

AP

Orientierung und Unterstützung zum Studieneingang
Umsetzungsstand an deutschen Hochschulen

Lukasz Hill
Olivia Key

CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung
Verler Straße 6
D-33332 Gütersloh

Telefon: ++49 (0) 5241 97 61 0

Telefax: ++49 (0) 5241 9761 40

E-Mail: info@che.de

Internet: www.che.de

ISBN 978-3-947793-26-6

Orientierung und Unterstützung zum Studieneingang
Umsetzungsstand an deutschen Hochschulen

Lukasz Hill und Olivia Key

Abstract

The reform or further development of the first-year experience is actively implemented at the level of the universities and the departments. The objective of this present study is to deal with the measures and actions taken by German universities in the first-year experience. In the first part of the study, the first-year experience is presented as an analytical-empirical term grounded in theory according to educational and higher education research. Within the framework of the approaches presented, questions are derived for the present study. Taking account of the assumptions, that measures and actions to optimise the first-year experience at the institutional level have been only rarely and not systematically investigated and discussed, the central question of the present study is: Which concrete measures and actions are taking the German universities in the phase of first-year experience? The data used to answer the question were collected in the period 2015 to 2017 for the departments included in the CHE University Ranking as part of the departmental survey and are evaluated mostly descriptively.

Zusammenfassung

Die Neugestaltung bzw. Weiterentwicklung der Studieneingangsphase wird von Hochschulen und Fachbereichen in Deutschland aktiv umgesetzt. Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit den Maßnahmen der deutschen Hochschulen in der Studieneingangsphase. Im ersten Teil wird die Studieneingangsphase als analytisch-empirischer Begriff dargestellt, welcher in den Kontext der Ansätze der empirischen Bildungs- und Hochschulforschung eingeordnet wird. Im Rahmen der dargelegten Ansätze werden Fragestellungen für die vorliegende Studie abgeleitet. Unter Berücksichtigung der Annahmen, dass Maßnahmen zur Optimierung der Studieneingangsphase auf institutioneller Ebene nur selten und nicht systematisch untersucht und diskutiert worden sind, lautet die zentrale Fragestellung der vorliegenden Untersuchung: Welche konkreten Maßnahmen setzen die deutschen Hochschulen in der Studieneingangsphase um? Die zur Beantwortung der Frage herangezogenen Daten wurden im Zeitraum 2015 bis 2017 für die in das CHE Hochschulranking einbezogenen Fachbereiche im Rahmen der Fachbereichsbefragung erhoben und ausgewertet.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	4
1.1	Studieneingangsphase als analytisch-empirischer Begriff.....	4
1.2	Forschungsstand	5
1.2.1	Hochschul- und Studierendenforschung	5
1.2.2	Zentrale empirische Ergebnisse zum Studienverlauf	9
1.3	Fragestellung.....	12
2	Maßnahmen zur Um- und Neugestaltung der Studieneingangsphase	14
3	Analyse.....	20
3.1	Datengrundlage	20
3.2	Empirische Ergebnisse	23
4	Zusammenfassung und Diskussion	45
5	Literatur	51

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Faktoren des Studienerfolgs und -abbruchs.....	10
Tabelle 2 Liste der Maßnahmen im Rahmen der vier Maßnahmenbündel.....	20

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anzahl der Fachbereiche und Hochschulen.....	21
Abbildung 2: Anteile und Anzahl der erfassten Fachbereiche.....	22
Abbildung 3: Häufigkeit der Maßnahmen.....	23
Abbildung 4: Korrelationsmatrix der Maßnahmen.....	25
Abbildung 5: Häufigkeit der Maßnahmen nach Typus der Hochschule.....	27
Abbildung 6: Häufigkeit der Maßnahmen nach Trägerschaft.....	28
Abbildung 7: Häufigkeit der Maßnahmen nach Trägerschaft im Fach: Soziale Arbeit.....	29
Abbildung 8: Häufigkeit der Maßnahmen je Bundesland.....	30
Abbildung 9: Anteil der ausgewählten Studienbereiche an allen Studienbereichen nach Bundesland.....	32
Abbildung 10: Häufigkeit der Maßnahmen nach Größe des Fachbereichs.....	33
Abbildung 11: Anzahl der Studienanfänger(innen) an deutschen Hochschulen (Wintersemester 2016/2017).....	35
Abbildung 12: Die fünf am meisten und am niedrigsten frequentierten Fachbereiche.....	36
Abbildung 13: Anteile und Anzahl der MINT-Fächer in der Stichprobe.....	37
Abbildung 14: Anteile und Anzahl der geisteswissenschaftlichen Fachbereiche in der Stichprobe.....	38
Abbildung 15: Häufigkeit der Maßnahmen nach Studienfächergruppen – MINT und Geistes- und Sozialwissenschaften.....	38
Abbildung 16: Anteile und Anzahl der sozialwissenschaftlichen Studienbereiche in der Stichprobe.....	39
Abbildung 17: Häufigkeit der Maßnahmen nach Studienfächergruppen – MINT und Sozialwissenschaften.....	40
Abbildung 18: Häufigkeit der Maßnahmen nach Studienfächergruppen – MINT, Geistes- und Sozialwissenschaften.....	41
Abbildung 19: Häufigkeit der Maßnahmen nach Art des Abschlusses.....	42
Abbildung 20: Zusammenhang zwischen Typus der Hochschule und Häufigkeit der Maßnahmen.....	43
Abbildung 21: Zusammenhang zwischen Studienbereich und Häufigkeit der Maßnahmen.....	44

1 Einleitung

Die Studieneingangsphase rückte in letzter Zeit stark in den Vordergrund hochschulpolitischer und hochschuldidaktischer Bemühungen. Einerseits ist die Zahl der Studienanfänger(innen) kontinuierlich angestiegen. Andererseits werden die Studierenden zunehmend heterogener, d. h. sie unterscheiden sich in ihren Merkmalen und ihrer Herkunft und damit auch in den individuellen Ausgangsbedingungen für ein Studium (Dräger et al. 2014). Entsprechend wurden verschiedene Programme wie z. B. der „Qualitätspakt Lehre“ auch speziell für die Verbesserung der Eingangsphase aufgelegt. Auch der Übergang von der Schule in die Hochschule stellt heutzutage auf Grund der zunehmenden Heterogenität der Studienanfänger(innen) eine schwierige und anspruchsvolle Phase des Studiums dar, in der die Studienanfänger(innen) mit divergenten Denkweisen und Lehrstilen zwischen Schule und Hochschule konfrontiert werden, die jeweils eine unterschiedliche Organisation der Ausbildungsgänge und unterschiedliche Erwartungen aufweisen. Die vorliegende Studie ist wie folgt aufgebaut. Im ersten Teil der Arbeit wird die Studieneingangsphase als analytisch-empirischer Begriff dargestellt, welcher sich auf die Ansätze der empirischen Bildungs- und Hochschulforschung bezieht. Hierbei werden von den dargelegten Ansätzen Fragestellungen für die vorliegende Studie abgeleitet. Das Ziel dieses Vorgehens ist es, zu verstehen, welche Probleme es in der Studieneingangsphase gibt, um die Frage zu beantworten, mit welchen Maßnahmen die deutschen Hochschulen und deren Fachbereiche diesen Problemen begegnen. Wichtigstes Ziel ist die Beschreibung der Ist-Situation in Deutschland in Bezug auf Maßnahmen zur Gestaltung der Studieneingangsphase.¹ Gesucht wird dabei nach Mustern: Gibt es Schwerpunkte bei den Maßnahmen? Hängen die Schwerpunkte und die Art der Maßnahmen mit bestimmten Faktoren wie Fach, Hochschultyp, Abschlussart oder Bundesland zusammen? Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert.

1.1 Studieneingangsphase als analytisch-empirischer Begriff

Der Begriff Studieneingangsphase ist nicht selbsterklärend, obgleich es die sprachliche Formulierung vermuten lässt. So kann die Phase der Entscheidung für einen Studiengang und einen Hochschulstandort bereits mit in die Studieneingangsphase einbezogen werden, zumal Hochschulen Kommunikations- und Orientierungsangebote entwickelt haben, die auf einen kritischen Abgleich zwischen individuellen Studienvoraussetzungen und institutionalisierten Erwartungen der Hochschule zielen und sich auf einen Zeitpunkt vor der Studienaufnahme beziehen (Key und Hill 2018). Überdies wird definitorisch nicht eindeutig abgegrenzt, wann die

¹ Die Wirkungen der Maßnahmen werden in dieser Studie nicht ermittelt, es geht nur um die Frage, welche Maßnahmen ergriffen werden.

Studieneingangsphase beendet ist (Heublein et al. 2010, S. 14). Der Übergang von der schulischen in die hochschulische Bildung lässt sich nicht als ein singuläres Einführungsereignis verstehen, sondern muss, wie Bosse und Trautwein (2014) vorschlagen, als „das (kaum vorhersagbare) Werden“ – becoming – definiert werden (Bosse und Trautwein 2014, S. 44). Den hier verwendeten Daten aus dem CHE Ranking liegt folgende Abgrenzung der Studieneingangsphase zugrunde: Es geht sowohl um Orientierungsangebote, die bereits vor Studienbeginn eine Rolle spielen, als auch um Maßnahmen innerhalb des ersten Studienjahres. Erfasst werden also Angebote und Unterstützungsmaßnahmen für Studieninteressierte, Studienanfänger und Studierende im 1. und 2. Semester für grundständige Studiengänge. Im Einklang mit den vorangehenden Überlegungen wird somit die Studieneingangsphase als ein Prozess definiert.

1.2 Forschungsstand

Die Gestaltung der Studieneingangsphase zielt darauf ab, den Studienerfolg positiv zu beeinflussen, d.h. wirksame Maßnahmen sollten auf die Determinanten des Studienerfolgs abzielen. In der einschlägigen Forschung wird Studienerfolg durch individuelle Verhaltensmodelle erklärt. In Abhängigkeit von ihren jeweils gegebenen sozialen, biografischen und kompetenzbezogenen Voraussetzungen werden die Studienanfänger(innen) vor Herausforderungen gestellt. Eine Beschreibung kritischer Anforderungen an Studierende in der Phase kurz vor sowie nach dem Übergang an die Hochschule fällt in den Gegenstandsbereich der empirischen Bildungsforschung. Der diesbezügliche Forschungsstand wird im folgenden Kapitel wiedergegeben, um die Erfolgs- bzw. Misserfolgskriterien in der Studieneingangsphase abzubilden, an denen sich grundsätzlich alle Maßnahmen in der Studieneingangsphase zur Steigerung des Studienerfolgs orientieren sollten.

1.2.1 Hochschul- und Studierendenforschung

Forscherinnen und Forscher verschiedener Disziplinen und mit differenzierten theoretischen Zugängen sind in der Hochschul- und Studierendenforschung aktiv. Daher gibt es unterschiedliche theoretische Perspektiven und Ansätze, wie Studienverlauf, Studienerfolg bzw. Studienabbruch und die Studieneingangsphase betrachtet werden. Aus der Literatur lassen sich vier Ansätze hinsichtlich des Studienverlaufs ableiten, die sich auch in der empirischen Praxis etabliert haben: der sozialisatorisch-integrative Ansatz, der kulturelle Ansatz, der psychologische Ansatz und der „Rational Choice“-Ansatz. Diese Ansätze werden im Folgenden in einer komprimierten Form dargestellt (Sarletti und Müller 2011). Dabei werden nur theoretische Grundlagen gedeutet und erst im Weiteren die Ergebnisse empirischer Forschung dargestellt.

Der sozialisatorisch-integrative Ansatz

Zu dem sozialisatorisch-integrativen Ansatz gehören Theorien, die die Sozialisation und die Integration von Studierenden an der Hochschule als entscheidenden Faktor für den Studienverlauf sehen (Tinto 1975). Sie basieren auf der Annahme, dass Studierende in der Interaktion mit Kommiliton(inn)en und Lehrenden an der Hochschule Werte und Normen des akademischen Systems übernehmen und akademisch sozialisiert werden und infolgedessen eine Unterstützung in Fragen des Studiums erfahren. Eine fehlende Integration der Studierenden hingegen ist der Grund dafür, die Hochschule zu verlassen. Dabei werden zwei Formen der Integration definiert: akademische und soziale Integration. Während akademische Integration die Anpassung und Verinnerlichung von Normen und Werte des Wissenschaftssystems bildet, bezieht sich die soziale Integration auf die Einbindung in soziale Netzwerke. Die starke Ausprägung beider Faktoren, Verinnerlichung des akademischen Wissenschaftssystems und soziale Integration, verringert das Abbruchrisiko.

Der sozialisatorisch-integrative Ansatz betont außerdem, dass der Studienverlauf einen Prozess darstellt. So entwickelt Tinto (1988) einen Ansatz, in dem er drei Phasen der Integration in das Studium charakterisiert. Die erste Phase stellt vorwiegend die Entkopplung der Studierenden von ihrem früheren sozialen und schulischen Umfeld dar. Die zweite Phase ist ein Übergangsprozess, währenddessen akademische Normen und Dispositionen übernommen werden. Die dritte Phase zeichnet sich durch Einbindungsprozesse in die Hochschule aus.

Festzuhalten ist, dass in der Studieneingangsphase ein Übergangsprozess stattfindet, in dem bisherige Norm- und Wertvorstellungen aufgegeben und neue hochschulbezogene angenommen werden müssen. Deswegen ist es umso wichtiger, dass die Hochschulen die Studierenden in dieser schwierigen Phase (d.h. gerade zu Beginn des Studiums) bei ihrem Transformationsprozess unterstützen, indem entsprechende Maßnahmen angeboten und durchgeführt werden. Wie angedeutet, ist für den erfolgreichen Übergang neben der akademischen vor allem die soziale Integration wichtig. Durch gezielte Maßnahmen kann die Hochschule diese Integration fördern (wobei sie im akademischen Bereich mehr Möglichkeiten hat als im sozialen - z. B. Mentoring durch Peer-Groups würde auch den sozialen Aspekt adressieren). Somit stellt sich die Frage, wie häufig solche Formate an Hochschulen angeboten werden, in der vorliegenden Studie mit Fokus auf der akademischen Integration.

Der kulturelle Ansatz

Das Konzept des kulturellen Kapitals und des institutionellen Habitus' bilden die Grundlage des kulturellen Ansatzes (Longden 2004; Thomas 2002). Die Grundannahme des Ansatzes lautet, dass Studierende aus bildungsferneren Schichten aufgrund der Sozialisation in ihrem

Herkunftsnetzwerk größere Anpassungsleistungen erbringen müssen. Der Ansatz bedient sich der Gesellschaftstheorie nach Bourdieu (1982). Die Stellung eines Individuums im Sozialraum wird über den Habitus und im Habitus reproduziert. Der Habitus wird von Bourdieu als System dauerhafter Dispositionen definiert. Zu den Eigenschaften des Habitus gehören, dass der sozialisatorisch entstandene Habitus relativ stabil ist und Kohärenz aufweist, wobei sich Klassenzugehörigkeiten überlappen können. Der Habitus strukturiert kulturelle Praktiken, beeinflusst Entscheidungsneigungen, Ziele, Bedürfnisse, Präferenzen und Deutungspraktiken. Bezogen auf die Hochschule unterscheiden die Ansätze zwischen dem schichtspezifischen Habitus, der durch Sozialisation erworben wird, und dem institutionellen Habitus, welcher gemeinsame Werte und Normen einer Institution umfasst. Über den institutionellen Habitus wird definiert, welche Werte, welche Sprache und welche Wissenspraktiken innerhalb der Institution als notwendig und legitim angesehen werden, gewissermaßen eine Form des kulturellen Codes. Die Vertrautheit mit dem institutionellen Habitus und kulturellen Codes fördert den individuellen Bildungserfolg. Wenn aber die erlernten Praktiken mit Praktiken der Hochschule nicht übereinstimmen, wird der Studienabbruch wahrscheinlicher (Thomas 2002, S. 431). Infolgedessen nimmt der Ansatz an, dass die Ausstattung mit kulturellem Kapital und die Vertrautheit mit dem institutionellen Habitus und kulturellen Codes der Hochschule die Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs verringert.

Erneut zeigt sich die Funktion der Studieneingangsphase: Sie sollte dabei helfen, sich mit dem institutionellen Habitus vertraut zu machen. Es ist anzunehmen, dass Fächer einen durch die Fachkultur reproduzierten, institutionellen Habitus aufweisen und im Sinne Bourdieus kulturelle Praktiken innerhalb eines Faches zu beobachten sind. In der Konsequenz lassen sich Zusammenhänge zwischen Maßnahmen und Fächer feststellen, die durch den institutionellen Habitus im Sinne der Fachkultur beeinflusst werden. Es ist zu erwarten, dass für unterschiedliche Fächer unterschiedliche Praktiken zur Gestaltung des Studieneingangs erforderlich sind.

Der psychologische Ansatz

Der psychologische Ansatz nimmt an, dass bestimmte Merkmale der Persönlichkeit im Zusammenspiel mit Lehr- und Lernbedingungen an Hochschulen zu einer höheren oder geringeren Wahrscheinlichkeit führen, ein Studium abzubrechen. Die theoretische Grundlage für den Ansatz bilden zwei Theorien: das Konzept der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1986) und die Theorie der Berufswahl nach Holland (1959).

Die berufliche Entwicklung wird nach Holland (1959) als kumulativer psychosozialer Entwicklungsprozess eines beruflichen Selbstkonzepts definiert, wobei Holland sechs Persönlichkeitstypen unterscheidet: realistisch, investigativ, artistisch, sozial, unternehmungslustig und kon-

ventionell, die sich noch über weitere Aspekte wie Interessen, Werte und Normen charakterisieren lassen. Wie stabil ein Berufswunsch ist, und infolge die Vorentscheidung über die Studienwahl, hängt von den Persönlichkeitsmerkmalen und Beziehungen zwischen Individuum und beruflicher Umwelt ab. Um eine stabile Wahl zu treffen, ist dabei sowohl ein gewisser Grad an Selbstkenntnis als auch Kenntnis der Berufsfelder notwendig. Im Kontext der Studienverlaufsforchung wird darauf hingewiesen, dass ein Teil der Studienanfänger(innen) noch keine ausreichende Persönlichkeitsentwicklung aufweist und nicht genügende (Lebens-)Erfahrung und ausgeprägte Orientierung besitzen, um eine stabile Entscheidung zur Studienfachwahl zu treffen, und somit in der Konsequenz das aufgenommene Studium abgebrochen wird.

Das Konzept der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1986) umfasst die Einschätzung eines Individuums, diejenigen Handlungen ausführen zu können, die notwendig sind, um ein bestimmtes Ziel erreichen zu können. Diese Einschätzung beruht auf vorausgehenden Erfahrungen und Beobachtungen. Studierende mit höherer Selbstwirksamkeitseinschätzung sind stärker motiviert, setzen sich höhere Ziele, verfolgen Ziele mit höherer Ausdauer und investieren mehr Energie in die Aufgaben, daher haben sie nach Annahmen des Konzepts ein geringeres Abbruchrisiko. Auf der Grundlage dieses Konzepts entwickelten Robbins et al. (2004) einen theoretischen Ansatz, um die Prädiktoren des Studienabbruchs zu bestimmen. In dem theoretischen Konstrukt wurden neun Faktoren bestimmt, die sich auf den Studienverlauf auswirken: *achievement motivation, academic goals, institutional commitment, perceived social support, social involvement, academic self-efficacy, general self-concept, academic-related skills* und *contextual influences*. Diese Begriffe lassen sich ins Deutsche wie folgend übersetzen: Leistungsmotivation, akademische Ziele, institutionelle Verpflichtungen, wahrgenommene soziale Unterstützung, soziales Engagement, akademische Selbstwirksamkeit, allgemeines Selbstverständnis, akademische Fähigkeiten und kontextuelle Einflüsse.

Maßnahmen in der Studieneingangsphase müssten also versuchen, die Selbstwirksamkeit im Hinblick auf diese Faktoren positiv zu beeinflussen. Zur wahrgenommenen sozialen Unterstützung können Beratungsangebote seitens der Hochschule und Peer-Gruppen beitragen. Das Erwerben von akademisch relevanten Fähigkeiten wie wissenschaftliches Arbeiten kann ebenso gefördert werden, z. B. durch Beratungsangebote, Peer-Gruppen Workshops, Tutorien, Mentoring und Seminare.

Der „Rational Choice“-Ansatz

Der in seinem Grundgedanken ökonomisch zentrierte Ansatz basiert auf der Annahme, dass Studienerfolg und Studienabbruch von rationalen Entscheidungen abhängig sind, wobei die wahrgenommenen materiellen und immateriellen Kosten abgewogen werden. Aus der Humankapitalperspektive verbindet man das Studium mit wahrgenommenen Kosten und Erträ-

gen. Vereinfacht gesagt, werden die Kosten eines Studiums dem erwarteten Einkommenszuwachs gegenübergestellt, indem ein Individuum ein Einkommen mit bestimmtem Studienabschluss im Vergleich zu einem Einkommen ohne Studienabschluss einschätzt. Diese vor dem Studium getroffene Einschätzung der Kosten und Wahrscheinlichkeit des Erfolgs kann sich im Laufe des Studiums ändern. Dies ist umso wahrscheinlicher, je schlechter die Studierenden zum Zeitpunkt der Studienwahl über das Studienfach informiert oder je unsicherer sie bei ihrer Wahl waren (Hadjar und Becker 2004). Zusammenfassend rekapitulieren die Autoren, dass, wenn die Kosten höher und/oder die Studienleistungen schlechter als erwartet ausfallen, der potenzielle Nutzen des Hochschulabschlusses abnimmt und die Alternative zum Studium attraktiver wird, was in der Konsequenz zum Abbruch des Studiums führt. Die wichtigsten Determinanten der Entscheidung für ein Studium, aber auch im Studienverlauf, sind die Bildungserträge, die Sicherheit des Bildungserfolgs, die erwarteten Kosten, die Bildungsmotivation und das Investitionsrisiko (Barry und Okun 2011; Becker und Hecken 2007).

Damit ein Studium zu keinen „Überraschungen“ führt, erscheint es naheliegend, dass Orientierung vor dem Studium stattfinden sollte und die Sicherheit des Bildungserfolgs durch Verbesserung der Leistung (z. B. durch Vorkurse) gesichert werden kann. Ferner versprechen sich die Hochschulen, dass sie die Steigerung der Motivation mit entsprechenden Maßnahmen erreichen können. Da die Maßnahmen überwiegend auf den Erwerb von fachlichen und universitätsbezogenen Kompetenzen zielen, wird die generelle Motivation für ein Studium mit Leistungsmotivation verwechselt. Die englischsprachige Literatur zur Studieneingangsphase (siehe Kapitel 1.2.2) als auch die Evaluationsforschung weisen auf die Bedeutung von Peer-Gruppen, sozialer Integration als auch individueller Beratung für die Sicherung des Studienerfolgs hin (Key und Hill 2018).

1.2.2 Zentrale empirische Ergebnisse zum Studienverlauf

In der Forschung wird der erfolgreiche Studienverlauf mit der Bewältigung von Studienanforderungen verbunden, die wiederum als ein komplexes Konstrukt von individuellen Voraussetzungen, Studienzielen und institutionellen Rahmenbedingungen konzeptualisiert werden (Bosse und Trauwein 2014, S. 45). Die Studienanforderungen werden nach Heublein et al. (2010) durch Leistungsfähigkeit, Studienmotivation, Studienbedingungen, akademische und soziale Integration und psychische Ressourcen beeinflusst, wobei reziproke Beziehungen und Rückkopplungen bestehen. Insgesamt orientieren sich aktuelle empirische Beiträge zum Studienverlauf an der systematischen Beschreibung und empirischen Validierung von Bedingungen einer gelungenen Sozialisation und Anpassung zwischen Individuum und Institution, zwischen individuellen Studienzielen und den disziplinären Anforderungen der Hochschule (Bosse et al. 2014; Heublein 2014; Isphording und Wozny 2018). Damit schließen sich die

Autor(inn)en der Tradition des sozialisatorisch-integrativen Ansatzes an, der in der deutschsprachigen empirischen Forschung weit verbreitet ist.

Anhand der Literatur lassen sich dabei folgende Faktoren identifizieren, die sowohl für den Studienerfolg als auch für dessen logische Kehrseite, den Studienabbruch, von Relevanz sind (siehe Tabelle 1). Die positive bzw. negative Ausprägung dieser Faktoren beeinflusst den Studienverlauf.

Tabelle 1 Faktoren des Studienerfolgs und -abbruchs

Soziodemografische Merkmale	Individueller Studienprozess	Organisatorischer Studienprozess
✓ Soziale Lage vor dem Studium	✓ Studienentscheidungen	✓ Studienbedingungen
✓ Bildungsherkunft	✓ Fach- und Hochschulartwahl	✓ Betreuung
✓ Migrationshintergrund	✓ Studiererwartungen	✓ Lehrqualität
✓ Bildungssozialisation	✓ Studienverhalten	✓ Anforderungen
✓ Besuchte Schularten	✓ Soziale und akademische Integration	✓ Information
✓ Berufsausbildung	✓ Lernstil	✓ Institutionelle Beratung
✓ Übergangstätigkeiten	✓ Zeitbelastung und -management	✓ Peer-Groups
✓ Fachliche Studienvoraussetzungen	✓ Studienmotivation	
✓ Psychosoziale Merkmale	✓ Fachidentifikation	
✓ Lebensbedingungen während des Studiums	✓ Berufsperspektive	
	✓ Studienleistungen	
	✓ Leistungsfähigkeit	
	✓ Leistungsbereitschaft	

Quelle: (Key und Hill 2018, S. 10).

Zu den Faktoren, die zur Erklärung eines multidimensional gefassten Studienerfolgs beitragen, gehören auch demografische Merkmale. In der deutschsprachigen wie englischsprachigen Forschung werden leistungsbezogene Schwierigkeiten (z.B. in der Mathematik, sprachliche Kompetenz), organisatorische Herausforderungen (z. B. Zeitmanagement, Flexibilität des Angebots) und sozial-sozioökonomische Aspekte des Studiums (z. B. Finanzierung, soziale Integration) identifiziert (Bosse et al. 2014; Grütmacher und Willige 2016; Hanft et al. 2016). Vor dem Studium und währenddessen spielt die soziale Lage eine wichtige Rolle. Zahlreiche Dimensionen sozialer Ungleichheit (z. B. Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, Wohnsituation,

Einkommen) beeinflussen nicht nur die Entscheidung darüber, ob und in welcher Disziplin ein Studium aufgenommen wird, sondern auch den Studienort und Studienverlauf (Middendorf et al. 2013, S. 12ff). Ein weiterer bedeutender Faktor ist hierbei die Bildungsherkunft. Studien zeigen, dass der Bildungsstand der Eltern die Studienentscheidung, Studierfähigkeit und Erwartungen an das Studium nachhaltig beeinflussen (Becker und Hecken 2007). Darüber hinaus studieren Personen mit Migrationshintergrund seltener und nutzen spezifische Unterstützungsangebote in der Studieneingangsphase nicht so häufig wie Studierende ohne Migrationshintergrund (Muskatewitz, et al. 2015, S. 24). Bezüglich der Bildungssozialisation haben besuchte Schularten, Berufsausbildung sowie Übergangstätigkeiten Auswirkungen auf die Wahl des Studiums und die Motivation der Studierenden. Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung sind in Hinsicht auf die Wahl des Studiengangs sicherer und motivierter (De Witt und Karolyi 2015; Lübber und Berg 2014). Darüber hinaus sind Abiturient(inn)en betreffend der fachlichen Studienvoraussetzungen im Durchschnitt besser auf das Studium vorbereitet als diejenigen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung auf eine andere Weise erworben haben (Heublein und Wolter 2011). In Bezug auf die Problematik der Studienwahl wird beobachtet, dass bei Personen, die bei der Entscheidung für ein Studium unsicher, in geringem Maße informiert waren und ihre Berufsaussichten schlechter einschätzen, die Wahrscheinlichkeit des Abbruchs steigt (Hadjar und Becker 2004).

Eine Studie von Blüthmann et al. (2008) verweist auf die bedeutsame Rolle kognitiver Leistungsfähigkeit im Kontext des Studienverlaufs. Die Ergebnisse der Studie sprechen ausdrücklich dafür, dass gerade in naturwissenschaftlichen Studiengängen die Differenz zwischen schulisch geprägten Vorkenntnissen und den Studienanforderungen eine wichtige Rolle für die Entscheidung für oder gegen den Studienabbruch spielt. Neben der Leistung beeinflusst auch die Studienform den Studienverlauf. Heublein und Wolter (2011) stellen zusammenfassend fest, dass in Bachelorstudiengängen die Bedeutung für den Studienabbruch sowohl von Leistungsproblemen als auch von Studienbedingungen abhängig ist. Robbins et al. (2004) weisen darauf hin, dass studienspezifische Fähigkeiten, akademische Ziele und die Stärke der Identifikation mit der Hochschule einen größeren Einfluss auf das Abbruchverhalten haben als bis dahin erwartet. In Tabelle 1 Faktoren des Studienerfolgs und -abbruchs aus der Studienverlaufsforschung zusammengefasst.

Hinsichtlich der vorliegenden Studie weisen die auf den organisatorischen Studienprozess bezogenen Faktoren eine Bedeutung (siehe Tabelle 1) auf. Vor allem die Faktoren hinsichtlich der Betreuung und institutioneller Beratung, welche sich indirekt von den Beratungsangeboten der Hochschulen ableiten lassen, spielen eine Rolle. Ferner gehört zum Beispiel der Faktor Peer-Groups, indem Mentoring-Programme unter Mitarbeit von studentischen Peers durchgeführt werden, zu den relevanten institutionellen Faktoren des Studienerfolgs und -abbruchs.

Hierbei muss angemerkt werden, dass diese in der deutschsprachigen Literatur nicht ausreichend berücksichtigt werden, zumal die Möglichkeit der institutionellen Steuerung des individuellen Studienerfolgs generell in Frage gestellt wird (Heublein und Wolter 2010, S. 2; van Buer 2011, S. 472). Mit der vorliegenden Studie, die ihren Fokus auf die institutionelle Ebene der Fachbereiche richtet, soll ein Beitrag in der Forschungslücke auf Ebene der Hochschulen und Fachbereiche geleistet werden.

Zusammenfassend lässt sich in Hinblick auf die empirische Frage der vorliegenden Studie zum einen der Bedarf für eine breite quantitative Untersuchung zur Häufigkeit und Art der Maßnahmen an den deutschen Hochschulen feststellen. Zum anderen ist anzunehmen, dass die untersuchten Studienfächer aufgrund des Fachhabitus unterschiedliche Maßnahmen und in unterschiedlicher Intensivität ergreifen werden. Dazu kommen Maßnahmen, die akademisch relevante Fähigkeiten vermitteln. Diese müssten relativ stark verbreitet sein. Ferner weist die Literatur darauf hin, dass folgende Maßnahmen signifikante Effekte auf die Sicherung des Studienerfolgs versprechen: Beratung, Formen der Flexibilisierung und die Einbeziehung von Peer-Gruppen. Sollten die an den Hochschulen durchgeführten Maßnahmen auf Grundlage von Ergebnissen der Wirkungsforschung konzeptualisiert worden sein, ist eine relativ große Häufigkeit dieser Maßnahmen zu erwarten.

1.3 Fragestellung

Die Literatur zeigt, dass die Studieneingangsphase ein komplexer Prozess ist, in dem Studienanfänger(innen) mit diversen Schwierigkeiten konfrontiert werden. Insbesondere wenn man bedenkt, dass die Studierendenschaft durch die Öffnung der Hochschule immer vielfältiger wird, erscheinen auch entsprechend vielfältige Maßnahmen erforderlich. Wenn die Hochschulen Studienabbruchquoten senken wollen, müssen sie reagieren. Es stellt sich also die Frage, was genau die Hochschulen tun, um Studienanfänger(innen) zu unterstützen. Die Auswertung der Daten des Indikators „Unterstützung am Studienanfang“ im CHE Hochschulranking zeigt, wie häufig einzelne Formate angeboten werden und ob sich Schwerpunkte hinsichtlich der Angebote identifizieren lassen. Dabei werden vier verschiedene Aspekte zur Unterstützung von Studieninteressierten und Studienanfänger(inne)n untersucht.

- Maßnahmen zur Orientierung und Information/Studieneignung vor Studienbeginn
- Maßnahmen zur/zum Kompetenzangleichung/Kompetenzaufbau für Studienanfänger(innen) im 1. und 2. Semester
- Maßnahmen zur zeitlichen und/oder inhaltlichen Flexibilisierung nach Fächern (grundständige Studiengänge)
- Maßnahmen zur persönlichen Begleitung und Beratung

Im Detail lassen sich die zentralen Fragestellungen wie folgt unterteilen:

A) Trifft es zu, dass an Hochschulen in Deutschland die Studienanfänger(innen) in den Bereichen „Testverfahren zur Orientierung und Studieneignung“, „Kompetenzangleichung/Kompetenzaufbau“, „Flexibilisierung“ und „persönliche Begleitung/Beratung“ unterstützt werden? Wo liegen Schwerpunkte?

B) Bieten Hochschulen Unterstützungsmaßnahmen a) in allen vier Bereichen „Testverfahren zur Orientierung und Studieneignung“, „Kompetenzangleichung/Kompetenzaufbau“, „Flexibilisierung“ und „persönliche Begleitung/Beratung“ an und b) ergänzen sie sich?

C) Zeigen sich Unterschiede zwischen den Hochschulen abhängig vom Hochschultyp, der Trägerschaft und/oder dem Bundesland?

(D) Ist das Angebot der Unterstützungsmaßnahmen abhängig von der Studierendenzahl der Hochschulen oder des Fachbereichs?

(E) Zeigen sich Unterschiede in den Unterstützungsmaßnahmen zwischen den Fachbereichen bezogen auf:

- stark frequentierte Fachbereiche wie Betriebswirtschaftslehre oder Rechtswissenschaften im Vergleich zu Fachbereichen mit geringerem Zulauf,
- geisteswissenschaftliche Fachbereiche versus Fachbereiche, die man den MINT-Fächern zuschreibt,
- Fachbereiche mit dem Abschluss Staatsexamen (Pharmazie, Medizin, Zahnmedizin, Jura) versus Fächer mit Bachelor- oder Master-Abschluss?

(F) Ergeben sich aus der Kombination von Unterstützungsmaßnahmen bestimmte Typen von Studieneingangs-Policies? Falls ja, unterscheiden sie sich abhängig vom Fach oder dem Hochschultyp?

2 Maßnahmen zur Um- und Neugestaltung der Studieneingangsphase

Die ersten Konzepte zur Reformierung der Studieneingangsphase sind in der Literatur Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre zu finden. In Deutschland fokussiert sich die Debatte um die Studieneingangsphase auf die Vermeidung des Abbruchs aus zwei Gründen. Im gesamtpolitischen und hochschulpolitischen Kontext wird der Studienabbruch als Verlust ökonomischer Ressourcen gesehen. Aus Sicht der Hochschulen stellt der Abbruch, aber auch Fachwechsel, aufgrund der weiten Verbreitung leistungsorientierter Mittelvergabemodelle (LOM) als Steuerungsinstrument, den Verlust finanzieller Ressourcen dar (van Buer 2011, S. 411). Die von Hochschulen entwickelten und durchgeführten Maßnahmen zielen mithin darauf ab, die skizzierten Herausforderungen und Probleme, vor allem Leistungsdefizite, auszugleichen und die Didaktik und Studienbedingungen in den ersten Semestern zu verändern und so auszubalancieren, dass der individuelle Studienerfolg gewährleistet wird. Gleichzeitig werden Maßnahmen zur Optimierung der Studieneingangsphase auf institutioneller Ebene nur selten und nicht systematisch diskutiert und die Möglichkeit der institutionellen Steuerung des individuellen Studienerfolgs wird generell in Frage gestellt (Heublein und Wolter 2010, S. 2; van Buer 2011, S. 472). Bei dieser Feststellung lassen die Autoren jedoch außer Acht, dass die Flexibilisierung des Studienverlaufs z. B. durch die Streckung des „klassischen“ ersten Semesters in ein „Studium Generale“ oder „Orientierungsstudium“ eine institutionelle Steuerung bedeutet, welche in erfolgreichen Programmen zur Umgestaltung der Studieneingangsphase weit verbreitet ist (Key und Hill 2018).

Die englischsprachige Forschungsliteratur zeigt in Hinblick auf die Maßnahmen zur Reform der Studieneingangsphase folgende Empfehlungen auf (Kuh et al. 2011; Long et al. 2006; Reason et al. 2006):

- proaktive Gestaltung der Studieneingangsphase,
- Schaffung curricularer Strukturen, die die Chancen auf Erfolg erhöhen (zeitliche Flexibilisierung),
- Betonung der Studieneingangsphasen-Erfahrung (Ressourcen zur Verfügung stellen),
- systematische Überwachung und Bewertung von Leistungen und angemessenes Handeln bei Abweichungen (Evaluation und Beratung),
- ein institutionelles Engagement für studentisches Lernen und somit studentisches Engagement (*peer-group learning*).

Unter Berücksichtigung der englischsprachigen Forschungsliteratur müssten die aufgezählten Handlungsempfehlungen: zeitliche Flexibilisierung, Evaluation und Beratung, *peer-group*-Einbindung an den Hochschulen in Form von Maßnahmen beobachtet werden. Insgesamt besteht in der Literatur Konsens über die Notwendigkeit einer zielgerichteten Gestaltung der Studieneingangsphase. Der Grund dafür liegt, wie dargelegt, ganz wesentlich in der zunehmenden Anzahl nicht-traditioneller Studierender, deren unterschiedliche (bildungs-)biografische Merkmale sich auch in einem divergenten Wissens- und Kompetenzstand manifestieren. Die heutigen Studienanfänger(innen) weisen zudem differenzierte soziale Profile und unterschiedliche Lebensbedingungen auf. Gleichzeitig führt die Ausdifferenzierung des Studienangebots zu einer Vielzahl neuer Studiengänge und Studienformate mit sehr unterschiedlichen Adaptionserwartungen an die Studierenden. Ein Teil der Studienberechtigten weist trotz formal allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife nicht die in den jeweiligen Disziplinen allgemein vorausgesetzte fachliche und/oder überfachliche Studierfähigkeit auf oder fühlt sich nicht ausreichend auf das Studium vorbereitet. Diese Differenz von kompetenz- und wissensbezogenen individuellen Voraussetzungen und institutionalisierten Erwartungen wird vor allem von Lehrenden in den sogenannten MINT-Fächern seit Längerem beobachtet. Heublein et al. (2017, S. VIII) weisen darauf hin, dass besonders in Mathematik und in den Naturwissenschaften die erfolgreiche Gestaltung der Studieneingangsphase von der fachlichen Vorbereitung vor Aufnahme des Studiums abhängt.

Hochschulpolitische Akteure auf Bundes- und Landesebene nahmen diese Beobachtungen sowie hohe Studienabbruchzahlen in den MINT-Studiengängen zum Anlass, der Studieneingangsphase mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Die in Kapitel 1.2.1 genannten vier Ansätze sind in dem Sinne nicht neu. Neu aber sind die hochschulpolitische Dimension und das politische Interesse an Maßnahmen. So finanziert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) seit 2011 den sogenannten „Qualitätspakt Lehre“, der mit insgesamt 2 Milliarden Euro die Betreuung und Lehrqualität an den deutschen Hochschulen verbessern helfen soll. In der ersten Programmphase (2011 – 2015) war die Verbesserung der Betreuung in der Studieneingangsphase, insbesondere in den MINT-Studiengängen, einer von drei Schwerpunkten. In der zweiten Programmphase (2016 – 2020) wird der Studieneingangsphase auch weiterhin ein hoher Wert beigemessen. Von 394 Einträgen in der Projektdatenbank beziehen sich 206 auf die Studieneingangsphase (BMBF-Projektdatenbank). So optimieren viele Hochschulen die Phase durch Maßnahmen, die die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen berücksichtigen oder durch Beratungsangebote und veränderte Lehr- und Lernformen.

Im Folgenden werden vier typische Maßnahmenbündel dargestellt, die dem Indikator „Unterstützung am Studienanfang“ im CHE Hochschulranking seit 2018 zu Grunde liegen und die die Analysekatoren für die in diesem Arbeitspapier beschriebene Untersuchung bilden.

Maßnahmenbündel 1: Orientierung

Die Phase der Orientierung stellt in der empirischen Bildungsforschung eine von drei Phasen im Studienverlauf dar, welche den Übergang vom schulischen in den hochschulischen Kontext bedeutet (Bosse und Trauwein 2014). Hierbei wird sowohl in der empirischen Forschung als auch in der Praxis zwischen Orientierung VOR dem Studium und ZU BEGINN des Studiums unterschieden (Reiss et al. 2009; Thiele und Kauffeld 2017). Schon 2004 forderte der Wissenschaftsrat, dass Fähigkeiten und Neigungen in besonderem Maße bei der Aufnahme eines Studiums bzw. Zulassung zum Studium berücksichtigt werden sollen. In Folge dessen sprach der Rat die Empfehlung aus: „Die Qualität von Studienwahlentscheidungen muss durch geeignete Beratungs- und Informationsinstrumente erheblich verbessert werden, um Studierwilligen Hilfestellung bei der Vergewisserung über ihr individuelles Eignungsprofil zu geben und eine Objektivierung ihrer individuellen Eignungseinschätzung zu ermöglichen“ (Wissenschaftsrat, 2004). Laut Empfehlung findet die Orientierung, unterstützt durch einen Test, in der Phase der Studienentscheidung statt. An diesem Verständnis von Orientierung knüpft die vorliegende Studie an.

Fachübergreifende Online-Selbsttests dienen der allgemeinen Orientierung hinsichtlich der Studienfachwahl. Fachbezogene Online-Self-Assessments zur Studienorientierung hingegen kommen zum Einsatz, wenn bereits ein bestimmtes Fach in der engeren Auswahl steht. Diese Tests lassen sich als Studienfähigkeitstests beschreiben, die primär der eigenen Information dienen. Generell sind die Ergebnisse solcher Tests nicht verbindlich, deren Absolvierung kann aber als Voraussetzung für die Immatrikulation gelten. Der Test soll die zukünftigen Studierenden mit fachspezifischen Aufgaben konfrontieren und die Diskrepanz zwischen Vorwissen und persönlicher Erwartung zu den Studieninhalten aufzeigen (Wolff-Grosser 2018). Abzugrenzen hiervon sind fachbezogene Eignungstests. Diese sind häufig verpflichtend (z. B. in vielen musisch-künstlerischen Studiengängen oder auch philologischen Fächern).

Maßnahmenbündel 2: Kompetenzangleichung/Kompetenzaufbau

Der Begriff der Kompetenz wird differenziert verstanden und definiert. In dem hochschulischen Kontext werden vor allem fachliche Kompetenzen Prüfungen unterzogen, auch wenn diese unterschiedlich, z. B. als Fertigkeiten und Fähigkeiten, definiert werden. Die unterschiedlichen Ausprägungen des Kompetenzbegriffs führen dazu, dass sowohl unterschiedliche theoretische Ansätze, normative Zielvorstellungen als auch differenzierte empirische Erhebungen mit dem Konstrukt verbunden werden.² Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ist eine theoretische Herleitung des allgemeinen Kompetenzbegriffs aus Sicht der Autorin und des Autors

² Einen umfassenden Überblick über den Begriff der Kompetenzen im hochschulischen Kontext bietet Dany et al. (2008) als auch Schaper et al. (2012).

nicht notwendig, da Kompetenzen in Bezug zur Fachkultur stehen und in der Befragung nur verallgemeinert und dichotom (fachliche und studienrelevante Kompetenzen) berücksichtigt worden sind. An dieser Stelle muss aber auf die Unterscheidung zwischen Kompetenzangleichung und Kompetenzaufbau hingewiesen werden, welche Konsequenzen für die Interpretation der Ergebnisse der Studie aufweist.³

Die Zielsetzung der Maßnahmen im Rahmen der Kompetenzangleichung ist der Ausbau oder Aufbau von fachlichen Kenntnissen und Kompetenzen. Damit beziehen sich die Maßnahmen in diesem Bereich unmittelbar auf die in der Literatur diskutierte Differenz zwischen schulisch erworbenen Wissens- und Kompetenzbeständen der Studienanfänger(innen) und disziplinären Erwartungen und Anforderungen an Hochschulen. Die Maßnahmen im Bereich Kompetenzaufbau richten sich an Studierende eines bestimmten Fachbereichs bzw. an alle, wenn der Kurs ein Bestandteil eines Studienmoduls ist (z. B. wissenschaftliches Arbeiten). Der Gestaltungsfokus dieser Programme ist inhaltlich und hat einen Fach- und Methodenbezug (Key und Hill 2018, S. 17). Die quantitative Auswertung der Tableau-Matrix in der Studie zur Neugestaltung der Studieneingangsphase deutet darauf hin, dass bestimmte Maßnahmen wie Self-Assessment-Tests, Vor- und Brückenkurse oder Flexibilisierung der Studiendauer in den MINT-Studienfächern vermehrt zum Einsatz kommen, da diese Maßnahmen hinsichtlich der Spezifika der Studienfächer als geeignet angesehen werden, einen positiven Einfluss auf den Studienverlauf auszuüben (Key und Hill 2018).

In der vorliegenden Studie gehören auf Grundlage der Zuordnung im CHE Hochschulranking zum Maßnahmenbündel „Kompetenzangleichung/Kompetenzaufbau“ sowohl der Defizitausgleich fachlicher Kompetenzen (z. B. Vorkurse, Brückenkurse) als auch der Aufbau von Schlüsselkompetenzen. Außerdem werden hier auch Angebote wie virtuelles Lernzentrum, die semesterbegleitende Rückmeldung des Lernerfolgs und die begleitende Selbstreflexion des Kompetenzerwerbs dazugezählt.

Maßnahmenbündel 3: Flexibilisierung

Die unterschiedlichen Lebensverläufe und Lernbedürfnisse der Studierenden durch die zunehmende Bildungsbeteiligung führen indirekt zur Notwendigkeit einer Anpassung der Studiendauer an die individuelle Situation und Leistung der Studierenden. Diese Maßnahmen lassen sich unter dem Begriff der Flexibilisierung zusammenfassen. Es gibt in der Forschungsliteratur

³ Die Autorin und der Autor differenzieren in der von ihnen entwickelten Typologie zwischen Kompetenzangleichung im Sinne von Defizitausgleich für einige Studierende und Kompetenzaufbau spezieller Fertigkeiten für alle Studierenden eines Studiengangs bzw. -fachs (siehe Key und Hill, 2017).

keinen Konsens darüber, was Flexibilisierung bedeutet. Aus diesem Grund grenzen wir flexible Formate vom „normalen“ Studium entsprechend folgender Definitionen ab:

- Angebot an alternativen Wegen zum Hochschulabschluss und flexiblen Formen der Studienorganisation (Spexard 2016, S. 269),
- Flexibles Lernen „*education and training that responds to learners' needs and preferences. Flexible learning offers learners choices about how, where and when they learn*“ (Dollhausen et al. 2013, S. 24),
- Anpassung der Studienangebote, deren Formate und Lerntechnologien bis hin zu studienbegleitenden Unterstützungsmaßnahmen (Wolter et al. 2014).

Die Hochschulen in Deutschland experimentieren mit Elementen dieser eher ganzheitlich gemeinten Flexibilisierung durch die Nutzung von E-Learning und moderneren Lehrformen (*inverted classroom*). Auch die gesetzlich geregelte Anerkennung außerhochschulisch erbrachter Kompetenzen kann zur Flexibilisierung beitragen. Besonders häufig aber ist an den Hochschulen in Deutschland die Entzerrung des Studiums durch die systematische Streckung der Studiendauer oder eine Lockerung des Zeitpunkts für die Erbringung von Leistungen (ECTS) gemeint. In diesem letzteren Sinne versteht die vorliegende Studie das Maßnahmenbündel Flexibilisierung. Die zugeordneten Maßnahmen umfassen die geregelte Variierung der Studiendauer gemäß individueller Bedürfnisse (z. B. Bachelor+, 6+ und 7-/8-Semesteroptionen) und den interdisziplinären Studieneinstieg (z. B. Orientierungssemester/-studium, MINT-Eingangsjahr mit späterer Spezialisierung auf ein Fach, Studium Generale, u. ä.).

Maßnahmenbündel 4: Persönliche Begleitung/Beratung

Um Studierende im Hinblick auf die eigene Orientierung an Hochschulen zu unterstützen und ihnen individuelle Wege aufzuzeigen, ihnen die Verfolgung ihrer Interessen zu ermöglichen und ihre Studienmotivation zu fördern, bieten Hochschulen ein breites Angebot an Begleitung und Beratung an. Dabei lassen sich vier Zielgruppen der Maßnahmen spezifizieren (Ortenburger 2013): „normale“ Studierende, ausländische Studierende, leistungsstarke Studierende und Studierende mit besonderen Anforderungen (z. B. mit Kindern). An vielen Hochschulen gibt es gesonderte Veranstaltungen und Angebote für ausländische Studierende oder Studierende mit Kindern. Im Regelfall jedoch sind Beratungsgespräche hochindividuell und spezifisch.

Im CHE Hochschulranking zählen zur persönlichen Begleitung und Beratung sowohl offene Beratungsangebote als auch curricular verankerte Beratung, Erstsemester-Tutorien (die sowohl fachlich als auch organisatorisch gemeint sein können), Tandem- und Mentoringprogramme (studentisch und professoral) und die Übernahme der Koordination der Studieneingangsphase durch eine benannte Person. Mit Hilfe der individuellen Beratungsgespräche soll

den Studierenden Gelegenheit zur angeleiteten Reflexion der individuellen und zielorientierten Gestaltung des Studienwegs ermöglicht werden. Im Medizinstudium sind solche Beratungsgespräche in der Regel noch integraler Bestandteil des Curriculums am Übergang von Physik und Klinikum.

3 Analyse

3.1 Datengrundlage

Bei der Analyse wurden die Daten zu verschiedenen Unterstützungsmaßnahmen in der Studieneingangsphase im Rahmen des CHE Hochschulrankings genutzt. Die Daten wurden zwischen 2015 bis 2017 erhoben, befragt wurden die Fachbereiche. Folgende Maßnahmen zu „Testverfahren zur Orientierung und Studieneignung“, „Kompetenzangleichung/Kompetenzaufbau“ (fachlich und studienrelevant), „Flexibilisierung“ und „persönliche Begleitung/Beratung“ standen den befragten Fachbereichen zur Auswahl:

Tabelle 2 Liste der Maßnahmen im Rahmen der vier Maßnahmenbündel

Testverfahren zur Orientierung und Studieneignung
✓ Obligatorisches oder freiwilliges Self-Assessment
✓ Obligatorischer Eignungstest (2018: fachbezogen)
Kompetenzangleichung/Kompetenzaufbau für Studienanfänger(innen) im 1. u. 2. Semester
✓ Vorkurse/Brückenkurse vor Studienbeginn/Vorsemeester
✓ Kurse zum Erwerb studienrelevanter Kompetenzen/Schlüsselkompetenzen (z. B. Schreibwerkstatt, Selbstorganisation, wissenschaftliches Arbeiten)
✓ Virtuelles offenes Lernzentrum (z. B. Lernplattformen, Moodle)
✓ Begleitete Selbstreflexion des Kompetenzerwerbs/Lernfortschritts (Portfolio, Logbuch)
✓ Semesterbegleitende Rückmeldung des Lernerfolgs (z. B. Zwischentests mit individuellen Korrekturen/Besprechungen)
Flexibilisierung
✓ Geregelter Variierung der Studiendauer gemäß individueller Bedürfnisse (z. B. Bachelor+, 6+ und 7-/8-Semesteroptionen)
✓ Interdisziplinärer Studieneinstieg (z. B. Orientierungssemester/-studium, MINT-Eingangsjahr mit späterer Spezialisierung auf ein Fach, Studium Generale)
Persönliche Begleitung/Beratung von Studienanfänger(inne)n im 1. und 2. Semester
✓ Beratungsgespräche
✓ Beratung zur individuellen Studienverlaufsplanung
✓ Frühwarnsysteme mit Beratung
✓ Begleitendes individuelles Coaching
✓ Erstsemester-Tutorien
✓ Professorale Mentor(inn)en (auch Doktoranden, Postdocs)
✓ Studentische Mentor(inn)en, Tandems, Buddies
✓ Studieneingangskoordinator(in)

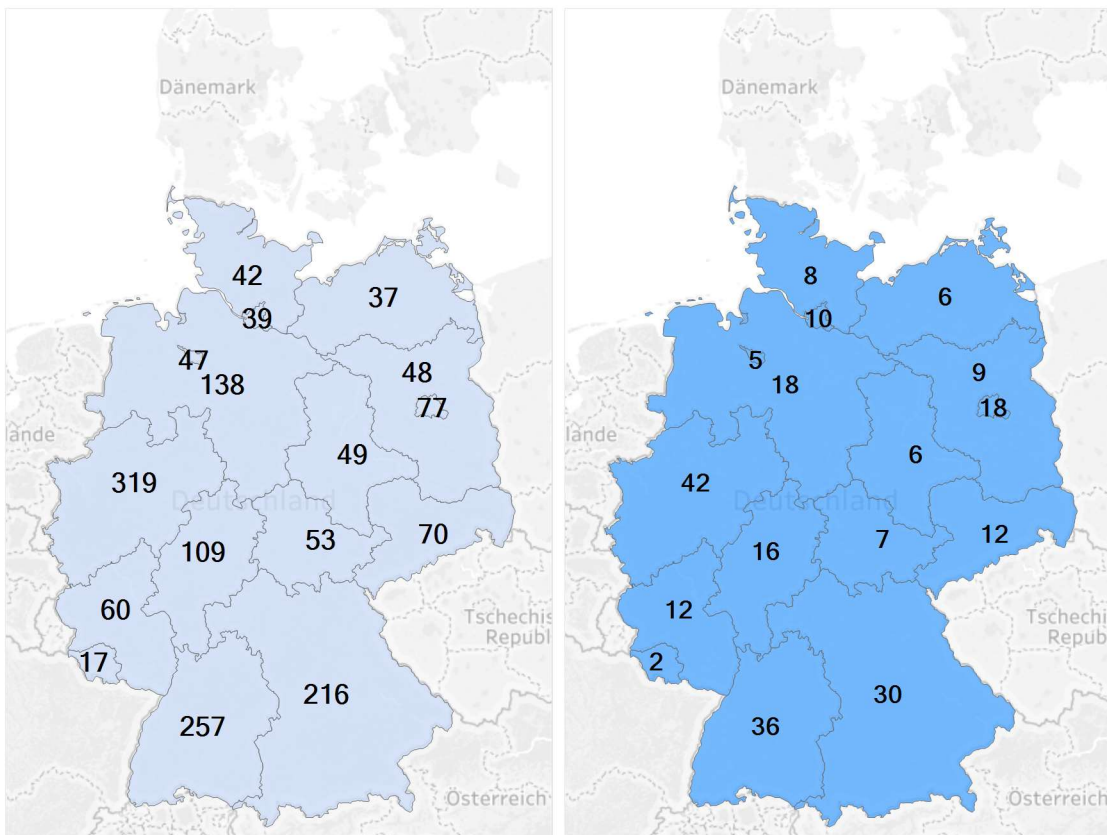
Es wurden in Summe 1.624 Fachbereiche an 246 Hochschulen erfasst. Der Großteil der untersuchten Fachbereiche ist in Trägerschaft der öffentlichen Hand (1.459). In unserer Stichprobe befinden sich 141 Fachbereiche an den privaten Hochschulen, kirchliche Träger weisen

24 Fachbereiche auf. Hinsichtlich des Typus der Hochschulen sind in der Stichprobe 912 der Fachbereiche an Universitäten und 712 an Fachhochschulen angesiedelt, darunter 103 Fachbereiche an privaten und 24 Fachbereiche an kirchlichen Fachhochschulen. Bezüglich der Fachbereiche an den Universitäten sind 38 in privater Trägerschaft.



Anzahl der Fachbereiche

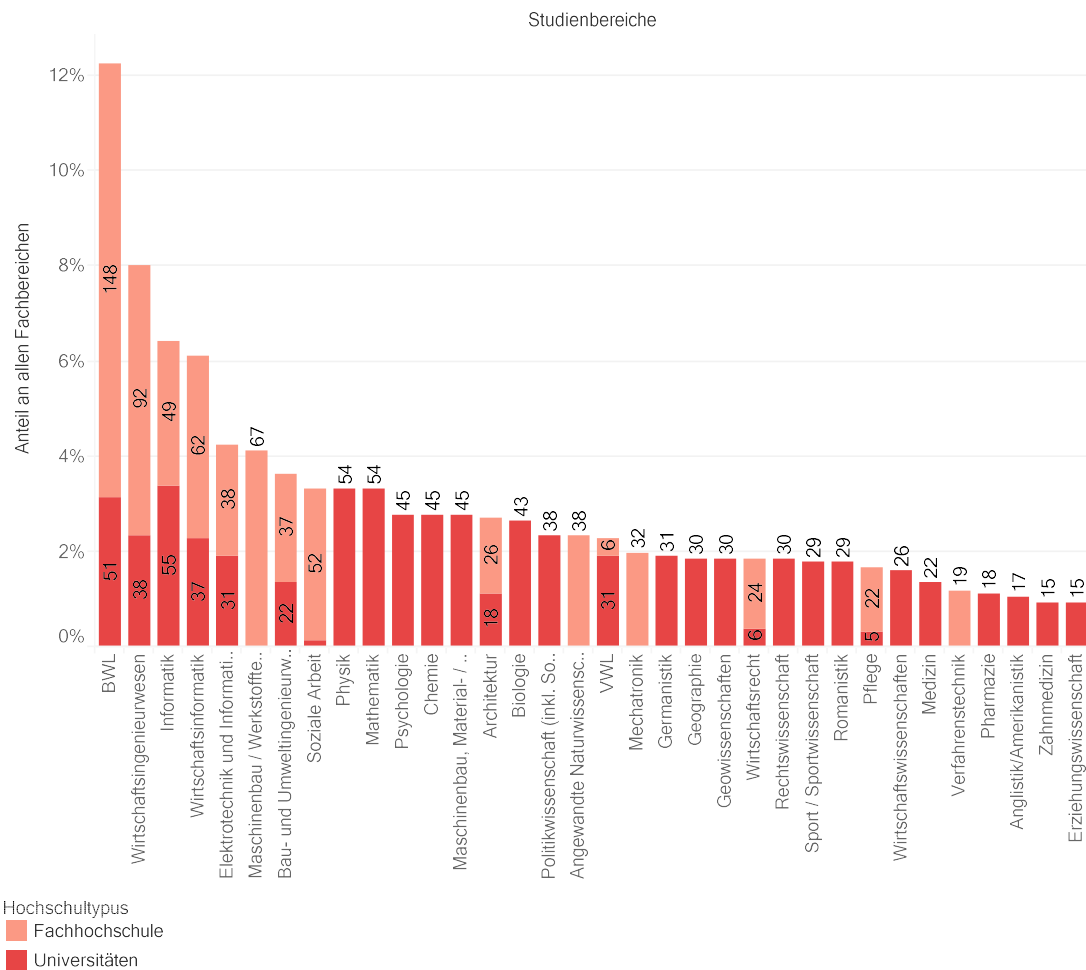
Anzahl der Hochschulen



[Anzahl der Fachbereiche n=1.624; Anzahl der Hochschulen n=246]

Abbildung 1: Anzahl der Fachbereiche und Hochschulen

In Bezug auf Anteile und Anzahl der in der Stichprobe erfassten Fachbereiche zeigt sich, dass allein 12 Prozent der Fachbereiche dem Studienbereich „Betriebswirtschaftslehre“ zugeordnet sind. An zweiter Stelle ist „Wirtschaftsingenieurwesen“ mit 8 Prozent zu finden. Weitere Werte können der nachfolgenden Abbildung entnommen werden.



[n=1.624]

Abbildung 2: Anteile und Anzahl der erfassten Fachbereiche

In Hinsicht auf die Art des Abschlusses wurde eine Aufteilung zwischen Staatsexamen und Bachelor- und Master-Abschlüssen⁴ vorgenommen: 85 der Fachbereiche vergeben ein Staatsexamen, dies sind Rechtswissenschaften, Medizin, Pharmazie und Zahnmedizin, das Lehramt ist nicht berücksichtigt. Die restlichen der in Abbildung 2 gezeigten Fachbereiche vergeben einen B.A.- oder M.A.-Abschluss. An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass sich die Fachbereiche des Datensatzes von der Fächersystematik des Bundesamtes für Statistik unterscheiden.⁵

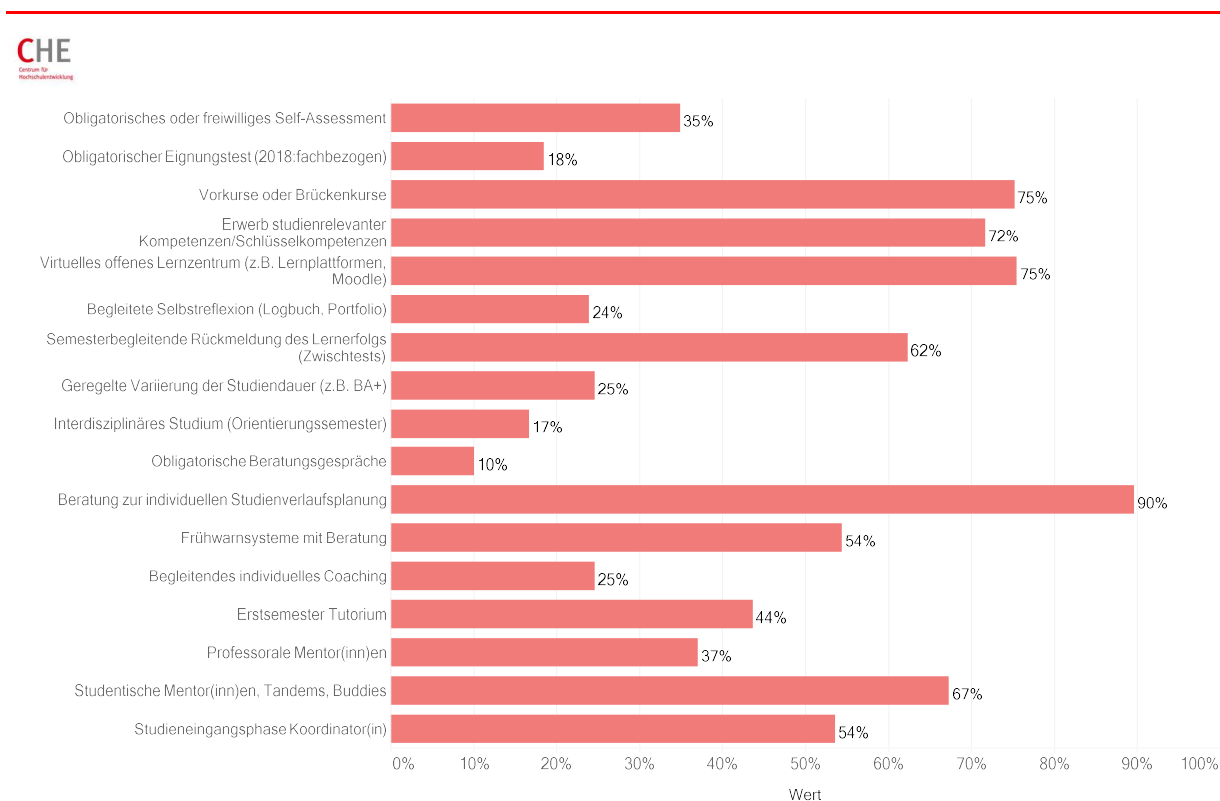
⁴ Darunter sind auch die Abschlüsse wie Bachelor of Science oder Master of Science erfasst. Im Weiteren B.A. und M.A.-Abschlüsse

⁵ Statistisches Bundesamt (Destatis), 2018; https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/BildungKultur/StudentenPruefungsstatistik.pdf;jsessionid=860253C2809A4E068123C15F74796F65.Internet-Live1?__blob=publicationFile (aufgerufen am 07.01.2018).

3.2 Empirische Ergebnisse

Die vorliegende Analyse basiert auf der deskriptiven Statistik, um die Häufigkeit der Maßnahmen an Hochschulen darzustellen. Da der Datensatz komplex ist, werden die Ergebnisse der Studie anhand der formulierten Fragestellungen dargestellt.

A) Trifft es zu, dass die Hochschulen in Deutschland die Studienanfänger(innen) in den Bereichen „Testverfahren zur Orientierung und Studieneignung“, „Kompetenzangleichung/Kompetenzaufbau“, „Flexibilisierung“ und „persönliche Begleitung/Beratung“ unterstützen? Wo liegen Schwerpunkte?



[n=246]

Abbildung 3: Häufigkeit der Maßnahmen

Im Maßnahmenbündel „Testverfahren zur Orientierung und Studieneignung“ weist nur etwa ein Drittel der Hochschulen einen obligatorischen oder freiwilligen Self-Assessment-Test auf. Auch die Durchführung eines obligatorischen Eignungstests ist eher selten: Nur etwa jede fünfte Hochschule bedient sich dieser Maßnahme.

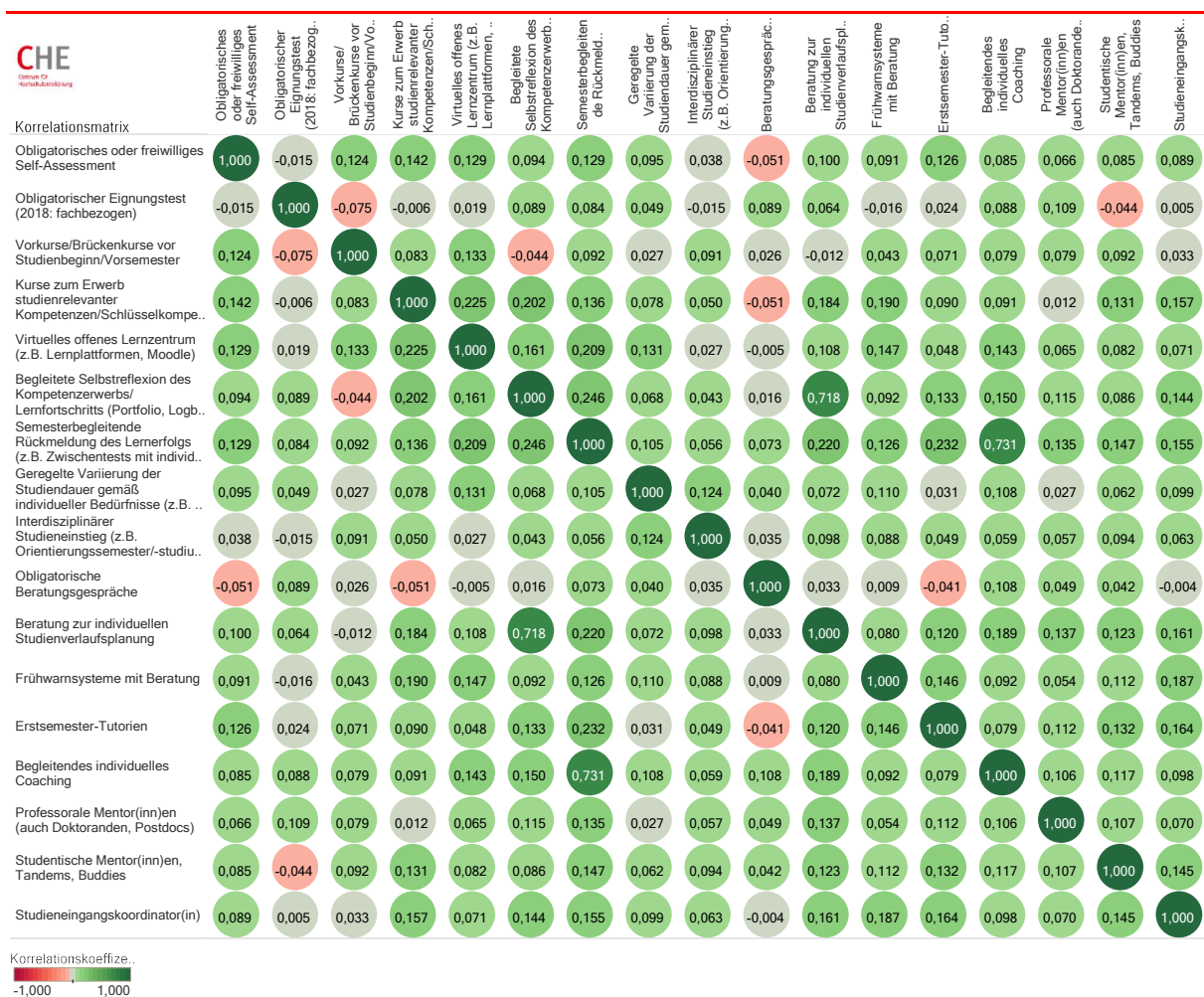
Zu den häufigsten Maßnahmen im Maßnahmenbündel „Kompetenzangleichung und Kompetenzaufbau“ gehören Vorkurse/Brückenkurse vor Studienbeginn, Kurse zum Erwerb studienrelevanter Kompetenzen/Schlüsselkompetenzen (z. B. Schreibwerkstatt, Selbstorganisation, wissenschaftliches Arbeiten), virtuelles offenes Lernzentrum (z. B. Lernplattformen, Moodle)

und die semesterbegleitende Rückmeldung des Lernerfolgs. Die begleitete Selbstreflexion des Kompetenzerwerbs/Lernfortschritts (Portfolio, Logbuch) kommt an jeder fünften Hochschule zum Einsatz.

Verglichen mit anderen Maßnahmenbündeln weisen die Hochschulen im Bereich „Flexibilisierung“ mit etwa einem Viertel einen eher geringen Anteil auf. Die Möglichkeiten zur individuellen Flexibilisierung beziehen sich hier häufiger auf die Studiendauer als auf die Studieninhalte im Sinne eines interdisziplinären Studieneinstiegs oder Orientierungssemesters.

Die persönliche Begleitung/Beratung von Studienanfänger(inne)n im ersten und zweiten Semester hingegen ist durch eine hohe Varianz gekennzeichnet; die Spannweite beträgt 80 Prozentpunkte. Am wenigsten von allen Maßnahmen werden obligatorische Beratungsgespräche angeboten (10%). Im Gegensatz dazu stellt die Beratung zur individuellen Studienverlaufplanung mit einem Anteil von 90 Prozent der Hochschulen die am häufigsten verbreitete Maßnahme in diesem Maßnahmenbündel dar. Maßnahmen wie Erstsemester-Tutorien, professorale Mentor(inn)en oder studentische Mentor(inn)en, Tandems und Buddies werden im Durchschnitt an etwa der Hälfte der Hochschulen eingesetzt. Hinsichtlich der untersuchten Hochschulen zeigt sich, dass fast 55 Prozent über eine(n) Studieneingangskoordinator(in) verfügen, wobei aus den Daten nicht ersichtlich ist, ob es sich um eine eigene Stelle handelt.

B) Bieten Hochschulen Unterstützungsmaßnahmen a) in allen vier Bereichen „Testverfahren zur Orientierung und Studieneignung“, „Kompetenzangleichung/Kompetenzaufbau“, „Flexibilisierung“ und „persönliche Begleitung/Beratung“ an und b) ergänzen sie sich?



[n=246, Die Korrelationen sind auf dem 0,05-Niveau signifikant (zweiseitig), Nicht signifikante Korrelationen sind grau gekennzeichnet.]

Abbildung 4: Korrelationsmatrix der Maßnahmen

Trotz der gering ausgeprägten Korrelationskoeffizienten bei den meisten Zusammenhängen lassen sich positive Zusammenhänge zwischen folgenden Maßnahmen feststellen, d. h. Fachbereiche, die eine Maßnahme anbieten, bieten auch die andere Maßnahme an. In Bezug auf Studieneingangskordinator(inn)en weisen unsere Ergebnisse darauf hin, dass das Vorhandensein dieser Stellen positiv mit der Maßnahme „Frühwarnsystem mit anschließender Beratung“ korreliert.

Ferner werden begleitete Selbstreflexion des Kompetenzerwerbs/Lernfortschritts und studienrelevanter Kompetenzen sowie semesterbegleitende Rückmeldung des Lernerfolgs mit hoher Wahrscheinlichkeit zusammen angeboten. Folgende Maßnahmen werden in geringem Maße zusammen angeboten:

- Virtuelle Lernplattformen mit Kursen zum Erwerb von studienrelevanten Kompetenzen und semesterbegleitende Rückmeldung des Lernerfolgs.

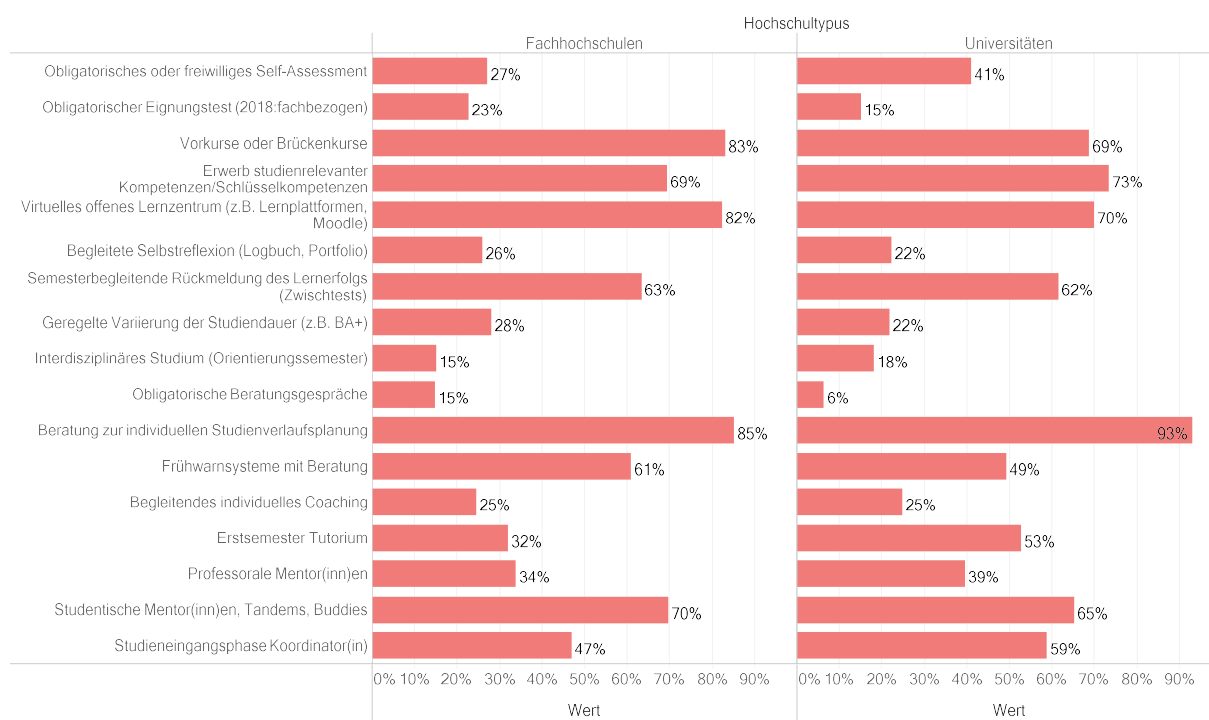
- Coaching und begleitende Selbstreflexion des Kompetenzerwerbs/Lernfortschritts sowie studienrelevante Kompetenzen.
- Semesterbegleitende Rückmeldung des Lernerfolgs (Zwischentest) und Frühwarnsystem mit Beratung.
- Erstsemester-Tutorien und semesterbegleitende Rückmeldung des Lernerfolgs.
- Professorale Mentor(inn)en und Selbstreflexion des Kompetenzerwerbs/Lernfortschritts sowie Coaching.

Hinsichtlich der negativen Korrelationen, auch wenn diese auf einem sehr geringen Niveau sind, zeigt sich, dass, wenn ein obligatorischer Eignungstest durchgeführt wird, eher keine Vorkurse bzw. Brückenkurse angeboten werden.

Maßnahmen, die in geringem Maße zusammen angeboten werden, aber gemeinsam gedacht sein sollten (z. B. professorale Mentor(inn)en und Selbstreflexion des Kompetenzerwerbs), gehören oft zu unterschiedlichen Maßnahmenbündeln. Möglicherweise ist dies ein Hinweis darauf, dass es eine Entkoppelung zwischen den mit der Konzeption und Durchführung der Maßnahmen betrauten Stellen und Personen gibt. Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen weisen darauf hin, dass es ein Bündel an Maßnahmen gibt, die zusammen mit anderen Maßnahmen angeboten werden. Das sind Kurse zum Erwerb studienrelevanter Kompetenzen, virtuelle Lernplattformen, begleitende Selbstreflexion des Kompetenzerwerbs/Lernfortschritts und semesterbegleitende Rückmeldung des Lernerfolgs. Hierbei stellt sich die Frage, ob dieser Zusammenhang von der Hochschule oder der Fächerzusammensetzung abhängt. Interessant ist also die Frage danach, ob sich systematische Unterschiede zwischen Hochschultypen, Trägern der Hochschulen, Bundesländern oder sogar Fachbereichen bzw. Fachgruppen feststellen lassen.

C) Zeigen sich Unterschiede zwischen den Hochschulen abhängig vom Hochschultyp, der Trägerschaft und/oder dem Bundesland?

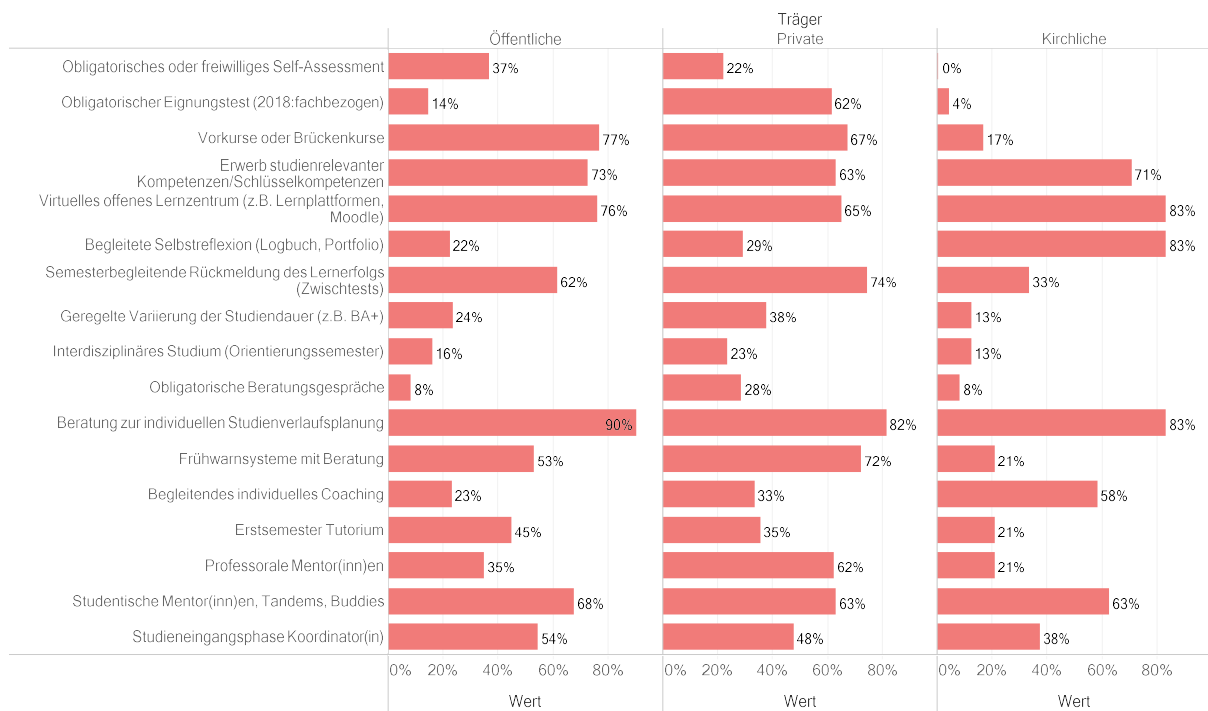
Bezüglich des Typus der Hochschule, unabhängig von deren Trägerschaft, zeigen sich hinsichtlich einiger Maßnahmen deutliche Differenzen (mehr als 10%) (siehe Abbildung 5).



[Anzahl der Fachbereiche an Fachhochschulen n=712; Anzahl der Fachbereiche an Universitäten n=912]

Abbildung 5: Häufigkeit der Maßnahmen nach Typus der Hochschule

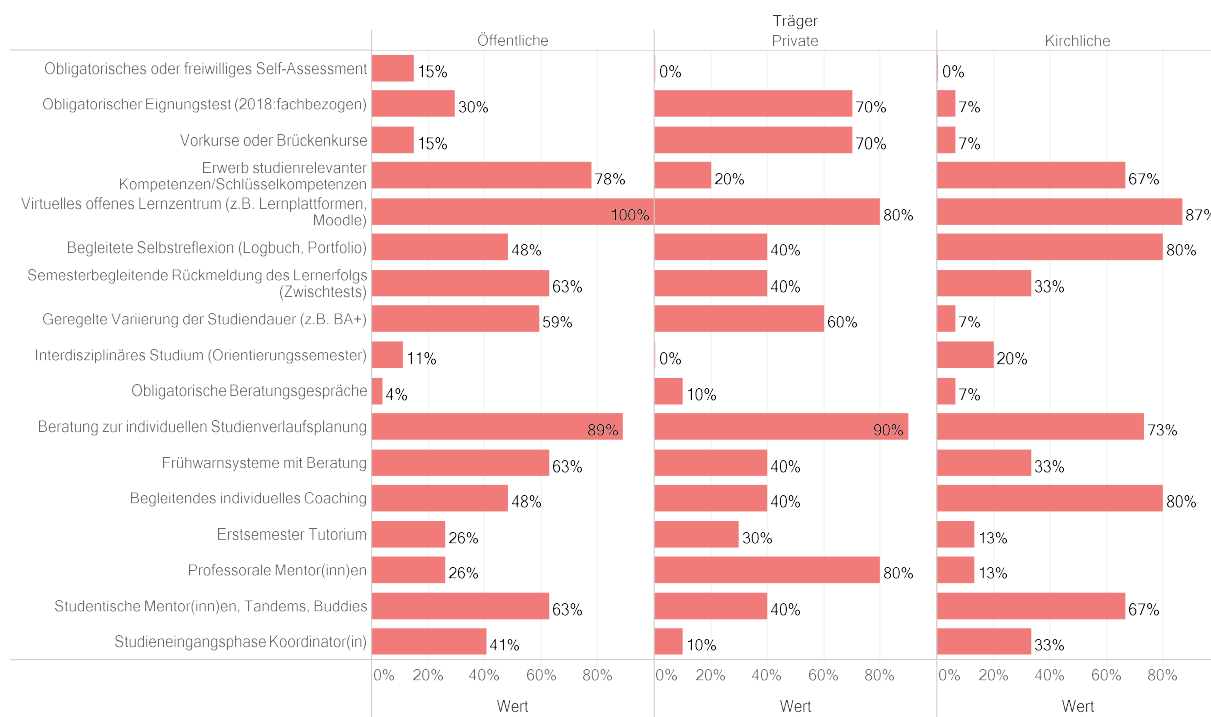
Die größten Differenzen beziehen sich auf folgende Maßnahmen: Erstsemester Tutorium (21%), Self-Assessment-Test und Vorkurse (14%), Studieneingangskoordinator(in) (12%) und Frühwarnsysteme mit Beratung (13%). Es fällt auf, dass die Universitäten verstärkt Maßnahmen im Bündel „Testverfahren zur Orientierung und Studieneignung“ anbieten. Für die anderen Bündel gibt es keine solchen eindeutigen Schwerpunkte. Fachhochschulen unterstützen ihre Studierenden aber insbesondere durch Frühwarnsysteme mit Beratung, während Universitäten stärker auf Erstsemestertutorien im Maßnahmenbündel „persönliche Begleitung/Beratung“ setzen.



[Anzahl der Fachbereiche: an öffentlichen Hochschulen n=1.459; an privaten Hochschulen n=141; an kirchlichen Hochschulen n=24]

Abbildung 6: Häufigkeit der Maßnahmen nach Trägerschaft

In Bezug auf die Trägerschaft der Hochschulen zeigt sich, dass öffentliche Hochschulen zu fast 40 Prozent Self-Assessment-Tests durchführen. Private Hochschulen legen ihren Fokus hingegen auf Eignungstests (62%). Kirchliche Hochschulen nutzen diese Maßnahmen nicht, was sich mit dem begrenzten und spezifischen fachlichen Angebot erklären lässt (in unserem Datensatz: nur Soziale Arbeit). Entsprechend lassen sich die Ausprägungen interpretieren: Begleitende Selbstreflexion ist weit verbreitet (83%), da diese Maßnahme häufig integraler Bestandteil des Curriculums im Fach Soziale Arbeit ist. Ähnliches gilt für individuelles Coaching. Dies lässt im Fach Soziale Arbeit vermuten, dass die Differenzen in den Ausprägungen eher von dem Fachhabitus bzw. der Fachkultur abhängig sind als auf die Trägerschaft zurückzuführen sind. Mithilfe der nachfolgenden Abbildung wird der Frage nachgegangen, ob sich Unterschiede im Fach Soziale Arbeit mit der Trägerschaft der Hochschule erklären lassen, wie die theoretische Annahme und erste Interpretation der Daten suggerierten.



[Anzahl der Fachbereiche: an öffentlichen Hochschulen n=27; an privaten Hochschulen n=10; an kirchlichen Hochschulen n=15]

Abbildung 7: Häufigkeit der Maßnahmen nach Trägerschaft im Fach: Soziale Arbeit

Die deskriptive Analyse der Häufigkeit der Maßnahmen nach Trägerschaft im Fach Soziale Arbeit bestätigt die angenommene Interpretation, dass die Erklärung auf die Spezifikation des Fachs Soziale Arbeit zurückzuführen ist. Die im Datensatz vertretenen kirchlichen Hochschulen bieten zu 100 Prozent Soziale Arbeit als Studiengang an. An Hochschulen in anderer Trägerschaft ist der Anteil der Fachbereiche, die begleitende Selbstreflexion als Maßnahme anbieten, um etwa um 45 Prozent geringer. Unter Berücksichtigung der theoretischen Annahmen (Fachhabitus) und empirischen Ergebnisse, ist anzunehmen, dass die Fachkultur zu den stärksten Indikatoren für die Häufigkeit bestimmter Maßnahmen gehört.

Bezüglich der Flexibilisierung sind die Hochschulen in privater Trägerschaft Vorreiter, was sich mit der Spezifikation der Studierenden an privaten Hochschulen zum Teil erklären lässt, da diese häufig berufstätige Studierende adressieren (Engelke et al. 2017). Darüber hinaus ist festzustellen, dass die privaten Hochschulen eher strukturierte, obligatorische und kostenintensive Maßnahmen ergreifen (Beratungsgespräche, professorale Mentor(inn)en, Frühwarnsysteme mit Beratung).

Bezüglich der Bundesländer zeigt sich ein differenziertes Bild in der Verteilung und Häufigkeit der Maßnahmen, wobei die Auswertung und die Interpretation mit gewisser Vorsicht betrachtet

werden sollten, da die Daten weder repräsentativ für die Bundesländer noch für die Hochschulen oder Fachbereiche sind (siehe Abbildung 8).



[n=246]

Abbildung 8: Häufigkeit der Maßnahmen je Bundesland

In der Annahme, dass die Bedeutung der Maßnahmen für den Studienverlauf in allen Bundesländern gleich ist, zeigt es sich, dass das Saarland und Bremen überdurchschnittlich viele

Maßnahmen und Thüringen und Hamburg⁶ vergleichsweise weniger Maßnahmen durchführen. Gleichzeitig lässt sich kein regionales Gefälle (z. B. Ost-West oder Nord-Süd) feststellen. Des Weiteren ist die Größe des Bundeslandes gemäß den Daten nicht relevant. Hierbei stellt sich also die Frage, womit sich die Unterschiede zwischen den Bundesländern erklären lassen, z. B. hinsichtlich des Self-Assessment-Tests zwischen den beiden vergleichbaren Bundesländern Baden-Württemberg und Bayern (Differenz: 23%). Nach unserer Auffassung sind diese Differenzen zum Teil auf die Anzahl und das Studienfach der untersuchten Fachbereiche, also indirekt auf die Fachkultur, zurückzuführen. Dies wird in der nachfolgenden Abbildung deutlich, wobei nur die zehn häufigsten im Datensatz vertretenen Studienbereiche abgebildet worden sind. Aus der Abbildung 9 ist zu entnehmen, dass die Anteile in Hinblick auf die Verteilung zwischen Bundesländern eine große Varianz aufweisen.

⁶ Die Ursache dafür kann das Fehlen der Universität Hamburg in dem Datensatz sein. Nichtsdestotrotz haben aus Hamburg 10 Hochschulen und 39 Fachbereiche an der Befragung teilgenommen.

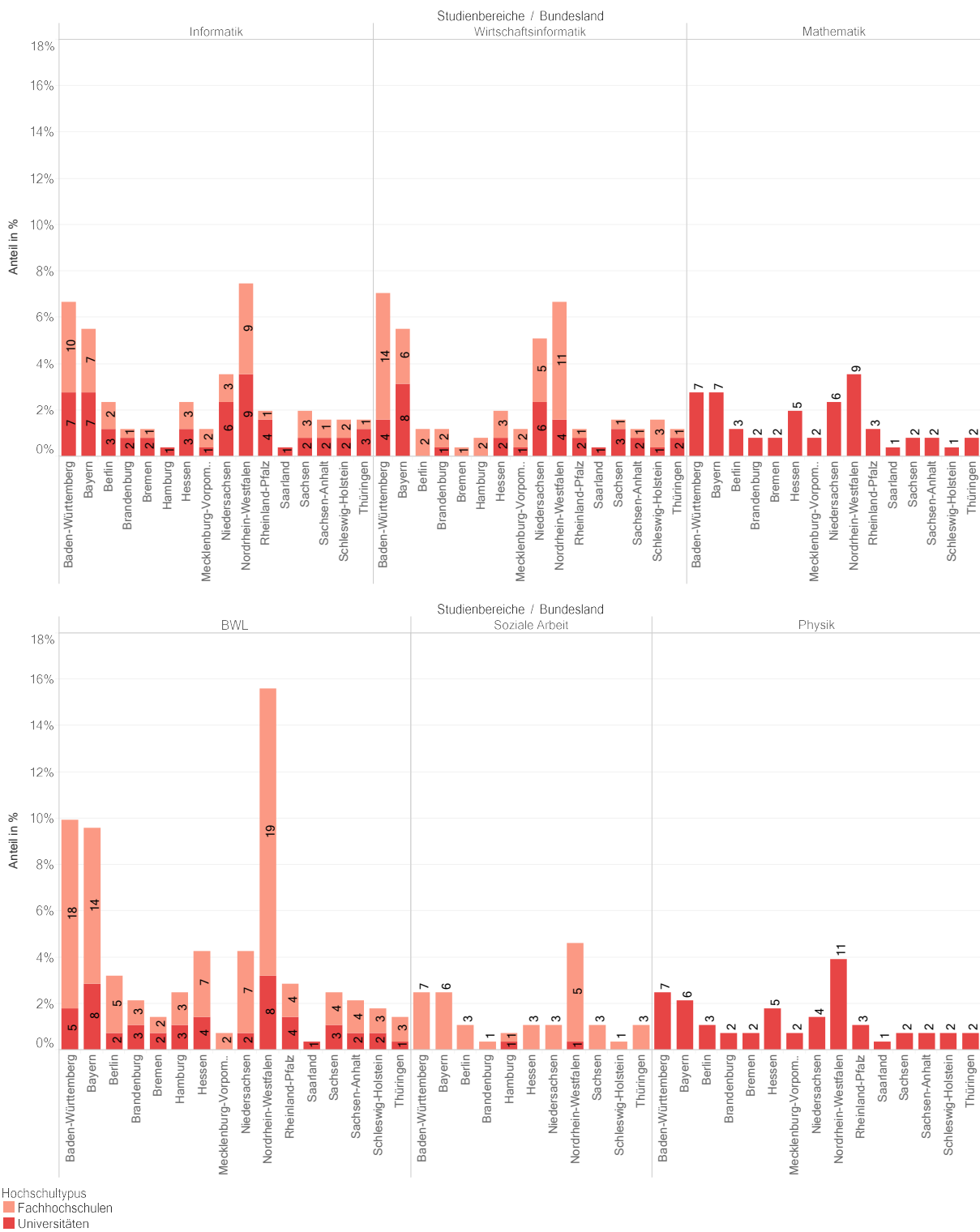
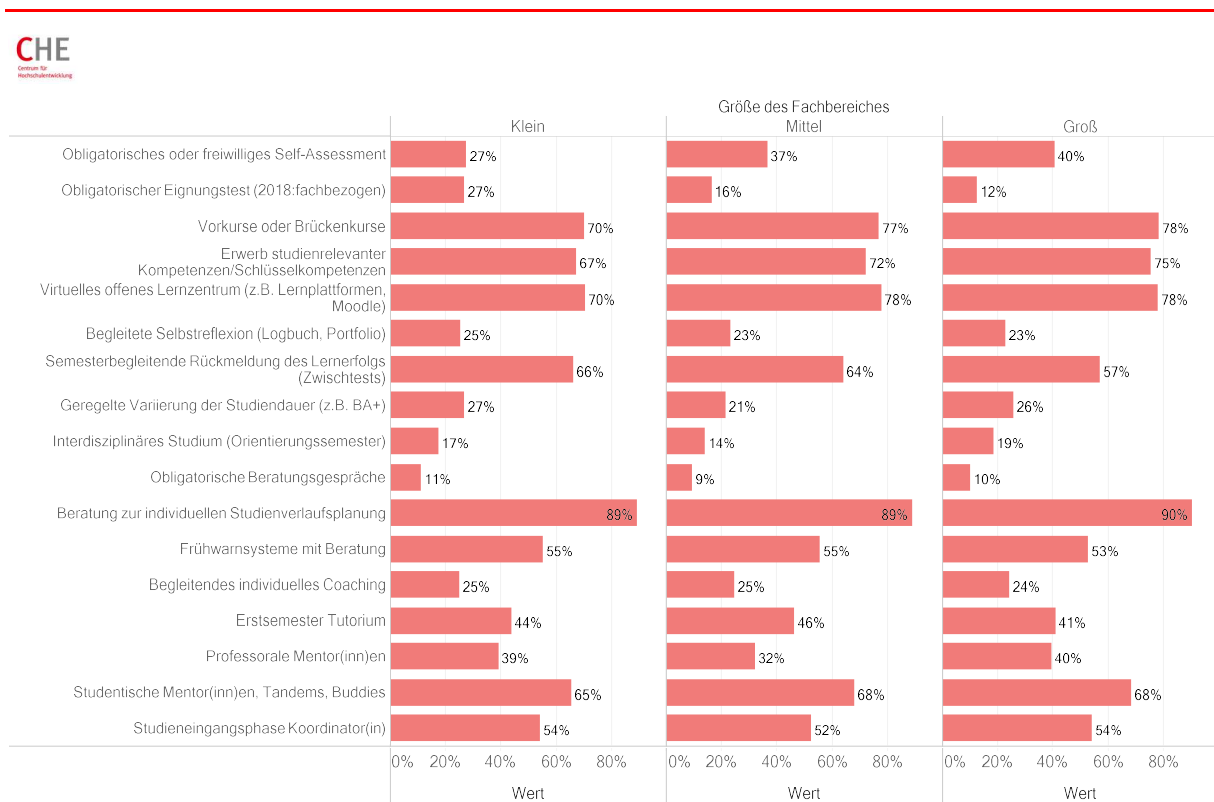


Abbildung 9: Anteil der ausgewählten Studienbereiche an allen Studienbereichen nach Bundesland

Ein zweiter Faktor ist die unterschiedliche Gesetzgebung in den Bundesländern, die bestimmte Maßnahmen vor der Immatrikulation oder dem Curriculum vorschreiben. So ist in Baden-Württemberg ein fächerübergreifender Selbsttest zur Studienorientierung Pflicht für alle Studienbewerber(innen). Als dritter Faktor, wie im Falle des Saarlands und Bremen, lassen sich die Hochschulen selbst identifizieren, die mehrere Initiativen aufgestellt haben und Programme entwickelten und durchführten.

(D) Ist das Angebot der Unterstützungsmaßnahmen abhängig von der Studierendenzahl der Hochschulen oder des Fachbereichs?

Hierfür wurden die Fachbereiche in drei Gruppen unterteilt. Die Unterteilung erfolgte mit Hilfe eines statistischen Verfahrens (Terzile) unter Berücksichtigung des Typus der Hochschule.⁷



[Anzahl der kleinen Fachbereiche n=540; Anzahl der mittleren Fachbereiche n=543; Anzahl der großen Fachbereiche n=541]

Abbildung 10: Häufigkeit der Maßnahmen nach Größe des Fachbereichs

⁷ Der Grund für das Zurückgreifen auf das statistische Verfahren ist die in der Literatur nicht vorhandene empirische Definition von Fachbereichsgrößen bezüglich der Studierendenzahl. Aus dem Verfahren ergeben sich für die Universitäten: kleine Fachbereiche < 466; mittlere Fachbereiche zwischen 467 und 982, große Fachbereiche >983. Für die Fachhochschulen: kleine Fachbereiche < 279; mittlere Fachbereiche zwischen 280 und 615, große Fachbereiche >616.

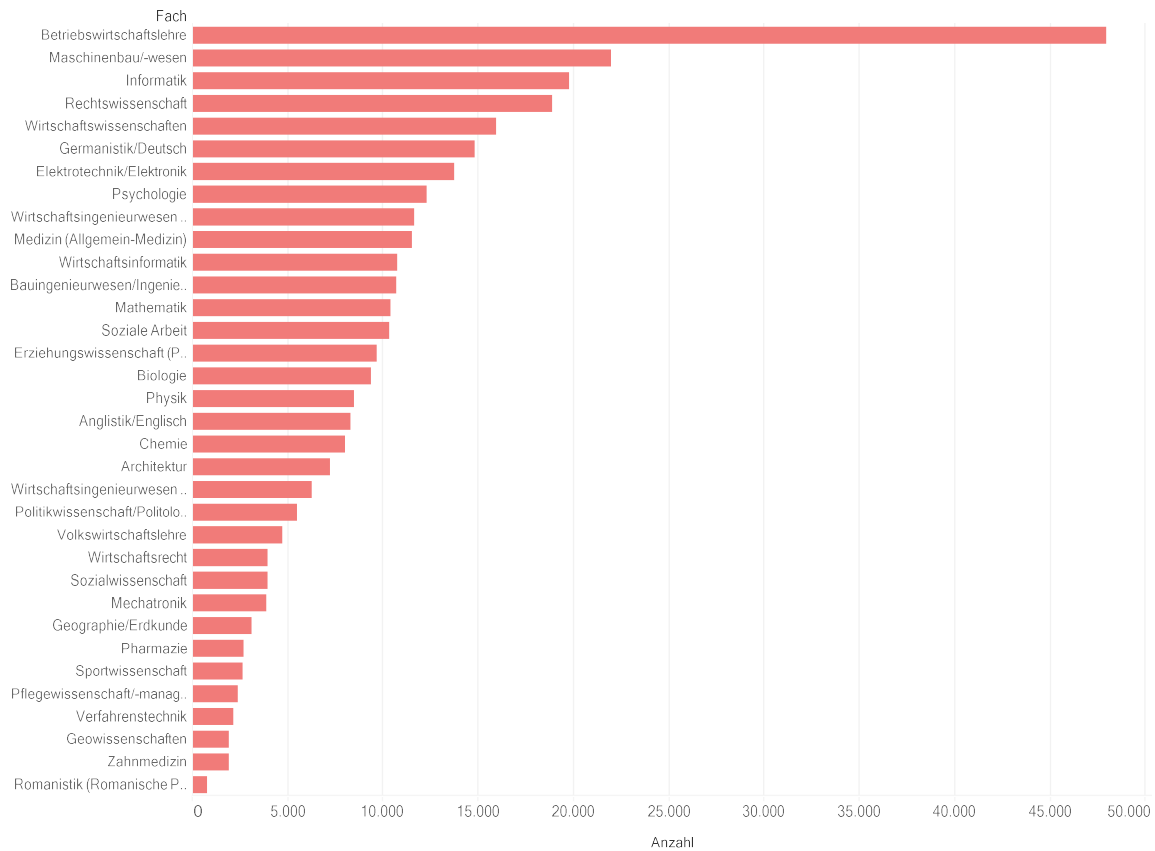
Wertet man deskriptiv die Daten hinsichtlich der Maßnahmen nach Größe des Fachbereichs, lassen sich folgende Zusammenhänge erkennen:

- Je größer der Fachbereich, desto wahrscheinlicher ist es, dass Self-Assessment-Tests durchgeführt werden.
- Kleine Fachbereiche führen häufiger Eignungstests durch.
- Eher geringere Unterschiede lassen sich in der Verteilung zwischen den untersuchten kleinen, mittleren und großen Fachbereichen für Vor- oder Brückenkurse, Kurse zu studienrelevanten Kompetenzen und virtuelle Lernplattformen finden.
- Kaum oder nur geringe Differenzen sind bezüglich der begleiteten Selbstreflexion, Flexibilisierung der Studiendauer, Beratung, Coaching, Mentor(inn)enprogramme und Studieneingangskoordinator(in) zu erkennen.

(E) Zeigen sich Unterschiede in den Unterstützungsmaßnahmen zwischen den Fachbereichen bezogen auf:

- *stark frequentierte Fachbereiche wie BWL, Jura versus Fachbereiche mit geringerem Zulauf,*
- *geisteswissenschaftliche Fachbereiche versus Fachbereiche, die man den MINT-Fächern zuschreibt,*
- *Fachbereiche mit dem Abschluss Staatsexamen (Pharmazie, Medizin, Zahnmedizin, Jura) versus Fächer mit Bachelor- oder Master-Abschluss?*

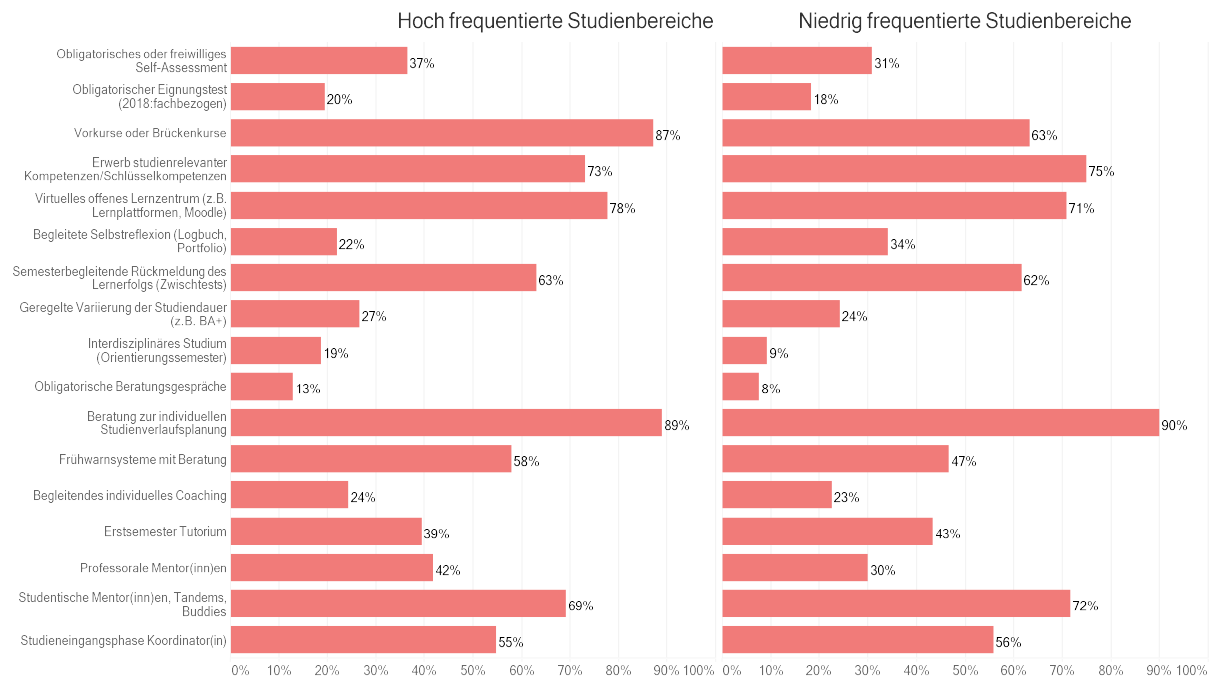
Die nachfolgende Abbildung stellt die Anzahl der Studienanfänger(innen) (im ersten Hochschulsesemester) an deutschen Hochschulen im Wintersemester 2016/2017 dar. Aus diesen Daten lassen sich sowohl die am meisten frequentierten Studienfächer ableiten als auch solche, die weniger Studierende aufweisen.



[Quelle: DESTATIS]

Abbildung 11: Anzahl der Studienanfänger(innen) an deutschen Hochschulen (Wintersemester 2016/2017)

Zu den fünf am meisten frequentierten Fächern gehören BWL, Maschinenbau/-wesen, Informatik, Rechtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaften. Zu den fünf am wenigsten nachgefragten Fachbereichen gehören Romanistik, Zahnmedizin, Geowissenschaften, Verfahrenstechnik und Pflegewissenschaft/-management. Die folgende Grafik stellt die Häufigkeiten für beide Gruppen gegenüber:



[Die fünf am meisten frequentierten Fachbereiche n=471; Die fünf am niedrigsten frequentierten Fachbereiche n=120]

Abbildung 12: Die fünf am meisten und am niedrigsten frequentierten Fachbereiche

Die deutlichsten Unterschiede zeigen sich bei Vor- oder Brückenkursen (+24%) und der begleitenden Selbstreflexion (-12%). Diese lassen sich mit den Fächern und deren Fachkulturen erklären. In den am meisten frequentierten Fachbereichen befinden sich beispielsweise zwei Fachbereiche aus der Gruppe der MINT-Fächer. Die Unterschiede korrespondieren außerdem mit den Ergebnissen bezüglich der Größe des Fachbereichs (siehe Abbildung 9). Hierbei ist anzunehmen, dass die Fachkultur einen bedeutenden Einfluss auf die Häufigkeit der Maßnahmen aufweist.

Für die Auswertung nach Unterschieden zwischen geisteswissenschaftlichen Fachbereichen gegenüber den MINT-Fächern gehören in der Stichprobe folgende Fächer zu den beiden Fächergruppen:

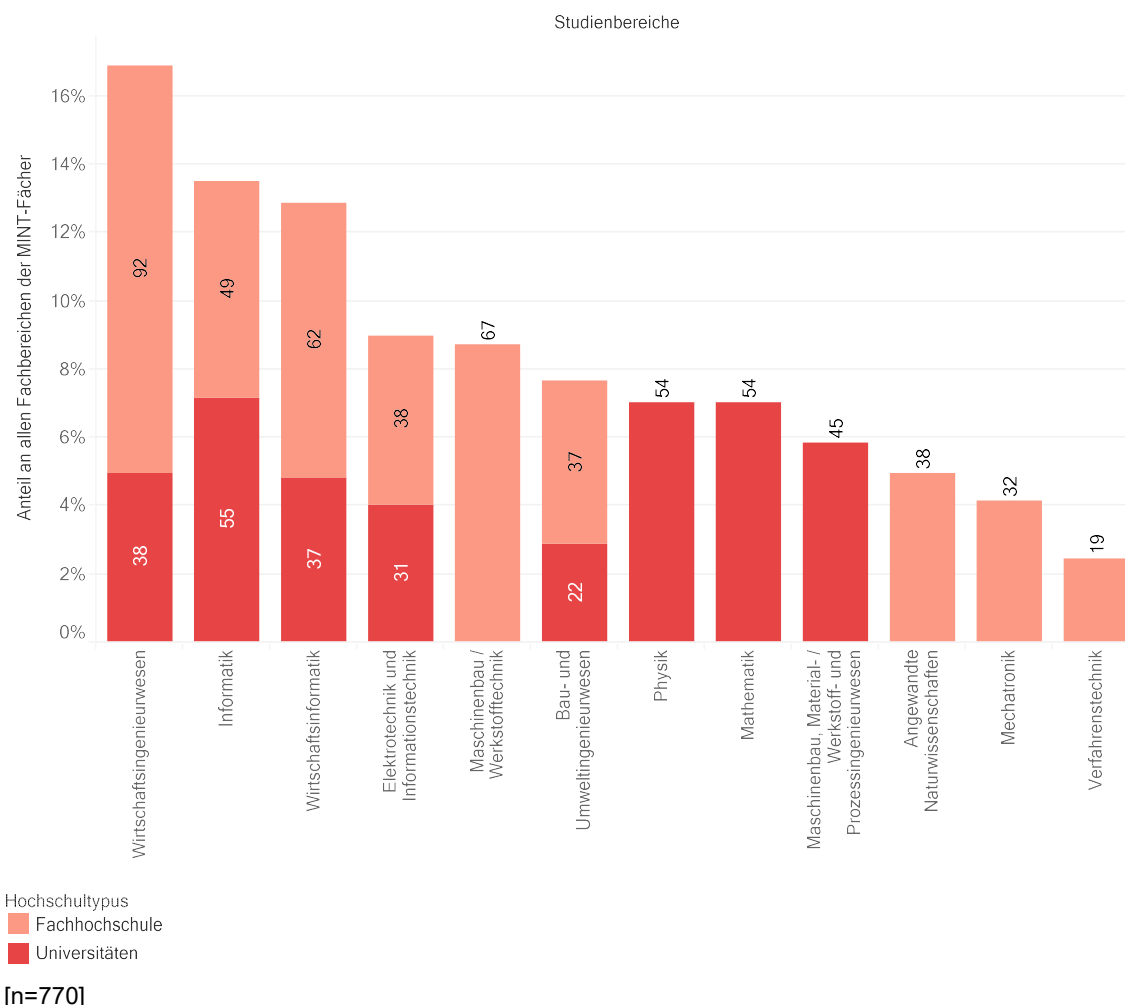
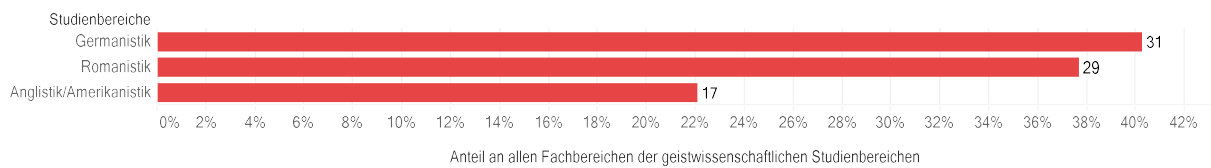


Abbildung 13: Anteile und Anzahl der MINT-Fächer in der Stichprobe

Die MINT-Fächer stellen etwa 48 Prozent aller erfassten Fachbereiche unserer Stichprobe dar. Mehr als die Hälfte davon stellen die Fachbereiche aus Wirtschaftsingenieurwesen, Informatik, Wirtschaftsinformatik und Elektrotechnik.

Es zeigt sich, dass die MINT-Fachbereiche fast zu 100 Prozent Vor- oder Brückenkurse als Maßnahme in der Studieneingangsphase einsetzen und weniger mit einem obligatorischen Eignungstest arbeiten. Damit sind diese Kurse als Repräsentanten für das Maßnahmenbündel „Kompetenzangleichung/Kompetenzaufbau“ die wichtigste und am häufigsten verbreitete Maßnahme. Die hohe Bedeutung spiegelt sich jedoch nicht wider im Stellenwert, den ein(e) Koordinator(in) der Studieneingangsphase in dieser Fächergruppe hat: Nur die Hälfte gibt an, solch eine(n) Koordinator(in) einzusetzen.

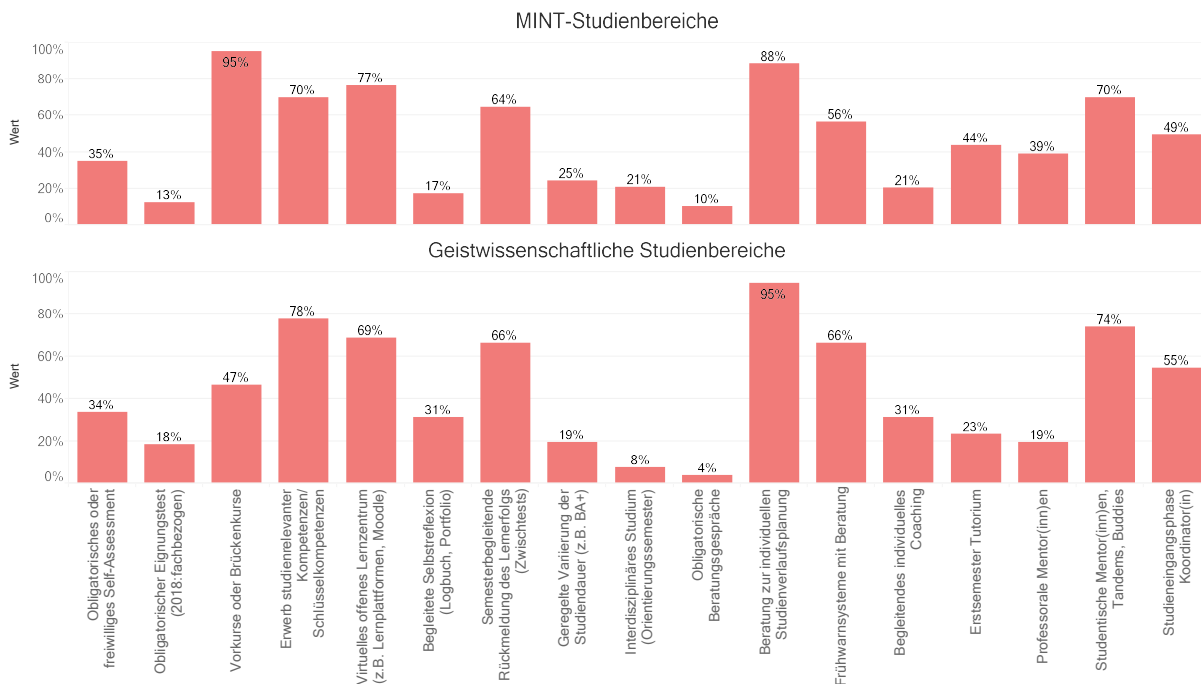


Hochschultypus
 Universitäten

[n=77]

Abbildung 14: Anteile und Anzahl der geisteswissenschaftlichen Fachbereiche in der Stichprobe

Die geisteswissenschaftlichen Fachbereiche stellen etwa 5 Prozent aller Fachbereiche in der Stichprobe dar und werden nur an Universitäten angeboten.



[Anzahl der Fachbereiche MINT n=770; Geisteswissenschaften n=77]

Abbildung 15: Häufigkeit der Maßnahmen nach Studienfächergruppen – MINT und Geistes- und Sozialwissenschaften

Es zeigen sich deutliche Differenzen zwischen beiden Gruppen. In den MINT-Fachbereichen sind Vor- oder Brückenkurse deutlich mehr verbreitet. Die MINT-Fächer liegen bei den Angeboten zur Kompetenzangleichung demnach vorne. Ein relativ großer Unterschied zeigt sich auch im Hinblick auf das Erstsemester-Tutorium (-21%): es ist häufiger verbreitet in den MINT-Fächern. Auch in Bezug auf die Flexibilisierung in Form eines Orientierungssemesters weisen die MINT-Fachbereiche höhere Werte auf, führen demnach diese Maßnahmen häufiger durch.

Im selben Maßnahmenbündel nutzen die geisteswissenschaftlichen Fachbereiche hingegen häufiger die begleitende Selbstreflexion.

Die sozialwissenschaftlichen Fachbereiche machen 14,6 Prozent der Stichprobe aus. Hierzu zählen die folgenden Bereiche: Wirtschaftswissenschaften, Soziale Arbeit, Psychologie, Politik- und Sozialwissenschaften, Rechtswissenschaften (auch Wirtschaftsrecht), Erziehungswissenschaften.

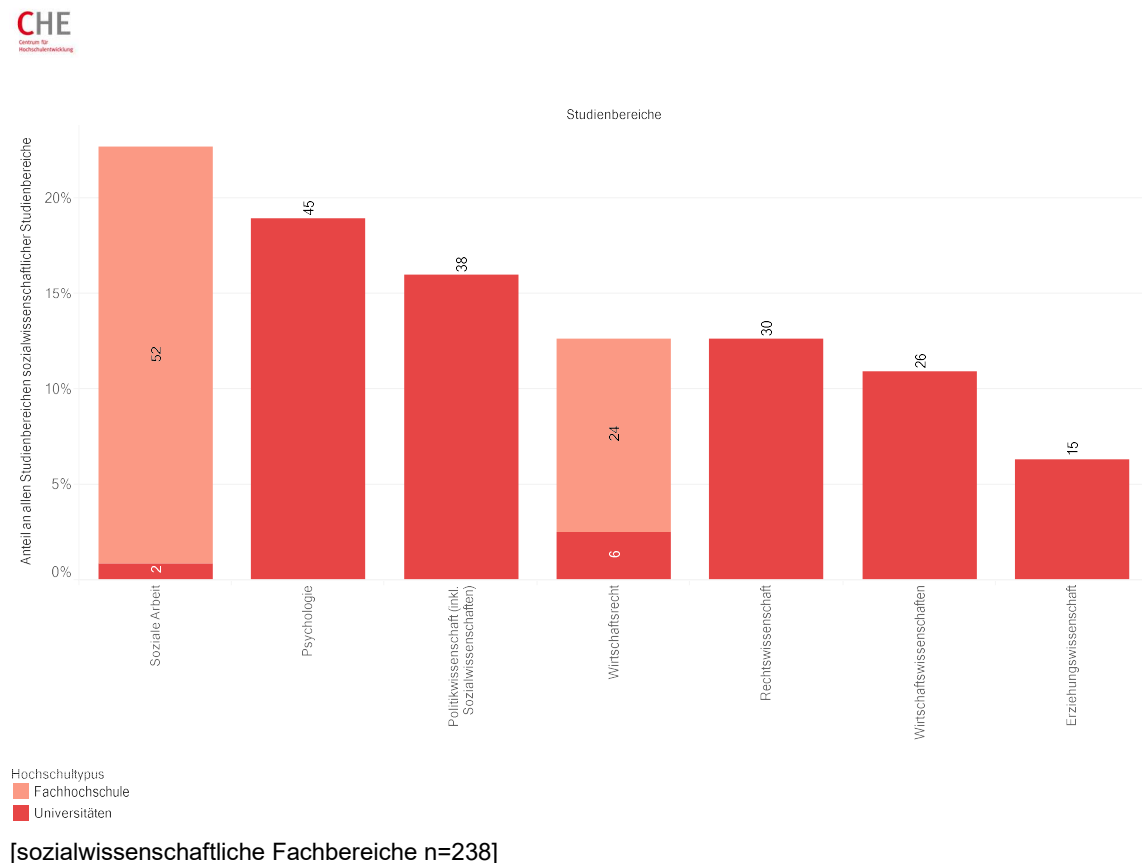
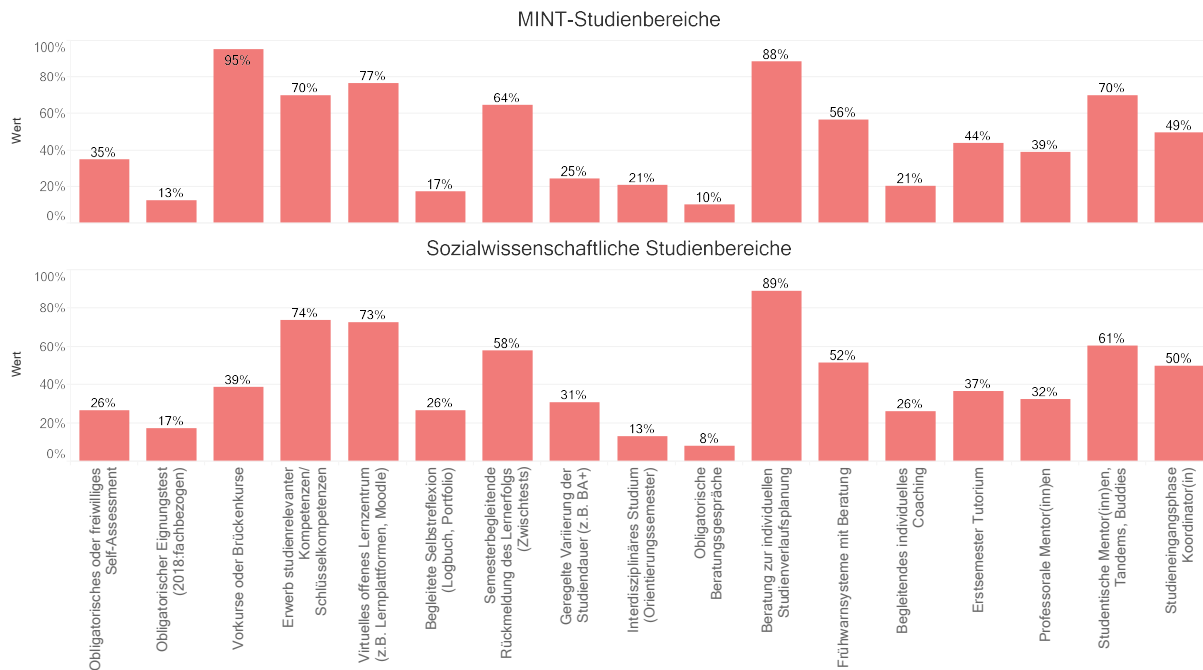


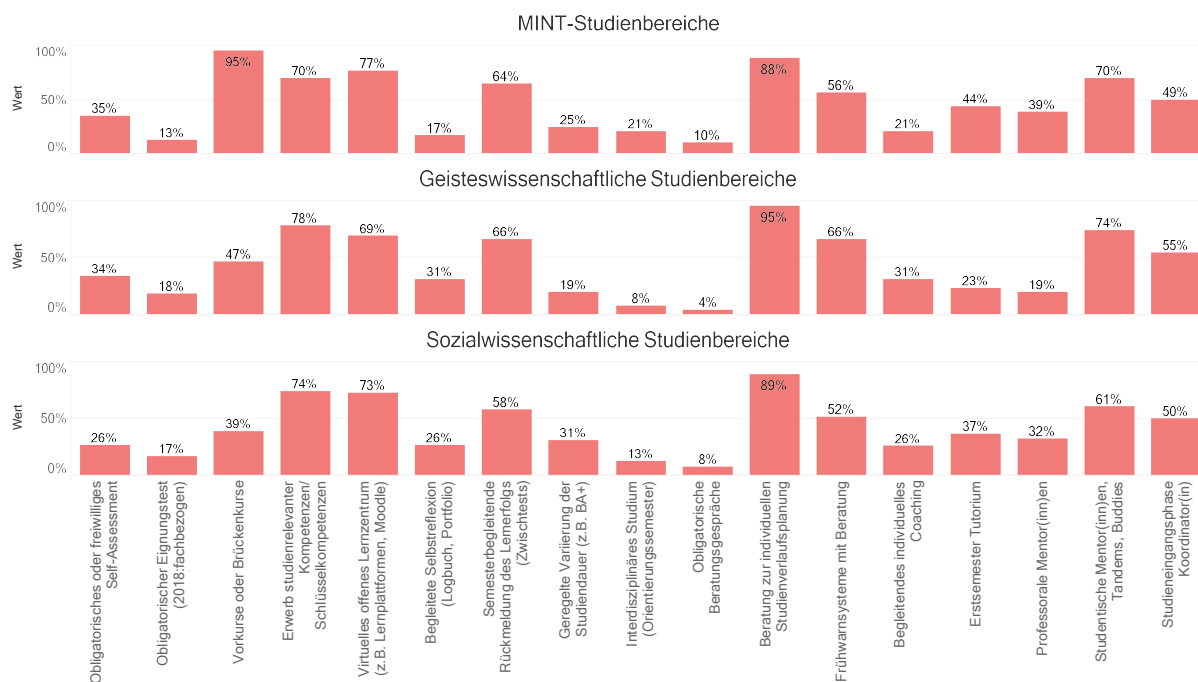
Abbildung 16: Anteile und Anzahl der sozialwissenschaftlichen Studienbereiche in der Stichprobe



[MINT-Fachbereiche n=770; sozialwissenschaftliche Fachbereiche n=238]

Abbildung 17: Häufigkeit der Maßnahmen nach Studienfächergruppen – MINT und Sozialwissenschaften

Hinsichtlich der Differenzen zwischen den sozialwissenschaftlichen und den MINT-Fachbereichen (siehe Abbildung 17) zeigen sich deutliche Unterschiede in Bezug auf Vor- oder Brückenkurse (-56%). Auch Self-Assessment-Tests werden in den sozialwissenschaftlichen Fachbereichen weniger in Anspruch genommen (-9%). Auf dem gleichen Niveau liegt die Differenz zwischen studentischen Mentor(inn)en und begleiteter Selbstreflexion (-9%). Hinsichtlich der restlichen Maßnahmen zeigt sich, dass keine größeren Differenzen beobachtet werden können. Überraschenderweise wird die Maßnahme zur geregelten Variierung der Studiendauer häufiger in den sozialwissenschaftlichen Fachbereichen eingesetzt (7% Differenz). Hierfür könnte möglicherweise die weite Verbreitung dieser Form von Flexibilisierung im Fachbereich Soziale Arbeit ursächlich sein. Diese Unterschiede können größtenteils mit der Fachkultur erklärt werden und korrespondieren mit den bereits präsentierten Ergebnissen. Im Weiteren soll mit Hilfe deskriptiver Analyse die Frage beantwortet werden, ob es deutliche Unterschiede zwischen MINT-Fachbereichen und sozialwissenschaftlichen bzw. geisteswissenschaftlichen Fachbereichen gibt.

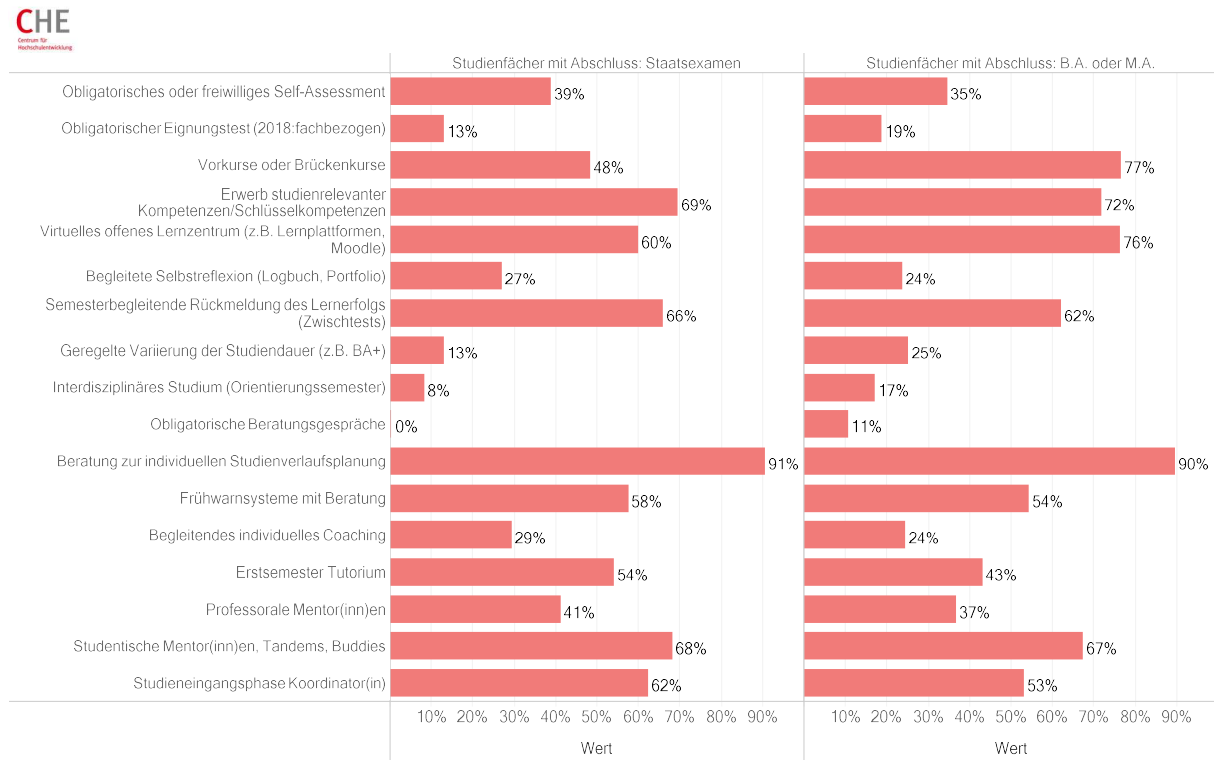


[Anzahl der Fachbereiche: MINT n=770; Geisteswissenschaften n=77; Sozialwissenschaften=238]

Abbildung 18: Häufigkeit der Maßnahmen nach Studienfächergruppen – MINT, Geistes- und Sozialwissenschaften

In der Abbildung 18 wird deutlich, wie die jeweilige Fachkultur die Häufigkeit der Maßnahmen beeinflusst. Die deutlichsten Unterschiede zeigen sich bei Vor- oder Brückenkursen, der begleitenden Selbstreflexion, Erstsemester-Tutorien und studentische Mentor(inn)en, Buddies etc.

Hinsichtlich der Frage, ob es Unterschiede bei den Maßnahmen zwischen Fächern mit dem Abschluss Staatsexamen (Pharmazie, Medizin, Zahnmedizin, Jura) und Fächern mit Bachelor- oder Master-Abschluss gibt, zeigen sich einige deutliche Unterschiede (siehe Abbildung 19).



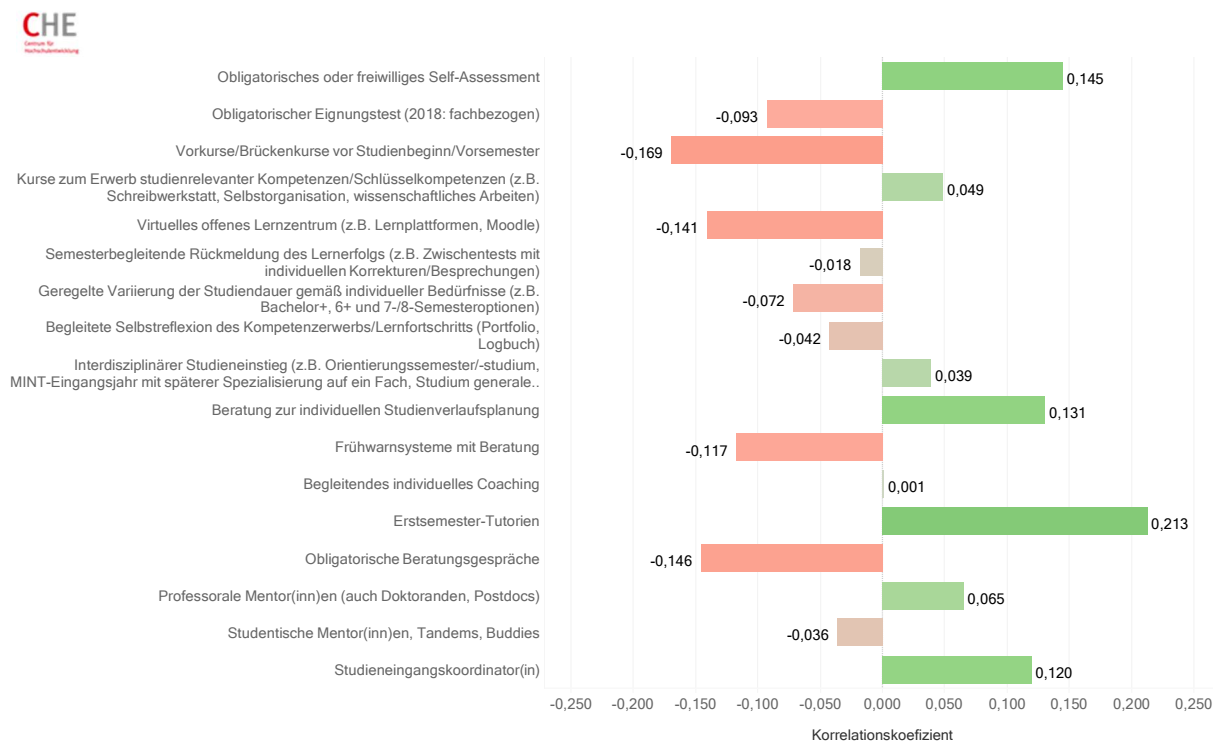
[Staatsexamen n=85; B.A.- und M.A.-Abschluss n=1.539]

Abbildung 19: Häufigkeit der Maßnahmen nach Art des Abschlusses

Für Vor- oder Brückenkurse (-29%), virtuelle Lernzentren (-16%), die geregelte Variierung der Studiendauer (-12%) und Beratungsgespräche (-11%) in Staatsexamen-Studiengängen sind beträchtliche Unterschiede zu den anderen Abschlussarten erkennbar. Während Erstsemester-Tutorien zwar häufiger sind als in der Vergleichsgruppe (+11%), fordert keiner der untersuchten Fachbereiche mit einem Staatsexamen obligatorische Beratungsgespräche.

(F) Ergeben sich aus der Kombination von Unterstützungsmaßnahmen bestimmte Typen von Studieneingangs-Policies, die sich abhängig vom Fach oder dem Hochschultyp unterscheiden?

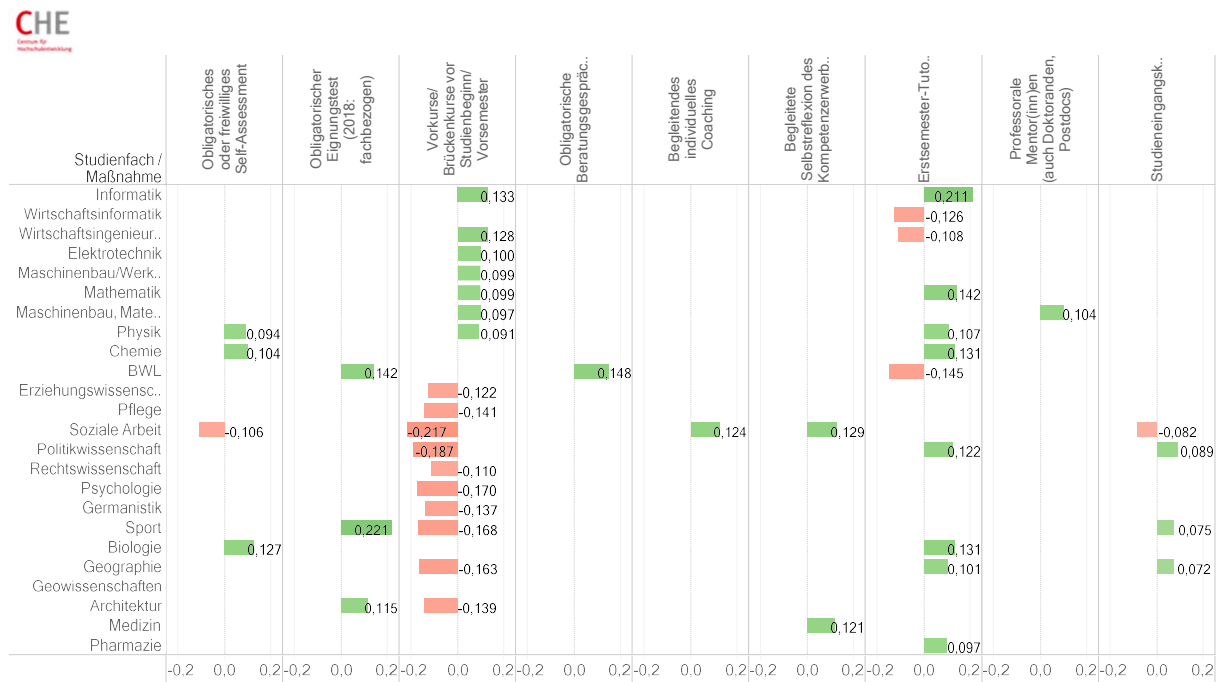
Hinsichtlich des Typus der Hochschule lassen sich erste Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Maßnahmen und Typus der Hochschule aus der Abbildung 5 ableiten. In der nachfolgenden Abbildung wird der Korrelationskoeffizient zwischen Maßnahmen und Typus der Hochschule – Universität – grafisch dargestellt.



[n=1.624, Die Korrelationen sind auf dem 0,05-Niveau signifikant (zweiseitig), nicht signifikante Korrelationen sind im Bereich zwischen -.042 und .039.]

Abbildung 20: Zusammenhang zwischen Typus der Hochschule (Universität) und Häufigkeit der Maßnahmen

Die grünen Balken weisen auf einen positiven Zusammenhang zwischen dem Typus Universität und einzelnen Maßnahmen hin. Es lassen sich vier Maßnahmen ableiten, die an den Universitäten signifikant häufiger als an Fachhochschulen angeboten werden: Self-Assessment-Tests, Beratung zur individuellen Studienverlaufsplanung, Erstsemester-Tutorien und Studieneingangskordinator(inn)en. Zu den Maßnahmen, die an den Fachhochschulen signifikant häufiger angeboten werden als an Universitäten gehören: Vor- oder Brückenkurse, virtuelles Lernzentrum, Beratungsgespräche und Frühwarnsysteme mit Beratung.



[n=1.624, Die Korrelationen sind auf dem 0,05-Niveau signifikant (zweiseitig), nicht signifikante Korrelationen wurden ausgeblendet. Zwecks Lesbarkeit wurden die Werte zwischen -.090 und .090 ausgeblendet.]⁸

Abbildung 21: Zusammenhang zwischen Studienbereich und Häufigkeit der Maßnahmen

Aus den in der Abbildung 21 dargestellten Ergebnissen lässt sich ableiten, dass die naturwissenschaftlichen und technischen Fachbereiche Vor- oder Brückenkurse vermehrt anbieten. Am meisten sind sie im Studienbereich Informatik verbreitet. Ferner ist der Eignungstest erwartungsgemäß für die Fachbereiche Sport und Architektur relevant. Professorale Mentor(innen) findet man vermehrt im Studienfach Maschinenbau, begleitendes Coaching und begleitete Selbstreflexion im Fach Soziale Arbeit. Die Korrelation dieser Maßnahme mit der Betriebswirtschaftslehre erscheint überraschend an dieser Stelle. Hinsichtlich weiterer Maßnahmen lassen sich keine klaren Muster identifizieren. Die Maßnahmen sind eher punktuell und scheinen keine systematische Logik aufzuweisen.

⁸ Infolgedessen sind einige Maßnahmen als auch Fachbereiche nicht aufgeführt.

4 Zusammenfassung und Diskussion

Die Analyse der Daten des CHE Rankings zur Gestaltung der Studieneingangsphase geben einen ersten Überblick über die realisierten Maßnahmen an deutschen Hochschulen, die versuchen am Beginn des Studiums darauf einzugehen, dass immer mehr und heterogene Studierende in Deutschland ein Studium aufnehmen. Ermittelt wurde, welche Maßnahmen umgesetzt werden. Der eingangs dargestellte Forschungsstand lässt die betrachteten Maßnahmen als grundsätzlich geeignet erscheinen, daher ist die Analyse ob sie vorhanden sind relevant. Informationen über die Qualität und genaue Handhabung der jeweiligen Maßnahme vor Ort liegen allerdings nicht vor. Deshalb lässt sich der Erfolg der Maßnahmen nicht abschließend beurteilen. Dafür müssten an den Hochschulen die Wirkungen untersucht werden. Im Folgenden werden die wesentlichen Erkenntnisse der Datenanalyse dargestellt.

Deutsche Hochschulen adressieren die Heterogenität der Studierenden in der Studieneingangsphase. Die Notwendigkeit, die Studieneingangsphase in Zeiten (noch immer) steigender Studienanfänger(innen)zahlen aktiv mit Orientierungs-, Informations- und Beratungsangeboten zu gestalten, ist von den Hochschulen und Fachbereichen erkannt und vielfältig umgesetzt worden. Alle in die CHE-Befragungen aufgenommenen Aspekte zur Gestaltung der Studieneingangsphase werden umgesetzt, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. Die deutschen Hochschulen haben sich auf die Heterogenität ihrer Studienanfängerinnen und Studienanfänger eingerichtet; es erscheint selbstverständlich, dass heterogene Bedarfe beim Studieneingang aufgegriffen werden. Zahlreiche Maßnahmen in unterschiedlichen Bereichen haben große Verbreitung gefunden, z. B. die Beratung zur individuellen Studienverlaufplanung, Kurse, Lernplattformen, studentische Mentoren/Buddies usw.

Die Umsetzung an den Hochschulen erscheint konsistent. Die erkennbaren Kombinationen zwischen unterschiedlichen Maßnahmen weisen auf Konsistenz der Umsetzung hin. Einerseits ergeben sich viele schwach positive Korrelationen des Instrumenteneinsatzes; d. h. es wird sinnvollerweise nicht auf Einzelmaßnahmen, sondern auf Kombinationen gesetzt. Andererseits ergeben sich negative Zusammenhänge beim Einsatz von Maßnahmen, die zueinander substitutiv erscheinen (Eignungstests – Vorkurse/Brückenkurse, Self Assessment – Beratungsgespräch) bzw. stärker positive Korrelationen bei komplementären Instrumenten (begleitete Selbstreflexion – Beratung individueller Studienverlaufplanung, Coaching - Rückmeldung).

Alle Arten von Hochschulen und Fachbereiche aller Größen kümmern sich um die Studieneingangsphase. Differenziert man nach Hochschultyp (Universität vs. Fachhochschule)

oder nach unterschiedlichen Größen von Fachbereichen, dann findet man nur wenige Unterschiede im Einsatz der verschiedenen Maßnahmen. Universitäten beschäftigen z. B. häufiger Studieneingangskordinatoren. Kleine Fachbereiche führen häufiger Eignungstests und größere Fachbereiche öfter Self Assessments durch. Solche Abweichungen bleiben aber Einzelfälle und ergeben kein klares Muster. Die Notwendigkeit einen guten Studieneinstieg zu unterstützen trifft offenbar alle Hochschulen gleichermaßen (und ist beispielsweise keineswegs ein Phänomen, das nur an Fachhochschulen, nur im Massenstudium oder nur beim Bachelor auftritt) und wird flächendeckend aufgegriffen.

Bei der Gestaltung der Studieneingangsphase wird auf Autonomie und Freiwilligkeit gesetzt. Die Hochschulen haben die Gestaltung des Studieneingangs selbst in die Hand genommen, es gibt kaum staatliche Regulierungen und Vorgaben. In den Daten gibt es keine Hinweise darauf, dass bestimmte Maßnahmen aufgrund unterschiedlicher politischer Ansätze in einzelnen Bundesländern besonders durchschlagen. Zwar sind Maßnahmen im Saarland und in Bremen etwas häufiger, das kann aber auch ein Zufallsergebnis der geringen Zahl an Hochschulen in den beiden Ländern sein. Ein Ost-West- oder Nord-Süd-Gefälle sind genauso wenig zu finden wie ein systematischer Unterschied zwischen Stadt- und Flächenstaaten bzw. großen und kleinen Ländern. Es erscheint adäquat, die konkreten Lösungen den Hochschulen zu überlassen und vor Ort zu entscheiden.

Die Länder setzen auf die Autonomie der Hochschulen und Fachbereiche, diese wiederum setzen auf die Freiheit der Studierenden: Während eine Beratung zur individuellen Studienverlaufsplanung an 90% der untersuchten Fachbereiche angeboten wird, sind die Beratungsgespräche lediglich bei 10% der Fachbereiche obligatorisch. Mit einem Orientierungsangebot statt einer Orientierungsverpflichtung wird die Mündigkeit der Studierenden eingefordert, die sich eigenverantwortlich für die Inanspruchnahme dieser freiwilligen Angebote entscheiden müssen. Eine Bewertung dieser Freiwilligkeit ist schwierig: Eigenverantwortung im Studium ist wünschenswert, andererseits erreichen die Maßnahmen möglicherweise einige Studierende nicht, die sie benötigen würden.

Bei dem Maßnahmenbündel „Flexibilisierung“ gibt es Nachholbedarf, vor allem bei den staatlichen Hochschulen. Verglichen mit anderen Maßnahmenbündeln weisen die Hochschulen bei der Maßnahme „Flexibilisierung“ einen geringen Anteil auf. Die Möglichkeiten zur zeitlichen Variabilität des Studiums beziehen sich dabei noch häufiger auf die individuelle Streckung der Studiendauer als auf die Studieninhalte im Sinne eines interdisziplinären Studieneinstiegs oder Orientierungssemesters, kommt aber auch nicht über ein Viertel der untersuchten Fachbereiche hinaus. Unterschiedliche Lebenssituationen der Studierenden erfordern jedoch im Sinne der Chancengerechtigkeit eine inhaltliche und zeitliche Flexibilität der Studien-

bedingungen. Hier sind Hochschul- und Fakultätsleitungen gefordert, flexible Angebote zu entwickeln. Zwingend damit einhergehen muss allerdings auch eine Reformierung des BAföG, das flexible Studienmodelle bislang nicht hinreichend berücksichtigt. Möglicherweise liegt hierin der Grund, weshalb private Hochschulen bei der Umsetzung dieser Maßnahme Vorreiter sind: fast 40% der Fachbereiche an Hochschulen in privater Trägerschaft bieten zeitlich flexible Studienmodelle an, an öffentlichen Hochschulen ist es gerade einmal ein Viertel. Dies lässt sich zum Teil auch mit der Zielgruppe der privaten Hochschulen erklären, da diese häufig berufstätige Studierende adressieren (Engelke et al. 2017) und zeitliche Flexibilität nicht als Nachteilsausgleich, sondern als ein notwendiges Einstellen auf individuelle Bedürfnisse betrachten. Die zeitliche und inhaltliche Flexibilität des Studiums, nicht nur aber gerade auch in der Eingangsphase, sollte an mehr Hochschulen ausgeweitet werden, denn sie wird in der Literatur als wichtiger Beitrag zum Studienerfolg gesehen, besonders für die Studierenden aus Nichtakademiker-Familien und die Berufsqualifizierten.

Einige Maßnahmen sind zwar schon sehr häufig vorhanden, es wären aber noch höhere Anteile erwartbar bzw. wünschenswert. Bei wenigen Maßnahmen überrascht es, dass hohe Anteile bei ihrem Einsatz nicht noch höher sind. Z. B. wäre eigentlich zu erwarten, dass alle Fachbereiche Lernplattformen einsetzen. Auch wäre zu wünschen, dass Übergangsangebote zu akademischen bzw. studiumsbezogenen Fähigkeiten fast an allen Fachbereichen vorkommen, schließlich werden solche Maßnahmen in der Literatur als besonders wichtig betrachtet.

Private Hochschulen tun an einigen Stellen mehr für die Studieneingangsphase, sie bieten Flexibilität aber schaffen auch Struktur. Wie bereits erläutert ist das Studium an mehr privaten Hochschulen zeitlich flexibel. Andererseits gibt es aber auch mehr Strukturen und Zwang (z. B. obligatorische Gespräche, Frühwarnsysteme für Beratung). Auch die Professorinnen und Professoren engagieren sich selbst mehr als Mentoren. D. h. den Studierenden wird oftmals Freiheit geboten, sie werden damit aber nicht alleine gelassen, sondern finden systematische Unterstützungsstrukturen. Dies erscheint als geeigneter Ansatz.

Moderne Ansätze des „student centered learning“ werden noch begrenzt eingesetzt. Die individuelle Reflexion des eigenen Studienfortschritts durch die Studierenden, vermittelt über ein begleitetes Portfolio, sowie interdisziplinäre Projekte zum Studieneinstieg, die den Studierenden motivierend vermitteln sollen, wofür sie das Studium eigentlich machen, werden noch wenig eingesetzt. Maßnahmen, die mit klassischen Lehr-Lern-Formen kompatibel sind, erscheinen weiter verbreitet zu sein. D. h. viele Fachbereiche ergreifen Maßnahmen, ohne dabei ihre Lernkultur zu verändern. Dabei könnte die Studieneingangsphase ein guter Hebel für die studierendenzentriertere Lehre sein.

Fachbereiche halten sich mit kosten- und personalintensiven Maßnahmen eher zurück. Zwar verfügen 55% der untersuchten Hochschulen über eine(n) Studieneingangskoordinator(in) und es liegen die Universitäten mit fast 60% weit vor den Fachhochschulen mit 47%, insgesamt birgt diese Stelle mit zentraler Bedeutung für den Ausbau und die Verstetigung von Maßnahmen in der Studieneingangsphase allerdings noch sehr viel Entwicklungspotential. Individuelles Coaching wird eher selten eingesetzt, beim Mentoring setzt man eher auf Studierende als auf professorales Engagement. Die Zurückhaltung bei der Koppelung von Maßnahmen zum Studieneingang mit festen Stellen und Stammpersonal könnte u. a. daran liegen, dass an vielen Hochschulen die Neugestaltung des Studieneingangs aus zeitlich befristeten Mitteln finanziert wird.

Die Fächerkulturen sind der wichtigste Bestimmungsfaktor für die Gestaltung der Studieneingangsphase. Bereits die theoretischen Ansätze legten nahe, dass die untersuchten Studienfächer aufgrund des Fachhabitus unterschiedliche Maßnahmen in unterschiedlicher Intensivität ergreifen werden. Diese Annahme wurde mit den Ergebnissen der Studie bestätigt. Ein zentrales Ergebnis der vorliegenden Studie lautet, dass insbesondere den Fachkulturen eine hohe Bedeutung bei der Gestaltung der Studieneingangsphase zukommt. Die Ergebnisse bezüglich der Differenzen zwischen MINT-, sozialwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Fächern zeigen deutlich, wie die jeweilige Fachkultur die Häufigkeit der Maßnahmen beeinflusst. Die deutlichsten Unterschiede zeigen sich bei Vor- oder Brückenkursen, der begleitenden Selbstreflexion, Erstsemester Tutorien und studentischen Mentor(inn)en, Buddies etc. Die naturwissenschaftlichen und technischen Fachbereiche bieten Vor- oder Brückenkurse vermehrt an. Am häufigsten ist diese Maßnahme im Studienbereich Informatik verbreitet. Ferner ist der Eignungstest erwartungsgemäß für die Fachbereiche Sport und Architektur relevant. Die soziale Arbeit setzt stärker auf individuelles Coaching. Die MINT-Fächer sind offener für interdisziplinäre Einstiegsprojekte, die Geistes- und Sozialwissenschaften sind hingegen eher bereit Portfolios und ähnliche Instrumente zur Selbstreflexion einzusetzen. Geisteswissenschaftliche Professorinnen und Professoren sind weniger bereit, selbst die Rolle der Mentoren zu übernehmen und überlassen dies stärker als in den anderen Fächern den Studierenden. Zu all diesen Beobachtungen könnten Überlegungen angestellt werden, wie sich dies aus Fächerkulturen begründen lässt. Auf den ersten Blick erscheinen die Ergebnisse durchaus plausibel im Hinblick darauf wie Fächer „ticken“.

Die vorliegende Untersuchung kann als Anstoß für mögliche weitere Analysen dienen. Vergleichbare Daten zur Studieneingangsphase über mehrere Jahre liegen aus dem CHE Ranking noch nicht vor. Es ist davon auszugehen, dass die Maßnahmen zugenommen haben und weiter zunehmen (auch weil die staatlichen Förderprogramme zur Qualität der Lehre entsprechende Anreize schaffen), dies lässt sich aber im Moment nicht empirisch prüfen. Die weitere Entwicklung sollte im Auge behalten werden. Auch ist es wahrscheinlich, dass viele

Studierende damit erreicht werden. Noch stärker aber in den Fokus sollte gestellt werden, ob die „richtigen“ Studierenden die Angebote annehmen und inwiefern Angebote zu curricular verankerten Elementen werden können. Dies, sowie die noch nicht hinreichend in größerem Maßstab untersuchten Veränderungen durch die Einführung innovativerer Lern- und Lehrformate in den ersten Semestern (z.B. *inverted classroom*, *just-in-time teaching*), können zu nachhaltigen Veränderungen in der Studieneingangsphase und letztlich auch des gesamten Studiums führen. Völlig unberücksichtigt ist außerdem die Frage der Überzeugungen und Kompetenzen des Hochschulpersonals⁹. Schließlich wurde oben der Zusammenhang zwischen Fächerkulturen und Gestaltung des Studieneingangs angedeutet; für eine eindeutige Erklärung über kulturelle Muster wären diese genauer zu untersuchen. Zu all dem wären weitere Analysen wünschenswert, wie auch zur tatsächlichen Wirksamkeit unterschiedlicher Maßnahmen.

Aus den Bewertungen lassen sich zusammenfassend die folgenden Empfehlungen zur Gestaltung der Studieneingangsphase ableiten:

- Die deutschen Hochschulen sollten ihren Weg fortsetzen, der Masse und Heterogenität dadurch Rechnung zu tragen, dass die Studieneingangsphase neu gestaltet wird. Sie sollten ihre Maßnahmen dabei zu einem konsistenten Gesamtansatz kombinieren. Dabei sollten sie überlegen, welche Maßnahmenbündel eher substitutiv oder eher komplementär erscheinen.
- Der Handlungsbedarf trifft alle Hochschulen und Fachbereiche, unabhängig von Hochschultyp, Größe oder Abschlussart. Hochschulen sollten nicht davon ausgehen, dass die Gestaltung der Studieneingangsphase beispielsweise nur in „Massenfächern“ oder nur beim Übergang von der Schule in den Bachelor nötig ist.
- Die Politik sollte daran festhalten, die Gestaltungshoheit den Hochschulen und Fachbereichen zu überlassen. Die adäquaten Lösungen können nur dezentral vor Ort gefunden werden.
- Einige Maßnahmen sollten für annähernd alle Fachbereiche als Grundstandard beim Studieneingang selbstverständlich werden, beispielsweise die Nutzung einer Lernplattform oder die Angebote zu akademischen und studiumsbezogenen Fähigkeiten.

⁹ Überzeugungen und Kompetenzen des Hochschulpersonals scheinen einen wichtigen Einfluss auf die Erfolgswahrscheinlichkeit von Maßnahmen und Programmen zu haben (Key und Hill 2018).

- Eine wichtige Orientierung bei der Gestaltung des Studieneingangs besteht in der Balance zwischen Flexibilität und Freiraum einerseits und strukturgebenden Maßnahmen andererseits. Beispielsweise erscheint es als gute Kombination, wenn das Studium zeitlich flexibel wird, gleichzeitig aber Warnsysteme existieren, die Beratung nahelegen, wenn Studienfortschritte gering sind. Die Schaffung dieser Balance ist bei der Entscheidung über Maßnahmen einzubeziehen.
- Einige Maßnahmenbereiche erscheinen bisher unterentwickelt und sollten in Zukunft stärker betont werden, insbesondere die zeitliche und inhaltliche Flexibilität für heterogene Studierende mit unterschiedlichen Bedarfen. Hier dienen die Entwicklungen an privaten Hochschulen als Orientierung.
- Die Gestaltung der Studieneingangsphase sollte dazu genutzt werden, das studienzentrierte Lernen zu stärken. Ansätze wie interdisziplinäre Projektphasen zu Studienbeginn oder eine begleitete Selbstreflexion über den Lernfortschritt haben das Potenzial, die Lehre insgesamt zu verändern. Sie sollten in größerem Ausmaß erprobt werden.
- Die Hochschulen und Fachbereiche sollten sich nicht scheuen, auch feste Stellen z. B. für die Studieneingangskoordination zu schaffen. Die Chancen dafür steigen durch die Verstetigung des Hochschulpakts; staatliche Geldgeber sollten anerkennen, dass es sich um langfristige Aufgaben handelt. Neue Modelle des Studieneingangs müssen, wenn sie sich in der Praxis bewähren, dauerhaft implementiert werden, es sollte sich nicht nur um zeitlich befristete Projekte handeln.
- Der Studieneingang sollte auf Basis der jeweiligen Fächerkultur gestaltet werden. Hochschulleitungen können Grundstandards schaffen, die Fächer brauchen aber Spielraum für fächerkulturgerechte Umsetzungen.
- „Further research needed“ – Die Entwicklung der Maßnahmen im Zeitablauf sowie ihre Wirksamkeit sollten Gegenstand weiterer Analysen werden. Auch sollte in Zukunft untersucht werden, ob und wie die Aktivitäten in der Studieneingangsphase mit einer grundsätzlichen Veränderung von Lehr-Lern-Formen einhergehen und wie Maßnahmen und Fächerkultur genau zusammenhängen.

5 Literatur

- Barry, Chloe Y. H., und Morris A. Okun. 2011. Application of Investment Theory to Predicting Maintenance of the Intent to Stay among Freshmen. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice* 13: 87–107.
- Becker, Rolf, und Anna Etta Hecken. 2007. Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. *Zeitschrift für Soziologie* 2: 100–117.
- Blüthmann, Irmela, Steffen Lepa, und Felicitas Thiel. 2008. Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11: 406–429.
- Bosse, Elke, Konstatin Schultes, und Caroline Trauwein. 2014. *Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Bosse, Elke, und Caroline Trauwein. 2014. Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulforschung* 9: 41–62.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- van Buer, Jürgen. 2011. Zur Fokussierung der empirischen Hochschulforschung auf das vorzeitige Ausscheiden aus dem Studium – warum wir so auf den Misserfolg blicken. In *Stationen Empirischer Bildungsforschung*, Hrsg. Olga Zlatkin-Troitschanskaia, 463–475. Springer.
- Dany, Sigrid, Birgit Szczyrba, und Johannes Wildt, Hrsg. 2008. *Prüfungen auf die Agenda! hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- De Witt, Claudia, und Heike Karolyi. 2015. *Ergebnisse zur Bedarfsanalyse im Teilprojekt: Optimierung der Studieneingangsphase für beruflich Qualifizierte (BQ) im B.A. Bildungswissenschaft*, Hagen: FernUniversität Hagen.
- Dollhausen, Karin et al. 2013. *Developing the Adult Learning Sector: Lot 3: Opening Higher Education to Adults. Contract EAC 2012-0074. English Summary*. European Union. Available from: EU Bookshop. E-mail: bookshop@publications.europa.eu; Website: <http://bookshop.europa.eu/en/home/>.
- Dräger, Jörg et al. 2014. *Hochschulbildung wird zum Normalfall - Ein gesellschaftlicher Wandel und seine Folgen*. Gütersloh: CHE Gütersloh.
- Engelke, Jens, Ulrich Müller, und Ronny Röwert. 2017. *Erfolgsgeheimnisse privater Hochschulen. Wie Hochschulen atypische Studierende gewinnen und neue Zielgruppen erschließen können*. Gütersloh: CHE Gütersloh.
- Grützmacher, Judith, und Janka Willige. 2016. *Die Studieneingangsphase aus Studierenden-sicht. Ergebnisse aus dem Studienqualitätsmonitor 2015*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Hadjar, Andreas, und Rolf Becker. 2004. Warum einige Studierende ihr Soziologie-Studium abbrechen wollen. Studienwahlmotive, Informationsdefizite und wahrgenommene Berufsaussichten als Determinanten der Abbruchneigung. *Soziologie* 3: 47–65.
- Hanft, Anke, Franziska Bischof, und Bianca Prang, Hrsg. 2016. *Studieneingangsphase – Perspektiven aus der Begleitforschung zum Hochschulpakt Lehre. Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakt Lehre*. Oldenburg.

- Heublein, Ulrich. 2014. Student Drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education* 49: 497–513.
- Heublein, Ulrich et al. 2017. *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Heublein, Ulrich, Christopher Hutzsch, Jochen Schreiber, Dieter Sommer, und Georg Besuch. 2010. *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. Hannover: HIS.
- Heublein, Ulrich, und Andrä Wolter. 2010. *Studienabbruch in Deutschland – Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Heublein, Ulrich, und Andrä Wolter. 2011. Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik* 2: 214–236.
- Holland, John J. 1959. A Theory of Vocational Choice. *Journal of Counseling Psychology* 1: 35–45.
- Isphording, Ingo, und Florian Wozny. 2018. *Ursachen des Studienabbruchs – eine Analyse des Nationalen Bildungspanels*. Bonn: IZA Institute of Labor Economics.
- Key, Olivia, und Lukasz Hill. 2018. *Modellansätze ausgewählter Hochschulen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase*. Berlin: Hochschulrektorenkonferenz.
- Kuh, George D., Jillian Kinzie, John H. Schuh, und Elizabeth J. Whitt. 2011. *Student success in college: Creating conditions that matter*. John Wiley & Sons.
- Long, Michael, Fran Ferrier, und Margaret Heagney. 2006. Stay, Play Or Give It Away? Students Continuing, Changing or Leaving University Study in First Year. *Centre for the Economics of Education and Training, Monash University*.
- Longden, Bernard. 2004. Interpreting student early departure from higher education through the lens of cultural capital. *Tertiary Education and Management* 2: 121–138.
- Lübber, Holger, und Helena Berg. 2014. *Modellprojekt „Beruflich Qualifizierte an rheinlandpfälzischen Hochschulen“*. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung.
- Muskatewitz, S., M. Mann, und D. Langosch. 2015. Das Studium Generale der Technischen Universität München. In *Flexibilisierung und Mobilität im deutschen Hochschulraum. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, AG Hochschulforschung der Universität Konstanz*, Hrsg. Peter Zervakis und Thomas Bargel, 23–25. Konstanz: Universität Konstanz.
- Ortenburger, Andreas. 2013. *Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag*. Hannover: HIS.
- Reason, Robert D., Patrick T. Terenzini, und Robert J. Domingo. 2006. First Things First: Developing Academic Competence in the First Year of College*. *Research in Higher Education* 47: 149–175.
- Reiss, Siegbert et al. 2009. Online-Self-Assessments zur Erfassung studienrelevanter Kompetenzen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 4.
- Robbins, Steven B. et al. 2004. Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin* 130: 261–288.
- Sarclotti, Andreas, und Sophie Müller. 2011. Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 1: 235–248.

- Schaper, Niclas, Oliver Reis, Johannes Wildt, Eva Horvarth, und Elena Bender. 2012. *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Spexard, Anna. 2016. Flexibilisierung des Studiums im Spannungsfeld zwischen institutioneller Persistenz und Öffnungsbedarfen. In *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen*, Hrsg. Andrä Wolter, Ulf Banscherus und Caroline Kamm, 268–295. Münster: Waxmann Verlag.
- Thiele, Lisa, und Simone Kauffeld. 2017. Online-Self-Assessments zur Studien- und Universitätswahl. In *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement*, Hrsg. Simone Kauffeld und Daniel Spurk, 1–24. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Thomas, Liz. 2002. Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Education Policy* 4: 423–442.
- Tinto, Vincent. 1975. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 1: 89–125.
- Tinto, Vincent. 1988. Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education* 4: 438–455.
- Wissenschaftsrat, Hrsg. 2004. Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5920-04.pdf> (Zugegriffen: 18. Dez. 2018).
- Wolff-Grosser, Diana. 2018. Online-Self-Assessments an der Technischen Hochschule Nürnberg – Bilanzierung, Reflexion, Zukunftsvision. *Beiträge zur Hochschulforschung* 40: 88–107.
- Wolter, Andrä, Ulf Banscherus, Caroline Kamm, und Anna Spexard. 2014. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. *Beiträge zur Hochschulforschung* 4: 8–39.

ISSN 1862-7188

ISBN 978-3-947793-26-6



Heute steht ein Studium nahezu jedem offen. Alle Studieninteressierten sollen das **passende Angebot** finden. Wir bieten ihnen die dafür nötigen **Informationen** und schaffen **Transparenz**.

CHE

Centrum für
Hochschulentwicklung