



# Wie beginnen? Eine Fallstudie über das Einführen in das Studium der Bildungswissenschaft im Projekt StEOP+ | Praxis des Studierens (Universität Wien)<sup>1</sup>

Zuzana Kobesova

Universität Wien

[zuzana.kobesova@univie.ac.at](mailto:zuzana.kobesova@univie.ac.at)

<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-02-02>

INGEREICHT 11 MAR 2022

ÜBERARBEITET 1 AUG 2022

ANGENOMMEN 29 SEP 2022

Der Beitrag berichtet über die Konzeption, Hintergründe und Erfahrungen aus dem im WS19 ins Leben gerufenen Projekt StEOP+ | Praxis des Studierens am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Die niedrige Prüfungsaktivität der Studieneinsteiger\*innen sowie die hohe Abbruchrate trotz positiver Prüfungserfolge gaben Anlass zur Annahme, dass Studieneinsteiger\*innen der Bildungswissenschaft zwar Interesse an ihrem Studium mitbringen, jedoch wenig Möglichkeit zur Diskussion von Lerninhalten sowie zur Klärung von Fragen akademischer Sozialisation vorfinden. Zur Lösung wurden Kurse des StEOP+ als „Diskussionsräume“ konstituiert, in welchen fachspezifische Lerndynamiken stattfinden können, ohne die Eigenständigkeit der Studierenden für ihr Studium zu instruieren. Die Ergebnisse des Projekts zeigen, dass Erfolgs- und Prüfungsquoten paradoxerweise zu erreichen waren, weil die stattfindenden Lernprozesse daran gerade nicht ausgerichtet wurden. Dieses Ergebnis wird abschließend in Bezug auf Spezifika bildungswissenschaftlicher Einführung ins Studium sowie im Zusammenhang institutioneller Rahmenbedingungen diskutiert.

SCHLÜSSELWÖRTER: StEOP (Studieneingangs- und Orientierungsphase), Einführen ins akademische Studium, Transition, Studierkompetenzen, Lernerfahrung

## 1. Einleitung

Das Einführen in ein Studium ist für viele Studienrichtungen ein wichtiges Thema, fixieren doch dabei Studierende ihre Studienwahl und bestätigen dadurch ihrerseits die Relevanz des Faches. Was aber ist eine geeignete Unterstützung, damit Studienbeginner\*innen diese Transitionsleistung erbringen? Deutlich wird an dieser Frage die Bedeutung der Schnittstellenarbeit zwischen dem „noch nicht“ und

<sup>1</sup> Teile dieses Beitrags wurden aus dem Projektzwischen- (2020) und Projektendbericht (2021) adaptiert. StEOP steht dabei als Abkürzung für die studienrechtlich verankerte Studieneingangs- und Orientierungsphase universitärer Studien (UG, 2002, §66).

„nicht mehr“, die sich nicht nur als institutioneller Übergang zwischen den Bildungseinrichtungen, sondern auch als interaktive Drehscheibe der Fachverständnisse begreifen lässt. Ein universitäres Studium, das stark auf Eigenständigkeit im Studieren setzt, mit einer „Unterstützung“ zu beginnen, wirkt dabei paradox. Das Kantische Dilemma „Wie kultiviere ich zur Freiheit bei dem Zwange“ (Kant, 1803/1983, S. 711) mutiert zum Dreh- und Angelpunkt der Frage „Wie studiere ich eigenständig trotz – nicht dank – der gebotenen Unterstützung?“ Hinzu tritt eine für das Fach Pädagogik bzw. Bildungswissenschaft spezifische Frage der Einführung in eine Materie, in der man sich eigentlich immer schon befindet (Derbolav, 1965, S. 38), da jede\*r von uns erzogen wurde, Schule besuchte etc. Das Spezifische dieser Frage betrifft also die Art der Theorien, die wir meist in Einzahl antreffen, aber in unseren Lernerfahrungen in Mehrzahl mitdenken müssen. Damit sind die persönlichen Theorien über ein Fach, seine mögliche Praxisrelevanz und den beruflichen Nutzen angesprochen. Aus diesem Grund gewinnt die Diskursivität und Interaktion über Fachverständnisse an der einführenden Schnittstelle der Bildungswissenschaft zentrale Bedeutung.

Diesen Ambivalenzen musste sich auch das im Wintersemester 2019 (kurz: WS19) ins Leben gerufene Projekt StEOP+ | Praxis des Studierens am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien stellen. Im vorliegenden Beitrag wird über Ergebnisse und Erfahrungen aus diesem Projekt berichtet. Im Zentrum steht dabei die Schnittstellenarbeit zwischen der institutionellen Ebene der Universität Wien bzw. des Instituts für Bildungswissenschaft und der individuellen Ebene in Beziehung zu Studieneinsteiger\*innen in der StEOP. In diesem Zusammenhang wird zunächst das Projekt anhand seines theoretischen und organisatorischen Hintergrunds vorgestellt, darauf aufbauend die Konzeption und Ziele dargelegt, um anschließend die Umsetzung und Erfahrungswerte aus dem Projekt zu präsentieren. Im letzten Abschnitt werden institutionell relevante Ergebnisse sowie Erfahrungen aus der Schnittstellenarbeit diskutiert.

## **2. Theoretischer und organisatorischer Hintergrund von StEOP+ | Praxis des Studierens**

StEOP+ | Praxis des Studierens ist im Rahmen der Initiative „Aktiv Studieren“ entstanden, die von der Universität Wien auf Grundlage des Entwicklungsplans (2017, S. 14) und der Leistungsvereinbarungen (2018, S. 61) gesetzt wurde. Das Vorhaben implizierte u.a. Maßnahmen zur Steigerung der Erfolgs- und Prüfungsquote um 10%, die an eine höhere Verbindlichkeit zwischen Studierenden und Universität gekoppelt werden (ebd., S. 41) und auch für das Projekt ausschlaggebend waren. Eine weitere sich daraus ergebende Konsequenz war der Umfang der Prüfungsaktivität, der für prüfungsaktive Studien mit 16 ECTS im ersten Studienjahr (UG, 2002, §12 Abs. 4, Pkt. 1a) angesetzt war.

## 2.1 Ausgangslage

Der Studienbeginn gestaltet sich selten ohne Hindernisse. In Jahren vor Projektstart (2015–2018) scheint es im Studiengang der Bildungswissenschaft besonders schwierige Startbedingungen gegeben zu haben. Das Niveau stagnierte niedrig auf unter 70 % der prüfungsaktiven Studierenden. Dabei machte die Gruppe der mit negativem Prüfungserfolg fortsetzenden Studierenden zumindest ein Viertel aller Einsteiger\*innen aus. Rechnete man prüfungsinaktive Studierende hinzu, stieg der Anteil der inaktiven und negativ fortsetzenden Studienbeginner\*innen auf über 40 % der Grundgesamtheit.

Zudem bedeutete positiver Prüfungserfolg nicht automatisch die Fortsetzung des Studiums. Im WS18 setzte nur etwas über die Hälfte jener Studienanfänger\*innen ihr Studium fort, die die StEOP-Prüfung vollständig oder zumindest eine der beiden StEOP-Prüfungen positiv absolviert hatte. Das machte von der Grundgesamtheit ca. 30% aus. Nur eine niedrige Anzahl von Studienbeginner\*innen startet also in ihr Studium, ohne bereits hier eine Studienverzögerung aufzubauen.

Das Projekt StEOP+ | Praxis des Studierens interpretierte diese Gemengelage als (konfuses?) Interesse am Fach, dem die Diskussionsräume zur Abwägung gegenseitiger Interessen und zur akademischen Sozialisation in Bezug auf die Fachinhalte und Anforderungen fehlen. Als Lösung wurde aus diesem Grund die Schaffung von „Räumen“ zur Studierpraxis beschlossen, in welchen Studieneinsteiger\*innen sich mit den Fachinhalten sowie ihrem Interesse am Studienfach beschäftigen und sich in ihren Studierfähigkeiten stärken bzw. weiterentwickeln können. Erreicht sollte damit werden, dass Studieneinsteiger\*innen der Bildungswissenschaft einen eigenen Zugang zu den Fachinhalten entfalten und ihr Studium in ihr übriges Leben integrieren können. Damit reflektiert diese Lösung auch die fachspezifische Problematik der Einführung, ohne die Eigenständigkeit der Studierenden zu beeinträchtigen.

## 2.2 Organisatorischer Hintergrund

Auf Basis seiner Ausgangsprämisse fokussiert das Projekt neben fachspezifischer Sozialisation (z. B. Umgang mit Fachbegriffen) auf vielfältige Reflexionen wie die der eigenen Erwartungen und jenen der Universität, der bisherigen Lern- und Prüfungserfahrungen sowie auf die Integration des Studiums in den übrigen Alltag. In allen diesen Bereichen wurde eine hohe Diversität erwartet, die es konzeptuell mitzudenken galt. Unter Berücksichtigung dieser Vielfalt und des Anspruchs universitärer Bildung im Hinblick auf Eigenständigkeit der Studieneinsteiger\*innen musste eine fachspezifische Dynamik der Einführung entwickelt werden. Die Praxis des Studierens als Titel des Projekts signalisiert also gerade nicht, in konkrete Strategien der Bewältigung eines Studiums einzuführen oder einen Werkzeugkof-

fer für die zumeist anzutreffenden Fragestellungen zu liefern. Das Konzept war als Praxisraum angelegt und verlangte nach einer bildungstheoretischen Grundlage, auf der eine akademische Lern-, nicht Erziehungsdynamik, entstehen kann. Von der Form her wurde daher ein Mentoring-Setting angedacht, dessen Format sich allerdings noch rekonzeptualisieren sollte.

Gerahmt wird das Projekt von der StEOP als einer Einführungsphase der Studien, wie sie in Österreich infolge der sog. Bologna-Reform eingerichtet wurde. Sie ist als eine Phase zu verstehen, in der sich die „Studierenden einen Überblick über die wesentlichen Inhalte des jeweiligen Studiums und dessen weiteren Verlauf“ (UG, 2002, § 66, Abs. 1) machen können. Organisatorisch besteht die StEOP aus mehreren Lehrveranstaltungen und dient den Studieneinsteiger\*innen als sachliche Entscheidungsgrundlage für ihre Studienwahl. Ferner sei StEOP ausdrücklich nicht als Selektionsmechanismus für eine quantitative Zugangsbeschränkung zu Studien zu gestalten (ebd., Abs. 5), wenn sie auch dem Monitoring der Prüfungsaktivität im Umfang von 16 ECTS Mindeststudienleistung in den ersten vier Semestern verpflichtet bleibt (ebd., § 59, Abs. 1). Diese institutionelle Großwetterlage stellt sich auch in der hier relevanten Studienrichtung der Bildungswissenschaft dar. Das StEOP+ wird in einer Umbruchsituation etabliert, in der StEOP-Anforderungen<sup>2</sup> etwas gelockert werden und ein Aufnahmeverfahren eingeführt wird.

### 2.3 Bildungstheoretische Umsicht

Das „Wie“ des Einführens stand in der Konzeptionsphase im Spannungsverhältnis, die Selbstständigkeit der Studierenden mit der Modifikation von Erwartungen und privaten Alltagstheorien über das Fach in ihrer Vielfalt zu verknüpfen. Das Konzept erforderte einerseits ein Bewusstsein für Konstitution und Konstruktion von Auffassungen sowie andererseits einen in sich vielfältig anregenden Denkraum. Denn die Aufgabe der StEOP+ war nicht, Theorien zu erklären, diese wurden in den beiden StEOP-Vorlesungen vorgetragen. Vielmehr ging es um das Provisorium für Studieneinsteiger\*innen, in welchem sie sich mit der Orientierung im Atlas ihrer Studieninhalte beschäftigen, Wege zum Verstehen der Lektüren suchen, erkunden und finden sowie diese mit ihren individuellen Erfahrungshintergründen auch buchstäblich beschreiten.

Das vielfältige, anregende Lernumfeld ähnelt der Vorstellung einer Flaniererei mit der pädagogischen Wissenschaft (Krause, 2021) und meint gerade nicht eine spezielle didaktische Kunstfertigkeit. Der Lernraum wird von der Sache aus gedacht. Mit den zwei StEOP-Vorlesungen erhalten Studieneinsteiger\*innen zwei unterschiedliche Landkarten aus dem Atlas dieses aktuell kartografierten Faches.

<sup>2</sup> Diese Lockerung bedeutet allem Anschein nach keine fachwissenschaftliche Vereinfachung, sondern lediglich einen kleineren Umfang der Inhalte, da ein Teil im Aufnahmeverfahren abgefragt und somit vorgelagert wird.

Sie wissen dabei nicht, aus welchem Teil und in welcher Richtung diese zu lesen sind und begreifen sie womöglich auch nicht als Landkarten. StEOP+ versteht sich hierbei als Weggefährte, der zwar nicht weiß, wie genau Theorien jeweiliger Vorlesungen zu verstehen sind und was sie für Studieneinsteiger\*innen bedeuten mögen. Das Projekt als StEOP-Begleiter kann aber die symbolischen Einzeichnungen in den Landkarten lesen und weiß von Praktiken, um im Gelände des Faches zu bestehen. Aus dieser Metaphorik<sup>3</sup> hergeleitet können die Inhalte von StEOP+ wie folgt verstanden werden:

- Wanderung durch die Untiefen der LV-Teilnahme mit den Studieneinsteiger\*innen (z. B. prüfungsimmanente und nicht-prüfungsimmanente LVs)
- Erkunden verschiedener Pfade und ihrer Gangbarkeit (z. B. Selbstorganisation, die eigenen Lernerfahrungen auf den akademischen Kontext beziehen)
- Erkennen von historisch gewachsenen Strukturen und stabilen (Theorie-)Formationen (z. B. Zuständigkeiten und Hierarchien in der Studienverwaltung, Unterschiede zwischen Sachbuch und wissenschaftlicher Publikation)
- Lesen von Landkarten des Faches (z. B. Interpretation wissenschaftlicher Texte) bzw. verschiedene Landkarten des Faches perspektivisch zu lesen und im Gesamtbild zu verorten lernen (z. B. Verständnisse, Paradigmen und Positionen der Texte interpretieren und argumentativ aufgreifen)

Bildungstheoretisch konturierte das Konzept eine Studierpraxis, die Begriffe, Theorien und Modelle als Koordinaten kartografierte und damit der eigentlichen Praxis erschloss. Dies sollte einen Raum des Staunens (gr. *thaumazein*) und Betrachtens (gr. *theoria*) schaffen, einen Ermöglichungsraum, der Studienbeginner\*innen Bezugspunkte zu eigenen Alltagstheorien entwickeln lässt. StEOP+ nahm sich daher nicht vor, gegen die von Einsteiger\*innen mitgebrachten Auffassungen über pädagogische Phänomene anzukämpfen, sondern machte diese gerade zur Voraussetzung ihrer Verortungen. Die Entfernungen der Positionen wurden somit als inhaltliche und soziale Relationen aufgefasst. In der Anzahl und Vielfalt der Positionen und Betrachtungen waren Wanderer umso stärker gezwungen zu differenzieren und Differenzen in ihrem (Selbst-)Verständnis zu prüfen. Ferner hatten sie ihre Differenzierungen untereinander zu kommunizieren und sich aus der Fachsprache der Lerninhalte heraus eine eigene Artikulationsfähigkeit zu konstruieren. Die Landkarten pädagogischer Begriffe halfen ihnen beim Lernen der Fachinhalte auch die Entfernungen ihrer eigenen Auffassungen mitzudenken.

<sup>3</sup> Eine Metaphorik wie diese ist in Grundlagen der Bildungswissenschaft gar nicht so ungewöhnlich. Der als Begründer dieser Wissenschaft geltende Johann Friedrich Herbart hat z. B. Allgemeine Pädagogik als „Grundriß [sic] einer wohlgebauten Stadt“ (1806/1887) beschrieben. Auch nach der Jahrtausendwende trifft man solche Theoretisierungen an – etwa die Gegenüberstellung vom „Land“ der menschlichen Humanität und der Systematischen Pädagogik bei Meyer-Wolters (2002). In vorliegendem Beitrag soll durch die Metaphorik jene Erfahrung ausgedrückt werden, die Studieneinsteiger\*innen in einer historisch gewachsenen Universitätsstruktur machen (können) und die gleichzeitig die Notwendigkeit der Legitimation des eigenen Studierens offenlegt.

Welches spezifische Lernen bedeutet die so angelegte Studierpraxis? Aus dem dargelegten Verständnis über das Einführen geht hervor, dass die wissenschaftliche Pädagogik paradox in ihr eigenes Studium einführen kann und muss – sie lehrt dadurch, dass sie nicht (be-)lehrt. Das bedeutet allerdings nicht, dass es keine Gründe zur Belehrung geben würde. Vielmehr konfrontiert sie in Figur des Weggefährten durch ihre beredte Distanz die mitgebrachten Alltagsansichten mit sich selbst oder aber in der Differenz zueinander. Sie erfüllt nicht den Wunsch nach Bestätigung, nach normativen Hinweisen, wie etwas „richtig“ getan, verstanden werden soll u. a. m. Theoretisch gesprochen widerfährt der Meinung (gr. *dóxa*) bzw. dem Fürwahrhalten ein „der Möglichkeit des Irrtums bewußtes [sic] Urteilen“ (Eisler, 1905, Online). Bereits durch die anzutreffende Vielfalt von Alltagsverständnissen über pädagogische Phänomene wird offensichtlich, dass „die“ Meinung als „ein Mittleres zwischen Wissen und Nichtwissen“ (ebd.) am Boden wissenschaftlicher Theorien weder vollends widerlegt noch bestätigt werden kann. Die Konfrontation mit den Meinungen anderer Einsteiger\*innen sorgt vielmehr dafür, dass die eigene Meinung als solche erkannt wird und nach wissenschaftlicher Überprüfung bzw. Antwort fragt. Wider die eigene Erwartung einer endgültigen Antwort – paradox also – kann sich eine Meinung nicht in einer wissenschaftlich abgesicherten Nische ausruhen, sondern wird als Frage in den Raum gestellt und offen gehalten. StEOP+ als Weggefährte nutzt damit den medialen Charakter (Meyer-Drawe, 2005, S. 31)<sup>4</sup> – d. h. eben das Mittlere zwischen Wissen und Nichtwissen – der Meinung, um Alltagstheorien über pädagogische Phänomene allmählich in pädagogische Wissenschaftlichkeit zu transformieren, die Studierpraxis als „dialogische(n) Wahrheitssuche und gemeinsame(n) Geltungsbindung“ (Rekus, 2013, S. 93) zu verstehen. Ohne mitgebrachte Meinungen vollends aufgeben zu müssen, können Studieneinsteiger\*innen auf diesem Wege beispielsweise StEOP-Texte entziffern und diskutieren<sup>5</sup>.

Was bildungstheoretisch argumentiert und nachvollzogen werden kann, muss aber auch in eine praktische Gestaltung übersetzt werden. Das sollte sich schwieriger als erwartet herausstellen. Einblicke in diese Gestaltung gibt der nächste Abschnitt und lenkt dabei die Aufmerksamkeit auf die Verknüpfung der (Lern-)Erfahrungen und Fachinhalte in der akademischen Lehre.

4 Im Griechischen gibt es die „mediale“ grammatikalische Form wie z. B. ‚sich freuen‘, ‚sich täuschen‘, oder auch ‚geboren werden‘, ‚altern‘ und ‚aufwachen‘. Allen diesen Vollzügen ist gemeinsam, dass wir selbst daran beteiligt sind, ohne sie auszulösen.“ (Meyer-Drawe, 2005, S. 31). Ein\*e Lernende\*r „vollbringt etwas, was sich an ihm vollzieht.“ (Ebd.). Der Vollzug, den Studierende an sich bei einer paradoxen Einführung vollziehen, ist zu allererst die Unterscheidung ihres Wissens und Nichtwissens sowie das, was diese zu dessen Bestehen aktiv (z. B. durch das Behaupten) oder passiv (z. B. durch Vorannahmen) beitragen.

5 Das Verhältnis von Alltags- und Wissenschaftsverständnis von pädagogischen Phänomenen ist ein wichtiger Diskussionsstrang der Bildungswissenschaft und durchzieht neben didaktischen auch Fragen nach disziplinärer Identität des Faches und der Gestaltung der Berufsbildung (siehe exemplarisch dazu Tenorth, 2010).

### 3. Konzeption, Ziele und Grenzen von StEOP+ | Praxis des Studierens

StEOP+ | Praxis des Studierens wurde zunächst als ein strukturiertes Mentoring-Angebot konzipiert, das aus acht thematischen Workshops bestand. Die Workshops waren im Sinne gemeinsamer Studierwanderungen als Lern-, Beziehungs- und Begleitangebote im Semesterverlauf gedacht. Die *Projektziele* wurden auf drei Ebenen mit Lernerfahrungen von Studieneinsteiger\*innen kontextualisiert:

- a) Ebene der Lehre und des Studiums: Nachbearbeitung und Verarbeitung der in den Präsenzeinheiten der StEOP-LVs vermittelten Fachinhalte, Verknüpfung mit eigenem Vorwissen und Reflexion vollzogener Lernerfahrungen
- b) Institutionelle Ebene: Orientierung im Universitätsgelände und in Gebäuden sowie in der Organisations- und Zeitstruktur der Universität, Auseinandersetzung mit formalen und rechtlichen Rahmenbedingungen eines Studiums bzw. einer LV-Teilnahme mit dem Ziel, die eigene Erfahrung in der Selbstorganisation treffsicher einzubringen, zu erweitern und/oder zu vertiefen
- c) Personale Ebene:
  - individuelle Studierkompetenz wie z. B. die Reflexion eigener Erwartungen an das Studium, die Analyse eigener Lernfähigkeit und Lernerfahrungen im Studienfach der Bildungswissenschaft sowie die fachspezifische Akklimatisierung
  - individuelle Selbstkompetenz zur Reflexion eigener Frustrationstoleranz und Resilienzförderung, z. B. durch die Etablierung einer konstruktiven Fehlerkultur und eines produktiven Umgangs mit Misserfolgen sowie durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Testfähigkeit

Um diese Ziele zu erreichen, sollten allerdings Mentor\*innen Lehrpersonen mit ausdrücklicher Erfahrung im StEOP-Bereich und mit didaktischer Gestaltung der Workshops vertraut sein – also nicht etwa Studierende in höheren Semestern. Das Projekt wurde außerdem in einen größeren Kontext eingebettet, sodass eine enge Vernetzung mit Anlaufstellen wie Sekretariaten, Tutor\*innen, weiterem Lehrpersonal, Studierendenvertretung etc. stattfand.

Das Angebot bestand konkret aus acht Workshops zu folgenden Themen: Kennenlernen und Erwartungen, Lernstrategien, Selbstorganisation, Prüfungsvorbereitung (in Bezug auf den studienrechtlichen Rahmen und in Bezug auf die eigene Testfähigkeit), Texterschließung und Lesekreise. Im WS19 wurden insgesamt vier Kurse für je maximal 25 Teilnehmer\*innen mit dieser inhaltlichen Struktur angeboten. Mit zwei Kursen im darauffolgenden Sommersemester konnte das Volumen von 50 Personen abgedeckt werden.

Im Implementierungsverfahren zeigten sich allerdings auch gewichtige *Grenzen*. Das Projekt musste auf Vorgaben eingehen, die von der Universitätsleitung zur Bedingung ihrer Freigabe gemacht wurden. So wurde die Verbindlichkeit der Teilnahme durch Studierende hinterfragt, was aus einem flanierenden Angebot

einen anmeldepflichtigen Kurs machte. Aus Flaniererei wurde eine eher geführte Wanderung, ein Lehrpfad bzw. ein Spaziergang durch eine Reihe inhaltlicher Stationen. Dieser Umstand bedeutete in weiterer Folge auch eine Begrenzung im Verhältnis der Flaneure bzw. Spaziergänger\*innen, die von der Kursleitung fortan mitzudenken war. Die ursprünglich als Mentor\*innen gedachten StEOP-Weggefährten mussten als Kursleitungen – also explizite Lehrpersonen – in ein asymmetrisches Verhältnis zu den Studieneinsteiger\*innen treten. Dass die Spaziergänge damit nochmal auf Durchläufe mit Bewertungscharakter abgestuft wurden, verzerrte zusätzlich das angedachte Bildungsverständnis des Projekts. Um die Hierarchie in Beziehung zu Studierenden abzuschwächen, betonten die Weggefährt\*innen daher den Workshopcharakter der Einheiten; die Beurteilung erfolgte ausschließlich mit „teilgenommen“ bzw. „nicht teilgenommen“.

Abschließend ist zu erwähnen, dass das Projekt außercurricular durchgeführt wurde, was die Abhängigkeit vom Geldgeber und damit den Leistungsdruck wesentlich erhöhte. Die Kursleitungen hatten daher zusätzlich diesen Druck zu kanalisieren, um Studierenden einen sozial vitalen Erfahrungsraum zu sichern.

#### 4. Erfahrungen und Ergebnisse des StEOP-Projekts

Das Projekt startete mit WS19 mit vier Kursen<sup>6</sup> in seine Pilotphase und damit in eine Bewährungsphase des Konzepts. Die Erfahrungen und Ergebnisse lassen sich auf zwei Ebenen zusammenfassen. Auf formaler Ebene zeichnen die Zahlen zur Erfolgsquote und Prüfungsaktivität<sup>7</sup> ein zufriedenstellendes Bild:

- Im WS19 (Datenstand: 03.02.2020) ist die Erfolgsrate gegenüber WS18 (Datenstand: 15.03.2019) um 16,4 % und bis SS21 auf insgesamt 35 % gestiegen.
- Die Anzahl der Studierenden mit zwei negativen Beurteilungen ist um 75 % gesunken und ging bis SS21 gegen null.
- Im WS19 haben 61,5 % mehr StEOP-Studierende als im WS18 die StEOP positiv absolviert; in Summe ist die Gesamtanzahl der ihr Studium positiv fortsetzenden Studienbeginner\*innen (Mindestumfang der Studienleistung von 16 ECTS im 1. Studienjahr) von 38,8 % (WS18) auf 45,9 % (WS19) und schließlich auf 75,9 % im WS20 gestiegen.
- Die Prüfungsaktivität der Kurs-Teilnehmer\*innen lag mit 94,4 % (SS20) und 91,5 % (WS20) deutlich über dem Niveau der Gesamtgruppe.

Nicht unerwähnt sollten die erschwerenden Bedingungen bleiben, die im Jahr 2020 mit dem Ausbruch der Pandemie und der Einführung des Aufnahmeverfahrens für die Studienrichtung Bildungswissenschaft sowie dem kurzfristigen

<sup>6</sup> Für Quereinsteiger\*innen wurden im SS20 zwei statt vier Kurse zur Verfügung gestellt. Wie oben angeführt konnten pro Kurs max. 25 Teilnehmer\*innen ein Begleitangebot wahrnehmen, das waren im WS max. 100 und im SS 50 Studierende.

<sup>7</sup> Die dargelegten Zahlen gehen zurück auf die Abfragen in der Statistik des universitätsinternen Systems MIS sowie auf die Auswertungen zum Abschneiden der Kurs-Teilnehmer\*innen zur Gesamtgruppe.



Anstieg der Studierendenzahlen um 33 % im WS19 nicht unerheblich waren. In dieser Situation wurde beispielsweise eine schnelle Transformation in vollständig digitalisierte Lehre notwendig, was bei praxisorientierten Workshops des Projekts nur durch eine einfühlsame sozio-digitale Begleitung gelingen konnte.

Um die Zahlen auf inhaltlicher Ebene näher zu interpretieren, muss der Blick auf die Erfahrungswerte und Rückmeldungen aus den Kursen gerichtet werden. Zu diesem Zweck wurden während der Semester kontinuierliche Feedbacks eingeholt sowie Evaluationen am Semesterende durchgeführt. In diesen Feedbackschleifen zeigt sich, dass die Erfolgs- und Prüfungsdaten eher ein Nebeneffekt der vordergründig ablaufenden Lern- und Studierprozesse waren. Statt Quoten oder positiver Noten standen für Studieneinsteiger\*innen der Austausch in den Peer-Groups, die Unterstützung bei der Erschließung der StEOP-Lektüren, die Selbstorganisation sowie die Erarbeitung individueller Lern- und Prüfungsstrategien im Zentrum.

#### 4.1 Neue Studierkultur

Eine besondere Rolle spielte der Austausch, der als grundlegend für den Studieneinstieg sowohl von Kurs-Teilnehmer\*innen in sämtlichen Rückmelde-Tools als auch von Stakeholdern wie den StEOP-Vortragenden oder der Studierendenvertretung rückgemeldet wurde. Dabei wurde über eine neuartige Studierkultur berichtet (z. B. mehr Diskussionsaufkommen). Eine studentische Rückmeldung fasste die persönlichen Lernerfolge durch eine Reihe von Aktivitäten aus dem Studieralltag wie folgt zusammen: „Kennenlernen der anderen Student\*innen, Gründen der Lerngruppe, Austauschen mit den anderen Studierenden (zu Corona-Zeiten), Lernstrategien, Übungsfragen, Gruppenarbeit“.<sup>8</sup>

Die erwähnte neuartige Studierkultur umspannte über das WS19 hinaus die StEOP und schweißte Studierende in der Pandemie erst recht zusammen. Sie entfaltete außerdem einen starken integrativen Effekt, welcher der anzutreffenden, tatsächlich hohen Diversität der Studierendenschaft zuträglich und damit sogar mit dem Entwicklungsplan der Universität Wien 2025 konform war<sup>9</sup>.

Die erwähnte große Diversität der sozialen Hintergründe und Lebenslagen war seit Projektstart deutlich zu beobachten. Dazu gehörten Umstände wie Schwangerschaft, Betreuungspflichten, Berufstätigkeit in sehr unterschiedlichem Aus-

<sup>8</sup> Auszug aus der verpflichtenden Evaluation des Kurses 111 im WS20. Ähnliche Kommentare finden sich auch in Evaluationen der anderen drei StEOP+-Kurse im WS20.

<sup>9</sup> Die Universität Wien ist bestrebt „den Studienzugang möglichst integrativ zu gestalten“ und setzt Outreach-Strategien, um auch Studierende aus bildungsbenachteiligten Milieus einen chancengleichen Studienzugang zu gewähren. (URL: <https://infopool.univie.ac.at/startseite/zielgruppen-herausforderungen-chancen/diversitaet-1-einfuehrung>; Entwicklungsplan 2025 Universität Wien, 2017, S. 36 und 61) Die Studierenden-Sozialerhebung 2019 zeigt die große Diversität der Lebenslagen und Hintergründe der Studierenden auf und damit auch, wie ambitioniert das Vorhaben ist, diese Vielfalt in der StEOP zu bewältigen. (IHS, 2020).

maß, Art der Studienberechtigung, verschiedene ethnische, geschlechtliche und sozio-ökonomische Ausgangslagen, aber auch Alter und Stadt-Land-Divergenzen<sup>10</sup>. Diese Diversität griff das Projekt im Sinne seines Flaniervorhabens als Vielfalt von Lernvoraussetzungen und -bedingungen auf, die diversifiziertes Probehandeln z. B. im Umgang mit den Lerninhalten ermöglichten und damit Chancengerechtigkeit unter Studierenden erfahrbar machten. Das Projekt konnte dadurch sichtbar machen, dass Studierende von ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen profitieren, indem sie voneinander lernen. Dazu haben Übungen in Einzel- und Gruppensettings im vertraulichen Rahmen beigetragen, wo Studierende die Erfahrung machten, trotz der Heterogenität ihrer Gruppen mit ähnlichen oder sogar gleichen Problemen/Fragen konfrontiert zu sein.

StEOP+ entwickelte sich zu einer sozial egalisierenden Maßnahme, obwohl es gerade nicht explizit auf die gegebenen sozialen Unterschiede hinwies. Die Individualisierung in Workshops ging v. a. von fairem Lehrverhalten sowie von lernrelevanten Erfahrungen aus, die alle Studierenden in einer bestimmten Hinsicht gemacht hatten oder von solchen betroffen gewesen waren. In diesem Bezug wurde von Studieneinsteiger\*innen exemplarisch rückgemeldet: „Es ist ein gutes Gefühl zu sehen, dass sich andere in derselben Situation befinden.“<sup>11</sup> Eine andere Stimme bedankte sich wie folgt für die Begleitung: „bin ich froh, den Kurs absolviert zu haben, dadurch habe ich zwei Lernpartner\*innen gefunden, mit denen das Studieren etwas leichter fällt.“<sup>12</sup> Eine andere hob die diversitätssensible Herangehensweise hervor: „Ich fand super, dass unterschiedliche Lerntypen besprochen wurden und dass diese nicht gewertet wurden – nicht ein Lerntyp ist besser als der andere.“<sup>13</sup>

#### 4.2 Herausforderungen und „harte Nüsse“

Diese positiven Rückmeldungen sollten allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass es eines enormen Einsatzes in der Überzeugungsarbeit und der praktischen Etablierung des Konzepts bedurfte. Das Absorbieren von Wissen, um eine wichtige Prüfung zu bestehen, ist eine gängige Vorstellung über einen Lernprozess und mitunter der Grund für Konkurrenz- und Leistungslogik unter Studierenden. Dass dies nicht einfach eine Gedächtnisübung darstellt, sondern selbst erarbeitet werden muss, war besonders zu Projektbeginn für einige Studieneinsteiger\*innen nicht einleuchtend. Warum auch soll man für einen MC-Test nicht auswendig lernen, wenn das der einfachste Weg wäre? Der MC-Prüfungsmodus evoziert eher eine Kreuzerübung als eine reflexive oder schlussfolgernde Herangehensweise. Einige Rückmeldungen aus dem ersten Semester der Pilotphase zeigen, dass nicht

10 Vgl. Projektendbericht 2021.

11 Rückmeldung im 5-Finger-Feedback aus dem Kurs 125 im WS20. Die Antwort veranschaulicht die lernrelevante, egalisierende Erfahrung, die in den Online-Einheiten der Kurse präsent wurde.

12 Auszug aus der internen anonymen Projektevaluation der Kurse im SS20.

13 Auszug aus den Rückmeldungen im Kurs 122 im WS21.

alle Studieneinsteiger\*innen die Bedeutung des reflexiven Lektüre-Zugangs erkannt haben. Während ein Feedback anführt: „Es war hilfreich – da gezeigt wurde, welcher Professor auf was Wert legt. Wie man an Texte heran geht. Lernmethoden... u. v. m. ...“<sup>14</sup>, ist in einem anderen zu lesen: „Die StEOP+ hat mir persönlich nicht geholfen, meine StEOP zu schaffen, dazu war es zu wenig auf die Inhalte der VO's gerichtet... ich hätte mir mehr etwas wie Nachhilfe gewünscht anstatt persönlicher Dinge wie Routinen, Erfahrungen, Ängste, Erfolge“<sup>15</sup>. Solche Differenzen nahm das Projekt zum Anlass, ab SS20 das (Lern-)Setting besser zu kommunizieren und Kursteilnehmer\*innen früher mit Lesemethoden vertraut zu machen.

Andererseits sind die Zahlen und die ab SS20 einsetzenden durchgehend positiven Rückmeldungen ein Ergebnis unzähliger Umwege, Auseinandersetzungen und Aufarbeitungen von Erfahrungen unter teils schweren Bedingungen. Studieneinsteiger\*innen haben in ihren Feedbacks etwa von StEOP als Stresssituation, von Herausforderungen des Studierens im Modus des distance learning und über die Umstellung ihrer Herangehensweisen im Umgang mit Lerninhalten und Studienkolleg\*innen berichtet. Anbei veranschaulichen einige der Rückmeldungen die breite Palette der bewältigten Situationen bzw. Lernanlässe:

- Ich nehme mit, „wie ich an einen Text herangehe und dass es sehr wohl viel Zeit beansprucht einen Text genau zu lesen.“<sup>16</sup>
- Ich fand super, „neue verschiedene Möglichkeiten mit Stress umzugehen- kennenzulernen- fand dieses Skriptum sehr hilfreich.“<sup>17</sup>
- „Sich selbstständig darum zu kümmern, mit der Lern- bzw. Mitschriftengruppe Termine für Treffen auszumachen und als Gruppe an Teilleistungen zu arbeiten.“<sup>18</sup>
- „Großer Druck durch StEOP. Prüfungen innerhalb einer Woche...“<sup>19</sup>
- „Für mich persönlich war dieses Semester (wegen Corona) sehr anstrengend. Ich musste sehr viel arbeiten, mein Kind hatte keine Schule, ... Probleme, die sicher viele hatten.“<sup>20</sup>

## 5. Diskussion und Ausblick

Nach der Pilotierung scheint sich das paradoxe Vorgehen des Projekts in der Praxis des Studierens bewährt zu haben. Ohne Erfolgsquoten anzupeilen, konnten diese erreicht werden. Ohne Diversitätssensibilität als Qualitätsmerkmal zu offerieren, konnte diese gelebt werden. Die erreichten Quoten und Rückmeldungen der Studierenden stellen vor diesem Hintergrund zweifellos einen Erfolg dar.

14 Auszug aus den Rückmeldungen im Kurs 123 im WS19.

15 Ebd.

16 Auszug aus den Rückmeldungen im Kurs 090 im WS21.

17 Auszug aus den Rückmeldungen im Kurs 124 im WS20.

18 Auszug aus den Rückmeldungen im Kurs 090 im WS21.

19 Auszug aus den Rückmeldungen im Kurs 125 im SS20.

20 Ebd.

Dieser bezieht sich ganz besonders auf die Transitionsleistung, die Studieneinsteiger\*innen in diesem spezifischen, bildungswissenschaftlichen Lernkontext riskiert und vollzogen haben. Gesehen muss allerdings auch werden, dass diese Erfolge nur erreicht werden konnten, da das Projekt den Mut hatte, das Reglement (z. B. in Bezug auf Anforderungen zur Prüfungsaktivität) inhaltlich zu vermitteln, jedoch methodisch zu unterdrücken bzw. gering zu halten. Die Erwartungshaltung der Studienleistung wurde dadurch nicht verschwiegen, aber zugunsten eines die Flaniererei erlaubenden Lernraums ausgelegt.

Das Projekt verweist zudem auch auf die immanenten Schwierigkeiten, fachspezifische Einführungskonzepte zu entwickeln und zu etablieren. Insbesondere in Pädagogik als Wissenschaft erfordert es tiefgründige konzeptuelle Reflexion und didaktische Handlungskompetenz im Zusammenspiel der Akteur\*innen und Prozesse. Didaktik als pädagogisches Handwerk scheint hier nicht auszureichen, wenn kontinuierliche Translationen zwischen pädagogischer Gestaltung und bildungstheoretischer Legitimation die Studierräume erst abstecken müssen. Dieser Aufwand wird bei der Vergewisserung sichtbar, dass es alles andere als selbstverständlich ist, sich in einer pädagogischen Disziplin als Lehrperson pädagogisch zurückzuhalten, wo das Selbstverständnis gerade eine explizierte (nicht bloß explizite) pädagogische Professionalität nahelegt. Die pädagogische Zurückhaltung stellt aber auch im Hinblick auf den institutionellen Rahmen eine Herausforderung dar. Die Zusicherung der Verbindlichkeit durch Anmeldepflicht, Leistungserbringung u. a. konterkariert das pädagogische Handeln im Sinne der Praxis des Studierens und je engmaschiger sie gefordert ist, desto stärker und starrer kann sie als Handlungsarchitektur und -kontrolle ausfallen. Die Gefahr dabei ist, dass die Flanierabenteuer, in einem Studienfach der Bildungswissenschaft zu „schnuppern“, zu rigide organisierten Spazierrmärschen werden könnten oder das Beziehungsangebot als Mittel zum Zweck aufgefasst und von Einsteiger\*innen daher gemieden werden könnte; sie im schlimmsten Fall zu braven Leistungsträger\*innen erzieht. Auch könnte sich daraus eine gesteigerte Konkurrenzdynamik unter Studierenden ergeben, die den Studieneinstieg erschwert und zum Vorwurf des „Aussiebens“ mutiert. Junge, noch studierende Mentor\*innen all diesem auszusetzen muss verantworten, dass sie womöglich Erwartungen standardisiert weitergeben, anstatt mit kritischer Reflexion am Konzept anzusetzen. Eine derartige Einführung ins Studium der Bildungswissenschaft würde also riskieren, gegen und nicht in eigene Grundlagen einzuführen.

Das Ausloten der Konzeptions- und Handlungsspielräume sowie andere erwähnte Punkte sind allerdings ein wiederkehrendes Dilemma pädagogischer Institutionen. StEOP+ | Praxis des Studierens verdeutlicht hierbei besonders stark die praktischen Konsequenzen einer Balance zwischen der sich daraus ergebenden Quadratur des Kreises zwischen der Methodenfreiheit und der Rechenschaftslegung an einer Universität. Sie zeigt, was möglich wäre, wenn man das Austarieren dieser Quadratur nicht sich selbst überlässt. Sie gibt nicht vor, die Frage „Wie be-

ginnen?“ vollends beantworten zu können, sondern verweist vielmehr auf die Frage des Vertrauens aller Akteur\*innen in einer sensiblen, brüchigen Studienphase.

## Literatur

- Derbolav, J. (1965). Vorüberlegungen zu einer „Einführung in die Pädagogik“. *Pädagogische Rundschau (Sonderdruck)*, 19(1), 35–44.
- Eisler, R. (1904). *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*. Begriff „Meinung“. Berlin: Mittler. Verfügbar unter <https://www.textlog.de/4412.html>
- Herbart, J. F. (1806/1887). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In *J. F. Herbarts Sämtliche Werke*. In chronologischer Reihenfolge hrsg. v. K. Kehrbach & O. Flügel., Bd.2, Langensalza: Hermann Beyer & Söhne (1. Neudruck: Aalen: Scientia 1964, 2. Neudruck: Aalen: Scientia 1989), S. 10. Verfügbar unter <https://archive.org/details/smtlichewerkeio2herbuoft/page/n25/mode/2up>
- Institut für Höhere Studien (IHS). *Studierenden-Sozialerhebung 2019 – Kernbericht. Projektbericht im Auftrag des BMBWF 2020*. Verfügbar unter [https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex\\_media\\_type=pubshop\\_download&rex\\_media\\_file=sola\\_2019\\_kernbericht.pdf](https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=sola_2019_kernbericht.pdf)
- Kant, I. (1803/1983). *Über Pädagogik*. In Ders. Werke in 10 Bänden hrsg. von Wilhelm Weischedel (Bd. 10., 5. Auf., S. 693–761). Darmstadt.
- Kobesova, Z. & Beckmann, I. (2020). *Projektzwischenbericht zum Projekt StEOP+ | Praxis des Studierens*. Verfügbar unter <https://phaidra.univie.ac.at/o:1429585>
- Kobesova, Z. & Beckmann, I. (2021). *Projektendbericht zum Projekt StEOP+ | Praxis des Studierens*. Verfügbar unter <https://phaidra.univie.ac.at/o:1429588>
- Krause, S. (2021, September). *Flanieren mit der Wissenschaft der Pädagogik. Streifzüge und Parteinahme*. Online-Vortrag für die zweite Jahrestagung der Alfred-Petzelt-Stiftung in Kooperation mit der Sektion Pädagogik der Görres-Gesellschaft an der KatHo NRW in Köln. Verfügbar unter <https://youtu.be/Xt7jCKNMqqA>
- Leistungsvereinbarung zwischen der Universität Wien und dem Bund für 2019–2021. Mitteilung Studienjahr 2018/2019, 6. Stück – Ausgegeben am 19.12.2018, Nr.25. Verfügbar unter [https://mtbl.univie.ac.at/storage/media/mtblo2/2018\\_2019/2018\\_2019\\_25.pdf](https://mtbl.univie.ac.at/storage/media/mtblo2/2018_2019/2018_2019_25.pdf)
- Mayer-Wolters, H.- (2002). Überlegungen zur Notwendigkeit und den Möglichkeiten einer Systematischen Pädagogik. Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Systematischer Pädagogik. *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (1), 91–107.
- Meyer-Drawe, K. (2005). Anfänge des Lernens. In D. Benner (Hrsg.), *Erziehung – Bildung – Negativität. Zeitschrift für Pädagogik*, 49. Beiheft (S. 24–37). Weinheim und Basel: Beltz.

- 
- Rekus, J. (2013). Was heißt: Wissenschaftskommunikation? Oder: Aus welchem Grund sollen sich Wissenschaftler überhaupt mitteilen? In H. Krämer, A. B. Kunze & H. Kuypers (Hg.), *Beruf: Hochschullehrer. Ansprüche, Erfahrungen, Perspektiven* (S. 85–94). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Tenorth, H.-E. (2010). Was heißt Bildung in der Universität? Oder: Transzendierung der Fachlichkeit als Aufgabe universitärer Studien. *Die Hochschule: journal für wissenschaft und bildung*, 1/2010, 119–134.
- Universität Wien (2017). Entwicklungsplan 2025. Mitteilung Studienjahr 2017/2018, 5. Stück – Ausgegeben am 19.12.2017 – Nr. 27. Verfügbar unter [https://mtbl.univie.ac.at/storage/media/mtblo2/2017\\_2018/2017\\_2018\\_27.pdf](https://mtbl.univie.ac.at/storage/media/mtblo2/2017_2018/2017_2018_27.pdf)
- Universitätsgesetz (UG). BGBl. I Nr. 120/2002. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/i/2002/120/P66/NOR40237378>