

## **Verbundprojekt StuFo: Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. Erste Befunde und Empfehlungen**

*Wilfried Schubarth, Laura Wagner, Sylvi Mauermeister, Sarah Berndt, Melinda Erdmann, Uwe Schmidt, Friederike Schulze-Reichelt, Philipp Pohlentz*

### **1. Problemstellung und Projektziele**

In den letzten Jahren ist der Studieneingang in den Fokus der Hochschuldebatte, der Hochschulentwicklung und – als Folge – auch der Hochschulforschung gerückt. Getreu dem Motto „Auf den Anfang kommt es an!“ geht es vor allem darum, die als zu hoch empfundenen Abbruchquoten zu senken und den Studienerfolg zu erhöhen (vgl. Schubarth/Mauermeister 2017). Die Studienabbruchquote stagniert – bei aller Differenzierung nach Fachkultur und Hochschultyp – seit längerem bei ca. 30% (vgl. Heublein u. a. 2017). Die zuallererst finanzpolitisch und bildungsökonomisch begründete Forderung nach Senkung dieser Quote verfängt allerdings nur zum Teil – denn legt man die OECD-Statistik zugrunde, befindet sich Deutschland im Mittelfeld (vgl. Statista 2017, Quelle: OECD). Dessen ungeachtet unternehmen alle Hochschulen vermehrte Anstrengungen, den Studienerfolg zu erhöhen. Der Studieneingang gilt dafür als „Selektionsschwelle“ und als der entscheidende Schlüssel gleichermaßen.

So verwundert es demzufolge auch nicht, dass die Maßnahmen und Projekte zur Verbesserung des Studieneingangs boomen, zumal dafür sehr viele Gelder bereitstehen. Allein im Qualitätspakt Lehre bezogen sich 2015 die Hälfte der geförderten Projekte (auch) auf Maßnahmen der Studieneingangsphase (Mauermeister u. a. 2015). Hanft u. a. haben bei rund 70 betrachteten Projekten sogar 750 Einzelmaßnahmen zum Studieneingang identifiziert (vgl. ebd. 2017). Mittlerweile hat das HRK-Projekt nexus rund 100 Good Practice Beispiele zum Studieneingang aufgelistet<sup>1</sup>. Dieser Maßnahmen-Boom steht jedoch im krassen Gegensatz zu den bisherigen Erkenntnissen über den Nutzen und die Wirksamkeit der Maßnahmen. Die Frage, welche Maßnahmen wie wirken und aufgrund ihrer Wirkung auch förderwürdig sind, ist bisher kaum fundiert zu beantworten. Der Maßnahmen-Boom ist somit wohl eher förderpolitisch denn evidenzbasiert begründet. Der Forschungsbedarf ist offensichtlich.

An dieser Stelle setzt das StuFo-Projekt an, indem es die These von der formativen Phase des Studieneingangs aufgreift und Aussagen zur Wirksamkeit von Interventionen zu generieren beabsichtigt. Das Verbundprojekt verfolgt das *Ziel*, Prädiktoren für einen erfolgreichen Studieneinstieg zu identifizieren und durch deren Abgleich mit den untersuchten Studieneingangsmaßnahmen entsprechende Empfehlungen zur Optimierung des Studieneingangs abzuleiten. Der StuFo-Verbund wird durch fünf Hochschulen gebildet: Die Universitäten Potsdam (Federführung), Mainz und Magdeburg bilden das Projektkonsortium, die Universitäten Greifswald und Kiel beteiligen sich als Konsortialpartner.

---

<sup>1</sup> <https://www.hrk-nexus.de/themen/studieneingangsphase/>

## 2. Forschungsstand, Theorierahmen, Untersuchungsdesign

### Forschungsstand und Theorierahmen

Das StuFo-Projekt berücksichtigt vor allem drei unterschiedliche Forschungsdebatten: jene zur Sozialisations- und Transitionsforschung (Huber 2012; Webler 2012; Gerholz 2011; Nelson 2011; Bosse/Trautwein 2014; Mauermeister u. a. 2015), zur (pädagogischen) Interventionsforschung und die zur hochschuldidaktischen Forschung.

Bei der *Sozialisations- und Transitionsforschung* haben insbesondere die Studien zum Studienabbruch wertvolle Erkenntnisse hinsichtlich möglicher Motive und Prädiktoren geliefert (Tinto 1975; Pohlenz u. a. 2007; Heublein u. a. 2017; CHE 2017), ebenso die Studienerfolgsforschung (zusammenfassend: Erdmann/Mauermeister 2016). Weitere Ansätze sind Konzepte der Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1972), des Kritischen Lebensereignisses (Filipp/Aymanns 2010) oder des Kulturschocks (Woesler 2006). In jüngster Zeit zeichnet sich ein Trend zur Ent-Dramatisierung und Ent-Stigmatisierung des Studienabbruches hin zu einer sinnvollen und notwendigen Orientierungsphase heutiger Jugendlicher ab (vgl. Heublein u. a. 2017; Penthin u. a. 2017; Schubarth/Mauermeister 2017).

Bei der (pädagogischen) *Interventionsforschung* geht es vor allem um die folgenden Fragen (vgl. Souvignier/van Ewijk 2010): Auf welchen theoretischen Grundlagen basieren die Interventionsmaßnahmen? Wie sind die Maßnahmen-Programme aufgebaut? Wie groß ist das Ausmaß an experimenteller Kontrolle? Welche Aussagen zur Wirksamkeit sind möglich? Vor dem Hintergrund dieser Fragen gibt es widersprüchliche Ergebnisse zum Studieneingang: Befunde, die die Zufriedenheit und den Nutzen der Eingangsmaßnahmen aus Studierendensicht betonen (Bargel 2015; Jahn u. a. 2010) stehen Befunden gegenüber, die an der Wirksamkeit der Maßnahmen zweifeln lassen. Selbst viele Hochschulleitungen und Dozierende glauben nicht an den Erfolg ihrer Maßnahmen (Heublein u. a. 2015, 2017). Zudem wird auf Mängel, vor allem die ungenügende Berücksichtigung der Heterogenität der Studierenden und auf hochschuldidaktische Probleme, d. h. auf gravierende Professionalisierungsdefizite, hingewiesen (Nauert u. a. 2010; Kossack u. a. 2012).

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

## Untersuchungsdesign

Ziel des StuFo-Projektes ist die Identifizierung von Bedingungen eines erfolgreichen Studieneinstiegs und die Ableitung von Empfehlungen für eine Optimierung des Studieneingangs. Um diese Bedingungen zu identifizieren, wurden relevante Perspektiven in die Analyse einbezogen: der Studieneingang aus Sicht der Gruppe der Studienanfänger/innen („quantitative Teilstudie“) sowie der Konzipierenden und Durchführenden von Projekten zur Verbesserung des Studienerfolgs in der Studieneingangsphase („qualitative Teilstudie“). Die beiden Teilstudien sind durch ein gemeinsames Analysemodell theoretisch und empirisch miteinander verknüpft.

Im Rahmen der längsschnittlich angelegten quantitativen Teilstudie wurden Studierende aller fünf am Projekt beteiligten Universitäten unmittelbar zu Beginn ihres Studiums<sup>2</sup> und zu Beginn des zweiten Fachsemesters<sup>3</sup> zu den relevanten Dimensionen befragt. In der qualitativen Teilstudie wurden die Projektmaßnahmen analysiert sowie die zugrundeliegenden Wirkungsannahmen und die verschiedenen Zielvorstellungen der Akteursebenen Konzeption, Durchführung und Teilnehmende rekonstruiert. Zunächst erfolgte eine Systematisierung und Inhaltsanalyse der 37 an den fünf Hochschulen durchgeführten QPL-Maßnahmen zur Studieneingangsphase auf Grundlage des am Analysemodell zum Studienerfolg orientierten Kategoriensystems. Neben der Erfassung von Struktur- und Prozessmerkmalen sowie der Ziele der Maßnahmen auf der Konzeptionsebene wurden die Projektverantwortlichen gebeten, 38 Zielkategorien bezüglich ihrer Relevanz innerhalb der Maßnahmen auf einer fünfstufigen Skala zu bewerten.

Insgesamt konnten die untersuchten Maßnahmen auf Grundlage der Zielkategorien drei Maßnahmentypen zugeordnet werden. Durch Fallvergleich und Fallkontrastierung sind deren interne Homogenität sowie entsprechend die externe Heterogenität der Typologie bezüglich der Zieldimensionen Lernprozess/Studieverhalten und Kompetenzerwerb besonders hoch (vgl. Kelle/Kluge 2010). In der entwickelten Typologie lassen sich zentrale Zielkategorien unterscheiden, die durch die Maßnahmen adressiert werden. So stellt Typ 1 (Förderung und Überprüfung von Fachkenntnissen) auf die fachlich-akademische Integration der Studierenden ab und strebt die Auffrischung von fachlichen Kenntnissen an. Ein *Mathematik-Selbsttest für Wirtschaftswissenschaften* stellt hier den Prototypen dar. Typ 2 (Wissenschaftliches Arbeiten) repräsentiert eine Auswahl von Maßnahmen, die neben dem Fokus auf fachlich-akademische Integration auch Lern- und Arbeitstechniken sowie die Regeln wissenschaftlichen Arbeitens und Transferfähigkeiten zu vermitteln suchen. Hier werden somit nicht wie bei Typ 1 primär Fachkompetenzen als Studienerfolgsdimension adressiert, sondern auch und vor allem Methodenkompetenzen. Die *Schreibberatung* lässt sich als Prototyp definieren. Der dritte Typ (Informiertheit/Studienorganisation/Selbstständigkeit) repräsentiert Maßnahmen mit den primären Zielen der hochschulischen und sozialen Integration, der Verbesserung von

---

<sup>2</sup> Die bereinigte Rücklaufquote lag bei 26%.

<sup>3</sup> Die bereinigte Rücklaufquote lag bei 42%.

Studienorganisation, Zeitmanagement, Informiertheit sowie der Förderung der Reflexion eigener Erwartungen und Ziele. Neben Methodenkompetenzen zielen diese Maßnahmen auch auf die Förderung von Selbstkompetenzen ab, wie es prototypisch in einem *Online-Tutorium Selbstreflexion und Planung* zu verzeichnen ist.

### 3. Erste Befunde des StuFo-Projekts

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse zu folgenden Aspekten vorgestellt:

- a) Bedingungen des Studienerfolgs,
- b) Relevanz der ermittelten Bedingungen in den Maßnahmenkonzepten und
- c) spezifische Eingangsmaßnahmen (mathematische Vorkurse und Tutorien zur Studienorganisation)

Die Ergebnisse sind insofern vorläufig, als dass das Projekt noch nicht abgeschlossen ist.

#### a) Bedingungen des Studienerfolgs

Mit den erhobenen Befragungsdaten der Studierenden wurde das Modell empirisch getestet. Dabei konnte im Regressionsmodell der Forschungsstand insofern weitgehend bestätigt werden, als dass die Dimensionen des Studienerfolgs (Studienzufriedenheit, Studienabbruchneigung, Studienleistungen) im Wesentlichen über relevante Faktoren des Lern- und Studierverhaltens erklärt werden können. Fächergruppenübergreifend zeigen die Identifikation mit dem Studium, Selbstwirksamkeit, berufliche/erfolgsorientierte Lernmotivation und die akademische Integration<sup>4</sup> die größten Effekte. Daneben zeigen sich in drei von vier untersuchten Fächergruppen<sup>5</sup> signifikante Effektstärken für das Fachwissen. In der Gruppe Mathematik/Naturwissenschaften spielten die Studienfinanzierung und eine effiziente Prüfungsvorbereitung eine wesentliche Rolle.

Keine signifikanten Effekte hinsichtlich des Studienerfolgs gab es dagegen für die folgenden untersuchten Faktoren des Lern- und Studierverhaltens: Handlungskontrolle, Präsentations- und Kommunikationsfähigkeiten, Zeitmanagement, Studienorganisation und hochschulische Orientierung. Neben den Faktoren des Lern- und Studierverhaltens wurde auch überprüft, inwiefern sich signifikante Zusammenhänge zwischen den Studienbedingungen (Lehr-Lernumgebung, Organisation) bzw. den Lebens- und Kontextbedingungen und der Studienzufriedenheit (als Dimension des Studienerfolgs) ergeben. Unter den untersuchten Kontextbedingungen zeigen sich für die Vereinbarkeit mit der Erwerbstätigkeit und häufige Krankheit negative Einflüsse. Unter den Studienbedingungen weisen das soziale Klima, der Forschungs- und der Praxisbezug einen positiven Einfluss auf die Studienzufriedenheit auf. Betrachtet

---

<sup>4</sup> Akademische Integration verweist auf die habituelle Passung und den Zugang zum akademischen Feld. Soziale Integration beschreibt die Integration in die peer-group der Studierenden.

<sup>5</sup> Lehramt, Geisteswissenschaften, Mathematik/Naturwissenschaften sowie Wirtschafts-, Politik-, Verwaltungs- und Sozialwissenschaften

man hingegen die Relevanz von Praxisbezügen in den untersuchten Maßnahmen zur Studieneingangsphase, so wird deutlich, dass diese lediglich in 8 von 37 Maßnahmen explizit von Belang sind.

#### **b) Relevanz der ermittelten Bedingungen in den Maßnahmenkonzepten**

Die in den Ergebnissen der Regressionsanalyse sichtbaren einflussreichen Wirkfaktoren auf den Studienerfolg *Fachwissen, Integration und Motivation* können hinsichtlich ihrer Relevanz in den Maßnahmenkonzepten den Angaben der Projektmitarbeitenden in der standardisierten Zielabfrage gegenübergestellt werden. Dabei ergaben sich Unterschiede bezüglich der Einschätzung der Relevanz der Zielkategorie Integration, die von den Projektmitarbeitenden durchschnittlich in den drei Maßnahmentypen als bedeutsamer bewertet wird, als dies in der Dokumentenanalyse ersichtlich wird. Ein ähnlicher Unterschied lässt sich bei der Einschätzung der Motivation als Zielkategorie der drei Maßnahmentypen erkennen: Auch hier ist in der Dokumentenanalyse ein weniger starker Bezug zur Zielkategorie Motivation erkennbar, als die Projektmitarbeitenden dies einschätzen. Bezüglich der Vermittlung von Fachwissen, welche vorwiegend charakteristisch für den Typ Fachkenntnisse ist, fallen die Ergebnisse der Dokumentenanalyse und der Zielabfrage bei den Projektmitarbeitenden übereinstimmend aus. Neben den genannten Unterschieden zwischen der Wahrnehmung von Maßnahmenzielen im Vergleich zwischen Personen und zwischen Zeitpunkten innerhalb der Projektlaufzeit wurde in hochschulinternen Arbeitskreisen zum Studieneingang eine fehlende organisatorische und inhaltliche Abstimmung der Angebote sowie das relativ unverbundene Nebeneinander vieler Maßnahmen, Parallelangebote und Akteure berichtet.

#### **c) Vertiefende Betrachtung der mathematischen Vorkurse und Tutorien zur Studienorganisation**

Zur eingehenden Untersuchung eingegrenzter Maßnahmengruppen wurden die mathematischen Vorkurse und studienorganisatorisch ausgerichtete Tutorien hinsichtlich der Zielkongruenz zwischen den von den Studierenden angestrebten Zielen bei der Teilnahme an den Maßnahmen und den durch die Zielabfrage erfassten konzeptionell vorgesehenen Funktionen näher betrachtet. Im Hinblick auf die mathematischen Vorkurse zeigen sich besonders starke Diskrepanzen bezüglich des Wunsches der Studierenden, über die Veranstaltungen das Lehrpersonal kennenzulernen, sich über die Abläufe in der Hochschule zu informieren sowie ihre Fähigkeit auszubauen, vorhandenes Wissen auf neue Sachverhalte anzuwenden. Diese Ziele sind im Gegensatz zu den Erwartungen der Studierenden für die Projektmitarbeitenden weniger relevant. Entsprechend der Zugehörigkeit zum Typ Fachwissen haben die akademische Integration, Informiertheit und Organisatorisches sowie Methodenkompetenzen in den Vorkursen konzeptuell ein geringeres Gewicht. Für die studienorganisatorisch ausgerichteten Tutorien zum Studieneingang wurde ermittelt, dass die Studierenden ebenfalls im Hinblick auf den Kontakt mit Lehrenden sowie das Erhalten von Perspektiven für den beruflichen Werdegang und von Informationen zur Finanzierung des Studiums abweichende

Vorstellungen haben. Auf Konzeptionsebene werden diese Aspekte als weniger relevant erachtet, während eher das Kennenlernen der Betreuungs- und Beratungsangebote sowie die Verbesserung der allgemeinen Studienorganisation und – entsprechend der Zugehörigkeit zum Typ Informiertheit – die Förderung der Studienmotivation und Reflexionsfähigkeit adressiert werden.

Bei der Untersuchung von Zusammenhängen zwischen der Teilnahmehäufigkeit bei diesen beiden Maßnahmengruppen und den Faktoren des Studier- und Lernverhaltens wurden für die mathematischen Vorkurse mäßige positive Zusammenhänge zwischen der Teilnahmehäufigkeit und dem Grad der sozialen Integration sowie den Fachkenntnissen gefunden. In den Tutorien lässt sich allerdings ein schwach negativer Zusammenhang zwischen der Teilnahmehäufigkeit und der wahrgenommenen akademischen Integration der Studierenden feststellen. Möglicherweise zeigt sich hier eine Überforderung der Studierenden von akademisch-organisatorischen Einflüssen.

Schließlich wurden die Ergebnisse der Studierendenbefragung hinsichtlich einer möglichen Selbstselektion bei der Teilnahme an den Maßnahmen überprüft. In den Interviews mit Projektmitarbeitenden kristallisiert sich die Wahrnehmung heraus, dass die Maßnahmen weniger von den Studierenden frequentiert würden, „die es eigentlich nötig hätten“<sup>6</sup>, als von bereits gut organisierten Studienanfänger/innen, an die sich die Maßnahmen nicht prioritär richten. Ein Blick auf die Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden der Vorkurse und Tutorien zeigt kaum signifikante Unterschiede hinsichtlich der Bildungsherkunft und Faktoren des Lern- und Studierverhaltens (z. B. Studienmotivation, Nutzung kognitiver Lernstrategien, Selbstwirksamkeit) sowie der Einschätzung des Fachwissens (Vorkurse) bzw. des Informationsstands (Tutorien). Betrachtet man hingegen die Schwierigkeiten, die die Studierenden in der Studieneingangsphase zu bewältigen haben, so fällt auf, dass Studienanfänger/innen aus bildungsferneren Herkunftsfamilien, ohne Abitur bzw. mit beruflicher Ausbildung, Studierende mit Kind sowie nicht in Deutschland geborene Studierende größere Schwierigkeiten haben. Dies trifft für die genannten Gruppen vor allem auf die Sicherung der Studienfinanzierung zu.

Ein Abgleich zwischen den Erwartungen der Studierenden an die Funktionen der Maßnahmen und der wahrgenommenen Zielerreichung macht deutlich, dass die Studierenden sich bei den mathematischen Vorkursen vor allem das Auffrischen ihrer fachlichen Kenntnisse erhoffen. Dieses Ziel wird nicht in dem Maße erreicht, in dem es erwartet wird. Dies gilt insbesondere deutlich auch für das Ziel des Informierens über Abläufe innerhalb der Hochschule, die Erweiterung der Wissensbestände, des Ausbaus der Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Sachverhalte anzuwenden sowie der Verbesserung von Arbeitstechniken. Vor allem organisatorische und methodische Inhalte kamen – entsprechend der Zugehörigkeit der Konzepte zum Typ Fachwissen – laut der Wahrnehmung der Studierenden nicht zur Anwendung. Bei den Tutorien zur Studienorganisation zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen dem Wunsch, die Studienanforderungen kennenzulernen sowie dem Bedarf nach Perspektiven für

---

<sup>6</sup> Interview 1, Typ Informiertheit

den beruflichen Werdegang und der wahrgenommenen Zielerreichung bezüglich dieser Punkte. Entsprechend der konzeptionellen Ausrichtung konnte auch dem Bedarf, einen Eindruck von den Lehrenden des Studiengangs zu erhalten, laut Wahrnehmung der Studierenden nicht entsprochen werden.

#### **4. Fazit und erste Empfehlungen**

Zum gegenwärtigen Stand des Projektes können aufbauend auf den empirischen Befunden erste, vorläufige Handlungsempfehlungen für die Gestaltung der Studieneingangsphase abgeleitet und zur Diskussion gestellt werden. Grundsätzlich sei hier noch einmal auf die Schwierigkeiten kausaler Wirkungsmessungen verwiesen: unscharfe Ziele, fluktuierende Beteiligungen, die Vielzahl der Akteure und empirische Multikausalitäten, also eine Vielzahl empirisch bestätigter Determinanten auf den Studienerfolg.

Die Ergebnisse des Regressionsmodells konnten zeigen, dass für den Studienerfolg zu Studienbeginn nicht alle theoretisch relevanten Faktoren des Lern- und Studierverhaltens empirisch sichtbar waren. Spezifische methodische (z. B. wissenschaftliches Arbeiten) und personale Kompetenzen (z. B. Präsentation) scheinen im ersten Semester weniger relevant, so dass mit Blick auf entsprechende Maßnahmen davon ausgegangen werden kann, dass diese erst mit Anwendungsbezug und im Zuge der Leistungserbringung wirksam werden. Weiterhin ergaben sich empirisch fächergruppenspezifische Unterschiede zwischen den relevanten Dimensionen des Studienerfolgs. Auch mit Blick auf die Bedeutung der Fachidentifikation und den Informationsbedarf zur konkreten Studien- und Prüfungsordnung kann geschlossen werden, dass die verschiedenen Maßnahmen vor allem dann wirksam sein können, wenn die vermittelten Kompetenzen unmittelbar im Fachstudium angewendet werden können. Daher sollte es den Studierenden möglich gemacht werden, bspw. Angebote zum wissenschaftlichen Arbeiten erst zu einem späteren Zeitpunkt im Studienverlauf in Anspruch zu nehmen und so die Studieneingangsphase etwas zu entzerren und stärker zu individualisieren.

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

Um die Studienanfänger/innen bei der Bewältigung der Anforderungen gezielt zu unterstützen und ihnen vor allem den Zugang zu den vielfältigen Angeboten, wie sie bereits an vielen Hochschulen bestehen, zu erleichtern, sollten Studienanfänger/innen besser über die Möglichkeiten informiert und durch bessere Strukturierung und Abstimmung der bestehenden Angebote verstärkt in die Lage versetzt werden, diese zu nutzen. In diesem Zusammenhang wäre zu überlegen, wie die Vernetzung, der Austausch und die Kooperation zwischen allen beteiligten Akteuren des Studieneingangs an den Hochschulen zukünftig intensiviert werden

kann (sowohl hochschulintern als auch mit externen Partnern), um auf dieser Basis alle Potenziale durch das Sichern, Ergänzen und Verknüpfen von Expertisen auszuschöpfen und Angebotsüberschneidungen/-dopplungen zu vermeiden. Durch den Ausbau von blended- und e-Learning Formaten könnten ebenfalls größere Studierendengruppen erreicht werden (gerade wenn die Maßnahmen freiwillig sind, wie das bspw. überwiegend bei den mathematischen Vorkursen der Fall ist) und der Wissenserwerb unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntempi unterstützt werden.

Mit Blick auf die Schwierigkeiten nicht traditioneller Studienanfänger/innen scheint weiterhin insbesondere der Ausbau von Beratungsangeboten zur Studienfinanzierung sinnvoll. Schließlich können vor dem Hintergrund der bisherigen Untersuchungsergebnisse auch die Förderung des Kennenlernens der Studierenden und eine stärkere Beteiligung von Lehrenden empfohlen werden – gerade in den Maßnahmen zu Studienbeginn sind Hochschullehrende bislang wenig beteiligt. Die Integration der neuen Studierenden in das Studium sollte jedoch zur „Chefsache“ werden.

## 5. Projektdaten und Kontakt

**Projektleitung:** Prof. Dr. Wilfried Schubarth (Universität Potsdam); Prof. Dr. Uwe Schmidt (Johannes Gutenberg-Universität Mainz); Prof. Dr. Philipp Pohlenz (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)

**Kontakt:** Dipl.-Soz. Sylvi Mauermeister ([sylvi.mauermeister@uni-potsdam.de](mailto:sylvi.mauermeister@uni-potsdam.de)); M. A. Friederike Schulze-Reichelt ([frieschu@uni-potsdam.de](mailto:frieschu@uni-potsdam.de)); M. A. Laura Wagner ([laura.wagner@zq.uni-mainz.de](mailto:laura.wagner@zq.uni-mainz.de)); M. A. Sarah Berndt ([sarah.berndt@ovgu.de](mailto:sarah.berndt@ovgu.de))

Homepage: [www.uni-potsdam.de/stufo](http://www.uni-potsdam.de/stufo)

**Projektlaufzeit:** 03/2015-02/2018

## Literatur

- Bargel, T. (2015): *Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft*. Universität Konstanz. AG Hochschulforschung
- Barnat, M./Bosse, E./Mergner, J. (2017): Forschungsbasierte Qualitätsentwicklung für die Studieneingangsphase. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 3/2017, S. 71-91.
- Bosse, E./Trautwein, C. (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. 9. Jg./H. 5, S. 41-62
- CHE (2017): *Diversity und Studienerfolg*. Gütersloh.
- Didaktisches Zentrum Universität Zürich (2017): *Studieneingangsphase. Hochschuldidaktik von A -Z*. Link: <http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/de/instrumente/ArchivMaterialien/hochschuldidaktikaz.html> (Zugriff: 10.10.2017)
- Filipp, S.H./Aymanns, P. (2010): *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen*. Stuttgart
- Gerholz, K.H. (2011): Übergangsforschung zu universitären Transitionen. In: Bals, T. u. a. (Hrsg.): *Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten*. Paderborn, S. 404-413.
- Havighurst, R. J. (1972): *Developmental Tasks and Education*. New York



- Heublein, U. u. a. (2015): Studienbereichsspezifische Qualitätssicherung im Bachelorstudium. *DZHW, Forum Hochschule*, 3/2015
- Heublein, U. u. a. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. *DZHW, Forum Hochschule* 1/2017
- Huber, L. (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim und Basel, S. 417-441
- Jahn, R.W. u. a. (2010): Macht Mentoring aus Lehrjahren Herrenjahre? In: *HSW* 4/5, 2010
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kossack, P. u. a. (Hrsg.) (2012): *Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung*. Bielefeld
- Mauermeister, S./Zylla, B./Wagner, L. (2015): Wie gut sind die Konzepte zum Studieneingang? Das StuFo-Projekt zur Wirksamkeit der Studieneingangsphase. In: *QiW* 2/2015, S. 50-55
- Nauerth, A./Walkenhorst, U./von der Heyden, R. (2010): Evaluation von Studienvoraussetzungen und die Implementierung bedarfsorientierter Interventionen. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Ausgabe 19, S. 1-19
- Nexus (2016): *Die Studieneingangsphase in den Wirtschaftswissenschaften*. HRK, Projekt nexus.
- Nelson, K. J. u. a. (2011): *Trends in policies, programs and practices in the Australasian First Year Experience literature 2000–2010*. Brisbane
- OECD (2010): *Bildung auf einen Blick 2010*; online verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/162988/umfrage/studienabbruch-im-laendervergleich/> (zul. Aufgerufen am 05.12.2017)
- Penthin, M./Fritsche, E. S./Kröner, S. (2017): Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit aus Studierendensicht. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 2/2017, S. 8-26
- Pohlentz, P. u. a. (2007): *Studienabbruch. Ursachen, Probleme, Begründungen*. Saarbrücken
- Schubarth, W. /Mauermeister, S. (2017): Alles auf (Studien)anfang! 7 Thesen und erste Befunde zum Studieneingang. In: Schubarth, W. u. a. (Hrsg.): *Studium nach Bologna. Befunde und Positionen*. Potsdam, S. 19-37
- Souvignier, E./van Ewijk, Ch. (2010): Pädagogische Interventionsforschung. In: Hascher, T./Schmitz, B. (Hrsg.): *Pädagogische Interventionsforschung*. Weinheim/München, S. 12-30
- Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45, S. 89-125
- Webler, W.-D. (Hrsg.) (2012): *Studieneingangsphase? Das BA-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase*. 2 Bände. Bielefeld
- Woesler, M. (2009): A new model of cross-cultural communication – critically reviewing, combining and further developing the basic models of Permuter. Yoshikawa, Hall,

Hofstede, Thomas, Hallpike, and the social-constructivism, Berlin, *Reihe Comparative Cultural Science, vol. 1*