51). Aufgrund seiner methodischen Flexibilität hat sich der Einsatz von Deklarationssystemen entsprechend der Patternstruktur in der Bildungsforschung bewährt und ist damit in besonderem Maße für die Anwendung in hochschulischen Kontexten und komplexen Strukturen wie dem Universitätskolleg geeignet.

Im Gegensatz zu klassischen didaktischen Leitfäden basiert der Entwurfsmuster-Ansatz nicht auf der *Definition* von theoriegeleiteten Handlungsanweisungen, sondern auf der *Deduktion* von praxisnahen Wirkungsprinzipien. Aus der Anwendung einer Mustersprache gehen demnach auch keine fixierten Praxisbeschreibungen mit Schritt-für-Schritt-Anweisungen zur Umsetzung von und Arbeit mit hochschuldidaktischen Instrumenten hervor, sondern Patterns als standardisierte, jedoch kontextspezifische Muster. Ein Entwurfsmuster ist demnach „die Lösung für ein Problem in einem bestimmten Kontext“ (Bauer & Baumgartner 2012, S. 18), es besitzt eine explizite Kontextspezifität, durch die es klar von einem didaktischen Leitfaden zu unterscheiden ist. Bei der Formulierung didaktischer Maßnahmen in Form derartiger „*educational patterns*“ werden dazu die invarianten Komponenten erprobter Lösungen strukturanalytisch erfasst (Kohls & Wedeking 2008, S. 217). Dabei findet im Pattern-Ansatz eine Musterstruktur Anwendung, entlang derer diejenigen Bestandteile systematisch extrapoliert werden, die für die Funktion der beschriebenen Maßnahmen maßgeblich relevant sind. Die dem Pattern-Ansatz zugrunde liegende Mustersprache liefert ein semantisches Gliederungssystem, dessen Strukturprinzipien einerseits die Erfassung komplexer Verfahrensbeschreibungen in der Hochschuldidaktik ermöglichen und andererseits durch die Extraktion der zugrunde liegenden Mechanismen sowie den hohen Grad der Standardisierung die Übertragung der Maßnahmen auch in divergente Kontexte vorbereiten.

Aufgrund dieser Eigenschaften sind Entwurfsmuster jedoch nicht nur von normativen Handlungsanleitungen abzugrenzen, sondern auch von allgemeindidaktischen Modellen zu unterscheiden.

17 Die vielfältigen Bezüge und Parallelitäten zwischen dem Entwurfsmusteransatz und dem soziologischen Ansatz der kommunikativen Muster und Gattungen, der in Kapitel 1.2. als theoretischer Bezugspunkt der Untersuchung zu Studierfähigkeit eingeführt wird, diskutieren Van den Berk & Kohls (2013).

Als „Theoriegebäude zur Analyse und Modellierung didaktischen Handelns“ (Jank & Mayer 2003, S. 35) besitzen didaktische Grundlagen, Prozess- oder Strukturmodelle zwar auch grundsätzlich das Merkmal der Komplexitätsreduktion durch Standardisierung und Abstraktion, sie sind jedoch weniger für die Ableitung von übertragbaren Praxis-Routinen geeignet, sondern erheben einen grundlegenden Anspruch, „die Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen des Lehrens und Lernens aufzuklären“ (ebd.). Während Modelle daher eher präskriptiven Charakter aufweisen, lassen sich Muster als Deskriptionen tradierter Erfahrungsberichte näher an der Praxis verorten und positionieren sich als integrative Hybridkonzepte zwischen eher wenig strukturierten, reinen Praxisbeschreibungen und den durch ihren hohen Grad der Abstraktion eher praxisfernen Modellen. Der Entwurfsmuster-Ansatz ist jedoch nicht grundsätzlich theoriefern, aber er verpflichtet nicht auf den Rückgriff auf ein Modell, sondern eröffnet einen Raum an Möglichkeiten, unterschiedliche Aspekte und Funktionen der Gestaltungspraxis zu erfassen, theoretisch zu fundieren und dadurch handlungsrelevant werden zu lassen (Van den Berk 2013, S. 133). Patterns als musterhafte Rekonstruktionen erprobter Praxis erfüllen damit auch die Funktion der Schaffung von Reflexionsanlässen und geben Impulse zur Initiation und Begleitung von Adaptions- und Implementationsprozessen. Die Wahrung eines kontextadäquaten Niveaus an Abstraktion bei gleichzeitig hoher Praxisrelevanz ist eines der Hauptvorteile des Muster-Ansatzes gegenüber den zuvor beschriebenen Konzepten. Ein Pattern gewährt Handlungsorientierung, ohne dabei den beliebigen Charakter eines Modells oder die unflexible Verbindlichkeit einer didaktischen Handlungsanleitung zu besitzen.

Entwurfsmuster sind zudem keine isolierten Beschreibungen, sondern als Teile eines komplexeren Gesamtsystems von Mustern zu begreifen (vgl. Baumgartner 2011). Voraussetzung dafür ist eine Mustersprache, die in mehrerer Hinsicht Anschlussfähigkeit schafft. Die Standardisierungsform zur Beschreibung von didaktischen Mustern im P2T wurde daher zur Erfüllung dieser Funktion an die Bedingungen des Anwendungskontexts angepasst und strukturell erweitert, sie setzt sich aus den in Abbildung 2 gezeigten Elementen zusammen.

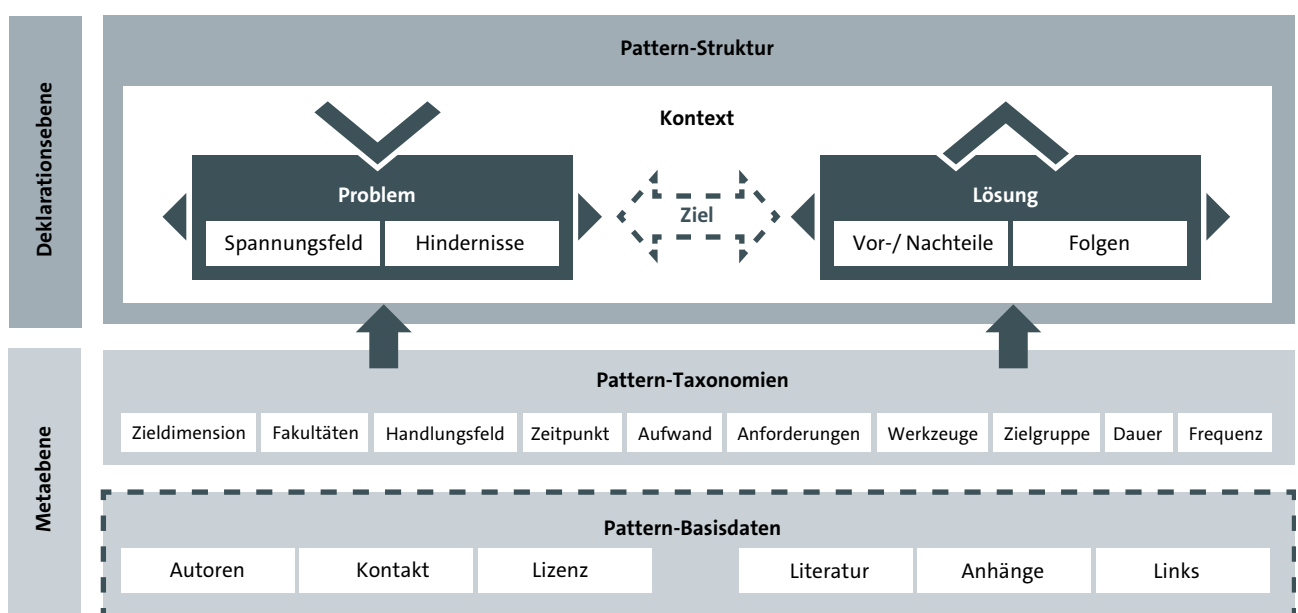


Abbildung 2: Beschreibungsebenen der im P2T angewandten Mustersprache.

Die im P2T adaptierte und ergänzte Mustersprache besteht grundsätzlich aus drei funktionalen Bereichen, die sich selbst wiederum auf eine Deklarations- und Metaebene differenzieren lassen. Die Beschreibung einer Maßnahme im Sinne der *Pattern-Struktur* erfolgt zunächst auf der Deklarationsebene in Textform und setzt sich ihrerseits aus den Elementen *Kontext*, *Problem* und *Lösung* zusammen. In der Dialektik zwischen *Problem* und *Lösung* manifestiert sich die grundlegende Ausrichtung des Patterns in Form einer oder mehrerer Zieldimensionen. Diese Zieldefinition ist dabei als Taxonomie definiert und kann eine variable Menge an Zuordnungen zu beliebigen Themenbereichen aufweisen, die zudem bedarfsgerecht ergänzt werden können.¹⁸ Die Grenzen zwischen den Elementen zum inhaltlichen Aufbau des Patterns auf der Deklarationsebene sind typischerweise fließend. Die beschriebenen Merkmale und Eigenschaften stehen zudem vielfach in komplexen Wechselwirkungen zueinander, weshalb eine zweite Ebene mit Metadaten eingeführt worden ist. Diese Metaebene des Patterns umfasst die für die Standardisierung von Pattern-Eigenschaften notwendigen *Pattern-Taxonomien* sowie die *Pattern-Basisdaten* mit allgemeinen Angaben zur Musterbeschreibung wie bspw. zu den Autorinnen und Autoren oder der theoretischen Verortung. Die Taxonomien werden durch beliebige Inhalte der Deklarationsebene bestimmt, sind aber als übergreifende Verschlagwortung von Eigenschaften an keine der Elemente explizit gebunden. Sie sind als generischer Standardisierungsmodus Voraussetzung für die Gruppierung und Verschränkung von Merkmalen und damit für die Relationierung der Patterns zueinander.

Der Pattern-Ansatz an sich gibt keine festgelegte Anzahl von Elementen zur Beschreibung von Mustern vor. Auch die Benennung der Bestandteile der angewandten Mustersprache kann daher in den verschiedenen Anwendungskontexten variieren (Baumgartner 2011). Vielmehr ist jeweils entsprechend der zu strukturierenden Inhalte zu entscheiden, welche Kategorien der Deklaration sinnvoll und im Sinne der Anwendung notwendig und welche entbehrlich erscheinen. Die einzelnen Bestandteile und Ebenen der im P2T angewandten Mustersprache werden nachfolgend genauer definiert.

Kontext

Die Kontextspezifik ist eines der wesentlichen Merkmale der Pattern-Struktur. Gerade in der detaillierten Beschreibung der Bedingungen, unter denen die Wirksamkeit des jeweiligen Ansatzes erprobt werden konnte, liegt das Potenzial zum Transfer auch in andere Umwelten mit variablen Merkmalsausprägungen. Die Eigenschaften des Kontexts entscheiden über Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit und schaffen den Merkmalsraum, in dem sich die weitere Beschreibung des Patterns entfalten kann. Die charakteristischen Kontexteigenschaften werden dazu nicht ausschließlich textbasiert deskriptiv, sondern auch kategorial im Rahmen der Pattern-Taxonomien als Metadaten im Sinne didaktischer Dimensionen erfasst (bspw. Zeitpunkt, Zielgruppe etc.). Als lösungsspezifisches Bedingungsgefüge definiert der Kontext damit Abhängigkeiten und Freiheitsgrade der Funktion des jeweiligen Patterns als Voraussetzungen für einen sinnvollen Einsatz. Aus ihm emergiert das Problem, und in ihm diffundiert die Wirkung der Lösung.

¹⁸ Die zur Auswahl verfügbaren Zieldimensionen werden kontinuierlich administriert und bei Bedarf konsolidiert, um inhaltliche Redundanzen zu vermeiden.

Problem

Auf Basis der Kontextbeschreibung lässt sich eine detaillierte Problematisierung der Anforderungen aus der Praxis formulieren, zu deren Überwindung der Maßnahmeneinsatz beitragen soll. Die Beschreibung des Ausgangsproblems definiert die Motivation der Entwicklung und Implementation der erprobten Lösung und macht die Maßnahme anschlussfähig an die zugrunde liegenden Herausforderungen. Dem Anspruch nach Standardisierung folgend kann das Problem gleichzeitig Ausgangspunkt der Zuordnung geeigneter Taxonomien sein und hierbei insbesondere auch für die Identifikation der relevanten Zieldimension(en) herangezogen werden. Neben der Spezifizierung der Ausrichtung auf eine Problemlage umfasst dieses Element im P2T auch die Nennung etwaiger Hindernisse in Hinblick auf die Maßnahmenumsetzung sowie die Definition des Spannungsfelds, innerhalb dessen das Problem zu verorten ist.

- **Spannungsfeld**

Das von der Lösung adressierte Problem entwickelt sich häufig in Auseinandersetzung mit konkurrierenden Anforderungen. Es manifestiert sich damit typischerweise an der Kontaktstelle antagonistisch wirkender Kräfte. Das Spannungsfeld skizziert damit dilemmatische Problemlagen und trägt einer möglichen Widersprüchlichkeit von Anspruchsdimensionen unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure Rechnung. Es kann zudem auf eine problemimmanente Konkurrenz zwischen den der Lösung zugeordneten Zieldimensionen verweisen.

- **Hindernisse**

Die von den an der Erprobung der Lösung beteiligten Akteurinnen und Akteuren gesammelten Erfahrungen sollen im Rahmen der weniger theoretisch, sondern praxisnah formulierten Benennung von Hindernissen am Beispiel von typischen Problemen und Widerständen erfasst werden. Hierbei handelt es sich bspw. um Hinweise auf klassische Schwierigkeiten bei der Implementation. Die Eigenschaften der Hindernisse sind geprägt durch die Wirkung der Lösung, aber Teil des Problems.

Lösung

Die Lösung ist der umfangreichste Bereich in der Pattern-Struktur und erfordert, analog zur Beschreibung des Problems, einen hohen Grad an Abstraktionsvermögen. Die Beschreibung der Maßnahme im Sinne einer erprobten Lösung umfasst demnach sämtliche Details und Eigenschaften, die für eine kontextadäquate Planung und Implementation zu berücksichtigen sind. Ebenso wie die Ausgangsformulierung des Problems kann die Lösung ebenfalls dazu dienen, den Standardisierungsgrad des Patterns durch die Zuordnung von Taxonomien zu erhöhen. Die Ambivalenz von Problem und Lösung in Hinblick auf die Auswahl von Attributen geeigneter Taxonomien erfordert die klare Differenzierung der jeweiligen Kategoriendefinitionen.¹⁹ Zugleich ist zu berücksichtigen, dass sich aus der Beschreibung der Lösung, ähnlich wie aus der des Problems, Zieldimensionen für das Pattern identifizieren lassen.

- **Vor- und Nachteile**

Die Umsetzung des Patterns ist stets mit der Frage verbunden, ob der Einsatz einer Maßnahme in einem bestimmten Kontext angezeigt ist oder nicht doch

19 Dazu siehe auch den folgenden Teilabschnitt zu den Pattern-Taxonomien.

Alternativen sinnvoller erscheinen. Wie im weiteren Verlauf noch genauer dargelegt wird, unterstützt die Mustersprache im P2T bei der Beantwortung dieser Frage und der damit verbundenen Suche nach Alternativen. Die Beschreibung der Vor- und Nachteile des Einsatzes einer konkreten Maßnahme können dabei helfen, Unterschiede zwischen den Alternativen herauszuarbeiten und eine fundierte Entscheidung zugunsten dieser oder einer anderen Variante mit ähnlicher inhaltlicher Ausrichtung zu treffen.

- **Folgen**

Die Folgen des Einsatzes einer erprobten Lösung beschreiben die Konsequenzen, die sich aus der Anwendung des Patterns ergeben können. Eine Wertigkeit ist dabei *a priori* nicht festgelegt, es kann sich demnach sowohl um gewünschte positive als auch um unerwünschte negative Wirkungen des Einsatzes handeln.

Pattern-Taxonomien

Die Musterstruktur wird ergänzt um eine Reihe von Taxonomien, die die Patterns anhand von Merkmalen logisch zueinander in Beziehung bringen. In der Ebene der Pattern-Metadaten übernehmen die Pattern-Taxonomien damit eine für die Funktion des P2T elementare Aufgabe. Sie ermöglichen die programmatische Zuordnung und Verschränkung von Inhalten und dienen damit der Integration scheinbar isolierter Einheiten. Dieser Funktion entsprechend lassen sich Taxonomien definieren als „systematische Klassifikationsschemata zur Ordnung von Dingen, Erscheinungen, Prozessen etc. nach einheitlichen sachlogischen Prinzipien, Verfahren und Regeln“ (Baumgartner 2011, S. 7). Die im P2T angelegten Taxonomien lassen sich bedarfsgerecht um weitere Klassen und Kriterien erweitern und können zudem hierarchisch differenziert sein. Sie eröffnen die Möglichkeit der multirelationalen Zuordnung von Merkmalen zu Patterns und damit die Quantifizierung von Eigenschaften als Voraussetzung für die Anwendung geeigneter Algorithmen zur Relationierung der Entwurfsmuster untereinander. Struktur und Merkmale von fünf der gegenwärtig im P2T verwendeten Taxonomien werden in Abbildung 3 dargestellt.

Zieldimension	Fakultät	Anforderungen	Werkzeuge	Handlungsfeld
Motivation	Überfachlich	Inhaltlich	OLAT	Beratung
Orientierung	WiSo	Personal	COMMSY	Betreuung
Studieninteresse	Jura	Sozial	Wordpress	Infrastruktur
(...)	(...)	Organisational	(...)	Curriculum

Abbildung 3: Auszug aus den im P2T verwendeten Taxonomien.

In den derzeit im P2T insgesamt zehn definierten Taxonomien werden Variablen als Attribute gleicher Kriterienzugehörigkeit zu Klassen (Taxa) gebündelt und flexibel mit den Patterns verknüpft. Anhand dieser Zuordnungen von Merkmalsausprägungen können Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Patterns sichtbar gemacht und dadurch virtuelle Ordnungsformen wie bspw. Patterncluster oder Patternhierarchien konstruiert werden.

Voraussetzung für die einheitliche Anwendung der Merkmale aus den verschiedenen Taxonomie-Kriterien ist die Einführung verständlicher Definitionen und standardisierter Terminologien, um eine unmissverständliche Zuschreibung zu gewährleisten.

Die Funktionsweise der Taxonomien, unabhängig davon, ob deren Kriterien hierarchisch oder gleichrangig differenziert sind, basiert im Kern auf der Zuordnung von Attributen zu einem Objekt und ist damit optimal für die Verwendung in einem datenbankbasierten technischen System geeignet. Im Gegensatz zur Deskriptionsebene, in dem der Korpus des *Entwurfsmusters* charakterisiert wird, konstruieren die Taxonomien ein übergeordnetes *Metamuster*, das die wesentlichen Eigenschaften nochmals strukturiert und standardisiert und dadurch erst die für die weitere und vor allem zukünftige Verwendung im P2T notwendige mehrdimensionale Anschlussfähigkeit des Patterns ermöglicht.

Pattern-Basisdaten

Jedes Pattern kann neben der Musterbeschreibung auch um eine Reihe von Basisdaten ergänzt werden. Hierbei handelt es sich um jene Bezüge, die die Eingliederung des Patterns in einen erweiterten Kontext ermöglichen. Neben optionalen Kontaktangaben und der Nennung der Autorinnen und Autoren gehört hierzu die Erwähnung der gewährten Nutzungslizenz.²⁰ Des Weiteren ist es möglich, herunterladbare Dokumente als Anhänge zu hinterlegen sowie Verweise zu Literatur mit weiterführenden Informationen und Links auf Projektseiten o.ä. anzufügen. Die Basisdaten dienen grundsätzlich dazu, externe Bezüge zu schaffen, passive Kopplungen in die Theorie und *Scientific Community* herzustellen und auf verknüpfte Forschungsansätze und Befunde zu verweisen.

3.2.3. Vertikale und horizontale Integration von Entwurfsmustern

Eine der wichtigsten funktionalen Eigenschaften der aus der Anwendung der Taxonomien hervorgehenden Metamuster ist die Möglichkeit der Konstruktion von merkmalsbasierten Patternsets. Damit liefert die Anwendung und Differenzierung von Taxonomien als deklaratorische Erweiterung der Entwurfssprache den notwendigen Rahmen, die einzelnen Verfahrensbeschreibungen aus einer beschränkenden Isolation zu lösen und wechselseitige Abhängigkeiten und Interdependenzen darzustellen. Die einzelnen Patterns können jedoch nicht nur anhand von Kontextbedingungen, Eigenschaften oder Gestaltungsprinzipien horizontal, sondern auch direkt vertikal hierarchisch zueinander in Beziehung gebracht werden, was sich im P2T als ein komplexes Netzwerk von Verweisungszusammenhängen konstruieren und visualisieren lässt.

Die Modifikation des im P2T angewandten Pattern-Ansatzes liefert als semantisches Verfahren das notwendige methodische *Vokabular*, um komplexe Strukturen als Muster höherer Ordnung im Sinne einer immanenten *Grammatik* rekonstruieren zu können. Die Standardisierung der Praxisbeschreibungen ermöglicht damit die systematische Explikation latenter Relationen und Hierarchien zwischen den relationierten Patterns in Form von Metastrukturen als „lebendige Struktureigenschaften“ (Alexander 2002).

20 Für die bisher im P2T eingereichten Beiträge ist derzeit die Anerkennung der Lizenz „CC BY“ vorgesehen, die die uneingeschränkte Nutzung, Änderung und Vervielfältigung der Inhalte unter Nennung der ursprünglichen Autorinnen- oder Autorenschaft gestattet.

Zum einen lassen sich auf Basis der Eigenschaften des Anwendungskontexts oder dem Grad der Abstraktion unterschiedliche hierarchische Ebenen identifizieren (vertikale Differenzierung), zum anderen lassen sich Muster auf der gleichen Gestaltungsebene auch als Alternativen zueinander in Beziehung bringen (horizontale Differenzierung). Einen solchen Zusammenhang beschreibt Alexander (1977) bereits in einer der ersten Klassifikationen zur Pattern-Systematik als grundlegenden Anspruch an die Methodik:

„In short, no pattern is an isolated entity. Each pattern can exist in the world, only to the extent that it is supported by other patterns: the larger pattern in which is embedded, the pattern of the same size that surrounds it, and the patterns which are embedded in it.“ (Alexander 1977, S. 8)

Im P2T lassen sich derartige Bezüge wie in Abbildung 4 dargestellt theoretisch auch als Netzwerke rekonstruieren. Einem beliebigen *Pattern A* können demnach sowohl eine beliebige Anzahl übergeordneter *Parent-Patterns* auf höherem Abstraktionsniveau als auch zusätzliche untergeordnete *Child-Patterns* mit expliziterem Praxisbezug zugeordnet sein. Zudem kann das Pattern auch auf gleicher Ebene auf *Alternative-Patterns* verweisen, die bspw. anhand der Anzahl übereinstimmender Taxonomiezuschreibungen als relevante Alternativen bestimmt werden können. Das Pattern zum methodischen Ansatz des *Flipped Classroom* lässt sich in diesem Beispiel als eine Anwendung des *Blended Learning* verstehen und könnte seinerseits wiederum auf den Einsatz von *Online-Zusammenarbeit*, *erweitertem Skript* oder Maßnahmen zur *Selbstlernberatung* als unterstützende Konzepte verweisen. Als vertikaler Gliederungsmodus ist in diesem Beispiel der Grad der Abstraktion herangezogen worden. Alternativ ließen sich beliebige hierarchische Taxonomien oder theoriebasierte manuelle Ordnungslogiken anwenden.

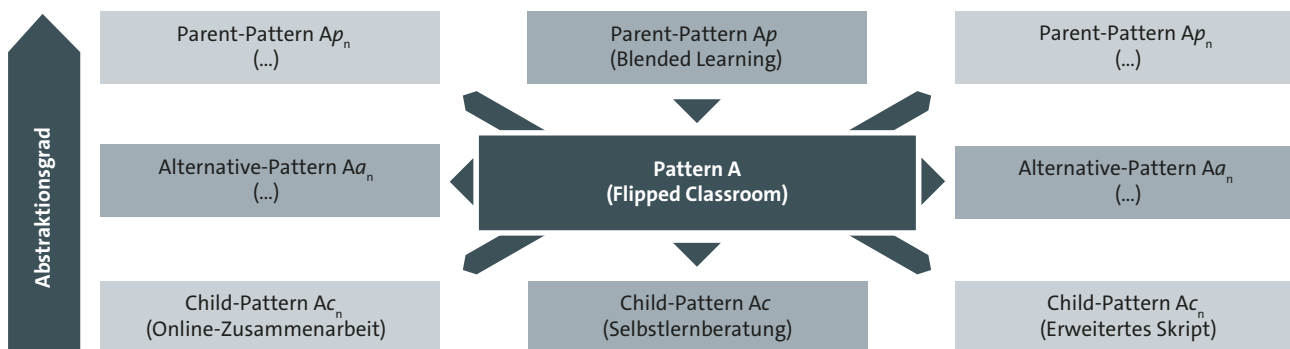


Abbildung 4: Horizontale und vertikale Pattern-Differenzierung am Beispiel des *Flipped Classroom*

Die Möglichkeit der Relationierung von Patterns zueinander entspricht damit dem in der ursprünglichen Form der Mustersprache formulierten Anspruch, mit Hilfe von Beziehungsmustern ein Netzwerk von Patterns zu konstruieren, das Pfade zur Umsetzung eines Vorhabens definiert und dabei Sequenzen erzeugt, deren Fokus zunehmend konkreter und spezialisierter wird. Eine solche Patternsequenz als Gruppierungsform ist damit stets sowohl eine Verdichtung als Patterncluster als auch ein Index zu den in dieser Form gebündelten Patterns (Alexander 1977, S. 18).

Grundsätzlich bietet der Pattern-Ansatz aufgrund der zuvor beschriebenen Eigenschaften und Merkmale vielfältige Möglichkeiten der Digitalisierung.

Daraus entstanden ist schließlich die Idee zu einem Pattern-Pool als ein Online-Instrument zur systematischen Dokumentation und Bereitstellung von mehrfach – in komplexen Kontexten – erprobten Handlungsprozessen.

Die Konstruktion einer solchen technischen Anwendung bedingt jedoch die Vervollständigung und Systematisierung der notwendigen und bei der Umsetzung zu berücksichtigenden Spezifikationen.

3.2.4. Von der Spezifikation zur Umsetzung

Die Entwicklung eines Systems, das die Eigenschaften und Vorgaben des Entwurfsmuster-Ansatzes nicht nur berücksichtigt, sondern in geeigneter Weise um adäquate technische Möglichkeiten erweitert, stellt besondere Anforderungen an das zu realisierende Instrumentarium zur Erfassung und Darstellung der Patterns. Eine der größeren Herausforderungen bestand in diesem Zusammenhang darin, die Eigenschaftsausprägungen der Merkmalstaxonomien als Modus einer datenbankbasierten Verweisungs- und Ordnungslogik umzusetzen. Zudem entwickelte sich schnell der Anspruch, nicht nur ein System zur systematischen Dokumentation komplexer Inhalte bereitzustellen, sondern die generierte Datenbasis auch dazu zu nutzen, ein Tool zu konstruieren, das es ermöglicht, die entwickelten Entwurfsmuster einer breiten Masse an interessierten Praktikerinnen und Praktikern handhabbar und gleichzeitig praxisrelevant zugänglich zu machen. Um die Bedarfe der verschiedenen Zielgruppen zu erfassen, wurden Anfang 2016 mehrere hochschuldidaktische Workshops durchgeführt, in denen deutlich wurde, dass eine ganze Reihe weiterer Funktionen nachgefragt werden. Dazu zählen die Implementation von fein granulierbaren Rechercheinstrumenten sowie Möglichkeiten der direkten Partizipation externer Autorinnen und Autoren. Zugleich wurde angeregt, das P2T an sich über die Projektlaufzeit hinweg zu verstetigen, dabei auf die Bedarfe weiterer Zielgruppen auszurichten und durch diese Maßnahmen langfristig auch seine Reichweite – insbesondere über die Universität Hamburg und das Universitätskolleg hinaus – zu erhöhen.

Aus den erfassten Bedarfen entwickelte sich rasch die in Abbildung 5 zusammengefasste Spezifikationsbeschreibung, die deutlich macht, dass ein solches System nicht als klassisches Medium im Sinne einer Print-Publikation oder Handreichung umzusetzen sein könnte, sondern die Entwicklung und Nutzung einer komplexen medientechnischen Infrastruktur notwendig macht, die in der benötigten Form an der Universität Hamburg bisher noch nicht existierte.

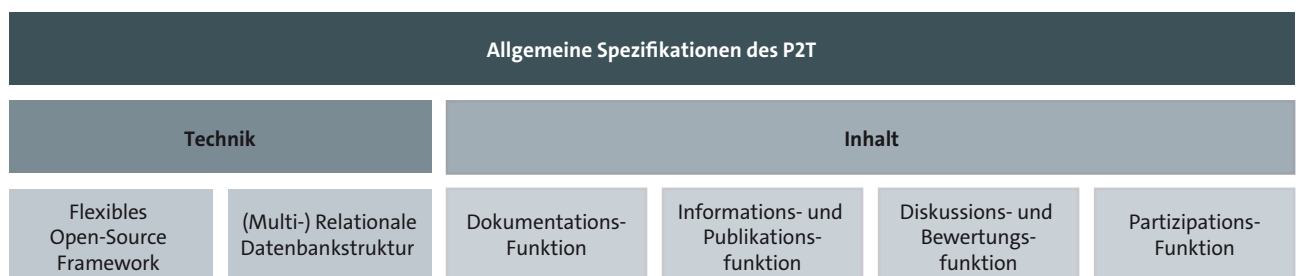


Abbildung 5: Technische und inhaltliche Spezifikationen des P2T


Zu den *technischen Anforderungen* gehört zunächst der obligatorische Rückgriff auf überwiegend lizenzfrei verfügbare Open-Source-Software. Die eingesetzten Technologien sollten des Weiteren keine proprietären Schnittstellen aufweisen, sodass zukunftsichere Pflege und Wartung bei funktionaler Erweiterbarkeit möglich ist.

Da die bestehenden Design-Vorlagen für den Web-Bereich nicht den Anforderungen der Abteilung Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit der Universität Hamburg entsprachen, wurde eine neue responsive Layout-Version entworfen und abgestimmt. Die technische Umsetzung der Seite ist zudem vollständig barrierefrei und alle interaktiven Funktionen wurden mobilgeräteeoptimiert realisiert. Im Zuge der Gestaltung wurde auch auf eine hohe Ergonomie in Hinblick auf die Bedienung und redaktionelle Administration geachtet, damit auch externe Autorinnen und Autoren ohne umfangreiche Einarbeitung in der Lage sind, möglichst autark mit dem System arbeiten zu können. Aus dem Anspruch nach komplexen Merkmalstaxonomien ging zudem der Bedarf nach einer Datenbankstruktur hervor, die es ermöglicht, auch mehrdimensionale Beziehungen als Fundament für vertikale und horizontale Differenzierung und Relationierung der Patterns effizient abzubilden.

Die erfassten *inhaltlichen Spezifikationen* beschreiben die Kernfunktionen und damit den Nutzen des P2T für die Anwenderinnen und Anwender. Auf der niedrigsten Leistungsebene besitzt das System grundsätzlich eine Dokumentationsfunktion, da es darauf ausgerichtet ist, zunächst die im Universitätskolleg entwickelten und erprobten Verfahren und Maßnahmen systematisch zu erfassen. Die Informations- und Publikationsfunktion beschreibt den Anspruch zur Verfügbarmachung und Verbreitung der Inhalte durch die Bereitstellung einer Struktur zur einheitlichen Darstellung und Recherche innerhalb der in der Datenbank dokumentierten Verfahren und Muster. Als webbasiertes und frei zugängliches System bietet das P2T eine prinzipiell uneingeschränkte Reichweite und ist damit auch für die universitätsunabhängige Anwendung in externen Kontexten geeignet. Mit der parametrischen Suche zu den standardisierten Merkmalstaxonomien lassen sich die Beiträge im Pool sehr genau filtern, um passende Lösungen auch für sehr spezifische Bedarfssituationen auffindbar zu machen. Die vertikale und horizontale Differenzierbarkeit der Musterbeschreibungen eröffnet zudem die Möglichkeit, auf Alternativen sowie über- und untergeordnete oder vor- und nachgelagerte Patterns zu verweisen und langfristig auch komplexe Pattern-Relationen in Form von Pattern-Netzwerken abzubilden. Die Interaktion mit den verschiedenen interessierten Akteurinnen- und Akteursgruppen wird durch eine Diskussions- und Bewertungsfunktion sowie die Partizipationsfunktion gewährleistet.

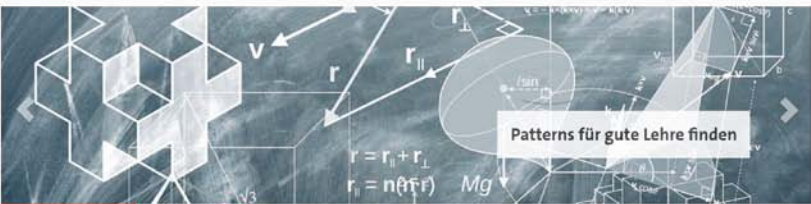
Besonderes Augenmerk wurde auf Partizipation im Sinne einer erweiterten Mitarbeit gelegt. Das System ist darauf ausgerichtet, Forschende, Lehrende und andere Praktikerinnen und Praktiker weitestgehend an der Produktion neuer Inhalte zu beteiligen. Nach niedrighschwelliger Anmeldung im P2T haben alle interessierten Akteurinnen und Akteure die Möglichkeit, eigene Beiträge in der Form der Patternstruktur in das System einzureichen. Ein mehrschrittiges Abfragesystem hilft dabei auch wenig erfahrenen Autorinnen und Autoren beim Einstieg in die Nutzung von Mustersprachen zur Pattern-Deklaration. Eingereichte Beiträge können zudem auch zu einem späteren Zeitpunkt finalisiert und im Anschluss zur Prüfung eingereicht werden. Zur Qualitätskontrolle wurde dazu ein System zum *Review* implementiert, das die Prüfung und Überarbeitung von Inhalten ermöglicht, den prüfenden Administratorinnen und Administratoren verschiedene Instrumente und Kennzahlen zu Beurteilung und Vergleich der eingereichten Patterns bereitstellt und den Prozess der Kommunikation zwischen den beteiligten Personen organisiert.

Der aktuelle Entwicklungsstand der Anwendung ist in Abbildung 6 sichtbar. Derzeit ist das P2T im freien Web-Bereich der Universität Hamburg verortet und öffentlich über folgende Adresse erreichbar: <http://www.uhh.de/uk-p2t>



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

Pattern Pool Tool (P2T)



Home
Patterns **20+**
Mitmachen ▾
Personen
Über P2T ▾
Kontakt


Erprobte Lösungen in der Hochschullehre

Der Pattern-Pool zielt auf die systematische Dokumentation, Diskussion und nachhaltige Verbreitung von „mehrfach erprobten Lösungen“ in der Hochschullehre ab. Im Fokus stehen dabei Maßnahmen zur Verbesserung der Lehr- und Lernqualität in der für den Studienverlauf besonders kritischen Studieneingangsphase. Der Pool ist im Rahmen des Teilprojekts 33 des BMBF-geförderten Universitätskollegs an der Universität Hamburg entstanden.

Die neuesten Lösungen

Erstellt von Konstantin Schultes am 24. Juni 2016


EXPERTEN-WORKSHOPS



Workshops, um hochschuldidaktische fakultäre Inselösungen prozessbegleitend zu präsentieren und zu diskutieren und den Lehrenden die Möglichkeit zu geben, sich austauschen, gegenseitig zu inspirieren und mit Expertise zu versorgen.

Erstellt von Thomas Hackl am 16. Juni 2016


OFFENES EXPERIMENTIEREN



Maßnahme zur Förderung von Kreativität ergebnisoffene Aufgabenstellung. Ermöglicht nachhaltiges lernen, Reflexion der Inhalt und Qualitätssicherung durch zeitliche Strukturierung.

Erstellt von Wolfgang Leichert am 16. Juni 2016

AUFGABENIDENTIFIKATION



Die Aufgabenstellungen werden im Gegensatz zu klassischen Lehrmethoden nicht konkretisiert, sondern offen gestellt und individuell von den Studierenden ausgestaltet. Hierdurch können die Studierenden eigene Themen aus deren Interessensbereiche wählen. Dieses führt zu einer größeren Motivation und Identifikation mit der Aufgabenstellung und letztendlich mit dem Studiengang.

Alle Lösungen anzeigen

Neue Lösung eintragen

🖨 Seite drucken

Q

■ PATTERN POOL

Das Pattern Pool Projekt der Universität Hamburg ist ein Tool zur Dokumentation und Systematisierung von Studienanforderungen und Lösungs-Patterns in der Hochschuldidaktik.

■ LOGIN

Benutzername oder E-Mail

Passwort

Angemeldet bleiben

Login

Registrieren

Haben Sie Ihr Passwort vergessen?


■ KONTAKT

Universität Hamburg
Universitätskolleg/ Teilprojekt 33

Dr. Ivo van den Berk
Dipl. Soz. Konstantin Schultes
Dipl. Päd. Katrin Stolz

■ FÖRDERUNG

GEFÖRDERT VOM



**Bundesministerium
für Bildung
und Forschung**

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des BMBF unter dem Förderkennzeichen 01FL12013 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebern und Autorinnen und Autoren.

Impressum
Datenschutz
Teilnahmebedingungen

Abbildung 6: Das Pattern-Pool-Tool P2T

3.2.5. Fazit und Ausblick

Im Kontext von Maßnahmen zur Hochschulentwicklung ist Nachhaltigkeit im Wesentlichen auch eine Funktion der Möglichkeit zum Transfer. Mit dem P2T konnte in der letzten Phase des Projekts „Hamburger Modell: Studierfähigkeit“ der Anspruch umgesetzt werden, einen Beitrag zur Verstetigung der im Universitätskolleg entwickelten und erprobten Ideen und Interventionen zu leisten. Der dazu adaptierte und im P2T angewendete Entwurfsmuster-Ansatz gewährleistet die notwendige Anschlussfähigkeit der als Patterns dokumentierten hochschuldidaktischen Konzepte bei maximal sinnvoller Standardisierung ihrer Beschreibung. Durch die explizite Berücksichtigung der Kontextspezifik und die differenzierte Beschreibung und Zuordnung mehrdimensionaler Merkmale ist das zentrale Kriterium zur Anwendung der Mustersprachen erfüllt, nämlich die Konstruktion von Relationen zwischen Problemen und Lösungen unter dem Einfluss spezifischer Kontextbedingungen: „Each pattern is a three-part rule, which expresses a relation between a certain context, a problem, and a solution.“ (Alexander 1979). Die aus der Anwendung der Metersprache hervorgehenden Musterbeschreibungen definieren demnach keine statischen Vorgaben, sondern sind strukturell dazu geeignet, auf die heterogenen Bedingungen unterschiedlicher Kontexte hin angepasst zu werden. Die Übertragbarkeit einer Maßnahme auf gleichartige Problemlagen in unterschiedlichen Umwelten ist damit die entscheidende Funktion, die den Einsatz der im P2T umgesetzten prozeduralen Verfahren zur Dokumentation und Deklaration der erprobten Lösungen aus dem Universitätskolleg methodisch nahelegt und im Bereich der Hochschuldidaktik grundsätzlich sinnvoll macht. Das P2T liefert in diesem Sinne auch einen wichtigen Beitrag zur Hochschulentwicklung und erfüllt damit als moderne und innovative Technologie zur Ergebnisdokumentation gerade zum Ende der ersten Projektphase nicht nur den Anspruch der Ergebnissicherung, sondern liefert insbesondere auch im Übergang zur zweiten Förderphase des Universitätskollegs (2017–2020) wichtige Impulse für zusätzliche Möglichkeiten der Entwicklung zukünftiger Verwertungsstrategien.

Durch den Rückgriff auf das Pattern-Konzept ist das P2T jedoch nicht nur für den Einsatz in der Praxis geeignet, sondern ermöglicht zugleich auch die weitere wissenschaftliche Fundierung der beschriebenen Maßnahmen sowie der angewandten Metersprache an sich. Als ganzheitlich ausgerichtete technische Infrastruktur liefert es zudem ein vielseitiges und flexibles Instrumentarium zur kollaborativen Zusammenarbeit, dessen Anwendung eine Brücke zwischen Dokumentation, Diskussion und Distribution von Befunden und Erfahrungen aus Forschung und Praxis zu schlagen imstande ist. Das P2T erfüllt damit gleichsam die notwendigen Voraussetzungen, neue Perspektiven zur Integration von Wissenschaft und Technik zu eröffnen. Obwohl sich das P2T weiterhin in der Entwicklung befindet, ist es doch in weiten Teilen bereits vollständig im Einsatz und als Instrument bereits vielfach in Kooperationsworkshops an der Universität Hamburg erprobt. Erste Darstellungen und Präsentationen auf Tagungen wie bspw. den Jahrestagungen der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) 2016 sowie der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2016 konnten des Weiteren auch das Interesse externer Akteurinnen und Akteure bestätigen, mögliche Kooperationen anbahnen und dabei helfen, neue Ideen und Potenziale für die zukünftige Weiterentwicklung des Systems und seines konzeptionellen und theoretischen Fundaments zu identifizieren.

Literatur

- Alexander, C., Ishikawa, S., Silverstein, M., Jacobson, M., Fiksdahl-King, I. & Angel, S. (1977). *A pattern language: Towns, buildings, construction*. New York: Oxford University Press.
- Alexander, C. (1979). *The Timeless Way of Building*. New York: Oxford University Press.
- Alexander, C. (2002). *The Nature of Order. An Essay on the Art of Building and the Nature of the Universe. Bd. 1: The Phenomenon of Life*. Berkeley: Center for Environmental Structure.
- Bauer, R. & Baumgartner, P. (2012). *Schaufenster des Lernens – eine Sammlung von Mustern zur Arbeit mit E-Portfolios*. New York: Waxmann Verlag.
- Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden: ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann.
- BMBF (2010). *Richtlinien zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre*. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/files/Programm-Lehrqualitaet-BMBF-Richtlinien.pdf> sowie <https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html>.
- BMBF (2014). *Regelungen zur Erstellung von Fortsetzungsanträgen im Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre*. Verfügbar unter: http://www.qualitaetspakt-lehre.de/_media/Foerderaeruf_Periode_2.pdf.
- Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2014). Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung. In Universität Hamburg, Universitätskolleg (Hrsg.), *Universitätskolleg-Schriften – Change: Hochschule der Zukunft* (Bd. 3) (S. 37–42). Hamburg: Universität Hamburg. Verfügbar unter: <http://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/de/publikationen/uk-schriften-003.pdf>.
- Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2016). Wissenschaftliche Bezugspunkte für die Untersuchung von Studierfähigkeit. In M. Merkt, N. Schaper, C. Wetzel & Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (Hrsg.), *Professionalisierung in der Hochschuldidaktik* (S. 79–88). Bielefeld: wbv.
- Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4).
- GWK (2015). *Für bessere Studienbedingungen: Zweite Förderperiode im Qualitätspakt Lehre*. 13/2015. Verfügbar unter: http://www.qualitaetspakt-lehre.de/_media/final_PM_Qualitaetspakt-Lehre.pdf.
- Jank, W. & Meyer, H. (2003). *Didaktische Modelle* (6. Auflage). Berlin. Cornelsen. (Lehrbuch)
- Kohls, C. & Wedekind, J. (2008). Die Dokumentation erfolgreicher E-Learning-Lehr-Lernarrangements mit didaktischen Patterns. In S. Zauchner, P. Baumgartner, E. Blaschitz & A. Weissenböck (Hrsg.), *Offener Bildungsraum Hochschule: Freiheiten und Notwendigkeiten*. (S. 217–227). Münster: Waxmann Verlag.
- Kohls, C. (2013). *The theories of design patterns and their practical implications exemplified for e-learning patterns*. Verfügbar unter: https://opus4.kobv.de/opus4-ku-eichstaett/files/158/kohls_patterns13032014.pdf.
- Merkt (2012). Projektantrag: *Hamburger Konzept „Studierfähigkeit herstellen“*. Antrag zum „Qualitätspakt Lehre“ – Universitätskolleg.
- Schultes K. & Van den Berk, I. (2016). *Praxistransfer mit dem Pattern-Pool „P2T“ – Ein Online-Tool zur systematischen Rekonstruktion sozialer Praxis für die Verbesserung und Weiterentwicklung von Studium und Lehre*. Poster auf der 11. Jahrestagung der GfHf in München.
- Van den Berk, I. (2013). *Kommunikative Gattungen im Fremdsprachenunterricht. Von der Wissenschaftstheorie zur virtuellen Lernumgebung Cleio*. Dissertation. Utrecht: Universität Utrecht.
- Van den Berk, I. & Kohls, C. (2013). Muster, wohin man schaut! Zwei Ansätze zur Beschreibung von Mustern im Vergleich. In: Bremer, C. & Krömker, D. (Hrsg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag* (Medien in der Wissenschaft) (S. 206–216). Münster: Waxmann.
- Van den Berk, I., Schultes, K. & Stolz, K. (2015). Studierfähigkeit verstehen und fördern. Wie Studierende gut durch das Studium kommen. In: *Bildung & Wissenschaft* (69), (4), S. 34–37.

3.3. Netzwerkarbeit zur Studierfähigkeit: Formate der Weiterbildung und -entwicklung

Petersen

Einen Beitrag zur Erhöhung der Studierfähigkeit auf institutioneller Seite leistet die hochschuldidaktische Netzwerkarbeit. Ein großes Projekt wie das Universitätskolleg, das verschiedenste Teilprojekte aus allen Fakultäten unter einem Dach vereint, bedarf einer Struktur, in der Vernetzung unter den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren möglich ist und hochschuldidaktische Weiterbildung angeboten wird. Darüber hinaus gilt es ebenso, aktuelle Forschungsergebnisse zum Thema Studierfähigkeit Lehrenden und Angestellten des *Third Space* in den Fakultäten als Impulse für die Studieneingangsphase zu geben und Lehrende in der Studieneingangsphase fakultätsübergreifend weiterzubilden.

Das Teilprojekt „Netzwerk Studierfähigkeit“ (Teilprojekt 34) hat diese Aufgaben zum Ziel.

Mit dem Schwesterprojekt „Hamburger Modell: Studierfähigkeit“ (Teilprojekt 33) war eine enge Zusammenarbeit schon in den Projektplanungen vorgesehen, die über die ganze Projektlaufzeit intensiv betrieben wurde. Ein Teil dieser Zusammenarbeit bestand in dem Angebot des Workshops „Impulse für die Studieneingangsphase“ für Fakultäten und/oder Fachbereiche, der nachfolgend als erstes Pattern beschrieben wird. Danach geht es um einen Start-up-Workshop für die Netzwerkarbeit, gefolgt vom Format eines kontinuierlichen Vernetzungsangebotes („UK-Werkstatt“), und abschließend wird das Weiterbildungsprogramm für Lehrende der Studieneingangsphase beschrieben. Alle Patterns sind in einem ersten Entwurf beschrieben und werden bis zum Ende der Projektlaufzeit einem Qualitätsprozess unterzogen. Die so überarbeiteten Patterns sind dann online zu finden (<http://www.uhh.de/uk-p2t>).

Pattern 1 (Status: 1. Version): Format zum Workshop „Impulse für die Studieneingangsphase“ für Fakultäten und/oder Fachbereiche

Problem

Hinsichtlich der Herausforderungen der Studieneingangsphase bestehen unterschiedliche Sichtweisen, und diese werden ursächlich verschieden interpretiert. Dementsprechend ist der Umgang auf Lehrebene und/oder institutioneller Ebene sehr heterogen.

Lösung

Auf die jeweilige Zielgruppe zugeschnittener eintägiger Workshop zur Darstellung aktueller Forschungsergebnisse, zum Abgleich mit bestehender Praxis und gemeinsamer Weiterentwicklung vor Ort.

Vorteile

Kann sowohl für die Lehre als auch für Curriculumentwicklung genutzt werden. Darüber hinaus kann es für den Dialog aller Akteurinnen und Akteure in der Studieneingangsphase dienen und Impulse für Entwicklungen setzen.

Nachteile

Der Effekt ist abhängig von der Zusammensetzung der Teilnehmenden (z. B. bei Expertise und Entscheidungsbefugnissen).

Hindernisse

Je nach Teilnehmenden-Zusammensetzung teilweise verzögerter Return of Investment bezüglich des Zeitaufwands. Das Spannungsfeld zwischen institutionellem Entwicklungsbedarf und individuellen Handlungsperspektiven kann im Workshop verwischt werden, indem auf die jeweils andere Seite verwiesen wird.

Details

Die Ziele des Workshops sind in einem Vorgespräch besonders gut zu eruieren, ebenso die Zusammensetzung der Teilnehmenden.

Anwendungsbeispiel**Workshop zu Impulsen für die Studieneingangsphase**

Begrüßung, Ziele und Ablauf vorstellen

Auftakt

Gelingendes Studieren: Worin besteht es?

Empirische Befunde: Kritische Studienanforderungen

Abgleich mit bestehenden Förderangeboten: Entwicklungsbedarf?

Handlungsperspektiven für Lehr- und Hochschulentwicklung

Ausblick & Fazit

Abbildung 7: Exemplarischer Workshopablauf „Impulse für die Studieneingangsphase“

Pattern 2 (Status: 1. Version): Format des Start-up-Workshops eines Netzwerks**Problem**

Die im *Third Space* arbeitenden wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben keine Kenntnis voneinander und über gemeinsame Fragestellungen aus den verschiedenen Projekten.

Lösung

Das Angebot einer Veranstaltung zum Austausch über hochschuldidaktische Themen und Fragen aus den Projekten. Die Möglichkeit zur Reflexion von Zielen und Methoden, Erkenntnissen und Selbstbildern, Prozessen und Strukturen schaffen.

Vorteile

Persönliches Kennenlernen und folgender selbstständiger Austausch und Synergien möglich. Transparenz über ähnliche Projektinhalte und Bedarfe aus verschiedenen Fakultäten.

Nachteile

Hoher Organisationsaufwand, da noch keine Infrastruktur für den Austausch besteht. Ist auf den Anstoß der Vernetzung begrenzt.

Hindernisse

Eventuelle im Workshop festgestellte Steuerungsbedarfe sollten von der Leitung aufgegriffen werden.

Details

Den Workshop mit Moderationsmethoden durchzuführen ist wichtig, um eine hohe Beteiligungsmöglichkeit zu schaffen und Anlässe zum Austausch bieten.

Anwendungsbeispiel

Ablauf Start-up Workshop 14:00 – 18:00 Uhr

Begrüßung, Ziele und Ablauf vorstellen

Ausgiebiges Kennenlernen:

1. Wer kommt aus welcher Säule?
2. Wer sitzt mit wem zusammen?
3. Wer ist in welcher Rolle tätig (TP-Leitungen; TP-MitarbeiterInnen; TutorInnen/MentorInnen/stud. MitarbeiterInnen)
4. Wessen TP war schon vor dem Unikolleg existent?
5. Wer ist schon wie lange für die Aufgabe tätig (so oder so ähnlich)?
6. Wer arbeitet schon säulenübergreifend zu UK-Themen (wenn ja, was)?
7. Wie lange liegt Deine eigene Studieneingangsphase zurück?

Bearbeitung verschiedener Fragen an Metaplanwänden und in Gruppen:

1. „Studierfähigkeit“ heißt für mich...
2. Worin bestehen die Herausforderungen der Studieneingangsphase aus Deiner Sicht?
3. Was macht Dein Teilprojekt? Ordne das TP Deines Gegenübers ein (vorgegebene Pole auf der Wand)
4. Was wir schon in meinem/ unserem TP erreicht haben (grüner Punkt) und was wir noch brauchen (roter Punkt)
5. TP 34: Sammlung der Ideen und konkrete Maßnahmen zu hochschuldidaktischen Wünschen der Teilprojekte
6. „Zeitmaschine“: Stellt Euch vor, es ist Dezember 2016. Du freust Dich über den Erfolg Deines Teilprojektes. Woran machst Du den Erfolg fest?
7. Was ich sonst noch wichtig finde...

Präsentation der Ergebnisse

Vereinbaren nächster Schritte

Abschluss

Abbildung 8: Exemplarischer Ablauf eines Start-up-Workshops eines Netzwerks



Abbildung 9: Exemplarische Fragestellung an der Metaplanwand



Abbildung 10: Exemplarische Fragestellung an der Metaplanwand II

Pattern 3 (Status: 1. Version): Format für die UK-Werkstatt zur hochschuldidaktischen Vernetzung des wissenschaftlichen Personals

Problem

Die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Universitätskollegs haben während der Projektlaufzeit wenig Kenntnis über gemeinsame Fragestellungen aus den verschiedenen Projekten.

Lösung

Das Angebot eines Forums zum Austausch, um gemeinsame Themen zu identifizieren und Lösungen zu erarbeiten.

Die Möglichkeit zur Reflexion von Zielen und Methoden, Erkenntnissen und Selbstbildern, Prozessen und Strukturen schaffen.

Vorteile

Synergien werden möglich. Identifikation mit dem Universitätskolleg steigt. Wissen kann vermittelt werden. Projektübergreifende Lösungsansätze können erarbeitet werden.

Nachteile

Nicht alle Projekte werden mit jedem Workshopthema erreicht.

Hindernisse

Ohne Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Leitung bleiben (organisationale) Fragen offen, die sich bei inhaltlicher Arbeit ergeben. Übergreifende Themen müssen im Vorfeld eruiert werden.

Details

Benötigt wird ein E-Mail-Verteiler, der gewährleistet, dass alle Projekte erreicht werden. Der Workshop-Ablauf basiert auf der Moderationstechnik. Der Ablauf ist daher hinreichend flexibel und überwiegend geprägt durch interaktive Phasen. Die

Beteiligten sind damit eingebunden und bestimmen den Verlauf maßgeblich mit. Impulse werden je nach Themenwahl durch interne oder externe Referentinnen oder Referenten gesetzt.

Anwendungsbeispiel

U+H Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

Universitätskolleg

Das Hochschuldidaktische Netzwerk (TP34)
lädt ein zur 3. UK-Werkstatt (21.10.2014)

Thema: **Wie begegnet mein Projekt kritischen Anforderungen in der Studieneingangsphase und inwiefern trägt es damit zum gelingenden Studieren bei?**

Die bisherigen Forschungsergebnisse aus TP 33 werden vorgestellt, diskutiert und auf die Arbeit der anwesenden Projekte transferiert.

3. UK-Werkstatt
Ablauf

Wie begegnet man Projekten kritischen Anforderungen in der Step und inwiefern trägt es damit zum gelingenden Studieren bei?

- * Wann bin ich hier?
- * Kritische Anforderungen in der Step
- * Ein Anwendungsbeispiel
- * Wie die Ergebnisse für die Anwesenden nutzen?
- Arbeitsphase –
- * Abschluss

Universitätskolleg

Kirsten Petersen
tp34netzwerk.koellig@uni-hamburg.de

Abbildung 11: Exemplarischer Ablauf einer UK-Werkstatt zur hochschuldidaktischen Vernetzung

Pattern 4 (Status: 1. Version): Weiterbildungsprogramm für Lehrende der Studieneingangsphase

Problem

Um den speziellen Anforderungen in der Lehre mit Studienanfängerinnen und Studienanfängern zu begegnen, gab es kein spezielles hochschuldidaktisches Weiterbildungsangebot an der Universität Hamburg.

Lösung

Hochschuldidaktische Weiterbildung, die die Studieneingangsphase im Fokus hat. Die Situationen, die als kritische Anforderungen von den Studierenden wahrgenommen werden, sind in Hinblick auf mögliche Konsequenzen für die Lehre zu durchleuchten und es sind entsprechende Handlungsoptionen zu entwickeln.

Vorteile

Aktuelle Forschungsergebnisse fließen in die Lehre ein und können als Impulse für die Lehrentwicklung genutzt werden.

Nachteile

Strukturell bedingte Probleme können auf Lehrebene nicht bearbeitet werden.

Hindernisse

Ein fakultätsübergreifendes Angebot kann zu unspezifisch für einzelne Fachbereiche sein.

Details

Die Länge der Workshops richtete sich nach den Themen, meistens waren es halbtägige Veranstaltungen.

Anwendungsbeispiel

Seminarangebote des Universitätskollegs

Ziele und Angebote des Universitätskollegs (UK) der Universität Hamburg für Lehrende der Studieneingangsphase

Das Universitätskolleg (UK) unterstützt die zentrale Bildungspassage von der Studienorientierung bis in die ersten Semester und gibt richtungweisende Anstöße für eine Verbesserung und Neugestaltung von Lehre und Studium.

Im Rahmen von BASISQualifikation bietet das Teilprojekt „Netzwerk Studierfähigkeit“ (TP 34) hochschuldidaktische Veranstaltungen speziell für die Studieneingangsphase an.

<p>Hereinspaziert! – Gelingende Kommunikation mit Erstsemestern</p> <p>Ob in der Vorlesung, der Sprechstunde oder in der E-Mail: Unklare, mehrdeutige Aussagen erschweren die Kommunikation mit Studierenden. Im Rahmen des Seminars betrachten wir die Vielseitigkeit der Kommunikation an eigenen Beispielen. Gemeinsam erarbeiten wir Handlungsmöglichkeiten, die der Situation und der eigenen Person gerecht werden.</p> <p>Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Kommunikationsquadrat • Eigene Haltung zu Anliegen Studierender <p>Dozent: Sascha Kilburg UK11 - Fr, 25.04.2014, 10:00 - 18:00 Uhr</p>	<p>Begleiten von Tutor/innen</p> <p>Tutor/innen befinden sich im Spannungsfeld von Vermittlung und Lernbegleitung. Sie sollen Prozesse moderieren und Raum für Eigeninitiativen und Engagement schaffen. Durch welchen Rahmen und Unterstützungen kann akademisches Personal Tutor/innen sinnvoll begleiten?</p> <p>Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundlagen der Moderationsmethode als Prozessbegleitung • Tutorensatzung & HHer Tutorienprogramm • Austausch über fachspez. Herausforderungen • Vorstellung des Hamburger Tutorienprogramms <p>Dozent: Sascha Kilburg UK12 - Sa, 26.04.2014, 10:00 - 18:00 Uhr</p>
<p>Rundum MIN</p> <p>Lehrende der MIN-Fächer sehen sich oft einem mangelnden Leistungserfolg einer heterogenen Studierendenschaft gegenüber. Dies lässt sich häufig auch auf systematische Verständnisschwierigkeiten zurückführen. Daher werden Lehrmethoden zur Aktivierung, Lernstanderhebung und Feedbackmöglichkeiten vorgestellt und im Workshop diskutiert.</p> <p>Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Peer-Instruction, Clicker • Just-In-Time-Teaching • Diagnostiktests zum qualitativen Verständnis <p>Dozent: Prof. Dr. Christian H. Kautz UK13 - Fr, 09.05.2014, 09:00 - 16:00 Uhr</p>	<p>Das erste Mal – Prüfungen für Anfänger/innen</p> <p>Studienanfänger/innen tun sich oft schwer mit den ersten Prüfungen. Dies sollte nicht dazu führen, das Niveau der Prüfungen zu senken. Dieser Workshop thematisiert Grundlagen kompetenzorientierter Prüfungen für Studienanfänger/innen. Teilnehmende sind eingeladen, Material der eigenen Lehrveranstaltung mitzubringen, um daran zu arbeiten.</p> <p>Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gründe und Ziele von Prüfungen • Kompetenzbegriff und Taxonomiestufen • Probleme und Aufgabenstellungen formulieren • Leistungen der Studierenden fair bewerten <p>Dozent: Dr. Sebastian Walzik UK14 - Do, 05.06.2014, 10:00 - 17:00 Uhr</p>

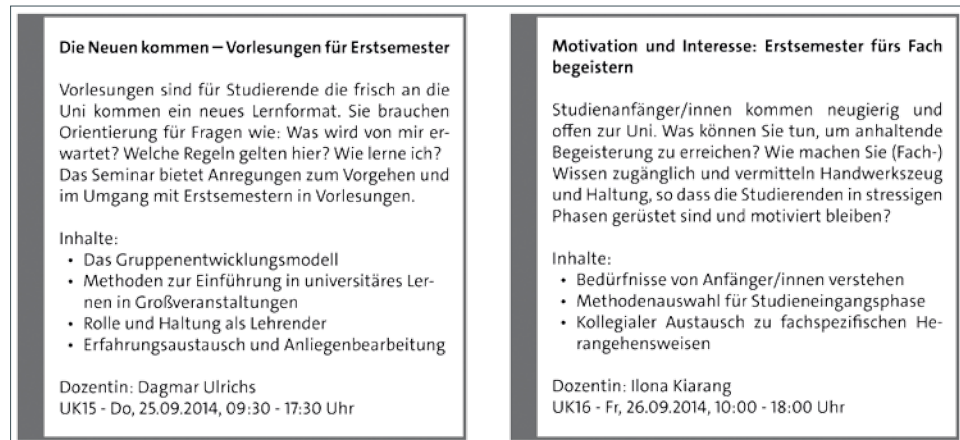


Abbildung 12: Auszug aus dem hochschuldidaktischen Workshopprogramm des Sommersemester 2014

3.4. Patterns zur Begleitung von Reformprozessen

Van den Berk & Stolz

Im Rahmen des Projektverlaufs haben wir zwei in ihrer Reichweite unterschiedliche Reformprozesse begleiten dürfen: zum einen die Revision eines Einführungsmoduls in der Geisteswissenschaft, zum anderen die Erweiterung eines Curriculums um die Kompetenzdimension ‚Wissenschaftliche-reflexive Orientierung‘. In diesem Kapitel werden die zentralen Muster, die diesen Formaten zugrunde liegen, im Patternformat dargestellt. Auch hier gilt, dass die Patterns zurzeit in einer ersten Version vorliegen. Bis zum Ende der Projektlaufzeit werden sie einem Qualitätsprozess unterzogen und dann unter folgender Adresse online zu finden sein: <http://www.uhh.de/uk-p2t>.

Pattern 1 (Status: 1. Version): Prozessvorlage der Begleitung einer Weiterentwicklung eines Moduls

Problem

Die Modulverantwortlichen bzw. Lehrenden können keine großen Schwachstellen in ihrem Einführungsmodul identifizieren, merken aber, dass das Modul noch nicht ‚ganz rund‘ ist. Die Identifikation von Entwicklungspotenzialen fällt ihnen schwer.

Lösung

Hochschuldidaktische Expertinnen und Experten werden als externe Beobachtende damit beauftragt, das Modul zur Identifikation von Anhaltspunkten für die Weiterentwicklung eines Moduls mit besonderem Fokus auf die Studieneingangsphase zu analysieren, Maßnahmen für die Weiterentwicklung zu empfehlen und die Verantwortlichen bei der Umsetzung von gewählten Maßnahmen zu unterstützen.

Hindernisse

- unklare Rollen- und Aufgabendefinition,
- ungefragte Beratung der Kommission / Kommunikationsverhalten,
- fehlendes gegenseitiges Vertrauensverhältnis,
- fehlende gegenseitige Wertschätzung,

- fehlende gegenseitige Kompetenzzuschreibung,
- Abhängigkeit der Maßnahme von Einfühlungsvermögen und Interaktionsverhalten der Beteiligten.

Vorteile

- systematische Analyse eines Moduls (multiperspektivische Durchdringung), d. h. Rekonstruktion der Überzeugungen der Lehrenden und der durch Studierende als kritisch eingeschätzten Anforderungen,
- Ermöglichung indirekter Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden durch die hochschuldidaktischen Expertinnen und Experten: Vertrauensverhältnis ermöglicht die Aufdeckung und ggf. Lösung zuvor nicht sichtbarer Konflikte,
- konstruktive Rückmeldung zu identifizierten Problemlagen an die Lehrenden,
- gemeinsame Diskussion der Problemlagen, der ursächlichen Zusammenhänge sowie der Maßnahmen zur Behebung,
- Erweiterung des Fundus von möglichen Lösungen für die spezifischen Probleme,
- Setzen neuer Impulse für die zukünftige Gestaltung des Curriculums und der Lehrtätigkeit,
- konstruktive Arbeitsatmosphäre durch Freiwilligkeit.

Nachteile

- hoher *Workload* der Vorbereitung und Durchführung der Analyse sowie der Auswertung und Aufbereitung der Daten,
- Format zielt lediglich auf die Veränderung bestehender Strukturen ab,
- asymmetrisches Verhältnis zwischen den Beteiligten,
- fehlende strukturelle Honorierung des hochschuldidaktischen Einsatzes,
- fehlende Infrastruktur zur Beteiligung von hochschuldidaktischen Akteurinnen und Akteuren,
- i. d. R. besteht kein institutioneller Auftrag.

Kräfte

- erfahrungsbezogene Expertise der Lehrenden vs. hochschuldidaktisches Expertinnen- und Expertenwissen,
- freiwillige Kooperation vs. institutionalisierter Auftrag,
- Freiheit der Lehre vs. Gestaltung der Lehre nach hochschuldidaktischen Prinzipien.

Details

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Definitionsphase													
Entwurfsphase													
Implementierungsphase													
Evaluationsphase													
Beratung & Weiterbildung													

Abbildung 13: Phasen des Projekts in Monaten

Arbeitspakete nach Phasen

Aus der Zielsetzung können die folgenden globalen Maßnahmenpakete, aufgeteilt nach Phasen, abgeleitet werden. Die zum Einsatz gekommenen Methoden und Ergebnisse haben wir exemplarisch einzelnen Arbeitspaketen zugeordnet:

Arbeitspakete in der Definitionsphase: Auftrag & Analyse

- Abstimmung von Zielformulierung und Vorgehen (schriftliche Fixierung der Art und des Umfangs des Auftrags)

Zum einen soll der Frage nachgegangen werden, ob und in welcher Ausprägung die im Teilprojekt 33 ermittelten Anforderungen, die von Studierenden als kritisch wahrgenommen werden, in diesem Modul vertreten sind. Zum anderen werden weitere allgemeine Aspekte des hochschulischen Lehrens und Lernens in die Analyse miteinbezogen, um die Hintergründe für ggf. identifizierte kritische Anforderungen erhellen und ggf. verändern zu können. Um diese Zielsetzung in angemessener Zeit und mit angemessenen Mitteln zu erreichen, kommen unterschiedliche komplementäre, nachfolgend aufgeführte Maßnahmen zur Datenerhebung zum Einsatz. Die Ergebnisse der einzelnen Maßnahmen werden – soweit möglich – in den darauf folgenden Erhebungen wiederaufgenommen.
- Dokumentenanalyse: fachspezifische Bestimmungen, Modulhandbuch (exemplarisch), d. h. Ermittlung von
 - Zielsetzung des Moduls: Qualifikationsziele und Inhalte,
 - Veranstaltungsformen,
 - Prüfungsformaten und -voraussetzungen,
 - Polyvalenzen,
 - *Workload*,
 - zeitlicher Einbettung.
- Hospitation in den Veranstaltungen (inkl. Dokumentation). Hier: teilnehmende Beobachtung der Vorlesung und einer Seminarsitzung unter den folgenden Fragestellungen:
 - Wie sind die Rahmenbedingungen (Beschreibung der Zeit und des Ortes und der Ausstattung)?
 - Wer ist anwesend und befindet sich wo?
 - Was glauben die Studierenden, tun zu müssen und zu dürfen? Welche Lernanforderung wird an sie gestellt?
 - Gibt es Hinweise auf kritische Vorfälle bzw. als kritisch erlebte Anforderungen?
 - Was glaubt die Lehrperson, tun zu müssen, damit die Studierenden gewinnbringend an der Veranstaltung teilnehmen?
 - Was tut die Lehrperson nicht, was eigentlich erwartbar wäre?
- Befragung von Studierenden auf Basis der kritischen Anforderungen (inkl. Dokumentation). Hier: Gruppendiskussion mit ausgewählten Studierenden zu kritischen Anforderungen /gelingendem Studieren / Rahmenbedingungen

Die Befragung der Studierenden erfolgt idealerweise im Anschluss an eine Seminarsitzung. Diese wird von der Lehrperson mit der Bitte um Teilnahme an der Befragung ca. 20 Minuten früher beendet, sodass die große Mehrzahl der Studierenden an der Befragung teilnehmen und sich beteiligen kann. Nach einer kurzen Vorstellung und Rollendefinition (Moderation / Protokoll) wird den Studierenden das Ziel der Befragung erläutert und (personenbezogene) Vertraulichkeit zuge-

sichert. In der Folge werden die kritischen Anforderungen global (Anforderungsdimensionen, vgl. Kap. 1.1.) sowie exemplarisch präsentiert und Rückfragen beantwortet, bevor die Studierenden gebeten werden zu berichten, was sie als kritisch erleben. Um die Studierenden nicht bloßzustellen, werden ihnen dazu Formulierungen angeboten, die über die eigene Person hinausgehen: „Von anderen im Kurs weiß ich, dass (...)“, „Andere glauben, dass (...)“, „Ich denke, die Mehrheit des Kurses meint (...)“. Nach dieser Einführung besteht die Aufgabe der Moderierenden darin, bei Vagheiten, Unklarheiten und Verständnisschwierigkeiten oder Widersprüchen zwischen studentischen Aussagen nachzufragen und das Gespräch mit ggf. neuen Fragen zu vertiefen. Die Fragen sollten sich auch auf die Inhalte der gerade beendeten Veranstaltung beziehen. Z. B.: Was läuft gut? Was erleben Sie als kritisch? Wie ist der Kontakt zu den anderen Lernenden (z. B. Lerngruppen, gemeinsame Freizeit)? Wie ist der Kontakt zu den Lehrenden? Geht es zu schnell? Kommen Sie mit? Sind Sie zufrieden mit dem Kurs? Ist etwas besonders auffällig anders als in anderen Modulen? Wie ist die Stimmung, Ihre Motivation? Wie gut können Sie diese mit den anderen Lehrveranstaltungen vereinbaren? Wie gut können Sie dieses Modul mit ihrem Leben vereinbaren? Wissen Sie immer, wozu Sie etwas lernen? Wissen Sie z. B., warum Sie sich heute mit der Thema XY beschäftigt haben? Wissen Sie, was Sie in der Prüfung erwartet? Was tun Sie selbst und wie viel, um sich vorzubereiten?

- Gespräch mit Lehrenden/Verantwortlichen des Moduls zu kritischen Anforderungen /gelingendem Studieren /Rahmenbedingungen, inkl. Input und Dokumentation.

Leitfragen Lehrende

Kurze Vorstellung.

- Wie zufrieden sind Sie mit dem Modul bzw. der Veranstaltung?
- Was läuft gut?
- Wie ist der Kontakt zu den Studierenden?
- Was erleben Sie als kritisch?

Präsentation der kritischen Anforderungen mit Bitte um Einschätzung.

A) (Selbst-)Studium

- Was denken Sie sind die zentralen Herausforderungen für die Studierenden in diesem Modul?
- Wie schätzen Sie deren Motivation ein?
- Wie schätzen Sie deren Studierfähigkeit (z. B. Vorwissen, Lernkompetenz) ein?
- Sind Sie zufrieden mit den Studienleistungen der Studierenden?

B) Curriculum

- Welche Herausforderungen sehen Sie bezüglich der Auswahl und Anordnung der Inhalte?
- Wie nehmen Sie die Auswahl der Inhalte vor?

C) Prüfung

- Wie zufrieden sind Sie mit den Prüfungsleistungen?
- Was waren die Gründe für die Auswahl dieser Prüfungsform(en)?
- Wie erläutern Sie den Studierenden den Erwartungshorizont der Prüfungen?

D) Lehre

- Sind Sie unter den gegebenen Umständen mit Ihrer Lehre zufrieden?
- Gibt es etwas, das Sie gern ändern würden?

E) Sonstiges

- Wie erleben Sie die Stimmung?
- Was möchten Sie uns sonst noch mitteilen?
- Zusammenfassender Bericht
- Befragung des Dekanats zu übergeordneten Rahmenbedingungen und Zielen.

Arbeitspakete in der Entwurfsphase: Handlungsalternativen

- Präsentation der Ergebnisse

Exemplarische Rekonstruktion der didaktischen Leitlinien einer Lehrperson

- Überblick geben / umfassend informieren,
- Inhalte strukturieren und sukzessive einführen,
- freundlich sein, wertschätzend mit Studierenden umgehen,
- Fragen kompetent beantworten,
- Inhalte gut präsentieren / interessante Beispiele präsentieren,
- laut denken – Modell sein ...,
- studierendenzentriert sein / Fragen stellen.

Exemplarische Rekonstruktion des iterativen Prozesses der „PowerPoint“-gestützten Wissensvermittlung in der Einführungsvorlesung

- Nennung des Themas,
- Explikation der Problemstellung,
- Darstellung des Ansatzes, zumeist unter beispielhafter Anwendung der Instrumente (Modelling),
- Anwendung der (Analyse-)Instrumente durch Studierende in Murmelgruppen,
- Auflösung / Bewertung / Vertiefung der studentischen Lösungen durch Lehrperson,
- Rückfragen zum Verständnis,
- Klärung von Fragen / kurze Diskussion.

Exemplarische Antworten von Studierenden: So erleben Studierende die Lehrveranstaltung (gekürzt und geclustert nach den Anforderungsdimensionen)

INHALTLICH

- Wissenschaftssprache schwierig,
- Inhalte sehr fachwortlastig,
- Tempo zu hoch, Thema 1 wird zu schnell bearbeitet,
- unklare inhaltliche Leistungsanforderungen / Prüfungen / keine Probeklausuren,
- Intransparenz bzgl. Klausurinhalten,
- zuviel vorausgesetztes Wissen,
- Vieles zum ersten Mal gehört,
- Methodik anders als in Schule.

ORGANISATIONAL/ AUFBAU

- Ungleichgewicht zwischen Credit Point-Wert und Aufwand,
- Unterrichtsfluss durch Nachfragen gestört,
- knappe Zeit – häufig wird Stoff in folgende Vorlesung verlagert – Zeitdefizit akkumuliert sich,
- es fehlt die Zeit zum Reflektieren / Hinterfragen der Inhalte,
- Seminar wirkt teilweise wie Vorlesung, wenig alternierendes Format,
- Buch zum Thema ergänzt Vorlesung und Seminar nicht optimal. Beispiele im Buch gleichen denen im Seminar. Buch sehr wissenschaftlich. Bietet wenig Ansatzpunkte für Hilfe, wenn man den Stoff schon in der Vorlesung nicht verstanden hat,
- Seminar zu wenig interaktiv.

PERSONAL

- Bereich setzt viel Eigeninitiative voraus,
- Inhalte sind schwer vor- und nachzubereiten,
- Angst vor Prüfungen,
- Studierende bringen sehr unterschiedliches Vorwissen mit,
- Zeit reicht nicht für Nachbereitung im Tutorium.

SOZIAL

- Studierende sind einander wenig bekannt,
- heterogene Studierendenschaft: Studierende stammen aus unterschiedlichen Fächern,
- wenig Interaktion zwischen Studierenden untereinander und zwischen Studierenden und Lehrenden im Seminar.

Diese Daten sind nicht als „So ist es“ zu verstehen, sondern als „So erleben Studierende die Lehrveranstaltung“. Insofern sollte zwischen den von Studierenden zugeschriebenen Gründen und Bewertungen als ‚Symptomen‘ und den tieferliegenden ‚Ursachen‘ unterschieden werden.

Zusammenfassende Interpretation der erhobenen Daten (exemplarischer Ausschnitt)

In der Zusammenschau entsteht für das Modul ein erfreulich positives Bild: Die Drop-Out- und Nichtbestehens-Quoten sind im Vergleich zu anderen Einführungsmodulen gering, die befragten Lehrenden sind sehr engagiert und verhalten sich gegenüber Studierenden stets sehr wertschätzend. Bezüglich der Rahmenbedingungen ist dieses Modul deshalb herausfordernd, da unterschiedliche Interessengruppen von Studierenden berücksichtigt werden müssen: Fach-, Nebenfach- und Lehramtsstudierende. Die Studierenden äußern eine Überforderung hinsichtlich Tempo und Umfang des zu verarbeitenden Stoffes (fachwortlastig, zu wenig Zeit zum Reflektieren), sie geben ferner an, dass das Lehrbuch sie dabei nicht immer optimal zu unterstützen imstande ist. Sie bewerten die ihnen zum Erfassen der Inhalte zur Verfügung stehende Zeit als zu gering. Des Weiteren fällt es ihnen schwer einzuschätzen, wie umfassend ihr Verständnis des Stoffes und die Kompetenzen zur Anwendung der Analyseinstrumente sind/sein müssen. Ihnen fehlt als Studienanfängerinnen und -anfängern der Vergleich bzw. die Explikation des Erwartungshorizontes (ggf. anhand eines Beispiels). Vor diesem Hintergrund wird auch ihre starke Prüfungsorientierung verständlich.

- Diskussion von identifizierten potenziellen Problembereichen und Handlungsfeldern (Projekttreffen und Workshop – ggf. mit Studierenden)

Impuls: Was können die Lehrenden tun, um die Situation zu entlasten?

Was können die Lehrenden tun, um die Studierenden zu unterstützen?

- Was kann man tun, damit für die Studierenden die Bedeutung der einzelnen fachspezifischen Analyseinstrumente besser erfahrbar wird (Motivation erhöhen), diese also für sie in der Lernsituation bedeutsam werden?
- Was kann man tun, um – unter Beibehaltung der bisherigen inhaltlichen Breite und Tiefe – mehr Interaktion/Diskussion in der Lehrveranstaltung zu generieren?
- Was kann man tun, damit die Studierenden sicherer werden, um das Niveau der Prüfungsleistung besser einschätzen zu können – Studieneinstieg als komplexe, intransparente Situation?
- Was kann man tun, damit die Studierenden einen besseren Überblick über die einzelnen Themen (Vielfalt der Themen) und deren Bezüge zueinander erwerben?
- Halten Sie es für sinnvoll, dass sich die Studierenden fürs Selbststudium vernetzen? Wenn ja: Inwiefern können Sie dazu beitragen?
- Wie kann man die Studierenden darin unterstützen, bezüglich der vier Dimensionen der kritischen Anforderungen kompetenter zu werden?
- Wie kann man den unterschiedlichen Interessen gerecht werden?

Bei der Analyse der konkreten Situationen, also der Beantwortung der oben stehenden Fragen, in jedem Fall die Verantwortlichen entscheiden lassen, worauf der Fokus liegen soll (Priorisierung).

- Priorisierung von Handlungsfeldern,
- gemeinsame Entwicklung, Diskussion und Verabschiedung eines Handlungsplans auf der Basis von (ggf. zu recherchierenden) best practices.

Arbeitspakete in der Implementierungsphase: Begleitung

- Diskussion und Implementation der Veranstaltungsplanung,
- ggf. ergänzend hochschuldidaktische Workshops (z. B. für die Tutorinnen und Tutoren).

Arbeitspakete in der Evaluationsphase (Entwurf): Evaluation der Maßnahmen

- Evaluation der Maßnahmen: Sind die Ziele erreicht?
- Evaluation der Begleitung.

Arbeitspakete Beratung und Weiterbildung

- Information und Beratung zu ausgewählten hochschuldidaktischen Problemfeldern,
- Beratung *on demand* (per E-Mail, *face to face*) sowie entlang der Meilensteine,
- Rückmeldung von Ergebnissen und ihrer Erhebung, hochschuldidaktische Einordnung und Generierung sowie moderierte Auswahl von Problemfeldern,
- auf Wunsch: Workshops zu spezifischen Aspekten bzw. mit ausgewählter Zielgruppe.

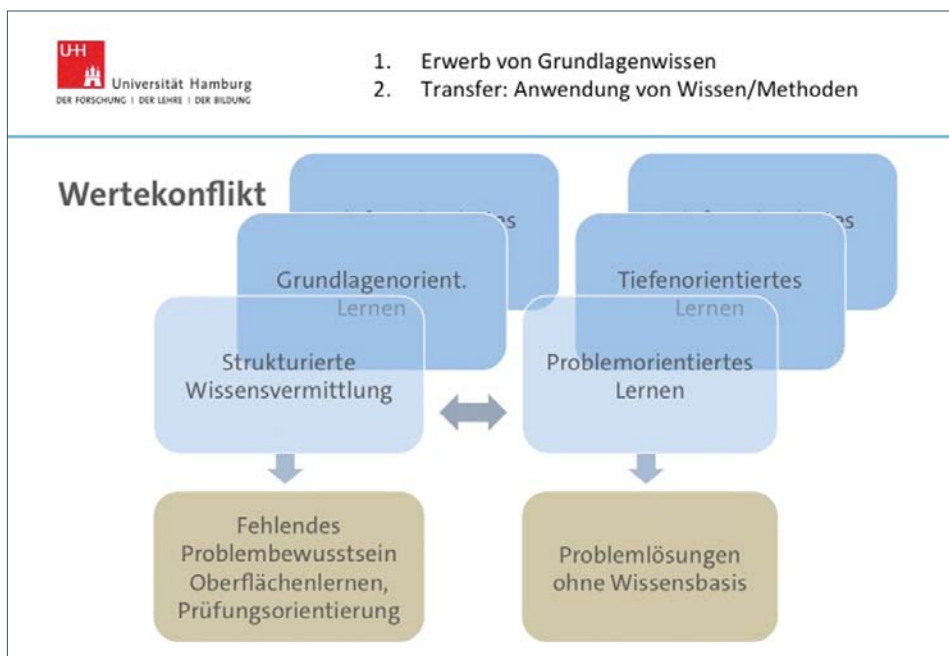


Abbildung 14: Möglicher Impuls zur Diskussion der Gestaltungsprinzipien von Einführungsveranstaltungen

Pattern 2 (Status: 1. Version): Die Außenperspektive durch externe Expertinnen und Experten

Problem

Studiengangsentwicklungskommissionen bestehen normalerweise aus Lehrenden und Studiengangverantwortlichen. Diese Personen teilen i. d. R. einen spezifischen ‚Denkstil‘, der mitunter aufgrund des gemeinsamen ‚Denkzwangs‘ zu denselben ‚blinden Flecken‘ führen kann und so eine tragfähige Reform – auch unbeabsichtigterweise – verhindern kann.

Lösung

Erweiterung der Kommission um eine/n hochschuldidaktische/n Expertin bzw. Experten mit der Aufgabe, mögliche Hindernisse und Widersprüchlichkeiten der Konzeption an die Kommission zurückzumelden, die gewählten Lösungen vor dem Hintergrund von theoretischen Konzeptualisierungen einzuordnen und die Folgen zu benennen sowie ergänzende Vorschläge auf Basis von *good practices* für die Lösung von explizierten Problemen zu machen.

Hindernisse

- unklare Rollen- und Aufgabendefinition,
- ungefragte Beratung der Kommission,
- fehlendes gegenseitiges Vertrauensverhältnis,
- fehlende gegenseitige Wertschätzung,
- fehlende gegenseitige Kompetenzzuschreibung.

Vorteile

- explizitere Beschreibung und Begründung der bestehenden Probleme und möglichen Lösungen (um das Verständnis der hochschuldidaktischen Begleitung zu sichern),
- blinde Flecken (z. B. nicht zielführende Lehr-Lern-Prüfungstraditionen) können offengelegt werden,
- Fundus von möglichen Lösungen für die spezifischen Probleme wird erweitert,
- neue Impulse in der Interaktion,
- konstruktive Arbeitsatmosphäre durch Freiwilligkeit.

Nachteile

- Abhängigkeit von Einfühlungsvermögen und Interaktionsverhalten der Beteiligten,
- hoher Workload zur Vorbereitung/Sichtung der Unterlagen,
- fehlendes Hintergrundwissen zum Studiengang (hochschuldidaktische/r Akteur/in),
- ggf. längere Sitzungen oder Verlängerung des Prozesses,
- fehlende strukturelle Honorierung des hochschuldidaktischen Einsatzes,
- fehlendes Qualitätskonzept zur strukturellen Beteiligung von hochschuldidaktischen Akteurinnen und Akteuren,
- kein institutioneller Auftrag.

Kräfte

Freiwillige Kooperation vs. institutionalisierter Auftrag, Freiheit der Lehre vs. Gestaltung der Lehre nach (hochschul-)didaktischen Prinzipien.

Details

Die oben abstrakt beschriebene Lösung wird in der Praxis sehr stark variieren, aber diese strukturelle Offenheit stellt gleichzeitig eine zentrale Gelingensbedingung des Formats dar. Neben der Vorbereitung (Lektüre) und Teilnahme an den Sitzungen in ca. sechswöchigem Abstand innerhalb eines Jahres kam es zur Mitarbeit in einer Arbeitsgruppe (Aufbereitung eines Teilaspektes zur Diskussion im großen Kreis). Um Schwierigkeiten bei der Rollenfindung zu minimieren, sollte die einführende Sitzung zur Explikation der Rolle als *critical friend* genutzt werden. Damit kann deutlich gemacht werden, dass die Entscheidungs- und Gestaltungskompetenz zu jeder Zeit bei den Verantwortlichen für den Studiengang liegt. Auf die weitere Ausführung zu diesem Pattern muss hier aufgrund des Datenschutzes verzichtet werden. Eine detaillierte Darstellung, ohne auf die Besonderheiten des Studiengangs einzugehen, hat sich als nicht zielführend herausgestellt.

TEIL B

HERAUSFORDERUNGEN UND UNTERSTÜTZUNG FÜR GELINGENDES STUDIEREN: STUDIENANFORDERUNGEN UND ANGBOTE FÜR DEN STUDIENEINSTIEG

Elke Bosse

1. Einleitung

Im aktuellen hochschulpolitischen Diskurs spielen europaweit sowohl Forderungen nach einer sozialen Öffnung von Hochschulen als auch nach einer Steigerung von Studienerfolgsquoten eine zentrale Rolle (Eurydice 2011; Vossensteyn u. a. 2015; Weedon & Riddell 2015). In Deutschland gehen mit diesen Zielsetzungen zahlreiche Förderinitiativen einher, wobei dem Qualitätspakt Lehre (QPL) angesichts seines Finanzvolumens und der großen Zahl geförderter Hochschulen eine besondere Bedeutung zukommt.¹ Initiiert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) als Bund-Länder-Programm „für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre“ (BMBF 2010, S. 1) umfasst der QPL neben Mitteln zur Verbesserung von Personalausstattung und Lehrqualität auch die Förderung von

„Maßnahmen zur weiteren Optimierung der Studienbedingungen und zur Entwicklung innovativer Studienmodelle, insbesondere zur Erhöhung des Praxisbezugs bei Bachelor-Studiengängen oder zur Ausgestaltung der Studieneingangsphase im Hinblick auf eine heterogener zusammengesetzte Studierendenschaft“ (BMBF 2010, S. 2).

Der explizite Fokus auf die Studieneingangsphase korrespondiert mit der internationalen Studierendensforschung, die die ersten beiden Studiensemester als sogenannte *first-year experience* beleuchtet und deren zentrale Bedeutung für den weiteren Studienverlauf hervorhebt (Jenert, Postareff, Brahm & Lindblom-Ylänne 2015). Der Wechsel an die Hochschule gilt dabei nicht nur als Frage des Zugangs, sondern als längere Übergangsphase (Gale & Parker 2012). Damit geht einher, nicht nur einseitig den individuellen Anpassungsbedarf von Studierenden zu fokussieren im Sinne eines „change in order to benefit from higher education“ (Thomas 2012, S. 72). Vielmehr erscheinen auch institutionelle Anpassungsleistungen auf Seiten der Hochschule notwendig, zumal Studierenerfolg auf dem Zusammenspiel von individuellen Eingangsqualifikationen und Studiengestaltung einerseits und institutionellen Bedingungen und sozialem Kontext andererseits beruht (Heublein 2014).

Die Bedeutung institutioneller Faktoren wird im deutschen Hochschulkontext beispielsweise daran deutlich, dass sich die Mehrzahl der Studienabbrüche mit Einführung des zweistufigen Studiensystems in die Studieneingangsphase verlagert hat. Während die meisten Studienabbrüche zuvor vorwiegend im vierten Studienjahr auftraten, liegt dieser Zeitpunkt seit Abschluss der Reformen am Ende des ersten oder zweiten Semesters (Heublein 2014). Die Einführung gestufter Studien-

1 Siehe hierzu die QPL-Webseite unter <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/>.

angebote mit ihren studienbegleitenden Prüfungen scheint demnach neue bzw. frühzeitiger auftretende Herausforderungen für Studierende, Lehrende und Hochschulen mit sich gebracht zu haben (Banscherus, Gulbins, Himpele & Staack 2009; Middendorff 2015; Winter 2009).

Diese Entwicklung legt eine eingehende Untersuchung der Studieneingangsphase nahe und wirft neben der Frage nach den Ursachen für den frühzeitigen Studienabbruch auch die Frage nach den Bedingungsfaktoren für gelingendes Studieren auf. Zwar wird der Studienabbruch bereits als komplexes Bedingungsgefüge erforscht (Ebert & Heublein 2015; Heublein & Wolter 2011), und die Studienerfolgsforschung hat eine Vielzahl relevanter Prädiktoren identifiziert (Richardson, Abraham, & Bond 2012), noch mangelt es allerdings an einem differenzierten Einblick in die Studieneingangsphase an deutschen Hochschulen und die Wirksamkeit der mit dem QPL eingeführten Maßnahmen. Demgegenüber ist die *first-year experience* insbesondere im englischsprachigen Raum Gegenstand einer längeren Forschungstradition, die mit regelmäßigen landesweiten Untersuchungen zum Übergang an die Hochschule einhergeht und die Entwicklung von Angeboten zum Studieneinstieg begleitet. Australien blickt beispielsweise bereits auf Ergebnisse zur Studieneingangsphase aus zwei Jahrzehnten zurück (Baik, Naylor & Arkoudis 2015), und in den USA gehören Studieneinstiegsangebote zu den Maßnahmen, die angesichts ihrer Effekte auf den Studienerfolg als vielversprechende bzw. *high impact practices* diskutiert werden (Kuh 2008; Kuh & O'Donnell 2013).

Erst seit der jüngsten Initiativen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase liefern auch in Deutschland Sonderauswertungen bundesweiter Erhebungen gezielte Hinweise zum Studieneinstieg (Bargel 2015b; Grützmaker & Willige 2016). Aktuelle Befunde des Studierenden surveys weisen beispielsweise darauf hin, dass Studienanfängerinnen und Studienanfänger vor allem Schwierigkeiten „im Bereich der Leistungsanforderungen und der Prüfungsvorbereitungen sowie in der Studienplanung“ (Bargel, 2015b S. 25) haben. Der Studienqualitätsmonitor kommt zu ähnlichen Ergebnissen: Hier gehören die Bewältigung des Stoffumfangs, die effiziente Prüfungsvorbereitung und mangelnde Flexibilität bei der Studiengestaltung zu den als besonders groß eingestuften „Schwierigkeiten mit der Studiensituation“ (Grützmaker & Willige 2016, S. 23).

Neben Hinweisen auf Herausforderungen der Studieneingangsphase liefern die genannten Studien erste Befunde zur Verbreitung und Nutzung von Angeboten zum Studieneinstieg. Allerdings weichen die Erhebungsformen voneinander ab und weisen auf den Mangel einer einheitlichen Typisierung. Mittels Vergleich der im Wintersemester 2012/13 erhobenen Angaben von Studierenden aus den ersten drei Studienjahren berichtet Bargel (2015) mit Blick auf acht unterschiedliche Angebotsformate eine zunehmende Bekanntheit, steigende Nutzungsquoten und positive Bewertungen der Nützlichkeit von Angeboten zum Studieneinstieg. Orientierungseinheiten, Tutoren- und Mentorenprogramme schneiden besonders positiv ab. Die Ergebnisse des 2015 durchgeführten Studienqualitätsmonitors bestätigen diese Tendenzen, wobei hier zwischen elf Angebotstypen unterschieden und zusätzlich ein Zusammenhang zwischen hoher Teilnahmezufriedenheit und einer positiven Beurteilung des eigenen Studienverlaufs festgestellt wird (Grützmaker & Willige 2016).

Zur Erweiterung dieser ersten Befunde widmen sich die an der Universität Hamburg angesiedelten Begleitforschungsprojekte „Hamburger Modell: Studierfähigkeit“ (TP33) und „Studierfähigkeit – institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität“ (StuFHe) einer tiefergehenden Untersuchung des Zusammen-

spiels individueller und institutioneller Faktoren, die gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase bedingen.² Der vorliegende Beitrag stellt ausgewählte (Zwischen-)Ergebnisse beider Projekte vor. Im ersten Teil werden die Herausforderungen der Studieneingangsphase aus Sicht von Studierenden anhand einer Interviewstudie von TP33 beleuchtet. Zudem wird dargelegt, wie StuFHe diese qualitativ gewonnen Ergebnisse in eine quantitative Befragung überführt, um Studienanfänger und -anfängerinnen hinsichtlich der von ihnen erwarteten Herausforderungen zu befragen.³ Im zweiten Teil wird die im Rahmen von StuFHe vorgenommene Untersuchung von QPL-Maßnahmen vorgestellt, die in Form einer Typologie ausweist, auf welche Herausforderungen die untersuchten Angebote für den Studieneinstieg ausgerichtet sind.⁴

2. Studienanforderungen

Um den individuellen und institutionellen Bedingungen gelingendes Studierens nachzugehen, untersuchen sowohl TP33 als auch StuFHe die Anforderungen, die aus studentischer Sicht für die Studieneingangsphase charakteristisch sind. In TP33 war die Untersuchung von Studienanforderungen Teil der Begleitforschung im Universitätskolleg der Universität Hamburg, die in der ersten QPL-Förderphase (2012–2016) dazu beitragen sollte, einen wissenschaftlichen Bezugsrahmen für die Gestaltung der Studieneingangsphase zu entwickeln.⁵ Die Untersuchung erfolgte in Form einer qualitativen Interviewstudie an der Universität Hamburg.

Als Teil der von 2014 bis 2018 geförderten Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre knüpft StuFHe an die TP33-Studie an, wobei die Untersuchung von Studienanforderungen im Rahmen einer quantitativen Längsschnittstudie fortgeführt wird. Diese gehört zu einem komplexen *Mixed-Methods-Design*, das insgesamt darauf ausgerichtet ist, Profilen und Entwicklungsverläufen von Studierfähigkeit, Wirkungsweisen institutioneller Förderangebote sowie der Rolle von Heterogenität nachzugehen. Um den überregionalen Anspruch der Begleitforschung einzulösen (BMBF 2013) und zusätzlich unterschiedliche Hochschultypen und -profile zu berücksichtigen, kooperiert StuFHe neben der Universität Hamburg mit drei weiteren Hochschulen. Für die Untersuchungen stehen damit eine große und eine mittelgroße Universität sowie zwei große Fachhochschulen aus zwei verschiedenen Bundesländern zur Verfügung.⁶

2 TP33 ist Teil des Hamburger Universitätskollegs, das im Rahmen des Qualitätspakts Lehre vom BMBF unter dem Förderkennzeichen 01PL12033 gefördert wird. StuFHe ist als Nachwuchsgruppe an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg angesiedelt und wird ebenfalls aus Mitteln des BMBF unter dem Förderkennzeichen 01PB14005 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin, die von 2012 bis 2014 als Projektkoordinatorin in TP33 tätig war und anschließend die Projektleitung von StuFHe übernommen hat.

3 Während zunächst Ergebnisse aus TP33 herangezogen werden, die in Teilen zusammen mit Caroline Trautwein veröffentlicht sind (Bosse & Trautwein 2014; Trautwein & Bosse, im Druck), wurden die Ergebnisse von StuFHe zusammen mit Miriam Barnat und Joana Abelha Faria erarbeitet.

4 Diese Ergebnisse sind unter Mitarbeit von Julia Mergner entstanden.

5 Siehe hierzu die Webseite von TP33 unter <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/de/projekte/tp33>.

6 Nähere Informationen zu StuFHe bieten die Projektwebseite unter <https://www.ew.uni-hamburg.de/stufhe.html> sowie das von der Koordinierungsstelle der Begleitforschung veröffentlichte Working Paper „Studienzugang. Perspektiven aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre“ (Hanft, Bischoff, & Prang 2016).

Im Folgenden wird zunächst der beiden Projekten gemeinsame Rahmen dargelegt, der die Fokussierung von Studienanforderungen theoretisch begründet. Daran schließen sich Ausführungen zum jeweiligen Untersuchungsdesign an, bevor ausgewählte Ergebnisse der qualitativen (TP33) und quantitativen Studie (StuFHe) vorgestellt und zusammenführend diskutiert werden.

2.1. Theoretischer Rahmen

Mit der Untersuchung des Zusammenspiels individueller und institutioneller Bedingungen gelingenden Studierens in der Studieneingangsphase sind TP33 und StuFHe in den weiteren Zusammenhang der Transitionsforschung einzuordnen (Ecclestone 2009; Welzer 1993). Entsprechend richten sie ihren Blick auf die „Schnittstelle von individuellen Handlungspotentialen und Bewältigungsvermögen und von gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und Rahmensetzungen für mögliche Bewältigungsprozesse“ (Welzer 1993, S. 137). Für die Untersuchung dieser Schnittstelle bieten sich zwei unterschiedliche Ansätze an: Einerseits erfassen psychologisch orientierte Studien den Übergang an die Hochschule anhand von Prädiktoren, die sich als relevant für den Studienerfolg erwiesen haben, wie z.B. Studienmotivation und Lernstrategien (Richardson u. a. 2012). Andererseits lässt sich der Studieneinstieg aus soziokultureller Perspektive als Sozialisationsprozess (Huber 1991) in einer komplexen Lernumwelt (Buchmann & Kell 1997; Schaeper & Weiß 2016) fassen und mit Blick auf akademische und soziale Integration (Tinto 1987) sowie Identität und Zugehörigkeit näher bestimmen (Holmegaard, Madsen, & Ulriksen 2014; Ulriksen, Madsen, & Holmegaard 2010).⁷

Da Studienerfolgs- und Hochschulsozialisationsforschung individuelle und institutionelle Faktoren in unterschiedlichem Maße berücksichtigen, bieten sie komplementäre Zugangsweisen für die Untersuchung gelingenden Studierens. Im theoretischen Rahmen von TP33 und StuFHe werden die variablen- und die personenorientierte Sichtweise des Übergangs an die Hochschulen zusammengeführt. Den Kern bildet dabei der Begriff der Studierfähigkeit, der bereits zu Beginn von TP33 als Ensemble von Fähigkeiten definiert wurde, die den Umgang mit institutionellen Studienanforderungen und die Realisierung individueller Studienziele ermöglichen (Bosse, Schultes, & Trautwein 2013). Wie später näher ausgeführt (Trautwein & Bosse, im Druck), beruhen diese Fähigkeiten aus psychologischer Sicht auf leistungsbezogenen Faktoren (z.B. Selbstwirksamkeit, metakognitive Fähigkeiten), die sowohl von studentischen Eingangsvoraussetzungen (z.B. Bildungsweg, kognitive Fähigkeiten) als auch von individuellen Studenzielen (z.B. Studienzufriedenheit, Studienabschluss) beeinflusst sind. Zugleich legt die soziokulturelle Perspektive nahe, dass Studierfähigkeit ebenso vom institutionellen Kontext als Lernumgebung abhängt. Diese manifestiert sich in den formalen und informalen Anforderungen der unterschiedlichen Studiengänge, die wiederum von der jeweiligen Fachkultur, den organisationalen Strukturen der Hochschule und dem weiteren gesellschaftlichen Kontext geprägt sind.

Aus dem theoretischen Rahmen folgt, dass die Entwicklung von Studierfähigkeit wesentlich darauf beruht, wie Studierende die institutionellen Studienanforderun-

⁷ Zur Einordnung von TP33 in den Rahmen der Transitionsforschung siehe Bosse und Trautwein (2014) und zu den wissenschaftlichen Bezugspunkten der Untersuchung siehe Bosse, Schultes und Trautwein (2016).

gen wahrnehmen und mit ihnen umgehen. Entsprechend bedarf es einer eingehenden Anforderungsanalyse, um näheren Einblick in die Herausforderungen des Übergangs an die Hochschule zu gewinnen.

2.2. Qualitative Interviewstudie (TP33)

2.2.1. Untersuchungsdesign⁸

Im Zentrum steht zunächst die Frage, welche Studienanforderungen die Studieneingangsphase kennzeichnen. Zur Bearbeitung dieser Frage orientiert sich TP33 an Verfahren der Anforderungsanalyse, die in der Arbeits- und Organisationspsychologie zur Bestimmung zentraler Anforderungen beruflicher Aufgabenfelder entwickelt wurde (Blickle 2011). Anwendung im Hochschulkontext findet diese Methode, um erfolgsrelevante Kompetenzen von Studierenden kontextspezifisch zu bestimmen (Hell, Ptok & Schuler 2007; Schüpbach, Pixner & Zapf 2006). Zu den Verfahren der Datenerhebung gehört die ursprünglich von Flanagan (1954) begründete und als exploratives Interviewverfahren weiterentwickelte Critical Incident Technique (CIT). Sie ermöglicht, individuelle Erfahrungen in authentischen Handlungssituationen zu erkunden, und fokussiert ‚kritische Ereignisse‘, d.h. Begebenheiten, die aus Sicht der Beteiligten einen bedeutsamen positiven oder negativen Einfluss auf den Handlungsverlauf hatten (Butterfield, Borgen, Amundson & Maglio 2005; Chell 2004). Im Rahmen von TP33 diente die CIT der Erhebung von kritischen Situationen, die Studierende als Hürden und Herausforderungen im Studieneinstieg erleben.

Für die Datenerhebung wurde ein Interview-Leitfaden entwickelt, der mit einer Frage zum Verständnis gelingenden Studierens einsteigt, um im Sinne der CIT zunächst das Ziel der untersuchten Handlungssituationen zu klären. Daran schließen Fragen zur Erkundung von Situationen an, die die Befragten als kritisch in der Studieneingangsphase erlebt haben. Zudem sieht der Leitfaden vor, nach Wissens-elementen, Handlungsweisen und Einstellungen zu fragen, die zum gelingenden Umgang mit den erlebten Herausforderungen beigetragen haben. Den Abschluss des Interviews bilden Fragen zum studiengangsspezifischen Kontext der berichteten Herausforderungen.

Die Datenerhebung wurde im Rahmen von TP33 an der Universität Hamburg durchgeführt, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung in sechs Fakultäten gliederte. Neben Sichtweisen aus diesen Fakultäten sollte die Perspektive unterschiedlicher Akteurinnen- und Akteursgruppen in die Untersuchung einbezogen werden, d.h. Studienanfängerinnen und Studienanfänger, fortgeschrittene Studierende sowie Lehr- und Verwaltungspersonal. Während dieses Prinzip der Perspektivenvielfalt die Auswahl der Fälle im Sinne des *purposive sampling* (Patton 1990) leitete, richtete sich die Anzahl der Fälle zudem nach dem Prinzip der theoretischen Sättigung, „to ensure the entire content domain of the activity in question has been captured“ (Butterfield et al. 2005, 479). Dieses Prinzip wurde in Form von Kategorien für kritische Studienanforderungen umgesetzt, die auf einem mittleren Abstraktionsniveau liegen, d.h. jenseits von individuums-, disziplin- und akteurinnen- und akteursspezifischen Besonderheiten der geschilderten Situationen. Der Zeitraum der

8 Der folgende Abschnitt fasst die Ausführungen zum Untersuchungsdesign von Trautwein und Bosse (im Druck) zusammen und überträgt sie ins Deutsche.

Datenerhebung umfasste ein Jahr (2013–2014), wobei zum Abschluss ein Sample von 50 Interviews vorlag, das sich aus 25 Studierenden und 25 Angehörigen des Lehr- und Verwaltungspersonals zusammensetzt.

Da der vorliegende Beitrag zum Ziel hat, Studienanforderungen aus studentischer Sicht zu beleuchten, werden im Folgenden allein die Interviews mit Studierenden herangezogen. Wie Tabelle 1 zeigt, umfasst das entsprechend reduzierte Sample zum einen mindestens vier Interviews pro Fakultät. Zum anderen sind unter den Befragten insgesamt elf Anfängerinnen und Anfänger aus Bachelor-Studiengängen (Semester 1–3) und 14 fortgeschrittene Studierende (ab Semester 4). Zusätzlich zeichnet sich das Sample dadurch aus, dass 14 weibliche und elf männliche Studierende befragt wurden, deren Alter zwischen 20 und 44 Jahren liegt. Die Befragten waren zum Interviewzeitpunkt reguläre Studierende der Universität Hamburg, wobei sieben von ihnen im Vorfeld ein Studium ohne Abschluss beendet hatten.⁹

Fakultäten	Studienanfängerinnen & Studienanfänger	Fortgeschrittene Studierende	Gesamt
Geisteswissenschaften	1	3	4
Mathematik, Informatik & Naturwissenschaften	2	2	4
Erziehungswissenschaft, Psychologie & Bewegungswissenschaft	1	3	4
Jura	2	2	4
Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	3	2	5
Medizin	2	2	4
Gesamt	11	14	25

Tabelle 1: Interviewsample TP33 (Studierende)

Parallel zur Datenerhebung wurden die 60- bis 90-minütigen Interviewaufnahmen transkribiert, um die schrittweise Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse vorzubereiten. Diese geht latenten und kontextspezifischen Bedeutungen nach (Schreier 2014) und wendet regelgeleitete Verfahren zur strukturierenden Analyse von Interviewdaten an (Kuckartz 2012). Wie bei Schreier (2014) vorgesehen, zeichnete sich das Vorgehen in TP33 dadurch aus, zunächst deduktiv thematische Hauptkategorien festzulegen, die den Blick gezielt auf die für die Forschungsfrage relevanten Aspekte des Datenmaterials richten. Hierzu gehören die von den Befragten relevant gesetzten Kriterien gelingenden Studierens, ihre Berichte über kritische Situationen, die für den Umgang mit Herausforderungen genannten Hinweise auf Komponenten von Studierfähigkeit sowie die individuellen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden und ihre Angaben zu studiengangsspezifischen Besonderheiten. Im weiteren Analyseprozess wurden diese Hauptkategorien induktiv aus-

⁹ Näheren Einblick in die heterogene Zusammensetzung des Samples und die Profile der Befragten bietet Bosse (2015).

differenziert, d. h. das Datenmaterial wurde schrittweise segmentiert, paraphrasiert und codiert, um subjektive Sichtweisen gelingenden Studierens, kritische Studienanforderungen und die für Studierfähigkeit relevanten Kompetenzfacetten im Detail zu rekonstruieren.¹⁰ Unterstützt durch die Analysesoftware MAXQDA wurde auf diesem Weg ein Kategoriensystem für kritische Studienanforderungen entwickelt, das von Einzelfallschilderungen kritischer Situationen abstrahiert und fallübergreifend charakteristische Herausforderungen der Studieneingangsphase aus studentischer Sicht erfasst.

2.2.2. Ergebnisse: Dimensionen und Verknüpfungen kritischer Studienanforderungen

Dimensionen kritischer Studienanforderungen

Die Analyse der in den TP33-Interviews geschilderten kritischen Situationen führte zu einem Kategoriensystem, das 32 kritische Studienanforderungen unterscheidet und sie in vier übergreifende Themenbereiche gliedert. So wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse thematische Dimensionen identifiziert, die personale, organisatorische, inhaltliche und soziale Herausforderungen der Studieneingangsphase umfassen. Diese Unterscheidung beruht auf dem jeweiligen Fokus der Studienanforderungen, d. h. inwiefern die Befragten den Kern der berichteten Herausforderungen der beteiligten Person, der Studienorganisation und den hochschulischen Rahmenbedingungen, den Studieninhalten oder dem sozialen Studienkontext zuschreiben.

In Bezug auf das Sample der 25 Studierendeninterviews konnten dem Spektrum der 32 Studienanforderungen insgesamt 946 Interviewsegmente zugeordnet werden. Wie die folgende Tabelle zeigt, wurden in besonders vielen Interviews personale und organisatorische Studienanforderungen thematisiert, gefolgt von inhaltlichen Anforderungen, während die Interviews deutlich weniger Hinweise auf soziale Anforderungen lieferten.¹¹

Spektrum kritischer Studienanforderungen	Anzahl der Interviews (n=25) mit Thematisierung kritischer Studienanforderungen
A) Personale Dimension	
Lebensbereiche miteinander vereinbaren	21
Wohnsituation organisieren	21
Lernen zeitlich strukturieren	20
Lernmodus finden	20
Lernpensum bewältigen	19
Mit Prüfungs- und Leistungsdruck umgehen	16
Persönliche und finanzielle Probleme meistern	14

¹⁰ Für nähere Informationen zum Analysevorgang siehe Trautwein und Bosse (im Druck).

¹¹ Für nähere Definitionen und zusätzliche Beispiele der besonders häufig thematisierten Anforderungen siehe Trautwein und Bosse (im Druck). Zudem untersucht Bosse (2015), inwiefern Studierende die Wahrnehmung kritischer Studienanforderungen mit ihren sozialen Lebensumständen in Verbindung bringen.

Spektrum kritischer Studienanforderungen	Anzahl der Interviews (n=25) mit Thematisierung kritischer Studienanforderungen
Veranstaltungsinhalten folgen	13
Misserfolg bewältigen	10
Leistungsstand und -vermögen einschätzen	10
B) Organisatorische Dimension	
Mit Lehr- und Beratungsqualität arrangieren	23
Prüfungsbedingungen bewältigen	18
Mit formalen Vorgaben zurechtkommen	18
Mit Rahmenbedingungen umgehen	17
Orientierung verschaffen	14
Mit Informations- /Beratungsangeboten umgehen	13
Mit Lehrangebot zurechtkommen	11
Veranstaltungswahl treffen	10
Fächer und Veranstaltungen miteinander vereinbaren	5
C) Inhaltliche Dimension	
Fachliches Niveau und Progression bewältigen	21
Studienwahl / inhaltliche Interessen klären	17
Studienerwartungen anpassen	15
Inhaltliche Leistungsanforderungen erkennen	15
Fachbezogene Berufsvorstellungen entwickeln	13
Auf Wissenschaftsmodus einstellen	12
(Wissenschafts-)Sprachliche Ausdrucksfähigkeit entwickeln	12
Wissenschaftliche Arbeitsweisen aneignen	10
D) Soziale Dimension	
Peer-Beziehungen aufbauen	17
Im Team zusammenarbeiten	13
Mit Lehrenden kommunizieren	13
Mit dem sozialen Klima zurechtkommen	13
Studium / Studienfach rechtfertigen	4

Tabelle 2: Kritische Studienanforderungen nach thematischen Dimensionen

Aus Tabelle 2 geht hervor, dass *personale Studienanforderungen* von Herausforderungen der Lebensorganisation (z. B. Lebensbereiche miteinander vereinbaren) bis hin zu lern- und leistungsbezogenen Schwierigkeiten reichen (z. B. Lernmodus finden, Leistungsstand und vermögen einschätzen). Als personal können die zugeordneten Einzelanforderungen insofern gelten, als Studierende Probleme der Selbst-

organisation und der Umstellung auf die neue Lernumwelt schildern, wobei sie sich die Verantwortung dafür vorwiegend selbst bzw. ihrer persönlichen Lebens- und Studiensituation zuschreiben. Im Fall der Anforderung, das Lernen zeitlich zu strukturieren, bringt eine Germanistik-Studentin dies z.B. folgendermaßen zum Ausdruck:

„Also am Anfang hatte ich ein Problem, überhaupt diese Motivation irgendwie zu finden. Mir fehlt da teilweise die Selbstdisziplin, grade am Anfang. Dann wirklich so: Jetzt setzt man sich hin. Man weiß ja auch im Zweifelsfall, dass die Klausur erst in zwei Monaten ist, und man müsste sich theoretisch trotzdem hinsetzen, um sich was anzulesen, was man nicht versteht, verstanden hat. Also mir fiel es am Anfang schwer, das Selbststudium, und sich dann wirklich hinzusetzen und sich selber etwas anzulesen.“ (Int_04/138)¹²

In diesem Beispiel kommt in erster Linie die für den Studienbeginn hervorgehobene Schwierigkeit zur Sprache, Lernaktivitäten eigeninitiativ in Angriff zu nehmen, was auf Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Selbststudium verweist.¹³

Im Unterschied zur personalen Dimension umfassen die *organisatorischen Studienanforderungen* solche Herausforderungen, die der Hochschule mit ihren Studienbedingungen und der formalen Studienorganisation zugeschrieben werden. Das in den Interviews geäußerte Spektrum reicht dabei von Schwierigkeiten auf der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen (z.B. mit Lehr- und Beratungsqualität umgehen) über Probleme auf der Ebene von Studiengängen (z.B. Veranstaltungswahl treffen) bis hin zur gesamtorganisatorischen Ebene der Hochschule (z.B. Orientierung verschaffen). Im erstgenannten Fall wird häufig eine unzureichende didaktische Kompetenz oder fehlendes Engagement von Lehrenden als Hürde beim Lernen beklagt. Zusätzlich moniert beispielsweise ein Lehramt-Student den Mangel an Unterstützung und die Größe von Veranstaltungen:

„Man hatte auch nicht wirkliche Begleitung gehabt, um da mal noch mal nachzufragen, oder Betreuung gehabt. Es gab zwar ein Tutorium, aber es waren so viele, immer 50 bis 60 Leute in diesen Tutorien, dass es überhaupt nicht möglich war zu arbeiten.“ (Int_06/32)

Während personale und organisatorische Anforderungen die allgemeine Lebens-, Lern- und Studienorganisation betreffen, umfasst die dritte Dimension Herausforderungen, die sich aus den Studieninhalten ergeben. Der Problemfokus der *inhaltlichen Studienanforderungen* liegt auf den mit dem jeweiligen Studienfach verbundenen Schwierigkeiten, d.h. im Bereich des Curriculums und der wissenschaftlichen Gegenstände, inhaltlicher Erwartungen und Berufsperspektiven sowie der jeweiligen wissenschaftlichen Herangehensweise der Fächer. Besonders häufig finden

12 Original-Interviewzitate werden hier und im Folgenden durch Verweise auf das Datenkorpus belegt: Die Nummerierung (z.B. Int_04) bezieht sich auf das TP33-Sample der 25 Studierenden-Interviews, wobei zusätzlich das Transkriptsegment angegeben wird, aus dem die zitierte Äußerung stammt (z.B. 138).

13 Inwiefern individuelle, motivationale Herausforderungen wie im Zitat mit institutionellen Rahmenbedingungen zusammenspielen (z.B. der zitierte Klausurtermin am Semesterende), wird in Bosse und Trautwein (2014) näher analysiert. Siehe zudem auch die Auswertung der TP33-Interviews von Trautwein und Stolz (2015), in der die Autorinnen der besonderen Rolle der Volition nachgehen.

sich in den Interviews Hinweise auf die Herausforderung, das fachliche Niveau und die Progression in Lehrveranstaltungen zu bewältigen, wie z. B. in der folgenden Äußerung eines Informatik-Studenten:

„Dann saß ich da in der ‚Höheren Mathematik‘, und in ungefähr zehn Minuten ist der Professor alles durchgegangen, was ich in meinem ganzen Leben über Mathe gehört habe. Die Vorlesung ging ja 90 Minuten, und die restlichen 80 Minuten hat der nur über Sachen geredet, von denen ich noch nie gehört habe. Der hat sogar Formelzeichen verwendet, die ich noch nie gesehen hatte, und ich saß die ganze Zeit nur in der Vorlesung und dachte so: ‚Oh mein Gott! So geht das dein ganzes Studium weiter.‘“ (Int_01/17)

Der Unterschied zu den zuvor beschriebenen Dimensionen zeigt sich in diesem Zitat beispielsweise daran, dass hier die Neuartigkeit des präsentierten Wissens als Herausforderung thematisiert wird. Demgegenüber fallen unter die personale Anforderung, Veranstaltungsinhalten zu folgen, Interviewäußerungen zu Schwierigkeiten der Motivation und Konzentrationsfähigkeit.

Schließlich umfasst das entwickelte Kategoriensystem als vierte Dimension die *sozialen Studienanforderungen*, die in den Interviews als Herausforderungen im Bereich von Kontakten, Kommunikation und Kooperation zur Sprache kommen. Zum Studienbeginn gehört dabei vor allem, Peer-Beziehungen aufzubauen, wie sich in der folgenden Äußerung einer Studentin der Sozialökonomie zeigt:

„Das Semester startet, und dann sitzt man dann doch in dem großen Hörsaal und fühlt sich ein bisschen alleine und muss das erst mal so für sich schaffen, bis man dann jemanden wirklich so findet, der so die gleichen Kurse besucht oder den man öfter trifft und mit dem man sich austauschen kann. Weil es auch einfach wichtig ist, immer wieder so Vorlesungen zu reflektieren oder darüber zu sprechen.“ (Int_10/65)

Neben der zitierten Schwierigkeit, soziale Beziehungen im Studienalltag zu etablieren, reicht das Spektrum dieser Dimension bis hin zur Rechtfertigung des Studiums bzw. der Studienwahl gegenüber Familie und Freunden – beispielsweise im Fall von Studierenden, die zuvor einer Berufstätigkeit nachgegangen sind.

Verknüpfung kritischer Studienanforderungen

Während die fallübergreifende Analyse Einblick in das vielfältige Spektrum kritischer Studienanforderungen bietet, zeigt sich in der Einzelfallanalyse, dass Studierende selten mit einer Herausforderung allein konfrontiert sind, sondern vielmehr mit mehrfach verknüpften kritischen Anforderungen. Dies deutet sich bereits in den oben angeführten Zitaten an, wenn Lehr- und Betreuungsqualität aufgrund von Rahmenbedingungen wie hohen Teilnehmerzahlen zum Problem werden (Int_06/32). Neben solchen punktuellen Verknüpfungen mehrerer Anforderungen innerhalb einer thematischen Dimension finden sich in den Interviews auch Hinweise darauf, dass sich Anforderungen verschiedener Dimensionen gegenseitig verstärken können. Wie bereits an anderer Stelle ausgeführt, kann dies zu ganzen Kettenreaktionen führen, wenn beispielsweise das hohe Fachniveau und das anspruchsvolle Lernpensum nicht durch eine funktionierende Lerngruppe aufgefangen werden, in Misserfolg bei Klausuren münden, zu wiederholende Lehrveranstaltungen nicht mit dem Regelstudienplan zu vereinbaren sind und sich daraus ins-

gesamt eine Gefährdung der Studienfinanzierung ergibt, da Vorgaben des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG) nicht einzuhalten sind (Bosse & Trautwein 2014). Ganz ähnlich schildert auch eine Mathematik-Studentin die kausalen Zusammenhänge zwischen bestimmten Studienanforderungen:

„Wenn das mit den sozialen Kontakten zum Beispiel nicht funktioniert, dann hat das einen Einfluss auf die Prüfungen und auf das Selbststudium meistens auch, weil es dann halt schwieriger ist, selber das zu machen. Wenn die Lehrveranstaltungen blöd sind, dann hat das auch einen Einfluss auf die Prüfungen, das macht das dann halt auch wieder schwieriger, und das Selbststudium wird dadurch ja auch umfangreicher, wenn die Lehrveranstaltungen schlecht sind. Und die Studienorganisation kann das natürlich auch ziemlich hinderlich machen, wenn dann zum Beispiel sich auf einmal mit den Modulfristen irgendwie was ändert oder so. Also, die wurden ja jetzt zum Beispiel abgeschafft, aber dafür hat man nur noch drei Versuche [...] Aber das muss man mitkriegen, und sonst wird es halt auch schwierig mit dem gelingenden Studieren.“ (Int_19/97)

Das Zitat zeigt nicht zuletzt, dass den einzelnen Anforderungen im Studienalltag eine unterschiedliche Bedeutung zukommen kann, da einige als Auslöser fungieren und andere Schwierigkeiten nach sich ziehen können.

Neben kausalen Verknüpfungen ist in den Interviews auch eine temporale Ordnung und Verkettung zu beobachten, d.h. manche Studienanforderungen sind zu Studienbeginn besonders relevant, während andere erst im Semesterverlauf in den Vordergrund treten. Dies gilt beispielsweise für den Fall einer hohen Prüfungsdichte zu Semesterende, die mit den Anforderungen einhergeht, mit Prüfungsbedingungen umzugehen und den Prüfungs- und Leistungsdruck zu bewältigen, worauf das folgende Zitat eines Lehramt-Studenten hindeutet:

„Ich habe Semester gehabt, also zum Beispiel das letzte Semester, wo bis zu acht, neun Klausuren waren. Gehäuft in eine bis zwei Wochen. Manchmal sogar mehrere am selben Tag. Die fand ich schon sehr belastend, die Zeit.“ (Int_06/84)

Angesichts der komplexen Verbindungen zwischen einzelnen Herausforderungen bleibt zu betonen, dass es sich bei dem fallübergreifend ermittelten Spektrum an Studienanforderungen in Tabelle 3 um eine analytische Trennung handelt, die die Vielschichtigkeit des Übergangs an die Hochschule verdeutlichen kann. Gleichwohl darf das Kategoriensystem nicht darüber hinwegtäuschen, dass die identifizierten Anforderungen selten isoliert auftreten und vielmehr als Symptome komplexerer Zusammenhänge und Prozesse aufzufassen sind (Trautwein & Bosse, im Druck).

2.3. Quantitative Befragung (StuFHe)

2.3.1. Untersuchungsdesign

StuFHe ordnet die fortgeführte Untersuchung von Studienanforderungen in den Kontext der Frage nach der Entwicklung von Profilen und Entwicklungsverläufen von Studierfähigkeit ein. Im Einklang mit dem oben dargelegten theoretischen Rahmen, demzufolge sich Studierfähigkeit in der Auseinandersetzung mit den Studienanforderungen entwickelt, überprüft StuFHe die Aussagekraft der oben angeführten

TP33-Ergebnisse und geht ihrer Generalisierbarkeit über den Kontext der Universität Hamburg hinaus nach.

Fragebogenentwicklung

Im Rahmen von StuFHe wurde die Untersuchung von Studienanforderungen so fortgeführt, dass die in TP33 ermittelten Kategorien in die Entwicklung von Items eines quantitativen Befragungsinstruments eingegangen sind.¹⁴ Im *Mixed-Methods-Design* von StuFHe gehört dieses Instrument zur quantitativen Teilstudie, die eine Längsschnittbefragung der Studierenden an den vier StuFHe-Partnerhochschulen zu drei Messzeitpunkten vorsieht. Die Entwicklung des Befragungsinstruments folgt den grundlegenden Prinzipien der Fragebogenkonstruktion und den entsprechenden Gütekriterien (Bühner 2011). In Bezug auf die Erhebung von Studienanforderungen folgt sie der induktiven Methode, d.h. die aus der TP33-Untersuchung abgeleiteten Items werden mittels Faktorenanalyse empirisch überprüft.

Zur Formulierung der Items wurde das Kategoriensystem aus TP33 übernommen, wobei jedes Item mit passenden Beispielen aus dem Interviewmaterial ergänzt wurde.¹⁵ Zudem wurden die Items im Dialog mit den StuFHe-Partnerhochschulen daraufhin überprüft, ob sich die an der Universität Hamburg ermittelten Anforderungen und Beispiele auf die anderen Standorte und Studienangebote übertragen lassen. Die Items bzw. Beispiele wurden den Rückmeldungen entsprechend angepasst.

Eine Pilotversion des Fragebogens wurde sieben angehenden Studierenden vorgelegt, um ihn mit Hilfe der Methode des Lauten Denkens auf seine Verständlichkeit hin zu untersuchen und ihn so inhaltlich zu validieren (Krell, Czeskleba, & Krüger 2012). Eine auf Basis der Ergebnisse modifizierte und online aufbereitete Fragebogenversion wurde anschließend mit einer Stichprobe von ca. 170 Studierenden pilotiert, die ihr Studium zum Sommersemester 2015 an zwei der mit StuFHe kooperierenden Hochschulen aufgenommen hatten.

Auf Grundlage der gewonnenen Daten konnte der Fragebogen statistisch überprüft und inhaltlich weiterentwickelt werden, wobei der Abschnitt zu den Studienanforderungen in der finalen Version 37 Einzelitems umfasste, die das in TP33 ermittelte Spektrum personaler, organisatorischer, inhaltlicher und sozialer Anforderungen widerspiegeln. Die Frageformulierung ist insofern auf den Studienbeginn als Befragungszeitpunkt ausgerichtet, als die Teilnehmenden einschätzen sollten, wie leicht bzw. schwer es ihnen fallen werde, mit den zur Auswahl stehenden Anforderungen im Studium umzugehen. Die Einschätzungen wurden mittels einer Likert-Skala (1 = sehr schwer, 5 = sehr leicht) erhoben, die die zusätzliche

Option „kann ich (noch) nicht einschätzen“ umfasste. Fokussiert werden damit prospektive Einschätzungen, die Rückschlüsse bezüglich der Wahrnehmung von Studienanforderungen zum Studienstart ermöglichen. Diese sollen den in den Fol-

14 Neben der Wahrnehmung von Studienanforderungen umfasst das Instrument zur Erhebung von Studierfähigkeit Fragen zu allgemeinen Studien- und Personenmerkmalen sowie zu Studienzielen und -motivation, Fach- und Methodenwissen, Lernstrategien und Selbstkonzept. Darüber hinaus werden Studienkontext und Studieneinstiegsangebote berücksichtigt.

15 StuFHe konnte dabei von der Zusammenarbeit mit TP33 und der Referentin für Befragungen an der Universität Hamburg profitieren, in deren Rahmen eine erste Version der Items für die hochschul-eigene Studieneingangsbefragung im Wintersemester 2014/15 entwickelt und erprobt wurde. Diese Version diente als Vorstudie für die Pilotierung und wurde mittels einer explorativen Faktorenanalyse in SPSS ausgewertet.

gebefragungen zu erhebenden Einschätzungen aus der Retrospektive gegenübergestellt werden.

Rücklauf und Stichprobe

Die finale Fragebogenversion wurde zu Beginn des Wintersemesters 2015/16 an den vier StuFHe-Partnerhochschulen eingesetzt. Zur Teilnahme waren alle Erstsemester-Studierenden grundständiger Studiengänge eingeladen, die vier Wochen nach Semesterbeginn per E-Mail über den Befragungsstart benachrichtigt wurden. Zudem wurde die Befragung durch diverse Werbemaßnahmen begleitet.¹⁶ Diese konnten an der Universität Hamburg durch die Präsenz von StuFHe besonders breit angelegt werden, was zur Erklärung der unterschiedlichen Rücklaufquoten an den Partnerhochschulen beiträgt, die in der folgenden Tabelle dargestellt sind.

StuFHe-Partnerhochschule (PHS)	Zahl der Teilnehmenden	Anteil der eingeladenen Erstsemester (%)
PHS_U1	1171	19,1
PHS_U2	501	10,4
PHS_FH1	251	14
PHS_FH2	325	12,3
Gesamt	2248	14,5

Tabelle 3: Rücklauf der StuFHe-Erstsemesterbefragung (WS 2015/16)

Tabelle 3 zeigt, dass insgesamt rund 2200 Studierende an der StuFHe-Befragung teilgenommen haben, was einer durchschnittlichen Rücklaufquote von 14,5 Prozent entspricht. Der Rücklauf ist insofern als positiv zu beurteilen, als die Größe der Stichprobe komplexe statistische Berechnungen erlaubt und zudem eine relativ hohe Repräsentativität aufweist.¹⁷ Eingeteilt nach der Fächersystematik des Statistischen Bundesamtes (2015) ist dabei der Anteil von Studierenden der Wirtschafts und Sozialwissenschaften (18%), der Geisteswissenschaften (17%) und der Ingenieurwissenschaften (16%) am größten, gefolgt von Mathematik und Naturwissenschaften (14%) sowie Pädagogik und Psychologie (11%). Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften (6%) sowie Rechtswissenschaften (4%) machen in der

16 Siehe hierzu die Informationen auf der StuFHe-Webseite unter <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/forschungsprojekte/stufhe/02-online-befragung/01-erste-befragung.html>

17 Hinsichtlich der Merkmale Geschlecht, Alter und Staatsangehörigkeit der Studierenden sowie der Art und dem Jahr der Hochschulzugangsberechtigung konnte eine relativ große Übereinstimmung zwischen der StuFHe-Stichprobe und der jeweiligen Hochschulstatistik der Partnerhochschulen festgestellt werden. Kleinere Abweichungen bestehen darin, dass die Beteiligung von Studentinnen etwas höher ausfällt und zudem insbesondere jüngere Studierende an der Befragung teilgenommen haben. Eine leichte Verzerrung ist auch im Hinblick auf die Staatsangehörigkeit zu verzeichnen, da die Beteiligung internationaler Studierender sehr gering ausgefallen ist, was möglicherweise durch die Befragungssprache bedingt ist. Abweichungen im Hinblick auf die Hochschulzugangsberechtigung bestehen darin, dass prozentual mehr Studierende mit einer allgemeinen Hochschulreife an der StuFHe-Befragung teilgenommen haben, während Studierende mit beruflicher Qualifikation als Hochschulzugangsberechtigung unterrepräsentiert sind.

Gesamtstichprobe einen deutlich kleineren Anteil aus, während die verbleibenden Fachgruppen kaum vertreten sind.¹⁸

2.3.2. Ergebnisse: Wahrnehmung von Studienanforderungen zu Studienbeginn

Vorzustellen ist den Ergebnissen der Erstsemester-Befragung, dass die Einschätzungen der Befragten insgesamt sehr positiv ausgefallen sind, sowohl im Hinblick auf die Studienanforderungen als auch in Bezug auf die darüber hinaus ermittelten Kompetenzkomponenten. Auf der verwendeten Likert-Skala (1 = sehr schwer, 5 = sehr leicht) liegen die niedrigsten Mittelwerte der Einzelanforderungen noch über 3 und damit im positiven Bereich. Die Befragten scheinen somit kaum Schwierigkeiten im Umgang mit den abgefragten Studienanforderungen zu erwarten.

Gleichwohl zeigen die für die Anforderungen ermittelten Faktoren leichte Unterschiede in den Mittelwerten, die zu der in Tabelle 4 dargestellten Rangfolge führen. Aufgelistet sind hier die sieben Faktoren, die sich aus der Faktorenanalyse ergeben haben, unter Angabe der jeweils zugehörigen Einzelitems¹⁹ und geordnet nach absteigendem Schwierigkeitsgrad.

Anforderung (Faktor)	MW	SD	Cronbachs Alpha	Dimension nach TP33
Lernaktivitäten <ul style="list-style-type: none"> ▪ zu erkennen, wie man sinnvoll lernt ▪ Lernaktivitäten zeitlich sinnvoll zu strukturieren ▪ die Menge an Lernstoff zu bewältigen ▪ eigene Belastbarkeit einschätzen 	3,32	0,75	0,79	personal
Misserfolg & Leistungsdruck <ul style="list-style-type: none"> ▪ mit Prüfungsergebnissen umzugehen ▪ mit Leistungsdruck umzugehen ▪ mit Rückmeldungen von Lehrenden umzugehen 	3,33	0,76	0,78	personal
Lehr- und Prüfungsbedingungen <ul style="list-style-type: none"> ▪ mit dem vorhandenen Lehrangebot zurechtzukommen ▪ mit Prüfungsbedingungen zurechtzukommen ▪ mit ungünstigen Rahmenbedingungen umzugehen 	3,39	0,72	0,80	organisatorisch
Wissenschaftsmodus <ul style="list-style-type: none"> ▪ sich die Wissenschaftssprache anzueignen ▪ sich auf die wissenschaftlichen Herangehensweisen einzustellen ▪ wissenschaftliche Arbeitsweisen zu erlernen 	3,45	0,79	0,87	inhaltlich

18 Hierzu gehören Kunst und Kunstwissenschaft (3%), Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften und Veterinärmedizin (3%) sowie Sport (0,4%). Hinzu kommen Fachgruppen außerhalb der Studienbereichsgliederung mit 8%.

19 Anders als im Fragebogen wird in Tabelle 4 auf die Angabe von Beispielen für die Einzelitems verzichtet.

Anforderung (Faktor)	MW	SD	Cronbachs Alpha	Dimension nach TP33
Lebensorganisation <ul style="list-style-type: none"> ▪ persönliche Probleme zu lösen ▪ Wohnsituation zu organisieren ▪ Lebensbereiche miteinander zu vereinbaren 	3,51	0,79	0,64	personal
Studienerwartungen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Studieninhalte mit Berufsvorstellungen zu verbinden ▪ eigene Interessen zu erkennen und die Studiengangswahl zu überprüfen ▪ Bezüge zwischen Theorie und Praxis herzustellen 	3,72	0,73	0,70	inhaltlich
Formale Studienvorgaben <ul style="list-style-type: none"> ▪ mit formalen Vorgaben zurechtzukommen ▪ passende Informations- und Beratungsangebote zu finden ▪ einen eigenen Stundenplan zu erstellen 	3,81	0,69	0,65	organisatorisch

Tabelle 4: Ergebnisse der Faktorenanalyse zur Wahrnehmung von Studienanforderungen

Wie aus Tabelle 4 hervorgeht, variieren die Mittelwerte (MW) lediglich zwischen 3,32 und 3,81 mit Standardabweichungen (SD) zwischen 0,60 und 0,79. Die ermittelten Faktoren umfassen dabei jeweils eine Skala mit drei Einzelanforderungen, bis auf den Faktor *Lernaktivitäten*, dem vier Items zugeordnet werden konnten. Die interne Konsistenz der Skalen ist dabei mit Werten für Cronbachs Alpha zwischen .85 und .64 als gut bzw. akzeptabel einzustufen.²⁰

Die Zuordnung zu den in TP33 ermittelten Dimensionen kritischer Studienanforderungen zeigt, dass sich die personale, organisatorische und inhaltliche Dimension in der Faktorstruktur wiederfinden. Allein die soziale Anforderungsdimension konnte nicht als Faktor abgebildet werden. Die personalen Anforderungen, die unter *Lernaktivitäten* sowie *Misserfolg und Leistungsdruck* gefasst sind, rangieren dabei an erster Stelle, gefolgt von organisatorischen (*Lern- und Prüfungsbedingungen*) sowie inhaltlichen Anforderungen (*Wissenschaftsmodus*). Hieran schließen sich mit *Lebensorganisation*, *Studienerwartungen* und *formale Studienvorgaben* weitere personale, inhaltliche und organisatorische Anforderungsbündel an.

Zwischen den unterschiedlichen Hochschultypen zeigen sich hinsichtlich der Rangfolge nur insofern Unterschiede, als der erste Rang an den beiden Universitäten dem der Gesamtstichprobe entspricht (*Lernaktivitäten*) und einen Mittelwert von

20 Von den ursprünglich 37 Items konnten 22 in sieben Anforderungsfaktoren zusammengefasst werden. Aufgrund unzureichender Korrelation sowie Faktorenladungen und *fit-Indices* für die Einzelskalen (Geiser 2011), konnten insbesondere die Items aus der Dimension sozialer Anforderungen nicht berücksichtigt werden. Dies kann darin begründet sein, dass diese sechs Items unterschiedliche Ebenen ansprechen, wie die Rechtfertigung des Studiums gegenüber anderen, Peer-Kontakte und Beziehungen zu Lehrenden sowie Schwierigkeiten mit dem sozialen Klima. Auch einzelne Items aus den anderen Dimensionen konnten nicht in die Faktorstruktur integriert werden, was inhaltlich begründet ist und sich in der Verteilung widerspiegelt (Mittelwert und Varianz sowie Anzahl fehlender Werte).

3,28 aufweist. An den beiden Fachhochschulen steht dagegen der zukünftige Umgang mit *Misserfolg und Leistungsdruck* an erster Stelle mit einem Mittelwert von 3,35 bzw. 3,45. Insgesamt wird der zukünftige Umgang mit den abgefragten Anforderungen an den Fachhochschulen den Mittelwerten zufolge als etwas leichter eingeschätzt.

2.4. Diskussion

Die qualitativen und quantitativen Ergebnisse der Untersuchung von Studienanforderungen lassen sich insofern aufeinander beziehen, als beide das vielfältige Anforderungsspektrum der Studieneingangsphase aus studentischer Sicht charakterisieren. Allerdings unterscheiden sie sich insbesondere darin, dass es in den qualitativen Interviews um retrospektive Schilderungen erlebter Herausforderungen geht, während in der Erstsemesterbefragung prospektive Einschätzungen erhoben werden, d. h. die Ergebnisse beschreiben antizipierte Studienanforderungen. Diese beiden Perspektiven ergänzen sich im Hinblick auf die qualitativ begründete Unterscheidung personaler, organisatorischer, inhaltlicher und sozialer Herausforderungen:

Einerseits beleuchtet die TP33-Interviewstudie 32 kritische, den vier Dimensionen zugeordnete Anforderungen im Detail und zeigt für den Einzelfall multiple Verknüpfungen auf, wobei das Sample auf die Universität Hamburg beschränkt ist. Andererseits hat die auf den qualitativen Daten basierende Konstruktion von Anforderungs-Items und ihre empirische Überprüfung in der quantitativen StuFHe-Studie eine Faktorstruktur ergeben, die die studentische Wahrnehmung von Herausforderungen zu Studienbeginn für eine deutlich größere, hochschulübergreifende Stichprobe beschreibt. Die Befunde korrespondieren insofern mit der qualitativ entwickelten Heuristik, als sich in der Faktorstruktur personale, organisatorische und inhaltliche Anforderungen wiederfinden. Zudem scheint die ermittelte Rangfolge der Faktoren den besonderen Stellenwert personaler und organisatorischer Anforderungen zu bestätigen, den bereits die Interviewdaten nahegelegt haben.

Unterschiede zwischen den Befunden der beiden Studien bestehen in erster Linie darin, dass sich für die anhand der Interviews rekonstruierten sozialen Herausforderungen kein entsprechender Faktor anhand der StuFHe-Daten ermitteln ließ. Darüber hinaus zeigen die quantitativen Ergebnisse, dass die als Faktoren gebündelten Anforderungen nicht als kritisch im Sinne der Interviewstudie bezeichnet werden können, da sie von den Befragten zum Studienstart kaum als besonders herausfordernd eingestuft werden. Für weitergehende Vergleiche ist die zweite Welle der Studierendenbefragung abzuwarten, in der dieselbe Studienkohorte nach Abschluss ihres ersten Studienjahrs befragt werden soll. Hier muss sich zeigen, wie sich ihre Wahrnehmung von Studienanforderungen aus der Retrospektive darstellt.

Trotz der eingeschränkten Vergleichbarkeit leistet die Erstsemesterbefragung bereits einen Beitrag zur Validierung der TP33-Ergebnisse, da sich ein Großteil der qualitativ begründeten Anforderungen in der Faktorstruktur widerspiegelt und sich somit über den ursprünglichen Erhebungskontext der Universität Hamburg hinaus bewährt hat. Die weniger kritisch ausfallende Einschätzung von Studienanforderungen erscheint dabei vergleichbar mit den Ergebnissen anderer Studien, denen zufolge der Studienbeginn von einer besonders positiven Selbsteinschätzung gekennzeichnet ist, wie z. B. im Hinblick auf motivationale Faktoren (Jenert u. a. 2015).

Anhaltspunkte für die Generalisierbarkeit der quantitativen StuFHe-Befunde bieten ihre Parallelen mit den eingangs erwähnten Ergebnissen aus Studierenden-

survey (Bargel 2015, S. 26) und Studienqualitätsmonitor (Grützmaier & Willige 2016, S. 23). Wird die Unterscheidung der vier Dimensionen als Vergleichspunkt herangezogen und auf die Befunde der genannten Befragungen angewendet, korrespondieren die Ergebnisse in der ermittelten Rangfolge von antizipierten Studienanforderungen bzw. Schwierigkeiten im Studium. So verweisen alle drei Befragungen auf den primären Stellenwert personaler Herausforderungen in Form der Organisation von Lernaktivitäten (StuFHe), der Prüfungsvorbereitung (Studierendensurvey) und der Bewältigung des Stoffumfangs (Studienqualitätsmonitor). Hinzu kommen an zweiter bzw. dritter Stelle organisatorische Herausforderungen, die bei StuFHe den Umgang mit Lehr- und Prüfungsbedingungen betreffen und in den beiden anderen Studien die Studiengestaltung. Ansatzweise vergleichbar erscheinen auch die Befunde zu den sozialen Anforderungen, die sich bei StuFHe nicht als Faktor fassen ließen, sich aber im Fall von TP33 als marginal erwiesen haben und auch den beiden anderen Studien zufolge kaum als Schwierigkeit wahrgenommen werden. Allerdings gilt für diese Zusammenführung der Vorbehalt unterschiedlicher Befragungszeitpunkte und -formen, der die Aussagekraft von Vergleichen deutlich einschränkt.²¹

Über die aufgezeigten empirischen Parallelen hinaus können die ersten Befunde zur Studieneingangsphase zusätzliche Impulse in theoretischer Hinsicht liefern. Werden die untersuchten Studienanforderungen, wie im theoretischen Rahmen von TP33 und StuFHe vorgesehen, als Schnittstelle individueller und institutioneller Bedingungen gefasst, legen sie nahe, das traditionelle Konzept akademischer und sozialer Integration (Tinto 1987) ausdifferenzieren. So scheint der Studienstart den StuFHe-Befunden zufolge eine Reihe ‚akademischer‘ Herausforderungen zu umfassen, die sich entlang der oben eingeführten personalen, organisatorischen und inhaltlichen Dimensionen systematisieren lassen und damit differenziertere Ansatzpunkte für die Überprüfung und Neugestaltung der Studieneingangsphase liefern.

Dies bedeutet allerdings nicht, dass soziale Anforderungen im Hinblick auf den Übergang an die Hochschule zu vernachlässigen sind. Wie insbesondere die Einzelfallanalyse der TP33-Daten mit den Hinweisen auf die multiple Verknüpfung von Anforderungen gezeigt hat, scheint gerade das Gelingen von Kontaktaufbau, Kommunikation und Kooperation eine wichtige Ressource bzw. Voraussetzung für den Umgang mit personalen, inhaltlichen und organisatorischen Anforderungen zu sein. Deshalb sind die in der StuFHe-Erstsemesterbefragung verwendeten Items zu überprüfen, und der Frage nach sozialen Herausforderungen ist in der zweiten Befragungswelle, d. h. nach Abschluss des ersten Studienjahrs, erneut nachzugehen.

21 Diese Einschränkung ist insofern relevant, als der Studierendensurvey auf Erhebungen im Wintersemester beruht, während der Studienqualitätsmonitor jeweils im Sommersemester durchgeführt wird. Hieraus ergeben sich wiederum unterschiedliche Perspektiven auf Herausforderungen der Studieneingangsphase. Darüber hinaus gilt, dass die auf Anforderungsbündeln basierenden Faktoren bei StuFHe komplexer angelegt sind als die anhand einzelner Items ermittelten Schwierigkeiten der bundesweiten Studierendensbefragungen und entsprechend nur bedingt miteinander vergleichbar sind.

3. Angebote für den Studieneinstieg

Wie einleitend dargelegt gehören Angebote für den Studieneinstieg zu den im Rahmen vom QPL geförderten Maßnahmen zur Verbesserung von Lehrqualität und Studienbedingungen. Als QPL-Begleitforschung geht das Projekt StuFHe den Wirkungsweisen dieser Angebote nach, wobei es im ersten Schritt einer systematischen Bestandsaufnahme bedarf. Denn angesichts des bisherigen Forschungsstands, der auch international vornehmlich von Studien zu Einzelmaßnahmen mit kaum vergleichbaren Ergebnissen geprägt ist, betonen Hatch und Bohlig „to demonstrate whether or how certain programs are effective there is need for more coherent conceptualizations to identify and describe programs“ (2016, S. 72). Besonders deutlich wird der zitierte Bedarf nicht nur in Anbetracht der Vielfalt an Gestaltungsoptionen und Praxisbeispielen für die Förderung von Studienerfolg (Berthold, Jorzik & Meyer-Guckel 2015; Schmid, 2015) sowie den diversen Formen von Studieneinstiegsangeboten, die derzeit an deutschen Hochschulen zu finden sind.²² Vielmehr zeigt sich der Bedarf auch angesichts der bestehenden Erhebungsansätze, die von einer unterschiedlichen Angebotsstruktur ausgehen und entsprechend in den abgefragten Angebotsformaten voneinander abweichen, wie im eingangs erwähnten Fall von Studierendensurvey und Studienqualitätsmonitor.

Wie sich die erste Phase der qualitativen Teilstudie im Projekt StuFHe dem aufgezeigten Bedarf widmet, soll im Folgenden mit Blick auf den Analyserahmen, das methodische Vorgehen und die Ergebnisse der Systematisierung von Studieneinstiegsangeboten dargelegt werden.²³

3.1. Analyserahmen

Die Untersuchung von Studieneinstiegsangeboten schließt insofern an den oben erläuterten theoretischen Rahmen an, als sie dazu dient, Einblick in den institutionellen Kontext der Studieneingangsphase zu gewinnen. Angebote zum Studieneinstieg gehören somit zu den institutionellen Bedingungsfaktoren für gelingendes Studieren und werden als Teil der Lernumgebung betrachtet. Angesichts der QPL-Förderung ist für diese Lernumgebung aktuell ein Wandel anzunehmen, den es in der Begleitforschung zu berücksichtigen gilt. Entsprechend bietet sich zur Analyse von Studieneinstiegsangeboten das „Modell pädagogischer Hochschulentwicklung“ (Brahm, Jenert & Euler 2016) an, das Veränderungsprozesse in ihrem hochschulischen Gesamtzusammenhang betrachtet:

22 Siehe hierzu beispielsweise die Dokumentation der BMBF-Fachkonferenz zum Thema Studieneingangsphase unter <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/3809.php> sowie die Beispiele und Kommentare zur Studieneingangsphase in Zervakis und Bargel (2015).

23 Näher ausgeführt ist der Analyserahmen im internen StuFHe-Arbeitspapier zur qualitativen Teilstudie (Bosse & Mergner 2016b), das auch eine eingehende Dokumentation des methodischen Vorgehens umfasst. Erste Ergebnisse sind Gegenstand eines Vortrags zum Thema „How first-year interventions in German higher education seek to recognise student diversity“ (Bosse & Mergner 2016a).

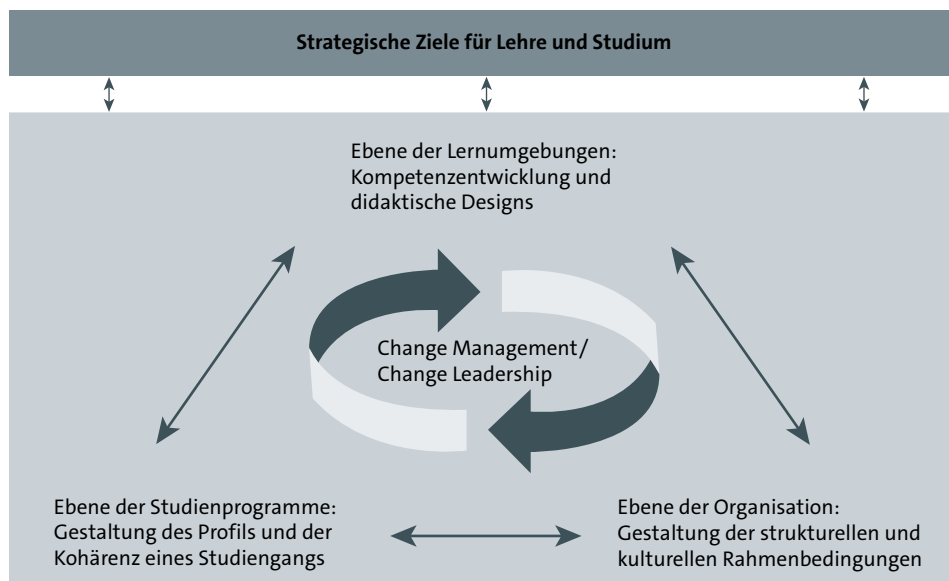


Abbildung 1: Modell pädagogischer Hochschulentwicklung (Brahm, Jenert & Euler 2016, S. 29)

Dem Modell zufolge steht die Mikro-Ebene der Lernumgebung im Zusammenhang mit der Meso-Ebene der Studienprogramme sowie der Makro-Ebene der Organisation mit ihren strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen. Alle drei Ebenen sind verbunden mit den übergeordneten strategischen Zielen für Lehre und Studium sowie mit der Gestaltung des *Change Managements*.

Anhand des Modells und im Einklang mit dem StuFHe-Fokus, der auf dem Zusammenhang von Studierfähigkeit, Förderangeboten und Heterogenität liegt, ist der Analysegegenstand der qualitativen Teilstudie auf diejenigen Maßnahmen einzugrenzen, die sich auf der Mikro-Ebene der Lernumgebung an Studierende der Studieneingangsphase richten und deren Heterogenität im Sinne der eingangs zitierten QPL-Förderrichtlinie Rechnung tragen sollen. Als Studieneinstiegsangebote bezeichnet, sind diese Maßnahmen in ihrem hochschulischen Gesamtzusammenhang zu betrachten, wobei die Ebene der Studienprogramme und der Organisation lediglich am Rande beleuchtet werden können. Die Untersuchung erhebt folglich nicht den Anspruch, die mit dem QPL einhergehenden Veränderungsprozesse vollständig zu erfassen, und konzentriert sich vielmehr auf ausgewählte Analyseaspekte:

Angesichts der Relevanz des Heterogenitätsbegriffs im allgemeinen hochschulpolitischen Diskurs und in der konkreten QPL-Förderausschreibung sollen die Studieneinstiegsangebote zunächst daraufhin untersucht werden, wie die Maßgabe der QPL-Ausschreibung aufgegriffen wird, die „Studieneingangsphase im Hinblick auf eine heterogener zusammengesetzte Studierendenschaft [auszugestalten]“ (BMBF 2010). Als Hintergrund der Analyse dient hier die Unterscheidung sozialer, individueller und organisationaler Heterogenitätsaspekte, die in Bosse (2015) mit Bezug zum Diskurs in Hochschulpolitik und -forschung näher ausgeführt ist. Zu fragen ist demnach, inwiefern soziale Kategorien (z.B. Bildungsherkunft), individuelle Merkmale (z.B. Studienmotivation) und organisationale Zugehörigkeit (z.B. Studiengang) bei der Konzeption von Studieneinstiegsangeboten Berücksichtigung finden.

Ein weiterer Analysegesichtspunkt beruht auf der in TP33 entwickelten Unterscheidung personaler, organisatorischer, inhaltlicher und sozialer Studienanforderungen und betrifft die Frage, auf welche von Studierenden als kritisch eingestuften Anforderungen die Studieneinstiegsangebote ausgerichtet sind.

Hintergrund der Analyse bildet nicht zuletzt der Fachdiskurs zur hochschuldidaktischen Gestaltung der Studieneingangsphase (Hanft 2015; Wildt 2001). Als traditionelle Formen des Umgangs mit Heterogenität werden hier Maßnahmen zur inneren Differenzierung (z.B. erfahrungsorientierte, kooperative Lehr-Lernformen) unterschieden von solchen zur äußeren Differenzierung (z.B. Brückenkurse, Orientierungseinheiten). Veränderungen der Lehr-Lernorganisation (z.B. Streckung der Studieneingangsphase) gelten dagegen als innovativere Form der Differenzierung, die auf eine Anpassung der studienorganisatorischen Rahmenbedingungen an die vielfältigen Lebenssituationen von Studierenden abzielt (Hanft & Kretschmer 2014). Für die Analyse von Studieneinstiegsangeboten resultiert hieraus die Frage nach deren hochschuldidaktischer Ausgestaltung, d.h. den genutzten Lehr-Lernformaten und ihrer Einbindung in die Lernumgebung der Studieneingangsphase.

3.2. Methodisches Vorgehen

Aus dem Analyserahmen folgt als Leitfrage für die erste Phase der qualitativen Teilstudie von StuFHe, welche Charakteristika die Ausrichtung und Ausgestaltung von Studieneinstiegsangeboten kennzeichnen und wie sich diese systematisieren lassen. Der oben begründeten Eingrenzung entsprechend bezieht sich die Analyse von Studieneinstiegsangeboten auf diejenigen Hochschulen, deren QPL-Projekte laut der BMBF-Projektdatebank²⁴ Studierende im ersten Studienjahr adressieren und zugleich den Themenfeldern „Studieneingangsphase“ und „Heterogenität/Diversität“ zugeordnet sind. Diese Kriterien führten zur Auswahl von 80 Hochschulen, zu denen auch die vier StuFHe-Partnerhochschulen gehören. Das Sample umfasst die QPL-Einzelvorhaben von 31 Universitäten, 45 Fachhochschulen und vier Kunst- und Musikhochschulen.²⁵

Die Datenerhebung erfolgte zum einen in Form einer Dokumentensammlung, die die Selbstdarstellungen der ausgewählten QPL-Projekte in der BMBF-Datenbank sowie auf den Internetseiten der einzelnen Hochschulen umfasst, um grundlegende Informationen zu den jeweiligen Vorhaben zu gewinnen.²⁶ Hintergrund bildet die Dokumentenanalyse (Wolff 2004) als systematisches Verfahren der Sammlung und Auswertung von Textmaterial, das unabhängig vom Erhebungszweck vorliegt. Zum anderen wurden zur Erweiterung der Datensammlung an den vier Partnerhochschulen jeweils zwei Experten-Interviews (Meuser & Nagel 2009) durchgeführt, in denen Personen mit Verantwortung für das Gesamtprojekt bzw. für ausgewählte

24 Siehe www.qualitaetspakt-lehre.de/de/3013.php.

25 Insgesamt wurden in der ersten Förderphase 78 Universitäten, 78 Fachhochschulen und 30 Kunst- und Musikhochschulen gefördert (siehe www.qualitaetspakt-lehre.de/de/1294.php).

26 Das Datenmaterial umfasst (soweit vorhanden) Projektbeschreibungen aus der QPL-Projektdatebank, die Homepages der QPL-Projekte (bis zur Ebene der einzelnen Handlungsfelder) und Pressemitteilungen zu den QPL-Projekten. Die Datensammlung fand zwischen Anfang Januar und Mitte April 2015 statt und wurde zur Jahresmitte noch einmal aktualisiert, um die mit der Antragstellung zur zweiten QPL-Förderphase einhergehenden Veränderungen der Selbstdarstellungen einzubeziehen.

Einzelmaßnahmen befragt wurden.²⁷ Die Entscheidung für dieses Verfahren ist darin begründet, dass sich Experten-Interviews aufgrund des für die Expertinnen und Experten charakteristischen Praxis- und Erfahrungswissens aus bestimmten Handlungsfeldern dazu eignen, ein neues Untersuchungsfeld zu erkunden sowie Kontextinformationen zu bereits gewonnenen Erkenntnissen einzuholen (Bogner & Menz 2002). In diesem Sinne dienen die Expertinnen und Experten-Interviews im Rahmen von StuFHe als Ergänzung der Dokumentenanalyse, um den Einblick in die eingeführten QPL-Maßnahmen zu vertiefen und sie im Gesamtzusammenhang der jeweiligen Partnerhochschule betrachten zu können. Entsprechend sah der Leitfaden vor, über Angaben zur Ausrichtung und Ausgestaltung der QPL-Maßnahmen hinaus auch Informationen zum Hochschulprofil und Einschätzungen zum Projektverlauf sowie eine vorläufige Projektbilanz zu erheben.

Zur Datenauswertung diente die qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012; Schreier 2012), wobei zunächst ein Kategoriensystem für die Dokumentensammlung entwickelt und im zweiten Schritt für die Interviewauswertung erweitert wurde. Die thematischen Hauptkategorien zur ersten Strukturierung des Materials betreffen dem oben dargelegten Analyserahmen und der Fragestellung folgend das QPL-Projekt in seiner Ausrichtung und Ausgestaltung:

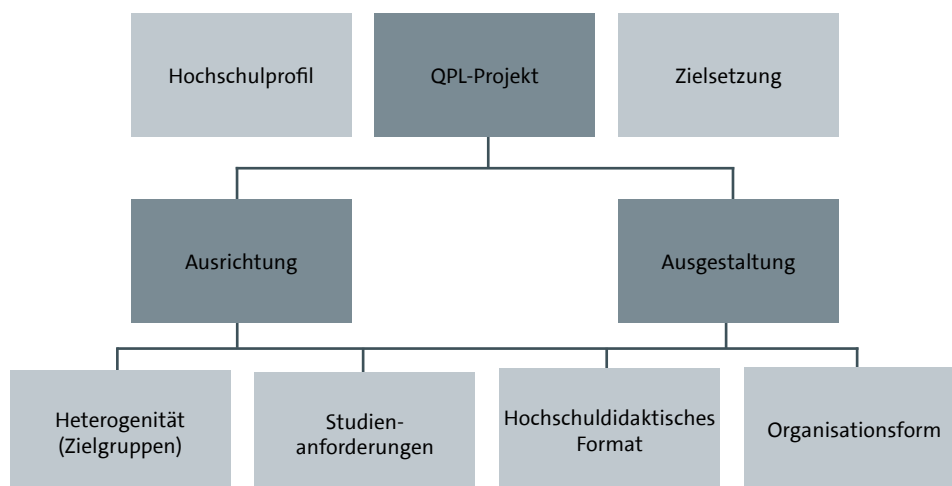


Abbildung 2: Kategoriensystem für die Analyse von Studieneinstiegsangeboten

Unterstützt durch die Analysesoftware MAXQDA wurden die thematischen Hauptkategorien in der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial weiter ausdifferenziert. Auf diese Weise wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das Angaben zum Profil der untersuchten Hochschulen und der Zielsetzung ihrer jeweiligen QPL-Projekte erfasst. Zudem charakterisiert es die Studieneinstiegsangebote hinsichtlich ihrer Ausrichtung auf spezifische Zielgruppen und den damit adressierten Heterogenitätsaspekten sowie bezüglich der Studienanforderungen, die ihren inhaltlichen Fokus ausmachen. Des Weiteren wurde die Ausgestaltung von Studieneinstiegsangeboten bis ins Detail von hochschuldidaktischen Formaten und Organisations-

27 Die Expertinnen und Experten wurden in Rücksprache mit den StuFHe-Ansprechpersonen an den Partnerhochschulen identifiziert und zwischen Ende Juni und Anfang August 2015 befragt.

formen ermittelt. Im Fall der vier StuFHe-Partnerhochschulen wurde das jeweilige QPL-Projekt zudem mit Blick auf die Projektstruktur, die Einflussfaktoren der Projektentwicklung, die Perspektiven für den Projektfortgang sowie das Wirkungsspektrum von Projektmaßnahmen analysiert.

3.3. Ergebnisse: Systematisierung von QPL-Angeboten für den Studieneinstieg

Die Ergebnisse der ersten Phase der qualitativen Teilstudie beleuchten die untersuchten QPL-Projekte im hochschulischen Gesamtzusammenhang und berücksichtigen z.B. ihre strategische Zielsetzung und im Fall der Partnerhochschulen auch die jeweiligen Veränderungsprozesse. Die folgende Darstellung beschränkt sich auf die ermittelten Charakteristika der Ausrichtung und Ausgestaltung sowie auf die daraus abgeleitete Typologie für Studieneinstiegsangebote, die an die im ersten Teil dargelegten Herausforderungen der Studieneingangsphase anknüpft.

Ausrichtung und Ausgestaltung von Studieneinstiegsangeboten

Zentrale Merkmale der Ausrichtung und Ausgestaltung von Angeboten für den Studieneinstieg wurden im ersten Schritt der Analyse für das Gesamtsample von 80 Hochschulen ermittelt, wobei die online verfügbaren Projektdarstellungen als Datenbasis dienten. Ausgehend von der Unterscheidung sozialer, individueller und organisationaler Heterogenitätsaspekte konnte zunächst die Ausrichtung der Projekte auf bestimmte Zielgruppen ermittelt werden. Zusätzlich wurden Kategorien generiert, die die Ausrichtung von Maßnahmen auf personale, organisatorische, inhaltliche und soziale Studienanforderungen bestimmen und damit Auskunft über ihren inhaltlichen Fokus geben. Anhand der projektspezifischen Bezeichnungen für Studieneinstiegsangebote und der Angaben zu ihrer Ausgestaltung konnten schließlich Kategorien entwickelt werden, die das hochschuldidaktische Format der QPL-Förderangebote und ihre unterschiedlichen Organisationsformen charakterisieren. Diese Differenzierung ermöglicht einen Gesamtüberblick zu zentralen Charakteristika von Studieneinstiegsangeboten, der auch Hinweise auf ihre quantitative Verbreitung umfasst.

Im Einzelnen zeichnen sich die Angebote hinsichtlich der adressierten Zielgruppen dadurch aus, dass in den meisten der untersuchten Projektdarstellungen die Gruppe der Studienanfänger und -anfängerinnen explizit genannt wird. Während dies aufgrund der Förderrichtlinie zu erwarten war, wird stellenweise auch die Fachzugehörigkeit relevant gesetzt, wobei hier insbesondere die Adressierung von Studierenden in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT) auffällt. Diese Betonung organisationaler Zugehörigkeit geht einher mit der Fokussierung individueller Kategorien im Sinne von Leistungsmerkmalen wie den fachlichen Vorkenntnissen der Studierenden. Hinzu kommt die Thematisierung sozialer Merkmale, die z.B. den Bildungsweg, die Bildungsherkunft oder den Migrationshintergrund betreffen. Während organisationale Heterogenitätsaspekte in 80 Prozent der untersuchten Projektdarstellungen zur Sprache kommen, thematisieren jeweils ein Drittel der Hochschulen individuelle und soziale Merkmale. Im Einzelfall kann sich das Heterogenitätsverständnis der untersuchten Projekte stark unterscheiden, zumal in einigen Fällen eine Engführung auf individuelle Wissensunterschiede zu beobachten ist, während in anderen Fällen ein breites Spektrum an sozialer Vielfalt betont wird.

Zur Charakterisierung des inhaltlichen Fokus der Studieneinstiegsangebote konnten aus den Projektdarstellungen 19 Kategorien gewonnen werden, die sich den Dimensionen der Studienanforderungen zuordnen lassen.

Inhaltlicher Fokus	Ausrichtung auf Studienanforderungen (Dimension)	Anteil nach QPL-Projekten (n=80)
Studienorientierung	inhaltlich	56%
Erweiterung von Fachkenntnissen / Vorkenntnissen	inhaltlich	54%
Allgemeine Schlüsselkompetenzen	personal	54%
Praxis- und Berufsorientierung	inhaltlich	53%
Vor- und Nachbereitung von Vorlesungen	personal	43%
Lernstrategien und Zeitmanagement	personal	40%
Studienaufbau und -organisation	organisatorisch	39%
Wissenschaftliches Schreiben / Wissenschaftssprache	inhaltlich	38%
Orientierung im Hochschulbetrieb	organisatorisch	35%
Überprüfung des eigenen Leistungsstands / -fortschritts	personal	34%
Wissenschaftliche Arbeitstechniken	inhaltlich	29%
Kennenlernen von Mitstudierenden	sozial	25%
Selbstreflexion	personal	21%
Fachüberschreitendes / interdisziplinäres Studieren	inhaltlich	16%
Forschungsorientierung	inhaltlich	14%
Schwerpunktsetzung/Individualisierung des Studiums	organisatorisch	13%
Rhetorik und Präsentation	personal	11%
Umgang mit Leistungsdruck und Prüfungsängsten	personal	11%
Medienkompetenz	personal	9%

Tabelle 5: Inhaltlicher Fokus der QPL-Angebote für den Studieneinstieg

Wie aus Tabelle 5 hervorgeht, wird in mehr als der Hälfte der Projektdarstellungen angegeben, dass Studienorientierung, Erweiterung von Fach- bzw. Vorkenntnissen, allgemeine Schlüsselkompetenzen sowie Praxis- und Berufsorientierung im Fokus der Angebote stehen. Damit scheinen sie vorwiegend auf inhaltliche Studienanforderungen zugeschnitten zu sein, aber auch lernbezogene personale Anforderungen (Vor- und Nachbereitung von Vorlesungen, Lernstrategien und Zeitmanagement) finden in mehr als 40 Prozent der untersuchten Projekte Berücksichtigung, gefolgt von Studienaufbau und -organisation (39%) sowie Orientierung im Hochschulbetrieb (35%) als organisatorische Anforderungen. Die Ausrichtung auf soziale

Anforderungen macht dagegen mit Angeboten zum Kennenlernen von Mitstudierenden (25%) nur einen kleinen Teil des inhaltlichen Spektrums aus.

In Bezug auf das hochschuldidaktische Format wurden im Zuge der Analyse zehn verschiedene Kategorien entwickelt, um zentrale Merkmale der Studieneinstiegsangebote zu identifizieren:

Hochschuldidaktisches Format	Anteil nach QPL-Projekten (n=80)
Tutoring / Mentoring	74 %
Beratungsverfahren	73 %
Brückenkurs / Vorkurs / Propädeutikum	40 %
(Self-)Assessment	34 %
(Zentrale) Anlaufstelle	31 %
Projektarbeit	23 %
Informationsmaterial	20 %
(Selbst-)Lernmaterialien	18 %
Curriculare / modulare Optimierung	16 %
Tagebuch / Logbuch / Portfolio	13 %

Tabelle 6: Hochschuldidaktische Formate der QPL-Angebote für den Studieneinstieg

Die quantitative Verteilung in Tabelle 6 zeigt, dass im Rahmen der untersuchten QPL-Projekte am häufigsten Tutoring/Mentoring (74%) sowie Beratungsverfahren (73%) eingesetzt werden. Zudem nennen 34 Prozent der QPL-Projekte (Self-)Assessmentverfahren in ihren Projektbeschreibungen und knapp ein Drittel hat (zentrale) Anlaufstellen wie z.B. Schreibwerkstätten eingerichtet. Während es sich hierbei um Formate der äußeren Differenzierung handelt, kann Projektarbeit (23%) als innere Differenzierungsform gelten, und mit der curricularen bzw. modularen Optimierung (16%) findet sich in einem kleinen Teil der QPL-Projekte auch eine Differenzierung der Lehr-Lernorganisation.

Die Überprüfung von Kombinationen zwischen inhaltlichem Fokus und hochschuldidaktischem Format hat zum einen eindeutige Zusammenhänge ergeben, wie beispielsweise die Nutzung von Brückenkursen für die Erweiterung von Fach- bzw. Vorkenntnissen. Zum anderen fällt auf, dass insbesondere Tutoring/Mentoring mit einer großen Bandbreite an inhaltlichen Schwerpunkten einhergeht. Neben dem für Fachtutorien typischen Fokus auf die Vor- und Nachbereitung von Vorlesungen dient dieses Format auch zur Förderung allgemeiner Schlüsselkompetenzen oder zur Orientierung im Hochschulbetrieb. Hierin scheint sich die besondere und vielerorts durch Tutorinnen- und Tutorenschulungen unterstützte Verbreitung von Tutorien widerzuspiegeln²⁸, die mit einer Ausdifferenzierung der Einsatzformen einhergeht.

28 Der Dokumentenanalyse zufolge wurden an 36 Prozent der untersuchten Hochschulen Tutorinnen- und Tutorenschulungen eingeführt, und der zweite Zwischenbericht der QPL-Programmevaluation belegt, dass die besondere Verbreitung von Tutoring/Mentoring auch für das Gesamtspektrum der geförderten Hochschulen charakteristisch ist und nicht nur für die für StuFHe relevante Projektauswahl (Schmidt u. a. 2015).

Bezüglich der Organisationsformen von Angeboten für den Studieneinstieg zeigt die Dokumentenanalyse eine große Variabilität im Hinblick auf den Zeitpunkt und -umfang, die Betreuungs- und Sozialformen, den Lernort sowie den Fach- und Curriculumbezug. Klare Tendenzen in der quantitativen Verteilung dieser Merkmale haben sich in der Analyse kaum gezeigt, allenfalls fällt auf, dass es sich bei den untersuchten Maßnahmen in vielen Fällen um Zusatzangebote ohne curriculare Einbindung zu handeln scheint.

Typologie der Angebote für den Studieneinstieg

Zur weiteren Systematisierung der Studieneinstiegsangebote umfasst der zweite Schritt der Analyse neben der Dokumentensammlung auch die an den StuFHe-Partnerhochschulen durchgeführten Interviews mit den für das jeweilige QPL-Projekt bzw. die Einzelmaßnahmen verantwortlichen Expertinnen und Experten. Der dadurch gewonnene nähere Einblick in die Ausrichtung, Ausgestaltung und Einbindung der Studieneinstiegsangebote ermöglichte es, die zuvor ermittelten Merkmale zusammenzuführen und Angebotstypen mit Blick auf ihre jeweilige Funktion in der Studieneingangsphase zu identifizieren. Diese Synthese führte zu einer Unterscheidung von neun Angebotstypen, die in der folgenden Tabelle näher charakterisiert sind anhand ihrer zentralen Merkmale sowie unter Verweis auf Beispiele, wie sie an den StuFHe-Partnerhochschulen zu finden sind:

Angebotstyp nach Funktion in der Studieneingangsphase	Zentrale Merkmale			Beispiele
	Inhaltlicher Fokus	Hochschuldidaktisches Format	Organisationsform	
1 Orientierung für Studienwahl	Studienorientierung, Studienaufbau und -organisation	Informationsmaterial, (Self-)Assessment, Beratungsverfahren	vor Studienbeginn (additiv, individuell)	Online-Self-Assessment
2 Einführung in Hochschule und Studium	Studienorientierung, Studienaufbau und -organisation, Orientierung im Hochschulbetrieb, Kennenlernen von Mitstudierenden	Tutoring/Mentoring, Informationsmaterial, Beratungsverfahren	zu Studienbeginn (additiv, Gruppe)	Orientierungseinheit
3 Begleitung im Studieneinstiegsprozess	Studienorientierung, Studienaufbau und -organisation, Orientierung im Hochschulbetrieb, Kennenlernen von Mitstudierenden, Lernstrategien und Zeitmanagement, Umgang mit Leistungsdruck und Prüfungsängsten, Selbstreflexion	Tutoring/Mentoring	semesterbegleitend (additiv, individuell/Gruppe)	Erstsemestertutorium

Angebotstyp nach Funktion in der Studieneingangsphase	Zentrale Merkmale			Beispiele
	Inhaltlicher Fokus	Hochschuldidaktisches Format	Organisationsform	
4 Vermittlung von Fachwissen	Erweiterung von Fach- bzw. Vorkenntnissen, Vor- und Nachbereitung von Vorlesungen	Brückenkurs/Vorkurs / Propädeutikum, Tutoring/Mentoring	vor Studienbeginn / semesterbegleitend (additiv, Gruppe)	Vorkurs Mathematik
5 Vermittlung überfachlicher Kompetenzen und wissenschaftlicher Arbeitsweisen	Wissenschaftliches Schreiben/Wissenschaftssprache, wissenschaftliche Arbeitstechniken, Lernstrategien und Zeitmanagement, Umgang mit Leistungsdruck und Prüfungsängsten, Selbstreflexion, allgemeine Schlüsselkompetenzen, Medienkompetenzen, Rhetorik und Präsentation, Praxis- und Berufsorientierung	Brückenkurs/Vorkurs / Propädeutikum	semesterbegleitend (additiv, Gruppe)	Workshops zu Lern- und Arbeitstechniken
6 Beratung für studienrelevante Anlässe	Wissenschaftliches Schreiben/Wissenschaftssprache, wissenschaftliche Arbeitstechniken, Lernstrategien und Zeitmanagement, Umgang mit Leistungsdruck und Prüfungsängsten, Studienaufbau und -organisation	Tutoring/Mentoring, Beratungsverfahren, (zentrale) Anlaufstelle	semesterbegleitend (additiv, individuell)	Schreibberatung
7 Anleitung zum Selbststudium	Erweiterung von Fach- bzw. Vorkenntnissen, Überprüfung des Leistungsstands/-fortschritts, Selbstreflexion, Schwerpunktsetzung/Individualisierung des Studiums	(Selbst-)Lernmaterialien, Tagebuch/Portfolio, (Self-)Assessment	semesterbegleitend (additiv, individuell)	MINT-Online-Module
8 Anwendung von Studieninhalten	Praxis- und Berufsorientierung, Forschungsorientierung, allgemeine Schlüsselkompetenzen	Projektarbeit, curriculare/modulare Optimierung	semesterbegleitend (integrativ, Gruppe)	Studieneinführungsprojekt
9 Flexibilisierung von Studienplänen	Schwerpunktsetzung/Individualisierung des Studiums, fachüberschreitendes/interdisziplinäres Studieren	curriculare/modulare Optimierung	semesterbegleitend (integrativ, individuell)	Gestreckter Studieneinstieg

Tabelle 7: Typologie der QPL-Angebote für den Studieneinstieg

Wie aus Tabelle 7 hervorgeht, leiten sich die identifizierten Funktionen der Angebotstypen primär aus dem unterschiedlichen Spektrum an Studienanforderungen ab, das sie mit ihrem jeweiligen inhaltlichen Fokus abdecken. Die Funktionen sind zudem mit bestimmten hochschuldidaktischen Formaten verknüpft sowie mit spezifischen Organisationsformen im Hinblick auf den für das Angebot charakteristischen Zeitraum, die Verbindung zum Curriculum²⁹ und die Sozialform.

Angebote zur *Orientierung für die Studienwahl* (1) sind primär auf die inhaltlichen und organisatorischen Anforderungen von Studienorientierung sowie Studienaufbau und organisation ausgerichtet und stehen in Form von Informationsmaterial und Beratungsverfahren zu Studienbeginn zur Verfügung (z. B. als fachspezifisches Online-Self-Assessment). Im Fall der Angebote zur *Einführung in Studium und Hochschule* (2) erweitert sich das Spektrum der anvisierten Anforderungen um organisatorische und soziale Anforderungen (Orientierung im Hochschulbetrieb, Kennenlernen von Mitstudierenden), wobei Tutoring/Mentoring als charakteristisches Format hinzukommen. Während der erstgenannte Typ als Zusatzangebot vor Studienbeginn angesiedelt und individuell zu nutzen ist, wird der zweite als additives Gruppenangebot zu Studienbeginn realisiert (z. B. als Orientierungseinheit).

Drei weitere additive Angebotstypen, die semesterbegleitend im Gruppenformat durchgeführt werden, dienen zur *Begleitung im Studieneinstiegsprozess* (3), zur *Vermittlung von Fachwissen* (4)³⁰ sowie zur *Vermittlung überfachlicher Kompetenzen und wissenschaftlicher Arbeitsweisen* (5). Sie unterscheiden sich nicht nur im Spektrum der jeweils fokussierten Studienanforderungen sondern teilweise auch in ihrem hochschuldidaktischen Format. Der erstgenannte Fall ist sowohl auf organisatorische als auch auf personale lernbezogene Studienanforderungen ausgerichtet und wird in erster Linie in Form von Tutoring/Mentoring angeboten (z. B. als Erstsemestertutorium). Davon abzugrenzen ist die primär auf inhaltliche Studienanforderungen ausgerichtete Vermittlung von Fachwissen, die als vorlesungsbegleitendes Fachtutorium oder im eigenständigen Kursformat zu finden ist, beispielsweise als Vorkurs für ausgewählte Studieninhalte. Beide Typen unterscheiden sich wiederum von propädeutischen Angeboten, die in erster Linie überfachliche Kompetenzen und wissenschaftliche Arbeitsweisen zum Inhalt haben und damit auf personale und inhaltliche Studienanforderungen zugeschnitten sind, z. B. in Form von Workshops zu Lern- und Arbeitstechniken.

Ebenfalls semesterbegleitend, allerdings als individuell zu nutzendes Zusatzangebot, sind zwei weitere Typen angelegt, deren Fokus im Bereich inhaltlicher und personaler bis hin zu organisatorischen Studienanforderungen liegt. Hierzu gehört zum einen die *Beratung für studienrelevante Anlässe* (6), die das übliche Angebot von Studienberatung und psychologischer Beratung insofern ergänzt, als neben zentralen Anlaufstellen und Beratungsgesprächen auch Tutoring/Mentoring durch fortgeschrittene bzw. speziell qualifizierte Studierende zu den charakteristischen Formaten gehört, wie z. B. im Fall von Schreibberatung. Zum anderen wird die Funktion der *Anleitung zum Selbststudium* (7) durch (Selbst-)Lernmaterialien, Tagebuch-

29 Hierbei wird unterschieden zwischen integrativen und additiven Angeboten, d. h. zwischen regulären Bestandteilen von Lehrveranstaltungen bzw. Modulstruktur eines Studiengangs einerseits und Zusatzangeboten andererseits, die als ergänzende, eigene Veranstaltung durchgeführt werden oder ein zusätzliches Beratungs- bzw. Förderangebot darstellen.

30 Bei diesem Typ kommt hinzu, dass er teilweise als Vorkurs, d. h. vor Studienbeginn, angeboten wird.

bzw. Portfolio-Ansätze oder in Form von (Self-)Assessment realisiert, z. B. in Form von fachspezifischen Online-Modulen.

Abgerundet wird die Typologie durch zwei letzte Angebotstypen, die sich im Vergleich zu den zuvor genannten durch ihre integrative Organisation auszeichnen, d. h. Bestandteil von Lehrveranstaltungen bzw. Modulstruktur sind. Hierbei handelt es sich zunächst um die *Anwendung von Studieninhalten* (8), die z. B. im Rahmen von Studieneinführungsprojekten auf inhaltliche Anforderungen wie Praxis-, Berufs- oder Forschungsorientierung ausgerichtet ist und zudem allgemeine Schlüsselkompetenzen umfasst. Während es sich hierbei um ein Gruppenformat handelt, kennzeichnet den Angebotstyp der *Flexibilisierung von Studienplänen* (9), dass er zur Individualisierung des Studiums beiträgt und mit organisatorischen Studienanforderungen korrespondiert, indem Studierenden die Möglichkeit zum gestreckten Studieneinstieg geboten wird. Zugleich gehört zu diesem Typ auch die Möglichkeit individueller Schwerpunktsetzung in Kombination mit fachüberschreitendem bzw. interdisziplinärem Studieren, wenn die Flexibilisierung z. B. in der Erweiterung von Wahlmöglichkeiten besteht.

Die Relevantsetzung bestimmter Heterogenitätsaspekte, d. h. das Adressieren spezifischer Zielgruppen nach den oben genannten Merkmalen, hat sich für die Unterscheidung der Angebotstypen nicht als konstitutiv erwiesen. Gleichwohl können konkrete Maßnahmen auf bestimmte Studierende zugeschnitten sein. Zielgruppenspezifische Angebote zur *Einführung in Hochschule und Studium* (2) und zur *Vermittlung von Fachwissen* (4) beruhen z. B. häufig auf einer organisationalen Differenzierung von Studierenden, indem sie sich wie Orientierungseinheiten und Brückenkurse speziell an Studierende bestimmter Studiengänge bzw. Fachrichtungen richten. Hinzu kommt die Ausrichtung auf individuelle Heterogenitätsaspekte, wie z. B. im Fall von Angeboten zur *Vermittlung überfachlicher Kompetenzen und wissenschaftlicher Arbeitsweisen* (5) und zur *Beratung für studienrelevante Anlässe* (6), die an Unterschieden im Bereich überfachlicher Kompetenzen ausgerichtet sind. Soziale Heterogenitätsaspekte sind insofern von Bedeutung, als einige Angebote bestimmten Gruppen vorbehalten sind, wie z. B. internationalen Studierenden. In seltenen Fällen kommen bei der Ausrichtung von Angeboten mehrere Heterogenitätsaspekte zum Tragen, indem sich beispielsweise Workshops zu wissenschaftlichen Arbeitstechniken gezielt an Studierende mit beruflicher Qualifikation als Hochschulzugangsberechtigung richten.

Zur Illustration der entwickelten Typologie und ihrer Konkretisierung anhand hochschulspezifischer Beispiele ist im Anhang (siehe 5.1.) eine Übersicht für die Studieneingangsphase der Universität Hamburg aufgeführt, in der neben den QPL-Maßnahmen des Universitätskollegs auch die darüber hinausgehenden Angebote für den Studieneinstieg erfasst sind. Auf diese Weise wird ein hochschulspezifisches Profil der Studieneingangsphase sichtbar, das die mit dem QPL erreichten Innovationen exemplarisch für die Universität Hamburg ausweist. So zeigt die tabellarische Übersicht, dass das QPL-Projekt insbesondere dazu beigetragen hat, das reguläre Angebot der zentralen Einrichtungen um eine fach- bzw. fakultätsspezifische Begleitung im Studieneinstiegsprozess und um die Vermittlung von Fachwissen zu erweitern sowie um die Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen und Arbeitsweisen zu ergänzen. Dies deutet auf eine institutionelle Ausdifferenzierung der Studieneingangsphase hin, die als Anpassung der Lernumgebung an die Heterogenität der Studierendenschaft betrachtet werden kann. Denn neben den Anforderungen der Studieneingangsphase berücksichtigen einige Studieneinstiegsangebote nicht nur die organisationale Zugehörigkeit der Studierenden zu bestimmten

Studienrichtungen, sondern sie spiegeln auch Aspekte sozialer und individueller Heterogenität wider. Allerdings fällt am Beispiel der Universität Hamburg ebenfalls auf, dass die institutionelle Ausdifferenzierung nicht alle Fakultäten gleichermaßen betrifft und der Schwerpunkt der Neuerungen vornehmlich im Bereich traditioneller hochschuldidaktischer Formate äußerer Differenzierung zu liegen scheint.

3.4. Diskussion

Die inhaltsanalytische Auswertung der Selbstdarstellungen der QPL-Projekte basierend auf Dokumenten und Interviewdaten hat gezeigt, dass sich die Angebote für den Studieneinstieg anhand zentraler Merkmale hinsichtlich ihrer Ausrichtung und Ausgestaltung charakterisieren und in Form einer Typologie systematisieren lassen. Als übergeordnetes Unterscheidungskriterium wurde dabei ihre jeweilige Funktion in der Studieneingangsphase genutzt, die in erster Linie auf dem Spektrum der Studienanforderungen beruht, auf das der jeweilige Angebotstyp ausgerichtet ist. Grob vereinfacht lassen sich die entsprechenden Unterschiede für die einzelnen Angebotstypen folgendermaßen festhalten:

Angebotstyp nach Funktion in der Studieneingangsphase	Dimensionen von Studienanforderungen			
	personal	organisatorisch	inhaltlich	sozial
1 Orientierung für Studienwahl		X	X	
2 Einführung in Hochschule und Studium		XX	X	X
3 Begleitung im Studieneinstiegsprozess	XXX	XX	X	X
4 Vermittlung von Fachwissen			X	
5 Vermittlung überfachlicher Kompetenzen und wissenschaftlicher Arbeitsweisen	XXXXXX		XXX	
6 Beratung für studienrelevante Anlässe	XX	X	XX	
7 Anleitung zum Selbststudium	XX	X	X	
8 Anwendung von Studieninhalten	X		XX	
9 Flexibilisierung von Studienplänen		X	X	

Tabelle 8: Spektrum der fokussierten Anforderungsdimensionen nach Angebotstyp³¹

Tabelle 8 verdeutlicht, dass die einzelnen Angebotstypen im Hinblick auf die Studienanforderungen unterschiedliche Schwerpunkte setzen und unterschiedlich weitreichend angelegt sind. Während sich beispielsweise die Inhalte von Angeboten zur Begleitung im Studieneinstiegsprozess (z. B. Erstsemestertutorien) über alle Anforderungsdimensionen erstrecken, fallen Angebote zur Vermittlung von Fachwissen (z. B. Brückenkurse) begrenzter aus.

31 Die Darstellung beruht auf dem für die einzelnen Angebote identifizierten inhaltlichen Fokus (siehe Tabelle 7) sowie der Zuordnung der entsprechenden Schwerpunkte zu den Anforderungsdimensionen (siehe Tabelle 5). Die Anzahl der Markierungen richtet sich nach der Zahl der für die einzelnen Typen identifizierten Schwerpunkte, die in Tabelle 7 ausgewiesen sind.

Zugleich wird an der Darstellung in Tabelle 8 auch die institutionelle Ausdifferenzierung der Studieneingangsphase als Lernumgebung sichtbar, d.h. für die Unterstützung im Umgang mit den Herausforderungen im Übergang an die Hochschule werden im Rahmen des QPL vielfältige Angebote erprobt. Die Anwendung der Typologie auf das Beispiel der Universität Hamburg hat dabei veranschaulicht, dass sich für den Einzelfall ein hochschulspezifisches Profil der Studieneingangsphase ergibt und die Unterscheidung von QPL-geförderten und regulären Angeboten Auskunft über Art und Umfang projektbasierter Innovationen geben kann. Die Typologie kommt damit dem eingangs hervorgehobenen Bedarf an Systematisierung nach, wobei sie die Studieneinstiegsangebote nicht nur wie von Bohlig und Hatch (2016) empfohlen identifiziert und beschreibt. Vielmehr ermöglicht die Anwendung auf den Einzelfall einen ersten Schritt in Richtung der von Bargel angemahnten „Aufklärung [...] über die Formate zur Studieneinführung und ihre Elemente, deren Zusammensetzung und Muster“ (2015a, S. 26).

Über die deskriptive Systematisierung von Studieneinstiegsangeboten hinaus erlauben die Ergebnisse auch eine erste Reflexion hinsichtlich der mit den ermittelten Angebotstypen einhergehenden hochschuldidaktischen Formate und Organisationsformen. Denn sowohl hinsichtlich der Verteilung hochschuldidaktischer Formate an allen untersuchten Hochschulen (Tabelle 6) als auch auf den Ebenen von Typologie (Tabelle 7) und Hochschulprofil (Anhang 5.1.) lässt sich feststellen, dass die QPL-Angebote vornehmlich auf äußere Differenzierungsformen setzen, während innere Differenzierungsmöglichkeiten der Lehr-Lernformen sowie solche der Lehr-Lernorganisation eine deutlich geringere Rolle zu spielen scheinen. Dies geht einher mit einer weitgehend additiven Angebotsorganisation. Diese Beobachtung könnte dem Erhebungsverfahren geschuldet sein, das mit der Analyse von Selbstdarstellungen nicht differenziert genug ausfällt, um Neuerungen auf der Ebene von Lehr-Lernformen und Studienorganisation zu erfassen. Dagegen spricht allerdings, dass auch Hanft in ihrer Analyse des QPL zu der folgenden Einschätzung gelangt:

„Während die Hochschuldidaktik die Vielfalt der Studierenden zum Anlass nimmt, um auch studienorganisatorische Rahmenbedingungen zu hinterfragen, konzentrieren sich die im Hochschulpakt Lehre geförderten Projekte auf eher konventionelle Maßnahmen, die in bestehenden Strukturen verbleiben und allenfalls punktuelle Interventionen ermöglichen.“ (2015, S. 24)

Kritisch erscheint diese Entwicklung insofern, als die Autorin mit Bezug zum hochschuldidaktischen Diskurs hervorhebt, dass gerade in der Veränderung von Lehr-Lernformen und Studienorganisation besondere Potenziale für den Umgang mit Heterogenität zu sehen sind. Diese scheinen im QPL kaum genutzt zu werden. Stattdessen deuten die StuFHe-Ergebnisse darauf hin, dass der Umgang mit Heterogenität oftmals darin besteht, Angebote für spezifische Zielgruppen einzurichten. Dies kann allerdings dem Leitbild der Inklusion (Knauf 2013, 2016) zuwiderlaufen und verweist auf den Bedarf einer weitergehenden Reflexion der Gestaltung von Studieneinstiegsangeboten in Verbindung mit den Zielen hochschulischer Bildung.

Hinsichtlich der Aussagekraft der Ergebnisse und der Reichweite der entwickelten Typologie bleibt einschränkend anzumerken, dass die Charakterisierung und Systematisierung von Studieneinstiegsangeboten auf den Selbstdarstellungen von ausgewählten QPL-Projekten beruhen. Dies bedeutet zunächst, dass sie in erster Linie die institutionellen Sichtweisen der Projektpraxis widerspiegeln und im Zusammenhang mit dem hochschulpolitischen Diskurs bzw. den konkreten Förder-

richtlinien zu betrachten sind. Trotz aller Parallelen zwischen den QPL-Projekten zeigt sich allerdings, dass die Fördervorgaben den Hochschulen einen Spielraum zu bieten scheinen, der mit unterschiedlichen Akzenten genutzt wird. Die weitere Datenauswertung im Rahmen von StuFHe soll deshalb mit Hilfe der Expertinnen- und Experten-Interviews näher beleuchten, welche Erfahrungen die Partnerhochschulen bei der Implementierung von Studieneinstiegsangeboten gemacht haben und wovon ihre Ausrichtung und Ausgestaltung im Einzelfall abhängt.³²

Des Weiteren bedeutet die Verwendung ausgewählter Selbstdarstellungen für die Typologie, dass ihre Aussagekraft auf die Maßnahmen der untersuchten 80 QPL-Projekte begrenzt ist. Für eine weiterreichende Anwendbarkeit spricht allerdings, dass sich die Typologie wie im oben angeführten Beispiel der Universität Hamburg als geeignet erwiesen hat, über die QPL-Maßnahmen hinaus auch reguläre Studieneinstiegsangebote zu erfassen. Hinzu kommt, dass das in der Typologie abgebildete Angebotsspektrum umfassender ausfällt als die Formate, die in bewährten Befragungen wie Studierendensurvey und Studienqualitätsmonitor berücksichtigt werden. Wie die im Anhang (siehe 5.2.) aufgeführte Gegenüberstellung zeigt, weisen die StuFHe-Typologie und die in den genannten Erhebungen abgefragten Angebotsformate durchaus Parallelen auf. Gleichwohl wird deutlich, dass die StuFHe-Typologie eine größere Bandbreite umfasst, da sie anders als Studierendensurvey und Studienqualitätsmonitor auch Angebote zur Beratung für studienbezogene Anlässe³³, zur Anleitung im Selbststudium sowie zur Flexibilisierung von Studienplänen umfasst.

Zur Geltungsbegründung der StuFHe-Typologie bleibt einschränkend anzumerken, dass sie nicht den Anspruch erheben kann, für alle derzeit praktizierten Studieneinstiegsangebote zu stehen. Denn sie spiegelt nicht nur das spezifische Sample von StuFHe wider, sondern auch den besonderen Forschungsfokus des Projekts. Zur weiteren Überprüfung der Aussagekraft wäre eine Ausweitung des Samples der untersuchten Hochschulen über den QPL hinaus erforderlich, die im Rahmen von StuFHe nicht zu leisten ist. Zu hoffen bleibt deshalb, dass der Fachdiskurs nicht zuletzt durch die QPL-Begleitforschung so voranschreitet, dass er eine Weiterentwicklung der StuFHe-Typologie auf theoretischem Weg ermöglicht. Dies gilt insbesondere für die Angebotstypen, die im StuFHe-Sample weniger präsent sind, wie die Anwendung von Studieninhalten und die Flexibilisierung von Studienplänen. Vielversprechend erscheint hier beispielsweise der Austausch mit Begleitforschungsprojekten, die ihren Blick auf Lehr-Lernformen wie Forschendes Lernen richten.

32 Darüber hinaus widmet sich die projektbezogene Doktorarbeit von Julia Mergner der Frage, wie der jeweils hochschulspezifische Umgang mit der hochschulpolitischen Forderung nach Öffnung der Hochschulen organisationstheoretisch einzuordnen ist.

33 In Bezug auf Beratungsangebote ist anzumerken, dass diese in den genannten Untersuchungen zwar berücksichtigt sind, allerdings nicht im Zusammenhang mit Studieneinstiegsangeboten abgefragt werden.

4. Fazit und Ausblick

Die Darstellung der theoretischen Bezugspunkte, methodischen Verfahren und (Zwischen-) Ergebnisse der Untersuchung von Studienanforderungen und Studieneinstiegsangeboten sollte zeigen, wie die Begleitforschung im Rahmen von TP33 und StuFHe dazu beiträgt, die institutionellen und individuellen Bedingungen gelingenden Studierens zu beleuchten. Mit der Identifikation von Studienanforderungen aus studentischer Sicht bietet sie zunächst einen praxisnahen und zugleich systematischen Einblick in die individuelle Wahrnehmung von Herausforderungen am Übergang in die Hochschule. Zum anderen liefert die in der Typologie zusammengeführte Charakterisierung und Systematisierung von Studieneinstiegsangeboten einen Überblick hinsichtlich der institutionell gebotenen Unterstützung für gelingendes Studieren. Auch diese zeichnet sich neben der Systematik durch eine besondere Praxisnähe aus, wie nicht zuletzt die Einordnung konkreter Maßnahmen veranschaulicht hat.

Neben dem in der Diskussion der Ergebnisse aufgezeigten Forschungsbedarf ergeben sich aus der bisherigen Untersuchung insofern weitergehende Anknüpfungspunkte, als sie als Basis dienen kann, die Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten näher zu untersuchen. Als zentrale Frage stellt sich dabei, wie die den Angebotstypen zugeschriebene Funktion realisiert wird, inwiefern ihre Ausrichtung und Ausgestaltung den Umgang mit den identifizierten Studienanforderungen unterstützt und auf diesem Weg zum gelingenden Studieren beiträgt. Das *Mixed-Methods-Design* von StuFHe sieht dafür zum einen vor, den Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten anhand von Interviews mit Studierenden nachzugehen. In Abwandlung der TP-33-Interviews wird hier neben kritischen Situationen erkundet, inwiefern die Bewältigung von Herausforderungen durch die genutzten Angebote erleichtert wird. Zum anderen wird die Wahrnehmung von Studienanforderungen und die Nutzung von Studieneinstiegsangeboten auch in den nächsten Wellen der quantitativen Studierendenbefragung berücksichtigt. Als gemeinsamer Referenzpunkt für die Untersuchungsverfahren und die Integration der qualitativen und quantitativen Ergebnisse dienen sowohl die Systematisierung von Studienanforderungen als auch die Typologie der Angebote für den Studieneinstieg. Sie sollen erlauben, zu sogenannten *Meta-Inferenzen* zu gelangen, die über die Einzelergebnisse der qualitativen und quantitativen Teilstudie hinausgehen (Tashakkori & Teddlie 2008).

Auch wenn weitere Untersuchungen ausstehen, zeichnen sich bereits erste praktische Implikationen ab. Dies betrifft beispielsweise die unterschiedliche Gewichtung von Studienanforderungen aus studentischer und institutioneller Sicht. Während sich hinsichtlich der Studienanforderungen gezeigt hat, dass für Studierende die personale Dimension von besonderer Bedeutung ist, tendieren die im QPL entwickelten Angebote dazu, insbesondere inhaltliche Studienanforderungen zu fokussieren. Diese Beobachtung legt nahe, am Einzelfall einer Hochschule bzw. konkreter Studienprogramme genauer zu prüfen, inwiefern die jeweiligen Angebote mit den Bedürfnissen von Studierenden korrespondieren.

Darüber hinaus setzt eine weitere Empfehlung für die Praxis daran an, dass die mit dem QPL eingeführten Maßnahmen eine vornehmlich additive Organisationsform aufweisen und die institutionelle Ausdifferenzierung von Angeboten den Bereich der Lehr-Lernformate und der Studienorganisation nur am Rande zu betreffen scheint. Hier ist dem Modell pädagogischer Hochschulentwicklung folgend und an die oben zitierte Kritik von Hanft (2015) anschließend auf Perspektiven für die

Praxis hinzuweisen, wie sie insbesondere die in Australien begründete *transition pedagogy* von Kift und Nelson (2005) bietet. In Kritik an der mangelnden institutionsweiten Verknüpfung von Angeboten zum Studieneinstieg entwerfen die Autorinnen einen ganzheitlichen und auf Nachhaltigkeit angelegten Ansatz der Hochschulentwicklung, den sie als dritte Generation von Strategien zur Gestaltung der *first-year experience* (FYE) charakterisieren:

„A third generation FYE approach is a further collaborative and strategic leap again that requires whole-of-institution transformation. This optimal approach will only occur when first generation co-curricular and second generation curricular approaches are brought together in a comprehensive, integrated and coordinated strategy that delivers a seamless FYE across an entire institution and all of its disciplines, programs and services. Third generation strategies will require an institutional vision for the FYE that is shared by academic and professional staff who form sustainable partnerships across institutional boundaries to ensure its enactment.“ (Kift, 2009, S. 1)

Aus dieser Sicht erscheint der derzeitige Entwicklungsstand von QPL-Angeboten als Übergangsstadium von der ersten zur zweiten Generation, für dessen Weiterentwicklung es hochschulweiter Zielsetzungen und Zusammenarbeit bedarf. Wie diese aussehen können, wäre wieder am Einzelfall der jeweiligen Hochschule zu prüfen, wobei der zitierte Bericht über ein entsprechendes Förderprogramm in Australien Einblick in Leitlinien und hochschulspezifische Beispiele liefern kann.

5. Anhang

5.1 Profil der Studieneingangsphase an der Universität Hamburg

Angebotstyp nach Funktion in der Studieneingangsphase	Angebote der Teilprojekte (TP)* im Universitätskolleg	Angebote zentraler Einrichtungen & Fakultäten**
1 Orientierung für Studienwahl	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Online-Self-Assessment (TP 04, 12, 14, 18) ▪ Studium ohne Abitur (TP 02) ▪ International Guide: Beratung für internationale Studieninteressierte (TP 03) ▪ Schulprojekte der Rechtswissenschaft, MIN-Fakultät, Erziehungswissenschaft (TP 19, 37, 38, 39, 40, 41, 42) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Videos & Podcasts ▪ Informationsmaterial: Checkliste zu Studienbeginn, Erste Schritte, Erste Hilfe, Fahrplan ins Studium ▪ Gruppenberatung für Studieninteressierte ▪ Vortragsreihe für alle Studieninteressierten „Was wie wofür studieren?“ ▪ Uni live: Vorlesungsverzeichnis für Studieninteressierte ▪ Unitag
2 Einführung in Hochschule und Studium	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „International Welcome Week“ (TP 35) ▪ „Welcome Buddy Programm“ (TP 35) ▪ PRO-Semester für Lehramtsstudierende (TP 31) ▪ Orientierungseinheit für „Nachrückerinnen und Nachrücker“ (TP 44) ▪ Studienstart für Studierende ohne Abitur (TP 02) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientierungseinheiten aller Fakultäten bzw. Fachbereiche ▪ ASTA-Willkommenswoche
3 Begleitung im Studieneinstiegsprozess	<ul style="list-style-type: none"> ▪ portfoliounterstütztes Tutorium für Rechtswissenschaft, Lehramt, Sozialökonomie (TP 32) ▪ Erstsemestertutorium „Selbstreflexives Studieren in der Erziehungswissenschaft“ (TP 31) ▪ Erstsemestertutorien am Afrika-Asien Institut (TP 44) ▪ Lerngruppentutoren in der Rechtswissenschaft (TP 20) ▪ Mentoring „Step2gether“ in der Rechtswissenschaft (TP 23) ▪ Mentoring-Gruppen in den Geisteswissenschaften (TP 11) ▪ Schreibgruppen in den Geisteswissenschaften (TP 09) 	

Angebotstyp nach Funktion in der Studieneingangsphase	Angebote der Teilprojekte (TP)* im Universitätskolleg	Angebote zentraler Einrichtungen & Fakultäten**
4 Vermittlung von Fachwissen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kompaktkurse in der Rechtswissenschaft (TP 20) ▪ Einführung in das rechtswissenschaftliche Arbeiten (TP 22) ▪ Language-Advancement-Workshops für Amerikanistik und Anglistik (TP 08) ▪ Crashkurse Naturwissenschaften für Human- und Zahnmedizin (TP 13) ▪ Vorkurs und Tutorien für Mathematik (TP 30) ▪ Tutorien zu Einführungsveranstaltungen der Geisteswissenschaften (TP 10) ▪ Lehramtstutorium und Hausaufgabenhilfe Lineare Algebra II (TP 17) 	
5 Vermittlung überfachlicher Kompetenzen und wissenschaftlicher Arbeitsweisen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ PIASTA-Workshops für erfolgreiches Studieren, Schlüsselkompetenzen, interkulturelle Kompetenzen, PC-Kompetenzen, Jobben, Praktika und Beruf (TP 36) ▪ Selbstorganisation und Lernstrategien in der Rechtswissenschaft (TP 20) ▪ Schreibcafé, Workshops der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit (TP 05) ▪ Kompaktseminare des Schreibzentrums in der Erziehungswissenschaft (TP 06) ▪ Workshops zu Stipendienanträgen in den Geisteswissenschaften (TP 44) ▪ Workshops der Schreibwerkstätten in den Geisteswissenschaften (TP 09) ▪ Lernen lernen /Wissenschaftliches Arbeiten für Studierende ohne Abitur (TP 02) ▪ Schreibmarathon der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit (TP 05) ▪ Computerkurse (TP 43) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Workshops und Schreibcoaching der Zentralen Studienberatung und Psychologischen Beratung ▪ Computerkurse am Zentralen Rechenzentrum

Angebotstyp nach Funktion in der Studieneingangsphase	Angebote der Teilprojekte (TP) * im Universitätskolleg	Angebote zentraler Einrichtungen & Fakultäten **
6 Beratung für studienrelevante Anlässe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Frage- und Ideenmanagement Lehramt: ▪ daslehramtsblog (TP 01) ▪ Klausuren-Coaching Rechtswissenschaft (TP 20) ▪ „Schreib-Peer-Tutorinnen und Tutoren“, Sprechstunde der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit (TP 05) ▪ Schreibberatung, Coaching, Textsprechstunde im Schreibzentrum in der Erziehungswissenschaft (TP 06) ▪ Sprechstunde und Beratung am Asien-Afrika-Institut und am Fachbereich Kultur (TP 44) ▪ Schreibberatung in den Geisteswissenschaften (TP 09) ▪ Stipendienberatung für Studierende ohne Abitur (TP 02) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beratungsangebote zu Studieren mit Beeinträchtigungen, Studieren im Ausland ▪ „ServicePoint“ und „Service-Telefon“
7 Anleitung zum Selbststudium	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Studier- und Medienkompetenz Online“ an der MIN-Fakultät (TP 15) 	
8 Anwendung von Studieninhalten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Veranstaltungen zur Berufs- und Praxisorientierung für Kulturwissenschaftlerinnen und Kulturwissenschaftler (TP 44) ▪ Veranstaltungen des Lehlabor der MIN-Fakultät (TP16) ▪ „Hemisphere Einführungsmodul“ in der Sozialökonomie (TP 28) 	
9 Flexibilisierung von Studienplänen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Videoprojektseminar (TP 44) ▪ Workshop studentische Projekte (TP 11) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teilzeitstudium

* Siehe hierzu die Beschreibungen der einzelnen Teilprojekte auf den Webseiten des Universitätskollegs (<https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/projekte.html>) sowie das kommentierte Vorlesungsverzeichnis (<https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/angebote/kvv.html>).

** Nähere Informationen zu diesen Angeboten finden sich auf den Webseiten des Campus Center unter <https://www.uni-hamburg.de/campuscenter.html>

5.2. Gegenüberstellung von Ansätzen zur Erfassung von Angeboten für den Studieneinstieg

StuFHe-Typologie	Angebotsformate im Studierendensurvey	Angebotsformate im Studienqualitätsmonitor
1 Orientierung für Studienwahl	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eingangstest / Eignungsverfahren vor Studienbeginn ▪ Betreuung bei Studienaufnahme (Einschreibung / Zimmersuche) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informationsveranstaltungen über das Studium seitens der Hochschule an meiner Schule ▪ Eingangstest oder andere Eignungsverfahren für das Fachstudium vor Studienbeginn, auch Selbsttests
2 Einführung in Hochschule und Studium	<ul style="list-style-type: none"> ▪ studienvorbereitende Tage, Camps oder Orientierungswochen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ studienvorbereitende Tage, Camps oder Orientierungswochen seitens der Hochschule
3 Begleitung im Studieneinstiegsprozess	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tutorenprogramme / studentische AGs zum Studienbeginn ▪ Mentorenprogramme (z. B. zu studienorganisatorischen Fragen) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tutorenprogramme und studentische Arbeitsgruppen zum Studienbeginn ▪ Mentorenprogramme zu überfachlichen / studienorganisatorischen Fragen
4 Vermittlung von Fachwissen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Brückenkurse zur Aufarbeitung fachlicher Wissenslücken ▪ Einführung in fachliche Grundlagen des Studiums (Propädeutik) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Brückenkurse zur Aufarbeitung fachlicher Wissenslücken und Voraussetzungen ▪ Einführungen in fachliche Grundlagen des Studiums (Propädeutik)
5 Vermittlung überfachlicher Kompetenzen und wissenschaftlicher Arbeitsweisen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einführung in Methoden wissenschaftlichen Arbeitens 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einführungen in die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens
6 Beratung für studienrelevante Anlässe		
7 Anleitung zum Selbststudium		

StuFHe-Typologie	Angebotsformate im Studierendensurvey	Angebotsformate im Studienqualitätsmonitor
8 Anwendung von Studieninhalten		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrangebote in Projektform, projektorientiertes Studieren ▪ Zusammenarbeit der Studierenden an einer gemeinsamen wissenschaftlichen Aufgabe ▪ Übungen im Studium zur Lösung praktischer Probleme
9 Flexibilisierung von Studienplänen		

Literatur

- Baik, C., Naylor, R. & Arkoudis, S. (2015). The First Year Experience in Australian Universities: Findings from Two Decades, 1994–2014. *Centre for the Study of Higher Education*. Verfügbar unter: <http://fyhe.com.au/wp-content/uploads/2015/03/FYE-2014-FULL-report-FINAL-web.pdf>.
- Banscherus, U., Gulbins, A., Himpele, K. & Staack, S. (2009). *Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland; eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung*. Frankfurt: GEW.
- Bargel, T. (2015a). Orientierung in der Studieneingangsphase – Modelle und Ansätze. Kommentar. In P. Zervakis & T. Bargel (Hrsg.), *Flexibilisierung und Mobilität im Europäischen Hochschulraum* (S. 25–26). Konstanz: Universität Konstanz, AG Hochschulforschung. Verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/Konstanz_Sammelband__09.10.2015.pdf.
- Bargel, T. (2015b). *Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen. Befunde des 12. Studierendensurveys an Universitäten und Fachhochschulen* (BMBF No. 83) (S. 82). Konstanz: Universität Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/Eingangsphase_Gesamtdatei_Oktober2015.pdf.
- Berthold, C., Jorzik, B. & Meyer-Guckel (Hrsg.). (2015). *Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Verfügbar unter: http://www.stifterverband.de/pdf/handbuch_studienerfolg.pdf.
- Blickle, G. (2011). Anforderungsanalyse. In F. Nerdinger, G. Blickle, & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 195–208). Berlin, Heidelberg: Springer.
- BMBF. (2010). Richtlinien zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. Verfügbar unter: http://www.qualitaetspakt-lehre.de/_media/Programm-Lehrqualitaet-BMBF-Richtlinien.pdf.
- BMBF. (2013). Richtlinien zur Förderung von Vorhaben der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre. Verfügbar unter: http://www.hochschulforschung-bmbf.de/_media/FINAL_q_leb_foerderbekanntmachung.pdf.
- Bogner, A. & Menz, W. (2002). Das theoriegenerierende Experteninterview. In: *Das Experteninterview* (S. 33–70). Wiesbaden: Springer.
- Bosse, E. (2015). Exploring the role of student diversity for the first-year experience. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10(4), S. 45–66. Verfügbar unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/853>.
- Bosse, E. & Mergner, J. (2016a). *How first-year interventions in German higher education seek to recognise student diversity*. The Higher Education Conference, Amsterdam. Verfügbar unter: <http://www.hec2016.org/programme>.
- Bosse, E. & Mergner, J. (2016b). StuFHe-Arbeitspapier: Qualitative Teilstudie B1–B3. Hamburg: Universität Hamburg.

- Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2013). Studierfähigkeit: Theoretischer Rahmen. *Kolleg-Bote* (4). Hamburg: Universität Hamburg.
- Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2016). Wissenschaftliche Bezugspunkte für die Untersuchung von Studierfähigkeit. In M. Merkt, N. Schaper, C. Wetzel, & Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (Hrsg.), *Professionalisierung in der Hochschuldidaktik* (S. 79–88). Bielefeld: wbv.
- Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (2016). *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Buchmann, U. & Kell, A. (1997). Studieren in der Spannung von Beruf und Bildung. Akademische Berufsausbildung als Gegenstand der Berufsbildungsforschung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 93(6), S. 587–606.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3., aktualisierte und erweiterte Aufl.). München [u. a.]: Pearson Studium.
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E. & Maglio, A.-S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954–2004 and beyond. *Sage journals*, S. 475–497. Verfügbar unter: <http://qrj.sagepub.com/content/5/4/475.full.pdf+html>.
- Chell, E. (2004). Critical incident technique. In C. Cassell & G. Symon (Hrsg.), *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research* (S. 45–60). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications Ltd. Verfügbar unter: <https://smpncilebak2011.files.wordpress.com/2011/11/essential-guide-to-qualitative-in-organizational-research.pdf>.
- Ebert, J. & Heublein, U. (2015). Studienabbruch an deutschen Hochschulen: Ein Überblick zum Umfang, zu den Ursachen und zu den Voraussetzungen der Prävention. *Qualität in der Wissenschaft*, 2015 (3+4), S. 67–73.
- Ecclestone, K. (2009). Lost and found in transition. Educational implications of concerns about „identity“, „agency“ and „structure“. In C. Field John, J. Gallacher & R. Ingram (Hrsg.), *Researching transitions in lifelong learning* (S. 9–27). London and New York: Routledge.
- Eurydice. (2011). *Modernisation of Higher Education in Europe. Funding and the Social Dimension*. European Commission: Brüssel. Verfügbar unter: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/131EN.pdf.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), S. 327–358.
- Gale, T. & Parker, S. (2012). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), S. 734–753. Verfügbar unter: <http://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>.
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grützmacher, J. & Willige, J. (2016). *Die Studieneingangsphase aus Studierendensicht. Ergebnisse aus dem Studienqualitätsmonitor 2015*. Hannover: DZHW. Verfügbar unter: http://www.dzhw.eu/pdf/21/2016-07-04_sqm-jahresbericht-2015.pdf.
- Hanft, A. (2015). Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 13–28). Münster, New York: Waxmann.
- Hanft, A., Bischoff, F. & Prang, B. (Hrsg.) (2016). Studieneingangsphase. Perspektiven aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre. Verfügbar unter https://de.kobf-ql.de/public_pages/52.
- Hanft, A. & Kretschmer, S. (2014). Studiengestaltung und -organisation für heterogene Studierende. *HSW Das Hochschulwesen*, 2014(3), S. 74–81.
- Hatch, D. K., & Bohlig, E. M. (2016). An Empirical Typology of the Latent Programmatic Structure of Community College Student Success Programs. *Research in Higher Education*, 57(1), 72–98.
- Hell, B., Ptok, C. & Schuler, H. (2007). Methodik zur Ermittlung und Validierung von Anforderungen an Studierende (MEVAS). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 51(2), S. 88–95. Verfügbar unter: <http://doi.org/10.1026/0932-4089.51.2.88>.
- Heublein, U. (2014). Student Drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education*, 49(4), S. 497–513. Verfügbar unter: <http://doi.org/10.1111/ejed.12097>.
- Heublein, U. & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), S. 214–236.

- Holmegaard, H. T., Madsen, L. M. & Ulriksen, L. (2014). A journey of negotiation and belonging: understanding students' transitions to science and engineering in higher education. *Cultural Studies of Science Education*, 9(3), S. 755–786.
- Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 417–441). Weinheim: Beltz.
- Jenert, T., Postareff, L., Brahm, T. & Lindblom-Ylänne, S. (2015). Editorial: Enculturation and development of beginning students. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10(4), S. 9–21. Verfügbar unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/954/690>.
- Kift, S. (2009). *Articulating a transition pedagogy to scaffold and to enhance the first year student learning experience in Australian higher education: Final report for ALTC senior fellowship program*. Australian Learning and Teaching Council Strawberry Hills, NSW. Verfügbar unter: <http://transition-pedagogy.com/wp-content/uploads/2014/05/Kift-Sally-ALTC-Senior-Fellowship-Report-Sep-091.pdf>.
- Kift, S. & Nelson, K. J. (2005). Beyond curriculum reform: Embedding the transition experience. In A. Brew & Asmar, C. (Hrsg.), *Higher Education in a changing world: Research and Development in Higher Education* (Bd. 28, S. 225–235). Sydney: University of Sydney. Verfügbar unter: <http://eprints.qut.edu.au/3944/1/3944.pdf>.
- Knauf, H. (2013). Inklusion und Hochschule. Perspektiven des Konzepts der Inklusion als Strategie für den Umgang mit Heterogenität an Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, 61(5), S. 164–168.
- Knauf, H. (2016). Heterogenität – ein umfassendes Projekt für Hochschulen und Hochschulentwicklung. In T. Brahm, T. Jenert, & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 325–336). Wiesbaden: Springer.
- Krell, M., Czeskleba, A. & Krüger, D. (2012). Validierung von Forced Choice-Aufgaben durch Lautes Denken. *Erkenntnisweg Biologiedidaktik*, 11, S. 53–70.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Juventa.
- Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: what they are, who has access to them, and why they matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities. Verfügbar unter: <http://provost.tufts.edu/celt/files/High-Impact-Ed-Practices1.pdf>.
- Kuh, G. D. & O'Donnell, K. (2013). Ensuring quality and taking high-impact practices to scale. *Washington, DC: Association of American Colleges and Universities*.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft* (S. 465–479). Wiesbaden: Springer.
- Middendorff, E. (2015). Wachsende Heterogenität unter Studierenden? Empirische Befunde zur Prüfung eines postulierten Trends. In U. Banscherus, A. Mindt, A. Spexard, & A. Wolter (Hrsg.), *Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 261–278). Münster: Waxmann.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), S. 353–387.
- Schaeper, H. & Weiß, T. (2016). The Conceptualization, Development and Validation of an Instrument for Measuring the Formal Learning Environment in Higher Education. In H.-P. Blossfeld, J. von Maurice, M. Bayer & J. Skopek (Hrsg.), *Methodological Issues of Longitudinal Surveys. The Example of the National Educational Panel Study* (S. 267–290). Wiesbaden: Springer.
- Schmid, S. (2015). Handlungsoptionen der Hochschulen zur Steigerung des Studienerfolgs. *Qualität in der Wissenschaft*, 2015 (3+4), S. 74–80.
- Schmidt, U., Altfeld, S., Schulze, K., Heinzelmann, S., Schulze, K., Walkemeyer, J. & Faaß, M. (2015). *Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre). Zweiter Zwischenbericht*. Berlin, Mainz. Verfügbar unter: <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/3606.php>.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: SAGE.
- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. In U. Flick (Hrsg.), *The Sage handbook of Qualitative Data Analysis* (S. 170–183). London: SAGE Publications.
- Schüpbach, H., Pixner, J. & Zapf, S. (2006). Handlungskompetenz im Hochschulstudium. *Bildung und Erziehung*, 59(2), S. 147–166.

- Statistisches Bundesamt. (2015). Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Fächersystematik. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/BildungKultur/Studenten-Pruefungsstatistik.pdf?__blob=publicationFile.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2008). Quality of inferences in mixed methods research: Calling for an integrative framework. In M. Bergmann, *Advances in mixed methods research* (S. 101–119). London: SAGE Publications.
- Thomas, L. (2012). Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change. Final report from the What Works? Student Retention & Success programme. Paul Hamlyn Foundation. Verfügbar unter: https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/what_works_final_report_0.pdf.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trautwein, C. & Bosse, E. (im Druck). The first year in higher education – critical requirements from the student perspective. *Higher Education*.
- Ulriksen, L., Madsen, L. M. & Holmegaard, H. T. (2010). What do we know about explanations for drop out/opt out among young people from STM higher education programmes? *Studies in Science Education*, 46(2), S. 209–244. Verfügbar unter: <http://doi.org/10.1080/03057267.2010.504549>.
- Vossensteyn, H., Kottmann, A., Jongbloed, B., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., Hovdhaugen, E., Wollscheid, S. (2015). Dropout and completion in higher education in Europe: main report. European Commission. Verfügbar unter: http://doc.utwente.nl/98513/1/dropout-completion-he_en.pdf.
- Weedon, E. & Riddell, S. (2015). Higher Education in Europe: Widening Participation. In M. Shah, A. Bennett, & E. Southgate (Hrsg.), *Widening Higher Education Participation* (S. 49–62). Amsterdam: Chandos Publishing.
- Welzer, H. (1993). Transitionen – ein Konzept zur Erforschung biographischen Wandels. *Handlung, Kultur, Interpretation: Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaft*, 1993 (2/3), S. 137–155.
- Wildt, J. (2001). *Hochschuldidaktische Aspekte einer Reform der Studieneingangsphase*. Gehalten auf der HIS-Veranstaltung „Tagung Übergang von der Schule in die Hochschule. Zugang zum Studium zwischen ‚Markt‘ und ‚Recht auf Bildung““, Hannover: DZHW Veranstaltungsdokumentation. Verfügbar unter: <http://www.dzhw.eu/aktuell/veranstaltung/dokumentation/Tagung2001/pdf/Wildt.pdf>.
- Winter, M. (2009). *Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess* (HoF-Arbeitsberichte). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF). Verfügbar unter: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2009.pdf.
- Wolff, S. (2004). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 502–513). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Zervakis, P. & Bargel, T. (Hrsg.). (2015). *Flexibilisierung und Mobilität im Europäischen Hochschulraum*. Konstanz: Universität Konstanz, AG Hochschulforschung. Verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/Konstanz_Sammelband__09.10.2015.pdf.

TEIL C

STUDIERFÄHIGKEIT – DER BLICK AUS DEM MAGDEBURGER SCHWESTERPROJEKT: STUDIERFÄHIGKEIT IN WEITERBILDUNGS- STUDIENGÄNGEN

Merkt & Fredrich

1. Einleitung

Die vorliegende Forschungsarbeit ist Teil des Drittmittelprojekts „Weiterbildungscampus Magdeburg“¹. Das Projekt ist in der Förderlinie „Offene Hochschulen – Aufstieg durch Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) angesiedelt und wird in Kooperation der Hochschule Magdeburg-Stendal und der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg durchgeführt. Ziel des Projekts Weiterbildungscampus ist es, existierende und neue Studienprogramme für Berufstätige qualitativ zu entwickeln. Das Projekt fokussiert insbesondere darauf, Weiterbildungsstudiengänge für die Gruppe der sogenannten „non-traditional students“ (Schuetze & Wolter 2003) zu öffnen. Die wissenschaftliche Begleitforschung hat die Aufgabe zu untersuchen, welche Arbeitsprozesse, welche institutionellen Strukturen und eventuell auch welche Kultur erforderlich sind, um Weiterbildungsstudiengänge gut zu entwickeln bzw. auch eine institutionelle Struktur zur Entwicklung von Weiterbildungsstudiengängen implementieren zu können. Die Forschungsfrage „Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase in Weiterbildungsstudiengängen“ ist eine von fünf Forschungsfragen, die in der begleitenden wissenschaftlichen Forschung untersucht werden.

In unserer Forschungsarbeit untersuchen wir die Studieneingangsphase als kritische Übergangsphase der Studierenden aus unterschiedlichen Herkunftskulturen in eine neue Kultur, in die der Hochschulbildung. Wir gehen von der Annahme aus, dass die akademische und professionelle Entwicklung der Studierenden im Studienverlauf, die zum intendierten Absolvierendenprofil eines Studiengangs führen soll, ein Ergebnis der Interaktion zwischen den kulturell geprägten Bildungszielen der einzelnen Studierenden und den institutionellen Bedingungen ist. Insbesondere interessiert uns, welche Entwicklung die Studierenden zur gelingenden Integration in die akademische Kultur in der Studieneingangsphase durchlaufen, welche Kompetenzfacetten sie in dieser Phase erwerben müssen, damit ihnen das Hauptstudium gelingt, und welche Bedingungen in der institutionell organisierten Lehr-/Lernumwelt diese Entwicklungen befördern oder behindern. Das Forschungsvorgehen orientiert sich daran, in fachspezifischen Domänen einzelner Studiengänge diese Entwicklungen qualitativ zu rekonstruieren und aus der Kontrastierung der Studiengänge Erkenntnisse zu allgemein akademischen und zu fachspezifischen Kompetenzfacetten zu generieren.

1 Das Projekt Weiterbildungscampus Magdeburg wird unter dem Förderkennzeichen 16OH21013 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in der Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ gefördert. Verfügbar unter: <http://www.weiterbildungscampus.de/>. Stand: 15.07.2016

Im vorliegenden Beitrag beschreiben wir, wie mit einem begleitenden Forschungsdesign mittels einer Interventionsdimension Studiengänge Entwicklungsimpulse erhalten können. Dazu stellen wir das ePortfolio-Konzept des Pilotmasterstudiengangs vor und führen aus, wie aufgrund von ersten Ergebnissen aus einer Teilauswertung der qualitativen Erhebung Erkenntnisse als Entwicklungsimpulse an das Studiengangsteam zurückgegeben werden konnten. Die Forschungsergebnisse wurden auf einer Konferenz, die jährlich vom Studiengang organisiert wird, den Studierenden und Lehrenden des Studiengangs präsentiert und zur Diskussion gestellt².

Dazu stellen wir in Kapitel 2 zunächst das didaktische Konzept des studienbegleitenden ePortfolios im Pilotmasterstudiengang der Kreativwirtschaft vor. In Kapitel 3 entwickeln wir eine Arbeitsdefinition einer relevanten professionellen Kompetenzfacette, die mit der Ausbildung im Studiengang erworben werden soll. In Kapitel 4 stellen wir unser leitendes theoretisches Modell vor, das das Verhältnis von Kompetenzfacetten der Studierfähigkeit zu Kompetenzfacetten klärt, die von den Studierenden als intendiertes Absolvierendenprofil ausgebildet werden sollen. In Kapitel 5 wird die qualitative Teilauswertung der Begleitforschung in Bezug auf die relevante Kompetenzfacette beschrieben. Kapitel 6 schließt ab mit einer Einordnung der Ergebnisse sowie einer kritischen Reflexion des Forschungsdesigns.

2. Das ePortfolio-Konzept in einem Pilotmasterstudiengang der Kreativwirtschaft

Der Studiengang der Kreativwirtschaft – einer der Pilotstudiengänge im Projekt Weiterbildungscampus – zeichnet sich durch ein engagiertes, reflektiert arbeitendes Lehrenden- und Koordinierendenteam aus. Dieses reflektierte Engagement hat zur Entwicklung und Implementation innovativer Formate in den Strukturen, beispielsweise der Aufnahme- und Anerkennungsprozeduren, des Curriculums und von Lernformaten, überwiegend auch des Online-Lehrens und -Lernens, geführt. Insbesondere interessant für die Begleitforschung war, dass im Studiengang bereits ein studienbegleitendes ePortfolio nach einem didaktischen Konzept eines entwicklungsorientierten Bildungsportfolios (vgl. Merkt & Van den Berk, im Druck) implementiert ist, das gedanklich an einer Kompetenzmatrix entlang aufgebaut ist. Dadurch konnte an eine vorhandene Reflexion von Kompetenzfacetten angeschlossen werden.

Ein Ziel der ePortfolio-Arbeit im Weiterbildungsstudiengang an der Hochschule Magdeburg-Stendal ist die Strukturierung des Studiums und das Reflektieren von Kompetenzziele durch die Studierenden. Das ePortfolio soll genutzt werden, um eigenverantwortlich Kompetenzziele einerseits zu definieren und andererseits deren Erreichung im Sinne des Studienfortschrittes zu kontrollieren. Den Studierenden bietet das ePortfolio einen Raum, die erworbenen Kompetenzen selbstständig in Bezug auf die eigene Berufstätigkeit oder Berufsziele zu reflektieren. Die gedankliche Grundstruktur des ePortfolios bildet eine Kompetenzmatrix, deren leere Stellen im Laufe des Studiums gefüllt werden. Hier werden unter anderem die Studienmodule, aber auch Mikromodule als ‚Bausteine‘ einer eigenen fachlichen

2 vgl. Merkt, M., Bechmann, M., Fredrich, H.: „Online-communication as an aspect of learning competences“. Präsentation auf der „Conference „Think CROSS - Change MEDIA 2016“, 19.02.2016

und wissenschaftlichen Karriere eingeordnet. Die Kompetenzmatrix soll nach den individuellen Kriterien der Studierenden strukturiert werden, sodass sie der Vorstellung ihres eigenen Qualifizierungsweges entspricht. Dies kann zum Beispiel eine Struktur nach Fachdisziplinen oder Anwendungsthemen sein. Die Struktur der Kompetenzmatrix kann aber auch Story-orientiert als ‚Lernreise‘ oder bildlich als ‚Kompetenzgarten‘ angelegt werden. Ein weiteres Ziel der ePortfolio-Arbeit ist die Eigen- und Fremdbeobachtung des Entwicklungsprozesses der Studierenden. Dabei sollen die ePortfolios als Grundlage für ein nachhaltiges Coaching im Studiengang Cross Media dienen. In diesem Rahmen werden mit den Studierenden im Verlauf des Studiums zwei verpflichtende Einzelgespräche durchgeführt. Die Studierenden haben im Anschluss die Aufgabe, die aus den Einzelgesprächen resultierenden Zielsetzungen in ihrem individuellen ePortfolio zusammenzufassen, sodass die Betreuenden diese Einträge als Grundlage für zukünftige Beratungen verwenden können. Der Einsatz von ePortfolios soll darüber hinaus durch die Dokumentation den sich stetig vertiefenden fachlichen und persönlichen Reflexionsprozess seitens der Studierenden unterstützen. Mit der Zeit sollen sich individuelle Interessenschwerpunkte und Leitlinien herauskristallisieren, aus denen heraus die Themenstellung der Masterarbeit durch die Studierenden, angeleitet durch Pflichtaufgaben, entwickelt werden soll.

Die Arbeit mit dem ePortfolio im Weiterbildungsstudiengang Cross Media ist über die gesamte Studiendauer angelegt. Als technische Plattform wird ein Blog-Format genutzt. Die Studierenden erhalten bei der Einführung in die ePortfolio-Arbeit einen Laufzettel, der die Abfolge und Art der Pflichtinhalte ihrer ePortfolios beschreibt. Diese Inhalte dienen der Etablierung von Gesprächsanlässen mit anderen Studierenden und initiieren eine zumindest grob vergleichbare Struktur der ePortfolios. Die Bearbeitung dieser Pflichtinhalte ist zum Bestehen des ePortfolio-Moduls in einem Umfang von fünf *Credit Points* erforderlich. Darüber hinaus soll das ePortfolio als persönliches Lerntagebuch dienen, in dem Inhalte verfasst und gesammelt werden können, die von den Studierenden für sinnvoll erachtet werden. Die ePortfolio-Arbeit geschieht im Wesentlichen selbstständig in den Selbstlernphasen, strukturiert durch Arbeitsaufgaben und Feedback-Anlässe. Die Studierenden haben die Verpflichtung, die obligatorischen Beratungsgespräche mit den Studiengangsverantwortlichen zu vereinbaren. Innerhalb des virtuellen Begleitmoduls, das durch die Lernplattform der Hochschule unterstützt wird, findet eine Betreuung in einem Diskussionsforum statt. In diesem Modul werden für die einzelnen Pflichtinhalte nach und nach Hinweise und Good-Practice-Beispiele eingestellt und die obligatorischen *Peer-Reviews* durchgeführt. Die Lehrenden weisen explizit auf die notwendige gegenseitige Unterstützung in der ePortfolio-Arbeit hin.

Da die Studierenden aufgrund der flexiblen curricularen Studienstruktur unterschiedliche Studiengeschwindigkeiten haben, ist die didaktische Konzeption der ePortfolio-Arbeit in vier Entwicklungsphasen über den Studienverlauf hinweg unterteilt: eine erste Phase der Einrichtung der ePortfolio-Umgebung, eine zweite Phase der Exploration und Strukturierung, eine dritte Phase der Dokumentation und Reflexion des Kompetenzerwerbs und eine vierte Phase der Spezialisierung und theoretischen Vertiefung (siehe Abb. 1). Die ePortfolio-Arbeit der vierten Phase mündet in einem Proposal für die Masterarbeit.

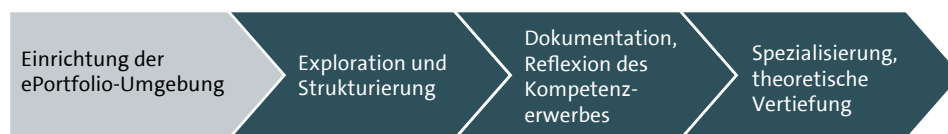


Abbildung 1: Phasen der E-Portfolio-Arbeit (Quelle: Darstellung der Autoren)

In der ersten Phase der Einrichtung der ePortfolio-Umgebung geht es um die technische Einrichtung eines individuellen ePortfolios sowie darum, das Rollen- und Rechte-Management in der technischen Umgebung – hier werden ein Blog-Format sowie die Lernplattform und ein *Videoconferencing-Tool* der Hochschule genutzt – zu verstehen und zu beherrschen. Beispielsweise werden Dokumente nur für den eigenen Gebrauch gespeichert. Feedback-Kommunikation soll dagegen auf zwei Ebenen, einmal mit definierten Kommunikationspartnerinnen und -partnern wie Lehrenden oder *Peers*, zum anderen für die gesamte Gruppe der Studiengangsteilnehmenden, zugänglich sein. Des Weiteren sind die Studierenden damit beschäftigt, das Konzept und ihre Arbeitsaufgaben in der ePortfolio-Arbeit zu verstehen.

Zu Beginn der Studienphase der Exploration und Strukturierung sind den Studierenden die Themenfelder neu und fremd. Die Studierenden können die Relevanz und Passgenauigkeit für ihre individuelle persönliche Entwicklung und ihre beruflichen Ziele noch nicht einschätzen. Deshalb sollen in dieser Phase die Themenvielfalt und die Anwendungsgebiete in der ganzen Breite erkundet und individuell strukturiert werden. Typische Tätigkeiten in dieser Phase sind das Sammeln und Sortieren von Informationen, das Finden und Beurteilen verlässlicher Quellen und die Einordnung durch eigene kleine Texte.

Ziel der zweiten Studienphase ist die Schaffung einer geeigneten Informationsstruktur für die eigene Kompetenzmatrix der Studierenden, die ein angestrebtes Kompetenzprofil beschreibt. In der zweiten Phase existiert bei den Studierenden ein klareres Bild ihres angestrebten Kompetenzprofils. Hauptaufgabe der ePortfolio-Arbeit in dieser Phase ist die individuelle Ausarbeitung der Kompetenzmatrix mit eigenen Inhalten. Sie bestehen aus zusammengefassten Arbeitsergebnissen, aus Projekten, Grundlagenmodulen und Mikromodulen sowie aus der Darstellung der Kompetenzen, die in Bezug auf das Erstellen textueller und grafischer Inhalte erworben wurden. Die Darstellung soll im Studienverlauf sowohl ein höheres Niveau an Reflexion erreichen, als auch gestalterisch und technisch anspruchsvoller umgesetzt werden. Ziel dieser Phase ist die Reflexion der individuellen Lernentwicklung der Studierenden anhand der selbst definierten Kompetenzziele. Die fachliche Qualifikation in Hinsicht auf die Berufsziele ist weitestgehend abgeschlossen.

In der dritten Phase des Studienverlaufs wurde bereits ein Großteil der Module des Studiengangs absolviert. Im Vordergrund der ePortfolio-Arbeit steht die ‚Weichenstellung‘ zur Masterarbeit und zur wissenschaftlichen Qualifikation der Studierenden. Dazu sollen Themenbereiche identifiziert werden, die theoretisch vertieft werden. Die Auswahl von Leittheorien oder von wissenschaftlichen Positionen dient der Grundlage der theoretischen Reflexion der verbleibenden Studieninhalte. Der Fokus der ePortfolio-Inhalte liegt nunmehr auf einordnenden Texten zu den bereits bestehenden Inhalten. Die Formulierung des *Master Proposals* schließt das ePortfolio-Modul ab und führt zur Erstellung der Masterarbeit über.

Die Erfahrungen mit der Implementation des Bildungsportfolios zeigen, dass die erste Phase der ePortfolio-Arbeit gut angenommen wird. In den Interviews thema-

tisieren die Studierenden jedoch, dass ihnen die kontinuierliche Verfolgung der reflexiven Schreibeit insbesondere in der zeitlichen Konkurrenz mit den Projekten, die mit sozialen Verpflichtungen innerhalb der Projektteams verbunden sind, immer mehr aus dem Fokus gerät, obwohl sie der reflexiven Schreibeit durchaus eine wichtige Bedeutung zuweisen. Aus Gesprächen mit Lehrenden wird deutlich, dass die Verzahnung mit dem Curriculum im Studienverlauf, wie sie konzeptionell gedacht ist, noch nicht optimal implementiert wurde. Diesbezüglich wurde Beratungsbedarf durch die Begleitforschung geäußert.

3. Kreatives kollaboratives Arbeiten als Kompetenzfacette

In einer ersten Teilauswertung der qualitativen Interviewdaten sind wir der Frage nachgegangen, wie sich der Erwerb einer professionellen Kompetenz in der Studieneingangsphase darstellt und ob eine Relevanz dieser professionellen Kompetenz für eine Kompetenzfacette der Studierfähigkeit erkennbar ist. Ausgewählt wurde dafür eine Kompetenzfacette, die bereits in einem begleitenden Drittmittelprojekt im Kontext des Studiengangs Untersuchungsgegenstand ist, sodass unsere Forschungsfrage daran anschließen konnte. Im Projekt „OnCreate“ (vgl. Stockleben et al. 2016), das in der „Erasmus+“-Förderlinie der Europäischen Union (EU) angesiedelt ist, wird untersucht, wie die Kompetenz, einen kreativen Produktionsprozess in einem virtuell arbeitenden interdisziplinären Team kollaborativ gestalten zu können, durch adäquat gestaltete technische Online-Umgebungen gefördert werden kann. Festgestellt wird, dass diese Kompetenzfacette unter anderem aufgrund technologischer Innovationen, aufgrund einer zunehmend globalisierten Wirtschaft, durch steigenden Konkurrenzdruck auf den Kreativmärkten sowie aufgrund eines Informationsüberangebots als eine Facette der Berufsfähigkeit von Studienabsolvierenden entsprechender Studiengänge ausgebildet werden muss.

Im Projekt „OnCreate“ wird die Kompetenzfacette des kreativen kollaborativen Arbeitens in Online-Umgebungen im Sinne eines Arbeitsbegriffs folgendermaßen definiert:

„Online collaborative creative processes comprise all such activities which aim to solve in a group problems that do not have standard solutions, mediated through web-based tools. Typically, such problems require interdisciplinary, lateral thinking, social empathy and extensive ideation with the aim of mutual inspiration. The processes applied are often nonlinear and rely on multimodal means of synchronous and asynchronous communication, with a special focus on visual tools.“ (Stockleben et al. 2016, p. 3)

Da für diese Kompetenzfacette des kreativen kollaborativen Arbeitens kein Kompetenzstruktur- und Kompetenzniveaumodell vorliegt, wurde für die Teilauswertung unseres Projekts eine analytische Annäherung an die Teilkompetenzen gewählt, aus denen sich diese Kompetenzfacette zusammensetzt. In einer ersten Annäherung wurden drei Bereiche von Teilkompetenzen der beschriebenen professionellen Kompetenz identifiziert, die sich in der praktischen Arbeit jedoch nicht trennen lassen, sondern ineinander übergehen:

Der erste Bereich betrifft die kompetente kreative Produktentwicklung, die sich zusammensetzt aus:

1. dem Beherrschen eines kreativen Produktionsprozesses,
2. dem Beherrschen des adäquaten Einsatzes von Tools zur Erstellung von kreativen Ideen und Produkten.

Der zweite Bereich bezieht sich auf die virtuelle Kollaboration in einem interdisziplinär zusammengesetzten Team. Als Kompetenz formuliert kann sie analytisch getrennt werden in:

1. das Beherrschen der Online-Kommunikation und -Kollaboration (u. a. das Herstellen eines gemeinsamen Wissenshintergrundes, die Perspektivübernahme in Bezug auf die Positionen der Teammitglieder, das Beherrschen von kreativen Teamprozessen, das Beherrschen von Aushandlungen in Teams, die Fähigkeit zur emotionalen Empathie),
2. das Beherrschen des adäquaten Einsatzes von Tools für Online-Kommunikation und -Kollaboration,
3. die Fähigkeit, mit Teamdynamiken und Teamkonflikten konstruktiv umgehen zu können,
4. die Fähigkeit, sich in Teams konstruktiv einbringen zu können.

Der dritte Bereich bezieht sich auf den kritisch-reflexiven und gesellschaftlich verantwortlichen Umgang mit kreativen Produktionsprozessen. Dieser Bereich ist insbesondere in der wissenschaftlichen Ausbildung zu lokalisieren.

Für die Entwicklung der Kompetenz zum kreativen kollaborativen Arbeiten ist eine Voraussetzung, dass in der Gestaltung der Lehr-Lernsettings im Studienverlauf ein Fokus auf die Entwicklung dieser Kompetenzfacette liegt. Uns interessierte demnach auch, wie die Lehre gestaltet werden muss, die die Entwicklung von Kreativität fördert. Hierzu wurde auf das Sechs-Stufen-Modell der Entwicklung des kreativen Arbeitens und der Ziele von Kreativitätsförderung zurückgegriffen, das im BMBF-geförderten Projekt „DaVinci“ auf der Basis empirischer Untersuchungen entwickelt wurde. Als Grundlage des Modells wird kreativitätsfördernde Lehre im Projekt folgendermaßen definiert:

„Ziel in der Lehre ist es, Studierenden zu ermöglichen, vielfältige Kompetenzen zu erwerben. Bezogen auf Kreativität bedeutet dies, die Entfaltung ihrer eigenen Kreativität zu unterstützen und sie darin zu befähigen, sowohl in ihren Lernprozessen, als auch in ihren zukünftigen beruflichen Kontexten *kreativ* Lösungen erarbeiten zu können. Dazu gehört auch, neue, unkonventionelle Ideen zu entwickeln und sich dabei nicht in jedem Fall durch die Beurteilung von Dritten beeinflussen zu lassen.“ (Vgl. Jahnke et al. 2010, S. 88)

Das Sechs-Stufen-Modell wurde aufgrund von Experten-Interviews mit 296 Lehrenden entwickelt, die gefragt wurden, was eine kreative Leistung von Studierenden ist. Aus den Daten wurden die folgenden sechs Facetten des Lehrens von Kreativität abgeleitet. Während die Stufen 1 bis 3 die Vorstellung der Lehrenden von einer produktorientierten Perspektive von Kreativität nahelegen, beinhalten die Stufen 4 bis 6 eine implizite Vorstellung von kreativen Prozessen.

Produktorientiertes Verständnis der Lehrenden:

1. Förderung des reflektierenden Lernens,
2. Förderung des selbstständigen Arbeitens,
3. Förderung der (Forschungs-)Neugier, Begeisterung und Lernmotivation.

Prozessorientiertes Verständnis der Lehrenden:

4. Förderung des kreierenden Lernens,
5. Förderung neuer Denkkulturen,
6. Entwicklung neuer origineller Ideen (vgl. Jahnke et al. 2011, S. 138).

In einer zweiten Erhebung wurden die Lehrenden gebeten einzuschätzen, welches Kreativitätsniveau sie in ihrer Lehre erreichen. Die Hälfte der Lehrenden gaben an, die Facetten 1 bis 4 im Lehrplan berücksichtigt zu haben, Facetten 5 und 6 werden von 30 bzw. 20 Prozent der Lehrenden genannt (vgl. Jahnke et al. 2010, 2011).

Für die analytische Definition der Kompetenzfacette des kreativen kollaborativen Arbeitens wurde die Prozessorientierung im Verständnis der Lehrenden als wichtige Komponente festgehalten. Zudem wurde festgehalten, dass das selbstständige Arbeiten, die (epistemologische) Neugierde und das reflektierte Lernen Teilkompetenzfacetten sind, die erworben, eventuell auch habitualisiert werden müssen. Diese analytischen Vorarbeiten sollten im Sinne einer sensibilisierenden theoretischen Vorklärung eine differenzierte Sicht auf die Analyse der qualitativen Interviewdaten mit den Studierenden, den Lehrenden und der Studienorganisation ermöglichen. Die Entwicklung der Kompetenzfacette des kreativen kollaborativen Arbeitens in Online-Umgebungen ist in der folgenden Visualisierung dargestellt.

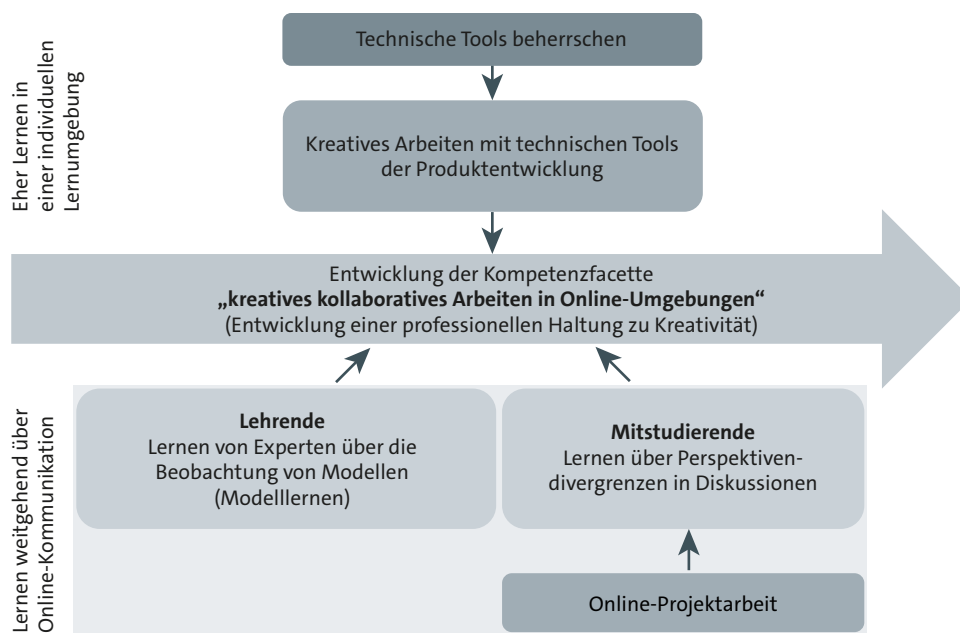


Abbildung 2: Entwicklung der Kompetenzfacette des „kreativen kollaborativen Arbeitens in Online-Umgebungen“ in der Lernumgebung eines Studiengangs der Kreativwirtschaft (Merk 2016)

Anhand der Visualisierung wird deutlich, dass die Online-Lernumgebung für die Studierenden eine doppelte Funktion übernimmt. Zum einen simuliert sie die Arbeitsbedingungen im beruflich relevanten Arbeitsfeld der kreativen kollaborativen Produktentwicklung in Online-Umgebungen. Zum anderen stellt sie aber auch die Lernumwelt dar. Im Sinne einer *Conditio sine qua non* kann daraus geschlossen werden, dass die Kompetenzfacette, in Online-Umgebungen zu kommunizieren, eine spezifische Facette der Studierfähigkeit in diesem Pilotmasterstudiengang ist. Erwerben die Studierenden diese Kompetenz nicht in der Studienvor- oder Studieneingangsphase, dann ist ihnen der Zugang zur Kompetenzentwicklung des kreativen kollaborativen Arbeitens in Online-Umgebungen verschlossen. Die Kompetenz zur Online-Kommunikation wird damit zum *Gatekeeper* für die Entwicklung der Kreativität als Kompetenzfacette im Studiengang der Kreativwirtschaft. Zudem wird deutlich, dass das Beherrschen von technischen Tools bei Weitem nicht ausreicht, um die relevante Kompetenzfacette zu entwickeln. Diese analytisch gewonnene Erkenntnis ist insofern für die Studiengangsentwicklung und insbesondere das ePortfolio-Konzept wichtig, weil sie eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung der Kompetenzmatrix liefert, auf die das ePortfolio-Konzept gedanklich aufgebaut ist (vgl. Teil 2 dieses Artikels, S. 172).

Bevor das Forschungsdesign und die Teilauswertung der empirischen Daten vorgestellt werden, soll zunächst das theoretische Verständnis von Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase geklärt werden. Dazu wird im Teilforschungsprojekt des Weiterbildungscampus Magdeburg ein analytisches Modell entwickelt, in dem das Verhältnis von Studierfähigkeit, Studienperformanz und Studienerfolg als Einflussgrößen auf die intendierte fachliche und akademische Bildung der Studierenden theoretisch geklärt und definiert wird.

4. Analysemodell „Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase“³

Mit genereller Studierfähigkeit wird, dem alltagssprachlichen Verständnis entsprechend, eine Fähigkeit bezeichnet, die mit der Hochschulzugangsberechtigung vorliegt (zum Überblick über die Veränderung des Begriffs vgl. Huber 2009 und Klomfaß 2011). In neueren empirischen Arbeiten (vgl. z.B. Bosse et al. 2014 und Merkt 2014a, S. 24) wird stattdessen unter Studierfähigkeit eine Teilkompetenz bzw. ein Bündel von Kompetenzfacetten verstanden, die die Studierenden befähigen, ein gelingendes Studium zu verfolgen, und die sie sich in der Studienvor-, spätestens in der Studieneingangsphase aneignen müssen, damit sie ihr Hauptstudium mit dem Ziel des Studienerfolgs absolvieren können. Studienerfolg wird, über den formalen Abschluss hinaus, in einem breiten bildungstheoretischen Verständnis als erfolgreicher Bildungsprozess hinsichtlich der im Absolvierendenprofil intendierten akademischen und professionellen Kompetenzen definiert. Der Begriff Studierfähigkeit wird dementsprechend in neueren Ansätzen mit Rückgriff auf die Sozialisationsforschung zu Studierenden (vgl. Huber et al. 1983, Huber 1991, und Friebertshäuser 1992) als ein dynamischer Bildungsprozess in der Transitionsphase des Studieneingangs aufgefasst (vgl. Faria & Bosse 2016; Schubarth & Mauermeister 2016). Der

3 Der vorliegende Text zur Forschung zur Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase entspricht weitgehend dem unveröffentlichten Text des BMBF-Antrags „InBESTForm“ (Merkt & Hajji 2016).

Erwerb der Studierfähigkeit entsteht aus den Wechselwirkungen und Interaktionen zwischen einerseits den Eingangsvoraussetzungen und Zielen der Studierenden und andererseits den wahrgenommenen und erfolgreich bewältigten Anforderungen ihrer Lern- und Studiumwelt. Diese Lern- und Studiumwelt ist unter anderem geprägt durch institutionelle Bildungsziele und durch (fach-)kulturelle und strukturelle Rahmenbedingungen der Studiengänge und der einzelnen Hochschule⁴. Zu den individuellen Eingangsvoraussetzungen und dem lebensweltlichen Kontext der Studierenden zählen unter anderem die individuellen Lern- und Bildungsvoraussetzungen und -ziele, der Lebens- und Ressourcenhintergrund im Studium und die beruflichen und lebensweltlichen Zukunftsperspektiven. Zu den institutionellen Bedingungen zählen unter anderem die institutionellen Bildungsziele der Studiengänge, die sozialen und fachkulturellen Anforderungen im Studium, die (soziale) Studienstruktur und die gelebte Studienkultur (vgl. auch Merkt & Van den Berk, im Druck). In dieser Transitionsphase des Studieneingangs wirken auch hochschulexterne gesellschaftliche Einflüsse auf die akademischen Bildungsprozesse der Studierenden. Huber schlägt vier Kulturkreise in einem Modell zusammengefasst vor, die auf das Studium Einfluss nehmen: die vorgelagerte Herkunftskultur der Studierenden, die begleitende disziplinär geprägte Fachkultur und Studierendenkultur und die antizipierte Berufs- oder Professionskultur (Huber et al. 1983, S. 160). Im BMBF-Projekt „Hamburger Modell: Studierfähigkeit“ wurde das theoretische Modell von Huber weiterentwickelt, empirisch fundiert und in einer Anforderungsstruktur mit den Dimensionen der fachlichen, personalen, sozialen und organisatorischen Anforderungen ausdifferenziert, die die Studierenden als kritische Situationen, oft in spezifischen Verkettungen auftretend, in der Studieneingangsphase wahrnehmen und die sie bewältigen müssen, wenn das Studium gelingen soll. Die Studierfähigkeit, die auch als spezifische Kompetenzstruktur bezeichnet werden kann, bildet sich demnach bei den einzelnen Studierenden durch die handelnde erfolgreiche Bewältigung von wahrgenommenen Anforderungen unter Wahrung der individuellen Bildungsziele aus. Die individuell unterschiedliche Wahrnehmung und Interpretation der Anforderungsstruktur im Studium wird von den heterogenen Eingangsressourcen der Studierenden beeinflusst und entwickelt sich prozessartig in Interaktion mit der personellen, institutionellen und kulturellen Lehr- und Studiumumgebung (Bosse et al. 2014, S. 42). Aufgrund der aktuellen Forschungslage kann angenommen werden, dass der Erwerb der Studierfähigkeit in der Studienvor- und Studieneingangsphase die Voraussetzung für die erfolgreiche Studienperformanz im Studienverlauf ist. Ein wesentliches Element für das Gelingen des Studiums ist die Wahrung oder Weiterentwicklung der individuellen Bildungsziele, da sie die Grundlage für die Studienmotivation und insbesondere für die Entwicklung fachlicher und akademischer Identitätsprozesse im Sinne einer akademisch fundierten Professionalisierung sind.

4 Der Begriff Hochschule wird im Folgenden als umfassender Begriff für Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften verwendet.

Der Begriff der Studienperformanz⁵

Der Begriff der Studienperformanz ist bislang noch nicht Gegenstand empirischer Untersuchungen. Der Begriff wird verwendet, um den Studienfortschritt der Studierenden bezogen auf das Verhältnis zum curricular vorgesehenen formalen Studienverlauf zu bezeichnen. In der US-amerikanischen Literatur wird auf die Schul- oder Studienperformanz mit dem *Grade Point Average* (GPA), also einer Durchschnittsnote, referenziert (vgl. z. B. McBrien 2005, S. 340). Kultursociologische Studien gehen davon aus, dass nicht nur die Kompetenzstruktur aufseiten der Studierenden, sondern auch die kulturelle Offenheit bzw. Geschlossenheit von Bildungsinstitutionen gegenüber bestimmten Habitusformen der Lernenden für die Studienperformanz wichtig sind (vgl. Brändle & Lengfeld 2015, S. 10). Die Definition des Kompetenzbegriffs nach Weinert (2001) impliziert, dass die Studienperformanz eine beobachtbare Dimension von mehreren Dimensionen der Studienkompetenz – bezogen auf die Studieneingangsphase als Studierfähigkeit bezeichnet – ist. Absolvierte Prüfungen und Noten geben dementsprechend an, inwieweit die Studierenden den formalen, institutionell definierten Anforderungen im curricular festgelegten Studienverlauf entsprechen, nicht aber, inwiefern die mit dem Studienabschluss intendierten fachlichen und akademischen Kompetenzen erworben wurden. Die Forschung zur Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung im Hochschulsektor befindet sich jedoch erst im Aufbau (vgl. BMBF 2010; 2015), sodass Kompetenzmessungen im Studienverlauf nicht möglich sind. Daten zum relativen Studienverlauf wie absolvierte Prüfungen und Noten können aber, ergänzt um Selbst- und Fremdeinschätzungen des Kompetenzerwerbs, als ein Prädiktor für den Studienerfolg herangezogen werden, der um weitere Hintergrunddaten ergänzt werden muss. Angenommen wird weiterhin, dass einer der Einflussfaktoren auf die Studienperformanz die kulturelle Offenheit bzw. Geschlossenheit der aufnehmenden Bildungsinstitution in Bezug auf den spezifischen Habitus der Lernenden ist und als solche in konkreten Bildungskontexten erhoben werden sollte.

Forschung zum Studienerfolg

Studienerfolg wird im hier vorgelegten Modell der Studierfähigkeit in einem breit gefassten, bildungstheoretischen Verständnis definiert als der erfolgreiche Erwerb des formalen Studienabschlusses sowie als erfolgreicher Erwerb der Hochschulbildung. Die Hochschulbildung beinhaltet sowohl berufsbezogene und berufsübergreifende Kompetenzfacetten als auch einen beruflich-professionellen und akademischen Habitus als Grundlage der Berufsbefähigung und der gesellschaftlichen Teilhabe und Verantwortung (Merkt 2014b; Merkt & Rebenstorf, im Druck). Relevant für den Studienerfolg ist die Forschung zum Studienabbruch hinsichtlich ihrer Aussagefähigkeit zum verhinderten Studienerfolg. Sie liefert Hinweise für die Gestaltung von kulturellen und institutionellen Rahmenbedingungen, die einen Studienverlauf mit dem Ziel des Studienerfolgs für heterogene Studierendengruppen wahrscheinlicher macht. Während frühe Untersuchungen das Phänomen Studienabbruch meist einseitig deskriptiv mittels administrativer Verlaufsdaten der Studierenden zu erfassen suchten, hat das sozial-anthropologisch inspirierte Prozess-

5 An dieser Stelle möchte ich meinem Kollegen Prof. Dr. Rahim Hajji für die wesentliche inhaltliche Anregung danken, die Studienperformanz in das theoretische Modell der Studierfähigkeit aufzunehmen.

modell des Studienabbruchs von Tinto (1975) die weitere Forschungsentwicklung zu diesem Thema insbesondere im europäischen Raum geprägt (vgl. Heublein & Wolter 2011; Ulriksen et al. 2010; Larsen et al. 2013). Das Tinto-Modell integriert als neuen Ansatz den institutionellen Einfluss auf den Studienabbruch als ein Bestandteil eines longitudinalen Prozesses (Larsen et al. 2013, S. 42). Auch die Forschung zur Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase schließt an dieses Modell an (vgl. Bosse et al. 2013). Aufgrund eines Überblicks über die internationale Forschung zu Häufung, Ursachen und Maßnahmen des Studienabbruchs definieren Heublein und Wolters Studienabbruch als „ein komplexes Ereignis (...), in dem sich individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Faktoren, die das Studium beeinträchtigen, überlagern“ (Heublein & Wolters 2011, S. 214). Im Rahmen der Projekte des Qualitätspakts Lehre ist eine Zunahme an fachspezifischen und überfachlichen Unterstützungsmaßnahmen vor und in der Studieneingangsphase zu beobachten. 125 Hochschulen und Universitäten geben an, Maßnahmen in der Studienvor- und Studieneingangsphase zu entwickeln (vgl. auch Hanft et al. 2016). Diese werden von den Studierenden genutzt und überwiegend positiv evaluiert (vgl. Bargel 2015). Unter anderem vor dem Hintergrund einer verschärften Finanzierungskontrolle von Studienplätzen durch die Länder sind viele deutsche Hochschulen für das Problem des Studienabbruchs sensibilisiert und entwickeln Lösungsansätze, um mehr Studierenden, insbesondere auch nicht-traditionellen Studierendengruppen, den Einstieg ins Studium und langfristig gesehen den Studienerfolg zu ermöglichen. Die zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen sind teilweise curricular verankert, teilweise werden sie als formalisierte außercurriculare Maßnahmen der Hochschulen, Fachbereiche oder Studiengänge durchgeführt oder beruhen auf institutionell nicht formalisierten Initiativen von Studierenden oder Lehrenden. Während die komplexen interagierenden Einflussfaktoren individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Herkunft auf den Studienabbruch relativ gut erforscht sind, ist bislang jedoch noch wenig untersucht, wie Hochschulen und Universitäten Studienabbruch verhindern oder reduzieren können (vgl. Larsen et al. 2013, S. 150f). Insbesondere über die Wirkung von Maßnahmen in der Studienvor- und Studieneingangsphase, die besonders kritisch für den Studienabbruch ist, ist wenig bekannt. Eine Auswertung von Werkstattberichten zu Mathematik-Brückenkursen (Dehling et al. 2014) liefert beispielsweise widersprüchliche Ergebnisse zu deren Wirksamkeit. Bei einer Analyse der dahinterliegenden impliziten oder explizierten theoretischen Annahmen zeigt sich, dass die Interpretation der Wirkungen davon abhängt, ob der theoretische Ansatz von einer Ressourcenorientierung oder einer Defizitorientierung bezüglich der Voraussetzungen der Studierenden ausgeht.

Das Modell der „Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase“⁶

In der folgenden Visualisierung sind die bis hierhin ausgeführten theoretischen Vorüberlegungen zusammengefasst. Dargestellt wird, welche hochschulexternen und hochschulinternen Felder auf den Erwerb der Studierfähigkeit in der Studienvor- und Studieneingangsphase Einfluss haben. Die ausgeführten Merkmale in den Feldern beruhen auf einer Zusammenfassung von untersuchten Items aus unter-

6 Der Begriff Studieneingangsphase wird hier mit Rückgriff auf das Modell des *student lifecycle* umfassend für die Studienvor- und Studieneingangsphase verwendet.

schiedlichen empirischen Studien zum Studienabbruch, zur Studierfähigkeit und zum Studienerfolg, ergänzt durch theoretisch begründete Merkmale.



Abbildung 3: Modell Studierfähigkeit (Merkt 2016)

Definition der Studierfähigkeit mit dem Ziel des Studienerfolgs

Studienerfolg wird im vorliegenden Modell der „Studierfähigkeit in der Studienvor- und Studieneingangsphase“ in einem breit gefassten, bildungstheoretisch fundierten Verständnis definiert als erfolgreicher Erwerb eines formalen Studienabschlusses sowie dem erfolgreichen Erwerb der Hochschulbildung. Der so definierte Studienerfolg befähigt die Absolvierenden, professionell, kompetent und – sowohl beruflich und gesamtgesellschaftlich angemessen als auch auf sich selbst bezogen als Teilnehmende der Gesellschaft – verantwortungsvoll in ihrem Fachgebiet zu handeln. Studienerfolg setzt die erfolgreiche Integration von Studierenden mit aka-

demischen Ambitionen ins Studium voraus. Angenommen wird, dass der Erwerb der Studierfähigkeit in der Studienvor- und Studieneingangsphase als Transitionsphase die Voraussetzung für eine erfolgreiche Studienperformanz im Hauptstudium, letztendlich also für ein gelingendes Studium ist, das zum Studienerfolg führt. Gemäß der aktuellen Forschungslage wird davon ausgegangen, dass der Erwerb der Studierfähigkeit ein komplexer dynamischer und mehrdimensionaler Bildungsprozess ist, der von individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Faktoren beeinflusst wird und aus den Wechselwirkungen und Interaktionen zwischen den heterogenen Eingangsvoraussetzungen, dem lebensweltlichen Kontext der Studierenden und den Anforderungen des institutionellen und kulturellen Kontexts entsteht.

5. Empirische Daten zu Kreativität und Online-Kommunikation

Im Teilprojekt „Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase“ wird ein *Mixed-Method-Design* mit einer Interventionsdimension verfolgt. Geplant war die Erhebung qualitativer Daten in Pilotstudiengängen der drei im Gesamtprojekt definierten Schwerpunktbereiche Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT), Gesundheit und Kreativwirtschaft. Da im Schwerpunktbereich MINT noch keine Pilotstudiengänge entwickelt waren, die bereits Studierende immatrikuliert hatten, wurden die Daten zunächst in einem Studiengang der Kreativwirtschaft und einem Studiengang der Gesundheit erhoben. In der ersten Forschungsphase wird eine qualitative Datenerhebung in verschiedenen Fachdisziplinen erfolgen. Daran schließt sich in der zweiten Forschungsphase eine auf Basis der qualitativen Daten entwickelte quantitative Fragebogen-Erhebung an. Während die qualitative Erhebung noch in erster Linie zur Exploration des Forschungsgegenstandes der Studierfähigkeit in fachspezifischen Domänen dient, wird mit dem zu entwickelnden quantitativen Instrument das Ziel verfolgt, in Studiengängen konkret erheben zu können, welches die wesentlichen Facetten der Studierfähigkeit im jeweiligen Studienkontext sind. Die Erkenntnisse sollen in Impulse für die Studiengangsentwicklung, insbesondere auch in Bezug auf studienbegleitende ePortfolio-Konzepte, münden. Die gegenstandsbezogene Theoriegenerierung erfolgt in einer Verschränkung der empirischen Forschung mit der Bearbeitung der Entwicklungsimpulse in Kooperation mit den Studiengangsverantwortlichen.

Datenstichprobe und Forschungsdesign

Die gesamte qualitative Datenstichprobe umfasst insgesamt zehn semi-strukturierte Interviews im Studiengang der Kreativwirtschaft und 15 semi-strukturierte Interviews im Studiengang der Gesundheit. Interviewt wurden sowohl Studierende in der Studieneingangsphase als auch Lehrende und Mitarbeitende der Studienorganisation. Die Interviews werden mithilfe der Software MAXQDA nach der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack et al. 2013) zunächst sequenziert und dann interpretiert. Die aggregierte Datenauswertung und Interpretation soll vergleichend auf der Ebene der Studiengänge erfolgen, um so die Integration der Studierenden in die jeweilige gelebte Kultur des Studiengangs rekonstruieren zu können.

Für die hier vorliegende erste Teilauswertung in einem Studiengang der Kreativwirtschaft lagen ausgewertete Interviews mit vier Studierenden, zwei Lehrenden und zwei Mitarbeitenden der Studiengangsorganisation vor. In der Teilauswertung

interessierte uns, inwiefern wir aus den qualitativ erhobenen Daten Erkenntnisse dazu erhalten, wie sich die Entwicklung und der Erwerb der spezifischen berufsbezogenen Kompetenzfacette des kreativen kollaborativen Arbeitens in der Studieneingangsphase vollzieht. Insbesondere lag der Fokus darauf, inwieweit die Studierenden kritische Anlässe zur Online-Kommunikation thematisieren und wie die Lehrenden die Kompetenz der Studierenden in Bezug auf die Online-Kommunikation wahrnehmen. Eines der Ziele der Teilauswertung war, den Verantwortlichen des Studiengangs Rückmeldung darüber geben zu können, inwieweit das aktuelle Lehr-Lern-Setting in der Studieneingangsphase der Entwicklung dieser Kompetenzfacette dient oder wo gegebenenfalls Optimierungspotenzial, insbesondere auch in Bezug auf das ePortfolio-Konzept, besteht.

Bezüglich der Interventionsdimension gehen wir in unserem Forschungsdesign davon aus, dass wir die Lehrenden, die Studiengangsorganisation und die Studierenden bewusst in die Diskussion unserer Ergebnisse einbeziehen. Dieses Interventionsdesign dient nicht nur der kommunikativen Validierung der Forschungsergebnisse, sondern ist systematisch als soziale Intervention in einem Feld geplant, in dem die ‚mitforschenden Praktikerinnen und Praktiker‘, die unserem Verständnis nach kompetente *reflective practitioners* nach Schön (1998) sind, einbezogen werden. Unsere methodologische Annahme ist, dass wir in der sozialen Interaktion mit den Praktikerinnen und Praktikern im spezifischen Feld der Hochschule Reflexionsimpulse setzen können, die von den Forschungskoooperierenden selbst aufgegriffen und in Entwicklungsmaßnahmen umgesetzt werden können. Hierfür können wir aufgrund unserer theoretisch und empirisch fundierten Expertise im Feld Beratung anbieten. Gemäß unserer Rolle als Forschende und der entsprechend begrenzten Expertise im Praxisfeld müssen wir uns jedoch bei der Entwicklung der konkreten Lösungen zurückhalten und insbesondere diesen Aspekt unserer Rolle und Positionierung im Forschungsprozess immer wieder reflektieren. Die Lösungsentwicklung und Lösungsimplementation liegt in der Verantwortung der Praktikerinnen und Praktiker, die dafür die benötigte Expertise und Akteursperspektive im Feld aufweisen.

Ergebnisse der Teilauswertung

In der Wahrnehmung der Lehrenden taucht die Online-Kommunikation an sich nicht als Problem auf. Die Studierenden werden eher als technikaffin wahrgenommen. Als wesentliche Voraussetzung für eine funktionierende Kommunikation in der Lehre wird ein guter Beziehungsaufbau in der Studieneingangsphase sowohl in der Präsenz- als auch in der Online-Lehre thematisiert. Als ein Aspekt wird genannt, dass in den synchronen *Online-Sessions* mehr geschrieben, verbalisiert und nachgearbeitet werden muss, weil die Körpersprache und Mimik aktiv symbolisiert werden muss. Das passiert im Unterschied dazu in den Präsenzphasen unbewusst und ohne aktiven Einsatz.

Für den Erwerb der Kompetenz des kreativen kollaborativen Arbeitens wird der Online-Projektarbeit ein hoher Stellenwert beigemessen. Hier sollen die Studierenden durch Arbeiten in einem möglichst authentischen Projektumfeld ihre Kompetenzen entwickeln. Entsprechend viel Raum nehmen die verbalisierten Überlegungen zur didaktischen Gestaltung ein. Hierbei auftretende Schwierigkeiten werden eher gruppenspezifischen Prozessen zugeschrieben als der fehlenden Kompetenz in Bezug auf die Online-Kommunikation.

Auch vereinzelte Fälle von Studienabbrüchen, die im Studiengang aufgetreten sind, werden nicht mit fehlenden Kompetenzen der Online-Kommunikation in Zusammenhang gebracht. Hierzu werden unterschiedliche Begründungsversuche formuliert, die nahelegen, dass es dazu kein konsistentes Erklärungskonzept gibt. Da die Einzelfälle statistisch gesehen im Verhältnis zu anderen Studiengängen sehr gering sind, liegt das Augenmerk der Lehrenden vermutlich eher nicht auf diesen Aspekt der Studiengestaltung.

Dem ePortfolio-Konzept wird ein hoher Stellenwert für die Entwicklung der Studierenden beigemessen. Das didaktische Konzept ist sehr weitgehend ausgearbeitet. In der Implementation, insbesondere in der sinnvollen Verschränkung mit anderen curricularen Elementen, wird noch Entwicklungspotenzial gesehen.

Die Studienorganisation hat eine wesentlich kritischere Wahrnehmung von auftretenden Problematiken mit der Online-Kommunikation. Erklärbar ist das dadurch, dass sich die Studierenden bei Problemen an die Beratung und den Service wenden, während der Kompetenzerwerb hier nicht so sichtbar wird. Von der Studiengangsorganisation wird die Kompetenz, mit der Technik der Online-Umgebung umgehen zu können, als Voraussetzung für ein gelingendes Studium formuliert. Thematisiert wird die Vermutung, dass Studierende mit akademischer Vorbildung in einem Bachelor-Studium kaum auf Erfahrungen im Online-Lehren und -Lernen aufbauen können. Die technischen Einführungen in der einführenden Präsenzveranstaltung werden dafür nicht als ausreichend eingeschätzt. Als Herausforderung, die von vielen Studierenden nicht erfolgreich gemeistert wird, wird die strukturelle Komplexität des Studieneinstiegs beschrieben. Die Wahrnehmung der Mitstudierenden und Lehrenden erfolgt demnach fragmentiert, bestehend aus einzelnen Mosaiksteinchen, die sich erst nach und nach zusammensetzen. Infolge des flexiblen Immatrikulationsformats können zudem nicht alle Studierenden an der Einführungsveranstaltung teilnehmen. Wahrgenommen werden zwei Gruppen von Studierenden. Die erste Gruppe sind die Technikbegeisterten, die gern neue innovative Dinge ausprobieren, flexibel sind und mit unterschiedlichen Lernszenarien und Technikumgebungen und Tools gut zurechtkommen. Die zweite Gruppe setzt sich aus den eher ‚Konservativen‘ zusammen, die auf altbewährte Tools setzen und sich eher an traditionellen Lehr-Lernszenarien orientieren. Festgestellt wird, dass Kommunikations- und Teamfähigkeit zu Studienbeginn schon vorhanden sein müssen, damit das Studium gelingt. Teilweise müssen auch neue Kommunikationspraktiken für den Online-Bereich erworben werden. Zudem werde auch die Erwartung, dass das Studium durch den hohen Online-Anteil von 80 % zeitlich flexibel gestaltbar sei, enttäuscht, da vieles in Projektarbeit stattfindet, was eine hohe zeitliche Absprache und Gebundenheit in den Projektteams erfordert.

In den Studierendeninterviews finden sich unterschiedliche Perspektiven auf die Online-Kommunikation, auf die Online-Projektarbeit und auf die ePortfolio-Arbeit. Die Kompetenzfacette des kreativen Arbeitens wird nur einmal unter dem Fokus thematisiert, dass ein/e Studierende/r die Entwicklung der Kreativität gezielt als Bildungsziel gesucht hat, weil ihr/ihm diese Facette für die persönliche Entwicklung wichtig ist. Diese Facette scheint als Kompetenz in der Wahrnehmung der Studierenden, die in der Studieneingangsphase sind, noch keine Bedeutung zu haben. Die ePortfolio-Arbeit wird in drei Studierendeninterviews mehrfach thematisiert. Die Bedeutung für den eigenen Kompetenzerwerb wird erkannt, gleichzeitig aber bedauert, dass die ePortfolio-Arbeit in der zeitlichen Konkurrenz mit den Teamprojekten, die mit sozialen Verpflichtungen verbunden sind, aus dem Blickfeld der Studierenden gerät.

Die Online-Kommunikation wird nicht von allen Studierenden thematisiert, vermutlich weil sie von den Technikbegeisterten nicht als ein kritischer Aspekt wahrgenommen wird. In zwei Fällen finden sich Thematisierungen von Online-Kommunikation. Im einen Fall wird berichtet, dass die Online-Kommunikation als zeitaufwändig wahrgenommen wird und dass man sie erlernen muss. Die/der Interviewte berichtet, wie sie/er unterschiedliche Tools für Gruppenarbeit erlernt, „die einem dann besser passen“ (MS6, 275; 282). In einem weiteren Fall wird eine kritische Situation in der Projektarbeit geschildert. Online-Projekt-Kommunikation nimmt demnach in den Endphasen eine ziemliche Dynamik in Bezug auf Entscheidungsprozesse im Projektteam auf. Da der/die Interviewte während seiner/ihrer Arbeitszeit nicht online gehen kann, war er/sie von asynchron kommunizierten Entscheidungsprozessen ausgeschlossen. Zudem war es schwierig, alle Kommunikationsabläufe, die über den Tag gelaufen waren, am Abend nachzuvollziehen, um up to date zu bleiben (MS4, 286; 306). Geäußert wurde ein Gefühl der Hilfslosigkeit und wie schwer und anstrengend die Online-Zusammenarbeit sei, insbesondere wenn man abends die tagsüber stattgefundenene Kommunikation nachvollziehen müsse. Das zeitkritische Problem konnte im Projektteam und mit der/dem verantwortlichen Lehrenden später bearbeitet und entsprechende Regeln für die zukünftige Teamarbeit vereinbart werden.

6. Diskussion der Ergebnisse und des Forschungsdesigns

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich aufgrund der empirischen Teilauswertung ein heterogenes Bild der Eingangsvoraussetzungen der Studierenden in Bezug auf die Online-Kommunikation im Pilotmasterstudiengang der Kreativwirtschaft ergibt. Für die Studierenden, die nicht technikbegeistert oder technikaffin sind, stellt das kreative kollaborative Arbeiten in der Online-Umgebung durchaus eine große Herausforderung dar, an der die Kompetenzentwicklung auch scheitern kann. Geht man von der *Gatekeeper*-Funktion der Online-Kommunikation aus, wie sie in Bezug auf die professionelle Kompetenz des kreativen kollaborativen Arbeitens (vgl. Teil 3, S.175) entwickelt wurde, dann legen die Ergebnisse der Teilauswertung nahe, die dafür notwendige Kompetenz der Online-Kommunikation als Element der Studierfähigkeit zu definieren. Als Impuls für die Studiengangsentwicklung wäre infolgedessen eine größere Aufmerksamkeit auf die Entwicklung und den sicheren Erwerb dieser Kompetenzfacette in der Studieneingangsphase zu legen.

Aus diesem Ergebnis lassen sich auch Impulse für die Entwicklung des studienbegleitenden ePortfolio-Konzepts ableiten. Hier kann die Kompetenzmatrix jetzt differenzierter für die definierten Studienphasen (vgl. Teil 2, S. 172) ausgearbeitet werden. Die erste Phase wäre demnach nicht nur als Einführung in die Technik und Struktur des Studiums zu gestalten, sondern müsste auch als Teil des ePortfolios eine Selbstreflexion der Studierenden bezüglich ihrer Kommunikations- und Teamkompetenz, insbesondere auch in Bezug auf die Online-Kommunikation, beinhalten. Dieses könnte durch Peer- und Lehrenden-Feedback auf diese Facetten der Studierfähigkeit hin ergänzt werden. Für die dritte Phase könnte aufgrund der vorliegenden Erkenntnisse eine Ausarbeitung der Kompetenzfacette des kreativen kollaborativen Arbeitens in Online-Umgebungen erfolgen, die wiederum mit entsprechenden Aufgaben der Selbstreflexion im ePortfolio begleitet werden müsste.

Das methodologische Design dieses Forschungsprojekts als *Mixed-Method-Design* mit Interventionsdimension – aufbauend auf einem Verständnis der Praktiker/innen und Mitforschenden im Studiengang als *reflective practitioners* – wurde im vorliegenden Forschungsbericht (vgl. Teil 5, S. 183) vorgestellt. Zum jetzigen Zeitpunkt des Projekts ist die Wirkung einer so konzipierten Interventionsdimension jedoch noch nicht einschätzbar. Als Erfahrungsbericht kann festgehalten werden, dass die Ergebnisse der hier beschriebenen Teilauswertung den Studierenden, Lehrenden und der Studienorganisation in einer Präsentation auf der jährlichen Studiengangskonferenz vorgestellt wurden. Die anschließende Diskussion lässt vermuten, dass das Verständnis der Teilnehmenden im Sinne von *reflective practitioners* trägt. Diese Erfahrung ermutigt dazu, Studiengangsentwicklungen in spezifischen Fällen als angewandte Hochschulforschung zu verstehen und diese als selbstreflexive Struktur in Hochschulen mit einem entsprechenden methodologischen Fokus zu implementieren.

Literatur

- Bargel, T. (2015). Studieneingangsphase und heterogene Studierendenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen. Befunde des 12. Studierendensurveys an Universitäten und Fachhochschulen. *Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung*, 83. Konstanz: Universität Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- BMBF (2010). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung von Forschungsvorhaben zum Themenfeld „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“*. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=587>
- BMBF (2015). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung von Forschungsvorhaben zum Themenfeld „Kompetenzmodelle und Instrumente der Kompetenzerfassung im Hochschulsektor – Validierungen und methodische Innovationen“ (KoKoHs)*. Verfügbar unter: <http://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de/> Stand: 17.07.2016.
- Bohnsack et al. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2013). *Arbeitspapier „Studierfähigkeit“*. UK-TP 33. Unveröffentlichtes Dokument.
- Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2014). Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung. In: Lenzen, S. & Fischer, H. (Hrsg.), *Change: Hochschule der Zukunft*. Konferenztag Studium und Lehre, Jahrestagung Universitätskolleg. Universitätskolleg-Schriften, Band 3 S. 37–42. Hamburg: Universität Hamburg.
- Brändle, T. & Lengfeld, H. (2015). *Führt Studium ohne Abitur zu geringerem Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie*. Arbeitsbericht des Instituts für Soziologie, Nr. 66. Leipzig: Universität Leipzig.
- Dehling H., Roegner, K. & Winzker, M. (2014). Transfer von Studienreformprojekten für die Mathematik in der Ingenieurausbildung. *ZFHE Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 9, Nr. 4.
- Faria, J.A. & Bosse, E. (2016). *Erste Ergebnisse aus der StuFHe-Erstsemesterbefragung: Studierfähigkeit, kritische Studienanforderungen, Förderangebote*. Vortrag – Expertenworkshop „Studieneingangsphase“. Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakts Lehre, 05./06.04.2016, Berlin.
- Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangsphase Studienbeginn: eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim: Juventa.
- Hanft, A., Bischoff, F. & Prang, B. (2016). Studieneingangsphase in Projekten des Qualitätspakts Lehre. Vortrag – Expertenworkshop „Studieneingangsphase“. Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakts Lehre, 05./06.04.2016, Berlin.
- Heublein, U. & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (2011) 2, S. 214–236.

- Huber, L. Liebau, E. & Portele, G. (1983). Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In: Becker, E. (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion* (S. 144–170). Weinheim: Beltz.
- Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, 4. Auflage (S. 417–441). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Huber, L. (2009). Kompetenzen für das Studium: Studierfähigkeit. *TriOS*, 4. Jg., 1/2009, S. 81–95.
- Klomfaß, S. (2011): *Hochschulzugang und Bologna-Prozess: Bildungsreform am Übergang von der Universität zum Gymnasium*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Larsen, M. S., Kornbeck, K.P., Müller Kristensen, R., Rode Larsen, M. & Sommersel H. (2013). *Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it? A systematic review*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University. Verfügbar unter: <http://edu.au.dk/en/research/research-areas/danish-clearinghouse-for-educational-research/>
- McBrien, J.L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States. A Review of the Literature. *Review of Educational Research Fall 2005*, Vol. 75, No. 3, S. 329–364.
- Merkt, M. (2014). Konzepte von Studierfähigkeit. Was die Forschung von der Praxis weiß und was die Praxis von der Forschung wissen kann. In: Lenzen, D. & Fischer, H. (Hrsg.), *Universitätskolleg-Schriften, Band 2*, S. 21–30. Hamburg: Universität Hamburg
- Merkt, M. (2014b). Wer bestimmt den Studienerfolg? Die Perspektive der Studierenden als Gestaltungskriterium für Studienqualität und Lehrinnovation. In BMBF (Hrsg.), *Tagungsband Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven. Bildungsforschung Band 40*, S. 212–222.
- Merkt, M., Bechmann, M. & Fredrich, H. (2016). *Online-communication as an aspect of learning competences*. Präsentation auf der „Conference „Think CROSS – Change MEDIA 2016“, Magdeburg.
- Merkt, M. & Hajji, R. (2016). *Institutionelle und individuelle Bedingungen zur Entwicklung der Studierfähigkeit, der Studienperformanz und des Studienerfolgs von Geflüchteten*, BMBF-Antrag, unveröffentlicht.
- Merkt, M. & Rebenstorf, H. (in Druck). Was ist ein gutes Studium? Die Perspektive der Studierenden im BMBF-Projekt USuS. In Wagner, E. & König, K. Studienzeit, *Studienmanagement und zu Ansätzen eines guten Studiums*.
- Merkt, M. & Van den Berk, I. (in Druck). Bildungsprozesse in Hochschullehre und Hochschuldidaktik mit ePortfolios fördern. In Ziegelbauer S. & Gläser-Zikuda M, (Hrsg.). *Portfolio als pädagogisch-didaktische Innovation in Schule, Lehrerbildung und Hochschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jahnke I., Haertel, T., Mattick, V. & Lettow, K. (2010). Was ist eine kreative Leistung Studierender? Erfahrungen eines Medien-gestützten kreativitätsförderlichen Lehrbeispiels. In Engbring, D., Keil, R., Magenheimer & J., Selke, H. (Hrsg.), HDI2010 – *Tagungsband der 4. Fachtagung zur „Hochschuldidaktik Informatik“* (S. 87–92). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. Verfügbar unter: http://files.isa-jahnke.com/200000060-9539696334/2010_Jahnke_Haertel-et-al-HDI.pdf
- Jahnke, I., Haertel, T. & Winkler, M. (2011). Sechs Facetten der Kreativitätsförderung in der Lehre – empirische Erkenntnisse. In S. Nickel – Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis* (S. 138–152). Verfügbar unter: <http://www.isa-jahnke.com/publications/>. Stand: 15.07.2016.
- Schön, D. (1998). *Educating the Reflective Practitioner*. Presentation. American Educational Research Association. Washington D.C. Verfügbar unter: <http://resources.educ.queensu.ca/ar/schon87.htm>. Stand: 17.07.2016.
- Schubarth, W. & Mauermeister, S. (2016). *Das STuFo-Verbundprojekt: Erste Thesen und Befunde*. Vortrag – Expertenworkshop „Studieneingangsphase“. Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakts Lehre, 05./06.04.2016. Berlin.
- Schuetze, H.G. & Wolter, A. (2003). Higher Education. Non-traditional students and Lifelong Learners in Industrialized Countries. *Das Hochschulwesen*, 51, S. 183–189.
- Stockleben, B. et al. (2016). Towards a framework for creative online collaboration: A research on challenges and context. *Education and Information Technologies (2016)*, Vol. 21, S. 1–23. Springer. DOI: 10.1007/s10639-016-9483-z
- Stockleben, B., Thayne, M., Jäminki, S., Haukijärvi, I., Mavengere, N., Demirbilek, M. & Ruohonen, M. (2016). OnCreate and the Virtual Teammate: An analysis of online creative processes and remote collaboration. *Education and Information Technologies, April 2016*. Springer. DOI: 10.1007/s10639-016-9483-z

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

Ulriksen, L., Møller Madson, L. & Holmgaard, H. T. (2010). What do we know about explanations for drop out/opt out among young people from STM higher education? In: *Studies in Science Education*, 46:2, S. 209–244.

Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S.45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.

AUTORENVERZEICHNIS



ELKE BOSSE, DR.

elke.bosse@uni-hamburg.de

leitet seit 2014 die BMBF-Nachwuchsgruppe StuFHe an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Von 2012 bis 2014 hat sie das Universitätskolleg-Teilprojekt „Hamburger Modell: Studierfähigkeit“ koordiniert. In Forschung und Praxis befasst sie sich mit der Rolle von Heterogenität für die Lehr- und Hochschulentwicklung.



IVO VAN DEN BERK, DR.

ivo.van.den.berk@hs-empden-leer.de

Hochschuldidaktiker und Koordinator des BMBF-Projekts „Hamburger Modell: Studierfähigkeit“, davor u. a. wissenschaftlicher Mitarbeiter und Vertretungsprofessur für Hochschuldidaktik am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung, Studiendekan des Master of Higher Education, DAAD-Lektor in Utrecht. Arbeitsschwerpunkte: wissenssoziologisch-linguistische Erforschung der Praxis von Lehre und Studium sowie ihre systematische Dokumentation und Dissemination.



HELGE FREDRICH

helge.fredrich@ovgu.de

Dipl.-Ing., Dipl.-Wirt.-Ing, MBA. Seit 1999 in unterschiedlichen Forschungs- und Umsetzungsprojekten im Bereich E-Learning tätig. Seit Mai 2015 als Interventionsmanager am Weiterbildungscampus Magdeburg im Projekt „Offene Hochschule“ verantwortlich für die medientechnische und -didaktische Unterstützung von Weiterbildungsstudiengängen und diversen Forschungsteilprojekten.



MARLENE HARTMANN

marlene.hartmann@studium.uni-hamburg.de

Studentin (BA Soziologie) an der Universität Hamburg, kurz vor dem Abschluss und besonders interessiert an feministischer Theorie und Anschlüssen an Foucault. In den Teilprojekten 33 und 34 hat sie die Arbeit an diesem Band unterstützt.



MARIANNE MERKT, PROF. DR.

marianne.merkt@hs-magdeburg.de

Professur für Hochschuldidaktik und Wissensmanagement, Leitung des Zentrums für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung der Hochschule Magdeburg-Stendal, vorher Leitung des Zentrums für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg.

**KIRSTEN PETERSEN**

kirsten.petersen@uni-hamburg.de

Diplom-Psychologin, systemische Therapeutin und Koordinatorin des BMBF-Projekts „Hochschuldidaktisches Netzwerk“ im Universitätskolleg der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung und Durchführung von Formaten für die Praxis, Netzwerkarbeit in Organisationen, Organisationsentwicklung.

**KONSTANTIN SCHULTES**

konstantin.schultes@uni-hamburg.de

Diplom-Sozialwissenschaftler und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Universitätskolleg an der Universität Hamburg. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Organisationsentwicklung, Hochschul- und Studierendenforschung, Evaluationsforschung und Qualitätsmanagement im Bildungsbereich. Konstantin Schultes promoviert zum Einsatz digitaler Medien im Forschungs- und Hochschulkontext.

**KATRIN STOLZ**

katrin.stolz@tu-dortmund.de

Diplom-Pädagogin und seit 2007 in der Lehrevaluation sowie der hochschuldidaktischen Weiterbildung und Forschung tätig. Derzeit ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschulbildung der Technischen Universität (TU) Dortmund im Bereich Hochschuldidaktik.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

- U1** Cover: ©rawpixel/istockphoto.com
- 18** Abbildung 1: Ivo van den Berk & Konstantin Schultes
- 25** Abbildung 1: Konstantin Schultes
- 26** Abbildung 2: Konstantin Schultes
- 27** Abbildung 3: Elke Bosse, Konstantin Schultes, Caroline Trautwein
- 28** Abbildung 4: Elke Bosse
- 29** Abbildung 5: Elke Bosse, Konstantin Schultes, Caroline Trautwein
- 30** Abbildung 6: Caroline Trautwein
- 31** Abbildung 7: Ivo van den Berk
- 32** Abbildung 8: Konstantin Schultes
- 38** Abbildung 9: Ivo van den Berk
- 40** Abbildung 10: Otto Handow
- 45** Abbildung 1: Katrin Stolz
- 47** Abbildung 2: Katrin Stolz
- 68** Abbildung 3: Ivo van den Berk, Konstantin Schultes
Abbildung 4: Ivo van den Berk, Konstantin Schultes
- 69** Abbildung 5: Ivo van den Berk, Konstantin Schultes
- 79** Abbildung 6: Ivo van den Berk, Konstantin Schultes
- 80** Abbildung 7: Ivo van den Berk, Konstantin Schultes
- 81** Abbildung 8: Taiga Brahm, Anja Gebhardt
- 83** Abbildung 9: Ivo van den Berk
- 99** Abbildung 1: Konstantin Schultes
- 101** Abbildung 2: Konstantin Schultes, Ivo van den Berk
- 104** Abbildung 3: Konstantin Schultes, Ivo van den Berk
- 106** Abbildung 4: Konstantin Schultes
- 107** Abbildung 5: Konstantin Schultes
- 109** Abbildung 6: Konstantin Schultes
- 113** Abbildung 7: Kirsten Petersen
- 114** Abbildung 8: Kirsten Petersen
- 115** Abbildung 9: Kirsten Petersen, Konstantin Schultes
Abbildung 10: Kirsten Petersen, Konstantin Schultes
- 116** Abbildung 11: Kirsten Petersen
- 117** Abbildung 12: Kirsten Petersen, BASISQualifikation
- 119** Abbildung 13: Ivo van den Berk, Katrin Stolz, Konstantin Schultes
- 125** Abbildung 14: Ivo van den Berk, Katrin Stolz
- 134** Tabelle 1: Elke Bosse
- 135** Tabelle 2: Elke Bosse
- 141** Tabelle 3: Elke Bosse
- 143** Tabelle 4: Elke Bosse

- 147 Abbildung 1: Elke Bosse
- 149 Abbildung 2: Elke Bosse
- 151 Tabelle 5: Elke Bosse
- 152 Tabelle 6: Elke Bosse
- 153 Tabelle 7: Elke Bosse
- 157 Tabelle 8: Elke Bosse
- 174 Abbildung 1: Helge Fredrich
- 177 Abbildung 2: Marianne Merkt
- 182 Abbildung 3: Marianne Merkt

IMPRESSUM

Universitätskolleg-Schriften Band 15
Studierfähigkeit – theoretische Erkenntnisse,
empirische Befunde und praktische Perspektiven

Herausgeber der Schriftenreihe

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Präsident der Universität Hamburg
Prof. Dr. Susanne Rupp, Vizepräsidentin für Studium und Lehre

Universität Hamburg
Mittelweg 177
20148 Hamburg

Herausgeber des Bandes

Ivo van den Berk, Kirsten Petersen, Konstantin Schultes & Katrin Stolz

Redaktion der Schriftenreihe

Ulrike Helbig
E-Mail: redaktion.kolleg@uni-hamburg.de

Layout und Satz

blum design und kommunikation GmbH, Hamburg

Gestaltungskonzept

blum design und kommunikation GmbH, Hamburg

Schrift

TheSans UHH von LucasFonts

Druck

LASERLINE, Druckzentrum Berlin

Urheberrecht

Die Veröffentlichung und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Mit Annahme des Manuskripts gehen das Recht zur Veröffentlichung sowie die Rechte zur Übersetzung, zur Vergabe von Nachdruckrechten, zur elektronischen Speicherung in Datenbanken, zur Herstellung von Sonderdrucken, Fotokopien und Mikrokopien an den Herausgeber über. Jede Verwertung außerhalb der durch das Urheberrechtsgesetz festgelegten Grenzen ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig.

Universitätskolleg-Schriften

Erscheinungstermin der Erstausgabe: 23.11.2016

Druckauflage: 300

PDF-Download unter: www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de

ISSN: 2196-520X

ISSN: 2196-9345 (ePaper)



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des BMBF unter dem Förderkennzeichen 01PL12033 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebern und Autoren.



UNIVERSITÄTSKOLLEG

ISSN: 2196-520X
ISSN: 2196-9345 (ePaper)

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung