

„Und das hat RICHTIG geholfen.“ – Wirkungsweisen von Angeboten für den Studieneinstieg

Elke Bosse, Julia Mergner

Zusammenfassung: Hochschulpolitische Forderungen nach höheren Studienerfolgsquoten haben in den letzten Jahren zu vielfältigen Maßnahmen geführt, die den Übergang an die Hochschule unterstützen sollen. Zu den Wirkungen dieser Angebote für den Studieneinstieg liegen bislang nur punktuelle Befunde für einzelne Maßnahmen und Erfolgsindikatoren vor. Für einen näheren Einblick nutzt der vorliegende Beitrag einen qualitativen Ansatz und geht dem komplexen Wirkungszusammenhang von Studieneinstiegsangeboten aus der Sicht von Studierenden nach. Im Zentrum der auf 19 Leitfadeninterviews basierenden Fallstudie steht dabei die Frage, wie die Teilnahme an Studieneinstiegsangeboten zur Bewältigung von Studienanforderungen beiträgt. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse werden unterschiedliche Wirkungsweisen rekonstruiert, die sich sowohl aus den individuellen Nutzungsformen als auch aus den Gestaltungsmerkmalen von Studieneinstiegsangeboten ergeben. Die Ergebnisse liefern nicht nur Hinweise für weiterführende Mixed-Methods-Studien, sondern legen für die Praxis nahe, den unterschiedlichen Nutzungsformen mit einem breiten Spektrum an Studieneinstiegsangeboten Rechnung zu tragen.

Schlüsselwörter: Studieneingangsphase, Studienanforderungen, Studieneinstiegsangebote, Wirkungsweisen, Leitfadeninterviews, Qualitative Inhaltsanalyse

„And that has REALLY helped.“ – Effects of first-year support programmes in higher education

Abstract: Political demands to improve study success rates have lately led to a variety of programmes that seek to support the transition to higher education. So far though, findings on the effects of these programmes are limited to selected interventions and single success factors. To gain further insights, the present study adopts a qualitative approach and explores the complex effects of first-year support programmes from the students' perspective. Based on 19 semi-structured interviews, the case-study examines how the participation in first-year support programmes helps students to handle the formal and informal requirements that are characteristic for the first year. Thematic analysis reveals that the students experience different types of effects that depend on both, the individual ways in which students use the programmes and the particular design of the programmes. The findings may not only contribute to future mixed-methods studies but also suggest that a broad range of support programmes is needed in order to meet the students' individual ways of using first-year support.

Keywords: Transition to higher education, first-year requirements, support programmes, effects, semi-structured interviews, thematic analysis

1 Einleitung

Im Zuge hochschulpolitischer Forderungen nach einer Steigerung von Studienerfolgsquoten und der sozialen Öffnung von Hochschulen (z.B. Wissenschaftsrat, 2017) hat insbesondere die Gestaltung von Übergängen an die Hochschule an Bedeutung gewonnen. Mit Hilfe von Förderprogrammen, die wie der Qualitätspakt Lehre (QPL) Anreize „zur Ausgestaltung der Studieneingangsphase im Hinblick auf eine heterogener zusammengesetzte Studierendenschaft“ (BMBF, 2010, S. 2) bieten, wurden an zahlreichen Hochschulen Angebote für den Studieneinstieg ausgeweitet bzw. neu eingeführt. Dieser Fokus korrespondiert mit der internationalen Studierendenforschung, die die Relevanz der Studieneingangsphase für den Studienerfolg hervorhebt (Coertjens, Brahm, Trautwein & Lindblom-Ylänne, 2017) und sie sowohl auf individuelle Faktoren als auch auf den institutionellen Kontext zurückführt (Jenert, Brahm, Gommers & Kühner, 2017). Welchen Beitrag Studieneinstiegsangebote in diesem Zusammenhang leisten können, ist allerdings erst in Ansätzen untersucht.

Jüngere Studien an deutschen Hochschulen belegen nicht nur eine allgemein gestiegene Nutzung von Studieneinstiegsangeboten und eine wachsende Zufriedenheit seitens der Teilnehmenden (Bargel, 2015; Grützmacher & Willige, 2016), sondern widmen sich auch spezifischen Effekten ausgewählter Maßnahmen. Untersucht wird beispielsweise, wie Mentoringprogramme die Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden unterstützen (Öhlschlegel-Haubrock, Rach & Wolf, 2014), wie sich Peer-Learning-Ansätze auf das Studier- und Lernverhalten auswirken (Gerholz, 2014) oder wie wirksam Kursangebote zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen sind (Schmied & Hänze, 2015). Für einzelne Maßnahmen liefern diese Arbeiten zwar Hinweise auf Zusammenhänge mit ausgewählten erfolgsrelevanten Faktoren. In der letzten hochschulübergreifend angelegten Untersuchung zum Studienabbruch (Heublein et al., 2017, S. 133) konnte für die Teilnahme an Studieneinstiegsangeboten allerdings kein Effekt auf den erfolgreichen Studienabschluss ermittelt werden.

Auch in internationalen Metaanalysen und Forschungssynthesen finden sich allenfalls punktuelle Wirknachweise für ausgewählte Interventionen (Crisp & Taggart, 2013; Robbins, Oh, Le & Button, 2009; Sneyers & De Witte, 2018). Diese Überblicksstudien verdeutlichen zudem, dass die Vielfalt an Maßnahmen und die Unterschiedlichkeit der untersuchten Erfolgsindikatoren einen systematischen Vergleich von Einzelstudien erschweren (Hatch & Bohlig, 2016). Zudem steht die Wirkungsforschung allgemein vor der Herausforderung, der Komplexität hochschuldidaktischer Interventionen gerecht zu werden (Altfeld, Schmidt & Schulze, 2015). Wie Angebots-Nutzungs-Modelle für den Hochschulkontext (Braun, Seidel & Weiß, 2014) zeigen, spielen neben individuellen und institutionellen Faktoren nicht nur die Teilnahme, sondern auch die Art und Weise der Nutzung eine wichtige Rolle für die Wirkung von Studieneinstiegsangeboten.

Der vorliegende Beitrag knüpft hier mit der Frage an, wie Studieneinstiegsangebote von Studierenden genutzt werden und aus ihrer Sicht zum gelingenden Studieren beitragen.

Anhand subjektiver Sichtweisen soll der komplexe Wirkungszusammenhang von Studieneinstiegsangeboten möglichst ganzheitlich erfasst werden, um ihre Effekte eingebettet in den Teilnahmeprozess zu beleuchten. Dazu wird zunächst ein Analyserahmen entwickelt, der die Nutzung von Studieneinstiegsangeboten in den Zusammenhang erfolgsrelevanter Faktoren einordnet. Darauf folgt die Darstellung des methodischen Vorgehens, das auf qualitativen Leitfadeninterviews basiert, die im Rahmen der Begleitforschung zum Qualitäts-pakt Lehre im Projekt StuFHe¹ erhoben wurden. Die mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse gewonnenen Ergebnisse zu den unterschiedlichen Nutzungsformen und Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten werden anhand von Fallportraits vorgestellt und abschließend mit Blick auf ihre Aussagekraft sowie ihre Implikationen für weitere Untersuchungen und die praktische Gestaltung der Studieneingangsphase diskutiert.

2 Analyserahmen für den Wirkungszusammenhang von Studieneinstiegsangeboten

Da Studieneinstiegsangebote den Übergang an die Hochschule erleichtern und längerfristig zum Studienerfolg beitragen sollen, orientiert sich die folgende Untersuchung an der Transitionsforschung und greift zudem Ergebnisse der Studienerfolgsforschung auf. Aus der Transitionsforschung, die Übergänge als „Schnittstelle von individuellen Handlungspotentialen und Bewältigungsvermögen und von gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und Rahmenseetzungen für mögliche Bewältigungsprozesse“ (Welzer, 1993, S. 137) untersucht, lässt sich zunächst die übergeordnete Analyseperspektive ableiten. So steht das Zusammenspiel der für die Bewältigung des Übergangs an die Hochschule relevanten individuellen und institutionellen Faktoren im Zentrum der Untersuchung. Für den Analyserahmen sind nicht nur diese erfolgsrelevanten Faktoren näher zu bestimmen, sondern zunächst eigene Erfolgskriterien für die Studieneingangsphase festzulegen.

Während Studienerfolg zumeist anhand ergebnisorientierter Kriterien (z.B. Studienabschluss, Studiendauer) definiert wird (Bornkessel, 2018), bietet es sich für die Untersuchung von Studieneinstiegsangeboten an, eine auf den Studienverlauf bezogene Perspektive einzunehmen und gelingendes Studieren anhand der Bewältigung von Studienanforderungen zu erfassen. Denn die Studieneingangsphase zeichnet sich durch besonders verdichtete Anforderungen aus, die „von der selbstständigen Orientierung an der Hochschule und Integration in die Hochschulgemeinschaft, über die Entwicklung eines eigenen Studien- und Lernrhythmus, bis hin zur Aufarbeitung fehlender Vorkenntnisse und Fähigkeiten“ reichen (Heublein et al., 2017, S. 47). Wie eine fächerübergreifende Untersuchung kritischer Studienanforderungen (Trautwein & Bosse, 2017) zeigt, lassen sich aus der Sicht von Studierenden vier Anforderungsdimensionen unterscheiden. Danach gehört die zitierte Aufarbeitung von Vorkenntnissen zu den *inhaltlichen Anforderungen*, die sich aus den Besonderheiten der Studienfächer und Curricula ergeben. Der Studien- und Lernrhythmus ist dagegen Teil

1 Das Akronym steht für „Studierfähigkeit – institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität“. Das Projekt wurde 2014–2018 aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PB14005 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

der *personalen Anforderungen*, wie sie aus der im Studium verlangten Lern- und Selbstorganisation der Studierenden resultieren. *Soziale Anforderungen* beziehen sich wiederum auf die Integration in die Hochschulgemeinschaft durch studienbezogene Kontakte und Zusammenarbeit, während *organisatorische Anforderungen* die Orientierung im Hochschulsystem betreffen und sich aus den institutionellen Rahmenbedingungen ergeben.

Neben der Bewältigung von Studienanforderungen als verlaufs- und subjektbezogenes Erfolgskriterium umfasst der Analyserahmen ausgewählte Bedingungen für gelingendes Studieren, die sich aus der Studienerfolgswissenschaft ableiten lassen. Hierzu gehören vor allem individuelle Faktoren, zu denen neben dem Vorwissen z.B. auch Persönlichkeitseigenschaften, Motivation und Lernstrategien zählen (Richardson, Abraham & Bond, 2012). Zugleich sind die Startbedingungen von Studierenden als erfolgsrelevant anzunehmen (Sarletti & Müller, 2011), die sich aus ihren sozialen Merkmalen und ihrer Lebenssituation (z.B. Bildungsherkunft, Erwerbstätigkeit) ergeben.

Darüber hinaus folgt aus der Hochschulsozialisationsforschung (Huber, 1991), institutionelle Kontextfaktoren wie z.B. Hochschultyp, Fächergruppen und auch Studieneinstiegsangebote in den Analyserahmen aufzunehmen. Dabei kann auf eine im Vorfeld der Untersuchung entwickelte Typologie zurückgegriffen werden, die auf einer Dokumentenanalyse der Selbstdarstellungen von 80 QPL-Projekten und acht ergänzenden Experteninterviews basiert (Bosse & Mergner, 2019). Die ermittelten Angebotstypen fokussieren den Projektdarstellungen zufolge jeweils ein bestimmtes Spektrum an Studienanforderungen, so dass ihnen aus institutioneller Sicht eine spezifische Funktion in der Studieneingangsphase zukommt. Zu den Angebotstypen, die sich im Zuge des QPL besonders verbreitet haben, gehören Angebote zur *Vermittlung von Fachwissen* (z.B. Brückenkurse), die vor allem inhaltliche Anforderungen fokussieren und der Erweiterung fachlicher Vorkenntnisse dienen. Dagegen adressieren Angebote zur *Begleitung im Studieneinstiegsprozess* (z.B. Mentoring-Programme) diverse personale, organisatorische und soziale Anforderungen, indem sie den Projektdarstellungen zufolge Lernstrategien und Zeitmanagement behandeln sowie die Orientierung im Hochschulbetrieb und das Kennenlernen von Mitstudierenden fördern. Dazwischen liegen Angebote zur *Vermittlung überfachlicher Kompetenzen und wissenschaftlicher Arbeitsweisen* (z.B. Workshops zu Lern- und Arbeitstechniken), die sich neben inhaltlichen auch personalen Anforderungen widmen, da sie Themen wie wissenschaftliches Schreiben, aber auch Lernstrategien und Zeitmanagement behandeln.

Insgesamt berücksichtigt der Analyserahmen das Zusammenspiel der genannten Faktoren unter der Annahme, dass sie sowohl die Wahrnehmung von Studienanforderungen als auch die Nutzung von Studieneinstiegsangeboten bedingen und zur Bewältigung von Studienanforderungen beitragen. Dieser Wirkungszusammenhang ist in Abbildung 1 veranschaulicht.

Der Analyserahmen zeichnet sich dadurch aus, dass die für den Studienerfolg als relevant geltenden Faktoren im Zusammenhang mit den für die Studieneingangsphase identifizierten Anforderungen und Angeboten betrachtet werden. Gelingendes Studieren beruht dabei auf der Bewältigung von Studienanforderungen, zu der die Nutzung von Studieneinstiegsangeboten beitragen kann. Um die Rolle von Studieneinstiegsangeboten für gelingendes Studieren näher zu bestimmen, soll der in Abbildung 1 veranschaulichte Wirkungszusammenhang im Folgenden möglichst ganzheitlich untersucht werden. Angesichts der aus institutioneller Perspektive bereits rekonstruierten Funktion von Studieneinstiegsangeboten

stellt sich insbesondere die Frage nach ihren Wirkungen aus der Sicht von Studierenden. Ausgehend von den im Analyserahmen aufgezeigten Bedingungsfaktoren soll deshalb untersucht werden, wie die Nutzung von Studieneinstiegsangeboten aus der Sicht von Studierenden zur Bewältigung von Studienanforderungen beiträgt.

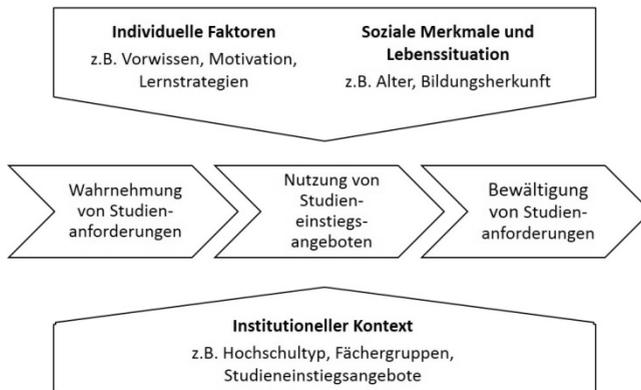


Abbildung 1: Analyserahmen für den Wirkungszusammenhang von Studieneinstiegsangeboten

3 Methodisches Vorgehen

Für die empirische Untersuchung wird ein möglichst offenes, exploratives Vorgehen gewählt, wie es für qualitative Methoden charakteristisch ist (Flick, von Kardoff & Steinke, 2004), um der Komplexität der auf Seiten der Studierenden und der Hochschule angenommenen Faktoren Rechnung zu tragen und den im Analyserahmen postulierten Wirkungszusammenhang näher zu erschließen. Mit diesem Fokus kommt die Untersuchung der qualitativen Evaluationsforschung nahe, die im Sinne ihrer Erkenntnisfunktion Aufschluss über bislang wenig erforschte Wirklichkeitsbereiche geben soll und quantitative Untersuchungen mittels der Erhebung von schwer skalierbaren subjektiven Sichtweisen der Beteiligten ergänzt (von Kardoff, 2006). Komplementär zu den eingangs genannten Studien, die vornehmlich auf ausgewählte messbare Effekte von Studieneinstiegsangeboten angelegt sind, zielt der Einsatz qualitativer Methoden im Folgenden darauf ab, subjekt- und situationsspezifische Wirkungsweisen ganzheitlich zu rekonstruieren. Der gewählte Zugang setzt dazu an den subjektiven Bedeutungen an, die mit der Nutzung von Studieneinstiegsangeboten verknüpft sind, und berücksichtigt die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten. Die Ergebnisse können zur gegenstandsbelegten Theoriebildung beitragen und in weiterführende Mixed-Methods-Studien eingehen, die den qualitativen Einblick in die Wirkungsweisen mit quantitativen Befunden zur Wirksamkeit von Studieneinstiegsangeboten zusammenführen (Bosse & Barnat, 2019).

Mit der Explikation der theoretischen Vorannahmen dient der oben entwickelte Analyserahmen im Folgenden als heuristisches Konzept, das Orientierung für die Datenerhebung

und Auswertung bietet (Kelle, 2011). So ist zu erheben, wie die Nutzung von Studieneinstiegsangeboten retrospektiv begründet wird und aus der Sicht von Studierenden zur Bewältigung von Studienanforderungen beiträgt. Hierfür eignen sich Leitfadeninterviews, die einerseits Offenheit für subjektive Sichtweisen bieten und andererseits eine am Analyserahmen orientierte Fokussierung und Strukturierung von Äußerungen ermöglichen (Helfferrich, 2011). Der Leitfaden wurde in Anlehnung an die *Critical Incident Technique* nach Flanagan (1954) entwickelt, um zunächst Situationen, in denen die Befragten bestimmte Studienanforderungen als kritisch erlebt haben, systematisch zu erkunden und daran anknüpfend der Bewältigung dieser Situationen unter besonderer Berücksichtigung der genutzten Studieneinstiegsangebote nachzugehen.

Zur Auswertung der Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Schreier (2012) und Kuckartz (2012) genutzt, die sich durch ein regelgeleitetes interpretatives Verfahren zur Erschließung sowohl manifester als auch latenter Äußerungsgehalte auszeichnet. Maßgeblich ist dabei die Forschungsfrage, die die generelle Analyseperspektive bestimmt und den Ausgangspunkt der für die qualitative Inhaltsanalyse konstitutiven Kategorienentwicklung bildet. Mit dem Verfahren des intersubjektiv-konsensuellen Kodierens und der Entwicklung von Kategorien, die die wesentlichen Bedeutungsaspekte des Datenmaterials erfassen, orientiert sich das Vorgehen an den Gütekriterien der Reliabilität und Validität (Schreier, 2014). Wie im Folgenden näher ausgeführt (s. Abschnitt 3.2), wurden nicht nur Kategorien aus dem Analyserahmen an die Interviews herangetragen, sondern auch neue Kategorien aus dem Datenmaterial heraus entwickelt, d.h. die Kategorienentwicklung erfolgte sowohl theoriegeleitet als auch datenbasiert.

3.1 Sampling

Um Studierende zu gewinnen, die Auskunft über die Nutzung von Studieneinstiegsangeboten und ihren Beitrag zum gelingenden Studieren geben können, kamen im Sinne des *Purposive Sampling* (Patton, 1990) gezielte Auswahlstrategien zum Einsatz. Zunächst war die Auswahl auf verschiedene Hochschultypen und Standorte ausgerichtet, um unterschiedliche institutionelle Kontexte zu berücksichtigen. Zugleich war mit Hilfe der zuvor entwickelten Typologie sicherzustellen, dass die ausgewählten Hochschulen über vergleichbare Maßnahmen für den Studieneinstieg verfügen. Dies führte zur Entscheidung für zwei Universitäten und zwei Fachhochschulen aus zwei verschiedenen Bundesländern, die der oben erwähnten Dokumentenanalyse zufolge Maßnahmen anbieten, die zur *Begleitung im Studieneinstiegsprozess*, zur *Vermittlung von Fachwissen* und zur *Vermittlung überfachlicher Kompetenzen und wissenschaftlicher Arbeitsweisen* dienen.

An diesen vier Hochschulen wurden Studierende aus Bachelorstudiengängen im zweiten Semester zum Interview eingeladen, die entweder ihre Bereitschaft dazu in einer zu Studienbeginn durchgeführten quantitativen Befragung erklärt hatten oder über Verantwortliche für Studieneinstiegsangebote kontaktiert wurden. Die Einladung war mit einem kurzen Online-Fragebogen verknüpft, der zur Erhebung von Profildaten und Angaben zu besuchten Studieneinstiegsangeboten diente. Um eine möglichst große Perspektivenvielfalt zu erreichen, wurde bei der Auswahl der Interviewpersonen auf Unterschiede in den Studiengängen, den genutzten Studieneinstiegsangeboten und auch hinsichtlich sozialer Merkmale und der Lebenssituation der Studierenden geachtet. Mit Hilfe des letztgenannten Kriteriums sollte gewährleistet

werden, dass auch so genannte nicht-traditionelle Studierende (Schuetze & Slowey, 2002) einbezogen werden, für die aufgrund ihres Bildungswegs oder ihrer Studiensituation ein besonderer Bedarf an Unterstützung für den Übergang an die Hochschule anzunehmen ist.

Die Zahl der erhobenen Fälle richtete sich schließlich nach dem Prinzip der theoretischen Sättigung (Glaser & Strauss, 1967), d.h. die Akquise von Interviewpersonen wurde abgeschlossen, nachdem in der parallel verlaufenden Datenauswertung keine neuen Einsichten in den Wirkungszusammenhang von Studieneinsteigsangeboten zu gewinnen waren. Das finale Interviewsample umfasst 19 Studierende und ist in Tabelle 1 nach ausgewählten Heterogenitätsmerkmalen charakterisiert. Anhand der in Bosse (2015) begründeten Unterscheidung wurden neben den durch die *Hochschule* bzw. den Hochschultyp und den *Studiengang* bedingten organisationalen Heterogenitätsmerkmalen auch *Alter* und *Geschlecht* erfasst sowie soziale Merkmale, die nach Schuetze und Slowey (2002) zur Unterscheidung traditioneller und nicht-traditioneller Studierender dienen können, wie die *Bildungsherkunft*, der *Bildungsweg* und die *Studiosituation*.

Tabelle 1: Zusammensetzung des Interviewsamples

Hochschule	Nr.	Studiengang	Alter (>25)	Geschlecht	Bildungsherkunft	Bildungsweg	Studiosituation
UniA	Int 1	Lehramt	nein	weiblich		Abitur	
	Int 2	Lehramt	ja	männlich	Studienpionier ^a	Berufserfahrung, 2./3. Bildungsweg,	
	Int 3	Religionswissenschaft	Ja	weiblich	Studienpionier	Abitur, Berufserfahrung	Erwerbstätigkeit, Fürsorgeaufgaben
	Int 4	Rechtswissenschaft	nein	männlich		Abitur, Berufserfahrung	
	Int 5	BWL	ja	weiblich	International ^b	Berufserfahrung, internationale HZB	Erwerbstätigkeit
	Int 6	Ethnologie	nein	weiblich	International	Abitur, Berufserfahrung, internationale HZB	Erwerbstätigkeit
FHB	Int 1	Medien-Informatik	k.A.	männlich	k.A.	k.A.	k.A.
	Int 2	Medien-Informatik	nein	weiblich	Studienpionier	Abitur	
	Int 3	Bio-Informatik	nein	weiblich	Studienpionier	Abitur	Erwerbstätigkeit
	Int 4	BWL	ja	weiblich	Studienpionier	Berufserfahrung	Erwerbstätigkeit
	Int 5	Bio-medizinische Technik	k.A.	männlich	International	k.A.	k.A.
UniC	Int 1	Soziale Arbeit	nein	weiblich	Studienpionier	Abitur	
	Int 2	Umwelt-ingenieurwesen	k.A.	männlich	k.A.	Berufserfahrung, 2./3. Bildungsweg	Erwerbstätigkeit
	Int 3	Wirtschaftsrecht	ja	männlich	Studienpionier	Berufserfahrung, 2./3. Bildungsweg	Fürsorgeaufgaben
	Int 4	Geschichte	ja	weiblich		Berufserfahrung, 2./3. Bildungsweg	
FHD	Int 1	Bildung & Erziehung	nein	männlich		Abitur	
	Int 2	Fahrzeugbau	ja	weiblich	Studienpionier	Berufserfahrung, Abitur	
	Int 3	Medizintechnik	ja	männlich	Studienpionier	Berufserfahrung, Abitur	
	Int 4	Medizintechnik	ja	männlich	Studienpionier	Berufserfahrung, Abitur	

Anmerkungen: Leerstellen in der Tabelle bedeuten, dass die erhobenen Merkmale nicht zutreffen, k.A. steht dafür, dass die entsprechenden Angaben nicht ermittelt werden konnten.

^a Personen, die als erste in ihrer Familie studieren. ^b Personen, die aus dem Ausland zum Studium nach Deutschland gekommen sind.

Wie Tabelle 1 zeigt, ist im Interviewsample ein breites Spektrum unterschiedlicher Studiengänge aus dem Bereich der Geisteswissenschaften, der MINT-Fächer sowie der Rechts- und Wirtschafts- und Sozialwissenschaften vertreten. Teilgenommen haben fast gleich viele männliche wie weibliche Studierende. Zudem sind im Sample im Vergleich zu bundesweiten Erhebungen (Middendorf et al., 2017) verhältnismäßig viele Studierende vertreten, die als erste in der Familie studieren, älter als 25 Jahre alt sind, bereits über Berufserfahrung verfügen, ihre Hochschulzugangsberechtigung auf dem 2. bzw. 3. Bildungsweg erworben haben und einer umfangreichen Erwerbstätigkeit nachgehen. Zudem befinden sich im Sample drei internationale Studierende, und zwei Studierende kommen familiären Fürsorgeaufgaben nach.

3.2 Kategorienentwicklung

Die ca. 60-minütigen Interviews wurden anhand von Audioaufzeichnungen in Transkriptform aufbereitet und mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA in einem dreiköpfigen Forschungsteam ausgewertet, wobei konsensuelles Kodieren (d.h. die Verständigung über Kategoriendefinitionen, Ankerbeispiele und Zweifelsfälle) zur Qualitätssicherung diente. Dazu wurden nach der ersten Sichtung des Datenmaterials thematische Hauptkategorien gebildet, die den mit Hilfe des Leitfadens elizitierten Inhaltsbereichen entsprechen und die im Analyserahmen berücksichtigen Faktoren widerspiegeln. Dies ermöglichte eine erste Strukturierung des Materials, indem Interviewpassagen den deduktiv generierten Hauptkategorien zugeordnet wurden. Zu den entsprechenden Codes gehören

- die zur Erläuterung der individuellen Studiensituation angeführten *Eingangsvoraussetzungen*,
- die im Zuge der Erkundung kritischer Situationen thematisierte Wahrnehmung von *Studienanforderungen*,
- die in der Studieneingangsphase als erfolgsrelevant erlebten *individuellen Faktoren*,
- die von den Befragten genutzten *Studieneinstiegsangebote*,
- die thematisierten *Gestaltungsmerkmale* der genutzten Studieneinstiegsangebote.

Nach der thematischen Strukturierung des Materials wurden die Hauptkategorien mit Hilfe deduktiver und induktiver Verfahren weiter ausdifferenziert. Beispielsweise konnte im Fall der *Studienanforderungen* auf die Unterscheidung inhaltlicher, personaler, sozialer und organisatorischer Anforderungen zurückgegriffen werden, während für die *Gestaltungsmerkmale* eigene Kategorien aus dem Material heraus entwickelt wurden, um Äußerungen zu Inhalten, Methoden, Organisation, Leitung und Gruppe zu erfassen. Zudem erfolgte die Rekonstruktion der Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten insofern induktiv, als die für die Bewältigung von Studienanforderungen in den Interviews relevant gesetzten *Lernerlebnisse* gesondert codiert wurden. Diese kommen insbesondere in narrativen Sequenzen zum Ausdruck, in denen die Befragten schildern, wie sie kritische Situationen in der Studieneingangsphase in Folge der Teilnahme an einem bestimmten Studieneinstiegsangebot bewältigen konnten. Die Rekonstruktion folgt damit den subjektiven Wirkungszuschreibungen, die die Befragten beispielsweise wie folgt zur Sprache bringen:

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. [...] Und innerhalb dieser Woche hatte ich dann aber ein Mentoring-Treffen [...]. Und das hat RICHTIG geholfen. (UniA_Int4/182)²

In dieser Interviewpassage schildert der Befragte, wie ihm die Motivation für die Arbeit an seiner ersten Hausarbeit fehlte, so dass es ihm nicht gelang, zeitig aufzustehen und längere Zeit in der Bibliothek zu verbringen. Dies hat es ihm weiter erschwert, sich zu motivieren und in seiner Arbeit voranzukommen. Nach seiner Darstellung konnte er seine Motivationschwierigkeiten erst durch ein Treffen mit seinem Mentor überwinden, und er schreibt dem genutzten Studieneinstiegsangebot eine entsprechend positive Wirkung im Hinblick auf die Bewältigung von personalen Studienanforderungen zu.

Mit Hilfe des finalen Kategoriensystems wurde das gesamte Datenmaterial codiert und in Form von Fallportraits aufbereitet. Anhand der Fallportraits wurden Vergleichsdimensionen identifiziert, um Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Nutzung und den Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten herauszuarbeiten. Hierzu diente die Analyse von Eckfällen mittels maximaler und minimaler Vergleiche (Schütze, 1983), um schließlich zu einer Typenbildung zu gelangen, die sämtliche Fälle einbezieht (Kelle & Kluge, 2010).

4 Ergebnisse

Die fallorientierte Auswertung der Interviewdaten offenbart, wie unterschiedlich die Studierenden die Angebote für die Bewältigung von Studienanforderungen nutzen. Dies betrifft nicht nur die Anzahl, die zwischen zwei und sieben besuchten Angeboten liegt. Vielmehr variiert auch die Art der Eigeninitiative, die die Studierenden jeweils aufbringen, wobei sich *reaktive*, *proaktive*, *aktive* und *selektive* Nutzungsformen identifizieren lassen. Wie im Folgenden näher ausgeführt, zeigt die Kontrastierung von Einzelfällen darüber hinaus, dass mit den Nutzungsformen auch die Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten variieren. Den subjektiven Sichtweisen zufolge lässt sich der Beitrag zur Bewältigung von Studienanforderungen entweder als *Rettungsring*, *Sprungbrett*, *Pufferzone* oder *Werkzeug* charakterisieren. Für diese Wirkungsweisen spielen die institutionellen Gestaltungsmerkmale der Angebote eine wichtige Rolle, da sie aus Sicht der Studierenden zur Entwicklung von individuellen erfolgsrelevanten Faktoren beitragen. Dieser Wirkungszusammenhang wird im Folgenden anhand der in den Interviews geschilderten Lernerlebnisse nachgezeichnet.

4.1 Reaktive Nutzung: Rettungsring

Hinsichtlich der Nutzung von Studieneinstiegsangeboten weisen zwei Fälle die Besonderheit auf, dass die Teilnahme erst erfolgt, nachdem sich die geschilderten Schwierigkeiten im ersten Studienjahr extrem verdichtet haben und ein Impuls von außen den Anstoß gibt. Zugleich

2 Zitate werden hier und im Folgenden unter Verweis auf die Datensammlung belegt, wobei das jeweilige Kürzel auf die Interviews an den verschiedenen Hochschulen und auf das zitierte Segment in den jeweiligen Transkripten verweist. Den verwendeten Transkriptionsregeln (Dresing & Pehl, 2015) entsprechend werden besonders betonte Äußerungseinheiten in Großbuchstaben hervorgehoben, und Auslassungen sind durch „[...]“ gekennzeichnet.

ist für diese *reaktive* Nutzungsform charakteristisch, dass sich die Studierenden auf zwei bzw. drei Angebote beschränken und anders als alle anderen Befragten keine Orientierungseinheit besucht haben. Die *reaktive* Nutzung betrifft vor allem Angebote, die freiwillig zu besuchen und auf ausgewählte personale Studienanforderungen zugeschnitten sind. Durch die *reaktive* Nutzung wirken sie wie ein *Rettungsring*, der Hilfestellung in einer Notlage bietet.

Im Fall von Matthias zeigt sich dies zum Beispiel daran, dass er das erste Semester rückblickend „als reinstes Chaos“ (UniC_Int2/16) beschreibt, da er eine ganze Reihe von personalen, inhaltlichen, organisatorischen und sozialen Studienanforderungen als kritisch erlebt hat. Eine besondere Herausforderung sieht er in der „Umstellung [...] auf dieses andere Lernen“ (UniC_Int2/16), was er selbst auf seinen Hochschulzugang über den zweiten Bildungsweg zurückführt. Als *reaktiv* ist seine Nutzungsform insofern einzustufen, als er erst an Angeboten teilnimmt, nachdem er aufgrund von Misserfolgen im Umgang mit den Studienanforderungen schon bereit war, sein Studium abzubrechen. Auf Anraten einer Kommilitonin hat er sich dann für mehrere Blockseminare zur *Vermittlung überfachlicher Kompetenzen und wissenschaftlicher Arbeitsweisen* (z.B. „Stressfrei durch die Prüfung“, „Motivationstraining“) entschieden. Als Lernerlebnis setzt Matthias vor allem relevant, dass er durch die behandelten Lernstrategien Ansatzpunkte für die Bewältigung seiner Schwierigkeiten mit dem Lernmodus und -pensum entdeckt hat:

Und jetzt, durch diese Zusatzangebote, versuche ich halt einen Weg zu finden, von mir aus zu diesem Stoff zu kommen, in verschiedene Richtungen. Also für mich wieder einen Weg zu finden, mich mit dem Kram auseinanderzusetzen. Dass ich es halt mache. Weil man setzt sich hin, macht was, halbe Stunde später, es funktioniert alles nicht, man versteht es nicht, man muss es nachgoogeln, man muss im Internet Videos gucken bis zum Anschlag und manchmal ist das extrem frustrierend. Und gerade wenn man dann nicht mal nach einer halben Stunde, sondern nach anderthalb Stunden dann immer noch keinen Plan hat von dem, was da gerade passiert, ist es einfach zu frustrierend und dann setzt man sich dann weg. Und dann in dem Moment dieses Frustrationsniveau wieder wegzusteuern oder gegenzusteuern, will ich halt gucken, dass ich da irgendwie irgendwelche Ideen finde. (UniC_Int2/229)

Wie das Zitat veranschaulicht, verspricht sich Matthias von den genutzten Angeboten eine verstärkte Handlungskontrolle, d.h. er erwartet einen erleichterten Zugang zum Lernstoff durch eine verbesserte Strukturierung von Lernaktivitäten, die sich dann wiederum positiv auf seine Motivation auswirkt. Auch wenn die Umsetzung der Handlungsvorsätze noch aussteht, kommt die Wirkungsweise der genutzten Angebote einem *Rettungsring* gleich, den Matthias ergreift, um „den Übergang zu bekommen, dass ich wieder reinkomme in den ganzen Fluss“ (UniC_Int2/32).

4.2 Proaktive Nutzung: Sprungbrett

Der *reaktiven* Nutzung von Studieneinstiegsangeboten lässt sich im Sinne der Strategie des maximalen Vergleichs eine *proaktive* Nutzungsform gegenüberstellen, die sich dadurch auszeichnet, dass Studierende besonders selbstbestimmt und eigeninitiativ nach Unterstützung für den Umgang mit Studienanforderungen suchen. Diese Nutzungsform ergibt sich insbesondere bei freiwillig zu besuchenden Angeboten, die ein breites Spektrum an Studienanforderungen adressieren und damit besonders vielseitige Anregungen bieten. In den drei Fällen, für die diese Nutzungsform charakteristisch ist, haben die Studierenden im ersten Studienjahr auf insgesamt fünf bis sieben unterschiedliche Angebote zurückgegriffen.

Sie wirken insgesamt wie ein *Sprungbrett*, da sie den Studierenden nicht nur dabei helfen, kritische Studienanforderungen zu meistern, sondern sich auch über widrige Studienbedingungen hinwegzusetzen oder eigene Zielsetzungen zu verfolgen.

Dies lässt sich am Fall von Ana näher veranschaulichen, die als internationale Studentin mit besonders schwierigen Startbedingungen konfrontiert war. Ihren Schilderungen zufolge gehört hierzu nicht nur der zusätzliche Sprachlernbedarf, sondern auch der als besonders anonym erlebte Studiengang. Daraus resultieren zum einen kritische inhaltliche und soziale Anforderungen, zum anderen berichtet Ana auch von personalen und organisatorischen Herausforderungen. Insbesondere die eigenständige Lernorganisation stellt sie als Hürde dar, da sie neben dem Studium erwerbstätig ist und ihr für das zeitliche Strukturieren von Lernaktivitäten die externe Kontrolle fehlte, die sie aus ihrem Studium im Heimatland gewohnt war. Abhilfe hat aus Anas Sicht vor allem ein Coaching-Programm zur *Begleitung im Studieneinstiegsprozess* geschaffen, das am Rande einer Vorlesung vorgestellt wurde. Ana meldete sich spontan zur Teilnahme an und schildert als Lernerlebnis, dass sie mit ihrer Coaching-Partnerin ihr Lernverhalten reflektieren konnte und angeleitet wurde, klare Lernzeiten festzulegen. Durch den beständigen Kontakt zu ihrer Partnerin via Kurznachrichten fühlte sie sich dazu verpflichtet, ihren Zielsetzungen nachzukommen. Während sie zu Beginn noch auf diese (Fremd-)Kontrolle angewiesen war, sieht sie sich mittlerweile in der Lage, ihre Lernaktivitäten selbständig zu organisieren. Einen Lerneffekt nimmt sie insbesondere in Bezug auf ihre Handlungskontrolle wahr, da es ihr gelingt, „einen Plan selber zu machen“ (UniA_Int5/243) und umzusetzen. Dies wirkt sich wiederum positiv auf ihre Zufriedenheit und Motivation aus:

Ich FREUE mich jetzt, dass ich so viele Sachen geschafft habe. Alleine. Ich muss um fünf Uhr aufstehen und das machen und danach muss ich das machen und danach so machen. Mache einen Plan. Vorher hatte ich keinen Plan in meinem Leben. Ja, für mich war das Quatsch. Das Wort Plan. Was für ein Plan? Aber jetzt gut und ich FREUE mich schon, das gelernt zu haben. (UniA_Int5/116)

Das Zitat verdeutlicht den besonderen Lernzuwachs, der für die Wirkungsweise von Studieneinstiegsangeboten als *Sprungbrett* charakteristisch ist. Da sich Ana über das Coaching hinaus auch Angebote zur *Vermittlung von Fachwissen* sowie zur *Vermittlung überfachlicher Kompetenzen und wissenschaftlicher Arbeitsweisen* gesucht hat, kann sie zusätzlich ihre Fach- und Methodenkompetenzen erweitern, so dass die Nutzung von Studieneinstiegsangeboten zu einem zunehmend souveränen Umgang mit den Studienanforderungen beigetragen hat.

4.3 Aktive Nutzung: Pufferzone

Zwischen den durch die *reaktive* und *proaktive* Nutzungsform geprägten Eckfällen lässt sich eine *aktive* Nutzung von Studieneinstiegsangeboten verorten, die in sieben Fällen zum Ausdruck kommt. *Aktiv* steht hier für die frühzeitige und kontinuierliche Nutzung von einer mehr oder weniger großen Zahl an Angeboten, die nicht erst bei Problemen aufgesucht werden, da sie im Studiengang bzw. Stundenplan vorgesehen sind und damit als Teil des regulären Studienprogramms wahrgenommen werden. Diese Nutzungsform betrifft vor allem curricular verankerte Angebote zur *Begleitung im Studieneinstiegsprozess*, die semesterbegleitend durchgeführt werden und das gesamte Spektrum an Studienanforderungen adressieren. Für die Teilnehmenden werden sie damit zu einer *Pufferzone*, die ihnen Raum für die Auseinandersetzung mit jeweils aktuellen Herausforderungen bietet.

Dies lässt sich am Fall von Christian näher veranschaulichen, der als Student mit vorheriger Berufserfahrung eine Reihe von kritischen personalen Studienanforderungen im Bereich der Lernorganisation thematisiert. Die berichteten Lernerlebnisse beziehen sich vor allem auf das besuchte Erstsemestertutorium, für das ein Zeitfenster für wöchentliche Kleingruppentreffen unter der Leitung fortgeschrittener Studierender in seinem Stundenplan vorgesehen war. Christian zufolge hat ihm die Teilnahme nicht nur bei Fragen der Studien- und Lernorganisation geholfen und Handlungsalternativen für die Bewältigung von Studienanforderungen aufgezeigt, sondern ihn auch im Umgang mit seiner Prüfungsangst unterstützt. Im folgenden Zitat schildert er, wie ihm das Erstsemestertutorium ermöglicht hat, persönliche Probleme anzusprechen und konkrete Lösungsvorschläge auszuprobieren:

Ich glaube einfach, von diesen persönlichen Erfahrungen lebt das [Erstsemestertutorium]. Jetzt zum Beispiel zu sagen, [...] ich habe UNGLAUBLICHE Prüfungsangst. Dann, wie gesagt: „Schau dir mal eine Altklausur an, setz dich hin, mach eine Prüfungssituation zu Hause, stell dir eine Stoppuhr, sag dir: Anderthalb Stunden hast du noch Zeit. Und dann lässt du dich nochmal ein bisschen stressen zwischendurch, dass dich, keine Ahnung, die Freundin oder dein Mitbewohner andauernd noch dann darauf aufmerksam macht: Hier, du hast nur noch eine halbe Stunde.“ Das war zum Beispiel AUCH ein Teil, wo sie [die Tutor*innen] gesagt haben: „Bring dich selber in die Situation rein.“ [...] Das funktioniert, ich habe es getestet. Also, es ist wahrhaftig so. Auch da hatten sie dann einfach immer einen Ansatz, wo man dann sagen konnte: Okay, probiere es mal so. Und dann macht man es vielleicht ein bisschen anders. [...] Und das sind so diese persönlichen Erfahrungen, auf denen das wirklich basiert hat. Und da war ich sehr dankbar dafür. (FHD_Int3/123)

Über das Zitat hinaus hebt Christian hervor, dass die tutorielle Leitung ihn bei studienorganisatorischen Unsicherheiten und bei der Entwicklung von Lernstrategien unterstützt hat. Zudem diente sie als Vermittlungsinstanz bei Konflikten mit Lehrenden, und für Christian war nicht zuletzt der Austausch in der Kleingruppe zentral, um zu erkennen, dass er mit seinen Schwierigkeiten nicht allein dasteht. Somit erhält das Erstsemestertutorium für ihn den Stellenwert einer umfassenden *Pufferzone*, die zur Bewältigung personaler, organisatorischer und sozialer Studienanforderungen beiträgt.

4.4 *Selektive Nutzung: Werkzeug*

Als letzte Nutzungsform findet sich in den Interviews eine Variante, die ähnlich eigeninitiativ wie die *proaktive* Nutzung ausfällt, zugleich aber auf weniger vielseitige Unterstützung ausgerichtet ist. Die *selektive* Nutzungsform zeichnet sich vielmehr dadurch aus, dass die Studierenden sehr zielgerichtet an Studieneinstiegsangeboten teilnehmen, um Unterstützung für den Umgang mit bestimmten Studienanforderungen zu erhalten. Diese Nutzungsform findet sich entsprechend häufig bei freiwillig zu besuchenden Angeboten, die einen spezifischen Anforderungsfokus aufweisen. Die insgesamt sieben Studierenden, die eine *selektive* Nutzung von Studieneinstiegsangeboten erkennen lassen, kombinieren je nach ihrer eigenen Bedarfseinschätzung unterschiedliche Angebotstypen. Die Wirkungsweise lässt sich als *Werkzeug* charakterisieren, da die Studierenden die Angebote gezielt für die Entwicklung von Kompetenzen nutzen, die ihnen für den Umgang mit bestimmten Studienanforderungen relevant erscheinen.

Im Fall von Sandra, die neben ihrem Studium einer Berufstätigkeit als Selbständige nachgeht, hat ein Angebot zur *Vermittlung von Fachwissen* insbesondere zur Bewältigung

von inhaltlichen Studienanforderungen beigetragen, so dass diese zum Interviewzeitpunkt nicht mehr als besonders herausfordernd thematisiert werden. Sie hat vor Studienbeginn einen Mathematik-Brückenkurs genutzt, aufgrund der Selbsteinschätzung, ihre mathematischen Grundkenntnisse auffrischen zu müssen, da ihre Schulzeit schon länger zurückliegt. Zu einem besonderen Lernerlebnis hat der Brückenkurs insofern geführt, als sich die Teilnahme aus Sandras Sicht nicht nur positiv auf ihre Studienmotivation ausgewirkt, sondern auch zu einem Wissensfundament geführt hat, auf dem sie im ersten Semester aufbauen kann. Wie sie auf die Frage nach den Wirkungen des Brückenkurses zum Ausdruck bringt, hat die Teilnahme dazu beigetragen, dass sie sich die mathematischen Studieninhalte erschließen kann und an Sicherheit für den Umgang mit den inhaltlichen Studienanforderungen gewonnen hat:

Ja, so Selbstsicherheit, also so Sicherheit einfach. Das schaffst du so, das kannst du. Weil, ich hatte schon so ein bisschen Bedenken, so, das liegt jetzt so lange zurück, hoffentlich kommst du da gut rein. [...] Also so Sicherheit und ein bisschen Vorfreude aufs Studium, 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. (FHB_Int4/190)

Dem Zitat zufolge sieht sich Sandra in ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt, und das Studieneinstiegsangebot fungiert für sie als *Werkzeug* für die Entwicklung studienrelevanter Fachkompetenzen, die ihr den Studieneinstieg erleichtern.

4.5 Zusammenfassung

Die inhaltsanalytische Rekonstruktion der Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten hat durch den systematischen Vergleich von Einzelfällen ermöglicht, den unterschiedlichen Beitrag der untersuchten Angebote zur Bewältigung von Studienanforderungen herauszuarbeiten. Als Vergleichspunkt wurden die in Tabelle 2 zusammengefassten Nutzungsformen fokussiert, mit denen wiederum vier verschiedene Wirkungsweisen einhergehen. Diese beruhen über die in den Fallportraits aufgezeigten individuellen Faktoren, Eingangsvoraussetzungen und Anforderungswahrnehmungen hinaus auf den Gestaltungsmerkmalen der genutzten Studieneinstiegsangebote, die ebenfalls in Tabelle 2 zusammengefasst sind.

Während die beiden in Tabelle 2 erstgenannten Nutzungsformen und Wirkungsweisen nur für eine Minderheit der befragten Studierenden charakteristisch sind, zeigt sich in der Mehrzahl der Interviews eine *aktive* bzw. *selektive* Nutzung von Studieneinstiegsangeboten. Wie die Auszüge aus den Fallportraits verdeutlichen, lassen sich die unterschiedlichen Nutzungsformen dabei nicht pauschal mit den Charakteristika traditioneller und nicht-traditioneller Studierender in Verbindung bringen. Vielmehr sind es unterschiedliche soziale Merkmale und ihre jeweilige Lebenssituation, die die Studierenden für die Wahrnehmung bestimmter kritischer Anforderungen relevant setzen, die wiederum die Nutzung von Studieneinstiegsangeboten bedingt.

Tabelle 2: Nutzungsformen, Wirkungsweisen und Gestaltungsmerkmale von Studieneinstiegsangeboten unter Angabe der zugeordneten Fälle

Nutzungsformen	reaktiv	proaktiv	aktiv	selektiv
Die Teilnahme erfolgt ...	in Reaktion auf verdichtete Schwierigkeiten.	selbstbestimmt und vielseitigen Bedarfen bzw. Zielen folgend.	geleitet von Vorgaben im Studienplan.	an spezifischen, selbsteingeschätzten Bedarfen orientiert.
Wirkungsweisen	Rettungsring	Sprungbrett	Pufferzone	Werkzeug
Die genutzten Studieneinstiegsangebote bieten ...	Hilfestellung bei verdichteten Schwierigkeiten.	Förderung einer souveränen Studiengestaltung.	Raum und Anregungen für Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten.	Unterstützung für punktuelle Kompetenzentwicklung.
Gestaltungsmerkmale	kurzfristig angelegt und auf personale Anforderungen fokussiert.	selbständig kombinierbar und auf vielfältige Anforderungen ausgerichtet.	obligatorisch und kontinuierlich zu besuchen und adressieren das gesamte Anforderungsspektrum.	fakultativ angelegt und auf ausgewählte inhaltliche und personale Anforderungen zugeschnitten.
Zugeordnete Fälle	UniC_Int2 FHB_Int5	UniA_Int4 UniA_Int5 UniC_Int4	FHB_Int1 FHB_Int2 FHB_Int3 FHD_Int1 FHD_Int2 FHD_Int3 FHD_Int4	UniA_Int1 UniA_Int2 UniA_Int3 UniA_Int6 FHB_Int4 UniC_Int1 UniC_Int3

Darüber hinaus verdeutlicht die Auflistung der den Nutzungsformen und Wirkungsweisen zugeordneten Fälle in Tabelle 2 die Relevanz des institutionellen Kontexts. Dies gilt vor allem für den Hochschultyp, da Studieneinstiegsangebote ausschließlich von den befragten Fachhochschulstudierenden als *Pufferzone* beschrieben werden, während ihr *Werkzeug*-Charakter und ihre Wirkung als *Sprungbrett* vornehmlich bei Studierenden an Universitäten zu verzeichnen sind. Dies kann nicht nur darin begründet sein, dass sich die individuelle Eigeninitiative bzw. Nutzungsform von den befragten Studierenden an Fachhochschulen und Universitäten unterscheidet; vielmehr variieren auch bestimmte institutionelle Gestaltungsmerkmale der untersuchten Angebote je nach Hochschultyp. Dies ist insbesondere der Fall bei Angeboten zur *Begleitung im Studieneinstiegsprozess*, für die an den untersuchten Fachhochschulen ein fixes Zeitfenster im Semesterplan vorgesehen ist, während sie an den Universitäten von den Studierenden selbst in ihr Semesterprogramm zu integrieren sind.

5 Diskussion

Um einen möglichst ganzheitlichen Einblick in den Wirkungszusammenhang von Studieneinstiegsangeboten zu gewinnen, wurde mittels der subjektiven Sichtweisen von Studierenden untersucht, wie die Nutzung von Angeboten zur *Vermittlung von überfachlicher Kompetenzen und wissenschaftlicher Arbeitsweisen*, *Begleitung im Studieneinstiegsprozess* und *Vermittlung von Fachwissen* zum gelingenden Studieren beiträgt. Als subjekt- und verlaufsorientiertes Erfolgskriterium für die Studieneingangsphase wurde dabei die Bewältigung von Studienanforderungen fokussiert. Die Analyse der Interviewdaten hat gezeigt,

wie die im Analyserahmen postulierten Bedingungsfaktoren im Einzelfall zusammenspielen und zu unterschiedlichen Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten führen können. Die Ergebnisse bestätigen nicht nur die Relevanz individueller Faktoren, wie Motivation, Handlungskontrolle, Lernstrategien und Selbstwirksamkeit, sowie den Einfluss sozialer Merkmale, zu denen z.B. Alter, Bildungsweg und Studiensituation gehören. Vielmehr legt die fallvergleichende Analyse offen, dass einerseits die individuellen Nutzungsformen für die Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten von Bedeutung sind, während sich auf Seiten der Institution bestimmte Gestaltungsmerkmale als relevant erwiesen haben. Neben dem mehr oder weniger breiten Anforderungsfokus von Studieneinstiegsangeboten spielt demnach auch eine Rolle, inwiefern sie kurzfristig oder kontinuierlich und obligatorisch oder fakultativ angelegt sind.

Hervorzuheben bleibt, dass die identifizierten Wirkungsweisen auf den Wirkungszuschreibungen der befragten Studierenden beruhen. Dieser Zugang hat ermöglicht, einen besonders detaillierten Einblick in subjektiv bedeutsame Lernerlebnisse zu gewinnen und das komplexe Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren am Einzelfall zu rekonstruieren. Zugleich ist einzuräumen, dass es sich um retrospektive Wirkungszuschreibungen handelt, die an die individuelle Auskunftsbereitschaft und Reflexionsfähigkeit der Befragten sowie an die für Interviews charakteristische interaktive Herstellung von Bedeutungen (Deppermann, 2013) gebunden sind. Zudem ist die Aussagekraft der Ergebnisse durch die Zahl der befragten Studierenden und die doppelte Selbstselektivität begrenzt, da lediglich Personen einbezogen wurden, die an ausgewählten, zumeist fakultativen Studieneinstiegsangeboten teilgenommen hatten und sich freiwillig zum Interview bereit erklärt haben.

Gleichwohl weisen die Ergebnisse insofern über den Einzelfall hinaus, als mit Hilfe der zuvor durchgeführten Dokumentenanalyse sichergestellt wurde, dass die ausgewählten Angebotstypen charakteristisch für die verstärkte Unterstützung des Übergangs an die Hochschule sind. Zudem war das Sampling so angelegt, dass Studierende mit unterschiedlichen individuellen Hintergründen einbezogen wurden und auch die institutionellen Kontextfaktoren variieren. Trotz der eingeschränkten Generalisierbarkeit bleibt somit festzuhalten, dass die identifizierten Wirkungsweisen das Potenzial von Studieneinstiegsangeboten für die Bewältigung von Studienanforderungen aus der subjektiven Sicht von Studierenden veranschaulichen. Sie legen für weiterführende Studien nahe, den im Analyserahmen beschriebenen Wirkungszusammenhang zum einen so zu erweitern, dass auf der Seite des Individuums die für die unterschiedlichen Nutzungsformen charakteristische Eigeninitiative Berücksichtigung findet. Zum anderen ist der institutionelle Kontext ausdifferenzieren, um nicht nur die genutzten Angebotstypen, sondern auch ihre Gestaltungsmerkmale als mögliche Einflussfaktoren zu erfassen. Diese Ausdifferenzierung individueller und institutioneller Faktoren kann zur Weiterentwicklung von Angebots-Nutzungsmodellen für den Hochschulkontext beitragen und im Rahmen von Mixed-Methods-Studien dazu dienen, Hypothesen für quantitative Studierendenbefragungen zu generieren (Bosse & Barnat, 2019).

Darüber hinaus können die Ergebnisse für programmtheoriebasierte Evaluationsansätze (Wachsmuth & Hense, 2016) genutzt werden, da sie Anhaltspunkte für die Ausarbeitung von Wirkmodellen für Studieneinstiegsangebote liefern. Dazu gehören nicht nur die identi-

fizierten Nutzungsformen und Gestaltungsmerkmale, sondern auch der Fokus auf die für die Studieneingangsphase charakteristischen Studienanforderungen. Ihre Bewältigung stellt nicht nur ein frühzeitig im Studienverlauf zu erfassendes Erfolgskriterium dar, sondern sie können auch als gemeinsamer Vergleichspunkt dienen, um die von institutioneller Seite intendierte Unterstützung mit den Lernerlebnissen der Studierenden zu vergleichen.

Schließlich bleibt als Implikation für die Praxis festzuhalten, dass es unterschiedlicher Angebote in der Studieneingangsphase bedarf, um den individuellen Nutzungsformen gerecht zu werden. Zudem verdeutlichen die Einzelfälle, dass die Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten nicht allein von der Eigeninitiative der Studierenden abhängen, sondern auch von ihrer institutionellen Gestaltung. Ein naheliegender Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung der Studieneingangsphase besteht deshalb in der Integration von Studieneinstiegsangeboten in das reguläre Studienprogramm, um die Teilnahme nicht allein der Einsicht in bereits verdichtete Schwierigkeiten oder der Selbsteinschätzung von Studierenden zu überlassen, sondern möglichst frühzeitige und umfassende Unterstützung für den Umgang mit den Studienanforderungen zu bieten.

Literatur

- Altfeld, S., Schmidt, U. & Schulze, K. (2015). Wirkungsannäherung im Kontext der Evaluation von komplexen Förderprogrammen im Hochschulbereich. *Qualität in der Wissenschaft*, (2), 56–63.
- Bargel, T. (2015). *Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen. Befunde des 12. Studierendensurveys an Universitäten und Fachhochschulen* (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung). Konstanz: Universität Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-0-311709>
- BMBF. (2010). Richtlinien zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. BMBF. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/files/Programm-Lehrqualitaet-BMBF-Richtlinien.pdf>
- Bornkessel, P. (2018). Einleitung. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate* (S. 7–28). Bielefeld: wbv.
- Bosse, E. (2015). Exploring the role of student diversity for the first-year experience. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10/4, 45–66.
- Bosse, E. & Barnat, M. (2019). Kombination qualitativer und quantitativer Methoden zur Untersuchung der Studieneinstiegsphase. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 169–184). Wiesbaden: Springer VS.
- Bosse, E. & Mergner, J. (2019). Besser einsteigen – Analyse von Anforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten der Studieneingangsphase. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. F 1.16, S. 71–102). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Braun, E., Seidel, T. & Weiß, T. (2014). Lernumwelten in der Hochschule. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6. Aufl.) (S. 433–456). Weinheim: Beltz Juventa.
- Coertjens, L., Brahm, T., Trautwein, C. & Lindblom-Ylänne, S. (2017). Students' transition into higher education from an international perspective. *Higher Education*, 73(3), 357–369. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0092-y>
- Crisp, G. & Taggart, A. (2013). Community college student success programs: A synthesis, critique, and research agenda. *Community College Journal of Research and Practice*, 37(2), 114–130. <https://doi.org/10.1080/10668920903381847>

- Deppermann, A. (2013). Interview als Text vs. Interview als Interaktion. *Forum Qualitative Sozialforschung* 14(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-14.3.2064>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch – Interview, Transkription & Analyse – Anleitung und Regelsysteme für qualitative Forschende* (5. Aufl.). Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358.
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (2004). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (11. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gerholz, K.-H. (2014). Peer Learning in der Studieneingangsphase – Didaktische Gestaltung und Wirkung am Beispiel der Wirtschaftswissenschaften. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 163–178. <https://doi.org/10.3217/zfhe-9-05/10>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory analysis. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- 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
- 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.
- Helffferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit – Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrucherinnen und Studienabbrucher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen* (Bd. 1). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Verfügbar unter: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf
- Huber, L. (1991). Sozialisierung 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.
- Kardorff, E. von (2006). Zur gesellschaftlichen Bedeutung und Entwicklung (qualitativer) Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung* (S. 63–91). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kelle, U. (2011). „Emergence“ oder „Forcing“? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 235–260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Juventa.
- Middendorf, E., ApolinarSKI, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T. & Heißenberg, P. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016* (Sozialerhebung Nr. 21). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Öhlschlegel-Haubrock, S., Rach, J. & Wolf, J. (2014). Förderung der Selbstwirksamkeitserwartungen in der Studieneingangsphase mittels Mentoring. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(1), 23–35.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- 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.

- Robbins, S. B., Oh, I. S., Le, H. & Button, C. (2009). Intervention effects on college performance and retention as mediated by motivational, emotional, and social control factors: Integrated meta-analytic path analyses. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1163–1184.
- Sarcelletti, A. & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *zbf – Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 235–248.
- Schmied, V. & Hänze, M. (2015). The effectiveness of study skills courses: Do they increase general study competences? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10(4), 167–187.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung* 15(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>
- Schuetze, H. G. & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44(3/4), 309–327.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Sneyers, E. & De Witte, K. (2018). Interventions in higher education and their effect on student success: a meta-analysis. *Educational Review*, 70(2), 208–228.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1300874>
- Trautwein, C. & Bosse, E. (2017). „The first year in higher education – critical requirements from the student perspective“. *Higher Education* 73(3), 371–87.
<https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>
- Wachsmuth, E. & Hense, J. (2016). Wirkmodelle zur Unterstützung der Evaluation komplexer Hochschulprojekte. *Qualität in der Wissenschaft*, 10(3+4), 80–87.
- Welzer, H. (1993). Transitionen – ein Konzept zur Erforschung biographischen Wandels. *Handlung, Kultur, Interpretation: Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften*, 2(3), 137–155.
- Wissenschaftsrat. (2017). *Strategien für die Hochschullehre*. Positionspapier. Verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf>

Kontakt:

Dr. Elke Bosse
 HIS-Institut für Hochschulentwicklung e.V.
 Goseriende 13a
 30159 Hannover
 E-mail: bosse@his-he.de

Julia Mergner
 Technische Universität Dortmund
 Zentrum für Hochschulbildung
 Professur für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung
 Vogelpothsweg 78
 44227 Dortmund
 E-mail: julia.mergner@tu-dortmund.de