

Artikel erschienen in:

*Stefanie Goertz, Benjamin Klages,
Dominique Last, Sven Strickroth (Hrsg.)*

Lehre und Lernen entwickeln – Eine Frage der Gestaltung von Übergängen

Erfahrungen aus 9 Jahren Qualitätspakt Lehre an der Universität Potsdam

Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Bd. 6

2020 – 336 S.

ISBN 978-3-86956-498-2

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-47681>



Empfohlene Zitation:

Wilfried Schubarth; Sylvi Mauermeister; Friederike Schulze-Reichert; Melinda Erdmann: Alles auf (Studien-)Anfang? Faktoren für den Studienerfolg in der Eingangsphase und zur Studienmitte: Befunde und Empfehlungen des StuFo-Projekts, In: Stefanie Goertz, Benjamin Klages, Dominique Last, Sven Strickroth (Hrsg.): Lehre und Lernen entwickeln – Eine Frage der Gestaltung von Übergängen (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung ; 6), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2020, S. 27–54.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-49262>

Soweit nicht anders gekennzeichnet ist dieses Werk unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert: Namensnennung 4.0. Dies gilt nicht für zitierte Inhalte anderer Autoren: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Wilfried Schubarth/Sylvi Mauermeister/Friederike Schulze-Reichelt/
Melinda Erdmann¹

Alles auf (Studien-)Anfang? Faktoren für den Studienerfolg in der Eingangsphase und zur Studienmitte

Befunde und Empfehlungen des StuFo-Projekts

ABSTRACT: Die hohen Abbruchquoten, insbesondere in der Studieneingangsphase, haben die Hochschulen in Deutschland veranlasst, eine Vielzahl von Maßnahmen zu ergreifen, über deren Wirkungen bisher allerdings wenig bekannt ist. Im vorliegenden Beitrag werden Befunde eines Forschungsprojekts speziell zur Studieneingangsphase sowie ergänzend zur Studienmitte vorgestellt, dessen Ziel es war, Bedingungen eines erfolgreichen Studieneinstiegs zu identifizieren und Empfehlungen für eine Optimierung des Studieneingangs abzuleiten. Das Forschungsdesign umfasste neben qualita-

tiven Studien vor allem eine quantitative Längsschnittbefragung an fünf Universitäten (Potsdam, Mainz, Magdeburg, Kiel und Greifswald). Im Ergebnis der Analysen konnte die forschungsleitende Hypothese, dass Maßnahmen zum Studieneingang vor allem dann zur Erhöhung des Studienerfolgs einen Beitrag leisten, wenn sie zur akademischen und sozialen Integration in die Hochschule beitragen, bestätigt werden. Bedeutsam für den Studienerfolg sind demnach insbesondere solche Faktoren wie die Identifikation mit dem Studienfach, die Selbstwirksamkeit, die berufliche bzw. erfolgsorientierte Lernmotivation

1 Das StuFo-Projekt ist ein vom BMBF gefördertes Verbundprojekt (2015–2018), zu dem auch Uwe Schmidt und Laura Wagner (Universität Mainz) sowie Sarah Berndt und Philipp Pohlenz (Universität Magdeburg) gehören.

und die akademische Integration. Daneben konnte ein positiver Einfluss des sozialen Klimas sowie des Forschungs- und Praxisbezugs auf die Studienzufriedenheit nachgewiesen werden. Weiterführende Analysen zur Studienmitte verdeutlichen zudem, dass für die beiden Studienphasen (Eingang und Studienmitte) gleiche Faktoren bei zum Teil unterschiedlicher Gewichtung eine Rolle spielen. So ist die soziale Integration ein wesentlicher Prädiktor in beiden Phasen – in der Eingangsphase eher in die Studierendenschaft und im weiteren Studienverlauf (Studien-

mitte) eher in die akademische Gemeinschaft (in Form von Lehrenden). Insofern muss die Eingangsfrage wie folgt beantwortet werden: Ja, alles auf Anfang, aber dann mit den Bemühungen, soziale und akademische Integration aller Studierenden voll und ganz zu gewährleisten. Zudem machen die Befunde auf die bisher offenbar unterschätzte Rolle von Verwertungsmotiven aufmerksam.

KEYWORDS: Studienabbruch, Studiengang, Studienerfolg, Wirkungsforschung

1. Einleitung

Hochschulen stehen heute unter einem enormen Druck: Da ist zum einen das Streben nach Exzellenz und Sichtbarkeit in der Forschung und zum anderen das Bemühen um viele Studierende und erfolgreiche Absolvent/innen. Die Tatsache jedoch, dass Studieren immer mehr zum Normalfall wird und damit die Heterogenität der Studierenden zunimmt, stellt die Hochschulen vor neue Herausforderungen. Mit speziellen Studienprogrammen und Unterstützungsangeboten versuchen sie sich auf vielfältige Gruppen von Studierenden einzustellen. Im Zuge der Diskussion um steigende Heterogenität und der Bemühungen um eine Erhöhung des Studienerfolgs und Senkung der Abbruchquoten ist seit geraumer Zeit die Studieneingangsphase in den Fokus gerückt. Der Studieneingang gilt als Selektionsschwelle und als Schlüssel für den Studienerfolg, findet doch rund die Hälfte der Abbrüche bereits in den ersten beiden Semestern statt. Es verwundert daher nicht, dass Maßnahmen zur Verbesserung des Studieneingangs boomen.² Dieser Boom steht jedoch im Gegensatz zu den bisherigen Erkenntnissen über den Nutzen und die Wirksamkeit der Maßnahmen. Die Frage, welche Maßnahmen wie wirken und welche aufgrund ihrer Wirkung förderwürdig sind, konnte bisher kaum beantwortet werden.

In den letzten Jahren hat sich die Forschungslage zum Studieneingang gebessert. Allein fünf größere Verbundprojekte der seit 2014 vom BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) geförderten Be-

2 Den „Studieneinstieg erleichtern“ ist auch Ziel des Hochschulentwicklungsplans der Universität Potsdam (2019–2023).

gleitforschung zum Qualitätspakt Lehre widmeten sich der Erforschung der Studieneingangsphase (vgl. KoBF 2020). Eines dieser Verbundprojekte ist das Projekt *Studieneingang als formative Phase für den Studierfolg* (StuFo), dessen Hauptbefunde und Empfehlungen im Folgenden vorgestellt werden sollen. So wird im Anschluss an diese Einleitung im zweiten Abschnitt der Forschungsstand zum Studieneingang umrissen, bevor im dritten Abschnitt ausgewählte Ergebnisse des Forschungsprojekts präsentiert werden. Im vierten Abschnitt werden abschließend grundlegende Empfehlungen für die Gestaltung des Studieneingangs abgeleitet.³

2. Das StuFo-Projekt im Kontext der Fachdebatte

Den theoretischen Rahmen für die Forschungen zum Studieneingang bilden drei Fachdebatten: die Sozialisations- und Transitionsforschung, die (pädagogische) Interventionsforschung und die hochschuldidaktische Forschung (vgl. z. B. Gerholz 2011; Nelson u. a. 2011; Huber 2012; Webler 2012; Bosse u. Trautwein 2014; Mauermeister u. a. 2015).

Über alle Fachdebatten hinweg stellt der Studieneingang die erste Phase des Studiums dar, bei der es um die Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und institutionellen Anforderungen geht (vgl. Didaktisches Zentrum Universität Zürich 2017). Portele und Huber (1983) vertreten aus sozialisationstheoretischer Sicht sogar die Annahme, dass die erste Phase bereits vor der Studienaufnahme mit der Auswahl des Studiums beginne, und beschreiben den Studieneingang unter anderem als „problematische Situation par excellence“ (S. 109).

Bei der (pädagogischen) Interventionsforschung geht es um die Untersuchung der Wirksamkeit der Maßnahmen, die Hochschulen zur Erhöhung des Studienerfolgs durchführen (vgl. Souvignier u. van Ewijk 2010). Dazu gibt es widersprüchliche Ergebnisse: Befunde, die die Zufriedenheit und den Nutzen der Eingangsmaßnahmen aus Studierendensicht betonen (vgl. Bargel 2015, Jahn u. a. 2010), stehen Befunden gegenüber, die die Wirksamkeit der Maßnahmen bezweifeln (vgl. Heublein u. a. 2015, 2017). Selbst viele Hochschulleitungen und Dozierende glauben demnach nicht an den Erfolg ihrer Maßnahmen.

3 Für eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse des StuFo-Verbundprojekts siehe auch Schubarth u. a. 2019.

Zur Sozialisations- und Transitionsforschung zählen Studien zum Studienabbruch bzw. Studienerfolg (vgl. Tinto 1975; Pohlenz u. a. 2007; Heublein u. a. 2017; Röwert u. a. 2017; Bornkessel 2018), ebenso die Studienerfolgsforschung (zusammenfassend: Erdmann u. Mauermeister 2016). Die Diskussion geht insgesamt in Richtung einer Entdramatisierung und Entstigmatisierung des Studienabbruchs in der Studieneingangsphase hin zu einer notwendigen Orientierungsphase heutiger Jugendlicher (vgl. Heublein u. a. 2017; Penthin u. a. 2017; Schubarth u. Mauermeister 2017).

Forschungen zum Studienabbruch bzw. Studienerfolg

Dem Studienabbruch geht ein längerer Abwägungs- und Entscheidungsprozess voraus. Er ist letztlich das Ergebnis einer „Kumulation abbruchfördernder Faktoren“ (Heublein u. a. 2017, S. 11).⁴ Fast jede/r Dritte bricht das Studium ab, wobei die MINT-Fächer nach wie vor die höchsten Abbruchquoten aufweisen (vgl. ebd.). Die Motive für einen Studienabbruch sind vielfältig: 30 % der Abbrechenden berichten von (zu) hohen Anforderungen im Studium und fehlenden fachlichen Voraussetzungen. 17 % geben mangelnde Studienmotivation als Abbruchmotiv an. Sie können sich nicht mit dem gewählten Studienfach identifizieren und schätzen die beruflichen Aussichten als schwierig ein. Auffällig ist der steigende Anteil an Abbrechenden aufgrund von fehlenden Praxis- und Berufsfeldbezügen (15 %). 11 % nennen die Finanzierung des Studiums als Abbruchmotiv (vgl. ebd.). Als externer Faktor für ein steigendes Abbruchrisiko wird die (fachfremde) Erwerbstätigkeit, die im Konflikt mit einem Vollzeitstudium steht, gesehen. Was die internen Faktoren betrifft, berichten nur knapp die Hälfte der Abbrechenden (48 %) von einer gelingenden Selbstorganisation im Gegensatz zu den Absolvent/innen (81 %). Des Weiteren geben Abbrechende seltener an, Kontakt mit den Dozierenden sowie Mitstudierenden zu haben, was jedoch Einfluss auf die Studienleistung bzw. den Studienerfolg hat (vgl. ebd.).

Auch der Bildungsbericht (2018) führt übergreifend fehlende Studienmotivation, Wunsch nach praktischer Tätigkeit und Leistungsprobleme als zentrale Abbruchgründe an. Neben der sozialen Herkunft

4 Im folgenden Abschnitt werden Abbruchquoten berichtet, bei deren Berechnung Abbrechende als ehemalige Studierende verstanden werden, die das Hochschulsystem ohne Abschluss verlassen haben. Studierende, die das Fach oder die Hochschule gewechselt haben, gehen nicht in die Berechnungen der Abbruchquoten mit ein. Diese Information ist für die Einschätzung von Abbruchquoten von Bedeutung.

entscheiden dabei die Studienfachwahl, die Erfahrungen in der Studieneingangsphase, die soziale Integration in die Hochschule und das Interesse am Studienfach über einen späteren Studienabbruch (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Zu einem erfolgreichen Studienabschluss tragen folglich bei: eine zu den fachlichen Interessen und Stärken passende Studienentscheidung, Unterstützung in der Studieneingangsphase, gute Kontakte zu Lehrenden und Studierenden, eine studienbegleitende fachnahe Erwerbstätigkeit, eine gesicherte Studienfinanzierung und geringe Pendelzeiten (vgl. ebd.). Weiterhin zeigen die vorliegenden Forschungsergebnisse zum Studienabbruch, dass die verschiedenen Studienabbruchmotive je nach Studienphase unterschiedliches Gewicht haben. Nach der Abbrecherstudie von Heublein u. a. (2017) liegt der Studienabbruchentscheidung zu Studienbeginn, d. h. in den ersten beiden Fachsemestern, vor allem eine mangelnde Studienmotivation und/oder alternativ ein attraktives Arbeits- oder Ausbildungsplatzangebot zugrunde. Ursachen für einen Studienabbruch in der Studienmitte beziehen sich eher auf die institutionellen Anforderungen der Universität und des jeweiligen Studiengangs in der konkreten Studiensituation (Studienorganisation, Studienbedingungen, Leistungsprobleme). Am Studienende führen eher familiäre, finanzielle und persönliche Gründe zu einem Studienabbruch (vgl. ebd.).

Forschungen zur Studieneingangsphase

Unter Studieneingangsphase wird „die strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung des Übergangs von der Schule zur Hochschule unter Einschluss der ersten beiden Semester“ verstanden (Hochschulrektorenkonferenz 2018a). In dieser Phase geht es um die Bewältigung der fachlich-intellektuellen, berufs- und arbeitsmarktbezogenen, persönlichkeitspezifischen und finanziellen Herausforderungen (vgl. Huber 1991, 2012). Befragungen unter Abbrechenden zeigen, dass Schwierigkeiten gerade zu Studienbeginn zu Überforderungssituationen im weiteren Studienverlauf, z. B. bei Leistungs- und Prüfungsanforderungen, führen. Rund die Hälfte der Abbrüche vollziehen sich in den ersten beiden Semestern (vgl. Heublein u. a. 2017). Deswegen ist es wichtig, schon in der Studieneingangsphase auf die Probleme der Studierenden einzugehen.

Forschungen zeigen, dass bestehende Studieneingangsangebote nützlich sind, jedoch nicht von allen genutzt werden. Über 75 % der Fachbereiche bieten Einführungsveranstaltungen an (vgl. Heublein u. a. 2017). Die Nutzungsquoten liegen zwischen 16 % und 55 % (vgl. Grützmaker

u. Willige 2016). Die Nichtnutzung liegt vorwiegend an der fehlenden Kenntnis der Studierenden oder dem Nicht-Angebot solcher Veranstaltungen. Es existiert aber auch ein Anteil von 5 % bis 26 % von Studierenden, die trotz Kenntnis diese nicht in Anspruch nehmen (vgl. Heublein u. a. 2017). Die Nützlichkeit von Veranstaltungen in der Eingangsphase wird von den Absolvent/innen durchweg positiver eingeschätzt als von den Studienabbrechenden. Am nützlichsten bewerten beide Gruppen Erstsemestertutorien (68 % der Studienabbrechenden bzw. 76 % der Absolvent/innen), Kennlernveranstaltungen (61 % bzw. 73 %) und Kurse zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens (58 % bzw. 62 %) (vgl. ebd.). Vergleichbare Werte liefert auch der Studienqualitätsmonitor (vgl. Grützmacher u. Willige 2016). Über 80 % der Studierenden schätzen Tutorenprogramme positiv ein, bei Orientierungswochen liegt die Zustimmungsrate bei 77 %.

Insbesondere internationale Forschungen verweisen darauf, dass Studierende, die sozial in die Hochschule integriert sind, ein geringeres Abbruchrisiko aufweisen (vgl. z. B. Braxton u. a. 1995; Pascarella u. Terenzini 1980). Weitere wichtige Faktoren sind die Motivation und die Emotionen der Studierenden sowie die Bildung einer sozialen Identität an der Hochschule. Die Bedeutung einer schnellen sozialen und organisatorischen Integration der Studierenden ist auch aus der deutschen Hochschulforschung bekannt (vgl. Kossack u. a. 2012). Darüber hinaus haben Studien der Forschergruppe um Bosse (2016, 2019) zu kritischen Studienanforderungen vier zentrale Problembereiche identifiziert: personale (z. B. Umgang mit Misserfolg und Leistungsdruck), organisatorische (z. B. Lehr- und Prüfungsbedingungen), inhaltliche und soziale Herausforderungen. Auch Apostolow und Wippermann (2018) haben als größte Herausforderung der Studierenden Schwierigkeiten mit den Leistungs- und Prüfungsanforderungen in Kombination mit dem zeitlichen Umfang im Sinne einer ausgewogenen Study-Life-Balance ermittelt. Ebenfalls größere Schwierigkeiten haben die Studierenden mit dem Erlernen wissenschaftlicher Lern- und Arbeitsweisen. Für einen erfolgreichen Studienstart empfehlen sie eine bessere Betreuung in der Eingangsphase, Transparenz bei Studienanforderungen, klare Kommunikation über die Anforderungen und den Austausch über erreichte Ziele.

Einen Überblick über Strategien und Anregungen zur Umgestaltung des Studieneinstiegs liefern Key und Jackiewicz im Rahmen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2018b, S. 58 ff.): Vorabanalyse des Bedarfs und Kooperation der Akteur/innen bei der Programmentwicklung; strategische Verankerung des Programms in Hochschulleitung und Fach-

bereichen; Finanzierung aus Eigenmitteln (Drittmittel nur für Anschub); curriculare und modulare Verankerung des Programms; alternative Regelstudienzeit für BAföG-Fähigkeit; Fokus auf Schlüsselkompetenzen legen; gezielte Unterstützung für nicht-traditionelle Studierende; Evaluation der Maßnahmen; Lehre durch hauptamtliches Personal (auch wegen Bindung an Hochschule); Praxisbezug und Methoden zur didaktischen Aktivierung fördern Motivation; feste Seminar-/Lerngruppen im ersten Studienjahr unterstützen die soziale Integration und Peer-Group-Elemente fördern die soziale Integration und Motivation.

Neuere Analysen von Studienverlaufsstatistiken am Beispiel der Universität Potsdam zeigen, dass der Studienabbruch differenzierter zu betrachten ist und dass es deutliche Unterschiede je nach Zeitpunkt und Fächergruppen gibt. So steigt nach einem Peak in der Studieneingangsphase der Abbruch nach dem sechsten Semester wieder an, vor allem in den mathematisch-naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Fächern. Bisherige Studien lassen vermuten, dass dafür – auch im Vergleich zur Studieneingangsphase – vor allem institutionelle Faktoren wie Studienorganisation und Studienbedingungen verantwortlich zu machen sind (vgl. Ratzlaff 2019).

3. Weiterführende Untersuchungsergebnisse des StuFo-Projekts

Bevor im Folgenden die Ergebnisse des StuFo-Projekts präsentiert werden, soll dieses zunächst kurz vorgestellt werden (s. Schubarth u. a. 2019): Ziel des Projekts war die Identifizierung von Bedingungen eines erfolgreichen Studieneinstiegs und die Ableitung von Empfehlungen für eine Optimierung des Studieneingangs. Dazu wurden mehrere Perspektiven in die Analyse einbezogen: die Sicht der Studienanfänger/innen (quantitative Teilstudie) sowie die Sicht der Konzipierenden und Durchführenden von Projekten zur Verbesserung des Studienerfolgs in der Studieneingangsphase (qualitative Teilstudie).

Im Rahmen der quantitativen Teilstudie wurden Studienanfänger/innen aller grundständigen Studiengänge an allen fünf beteiligten Universitäten zu den relevanten Dimensionen schriftlich befragt. Das Erhebungsdesign war längsschnittlich angelegt und bestand aus drei Befragungswellen, die sich über einen Zeitraum von 20 Monaten (1.–4. Semester) erstreckten. Von den insgesamt 15 794 neu eingeschriebenen Studierenden im Wintersemester 2016/17 haben 4714 an der ers-

ten Befragung teilgenommen. Dabei konnte in der ersten Befragung ein Nettorücklauf (bereinigte Daten) von 26 % mit 4031 gültigen Fällen erreicht werden. Da für die zweite und dritte Welle die Angabe einer gültigen E-Mail-Adresse notwendig war, konnten für diese nicht alle 4031 Studierenden angeschrieben werden, sondern nur 2522 (16 %). Die Rücklaufquoten für die zweite und dritte Welle betragen 42 % bzw. 38 %.

Das StuFo-Analysemodell „Erfolg in der Studieneingangsphase – Herleitung von Wirkungsannahmen“ (eigene Erstellung) beschreibt, wie Eingangs-, Studien- und Kontextbedingungen vermittelt über das Studier- und Lernverhalten den Studienerfolg beeinflussen (vgl. Mauermeister u. a. 2017). Hierfür wurde Studienerfolg über Studienzufriedenheit, Abbruchneigung und Studienleistungen (selbst geschätzte Note) operationalisiert. In den ersten Analysen wurden sowohl mithilfe eines Regressionsmodells als auch einer Entscheidungsbaumanalyse die Bedingungen des Studienerfolgs (Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung) in der Studieneingangsphase untersucht (vgl. Schmidt u. a. 2019).

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen zeigten für den ersten Beobachtungszeitraum des Projekts (die ersten acht Monate), dass die Faktoren des Lern- und Studierverhaltens die Identifikation mit dem Studienfach, die Selbstwirksamkeit, die berufliche/erfolgsorientierte Lernmotivation und die akademische Integration fächerübergreifend die größten Effekte für den Studienerfolg aufwiesen (vgl. Schubarth u. a. 2019). Für die Faktoren der Studienbedingungen konnten ein positiver Einfluss für das soziale Klima sowie der Forschungs- und Praxisbezug auf die Studienzufriedenheit nachgewiesen werden. Hingegen hatten die Vereinbarkeit mit der Erwerbstätigkeit und häufige Krankheit, die als Kontextfaktoren betrachtet wurden, negative Einflüsse auf die Studienabbruchintention. Zudem sind fächerspezifische Unterschiede deutlich geworden (vgl. ebd.). Anhand der Entscheidungsbaumanalyse wurden die wichtigsten Prädiktoren für die Abbruchneigung („Abbruchneigung bei Alternative“) identifiziert. Hierbei erwiesen sich unabhängig vom Studiengang wieder die Identifikation mit dem Studienfach, das Studienwahlmotiv „beruflicher Nutzen“⁵, die Informiertheit vor Studienbeginn, die Betreuung sowie selbstberichtete gute Studienleistungen als Prädiktoren der Studienabbruchneigung (vgl. ebd.). Insgesamt konnten die Ergebnisse einige bereits vorhandene Erkenntnisse aus der oben dar-

5 Dieses Studienwahlmotiv wurde erfasst als Mittelwertindex bestehend aus Items, die das Studium als Mittel zur Verwirklichung eines Berufsziels als auch als Mittel zum Erlangen der dafür benötigten Kenntnisse nutzen.

gestellten Diskussion untermauern. Neue Erkenntnisse ergaben sich hingegen für die Relevanz einiger studienbezogener Fähigkeiten („Wissenschaftliches Arbeiten“ und „Präsentations- und Kommunikationsfähigkeiten“) und des Lernverhaltens wie des tiefenorientierten Lernens]. So konnten für die erstgenannten Fähigkeiten kaum Effekte auf den Studienerfolg nachgewiesen werden. Auch tiefenorientierte Lernstrategien hatten keinen Einfluss. Im Gegenteil: Eher oberflächenorientierte Lernfähigkeiten entwickelten die Studierenden über die Zeit auch von selbst (vgl. ebd.).

Für den vorliegenden Beitrag stellt sich nach den Ergebnissen zu den Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs in der Studieneingangsphase die Frage, ob diese für den Studieneingang spezifisch sind oder auch in späteren Phasen wie dem dritten und vierten Semester relevant bleiben. Ein konkreter Vergleich zwischen verschiedenen Phasen des Studiums für die Bestimmung von phasenspezifischen Bedingungsfaktoren wurde bislang nur selten unternommen. In den wenigen zeitlich vergleichenden Studien für den deutschen Kontext zeigt sich, dass die Abiturnote mit steigendem Semester einen größeren Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs hatte (vgl. Isphoring u. Wozny 2018) und die Art des pre-tertiären Bildungswegs im Zeitverlauf an Bedeutung verliert (vgl. Müller u. Schneider 2013). Da die Studienteilnehmer/innen im Rahmen des StuFo-Projekts nicht nur in der Studieneingangsphase (in den ersten beiden Semestern) befragt wurden, sondern auch Daten für das vierte Semester vorliegen, bietet sich die Möglichkeit, das Datenmaterial aus dem Projekt auf Unterschiede zwischen den verschiedenen Studierenden in unterschiedlichen Studienphasen zu prüfen. Dementsprechend lautet die ergänzte forschungsleitende Frage:

Inwiefern sind die Einflussfaktoren, die für die Studierenden in der Studieneingangsphase bedeutend sind, auch für Studierende in höheren Semestern relevant?

Der Fokus der folgenden Untersuchungen liegt auf fünf der oben genannten wichtigsten Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs:

- Identifikation mit dem Studienfach,
- Selbstwirksamkeit,
- berufliche/erfolgsorientierte Studienwahlmotivation,
- akademischer Integration,
- Betreuung und Lehrqualität im Studium.

Zur Analyse der Bedingungsfaktoren der Abbruchintention im späteren Studienverlauf wird das Verfahren der Entscheidungsbaumanalyse, wie

es in Schubarth u. a. (2019) vorgestellt wurde, auf Daten aus der letzten Studierendenbefragung des StuFo-Projekts angewendet. Hierbei werden ausschließlich Bachelorstudierende berücksichtigt, die bis zum vierten Semester ihr Studium nicht abgebrochen oder gewechselt haben, um spätere Abbruchursachen zu ergründen. Dies führt dazu, dass später zwei unterschiedliche Studierendengruppen verglichen werden: So ist ein Teil der Studierenden aus der ersten Analyse (vgl. Schubarth u. a. 2019) auch in dem folgend verwendeten Sample enthalten, nicht aber Studierende, die zwischen dem zweiten und vierten Semester ihr Studium gewechselt oder abgebrochen haben. Der Umstand, dass es sich nicht um identische Untersuchungsgruppen handelt, muss bei der Interpretation berücksichtigt werden.

Wie auch in der vorangegangenen Analyse wurde die Abbruchneigung operationalisiert durch die Frage, inwiefern folgende Aussage zutrifft: „Wenn ich eine gute Alternative hätte, würde ich mein Studium abbrechen.“⁶ Als erklärende Variablen wurden in der Entscheidungsbaumanalyse neben den oben genannten Konstrukten (Fachidentifikation, Selbstwirksamkeit, Studienwahlmotivation, akademische Integration, Qualität der Betreuung und Lehre) zusätzlich die Informiertheit zu Studienbeginn, die Lernmotivation, Studienanforderungen sowie externe Faktoren wie Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit mit Familie/Privatleben oder mit der Finanzierung des Studiums berücksichtigt. Diese Variablen entsprechen den verwendeten Variablen im Modell für die Studieneingangsphase, um die Vergleichbarkeit der Analysen zu erhöhen.

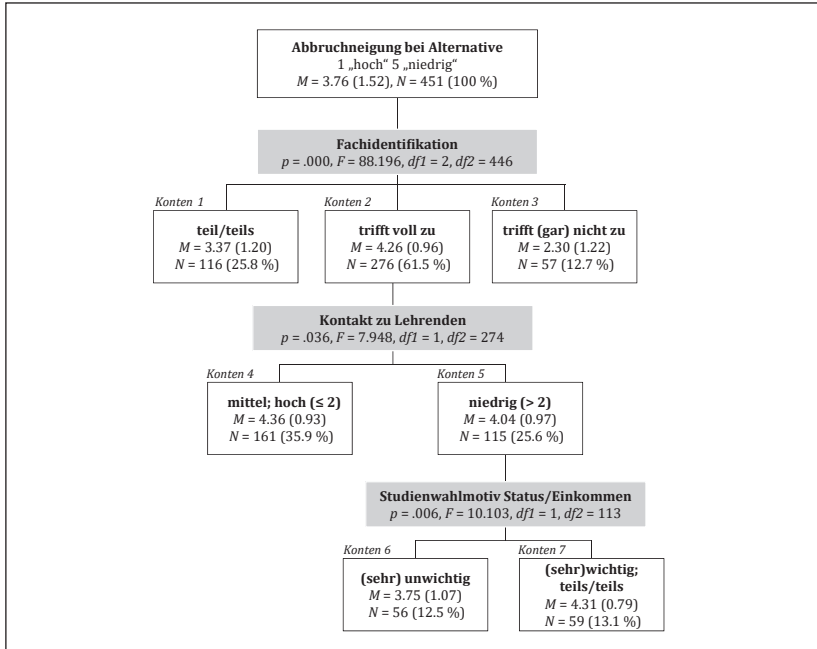
Anhand der Entscheidungsbaumanalyse können konkrete Eigenschaften (Variablen) identifiziert werden, mittels derer die abhängige Variable (hier „Abbruchneigung“⁷) am besten vorhergesagt werden kann (für eine Einführung vgl. z. B. Breiman u. a. 1984; Merkle u. Shaffer 2011). Einige Vorteile dieses Verfahrens im Vergleich zu konventionellen Analyseverfahren (wie z. B. der logistischen Regression) sind, dass es auch eine Analyse mit kleineren Stichproben ermöglicht und die Prädiktoren je nach ihrer Bedeutung in eine Reihenfolge gebracht werden können.

6 Das Item entsprach einer Likert-Skala, wobei die Antwortmöglichkeiten mit „trifft voll zu“ (1) bis „trifft gar nicht zu“ (5) verbal verankert waren.

7 Auch wenn in den vorangegangenen Analysen nicht konkret der Studienabbruch untersucht worden ist, weisen einige Studien auf einen starken Zusammenhang zwischen vorausgehender Abbruchneigung und tatsächlichem Studienabbruch hin (vgl. Eaton u. Bean 1995; Meyer u. a. 1999). Daher kann die Abbruchneigung als ein guter Prädiktor gelten.

Vereinfacht beschrieben werden anhand eines Entscheidungsbaums die Merkmale der Studierenden identifiziert, die sie mit Blick auf ihre Studienabbruchneigung am besten differenzieren (vgl. Bühl u. Zöfel 2002).

Abb. 1: Entscheidungsbaumanalyse zur Abbruchneigung der befragten Studierenden im vierten Semester



Erläuterungen: M = Mittelwert (Standardabweichung), N (%) = Anzahl der Befragten in dieser Gruppe (anteilig in Bezug auf die gesamten Befragten)

Aus der Entscheidungsbaumanalyse zur Abbruchneigung der befragten Studierenden im vierten Semester in Abbildung 1 ergeben sich drei bedeutende Bedingungsfaktoren. So sind es die Fachidentifikation (4 Items, $\alpha = .897$), der Kontakt zu den Lehrenden (3 Items, $\alpha = .694$) und Studienwahlmotive, die an Einkommen und Status orientiert sind (4 Items, $\alpha = .697$), die Studierende anhand ihrer Abbruchneigung am besten differenzieren.

Wie auch im Modell für die Studieneingangsphase stellt sich die Fachidentifikation als stärkster Einflussfaktor (Prädiktor) für die Abbruchneigung heraus. Den Ergebnissen der Entscheidungsbaumanalyse ent-

sprechend weisen Studierende mit hoher Fachidentifikation (Knoten 2 „trifft voll zu“) die geringste Abbruchneigung⁸ ($M = 4.26$, $SD = 0.96$) auf, wohingegen Studierende mit geringer Fachidentifikation (Knoten 3 „trifft (gar) nicht zu“) von einer hohen Abbruchneigung ($M = 2.30$, $SD = 1.22$) berichteten (vgl. Abbildung 1). Als weiterer Faktor wird der Kontakt zu den Lehrenden für die Studierenden aufgeführt, die eine hohe Fachidentifikation aufweisen. Im Vergleich zu den Ergebnissen aus der Studieneingangsphase (vgl. Schubarth u. a. 2019) kommt im weiteren Verlauf dem Kontakt zu den Lehrenden statt zu den Studierenden eine übergeordnete Bedeutung für die Erklärung der Studienabbruchneigung zu. Anzunehmen ist, dass vor allem für die Studieneingangsphase eine soziale Integration in die Studierendenschaft für die Bewältigung des Übergangs in die Hochschule notwendig ist. Ist diese erste Hürde genommen, scheinen in späteren Phasen die soziale Integration ins Wissenschaftssystem über die Lehrenden von größerer Bedeutung zu sein, und dies vor allem bei hoher Fachidentifikation. Als letztes wesentliches Differenzierungsmerkmal zwischen Studierenden mit unterschiedlicher Abbruchneigung zeichnen sich die Studienwahlmotive ab, die sich auf den Status und das Einkommen beziehen, das mit dem Studium später verwirklicht werden soll. Dabei ist eine eher geringe Bedeutung dieser mit einer höheren Studienabbruchneigung verbunden, wenn Studierende eine hohe Fachidentifikation aufweisen und der Kontakt zu Lehrenden eher gering ausfällt. Die fehlende soziale Integration scheint hier über diese Motivation aufgefangen zu werden. Zwar unterscheidet sich dieses Ergebnis von den Ergebnissen zur Studieneingangsphase, jedoch wird die dahinterliegende Bedeutung einer Verwertungslogik des Studiums – dass es nur darum geht, was einem das Studium nützt – bestätigt. In der Studieneingangsphase waren die Studienwahlmotive, über die ein konkreter Beruf angestrebt wurde, ein wichtiges Differenzierungsmerkmal für Studierende mit hoher Fachidentifikation. Dementsprechend gelten für beide Studienphasen Studienwahlmotive, hinter denen sich ein konkreter Verwertungswunsch des Studiums für die Zukunft verbirgt, als Prädiktor der Studienabbruchneigung. Die Fachidentifikation korreliert stark mit den intrinsischen Studienwahlmotiven ($r = .686$, $p = .000$), sodass angenommen werden kann, dass ein Teil des Einflusses von intrinsischen Motiven über die Fachidentifikation vermittelt wird.

8 Die Skala der Abbruchneigung ist kontraintuitiv mit „1“ für hohe Abbruchneigung und „5“ für geringe Abbruchneigung operationalisiert worden. Für eine Vergleichbarkeit mit früheren Ergebnissen wurde die Richtung der Skala beibehalten.

Für die Beantwortung der oben gestellten Frage lassen sich die Ergebnisse der Studieneingangsphase zum einen durch die Erkenntnisse zum folgenden Studienverlauf erweitern, zum anderen werden diese in gewisser Weise bestätigt. Für beide Studienphasen hat die Fachidentifikation die größte Bedeutung für die Studienabbruchneigung. Auch die soziale Integration erwies sich als wesentlicher Prädiktor, wobei zum Anfang die Integration in die Studierendenschaft und im Studienverlauf die in die akademische Gemeinschaft (in Form von Lehrenden) relevant war.

Diese Ergebnisse bestätigen bereits vorhandene Erkenntnisse zur Fachidentifikation und sozialen Integration aus der Studienabbruchforschung (vgl. z. B. Pascarella u. Terenzini 1980; Braxton u. a. 1995) und erweitern diese um die phasenspezifischen Erkenntnisse. Zudem deuten die Ergebnisse auf die phasenübergreifende Bedeutung von Verwertungsmotiven hin (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Wichtigste Differenzierungsmerkmale in den verschiedenen Studienphasen

Rang	Studieneingangsphase	Studienmitte
1	Fachidentifikation	Fachidentifikation
2	Studienwahlmotive: beruflicher Nutzen	soziale Integration: Lehrende
3	Betreuung & Informiertheit	Studienwahlmotive: Status und Einkommen
4	Studienleistung & soziale Integration (Studierende)	

Dementsprechend könnten die Stärkung der Fachidentifikation und sozialen Integration sowohl während der Studieneingangsphase als auch in der Studienmitte als Prävention gegen Studienabbruch angesehen werden.

Diese Erkenntnisse unterstreichen die Bedeutung der Wirkfaktoren für den Studienerfolg wie Fachidentifikation, Integration und Motivation auch für die weiteren Studienphasen. Diese quantitativ ermittelten Faktoren des Studienerfolgs unterscheiden sich zum Teil von jenen Faktoren⁹, die in den hochschulischen Maßnahmen zur Vermeidung des Studienabbruchs adressiert werden. Ein Vergleich zwischen der Relevanz von unterschiedlichen Zielkategorien für die Projektmitarbeitenden so-

9 Diese wurden im Rahmen der qualitativen Teilstudie mithilfe von teilstrukturierten Interviews und Dokumentenanalyse ermittelt.

wie Studierenden (Befragungen) und der Nennung der Zielkategorien in den Maßnahmenbeschreibungen (Dokumentenanalyse) zeigt vor allem eine Differenz für die Zielkategorie Integration und Motivation. Diese Kategorien werden zwar für alle Maßnahmentypen¹⁰ sowohl von Studierenden als auch Projektmitarbeitenden als bedeutsam bewertet, doch spiegelt sich diese Relevanz nicht in den Beschreibungen der Maßnahmenkonzepte wider (vgl. Schubarth u. a. 2018). In Anbetracht der oben berichteten Ergebnisse ist dies auf der Dokumentenebene kritisch zu beurteilen, da in den Konzepten der Studieneingangsmaßnahmen beispielsweise der sozialen Integration weniger Bedeutung zukommt, als es nach den empirischen Daten von Studierenden und Projektmitarbeitenden notwendig wäre. Bezüglich der Vermittlung von Fachwissen fallen die Ergebnisse der Dokumentenanalyse und der Zielabfrage bei den Projektmitarbeitenden übereinstimmend aus.

Neben den genannten Unterschieden zwischen der Wahrnehmung von Maßnahmenzielen wurden in hochschulinternen Arbeitskreisen zum Studieneingang eine fehlende organisatorische und inhaltliche Abstimmung der Angebote sowie das relativ unverbundene Nebeneinander vieler Maßnahmen, Parallelangebote und Akteur/innen berichtet. In diesem Kontext wurde deutlich, dass an vielen Hochschulen ein wahrer Maßnahmenschubel existiert und die Kommunikation ausbaufähig ist, was oft einer „Verprojektierung“ geschuldet ist. Eine Verstärkung der Maßnahmen, deren systematische Integration und Qualitätssicherung wären empfehlenswert. Zudem mangelt es an einer Professionalisierung und Didaktisierung der Studieneingangsphase (vgl. auch Nelson u. a. 2011; Kossack u. a. 2012; HRK 2016).

4. Empfehlungen für die Gestaltung der Studieneingangsphase

Die Ergebnisse des StuFo-Projekts zeigen, dass es sich sowohl beim Studienerfolg als auch beim Studienabbruch jeweils um einen multikausalen Prozess handelt, bei dem neben individuellen und (schul-)biografischen Faktoren auch institutionelle und fachspezifische Gegebenheiten eine zentrale Rolle spielen. Die fachlich-akademische und soziale Integration sowie der damit verbundene Studienerfolg können dabei jeweils als ku-

10 Rekonstruierte Maßnahmentypen: Typ 1 „Fachwissen“, Typ 2 „Wissenschaftliches Arbeiten“, Typ 3 „Informiertheit/Studienorganisation“.

mulativer Prozess betrachtet werden. Nach Analyse der Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs können folgende Handlungsempfehlungen für eine evidenzbasierte Weiterentwicklung der Studieneingangsphase und der Studienmitte abgeleitet werden:

4.1 Studieneingang

Verbesserung der Studienorientierung und Informiertheit

Um potenzielle Studierende bereits vor der Wahl und Aufnahme eines Studiums bei ihrer Entscheidung für das für sie ‚geeignete‘ Fach (mit dem Ziel einer erfolgreichen Fachidentifikation und Leistungsbewältigung) zu unterstützen, erweisen sich Informationen über Berufswege und Studiengänge sowie konkrete praktische Einblicke in das Berufs- und Studienleben (z. B. im Rahmen der Schule) als besonders förderlich (vgl. z. B. Erdmann u. a. 2019; Schröder 2019). Möglichkeiten dazu wären neben der Studien- und Berufsberatung der Ausbau von Praktika bzw. Praxisphasen zur Berufsfelderkundung und -orientierung, der Besuch von Summer Schools, die verstärkte Einbindung von Projekt- und Laborarbeit in den Schulalltag sowie die Aufnahme eines Probe-, Schnupper- oder Juniorstudiums (vgl. ebd.). Ist die Entscheidung für die Aufnahme eines Studiums gefallen, gilt es seitens der Hochschule, möglichst allen Studienanfänger/innen den Zugang zu dem vielfältigen Studieneingangsangebot, wie es mittlerweile an vielen Hochschulen besteht, zu erleichtern. Dabei sind eine bessere Strukturierung und Regulierung der Angebote ratsam. Zudem ist zu empfehlen, alle Studienanfänger/innen bereits vor der Immatrikulation über Inhalte, Aufbau, Planung und Anforderungen des Studiums, über den Aufbau der Hochschule, über zentrale und studiengangspezifische Angebote und zuständige Ansprechpartner/innen umfassend zu informieren (z. B. durch Erstellung eines „Fahrplans“). Die Informiertheit und Betreuung von Studierenden zu Studienbeginn erleichtern die Selbst- und Studienorganisation sowie die institutionelle Integration (vgl. z. B. ebd.; Schulze-Reichel 2019).

Bedarfsorientierte Angebotsgestaltung zur Bewältigung
anfänglicher Herausforderungen

Den StuFo-Befunden zufolge stellt die Bewältigung privater, organisatorischer und akademischer Anforderungen eine Herausforderung dar. Diesbezüglich sollten sowohl Maßnahmen zum Ausbau der Selbstkom-

petenz (Selbst- und Zeitmanagement) und Studienorganisation (vgl. z. B. Schulze-Reichelt 2019) als auch Angebote zur Verbesserung fachlicher Einstiegsvoraussetzungen (vgl. z. B. Schellhorn u. a. 2019; Schubarth u. a. 2019) in Form von Vor-/Brückenkursen und Propädeutika erweitert werden. Für die Hochschule bedeutet dies eine gezielte Bedarfsermittlung und -orientierung studentischer Problemlagen (vgl. Schulze-Reichelt 2019; L. Wagner 2019). Feedback- und Evaluationsmaßnahmen helfen dabei, das Angebot stetig zu verbessern.

Förderung der sozialen Integration und des Involvements der Studierenden

Laut verschiedenen Befunden sind insbesondere zu Studienbeginn nicht nur das gegenseitige Kennenlernen und gemeinsame Aktivitäten unter den Peers relevant, sondern vor allem das Vorhandensein fester Ansprechpartner/innen und Lernbegleiter/innen. So erweisen sich speziell der persönliche Kontakt zu den Dozierenden (vgl. Schubarth u. a. 2019) und der Austausch mit Mentor/innen und Tutor/innen (vgl. z. B. Schulze-Reichelt 2019) als förderlich für die soziale Integration und Studienmotivation, die wiederum für den Studienerfolg entscheidend sind. Im Kontext Studienanfang sind primär der Ausbau von Peer-Mentoring und -Tutoring sowie die soziale Einbindung in die Kohorte bedeutsam. So sollten Ersteres betreffend studentische Mentor/innen und Tutor/innen intensiver in die Gestaltung des Studieneingangs eingebunden und diese gut qualifiziert, betreut und längerfristig eingesetzt werden (vgl. Schulze-Reichelt 2019; Kirjuchina 2019).

Praxis- und Anwendungsbezug von Anfang an!

Ein weiterer Befund ist, dass die Fachidentifikation und Studienwahlmotivation entscheidende Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs darstellen, die mit dem Praxis- und Anwendungsbezug im positiven Zusammenhang stehen (vgl. Schubarth u. a. 2019). So kann durch das Aufzeigen von Berufsperspektiven und Karrierechancen (Informationsveranstaltungen, -portale, -materialien, Beratungs- und Trainingsangebote, Praxiseinblicke durch Praxisvertreter/innen, „Job Shadowing“ etc.) sowie durch den gezielten Ausbau von Praxisphasen (Praktika) und -bezüge die Identifikation der Studierenden mit dem Fach und die entsprechende Studienmotivation gestärkt werden, was einem möglichen Studienabbruch vorbeugen kann (vgl. z. B. N. Wagner 2019; Erdmann u. a. 2019).

Auch dem Anwendungsbezug („Learning by Doing“) kommt dabei eine entscheidende Rolle zu. Deshalb sollten Projekt-, Forschungs- und Laborarbeit bereits ab dem ersten Fachsemester gefördert und Maßnahmen zur Vermittlung arbeits- und lernmethodischer Kompetenzen stärker an reguläre (Studienfach-)Lehrveranstaltungen gekoppelt werden (vgl. Schubarth u. a. 2019).

Verbesserung der Kommunikation, der Vernetzung und des Transfers

Um Potenziale ausschöpfen zu können, sind ein kontinuierlicher Austausch und eine verstärkte Kooperation sowohl hochschulintern als auch mit außerhochschulischen Partner/innen wünschenswert. So können Verantwortlichkeiten besser kommuniziert, Angebotsüberschneidungen/-dopplungen vermieden und Lücken im Studieneingangsangebot identifiziert werden (z. B. Maßnahmen zur Studienfinanzierung, Studienplanung, Praxis- und Berufsorientierung). Je mehr Austausch stattfindet, desto passgenauer können die Angebote auf die jeweiligen Problemkonstellationen abgestimmt werden. Zudem sollten bewährte Maßnahmen in Abstimmung mit den Fakultäten curricular verankert werden, um Selbstselektionseffekte zu vermeiden (vgl. Berndt 2019).

4.2 Studienmitte

Den Befunden der Entscheidungsbaumanalyse zur Studienabbruchneigung der befragten Studierenden zum Zeitpunkt ihres vierten Semesters ist zu entnehmen, dass im weiteren Studienverlauf vor allem die Fachidentifikation, die soziale Bindung zu den Lehrenden sowie die Studienwahlmotive mit Blick auf den späteren (beruflichen) Status und das Einkommen als entscheidende Bedingungsfaktoren für einen möglichen Studienabbruch fungieren. Mit diesen Ergebnissen lassen sich folgende Empfehlungen zur Gestaltung der mittleren Studienphase ableiten, um konstant und nachhaltig zum Studienerfolg der Studierenden beizutragen:

Erleichterung der sozialen Integration in die akademische Gemeinschaft (Lehrende)

Während zu Beginn des Studiums der soziale Kontakt zu Kommiliton/innen sowie zu studentischen Tutor/innen bzw. Mentor/innen eine zentrale Rolle spielt, verändert sich dies im weiteren Studienverlauf dahin-

gehend, dass die soziale Integration in die akademische Gemeinschaft (Kontakt zu Lehrenden) immer bedeutsamer wird. Eine Erklärung dafür wäre, dass soziale Beziehungen zu Beginn des Studiums eher dem Informations- und Erfahrungsaustausch sowie der gegenseitigen Hilfeleistung auf gleicher Hierarchieebene dienen und auf dem Prinzip der Gegenseitigkeit beruhen, um den neuen Studienalltag gemeinsam zu bewältigen (vgl. Petzold-Rudolph 2018, S.166 f.). In diesem Sinne erweisen sich Arbeits- und Lerngruppen (ob selbst organisiert oder nicht) zunächst als „Nutzengemeinschaft“ (ebd., S.167). Im Zuge des Commitment-Prozesses, der mit der institutionellen Sozialisation und emotionalen Bindung an die Institution und die entsprechenden Akteur/innen einhergeht, verlagert sich die Bedeutung der sozialen Bezugspunkte: Die Lehrenden rücken in den Vordergrund. Dies hängt vermutlich mit den fachlichen Anforderungen, Aufgaben und Leistungserwartungen zusammen, die zu Studienbeginn noch nicht jene zentrale Rolle einnehmen, im weiteren Studienverlauf jedoch den Studienalltag dominieren. Der Kontakt zu den Lehrenden wird immer bedeutsamer. So ist zu empfehlen, den direkten Kontakt der Dozierenden zu den Studierenden zu intensivieren und die Kontaktaufnahme zu erleichtern, um studentische Problemlagen frühzeitig zu erkennen. Um dies zu realisieren, ist neben der Eigeninitiative und einem gewissen Grad an Empathievermögen der Lehrenden ein Umdenken in der Lehre empfehlenswert, indem Lehr-Lern-Prozesse um didaktisch aktivierende Maßnahmen bereichert und mit einer wertschätzenden, konstruktiven und motivierenden Feedbackkultur verbunden werden sollten. Auch der Einsatz von Blended Learning als integrierte Lernform kann sich dahingehend als wertvolle Bereicherung erweisen.

Aufzeigen von Berufsperspektiven und Karrierechancen im gesamten Studienverlauf

Auch im Hinblick auf die Studienwahlmotive lässt sich beim Vergleich der studentischen Anliegen zu Beginn ihres Studiums mit jenen in der mittleren Studienphase eine leichte Interessenverschiebung registrieren. So spielt bei der Entscheidung für ein bestimmtes Studienfach zwar bereits zu Studienbeginn der berufliche Nutzen eine zentrale Rolle (vgl. Schubarth u. a. 2019), allerdings hat die perspektivische Verwertung des Studiums mit Blick auf den später zu erreichenden Status und realistische Verdienstmöglichkeiten im Studienverlauf zunehmend Einfluss auf die Abbruchneigung. Diesbezüglich sollten Maßnahmen mit Fokus auf das

Aufzeigen von (fachbezogenen) Berufsperspektiven und Karrierechancen nicht nur punktuell im ersten Semester, sondern im regelmäßigen Turnus im gesamten Studienverlauf stattfinden. Berufliche Perspektiven, einschließlich der Gehaltsaussichten, sind offenbar für Studierende wichtiger als gemeinhin angenommen.

Bedarfsgerechte Angebote zur richtigen Zeit

Prinzipiell ist zu empfehlen, Zeitpunkt und Dauer von Angeboten und Maßnahmen im Studieneingang in die organisatorischen und inhaltlichen Anforderungen des Fachstudiums einzupassen. Dies betrifft unter anderem Maßnahmen, die der Studienorientierung, dem Ausbau der Selbstkompetenz und der sozialen Integration dienen. Jene sollten bereits vor Studienbeginn ansetzen, jedoch bis Ende des zweiten Fachsemesters angeboten werden, um eine bedarfsorientierte studienbegleitende Unterstützung bei der Bewältigung privater und akademischer Herausforderungen anzubieten. Zudem zeigen Befunde der Studieneingangsforschung, dass Unterstützungsangebote über ein bis zwei (Vor-)Semester oftmals nützlicher erscheinen als beispielsweise zweiwöchige Brückenkurse (vgl. Schellhorn u. a. 2019). Maßnahmen zur Vermittlung arbeits- und lernmethodischer Kompetenzen sind, wie die StuFo-Befunde zeigen (vgl. Schubarth u. a. 2019), erst mit (fachlichem) Anwendungsbezug wirkungsvoll und sollten curricular stärker an Lehrveranstaltungen in den Studienfächern gekoppelt werden. Zielkategorien wie beispielsweise der Praxis- und Anwendungsbezug, das Aufzeigen von Berufsperspektiven und Karrierechancen sowie das soziale Involvement der Studierenden spielen hingegen im gesamten Studienverlauf eine zentrale Rolle.

Kontinuierliche Stärkung der Fachidentifikation

Speziell die Identifikation mit Studium und Fach spielt im gesamten Studienverlauf als zentraler Prädiktor eine entscheidende Rolle für den Studienerfolg. Dabei gilt die Fachidentifikation dann als gelungen, wenn die getroffene Studienfachentscheidung bis zum erfolgreichen Abschluss des Studiums seitens der Studierenden aufrechterhalten bleibt und sie sich in die Fachkultur mit dem entsprechenden Methoden- und Fachwissen erfolgreich integrieren können (vgl. Multrus 2007). Demzufolge ist es ratsam, den Studierenden dahingehend Sicherheit zu verschaffen, sich für das passende Fach entschieden zu haben und sich in der Lage zu fühlen, die fachbezogenen Anforderungen bewältigen zu können. Die

StuFo-Befunde weisen darauf hin, dass neben dem bereits angesprochenen transparenten Aufzeigen von Leistungsanforderungen und Studieninhalten insbesondere die beruflichen Aussichten, Karrierechancen, die soziale Integration in die Kohorte und der Kontakt zu den Lehrenden dazu beitragen und zu einer langfristigen Bindung zur Institution und zur akademischen Integration führen.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld.
- Apostolow, B./Wippermann, M. (2018): Studienspezifische Schwierigkeiten von Studierenden in der Studieneingangsphase. Eine quantitative Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung von Fächergruppen, Geschlecht und Studienbedingungen. Masterarbeit, Universität Potsdam.
- Bargel, T. (2015): Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft, Universität Konstanz, AG Hochschulforschung.
- Berndt, S. (2019): Selbstselektionseffekte bei der Teilnahme an Unterstützungsmaßnahmen am Beispiel von MINT-Vorkursen bzw. -Brückenkursen. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichert, F./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 4, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 137–147.
- Breiman, L./Friedman, J./Stone, C. J./Olshen, R. A. (1984): Classification and Regression Trees, CRC Press, Boca Raton.
- Bühl, A./Zöfel, P. (2002): Entscheidungsbaum-Analyse. In: Erweiterte Datenanalyse mit SPSS. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 13–84.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018): Qualitätspakt Lehre. URL: <https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html> [Letzter Abruf: 07. 02. 2018].
- Bornkessel, Ph. (Hrsg.) (2018): Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde, Desiderate, wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld.
- Bosse, E./Trautwein, C. (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9 (5), S. 41–62.
- Bosse, E. (2016): Herausforderungen und Unterstützung für gelingendes Studieren: Studienanforderungen und Angebote für den Studieneinstieg. In (van den Berk, I./Petersen K./Schultes, K./Stolz, K. Hrsg.): Studierfähigkeit. Theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven, Universitätskolleg-Schriften, Band 15, Hamburg, S. 129–169.

- Bosse, E./Mergner, J./Wallis, M./Jänsch, V. K./Kunow, L. (2019): Gelingen des Studierens in der Studieneingangsphase. Ergebnisse und Anregungen für die Praxis aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre im Projekt StuFHe, Universität Hamburg, Hamburg. URL: <https://www.oa.uni-hamburg.de/elke-bosse-stufhe-2019/elke-bosse-stufhe-2019.pdf> [Letzter Abruf: 17. 2. 2019].
- Braxton, J. M./Vester, M./Hossler, D. (1995): Expectations for College and Student Persistence. In: *Research in Higher Education* 36 (5), S. 595–612.
- Didaktisches Zentrum Universität Zürich (2017): Studieneingangsphase. Hochschuldidaktik von A–Z. URL: <http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/de/instrumente/ArchivMaterialien/hochschuldidaktikaz.html> [Letzter Abruf: 25. 07. 2018].
- Eaton, S. B./Bean, J. P. (1995): An Approach/Avoidance Behavioral Model of College Student Attrition. In: *Research in Higher Education* 36 (6), S. 617–645.
- Erdmann, K./Koziol, M./Meißner, M. (2019): College+: Studienorientierung für Hochschulneulinge mit begleitendem Peer-Group-Mentoring und Berufsorientierung an der BTU Cottbus-Senftenberg. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): *Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang*, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 4, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 313–323.
- Erdmann, M./Mauermeister, S. (2016): Studiererfolgsforschung. Herausforderungen in einem multidisziplinären Forschungsbereich. In: *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, B 1.9, 58, Raabe Verlag, Berlin, S. 1–27.
- Gerholz, K. H. (2011): Übergangsforschung zu universitären Transitionen. In (Bals, T./Hinrichs, H./Ebbinghaus, M./Tenberg, R. Hrsg.): *Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten*, Eusl, Paderborn, S. 404–413.
- Grüztmacher, J./Willige, J. (2016): Die Studieneingangsphase aus Studierendensicht. Ergebnisse des Studienqualitätsmonitors 2015, DZHW, Hannover.
- Heublein, H./Ebert, J./Hutzsch, Ch./Isleib, S./Richter, J./Schreiber, J. (2015): Studienbereichsspezifische Qualitätssicherung im Bachelorstudium. Befragung der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen zum Thema Studiererfolg und Studienabbruch. *Forum Hochschule* 3/2015, DZHW, Hannover.

- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit, Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen, Forum Hochschule 1/2017, DZHW, Hannover.
- Hochschulrektorenkonferenz (2018a): Glossar der Studienreform. URL: <https://www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/studieneingangsphase/> [Letzter Abruf: 26. 02. 2018].
- Hochschulrektorenkonferenz (2018b): Fachgutachten. Modellansätze ausgewählter Hochschulen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase. Projekt nexus – Übergänge gestalten, Studierenerfolg verbessern. URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/CHE_07032018_final.pdf [Letzter Abruf: 22. 02. 2020].
- Huber, L. (1991): Sozialisation in der Hochschule. In (Hurrelmann, K./Ulich, D. Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 417–441.
- Huber, L. (2012): Anfangen zu Studieren. „Einige Erinnerungen zur Studieneingangsphase“. In (Webler, W.-D. Hrsg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Band 1, Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. Universitätsverlag Webler, Bielefeld, S. 99–114.
- Ishphoring, I./Wozny, F. (2018): Ursachen des Studienabbruchs. Eine Analyse des Nationalen Bildungspanels. In (IZA Institute of Labor Economics Hrsg.): IZA Research Reports 82, Bonn.
- Jahn, R. W./Fuge, J./Söll, M. (2010): Macht Mentoring aus Lehrjahren Herrenjahre? Evaluationsergebnisse der Implementation eines Team-Mentoringkonzepts für Studienanfänger. In: HSW 4+5/2010, S. 140–147.
- Kirjuchina, L. (2019): Docendo Discimus – das hochschuldidaktische Konzept des Tutorien-Programms in der strukturierten Studieneingangsphase. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 4, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 195–208.
- Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. (Hrsg.) (2012): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung, Universitätsverlag Webler, Bielefeld.

- Mauermeister, S./Zylla, B./Wagner, L. (2015): Wie gut sind die Konzepte zum Studieneingang? Das StuFo-Projekt zur Wirksamkeit der Studieneingangsphase. In: *QiW* 2/2015, S. 50–55.
- Mauermeister, S./Wagner, L./Schulze-Reichelt, F./Berndt, S./Erdmann, M./Schubarth, W./Schmidt, U./Pohlentz, Ph. (2017): Der Studiengang als formative Phase für den Studienerfolg. 20. Jahrestagung der DeGEval: „Evaluation (in) der Zukunft“. Mainz 29.09.2017. URL: https://www.degeval.org/fileadmin/jahrestagung/Mainz_2017/Externe_Posterpraesentation/Poster_StuFo_DeGEval_2017.pdf [Letzter Abruf: 11.08.2020].
- Merkle, E. C./Shaffer, V. A. (2011): Binary recursive partitioning: background, methods, and application to psychology. In: *The British journal of mathematical and statistical psychology*, 64/1, S. 161–181.
- Meyer, T./Diem, M./Droz, R./Gally, F./Kiener, U. (1999): Hochschule – Studium – Studienabbruch. Synthesebericht zum Forschungsprojekt „Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken“, Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, 1. Aufl., Verlag Rüegger, Chur.
- Müller, S./Schneider, T. (2013): Educational pathways and dropout from higher education in Germany. In: *Longitudinal and Life Course Studies* 4 (3), S. 218–241.
- Multrus, F. (2007): Studiersicherheit und Fachtradition. Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung. URL: <https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-237330> [Letzter Abruf: 08.01.2020].
- Nelson, K. J./Clarke, J. A./Kift, S. M./Creagh, T. A. (2011): Trends in policies, programs and practices in the Australasian First Year Experience literature 2000–2010. *The First Year in Higher Education Research Series on Evidence-based Practice* 1/2011, Queensland University of Technology, Brisbane QLD Australia.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2017): Bildung auf einen Blick 2017. OECD-Indikatoren. Bertelsmann Verlag, Bielefeld. URL: <https://www.bmbf.de/files/deutsch%20-%20final.pdf> [Letzter Abruf: 12.03.2018].
- Pascarella, E. T./Terenzini, P. T. (1980): Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model. In: *The Journal of Higher Education* 51 (1), S. 60–75.
- Penthin, M./Fritsche, E. S./Kröner, S. (2017): Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit aus Studierendensicht. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 2/2017, S. 8–26.

- Petzold-Rudolph, K. (2018): Studierenerfolg und Hochschulbindung. Die akademische und soziale Integration Lehramtsstudierender in die Universität, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Berlin.
- Pohlenz, Ph./Tinsner, K./Seyfried, M. (2007): Studienabbruch. Ursachen, Probleme, Begründungen, VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken.
- Portele, G./Huber, L. (1983): Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In (Huber, L. Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 10. Klett-Cotta, Stuttgart, S. 92–113.
- Ratzlaff, O. (2019): Studienabbruch an der Universität Potsdam. Eine Analyse der Studienverlaufsstatistik. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 4. Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 167–176.
- Röwert, R./Lah, W./Dahms, K./Berthold, Ch./von Stuckrad, T. (2017): Diversität und Studierenerfolg. Studienrelevante Heterogenitätsmerkmale an Universitäten und Fachhochschulen und ihr Einfluss auf den Studierenerfolg – eine quantitative Untersuchung. Arbeitspapier Nr. 198. Gütersloh. URL: https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP_198_Diversitaet_und_Studierenerfolg.pdf [Letzter Abruf: 11. 08. 2020].
- Schellhorn, S./Frank, M./Kreitz, Ch. (2019): Brückenkurse für mathematische und informatiknahe Studiengänge. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 4. Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 257–271.
- Schmidt, U./Wagner, L./Erdmann, M./Mauermeister, S./Berndt, S./Schubarth, W./Pohlenz, P./Schulze-Reichelt, F. (2019): Der Studieneingang als formative Phase für den Studierenerfolg (StuFo). Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. In: Das Hochschulwesen, 1-2/2019, S. 25–34.
- Schröder, Ch. (2019): Das Orientierungsstudium MINTgrün an der TU Berlin. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 4, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 297–312.

- Schubarth, W./Mauermeister, S. (2017): Alles auf (Studien)anfang! In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Seidel, A. Hrsg.): Studium nach Bologna: Befunde und Positionen, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 3, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 19–38.
- Schubarth, W./Wagner, L./Mauermeister, S./Berndt, S./Erdmann, M./Schmidt, U./Schulze-Reichelt, F./Pohlenz, Ph. (2018): Projekt StuFo. Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. Erste Befunde und Empfehlungen. In (Hanft, A./Bischoff, F./Kretschmer, S. Hrsg.): 2. Auswertungsworkshop der Begleitforschung. Dokumentation der Projektbeiträge, S. 5–14. URL: https://de.kobf-qpl.de/fyfs/142/download_file_inline/ [Letzter Abruf: 11. 08. 2020].
- Schubarth, W./Mauermeister, S./Erdmann, M./Apostolow, B./Schulze-Reichelt, F. (2019): Studieneingang im Fokus – Einführung in das Thema und in das StuFo-Projekt. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 4, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 23–57.
- Schulze-Reichelt, F. (2019): Identifikation von Gelingensbedingungen tutorieller Lehre im Kontext Studieneingang – eine empirische Untersuchung. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 4, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 209–228.
- Southern, E./van Ewijk, Ch. (2010): Pädagogische Interventionsforschung. In (Hascher, T./Schmitz, B. Hrsg.): Pädagogische Interventionsforschung, Juventa Verlag, Weinheim/München, S. 12–30.
- Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research* 45, S. 89–125. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED078802.pdf> [Letzter Abruf: 25. 07. 2018].
- Wagner, L. (2019): Beratung in der Studieneingangsphase – Eine Untersuchung von Maßnahmen im Qualitätspakt Lehre. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 4, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 121–135.

- Wagner, N. (2019): Projektvorstellung „Berufsorientierung für Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftler an der Universität Potsdam“. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): *Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang*, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 4, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 273–282.
- Webler, W.-D. (Hrsg.) (2012): *Studieneingangsphase? Das BA-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase*. 2 Bände, Webler Verlag, Bielefeld.

Wilfried SCHUBARTH ist Professor für Erziehungs- und Sozialisations-
theorie an der Universität Potsdam und war Leiter des Verbundprojekts
StuFo – Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. Seine Forschungsschwerpunkte liegen unter anderem in der Jugend-, Sozialisations-, Schul- und Hochschulforschung.

ORCID iD: 0000-0002-5639-5094

Sylvi MAUERMEISTER ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg. Bis 2018 war sie Mitarbeiterin im Verbundprojekt *StuFo – Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen*. Derzeit forscht sie zu der Frage, welche spezifischen Innovationspotenziale mit Social Citizen Science (SCS) verbunden sind und welcher Voraussetzungen es für eine wissenschaftlichen Prinzipien genügende Partizipation von Bürgerinnen und Bürgern an SCS bedarf.

Friederike SCHULZE-REICHELT ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungs- und Sozialisationstheorie der Universität Potsdam und dort insbesondere mit der Begleitung des DFG-Forschungsprojekts *Hate Speech als Schulproblem? Eine kombinierte Schüler- und Lehrerstudie zur Relevanz, zur Häufigkeit und zu den Determinanten des Phänomens Hate Speech an Schulen sowie zum Umgang damit* befasst. Zudem publiziert sie zu den Forschungsergebnissen des Projekts *StuFo – Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen* und damit zu ihren Forschungs-

schwerpunkten der Hochschulsozialisation, Studieneingangsphase sowie der Studienerfolgs- und Studienabbruchforschung.

ORCID iD: 0000-0002-4481-7464

Melinda ERDMANN ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung in der Forschungsgruppe der Präsidentin im Projekt *Zukunfts- und Berufspläne vor dem Abitur* und war assoziierte Wissenschaftlerin im Verbundprojekt *StuFo – Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen*. Sie forscht insbesondere zu den Themen Bildung und Ausbildung.

ORCID iD: 0000-0001-9999-5770