

Wilfried Schubarth/Sylvi Mauermeister/Melinda Erdmann/
Benjamin Apostolow/Friederike Schulze-Reichelt

Studieneingang im Fokus – Einführung in das Thema und in das StuFo-Projekt¹

Ziel des Beitrags ist es, in die Debatten und in den Forschungsstand zum Studieneingang einzuführen (1. Abschnitt), das Konzept sowie ausgewählte Ergebnisse des StuFo-Projekts „Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg“ vorzustellen (2. Abschnitt) und abschließend Perspektiven für den Studieneingang aufzuzeigen (3. Abschnitt). Damit soll zugleich die Rahmung für die nachfolgenden Beiträge des Bandes vorgenommen werden.

In den letzten Jahren ist der Studieneingang zunehmend in den Fokus der Hochschuldebatten gerückt. Nach dem Motto „Auf den Anfang kommt es an!“ geht es darum, die Abbruchquoten zu senken und den Studienerfolg zu erhöhen. Die Abbruchquote liegt – bei aller Differenzierung nach Fachkultur und Hochschultyp – seit längerem bei ca. 30 % (vgl.

1 Das StuFo-Projekt ist ein vom BMBF gefördertes Verbundprojekt (Laufzeit 2015–2018), zu dem neben Wilfried Schubarth, Sylvi Mauermeister, Melinda Erdmann und Friederike Schulze-Reichelt (Universität Potsdam) auch Uwe Schmidt und Laura Wagner (Universität Mainz) sowie Sarah Berndt und Philipp Pohlenz (Universität Magdeburg) gehören.

Heublein u. a. 2017). Der Studieneingang gilt als „Selektionsschwelle“ und als der entscheidende Schlüssel für den Studienerfolg, findet doch ca. die Hälfte der Abbrüche bereits in den ersten beiden Semestern statt. Die vorwiegend finanzpolitisch begründete Forderung nach Senkung dieser Quote scheint dennoch etwas überzogen, denn nach OECD-Statistik liegt Deutschland im Mittelfeld (vgl. OECD 2017).

Es verwundert demzufolge nicht, dass Maßnahmen und Projekte zur Verbesserung des Studieneingangs boomen, zumal dafür sehr viel Geld bereitgestellt wird. Allein im *Qualitätspakt Lehre* (QPL) bezogen sich im Jahr 2015 die Hälfte der geförderten Projekte auf Maßnahmen des Studieneingangs (vgl. Mauermeister/Zylla/Wagner 2015). Hanft u. a. (2016) haben sogar 750 Einzelmaßnahmen allein zum Studieneingang identifiziert. Mittlerweile hat das HRK-Projekt *nexus* über 100 Good-Practice-Beispiele zum Studieneingang aufgelistet. Dieser Maßnahmen-Boom steht jedoch im Gegensatz zu den bisherigen Erkenntnissen über den Nutzen und die Wirksamkeit der Angebote. Die Frage, welche Maßnahmen wie wirken und aufgrund ihrer Wirkung förderwürdig sind, ist bisher kaum fundiert zu beantworten. Der Maßnahmen-Boom ist somit eher förderpolitisch denn evidenzbasiert begründet. Ein entsprechender Forschungsbedarf ist offensichtlich.

An dieser Stelle setzt das StuFo-Projekt an, indem es die These von der formativen Phase des Studieneingangs aufgreift und Aussagen zur Wirksamkeit von Interventionen zu generieren sucht. Das Verbundprojekt verfolgt das *Ziel*, Prädiktoren für einen erfolgreichen Studieneinstieg zu identifizieren und durch deren Abgleich mit den untersuchten Studieneingangsmaßnahmen entsprechende Empfehlungen zur Optimierung des Studieneingangs abzuleiten. Insgesamt sind fünf Universitäten am StuFo-Projekt beteiligt: Die Universität Potsdam übernimmt die Federführung, Mainz und Magdeburg bilden das Projektkonsortium und die Universitäten Greifswald und Kiel agieren als Konsortialpartner.

1. Zum Forschungsstand im Kontext des Studieneingangs

Das StuFo-Projekt knüpft an drei Fachdebatten an: die Sozialisations- und Transitionsforschung (vgl. Bosse/Trautwein 2014; Gerholz 2011; Huber 2012; Mauermeister u. a. 2015; Nelson/Clarke/Kift/Creagh 2011; Webler 2012), die (pädagogische) Interventionsforschung und die hochschuldidaktische Forschung, wobei die Transitionsforschung im Mittelpunkt steht.

Bei der *Transitionsforschung* haben insbesondere die Studien zum Studienabbruch zu Studienbeginn wertvolle Erkenntnisse hinsichtlich möglicher Motive und Prädiktoren geliefert (vgl. Bornkessel 2018; CHE 2017; Heublein u. a. 2017; Pohlenz/Tinsner/Seyfried 2007; Tinto 1975), ebenso die Studienerfolgswissenschaft (zusammenfassend: vgl. Erdmann/Mauermeister 2016). Weitere relevante Ansätze sind Konzepte der Entwicklungsaufgaben (vgl. Havighurst 1972), des Kritischen Lebensereignisses (vgl. Filipp/Aymanns 2010) oder des Kulturschocks (vgl. Woesler 2009). In jüngster Zeit zeichnet sich ein Trend zur Ent-Dramatisierung und Ent-Stigmatisierung des Studienabbruchs in der Studieneingangsphase hin zu einer sinnvollen und notwendigen Orientierungsphase heutiger Jugendlicher ab (vgl. Heublein u. a. 2017; Penthin/Fritsche/Kröner 2017; Schubarth/Mauermeister 2017).

Bei der (*pädagogischen*) *Interventionsforschung* geht es v. a. um theoretische und methodologische Fragen zur Wirksamkeit der Maßnahmen (vgl. Souvignier/van Ewijk 2010). Vor diesem Hintergrund gibt es eher widersprüchliche Ergebnisse zum Studieneingang: Befunde, die die Zufriedenheit und den Nutzen der Eingangsmaßnahmen aus Studierendensicht betonen (vgl. Bargel 2015; Jahn/Fuge/Söll 2010) stehen Befunden gegenüber, die an der Wirksamkeit der Maßnahmen zweifeln lassen. Selbst viele Hochschulleitungen und Dozierende glauben nicht an den Erfolg ihrer Maßnahmen (Heublein u. a. 2015, 2017). Zudem wird auf Mängel, v. a. die ungenügende Berücksichtigung der Heterogenität der Studierenden und hochschuldidaktische Defizite, d. h. auf gravierende Professionalisierungsprobleme, hingewiesen (vgl. Kossack/Lehmann/Ludwig 2012; Nauwerth/Walkenhorst/von der Heyden 2010).

Aus *hochschuldidaktischer* und *-transitionstheoretischer* Sicht stellt die Studieneingangsphase die erste Phase für ein gelingendes Studium dar, bei der es um die Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und institutionellen Anforderungen geht (vgl. Didaktisches Zentrum Universität Zürich 2017). Die Eingangsphase hat dabei gleich mehrere, zum Teil konfligierende Funktionen zu erfüllen: Orientierungsfunktion (Abgleich eigener Ziele mit dem Angebot), Vermittlung von Fachkompetenz (Studium als forschungsorientiertes Fachstudium), Erlernen des Studienhandwerks (Arbeitstechniken und Lernmethoden) und Selektionsfunktion (Eignungsabklärung). Je nach Priorisierung der Funktionen gestaltet sich der Studieneingang ganz unterschiedlich, weshalb sich gegenwärtig eine Diversifizierung der Eingangsphase vollzieht.

Im Folgenden soll ein *Überblick über empirische Befunde der Transitionsforschung* gegeben werden, und zwar zu drei Schwerpunkten: Stu-

dium im Wandel und Orientierungen von Studierenden (1.1), Studienabbruch (1.2) und Studieneingang (1.3).

1.1 Studium im Wandel: Studienbedingungen und -orientierungen von Studierenden

Um die Befunde zum Studieneingang besser einordnen zu können, soll zunächst den Fragen nachgegangen werden, wie die Situation an Hochschulen bzw. von Studierenden ist und wie sich diese im Laufe der letzten Jahre verändert hat. Hierfür bietet v. a. der Studierenden survey der Universität Konstanz (vgl. Bargel 2017b) interessante Einblicke, da dies neben der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks die einzige deutsche Langzeitstudie ist, die bereits über mehrere Jahrzehnte Studierende befragt und demzufolge eine Betrachtung der studentischen Orientierungen und eingeschätzten Studienbedingungen über einen Zeitraum von 30 Jahren (1983–2013) ermöglicht. Vorab jedoch einige Daten aus dem Bildungsbericht von 2018, die die gestiegenen Studierendenzahlen, die gewachsene Diversität der Studierenden sowie Probleme beim (qualitativen) Ausbau der Lehre aufzeigen.

Befunde des Bildungsberichts (2018) zu Hochschulen

Die Autorengruppe des Bildungsberichts (2018) verweist zunächst auf eine anhaltend hohe Studiennachfrage. Die Studienanfängerzahl bleibt bei etwa einer halben Million stabil. Die Hochschulen versuchen dem gerecht zu werden, z. B. durch Fortschreibung der Hochschulpakete. Mit ihren Studienprogrammen und Unterstützungsangeboten müssen sich die Hochschulen auf vielfältige Gruppen von Studierenden einstellen. *Die Heterogenität der heutigen Studierenden* zeigt sich beim Alter, den Bildungsbiografien, beim wachsenden Anteil internationaler Studierender oder bei der für das Studium zur Verfügung stehenden Zeit. Knapp ein Drittel der Studierenden studiert faktisch in Teilzeit.

Zum Wintersemester 2017/18 wurden etwa 19 000 Studiengänge angeboten (10 000 grundständige, 9 000 weiterführende). Die Fachhochschulen bieten 40 % der Bachelorstudiengänge an, von denen gut ein Drittel auf 6, etwa die Hälfte auf 7 und 12 % auf 8 Semester Regelstudienzeit ausgelegt sind. Die Bachelorstudiengänge an den Universitäten sind meist auf 6 Semester ausgelegt. Masterstudiengänge (75 % an den Universitäten) gehen meist über 4 Semester. Etwa 10 % aller Masterstudiengänge sind als weiterbildende Studiengänge konzipiert. Der erste Studienabschluss wird nach etwa 7,5 Semestern erworben. Nach dem

Masterstudium beträgt die Gesamtstudiendauer 12,3 Semester an Universitäten und 11,6 Semester an Fachhochschulen; damit entspricht die Dauer dem früherer Diplomstudiengänge.

Dies alles hat Folgen für die Lehre bzw. Lehrqualität. Mittlerweile gibt es zwar mehr Personal an Hochschulen, aber keine Verbesserung der Betreuungsrelationen. Lehrbeauftragte übernehmen v. a. an Fachhochschulen einen Großteil der Lehre. Im Gegensatz zum grundmittelfinanzierten Personal ist insbesondere an Universitäten die Zahl des drittmittelfinanzierten Personals angestiegen, was wiederum der Lehre kaum zu Gute kommt (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht 2018).

Als Herausforderung wird im Bildungsbericht insbesondere das Spannungsfeld von beruflicher und akademischer Bildung gesehen. So sei es einerseits erforderlich, neue Ausbildungsformate wie das duale oder berufsbegleitende Studium zu fördern. Zum anderen verlange der Ausgleich zwischen Qualifikation und Beschäftigung auch arbeitsmarktpolitische Maßnahmen, was mit einem höheren Risiko unterwertiger Beschäftigung verbunden sei.

Weniger Zeit für das Studium

Die Rahmenbedingungen des Studiums unterliegen einem ständigen Wandel. So hat beispielsweise der Umfang der Erwerbstätigkeit neben dem Studium zugenommen (vgl. Bargel 2017b). Während die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit Anfang der 1980er Jahre noch bei 5,8 Stunden lag, sind es mittlerweile knapp 7 Stunden. Im Vergleich dazu hat sich der zeitliche Aufwand für das Studium im selben Zeitraum von 37 auf ca. 32 Stunden pro Woche verringert. Was die Zeit für Erwerbstätigkeit neben dem Studium betrifft, liegt Deutschland im europäischen Vergleich im unteren Mittelfeld (vgl. Hausschild/Gwosć/Netz/Mishra 2015).

Peer-Kontakt wird wichtiger; nur jeder Elfte mit häufigem Dozentenkontakt

Das soziale Klima an Hochschulen hat sich im Vergleich zu früheren Jahren deutlich verbessert. Der Anteil von Studierenden, die zumindest manchmal Kontakt zu Mitstudierenden haben, bleibt auf einem konstant hohen Niveau von zuletzt 91 %, wobei insbesondere der Anteil von Studierenden, die häufig Kontakt zu Mitstudierenden haben, von 49 % auf 68 % angestiegen ist. Auch für die Kontakthäufigkeit mit Professor/-innen außerhalb von Lehrveranstaltungen ist ein Anstieg zu verzeichnen. Ein Drittel aller Studierenden hat manchmal bis häufig Kontakt mit den

Professor/-innen. Dabei hat sich der Anteil beider Kategorien seit 1983 nahezu verdoppelt. Trotzdem geben nur 9 % der Studierenden an, häufig mit den Professor/-innen in Kontakt zu stehen. Auch die Zufriedenheit mit den Kontakten zu beiden Gruppen hat zugenommen. Während 1983 nur jeder Fünfte mit dem Kontakt zu Professor/-innen zufrieden war, ist es 2013 fast die Hälfte aller Studierenden gewesen. Dieser Befund wird verstärkt durch die Angabe der Studierenden, weniger Schwierigkeiten bei sozialen Aspekten des Studiums zu haben. Der Umgang mit Lehrenden scheint für immer weniger Studierende ein Problem. Zum ersten Messzeitpunkt berichteten noch 41 % von solcherlei Schwierigkeiten. 2013 waren es nur noch 18 % (vgl. Bargel 2017b).

Fehlender Praxisbezug als Problem trotz insgesamt verbesserter Studiensituation

Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation werden heutzutage für weniger dringlich erachtet als noch vor einigen Jahren (vgl. ebd.). In den 1980er Jahren wünschten sich noch die Hälfte bis zwei Drittel der Studierenden eine intensivere Betreuung durch die Lehrenden, einen stärkeren Praxisbezug im Studium und Lehrveranstaltungen im kleineren Kreis. Im Laufe der Zeit ist für diese drei Bereiche die Dringlichkeit, die Studiensituation dahingehend zu verbessern, um bis zu 41 Prozentpunkte zurückgegangen. Den aktuell größten Handlungsbedarf sehen die Studierenden beim Praxisbezug im Studiengang: ca. ein Drittel der Studierenden hält einen stärkeren Praxisbezug für sehr dringlich.

Wertewandel: extrinsisch-materielle Haltungen gewinnen an Bedeutung

Bezüglich der Studienwahlmotive lässt sich ein gewisser Wertewandel, welcher möglicherweise auch auf die gestiegene Heterogenität der Studierenden zurückzuführen ist, konstatieren (vgl. Bargel 2017a): Während intrinsische Motive konstant geblieben sind (bei zwei Dritteln der Studierenden), lässt sich z. B. für das extrinsische Studienwahlmotiv spätere Einkommenschance ein deutlicher Anstieg um 14 Prozentpunkte verzeichnen, besonders stark ab 2001 von 21 % auf 30 % in 2013. Die Studierenden sehen unabhängig vom angestrebten Abschluss den Nutzen des Hochschulstudiums zunehmend in der Sicherung eines guten Einkommens und im Erreichen einer hohen sozialen Position. Während 1983 nur ein Viertel der Studierenden angab, sich durch das Studium ein hohes Einkommen zu sichern, waren es 2013 schon weit über die Hälfte der Studierenden (57 %). Für das Erreichen einer hohen sozialen Posi-

tion lässt sich die Zunahme ebenfalls feststellen (von 17 % auf 30 %). Die Bereitschaft, finanzielle Einbußen hinzunehmen, ist von 85 % auf 70 % gesunken. Die größte Zunahme ist bei dem beruflichen Anspruch, einen sicheren Arbeitsplatz haben zu wollen, zu verzeichnen. Hier stieg der Anteil der Studierenden von einem auf zwei Drittel. Extrinsisch-materielle Haltungen treten seit 2001 stärker auf, ohne aber intrinsische Motive komplett zu verdrängen. Zwar sind die Zustimmungswerte für die idealistischen Werte Autonomie und Selbstverwirklichung um 14 bzw. 12 Prozentpunkte zurückgegangen, liegen aber immer noch auf einem hohen Niveau. Gleiches gilt für das Allgemeinwohl. Aktuell ist es für die Hälfte der Studierenden wichtig, später im Beruf etwas Nützliches für die Allgemeinheit zu tun. Der Idealismus ist nicht abhandengekommen, auch wenn mit der Sicherheit ein utilitaristischer Wert für die Mehrheit am wichtigsten geworden ist (vgl. Bargel 2017a).

Privates und Sicherheit werden wichtiger, Politik unwichtiger

Der Stellenwert für Politik und öffentliches Leben sinkt seit den 1980er Jahren von ursprünglichen 39 % auf 24 % im Jahr 2013 (vgl. ebd.). Ähnliches gilt für den Bereich Kunst und Kulturelles. Im Gegensatz dazu bleibt die Wichtigkeit des privaten Lebensbereichs auf einem konstant hohen Niveau. Über 80 % der Studierenden geben an, dass ihnen der Bereich Partner/eigene Familie sehr wichtig ist. Für den zweiten privaten Lebensbereich Eltern und Geschwister lässt sich sogar ein großes Wachstum konstatieren. Von ursprünglichen 46 % im Jahr 1983 ist der Anteil der Studierenden, die den Bereich für sehr wichtig empfinden, besonders ab dem Ende der 1990er Jahre bis 2013 auf 75 % angewachsen. Ein Anstieg von 29 Prozentpunkten spricht für einen bemerkenswerten Wandel. Die Herkunftsfamilie scheint aktuell als „Instanz der Verlässlichkeit und Sicherheit, der Zugehörigkeit und Bindung“ (ebd., S. 27) wichtiger zu sein als je zuvor. Mehr als 40 % halten mittlerweile einen Arbeitsplatz im öffentlichen Dienst für attraktiv, wie die „Studentenstudie 2018“ des Beratungsunternehmens EY ergab (vgl. EY 2018). Die Sicherheit, die viele im öffentlichen Dienst sehen, gewinnt weiter an Wert.

Resümierend lässt sich festhalten, dass wir es offenbar mit einer pragmatischen, unauffälligen und zum Teil verunsicherten Studierendengeneration zu tun haben, die sich aus Angeboten der öffentlichen Partizipation weitgehend zurückzieht, privaten Lebensbereichen einen höheren Stellenwert beimisst und v. a. die Sicherheit eines Arbeitsplatzes und die Sicherung eines hohen Einkommens betont. Ein Studium wird somit für

die Gewährleistung des eigenen Lebensunterhalts zunehmend wichtiger, was auch Folgen für das Studierverhalten hat.

1.2 Forschungen zum Studienabbruch bzw. Studienerfolg

Der Studienabbruch ist als mehrdimensionaler Prozess zu verstehen, bei dem es nicht nur *einen* Grund für den Abbruch gibt, sondern die „Kumulation abbruchfördernder Faktoren“ (Heublein u. a. 2017, S. 11) ausschlaggebend ist. Der Studienabbruch ist zudem das Ergebnis eines längeren Abwägungs- und Entscheidungsprozesses und selten eine spontane Kurzschlussreaktion.²

Fast jeder Dritte bricht ab – MINT-Fächer als Problem

Die Abbruchquote für Bachelorstudiengänge liegt in den letzten Jahren konstant bei 29 %. Während an den Universitäten ein leichter Rückgang um drei Prozentpunkte auf 30 % zu beobachten ist, stieg der Anteil der Abbrechenden an Fachhochschulen in der Zeit von 2010 bis 2014 von 19 % auf 27 %. Dies lasse sich v. a. durch den gestiegenen Anteil an Studierenden in abbruchintensiven Studiengängen der Ingenieurwissenschaft erklären (vgl. ebd.). Auch innerhalb einer Hochschulart gibt es große Unterschiede: Die höchsten Abbruchquoten an Universitäten treten hauptsächlich bei den Studiengängen der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer auf (Mathematik 50 %, Informatik 45 %, Chemie 42 %, Physik und Geowissenschaften 40 %; Ausnahmen: Biologie 22 %, Geographie 17 %). Niedrige Abbruchquoten lassen sich für die Bereiche Kunst und Kunstwissenschaft (23 %) sowie Pädagogik (17 %) konstatieren. An Fachhochschulen ist der ansteigende Anteil an Studierenden, die ihr Studium abbrechen, besonders in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer zu beobachten. Innerhalb von vier Jahren stieg die Abbruchquote von 30 % auf 42 % an. Im ingenieurwissenschaftlichen Bereich sind es v. a. die Fächer Elektrotechnik (42 %), Bauingenieurwesen (33 %) und Maschinenbau (32 %), die im Vergleich zum Gesamtdurchschnitt an Fachhochschulen eine höhere Abbruchquote vorweisen (vgl. ebd.).

2 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 mit in die Berechnungen der Abbruchquoten ein. Diese Information ist für die Einschätzung von Abbruchquoten von Bedeutung.

Steigende Abbruchquoten im Master

Neben der Hochschulart lassen sich auch für die Art des Studienabschlusses Unterschiede registrieren. Dem sinkenden Anteil an Bachelorstudierenden steht ein wachsender Anteil von Masterstudierenden gegenüber, die ihr Studium abbrechen. Das gilt sowohl für Universitäten (von 11 % auf 15 %) als auch insbesondere für die Fachhochschulen (von 7 % auf 19 %). Ein Grund dafür kann in „dem vorläufigen Verbleib der Bachelorabsolventinnen und -absolventen im Studierendenstatus [gesehen werden], bis sich für sie [mit dem bereits erworbenen Berufsabschluss] berufliche Möglichkeiten eröffnen“ (ebd., S. 16).

Vielfältige Motive für Studienabbruch

30 % der Abbrechenden berichten von 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 fehlender Praxis- und Berufsfeldbezüge. Dieser stieg seit 2008 um vier Prozentpunkte auf 15 % an. Die Studierenden orientieren sich auf eine praktische Tätigkeit um und wollen zügig Geld verdienen. Weitere 11 % nennen die Finanzierung des Studiums als Abbruchmotiv. Auch die Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit bzw. persönliche Gründe (Krankheit) werden als Grund für den Abbruch angegeben. Nur geringe Bedeutung für den Studienabbruch haben laut DZHW-Studie folgende Motive: berufliche Alternative, Studienbedingungen, familiäre Situation und Studienorganisation (vgl. ebd.).

Externe und interne Faktoren für Studienabbruch

Heublein u. a. (2017) nennen die (fachfremde) Erwerbstätigkeit, die in Konflikt mit einem Vollzeitstudium steht, als *externen Faktor* für ein steigendes Abbruchrisiko. Über den Zeitverlauf betrachtet, ist der Anteil der Studierenden, die ihr Studium aus finanziellen Gründen abbrechen, von 19 % auf 11 % gesunken. Nichtsdestotrotz sollte auf die finanzielle Unterstützung der Studierenden geachtet werden. Im OECD-Ländervergleich haben Australien, Großbritannien und die USA die höchsten Bildungsgebühren, doch dort werden mindestens 75 % durch öffentliche Darlehen, Stipendien und Zuschüsse gefördert (vgl. OECD 2017). Die neueste BAföG-Reform zum Wintersemester 2016/17 war deshalb ein wichtiger Schritt, sich diesem Niveau anzunähern. Zu den *internen Faktoren* für ein Abbruchrisiko wurde Folgendes ermittelt: Während nur knapp die

Hälfte der Abbrechenden (48 %) von gelingender Selbstorganisation berichten, tun dies 81 % der Alumni. Des Weiteren geben sie seltener an, Kontakt mit den Dozierenden sowie Mitstudierenden zu haben. Diese Faktoren haben jedoch Einfluss auf die Studienleistung, die wiederum als Prädiktor für den Studienerfolg gilt (vgl. ebd.).

Nicht-traditionelle Studierende³ mit höherem Abbruchrisiko

Nicht-traditionelle Studierende brechen eher ab als andere, was mehrere Gründe hat. Drei Problembereiche wurden dabei identifiziert (vgl. Bornkessel 2018; Dahm/Kerst 2016): die Studierenerfahrung (Probleme mit Leistungsanforderungen und Studienbedingungen), die Lebenssituation (finanzielle Gründe, Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit/Familie) und der Studiennutzen (mangelndes Interesse, fehlender Praxisbezug, fehlender beruflicher Nutzen). Die Ergebnisse legen nahe, dass nicht-traditionelle Studierende insgesamt zwar über ausreichend Studierfähigkeit verfügen, dass es aber entscheidend ist, schon zu Studienbeginn die Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen sowie der Finanzierung zu überwinden und das Studium mit der Erwerbstätigkeit zu vereinbaren.

Studentische Vorschläge zur Erhöhung des Studienerfolgs

Auf die Frage, welche Maßnahmen ergriffen werden sollten, um den Studienerfolg zu erhöhen, zeigt sich aus Sicht der Studierenden folgendes Bild (vgl. Multrus/Majer/Bargel/Schmidt 2017): Den größten Zuspruch findet der Vorschlag, eine Prüfung im selben Semester wiederholen zu können (Zustimmung an Universitäten: 65 %, 60 % an Fachhochschulen). Die Vorteile dieser Maßnahme liegen einerseits im Präsentsein des Wissens, andererseits lässt sich das Studium ohne zeitliche Verschiebungen fortsetzen. Weit dahinter finden sich Maßnahmen wie Tutorien/AGs, zügige Prüfungsverfahren (i. S. einer zeitnahen Benotung) und die Verringerung der Erwerbstätigkeit. Nur wenig Zustimmung finden Maßnahmen zur frühen Leistungsüberprüfung und eine verpflichtende Studienberatung.

3 Nicht-traditionelle Studierende sind Studierende mit unterschiedlichen Hochschulzugangsvoraussetzungen und sozioökonomischen Hintergründen. Im Gegensatz dazu kommen traditionelle Studierende eher aus finanziell abgesicherten Akademikerfamilien. Wird der Begriff enger gefasst, dann sind lediglich jene Personen als nicht-traditionelle Studierende zu verstehen, die ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ein Studium aufnehmen (vgl. DZHW 2018).

Resümierend soll auf Aussagen des Bildungsberichts (2018) zum Studienabbruch verwiesen werden. Studienabbruch habe mehrere Gründe, v. a. fehlende Studienmotivation, Wunsch nach praktischer Tätigkeit und Leistungsprobleme. Neben der sozialen Herkunft entscheiden die Studienfachwahl, die Erfahrungen in der Studieneingangsphase sowie die soziale Integration in die Hochschule und das Interesse am Studienfach über einen späteren Studienabbruch.⁴ Zu einem erfolgreichen Studium 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.

1.3 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 (HRK 2018a). Während dieser Phase geht es um die Bewältigung der fachlich-intellektuellen, berufs- und arbeitsmarktbezogenen, persönlichkeitspezifischen und finanziellen Herausforderungen (vgl. Huber 1991, 2012). Die Studierenden sollen dabei unterstützt werden, den Start ins Studium erfolgreich zu bewältigen, um mögliche negative Folgen für den weiteren Studienverlauf zu minimieren und somit den Studienerfolg zu erhöhen. Um dies zu gewährleisten, wurden in den vergangenen Jahren verstärkt Maßnahmen für die Studieneingangsphase besonders im Rahmen des Bund-Länder-Programms Qualitätspakt Lehre (QPL) geschaffen. Für die Verbesserung der Studienbedingungen und Lehrqualität an deutschen Hochschulen stehen im Zeitraum von 2011 bis 2020 zwei Milliarden Euro zur Verfügung (vgl. BMBF 2018).

Sowohl in der Forschung als auch bei den Unterstützungsprogrammen zum Studieneingang hinkt Deutschland im internationalen Vergleich den USA, Großbritannien und Australien hinterher (vgl. z. B. Gale/Parker 2014; Thomas 2012; Thomas/Jones/Ottaway 2015). Seit einigen

4 Nach dem Studienabbruch nimmt mehr als die Hälfte der Studienabbrecher/-innen eine Berufsausbildung auf, weitere 20 % werden direkt erwerbstätig. Der Abbruch erfolgt meist erst, wenn eine Alternative vorhanden ist. Knapp 30 % planen die Aufnahme eines erneuten Studiums. Der Anteil an Arbeitslosen ist sechs Monate nach dem Verlassen der Hochschule bei den Abbrecher/-innen höher als bei den Absolvent/-innen (10 % vs. 5 %).

Jahren werden aber auch an deutschen Hochschulen vermehrt Anstrengungen unternommen, die Eingangsphase des Studiums zu verbessern (vgl. z. B. Falk/Tretter/Vrdoljak 2018; Key/Jackiewicz 2018). Diese Anstrengungen betreffen mehrere Bereiche. Ein erfolgreiches Studium zeichnet sich schließlich – laut Hochschulrektorenkonferenz – nicht nur durch den erreichten Abschluss, sondern auch durch eine allgemeine Persönlichkeitsentwicklung, Employability und akademische Integration aus (vgl. HRK 2018b). 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 vollzieht 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. Die zentrale Herausforderung ist dabei die „Schaffung von Angeboten, die die Studierenden individuell darin unterstützen, mit den verschiedenen fachlichen und persönlichen Anforderungen im Studium angemessen und erfolgreich umzugehen, den Studienverlauf zu erleichtern und zu optimieren sowie letztlich Studienabbrüche zu reduzieren“ (Grützmacher/Willige 2016, S. 6).

Studieneingangsangebote nützlich, doch nicht von allen genutzt

Über 75 % der Fachbereiche bieten mittlerweile Einführungsveranstaltungen in der Studieneingangsphase an. Die Nutzungsquoten liegen zwischen 16 % und 55 % (vgl. ebd.). Die Nicht-Nutzung liegt an der fehlenden Kenntnis der Studierenden oder dem fehlenden Angebot solcher Veranstaltungen. Es existiert aber auch ein Anteil von 5 % bis 26 % von Studierenden, die diese trotz Kenntnis nicht in Anspruch nehmen. Das kann dann zu einem Problem werden, wenn gerade diejenigen nicht teilnehmen, die eigentlich Bedarf haben. Auch die Teilnahme an fachlichen Vorbereitungskursen ist ausbaufähig, verringern doch bessere fachliche Vorkenntnisse das Risiko, das Studium abzubrechen (vgl. Heublein u. a. 2017).

Die Nützlichkeit von Veranstaltungen in der Eingangsphase wird von den Alumni durchweg positiver eingeschätzt als von Studienabbrechenden (Ausnahme: Mathematik-Brückenkurse, die von 55 % der Abbrechenden und 49 % der Alumni als nützlich eingeschätzt werden). Am nützlichsten werden von beiden Gruppen Erstsemester-Tutorien (68 % bzw. 76 %), Kennlernveranstaltungen (61 % bzw. 73 %) und Kurse zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens (58 % bzw. 62 %) bewertet (vgl. ebd.). Vergleichbare Werte liefert auch der Studienqualitäts-

monitor (vgl. Grützmaker/Willige 2016). Über 80 % der Studierenden schätzen Tutorenprogramme positiv ein, bei Orientierungswochen liegt die Zustimmungsrate bei 77 %. Auch die weiteren Veranstaltungen finden bei der Mehrheit Anklang (z. B. Brückenkurse, Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens und Mentorenprogramme). Im Vergleich zu Universitäten werden die Studieneingangsveranstaltungen an Fachhochschulen etwas häufiger als nützlich bewertet (um bis zu zehn Prozentpunkte).

Internationale Forschungen bestätigen die Bedeutung der sozialen Integration

Im internationalen Raum gibt es bereits seit einigen Jahren Forschungen zum Studieneingang – im internationalen Kontext als *transition into higher education* bezeichnet (zusammenfassend vgl. z. B. Coertjens/Brahm/Trautwein/Lindblom-Ylänne 2017). Die Autorengruppe berichtet u. a. von Studien, in denen festgestellt werden konnte, dass Studierende, die sozial in die Hochschule integriert sind, ein geringeres Abbruchrisiko aufweisen und somit zu einem erfolgreichen Übergang beigetragen wird. Weitere wichtige Faktoren sind die Motivation und die Emotionen der Studierenden sowie die Bildung einer sozialen Identität an der Hochschule. Die internationale Forschung bestätigt somit den Befund aus der deutschen Hochschulforschung, dass Studierende sozial und organisatorisch schnell integriert werden sollten (vgl. Kossack u. a. 2012). Dabei geht es darum, möglichst zügig die Fähigkeiten und Interessen, die die Studierenden mitbringen, mit den fachlichen sowie methodischen Anforderungen des Studiums zu verknüpfen.

Studieneingang als Bewältigung kritischer Anforderungen

Aufschlussreiche Erkenntnisse zur Studieneingangsphase als kritischem Lebensereignis liefert die Forschergruppe um Bosse (2016). In einer qualitativen Interviewstudie wurde nach kritischen Studienanforderungen gefragt, wobei vier zentrale Problembereiche identifiziert werden konnten: personale, organisatorische, inhaltliche und soziale Herausforderungen. Diese wurden in einer anschließenden quantitativen Befragung überprüft. So konnten nicht nur retrospektiv, wie bei den Interviews, sondern auch prospektiv die Studienanforderungen in der Studieneingangsphase erfasst werden. Genau wie bei den Interview-Daten wurden personale (z. B. Umgang mit Misserfolg und Leistungsdruck) und organisatorische (z. B. Lehr- und Prüfungsbedingungen) Anforderungen als besondere Schwierigkeiten identifiziert.

Eine im Kontext des StuFo-Projekts durchgeführte Faktorenanalyse zu Schwierigkeiten im Studieneingang ergab ein ähnliches Bild (vgl. Apostolow/Wippermann 2018). So konnten z. B. Probleme mit den Leistungs- und Prüfungsanforderungen in Kombination mit dem zeitlichen Umfang im Sinne einer ausgewogenen Study-Life-Balance als größte Problematik der Studierenden im zweiten Semester identifiziert werden. Ebenfalls größere Schwierigkeiten haben die Studierenden mit dem Erlernen wissenschaftlicher Lern- und Arbeitsweisen. Entsprechende Empfehlungen für einen erfolgreichen Studienstart wurden abgeleitet, z. B. Betreuung in der Eingangsphase, höhere Transparenz und klare Kommunikation der Studienanforderungen sowie der Austausch über erreichte Ziele. Studienvorbereitende und begleitende Angebote, bspw. in Form von fachlichen, an die Vorkenntnisse anknüpfende Lehrformate oder fachübergreifende Tutorien zum wissenschaftlichen Arbeiten, erleichtern v. a. nicht-traditionellen Studierenden den Studieneinstieg (vgl. Dahm/Kamm/Kerst/Otto/Wolter 2018).

Auf der Grundlage einer umfassenden Analyse von Praxisbeispielen zur Studieneingangsgestaltung entwerfen auch Key und Jackiewicz (2018) in ihrem Fachgutachten eine Reihe von Vorschlägen für Programme zur Neugestaltung der Studieneingangsphase (ebd., S. 58 ff.):

- Um Kontinuität und Nachhaltigkeit der Programmmaßnahmen zu sichern, sollte auf allen Ebenen der Hochschule kooperiert, der Unterstützungsbedarf vorab genau analysiert und für eine langfristige (Eigen-)Finanzierung und Programmverankerung im Hochschulentwicklungsplan Sorge getragen werden.
- Die Programme sollten curricular gut abgestimmt und modular verankert und dadurch auch die Teilnahmemotivation erhöht werden.
- Die Regelstudienzeit sollte stärker flexibilisiert und mehr Freiräume für die individuelle Studiengestaltung ermöglicht werden.
- Schlüsselkompetenzen sollten gefördert und Studierende studienvorbereitend und -begleitend individuell beraten und unterstützt werden.
- Die Hochschullehre sollte weitgehend durch hauptamtliches Personal abgesichert (Beziehungsarbeit) und durch mehr Praxisbezug und aktivierende Lehr-Lern-Methoden heterogenitätssensibel und studienmotivierend gestaltet werden.
- Durch feste soziale Lerngruppen im ersten Studienjahr und Peer-Group-Elemente sollen Motivation, sozialer Zusammenhalt und Integration gefördert werden.

- Alle Maßnahmen sind begleitend zu evaluieren und ihre Wirksamkeit zu überprüfen.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die Forschungen zum Studieneingang zwar noch am Anfang stehen, aber deutlich an Fahrt gewinnen. Erste Befunde zu den kritischen Anforderungen im Studieneingang sowie zur Nützlichkeit von Studieneingangsmaßnahmen liegen vor, ebenso Vorschläge zur Umgestaltung der Eingangsphase. Welche Fördermaßnahmen und Programme den Studieneinstieg erleichtern und damit die Passung zwischen den individuellen Voraussetzungen der Studierenden und den institutionellen Studienanforderungen erhöhen – diese Frage wird auch künftig im Fokus der Forschung stehen. Auch unser StuFo-Projekt liefert dazu wichtige Erkenntnisse (vgl. hierzu die weiteren Beiträge im Band).

2. Konzept und ausgewählte Ergebnisse des StuFo-Projekts

Ziel des StuFo-Projekts war die Identifizierung von Bedingungen eines erfolgreichen Studieneinstiegs und die Ableitung von Empfehlungen zur Optimierung des Studieneingangs. Um dies zu erreichen, wurden mehrere Perspektiven in die Analyse einbezogen: die Sicht der Studienanfänger/-innen (*quantitative Teilstudie*) sowie die Sicht der Konzipierenden und Durchführenden von Projektmaßnahmen zur Verbesserung des Studienerfolgs in der Studieneingangsphase (*qualitative Teilstudie*). Beide Teilstudien sind durch ein gemeinsames Analysemodell theoretisch und empirisch miteinander verknüpft (vgl. Schubarth/Mauermeister 2017). Die forschungsleitende Hypothese war, dass Maßnahmen zum Studieneingang v. a. dann zur Erhöhung des Studienerfolgs einen Beitrag leisten, wenn sie zur akademischen und sozialen Integration in die Hochschule beitragen.

Im Rahmen der *quantitativen Teilstudie* wurden Studierende 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 (erstes bis viertes Semester) erstreckten. Um Informationen von den Studienanfänger/-innen vor dem Sammeln erster Erfahrungen im Studienalltag zu erhalten, wurde die erste Befragung (Welle 1) zu Beginn des ersten Fachsemes-

ters in den Einführungsveranstaltungen mit Hilfe der Unterstützung von Dozierenden und Mitarbeitenden der Hochschulen umgesetzt. Die erste Befragung wurde als Mix-Mode-Survey erhoben, wobei eine Paper-Pencil-Version sowie eine Onlineversion des Fragebogens zum Einsatz kamen. Durch die zusätzliche Möglichkeit, auch online teilzunehmen, sollte verhindert werden, dass Studierende, die nicht an den Einführungsveranstaltungen teilnehmen konnten, aus der Studie ausgeschlossen werden. Alle weiteren Befragungen wurden mittels Onlinebefragungen durchgeführt. Von den insgesamt 15 794 Studienanfänger/-innen an den fünf Universitäten im Wintersemester 2016/17 haben 4 714 an der ersten Befragung teilgenommen. Dabei konnten aus dieser Befragung für 4 031 Studierende gültige Daten erfasst werden, wovon sich 3 714 Studierende im ersten Fachsemester befanden. Dies entsprach einem Nettorücklauf von 24 % für die Erstsemester/-innen der fünf teilnehmenden Universitäten. Da für die zweite und dritte Welle die Angabe einer gültigen E-Mail-Adresse notwendig war, konnten für diese nicht alle 4 031 Studierenden angeschrieben werden, sondern nur 2 522 (16 %). Die Rücklaufquoten für die zweite und dritte Welle, bezogen auf die erste Welle, betragen 42 % und 38 %. Um dem bekannten Problem der Panelmortalität entgegenzuwirken, wurden monetäre Incentives für die zweite und dritte Befragung eingesetzt.

Unser Analysemodell des Studienerfolgs zu Studienbeginn (vgl. Mauermeister u. a. 2015), das auch den längsschnittlichen Erhebungsinstrumenten zugrunde lag, beschreibt, wie Eingangs-, Studien- und Kontextbedingungen vermittelt über das Studier- und Lernverhalten den Studienerfolg beeinflussen. Hierfür wurde Studienerfolg über Studienzufriedenheit, Abbruchneigung und Studienleistungen (selbst geschätzte Note) operationalisiert. Das Modell geht dabei über bisherige Studienerfolgsmodelle hinaus, da es zur Verbesserung von Prädiktoren getestete psychologische Konstrukte, z. B. Lernmotivation (SMILE), Lernstrategien (LIST), Selbstwirksamkeit (ASKU) und Handlungskontrolle (HAKEMP) integriert. So konnten zentrale Aspekte des Studier- und Lernverhaltens erfasst werden, die zur Bewältigung der vielfältigen Aufgaben beim Übergang in das Studium relevant sind (vgl. z. B. Gale/Parker 2014).

In der *qualitativen Teilstudie* wurden die Projektmaßnahmen analysiert sowie die zugrundeliegenden Wirkungsannahmen und die verschiedenen Zielvorstellungen auf der Akteurs- sowie der Teilnehmenden-Ebene rekonstruiert. Zunächst erfolgte eine Systematisierung und Inhaltsanalyse der 37 an den fünf Hochschulen durchgeführten QPL-Maßnahmen zur Studieneingangsphase. Neben der Erfassung von Struk-

tur- und Prozessmerkmalen sowie der Ziele der Maßnahmen wurden die Projektverantwortlichen gebeten, 38 Zielkategorien bezüglich ihrer Relevanz innerhalb der Maßnahmen auf einer fünfstufigen Skala zu bewerten.

Insgesamt konnten die untersuchten Maßnahmen auf Grundlage der Zielkategorien *drei Maßnahmentypen*⁵ zugeordnet werden (vgl. Schubarth u. a. 2018):

- *Typ 1 „Förderung und Überprüfung von Fachkenntnissen“* zielt auf die fachlich-akademische Integration der Studierenden und strebt die Auffrischung von fachlichen Kenntnissen an. Ein Mathematik-Selbsttest für Wirtschaftswissenschaften stellt hier den Prototypen dar.
- *Typ 2 „Wissenschaftliches Arbeiten“* repräsentiert eine Auswahl von Maßnahmen, die neben der fachlich-akademischen Integration v. a. Lern- und Arbeitstechniken sowie Regeln wissenschaftlichen Arbeitens und Transferfähigkeiten vermitteln wollen. Neben Fachkompetenzen geht es insbesondere um Methodenkompetenzen. Prototypisch wäre hier die Schreibberatung.
- *Typ 3 „Informiertheit/Studienorganisation/Selbstständigkeit“* betrifft Maßnahmen, die auf hochschulische und soziale Integration, Studienorganisation, Zeitmanagement, Informiertheit sowie die Förderung der Selbstreflexion abzielen. Neben Methodenkompetenzen steht hier die Förderung der Selbstkompetenzen im Fokus, prototypisch das Tutorium „Selbstreflexion und Planung“.

Im Folgenden werden *ausgewählte Ergebnisse des StuFo-Projekts* zu folgenden Aspekten vorgestellt (vgl. Berndt/Felix/Wendt 2017; Schmidt 2018; Schmidt/Wagner/Erdmann i. E.; Schubarth u. a. 2018):

- a) Bedingungen für den Studienerfolg
- b) Relevanz der ermittelten Bedingungen in den Maßnahmenkonzepten
- c) Fallbeispiel: Mathematische Vorkurse und Tutorien zur Studienorganisation
- d) Folgerungen für die Gestaltung der Studieneingangsphase.

5 Durch Fallvergleich bzw. -kontrastierung sind deren interne Homogenität sowie die externe Heterogenität der Typologie bezüglich der Zieldimensionen *Lernprozess/Studieverhalten* und *Kompetenzerwerb* besonders hoch (vgl. Kelle/Kluge 2010).

a) Bedingungen für den Studienerfolg

Mit den erhobenen Befragungsdaten der Studierenden wurde unser Untersuchungsmodell empirisch getestet. Dabei konnte im Regressionsmodell der Forschungsstand insofern bestätigt werden, dass die Dimensionen des Studienerfolgs (Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung) im Wesentlichen über relevante Faktoren des Lern- und Studierverhaltens erklärt werden können. Fächergruppenübergreifend zeigen die *Identifikation mit dem Studienfach*, *Selbstwirksamkeit*, *berufliche/erfolgsorientierte Lernmotivation* und die *akademische Integration* die größten Effekte. Daneben zeigen sich in drei von vier untersuchten Fächergruppen (Lehramt, Wirtschafts-, Politik-, Verwaltungs- und Sozialwissenschaften sowie Mathematik/Naturwissenschaften) signifikante Effektstärken für das *Fachwissen*. In der Gruppe Mathematik/Naturwissenschaften spielten weiterhin die *Studienfinanzierung* und eine *effiziente Prüfungsvorbereitung* eine wesentliche Rolle. Keine direkten signifikanten Effekte hinsichtlich des Studienerfolgs zu Studienbeginn gab es dagegen für die folgenden untersuchten Faktoren des Lern- und Studierverhaltens: *Handlungskontrolle*, *Präsentations- und Kommunikationsfähigkeiten*, *Zeitmanagement*, *Studienorganisation* und *hochschulische Orientierung*. Insgesamt zeigen sich für die Fächergruppen Geisteswissenschaften und Lehramt höhere Zufriedenheitswerte, eine geringere Abbruchneigung und bessere Noten. Neben den Faktoren des Lern- und Studierverhaltens wurde auch überprüft, inwiefern sich signifikante Zusammenhänge zwischen den Studienbedingungen (Lehr-Lernumgebung, Organisation) bzw. den Lebens- und Kontextbedingungen und der Studienzufriedenheit (als Dimension des Studienerfolgs) ergeben. Unter den untersuchten Kontextbedingungen zeigen sich für die *Vereinbarkeit mit der Erwerbstätigkeit* und *häufige Krankheit* negative Einflüsse. Unter den Studienbedingungen weisen das *soziale Klima*, der *Forschungs- und der Praxisbezug* einen positiven Einfluss auf die Studienzufriedenheit auf. Betrachtet man die Relevanz von Praxisbezügen in den von uns untersuchten Maßnahmen zum Studieneingang, so wird deutlich, dass diese lediglich in acht von 37 Maßnahmen explizit eine Rolle spielen und somit klar unterschätzt werden.

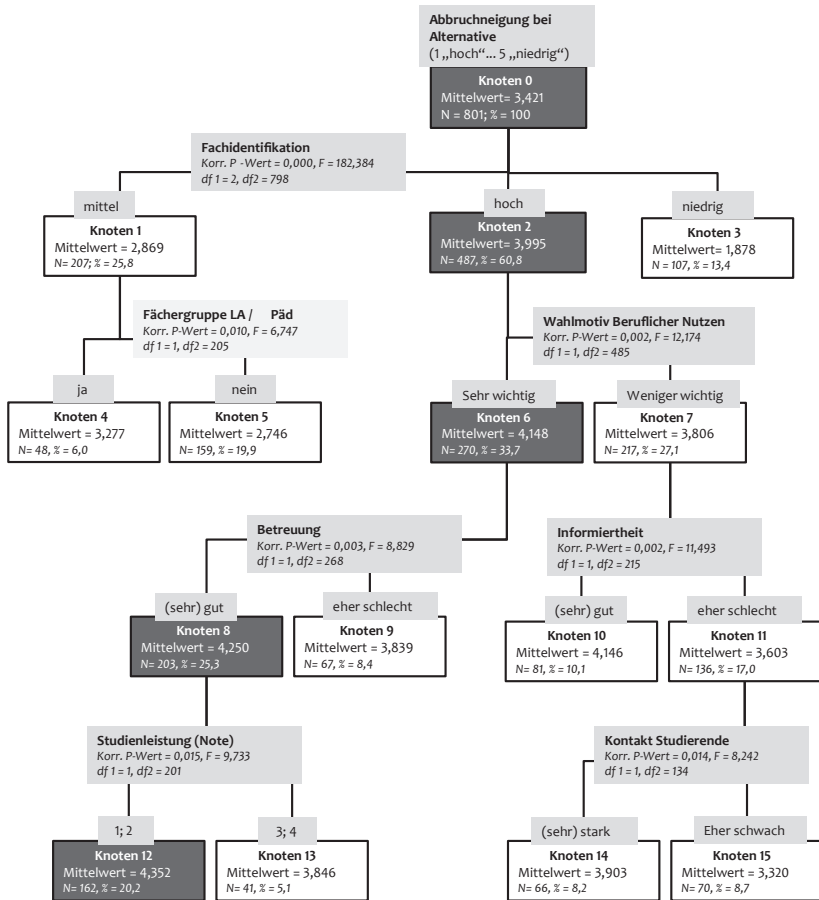
Für die Analyse der Studienabbruchneigung in der Studieneingangsphase als individueller und multikausaler Prozess kann eine hierarchische Betrachtung der Vorhersagevariablen sinnvoll sein. Durch die Entscheidungsbaumanalyse können die Wirkungen der verschiedenen Prädiktoren auf die Abbruchneigung in eine solche Reihenfolge gebracht werden. Die Reihung beruht auf der Aufspaltung der Prädiktoren in ver-

schiedene Segmente, die sich mit Blick auf die abhängige Variable signifikant unterscheiden (vgl. Bühl/Zöfel 2002). Die Markierungen in Abbildung 1 zeigen, welche Faktoren signifikant relevant für die Erklärung der Unterschiede in der Abbruchneigung sind. Die Identifikation mit dem Fach stellt den relevantesten Erklärungsfaktor für die Abbruchneigung dar (Knoten 2). Unter jenen, die angaben, sich stark mit ihrem Fach identifizieren zu können, zeigen sich nochmals signifikant geringere Abbruchtendenzen, sichtbar in den höheren Mittelwerten, wenn die Studierenden ihr Studium motiviert durch konkretere berufliche Ziele begonnen (Knoten 6), sich im ersten Semester gut betreut gefühlt (Knoten 8) und bisher nach eigener Einschätzung (sehr) gute Studienleistungen erzielt haben (Knoten 12).

Auffällig ist der Befund zur Rolle der Lernstrategien. Gemeinhin wird angenommen, dass tiefenorientierte Lernstrategien für den Studien-erfolg gut seien und im Laufe des Studiums ausgebaut werden. Dies ist nicht der Fall. Bereits zu Studienbeginn geben die Befragten an, dass die Anwendung tiefenorientierter Lernstrategien weniger erfolgversprechend sei und dass sie eher oberflächliche Lernstrategien wie die des Wiederholens und Organisierens nutzen als Strategien des Elaborierens und des kritischen Prüfens. Die Abbildung 2 verdeutlicht, dass diese Unterschiede zum Ende des ersten Semesters (und den ersten Prüfungen) noch ausgebaut werden: die eher oberflächenorientierten Lerntätigkeiten werden beibehalten und tiefenorientierte Lernstrategien werden nach Einschätzung der Befragten noch weniger genutzt⁶, hier zeigen sich entsprechend hohe negative Differenzen. Zu Beginn des zweiten Fachsemesters gaben die Befragten über alle Fächergruppen an, tiefenorientierte Lernstrategien wie das „kritische Prüfen“ ($t = -12.482$, $p = .000$, $n = 774$) seltener zu nutzen, dies gilt insbesondere für die Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften. Dagegen bleiben die eher oberflächenorientierten Lernstrategien vergleichsweise stark erhalten bzw. erhöhen sich sogar. V. a. bei der Fächergruppe Wirtschafts-, Politik- und Verwaltungswissenschaften zeigt sich eine starke Zunahme (positive Differenz) für die Nutzung von Wiederholungsstrategien. Die Förderung tiefenorientierter Lernstrategien bedarf demnach eines deutlichen Umdenkens bei Prüfungskonzeptionen, die tiefenorientiertes Lernen prä-

6 Entsprechend zeigen die Ergebnisse des t-Tests für gepaarte Stichproben für die Strategie „Organisieren“ die größte ($r = .605$, $p = .000$, $n = 774$) und für Strategie „Elaborieren“ die geringste Stabilität ($r = .490$, $p = .000$, $n = 774$).

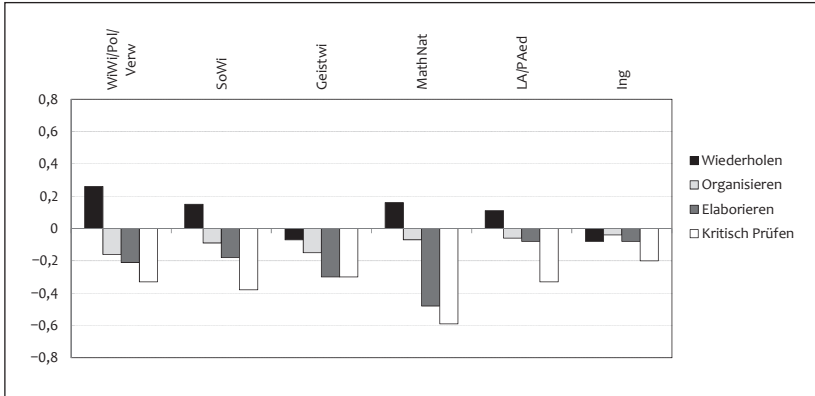
Abb. 1: Ergebnisse der Entscheidungsbaumanalyse für die „Abbruchneigung bei Alternative“; Bachelorstudierende des 1. FS, die zum zweiten Befragungszeitpunkt noch im selben Studiengang studieren*



* Knoten 0: Std.Abw. = 1,381; Knoten 1: Std.Abw. = 1,261; Knoten 2: Std.Abw. = 1,089; Knoten 3: Std.Abw. = 1,163; Knoten 4: Std.Abw. = 1,200; Knoten 5: Std.Abw. = 1,256; Knoten 6: Std.Abw. = 0,996; Knoten 7: Std.Abw. = 1,169; Knoten 8: Std.Abw. = 0,947; Knoten 9: Std.Abw. = 1,079; Knoten 10: Std.Abw. = 1,004; Knoten 11: Std.Abw. = 1,215; Knoten 12: Std.Abw. = 0,836; Knoten 13: Std.Abw. = 1,228; Knoten 14: Std.Abw. = 1,049; Knoten 15: Std.Abw. = 1,298; Mittelwert vorhergesagt entspricht jeweils Mittelwert; Mittelwertindizes: Fachidentifikation (4 Items; $\alpha = 0,89$); Wahlmotiv Beruflicher Nutzen (6 Items; $\alpha = 0,71$); Informiertheit (5 Items; $\alpha = 0,69$); Kontakt Studierende (6 Items; $\alpha = 0,76$).

mieren. Dafür spricht auch, dass eine effiziente Prüfungsvorbereitung positive Effekte auf die eingeschätzten Studienleistungen zeigt.

Abb. 2: Differenzen der Mittelwerteindizes* (Skala 1 = „sehr oft“ bis 5 = „sehr selten“) zur Nutzung kognitiver Lernstrategien** zwischen den Zeitpunkten t_0 (1. FS) und t_1 (2. FS) nach Fächergruppen***



* Mittelwertindex „Organisieren“ (6 Items; $\alpha_0 = 0,80/\alpha_1 = 0,76$); Mittelwertindex „Wiederholen“ (4 Items; $\alpha_0 = 0,76/\alpha_1 = 0,77$); Mittelwertindex „Elaborieren“ (3 Items; $\alpha_0 = 0,68/\alpha_1 = 0,74$); Mittelwertindex „Kritisch prüfen“ (6 Items; $\alpha_0 = 0,81/\alpha_1 = 0,85$).

** Klassifikation entsprechend dem theoretischen Konzept zur Erfassung von kognitiven Lernstrategien im Hochschulbereich nach LIST (vgl. Wild/Schiefele 1994).

*** Fächergruppen in Anlehnung an die Fächergruppengliederung des Statistischen Bundesamtes: Fächergruppe Wirtschafts-, Politik- und Verwaltungswissenschaften (n = 103); Sozialwissenschaften (n = 137); Geisteswissenschaften (n = 118); Mathematik/Naturwissenschaften (n = 84); Lehramt/Pädagogik (n = 201); Ingenieurwissenschaften (n = 102).

Kaum Effekte auf die Dimensionen des Studienerfolgs ergaben sich hingegen für „Wissenschaftliches Arbeiten“ sowie „Präsentations- und Kommunikationsfähigkeiten“, die oft Schwerpunkte des Studieneingangs sind. Diese Angebote werden nur dann wirksam, wenn ein Anwendungsbezug hergestellt wird. Die Annahme, dass Studien- und Rahmenbedingungen, vermittelt über Faktoren des Studier- und Lernverhaltens, Einfluss auf den Studienerfolg haben, wurde teilweise bestätigt. So zeigte sich, dass Probleme bei der Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium sowie häufige Krankheit einen eigenen positiven Einfluss auf die Studienabbruchneigung haben, während Praxisbezug im Studium die Studienzufriedenheit erhöht. Letzteres bestätigen einschlägige Studien (vgl. z. B. Multrus 2009; Schubarth/Specck 2013). Im Vergleich von

Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden ergaben sich bzgl. studien-erfolgsrelevanter Faktoren beim Maßnahmentyp „Förderung und Überprüfung von Fachkenntnissen“ (Mathematik-Vorkurse) schwache und beim Maßnahmentyp „Informiertheit, Studienorganisation, Selbstständigkeit“ keine Unterschiede. Die Wirkungen scheinen hier begrenzt zu sein (vgl. auch Bargel 2015; Heublein u. a. 2015, 2017).

b) Relevanz der ermittelten Bedingungen in den Maßnahmenkonzepten

Die bedeutenden Wirkfaktoren für den Studienerfolg wie Fachwissen, Integration und Motivation, die in Regressionsanalysen sichtbar werden, können nun der Relevanz dieser Faktoren in den Konzepten zum Studieneingang einerseits und der Dokumentenanalyse andererseits gegenübergestellt werden. Dabei ergaben sich Unterschiede bezüglich der Einschätzung der Relevanz der Zielkategorie *Integration*, die von den Projektmitarbeitenden in den drei Maßnahmentypen als bedeutsamer bewertet wird, als dies in der Dokumentenanalyse ersichtlich wird. Ein ähnlicher Unterschied lässt sich bei der Einschätzung der *Motivation* als Zielkategorie der drei Maßnahmentypen erkennen: Auch hier ist in der Dokumentenanalyse ein weniger starker Bezug zur Zielkategorie *Motivation* erkennbar, als die Projektmitarbeitenden dies einschätzen. Bezüglich der Vermittlung von Fachwissen fallen die Ergebnisse der Dokumentenanalyse und der Zielabfrage bei den Projektmitarbeitenden übereinstimmend aus.

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

c) Fallbeispiel: Mathematische Vorkurse und Tutorien zur Studienorganisation

Zur genaueren Untersuchung bestimmter Maßnahmengruppen wurden die mathematischen Vorkurse und Tutorien zur Studienorganisation hinsichtlich der Kongruenz zwischen den Zielen Studierender und den konzeptionell vorgesehenen Zielen verglichen (vgl. auch Berndt u. a. 2017), wobei folgende Auffälligkeiten registriert werden konnten:

- Im Hinblick auf die mathematischen Vorkurse zeigen sich besonders starke Diskrepanzen bezüglich des Wunsches der Studierenden, über die Veranstaltungen das Lehrpersonal kennenzulernen, sich über die Abläufe in der Hochschule zu informieren sowie ihre Fähigkeit auszubauen, vorhandenes Wissen auf neue Sachverhalte anzuwenden. Diese Ziele sind jedoch für die Projektmitarbeitenden weniger relevant. Entsprechend der Zugehörigkeit zum Typ Fachwissen haben die akademische Integration, Informiertheit und Organisatorisches sowie Methodenkompetenzen in den Vorkursen konzeptuell ein geringeres Gewicht.
- Für die studienorganisatorisch ausgerichteten Tutorien zum Studienbeginn wurde ermittelt, dass die Studierenden im Hinblick auf den Kontakt mit Lehrenden sowie das Aufzeigen von Perspektiven für den beruflichen Werdegang und zur Finanzierung des Studiums abweichende Vorstellungen haben. Auf Konzeptionsebene werden diese Aspekte als weniger relevant erachtet, während eher das Kennenlernen der Betreuungs- und Beratungsangebote sowie die Verbesserung der Studienorganisation und der Reflexionsfähigkeit im Vordergrund stehen.
- Bei der Untersuchung von Zusammenhängen zwischen der Teilnahmehäufigkeit an diesen beiden Maßnahmengruppen und den Faktoren des Studier- und Lernverhaltens wurden für die mathematischen Vorkurse mäßige positive Zusammenhänge zwischen der Teilnahmehäufigkeit und dem Grad der sozialen Integration sowie den Fachkenntnissen gefunden. In den Tutorien lässt sich dagegen ein schwach negativer Zusammenhang zwischen der Teilnahmehäufigkeit und der akademischen Integration feststellen. Möglicherweise zeigt sich hier eine Überforderung der Studierenden von akademisch-organisatorischen Einflüssen.

Schließlich wurden die Ergebnisse der Studierendenbefragung hinsichtlich einer möglichen Selbstselektion bei der Teilnahme an den Maßnahmen überprüft. In den Interviews mit Projektmitarbeitenden wurde be-

richtet, dass die *Maßnahmen weniger von den Studierenden frequentiert würden*, „*die es eigentlich nötig hätten*“, als von bereits gut organisierten Studienanfänger/-innen, an die sich die Maßnahmen nicht prioritär richten. Ein Blick auf die Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden der Vorkurse und Tutorien zeigt kaum signifikante Unterschiede hinsichtlich der Bildungsherkunft und Faktoren des Lern- und Studierverhaltens (z. B. Studienmotivation, Nutzung kognitiver Lernstrategien, Selbstwirksamkeit) sowie der Einschätzung des Fachwissens (Vorkurse) bzw. des Informationsstands (Tutorien). Betrachtet man hingegen die Schwierigkeiten, die die Studierenden in der Studieneingangsphase zu bewältigen haben, so fällt auf, dass Studienanfänger/-innen aus bildungsferneren Herkunftsfamilien, ohne Abitur bzw. mit beruflicher Ausbildung, Studierende mit Kind sowie nicht in Deutschland geborene Studierende größere Schwierigkeiten haben. Dies trifft für die genannten Gruppen v. a. auf die Sicherung der Studienfinanzierung zu. Die Finanzierung des Studiums ist in den Maßnahmen zum Studieneingang allerdings kaum ein Thema.

Ein Abgleich der Erwartungen der Studierenden mit den Maßnahmenzielen und der wahrgenommenen Zielerreichung macht unterschiedliche bzw. auch enttäuschte Erwartungen deutlich: So haben sich Studierende bei mathematischen Vorkursen v. a. das Auffrischen ihrer Fachkenntnisse erhofft. Dieses Ziel wird nicht im erwarteten Maße erreicht. Dies gilt auch für das Ziel des Informiertwerdens über Hochschulabläufe, der Erweiterung der Wissensbestände, des Ausbaus der Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Sachverhalte anzuwenden sowie der Verbesserung von Arbeitstechniken. V. a. organisatorische und methodische Inhalte wurden nach der Wahrnehmung der Studierenden kaum thematisiert. Bei den *Tutorien zur Studienorganisation* zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen dem Wunsch, die Studienanforderungen kennenzulernen, sowie dem Bedarf nach Perspektiven für den beruflichen Werdegang und der wahrgenommenen Zielerreichung. Entsprechend der konzeptionellen Ausrichtung konnte in der Wahrnehmung der Studierenden auch dem Bedarf, einen Eindruck von den Lehrenden des Studiengangs zu erhalten, nicht entsprochen werden. Sich mit Studierenden in den jeweiligen Eingangsmaßnahmen niederschwellig über deren Erwartungen näher auszutauschen, wäre eine erste wichtige Folgerung für die Eingangsphase.

d) Folgerungen für die Gestaltung der Studieneingangsphase

Einige Ableitungen wie die Bedeutung der Integration, der Identifikation und der Teilnahme an Kursen für einen gelingenden Studieneinstieg wurden bereits aufgezeigt. Darüber hinaus ergaben Regressionsanalysen, dass für den Studienerfolg zu Studienbeginn nicht alle theoretisch relevanten Faktoren des Lern- und Studierverhaltens empirisch sichtbar waren. Spezifische methodische (z. B. wissenschaftliches Arbeiten) und personale Kompetenzen (z. B. Präsentation) scheinen im ersten Semester weniger relevant, sodass mit Blick auf entsprechende Maßnahmen davon ausgegangen werden kann, dass diese erst mit Anwendungsbezug und im Zuge der Leistungserbringung wirksam werden. Weiterhin ergaben sich empirisch fächergruppenspezifische Unterschiede zwischen den relevanten Dimensionen des Studienerfolgs. So zeigt sich für die Geisteswissenschaften eine höhere Bedeutung der Orientierung im Studium, in den Mathematik-/Naturwissenschaften sind zu Studienbeginn vor dem Hintergrund der Studienanforderungen eher effiziente Strategien der Prüfungsvorbereitung und (noch) nicht des wissenschaftlichen Arbeitens erfolgreich. Soziale Integration wird in den Fächergruppen bedeutsam, in denen die Studierenden mehrere Fächer kombinieren (Lehramt) und in denen eine vergleichsweise hohe Konkurrenz festzustellen ist (Wirtschaftswissenschaften). Auch mit Blick auf die Bedeutung der Fachidentifikation und den Informationsbedarf zur konkreten Studien- und Prüfungsordnung kann geschlossen werden, dass die verschiedenen Maßnahmen v. a. dann wirksam sein können, wenn die vermittelten Kompetenzen unmittelbar im Fachstudium angewendet werden können. Daher sollte es den Studierenden möglich gemacht werden, z. B. Angebote zum wissenschaftlichen Arbeiten erst zu einem späteren Zeitpunkt im Studienverlauf in Anspruch zu nehmen und so die *Studieneingangsphase etwas zu entzerren und stärker zu individualisieren*.

Zur Entwicklung berufsfeldbezogener Zielvorstellungen wird empfohlen, *Praxis- und Anwendungsbezüge von Anfang an stärker fachbezogen zu integrieren*. Praxis- und Anwendungsbezüge können sowohl durch eine entsprechende didaktisch-methodische als auch inhaltliche Gestaltung von Lehrveranstaltungen sowie durch zusätzliche Angebote zur Orientierung in der beruflichen Praxis (gerade bei Fächergruppen, die typischerweise ein breites Feld adressieren) verstärkt werden.

Um die Studienanfänger/-innen bei der Bewältigung der Anforderungen gezielt zu unterstützen und ihnen den *Zugang zu den vielfältigen Angeboten zu erleichtern*, sollten sie regelmäßig über ihr Studium informiert werden und ggf. Beratung/Coaching erhalten. Zugleich wäre zu

überlegen, wie die *Vernetzung, der Austausch und die Kooperation zwischen allen beteiligten Akteuren des Studieneingangs* an den Hochschulen zukünftig intensiviert werden kann (sowohl hochschulintern als auch mit externen Partner/-innen), um vorhandene Expertisen auszuschöpfen und Angebotsüberschneidungen zu vermeiden. Durch den Ausbau von Blended- und E-Learning-Formaten könnten mehr Studierende erreicht und der Wissenserwerb unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntempi unterstützt werden. Mit Blick auf die Schwierigkeiten nicht-traditioneller Studierender scheint insbesondere der Ausbau von Beratungsangeboten zur Studienfinanzierung sinnvoll.

Schließlich können vor dem Hintergrund der Studien auch die *Förderung des Kennenlernens der Studierenden* und eine *stärkere Beteiligung von Lehrenden* empfohlen werden, denn gerade bei den Eingangsmaßnahmen sind Hochschullehrende meist wenig beteiligt. Hier besteht offenbar Handlungsbedarf, v. a. wenn man bedenkt, dass nur etwa jede/-r zweite Studierende durch seine/ihre Teilnahme an Studieneingangsmaßnahmen einen Eindruck von den Lehrenden gewinnt. Die soziale und akademische Integration ist jedoch für den Studienerfolg mitentscheidend.

Der Blick auf die Ergebnisse der StuFo-Längsschnittstudie lässt die *soziale und akademische Integration* noch wichtiger erscheinen: Über alle Studierendengruppen hinweg (egal, ob sie an Tutorien- oder Mentoring-Programmen teilgenommen haben oder nicht) wächst in den ersten beiden Semestern die Abbruchwahrscheinlichkeit und sinkt die Studienzufriedenheit. Dies geht mit einer Skepsis gegenüber dem antizipierten Studienerfolg und rückläufigen Tendenzen hinsichtlich der selbst eingeschätzten Selbstdisziplin und der Fähigkeit zum selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten einher. Diese Befunde werfen neue „alte“ Fragen auf, insbesondere die nach der Lehr- und Lernkultur an Hochschulen und nach der „Verschulung“ der Hochschullehre sowie die nach dem Stand der Kompetenzorientierung und des immer wieder eingeforderten selbstständigen lebenslangen Lernens (vgl. auch Schmidt/Wagner/Erdmann i. E.). Insofern scheint es angeraten, die Eingangsphase als notwendige und sinnvolle Orientierungsphase für junge Menschen mit Selbstlernkompetenzen bzw. eigenständigem Lernen zu verknüpfen.

3. Fazit und Perspektiven

Insgesamt bestätigen unsere Analysen im Rahmen des StuFo-Projekts, dass eine erfolgreiche soziale und akademische Integration und folglich eine Identifikation mit dem Studium für ein Gelingen des Studieneingangs zentral sind. Damit wird die Leithypothese des Projekts bestätigt, dass Maßnahmen zum Studieneingang v. a. dann zur Erhöhung des Studienerfolgs führen, wenn sie zur akademischen und sozialen Integration in die Hochschule beitragen. Zugleich stützen unsere Befunde einschlägige Befunde (vgl. z. B. Bühlow-Schramm 2013; Coertjens u. a. 2017; de Clercq/Galand/Frenay 2016; Jenert/Postareff/Brahm/Lindblom-Ylänne 2015; Penthin u. a. 2017; Spady 1970; Tinto 1975; Webler 2012).

Darüber hinaus machen unsere Analysen deutlich, dass die bisherigen Studieneingangsmaßnahmen offenbar zu einseitig, d. h. zu wissenszentriert sind und die genannte akademische und soziale Integration vernachlässigen, womit sie z. T. an den Erwartungen der Studierenden vorbeigehen. „Desillusionierung – trotz Maßnahmenboom“ könnte ein Fazit unserer Studien zum Studieneingang lauten. Eine Konsequenz wäre, „Hochschulen neu zu denken“ und vom „Ort der Wissensvermittlung“ zu einem „Haus des selbstständigen und kooperativen Lernens und Forschens“ mit Kommiliton/-innen und Dozierenden zu kommen. Hochschule ist zwar auch (Hoch)Schule, aber sollte keine „Paukschule“, sondern ein „Haus des gemeinsamen Lernens“ sein, ein „sozial-kommunikativer Lebensort“ für junge Menschen, der Generation Y, der digital natives, und keine anonyme Lernfabrik und auch kein Forschungsinstitut. Zeitgemäße Ansätze wie Forschendes Lernen, Problemorientiertes Lernen, Praxisprojekte oder Service Learning gibt es bereits überall, doch scheinen diese immer noch eher die Ausnahme als die Regel zu sein, was kritische Fragen zum Stand der Lehr-Lernkultur an Hochschulen aufwirft.

Vor dem Hintergrund unserer Analysen lassen sich – mit Blick auf die Studieneingangsphase – folgende *fünf zentrale Perspektiven für die künftige Hochschulentwicklung* ableiten (vgl. auch Key/Jackiewicz 2018 und die darin aufgeführten Good-Practice-Beispiele sowie die Beiträge von Schulze-Reichelt u. a. in diesem Band):

1. Institutionalisierte Programme statt „Maßnahmen-Dschungel“

Die vielen projektförmigen Einzelmaßnahmen zum Studieneingang verpuffen meist, zumal über deren Qualität und Wirkung wenig bekannt ist. Erfolgversprechender sind in sich abgestimmte strategisch und cur-

ricular verankerte Programme mit klar ausgewiesenen Kompetenzzielen. Das erfordert den Übergang von einer „Verprojektierung“ des Studieneingangs hin zu regelhaften Programm- und Personalstrukturen. Die Studieneingangsphase kann dabei als eine sinnvolle Orientierungsphase für junge Menschen, die neben dem nötigen Fachwissen vor allem personale und methodischen Kompetenzen (z. B. Selbstlernkompetenzen) erwerben, verstanden werden.

2. Flexible Studieneingangsphase und Beratung „aus einer Hand“ statt Unübersichtlichkeit und Verantwortungsdiffusion

Die zunehmende Heterogenität und die unterschiedlichen Lerntempi lassen eine flexible Gestaltung des Studieneingangs als geboten erscheinen. V. a. nicht-traditionelle Studierende bedürfen besonderer Förderangebote und Betreuung. Unsere Befunde sprechen insgesamt für eine notwendige Entlastung bzw. Entzerrung des Studieneingangs und für bedarfsgerechte und individualisierte Unterstützungssysteme. Dabei geht es weniger um eine punktuelle Beratung und Betreuung, sondern eher um ein kontinuierliches Monitoring bzw. Coaching möglichst „aus einer Hand“, um auf Studienprobleme rechtzeitig reagieren zu können und einer Desillusionierung im Studienverlauf vorzubeugen.

3. „Haus des gemeinsamen Lernens“ statt Anonymität und Vereinzelung

„Die soziale Dimension der Hochschule stärken“ lautet eine der zentralen Forderungen unserer Studien. Die soziale Integration kann verschiedene Dimensionen und Akteure umfassen, z. B. die Einrichtung von festen Lern- oder Seminargruppen, Aktivitäten der Fachschaften, Kontakte zum Fachbereich und zu Dozierenden, gemeinsame Rituale, Aktivitäten, Feste, Partys usw. Großes Potenzial liegt dabei in der Peer Education, z. B. in Mentoren- und Tutorenprogrammen. All diese Maßnahmen können dazu beitragen, die Motivation und Verbindlichkeit des (gemeinsamen) Lernens zu erhöhen, was insbesondere den eher leistungsschwächeren Studierenden zugute kommt.

4. „Haus des gemeinsamen Forschens“ – Forschungs- und Praxisbezug von Anfang an statt „Elfenbeinturm“

Neben der sozialen ist auch die akademische Integration für einen guten Studienstart von Bedeutung. Dabei sind moderne, interaktive Lehr-Lern-Formate wie Forschendes oder Problemorientiertes Lernen, Praxisprojekte, Simulationen mit neuen Medien oder Service Learning gefragt.

Forschungs- und Praxisbezüge von Anfang an erhöhen die Studienmotivation und die Identifikation mit dem Fach und der Hochschule. Das setzt voraus, dass die Studierenden frühzeitig zentrale Schlüsselkompetenzen, insbesondere Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens, beherrschen lernen. Hier liegt ein wichtiges Aufgabenfeld der Hochschuldidaktik, die ausgebaut werden sollte.

5. Keine Studieneingangsreform ohne Reform von Lehre und Studium insgesamt

Die Neugestaltung des Studieneingangs mit mehr interaktiven und sozialen Elementen kann Ausgangspunkt für eine echte Reform von Studium und Lehre sein. Veränderungen dürfen sich nicht auf die Eingangsphase beschränken, sondern sollten das gesamte Studium im Blick haben. Voraussetzung ist, dass die Lehre weiter an Stellenwert gewinnt, das Primat der Forschung überwunden und eine Balance von Lehre und Forschung hergestellt wird.⁷ Darüber hinaus sind Hochschulen aufgerufen, sich den Herausforderungen des Strukturwandels von beruflicher und akademischer Bildung zu stellen.

⁷ Richtungsweisend sind in diesem Zusammenhang die Strategien zur Verbesserung der Hochschullehre im Band „Spannung im Hörsaal“ (vgl. Borgwardt/Felmet 2018).

Literaturverzeichnis

- Apostolow, B./Wippermann, M. (2018): Studienspezifische Schwierigkeiten von Studierenden in der Studieneingangsphase. Eine quantitative Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung von Fächergruppen, Geschlecht und Studienbedingungen. Masterarbeit.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Bargel, T. (2015): Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen. Befunde des 12. Studierenden surveys an Universitäten und Fachhochschulen. In: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (83). Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- Bargel, T. (2017a): Studentische Orientierungen gegenüber Studium, Beruf und Politik im Wandel. Zeitreihe des Studierenden surveys 1983–2013. In: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (91). Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- Bargel, T. (2017b): Studium im Wandel. Im Zeitraum von 30 Jahren: 1983–2013. Studentischen Erfahrungen und Evaluation. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (92). Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- Berndt, S./Felix, A./Wendt, C. (2017): Übergänge meistern! Mathematische Unterstützungsangebote in der Studieneingangsphase im Kontext zunehmender studentischer Heterogenität. In: Qualität in der Wissenschaft (QiW) 11(3/4), S. 98–106.
- Borgwardt, A./Felmet, A. (2018): Spannung im Hörsaal. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bornkessel, P. (2018): Erfolg im Studium. Konzepte, Befunde, Desiderate. Bielefeld: wbv.
- 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: Universität Hamburg, S. 129–169.

- Bühl, A./Zöfel, P. (2002): *Erweiterte Datenanalyse mit SPSS*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bühlow-Schramm, M. (2013): *Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung*. Bielefeld: wbv.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): *Qualitätspakt Lehre*. URL: <https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html> [Zugriff: 07. 02. 2018].
- Coertjens, L./Brahm, T./Trautwein, C./Lindblom-Ylänne, S. (2017): *Students' transition into higher education from an international perspective*. In: *Higher Education*, 73(3), S. 357–369.
- Dahm, G./Kamm, C./Kerst, C./Otto, A./Wolter, A. (2018): *Ohne Abitur an der Hochschule – Studienstrategien und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden*. In: Buß, I./Erbsland, M./Rahn, P./Pohlenz, P. (Hrsg.): *Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dahm, G./Kerst, C. (2016): *Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden*. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Münster: Waxmann. S. 225–265.
- De Clercq, M./Galand, B./Frenay, M. (2016): *Transition from High School to University: a Person-centered Approach to Academic Achievement*. In: *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), S. 39–59.
- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (2018): *Projekte. Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität*. URL: http://www.dzhw.eu/projekte/pr_show?pr_id=306 [Zugriff: 07. 03. 2018].
- Didaktisches Zentrum Universität Zürich (2017): *Studieneingangsphase. Hochschuldidaktik von A–Z*. URL: <http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/de/instrumente/ArchivMaterialien/hochschuldidaktikaz.html> [Zugriff: 25. 07. 2018].
- Erdmann, M./Mauermeister, S. (2016): *Studienerfolgswissenschaft. Herausforderungen in einem multidisziplinären Forschungsbereich*. In: *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, 1.9(58), Raabe Verlag, S. 1–27.

- Ernst & Young (EY) GmbH (2018): EY Studentenstudie 2018. In welche Branchen zieht es Studenten in Deutschland. URL: [https://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/ey-studentenstudie-2018/\\$FILE/ey-studentenstudie-2018.pdf](https://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/ey-studentenstudie-2018/$FILE/ey-studentenstudie-2018.pdf) [Zugriff: 28. 08. 2018].
- Falk, S./Tretter, M./Vrdoljak, T. (2018): Angebote der Hochschulen zur Steigerung des Studienerfolgs: Ziele, Adressaten und Best Practice. URL: http://www.ihf.bayern.de/uploads/media/IHF_kompakt_Maerz-2018.pdf [Zugriff: 25. 07. 2018].
- Filipp, S. H./Aymanns, P. (2010): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gale, T./Parker, S. (2014): Navigating Change: a Typology of Student Transition in Higher Education. In: *Studies in Higher Education*, 39(5), S. 734–753.
- Gerholz, K. H. (2011): Übergangsforschung zu universitären Transitionen. In: Bals, T./Hinrichs, H./Ebbinghaus, M./Tenberg, R. (Hrsg.): *Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten: Potentiale erkennen – Chancen nutzen*. Paderborn: Eusl, S. 404–413.
- Grütmacher, J./Willige, J. (2016): Die Studieneingangsphase aus Studierendensicht. Ergebnisse des Studienqualitätsmonitors 2015. Hannover: DZHW.
- Hanft, A./Bischoff, F./Prang, B. (Hrsg.) (2016): *Working Paper Studieneingangsphase. Perspektiven aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre*. Oldenburg: Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakt Lehre.
- Hausschild, K./Gwos, C./Netz, N./Mishra, S. (2015): *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Havighurst, R. J. (1972): *Developmental Tasks and Education*. New York: David McKay.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./Richter, J./Schreiber, J. (2015): Studienbereichsspezifische Qualitätssicherung im Bachelorstudium. In: *Forum Hochschule* (3). Hannover: DZHW.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studiererwartung und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. In: *Forum Hochschule* (1). Hannover: DZHW.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2018a): *Glossar der Studienreform*. URL: <https://www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/studieneingangsphase/letzter> [Zugriff: 26. 02. 2018].

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2018b): nexus-impulse für die Praxis. Die Studieneingangsphase im Umbruch. In: Anregungen aus den Hochschulen (14).
- Huber, L. (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, S. 417–441.
- Huber, L. (2012): Anfängen 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. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 99–114.
- Jahn, R. W./Fuge, J./Söll, M. (2010): Macht Mentoring aus Lehrjahren Herrenjahre?. In: HSW 4(5), S. 140–147.
- Jenert, T./Postareff, L./Brahm, T./Lindblom-Ylänne, S. (2015): Editorial: Enculturation and development of beginning students. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 10(4), S. 9–21.
- Key, O./Jackiewicz, L. (2018): Modellansätze ausgewählter Hochschulen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase. URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/CHE_07032018_final.pdf [Zugriff: 25. 07. 2018].
- Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. (2012): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Mauermeister, S./Zylla, B./Wagner, L. (2015): Wie gut sind die Konzepte zum Studieneingang? Das StuFo-Projekt zur Wirksamkeit der Studieneingangsphase. In: QiW 9(2), S. 50–55.
- Multrus, F. (2009): Forschungs- und Praxisbezug im Studium. Erfassung und Befunde des Studierendensurveys und des Studienqualitätsmonitors. In: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (57). Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- Multrus, F./Majer, S./Bargel, T./Schmidt, M. (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. URL: https://www.bmbf.de/pub/Studierendensurvey_Ausgabe_13_Hauptbericht.pdf [Zugriff: 12. 03. 2018].
- Nauerth, A./Walkenhorst, U./von der Heyden, R. (2010): Evaluation von Studienvoraussetzungen und die Implementierung bedarfsorientierter Interventionen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik (19), S. 1–19.

- Nelson, K./Clarke, J./Kift, S./Creagh, T. (2011): Trends in Policies, Programs and Practices in the Australasian First Year Experience Literature 2000–2010. Brisbane: Queensland University of Technology.
- Nexus (2016): Die Studieneingangsphase in den Wirtschaftswissenschaften. Spezifische Herausforderungen und studierendenzentrierte Lösungsansätze. HRK, Projekt nexus. Bonn: SZ-Druck & Verlagsservice GmbH.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2017): Bildung auf einen Blick 2017. OECD-Indikatoren. Bielefeld: wbv. URL: <https://www.bmbf.de/files/deutsch%20-%20final.pdf> [Zugriff: 12. 03. 2018].
- Penthin, M./Fritsche, E. S./Kröner, S. (2017): Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit aus Studierendensicht. In: Beiträge zur Hochschulforschung (39), S. 8–26.
- Pohlenz, P./Tinsner, K./Seyfried, M. (2007): Studienabbruch. Ursachen, Probleme, Begründungen. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Schmidt, U. (2018): Aller Anfang ist schwer?! Modelle und ausgewählte empirische Befunde zum Übergang in die Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 13(1), S. 2–8.
- Schmidt, U./Wagner, L./Erdmann, M. (im Erscheinen): Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg (StuFo). Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen.
- Schubarth, W./Mauermeister, S. (2017): Alles auf (Studien)anfang! In: Schubarth/Mauermeister/Seidel (Hrsg.): Studium nach Bologna: Befunde und Positionen. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 19–38.
- Schubarth, W./Speck (2013): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK-Fachgutachten. URL: www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf [Zugriff: 25. 07. 2018].
- Schubarth, W./Wagner, L./Mauermeister, S./Berndt, S./Erdmann, M./Schmidt, U./Schulze-Reichelt, F./Pohlenz, P. (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.
- Souvignier, E./van Ewijk, C. (2010): Pädagogische Interventionsforschung. In: Hascher, T./Schmitz, B. (Hrsg.): Pädagogische Interventionsforschung. Weinheim/München: Juventa, S. 12–30.

- Spady, W. G. (1970): Dropouts from Higher Education. An Interdisciplinary Review and Synthesis. In: *Interchange* (1), S. 64–85.
- Thomas, L. (2012): Building Student Engagement and Belonging in Higher Education at a Time of Change: Final Report from the What Works? Student Retention & Success Programme. London: Paul Hamlyn Foundation.
- Thomas, L./Jones, R./Ottaway, J. (2015): *Effective Practice in the Design of Directed Independent Learning Opportunities*. York: HEA.
- Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: *Review of Educational Research* (45), S. 89–125. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED078802.pdf> [Zugriff: 25. 07. 2018].
- Webler, W.-D. (2012): *Studieneingangsphase? Das BA-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase*. 2 Bände. Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler.
- Wild, K.-P./Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15(4), S. 185–200.
- Woesler, M. (2009): A New Model of Cross-cultural Communication – Critically Reviewing, Combining and Further Developing the Basic Models of Permuter, Yoshikawa, Hall, Hofstede, Thomas, Hallpike, and the Social-constructivism. In: *Comparative Cultural Science* (1). Berlin: European University Press.