

Julia Mergner | Andreas Ortenburger | Andreas Vöttner

Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Ergebnisse der Wirkungsforschung 2011-2014

Projektbericht

März 2015

Julia Mergner
Tel.: +49 (0)511 1220-492
E-Mail: mergner@dzhw.eu

Dr. Andreas Ortenburger
Tel.: +49 (0)511 1220-496
E-Mail: ortenburger@dzhw.eu

Dr. Andreas Vöttner
Tel.: +49(0) 511 1220-269
E-Mail: voettner@dzhw.eu

Unter Mitarbeit der studentischen Hilfskräfte: B. Kretzmeyer, K. Krüger, C. Markowsky und S. Rahn

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH
Goseriede 9 | 30159 Hannover | www.dzhw.eu

Studienmodelle individueller Geschwindigkeit - Ergebnisse der Wirkungsforschung 2011-2014

Inhalt

Zusammenfassung	I
1. Einleitung	1
2. Das Förderprogramm „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“	3
3. Theoretische und konzeptionelle Grundlagen der Wirkungsforschung	7
3.1. Theoretische Grundlagen der Wirkungsforschung	7
3.2. Modell des Studienerfolgs	9
3.3. Leitfragen der Wirkungsforschung	12
3.4. Konzeption der Wirkungsforschung	13
3.5. Methodisches Design	14
4. Die Studienmodelle individueller Geschwindigkeit	18
4.1. Hochschule Esslingen: Flexibles Studium	21
4.2. Universität Heidelberg: Vielfalt fördern, Individualisierung ermöglichen	33
4.3. Hochschule Heilbronn: SMILE - Studienmodell individuelles Lernen	43
4.4. Universität Hohenheim: Studieren, Orientieren, Professionalisieren	53
4.5. Hochschule Karlsruhe Technik und Wirtschaft: Erfolgreich starten	62
4.6. Universitäten Karlsruhe (KIT) und Stuttgart: MINT-Kolleg Baden-Württemberg	74
4.7. HfWU Nürtingen-Geislingen: IBIS	90
4.8. Hochschule Offenburg: Einstiegssemester startING	99
4.9. Hochschule für Technik Stuttgart: Individuell gestuftes HFT-Studienmodell	110
4.10. Universität Ulm: Erfolgreiches Studium - durch individuelle Gestaltung und Förderung	121
5. Modellübergreifende Wirkungsforschung	136
5.1. Berücksichtigung des Fördergedankens	137
5.2. Modellübergreifende Zielerreichung: Senkung von Studienabbrüchen	140
5.3. Zielerreichung durch die Erfüllung spezifischer Handlungsziele	142
5.4. Erfolgsfaktoren für den Studienstart	166
5.5. Modellerfolg im Sinne des Fördergedankens	171
6. Weiterbetrieb und Übertragbarkeit	175
6.1. Weiterfinanzierung und Weiterbetrieb	175
6.2. Übertragbarkeit/Transferqualität	180
6.3. Perspektivische Anmerkungen	185
7. Literatur	187

Zusammenfassung

Das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW, vormals HIS-Institut für Hochschulforschung) wurde vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK) mit der modellübergreifenden Wirkungsforschung des Förderprogramms „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“ beauftragt. Während der dreijährigen Laufzeit der Wirkungsforschung wurden insgesamt zehn Studienmodelle an elf Hochschulen vergleichend untersucht.

Zielsetzung der Förderung

Gemäß der Ausschreibung zur Projektförderung (MWK 2009) sollen die geförderten Studienmodelle „besonders die erste Phase des Studiums so gestalten, dass unterschiedliche Bedürfnisse der Studierenden unterschiedlich gefördert werden, um einen nachhaltigen Studienerfolg zu gewährleisten“. Demnach sollen also die Studienmodelle einerseits die erste Phase des Studiums studienerefolgsfördernd gestalten und andererseits individuelle Studienverläufe ermöglichen, in denen heterogene Voraussetzungen und Bedürfnisse Berücksichtigung finden, sodass ebenfalls ein erfolgreiches Studium wahrscheinlicher wird.

Auftrag der Wirkungsforschung

Die modellübergreifende Wirkungsforschung hat den Auftrag, die Wirksamkeit der verschiedenen Studienmodelle zu untersuchen. Ein Modell gilt dann als wirksam, wenn es die formulierten Zielsetzungen erreicht oder diesen Zielen zumindest näher kommt.

Um die Wirksamkeit im Sinne intendierter Wirkungen der Studienmodelle vergleichend untersuchen zu können, werden sowohl die Hochschulen mit ihren Studienmodellen im Einzelnen als auch die Studienmodelle hochschulübergreifend betrachtet. Es stellen sich mehrere untersuchungsleitende Fragen:

Modellbezogene Leitfragen

- Umsetzung der Studienmodelle: Welche hochschulspezifischen Zielsetzungen und Maßnahmen lassen sich identifizieren?
- Zielgruppenerreichung: Werden diejenigen Studierenden von den Maßnahmen erreicht, die erreicht werden sollen? Wie hoch ist die Bekanntheit und Akzeptanz der Studienmodelle?
- Hochschulspezifische Zielerreichung: Lassen sich für die Modelle zielentsprechende Wirkungen näherungsweise feststellen? Wie ist die Zufriedenheit der Studierenden mit den zusätzlichen Angeboten?

Modellübergreifende Leitfragen

- Erfüllung des Förderzwecks: Entsprechen die Studienmodelle den primären Leitgedanken des Förderprogramms „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“?

- **Modellübergreifende Zielerreichung:** Lassen sich Wirkungen im Sinne des Fördergedankens des Förderprogramms beobachten und welche Studienmodelle erzielen im Vergleich ein besseres Ergebnis?
- **Weiterbetrieb:** Konnten Studienmodelle implementiert werden, deren Weiterbetrieb auch nach Ablauf der Förderphase als wahrscheinlich gilt? Unter welchen Bedingungen können die Studienmodelle weiterbetrieben werden?
- **Übertragbarkeit:** Welche Studienmodelle oder Maßnahmen erscheinen unter welchen Bedingungen geeignet, um sie auch an anderen Hochschulen zu implementieren?

Vorgehen der Wirkungsforschung

Um den Untersuchungsfragen näherzukommen, folgte die Wirkungsforschung einem in drei Phasen angelegten Konzept. Die erste Phase der Wirkungsforschung diente einer intensiven Bestandsaufnahme, um die Studienmodelle und relevante Rahmenbedingungen anhand einheitlicher Merkmalsdimensionen zu erfassen. Die zweite Projektphase widmete sich neben der Fortschreibung der Bestandsaufnahme intensiv der theoretischen Konzeption. Dabei ging es primär darum, die Überprüfung der Wirksamkeit der Programme im Hinblick auf die angestrebten Ziele vorzubereiten, geeignete Indikatoren herauszuarbeiten und durch Datenerhebungen und -analysen zu überprüfen. Die dritte Phase konzentrierte sich darauf, die in der Wirksamkeitsanalyse ermittelten Ergebnisse bezüglich der primären Leitfragen in einer integrierenden Auswertung der vorhandenen Daten münden zu lassen. Datenerhebungen waren in dieser Phase nicht vorgesehen.

Wichtigste Datenquellen für die Analysen waren neben Vor-Ort-Besuchen der Studienmodelle und der jährlichen Erfassung wichtiger Modellentwicklungen eine Vielzahl an Interviews mit Projektverantwortlichen, Projektmitarbeiter(inne)n und (ehemaligen) Modellteilnehmenden, umfangreiche Textdokumente (u. a. Anträge, Modellbeschreibungen, Projektvorträge, Webseiten, Poster und Werbeflyer) sowie die Einschätzungen von Studierenden zur Wahrnehmung und Bewertung der Modellmaßnahmen in insgesamt drei Studierendenbefragungen je Hochschule.

Studienmodelle als hochschulische Adaptionleistung

Das der Untersuchung zugrunde liegende Modell beschreibt Studienerfolg als Resultat einer gelungenen Passung von Individuum (Studierender) und den Studienbedingungen, denen das Individuum im Studienverlauf ausgesetzt ist. Diese Passung kann als notwendige Adaptionleistung verstanden werden, die von Studierenden, aber auch institutionell von der Hochschule, vollbracht werden muss. Bei den Studienmodellen handelt es sich um gezielte Eingriffe in den Studienbetrieb und dessen Rahmenbedingungen, entweder um beobachteten Fehlentwicklungen entgegenzusteuern oder aber um zukünftig erwarteten Fehlentwicklungen vorzubeugen. Die Studienmodelle stellen in diesem Sinne den Versuch der Hochschulen dar, zu einer besseren Passung beizutragen. Für die untersuchten Studienmodelle lassen sich folgende Kernelemente herausstellen:

- Hochschule Esslingen: Streckung des zweiten und/oder dritten Semesters auf zwei bzw. vier Semester
- Universität Heidelberg: Teilzeitstudium
- Hochschule Heilbronn: Individuelle Lernberatung
- Universität Hohenheim: Zusätzliches Lernraumsemester
- Hochschule Karlsruhe (HTW): Streckung des ersten Semesters auf ein Studienjahr
- KIT und Universität Stuttgart: MINT-Kolleg Baden-Württemberg
- Hochschule Nürtingen-Geislingen (HfWU): Individuelle Betreuung und Zusatzangebote
- Hochschule Offenburg: Vorgeschaltetes Semester
- Hochschule Stuttgart (HFT): Streckung des ersten Studienjahres auf drei Semester
- Universität Ulm: Bündelung vielfältiger Einzelmaßnahmen

Zentrale Befunde der modellübergreifenden Betrachtung

Nach der Grundannahme der Wirkungsforschung sind die Studienmodellangebote und Modellmaßnahmen dann erfolgreich, wenn sie für bestimmte Studierendengruppen die Güte der Passung und damit die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studiums verbessern. Der Erfolg der Studienmodelle müsste im Idealfall an den Absolventen- bzw. Schwundquoten objektiv ablesbar sein. Da die Schwundquoten u. a. aufgrund der Laufzeit der Wirkungsforschung noch nicht abschließend zur Beurteilung herangezogen werden können, konzentriert sich die Wirkungsforschung auf die Untersuchung zentraler Handlungsziele. Hierbei gilt, dass die Qualität der Passung nicht unmittelbar beobachtet werden kann, sondern aus studienbezogenen Haltungen, Bewertungen, Selbsteinschätzungen und Verhaltensweisen der Studierenden im Studienverlauf erschlossen werden muss. Im Schwerpunkt konnten im Rahmen der Wirkungsforschung die drei Handlungsziele Orientierung, Studienflexibilisierung und Kompetenzförderung identifiziert werden, denen jeweils eine Vielzahl an Einzelmaßnahmen zugeordnet werden können. Die wichtigsten Ergebnisse der Wirkungsforschung hinsichtlich der genannten Handlungsziele werden nachfolgend benannt.

Orientierung

Maßnahmen zur fachlichen/beruflichen Orientierung können sich entweder an Studieninteressierte richten, um ihnen bereits vor Studienbeginn bei der fundierten Studienfachwahl zu helfen, oder andererseits an z. B. Bachelorstudierende, um sie bei der Wahl des weiteren Karriere- und Berufswegs zu unterstützen. Als erfolgsversprechend für die fundierte Studienfachwahl erweist sich ein dem Studium vorgeschaltetes Semester, um den Studieninteressierten reale Studierenerfahrungen und damit detaillierte Inneneinsichten in die beteiligten Studiengängen zu gestatten. Diese Maßnahme ist jedoch als ressourcen- und betreuungsintensiv einzuschätzen. Daher eignet sich diese Art der Orientierung wahrscheinlich nur für kleine Gruppen von Studierenden. Zudem benötigen solche Orientierungsangebote als organisatorische Grundvoraussetzung eine gewisse fachliche Überschneidung der einbezogenen Studiengänge (wie z. B. nur Ingenieursstudiengänge).

Maßnahmen zur Orientierung im Hochschulbetrieb richten sich insbesondere an Studienanfänger(innen), indem sie Unterstützung beim Übergang in das Studium leisten. Dabei können beispielsweise studentische Mentor(inn)en ein hilfreiches Mittel sein, um ihnen niedrigschwellige Kontakte an der Hochschule zu ermöglichen und Informationen rund ums Studium bereit zu stellen. Diese Maßnahmen werden als kostengünstig wahrgenommen, da höhersemestrige Studierende als Ressource bereits an der Hochschule vorhanden sind.

Studienflexibilisierung

Studienflexibilisierungsmaßnahmen eignen sich für alle Bachelorstudierenden, um ihnen individuelle Gestaltungsmöglichkeiten je nach individueller Interessen- und Wissenslage einzuräumen. An dieser Stelle ist die Semesterlage der Maßnahme nur bedingt relevant, auch wenn eine Flexibilisierung in der Studieneingangsphase insbesondere den Übergang in das Studium erleichtern kann. Dies gilt auch für Studierende mit besonderen (außerhochschulischen) Verpflichtungen, die aufgrund ihrer persönlichen Lebenssituation ohne diese flexibilisierenden Maßnahmen gar nicht die Möglichkeit zur Studienaufnahme sehen würden. Zudem ist diese Studierendengruppe darauf angewiesen, dass die Flexibilisierung tatsächlich zu einem Schaffen von Freiräumen beiträgt, um ihr Studium mit ihren anderen Verpflichtungen vereinbaren zu können.

Bei leistungsschwächeren Studierenden wiederum sollten diese Freiräume mit kompetenzfördernden Maßnahmen gefüllt werden, damit vorhandene Wissenslücken geschlossen werden können. Dementsprechend wichtig ist es, diese Maßnahmen früh zu Studienbeginn anzuwenden, um vorhandene Wissensdefizite frühzeitig zu erkennen und diesen entgegenzuwirken. Jedoch stellen sich für jede Hochschule an dieser Stelle Fragen zur Identifikation und Selektion der Zielgruppe: Mithilfe von Kompetenztests können leistungsschwächere Studierende frühzeitig identifiziert und zur Teilnahme an studienflexibilisierenden Maßnahmen angeregt werden. Jedoch zeigt sich, dass das Erleben des eigenen Scheiterns, z. B. in Form von ersten Prüfungsleistungen, die Teilnahmebereitschaft maßgeblich erhöht. Dies birgt jedoch auch immer die Gefahr, dass erste Anzeichen von Demotivation und Resignation bereits auftauchen. An dieser Stelle kann lediglich die Empfehlung gegeben werden, diese Entscheidungen stets im hochschulspezifischen Kontext zu treffen.

Kompetenzförderung

Maßnahmen zur Kompetenzförderung, ob fachspezifisch oder überfachlich, kommen allen Bachelorstudierenden zugute. Um die Betreuungs- und Lehrsituation für die Studierenden zu verbessern, eignen sich Angebote mit kleinen Gruppengrößen, dies wird insbesondere von Studierenden an größeren Universitäten geschätzt. Aufgrund der differenzierten Bedarfe und Interessen sollte die Hochschule ein relativ breites Angebot an kompetenzfördernden Maßnahmen anbieten, welches freiwillig von jedem Studierenden genutzt werden kann. An dieser Stelle ist die Analyse von bereits bestehenden Strukturen und Angeboten wichtig, so könnte z. B. auf vorhandene Angebote des hochschuleigenen Didaktikzentrums aufgebaut werden. Zur Qualitätssicherung sollten die Angebote regelmäßig evaluiert werden. Zudem kann Studie-

rendenfeedback eine wichtige Grundlage zur Weiterentwicklung der Angebote gemäß den geäußerten Bedarfslagen sein.

Ein breites Angebot an kompetenzfördernden Maßnahmen bindet natürlich viele Ressourcen im Bereich der Lehre und Weiterbildung. Um Kosten gering zu halten, bietet sich an dieser Stelle der Einsatz von studentischen Tutor(inn)en für den Lehrbetrieb an. Dabei sollten sie jedoch nicht als Ersatz für professionelles Lehrpersonal eingesetzt werden, sondern eher im Rahmen von additiven Angeboten zur Vertiefung und Verfestigung der in den Lehrveranstaltungen behandelten Fachinhalte.

Im bisherigen Betrieb der Studienmodelle erwies sich die Teilnehmergewinnung für Angebote zur überfachlichen Kompetenzförderung als schwierig, vor allem wenn die Zielgruppe der leistungsschwächeren Studierenden angesprochen werden sollte. Hilfreich dürfte es an dieser Stelle sein, die Verbindlichkeit der Teilnahme zu erhöhen, zum Beispiel indem überfachliche Angebote als fester Baustein einer komplexeren Maßnahme eingebunden werden. Zudem erscheinen diese Maßnahmen attraktiver, wenn innerhalb der überfachlichen Angebote ein inhaltlicher Bezug zum Fachstudium hergestellt wird; dadurch nehmen die Studierenden eher die Relevanz der Angebote wahr. Insgesamt ist davon auszugehen, dass sich kompetenzfördernde Maßnahmen, die sich explizit an Leistungsschwächere richten, als förderlicher erweisen, wenn zugleich Freiräume geschaffen werden.

Ob sich studienbegleitende oder eher propädeutische Angebote zur fachspezifischen Kompetenzförderung als erfolgsversprechender erweisen, lässt sich nicht abschließend beurteilen. Beide Formate haben ihre Vor- und Nachteile. Generell ist es als sinnvoll anzusehen, ein ausgewogenes Verhältnis an studienbegleitenden sowie auch propädeutischen Angeboten vorzuweisen, so dass sich die Schwächen der jeweiligen Formate gegenseitig ausgleichen und differenziert auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Studierenden eingegangen werden kann.

Modellerfolg im Sinne des Fördergedankens

Auch wenn eine Bewertung der Studienmodelle noch nicht abschließend möglich ist, so lassen sich anhand der gegenwärtigen Befunde einige Studienmodelle dennoch als eher erfolgsversprechend im Sinne der über die Ausschreibung der Modellförderung formulierten Ziele identifizieren.

- Das MINT-Kolleg Baden-Württemberg an der Universität Stuttgart und dem Karlsruher Institut für Technologie zeichnet sich durch ein umfangreiches Programm an propädeutischen und studienbegleitenden Maßnahmen aus. Im Vordergrund stehen unterstützende Angebote zur fachlichen Kompetenzentwicklung durch Ausgleich von Vorkenntnislücken sowie einer wiederholenden bzw. vertiefenden Auseinandersetzung mit neuen Inhalten. Es wird von vielen Studierenden in Anspruch genommen und entfaltet in diesem Sinne eine hohe Breitenwirkung. Die zusätzliche Unterstützung wirkt sich nach gegenwärtigem Kenntnisstand positiv auf Prüfungsleistungen aus. Kritisch könnte das Studienmodell dahingehend interpretiert werden, dass lediglich das ausgeglichen wird, was der reguläre

Studienbetrieb nicht (mehr) zu leisten in der Lage ist. Damit reagiert das Studienmodell allerdings konsequent auf die sich verändernde Zusammensetzung der Studierendenschaft mit heterogenen Leistungsvoraussetzungen. Es bleibt von Interesse, ob sich das Studienmodell langfristig günstig auf die Entwicklung von Studienerfolg bzw. Schwundquoten auswirkt.

- Die Studienmodelle der Hochschulen Karlsruhe, Stuttgart und Esslingen tragen wesentlich zu einer Entzerrung der Studieneingangsphase bei. In allen drei Modellen ist es möglich, ein bzw. bis zu zwei der ersten Semester zu strecken und die Arbeitslast in dieser Zeit zu halbieren. Die Regelstudienzeit erhöht sich entsprechend. In den gewonnenen Freiräumen sollen fachliche und überfachliche Angebote zum Ausgleich von Vorkenntnislücken und zur Bewältigung der Studienanforderungen beitragen. Offen ist die Frage, ob die Verringerung der Anforderungen lediglich dazu beiträgt, dass Ereignisse, die letztlich zum Studienabbruch führen, auf spätere Semester verschoben werden, wenn Studierende nach Abschluss der Maßnahme wieder in den regulären Studienablauf eintreten und ab diesem Zeitpunkt dann wieder unter realen Bedingungen studieren und entsprechend mit dem geforderten Workload zurechtkommen müssen.
- Hochschule Offenburg: Das vorgeschaltete Semester startING der Hochschule Offenburg richtet sich als einziges Studienmodell ausschließlich an Studieninteressierte und trägt dazu bei, dass die eigentliche Studienentscheidung auf einer besseren Informationsgrundlage getroffen werden kann. Dabei machen sich die Teilnehmenden bereits mit den konkreten (inhaltlichen) Anforderungen eines Ingenieurstudiums vertraut und erwerben Leistungspunkte der Studieneingangsphase, sodass vom Studienmodell auch eine entzerrende Wirkung dieser Phase ausgeht. Ob es dadurch tatsächlich zu einer Senkung von Studienabbrüchen kommt, kann gegenwärtig noch nicht bestätigt werden, in den bislang untersuchten Kohorten lassen sich unterschiedliche Quotenentwicklungen beobachten.

Als allenfalls bedingt erfolgreich im Sinne der geförderten Zielsetzungen werden folgende Modelle erachtet:

- Universität Heidelberg: Das Teilzeitmodell der Universität Heidelberg ist ein grundsätzlich sinnvolles Programm, das eine strukturelle Erweiterung des Studienangebots darstellt. Auch wenn einzelne Komponenten eine hohe Breitenwirkung erzielen und im Grunde allen Studierenden zu Gute kommen – zu nennen sind die verbindliche Terminierung zentraler Lernveranstaltungen über mehrere Semester im Voraus, die Vergrößerung des Angebots von Pflichtveranstaltungen, die verbesserte Studienorganisation aufgrund höherer Überschneidungsfreiheit sowie die Erweiterung von E-Learning-Angeboten –, ist das eigentliche Studienmodell nur für wenige Studierende interessant. Studierende mit Kindern scheinen am häufigsten von dem Studienmodell angesprochen zu werden.
- Hochschule Heilbronn: Das Studienmodell der Hochschule Heilbronn setzt den Schwerpunkt auf individuelle Lernberatung. Damit können einzelne Studierende optimal begleitet werden, allerdings ist das Angebot vergleichsweise aufwandsintensiv und erfährt im Grunde nur wenig Resonanz. Insbesondere Studierende mit Leistungsdefiziten im Sinne

nicht erbrachter Studienleistungen am Ende des Grundstudiums lassen sich kaum auf das Angebot ein.

- Universität Hohenheim: Das Lernraumsemester der Universität Hohenheim stellt eine aus Sicht der Wirkungsforschung sinnvolle Erweiterung der individuellen Studiengestaltung dar. Im bisherigen Modellbetrieb hat sich gezeigt, dass Studierende das Studienmodell aus sehr unterschiedlichen Motiven heraus wahrnehmen, allerdings sind es vornehmlich Studierende ab dem dritten Semester, die den versprochenen Zeitgewinn vornehmlich zum Erwerb zusätzlicher Qualifikationen nutzen oder sich eine fristverlängernde Wirkung in der Studienabschlussphase erhoffen. Das Studienmodell trägt somit nicht im Schwerpunkt zu einer Flexibilisierung der Studieneingangsphase bei.

Mit Blick auf zwei Studienmodelle lassen sich aus der bisherigen Wirkungsforschung noch keine klaren Einschätzungen ableiten:

- Universität Ulm: An der Universität wird eine Vielzahl von Einzelmaßnahmen zur Förderung unterschiedlicher Zielgruppen strategisch gebündelt. Viele der Angebote stellen im Grunde keine Neuerung dar, sondern vorhandene Maßnahmen werden ausgebaut und professionalisiert. Da Informationen über die Teilnahme an einzelnen Modellmaßnahmen zentralstatistisch nicht vorliegen, konnten geeignete Modell- und Vergleichsgruppen für Schwundquotenberechnungen nicht identifiziert und entsprechende Analysen zur Bewertung der verschiedenen Modellmaßnahmen nicht durchgeführt werden. Als erfolgsversprechend erweisen sich nach gegenwärtigem Stand die Trainingscamps (insbesondere für Mathematik) im Hinblick auf Kompetenzerwerb und ein besseres Passungsverhältnis zwischen Studierenden und Studienbedingungen. Für das Studienverlaufsmonitoring, das weniger Teilnehmende erreicht als erhofft, lässt sich noch keine Einschätzung abgeben.
- HfWU Nürtingen-Geislingen: Das Projekt IBIS bietet über die zu Studienbeginn eingesetzten Vorkenntnistests und darauf aufbauende Empfehlungen zur Teilnahme an den so genannten Werkstätten zur Aufarbeitung von Wissenslücken allen Studienanfänger(inne)n die Chance, den Studieneinstieg zu erleichtern. Zusätzlich zu diesem Kernelement spielen u. a. studiengangspezifische Orientierungswochen und Peer-Mentoring in Nürtingen zu beachtende Rollen, ebenso die Tatsache, dass die Projektverantwortlichen aus dem IBIS-Programm heraus eine Sensibilisierung der Lehrenden für die Problematik der Studieneingangsphase beobachten. Von einer Individualisierung von Studienverläufen kann aus Sicht der Wirkungsforschung im Grunde hingegen nicht gesprochen werden. Mittlerweile werden gerade über die verstärkte Integration der IBIS-Angebote in Pflichtveranstaltungen des ersten Fachsemesters alle Studierenden erreicht. Die zwar empfohlenen, aber dennoch optionalen Werkstätten stellen dann lediglich eine Ergänzung des regulären Studienprogramms dar. Eine vorläufige Bewertung dieses Modells bleibt vor allem aber deshalb so schwierig, weil keine Daten zur Schwundentwicklung in den teilnehmenden Studiengängen vorliegen.

Weiterbetrieb und Weiterfinanzierung

Der Weiterbetrieb ist nach Auslaufen der Projektförderung im Grunde an keiner Hochschule gesichert. Am ehesten geht man noch an der Universität Hohenheim davon aus, dass das Modell fortgeführt werden kann. Hier wurden die Fördermittel offenbar primär zur Entwicklung und Umsetzung des Studienmodells verwendet, nicht jedoch für den eigentlichen Betrieb. Für das Teilzeitstudium der Universität Heidelberg kann herausgestellt werden, dass nach Auslaufen der Projektförderung zwar voraussichtlich keine neuen Studiengänge mehr in das Studienmodell aufgenommen werden können, in den bislang involvierten Studiengängen dürfte das Programm aber ohne weiteres fortlaufen können. Für die übrigen Modelle gilt im Grunde, dass sie sowohl in der Konzeptions- und Umsetzungsphase als auch im laufenden Betrieb als personalintensiv zu betrachten sind.

Übertragbarkeit

Konkrete Empfehlungen für die Übertragung der Studienmodelle lassen sich auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse nur schwer aussprechen. Die Einschätzungen zu Weiterbetrieb und Weiterfinanzierung (s. o.) deuten im Grunde bereits darauf hin, dass die für die Konzeption und Umsetzung und für den fortlaufenden Betrieb benötigten Ressourcen zum Teil nicht unerheblich sind. Sind diese gesichert, geht man an allen Hochschulen davon aus, dass sich das jeweilige Studienmodell gut übertragen ließe. Für die Beantwortung der Frage, welche Studierenden mit welchen Zielen durch welche Maßnahmen konkret erreicht werden können, spielen Besonderheiten der Studienmodelle ebenso eine Rolle, wie jeweilige Rahmenbedingungen vor Ort.

Erfolgsfaktoren für den Studienstart

Vor dem Hintergrund einer zunehmenden bzw. zunehmend stärker beachteten Diversität der Studierenden hinsichtlich individueller Lebenssituationen und unterschiedlicher Leistungsvoraussetzungen stehen die Hochschulen vor der Aufgabe, tendenziell ungünstigen Studienerfolgsvoraussetzungen durch geeignete individuelle und/oder strukturelle Maßnahmen entgegenzusteuern. Auch wenn die Befunde als vorläufig zu erachten sind, ergeben sich nach gegenwärtigem Stand der Wirkungsforschung erste Einschätzungen, unter welchen Bedingungen und für welche Zielgruppen einzelne Maßnahmen zu einem erfolgreichen Studium beitragen können.

- Mangelnde Informationen und falsche Vorstellungen über Studieninhalte, Anforderungen und Berufsperspektiven können die Studienfachwahl fehlleiten und den Studienerfolg gefährden. Die modellübergreifende Wirkungsforschung zeigt: Als hilfreich für die fundierte Studienfachwahl erweist sich ein dem Studium vorgeschaltetes Semester, das bereits reale Studiererfahrungen und Einblicke in die berufliche Praxis vermittelt. Um das Orientierungssemester effizient zu gestalten, sollten die einbezogenen Studiengänge fachliche Überschneidungen aufweisen, so dass bereits gemeinsame Module dieser Studiengänge angeboten werden können. Eine Studienplatzgarantie bei erfolgreichem Ab-

schluss des Vorsemesters erhöht zusätzlich dessen Attraktivität. (*Handlungsziel Orientierung zur Studienfachwahl*)

- Mangelnde Betreuung in der Studieneingangsphase erhöht die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs. Gerade Studienanfänger(innen), die in erster Generation oder ohne allgemeine Hochschulreife ein Studium aufnehmen, benötigen häufig eine längere Anlaufphase, um sich im Hochschulalltag zurechtzufinden. Studienbegleitende Mentoren- bzw. Patenprogramme erleichtern Studienanfänger(inne)n die Orientierung im Hochschulbetrieb und sind zudem kostengünstig, da höhersemestrige Studierende bereits an der Hochschule vorhanden sind. (*Handlungsziel Orientierung im Hochschulbetrieb*)
- Freiräume im Studium können unterschiedliche Funktionen erfüllen und vielen Studierenden zugutekommen. Studierende mit außerhochschulischen Verpflichtungen (u. a. Kinder, Erwerbstätigkeit in höherem Umfang) benötigen Freiräume, um das Studium mit diesen Verpflichtungen vereinbaren zu können. Leistungsschwächere Studierende benötigen Freiräume, um besser mit dem Studienpensum mithalten oder ergänzende Förderangebote nutzen zu können. Eine Möglichkeit zur Schaffung von Freiräumen bietet die Streckung des Studienprogramms (z. B. zusätzliche oder geteilte Semester, Teilzeitstudium). Voraussetzung zur Streckung einzelner Semester oder des gesamten Studiums ist ein vergrößertes Veranstaltungsangebot, das über mehrere Semester im Voraus verbindlich planbar sein sollte. (*Handlungsziel Studienflexibilisierung*)
- Zusätzliche Fördermaßnahmen ohne zeitliche Kompensation steigern die Belastung noch weiter, so dass leistungsschwächere Studierende das reguläre Pensum umso weniger bewältigen. Kompetenzfördernde Maßnahmen für leistungsschwächere Studierende erweisen sich als erfolgversprechender, wenn zugleich Freiräume zum Lernen und Üben geschaffen werden. (*Handlungsziele Kompetenzförderung und Studienflexibilisierung*)
- Vorkurse von ein- bis vierwöchiger Dauer direkt vor Studienbeginn, in denen hauptsächlich fachliche Grundlagen behandelt werden, sind an vielen Hochschulen mittlerweile Standard. Vorkurse erweisen sich für viele Studienanfänger(innen) im weiteren Studienverlauf als hilfreich. Noch größere Lerneffekte, allerdings für kleinere Gruppen, erzielen studienbegleitende Fördermaßnahmen, die auf den Bedarf bestimmter Zielgruppen zugeschnitten sind und in vergleichsweise leistungshomogenen Gruppen stattfinden. Ein ausgewogenes fachliches Förderkonzept besteht darin, den durch Vorkurse in der Breite erzielten Effekt durch gezielte fachliche Förderangebote insbesondere in der Studieneingangsphase zu ergänzen. (*Handlungsziel Kompetenzförderung*)
- Die Bereitschaft, an fachlichen Unterstützungsmaßnahmen (z. B. in MINT-Grundlagenfächern Mathematik, Physik, Informatik) teilzunehmen, ist höher als im Falle überfachlicher Maßnahmen (z. B. zu den Themen Lernverhalten/Lernstrategien, Zeitmanagement). Ein Weg, mehr Studierende zu erreichen, besteht darin, überfachliche Angebote als festen (ggf. sogar verpflichtenden) Baustein in eine komplexere Maßnahme einzubinden. (*Teilnehmergewinnung zur Kompetenzförderung*)

- Kenntnistests zu Studienbeginn sind ein adäquates Mittel, um leistungsschwächere Studierende frühzeitig zu identifizieren und die Teilnahme an kompetenzfördernden Maßnahmen anzuregen. Geeignet sind Tests mit hoher prognostischer Güte, deren Ergebnisse hoch mit späteren Prüfungsergebnissen korrelieren. (*Teilnehmergewinnung zur Kompetenzförderung*)
- Studierende, die zunächst unter Normalbedingungen studieren und im ersten Semester ungünstige Studien- und Prüfungserfahrungen machen, sind eher bereit an Fördermaßnahmen mit Semesterstreckung teilzunehmen. Erfolgversprechend sind Studienmodelle, die eine Semesterstreckung mit zusätzlichen Fördermaßnahmen sowohl im ersten als auch ab dem zweiten Semester anbieten. (*Handlungsziel Studienflexibilisierung*)
- In einigen Studienmodellen (z. B. Teilzeitstudium) entscheiden sich Studierende gegen eine Teilnahme, weil sie ihre BAföG-Ansprüche nicht verlieren wollen. Die Möglichkeit, ohne Verlust von BAföG-Ansprüchen an den Studienmodellen teilnehmen zu können, ist eine wichtige Voraussetzung, um allen Studierenden die Teilnahme an einem Studienmodell zu ermöglichen. (*Rahmenbedingungen zur Teilnehmergewinnung*)
- Die Mathematik bildet eine wesentliche Grundlage, nicht nur in den MINT-Fächern, sondern zunehmend auch in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Doch gerade in der Studieneingangsphase scheitern viele Studierende an den hohen Anforderungen, häufig aufgrund unzureichender Vorkenntnisse. Nach Ergebnislage der Wirkungsforschung zeigt ein Großteil der Mathematik-Fördermaßnahmen Wirkung: Sowohl leistungsschwächere als auch Teilnehmer(innen) mit „normalen“ Leistungsvoraussetzungen profitieren durch überproportional hohe Kenntniszuwächse. Mathematik-Fördermaßnahmen sollten daher in keinem mathematikintensiven Studiengang fehlen. Das geeignete Format (Zeitlage, Zielgruppenzuschnitt) hängt vom zentralen Bedarf ab, der zunächst ermittelt werden sollte. (*Handlungsziel Kompetenzförderung*)

Die hier zusammenfassend dargestellten Befunde stellen die wichtigsten Ergebnisse der modellübergreifenden Wirkungsforschung dar, sind allerdings nicht abschließend zu verstehen. Angesichts der Komplexität des Untersuchungsgegenstands und der großen Menge an erhobenen und zur Analyse verfügbaren Informationen konzentriert sich die Darstellung vorrangig auf als besonders bedeutungsvoll wahrgenommene Aspekte, die nach gegenwärtigem Stand der Wirkungsforschung als eher erfolgsversprechend erscheinen. Insbesondere die Frage, ob sich Studienmodelle und Maßnahmen insgesamt positiv auf höhere Absolventenzahlen und reduzierte Schwundquoten bis zum Ende des Studiums auswirken, ist gegenwärtig noch nicht zu beantworten.

1. Einleitung

Das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK) fördert mit dem Programm „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“ elf Modellvorhaben an insgesamt zwölf Hochschulen des Landes. Gefördert werden „Studienmodelle mit Vorbildcharakter [...], die besonders die erste Phase des Studiums so gestalten, dass unterschiedliche Bedürfnisse der Studierenden unterschiedlich gefördert werden, um einen nachhaltigen Studienerfolg zu gewährleisten“ (MWK 2009: S. 2). Das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW, vormals HIS-Institut für Hochschulforschung) wurde mit der modellübergreifenden Wirkungsforschung parallel zur Laufzeit der Studienmodelle beauftragt. Die Aufgabe der Wirkungsforschung liegt in der begleitenden und vergleichenden Beobachtung der geförderten Studienmodelle. Dabei sollen Studienmodelle oder auch einzelne Modellmaßnahmen identifiziert werden, die einen substantiellen Beitrag zu Studienerfolg und Senkung von Studienabbrüchen leisten.

Die Wirkungsforschung hat sich im ersten Jahr der dreijährigen Laufzeit zunächst intensiv mit den einzelnen Studienmodellen beschäftigt und eine umfangreiche Bestandsaufnahme durchgeführt. Auch in den Folgejahren wurden Implementierung und Durchführung der Studienmodelle fortlaufend beobachtet, die Wirkungsforschung widmete sich dann aber auch vertiefend der Identifikation und Überprüfung von Indikatoren, die Rückschlüsse auf den Modellerfolg ermöglichen können. Angesichts der Komplexität der unterschiedlichen Studienmodelle und der zum Teil recht unterschiedlichen Schwerpunktsetzung wurden zentrale Themenfelder (u. a. Studienflexibilisierung, Kompetenzförderung, Orientierung, Ressourceneinsatz und Nachhaltigkeit) herausgearbeitet und einer vertiefenden Betrachtung unterzogen. Als vorläufiges Ergebnis kristallisierte sich heraus, dass die Studienmodelle an allen Hochschulen trotz zum Teil auftretender Anlaufschwierigkeiten weitgehend erfolgreich implementiert werden konnten. Die anvisierten Zielgruppen wurden überwiegend erreicht, gleichwohl die Teilnehmerzahlen zum Teil deutlich hinter den Erwartungen zurückgeblieben sind.

Der hier vorliegende Bericht dokumentiert nun die Ergebnisse aus drei Jahren modellübergreifender Wirkungsforschung. Zunächst stellt **Kapitel 2** in einer kurzen Übersicht den Hintergrund der Ausschreibung der Studienmodellförderung und die Grundideen geförderten Hochschulen vor. In diesem Zusammenhang wird auch der dem DZHW im Rahmen des Förderprogramms erteilte Untersuchungsauftrag zusammenfassend dargestellt. Daran anschließend widmet sich **Kapitel 3** den theoretischen und konzeptionellen Grundlagen der Wirkungsforschung. Grundlegende Rahmenbedingungen der Wirkungsforschung werden beschrieben und einige theoretische Überlegungen zum Beitrag von Interventionsmaßnahmen zum Studienerfolg angestellt. Dies beinhaltet die Klärung begrifflicher Grundlagen zu Evaluations- und Wirksamkeitsstudien sowie eine kurze Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand über Studienerfolg und Studienabbruch. Auf Basis dieser theoretischen Vorarbeiten werden die Konzeption der studienmodellorientierten Wirkungsforschung vorgestellt, Leitfragen der Untersuchung formuliert und schließlich das multimethodische Vorgehen beschrieben.

Die theoretischen Überlegungen führen zu einer differenzierten Betrachtung der geförderten Studienmodelle in **Kapitel 4**. Steckbriefartig werden für jede Hochschule zentrale Modellziele und die zur Zielerreichung eingesetzten Modellmaßnahmen vorgestellt sowie die jeweiligen Zielgruppen spezifiziert. Kernstück des vierten Kapitels ist sodann die Überprüfung der von den Hochschulen formulierten Zielsetzungen.

Mit der Ausschreibung zur Förderung „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“ sind daneben bestimmte Zielsetzungen modellunabhängig formuliert worden, die von den Hochschulen erreicht werden sollen. Insbesondere sollen die geförderten Modellmaßnahmen zu einer Senkung von Abbruchquoten und einer Erhöhung des Studienerfolgs beitragen, u. a. durch stärkere Individualisierung und Differenzierung des Studienprogramms sowie eine Konzentration auf die Studieneingangsphase. **Kapitel 5** greift diese Zielsetzungen auf und ordnet die in Kapitel 4 vorgestellten Studienmodelle entsprechend ein. Forschungsleitend ist in diesem Kapitel die Frage, inwiefern die einzelnen Studienmodelle erfolgreich im Sinne der modellübergreifenden Zielformulierungen sind. Das Kapitel mündet schließlich in dem Versuch, aus den bisherigen Befunden der Wirkungsforschung erste Erfolgsfaktoren für den Studienstart abzuleiten und schließt mit einer Identifikation von Studienmodellen ab, die als eher erfolgreich im Sinne der modellübergreifenden Zielsetzungen bewertet werden können.

Im abschließenden **Kapitel 6** erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Fragen nach einem möglichen Weiterbetrieb der Studienmodelle nach Ablauf der Modellförderung sowie nach der Übertragbarkeit/Transferqualität.

2. Das Förderprogramm „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“

Die im Dezember 2009 veröffentlichte Ausschreibung „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“ des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK) verfolgt das übergeordnete Ziel, zur Senkung der Abbruchquoten und Erhöhung des Studienerfolgs beizutragen (vgl. MWK 2009). Dies soll mithilfe von innovativen Studienmodellen gelingen, die „besonders die erste Phase des Studiums so gestalten, dass unterschiedliche Bedürfnisse der Studierenden unterschiedlich gefördert werden, um einen nachhaltigen Studienerfolg zu gewährleisten“ (ebd.). Über eine Laufzeit von zunächst drei Jahren stellt das MWK eine Gesamtfördersumme von 5 Millionen Euro als Anschubfinanzierung zur Verfügung. Die Fördersumme je Hochschule ist anfangs auf 500.000 Euro begrenzt gewesen und an die Voraussetzung gebunden, dass die jeweilige Hochschule einen Eigenanteil in gleicher Höhe leistet. In 2013 wurde die Laufzeit der Förderung um zwei Jahre verlängert und das Fördervolumen um insgesamt weitere 3 Millionen Euro erhöht.

Die Notwendigkeit einer entsprechenden Förderung wird damit begründet, dass die Wissensgesellschaft der Zukunft darauf angewiesen ist, Menschen unterschiedlicher Herkunft und Bildungsvoraussetzungen zu qualifizieren und entsprechend ein Hochschulstudium zu ermöglichen. Die Argumentation fällt in eine Zeit, in der Unterschiede in der sozial- und bildungsbiographischen Zusammensetzung von Studierenden und Studienanfänger(inne)n zunehmend häufiger thematisiert werden. Auch wenn entsprechende Unterschiede schon früher existiert haben dürften, finden sie erst in der jüngsten Zeit unter dem Stichwort „Diversity“ vermehrte Beachtung. Gleichzeitig werden mit der Öffnung des tertiären Bildungsbereichs auch neue Gruppen von Studierenden gewonnen. Es wird gegenwärtig stark diskutiert, dass die Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse und Voraussetzungen von Studierenden in individuellen Lebenslagen einen substanziellen Beitrag zu einem erfolgreichen Studium leisten kann. So ist es beispielsweise plausibel anzunehmen, dass eine Studieneingangsphase, die sich primär an den Ausgangsbedingungen *bestimmter* Studierendengruppen orientiert, den positiven Studieneinstieg anderer Gruppen gefährdet. Ohne eine stärker differenzierte Reaktion auf die verschiedenen Ausgangs- und Bedürfnislagen der Studierenden vor allem bei Studienbeginn, ist eine „Bewältigung“ der zum Normalfall werdenden Diversität der Studierenden durch die Hochschulen im Sinne eines erfolgreichen Studienverlaufs nur schwer möglich. Dies kann freilich in unterschiedliche Richtungen ausgestaltet werden, also etwa als Angebot zur intensivierten Orientierung und Selbstüberprüfung, zur Nachholung von Qualifikationsvoraussetzungen, auch als Verringerung der anfänglichen Leistungsdichte durch zeitliche Streckung der Anforderungen, aber ebenso auch als Ermöglichung eines individuell beschleunigten Studiums durch eine flexiblere Studiengestaltung. Das MWK sieht in einem „Studium der individuellen Geschwindigkeiten“ das Studium der Zukunft und fordert die baden-württembergischen Hochschulen auf, auf die als heterogener wahrgenommene Zusammensetzung der Studierendenschaft einzugehen. Das Förderprogramm soll die Hochschulen anregen und unterstützen, modellhaft individuelle Studienverläufe zu ermöglichen und unterschiedliche Bedarfe von

Studierenden gezielt unterschiedlich zu fördern, ohne jedoch Abstriche an der hohen Qualität des Studiums zu machen.

Auf die Förderausschreibung wurden insgesamt 30 Anträge eingereicht. Zwölf Hochschulen wurden von einer unabhängigen Gutachtergruppe zur Förderung ausgewählt. Die Grundideen der geförderten Studienmodelle lassen sich wie folgt zusammenfassend beschreiben¹:

- **Hochschule Esslingen:** Das an der Fakultät Informationstechnik der Hochschule Esslingen eingerichtete Studienmodell „Flexibles Studium“ bietet Studierenden verschiedener Zielgruppen die Möglichkeit, das zweite und/oder dritte Fachsemester auf zwei bzw. vier Semester auszudehnen. Diese sowie weitere Maßnahmen zur individuellen Gestaltung der Studieneingangsphase sollen zur Verringerung der Abbruchquote beitragen.
- **Universität Heidelberg:** Die Universität Heidelberg bietet seit dem Wintersemester 2011/12 die Möglichkeit, ausgewählte Studiengänge in Teilzeit zu studieren. Mit dieser strukturellen Erweiterung des Studienangebots sollen bessere Bedingungen für ein (erfolgreiches) Studium für Studierendengruppen geschaffen werden, für die ein reguläres Vollzeitstudium aufgrund der persönlichen Lebenssituation und individuellen Bedürfnisse nur schwer zu realisieren ist oder erst gar nicht in Betracht kommt.
- **Hochschule Heilbronn:** Das Studienmodell SMILE (Studienmodell Individuelles Lernen) zielt auf die individuelle Förderung von Studierenden durch umfassende Beratung ab. Studierende, bei denen ein erhöhter Beratungs- oder Unterstützungsbedarf vermutet wird, werden gezielt zur SMILE-Lernberatung eingeladen. Das Angebot richtet sich an unterschiedliche Zielgruppen, u. a. leistungsschwächere Studierende, Studierende mit einer Berufstätigen-Hochschulzugangsberechtigung und Studierende mit Kind, aber auch an besonders leistungsstarke Studierende.
- **Universität Hohenheim:** Das Studienmodell der Universität Hohenheim hat sich zum Ziel gesetzt, die Studienbedingungen so zu verbessern, dass sie dem individuellen Leistungsniveau jedes Einzelnen gerecht werden. Zentral dabei ist die Einführung eines Lernraumsemesters, das Freiräume zur individuellen Profilbildung schaffen soll.
- **Hochschule Karlsruhe - Technik und Wirtschaft:** Das Studienmodell der Hochschule Karlsruhe unterstützt Studienanfänger(innen) beim Studieneinstieg durch den Ausgleich von Vorkenntnislücken, wobei auf unterschiedliche Wissensstände und individuelle Lerngeschwindigkeiten Rücksicht genommen wird. Dies geschieht mithilfe der Möglichkeit eines dreistufigen Studieneinstiegs je nach Wissensstand.
- **Karlsruhe Institut für Technologie (KIT) und Universität Stuttgart:** Das MINT-Kolleg Baden-Württemberg ist ein Verbundstudienmodell, das gemeinsam vom Karlsruher Institut für Technologie (KIT) und der Universität Stuttgart konzipiert und an beiden Studienstandorten mit weitgehend einheitlicher Zielsetzung und paralleler Angebotsstruktur implementiert wurde. Der Schwerpunkt des MINT-Kollegs liegt auf der Förderung grundlagenfachli-

¹ Die Wirkungsforschung konzentriert sich auf elf der zwölf geförderten Hochschulen. Das Studienmodell der Staatlichen Hochschule für Musik Trossingen bleibt nach Absprache mit dem MWK unberücksichtigt, da es sich bereits an Schüler(innen) richtet und daher nur unzureichende Vergleichsmöglichkeiten bietet.

cher und fachspezifischer Kompetenzen im MINT-Bereich durch ein umfangreiches Kursangebot. Hauptadressaten des Studienmodells sind Bachelorstudierende in MINT-Fächern in der Anfangsphase des Fachstudiums sowie Studieninteressierte für ein MINT-Fachstudium.

- **Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen:** Das Projekt IBIS („Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium“) konzentriert sich auf die Studieneingangsphase und soll dazu beitragen, Studienanfänger(inne)n den Übergang in die Hochschule zu erleichtern, die Orientierung im Studium zu verbessern und eventuell vorhandene Fachdefizite auszugleichen. Mithilfe von bedarfsgerechten Maßnahmen sollen die individuellen fachlichen, sozialen und persönlichen Kompetenzen der Studierenden so gefördert werden, dass sie ihr Studium erfolgreich abschließen und ebenso erfolgreich in das Berufsleben einsteigen können.
- **Hochschule Offenburg:** Das Studienmodell startING beinhaltet ein vollwertiges Studiensemester, das allen zwölf ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen der Hochschule Offenburg vorgeschaltet werden kann. Durch das startING-Semester, das sich ausschließlich an Studieninteressierte richtet, soll eine Orientierung hinsichtlich der vorzunehmenden Studienfachwahl gegeben, der Studieneinstieg entzerrt und der Ausbau studienrelevanter Methodenkompetenzen gefördert werden.
- **Hochschule für Technik Stuttgart:** Mit dem Studienmodell der Hochschule für Technik Stuttgart wird das Ziel verfolgt, Studienanfänger(innen) beim Übergang von der Schule zur Hochschule stärker zu unterstützen und fachbezogene sowie fachübergreifende Kompetenzen zu Studienbeginn zu fördern. Mit der Möglichkeit zur Ausdehnung des Grundstudiums von zwei auf drei Semester („Semester 1+“) geht das Studienmodell auf heterogene Studienvoraussetzungen und Lerntempi ein.
- **Universität Ulm:** Um der Vielfalt individueller Lebenssituationen Rechnung zu tragen und allen Studierenden ein erfolgreiches Studium zu ermöglichen, bündelt das Studienmodell der Universität Ulm ein breites Spektrum an Maßnahmen zur Orientierung, Förderung individueller Kompetenzen und Flexibilisierung von Studienverläufen.

Diese Kurzbeschreibungen der geförderten Modellmaßnahmen verdeutlichen, dass es sich um zum Teil sehr unterschiedliche Konzepte und Ideen handelt. Alle Pilotprojekte sollen dazu beitragen, dass der Studienerfolg nachhaltig erhöht werden kann. Zugleich sollen generalisierbare Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche Studienmodelle eher in der Lage sind, das angestrebte Ziel zu erreichen. Dies ist Aufgabe der modellübergreifenden Wirkungsfor schung, mit der das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW, vormals HIS-HF) im Herbst 2011 beauftragt wurde. Der Wirkungsfor schung geht es um die Beantwortung modellübergreifend gültiger Leitfragen, die sich primär in drei Bereiche unterteilen lassen:

- Wirksamkeit bzw. Erfolg der Studienmodelle bezüglich der modellspezifischen als auch modellübergreifenden Zielsetzungen
- Nachhaltigkeit/Sicherstellung des Modellbetriebs nach Ablauf der Förderphase
- Übertragbarkeit bzw. Transferqualität der Studienmodelle auf andere Hochschulen

Die Unterschiedlichkeit der Studienmodelle vergleichbar zu machen und Hinweise auf den Modellerfolg zu erhalten, ist eine herausfordernde Aufgabe für die Wirkungsforschung. Die Konzeption der Wirkungsforschung wird im folgenden Kapitel dargestellt, wobei einleitend auf theoretische Grundlagen zu den Themen Wirkungsforschung und Studienerfolg eingegangen wird.

3. Theoretische und konzeptionelle Grundlagen der Wirkungsforschung

Ausgehend vom dargestellten Untersuchungsauftrag werden in diesem Kapitel grundlegende Rahmenbedingungen der Wirkungsforschung beschrieben und Überlegungen zu einem theoretischen Modell des Beitrags von Interventionsmaßnahmen zum Studienerfolg angestellt. Dies setzt die Klärung begrifflicher Grundlagen zu Evaluations- und Wirksamkeitsstudien sowie eine Berücksichtigung des Forschungsstands über Studienerfolg und Studienabbruch voraus. Auf Basis dieser theoretischen Vorarbeiten werden die Konzeption der studienmodellorientierten Wirkungsforschung vorgestellt, Leitfragen der Untersuchung formuliert und das methodische Vorgehen beschrieben.

3.1. Theoretische Grundlagen der Wirkungsforschung

Bei den geförderten Studienmodellen handelt es sich um gezielte Eingriffe in den Studienbetrieb und dessen Rahmenbedingungen, entweder um beobachteten Fehlentwicklungen gegenzusteuern oder aber um zukünftig erwarteten Fehlentwicklungen vorzubeugen. In diesem Sinne handelt es sich um Interventions- bzw. Präventionsmaßnahmen² (vgl. Leutner 2013), mit denen die Erwartung verknüpft wird, dass sie ein bestimmtes Ziel (bzw. mehrere Ziele) erreichen. In Anlehnung an Patry & Perrez (2000) liegt ein Untersuchungsziel der modellübergreifenden Wirkungsforschung entsprechend darin, die Wirksamkeit der geförderten Studienmodelle zu identifizieren. Dahinter steckt die Frage: „Haben die Modelle überhaupt eine Wirkung?“

Schon die Feststellung, ob eine Interventionsmaßnahme wirksam ist, ist keineswegs trivial (vgl. Hager, Patry & Brenzing 2000). Kann für eine Interventionsmaßnahme keine Wirkung festgestellt werden, muss sie als unwirksam bezeichnet werden (vgl. Hager & Hasselhorn 2000). Umgekehrt ist von Wirksamkeit aber nur dann zu sprechen, wenn diese Wirkung den angestrebten Zielsetzungen des Programms entspricht. Um Wirksamkeit im angesprochenen Sinne empirisch nachzuweisen, werden einerseits geeignete Messverfahren zur Beobachtung der Modellgruppe, also den Studierenden, die an einer Maßnahme teilnehmen, benötigt. Andererseits ist abzuschätzen, was passiert, wenn nicht interveniert wird, z. B. über die Beobachtung von Studierenden, die nicht an einer Maßnahme teilnehmen (Vergleichsgruppe): „*Empirical impact evaluation seeks to find out whether a policy caused a particular outcome to occur. It requires both a measure of the outcome and a means of estimating what would have happened without the policy, usually using a comparison group*“ (HM Treasury 2011: S. 97). Ein empirischer Nachweis setzt im Idealfall zudem voraus, dass mögliche Störfaktoren kontrolliert werden. In „psychologischen Laborexperimenten“ geschieht dies üblicherweise durch Randomisierung, d. h. über die zufällige Zusammensetzung der Modell- und der Vergleichsgruppe

² Aufgrund der Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Modelle und Maßnahmen muss von einer trennscharfen Verwendung der Begriffe Intervention und Prävention Abstand genommen werden, im Folgenden wird vielmehr allein der Interventionsbegriff verwendet.

(vgl. Bortz & Döring 2002). Für die Evaluation bzw. Wirksamkeitsüberprüfung in pädagogischen Settings, sprich im laufenden Normalbetrieb der Studienmodelle, herrschen zweifelsfrei keine Laborbedingungen vor. Es handelt sich vielmehr um ein quasi-experimentelles Design, in dem zuvorderst die Teilnahme bzw. die Nichtteilnahme an einer Maßnahme über die Zugehörigkeit zu einer der beiden zu vergleichenden Gruppen entscheidet. In den hier zu untersuchenden Studienmodellen ist aber gerade die Teilnahme, wie vor allem in Kapitel 4 noch zu zeigen sein wird, an spezifische Bedingungen, z. B. Leistungsdefizite oder besondere Lebenssituationen, geknüpft, d. h. Teilnehmende und Nichtteilnehmende unterscheiden sich nicht zufällig hinsichtlich substanziell Erfolg beeinflussender Variablen. Mit diesem Wissen sind zwei Implikationen verbunden: Zum einen gilt es, sich in der Untersuchung der Studienmodelle explizit mit den anvisierten und erreichten Zielgruppen auseinanderzusetzen. Formal sind vier Studierendengruppen zu unterscheiden:

	Interventionsbedarf	kein Interventionsbedarf
Teilnahme	Teilnehmende mit spezifischem Bedarf	Teilnehmende ohne spezifischen Bedarf
Nichtteilnahme	Nichtteilnehmende mit spezifischem Bedarf	Nichtteilnehmende ohne spezifischen Bedarf

Für die Studienmodelle im Einzelnen muss zunächst geklärt werden, welche Zielgruppen nach welchen Kriterien anvisiert werden. Als erster Teilerfolg eines Studienmodells wäre zu werten, wenn diese Zielgruppen an dem Modell auch teilnehmen. Schließlich ist dies eine Grundvoraussetzung dafür, konkrete Modellziele, wie beispielsweise den Ausgleich von Vorwissensdefiziten im Bereich Mathematik oder die Aneignung von Lern- oder Zeitmanagementstrategien, zu erreichen.

Als zweite Implikation stellt sich die Frage, hinsichtlich welcher Variablen sich die Studierendengruppen unterscheiden bzw. unterscheiden sollten. Dies betrifft einerseits Merkmale der Studierenden, für die ein Einfluss auf den im Erfolgsfall der Maßnahme zu erreichenden Zustand vermutet werden kann (unabhängige Variablen); andererseits Merkmale, die eben diesen Zustand widerspiegeln (abhängige Variablen). Notwendig wäre demnach zunächst die Entwicklung eines theoretischen Wirkmodells, das Auskunft über unabhängige und abhängige Merkmale gibt, die mit der Zielsetzung des Förderprogramms „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“, den Studienerfolg zu erhöhen und Studienabbrüche zu senken, in Zusammenhang stehen. Dem begrenzten Zeit- und Kostenrahmen sowie der Vielzahl und hohen Komplexität der unterschiedlichen Studienmodelle ist es geschuldet, dass eine umfassende Beobachtung aller Wirkungen im Sinne eines postulierten Wirkmodells die Grenzen der modellübergreifenden Wirkungsforschung bei Weitem überschreiten würde. Patry & Perrez weisen zudem darauf hin, dass die Untersuchung eines Wirkmodells so komplex ist, dass „in der Regel jeweils nur einzelne Aspekte der Theorie oder des Theoriesystems überprüft werden können“ (2000, S. 32f.).

Der Überprüfung der Wirksamkeit werden im Folgenden gleichwohl einige konzeptionelle Grundüberlegungen vorangestellt, die Zusammenhänge zwischen möglichen Einflussfaktoren und dem erwünschten Ergebnis thematisieren. Damit einhergehend stellen sich Fragen, die die Möglichkeiten der Beobachtung und Messung zu berücksichtigender Variablen betreffen.

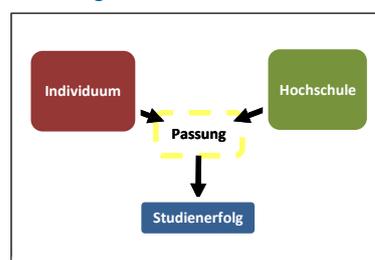
Vorwegzunehmen ist, dass trotz sorgfältiger Planung der Untersuchung und Berücksichtigung möglichst vieler, die Modellwirkung möglicherweise beeinflussender Variablen weder auszuschließen ist, dass festgestellte Wirkungen nicht zwingend mit der beobachteten Intervention zusammenhängen, noch dass möglicherweise vorhandene Wirkungen nicht nachgewiesen werden können (vgl. Hager & Hasselhorn 2000) – dies auch deswegen, weil nicht alle zur Wirkungsfeststellung benötigten Informationen umfassend erhoben werden können. Auch wenn – wie weiter unten noch dargestellt wird – möglichst viele Informationsquellen „angezapft“ werden, liegen benötigte Informationen möglicherweise nicht oder nur unvollständig vor. Dies gilt insbesondere für die hochschulseitig bereitgestellten Schwundquoten, die zwar im Prinzip als (objektive) Kennziffern für die Wirksamkeit der Studienmodelle in Betracht kommen, die aber wegen unzureichender Anbindung an modellbezogene Informationen keine trennscharfen Vergleiche für Teilnehmende und Nichtteilnehmende zulassen. Zu einer vergleichbaren Problematik führt der Umstand, dass die Beteiligung an den Studierendenbefragungen auf freiwilliger Basis erfolgt und sich die Beteiligungsquoten – wie in zahlreichen empirische Studien beobachtet werden kann – eher in Grenzen halten. Gerade in Längsschnittuntersuchungen zu erwartende Stichprobenausfälle („Panelmortalität“, vgl. Hoch 2013) setzen eine vergleichsweise große Anzahl an Befragungspersonen voraus, um zu belastbaren Erkenntnissen zu gelangen. Je nach Größe und Reichweite der untersuchten Studienmodelle sind aber teilweise von vornherein nur sehr kleine Teilnehmerzahlen vorhanden, sodass sich zum Teil nur tendenzielle Ergebnisse werden realisieren lassen.

Ein Restrisiko unzutreffender Folgerungen ist in Evaluations- und Wirksamkeitsuntersuchungen, gerade im Bildungsbereich, niemals auszuschließen. Diese Einschränkungen anerkennend, stellt die Wirkungsforschung unter den gegebenen Bedingungen dennoch den Versuch einer bestmöglichen Annäherung an die Beobachtung und Bewertung der untersuchten Studienmodelle dar. Die im folgenden Abschnitt dargelegten Annahmen und Überlegungen als konzeptionelle Grundüberlegungen hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen möglichen Einflussfaktoren und dem erwünschten Ergebnis basieren auf wesentlichen Erkenntnissen der Forschung zu Studienerfolg und Studienabbruch.

3.2. Modell des Studienerfolgs

Das der Untersuchung zugrunde liegende Modell beschreibt Studienerfolg als Resultat einer gelungenen Passung zwischen Studierenden und den Studienbedingungen (siehe Abbildung 3.2.1). Kreft & Leichsenring (2012) beschreiben diese Passung als notwendige Adaptionleistung, die von Studierenden, aber auch institutionell von der Hochschule, vollbracht werden muss.

Abbildung 3.2.1: Skizze

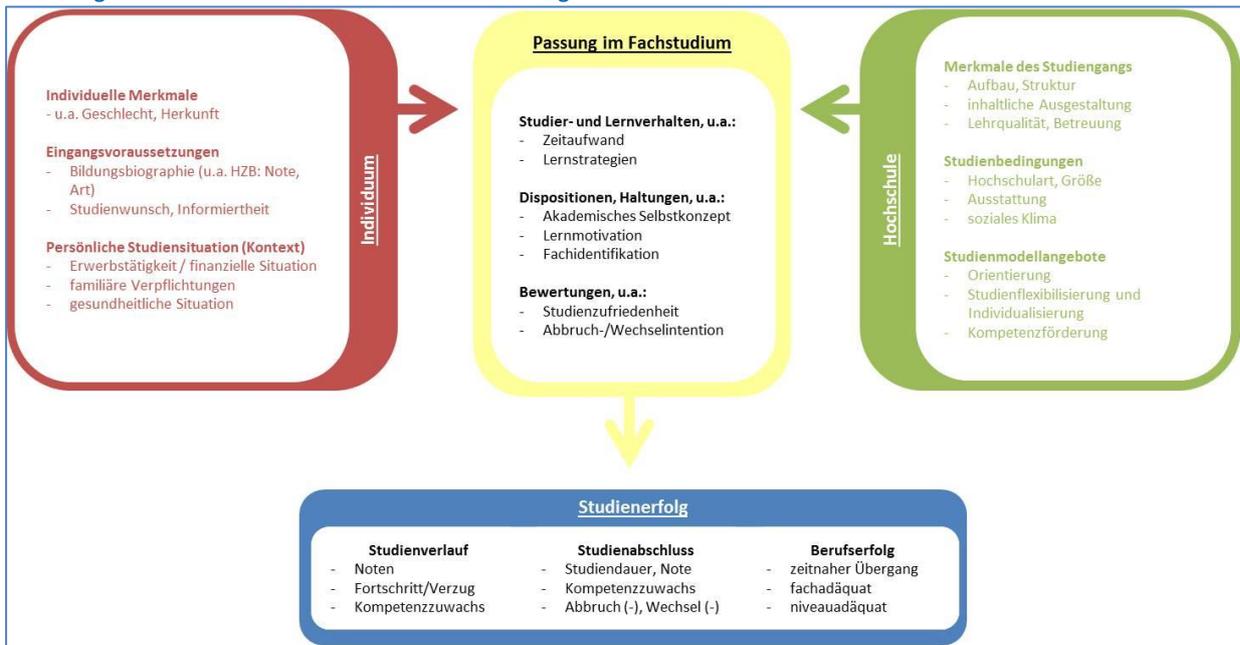


DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Die Qualität der Passung ist nicht unmittelbar beobachtbar, sondern muss aus studienbezogenen Haltungen, Bewertungen, Selbsteinschätzungen und Verhaltensweisen der Studierenden im Studienverlauf erschlossen werden (siehe Abbildung 3.2.2). Nach der Grundannahme der Wirkungsforschung sind die Studienmodellangebote und -maßnahmen dann erfolgreich, wenn sie für bestimmte Studierendengruppen die Güte der Passung und damit die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studiums verbessern. Damit rücken folgende Modellbeziehungen in den Interessenfokus:

Eingangsvoraussetzungen sind die konkreten Ausprägungen studienrelevanter Merkmale aufseiten der Studienanfänger(innen) zum Zeitpunkt des Studienbeginns. Hierzu gehören zuvorderst soziodemographische und bildungsbiographische Merkmale der Studierenden, die den Ergebnissen der Studienabbruchforschung zufolge (vgl. Heublein & Wolter 2011; Sarceletti & Müller 2011) in unmittelbarem Zusammenhang mit Studienerfolg und Studienabbruch stehen. Demnach sind ungünstige Studienvoraussetzungen, statistisch betrachtet, anzunehmen für Studierende mit Migrationshintergrund und Studierende, die in erster Generation ein Studium an einer Hochschulen aufnehmen, d. h. deren Eltern keinen akademischen Abschluss haben. Zu nennen sind daneben Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung und/oder deren Schulzeit länger zurückliegt, für die ein Studienabbruch wahrscheinlicher wird (vgl. Heublein et al. 2010).

Abbildung 3.2.2: Theoretisches Modell des Studienerfolgs



DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Die zentrale Bedeutung der HZB-Note für Bildungsverläufe und -erfolge ist durch eine Vielzahl an Befunden empirisch belegt: Durchschnittliche Schulnoten gehören nach den Ergebnissen verschiedener Metaanalysen (vgl. Trapmann et al. 2007; Gold & Souvignier 2005; Baron-Boldt et al. 1988) zu den vorhersagestärksten Merkmalen für das Studienerfolgskriterium Studiennoten, insbesondere für Mathematik, Ingenieur- und Naturwissenschaften; die Abiturnote steht in einem positiven Zusammenhang mit der Studienabbruchneigung, d. h. je niedriger (besser) die Abiturnote, desto weniger neigen Studierende zum Abbruch und umgekehrt (vgl. Blüthmann et al. 2011).

Die genannten Merkmale werden üblicherweise auch in der Auseinandersetzung mit Diversität herangezogen (vgl. z. B. Heinrich-Böll-Stiftung 2011). Nicht zu vergessen sind daneben fachstudienrelevante Vorkenntnisse, Studienwunsch und -motivation oder Informiertheit, und schließlich ist auf individueller Ebene zudem an *Kontextbedingungen* im Sinne individueller Lebensumstände (Erwerbstätigkeit, familiäre Verpflichtungen, gesundheitliche und finanzielle Situation) zu denken (vgl. Kreft & Leichsenring 2012; Heublein et al. 2010). Anzumerken ist, dass nicht die genannten Eigenschaften der Person allein für ungünstigere Studienerfolgsprognosen verantwortlich sind, sondern – im Sinne der angesprochenen Passung als wechselseitige Adaptionsleistung (s. o.) – auch die Bedingungen, unter denen studiert wird, nicht immer den Bedürfnissen der angesprochenen Personengruppen in geeigneter Weise entsprechen (vgl. Krawitz et al. 2012; Asdonk & Sterzik 2011).

Entsprechend kann ein Einfluss von den *Studienbedingungen* auf den Studienerfolg angenommen werden (vgl. Heublein et al. 2010, Kremmkow 2008): Neben der strukturellen und curricularen Ausgestaltung der Studiengänge (u. a. Aufbau & Struktur, inhaltliche Ausgestaltung, Anforderungsprofil) stehen im „normalen“ Fachstudium die Lehrqualität, die Betreuungs- und Unterstützungssituation und auch das soziale Klima als einzubeziehende Komponenten. Rahmenbedingungen wie z. B. Größe der Hochschule, Ausstattung der Bibliotheken und Zugriff auf Fachliteratur sowie Ausstattung der Hochschule mit Arbeitsplätzen in Bibliotheken oder Laboren sind ebenfalls nicht außer Acht zu lassen. Zur Passung zwischen Studierenden und Studium sollen schließlich *zusätzliche/spezielle Angebote*, also die im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehenden Studienmodelle (u. a. zur Orientierung, Flexibilisierung und Individualisierung sowie Kompetenzförderung), beitragen.

Wie einleitend bereits angemerkt, muss die Qualität der Passung zwischen Studierenden und Hochschule aus studienbezogenen Haltungen, Bewertungen, Selbsteinschätzungen und Verhaltensweisen der Studierenden im Studienverlauf erschlossen werden (vgl. u. a. Woisch et al. 2013; Kreft & Leichsenring 2012; Heublein et al. 2010; Arnold 2006; Dickhäuser et al. 2002).

Der eigentliche *Studienerfolg*, der am Ende des Modells steht, wird in der theoretischen und forschungspraktischen Literatur unterschiedlich definiert. Beispielhaft und ohne eine Rangordnung möglicher Sichtweisen vorzunehmen, kann als Erfolg gewertet werden (vgl. Bülow-Schramm 2013; Heublein et al. 2010; Kremmkow 2008; Schaeper & Briedis 2004, Plicht et al. 1994):

- wenn das Studium überhaupt abgeschlossen wird,
- wenn ein(e) Studierende(r) eine gute Abschlussnote erzielt,

- wenn das Studium in der Regelstudienzeit (oder schneller) abgeschlossen wird,
- wenn das Studium zur Kompetenz- bzw. Persönlichkeitsentwicklung beigetragen hat,
- wenn Absolvent(inn)en erfolgreich in einen Beruf einsteigen, d. h. nach ihrem Abschluss zeitnah ein fach- und niveauadäquates Beschäftigungsverhältnis eingehen.

Vor allem der erstgenannte Aspekt der Erlangung des Studienabschlusses wird vom Förderprogramm „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“ als zentraler Leitgedanke intendiert: Übergeordnetes Ziel der Modellförderung stellt wie bereits mehrfach erwähnt die Senkung von Studienabbrüchen dar (vgl. MWK 2009). Zur Bewertung des Modellerfolgs „Senkung von Studienabbrüchen“ muss angemerkt werden, dass die Wirkungsforschung parallel und nicht abschließend zur Implementierung und Durchführung der Studienmodelle durchgeführt wird. Die beobachteten Studierendenjahrgänge befinden sich noch nicht am Ende der Regelstudienzeit und folglich steht der Studienabschluss noch bevor. Die Wirkungsforschung muss sich deshalb auf Kriterien konzentrieren, die Studiene Erfolg als Prozessvariable während des Studiums in den Blick nehmen. Die Passung zwischen Individuum und Institution sollte sich demnach bereits im Fachstudium, in Noten, Studienfortschritt und Kompetenzzuwächsen zeigen. Für die Wirkungsforschung lassen sich zusammenfassend die nachfolgend dargestellten Leitfragen formulieren.

3.3. Leitfragen der Wirkungsforschung

Um die Wirksamkeit im Sinne intendierter Wirkungen der Studienmodelle vergleichend untersuchen zu können, müssen sowohl die Hochschulen mit ihren Studienmodellen im Einzelnen (Mesoebene), als auch die Studienmodelle hochschulübergreifend betrachtet werden (Makroebene). Auf beiden Ebenen stellen sich untersuchungsleitende Fragen:

Modellbezogene Leitfragen (Mesoebene)

- Umsetzung der Studienmodelle: Welche hochschulspezifischen Zielsetzungen und Maßnahmen lassen sich identifizieren?
- Zielgruppenerreichung: Werden diejenigen Studierenden von den Maßnahmen erreicht, die erreicht werden sollen? Wie hoch ist die Bekanntheit und Akzeptanz der Studienmodelle?
- Hochschulspezifische Zielerreichung: Lassen sich für die Modelle zielentsprechende Wirkungen näherungsweise feststellen? Wie ist die Zufriedenheit der Studierenden mit den zusätzlichen Angeboten?

Modellübergreifende Leitfragen (Makroebene)

- Erfüllung des Förderzwecks: In welchem Maße entsprechen die Studienmodelle den primären Leitgedanken des Förderprogramms „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“?
- Modellübergreifende Zielerreichung: Lassen sich Wirkungen im Sinne des Fördergedankens des Förderprogramms beobachten und welche Studienmodelle erzielen im Vergleich ein besseres Ergebnis?

- Weiterbetrieb: Konnten Studienmodelle implementiert werden, deren Weiterbetrieb auch nach Ablauf der Förderphase als wahrscheinlich gilt? Unter welchen Bedingungen können die Studienmodelle weiterbetrieben werden?
- Übertragbarkeit: Welche Studienmodelle erscheinen geeignet, um sie auch an anderen Hochschulen zu implementieren?

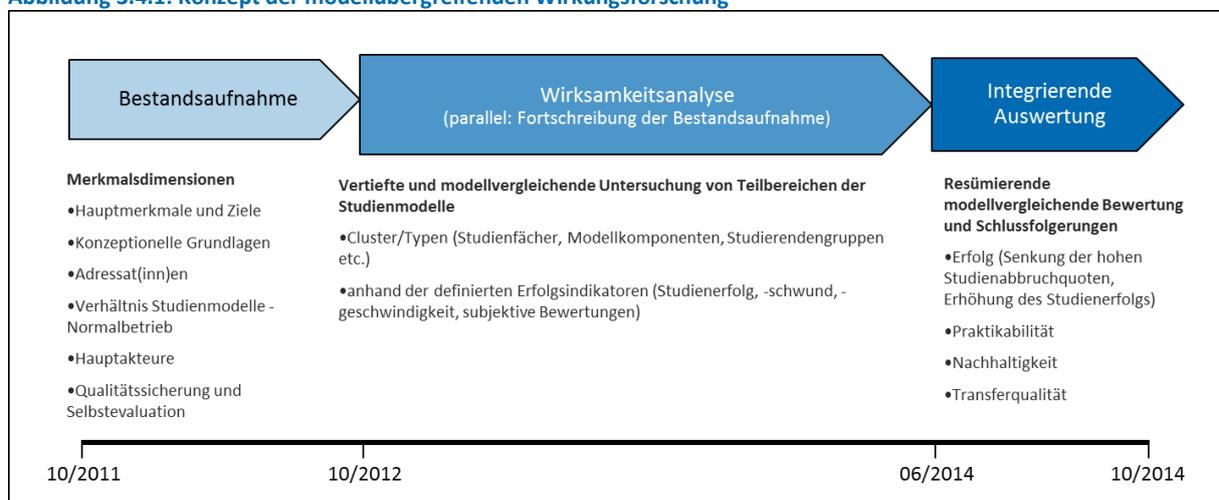
3.4. Konzeption der Wirkungsforschung

Um den Untersuchungsfragen näherzukommen, folgte die Wirkungsforschung einem in drei Phasen angelegten Konzept (siehe Abbildung 3.4.1). Die erste Phase der Wirkungsforschung (Oktober 2011 bis September 2012) diente einer intensiven Bestandsaufnahme, um die Studienmodelle und relevante Rahmenbedingungen anhand einheitlicher Merkmalsdimensionen zu erfassen. Wichtige modellübergreifende Ansatzpunkte waren u. a. konzeptionelle Grundlagen der Studienmodelle, Adressaten, Projektkoordination und -leitung, Interventionsmaßnahmen und Komponenten sowie der Projektverlauf im ersten Jahr.

Des Weiteren wurden zentrale Kategorien identifiziert, die eine weitgehend eindeutige Zuordnung der vielen Einzelmaßnahmen der Studienmodelle erlauben. Durch die theoretische Verknüpfung der unterschiedlichen Maßnahmenarten mit verschiedenen Dimensionen des Studienerfolgs stellten die herausgearbeiteten Bezugskategorien wichtige Zugänge für die weiterführende vergleichende Wirkungsforschung dar.

Die zweite Projektphase (Oktober 2012 bis Mai 2014) widmete sich neben der Fortschreibung der Bestandsaufnahme intensiv der theoretischen Konzeption sowie der darauf basierten Durchführung empirischer Erhebungen. Dabei ging es primär darum, die Wirksamkeit der Programme im Hinblick auf die angestrebten Ziele nachzuweisen.

Abbildung 3.4.1: Konzept der modellübergreifenden Wirkungsforschung



DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Die dritte Phase (ab Juni 2014) konzentrierte sich darauf, die in der Wirksamkeitsanalyse ermittelten Ergebnisse bezüglich der primären Leitfragen in einer integrierenden Auswertung der vorhandenen Daten münden zu lassen. Datenerhebungen waren in dieser Phase nicht vorgesehen.

Das geplante Untersuchungskonzept der Wirkungsforschung beinhaltete den Einsatz unterschiedlicher Datenerhebungsarten, die im folgenden Unterkapitel vorgestellt werden.

3.5. Methodisches Design

Im Verlauf der Wirkungsforschung wurden verschiedene quantitative und qualitative Methoden eingesetzt. Durch die Kombination quantitativer und qualitativer Methoden können Limitierungen einzelner Erhebungs- und Auswertungsverfahren ausgeglichen und insgesamt ein vollständigeres Bild des komplexen Untersuchungsgegenstands gewonnen werden (vgl. Johnson & Onwuegbuzie 2004; Kelle & Erzberger 2003).

Dokumentenanalyse und schriftliche Interviews

Während der gesamten Laufzeit der Wirkungsforschung wurden für alle Studienmodellkomponenten Textdokumente nach festgelegten Kriterien (Ziele, Zielgruppen, Zeitlage, Organisationsform, Inhalte, beteiligte Personen etc.) zusammengetragen und die systematische Textsammlung qualitativen Inhaltsanalysen unterzogen. Die Dokumentensammlung umfasst, beginnend mit dem hochschulseitig gestellten Antrag, Studienmodell- und Maßnahmenbeschreibungen aus Werbe- und Informationsmaterialien, Präsentationen sowie die Webseiten der Hochschulen. Die Dokumentenanalyse diente vor allem dem Verständnis der Studienmodelle, dem Auffinden von Bezugsdimensionen für modellübergreifende Auswertungen sowie der Stimulation weiterführender Untersuchungsfragen.

Zudem wurden ab dem zweiten Forschungsjahr hochschulspezifische Fragenkataloge (schriftliche Interviews) eingesetzt, um von den Projektverantwortlichen gezielt Informationen über den aktuellen Stand und die jüngsten Entwicklungen des Studienmodells (z. B. hinzukommende bzw. abgesetzte Maßnahmen, aktuelle Teilnehmerzahlen) einzuholen. Die mitgeteilten Auskünfte dienten u. a. der fortlaufenden Bestandsaufnahme sowie als Grundlage für die Überarbeitung der modellspezifischen Fragen in den Studierendenbefragungen (s. u.).

Experteninterviews

Studienmodellverantwortliche Personen aller Hochschulen (Projektleitende, Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren, Studienfach- und Lernberatende, Dozentinnen und Dozenten u. a.) wurden mittels leitfadengestützter Telefoninterviews im ersten und im dritten Forschungsjahr ausführlich zu Projektbelangen und Kontextbedingungen befragt.

Im ersten Jahr widmete sich der Leitfaden v. a. der Planung und Umsetzung der Studienmodelle sowie den Aufgabenbereichen und Erfahrungen der im Studienmodell eingesetzten Berater(innen) bzw. Dozent(innen)en. Im dritten Jahr konzentrierte sich der Leitfaden überwiegend

auf wichtige Projektentwicklungen sowie auf Zukunftsperspektiven, etwa Möglichkeiten des Weiterbetriebs des Studienmodells nach Auslaufen der Fördermittel.

Die leitfadengestützten Interviews dienen dabei als Ergänzung zu den quantitativ gewonnenen Daten, insbesondere bei Fragestellungen, die sich nicht allein durch ein quantitatives Vorgehen beantworten lassen. Mithilfe dieser Interviews sollte u. a. eine Art „Review“ der bisherigen Projektentwicklung im Hinblick auf die Erreichung der ursprünglich gesetzten Ziele und Zielgruppen des Studienmodells vollzogen werden. Weiterhin wurden Einschätzungen zu geplanten Weiterentwicklungen und zu erwartenden Herausforderungen eingeholt. Schwerpunkte wurden dabei auf Fragen zur Weiterfinanzierung, Übertragbarkeit sowie Einschätzungen zum Erfolg des Studienmodells gelegt. Als Interviewpartner(innen) standen Personen zur Verfügung, die Schlüsselfunktionen in der Projektleitung, -planung und/oder -koordination des jeweiligen Studienmodells besetzen. Diese Personen stellen sich durch ihre Tätigkeit als Expert(inn)en für interne Entscheidungsprozesse, Projektentwicklungen und Zukunftsaussichten dar.

Studierendenbefragung

An allen beteiligten Hochschulen wurden im Rahmen der begleitenden Wirkungsforschung drei standardisierte Studierendenbefragungen durchgeführt. Die einzige Ausnahme stellt die Universität Hohenheim dar, an der aufgrund zeitlicher Verzögerungen bei der Projektimplementierung nur zwei Erhebungszeitpunkte realisiert werden konnten. Mit dem Einsatz dieses Instruments sind folgende Forschungszwecke verbunden:

- 1) Erstellung einer vergleichenden Charakterisierung der Studienmodellteilnehmenden und geeigneten Vergleichsgruppen in Bezug auf soziodemographische, bildungsbiographische und andere studienrelevante Merkmale;
- 2) Erlangung von Erkenntnissen über die Bewertungen der Studienmodelle sowie generell der Studienqualität und der Studienbedingungen durch die Studierenden sowie
- 3) Generierung von Erkenntnissen über die Auswirkung der Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an den Studienmodellen auf Studienleistungen, Studienfortschritt, studienbezogenes Selbstkonzept, Studienabbruch-, Hochschulwechsel- und Fachwechselintentionen sowie weitere Erfolgsmerkmale.

Der in der Studierendenbefragung eingesetzte Fragebogen besteht aus zwei Teilen. Der erste Fragebogenteil ist für alle Befragtengruppen identisch und beinhaltet überwiegend standardisierte Fragen eines von HIS-HF/DZHW und der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz gemeinsam entwickelten und seit 2007 jährlich im Rahmen der Studienqualitätsmonitorbefragungen (SQM) eingesetzten Fragebogens (vgl. Woisch et al. 2013; Bargel et al. 2008). Einige Fragen wurden projektspezifisch angepasst und erweitert. Der zweite Fragebogenteil ist hochschulspezifisch und erkundigt sich nach Kenntnis, Nutzung und Bewertung konkreter Interventionsmaßnahmen. Die Befragung ist als Längsschnitterhebung angelegt, d. h. bei Studierenden, die an mehreren Erhebungen teilgenommen haben, sollen individuelle Veränderungen in den Bewertungen bzw. in den Wirkungen der Modellvorhaben festgestellt werden können.

Sekundäranalytischer Abgleich mit Daten des Studienqualitätsmonitors

Vor allem die Indikatoren zur Beurteilung der allgemeinen und bereichsspezifischen Zufriedenheiten mit den Studienbedingungen werden in den Analysen systematisch aufgegriffen. Ausgehend von der oben skizzierten Leitidee, dass Studienerfolg das Resultat einer gelungenen Passung zwischen Individuum und Studienbedingungen darstellt, ist es plausibel anzunehmen, dass sich die Studienmodelle auch nachhaltig auf die Beurteilung der Studienqualität und die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen auswirken. Ergeben sich Unterschiede in den Zufriedenheitseinschätzungen von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden an Studienmodellmaßnahmen, kann dies als Hinweis auf einen Beitrag zu einer besseren Passung zwischen Studierenden und Studienbedingungen gewertet werden. Das Studienmodell wäre dann in diesem Sinne erfolgreich.

Der Rückgriff auf erprobte Indikatoren des Studienqualitätsmonitors geschieht dabei auch vor dem Hintergrund, dass über Sekundäranalysen eine vergleichende Einordnung der Befunde auf Bundesebene möglich wird. Hierzu werden die Daten der Studierendenbefragung der Wirkungsforschung den Daten des Studienqualitätsmonitors vergleichend gegenübergestellt. Dabei wird auf die jüngst verfügbaren Daten des Studienqualitätsmonitors 2013 zurückgegriffen, die im Rahmen der Wirkungsforschung einer Sonderauswertung, in der ausschließlich die Einschätzungen von Bachelorstudierenden berücksichtigt werden, unterzogen werden. Es wird explizit darauf hingewiesen, dass mit diesem Vergleich ein Ranking der Modellhochschulen weder beabsichtigt, noch möglich ist. Die Analyse der Vergleichszahlen auf Bundesebene dient vor allem dazu, die hochschulischen Befunde besser einordnen zu können.

Exmatrikuliertenbefragung

Im zweiten Forschungsjahr wurden Befragungen ehemaliger Studierender, die seit Einführung des Studienmodells exmatrikuliert wurden, durchgeführt. Das vorrangige Ziel der Befragungen bestand darin, Zusammenhänge zwischen den persönlichen Motiven und Gründen für den Studienabbruch bzw. Hochschulwechsel und den Studienbedingungen, insbesondere Merkmalen der Studienmodelle, aufzudecken. In Abhängigkeit von Anzahl und Verfügbarkeit interessierender Personen an den beteiligten Hochschulen wurden auch hier unterschiedliche Datenerhebungsmethoden eingesetzt: An Hochschulen mit einer geringen Anzahl an Exmatrikulierten aus den Pilotprojekten wurden telefonische Interviews mit ehemaligen Studierenden geführt. An zwei Hochschulen mit größeren Fallzahlen, der Universität Ulm und der Hochschule für Technik Stuttgart, konnten schriftliche Befragungen organisiert werden.

Studienverlaufsanalysen

Im dritten Jahr wurden von den Hochschulen semesterweise Schwund- und Absolventenquoten in den studienmodellrelevanten Studiengängen erbeten. Anhand von Vergleichen der Quoten von Modellteilnehmenden und Nichtteilnehmenden derselben Studienanfängerkohorten sollte geprüft werden, ob die Studienmodelle zu einem verringerten Studienabbruch bzw. erhöhtem Studienerfolg beitragen. Entsprechende Informationen konnten allerdings nicht von allen Hochschulen zur Verfügung gestellt werden. Dass diese Daten zudem kaum mit der Teil-

nahme an den Studienmodellen verknüpft sind, reduziert die Möglichkeiten dezidierter Analysen beträchtlich. Da es sich zudem um eine kohortenbasierte Analyse handelt, eignet sich das Verfahren nur bei Studienmodellen, die von hinreichend vielen Studierenden derselben Anfängerkohorten durchlaufen werden. Mit Abschluss der Erhebungsphase waren an den Modellhochschulen noch keine Absolvent(inn)en zu verzeichnen; die Studienverlaufsanalysen in diesem Bericht beschränken sich daher auf den Schwund.

Die über die verschiedenen Methoden gewonnenen Informationen und Daten werden in den folgenden Kapiteln zur intensiven Auswertung herangezogen. Je nach behandelte Leitfragestellung werden jeweils alle zur Beantwortung beitragenden Daten berücksichtigt. Das nächste Kapitel widmet sich nun detailliert der Analyse der einzelnen Studienmodelle. Die dezidierte Beschäftigung mit den Einzelmodellen stellt angesichts der Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Maßnahmen eine Grundvoraussetzung für modellübergreifende Einschätzungen und Bewertungen dar. Der konkrete Aufbau des Kapitels wird einleitend beschrieben.

4. Die Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

In diesem Kapitel werden für jede Hochschule zentrale Modellziele und die zur Zielerreichung eingesetzten Modellmaßnahmen vorgestellt sowie die jeweiligen Zielgruppen spezifiziert. Wichtige Projektentwicklungen werden zusammenfassend dokumentiert und eingeordnet, sofern dies zum Verständnis der Modellprojekte beiträgt. Kernstück dieses Kapitels ist sodann die Überprüfung der Erreichung der mit den Modellvorhaben anvisierten Zielgruppen sowie der von den Hochschulen formulierten Zielsetzungen. Grundlage für die Auswertungen und Analysen sind die Ergebnisse der Experteninterviews, der Studierendenbefragungen sowie der Dokumentenanalysen.

Die Unterkapitel wurden nach einem einheitlichen Schema erstellt. Ein kurzer Steckbrief zu Beginn jedes Kapitels gibt einen stichwortartigen Überblick über die jeweilige Hochschule und das dort eingeführte Studienmodell sowie zentrale Ergebnisse der Wirkungsforschung. Einleitend werden dann zentrale Modellziele, -maßnahmen und Zielgruppen sowie wichtige Modellentwicklungen dokumentiert. Im Anschluss wird die Erreichung der Zielgruppen und der hochschulspezifischen Zielsetzungen sowie die Wahrnehmung der Studienqualität unter Rückgriff auf allgemeine und bereichsspezifische Zufriedenheitseinschätzungen auf Basis von SQM-Indikatoren untersucht. Eine zusammenfassende Bewertung des Studienmodells schließt jedes Unterkapitel ab. Die Reihenfolge der Unterkapitel ist alphabetisch nach Hochschulstandort sortiert und stellt keine Rangliste der untersuchten Studienmodelle dar.

Bevor sich die nachfolgenden Unterkapitel dezidiert den Studienmodellen an den einzelnen Hochschulen widmen, ist es zunächst angebracht, Befunde des Studienqualitätsmonitors exkursorisch darzustellen und die Situation an den Modellhochschulen insgesamt vergleichend zu betrachten. Ausgehend von der Leitidee, dass Studienerfolg das Resultat einer gelungenen Passung zwischen Individuum und Studienbedingungen darstellt (siehe Kapitel 3.2), sollten sich die Studienmodelle auch nachhaltig auf die Beurteilung der Studienqualität und die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen auswirken. Um die Einschätzungen der Studierenden an den Modellhochschulen zu beobachten, sind in den Studierendenbefragungen langjährig erprobte Fragen aus dem Studienqualitätsmonitor (siehe Kapitel 3.5) eingesetzt worden. Mit diesem Instrument werden seit 2007 in bundesweiten Erhebungen jährlich die Bedingungen von Studium und Lehre untersucht. Zur Darstellung der SQM-Befunde wird auf die jüngst verfügbaren Daten des Studienqualitätsmonitors 2013 zurückgegriffen. Es handelt sich um eine Sonderauswertung, die ausschließlich die Einschätzungen von Bachelorstudierenden berücksichtigt. Aus der Wirkungsforschung fließen die Ergebnisse der letzten Studierendenbefragung der Wirkungsforschung im Sommer 2014 ein, da für diesen Messzeitpunkt Daten von allen elf Hochschulen vorliegen.

Im Gesamturteil (siehe Tabelle 4.1) ist zu erkennen, dass mit 63 % knapp zwei Drittel aller Bachelorstudierenden bundesweit (sehr) zufrieden mit den Bedingungen ihres Studiums insgesamt sind. Blickt man auf verschiedene bereichsspezifische Zufriedenheiten, kann insbesondere der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen eine große Bedeutung zugesprochen werden: Knapp drei Viertel (72 %) aller Bachelorstudierenden sind damit zufrieden oder sogar

sehr zufrieden. Verbesserungsbedarf ist bundesweit vor allem hinsichtlich des Aufbaus und der Struktur der Studiengänge und hinsichtlich der Service- und Beratungsleistungen zu erkennen, nur knapp jede(r) zweite Studierende zeigt sich mit diesen bereichsspezifischen Bedingungen (sehr) zufrieden. Geringfügige Unterschiede zeigen sich nach Hochschulart: In der Regel äußern sich Studierende an Fachhochschulen etwas zufriedener als Studierende an Universitäten, besonders gilt dies hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Lehrenden (Uni: 56 %; FH: 65 %) und der Zufriedenheit mit den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen (Uni: 55 %; FH 73 %).

Tabelle 4.1: Zufriedenheit mit den Studienbedingungen insgesamt – Vergleich Wirkungsforschung und SQM 2013
Zusammengefasste Werte 4+5 einer 5-stufigen Skala von „1 = überhaupt nicht zufrieden“ bis „5 = sehr zufrieden“, in %

	Insgesamt		Universitäten		Fachhochschulen	
	SQM 2013	StinG 2014	SQM 2013	StinG 2014	SQM 2013	StinG 2014
Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit...						
Anzahl Befragte (n)	20.208	5.244	10.807	4.031	9.401	1.213
... der Betreuung durch die Lehrenden in Ihrem Studiengang?	60%	53%	56%	50%	65%	62%
... der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen?	72%	73%	73%	75%	71%	69%
... dem Aufbau, der Struktur Ihres Studienganges?	48%	50%	46%	50%	51%	50%
... den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen Ihres Studienganges?	63%	57%	55%	53%	73%	69%
... den Service- und Beratungsleistungen an Ihrer Hochschule?	47%	41%	44%	37%	50%	52%
... dem bisher erreichten Wissen und Können (Studienertrag insgesamt)?	57%	59%	54%	59%	60%	60%
... den Bedingungen in Ihrem Studium insgesamt?	63%	63%	60%	62%	66%	66%

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit | Sonderauswertung SQM 2013

Wie Tabelle 4.1 weiter zeigt, entsprechen die Zufriedenheitseinschätzungen der Studierenden an den Modellhochschulen in Baden-Württemberg in etwa dem Bundesdurchschnitt. Auch hier äußern sich knapp zwei Drittel mit den Studienbedingungen insgesamt zufrieden. Auffällig ist vor allem, dass Studierende an baden-württembergischen Universitäten im Vergleich zu Studierenden an Universitäten insgesamt etwas weniger zufrieden mit der Betreuung durch die Lehrenden sind (50 % vs. 56 %), dafür aber etwas zufriedener mit dem bisherigen Wissen und Können (59 % vs. 54 %).

Differenzen zwischen Universitäten und Fachhochschulen, wie sie im SQM beobachtet werden können, sind auch in Baden-Württemberg zu erkennen. Insbesondere die Teilnehmerzahlen, die Service- und Beratungsleistungen sowie die Betreuung durch die Lehrenden werden an Universitäten deutlich ungünstiger eingeschätzt als an den Fachhochschulen, die Differenz beträgt 12-16 Prozentpunkte. Dafür ist der Anteil an zufriedenen Studierenden hinsichtlich der

fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen an Universitäten etwas höher als an Fachhochschulen (Uni: 75 %; FH: 69 %).

In den nachfolgenden Hochschulkapiteln werden die hier hervorgehobenen Indikatoren zur Beurteilung der allgemeinen und bereichsspezifischen Zufriedenheiten mit den Studienbedingungen wieder aufgegriffen. Ergeben sich Unterschiede in den Zufriedenheitseinschätzungen von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden an einem Studienmodell, kann dies als Hinweis auf einen Beitrag zu einer besseren Passung zwischen Studierenden und Studienbedingungen gewertet werden. Das Studienmodell wäre dann in diesem Sinne erfolgreich. Die Analyse der Vergleichszahlen auf Bundesebene dient dazu, die hochschulischen Befunde besser einordnen zu können. Von Relevanz ist in diesem Zusammenhang, dass die Befunde auf Bundesebene und auf Ebene der Wirkungsforschung weitgehend ähnlich ausgeprägt sind, insbesondere die identifizierten Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen gilt es jedoch zu berücksichtigen.

4.1. Hochschule Esslingen: Flexibles Studium

Steckbrief zum Studienmodell der Hochschule Esslingen	
Größe der Hochschule	5.980 Studierende (4.736 in Esslingen, 1.244 in Göppingen) in 47 Studiengängen an 11 Fakultäten
Studiengänge im Modell	Alle drei Bachelor-Studiengänge (B.Eng.) der Fakultät Informationstechnik
Name des Modellprojekts	„Flexibles Studium“
Projektlaufzeit	15.06.11-14.06.14; 15.06.14-14.06.16
Fördervolumen	240.000€ ; 160.000€
Ziele	Senkung der Abbruchquoten; zeitliche Entlastung / Schaffung von Freiräumen; Erwerb / Nachholung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen durch gezielte Unterstützungsangebote
Zielgruppen	Studierende mit ungünstigen Leistungsvoraussetzungen, z. B. Vorwissensdefizite (HZB-Erwerb an einem Berufskolleg), Studierende mit Migrationshintergrund, erwerbstätige Studierende
Maßnahmen	Individuelle Gestaltung der Studieneingangsphase: <ul style="list-style-type: none"> - Aufteilung des zweiten und/oder dritten Semesters auf zwei bzw. vier Semester - individuelle Leistungsvereinbarungen (Studienverlauf, Modulteilnahme) - Coaching-Gespräche und -Seminare, fachliche Tutorien, E-Learning
Ergebnisse der Wirkungsforschung	
Zielerreichung	Verringerter Schwund wegen zu kurzer Laufzeit noch nicht nachweisbar; zeitliche Entlastung trotz zusätzlicher Angebote; Indizien für aufgeholt Kompetenzrückstände in Mathematik
Zielgruppenerreichung	Programm wird von mehr als 50% der Studierenden genutzt; anvisierte Zielgruppen wurden erreicht, davon erwerbstätige Studierende eingeschränkt
Vorteile	Individuelle und flexible Gestaltungsoptionen; Akzeptanz für Maßnahmenutzung im zweiten Semester hoch, da bereits erste Studienerfahrungen gesammelt wurden
Nachteile	Sehr personalintensiv; nicht BAföG-förderfähig

Grundidee

Das an der Fakultät Informationstechnik der Hochschule Esslingen eingerichtete Studienmodell „Flexibles Studium“ bietet Studierenden verschiedener Zielgruppen die Möglichkeit, das zweite und/oder dritte Fachsemester auf zwei bzw. vier Semester auszudehnen. Diese sowie weitere Maßnahmen zur individuellen Gestaltung der Studieneingangsphase sollen zur Verringerung der Abbruchquote beitragen.

Modellziele und -maßnahmen

Mit Bezugnahme auf die heterogene Zusammensetzung der Studierendenschaft an der Hochschule Esslingen wurde das Studienmodell „Flexibles Studium“ geschaffen, um Studierenden, die unter erschwerten Bedingungen studieren, flexiblere Studienbedingungen sowie zusätzliche Unterstützung zu bieten. Das Studienmodell richtet sich vor allem an drei Zielgruppen: (1) Studierende mit ungünstigeren Leistungsvoraussetzungen und Vorwissensdefiziten - konkret genannt werden Berufskollegabsolvent(inn)en, (2) Studierende mit Migrationshintergrund sowie (3) Studierende, die neben dem Studium erwerbstätig sind. Verschiedene Maßnahmen im Rahmen des Studienmodells „Flexibles Studium“ sollen diesen Studierenden zu einer erfolgreichen Studieneingangsphase verhelfen und zur Senkung der hohen Abbruchquoten beitragen.

Die zentrale Maßnahme des Studienmodells besteht in der Möglichkeit, wahlweise das zweite und/oder das dritte Studiensemester auf jeweils die doppelte Länge zu strecken. Durch die Halbierung der Stoffmenge und dementsprechend auch des Kreditpunkteumfangs von 30 auf 15 ECTS-Punkte, sollen die Teilnehmenden zeitlich entlastet werden und damit u. a. die Gelegenheit erhalten, Wissenslücken zu schließen sowie noch offene Prüfungen aus den ersten beiden Semestern nachzuholen. Die gewonnenen Freiräume sollen auch zu einer verbesserten Vereinbarkeit des Studiums mit paralleler Erwerbstätigkeit beitragen.

Ein Teil der durch die Semesterstreckung gewonnenen Freiräume wird durch fachliche Unterstützungsangebote gefüllt. Dabei handelt es sich überwiegend um Präsenzveranstaltungen in Form von Tutorien in den Bereichen Mathematik, Physik und Informatik sowie in anderen, nicht auf Schulwissen aufbauenden Bereichen, vor allem Elektronik und Elektrotechnik. Um eine regelmäßige Lernkontrolle zu gewährleisten, beinhalten die fachlich unterstützenden Präsenzangebote verpflichtende Elemente wie Anwesenheits- oder Hausaufgabenpflicht.

Ebenfalls für alle Studierenden im „Flexiblen Studium“ verpflichtend ist der Besuch sogenannter Coachingseminare (seit 2013: Coaching Workshops). In diesen im Kleingruppenformat durchgeführten Seminaren werden überfachliche Themen wie z. B. Lernmethodik und Zeitmanagement behandelt. Bestandteil dieses Veranstaltungsformats sind ferner Einzelgespräche, für die insgesamt drei studienmodellverantwortliche Kontaktpersonen zur Verfügung stehen. Im Rahmen dieser Angebote ist auch eine Unterstützung bei Vorliegen persönlicher Probleme vorgesehen, sofern sich diese auf das Studium auswirken.

Abgerundet wird das „Flexible Studium“ durch E-Learning-Angebote, die insbesondere die Förderung des selbstgesteuerten Lernens zum Ziel haben. Hierzu gehört vor allem die Lern-

plattform ‚Moodle‘, eine dynamische Lernumgebung, in der die Studierenden Aufgaben in individueller Lerngeschwindigkeit und bei flexibler Gestaltung des Lernweges bearbeiten können.

Das Konzept des „Flexiblen Studiums“ sieht ausdrücklich für alle Studierenden zunächst ein reguläres Studium des ersten Semesters unter Normalbedingungen vor. Die Entscheidung über die Aufnahme in das Studienmodell fällt unter Berücksichtigung der gesammelten Studiererfahrungen frühestens zum Ende des ersten Semesters.

Wichtige Projektentwicklungen

Das Modell wird seit seiner Einführung im Wintersemester 2011/12 von den Studierenden gut angenommen und zunehmend häufiger genutzt. Inzwischen nehmen mehr als die Hälfte der Studierenden der Fakultät Informationstechnik ab dem zweiten oder dritten Semester an dem „Flexiblen Studium“ teil. Nach Auskunft mehrerer Projektverantwortlicher ist durch die hohe Teilnehmerzahl – vor allem wegen der vielen Einzelgespräche – zeitweilig die Grenze der personellen Belastbarkeit erreicht. Gleichwohl sollen die Einzelgespräche – mit jeder bzw. jedem Modellteilnehmenden mindestens eines zu Semesterbeginn sowie weitere im Studienverlauf – beibehalten werden, da sie sich aus Sicht der Projektverantwortlichen besonders gut zur Thematisierung individueller studienbezogener Probleme eignen und den Studierenden den Eindruck vermitteln, ernst genommen zu werden.

In der Einführungsphase des Studienmodells war zunächst die Teilnahme an den fachlich unterstützenden Tutorien für alle Studierenden im „Flexiblen Studium“ verpflichtend. Nachdem die Teilnahmepflicht jedoch regelmäßig den Unmut mehrerer Studierender hervorgerufen hatte, wurde der Besuch der Tutorien inzwischen wieder freigestellt. Die Entpflichtung hat nach Aussage eines Projektverantwortlichen dazu geführt, dass die Teilnehmenden mit größerem Engagement mitarbeiten und somit die Tutorien merklich erfolgreicher verlaufen. Als neues verpflichtendes Element wurde dafür die wöchentliche Bearbeitung von Hausaufgaben, sogenannte eWorks, auf der Online-Lernplattform Moodle eingeführt. Das Aufgabenangebot der Lernplattform wurde in den vergangenen zwei Jahren sukzessive ausgebaut und wird von den Studierenden gut angenommen.

Im Wintersemester 2012/13 lief an der Fakultät Informationstechnik der Studiengang Kommunikationstechnik aus und wurde durch den vom Standort Göppingen übernommenen Studiengang Wirtschaftsinformatik ersetzt. Aufgrund größerer curricularer Abweichungen des neuen Studiengangs von den übrigen (und am Modell teilnehmenden) Studiengängen der Fakultät könnten zukünftig noch Anpassungen der fachlichen Unterstützungsangebote erforderlich werden.

Wurden die Zielgruppen erreicht?

Anhand der Daten aus der Studierendenbefragungen kann gezeigt werden, dass das Studienmodell von den drei anvisierten Zielgruppen - (1) Studierende mit ungünstigeren Studienvoraussetzungen, insbesondere Berufskollegabsolventen, (2) Studierende mit Migrationshinter-

grund und (3) erwerbstätige Studierende - besonders häufig genutzt wird. Von den Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem Berufskolleg erworben haben - das sind mehr als ein Drittel (36 %) der Befragten - haben über die Hälfte (53 %) am „Flexiblen Studium“ teilgenommen oder nahmen zum Befragungszeitpunkt noch daran teil (siehe Abbildung 4.1.1). Die Beteiligungsquote unter den Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung auf einem anderen Weg erworben haben, ist dagegen mit 27 % nur halb so groß.

Von den Studierenden mit Migrationshintergrund, d. h. die entweder keine deutsche Staatsbürgerschaft besitzen oder diese später erworben haben, nehmen ebenfalls über die Hälfte (56 %) am „Flexiblen Studium“ teil. In der Vergleichsgruppe der Studierenden mit deutscher Staatsangehörigkeit seit Geburt ist die Beteiligung an dem Studienmodell mit 38 % geringer (siehe Abbildung 4.1.2).

Die Ergebnisse bestätigen somit die zielgruppengerechte Teilnehmergewinning von Berufskollegabsolvent(inn)en und Studierenden mit Migrationshintergrund. Für die dritte Zielgruppe, die erwerbstätigen Studierenden, muss die zielgruppengerechte Teilnehmergewinning separat für die einzelnen Befragungsjahre überprüft werden, weil die Erwerbstätigkeit neben dem Studium zeitlich veränderlich ist.

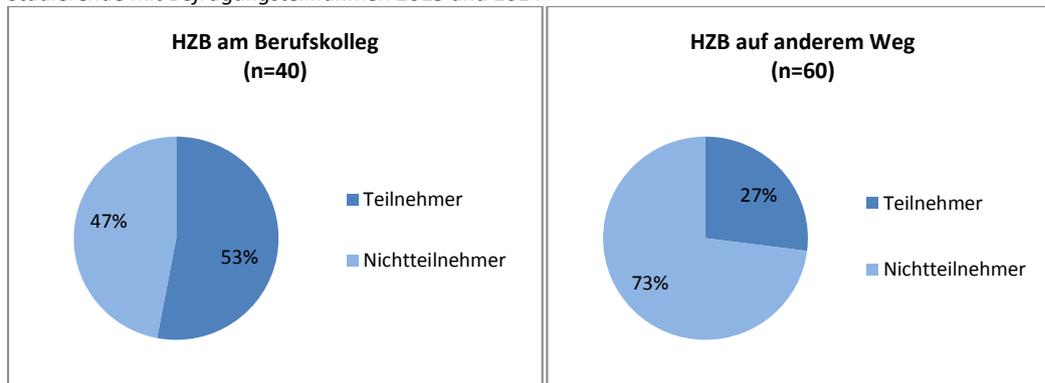
Im Ergebnis (siehe Tabelle 4.1.1) zeigt sich, dass der Anteil der erwerbstätigen Studierenden, die am „Flexiblen Studium“ teilnehmen, über alle Messzeitpunkte konstant bei 37 % bzw. 38 % liegt. Die Beteiligungsquote der nicht erwerbstätigen Studierenden sinkt dagegen stetig von anfänglich 54 % (2012) über 38 % (2013) auf 14 % (2014). Relativ betrachtet, nimmt somit die Beteiligung erwerbstätiger Studierender am Studienmodell zu. Ergänzend zu den Quoten ist zu berücksichtigen, dass der Bedarf für zusätzliche Freiräume, wie sie das „Flexible Studium“ bietet, wahrscheinlich mit zunehmendem zeitlichen Umfang der Erwerbstätigkeit ansteigt. Erwartungskonform geben die erwerbstätigen Modellteilnehmenden zu allen drei Messzeitpunkten einen etwas höheren Wochenstundenaufwand für Erwerbstätigkeit an (10 - 10,7 Stunden) als die erwerbstätigen Nichtteilnehmenden (7 - 8,4 Stunden). Insgesamt kann damit die Zielgruppenenerreichung der erwerbstätigen Studierenden als befriedigend eingestuft werden.

Datenlage in der Studierendenbefragung

Von der Hochschule Esslingen haben sich insgesamt 216 Studierende mit verwertbaren Angaben an mindestens einer der drei Online-Erhebungen beteiligt. Davon haben 177 an genau einer Erhebung teilgenommen, 31 an zwei Erhebungen und acht Studierende an allen drei Erhebungen.

Die Gesamtanzahl der Teilnehmenden am Studienmodell „Flexibles Studium“, zu denen je nach Fragestellung außer aktuellen Teilnehmenden auch ehemalige sowie zukünftige Modellteilnehmende zählen, die sich schon für die Teilnahme entschieden haben, beläuft sich auf 86 Studierende (40 %). Von diesen haben sich 18 an mindestens zwei Erhebungen beteiligt, wodurch die Möglichkeiten für personenbezogene Längsschnittdaten (z. B. Vorher-Nachher-Vergleiche) sehr begrenzt sind.

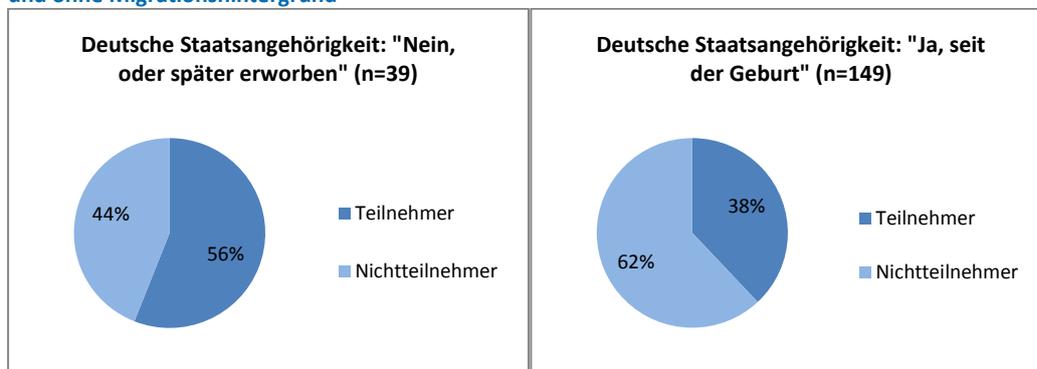
Abbildung 4.1.1: Beteiligungsquoten am Studienmodell der Hochschule Esslingen für Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem Berufskolleg oder auf einem anderen Weg erworben haben
Studierende mit Befragungsteilnahmen 2013 und 2014



**p ≤ 0.01

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Abbildung 4.1.2: Beteiligungsquoten am Studienmodell der Hochschule Esslingen für Studierende mit und ohne Migrationshintergrund



*p ≤ 0.05

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Tabelle 4.1.1: Beteiligungsquoten am Studienmodell der Hochschule Esslingen für erwerbstätige und nicht erwerbstätige Studierende

Studierende im 2.-5. Fachsemester

	nicht erwerbstätig		erwerbstätig	
	n	%	n	%
Befragung 2012	48	54%	42	38%
Befragung 2013	24	38%	19	37%
Befragung 2014	28	14%	13	38%

n.s.

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Wurden die Ziele erreicht?

Die hier vorzunehmenden Untersuchungen zur Wirksamkeit des Studienmodells konzentrieren sich auf zwei Teilziele, erstens die mit der Semesterstreckung intendierte zeitliche Entlastung der Studierenden und zweitens auf die mit den fachlichen Präsenzangeboten angestrebte Förderung fachlicher Kompetenzen. Im Anschluss daran wird mittels Studienverlaufsanalysen

untersucht, ob das Studienmodell „Flexibles Studium“ zu einer Verringerung des Studienabbruchs beiträgt.

Zeitliche Entlastung / Freiräume im Studium

Durch die Streckung der Semester im „Flexiblen Studium“ sollen die Studierenden Freiräume gewinnen, die u. a. zur Aufarbeitung von Wissensrückständen, zur Nachholung von Prüfungen oder für parallele Erwerbstätigkeit genutzt werden können. Um zu prüfen, ob die Modellteilnehmenden gegenüber ihren Kommiliton(inn)en im regulären Studium tatsächlich mehr Freiräume haben, werden nachfolgend die in den Befragungen angegebenen wöchentlichen Stundenaufwände für studienbezogene Präsenzveranstaltungen beider Gruppen miteinander verglichen³.

Der Ergebnisdarstellung (siehe Tabelle 4.1.2) ist zu entnehmen, dass Studierende im „Flexiblen Studium“ in allen drei Erhebungsjahren durchschnittlich bis zu 20,7 Stunden und damit weniger Zeit für studienbezogene Präsenzveranstaltungen aufwenden als die Vergleichsgruppe der Studierenden ohne Semesterstreckung (24,2 bis 26,7 Stunden). Die beobachteten Differenzen erscheinen zunächst nicht groß genug, um die mit dem Studienmodell bezweckte Halbierung der Stoffmenge abzubilden. In den Zeitaufwänden der Modellteilnehmenden sind jedoch auch die im Rahmen des „Flexiblen Studiums“ zusätzlich besuchten Tutorien und Coachingseminare bzw. Coaching-Workshops sowie gegebenenfalls nachgeholt Prüfungen enthalten. Die signifikanten Gruppendifferenzen bestehen also trotz der für die Wahrnehmung der Unterstützungsangebote zusätzlich aufgewendeten Zeiten. Damit kann das Ziel der zeitlichen Entlastung bzw. der Schaffung von Freiräumen im Grundsatz als erreicht angesehen werden.

Tabelle 4.1.2: Durchschnittlicher Stundenaufwand pro Woche für die „Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Prüfungen/Klausuren usw.“ von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden am Studienmodell „Flexibles Studium“

Studierende im 2. - 5. Fachsemester; Modellteilnehmende (TN+) = aktuelle Teilnehmende zum jeweiligen Befragungszeitpunkt, Mittelwertvergleiche (t-Tests)

	n	TN+	TN-
Befragung 2012	43 / 47	19,6 h	24,2 h**
Befragung 2013	17 / 24	20,4 h	25,4 h*
Befragung 2014	9 / 26	20,7 h	26,7 h*

*p ≤ 0,05, **p ≤ 0,01, ***p ≤ 0,001

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

In der Befragung 2014 wurden den ehemaligen und aktuellen Studienmodellteilnehmenden außerdem einige Aussagen über das Studienmodell zur Zustimmung bzw. Ablehnung vorgelegt. Die Antworten erlauben Rückschlüsse darauf, inwieweit die Teilnehmenden im „Flexiblen Studium“ mehr Freiräume sowie, damit verbunden, eine gute Vereinbarkeit mit ihrer aktuellen Lebenssituation und weniger Leistungsdruck wahrnehmen. Tabelle 4.1.3 gibt einen Überblick über die Aussagen und die korrespondierenden Zustimmungen in Prozent.

³ Die hierzu in allen drei Erhebungen eingesetzte Frage lautet: „Wie viele Stunden haben Sie im laufenden Semester wöchentlich für folgende Aktivitäten aufgewandt: Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Prüfungen/Klausuren usw.“

Tabelle 4.1.3: Charakterisierung und Bewertung des „Flexiblen Studiums“ durch die Teilnehmenden
 Studierende mit ehemaliger oder aktueller Teilnahme in der Befragung 2014; zusammengefasste Werte
 4+5 auf einer 5-stufigen Antwortskala: (1) trifft gar nicht zu - (5) trifft völlig zu; n = 24

„Bitte geben Sie an, inwiefern folgende Aussagen auf das Programm ‘Flexibles Studium’ zutreffen“	trifft (völlig) zu
Ich habe/hatte ausreichend Zeit zum Lernen und Wiederholen.	83%
Durch das "Flexible Studium" kann/konnte ich mein Studium gut mit meiner aktuellen Lebenssituation vereinbaren.	83%
Durch das "Flexible Studium" nehme/nahm ich weniger Leistungsstress/-druck wahr.	87%

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Alle drei Bewertungen fallen deutlich positiv aus: Mehr als vier Fünftel aller Modellteilnehmenden haben/hatten ausreichend Zeit zum Lernen und Wiederholen (83 %), können/konnten ihr Studium gut mit ihrer aktuellen Lebenssituation vereinbaren (83 %) und nehmen/nahmen eine geringere Leistungsbelastung wahr (87 %). Die Ergebnisse sind so einhellig positiv, dass sich die Frage aufdrängt, wie es den Teilnehmenden ergehen wird, nachdem sie die gestreckten Semester plus zusätzlicher Unterstützung hinter sich gebracht haben und wieder in den regulären Studienbetrieb Übergewechselt sind.

Erwerb / Nachholung fachlicher Kompetenzen

Als fachliche Unterstützungsangebote sollen Tutorien in den „Klippenfächern“ Mathematik, Physik sowie in Informatik, Elektronik und Elektrotechnik den Erwerb studienrelevanter fachlicher Kompetenzen befördern. Für viele im „Flexiblen Studium“ befindliche Studierende geht es dabei im Wesentlichen auch darum, fachliche Defizite (z. B. Wissenslücken, Verständnisschwierigkeiten) aufzuarbeiten. Ob dies gelingt, lässt sich anhand der Bewertungen einiger Aussagen, die in der Befragung 2014 erstmalig eingesetzt wurden, abschätzen. Demnach stellen vier Fünftel (79 %) der 24 aktuellen und ehemaligen Teilnehmenden fest, dass sie durch die Teilnahme am „Flexiblen Studium“ Wissenslücken schließen konnten. Von den aktuellen Teilnehmenden (n = 14) äußern sogar 86 % die Auffassung, dass sie ohne die zusätzlichen Angebote im aufgeteilten Semester im Fachstudium große Schwierigkeiten haben würden.

Annahmegemäß müssten diejenigen Studierenden, die ab dem zweiten Fachsemester unterstützende Tutorien in Mathematik, Physik und/oder anderen Fachbereichen besucht haben, gegenüber ihren Kommiliton(inn)en, die die Unterstützungsangebote nicht in Anspruch genommen haben, (a) bei Studienbeginn geringere mathematische bzw. fachliche Kompetenzen besessen haben und (b) diesen Rückstand bis zum aktuellen Zeitpunkt zumindest teilweise aufgeholt haben. Diese Annahme wird nachfolgend anhand der von den Studierenden in der Befragung 2014 selbst vorgenommenen (a) rückblickenden und (b) gegenwärtigen Kompetenzeinschätzungen untersucht.

Die Ergebnisse (siehe Tabelle 4.1.4) bestätigen die Annahme: Von den Studierenden, die sich zum Zeitpunkt der Befragung im zweiten oder dritten Fachsemester befanden, geben diejenigen, die im Rahmen des Studienmodells mindestens ein Tutorium in Mathematik oder Physik besucht haben, rückblickend einen tendenziell geringeren Kompetenzstand in Mathematik an als ihre Kommiliton(inn)en ohne Teilnahme (2,9 vs. 3,6). Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sehen

sich vor allem die Teilnehmenden auf einem signifikant höheren Kompetenzniveau als zu Studienbeginn (3,8). Die Nichtteilnehmenden hingegen erreichen nach einem moderaten Zuwachs ein kaum höheres Kompetenzniveau (3,9).

Tabelle 4.1.4: Selbsteingeschätzte Kompetenzen in Mathematik bei Studienbeginn und zum gegenwärtigen Zeitpunkt für Teilnehmende und Nichtteilnehmende an den Tutorien in Mathematik und Physik (nur Studierende im 2. und 3. Fachsemester zum Befragungszeitpunkt 2014)

Fünfstufige Antwortskala: (1) sehr niedrig - (5) sehr hoch; Mittelwertvergleiche (t-Test)

Selbsteingeschätzte Kompetenzen in Mathematik	TN(+) n = 15/16	TN(-) n = 14	Differenz zwischen Gruppen
bei Studienbeginn (rückblickend)	2,9	3,6	n.s.
zum gegenwärtigen Zeitpunkt	3,8	3,9	n.s.
<i>Differenz zwischen Zeitpunkten</i>	**	n.s.	

** p ≤ 0,01

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Die fast vollständige Nivellierung des anfänglichen Kompetenzrückstandes kann hier nicht zweifelsfrei und ausschließlich als Effekt der Tutorien identifiziert werden, da zeitgleich auch die Semesterstreckung und die anderen Unterstützungsangebote des Studienmodells stattfinden. Als eher wahrscheinlich erscheint hier das Vorliegen einer kombinierten Wirkung von gezielter fachlicher Kompetenzförderung und zeitlicher Entlastung durch die Semesterstreckung. Die hier vorgenommene positive Interpretation steht wegen der geringen Stichprobengrößen noch unter Vorbehalt.

Verringerung der Abbruchquoten

Das übergeordnete Ziel des Studienmodells ist die Verringerung der Abbruchquoten, was einer Erhöhung der Absolventenquote gleichkommt. Da aufseiten der Modellteilnehmenden noch keine Abschlüsse zu verzeichnen sind, konzentriert sich die Untersuchung zur Zielerreichung auf den Schwund (Abbrüche, Hochschul- und Fachwechsel) in den modellrelevanten Studiengängen Kommunikationstechnik, Technische Informatik sowie Softwaretechnik und Medieninformatik; die drei Studiengänge können wegen ihrer weitgehend identischen Curricula zusammenfassend betrachtet werden.⁴

Die semesterweisen Schwundquoten der Teilnehmenden am „Flexiblen Studium“ für die Studienanfängerkohorten WS 2010/11 bis SS 2013 sind in Tabelle 4.1.5 dargestellt. Als Referenz werden die kohortenbasierten Schwundquoten für *alle* Studierenden (also inklusive Modellteilnehmenden⁵) in denselben Studiengängen herangezogen (siehe Tabelle 4.1.6). Zu beachten ist, dass als Ausgangsbasis für die Quotenberechnungen jeweils die Studierendenzahl ab dem zweiten Semester verwendet wird, weil vorher regulär keine Modellteilnahme möglich ist.

⁴ Für den im Wintersemester 2012/13 hinzugekommenen Studiengang Wirtschaftsinformatik liegen noch keine hinreichend langen Studienverläufe vor, so dass hier auf die Betrachtung der Schwundquote verzichtet wurde.

⁵ Die methodisch sauberere Trennung von Modellteilnehmenden und Nichtteilnehmenden konnte nicht durchgeführt werden, da sich in den insgesamt betrachteten Studierendekohorten neben den in Tabelle 4.1.5 separat ausgewiesenen Modellteilnehmenden einige weitere Modellteilnehmende befinden, die erst ab dem dritten Fachsemester teilgenommen haben, die aber nicht gesondert identifiziert werden konnten.

Im Gruppenvergleich fällt auf, dass vor dem dritten Fachsemester von den Modellstudierenden kaum jemand aus dem Studiengang ausscheidet (Tabelle 4.1.5: 0 % - 5 %), während für die Gesamtheit der Studierenden in denselben Studiengängen mit Quoten von 14 % bis 17 % (Tabelle 4.1.6) schon ein recht beträchtlicher Schwund zu verzeichnen ist. Vor dem vierten Semester steigt die Schwundquote der Studierenden im „Flexiblen Studium“ (12 % - 28 %) an, bleibt aber noch hinter der Quote aller Studierenden (26 % - 35 %) zurück. Im weiteren Studienverlauf steigt die Schwundquote der Modellteilnehmenden überproportional schnell auf über 70 % an, während sie bei der Gesamtgruppe aller Studierenden unter 60 % bleibt.

Tabelle 4.1.5: Semesterweise Schwundquoten unter den Teilnehmenden am „Flexiblen Studium“

Studierende der Bachelorstudiengänge Kommunikationstechnik, Technische Informatik sowie Softwaretechnik und Medieninformatik, die erstmalig im 2. oder 3. Fachsemester am Programm „Flexibles Studium“ teilgenommen haben, nach Studienanfängerkohorten

Studienanfängerkohorte	N (ab 2. FS)	Schwund vor ...					
		3. FS	4. FS	5. FS	6. FS	7. FS	8. FS
WS 2010/11	32	- ^a	12%	53%	69%	72%	75%
SS 2011	20	5%	25%	45%	60%	- ^b	
WS 2011/12	27	0%	22%	41%	- ^b		
SS 2012	18	0%	28%	33%			
WS 2012/13	84	0%	11% ^c				
SS 2013	31	- ^b					

^a Modellstart erst im WS 2011/12 / ^b Zahlen lagen noch nicht vor

^c Zahlen evtl. noch nicht abschließend

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Tabelle 4.1.6: Semesterweise Schwundquoten in den studienmodellrelevanten Studiengängen insgesamt

Alle Studierenden der Bachelorstudiengänge Kommunikationstechnik, Technische Informatik sowie Softwaretechnik und Medieninformatik inkl. Teilnehmenden am Programm „Flexibles Studium“, nach Studienanfängerkohorten; Ausgangsbasis (N): Studierende im 2. Fachsemester.

Studienanfängerkohorte	N (2. FS)	Schwund vor ...					
		3. FS	4. FS	5. FS	6. FS	7. FS	8. FS
WS 2010/11	151	17%	30%	50%	56%	57%	58%
SS 2011	66	14%	26%	35%	52%	55%	
WS 2011/12	140	17%	26%	34%	38%		
SS 2012	57	14%	35%	46%			
WS 2012/13	139	17%	27%				
SS 2013	52	12%					

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass das „Flexible Studium“, solange die Studierenden daran teilnehmen, offenbar zu einer Verringerung des Studienabbruchs oder Fach-/Hochschulwechsels beiträgt. Dies gilt ganz besonders für das erste gestreckte Semester, welches die Teilnehmenden absolvieren, wenn sie sich im zweiten oder dritten Fachsemester befinden. Der stark zunehmende Schwund im weiteren Zeitverlauf lässt vermuten, dass viele aus dem Studienmodell wieder in den herkömmlichen Studienbetrieb wechselnde Studierende den Wegfall der Freiräume und Unterstützungsangebote bzw. die wieder vollumfänglich

eintretende Konfrontation mit den regulären Studienanforderungen als problematisch erleben. Allerdings zeichnet sich diesbezüglich ein Trend zur Verbesserung ab: Die Schwundquoten der (ehemaligen) Teilnehmenden am „Flexiblen Studium“ werden von Kohorte zu Kohorte geringer und fallen beispielsweise vor dem fünften Fachsemester stetig und insgesamt deutlich von 53 % (Kohorte WS 2010/11) auf 33 % (Kohorte SS 2012). Die angesprochenen Entwicklungen sollten weiter beobachtet werden, um zu einer sichereren Einschätzung zu gelangen.

Zufriedenheit mit den Studienbedingungen

Es stellt sich nun noch die Frage, ob sich die Teilnahme am Studienmodell „Flexibles Studium“ auch in den Bewertungen der Studienbedingungen niederschlägt (siehe Tabelle 4.1.7). Zunächst ist im bundesweiten Vergleich festzustellen, dass Esslinger Studierende insgesamt in ihrem Urteil über die Studienbedingungen an ihrer Hochschule zum Teil von den Einschätzungen der Bachelorstudierende an Fachhochschulen insgesamt (SQM 2013) abweichen. Im Durchschnitt sind Esslinger Studierende deutlich zufriedener mit dem Aufbau und Struktur ihrer Studiengänge (66 % vs. 51%) und zumindest geringfügig zufriedener mit dem bisher erreichten Wissen und Können (65 % vs. 60 %). Ungünstiger werden hingegen die Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen (62 % vs. 73 %) und die Service- und Beratungsleistungen an der Hochschule (45 % vs. 50 %) beurteilt.

Tabelle 4.1.7: Zufriedenheit mit den Studienbedingungen an der Hochschule Esslingen

Teilnehmende (TN+) vs. Nichtteilnehmende (TN-) an der Maßnahme „Flexibles Studium“. Zusammengefasste Werte 4+5 einer 5-stufigen Skala von „1 = überhaupt nicht zufrieden“ bis „5 = sehr zufrieden“, in %; Referenzwerte des SQM 2013 für Bachelorstudierende an Fachhochschulen

Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit...	SQM 2013 (BA FH)	Esslingen insg.	TN+ (n=23-25)	TN- (n=43-44)
...der Betreuung durch die Lehrenden in Ihrem Studiengang?	65%	59%	64%	57%
...der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen?	71%	70%	64%	73%
...dem Aufbau, der Struktur Ihres Studienganges?	51%	66%	60%	70%
...den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen Ihres Studienganges?	73%	62%	52%	68%
...den Service- und Beratungsleistungen an Ihrer Hochschule?	50%	45%	43%	45%
...dem bisher erreichten Wissen und Können (Studienenertrag insgesamt)?	60%	65%	68%	64%
...den Bedingungen im Studium insgesamt?	66%	70%	56%	77%

n. s.

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Differenziert man nach Modellteilnahme, zeigt sich, dass Studierende, die ihr Studium durch eine Aufteilung des zweiten und/oder dritten Semesters strecken (TN+), besonders mit den Teilnehmerzahlen (52 % vs. 68 %) und den Bedingungen im Studium insgesamt (56 % vs. 77 %) weniger zufrieden sind und auch die fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen (64 % vs. 73 %) ungünstiger bewertet wird als von den Studierenden im regulären Studium (TN-).

Tendenziell zufriedener sind die Teilnehmenden hingegen mit dem bisher erreichten Wissen und Können (68 % vs. 64 %) sowie der Betreuung durch die Lehrenden in ihrem Studiengang (64 % vs. 57 %).

Gerade diese von einem höheren Anteil der Teilnehmenden positiv eingeschätzten Aspekte Studierenertrag und Betreuung stehen plausibel mit dem Anliegen des Studienmodells in Beziehung. Die z. T. deutlich schlechteren Zufriedenheitseinschätzungen anderer Aspekte, insbesondere der Bedingungen im Studium insgesamt, sind im vorliegenden Kontext nicht klar interpretierbar und spiegeln möglicherweise den Einfluss außerhalb des eigentlichen Studiums liegender Merkmale wider, z. B. der persönliche Lebenssituation. Anzumerken ist zudem, dass es sich bei der Teilnehmergruppe um Studierende mit Leistungsschwierigkeiten handelt, so dass tendenziell von ungünstigeren Einschätzungen auszugehen ist. Vor diesem Hintergrund ist es umso bemerkenswerter, wenn dennoch in Teilbereichen höhere Zufriedenheitsanteile beobachtet werden können, auch wenn die beobachteten Unterschiede mangels Signifikanz nur als tendenzielle Hinweise zu betrachten sind.

Zusammenfassende Bewertung des Studienmodells

1. Das Studienmodell „Flexibles Studium“ der Hochschule Esslingen kombiniert flexibilisierende, kompetenzfördernde sowie weitere Unterstützungsangebote. Die drei anvisierten Zielgruppen - insbesondere Studierende mit ungünstigen Leistungsvoraussetzungen (HZB-Erwerb an einem Berufskolleg) und Studierende mit Migrationshintergrund, eingeschränkt auch erwerbstätige Studierende - konnten überproportional häufig zur Teilnahme an dem Studienmodell gewonnen werden. Da die Teilnahme an dem Studienmodell freiwillig und zugleich jedem Studierenden offen ist, sprechen die hohen Beteiligungsquoten der drei Zielgruppen zugleich dafür, dass der erhöhte Bedarf für die Studienmodellmaßnahmen bei den anvisierten Zielgruppen realistisch eingeschätzt wurde.
2. Sinnvoll und vielversprechend erscheint die Kombination aus Semesterstreckung und (Präsenz-)Angeboten zur gezielten Kompetenzförderung, da hier parallel zu den Förderangeboten zugleich die benötigten Freiräume für die selbständige Befassung mit dem Lehrstoff bzw. zum Üben bereitgestellt werden. Dass tatsächlich zusätzliche Freiräume gewonnen werden, kann u. a. aufgrund des geringeren Zeitaufwandes für Präsenzveranstaltungen und der guten Vereinbarkeit mit der aktuellen Lebenssituation als gesichert gelten. Für die Aufholung von Kompetenzrückständen durch fachliche Förderangebote in Mathematik gibt es ebenfalls empirische Indizien. Wie sich aus der Analyse der allgemeinen und bereichsspezifischen Zufriedenheiten auf Basis der SQM-Indikatorik ableiten lässt, wirkt sich das Modell offenbar günstig auf die Betreuung der Studierenden und den Studierenertrag aus. Das Modell scheint demnach in gewissem Rahmen zu einer besseren Passung zwischen Studierenden und Studienbedingungen beizutragen.
3. In Übereinstimmung mit den zentralen Anliegen des Förderprogramms erhalten individuelle Bedarfe in den Einzelgesprächen und Coachings besondere Beachtung. Individuelle und flexible Gestaltungsoptionen bestehen zudem durch die Konfigurierbarkeit der Semesterstreckung (zweites, drittes oder beide Semester) und das vielfältige E-Learning-Angebot. Zu

berücksichtigen ist jedoch der mit der Gewährleistung der individuellen Gestaltungsmöglichkeiten verbundene hohe Personalaufwand. Eine Erweiterung des „Flexiblen Studiums“ auch auf weitere der insgesamt elf Fakultäten der Hochschule erscheint damit nur begrenzt wahrscheinlich.

4. Inzwischen nehmen mehr als die Hälfte der Studierenden der modellrelevanten Studiengänge am „Flexiblen Studium“ teil. Die hohe Akzeptanz des Studienmodells ist auch darauf zurückzuführen, dass die Teilnahmeentscheidung aufgrund der Semesterlage des Studienmodells (ab 2. Fachsemester) in erster Linie von den Studierenden selbst, auf der Grundlage der bisherigen Studienerfahrungen getroffen wird. Doch so beeindruckend die Teilnahmequoten einerseits sind, so sind sie andererseits auch bedenklich, weil sie nahelegen, dass die drei Studiengänge unter herkömmlichen Bedingungen aus Sicht der meisten Studierenden kaum zu bewältigen sind. Inwieweit durch die zeitliche Entlastung und die Unterstützungs- und Flexibilisierungsangebote des Studienmodells hier Abhilfe geschaffen und insbesondere der hohe Schwund nachhaltig verringert werden kann, müssen Folgeuntersuchungen zeigen.

4.2. Universität Heidelberg: Vielfalt fördern, Individualisierung ermöglichen

Steckbrief zum Studienmodell der Universität Heidelberg	
Größe der Hochschule	29.317 Studierende in 172 Studiengängen an 12 Fakultäten
Studiengänge im Modell	20 (Stand: Sommer 2014), Schwerpunkt: Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften
Name des Modellprojekts	Vielfalt fördern, Individualisierung ermöglichen – Teilzeitstudium Heidelberg
Projektlaufzeit	01.10.10-30.09.13; 01.10.13-30.09.15
Fördervolumen	500.000€ ; 334.000€
Ziele	Individuelle Studienverläufe ermöglichen, neuen Studierendengruppen ein Studium ermöglichen
Zielgruppe	Studierende, die ohne Teilzeioption keine Möglichkeit hätten, ein Studium aufzunehmen bzw. ihr Studium fortzuführen, insbesondere: Studierende mit Kind, erwerbstätige Studierende, Studierende mit chronischer Krankheit/Behinderung
Maßnahmen	Vollständiges oder vorübergehendes Teilzeitstudium: <ul style="list-style-type: none"> - Curriculumsentwicklung - flexibilisiertes Angebot (örtlich und zeitlich) - Planbarkeit durch fixe, langfristige Terminierung - E-Learning - Lern- und Studienverlaufsvereinbarungen - spezielle Zusatzangebote für Teilzeitstudierende
<i>Ergebnisse der Wirkungsforschung</i>	
Zielerreichung	Individuelle Studienverläufe werden ermöglicht
Zielgruppenerreichung	Angebot wird nur von geringer Anzahl genutzt, Zielgruppen (insb. Studierende mit Kind) nehmen Teilzeitmodell aber z. T. überdurchschnittlich häufig an
Vorteile	Modell situativ wählbar, längerfristige Terminierung von Lehrveranstaltungen und Ausbau des E-Learning-Angebots kommt allen Studierenden zugute
Nachteile	Angebot nur für wenige Studierende interessant, nicht BAföG-fähig

Grundidee

Die Universität Heidelberg bietet seit dem Wintersemester 2011/12 die Möglichkeit, ausgewählte Studiengänge in Teilzeit zu studieren. Mit dieser strukturellen Erweiterung des Studienangebots sollen bessere Bedingungen für ein (erfolgreiches) Studium für Studierendengruppen geschaffen werden, für die ein reguläres Vollzeitstudium aufgrund der persönlichen Lebenssituation und individuellen Bedürfnisse nur schwer zu realisieren ist oder erst gar nicht in Betracht kommt.

Modellziele und -maßnahmen

Die Universität Heidelberg möchte mit dem Teilzeitangebot auf veränderte Biographien von Studierenden mit individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen eingehen. Zielgruppen, die von der Hochschule erreicht werden sollen, sind insbesondere Studierende mit Kind, Berufstätige, Studierende mit chronischer Erkrankung oder Behinderung und alle anderen, die aufgrund ihrer persönlichen Situation oder anderer Verpflichtungen nicht in Vollzeit studieren können. Im Verlauf des Projekts hat sich herausgestellt, dass sich unter anderem auch Leistungssportler(innen) von der Möglichkeit eines Teilzeitstudiums angesprochen fühlen.

Die Teilzeitoption kann in jedem Semester für mindestens ein Studienjahr gewählt werden. Es ist möglich, über die Dauer des gesamten Studiums in Teilzeit zu studieren und aus dem Teilzeit- in ein Vollzeitstudium zu wechseln. Teilzeitstudierende besuchen das gleiche Lehrveranstaltungsangebot wie Vollzeitstudierende, jedoch wird die Arbeitsbelastung in den Teilzeitsemestern um etwa die Hälfte reduziert. Die Regelstudienzeit verlängert sich entsprechend.

Um ein Teilzeitstudium anbieten zu können, sind in den betreffenden Studiengängen neue Curricula entwickelt und implementiert worden. Durch eine Erhöhung des Lehrveranstaltungsangebots, die verbindliche, aber gleichwohl flexible Terminierung von zentralen Lehrveranstaltungen über mehrere Semester im Voraus, das Bündeln von Veranstaltungen zu Blockterminen und den Ausbau von E-Learning-Angeboten werden unterschiedliche Maßnahmen ergriffen, um das Studium individuell flexibel und gleichzeitig planbar zu halten. Flankiert wird das Teilzeitstudium durch ein erhöhtes Beratungsangebot mit zum Teil verpflichtendem Charakter sowie fachübergreifende Kursangebote z. B. zur *Study-Life-Balance* oder zu Studien- und Lernstrategien.

Wichtige Projektentwicklungen

Das Studienmodell startete mit zunächst acht Studiengängen und wurde sukzessive auf weitere Studiengänge ausgeweitet. Gegenwärtig (Sommer 2014) besteht in 20 Bachelor- und Masterstudiengängen die Möglichkeit, in Teilzeit zu studieren. Eine Erweiterung des Studienmodells auf alle Studiengänge ist angestrebt.

Bislang nutzten nur wenige Studierende das Teilzeitangebot. Im Wintersemester 2011/12 haben elf Studierende in den acht Pilotstudiengängen erstmals in Teilzeit studiert, im Sommersemester 2012 sind weitere sechs Teilzeitstudierende hinzugekommen. Im Wintersemes-

ter 2013/14 nutzten 42 Studierende in 18 Studiengängen das Teilzeitangebot. Der Anteil der Teilzeitstudierenden an allen Studierenden in den betreffenden Studiengängen ist nur näherungsweise aus den Studierendenstatistiken zu bestimmen und liegt im Winter 2013/14 bei unter 2 %.

Dies scheint kein Ausdruck mangelnder Kenntnis des Studienmodells zu sein: Aus der Studierendenbefragung 2014 geht hervor, dass der großen Mehrheit (86 %) das Modell bekannt ist. Drei Viertel der Befragten (75 %) sehen für sich jedoch (bislang) keinen Bedarf an dieser Option. 4 % haben sich nach eingehender Beratung entschieden, ihr Studium (weiter) in Vollzeit durchzuführen. Nur knapp jeder siebte Heidelberger Studierende (14 %) hat bislang noch nichts vom Teilzeitstudium gehört. Insgesamt 7 % der Befragten 2014 geben an, in der Vergangenheit, aktuell oder im kommenden Semester in Teilzeit zu studieren bzw. studiert zu haben. Der überdurchschnittlich hohe Wert an Teilzeitstudierenden in der Befragung ist dadurch zu erklären, dass hier auch Studierende berücksichtigt wurden, die inzwischen wieder ins Vollzeitstudium gewechselt sind.

Wurden die Zielgruppen erreicht?

Geklärt werden soll zunächst, welche Gründe für die Wahl der Teilzeioption ausschlaggebend waren, um so Hinweise auf die Erreichung der anvisierten Zielgruppen zu erhalten (siehe Tabelle: 4.2.1). Von den befragten Teilzeitstudierenden werden „parallele Berufstätigkeit“ (66 %) und die „Finanzierung des Studiums“ (43 %) häufig genannt. Knapp ein Drittel (30 %) reduziert das Studium aufgrund von Kindererziehung/Schwangerschaft. 18 % führen gesundheitliche Gründe an.

Ein Drittel der befragten Teilzeitstudierenden (32 %) nennt genau einen Grund, wobei „parallele Berufstätigkeit“ den häufigsten Einzelgrund darstellt; jeweils eine Nennung entfällt auf „Kindererziehung/Schwangerschaft“ bzw. auf „Praxisphasen im Studium“. Knapp die Hälfte (48 %) nennt zwei, die verbleibenden 20 % nennen maximal vier Gründe. Eine auffällige Konzentration der Paarung mehrerer Gründe ist – sicherlich aufgrund der geringen Fallzahl – nicht zu verzeichnen.

Datenlage in der Studierendenbefragung

In 2012 wurden an der Universität Heidelberg insgesamt 280 Fragebögen von den Fachstudienberater(inne)n der am Teilzeitmodell beteiligten Pilotstudiengänge an Studierende ausgegeben. Lediglich 33 Fragebögen wurden ausgefüllt zurückgegeben. In 2013 und 2014 wurden Online-Erhebungen durchgeführt, zu denen alle Studierenden der Studiengänge mit Teilzeioption eingeladen wurden. Insgesamt stehen Angaben von 759 Heidelberger Studierenden zur Verfügung, darunter befinden sich 44 Personen, die in Teilzeit studieren, studiert haben oder in Kürze studieren werden.

Tabelle 4.2.1: Gründe für die Wahl der Teilzeitoption

„Warum studieren Sie in Teilzeit?“ Mehrfachnennung möglich, n=44, Angaben in Prozent.

Parallele Berufstätigkeit (z. B. Selbstständigkeit, festes Arbeitsverhältnis)	66%
Finanzierung des Studiums („Jobben“)	43%
Kindererziehung/Schwangerschaft	30%
Gesundheitliche Gründe	18%
Entzerrung der Stoffdichte	14%
Praxisphasen im Studium	9%
Pflege von Angehörigen	7%
Sonstiges	7%

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Die genannten Gründe entsprechen durchaus der Motivation, die bei der Entwicklung des Studienmodells eine Rolle gespielt hat, d. h. für diejenigen Studierenden, die sich für die Teilzeitoption entschieden haben, waren die genannten Gründe ausschlaggebend. Dies klärt allerdings noch nicht hinreichend, ob Studierende in besonderen Lebenssituationen generell vom Modell erreicht werden. Es stellt sich entsprechend die Frage nach Beteiligungsquoten, also wie hoch der Anteil an Teilzeit- und Vollzeitstudierenden in bestimmten Studierendengruppen ist. Im Folgenden soll untersucht werden, ob unter den spezifizierten Zielgruppen „Berufstätige“ und „Studierende mit Kind“ eine überdurchschnittlich hohe Beteiligungsquote zu beobachten ist.

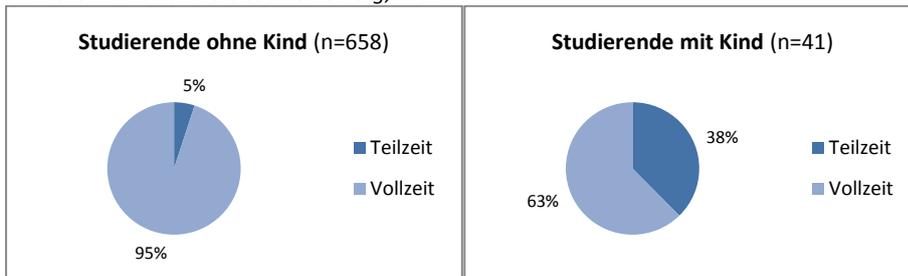
Zielgruppe: Studierende mit Kind

Wie oben dargestellt, ist „Kindererziehung/Schwangerschaft“ für 30 % der Teilzeitstudierenden ein Grund für die Wahl der Teilzeitoption. Um darüber hinaus zu erfahren, ob Kinder die Wahrscheinlichkeit eines Teilzeitstudiums erhöhen, können die Anteile der Teilzeit- und Vollzeitstudierenden mit und ohne Kind verglichen werden. Generell liegt der Anteil der Studierenden ohne Kind in der Heidelberger Stichprobe bei 95 %. Dieser Wert deckt sich mit den Ergebnissen der 20. Sozialerhebung (vgl. Middendorff et al. 2013, S. 480).

Bei den Beteiligungsquoten am Teilzeitstudium zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Kind. 38 % der Heidelberger Studierenden mit Kind studieren in Teilzeit, von den kinderlosen Studierenden sind es lediglich 5 %. Dies zeigt, dass das Teilzeitstudienmodell bei dieser Studierendenteilgruppe wie geplant auf tendenziell hohe Resonanz stößt: Studierende mit Kind nutzen überdurchschnittlich häufig das angebotene Modell, für diese Gruppe scheint es demnach ein durchaus sinnvolles Angebot darzustellen.

Abbildung 4.2.1: Beteiligungsquoten von Studierenden mit und ohne Kind

Studierende der Universität Heidelberg, in %



p = 0,000

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Zielgruppe: Erwerbstätige Studierende

Das Teilzeitstudienmodell richtet sich explizit auch an Berufstätige. Die Mehrheit der befragten Teilzeitstudierenden führt mit Erwerbstätigkeit in Zusammenhang stehende Gründe für die Wahl der Teilzeitoption an (s. o.). Betrachtet man die Erwerbstätigenquote unter allen Heidelberger Studierenden, bestätigen sich diese Angaben (siehe Tabelle 4.2.2): In den drei Wellen der Studierendenbefragung kann ein Anteil zwischen 64 % und 70 % ermittelt werden (20. Sozialerhebung: 62 % im Sommersemester 2012, vgl. Middendorff et al. 2013). Die Werte sind annähernd vergleichbar. Die Erwerbstätigenquote unter den Vollzeitstudierenden liegt zwischen 63 % und 71 %, unter den Teilzeitstudierenden ist sie in 2013 und 2014 mit 90 % bzw. 100 % hingegen deutlich höher, lediglich 2012 wurde eine durchschnittliche Quote von 67 % beobachtet⁶.

Abbildung 4.2.2: Erwerbstätigenquoten in Heidelberg

Anteil der Erwerbstätigen an allen Heidelberger Studierenden der jeweiligen Bezugsgruppe

	insgesamt		Vollzeit		Teilzeit	
	n	%	n	%	n	%
Befragung 2012	33	70%	24	71%	9	67%
Befragung 2013	397	64%	384	63%	13	100%
Befragung 2014	356	67%	335	66%	21	90%**

** p ≤ 0,01

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Von Interesse sind weiterhin die Beteiligungsquoten, d. h. wie hoch sind die Anteile an Teilzeitstudierenden unter den Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen (siehe Tabelle 4.2.3). Während die Werte in 2012 erneut deutlich von den Werten der anderen beiden Befragungswellen abweichen und hier nicht interpretiert werden sollen, zeigt sich in 2013 und 2014, dass der Anteil an Teilzeitstudierenden unter den Erwerbstätigen mit 5 % bzw. 8 % über dem Anteil an Teilzeitstudierenden unter den Nichterwerbstätigen (0 % bzw. 2 %) liegt. Auch wenn die Unterschiede gering erscheinen, sind es dennoch überdurchschnittlich viele Erwerbstätige, die

⁶ Zu beachten ist, dass die Daten aus 2012 aufgrund der Besonderheit der Befragungseinladung und der geringen Fallzahl generell nur bedingt aussagekräftig sind.

die Teilzeitoption wahrnehmen. Man kann dies durchaus als Bestätigung dafür betrachten, dass das Studienmodell somit auch von dieser Zielgruppe angenommen wird.

Abbildung 4.2.3: Beteiligungsquoten in Heidelberg

Anteil der Teilzeitstudierenden an allen Heidelberger Studierenden der jeweiligen Bezugsgruppe

	insgesamt		nicht erwerbstätig		erwerbstätig	
	n	%	n	%	n	%
Befragung 2012	33	27%	10	30%	23	26%
Befragung 2013	397	3%	142	0%	255	5%
Befragung 2014	356	6%	117	2%	239	8%**

** p ≤ 0,01

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Ein zur Situation der Erwerbstätigen abschließender Blick auf die durchschnittlich für Erwerbstätigkeit aufgebrachte Wochenstundenzahl offenbart, dass erwerbstätige Vollzeitstudierende im Mittel lediglich um die 10 Wochenstunden aufbringen, erwerbstätige Teilzeitstudierende hingegen durchschnittlich etwa 26 Stunden. Es muss zunächst unbeantwortet bleiben, ob die Teilzeitstudierenden in Teilzeit studieren, weil sie so viel arbeiten müssen oder ob sie so viel arbeiten, weil sie in Teilzeit studieren können. Allerdings erklärt die große Mehrheit der Teilzeitstudierenden mit paralleler Erwerbstätigkeit, dass „sie ohne die Möglichkeit des Teilzeitstudiums momentan nicht studieren würde“ (in 2013 = 82 %; in 2014 = 89 %).

Wurden die Ziele erreicht?

Das Studienmodell der Universität Heidelberg hat nicht zum Ziel, möglichst viele Studierende zu einem Teilzeitstudium zu bewegen. Im Vordergrund steht vielmehr, durch die Erweiterung des strukturellen Studienangebots individuellere Studienverläufe zu ermöglichen. Dieses Ziel kann zumindest in den bislang beteiligten Studiengängen als erreicht gelten.

Die Dauer der Nutzung der Teilzeitoption liefert daneben Hinweise darauf, ob die in Heidelberg entwickelte Maßnahme zu einer höheren Passung zwischen Individuum und Studium beiträgt: Die Teilzeitstudierenden in 2012 und 2013 wurden gefragt, wie lange sie planen, in Teilzeit zu studieren. Während für gut die Hälfte (52 %) diesbezüglich noch keine Entscheidung gefallen ist, sind sich 19 % sicher, nur einen Teil des Studiums in Teilzeit zu studieren; 29 % planen das gesamte Studium in Teilzeit zu absolvieren. Das entwickelte Angebot erscheint demnach flexibel genug, um individuelle Studienverlaufspläne zu ermöglichen.

Eine höhere Nutzungsquote setzt nach Aussage der Projektverantwortlichen passende Rahmenbedingungen voraus, auf die das Modellprojekt keinen Einfluss hat. Angeführt werden z. B. die Barrierefreiheit der Universität und bestehende BAföG-Regelungen. Gegenwärtig ist ein offizielles Teilzeitstudium nicht BAföG-förderfähig. Tatsächlich haben sich fünf von zwölf Studierenden nach eingehender Information über das Teilzeitstudium gegen diese Möglichkeit entschieden, weil sie ihre BAföG-Ansprüche nicht verlieren wollten. Dies deckt sich mit Beobachtungen von Bargel & Bargel (2014), nach denen eingeschränkte Möglichkeiten zum BAföG-Empfang für „formelle“ Teilzeitstudierende als ein Haupthindernis für die Akzeptanz von

offiziellen Teilzeitstudiengängen angesehen werden können. Besonders für junge Studierende mit Kindern ist es schwierig, auf diese Förderung zu verzichten.

Der Wunsch, eine Teilzeitoption in möglichst allen Studiengängen anzubieten, konnte bislang nicht verwirklicht werden. Es sind nach Aussage von Projektverantwortlichen insbesondere die naturwissenschaftlichen und technischen Fachbereiche, die sich mit der Schaffung eines entsprechenden Angebots schwer tun. Auch der erklärte Wunsch der Universitätsleitung, das Teilzeitangebot gerade im MINT-Bereich zu vergrößern, hat noch nicht zu einer entsprechenden Ausweitung geführt. Die Projektverantwortlichen vermuten, dass es insbesondere mit der Vergabe bzw. Durchführung von Laborpraktika im Rahmen von Teilzeitsemestern Schwierigkeiten gibt, da Laborpraktika als wichtige Veranstaltungsform bislang nur Vollzeit verfügbar sind.

Wie weiter oben angesprochen, sieht das Teilzeitangebot der Universität Heidelberg ein umfangreiches Beratungs- und Unterstützungsangebot vor. Insbesondere wird eine individuelle Studienverlaufsplanung mit der Fachstudienberatung vorausgesetzt, um in Teilzeit studieren zu können. Dass dennoch nur drei Viertel der Teilzeitstudierenden (77 %) angeben, eine individuelle Beratung für Teilzeitstudierende durch die Fachstudienberatung genutzt zu haben, kann anhand der vorliegenden Daten nicht erklärt werden. Die Angaben der Befragten lassen dennoch erkennen, dass das verpflichtende Beratungsangebot gut angenommen wird. 85 % der Nutzer(innen) der Fachstudienberatung bewerten das Angebot als (sehr) hilfreich, kein einziger als (gar) nicht hilfreich⁷. Nach Ansicht der Projektverantwortlichen entsteht für die Hochschule ein ähnlich hoher Aufwand für die Beratung und Betreuung von Teilzeitstudierenden wie für Vollzeitstudierende.

Das zusätzlich für Teilzeitstudierende eingerichtete Kursangebot wird sehr verhalten genutzt. Viele der angebotenen Kurse konnten aufgrund geringer Anmeldezahlen nicht stattfinden. Als Reaktion wurde das Angebot für prinzipiell alle Studierenden geöffnet, zugleich besteht auch für Teilzeitstudierende die Möglichkeit das reguläre Angebot an extracurricularen Kursen zu nutzen. Projektverantwortliche weisen darauf hin, dass Kursleitende gegenüber der besonderen Situation von Teilzeitstudierenden sensibilisiert werden konnten, sodass auch deren Belange im „normalen“ Kursangebote Berücksichtigung finden. Zu fragen wäre, warum die Teilzeitstudierenden das Angebot kaum nutzen. Zwar lassen sich generell eher geringe Nutzungsquoten extracurricularer Kursangebote beobachten (vgl. andere Hochschulen in diesem Bericht), sodass es sich nicht um ein spezifisches Problem ausschließlich von Teilzeitstudierenden handelt. Dennoch besteht die Möglichkeit, dass sich die Teilzeitstudierenden in den Angeboten nicht wiederfinden, d. h. dass sie keinen Bedarf oder Nutzen darin sehen. Es ist ebenso denkbar, dass die Terminierung nicht passt, zumal Teilzeitstudierende das Teilzeitmodell vor allem deshalb wählen, weil sie in den gewonnenen Freiräumen anderen Verpflichtungen als denen des Studiums nachgehen (müssen).

⁷ „Wie hilfreich waren/sind diese Beratungsangebote (für Teilzeitstudierende) für Sie: individuelle Beratung durch die Fachstudienberatung“, zusammengefasste Werte 1 und 2 bzw. 4 und 5 auf einer fünfstufigen Skala von 1 = „gar nicht hilfreich“ bis 5 = „sehr hilfreich“.

Zufriedenheit mit den Studienbedingungen

Heidelberger Teilzeitstudierende sind im fachlichen Studium im Grunde den gleichen Bedingungen ausgesetzt, wie Vollzeitstudierende. Der Stoffumfang reduziert sich zwar im Semester, weil nur halb so viele Veranstaltungen zu besuchen sind, dafür ist – wie oben gezeigt werden konnte – davon auszugehen, dass die gewonnenen Freiräume zur Bewältigung außerhochschulischer Anforderungen benötigt werden und nicht ebenfalls für die Bewältigung der Studienanforderungen eingesetzt werden können. Ob sich daher Unterschiede in den Zufriedenheitseinschätzungen zwischen beiden Studierendengruppen zeigen, ist fraglich. Einzig die Beratung und Betreuung der Teilzeitstudierenden sollte höhere Zufriedenheitseinschätzungen erzielen, da dieser Aspekt im Heidelberger Modell – wie oben dargestellt – eine zentrale Rolle einnimmt.

Für den nachfolgenden Vergleich zwischen Teilnehmenden am Teilzeitmodell (TN+) und Nichtteilnehmenden (TN-) ist zu beachten, dass in den Analysen nicht berücksichtigt werden konnte, ob die Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung in Teilzeit studiert haben oder ob sie bereits wieder in das Vollzeitstudium zurückgewechselt sind. Die Fallzahlen in den Studierendenbefragungen reichen nicht aus, um aktuelle von ehemaligen Teilzeitstudierenden abzugrenzen.

Tabelle 4.2.4: Zufriedenheit mit den Studienbedingungen an der Universität Heidelberg

Zusammengefasste Werte 4+5 einer 5-stufigen Skala von „1 = überhaupt nicht zufrieden“ bis „5 = sehr zufrieden“, in %; Referenzwerte des SQM 2013 für Bachelorstudierende an Universitäten

Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit...	SQM 2013 (BA Uni)	Heidelberg insg.	TN+ (n=26-27)	TN- (n=331-337)
...der Betreuung durch die Lehrenden in Ihrem Studiengang?	56%	57%	67%	55%*
...der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen?	73%	75%	74%	76%
...dem Aufbau, der Struktur Ihres Studienganges?	46%	49%	50%	46%
...den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen Ihres Studienganges?	55%	46%	48%	46%
...den Service- und Beratungsleistungen an Ihrer Hochschule?	44%	42%	52%	41%
...dem bisher erreichten Wissen und Können (Studienrertrag insgesamt)?	54%	61%	81%	60%**
...den Bedingungen im Studium insgesamt?	60%	65%	52%	66%

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Betrachtet man zunächst, wie sich Heidelberger Studierenden im Vergleich zum Bundesdurchschnitt über die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen äußern, zeigen sich nur geringfügige Unterschiede (siehe Tabelle 4.2.4). Im Durchschnitt sind Heidelberger Studierende unzufriedener mit den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen (46 % vs. 55 %), dafür ist der Anteil (sehr) zufriedener Studierender mit dem bisher erreichten Wissen und Können um sieben Prozentpunkte und mit den Studienbedingungen insgesamt noch fünf Prozentpunkte höher.

Im Vergleich zwischen Modellteilnehmenden und der Vergleichsgruppe lassen sich erwartungsgemäß Unterschiede hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Betreuung beobachten. (Ehemalige) Teilzeitstudierende sind signifikant zufriedener mit der Betreuung durch die Lehrenden im Studiengang (67 % vs. 55 %) und tendenziell zufriedener mit den Service- und Betreuungsleistungen an der Hochschule als Studierende, die nicht am Teilzeitmodell teilnehmen bzw. teilgenommen haben (52 % vs. 41 %). Ebenfalls signifikant zufriedener sind die Teilzeitstudierenden mit dem bisher erreichten Wissen und Können (81% vs. 66 %). Möglicherweise trägt die Halbierung des Stoffumfangs je Semester doch dazu bei, dass die behandelten Inhalte in der freien Zeit außerhalb der Lehrveranstaltungen besser nachbearbeitet werden können.

Umso erstaunlicher ist es, dass die Teilzeitstudierenden im Durchschnitt tendenziell seltener mit den Studienbedingungen insgesamt zufrieden sind. Nur die Hälfte (52 %) beurteilt die Bedingungen als gut, bei den Vollzeitstudierenden sind es hingegen zwei Drittel (66 %). Zu vermuten ist, dass nach wie vor existierende Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit von Studium und persönlicher Lebenssituation einen Einfluss auf die Bewertungen der Studienbedingungen insgesamt nehmen. Das außercurriculare Angebot für Teilzeitstudierende der Universität Heidelberg etwa zum Thema „Study-Life-Balance“ ist in diesem Zusammenhang als äußerst sinnvoll zu betrachten, allerdings wird es – wie oben dargestellt –, kaum nachgefragt.

Zusammenfassende Bewertung des Studienmodells

1. Das Studienmodell konnte in 20 Studiengängen erfolgreich implementiert werden. In diesen Studiengängen erweitert das Studienmodell die bestehenden Möglichkeiten, ein Studium aufzunehmen bzw. fortzusetzen. Die erweiterten Möglichkeiten werden von bestimmten Studierendengruppen (Studierende mit Kind, erwerbstätige Studierende) angenommen, für die hier untersuchten Zielgruppen erscheint das Studienmodell demnach als sinnvolles Angebot. Dennoch haben insgesamt nur wenige Studierende von dem Angebot Gebrauch gemacht (vgl. Punkt 3). Das angestrebte Ziel, das Modell in möglichst vielen Studiengängen anbieten zu können, konnte bislang nicht erreicht werden.
2. Es ist als Vorteil anzusehen, dass das Modell situativ wählbar ist und Studierende sich in jedem Semester für das Teilzeitangebot entscheiden bzw. nach einem Studienjahr wieder in das reguläre Vollzeitstudium wechseln können. Dies spiegelt eine hohe Flexibilität wider. Positiv hervorzuheben ist, dass z. B. verbindliche Terminierungen von Pflichtveranstaltungen, die Erweiterung des Veranstaltungsangebots, der Ausbau von E-Learning-Angeboten sowie zusätzliche Beratungs- und Serviceleistungen allen Studierenden zu Gute kommen. Insbesondere mit der Betreuung durch die Lehrenden und den Service- und Beratungsleistungen der Hochschule sind Teilzeitstudierende häufiger zufrieden, gleichwohl die Bedingungen des Studiums insgesamt von dieser Gruppe tendenziell ungünstiger beurteilt werden. Die Möglichkeiten des Studienmodells zu einer besseren Passung zwischen Studierenden und Studienbedingungen beizutragen, scheinen angesichts der außerhalb des Fachstudiums, zum Teil im persönlichen Bereich liegenden Rahmenbedingungen begrenzt zu sein.

3. Auch wenn das Studienmodell nicht zum Ziel hat, möglichst viele Studierende zu einem Teilzeitstudium zu bewegen, ist die geringe Anzahl an bisherigen Nutzer(inne)n kritisch zu betrachten. Man könnte sich fragen, ob der hohe Planungs- und Kommunikationsaufwand, der den Fachbereichen bei der Entwicklung eines Teilzeitstudienangebots entsteht, gerechtfertigt ist. Ist der Abstimmungsprozess allerdings erst einmal abgeschlossen, verursacht das Studienmodell im laufenden Betrieb im Grunde kaum zusätzlichen Aufwand zum ohnehin bestehenden Vollzeitangebot. Als nachteilig muss die fehlende BAföG-Förderfähigkeit des Studienmodells angesehen werden. Dies führt dazu, dass sich einige Studierende gegen die Teilzeioption entscheiden. Dass optionale Angebote in Form zusätzlicher, außercurricularer Kurse speziell für Teilzeitstudierende im Grunde nicht nachgefragt werden, verleitet zu der Frage, welcher Bedarf überhaupt vorliegt bzw. unter welche Bedingungen das Angebot auf höhere Resonanz stoßen würde.
4. Unklar ist aufgrund der gegenwärtigen Datenlage, ob das Studienmodell zu einer Erhöhung des Studienerfolgs im Sinne erhöhter Absolventenzahlen (vor allem in neu erschlossenen Studierendengruppen) bzw. einer Verringerung von Studienabbrüchen führt. Effekte speziell für die Studieneingangsphase sind von dem Modell nicht zu erwarten, da sich das Modell nicht explizit auf diese Phase fokussiert.

4.3. Hochschule Heilbronn: SMILE - Studienmodell individuelles Lernen

Steckbrief zum Studienmodell der Hochschule Heilbronn	
Größe der Hochschule	8.239 Studierende (5.803 in Heilbronn, 1.576 in Künzelsau, 860 in Schwäbisch-Hall) in 48 Studiengängen an 7 Fakultäten
Studiengänge im Modell	insgesamt 15 Bachelorstudiengänge (an den beiden technischen Fakultäten und der Fakultät für Informatik in Heilbronn sowie die technischen Studiengänge in Künzelsau)
Name des Modellprojekts	SMILE – StudienModell Individuelles LErnen
Projektlaufzeit	01.03.11-29.02.14; 01.03.14-28.02.16
Fördervolumen	209.000€ ; 140.000€
Ziele	Individuelle Förderung im Studium
Zielgruppe	Studierende der oben genannten Studiengänge, insb. weniger leistungsstarke Studierende, Studierende mit beruflicher Qualifikation, Studierende mit Kind sowie besonders leistungsstarke Studierende
Maßnahmen	Individuelle, personenzentrierte Beratung mit Abschluss einer Lernvereinbarung, individueller Studienverlaufsvereinbarung und ggf. Studienzeitverlängerung mit verpflichtender Teilnahme an außercurricularen Zusatzangeboten
<i>Ergebnisse der Wirkungsforschung</i>	
Zielerreichung	Studierende, die das Angebot nutzen, werden individuell beraten und fühlen sich von der Beratung in ihrem Studium gut unterstützt
Zielgruppenerreichung	Beratungsangebot wird nur von einem geringen Anteil der Studierenden in Anspruch genommen, insbesondere leistungsschwächere Studierende werden nicht wie gewünscht erreicht
Vorteile	Intensivere Betreuung der Studierenden, die der Einladung zur SMILE-Lernberatung nachkommen; offene Beratung kann von allen interessierten Studierenden in Anspruch genommen werden; Vernetzung zwischen Beratung und Fach
Nachteile	Motivierung der Studierenden zur freiwilligen Teilnahme sehr aufwändig, Einzelberatung sehr aufwändig

Grundidee

Das Studienmodell SMILE (Studienmodell Individuelles Lernen) zielt auf die individuelle Förderung von Studierenden durch umfassende Beratung ab. Studierende, bei denen ein erhöhter Beratungs- oder Unterstützungsbedarf vermutet wird, werden gezielt zur SMILE-Lernberatung eingeladen. Das Angebot richtet sich an unterschiedliche Zielgruppen, u. a. leistungsschwächere Studierende, Studierende mit beruflicher Qualifikation und Studierende mit Kind, aber auch an besonders leistungsstarke Studierende.

Modellziele und Maßnahmen

Zentrales Element des Studienmodells SMILE, an dem insgesamt 15 Bachelorstudiengänge aus den Bereichen Ingenieurwissenschaften und Informatik teilnehmen, ist eine fächerübergreifende individuelle Lernberatung. Die SMILE-Lernberatung wurde eingerichtet, um zuvor hochschulseitig identifizierte Zielgruppen – leistungsschwächere Studierende (mit offenen Prüfungsleistungen im Grundstudium oder genehmigten Härteanträgen und/oder Fristverlängerungen), Studierende mit Kind und Studierende mit beruflicher Qualifikation – in Bezug auf lernrelevante Themen zu unterstützen. Mögliche Themen der Lernberatung für die genannten Zielgruppen sind u. a. Lernstrategien, Zeitmanagement, Prüfungsvorbereitung und Motivationsprobleme. Seit dem Wintersemester 2012/13 können außerdem Studierende mit besonders guten Leistungen die SMILE-Beratung aufsuchen, um sich u. a. über Stipendien, Auslandsaufenthalte oder Mitwirkungsmöglichkeiten an der Hochschule (Tutoriums-Lehrtätigkeit, ehrenamtliches Engagement in Hochschulgremien) zu informieren.

Für Studierende mit lernbezogenen Schwierigkeiten sieht die SMILE-Lernberatung im Regelfall (mindestens) drei Gespräche mit folgendem Ablauf vor: Im ersten Beratungsgespräch erfolgt zunächst eine Bestimmung und Einordnung der Situation des Studierenden sowie eine Erhebung lernrelevanter Merkmale mithilfe eines standardisierten Fragebogens zur Erfassung von Lernereigenschaften (FELe). Im zweiten Gespräch erhalten die Studierenden auf der Grundlage ihres individuellen Lernprofils und unter Berücksichtigung ihrer Situation Tipps, Strategien und Unterlagen, um ihr Lernen zu verbessern. Im Zentrum des dritten Gesprächs steht die Reflexion der zwischenzeitlich gemachten Lernerfahrungen und der Beratung insgesamt.

Für Studierende mit Kind bietet die SMILE-Lernberatung darüber hinaus Unterstützung in Fragen der Vereinbarkeit von Studium und Familie an. Weniger klar sind dagegen die spezifischen Beratungs- und Unterstützungsziele für „Studierende mit Hochschulzugangsberechtigung durch berufliche Qualifikation“, die in der hochschulinternen Selbstdarstellung der SMILE-Lernberatung (SMILE-Webseite, Flyer) lediglich angedeutet sind.

Um den vielfältigen Unterstützungs-, Informations- und Beratungsbedarfen der Studierenden gerecht werden zu können, ist die SMILE-Lernberatung mit diversen weiteren Akteuren und Stellen der Hochschule vernetzt. Insbesondere für die Gruppe der leistungsstarken Studierenden versteht sich die Lernberatung primär als Informations- und Vermittlungsstelle; einige Anliegen von Studierenden mit Kind (z. B. Kinderbetreuungsmöglichkeiten, finanzielle Unterstützung für Eltern) werden in enger Kooperation mit dem Gleichstellungsreferat der Hoch-

schule bearbeitet. Zur individuellen Unterstützung und Förderung leistungsschwächerer Studierender wird seit dem Sommersemester 2013 ergänzend zur – fächerübergreifenden – Lernberatung eine Fachberatung in den jeweiligen Studiengängen angeboten, in der u. a. individuelle Studienverlaufskonzepte geplant und besprochen werden können. In Abhängigkeit von dem in der Lernberatung identifizierten Unterstützungsbedarf erhalten die Studierenden außerdem Empfehlungen zur Teilnahme an weiteren Fördermaßnahmen. Zu diesen zählen ein umfangreicher Bestand außercurricularer Veranstaltungen (z. B. Angebote zum Erlernen wissenschaftlicher Arbeitstechniken, Zeitmanagement- und Lernstrategien, Fremdsprachen) sowie diverse fachliche Unterstützungsangebote (z. B. Lernteamcoaching bzw. Kleingruppenseminare, Brückenkurse in Mathematik, Tutorien in Grundlagenfächern).

Wichtige Projektentwicklungen

Nach Anlaufen des Studienmodells wurde von projektverantwortlicher Seite eine mangelnde Bereitschaft zur Nutzung des Modellangebots insbesondere durch leistungsschwächere Studierende festgestellt. Um die Auslastung des Beratungspersonals zu erhöhen, wurde daher zusätzlich für alle Studierenden ab dem Wintersemester 2013/14 eine offene Sprechstunde zur Information bzgl. lern- und prüfungsrelevanter Themen eingerichtet. Zudem soll in der Folgestufe durch eine stärkere curriculare Einbindung die Nutzung der Förderangebote forciert werden.

Die ersten Erfahrungen des Modellbetriebs – vor allem die als nicht zufriedenstellend wahrgenommene Annahmquote durch leistungsschwächere Studierende – haben die Projektverantwortlichen dazu veranlasst, das Konzept zu überdenken sowie sich über mögliche Motivations- bzw. Sanktionsmaßnahmen Gedanken zu machen. Nach etwa 1½ Jahren Projektlaufzeit wurde eine stärkere Anbindung der Lernberatung an die fachliche Beratung vorgenommen. Vereinbarungen zum weiteren Studienverlauf fallen seit dem Wintersemester 2012/13 in den Zuständigkeitsbereich der Fachberater(innen). Auf Grundlage des objektiven Feedbacks über Lernstrategien und Kompetenzstand aus der Lernberatung sowie anhand des Notenspiegels, der erbrachten Leistungen und vorhandener Studierenerfahrungen vereinbaren die Fachberater(innen) mit den Studierenden einen realistischen Stundenplan, dessen Einhaltung sich bei der Entscheidung über einen möglichen Härtefallantrag oder eine Regelstudienzeitverlängerung positiv auswirken kann. Es wird diskutiert, dass die Prüfungsämter Härtefallanträge nur unter der Voraussetzung einer wahrgenommenen Lernberatung zulassen sollen. Weitere Überlegungen – z. B. durch Maßnahmen in der Studieneingangsphase für ein identisches Eingangsniveau der Studienanfänger(innen) zu sorgen – werden ebenfalls diskutiert, wandeln aber den Charakter des ursprünglichen Studienmodells grundlegend.

Wurden die Zielgruppen erreicht?

Die mit Abstand größte Zielgruppe bilden leistungsschwächere Studierende, die sich zusammensetzt aus Studierenden mit mindestens 20 % offenen Prüfungsleistungen im Grundstudium und Studierenden, die einen Härtefallantrag gestellt bzw. Fristverlängerungen beantragt haben. Allein an diese Zielgruppe gingen vom Sommersemester 2011 bis zum Wintersemester

2013/14 am Campus Heilbronn 1.600 Einladungen und am Campus Künzelsau 375 Einladungen, von denen jedoch lediglich 12 % (Campus Heilbronn) bzw. 19 % (Campus Künzelsau) angenommen wurden (siehe Tabellen 4.3.1 und 4.3.2). Noch geringer sind die Annahmquoten in der Zielgruppe „Studierende mit beruflicher Qualifikation“ (7 % bzw. 0 %) und der nur am Campus Heilbronn adressierten Gruppe „Studierende mit Kind“ (12 %). Ganz anders verhält es sich mit der Zielgruppe der „leistungsstarken Studierenden“, von denen jeder Zweite (50 %) die Einladung zur Lernberatung angenommen hat.

Tabelle 4.3.1: Gesamtanzahl Einladungen zur SMILE-Lernberatung und angenommene Einladungen, Campus Heilbronn
Zeitraum: Sommersemester 2011 - Wintersemester 2013/14

Einladungskriterium	Gesamtanzahl Einladungen	Davon: Einladung angenommen
20 % offene Prüfungsleistungen im Grundstudium, Härteanträge, Fristverlängerungen („Leistungsschwächere“)	1.600	188 (12%)
Studierende mit Kind	52	6 (12%)
Studierende mit Hochschulzugang durch berufliche Qualifikation	30	2 (7%)
Leistungsstarke Studierende ^a	38	19 (50%)
gesamt	1.720	215 (13%)

^a ab Wintersemester 2012/13

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Tabelle 4.3.2: Gesamtanzahl Einladungen zur SMILE-Lernberatung und angenommene Einladungen, Campus Künzelsau
Zeitraum: Wintersemester 2011/12 - Wintersemester 2013/14

Einladungskriterium	Gesamtanzahl Einladungen	Davon: Einladung angenommen
20 % offene Prüfungsleistungen im Grundstudium, Härteanträge, Fristverlängerungen („Leistungsschwächere“)	375	71 (19%)
Studierende mit Hochschulzugang durch berufliche Qualifikation	1	0 (0%)
gesamt	376	71 (19%)

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Die Daten zeigen, dass nur ein geringer Anteil der Studierenden mit erhöhtem Unterstützungsbedarf aufgrund von Leistungsdefiziten bzw. als ungünstig wahrgenommenen Leistungsvoraussetzungen das Angebot der Lernberatung annimmt. Wie aus anderen Untersuchungen bekannt ist, stellt die geringe Annahmequote zwar ein generelles Problem im Zusammenhang mit (optionalen) Beratungsleistungen dar (vgl. z. B. Ortenburger 2013), dennoch sind die hier beobachteten, geringen Annahmquoten kritisch zu betrachten. Gefragt nach möglichen Gründen⁸ für die Nichtannahme der Einladung zur Lernberatung, gibt die Mehrheit der leistungsschwächeren Studierenden an, dass sie für sich keinen Bedarf für die Lernberatung sieht (61 %). Es ist durchaus denkbar, dass ein Großteil der Studierenden objektiven Alarmzeichen keine Beachtung schenkt und die gewählte Ansprache ihr Ziel verfehlt. In diesem Fall wäre die Einladungsform zu diskutieren. Kritisch zu fragen ist aber auch, ob die „Ablehner(innen)“ mehrheitlich vielleicht nicht aufgrund von Lernschwierigkeiten mit ihren Studienleistungen im

⁸ Die Frage nach den Gründen wurde nur in der Studierendenbefragung 2014 gestellt.

Verzug sind, sondern andere Gründe für mindestens 20 % offene Prüfungsleistungen verantwortlich sind. In diesem Fall wäre das Einladungskriterium zu überdenken.

Unter den befragten Studierenden der Hochschule Heilbronn befinden sich sechs mit Kind, von denen aber nur zwei zur Lernberatung eingeladen wurden. Die nur teilweise Adressierung dieser Zielgruppe erklärt sich wahrscheinlich dadurch, dass hochschulseitig nicht erfasst bzw. aktualisiert wird, ob Studierende Kinder haben. Dagegen wurden aus der Zielgruppe mit beruflicher Hochschulzugangsberechtigung zwar alle fünf im Datensatz vorfindlichen Studierenden eingeladen, aber nur einer hat die Einladung angenommen. Tendenziell scheint demnach das Angebot bei den hier angesprochenen Zielgruppen nicht auf die gewünschte Resonanz zu stoßen.

Bemerkenswert ist der große Anteil eingeladener Studierender, die noch unentschieden sind: In der Studierendenbefragung 2014 gaben allein 37 von 131 Befragten (28 %) an „noch nicht entschieden“ zu haben, ob sie der Einladung nachkommen werden. Die Projektverantwortlichen berichten, dass sich ein Teil der Studierenden, die der schriftlichen Einladung zur SMILE-Lernberatung nicht nachkommen, durch eine direkte persönliche Ansprache umstimmen lässt: Im Sommersemester 2011 gelang es den Lernberaterinnen⁹ mit telefonischen Nachfassaktionen insgesamt 39 von 81 eingeladenen Studierenden (48 %) als Teilnehmende zu gewinnen.

Die Nutzungsquote der im Wintersemester 2013/14 eingerichteten offenen Sprechstunde ist nach Datenlage der Studierendenbefragung 2014 ausgesprochen gering: Von 102 Befragten (die keine schriftliche Einladung zur Lernberatung erhalten haben) hat nur einer die Sprechstunde genutzt. Da jedoch die meisten (74 %) das Angebot laut eigener Aussage gar nicht kennen, besteht die Möglichkeit, die Nutzungsquote durch hochschulinterne Werbung zu erhöhen.

Datenlage in der Studierendenbefragung

An den drei Studierendenbefragungen haben sich insgesamt 533 Studierende der Hochschule Heilbronn beteiligt. Diese verteilen sich, je nachdem, ob sie (a) eine Einladung zur SMILE-Lernberatung erhalten haben, (b) die Einladung angenommen haben und (c) bereits an der Lernberatung teilgenommen haben, auf sechs trennscharfe Subgruppen:

1. keine Einladung zur Lernberatung & keine Teilnahme:	266	(50%)
2. keine Einladung zur Lernberatung & doch Teilnahme:	1	(<1%)
3. Einladung erhalten & angenommen & mind. 1 Gespräch:	49	(9%)
4. Einladung erhalten & angenommen & noch kein Gespräch:	10	(2%)
5. Einladung erhalten & nicht angenommen & keine Teilnahme:	170	(32%)
6. Einladung erhalten & noch unentschieden bzgl. Teilnahme:	37	(7%)

In Abhängigkeit von der betrachteten Fragestellung werden für die nachfolgenden Auswertungen unterschiedliche Kombinationen der sechs Subgruppen herangezogen.

⁹ Bislang wurden ausschließlich Frauen eingestellt.

Wurden die Ziele erreicht?

In der Studierendenbefragung wurden die Teilnehmenden an der SMILE-Lernberatung um einige Einschätzungen zu diesem Angebot gebeten. Die vorgelegten Aussagen gruppieren sich in drei Bewertungsdimensionen: *Individuumszentriertheit* (Wurden persönliche Bedarfe und Anliegen wahr- bzw. ernstgenommen?), *konkrete Erträge* (Welche Verbesserungen mit Bezug auf das Studium hat die Lernberatung erbracht?) sowie eine resümierende *Gesamtbewertung*. Wie die Ergebnisdarstellung (Tabelle 4.3.3) zeigt, nehmen die meisten Studierenden die Beratung als individuumszentriert wahr (75 % - 100 %). Die Aussagen zum *konkreten Ertrag* erhalten im Durchschnitt zwar weniger Zustimmung (43 % - 57 %), doch haben 84 % mindestens einen Ertrag angegeben. Das bedeutet, dass die Lernberatung je nach Anliegen bzw. Problemlage des Studierenden unterschiedliche Lösungen liefert, wodurch die Bezeichnung „individuelle Lernberatung“ gerechtfertigt erscheint. Entsprechend fällt die *Gesamtbewertung* durch die Studierenden überwiegend positiv aus (73 % - 92 %).

Tabelle 4.3.3: Charakterisierung und Bewertung der SMILE-Lernberatung durch die Teilnehmenden

Zusammengefasste Werte 4+5 auf einer 5-stufigen Skala: (1) trifft gar nicht zu - (5) trifft völlig zu

Aussage	n	trifft (völlig) zu
Individuumszentriertheit		
In der Beratung wird/wurde auf meine individuelle Studiensituation eingegangen.	49	82%
Die Lernberater(innen) berücksichtigen meine eigenen Wünsche und Bedürfnisse.	40 ^a	75%
Die Lernberater(innen) nehmen/nahmen auf meine zeitlichen Beschränkungen Rücksicht (z. B. bei der Festlegung von Sprechstundenterminen).	12 ^b	100%
Meine Probleme/Schwierigkeiten wurden verstanden.	40 ^a	88%
Konkrete Erträge		
Durch die Beratung fühle ich mich besser in der Lage mein Studium zu strukturieren.	40 ^a	43%
Die mit den Lernberater(inne)n abgestimmten Ziele/Vereinbarungen waren für meine weitere Studienplanung hilfreich.	49	57%
Durch die Beratung weiß ich, wo es passende Angebote für meine Situation gibt.	49	55%
Durch die Beratung kann ich meine Fähigkeiten realistischer einschätzen.	39 ^a	51%
Gesamtbewertung		
Die Beratung habe ich als Unterstützung wahrgenommen.	48	83%
Ich würde die Beratung weiterempfehlen.	40 ^a	73%
Insgesamt bin ich mit der Beratung sehr zufrieden.	13 ^b	92%

^a nur 2012 und 2013 erhoben / ^b nur 2014 erhoben

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Wenn die Probleme bzw. Anliegen der Studierenden im Rahmen der drei Beratungsgespräche der SMILE-Lernberatung nicht abschließend gelöst bzw. bearbeitet werden können, gewinnt die Weitervermittlung der betreffenden Studierenden zu passenden Angeboten an Bedeutung: 14 Studierende geben in den Befragungen an, mindestens ein außercurriculares Angebot aus dem Studium Generale auf Empfehlung der Lernberatung genutzt zu haben. Diese Studierenden stimmen der Aussage „Durch die Beratung weiß ich, wo es passende Angebote für meine Situation gibt“ häufiger zu als der Durchschnitt (79 % vs. 55 %) (siehe Tabelle 4.3.3, Itemgruppe *Konkrete Erträge*). Das Ergebnis spricht dafür, dass im Rahmen der Beratungsge-

sprache eine bedarfsgerechte Weitervermittlung zu passenden außercurricularen Angeboten stattfindet, die sich für diese Teilgruppe positiv auswirkt. Nicht erkennbar ist allerdings, wie groß die Gruppe derjenigen ist, die einer Empfehlung zur Nutzung bestimmter Angebote nicht gefolgt sind.

Verbessertes Lernverhalten / Verbesserte Lernstrategien

Die konkreten Unterstützungsleistungen der SMILE-Lernberatung, darunter Empfehlungen zur Teilnahme an bestimmten außercurricularen Kursen oder eine Weiterleitung in die fachliche Beratung, variieren zwar von Einzelfall zu Einzelfall, gleichwohl bezieht sich die Unterstützung – leistungsstarke Studierende ausgenommen – immer auf lernrelevante Themen, d. h. Lernstrategien, Zeitmanagement, Prüfungsvorbereitung oder Motivationsprobleme, so dass sich die Wirksamkeit der SMILE-Lernberatung als verbessertes (z. B. effektiveres) Lernverhalten niederschlagen müsste.

Um etwas über den wahrgenommenen Bedarf an zusätzlichen Unterstützungsangeboten zu erfahren, wurde in den drei Erhebungen der Studierendenbefragung folgende Frage verwendet: „Für Ihre persönliche Studiensituation: Wie dringlich erscheint Ihnen die Verbesserung folgender Angebote/Bereiche? Angebote zum Erlernen von Zeitmanagement- und Lernstrategien“. Tabelle 4.3.4 zeigt für drei Studierendengruppen – (1) Einladung erhalten und Lernberatung genutzt, (2) eingeladen, aber Lernberatung nicht genutzt und (3) keine Einladung zur Lernberatung – den Prozentanteil derer, die die Verbesserung als (sehr) dringlich ansehen; um eine adäquate Vergleichbarkeit sicher zu stellen, werden in allen drei Gruppen nur Studierende im dritten und vierten Fachsemester berücksichtigt.

Tabelle 4.3.4: Verbesserungsbedarf für Angebote zum Erlernen von Zeitmanagement- und Lernstrategien
Studierende der Hochschule Heilbronn im 3. und 4. Fachsemester; zusammengefasste Werte 4+5 einer fünfstufigen Skala von 1 = „überhaupt nicht dringlich“ bis 5 = „sehr dringlich“

„Für Ihre persönliche Studiensituation: Wie dringlich erscheint Ihnen die Verbesserung folgender Angebote/Bereiche? Angebote zum Erlernen von Zeitmanagement- und Lernstrategien“

	Einladung erhalten und Lernberatung genutzt (n=35)	Einladung erhalten, aber Lernberatung nicht genutzt (n=83)	keine Einladung zur Lernberatung (n=84)
(sehr) dringlich	40%	16%	31%**

**p ≤ 0,01

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Der Gruppenvergleich zeigt, dass gerade die Studierenden, die an der SMILE-Lernberatung teilgenommen haben, die Verbesserung von Angeboten zum Erlernen von Zeitmanagement- und Lernstrategien besonders häufig als dringlich ansehen (40 %). Die Studierenden, die ebenfalls eine Einladung zur Lernberatung erhalten haben, dieser aber nicht nachgekommen sind, äußern diesen Bedarf dagegen am seltensten (16 %). Das Ergebnis kann einerseits als nicht hinreichende subjektive Wirksamkeit der SMILE-Lernberatung aus Sicht der Teilnehmenden interpretiert werden. Andererseits ist es womöglich auch Ausdruck einer durch die Beratungsgespräche und gegebenenfalls zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen gesteigerten Sensibilität für das eigene Lernverhalten bzw. die Thematik Lernen im weiteren Sinne.

Konsequenterweise wäre hier nun zu untersuchen, ob die Teilnahme an der SMILE-Lernberatung positive Auswirkungen auf das Lernverhalten, das akademische Selbstkonzept oder die im Studienverlauf erzielten Erfolge (z. B. Notendurchschnitt) hat. Dazu müssten die zeitlichen Veränderungen dieser Zielgrößen über mehrere Messzeitpunkte bestimmt werden. Da jedoch nur zehn Nutzer der Lernberatung an mindestens zwei Erhebungen teilgenommen haben und diese kleine Gruppe außerdem sehr heterogen ist (sieben verschiedene Studiengänge, 1. - 12. Fachsemester), musste mangels statistischer Aussagekraft auf diese Untersuchungen verzichtet werden.

Zufriedenheit mit den Studienbedingungen

Grundsätzlich lässt sich allerdings auch mit den vorhandenen Daten schon untersuchen, ob das Studienmodell der Hochschule Heilbronn zu einer besseren Passung zwischen Studierenden und Studienbedingungen beiträgt. Es soll hier untersucht werden, ob sich die Teilnahme an der Lernberatung in den Zufriedenheitseinschätzungen der Studierenden niederschlägt. Verglichen werden dabei die Einschätzungen von Studierenden, die eine Einladung zur Lernberatung erhalten und an der Studierendenbefragung 2014 teilgenommen haben.

Größere Abweichungen zwischen den zur Lernberatung eingeladenen Studierenden in Heilbronn und den Bachelorstudierenden an Fachhochschulen nach den Ergebnissen des Studienqualitätsmonitors 2013 sind nicht festzustellen (siehe Tabelle 4.3.5). Lediglich die Betreuung durch die Lehrenden (58 % vs. 65 %) und die Studienbedingungen insgesamt (60 % vs. 66 %) werden in Heilbronn etwas schlechter beurteilt. Dafür wird das bisher erreichte Wissen und Können leicht überdurchschnittlich beurteilt (65 % vs. 60 %).

Tabelle 4.3.5: Zufriedenheit mit den Studienbedingungen an der Hochschule Heilbronn

Teilnehmende (TN+) vs. Nichtteilnehmende (TN-) mit Einladung an der SMILE-Lernberatung. Zusammengefasste Werte 4+5 einer 5-stufigen Skala von „1 = überhaupt nicht zufrieden“ bis „5 = sehr zufrieden“, in %; Referenzwerte des SQM 2013 für Bachelorstudierende an Fachhochschulen

Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit...	SQM 2013 (BA FH)	Heilbronn insg. ^a (n=86-89)	TN+ (n=18-21)	TN- (n=67-68)
...der Betreuung durch die Lehrenden in Ihrem Studiengang?	65%	58%	50%	60%
...der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen?	71%	69%	63%	70%
...dem Aufbau, der Struktur Ihres Studienganges?	51%	47%	42%	49%
...den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen Ihres Studienganges?	73%	77%	70%	79%
...den Service- und Beratungsleistungen an Ihrer Hochschule?	50%	47%	56%	44%
...dem bisher erreichten Wissen und Können (Studienrertrag insgesamt)?	60%	65%	65%	65%
...den Bedingungen im Studium insgesamt?	66%	60%	38%	66%**

** $p \leq 0,01$; ^a nur zur Lernberatung eingeladenen Studierende

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Im Vergleich zwischen Studierenden, die angeben, an der Lernberatung teilgenommen zu haben, und Studierenden, die trotz Einladung nicht teilgenommen haben, zeigt sich – etwas überraschend –, dass Nichtteilnehmende nicht nur hinsichtlich der Bedingungen insgesamt deutlich zufriedener sind, sondern auch viele bereichsspezifische Zufriedenheiten von einem größeren Anteil positiv beurteilt werden. Lediglich mit den Service- und Beratungsleistungen an der Hochschule sind die Teilnehmenden überdurchschnittlich häufig (sehr) zufrieden und sogar zufriedener als der Bundesdurchschnitt. Man kann dies so interpretieren, dass die Lernberatung als zentrales Anliegen des Heilbronner Modells demnach nur auf diesen einen Teilbereich der Studienbedingungen wirkt. Da dennoch weit weniger als die Hälfte der Teilnehmenden mit den Bedingungen im Studium insgesamt zufrieden ist, bedeutet vor allem, dass die Service- und Beratungsqualität allein nicht ausschlaggebend für hohe Studienzufriedenheit insgesamt ist. Möglicherweise fließen zudem auch andere Aspekte der persönlichen Lebenssituation in die Beurteilungen ein. Anhand der vorliegenden Daten lässt sich hier gegenwärtig allerdings keine Klärung herbeiführen.

Die höhere Zufriedenheit unter den Nicht-Teilnehmenden mit den Studienbedingungen könnte – alternativ zu der bisher zugrunde gelegten Annahme – auch dahingehend interpretiert werden, dass die Wahrscheinlichkeit für eine Teilnahme mit steigender Unzufriedenheit größer wird, es also vor allem unzufriedene Studierende sind, die an der Lernberatung teilnehmen. Die Teilnahme an der Lernberatung führt auch unter dieser Annahme gleichwohl noch nicht erkennbar zu einer besseren Passung zwischen Studierenden und Studienbedingungen.

Zusammenfassende Bewertung des Studienmodells

1. Das Studienmodell SMILE der Hochschule Heilbronn ist eine Intervention, deren zentrale Komponente, die fachunspezifische Lernberatung im Eins-zu-Eins-Kontakt, höchst individualisierte Unterstützungsformen in Bezug auf lernrelevante Themen ermöglicht. Der Zugriff auf weitere hochschulische Angebote (z. B. außercurriculare Kurse des Studium Generale) aus der Lernberatung heraus erscheint sinnvoll und zweckmäßig, um unterschiedlichen Bedarfen der Studierenden gerecht werden zu können. Der Ansatz macht sich auch in einer höheren Zufriedenheit der Beratungsnutzer(innen) mit den Service- und Beratungsleistungen bemerkbar, wie die Analyse der SQM-Indikatoren zeigt. Da sich allerdings ansonsten keine höheren Zufriedenheiten beobachten lassen, kann gegenwärtig eher nicht von einem Beitrag des Studienmodells zu einer besseren Passung zwischen Studierenden und Studienbedingungen gesprochen werden.
2. Grundsätzlich begrüßenswert dürfte die, allerdings erst in der jüngeren Entwicklungsphase des Studienmodells stärker ausgebaute, Vernetzung mit den Fachbereichen sein. Von der Beschaffenheit dieser Vernetzung bzw. Kooperation (die bislang noch nicht zum Gegenstand der Wirkungsforschung gemacht werden konnte) wird abhängen, inwieweit im Rahmen der Lernberatung wichtige Bezüge zu konkreten fachspezifischen Inhalten hergestellt und studiengangspezifische Gegebenheiten hinreichend berücksichtigt werden können, was sich positiv auf die Qualität der Unterstützungsmaßnahmen und folglich auf den subjektiven konkreten Ertrag (siehe Tabelle 4.3.3) auswirken dürfte.

3. Gegenwärtig kann nicht davon gesprochen werden, dass die anvisierten Zielgruppen – mit Ausnahme der leistungsstärkeren Studierenden – in gewünschtem Maße erreicht werden. Kritisch anzumerken ist, dass die Zielsetzung der Lernberatung in Form einer „Unterstützung mit Bezug auf lernrelevante Themen“, nicht hinreichend präzise erscheint. Die eher vagen Zielformulierungen, die auch durch die Aufzählung möglicher Themen wie Lernstrategien, Zeitmanagement, Prüfungsvorbereitung und Motivationsprobleme kaum an Präzision gewinnen, tragen wahrscheinlich zu der geringen Annahmquote von deutlich unter 20 % bei. Auch der hohe Anteil eingeladener, aber noch teilnahmeunfähiger Studierender in der Befragung 2014 (28 %) lässt darauf schließen, dass sich ein Großteil der angeschriebenen Studierenden keine klare Vorstellung über das Angebot bilden kann. Vor diesem Hintergrund erscheint die Entscheidung der Hochschule Heilbronn, den Verpflichtungsgrad für die Teilnahme an der Lernberatung zu erhöhen, zumindest fragwürdig. Alternativ sollte eine Erhöhung der Teilnehmerzahl erstens durch präzisere und transparentere Beschreibungen der Zielsetzungen, möglichen Interventionswegen und konkreten Unterstützungsleistungen sowie zweitens mittels telefonischer Nachfassaktionen erwogen werden.
4. Der hohe Aufwand, der zur Erreichung und Motivierung der Studierenden erforderlich ist, und die gleichzeitig geringe Resonanz insbesondere leistungsschwächerer Studierender stellen den Erfolg des prinzipiell vielversprechenden Ansatzes grundsätzlich in Frage. An der Hochschule geführte Diskussionen über den Einsatz alternativer Maßnahmen signalisieren, dass das Studienmodell nicht den gewünschten Effekt erzielt.

4.4. Universität Hohenheim: Studieren, Orientieren, Professionalisieren

Steckbrief zum Studienmodell der Universität Hohenheim

Größe der Hochschule	9. 671 Studierende in 48 Studiengängen an 3 Fakultäten
Studiengänge im Modell	Alle 12 Bachelorstudiengänge
Name des Modellprojekts	Individuelle Lernräume: Studieren – Orientieren – Professionalisieren
Projektlaufzeit	01.09.10-31.12.13; 01.01.14-31.12.15
Fördervolumen	500.000€ ; 334.000€
Ziele	Flexibilisierung des Bachelorstudiums für eine erleichterte individuelle Profilbildung Verbesserung der Studienbedingungen Senkung der Abbruchquoten
Zielgruppe	Alle Bachelorstudierenden
Maßnahmen	Lernraumsemester: <ul style="list-style-type: none"> - Schaffen von Freiräumen durch das Beantragen von 1-2 Lernraumsemestern - Aufbau eines Beratungssystems, in dem ausgebildete Studiencoaches Studierende zum Lernraumsemester beraten Alternative Lehrkonzepte: <ul style="list-style-type: none"> - Hochschuldidaktisches Coaching von Dozent(inn)en bei der Etablierung neuer Lehr-Konzepte und -Methoden in der Lehre
Ergebnisse der Wirkungsforschung	
Zielerreichung	Vielfältige Nutzung des Lernraumsemesters, erleichterte Anerkennung und Wertschätzung von zusätzlichen Leistungen Individualisierte Studienverläufe Verbessertes Beratungsnetzwerk
Zielgruppenerreichung	9 bis 11 % aller Bachelorstudierenden nutzen das Angebot
Vorteile	Frühzeitiger Kontakt zu Studierenden mit Lernschwierigkeiten durch besser vernetztes Beratungsangebot Studierende gehen mit Anmeldung keinerlei Verpflichtung ein, hohe Flexibilität und Freiheit in der Wahl der Aktivitäten Geringer Ressourcenbedarf, BAföG-Förderung möglich
Nachteile	Dem Schwund in den Anfangssemestern wird mit dem Modell nicht entgegengewirkt, es wird eher zu Mitte/Ende des Studiums genutzt

Grundidee

Das Studienmodell der Universität Hohenheim hat sich zum Ziel gesetzt, die Studienbedingungen so zu verbessern, dass sie dem individuellen Leistungsniveau jedes Einzelnen gerecht werden. Zentral dabei ist die Einführung von Lernraumsemestern, die Freiräume zur individuellen Profilbildung schaffen sollen.

Modellmaßnahmen und -ziele

Das Studienmodell der Universität Hohenheim wurde eingerichtet, um in den Bachelorstudiengängen Freiräume für die Studierenden zu schaffen, die entweder zur Nachholung von noch nicht bewältigten Prüfungsleistungen oder auch zur Aneignung verschiedener überfachlicher Kompetenzen zur individuellen Profilbildung genutzt werden können. Dabei werden Studierende aktiv in die Gestaltung ihres Studiums miteinbezogen, um so ihre Selbstbestimmung und Eigenverantwortung zu fördern. Insgesamt soll das Modell zu einer Reduzierung von Studienabbrüchen beitragen. Die Studierenden in allen an der Universität Hohenheim bestehenden Bachelorstudiengängen haben zu jedem Zeitpunkt im Studium die Möglichkeit, ein oder zwei Lernraumsemester zu beantragen, wobei sie aus einer Vielzahl von Aktivitäten wählen können, die sie im Rahmen ihres Lernraumsemesters absolvieren möchten. Zu den Aktivitäten zählen zum Beispiel das Absolvieren freiwilliger Praktika oder eines Auslandsstudiums, die Teilnahme an F.I.T.¹⁰-Seminaren zur Weiterbildung oder Sprachkursen sowie die Ausbildung und Arbeit als Tutor(in) bzw. Studiencoach. Die Regelstudienzeit erhöht sich entsprechend der Anzahl an beantragten Lernraumsemestern. Die Studierenden können zwischen einer BAföG-förderfähigen und einer nicht-BAföG-förderfähigen Variante des Lernraumsemesters wählen. Als Voraussetzung für die BAföG-Förderfähigkeit gilt der Nachweis von 16 ECTS-Punkten pro Lernraumsemester, die bis Studienabschluss erbracht werden müssen, wobei jede Aktivität einer bestimmten Anzahl an ECTS-Punkten entspricht. Die Beantragung und Verwaltung des Lernraumsemesters (z. B. Nachweis von absolvierten Aktivitäten) erfolgt online durch die Studierenden. Für Fragen zur Planung und Gestaltung des Lernraumsemesters stehen den Studierenden ausgebildete Studiencoaches zur Seite. Zu Studienabschluss können die Studierenden eine Anlage zu ihrem Abschlusszeugnis anfordern, in der die nachgewiesenen Aktivitäten aufgelistet sind. Ergänzend wurde eine Beratungs- und Servicestelle im Bereich der Hochschuldidaktik eingerichtet, die Lehrende in individuellen Coachings zur Entwicklung und Umsetzung alternativer Lehrkonzepte und -methoden beraten und anregen möchte.

Wichtige Projektentwicklungen

Die Etablierung des Studienmodells verlief anfangs nicht reibungslos. Insbesondere in der Konzeptions- und Planungsphase kam es zu Uneinigkeiten über das genaue Format des Lernraumsemesters, wobei unterschiedlichste Interessen der Fakultäten und Studierenden aufeinandertrafen. Seitens der Fakultäten war die Komplexität des Projekts in Hinblick auf mögliche

¹⁰ Abkürzung für „Fähigkeiten entdecken, Interessen wecken und Talente bewusst machen“. Unter diesem Begriff bündelt die Universität Hohenheim ihr gesamtes Weiterbildungsangebot für Studierende, Wissenschaftler(innen), Mitarbeiter(innen), Alumni sowie die interessierte Öffentlichkeit.

Änderungen der Studien- und Prüfungsordnungen und die Integration in den Studienverlauf ein großes Problem. Den Studierenden wiederum war eine gerechte Regelung für die BAföG-Förderfähigkeit des Lernraumsemesters sehr wichtig. Mithilfe einer intensiven Kommunikations- und Informationspolitik und einer hohen Einbeziehung aller betroffenen Akteure kam es letztlich im Sommer 2012 zur Einigung, woraufhin das Lernraumsemester zum Wintersemester 2012/13 eingeführt wurde.

Die Projektverantwortlichen zeigen sich insbesondere mit dem Beratungsansatz sehr zufrieden. Die Beratung und Unterstützung bei der flexiblen Studiengestaltung durch die Studiencoaches wird sehr gut angenommen. Derzeit sind zwölf Studierende als Studiencoaches tätig. Dieses niedrigschwellige Beratungsangebot hat den positiven Nebeneffekt, dass ein frühzeitiger Kontakt zu Studierenden mit Lernschwierigkeiten bzw. mit Problemen im Studienverlauf entsteht. Diese können in der Beratung auf passende Maßnahmen – dazu zählt nicht zwangsweise das Lernraumsemester – hingewiesen und somit positiv in ihrem Studienverlauf beeinflusst werden.

Zudem wurden im Rahmen der alternativen Lehrkonzepte mittlerweile Coachings mit 50 Dozierenden durchgeführt, in denen Konzeptionen für verschiedene Veranstaltungen erstellt wurden. Die Wahrnehmung der Angebote zur Einführung alternativer Lehrkonzepte durch die Dozierenden bleibt allerdings hinter den Erwartungen der Projektverantwortlichen zurück. Durch einen anstehenden Personalwechsel soll versucht werden, vor allem Modulverantwortliche des ersten Studienjahres zu gewinnen, um alternative Formate insbesondere für die Studieneingangsphase zu entwickeln.¹¹

Werden die Zielgruppen erreicht?

Das Studienmodell richtet sich an alle Bachelorstudierenden, die ihr Studium durch größere Freiräume individuell gestalten möchten. Dementsprechend ist zu prüfen, ob das Studienmodell von den Studierenden angenommen wird und ob bestimmte Studierendengruppen das Angebot häufiger und andere seltener nutzen.

Seit Projektstart (Oktober 2012) haben sich 1.017 Studierende (Stand: 19.08.2014) zum Lernraumsemester angemeldet. Davon haben 142 Studierende bereits ihr Bachelorstudium beendet, so dass sich die aktuelle Gesamtteilnehmerzahl auf 875 Studierende beläuft. Die Projektverantwortlichen zeigen sich mit der Bekanntheit des Studienmodells und der Entwicklung der Teilnehmerzahlen an ihrer Hochschule zufrieden und erwarten, dass sich diese Entwicklung auch in Zukunft fortsetzen wird. Durch eine verbesserte Vernetzung der verschiedenen Beratungsinstanzen innerhalb der Universität, die Bekanntmachung des Projekts an den Beratungseinrichtungen und verschiedener Öffentlichkeits- und Marketingkampagnen gilt das Studienmodell mittlerweile als etabliert. Bei derzeit knapp unter 10.000 Studierenden im Win-

¹¹ Aussagen über die Umsetzung der alternativen Lehrkonzepte sind nur auf Grundlage der Interviews mit Projektverantwortlichen möglich. Im Folgenden werden sich die Auswertungen der Studierendenbefragungen auf die Konzeption und Umsetzung des Lernraumsemesters konzentrieren.

tersemester 2013/14¹² entspricht die aktuelle Gesamtteilnehmerzahl je nach Bezugsgröße einem Anteil von 9 bis 11 %. In Anbetracht der Tatsache, dass das Studienmodell ein freiwillig zu nutzendes Angebot ist, das sich an alle Studierenden richtet, ist dieser Prozentsatz auch aus Sicht der Wirkungsforschung als hoch zu bewerten. Dabei gilt laut Aussage der Projektverantwortlichen u. a. die Darstellung von erbrachten Zusatzleistungen in der Anlage zum Abschlusszeugnis als besonderer Anreiz zur Teilnehmergewinnung. Zudem verpflichteten sich die teilnehmenden Studierenden mit der Anmeldung zum Lernraumsemester zu nichts, so dass aus einer Anmeldung keinerlei Nachteile entstehen können.

Datenlage in der Studierendenbefragung

Aufgrund des verzögerten Starts des Studienmodells im Herbst 2012 konnte die erste Studierendenbefragung erst im Dezember 2012/Januar 2013 durchgeführt werden. Dabei wurden alle Studierenden zur Befragung eingeladen, die sich bis zum Befragungszeitpunkt für das Lernraumsemester angemeldet hatten. Auf die Befragung einer entsprechenden Vergleichsgruppe musste aufgrund der kurzfristigen Planung verzichtet werden. Durch den nunmehr geringen Zeitabstand zur planmäßig im Sommersemester 2013 stattfindenden zweiten Welle wurde entschieden, an der Universität Hohenheim die zweite Befragung erst im Februar/März 2014 durchzuführen, folglich zum Zeitpunkt, an dem an den anderen Hochschulen bereits die dritte Welle der Studierendenbefragung organisiert wurde. Zur Befragung 2014 wurden folgende Studierendengruppen eingeladen:

- 1) 116 Studierende, die zum Befragungszeitpunkt 2012/13 bereits ein bzw. zwei Lernraumsemester beantragt und an der Studierendenbefragung teilgenommen haben („alte“ Modellgruppe)
- 2) 197 Studierende, die nach dem Befragungszeitpunkt 2012/13 ein bzw. zwei Lernraumsemester beantragt haben und zum ersten Mal zur Befragung eingeladen werden („neue“ Modellgruppe)
- 3) Zufalls-Stichprobe von 1.000 Studierenden aus der Grundgesamtheit der Studierenden aller Fachsemester in den Bachelor-Studiengängen (Vergleichsgruppe)

Demnach liegen Befragungsdaten von zwei Befragungszeitpunkten vor. Insgesamt stehen Daten von 341 teilnehmenden Studierenden zur Verfügung, 27 Studierende haben nur an der Befragung 2012/13 teilgenommen, 298 Studierende nur an der Befragung 2014. Lediglich 16 Studierende haben sich an beiden Befragungen beteiligt.

Der geäußerten Zufriedenheit der Projektverantwortlichen entsprechend finden sich auch in der Studierendenbefragung der Wirkungsforschung deutliche Hinweise auf vorhandene Nutzung und Bekanntheit des Modells: Nur 7 % der Befragten geben an, dass ihnen das Angebot des Lernraumsemesters bislang unbekannt war. 23 % der Studierenden sagen, dass sie bereits Aktivitäten im Rahmen des Lernraumsemesters begonnen bzw. absolviert haben und 8 % haben sich zum Lernraumsemester angemeldet, aber noch nicht mit den Aktivitäten angefangen. Dass diese Werte etwas höher sind, als die von der Hochschule berichteten Zahlen, hängt ebenfalls mit der in Hohenheim gewählten Auswahl an Studierenden, die zur Befragung eingeladen wurden, zusammen (siehe Datenlage). Dennoch bestätigen die Daten, dass das Studienmodell durch die Studierenden durchaus angenommen wird. Die Analyse soziodemographi-

¹² Die offizielle Studierendenstatistik der Universität Hohenheim weist für das Wintersemester 2013/14 insgesamt 9.918 Studierende aus, das Statistische Landesamt Baden-Württemberg hingegen nur 9.671 Studierende. URLs (zuletzt aufgerufen jeweils am 05.09.2014): https://www.uni-hohenheim.de/uploads/media/stat_ws1314.pdf; http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/BildungKultur/Landesdaten/HS_SO.asp?t=1

scher und bildungsbiographischer Angaben offenbart keine Selektivitätseffekte, auf eine dezidierte Darstellung dieser Analysen kann an dieser Stelle deshalb verzichtet werden. Letztlich scheint es für alle Studierendengruppen ein geeignetes Angebot darzustellen, dass von den meisten Studierenden eher in der Mitte bzw. gegen Ende ihres Studiums genutzt wird.

Wurden die Ziele erreicht?

Um eine flexible Studiengestaltung zu ermöglichen, dient das Lernraumsemester in erster Linie der Schaffung von Freiräumen. Eine konkrete Vorgabe, wie diese Freiräume auszugestaltet sind, gibt es nicht, auch wenn die Hochschule ein vielfältiges Angebot möglicher Aktivitäten bereithält. Eine Analyse der Nutzungshäufigkeit, Teilnahmemotivation und abschließender Bewertung des Lernraumsemesters soll Auskunft darüber geben, wie die Freiräume genutzt werden und ob das Lernraumsemester insgesamt zu einer Verbesserung der Studienzufriedenheit beiträgt.

Flexible Studiengestaltung und Schaffen von Freiräumen

Am häufigsten werden nach den hochschulinternen Auswertungen Praktika, F.I.T.-Seminare und Sprachkurse als Aktivitäten absolviert. Die Studierendenbefragung im Rahmen der Wirkungsforschung bestätigt diese Beobachtung (siehe Tabelle 4.4.1): 62 % der Befragten geben an, im Rahmen des Lernraumsemesters ein freiwilliges Praktikum zu absolvieren, 37 % nehmen an F.I.T.-Seminaren zur Weiterbildung teil und ebenfalls 37 % geben die Teilnahme an Sprachkursen an. Knapp ein Viertel der Studierenden (24 %) nimmt im Lernraumsemester ein Auslandsstudium wahr und 22 % arbeiten im Rahmen von Humboldt Reloaded¹³ an Forschungsprojekten mit.

Tabelle 4.4.1: Gewählte Aktivitäten im Rahmen des Lernraumsemesters

Teilnehmende am Lernraumsemester, n=125; in % (Mehrfachnennung möglich)

„Für welche Aktivitäten haben Sie sich im Rahmen des Lernraumsemesters entschieden?“	
Freiwilliges Praktikum	62%
Teilnahme an F.I.T.-Seminaren zur Weiterbildung	37%
Teilnahme an Sprachkursen	37%
Auslandsstudium	24%
Humboldt Reloaded (Mitarbeit an Forschungsprojekten)	22%
Teilnahme an fachfremden Lehrveranstaltungen	6%
Teilnahme an außeruniversitären Qualifikationsmaßnahmen	5%
Europäischer Wirtschaftsführerschein für Nicht-BWL-er	4%
Reflexion von Auslandserfahrungen	4%
Ausbildung und Arbeit als Studiencoach	2%
Ausbildung und Arbeit als Tutor(in)	1%
Paket „Interkulturelle Kompetenz“	1%

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

¹³ Mit der Initiative „Humboldt reloaded“ soll forschungsorientiertes Lernen schon im Grundstudium ermöglicht werden. Bachelorstudierende arbeiten dabei in betreuten Forschungsgruppen an Projekten, die über ein bis zwei Semester gehen.

Die oben dargestellten, gewählten Aktivitäten zeigen bereits, dass die Mehrheit der befragten Studierenden die Freiräume zur Erweiterung berufsbezogener bzw. überfachlicher Kompetenzen nutzt. Entsprechendes spiegelt auch die Frage: „Warum haben Sie sich zum Lernraumsemester angemeldet?“ wider (siehe Tabelle 4.4.2). So sagen 70 % der Befragten, dass sie das Lernraumsemester zum Sammeln von Praxiserfahrungen nutzen möchten. 67 % der Lernraumsemester-Nutzer(innen) wollen Kompetenzen außerhalb ihres Studiums erwerben und 59 % erhoffen sich durch das Lernraumsemester Vorteile bei der späteren Bewerbung um einen Arbeitsplatz. In diesem Zusammenhang sehen auch 39 % die Darstellung der zusätzlich erbrachten Leistungen im Abschlusszeugnis als wichtigen Grund für die Anmeldung. Auf der anderen Seite befinden sich auch Studierende, die das Lernraumsemester zur Entzerrung der Stoffdichte nutzen (31 %) und Wissenslücken im derzeitigen Studium schließen möchten (20 %). In diesem Zusammenhang steht auch der von 16 % der befragten Studierenden genannte Grund, Prüfungen nachzuholen bzw. die Angabe von 15 % der Befragten, die durch die mit dem Lernraumsemester einhergehende Verlängerung der Regelstudienzeit ihren Studienabschluss schaffen möchten. Ein Fünftel der Studierenden (20 %) gibt an, einer Erwerbstätigkeit neben dem Studium nachzugehen, 9 % engagieren sich im Rahmen des Lernraumsemesters an der Universität, 7 % verweisen auf familiäre Verpflichtungen und 6 % möchten die BAföG-Förderung aufrechterhalten. Nur 2 % benennen als Grund das vorzeitige Absolvieren von Veranstaltungen eines angestrebten Masterstudiengangs. Als offene Angaben (nicht in der Tabelle ausgewiesen) werden schließlich noch gesundheitliche Probleme sowie studienorganisatorische Gründe genannt.

Tabelle 4.4.2: Gründe für die Anmeldung zum Lernraumsemester

Teilnehmende am Lernraumsemester, n=119-124, in % (Mehrfachnennung möglich)

„Warum haben Sie sich zum Lernraumsemester angemeldet?“	
Sammeln von Praxiserfahrungen	70%
Kompetenzen außerhalb meines Studiums erwerben	67%
Vorteile bei der späteren Bewerbung um einen Arbeitsplatz	59%
Darstellung der zusätzlichen Leistungen im Abschlusszeugnis	39%
Mein Studium vertiefen, mich intensiver beschäftigen	34%
Entzerrung der Stoffdichte	31%
Schließen von Wissenslücken im derzeitigen Studium	20%
Erwerbstätigkeit neben dem Studium	20%
Prüfungen nachholen	16%
Studienabschluss schaffen (durch Verlängerung der Regelstudienzeit)	15%
Engagement an der Universität	9%
Familiäre Verpflichtungen (Kindererziehung, Pflege von Familienangehörigen)	7%
Weitere/längere BAföG-Förderung	6%
Vorzeitiges Absolvieren von Veranstaltungen eines angestrebten Masterstudiengangs	2%

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Wie oben dargestellt, nutzt die Mehrheit der Studierenden das Lernraumsemester zur Erweiterung ihres persönlichen Kompetenzprofils. In dieser Hinsicht zeigen sich nahezu alle Befragten zufrieden: 97 % der Studierenden, die das Lernraumsemester absolvieren, bestätigen, dass

sie durch die Teilnahme am Lernraumsemester ihr persönliches Kompetenzprofil erweitern konnten (siehe Tabelle 4.4.3). Zudem geben 85 % der Befragten an, dass sie durch das Lernraumsemester ihr Studium gut mit ihrer aktuellen Lebenssituation vereinbaren konnten. Weiterhin konnten 61 % der Befragten durch die Teilnahme Wissenslücken schließen. Knapp die Hälfte der Studierenden sagt auch, dass sie durch das Lernraumsemester weniger Leistungsstress bzw. -druck wahrnehmen. Bei der Interpretation der beiden letztgenannten Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die hinter der Teilnahme stehenden Beweggründe heterogen sind und nicht alle Studierenden mit ihrer Teilnahme unbedingt das Schließen von Wissenslücken oder die Reduzierung von Leistungsstress anstreben müssen. Die Angaben zu den einzelnen Bewertungsaspekten sind insofern nur bedingt vergleichbar. Unabhängig von der individuellen Bedarfslage scheint das Lernraumsemester für die Teilnehmenden ein voller Erfolg zu sein: 97 % der Befragten sind sehr zufrieden mit dem Lernraumsemester.

Tabelle 4.4.3: Beurteilung des Lernraumsemesters

Teilnehmende am Lernraumsemester, zusammengefasste Werte 4+5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft völlig zu“, n=62-70, (nur in der Befragung 2014 abgefragt)

„Bitte geben Sie an, inwiefern folgende Aussagen auf das Lernraumsemester zutreffen“	
Durch die Teilnahme am Lernraumsemester konnte ich mein persönliches Kompetenzprofil erweitern.	97%
Durch das Lernraumsemester kann/konnte ich mein Studium gut mit meiner aktuellen Lebenssituation vereinbaren.	85%
Durch die Teilnahme am Lernraumsemester konnte ich Wissenslücken schließen.	61%
Durch das Lernraumsemester nehme/nahm ich weniger Leistungsstress/-druck wahr.	49%
Insgesamt bin ich mit dem Lernraumsemester sehr zufrieden.	97%

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Zufriedenheit mit den Studienbedingungen

Die vielfältigen Möglichkeiten, die das Hohenheimer Lernraumsemester bietet, und die wie gezeigt auch in unterschiedlicher Weise genutzt werden, lassen systematische Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden hinsichtlich der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen nicht unbedingt erwarten. Es soll dennoch abschließend die Frage gestellt werden, ob die hohe Zufriedenheit, die Teilnehmende am Lernraumsemester mit dem Studienmodell zum Ausdruck bringen, auch in den allgemeinen und bereichsspezifischen Zufriedenheiten mit den Studienbedingungen ihren Niederschlag findet.

Zunächst fällt auf, dass die in Hohenheim befragten Studierenden im Vergleich zum Bundesdurchschnitt insgesamt seltener zufrieden sind mit der Betreuung durch die Lehrenden in ihrem Studiengang (42 % vs. 56 %), mit den Service- und Beratungsleistungen an ihrer Hochschule (35 % vs. 44 %) sowie der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen (67 % vs. 73 %). Diese tendenziell ungünstigen Einschätzungen schlagen sich jedoch nicht in der Zufriedenheit der Studienbedingungen insgesamt nieder und auch mit dem bisher erreichten Wissen und Können ist kein Unterschied zu verzeichnen.

Zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden am Lernraumsemester machen sich hinsichtlich der Zufriedenheit mit den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen und den Service- und Beratungsleistungen an der Hochschule signifikante Unterschiede bemerkbar. Während,

nur ein Drittel der Lernraumnutzer(innen) mit den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen der Studiengänge (sehr) zufrieden ist (32 %), ist es auf Seiten der Nichtteilnehmenden hingegen etwas mehr als die Hälfte (55 %) und damit so viel wie im Bundesdurchschnitt. Umgekehrt werden die Service- und Beratungsleistungen von einem deutlich höheren Anteil der Teilnehmenden positiv beurteilt (43 %), was wiederum dem Bundesdurchschnitt entspricht. Tendenziell weniger Teilnehmende sind zudem mit dem Studierertrag und den Bedingungen insgesamt zufrieden.

Tabelle 4.4.4: Zufriedenheit mit den Studienbedingungen an der Universität Hohenheim

Teilnehmende (TN+) vs. Nichtteilnehmende (TN-) an der Maßnahme „Lernraumsemester“. Zusammengefasste Werte 4+5 einer 5-stufigen Skala von „1 = überhaupt nicht zufrieden“ bis „5 = sehr zufrieden“, in %; Referenzwerte des SQM 2013 für Bachelorstudierende an Universitäten

Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit...	SQM 2013 (BA Uni)	Hohen- heim insg.	TN+ (n=65-66)	TN- (n=164-166)
...der Betreuung durch die Lehrenden in Ihrem Studiengang?	56%	42%	41%	43%
...der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen?	73%	67%	69%	67%
...dem Aufbau, der Struktur Ihres Studienganges?	46%	48%	52%	47%
...den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen Ihres Studienganges?	55%	49%	32%	55%**
...den Service- und Beratungsleistungen an Ihrer Hochschule?	44%	35%	43%	32%*
...dem bisher erreichten Wissen und Können (Studierertrag insgesamt)?	54%	54%	45%	58%
...den Bedingungen im Studium insgesamt?	60%	59%	52%	62%

* p ≤ 0,05 ** p ≤ 0,01

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Die vorliegenden Daten lassen im Grunde nicht erkennen, dass das Studienmodell einen positiven Einfluss auf die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen hat. Es ist prinzipiell denkbar, dass sich gerade Studierende, die sich von ihrem Studium insgesamt mehr erhofft haben, von dem Modell angesprochen fühlen. Dafür spricht, dass das Studienmodell eher für Studierende ab der zweiten Hälfte ihres Studiums interessant ist. Insofern kann das Studienmodell noch immer als sinnvolle Ergänzung des Studienangebots betrachtet werden.

Zusammenfassende Bewertung des Studienmodells

1. Nach dem langwierigen und komplexen Prozess der Konzeption des Studienmodells kann die Implementation und Umsetzung durchaus als Erfolg interpretiert werden. Derzeit nehmen 9 bis 11 % aller Bachelorstudierenden das Angebot des Lernraumsemesters in Anspruch, ein in diesem Zusammenhang als hoch zu betrachtender Prozentsatz, da das Angebot freiwillig ist und sich nicht an bestimmte Studierendengruppen wendet.
2. Laut Aussage der Projektverantwortlichen äußern sich die Teilnehmenden sehr positiv über das Lernraumsemester. Besonders hervorgehoben werden hierbei die erleichterte

Anerkennung und Wertschätzung von Zusatzleistungen, die Unterstützung bei der Orientierung und Individualisierung, die einfache und problemlose Anmeldung sowie die BAföG-Förderfähigkeit. Dieser wahrgenommene Eindruck kann mit den vorliegenden Befragungsdaten bestätigt werden. Die Teilnehmenden am Lernraumsemester äußern sich in den Studierendenbefragungen mehrheitlich positiv und sind insbesondere mit der Erweiterung ihres persönlichen Kompetenzprofils und der verbesserten Flexibilität in der Studiengestaltung sehr zufrieden. Gleichwohl macht sich – gemessen an den allgemeinen und bereichsspezifischen Zufriedenheiten der SQM-Indikatorik – ein Beitrag des Studienmodells zu einer besseren Passung zwischen Studierenden und Studienbedingungen nicht bemerkbar. Im Gegenteil, Lernraumnutzer(innen) sind mit den Bedingungen ihres Studiums sogar tendenziell unzufriedener. Dies mag daran liegen, dass das Studienmodell von der Anlage her weniger geeignet ist, positiv auf das Passungsverhältnis zu wirken. Es scheint aber vielleicht auch eher Studierende anzusprechen, die sich von ihrem Studium mehr versprochen haben, und die in der Folge das Studienmodell nutzen, um ihr persönliches Profil zu ergänzen.

3. Mithilfe des niedrigschwelligen Angebots der Studiencoaches scheint ein frühzeitiger Kontakt zu Studierenden mit Lernschwierigkeiten zu gelingen. Zudem profitieren die teilnehmenden Studierenden von der hohen Freiheit und Flexibilität in der Wahl der Aktivitäten. Mit der Anmeldung sind keinerlei Verpflichtungen verbunden, weder sind sie verpflichtet Zusatzleistungen zu erbringen noch die zusätzlich gewonnene Zeit auch tatsächlich in Anspruch zu nehmen. Ausnahmen gelten lediglich für Studierende, die sich für die BAföG-förderfähige Variante entschieden haben. Die Fortführung des Studienmodells beansprucht - nach der personal- und kostenintensiveren Konzeptions- und Planungsphase - wenige Ressourcen.
4. Dem in Bachelorstudiengängen häufig zu beobachtenden Schwund innerhalb der Anfangssemester wird das Studienmodell voraussichtlich nicht entgegenwirken, da sich eher Studierende in höheren Semestern von den Möglichkeiten des Lernraumsemesters angesprochen fühlen.

4.5. Hochschule Karlsruhe Technik und Wirtschaft: Erfolgreich starten

Steckbrief zum Studienmodell der Hochschule Karlsruhe	
Größe der Hochschule	8.052 Studierende in 28 Studiengängen an 6 Fakultäten
Studiengänge im Modell	5 Pilotstudiengänge (Elektrotechnik-Automatisierungstechnik, Elektrotechnik-Informationstechnik, Elektrotechnik-Sensorik, Mechatronik und Wirtschaftsinformatik); Brückenkurse stehen allen Studienanfänger(inne)n offen
Name des Modellprojekts	„Erfolgreich starten“
Projektlaufzeit	01.09.10-31.08.13; 01.09.13-31.08.15
Fördervolumen	500.000€ ; 334.000€
Ziele	Ausgleich von Vorkenntnislücken beim Studieneinstieg; Erhöhung der Studienzufriedenheit und Senkung der Schwundquote
Zielgruppe	Studienanfänger(innen) mit Vorkenntnislücken Studienanfänger(innen), die wenig Mathematikunterricht in der Schule hatten oder mit längerer Zeitspanne zwischen Schulabschluss und Studienbeginn (explizit: Berufskolleg-Absolvent(inn)en)
Maßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> - Brückenkurse vor Studienbeginn - Vorkenntnistest - aufgeteiltes erstes Fachsemester plus zusätzliche Maßnahmen (Kurse, Tutorien etc.) zur Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen
<i>Ergebnisse der Wirkungsforschung</i>	
Zielerreichung	Erleichtertes Schließen von Wissenslücken, Zugewinn an Zeit zum Lernen und Wiederholen und als positiv wahrgenommene Rücksichtnahme auf den individuellen Wissenstand der Teilnehmenden, Verbesserung der Mathematikkenntnisse bei den Teilnehmenden zu beobachten
Zielgruppenerreichung	Hohe Teilnehmerquoten bei Brückenkursen und Vorkenntnistest, studiengangspezifische Unterschiede bezüglich der Annahmequoten der Empfehlungen zur Teilnahme am aufgeteilten Semester; Datenlage in Bezug auf Studierende mit beruflicher Qualifikation unzureichend
Vorteile	BAföG-Förderung möglich Unterstützung greift bereits im ersten Semester, bevor Probleme entstehen können
Nachteile	Regelstudienzeit verlängert sich Zum Teil geringe Annahmequote (aufgeteiltes Semester)

Grundidee

Das Studienmodell der Hochschule Karlsruhe unterstützt Studienanfänger(innen) beim Studieneinstieg durch den Ausgleich von Vorkenntnislücken, wobei auf unterschiedliche Wissensstände und individuelle Lerngeschwindigkeiten Rücksicht genommen wird. Dies geschieht mithilfe der Möglichkeit von verschiedenen Studieneinstiegsvarianten je nach Wissensstand. Zu den Maßnahmen zählen einwöchige Brückenkurse vor Beginn des Fachstudiums sowie die Aufteilung des ersten Fachsemesters auf zwei Studiensemester, die einhergeht mit dem Besuch von zusätzlichen Maßnahmen zur Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen.

Modellmaßnahmen und -ziele

Das Studienmodell ermöglicht den Studieneinstieg in drei verschiedenen Varianten:

- Der direkte Einstieg in das Studium wird als Stufe 1 bezeichnet.
- Stufe 2 beinhaltet den Besuch von Brückenkursen in den Grundlagenfächern Mathematik und Physik vor Studienbeginn. Diese Brückenkurse stehen (fast) allen Studienanfänger(inne)n zur Verfügung. Sie dienen der Wiederholung und Auffrischung von fachlichen Kenntnissen vor Vorlesungsbeginn und der Vorbereitung auf die nachfolgenden Grundlagen-Lehrveranstaltungen.
- Bei dem Studieneinstieg über Stufe 3 können die Inhalte des ersten Semesters auf zwei Semester aufgeteilt werden, um vorhandene Wissenslücken mithilfe von zusätzlichen Tutorien und Lehrveranstaltungen zu schließen. Diese Option besteht konkret besteht in den Bachelorstudiengängen Elektrotechnik-Automatisierungstechnik, Elektrotechnik-Informationstechnik, Elektrotechnik-Sensorik, Mechatronik und Wirtschaftsinformatik. Übergeordnetes Ziel ist die Erhöhung der Studienzufriedenheit und Senkung der Schwundquote. Voraussetzung für die Teilnahme am aufgeteilten Semester (Stufe 3) ist das Absolvieren eines Vorkenntnistests, der in der ersten und zweiten Vorlesungswoche auf freiwilliger Basis angeboten wird. Absolvent(inn)en eines Berufskollegs wird die Teilnahme am Vorkenntnistest explizit empfohlen. Auf Basis der Testergebnisse wird von einem Auswahlgremium des jeweiligen Studiengangs ggf. eine Empfehlung für die Teilnahme am aufgeteilten Semester ausgesprochen. Die Möglichkeit zur Aufteilung des ersten Semesters.

Der Einstieg in Stufe 3 wendet sich insbesondere an Studienanfänger(innen), die in der Schule wenig Mathematikunterricht sowie naturwissenschaftliche Fächer hatten oder bei denen zwischen Schulabschluss und Studienbeginn eine größere Zeitspanne liegt. Im aufgeteilten Semester können Studien- und Prüfungsleistungen des ersten Semesters auf zwei Semester aufgeteilt werden, so dass der Prüfungs- und Leistungsdruck gemindert wird und mehr Zeit für das Aufholen von fehlendem Vorwissen vorhanden ist. Unterstützt werden die Studierenden mit zusätzlichen Tutorien und Lehrveranstaltungen. Für alle Studierenden existiert dabei ein verbindlicher studiengangspezifischer Stundenplan für die Semester 1a und 1b.

Wichtige Projektentwicklungen

Für die Projektverantwortlichen stellt der Vorkenntnistest einen besonderen Erfolg dar. Zur Erhöhung der Teilnahmequoten wurde der anfängliche Testtermin von der Einführungswoche in die erste und zweite Vorlesungswoche gelegt. Seitdem haben sich die Teilnehmerzahlen stetig erhöht. Die intensiven Werbemaßnahmen unter Einbindung ehemaliger Projektteilnehmer tun dabei ihr Übriges. Zudem wurde von den Projektverantwortlichen erkannt, dass die Verbindlichkeit der Teilnahme an allen Maßnahmen im Rahmen des aufgeteilten Semesters erhöht werden musste, damit die freigewordenen Freiräume von den Studierenden auch wirklich zum Lernen und Wiederholen von Stoffinhalten genutzt werden. Aus diesem Grund wurden Stundenpläne für die jeweiligen Studiengänge entwickelt, die den Besuch von zusätzlichen Tutorien und Grundlagenkursen festlegen.

Im Projektverlauf kam es zu einem Wechsel der beteiligten Studiengänge. Gegenüber dem Projektbeginn im Wintersemester 2011/12 sind ein Jahr später die Studiengänge Maschinenbau, Bauingenieurwesen und International Management weggefallen. Begründet wurde dies mit der geringen Nachfrage seitens der Studierenden, die mit der studentischen Zusammensetzung zusammenhängt. In diesen Studiengängen findet aufgrund der hohen Bewerberzahl eine Vorselektion u. a. über die Note der Hochschulzugangsberechtigung statt, so dass der Anteil an Studierenden mit ungünstigeren Leistungsvoraussetzungen sehr gering ist und entsprechend gegenwärtig kein Bedarf für das Studienmodell zu bestehen scheint. Dafür sind die Studiengänge Mechatronik (seit SS 2012), Elektrotechnik-Informationstechnik (seit WS 2012/13) und -Automatisierungstechnik (seit WS 2012/13) neu hinzugekommen. Mittlerweile gilt das Studienmodell in den aktuell beteiligten Studiengängen als etabliert und wird seitens der Lehrenden und Studierenden anerkannt und akzeptiert. Die Unterstützung durch die Studiendekaninnen und -dekane muss insgesamt als unumgänglich für die erfolgreiche Implementierung des Projektes betrachtet werden.

Werden die Zielgruppen erreicht?

Studienvorbereitende Angebote

Die Brückenkurse in Mathematik und Physik richten sich insbesondere an Studienanfänger(innen) mit leichten bis moderaten Vorkenntnislücken, allerdings steht der Mathematik-Brückenkurs generell allen Bachelor-Studienanfänger(inne)n offen; der Brückenkurs Physik zumindest allen Studienanfänger(inne)n in ausgewählten Bachelorstudiengängen.

Tabelle 4.5.1: Teilnehmerzahlen zu den Wintersemestern an den Brückenkursen Elementare Mathematik und Physik seit Einführung des Studienmodells

	WS 2011/12	WS 2012/13	WS 2013/14
Brückenkurs Elementare Mathematik	750	810	835
Brückenkurs Physik	350	350	370

Quelle: HS Karlsruhe

Im Wintersemester 2013/14 nahmen 835 Studienanfänger(innen) am Brückenkurs Mathematik teil (siehe Tabelle 4.5.1). Damit liegt der Anteil an Teilnehmenden am Mathematikbrückenkurs, gemessen an der Gesamtzahl der Studienanfänger(innen) im ersten Hochschulsemester¹⁴, bei 60 % und damit rund vier Prozentpunkte höher als im Vorjahr mit 810 Teilnehmenden und ebenfalls deutlich mehr als noch im Winter 2011/12. Im Zeitverlauf kann daher durchaus von einer positiven Entwicklung der Teilnehmerzahlen gesprochen werden. Dies gilt auch für die Teilnehmerzahlen des Brückenkurses Physik. Die Anzahl hat sich von jeweils 350 Teilnehmenden in den Wintersemestern 2011/12 und 2012/13 auf 370 Teilnehmende im Wintersemester 2013/14 erhöht.

Aufgeteiltes erstes Semester

Der Studieneinstieg über Stufe 3 richtet sich explizit an Studienanfänger(innen), die im Vorkenntnistest ein ungünstiges Ergebnis erzielt haben. Das Aufteilen des ersten Semesters ist derzeit in den fünf Bachelorstudiengängen Elektrotechnik-Automatisierungstechnik, Elektrotechnik-Informationstechnik, Elektrotechnik-Sensorik, Mechatronik und Wirtschaftsinformatik möglich.

In den beteiligten Studiengängen nehmen zwischen 12 % und 17 % aller Studienanfänger(innen) an dem aufgeteilten Semester teil (siehe Tabelle 4.5.2). Damit liegen die Beteiligungsquoten in den jeweiligen Studiengängen relativ nah beieinander. Allerdings beinhalten diese Zahlen nicht nur Teilnehmende, die aufgrund ihres schlechten Testergebnisses am aufgeteilten Semester teilnehmen. Auch Studierende, die keine Empfehlung zum Studieneinstieg über Stufe 3 erhalten haben, können – im Falle von noch offenen Teilnehmerplätzen – an dem aufgeteilten Semester teilnehmen, wenn ihr Testergebnis beispielsweise knapp über der mindestens zu erreichenden Punktzahl lag.

Tabelle 4.5.2: Teilnehmende am aufgeteilten Semester und ihr Anteil bezüglich der Gesamtzahl von Studienanfänger(inne)n nach Studiengängen im Wintersemester 2013/14 an der Hochschule Karlsruhe

Studiengänge	WS 2013/14
Elektrotechnik-Automatisierungstechnik	11 (17%)
Elektrotechnik-Informationstechnik	7 (13%)
Elektrotechnik-Sensorik	7 (12%)
Mechatronik	14 (16%)
Wirtschaftsinformatik	20 (17%)

Quelle: HS Karlsruhe

Um die Frage der Zielgruppenerreichung differenziert beantworten zu können, werden im Folgenden die entsprechenden Zahlen für die Testteilnahme in den jeweiligen Studiengängen dargestellt, die Anzahl an Empfehlungen auf Grundlage der Testergebnisse und wie viele der Studierenden der Empfehlung auch tatsächlich nachgekommen sind (siehe Tabelle 4.5.3).

¹⁴ Quelle: Statistische Berichte. BIII 1-j Studierende an baden-württembergischen Hochschulen im Wintersemester 2013/14 (L). Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, URL (zuletzt aufgerufen am 29.10.2014): http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Veroeffentl/Statistische_Berichte/3234_14001.pdf

Insgesamt haben von den Studienanfänger(inne)n im Wintersemester 2013/14 zwischen 68 % (in Wirtschaftsinformatik) und 98 % (in Mechatronik) der Studienanfängerkohorte am Vorkenntnistest teilgenommen. Die hohen Beteiligungsquoten bestätigen die Beobachtung der Projektverantwortlichen, dass der Vorkenntnistest sich mittlerweile etablieren konnte: Auf Grundlage der Testergebnisse erhält rund ein Fünftel bis ein Drittel der Testteilnehmenden eine Empfehlung für den Studieneinstieg über Stufe 3. Die beste Annahmequote liegt im Studiengang Elektrotechnik-Automatisierungstechnik vor: Hier kommen 82 % der Studierenden der erhaltenen Empfehlung nach. Die niedrigste Annahmequote findet sich im Studiengang Elektrotechnik-Sensorik: 44 % der Studierenden, die eine Empfehlung erhalten haben, nehmen am aufgeteilten Semester teil.

So zeigen sich insgesamt studiengangspezifische Unterschiede in der Quote der Testteilnahme, der Empfehlungen, die auf Grundlage der Testergebnisse ausgesprochen werden und der Annahmequote dieser Empfehlungen. Ein positives Bild zeichnet sich im Studiengang Elektrotechnik-Automatisierungstechnik ab. In diesem Studiengang ist die geringste Empfehlungsquote auf Grundlage der Testergebnisse zu beobachten (21 %) und gleichzeitig wird den ausgesprochenen Empfehlungen hier am häufigsten entsprochen (82 %). Das gegenteilige Bild zeigt sich im Studiengang Elektrotechnik-Sensorik, dem Studiengang mit der höchsten Quote an Empfehlungen auf Grundlage der Testergebnisse (37 %) und mit der geringsten Annahmequote der Empfehlungen (44 %).

Tabelle 4.5.3: Studienanfänger(innen), Testteilnehmende und Teilnehmende am aufgeteilten Semester nach Studiengängen im Wintersemester 2013/14 an der Hochschule Karlsruhe

Studiengang	Anzahl Studienanfänger(innen)	davon: Testteilnahme	davon: Empfehlung für Stufe 3	davon: Einstieg in Stufe 3, mit Empfehlung
Elektrotechnik-Automatisierungstechnik	64	52 (81%)	11 (21%)	9 (82%)
Elektrotechnik-Informationstechnik	52	38 (73%)	11 (29%)	6 (55%)
Elektrotechnik-Sensorik	57	43 (75%)	16 (37%)	7 (44%)
Mechatronik	88	86 (98%)	26 (30%)	12 (46%)
Wirtschaftsinformatik	120	82 (68%)	22 (27%)	13 (59%)

HS Karlsruhe/DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Datenlage in der Studierendenbefragung

Alle drei Studierendenbefragungen wurden online durchgeführt. In der ersten Befragung 2012 wurden Studienanfänger(innen) im ersten und zweiten Fachsemester in den damals beteiligten Pilotstudiengängen Elektrotechnik-Sensorik, Maschinenbau, Mechatronik und Wirtschaftsinformatik eingeladen. Neben der Weiterverfolgung bereits in 2012 befragter Studierenden kamen 2013 zusätzlich die Studiengänge Elektrotechnik-Automatisierungstechnik und Elektrotechnik-Informationstechnik hinzu. Insgesamt liegen Befragungsdaten von 432 Studierenden vor.

Zielgruppe: Studierende mit beruflicher Qualifikation

Ergänzend zu den oben berichteten Teilnehmezahlen soll an dieser Stelle noch kurz auf die besondere Zielgruppe der Studierenden mit beruflicher Qualifikation eingegangen werden. Herangezogen werden hierfür die Daten der Studierendenbefragung, wenngleich dort nur drei Fälle mit diesem Merkmal identifiziert werden konnten. Wie viele Studierende mit beruflicher Qualifikation sich in der Grundgesamtheit befinden, ist nicht bekannt. Die drei Personen in der Stichprobe geben alle an, dass sie an den Brückenkursen in Mathematik und Physik sowie am Vorkenntnistest zu Studienbeginn teilgenommen haben. Zwei von drei haben eine Empfehlung zur Teilnahme am aufgeteilten Semester erhalten und sind dieser Empfehlung auch nachgekommen. Auch wenn drei Fälle bei weitem zu wenig sind, um eine Bewertung der Erreichung dieser Zielgruppe vorzunehmen: Sollte die beobachtete Nutzungsquote auch für die Grundgesamtheit ermittelt werden können, wäre die Zielgruppenerreichung vollständig positiv zu werten.

Gründe für die Nichtteilnahme

Wie schon zuvor angedeutet, entscheiden sich einige der Studierenden trotz erhaltener Empfehlung gegen eine Teilnahme am aufgeteilten Semester. In diesem Zusammenhang können die Gründe für diese Entscheidung – u. a. für die Projektverantwortlichen – sehr aufschlussreich sein, um ggf. Wege zu finden, diese Zielgruppe in Zukunft doch zu einer Teilnahme bewegen zu können. In den Studierendenbefragungen wurden die Studierenden, die eine Empfehlung erhielten und dieser nicht nachkamen, nach ihren Gründen für diese Entscheidung gefragt. 58 % der befragten Gruppe sagen, dass sie nicht so viel Zeit verlieren möchten (siehe Tabelle 4.5.4). 52 % der Befragten geben an, dass sie auch ohne die Teilnahme am aufgeteilten Semester immer noch die Möglichkeit haben, eine oder mehrere Prüfung(en) zu verschieben. Zudem sind 58 % der Befragten der Meinung, dass das Angebot, ein Semester auf zwei Semester aufzuteilen, zu einem späteren Zeitpunkt sinnvoller sei.

Tabelle 4.5.4: „Sofern Sie sich gegen das aufgeteilte Semester entschieden haben: Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?“

Zusammengefasste Werte 4+5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft völlig zu“, in %

Aussagen zum aufgeteilten Semester	n	Nichtteilnehmende mit Empfehlung
Ich wollte nicht so viel Zeit verlieren. ¹	19	58%
Das Angebot, ein Semester auf zwei Semester aufzuteilen, wäre zu einem späteren Zeitpunkt sinnvoller.	40	58%
Ich habe immer noch die Möglichkeit, eine oder mehrere Prüfung(en) zu verschieben.	44	52%
Durch meine Vorbildung fühle ich mich gut auf das Studium vorbereitet.	43	49%
Wenn ich gewusst hätte, wie groß die Arbeitsbelastung im Studium ist, dann hätte ich mich für das aufgeteilte erste Semester entschieden.	31	29%
Ich wollte mich nicht von meinen Freunden im Studium trennen.	44	23%
Ich wollte nicht zu den Studierenden mit Förderbedarf gehören.	44	27%

¹ nur 2014 erhoben.

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Einige der Studierenden bezweifeln die Sinnhaftigkeit, das erste Semester aufzuteilen, da es aus ihrer Sicht noch zu den leichter zu bewältigenden Semestern zählt und die darauffolgenden Semester vom Anspruch und von der Stoffmenge her umfangreicher seien. Diesen Kritikpunkt haben die Projektverantwortlichen schon häufiger gehört und auch ihnen waren im Verlauf der Konzeption Zweifel über den frühen Zeitpunkt gekommen. Andererseits verteidigen sie diesen Aspekt, da sie nicht – wie bei anderen Studienmodellen – die Studierenden erst nach dem Entstehen von Leidensdruck (u. a. wegen des Nicht-Bestehens von Prüfungen im ersten Semester) zur Teilnahme animieren möchten, da dies auch immer die Gefahr von Demotivation birgt. Das bedeutet jedoch auch, dass Studierende – ohne das Erleben des „eigenen Scheiterns“ – ihre eigenen studienbezogenen Fähigkeiten zu Studienbeginn überschätzen und somit nur schwer von der Notwendigkeit der Teilnahme am aufgeteilten Semester zu überzeugen sind. Diese Selbstüberschätzung wird auch unterstrichen durch die Tatsache, dass knapp die Hälfte der Befragten (49 %) als Grund für die Nichtteilnahme angibt, dass sie sich durch die Vorbildung gut auf das Studium vorbereitet fühlen. Jedoch sagen auch 29 %, dass sie, wenn sie gewusst hätten, wie groß die Arbeitsbelastung im Studium ist, sich für das aufgeteilte erste Semester entschieden hätten.

Wurden die Ziele erreicht?

Schließen von Vorkenntnislücken

Durch das Schaffen von Freiräumen und zusätzliche fachliche Unterstützung soll den Teilnehmenden am aufgeteilten ersten Semester die Möglichkeit gegeben werden, vorhandene Wissenslücken zu schließen. Laut den Aussagen zum aufgeteilten Semester zeigen sich derzeitige sowie ehemalige Teilnehmende sehr zufrieden mit dem Studieneinstieg über Stufe 3 (siehe Tabelle 4.5.5). Fast alle der befragten Teilnehmenden bestätigen, dass sie durch das aufgeteilte Semester Lücken in ihrem Wissen schließen konnten (89 bzw. 83 %) und dabei ausreichend Zeit zum Lernen und Wiederholen hatten (88 bzw. 89 %). Auch die Rücksichtnahme auf den individuellen Wissensstand wird von 78 % der derzeitigen und 83 % der ehemaligen Teilnehmenden positiv hervorgehoben. Die Mehrheit der Teilnehmenden spricht ebenfalls davon, dass sich ihr Lernverhalten durch die Zusatzangebote entscheidend verbessert hat. So sagen 88 % der derzeitigen Teilnehmenden und 71 % der ehemaligen Teilnehmenden, dass sie mit dem Angebot des aufgeteilten Semesters sehr zufrieden sind.

In den folgenden Analysen werden die in der Befragung 2014 abgefragten Selbsteinschätzungen der Studierenden in Bezug auf ihre Kenntnisse zu Studienbeginn und zum gegenwärtigen Zeitpunkt näher betrachtet, um die Frage zu beantworten, inwiefern die Teilnahme am aufgeteilten Semester zum verbesserten Erkennen und Schließen von Wissenslücken sowie verbesserten Mathematikkenntnissen beiträgt (siehe Tabelle 4.5.6).

Zunächst zeigen sich auf Grundlage der Befragungsdaten 2014 deutliche Unterschiede in der Selbsteinschätzung der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden. Studierende im aufgeteilten Semester, die zum Befragungszeitpunkt im ersten oder zweiten Fachsemester waren, schätzen ihre Kenntnisse in Mathematik zu Studienbeginn signifikant geringer ein als Studierende im ersten oder zweiten Fachsemester, die nicht am aufgeteilten Semester teilnehmen (2,2 vs. 3,1).

Tabelle 4.5.5: „Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zum aufgeteilten Semester (Stufe 3) auf Sie zu?“
 5-stufige Skala von trifft gar nicht zu (1) bis trifft völlig zu (5).

Aussagen zum aufgeteilten Semester	Derzeitige Teilneh- mende (n=66)	Ehemalige Teilneh- mende (n=35)
Ich kann/konnte Lücken in meinem Wissen schließen.	89%	83%
Ich habe/hatte ausreichend Zeit zum Lernen und Wiederholen.	88%	89%
Mein Lernverhalten hat sich durch die Zusatzangebote entscheidend verbessert.	65%	57%
Innerhalb des aufgeteilten Semesters wird/wurde auf den individuellen Wissensstand der Teilnehmer Rücksicht genommen.	78%	83%
Das Angebot, ein Semester auf zwei Semester aufzuteilen, wäre zu einem späteren Zeitpunkt im Studium sinnvoller.	20%	40%
Insgesamt bin ich mit dem Angebot des aufgeteilten Semesters sehr zufrieden.	88%	71%

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Tabelle 4.5.6: „Im Studium werden bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten benötigt bzw. gefördert. Wie schätzen Sie Ihre Kenntnisse und Fähigkeiten selbst ein?“

Teilnehmende (TN+) vs. Nichtteilnehmende (TN-) am Studienmodell „Erfolgreich starten (Stufe 3)“. Mittelwerte auf 5-stufiger Skala von sehr niedrig (1) bis sehr hoch (5)

	TN+ 1.+2. FS: n=22 3.+4. FS: n=19	TN- 1+2. FS: n=58 3.+4. FS: n=54	Differenz zwischen Gruppen
Kenntnisse in Mathematik:			
bei Studienbeginn: 1.+2. FS	2,2	3,1	***
zum gegenwärtigen Zeitpunkt: 1.+2. FS	3,4	3,8	*
<i>Differenz zwischen Zeitpunkten</i>	***	***	
bei Studienbeginn: 3.+4. FS	2,5	3,1	*
zum gegenwärtigen Zeitpunkt: 3.+4. FS	3,7	3,8	n.s.
<i>Differenz zwischen Zeitpunkten</i>	***	***	
Fähigkeit, Wissenslücken zu erkennen und zu schließen:			
bei Studienbeginn: 1.+2. FS	3,0	3,4	n.s.
zum gegenwärtigen Zeitpunkt: 1.+2. FS	3,9	3,8	n.s.
<i>Differenz zwischen Zeitpunkten</i>	***	***	
bei Studienbeginn: 3.+4. FS	3,2	3,2	n.s.
zum gegenwärtigen Zeitpunkt: 3.+4. FS	3,8	3,8	n.s.
<i>Differenz zwischen Zeitpunkten</i>	**	***	

* p ≤ 0,05 ** p ≤ 0,01 *** p ≤ 0,001

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Wenn die Probleme bzw. Anliegen der Studierenden im Rahmen der drei Beratungsgespräche der SMILE-Lernberatung nicht abschließend gelöst bzw. bearbeitet werden können, gewinnt die Weitervermittlung der betreffenden Studierenden zu passenden Angeboten an Bedeutung: 14 Studierende geben in den Befragungen an, mindestens ein außercurriculares Angebot aus dem Studium Generale auf Empfehlung der Lernberatung genutzt zu haben. Diese Studierenden stimmen der Aussage „Durch die Beratung weiß ich, wo es passende Angebote für meine Situation gibt“ häufiger zu als der Durchschnitt (79 % vs. 55 %) (siehe Tabelle 4.3.3,

Itemgruppe *Konkrete Erträge*). Das Ergebnis spricht dafür, dass im Rahmen der Beratungsgespräche eine bedarfsgerechte Weitervermittlung zu passenden außercurricularen Angeboten stattfindet, die sich für diese Teilgruppe positiv auswirkt. Nicht erkennbar ist allerdings, wie groß die Gruppe derjenigen ist, die einer Empfehlung zur Nutzung bestimmter Angebote nicht gefolgt sind.

Senkung der Schwundquoten

Die Hochschule Karlsruhe kommt auf der Grundlage eigener Schwundanalysen nach Semesterlagen zu der Einschätzung, dass das aufgeteilte erste Semester in den einzelnen Pilotstudiengängen unterschiedliche Erfolge erzielt. Insbesondere in den Studiengängen Wirtschaftsinformatik und Mechatronik scheinen die Projektteilnehmenden mit Empfehlungsschreiben in Bezug auf eine verringerte Schwundquote von der Teilnahme zu profitieren. Nach Einschätzung der Projektverantwortlichen wirkt sich die Projektteilnahme in den Studiengängen der Fakultät Elektrotechnik hingegen nicht eindeutig positiv auf den Schwundverlauf aus. Sie geben allerdings zu bedenken, dass in den Studiengängen Informations- und Automatisierungstechnik die Studierenden in den entsprechenden Vergleichsgruppen mitunter erst nach drei bis vier Studiensemestern gezwungen sind, das Studium vorzeitig abzubrechen. Entsprechend sei es für eine Bewertung noch zu früh. Nach Meinung der Projektverantwortlichen sollten des Weiteren noch folgende Aspekte, die sich in unterschiedlichen Schwundquoten in den verschiedenen Studiengängen niederschlagen können, berücksichtigt werden:

- Erstens fällt die Note der Hochschulzugangsberechtigung im Studiengang Wirtschaftsinformatik durchschnittlich höher aus als in den Studiengängen der Elektrotechnik, sodass unter der Annahme, dass die HZB-Note ein guter Prädiktor für Studienerfolg ist (siehe Kapitel 3), von vornherein eine geringere Schwund-Wahrscheinlichkeit besteht.
- Damit im Zusammenhang steht auch der zweite Aspekt, und zwar die Unterbelegung der Studienplätze in der Fakultät Elektrotechnik. Diese führt dazu, dass in den Studiengängen mehrfach nachgerückt werden muss und Studienplätze z. T. an Studierende vergeben werden, die Elektrotechnik nicht als Erstpräferenz angegeben haben. Die Projektverantwortlichen vermuten, dass sich diese Gruppe verstärkt vom aufgeteilten ersten Semester angesprochen fühlt, auch um auf diesem Weg mehr Zeit für die Studienorientierung zu haben. Nach einer gewissen Verweildauer in der Elektrotechnik entscheiden sie sich dann jedoch für einen anderen Studiengang.
- Drittens, Fristüberschreitungen in den Studiengängen der Fakultät Elektrotechnik werden weniger streng geahndet, so dass Studienabbrüche erst zeitlich später greifen. Die Projektteilnehmenden hingegen müssen im ungünstigsten Fall bereits im zweiten Teilssemester einen Härtefallantrag stellen. Die Klausuren in „Mathematik“ und „Felder“ im ersten Teilssemester zählen zu den anspruchsvollsten im ersten Fachsemester.

Im Rahmen der Wirkungsforschung wurden die von der Hochschule Karlsruhe zur Verfügung gestellten Daten ebenfalls analysiert. Auch um eine Vergleichbarkeit mit den Schwundanalysen an anderen Modellhochschulen herzustellen, wurde versucht, den Schwund auf Basis von Kohorten zu analysieren. Die Analysen bestätigen zuvorderst, dass es zwischen den Studien-

gängen deutliche Unterschiede gibt, aber auch zwischen den Semestern zeichnen sich innerhalb gleicher Studiengänge hohe Schwankungen ab. Die Daten hinterlassen den Eindruck, dass bei Sommerkohorten durchschnittlich höhere Schwundquoten im Studienverlauf zu beobachten sind und dass Studierende, die das erste Semester trotz Empfehlung nicht aufteilen, überdurchschnittlich häufig den Studiengang ohne Abschluss verlassen. Allerdings sind die Fallzahlen in den zu betrachtenden Subgruppen einzelner Kohorten zum Teil so gering, dass ein einzelner Studienabbrecher bereits zu sehr hohen Schwankungen (bis zu 33 Prozentpunkte) führt. Da es aufgrund der beobachteten Studiengangunterschiede nicht geboten ist, die einzelnen Kohorten studiengangübergreifend zu betrachten und zudem gegenwärtig nur für das Wintersemester 2012/13 Angaben für alle fünf Pilotstudiengänge über einen Zeitraum von vier Semestern vorliegen, ist von bewertenden Aussagen zur Wirkung des Studienmodells auf den Schwund noch abzusehen.

Zufriedenheit mit den Studienbedingungen

Da die Schwundanalysen noch kein Urteil über den Erfolg des Studienmodells erlauben, richtet sich entsprechend der theoretischen Grundannahme der Wirkungsforschung (siehe Kapitel 3) der weitere Blick auf die durchschnittlichen Zufriedenheitseinschätzungen der Studierenden mit den Studienbedingungen an der Hochschule Karlsruhe. Erfolgreiche Studienmodelle sollten sich in diesen Einschätzungen niederschlagen, wenn sie zu einer besseren Passung zwischen Studierenden und Individuen beitragen.

Für die Hochschule Karlsruhe kann zunächst festgestellt werden, dass die Studierenden im Vergleich zum Bundesdurchschnitt aller Bachelorstudierenden an Fachhochschulen mit den Studienbedingungen überdurchschnittlich zufrieden sind (siehe Tabelle 4.5.7). Dies gilt nicht nur für die Bedingungen insgesamt, sondern beinahe ausnahmslos auch für alle bereichsspezifischen Zufriedenheiten. Lediglich mit den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen sind etwas weniger Studierende zufrieden.

Auch wenn es sich um vergleichsweise geringe Fallzahlen handelt und die durchschnittlichen Bewertungen nicht signifikant voneinander abweichen, zeigen sich mit Blick auf die Teilgruppe der zur Lernberatung eingeladenen Studierenden tendenzielle Unterschiede in den Zufriedenheiten.

Dabei ist bemerkenswert, dass der Anteil (sehr) zufriedener Studierender unter den Teilnehmenden an Stufe 3 des Studienmodells „Erfolgreich starten“ zum Teil sogar größer ist als unter allen Studierenden der Hochschule Karlsruhe. Kritischer werden erneut die Teilnehmerzahlen beurteilt und auch die Zufriedenheit mit dem bisher erreichten Wissen und Können liegt leicht unter dem Durchschnitt, die Differenz beträgt aber lediglich drei Prozentpunkte.

Studierende, die trotz Empfehlung nicht am Studienmodell teilgenommen haben, zeigen sich hingegen in den meisten Bereichen des Studiums weniger zufrieden mit den Bedingungen. Insbesondere die Betreuung durch die Lehrenden und die Service- und Beratungsleistungen an der Hochschule werden von einem vergleichsweise geringen Anteil positiv beurteilt.

Tabelle 4.5.7: Zufriedenheit mit den Studienbedingungen an der Hochschule Karlsruhe

Teilnehmende (TN+) vs. Nichtteilnehmende mit Empfehlung (TN-) am Studienmodell „Erfolgreich starten (Stufe 3)“. Zusammengefasste Werte 4+5 einer 5-stufigen Skala von „1 = überhaupt nicht zufrieden“ bis „5 = sehr zufrieden“, in %; Referenzwerte des SQM 2013 für Bachelorstudierende an Fachhochschulen

Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit...	SQM 2013 (BA FH)	Karlsruhe insg. (n= 196-198) ^a	TN+ (n=37)	TN- (n=16)
...der Betreuung durch die Lehrenden in Ihrem Studiengang?	65%	76%	81%	56%
...der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen?	71%	87%	92%	81%
...dem Aufbau, der Struktur Ihres Studienganges?	51%	62%	65%	56%
...den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen Ihres Studienganges?	73%	67%	57%	63%
...den Service- und Beratungsleistungen an Ihrer Hochschule?	50%	60%	70%	56%
...dem bisher erreichten Wissen und Können (Studienenertrag insgesamt)?	60%	65%	62%	63%
...den Bedingungen im Studium insgesamt?	66%	77%	78%	69%

n. s.; ^a inkl. Studierende, die keine Empfehlung erhalten haben

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Für das Studienmodell der Hochschule Karlsruhe scheint sich zu bestätigen, dass es einen Beitrag zur besseren Passung zwischen Studierenden und Studienbedingungen leistet. Angesichts der weiter oben dargestellten Gründe für die Nichtteilnahme könnte es lohnenswert erscheinen, über eine Semesterstreckung auch zu einem späteren Zeitpunkt nachzudenken.

Zusammenfassende Bewertung des Studienmodells

1. Die Brückenkurse sowie der Vorkenntnistest werden von den Studienanfänger(inne)n gut angenommen. Die Unterstützung in Form des aufgeteilten Semesters greift sehr früh, die Entscheidung für oder gegen die Teilnahme geschieht bereits in den ersten Studienwochen. Den Sinn sehen die Projektverantwortlichen darin, dass sie nicht erst durch das Entstehen von Problemlagen die Teilnahme „erzwingen“ möchten. Aus Sicht der Wirkungsforschung wirkt sich das Studienmodell explizit auf die Studieneingangsphase aus. Durch die Vorkenntnistests zu Studienbeginn können nicht nur Wissenslücken frühzeitig identifiziert werden, sondern auch ein Bewusstsein für die Notwendigkeit zusätzlicher Förderung geschaffen werden. Die Anzahl der Studierenden, die auf Empfehlung hin am aufgeteilten Semester teilnehmen, weist in einigen Studiengängen dennoch Verbesserungspotenzial auf.
2. Die Teilnehmenden am aufgeteilten Semester zeigen sich insgesamt sehr zufrieden mit dem Studienmodell. Sie bewerten insbesondere die Möglichkeit, Wissenslücken zu schließen, den Zugewinn an Zeit zum Lernen und Wiederholen sowie die Rücksichtnahme auf den individuellen Wissenstand der Teilnehmenden als (sehr) positiv. So geben insgesamt 82 % der Befragten an, dass sie sich rückblickend betrachtet wieder für das aufgeteilte Semester entscheiden würden. Die Selbsteinschätzungen zu den gewonnenen Mathematikkenntnissen lassen vermuten, dass die Studierenden im aufgeteilten Semester erstens

zu Studienbeginn tatsächlich geringere Kenntnisse in Mathematik vorweisen als die Nichtteilnehmenden und zweitens, die Teilnehmenden bezüglich des Schließens von Vorkenntnislücken in Mathematik von dem Angebot profitieren. Als günstig ist auch die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen zu werten: Teilnehmende sind mit den meisten Aspekten ihres Studiums sowie den Bedingungen insgesamt zumindest in der Tendenz häufiger (sehr) zufrieden als Studierende, die trotz Empfehlung nicht an Stufe 3 des Studienmodells teilgenommen haben. Dies kann als Indiz gewertet werden, dass das Studienmodell zu einer besseren Passung zwischen Studierenden und Studienbedingungen beiträgt.

3. Ob sich die Aufteilung des ersten Semesters positiv auf den Studienerfolg bzw. den Schwund auswirkt, kann gegenwärtig noch nicht beantwortet werden. Zu fragen ist insbesondere, ob die Verminderung der Anforderungen in der Studieneingangsphase zu einem erhöhten Belastungserleben beim (Wieder-)Eintritt in das reguläre Studium unter realen Anforderungen führt und sich das Problem des Studienabbruchs somit lediglich auf spätere Phasen des Studiums verschiebt.

4.6. Universitäten Karlsruhe (KIT) und Stuttgart: MINT-Kolleg Baden-Württemberg

Steckbrief zum Studienmodell der Universitäten Karlsruhe (KIT) und Stuttgart	
Größe der Hochschulen	KIT: 23.872 Studierende in 97 Studiengängen an 11 Fakultäten Stuttgart: 25.809 Studierende in 132 Studiengängen an 10 Fakultäten
Studiengänge im Modell	KIT: 25 Bachelorstudiengänge in MINT-Fächern Stuttgart: 26 Bachelorstudiengänge in MINT-Fächern
Name des Modellprojekts	MINT-Kolleg Baden-Württemberg
Projektlaufzeit	KIT: 16.06.11-15.06.14; 16.06.14-15.06.16 Stuttgart: 01.10.10-30.09.14; 01.10.14-30.09.16
Fördervolumen	je Hochschule: 450.000€ ; 300.000€
Ziele	Verbesserung der fachlichen Kenntnisse in der Übergangsphase von der Schule zum Fachstudium in MINT-Fächern; Optimierung der Studieneingangsphase; Senkung der Abbruchquoten
Zielgruppen	Studieninteressierte (z. B. Oberstufenschüler(innen), Berufstätige, ausländische Studienbewerber(innen)) sowie Studierende, die Schulwissen auffrischen wollen, Probleme mit dem Verständnis bestimmter Vorlesungsinhalte haben oder sich gezielt auf bevorstehende Prüfungen vorbereiten wollen
Maßnahmen	MINT-Kolleg-Online-Test, Vorkurse, ein- und zweisemestrige studienvorbereitende und studienbegleitende Kurse (Chemie, Informatik, Mathematik, Physik u. a.), Block- und Aufbaukurse in der vorlesungsfreien Zeit; Kooperationsprojekte zur Orientierung der Studienfachwahl für Studieninteressierte; zusätzlich Beratung; Verankerung des MINT-Kollegs in Prüfungsordnungen
<i>Ergebnisse der Wirkungsforschung</i>	
Zielerreichung	Indizien für die Aufholung von Kompetenzrückständen in Mathematik (Stuttgart); überwiegend positive Bewertung der Kurse durch Teilnehmende (Ausnahme: Vorkurse); bessere Klausurergebnisse der MINT-Kollegiaten gegenüber Nichtteilnehmenden mit vergleichbaren Eingangsvoraussetzungen (hochschuleigene Auswertung)
Zielgruppenerreichung	Nach zögerlicher Teilnahme im ersten Jahr nehmen vor allem Fachstudierende die Angebote zunehmend häufiger an
Vorteile	Differenziertes und gut abgestimmtes Kursangebot, das individuelle Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten erlaubt; flexible Anpassung des Kursangebots an die Bedarfslage; relativ kleine Kursgrößen (25-30 Teilnehmende)
Nachteile	Hoher Ressourcenaufwand (Personal, Räume und organisatorisch); z. T. längere Wegstrecken zwischen Fachstudium und MINT-Kolleg

Grundidee

Das MINT-Kolleg Baden-Württemberg¹⁵ ist ein Verbundstudienmodell, das gemeinsam vom Karlsruher Institut für Technologie (KIT) und der Universität Stuttgart konzipiert und an beiden Studienstandorten mit weitgehend einheitlicher Zielsetzung und paralleler Angebotsstruktur implementiert wurde. Der Schwerpunkt des MINT-Kollegs liegt auf der Förderung fachspezifischer Kompetenzen im MINT¹⁶-Bereich durch ein umfangreiches und breites Kursangebot. Hauptadressat(inn)en des Studienmodells sind Bachelorstudierende in MINT-Fächern in der Anfangsphase des Fachstudiums sowie Studieninteressierte für ein MINT-Fachstudium.

Modellziele und -maßnahmen

Die beiden übergeordneten Ziele des MINT-Kollegs sind die Erleichterung des Übergangs von der Schule in das MINT-Studium und die Erhöhung des Studienerfolgs, d. h. die Senkung der Abbruchquoten. Zur Erreichung der beiden (miteinander verflochtenen) Ziele wurden mit Bezug auf bestimmte Teilgruppen bedarfsorientiert unterschiedliche Angebote mit zum Teil spezifischen Handlungszielen eingerichtet.

Die Aktivitäten zur Erleichterung des Übergangs von der Schule in das MINT-Studium setzen schon im Vorfeld des Studiums an, mit dem Ziel, mehr Studierende für die MINT-Fächer zu gewinnen. Hierzu unterhält das MINT-Kolleg Kooperationen u. a. mit Schulen, Elternvereinen, Studienberater(inne)n und Arbeitsagenturen, die vor allem der Informationsvermittlung über die Studienmöglichkeiten in den MINT-Fächern dienen. Einige Kooperationsprojekte bieten darüber hinaus bereits konkrete praktische Vorbereitungen im Hinblick auf ein späteres Studium an, beispielsweise der in einer gymnasialen Oberstufe angebotene „Vertiefungskurs Mathematik“, den das MINT-Kolleg begleitet und für den es eine Zertifikatsklausur erstellt und durchgeführt hat. Um gezielt mehr Schülerinnen für ein Studium in einem MINT-Fach zu motivieren, wurden zudem Einzelaktivitäten wie Girls Days durchgeführt.

Studierenden und Studieninteressierten wird vor der Aufnahme in das MINT-Kolleg die Teilnahme am MINT-Kolleg-Online-Test empfohlen. Der auf 90 Minuten ausgelegte Test besteht aus Aufgaben im Bereich Mathematik und einem zweiten, frei wählbaren Schwerpunktbereich (Chemie, Informatik oder Physik) und dient der Überprüfung des Wissensstandes sowie der Selbsteinschätzung der persönlichen Eignung für den anvisierten Studiengang. Auf Basis der Testergebnisse kann eine Beratung zum individuellen fachlichen Leistungsstand in Anspruch genommen werden.

Das Hauptangebot des MINT-Kollegs besteht aus einem umfangreichen, zielgruppenspezifisch differenzierten Kursangebot, überwiegend in den Grundlagenfächern Mathematik, Informatik, Chemie und Physik. Zusätzliche Kurse dienen der Förderung überfachlicher Kompetenzen

¹⁵ Die Förderung des MINT-Kollegs Baden-Württemberg erfolgt sowohl im Rahmen des Förderprogramms „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“ durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK) als auch im Rahmen des Qualitätspakts Lehre durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Da sich einzelne, allein mit den Mitteln des MWK finanzierte Komponenten, nicht trennscharf isolieren ließen, richtet sich die Wirkungsforschung grundsätzlich auf die gesamte Einrichtung des MINT-Kollegs.

¹⁶ MINT steht als Abkürzung für die Bereiche Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik.

(Arbeitstechniken, Zeitmanagement, Selbstorganisation). Entsprechend ihrer Zeitlage im Studienverlauf gliedern sich die Kurse in studienvorbereitende und studienbegleitende Präsenzkurse:

- Vorkurse: Rund vier Wochen vor Beginn der Vorlesungen des Wintersemesters, d. h. ab September, können Studierende im ersten Fachsemester an Vorkursen in MINT-Grundlagenfächern teilnehmen. Die Vorkurse sollen Schulwissen auffrischen und den Teilnehmenden den Studieneinstieg erleichtern. Das Kursangebot umfasst einen vierwöchigen Vorkurs Mathematik plus zugehöriger Übung sowie ein- und zweiwöchige Vorkurse bzw. Praktika in Chemie, Physik und Informatik (Uni Stuttgart) bzw. Programmieren (KIT). Seit dem Wintersemester 2013/14 bietet das MINT-Kolleg in Stuttgart außerdem für ausländische Studierende einen Vorkurs zur Deutsch-Einführung in die „Fachsprache Mathematik“ an. Neben den Präsenz-Vorkursen steht den Studienanfänger(inne)n an beiden Standorten zusätzlich ein Online-Vorkurs Mathematik zur Verfügung.
- Semesterbegleitende Kurse: In den ersten Semestern werden studienbegleitende Kurse durchgeführt, die von den Studienanfänger(inne)n entweder parallel oder - dann ebenfalls mit propädeutischem Charakter - vorgeschaltet zu den regulären Lehrveranstaltungen des Studiengangs besucht werden können. Dazu zählen einerseits vorbereitende Kurse in den Bereichen Mathematik, Physik, Chemie und Informatik, die wahlweise ein oder zwei Semester besucht werden können, plus unterstützende Zusatzangebote. Die einsemestrigen Grundlagenkurse, die immer im Sommersemester stattfinden, richten sich auch an Studieninteressierte, die sich hierfür als Gasthörer am KIT bzw. an der Universität Stuttgart einschreiben müssen. Durch die Teilnahme an den Kursen sollen die Studieninteressierten u. a. eine Orientierung zur Wahl des individuell passenden MINT-Studienfaches erhalten.

Hinzu kommen weitere Kurse für Fachstudierende in den ersten Semestern, die ebenfalls in der Vorlesungszeit stattfinden und größtenteils der Wiederholung von Vorlesungsstoff sowie der Vorbereitung auf anstehende (Wiederholungs-)Prüfungen dienen sollen. Das umfangreiche, in den vergangenen Jahren stetig ausgebauten Angebot umfasst u. a. Kurse in den Bereichen (Höhere) Mathematik, Technische Mechanik, Experimentalphysik für Ingenieure, Programmieren in Java und Lineare elektrische Netze. Zum leichteren Verständnis wird ab hier die Bezeichnung „Semesterkurse“ für alle in der Vorlesungszeit stattfindenden MINT-Kolleg-Kurse verwendet.

Am KIT unterhält das MINT-Kolleg außerdem in den vorlesungsfreien Zeiten im Frühjahr und im Herbst mehrere sogenannte Aufbaukurse. Die Kurse orientieren sich an ausgewählten Vorlesungen der MINT-Studiengänge und behandeln die Bereiche Chemie, Mathematik, Physik, Programmieren, Technische Mechanik, Elektrotechnik und Elektronik. Eingerichtet wurde das Angebot für Fachstudierende, die Schwierigkeiten beim Verständnis des Vorlesungsstoffes und mit der Vorbereitung auf die korrespondierenden Prüfungen haben. Durch Wiederholung und Vertiefung der Vorlesungsinhalte sowie Übungen anhand von Aufgaben soll das Verständnis des Stoffes verbessert und eine angemessene Prüfungsvorbereitung erreicht werden. Um gezielt auf individuelle Fragen und Probleme einzugehen, werden vergleichsweise kleine Gruppengrößen von maximal 20 - 30 Teilnehmenden angestrebt. Die angestrebten Gruppen-

größen konnten bislang für viele Kurse des MINT-Kollegs, abgesehen von den Vorkursen, realisiert werden.

Insgesamt soll das vielseitige und differenzierte Kursangebot – zu dem auch Online-Kurse in vier Fächern gehören – gezielt den verschiedenen individuellen fachlichen Bedürfnissen der Studienanfänger(innen) und Studieninteressierten gerecht werden, die u. a. aufgrund von unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen gegeben sind. Insbesondere den Studienanfänger(inne)n (bis zum dritten Fachsemester) bietet das Kursangebot vielfältige Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten. Studierenden an der Universität Stuttgart bleiben bei qualifizierter Teilnahme¹⁷ am MINT-Kolleg außerdem bis zu zwei Semester bei der Anrechnung auf die Regelstudienzeit unberücksichtigt, so dass für die Studierenden kein zusätzlicher Zeitdruck entsteht.

Wichtige Projektentwicklungen

Die Inanspruchnahme der Vorkurse ist als hoch anzusehen: In Stuttgart sind für das Wintersemester 2013/14 insgesamt 3.142 Teilnahmen zu verzeichnen (Mathematik: 1.668, Chemie: 358, Informatik: 322, Physik: 779, Deutsch-Einführung: 15), was etwa dem Vorjahresniveau entspricht (Wintersemester 2012/13: 3.180 Teilnahmen).

Im Wintersemester 2013/14 haben in Karlsruhe 779 Studierende an den Semesterkursen teilgenommen. Für die Aufbaukurse in der vorlesungsfreien Zeit im Frühjahr waren bis Mitte Februar 2014 bereits 396 Anmeldungen eingegangen. In Stuttgart haben 80 Studierende bzw. Studieninteressierte (Gasthörer) die studienvorbereitenden Semesterkurse in Mathematik, Informatik, Physik und Chemie besucht und 807 an den übrigen, überwiegend im Wintersemester 2013/14 neu eingerichteten fachspezifischen Semesterkursen teilgenommen (hinzu kommen noch die Teilnehmerzahlen an den Blockkursen zur Prüfungsvorbereitung, die Ende Januar 2014 noch nicht vorlagen). Andere Angebote im Wintersemester 2013/14 wurden dagegen wegen geringer Nachfrage eingestellt. Dies gilt an der Universität Stuttgart für die beiden zweisemestrigen Kurse MINT-Höhere Mathematik 1 und 2 sowie den Kurs zur Klausurvorbereitung „Grundzüge der angewandten Chemie“.

Antizyklische Kurse, die eine gezielte Vorbereitung auf Nachklausuren bieten, sind nach Angaben der Projektverantwortlichen von einer hohen Nachfrage gekennzeichnet. Das Angebot füllt wohl eine Lücke des herkömmlichen Studienprogramms und orientiert sich zugleich stark am Bedarf der Fachstudierenden. Die Bedarfsorientierung des Angebots wird von studienmodellverantwortlicher Seite positiv hervorgehoben und soll in bestimmten Bereichen noch weiter gesteigert werden.

¹⁷ Eine qualifizierte Teilnahme liegt vor, wenn ein Studierender Veranstaltungen des MINT-Kollegs im Umfang von mindestens 10 Semesterwochenstunden belegt hat.

Wurden die Zielgruppen erreicht?

Ein Großteil der Semester- und Aufbaukurse des MINT-Kollegs richtet sich an Studierende, die Schulwissen auffrischen wollen, Probleme mit dem Verständnis bestimmter Vorlesungsinhalte haben oder sich gezielt auf bevorstehende Prüfungen vorbereiten wollen. Obwohl sich somit die konkreten inhaltlichen Zielsetzungen der einzelnen Kurse unterscheiden, besteht ihre Gemeinsamkeit darin, dass sie sich vor allem an Studierende mit Defiziten (Wissenslücken, Lernschwierigkeiten etc.) richten. Diese Defizite oder individuellen Bedarfe zeigen sich häufig erst im Studienverlauf und finden ihren objektiven Ausdruck beispielsweise in nicht bestandenen Prüfungen. Damit beruht die Nutzung der Angebote maßgeblich auf einer Selbstselektion aufgrund von gemachten Studiererfahrungen – eine allgemein gültige Charakterisierung der Zielgruppe, etwa nach bestimmten soziodemographischen oder bildungsbiographischen Merkmalen, existiert daher nicht.

Datenlage in der Studierendenbefragung

Die drei Studierendenbefragungen wurden, jeweils mit parallelem Erhebungsdesign, 2012 als Papierbefragung und 2013 sowie 2014 online durchgeführt. Für die Ersterhebung in 2012 wurden, wegen der damals noch geringen Anzahl an MINT-Kollegiat(inn)en, gezielt Studienveranstaltungen mit hohen Anteilen an MINT-Kollegiaten aufgesucht. Die nachfolgenden Online-Befragungen fanden als Vollerhebungen aller Studierenden - am KIT bis einschließlich dem sechsten Fachsemester, an der Universität Stuttgart ohne Fachsemesterbeschränkung - in allen MINT-Fach-Studiengängen mit angestrebtem Abschluss Bachelor statt. Abzüglich 16 Studierender, die als Gasthörer(innen) identifiziert werden konnten und im Rahmen der Auswertungen keine Rolle spielen, liegen insgesamt von 4.290 Studierenden Fragebögen mit verwertbaren Angaben vor (KIT: 2.013, Uni Stuttgart: 2.277). Von den 2.013 Befragten am KIT haben 1.718 (85 %) an genau einer Erhebung teilgenommen, 289 (14 %) an zwei Erhebungen und sechs (< 1 %) an allen dreien. Der realisierte Stichprobenumfang am KIT nahm im Verlauf der drei Jahre stetig zu, von anfänglich 166 (2012) über 817 (2013) auf 1.331 (2014). Von den 2.277 Befragten an der Universität Stuttgart haben 1.887 (83 %) an genau einer Erhebung teilgenommen, 365 (16 %) an zwei und 25 Studierende (1 %) an allen drei Erhebungen. Auch an der Universität Stuttgart konnte der realisierte Stichprobenumfang stetig gesteigert werden, von zunächst 652 (2012) über 864 (2013) auf 1.176 (2014).

Gleichwohl zeigen die Befragungsdaten, dass die gängigen studienerefolgsprognostisch relevanten Merkmale bei den Teilnehmenden an den Semester- und Aufbaukursen im Durchschnitt geringfügig ungünstiger ausgeprägt sind als bei den Nichtteilnehmenden (siehe Tabelle 4.6.1): Die Teilnehmenden verfügen seltener über eine allgemeine Hochschulreife (KIT: 96 % vs. 98 %; Uni Stuttgart: 94 % vs. 97 %) und ihr HZB-Notendurchschnitt ist höher (KIT: 2,0 vs. 1,8; Uni Stuttgart: 2,3 vs. 2,0). Die Unterschiede sind signifikant. Unter den Nutzer(inne)n der Semester- und Aufbaukurse finden sich außerdem vergleichsweise viele Studierende, die keine deutsche Staatsbürgerschaft haben bzw. diese später erworben haben (KIT: 12 % vs. 8 %; Uni Stuttgart: 14 % vs. 7 %) – möglicherweise ein Hinweis darauf, dass ein Teil des Bedarfs zur Nutzung der fachlichen Förderangebote auf Schwierigkeiten beim Sprachverständnis beruht.

Für die Vorkurse des MINT-Kollegs konnten dagegen keine nennenswerten Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden gefunden werden – lediglich der Anteil Studierender, die keine deutsche Staatsbürgerschaft bzw. diese später erworben haben, ist in der

Gruppe der Vorkursteilnehmenden etwas kleiner (beide Standorte: 7 % vs. 11 %). Von dieser Differenz abgesehen, kann für die Vorkurse also keine Selektivität hinsichtlich soziodemographischer und bildungsbiographischer Merkmale festgestellt werden. Daraus wird ersichtlich, dass das Angebot die unterschiedlichen Studierendengruppen gleichermaßen anspricht.

Tabelle 4.6.1: Soziodemographische und bildungsbiographische Merkmale von Nutzern und Nicht-Nutzern der fachbezogenen Semester- und Aufbaukurse des MINT-Kollegs

Merkmal	Karlsruhe		Stuttgart	
	TN+ n = 444-470	TN- n = 1299-1357	TN+ n = 429-462	TN- n = 1560-1630
Deutsche Staatsangehörigkeit: nein/später erworben	12%	8%*	14%	7%***
Art der Hochschulzugangsberechtigung: aHR	96%	98%*	94%	97%***
HZB-Notendurchschnitt	2,0	1,8***	2,3	2,0***
Berufsausbildung vor Studienbeginn: ja	8%	4%***	8%	6%*

*p ≤ 0.05, **p ≤ 0.01, ***p ≤ 0.001

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Wurden die Ziele erreicht?

Zur Untersuchung der Zielerreichung wurden die befragten Studierenden gebeten, die genutzten Kurse des MINT-Kollegs zu bewerten. Da diese Bewertungen für die verschiedenen Angebotsarten in einem einheitlichen Format erfragt wurden („Wie hilfreich waren diese Angebote für Sie?“), vermittelt ein Vergleich der Bewertungen der verschiedenen Angebotsarten (Vorkurse, Semesterkurse, Aufbaukurse) einen ersten differenzierten Eindruck von deren Stellenwert aus Sicht der Studierenden. Für den Vergleich wurden nur Studierende mit erstem Studienfach im MINT-Bereich herangezogen, die sich zum Befragungszeitpunkt höchstens im vierten Fachsemester befanden; bei Mehrfachbefragungsteilnehmenden wurde immer nur die Bewertung zum frühesten Messzeitpunkt berücksichtigt. Tabelle 4.6.2 weist die Prozentanteile positiver Bewertungen für die unterschiedlichen Angebotsarten aus, jeweils getrennt für beide Standorte des MINT-Kollegs Karlsruhe und Stuttgart.

Der Vergleich der Bewertungen nach Angebotsarten zeigt, dass die Vorkurse nur von etwa der Hälfte der befragten Teilnehmenden (≤ 55 %) als hilfreich oder sehr hilfreich eingestuft werden, während fast alle Semesterkurse und Aufbaukurse von 69 % - 85 % positiv beurteilt werden. Der subjektive Mehrwert der Semester- und Aufbaukurse hat wahrscheinlich mehrere Gründe, beispielsweise den engeren Bezug zum Curriculum des Fachstudiums und die relativ kleinen Gruppengrößen. Eine Ausnahme bilden allerdings die Semesterkurse im Bereich Informatik des MINT-Kollegs am KIT, die lediglich 41 % der Teilnehmenden als (sehr) hilfreich ansehen. Bedenklich sind weiterhin die sehr ungünstigen Urteile über die naturwissenschaftlichen Vorkurse in Stuttgart, die nur gut ein Fünftel der Teilnehmenden (22 %) rückblickend als (sehr) hilfreich einstuft.

Im Vergleich der beiden Standorte stimmen die Bewertungsmuster der verschiedenen Kursangebote weitgehend überein. Abgesehen von den beiden genannten Abweichungen unterscheiden sich die Anteile positiver Bewertungen in Karlsruhe und Stuttgart immer nur um maximal drei Prozentpunkte. Insgesamt variiert damit der persönlich gesehene Nutzen im

Standortvergleich beträchtlich weniger als zwischen den einzelnen Kursangeboten an ein und derselben Hochschule.

Tabelle 4.6.2: Bewertungen des Nutzens der MINT-Kolleg-Angebote durch die Teilnehmenden nach Hochschule

Studierende im 1. - 4. Fachsemester (von Mehrfachbefragungsteilnehmenden wird immer nur die erste Bewertung verwendet); zusammengefasste Werte 4+5 einer 5-stufigen Skala von (1) gar nicht hilfreich - (5) sehr hilfreich, in %

Maßnahme	Karlsruhe		Stuttgart	
	n	(sehr) hilfreich	n	(sehr) hilfreich
Vorkurse				
Mathematik (Präsenz und Online)	555	51%	874	49%
Naturwissenschaften (Chemie, Physik)	151	49%	280	22%
Informatik bzw. Programmieren	147	55%	93	52%
Semesterkurse (während der Vorlesungszeiten)				
Mathematik (inkl. Lineare Algebra)	252	80%	295	81%
Naturwissenschaften (Chemie, Physik)	49	69%	69	72%
Informatik (C++, Java, Matlab)	61	41%	28	71%
Technische Mechanik	44	84%	71	83%
Aufbaukurse (in der vorlesungsfreien Zeit)				
Mathematik (inkl. Lineare Algebra)	94	79%	-	-
Naturwissenschaften (Chemie, Physik)	48	81%	-	-
Informatik (C++, Java)	18	72%	-	-
Lineare elektrische Netze	13	85%	-	-

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Verbesserung der fachlichen Kenntnisse

In der Außenwerbung und auf der Webseite stellt sich das MINT-Kolleg als eine Einrichtung zur Verbesserung der fachlichen Kenntnisse in der Übergangsphase von der Schule zum Fachstudium dar. Die gemeinte Übergangsphase beschränkt sich dabei keineswegs auf den zeitlichen Abschnitt zwischen Erwerb der Hochschulreife und Fachstudienbeginn, sondern reicht mehrere Semester in das Fachstudium hinein und umfasst damit die studienbegleitend belegbaren Semesterkurse ebenso wie die Aufbaukurse des MINT-Kollegs am KIT. Insbesondere für diese beiden Kursarten wird erwartet, dass der enge curriculare Bezug und die günstigen Betreuungsrelationen eine gute Voraussetzung für zielgerichtetes Lernen und intensives Üben darstellen, die dem Erwerb und Ausbau fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten förderlich sind.

Wertvolle Hinweise auf die Wirksamkeit einzelner MINT-Kolleg-Kurse im Hinblick auf den Ausbau fachlicher Kenntnisse liefern u. a. Vergleiche von Prüfungsergebnissen zwischen Kursteilnehmenden und Nichtteilnehmenden. Aus MINT-Kolleg-internen Evaluationen geht hervor, dass Studierende, die reguläre Klausuren im Erstversuch nicht bestanden bzw. nicht mitgeschrieben haben, im Zweitversuch erfolgreicher abschneiden, wenn sie zwischenzeitlich einen MINT-Semesterkurs oder/und einen prüfungsvorbereitenden MINT-Kurs besucht und dort ihre

fachlichen Kenntnisse aufgefrischt bzw. vertieft haben. Für zwei Nachklausuren im Wintersemester 2013/14 wurden hierzu konkrete Zahlen genannt:

- An der Nachklausur zur Technischen Mechanik haben insgesamt 57 Studierende teilgenommen, hiervon hatten 20 einen fachlich unterstützenden Kurs des MINT-Kollegs besucht (37 Studierende haben an den begleitenden MINT-Kursen nicht teilgenommen). Die Gesamtbestehensquote in der Nachklausur lag bei 88%. Die Bestehensquote der MINT-Kolleg-Teilnehmenden betrug 100%, d. h. alle Nachklausurteilnehmer, die am MINT-Kurs teilgenommen haben, konnten die Klausur erfolgreich bestehen. Die Kursteilnehmenden erzielten außerdem einen besseren Notendurchschnitt als die Nichtteilnehmenden (2,2 vs. 2,7).
- An der Nachklausur „Grundzüge der angewandten Chemie“ haben insgesamt 370 Studierende teilgenommen, hiervon hatten 25 an dem begleitenden Kurs des MINT-Kollegs zu den Grundlagen der Chemie teilgenommen. Während die Gesamtbestehensquote in der Nachklausur bei 40 % lag, fiel die Quote für die MINT-Kolleg-Teilnehmenden mit rund 70 % deutlich besser aus.

Die Verbesserung fachlicher Kenntnisse wurde zudem in der Studierendenbefragung durch zwei Teilaspekte erfasst: Gefragt wurde, inwieweit die Teilnehmenden durch die Angebote des MINT-Kollegs Wissenslücken schließen konnten und inwieweit sie sich durch die Teilnahme besser auf das Fachstudium vorbereitet fühlen. Die Anteile der Zustimmungen zu diesen beiden Aussagen sind in Tabelle 4.6.3 dargestellt.

Tabelle 4.6.3: Bewertungen des studienbezogenen Nutzens der Kurse des MINT-Kollegs durch die Teilnehmenden nach Hochschule

Studierende im 1. - 4. Fachsemester (von Mehrfachbefragungsteilnehmenden wird immer nur die erste Bewertung verwendet), zusammengefasste Werte 4+5 einer 5-stufigen Skala von (1) trifft gar nicht zu - (5) trifft völlig zu, in %

Item	genutzte MINT-Kolleg-Angebote	Karlsruhe		Stuttgart	
		n	trifft (völlig) zu	n	trifft (völlig) zu
Durch die Teilnahme am MINT-Kolleg konnte ich Wissenslücken schließen.	Angebote insgesamt	667	67%	740	69%
	nur Vorkurse	222	50%	331	53%
	nur Semesterkurse	117	72%	182	87%
	nur Aufbaukurse	36	78%	-	-
Durch die Teilnahme am MINT-Kolleg fühle ich mich besser auf das Fachstudium vorbereitet.	Angebote insgesamt	638	60%	713	66%
	nur Vorkurse	222	47%	336	55%
	nur Semesterkurse	108	65%	162	77%
	nur Aufbaukurse	27	59%	-	-

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Die Ergebnisdarstellung zeigt systematische Bewertungsunterschiede sowohl in Abhängigkeit von der Art der genutzten Kurse als auch für die beiden Standorte. Die meisten Studierenden, die ein oder mehrere Angebote des MINT-Kollegs (inkl. MINT-Kolleg-Onlinetest und andere Online-Angebote) genutzt haben, geben an, dass sie durch die Teilnahme am MINT-Kolleg Wissenslücken schließen konnten (Karlsruhe: 67 %, Stuttgart: 69 %) und sich besser auf das

Fachstudium vorbereitet fühlen (Karlsruhe: 60 %, Stuttgart: 66 %). Im Vergleich der Kursarten schneiden die Semesterkurse besser ab als die Vorkurse: MINT-Kollegiaten, die außer Semesterkursen keine weiteren Präsenzkurse genutzt haben, beurteilen sowohl den Wissenszuwachs als auch die Vorbereitung auf das Fachstudium deutlich häufiger positiv (65 % - 87 %), als ihre Kommiliton(inn)en, die nur an Vorkursen teilgenommen haben (47 % - 55 %). Eine Zwischenposition nehmen die Aufbaukurse in Karlsruhe ein, die aus Sicht der Teilnehmenden vor allem für die Aufarbeitung von Wissensrückständen (78 %) und weniger als Vorbereitung auf das Fachstudium (59 %) hilfreich waren. Der Wissenszuwachseffekt lässt darauf schließen, dass die in den Aufbaukursen vorgenommenen Wiederholungen der Lehrinhalte bereits belegter Vorlesungen erfolgreich sind.

Weiterhin auffällig ist, dass die MINT-Kolleg-Angebote in Stuttgart durchgängig häufiger positiv bewertet werden als in Karlsruhe. Die Gründe für die - augenscheinlich systematischen - Differenzen sind derzeit unklar.

Eine Verbesserung der fachlichen Kenntnisse durch den studienbegleitenden Besuch von Semester- oder Aufbaukursen sollte auch daran erkennbar sein, dass die Teilnehmenden in den behandelten Bereichen einen Kompetenzzuwachs feststellen. Zur Erhebung (subjektiver) Kompetenzzuwächse wurde in der Befragung 2014 erstmals eine Fragenbatterie eingesetzt, in der die Studierenden ihre Kompetenzen u. a. in Mathematik, einmal rückblickend bei Studienbeginn und ein weiteres Mal zum gegenwärtigen Zeitpunkt, einschätzen. Um eine annähernde Vergleichbarkeit zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden herzustellen, wurden nur Studierende berücksichtigt, die sich zum Erhebungszeitpunkt 2014 im dritten oder vierten Fachsemester befanden.

Tabelle 4.6.4: Selbsteingeschätzte Kompetenzen in Mathematik bei Studienbeginn und zum Befragungszeitpunkt

Teilnehmende und Nichtteilnehmende an den Semester- und Aufbaukursen Mathematik, die zum Befragungszeitpunkt 2014 im 3. oder 4. Fachsemester waren, Mittelwerte auf 5-stufiger Skala von 1 = „sehr niedrig“ bis 5 = „sehr hoch“

	bei Studienbeginn	zum Befragungszeitpunkt	Differenz zwischen Zeitpunkten
Karlsruher Institut für Technologie (KIT)			
Kursteilnehmende (n=85)	2,4	3,3	***
Nichtteilnehmende (n=312/313)	2,6	3,6	***
<i>Differenz zwischen Gruppen</i>	n.s.	**	
Universität Stuttgart			
Kursteilnehmende (n=81)	2,8	3,6	***
Nichtteilnehmende (n=218)	3,2	3,8	***
<i>Differenz zwischen Gruppen</i>	*	n.s.	

*p ≤ 0.05 **p ≤ 0.01 ***p ≤ 0.001

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Die Auswertungsergebnisse (siehe Tabelle 4.6.4) zeigen, dass an beiden Universitäten sowohl die Teilnehmenden an den Semester- oder Aufbaukursen als auch die Nichtteilnehmenden ihr Studium auf einem mittleren Kompetenzniveau (2,4 - 3,2 Skalenpunkte) begonnen haben. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt geben alle vier Gruppen über die Selbsteinschätzung erwartungsgemäß eine signifikante Kompetenzsteigerung (auf 3,3 - 3,8) zu erkennen. In Stuttgart

schätzen sich Teilnehmende zu Studienbeginn durchschnittlich schlechter ein als die Nichtteilnehmenden, doch zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind die Selbsteinschätzungen ausgeglichen, sodass man vermuten kann, dass die Kursteilnahmen dazu beigetragen haben, den anfänglichen Kompetenzrückstand aufzuholen. Am KIT schätzen Teilnehmende und Nichtteilnehmende ihre Mathematikkenntnisse hingegen zu Studienbeginn in etwa gleich ein, der beobachtete Unterschied ist nicht signifikant. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt schätzen die Nichtteilnehmenden ihre Mathematikkenntnisse dann aber signifikant besser ein als die Kursteilnehmenden. Offenbar wirken hier andere Faktoren auf die Kompetenzentwicklung ein, die Teilnehmenden sehen ihre Mathematikkenntnisse trotz Kursteilnahme nicht in gleicher Weise gesteigert wie die Nichtteilnehmenden.

Die Ergebnisse markieren erste Tendenzen und können noch nicht als gesichert gelten. Für einen sicheren Befund ist eine statistische Kontrolle zusätzlicher studienrelevanter Merkmale erforderlich. Dazu gehört u. a. die Kontrolle nach Studiengängen oder auch Fächergruppen, die wegen der geringen Fallzahlen – die selbsteingeschätzten Kompetenzen wurden nur 2014 erhoben – nicht durchgeführt werden konnte.

Vereinbarkeit des MINT-Kollegs mit dem Fachstudium

Die inhaltliche und organisatorische Abstimmung des Kursangebots des MINT-Kollegs mit den Studienplänen der Studiengänge ist ein für den Erfolg des Studienmodells zentral relevanter Faktor. Angesichts der vielen für die Nutzung des MINT-Kollegs vorgesehenen Studiengänge – 25 am KIT und 26 an der Universität Stuttgart – ist diese Abstimmung eine große Herausforderung, die keine Pauschallösungen zulässt. Ob die Vereinbarkeit des MINT-Kollegs mit dem Fachstudium auch aus Sicht der Studierenden hinreichend hergestellt ist, kann aus den Daten der Studierendenbefragung erschlossen werden. Tabelle 4.6.5 zeigt, wie viele MINT-Kollegiaten (insgesamt sowie aus ausgewählten Studiengängen¹⁸) der Ansicht sind, dass das MINT-Kolleg und das Fachstudium sich gut miteinander vereinbaren lassen – berücksichtigt wurden alle Studierenden, die an mindestens einem Semester – oder Aufbaukurs des MINT-Kollegs teilgenommen haben. Über alle Studiengänge hinweg fällt der durchschnittliche Anteil Zustimmungen mit 62 % (Karlsruhe) bzw. 57 % (Stuttgart) recht positiv aus. Zwischen den Studiengängen gibt es jedoch erhebliche Unterschiede. Am schlechtesten schneiden die Studiengänge Immobilientechnik und Immobilienwirtschaft sowie Luft- und Raumfahrttechnik an der Universität Stuttgart ab, denen nur von 47 % bzw. 48 % der Studierenden eine gute Vereinbarkeit mit dem MINT-Kolleg attestiert wird, am besten fallen die Bewertungen in den Studiengängen Bauingenieurwesen und Elektrotechnik am KIT aus (74 % bzw. 75 %). Am KIT halten vor allem Studierende der übrigen Studiengänge die Abstimmung seltener für gelungen (51 %).

Über die Gründe für die Schwankungen bei der Bewertung der Vereinbarkeit liegen bislang keine näheren Erkenntnisse vor. Aufgrund der Ergebnisse ist zu vermuten, dass die Gegebenheiten in den einzelnen Studiengängen (Veranstaltungs- bzw. Modulpläne, Wegstrecken zu

¹⁸ Um eine möglichst hohe Verlässlichkeit der Datenbasis zu erreichen, wurden je Standort die fünf Studiengänge ausgewählt, die die höchsten Fallzahlen in der Studierendenbefragung aufweisen.

Räumlichkeiten des MINT-Kollegs, etc.) die zeitlich-organisatorische Abstimmung der MINT-Kolleg-Kurse in unterschiedlicher Weise beeinflussen.

Tabelle 4.6.5: „Das MINT-Kolleg und mein Studiengang lassen/ließen sich gut miteinander vereinbaren“
Studierende im 1. - 4. Fachsemester, die mind. an einem Semester- oder Aufbaukurs teilgenommen haben (von Mehrfachbefragungsteilnehmenden wird immer nur die erste Bewertung verwendet); zusammengefasste Werte 4+5 einer 5-stufigen Skala von (1) trifft gar nicht zu - (5) trifft völlig zu, in %

Standort, Studiengang	n	Vereinbarkeit mit Fachstudium trifft (völlig) zu
KIT		
alle MINT-Fach-Studiengänge	354	62%
Bauingenieurwesen	31	74%
Elektrotechnik und Informationstechnik	83	75%
Informatik	26	54%
Maschinenbau	69	64%
Wirtschaftsingenieurwesen	39	59%
übrige	106	51%
Uni Stuttgart		
alle MINT-Fach-Studiengänge	358	57%
Bauingenieurwesen	38	58%
Chemie	23	65%
Immobilientechnik und Immobilienwirtschaft	32	47%
Luft- und Raumfahrttechnik	63	48%
Maschinenbau	32	56%
übrige	170	61%

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Verringerung der Abbruchquoten

An der Universität Stuttgart werden regelmäßige Teilnahmen an zwei oder mehr Semesterkursen als „qualifizierte Teilnahme“ zentral datentechnisch erfasst. Um mögliche Auswirkungen der Kursteilnahme auf das weitere Studierverhalten – Studienverbleib oder Abbruch bzw. Hochschul-/Fachwechsel (Schwund) – zu bestimmen, wurden die semesterweisen Schwundquoten dieser Gruppe betrachtet und den Schwundquoten der Studienanfängerkohorte im WS 2009/10 gegenübergestellt. Die Anfängerkohorte 2009/10 bietet sich für den Vergleich deshalb an, weil sie die letzte vor Einrichtung des MINT-Kollegs ist und somit nur Studierende enthält, die keine Maßnahme der Einrichtung genutzt haben können.¹⁹

Von den Studienanfänger(inne)n im WS 2011/12 haben in den ersten beiden Semestern 25 den Status „qualifizierte Teilnahme“ am MINT-Kolleg erreicht. Für die Anfängerkohorte im WS 2012/13 sind 52 qualifizierte Teilnahmen zu verzeichnen. Die Schwundquoten für beide Gruppen ab dem dritten Fachsemester sind in Tabelle 4.6.6 dargestellt. Für die Vergleichskohorte

¹⁹ Anzumerken ist allerdings, dass sich die Gruppe der MINT-Kolleg-Teilnehmenden möglicherweise hinsichtlich relevanter studienbezogener Merkmale von den herangezogenen Gesamtkohorten unterscheiden, wodurch die Adäquanz des Vergleichs beeinträchtigt sein könnte.

WS 2009/10 wurde ebenfalls der semesterweise Schwund ermittelt, und zwar jeweils für dieselben Studiengänge, denen die MINT-Kollegiaten der Kohorten 2011/12 bzw. 2012/13 angehörten.

Tabelle 4.6.6: Semesterweise Schwundquoten für alle MINT-Kollegiat(inn)en mit qualifizierter Teilnahme aus den Studienanfängerkohorten WS 2011/12 und WS 2012/13 im Vergleich mit Bezugsgruppe aus WS 2009/10

Studienanfängerkohorte	n	Schwund vor ...		
		3. FS	4. FS	5. FS
MINT-Kolleg-Teilnehmende der Kohorte WS 2011/12 mit „qualifizierter Teilnahme“	25	16%	32%	52%
Vergleichskohorte WS 2009/10 ohne MINT-Kolleg-Teilnahme, dieselben 10 Studiengänge	1.543	19%	26%	33%
MINT-Kolleg-Teilnehmende der Kohorte WS 2012/13 mit „qualifizierter Teilnahme“	52	12%	- ^a	- ^a
Vergleichskohorte WS 2009/10 ohne MINT-Kolleg-Teilnahme, dieselben 16 Studiengänge	1.998	19%	26%	32%

^aZahlen lagen noch nicht vor

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Bei der Gegenüberstellung der Schwundquoten beider Gruppen ist äußerste Vorsicht geboten. Zwar erscheint der Anteil der MINT-Kollegiaten, die bis zu Beginn des fünften Fachsemester ihr Studium abbrechen bzw. das Fach oder die Hochschule wechseln, größer als bei der Vergleichskohorte (52 % vs. 33 %). Jedoch variieren die Quoten in den einzelnen Studiengängen sehr stark und reichen beispielsweise von 6 % (Luft- und Raumfahrttechnik) bis 52 % (Mathematik) schon vor dem dritten Fachsemester. Da keine Informationen darüber vorliegen, ob die MINT-Kollegiaten mehrheitlich aus Studiengängen mit geringem oder hohem Schwund kommen, sollten die Zahlen nur als erste Ausgangsbasis für weitergehende Untersuchungen angesehen werden. Dieselbe Einordnung gilt für die Verringerung der Schwundquote bei den MINT-Kollegiaten der Kohorte WS 2012/13 gegenüber der Kohorte 2011/12 von 16 % auf 12 %.

Für das MINT-Kolleg Karlsruhe konnten keine vergleichbaren Studienverlaufsanalysen durchgeführt werden, da für die MINT-Kollegiaten am KIT die „qualifizierte Teilnahme“ bzw. ein äquivalentes Merkmal nicht zentral hochschulstatistisch erfasst wird.

Zufriedenheit mit den Studienbedingungen

Analog zur Untersuchung der anderen Studienmodelle, soll nachfolgend nun noch der Frage nachgegangen werden, ob sich die Teilnahme am MINT-Kolleg auf die Zufriedenheiten der Studierenden mit den Studienbedingungen auswirkt. Da das MINT-Kolleg ein zusätzliches Angebot zum regulären Studium darstellt und infolgedessen alle Studierenden im Fachstudium im Grunde den gleichen Bedingungen ausgesetzt sind, sollten sich allerdings keine großen Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Teilnehmenden und der Nichtteilnehmenden beobachten lassen. Der Blick richtete sich hier auf den Vergleich zwischen MINT-Kollegiat(inn)en und Studierenden, die keine Angebote des MINT-Kollegs genutzt haben, ohne

zwischen KIT und der Universität Stuttgart zu differenzieren, schließlich soll es an dieser Stelle nicht um einen bewertenden Vergleich der beiden Einrichtungen gehen.

Tabelle 4.6.7: Zufriedenheit mit den Studienbedingungen am KIT und der Universität Stuttgart

Teilnehmende (TN+) vs. Nichtteilnehmende (TN-) am MINT-Kolleg. Zusammengefasste Werte 4+5 einer 5-stufigen Skala von „1 = überhaupt nicht zufrieden“ bis „5 = sehr zufrieden“, in %; Referenzwerte des SQM 2013 für Bachelorstudierende an Universitäten

Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit...	SQM 2013 (BA Uni)	KIT und U. Stuttg. insg.	TN+ (n=1365-1412)	TN- (n=834-873)
...der Betreuung durch die Lehrenden in Ihrem Studiengang?	56%	47%	47%	47%
...der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen?	73%	77%	76%	80%
...dem Aufbau, der Struktur Ihres Studienganges?	46%	52%	51%	53%
...den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen Ihres Studienganges?	55%	51%	50%	52%
...den Service- und Beratungsleistungen an Ihrer Hochschule?	44%	33%	35%	30%**
...dem bisher erreichten Wissen und Können (Studien-ertrag insgesamt)?	54%	58%	56%	61%*
...den Bedingungen im Studium insgesamt?	60%	61%	60%	62%

* p ≤ 0,05 ** p ≤ 0,01

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Im Vergleich zum Bundesdurchschnitt aller Bachelorstudierenden an Universitäten (SQM 2013) unterschieden sich die Studierenden der beiden Hochschulen, die das MINT-Kolleg als Verbundmodell eingerichtet haben, nicht systematisch in ihren Zufriedenheitseinschätzungen (siehe Tabelle 4.6.7). Mit den Service- und Beratungseinrichtungen, der Betreuung durch die Lehrenden sowie den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen der Studiengänge sind am KIT und an der Universität Stuttgart im Durchschnitt etwas weniger Studierende (sehr) zufrieden; mit dem Aufbau und der Struktur der Studiengänge, der fachlichen Qualität in den Lehrveranstaltungen sowie dem bisher erreichten Wissen und Können ist der Anteil hingegen etwas höher. Der Anteil an (sehr) zufriedenen Studierenden mit den Studienbedingungen insgesamt entspricht mit 61 % dem Bundesdurchschnitt (60 %). Das Ergebnis ist für die beteiligten Hochschulen insgesamt positiv zu betrachten, spiegelt sich darin doch die tendenziell hohe fachliche Qualität der Ausbildung wider, wengleich an den Rahmenbedingungen noch Entwicklungspotenzial zu erkennen ist.

In der Betrachtung der Urteile von Studierenden, die MINT-Kolleg-Angebote genutzt haben und von Nichtteilnehmenden sind im Wesentlichen keine Unterschiede zu identifizieren. Mit der Betreuung durch die Lehrenden, der fachlichen Qualität, dem Aufbau und der Struktur der Studiengänge, den Teilnehmerzahlen sowie den Bedingungen insgesamt zeigen sich die Nichtteilnehmenden allenfalls geringfügig zufriedener als die MINT-Kollegiat(inn)en, die Unterschiede betragen aber maximal vier Prozentpunkte und sind nicht signifikant. MINT-Kollegiat(inn)en sind hingegen signifikant zufriedener mit den Service- und Beratungsleistungen.

gen und signifikant unzufriedener mit dem bisher erreichten Wissen und Können. Gerade Letzteres wirft die Frage auf, warum die Teilnehmenden seltener zufrieden sind, anhand der vorliegenden Daten ist eine Beantwortung jedoch nicht abschließend möglich. Dass zumindest überwiegend keine größeren Differenzen zu erkennen sind, dafür könnte die heterogene Zusammensetzung der hier verglichenen Teilgruppen ursächlich sein, da die Teilnahme am MINT-Kolleg nicht verpflichtend an Leistungsschwierigkeiten gekoppelt ist. Die Frage ist, ob sich Unterschiede in den Zufriedenheitseinschätzungen zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden offenbaren, wenn sich die Analysen auf Studierende konzentrieren, deren Studienerfolg aufgrund ungünstiger Voraussetzungen als weniger wahrscheinlich ist. Für eine nähere Betrachtung wird daher im Folgenden die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung (HZB-Note) als zuverlässiger Indikator für Studienerfolgsprognosen herangezogen (siehe Kapitel 3.2).

Tabelle 4.6.8: Zufriedenheit mit den Studienbedingungen am KIT und der Universität Stuttgart mit HZB-Note 3,0 und höher
Teilnehmende (TN+) vs. Nichtteilnehmende (TN-) am MINT-Kolleg mit HZB-Notendurchschnitt von 3,0 und höher. Zusammengefasste Werte 4+5 einer 5-stufigen Skala von „1 = überhaupt nicht zufrieden“ bis „5 = sehr zufrieden“, in %

Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit...	KIT und U. Stuttg. insg.	HZB-Note $\geq 3,0$	TN+ (n=71-73)	TN- (n=33-36)
...der Betreuung durch die Lehrenden in Ihrem Studiengang?	47%	45%	47%	41%
...der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen?	77%	62%	56%	74%*
...dem Aufbau, der Struktur Ihres Studienganges?	52%	44%	43%	47%
...den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen Ihres Studienganges?	51%	47%	50%	41%
...den Service- und Beratungsleistungen an Ihrer Hochschule?	33%	34%	34%	33%
...dem bisher erreichten Wissen und Können (Studien-ertrag insgesamt)?	58%	35%	38%	29%*
...den Bedingungen im Studium insgesamt?	61%	39%	40%	36%

* $p \leq 0,05$

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Tabelle 4.6.8 differenziert zwischen MINT-Kollegiat(inn)en und Nichtteilnehmenden, deren HZB-Note bei 3,0 und höher liegt. Um fünf Prozent der Befragten fallen in diese Gruppe. Die Analysen bestätigen vor allem, dass Studierende mit einer HZB-Note von 3,0 und höher mit den Studienbedingungen tendenziell weniger zufrieden sind als die Gesamtgruppe. Hinsichtlich der Betreuung durch die Lehrenden sowie der hochschulischen Service- und Beratungsleistungen liegen die Anteilswerte (sehr) zufriedener Studierender zwar noch auf durchschnittlichem Niveau, bei allen anderen Aspekten sind sie hingegen unter dem Durchschnitt. Teilnehmende und Nichtteilnehmende am MINT-Kolleg geben dabei nicht dieselben Urteile ab. Anders als oben berichtet, zeigen sich die MINT-Kollegiat(inn)en mit schlechterer HZB-Note mit dem bisher erreichten Wissen und Können deutlich zufriedener als die Nichtteilnehmenden mit schlechterer HZB-Note (38 % vs. 29 %). Für die hier untersuchte Teilgruppe stellen sich

MINT-Kollegmaßnahmen somit durchaus als erfolgreich dar. Gleichwohl ist zu beachten, dass auch die Teilnehmenden deutlich seltener mit ihrem bisherigen Studienertrag (sehr) zufrieden sind als der Durchschnitt der Befragten an KIT und Universität Stuttgart. Mit anderen Worten könnte hier lediglich ein Teilerfolg erzielt worden sein.

Die zweite Beobachtung, dass Nichtteilnehmende mit der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen signifikant häufiger (sehr) zufrieden sind als die Teilnehmenden (74 % vs. 56 %) lässt sich wiederum nicht zweifelsfrei interpretieren.

Zusammenfassende Bewertung des Studienmodells

1. Das als Verbundstudienmodell an den beiden großen Universitäten des Landes, dem Karlsruher Institut für Technologie (KIT) und an der Universität Stuttgart, eingerichtete MINT-Kolleg bietet viele Optionen zur flexiblen Gestaltung der Studieneingangsphase. Die Studierenden nehmen das Angebot zahlreich in Anspruch und schätzen den Nutzen, insbesondere der Semester- und Aufbaukurse, mehrheitlich als (sehr) hoch ein. Für die Gesamtgruppe aller MINT-Kollegiat(inn)en im Vergleich zu Nichtnutzer(inne)n sind gleichwohl keine Verbesserungen im Hinblick auf die Zufriedenheiten mit den Studienbedingungen und somit auch kein Beitrag des Studienmodells zu einer besseren Passung zwischen Studierenden und Studienbedingungen erkennbar. Konzentriert man sich hingegen auf Studierende, denen aufgrund ihrer Note der Hochschulzugangsberechtigung ein ungünstiger Studienverlauf prognostiziert werden kann, offenbaren sich durchaus positivere Einschätzungen der Teilnehmenden gegenüber den Nichtteilnehmenden. Da die Teilnehmenden in ihren Urteilen z. T. aber immer noch weit unter den Einschätzungen aller Studierenden liegen, kann zunächst wohl nur von einem Teilerfolg gesprochen werden.
2. Ein großer Teil des Kursangebots des MINT-Kollegs orientiert sich an Vorlesungsinhalten oder dient der gezielten Vorbereitung auf bestimmte Prüfungen im Fachstudium. Dass MINT-Kollegiat(inn)en laut hochschulinternen Auswertungen durchschnittlich bessere Klausurergebnisse erzielen als Studierende mit vergleichbaren Voraussetzungen, die das MINT-Kolleg nicht besucht haben, kann als ein Anzeichen für die Wirksamkeit der prüfungsvorbereitenden Kurse gelten. Das positive Ergebnis findet Bestätigung durch den hohen Anteil befragter Studierender ($\geq 72\%$), die angeben, dass sie durch die Teilnahme an den Semester- und Aufbaukursen des MINT-Kollegs Wissenslücken schließen konnten. Noch offen ist allerdings, ob die Teilnehmenden über kurzfristige Erfolge hinaus auch im weiteren Studienverlauf von den Angeboten profitieren. Die Tatsache, dass von 25 Teilnehmenden mit qualifizierter Teilnahme am MINT-Kolleg der Universität Stuttgart mehr als die Hälfte (52 %) noch vor dem fünften Fachsemester aus ihrem Studiengang ausgeschieden sind, deutet darauf hin, dass eine nachhaltige Verbesserung des Studienerfolgs bisher noch nicht erreicht wurde.
3. Positiv hervorzuheben ist das vonseiten der Modellverantwortlichen bislang erfolgreich umgesetzte Anliegen, für möglichst viele Kurse vergleichsweise kleine Teilnehmerzahlen zu erreichen und dadurch besser auf individuelle Bedarfe einzugehen. Dadurch werden

für die MINT-Kollegiat(inn)en Studienbedingungen geschaffen, durch die der vielfach an den großen Universitäten herrschende „Massenbetrieb“ zeitweilig außer Kraft gesetzt ist und individuelle fachliche Fragen und Schwierigkeiten mehr Raum erhalten. Andererseits ist die Aufrechterhaltung kleinerer Gruppengrößen nur mit vermehrtem personellen Aufwand zu bewerkstelligen, wodurch die Frage nach der Verhältnismäßigkeit von Aufwand und Ertrag, nicht zuletzt auch im Vergleich mit anderen Studienmodellformaten, aufgeworfen wird.

4. Nach den Auswertungsergebnissen zeichnet sich das MINT-Kolleg an beiden Standorten durch leicht unterschiedliche Qualitätsprofile aus: MINT-Kollegiat(inn)en an der Universität Stuttgart bewerteten die Aufholung von Wissensrückständen und die Vorbereitung auf das Fachstudium besser und der selbsteingeschätzte Kompetenzzuwachs fällt etwas höher aus als am KIT. MINT-Kollegiat(inn)en am KIT hingegen beurteilen die Vereinbarkeit mit dem Fachstudium besser als diejenigen an der Universität Stuttgart. Der Grund für diesen Unterschied ist bislang ungeklärt.

4.7. HfWU Nürtingen-Geislingen: IBIS

Steckbrief zum Studienmodell der HfWU Nürtingen-Geislingen	
Größe der Hochschule	4.884 Studierende (2.941 in Nürtingen, 1.943 in Geißlingen) in 28 Studiengängen an 4 Fakultäten
Studiengänge im Modell	14 Bachelorstudiengänge
Name des Modellprojekts	„IBIS – Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium“
Projektlaufzeit	01.07.10-30.06.13; 01.07.13-30.06.15
Fördervolumen	500.000€ ; 334.000€
Ziele	Verbesserung der Studienbedingungen und -situation insbesondere in der Studieneingangsphase; Erweiterung der individuellen fachlichen, sozialen und persönlichen Kompetenzen
Zielgruppe	Alle Studierenden/Studienanfänger(innen) der beteiligten Studiengänge; Lehrende
Maßnahmen	Potentialanalysen und Zusatzangebote (Werkstätten); individuelle Studienlern- und Studienfachberatung; Peer-Mentoring-Programm; Tutorenprogramm
<i>Ergebnisse der Wirkungsforschung</i>	
Zielerreichung	Mentoring erleichtert Studienstart; eine Verbesserung fach- und fachübergreifender Kompetenzen kann gegenwärtig nicht festgestellt werden; Beratung durch geschultes Personal wurde ausgebaut
Zielgruppenerreichung	Die Lehrenden konnten erreicht werden, zeigen viel Einsatzbereitschaft und Engagement; Studierende in den Anfangssemestern werden weitgehend erreicht, v. a. durch die stark verpflichtende Teilnahme an Zusatzangeboten und die hohe Integration in den regulären Studienbetrieb
Vorteile	Verzahnung der Zusatzangebote mit dem Fachstudium; Entlastung der Beratungsfrequenz (bei Prüfungsämtern, Professor(inn)en); Professionalisierung der Tutor(inn)en durch Schulung; Beitrag zum „Kulturwechsel“ an der Hochschule: Sensibilisierung der Lehrenden für die Problematik der Studieneinstiegsphase
Nachteile	Unterschiedliche Akzeptanz der Zusatzangebote bei den Studierenden

Grundidee

Das Teilprojekt IBIS 1 („Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium“)²⁰ konzentriert sich auf die Studieneingangsphase und soll dazu beitragen, Studienanfänger(inne)n den Übergang in die Hochschule zu erleichtern, die Orientierung im Studium zu verbessern und eventuell vorhandene Fachdefizite auszugleichen. Mithilfe von bedarfsgerechten Maßnahmen soll es zu einer Erweiterung der individuellen fachlichen, sozialen und persönlichen Kompetenzen der Studierenden kommen, so dass sie ihr Studium erfolgreich abschließen und ebenso erfolgreich in das Berufsleben einsteigen können.

Modellziele und -maßnahmen

Die Konzeption von IBIS 1 sieht vor, individuell kombinierbare Angebote in den ersten vier Semestern bereit zu stellen. Mit Hilfe sogenannter Potentialanalysen zu Studienbeginn soll der individuelle Kenntnis- und Fähigkeitsstand der Bachelorstudierenden in den Bereichen Mathematik, Sprachkompetenz/Deutsch, Englisch und Studienkompetenz erfasst werden. Auf Grundlage der Testergebnisse erhalten die Studierenden in einem persönlichen Beratungsgespräch ggf. eine Empfehlung zur Teilnahme an Zusatzangeboten. Die Zusatzangebote, auch Werkstätten genannt, werden studiengangspezifisch je nach Bedarf an den vier beteiligten Fakultäten angeboten und dienen der Stärkung von fachspezifischen sowie überfachlichen Kompetenzen. Zusätzlich bietet die hochschulinterne Weiterbildungsakademie Workshops im Bereich der Schlüsselkompetenzen an. Dazu zählen Angebote zum Umgang mit Schreibblockaden, zum Erlernen von Lernstrategien und Zeitmanagement sowie zur Erhöhung der Selbstmotivation und Konzentration. An jeder Fakultät wurde zudem eine Studienlern- und Fachberatung eingerichtet, an die sich Studierende im Falle von offenen Prüfungsleistungen oder Lernschwierigkeiten wenden können. Mithilfe eines Mentoring-Programms („Patensystem“ bzw. „Peer Mentoring“) soll Studierenden in den ersten Semestern der Einstieg erleichtert werden, indem Studierende aus höheren Semestern eine Patenschaft übernehmen. Diese Mentor(inn)en werden im Rahmen eines zweitägigen Mentoring-Trainings von einem bzw. einer externen Trainer(in) ausgebildet und auf ihren Einsatz vorbereitet. Daneben besteht für Studierende in höheren Semestern die Möglichkeit zur Teilnahme an einer gestuften und zertifizierten Tutorenschulung.

Wichtige Projektentwicklungen

Eine der wichtigsten Erfahrungen, die die Projektverantwortlichen innerhalb der ersten zwei Jahre der Projektlaufzeit machten, war die stark variierende Akzeptanz der Angebote unter den Studierenden. Während die Potentialanalysen und Zusatzangebote im mathematischen Bereich sehr gut angenommen wurden, sind insbesondere fachübergreifende Zusatzangebote

²⁰ Das Projekt besteht aus zwei Teilprojekten, IBIS 1 ist Gegenstand des Programms „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“ und bezieht sich explizit auf Angebote in der Studieneingangsphase. IBIS 2 wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und ist Teil des Programms „Gemeinsames Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre“. IBIS 2 richtet sich an die spätere Phase des Studiums und den Übergang in den Beruf. Im Rahmen dieser Untersuchung werden nur Maßnahmen berücksichtigt, die sich eher dem IBIS-1-Projekt zuordnen lassen.

sowie die Potentialanalysen und Werkstätten im Kompetenzbereich Deutsch kaum nachgefragt worden.

Auf Grundlage dieser Erfahrungen wurden die Potentialanalysen und Werkstätten im Kompetenzbereich Mathematik sukzessive auf andere Studiengänge ausgeweitet, die Potentialanalysen und Werkstätten in den Kompetenzbereichen Deutsch und Studienkompetenz hingegen ausgesetzt bzw. in obligatorisch zu besuchende Lehrveranstaltungen integriert. Für die Projektverantwortlichen ist es eine wichtige Erkenntnis, dass rein additive Zusatzangebote nicht ausreichen, solange sie mit der Studienstruktur nicht inhaltlich und strukturell vernetzt sind. Von großer Bedeutung erscheint hier die Zusammenarbeit mit den Lehrenden, um den Studierenden die studienbezogene Relevanz fachübergreifender Kompetenzen aufzuzeigen und diese explizit in den Lehrveranstaltungen abzufragen. Daneben erwies sich auch die direkte Zusammenarbeit mit den Studierenden als nützlich: An einer der beteiligten Fakultäten wurde das Zusatzangebot auf Anregung der Studierenden ausgebaut.

Wurden die Zielgruppen erreicht?

Zielgruppe: Studierende/Studienanfänger(innen)

Das Projekt IBIS 1 richtet sich mit den Potentialanalysen und Zusatzangeboten in verschiedenen Kompetenzbereichen explizit an Studienanfänger(innen). Laut Aussage der Projektverantwortlichen konnten mithilfe der jüngsten Modifizierungen in Form einer Unterbringung des Lernstoffs der Zusatzangebote in das Pflichtprogramm weitestgehend alle Studierenden erreicht werden. Jedoch gibt es studien- und bedarfsspezifische Unterschiede, je nach zu behandelnden Fachinhalten und der Zusammensetzung der Studierenden in den Studiengängen.

Tabelle 4.7.1: Beteiligte Studiengänge am IBIS-Programm der HfWU Nürtingen-Geislingen Wintersemester 2013/14 und Teilnahme an Potentialanalysen und Werkstätten im Kompetenzbereich Mathematik

Studiengang	Anzahl Erstsemester	Anzahl Teilnehmende an Mathematik-PA	Empfehlungen aufgrund von Testergebnissen	Anzahl Teilnehmende an Mathe-Werkst.
Agrarwirtschaft	60	54	51	46
Automobilwirtschaft	69	59	53	20
Betriebswirtschaft	145	98	26	22
Energie- und Ressourcenmanagement	48	48	48	37
Immobilienwirtschaft	74	74	28	10-12
Internationales Finanzmanagement	72	Integriert in reguläre LV		
Nachhaltiges Produktmanagement	24	16	16	12
Pferdewirtschaft	54	43	35	35
Volkswirtschaft	56	47	28	/
Wirtschaftsrecht	61	58	58	8-10

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Die aktuellen Teilnehmerzahlen aus dem Wintersemester 2013/14 deuten darauf hin, dass insbesondere die Angebote im Bereich Mathematik sehr gut besucht werden (siehe Tabelle

4.7.1). Zwischen 68 % in Betriebswirtschaft und 100 % in Energie- und Ressourcenmanagement sowie Immobilienwirtschaft nahmen an den Potentialanalysen in Mathematik teil. Die Teilnehmerquoten entsprechen etwa denen aus dem Wintersemester 2012/13. Insgesamt scheint sich das Konzept, die Tests in der ersten oder zweiten Vorlesungswoche direkt in den Lehrveranstaltungen durchzuführen, positiv auf die Teilnehmerquoten auszuwirken. Alarmierend sind allerdings die hohen Empfehlungsquoten zur Teilnahme an der Mathematikwerkstatt auf Grundlage der Testergebnisse in den Potentialanalysen: In den Studiengängen Energie- und Ressourcenmanagement, Nachhaltiges Produktmanagement und Wirtschaftsrecht erhielten alle Testteilnehmenden (100 %) eine Empfehlung zur Teilnahme an der Mathematikwerkstatt. Eine Empfehlung wurde stets dann ausgesprochen, wenn weniger als die Hälfte der zu erreichenden Punktzahl erlangt wurde. Die Zahlen signalisieren den hohen Bedarf an mathematischen Unterstützungs- und Vertiefungsangeboten in diesen Studiengängen. Positiv anzumerken ist, dass den Empfehlungen in den meisten Studiengängen auch nachgekommen wird: Insgesamt nahmen 77 % der Studierenden in Agrarwirtschaft und in Energie- und Ressourcenmanagement an der Mathematik-Werkstatt teil, 65 % der Studierenden in Pferdewirtschaft und 50 % der Studierenden in Nachhaltiges Produktmanagement. Diese Zahlen sind vergleichbar mit den Teilnehmerquoten in diesen Studiengängen in den Vorjahren. Nicht gut besucht werden die Mathematik-Werkstätten in den Studiengängen Immobilienwirtschaft und Wirtschaftsrecht, wie es sich auch schon im Semester zuvor andeutete.

Zielgruppe: Lehrende

Neben den Studienanfänger(inne)n gehören auch die Lehrenden zu der Zielgruppe des Studienmodells. Hier zeigen sich die Projektverantwortlichen sehr zufrieden mit der Einsatzbereitschaft und dem Engagement, welches die Lehrenden aufweisen. Um die Bereitschaft der Lehrenden von Anfang an zu gewährleisten, wurden diese in verschiedenen themenbezogenen Arbeitsgruppen innerhalb des IBIS-Projektes miteinbezogen. Dies führte laut den Projektverantwortlichen zu einer verbesserten Sensibilisierung der Lehrenden für die Problematik der Einstiegsphase, die die Studierenden erleben. Demnach hat das IBIS-Projekt zu einem „Kulturwechsel“ an der Hochschule beigetragen, durch den die Lehrenden sich bewusster sind über die Startschwierigkeiten der Studierenden aufgrund mangelnder Orientierung und heterogener Bildungsvoraussetzungen.

Zur Stichprobe der Studierendenbefragung an der HfWU Nürtingen-Geislingen

An den drei Onlinebefragungen, die an der HfWU Nürtingen-Geislingen durchgeführt wurden, haben sich insgesamt 1.422 Studierende beteiligt. Aus der Befragung 2012 fließen die Befragungsdaten der Erst- und Zweitsemester des damaligen Pilotstudiengangs Betriebswirtschaft ein²¹. In 2013 und 2014 wurden alle Bachelorstudierenden in den am IBIS-Programm teilnehmenden Studiengängen zur Befragung eingeladen.

²¹ Die in 2012 als Vergleichsgruppe ebenfalls befragten Studierenden der Automobilwirtschaft werden aus den Analysen herausgenommen, da sich bei näherer Betrachtung herausstellte, dass die Studiengänge sich in der Zusammensetzung und den Bewertungen der jeweiligen Studierenden zu stark unterschieden und beobachtete Unterschiede zwischen den Studierendengruppen daher nicht auf das Studienmodell zurückgeführt werden können.

Wurden die Ziele erreicht?

1. Ziel: Erleichterter Übergang in die Hochschule

Das IBIS-Projekt hat es sich u. a. zum Ziel gesetzt, Studienanfänger(inne)n den Einstieg in das Studium zu erleichtern. Im Mentorenprogramm übernehmen engagierte Studierende aus höheren Semestern eine Patenschaft für interessierte Erstsemester und stehen ihnen mit Information und Beratung zur Seite. Von den befragten Studierenden gibt insgesamt fast jeder Vierte an, am Patenprogramm als „Patenkind“ teilgenommen zu haben. Wie in Tabelle 4.7.2 dargestellt, fallen die Bewertungen überwiegend positiv aus: So sagen 70 % der „Patenkinder“, dass sie das Patenprogramm/Peer Mentoring als (sehr) hilfreich empfanden. 57 % der Studienanfänger(innen) bestätigen, dass ihnen das Programm den Einstieg in das Studium erleichtert hat und 59 % sind insgesamt zufrieden mit dem Angebot.

Tabelle 4.7.2: Bewertungen des Patenprogramms

Alle Studierenden, die angeben, am Patenprogramm teilgenommen zu haben.

Aussage	n	Anteil
Wie beurteilen Sie das Patenprogramm/Peer Mentoring? ¹	267	70%
Das Patenprogramm/Peer Mentoring hat mir den Einstieg ins Studium erleichtert. ²	177	57%
Mit dem Patenprogramm/Peer Mentoring bin ich insgesamt zufrieden. ²	178	59%

¹ nur 2013 erhoben. Anteil für zusammengefasste Kategorie 4+5: (sehr) hilfreich

² nur 2014 erhoben. Anteil für zusammengefasste Kategorie 4+5: trifft (völlig) zu

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Tabelle 4.7.3: Schwierigkeiten mit Studienanforderungen

„Die Studiensituation wird von Studierenden unterschiedlich erlebt. Was bereitet Ihnen persönlich Schwierigkeiten?“
5-stufige Skala: 1=keine Schwierigkeiten; 5=große Schwierigkeiten. Studienanfänger(innen) im 1. + 2. Semester, aufgeteilt nach Nichtteilnehmenden (TN-) und Teilnehmenden (TN+) am Patenprogramm/Peer Mentoring (Angabe des ersten Befragungszeitpunkts).

	TN- Patenprogramm		TN+ Patenprogramm	
	Ø	Anteil ¹	Ø	Anteil ¹
Kontakt zu anderen Studierenden finden (n=305)	1,8	8%	1,7	6%
Anonymität im Studium, Gefühl in der Masse unterzugehen (n=289)	1,8	9%	1,7	7%
Orientierung im Studium/Hochschulbetrieb (n=301)	2,1	11%	2,1	14%

¹ zusammengefasste Werte 4+5, in %

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Das Patenprogramm beinhaltet verschiedene Treffen im größtenteils informellen Rahmen zum gegenseitigen Kennenlernen und zum Austausch von Erfahrungen. Die Teilnahme am Patenprogramm sollte sich daher günstig auf die akademische Integration auswirken und beispielsweise persönliche Schwierigkeiten bei der Kontaktfindung mit anderen Studierenden vorbeugen. Die Befragungsergebnisse zeigen allerdings keinen signifikanten Unterschied zwischen Nichtteilnehmenden und Teilnehmenden bezüglich wahrgenommener Schwierigkeiten zu Studienbeginn bei der Kontaktfindung zu anderen Studierenden, der empfundenen Anonymität und Orientierungsproblemen im Studium (siehe Tabelle 4.7.3). Bei beiden Gruppen ist der Anteil der Studierenden, die in diesen Bereichen Schwierigkeiten wahrnehmen, relativ gering.

Ob es unter den Teilnehmenden zum Befragungszeitpunkt bereits zu einer Relativierung von zuvor aufgetretenen Schwierigkeiten gekommen sein könnte, lässt sich nicht abschließend klären.

2. Ziel: Ausgleich von Fachdefiziten

Ein weiterer Schwerpunkt des IBIS-Projektes liegt im gezielten Ausgleich von fachlichen Defiziten, insbesondere im Bereich Mathematik, auf den sich die folgenden Auswertungen konzentrieren. Basierend auf den Ergebnissen der Potentialanalysen zu Studienbeginn sollen ggf. Empfehlungen zur Teilnahme an Zusatzangeboten im Bereich Mathematik ausgesprochen werden. Über alle drei Jahre hinweg geben 190 Personen an, dass sie an der Mathematik-Werkstatt teilnehmen bzw. daran teilgenommen haben. Davon haben 69 % der Befragten zuvor die Potentialanalyse Mathematik absolviert.

Tabelle 4.7.4. Bitte geben Sie an, inwiefern folgende Aussagen auf die Zusatzangebote der HfWU Nürtingen-Geislingen zutreffen.

5-stufige Skala: 1=trifft gar nicht zu; 5=trifft völlig zu; zusammengefassten Werte 4+5 in %

Aussagen zum Zusatzangebot (Mathematik-Werkstattbesucher)	
Durch die Teilnahme an den Zusatzangeboten konnte ich Wissenslücken schließen.	44%
Ohne die Zusatzangebote würde ich im Fachstudium große Schwierigkeiten haben.	23%
Innerhalb der Zusatzangebote wird/wurde auf den individuellen Wissensstand der Teilnehmer Rücksicht genommen.	52%
Insgesamt bin ich mit den Zusatzangeboten sehr zufrieden.	61%

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Tabelle 4.7.5. „Im Studium werden bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten benötigt bzw. gefördert. Wie schätzen Sie Ihre Kenntnisse und Fähigkeiten selbst ein?“

5-stufige Skala: 1=sehr niedrig; 5=sehr hoch. Betrachtet werden die Mittelwerte für Teilnehmende an der Mathematik-Werkstatt mit Empfehlung (TN+) und Nichtteilnehmende mit Empfehlung (TN-)

Selbsteinschätzung der Kenntnisse in Mathematik	TN- mit Empfehlung (n=25)	TN+ mit Empfehlung (n=34)	Differenz zwischen Gruppen
	\bar{x}	\bar{x}	
a) Zu Studienbeginn (ges.) ^a	2,7	2,5	n.s.
b) Zum gegenwärtigen Zeitpunkt (ges.) ^a	3,5	3,3	n.s.
Differenz zwischen Zeitpunkten	***	***	

^a Betrachtet werden Studierende im 1.-6. Fachsemester an Fakultäten, die die Mathematik-Werkstatt anbieten (ohne Fakultät FLUS).

*** $p \leq 0,001$

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Wie in Tabelle 4.7.4 dargestellt, fallen die Bewertungen des Mathematik-Zusatzangebots durchwachsen aus. 44 % der Befragten bestätigen, dass sie durch die Teilnahme Wissenslücken schließen konnten. 52 % der Werkstattteilnehmenden sagen zudem, dass innerhalb der Zusatzangebote auf den individuellen Wissensstand der Teilnehmenden Rücksicht genommen wurde. Allerdings sagt nur knapp jede(r) Vierte, dass er bzw. sie ohne die Zusatzangebote im

Fachstudium große Schwierigkeiten haben würde. Insgesamt zeigen sich aber 61 % der Mathematik-Werkstattbesucher(innen) (sehr) zufrieden mit dem Zusatzangebot.

In den folgenden Analysen soll die Frage geklärt werden, inwiefern der Besuch der Mathematik-Werkstatt zu einem Ausgleich von Fachdefiziten beigetragen hat. Dabei werden die in der Befragung 2014 abgefragten Selbsteinschätzungen der Studierenden in Bezug auf ihre Kenntnisse in Mathematik zu Studienbeginn und zum gegenwärtigen Zeitpunkt näher betrachtet (siehe Tabelle 4.7.5). Die Angaben von Studierenden, die eine Empfehlung erhalten und an der Mathematik-Werkstatt teilnehmen, werden den Angaben von Studierenden gegenübergestellt, die zwar eine Empfehlung erhalten haben, aber nicht an der Werkstatt teilnehmen.

Die Daten lassen nicht erkennen, dass Teilnehmende vom Besuch der Mathematikwerkstatt merklich profitieren. Im Durchschnitt tendieren die Teilnehmenden zwar dazu, ihre Mathematikkenntnisse zu Studienbeginn etwas geringer einzuschätzen als die Nichtteilnehmenden (2,5 vs. 2,7), der erkennbare Unterschied ist aber nicht signifikant. Vergleicht man die Einschätzungen zu Studienbeginn und zum gegenwärtigen Zeitpunkt, zeigt sich in beiden Gruppen erwartungsgemäß ein signifikanter Zuwachs in der durchschnittlichen Selbsteinschätzung. Dieser Zuwachs ist in beiden Gruppen allerdings identisch, d. h. auch unabhängig von der Mathematikwerkstatt schätzen beide Gruppen ihre Kenntnisse in Mathematik nach einigen Semestern im Durchschnitt höher ein als zu Studienbeginn. Die Analyse wurde auch unter Kontrolle der Semesterlagen durchgeführt, ohne dass sich ein anderer Befund ergeben hätte.

Zufriedenheit mit den Studienbedingungen

Die Frage, ob die an der HfWU Nürtingen-Geislingen untersuchten Maßnahmen zu einer besseren Passung zwischen Studierenden und Studienbedingungen beitragen, soll auch hier abschließend einer näheren Betrachtung unterzogen werden.

Auch wenn an der Hochschule Nürtingen-Geislingen im Vergleich zum Bundesdurchschnitt in vielen Bereichen etwas weniger Zufriedenheit zum Ausdruck gebracht wird, sind die HfWU-Studierenden mit den Bedingungen im Studium insgesamt immer noch durchschnittlich zufrieden (siehe Tabelle 4.7.6). Mit den Service- und Beratungsleistungen sind sie sogar überdurchschnittlich häufig (sehr) zufrieden.

Teilnehmende am Patenprogramm kommen mit einigen Bedingungen augenscheinlich etwas besser zu Recht als Nichtteilnehmende. So sind sie im Durchschnitt signifikant zufriedener mit dem Aufbau und der Struktur der Studiengänge (57 % vs. 44 %) und mit dem bisher erreichten Wissen und Können (63 % vs. 57 %), sowie tendenziell häufiger zufrieden mit den Service- und Beratungsleistungen (61 % vs. 55 %). Dies scheint sich auch hinsichtlich der Zufriedenheit mit den Bedingungen im Studium insgesamt bemerkbar zu machen (72 % vs. 65 %). Dass Patenprogrammteilnehmende und Nichtteilnehmende dieselben Studiengänge studieren, aber deren Aufbau und Struktur gleichzeitig so unterschiedlich bewerten, könnte bedeuten, dass die Begleitung durch Patinnen und Paten stark dazu beiträgt, ein besseres Verständnis von Aufbau und Struktur der Studiengänge zu erhalten.

Tabelle 4.7.6: Zufriedenheit mit den Studienbedingungen an der HfWU Nürtingen-Geislingen

Teilnehmende (TN+) vs. Nichtteilnehmende am Patenprogramm bzw. an der Mathematikwerkstatt. Zusammengefasste Werte 4+5 einer 5-stufigen Skala von „1 = überhaupt nicht zufrieden“ bis „5 = sehr zufrieden“, in %; Referenzwerte des SQM 2013 für Bachelorstudierende an Fachhochschulen

	SQM 2013 (BA FH)	Patenprogramm			Mathematikwerkstatt ²²		
		N.-G. insg. ^a (n=472-483)	TN+ (n=145-150)	TN- (n=296-302)	N.-G. insg. ^b (n=91-96)	TN+ (n=65-68)	TN- (n=26-28)
... der Betreuung durch die Lehrenden in Ihrem Studiengang?	65%	59%	59%	60%	59%	62%	52%
... der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen?	71%	63%	63%	63%	61%	59%	68%
... dem Aufbau, der Struktur Ihres Studienganges?	51%	47%	57%	44%***	46%	82%	29%
... den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen Ihres Studienganges?	73%	68%	62%	71%	61%	62%	61%
... den Service- und Beratungsleistungen an Ihrer Hochschule?	50%	57%	61%	55%	56%	60%	46%
... dem bisher erreichten Wissen und Können (Studienertag insgesamt)?	60%	58%	63%	57%*	63%	67%	54%
... den Bedingungen im Studium insgesamt?	66%	65%	72%	65%*	71%	75%	61%*

^a inkl. Studierende, die keine Angabe zum Patenprogramm gemacht haben

^b nur Teilnehmer und Nichtteilnehmer mit Empfehlung

* $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,001$

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Die Nutzer(innen) der Mathematik-Werkstatt zeigen sich gegenüber den Nichtnutzer(inne)n im Gesamtbild ebenfalls überdurchschnittlich häufig (sehr) zufrieden (75 % vs. 61 %). Positiver beurteilt werden dabei auch das bisher erreichte Wissen und Können, die Betreuung durch die Lehrenden sowie abermals die Service- und Beratungsleistungen der Hochschule. Überraschend hoch ausgeprägt ist zudem die Differenz in den Zufriedenheitsanteilen hinsichtlich Aufbau und Struktur, für die an dieser Stelle allerdings keine Erklärung geliefert werden kann. Hierfür wäre es erforderlich das Patenprogramm wesentlich tiefer zu betrachten, als es im Rahmen der Wirkungsforschung möglich und vorgesehen war.

²² Berücksichtigt wurden nur Studiengänge, die eine Mathematikwerkstatt anbieten. Modellgruppe: Teilnehmende an der Mathematikwerkstatt; Vergleichsgruppe: Studierende, die trotz Empfehlung nicht teilgenommen haben.

Als Fazit bleibt die Erkenntnis, dass die hier im Mittelpunkt der Untersuchung stehenden Modellmaßnahmen eine positive Wirkung im Hinblick auf die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen zu haben scheinen.

Zusammenfassende Bewertung des Studienmodells

1. Das Studienmodell der HfWU Nürtingen-Geislingen konzentriert sich auf die Studieneingangsphase und erreicht durch die – inzwischen – enge Verknüpfung der Maßnahmen mit dem regulären Fachstudium einen Großteil der Studienanfänger(innen). Dementsprechend zeigen sich die Projektverantwortlichen auch insgesamt zufrieden mit der Entwicklung der Teilnehmerzahlen am IBIS-1-Projekt. Das Patenprogramm scheint sich günstig auf die Studieneingangsphase auszuwirken. Die Mehrheit der Befragten bewertet den erleichterten Einstieg in das Studium und den Nutzen des Programms als positiv und zeigt sich mit dem Angebot insgesamt zufrieden. Auswirkungen scheint dies zudem auch auf die Beurteilung der Studienbedingungen insgesamt zu haben. Teilnehmende am Patenprogramm sind tendenziell zufriedener, sodass hier möglicherweise von einem Beitrag der Modellkomponente zu einer ausgegangen werden kann. Effekte der Teilnahme bezüglich einer erleichterten Kontaktfindung und weniger Orientierungsproblemen im Studium im Vergleich zu Nichtteilnehmenden können auf der Grundlage der vorliegenden Befragungsdaten nicht eindeutig festgestellt werden. Die Mathematik-Werkstätten werden tendenziell positiv bewertet. So berichten die Teilnehmenden von einem erleichterten Schließen von Wissenslücken und der Rücksichtnahme auf den individuellen Wissensstand der Teilnehmenden innerhalb der Zusatzangebote. Ein erhöhter Kenntniszuwachs in Bezug auf die Mathematikfähigkeiten im Vergleich zu Studierenden, die einer Empfehlung zur Mathematik-Werkstatt nicht nachgingen, kann mit den vorliegenden Daten nicht bestätigt werden. Die Mathematik-Werkstätten scheinen darüber hinaus auch einen Beitrag zur besseren Passung zwischen Studierenden und Studienbedingungen zu leisten, zumindest äußern sich die Teilnehmenden tendenziell zufriedener als die Nichtteilnehmenden mit Empfehlung.
2. Bei der Planung und Umsetzung des IBIS-Projekts wurde darauf geachtet, auch die Lehrenden von Anfang an zu beteiligen. Die starke Einbindung der Lehrenden wird für die Modellimplementation als förderlich erachtet. Die Projektverantwortlichen begrüßen die hohe Einsatzbereitschaft und das hohe Engagement der Lehrenden. Die Beteiligung dürfte wesentlich dazu beigetragen haben, dass die Lehrenden stärker für die Probleme und Schwierigkeiten von Studienanfänger(inne)n sensibilisiert werden konnten.
3. Ob sich das Programm günstig auf die Schwundquoten auswirkt, lässt sich gegenwärtig nicht beantworten, da die Hochschule keine Daten zur Entwicklung des Schwunds bzw. des Verbleibs der Studierenden liefern konnte.

4.8. Hochschule Offenburg: Einstiegssemester startING

Steckbrief zum Studienmodell der Hochschule Offenburg	
Größe der Hochschule	4.309 Studierende in 40 Studiengängen an 4 Fakultäten
Studiengänge im Modell	12 Ingenieurstudiengänge (Stand Sommer 2014), das Modell ist dem eigentlichen Fachstudium vorgelagert
Name des Modellprojekts	Einstiegssemester startING
Projektlaufzeit	01.01.11-31.12.13; 01.01.14-31.12.15
Fördervolumen	500.000€ ; 334.000€
Ziele	Orientierung für die Studienfachwahl; Vermittlung von Methodenkompetenzen sowie entzerrter Studieneinstieg zur Erhöhung des Studien- und Berufserfolgs; Schaffung flexibler Zugangswege zum Ingenieurstudium für unterschiedliche Bildungsabschlüsse
Zielgruppen	Studieninteressierte für ein Ingenieurstudium
Maßnahmen	Vorgesaltetes Studiensemester mit folgenden Komponenten: vollwertige Vorlesungen und zusätzliche Übungen in Grundlagenfächern der Ingenieurstudiengänge; fakultätsübergreifende Laborübungen; Firmenexkursionen und Diskussionen mit Ingenieur(inn)en; Seminar zu Methodenkompetenz
<i>Ergebnisse der Wirkungsforschung</i>	
Zielerreichung	Das Teilziel „Orientierung“ kann als erreicht gelten; die Arbeitsbelastung in der Studieneingangsphase wird reduziert; ein nachhaltiger Effekt auf den Studien- und Berufserfolg ist noch nicht absehbar; eine Flexibilisierung der Zugangswege kann im Grunde nicht beobachtet werden
Zielgruppenerreichung	Studierende, die Orientierung benötigen, werden von dem Modell gut bedient; die Entzerrung der Studieneingangsphase stellt sich nicht als vorrangiges Motiv dar; geringfügige Bedeutung hat die Aussicht auf den Erwerb außerfachlicher Methodenkompetenzen
Vorteile	Anrechnung von erbrachten Studienleistungen im ggf. anschließenden Ingenieurstudium; Studienplatzgarantie im gewünschten Ingenieurstudiengang bei mindestens 15 erzielten ECTS-Punkten
Nachteile	Teilnehmerbegrenzung auf 36 Plätze pro Jahr; hoher Personalaufwand

Grundidee

Das Studienmodell startING ist ein vollwertiges Studiensemester, das allen 12 ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen der Hochschule Offenburg vorgeschaltet werden kann. Durch das startING-Semester, das sich ausschließlich an Studieninteressierte richtet, soll eine Orientierung hinsichtlich der vorzunehmenden Studienfachwahl gegeben, der Studieneinstieg entzerrt und der Ausbau studienrelevanter Methodenkompetenzen gefördert werden.

Modellziele und -maßnahmen

Das startING-Semester beinhaltet theorie- und praxisbezogene sowie fachspezifische und überfachliche Maßnahmen mit einem zeitlichen Gesamtumfang von 32 Semesterwochenstunden. Die Maßnahmen(bündel) sollen auf folgende Weise zur Erfüllung der drei Teilziele beitragen:

- Durch das „Kolloquium Berufsorientierung“ und interdisziplinäre Laborübungen, die Einblicke in die ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge und die berufliche Praxis gewähren, sollen Studieninteressierte *Orientierung* erlangen, ob ein Studium im Bereich Ingenieurwissenschaften für sie in Frage kommt bzw. welche Fachrichtung für sie passend ist. Das „Kolloquium Berufsorientierung“ beinhaltet dazu verschiedene Maßnahmen, darunter eine Vorstellung der drei beteiligten Fakultäten, Firmenbesuche, Vorträge externer Referent(inn)en, einen Basis-Orientierungsworkshop sowie Treffen mit Fachstudierenden verschiedener Ingenieurstudiengänge (faciING). Die Teilnahme an diesen Angeboten wird mit sechs ECTS-Punkten vergütet.
- Studieninteressierte, die einen *entzerrten Studieneinstieg* suchen, können in vollwertigen Vorlesungen und zusätzlichen Übungen in Mathematik, Physik und Elektrotechnik bereits Grundlagenwissen des anschließenden Ingenieurstudiengangs erwerben und durch erfolgreiche Teilnahmen an den Abschlussklausuren Prüfungsleistungen im Umfang von 16 ECTS-Punkten vorziehen.
- Im Seminar Methodenkompetenzen sollen die zukünftigen Fachstudierenden überfachliche Kompetenzen (u. a. Lerntechniken, Zeitmanagement, Präsentationstechnik) für ein effektives Studium erwerben. Für eine erfolgreiche Teilnahme an dem Pflichtseminar werden acht ECTS-Punkte vergeben.

Da das startING-Semester immer im Sommersemester stattfindet, können sich die Teilnehmenden im anschließenden Wintersemester unverzüglich in den gewünschten ingenieurwissenschaftlichen Studiengang einschreiben. Motivationale Anreize bestehen vor allem durch die Studienplatzgarantie (bei Erreichen von mindestens 15 der 30 möglichen ECTS-Punkte) sowie die volle Anrechenbarkeit der in startING erzielten Prüfungsleistungen.

Wichtige Projektentwicklungen

Im Verlauf der ersten beiden startING-Semester 2011 und 2012 machten die Modellverantwortlichen die Beobachtung, dass u. a. Berufskolleg-Absolvent(inn)en Schwierigkeiten hatten, bestehende Wissensrückstände in den Grundlagenfächern aufzuholen und die geforderten

Prüfungsleistungen zu erbringen. Die startING-Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife waren dagegen deutlich erfolgreicher. Daraufhin wurde das Angebot ab Sommersemester 2013 stärker auf Studieninteressenten mit allgemeiner Hochschulreife zugeschnitten, indem das Teilziel *Orientierung*, das vor allem den berufspraktisch eher weniger erfahrenen Studieninteressierten von allgemeinbildenden Gymnasien zugutekommt, stärker herausgestellt wurde. Diese Zielverschiebung, im Verbund mit der engagierten Außenwerbung, führte nicht nur zu einer höheren Bewerberzahl insgesamt, sondern auch zu einer annähernden Verdopplung des Abiturientenanteils (2012: 36 %, 2013: 67 %).

Tatsächlich legen hochschulseitig durchgeführte Auswertungen nahe, dass die allgemein eher ungünstigeren bildungsbiographischen Voraussetzungen (siehe Kapitel 3) der startING-Kohorte 2012 ein Grund für die vergleichsweise geringe Erfolgsquote dieser Kohorte sein könnten (siehe Tabelle 4.8.1): Verglichen mit den anderen startING-Jahrgängen finden sich 2012 mit Abstand der geringste Abiturientenanteil (36 %), der schwächste HZB-Notendurchschnitt (2,7) sowie besonders hohe Anteile Studierender über 25 Jahre (22 %) und mit abgeschlossener Berufsausbildung (36 %). Zugleich sind in der 2012er-Kohorte die Erfolgsquoten in den Abschlussklausuren in Elektrotechnik, Mathematik und Physik (25 % - 43 %) deutlich schlechter als in der Kohorte davor (73 % - 96 %) und danach (85 % - 87 %).

Tabelle 4.8.1: Soziodemographische und bildungsbiographische Zusammensetzung (oberer Teil) sowie Erfolgsquoten (unterer Teil) für alle startING-Kohorten

	SS 2011 (n=26)	SS 2012 (n=28)	SS 2013 (n=43)	SS 2014 (n=40)
Alter: > 25	4%	22%	9%	5%
HZB: Allg. und berufl. Gymnasium (aHR)	81%	36%	67%	72%
HZB-Note gesamt $\bar{\varnothing}$	2,5	2,7	2,3	2,4
Abgeschlossene Berufsausbildung	23%	36%	21%	15%
	↓	↓	↓	↓
Abschlussklausuren in startING	BE (TN)	BE (TN)	BE (TN)	BE (TN)
Elektrotechnik	73% (26)	30% (27)	87% (31)	- ^a
Mathematik, Bestehensquote	96% (26)	26% (27)	85% (33)	
Physik, Bestehensquote	96% (26)	44% (27)	85% (34)	

^a Zahlen lagen noch nicht vor

DZHW/HS Offenburg: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Seit 2013 können startING-Studierende in den Grundlagenfächern während des vorgeschalteten Semesters eine Zwischenprüfung ablegen, die zu 25 % in das Gesamtergebnis des jeweiligen Faches eingeht. Dadurch erhalten die Studierenden frühzeitig im Semesterverlauf eine Rückmeldung über ihren Wissens- bzw. Leistungsstand. Wegen der positiven Resonanz der Teilnehmenden soll die Zwischenprüfung weiterhin angeboten werden.

Aufgrund der großen Nachfrage nach startING und der (aus Sicht der Hochschule) nachgewiesenen Wirksamkeit des Angebots hinsichtlich der Studienabbruchquote und der Studienfachorientierung hat die Hochschulleitung beschlossen, das startING-Programm zu einem Vollzug auszubauen, d. h. zusätzlich zum Sommersemester auch im Wintersemester anzubieten. Für

das erste startING-Semester im Wintersemester 2014/15 lagen Mitte Juli 2014 bereits mehr als 100 Bewerbungen vor.

Wurden die Zielgruppen erreicht?

Die Auswahl der Bewerber(innen) für das startING-Semester erfolgt aufgrund der Ranglistenplatzierung eines Punkteindex, der sich aus der HZB-Durchschnittsnote (fünffach gewichtet), vier HZB-Einzelnoten (Mathematik, Deutsch, u. a.) sowie gegebenenfalls der Bewertung einer abgeschlossenen Berufsausbildung ergibt. Das Verfahren beinhaltet also kein direktes Kriterium zur zielgruppengerechten Bewerberauswahl. Zur Gewinnung passender Teilnehmender setzt die Hochschule Offenburg vor allem auf umfassende Außenwerbung mit informativen und präzisen Ziel(gruppen)- und Maßnahmenbeschreibungen.

Aus den hochschulseitig durchgeführten Bewerber- bzw. Studienanfängeranalysen geht hervor, dass die meisten startING-Studierenden als Hauptmotiv für die Teilnahme entweder *Orientierung* (44 % bis 62 %) oder den *entzerrten Studieneinstieg* (27 % bis 44 %) angegeben haben, wohingegen der Erwerb von *Methodenkompetenzen* (5 % bis 15 %) eher ein nachrangiges Motiv darstellt.

Studierende, die einer Orientierung hinsichtlich der Studienfachwahl bedurften, lassen sich anhand der Daten der Studierendenbefragung im Rahmen der modellübergreifenden Wirkungsforschung recht zuverlässig identifizieren: Von allen befragten startING-Teilnehmenden (n = 67) waren mehr als die Hälfte (53 %) vor Beginn des startING-Semesters nicht sicher, welches Studienfach sie danach wählen würden, bedurften also einer Orientierung für die Studienfachwahl.

Datenlage in der Studierendenbefragung

An der Hochschule Offenburg wurden alle drei Erhebungen der Studierendenbefragung online durchgeführt. Die ersten beiden Erhebungen in den Sommersemestern 2012 und 2013 fanden für die zu dieser Zeit aktuell in startING befindlichen Studierenden zu einem festen Termin an der Hochschule statt, wodurch für diese Gruppen eine Ausschöpfungsquote von über 80 % erzielt werden konnte. Insgesamt haben 222 Studierende der Hochschule Offenburg an mindestens einer Erhebung der Studierendenbefragung teilgenommen. Darunter befinden sich 67 Studierende, die das startING-Semester besucht haben (10 im Sommersemester 2011, 23 im Sommersemester 2012 und 34 im Sommersemester 2013).

Wurden die Ziele erreicht?

Da die Erwartung besteht, dass Studierende mit einem bestimmten Hauptmotiv (z. B. Orientierung) auch von den anderen Maßnahmen profitieren, werden die nachfolgenden Auswertungen zur Erfüllung der drei Teilziele immer für die Gesamtheit aller startING-Studierenden durchgeführt.

Orientierung

Verschiedene Orientierungsmaßnahmen (Vorstellung der beteiligten Fakultäten, Basis-Orientierungsworkshop, Firmenbesuche, Laborübungen, Vorträge externer Referent(inn)en u. a.) sollen den startING-Studierenden Einblicke in die ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge und die berufliche Praxis eröffnen und damit zur Orientierung hinsichtlich der Studienfachwahl beitragen. Aus Sicht der befragten Teilnehmenden an startING sind diese Aspekte der *Generellen Orientierung* überwiegend eingetreten: Die meisten der – aktuellen und ehemaligen – startING-Studierenden geben an, dass sie durch die Orientierungsangebote bzw. das startING-Semester einen besseren Einblick haben, was die einzelnen Studiengänge beinhalten (75 %) bzw. die wichtigsten Tätigkeitsfelder von Ingenieuren kennen (67 %) (siehe Tabelle 4.8.2).

Tabelle 4.8.2: Charakterisierung und Bewertung der Orientierungsaspekte des startING-Semesters durch Teilnehmende
Zusammengefasste Werte 4+5 auf einer 5-stufigen Antwortskala: (1) trifft gar nicht zu - (5) trifft völlig zu

Aussage	n	trifft (völlig) zu
Generelle Orientierung		
Durch die Orientierungsangebote habe ich einen besseren Einblick, was die einzelnen Studiengänge beinhalten.	57	75%
Durch das startING-Semester kenne ich die wichtigsten Tätigkeitsfelder von Ingenieur(inn)en.	66	67%
Konkrete Fachwahlorientierung: aktuell startING-Studierende		
Durch die Einblicke im Rahmen des startING-Semesters finde ich jetzt ein ganz anderes Studienfach interessant, als vor dem Semester.	57	19%
Durch das startING-Semester habe ich gemerkt, dass ein ingenieurwissenschaftliches Studium doch nicht das Richtige für mich ist.	56	4%
Konkrete Fachwahlorientierung: ehemalige startING-Studierende		
Die gewonnenen Einblicke während des startING-Semesters waren für meine Studienfachwahl ausschlaggebend.	26	35%
Durch die neuen Einblicke während des startING-Semesters habe ich mich für ein ganz anderes ingenieurwissenschaftliches Studium entschieden, als vor dem Semester gedacht.	26	19%

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Die Wirksamkeit in Bezug auf die Fachwahlorientierung deutet sich bereits unter den Studierenden an, die sich zum Befragungszeitpunkt noch im startING-Semester befanden (n = 57): Fast ein Fünftel (19 %) der aktuellen Teilnehmenden findet durch die bis dahin im startING-Semester gewonnenen Einblicke ein anderes Studienfach interessanter als zuvor (darunter immerhin drei, die sich vor startING bzgl. des zu wählenden Faches sicher zu sein glaubten). Weitere vier Prozent - und auch das gehört zu einer umfassenden Orientierung dazu - sind zu der Auffassung gelangt, dass ein ingenieurwissenschaftliches Studium nicht das Richtige für sie ist.

Auch bei den ehemaligen startING-Teilnehmenden, die sich während der Befragungen bereits im Fachstudium befanden (n = 16), ist die Wirksamkeit der Orientierungsfunktion erkennbar: Die gewonnenen Einblicke während des startING-Semesters waren für 35 % der Studierenden

ausschlaggebend für die Studienfachwahl, und ein Fünftel (19 %) hat sich für einen völlig anderen ingenieurwissenschaftlichen Studiengang entschieden, als vor startING gedacht.

Ob die getroffene Entscheidung für einen bestimmten Studiengang auch nachhaltig ist, lässt sich daran erkennen, inwieweit die Studierenden bei erneuter Wahlmöglichkeit wieder das gleiche Studienfach wählen würden. Der direkte Vergleich der Befragungsdaten ehemaliger startING-Teilnehmender und Nichtteilnehmender ergibt hierzu folgendes Bild (siehe Tabelle 4.8.3): Unter den ehemaligen Teilnehmenden ist der Anteil derer, die wieder das gleiche Studienfach wählen würden, größer als unter den Nichtteilnehmenden – dies gilt sowohl für Studierende im ersten und zweiten Fachsemester (91 % vs. 78 %) als auch, abgeschwächt, für Studierende im dritten und vierten Fachsemester (85 % vs. 79 %). Dieses Ergebnis deutet die Wirksamkeit der Orientierungsmaßnahmen an; für eine verlässliche Aussage bedarf es jedoch größerer Fallzahlen.

Tabelle 4.8.3: „Wenn ich noch einmal vor der Wahl stünde, würde ich wieder das gleiche Studienfach/die gleiche Fächerkombination wählen.“

5- stufige Skala: (1) „nein, auf keinen Fall“ bis (5) „ja, sicher“; zusammengefasste Werte 1+2 (nein) sowie 4+5 (ja)

	1./2. Fachsemester		3./4. Fachsemester		
	startING (n = 23)	kein startING (n = 91)	startING (n = 20)	kein startING (n = 97)	
ja	91%	78%	ja	85%	79%
teils/teils	9%	15%	teils/teils	10%	13%
nein	0%	7%	nein	5%	7%

n. s.

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Entzerrter Studieneinstieg

Das vorgeschaltete Semester startING soll in zweierlei Hinsicht zu einem entzerrten Studieneinstieg führen. Erstens sollen die Teilnehmenden im Verlauf des vorgeschalteten Semesters studienrelevante Kompetenzen auffrischen oder neu erwerben, die ihnen die Bewältigung der Anforderungen im anschließenden Fachstudium erleichtern. Zweitens sollen sie durch die vorgezogenen Studienleistungen im Umfang von maximal 30 ECTS-Punkten in den ersten Semestern des Fachstudiums Freiräume gewinnen und eine verringerte Anforderungsdichte wahrnehmen.

Anhand der Befragungsdaten wurde zunächst überprüft, ob der in startING erworbene ECTS-Punktevorsprung im späteren Fachstudium (teilweise) erhalten bleibt. Hierfür wurden jeweils die ECTS-Punkte ehemaliger Teilnehmender und Nichtteilnehmender gleicher Fachsemester miteinander verglichen. Betrachtet man zunächst die Studierenden im zweiten Fachsemester, dann haben die ehemaligen startING-Teilnehmenden gegenüber ihren Kommiliton(inn)en mit direktem Einstieg ins Fachstudium signifikant mehr ECTS-Punkte (34,2 vs. 27,4), d. h. ihnen bleibt ein messbarer Vorsprung erhalten. Leider kann der Vergleich für spätere Fachsemestergruppen wegen der geringen Anzahl ehemaliger startING-Studierender mit gültiger ECTS-Punkte-Angabe (z. B. im vierten Fachsemester: n = 4) nicht fortgeführt werden.

Tabelle 4.8.4: Entzerrter Studieneinstieg: Vergleich der Bewertungen von startING-Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden
Mittelwerte auf einer 5-stufigen Antwortskala: (1) trifft gar nicht zu - (5) trifft völlig zu

„Was bereitet Ihnen persönlich Schwierigkeiten?“	1./2. Fachsemester		3./4. Fachsemester	
	startING (n = 20-23)	kein startING (n = 77-83)	startING (n = 6-7)	kein startING (n = 59-60)
Die Leistungsanforderungen im Fachstudium	2,8	2,9	3,8	2,9*
Bewältigung des Stoffumfangs im Semester	3,0	3,3	3,7	3,2
Mangelnder Freiraum zur Aufarbeitung von Wissenslücken	2,5	3,0	3,3	2,7

*p ≤ 0,05

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Ein entzerrter Studieneinstieg sollte auch daran erkennbar sein, dass die Studierenden in der Anfangsphase des Fachstudiums Freiräume wahrnehmen und vergleichsweise weniger Schwierigkeiten mit den Studienanforderungen haben. Die entsprechend formulierten und in allen drei Erhebungen der Befragung eingesetzten Fragen sollten daher von ehemaligen startING-Studierenden eine vergleichsweise höhere Zustimmung erhalten. Tatsächlich äußern von allen Studierenden im ersten und zweiten Fachsemester die ehemaligen startING-Studierenden tendenziell weniger Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen im Fachstudium (2,8 vs. 2,9), mit der Bewältigung des Stoffumfangs im Semester (3,0 vs. 3,3) und wegen mangelndem Freiraum zur Aufarbeitung von Wissenslücken (2,5 vs. 3,0) (siehe Tabelle 4.8.4). Unter den Studierenden im dritten und vierten Semester nehmen jedoch die persönlichen Schwierigkeiten der ehemaligen startING-Teilnehmenden zu und übersteigen die der Vergleichsgruppe; vor allem die Leistungsanforderungen im Fachstudium werden von den startING-Teilnehmenden in dieser Studienphase als problematisch angesehen (3,8 vs. 2,9). Der Problemanstieg in höheren Fachsemestern könnte bedeuten, dass die durch startING zunächst gewonnenen Freiräume und Wissensvorsprünge sich im weiteren Studienverlauf aufbrauchen und erst dann die ungeschützte Konfrontation mit den herkömmlichen Anforderungen einsetzt, an die Studierende mit direktem Studieneinstieg sich bereits gewöhnen konnten. Wegen der geringen Fallzahlen darf jedoch auch hier nicht von einem belastbaren Befund gesprochen werden.

Erwerb außerfachlicher Kompetenzen

Da die Vermittlung studien- und berufsfeldrelevanter außerfachlicher Kompetenzen (Lern-techniken, Zeitmanagement, Präsentationstechnik) allein in Form des Seminars „Methodenkompetenz“ erfolgte, konnte in der Studierendenbefragung die subjektive Bewertung mittels eines konkret auf die Veranstaltung zugeschnittenen Items erhoben werden. Der Aussage „In der Veranstaltung ‘Methodenkompetenz’ habe ich insgesamt Kompetenzen erworben, die für mein Studium hilfreich sind“ stimmen allerdings nur ein Viertel der 26 ehemaligen startING-Studierenden (23 %) zu, während die meisten sie verneinen (50 %) oder ein neutrales Urteil abgeben (27 %). Die im Juni 2013 an der Hochschule Offenburg interviewten ehemaligen startING-Studierenden (n = 4) geben ebenfalls ein gemischtes Urteil über das Seminar ab: Zwei halten das Seminar für verzichtbar und kritisieren insbesondere den hohen Zeitaufwand und die Teilnahmepflicht; positiv hervorgehoben werden eher einzelne Aspekte, beispielsweise die Anwendbarkeit der vermittelten Vortragskompetenzen im Fachstudium. Der insgesamt

eher mäßige subjektive Kompetenzertrag durch die Veranstaltung scheint sich auch im Gruppenvergleich zu bestätigen: Alle befragten Studierenden im zweiten Fachsemester, unabhängig davon, ob sie zuvor das startING-Semester besucht haben (n = 23) oder direkt mit dem Fachstudium begonnen haben (n = 84), sehen eine Verbesserung der „Angebote zum Erlernen von Zeitmanagement- und Lernstrategien“ nur als mäßig dringlich an (2,6 vs. 2,6)²³.

Verringerung der Abbruchquoten

Mittels Studienverlaufsanalysen wurde untersucht, ob die Teilnahme an startING zu einer Verringerung der Studienabbruchquoten beiträgt. Dazu wurden innerhalb der Studienanfängerkohorten WS 2011/12 und WS 2012/13 die semesterweisen Schwundquoten vorhergehender startING-Teilnehmender und Direkteinsteiger(innen) ohne startING einander gegenüber gestellt. Die Vergleiche beschränken sich jeweils auf die ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge, in denen startING-Teilnehmende vertreten sind – das waren in der Studienanfängerkohorte WS 2011/12 sechs und in der Kohorte WS 2012/13 neun Studiengänge.

Tabelle 4.8.5: Schwundquoten für die Studienanfängerkohorten WS 2011/12 und WS 2012/13 Studierende mit und ohne zuvoriger Teilnahme an startING

Studienanfängerkohorte	zuvor startING	Anzahl Studierende im 1. Fachsemester	Schwund vor ...			
			2. FS	3. FS	4. FS	5. FS
WS 2011/12	ja	21	0%	10%	14%	24%
	nein	374	14%	27%	32%	37%
WS 2012/13	ja	17	12%	35%	- ^a	- ^a
	nein	467	13%	24%	- ^a	- ^a

^a Zahlen lagen noch nicht vor

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Die Ergebnisdarstellung (siehe Tabelle 4.8.5) lässt erkennen, dass innerhalb der Studienanfängerkohorte WS 2011/12 die vorhergehenden startING-Teilnehmenden bis zu Beginn des fünften Fachsemesters seltener aus dem Studium ausscheiden (24 %) als ihre Kommiliton(inn)en ohne startING (37 %). In der Anfängerkohorte 2012/13 ist es umgekehrt: Noch vor Beginn des dritten Fachsemesters beträgt der Schwund bei den startING-Absolventen bereits 35 %, bei den Studienanfänger(inne)n mit direktem Einstieg ins Fachstudium hingegen nur 24 % - was möglicherweise auf die durchschnittlich ungünstigeren studienerefolgsrelevanten Ausprägungen der entsprechenden startING-Gruppe (siehe Tabelle 4.8.1) zurückgeführt werden kann. Für die beiden nächsten Studienanfängerkohorten wäre demnach, wegen des wieder hohen Anteils an Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife in startING im Sommersemester 2013 und 2014, erneut eine Verringerung der Schwundquote zu erwarten.

²³ Die fünfstufige Antwortskala der Frage nach der Dringlichkeit der Verbesserung reicht von 1 (überhaupt nicht dringlich) bis 5 (sehr dringlich). Der beobachtete Wert 2,6 liegt unter dem neutralen Antwortwert 3.

Zufriedenheit mit den Studienbedingungen

Für das startING-Semester kann vermutet werden, dass es nicht unmittelbar dazu beiträgt, dass diejenigen, die vor Studienstart daran teilgenommen haben, die Studienbedingungen an der Hochschule Offenburg grundlegend anders erleben. Vielmehr findet das Angebot außerhalb des regulären Studienprogramms statt, sodass Studierende, die vor Studienstart das startING-Semester absolviert haben, nachfolgend im Grunde unter den gleichen Bedingungen studieren wie Studierende, die sich direkt eingeschrieben haben. Deutliche Differenzen wären dann nicht zu erwarten. Dennoch sollen auch hier die allgemeinen und bereichsspezifischen Zufriedenheiten mit den Studienbedingungen an der Hochschule Offenburg untersucht werden.

Tabelle 4.8.6: Zufriedenheit mit den Studienbedingungen an der Hochschule Offenburg

Teilnehmende (TN+) vs. Nichtteilnehmende (TN-) am startING-Semester. Zusammengefasste Werte 4+5 einer 5-stufigen Skala von „1 = überhaupt nicht zufrieden“ bis „5 = sehr zufrieden“, in %; Referenzwerte des SQM 2013 für Bachelorstudierende an Fachhochschulen

Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit...	SQM 2013 (BA FH)	Offenburg insg. (n=79)	TN+ (n=20)	TN- (n=59)
...der Betreuung durch die Lehrenden in Ihrem Studiengang?	65%	62%	60%	63%
...der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen?	71%	67%	70%	66%
...dem Aufbau, der Struktur Ihres Studienganges?	51%	57%	60%	56%
...den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen Ihres Studienganges?	73%	66%	85%	59%*
...den Service- und Beratungsleistungen an Ihrer Hochschule?	50%	52%	60%	49%
...dem bisher erreichten Wissen und Können (Studienrertrag insgesamt)?	60%	65%	65%	64%
...den Bedingungen im Studium insgesamt?	66%	73%	85%	69%

* $p \leq 0,05$

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Im Vergleich zu den Einschätzungen aller Bachelorstudierenden an Fachhochschulen in Deutschland (nach SQM 2013) sind die Offenburger Befragten im Großen und Ganzen ähnlich zufrieden (siehe Tabelle 4.8.6). Hinsichtlich der Bedingungen im Studium und dem bisherigen Studienrertrag insgesamt sowie dem Aufbau und der Struktur der Studiengänge sind die Offenburger Studierenden im Durchschnitt etwas häufiger zufrieden, mit den Teilnehmerzahlen und der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen hingegen etwas seltener als der Bundesdurchschnitt.

Differenziert man zwischen ehemaligen startING-Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden zeigen sich vorwiegend nur geringe Unterschiede zwischen ein bis vier Prozentpunkten, d. h. in beiden Gruppen sind ähnlich viele Studierende mit den Studienbedingungen zufrieden. In drei Punkte scheinen die ehemaligen startING'ler allerdings häufiger zufrieden zu sein. Demnach werden die Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen sogar signifikant besser (85 % vs.

59 %) und die Service- und Beratungsleistungen (60 % vs. 49 %) sowie die Bedingungen im Studium insgesamt (85 % vs. 69 %) zumindest tendenziell besser beurteilt.

Auch wenn das startING-Semester vielleicht nicht unmittelbar auf die Studienbedingungen einwirkt, so deutet die Analyse der Zufriedenheitseinschätzungen darauf hin, dass sich möglicherweise dennoch ein nachhaltiger Effekt des vorgeschalteten Semesters bemerkbar macht. Dass insbesondere die Teilnehmerzahlen in den Studiengängen positiver erlebt werden, könnte z. B. mit der begrenzten Teilnehmerzahl von 36 Plätzen pro startING-Kohorte zusammenhängen. Die Teilnehmerbegrenzung wäre dann nicht mehr allein als nachteilig zu betrachten, auch wenn auf diesem Weg keine Breitenwirkung erzielt werden kann. Ursächlich für die höheren Anteile zufriedener Studierender könnte gleichwohl sein, dass sich in den befragten startING-Kohorten – wie oben dargestellt – durchaus auch Studierende mit guten Studienerfolgsprognosen befinden, bei denen ein insgesamt günstiges Passungsverhältnis nicht überraschend wäre. Von tiefergehenden Analysen muss fallzahlenbedingt allerdings Abstand genommen werden.

Zusammenfassende Bewertung des Studienmodells

1. Das Studienmodell startING überzeugt durch ein schlüssiges Gesamtkonzept mit einem breiten Spektrum unterschiedlicher Angebotsformate, durch die ein ausgewogen erscheinendes Verhältnis von Theorie- und Praxiselementen sowie fachlicher und außerfachlicher Kompetenzförderung hergestellt wird. Hinzu kommt eine ansprechende und zielgruppengerechte Außenwerbung, die nach Angaben der Studienmodellverantwortlichen zunehmend auch Studieninteressierte jenseits der Landesgrenzen anzieht. Entsprechend positiv fallen die globalen Bewertungen durch die Teilnehmenden aus: 85 % der ehemaligen startING-Studierenden (n = 26) geben an, dass ihnen durch das vorgeschaltete Semester der Einstieg ins Studium erleichtert wurde; 89 % sind insgesamt mit dem startING-Semester (sehr) zufrieden, und jede(r) einzelne (100 %) würde sich rückblickend wieder für das startING-Semester entscheiden.
2. Kritisch anzumerken ist, dass Teilnehmende mit ungünstigeren Studienvoraussetzungen, insbesondere diejenigen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem Berufskolleg erworben haben, im Rahmen des Studienmodells nicht in dem Maße gefördert werden konnten, wie ursprünglich beabsichtigt. Die Hochschule Offenburg hat darauf mit der oben bereits angesprochenen Zielverschiebung reagiert: Das Teilziel Orientierung wurde stärker betont und zugleich das Teilziel des entzerrten Studieneinstiegs zurückgestellt, vor allem die direkten Ansprachen mutmaßlich Leistungsschwächerer (z. B. an diejenigen, die „Angst vor Misserfolg und den hohen Abbruchquoten“ bzw. vor einem „als anspruchsvoll geltenden Ingenieurstudium“ haben) nicht mehr verwendet. Auch wenn diese Maßnahme zu einem klareren Profil des Studienmodells beiträgt, bleibt dennoch die Frage offen, wie Studieninteressierten, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem Berufskolleg erworben haben, besser zu einem gelingenden Einstieg in ein erfolgreiches ingenieurwissenschaftliches Studium verholfen werden kann. Aufgrund der angesprochenen Rekrutierungslage kann daneben nicht eindeutig entschieden werden, ob das Studienmodell zu einer besseren Passung zwischen Studierenden und Studienbedingungen

beiträgt. Modellteilnehmende äußern sich zwar zumindest in Teilen etwas zufriedener als Nichtteilnehmende, was für die bessere Passung spricht. Dies mag aber weniger mit der Modellteilnahme zusammenhängen als mit der spezifischen Zusammensetzung der Teilnehmergruppe.

3. Ob sich das Modell langfristig günstig auf die Entwicklung der Verbleibsquoten und erfolgreicher Studienabschlüsse auswirkt, kann noch nicht abschließend beantwortet werden. Auch wenn das vorgeschaltete Semester einen wesentlichen Beitrag zur Orientierung und Studienentscheidung leistet, verlagern sich etwaige Schwierigkeiten mit den Arbeitsbelastungen des regulären Studiums durch die stoffliche Entzerrung der Studieneingangsphase möglicherweise lediglich in eine spätere Phase des Studiums.
4. Das Studienmodell ist vor allem dann sinnvoll, wenn mehrere Studiengänge einer Fachrichtung mit identischen Grundlagenfächern vorliegen. Im Falle des startING erfüllen die zwölf Studiengänge aus dem Bereich Ingenieurwesen diese Bedingung mit den Grundlagenfächern Mathematik, Physik und Elektrotechnik.

4.9. Hochschule für Technik Stuttgart: Individuell gestuftes HFT-Studienmodell

Steckbrief zum Studienmodell der Hochschule für Technik Stuttgart (HFT)	
Größe der Hochschule	3.917 Studierende in 38 Studiengängen in 7 Studienbereichen
Studiengänge im Modell	Vorbereitungswoche: alle 20 Bachelor-Studiengänge „Semester 1+“: 5 Bachelor-Studiengänge
Name des Modellprojekts	„Semester 1+ – Individuell gestuftes HFT-Studienmodell“
Projektlaufzeit	01.09.10-31.08.13; 01.09.13-31.08.15
Fördervolumen	500.000€; 334.000€
Ziele	<ol style="list-style-type: none"> 1. Unterstützung beim Übergang Schule - Hochschule 2. Förderung von Fachkenntnissen und fachübergreifenden Kompetenzen/Schlüsselqualifikationen im ersten Semester 3. Eingehen auf heterogene Lernstrategien
Zielgruppen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Studienanfänger(innen) 2. Studentinnen und Studierende mit Migrationshintergrund 3. leistungsschwächere Studierende
Maßnahmen	<p>zu 1: Vorbereitungswoche für alle Studienanfänger(innen); Brückenkurs und Einstufungstest Mathematik; Englisch-Einstufungstest</p> <p>zu 2: Semesterbegleitende Workshops zu Themen wie Lernstrategien, wissenschaftliches Arbeiten usw., Tutorenprogramm, Patenprogramm</p> <p>zu 3: Verlängerung des Grundstudiums von zwei auf drei Semester („Semester 1+“), Zusammenstellung eines individuellen Studienprogramms durch die verpflichtende Teilnahme an Zusatzveranstaltungen, unterstützenden Tutorien und Kleingruppen zum Lerncoaching</p>
<i>Ergebnisse der Wirkungsforschung</i>	
Zielerreichung	Studienvorbereitende Maßnahmen erhalten eher mäßig positive Bewertungen; Verbesserung der Lernstrategien nicht eindeutig zu beobachten; Semester 1+ erhält sehr positive Beurteilungen
Zielgruppenerreichung	Hohe Teilnehmerquoten an studienvorbereitenden Angeboten; höhere Beteiligungsquoten an fachlichen Zusatzangeboten im ersten Semester unter Studentinnen und Studierenden ohne bzw. mit später erworbener deutscher Staatsangehörigkeit; Gruppe der leistungsschwächeren Studierenden wird nicht zufriedenstellend erreicht
Vorteile	Angebot sehr vielfältig, auf individuelle Bedarfe zugeschnitten
Nachteile	Regelstudienzeit verlängert sich; großer personeller und organisatorischer Aufwand für eine kleine Gruppe von Studierenden, die das Angebot des Semester 1+ überhaupt annimmt

Grundidee

Das Studienmodell der Hochschule für Technik Stuttgart möchte Studienanfänger(innen) beim Übergang von der Schule zur Hochschule stärker unterstützen, fachspezifische und fachübergreifende Kompetenzen zu Studienbeginn fördern und geht mit der Möglichkeit zur Ausdehnung des Grundstudiums von zwei auf drei Semester („Semester 1+“) auf heterogene Studienvoraussetzungen und Lerntempi ein.

Modellziele und -maßnahmen

Das Studienmodell der Hochschule für Technik Stuttgart lässt sich in drei Bausteine unterteilen, die „Stufen“ genannt werden:

- Zur Unterstützung des Studieneinstiegs („Stufe 1“) haben in einer vor dem Vorlesungsbeginn stattfindenden Vorbereitungswoche alle angehenden Bachelorstudierenden die Möglichkeit, die Hochschule und ihren Studiengang kennenzulernen (zentrale Einrichtungen, wichtige Ansprechpartner(innen) und Lehrende), eine erste studiengangspezifische Projektaufgabe in Kleingruppen zu bearbeiten sowie sich mit „Lerntechniken und Lernstrategien“ auseinanderzusetzen. Für Studierende ingenieur- und wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge werden zudem ein Brückenkurs und ein Einstufungstest Mathematik angeboten.
- Im ersten Semester („Stufe 2“) ermöglichen semesterbegleitende Workshops zu Themen wie Lernstrategien, Kommunikationstechniken und wissenschaftlichem Arbeiten sowie Tutorien und Zusatzkurse in Mathematik und Programmieren eine intensive Förderung von fachspezifischen und fachübergreifenden Kompetenzen. Ein besonderer Fokus liegt auf der Förderung von Frauen in den naturwissenschaftlichen und technischen Studiengängen und von Studierenden mit Migrationshintergrund.
- In den Bachelor-Studiengängen Informatik, Informationslogistik, Mathematik, Vermessung und Geoinformatik sowie Wirtschaftsinformatik kann in der so genannten „Stufe 3“ die Förderung im Rahmen eines individuell konzipierten zusätzlichen Semesters („Semester 1+“) fortgesetzt werden. Dabei erhalten Studierende mit Leistungsdefiziten auf Basis der Ergebnisse des Einstufungstests in Mathematik (und ggf. den Prüfungsergebnissen in Probeklausuren in Mathematik oder auch Programmieren nach vier Wochen im ersten Semester) eine Empfehlung zur Teilnahme am Semester 1+. Darauf folgt ein persönliches Beratungsgespräch mit dem bzw. der Studiendekan(in), in dem die Möglichkeit aufgezeigt wird, die durchschnittlich im Semester zu erbringende Anzahl an ECTS-Punkten von 30 auf 20 ECTS-Punkte zu reduzieren und dadurch Freiräume u. a. für die Aufholung von Wissensrückständen zu schaffen. Zusätzlich wird ein individuelles Studienprogramm vereinbart, bei dem sich der bzw. die Studierende zur Teilnahme an verschiedenen Unterstützungsmaßnahmen (Tutorien, Workshops usw.) verpflichtet. Weitere Angebote umfassen ein Tutor(inn)en- sowie ein Patenprogramm. Mithilfe eines dreistufigen Qualifizierungsprogramms werden insbesondere leistungsstärkere Studierende zu Tutor(inn)en ausgebildet. Das Patenprogramm vermittelt Studierende an Betriebe, in denen sie fachliches Wissen mit praktischen Erfahrungen anreichern können. Dadurch soll die Motivation für das Studium gefördert werden.

Wichtige Projektentwicklungen

Das Semester 1+ und die damit verbundene Streckung des Grundstudiums von zwei auf drei Semester zeichnen sich durch eine große organisatorische Komplexität aus im Hinblick auf den zusätzlichen Personalaufwand und Raumbedarf sowie auf die gegebenen curricularen Vorgaben fünf verschiedener Studiengänge. Die Projektverantwortlichen zeigen sich zufrieden mit der gelungenen organisatorischen Umsetzung des Programms. Umso unbefriedigender ist jedoch die geringe Annahmefähigkeit, insbesondere seitens der Studierenden mit erheblichen Leistungsdefiziten, die die eigentliche Zielgruppe des Programms ausmachen. Die Projektverantwortlichen beklagen die mangelhafte Selbsteinschätzung vieler Studierender, die auch nach einer direkten Ansprache auf die Möglichkeit von Unterstützungsangeboten nicht an einer Teilnahme interessiert sind.

Prohehalber wird im Studiengang Informationslogistik auf die verstärkte Einbeziehung und Betreuung der Studierenden im Semester 1+ mithilfe von Lerncoachings gesetzt. Dabei werden die Studierenden in Lerngruppen mit maximal vier Teilnehmenden eingeteilt, die von einem erfahrenen externen Lerncoach betreut werden. Diese Lerngruppen treffen sich wöchentlich an der Hochschule und behandeln insbesondere Themen wie Lernmotivation und selbstverantwortliches Lernen. Die Ausweitung des Programms auf weitere Studiengänge ist geplant, jedoch schreckt der hohe Organisationsaufwand viele Lehrende von einer Mitwirkung ab. Hilfreich wären laut Aussage der Projektverantwortlichen an dieser Stelle Überarbeitungen der internen Anreizstrukturen in Form von Deputatsanrechnungen für den Zusatzaufwand, den die Lehrenden im Rahmen des Programms leisten.

Datenlage in der Studierendenbefragung

Alle drei Studierendenbefragungen wurden online in den Studiengängen Informatik, Informationslogistik, Mathematik und Wirtschaftsinformatik durchgeführt. Insgesamt liegen Befragungsdaten von 309 Studierenden vor, die an mindestens einer der Erhebungen teilgenommen haben. Davon haben 232 Studierende an einer Erhebung, 60 an zwei Erhebungen und 17 an allen drei Erhebungen teilgenommen.

Zusätzlich wurde eine papierbasierte Exmatrikuliertenbefragung Ende des Wintersemesters 2012/13 organisiert. Ziel dieser Untersuchung war die Charakterisierung ehemaliger Studienmodellteilnehmender sowie geeigneter Vergleichsgruppen hinsichtlich ihrer soziodemographischen und anderen studienrelevanten Merkmale sowie ein Vergleich der Ursachen/Gründe des Studienabbruchs bzw. Hochschul- oder Fachwechsels von Modellstudierenden mit Nicht-Modellstudierenden. Insgesamt wurden 203 Einladungen und Befragungsunterlagen an die ehemaligen Studierenden der Studienanfängerkohorten WS 2010/11 bis WS 2012/13 versandt. Bedauerlicherweise kamen nur 15 ausgefüllte Fragebögen zurück. Davon gaben sieben der Befragten an, am Semester-1+-Programm teilgenommen zu haben. Da die Gründe für die Exmatrikulation in der Modell- sowie in der Vergleichsgruppe sehr heterogener Natur waren, können auf Grundlage der vorliegenden Daten keine statistisch relevanten Befunde abgeleitet werden.

Werden die Zielgruppen erreicht?

Die erste Zielgruppe stellen die Studienanfänger(innen) dar, die mithilfe von studienvorbereitenden Maßnahmen beim Übergang in das Studium unterstützt werden sollen (Stufe 1). Die Projektverantwortlichen zeigen sich sehr zufrieden mit den Teilnehmerzahlen des Brückenkurses

und der Vorbereitungswoche. Die Daten der Studierendenbefragung unterstreichen die hohe Beteiligungsquote an studienvorbereitenden Maßnahmen unter Studienanfänger(inne)n (siehe Tabelle 4.9.1).

Insbesondere die Vorbereitungswoche wird von insgesamt 92 % der Befragten besucht. Auch die Teilnahmequoten unter den Studienanfänger(inne)n an den Einstufungstests in Englisch und Mathematik bezeugen ein positives Bild: 91 % bzw. 84 % der befragten Studierenden nehmen an den Einstufungstests zu Studienbeginn teil.

Tabelle 4.9.1: „Haben Sie vor dem Studium bzw. in den ersten Studienwochen an den folgenden Angeboten der HFT Stuttgart teilgenommen?“

Antwortmöglichkeiten: nein, ja. Angaben für „ja“, in %. n=303-307.

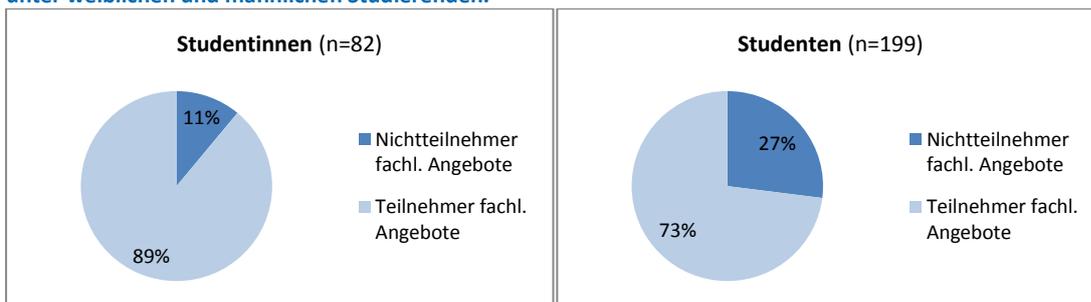
Angebote vor Studienbeginn	Teilnahme in %
Brückenkurs Mathematik	63%
Vorbereitungswoche	92%
Englisch-Einstufungstest	91%
Mathematik-Einstufungstest	84%

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Mit den Fördermaßnahmen im ersten Semester in Form von fachlichen und überfachlichen Zusatzangeboten (Stufe 2) sollen insbesondere Studentinnen und Studierende mit Migrationshintergrund angesprochen und gefördert werden. Die Befragungsergebnisse weisen darauf hin, dass in erster Linie die fachlichen Angebote von den anvisierten Zielgruppen häufig genutzt werden (siehe Abbildungen 4.9.1 und 4.9.2): Von den Studentinnen nehmen 89 % an mindestens einem der fachlichen Zusatzangebote teil, unter den Studenten ist die Beteiligungsquote mit 73 % signifikant geringer.

Auch unter den Studierenden, die keine deutsche Staatsangehörigkeit bzw. diese später erworben haben, geben 88 % der Befragten an, dass sie an mindestens einem der fachlichen Zusatzangebote teilgenommen haben. Von den Studierenden, die die deutsche Staatsangehörigkeit seit der Geburt besitzen, besuchen hingegen nur 75 % (mindestens) eines der fachlichen Zusatzangebote. Bezogen auf die überfachlichen Zusatzangebote unterscheiden sich die Beteiligungsquoten nach Geschlecht und Migrationshintergrund jedoch nicht.

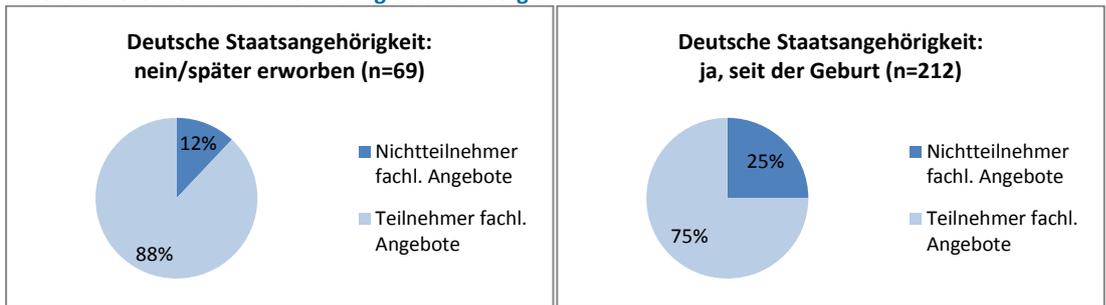
Abbildung 4.9.1: Beteiligungsquoten an fachlichen Zusatzangeboten der Hochschule für Technik Stuttgart unter weiblichen und männlichen Studierenden.



p ≤ 0,01

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Abbildung 4.9.2: Beteiligungsquoten an fachlichen Zusatzangeboten der Hochschule für Technik Stuttgart unter Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund.



p ≤ 0,05

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Mit dem letzten Maßnahmenbaustein, dem Semester 1+, erhalten leistungsschwächere Studierende die Möglichkeit, Studien- und Prüfungsinhalte zeitlich zu strecken. Wie oben angemerkt, berichten die Projektverantwortlichen von Schwierigkeiten, die Zielgruppe der Studierenden mit erheblichen Leistungsdefiziten zu erreichen. In den drei Erhebungen der Studierendenbefragung geben insgesamt 26 % der Studierenden an, am Semester 1+ teilzunehmen bzw. teilgenommen zu haben. Für 2014 kann daneben festgestellt werden, dass immerhin 17 % der Nichtteilnehmenden eine Empfehlung erhalten haben, der sie aber nicht gefolgt sind. Auf die Frage, warum sie sich trotz Empfehlung gegen eine Teilnahme entschieden haben, gibt die Hälfte dieser Befragten an, dass sie sich durch ihre Vorbildung gut auf das Studium vorbereitet fühlt. 43 % sind der Meinung, dass sie zu einem späteren Zeitpunkt immer noch die Möglichkeit haben, Prüfungen zu verschieben (siehe Tabelle 4.9.2).

Tabelle 4.9.2: „Sie haben sich gegen eine Teilnahme am Semester 1+ entschieden. Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?“

Studierende der HFT Stuttgart, die eine Empfehlung für die Teilnahme am Semester 1+ erhalten haben (n=14). Zusammengefasste Werte 4+5 einer 5-stufigen Skala von (1) „trifft gar nicht zu“ bis (5) „trifft völlig zu“, in %.

Aussagen zum Semester 1+: ¹	trifft (völlig) zu
Ich wollte nicht zu den Studierenden mit Förderbedarf gehören.	36%
Ich habe immer noch die Möglichkeit, eine oder mehrere Prüfung(en) zu verschieben.	43%
Durch meine Vorbildung fühl(t)e ich mich gut auf das Studium vorbereitet.	50%
Wenn ich gewusst hätte, wie groß die Arbeitsbelastung im Studium ist, dann hätte ich mich für das Semester 1+ entschieden.	29%
Rückblickend betrachtet: Würden Sie sich aus heutiger Sicht wieder gegen das „Semester 1+“ entscheiden?: ja	53%

¹nur 2014 erhoben.

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Diese Ergebnisse bestärken den Eindruck der Lehrenden, dass Studienanfänger(innen) dazu neigen, ihre studienbezogenen Fähigkeiten – seien es fachliche Kenntnisse oder selbstorganisatorische Fähigkeiten – zu überschätzen. Zwar geben auch zu einem späteren Zeitpunkt im Studienverlauf 53 % der Befragten an, dass sie sich auch aus „heutiger Sicht wieder gegen das Semester 1+ entscheiden“ würden, doch immerhin 47 % würden ihre Entscheidung im Nachhinein revidieren.

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass die Angebote der „Stufe 1“ die Zielgruppe der Studienanfänger(innen) äußerst zufriedenstellend erreichen. Der Besuch von studienvorbereitenden Maßnahmen scheint somit mittlerweile mehr die Regel als die Ausnahme zu sein. Auch die fachspezifischen Angebote im Rahmen von „Stufe 2“ werden – wie vorgesehen – tendenziell häufiger von Studentinnen und Studierenden mit Migrationshintergrund besucht. Das Erreichen der Zielgruppe der leistungsschwächeren Studierenden im Semester 1+ stellt sich nach Aussage der Projektverantwortlichen als schwieriger dar als erhofft. Positiv zu erwähnen bleibt jedoch, dass sich 68 % der Teilnehmenden am Semester 1+ aus heutiger Sicht wieder für eine Teilnahme an diesem Programm entscheiden würden.

Werden die Ziele erreicht?

Ziel: Erleichterter Einstieg ins Studium

Die Projektverantwortlichen sind überzeugt, dass der Einstieg in das Studium mithilfe des Besuchs der Vorbereitungswoche und des Brückenkurses Mathematik erleichtert wird. Betrachtet man die Bewertungen der studienvorbereitenden Maßnahmen über alle drei Befragungszeiträume hinweg, zeichnet sich jedoch ein durchwachsendes Ergebnis ab: Bis auf den Brückenkurs Mathematik empfinden weniger als die Hälfte der Studierenden die Angebote der Vorbereitungswoche und der beiden Einstufungstests in Mathematik und Englisch als hilfreich bzw. sehr hilfreich (siehe Tabelle 4.9.3).

Tabelle 4.9.3: Wie hilfreich sind die studienvorbereitenden Maßnahmen aus Sicht der Studierenden?

Zusammengefasste Werte 4+5 einer 5-stufigen Skala von (1) „gar nicht hilfreich“ bis (5) „sehr hilfreich“. Studierende, die an der jeweiligen Maßnahme teilgenommen haben und sich zum Befragungszeitpunkt 2012, 2013 oder 2014 im 1. oder 2. Fachsemester befanden.

Studienvorbereitende Maßnahmen	n	(sehr) hilfreich
Brückenkurs Mathematik	195	60%
Vorbereitungswoche	281	43%
Englisch-Einstufungstest	278	41%
Mathematik-Einstufungstest	257	47%

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Im einwöchigen Brückenkurs Mathematik²⁴ zwei Wochen vor Vorlesungsbeginn werden Schulkenntnisse im Fach Mathematik grundlegend aufgefrischt und Methoden und Rechenwege wiederholt. Neben dem frühzeitigen Vorbeugen vor fachlichen Defiziten liegt ein Vorteil dieser studienvorbereitenden Maßnahme in der Möglichkeit, bereits den Hochschulbetrieb sowie Kommiliton(inn)en kennenzulernen. Die Projektverantwortlichen waren zunächst mit der Qualität des Brückenkurses Mathematik unzufrieden, als dieser noch extern von der Volkshochschule Stuttgart durchgeführt wurde. Seit dem Wintersemester 2013/14 wird daher der Kurs wieder von der Hochschule durchgeführt. Die Bewertungen des Mathematik-Brückenkurses bestätigen die positive Entwicklung des Kurses: Benennen 2012 nur 51 % der befragten Erst- und Zweitsemester

²⁴ Aufgrund der zu geringen Fallzahlen für die anderen studienvorbereitenden Angebote werden sich die nachfolgenden Untersuchungen lediglich auf den Brückenkurs Mathematik beziehen.

den Brückenkurs Mathematik als (sehr) hilfreich, waren es in 2013 bereits 60 % und 2014 sogar 71 % der befragten Studienanfänger(innen), die den Kurs als (sehr) hilfreich wahrnehmen.

Ziel: Förderung von Lernstrategien und Lernerfolg

Drei von vier befragten Studierenden geben an, dass sie mindestens eines der fachlichen Zusatzangebote genutzt haben. Die fachlichen Zusatzangebote im ersten Semester werden von den teilnehmenden Studierenden durchgehend positiv bewertet. Insbesondere die Kleingruppen-Tutorien in Mathematik werden von 82 % der Studierenden als (sehr) hilfreich angesehen. Aber auch die Zusatzkurse in Mathematik und Programmieren erhalten eine gute Bewertung: 71 % bzw. 70 % der Befragten geben an, dass diese Kurse (sehr) hilfreich seien.

Tabelle 4.9.4: Einschätzung studienbezogener Fähigkeiten

Mittelwerte einer 5-stufigen Skala von (1) „trifft gar nicht zu“ bis (5) „trifft völlig zu“.

„Bitte geben Sie an, inwiefern folgende Aussagen auf Sie zutreffen.“	1. MZP ¹		2. MZP ²	
	TN- (n=31)	TN+ (n=11)	TN- (n=29)	TN+ (n=11)
Ich weiß, wie ich mich gut auf anstehende Prüfungen vorbereiten kann.	3,5	3,4	3,8	3,4
Ich kann über längere Zeit konzentriert lernen und eine Arbeit zu Ende führen.	3,1	3,7	3,2	3,5
Ich kann meinen Lernstoff gut organisieren und einteilen.	2,9	3,5	3,2	3,6

MZP = Messzeitpunkt; ¹nur Studierende im 1. und 2. Fachsemester / ²nur Studierende im 3. und 4. Fachsemester

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Mithilfe der überfachlichen Seminare und Workshops, die vom Didaktikzentrum für Studierende im ersten Semester angeboten werden, sollen insbesondere Lernstrategien gefördert und der Lernerfolg erhöht werden. Über die Zeit sollten Teilnehmenden an überfachlichen Angeboten ihre studienbezogenen Fähigkeiten realistischer einschätzen können und Verbesserungen in ihren Lernstrategien wahrnehmen. Die Befragungsergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden im ersten und zweiten Fachsemester, also während oder kurz nach der Inanspruchnahme der überfachlichen Angebote, ihre Lernstrategien positiver einschätzen als die Nichtteilnehmenden (siehe Tabelle 4.9.4): Sie können nach eigener Einschätzung länger konzentriert lernen und eine Arbeit zu Ende führen (3,7 vs. 3,1) und ihren Lernstoff besser organisieren und einteilen (3,5 vs. 2,9). Die vorgefundenen Differenzen könnten bereits ein Hinweis auf die Wirksamkeit der überfachlichen Angebote sein. Die alternative Interpretationsmöglichkeit, dass nämlich die Teilnehmenden schon vor der Nutzung der überfachlichen Angebote über effektivere Lernstrategien verfügten, kann wegen fehlender Angaben zu den studienbezogenen Fähigkeiten vor Studienbeginn (Nullmessung) nicht geprüft werden. Ein Jahr später, zum zweiten Befragungszeitpunkt, bleiben die selbsteingeschätzten studienbezogenen Fähigkeiten der Teilnehmenden stabil, während aufseiten der Nichtteilnehmenden tendenziell leichte Verbesserungen zu verzeichnen sind. Insgesamt liegen damit erste Anzeichen für eine frühzeitig eintretende und anhaltende Verbesserung von Lernstrategien durch die überfachlichen Angebote vor, die jedoch, u. a. wegen der geringen Fallzahl, noch nicht als gesichert gelten darf.

Ziel: Freiräume schaffen (Semester 1+)

Durch das Strecken des Grundstudiums von zwei auf drei Semester soll den Studierenden mehr Zeit für das Wiederholen und Lernen von Studien- und Prüfungsinhalten eingeräumt werden.

Mit den Daten der Studierendenbefragungen können zusätzlich gewonnene Freiräume durch das Semester 1+ jedoch nicht nachgewiesen werden (siehe Tabelle 4.9.5): Studierende, die am Semester 1+ teilnehmen, verbringen nach eigener Aussage kaum weniger Wochenstunden mit der Teilnahme an Lehrveranstaltungen als regulär Studierende - die maximale Differenz beträgt lediglich 2,7 Stunden. Dafür weisen sie einen höheren Mittelwert auf bezüglich der Wochenstunden, die sie für das Selbststudium aufbringen. Dies weist daraufhin, dass die Teilnehmenden am gestreckten Semester ihre Freiräume mit studienbezogenen Aktivitäten füllen. Grund dafür können insbesondere die verstärkten Teilnahmen an Lerngruppen und Tutorien sein, die im Rahmen des Programms Semester 1+ angeboten werden. In der Befragung 2014 ist jedoch der umgekehrte Effekt zu beobachten: Hier verbringen die Teilnehmenden am Semester 1+ signifikant mehr Wochenstunden mit der Teilnahme an Lehrveranstaltungen im Vergleich zu den Nichtteilnehmenden. Wegen der sehr kleinen Fallzahl handelt es sich jedoch wahrscheinlich um ein zufälliges und daher nicht verallgemeinerbares Ergebnis.

Tabelle 4.9.5: Durchschnittliche Wochenstundenanzahl von Studierenden im zweiten und dritten Fachsemester
Offene Angabe, Teilnehmende und Nichtteilnehmende am Semester 1+

	SS 2012		SS 2013		SS 2014	
	TN- (n=44)	TN+ (n=12)	TN- (n=52)	TN+ (n=11)	TN- (n=26)	TN+ (n=5)
Wochenstunden Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Prüfungen/Klausuren usw.	21,0	20,3	20,8	18,1	20,4	30,2**
Wochenstunden Selbststudium	13,2	16,8	12,4	15,6	15,3	14,7

** p ≤ 0,01

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Gleichwohl werden der zeitliche Zugewinn, ebenso wie die Zusatzangebote im Semester 1+ von den Teilnehmenden positiv wahrgenommen (siehe Tabelle 4.9.6): 76 % der teilnehmenden Studierenden sagen, dass sie durch die Zusatzangebote Wissenslücken schließen konnten, 71 % bestätigen, dass sie insgesamt genug Zeit zum Lernen und Wiederholen hatten und 62 % der Studierenden nehmen durch das Semester 1+ weniger Leistungsdruck wahr.

Tabelle 4.9.6: Beurteilungen des Semester 1+ und der Zusatzangebote

Zusammengefasste Werte 4+5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft völlig zu“, in %

Bitte geben Sie an, inwiefern folgende Aussagen auf das Semester 1+ zutreffen.	n	trifft (völlig) zu
Durch die (Zusatz-)Angebote kann/konnte ich Wissenslücken schließen.	79	76%
Ich habe/hatte insgesamt genug Zeit zum Lernen und Wiederholen.	21 ^a	71%
Durch das Semester 1+ nehme/nahm ich weniger Leistungsstress/-druck wahr.	78	62%

^a nur 2014 erhoben

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Zufriedenheit mit dem Studienmodell insgesamt

Wie in Evaluationsstudien häufig üblich, wird auch in dieser Untersuchung die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit entsprechenden Maßnahmen als eine wichtige Informationsquelle zur Beurteilung dieser Maßnahmen herangezogen. Den Befragungsergebnissen ist zu entnehmen, dass die Teilnehmenden am Förderprogramm Semester 1+ insgesamt sehr zufrieden mit dem Studienmodell sind (siehe Tabelle 4.9.7): Drei von vier Teilnehmenden des Förderprogramms können durch das Semester 1+ ihr Studium gut mit ihrer aktuellen Lebenssituation vereinbaren (72 %), würden die genutzten Angebote wieder in Anspruch nehmen (74 %) und können diese auch anderen Studierenden empfehlen (78 %). Von den in 2014 befragten Semester 1+-Nutzer(inne)n sagen 64 %, dass sie insgesamt mit dem Angebot „Semester 1+“ sehr zufrieden sind.

Tabelle 4.9.7: Teilnehmerzufriedenheit mit Modellmaßnahmen (Aussagen zum Semester 1+)

Bitte geben Sie an, inwiefern folgende Aussagen auf das Semester 1+ zutreffen. 5-stufige Skala: „trifft gar nicht zu“ (1) bis „trifft völlig zu“ (5)

	n	Trifft (völlig) zu (4+5)
Die genutzten Angebote kann ich auch anderen Studierenden empfehlen. ^a	41	78 %
Die genutzten Angebote würde ich wieder in Anspruch nehmen. ^b	70	74 %
Durch das Semester 1+ kann ich mein Studium gut mit meiner aktuellen Lebenssituation vereinbaren.	76	72 %
Insgesamt bin ich mit dem Semester 1+ sehr zufrieden. ^c	22	64 %

^a nur 2012 erhoben, ^b nur 2012 und 2013 erhoben, ^c nur 2014 erhoben

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Zufriedenheit mit den Studienbedingungen

Neben der Zufriedenheit der Teilnehmenden am „Semester 1+“ mit dem Programm selbst, stellt sich weiterhin die Frage, ob sich die Modellteilnahme auch im Hinblick auf die allgemeine und bereichsspezifische Zufriedenheit mit den Studienbedingungen bemerkbar macht. Im Sinne einer gelingenden Passung zwischen Studierenden und Studienbedingungen sollte der Anteil zufriedener Studierenden unter den Teilnehmenden höher sein, als unter den Nichtteilnehmenden, die eine Empfehlung zur Teilnahme erhalten haben.

Zur besseren Einordnung der von den Studierenden der HFT Stuttgart geäußerten Zufriedenheiten zeigt der Blick auf die bundesweiten Vergleichszahlen des SQM 2013 ein tendenziell günstiges Ergebnis (siehe Tabelle 4.9.8): Zwar fallen die Zufriedenheiten mit der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen und den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen der Studiengänge etwas schlechter aus. Die Zufriedenheit mit den Service- und Beratungsleistungen entspricht an der HFT hingegen dem Bundesdurchschnitt, und in allen anderen Dimensionen sowie der Bewertung der Studienbedingungen insgesamt können mindestens leicht höhere Zufriedenheitsanteile beobachtet werden.

Der Vergleich zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden mit Empfehlung kann aufgrund der geringen Fallzahlen allenfalls in der Tendenz zur Kenntnis genommen werden. Gleichwohl ist erkennbar, dass die Teilnehmenden in drei Bereichen mit den Studienbedingungen zufriedener sind als die Nichtteilnehmenden (Aufbau/Struktur der Studiengänge, bisher erreichtes Wissen

und Können sowie Bedingungen im Studium insgesamt). Dies spricht möglicherweise für den Erfolg des Studienmodells.

Tabelle 4.9.8: Zufriedenheit mit den Studienbedingungen an der HFT Stuttgart

Teilnehmende (TN+) vs. Nichtteilnehmende mit Empfehlung (TN-) am Semester-1+. Zusammengefasste Werte 4+5 einer 5-stufigen Skala von „1 = überhaupt nicht zufrieden“ bis „5 = sehr zufrieden“, in %; Referenzwerte des SQM 2013 für Bachelorstudierende an Fachhochschulen

Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit...	SQM 2013 (BA FH)	Stuttgart insg. (n=92-96)	TN+ (n=18-20)	TN- (n=10)
...der Betreuung durch die Lehrenden in Ihrem Studiengang?	65%	76%	63%	60%
...der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen?	71%	67%	47%	70%
...dem Aufbau, der Struktur Ihres Studienganges?	51%	57%	50%	30%
...den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen Ihres Studienganges?	73%	66%	53%	60%
...den Service- und Beratungsleistungen an Ihrer Hochschule?	50%	51%	42%	40%
...dem bisher erreichten Wissen und Können (Studienenertrag insgesamt)?	60%	68%	63%	40%
...den Bedingungen im Studium insgesamt?	66%	73%	60%	50%

n. s.

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Unzufriedener sind sie hingegen mit der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen sowie den Teilnehmerzahlen. Warum so viel weniger Teilnehmende mit der fachlichen Qualität (sehr) zufrieden sind, kann anhand der vorliegenden Daten noch nicht erklärt werden. In den Zufriedenheiten mit der Betreuung durch die Lehrenden sowie den Service- und Beratungsleistungen der Hochschulen sind die Studierenden unabhängig von der Teilnahme am „Semester 1+“ ähnlich zufrieden.

Zusammenfassend ergibt sich der Eindruck, dass sich das Zufriedenheitsniveau der Teilnehmenden im Gesamtbild von den Nichtteilnehmenden leicht positiv abhebt. Auffällig ist allerdings, dass die Teilnehmenden am Studienmodell in ihren Zufriedenheitseinschätzungen immer unter dem Niveau der Gesamtgruppe bleiben. Es ist somit nicht auszuschließen, dass die Studienbedingungen für die Studierenden, die Bedarf an zusätzlicher Förderung haben, noch weiter verbessert werden können.

Zusammenfassende Bewertung des Studienmodells

1. Die Beteiligung an den studienvorbereitenden Maßnahmen ist hoch und daher positiv zu bewerten, insbesondere die Vorbereitungswoche sowie der Englisch- und der Mathematik-Einstufungstest werden von der überwiegenden Mehrheit der Studienanfänger(innen) ($\geq 84\%$) genutzt. Die Beteiligungsquoten an fachlichen Zusatzangeboten im ersten Semester sind – wie von dem Studienmodell anvisiert – unter Studentinnen und Studierenden mit

Migrationshintergrund signifikant höher als unter Studenten bzw. Studierenden, die seit der Geburt die deutsche Staatsangehörigkeit haben.

2. Die Annahmefähigkeit des Semester+1-Programms insbesondere unter den leistungsschwächeren Studierenden ist noch nicht zufriedenstellend und bereitet den Projektverantwortlichen Sorge, vor allem da ein großer personeller und organisatorischer Aufwand für eine entsprechend kleine Gruppe von Studierenden betrieben wird. Ein Problem scheint die Selbstüberschätzung der Studierenden zu sein: Die Hälfte der Befragten, die trotz erhaltener Empfehlung das aufgeteilte Semester nicht in Anspruch nehmen, fühlt sich durch ihre Vorbildung gut auf das Studium vorbereitet. Die Projektverantwortlichen erwägen in diesem Zusammenhang die Einführung verbindlicherer Teilnahmen für Studierende mit schlechten Ergebnissen im Einstufungstest bzw. in den ersten Probeklausuren.
3. Zu beobachten ist, dass Studierende, die im ersten Semester überfachliche Angebote genutzt haben, bereits im ersten und zweiten Semester ihre studienbezogenen Fähigkeiten, insbesondere das Lernverhalten, besser einschätzen als ihre Kommiliton(inn)en, die diese Angebote nicht genutzt haben. Die Frage, ob die positiveren Einschätzungen das Resultat der Teilnahme an den Modellmaßnahmen sind oder ob bereits vor der Teilnahme bessere Lernfähigkeiten bei den Teilnehmenden vorlagen, bleibt allerdings offen.
4. Ein Zugewinn an Freiräumen, wie mit dem Semester 1+ beabsichtigt, kann anhand der Wochenstundenanzahl für die Teilnehmenden nicht in nennenswertem Umfang nachgewiesen werden – verglichen mit den regulär Studierenden wenden die Teilnehmenden kaum weniger Zeit für den Besuch von Präsenzveranstaltungen, dafür aber mehr Zeit für das Selbststudium auf. Dies kann durchaus auch mit dem zusätzlichen Besuch von Lehrveranstaltungen, unterstützenden Tutorien und Lerngruppen zusammenhängen, zu deren Teilnahme sich die Studierenden im Rahmen des Semester 1+ verpflichten. Wichtiger ist jedoch, dass die Teilnehmenden subjektiv den zeitlichen Zugewinn positiv einschätzen. Insbesondere betonen sie, dass sie mithilfe der Maßnahme Wissenslücken schließen konnten und genug Zeit zum Lernen und Wiederholen hatten. Dass Teilnehmende am Semester 1+ zumindest leicht zufriedener mit den Studienbedingungen sind als Nichtteilnehmende, kann zumindest als Teilerfolg im Hinblick auf die verbesserte Passung mit den Studienbedingungen gewertet werden. Solange Teilnehmende am Studienmodell in ihren Zufriedenheitseinschätzungen aber unter dem Niveau der Gesamtgruppe bleiben, besteht womöglich jedoch weiterer Unterstützungsbedarf.

4.10. Universität Ulm: Erfolgreiches Studium - durch individuelle Gestaltung und Förderung

Steckbrief zum Studienmodell der Universität Ulm	
Größe der Hochschule	9.846 Studierende in 60 Studiengängen an 4 Fakultäten
Studiengänge im Modell	Alle Studiengänge (maßnahmenabhängig)
Name des Modellprojekts	„Erfolgreiches Studium – durch individuelle Gestaltung und Förderung“
Projektlaufzeit	01.07.10-30.06.13; 01.07.13-31.12.15
Fördervolumen	500.000€; 334.000€
Ziele	Individualisierte Verlaufstypen je nach individuellen Gegebenheiten und Fähigkeiten; stärkere Kompetenzorientierung und Interaktivität im Lehr-Lernprozess; Senkung der Studienabbrecherzahlen; stärkere Unterstützung und Betreuung in der Studieneingangsphase
Zielgruppen	Studieninteressierte, alle Studierenden („normal“ Studierende, Elite-studierende, Studierende „aus anderen Kulturen“, Studierende mit besonderen Anforderungen) sowie Lehrende und Personen mit Beratungsaufgaben
Maßnahmen	Orientierungsprogramm; Online Propädeutikum; Tutorien und Tutorien-Schulungen; Vernetzung der Beratungsleistungen; Studienverlaufsmonitoring; Förderung von leistungsstarken Studierenden mithilfe von fachspezifischen Zusatzangeboten
<i>Ergebnisse der Wirkungsforschung</i>	
Zielerreichung	Schaffung einer studierendenzentrierten Lehr- und Lernkultur, die den Studierenden erlaubt, mehr nach ihren Fähigkeiten zu studieren; verbesserte Vernetzung der Zentralen Studienberatung mit Fachstudienberater(inne)n; verbesserte (didaktische) Schulung der Tutor(inn)en; verstärkte Offenheit im Umgang mit studentischer Heterogenität; nur geringes Interesse der Studierenden an einer Flexibilisierung des Studiums; mentaler Wandel zeichnet sich nur langsam ab
Zielgruppenerreichung	Variiert je Maßnahme, Studierende mit erheblichen Leistungsrückständen sind nur schwer zu erreichen
Vorteile	Projekt trägt zum Kulturwandel an der Hochschule bei (stärkere Bereitschaft der Lehrenden, sich mit Heterogenität auseinanderzusetzen); Gesamtkonzept für eine offenere Gestaltung des Studiums und der Studieneingangsphase mit verschiedenen Modulen, die je nach Bedarf miteinander verzahnt werden
Nachteile	Keine BAföG-Förderung im Falle eines verlängerten Studiums

Grundidee

Um der Vielfalt individueller Lebenssituationen Rechnung zu tragen und allen Studierenden ein erfolgreiches Studium zu ermöglichen, bietet das Studienmodell der Universität Ulm ein breites Spektrum an Maßnahmen zur Orientierung, Förderung individueller Kompetenzen und Flexibilisierung von Studienverläufen an.

Modellziele und -maßnahmen

Um den Voraussetzungen unterschiedlicher Zielgruppen zur erfolgreichen Bewältigung des Studiums gerecht zu werden und die Studierenden bedarfsgerecht zu unterstützen, werden im Ulmer Studienmodell viele Einzelmaßnahme in sieben Modulen gebündelt. Eine Übersicht der Module ist Tabelle 4.10.1 zu entnehmen.

Tabelle 4.10.1: Übersicht über die (geplanten) Module des Ulmer Studienmodells zum Antragszeitpunkt

Modulbezeichnung	zentrale Maßnahme(n)	Teilziel(e)	primäre Zielgruppe(n)
Orientierungsprogramm	Ulmer Trainingscamps	Übergang Schule-Hochschule erleichtern, Grundlagenwissen und Arbeitstechniken vermitteln	Studienanfänger(innen), insb. naturwissenschaftliche und technische Fächer
Propädeutikum online	fachspezifische Orientierungs- und Vorbereitungsprogramme über internetbasierte Lernplattformen	erleichterter Einstieg in zentrale Fragestellungen und wichtige Themen	Studieninteressierte, Studienanfänger(innen) und Studierende im Bereich Medizin
Tutorien	Fach- und fachübergreifende Tutorien	Lehrstoff aufarbeiten, Prüfungsvorbereitung, Arbeitstechniken erlernen, zusätzliche Fachkompetenzen	alle Studierenden, speziell Studierende mit reduzierter Lerngeschwindigkeit sowie Schnellstudierende
Hochschuldidaktik	Workshops und Seminare, Train-the-Tutor	Verbesserung der Lehrqualität, Vermittlung pädagogischer Grundkompetenzen	gute Studierende (Tutoren), Lehrpersonal
Netzwerk Studienberatung	Handbuch „Networking“	verbesserte Abstimmung und bedarfsabhängige Weitervermittlung ermöglichen	Lehrende, Studienberater(innen)
Studienverlaufsmonitoring	individuelle Curriculumsgestaltung und zusätzliche Begleitung sowie Schulungen	Studienabbruch verhindern, Studienleistung erhöhen, Studienkompetenz (Lernstrategien, Zeitmanagement) verbessern	Studierende in kritischen Studienphasen
Eliteförderung	Vorziehen von Kursen, Heranführung an Forschung, Schulung fachbezogener Projektkompetenzen	schnelleres Studium ermöglichen, zusätzliche Kompetenzen vermitteln, Nachwuchs fördern	(leistungsstarke) Schnellstudierende

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Dem Studienmodell sind eine Reihe von Teilzielen immanent, so sollen beispielsweise eine bewusste Studienentscheidung gefördert, die Motivation für das gewählte Studium gesteigert, die Studienvorbereitung verbessert sowie fachübergreifende Kompetenzen (z. B. Lernstrategien, Zeitmanagement) und fachliche Grundlagen (z. B. in Mathematik) aufgebaut werden. Studienflexibilisierende Maßnahmen sollen auf individuelle Bedürfnisse eingehen und dabei helfen, die von Projektverantwortlichen als sehr strikt bezeichnete Bachelor-Master-Struktur wieder aufzulösen²⁵. Langfristiges Ziel ist die Senkung von Studienabbrüchen. Dem Profil der Universität entsprechend liegt der Schwerpunkt im mathematisch-naturwissenschaftlich-medizinischen Bereich, erkennbar beispielsweise an den „Ulmer Trainingscamps“ für Mathematik und Chemie. Aufgrund vorhandener Erfahrung nimmt der Fachbereich Medizin im Bereich Online-Angebote eine Vorreiterrolle ein.

Grundsätzlich sollen alle Studierenden sämtlicher Fächer bedarfsabhängig von den Maßnahmen erreicht werden. Da sich Bedarfe in unterschiedlicher Weise ergeben können, werden vier studentische Zielgruppen unterschieden:

- „Normal Studierenden“ als größte Gruppe
- „Studierende aus anderen Kulturen“, d. h. ausländische Studierende bzw. Studierende mit Migrationshintergrund sowie Studierende aus bildungsfernen Schichten
- „Studierende mit besonderen Anforderungen“, dazu zählen u. a. Studierende mit Kind, Studierende mit Behinderung oder chronischen Erkrankungen sowie Studierende, die die Finanzierung ihres Studiums durch Erwerbstätigkeit sichern müssen
- und schließlich „selbstbewusste, schnelle Elitestudierende“²⁶

Zu ergänzen ist diese Liste noch um wissenschaftliches Personal, also alle Lehrenden und Personen mit beratender Funktion.

Wichtige Projektentwicklungen

Da Kernelemente der Module zum Teil schon vor Beginn der Projektförderung vorhanden waren, steht neben dem Ausbau von Angeboten vor allem auch die systematische Verbesserung und Weiterentwicklung des Bestehenden im Vordergrund. Die Umsetzung bzw. systematische Revision verlief mit geringer zeitlicher Verzögerung und damit etwas später als im Projektantrag vorgesehen, im Grunde sind aber in allen Modulen entsprechende Aktivitäten zu verzeichnen. Lediglich im Modul „Eliteförderung“ sind die bisherigen Aktivitäten auch nach Aussage der Modellverantwortlichen eher als marginal anzusehen.

²⁵ Um Missverständnissen vorzubeugen: Damit ist keineswegs zum Ausdruck gebracht worden, die Bachelor-Master-Struktur als solche auflösen zu wollen, sondern vielmehr von einer rein formalen Einhaltung der Bologna-Reform wegzukommen und beispielsweise ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass auch ein Bachelorstudium nicht zwangsweise in der formal vorgeschriebenen Regelstudienzeit abgeschlossen werden muss.

²⁶ Im Verlauf des Projekts wurde dazu übergegangen, nicht mehr von „Elitestudierenden“, sondern von „Schnellstudierenden“ zu sprechen.

Unterschätzt wurde nach Aussage der Projektverantwortlichen, die Zielgruppen zu erreichen. Insbesondere bei Studierenden mit Leistungsdefiziten bleibt die Nutzung der Angebote, beispielsweise des Studienverlaufsmonitorings, hinter den Erwartungen zurück. Es wurde erkannt, dass sowohl Studierende als auch die Lehrenden viel aktiver angesprochen und eingebunden werden müssen, um sie von der Sinnhaftigkeit der verschiedenen Maßnahmen zu überzeugen.

Im Projektverlauf wurden die antragsseitig beschriebenen Module an aktuelle Entwicklungen und Erfahrungen angepasst und zum Teil geringfügig modifiziert. Die Module Tutorien und Hochschuldidaktik sind näher zusammengerückt. Das Modul „Hochschuldidaktik“ fokussiert vor allem die systematische Didaktik-Ausbildung der Tutor(inn)en und firmiert im Sprachgebrauch der Hochschule nun eher unter der Bezeichnung „TutorInnen-Schulung“.

Datenlage in der Studierendenbefragung

An der Universität Ulm wurden drei Onlinebefragungen der Studierenden sowie eine Exmatrikulierten-Befragung durchgeführt. Der Anlage des Programms entsprechend – alle Studierenden sollen von dem Studienmodell bzw. einzelnen Modellelementen erreicht werden – wurden die Befragungen als Vollerhebungen konzipiert. Insgesamt liegen verwertbare Angaben von 2.640 Studierenden mit den Abschlusszielen Bachelor, Master oder Staatsexamen (ohne Lehramt) vor. Von diesen haben 166 an drei Befragungen und 521 an zwei Befragungen teilgenommen. Die übrigen 1.953 Fälle konnten nur zu einem Messzeitpunkt erreicht werden. Je nach Fragestellung und untersuchter Maßnahme wird in den Auswertungen immer auf Teilgruppen zurückgegriffen.

Zielgruppen- und Zielerreichung

Das Studienmodell der Universität Ulm in Gänze zu erfassen und auf seine Wirksamkeit hin zu überprüfen, kann schon aufgrund der Vielfalt unterschiedlicher Maßnahmenbündel, die sich an zum Teil unterschiedliche Zielgruppen richten, nur schwer gelingen. Vielmehr ist es, auch unter Effizienzgesichtspunkten, erforderlich, sich auf einzelne Elemente und ggf. Zielgruppen zu konzentrieren. Die nachfolgenden Auswertungen konzentrieren sich deshalb auf zwei wesentliche Programmstränge: Zum einen auf fachliche und überfachliche Unterstützung, die über die Module „Orientierungsprogramm“, „Tutorien“ sowie „Propädeutikum Online“ angeboten wird. Zum anderen berührt das Modul „Studienverlaufsmonitoring“ unmittelbar den zentralen Fördergedanken des Programms „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“. Für die genannten Module bzw. ausgewählten Maßnahmen wird im Folgenden den Fragen nachgegangen, ob die jeweilige(n) Zielgruppe(n) und die hochschulseitig formulierten Ziele erreicht worden sind.

Fachliche und überfachliche Unterstützung

Neben der Bereitstellung umfassender Information über Studium und Universität vor Aufnahme des Studiums, beispielsweise über die Einrichtung einer „virtuellen Studienorientierung“, zunächst in den Fächern Informatik und Physik, bietet die Universität Ulm jeweils im Monat vor Semesterbeginn die sogenannten „Ulmer Trainingscamps“ in Mathematik und Chemie an. Zielgruppe sind alle Studienanfänger(innen), wobei der Schwerpunkt bei den tech-

nischen und naturwissenschaftlichen Fächern liegt²⁷. Zwar beinhalten die Trainingscamps vor allem fachliche Grundlagen und Auffrischungen, zeichnen sich demnach also als propädeutische Maßnahmen aus. Es geht aber auch darum, Einblicke in Studienablauf, Studienorganisation und das Lebensumfeld Hochschule zu geben sowie durch die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken zu einer Stärkung der Selbstorganisation und Selbstsicherheit beizutragen. Die Verbesserung von Fach- und Selbstkompetenzen soll zu einer Erleichterung des Studieneinstiegs und der Studienleistungen führen. Durch die Bildung von studentischen Arbeitsgruppen sollen die Studierenden zudem stärker sozial eingebunden werden.

Daneben bieten Tutorien für alle Studierenden die Möglichkeit, fachliche Inhalte zu wiederholen und zu vertiefen, sich gezielt auf Prüfungen vorzubereiten oder ebenfalls überfachliche Kompetenzen wie Lernstrategien und Arbeitstechniken im Studium zu erlernen.

Tabelle 4.10.2 gibt eine Übersicht über entsprechende Angebote und deren Nutzung. Dabei fällt unmittelbar auf, dass fachbezogene Unterstützungsangebote, die zudem einen festen Platz im Studium haben – gemeint sind vorlesungs- und übungsbegleitende Tutorien –, von der großen Mehrheit der Studierenden (82 %) besucht worden sind. Nur jeder Fünfte (19 %) nutzt hingegen die zusätzlichen Tutorien zu Lernstrategien und Arbeitstechniken im Studium. Dass die offene Beratungssprechstunde zum gleichen Thema, ebenso wie der Online-Kurs, nur verschwindend geringe Nutzerquoten erzielen konnte, dürfte dadurch zu erklären sein, dass das Angebot noch recht neu ist und sich erst noch etablieren muss.

Tabelle 4.10.2: Teilnahmequoten an fachlichen und fachübergreifenden Unterstützungsangeboten
in % aller Ulmer Studierenden, für die das Angebot relevant ist (bis maximal 6. Fachsemester)

Maßnahme(n)	n	Anteil
Ulmer Trainingscamp Mathematik	1.472	33%
Ulmer Trainingscamp Chemie	298	32%
Virtuelles Trainingscamp Chemie (Pilotprojekt seit Winter 2012/13)	162	7%
Propädeutikum Online (nur Studierende im Bereich Medizin)	357	25%
Vorlesungs- oder übungsbegleitende Tutorien	1.475	82%
Tutorien zur Wiederholung und Prüfungsvorbereitung	1.464	28%
Fächerübergreifende Tutorien (zu Lernstrategien, Arbeitstechniken etc.)	1.466	19%
Online-Kurs „Lernstrategien und Arbeitstechniken im Studium“ auf der Moodle Lernplattform ^a	372	4%
Offene Sprechstunde „Lernstrategien und Arbeitstechniken im Studium“ ^a	372	1%

^a nur 2014 erhoben

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Inwiefern die Maßnahmen die angestrebten Zielgruppen erreichen, soll beispielhaft anhand der Trainingscamps untersucht werden. Sie sind zentrales Element des Moduls „Orientie-

²⁷ Zur Teilnahme am Chemie-Trainingscamp werden nur Personen zugelassen, die zum kommenden Semester in einem der nachfolgend genannten Studiengänge neu eingeschrieben bzw. zumindest zugelassen sind: Biochemie, Biologie, Chemie, Chemieingenieurwesen, Molekulare Medizin, Wirtschaftschemie. Die Teilnahme ist zudem auf 200 Personen beschränkt.

rungsprogramm“ und ihnen wird an unterschiedlichen Stellen (z. B. im Projektantrag, in persönlichen Gesprächen/Interviews mit Projektverantwortlichen, in der Außendarstellung der Universität im Internet) eine hohe Bedeutung eingeräumt.

Werden die Zielgruppen erreicht?

Im Zeitraum der modellübergreifenden Wirkungsforschung fanden sechs Trainingscamps „Fit für Mathematik“ statt. Über die drei Studierendenbefragungen²⁸ hinweg gab ein Drittel der Studierenden (33 %) an, dass sie vor Studienstart am Trainingscamp Mathematik teilgenommen haben. An den Trainingscamps „Fit für Chemie“, von denen im Untersuchungszeitraum vier stattgefunden haben, haben 32 % der in den relevanten Studiengängen eingeschriebenen Studierenden teilgenommen.

Tabelle 4.10.3: Teilnahme an Trainingscamps nach Studiengängen

Anteil der Teilnehmenden an allen Studierenden des jeweiligen Studiengangs bis maximal 6. Fachsemester, nur Studiengänge ab n ≥ 30, in %

	Trainingscamp Mathematik	Trainingscamp Chemie
Biochemie	42%	32%
Biologie	27%	15%
Chemie	32%	36%
Elektrotechnik	45%	-
Humanmedizin	6%	-
Informatik	30%	-
Mathematik	63%	-
Mathematische Biometrie	43%	-
Medieninformatik	40%	-
Molekulare Medizin	41%	38%
Psychologie	20%	-
Wirtschaftschemie	30%	45%
Wirtschaftsmathematik	55%	-
Wirtschaftswissenschaften	43%	-
Zahnmedizin	3%	-
Insgesamt	33%	32%

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Die Teilnahmequote am Trainingscamp Mathematik variiert zwischen den Studiengängen erheblich (siehe Tabelle 4.10.3). Eine ausgesprochen hohe Quote zeichnet sich in den Studiengängen Mathematik (63 %) und Wirtschaftsmathematik (55 %) ab. In Psychologie (20 %) und Human- (6 %) bzw. Zahnmedizin (3 %) ist die Teilnahme unter den Studierenden hingegen unterdurchschnittlich. Dies dürfte zum Teil dadurch zu erklären sein, dass die fachliche Notwendigkeit nicht jedem Studierenden dieser Fächer unmittelbar einleuchten dürfte. Dass sich

²⁸ Berücksichtigt wurden nur Studierende, die zum Befragungszeitpunkt 2012 höchstens im zweiten, in 2013 höchstens im vierten und 2014 höchstens im sechsten Fachsemester waren, sodass ein Besuch der Trainingscamps unter den Bedingungen der Projektförderung stattgefunden haben kann.

als Kontaktpersonen zu den Trainingscamps nur Personen aus dem Bereich mathematischer Studiengänge, vom Institut für Numerische Mathematik und der Studienkommission Chemie finden lassen, bleibt möglicherweise ebenfalls nicht ohne Einfluss auf die Teilnahmebereitschaft; Studierende anderer Studiengänge fühlen sich dadurch möglicherweise nicht genug angesprochen oder ihnen fehlen u. U. wichtige Informationen. Schließlich existiert mit dem NAWIstarterkit, das aus dem Projekt UULM Pro Mint & Med heraus angeboten wird, ein alternativer Mathematik-Vorkurs speziell für Mediziner(innen). Dieses „Konkurrenzangebot“ konnte im Rahmen der Wirkungsforschung zum Studienmodell individueller Geschwindigkeit nicht berücksichtigt werden.

Die Teilnahmequoten am Trainingscamp Chemie variieren etwas weniger stark zwischen 45 % (Wirtschaftschemie) und 16 % (Biologie). Knapp zwei Drittel (64 %) der Teilnehmenden am Trainingscamp Chemie haben auch am Trainingscamp Mathematik teilgenommen.

Teilnehmende und Nichtteilnehmende an den Trainingscamps unterscheiden sich hinsichtlich wichtiger soziodemographischer und bildungsbiographischer Merkmale nicht oder allenfalls geringfügig. Beide Gruppen bringen im Durchschnitt die gleiche Note der Hochschulzugangsberechtigung mit. Die Anteile an Studierenden mit Migrationshintergrund und an Studierenden, deren Eltern keinen akademischen Abschluss haben, sind unter den Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden gleich hoch. Auch hinsichtlich einer dem Studium vorausgegangenen Berufsausbildung gibt es keinen Unterschied.

Die Befunde sprechen insgesamt dafür, dass mit dem Angebot, dass sich an alle Studienanfänger(innen) insbesondere in technischen und naturwissenschaftlichen Fächern richtet, noch lange nicht die Mehrheit der Studierenden erreicht wird. Allerdings sollte man bei der Interpretation, ob die Teilnahmequote hoch oder niedrig ist, berücksichtigen, dass es sich um ein optionales Angebot handelt, das freiwillig vor Studienstart belegt werden kann. Nicht jede(r) Studienanfänger(in) wird die Möglichkeit haben, das Angebot wahrzunehmen. Zu denken ist hier beispielsweise an Personen, die zur Studienaufnahme den Wohnort wechseln müssen und somit rund einen Monat vor Semesterstart noch nicht vor Ort sind oder an Personen, die kurz vor Studienstart andere Pläne oder Verpflichtungen (z. B. Auslandsaufenthalt, Praktika, Erwerbstätigkeit, Freiwilliges Soziales Jahr/Freiwilliges Ökologisches Jahr) haben. Dass – wie oben angesprochen – keine soziodemographischen bzw. bildungsbiographischen Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden zu erkennen sind, deutet aber zumindest darauf hin, dass sich unter den Erreichten keine Selektionseffekte bemerkbar machen. Demnach werden tendenziell alle Studierenden modellkonform erreicht.

Werden die Ziele erreicht?

Die Trainingscamps sollen u. a. fachliche Grundlagen vermitteln bzw. auffrischen, überfachliche Kompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung der Studienanforderungen fördern und insgesamt den Studieneinstieg erleichtern. Die nachfolgende Analyse konzentriert sich zunächst auf das Teilziel der Förderung fachlicher Grundlagen am Beispiel des Trainingscamps Mathematik. Um die Zielerreichung zu untersuchen, eignet sich eine Betrachtung der Selbsteinschätzungen der Studierenden hinsichtlich ihrer mathematischen Kenntnisse zu Studienbeginn und

zum aktuellen Zeitpunkt. Die Frage wurde zum Erhebungszeitpunkt 2014 eingesetzt, sodass es sich bei der Angabe zum Studienbeginn um eine retrospektive Schätzung handelt.

Tabelle 4.10.4 zeigt, dass sich Teilnehmende und Nichtteilnehmende am Mathecamp in ihren durchschnittlichen Selbsteinschätzungen ihrer „Kenntnisse in Mathematik“ zu Studienbeginn nicht unterscheiden²⁹. Beide Gruppen lassen einen Zuwachs dieser Kompetenzen bis zum Befragungszeitpunkt erkennen. Bei den Teilnehmenden ist der Zuwachs an mathematischen Kenntnissen deutlich höher als bei den Nichtteilnehmenden, der Unterschied zwischen beiden Gruppen wird signifikant. Der Befund legt nahe, dass die Teilnehmenden am Mathecamp hinsichtlich des weiteren Erwerbs fachlicher Kompetenzen vom Besuch des Camps profitieren. Es bleibt gleichwohl nicht auszuschließen, dass der stärkere Zuwachs an mathematischen Kenntnissen auch daher resultiert, dass in der Gruppe der Teilnehmenden ein höherer Anteil an Studierenden ist, die sich in ausgewiesenen Mathematik-Studiengängen (z. B. Mathematik, Wirtschaftsmathematik, Mathematische Biometrie; siehe Tabelle 4.10.3) befinden. Es gilt außerdem zu überprüfen, ob Studierende mit ungünstigeren Studienerfolgsaussichten, hier operationalisiert über die Note der Hochschulzugangsberechtigung (siehe Kapitel 3), im Durchschnitt stärker von den Trainingscamps profitieren.

Tabelle 4.10.4: Selbsteinschätzung mathematischer Kenntnisse zu Studienbeginn und zum Befragungszeitpunkt

Teilnehmende und Nichtteilnehmende am Trainingscamp Mathematik, in 2014 maximal im 6. Fachsemester, Mittelwerte auf 5-stufiger Skala von 1 = „sehr niedrig“ bis 5 = „sehr hoch“

	bei Studienbeginn	zum Befragungszeitpunkt	Differenz zwischen Zeitpunkten
Mathecamp-Teilnehmende (n=291-292)	3,0	3,7	***
Nichtteilnehmende (n=530-532)	3,1	3,4	***
Differenz zwischen Gruppen	n. s.	***	

*** p ≤ 0,001

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Tabelle 4.10.5: Selbsteinschätzung mathematischer Kenntnisse zu Studienbeginn und zum Befragungszeitpunkt, differenziert nach Campteilnahme und HZB-Notendurchschnitt

Teilnehmende und Nichtteilnehmende am Trainingscamp Mathematik, in 2014 maximal im 6. Fachsemester, Mittelwerte auf 5-stufiger Skala von 1 = „sehr niedrig“ bis 5 = „sehr hoch“ und Anteile der zusammengefassten Kategorien 4+5

HZB-Note	Teilnahme Mathecamp	n	bei Studienbeginn		zum Befragungszeitpunkt		Sig. (ttest der Mittelwerte)
			Mittelwert	Anteil (4+5)	Mittelwert	Anteil (4+5)	
unterdurchschnittlich	nein	200	2,8	25%	3,3	47%	***
unterdurchschnittlich	ja	122	2,8	24%	3,6	61%	***
überdurchschnittlich	nein	303	3,3	47%	3,4	55%	n.s.
überdurchschnittlich	ja	158	3,1	37%	3,8	66%	***

*** p ≤ 0,001

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

²⁹ Gezeigt werden die Daten für Studierende bis zum 6. Fachsemester. Differenzierte Analysen nach Semestergruppen (1.+2., 3.+4., 5.+6. Fachsemester) kommen zum gleichen Ergebnis.

Wie Tabelle 4.10.5 zeigt, schätzen Studierende mit unterdurchschnittlicher HZB-Note ihre mathematischen Kenntnisse zu Studienbeginn schlechter ein als Studierende mit überdurchschnittlicher HZB-Note³⁰. Zu beobachten ist ferner, dass drei von vier Gruppen deutliche Zuwächse ihrer mathematischen Kenntnisse im Studienverlauf wahrnehmen – beide Teilnehmergruppen deutlich stärker als Nichtteilnehmende mit unterdurchschnittlichen HZB-Noten. Lediglich Studierende mit guten HZB-Noten, die nicht am Mathecamp teilgenommen haben, schätzen ihre mathematischen Kenntnisse zu beiden Zeitpunkten in etwa gleich ein. Dies spricht dafür, dass die Trainingscamps zu einer positiven Entwicklung der mathematischen Kompetenzen beitragen.

Ergänzend zu den Selbsteinschätzungen der mathematischen Kenntnisse zu Studienbeginn und zum Befragungszeitpunkt sollen zur Bewertung der Zielerreichung noch die subjektiven Einschätzungen der ehemaligen Teilnehmenden an einem Trainingscamp Mathematik berichtet werden. In der Befragung 2014 wurden die Studierenden gefragt, wie sie verschiedene Aspekte des Trainingscamps beurteilen. Die Bewertungen fallen insgesamt positiv aus (siehe Tabelle 4.10.6). Die deutliche Mehrheit von 86 % der ehemaligen Teilnehmenden ist mit dem Trainingscamp sehr zufrieden. Mehr als drei Viertel (80 %) geben an, dass ihnen durch das Trainingscamp der Einstieg ins Studium erleichtert wurde.

Tabelle 4.10.6: Beurteilung der Trainingscamps Mathematik

Teilnehmende am Trainingscamp Mathematik, in 2014 maximal im 6. Fachsemester, n = 304, zusammengefasste Kategorien 4+5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft völlig zu“, in %

	Anteil (4+5)
Durch das Trainingscamp wurde mir der Einstieg ins Studium erleichtert.	80%
Durch die Teilnahme am Trainingscamp konnte ich Wissenslücken schließen.	61%
Die studienvorbereitenden Angebote des Trainingscamps schlossen an meine schulischen Fähigkeiten an.	74%
Insgesamt bin ich mit dem Trainingscamp sehr zufrieden.	86%

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Zufriedenheit mit den Studienbedingungen

Im Folgenden soll schließlich noch untersucht werden, ob sich die Teilnahme an den Trainingscamps in den allgemeinen und bereichsspezifischen Zufriedenheitseinschätzungen der Studienbedingungen niederschlägt. Da die Teilnahme nicht an Voraussetzungen gebunden ist, von denen eine Effekt auf die durchschnittlichen Zufriedenheiten zu erwarten wäre (z. B. Leistungsvoraussetzungen), kann vermutet werden, dass Studierende, die am Camp teilgenommen haben, etwas besser mit den Studienbedingungen zurechtkommen als Studierende, die nicht teilgenommen haben und von daher etwas mehr Studierende mit den Bedingungen insgesamt zufrieden sind.

³⁰ Gesplittet am Median: Unterdurchschnittliche HZB-Note > 1,8; überdurchschnittliche HZB-Note ≤ 1,8.

Wie der Vergleich mit den bundesdurchschnittlichen Daten des Studienqualitätsmonitors 2013 zeigt, fallen die allgemeine Zufriedenheit und die Mehrheit der bereichsspezifischen Zufriedenheiten an der Universität Ulm überdurchschnittlich höher aus (siehe Tabelle 4.10.7).

Differenziert man nach Teilnahme und Nichtteilnahme am Trainingscamp Mathematik, ist zu erkennen, dass die ehemaligen Teilnehmenden im Durchschnitt in fast allen Dimensionen mindestens tendenziell zufriedener sind als die Studierenden, die kein Mathe-Trainingscamp besucht haben. Signifikant zufriedener sind die Teilnehmenden mit der Betreuung durch die Lehrenden (65 % vs. 58 %), mit Aufbau und Struktur ihrer Studiengänge (54 % vs. 49 %) sowie mit den Bedingungen im Studium insgesamt (71 % vs. 66 %).

Tabelle 4.10.7: Zufriedenheit mit den Studienbedingungen an der Universität Ulm

Ehemalige Teilnehmende (TN+) vs. Nichtteilnehmende (TN-) am Trainingscamp Mathematik, in 2014 maximal im 6. Fachsemester. Zusammengefasste Werte 4+5 einer 5-stufigen Skala von „1 = überhaupt nicht zufrieden“ bis „5 = sehr zufrieden“, in %; Referenzwerte des SQM 2013 für Bachelorstudierende an Universitäten

Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit...	SQM 2013 (BA Uni)	Uni Ulm insg. ^a	TN+ (n=281-287)	TN- (n=513-525)
...der Betreuung durch die Lehrenden in Ihrem Studiengang?	56%	61%	65%	58%*
...der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen?	73%	74%	75%	73%
...dem Aufbau, der Struktur Ihres Studienganges?	46%	50%	54%	49%*
...den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen Ihres Studienganges?	55%	65%	66%	64%
...den Service- und Beratungsleistungen an Ihrer Hochschule?	44%	49%	51%	48%
...dem bisher erreichten Wissen und Können (Studien-ertrag insgesamt)?	54%	63%	63%	63%
...den Bedingungen im Studium insgesamt?	60%	68%	71%	66%*

* $p \leq 0,05$ ^a nur Studierende bis 6. Fachsemester

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Das vorliegende Ergebnis kann so interpretiert werden, dass die Trainingscamps Mathematik einen positiven Beitrag zur Wahrnehmung der Studienbedingungen leistet. Dieser Befund steht im Einklang mit der Beobachtung, dass 80 % aller Teilnehmenden der Einstieg ins Studium durch die Teilnahme erleichtert wurde (siehe Tabelle 4.10.6).

Studienverlaufsmonitoring

Das Modul „Studienverlaufsmonitoring“ entspricht wesentlich dem Fördergedanken der Ausschreibung „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“. Durch eine individuelle Curriculumsgestaltung sollen in Ulm insbesondere Studierende in kritischen Studienphasen unterstützt werden. Studierende, die in den ersten vier Semestern deutlich hinter den erwarteten Studienleistungen zurückbleiben, werden zu einer persönlichen Beratung eingeladen, in der Vereinbarungen über den weiteren Studienverlauf und individuelle Studienziele getroffen

werden. Der Schaffung erforderlicher Spielräume für individuelle Studienverläufe ging eine Lockerung der Rahmenbedingungen voraus: Nach Aussage der Projektverantwortlichen wurden Studienprüfungsordnungen überall dort geändert, wo sehr strikte Leistungs- und Zeitvorgaben zu erkennen waren. Neben der studienbegleitenden Beratung erhalten die Studierenden, die an der Maßnahme teilnehmen, zusätzliche Unterstützung durch studentische Tutor(inn)en/Mentor(inn)en aus höheren Semestern. Die Nutzung eines Lernportfolios oder der Abschluss eines Lernvertrags soll ebenfalls unterstützend wirken. Schließlich werden sie gesondert auf Repetitorien zur Prüfungsvorbereitung sowie auf Workshops zu Zeitmanagement, Lernstrategien und Arbeitstechniken hingewiesen und die Teilnahme an entsprechenden Angeboten ggf. mitvereinbart.

Werden die Zielgruppen erreicht?

Von der Resonanz, d. h. der Anzahl der Studierenden, die den Einladungen zur Studienberatung folgen, zeigen sich die Projektverantwortlichen insgesamt eher enttäuscht. Im Interview schildern sie, dass vor allem diejenigen Studierenden von der Maßnahme erreicht würden, die „*ohnehin auf dem Weg sind, das Richtige zu tun*“. Die eigentlichen Problemfälle würden hingegen nur schwer erreicht. In den drei Wellen der Studierendenbefragung wurde gefragt, ob die Studierenden „Möglichkeiten zur individuellen Curriculumsgestaltung/individuellen Studienverlaufsplanung genutzt“ haben. Über alle Wellen hinweg geben rund 11 % der Befragten an, dies im Laufe ihres bisherigen Studiums getan zu haben. Im Hinblick auf soziodemographische und bildungsbiographische Merkmale sind keine signifikanten Unterschiede zwischen Nutzer(inne)n und Nichtnutzer(inne)n zu beobachten: Der Anteil an Frauen, an Studierenden mit Berufsausbildung, an Studierenden mit Migrationshintergrund sowie an Studierenden, die nicht aus einem akademischen Elternhaus stammen, ist in beiden Gruppen jeweils gleich hoch. Zudem sind sie im Durchschnitt im gleichen Semester und geben die gleiche Note in der Hochschulzugangsberechtigung an. Grundsätzlich spricht dies für die Einschätzung der Projektverantwortlichen, dass die Zielgruppe der Studierenden in kritischen Studienphasen bislang nur unzureichend angesprochen werden kann. Auffällig ist, dass die Gruppe der Nutzer(innen) im Durchschnitt rund fünf ECTS-Punkte mehr als die Nichtnutzer(innen) erworben hat, auch wenn dieser Unterschied ebenfalls nicht signifikant ist. Dies könnte dennoch ein Hinweis darauf sein, dass die gezielte Unterstützung der Studierenden im Studienverlauf zu einer besseren Bewältigung der Anforderungen des Studiums beiträgt. Gleichwohl ist nicht auszuschließen, dass sich unter den Nutzer(inne)n auch Studierende mit ohnehin guten Studienleistungen befinden, die die Möglichkeiten der individuellen Curriculumsgestaltung nutzen, um ihr Studium schneller zu absolvieren oder zusätzliche Kompetenzen zu erwerben.

Werden die Ziele erreicht?

Hinweise auf den Erfolg der Maßnahme sollen an dieser Stelle die Urteile der Teilnehmenden am Studienverlaufsmonitoring liefern. Wie Tabelle 4.10.8 zeigt, gibt die Mehrheit der Befragten zu den verschiedenen Aussagen eine positive Einschätzung ab. Rund drei Viertel der Nutzerinnen und Nutzer (76 %) geben an, dass die Studienfachberater(innen) auf die individuelle Studiensituation eingehen. Zwei Drittel (66 %) halten die mit den Studienfachberater(inne)n abgestimmten Ziele/Vereinbarungen für die weitere Studienplanung für hilfreich. Wertvolle Tipps zur Verbesserung der Studiensituation haben hingegen nur 41 % erhalten. Dass dieser

Anteil vergleichsweise gering ist, kann allerdings darin begründet liegen, dass ein Teil der Studierenden keine Verbesserung ihrer Studiensituation erwartet oder benötigt.

Tabelle 4.10.8: Beurteilung der individuellen Curriculumsgestaltung/Studienverlaufsplanung

Erste abgegebene Beurteilung durch Nutzer des Studienverlaufsmonitorings, zusammengefasste Werte 4+5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft völlig zu“, in %

	n	Anteil (4+5)
Die Empfehlungen des Studienfachberaters/der Studienfachberaterin haben mir sehr weitergeholfen.	238	61%
Der/die Studienfachberater(in) ist auf meine individuelle Studiensituation eingegangen.	234	76%
Ich fühle mich durch die individuelle Studienverlaufsplanung für mein Studium besser gewappnet.	240	58%
Ich habe durch den/die Studienfachberater(in) wertvolle Tipps zur Verbesserung meiner Studiensituation erhalten.	221	41%
Die mit den Studienfachberater(inne)n abgestimmten Ziele/Vereinbarungen waren für meine weitere Studienplanung hilfreich. ^a	82	66%
Insgesamt bin ich mit der individuellen Curriculumsgestaltung/individuellen Studienverlaufsplanung sehr zufrieden. ^a	96	59%

^a nur 2014 gefragt

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Zufriedenheit mit den Studienbedingungen

Auch für die individuelle Curriculumsgestaltung soll abschließend untersucht werden, ob damit ein Beitrag zu einer besseren Passung zwischen Studierenden und Studienbedingungen geleistet werden kann. Dies sollte sich dann in den allgemeinen und bereichsspezifischen Zufriedenheiten bemerkbar machen. Einschränkend ist zu erwähnen, dass den Teilnehmern (TN+) nur die Gesamtheit aller Nichtteilnehmenden (TN-) gegenübergestellt werden kann. Eine Identifikation von Nichtteilnehmenden mit spezifischem Bedarf ist mit den vorhandenen Daten nicht möglich. Vor diesem Hintergrund ist daher eher nicht unbedingt zu erwarten, dass sich unter den Teilnehmenden tatsächlich günstigere Zufriedenheitswerte beobachten lassen. Für den Erfolg der Maßnahme könnte allerdings bereits sprechen, wenn sich zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden keine Unterschiede offenbaren. Es wäre gleichsam nicht überraschend, wenn die Zufriedenheitseinschätzungen der Teilnehmenden im Durchschnitt niedriger ausgeprägt wären, weil sich die hier untersuchte Maßnahme vor allem an Studierende mit Leistungsproblemen richtet. Für diese Teilgruppe lassen sich modellkonform eher niedrigere Zufriedenheitseinschätzungen beobachten.³¹

Tatsächlich zeigt sich in den Daten, dass die Teilnehmenden an der individuellen Curriculumsgestaltung im Durchschnitt signifikant unzufriedener mit den Studienbedingungen insgesamt sind (59 % vs. 66 %; siehe Tabelle 4.10.9). Die bereichsspezifischen Zufriedenheiten der Teilnehmenden sind in der Tendenz überwiegend geringer ausgeprägt, gleichwohl sind die er-

³¹ Eine neuerliche Beschreibung der Zufriedenheitseinschätzungen der Ulmer Studierenden gegenüber dem Bundesdurchschnitt nach Daten des Studienqualitätsmonitors 2013 wird an dieser Stelle als entbehrlich angesehen. Die leichten Unterschiede gegenüber Tabelle 4.10.7 basieren auf den verschiedenen Bezugsgruppen, die zur Untersuchung der verschiedenen Maßnahmen herangezogen worden sind. Die Werte zeigen aber in eine ähnliche Richtung, demnach die Ulmer Studierenden insgesamt mit den Studienbedingungen tendenziell überdurchschnittlich zufrieden sind.

kennbaren Unterschiede sämtlich nicht signifikant. Lediglich mit dem bisher erreichten Wissen und Können sind Teilnehmende etwas zufriedener (67 % vs. 61 %). Die Daten zeigen somit kein ganz eindeutiges Bild, sodass eine Bewertung des Beitrags der Maßnahme zu einer besseren Passung zwischen Studierenden und Studienbedingungen auf Grundlage der vorhandenen Daten nicht möglich erscheint.

Tabelle 4.10.9: Zufriedenheit mit den Studienbedingungen an der Universität Ulm

Teilnehmende (TN+) vs. Nichtteilnehmende (TN-) an der individuellen Curriculumsgestaltung. Zusammengefasste Werte 4+5 einer 5-stufigen Skala von „1 = überhaupt nicht zufrieden“ bis „5 = sehr zufrieden“, in %; Referenzwerte des SQM 2013 für Bachelorstudierende an Universitäten

Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit...	SQM 2013 (BA Uni)	Uni Ulm insg.	TN+ (n=131-135)	TN- (n=899-918)
...der Betreuung durch die Lehrenden in Ihrem Studiengang?	56%	57%	54%	58%
...der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen?	73%	70%	70%	70%
...dem Aufbau, der Struktur Ihres Studienganges?	46%	47%	40%	48%
...den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen Ihres Studienganges?	55%	61%	58%	62%
...den Service- und Beratungsleistungen an Ihrer Hochschule?	44%	45%	44%	45%
...dem bisher erreichten Wissen und Können (Studien-ertrag insgesamt)?	54%	61%	67%	61%
...den Bedingungen im Studium insgesamt?	60%	65%	59%	66%*

* $p \leq 0,05$

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Exmatrikuliertenbefragung

Mit dem Ziel, auch Personen zu erreichen, die die Universität Ulm wieder verlassen haben, wurde im Sommer 2013 eine postalische Befragung von 795 Exmatrikulierten des Prüfungsjahres 2012 (1.10.11 - 30.09.12) durchgeführt. Erfasst wurden u. a. die Gründe für ihr Ausscheiden die Frage, ob sie an Studienmodellmaßnahmen teilgenommen haben. Insgesamt 77 Exmatrikulierte, von denen mehr als Hälfte der Befragten (56 %) ihr Studium vor dem dritten Semester wieder beendet hat, haben sich an der Befragung beteiligt.

Für gut ein Drittel der Exmatrikulierten (35 %) waren die Studienanforderungen (z. B. falsche Erwartungen, nicht bestandene Prüfungen, zu viel Studien- und Prüfungsstoff) ausschlaggebend, das gewählte Studium an der Universität Ulm nicht fortzusetzen (siehe Tabelle 4.10.10). 23 % haben sich beruflich anderweitig orientiert (u. a. aufgrund von Desinteresse an den Berufen, die das Studium ermöglicht hätte, nachgelassenem Interesse am Fach oder dem Wunsch nach praktischer Tätigkeit). Für jeden sechsten Befragten (16 %) lagen persönliche Gründe vor (u. a. familiäre Gründe, finanzielle Engpässe). Weitere 13 % führen die Studienbedingungen (u. a. mangelnde Organisation des Studiums, fehlende Betreuung durch Dozenten) an. Ebenfalls 13 % geben an, die Hochschule wechseln zu wollen, ohne dies weiter zu spezifizieren.

Tabelle 4.10.10: Ausschlaggebende Gründe für den Studienabbruch

Exmatrikulierte der Universität Ulm, Angaben in %

Abbruchgründe	Gesamt (n=75)	Campteilnehmende (n=18)	Nichtteilnehmende (n=57)
Studienanforderungen (7 Items)	35%	61% ^a	26% ^b
Berufliche Orientierung (7 Items)	23%	17%	25%
Persönliche Gründe (6 Items)	16%	-	21%
Studienbedingungen (8 Items)	13%	22%	11%
Wollte die Hochschule wechseln (Einzelitem)	13%	-	18%

^a wichtigster Einzelgrund dieser Itemgruppe: falsche Erwartungen in Bezug auf das Studium

^b wichtigster Einzelgrund dieser Itemgruppe: wichtige Prüfungen nicht bestanden

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Betrachtet man die ausschlaggebenden Abbruchgründe differenziert nach Teilnahme und Nichtteilnahme an einem Trainingscamp – immerhin ein Viertel der Befragten gibt an, im September 2011 bzw. März 2012 an einem Trainingscamp teilgenommen zu haben –, zeigt sich, dass ehemalige Campteilnehmende überwiegend mit den Studienanforderungen nicht zurecht gekommen sind. Die Teilnahme an den Trainingscamps hat offenbar nicht ausreichend zu einem gelingenden Studieneinstieg beigetragen. Auffällig ist besonders, dass es vor allem falsche Erwartungen an das Studium gewesen sind, die von immerhin einem Drittel der inzwischen exmatrikulierten Campteilnehmenden maßgeblich zum Studienabbruch geführt haben. Bei den Exmatrikulierten, die nicht an einem Trainingscamp teilgenommen haben, werden die unterschiedlichen Abbruchgründe relativ gleichverteilt genannt. Vergleichsweise viele dieser Personen (11 %) gaben an, dass sie ihr Studium an der Universität Ulm aufgrund nicht bestandener Prüfungen nicht fortgesetzt haben. Unter den ehemaligen Campteilnehmenden findet sich nur eine Person, die dies als ausschlaggebenden Grund benennt. Aufgrund der geringen Fallzahl kann diese Tendenz zwar nicht als gesicherter Befund interpretiert werden, aber es könnte zumindest ein erster Hinweis darauf sein, dass die Trainingscamps nicht ohne Einfluss auf die Studienleistungen bleiben.

Zusammenfassende Bewertung des Studienmodells

1. Das Ulmer Studienmodell stellt einen Versuch dar, zahlreiche Einzelmaßnahmen zur Förderung des Studienerfolgs konzeptionell zu bündeln. Eine zentrale Koordinierung dieser Maßnahmen ist deshalb für das Gesamtmodell erfolgsentscheidend. Die Ansiedlung dieser Koordinationsaufgaben beim Vizepräsidenten für Lehre zeigt, dass die Thematik an der Hochschule insgesamt ernst genommen wird. Nicht zuletzt erfahren die Einzelprojekte (und die darin engagierten Personen) dadurch auch Unterstützung und Wertschätzung seitens der Verantwortlichen in Hochschule und Politik.
2. Die Annahme des Ulmer Studienmodells durch die Studierenden stellt sich je nach Maßnahme und angesprochener Zielgruppe sehr unterschiedlich dar. Die Beteiligung an den Trainingscamps Mathematik und Chemie kann als zufriedenstellend gewertet werden und lässt keine Selektivität hinsichtlich soziodemographischer und bildungsbiographischer Merkmale erkennen. Die Trainingscamps scheinen einen positiven Beitrag zur bes-

seren Passung zwischen Studierenden und Studienbedingungen zu leisten, wenn man die allgemeinen und bereichsspezifischen Zufriedenheiten als Indikatoren heranzieht. Von den Tutorien werden die fachlichen, d. h. vorlesungs- und übungsbegleitenden vielfach besser angenommen als die überfachlichen Tutorien zu Lernstrategien und Arbeitstechniken (82 % vs. 19 %). Die Inanspruchnahme des Studienverlaufsmonitorings durch die angeschriebenen Studierenden, die mit ihren Studienleistungen in Verzug sind, bleibt noch deutlich hinter den Erwartungen zurück; eine stärkere Verpflichtung zur Teilnahme ziehen die Studienmodellverantwortlichen auch bei „Problemfällen“ aber vorerst nicht in Betracht. Ein Beitrag zur besseren Passung zwischen Studierenden und Studienbedingungen kann für das Studienverlaufsmonitoring nicht beobachtet werden.

3. Die bisherigen Befunde lassen noch keine eindeutige Interpretation zu, ob und inwieweit die Ulmer Maßnahmen zu einer nachhaltigen Erhöhung des Studienerfolgs beitragen. Allerdings lassen sich erste Hinweise identifizieren, die für den Erfolg einzelner Maßnahmen sprechen. Beispielsweise zeigt sich, dass Studierende, die vor Beginn des Fachstudiums am Trainingscamp Mathematik teilgenommen haben, im weiteren Studienverlauf einen größeren Kompetenzzuwachs an sich feststellen als ihre Kommiliton(inn)en, die nicht an dem Camp teilgenommen haben. Dass die Trainingscamps von den Teilnehmenden mehrheitlich und – verglichen etwa mit dem Studienverlaufsmonitoring – auch häufiger positiv bewertet werden, spiegelt ebenfalls den Erfolg dieser Studienmodellkomponente wider.

5. Modellübergreifende Wirkungsforschung

Mit der Ausschreibung zur Förderung „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“ sind modellunabhängig bestimmte Zielsetzungen formuliert worden, die von den Hochschulen erreicht werden sollen. Das fünfte Kapitel greift noch einmal auf diese Zielsetzungen zurück und ordnet die in Kapitel 4 vorgestellten Studienmodelle entsprechend ein.

An übergeordneter Stelle steht der Auftrag, mit den geförderten Modellmaßnahmen zu einer Senkung von Abbruchquoten und einer Erhöhung des Studienerfolgs beizutragen. Dies soll u. a. durch stärkere Individualisierung und Differenzierung des Studienprogramms sowie stärkere Unterstützung in der Studieneingangsphase gelingen. Forschungsleitend ist in diesem Kapitel die Frage, inwiefern die einzelnen Studienmodelle erfolgreich im Sinne der modellübergreifenden Zielformulierungen sind. Um die Aktivitäten der Hochschulen hinsichtlich dieser Zielsetzungen einordnen zu können, waren im Verlauf der Wirkungsforschung mehrere elementare Teilschritte zu unternehmen, die an dieser Stelle noch einmal kurz Erwähnung finden sollen. In den ersten beiden Phasen der Wirkungsforschung (siehe Kapitel 3.4) ging es darum, die Modelle als solche zu verstehen und zentrale Anliegen zu identifizieren und darauf aufbauend modellübergreifende Themenfelder herauszuarbeiten, die für einen Vergleich und die Bewertung der Studienmodelle herangezogen werden können. Die Wirkungsforschung hat sich in diesem Zusammenhang u. a. umfassend mit den Themen Studienflexibilisierung, Kompetenzförderung, Orientierung, Beratung und Betreuung sowie Tutorien und Teilnehmergewinnung auseinandergesetzt. Letztlich stellt dieses Vorgehen eine vereinfachende Kategorisierung der Studienmodelle dar. Als nicht unproblematisch hat sich herausgestellt, dass beinahe jedes Themenfeld auch immer Querbezüge zu anderen Themenfeldern zugelassen hat. Diese Themenfelder sind gleichwohl Ausdruck der großen Herausforderung, ein möglichst tiefgehendes Verständnis der Studienmodelle von außen zu entwickeln, ohne dabei die vergleichende Perspektive zu verlassen. Für den hier vorliegenden Bericht fokussiert sich der Blick im nächsten Schritt auf die grundlegende Beantwortung folgender Forschungsfragen:

- Erfüllung des Förderzwecks: In welchem Maße entsprechen die Studienmodelle dem/den primären Leitgedanken des Förderprogramms „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“?
- Modellübergreifende Zielerreichung: Lassen sich Wirkungen im Sinne der Ziele des Förderprogramms beobachten, und welche Studienmodelle erzielen im Vergleich ein besseres Ergebnis?

Eine Bezugnahme auf diese zentralen Themenfelder geschieht bei der Beantwortung dieser Forschungsfragen immer dort, wo es im Sinne einer konzentrierten Berichterstattung und Beurteilung sinnvoll erscheint. Den Abschluss dieses Kapitels bildet die verdichtete und zusammenfassende Identifikation von Studienmodellen, die zumindest gegenwärtig als erfolgsversprechend im Sinne der über die Ausschreibung der Modellförderung formulierten Ziele erscheinen.

5.1. Berücksichtigung des Fördergedankens

Gemäß der Ausschreibung zur Projektförderung (MWK 2009) sollen die geförderten Studienmodelle „besonders die erste Phase des Studiums so gestalten, dass unterschiedliche Bedürfnisse der Studierenden unterschiedlich gefördert werden, um einen nachhaltigen Studienerfolg zu gewährleisten“ (siehe Kapitel 2). Demnach sollen also die Studienmodelle die erste Phase des Studiums studienerefolgsfördernd gestalten und individuelle Studienverläufe ermöglichen, in denen heterogene Voraussetzungen und Bedürfnisse Berücksichtigung finden, so dass ebenfalls ein erfolgreiches Studium wahrscheinlicher wird. Hieraus leiten sich neben dem globalen Förderziel „Studienerfolg erhöhen/Studienabbruch senken“ zwei zentrale Handlungsaufträge ab:

1. Handlungsauftrag „Gestaltung der ersten Phase des Studiums“
2. Handlungsauftrag „Individualisierung von Studienverläufen“

Zur Bewertung der Studienmodelle soll zunächst geklärt werden, ob die Studienmodelle die zentralen Handlungsaufträgen prinzipiell entsprechen, ob also das grundsätzliche Kernelement bzw. die grundsätzlichen Kernelemente eines Studienmodells diese Handlungsaufträge explizit in den Fokus nehmen und sich in der Umsetzung auch das gewünschte Ergebnis einstellt. Es wird im Folgenden versucht, auf Basis der in Kapitel 4 durchgeführten Dokumentation und Analyse der Modellbeschreibungen und den Auskünften der Projektverantwortlichen darüber, was im laufenden Betrieb tatsächlich passiert, sowie den Ergebnissen der Studierendenbefragungen eine zusammenfassend verdichtete Bewertung zu treffen, in welchem Maße die Studienmodelle den Handlungsaufträgen entsprechen. Anzumerken ist, dass die Einschätzung über die Berücksichtigung der zentralen Handlungsaufträge noch keine Beurteilung der Studienmodelle an sich darstellt. Ein Studienmodell kann sehr wohl einen Beitrag zum Studienerfolg bzw. zur Senkung von Studienabbrüchen leisten, auch wenn es den zentralen Handlungsaufträgen nicht bzw. nicht vollständig entspricht. Es wäre dann lediglich im Sinne der zentralen Handlungsaufträge nicht erfolgreich.

Erfüllung des Handlungsauftrags „Gestaltung der ersten Phase des Studiums“

Die Studienmodelle an den Hochschulen in Esslingen, Karlsruhe und Stuttgart lassen über die zusätzlichen Semester eindeutig eine (Um-)Gestaltung der ersten Phase des Studiums erkennen.

Eine im Ergebnis ähnliche Einschätzung erfahren die Modelle in Nürtingen-Geislingen und das MINT-Kolleg. Das MINT-Kolleg zeichnet sich durch eine Vielzahl an zusätzlichen Lehrveranstaltungen zur Vor- und Nachbereitung sowie Vertiefung des Lehrstoffs aus. Das Angebot richtet sich explizit an Studieninteressierte und Studienanfänger(innen) bis zum dritten Semester. Daneben bietet auch das Projekt IBIS der HfWU Nürtingen-Geislingen über die zu Studienbeginn eingesetzten Vorkenntnistests und darauf aufbauende Empfehlungen zur Teilnahme an den so genannten Werkstätten zur Aufarbeitung von Wissenslücken den Studienanfänger(inne)n die Chance, den Studieneinstieg zu erleichtern. Zusätzlich zu diesem Kernelement spielen u. a. studiengangspezifische Orientierungswochen und Peer-Mentoring in Nürtingen zu

beachtende Rollen, ebenso die Tatsache, dass die Projektverantwortlichen aus dem IBIS-Programm heraus eine Sensibilisierung der Lehrenden für die Problematik der Studieneingangsphase beobachten.

Das Modell in Offenburg ergänzt das eigentliche Fachstudium um ein vorgelagertes Semester. Auch wenn in dessen Rahmen bereits elementare Studienleistungen erbracht werden können, die mit der Aufnahme des eigentlichen Studiums zu Studienbeginn eine anforderungsreduzierende Wirkung entfalten können, richtet es sich gleichsam nur an wenige Studieninteressierte pro Sommersemester, sodass die Erfüllung des Handlungsauftrags als weniger stark zutreffend eingeschätzt wird.

Für das Studienmodell in Ulm kann aufgrund der in den insgesamt sieben Modulen berücksichtigten Vielfalt an Maßnahmen zunächst kein klares Kernelement identifiziert werden. Konzentriert man sich auf die Einzelbausteine, so tragen manche (insbesondere die Trainingscamps) durchaus zu einer Gestaltung der Studieneingangsphase bei. Inwieweit sich die Vernetzung der Beratungsleistungen positiv auf die Studieneingangsphase auswirkt, ist unklar. Andere Maßnahmen (z. B. Studienverlaufsmonitoring, Eliteförderung) berühren den Handlungsauftrag im Grunde nicht.

Individuelle Lernberatung als Kernelement des Heilbronner Studienmodells richtet sich zwar insbesondere an Studienanfänger(innen). Die Lernberatung kann aber, da die Einladung in der Regel nicht zu Studienbeginn, sondern erst ab dem zweiten oder dritten Semester erfolgt, keine gestaltende Wirkung in der ersten Studienphase entfalten. In diesem Sinne berührt das Modell den Handlungsauftrag nicht.

Für die Modelle in Heidelberg und Hohenheim gilt, dass sie zwar auch von Studienanfänger(inne)n genutzt werden können, die Angebote fokussieren aber im Grunde nicht explizit die Gestaltung der Studieneingangsphase. Für Hohenheim kann zudem festgestellt werden, dass das Angebot bei Studienanfänger(inne)n kaum auf Resonanz stößt, sondern erst im späteren Studienverlauf interessant wird. Auch im Sinne einer vergleichenden Einschätzung gegenüber den anderen Studienmodellen wird an dieser Stelle daher davon Abstand genommen, den Handlungsauftrag als berücksichtigt zu beurteilen.

Erfüllung des Handlungsauftrags „Individualisierung von Studienverläufen“

Individualisierung von Studienverläufen zielt hier auf die Möglichkeiten von Studierenden ab, ihr Studium vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse bzw. Bedarfe gestalten zu können.

Individuelle Lösungen für Studierende zur Gestaltung ihres Studienverlaufs vor dem Hintergrund spezifischer Voraussetzungen und Bedürfnisse lassen vor allem die Studienmodelle in Heidelberg und Hohenheim, zum Teil in Ulm und ansatzweise in Esslingen, Heilbronn, Stuttgart sowie am MINT-Kolleg erkennen.

Die Modelle in Heidelberg und Hohenheim lassen zu jedem Zeitpunkt des Studiums individuelle Entscheidungen zur Teilnahme zu, wobei es hinsichtlich der Beweggründe im Grunde keine Vorgaben gibt.

In Ulm ist es wieder die Vielfalt der Einzelbausteine, die in die Entscheidung einfließen, wobei insbesondere das Studienverlaufsmonitoring und das Modul Eliteförderung hinsichtlich des Individualisierungsgedankens zu beachten sind. Beide Bausteine ermöglichen individuelle Studienverläufe und richten sich dabei gleichsam an jeweils an Studierenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen. Gleichzeitig hat die Hochschule versucht, dafür Sorge zu tragen, dass Studien- und Prüfungsordnungen nicht allzu starr ausgelegt werden müssen und die Vorgaben zum Teil gelockert.

In Esslingen steht je nach Bedarf die Möglichkeit das zweite und/oder das dritte Fachsemester aufzuteilen, zugleich wird der Studienverlauf in dieser Zeit individuell vereinbart. Die Möglichkeiten zur individuellen Gestaltung bewegen sich dennoch in einem engeren Rahmen als an den zuvor genannten Hochschulen. Ähnliches gilt für die HFT Stuttgart mit der möglichen, individuell vereinbarten Aufteilung des Grundstudiums von zwei auf drei Semester.

Studierende am KIT und der Universität Stuttgart können semestervor- und semesterbegleitende Zusatzangebote des MINT-Kollegs individuell und je nach spezifischem Bedarf ergänzend zum regulären Fachstudium wahrnehmen. Für MINT-Kollegiaten kann sich die Studiedauer um bis zu zwei Semester verlängern. Die Individualisierung von Studienverläufen erscheint hier dennoch eher als Nebenmöglichkeit.

An der Hochschule Heilbronn wird in intensiven Einzelberatungen individuell auf jeden teilnehmenden Studierenden eingegangen. Wesentlich sind Empfehlungen zur Teilnahme an außercurricularen Angeboten zur Förderung überfachlicher Kompetenzen sowie fachliche Unterstützungsangebote, die das reguläre Studium individuell ergänzen. Eine Verringerung des Veranstaltungspensums kann das Ergebnis individueller Studienverlaufsvereinbarungen sein. Gleichwohl ist für die Wirkungsforschung gegenwärtig nur ein vergleichsweise geringer Einfluss auf die Individualisierung von Studienverläufen zu erkennen.

Nur für die vergleichsweise kleine Gruppe der zum startING-Semester Zugelassenen individualisiert sich das ggf. anschließende Studium an der Hochschule Offenburg aufgrund der Möglichkeit, Leistungen des ersten Fachsemesters vorzuziehen und gewonnene Freiräume nach eigenem Ermessen zu gestalten. Der Kreis der am startING-Semester Teilnehmenden erscheint allerdings wenig heterogen.

Auch an der HfWU Nürtingen-Geislingen kann aus Sicht der Wirkungsforschung kaum von einer Individualisierung von Studienverläufen gesprochen werden. Mittlerweile werden gerade über die verstärkte Integration der IBIS-Angebote in Pflichtveranstaltungen des ersten Fachsemesters alle Studierenden erreicht, die zwar empfohlenen, aber dennoch optionalen Werkstätten stellen dann lediglich eine Ergänzung des regulären Studienprogramms dar.

Schließlich muss für die HTW Karlsruhe angemerkt werden, dass die Aufteilung des ersten Fachsemesters aufgrund von studiengangspezifisch verbindlichen Stundenplänen im Grunde keine individualisierende Wirkung auf Studienverläufe entfalten kann.

Zusammenfassende Bewertung zur Berücksichtigung des Fördergedankens

Alle Hochschulen versuchen den im Förderprogramm formulierten Handlungsaufträgen im Rahmen ihrer Studienmodelle zu entsprechen, wobei das Förderprogramm vielfältige Freiräume zur konkreten Ausgestaltung und Schwerpunktsetzung zulässt. Im hochschulübergreifenden Modellvergleich zeigt sich entsprechend, dass es standortspezifisch deutliche Unterschiede in der Konzeption und Umsetzung gibt. Innerhalb der verfügbaren Freiräume gelingt es den einzelnen Studienmodellen mal mehr, mal weniger die formulierten Handlungsaufträge zu berücksichtigen.

Das Ergebnis dieses Untersuchungsschritts stellt – wie eingangs angemerkt – keine Beurteilung der Studienmodelle dar, es wird in den noch vorzunehmenden Bewertungen allerdings Berücksichtigung finden. Gewichtiger steht zuvor noch die Auseinandersetzung mit der Frage im Raum, ob bzw. inwieweit sich im modellübergreifenden Vergleich überhaupt auch Wirkungen im Sinne des Fördergedankens des Förderprogramms beobachten lassen.

5.2. Modellübergreifende Zielerreichung: Senkung von Studienabbrüchen

Mit dem in der Ausschreibung formulierten übergeordneten Förderziel der Senkung von Studienabbrüchen ist zugleich auch ein geeigneter Indikator für die modellübergreifende Untersuchung der Zielerreichung vorgegeben: Der Erfolg der Studienmodelle müsste im Idealfall an den Absolventen- bzw. Schwundquoten objektiv ablesbar sein. Aus dem Verhältnis der Absolventen- bzw. Schwundquoten unter Teilnehmenden und vergleichbaren Nichtteilnehmenden ließen sich dann - so die Annahme - Kennziffern für den Erfolg der Studienmodelle generieren.

Im Verlauf der dreijährigen Wirkungsforschung hat sich herausgestellt, dass die Untersuchung von Schwundquoten nicht für alle Studienmodelle ein geeignetes Verfahren darstellt. Das betrifft insbesondere vier Studienmodelle, für die aufgrund ihrer Zielsetzung, Modellstruktur sowie Anzahl und Verteilung der Modellteilnehmenden ein empirischer Nachweis in Form einer kohortenbasierten Schwundverringering aufseiten der Modellteilnehmenden (noch) nicht möglich ist. Für fünf der übrigen sechs Studienmodelle liegen semesterweise Schwunddaten vor und konnten eigene Auswertungen durchgeführt werden. Tabelle 5.2.1 zeigt für die einzelnen Studienmodelle im Überblick, ob ein empirischer Erfolgsnachweis anhand von Schwundquotenberechnungen prinzipiell möglich erscheint (+), ob der Wirkungsforschung entsprechende Daten vorliegen (+) und ob die gegebenenfalls durchgeführten Analysen einen verringerten Schwund aufseiten der Modellteilnehmenden erkennen lassen (+) sowie erläuternde Zusatzinformationen.

Tabelle 5.2.1: Möglichkeiten zur Auswertung von Schwundquoten und ggf. Ergebnisse für die Studienmodelle

Hochschule	empirischer Nachweis möglich	vorliegende Daten	Ergebnis: verringerter Schwund	Erläuterung
Esslingen	+	+	-	Datenqualität befriedigend: Saubere Abgrenzung der Vergleichsgruppe (noch) nicht möglich
Heidelberg	-	-	-	empirischer Nachweis wegen geringer Teilnehmerzahl und großer Streuung (über 20 Studiengänge und alle Fachsemester) noch nicht möglich; Schwundanalysen nicht zielführend, da das Modell (Teilzeitstudium) im Kern nicht auf eine Verringerung des Studienabbruchs abzielt
Heilbronn	-	-	-	empirischer Nachweis wegen geringer Teilnehmerzahl und großer Streuung (über 15 Studiengänge und verschiedene Fachsemester) noch nicht möglich; Schwundanalysen für die Teilgruppe der „Leistungsstarken“ unter den Modellteilnehmenden (Lernberatung) nicht zielführend
Hohenheim	-	-	-	Schwundanalysen nicht zielführend, da das Modell (Lernraumsemester) im Kern nicht auf eine Verringerung des Studienabbruchs abzielt; empirischer Nachweis für die vergleichsweise kleine Teilgruppe, die das Modell in der Studieneingangsphase nutzt, aufgrund großer Streuung (über 12 Studiengänge) noch nicht möglich
Karlsruhe	+	+	+	Datenqualität gut; studiengangsscharfe Schwundanalysen wg. kleiner Fallzahlen kaum aussagekräftig; studiengangübergreifend tendenziell geringerer Schwund der Teilnehmenden verglichen mit Nichtteilnehmenden mit Teilnahmeempfehlung
MINT-Kolleg	+	+	-	Datenqualität mangelhaft: Differenzierung nach einzelnen Studiengängen und Modellmaßnahmen (Semester- und Aufbaukurse) nicht möglich, aber für Zukunft angestrebt
Nürtingen-Geislingen	+	-	-	Studienmodellteilnahme (Potentialanalysen und Werkstätten) nicht zentralstatistisch erfasst, aber für Zukunft zugesichert
Offenburg	+	+	+	Datenqualität gut; deutliche Anzeichen für geringeren Schwund der startING-Teilnehmenden in der Studienanfängerkohorte WS 2011/12
Stuttgart	+	-	-	auf Anfrage konnten noch keine verwertbaren Daten bereitgestellt werden; hochschuleigene Auswertungsversuche führten nach Aussagen eines Projektverantwortlichen zu keinem befriedigenden Ergebnis
Ulm	-	-	-	empirischer Nachweis wegen fehlender zentralstatistischer Erfassung der Modellteilnahme (Trainingscamps) oder geringer Interventionsstärke (Beratungsvernetzung, Propädeutikum online) wahrscheinlich nicht möglich; Schwundanalysen für die Teilgruppe der „Leistungsstarken“ unter den Modellteilnehmenden (Modul Eliteförderung) nicht zielführend

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Mit Blick auf die sechs für die Schwundquotenanalysen in Frage kommenden Studienmodelle ist festzuhalten, dass nur für die Hochschulen Esslingen, Karlsruhe und Offenburg Daten in mindestens befriedigender Qualität vorliegen, d. h. die Daten sind studiengangsscharf und erlauben eine – mindestens annähernde – Abgrenzung der Teilnehmenden und relevanter Vergleichsgruppen. Bezeichnenderweise konnten für zwei dieser drei Modelle auch schon erste Anzeichen dafür gefunden werden, dass Studienmodellteilnehmende seltener ihr Studium vorzeitig abbrechen: An der Hochschule Offenburg wurde aufseiten der Studienmodellteilnehmenden (startING) für die Studienanfängerkohorte WS 2011/12 ein augenscheinlich geringerer Schwund bis zum Ende des vierten Fachsemesters vorgefunden (24 % vs. 37 %), und an der Hochschule Karlsruhe ist, studiengangübergreifend, der Schwund unter den Teilnehmenden am aufgeteilten Semester tendenziell geringerer als bei den Nichtteilnehmenden mit Teilnahmeempfehlung. Für die übrigen drei Studienmodelle lagen analysefähige Verlaufsdaten bis zum Abschluss der Wirkungsforschung entweder noch gar nicht (Hochschulen Nürtingen-Geislingen und Stuttgart) oder nicht im gebotenen Umfang und Differenziertheitsgrad (MINT-Kolleg) vor.

Um auf der Basis von Schwundquotenanalysen zu sichereren Einschätzungen hinsichtlich der Wirksamkeit der Studienmodelle zu gelangen, ist es unerlässlich, die Studienverläufe der bis hierhin einbezogenen Studienanfängerkohorten weiter zu beobachten und hierbei insbesondere auch die Absolventenquoten von Modellteilnehmenden und Nichtteilnehmenden zu vergleichen. Zudem sollten auch nachfolgende Kohorten einbezogen werden, da die hiermit gegebene Verbreiterung der Datenbasis die Wahrscheinlichkeit erhöht, mit der Nutzung der Studienmodelle systematisch im Zusammenhang stehende Schwundquotenveränderungen zu identifizieren bzw. von anderen Einflussfaktoren (veränderte Zulassungsverfahren, Schwankungen zwischen Sommer- und Wintersemesterkohorten, doppelter Abiturjahrgang, Umstellung auf Bachelor- und Masterstruktur) zu isolieren. Um im Rahmen weitergehender Studienverlaufsanalysen eine trennscharfe, häufig maßnahmenbezogene Abgrenzung der Teilnehmergruppen sowie geeigneter Vergleichsgruppen zu erreichen, besteht außerdem hochschulseitig das Erfordernis, die zentral statistisch erfassten Schwundquoten (besser) an dezentrale Teilnehmerlisten der Studienmodelle anzubinden.

5.3. Zielerreichung durch die Erfüllung spezifischer Handlungsziele

Für die modellübergreifende Untersuchung der Zielerreichung bilden die kohortenbasierten Absolventen- bzw. Schwundquoten nach wie vor einen wichtigen gemeinsamen Bezugspunkt, allerdings nicht für alle, sondern nur für sechs der zehn Studienmodelle. Solange außerdem die Wirksamkeit der Studienmodelle auf dieser globalen Ebene nicht oder nur ansatzweise nachgewiesen werden kann, muss für die modellübergreifende Untersuchung auf weniger globale Indikatoren zurückgegriffen werden, die mit spezifischeren Zielsetzungen der jeweiligen Studienmodelle bzw. bestimmter Maßnahmen korrelieren. Die Betrachtung begibt sich damit auf die Ebene von Handlungszielen, d. h. auf im Hinblick auf das Globalziel konkret zu erreichende Teilziele.

Für eine Vielzahl einzelner Handlungsziele wurde die Zielerreichung bereits in den hochschulbezogenen Einzelauswertungen (siehe Kapitel 4) untersucht. Für die hier anstehende modellübergreifende Auswertung sind nun in einem weiteren Schritt Studienmodelle bzw. Modellmaßnahmen mit gleichen Handlungszielen (auch wenn hochschulseitige Zielvorgaben sich im Detail unterscheiden bzw. nicht explizit formuliert sind) zu gruppieren und hinsichtlich der Zielerreichung miteinander zu vergleichen. Für die Auffindung modellübergreifend relevanter Handlungsziele und korrespondierender Studienmodellmaßnahmen kann auf die Ergebnisse der umfänglichen Bestandsaufnahme im ersten Jahr der Wirkungsforschung zurückgegriffen werden.

Die Hauptaufgabe dieser ersten Phase der Bestandsaufnahme bestand darin, einen Überblick über die Studienmodelle zu gewinnen und aus den verfügbaren Textinformationen eine überschaubare Anzahl modellübergreifend gültiger Kategorien abzuleiten, die eine möglichst lückenlose Einordnung der vielen Einzelmaßnahmen erlauben. Als Ergebnis dieses inhaltsanalytischen Auswertungsprozesses resultierten elf Kategorien, in denen jeweils bestimmte angestrebte Handlungsziele und/oder eingesetzte Maßnahmenarten (Formate, Instrumente) beschrieben sind:

Kategorie A:

Maßnahmen zur fachlichen/beruflichen Orientierung. Dem eigentlichen Fachstudium vorgelegte Maßnahmen zur fundierten Wahl des individuell passenden Studienfaches, in denen Inhalte und Ausrichtung des Studiengangs präsentiert/vorgelegt werden sowie Einblicke in die berufliche Praxis gewährt werden (z. B. Fachvorstellungen, Firmenbesuche, Laborübungen).

Kategorie B:

Maßnahmen zur Orientierung im Hochschulbetrieb, d. h. Vorstellung von hochschulischen Einrichtungen (z. B. Bibliothek, Rechenzentrum, Prüfungsämter), Anlaufstellen bei Fragen und Anliegen rund ums Studium (z. B. Beratungsstellen) und studienrelevanten Abläufen und Verfahren (z. B. Prüfungsanmeldung), überwiegend im Rahmen von studienvorbereitenden Vorkursen, Orientierungswochen sowie Paten- und Mentorenprogrammen in den ersten Fachsemestern.

Kategorie C:

Schaffung von Freiräumen – entweder durch die Aufteilung von Semestern (auch Teilzeitstudium) oder durch das Vorziehen eines später zu absolvierenden Studienpensums. Spezialfall: Vereinbarung von Freiräumen im Studienverlauf, die individuell ausgefüllt werden können (Lernraumsemester).

Kategorie D:

Abschluss eines Lernvertrags bzw. Vereinbarung eines individuellen Studienprogramms. Hierunter fallen alle von Studierenden mit einer Instanz oder Akteuren der Hochschule getroffenen Lern- und Studiervereinbarungen, die den weiteren Studienverlauf individuell regeln.

Kategorie E:

Maßnahmen zur Nachholung/Auffrischung von studienrelevanten fachbezogenen Kompetenzen (Kenntnisse und Fähigkeiten) insbesondere in Mathematik und naturwissenschaftlich-technischen Fächern, überwiegend in der Form von Vorkursen und studienbegleitenden Präsenzveranstaltungen. Die Maßnahmen dienen der „Aufholung von Rückständen“, der „Schließung von Lücken“, dem „Ausgleich vorhandener Defizite“, der „Auffrischung oder Rekapitulation von Schulwissen“ etc.

Kategorie F:

Fachspezifisches Studienangebot – als Bestandteil des herkömmlichen Studienprogramms oder alternativ/zusätzlich zu diesem (aber nicht zur Nachholung/Auffrischung – s. Kategorie E). Diese überwiegend in der Form von regulären Vorlesungen (startING) oder Tutorien abgehaltenen Angebote dienen der Aneignung oder Vertiefung von Wissen. Die Tutorien werden entweder von Lehrbeauftragten oder ausgebildeten Studierenden ausgeführt.

Kategorie G:

Maßnahmen zur Förderung von personalen bzw. Selbstkompetenzen. Die in der Form von studienbegleitenden Präsenzveranstaltungen (z. B. Coaching-Seminare), individuellen Unterstützungsmaßnahmen und im Rahmen von Vorkursen angebotene Förderung umfasst u. a. die folgenden Bereiche: Lernstrategien bzw. Lern- und Arbeitstechniken, Selbstorganisation, Zeitmanagement, Motivation, Stressbewältigung, Umgang mit Prüfungsangst, Kommunikation.

Kategorie H:

Schulung von Dozent(inn)en und Tutor(inn)en für deren Einsatz in Veranstaltungen im Rahmen des Studienmodells – vor allem in folgenden Kompetenzbereichen: pädagogische und didaktische (Grund)Kompetenzen, Führungskompetenzen, Moderation, Motivationsförderung, lernfördernde Methoden, Rollenreflexion, Umgang mit Konfliktsituationen/Störungen.

Kategorie I:

Beratungs- und Unterstützungsangebote während des Studiums - entweder in *kontinuierlicher* Form, d. h. die beratende bzw. unterstützende Person bleibt über einen längeren Zeitraum konstant und es finden mehrere Beratungskontakte statt (z. B. individuelle Lernberatung) oder als *punktueller* Beratung in Form von Einmalkontakten. Mit den Angeboten werden unterschiedliche Ziele verfolgt, z. B. individuelle Unterstützung bei lernbezogenen Schwierigkeiten und Beratung im Zusammenhang mit der Vereinbarung individueller Studienverläufe.

Kategorie J:

Online-Angebote – dazu zählen Angebote als Informations- oder Orientierungshilfen (virtuelle Rundgänge, Online-Präsentationen von Professoren usw.), aber auch Angebote zur vereinfachten Interaktion und Kommunikation zwischen den Studierenden, z. B. mithilfe von Sozialforen. Vereinzelt dienen zudem E-Learning-Instrumente in Form von Online-Kursen zeit- und ortsunabhängig dem Kompetenzerwerb.

Kategorie K:

Standardisierte Leistungs-, Lernstands- und Kompetenztests mit Ergebnismeldung (Studierfähigkeitstests, Einstufungstests, Potentialanalysen, Self-Assessments). Die Tests dienen vorrangig der Identifikation von Studierenden für die Teilnahme an bestimmten Maßnahmen.

Bei den gebildeten Kategorien handelt es sich überwiegend um Mischkategorien, in denen sowohl bestimmte Maßnahmenarten als auch mit ihnen angestrebten Zielsetzungen erfasst sind. Um die modellübergreifenden Untersuchungen auf die maßgeblichen Handlungsziele zu konzentrieren, wurden in einem weiteren Schritt die in den Kategorien beschriebenen Ziele und korrespondierende Maßnahmenarten analytisch voneinander getrennt (siehe Tabelle 5.3.1). Dabei wurden Kategorien mit nur graduell voneinander abweichenden, aber im Kern gleichen Handlungszielen zusammengefasst (C+D, E+F, G+H).

Mit der Tabelle ist ein Überblick über die modellübergreifend häufig eingesetzten Maßnahmenarten und die mit ihnen – explizit oder implizit – angestrebten Handlungsziele gegeben. Auffällig ist, dass beinahe alle im Zusammenhang mit den neuen Studienmodellen eingerichteten Maßnahmen entweder der Orientierung, der Studienflexibilisierung oder der Kompetenzförderung dienen und damit Bereiche behandeln, die nachweislich in einem engen Zusammenhang mit Studienerfolg stehen (s. u.). Lediglich die standardisierten Leistungs-, Lernstands- und Kompetenztests (Kategorie K) fallen aus dem Rahmen, da diese fast ausschließlich zur Teilnehmergeinnung eingesetzt werden, so dass sie nicht direkt, sondern nur mittelbar als Vorstufe für die Erreichung erfolgsfördernder Handlungsziele relevant sind.

Tabelle 5.3.1: Aufschlüsselung der modellübergreifend identifizierten Maßnahmenarten nach Handlungszielen

Kategorie	Maßnahmenarten (Formate, Instrumente)	Handlungsziele
A	z. B. Fachvorstellungen, Firmenbesuche, Laborübungen (vor Beginn des Fachstudiums)	Orientierung zur Studienfachwahl
B	Vorkurse, Orientierungswochen, Paten- oder Mentorenprogramme, Online-Angebote	Orientierung im Hochschulbetrieb
C+D	Lernverträge, individuelle Studienverlaufsvereinbarung, Streckung von Semestern, Teilzeitstudium, Lernraumsemester	Studienflexibilisierung
E+F	reguläre Vorlesungen, Vorkurse, studienbegleitende Präsenzveranstaltungen (z. B. Kurse, Tutorien), Online-Angebote	Fachbezogene Kompetenzförderung
G+H	Vorkurse, studienbegleitende Präsenzveranstaltungen (z. B. Coaching-Seminare), individuelle Beratung, Tutorenschulung	Überfachliche Kompetenzförderung
I	Beratungs- und Unterstützungsangebote (z. B. individuelle Lernberatung)	Orientierung, Studienflexibilisierung, Kompetenzförderung
J	Online-Angebote (z. B. virtuelle Rundgänge, Sozialforen, E-Learning-Instrumente)	Orientierung, Studienflexibilisierung, Kompetenzförderung
K	standardisierte Tests, überwiegend Online	Teilnehmergeinnung (für Maßnahmen zur Studienflexibilisierung und Kompetenzförderung)

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Zur Anleitung der modellübergreifenden Untersuchungen (und damit zugleich auch der Systematisierung des weiteren Kapitels 5) erfolgt als abschließender methodisch vorbereitender Schritt nun eine systematisierende Darstellung in graphischer Form (siehe Abbildung 5.3.1). Darin sind die mit den Studienmodellen verfolgten Handlungsziele und korrespondierende Maßnahmen als konkrete Ausgestaltungen des globalen Förderziels („Studienerfolg erhöhen/Studienabbruch senken“) und der daraus abgeleiteten Handlungsaufträge dargestellt.

Die Zielerreichung in den Bereichen Orientierung, Studienflexibilisierung und Kompetenzförderung wird in den folgenden Unterabschnitten modellübergreifend ausführlich untersucht. Tabelle 5.3.2 zeigt hierzu eine Zuordnung der Studienmodelle zu den Handlungszielen unter Verwendung der folgenden Symbolik:

- ✓ Das Studienmodell beinhaltet Komponenten, die im Kern dem jeweiligen Handlungsziel entsprechen und für die aufgrund ihres Formats (z. B. zeitliche Dauer, zeitlicher Umfang, Zielgruppenspezifität) eine besonders starke Wirksamkeit angenommen wird.
- (✓) Das Studienmodell beinhaltet Komponenten, die ansonsten dem jeweiligen Handlungsziel entsprechen, jedoch aufgrund ihres Formats eine vergleichsweise geringere Wirksamkeit erwarten lassen. Hierunter fallen u. a. auch die meisten Online-Angebote. Auch Angebote, die aufgrund geringer Teilnehmerzahlen nur eingeschränkt betrieben oder (vorübergehend) ausgesetzt worden sind, sind hier erfasst.

Aus Gründen einer konzentrierten Berichterstattung beschränkt sich die modellübergreifende Untersuchung auf die Maßnahmen der ersten Kategorie. Eine Beschreibung und Begründung der getroffenen Zuordnungen erfolgt in den Unterabschnitten.

5.3.1. Handlungsziel: Orientierung

Die in den Studienmodellen vorfindlichen Angebote zur Orientierung in der Studieneingangsphase gliedern sich in zwei Hauptgruppen: Angebote zur fachlichen und beruflichen Orientierung einerseits und Angebote zur Orientierung im Hochschulbetrieb andererseits.

Angebote zur fachlichen und beruflichen Orientierung zielen darauf ab, durch gezielte Vermittlung von Informationen und Erfahrungen die Grundlage für bevorstehende studienbezogene Entscheidungen zu verbessern. Je nach zeitlicher Lage und angesprochener Zielgruppe gehören hierzu Angebote a) für Studieninteressierte zur Orientierung der Studienfachwahl, b) für Studierende zur gezielten binnenfachlichen Ausrichtung des Studiums (z. B. Schwerpunktsetzung im Hinblick auf ein konkretes Berufsbild). Da die studienbegleitenden Orientierungsmaßnahmen in den Studienmodellen nur eine untergeordnete Rolle spielen, konzentriert sich die modellübergreifende Betrachtung auf die **Orientierung zur Studienfachwahl**.

Angebote zur Orientierung im Hochschulbetrieb sollen dazu beitragen, dass sich Studienanfänger(innen) an der Hochschule zurechtfinden, u. a. durch die Vorstellung hochschulischer Einrichtungen und Anlaufstellen sowie Unterstützung bei studienrelevanten Abläufen (z. B. Prüfungsanmeldung).

Abbildung 5.3.1: Hierarchische Ziellanordnung der Studienmodelle

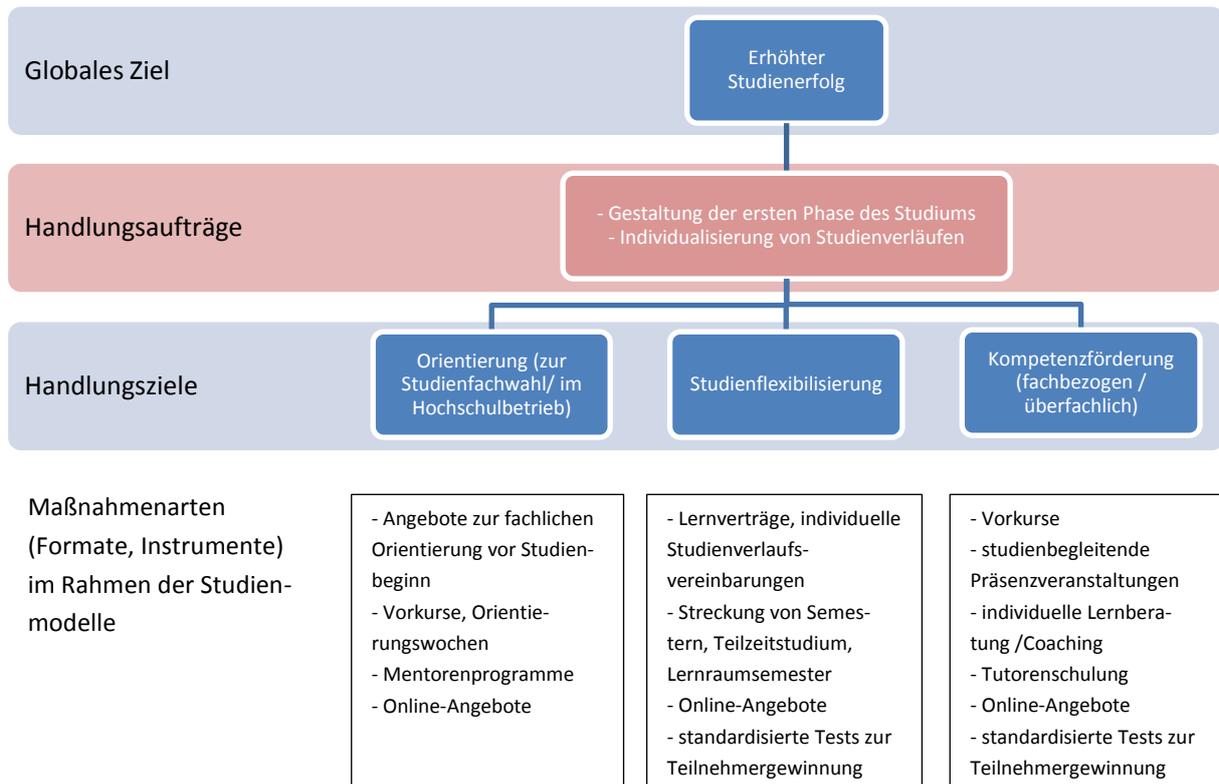


Tabelle 5.3.2: Zuordnung der Studienmodelle zu den Handlungsziele

	Orientierung		Studienflexibilisierung	Kompetenzförderung	
	zur Studienfachwahl	im Hochschulbetrieb	Freiräume und/oder indiv. Vereinbarungen	fachbezogen	überfachlich
Hochschule Esslingen			✓	✓	✓
Universität Heidelberg		(✓)	✓		(✓)
Hochschule Heilbronn	(✓)	✓		(✓)	✓
Universität Hohenheim		✓	✓	(✓)	(✓)
Hochschule Karlsruhe			✓	✓	✓
MINT-Kolleg	✓			✓	✓
HfWU Nürtingen-Geislingen		✓		✓	(✓)
Hochschule Offenburg	✓	✓	✓	(✓)	✓
HFT Stuttgart		(✓)	✓	✓	✓
Universität Ulm		✓	✓	✓	(✓)

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Orientierung zur Studienfachwahl

Für knapp ein Fünftel (18 %) der examenslos Exmatrikulierten hierzulande stellt fehlende Studienidentifikation und -motivation, insbesondere aufgrund von falschen Erwartungen in Bezug auf das Studium, den ausschlaggebenden Grund für den Studienabbruch dar (vgl. Heublein, Hutzsch et al. 2010: 28). Fachliche Orientierungsmaßnahmen vor Studienbeginn zielen darauf ab, Studieninteressent(inn)en zu einer verbesserten Entscheidungsgrundlage für die anstehende Studienfachwahl zu verhelfen. Die hierzu gebräuchlichen Maßnahmen und Instrumente lassen sich je nach verwendeter Methode grob in drei Gruppen einteilen:

- Vermittlung von Information (z. B. im Rahmen einer Beratung oder Informationsveranstaltung): Hierunter fallen das von der Hochschule Heilbronn mitentwickelte Beratungsangebot durch die Agentur für Arbeit sowie der Betrieb eines Informationsstandes durch das MINT-Kolleg im Rahmen von Hochschulveranstaltungen zur fachlichen Orientierung.
- Überprüfung der Passung eigener Interessen und Wissensvoraussetzungen mit den Anforderungsprofilen zur Wahl stehender Studiengänge (z. B. mittels standardisierter Testverfahren): Das MINT-Kolleg bietet mit dem Onlinetest aus dem Kreis der Studienmodelle das einzige Instrument dieser Art an. Der MINT-Kolleg-Onlinetest dient der Wissensüberprüfung und der Selbsteinschätzung der persönlichen Neigung und Eignung für die Studiengänge in den MINT-Fächern und ist insofern spezifischer als der fächerübergreifende Orientierungstest (OT), der im Rahmen des verpflichtenden Orientierungsverfahrens für Studienbewerber(innen) in Baden-Württemberg³² besonders häufig von den Hochschulen eingesetzt wird.
- Ermöglichung erster realer Studiererfahrungen und/oder Einblicke in die berufliche Praxis (z. B. in Form eines Orientierungsstudiums): Hierunter fallen das vorgeschaltete Semester startING der Hochschule Offenburg und das Kursangebot des MINT-Kollegs für Studieninteressierte (Gasthörer) im Sommersemester.

Wegen des hohen Aufwands für Konzeption und Betrieb der jeweils einsemestrigen Angebote verdienen startING und das Gasthörerprogramm des MINT-Kollegs eine besondere Beachtung, zumal der Erfahrungscharakter beider Programme die teilnehmenden Studieninteressierten besonders gut in die Lage versetzen dürfte, adäquate Vorstellungen von den wählbaren Studiengängen zu vermitteln, und so die Wahrscheinlichkeit einer fundierten und nachhaltigen Studienfachwahl erhöht. Die modellübergreifende Untersuchung fokussiert sich daher auf startING und das Gasthörerprogramm des MINT-Kollegs.

Die modellübergreifende Untersuchung geht von der Hypothese aus, dass eine gelungene Studienorientierung zur fundierten Wahl des individuell passenden Studienfaches beiträgt und dass die Studierenden ihre Wahl auch im späteren Studienverlauf bekräftigen. Die Befragungsergebnisse bestätigen die Hypothese in der Tendenz, allerdings nur für Offenburg und Karlsruhe (siehe Tabelle 5.3.3): Fachstudierende im 1. oder 2. Semester, die vor dem Beginn

³² Bewerber(innen) für einen Studienplatz in einem grundständigen Studiengang an Universitäten, Hochschulen für angewandte Wissenschaften sowie Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg müssen seit dem Wintersemester 2011/12 die Teilnahme an einem Orientierungsverfahren zur Unterstützung der Studienwahl nachweisen. Über die Art des Verfahrens entscheiden die Hochschulen.

des eigentlichen Fachstudiums an startING bzw. am Kursprogramm für Gasthörer teilgenommen haben, geben häufiger an, dass sie bei erneuter Wahlmöglichkeit wieder das gleiche Studienfach wählen würden (91 % bzw. 94 %) als ihre Kommiliton(inn)en mit direktem Studieneinstieg (78 % bzw. 76 %).

Tabelle 5.3.3: Bekräftigung des gewählten Studienfaches im Hochschulvergleich

5-stufige Skala: (1) „nein, auf keinen Fall“ bis (5) „ja, sicher“; zusammengefasste Werte 4+5 (ja), in %

„Wenn ich noch einmal vor der Wahl stünde, würde ich wieder das gleiche Studienfach/die gleiche Fächerkombination wählen.“	1./2. FS		3./4. FS	
	n	Werte 4+5 (ja)	n	Werte 4+5 (ja)
Hochschule Offenburg				
startING-Teilnahme vor Fachstudium	23	91%	20	85%
direkter Einstieg ins Fachstudium	90	78%	97	79%
MINT-Kolleg KIT^a				
Kursteilnahme als Gasthörer vor Fachstudium	18	94%	29	79%
direkter Einstieg ins Fachstudium	383	79%	376	76%
MINT-Kolleg Universität Stuttgart^a				
Kursteilnahme als Gasthörer vor Fachstudium	17	76%	14	79%
direkter Einstieg ins Fachstudium	310	80%	287	77%

^a nur Befragungsdaten 2014, da der ehemalige Gasthörerstatus in 2012 und 2013 noch nicht erhoben wurde.

n.s.

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Orientierung im Hochschulbetrieb

Wer neu an eine Hochschule kommt, benötigt möglicherweise Zeit und Hilfe, um sich in ungewohnter Umgebung zurechtzufinden. Neben räumlicher Orientierung fehlt es häufig an Strategien, um die besonderen Anforderungen und Abläufe des hochschulischen Lehr-Lern-Betriebs zu bewältigen (vgl. Krawitz et al. 2012). Aus einer Studierendenbefragung von Willige/Weber (2004) ist bekannt, dass mehr als drei Viertel aller Studierenden allgemeine Informationen für Studienanfänger(innen) als (sehr) wichtig für den Studienerfolg erachten (vgl. auch Middendorff/Weber 2006).

Entsprechende Orientierungsmaßnahmen anzubieten stellt allerdings kein Novum dar, sondern ist vor allem auf die jahrelangen positiven Erfahrungen an den Hochschulen zurückzuführen. Auch die Studienmodelle greifen vornehmlich auf bereits vorhandene Angebote, wie zum Beispiel Orientierungs- und Einführungswochen zurück und integrieren diese in das Modellkonzept (z. B. HFT Stuttgart, Universität Ulm). Insgesamt lässt sich bei den Maßnahmen zur Orientierung im Hochschulbetrieb hinsichtlich ihrer Formate und damit zusammenhängender mutmaßlicher Interventionsstärke grob zwischen Orientierungsmaßnahmen für Studienanfänger(innen) vor Vorlesungsbeginn und studienbegleitenden, personenzentrierten Orientierungsmaßnahmen differenzieren.

Orientierungsmaßnahmen für Studienanfänger(innen) vor Vorlesungsbeginn, seltener erst in den ersten Vorlesungswochen: Die Angebote finden in der Regel als Gruppenveranstaltungen statt, haben überwiegend informativen Charakter und sollen Studienanfänger(inne)n durch die Vorstellung von hochschulischen Einrichtungen (z. B. Bibliothek, Rechenzentrum, Prüfungsämter), Anlaufstellen bei Anliegen rund ums Studium (z. B. Beratungsstellen) sowie studienrelevanten Abläufen und Verfahren (z. B. Prüfungsanmeldung) das Zurechtfinden im Hochschulbetrieb erleichtern. Vereinzelt sind Orientierungsbausteine auch in Brückenkurse oder vergleichbare Maßnahmen, deren Schwerpunkt im Bereich der fachlichen Wissensvermittlung liegt, integriert (z. B. Trainingscamps der Universität Ulm). Maßnahmen des skizzierten Typs finden sich in folgenden Studienmodellen:

- Universität Heidelberg: Orientierungseinheit zu Studienbeginn
- HfWU Nürtingen-Geislingen: Orientierungswochen
- HFT Stuttgart: Vorbereitungswoche
- Universität Ulm: Trainingscamps Mathematik und Chemie

Studienbegleitende, personenzentrierte Orientierungsmaßnahmen: Mentoren-, Paten- oder Coaching-Programmen für Studienanfänger(innen), d. h. höhersemestrige Studierende werden ausgebildet, um Studienanfänger(inne)n zur Verfügung zu stehen und sie beim Studieneinstieg zu unterstützen. Im Einzelnen handelt es sich um folgende Hochschulen bzw. Programme:

- Hochschule Heilbronn: Mentorenprogramm EinstiegING für Erstsemester
- HfWU Nürtingen-Geislingen: Patenprogramm für Erstsemester
- Universität Hohenheim: Studiencoaches
- Universität Ulm: Mentoring im Rahmen des individuellen Studienverlaufsmonitoring
- Hochschule Offenburg: facING - Informations- und Erfahrungsaustausch rund um das Studium

Die modellübergreifende Untersuchung fokussiert sich auf die Mentoren- und Patenprogramme, da diese aufgrund ihres personenzentrierten Formats besonders geeignet erscheinen, um über informative Orientierungsbedarfe hinausgehend, auch noch eine weitere, tiefergehende Dimension der Orientierungsproblematik zu adressieren: Gerade Studienanfänger(innen), die in erster Generation studieren oder keine (bereits verstärkt auf ein Studium vorbereitende) allgemeine Hochschulreife erlangt haben, benötigen häufig eine längere Anlaufphase, um sich in der neuen und ungewohnten Lehr- und Lernwelt Hochschule zurechtzufinden. Der Orientierungsbedarf dieser Gruppe betrifft im Kern die gelingende Sozialisierung bzw. akademische Integration im Lebensraum Hochschule; entsprechende Orientierungsleistungen dürfen sich daher nicht auf die Zeit vor Studienbeginn und auch nicht auf rein informative Aspekte beschränken, sondern sollten eine längerfristiger begleitende und mehr personenzentrierte Unterstützung beim Übergang in den Studienalltag bieten.

Von den fünf in Betracht zu ziehenden Angeboten konnten jedoch zwei nicht in die Untersuchung miteinbezogen werden. Eine Überprüfung anhand der Befragungsdaten ergab für die Universität Hohenheim, dass die Studiencoaches von der überwiegenden Mehrheit der Stu-

dierenden erst ab dem dritten Fachsemester konsultiert wurden, so dass hier nicht mehr von einer orientierenden Funktion während der Studieneingangsphase auszugehen ist. Auch für das unterstützende Mentoring im Rahmen der individuellen Curriculumsgestaltung an der Universität Ulm liegen von den Studierenden, die das Angebot im ersten oder zweiten Semester genutzt haben, zu wenig Fälle vor.

Für die übrigen drei Maßnahmen, das Patenprogramm der HfWU Nürtingen-Geislingen, das Mentorenprogramm EinstiegING der Hochschule Heilbronn und das Angebot zum Informations- und Erfahrungsaustausch rund um das Studium facING der Hochschule Offenburg wurde untersucht, inwieweit die Nutzung der Angebote im ersten Fachsemester (Nürtingen, Heilbronn) bzw. während des vorgeschalteten Semesters (Offenburg) dazu beiträgt, Schwierigkeiten mit der Orientierung im Hochschulbetrieb zu verringern.

Tabelle 5.3.4: Persönliche Schwierigkeiten mit der Orientierung im Hochschulbetrieb im Hochschulvergleich Studierende nicht-akademischer Herkunft nach Teilnahme und Nichtteilnahme an Orientierungsmaßnahmen Mittelwerte auf 5-stufiger Skala von 1 = „keine Schwierigkeiten“ bis 5 = „große Schwierigkeiten“

	1./2. FS		3./4. FS	
	n	Mittelwert	n	Mittelwert
HfWU Nürtingen-Geislingen				
Teilnahme Patenprogramm	92	2,2	46	1,8
Nichtteilnahme	92	2,1	89	2,2
<i>Differenz zwischen Gruppen</i>		n.s.		*
Hochschule Heilbronn				
Teilnahme Mentorenprogramm EinstiegING	14	3,2	21	2,6
Nichtteilnahme	50	2,5	64	2,4
<i>Differenz zwischen Gruppen</i>		*		n.s.
Hochschule Offenburg^a				
Teilnahme facING im Rahmen von startING	9	1,7	-	-
Nichtteilnahme	15	2,0	-	-
<i>Differenz zwischen Gruppen</i>		n.s.		-

^a nur 2014 erhoben, da facING im SS 2013 erstmalig angeboten wurde.

*p ≤ 0.05

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Auswertungen der Befragungsdaten erbrachten Hinweise auf problemverringende Auswirkungen aller drei Angebote. Speziell Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern haben nach eigener Aussage weniger Schwierigkeiten mit der Orientierung im Hochschulbetrieb, nachdem sie an den Angeboten teilgenommen haben (siehe Tabelle 5.3.4): In Nürtingen liegen die berichteten Schwierigkeiten der Teilnehmenden im ersten und zweiten Fachsemester zunächst auf demselben Niveau wie bei den Nichtteilnehmenden (2,2 vs. 2,1), sind dann aber im dritten und vierten Fachsemester signifikant geringer (1,8 vs. 2,2). Auch in Offenburg bereitet den Studierenden nicht studierter Eltern, die das dortige Angebot facING genutzt haben, die Orientierung im Hochschulbetrieb tendenziell weniger Schwierigkeiten. In Heilbronn sind im ersten und zweiten Fachsemester die berichteten Schwierigkeiten der Teilnehmenden signifikant größer (3,2 vs. 2,5), im dritten und vierten Fachsemester aber deutlich geringer, so

dass kein bedeutsamer Unterschied mehr zu den Nichtteilnehmenden festzustellen ist (2,6 vs. 2,4). Unklar bleibt hier allerdings, ob die vergleichsweise großen Schwierigkeiten der Teilnehmenden im ersten und zweiten Fachsemester darauf zurückzuführen sind, dass das Mentorenprogramm in dieser frühen Phase noch keine Wirkung zeigt oder darauf, dass während der Inanspruchnahme des Mentoring eine Sensibilisierung für die Orientierungsproblematik eintritt, die erst im späteren Studienverlauf wieder nachlässt.

5.3.2. Handlungsziel: Studienflexibilisierung

Mit der Einführung der zweistufigen Studienstruktur im Rahmen der Bologna-Reform sollte der Bachelor als erster Abschnitt die Flexibilität erhöhen und mithilfe einer vereinfachten Modularisierung mit konkreten Workload-Vorgaben „studierbarer“ werden mit dem Ziel, die Zahl der Studienabbrecher zu reduzieren und die Studiendauer zu verkürzen (vgl. Bargel et al. 2012). Doch besonders die „Studierbarkeit“ stand von Anfang an in der Debatte: Häufig beklagten die Studierenden die hohe Studienbelastung, die mit der Verdichtung des Lehrstoffs einherging, um eine kürzere Studiendauer zu erlangen (vgl. Banscherus et al. 2009). Angemahnt wurden ebenfalls die „Verschulung“ des Bachelorstudiums und die hohe Inflexibilität der Studienpläne, die kaum Freiräume für interessengetriebenes Studieren oder das Aufholen von Wissensrückständen lässt. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund der zunehmenden bzw. zunehmend stärker beachteten Heterogenität der Studierenden kritisch zu betrachten. Durch die Erweiterung der Hochschulzugangsmöglichkeiten kommt ein wachsender Anteil von Studienanfänger(inne)n über den zweiten Bildungsweg oder mit beruflicher Qualifikation an die Hochschulen. Diese unterscheiden sich stark hinsichtlich ihrer bisherigen Bildungs- und Berufsbiografien, ihrer sozialen Herkunft, ihrer studienrelevanten Voraussetzungen sowie ihrer Kompetenzen und Ansprüche an ein Studium. Aber auch die Lebenswirklichkeit der Studierenden insgesamt hat sich stärker differenziert. So ist eine wachsende Anzahl von Studierenden zur Bestreitung des Lebensunterhalts auf eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium angewiesen (vgl. Middendorff et al. 2013). Hochschulen, die ihre Studierenden bei der Ausschöpfung individueller Potentiale unterstützen wollen, sind durch diese Entwicklungen stärker als bisher vor die Herausforderung gestellt, die Lebenswirklichkeit von Studierenden in ihren Angeboten zu berücksichtigen (vgl. Leichsenring 2011). Daher haben sich auch im Rahmen der Ausschreibung einige der Hochschulen das Ziel gesetzt, mithilfe der Studienmodelle das Studium zu flexibilisieren.

Die an den beteiligten Hochschulen eingerichteten Maßnahmen zur Studienflexibilisierung unterteilen sich in zwei Hauptgruppen:

Angebote zur Studienflexibilisierung durch Freiräume, die u. a. für studienergänzende Aktivitäten (z. B. Selbststudium, Erweiterung des Kompetenzprofils) oder für die (vermehrte) Wahrnehmung außerhochschulischer Verpflichtungen (Erwerbstätigkeit, Kindererziehung) genutzt werden können.

Angebote zur Studienflexibilisierung durch individuelle Vereinbarungen, vermittelt derer für einzelne Studierende ein individuelles Studienprogramm unter Berücksichtigung der persönlichen Bedarfslagen und Fähigkeiten festgelegt wird.

Verglichen mit den Angeboten zur Studienflexibilisierung durch die Schaffung von Freiräumen sind Angebote zur Studienflexibilisierung durch individuelle Vereinbarungen in den Studienmodellen seltener anzutreffen. Dies dürfte wesentlich auch auf den hohen Personal- bzw. Zeitaufwand der Einzelgespräche zurückzuführen sein, die für die individuellen Studienverlaufsvereinbarungen (und deren späterer Kontrolle) erforderlich sind. Lediglich das Studienmodell an der Universität Ulm bietet mit dem Studienverlaufsmonitoring eine grundständige Maßnahme dieser Art an, die unabhängig von der Teilnahme an anderen Modellmaßnahmen genutzt werden kann. Da das Studienverlaufsmonitoring der Universität Ulm bereits im hochschulspezifischen Teil (siehe Kapitel 4.10) ausführlich behandelt wurde, erübrigt sich ein modellübergreifender Untersuchungsteil zu diesem Maßnahmentyp.

Studienflexibilisierung durch Freiräume

Allein in sechs Studienmodellen bildet die Schaffung zusätzlicher Freiräume eine zentrale Komponente. Die Angebote lassen sich vor allem hinsichtlich ihrer Formate sowie der anvisierten Zielgruppen (und damit einhergehend der Funktionen, die die Freiräume erfüllen sollen) in zwei Gruppen einteilen:

- Entzerrung der Studieneingangsphase durch die Streckung einzelner Studiensemester und/oder Prüfungsleistungen auf mehrere Teilstudiensemester. Hierbei handelt es sich um die Studienmodelle der Universität Heidelberg sowie der Hochschulen Esslingen, Karlsruhe und Stuttgart. Auch das vorgeschaltete startING-Semester der Hochschule Offenburg zielt durch das Vorziehen von Studienleistungen auf eine zeitliche Entzerrung der Studieneingangsphase ab und gehört insofern ebenfalls in diese Kategorie. Die Angebote zur Semesterstreckung der Hochschulen Esslingen, Karlsruhe und Stuttgart richten sich verstärkt an leistungsschwächere Studierende; ein Teil der geschaffenen Freiräume wird hier mit Förder- und Unterstützungsangeboten ausgefüllt.
- Freiräume in der Form vollständiger Semester, die zum Zweck der individuellen Profilbildung je nach persönlichen Interessen und Bedarfen ausgestaltet werden können. Die Lernraumsemester der Universität Hohenheim sind das einzige Angebot dieser Art.

Die modellübergreifenden Untersuchungen für die fünf Studienmodelle, die durch Semesterstreckung bzw. das Vorziehen von Studieninhalten und Prüfungsleistungen zu einer Entzerrung der Studieneingangsphase beitragen wollen, konzentrieren sich zunächst darauf, die zeitlichen Umfänge der Freiräume aus der Sicht der Studierenden zu bestimmen. Dazu werden jeweils die für die Teilnahme an Präsenzveranstaltungen (Lehrveranstaltungen und Prüfungen/Klausuren) und für das Selbststudium aufgewendeten Zeiten von Modellteilnehmenden und Nichtteilnehmenden miteinander verglichen. In einem zweiten Untersuchungsschritt wird der Frage nachgegangen, inwieweit speziell leistungsschwächere Studierende an den Hochschulen Esslingen, Karlsruhe und Stuttgart von der Semesterstreckung profitieren.

Die Auswertung der Befragungsdaten (siehe Tabelle 5.3.5) zeigt, dass Studierende im regulären Studium (TN-), die hier als Vergleichsgruppe den Modellteilnehmenden (TN+) gegenübergestellt sind, je nach Hochschule 13,7 bis 25,8 Stunden pro Woche für die Teilnahme an Präsenzveranstaltungen aufwenden. Der vergleichsweise geringe Zeitaufwand an der Universität

Heidelberg (13,7 Wochenstunden) lässt sich wahrscheinlich dadurch erklären, dass sich dort die Befragten überwiegend in Studiengängen befinden, die sich aus einem ersten Fach mit einem Prozentanteil von 75 % oder 50 % und einem zweiten Fach mit einem Prozentanteil von 50 % bzw. 25 % zusammensetzen und die Stundenangaben der Befragten sich nur auf das erste Fach beziehen.

Tabelle 5.3.5: Studienbezogene Zeitaufwände bei Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden an Angeboten zur Semesterstreckung bzw. zeitlichen Entzerrung der Studieneingangsphase

Aktuell Teilnehmende (TN+) und Nichtteilnehmende (TN-) gleicher Semesterlage

	TN+		TN-		Sig.
	n	Mittelwert	n	Mittelwert	
HS Esslingen: Flexibles Studium (2./3. Fachsemester)					
Wochenstunden für Präsenzveranstaltungen	44	18,8	49	25,8	***
Wochenstunden für Selbststudium	42	12,4	48	12,0	
HS Karlsruhe: Erfolgreich starten, Stufe 3 (1./2. Fachsemester)					
Wochenstunden für Präsenzveranstaltungen	56	20,0	233	22,3	*
Wochenstunden für Selbststudium	58	13,2	229	11,4	
HFT Stuttgart: Semester 1+ (2./3. Fachsemester)					
Wochenstunden für Präsenzveranstaltungen	27	21,2	118	20,9	
Wochenstunden für Selbststudium	27	16,1	118	13,4	
Hochschule Offenburg: startING (1./2. Fachsemester)					
Wochenstunden für Präsenzveranstaltungen	22	25,8	87	26,2	
Wochenstunden für Selbststudium	22	11,2	87	10,7	
Universität Heidelberg: Teilzeitstudium (1./2. Fachsemester)					
Wochenstunden für Präsenzveranstaltungen	12	8,8	106	13,7	**
Wochenstunden für Selbststudium	12	8,8	105	12,3	

*p ≤ 0.05 **p ≤ 0.01 ***p ≤ 0.001

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Die Zeitaufwände der Studienmodellteilnehmenden sind an drei Hochschulen signifikant geringer als diejenigen der regulär Studierenden (Esslingen, Karlsruhe, Heidelberg), so dass hier die durch die Semesterstreckung bzw. -teilung gewonnenen Freiräume ersichtlich sind. Besonders groß sind die Freiräume im „Flexiblen Studium“ an der Hochschule Esslingen (18,8 vs. 25,8 Wochenstunden) und im Teilzeitstudium an der Universität Heidelberg (8,8 vs. 13,7 Wochenstunden), weniger groß im aufgeteilten ersten Semester an der Hochschule Karlsruhe (20,0 vs. 22,3 Wochenstunden). Für Studierende im ersten oder zweiten Semester an der Hochschule Offenburg, die vor Studienbeginn an startING teilgenommen haben, ist ein zeitlicher Zugewinn als Folge vorgezogener Prüfungsleistungen nicht zu erkennen (25,8 vs. 26,2 Wochenstunden). Gleichwohl ist Tatsache, dass ehemalige startING-Teilnehmende noch im zweiten Fachsemester signifikant mehr ECTS-Punkte haben als ihre Kommiliton(inn)en mit direktem Studieneinstieg (siehe Kapitel 4.8), ein Indiz für die entzerrende Wirkung von startING. Dass die ehemaligen startING-Teilnehmenden trotz vorgezogener Prüfungsleistungen in den ersten Fachsemestern keine niedrigeren Präsenzzeiten angeben, ist wahrscheinlich teilweise durch freiwillige Teilnahmen an zusätzlichen Studienangeboten zu erklären: In den im

Juni 2013 geführten Interviews gaben mehrere ehemalige startING-Teilnehmende an, diese Freiräume beispielsweise für den Besuch von Sprachkursen oder das Selbststudium zu nutzen.

Für Studierende im Semester 1+ an der HFT Stuttgart konnte kein zeitlicher Zugewinn festgestellt werden: Im zweiten und dritten Fachsemester wenden die Modellteilnehmenden nach eigenen Angaben ebenso viel Zeit für die Teilnahme an Präsenzveranstaltungen auf wie die Studierenden im herkömmlichen Studium (21,2 vs. 20,9 Wochenstunden). Dafür, dass aufseiten der Modellteilnehmenden keine Freiräume beobachtet werden konnten, kommen folgende Gründe in Frage:

- Durch die mit dem Semester 1+ angestrebte Streckung von zwei auf drei Semester beträgt die Reduktion pro Semester maximal ein Drittel und ist damit geringer als in Esslingen, Karlsruhe und Heidelberg, wo durch die Streckung eines Semesters auf zwei Teilstemester (ohne die Berücksichtigung zusätzlicher Unterstützungsmaßnahmen) eine Reduktion um die Hälfte erzielt wird.
- Ein Teil der im Semester 1+ gewährten Freiräume wird womöglich durch die Nachholung offengebliebener Prüfungsleistungen aus dem ersten Semester aufgebraucht.
- Der durchschnittliche Umfang der von den Studierenden im Semester 1+ besuchten Zusatzangebote ist möglicherweise größer als in Programmen mit Semesterstreckung in Esslingen und Karlsruhe.

Werden außerdem die von den Studierenden angegebenen Zeitaufwände für das Selbststudium betrachtet (siehe Tabelle 5.3.5), zeigt sich, dass lediglich an der Universität Heidelberg die Modellteilnehmenden tendenziell (aber nicht signifikant) weniger Wochenstunden aufwenden als die Nichtteilnehmenden (8,8 vs. 12,3). Dieser Befund ist erwartungskonform, da die Teilzeitoption vor allem Studierende mit außerhochschulischen Verpflichtungen anspricht, denen insgesamt weniger Zeit für ihr Studium zur Verfügung steht. An den Hochschulen Esslingen, Karlsruhe und Stuttgart hingegen wenden die Modellteilnehmenden ebenso viel (Esslingen), tendenziell sogar mehr Zeit (Karlsruhe, Stuttgart) für das Selbststudium auf wie ihre Kommiliton(inn)en im herkömmlichen Studium. Dieses Ergebnis lässt erkennen, dass die mehrheitlich leistungsschwächeren Studierenden, die an diesen Studienmodellen teilnehmen, auch bei verringerter Anforderungsdichte relativ mehr Zeit für das Selbststudium benötigen.

Aufgrund der verschiedenen Zielgruppen und Zielsetzungen, die sich, wie gesehen, auch in den studienbezogenen Zeitaufwänden widerspiegeln, sind für die Studienmodelle an den drei Fachhochschulen und das Teilzeitstudium in Heidelberg jeweils unterschiedliche Untersuchungsfragestellungen relevant. Im Fortgang der weiteren modellübergreifenden Untersuchung zur Studienflexibilisierung durch Freiräume werden daher zunächst die Hochschulen Esslingen, Karlsruhe und Stuttgart im Verbund, anschließend das Teilzeitstudium (Heidelberg) und schließlich die Lernraumsemester (Hohenheim) betrachtet. Dabei wird neben den Bewertungen der Studienmodelle durch die Studierenden verstärkt auch auf die Verfahren zur Teilnehmergewinnung eingegangen.

Im Verbund: Hochschule Esslingen, Hochschule Karlsruhe, Hochschule für Technik Stuttgart

Die Teilnahmequoten an den Studienmodellen lassen sich als mäßig bis gut einordnen. Die Projektverantwortlichen aller drei Studienmodelle berichten jedoch von Schwierigkeiten, die Gruppe der Studierenden mit erheblichen Leistungsschwierigkeiten mit dem Studienmodell zufriedenstellend zu erreichen.

Die Entscheidung, Studien- und Prüfungsinhalte auf einen längeren Zeitraum zu strecken und somit die Regelstudienzeit zu verlängern, ist schwerwiegend. Studierende äußern sich besorgt, dass sich eine solche Entscheidung im Lebenslauf negativ niederschlagen könnte. Hinzu kommt, dass sie ohne vorhergehende Hochschulerfahrung nur schwer einschätzen können, ob die von ihnen mitgebrachten Fähigkeiten für einen erfolgreichen Studienverlauf ausreichen. Immerhin gehen die meisten der Studierenden davon aus, dass sie mit dem Erhalt einer Hochschulzugangsberechtigung auch die für ein Studium benötigten Vorkenntnisse und Fähigkeiten mitbringen. Nach Ansicht von Projektverantwortlichen sind solche Einschätzungen manchmal ein Ausdruck von Selbstüberschätzung, welche sich ohne das Erleben von „Leidensdruck“ nicht auflösen lässt. Nach den ersten Studien- und Prüfungserfahrungen scheinen die Studierenden hingegen einsichtiger und sensibler für die Teilnahme an Fördermaßnahmen zu sein. Diese Tatsache macht sich das Studienmodell der Hochschule Esslingen zunutze: Hier machen die Studierenden zunächst ihre eigenen Erfahrungen und können nach dem ersten Semester, wenn sich die Leistungsschwächen bereits in den ersten Prüfungsergebnissen niederschlagen, Unterstützung erfahren.

Die Hochschulen Karlsruhe und Stuttgart verwenden dagegen Einstufungstests, um die Zielgruppen vor bzw. zu Studienbeginn zu identifizieren und auf Grundlage der Testergebnisse direkt eine Empfehlung zur Teilnahme am Studienmodell auszusprechen. Dabei sind die Projektverantwortlichen der beiden Hochschulen von der hohen prognostischen Güte der jeweiligen Tests sehr überzeugt und können diese auch belegen. An der HFT Stuttgart wird an dieser Stelle auf die jahrelange Erfahrung mit dem Test hingewiesen, die einen hohen Zusammenhang zwischen den Testergebnissen und dem späteren Studienerfolg zeigt. Der Mathematik-Einstufungstest wird hier bereits seit 30 Jahren in unveränderter Form für alle Erstsemesterstudierende durchgeführt, deren Studiengänge Mathematik beinhalten. Die Hochschule Karlsruhe belegt diese Einschätzung ebenfalls mit hochschulinternen Berechnungen: Demnach korrelieren die im Test verwendeten Module mit den späteren Prüfungsleistungen der Studierenden; für Studierende, die ein Empfehlungsschreiben auf Basis der Testergebnisse erhalten haben, besteht ein signifikant höheres Risiko, nicht die erforderlichen ECTS-Punkte zu erreichen. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht darin, dass in beiden Studienmodellen das Testinstrument früh zu Studienbeginn eingesetzt und somit auch die Entscheidung zur Teilnahme am Studienmodell bereits zu Beginn bzw. im Laufe des ersten Fachsemesters von den Studierenden eingefordert wird. Begründet wird diese Vorgehensweise damit, dass die Maßnahmen frühestmöglich greifen sollen, um das Aufkommen von Demotivation und Resignation aufgrund negativer Studienerfahrungen (z. B. Scheitern an Prüfungen) bei den Studierenden zu verhindern. Dabei zeigt sich allerdings, dass längst nicht alle Studierenden einer Empfehlung zur Semesterstreckung folgen. Ursächlich dürften u. a. folgende Beobachtungen sein:

Gemessen an den Teilnehmerzahlen weist an dieser Stelle die Rekrutierungsstrategie der Hochschule Esslingen den größten Erfolg auf: Mehr als die Hälfte der Studierenden der Fakultät Informationstechnik nimmt ab dem zweiten oder dritten Semester am Studienmodell teil. Die Beteiligungsquoten an der HFT Stuttgart und der Hochschule Karlsruhe fallen hingegen deutlich niedriger aus. Die hohe Teilnehmerquote in Esslingen ist nicht notwendigerweise positiv zu bewerten. Es kann auch ein Alarmsignal sein, wenn eine derart große Anzahl von Studierenden die Notwendigkeit sieht, das Studium zu strecken, da hiermit fraglich ist, ob die Vorgaben der Fakultät an abzuleistenden Studien- und Prüfungsleistungen überhaupt realistisch in der regulären Studienzeit einzuhalten sind. Andererseits kann der hohe Bedarf auch von der Zusammensetzung der Studierenden herrühren. So weist ein Vergleich des Verhältnisses von Bewerbungen und Zulassungen in der Fakultät darauf hin, dass aufgrund der geringen Bewerberzahlen auch Studierende zugelassen wurden, die sich im ersten oder zweiten Hilfsantrag³³ beworben hatten. Die Studienanfänger(innen) bringen somit von vornherein ungünstigere Leistungsvoraussetzungen mit. So sind bis einschließlich Sommersemester 2013 die Zulassungsbeschränkungen bisher noch nicht in Kraft getreten. Aufgrund der Reakkreditierung aller Studiengänge der Fakultät Informationstechnik sowie der Umsetzung des neuen Struktur- und Entwicklungsplans ab dem Wintersemester 2013/14 sind diesbezüglich erste Veränderungen zu beobachten. Durch die Profilschärfung der einzelnen Studiengänge innerhalb der Fakultät konnten starke Anstiege der Bewerberzahlen festgestellt werden. Dementsprechend wurde auch erstmalig von den Zulassungsbeschränkungen Gebrauch gemacht.

In allen drei Studienmodellen soll das Studienabbruchrisiko dadurch verringert werden, dass in der Studieneingangsphase Studien- und Prüfungsleistungen auf einen längeren Zeitraum gestreckt und somit Freiräume zur Aufholung von Wissensrückständen geschaffen werden. Faktisch verbringen die Teilnehmenden jedoch nicht weniger Zeit mit dem Lernen (siehe Tabelle 5.3.5). Die geschaffenen Freiräume werden in allen drei Studienmodellen teilweise mit kompetenzfördernden Maßnahmen gefüllt, um die Studierenden dabei zu unterstützen, ihre vorhandenen (Vor-)Wissenslücken zu beheben. In diesem Zusammenhang erwies sich die Einführung von verbindlichen Elementen als förderlich. So machten zum Beispiel die Projektverantwortlichen an der Hochschule Karlsruhe die Erfahrung, dass die Verbindlichkeit der Teilnahme an Maßnahmen im Rahmen des Studienmodells erhöht werden musste, um sicherzustellen, dass die entstandenen Freiräume von den Studierenden auch tatsächlich zum Lernen und Wiederholen von Stoffinhalten genutzt werden. Dies führte zur Entwicklung von studienangabezufindlichen obligatorischen Stundenplänen, in denen die Teilnahme an zusätzlichen Tutorien und Seminaren festgelegt wird. An der Hochschule Esslingen wiederum schließen die Modellteilnehmenden eine schriftliche, individuelle Vereinbarung zum Studienmodell ab, in der sie sich zur Teilnahme an zuvor festgelegten Modellbausteinen, u. a. Coaching-Seminare und -gespräche, verpflichten. Darin festgehalten sind auch die zu erwartenden Sanktionen, falls die Pflichten seitens des Studierenden nicht eingehalten werden sollten. An der HFT

³³ Bei grundständigen zulassungsbeschränkten Studiengängen besteht die Möglichkeit, einen Hauptantrag und bis zu zwei Hilfsanträge zu stellen. Hilfsanträge bieten die Möglichkeit, eine zweite bzw. dritte Studienwunschwahl anzugeben, die dann berücksichtigt wird, wenn man zu dem eigentlichen Wunschstudium nicht zugelassen wird. Hilfsanträge werden nur dann bearbeitet, wenn nach der Bearbeitung der Hauptanträge im betreffenden Studiengang noch Studienplätze frei sind.

Stuttgart schließlich wird für jeden Teilnehmenden am Studienmodell ein individuelles Studienprogramm zusammengestellt, in dem Arbeitsaufwand und Zielvereinbarungen inklusive dem bedarfsspezifischen Besuch von zusätzlichen Tutorien, überfachlichen Zusatzangeboten und der Studienberatung genau definiert sind.

Die Mehrheit der Modellteilnehmenden zeigt sich zufrieden mit den Angeboten, auch wenn es hochschulspezifische Unterschiede gibt (siehe Tabelle 5.3.6). An den drei Hochschulen geben zwischen 76 % und 88 % der Teilnehmenden an, dass sie durch die Teilnahme am jeweiligen Studienmodell Lücken in ihrem Wissen schließen konnten. Ebenfalls positiv wird der zeitliche Zugewinn gewertet; insbesondere an der Hochschule Karlsruhe sagen 89 % der Befragten, dass sie ausreichend Zeit zum Lernen und Wiederholen hatten, an der Hochschule Esslingen sind es immerhin 83 %. An der HFT Stuttgart bestätigen im Vergleich nur 71 % der Studierenden, dass sie ausreichend Zeit hatten. Insgesamt fallen die Bewertungen an der HFT Stuttgart vergleichsweise weniger positiv aus als an den anderen beiden Hochschulen. So nehmen nur 62 % der Befragten durch die Teilnahme am Studienmodell weniger Leistungsstress bzw. -druck wahr, an der Hochschule Esslingen sind es 87 %. Auch die Zufriedenheit mit dem Angebot insgesamt fällt vergleichsweise gering aus: 64 % der Teilnehmenden am Studienmodell sagen, dass sie insgesamt mit dem Angebot sehr zufrieden sind, an der Hochschule Esslingen sind es 83 %, und an der Hochschule Karlsruhe sogar 86 % der Studierenden, die sehr zufrieden sind.

Eine mögliche Ursache für die durchgängig weniger positiven Bewertungen des Semester 1+ ist in den vergleichsweise hohen Zeitaufwänden für die Teilnahme an Präsenzveranstaltungen und für das Selbststudium (siehe Tabelle 5.3.5) zu sehen. In dem Zusammenhang deutet sich an, dass im Semester 1+ die gewährten Freiräume bereits so knapp sind, dass der (subjektive) Erfolg des Studienmodells beeinträchtigt wird.

Tabelle 5.3.6: Aussagen zum Studienmodell im Hochschulvergleich

Studentische Bewertungen an den Hochschulen Esslingen, Karlsruhe und Stuttgart, zusammengefasste Werte 4+5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft völlig zu“, in %

Aussagen zum Studienmodell	HS Esslingen (n=24)	HS Karlsruhe (n=82-83)	HFT Stuttgart (n=76-79)
Durch die Teilnahme (..) kann/konnte ich Wissenslücken schließen.	79% ^a	88%	76%
Durch das [Studienmodell] kann/konnte ich mein Studium gut mit meiner aktuellen Lebenssituation vereinbaren.	83% ^a	86% ^a	72%
Ich habe/hatte ausreichend Zeit zum Lernen und Wiederholen.	83% ^a	89%	71% ^a
Durch das (Studienmodell) nehme/nahm ich weniger Leistungsstress/-druck wahr.	87% ^a	/	62%
Mein Lernverhalten hat sich durch die Zusatzangebote entscheidend verbessert.	58% ^a	62%	/
Insgesamt bin ich mit dem Angebot (..) sehr zufrieden.	83% ^a	86%	64% ^a

^a nur 2014 abgefragt

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Insgesamt erweist sich die Kombination aus Semesterstreckung und Kompetenzförderung bei allen drei Studienmodellen als erfolgsversprechend, auch wenn bislang noch keine generalisierbaren Aussagen darüber getroffen werden können, ob die Studienmodelle tatsächlich zu

einer verbesserten Bewältigung der Studieneingangsphase beitragen und Schwundquoten in den ersten Fachsemestern reduziert werden können. Kritisch zu hinterfragen ist jedoch, ob das Schaffen von Freiräumen in der Studieneingangsphase lediglich dazu beiträgt, dass Ereignisse, die letztlich zum Studienabbruch führen, auf spätere Semester verschoben werden, wenn Studierende nach Beendigung der entsprechenden Maßnahme wieder in den regulären Studienbetrieb überwechseln und sich mit den dort vorherrschenden realen Studienanforderungen konfrontiert sehen. Eine Weiterverfolgung der ehemaligen Modellteilnehmenden im weiteren Studienverlauf bis zum (erfolgreichen) Studienabschluss ist daher unerlässlich.

Universität Heidelberg

Wie bereits erwähnt, richtet sich das Teilzeitstudium der Universität Heidelberg an Studierende, die ohne Teilzeitoption nicht in der Lage wären, ein Studium aufzunehmen bzw. dieses fortzusetzen. An dieser Stelle sollen individuelle Studienverläufe geschaffen werden, um Studierenden in spezifischen Lebenssituationen überhaupt ein Studium zu ermöglichen.

Insgesamt nehmen nur wenige Studierende das Angebot in Anspruch. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, worauf die geringe Teilnehmerquote zurückzuführen ist. Verschiedene Ursachen könnten dem zugrunde liegen:

- Die Möglichkeit, in Teilzeit zu studieren, wird nicht ausreichend (extern) beworben, potenzielle Kandidat(inn)en wissen nichts von dieser Option.
- Strukturelle Vorgaben, wie zum Beispiel die fehlende BAföG-Förderfähigkeit, gestalten das Studienmodell wenig attraktiv.
- Die Teilzeitstudienoption ist insgesamt nur für eine sehr geringe Anzahl von Studierenden bzw. Studieninteressierten nutzbringend.

Die Teilzeitstudienoption zeichnet sich durch eine hohe Flexibilität aus: Ein Antrag auf Zulassung zum Teilzeitstudium kann in jedem Semester gestellt werden, gilt allerdings für mindestens ein Studienjahr. Ein Wechsel (zurück) in ein Vollzeitstudium ist zu jedem Semester möglich. Mit diesen flexiblen Vorgaben kommt das Studienmodell seinem Ziel, individuellere Studienverläufe zu ermöglichen, durchaus näher. Positiv zu vermerken ist auch, dass an die Zulassung zum Teilzeitstudium keine speziellen Bedingungen geknüpft sind, d. h., rein theoretisch besteht für alle Studierenden die Möglichkeit, mithilfe des Teilzeitstudiums Freiräume zu schaffen. Lediglich der Bachelorstudiengang Economics stellt eine Ausnahme dar, da für die Zulassung zum Teilzeitstudium ein Nachweis über die Gründe erforderlich ist, warum ein Vollzeitstudium nicht möglich ist (z. B. Geburtsurkunde des Kindes, Beleg über Erwerbstätigkeit).

Mit der Teilzeitstudienoption halbiert sich die studienbezogene Arbeitsbelastung (wenngleich nach den angegebenen Zeitaufwänden der Studierenden in Tabelle 5.3.5 nur näherungsweise), zeitliche Freiräume werden geschaffen und können individuell je nach persönlicher Lebenslage genutzt werden. Eine entsprechende Verlängerung der Regelstudienzeit wird mit einem offiziellen Teilzeit-Status legitimiert, ein positiver Anreiz für Studierende, die Angst vor negativen Konsequenzen durch die längere Studienzeit für ihren Lebenslauf haben. Fraglich ist jedoch auch an dieser Stelle, ob das Studienmodell zu einer Verringerung von Studienabbrüchen in der Studieneingangsphase beitragen kann, da sich das Modell nicht explizit auf diese

Phase fokussiert (siehe Kapitel 5.1). Ob ferner der Anspruch eingelöst wird, ein Studium an der Universität Heidelberg für neue Studierendengruppen attraktiver bzw. möglich zu machen, lässt sich angesichts unzureichender Informationen über deren Verteilung in der Grundgesamtheit aller Studienberechtigten nicht beantworten.

Universität Hohenheim

Anders als im Falle der Studienmodelle der Hochschulen Esslingen, Karlsruhe und Stuttgart sowie der Universität Heidelberg wird mit dem Lernraumsemester der Universität Hohenheim keine spezielle Zielgruppe verfolgt. Ziel ist es vielmehr, insgesamt dazu beitragen, dass Studierende mehr Freiräume zur individuellen Studiengestaltung erhalten. Die geschaffenen Freiräume können dabei je nach persönlicher Interessen- und Wissenslage mit Aktivitäten gefüllt werden, die die Studierenden selbst auswählen. Diese Form der Studienflexibilisierung erweist sich als durchaus beliebt, mittlerweile nutzen rund 10 % der Bachelorstudierenden dieses Angebot, um entweder mehr interessengeleitet zu studieren, Wissenslücken aufzuholen oder ihr individuelles Profil zu schärfen. Der Bekanntheitsgrad des Studienmodells profitiert besonders von der guten Vernetzung innerhalb der Hochschule zwischen den zentralen Beratungsinstanzen sowie der hohen Transparenz des Angebots: Auf einer informativen und übersichtlichen Webseite wird über das Verfahren und die zu wählenden Aktivitäten informiert sowie häufig genannte Fragen rund um das Lernraumsemester aufgelistet.

Als besonders attraktiv gilt hier für die Studierenden die hohe Flexibilität: Zum einen haben sie größtmögliche Freiheiten in der konkreten Ausgestaltung des Lernraumsemesters, und zum anderen können sie selbst bestimmen, wann sie die gewählten Aktivitäten im Rahmen des Lernraumsemesters absolvieren möchten. Zudem sind mit der Anmeldung keinerlei Verpflichtungen verbunden, das heißt, sie sind nicht dazu verpflichtet, die angemeldeten Aktivitäten auch tatsächlich zu absolvieren. In diesem Sinne werden im Rahmen des Studienmodells also tatsächlich Freiräume geschaffen, die die Studierenden sich auch bewusst frei halten können.

So sind die geschaffenen Freiräume im Lernraumsemester individuell nutzbar, jedoch ist es in Bezug auf die Förderziele des Programms ein Manko des Studienmodells, dass es kein explizites Angebot zur Verbesserung der Studieneingangsphase ist. Die meisten Studierenden nutzen das Angebot eher in der Mitte bzw. gegen Ende ihres Bachelorstudiums. Daher ist nicht zu erwarten, dass das Studienmodell zu einer Reduzierung der Schwundquoten innerhalb der Anfangssemester beitragen wird.

5.3.3. Handlungsziel: Kompetenzförderung

Dem Aspekt der Kompetenzförderung wurde vonseiten der Verantwortlichen an den Hochschulen bereits in den Vorüberlegungen zu den Studienmodellen eine tragende Rolle für den Studienerfolg beigemessen. Dies ist vor dem an den Hochschulen bestehenden Erfahrungshintergrund zu sehen, zu sehen, dass eine beträchtliche Zahl von Studienanfänger(inne)n mit unzureichenden Vorkenntnissen an die Hochschule kommt und aufgrund dessen bereits beim Studieneinstieg mit Schwierigkeiten und im weiteren Studienverlauf mit Leistungsproblemen zu kämpfen hat. Diese Beobachtungen beschränken sich keineswegs auf die geförderten

Hochschulen, sondern werden durch mehrere Untersuchungen auch für das gesamte Bundesgebiet bestätigt: So bilden gerade individuelle Leistungsprobleme nach der vom DZHW bundesweit durchgeführten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08 den häufigsten ausschlaggebenden Grund für einen Studienabbruch (20 %). Hinzu kommen weitere 11 %, die Prüfungsversagen als ausschlaggebendes Studienabbruchmotiv angeben (vgl. Heublein & Wolter 2011). Der Ausgleich bestehender Defizite oder die Angleichung des Eingangsniveaus durch Maßnahmen zur gezielten Kompetenzförderung wurden daher zu einem zentralen Anliegen der meisten Studienmodelle.

An neun der insgesamt elf geförderten Hochschulen gehört die gezielte Kompetenzförderung insbesondere für Studierende mit Wissensrückständen und Leistungsdefiziten zum zentralen Maßnahmenbestand des Studienmodells, lediglich an den Universitäten Heidelberg (Teilzeitstudium) und Hohenheim (Lernraumsemester) ist dieser Maßnahmentyp wegen der abweichenden Zielsetzungen der Studienmodelle als nachrangig zu bewerten. Nach den Erfahrungen der Studienmodellverantwortlichen zeigen sich Defizite vor allem im fachlichen Bereich, zuvorderst in Mathematik und im naturwissenschaftlich-technischen Bereich (Chemie, Elektrotechnik, Informatik, Physik u. a.). Entsprechend beinhalten die meisten Studienmodelle fachbezogene Förder- und Unterstützungsangebote, überwiegend in Form zusätzlicher Kurse, Tutorien und Workshops. Daneben wurden in vielen Interviews aber auch nicht-fachbezogene, allgemein das Studierverhalten betreffende Defizite, insbesondere dysfunktionales Lernverhalten, unzureichendes Zeitmanagement und mangelhafte Motivation, beklagt und auch hierfür fördernde bzw. unterstützende Zusatzangebote eingerichtet. Die nachfolgende modellvergleichende Analyse bezieht sich auf alle diese Zusatzangebote, die zur besseren Übersichtlichkeit tabellarisch zusammengetragen sind:³⁴

- Tabelle 5.3.7: Fachspezifische Zusatzangebote
- Tabelle 5.3.8: Überfachliche Zusatzangebote
- Tabelle 5.3.9: Zusatzangebote mit integrierter fachspezifischer und überfachlicher Kompetenzförderung.

Bei der modellübergreifenden Betrachtung fällt auf, dass die meisten fachspezifischen Zusatzangebote von den Studierenden gut bis sehr gut angenommen und auch überwiegend positiv bewertet werden. Zu den wenigen Ausnahmen gehören hier die studienbegleitenden Mathematikwerkstätten an der Hochschule Nürtingen-Geislingen, die sich zwar ebenfalls in einigen Studiengängen einer hohen Beteiligung erfreuen, aber hinsichtlich ihrer Wirksamkeit aber als eher begrenzt beurteilt wurden. Auffällig ist, dass die Mathematikwerkstätten in Nürtingen modellübergreifend das einzige studienbegleitende fachliche Förderangebot darstellen, das zusätzlich zum regulären Studienpensum stattfindet. An allen anderen Hochschulen haben die Teilnehmenden zumindest optional die Möglichkeit, während der Nutzung der kompetenzför-

³⁴ Einbezogen wurden nur Maßnahmen, die zum direkten Bestand der Studienmodelle gehören. Kurse, Seminare und Workshops, die nicht im Rahmen der Studienmodelle entstanden oder ausgebaut worden sind und sowohl von Studienmodellteilnehmenden als auch von regulär Studierenden genutzt werden können, werden nicht berücksichtigt. Dazu zählen insbesondere die außercurricularen Kursangebote zu Schlüsselkompetenzen an der Hochschule Heilbronn (Studium Generale), der HfWU Nürtingen (Kurse und Workshops der hochschulinternen Weiterbildungsakademie), der HFT Stuttgart (Workshops des Didaktikzentrums) sowie der Universität Hohenheim (F.I.T-Seminare).

dernden Unterstützungsangebote von einer Reduktion des Studienpensums Gebrauch zu machen. Da die Zusatzmaßnahmen überwiegend von Studierenden mit Vorwissensdefiziten bzw. Leistungsproblemen genutzt werden, die mit dem regulären Studienpensum eher überfordert sind, ist anzunehmen, dass sich diese Maßnahmen vor allem dann als förderlich erweisen, wenn zugleich Freiräume geschaffen werden (siehe Kapitel 5.3.2).

Im Modellvergleich zeigt sich außerdem, dass zusätzliche Präsenzangebote, die ausschließlich oder überwiegend fachunspezifische Aspekte des Studierverhaltens (Lernstrategien, Arbeitstechniken, Zeitmanagement) thematisieren, von den Studierenden eher selten angenommen werden. Die Beteiligungsquoten unter den anvisierten Zielgruppen erreichen an den Hochschulen Heilbronn und Karlsruhe sowie an der Universität Ulm nur knapp 20 %, an der Universität Heidelberg und der Hochschule Nürtingen-Geislingen mussten die studienbegleitenden Förder- und Unterstützungsangebote wegen sehr geringer Annahmehquoten sogar überwiegend ausgesetzt werden. Interessant ist, dass die geringe Beteiligung unabhängig von Zeitlage (vor Studienbeginn oder studienbegleitend), Format (Kurse, Workshops oder Einzelgespräche) und Teilnehmergewinnungsverfahren (offenes Angebot, Empfehlungen aufgrund von Testergebnissen oder gezielte Einladungen) zu sein scheint. Höhere Teilnahmequoten lassen sich nach bisherigen Erkenntnissen nur durch eine feste (und verpflichtende) Einbindung als Baustein einer komplexen Maßnahme (Ulmer Trainingscamp, Vorbereitungswoche der HFT Stuttgart, startING-Programm der Hochschule Offenburg, Coaching-Seminare der Hochschule Esslingen) erzielen.

Unabhängig davon, ob primär fachbezogene oder überfachliche Inhalte thematisiert werden, lassen sich die Förderangebote hinsichtlich ihrer Zeitlage in studienvorbereitende und studienbegleitende Maßnahmen gruppieren. Die Universitäten Karlsruhe, Stuttgart und Ulm sowie die Hochschulen Karlsruhe und Stuttgart bieten studienvorbereitende Maßnahmen unmittelbar vor Beginn des Fachstudiums an. In allen Fällen handelt es sich dabei um Vorkurse bzw. Trainingscamps (Ulm) mit einem zeitlichen Umfang von ein bis vier Wochen. Wie die hochschulspezifischen Untersuchungen in Kapitel 4 gezeigt haben, erfreuen sich die propädeutischen Angebote seitens der Studienanfänger(innen) einer großen Nachfrage. Abgesehen von den (rein fachlichen) Brückenkursen in Mathematik und Physik der Hochschule Karlsruhe, die von einem sehr hohen Anteil teilnehmender Studierender im Nachhinein als (sehr) hilfreich (70 % - 79 %) bewertet werden, fallen die Bewertungen der propädeutischen Zusatzangebote insgesamt weniger positiv aus als für die studienbegleitenden Angebote. Gut erkennbar ist dies beispielsweise am MINT-Kolleg, an dem die Vorkurse im direkten Bewertungsvergleich um durchschnittlich 20 Prozentpunkte seltener als (sehr) hilfreich bewertet werden als die studienbegleitenden Semester- und Aufbaukurse. Für die Abweichungen sind nach bisherigem Erkenntnisstand mehrere Gründe in Betracht zu ziehen:

1. In den hochschulspezifischen Teilnehmeranalysen konnte keine Selektivität bezüglich soziodemographischer und bildungsbiographischer Merkmale festgestellt werden, d. h. in den Vorkursen sind Studierende mit unterschiedlichen Vorkenntnissen und Leistungsvoraussetzungen versammelt; wegen der dadurch gegebenen eher inhomogenen Teilnehmerzusammensetzung kann die Kompetenzförderung weniger gut an dem konkret

gegebenen Bedarf einer bestimmten Teilgruppe ausgerichtet werden, so dass einige Teilnehmende mehr und andere weniger von dem Angebot profitieren dürften.

2. Während der Nutzung der propädeutischen Kurse haben die (angehenden) Studierenden in der Regel noch keine Studienerfahrungen gesammelt, so dass sie den Stellenwert der behandelten fachlichen Inhalte für das Fachstudium noch nicht einschätzen können. Außerdem haben viele parallel die Herausforderungen des Übergangs in die neue Lebenswelt Hochschule zu bewältigen. Beide Aspekte können die zielgerichtete Befassung mit den fachlichen Inhalten beeinträchtigen.
3. Wegen der in den Vorkursen vergleichsweise hohen Teilnehmerzahlen haben die durchführenden Dozent(inn)en und Tutor(inn)en nur begrenzt die Möglichkeit auf individuelle Fragen und Probleme einzugehen, so dass hier die Lerneffekte im Durchschnitt eher geringer sind als in einigen studienbegleitenden Zusatzkursen, die in Kleingruppen abgehalten werden. Vor diesem Hintergrund muss allen am Förderprogramm beteiligten Hochschulen, die der Förderung und Unterstützung des Kompetenzerwerbs eine zentrale Bedeutung beimessen, zugutegehalten werden, dass sie sich nicht auf propädeutische Maßnahmen beschränken.

Mit Blick auf die studienbegleitenden Zusatzangebote fallen im Modellvergleich einige Besonderheiten auf, durch die sich die betreffenden in unterschiedliche Gruppen einordnen lassen. Erstens zeichnen sich die fachspezifischen und überfachlichen Kurse, Übungen und Tutorien der Hochschulen Esslingen, Karlsruhe und Stuttgart dadurch aus, dass sie Bestandteile eines strukturell vorgegebenen Gesamtprogramms darstellen. Die Kurse des MINT-Kollegs sind dagegen einzeln und nach Bedarf wähl- und kombinierbar und setzen keine Teilnahme an einem Programm voraus.

Tabelle 5.3.7: Maßnahmen der Studienmodelle zur Förderung von fachspezifischen Kompetenzen in der Studieneingangsphase

Hochschule	Maßnahmen	Zeitlage	Bewertung
Esslingen, HS	Tutorien in Elektronik, Elektrotechnik, Informatik, Mathematik, Physik,	2.-5. FS	Von 68 % - 78 % der Befragten als „(sehr) hilfreich“ bewertet
Karlsruhe, HTW	Brückenkurse Mathematik, Physik	vor 1. FS	Beteiligung Brückenkurs Mathematik: 60 % der amtlich ausgewiesenen Studienanfänger(innen) im WS 2013/14 Beide Kurse und zugehörige Übungen von 70 % - 79 % der Befragten als „(sehr) hilfreich“ bewertet
	Studiengangspezifische Kurse, Übungen und Tutorien in Chemie, Elektrotechnik, Informatik, Mathematik, Physik u. a.	1.-2. FS	89 % der Befragten konnten durch die Zusatzangebote Wissenslücken schließen (summarisch abgefragt)
MINT-Kolleg	Vorkurse Chemie, Informatik, Mathematik u. a.	vor 1. FS	Von 49 % - 55 % der Befragten als „(sehr) hilfreich“ eingestuft; Ausnahme: Vorkurse Chemie und Physik in Stuttgart nur von 22 %; 50 % - 53 % der Befragten konnten Wissenslücken schließen
	Semester- und Aufbaukurse Chemie, Informatik, Mathematik, Physik, Technische Mechanik u. a.	1.-3. FS	von 69 % - 85 % der Befragten als „(sehr) hilfreich“ eingestuft; Ausnahme: Semesterkurse Informatik in Karlsruhe nur von 41 %; 72 % - 87 % der Befragten konnten Wissenslücken schließen
Nürtingen, HfWU	Mathematikwerkstatt/ Lerngruppenbegleitung Mathematik	1. FS	In fünf Studiengängen hohe Beteiligung (75 % - 100 %), in den übrigen drei Studiengängen geringe Beteiligung (17 % - 43 %) im WS 2013/14; 44 % der Befragten konnten Wissenslücken schließen; keine höheren Kompetenzzuwächse im Vergleich zu Nichtteilnehmenden mit Empfehlung feststellbar
Offenburg, HS	Vorlesungen in Elektrotechnik, Mathematik und Physik	vor 1. FS	(Nur der Vollständigkeit halber aufgelistet, aber nicht in die Untersuchung einbezogen, da es sich um reguläre, wenn gleich exklusiv für Modellteilnehmende bereitgestellte Vorlesungen handelt, deren Prüfungsleistungen im späteren Fachstudium voll anrechenbar sind)
Stuttgart, HFT	Brückenkurs Mathematik	vor 1. FS	Recht hohe Beteiligung unter den Befragten (63 %); überwiegend positive Bewertung durch Befragte: 60 % „(sehr) hilfreich“
	Kleingruppen-Tutorien Mathematik, Kurse Mathematik und Programmieren, „Paukkurse“ zur Prüfungsvorbereitung	1.-3. FS	Kleingruppen-Tutorien für 82 % der Befragten „(sehr) hilfreich“; Kurse Mathematik und Programmieren für 70 % - 71 % der Befragten „(sehr) hilfreich“; 76 % der Befragten konnten durch die Zusatzangebote Wissenslücken schließen (summarisch abgefragt)
Ulm, Uni	Vorlesungs- und übungsbegleitende Tutorien	ab 1. FS	Beteiligung: 82 % aller Befragten

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Tabelle 5.3.8: Maßnahmen der Studienmodelle zur Förderung von überfachlichen Kompetenzen in der Studieneingangsphase

Hochschule	Maßnahmen	Zeitlage	Bewertung
Esslingen, HS	Coaching-Seminare, -Workshops und -Einzelgespräche	2.-5. FS	Coaching-Seminare: von 50 % der Befragten als „(sehr) hilfreich“ bewertet
Heidelberg, Uni	Lerncoaching, Kurse/Workshops „Study-Life Balance“, Zeitmanagement u. a.	alle	Sehr geringe Beteiligung, daher mehrere Angebote eingestellt oder vorübergehend ausgesetzt; im WS 2013/14 im Kurs „Study-Life-Balance“ nur 5 Teilnehmende
Heilbronn, HS	Individuelle SMILE-Lernberatung	v. a. 2.-3. FS	Geringe Beteiligung der „Leistungsschwächeren“, Studierenden mit Kind und beruflich Qualifizierten ($\leq 19\%$) trotz gezielter Einladung
Karlsruhe, HTW	Seminar „Lerntechniken für ein effektives Studium“	vor 1. FS	Geringe Beteiligung: 20 % der Befragten; von 38 % als „(sehr) hilfreich“ bewertet
MINT-Kolleg	Kurs/Workshop Studienkompetenz	1. FS	Von 27 % der Befragten als „(sehr) hilfreich“ bewertet
	Kurse Arbeitsmethoden, Selbstorganisation (KIT) bzw. Arbeitstechniken, Zeitmanagement und Selbstorganisation (Stuttgart)	1.-3. FS	KIT: sehr geringe Beteiligung: n=11 Befragte (<1 %); davon 73 % „(sehr) hilfreich“; Stuttgart: sehr geringe Beteiligung: n=42 Befragte (2 %); davon 48 % „(sehr) hilfreich“
Nürtingen, HfWU	Studierwerkstatt	1. FS	Wegen sehr geringer Beteiligung im WS 2013/14 fast vollständig ausgesetzt
Offenburg, HS	Seminar Methodenkompetenzen	vor 1. FS	Sehr hohe Beteiligung wegen Teilnahmepflicht im Rahmen von startING; Eher negative Bewertung in Befragung: 23 % „(sehr) hilfreich für das Studium“
Ulm, Uni	Fächerübergreifende Tutorien/Mentorien zu Lernstrategien, Arbeitstechniken u. a.	ab 1. FS	Beteiligung: 19 % aller Befragten

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Tabelle 5.3.9: Maßnahmen der Studienmodelle mit kombinierter Förderung von fachspezifischen und überfachlichen Kompetenzen in der Studieneingangsphase

Hochschule	Maßnahmen	Zeitlage	Teilnahmequote und Bewertung
Stuttgart, HFT	Vorbereitungswoche (inkl. fachbezogene Projektarbeit und Arbeitstechniken, Zeitmanagement)	vor 1. FS	Sehr hohe Beteiligung (92 %) unter den Befragten mäßige positive Bewertung in Befragung: 43 % „(sehr) hilfreich“
Ulm, Uni	Ulmer Trainingscamps Chemie, Mathematik (inkl. Vorlesungen/Vorträgen zu Lernstrategien, Studienorganisation u. a.)	vor 1. FS	Beteiligung: 32 % (Chemie) bzw. 33 % (Mathe) der Befragten in den relevanten Studiengängen, Beteiligungsquote variiert über die Studiengänge beträchtlich von 3 % - 63 %

DZHW: Studienmodelle individueller Geschwindigkeit

Die Kernergebnisse aus den modellübergreifenden Untersuchungen zu den drei Handlungszielen Orientierung, Studienflexibilisierung und Kompetenzförderung werden im folgenden Abschnitt noch einmal zusammenfassend dargestellt. Die Darstellung erfolgt in einem erweiterten Betrachtungsrahmen, der die Passung zwischen Studierenden und den Studienbedingungen in den Blick nimmt. Die Darstellung mündet dann (in Abschnitt 5.5) in der Identifikation von Studienmodellen, die als eher erfolgsversprechend im Sinne des Fördergedankens angesehen werden können.

5.4. Erfolgsfaktoren für den Studienstart

Als Grundannahme zur Einführung von Interventionsmaßnahmen steht die Überlegung, dass sich Studienerfolg als Ergebnis einer gelingenden Passung zwischen den Studierenden einerseits und den Studienbedingungen vor Ort andererseits ergeben (siehe Kapitel 3). Demnach ist davon auszugehen, dass Individuen mit unterschiedlichen Voraussetzungen auf Studienbedingungen treffen, die von der Hochschule beeinflusst werden können. Ein Studium kann dann gelingen, wenn zwischen Individuum und Studienbedingungen eine Passung herrscht bzw. eine erfolgreiche Anpassung vorgenommen werden kann. Die Anpassungsleistung kann und sollte nicht einseitig von den Studierenden erbracht werden, sondern auch durch die Hochschule, z. B. durch die Studienmodelle.

Diese theoretische Grundannahme fällt in eine Zeit, in der verstärkt über Heterogenität und Diversität im Hochschulbereich diskutiert wird. Festzustellen ist einerseits die zunehmende Beachtung unterschiedlicher Voraussetzungen und auch Lebenssituationen von Studierenden, andererseits die Beobachtung einer sich verändernden Zusammensetzung der Studierenden, die nicht zuletzt auch aus dem Ausbau und der Öffnung von Hochschule resultiert. In diesem Zusammenhang spielt der als dringlich empfundene Fachkräftemangel, vor allem im Ingenieurbereich ebenso eine Rolle wie die als zu hoch eingeschätzten Studienabbruchquoten. Mit dem Ziel, dieser Lage entgegenzusteuern, gilt es anzuerkennen, dass Studierende unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen mitbringen und mit den Anforderungen eines Studiums unterschiedlich zurechtkommen, und dies umso mehr, je weiter Hochschule sich öffnet.

Nach Ergebnissen der Studienabbruchforschung erhöhen auf Seiten der Individuen mindestens die folgenden Faktoren die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studiums:

- Allgemeine Hochschulreife, Abitur über gymnasiale Oberstufe mit guter Durchschnittsnote
- akademisches Elternhaus
- nicht oder nur geringfügig erwerbstätig
- hohe intrinsische Motivation
- Studienentscheidung auf guter Informationsgrundlage

Diese Faktoren sind allgemein zu verstehen und leiten sich nicht aus den Studienmodellen ab, wengleich Analysen der Daten aus den Studierendenbefragungen die Zusammenhänge bestätigen. Anpassungen der Studienbedingungen dürften demnach vor allem für diejenigen Studierenden aussichtsreich sein, die mit anderen Voraussetzungen in ein Studium eintreten.

Für die Hochschulen besteht demnach die Aufgabe, tendenziell ungünstigen Studienerfolgsvoraussetzungen durch geeignete, individuelle und/oder strukturelle Maßnahmen entgegenzusteuern. Die im Rahmen der Wirkungsforschung untersuchten Studienmodelle versuchen dies mit zum Teil unterschiedlichen Strategien und Handlungszielen. Als zentral konnten im Rahmen der Wirkungsforschung im Wesentlichen die drei Handlungsziele Studienflexibilisierung, Kompetenzerwerb und Orientierung herausgearbeitet werden. Auch wenn die Befunde als vorläufig zu erachten, ergeben sich nach gegenwärtigem Stand der Wirkungsforschung erste Einschätzungen, unter welchen Bedingungen und für welche Zielgruppen einzelne Maßnah-

men innerhalb dieser Handlungsziele eher zu einem erfolgreichen Studium beizutragen scheinen.

Orientierung

Maßnahmen zur fachlichen/beruflichen Orientierung können sich entweder an Studieninteressierte richten, um ihnen bereits vor Studienbeginn bei der fundierten Studienfachwahl zu helfen, oder andererseits an z. B. Bachelorstudierende, um sie bei der Wahl des weiteren Karriere- und Berufswegs zu unterstützen. Als erfolgsversprechend für die fundierte Studienfachwahl erweist sich ein dem Studium vorgeschaltetes Semester, um den Studieninteressierten reale Studierenerfahrungen und damit detaillierte Inneneinsichten in die beteiligten Studiengängen zu gestatten. Diese Maßnahme ist jedoch als ressourcen- und betreuungsintensiv einzuschätzen. Daher eignet sich diese Art der Orientierung wahrscheinlich nur für kleine Gruppen von Studierenden. Zudem benötigen solche Orientierungsangebote als organisatorische Grundvoraussetzung eine gewisse fachliche Überschneidung der einbezogenen Studiengänge (wie z. B. nur Ingenieursstudiengänge).

Maßnahmen zur Orientierung im Hochschulbetrieb richten sich insbesondere an Studienanfänger(innen), indem sie Unterstützung beim Übergang in das Studium leisten. Dabei können beispielsweise studentische Mentor(inn)en ein hilfreiches Mittel sein, um ihnen niedrighschwellige Kontakte an der Hochschule zu ermöglichen und Informationen rund ums Studium bereit zu stellen. Diese Maßnahmen werden als kostengünstig wahrgenommen, da höhersemestrige Studierende als Ressource bereits an der Hochschule vorhanden sind.

Studienflexibilisierung

Studienflexibilisierungsmaßnahmen eignen sich für alle Bachelorstudierenden, um ihnen individuelle Gestaltungsmöglichkeiten je nach individueller Interessen- und Wissenslage einzuräumen. An dieser Stelle ist die Semesterlage der Maßnahme nur bedingt relevant, auch wenn eine Flexibilisierung in der Studieneingangsphase insbesondere den Übergang in das Studium erleichtern kann. Dies gilt auch für Studierende mit besonderen (außerhochschulischen) Verpflichtungen, die aufgrund ihrer persönlichen Lebenssituation ohne diese flexibilisierenden Maßnahmen gar nicht die Möglichkeit zur Studienaufnahme sehen würden. Zudem ist diese Studierendengruppe darauf angewiesen, dass die Flexibilisierung tatsächlich zu einem Schaffen von Freiräumen beiträgt, um ihr Studium mit ihren anderen Verpflichtungen vereinbaren zu können.

Bei leistungsschwächeren Studierenden wiederum sollten diese Freiräume mit kompetenzfördernden Maßnahmen gefüllt werden, damit vorhandene Wissenslücken geschlossen werden können. Dementsprechend wichtig ist es, diese Maßnahmen früh zu Studienbeginn anzuwenden, um vorhandene Wissensdefizite frühzeitig zu erkennen und diesen entgegenzuwirken. Jedoch stellen sich für jede Hochschule an dieser Stelle Fragen zur Identifikation und Selektion der Zielgruppe: Mithilfe von Kompetenztests können leistungsschwächere Studierende frühzeitig identifiziert und zur Teilnahme an studienflexibilisierenden Maßnahmen angeregt werden. Jedoch zeigt sich, dass das Erleben des eigenen Scheiterns, z. B. in Form von ersten Prü-

fungsleistungen, die Teilnahmebereitschaft maßgeblich erhöht. Dies birgt jedoch auch immer die Gefahr, dass erste Anzeichen von Demotivation und Resignation bereits auftauchen. An dieser Stelle kann lediglich die Empfehlung gegeben werden, diese Entscheidungen stets im hochschulspezifischen Kontext zu treffen.

Kompetenzförderung

Maßnahmen zur Kompetenzförderung, ob fachspezifisch oder überfachlich, kommen allen Bachelorstudierenden zugute. Um die Betreuungs- und Lehrsituation für die Studierenden zu verbessern, eignen sich Angebote mit kleinen Gruppengrößen, dies wird insbesondere von Studierenden an größeren Universitäten geschätzt. Aufgrund der differenzierten Bedarfe und Interessen sollte die Hochschule ein relativ breites Angebot an kompetenzfördernden Maßnahmen anbieten, welches freiwillig von jedem Studierenden genutzt werden kann. An dieser Stelle ist die Analyse von bereits bestehenden Strukturen und Angeboten wichtig, so könnte z. B. auf vorhandene Angebote des hochschuleigenen Didaktikzentrums aufgebaut werden. Zur Qualitätssicherung sollten die Angebote regelmäßig evaluiert werden. Zudem kann Studierendenfeedback eine wichtige Grundlage zur Weiterentwicklung der Angebote gemäß den geäußerten Bedarfslagen sein.

Ein breites Angebot an kompetenzfördernden Maßnahmen bindet natürlich viele Ressourcen im Bereich der Lehre und Weiterbildung. Um Kosten gering zu halten, bietet sich an dieser Stelle der Einsatz von studentischen Tutor(inn)en für den Lehrbetrieb an. Dabei sollten sie jedoch nicht als Ersatz für professionelles Lehrpersonal eingesetzt werden, sondern eher im Rahmen von additiven Angeboten zur Vertiefung und Verfestigung der in den Lehrveranstaltungen behandelten Fachinhalte.

Im bisherigen Betrieb der Studienmodelle erwies sich die Teilnehmergewinnung für Angebote zur überfachlichen Kompetenzförderung als schwierig, vor allem wenn die Zielgruppe der leistungsschwächeren Studierenden angesprochen werden sollte. Hilfreich dürfte es an dieser Stelle sein, die Verbindlichkeit der Teilnahme zu erhöhen, zum Beispiel indem überfachliche Angebote als fester Baustein einer komplexeren Maßnahme eingebunden werden. Zudem erscheinen diese Maßnahmen attraktiver, wenn innerhalb der überfachlichen Angebote ein inhaltlicher Bezug zum Fachstudium hergestellt wird; dadurch nehmen die Studierenden eher die Relevanz der Angebote wahr. Insgesamt ist davon auszugehen, dass sich kompetenzfördernde Maßnahmen, die sich explizit an Leistungsschwächere richten, als förderlicher erweisen, wenn zugleich Freiräume geschaffen werden.

Ob sich studienbegleitende oder eher propädeutische Angebote zur fachspezifischen Kompetenzförderung als erfolgsversprechender erweisen, lässt sich nicht abschließend beurteilen. Beide Formate haben ihre Vor- und Nachteile. Generell ist es als sinnvoll anzusehen, ein ausgewogenes Verhältnis an studienbegleitenden sowie auch propädeutischen Angeboten vorzuweisen, so dass sich die Schwächen der jeweiligen Formate gegenseitig ausgleichen und differenziert auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Studierenden eingegangen werden kann.

Abschließend wird an dieser Stelle noch der Versuch, die herausgearbeiteten Ergebnisse in eine zusammenfassende Formulierung möglicher Handlungsempfehlungen zu überführen.

Handlungsempfehlungen

Angesichts der Komplexität des Untersuchungsgegenstands und der großen Menge an erhobenen und zur Analyse verfügbaren Informationen, konzentrieren sich die nachfolgend formulierten Handlungsempfehlungen vorrangig auf als besonders bedeutungsvoll wahrgenommene Aspekte.

- Mangelnde Informationen und falsche Vorstellungen über Studieninhalte, Anforderungen und Berufsperspektiven können die Studienfachwahl fehlleiten und den Studienerfolg gefährden. Die modellübergreifende Wirkungsforschung zeigt: Als hilfreich für die fundierte Studienfachwahl erweist sich ein dem Studium vorgeschaltetes Semester, das bereits reale Studierenerfahrungen und Einblicke in die berufliche Praxis vermittelt. Um das Orientierungssemester effizient zu gestalten, sollten die einbezogenen Studiengänge fachliche Überschneidungen aufweisen, so dass bereits gemeinsame Module dieser Studiengänge angeboten werden können. Eine Studienplatzgarantie bei erfolgreichem Abschluss des Vorsemesters erhöht zusätzlich dessen Attraktivität. (*Handlungsziel Orientierung zur Studienfachwahl*)
- Mangelnde Betreuung in der Studieneingangsphase erhöht die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs. Gerade Studienanfänger(innen), die in erster Generation oder ohne allgemeine Hochschulreife ein Studium aufnehmen, benötigen häufig eine längere Anlaufphase, um sich im Hochschulalltag zurechtzufinden. Studienbegleitende Mentoren- bzw. Patenprogramme erleichtern Studienanfänger(inne)n die Orientierung im Hochschulbetrieb und sind zudem kostengünstig, da höhersemestrige Studierende bereits an der Hochschule vorhanden sind. (*Handlungsziel Orientierung im Hochschulbetrieb*)
- Freiräume im Studium können unterschiedliche Funktionen erfüllen und vielen Studierenden zugutekommen. Studierende mit außerhochschulischen Verpflichtungen (u. a. Kinder, Erwerbstätigkeit in höherem Umfang) benötigen Freiräume, um das Studium mit diesen Verpflichtungen vereinbaren zu können. Leistungsschwächere Studierende benötigen Freiräume, um besser mit dem Studienpensum mithalten oder ergänzende Förderangebote nutzen zu können. Eine Möglichkeit zur Schaffung von Freiräumen bietet die Streckung des Studienprogramms (z. B. zusätzliche oder geteilte Semester, Teilzeitstudium). Voraussetzung zur Streckung einzelner Semester oder des gesamten Studiums ist ein vergrößertes Veranstaltungsangebot, das über mehrere Semester im Voraus verbindlich planbar sein sollte. (*Handlungsziel Studienflexibilisierung*)
- Zusätzliche Fördermaßnahmen ohne zeitliche Kompensation steigern die Belastung noch weiter, so dass leistungsschwächere Studierende das reguläre Pensum umso weniger bewältigen. Kompetenzfördernde Maßnahmen für leistungsschwächere Studierende erweisen sich als erfolgversprechender, wenn zugleich Freiräume zum Lernen und Üben geschaffen werden. (*Handlungsziele Kompetenzförderung und Studienflexibilisierung*)

- Vorkurse von ein- bis vierwöchiger Dauer direkt vor Studienbeginn, in denen hauptsächlich fachliche Grundlagen behandelt werden, sind an vielen Hochschulen mittlerweile Standard. Vorkurse erweisen sich für viele Studienanfänger(innen) im weiteren Studienverlauf als hilfreich. Noch größere Lerneffekte, allerdings für kleinere Gruppen, erzielen studienbegleitende Fördermaßnahmen, die auf den Bedarf bestimmter Zielgruppen zugeschnitten sind und in vergleichsweise leistungshomogenen Gruppen stattfinden. Ein ausgewogenes fachliches Förderkonzept besteht darin, den durch Vorkurse in der Breite erzielten Effekt durch gezielte fachliche Förderangebote insbesondere in der Studieneingangsphase zu ergänzen. (*Handlungsziel Kompetenzförderung*)
- Die Bereitschaft, an fachlichen Unterstützungsmaßnahmen (z. B. in MINT-Grundlagenfächern Mathematik, Physik, Informatik) teilzunehmen, ist höher als im Falle überfachlicher Maßnahmen (z. B. zu den Themen Lernverhalten/Lernstrategien, Zeitmanagement). Ein Weg, mehr Studierende zu erreichen, besteht darin, überfachliche Angebote als festen (ggf. sogar verpflichtenden) Baustein in eine komplexere Maßnahme einzubinden. (*Teilnehmergewinnung zur Kompetenzförderung*)
- Kenntnistests zu Studienbeginn sind ein adäquates Mittel, um leistungsschwächere Studierende frühzeitig zu identifizieren und die Teilnahme an kompetenzfördernden Maßnahmen anzuregen. Geeignet sind Tests mit hoher prognostischer Güte, deren Ergebnisse hoch mit späteren Prüfungsergebnissen korrelieren. (*Teilnehmergewinnung zur Kompetenzförderung*)
- Studierende, die zunächst unter Normalbedingungen studieren und im ersten Semester ungünstige Studien- und Prüfungserfahrungen machen, sind eher bereit an Fördermaßnahmen mit Semesterstreckung teilzunehmen. Erfolgversprechend sind Studienmodelle, die eine Semesterstreckung mit zusätzlichen Fördermaßnahmen sowohl im ersten als auch ab dem zweiten Semester anbieten. (*Handlungsziel Studienflexibilisierung*)
- In einigen Studienmodellen (z. B. Teilzeitstudium) entscheiden sich Studierende gegen eine Teilnahme, weil sie ihre BAföG-Ansprüche nicht verlieren wollen. Die Möglichkeit, ohne Verlust von BAföG-Ansprüchen an den Studienmodellen teilnehmen zu können, ist eine wichtige Voraussetzung, um allen Studierenden die Teilnahme an einem Studienmodell zu ermöglichen. (*Rahmenbedingungen zur Teilnehmergewinnung*)
- Die Mathematik bildet eine wesentliche Grundlage, nicht nur in den MINT-Fächern, sondern zunehmend auch in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Doch gerade in der Studieneingangsphase scheitern viele Studierende an den hohen Anforderungen, häufig aufgrund unzureichender Vorkenntnisse. Nach Ergebnislage der Wirkungsforschung zeigt ein Großteil der Mathematik-Fördermaßnahmen Wirkung: Sowohl leistungsschwächere als auch Teilnehmer(innen) mit „normalen“ Leistungsvoraussetzungen profitieren durch überproportional hohe Kenntniszuwächse. Mathematik-Fördermaßnahmen sollten daher in keinem mathematikintensiven Studiengang fehlen. Das geeignete Format (Zeitlage, Zielgruppenzuschnitt) hängt vom zentralen Bedarf ab, der zunächst ermittelt werden sollte. (*Handlungsziel Kompetenzförderung*)

Die hier zusammenfassend dargestellten Befunde, die nach gegenwärtigem Stand als eher erfolgsversprechend erscheinen, stellen die wichtigsten Ergebnisse der modellübergreifenden Wirkungsforschung dar, sind allerdings nicht abschließend zu verstehen. Insbesondere die Frage, ob sich Studienmodelle und Maßnahmen insgesamt positiv auf höhere Absolventenzahlen und reduzierte Schwundquoten bis zum Ende des Studiums auswirken, ist noch nicht zu beantworten. Zu beachten ist dabei vor allem, dass innerhalb der bisherigen Laufzeit der Wirkungsforschung keine vollständigen Kohorten von Modellteilnehmenden beobachtet werden konnten und insofern offen bleiben muss, ob sich der Erfolg der Studienmodelle am Ende auch in höheren Absolventenzahlen niederschlägt. Eine Bewertung der Studienmodelle individueller Geschwindigkeit ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt somit nicht abschließend möglich. Gleichwohl lassen die bisherigen Ergebnisse der Wirkungsforschung zumindest eine erste Einschätzung zu, inwiefern die Studienmodelle als eher erfolgsversprechend im Sinne des Fördergedankens angesehen werden können.

5.5. Modellerfolg im Sinne des Fördergedankens

Die Studienmodelle nähern sich mit unterschiedlichen Strategien dem Ziel, die Studienbedingungen so zu gestalten, dass Studierenden mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen und Vorkenntnissen ein erfolgreiches Studium möglich wird. In den Ausführungen der hochschulspezifischen und modellübergreifenden Kapitel konnte deutlich gemacht werden, dass sich in allen Studienmodellen modellspezifische Vorteile bemerkbar machen: Das Studienmodell der...

... Hochschule Esslingen ermöglicht Studienanfänger(innen)n im ersten Semester eigene Erfahrung, ob sie mit dem Anforderungsniveau zurechtkommen. Es erhöht die individuelle Bereitschaft zur Semesterstreckung, wenn Anforderungsniveau nicht als adäquat erlebt wird.

... Universität Heidelberg erweitert das strukturelle Studienangebot und ist für Studierende attraktiv, die nicht Vollzeit studieren können oder wollen (u. a. Studierende mit Kind). Es kommt aufgrund der organisatorischen Feinplanung (z. B. zum Veranstaltungsangebot) allen Studierenden zugute.

... Hochschule Heilbronn geht individuell auf spezifische Problemlagen ein.

... Universität Hohenheim schafft echte Freiräume, die individuell gestaltet und genutzt werden können.

... Hochschule Karlsruhe und der Hochschule Stuttgart identifiziert Wissenslücken frühzeitig und schafft durch die Streckung der ersten Semester Freiräume. Die frühzeitige Identifikation von Wissenslücken verhindert Frustration. Die Semesterstreckung entzerrt das Studienprogramm und schafft zusätzliche Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb.

... Universität Stuttgart und des KIT (MINT-Kolleg) unterstützt bedarfsabhängig den Kompetenzerwerb durch individuelle Freiheit bei der Wahl propädeutischer, studienbegleitender und prüfungsvorbereitender Zusatzangebote.

... HfWU Nürtingen-Geislingen erreicht die Mehrheit der Studierenden durch Integration der Maßnahmen in reguläres Studienprogramm zu Studienbeginn.

... Hochschule Offenburg hilft bei der Auswahl eines ingenieurwissenschaftlichen Studiengangs und entzerrt den Studieneinstieg durch vorgezogene Prüfungsleistungen.

... Universität Ulm erreicht mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung alle Studierenden durch Vielfalt an Maßnahmen und Zusatzangeboten. Es baut auf Bestehendem auf und macht sich vorhandene Expertise in Vorreiter-Fachbereichen zu Nutze.

Auch wenn sich somit für jedes Modell zum Teil ganz unterschiedliche modellspezifische Vorteile bemerkbar machen, stellt sich weiterhin die Frage, ob bzw. in wie weit die einzelnen Modelle erfolgreich im Sinne des Fördergedankens sind. Anhand der gegenwärtigen Befunde der Wirkungsforschung lassen sich folgende Studienmodelle als eher erfolgreich im Sinne der über die Ausschreibung der Modellförderung formulierten Ziele identifizieren. Die Reihenfolge der Darstellung ist nicht im Sinne einer Rangfolge zu verstehen. Zudem soll die zusammenfassende Einschätzung über den Erfolg der einzelnen Studienmodelle nicht als abschließend betrachtet werden, darauf weisen auch die jeweils formulierten, weiterführenden Forschungsfragen hin:

- Das MINT-Kolleg Baden-Württemberg an der Universität Stuttgart und dem Karlsruher Institut für Technologie zeichnet sich durch ein umfangreiches Programm an propädeutischen und studienbegleitenden Maßnahmen aus. Im Vordergrund stehen unterstützende Angebote zur fachlichen Kompetenzentwicklung durch Ausgleich von Vorkenntnislücken sowie einer wiederholenden bzw. vertiefenden Auseinandersetzung mit neuen Inhalten. Es wird von vielen Studierenden in Anspruch genommen und entfaltet in diesem Sinne eine hohe Breitenwirkung. Die zusätzliche Unterstützung wirkt sich nach gegenwärtigem Kenntnisstand positiv auf Prüfungsleistungen aus. Kritisch könnte das Studienmodell dahingehend interpretiert werden, dass lediglich das ausgeglichen wird, was der reguläre Studienbetrieb nicht (mehr) zu leisten in der Lage ist. Damit reagiert das Studienmodell allerdings konsequent auf die sich verändernde Zusammensetzung der Studierendenschaft mit heterogenen Leistungsvoraussetzungen. Es bleibt von Interesse, ob sich das Studienmodell langfristig günstig auf die Entwicklung von Studienerfolg bzw. Schwundquoten auswirkt.
- Die Studienmodelle der Hochschulen Karlsruhe, Stuttgart und Esslingen tragen wesentlich zu einer Entzerrung der Studieneingangsphase bei. In allen drei Modellen ist es möglich, ein bzw. bis zu zwei der ersten Semester zu strecken und die Arbeitslast in dieser Zeit zu halbieren. Die Regelstudienzeit erhöht sich entsprechend. In den gewonnenen Freiräumen sollen fachliche und überfachliche Angebote zum Ausgleich von Vorkenntnislücken und zur Bewältigung der Studienanforderungen beitragen. Offen ist die Frage, ob die Verringerung der Anforderungen lediglich dazu beiträgt, dass Ereignisse, die letztlich zum Studienabbruch führen, auf spätere Semester verschoben werden, wenn Studierende nach Abschluss der Maßnahme wieder in den regulären Studienablauf eintreten und

ab diesem Zeitpunkt dann wieder unter realen Bedingungen studieren und entsprechend mit dem geforderten Workload zurechtkommen müssen.

- Hochschule Offenburg: Das vorgeschaltete Semester startING der Hochschule Offenburg richtet sich als einziges Studienmodell ausschließlich an Studieninteressierte und trägt dazu bei, dass die eigentliche Studienentscheidung auf einer besseren Informationsgrundlage getroffen werden kann. Dabei machen sich die Teilnehmenden bereits mit den konkreten (inhaltlichen) Anforderungen eines Ingenieurstudiums vertraut und erwerben Leistungspunkte der Studieneingangsphase, sodass vom Studienmodell auch eine entzerrnde Wirkung dieser Phase ausgeht. Ob es dadurch tatsächlich zu einer Senkung von Studienabbrüchen kommt, kann gegenwärtig noch nicht bestätigt werden, in den bislang untersuchten Kohorten lassen sich unterschiedliche Quotenentwicklungen beobachten.

Als allenfalls bedingt erfolgreich im Sinne der geförderten Zielsetzungen werden folgende Modelle erachtet:

- Universität Heidelberg: Das Teilzeitmodell der Universität Heidelberg ist ein grundsätzlich sinnvolles Programm, das eine strukturelle Erweiterung des Studienangebots darstellt. Auch wenn einzelne Komponenten eine hohe Breitenwirkung erzielen und im Grunde allen Studierenden zu Gute kommen – zu nennen sind die verbindliche Terminierung zentraler Lernveranstaltungen über mehrere Semester im Voraus, die Vergrößerung des Angebots von Pflichtveranstaltungen, die verbesserte Studienorganisation aufgrund höherer Überschneidungsfreiheit sowie die Erweiterung von E-Learning-Angeboten –, ist das eigentliche Studienmodell nur für wenige Studierende interessant. Studierende mit Kind scheinen am häufigsten von dem Studienmodell angesprochen zu werden.
- Hochschule Heilbronn: Das Studienmodell der Hochschule Heilbronn setzt den Schwerpunkt auf individuelle Lernberatung. Damit können einzelne Studierende optimal begleitet werden, allerdings ist das Angebot vergleichsweise aufwandsintensiv und erfährt im Grunde nur wenig Resonanz. Insbesondere Studierende mit Leistungsdefiziten im Sinne nicht erbrachter Studienleistungen am Ende des Grundstudiums lassen sich kaum auf das Angebot ein.
- Universität Hohenheim: Das Lernraumsemester der Universität Hohenheim stellt eine aus Sicht der Wirkungsforschung sinnvolle Erweiterung der individuellen Studiengestaltung dar. Im bisherigen Modellbetrieb hat sich gezeigt, dass Studierende das Studienmodell aus sehr unterschiedlichen Motiven heraus wahrnehmen, allerdings sind es vornehmlich Studierende ab dem dritten Semester, die den versprochenen Zeitgewinn vornehmlich zum Erwerb zusätzlicher Qualifikationen nutzen oder sich eine fristverlängernde Wirkung in der Studienabschlussphase erhoffen. Das Studienmodell trägt somit nicht im Schwerpunkt zu einer Flexibilisierung der Studieneingangsphase bei.

Mit Blick auf zwei Studienmodelle lassen sich aus der bisherigen Wirksamkeitsforschung noch keine klaren Einschätzungen ableiten:

- **Universität Ulm:** An der Universität wird eine Vielzahl von Einzelmaßnahmen zur Förderung unterschiedlicher Zielgruppen strategisch gebündelt. Viele der Angebote stellen im Grunde keine Neuerung dar, sondern vorhandene Maßnahmen werden ausgebaut und professionalisiert. Da Informationen über die Teilnahme an einzelnen Modellmaßnahmen zentralstatistisch nicht vorliegen, konnten geeignete Modell- und Vergleichsgruppen für Schwundquotenberechnungen nicht identifiziert und entsprechende Analysen zur Bewertung der verschiedenen Modellmaßnahmen nicht durchgeführt werden. Als erfolgsversprechend erweisen sich nach gegenwärtigem Stand die Trainingscamps (insbesondere für Mathematik) im Hinblick auf Kompetenzerwerb und ein besseres Passungsverhältnis zwischen Studierenden und Studienbedingungen. Für das Studienverlaufsmonitoring, das weniger Teilnehmende erreicht als erhofft, lässt sich noch keine Einschätzung abgeben.
- **HfWU Nürtingen-Geislingen:** Das Projekt IBIS bietet über die zu Studienbeginn eingesetzten Vorkenntnistests und darauf aufbauende Empfehlungen zur Teilnahme an den so genannten Werkstätten zur Aufarbeitung von Wissenslücken allen Studienanfänger(inne)n die Chance, den Studieneinstieg zu erleichtern. Zusätzlich zu diesem Kernelement spielen u. a. studiengangspezifische Orientierungswochen und Peer-Mentoring in Nürtingen zu beachtende Rollen, ebenso die Tatsache, dass die Projektverantwortlichen aus dem IBIS-Programm heraus eine Sensibilisierung der Lehrenden für die Problematik der Studieneingangsphase beobachten. Von einer Individualisierung von Studienverläufen kann aus Sicht der Wirkungsforschung im Grunde hingegen nicht gesprochen werden. Mittlerweile werden gerade über die verstärkte Integration der IBIS-Angebote in Pflichtveranstaltungen des ersten Fachsemesters alle Studierenden erreicht. Die zwar empfohlenen, aber dennoch optionalen Werkstätten stellen dann lediglich eine Ergänzung des regulären Studienprogramms dar. Eine vorläufige Bewertung dieses Modells bleibt vor allem aber deshalb so schwierig, weil keine Daten zur Schwundentwicklung in den teilnehmenden Studiengängen vorliegen.

6. Weiterbetrieb und Übertragbarkeit

Nach der, wenn auch vorläufigen, Identifikation von Studienmodellen, die im Sinne der Ziele der Modellförderung nach gegenwärtigem Kenntnisstand als erfolgsversprechend eingeschätzt werden können, geht dieses Kapitel abschließend noch auf die Fragen nach Weiterbetrieb und Übertragbarkeit der Studienmodelle ein:

- Weiterbetrieb: Konnten Studienmodelle implementiert werden, deren Weiterbetrieb auch nach Ablauf der Förderphase als wahrscheinlich gilt? Unter welchen Bedingungen können die Studienmodelle weiterbetrieben werden?
- Übertragbarkeit: Welche Studienmodelle erscheinen geeignet, um sie auch an anderen Hochschulen zu implementieren? Welche Voraussetzungen bzw. Rahmenbedingungen erweisen sich aus Sicht der Wirkungsforschung als relevant für die Übertragbarkeit?

Die Beantwortung dieser Fragen erfolgt aus mehreren Gründen unabhängig von der Einschätzung, ob sich die Studienmodelle im Sinne der über die Ausschreibung der Modellförderung formulierten Zielsetzungen als erfolgsversprechend erweisen. Erstens entspricht dieses Vorgehen dem Untersuchungsauftrag (siehe Kapitel 2). Zweitens sind die bisherigen Einschätzungen zur Wirksamkeit der Studienmodelle noch nicht abschließend bestätigt, sodass die Beschäftigung mit Weiterbetrieb und Übertragbarkeit in jedem Falle angeraten erscheint. Dies gilt drittens umso mehr, als auch Modelle, die in ihrer Gesamtheit bislang eher weniger erfolgsversprechend im Sinne der Förderziele zu sein scheinen, durchaus auch erfolgsrelevante Komponenten beinhalten können. Letzteres deutet direkt an, dass die Frage nach Übertragbarkeit nicht dazu führen darf, sich ausschließlich auf die Studienmodelle als Ganzes zu konzentrieren, sondern dass auch einzelne Studienmodellkomponenten, sofern sie im Rahmen der Wirkungsforschung gezielt in den Blick genommen werden konnten, zu berücksichtigen sind.

6.1. Weiterfinanzierung und Weiterbetrieb

Das Förderprogramm „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“ stellt eine zeitlich und finanziell abgegrenzte Projektförderung zur Planung und Umsetzung neuer Studienmodelle dar (siehe Kapitel 2). Damit steht von vornherein fest, dass Kosten, die für einen späteren Weiterbetrieb eines Studienmodells anfallen, nach Auslaufen der Projektförderung nicht vom MWK übernommen werden. Da die Projektförderung nur unter der Bedingung bewilligt wurde, dass die Hochschule einen Eigenanteil in gleicher Höhe leistet, stellt sich die Frage, ob der Weiterbetrieb der Studienmodelle nach Ablauf der Förderung als gesichert angesehen werden kann, ob also die Eigenmittel weiterhin zur Verfügung stehen und ausreichen würden. Angesichts der allgemein bekannten Verlautbarungen über die angespannte finanzielle Situation im öffentlichen Bereich ist fraglich, ob die Hochschulen die einmalig aufgewendeten Mittel auch dauerhaft einbringen können und wollen. Gleichwohl ist denkbar, dass der Weiterbetrieb weniger finanziellen Aufwand bedeutet als die Planung und Umsetzung sowie, dass sich die Hochschulen um alternative Finanzierungswege bemühen. In den im Rahmen der Wirkungsforschung im Frühjahr 2014 durchgeführten Interviews mit den Projektverantwortlichen

an allen elf beteiligten Hochschulen wurden auch die Themen Weiterbetrieb und Weiterfinanzierung angesprochen und von diesen wie folgt dargestellt:

HS Esslingen, Flexibles Studium	Der Weiterbetrieb des Studienmodells nach Ablauf der Projektlaufzeit ist gefährdet, insbesondere wegen der anfallenden Personalkosten. Von Studienmodellverantwortlichen wird in Betracht gezogen, die Hochschulleitung von der Nützlichkeit der Fortsetzung zu überzeugen und zur Übernahme von Personalstellen zu bewegen. Dazu sollen u. a. die positiven Ergebnisse einer hochschulintern durchgeführten Befragung zur Zufriedenheit der Teilnehmenden am „Flexiblen Studium“ vorgelegt werden.
Uni Heidelberg, Teilzeitstudium	Mit dem Ablauf der Finanzierung durch das MWK Baden-Württemberg, der einzigen Förderquelle für das Studienmodell, wäre der Unterhalt der speziell für das Teilzeitstudium und die Zusatzangebote zuständigen Personalstellen nicht mehr möglich. Damit könnte das für Teilzeitstudierende eingerichtete Beratungsangebot nicht mehr aufrechterhalten werden und die weitere Bereitstellung und Fortentwicklung der neuen E-Learning-Angebote wäre gefährdet. Ein Weiterbetrieb würde die Verlegung der organisatorischen und anderen studienmodellspezifischen Aufgaben in den normalen Hochschulbetrieb erfordern.
HS Heilbronn, SMILE-Lernberatung	Der Weiterbetrieb des Studienmodells SMILE ist nicht gesichert, vor allem die Personalsituation ist ungeklärt. Von modellverantwortlicher Seite wird angestrebt, das Rektorat von der Fortsetzung des Modells zu überzeugen, wobei gleichzeitig zusätzliche Drittmittel eingeworben werden sollen. Dabei soll bei gleichbleibenden Zielen – insbesondere der Förderung leistungsschwächerer Studierender –, der Fokus weniger stark auf die Lernberatung, sondern stärker auf die Studienvor- bzw. -eingangphase gelegt werden.
Uni Hohenheim, Lernraumsemester	Modellverantwortliche gehen davon aus, dass das Studienmodell evtl. auch ohne weitere Fördergelder fortgeführt werden kann. Lediglich für die Aufrechterhaltung der F.I.T.-Plattform müssten Haushaltsmittel aus Forschung und Lehre abgezogen werden; die übrigen Maßnahmen verursachen hingegen keine fortlaufenden Kosten oder werden über andere Mittel finanziert (z. B. das Lehrforschungsprojekt „Humboldt reloaded“ über den Qualitätspakt Lehre). Der Service zu den Maßnahmen und deren Weiterentwicklung müsste allerdings reduziert werden, z. B. müsste die Beratung zum Lernraumsemester als zusätzliche Aufgabe von der Zentralen Studienberatung übernommen werden. Daneben wird die Akkreditierungsfähigkeit der Studienmodelle gefordert; andernfalls sei das Lernraumsemester bei der nächsten anstehenden Akkreditierung abzuschaffen.

HTW Karlsruhe,
Erfolgreich starten

Der komplette und ersatzlose Wegfall der Fördermittel des MWK Baden-Württemberg hätte die Streichung der zentralen Projektstelle zur Folge, die u. a. für Organisation, Koordination, Informationsbereitstellung, fachlich-inhaltliche Bearbeitungen und Pressearbeit im Zusammenhang mit dem Studienmodell zuständig ist. In diesem Fall könnte lediglich ein Teil der Maßnahmen, darunter die Tutorien, wahrscheinlich aufrechterhalten werden. Eine vollständige Übernahme der Kosten durch die Hochschule wird kritisch gesehen. Gleichwohl besteht, wegen des aus Sicht der Modellverantwortlichen erfolgreichen Verlaufs, Interesse an einem Weiterbetrieb.

KIT + Uni Stuttgart,
MINT-Kolleg

Die Frage nach der Weiterfinanzierung des MINT-Kollegs ist für die Studienmodellverantwortlichen von hoher Bedeutung, da die Erneuerung der Verträge mit den befristet eingestellten Dozent(inn)en und damit die Aufrechterhaltung des Kursangebots des MINT-Kollegs maßgeblich von der Höhe der Fördergelder abhängt. Aufgrund der (zum Zeitpunkt des Interviews im Frühjahr 2014) noch nicht geklärten finanziellen Zukunft war die notwendige Planungssicherheit für die Konsolidierung und gegebenenfalls bedarfsabhängige Erweiterung des Kursangebots nicht gegeben. Von den drei Finanzierungsquellen des MINT-Kollegs, dem MWK Baden-Württemberg, dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und den beiden beteiligten Hochschulen, wird die Förderung durch das MWK als besonders bedeutsam hervorgehoben, da von ihr sowohl die hochschuleitige als auch – eingeschränkt – der Umfang der Förderung durch das BMBF abhängt.

HfWU Nürtingen-
Geislingen,
IBIS

Der Weiterbetrieb des Studienmodells IBIS wäre bei Wegfall der Fördermittel durch das MWK gefährdet. Nur ein Teil der Maßnahmen, darunter das Tutoren- und das Mentorenprogramm, könnte über das BMBF-Programm „Gemeinsames Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre“ (Qualitätspakt Lehre) abgewickelt werden. Wegfallen würden dagegen einige Personalstellen, die aus dem Stellenplan der Hochschule nicht weiter finanziert werden könnten. Von studienmodellverantwortlicher Seite wird u. a. ein Bedarf für eine Vollzeitstelle im Bereich Fachdidaktik Mathematik, zur Betreuung der Mathematik-Werkstätten und Vorkurse, geäußert.

HS Offenburg,
vorgeschaltetes
Semester

Vonseiten der Hochschulleitung wie auch der beteiligten Fakultäten besteht grundsätzlich die Bereitschaft, in die Weiterführung des Studienmodells zu investieren. Ohne zusätzliche Fördergelder wären die hochschuleitig besteuerbaren Mittel jedoch nicht hinreichend, um den fortgesetzten Betrieb von startING im bisherigen Umfang zu gewährleisten. Nach Auskunft eines Projektverantwortlichen wird vor

allem eine permanente E13-Stelle zur Koordination des Projekts benötigt; die Fakultäten wären wahrscheinlich bereit, die in startING benötigte zusätzliche Lehre einzubringen. Ein klares Konzept für den Fall der kompletten Einstellung der Fördergelder existiert bislang (Stand: Frühjahr 2014) nicht.

HFT Stuttgart,
Semester 1+

Nach Einschätzung der Studienmodellverantwortlichen ist die Fortführung des Studienmodells an den Erhalt weiterer finanzieller Mittel gebunden. Die alleinige Finanzierung des Modells mit hochschulseitig vorhandenen Mitteln wird nahezu ausgeschlossen. Es wird angemerkt, dass in den beteiligten Studiengängen der Modellbetrieb ohne den großen Zusatzaufwand der Hochschulmitarbeiter aus Überzeugung nicht in dieser Form möglich gewesen wäre.

Uni Ulm,
Erfolgreiches Studium durch individueller Gestaltung und Förderung

Die Weiterfinanzierung des Studienmodells im Falle des Ablaufs der Fördermittel wird als problematisch angesehen, weil nur ein Teil des umfangreichen Maßnahmenbestands aufrechterhalten werden kann. Da hochschulweit inzwischen der Wert bzw. der Nutzen mehrerer Studienmodellmaßnahmen, u. a. der (propädeutischen) Orientierungsprogramme, des Netzwerks Studienberatung und der Didaktikschulungen für Dozent(inn)en und Tutor(inn)en, erkannt wurde, werden Auseinandersetzungen um Ressourcen erwartet. Zusätzlich besteht die Aussicht, einen Teil der Maßnahmen mit Fördermitteln vom BMBF im Rahmen des „Qualitätspakt Lehre“ aufzufangen. Von einem etwaigen Wegfall finanzieller Mittel unberührt bleibt indes die nach Auskunft der Projektverantwortlichen durch die Initiative des MWK Baden-Württemberg geschaffene offenere Studienkultur, die den Studierenden erlaubt, mehr nach ihren Fähigkeiten zu studieren.

Modellübergreifend lassen sich die Einzelsituationen wie folgt analysieren: Im Grunde geben alle Projektverantwortlichen an, dass das Studienmodell an ihrer Hochschule nach Auslaufen der Projektförderung in gegenwärtiger Form und Qualität nicht weiterbetrieben werden kann. Vor allem eigens eingerichtete Personalstellen, z. B. für die Projektkoordination, dürften voraussichtlich wegfallen, wenngleich deren Existenz für den Modellbetrieb als essenziell angesehen wird. Besonders die Studienmodelle an den sechs Hochschulen Esslingen, Heilbronn, Karlsruhe, Nürtingen-Geislingen, Offenburg und Stuttgart wären davon betroffen. Daneben können Verträge mit den befristet eingestellten Dozent(inn)en am MINT-Kolleg Baden-Württemberg nur erneuert werden, wenn die Weiterfinanzierung geklärt ist. In Heidelberg und Hohenheim ist ebenfalls von einer Stellenreduktion auszugehen, allerdings könnten Teile des Aufgabenspektrums zentral aufgefangen werden (z. B. über die allgemeine Studienberatung).

Als weitere Entwicklung erwarten die Projektverantwortlichen der Hochschulen in Heidelberg, Hohenheim, Karlsruhe, Nürtingen-Geislingen, Offenburg, Ulm sowie am MINT-Kolleg eine Verringerung des Leistungsspektrums bzw. die Konzentration auf ausgewählte Modellkomponenten, um den Wegfall von Fördergeldern zu kompensieren. Anzumerken ist, dass diese

Entwicklung zum Teil parallel und zum Teil als Folge, nicht jedoch alternativ zur Stellenreduktion anzusehen ist.

Die Weiterfinanzierung des Studienmodells aus Eigenmitteln wird von den Projektverantwortlichen insbesondere an den Hochschulen in Hohenheim, Offenburg und am MINT-Kolleg (KIT und Universität Stuttgart) als prinzipiell möglich erachtet, die Bereitschaft zur Weiterfinanzierung scheint im Grundsatz bereits vorhanden zu sein. Während man in Offenburg und am MINT-Kolleg betont, dass Eigenmittel aber keinesfalls ausreichen werden, ist man in Hohenheim als einzige Hochschule zuversichtlich, dass man mit abgezogenen Haushaltsmitteln aus Forschung und Lehre am Ende sogar ohne weitere Fördergelder auskommen könnte. In Esslingen und Heilbronn geht man davon aus, dass gegenüber der Hochschulleitung noch starke Überzeugungsarbeit geleistet werden muss, um eine Weiterfinanzierung zu erreichen. Schließlich geht man an der HTW Karlsruhe und der HFT Stuttgart explizit davon aus, dass keine Eigenmittel der Hochschule zur Verfügung stehen werden. In Stuttgart wird dabei angemerkt, dass das Studienmodell ohne das freiwillige, zusätzliche Engagement der Hochschulmitarbeiter schon jetzt kaum betrieben werden könne.

Alternative Finanzierungsmöglichkeiten (Drittmittel) werden nicht systematisch gesucht, um die Studienmodelle individueller Geschwindigkeit fortzuführen. Eine unmittelbare Teil- bzw. Mitfinanzierung der Studienmodelle bzw. ähnlich gelagerter Maßnahmen innerhalb der hier im Fokus stehenden Projekte existiert an der Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen im Projekt IBIS (siehe Kapitel 4.7) und beim MINT-Kolleg (siehe Kapitel 4.6) über das Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre). Das über den Qualitätspakt Lehre an der Universität Hohenheim geförderte Projekt „Humboldt reloaded“ stellt eine Aktivität dar, die im Rahmen des Lernraumsemesters gewählt werden kann (siehe Kapitel 4.4). Für die Universität Ulm besteht die Aussicht einen Teil der Maßnahmen ebenfalls über den Qualitätspakt Lehre aufzufangen, hier wird seit Oktober 2011 auch das Projekt UULM PRO MINT & MED gefördert (siehe Kapitel 4.10). Anzumerken ist, dass mit einem Teil der im Ulmer Studienmodell berücksichtigten Maßnahmen bereits vor Beginn der Projektförderung Erfahrungen gesammelt wurden. Die Fördermittel wurden hier insbesondere zur Professionalisierung und zum Ausbau vorhandener Maßnahmen eingesetzt. So stellt sich die Frage, inwieweit für den Weiterbetrieb überhaupt zusätzliche Mittel erforderlich sind. Weitere, über den Qualitätspakt Lehre geförderte Projekte gibt es an den Hochschulen in Stuttgart, Karlsruhe, Offenburg und schließlich Heidelberg; im Grunde sind bei diesen Projekten aber keine bzw. allenfalls mittelbare Anknüpfungspunkte zum Studienmodell individueller Geschwindigkeit zu erkennen. Abschließend ist die Hochschule Heilbronn zu nennen, an der man sich um eine Fortfinanzierung des Studienmodells durch Drittmittel bemüht, dabei allerdings auch den Fokus ihres Studienmodells neu bestimmen (siehe Kapitel 4.3).

Resümierend bleibt festzuhalten, dass der Weiterbetrieb nach Auslaufen der Projektförderung im Grunde an keiner Hochschule gesichert ist. Am ehesten geht noch die Universität Hohenheim davon aus, dass das Modell fortgeführt werden kann. Hier wurden die Fördermittel offenbar primär zur Entwicklung und Umsetzung des Studienmodells verwendet, nicht jedoch für den eigentlichen Betrieb. Für das Teilzeitstudium der Universität Heidelberg kann hier

herausgestellt werden, dass nach Auslaufen der Projektförderung zwar voraussichtlich keine neuen Studiengänge mehr in das Studienmodell aufgenommen werden können, in den bislang involvierten Studiengängen dürfte das Programm aber ohne weiteres fortlaufen können. Gerade dieser Punkt leitet über zu einem weiteren, in der Wirkungsforschung zu beachtenden Aspekt: Welche Modelle oder Maßnahmen sind unter welchen Bedingungen auf andere Studiengänge, Fachbereiche und Standorte übertragbar?

6.2. Übertragbarkeit/Transferqualität

Die Frage, welche Modelle oder Maßnahmen unter welchen Bedingungen auf andere Studiengänge, Fachbereiche oder Standorte übertragbar sind, lässt sich nur näherungsweise – und keinesfalls pauschal – beantworten. Auf Basis der im Frühjahr 2014 durchgeführten Experteninterviews sowie der von den Hochschulen zur Verfügung gestellten Materialien werden zunächst die Übertragungsmöglichkeiten der einzelnen Studienmodelle unabhängig vom Modellerfolg im Sinne der Förderziele eingeschätzt und darauf aufbauend dann modellübergreifende Erkenntnisse und allgemeine Empfehlungen zur Implementation von Studienmodellen herausgearbeitet. Abschließend richtet sich der Blick dann auf die Frage, unter welchen Bedingungen eine Übertragung einzelner Maßnahmen nach gegenwärtigen Befunden der Wirkungsforschung am ehesten eine studienerefolgsfördernde Wirkung vermuten lässt.

HS Esslingen, Flexibles Studium	Das Flexible-Studien-Modell der Hochschule Esslingen erfordert für die Gewährleistung individueller Gestaltungsmöglichkeiten einen hohen Personalaufwand und wird aus diesem Grunde voraussichtlich nicht auf weitere der insgesamt elf Fakultäten übertragen. Das Vorhandensein entsprechender Personalmittel für den laufenden Betrieb ist demnach auch für eine Übertragung an andere Hochschulen besonders bedeutungsvoll.
Uni Heidelberg, Teilzeitstudium	Das Heidelberger Teilzeitmodell kann auf alle Studiengänge, die die notwendige Flexibilität mitbringen, d. h. die den Workload jedes Semesters prinzipiell auf zwei Halbjahre eines Studienjahres aufteilen können, übertragen werden. Es entsteht ein hoher Planungs- und Kommunikationsaufwand in den Fachbereichen und das Modell zieht notwendigerweise ein erhöhtes Veranstaltungsangebot nach sich, sodass die Option eher für große Einrichtungen interessant sein dürfte. Im laufenden Betrieb verursacht das Studienmodell kaum zusätzlichen Aufwand zum ohnehin bestehenden Vollzeitangebot.
HS Heilbronn, SMILE-Lernberatung	Die Erreichung und Motivierung der Studierenden zur Lernberatung ist sehr aufwandsintensiv und erfährt dennoch nur geringe Resonanz insbesondere unter den leistungsschwächeren Studierenden. Dies stellt den Erfolg des prinzipiell vielversprechenden Ansatzes grundsätzlich in Frage. Die bisherigen Erfahrungen mit dem Modell lassen eine Übertragung demnach nicht als empfehlenswert erscheinen, mit entsprechenden Personalmitteln wäre sie aber möglich.

Uni Hohenheim, Lernraumsemester	Das Lernraumsemester zeichnet sich nach Aussagen der Projektverantwortlichen durch eine personal- und kostenintensive Konzeptions- und Planungsphase aus, verbraucht im Anschluss aber wenig Ressourcen, sodass es, ein hinreichendes Angebot an wählbaren Aktivitäten vorausgesetzt, insgesamt als gut übertragbar eingestuft werden kann.
HTW Karlsruhe, Erfolgreich starten	Die Projektverantwortlichen planen aus Gründen der Ressourcenknappheit keine Ausweitung des Studienmodells auf weitere Studiengänge, gleichwohl sie das Studienmodell für gut übertragbar halten. Eine Stelle für die Projektkoordination wird als notwendig erachtet. Für eine Übertragung sollten demnach personelle Ressourcen für Umsetzung und Betrieb vorhanden sein.
KIT + Uni Stuttgart, MINT-Kolleg	Das Studienmodell lässt sich prinzipiell auch auf andere Hochschulen übertragen, ist im gegebenen Umfang allerdings nur an großen Hochschulen realisierbar. Insbesondere die Vorbereitung und Bereitstellung der individuell wähl- und kombinierbaren fachlicher Präsenzkurse erfordern zusätzliche personelle und Raumkapazitäten sowie eine gute inhaltliche und organisatorische Abstimmung mit den Fächern.
HfWU Nürtingen-Geislingen, IBIS	Die Übertragung des Programms auf andere Hochschulen wird als grundsätzlich möglich eingeschätzt. Bei der Planung und Umsetzung des IBIS-Projekts wurde darauf geachtet, auch die Lehrenden von Anfang an zu beteiligen. Die starke Einbindung der Lehrenden wird für die Modellimplementation als förderlich erachtet.
HS Offenburg, vorgeschaltetes Semester	Das Studienmodell ist ein aufwendig konzipiertes Programm, das neben einer Koordinierungsstelle auch zusätzliche Kapazitäten in der Lehre sowie gute Kontakte zu potenziellen Arbeitgebern (in der Region) erfordert; Grundvoraussetzung für eine Übertragung sind daneben unterschiedliche Studiengänge einer Fachrichtung mit identischen Grundlagenfächern.
HFT Stuttgart, Semester 1+	Die Übertragbarkeit an andere, insbesondere kleinere, technisch-orientierte Hochschulen ist grundsätzlich gegeben, allerdings mit einem als hoch einzustufenden organisatorischen Aufwand. Die Projektverantwortlichen betonen außerdem, dass für eine gelungene Umsetzung hochmotivierte Lehrende mit einer großen Einsatzbereitschaft vor Ort unabdinglich sind. Angesichts fehlender Deputatsanrechnungen halten sie die Ausweitung des Studienmodells auf andere Studiengänge für schwierig.
Uni Ulm, Erfolgreiches Studium durch individueller Gestaltung und Förderung	Das Ulmer Studienmodell insgesamt stellt keine in sich abgrenzbare Intervention dar, die sich in Gänze auf andere Hochschulen übertragen ließe. Vielmehr handelt es sich um vielfältige Maßnahmen, die zum Teil ohnehin schon bestanden haben, nun aber gezielter aufeinander abgestimmt und koordiniert werden. Eine Übertragung einzelner oder auch

kombinierter Maßnahmen ist grundsätzlich möglich. Die Umsetzung einzelner Modellkomponenten erfordert möglicherweise eine längere Konzeptionsphase, wenn die betreffende Hochschule noch nicht auf einem Bestand von Vormaßnahmen aufbauen kann.

Aus diesen Einzeleinschätzungen lassen sich einige prinzipielle Voraussetzungen für die Implementation ableiten. Zunächst zeigt sich deutlich, dass die Entwicklung, Umsetzung und der fortlaufende Betrieb der Studienmodelle bzw. der zugehörigen Maßnahmen finanzieller Ressourcen bedarf. Was für den Weiterbetrieb und die Weiterfinanzierung der untersuchten Studienmodelle (siehe Kapitel 6.1) gilt, setzt sich beim Aspekt Übertragbarkeit erwartungsgemäß fort. Kein Studienmodell kann nach Einschätzung der Projektverantwortlichen in vollem Umfang allein aus Eigenmitteln weiterbetrieben werden, Stellenabbau und eine Reduzierung des Angebotskatalogs dürften als gesichert gelten, an einigen Hochschulen scheinen derzeit nicht einmal benötigte Eigenmittel für einen fortlaufenden Weiterbetrieb zur Verfügung zu stehen. Eine Übertragung setzt demnach zuallererst voraus, dass voraussichtliche Kosten gut abgeschätzt werden und die Finanzierung geklärt ist. Der überwiegende Teil der einzuplanenden Kosten wird für den Personalaufwand benötigt. Zu unterscheiden ist zwischen Personalaufwand für Entwicklung und Einführung eines Studienmodells und Personalaufwand für den Weiterbetrieb. Auf beide Aspekte wird nachfolgend eingegangen, bevor dann im Anschluss und jenseits finanzieller Grundvoraussetzungen weitere für die Übertragbarkeit relevante Aspekte zusammenfassend dargestellt werden.

Bedarf an Personal bei der Entwicklung und Einführung

Die untersuchten Modelle erweisen sich hinsichtlich der Entwicklung und Einführung als unterschiedlich personalintensiv. Den Äußerungen der Projektverantwortlichen sowie den offiziellen Darstellungen der Studienmodelle zufolge liegt die Projektleitung während der Entwicklungs- und Implementationsphase in vielen Fällen auf Rektoratsebene, zumeist beim Prorektorat für Lehre, oder wird auf dieser zentralen Ebene grundlegend unterstützt. Neue Stellen für die Projektkoordination wurden geschaffen oder das Aufgabenspektrum vorhandenen Personals erweitert. Es gibt Lenkungsorgane und Leitungsgruppen, Koordinationsteams und Projektgruppen, Modulverantwortliche und Arbeitsgruppen, die je nach Hochschule in unterschiedlicher Zusammensetzung zusätzlich zu den Gremien der akademischen Selbstverwaltung eingesetzt werden. Eine Rolle für den Personalbedarf spielt selbstverständlich, ob sich ein Studienmodell auf einzelne Studiengänge, Studienfächer oder Fachbereiche/Fakultäten oder gar die ganze Hochschule bezieht, wie viele Teilmaßnahmen implementiert werden und welcher Bestand an Maßnahmen, auf die zurückgegriffen werden kann, bereits vorhanden ist.

Bedarf an Personal im laufenden Betrieb – Lehre, Beratung, Weiterbildung

Von der Personalsituation, die zur Steuerung und Koordination der Entwicklungs- und Implementationsphase benötigt wird, ist der Bedarf an Personal im laufenden Betrieb zu unterscheiden. Hier fallen insbesondere Tätigkeiten im Bereich von Lehre und Weiterbildung sowie Beratung ins Gewicht.

Lehre: Fast alle Studienmodelle zeichnen sich durch zusätzliche Angebote zum Erwerb fachlicher und fachübergreifender Kompetenzen aus. Insbesondere fachliche Unterstützungsangebote erfordern entsprechende Lehrkapazitäten. Als besonders personalintensiv im Bereich der Lehre muss das MINT-Kolleg erachtet werden. Nicht nur, dass eine vergleichsweise hohe Anzahl an Studierenden erreicht werden soll, auch der Umstand, dass für die Lehre am MINT-Kolleg relativ kleine Kursgrößen angestrebt werden, trägt hierzu bei. In Offenburg ist die Teilnehmerzahl von vornherein auf 36 Plätze begrenzt, aber auch für diese Studierenden werden zusätzliche Angebote bereitgestellt, die entsprechend Lehrkapazität binden. Alle Studienmodelle, die ein oder mehrere Semester aufteilen, müssen sicherstellen, dass das Studienprogramm studierbar bleibt. Das bedeutet z. B., dass Pflichtveranstaltungen nicht ausschließlich im Winter oder ausschließlich im Sommer angeboten werden dürfen, ggf. muss das Lehrangebot ausgebaut werden (siehe auch weiter unten: Organisatorische Grundvoraussetzungen).

Beratung: Hauptelement des Studienmodells der Hochschule Heilbronn ist die Lernberatung. Eigens hierfür wurden an den beiden Standorten insgesamt drei Lernberaterinnen eingestellt. Aber auch die Modelle in Esslingen, Karlsruhe und Ulm beinhalten Beratung als zentrale Komponente. In den genannten Fällen ist der für Beratungsleistungen anfallende Aufwand als nicht unerheblich einzuschätzen. Anders als an den Universitäten Hohenheim (Lernraumsemester) und Heidelberg (Teilzeitstudium) besteht nach Einschätzung der Wirkungsforschung wenig Aussicht, notwendige Beratungsleistungen über andere hochschulische Einrichtungen zu organisieren.

Weiterbildung: Das Beispiel Tutorenschulungen, die insbesondere an der HfWU Nürtingen-Geislingen und der Universität Ulm professionalisiert und erweitert wurden, zeigt, dass auch der Bereich Weiterbildung eine zu berücksichtigende Komponente mit diesbezüglichem Personalbedarf sein kann. Für die Tutorenschulungen haben die genannten Hochschulen mit hochschulinternen Einrichtungen für Didaktik und Weiterbildung zusammengearbeitet. Die Etablierung dieser Schulungen an andere Hochschulen setzt demnach voraus, dass solche Einrichtungen mit entsprechenden Kapazitäten vorhanden sind und genutzt werden können. Gleiches gilt für studentische Mentorenprogramme, wenn diese zur Betreuung von Studienanfänger(inne)n etabliert werden sollen und die Mentor(inn)en die Aufgabe erhalten, im Rahmen der Mentorien auch überfachliche Studienkompetenzen (z. B. Lernstrategien, Zeitmanagement) zu vermitteln, und über eine Schulung auf diese Aufgabe vorbereitet werden müssen.

Organisatorische und strukturelle Grundvoraussetzungen

Bei allen Studienmodellen, die eine Verlängerung des Studiums in Form gestreckter bzw. zusätzlicher Semester vorsehen, müssen die Studien- und Prüfungsordnungen entsprechend angepasst werden. Besonders am Beispiel Heidelberg wird deutlich, dass eine sorgfältige Planung der verpflichtenden Lehrveranstaltungen geboten ist. Für die Entwicklung eines Teilzeitstudiums, wie an der Universität Heidelberg, stellt die prinzipielle Flexibilität der Studiengänge eine organisatorische Grundvoraussetzung dar. Letztlich muss sich das gesamte Programm eines Studiengangs und jedes Semester teilen lassen. Pflichtveranstaltungen in einer bestimmten Studienphase dürfen dabei nicht ausschließlich im Wintersemester oder ausschließlich im

Sommersemester angeboten werden. Zudem müssen auch besondere Lehr-Lernformate (z. B. Laborpraktika) prinzipiell in Teilzeit durchführbar sein. Unter Umständen bedeutet dies eine Mehrangebot an Veranstaltungen mit der Folge, dass nicht nur Lehrkapazität (s. o.), sondern auch Räumlichkeiten in ausreichenden Maße vorhanden sein müssen.

Die meisten der geförderten Studienmodelle konzentrieren sich auf den MINT-Bereich und machen sich zunutze, dass es eine große fachlich-inhaltliche Überschneidung gibt. Nicht ohne Grund spielen Förder- und Auffrischkurse hinsichtlich mathematischer Grundkenntnisse in diesem Zusammenhang eine große Rolle, lassen sich mit einem Angebot doch viele Studierende gleichzeitig erreichen. Für die Übertragung von Maßnahmen stellt sich demgemäß die Frage, welche bzw. wie viele Studiengänge von den geplanten Angeboten profitieren können. Als Zwischenschritt und um den organisatorischen Aufwand überschaubar zu halten, können dabei zunächst auch nur Pilotstudiengänge berücksichtigt werden, bevor weitere Studiengänge einbezogen werden. Gegebenenfalls vergrößert sich durch so eine Streckung der Implementationsphase freilich der diesbezügliche Personalaufwand (s. o.).

Große Gemeinsamkeiten der einbezogenen Studiengänge spielen daneben vor allem im Studienmodell startING der Hochschule Offenburg eine wichtige Rolle. Das u. a. der Studienwahlorientierung dienende Modell setzt voraus, dass identische Grundlagenfächer (in diesem Fall Mathematik, Physik und Elektrotechnik) vorhanden sind. Am Ende des vorgeschalteten Semesters können sich die Modellteilnehmenden zwischen zwölf Ingenieurstudiengängen entscheiden. Als organisatorische Grundvoraussetzung für das Offenburger Modell sind zudem gute Kontakte zu regionalen Unternehmen, die Einblicke in die Berufspraxis eines Ingenieurs gewähren können, anzusehen.

Kommunikation und Information

Weitere, zu beachtende Rahmenbedingungen, die zum Erfolg einer Maßnahme beitragen können, betreffen die Aspekte Kommunikation und Information. An mehreren Standorten hat sich gezeigt, dass sowohl das wissenschaftliche Personal, als auch die Studierenden möglichst frühzeitig bereits in die Konzeption der Interventionsmaßnahmen einbezogen werden sollten. Zum Teil schätzen die Projektverantwortlichen dies sogar als Grundvoraussetzung für den Modellerfolg ein, bei Nichtbeachtung drohe hingegen die Gefahr größerer Widerstände bei der Einführung, die zu zeitlichen Verzögerungen führen können. Die frühzeitige Einbindung der genannten Statusgruppen hat den Effekt, dass Ideen und Ziele geplanter Maßnahmen transparenter werden und somit auch eine höhere Akzeptanz erreicht werden kann. Für die Kommunikation nach außen kann es bedeutungsvoll sein, wenn Ideen und Ziele geplanter Maßnahmen hochschulweit bekannt und akzeptiert sind.

Spezifische Rahmenbedingungen vor Ort

Die zuvor dargestellten Erkenntnisse zur Übertragbarkeit der Studienmodelle konnten unmittelbar aus den Erfahrungen der Projektverantwortlichen heraus erschlossen werden. Daneben ist an weitere Aspekte zu denken, die sich aus der hochschulspezifischen Situation vor Ort ergeben und die grundlegend in die Beantwortung der Frage einfließen, welche Zielgruppen mit welchem Ziel unter welchen Bedingungen vor Ort überhaupt erreicht werden sollen.

Die Größe einer Hochschule spielt für die Wahl der einzusetzenden Fördermaßnahmen insoweit eine Rolle, dass damit unterschiedliche Problemstellungen und Bedürfnisse seitens der Studierenden verbunden sind. So klagen Studierende an den „Massenuniversitäten“ häufiger über zu große Lehrveranstaltungen und Anonymität im Studium als es bei Studierenden an kleinen Fachhochschulen der Fall ist.

Bei der Wahl der Maßnahmenarten sollte zudem auch das Fächerspektrum berücksichtigt werden, das an einer Hochschule abgebildet wird. Bei einem homogenen Fächerspektrum bieten sich zumeist einheitliche Maßnahmen an, während bei einem sehr breit gefächerten Spektrum auch ein entsprechend heterogenes Set von Maßnahmen aufgestellt werden muss. Zudem ist auch die Problemlage der Studierenden je nach Studienfach sehr unterschiedlich. Während im MINT-Bereich ein besonders hoher Bedarf an mathematischen Unterstützungsangeboten vorliegt, mag es im geisteswissenschaftlichen Bereich eher an Freiräumen zu überfachlichen Profilbildung mangeln.

Damit im Zusammenhang steht ein weiterer zu berücksichtigender Aspekt, und zwar die Zusammensetzung der Studierenden in den Studienbereichen, in denen Studienmodellkomponenten übertragen werden sollen. Generell ist mit einer wachsenden Heterogenität bezüglich der sozio- und bildungsbiographischen Voraussetzungen zu rechnen, mit denen die Studienanfänger(innen) an die Hochschulen kommen. Die Zusammensetzung der Studierendenschaft dürfte nicht zuletzt auch durch die Attraktivität des jeweiligen Standorts, regionalen Besonderheiten und alternativen Hochschulwahlmöglichkeiten, Bewerberzahlen und Zulassungsbeschränkungen oder auch der vorherrschenden Fächerkultur beeinflusst werden.

An welche Zielgruppe(n) sich eine Hochschule richten möchte, hängt schließlich davon ab, welche spezifischen Problemlagen vor Ort existieren und welche möglichen Zielsetzungen im Sinne von Handlungszielen verfolgt werden sollen. Da die Vielfalt unterschiedlicher Problemlagen an dieser Stelle kaum angemessen behandelt werden kann, muss von einer weiteren Spezifizierung gegenwärtig Abstand genommen werden.

6.3. Perspektivische Anmerkungen

Mit der modellübergreifenden Wirkungsforschung wurde auch vor dem Hintergrund des innovativen Charakters des Förderprogramms „Studienmodelle individueller Geschwindigkeiten“ Neuland betreten. Die Ergebnisse liefern stichhaltige Hinweise auf eine nachhaltige Verbesserung der Bedingungen in der Studieneingangsphase, um Studierenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedarfslagen einen guten Studienstart und in der Folge ein erfolgreiches Studium zu ermöglichen. Gleichwohl müssen die Befunde gegenwärtig als vorläufig betrachtet werden, in vielen Fällen steht ein abschließender Wirkungsnachweis noch aus.

Die vielen verschiedenen Maßnahmen, die an den Modellhochschulen entwickelt und erfolgreich implementiert worden sind, können jedoch zweifelsohne als wertvolle Anregung und zum Teil durchaus auch als ‚Blaupause‘ möglichst für alle Hochschulen verstanden werden, um positiv zur gelingenden Passung zwischen Studienbedingungen und Studierenden beizutragen.

Dabei dürfte gelten: Kein Studienmodell wird sich voraussichtlich 1:1 an einen anderen Standort, Fachbereich oder Studiengang übertragen lassen. Jede Hochschule, die einen entsprechenden Beitrag leisten möchte, wird eine systematische Analyse der jeweils spezifischen Situation vor Ort anstellen müssen, um am Ende nicht am Bedarf vorbeizuplanen. Die Einbindung aller relevanten Statusgruppen – Lehrende, Beratende, Weiterbildende und nicht zuletzt Studierende – und die Berücksichtigung des vorhandenen Angebots können dazu beitragen, die Bedarfe richtig einzuschätzen, Bedenken und Widerständen zu begegnen und Ressourcen zu schonen.

Ob Angebote zentral und übergeordnet auf Ebene der Hochschule oder dezentral auf Ebene von Fachbereichen und Studiengängen anzusiedeln sind, ist vor allem abhängig von der gewünschten Zielrichtung in Frage kommender Maßnahmen und muss vor Ort entschieden werden.

Als Grundvoraussetzung für den Erfolg einer Maßnahme muss letztlich gelten, dass die Zielgruppen erfolgreich zu einer Teilnahme bewegt werden können. Auch hierfür ist es von zentraler Bedeutung, Bedingungen zu schaffen, die eine Teilnahme überhaupt erst möglich und wahrscheinlich machen. Neben zeitlichen, räumlichen und ggf. finanziellen Bedingungen steht z. B. das Erfordernis, zukünftigen Teilnehmenden vorhandenen Unterstützungsbedarf bewusst zu machen und gleichzeitig ein Klima zu schaffen, in dem Unterstützungsangebote als solche erkannt werden können, ohne mit einer Teilnahme nachteilige Erwartungen zu wecken.

Das positive Ziel eines erfolgreichen Studienabschlusses vor Augen, sind zusätzliche Angebote zur Orientierung, Studienflexibilisierung und Kompetenzförderung wertvolle Ergänzungen des regulären Studienangebots, ohne das hohe Niveau der fachlichen Ausbildung zu gefährden.

7. Literatur

- Arnold, E. (2006): Was können Studierende am Ende ihres Studiums? Selbsteinschätzungen und Kompetenzen im Rahmen von Absolventenbefragungen. In: Hilligus, A. H., & Rinkens, H.-D. (Hrsg.): Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerbildung? Berlin u. a.: Lit Verlag, S. 275-281.
- Asdonk, J., & Sterzik, C. (2011): Kompetenzen für den Übergang zur Hochschule. In: Bornkessel, P., & Asdonk, J. (Hrsg.): Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191-249.
- Banscherus, U., Gulbins, A., Himpele, K., & Staack, S. (2009). Der Bologna-Prozesse zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Frankfurt/Main.
- Bargel, T., & Bargel, H. (2014): Studieren in Teilzeit und Teilzeitstudium – Definitionen, Daten, Erfahrungen, Positionen und Prognosen. Bielefeld: UVW.
- Bargel, T., Müßig-Trapp, P., & Willige, J. (2008): Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren. HIS:Forum Hochschule 1/2008. Hannover: Hochschul-Informationssystem.
- Bargel, T., Ramm, M., & Multrus, F. (2012). Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium – wie berechtigt sind die studentischen Klagen? Beiträge zur Hochschulforschung, 34, 26-41.
- Baron-Boldt, J., Schuler, H., & Funke, U. (1988): Prädiktive Validität von Schulabschlussnoten: Eine Metaanalyse. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 2, S. 79–90.
- Blüthmann, I., Thiel, F., & Wolfgramm, Ch. (2011): Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11, S. 406-429.
- Bortz, J., & Döring, N. (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozial- und Humanwissenschaftler. 3., überarb. Aufl. Berlin u. a.: Springer.
- Bülow-Schramm, M. (Hrsg., 2013): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung. Bielefeld: wbv.
- Dickhäuser, O., Schöne, C., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2002): Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept. Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instruments. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 23 (4), S. 393-405.
- Donk, A., & Leszczensky, M. (2012): Teilzeitstudium – Angebot und Bedarf. In: Erichsen, H.-U., Schäferbarthold, D., Staschen, H., & Zöllner, E. J.: Lebensraum Hochschule. Grundfragen einer sozial definierten Bildungspolitik. Siegburg: W. Reckinger, 2012, S. 455-474.
- Gold, A., & Souvignier, E. (2005): Prognose der Studierfähigkeit. Ergebnisse aus Längsschnittdaten. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37, S. 214-222.
- Hager, W., & Hasselhorn, M. (2000): Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können? In: Hager, W., Patry, J.-L., & Brenzing, H. (Hrsg.): Handbuch Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Bern: Verlag Hans Huber. S. 41-101.

- Hager, W., Patry, J.-L., & Brenzing, H. (2000): Einleitung und Überblick. In: Hager, W., Patry, J.-L., & Brenzing, H. (Hrsg.): Handbuch Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Bern: Verlag Hans Huber, S. 1-7.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg., 2011): Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration. Dossier. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung. URL: http://www.boell.de/sites/default/files/uploads/2011/05/dossier_oeffnung_der_hochschule.pdf (zuletzt aufgerufen: 11.09.2014)
- Heublein, U., & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland - Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2), 214-236.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. HIS: Forum Hochschule 2/2010. Hannover: HIS.
- HM Treasury (2011): The Magenta Book. Guidance for Evaluation. London: HM Treasury. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/the-magenta-book> (zuletzt aufgerufen: 11.09.2014)
- Hoch, C. (2013): Die Determinanten der Panelmortalität. Eine Analyse am Beispiel des Nationalen Bildungspanels. Bamberg: NEPS Working Paper No. 26. URL: https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_XXVI.pdf (zuletzt aufgerufen: 16.09.2014)
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004): Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. In: Educational Researcher, 33 (7), p. 14-26.
- Kelle, U., & Erzberger, Ch. (2003). Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, U., von Kardorff, E., & Steinke, I. (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 299-309.
- Krawitz, R., Keller, K., & Berberich, B. (2012): Kulturschock? Von der Schule zur Hochschule. Hilfen zur Vorbereitung aufs Studium. In: Berendt, B., Voss, H.-P., & Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. [Teil F. Beratung und Betreuung. Studienanfänger]. Berlin: Raabe, S. F 1-F 6.
- Kreft, A.-K., & Leichsenring, H. (2012): Studienrelevante Diversität in der Lehre. In: Klein, U., & Heitzmann, D. (Hrsg.): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und Bestandsaufnahme. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 145-163.
- Krempkow, R. (2008): Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. In: Die Hochschule 1/2008. S. 91-107.
- Leichsenring, H. (2011). Was heißt Diversität in Lehre und Studium? In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration. Dossier. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, S. 38-43.
- Leutner, D. (2013): Perspektiven pädagogischer Interventionsforschung. In: Severing, E., & Weiss, R. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 17-28.
- Middendorff, E., & Weber, S. (2006): Studentischer Bedarf an Service- und Beratungsangeboten. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 2 (2), S. 53-57.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M., & Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. Berlin: BMBF 2013.

- MWK = Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (2009). Ausschreibung „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“. URL: http://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/pdf/aktuelle_ausschreibungen/Studienmodelle/Ausschreibung_Studienmodelle__3_.pdf (zuletzt aufgerufen: 11.09.2014)
- Ortenburger, A. (2013): Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag. HIS:Forum Hochschule 3 | 2013. Hannover: HIS.
- Patry, J.-L., & Perrez, M. (2000): Theorie-Praxis-Probleme und die Evaluation von Interventionsprogrammen. In: Hager, W., Patry, J.-L., & Brenzing, H. (Hrsg.): Handbuch Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Bern: Verlag Hans Huber. S. 19-40
- Plicht, H., Schober, K., & Schreyer, F. (1994): Zur Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), 3, 27. Stuttgart u. a.: Kohlhammer. S. 177-204.
- Sarcelletti, A., & Müller, S. (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 1 (3), S. 235-248.
- Schaeper, H., & Briedis, K. (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. HIS-Kurzinformation A6/2004. Hannover: Hochschul-Informationssystem.
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S., & Schuler, H. (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs - eine Metaanalyse. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21, S. 11-27.
- Willige, J., & Weber, S. (2004): Service- und Beratungsangebote für Studierende. Hannover: Hochschul-Informationssystem. URL: http://www.hisbus.de/results/pdf/2004_hisbus08_service.pdf
- Woisch, A., Ortenburger, A., & Multrus, F. (2013): Studienqualitätsmonitor 2012. Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen. Hannover: Hochschul-Informationssystem. URL: <http://www.dzhw.eu/pdf/24/sqm2012.pdf> (zuletzt aufgerufen: 11.09.2014)