

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Der beste Weg ins Studium
– Forschungsbefunde zum Studieneingang und
Projektberichte zum Orientierungsstudium

- Aller Anfang ist schwer?!
Modelle und ausgewählte empirische Befunde
zum Übergang in die Studieneingangsphase
- Das Orientierungsstudium MINT^{grün} der TU Berlin
als Beispiel eines Orientierungsstudienprogramms in Deutschland
- Vier Jahre „Guter Studienstart im Ingenieurbereich“: Entwicklung
und Perspektiven des „Nullten Semesters“ in Aachen
- Das Einführungs- und Orientierungsstudium EinS@FU der FU Berlin
 - Psychische Belastung und Beratungsanliegen von Klientinnen
und Klienten in der Psychologischen Studierendenberatung
– eine Querschnittsuntersuchung

1 | 2018

Herausgeberkreis

Helga Knigge-Illner, Dr., bis 2005 Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführende Herausgeberin)

Franz Rudolf Menne, M.A., Zentrale Studienberatung der Universität zu Köln (geschäftsführender Herausgeber)

Achim Meyer auf der Heyde, Dipl.-Volkswirt, Generalsekretär des DSW – Deutsches Studentenwerk, Berlin

Elke Middendorff, Dr., DZHW – Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Hannover

Gerhart Rott, Dr., Akad. Direktor, bis 2009 Zentrale Studienberatung, Bergische Universität Wuppertal, ehem. Präsident des FEDORA – Forum Européen de l'Orientation Académique (geschäftsführender Herausgeber)

Jörn Sackelmann, Akademischer Oberrat, Leiter des Akademischen Beratungs-Zentrums Studium und Beruf (ABZ) der Universität Duisburg-Essen

Klaus Scholle, Dipl.-Päd., Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführender Herausgeber)

Martin Scholz, M.A., Zentrale Studienberatung der Leibniz Universität Hannover, Vorstandsvorsitzender der GIBeT – Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V.

Peter Schott, Dipl.-Psych., selbständiger Studienberater, Münster; bis 7/2015 Leiter der Zentralen Studienberatung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Sylvia Schubert-Henning, Dipl.-Psych., Studierwerkstatt, Universität Bremen

Wilfried Schumann, Dipl.-Psych., Psychologischer Beratungsservice von Universität und Studentenwerk Oldenburg

Wolff-Dietrich Webler, Prof., Dr., Leiter des IWBB – Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung, Bielefeld

David Willmes, Dr., Referent und stellvertretender Leiter der Abteilung Internationale Graduiertenakademie (IGA), Stabsstelle Freiburg Research Services (FRS), Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

Hinweise für die Autor/innen

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG- oder EPS-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen finden Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Website: www.universitaetsverlagwebler.de

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Website.

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22,
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Geschäftsführende Herausgeber:

H. Knigge-Illner, E-Mail: knigge.illner@gmail.com
F. R. Menne, E-Mail: r.menne@verw.uni-koeln.de
G. Rott, E-Mail: gerhart.rott_consulting@t-online.de
K. Scholle, E-Mail: scholle@hochschulberatung.net

Anzeigen: Die ZBS veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind auf Anfrage im Verlag erhältlich.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 09.03.2018

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Grafik: Ute Weber Grafik Design, München. Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)

Jahresabonnement: 74 Euro
Einzelheft: 21 Euro, Doppelheft: 38 Euro
Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

Druck: Sievert Druck & Service GmbH

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

Von Helga Knigge-Illner & Klaus Scholle

II

Martina Klocke, Vera Richert & Maïke Sube
Vier Jahre „Guter Studienstart im Ingenieurbereich“:
Entwicklung und Perspektiven des „Nullten Semesters“
in Aachen

17

Siegfried Engl & Sebastian Mebes
Das Einführungs- und Orientierungsstudium EinS@FU
der Freien Universität Berlin

23

Hochschulforschung

Uwe Schmidt
Aller Anfang ist schwer?!
Modelle und ausgewählte empirische Befunde
zum Übergang in die Studieneingangsphase

2

Beratungsforschung

Nicole Undeutsch & Franz Oberlehner
Psychische Belastung und Beratungsanliegen von
Klientinnen und Klienten in der Psychologischen
Studierendenberatung
– eine Querschnittsuntersuchung

27

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Zur Einleitung: Warum so viele
Orientierungsstudiengänge an deutschen
Hochschulen? Motive und Zielsetzungen

9

Christian Schröder & Hans-Joachim Schwab
Das Orientierungsstudium MINT^{grün} der Technischen
Universität Berlin als Beispiel eines
Orientierungsstudienprogramms in Deutschland

11

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, HM, P-OE, QiW & IVI

IV

1 | 2018

Heft 1 des Jahrgangs 2018 rückt den Studienbeginn als prägende Phase für ein erfolgreiches Studium in den Fokus. Ausgehend von einer breiten hochschulpolitischen Debatte über die Häufigkeit von Studienabbruch und Studienwechsel wurden an vielen Hochschulen Deutschlands spezielle Einführungs- und Orientierungsangebote entwickelt, die von verschiedenen Zielsetzungen und Motiven ausgingen und zu wichtigen Erfahrungen für einen besseren Studieneinstieg führten. Eine Auswahl von ihnen wird in diesem Heft vorgestellt. Noch liegen keine Evaluierungsergebnisse zur Wirksamkeit dieser Maßnahmen vor, jedoch kann sich die weitere Entwicklung auf fundierte Forschungsbefunde zu Faktoren des Studienerfolgs stützen, die in unserem ersten Beitrag dargestellt werden.

Uwe Schmidt, Professor für Hochschulforschung am Institut für Soziologie der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz und Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ), eröffnet in seinem Artikel **Aller Anfang ist schwer?! Modelle und ausgewählte empirische Befunde zum Übergang in die Studieneingangsphase** das Schwerpunktthema von Heft 1/2018 mit dem Blick auf die hochschulpolitische Diskussion, die der Konzentration von Fördermaßnahmen auf die Studieneingangsphase voranging und zu vielfältigen Maßnahmen an den Hochschulen führte. Als zentrales Konzept betrachtet er den Übergang von der Schule zur Hochschule und hebt die Bedeutung des sozialen Aspekts der erforderlichen (akademischen) Integration hervor. Orientiert an einem empirisch fundierten Studienerfolgsmodell stellt er neben dem Studier- und Lernverhalten der Studienanfänger auch persönlichkeitspezifische Faktoren wie Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeit als besonders einflussreich heraus. Einen wichtigen Kritikpunkt sieht er darin, dass die Maßnahmen in der Studieneingangsphase zu selten auf Veränderung von Curricula und didaktischen Konzepten gerichtet sind. So fehlt es bspw. an der Vermittlung von Lernmodi, die an das höhere Abstraktionsniveau der Wissenschaften an Universität und Hochschule angepasst sind. **Seite 2**

Klaus Scholle leitet mit seiner Einführung **Warum so viele Orientierungsstudiengänge an deutschen Hochschulen? Motive und Zielsetzungen** zu den nachfolgenden Projektberichten über. **Seite 9**

Über **Das Orientierungsstudium MINTgrün der Technischen Universität Berlin**, das bereits 2012 eingeführt wurde, berichten **Christian Schröder und Hans-Joachim Schwab**, das sie „als Beispiel eines Orientierungsstudienprogramms in Deutschland“ vorstellen, dem bis heute etwa 40 Angebote an den Hochschulen gefolgt sind. Neben der Verhinderung von Studienabbrüchen und der besseren Transparenz der Fächerunterschiede wurde auch die Erhöhung des Frauenanteils in den MINT-Fächern angestrebt. Ein besonderes Anliegen bestand darin, Studieninteressierte wie auch Studierende zu einer fundierten und passenden Studienwahl zu befähigen. Dafür wurde insbesondere das verpflichtende Orientierungsmodul Studienwahlentscheidung entwickelt. Neben den Grundlagenmodulen aus dem Be-



reich der MINT-Fächer stehen den Teilnehmenden eine Vielzahl von Projektlaboren – wie z.B. „Robotik“ und „Umweltlabor“ – offen, in denen sie in kleinen Teams an selbst gewählten Themen mit Methoden des forschenden Lernens arbeiten können. Damit verbindet sich auch eine allgemeine hochschuldidaktische Zielsetzung, die auf alle grundständigen Studiengänge ausgeweitet werden soll. **Seite 11**

Über ein kooperatives Programm zwischen der RWTH Aachen und der Fachhochschule Aachen berichten **Martina Klocke, Vera Richert und Maike Sube: Vier Jahre „Guter Studienstart im Ingenieurbereich: Entwicklung und Perspektiven des „Nullten Semesters“ in Aachen**. Neben den Zielsetzungen, heterogene Vorkenntnisse ihrer zukünftig Studierenden anzugleichen (speziell in Mathematik) und insbesondere auch first generation students anzusprechen, wurde auch die Standortsicherung des Studienortes mit bedacht. Die Autorinnen geben Einblick in die Organisation der Zusammenarbeit zwischen den Verwaltungen wie auch den Studienberatungen beider Hochschulen und berichten über charakteristische Lernmethoden wie problemorientiertes Lernen in Kleingruppen, das zu realistischen und praktischen Lösungen führen soll. Eine ausgebildete Mentoringgruppe unterstützt die Lernenden. Die Abschlussbeurteilung der Teilnehmenden fällt recht positiv aus und liefert wichtige Hinweise auf die Nützlichkeit des Programms. Aktuell ist die Einführung einzelner hochschulübergreifender Studiengänge mit Orientierungsphase entsprechend dem Modell des „Guten Studienstarts“ angestrebt. Weiterhin ist auch eine verstärkte Kooperation mit dem laufenden Talent-Scout-Projekt geplant. **Seite 17**

Ein noch junges Orientierungsprogramm wird an der Freien Universität Berlin seit dem Studienjahr 2017/18 angeboten. Über **Das Einführungs- und Orientierungsstudium EinS@FU der Freien Universität Berlin** berichten **Siegfried Engl und Sebastian Mebes**. Den Fächerschwerpunkt „Geist und Kultur“, der Geschichts- und Kulturwissenschaften wie auch Philosophie und Geisteswissenschaften umfasst, haben etwa 75 Prozent der am Programm Teilnehmenden belegt. Dazu, ebenso wie zum Bereich „Natur“, der von den Fachbereichen Mathematik und Informatik getragen wird, und auch zu dem Wahlbereich mit Angeboten der Wirtschafts- und Rechtswissenschaft stehen Orientierungsmodule bereit, die den Studierenden Erfahrungsräume anbie-

ten, um auszuloten, welche Motive und Interessen bei der eigenen Studienentscheidung den Ausschlag geben. Unterstützt werden die Studierenden dabei von Mentoren-Teams aus Lehrenden und älteren Studierenden. Berichtet wird über ein speziell von der Studienberatung entwickeltes Orientierungsseminar, in dem es um Themen der Studienorganisation, um Selbstreflexion über Interessen und Wünsche an die Zukunft, um Klärung beruflicher Anforderungen und persönlicher Voraussetzungen geht.

Seite 23

Außerhalb unseres Themenschwerpunkts berichten *Nicole Undeutsch* und *Franz Oberlehner* über eine breit angelegte empirische Querschnittsbefragung von Studierenden in Österreich: **Psychische Belastung und**

Beratungsanliegen von Klientinnen und Klienten in der Psychologischen Studierendenberatung – eine Querschnittsuntersuchung. Mit der Brief Symptom Checklist (BSCL), die körperliche und psychische Belastungssymptome prüft und einen mittleren Global Severity Index (GSI) berechnet, der die grundsätzliche psychische Belastung misst, wurde ermittelt, dass zwei Drittel der insgesamt etwa 2.300 Klienten und Klientinnen, die die psychologische Studierendenberatung aufsuchen, als sehr belastet gelten können. Der globale Befund gibt Anlass zur Besorgnis, differenziertere Hinweise auf spezielle Problembereiche ergeben sich aus den Subskalen des BSCL.

Seite 27

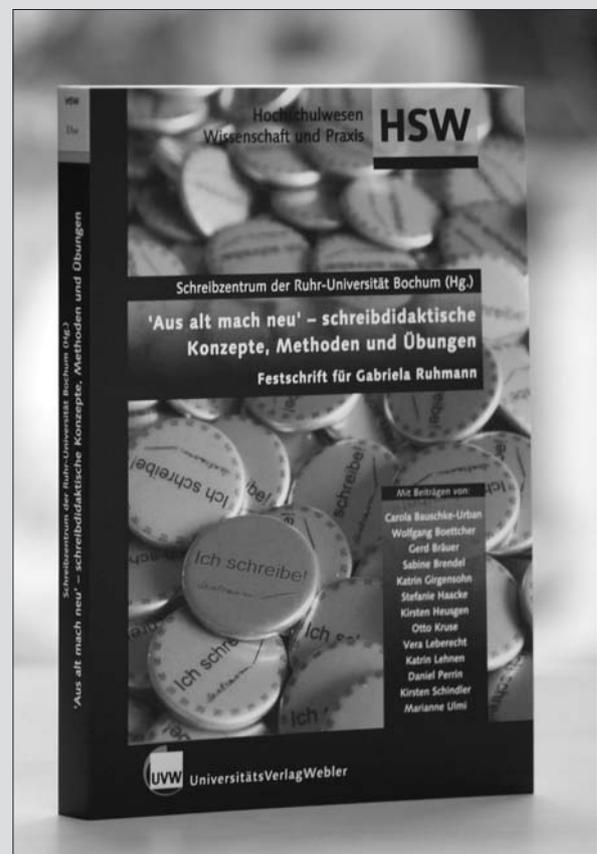
Helga Knigge-Illner & Klaus Scholle

Neuerscheinung in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum (Hg.)
'Aus alt mach neu'
 – schreibdidaktische Konzepte, Methoden und Übungen
 Festschrift für Gabriela Ruhmann

Gabriela Ruhmann hat die Schreibdidaktik und Schreibforschung im deutschsprachigen Raum nachhaltig geprägt und entscheidend an ihrer Entwicklung als wissenschaftliche Disziplin mitgewirkt. Neben ihrer Bedeutung für die Schreibdidaktik und die Institution ‚Schreibzentrum‘ hat sie aber insbesondere viele Menschen beruflich und persönlich sehr geprägt. Einige davon sind die Beiträgerinnen und Beiträger dieser Festschrift, die von und mit ihr gelernt und gearbeitet haben und mittlerweile alle ausgewiesene Expertinnen und Experten unseres Fachbereichs sind. In dieser Festschrift stellen sie schreibdidaktische Konzepte und Übungen vor, zu denen sie durch Gabriela Ruhmann angeregt wurden. Da Gabriela Ruhmann auch als Quer- und Neudenkerin bekannt ist, finden sich konsequenterweise auch unkonventionellere Beiträge wieder.

ISBN 978-3-946017-09-7,
 Bielefeld 2017, 203 Seiten, 33.80 Euro zzgl.
 Versand



Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).
 Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Uwe Schmidt



Uwe Schmidt

Aller Anfang ist schwer?! Modelle und ausgewählte empirische Befunde zum Übergang in die Studieneingangsphase

The present article addresses questions concerning the transition between school and university as well as challenges during the introductory phase of university studies. Starting off with the diagnoses of problems during the introductory phase, measures and their effects will be expanded on. Subsequently, approaches of transition research and research on academic success will be focused, which will serve as a basis for discussion of empirical results regarding factors of academic success and effects of interventions in the introductory phase of studies.

Einführung

Aller Anfang ist schwer – diese Ovid zugeschriebene Aussage spiegelt eine mögliche Perspektive, die auch für den Beginn eines Studiums konstatiert werden kann und die diesen als Übergangsproblem, ggf. als Übergangskrise, zumindest aber als Herausforderung charakterisiert.

Wirft man einen Blick in den Reigen möglicher Zitate zu Anfängen, so zeigen sich weitere mögliche Interpretationen, die zum Teil deutlich, zum Teil in Nuancen abweichen. So resümiert Jeremias Gotthelf, dass ein schwerer Anfang zehnmal heilsamer als ein leichter Anfang sei, womit wiederum auf das herausfordernde Moment, aber auch – überträgt man dies auf die Situation von Studienanfänger/innen – auf eine frühe aktive Befassung mit Anforderungen und Problemlösungen und damit auf die Eigenverantwortung der Lernenden für einen gelingenden Übergang abstellt. Mit Blick auf Aspekte der Beratung und Betreuung fokussiert dies mithin stärker auf ein gering betreutes Vorgehen und auf die aktivierende Kraft von durchaus auch schwierigen Erfahrungen.

Eine geradezu gegensätzliche Sicht findet sich bei Goethe, demnach aller Anfang heiter und die Schwelle der Platz der Erwartung sei. Anfang wird hier in erster Linie in seiner Potenzialität verstanden, der Neugierde, im Entdecken und den vielfältigen Möglichkeiten, die Anfänge und der damit verbundene Wandel mit sich bringen.

Ähnlich, wenn auch weniger auf den öffnenden Übergang denn auf die Bedeutung des Anfangs für den Prozess bzw. Verlauf resümiert Konfuzius, dass zu einem guten Ende auch ein guter Beginn gehört. Wiederum gewendet auf die Studieneingangsphase ließe sich sagen, dass der Anfang wesentlich dazu dient, gute fachliche Grundlagen zu legen und somit prägend für den weiteren Studienverlauf ist.

Schließlich soll noch eine letzte Sichtweise von Christian Morgenstern zu Wort kommen, in der er darauf verweist, dass nichts das Leben ärmer mache, als anzufangen und abzubrechen. Die aus der Studienerfolgsforschung bekannte Bedeutung von Selbstdisziplin und

Durchhaltevermögen lassen sich hiermit ebenso in Einklang bringen, wie der Studierendentypus, der seine spezifische Motivation zur Fortführung des Studiums aus einer Vermeidung von Misserfolg oder Scheitern zieht.

Diese so unterschiedlichen Blickwinkel, die auf Anfänge gelegt werden können, spiegeln die auch im Kontext der Studieneingangsphase zum Teil konträr, zum Teil auch nur additiv erörterten Standpunkte, die sowohl Konzepte der Begleitung Studierender in der Studieneingangsphase als auch den Ansatz, dass Studierende in erster Linie selbst für den Übergang und die Überwindung von Hindernissen und Herausforderungen – seien sie fachlicher Art oder persönlicher und sozialer Natur – verantwortlich seien und dass gerade in der Entwicklung von Fähigkeiten der Selbstorganisation ein Schlüssel zum Studienerfolg liege.

In den folgenden Abschnitten soll hieran anschließend zunächst ein Blick auf die hochschulpolitisch konstatierten Probleme geworfen werden, die Übergänge und die Studieneingangsphase als bedeutend erscheinen lassen. Mit der Darlegung von Maßnahmen, die im Rahmen des Bund-Länder-Programms ‚Qualitätspakt Lehre‘ gefördert wurden, soll anschließend das Spektrum möglicher Reaktionen auf beobachtete Problembereiche betrachtet werden, um diese auf Grundlage von Ergebnissen und Ansätzen der Forschung zu Übergängen bzw. Transitionen zu reflektieren. Anschließend werden einige wenige ausgewählte empirische Ergebnisse zu Aspekten des Übergangs in das Studium referiert, um unter anderem die Anschlussfähigkeit der häufig als plausibel resümierten, auf Alltagserfahrungen beruhenden Diagnosen an die Ergebnisse der empirischen Hochschulforschung zu betrachten.

Diagnosen, warum Studieneingang hochschulpolitisch wahrgenommen wird

Übergänge und in diesem Fall die besonderen Herausforderungen des Übergangs in das Studium rückten in den vergangenen Jahren unter verschiedenen Perspektiven in den Blick. Zu nennen sind zum einen empirische

Ergebnisse und Einschätzungen zum Studienabbruch wie auch zu spezifischen Übergangsproblemen, die sich aufgrund der unterstellten bzw. wahrgenommenen wachsenden bildungsbiographischen Heterogenität der Studienanfängerinnen und Studienanfänger einstellen. Zum anderen werden Fragen des Übergangs und des erfolgreichen Verbleibs im Studiengang entlang der Frage erörtert, welche spezifischen Selektionsmuster zu beobachten sind. Hiermit sind nicht zuletzt Ergebnisse aus der Studienerfolgsforschung adressiert, die im Sinne multifaktorieller Modelle des Studienerfolgs um eine Systematisierung unterschiedlicher Wirkungszusammenhänge bemüht ist.

Studienabbrüche werden auf hochschulpolitischer Ebene in der Regel als Fehlallokation wahrgenommen. Betrachtet man zunächst die quantitative Ausprägung des Studienabbruchs, so zeigt sich, dass die durchschnittliche Abbruchquote in Deutschland mit ca. einem Drittel (33,2%) – bezogen auf die Studienkohorte 2008 – leicht über dem Durchschnitt aller OECD-Länder (31%) liegt. Während die Abbruchquote in Deutschland damit deutlich höher ist als in Ländern wie Japan (10,8%), Dänemark (16,3%), Australien (20,3%) und Frankreich (21%), liegt sie gleichzeitig ebenso deutlich unter jener in den USA (54%), Neuseeland (47,1%), Schweden (45,7%) und Mexiko (42,1%).¹

Der zweite im Kontext des Übergangs in das Studium hervorgehobene Aspekt betrifft die zunehmende Heterogenität Studierender. Begründet wird dies in der Regel mit unterschiedlichen bildungsbiographischen Zugängen, die auch eine Öffnung des Studiums für Personen bewerkstelligen, die nicht über eine allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife verfügen, sondern aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation ein Studium aufnehmen können. Die Möglichkeiten, ein Studium aufgrund der beruflichen Qualifikation aufzunehmen, wurden in den vergangenen Jahren in der Tat erweitert, indem bspw. auch der Übergang in ein Studium im Anschluss an eine Berufsausbildung ohne weitere Berufserfahrung möglich wurde (vgl. u.a. Berg et al. 2014; Freitag 2012). Betrachtet man allerdings die quantitative Ausprägung, so ist zum einen zu konstatieren, dass es spezifische Fächer sind, für die ein Zugang über die berufliche Qualifizierung relevant ist, wie Medizin, Wirtschaftswissenschaften oder Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Zum anderen ist festzuhalten, dass der prozentuale Anteil der beruflich Qualifizierten, die ein Studium aufgenommen haben, zwar zwischen 2010 und 2014 von 2 auf 2,8% gestiegen ist, in 2015 aber bereits wieder rückläufig war (2,5%)². Berücksichtigt man die genannte fachspezifische Konzentration, so bleibt festzuhalten, dass die Bedeutung unter dem Aspekt der Heterogenität von Studierendengruppen insgesamt eher überschätzt wird.

Auch weitere Gruppen, die zu einer größeren Heterogenität der Studierendengruppen beitragen könnten, wie bspw. ausländische Studierende, sind zwar in den vergangenen beiden Jahrzehnten leicht angewachsen (2000/01 = 10,4%, 2016/17 = 12,8%)³, jedoch nicht in einem Umfang, der die These einer wachsenden Heterogenität untermauern würde.

Die dritte, häufig im Kontext einer wachsenden Diversität der Studierendengruppen genannte Gruppe ist jene

der sogenannten First-Generation-Studierenden, also jener, deren Eltern über keinen akademischen Abschluss verfügen. Auch hier weisen die statistischen Daten zwar auf einen hohen Anteil dieser Gruppe hin, doch im Zeitvergleich ist zumindest ihr prozentualer Anteil rückläufig: „Mitte der 1990er-Jahre lag der Anteil der Studierenden mit mindestens einem Elternteil mit Universitätsabschluss deutlich niedriger: 37% der Studierenden an Universitäten und 16% an Fachhochschulen gehörten zu dieser Gruppe. Diese Anteile sind bis zur Jahrtausendwende auf 48% (Universitätsabschluss) und 28% (Fachhochschulabschluss) angestiegen, blieben aber seitdem nahezu konstant“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) 2017, S. 7).

Ungeachtet dieser Daten werden aus Perspektive der Lehrenden dennoch spezifische Defizite wahrgenommen, die sich wesentlich auf unzureichendes Vorwissen und damit in erster Linie auf Leistungsunterschieden beziehen, so dass Heterogenität weniger durch sozio-demographische Merkmale der Studierenden als vielmehr durch divergierende inhaltliche Studienvoraussetzungen umschrieben wird. Allerdings liegen hierfür bislang keine bzw. kaum belastbare Ergebnisse vor, um diese Diagnose bestätigen zu können. Auch die häufig in diesem Zusammenhang angestellte Vermutung, dass sich Unterschiede mit Blick auf die Umstellung auf die verkürzte Schulzeit bis zum Abitur einstellen, lässt sich bislang in dieser Form nicht bestätigen, wobei diesbezüglich breiter angelegte Studien noch ausstehen.

Maßnahmen QPL

Die zuvor skizzierten statistischen Daten und wahrgenommenen Problembereiche in der Studieneingangsphase sind ungeachtet ihrer jeweiligen Validität Ausgangspunkt für vielfältige Maßnahmen, die den Übergang in das Studium verbessern sollen. Betrachtet man die Projekte des Qualitätspakts Lehre, so sind in der weit überwiegenden Zahl Maßnahmen relevant, die sich explizit auf die Studieneingangsphase beziehen. Dies trifft für die erste Förderphase – fachgruppenspezifisch differenziert – für einen Anteil zwischen 67,6% (MINT-Fächer) und 77,3% (Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) zu. Eine Ausnahme bildet die Musik: Hier waren nur 13% der Maßnahmen auf die Studieneingangsphase gerichtet, was ggf. auf die Möglichkeiten der besonderen Studierendenauswahl zurückgeführt werden kann. Für alle Fachgruppen – so auch für die Musik – ist für die zweite Förderphase eine leichte Zunahme der Maßnahmen zu beobachten, die sich auf die Studieneingangs-

¹ Vgl. statista: Anteil der Studierenden, die ihr Studium abbrechen, in ausgewählten Ländern im Jahr 2008. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/162988/umfrage/studienabbruch-im-laendervergleich/> (12.02.2018).

² Vgl. Studieren ohne Abitur: Quantitative Entwicklung in Deutschland insgesamt. <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-deutschland-insgesamt/> (12.02.2018).

³ Vgl. statista: Anteil ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen vom Wintersemester 1998/1999 bis 2016/2017. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/222/umfrage/anteil-auslaendischer-studenten-an-hochschulen/> (12.02.2018).

phase beziehen, womit deren besondere Bedeutung für die Verbesserung der Studienbedingungen nochmals betont wird.

Die hochschulpolitische Prämisse ist hierbei wesentlich die Erhöhung des Studienerfolgs im Sinne geringerer Abbruchquoten. Unter dieser Prämisse fokussierten die im Rahmen des Qualitätspakts Lehre geförderten Projekte Maßnahmen, die auf Grundlage einer in der Regel plausiblen, seltener jedoch empirisch belegten Stärken-Schwächen-Analyse durchgeführt wurden, auf Verbesserungspotenziale in der Studieneingangsphase, die sich folgendermaßen gruppieren lassen:

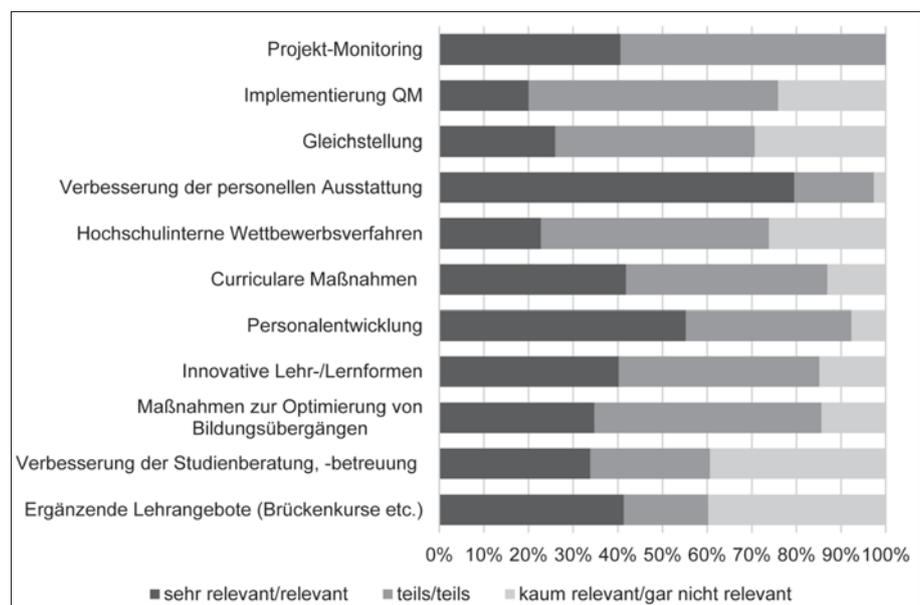
- Strukturell-curriculare Maßnahmen mit dem Ziel der Homogenisierung bzw. Angleichung der Studievoraussetzungen. Hierzu gehören insbesondere solche Projekte, die in grundsätzlicher Weise Studienstrukturen bspw. durch Einführung eines „nullten“ Semesters oder generell in Form der „Entschleunigung“ der Studieneingangsphase adressieren.
- Hiervon abgegrenzt werden können Maßnahmen, die auf beobachtete fachspezifische oder fachübergreifende Defizite bei Studienanfängerinnen und -anfängern abstellen. Zu nennen sind hier insbesondere Brückenkurse, vorwiegend für Mathematik, begleitende Tutorien oder auch Angebote zur Verbesserung der Schreibkompetenzen.
- Weniger auf die fachlich-methodischen, sondern auf die Lernkompetenzen ausgerichtet sind Projekte, die Angebote zur Diagnose des Lernverhaltens und zur Anpassung der Lernstrategien im Hinblick auf die im Vergleich zum Lernen in Schulen veränderten Erfordernisse eines Studiums in den Blick nehmen.
- Ein weiterer, im Qualitätspakt Lehre breit vertretener Maßnahmenbereich bezieht sich auf die bessere bzw. passgenauere Orientierung in der Studieneingangsphase, um u.a. auch etwaige Fehlentscheidungen frühzeitig revidieren zu können. Hierunter fallen sowohl der Ausbau der (Fach-)Studienberatung, die Reflexion von Studienwahlentscheidungen auf Grundlage von Online-Self-Assessments (OSA), wie auch Maßnahmen, welche die Möglichkeit bieten, sich im Rahmen von Orientierungssemestern erst im Verlaufe der Studieneingangsphase abschließend für eine konkrete Studienrichtung zu entscheiden.
- Schließlich können Maßnahmen identifiziert werden, die sich wesentlich mit didaktischen Fragen befassen, wobei hier ein Schwerpunkt auf Blended-Learning-Angeboten in unterschiedlichen Ausprägungen (u.a. Ansatz des Flipped-Classroom) liegt, womit nicht zuletzt auch Optionen einer flexibleren Gestaltung des Studiums unterstützt werden sollen, um den unterschiedlichen individuellen Rahmenbedingungen, unter de-

nen ein Studium absolviert wird, besser gerecht werden zu können.

Schaut man sich die Verteilung der Einzelmaßnahmen an, so bezieht sich die Mehrzahl der Projekte in der ersten Förderphase auf den Bereich der Studienberatung und -betreuung (59 Projekte), Tutorien- und Mentoring-Programme (50), Brücken- und Vorkurse (36), (Self) Assessments (28), curriculare Angebote (14), Blended-Learning-Angebote (13) sowie veränderte Lehr-Lern-Konzepte (11).

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass im Vergleich zu den Präferenzen der Gesamtprojekte auf Hochschulebene die Perspektiven der Lehrenden zumindest zum Teil hiervon abweichende Prioritäten andeuten, so die Ergebnisse der im Rahmen der Evaluation des Qualitätspakts Lehre durchgeführten Befragungen von Lehrenden an einzelnen Hochschulen. Danach sehen Lehrende – neben der Verbesserung der Personalausstattung – die Entwicklung innovativer Lehr- und Lernformen und Maßnahmen zur Personalentwicklung und curriculare Anpassungen als nicht minder relevant an.

Abbildung 1: Relevanz von Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität von Lehre und Studienerfolg aus Perspektive von Lehrenden (eigene Berechnungen)



Übergänge als wissenschaftliches Konstrukt

Betrachtet man konzeptuelle Überlegungen, so ließen sich der Eintritt in das Studium und der damit verbundene Wechsel von der Schule zur Hochschule zunächst als Übergang von einer biographischen Phase in eine nächste charakterisieren. Die Mehrzahl der Maßnahmen in der Studieneingangsphase sehen diese Übergänge als Anpassung an fachliche Herausforderungen, die im Rahmen der Schul(aus)bildung nicht bzw. nicht mehr geleistet werden. In der Transitionsforschung werden diese Übergänge ob ihrer Vielschichtigkeit allerdings nicht nur als zeitlich aneinander anschließende Wechsel verstanden, sondern als komplexe Wandlungsprozesse charak-

terisiert, die Akteure auf unterschiedlichen Ebenen mit der Bewältigung neuer bzw. veränderter Anforderungen konfrontieren: „Transitionen sind Lebensereignisse, die die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Griebel/Niesel 2011, S. 37f.). Griebel und Niesel umschreiben damit Prozesse, die über die Kompensation fachlicher Desiderate hinausgehen und stellen insbesondere auf eine Neuorientierung ab, die mit Brüchen bspw. im Hinblick auf das soziale Umfeld, das Selbstbild wie auch das Selbstverständnis verbunden ist. Sie können als Phasen beschleunigten Wandels und emotionaler Aufgeladenheit verstanden werden, die zum Teil umfangreiche Neustrukturierungen verlangen.

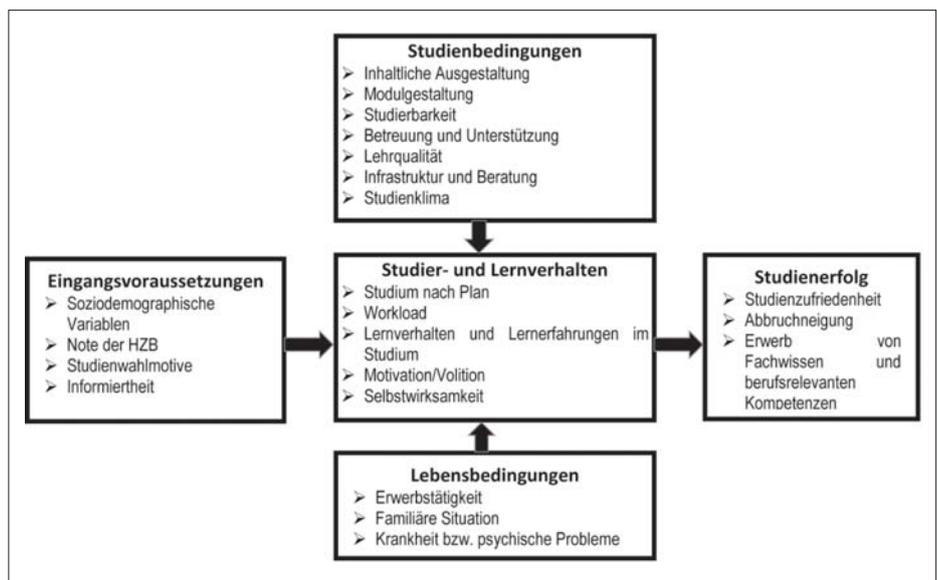
Nach van Gennep, der sich bereits zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts mit Aspekten des Wandels befasste, lassen sich drei Phasen bzw. Riten des Übergangs identifizieren: einem Trennungsritus folgt ein Umwandlungsritus, an den sich ein Angliederungsritus anschließt. Wurden Übergänge in jener Zeit vor allem an spezifische Ereignisse, wie Geburt, Heirat und Tod gebunden, rückte van Gennep soziale Prozesse in den Vordergrund: „Van Gennep beobachtete hingegen bereits differenzierter, dass die Riten, die den sozialen Status bestimmter Personen umwandeln, gerade nicht die biologischen Lebenswenden (z.B. Geschlechtsreife) präzise begleiten, sondern diese in entfernter Anlehnung an biologische Realitäten der Menschen als soziale Realität konstruieren – zwar mittels des menschlichen Körpers, aber nicht streng am tatsächlichen Entwicklungsstand orientiert“ (Leonhard 2015, S. 248). Übertragen auf den Übergang von der Schule in die Hochschule lässt sich dies in einer Weise interpretieren, dass zunächst eine Trennung von bisherigen gewachsenen Kontakten, sozialen Rollen und einer spezifischen Position, die als Schülerin oder Schüler eingenommen wurde, erfolgt. Der Umwandlungsritus ließe sich darin beobachten, dass Rollen neu gefunden, ggf. auch neu definiert werden, um in einem dritten Schritt, dem Angliederungsritus, in zum Teil komplexen sozialen Konstruktionen das veränderte Selbstverständnis einzubringen und zu verfestigen. Hierbei sind Übergänge allerdings nicht als unvermittelte Brüche zu verstehen, sondern sie schließen an bisherige biografische Ereignisse an, machen Differenzen sichtbar und verlangen eine gelungene Integration des Vorher und Nachher: „Je nach Anlass müssen biografische Wissensbestände in Transitionen überarbeitet werden und können sich z.T. als hinderlich in aktuellen Handlungssituationen erweisen“ (Lobe 2015, S. 19).

Ausgewählte empirische Befunde

Sollten die vorherigen kursorisch dargelegten Überlegungen zutreffen, dann müsste sich dies auch in empirischen Ergebnissen zum Studienerfolg spiegeln, indem in der Studieneingangsphase auch solche Faktoren zum Tragen kommen, die an ‚Selbstkompetenzen‘ und soziale Aspekte anschließen.

Zugrunde gelegt wird hierbei ein Studienerfolgsmodell, das sowohl für die Identifikation von Studienerfolg als auch in der Umkehrung von Studienabbruch geeignet ist. In Anlehnung an Blüthmann (2012) wird hierbei zum einen davon ausgegangen, dass Studienerfolg als multifaktorielles Konstrukt zu verstehen ist. Studienerfolg lässt sich danach durch den nominellen Erfolg im Sinne von erreichten Abschlüssen und Noten, aber auch von fachspezifischen und überfachlichen wie auch berufsrelevanten Kompetenzen, als Zufriedenheit mit dem Studium wie auch als (subjektiv wahrgenommene) Abbruchneigung erfassen. Ausschlaggebend für die unterschiedlichen Erfolgsdimensionen ist das Studier- und Lernverhalten, das sich u.a. in den Dimensionen der Lernerfahrungen, der Motivation und der Selbstwirksamkeit beschreiben lässt. Auf das Studier- und Lernverhalten wiederum nehmen Eingangsvoraussetzungen (soziodemographische Merkmale, Vorwissen, Leistungsfähigkeit, Informiertheit u.a.), Studienbedingungen (Lehrqualität, Betreuung, Infrastruktur und Beratung, Curriculumgestaltung, Studienklima u.a.) sowie Lebensbedingungen (finanzielle Situation und Erwerbstätigkeit während des Studiums, familiäre Rahmenbedingungen, Krankheiten u.a.) Einfluss (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Studienerfolgsmodell nach Blüthmann (2012, S. 27)⁴



Betrachtet man die Forschungsergebnisse zu Studienerfolg und Studienabbruch, so besteht zunächst „zunehmend wissenschaftlicher Konsens über die Multikausa-

⁴ Bzgl. des Studier- und Lernverhaltens wurden die von Blüthmann angeführten Faktoren ergänzt durch ‚Motivation/Volition‘ und ‚Selbstwirksamkeit‘.

lität und die Prozesshaftigkeit des Studienabbruchs" (Elbert/Heublein 2015, S. 67). Die Mehrzahl der für einen Studienabbruch ausschlaggebenden Gründe ist ungeachtet dessen im Bereich der Eingangsvoraussetzungen angesiedelt. So weist die jüngste Studie zu Studienabbruchgründen des DZHW als zentralen Grund mit 30% der Nennungen Leistungsprobleme als zentralen Abbruchgrund aus, gefolgt von mangelnder Studienmotivation (17%) sowie der Präferenz für praktische Tätigkeiten (15%) bzw. für berufliche Alternativen (6%) – Gründe, die in einem weiteren Sinne einer gering ausgeprägten Studienmotivation zugeordnet werden können (vgl. Heublein et al. 2017, S. 21). Wirft man allerdings einen Blick auf die Ergebnisse des Studierendensurveys, so zeigt sich, dass im Zeitvergleich zwischen 2007 und 2013 eine deutliche Zunahme des Fachinteresses als Studienmotiv zu beobachten ist und an Universitäten eine höhere Sicherheit bei der Studienwahl im Hinblick auf das gewählte Fach bzw. grundsätzlich ein Studium aufzunehmen zu konstatieren ist (vgl. Bargel 2015, S. 19f.). Das zweite im Rahmen der DZHW-Studie häufig genannte Faktorenbündel betrifft die Lebensbedingungen, indem wesentliche Abbruchgründe darin zu finden sind, dass die finanzielle Situation (11%), die familiäre Situation (11%) oder persönliche Gründe (6%) die Fortführung des Studiums erschweren bzw. nicht möglich machen. Vergleichsweise moderat nehmen sich im Vergleich dazu die Nennungen von Gründen aus, die auf die Studienbedingungen (5%) oder die Studienorganisation (1%) fokussieren (vgl. Heublein et al. 2017, S. 21).

Neben den Bedingungen in dem hier leitenden Modell, die das Studier- und Lernverhalten beeinflussen, können entsprechend Gründe für Studienerfolg und Studienabbruch im Studier- und Lernverhalten identifiziert werden, wobei die Kausalitäten zwischen diesen und den Eingangsvoraussetzungen, Lebens- und Studienbedingungen bislang kaum in den Blick genommen wurden. Von Interesse ist hierbei zunächst, dass Studierende selbst ihre angewandten Lernstrategien als nicht hinreichend erachten. So zeigen die Ergebnisse einer Studie zum Studienabbruch in MINT-Fächern, dass 61% der Befragten ihre entsprechenden Kompetenzen als unzureichend erachten (vgl. Seemann 2015, S. 91). Darüber hinaus lassen sich Persönlichkeitsmerkmale ausmachen, die Einfluss auf Studienerfolg und Studienabbruch haben. So zeigen Ergebnisse unterschiedlicher Studien, dass Volition im Sinne der Fähigkeit „Absichten in konkretes Verhalten umzusetzen“ (Heinze 2017, S. 18), wie auch Prokrastination im Sinne einer dysfunktionalen Handlungsstrategie, bei der als notwendig erachtete Handlungsschritte aufgeschoben werden, Einfluss auf den Studienerfolg haben. Dies kann insbesondere deshalb als spezifisches Problem des Hochschulstudiums verstanden werden, als im Vergleich zur Schule von höheren Freiheitsgraden im Hinblick auf die Gestaltung des Lernprozesses auszugehen ist und entsprechend der Selbstregulation dieser Prozesse eine größere Bedeutung zukommt. Hierbei weisen „Personen mit hoher Prokrastinationstendenz vor allem Schwierigkeiten bei der Intentionimplementierung und -realisierung auf: In empirischen Studien zeigt sich, dass Prokrastinierer zwar dieselbe Menge an Handlungsintentionen wie NichtPro-

krastinierer formulieren, jedoch sehr viel weniger in die Tat umsetzen“ (Gerholz/Klingsieck 2013, S. 124). Damit verbunden sind eine geringere Ausdauer, eine höhere Neigung sich ablenken zu lassen, schlechtes Zeitmanagement und nicht genutzte Lernstrategien (vgl. ebd.).

Zieht man Ergebnisse einer aktuellen Untersuchung zu Faktoren des Studienerfolgs in der Studieneingangsphase hinzu, so lassen sich die zuvor dargestellten Ergebnisse zumindest zum Teil bestätigen und um weitere Aspekte ergänzen. Das Projekt „Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg“ (StuFo) fokussiert sowohl auf die Beschreibung von Ursachen für den Studienerfolg, der im Sinne eines multifaktoriellen Konstrukts über Studienzufriedenheit und selbst prognostizierten Studienerfolg bzw. die Studienabbruchneigung operationalisiert wird, als auch auf die Wirkungen von Interventionen in der Studieneingangsphase an fünf Universitäten.⁵ Die Untersuchung war in Form eines Panel-Designs angelegt mit Befragungen in 2016 und 2017.⁶ Differenziert man mit Blick auf den Studienerfolg nach den zuvor genannten abhängigen Variablen, so gehen besonders starke Effekte auf die Studienzufriedenheit vom Praxisbezug des Studiums, von der Identifikation mit dem Studium sowie der akademischen Integration aus. Moderate Effekte auf die Studienzufriedenheit sind unter anderem im Hinblick auf die soziale Integration, das Maß tiefenorientierter Lernstrategien, das Zeitmanagement, die Finanzierung des Studiums, den selbst wahrgenommenen Leistungsstand sowie die fachbezogene Selbstwirksamkeit zu beobachten. Mit Bezug zur Studienabbruchneigung gehen ebenfalls starke Einflüsse von der Identifikation mit dem Studium, allerdings auch von der Lernmotivation, tiefenorientierten Lernstrategien, die offensichtlich nicht mit den jeweiligen Prüfungen korrespondieren und entsprechend den Studienerfolg in Form von erlangten ECTS und Noten in Frage stellen, sowie der studienbezogenen Selbstwirksamkeit aus. Moderate Einflüsse auf die selbst wahrgenommene Studienabbruchwahrscheinlichkeit sind unter anderem für die akademische Integration und den selbst wahrgenommenen Leistungsstand festzuhalten.

Während Faktoren, wie die zum Teil fehlende Identifikation mit dem Studium, der mangelnde Praxisbezug oder auch die Einschätzung des eigenen Leistungsstands mit Blick auf den Forschungsstand zu erwartende Ergebnisse repräsentieren, ist von besonderem Interesse die Bedeutung der akademischen Integration, die darauf hindeutet, dass es offensichtlich nicht oder nur unzureichend gelingt, Studierende in einem frühen Stadium an Strukturen und Personen heranzuführen, die das Moment akademischer Gemeinschaft an Hochschulen repräsentieren. Ebenso bemerkenswert sind die Ergebnisse zur

⁵ Hierbei handelt es sich um die Universitäten in Magdeburg, Mainz und Potsdam, die als Kooperationspartner für die Durchführung des Projektes verantwortlich zeichnen, sowie die Universitäten Greifswald und Kiel. Grundlage für die Analyse von Wirkungen waren die im Rahmen des Qualitätspakts Lehre eingeleiteten Maßnahmen. Zur Konzeption des Projektes vgl. Mauermeister et al. 2015.

⁶ Durchgeführt wurde die erste Befragung als Paper & Pencil- wie auch als Online-Befragung. Die Zweitbefragung wurde ausschließlich online durchgeführt. Die Ausschöpfungsquote lag bei der ersten Befragung bei 26%, in der Rebefragung bei 42%.

Relevanz von Lernstrategien und dem offensichtlichen Eindruck, dass sich tiefenorientierte Lernstrategien in Anbetracht von Prüfungen, die gerade in der Studieneingangsphase auf die Wiedergabe von Wissen abstellen, nicht lohnen. Schließlich ist der Einfluss der studienbezogenen Selbstwirksamkeit auf die Studienabbruchneigung offensichtlich gerade für die Studieneingangsphase und deren Bewältigung von Bedeutung.

Dies zeigen auch Ergebnisse einer Studie von Brahm et al. (2014). Grundlage sind Ergebnisse einer Panelstudie mit vier Erhebungszeitpunkten im Verlauf des ersten Studiensemesters an der Universität St. Gallen.⁷ Ausgangspunkt der Analyse ist eine Differenzierung der Befragten in drei Gruppen mit hoher, mittlerer und niedriger Selbstwirksamkeitserwartung. Befragt nach Herausforderungen im Studium zeigt sich, dass Studierende mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung durchgehend die Herausforderungen des Studiums als geringer einschätzen als jene mit mittlerer Selbstwirksamkeitserwartung, die wiederum die Herausforderungen als geringer wahrnehmen als Studierende mit niedriger Selbstwirksamkeitserwartung. Interessanterweise bezieht sich dies nicht nur auf leistungsbezogene Items, wie das Erlangen guter Noten, die Bewältigung der Stoffmenge und des Prüfungsdrucks sowie die Unsicherheit hinsichtlich der Leistungserwartungen, sondern auch auf die Orientierung am Studienort, das Zeitmanagement und die soziale Dimension in Form des Kennenlernens neuer Freunde und die Balance zwischen Studium und Freizeit (vgl. Brahm et al. 2014, S. 73). Darüber hinaus zeigt sich, dass die Selbstwirksamkeitserwartung gerade in der Studieneingangsphase individuell variiert, indem bei Studierenden mit hoher und mittlerer Selbstwirksamkeitserwartung diese zunächst zurückgeht, um im Verlaufe des ersten Semesters wieder anzusteigen. Dagegen bleiben die Werte bei Studierenden mit niedriger Selbstwirksamkeitserwartung zunächst stabil, wenn auch auf niedrigem Niveau, und steigen ebenfalls im Verlaufe des ersten Semesters an (vgl. Brahm et al. 2014, S. 71f.). Dies lässt darauf schließen, dass der Rückgang der Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase offensichtlich auch Studierende trifft, die nicht als leistungsschwach einzuordnen sind. Mithin sind Maßnahmen, die zu einem frühen Zeitpunkt Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit stärken, von Relevanz.

Fazit

Übergänge bzw. Transitionen sind anspruchsvoll. Neben den häufig im Rahmen von Maßnahmen in der Studieneingangsphase fokussierten Unterschieden im Hinblick auf Vorwissen und Leistungsfähigkeit zeigen sich daneben besondere Herausforderungen unter anderem im Hinblick auf die Orientierung in veränderten sozialen Settings, auf das Maß an akademischer Integration, auf eine zunächst zurückgehende Selbstwirksamkeit sowie Durchhaltefähigkeit und Selbstdisziplin unter der Perspektive veränderter Lernmodi und fachlicher Abstraktionsebenen.

Betrachtet man dementsprechend die Maßnahmen in der Studieneingangsphase, so ist zum einen festzustellen, dass sie in erster Linie eine kompensatorische Ausrich-

tung verfolgen, um Wissenslücken bei Studierenden zu schließen, die über schlechtere fachliche Voraussetzungen verfügen. Dies erfolgt in der Regel in Form zusätzlicher Angebote, die zum Teil insofern ihre Wirkung verfehlen, als leistungsschwächere Studierende diese zusätzlichen Angebote nicht wahrnehmen, soweit diese nicht verpflichtend sind.

Hiermit verbunden ist eine zweite Beobachtung: Maßnahmen in der Studieneingangsphase zielen vergleichsweise selten auf die Veränderung des Curriculums oder didaktischer Konzepte. Dementgegen sprechen Forschungsergebnisse dafür, gerade auf die veränderten Herausforderungen mit der allmählichen Adaption der unterschiedlichen Lernmodi in Schule und Hochschule zu reagieren. So resümieren Riedl et al. (2014), dass der wesentliche Unterschied zwischen der an Schulen und Hochschulen vermittelten Mathematik das höhere Abstraktionsniveau an Hochschulen ist. Eine Mathematik in der Studieneingangsphase, die dieses höhere Abstraktionsniveau auf bereits bekannte Inhalte der Schulmathematik beziehe, könne „den Abstraktionsschock [...]“, der durch den axiomatisch-deduktiven Aufbau der Hochschulmathematik hervorgerufen wird“ (Riedl et al. 2014, S. 83), mindern, was, so ließe sich ergänzen, auch zu einer höheren Selbstwirksamkeit beitragen könnte. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass es einen nicht unerheblichen Forschungsbedarf gibt, der neben einer grundlegenden Problemdiagnose detailliertere Ergebnisse zu Ursachen-Wirkungs-Zusammenhängen im Hinblick auf Studienerfolg und Interventionen bietet. Insofern ließe sich sowohl für die Studieneingangsphase als auch für die darauf bezogene Forschung mit Ralph Waldo Emerson schließen: Was wir Ergebnisse nennen, ist nur der Anfang.

Literaturverzeichnis

- Bargel, T. (2015): Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen. Befunde des 12. Studierenden surveys an Universitäten und Fachhochschulen. In: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, Bd. 83. Konstanz.
- Berg, H./Grendel, T./Haußmann, I./Lübbe, H./Marx, A. (2014): Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule. Ergebnisse eines Modellprojektes in Rheinland-Pfalz. In: Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 20. Mainz.
- Blüthmann, I. (2012): Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch: Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen. Berlin.
- Brahm, T./Jenert, T./Wagner, D. (2014): Nicht für alle gleich: Subjektive Wahrnehmungen des Übergangs Schule – Hochschule. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5 (9), S. 63-82.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen 13. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin.
- Elbert, J./Heublein, U. (2015): Studienabbruch an deutschen Hochschulen: ein Überblick zum Umfang, zu den Ursachen und zu den Voraussetzungen der Prävention. In: Qualität in der Wissenschaft, 9 (3+4), S. 67-73.
- Freitag, W. K. (2012): Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung. Eine Initiative zur Erprobung und wissenschaftlichen Begleitung von Übergangsmaßnahmen und Anrechnung beruflicher Kompetenzen. In: Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 66, S. 13-16.

⁷ Zum ersten Zeitpunkt konnten 820 Studierende erreicht werden, was einem Rücklauf von 63% entspricht, wobei mit Blick auf die weiteren Befragungen eine hohe Panelmortalität zu konstatieren war.

- Gerholz, K.-H./Klingsieck, K. B. (2013): Employability und Prokrastination aus einer hochschuldidaktischen Perspektive. In: Das Hochschulwesen, 61 (4), S. 122-128.
- Griebel, W./Niesel, R. (2011): Beiträge zur Bildungsqualität: Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin.
- Heinze, D. (2017): Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg. Zu dem Einfluss volitionaler Strategien der Handlungskontrolle auf den Erfolg von Bachelorstudierenden. Wiesbaden.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studierwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover.
- Leonhard, C. (2015): Die „rites de passage“ nach Arnold van Gennep. Ritualanalyse und theologische Legitimationsstrategien. In: Pastoraltheologische Informationen, 35, S. 245-260.
- Lobe, C. (2015): Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote. Wiesbaden.
- Mauermeister, S./Zylla, B./Wagner, L. (2015): Wie gut sind die Konzepte zum Studieneingang? Das StuFo-Verbundprojekt zur Wirksamkeit der Studieneingangsphase. In: Qualität in der Wissenschaft, 9 (2), S. 50-55.

- Riedl, L./Rost, D./Schörner, E. (2014): Die Übergangsproblematik von der Schule zur Hochschule im Fach Mathematik am Beispiel der Lehramtsausbildung einer Universität. In: Das Hochschulwesen, 62 (3), S. 81-85.
- Seemann (2015): Studienabbruch und Studienfachwechsel: Eine Studie zu den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Qualität in der Wissenschaft, 9 (3+4), S. 97-93.

■ Dr. Uwe Schmidt, Professor für Hochschulforschung am Institut für Soziologie der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) sowie der Geschäftsstelle des Hochschulevaluierungsverbunds Süd-West, E-Mail: Uwe.Schmidt@zq.uni-mainz.de

Erhältlich im UVW:

Peter Kossack, Uta Lehmann & Joachim Ludwig (Hg.) Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung



Der vorliegende Band versammelt eine Reihe von Arbeiten, die im Kontext der Weiterentwicklung der Qualität von Lehre entstanden sind. Dabei wird im Besonderen die Studieneingangsphase als zentrale Übergangsstelle in Bildungsbiographien in den Blick genommen. Die Arbeiten reichen von der Vorstellung einer empirisch fundierten Analyse typischer Problemlagen in Studieneingangsphasen über die Darstellung von Instrumenten zur Entwicklung von Studieneingangsphasen bis hin zur kritischen Reflexion der Studieneingangsphasenpraxis.

Vor dem Hintergrund der Umstellung von Studiengängen im Zuge des Bologna-Prozesses geben die Beiträge Einblick zu aktuellen Anforderungen und Problemstellungen, mit denen Studiengangsplanende, Hochschullehrende wie auch Studierende in der Studieneingangsphase konfrontiert sind. Darüber hinaus werden für eine Entwicklung von Studiengängen und die Gestaltung der Hochschullehre relevante Potentiale und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

ISBN 978-3-937026-77-X, Bielefeld 2012, 165 Seiten, 19.80 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Zur Einleitung: Warum so viele Orientierungsstudiengänge an deutschen Hochschulen? Motive und Zielsetzungen

Waren ein- bis zweisemestrige studienvorbereitende Orientierungsangebote¹ für Studienanfängerinnen und -anfänger in der jüngeren Vergangenheit noch eine Ausnahmeerscheinung, so erleben sie derzeit einen Boom und sind aus ihrem Nischendasein herausgetreten. Inzwischen soll die Anzahl entsprechender Programme an deutschen Hochschulen bereits auf rund 40 gestiegen sein.² Auf welche Umstände ist dieses verhältnismäßig starke Wachstum aber zurückzuführen? Welche Absichten und Motive lassen sich erkennen, und welche Interessen werden mit den neuen Studienformaten verknüpft?

Die Entwicklung sicher nicht unwesentlich befördert haben die zahlreichen Hochschulsonderprogramme unterschiedlicher Art auf Bundes- wie Landesebene. Die chronisch klammen Hochschulkassen lassen sich schwieriger im Bereich der Grundfinanzierung auffüllen, als mittels (im Regelfall befristeter) Projektförderungen, die wiederum nur dann realisiert werden können, wenn die Einzelmaßnahmen mit der Überschrift des „Neuen“ oder der „Innovation“ versehen werden können. Mit aller Vorsicht kann auch vermutet werden, dass Hochschulfinanzierungsmechanismen, die an Erstsemesterzahlen und der möglichst vollständigen Auslastung der Studienplatzkapazitäten ansetzen, die Hochschulen dazu animieren, Studieninteressierte, die sich noch nicht endgültig für ein Studienfach und einen Studienort entschieden haben, durch ein Moratoriumsangebot an die Institution zu binden.³ Insbesondere im MINT-Bereich bestehen darüber hinaus staatliche Steuerungsinteressen, die auf einen Studierendenanwuchs in Fächern abzielen, die besonders geeignet erscheinen, den befürchteten Fachkräftemangel abzuwenden und das „Geschäftsmodell Deutschland“⁴ fortzuführen. Auch an dieser Stelle können entsprechende Programme funktional sein.

Den „Klassiker“ der Studienorientierungsangebote an deutschen Hochschulen stellt sicher das Leibniz-Kolleg an der Universität Tübingen dar. Das schon im Jahr 1948 begründete Leibniz-Kolleg ist – was den Programmzugang betrifft – hochselektiv; zum Kolleg-Konzept gehört eine internatsähnliche gemeinsame Unterbringung der Kollegiatinnen und Kollegiaten unter vergleichsweise spartanischen Bedingungen, zu denen z.B. die Unterbringung in Doppelzimmern zählt. Darüber hinaus sind nicht unerhebliche Kosten von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu übernehmen. „Zentrales Ziel des Orientierungsstudium (sic!) ist die Stärkung der Urteilskraft“, heißt es in Publikationen des Kollegs.⁵

Vom Tübinger Konzept eines „intellektuellen Treibhauses“ („Die Zeit“), das einerseits einen Beitrag zur Elitenbildung darstellt und andererseits hochschul- wie wissenschaftspädagogisch in Richtung der Persönlichkeitsbildung motiviert ist, sind jüngere Studienorientierungsprogramme zumeist weit entfernt. Bei vielen Programmen steht auf den ersten Blick die Rekrutierung von Studenten und insbesondere von Studentinnen für MINT-Studiengänge sehr offensichtlich im Vordergrund. Besonders deutlich wird diese Zielsetzung z.B. im Fall der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg, wo die für das Orientierungsstudium zuständige organisatorische Einheit als „Zentrum für Studierendengewinnung und Studienvorbereitung“ bezeichnet wird und unter dieser Bezeichnung auch potenziellen Studierenden gegenübertritt.

Plausibel ist, dass über das Spektrum der MINT-Studiengänge hinausreichende Orientierungsstudiengänge auf weitere Probleme reagieren sollen: So kann das im Zuge der Erneuerung der Studienstrukturen aufgetretene Phänomen, dass bereits grundständige Studienangebote immer seltener den disziplinären Ausdifferenzierungen folgen und sich stattdessen auf unterschiedliche Teil- und Subdisziplinen sowie hochspezielle Anwendungsfelder beziehen, für besondere Orientierungsprobleme sorgen. Zur Illustration: Laut Angaben des Hochschulkompasses der HRK hat sich z.B. in den Wirtschaftswissenschaften eine exponentielle Steigerung der grundständigen Studienangebote ergeben: Von den insgesamt inzwischen rund 20.000 an deutschen Hochschulen vertretenen grundständigen und weiterführenden Studiengängen beziehen sich fast 10 Prozent aus-

¹ Natürlich sind zeitlich kürzer veranschlagte Angebote (insbesondere im Bereich der Naturwissenschaften und der Mathematik), die zur Aufgabe haben, unmittelbar vor Studienbeginn eine komprimierte Grundlagenwiederholung schulischer Fächer zu vermitteln, schon lange weit verbreitet. Diese Angebote (oft als „Brückenkurse“ bezeichnet) sind in diesem Zusammenhang nicht Thema, ebenso nicht Programme, die außerhalb des Hochschulbereichs angesiedelt sind und u.a. von der Fraunhofer-Gesellschaft oder der Stiftung der Deutschen Wirtschaft zumeist mit dem Ziel der Gewinnung von MINT-Nachwuchs durchgeführt werden.

² Siehe Schröder/Schwab 2018 (in diesem Heft der ZBS).

³ Siehe hierzu das Programm der Technischen Universität Kaiserslautern, das den sozialen Ort „Hochschule“ stark betont: http://www.uni-kl.de/TUKzero/wp-content/uploads/2018/01/Lehrer_Eltern_Broschuere.pdf (01.03.2018).

⁴ <https://www.bundesregierung.de/Content/Archiv/DE/Archiv17/Artikel/2013/10/2013-10-28-mint.html> (01.03.2018).

⁵ <http://www.uni-tuebingen.de/einrichtungen/zentrale-einrichtungen/leibniz-kolleg/das-leibniz-kolleg.html> (01.03.2018).

schließlich auf grundständige wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge. Geht man davon aus, dass rund 200 Universitäten und Fachhochschulen grundständige Programme dieses Spektrums im Angebot haben, ergibt sich durchschnittlich eine fast zweistellige Anzahl entsprechender Studiengänge pro Hochschule. Da ist Orientierung in der Tat vonnöten.

Auch die Reform der schulischen Ausbildungswege zur Hochschulreife (Stichwort „G8“) könnte Impulse zur Konzeption von Orientierungsstudienangeboten gesetzt haben, denn die Programme bieten prinzipiell einerseits die Möglichkeit, u.a. auf Reifeverzögerungen insbesondere minderjähriger Studienanfängerinnen und -anfänger zu reagieren und – durchaus vergleichbar dem Berufsprüfungsjahr im Kontext des Systems der dualen Berufsausbildung – einen Beitrag zur Herstellung von Orientierungs- und Studierfähigkeit liefern. Andererseits können Orientierungsstudiengänge auch Elemente fachlicher Propädeutik enthalten und damit Wissenslücken vor der eigentlichen Studienauf-

nahme zu schließen helfen. Ebenfalls In diesen Zusammenhang gehören neue hochschuldidaktische Herangehensweisen, die sich unter Aspekten einer diversitätsgesteigerten Gruppe von Studienanfängerinnen und -anfängern als notwendig erweisen.⁶

Wo wiederum Studienberatungsstellen eine entscheidende Rolle bei Ein- und Durchführung von Orientierungsstudiengängen spielen, kann erwartet werden, dass studienberaterische Kompetenzen in die Konzepte einfließen, Lenkungsinteressen zurücktreten und pädagogische Zielsetzungen verfolgt werden. Dies setzt aber natürlich voraus, dass nicht nur Teile des Studienangebots im Rahmen des Orientierungsangebots zugänglich sind, sondern das gesamte Fächerspektrum der jeweiligen Hochschule zum Programmbestandteil wird.⁷

Klaus Scholle

⁶ Siehe Klocke/Richard/Sube 2018 (in diesem Heft der ZBS).

⁷ Siehe Engl/Mebes 2018 (in diesem Heft der ZBS).

+++ Die IVI ist zurück +++



Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft (IVI)

Unsere 2007 gegründete Zeitschrift für **Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion** ist ab sofort wieder erhältlich!

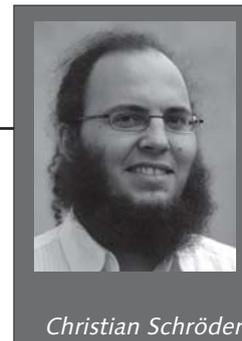
In den letzten Jahren hat sich viel in diesem Themenfeld getan, daher erwarten unsere Leser/innen neue Schwerpunkte und ein angepasstes Konzept.

ISSN 1860-305X
Internationalisierung, Vielfalt und
Inklusion in der Wissenschaft (IVI)

Weitere Informationen zum Konzept dieser Zeitschrift erhalten Sie auf
www.universitaetsverlagwebler.de/ivi

Christian Schröder & Hans-Joachim Schwab

Das Orientierungsstudium MINTgrün der Technischen Universität Berlin als Beispiel eines Orientierungsstudienprogramms in Deutschland



Christian Schröder



Hans-Joachim Schwab

The arguments that led to the implementation in 2012 of our study orientation programme MINTgrün at the Technical University Berlin – one of the first offers of a two-semester orientation course at German Universities – are discussed in this article. The conceptual structure of our programme and, as a special element, our orientation module, which concentrates on the process of choosing the adequate study subject, are presented. The MINTgrün orientation programme at the TU Berlin stands for a representative example of orientation study programmes. In 2017, there were already about 40 such courses available at German higher education institutions. The common goal of all programmes is to improve the orientation of their participants, to help them make the right decision as well as having a good start of their studies.

Im folgenden Abschnitt werden zunächst die Gründe und Ziele für die Einrichtung von Orientierungsstudienprogrammen an deutschen Hochschulen und die von MINTgrün im Speziellen erläutert. Anschließend werden der Aufbau von MINTgrün und die Teilnehmenden in den Blick genommen. Im letzten Teil wird das Orientierungsmodul Studienwahlentscheidung (OM) vorgestellt, das eine Verbindung von Lehrveranstaltung und Allgemeiner Studienberatung als spezifische Innovation der TU Berlin darstellt. Die hohe Nachfrage im Orientierungsstudium zeigt, dass bei Studienanfänger/innen „Mit MINTgrün (...) ein Nerv getroffen“¹ wurde – so der Präsident der TU Berlin.

Gründe für die Einrichtung von Orientierungsstudienprogrammen in Deutschland

In Deutschland sind die Hochschulen durch eine steigende Zahl von Studienanfänger/innen (Anstieg von 314.956 im Jahr 2000 auf 509.408 im Jahr 2017; Hochschulstatistik WiSe 2017/18, Kapitel 3), ein wachsendes Studienangebot (Anstieg von 11.265 im Jahr 2007 auf 19.011 im Jahr 2017; HRK: Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2017) und die jünger werdenden Studienanfänger/innen (Absinken des Altersdurchschnitts von 20,5 Jahre im Jahr 2000 auf 19,1 Jahre im Jahr 2016; BMBF, Tabelle 2.5.20) herausgefordert. Zielgerichtete Maßnahmen im MINT-Bereich zur Verringerung der Abbruchquoten sowie eine Erhöhung des Frauenanteils und der Absolvent/innen wurden erforderlich; denn bundesweit brachen an Universitäten in den Ingenieurwissenschaften im Bachelorstudium 48% des Anfängerjahrgangs 2006/7 ihr Studium ab; 2008/9 waren es 36% und 2010/11 etwa 32%. In den Naturwissenschaften brachen in diesen Anfängerjahrgängen jeweils 39% der

Studierenden ihr Studium ab (Heublein et al. 2017, S. 248, Abb. 10.3). Auch liegt der Anteil der weiblichen Studierenden im MINT-Bereich unterhalb von 30%, während insgesamt etwa die Hälfte aller Studierenden Frauen sind (BMBF, Tabelle 2.5.21).

Auch an der TU Berlin, wie an anderen großen Universitäten, stellen Anonymität und Großveranstaltungen sowie die für Studienanfänger/innen oft nicht überschaubaren Fächerunterschiede ebenfalls konkrete Herausforderungen in der Studieneingangsphase dar. Unsichere Studienanfänger/innen wechseln häufiger ihren Studiengang oder brechen ein Studium komplett ab. Gleichzeitig vollziehen sie diese Entscheidungen sehr häufig erst nach dem zweiten Fachsemester (Heublein et al. 2017, S. 46ff.). Diese Gründe führten zur Konzeption des Orientierungsstudiums MINTgrün. Dieses soll mehr Menschen für MINT begeistern, den Frauenanteil in MINT-Fächern erhöhen und vor allem das Passungsverhältnis von Studienwahl und Studierenden verbessern, indem mehr Studierende befähigt werden, eine fundierte Studienwahlentscheidung zu treffen (ZFH 2014). Zielgruppe des Orientierungsstudiums MINTgrün sind die unsicheren Studienanfänger/innen, also diejenigen, die entweder bereits wissen, dass sie im MINT-Bereich studieren wollen, aber noch nicht genau wissen, welches MINT-Fach in Frage kommt, und auch diejenigen, welche herausfinden wollen, ob ein MINT-Studium für sie überhaupt geeignet ist. Die Hemmschwelle, ein Studium im MINT-Bereich zu beginnen, soll durch das breit gefächerte Angebot sowie eine intensivere Betreuung herabgesetzt werden. Weitere Zielgruppen wie beispielsweise Studierende der ersten Generation oder be-

¹ Christian Thomsen, Präsident der TU Berlin: „Probieren geht über Studieren“. In: Beilage der Zeit vom 02.07.2015, verfügbar unter: https://www.mintgruen.tu-berlin.de/fileadmin/user_upload/documents/MINTgruen/Veroeffentlichungen/TUB_MINTgruen.pdf (15.01.2018).

ruflich Qualifizierte ohne Hochschulreife werden in Form einzelner Kooperationen nur indirekt adressiert. Der Schwerpunkt der angebotenen Grundlagenmodule kommt aus dem Bereich der MINT-Fächer. Die TU Berlin bietet aber auch geistes-, sozial- und wirtschaftswissenschaftliche, Lehramts- sowie planerische Studiengänge an. Mit zunehmender Zahl an Teilnehmer/innen in den vergangenen Jahren wurden auch diese Fächer in das Studienangebot integriert. Gerade junge Studienanfänger/innen betrachten die Universität in ihrem gesamten Angebot und nicht allein einzelne Studiengänge. In Deutschland wächst inzwischen auch die Zahl der geisteswissenschaftlichen Orientierungsangebote, nachdem vor allem im MINT-Bereich erfolgreiche Vorarbeit geleistet wurde. Die erfolgreiche Einführung des einjährigen Orientierungsstudiums MINT^{grün} vereint seit seiner Einführung 2012 Maßnahmen zur Lösung der oben genannten Probleme in Bezug auf die Ziele und Zielgruppe. Natur- und technikwissenschaftliche Fragen werden im Orientierungsstudium MINT^{grün} konsequent mit Fragen der Nachhaltigkeit und gesellschaftlichen Bedeutungen verknüpft. Insbesondere das Modul Wissenschaftsfenster ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung der Studierenden mit den Themenfeldern Nachhaltigkeit und Verantwortung im MINT-Bereich.

Rahmenbedingungen von MINT^{grün}

Wer sich im zulassungsfreien Orientierungsstudium MINT^{grün} einschreibt, wird immatrikuliert im Studiengang Physik mit der Studienrichtung MINT^{grün} und ist damit Studentin oder Student der TU Berlin. Dadurch ist eine Förderung der Studierenden nach dem BAFöG sowie ein Studiengangwechsel nach zwei Semestern mit weiterer BAFöG-Förderung möglich. MINT^{grün} ist als Vollzeit-Studium auf zwei Semester angelegt, der Studienbeginn ist im Wintersemester. MINT^{grün} ermöglicht ein beinahe „reguläres“ Studium. Der Unterschied ist jedoch, dass sich die MINT^{grün}-Studierenden ihren Stundenplan mit Hilfe von Einführungsveranstaltungen, einer Semesterfahrt sowie der Unterstützung von ehemaligen MINT^{grün}-Studierenden selbst erstellen. Ein vorgegebener Studienverlauf wie in anderen Studiengängen der TU Berlin existiert in MINT^{grün} nicht. Die Studierenden probieren ein Studium aus, experimentieren, erhalten jedoch bei der Auswahl und Erstellung des Stundenplans, vor allem im Studium und darüber hinaus weitere Unterstützung in ihrer Studienwahlentscheidung durch spezielle Studienberatungsangebote und zahlreiche Ansprechpersonen.

Aufbau des Orientierungsstudiums MINT^{grün}

Das Orientierungsstudium ist aufgebaut wie ein reguläres Studium der TU Berlin, d.h., es umfasst einen Pflicht-, einen Wahlpflicht- sowie einen freien Wahlbereich. Zu Beginn des Studiums werden Einführungsveranstaltungen, eine Kennenlernfahrt und Sprechstunden angeboten, in denen eine Unterstützung bei der Stundenplanerstellung sowie eine Einführung in das Lernmanagementsystem der TU Berlin erfolgt. In diesen Veranstaltungen werden darüber hinaus die verpflichtenden In-

halte des Studiums sowie die MINT^{grün}-Laborangebote vorgestellt. Das gesamte Team sowie ehemalige Studierende aus MINT^{grün} nehmen daran teil. Im zweiten Semester findet zum Ende ein Studienabschlussstag statt. An der Kennenlernfahrt nehmen in der Regel ca. 50% eines Jahrgangs teil.

Der Pflichtbereich des Orientierungsstudiums beinhaltet das Orientierungsmodul Studienwahlentscheidung (OM) und das Wissenschaftsfenster (WF) mit je 6 LP. Das WF wird von dem Projektleiter MINT^{grün} betreut und durchgeführt, es werden Forschungs- und Wissenschaftsbereiche der TUB vorgestellt und es schließt mit einer Modulprüfung ab. Der Wahlpflichtbereich umfasst mit insgesamt 42 LP den größten Bereich von MINT^{grün}: Die Studierenden wählen aus den inzwischen ca. 55 angebotenen regulären Grundlagenmodulen aus allen Fächern der TU Berlin ihrem Interesse entsprechend aus, zudem belegen sie Veranstaltungen aus den MINT^{grün}-eigenen oder von den Fakultäten angebotenen Laboren/Praktika und entscheiden sich für Module aus dem eher gesellschaftswissenschaftlichen Reflexionsbereich. Abschließend wählen sie Module im Umfang von 6 LP im freien Wahlbereich aus dem Angebot der TU Berlin und haben auch die Möglichkeit, als Nebenhörer/in andere Hochschulen zu besuchen.

Seit 2012 werden die MINT^{grün}-eigenen Labore „Mathesis“, „Robotik“, „Umwelt-Labor“ sowie „Kreativität und Technik“ angeboten. Andere Bereiche der TU Berlin sahen in MINT^{grün} eine Chance, ihren Bereich bekannter zu machen, indem sie weitere Labore für das Orientierungsstudium einbrachten. So erweitern seit dem Jahrgang 2015/16 das „Projektlabor Chemie“ sowie das „Strömungstechnische Labor“ und das „Schwingungstechnische Labor“ das Angebot im MINT-Bereich sowie auch die Labore „Artefakte der Technik- und Wissenschaftsgeschichte“ und „Wie Wissenschaft Wissen schafft – Verantwortung in Naturwissenschaft und Technik“ die Wahlmöglichkeiten der Studierenden im geisteswissenschaftlichen Bereich. Die neun speziell für MINT^{grün} entwickelten Projektlabore stellen pro Jahr ca. 450 Plätze zur Verfügung. In den Laboren arbeiten die Studierenden in kleinen Teams an selbst gewählten Themen mit Methoden des forschenden Lernens und können somit theoretische Inhalte praktisch umsetzen (mehr zu den MINT^{grün}-Laboren im Literaturverzeichnis).

Durch die Auseinandersetzung mit und Anwendung von theoretischen Studieninhalten an konkreten Themen wird ein Anwendungsbezug zu den Studienfeldern hergestellt und die Studierenden erhalten einen Einblick in die mit dem Studienfach verbundene Praxis. Diese Auseinandersetzung unterstützt die Studierenden darin, ihre Studienmotivation genauer zu überprüfen. Die Projektarbeit in MINT^{grün} ist als Pilotphase konzipiert. Die hier gewonnenen Erfahrungen sollen genutzt werden, um das forschende Lernen in der Studieneingangsphase auf möglichst alle grundständigen Studiengänge der Universität auszuweiten.

Die MINT^{grün}-Studierenden besuchen, gemeinsam mit den Studierenden der verschiedenen Studiengänge der TU, in der Wahlpflicht außerdem reguläre Grundlagenmodule im MINT-Bereich, die meist aus einer Vorlesung und einer Übung und/oder einem Tutorium bestehen.

Im Bereich der Mathematik können z.B. die Module der *Ingenieurmathematik*, dem Bereich der Informatik u.a. die Module „*Praktisches Programmieren und Rechneraufbau*“, in der Naturwissenschaft Physik die Module „*Einführung in die klassische oder moderne Physik*“, im Bereich der Chemie z.B. das Modul „*Anorganische und Organische Chemie*“, im Bereich der Technik z.B. die Module „*Konstruktion I*“, „*Statik und elementare Festigkeitslehre*“ oder „*Einführung in das Verkehrswesen*“ belegt werden. Im Reflexionsbereich können verschiedene Module besucht werden: z.B. im Sommersemester „*Wissenschaftliches Arbeiten*“, ein MINTgrün eigenes Modul, das „*Schnuppermodul Geisteswissenschaften*“, „*Technikgeschichte I*“, „*Wissenschaftsgeschichte I*“ oder das „*Blue Engineer Seminar*“. Die MINTgrün-Studierenden sollen neben dem technischen Bereich auch für das Thema der Verantwortung sowie Nachhaltigkeit insbesondere im Ingenieurbereich sensibilisiert werden. Dies wird durch den Besuch des Wissenschaftsfensters, der Projektlabore und der Module aus dem Reflexionsbereich erreicht.

Wenn die beiden Pflichtmodule Wissenschaftsfenster und Orientierungsmodul Studienwahlentscheidung, mindestens ein Labor, ein Modul aus dem MINT-Bereich sowie ein Modul aus dem Reflexionsbereich erfolgreich abgeschlossen werden, erhalten die MINTgrün-Studierenden ein Erfolgszertifikat. Diese Bereiche umfassen dann je nach Wahl mindestens 30 LP.

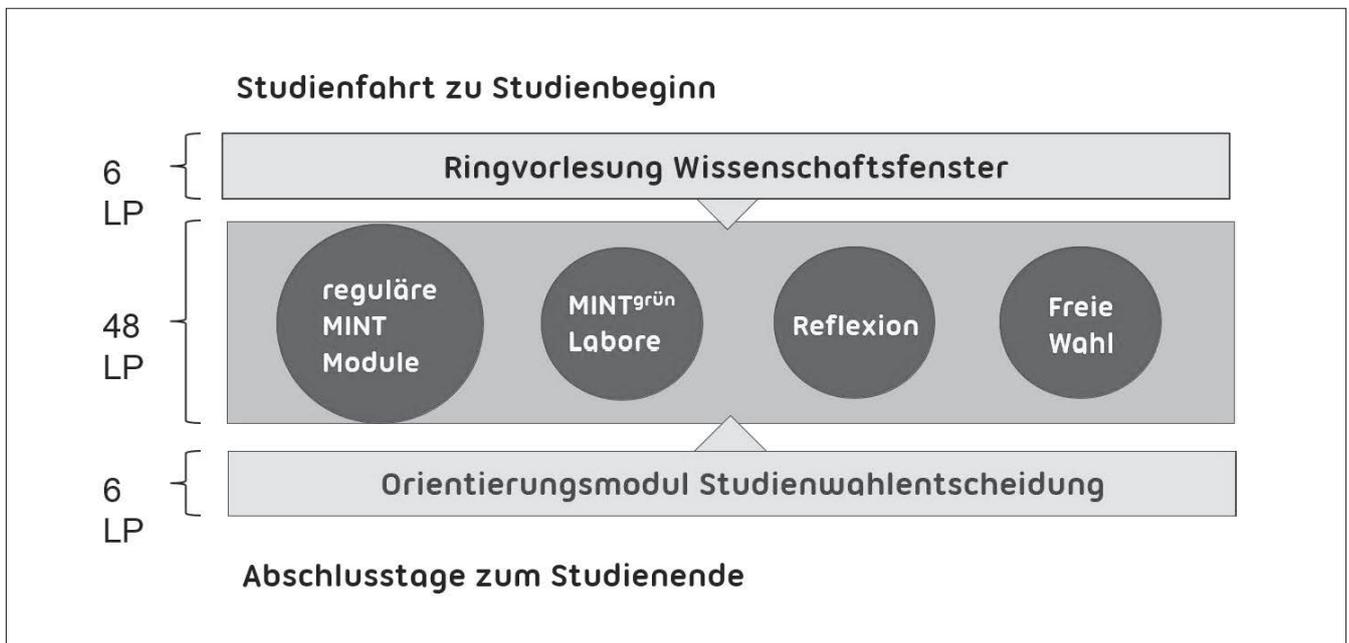
Die Studierenden erwerben durch den Besuch der Module einen realistischen Eindruck von Zielen und Anforderungen der jeweiligen Studienfächer. Sie lernen in den beiden Pflichtmodulen auch kleinere, unbekanntere Studiengänge und Studienbereiche kennen. Das Orientierungsstudium ermöglicht es ihnen, die Anforderungen an ein Studium mit ihren eigenen Erwartungen und eventuell diffusen oder auch falschen Vorstellungen zu vergleichen. Ziel ist eine fundierte Studienwahlentscheidung.

MINTgrün ist nicht im Kontext des Studierendenmarketings eingeführt worden und dient nicht vorrangig der Besetzung von Studienplätzen in nicht ausgelasteten Studienfächern. Die TU Berlin möchte stattdessen motivierte Studierende gewinnen, die sich bewusst für ihr Studium entscheiden und dieses erfolgreich abschließen.

Etwas zu Zahlen, Daten und Fakten

Seit im Wintersemester 2012 das Orientierungsstudium MINTgrün eingeführt wurde, stieg die Zahl der Studierenden stetig an. Begannen im ersten Jahrgang 76 Studierende ihr Orientierungsstudium, waren es fünf Jahre später bereits 593. Der Anteil der Studentinnen ist von 24% (2012) auf inzwischen 35% im Jahrgang 17/18 gestiegen. In MINTgrün ist der Anteil weiblicher Studierender um 6 Prozentpunkte höher als im Durchschnitt aller MINT-Studiengänge der TU Berlin und auch aller MINT-Studiengänge in Deutschland. Die Studierenden kommen überwiegend aus der Region Berlin/Brandenburg, ihr Anteil liegt bei etwa vier Fünfteln. Das Durchschnittsalter der Studierenden lag bei 18,9 Jahren im akademischen Jahr 2017/18. Das Notenspektrum im Rahmen der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) bewegt sich zwar im gesamten Bereich von 1,0 bis 3,8, allerdings ist die häufigste Note 2,2. Die Anzahl der in MINTgrün erworbenen Leistungspunkte liegt zwischen 0 und 73. Die große Spannweite der erbrachten Studienleistungen ist exemplarisch für zwei Gruppen von Studierenden. Während sich ein großer Teil orientiert, ob ein Studium für sie in Frage kommt und eher wenige Prüfungen ablegt sowie bereits früh im ersten Semester nach Alternativen zu MINT-Fächern sucht, belegt die andere Gruppe viele Module, um sich für eine Fachrichtung zu entscheiden, aber auch schon Leistungspunkte für ein anschließendes MINT-Studium zu erwerben. Das belegen auch die Befragungsdaten: Zwischen 86%

Abbildung 1: Aufbau Orientierungsstudium MINTgrün



und 88% der MINT^{grün}-Studierenden sind sich sicher, ein Studium aufnehmen zu wollen, allerdings ist von diesen nur die Hälfte bereits sicher, ihr Studium im MINT-Bereich beginnen zu wollen. Auffallend ist, dass in MINT^{grün} die Quote der BAFöG-Geförderten von 20% im Jahr 2012 auf 16% im Jahre 2016 gesunken ist. Im Bundesdurchschnitt ist im gleichen Zeitraum die Quote von 24% auf 23% gesunken, insgesamt ist sie damit deutlich höher als in MINT^{grün}.

Orientierungsmodul Studienwahlentscheidung: Macht eine Lehrveranstaltung mit Studienberatung die (Studienwahl-)Entscheidung von Studierenden kompetenter und sicherer?

Das Orientierungsmodul (OM) ist neben dem Wissenschaftsfenster eines der beiden verpflichtenden Module des Orientierungsstudiums MINT^{grün}. Das OM als Lehrveranstaltung bietet den MINT^{grün}-Studierenden eine Möglichkeit und einen Ort, ihre Fragen und Erfahrungen sowie ihren Übergang von der Schule zur Hochschule zu reflektieren und mit der Frage in Verbindung zu bringen: Wie treffe ich meine Entscheidung für ein Studium? Das OM bietet daher auch Gelegenheit, sich mit Alternativen wie FH-Studium oder einem berufspraktischeren Weg *dualer Berufsausbildung – Techniker/in – Meister* zu beschäftigen und ist als 6 LP Modul eingebettet als Pflichtveranstaltung im Gesamtkonzept MINT^{grün}. Die Maßgabe war, das OM als Lehrveranstaltung durchzuführen. Es ist daher mit entsprechenden Studien- und Prüfungsleistungen verbunden. Das Team des OM bietet den Studierenden zugleich und zusätzlich persönliche Studienberatung und unterstützt sie darin, sowohl ihre Entscheidungs- als auch Sozialkompetenz zu entwickeln, um die Studien-, Hochschul- oder auch Berufswahl individuell besser begründen zu können. Die Lehrpersonen des OM sind somit Dozent/in und Studienberater/in in Personalunion und verbinden „handlungsspezifische Wissensbasis und eine feldunspezifische Kompetenzbasis“ (Nestmann et al. 2007, S. 35). Im OM werden verschiedene Themen an- und besprochen, zum Beispiel zu Beginn: „Wie meistere ich die Mathematik?“. Im Rahmen dieser Veranstaltung werden die verschiedenen Ansprüche der Mathematikveranstaltungen thematisiert und auch unter anderem die Gruppenarbeit, die nötig ist, um die entsprechenden mathematischen Leistungsanforderungen zu bestehen. Thematisiert wird „Überforderung“ und ein „Passungsverhältnis“ von Studierenden und nötigem Grundlagenwissen, in diesem Falle der Technik und Naturwissenschaften. Um die Inhalte der Lehrveranstaltung zu reflektieren, sollen die Studierenden Aufgaben zu den Lehrveranstaltungen als Hausaufgabe bearbeiten. In der genannten Lehrveranstaltung gilt es, einen Artikel zu lesen: „Ist Mathematik angeboren? Spielen Erwartungen und Vorurteile eine Rolle?“, um sich mit dem Thema „Mathe lernen“ zu beschäftigen. Ihre Überlegungen sollen die Studierenden in einer Art Lerntagebuch, Journal genannt, festhalten. Dazu erhalten sie eine Anleitung in Form von Fragen: „Können Sie die im Artikel beschriebenen Untersuchungen bestätigen oder haben Sie ande-

re Erfahrungen gemacht? Welche Strategien werden (oder würden) Sie anwenden, um Mathe zu meistern?“. Damit die Studierenden diese Aufgaben ausführen können, nutzen wir ein elektronisch gestütztes Portal (ISIS, „Information System for Instructors and Students“, basierend auf Moodle). So ist gewährleistet, dass wir die Aufgaben auch in die Bewertung aufnehmen können. Das Lerntagebuch/Journal ist nur für den/die Verfasser/in und die Dozierenden einsehbar – Dozentin und Dozent haben auch die Möglichkeit, diese Einträge zu kommentieren. Zu allen Veranstaltungen werden Aufgaben gestellt und müssen entsprechende Einträge in das persönliche Lerntagebuch/Journal vorgenommen werden. Werden die Aufgaben zu ca. 60% erfüllt, nimmt man an einem Abschlusstest im Wintersemester teil. Bei den Aufgaben werden auch Studienwahl- oder Studieninteressenstests mit einbezogen, Aufgaben zu Lernstil und -typ sowie Multiple-Choice-Fragen zu einzelnen Bereichen gestellt. Die Aufgaben in Verbindung mit den Einträgen dienen der eigenen Reflexion und bieten den Studierenden die Möglichkeit, sich zunächst selbst besser kennenzulernen.

Im Wintersemester werden zu ca. 14 Terminen Lehrveranstaltungen mit Inhalten aus dem Bereich der Allgemeinen Studienberatung gehalten. In den Fokus gestellt werden insbesondere Fragen zur Entscheidungsfindung, ebenso Fragen zu alternativen beruflichen Wegen. Darüber hinaus behandeln wir auch Themen wie Prüfungsvorbereitung oder Zeitmanagement im Studium, NC-Auswahlverfahren, Rankings, Studienfinanzierung, Wissenschaftliches Arbeiten, Wissenschaft und Verantwortung. Nicht zuletzt wird das Studiengangangebot von den studentischen Fachberatungen der TUB vorgestellt. Im Sommersemester wird das Programm des OM weitergeführt. Thematische Schwerpunkte werden dann auf die Bereiche Karriereplanung, Auslandsaufenthalt, Übergang Bachelor/Master gelegt sowie die Bewerbungsverfahren und Zulassungsverfahren für den weiteren Weg der Studierenden diskutiert. Im zweiten Semester werden weniger Veranstaltungstermine angeboten, damit die Studierenden Zeit haben, die persönliche Beratung in Anspruch zu nehmen. Die Aufgaben der Veranstaltungen sind teilweise etwas aufwendiger, da die Studierenden sich mit ihren beruflichen Vorstellungen und Wünschen beschäftigen und auch gegenseitig beurteilen. Im Folgenden ein Beispiel aus der Veranstaltung des Sommersemesters „Karriere & Lebenslauf“: „Wie wichtig ist das für mich – und meine Entscheidung?“. D.h., die Studierenden müssen zunächst eigenständig Texte anhand von vorgegebenen Fragen verfassen, wie z.B. „Wie stelle ich mir meine berufliche Zukunft vor?“, „Welche Kriterien sollte mein Job erfüllen?“, „Was wäre Ihr derzeitiger „Traum“-Job anhand Ihrer Beschreibung?“, „Wie sieht der ideale Arbeitstag für mich aus?“. Ihre verfassten Texte werden dann von jeweils drei anderen Studierenden bewertet anhand u.a. folgender Kriterien: „Wurden die [hier im Text: oben genannten] Fragen Ihrer Ansicht nach ausreichend beantwortet?“ sowie „Ergänzen Sie Punkte zu „Karriere & Lebenslauf“, die Ihnen fehlen und geben Sie gegebenenfalls Anregungen.“. Die Studierenden erhalten so ein Feedback von ihren Mitstudierenden. Die Aufgabe der Einträge in ihr persönliches Lern-

tagebuch/Journal bleiben im Sommersemester zugunsten der gegenseitigen Beurteilungen nur teilweise erhalten. Am Ende des Abschlusssemesters ist eine Abschlusspräsentation mit dem Titel „Mein Jahr durch MINTgrün“ in Form eines Vortrags, eines Films oder Ähnlichem zu halten. Diese Vorträge finden in kleinen Gruppen à sechs Personen statt. Die Studierenden stellen ihren „Weg durch MINTgrün“ den anderen fünf Gruppenmitgliedern vor, bewerten sich gegenseitig und erhalten ein abschließendes Feedback.

Wie beurteilen die Studierenden dieses Angebot? Lassen wir zwei Studierende aus dem Jahrgang 16/17 mit Aussagen zum Orientierungsmodul in Ihrem „Journal“ zu Wort kommen:

Zitat 1: *„Zusätzlich möchte ich erwähnen, dass mir das Orientierungsmodul zu Beginn als eine ziemliche Zeitverschwendung erschien, jedoch sehe ich im Endeffekt, dass es diese nicht war. Dies begründe ich damit, dass ich mich jetzt in meiner Entscheidung über mein zukünftiges Studium sicherer fühle.“*

Zitat 2: *„Der Besuch des Moduls und vor allem die Bearbeitung der Hausaufgaben (obwohl ich sie nicht sonderlich gern getan habe), hat mich dazu gebracht, mich mit den Fragen, die das Studium betreffen, auseinander zu setzen.“*

Da das OM keine „klassische“ Lehrveranstaltung ist und viel Engagement erfordert, sind die Studierenden zum Teil während des Semesters kritisch distanziert. Doch zeigen auch die Evaluationsergebnisse, was aus den Zitaten hervorgeht: Das Durchhalten lohnt sich, und das angestrebte Ergebnis der reflektierten Studienwahl kann von denjenigen, die es nutzen, mit Hilfe des OM erreicht werden. Die Evaluationsergebnisse des OM der letzten Jahre waren insgesamt sehr positiv. Dass „Orientieren und (auch Studienwahl-)Entscheiden“ ein Prozess ist, muss jedoch in den Veranstaltungen des OM und auch in den persönlichen Beratungen immer wieder thematisiert werden. Auch wenn es eine verpflichtende Veranstaltung ist, ist allerdings auch hier wie in anderen Lehrveranstaltungen festzustellen, dass sowohl die persönliche Teilnahme als auch die Bearbeitung von Aufgaben und Lerntagebuch/Journeleinträgen im Laufe des Semesters nachlässt. Die persönliche Beratung des OM-Teams, also der professionellen Studienberater/innen, hingegen wird konstant nachgefragt. Die Verbindung von Lehrveranstaltung und Studienberatung bietet einen sehr guten Rahmen und eine sehr gute Basis, diesen Orientierungs- und Entscheidungsprozess im Übergang von der Schule an die Universität individuell zu unterstützen. Im Orientierungsstudium besteht die Möglichkeit, Studieren auszuprobieren, eigene Erfahrungen damit abzugleichen und zu experimentieren. Im Unterschied zu den Laboren haben alle eingeschriebenen Studierenden die Möglichkeit, am OM teilzunehmen. Das Orientierungsmodul Studienwahlentscheidung bietet angesichts der großen Zahl von Studierenden durch den Rahmen der Lehrveranstaltung einen Raum, die neuen, eigenen Studienerfahrungen zu reflektieren und die Möglichkeit, sich mit den anderen Studierenden darüber auszutauschen. Zugleich bieten die Veranstaltungen mit ihren

Aufgaben und Lerntagebuch-/Journeleinträgen für diejenigen, die sich darauf einlassen, eine Möglichkeit, die Passung von eigenen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit, auch hinsichtlich der fachlichen Voraussetzungen, zu überprüfen.

Im OM kann auch der weitere wichtige Punkt der „Überforderung“ im Übergang Schule und Hochschule angesprochen und thematisiert werden. Gleichzeitig machen wir frühzeitig das Angebot, zu uns in die Studienberatung zu kommen, um ggf. mit dieser Überforderung umgehen zu lernen. Oben war bereits davon die Rede, dass neben dem OM das Wissenschaftsfenster die andere Pflichtveranstaltung ist, die den MINTgrün Studierenden einen Ort der Reflexion von Wissenschaft und Nachhaltigkeit bietet sowie auf Wunsch eine fachliche Beratung. Nicht zu vergessen sind die Unterstützung der Laborleiterinnen und -leiter bei der Studienwahlentscheidung sowie die in MINTgrün angebotene, zusätzliche Unterstützung für das Fach Mathematik von derzeit drei Tutor/innen. Das Orientierungsmodul bietet durch das in den Lehrveranstaltungen hergestellte Dozent/in-Student/in-Verhältnis sowie der vermittelten Wissensbasis eine fachunspezifische Kompetenz- und Vertrauensbasis, in der eine professionelle Studienberatung als persönliche Form der Beratung möglich ist und gut angenommen werden kann. Die Studierenden, die sich darauf einlassen, fühlen sich in der „Entscheidung über mein zukünftiges Studium sicherer“ und sind damit auch kompetenter in ihrer Entscheidung.

Ausblick zum Orientierungsmodul

Die Verbindung von Lehrveranstaltung und persönlicher Studienberatung ist in den vergangenen Jahren aus der Herausforderung erwachsen, mehrere Hundert Studierende in einer Lehrveranstaltung dazu zu bringen, ihre ersten eigenen Studienerfahrungen mit der Studienwirklichkeit und den Anforderungen seitens der Hochschule abzugleichen sowie eigene Wünsche nach Orientierung und dem Ziel einer daraus folgenden Wahl eines Studiums oder einer adäquaten Alternative zu reflektieren. Im Sinne von „Studienentscheidungen mit der notwendigen Souveränität zu treffen“ (Heublein 2001, S. 6) oder einer entsprechenden auch berufspraktischen Alternative ist es wünschenswert, die Lehrveranstaltungen und die damit zusammenhängenden Aufgaben didaktisch und methodisch weiter zu entwickeln und noch besser aufeinander abzustimmen. Darüber hinaus könnten die Studierenden frühzeitig zu ihrem Lernstand befragt werden, um daraus folgend Lernerfolge hinsichtlich ihrer Entscheidungs- und Studienkompetenz zu verbessern. Auf dieser Basis können die Studierenden eine noch bessere Brücke in die Zukunft bauen.

Literaturverzeichnis

- BMBF-Tabelle 2.5.20:* Deutsche Studierende und Studienanfänger/-innen im 1. Hochschulsemester nach Alter, Hochschularten und Geschlecht: <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.20.html> (15.01.2018).
- BMBF-Tabelle 2.5.21:* Studierende und Studienanfänger/-innen im 1. Hochschulsemester nach Fächergruppen, Hochschularten und Geschlecht: <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.21.html> (15.01.2018).

Heublein, U. (2001): Studienabbruch als Korrektur der Studienentscheidung – Gründe für den Studienabbruch. Tagungsbeitrag im Rahmen der Veranstaltung „Übergang von der Schule in die Hochschule – Zugang zum Studium zwischen ‚Markt‘ und ‚Recht auf Bildung‘“. HIS-Veranstaltung am 30. und 31. Januar 2001 in Hannover. <http://www.dzhw.eu/aktuell/veranstaltung/dokumentation/Tagung2001/pdf/Heublein.pdf> (23.01.2018).

Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./Konig, R./Richter, J./Woisch A. (2017): Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen.

HRK (2017): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen Wintersemester 2017/2018, Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2017.

Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hg.) (2007): Das Handbuch der Beratung, Band 1, Disziplinen und Zugänge, Tübingen, 2. Auflage.

Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/-innen -vorläufige Ergebnisse- Wintersemester 2017/2018, Kapitel 3, S. 11.

Raue, C. M./Schröder, C. (2014): Das Orientierungsstudium MINT^{grün}: flankierter Systemübertritt von Schule zu Hochschule. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), 9 (5), S. 179-199.

Literatur zur Konzeption und Durchführung der Projektlabore (eine Auswahl):

Bonowski, F. (2015): 2. HD-MINT-Symposium 2015: Techniken zur Förderung qualitativ hochwertiger Projektarbeit mit StudienanfängerInnen am Beispiel des Projektlabors Robotik MINT^{grün} (TU Berlin), 24./25.09.2015, Nürnberg.

Born, S. (2015): Annual Conference of the European Society for Engineering Education 2015 (SEFI 2015): A mathematical Lab for undergraduates, 29.06.-02.07.2015 in Orléans (F).

Rademacher, L. et al. (2015): Annual Conference of the European Society for Engineering Education 2015 (SEFI 2015): Creativity and Construction as part of the orientation programme MINT^{grün}, 29.06.-02.07.2015 in Orléans (F).

Schmitt, F. J. et al. (2017): 19th Annual International Conference on Education. ATINER's Conference Paper Series (EDU2017-2347): Student-Centred Teaching in Laboratories Supported with Online Components in the Orientation Program MINT^{grün}, 15.-18.05.2017 in Athens (G).

Schmitt, F. J. et al. (2017): Annual Conference of the European Society for Engineering Education 2017 (SEFI 2017): Self-dependent students in transdisciplinary projects tend to higher interest in sustainability research, 18.-21.09.2017 in Azores (P), pp. 25-32.

Strauch, C. (2017): Annual Conference of the European Society for Engineering Education 2017 (SEFI 2017): MINT^{grün} – fluid mechanics project laboratory: Supporting and preparing students for their courses of study, 18.-21.09.2017 in Azores (P), pp. 887-893.

Treusch, P. (2016): Teaching Gender in the STEM fields: Insights into the discursive material formation of one interdisciplinary classroom. At Gender Spring Conference "Spaces of Feminist Learning and Teaching: queering movements, translations and dynamics." Strand 9: New Feminist Materialisms with/in Education: Pedagogies and Research, 22.04.2016, Utrecht (The Netherlands).

■ Christian Schröder, M.A., Projektleiter Orientierungsstudium MINT^{grün}, Technische Universität Berlin,

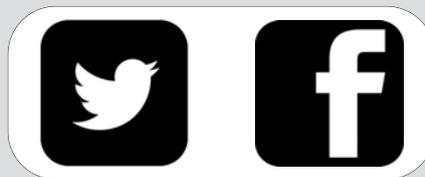
E-Mail: schroede@math.tu-berlin.de

■ Hans-Joachim Schwab, M.A., Studienberater, Orientierungsstudium MINT^{grün}, Referat Allgemeine Studienberatung, Technische Universität Berlin,

E-Mail: hans-joachim.schwab@tu-berlin.de

Sie wollen noch leichter auf dem Laufenden bleiben?
Dann folgen Sie uns einfach auf Twitter und Facebook!

- twitter.com/hochschulwesen
- facebook.com/universitaetsverlag.webler



Es erwarten Sie:

- Relevante Neuigkeiten und Meldungen aus *Ihrem* Fachgebiet,
- Infos zu neuen Büchern und Zeitschriften des UVW,
- Hinweise auf kostenlose Beiträge und Interviews, Fachtagungen, Vorankündigungen, Rabatt-Aktionen u.v.m.

Für weitere Informationen:

zu unserem gesamten Zeitschriftenangebot, dem Abonnement einer Zeitschrift, dem Erwerb eines Einzelheftes oder eines anderen Verlagsproduktes, zur Einreichung eines Artikels, den Autorenhinweisen oder sonstigen Fragen besuchen Sie unsere Website: www.universitaetsverlagwebler.de oder wenden Sie sich direkt an uns: info@universitaetsverlagwebler.de



Martina Klocke, Vera Richert & Maïke Sube

Vier Jahre „Guter Studienstart im Ingenieurbereich“: Entwicklung und Perspektiven des „Nullten Semesters“ in Aachen



Martina Klocke



Vera Richert

It was in 2015 when the journal "Qualität in der Wissenschaft" (QiW) reported on the first results of "A Good Academic Start in Engineering", also known as "Semester 0", a cooperation between RWTH Aachen University and FH Aachen University of Applied Sciences. In this paper, we will focus on the development of "A Good Academic Start in Engineering" between 2015 and 2018. We will give you a review and an outlook for future perspectives for the era after the official end of the project.



Maïke Sube

Bereits 2015 wurde in der Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ (QiW) über das Kooperationsprojekt „Guter Studienstart im Ingenieurbereich“, das Orientierungssemester von RWTH und FH Aachen, berichtet.¹ In diesem Artikel legen wir den Schwerpunkt auf die Entwicklung des Projekts in den Jahren 2015 bis 2018 und geben eine Rückschau sowie einen Ausblick auf die Entwicklungsperspektiven nach dem offiziellen Projektende.

1. Motivation und Hintergründe zur Entstehung

Der „Gute Studienstart im Ingenieurbereich“ ist ein Kooperationsprojekt von RWTH und FH Aachen und resultiert aus der Ausschreibung „Guter Studienstart“ des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 2014 (jetzt: Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW). Ziel dieses Wettbewerbs war es, Projekte an Hochschulen zu fördern, die „in der wichtigen Anfangsphase Orientierung bieten, früh auf Schwierigkeiten im Studienverlauf reagieren und somit vermeidbare Studienabbrüche verhindern“.² Seit 2014 wird der „Gute Studienstart im Ingenieurbereich“ vom Ministerium gefördert. Teilnehmende des „Guten Studienstarts“ erhalten im Sommersemester – vor Beginn des regulären Studiums, das nur zum Wintersemester aufgenommen werden kann – realistische Einblicke in verschiedene ingenieurwissenschaftliche Studiengänge und die beiden Hochschulformen (Fach- und Hochschulorientierung). Die Zielgruppen für das Projekt sind aktuelle Abiturient/innen bzw. Personen, die in den vergangenen Jahren die Hochschulzugangsberechtigung erworben haben (es genügt die Fachhochschulreife), bereits eingeschriebene Studierende der ersten Semester, die sich neu orientieren möchten und Schüler/innen von Berufskollegs. Die Erfahrung der letzten Jahre zeigt, dass sich

die Teilnehmenden über die Jahre relativ konstant zusammensetzten, und zwar aus ungefähr 30% aktuellen Abiturient/innen, ca. 35% bereits eingeschriebenen Studierenden und ca. 35% „Altabiturient/innen“ und Schüler/innen von Berufskollegs.

RWTH und FH Aachen wollen mit diesem Orientierungssemester den Übergang zwischen Schule und Hochschule geführt gestalten und über die Fach- und Hochschulorientierung die Wahl passgenauer Studiengänge ermöglichen. Die Anzahl der erfolgreichen Studienabschlüsse soll dadurch erhöht, die Zahl der Abbrüche und der Wechsel zwischen den Hochschulen soll vermindert werden. Außerdem möchte der „Gute Studienstart“ der zunehmenden Heterogenität der Studierendenschaft mit neuen Lehrkonzepten begegnen und dabei gezielt first generation students (Studierende, die keine akademischen Erfahrungen in der Familie vorweisen können) ansprechen und für ein Studium motivieren. Dazu gehören selbstverständlich auch beruflich qualifizierte. Ein weiteres wichtiges Ziel ist die Angleichung der sehr heterogenen Vorkenntnisse, beispielsweise in der Mathematik. Beide Hochschulen erhoffen sich durch das Projekt eine intensivere Vernetzung der Akteur/innen und eine gemeinsame und verbesserte Nutzung von Ressourcen. Das Projekt soll ebenfalls der Standortsicherung des „Studienorts Aachen“ dienen. Entstanden ist eine deutschlandweit einzigartige Kooperation zwischen einer Universität und einer Fachhochschule, deren Ausgestaltung und Entwicklung der Jahre 2014–2018 in den folgenden Kapiteln eingehend beschrieben wird.

¹ Vgl. Gallenkämper/Richert 2015: Das „nullte“ Semester in Aachen – Orientierung erleben. In: Qualität in der Wissenschaft, 9 (3+4), S. 118-123.

² Ministerium für Kultur und Wissenschaft 2018: Vgl. <https://www.mkw.nrw/ministerium/rueckblick-2013/wettbewerb-guter-studienstart/> (26.02.2018).

2. Organisation des Projekts „Guter Studienstart“

Das Projekt „Guter Studienstart“ wird paritätisch und bilateral durch RWTH und FH Aachen gestaltet. In der Personalstruktur sind viele Schnittstellen zu finden: Das Projekt wird durch beide Prorektoren Prof. Josef Rosenkranz (FH Aachen) und Prof. Aloys Krieg (RWTH Aachen) geleitet und ist damit nahe den Rektoraten angesiedelt. Zwei zentrale Koordinationsstellen führen im Projektmanagement die organisatorische Ebene und die inhaltliche Ebene zusammen. Hier besteht eine enge Zusammenarbeit mit studentischen Vertreter/innen. Die inhaltliche Gestaltung der Module liegt in der Verantwortung der Fachbereiche bzw. Fakultäten sowie Fachexperten. Im Projekt sind vier Fachbereiche der FH Aachen und drei Fakultäten der RWTH Aachen vertreten, die sich inhaltlich entsprechenden Richtungen widmen: Maschinenbau, Elektrotechnik und Informationstechnik, Luft- und Raumfahrttechnik sowie Bauingenieurwesen. An jedem Fachbereich bzw. an jeder Fakultät ist eine Fachkoordination für die inhaltliche und die organisatorische Gestaltung der Fachrichtung im Projekt zuständig. Dies betrifft unter anderem die Auswahl an Angeboten von regulären, in den herkömmlichen Studiengängen vorhandenen Modulen des Fachbereichs, Anerkennungsfragen von Klausuren oder Praktikumsregelungen. Die Fachkoordination ist Anlaufstelle für jegliche Fragen der Teilnehmenden des Projekts zur Fachrichtung. Spezielle Veranstaltungen wie Mathematik, studentisches Mentoring oder Angebote der Studienberatungen werden ebenfalls durch beide Hochschulen gestaltet. In der Mathematik tragen zwei Professor/innen die Modulverantwortung und gestalten gemeinsam sowohl inhaltlich als auch in der konkreten Durchführung das Modul. Das studentische Mentoring wird gemeinsam durch je einen Mitarbeitenden von FH und RWTH Aachen koordiniert und die Gruppen der Teilnehmenden werden durch je einen Studierenden der Ingenieurwissenschaften von FH und RWTH Aachen betreut. Beide Studienberatungen arbeiten in Workshops und Beratungsangeboten eng zusammen.

Dieses Bild setzt sich in der Zusammenarbeit der Verwaltungen beispielweise zur Registrierung der Teilnehmenden in den Hochschulsystemen (IT), zur Einschreibung als Studierende bzw. zur Registrierung mit Gasthörerschaft (Studierendensekretariate), zur juristischen Gestaltung des Projekts (Justizariate), zur gemeinsamen öffentlichen Repräsentation (Presseabteilungen) oder zur Regelung von Prüfungsbelangen (Prüfungsämter) fort. Viele gemeinsame Treffen, langfristige Absprachen und gemeinsame Abläufe prägen die Projektorganisation.

Eine zentrale gemeinsame Struktur bildet die Website des „Guten Studienstarts“ (www.guterstudienstart.de). Hier werden Informationen über das Projekt gegeben, die Anmeldung zur Teilnahme am Projekt vollzogen

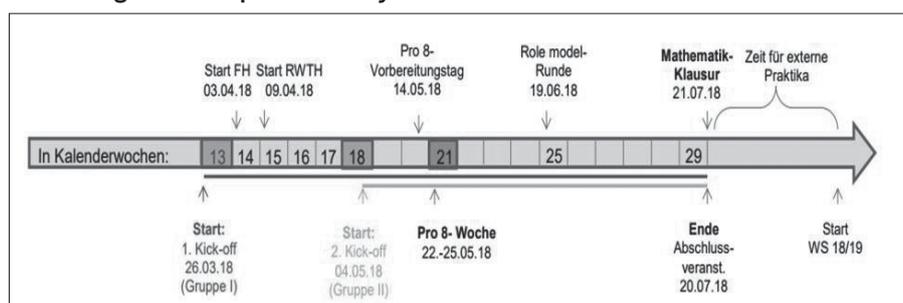
sowie Veranstaltungen organisiert. Wer am Projekt teilnehmen möchte, muss das Anmeldeverfahren durchlaufen. Bei Vorlage der Hochschulzugangsberechtigung (mindestens für die FH Aachen) kann eine Einschreibung für ein Semester an der FH Aachen erfolgen, ansonsten werden die Teilnehmenden an FH und RWTH Aachen als Gasthörer/innen angemeldet. Die Anmeldung erfolgt *immer an beiden Hochschulen*, damit alle Teilnehmenden im Identity-Management beider Hochschulen abgebildet werden können. Das Anmeldeverfahren beginnt mit der Online-Anmeldung auf der Projektwebsite (single point of contact). Als nächster Schritt erhalten die Interessierten eine E-Mail, welche alle notwendigen Dokumente zur Unterschrift sowie eine Liste mit einzureichenden Unterlagen enthält. Nach postalischer Zusendung der geforderten Dokumente und Prüfung durch Mitarbeitende der FH Aachen kann die Teilnahme bestätigt werden; die Projektkoordination gibt die Unterlagen an die Studierendensekretariate beider Hochschulen weiter, sodass Teilnehmende nur einen „single point of contact“ nutzen müssen.

Die dargestellten organisatorischen Verknüpfungen münden in einen gemeinsam gestalteten Ablauf des Projekts.

3. Ablauf des Projekts „Guter Studienstart“

Der Einstieg in das Projekt ist zu zwei Zeitpunkten möglich. Die erste Kohorte steigt zum Vorlesungsbeginn der FH Aachen ein, der wenige Wochen vor dem Vorlesungsbeginn der RWTH Aachen liegt. In dieser Kohorte befinden sich vor allem Personen, die bereits eine Hochschulreife haben (Studierende oder „Altabiturient/innen“). Die zweite Kohorte beginnt nach den schriftlichen Abiturprüfungen des Landes Nordrhein-Westfalen. Hier steigen vor allem aktuelle Abiturient/innen ein.

Abbildung 1: Ablaufplan des Projekts im Jahr 2018



Beide Gruppen durchlaufen zunächst eine Vorstellungswoche, die Informationen zum Projekt und zu den Studiengängen beinhaltet. In den nächsten Wochen folgen die Teilnehmenden einem individuellen Stundenplan, der aus vielfältigen Angeboten zusammengestellt wird. Sie besuchen verpflichtend Mathematik I, das studentische Mentoring und die Pro8-Woche sowie ausgewählte weitere Veranstaltungen, die aus speziell für diese Zielgruppe gestalteten Modulen und regulären Veranstaltungen der Studiengänge bestehen. Eine besondere Woche bildet die Pro8-Projektwoche. Diese Projektwoche hat das Ziel, eine aktuelle Problemstellung aus der Wirtschaft in interdisziplinär

plinären Teams zu lösen. In Abbildung 1 ist zudem die Role-Model-Runde hervorgehoben: Im Rahmen des studentischen Mentorings stellen sich Absolvent/innen der Fachbereiche der beiden Hochschulen mit ihrer beruflichen Biographie vor. Die Teilnehmenden sollen hierbei ihre eigenen Zukunftsvisionen entwickeln können. In der Abschlussveranstaltung am Ende der Vorlesungszeit der RWTH Aachen werden die vergangenen Wochen und Erlebnisse gemeinsam reflektiert. Die erste Mathematiklausur markiert den Beginn der **Prüfungsphase**, die bis zu Beginn des Wintersemesters stattfindet. Hier wählen die Teilnehmenden selbst, welche Prüfungen sie ablegen möchten. Eine Vielzahl von Prüfungen wird an beiden Hochschulen innerhalb der beteiligten Fachbereiche und Fakultäten auf Antrag entsprechend anerkannt. Dies ist im Kooperationsvertrag detailliert geregelt. Fehlversuche in Prüfungen werden nicht gewertet. Nach dem Ende der Prüfungsphase haben die Teilnehmenden noch Zeit, Praktika zu absolvieren.

Die genaue Beschreibung der einzelnen Module erfolgt im nächsten Abschnitt.

4. Inhaltliche Ausgestaltung und Entwicklung der Module bis 2017/2018

Die inhaltliche Gestaltung des Projekts wird unterteilt in drei Bereiche: Das *Rahmenprogramm* besteht aus Modulen, die konkret den Übergang von der Schule zur Hochschule, die allgemeine Vorbereitung auf ein Studium sowie die allgemeine Orientierung adressieren. *Speziell gestaltete Module* sind fachliche Module, die eine besondere praktische Tätigkeit für eine Fachrichtung ausüben lassen. *Reguläre Module* sind Veranstaltungen, die aus den herkömmlichen Studiengängen stammen und die für die Teilnehmenden des „Guten Studienstarts“ zugänglich gemacht werden.

Rahmenprogramm:

In der **Vorstellungswoche** erhalten die Teilnehmenden die ersten Informationen über das Projekt, lernen ihre Mentoringgruppe sowie die Ansprechpartner/innen an den Fachbereichen kennen. Danach verbringen die Teilnehmenden einen Tag an der FH Aachen und einen an der RWTH Aachen. Hier lernen sie je einen Fachbereich genauer kennen und sammeln Informationen, die sie selbst besonders interessieren. Am letzten Tag präsentieren die Gruppen den anderen Teilnehmenden in einer Posterpräsentation, was sie über die einzelnen Fachbereiche und Studiengänge gelernt haben.

Die Veranstaltung **Mathematik I** besteht aus drei Vorlesungen, zwei Globalübungen und einem Tutorium (je 1,5 Stunden). Sie ist damit umfangreicher als die bekannten Mathematikveranstaltungen der herkömmlichen Studiengänge. Es sind Inhalte des bereits existierenden Vorkurses zur Gestaltung des Übergangs von der Schule zur Hochschule integriert. Des Weiteren werden die Inhalte der Höheren Mathematik I bzw. Mathematik I der Studiengänge vermittelt. Zur Klausurzulassung sind ein bestimmter Anteil der Hausaufgabenpunkte, die Anwesenheit im Tutorium und das Absolvieren der Pro8-Woche sowie des Mentorings notwendig. Die Klausur

kann als Höhere Mathematik I bzw. Mathematik I an beiden Hochschulen anerkannt werden.

In der **Ringvorlesung „ShowING“** geben Dozent/innen der Fachrichtungen Einblicke in Themengebiete der Studiengänge. Es werden Anwendungs- und Übertragungsmöglichkeiten von Spezialwissen aus einem Wissenschaftsgebiet auf Problemstellungen in anderen Arbeitsfeldern aufgezeigt. Beispiele sind die Themen „Mobile Robotik – Theorie und jede Menge Praxis“, „Reibung und Verschleiß – oft unterschätzte Phänomene“, „Raumsonden – Werkzeuge zur Erforschung des Sonnensystems“ oder „Wie Monitorkabel zum Radiosender werden“.

Das **studentische Mentoring** bietet den Teilnehmenden individuelle Unterstützung und Förderung durch geschulte studentische Mentor/innen von FH und RWTH Aachen. In wöchentlichen Treffen tauschen sich die Teilnehmenden in Kleingruppen mit ihren Mentor/innen aus. Es geht beispielsweise um die eigene Organisation in der Hochschule, um die Prüfungsvorbereitung oder um die Orientierung in der Stadt Aachen. Die soziale Verankerung der Teilnehmenden wird durch diese Veranstaltung in besonderer Weise gefördert und wirkt sich durch die Bildung von Freundschaften nachhaltig und positiv auf die nachfolgenden Semester aus. Viele ehemalige Teilnehmende des „Guten Studienstarts“ geben mittlerweile ihre Erfahrungen selbst als Mentor/innen im Projekt weiter, was das Projekt sehr bereichert und es der Projektkoordination wesentlich erleichtert, Verbesserungsvorschläge aufzunehmen und ins Projekt zu integrieren. Das studentische Mentoring wurde im Verlauf der Jahre so angepasst und überarbeitet, dass es sich nur noch auf die erste Hälfte des Semesters beschränkt und nicht mehr – wie zu Beginn – bis zum Semesterende angeboten wird. Gegen Semesterende möchten die Teilnehmenden ihre freigewordene Zeit lieber zur Klausurvorbereitung nutzen.

Im Rahmen des studentischen Mentorings findet einmalig die **Role-Model-Runde** statt. Es werden Sprecher/innen aus Wissenschaft und Wirtschaft (Absolvent/innen von FH Aachen und RWTH Aachen) eingeladen, um aus dem „Nähkästchen zu plaudern“. Ihre beruflichen Biographien werden dargestellt und diskutiert. Die Teilnehmenden können sehen, dass auch Umwege zum beruflichen Ziel führen können. Sie bekommen Anstöße zur Visionsentwicklung, was besonders für first generation students, die im familiären Umfeld keine Rollenmodelle haben, wichtig ist. In dieser moderierten Veranstaltung wird mittlerweile darauf geachtet, dass die Teilnehmenden genug Zeit haben, sich im Anschluss an den moderierten Teil auch im vertraulichen Gespräch mit den Role-Models persönlich austauschen zu können. Dies baut eine größere Nähe zu den Role-Models auf und macht eine Identifikation mit Rollenvorbildern leichter.

In einer Projektwoche, der **Pro8-Woche**, erfolgt die selbstständige Bearbeitung einer realen interdisziplinären Aufgabe aus der Industrie unter Zeitdruck durch Arbeit in Kleingruppen. Es geht um problemorientiertes Lernen und Arbeiten sowie die Anwendung von Präsentationstechniken unter Wettbewerbsbedingungen und Zeitdruck. Die Teilnehmenden erhalten professionelle Unterstützung von geschulten Coaches, um am Ende der Woche ihre Lösungen vor allen Teilnehmenden und Fir-

menvertreter/innen zu präsentieren. In den letzten Jahren wurden Problemstellungen von drei Firmen bearbeitet: Die Entwicklung eines Prozesses für den Transport von Pendelachs-Fahrwerken für teleskopierbare Schwerlasttransporter (Faymonville 2015), einer belastungs- und/oder geschwindigkeitsabhängigen Rollatorbremse (Meyra 2016) und eines automatisierten Prozesses zur Bestückung von Elastomerlagerhalbschalen für Stabilisatoren in Fahrzeugen (Mubea 2017). Bei dieser Veranstaltung kann auf die Erfahrungen des Fachbereichs 8 (Maschinenbau) der FH Aachen zurückgegriffen werden, der diese Veranstaltung federführend durchführt.³

Entwicklung spezieller Module:

In den letzten Jahren wurden nach den Bedürfnissen und Rückmeldungen der Teilnehmenden neue Veranstaltungen konzipiert.

Das Modul **Robotik** hat das Ziel, einen Roboter des Typs „Lego Mindstorms EV3“ zu bauen und mit Hilfe der Programmiersprache C++ zu programmieren. Mit dieser Veranstaltung werden die Teilnehmenden in Logistikaufgaben der Industrie 4.0 eingeführt.

Das **Schraubtutorium** beinhaltet eine praktische Montageaufgabe (Auseinandernehmen und Zusammenbauen eines Rasenmäher-Motors), um den Umgang mit den wichtigsten Werkzeugen zu üben. Es werden Tipps und Tricks beim Zusammenbauen technischer Bauteile vermittelt. Am Ende steht eine anschließende Prüfung der Funktion der Baugruppe (z.B.: Kleinmotor).

Der **Vorkurs Technische Mechanik** entstand 2016 auf drängenden Wunsch der Teilnehmenden: Er bereitet auf die Veranstaltung „Technische Mechanik I“ der RWTH und FH Aachen vor. Es soll ein leichter Übergang vom Schulwissen in Physik zur Technischen Mechanik ermöglicht werden. Dies ist von zentraler Bedeutung, da in den Schulen relativ selten Physik-Leistungskurse angeboten werden.

Die Veranstaltung **Wissenschaftliches Arbeiten** ermöglicht den Teilnehmenden, den Übergang von der Schule zur Hochschule im Schreibstil, in Schreibplanung oder in Recherchearbeiten zu vollziehen. Durch eine praktische Seminararbeit werden Inhalte und Methoden erlernt.

Die Zusammenarbeit der beiden Studienberatungen wurde auch in Form von **Workshops und Spezialsprechstunden** umgesetzt. Die semesterbegleitenden Workshops zu Themen wie „Lernen an der Hochschule“ oder „Treffen einer guten Studienentscheidung“ sowie Sprechstunden für beispielsweise internationale Studierende oder zur Praktikumsorganisation konnten die Teilnehmenden freiwillig besuchen. Die Erfahrung der letzten Jahre zeigt, dass die Workshops von den Teilnehmenden dann sehr gut angenommen werden, wenn sie kurz und kompakt das Wichtigste vermitteln (Dauer max. 1,5 Stunden).

Orientierungsmodul: Alle Leistungen bzw. Anwesenheiten im studentischen Mentoring, in der showING-Vorlesung, in den Workshops der Studienberatungen sowie im Wissenschaftlichen Arbeiten können als **Orientierungsmodul** kreditiert und angerechnet werden.

Reguläre Module aus den Studiengängen:

Damit die Teilnehmenden die einzelnen Studiengänge konkret erleben können, wurden reguläre Module aus

den Studiengängen in den Stundenplan integriert. Die Auswahl der Fächer kann von Jahr zu Jahr variieren. Alle Veranstaltungen sind auf ihre Eignung für die Teilnehmenden des „Guten Studienstarts“ geprüft worden und können später im Studium anerkannt werden. Eine Auswahl ist im Stundenplan⁴ dargestellt.

5. Qualitative und quantitative Evaluationsergebnisse der Jahre 2015 bis 2017

Das Projekt „Guter Studienstart“ ist ursprünglich für eine Zahl von maximal 200 Teilnehmenden konzipiert worden. Die Teilnehmendenzahlen sind seit Projektbeginn kontinuierlich gestiegen, 2015 gab es 87 Teilnehmende, 2016 bereits 124 Personen und 2017 nahmen schon 216 Personen teil. Zum Zeitpunkt der Drucklegung dieses Artikels konnte die Teilnehmendenzahl des Jahres 2018 noch nicht ermittelt werden, da die Anmeldefrist noch nicht verstrichen war. Es ist davon auszugehen, dass auch im Jahr 2018 alle 200 Projektplätze in Anspruch genommen werden.

Unsere Teilnehmenden wurden in jedem Durchgang am ersten Tag des Projekts und am Ende (vor den Klausuren) befragt, und zwar als Paper-Pencil-Befragung innerhalb der Mentoringgruppen. Dadurch konnte eine relativ hohe Evaluationsbeteiligung erreicht werden.

Auf die Frage, ob sie sich hinsichtlich der *Hochschul- und Fächerwahl* besser orientieren konnten antworteten die Teilnehmenden wie folgt: Für durchschnittlich 78% erfolgte eine Orientierung zwischen den beiden Hochschulen und für durchschnittlich 73% erfolgte die Orientierung auch zwischen den einzelnen Studiengängen. Im Durchschnitt äußerten sich 82%, dass sie sich gut auf das Studium vorbereitet fühlten; 81% fühlen sich nun sicherer in ihrer Studienentscheidung, durchschnittlich 89% hatten ihrer Meinung nach genügend Zeit, diese Studienentscheidung zu treffen. Rückblickend würden sich durchschnittlich 86% der Teilnehmenden erneut zur Teilnahme am Projekt „Guter Studienstart“ entscheiden und die Teilnahme zu 92% einem Freund oder einer Freundin *weiterempfehlen*.

Schließlich wurden die Teilnehmenden danach befragt, welche Veranstaltungen für sie den *größtmöglichen Nutzen* hatten. Das **bilaterale Mathematik-Konzept** mit seinen Vorlesungen, Tutorien und Übungen wurde hierbei von 85% der Teilnehmenden als sehr sinnvoll bewertet. Die **Projektwoche „Pro8“** wurde von 50% hervorgehoben, dicht gefolgt vom **studentischen Mentoring**, das für 42% der Teilnehmenden sehr wichtig war. Die showING-Vorlesung und die Role-Model-Runde wurden noch von 31% bzw. 32% der Teilnehmenden als wichtiges Element bewertet. Wir erklären uns diese Bewertung vor allem damit, dass sich der persönliche Nut-

³ FH Aachen: Die pro8-Woche am Fachbereich Maschinenbau und Mechatronik. Vgl. <https://www.fh-aachen.de/fachbereiche/maschinenbau-und-mechatronik/interne/pro8/> (26.02.2018).

⁴ RWTH Aachen und FH Aachen: Kooperation „Guter Studienstart im Ingenieurbereich“, vgl. https://www.guterstudienstart.de/static/homepage/pdf/Stundenplan_GuterStudienstart_2017_Phase_2.pdf (26.02.2018).

zen solcher Veranstaltungen oftmals erst im Nachhinein erschließt. Um diese Vermutung zu überprüfen, wäre es sinnvoll, nach einigen Semestern eine Anschlussbefragung durchzuführen. Die Workshops der Studienberatung wurden von 15% als sehr hilfreich bewertet. Die Evaluation zeigt hier, dass die Workshops nur von wenigen Teilnehmenden genutzt, aber von diesen anschließend sehr gut bewertet wurden.

Qualitative Evaluation:

In den Fokusgruppeninterviews wurden die persönlichen Bewertungen zu den Veranstaltungen hinterfragt. Im Folgenden geben wir Ihnen einen Einblick in die persönlichen Stellungnahmen einiger Teilnehmenden aus dem Jahr 2017:

Zur Mathematik:

„Ich fand das Beste am Guten Studienstart, dass wir so viel Mathe gemacht haben. Normalerweise wird man ja im ersten Semester nicht so gut auf die Klausur vorbereitet. Von daher finde ich das super.“ [Teilnehmerin 17.07.2017]

„Ich war mir eben nicht sicher, ob ich es vom Niveau schaffen würde und ich habe mich jetzt doch entschieden, es zu probieren. Und ich habe durch das Projekt jetzt echt aufholen können in Mathe. Das hat mich motiviert.“ [Teilnehmer 24.07.2017]

Zur Pro8-Woche:

„Die Pro8-Woche hat mich einfach motiviert. Da hat man praktisch gesehen, wofür man was studiert. Vorher konnte ich mir gar nicht vorstellen, was man als Maschinenbauer oder Ingenieur später so macht, aber das hat einem einen guten Einblick gegeben.“ [Teilnehmerin 17.07.2017]

„Ich fand das, was wir genau gemacht haben, gar nicht so interessant, aber es war einfach gut zu sehen, wie hart es ist, etwas Gutes zu erarbeiten und das man auch scheitern kann, aber das ist halt die Realität.“ [Teilnehmerin 17.07.2017]

„Die Pro8-Woche war super. Da lernt man nicht nur theoretisch, sondern auch praxisbezogen und man wird ernst genommen. Das war ja kein ausgedachtes Problem, sondern da steckte ja wirklich eine Firma hinter, die ein Aufgabe gestellt hat.“ [Teilnehmerin 17.07.2017]

Zum studentischen Mentoring:

„Ich fand das Mentoring immer ganz cool. Wir haben uns in unserer Gruppe auch richtig gut verstanden. Wir fanden es alle richtig schade, als es dann vorbei war. Treffen uns nun aber privat weiter.“ [Teilnehmer 17.07.2017]

Unsere Beobachtung nach der Evaluation der Jahre 2015 bis 2017 zeigt, dass der „Gute Studienstart“ den Teilnehmenden vor allem dazu dient, ihre „Vorab-Idee“, welchen Studiengang sie an welcher Hochschule studieren möchten, zu festigen. Nur Wenige haben sich hinsichtlich der Fächer- und Hochschulwahl umorientiert. Die Teilnehmenden stärken also ihre Studienentscheidung durch die Teilnahme am Orientierungssemester und können das Studium motiviert beginnen.

6. Perspektiven für Weiterentwicklungen

Das Projekt „Guter Studienstart“ wurde im Laufe der Jahre durch Erfahrungen und Rückmeldungen inhaltlich und auch organisatorisch weiterentwickelt. Die enge Zusammenarbeit der Hochschulen auf diversen Ebenen kann als eine der erfolgreichen Weiterentwicklungen der Hochschulen gesehen werden. Die positiven Effekte des Projekts können durch deutschlandweite Resonanz und persönliches Feedback ehemaliger Mitarbeitender und Teilnehmender belegt werden. Dennoch ist das Projekt in seiner Laufzeit begrenzt und wird 2018 ein letztes Mal wie beschrieben stattfinden.

Die Hochschulen haben aufgrund des großen Erfolgs ein hohes Interesse daran, die Erfahrungen und positiven Effekte des Projekts weiter zu nutzen und in andere Organisationsformen zu überführen. Aktuell ist die Einführung einzelner **hochschulübergreifender Studiengänge** mit Orientierungsphase, die aus den erprobten und dazu geeigneten Strukturen des Projekts „Guter Studienstart“ hervorgehen, geplant. Das Projekt hat damit Effekte auf hochschuldidaktische Konzepte und die Neuentwicklung von Curricula.

In diesem Kontext ist auch eine noch intensivere Zusammenarbeit mit dem Projekt „Talentscouting“,⁵ ebenfalls ein Kooperationsprojekt von FH und RWTH Aachen,⁶ möglich. Das Talentscouting hat das Ziel, Bildungs- und Chancengerechtigkeit von Kindern aus Familien ohne akademische Erfahrung zu fördern. Durch Kooperation der Talentscouts mit Berufskollegs, Gesamtschulen und Gymnasien werden talentierte Schüler/innen identifiziert und individuell im Übergang Schule-Beruf/Studium unterstützt. Im „Guten Studienstart“ konnten zwar schon einige first generation students teilnehmen, vermutlich blieben einige von ihnen dem Projekt aufgrund der fehlenden BAföG-Fördermöglichkeit fern. Ein Studiengang wäre jedoch BAföG-fähig und könnte die Anzahl der first generation students erhöhen. Durch intensive Zusammenarbeit mit den Talentscouts und durch die Entwicklung eines Studiengangs mit integrierter Orientierungsphase könnte es den Aachener Hochschulen gelingen, der zunehmenden Heterogenität der Studierendenschaft zu begegnen und noch mehr first generation students für die Aufnahme eines Studiums zu begeistern.

Hochschulen sind heute mehr denn je aufgefordert, ihr individuelles Profil mit Blick auf den regionalen Standort, die Größe der jeweiligen Hochschule, die Zielgruppen, die Kooperationspartner/innen sowie die fachlichen Schwerpunkte strategisch zu entwickeln und so Alleinstellungsmerkmale im Wettbewerb der Hochschulen herauszuarbeiten.⁷ Für die Gestaltung neuer Ansätze und Curricula in der Lehre, für die Umsetzung gelebter Interdisziplinarität innerhalb der Studiengänge von Fachbereichen und Fakultäten, über deren Grenzen in der Hochschule hinweg sowie hochschulübergreifend,

⁵ Das Projekt „Talentscouting“ wird ebenfalls vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft finanziert und hat eine Laufzeit bis Ende 2020. Vgl. <https://www.mkw.nrw/studium/informieren/talentscouting/> (26.02.2018).

⁶ RWTH und FH Aachen: Kooperationsprojekt „Talentscouting“. Vgl. www.talentscouting-aachen.de (26.02.2018).

⁷ Vgl. Wissenschaftsrat 2017.

sind jedoch weitere Randbedingungen relevant, die oft erst beim Hinterfragen erfolgreich umgesetzter Konzepte deutlich werden. Um Bewährtes infrage zu stellen und mit Mut zum Risiko Innovationen auch gegen Widerstände auf den Weg zu bringen, reicht die intrinsische Motivation Einzelner oder eines kleinen Teams allein selten aus. Auch externe Fördermaßnahmen und Initiativen sind oft nur ein Teilaspekt erfolgreicher Entwicklungsarbeit. Vielmehr bedarf es der Unterstützung von Dekanaten und Rektoraten bzw. Präsidien sowie der Professor/innen, wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen und studentischen Vertretungen der Hochschulen. Fördermittel sowie Anreizmodelle sind in diesem Zusammenhang nur eine Facette. Die Vorgabe von Strategien in der Hochschulentwicklung, abgestimmt mit Visionen und Bedarfen der verschiedenen Fachdisziplinen sowie die gelebte zielorientierte Umsetzung von entsprechenden Zielvereinbarungen gehören ebenfalls zu den Erfolgsfaktoren.

Literaturverzeichnis

FH Aachen: Die pro8-Woche am Fachbereich Maschinenbau und Mechatronik. <https://www.fh-aachen.de/fachbereiche/maschinenbau-und-mechatronik/interne/pro8/> (26.02.2018).

Gallenkämper, Jonas/Richert, Vera (2015): „Das „nullte“ Semester in Aachen – Orientierung erleben“, In: *Qualität in der Wissenschaft*, 9 (3+4), S. 118-123.

Ministerium für Kultur und Wissenschaft NRW: <https://www.mkw.nrw/ministerium/rueckblick-2013/wettbewerb-guter-studienstart/> (26.02.2018).

Ministerium für Kultur und Wissenschaft NRW: Talentscouting. <https://www.mkw.nrw/studium/informieren/talentscouting/> (26.02.2018).

RWTH Aachen und FH Aachen: Kooperationsprojekt „Guter Studienstart im Ingenieurbereich“. https://www.guterstudienstart.de/static/homepage/pdf/Stundenplan_GuterStudienstart_2017_Phase_2.pdf

RWTH und FH Aachen: Kooperationsprojekt „Talentscouting“. www.talentscouting-aachen.de (26.02.2018).

Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre (Drs. 6190-17), Köln. Verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf> (24.09.2017).

■ **Dr. Martina Klocke**, Professorin am Fachbereich Maschinenbau und Mechatronik der Fachhochschule Aachen,
E-Mail: klocke@fh-aachen.de

■ **Vera Richert**, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Allgemeinen Studienberatung der FH Aachen, Projektmanagerin für die Projekte „Guter Studienstart im Ingenieurbereich“ und „Talentscouting“,
E-Mail: richert@fh-aachen.de

■ **Maike Sube**, M.Ed., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl A für Mathematik der RWTH Aachen, Projektmanagerin für das Projekt „Guter Studienstart im Ingenieurbereich“,
E-Mail: maike.sube@rwth-aachen.de

Aus unserer Buchreihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Sylvia Lepp & Cornelia Niederdrenk-Felgner (Hg.) Das Nürtinger Beratungsmodell IBIS Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium

Wachsende Studierendenzahlen und sinkende Betreuungsquoten, zunehmende Heterogenität, niedrigeres Studieneintrittsalter und ansteigende Orientierungslosigkeit verursachen ein höheres Maß an subjektivem Belastungserleben der Studierenden, sind Ursachen für abnehmende Identifikation mit dem Studienfach und steigende Studienabbrecherquoten.

Mit Mitteln aus dem Qualitätspakt Lehre entwickelt das Kompetenzzentrum Lehre der HfWU ein Beratungsmodell mit dem Ziel, zu einem höheren Studienerfolg aller Studierenden beizutragen. Das Team an Studienfach- und Lernberater/innen bietet unter dem Dach des Projekts „IBIS – Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium“ den Studierenden Unterstützung in allen schwierigen Situationen, mit denen sie im Verlauf des Studiums konfrontiert werden können. Die Angebote sollen es ihnen erleichtern, ihren Weg über den gesamten Student-Life-Cycle hinweg selbstgewiss, entschieden und kompetent zu beschreiten. Sie umfassen die gesamte Bandbreite möglicher Aktivitäten: Beratung, Training und Coaching. Entsprechend angeboten werden individuelle Beratung und Coaching, Werkstätten und Workshops. Weitere wichtige Aufgabenfelder wie die Qualifizierung von Tutor/innen und Mentor/innen für die Studieneingangsphase, für die Phase der Entscheidung für eine Praxissemesterstelle, für die Wahl der Vertiefungsrichtung und den Übergang in den Beruf oder ein weiterführendes Studium runden das Bild der Aufgaben und Tätigkeitsbereiche des IBIS-Teams ab. Im vorliegenden Band werden ausgewählte über den Studienverlauf hinweg angebotene Maßnahmen theoretisch begründet, inhaltlich detailliert vorgestellt und auf Basis der Rückmeldung von Studierenden kritisch reflektiert und auf Entwicklungsmöglichkeiten hin überprüft.

ISBN 978-3-937026-93-0, Bielefeld 2015, 207 Seiten, 32.00 Euro zzgl. Versandkosten

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Siegfried Engl & Sebastian Mebes

Das Einführungs- und Orientierungsstudium EinS@FU der Freien Universität Berlin



Siegfried Engl



Sebastian Mebes

A cross-departmental project established in 2017, EinS@FU is Freie Universitaet Berlin's introductory and orientation program designed to allow students insight into more than 40 bachelor's programs, thus getting a profound concept of what it feels like to study at one of Germany's largest universities. The article discusses the motives and prospects of EinS@FU, such as reducing the number of dropouts and drawing attention to the broad range of disciplines in general and neglected subjects in particular, while highlighting its unique character as it features not only courses in Natural Sciences, but also in Cultural Sciences and Humanities. In addition to that, the article reveals details on and experience from the special curriculum offered for EinS@FU students only, which they can access next to attending regular courses from various departments and institutes at Freie Universität Berlin.

Beweggründe und Ziele

Das Einführungs- und Orientierungsstudium EinS@FU an der Freien Universität Berlin startete zum Wintersemester 2017/18 erstmalig und bietet 150 Studierenden über zwei Semester die Möglichkeit, Module aus etwa 40 Bachelorstudiengängen auszuwählen, wie reguläre Bachelorstudierende Modulprüfungen abzulegen und damit später anrechenbare Leistungen zu erwerben. Begleitet werden die Studierenden von speziell für sie entwickelten Orientierungsmodulen und durch die Arbeit von Teams professoraler und studentischer Mentorinnen und Mentoren.

Die Entscheidungsprozesse junger Studieninteressierter für ein Studienfach im Kontext einer zunehmend heterogenen und diversen Bildungs- und Ausbildungslandschaft sind vielschichtig. Durch die Einrichtung des Studienangebots EinS@FU versucht die Freie Universität Berlin, Studieninteressierte bei dieser Entscheidung zu unterstützen. Ein Beweggrund für die Einrichtung von EinS@FU ist aber auch die Sichtbarmachung der großen Fächervielfalt einer Exzellenzuniversität mit über 30.000 Studierenden. Denn eine Vielzahl der Studiengänge, die gerade in den geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern angeboten werden, sind den Studieninteressierten in der Regel aus der Schule nicht bekannt und werden auch nicht mit bekannten Berufsbildern verknüpft. Um dies zu ändern, bietet der Schwerpunkt „Geist und Kultur“, den derzeit 75 Prozent der EinS@FU-Studierenden im Jahrgang 2017/18 belegen, einen umfangreichen Einblick in die vielfältigen Geistes- und Kulturwissenschaften der Freien Universität Berlin und stellt damit derzeit bundesweit das größte geistes- und kulturwissenschaftliche Angebot im Bereich der Einführungsstudiengänge seitens staatlicher Hochschulen dar. Allgemein und damit auch für die anderen Fächer des Einführungs- und Orientierungsstudiums – den Schwerpunkt „Natur“ sowie den

Wahlbereich mit Angeboten der Wirtschafts- und Rechtswissenschaft – gilt, dass Studieninteressierte ihre Studienfachwahl zu einem sehr frühen Zeitpunkt treffen müssen. Hier stellt EinS@FU nicht nur Informationen über die – oft unübersichtliche – Studienlandschaft zur Verfügung, sondern bietet auch Erfahrungsräume, um auszuloten, welche Motive und Interessen bei der eigenen Studienentscheidung tragfähig sind.

Den Studierenden wird im Rahmen des Programms die Möglichkeit gegeben, unter realen Bedingungen die Anforderungen für das von ihnen gewünschte Studienfach auszuprobieren. Dies gilt für die Geistes- und Kulturwissenschaften, wo insbesondere die Anforderungen im Bereich der Sprachen unerwartet hoch sein können, genauso wie für die MINT-Fächer. Wichtig ist auch, dass die Studierenden Eindrücke von den Anforderungen bezüglich wissenschaftlicher Theorien mitsamt ihrem Abstraktionsgrad gewinnen. Da mögliche spätere Berufe bei vielen Orientierungsstudierenden bereits eine wichtige Rolle spielen, werden im Rahmen des Einführungs- und Orientierungsstudiums EinS@FU auch berufliche Perspektiven und Tätigkeitsfelder aufgezeigt. So haben die Studierenden die Möglichkeit, mit bereits beruflich etablierten Alumni oder auch Studierenden höherer Fachsemester in Austausch zu treten.

Wie ist das Einführungs- und Orientierungsstudium aufgebaut?

- EinS@FU ist ähnlich wie ein normaler Studiengang aufgebaut: Die Studierenden belegen Lehrveranstaltungen, die zu Modulen zusammengefasst sind. Das Besondere an EinS@FU sind die Module „Allgemeine Studienorientierung“ und „Fachliche Orientierung“, die speziell für das Einführungs- und Orientie-

rungsstudium angeboten werden. Der Arbeitsumfang der Module wird in Leistungspunkten (LP) ausgedrückt. Im modularisierten Studium sollten pro Semester 30 LP erworben werden, in einem Jahr 60 LP. Das Einführungs- und Orientierungsstudium umfasst zwei Semester und dauert somit ein Jahr.

- EinS@FU hat zwei Schwerpunktbereiche, zwischen denen die Studierenden zu Beginn des Programms wählen: einen naturwissenschaftlichen („Natur“) und einen geistes- und kulturwissenschaftlichen („Geist & Kultur“). Der Schwerpunkt „Natur“ wird getragen vom Fachbereich Mathematik und Informatik. Der Schwerpunkt „Geist & Kultur“ wird getragen von den Fachbereichen Geschichts- und Kulturwissenschaften (GeschKult) und Philosophie und Geisteswissenschaften (PhilGeist). Innerhalb der Schwerpunkte werden auch Module aus weiteren Fachbereichen angeboten.
- Das Einführungs- und Orientierungsstudium setzt sich aus vier Studienbereichen zusammen:
 - Orientierung
 - Schwerpunktbereich
 - Schlüsselkompetenzen und Fremdsprachen
 - Wahlbereich

Näheres siehe www.fu-berlin.de/eins

Die Freie Universität möchte mit EinS@FU jungen Studieninteressierten mit Hochschulzugangsberechtigung – unabhängig von ihrem individuellen Bildungshintergrund – Orientierung beziehungsweise auch eine gezielte Vorbereitung auf ein Hochschulstudium bieten. Möglicherweise ist es kein Zufall, dass in der ersten Kohorte der Anteil der Studierenden aus nichtakademischen Elternhäusern größer ist als in der Gruppe der regulären Bachelorstudierenden desselben Jahrgangs. Das ließe hoffen, dass Einführungs- und Orientierungsstudienangebote die Aufnahme eines Universitätsstudiums für diese Gruppe erleichtern könnten.

Einbindung der Allgemeinen Studienberatung in das Orientierungsstudium

Das Projekt „Eins@FU“ entstand als ein fachbereichsübergreifendes Projekt, in dessen Entwicklung die Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung bereits im Vorfeld eingebunden war. Insbesondere in die Entwicklung eines Moduls „Studienorientierung“ wurde in Zusammenarbeit mit den Fachbereichen viel Zeit investiert. Schließlich entstand ein Modul, das ein einsemestriges Seminar „Studienorientierung“ enthält – durchgeführt und verantwortet von der Allgemeinen Studienberatung – sowie einen einsemestrigen Grundkurs, der studienbegleitend von den beteiligten Fachbereichen verantwortet wird. Das einsemestriges Seminar der Allgemeinen Studienberatung wurde im Wintersemester 2017/2018 in fünf Parallelgruppen für insgesamt 150 Studierende durchgeführt. Ein Studienberater leitete das Seminar und wurde dabei themenbezo-

gen aktiv unterstützt von Kolleginnen und Kollegen aus der Psychologischen Beratung, dem Career Service, der internationalen Studierendenmobilität und der Allgemeinen Studienberatung.

„Was soll ich studieren?“

– Die Suche nach Antworten

Die Motive für die Aufnahme eines Hochschulstudiums sind vielfältig und oftmals doch dieselben. In den Veranstaltungen des Orientierungsseminars sind die Motive, Möglichkeiten und Machbarkeiten eines Fachstudiums immer wieder Dreh- und Angelpunkt von Diskussionen. Ein Studium soll vielen verschiedenen Ansprüchen genügen: es soll auf ein möglichst klar definiertes Berufsfeld vorbereiten, dabei am besten wirksam vor Arbeitslosigkeit schützen; es soll natürlich auch Spaß machen, herausfordernd, aber nicht zu schwierig sein; es soll die eigenen Interessen und Begabungen optimal abdecken; nicht zuletzt soll die Studieratmosphäre stimmen, die Dozierenden sollen in spannenden Vorlesungen ihr Publikum fesseln und ihr Fach mit Leidenschaft darstellen. Ja, aber welches Studium kann denn all diesen Ansprüchen gerecht werden?

Das Orientierungsstudium EinS@FU bietet die Chance, dass sich Studieninteressierte diese Fragen zumindest teilweise selbst beantworten. Sie haben die Gelegenheit, sich zwei Semester lang ohne curriculare Verpflichtungen, aber dennoch unter echten Studienbedingungen, Studienfächer ganz genau an- und auszusuchen. In über 40 Studiengängen stehen ihnen Module und Lehrveranstaltungen offen, die auch von den regulären Studierenden der jeweiligen Fächer besucht werden (müssen). Bei der Auswahl geeigneter Kurse werden die Studierenden durch die EinS@FU-Mentor/innen unterstützt. So können die eingangs genannten Ansprüche an das Studium hinsichtlich des Schwierigkeitsgrads und Spaßfaktors, der Institutsatmosphäre und der beraterischen Betreuung durch Dozierende und Mentor/innen, nicht zuletzt aber auch in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten und die eigene Motivation für das Fach, individuell überprüft werden.

Nicht leicht zu vermitteln bleibt jedoch die berufliche Perspektive. Das universitäre Fachstudium bereitet nur zu einem geringen Anteil – so bei Lehramt, Medizin und Rechtswissenschaft – auf ein konkretes Berufsfeld vor. Dass die in EinS@FU mehrheitlich vertretenen Geistes- und Sozialwissenschaften ein breites Spektrum an beruflichen Tätigkeitsfeldern (nicht nur) im Kulturbereich, im Verlagswesen und in den Medien eröffnen, wird von nicht wenigen Studierenden – unserem bisherigen Eindruck nach – als ein Um-den-heißen-Brei-Reden empfunden, als sollte verschleiert werden, dass es in Wahrheit doch nur auf den Taxischein und diverse unqualifizierte Tätigkeiten hinauslaufe. Herauszustellen ist in diesem Zusammenhang aber auch, dass wir als Beratende keine zukünftige berufliche Zufriedenheit versprechen können und wollen, und dass der berufliche Erfolg ganz wesentlich von dem eigenen Engagement im Studium wie auch bei den studienbegleitenden Aktivitäten (Praktika, ehrenamtliche Tätigkeiten, ggf. Volontariate), den erreichten Kontakten zum Beschäftigungssystem und

nicht zuletzt von der örtlichen wie zeitlichen Flexibilität bei der Stellensuche abhängen wird.

EinS@FU bietet also die Chance, sich ein Bild von dem gewünschten Studium zu machen; aber auch, den eigenen Erwartungshorizont zu überprüfen und abzustechen. Durch die vielseitige Beratung, sowohl der Hochschullehrer/innen wie auch der professionellen Berater/innen, der studentischen Beratung und – nicht zuletzt – durch unser Orientierungsseminar werden die Studierenden befähigt, die Erwartungen und Anforderungen eines Studiums zu reflektieren und eine begründete Studienfachwahl zu treffen.

Wo das Orientierungsseminar ansetzt

In dem wöchentlich stattfindenden Orientierungsseminar, das Bestandteil des Moduls „Allgemeine Studienorientierung“ ist, teilen sich die insgesamt etwa 150 EinS@FU-Studierenden in fünf Kursen mit jeweils nicht mehr als 30 Teilnehmenden auf. In den Kursen werden gemeinsam Themenfelder wie Studienangebot und Studienstruktur, Beratungsangebote und Beratungsmedien oder Bewerbung und Zulassung bearbeitet. Begleitet werden die Seminare von studentischen Mentorinnen und Mentoren, die als erste Anlaufstelle für sämtliche Fragen der Studierenden fungieren und in den Kursen ihre studentische Perspektive und eigene Erfahrung einbringen können. So berichten diese über die eigene Studienfachwahl, welche Beratungs- und Serviceangebote sich aus ihrer Sicht lohnen und was das Studieren in ihrem konkreten Fach ausmacht.

Darüber hinaus geben als Gäste Dozierende aus der Psychologischen Beratung (zu Themen wie Zeit- & Selbstmanagement, Prüfungsvorbereitung, Selbstreflexion), dem Studierendenwerk Berlin (Finanzierung im Studium), der Internationalen Studierendenmobilität (Auslandssemester) und dem Career-Service der FU (Berufliche Interessen & Perspektiven) ihre Expertise an die Studierenden weiter. Zum Ende des Seminars sollen die Studierenden einen abschließenden Reflexionsbericht über ihre Erkenntnisse vorlegen, die als Basis für die Entscheidung über ihre weitere Laufbahnplanung dienen können.

Selbstreflexion und Feedback der Teilnehmenden

Zwei Sitzungen des Seminars wurden zusammen mit einer Kollegin aus der Psychologischen Beratung konzipiert und leiteten die Studierenden zur Selbstreflexion hinsichtlich eigener Interessen und Fähigkeiten sowie der beruflichen Ziele und Perspektiven an. Mehr als in anderen Sitzungen offenbarten die Studierenden dabei auch Ängste und Sorgen bezüglich ihrer persönlichen beruflichen Laufbahn. So wurden in einigen Fällen als den eigenen Interessen entsprechende Studiengänge wie beispielsweise Archäologie und Religionswissenschaft, aber auch Geschichtswissenschaft, ob ihrer vermeintlichen beruflichen Perspektivlosigkeit zunächst kategorisch ausgeschlossen, im weiteren Gespräch in der Gruppe und mit uns Seminarleitenden jedoch neu beurteilt und für die eigene Fachwahl in Betracht gezogen. Eine solche Neuvaluierung bereits ausgeschlossener

Optionen erlebten manche wie einen Schritt in die falsche Richtung. Es wurde jedoch auch deutlich, dass einigen Studierenden in diesen Gesprächen eine Last von den Schultern genommen werden konnte; nämlich der Druck, mit der Studienentscheidung das spätere potenzielle Berufsfeld unumstößlich in enge Tätigkeitsfelder eingrenzen zu müssen.

Eine erste Feedbackrunde

In einer Zwischenbilanz kurz vor Weihnachten tauschten sich die Studierenden zunächst in Kleingruppen über Erwartungen, Ziele, Chancen und Probleme von EinS@FU aus und besprachen die Ergebnisse anschließend mit den Kolleg/innen aus der Allgemeinen Studienberatung. Insgesamt wurde das Orientierungsstudium dabei äußerst positiv bewertet. Besonders hervorgehoben wurde die Möglichkeit, ohne Druck zu studieren, viele Fächer kennenzulernen und von den Mentor/innen sowie dem Orientierungsseminar beim Studieren und der Entscheidungsfindung begleitet zu werden.

Auch die Lehrveranstaltungen wurden vorzugsweise positiv aufgefasst; berichtet wurde zum Beispiel von tollen Wirtschaftstutorien und leidenschaftlich dozierenden Profs. Die Studierenden gaben sich gegenseitig Tipps, welche Veranstaltungen einen Besuch wert sind. Kritisch betrachtet wurde zudem das aus Sicht der Studierenden eingegrenzte Studienangebot. Zwar können sie sich in über 40 Studiengängen ausprobieren, sehr beliebte Fächer wie Psychologie, Politikwissenschaft und Deutsche Philologie nehmen an EinS@FU jedoch nicht teil.

Ein erster Ausblick

Die Erfahrungen aus fünf Kursen mit je 15 Veranstaltungen sind reichhaltig und liefern Denkanstöße zur Verbesserung und Feinjustierung des Angebots. Von der professoralen Leitung angestoßen und den Wünschen vieler EinS@FU-Studierenden Rechnung tragend, wird die Studienordnung zum kommenden Wintersemester dahingehend angepasst, dass Grundkurs und Seminar – also das komplette Modul „Studienorientierung“ – nicht auf das Wintersemester beschränkt bleiben, sondern zukünftig semesterübergreifend angeboten werden. Darüber hinaus organisierten die Mentor/innen eine Erstfahrt, die – dem Namen nicht ganz gerecht werdend – zu Beginn des zweiten Semesters Anfang April stattfinden wird. Weitere Anpassungen, auch hinsichtlich der Öffnung bisher nicht verteilter Studienfächer, sind angedacht.

Ein Zwischenfazit von Beraterseite

Das Orientierungsstudium EinS@FU lief in seinem ersten Semester überraschend reibungslos ab. Von der Studienstruktur bis zur Kursanmeldung wurden die Studierenden an drei Orientierungstagen zu Beginn des Semesters durch die professorale und studentische Beratung gut auf das Semester vorbereitet, in den Mentoringreferaten und in den zwei genuin für EinS@FU-Studierende angebotenen Modulen („Allgemeine Studienorientierung“ und „Fachliche Orientierung“), zu de-

nen neben dem Orientierungsseminar auch ein Grundkurs, Ringvorlesungen und Lernwerkstätten gehörten, im Semester gut begleitet. An einigen Stellschrauben wird in den kommenden Semestern sicherlich noch ein wenig gedreht werden müssen, dann wird das Orientierungsstudium hoffentlich vollends rund laufen.

- **Siegfried Engl**, Dipl.-Psych., Komm. Leitung der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin, E-Mail: siegfried.engl@fu-berlin.de
- **Sebastian Mebes**, M.A., Allgemeine Studienberatung der Freien Universität Berlin, E-Mail: sebastian.mebes@fu-berlin.de

Erhältlich im UVW:

Philipp Pohlenz, Susan Harris-Huermann & Lukas Mitterauer (Hg.)

Third Space revisited

Jeder für sich oder alle für ein Ziel?



ISBN 978-3-946017-07-3,
Bielefeld 2017, 154 Seiten,
27.90 Euro zzgl. Versand

Akteure in Hochschulen, die sich mit Themen der Qualitätsentwicklung, der Lehrevaluation, der Hochschuldidaktik und weiteren konzeptionellen Aufgaben im Leistungsbereich Studium und Lehre befassen, wurden in der letzten Zeit unter dem Label „Third Space“ beschrieben. Damit ist gemeint, dass sie zwischen der klassischen Verwaltung und dem Wissenschaftsbetrieb angesiedelt sind und dass ihr Aufgabenprofil dadurch gekennzeichnet ist, dass sie zwar durchaus wissenschaftlich arbeiten, aber keine Forschung im engeren Sinne durchführen. Die Zuständigkeiten der verschiedenen Bereiche innerhalb des Third Space sind vielfach voneinander getrennt. Dadurch entsteht zumindest potenziell die Gefahr einer „Versäulung“ dieser Arbeitsbereiche und einer Atomisierung ihrer Aktivitäten. Durch eine produktive Nutzung von Schnittstellen kann sich eine größere Wirksamkeit für das Ziel der Qualitätsentwicklung entfalten, etwa dann, wenn verschiedene Akteure ihre Kompetenzen für ein gemeinsames Entwicklungsziel einbringen und dafür z.B. evaluationsmethodische und hochschuldidaktische Kompetenzen für eine evidenzbasierte Planung von Interventionen in der Weiterbildung zusammenbringen.

Dieser Band, welcher aus Beiträgen der Frühjahrstagung des AK Hochschulen der DeGEval 2016 hervorgegangen ist, beschäftigt sich mit Fragen zur Auswirkung der unterschiedlichen institutionellen Verortung von Einrichtungen der Qualitätsentwicklung in der Hochschule, und stellt dar, welche Mechanismen für eine „Lost“ (uncoupled) oder „Found“ (coupled) Situation dieser Tätigkeiten in der Institution sorgen.

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Nicole Undeutsch & Franz Oberlehner

Psychische Belastung und Beratungsanliegen von Klientinnen und Klienten in der Psychologischen Studierendenberatung – eine Querschnittsuntersuchung



Nicole Undeutsch



Franz Oberlehner

The Psychological student counseling centers in Austria (PSB) are visited regularly by a large number of students and prospective students. In 2015, four of the six counseling centers of Austria conducted a survey using the self-report questionnaire brief symptom checklist (BSCL; Franke 2017). The aim was to measure the general psychopathology and psychological distress our clients prior to the first interview. It turned out that the scores of the clients were significantly elevated. Medium and large effect sizes were indicated. The measures of two-thirds of the clients (66,7%) fall into the clinically significant range. In addition, they differ, depending on the counseling concerns, significantly in the extent of their distress.

1. Einleitung

Wissenschaftliche Forschungsbeiträge, bezogen auf die Zielgruppe der Studierenden, scheinen immer mehr an Bedeutung zu gewinnen. Die Zahl der Studierenden ist in den letzten Jahren stark gestiegen. Laut Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2014) gab es im Studienjahr 2008/09 etwa 290.000 Studierende in Österreich. Bis zum Studienjahr 2012/13 stieg diese Zahl auf etwa 361.000, und es wird bis 2018/19 ein weiterer Zuwachs auf rund 380.000 Studierende prognostiziert.

Wurden Studierende einst mit privilegiertem Leben und unendlichen Freiheiten gleichgesetzt, so hat sich dieses Bild in der Öffentlichkeit mittlerweile zu einem mit erheblichen Belastungen gewandelt.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht fällt die Studienzeit in das sogenannte Transitionsalter, eine Lebensphase der Wandlung, des Umbruchs und des Übergangs vom Jugend- zum Erwachsenenalter mit vielschichtigen Entwicklungsaufgaben (Krampen/Reichle 2002; Ackermann/Schumann 2010). Neben der Ablösung von der Herkunftsfamilie und der Berufs- bzw. Ausbildungswahl sowie dem Berufseintritt zählen Krampen und Reichle (2002) auch die Intensivierung und Differenzierung sozialer Beziehungen sowie Verantwortlichkeiten im Privatleben, der Freizeit, in sozialen und gesellschaftlichen Gruppen sowie in Arbeit und Beruf zu diesen altersspezifischen Entwicklungsaufgaben. In dieser Phase der Orientierung und Identitätsbildung spielt die vermehrte Eigenverantwortung in Bezug auf Zeit, Geld (Finanzierung), Familie, Wohnsituation und Partnerschaft (Sexualität) eine wichtige Rolle. Studierende müssen sich zudem auch den Anforderungen der Hochschule stellen und zum Abschluss ihres Studiums ein Bewusstsein für ihre Kompetenzen entwickeln, um sich in das

Berufsleben eingliedern zu können (Ackermann/Schumann 2010).

Das bedeutet, dass neben studienspezifischen Strategien (z.B. Zeitmanagement, Lerntechniken, Motivationsfähigkeit etc.) auch studienunspezifische Copingstrategien für Studierende von Bedeutung sind. Ortenburger (2013a, 2013b), der sich mit der Frage des Belastungserlebens von Studierenden beschäftigte, konnte aufzeigen, dass deren Belastungsfaktoren mehrdimensional und oft nicht nur auf das Studium bezogen sind. Für 42% von ihnen bestehen Belastungen aufgrund einer Kombination von Problemen aus einem oder mehreren Lebensbereichen und dem Bereich Studium. Dabei empfanden 68% der Studierenden in dem Bereich Studium (z.B. Anforderungen, Pensum), je rund 40% in den Bereichen „Arbeit“ (Erwerbstätigkeit), „Finanzielle Situation“ (Geldmangel, Schulden) und „Freizeit“ (Mangel, Termindruck) und um die 30% in dem Bereich „Partnerschaft“ (Kommunikation, Sexualität) Belastungen. Auch die Änderung der Studienbedingungen (Bologna Prozess, Aufnahmeverfahren) führte zu vermehrtem Druck. Studieninteressierte sind häufiger mit Aufnahmeverfahren bzw. den Hürden einer Studieneingangs- und Orientierungsphase konfrontiert. Ebenso ist für die Aufnahme in ein Masterstudium in der Regel ein bestimmter Notendurchschnitt oder ein (weiteres) Aufnahmeverfahren maßgeblich. Konkurrenz und Leistungsdruck nehmen also im Laufe des Studiums nicht ab.

Trotz all dieser Belastungen haben 61% der Studierenden das Gefühl, ihre Probleme selbst lösen zu können (Ortenburger 2013b), obwohl einige von ihnen mangelnde Anpassungsleistungen und Bewältigungsstrategien aufweisen. Von 4.087 Bachelorstudierenden in Deutschland berichten 47% von Erschöpfung/Überforderung, 44% von psychosomatischen Beschwerden, 42% von Ängsten und 36% von Lern- und Leistungs-

störungen (Ortenburger 2013a). Laut Studierenden-Sozialerhebung (2015) ergaben sich folgende Daten:

Im Sommersemester 2015 gaben 49% der Studierenden an, in ihrem bisherigen Studium durch mindestens einen der folgenden Stressfaktoren beeinträchtigt gewesen zu sein: Fehlende Studienmotivation (25%), Arbeits- und Konzentrationsschwierigkeiten (23%), stressbedingte gesundheitliche Beschwerden (22%), Schwierigkeiten bei Selbstorganisation des Studiums (17%). 42% waren laut eigenen Angaben durch mindestens eine der folgenden psychischen Beschwerden im Studium beeinträchtigt: Versagensängste/Prüfungsangst (24%), Existenzängste (20%), mangelndes Selbstwertgefühl (17%), depressive Stimmungen (17%), Kontaktschwierigkeiten, soziale Isolation (13%) (S. 375).

Holm-Hadulla, Hofmann, Sperth und Funke (2009) belegten, dass sich ca. 20% der Studierenden als psychisch schwer belastet beschrieben. Dem Gesundheitsreport der deutschen Techniker-Krankenkasse (2011) zufolge lässt sich erkennen, dass Studierende eher unter psychischen und junge Erwerbstätige eher unter somatischen Erkrankungen leiden, da erstere eher psychologische Beratung bzw. Fachärzte für Nervenheilkunde und Neurologie in Anspruch nehmen. Auch Barthel et al. (2011) und Heilmann et al. (2015) lieferten Hinweise darauf, dass Studierende im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung eine höhere Belastung aufweisen.

Mit Bezug zur Literatur wird deutlich, wie wichtig Unterstützungsangebote in dieser Lebensphase bzw. für diese Zielgruppe sind. Nach Ortenburger (2013b) seien 15% der Studierenden fast nie bzw. nie in der Lage, persönliche Probleme mit eigenen Mitteln und Möglichkeiten zu bewältigen. Bei Heilmann et al. (2015) wird ersichtlich, dass etwa ein Viertel der Befragten (23,3%) Beratungs- bzw. Betreuungsbedarf hat, jedoch nur 6,1% tatsächlich fachliche Hilfe in Anspruch genommen haben und 17,1% dem Wunsch nach Unterstützung nicht nachgegangen sind. Bei Barthel et al. (2011) gaben 11,6% einen Beratungswunsch an.

Bereits in den 1960er Jahren wurden erste institutionelle Einrichtungen gegründet. Die Impulse dazu kamen in Deutschland aus dem klinischen Bereich und vor allem von universitärer Seite. 1966 wurde in Göttingen eine ärztlich-psychologische Beratungsstelle für Studierende der Georg-August-Universität ins Leben gerufen. In Österreich hingegen reagierte das damalige Bundesministerium für Bildung in Zusammenarbeit mit der Österreichischen Hochschülerschaft auf den Bedarf an Unterstützungsangeboten für Studierende (Menne/Schumann 2009).

1.1 Psychologische Studierendenberatung (PSB)

Nach einem Pilotprojekt in Salzburg kam es 1970 zur Gründung der Psychologischen Studierendenberatung in Linz, Salzburg und Wien. In den darauffolgenden Jahren folgten Innsbruck, Graz und Klagenfurt. Ausgangspunkt war neben der Wahrnehmung eines hohen Problemdrucks auf Seiten der Studierenden auch das Ziel, hohe Studienabbruchsquoten zu reduzieren und eine bessere Passung von Studienverläufen mit Bedürfnissen des Arbeitsmarkts herzustellen (Larcher/Schilling/Schuster 1997, S. 437-438).

Seit über 45 Jahren steht Studierenden nunmehr das Angebot der Psychologischen Beratungsstellen (PSB) an den genannten Standorten zur Verfügung. Als nachgeordnete Dienststellen des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (Stand Juli 2017) beschäftigt sie derzeit ca. 50 Psychologinnen und Psychologen, die alle auch eine klinische und psychotherapeutische Ausbildung haben.

Die PSB versteht sich als psychosoziale Einrichtung zur Unterstützung von Studierenden und Studieninteressierten durch psychologische und psychotherapeutische Methoden. Leistungsangebote können hierbei selbstverständlich vertraulich, kostenlos und auf Wunsch auch anonym in Anspruch genommen werden. Die Beratungsstellen bieten

- Orientierungs- und Entscheidungshilfe bei Studienwahl, Studienwechsel, Studienabbruch,
- Hilfe zur Bewältigung von Studienschwierigkeiten (Arbeitsverhalten, Lernprobleme, Prüfungsängste, Probleme beim Schreiben von Arbeiten),
- Behandlung von psychischen Leidenszuständen und Verhaltensstörungen (z.B. Depressionen, Ängste, psychosomatische Beschwerden, Beziehungsschwierigkeiten, spätadoleszente Krisen, Identitätsprobleme, Sinn- und Orientierungsfragen, etc.),
- Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung (z.B. Förderung der Kommunikationsfähigkeit und der sozialen Kompetenz),
- Unterstützung von Studierenden mit Beeinträchtigung,
- Förderung der Reflexionsfähigkeit auch in Bezug auf Eigenverantwortung und Verantwortung gegenüber der Gesellschaft.

Die Hilfestellung erfolgt dabei durch Studienwahlberatung, psychologische Beratung und Behandlung, Psychotherapie, psychologische Diagnostik, Trainings zur Förderung der Leistungsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung, Kleingruppenberatung im Rahmen von 18plus (<http://www.18plus.at/>) sowie durch Öffentlichkeitsarbeit (Homepage und Broschüren). Dem Zeitgeist entsprechend wird zudem seit September 2014 eine kostenlose Chatberatung zur Verfügung gestellt (www.studieren-denberatung.at). Auf Qualitätssicherung wird durch Supervision, Aus-/Fort-/Weiterbildung und Evaluationen geachtet (siehe dazu Katzensteiner/Oberlehner 2011).

2. Methode

2.1 Fragestellung

Anhand von zwei Untersuchungen 2005 und 2011 wurde bereits erprobt, wie weit unsere Klientengruppe einen kurzen klinischen Fragebogen in Ergänzung zum Dokumentationsblatt akzeptiert. Das damalige Verfahren, ein nicht normierter, in Anlehnung an ein englischsprachiges Original selbst erstellter Kurzfragebogen, bestand aus lediglich 34 Fragen (Items). Eine erste Fragestellung der aktuellen Untersuchung, die durch einen Probebetrieb in den letzten Monaten von 2014 bejaht werden konnte, lautete also, ob sie auch einen umfangreicheren Fragebogen vor dem Erstkontakt ausfüllen würden.

Mit welchem Ausmaß an psychischer Belastung, hier vor allem gemessen als Symptombelastung, kommen Hilfe-

suchende in die Psychologische Studierendenberatung? Auf Grundlage der vorhergehenden Untersuchungen gehen wir davon aus, dass etwas mehr als die Hälfte von ihnen, wenn man von jenen mit Orientierungsanliegen im Bereich Studienwahl und -wechsel absieht, sogar mehr als 60% in klinisch relevantem Ausmaß belastet sind. Unsere Forschungsfrage lautet: Lässt sich das mit einem normierten Instrument replizieren?

Wir erwarten auch, dass der Fragebogen zwischen den Problembereichen, mit denen Personen die PSB aufsuchen, deutlich differenziert: Studienwerber/innen unterscheiden sich in ihrer Symptombelastung nicht wesentlich von der Normalpopulation, während solche mit Problemen im Leistungsbereich und mit Beziehungen schon deutlich darüber liegen und jene, die nur oder auch psychische Probleme angeben, noch einmal wesentlich belasteter sind. Hierbei interessiert uns natürlich auch, ob sich die Hilfesuchenden je nach Anliegen in einzelnen Skalen stärker unterscheiden. Außerdem soll die Untersuchung als Basis für weitere Studien dienen.

2.2 Design

An der Erhebung des Belastungserlebens der Studierenden und Studieninteressierten an der PSB nahmen vier der sechs österreichischen Stellen teil: Graz, Klagenfurt, Linz und Wien. Nach der Entscheidung für einen Erhebungszeitraum von einem Jahr wurden dort von Jänner bis Dezember 2015 die vorliegenden Daten erhoben. Beim Erstkontakt erhielten alle noch vor dem Erstgespräch zwei Fragebögen.

2.3 Erhebungsinstrumente

Zur Erfassung von soziodemographischen Daten und Beratungsanliegen wurde ein von den Beratungsstellen selbst gestaltetes Informations- und Dokumentationsblatt herangezogen, welches schon seit einigen Jahren zu Dokumentationszwecken vorgegeben wird. Die psychische Belastung der Studieninteressierten und Studierenden wurde mittels Brief-Symptom-Checklist (BSCL) erhoben und im Vergleich zu aktuellen, studentischen Normdaten analysiert.

2.3.1 Informations- und Dokumentationsblatt

Mit dem Dokumentationsblatt werden soziodemographische Daten erhoben wie: das Alter, die Hochschuleinrichtung, die Studienrichtung, die Anzahl der bisher absolvierten Semester und das derzeitige Studienziel (Bachelor, Master, Lehramt, Diplomstudium, Doktorat). Darüber hinaus wird darin aufgefordert, sich einem oder mehreren Beratungsanliegen zuzuordnen. Letztere liegen den nachfolgenden Gruppenvergleichen zu Grunde (*Studienwahl, Studienwechsel, Lernen/Prüfung/Arbeit, Beziehungen, persönliche/psychische Probleme, andere Probleme*).

2.3.2 Brief-Symptom-Checklist (BSCL)

Die Brief Symptom Checklist (BSCL, Kurzform der SCL-90®-S) ist ein Instrument zur Erfassung subjektiver Beeinträchtigung durch körperliche und psychische Symptome der letzten sieben Tage. Sie besteht aus 53 Items, die zu neun Skalen (Aggressivität/Feindseligkeit, Ängstlichkeit, Depressivität, Paranoides Denken, Phobi-

sche Angst, Psychotizismus, Somatisierung, Unsicherheit im Sozialkontakt, Zwanghaftigkeit) zusammengefasst werden. Der Mittelwert über alle Items bildet den Global Severity Index (GSI), welcher die grundsätzliche psychische Belastung misst. Die BSCL wurde, entsprechend den Vorgaben aus dem Handbuch, bei mehr als einem fehlenden Item pro Skala oder bei ≥ 13 fehlenden Items insgesamt nicht ausgewertet. Als psychisch auffällig belastet gelten Personen mit einem T-Wert im GSI ≥ 63 bzw. wenn in mindestens zwei Subskalen ein T-Wert ≥ 63 erreicht wird. Als Normstichprobe dient die Norm der Studierenden (N=1.659) (Franke 2017).¹

2.4 Statistik

Die statistische Auswertung erfolgte mittels SPSS. Zum Einsatz kamen: t-Test für unabhängige Stichproben, Varianzanalyse, Kruskal-Wallis-Test, Posttests (GT2 nach Hochberg bzw. Mann-Whitney-U-Test) und Alphafehler-Korrektur nach Bonferroni-Holm. Für alle statistischen Analysen wurde ein Signifikanzniveau von $p < 0.05$ festgelegt. Die Effektstärke wurde mittels Hedges' *g* berechnet. Dabei gilt: Werte bis 0.20 kein Effekt, Werte von 0.21 bis 0.50 kleiner Effekt, Werte von 0.51 bis 0.80 mittlerer Effekt, Werte ab 0.81 großer Effekt.

3. Stichprobe

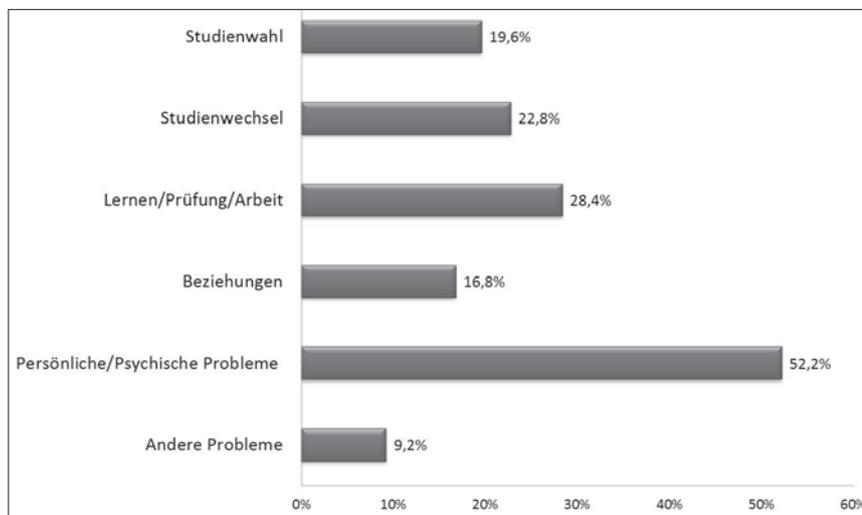
Am Ende des Erhebungszeitraums (2015) lagen 2.498 Fragebögen von Ratsuchenden vor. Berücksichtigt wurden 2.401 Personen (96,1%), die beide Seiten des Fragebogens beantwortet hatten. 49 Personen wurden aufgrund fehlender Antworten bei einer oder mehreren Skalen aus den weiteren Berechnungen ausgeschlossen. Insgesamt standen somit von 2.352 Personen auswertbare Daten zur Verfügung. Die Mehrzahl von ihnen stammt aus Wien mit 67,1%, gefolgt von 15,2% aus Linz, 13,9% aus Graz und 3,8% aus Klagenfurt. Die 2.352 verbleibenden Personen hatten ein Durchschnittsalter von 24,38 Jahren (Min = 16, Max = 60, SD = 4,99, Median = 24). 64,6% von ihnen waren weiblich und 35,1% männlich. Die durchschnittliche Semesteranzahl der Studierenden betrug 6,72 Semester. 57,5% von ihnen suchten die Beratungsstelle in den ersten 6 Semestern ihres Studiums auf. 2,9% der Studierenden befanden sich zwischen dem 20. und 40. Semester.

3.1 Anliegen und Problembereiche

Die Abbildung 1 zeigt, mit welchen Anliegen die PSB aufgesucht wurde, wobei hier die Möglichkeit bestand, mehr als eine Kategorie anzukreuzen. Mehr als die Hälfte (52,2%) gaben *persönliche/psychische Probleme* als Beratungsgrund an. 28,4% hatten das Beratungsanliegen *Lernen/Prüfung/Arbeit*, 22,8% *Studienwechsel*, 19,6% *Studienwahl*, 16,8% *Beziehungen* und 9,2% *andere Probleme*. Von den 2.352 Personen kreuzten 63,6% ein Anliegen an, 23,6% zwei Anliegen und 11,9% gaben drei Anliegen oder mehr an.

¹ Anzumerken ist, dass der Fragebogen 2015 bereits als Paper-Pencil-Verfahren zur Verfügung stand, das Manual der BSCL jedoch erst 2017 veröffentlicht wurde. Um die Ergebnisse mit aktuellen Normdaten vergleichen zu können, musste folglich auf die Erscheinung gewartet werden.

Abbildung 1: Problembereiche



4. Ergebnisse²

4.1 Psychische Belastung der PSB-Stichprobe im Vergleich zur Referenzstichprobe

Die PSB-Stichprobe ($N = 2.352$) weist in allen Skalen signifikant höhere Werte auf als die Normstichprobe. Hinsichtlich der Effektstärke g , sind diese Unterschiede als mittel (Paranoides Denken, Phobische Angst und Somatisierung) bzw. in allen übrigen Skalen als groß zu bewerten. Dabei liegt der Mittelwert unserer Stichprobe zwar unter dem Wert kritischer klinischer Belastung, aber immerhin liegen in 5 Einzelskalen und der grundsätzlichen psychischen Belastung (GSI) mehr als 40% über diesem Wert. Damit sind im Sinne der BSCL **66,7% psychisch auffällig belastet**.

4.2 Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen der PSB-Stichprobe und der Referenzstichprobe

Um Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen (mit unterschiedlichen Anliegen) und der Vergleichsnormstichprobe aufzuzeigen, wurden nur jene Personen herangezogen, die ausschließlich ein Anliegen angaben. Hierbei lassen sich mit einer Ausnahme (Somatisierung beim Vergleich der Gruppe mit dem Anliegen Beziehungen) in allen Skalen über alle Gruppen hinweg signifikante Unterschiede finden ($p < 0.05$) (siehe Abb. 2). Wenn man die Effektstärke berücksichtigt, sind diese Unterschiede je nach Gruppe sehr unterschiedlich zu bewerten: Klienten mit dem Anliegen *Studienwahl* ($N = 364$) unterscheiden sich bei Depressivität mittel, sonst erwartungsgemäß nur gering von der Normstichprobe. Aber bei den Anliegen *Studienwechsel* ($N = 235$) oder *Lernen/Prüfung/Arbeit* ($N = 183$) ist hinsichtlich Ängstlichkeit, Depressivität, Zwanghaftigkeit und der grundsätzlichen psychischen Belastung (GSI) schon ein großer Unterschied zu durchschnittlichen Studierenden festzustellen – auch wenn sie bei sich selbst noch keine psychischen Probleme konstatieren. Auch bei den wenigen mit dem alleinigen Anliegen *Beziehungen* ($N = 29$) lassen sich, bis auf die Skalen Somatisierung, Phobische Angst und Zwanghaftigkeit, große Effekte erkennen. Bei Studierenden mit dem alleinigen Anliegen *persönliche/psychische Probleme* ($N = 549$) und auch bei all jenen, die neben einem anderen Problem auch *persönliche/psychische Probleme* ankreuzten, weisen alle Unterschiede zur Normstichprobe große Effekte auf. Sie sind erwartungsgemäß am stärksten belastet (siehe Abb. 3).

che/psychische Probleme ($N = 549$) und auch bei all jenen, die neben einem anderen Problem auch *persönliche/psychische Probleme* ankreuzten, weisen alle Unterschiede zur Normstichprobe große Effekte auf. Sie sind erwartungsgemäß am stärksten belastet (siehe Abb. 3).

4.3 Psychische Belastung verschiedener Gruppen im Vergleich

Frauen beschreiben sich zwar in allen Skalen signifikant belasteter als Männer, diese Unterschiede sind aber laut Effektstärke zu vernachlässigen.

Personen, die nur einen Problembereich nennen ($N = 1.496$), sind signifikant weniger belastet als solche, die zwei oder mehr angeben ($N = 836$). Diese Unterschiede weisen in der Gesamtbelastung

(GSI) und bezüglich Depressivität und Zwanghaftigkeit immerhin mittlere Effektstärken ($g > 0.5$) auf.

4.4 Vergleich von Personen mit unterschiedlichen Beratungsanliegen bezogen auf einzelne Skalen

Betreffend der Unterschiede zwischen Hilfesuchenden mit unterschiedlichen Anliegen (ein Problembereich) bezogen auf die einzelnen Symptombereiche ergaben sich über alle Skalen hinweg signifikante Gruppenunterschiede ($p < 0.05$). Wie bereits in Abbildung 2 ersichtlich wurde, beschreibt sich die Gruppe mit dem Anliegen *Studienwahl* in den meisten Skalen weniger, jene mit *persönlichen/psychischen Problemen* mehr belastet als alle anderen Gruppen. Auffällig ist, dass die Belastung in der Skala Zwanghaftigkeit beim Anliegen *Lernen/Prüfung/Arbeit* ebenso hoch ist wie bei *persönlichen/psychischen Problemen* – das legt nahe, dass erhöhte Werte in dieser Skala auch für Probleme im Arbeitsbereich prädisponieren. Eine ähnliche Vermutung könnte man auch für die Gruppe mit dem Anliegen *Beziehungen* hinsichtlich der Skala Paranoides Denken äußern: sie weist hier einen auffällig hohen Mittelwert auf.

5. Diskussion

An vier Studierendenberatungsstellen wurde über ein Jahr allen Hilfesuchenden vor dem Erstgespräch die BSCL vorgegeben, davon liegen 2.352 auswertbare Fragebögen vor. Sie wurden vor allem in Hinblick auf die Variable unterschiedlicher Beratungsanliegen (*Studienwahl, Studienwechsel, Lernen/Prüfung/Arbeit, Beziehungen, persönliche/psychische Probleme, andere Probleme*) ausgewertet.

Von zentralem Interesse war, mit welchem Ausmaß an Symptombelastung Ratsuchende die PSB aufsuchen. Insgesamt beschreiben sie sich in allen Skalen signifikant belasteter als die Referenzstichprobe. Es konnten mittlere und hohe Effektstärken aufgezeigt werden. Holm-Ha-

² Besonderer Dank gilt Fr. Dr. Beate Dunst für Ihre Mitarbeit bei der Dateneingabe und -auswertung.

dulla et al. (2009) stellten in ihrer Studie fest, dass sich über 50% der Ratsuchenden als klinische Fälle definieren ließen. In der vorliegenden Untersuchung liegt dieser Anteil sogar bei zwei Dritteln (66,7%). Die Frage, ob sich die Ergebnisse aus den Voruntersuchungen mit einem normierten Instrument replizieren lassen, kann damit bestätigt werden. Es wird dadurch auch deutlich, dass die Psychologinnen und Psychologen an der PSB oft mit sehr belasteten Klienten arbeiten. Selbst Ratsuchende zum Thema Studienwahl, bei denen vergleichsweise ein geringes Belastungsniveau zu erwarten ist, liegen zu 20,3% über dem kritischen Wert (siehe Abb. 3).

Die höhere Belastung im Vergleich zur Normstichprobe ist zwar bei allen Beratungsanliegen signifikant, manche Unterschiede können aber aufgrund von kleinen Effekten vernachlässigt werden. Z.B. ergeben sich bei der Gruppe mit dem Anliegen *Studienwahl* in fast allen Skalen kleine Effektstärken. Hervorzuheben sei bei diesen Vergleichen, dass die häufigsten Beschwerden bzw. die größten Unterschiede bei fast allen Gruppen in den Skalen *Depressivität*, *Ängstlichkeit* und *Zwanghaftigkeit* bestehen. Herauszustreichen sind zudem hohe Effektstärken der Gruppe mit dem Anliegen *Beziehungen* bei der Skala *Paranoides Denken* sowie bei den Gruppen mit den Anliegen *Lernen/Prüfung/Arbeit* und *Studienwechsel* bei der Skala *Zwanghaftigkeit*. *Zwanghaftigkeit* verwundert vor allem bei Personen mit dem Anliegen *Studienwechsel*. Betrachtet man hier die einzelnen Items wie „Schwierigkeiten, sich zu entscheiden“, „Konzentrationschwierigkeiten“, „Leere im Kopf“ (Franke 2017, S. 19), so wird die hohe Ausprägung jener Gruppe auf dieser Skala verständlich. Bezogen auf die Literatur scheint dies auch nicht erstaunlich, da Arbeits- und Konzentrationsprobleme, Prüfungsängste und Motivationsprobleme typische Symptome dieser Personengruppe sind und auch schon in anderen Untersuchungen beschrieben werden (vgl. Ackermann/Schuhmann 2010; Holm-Hadulla et al. 2009; Studierenden-Sozialerhebung 2015). Die Frage, ob die BSCL zwischen den Problembereichen der Klientengruppe differenziert, kann ebenfalls belegt werden. Über alle Skalen hinweg konnten signifikante

Abbildung 2: Symptombelastung

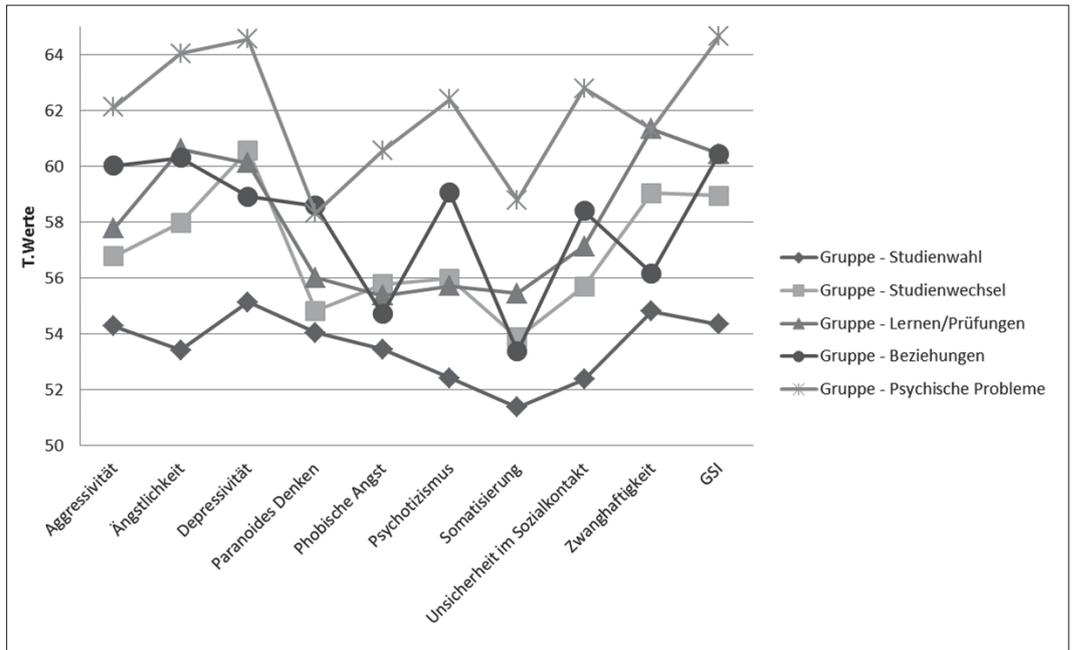
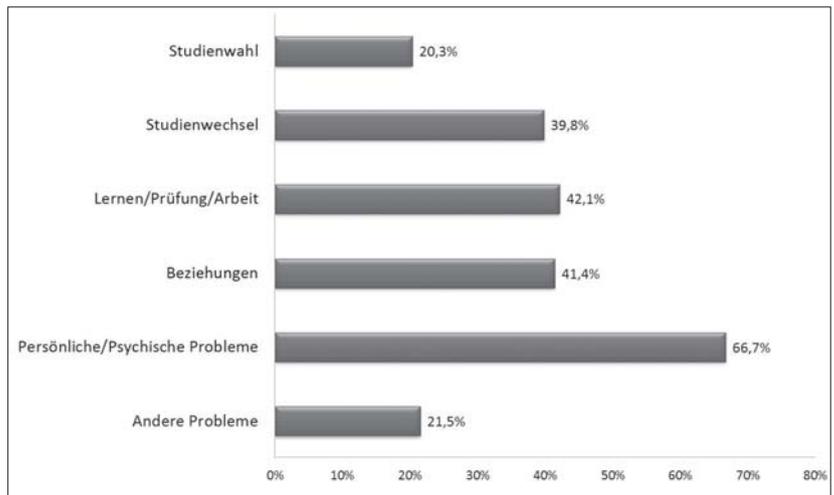


Abbildung 3: Anteil T_{GSI} ≥ 63



Gruppenunterschiede aufgezeigt werden. Die Ergebnisse entsprechen dabei den in der Fragestellung geäußerten Erwartungen. Die unterschiedliche Belastung von Frauen und Männern ist vernachlässigbar klein. Wie zu erwarten, beschreiben sich Personen mit zwei oder mehreren Problembereichen in allen Skalen belasteter als jene mit nur einem Problembereich. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, wie belastet sich die PSB-Stichprobe im Vergleich zur Referenzstichprobe der Studierenden beschreibt. Die Vermutung liegt nahe, dass sich Personen erst dann an Beratungsstellen wenden, wenn der Leidensdruck besonders hoch ist. Die Ergebnisse bestätigen die Bedeutung der PSB als Anlaufstelle für Ratsuchende. Vor allem das niederschwellige Angebot ermöglicht es Studierenden und Studieninteressierten, sich rasch und unbürokratisch erste Unterstützung zu beschaffen. Die Besonderheit der PSB wird durch die Vereinigung zahlreicher unterschied-

licher Angebote (Studienwahlberatung, Hilfe bei der Studienbewältigung, klinisch psychologische und psychotherapeutische Angebote) unter einem Dach nochmals unterstrichen.

Der hohe Anteil an klinisch relevanten Fällen verweist darauf, dass Berater/innen vor allem eine fundierte klinisch-psychologische bzw. psychotherapeutische Ausbildung aufweisen sollten. Neben professioneller Begleitung bei der Bearbeitung von aktuellen Schwierigkeiten scheint auch Krisenintervention bzw. therapeutische Erstversorgung ein wichtiges Aufgabengebiet zu sein.

Laut Studierenden-Sozialerhebung (2015) sind die Stellen der PSB nur bei 42% der Befragten bekannt. Trotz regelmäßig stattfindender Öffentlichkeitsarbeit, besteht weiterhin die Aufgabe, diese Zahl in Anbetracht der hier aufgezeigten Belastungen merklich zu erhöhen.

Die BSCL als Screeningverfahren scheint gut geeignet zu sein, um Belastungen in unterschiedlichen Bereichen zu ermitteln. Allerdings wären zusätzlich studienspezifische Fragebögen, die auch spezifische Probleme (z.B. Prüfungsängste, Lernschwierigkeiten, Motivationsprobleme, Zeitmanagementprobleme etc.) beleuchten, wünschenswert. Als relevant für die Praxis der Berater/innen in den Stellen der PSB erscheint einerseits die Erkenntnis, wie belastet bereits Studieninteressierte sind und andererseits die Tatsache, dass zwei Drittel der Hilfesuchenden bereits klinisch relevante Belastungen aufweisen. Zusätzlich sollten einzelne Symptombereiche wie z.B. Zwanghaftigkeit fokussierter in Beratungsangebote miteinbezogen werden. Darüber hinaus soll die vorliegende Untersuchung als Basis für weitere Studien dienen.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, E./Schumann, W. (2010): Die Uni ist kein Ponyhof. Zur psychosozialen Situation von Studierenden. In: Prävention und Gesundheitsförderung, 5 (3), S. 231-237.
- BMWFW (2014): Universitätsbericht > 2014. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft.
- Barthel, Y. A./Ernst, J./Rawohl, S./Körner, A./Lehmann, A./Brähler, E. (2011): Psychosoziale Situation von Studierenden – Beratungs- und Behandlungsbedarf und Interesse an Psychotherapie. In: Zeitschrift für Psycho-traumatologie, Psychotherapiewissenschaft, Psychologische Medizin, 9 (2), S. 73-83.
- Franke, G. H. (2017): BSCL. Brief-Symptom-Checklist. (Manual). Göttingen.
- Heilmann, V. K./Brähler, E./Hinz, A. Schmutzer, G./Gumz, A. (2015): Psychische Belastung, Beratungsbedarf und Inanspruchnahme professioneller Hilfe unter Studierenden. In: Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie, 65 (03/04), S. 99-103.

- Holm-Hadulla, R. M./Hofmann, F.-H./Sperth, M./Funke, J. (2009): Psychische Beschwerden und Störungen von Studierenden. Vergleich von Feldstichproben mit Klient/inn/en und Patienten einer psychotherapeutischen Beratungsstelle. In: Psychotherapeut, 54 (5), S. 346-356.
- Katzensteiner, M./Oberlehner F. (2011): Qualitätssicherung in den Psychologischen Beratungsstellen für Studierende Österreichs. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 6 (1), S. 15-20.
- Krampen, G./Reichle, B. (2002): Frühes Erwachsenenalter. In: Oerter, R./Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. 5. vollst. überarb. Auflage, S. 319-349. Weinheim.
- Larcher, R./Schilling, M./Schuster, E. (1997): 25 Jahre Psychologische Studentenberatung. Aufbau, Entwicklung und Zukunftsperspektiven. In: Turrini, H./Schilling, M. (Hg.): Wi(e)der die studentischen Probleme, S. 437-449. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr.
- Menne, F. R./Schumann, W. (2009): Zur Geschichte der psychologischen Beratung an deutschen Hochschulen im 20. Jahrhundert. Teil I: Skizzen zur Gründung und Entwicklung in den 1960er und 1970er Jahren. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 4 (4), S. 104-109.
- Ortenburger, A. (2013a): Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH. HIS: Forum Hochschule.
- Ortenburger, A. (2013b): Zum Belastungserleben von Bachelor-Studierenden in Studium und Alltag. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 8 (1), S. 2-7.
- Studierenden-Sozialerhebung (2015): Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende. Wien: IHS.
- Techniker Krankenkasse (2011): Gesundheitsreport 2011. Gesundheitliche Veränderungen bei Erwerbspersonen und Studierenden – Veröffentlichungen zum Betrieblichen Gesundheitsmanagement der TK, Band 26. Hamburg: TK. Verfügbar unter: <https://www.tk.de/centaureus/servlet/contentblob/281898/Datei/2761/Gesundheitsreport-2011.pdf> (03.08.2017).

Internetquellen

- www.studierendenberatung.at (03.08.2017)
- www.18plus.at (03.08.2017)

- **Nicole Undeutsch**, Mag., Klinische Psychologin, Gesundheitspsychologin, Mitarbeiterin der Psychologischen Studierendenberatung (PBS) Wien,
E-Mail: nicole.undeutsch@univie.ac.at
- **Dr. Franz Oberlehner**, Klinischer Psychologe, Gesundheitspsychologe, Psychotherapeut, Leiter der Psychologischen Studierendenberatung (PBS) Wien,
E-Mail: franz.oberlehner@univie.ac.at

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen: Beratungsforschung, Beratungsentwicklung/-politik, Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso Rezensionen, Tagungsberichte und Interviews.

Die Hinweise für Autor/innen finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de/autorenhinweise

NEUERSCHEINUNG!

Auch als
E-Book

Tobina Brinker & Karin Ilg (Hrsg.)
Lehre und Digitalisierung.

5. Forum Hochschullehre und E-Learning-Konferenz – 25.10.2016

Digitale Medien und Kommunikation haben die Kernaufgaben und Prozesse an Hochschulen stark verändert, digitales Lehren und Lernen gehören längst zum Hochschulalltag. ‚Lehre‘ und ‚Digitalisierung‘ werden zunehmend – und an nordrhein-westfälischen Hochschulen lebendiger denn je – im Doppelpack diskutiert. Der digitale Wandel führt dabei nicht von sich aus zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, sondern verändert vielmehr die Anforderungen und Chancen in der Hochschullehre. Wie sieht eine didaktisch sinnvolle Ausgestaltung von digital gestützten Lehr- und Lernszenarien im Hochschulkontext aus? Welche neuen Kompetenzen sind bei Lehrenden und Studierenden dafür erforderlich? Wie verändern sich Selbstverständlichkeiten und Selbstverständnisse?

Diese und viele weitere Fragen gipfelten auf der Konferenz „Lehre und Digitalisierung“ am 25. Oktober 2016 an der Fachhochschule Bielefeld in den Blick, einer gemeinsamen Veranstaltung des Netzwerks hdw nrw, des Hochschulforums Digitalisierung und der FH Bielefeld. Zwei Konferenzen gingen in ihr auf: das fünfte Forum Hochschullehre des hdw nrw und die dritte E-Learning-Konferenz der FH Bielefeld. Die Veranstaltung richtete sich an Lehrende, Entscheidungsträger und Mitarbeitende, die mit der Organisation von Lehr- und Lernprozessen an Hochschulen in NRW und darüber hinaus befasst sind.



Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis
Bielefeld 2018, 71 Seiten,

Print: ISBN 978-3-946017-11-0, 12.95 Euro zzgl. Versand

E-Book: ISBN 978-3-946017-10-3, 9.95 Euro

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, HM, P-OE, QiW & IVI

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2017

Forschungsethik im Wandel

Gert G. Wagner

Ethische Prinzipien beim
Forschungsprozess und dessen
Verwertung sind nur durch
Selbstdisziplin der Akteure
durchsetzbar

Alena Buyx

Forschungsethische Implikationen
von Big Data im Gesundheitsbereich:
die Stellungnahme des Deutschen
Ethikrats von November 2017

*Jan-Hendrik Heinrichs
& Dirk Lanzerath*

Nichtmedizinische Forschung am
Menschen – Probandenschutz
jenseits der Medizin

Sebastian Graf von Kielmansegg
Forschungslegitimation durch
Einwilligung: Zwischen Autonomie
und staatlicher Regulierung

*Stefan Brandenburg, Michael Minge,
Dietlind Helene Cymek & Laura
Zeidler*

Ethische Aspekte in der Forschung
zu Mensch-Maschine-Systemen
– Einblicke in die Arbeit einer
Ethik-Kommission

Fo-Gespräch mit Regina Riphahn,
der Vorsitzenden des Rats für
Sozial- und Wirtschaftsdaten
(RatSWD)

*Marcus E.M. Baumann & Charlotte
L.C. Biegler-König*
Invention – Applikation – Innovation
Hochschulen für angewandte
Wissenschaften im deutschen
Innovationssystem

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 6/2017

In eigener Sache

Nachruf auf Gerd Köhler

Hochschulforschung

*David Johann
& Sabrina Jasmin Mayer*
Was Wissenschaftler/innen an
Universitäten über das
Promotionsrecht für
Fachhochschulen denken

Zuzanna Kita
Studienabbruch und
Studienerfolg im
Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit

Hochschulentwicklung/-politik

*Marcus E.M. Baumann
& Charlotte L.C. Biegler-König*
Invention – Applikation
– Innovation.
Hochschulen für angewandte
Wissenschaften im deutschen
Innovationssystem

Helen Knauf
Lehre 2.0: Wissenschaftliches
Bloggen mit (früh-)pädagogischen
Fachkräften

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von
Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 1/2017

Fördern und Fordern
– (Drittmittel-)Forschung
an Hochschulen

*Politik, Entwicklung und
strukturelle Gestaltung*

Alexander Dilger
Vor- und Nachteile verschiedener
Arten von Drittmitteln

*Organisations- und
Managementforschung*

Marc Torka
Folgen der Drittmittelfinanzierung
für Form und Inhalt der Forschung

Gerd Grözinger & Heinke Rübken
Drittmittelakquise und Geschlecht
– eine empirische Analyse für
Deutschland

*Benedict Jackenkroll
& Ewald Scherm*
Akquise von Drittmitteln in
deutschen Universitäten: eine Frage
des Commitments der
Professorinnen und Professoren

*Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte*

Elke Rahn
Wandel im SFB-Programm

Katrin Schaar & Loris Bennett
Mehr Nachweispflichten, sichere
(technische) Infrastrukturen und
transparente Verfahrensregeln
– die DS-GVO

Infos & Bestellung:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Web: www.universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12, Fax: 0521/ 923 610-22

P-OE**Personal- und Organisationsentwicklung**
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 4/2017

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

*Katharina Schurz
& Martina Holtgräwe*
Welche hochschuldidaktischen
Qualifizierungswünsche haben
Lehrende an einer Fachhochschule?
Eine Bedarfsstudie

Antje Nissler
Didaktische Beratung und
Begleitung von Hochschullehrenden
in der Praxis
– Das Beratungskonzept
aus dem Projekt HD MINT

*Thomas Hartmann,
Katharina Greiner
& Kerstin Baumgarten*
Auf dem Weg zu einer
gesundheitsfördernden Hochschule

Andrea Widmann
Rollenverständnis von
Führungskräften

*Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte*

*Nicole Auferkorte-Michaelis
& Sylvia Ruschin*
Hochschuldidaktik als Bestandteil
ganzheitlicher Personalentwicklung
an Hochschulen:
Kompetenzentwicklung für die Lehre!

QiW**Qualität in der Wissenschaft**Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

QiW 3+4/2017

Felder der Qualitätsentwicklung:
Akkreditierung, Rankings, Übergänge

Wilfried Müller
Systemakkreditierung: Die Schließung
des Qualitätskreislaufes und neue
Einflussbereiche zentraler QS-Stäbe und
-Referate. Eine Dokumentenanalyse

Kerstin Fink & Katharina Michel
Institutionelle Akkreditierung durch den
Wissenschaftsrat. Eine empirische
Analyse der Bewertungspraxis von
Gutachter/innen

Ewald Scherm
Was verbirgt sich hinter dem DHV-
Ranking „Rektor des Jahres“?

René Krempkow
Welche Faktoren bestimmen die
Übergänge nach dem Bachelor?
Eine empirische Analyse anhand von
Absolvent/innenstudien

*Sarah Berndt, Annika Felix
& Claudia Wendt*
Übergänge meistern! Mathematische
Unterstützungsangebote in der
Studieneingangsphase im Kontext
zunehmender studentischer
Heterogenität

Andrea Bittner & Detlef Urhahne
Evaluation eines Trainings zum Erwerb
von rhetorischen Kompetenzen für
Studierende

Daniela Unger-Ullmann & Eva Seidl
Aspekte der Qualitätsentwicklung
im universitären Fremdsprachenunterricht

René Krempkow
Das Wissenschaftssystem vom Kopf auf
die Füße stellen?

Eva Inés Oberfell
Wie gelingt gute Lehre?
– Diskussionsanregungen aus einer
großen Universität

IVI**Internationalisierung,
Vielfalt und
Inklusion in der Wissenschaft**

Internationalisation, Diversity and Inclusivity

IVI 4/2017

Neue Aspekte der
Internationalisierung/Globalisierung
im Hochschulbereich*Politik, Gestaltung und
Entwicklung der IVI*

Wolff-Dietrich Webler
Generalangriff des
„Neuen Nationalismus“ auf die
akademische Freiheit?
Oder: Internationalisierung ... ist
das nicht gefährlich für die eigene
Identität?

Christian Bode
The "Global Citizen"
– Der Bildungsauftrag der
Hochschulen in Zeiten der
Globalisierung

*IVI-Gespräch
mit Joanna Pfaff-Czarnecka
(Bielefeld) über die Tagung „Global
Students: Mapping the Field of
University Lives“*

Forschung im Bereich IVI

René Krempkow
Herausforderung chancengerechte
Bildung – Von der Grundschule bis
zur Promotion

Stephan Jolie (Hg.)

Internationale Studiengänge in den Geistes- und Kulturwissenschaften: Chancen, Perspektiven, Herausforderungen

Der vorliegende Sammelband widmet sich jenen Aspekten, die für die Internationalisierung der Lehre gerade in den Geistes- und Kulturwissenschaften von besonderer Relevanz sind:

Sprachliche Vielfalt – Internationale Studiengänge haben beinahe immer das Englische als Unterrichtssprache. Ist das aus pragmatischen Gründen unumgänglich oder gibt es Konzepte, wie auf diesem Feld die Geistes- und Kulturwissenschaften ihrem Auftrag der Pflege und Förderung der sprachlichen Vielfalt gerecht werden können?

International Classroom – Die Studierendenschaft internationaler Studiengänge ist in besonderem Maße inhomogen. Wie kann das, was die Studierenden an unterschiedlichem fachlichen, kulturellen und sozialen Wissen mitbringen, als Chance begriffen und nutzbar gemacht werden, gerade auch für die Studieninhalte?

Employability – Der Übergang von der Universität in die Berufswelt stellt in den Geistes- und Kulturwissenschaften eine besondere Herausforderung dar. Durch welche Konzepte und Maßnahmen können schon während des universitären Studiums Berufsfähigkeit und berufsbefähigende Kompetenzen sinnvoll gefördert werden, insbesondere – aber nicht nur – in internationalen Studiengängen?



Bielefeld 2018, 112 Seiten,
ISBN 978-3-946017-12-7,
21.30 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

(Vor-)Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22