

Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase am Beispiel der Rechtswissenschaft

Elke Bosse*

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag widmet sich den Bedingungen für gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase und geht dabei den Besonderheiten in der Rechtswissenschaft nach. Grundlage bilden empirische Untersuchungen an vier Hochschulen, die im Rahmen der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre durchgeführt wurden. Ausgehend vom Forschungsstand wird zunächst die Frage behandelt, welche Ziele und Herausforderungen die Studieneingangsphase aus der Perspektive von Studierenden kennzeichnen. Anschließend wird beleuchtet, wie Hochschulen gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase unterstützen. Dabei dient die Verbindung von quantitativen Befunden und qualitativen Interviewdaten dazu, fächerübergreifende Einschätzungen anhand subjektiver Sichtweisen aus der Rechtswissenschaft zu vertiefen. Mit Blick auf die Passung von Herausforderungen und Studieneinstiegsangeboten werden abschließend Implikationen für die Gestaltung der Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft aufgezeigt.

A. Einleitung

Die Studieneingangsphase ist mit dem Qualitätspakt Lehre (QPL), der 2011 als Bund-Länder-Programm zur Verbesserung von Lehrqualität und Studienbedingungen initiiert wurde, verstärkt ins Blickfeld der Hochschulen gerückt. Zu den Beweggründen gehören die mittlerweile bei über 50 Prozent liegende Quote an Studienberechtigten, die ein Studium aufnehmen, sowie die dadurch wachsenden Studierendenzahlen, die zu einer größeren Aufmerksamkeit für die heterogene Zusammensetzung der Studierendenschaft geführt haben.¹ Damit einher geht die Sorge um den Studienerfolg, da die Abbruchquoten fächerübergreifend bei ca. 30 Prozent liegen und sich mit der Einführung des gestuften Studiensystems vom Studierende in die Studieneingangsphase verlagert haben.² Dies kann als Hinweis gelten, dass der gelingende Übergang an die Hochschule und der weitere Studienverlauf nicht allein von den individuellen Voraussetzungen der Studierenden abhängen, sondern zugleich auch von den institutionellen Rahmenbedingungen. Der Gestaltung der Studieneingangsphase wird deshalb eine große Bedeutung beigemessen, was sich nicht zuletzt in der Einführung vielfältiger Angebote für den Studieneinstieg (z. B. Erstsemestertutorien, Brückenkurse) im Rahmen des QPL widerspiegelt.

* Dr. Elke Bosse leitet die BMBF-Nachwuchsgruppe StuFHe an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PB14005 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

1 Middendorf, in: Bancherus/Mindt et al. (Hrsg.), S. 261 (273 ff.).

2 Heublein/Ebert/Hutzsch/Isleib/König/Richter/Woisch, Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit, S. 47.

Für Bachelorstudiengänge lässt sich der besondere Handlungsbedarf in der Studieneingangsphase mit der Anforderungsverdichtung begründen, die den Studienbeginn seit der Umstellung auf modularisierte Lehrpläne und studienbegleitende Prüfungen vielerorts kennzeichnet.³ Auf das klassische, zum Staatsexamen führende Studium der Rechtswissenschaft mögen diese Veränderungen des Studiensystems weniger zutreffen, gleichwohl dürfte sich hier mit der insgesamt steigenden Studierquote ebenfalls die Zusammensetzung der Studierendenschaft gewandelt haben. Zudem ereignet sich auch in Staatsexamensstudiengängen ein großer Anteil der Studienabbrüche in den ersten beiden Studienjahren.⁴ Die Studieneingangsphase spielt in jüngeren Diskussionen zum Reformbedarf in der Juristenausbildung eine entsprechend wichtige Rolle.⁵

Vor diesem Hintergrund soll der vorliegende Beitrag empirisch fundierte Ansatzpunkte für die Gestaltung der Studieneingangsphase aufzeigen und am Beispiel der Rechtswissenschaft konkretisieren. Grundlage bildet die QPL-Begleitforschung im Rahmen des Projekts StuFHe („Studienfähigkeit – institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität“), die quantitative und qualitative Untersuchungen an vier Hochschulen umfasst. Ausgehend vom Forschungsstand behandelt der Beitrag zunächst die Frage, welche Ziele und Herausforderungen die Studieneingangsphase aus der Sicht von Studierenden kennzeichnen. Anschließend wird beleuchtet, wie Hochschulen gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase unterstützen. Mit Blick auf die Passung von Herausforderungen und Studieneinstiegsangeboten werden abschließend Implikationen für die Gestaltung der Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft aufgezeigt.

B. Forschungsarbeiten zum Übergang an die Hochschule

International betrachtet bilden Untersuchungen zur Studieneingangsphase ein etabliertes Gebiet der Hochschul- und Studierendenforschung.⁶ Einerseits richtet sich der Blick auf ausgewählte individuelle Faktoren, die sich als relevant für den Studi-

3 ebd.

4 Der bundesweiten Abbruchstudie des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) ist zu entnehmen, dass sich die Verteilung der Abbrüche allerdings je nach Abschlussart deutlich unterscheidet: Während in Bachelorstudiengängen 47 Prozent der Studienabbrüche im ersten Studienjahr und 29 Prozent im zweiten zu verzeichnen sind, gilt für Staatsexamensstudiengänge, dass 27 Prozent im ersten und 22 Prozent im zweiten Studienjahr auftreten. Ein Anteil von 44 Prozent der Studienabbrüche ereignet sich hier erst nach dem sechsten Semester. *Heublein/Ebert/Huttsch/Isleib/König/Richter/Woisch*, Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit, S. 48. Insgesamt beträgt die Studienabbruchquote in der Rechtswissenschaft rund 24 Prozent und liegt damit deutlich über dem Anteil in anderen Staatsexamensstudiengängen wie Medizin und Lehramt (11 bzw. 13 Prozent). Dies., Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit, S. 270.

5 Siehe hierzu beispielsweise die Tagungsdokumentation „Juristenausbildung heute“ mit dem Beitrag von *Brockmann*, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), S. 38.

6 Eine Sammlung aktueller Studien bieten z. B. Kyndt/Doche et al. (Hrsg.), *Higher Education Transitions*; *Coertjens/Brahm/Trautwein/Lindblom-Ylänne*, *Students' Transition into Higher Education*; *Jernert/Postareff/Brahm/Lindblom-Ylänne*, *Enculturation and development of beginning students*.

enerfolg erwiesen haben.⁷ Neben dem Vorwissen gehören hierzu Persönlichkeitsmerkmale, motivationale Faktoren und Lernstrategien sowie psychosoziale Faktoren (z. B. soziale Integration) und Merkmale der Lernumgebung wie die Interaktion von Lehrenden und Studierenden. Andererseits werden Prozesse der Hochschulsozialisation und Identitätsentwicklung beleuchtet, die sich im Umgang mit den institutionellen Rahmenbedingungen vollziehen.⁸ Der Übergang an die Hochschule wird dabei als eine längere, von Veränderungen geprägte Phase verstanden, für die es auf Seiten der Studierenden einer „capability to navigate change“⁹ bedarf. Den Hochschulen wird dabei die Aufgabe zugewiesen, den Übergang gezielt zu unterstützen, wobei es gilt, Angebote für den Studieneinstieg curricular zu verankern und in ein institutionsweites Gesamtkonzept einzubetten.¹⁰

Bundesweite Erhebungen an deutschen Hochschulen können hierbei insofern Orientierung bieten, als sie Auskunft über die besonderen Herausforderungen der Studieneingangsphase geben. Studierende an Universitäten berichten besonders häufig von Schwierigkeiten, die die Bewältigung des Stoffumfangs, die mangelnde Flexibilität in der Studiengestaltung, den mangelnden Freiraum zur Aufarbeitung von Wissenslücken sowie die Sicherung der Studienfinanzierung betreffen.¹¹ Das am häufigsten genannte Motiv für den Studienabbruch stellen Leistungsprobleme dar, worunter vor allem eine zu große Menge an Studien- und Prüfungsstoff, zu hohe Studienanforderungen, Leistungsdruck und fehlende Vorkenntnisse fallen.¹² Für die Rechtswissenschaft zeigt eine an der Universität Hamburg durchgeführte Untersuchung von studienerefolgsrelevanten Faktoren, dass Schwierigkeiten im Bereich von Selbst- und Lernorganisation überwiegen, wohingegen Inhalte und Methoden des Studienfachs von den Befragten als etwas weniger schwierig eingestuft werden.¹³

Zur Unterstützung des Übergangs an die Hochschule stehen den Herausforderungen vielerorts diverse Angebote gegenüber, wobei bundesweite Untersuchungen zwischen Angeboten der Studienvorbereitung (z. B. Orientierungswoche), Angeboten zur Studieneinführung (z. B. Brückenkurse) und dem Einsatz verschiedener Studierformen (z. B. projektorientierte Lehre) unterscheiden.¹⁴ Fächerübergreifend zeigt sich dabei eine besonders breite Nutzung von vorbereitenden Angeboten und auf Zusammenarbeit ausgerichteten Studierformen. Für die Rechtswissenschaft wurde ermittelt, dass „Tutorenprogramme und studentische Arbeitsgruppen“ so-

7 Richardson/Abraham/Bond, in: *Psychological Bulletin* 2012, S. 353; Schneider/Preckel, in: *Psychological Bulletin* 2017, S. 565.

8 Holmegard/Madsen/Ulriksen., in: *Cultural Studies of Science Education* 2014, S. 755.

9 Gale/Parker, in: *Studies in Higher Education* 2014, S. 734 (737).

10 Kift/Nelson/Clarke., in: *The International Journal of the First Year in Higher Education* 2010, S. 2.

11 Grützmacher/Willige, *Die Studieneingangsphase aus Studierenden-sicht*, S. 23.

12 Heublein/Ebert/Huttsch/Isleib/König/Richter/Woisch, *Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit*, S. 19 ff.

13 Stadler/Broemel, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 37 (47 ff.).

14 Grützmacher/Willige, *Die Studieneingangsphase aus Studierenden-sicht*, S. 9 ff.

wie „studienvorbereitende Tage, Camps oder Orientierungswochen“ besonders häufig genutzt werden. Dabei bleibt einzuräumen, dass diese Befunde zur Nutzung auch davon abhängen, welche Angebote an einzelnen Hochschulen bzw. in bestimmten Studienrichtungen verbreitet sind. Zudem mangelt es an Untersuchungen, die näheren Einblick geben können, inwiefern die verschiedenen Maßnahmen Studierende dabei unterstützen, die oben genannten Schwierigkeiten zu bewältigen.

C. Untersuchung zum gelingenden Studieren in der Studieneingangsphase

Aus dem skizzierten Forschungsstand ergibt sich insbesondere die Frage nach der Passung zwischen den individuellen Schwierigkeiten in der Studieneingangsphase und den institutionellen Angeboten für den Studieneinstieg. Dies greift das Begleitforschungsprojekt StuFHe insofern auf, als es einerseits die für die Studieneingangsphase charakteristischen Herausforderungen näher untersucht. Andererseits wird analysiert, wie Studieneinstiegsangebote diese Herausforderungen im Einzelnen adressieren und zum gelingenden Studieren beitragen können. Als maßgeblich für gelingendes Studieren werden dabei der Umgang mit institutionellen Studienanforderungen und das Realisieren individueller Studienziele angenommen.¹⁵

Die Untersuchungen von StuFHe sind hochschulübergreifend angelegt und beziehen sich auf den Kreis derjenigen QPL-Projekte, die der Förderlinie entsprechend zur „Ausgestaltung der Studieneingangsphase im Hinblick auf eine heterogener zusammengesetzten Studierendenschaft“¹⁶ dienen. Für die Untersuchung wurden insgesamt 80 Hochschulen mit dieser Zielsetzung ausgewählt, darunter zwei Fachhochschulen und zwei Universitäten, die sich als Partnerhochschulen an den StuFHe-Befragungen und der Reflexion von Ergebnissen beteiligen.¹⁷

Die Untersuchungen folgen einem Mixed-Methods Design, d. h. quantitative und qualitative Verfahren werden im Forschungsprozess miteinander verschränkt. Die qualitativen Untersuchungen bauen auf einer Vorstudie zur Studieneingangsphase auf, die 50 Interviews mit Studierenden sowie Lehr- und Verwaltungspersonal der Universität Hamburg umfasst.¹⁸ Davon ausgehend wurde zunächst eine Typologie für Studieneinstiegsangebote entwickelt,¹⁹ um anschließend weitere 19 Interviews mit Studierenden zu den Wirkungsweisen ausgewählter Angebote an den Partnerhochschulen durchzuführen. Die parallel umgesetzte quantitative Teilstudie umfasst die wiederholte Befragung von Studierenden an den Partnerhochschulen zu

15 Bosse/Schultes/Trautwein, in: Merkt/Schaper et al. (Hrsg.), S. 79.

16 Bundesministerium für Bildung und Forschung, Richtlinien zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre, http://www.qualitaetspakt-lehre.de/_media/Programm-Lehrqualitaet-BMBF-Richtlinien.pdf, S. 2.

17 Zu den vier Partnerhochschulen gehört die Universität Hamburg mit einem rechtswissenschaftlichen Studiengang, der zum Staatsexamen führt.

18 Bosse/Trautwein, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 2014, S. 41.

19 Die Entwicklung der Typologie basiert auf der Dokumentenanalyse der Projektdarstellungen von 80 Hochschulen, die mit Hilfe von acht Experteninterviews mit Projektverantwortlichen an den Partnerhochschulen vertieft wurde. Bosse, in: van den Berk/Petersen et al. (Hrsg.), S. 129 (146 ff.).

ausgewählten individuellen und institutionellen Bedingungen gelingenden Studierens. In Form einer Längsschnittstudie wurde dazu die Kohorte der Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2015/16 zu Studienbeginn sowie in den beiden darauffolgenden Jahren befragt. Die Stichprobe der ersten Befragungswelle umfasst 2.248 Studierende, an der zweiten haben 1.371 Studierende teilgenommen und die dritte umfasst Daten von 1.216 Studierenden.²⁰

Im Folgenden werden Auszüge aus den Ergebnissen mit Blick auf die oben genannte Frage nach der Passung von Herausforderungen und Studieneinstiegsangeboten vorgestellt. Im Sinne der Definition von gelingendem Studieren geht es zunächst um die von den Befragten verfolgten Studienziele und anschließend um die in der Studieneingangsphase erlebten Herausforderungen. Dabei werden fächerübergreifende Tendenzen anhand der quantitativen Erhebung nach dem ersten Studienjahr dargelegt und mit Hilfe von Interviewdaten aus der Rechtswissenschaft näher veranschaulicht.²¹ Diesen Befunden wird schließlich ein Überblick zu Studieneinstiegsangeboten mit Beispielen aus der Rechtswissenschaft gegenübergestellt.

I. Studienziele

In der qualitativen Vorstudie von StuFHe wurde ermittelt, was Studierende sowie Lehr- und Verwaltungspersonal unter gelingendem Studieren verstehen. Anhand der Interviewdaten konnte ein breites, fächerübergreifendes Spektrum an Studienzielen herausgearbeitet werden, das wiederum als Grundlage für die Entwicklung von Items für die quantitative Befragung diente. Die in Tabelle 1 aufgeführten Einzelitems ließen sich in der Erhebung nach dem ersten Studienjahr mittels statistischer Faktorenanalyse in je eine Skala mit persönlichen und formalen Zielen gruppieren. Inhaltlich unterscheiden sich diese vor allem darin, inwiefern sie auf individuelle Entwicklungsprozesse ausgerichtet sind oder sich an externalen, im Hochschulsystem verankerten Maßstäben orientieren.

20 Studierende der Rechtswissenschaft haben sich an allen drei Befragungen beteiligt, allerdings ist ihre Anzahl (N=73 bei der ersten, N=27 bei der zweiten und dritten Befragung) zu gering, um sie in der quantitativen Analyse gesondert zu betrachten.

21 Von den insgesamt 69 Interviews, die in der Vorstudie und im Rahmen von StuFHe durchgeführt wurden, beziehen sich acht auf die Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft, die im Folgenden herangezogen werden. Neben drei Studierenden im ersten Studienjahr wurden zwei fortgeschrittene Studierende interviewt, die Tutorien in der Studieneingangsphase leiten, sowie drei Lehrende mit Lehrveranstaltungen in der Studieneingangsphase.

Tabelle 1: Zufriedenheit mit dem Erreichen von Studienzielen nach dem ersten Studienjahr

Skala	Einzelitems	Mittelwert	Standardabweichung
Persönliche Ziele	mich persönlich weiterentwickeln	3,90	0,99
	Fachkompetenzen erwerben bzw. erweitern (z. B. Fachwissen aneignen, Inhalte und Zusammenhänge verstehen)	3,80	0,97
	meinem Fachinteresse folgen und mich mit meinem Studiengang identifizieren	3,73	1,07
	soziale Kompetenzen erwerben (z. B. Teamfähigkeit, soziale Umgangsformen)	3,60	1,09
	mich auf meine berufliche Zukunft vorbereiten	3,21	1,20
	Methodenkompetenzen erwerben (z. B. wissenschaftliches Arbeiten, Zeitmanagement, Verhalten im Labor)	3,18	1,05
	selbstbestimmt studieren (z. B. eigene Ziele im Studium entwickeln und verfolgen)	3,18	1,17
Formale Ziele	einen Studienabschluss vorweisen können	3,85	1,08
	die formalen Vorgaben einhalten (z. B. Lehrveranstaltungen und Prüfungen im vorgesehenen Semester absolvieren)	3,56	1,20
	das Studium in der Regelstudienzeit abschließen	3,58	1,33
	gute Noten bekommen	3,42	1,11

Hinsichtlich der Einzelitems war von den Befragten zu ergänzen, wie zufrieden sie mit dem Erreichen von zuvor als relevant eingestuften Studienzielen sind. Zur Einschätzung diente eine Likert-Skala von 1 („gar nicht zufrieden“) bis 5 („sehr zufrieden“). Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, zeigt sich auf der Ebene der Einzelitems eine besonders hohe Zufriedenheit mit dem Erreichen der Ziele, sich persönlich weiterzuentwickeln, einen Studienabschluss vorweisen zu können sowie Fachkompetenzen zu erwerben. Die niedrigsten Werte erreichen dagegen der Erwerb von Methodenkompetenzen sowie das selbstbestimmte Studieren. Gleichwohl liegt auch hier der Mittelwert noch leicht über drei, d. h. die Zufriedenheit ist zumindest teilweise gegeben. Auf der übergeordneten Ebene der als Faktoren zusammengefassten Ziele zeigt der Vergleich persönlicher und formaler Ziele, dass die Befragten hier mit Mittelwerten von 3,52 bzw. 3,60 eine ähnlich hohe Zufriedenheit zum Ausdruck bringen.

Während die quantitative Befragung fächerübergreifend ermittelt, welche Ziele für Studierende in der Breite relevant sind und wie zufrieden sie mit dem Erreichen dieser Ziele sind, können die Interviews einen tiefergehenden Einblick in die subjektive Bedeutung von Studienzielen in der Rechtswissenschaft geben. In den Inter-

views kommt beispielsweise eine Verknüpfung zwischen den formalen Zielen, einen Abschluss vorweisen zu können und gute Noten zu bekommen, zum Ausdruck. Die besondere Relevanz und Verbreitung dieser Zielsetzung begründet ein Lehrender im folgenden Zitat durch den Verweis auf das für den Zugang zum angestrebten Berufsfeld erforderliche Abschlussnotenniveau:

Wenn man im Examen neun Punkte aufwärts hat, dann gehört man zu den besten 15, 16 Prozent ungefähr. Und alles was darunter ist, ist halt frustrierend für die Leute, weil diese neun Punkte halt die Grenze sind, die man erreichen muss, weil das ist halt dieses „voll befriedigend“, Prädikatsexamen, sogenanntes. Also das ist immer so das Ziel eines jeden Studenten eigentlich, das zu erreichen, weil man damit die besten Berufschancen hat. [...] Damit hängt ja schon relativ viel zusammen, wenn man den Abschluss hat und den als gelungen ansehen möchte, dass man da diese neun Punkte aufwärts erreicht. (VS_Int20/31)²²

Die besondere Bedeutung der Abschlussnote muss allerdings nicht zu einer einseitigen Orientierung an formalen Zielen führen. Den Interviews zufolge gelten daneben auch persönliche Ziele, die den Studienverlauf betreffen, als wichtig für die Studienmotivation. In Abgrenzung von Noten und Prüfungen hebt beispielsweise ein studentischer Tutor die Relevanz von Fachinteresse und Fachidentifikation hervor:

Also, ich stelle mir vor, dass ein Studium gelungen ist, wenn man das Gefühl hat, dass man mit den Inhalten sich so auseinandergesetzt hat, dass es für einen selbst gewinnbringend ist. Also, ich würde da nicht nur auf die einzelnen Vorlesungen und Kurse und Noten und Prüfungen abstellen, sondern für mich ist eigentlich Gelingen eher, dass man das Gefühl hat, man macht was, was einem Spaß macht, und es vielleicht doch dann (lachend) irgendwo die richtige Entscheidung war. (VS_Int44/11)

Darüber hinaus zeigen die Interviews für den Einzelfall, dass aus den verschiedenen Zielvorstellungen Spannungsfelder entstehen können, da nicht nur unmittelbare Erfordernisse des Studiums und Freizeitaktivitäten bzw. hochschulisches Engagement miteinander in Einklang zu bringen sind, sondern auch der Wunsch nach sozialer Einbindung, individueller Entwicklung und (Studien-)Erfolg. Dieses Ringen um eine selbstbestimmte Studiengestaltung bringt ein Student im zweiten Semester folgendermaßen zum Ausdruck:

Das heißt aber einmal, dass man eben dieses selbstorganisierte Lernen, was das Studium da so bietet, dass man das gut HINKRIEGT [...] Und neben dem Studium eben trotzdem noch genug Zeit bleibt für alles andere, was der

22 Interviewzitate werden hier und im Folgenden mit Verweis auf die Datensammlung belegt. Den Transkriptionskonventionen entsprechend werden in den angeführten Zitaten besonders betonte Äußerungseinheiten in Großbuchstaben hervorgehoben. Paraverbale Äußerungen sind in Klammern aufgeführt, wie z. B. „(lachen)“, Auslassungen werden durch „[...]“ kenntlich gemacht und Abbrüche sind mit „/“ gekennzeichnet.

universitäre Alltag so bietet. Meint also, mit Kommilitonen was machen oder die ganzen anderen Projekte, wo man sich selbst engagieren kann. [...] Ja, also das gelingende Studieren, dass man sein eigenes TEMPO FINDET, aber auch [...] Ansprechpartner zu haben, irgendwo eine Rückversicherung. [...] Also dass man die MÖGLICHKEIT bekommt, sich selbst auf die Probe zu stellen: Was kann ich? Sich selbst zu ENTWICKELN, verschiedene Methoden, um eben voranzukommen, aber eben auch im Zweifel nicht ganz alleine dasteht. Das ist es eigentlich so. Und später dann eben auch ein entsprechendes Ergebnis zu ERZIELEN, was man ein bisschen mit in der Hand hat. (HSA_Int4/13-16)

Neben dem Einblick in individuelle Zielvorstellungen liefert das Zitat bereits erste Hinweise, dass es bei der Umsetzung auf die Bewältigung von vielfältigen Studienanforderungen ankommt, wie z. B. Lernaktivitäten zu organisieren und soziale Kontakte aufzubauen. Inwiefern sich hieraus Hürden für gelingendes Studieren ergeben können, behandelt der folgende Abschnitt.

II. Studienanforderungen

Um den Herausforderungen der Studieneingangsphase nachzugehen, wurden in den Interviews Situationen erhoben, die Studierende im ersten Studienjahr als kritisch erleben. Anhand der Schilderungen dieser Situationen ließen sich Studienanforderungen identifizieren, die theoretisch an der Schnittstelle zwischen individuellen Faktoren (z. B. Eingangsvoraussetzungen) und institutionellen Rahmenbedingungen (z. B. Prüfungssystem) zu verorten sind. Die Ergebnisse gehen insofern über die in der Studierendenforschung berichteten Schwierigkeiten hinaus, als sie eine systematische Ausdifferenzierung der mit dem Studieneinstieg assoziierten Problemfelder ermöglichen.²³ So lassen sich auf Basis der Interviewdaten inhaltliche, personale, soziale und organisatorische Studienanforderungen voneinander unterscheiden. Neben inhaltlichen Anforderungen, die sich auf das fachliche Curriculum beziehen, erleben Studierende vor allem die Selbst- und Lernorganisation als personale Herausforderung. Hinzu kommen organisatorische Hürden, die sich aus den formalen Studienvorgaben und Studienbedingungen ergeben. Nicht zuletzt berichten Studierende auch von sozialen Anforderungen, die den Kontakt und die Kooperation im Studienalltag betreffen.

1. Einschätzung von Studienanforderungen nach dem ersten Studienjahr

Wie im Fall der Studienziele wurden die Ergebnisse der Vorstudie dazu genutzt, Items für die quantitative Studierendenbefragung zu entwickeln. Nach dem zweiten Semester war von den Befragten anzugeben, wie leicht bzw. schwer es ihnen im ersten Studienjahr gefallen ist, mit den verschiedenen Anforderungen umzugehen. Die Einschätzungen wurden mit Hilfe einer Likert-Skala von 1 („sehr schwer“)

23 Bosse/Trautwein, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 2014, S. 41; Trautwein/Bosse, in: Higher Education 2017, S. 371.

bis 5 („sehr leicht“) erhoben. Insgesamt 21 Einzelitems konnten mittels Faktorenanalyse zu sechs Faktoren gebündelt werden, die sich den vier Anforderungsdimensionen zuordnen lassen. Wie Tabelle 2 zeigt, gehören die Organisation von *Lernaktivitäten* sowie der Umgang mit *Leistungsdruck und Misserfolg* zu den personalen Anforderungen. Organisatorische Anforderungen wurden als *Studienorganisation* zusammengefasst, die beispielsweise das Erstellen des eigenen Stundenplans beinhaltet. Als inhaltliche Anforderungen konnten das Einfinden in den *Wissenschaftsmodus* sowie das Entwickeln bzw. Entdecken von *Studienfachinteresse und Anwendungsbezug* identifiziert werden. Soziale Anforderungen bestehen der Auswertung zufolge im Bereich von *Kontakt und Kooperation* unter Studierenden.

Tabelle 2: Wahrnehmung von Studienanforderungen nach dem ersten Studienjahr

Anforderungsdimensionen	Faktoren (mit Beispielitems)	Mittelwert	Standardabweichung	Cronbach's α
Personal	<i>Lernaktivitäten</i> (z. B. zu erkennen, wie man sinnvoll lernt)	3,17	0,77	0,76
	<i>Leistungsdruck & Misserfolg</i> (z. B. mit Prüfungsergebnissen umgehen)	3,28	0,83	0,73
Organisatorisch	<i>Studienorganisation</i> (z. B. den eigenen Stundenplan erstellen)	3,43	0,73	0,79
Inhaltlich	<i>Wissenschaftsmodus</i> (z. B. wissenschaftliche Arbeitsweisen erlernen)	3,49	0,83	0,80
	<i>Studienfachinteresse & Anwendungsbezug</i> (z. B. Studieninhalte mit Berufsvorstellungen zu verbinden)	3,50	0,81	0,69
Sozial	<i>Kontakt & Kooperation</i> (z. B. im Team zusammenzuarbeiten)	3,75	0,83	0,67

Wie aus Tabelle 2 hervorgeht, nehmen die Befragten die Anforderungen nach dem ersten Studienjahr insgesamt als eher wenig herausfordernd wahr: Die Mittelwerte liegen zwischen 3 („teils teils“) und 4 („eher leicht“). Gleichwohl zeichnet sich eine Rangfolge der Bewertungen ab, nach der die personalen Studienanforderungen eine größere Herausforderung darstellen als organisatorische, inhaltliche und soziale Anforderungen.

Diese Tendenz bestätigt sich insofern in der weitergehenden Datenauswertung, als mittels latenter Profilanalyse drei homogene Gruppen von Studierenden zu ermitteln sind, die sich voneinander in der Wahrnehmung von Anforderungen unterscheiden. Die Angaben der größten Gruppe (57,5 %) korrespondieren dabei mit den in Tabelle 2 aufgeführten Mittelwerten. Daneben finden sich allerdings zwei

weitere Gruppen, die jeweils rund 20 Prozent der Befragten ausmachen und die die Anforderungen entweder als deutlich leichter oder als deutlich schwerer einstufen. Bei einer dieser Gruppen liegen die Mittelwerte (MW) für alle Anforderungsfaktoren zwischen 4,05 und 4,27, d. h. alle Anforderungen werden als ähnlich leicht eingestuft. Dagegen zeichnet sich die andere Gruppe dadurch aus, dass hier insbesondere die personalen Anforderungen als Herausforderung wahrgenommen werden. Sowohl die Organisation von *Lernaktivitäten* als auch der Umgang mit *Leistungsdruck und Misserfolg* werden als eher schwer bewertet (MW=2,3), gefolgt von den organisatorischen Anforderungen (MW=2,7), den inhaltlichen Anforderungen (MW=2,8) und den sozialen Anforderungen (MW=3,1).

Im Hinblick auf gelingendes Studieren ist dieses Ergebnis insofern bemerkenswert, als es die individuelle Heterogenität von Studierenden im Sinne einer divergierenden Wahrnehmung von Studienanforderungen verdeutlicht. Hinzu kommt, dass weitergehende Analysen einen Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung von Studienanforderungen und der Zufriedenheit mit dem Erreichen von Studienzielen belegen. Die Gruppe, die die Studienanforderungen als eher schwer einstuft, zeigt sich mit dem Erreichen von Studienzielen weniger zufrieden und umgekehrt.

2. Anforderungen der Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft

Insbesondere mit der festgestellten Relevanz personaler, lernbezogener Anforderungen weisen die StuFHe-Befunde Parallelen zu den Ergebnissen der oben erwähnten Untersuchung in der Rechtswissenschaft auf.²⁴ Ergänzend zu diesen statistischen Analysen können ausgewählte Interviewdaten näheren Aufschluss geben, welche Hürden die Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft im Einzelnen kennzeichnen.

Im Hinblick auf die personale Herausforderung, *Lernaktivitäten* zu organisieren, verdeutlichen die Interviews insofern studiengangspezifische Anforderungen, als hier wiederholt das Bewältigen der Stofffülle, das (zeitliche) Strukturieren von Lernaktivitäten und der Erwerb angemessener Lernmethoden zur Sprache kommen. Die Besonderheit der Rechtswissenschaft besteht den Interviews zufolge darin, dass für das spätere Examen die gesamte Bandbreite der Studieninhalte relevant ist. Dies bedeutet aus Sicht eines Lehrenden „die Fähigkeit zu entwickeln, diesen Stoff zu strukturieren, das System darin zu erkennen und methodische Fertigkeiten entwickeln, aus der Masse der Informationen die wirklich wichtigen herauszufiltern“ (VS_Int15/14). Für Studierende geht dies mit besonderen Anforderungen an das Selbststudium einher, die in der Studieneingangsphase eine Umstellung vom schulischen Lernen auf eine stärker eigenverantwortliche Lernorganisation bedeuten. Inwiefern dies mit Schwierigkeiten verbunden sein kann, schildert ein studentischer Tutor im Rückblick auf seine eigenen Erfahrungen zu Studienbeginn:

Zunächst ist die Herausforderung gerade am Anfang, dass man sich dem so ein bisschen bewusst wird, dass man einfach viel selber machen muss [...].

Das ist schwierig, sich einfach selber so einen Plan zu machen und sich zu überlegen: „Okay, das und das will ich irgendwie noch gerne machen, die Bereiche interessieren mich, das brauche ich vielleicht später noch für das Examen und da setz ich mich jetzt mal hin und lese was“. Also das ist mir so ergangen, dass man sich da so ein bisschen drauf verlässt: „Ach ja, der Prof grenzt schon irgendwas ein und dann mache ich halt nur das“, und dabei vergisst man dann so ein bisschen, dass man sowieso am Ende, dass wir alles wissen müssen. [...] Und sieht das noch so ein bisschen wie in der Schule. Man hakt so einzelne Fächer ab, und dann hat man so das Gefühl: „Ah super, jetzt habe ich das geschafft“. Aber irgendwie habe ich mir auch am Anfang gar keine Sorgen gemacht, (lachend) weil ich es einfach überhaupt nicht verstanden hab (lachend). (VS_Int44/61)

Während dieses Zitat nahelegt, dass die Organisation von Lernaktivitäten zu Studienbeginn überhaupt erst als kritische Anforderung erkannt werden muss, scheint der Umgang mit *Leistungsdruck und Misserfolg* bereits mit den ersten Prüfungsergebnissen als Herausforderung präsent zu sein. Auch hier spielt die Umstellung von der Schule auf die Universität eine Rolle, wie das folgende Zitat eines Studenten im zweiten Semester veranschaulicht:

Eine kritische Situation ist noch, aber das ist auch wieder sehr fachspezifisch, dass wir so ein/ ich glaube, das nennt man Notentief. Also man hat so in der Schule gut zweistellig gehabt, denkt, man ist ein geiler Hengst, und dann kommt man halt und muss lernen, dass man ein Dreierkandidat ist. Ja, also das ist schon ein harter Prozess, irgendwie, der einen auch vor eigene Herausforderungen stellt. (VS_Int37/53)

Das Zitat verweist auf das oben bereits in Verbindung mit den Studienzielen thematisierte Bewertungssystem in der Rechtswissenschaft, auf das sich Studierende in ihrer aus der Schulzeit geprägten Selbsteinschätzung erst einstellen müssen. Neben dem Umgang mit dem Notensystem kommt in den Interviews auch zur Sprache, dass geballte Klausurtermine am Semesterende zum Leistungsdruck beitragen. Dabei ist nicht nur ein besonderes Lernpensum zu bewältigen, sondern es gilt auch, mit Konkurrenzverhältnissen zurechtzukommen. Dies bringt einer der interviewten Tutoren folgendermaßen zum Ausdruck:

Ich glaube, was auch noch schwer ist, ist so ein bisschen die Missgunst, die dann auch so untereinander besteht, also man gönnt dann auch irgendwie niemandem eine bessere Note. Und irgendwie sind Noten so gerade nach dieser Phase, wenn es die wiedergab, immer so ein Thema, also da wird, glaube ich, ganz viel drüber geredet. Wer jetzt besonders gut war und wer nicht und wer alles durchgefallen ist, und so. (VS_Int44/73)

Neben diesen personalen Anforderungen finden sich in den Interviews auch Hinweise, inwiefern organisatorische Herausforderungen in der Rechtswissenschaft von Bedeutung sind. Gleich zu Studienbeginn gehört zu den Hürden der *Studienor-*

ganisation beispielsweise die Veranstaltungswahl per Online-System, was ein Student im zweiten Semester wie folgt schildert:

Und wir hatten, keine Ahnung, VIERZIG verschiedene AGs, zu denen wir uns anmelden konnten. Und da dann erst mal eine Reihenfolge reinbringen, Prioritäten setzen und so was alles, also das war die erste Herausforderung, weil man gleich das Gefühl gehabt hat, das ist schon die erste Prüfung, in Anführungsstrichen, sich da jetzt überhaupt für anzumelden. (HSA_Int4/26)

Während die in den Interviews thematisierten organisatorischen Anforderungen wie im letzten Zitat mit den institutionellen Bedingungen großer Studiengänge zusammenhängen, sind die inhaltlichen Anforderungen stärker mit den fachlichen Besonderheiten der Rechtswissenschaft verbunden. Hierzu gehört das Einfinden in den *Wissenschaftsmodus*, für den der so genannte Gutachtenstil eine zentrale Rolle spielt, da er Herausforderungen im Bereich von Wissenschaftssprache, wissenschaftlichen Herangehensweisen und Arbeitsformen in sich vereint. Auch hier kommt in den Interviews wieder die Umstellung von der Schule zur Sprache:

Es gibt im Juristischen diesen Gutachtenstil, mit dem man Fälle löst, das ist ganz anders, als in der Schule zum Beispiel, ja, wo man Referate verarbeitet hat oder Hausarbeiten geschrieben hat. Das ist im Juristischen eigentlich ganz anders, und das ist eine der größten Schwierigkeiten, überhaupt da rein zu finden, die verschiedenen Techniken zu erlernen und dann auch konkret umsetzen zu können. (VS_Int20/12)

Die im Zitat von einem Lehrenden thematisierte Schwierigkeit der Aneignung des Gutachtenstils korrespondiert mit studentischen Äußerungen, die die Unsicherheiten zum Ausdruck bringen, die mit dieser neuen Form der Wissensanwendung einhergehen können:

Das sind Sachen, die sind einem am Anfang überhaupt nicht geläufig. Man denkt sich: „Was ist denn jetzt dieser Gutachtenstil?“ Das ist so ein großer schwarzer Block, vor dem hat man total Angst und muss das erst ein bisschen gemacht haben, bis man sich was darunter vorstellen kann. (HSA_Int4/253)

Als weitere inhaltliche Anforderung wurden in der quantitativen Befragung *Studienfachinteresse und Anwendungsbezug* identifiziert, wobei es in der Rechtswissenschaft als professionsbezogenem Studiengang weniger darum geht, Studieninhalte mit Berufsvorstellungen zu verbinden. Den Interviews zufolge scheint die Herausforderung hier eher darin zu bestehen, eigene Interessen zu erkennen und die Studiengangwahl gegebenenfalls zu überprüfen. Dies legt beispielsweise das folgende Zitat einer Lehrenden nahe:

Also, das ist eben wieder einfach diese Selbstorganisation. Wobei Selbstorganisation natürlich auch noch weiter zu fassen ist als einfach nur, ich bin diszipliniert. Damit hängt dann zum Beispiel auch zusammen, verbinde ich ein

Ziel mit dem, was ich hier mache. Ja, also, wenn man so gar kein Ziel damit hat, dann bringt man, glaube ich, auch diese Disziplin nicht auf. Auch das ist ein großes Problem beim Jurastudium, weil Jura ist ja sowieso das Verlegenheitsstudium Nummer eins. Fällt mir nichts ein, also mache ich Jura. (VS_Int18/147)

Das Zitat verdeutlicht den Zusammenhang zwischen inhaltlichen und personalen Anforderungen, indem das *Studienfachinteresse* als Voraussetzung für die Bewältigung lernbezogener Herausforderungen herausgestellt wird.

Nicht zuletzt kommen in den Interviews auch soziale Anforderungen zur Sprache, die für „Massenstudiengänge“ (VS_Int15/92) wie die Rechtswissenschaft charakteristisch sind. Aus Sicht von Studierenden ist damit insofern eine Herausforderung verbunden, als das Knüpfen von Kontakten weitgehend der jeweiligen Eigeninitiative überlassen bleibt, was durch ein von „Einzelkämpfertum“ (VS_Int37/239) geprägtes soziales Klima erschwert werden kann. Entsprechende Erfahrungen bringt einer der interviewten Tutoren in dem folgenden Zitat zum Ausdruck, in dem er sich auf die Zeit nach der Orientierungseinheit bezieht:

Und dann danach bricht es halt so ein bisschen ab, also dann ist man halt im Studium angekommen und, ja, muss irgendwie so selber sehen. Also ich habe mit den Leuten aus meinem Semester auch mit ganz wenigen überhaupt irgendwas zu tun. Und das hat auch richtig lange gedauert, bis ich Leute kennengelernt habe aus meinem Semester, die ich ganz gerne mag. (VS_Int44/93)

Insgesamt erhellen die Interviews das breite Spektrum an Anforderungen, die es in der Studieneingangsphase der Rechtswissenschaft zu bewältigen gilt. Inwiefern Studieneinstiegsangebote hierbei Unterstützung bieten und gelingendes Studieren fördern können, wird im Folgenden behandelt.

III. Angebote für den Studieneinstieg

1. Typologie

Neben den durch Online-Befragung und Interviews erhobenen individuellen Sichtweisen auf die Studieneingangsphase bieten die StuFHe-Untersuchungen Einblick in die institutionelle Gestaltung von Angeboten für den Studieneinstieg. Dieser basiert auf der Dokumentenanalyse von QPL-Projektdarstellungen, vertieft durch Experteninterviews mit Verantwortlichen für Studieneinstiegsangebote.²⁵ Um der mit dem QPL einhergehenden Ausdifferenzierung von Maßnahmen gerecht zu werden, wurden die einzelnen Angebote mit Blick auf das jeweilige hochschuldidaktische Format, die Organisationsform sowie den inhaltlichen Fokus analysiert. Auf diese Weise konnte eine Typologie entwickelt werden, die die Angebote insbesondere nach ihrer Funktion in der Studieneingangsphase unterscheidet, d. h. inwiefern sie

²⁵ Für nähere Angaben zum methodischen Vorgehen siehe Bosse, in: van den Berk/Petersen et al. (Hrsg.), S. 129 (S. 146 ff.).

laut der Projektdarstellungen Unterstützung bei der Bewältigung inhaltlicher, personaler, sozialer und organisatorischer Studienanforderungen bieten sollen.

Wie Tabelle 3 zeigt, wurden insgesamt neun Angebotstypen identifiziert, wobei z. B. Angebote zur *Orientierung für die Studienwahl* (1) den Projektdarstellungen zufolge auf inhaltliche und organisatorische Anforderungen ausgerichtet sind, da sie eine fachbezogene Studienorientierung bieten sowie Auskunft über Fragen des Studienaufbaus und der Studienorganisation geben. Ein Beispiel bildet hier das so genannte Online-Self-Assessment, das viele Hochschulen im Zuge des QPL eingeführt haben, um Studienwahlentscheidungen zu unterstützen und auf diese Weise die Voraussetzungen für gelingendes Studieren zu verbessern.

Tabelle 3: Typologie für Studieneinstiegsangebote

Angebots- typ	Adressierte Studienanforderungen				Beispiele
	inhaltlich	personal	sozial	organisato- risch	
1. Orientierung für Studienwahl	Studienorientierung			Studienaufbau / -organisation	<i>Online-Self-Assessment</i>
2. Einführung in Hochschule und Studium	Studienorientierung		Kennenlernen von Mitstudierenden	Studienaufbau / -organisation, Orientierung im Hochschulbetrieb	<i>Orientierungseinheit</i>
3. Begleitung im Studieneinstiegsprozess	Studienorientierung	Lernstrategien und Zeitmanagement, Umgang mit Leistungsdruck und Prüfungsängsten, Selbstreflexion	Kennenlernen von Mitstudierenden	Studienaufbau / -organisation, Orientierung im Hochschulbetrieb	<i>Erstsementutorium</i>
4. Vermittlung von Fachwissen	Erweiterung von Fachbzw. Vorkenntnissen, Vor- und Nachbereitung von Vorlesungen				<i>Vorkurs Mathematik</i>

Angebots- typ	Adressierte Studienanforderungen				Beispiele
	inhaltlich	personal	sozial	organisato- risch	
5. Vermittlung überfachlicher Kompetenzen und wissenschaftlicher Arbeitsweisen	Wissenschaftliches Schreiben/ Wissenschaftssprache, wissenschaftliche Arbeitstechniken, Praxis- und Berufsorientierung	Lernstrategien und Zeitmanagement, Umgang mit Leistungsdruck und Prüfungsängsten, Selbstreflexion, Schlüsselkompetenzen, Medienkompetenzen, Rhetorik und Präsentation			<i>Workshops zu Lern- und Arbeitstechniken</i>
6. Beratung für studienrelevante Anlässe	Wissenschaftliches Schreiben/ Wissenschaftssprache, wissenschaftliche Arbeitstechniken	Lernstrategien und Zeitmanagement, Umgang mit Leistungsdruck und Prüfungsängsten		Studienaufbau / -organisation	<i>Schreibberatung</i>
7. Anleitung zum Selbststudium	Erweiterung von Fach- bzw. Vorkenntnissen	Überprüfung des Leistungsstands/-fortschritts, Selbstreflexion		Schwerpunktsetzung/ Individualisierung des Studiums	<i>Online-Lernmodule</i>
8. Anwendung von Studieninhalten	Praxis- und Berufsorientierung, Forschungsorientierung	allgemeine Schlüsselkompetenzen			<i>Studien-einführungs-projekt</i>
9. Flexibilisierung von Studienplänen	Studienorientierung, Fachüberschreitendes/ interdisziplinäres Studieren			Schwerpunktsetzung/ Individualisierung des Studiums	<i>Gestreckter Studien-einstieg</i>

Wie aus Tabelle 3 hervorgeht, ist für alle identifizierten Angebotstypen eine Ausrichtung auf diverse inhaltliche Studienanforderungen festzustellen, während andere Anforderungsdimensionen weniger umfassend abgedeckt werden. Dies bedeutet, dass nicht nur unterschiedliche Anforderungen fokussiert werden, sondern dass

das Spektrum der adressierten Anforderungen unterschiedlich breit ausfällt. Beispielsweise bieten Angebote zur *Vermittlung von Fachwissen* (4) punktuelle Unterstützung für die Bewältigung inhaltlicher Anforderungen, da sie z. B. in Form von Vor- und Brückenkursen oder Fachtutorien auf eine Erweiterung von Fach- bzw. Vorkenntnissen oder die inhaltliche Vor- und Nachbereitung von Vorlesungen ausgerichtet sind. Dagegen berücksichtigen Angebote zur *Begleitung im Studieneinstiegsprozess* (3) multiple Anforderungen, da sie neben der fachlichen Studienorientierung vor allem auch personale Anforderungen fokussieren durch Unterstützung beim Erwerb von Lernstrategien und Umgang mit Leistungsdruck sowie mittels Anregungen zur Selbstreflexion. In Form von Erstsemestertutorien oder Mentoring decken sie zudem auch soziale und organisatorische Anforderungen ab, d. h. sie sollen das Kennenlernen von Mitstudierenden fördern, Einblicke in Studienaufbau und Studienorganisation geben sowie zur Orientierung im Hochschulbetrieb beitragen.

Die Typologie legt die Einschätzung nahe, dass inhaltliche Anforderungen bei der Entwicklung von Studieneinstiegsangeboten im Rahmen des QPL besonders berücksichtigt wurden. Dies verweist auf eine Diskrepanz zu den oben untersuchten Studienanforderungen, die besondere Unterstützungsbedarfe im Bereich von personalen, lernbezogenen Anforderungen erkennen lassen. Allerdings bildet die Typologie zunächst nur eine Heuristik zur systematischen Unterscheidung von Angeboten und gibt noch keinen Aufschluss über die tatsächliche Verbreitung der angeführten Angebotstypen an einzelnen Hochschulen und in bestimmten Studiengängen. Um das Passungsverhältnis von Herausforderungen und Unterstützung in der Studieneingangsphase zu beurteilen, bietet sich vielmehr eine fallbezogene Betrachtungsweise an.

2. Angebotsspektrum in der Rechtswissenschaft an der Universität Hamburg

Ein Beispiel für die Gestaltung von Studieneinstiegsangeboten liefert die Rechtswissenschaft an der Universität Hamburg, die als StuFHe-Partnerhochschule näher analysiert wurde.²⁶ Bei der Zuordnung der hier initiierten Studieneinstiegsangebote fällt auf, dass sie den Projektdarstellungen zufolge fast das gesamte Spektrum an Angebotstypen abdecken und damit eine besonders vielfältige Unterstützung in der Studieneingangsphase bieten.²⁷ Dies beginnt mit einer weitreichenden *Orientierung für die Studienwahl* (1), zu der nicht nur das „Schnupperstudium Rechtswissen-

26 Diese Analyse bezieht sich auf die erste QPL-Förderphase (2012-2016), wobei die meisten der an der Fakultät für Rechtswissenschaft entwickelten Angebote auch darüber hinaus zur Verfügung stehen (siehe hierzu die Informationen für Erstsemester unter <https://www.jura.uni-hamburg.de/studium/studiengang-rechtswissenschaft/informationen-fuer-erstsemester.html> (28.08.18)). Eine Einordnung aller Studieneinstiegsangebote der Universität Hamburg in die Typologie findet sich in Bosse, in: van den Berk/Petersen et al. (Hrsg.), S. 129 (162 ff.). Für Einzelheiten zu den Angeboten an der Fakultät für Rechtswissenschaft siehe die Kurzberichte und Projektdarstellungen in Lenzen/Rupp (Hrsg.), Endberichte 2015, S. 34 ff.

27 Nicht vertreten ist allein der Angebotstyp Anleitung zum Selbststudium (7). Außerdem finden sich hier Angebote zur Einführung in Hochschule und Studium (2) und zur Flexibilisierung von Studienplänen (9), die unabhängig vom QPL Unterstützung in der Studieneingangsphase bieten. Hierbei handelt es sich insbesondere um die Orientierungseinheit zu Studienbeginn sowie um die Möglich-

schaft“ gehört, sondern auch ein eigens entwickeltes Online-Self-Assessment.²⁸ In beiden Fällen steht die fachliche Studienorientierung im Vordergrund, ergänzt um Einblicke in Studienaufbau und -organisation. Das „JurSelfAssessment“ ermöglicht beispielsweise die Reflexion von Erwartungen im Abgleich mit den Leistungsanforderungen und umfasst dabei exemplarische Fallaufgaben. Zudem erhalten Studieninteressierte einen detaillierten Einblick in die Studieninhalte und Schwerpunkte, wobei zugleich organisatorische Informationen vom Bewertungssystem bis hin zum Studienabschluss bereitgestellt werden. Darüber hinaus werden den Studierenden Berufsperspektiven aufgezeigt und ihre Entscheidungsfindung wird mit Hilfe von Anregungen zur Reflexion der Studienwahl unterstützt, beispielsweise in Form von Videobeiträgen, die das Für und Wider eines rechtswissenschaftlichen Studiums veranschaulichen.

Dieses Beispiel verdeutlicht, wie im Rahmen des QPL traditionelle Formate mit Hilfe von Online-Angeboten ergänzt werden, um Studierenden einen vielfältigen Zugang zu Studieninformationen zu eröffnen. Eine ähnliche Tendenz zur Ausdifferenzierung traditioneller Formate zeigt sich auch im Hinblick auf die Angebote zur *Begleitung im Studieneinstiegsprozess* (3). Hierunter fallen insbesondere das in der Rechtswissenschaft verantwortete Mentoring-Programm „Step2gether“, genauso wie das aus der Erziehungswissenschaft heraus organisierte „RIO-Tutorium“.²⁹ Im ersten Fall werden Studierende individuell von Lehrenden der Rechtswissenschaft begleitet, während sich das RIO-Tutorium durch Kleingruppen und die Zusammenarbeit mit dem Fachschaftsrat des Studiengangs auszeichnet. Auch diese Angebote umfassen Unterstützung im Hinblick auf inhaltliche und organisatorische Herausforderungen, besonders zeichnen sie sich allerdings durch ihre Schwerpunkte im Bereich personaler und sozialer Anforderungen aus. Das Mentoring ist laut Projektdarstellung darauf ausgerichtet, Studierende in der Entwicklung ihrer Lern-, Organisations- und Kommunikationsfähigkeiten zu unterstützen, um ihnen Sicherheit im Umgang mit den personalen Herausforderungen im Studienalltag zu vermitteln. Während hier die Mentoring-Beziehung den Kontakt zu Lehrenden fördert, sind es im Fall des RIO-Tutoriums die Kontakte zu Mitstudierenden, die den Umgang mit sozialen Anforderungen unterstützen. Beiden Angeboten ist wiederum gemeinsam, dass sie zur Reflexion von Studierenerwartungen beitragen und Studierende in ihrem individuellen Studienweg unterstützen sollen.

keit, das Studium im Teilzeitstatus zu absolvieren (siehe <https://www.jura.uni-hamburg.de/studium/studiengang-rechtswissenschaft.html>).

28 Neben den Kurzberichten und Projektdarstellungen in *Lenzen/Rupp* (Hrsg.), Endberichte 2015, S. 34 ff. finden sich aktuelle Informationen zu diesen beiden Angeboten auf den Internetseiten der Fakultät für Rechtswissenschaft. Für das Schnupperstudium siehe <https://www.jura.uni-hamburg.de/studium/studienfachberatung/studieninteressierte/schnupperstudium.html> (28.08.18) und das Self-Assessment wird vorgestellt unter <https://www.jura.uni-hamburg.de/studium/studienfachberatung/selfassessment.html> (28.08.18).

29 Für den Projektbericht zum Mentoring-Programm siehe *Reil/Siggelkow*, in: *Lenzen/Rupp* (Hrsg.), S. 93 ff. Informationen zum RIO-Tutorium finden sich in *Lenzen/Rupp* (Hrsg.), Endberichte 2016, S. 67 ff.

Von diesem Angebotstyp, der das gesamte Anforderungsspektrum adressiert, unterscheiden sich die *Vermittlung von Fachwissen* (4) sowie die *Vermittlung überfachlicher Kompetenzen und wissenschaftlicher Arbeitsweisen* (5). In beiden Fällen ist der Fokus eher punktuell auf inhaltliche oder personale Anforderungen gerichtet.³⁰ Der *Vermittlung von Fachwissen* sind verschiedene Kompaktkurse zu ausgewählten Rechtsgebieten und Klausuranforderungen zuzuordnen, während ein Tutorium zum „Lernmanagement am juristischen Fall“ sowie Workshops zu Zeitmanagement und Lerntechniken der *Vermittlung überfachlicher Kompetenzen und wissenschaftlicher Arbeitsweisen* dienen. Dem letztgenannten Angebotstyp entspricht auch die Erweiterung einer Lehrveranstaltung zur Einführung in das rechtswissenschaftliche Arbeiten in Form einer vertiefenden Blockveranstaltung zum Verfassen von Hausarbeiten.³¹

Ein vergleichbar spezifischer Anforderungsfokus zeigt sich zudem für das Klausurencoaching, das als Angebot zur *Beratung für studienrelevante Anlässe* (6) einzuordnen ist.³² Deutlich weiter gefasst ist dagegen das Angebot zur *Anwendung von Studieninhalten* (8), da hier die traditionell auf inhaltliche Anforderungen zugeschnittenen Einführungsveranstaltungen für zentrale Rechtsgebiete im Sinne eines aktivierenden und lernorientierten Lehrkonzepts überarbeitet wurden.³³ Damit fokussiert diese fachdidaktische Optimierung von Lehrveranstaltungen vor allem auch den Umgang mit personalen, lernbezogenen Herausforderungen – allerdings nicht in Form eines Zusatzangebots, sondern als integraler Bestandteil des Regelstudiums. Daran wird deutlich, dass das Angebotsspektrum nicht nur extracurriculare Maßnahmen umfasst, sondern bis hin zu curricular verankerten Formaten reicht.

3. Wirkungszusammenhang von Angeboten für den Studieneinstieg

Jenseits der konzeptionellen Ebene, auf die sich die Typologie bezieht, bieten die StuFHe-Untersuchungen auch Hinweise, wie Studierende den Beitrag von Studieneinstiegsangeboten zum gelingenden Studieren erleben. Zum einen umfasst die quantitative Studierendenbefragung Angaben zur Nutzung und Bewertung von Studieneinstiegsangeboten. Zum anderen lässt sich der Wirkungszusammenhang von Studieneinstiegsangeboten anhand der mit Studierenden geführten Interviews im Detail nachzeichnen.

Die quantitativen Daten der Befragung nach dem ersten Studienjahr zeigen zunächst, dass fast 75 Prozent der Studierenden an den StuFHe-Partnerhochschulen *Angebote zur Einführung in Hochschule und Studium* nutzen, gefolgt von Angeboten zur *Vermittlung von Fachwissen* (48 %). Gegenüber diesen am häufigsten ge-

30 Beide Angebotstypen wurden im Rahmen des Teilprojekts „Selbstorganisation und Lernstrategien“ entwickelt, dargestellt in *Broemel/Plicht/Stadler*, in: Lenzen/Rupp (Hrsg.), S. 77.

31 Siehe hierzu *Lenzen/Rupp* (Hrsg.), Endberichte 2016, S. 38.

32 Auch dieses Angebot gehört zum Teilprojekt „Selbstorganisation und Lernstrategien“ entwickelt, dargestellt in *Broemel/Plicht/Stadler*, in: Lenzen/Rupp (Hrsg.), S. 77.

33 Für eine Kurzdarstellung siehe *Lenzen/Rupp* (Hrsg.), Endberichte 2016, S. 37.

nutzten Angebotstypen fällt die Nutzung besonders gering aus im Fall von Angeboten zur *Flexibilisierung von Studienplänen* (6 %), *Vermittlung überfachlicher Kompetenzen und wissenschaftlicher Arbeitsweisen* (19 %) und *Anwendung von Studieninhalten* (20 %). Hier zeigt sich, dass vor allem traditionelle Unterstützungsformate deutlich häufiger genutzt werden als Studieneinstiegsangebote, die über die Fokussierung inhaltlicher Anforderungen hinausgehen und zudem auch Veränderungen von Studienstrukturen und regulären Lehrangeboten einschließen. Die ermittelte Rangfolge verändert sich allerdings bei der Frage, wie hilfreich Studierende die Angebotstypen im Hinblick auf einen gelingenden Studieneinstieg einstufen. Als besonders hilfreich werden Angebote zur *Anwendung von Studieninhalten* von 68 Prozent der Studierenden eingeschätzt und auch die nur von einem Drittel der Befragten genutzten Angebote zur *Begleitung im Studieneinstiegsprozess* werden zu 62 Prozent sehr positiv beurteilt. Damit liegt ihre Bewertung vor bzw. knapp hinter der besonders breit genutzten *Einführung in Hochschule und Studium* und der *Vermittlung von Fachwissen*, die von 67 bzw. 65 Prozent der Befragten als besonders hilfreich erlebt werden. Dies deutet darauf hin, dass das Potenzial von eher integrativ und ganzheitlich angelegten Studieneinstiegsangeboten noch nicht in der Breite ausgeschöpft wird.

Auch wenn die Nutzungsdaten und Bewertungen davon abhängen, welche Angebote an den einzelnen Hochschulen überhaupt zur Verfügung stehen, können die quantitativen Daten erste Hinweise auf den unterschiedlichen Beitrag von Studieneinstiegsangeboten zum gelingenden Studieren liefern. Tiefergehend ist dieser Wirkungszusammenhang aus der Einzelfallperspektive der Interviewdaten beleuchten.³⁴ Hier lässt sich im Detail nachzeichnen, wie die individuelle Wahrnehmung von Studienanforderungen zum Anlass für die Nutzung von Studieneinstiegsangeboten werden kann, die durch ihre jeweils spezifischen Gestaltungsmerkmale Hilfestellung bei der Anforderungsbewältigung bieten und zum gelingenden Studieren beitragen. Diese dynamische Passung individueller und institutioneller Faktoren schildert ein Student im zweiten Semester ausgehend von den Herausforderungen, die er beim Verfassen seiner ersten Hausarbeit erlebt hat:

Das ist halt auch total schwierig das erste Mal zu sagen: „[...] du hast jetzt Semesterferien zwei Monate, aber in diesen zwei Monaten schreibst du bitte eine 25-seitige wissenschaftliche Arbeit. Wie machst du das?“ Und da hatte ich eine Woche ein totales Motivationstief und bin zu spät aufgestanden, war dann nur drei Stunden in der Bibliothek. War so sauer, dass ich so SPÄT bin, dass ich nichts hinbekommen habe, dass ich noch viel WENIGER hinbekommen habe. [...] (HSA_Int4/182)

Im Zitat bringt der Befragte die personale Anforderung zum Ausdruck, seine Lernaktivitäten eigenständig zu organisieren. Im weiteren Äußerungsverlauf wird deut-

34 Für Einzelheiten zum Auswertungsverfahren für die Exploration von Wirkungszusammenhängen siehe Barnat/Bosse/Mergner, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 12/3 (2017), S. 71 (80 ff.).

lich, welche Unterstützung er durch die Teilnahme am Mentoringprogramm seines Studiengangs erfahren hat:

[...] Und innerhalb dieser Woche hatte ich dann aber ein Mentoring-Treffen, und da haben wir auch darüber geredet, und auch, dass es überhaupt nicht schlimm ist. Und dann hat er mir ein paar Wege aufgezeigt, wie ich noch mal neu an die Sache rangehen kann. Und dass ich mich doch noch vielleicht einfach noch mal mit einem Kommilitonen austausche und vielleicht einen Tag einfach GAR nicht zur Uni gehe, schwimmen gehe, irgendwas anderes mache. Einfach noch mal ein bisschen Pause und dann noch mal rangehen. (HSA_Int4/182)

Das Zitat bietet insofern Einblick in die Gestaltungsmerkmale des genutzten Angebots zur *Begleitung im Studieneinstiegsprozess*, als der Student die Gelegenheit zum individuellen Gespräch mit seinem Mentor relevant setzt, der ihm Anregungen zur Lernorganisation gegeben hat. Diese konnte der Student direkt umsetzen, sodass er eine positive Bilanz im Hinblick auf die Bewältigung der zuvor als kritisch erlebten Anforderung zieht und seine Teilnahme am Mentoring als Beitrag zum gelingenden Studieneinstieg betrachtet:

Und das hat RICHTIG geholfen. Dann HABE ich einen Tag Pause gemacht, mich noch mal mit den anderen Leuten hingesetzt und dann ein bisschen anders an die Sache gedacht. Bin dann auch tatsächlich früh aufgestanden. Und dann habe ich auch endlich wieder was geschafft. Das war sehr gut. [...] Ja, das hat gut geholfen. Deswegen habe ich das auch am Anfang schon gut hingekriegt. (HSA_Int4/184)

Am Beispiel der *Begleitung im Studieneinstiegsprozess* verdeutlichen die Interviewauszüge, dass sich das Potenzial von Studieneinstiegsangeboten erst aus dem Zusammenspiel von individuellen Faktoren und den institutionellen Gestaltungsmerkmalen ergibt. Im vorliegenden Fall haben sich vor allem die proaktive Teilnahme am Mentoringprogramm und die auf individuelle Anliegen abgestimmte Hilfestellung als relevant für gelingendes Studieren erwiesen. Andere Interviews zeigen, dass die für die Nutzung von Angeboten notwendige Eigeninitiative allerdings sehr unterschiedlich ausfallen kann, so dass insbesondere der Grad an curricularer Verankerung darüber entscheidet, inwiefern Studierende von Studieneinstiegsangeboten profitieren.

D. Fazit

Über den allgemeinen Forschungsstand hinausgehend hat der Beitrag ausgewählte Ergebnisse aus der QPL-Begleitforschung im Projekt StuFHe vorgestellt, um empirisch fundierte Ansatzpunkte für die Gestaltung der Studieneingangsphase zu gewinnen. Im ersten Schritt wurde dargelegt, dass für gelingendes Studieren ein breites Spektrum persönlicher und formaler Zielsetzungen von Bedeutung ist. In der Rechtswissenschaft scheint dabei die Verknüpfung der formalen Ziele, einen Ab-

schluss vorweisen zu können und gute Noten zu bekommen, besonders relevant zu sein, da sie über die späteren Berufschancen entscheiden. Zugleich liefern die StuF-He-Befunde Hinweise, dass die Orientierung an formalen Zielvorgaben mit persönlichen Entwicklungszielen einhergehen muss, um die für den gelingenden Studienverlauf notwendige Studienmotivation aufzubringen. Für die Gestaltung der Studieneingangsphase legen die Befunde nahe, die Reflexion individueller Studienziele zu unterstützen und Raum für die Auseinandersetzung mit eventuellen Spannungsfeldern zwischen persönlichen und formalen Zielen zu geben. Als Rahmen bieten sich z. B. Mentoringprogramme als ganzheitlich angelegte Studieneinstiegsangebote zur *Begleitung im Studieneinstiegsprozess* an, während die weitere Studiengangsentwicklung dazu beitragen könnte, institutionelle und individuelle Zielvorstellungen aufeinander abzustimmen.

Neben der Analyse von Studienzielen hat der Beitrag eine Unterscheidung von Studienanforderungen eingeführt, die eine differenzierte Betrachtung der mit der Studieneingangsphase verbundenen Problemfelder erlaubt. Zunächst lassen sich die identifizierten inhaltlichen, personalen, sozialen und organisatorischen Anforderungen als generelle Anhaltspunkte für die Ausrichtung von Studieneinstiegsangeboten heranziehen. Für die Rechtswissenschaft hat sich zudem der besondere Bedarf an Unterstützung im Bereich der personalen Studienanforderungen bestätigt, die sich vor allem aus der Umstellung vom schulischen auf das universitäre Lernen ergeben und eine Förderung von Selbst- und Lernorganisation nahelegen.

Inwiefern Studieneinstiegsangebote die Bewältigung von Studienanforderungen unterstützen und damit zum gelingenden Studieren beitragen können, lässt sich wiederum anhand der Typologie überprüfen, die im letzten Abschnitt des Beitrags vorgestellt wurde. Sie verdeutlicht zum einen, dass Studieneinstiegsangebote zwischen punktueller und ganzheitlicher Unterstützung variieren können. Zum anderen unterscheiden sie sich darin, inwieweit sie als extracurriculare Zusatzangebote angelegt sind oder mit dem Regelstudium verbunden und curricular verankert sind. Vor diesem Hintergrund zeichnet sich das näher analysierte Beispiel der Rechtswissenschaft an der Universität Hamburg durch ein besonders breites Angebotsspektrum aus. Die vielfältigen Angebotstypen gehen zudem einher mit einer gezielten Fokussierung personaler, lernbezogener Anforderungen, die nicht nur punktuell adressiert werden. Vielmehr berücksichtigen sie auch inhaltliche, soziale und organisatorische Anforderungen, wie z. B. bei der fachdidaktischen Optimierung von Lehrveranstaltungen und im Mentoringprogramm. Auffällig ist zudem, dass das Angebotsspektrum nicht nur extracurriculare Maßnahmen umfasst, sondern mit dem letztgenannten Beispiel bis hin zu curricular verankerten Formaten reicht. Damit veranschaulicht das Hamburger Beispiel die Möglichkeiten der Ausgestaltung der Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft. Um einen breiteren Einblick in die Gestaltungsmöglichkeiten zu gewinnen, wäre die Typologie auf rechtswissenschaftliche Studiengänge weiterer Hochschulen anzuwenden.

Die Typologie eignet sich allerdings nicht nur zur Analyse der bestehenden Angebotslandschaft, sondern bietet auch Anregungen für die Weiterentwicklung der Studieneingangsphase. Zum einen kann sie als Basis für lokale Erhebungen dienen, um Auskunft über die Nutzung und Bewertung von Angebotstypen zu erhalten und auf diese Weise ungenutzte Potenziale aufzudecken. Zum anderen verdeutlicht die Typologie, dass sowohl das adressierte Anforderungsspektrum als auch die curriculare Verankerung zentrale Gestaltungsdimensionen für Studieneinstiegsangebote bilden. Die Gestaltung einzelner Angebote entscheidet zusammen mit den individuellen Nutzungsformen der Studierenden über die Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten. Für die Weiterentwicklung der Studieneingangsphase erscheint deshalb die studiengangsbezogene Erhebung von Studienanforderungen relevant, um Studieneinstiegsangebote an den Bedürfnissen der Studierenden auszurichten. Zugleich ist nach Wegen zu suchen, die Unterstützung für den Umgang mit Studienanforderungen institutionell zu verankern, damit sie von den Studierenden als Bestandteil des regulären Studiums wahrgenommen werden kann. Dies muss nicht bedeuten, sämtliche Unterstützungsbedarfe im Rahmen von Lehrveranstaltungen aufzufangen. Vielmehr erscheint ein Gesamtkonzept notwendig, das die vielfältigen Angebote integriert. Diese Perspektive lässt sich mit einem abschließenden Zitat verdeutlichen, demzufolge die bisher mehr oder weniger verankerten Studieneinstiegsangebote als Entwicklungsschritte auf dem Weg zu einer nächsten „Generation“ von Ansätzen für die Studieneingangsphase zu betrachten sind:

„A third generation FYE [first-year experience] approach is a further collaborative and strategic leap again that requires whole-of-institution transformation. This optimal approach will only occur when first generation co-curricular and second generation curricular approaches are brought together in a comprehensive, integrated and coordinated strategy that delivers a seamless FYE across an entire institution and all of its disciplines, programs and services.“³⁵

Literaturverzeichnis

- Barnat, Miriam/Bosse, Elke/Mergner, Julia, Forschungsbasierte Qualitätsentwicklung für die Studieneingangsphase, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 12/3 (2017), S. 71–91.
- Bosse, Elke, Herausforderungen und Unterstützung für gelingendes Studieren: Studienanforderungen und Angebote für den Studieneinstieg, in: van den Berk/Petersen/Schultes/Stolz (Hrsg.), Studierfähigkeit – theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven, Universitätskolleg-Schriften Band 15, Hamburg 2017, S. 129–69.
- Bosse, Elke/Schultes, Konstantin/Trautwein, Caroline, Wissenschaftliche Bezugspunkte für die Untersuchung von Studierfähigkeit, in: Merkt/Schaper/Wetzel (Hrsg.), Professionalisierung in der Hochschuldidaktik, Bielefeld 2016, S. 79–88.
- Bosse, Elke/Trautwein, Caroline, Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9/5 (2014), S. 41–62.
- Brockmann, Judith, „Gute Lehre“ in der Studieneingangsphase – Ausgangspunkte und Herausforderungen, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), Juristenausbildung heute: Zwischen Berlin und Bologna, Bonn 2014, S. 38–39.

35 Kift, Articulating a transition pedagogy to scaffold and to enhance the first year student learning experience in Australian higher education, S. 1.

- Broemel, Roland/Plicht, Sandra/Stadler, Lena, Selbstorganisation und Lernstrategien in der Studieneingangsphase des rechtswissenschaftlichen Studiums, in: Lenzen/Rupp (Hrsg.), Endberichte 2015, Universitätskolleg-Schriften Band 11, Hamburg 2016, S. 77–92.
- Coertjens, Liesje/Brahm, Taiga/Trautwein, Caroline/ Lindblom-Ylänne, Sari, Students' Transition into Higher Education from an International Perspective, in: Higher Education 73, Nr. 3 (2017), S. 357–69.
- Gale, Trevor/Parker, Stephen, Navigating change: a typology of student transition in higher education, in: Studies in: Higher Education 39, Nr. 5 (2012), S. 734–53.
- Grützmaker, Judith/ Willige, Janka, Die Studieneingangsphase aus Studierenden-sicht. Ergebnisse aus dem Studienqualitätsmonitor 2015, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, http://www.dzhw.eu/pdf/21/2016-07-04_sqm-jahresbericht-2015.pdf (8.1.2018).
- Heublein, Ulrich/Ebert, Julia/ Hutzsch, Christopher/Isleib, Sören/ König, Richard/Richter, Johanna/ Wöisch, Andreas, Zwischen Studier-erwartungen und Studienwirklichkeit – Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabschre-berinnen und Studienabschre-ber und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen, Hannover 2017.
- Holmegard, Henriette T./Madsen, Lene M./Ulriksen, Lars, A journey of negotiation and belonging: understanding students' transitions to science and engineering in higher education, in: Cultural Studies of Science Education 9, Nr. 3 (2014), S. 755–86.
- Jenert, Tobias/Postareff, Liisa/Brahm, Taiga/Lindblom-Ylänne, Sari, Editorial: Enculturation and development of beginning students, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 10/4 (2015), S. 9–21.
- Kift, Sally, Articulating a transition pedagogy to scaffold and to enhance the first year student learning experience in Australian higher education: Final report for ALTC senior fellowship program, Strawberry Hills, NSW: Australian Learning and Teaching Council 2009.
- Kift, Sally M./Nelson, Karen J./Clarke, John A., Transition pedagogy: a third generation approach to FYE: a case study of policy and practice for the higher education sector, in: The International Journal of the First Year in Higher Education 1, Nr. 1 (2010), S. 1–20.
- Kyndt, Eva/Donche, Vincent/ Trigwell, Keith/Lindblom-Ylänne, Sari (Hrsg.), Higher Education Transitions: Theory and Research, Abingdon/New York, NY.: Routledge 2017.
- Lenzen, Dieter/Rupp, Susanne, Endberichte 2015, Universitätskolleg-Schriften Band 11, Hamburg 2016.
- Lenzen, Dieter/Rupp, Susanne, Endberichte 2016, Universitätskolleg-Schriften Band 19, Hamburg 2016.
- Middendorff, Elke, Wachsende Heterogenität unter Studierenden? Empirische Befunde zur Prüfung eines postulierten Trends, in: Banscherus/Mindt/Spexard/Wolter (Hrsg.), Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen, Münster 2015, S. 261–278.
- Reil, Susanne/Siggelkow, Tanja, Mentoring: Begleitung von Übergangsphase, in: Lenzen/Rupp (Hrsg.), Endberichte 2015, Universitätskolleg-Schriften Band 11, Hamburg 2016, S. 93–111.
- Richardson, Michelle/Abraham, Charles/Bond, Rod, Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis, in: Psychological Bulletin 138, Nr. 2 (2012), S. 353–387.
- Schneider, Michael/Preckel, Franzis, Variables Associated with Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses, in: Psychological Bulletin 143, Nr. 6 (2017), S. 565–600.
- Stadler, Lena/Broemel, Roland, Schwierigkeiten, Lerntechniken und Strategien im Jurastudium, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft, Baden-Baden 2013, S. 37–71.
- Trautwein, Caroline/ Bosse, Elke, The First Year in Higher Education – Critical Requirements from the Student Perspective, in: Higher Education 73, Nr. 3 (2017), S. 371–87.