

Miriam BARNAT¹, Eike BOSSE & Julia MERGNER (Hamburg)

Forschungsbasierte Qualitätsentwicklung für die Studieneingangsphase

Zusammenfassung

Forschungsverfahren und -ergebnisse können Akzeptanz und Nutzen von Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre steigern. Am Beispiel der Studieneingangsphase stellt der Beitrag einen entsprechenden Analyserahmen vor. Die Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten werden einerseits durch ihren Beitrag zur Entwicklung studienerefolgsrelevanter Kompetenzfacetten und andererseits durch ihre Unterstützung bei der Bewältigung von Studienanforderungen bestimmt. Zur empirischen Untersuchung dient eine Kombination aus qualitativen und quantitativen Methoden, die einen ganzheitlichen Einblick in das Wirkungsgefüge von Studieneinstiegsangeboten bietet und Impulse für die Qualitätsentwicklung liefert.

Schlüsselwörter

Studieneinstiegsangebote, Studieneingangsphase, Evaluation, Qualitätsentwicklung, Forschungsbasierung

¹ E-Mail: miriam.barnat@uni-hamburg.de



Research-based quality development for the first year in higher education

Abstract

Research methods and results may enhance the acceptance and benefits of quality development in higher education. Taking the first year in higher education as an example, this paper presents a framework to analyse teaching and learning accordingly. It examines the effects of first-year support programmes in terms of both their contribution to the development of academic competence and to coping with institutional study requirements. The present empirical study combines qualitative and quantitative methods in order to provide holistic insights into the effects of first-year support, which are relevant for quality development in teaching and learning.

Keywords

First year, support programmes, quality development, evaluation, institutional research

1 Forschungsbasierung der Qualitätsentwicklung

Seit einigen Jahren lassen sich Bemühungen feststellen, Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium stärker durch Forschung zu fundieren. Ein Teil dieser Forschung befasst sich damit, die Qualität von Lehre reliabel und valide zu konstruieren (POHLENZ, 2008; WISSENSCHAFTSRAT, 2008). In seinen Handlungsempfehlungen für den Bereich der Qualitätssicherung vermutet SCHMIDT (2010), dass eine solche deskriptive Analyse qualitätsbezogener Aspekte nur wenig zu einer Erhöhung der Relevanz bzw. Akzeptanz in der akademischen Gemeinschaft beiträgt. Stattdessen fordert er eine stärkere Fokussierung auf Erklärungen, um die Ergebnisbindung zu erhöhen. Nur wenn es Erkenntnisse zu den Wirkungsgefügen

von Studium und Lehre gibt, können Maßnahmen zur Verbesserung von Lehrqualität so konzipiert werden, dass sie ihren Zweck erreichen. Diese Annahme aufgreifend stellt der folgende Beitrag das Potenzial des theoretischen Rahmens und methodischer Verfahren des Projekts StuFHe² für die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre dar.

Die größte Herausforderung für die Erklärung von Wirkungszusammenhängen in Lehr-/Lernumgebungen ist, dass es für die korrekte Zuschreibung von Wirkung auf unabhängige Variablen eines experimentellen Designs bedarf (KROMREY, 2001). Dies würde die Aufteilung einer Kohorte in eine Experimental- und eine Kontrollgruppe bedeuten, was aufgrund praktischer Umsetzungshürden und forschungsethischer Probleme nur äußerst selten durchgeführt wird (POHLENZ, HAGENMÜLLER & NIEDERMEIER, 2009).

Allerdings gibt es unter dem Ansatz theorie- oder wirkungsbasierter Evaluation bereits erste Vorschläge, sich den komplexen Zusammenhängen anzunähern. So entwickeln z. B. HENSE & MANDL (2012) ein Wirkungsmodell für eine Lehrinnovation, indem sie auf die Erkenntnisse zur Studienabbruchforschung zurückgreifen. Sie überprüfen dieses Modell, das den Zusammenhang zwischen der Lehrinnovation und studienerefolgsrelevanten Faktoren postuliert, anhand einer quantitativen Befragung der Teilnehmenden. Daneben findet man in der Literatur die Idee, längsschnittliche Erhebungen von Studienerefolgsfaktoren (z. B. Motivation) durchzuführen, um sich Wirkungen im Bereich von Studium und Lehre zu nähern (POHLENZ et al., 2009). Wenn die oben angedeuteten methodischen Probleme durch solche Designs auch nicht gelöst werden können, bieten sie doch die Möglichkeit, unter absehbaren Limitationen einzelne Wirkungshypothesen zu überprüfen sowie potenzielle Störvariablen zu berücksichtigen. Diese Ansätze bieten inte-

² Das Projekt „Studierfähigkeit – institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität“ wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PB14005 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

ressante Einblicke in punktuelle Zusammenhänge, einen umfassenden theoretischen Rahmen für die Analyse des Zusammenspiels zwischen institutionellem Kontext und individuellen Kompetenzen liefern sie indes nicht.

Auch von Seiten der Lehr-/Lernforschung ist der Versuch festzustellen, Forschungsergebnisse für die Qualitätsentwicklung nutzbar zu machen, wie kürzlich erschienene Handbücher zeigen (SCHNEIDER & MUSTAFIC, 2015; ZUMBACH & ASTLEITNER, 2016). Die Autoren stellen hier Prinzipien für die didaktische Gestaltung von Hochschullehre mitsamt der theoretischen Fundierung und empirischen Ergebnisse dar. Die empirische Basis besteht dabei aus sehr unterschiedlichen Studien, die jeweils nur einen kleinen Ausschnitt der Lehr-/Lernumwelt berücksichtigen. Einerseits bietet die Zusammenschau Lehrenden spezifische Einsichten für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen, andererseits fehlt hier eine übergreifende Perspektive, die das Zusammenspiel der einzelnen Faktoren für den Studienverlauf analysiert.

Der Fokus auf die Wirksamkeit einzelner didaktischer Elemente oder auch gesamter Lehrveranstaltungen vernachlässigt notwendigerweise die Einbettung in breitere Kontexte und damit auch den ganzheitlichen Blick auf das Studium als Phase der Identitätsbildung, in der sich Studierende mit ganz unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert sehen (HUBER, 1991). Ob ein Studium erfolgreich abgeschlossen wird oder nicht, hängt vom Zusammenspiel zwischen Kontext und Individuum ab, das über die einzelne Lehrsituation hinausgeht (HEUBLEIN, 2014). Die Operationalisierung und Einbeziehung von unterschiedlichen Aspekten des Kontexts ist dabei eine Herausforderung, die als Forschungsdesiderat zu bezeichnen ist.

Das Forschungsprojekt StuFHe bietet einen Rahmen, das Zusammenspiel zwischen Individuum und Kontext mit Blick auf die Wirkungsweisen von Lehr-/Lernumgebungen zu analysieren. Es fokussiert dabei den Studieneinstieg aufgrund seiner hohen Bedeutung für den Studienerfolg. Gleichzeitig führt es als Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre (QPL) die Analyse eng auf die Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten. Diese werden zunächst anhand von Interviews mit Studierenden erfasst, um sie aus subjektiver Sicht zu rekonstruieren und daraus Hypothe-

sen für quantitativ überprüfbare Zusammenhänge abzuleiten. Der folgende Beitrag zielt darauf ab, den theoretischen Rahmen, ausgewählte Erhebungsverfahren sowie exemplarische Ergebnisse vorzustellen, um abschließend Implikationen für die Qualitätsentwicklung zu diskutieren.

2 Unterstützung in der Studieneingangsphase

Die internationale Forschung hebt die Bedeutung der Studieneingangsphase für den Studienerfolg hervor (COERTJENS, BRAHM, TRAUTWEIN & LINDBLOM-YLÄNNE, 2016). Dabei zeigt sich, dass unterschiedliche Faktoren die Integration in das Studium und Studienerfolg fördern: Einerseits tragen individuelle Fertigkeiten und Einstellungen hierzu bei (RICHARDSON, ABRAHAM & BOND, 2012), andererseits sind institutionelle bzw. kontextuelle Faktoren relevant (JENERT, BRAHM, GOMMERS & KÜHNER, 2017; TINTO, 1975).

Die Hochschulpolitik in Deutschland unterstützt seit einigen Jahren die Umgestaltung der institutionellen Bedingungen der Studieneingangsphase, z. B. durch den QPL, der unter anderem Maßnahmen zur „Ausgestaltung der Studieneingangsphase im Hinblick auf eine heterogener zusammengesetzten Studierendenschaft“ (BMBF, 2010, S. 2) fördert. Dem Mangel an empirischer Forschung zu dieser institutionellen Unterstützung begegnet die QPL-Begleitforschung im Projekt StuFHE durch die Analyse der Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten.

2.1 Studieneinstiegsangebote im Zusammenspiel zwischen Kontext und Individuum

Anschließend an die theoretische Konzeption von Studieneinstieg als Transition ist der Übergang an die Hochschule als sozio-kulturelles Phänomen der Identitätsentwicklung zu verstehen (ULRIKSEN, HOLMEGAARD & MADSEN, 2017). In Auseinandersetzung mit der Umwelt formiert sich die studentische Identität, wobei der Übergang angesichts der relativ großen Unterschiede zwischen Schule und Hochschule von Studierenden als Schock erlebt werden kann (CHRISTIE, TETT,

CREE, HOUNSELL & MCCUNE, 2008). Komplementär zu dieser Perspektive bietet die Studienerfolgsforschung Einblicke in die Einstellungen und Fertigkeiten, die dem Studienerfolg zuträglich sind. Das Forschungsprojekt StuFHe baut auf diesen beiden, häufig getrennt betrachteten Ansätzen auf, um das Zusammenspiel zwischen Individuum und Kontext genauer zu bestimmen und den Bedingungen für gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase nachzugehen.

Zentral für gelingendes Studieren ist im Rahmen von StuFHe der Begriff der Studierfähigkeit, definiert als der Umgang mit institutionellen Studienanforderungen und das Realisieren individueller Studienziele (BOSSE, SCHULTES & TRAUTWEIN, 2016). Hierzu bedarf es auf Seiten des Individuums entsprechender Kompetenzen, die sowohl mit den fachlichen und soziodemographischen Eingangsvoraussetzungen als auch mit den Studenzielen zusammenhängen. Während die Eingangsvoraussetzungen zu Studienbeginn gegeben sind, ist für die Studienziele anzunehmen, dass sie sich im Studienverlauf verändern können und im Wechselverhältnis zu den studienrelevanten Kompetenzen stehen. Der Kontext ist wiederum bestimmt durch die Art der Hochschule, den Studiengang sowie die Studieneinstiegsangebote, die die Institution einrichtet, um den Übergang zu erleichtern. Dieser theoretische Rahmen, der die näher zu untersuchenden individuellen und institutionellen Bedingungen gelingenden Studierens beschreibt, wird in Abbildung 1 dargestellt. Er dient als Heuristik für die Zusammenführung der oben genannten Forschungsperspektiven und erlaubt, sowohl konkretere Modelle zur quantitativen Überprüfung von Hypothesen zu entwickeln als auch Zusammenhänge mit Hilfe qualitativer Verfahren zu explorieren. (BARNAT & BOSSE, 2017).

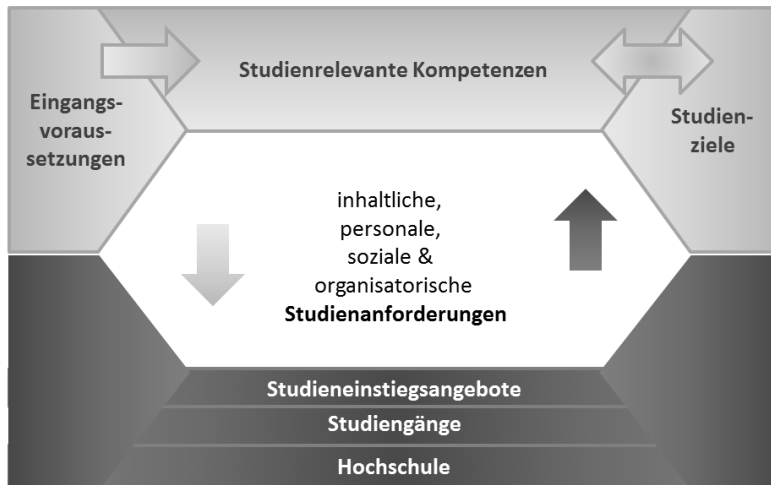


Abb. 1: Zusammenspiel individueller und institutioneller Bedingungen gelingenden Studierens

Wie Abbildung 1 zeigt, sind an der Schnittstelle zwischen Individuum und Kontext die Studienanforderungen zu verorten, die einerseits dem Kontext zuzurechnen sind, andererseits aber ausschließlich als individuelle Wahrnehmung verfügbar sind. Auf der Grundlage einer Vorstudie von StuFHe sind dabei inhaltliche, personale, soziale und organisatorische Anforderungen zu unterscheiden (BOSSE & TRAUTWEIN, 2014). Inhaltliche Anforderungen (z. B. Fachniveau bewältigen) ergeben sich aus dem fachlichen Curriculum sowie den wissenschaftlichen Herangehensweisen der jeweiligen Studiengänge, während personale Anforderungen (z. B. Lernaktivitäten zeitlich strukturieren) das Selbstmanagement der Studierenden in Bezug auf die Lern- und Lebensorganisation beinhalten. Hinzu kommen soziale Anforderungen (z. B. im Team zusammenarbeiten), die Kontakte und Kooperation im Studium umfassen, und organisatorische Anforderungen (z. B. Veranstaltungswahl treffen), die aus den formalen Studienvorgaben und Studienbedingungen resultieren.

2.2 Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten

Zur Analyse der Zusammenhänge individueller und institutioneller Bedingungen gelingenden Studierens kombiniert StuFHe eine quantitative Längsschnittstudie mit qualitativen Untersuchungen zu einem dreiphasigen Mixed-Methods-Forschungsdesign.³ Die Längsschnittstudie befragt Studierende an vier Hochschulen zu Beginn des ersten, dritten und fünften Semesters. Der Fragebogen erfasst neben sozio-demographischen Merkmalen psychometrische Skalen zu Selbstwirksamkeit und Motivation, Items zur Nutzung von Studieneinstiegsangeboten und der Wahrnehmung von Studienanforderungen. Die qualitative Teilstudie dient zunächst dazu, die Gestaltung von Studieneinstiegsangeboten systematisch zu erfassen. Anschließend werden Interviews mit Studierenden geführt, die an Studieneinstiegsangeboten teilgenommen haben.

Das Forschungsdesign ist insgesamt darauf ausgerichtet, die Entwicklung von Studierfähigkeit zu untersuchen und den Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten nachzugehen. Darunter ist ihr Beitrag zum gelingenden Studieren zu verstehen und anhand der Frage zu analysieren, inwiefern Studieneinstiegsangebote die Bewältigung von Studienanforderungen und die Entwicklung studienrelevanter Kompetenzen fördern. Zur Beantwortung werden qualitative und quantitative Verfahren miteinander verschränkt. Dies reicht von der Systematisierung von Studieneinstiegsangeboten über die Exploration von Wirkungszusammenhängen bis hin zur Überprüfung von Wirkungshypothesen.

2.2.1 Systematisierung von Angebotstypen

Wie in der QPL-Ausschreibung vorgesehen, widmet sich ein Großteil der in der ersten Förderphase eingeführten Maßnahmen der Ausgestaltung der Studieneingangsphase. Die entwickelten Angebote spiegeln die enorme Vielfalt an Gestal-

³ Die ersten beiden Phasen sind so weit abgeschlossen, dass im Folgenden über Verfahren und Ergebnisse der qualitativen Teilstudie berichtet werden kann und sich Perspektiven für die Verschränkung mit der quantitativen Untersuchung aufzeigen lassen.

tungsoptionen für die Förderung von Studienerfolg wider (SCHMID, 2015). Damit geht eine besondere Herausforderung einher, wenn Wirkungen jenseits von Einzelmaßnahmen ermittelt werden sollen. So bedarf es zunächst einer systematischen Bestandsaufnahme, die über traditionelle Bezeichnungen wie z. B. „Tutorien“ hinausgeht und zentrale Merkmale von Maßnahmen erfasst (HATCH & BOHLIG, 2016).

Im Rahmen von StuFHe wurde die Gestaltung von Studieneinstiegsangeboten deshalb mit Hilfe einer Dokumentenanalyse der Selbstdarstellungen von 80 QPL-Projekten untersucht und vertiefend anhand von acht Experteninterviews mit Projektverantwortlichen an den StuFHe-Partnerhochschulen analysiert. Auf dieser Grundlage konnten neun verschiedene Angebotstypen ermittelt werden, die in der Studieneingangsphase eine jeweils spezifische Funktion übernehmen, indem sie inhaltlich ein unterschiedliches Spektrum an Studienanforderungen fokussieren und sich zudem in ihrem hochschuldidaktischen Format und ihrer Organisationsform unterscheiden. Die Funktionen spiegeln die institutionelle Sichtweise von Studieneinstiegsangeboten wider und lassen erkennen, welche Wirkannahmen mit den einzelnen Angebotstypen verbunden sind.

Die entwickelte Typologie (BOSSE, 2016) reicht von Angeboten zur *Einführung in Hochschule und Studium*, die primär auf organisatorische und soziale Studienanforderungen ausgerichtet sind (z. B. Orientierungseinheiten), bis hin zur *Flexibilisierung von Studienplänen*, die vor allem organisatorische und inhaltliche Anforderungen fokussieren (z. B. Orientierungssemester). Während sich einige Angebotstypen wie die zur *Vermittlung von Fachwissen* (z. B. Brückenkurse) auf spezifische inhaltliche Anforderungen konzentrieren, sind andere auf ein besonders breites Anforderungsspektrum angelegt. Hierzu gehören insbesondere Angebote zur *Begleitung im Studieneinstiegsprozess*, die in Form von Erstsemestertutorien, Coaching oder Mentoring zur Unterstützung bei der Bewältigung organisatorischer, sozialer und personaler Anforderungen dienen, indem sie sich z. B. der Orientierung im Hochschulbetrieb, dem Kennenlernen von Mitstudierenden und nicht zuletzt der Auseinandersetzung mit Lernstrategien, Zeitmanagement und Selbstreflexion widmen.

Insgesamt charakterisiert die Typologie Studieneinstiegsangebote mit Blick auf ihre zentralen Gestaltungsmerkmale (inhaltlicher Fokus, hochschuldidaktisches Format, Organisationsform), so dass sich Einzelmaßnahmen einordnen lassen und Vergleichsmöglichkeiten eröffnen. Sowohl auf hochschulübergreifender Ebene als auch im Fall einzelner Hochschulen ist damit ein Überblick über die bestehende Angebotslandschaft zu erreichen.

2.2.2 Exploration von Wirkungszusammenhängen

Während die Typologie auf Selbstdarstellungen seitens der Hochschulen basiert und damit für die institutionelle Perspektive auf Studieneinstiegsangebote steht, werden ihre Wirkungsweisen anhand der individuellen Sichtweisen von Studierenden erkundet. Hierzu dienen Leitfadeninterviews mit Studierenden der StUFHe-Partnerhochschulen ($N=19$), die im ersten Studienjahr an Studieneinstiegsangeboten teilgenommen haben. In Orientierung an der *Critical Incident Technique* (BOSSE, im Druck) sieht der Leitfaden vor zu erheben, was die Befragten unter gelingendem Studieren verstehen und inwiefern sie kritische Situationen in der Studieneingangsphase erlebt haben. Nachfolgend geht es um die erlebte Unterstützung bei der Bewältigung dieser Situationen, wobei die entsprechenden Fragen vor allem auf die Rolle der genutzten Studieneinstiegsangebote ausgerichtet sind.

Die ca. 60-minütigen Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (KUCKARTZ, 2012). Anhand deduktiver und induktiver Verfahren wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das die in den Interviews beschriebenen Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten erfasst. Dem theoretischen Rahmen von StUFHe folgend, dient die Unterscheidung individueller und kontextbezogener Wirkungskomponenten dabei als übergeordnete Auswertungsperspektive. Wie Abbildung 2 zeigt, wurden die individuellen Komponenten im Zuge der Auswertung aufgeschlüsselt in die *Eingangsvoraussetzungen*, die *Wahrnehmung von Studienanforderungen* und die *Teilnahmemotivation*, die die Studierenden als relevant für ihre Nutzung von Studieneinstiegsangeboten thematisieren. Darüber hinaus gehören zu den individuellen Komponenten auch *Teilnahmezufriedenheit*, *Lernerfolg* und *Transfer*, die nach Darstellung der Studie-

renden mit der Teilnahme an Studieneinstiegsangeboten einhergehen. Im Hinblick auf die kontextbezogenen Komponenten unterscheidet das Kategoriensystem zwischen *institutionellen Rahmenbedingungen*, die aus Sicht der Studierenden eine Rolle für ihre Teilnahme und Lernerlebnisse spielen. Darüber hinaus wurden auf Basis der oben dargestellten Typologie die *Studieneinstiegsangebote* erfasst, von deren Nutzung die Studierenden berichten. Parallel dazu konnten auf Basis der Interviews die jeweiligen *Gestaltungsmerkmale* von Studieneinstiegsangeboten identifiziert werden, die die Studierenden als relevant für ihre Teilnahmezufriedenheit bzw. für Lernerfolge und Transfer einstufen.

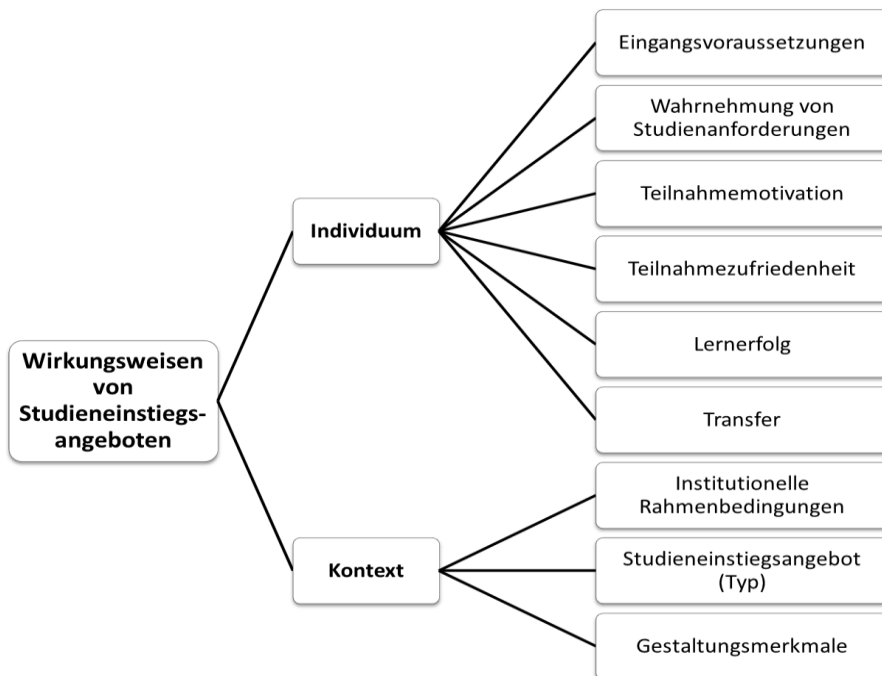


Abb. 2: Kategoriensystem zur Analyse der Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten

Die in Abbildung 2 dargestellten thematischen Oberkategorien wurden im Zuge der Auswertung weiter ausdifferenziert, wobei zum einen auf die oben erwähnten Voruntersuchungen zur Unterscheidung von Studienanforderungen und zur Systematisierung von Studieneinstiegsangeboten zurückgegriffen wurde. Zum anderen wurden Kategorien aus den Interviewdaten heraus entwickelt, wie z. B. im Fall der Gestaltungsmerkmale, bei denen zwischen *Organisation, Leitung, Inhalte, Methoden* und *Gruppe* zu unterscheiden ist, um den Interviewäußerungen Rechnung zu tragen.

Auf Grundlage des Kategoriensystems lässt sich fallübergreifend das Wirkungsgefüge von Studieneinstiegsangeboten erfassen, indem es die von den Studierenden relevant gesetzten Komponenten differenziert erfasst. Darüber hinaus ermöglicht die fallspezifische Analyse, das Zusammenspiel individueller und institutioneller Bedingungen näher zu beleuchten und am Einzelfall herauszuarbeiten, inwiefern Studieneinstiegsangebote zum gelingenden Studieren beitragen. In den Interviews liefern die Studierenden zum einen Hinweise, welche Studienanforderungen sie im ersten Studienjahr als kritisch erlebt haben. Zum anderen geben sie Einblick in die Gestaltung der genutzten Studieneinstiegsangebote und die damit verbundenen Lern- und Transfererfolge. Als kritische Situation in der Studieneingangsphase schildert beispielsweise ein Student der Rechtswissenschaft die personale Studienanforderung, seine Lernaktivitäten zeitlich zu strukturieren:

Das war, als ich inhaltliche und motivationstechnische Schwierigkeiten bei der Hausarbeit hatte. [...] Und da hatte ich eine Woche ein totales Motivationstief und bin zu spät aufgestanden, war dann nur drei Stunden in der Bibliothek. War so sauer, dass ich so SPÄT bin, dass ich nichts hinbekommen habe, dass ich noch viel WENIGER hinbekommen habe. [...]
(HSA_INT4/182)⁴

⁴ Interviewzitate werden mit Verweis auf die Datensammlung belegt, wobei die Abkürzung auf die vier StuFHe-Partnerhochschulen verweist (HSA-C) sowie auf das ausgewählte Interview (Int_1-6) und das zitierte Interviewsegment. Den verwendeten Transkriptions-

Ausgehend von der im Zitat berichteten Herausforderung, sich eigenständig für das Verfassen der ersten Hausarbeit zu motivieren, führt der Student weiter aus, inwiefern er das genutzte Studieneinstiegsangebot als Unterstützung erlebt hat:

[...] Und innerhalb dieser Woche hatte ich dann aber ein Mentoring-Treffen, und da haben wir auch darüber geredet, und auch, dass es überhaupt nicht schlimm ist. Und dann hat er mir ein paar Wege aufgezeigt, wie ich noch mal neu an die Sache rangehen kann. Und dass ich mich doch noch vielleicht einfach noch mal mit einem Kommilitonen austausche und vielleicht einen Tag einfach GAR nicht zur Uni gehe, schwimmen gehe, irgendwas anderes mache. Einfach noch mal ein bisschen Pause und dann noch mal rangehen. (HSA_INT4/182)

Im Zitat wird deutlich, dass der Student an einem Mentoring-Programm teilgenommen hat, das nach der StuFHe-Typologie zur *Begleitung im Studieneinstiegsprozess* dient. Als Gestaltungsmerkmale des Angebots thematisiert er ein individuelles Treffen mit seinem Mentor, der Verständnis für die Schwierigkeiten des Studenten gezeigt hat und ihm mit Ratschlägen zur Lernorganisation zur Seite stand. Wie der weitere Interviewverlauf zeigt, konnte der Befragte diese Unterstützung folgendermaßen für sich nutzen:

Und das hat RICHTIG geholfen. Dann HABE ich einen Tag Pause gemacht, mich noch mal mit den anderen Leuten hingesetzt und dann ein bisschen anders an die Sache gedacht. Bin dann auch tatsächlich früh aufgestanden. Und dann habe ich auch endlich wieder was geschafft. Das war sehr gut. Also, weil das finde ich total schwierig dann zu sagen: „Hier komm, du hast jetzt gerade die ersten zwei Klausuren geschrieben, plus zwei Probeklausuren. Und jetzt haust du mir noch eine 25-seitige gute Arbeit dahin.“ Ganz schwierig! Ja, das hat gut geholfen. (HSA_INT4/184)

regeln entsprechend werden in den angeführten Zitaten besonders betonte Äußerungseinheiten durch Großbuchstaben und Auslassungen durch eckige Klammern gekennzeichnet.

Die zitierte Bilanz verdeutlicht insofern Lern- und Transfererfolge, als der Student berichtet, wie er die personale Anforderung, seine Lernaktivitäten zeitlich zu organisieren, bewältigt und schließlich ein besonders zufriedenstellendes Ergebnis erreicht hat. Daneben liefert das Zitat auch Hinweise auf die Entwicklung studienrelevanter Kompetenzen, die sich vor allem auf sein Zeitmanagement und den Austausch mit anderen Studierenden beziehen.

Während das Beispiel einen punktuellen Einblick in die Wirkungsweisen von Angeboten zur *Begleitung im Studieneinstiegsprozess* gibt, zeigt der Vergleich von Einzelfällen, wie unterschiedlich das Zusammenspiel von wahrgenommenen Studienanforderungen, genutzten Studieneinstiegsangeboten und Lern- bzw. Transfererfolgen ausfallen kann. Dabei wird deutlich, dass auch bei vergleichbaren Angeboten unterschiedliche Studienanforderungen als Anlass zur Teilnahme dienen können und zugleich auch Lernen und Transfer variieren. Im Fall von Angeboten zur *Begleitung im Studieneinstiegsprozess* berichten Studierende beispielsweise von weiteren personalen Anforderungen (z. B. Lernmodus finden) oder studienorganisatorischen Herausforderungen, die sie zur Teilnahme bewegt haben. Als Lern- und Transfererfolge kommen dabei die erhöhte Sicherheit in der Anwendung von Lernmethoden oder der Gewinn an Orientierung im Hochschulbetrieb zur Sprache.

Über den Vergleich von Wirkungsweisen bestimmter Angebote hinaus ermöglichen die Interviewdaten, einzelne Typen einander gegenüberzustellen. Während z. B. Angebote zur *Begleitung im Studieneinstiegsprozess* aus Sicht von Studierenden insbesondere zur Bewältigung von personalen und organisatorischen Studienanforderungen beitragen, können Angebote zur *Vermittlung von Fachwissen* den Umgang mit inhaltlichen Herausforderungen unterstützen. Dies illustriert der Fall einer Studentin, die ihr Studium der Betriebswirtschaft nach längerer Berufstätigkeit aufgenommen und vor Studienbeginn an einem Mathematik-Brückenkurs teilgenommen hat. Im folgenden Zitat schildert sie, inwiefern sie von dem Angebot profitiert hat:

Ja, so Selbstsicherheit, also so Sicherheit einfach. Das schaffst du, das kannst du. [...] Also so Sicherheit und ein bisschen Vorfreude aufs Studi-

um, weil es mir auch ganz gut gefallen hat. So ein schöner Start irgendwie und dann eben die Erleichterung dann in dem ersten Semester in dem Mathe-Block an sich, hat mir das eben geholfen, die Inhalte dann leichter zu verstehen und manche Sachen so: „Ah, das kann ich schon. Das hatten wir gemacht.“ Und dann habe ich mich gefreut und das war dann gut.
(HSB_INT2/190)

Auch in diesem Zitat betrifft der berichtete Lernerfolg das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, zudem scheint die Studentin ihre Studienmotivation erweitert zu haben. Allerdings spielen hier weniger personale als vielmehr inhaltliche Studienanforderungen eine Rolle. So hat der besuchte Brückenkurs aus Sicht der Befragten dazu beigetragen, das Fachniveau von Lehrveranstaltungen zu bewältigen.

Wie die fallspezifischen Beispiele insgesamt verdeutlichen, beruhen die Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten auf einem komplexen Zusammenspiel vielfältiger individueller und institutioneller Komponenten, zu denen nicht zuletzt auch die Lebenslage der Studierenden und die gewählte Studienrichtung gehören. Grundlage für diesen Einblick bildet das im Kategoriensystem ausdifferenzierte Wirkungsgefüge, das studentische Sichtweisen rekonstruiert und eine ganzheitliche Herangehensweise ermöglicht.

2.2.3 Generierung von Wirkungshypothesen

Im Sinne des Mixed-Methods-Designs von StuFH_e soll die qualitative Studie weitergehend zur Hypothesenentwicklung in Bezug auf Zusammenhänge zwischen studienrelevanten Kompetenzen, wahrgenommenen Studienanforderungen und genutzten Angeboten dienen. Die entsprechenden Daten liegen durch die simultan durchgeführte Längsschnittbefragung vor.⁵ Zunächst sind die Parallelen zwischen

⁵ Die ersten beiden Befragungen (zu Studienbeginn und nach Abschluss des ersten Studienjahrs) an den StuFH_e-Partnerhochschulen sind bereits abgeschlossen, wobei ein Rücklauf von 15 bzw. 11 Prozent erreicht wurde. Die jeweils ermittelte Querschnitt-Stichprobe umfasst 2.248 bzw. 1.371 Studierende, von denen 416 an beiden Befragungszeitpunkten teilgenommen haben (Längsschnitt-Stichprobe).

den in der quantitativen Befragung erhobenen psychometrischen Konstrukten und den in den Interviews berichteten Lern- und Transfererfolgen herauszuarbeiten. Der Fall des oben zitierten Studenten mit Motivationsproblemen liefert beispielsweise Hinweise auf das Konstrukt der Handlungskontrolle bei Tätigkeitsinitiation (KUHL, 2000) und die Lernstrategie „Lernen mit Peers“ (SCHIEFELE & WILD, 1994). Im zweiten Fall verweist das gewachsene Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten auf die Steigerung von Selbstwirksamkeit (BANDURA, 1997). Darüber hinaus lassen sich auch die Hinweise auf die erlebte Unterstützung bei der Bewältigung von Studienanforderungen dazu nutzen, gerichtete Hypothesen bezüglich der Wirkungsweisen zu generieren.

Da sich in den Interviews unterschiedliche Wirkungsweisen für bestimmte Angebotstypen und einzelne Studierende zeigen, legen sie eine gezielte Betrachtung von einzelnen Gruppen nahe. Neben den Angaben zur Nutzung von Angeboten lassen sich hierfür die Kompetenzprofile heranziehen, die mit Hilfe einer latenten Profilanalyse anhand der ersten Befragung ermittelt wurden. Auf diesem Weg kann beispielsweise überprüft werden, inwiefern Zusammenhänge zwischen genutzten Angeboten und den selbst eingeschätzten Kompetenzen bestehen.

3 Implikationen für die Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium

Der dargestellte Analyserahmen, die Untersuchungsverfahren und die exemplarischen Ergebnisse tragen einerseits zur Wirkungsforschung bei, andererseits bieten sie Ansatzpunkte für die Praxis der Qualitätsentwicklung.

Der Ansatz von StuFHe legt nahe, Wirkungen von Studieneinstiegsangeboten nicht nur in Bezug auf studienrelevante Kompetenzen, sondern auch mit Blick auf die Bewältigung von Studienanforderungen zu ermitteln. Dies fügt der Diskussion um Wirkungen von hochschulischen Lehrangeboten einen wichtigen Aspekt hinzu, da über fachliche Aspekte hinaus personale, soziale und organisatorische Anforderungen eines Studiums berücksichtigt werden. Kontext wird in diesem Zusammenhang

nicht nur als unabhängige Variable z. B. als Lehrangebot einbezogen, sondern auch als Ergebnisvariable in Form der erfolgreichen Bewältigung von Anforderungen. Erst dadurch wird es möglich, Wirkungsanalysen – mit allen methodischen Limitationen – über Einzelveranstaltungen hinaus auf die Phase des Studieneinstiegs zu beziehen. Wie das Vorgehen von StuFHe zeigt, bieten qualitative Befragungen dabei die Möglichkeit, Wirkungszusammenhänge zu explorieren, während quantitative Befragungen Aussagen zur Generalisierungsfähigkeit liefern können. Durch die Kombination beider Verfahren lässt sich ein kontextspezifischer Einblick in die Studieneingangsphase gewinnen und zugleich die Entwicklung studienrelevanter Kompetenzen messen.

Für die Qualitätsentwicklung ergeben sich aus dem dargestellten Forschungsbeispiel hauptsächlich zwei Anschlussmöglichkeiten. Zum einen können die konzeptionellen Überlegungen dazu genutzt werden, sowohl die Studieneingangsphase vor Ort als auch das hochschulspezifische Spektrum an Studieneinstiegsangeboten zu reflektieren. Die Typologie der Studieneinstiegsangebote und die vier Dimensionen der Studienanforderungen bieten dafür eine Grundlage. Zum anderen können die Ergebnisse die Auswahl von studienrelevanten Kompetenzfacetten orientieren und die neu entwickelten Instrumente in Evaluationsverfahren integriert werden. Dies würde bedeuten, die Evaluation stärker für die Erklärung zu nutzen und könnte zur Akzeptanz der Verfahren beitragen sowie wichtige Hinweise auf Entwicklungsbedarfe von Lehre und Studium bieten.

Die vorgestellten Forschungsverfahren stellen damit einen Ausgangspunkt dar, der allerdings erst durch die Interpretation von Ergebnissen zusammen mit Beteiligten aus der Praxis wirkmächtig werden kann. Für die Diskussion in Qualitätsentwicklungsgremien können sie eine Grundlage zur Bestandsaufnahme, zur Verständigung über Prioritäten, für die Generierung von Hypothesen über die Zusammenhänge vor Ort und letztlich für die Gestaltung der Studieneingangsphase dienen.

4 Literaturverzeichnis

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (Bd. ix). New York: Times Books/ Henry Holt & Co.

Barnat, M., Bosse, E. & Trautwein, C. (2017). The Guiding Role of Theory in Mixed-Methods Research: Combining Individual and Institutional Perspectives on the Transition to Higher Education. In J. Huisman & M. Tight (Hrsg.), *Theory and Method in Higher Education Research* (Bd. 3, S. 1-19). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2056-375220170000003001>

BMBF (2010). *Richtlinien zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre*. <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/media/Programm-Lehrqualitaet-BMBF-Richtlinien.pdf>, Stand vom 13. April 2017.

Bosse, E. (2016). Herausforderungen und Unterstützung für gelingendes Studieren: Studienanforderungen und Angebote für den Studieneinstieg. In I. van den Berk, K. Petersen, K. Schultes & K. Stolz (Hrsg.), *Studierfähigkeit – theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven* (Bd. 15, S. 129-169). Hamburg: Universität Hamburg. <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-015.pdf>, Stand vom 20. Juli 2017.

Bosse, E. (im Druck). Studienrelevante Heterogenität erkunden: Erhebung und Analyse von Critical Incidents. In N. Auferkorte-Michaelis & F. Linde (Hrsg.), *Diversität lehren und lernen. Ein Hochschulbuch*. Leverkusen: Budrich.

Bosse, E. & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 41-62.

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.

- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J. & McCune, V.** (2008). 'A real rollercoaster of confidence and emotions': learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5), 567-581.
- Coertjens, L., Brahm, T., Trautwein, C. & Lindblom-Ylänne, S.** (2016). Students' transition into higher education from an international perspective. *Higher Education*, 73(3), 1-13.
- 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.
- Hense, J. & Mandl, H.** (2012). Innovative Hochschullehre zur Reduktion der Studienabbruchsquote in MINT-Fächern. In R. Oerter (Hrsg.), *Universitäre Bildung – Fachidiot oder Persönlichkeit* (S. 70-90). München: Hampp.
- Heublein, U.** (2014). Student Drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497-513.
- Huber, L.** (1991). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 417-441). Weinheim: Beltz.
- Jenert, T., Brahm, T., Gommers, L. & Kühner, P.** (2017). How do they find their place? A typology of students' enculturation during the first year at a business school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 87-99.
- Kromrey, H.** (2001). Studierendenbefragungen als Evaluation der Lehre? Anforderungen an Methodik und Design. In U. Engel (Hrsg.), *Hochschulranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre* (S. 11-47). Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag. http://profkromrey.de/Kromrey_studbefr_als_Eval.pdf, Stand vom 20. Juli 2017.
- Kuckartz, U.** (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Juventa.
- Kuhl, J.** (2000). The volitional basis of Personality Systems Interaction Theory: applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 665-703.

Pohlenz, P. (2008). *Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung an Hochschulen* (Bd. 3). Universitätsverlag Potsdam.

Pohlenz, P., Hagenmüller, J.-P. & Niedermeier, F. (2009). Ein Online-Panel zur Analyse von Studienbiographien. Qualitätssicherung von Lehre und Studium durch webbasierte Sozialforschung. In N. Jakob, H. Schoen & T. Zerback (Hrsg.), *Sozialforschung im Internet* (S. 233-243). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353-387.

Schiefele, U. & Wild, K. P. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15(4), 185-200.

Schmid, S. (2015). Handlungsoptionen der Hochschulen zur Steigerung des Studienerfolgs. *Qualität in der Wissenschaft*, 3+4/2015, 74-80.

Schmidt, U. (2005). *Zwischen Messen und Verstehen. Anmerkungen zum Theoriedefizit in der deutschen Hochschulevaluation*. Forschungsbericht. Mainz.

Schmidt, U. (2010). Anmerkungen zum Stand der Qualitätssicherung im deutschen Hochschulsystem. In *Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation?* (S. 17-32). Bielefeld: UVW Universitäts Verlag Webler.

Schneider, M. & Mustafić, M. (Hrsg.) (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.

Ulriksen, L., Holmegaard, H. T. & Madsen, L. M. (2017). Making sense of curriculum – the transition into science and engineering university programmes. *Higher Education*, 73(3), 423-440.

Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf>, Stand vom 13. April 2017.

Zumbach, J. & Astleitner, H. (2016). *Effektives Lehren an der Hochschule. Ein Handbuch zur Hochschuldidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Autorinnen



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

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

miriam.barnat@uni-hamburg.de



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

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

elke.bosse@uni-hamburg.de



Julia MERGNER || Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft || Von-Melle-Park 8, D-20146 Hamburg

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

julia.mergner@uni-hamburg.de