
ENTWICKLUNGEN IN DER TRANSITION

EINE MIXED-METHODS-STUDIE ZUR ENTWICKLUNG VON SELBSTKOM-
PETENZEN UND SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG IN DER STUDIEN-
EINGANGSPHASE IM ZUSAMMENSPIEL MIT STUDIENBERATUNG

LAURA WAGNER

GUTENBERG OPEN SCIENCE

DISSERTATION, FACHBEREICH 02 SOZIALWISSENSCHAFTEN, MEDIEN UND SPORT
DER JOHANNES GUTENBERG-UNIVERSITÄT MAINZ
TAG DES PRÜFUNGSKOLLOQUIUMS: 19.05.2021

ÜBERBLICK INHALT

<u>ZUSAMMENFASSUNG</u>	VII
<u>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS</u>	IX
<u>TABELLENVERZEICHNIS</u>	X
<u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</u>	XI
<u>VORBEMERKUNG</u>	XII
<u>I EINLEITUNG</u>	1
<u>1. Zielsetzung</u>	1
<u>2. Aufbau der Arbeit</u>	3
<u>II THEORETISCHER HINTERGRUND UND FORSCHUNGSSTAND</u>	5
<u>1. Studienerfolg</u>	5
<u>2. Kompetenzen</u>	13
<u>3. Selbstwirksamkeitserwartung</u>	44
<u>4. Die Studieneingangsphase als Transition in der Bildungsbiografie</u>	55
<u>5. Studienberatung</u>	72
<u>6. Zwischenfazit und Herleitung der Forschungsfragen im Mixed-Methods-Design</u>	86
<u>III FORSCHUNGSDESIGN UND METHODEN</u>	91
<u>1. Zielsetzung</u>	91
<u>2. Mixed-Methods-Design</u>	92
<u>IV ERGEBNISSE</u>	136
<u>1. Beschreibung der Datengrundlage</u>	136
<u>2. Einordnung der Studienberatung</u>	150
<u>3. Einordnung der Selbstkompetenzen</u>	158
<u>4. Einordnung der Selbstwirksamkeitserwartung</u>	164
<u>5. Beantwortung der Forschungsfragen</u>	169
<u>V DISKUSSION</u>	222
<u>1. Ergebnisinterpretation</u>	222
<u>2. Implikationen für hochschulische Beratungspraxis und Hochschulentwicklung</u>	229
<u>3. Limitationen der Studie</u>	231
<u>4. Weiterführender Forschungsbedarf</u>	234
<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	238
<u>ANHANG</u>	272

Inhaltsverzeichnis

ZUSAMMENFASSUNG	VII
-----------------------	-----

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	IX
----------------------------	----

TABELLENVERZEICHNIS	X
---------------------------	---

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	XI
-----------------------------	----

VORBEMERKUNG	XII
--------------------	-----

I EINLEITUNG.....	1
-------------------	---

1. Zielsetzung	1
2. Aufbau der Arbeit.....	3

II THEORETISCHER HINTERGRUND UND FORSCHUNGSSTAND	5
--	---

1. Studienerfolg	5
1.1 Studienerfolgsmodelle	5
1.2 Die zentralen Ergebnisse der Studienerfolgsforschung	8
1.3 Studienerfolg in der Studieneingangsphase	11
2. Kompetenzen.....	13
2.1 Definition, Abgrenzung und Erfassbarkeit von Kompetenzen	13
Kompetenzmessung	20
2.2 Selbstkompetenzen in der Studieneingangsphase.....	24
Belastungsfähigkeit.....	27
Flexibilität	29
Selbsteinschätzungsfähigkeit	31
Entscheidungsfähigkeit	33
Verantwortungsübernahmefähigkeit	34
Selbstständiges Arbeiten	37
Selbstdisziplin	39
Organisationsfähigkeit	40
Zeitmanagement.....	42
3. Selbstwirksamkeitserwartung.....	44
3.1 Definition, Abgrenzung und Erfassbarkeit der Selbstwirksamkeitserwartung	44

3.2 Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase.....	51
4. Die Studieneingangsphase als Transition in der Bildungsbiografie	55
4.1 Zum Konzept der Transition.....	55
4.2 Die Studieneingangsphase	62
4.3 Einblicke in die Transitionsforschung	67
5. Studienberatung.....	72
5.1 Funktion und Ziele.....	72
5.2 Entwicklung der Studienberatung.....	75
5.3 Eingrenzung.....	77
5.4 Professionalisierung.....	79
5.5 Erkenntnisse zur Wirksamkeit	81
Studienabbruch und Studienerfolg.....	82
Selbstkompetenzen	83
Selbstwirksamkeitserwartung	84
6. Zwischenfazit und Herleitung der Forschungsfragen im Mixed-Methods-Design.....	86

III FORSCHUNGSDESIGN UND METHODEN..... 91

1. Zielsetzung	91
2. Mixed-Methods-Design.....	92
2.1 Methodologische Orientierung	93
2.2 Spezifizierung des Mixed-Methods-Designs	98
2.3 Gütekriterien des Mixed-Methods-Designs	100
2.4 Qualitative Teilstudie.....	101
Auswahl der Stichprobe	103
Durchführung des Pretests	105
Interviewleitfaden	106
Durchführung der Interviewstudie	108
Transkription.....	109
Qualitative Auswertung	109
Gütekriterien der qualitativen Teilstudie	112
2.5 Quantitative Teilstudie.....	114
Durchführung des Pretests	115
Durchführung der Längsschnittstudie	116
Demografische Daten.....	118
Studieneingangsvoraussetzungen	118
Lebens- und Kontextbedingungen	120
Studienbedingungen.....	120
Studier- und Lernverhalten	122

Teilnahmeverhalten.....	123
Plausibilisierung und Datenbereinigung	123
Auswahl der Stichprobe.....	124
Umgang mit fehlenden Werten.....	126
Quantitative Auswertung	127
Analysen zur ersten Forschungsfrage.....	128
Analysen zur zweiten Forschungsfrage.....	129
Analysen zur dritten Forschungsfrage.....	130
Gütekriterien der quantitativen Teilstudie	131
2.6 Resultatbasierte Integration	132

IV ERGEBNISSE..... 136

1. Beschreibung der Datengrundlage.....	136
1.1 Qualitative Teilstudie.....	137
Berufserfahrung und Qualifikation	137
Fachbezug in der Studienberatung.....	138
1.2 Quantitative Teilstudie.....	138
Demografische Daten.....	138
Studieneingangsvoraussetzungen.....	140
Lebens- und Kontextbedingungen	145
Studienfächer	146
2. Einordnung der Studienberatung	150
2.1 Qualitative Teilstudie.....	150
Aufgabenfelder der Studienberatung	150
Beratungsbedarfe: Von der Organisation zum Selbstmanagement	151
2.2 Quantitative Teilstudie.....	153
Inanspruchnahme der Studienberatung und Beratungsanlässe	154
Modalitäten der Studienberatung	155
Bewertung der Studienberatung.....	156
3. Einordnung der Selbstkompetenzen	158
3.1 Qualitative Teilstudie.....	158
Relevanz der Kompetenzdimensionen zu Studienbeginn: Verbindliche Fachkompetenzen und vernachlässigte Selbstkompetenzen	158
Selbstkompetenzen: Bedeutung für den Studienerfolg „Die Bereitschaft, sich [...] weiterzuentwickeln“	160
3.2 Quantitative Teilstudie.....	162
Ausprägung der Selbstkompetenzen in Relation zu weiteren Kompetenzdimensionen	162
Selbstkompetenzen: Bedeutung für den Studienerfolg	164

4. Einordnung der Selbstwirksamkeitserwartung	164
4.1 Qualitative Teilstudie.....	165
Relevanz der Selbstwirksamkeitserwartung zu Studienbeginn: Verbindungen zu Selbsteinschätzung, Selbstständigkeit und Selbstdisziplin	165
Selbstwirksamkeitserwartung: Bedeutung für den Studienerfolg: „es wissen wollen und sich auch trauen“	165
4.2 Quantitative Teilstudie.....	167
Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung in Relation zu Selbstkompetenzen	167
Selbstwirksamkeitserwartung: Bedeutung für den Studienerfolg	168
5. Beantwortung der Forschungsfragen	169
5.1 Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung: Herausforderungen in der Studieneingangsphase	169
5.1.1 Qualitative Teilstudie	170
Unterschätzte Anforderungen an Belastungsfähigkeit und Zeitmanagement.....	171
Strukturierung des Studienalltags als neue Herausforderung: Organisationsfähigkeit, selbstständiges Arbeiten und Selbstdisziplin	171
Unreflektierter Studieneinstieg?.....	172
Selbstwirksam in das erste Semester?	174
Reflektiert und desorientiert in die Studienberatung.....	175
5.1.2 Quantitative Teilstudie	178
5.1.3 Ergebnisintegration und Meta-Inferenzen.....	187
5.2 Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung	192
5.2.1 Qualitative Teilstudie	192
Fehlende Entwicklungsimpulse und zwangsläufige Veränderungen	193
Individuelle und grundsätzliche Entwicklungen persönlichkeitsbezogener Selbstkompetenzen	193
Steigende Anforderungen an Organisation und Selbstdisziplin: Mit den Aufgaben wachsen	194
Positive Entwicklung von Selbstkompetenzen als Effekt eines erfolgreichen Studienverlaufs	195
Selbstwirksamkeitserwartung steigt – aber nicht bei allen?	195
5.2.2 Quantitative Teilstudie.....	196
5.2.3 Ergebnisintegration und Meta-Inferenzen.....	199
5.3 Bedeutung der Studienberatung für die Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase.....	202
5.3.1 Qualitative Teilstudie	202
Einflussnahme auf Selbstkompetenzen: (Selbst-)Organisation und Reflexion fördern	203
Begrenzte Möglichkeiten der Einflussnahme.....	203
Methoden der Einflussnahme auf Selbstkompetenzen: Reflexionsimpulse als Ausgangspunkt	204
Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung: Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten anregen ...	206
Studienberatung als Balanceakt	207

Alternative (institutionelle) Einflussmöglichkeiten	208
5.3.2 Quantitative Teilstudie	210
5.3.3 Ergebnisintegration und Meta-Inferenzen.....	218
V DISKUSSION	222
1. Ergebnisinterpretation	222
Forschungsfrage 1: Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung: Herausforderungen in der Studieneingangsphase.....	223
Forschungsfrage 2: Mechanismen der Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase.....	225
Forschungsfrage 3: Potenziale und Grenzen der Studienberatung für die Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase.....	228
2. Implikationen für die hochschulische Beratungspraxis und Hochschulentwicklung.....	229
3. Limitationen der Studie	231
3.1 Panelmortalität.....	231
3.2 Abgrenzung der Kompetenzfacetten.....	232
3.3 Erfassbarkeit der Kompetenzen	233
3.4 Eingrenzung des Beratungszeitpunkts und Aussagen zu Wirkungszusammenhängen	233
4. Weiterführender Forschungsbedarf	234
4.1 Vertiefende Interviews mit Studierenden	235
4.2 Untersuchung von Beratung im Rahmen der Studienorientierung	235
4.3 Untersuchungen zu Determinanten sozialer Ungleichheit bei Entwicklungsprozessen in der Studieneingangsphase und der Inanspruchnahme von Beratung	236
4.4. Beratung auf Distanz – Notwendigkeit und Möglichkeiten einer digitalen Studienberatung.....	237
LITERATURVERZEICHNIS	238
ANHANG	272
Anhang I.....	272
Anhang II.....	273
Anhang III	277

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Studie untersucht die Entwicklungsmechanismen von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase und setzt sich dabei mit Möglichkeiten der Einflussnahme durch die Studienberatung auseinander. Die Studienerfolgswissenschaft liefert zahlreiche Hinweise zur Relevanz von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung für einen erfolgreichen Übergang in die Hochschule, wobei der Kenntnisstand gerade hinsichtlich der Selbstkompetenzen sowie hinsichtlich der Bedeutung der Beratung der Studienanfänger*innen ausbaufähig ist.

Die Untersuchungen werden aus einer transitionstheoretischen Perspektive durchgeführt, welche unter anderem eine nichtlineare Entwicklung sowie starke Abhängigkeiten von institutionellen Voraussetzungen und subjektiven Wahrnehmungen im Übergangsprozess annimmt. Um dieser Perspektivenvielfalt gerecht zu werden, wird ein Mixed-Methods-Ansatz gewählt, welcher die Erkenntnisse zur Selbstwahrnehmung der Studienanfänger*innen aus einer quantitativen Längsschnittstudie und die Erkenntnisse zur Fremdwahrnehmung durch Beratende aus einer qualitativen Interviewstudie mittels einer resultatbasierten Integration vereint.

Die Ergebnisse der Studie machen die Relevanz einer Unterscheidung persönlichkeitsbezogener und organisatorischer Selbstkompetenzen deutlich. Die Wahrnehmung ihrer jeweiligen Bedeutung und Ausprägung unterscheidet sich sowohl bei den Studierenden als auch bei den Beratern, wobei sich Wechselwirkungen andeuten. Des Weiteren werden angenommene fachbezogene Unterschiede hinsichtlich der Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung bestätigt.

Eine generell schwache Entwicklung von Selbstkompetenzen in der Studieneingangsphase wird von den Beratern durch geringe Entwicklungsimpulse in Form von Handlungspraxis im Studium erklärt. Bei einem genaueren Blick auf die Entwicklungstendenzen der beiden Subdimensionen von Selbstkompetenzen entsteht der Eindruck einer Zunahme von Selbstreflexionsfähigkeiten der Studierenden, welche mit einer Korrektur anfangs überschätzter Selbstdisziplin einhergehen könnte. Eine ausschlaggebende Bedeutung der Studienberatung für die Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung wird in der vorliegenden Studie nicht gefunden. Jedoch lassen sich Methoden herausstellen, die nach vorliegenden Erkenntnissen je nach Subdimension der Selbstkompetenzen sowie in Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartung systematisch angewendet werden sollten. Ein besonderes Augenmerk sollte dabei auf die Facetten

Selbstdisziplin und selbstständiges Arbeiten (*Selbstkompetenzen/Organisation*) sowie Belastungsfähigkeit (*Selbstkompetenzen/Persönlichkeit*) gelegt werden, welche sich sowohl als besonders relevant für den Studienerfolg als auch als besondere Herausforderung in der Studieneingangsphase zeigen.

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Anm. d. Verf.	Anmerkung der Verfasserin
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMJV	Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz
CHE	Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung
GIBeT	Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V.
GWK	Gemeinsame Wissenschaftskonferenz
Hervorh. im Orig.	Hervorhebung im Original
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HZB	Hochschulzugangsberechtigung
KMK	Kultusministerkonferenz
JGU	Johannes Gutenberg-Universität Mainz
o.D.	ohne Datum
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OK	Oberkategorie
o.S.	ohne Seite
PEP	Potsdamer Evaluationsportal
PISA	Programme for International Student Assessment
Pos.	Position
QPL	Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre)
SWE	Selbstwirksamkeitserwartung
StuFo	Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen.
Übers. d. Verf.	Übersetzung der Verfasserin
UK	Unterkategorie
ZSBH	Zentrum für Schul-, Bildungs- und Hochschulforschung der Johannes Gutenberg-Universität
ZQ	Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität
ZWW	Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Konzepte zur Beschreibung der Transition in die Hochschule.....	67
Tabelle 2: Dimensionen im Interviewleitfaden.....	107
Tabelle 3: Studieneingangsvoraussetzungen im Fragebogen.....	119
Tabelle 4: Lebens- und Kontextbedingungen im Fragebogen	120
Tabelle 5: Studienbedingungen im Fragebogen.....	121
Tabelle 6: Studier- und Lernverhalten im Fragebogen	123
Tabelle 7: Vergleich der Panelstudierenden mit den übrigen Studienteilnehmenden hinsichtlich ihrer Studieneingangsvoraussetzungen	143
Tabelle 8: Vergleich der Panelstudierenden mit den übrigen Studienteilnehmenden hinsichtlich ihrer Lebens- und Kontextbedingungen.....	146
Tabelle 9: Leistungsindikatoren und Persönlichkeitsfaktoren im Vergleich der Teilnehmenden, Nichtteilnehmenden und bei Itemnonresponse	154
Tabelle 10: Hauptkomponentenanalyse Kompetenzstrukturmodell	179
Tabelle 11: Interkorrelationen der Selbstkompetenzfacetten.....	181
Tabelle 12: Hauptkomponentenanalyse Selbstkompetenzen	182
Tabelle 13: Deskription Selbstwirksamkeitserwartung.....	182
Tabelle 14: Interkorrelationen der Selbstwirksamkeitserwartung mit Selbstkompetenzfacetten und Indizes zu Selbstkompetenzen	183
Tabelle 15: Joint Display Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung: Herausforderungen in der Studieneingangsphase	190
Tabelle 16: Joint Display Entwicklung von Selbstkompetenzen in der Studieneingangsphase	201
Tabelle 17: Joint Display Bedeutung der Studienberatung für die Entwicklung von Selbstkompetenzen in der Studieneingangsphase	221

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Differenzierung zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Handlungsergebniserwartung in der sozial-kognitiven Lerntheorie -----	46
Abbildung 2: Ablaufmodell der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse -----	112
Abbildung 3: Hochschulstandorte und Stichprobenzusammensetzung-----	125
Abbildung 4: Resultatbasierte Integration quantitativer und qualitativer Daten im parallelen Design-----	133
Abbildung 5: Informationsstand der Studienanfänger*innen -----	144
Abbildung 6: Fächergruppen der Studierenden im Panel und ohne Teilnahme an der zweiten Erhebung sowie der Studierenden im ersten Hochschulsesemester an deutschen Universitäten	148
Abbildung 7: Beratungsanliegen der Studierenden-----	155
Abbildung 8: Bewertung der Beratungsleistung -----	157
Abbildung 9: Einordnung der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen.-----	163
Abbildung 10: Ausprägung der Items zur Skala der Selbstwirksamkeitserwartung-----	167
Abbildung 11: Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung vergleichend nach Beratungsteilnahme -----	185
Abbildung 12: Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung -----	198
Abbildung 13: Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung bei hoher und niedriger Ausprägung-----	199
Abbildung 14: Entwicklung der Selbstkompetenzen/Organisation mit und ohne Studienberatung -----	212
Abbildung 15: Entwicklung der Selbstkompetenzen/Persönlichkeit mit und ohne Studienberatung -----	212
Abbildung 16: Entwicklung der Kompetenzfacette Selbstständiges Arbeiten mit und ohne Studienberatung -----	213
Abbildung 17: Entwicklung der Kompetenzfacette Selbstdisziplin mit und ohne Studienberatung -----	213
Abbildung 18: Entwicklung der Kompetenzfacette Organisationsfähigkeit mit und ohne Studienberatung -----	214
Abbildung 19: Entwicklung der Kompetenzfacette Zeitmanagement mit und ohne Studienberatung -----	214
Abbildung 20: Entwicklung der Kompetenzfacette Belastungsfähigkeit mit und ohne Studienberatung -----	215
Abbildung 21: Entwicklung der Kompetenzfacette Flexibilität mit und ohne Studienberatung -----	215
Abbildung 22: Entwicklung der Kompetenzfacette Selbsteinschätzungsfähigkeit mit und ohne Studienberatung -----	216
Abbildung 23: Entwicklung der Kompetenzfacette Entscheidungsfähigkeit mit und ohne Studienberatung -----	216
Abbildung 24: Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung mit und ohne Studienberatung -----	217

VORBEMERKUNG

Die vorliegende Dissertation wurde im Rahmen des Forschungsprojekts *StuFo - Der Studiengang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen* angefertigt. Das Projekt wurde mit einer Laufzeit von März 2015 bis Februar 2018 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) als Begleitforschung des Qualitätspakts Lehre (QPL) gefördert. Neben der Johannes Gutenberg-Universität waren die Universität Potsdam (Leitung des Verbundprojekts) und die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg an dem Forschungsvorhaben beteiligt. Die Autorin war während der Projektlaufzeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an allen Schritten der längsschnittlichen Datenerhebung beteiligt und hat zusätzlich zu den im Projekt erhobenen Daten eine qualitative Studie durchgeführt.

*„Unsere Universitäten sind also Freistätten
des Geistes, der zu einer höheren Vernunft-
freiheit und Selbstständigkeit gelangen will.“
(Mussmann 1832, 9)*

1. ZIELSETZUNG

Schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde von einer Reihe hodegetisch wirkender Autoren*innen moniert, Studierende würden dazu neigen, lediglich die für den Studienabschluss unbedingt notwendigen Leistungen zu erbringen (Stary 1994, 162). So wurde angemerkt, das Lernen an einer Universität dürfe nicht durch ein „[...] passives Empfangen, Nachdenken und Auswendiglernen [...]“ (ebd., 162) gekennzeichnet sein. Aus diesem Grund müssten eine selbstständige Denkweise und autonomes Handeln im Rahmen einer gestalteten Phase des Übergangs von der Schule in die Hochschule¹ sowie während des gesamten Studienverlaufs verstärkt gefördert werden (Mussmann 1832, 9; Stary 1994, 160ff.; Hanft 2015, 14). Das Studium sei schließlich eine Phase der Bildungsbiografie, in welcher nicht nur weiteres Wissen akkumuliert werde, sondern die Studierenden sich nach dem Humboldt’schen Bildungsideal der „[...] allgemeinen, umfassenden Befassung mit den Grundfragen des Lebens [...]“ (Schmidt et al. 2019, 10) widmen sollten (ebd.).

Nach einer Vielzahl von Reformen des Hochschulsystems wird gegenwärtig außerdem Kritik an der öffentlich wahrgenommenen „Ökonomisierung“ (Warkentin 2018, o.S.) und „Verschulung“ (Schneider 2018, o.S.) des Studiums laut.² Zugleich haben sich im Zuge der Bologna-Reform die Studienformate ausdifferenziert, was zunächst zu einer größeren Wahlmöglichkeit für Studierende mit ihren sehr unterschiedlichen Bedarfen, Lebensformaten und Zeitbudgets führt, allerdings aufgrund der Informationsvielfalt und zahlreichen Entscheidungsmöglichkeiten einen erhöhten Orientierungsbedarf der Studienanfänger*innen nach sich zieht (Rudinger & Hilger 2011,

¹ In dieser Arbeit wird der Begriff Hochschule üblicherweise übergreifend für Universitäten, Fachhochschulen (FH) und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) genutzt. Bei inhaltlich relevanter Unterscheidung erfolgt ein Verweis auf die jeweilige Form der Bildungseinrichtung. Die in der vorliegenden Studie durchgeführten Erhebungen haben ausschließlich an Universitäten stattgefunden.

² Die Zitate stammen aus online verfügbaren Beiträgen der Tageszeitung Frankfurter Allgemeine Zeitung („Hochschulreform. Was von Bologna bleibt“) und des Hörfunkprogramms Deutschlandfunk Kultur („30 Jahre Bologna-Reformen. Von wegen ‚Bildungsrepublik Deutschland‘“).

106f.; Zollner 2015, 41). Des Weiteren hat die Studienreform zur Folge, dass die Studienanfänger*innen bereits ab dem ersten Semester an Prüfungen teilnehmen müssen, deren Bewertung in ihre Abschlussnoten einfließen. Es ist demnach wenig Zeit gegeben, sich an den neuen Lebensraum Hochschule zu gewöhnen. Vielmehr wirkt von Beginn des Studiums an ein als stark wahrgenommener Leistungsdruck auf die Studierenden (Zollner 2015, 42f.; Schmid et al. 2013, 12), wobei laut Heublein et al. (2017, 22ff.) damit zusammenhängende berichtete Leistungsprobleme für rund ein Drittel der Studienabbrecher*innen in Bachelorstudiengängen ausschlaggebend für die Entscheidung für einen Abbruch des Studiums sind. Dabei sei vor allem die Phase des Studieneinstiegs herausfordernd für die Studierenden sowie ihre Bewältigung ausschlaggebend für einen erfolgreichen Studienverlauf: „[...] Studienanfänger, die am Anfang des Studiums Probleme haben, sich an der Hochschule zurechtzufinden, [können] häufig die Leistungsanforderungen, die bereits im ersten Semester an sie gestellt werden, nicht erfüllen [...]“ (ebd. 123). Zusätzlich zu Leistungs- und Orientierungsproblemen zeigt sich die Verbindung von falschen Erwartungen an das Studium mit einer Unzufriedenheit mit der Betreuungssituation zum Studienbeginn vermehrt als Begründung für einen Studienabbruch (ebd., 124). Entsprechend werden die Hochschulen verstärkt gefordert, die Fähigkeiten der Studienanfänger*innen zur Selbstreflexion, Selbstorganisation, selbstverantwortlichem Handeln sowie ihre Informiertheit von Beginn an zu fördern (ebd., IX/98f.; Knoth & Kiy 2014, 174; Wissenschaftsrat 2008, 8ff.).

Im Rahmen der ersten Förderphase des Qualitätspakts Lehre (QPL) wurden durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zwischen 2011 und 2016 an 186 Hochschulen in Deutschland Projekte zur Verbesserung der Betreuung und Lehrqualität gefördert. Dabei bezieht sich rund die Hälfte der bis 2016 geförderten 253 QPL-Projekte (auch) auf die Studieneingangsphase, wobei sich von diesen wiederum 72 Maßnahmen der Studienberatung zuordnen lassen (BMBF 2020a). Das übergeordnete Ziel dieser Maßnahmen ist die Förderung des Studienerfolgs der Studierenden. Eine erste Bestandsaufnahme verschiedener Beschreibungen von Beratungsmaßnahmen in der Studieneingangsphase an drei deutschen Universitäten (Wagner 2019, 128f.) sowie das Selbstverständnis der Bildungsberatung im Allgemeinen zeigen dabei deutlich die Fokussierung auf die „[...]‘Hilfe zur Selbsthilfe‘ für die Entwicklung der Person und für die Bewältigung von Problemlagen [...]“ (Knoll 2008, 21). Besonders hervorgehoben wird bei Missler (2014) die hohe Relevanz einer selbst getroffenen Entscheidung durch die oder den Studierende*n sowie die Ergebnisoffenheit der Beratungssituation (ebd., 150). Damit muss das Ziel der Beratung über die Vermeidung des Studienabbruchs hinausgehen und definiert vielmehr die

durch die Studienanfänger*innen selbstständig getroffene Entscheidung über ihren Bildungsweg als Ziel und damit auch als (Studien-)Erfolg.

An die Ausführungen zu politischen und gesellschaftlichen Forderungen an die Hochschulen, ihre Unterstützungssysteme in der Studieneingangsphase auszubauen, schließen sich Fragen nach den Möglichkeiten der Einflussnahme speziell der Beratungsangebote mit ihrem Ziel der Förderung überfachlicher Kompetenzen an. Aus einer transitionstheoretischen Perspektive (Welzer 1993a) werden in der vorliegenden Arbeit die Herausforderungen von Studienanfänger*innen hinsichtlich überfachlicher Kompetenzen in der Studieneingangsphase und die Möglichkeiten der Einflussnahme von Studienberatung als eine unterstützende Intervention der Hochschule auf die Entwicklungen in diesem Übergangsprozess untersucht. Dazu werden die Konstrukte der Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung gewählt und ihre Entwicklungen in der Studieneingangsphase ergründet. Eine Erörterung zu Funktion und Wirksamkeit der Studienberatung macht schließlich deutlich, dass Erkenntnisse zu den Effekten der Teilnahme an Studienberatung begrenzt sind und leiten zu den forschungsleitenden Fragestellungen für den empirischen Teil der Arbeit über. Im Folgenden wird ein Überblick über den Gang der Arbeit gegeben.

2. AUFBAU DER ARBEIT

Die vorliegende Arbeit lässt sich im Anschluss an die Einleitung in vier Kapitel aufgliedern. In Kapitel II werden die theoretischen Grundlagen der Untersuchung sowie der Forschungsstand dargelegt, auf welchem die Studie aufbaut. Dieses Kapitel wird aufgrund der Verortung der Studie in der sozial-psychologischen Studierendenforschung mit einer Einführung der Modelle und Erkenntnisse der Studienerfolgsforschung eingeleitet (Kapitel II.1). Diese Kontextualisierung dient der genaueren Verortung des Forschungsgegenstandes, bevor in den Kapiteln II.2, II.3, II.4 und II.5 die Konzepte der (Selbst-)Kompetenzen, Selbstwirksamkeitserwartung und der Transition sowie das Praxisfeld der Studienberatung eingehend beleuchtet werden. An dieser Stelle dienen bereits Querverweise und die Bezugnahme auf die Theorie der Transition zu einer Verbindung von theoretischer Grundlegung und der empirischen Befundlage. In Kapitel II.6 werden schließlich die Forschungsfragen auf Grundlage der vorherigen Ausführungen hergeleitet.

In Kapitel III erfolgt eine ausführliche Darstellung des Forschungsdesigns. Auch zu diesem finden sich Verweise auf die theoretische Grundlegung, welche als Teil der Legitimation des Mixed-Methods-Designs fungiert. Neben der Zielsetzung des Forschungsdesigns (Kapitel III.1) wird das Mixed-Methods-Design mit Blick auf die methodologische Orientierung und das Vorgehen und

seine Gütekriterien spezifiziert, bevor die qualitative und die quantitative Teilstudie in ihren jeweiligen methodologischen Grundlagen und dem Vorgehen erläutert werden. Abschließend wird die Zusammenführung der beiden Teilstudien anhand der resultatbasierten Integration beschrieben (Kapitel III.2).

Die Ergebnisdarstellung erfolgt in Kapitel IV. Dabei werden zunächst in Kapitel IV.1, IV.2, IV.3 und IV.4 die Datengrundlage sowie die untersuchten Konstrukte getrennt nach den einzelnen Teilstudien dargestellt. Zur Beantwortung der Forschungsfragen erfolgt schließlich neben der jeweiligen Ergebnisdarstellung zur qualitativen und quantitativen Teilstudie eine Ergebnisintegration, welche zu Meta-Inferenzen in Bezug auf die drei forschungsleitenden Fragestellungen führt (Kapitel IV.5). In Kapitel V werden die Ergebnisse zusammenfassend mit Blick auf die forschungsgeleiteten Annahmen sowie auf die theoretische Grundlage der Arbeit beziehungsweise interpretiert (Kapitel V.1) sowie Implikationen für die hochschulische Beratungspraxis und die Hochschulentwicklung erörtert (Kapitel V.2). Auf die kritische Betrachtung der methodischen Limitationen der Studie in Kapitel V.3 folgt eine Reflexion über weiterführenden Forschungsbedarf im Anschluss an die vorliegende Studie (Kapitel V.4).

Zur Herleitung der forschungsleitenden Fragestellungen dienen zum einen die herausgearbeitete theoretische Basis zu Studienerfolgsmodellen und der Forschungsstand aus den Arbeiten der Studienerfolgswissenschaft (Kapitel II.1) sowie die Erläuterung des zugrundeliegenden Kompetenzmodells und des Forschungsstands zu Selbstkompetenzen (Kapitel II.2) und Selbstwirksamkeitserwartung (Kapitel II.3). Zum anderen verhelfen die Ergebnisse der Transitionsforschung im Hochschulbildungsbereich (Kapitel II.4) zur gezielten Herleitung der Forschungsfragen zu Herausforderungen und möglichen Unterstützungsmechanismen im Übergang in die Hochschule. Die Darstellung der Erkenntnisse aus der Beratungsforschung (Kapitel II.5) gibt schließlich Auskunft über das System der Studienberatung und die möglichen Wirkmechanismen hinsichtlich der Förderung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung. Abschließend werden die Erkenntnisse zusammengefasst und die entsprechenden forschungsleitenden Fragen herausgearbeitet (Kapitel II.6).

1. STUDIENERFOLG

Das für diese Arbeit gewählte Studienerfolgsmodell (Kapitel II.1.1) und die wesentlichen empirischen Ergebnisse der Studienerfolgswissenschaft (Kapitel II.1.2) leiten in die Konkretisierung der Bedeutung der Studieneingangsphase für die Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs über (Kapitel II.1.3). Das Kapitel dient der Einordnung des Untersuchungsgegenstandes in das umfassende Gebiet der Studienerfolgswissenschaft, um dann im weiteren Verlauf auf die konkreteren Gegenstände der Untersuchung eingehen zu können.

1.1 Studienerfolgsmodelle

Studienabschluss wird in der aktuellen Forschung vor allem aus zwei verschiedenen Perspektiven untersucht: Zum einen kann dieser aus (formal)institutioneller Sicht betrachtet werden. Hier tritt die Sichtweise in den Vordergrund, dass etwa ein in die Länge gezogenes Studium oder gar ein Studienabbruch für die Institution Hochschule sowie für die Volkswirtschaft mit zusätzlichen Kosten verbunden ist (Hillebrecht 2019, 29; Bornkessel 2018, 8/14). Mit dieser Betrachtungsweise des Studienabschlusses werden zumeist eher objektive Indikatoren, wie Studiendauer oder Abbruchquoten in Verbindung gebracht, die für das Monitoring und die Steuerung von Hochschulen genutzt werden können (Bornkessel 2018, 8). Die individuelle, oder auch subjektive Perspektive

auf den Studienerfolg betrachtet wiederum eher die Studieneingangsvoraussetzungen der Studierenden sowie ihre Entwicklungen hinsichtlich studienrelevanter Aspekte im Studienverlauf. Dabei wird vor allem ihre subjektive Wahrnehmung unter bestimmten hochschulischen Rahmenbedingungen berücksichtigt (Bornkessel 2018, 9f.).

Gerade im Falle einer individuellen Betrachtungsweise werden üblicherweise interdisziplinäre Untersuchungsansätze gewählt, da individuelle und institutionelle Einflussfaktoren im besten Fall sowohl aus einem soziologischen, pädagogischen als auch psychologischen Blickwinkel betrachtet werden (Erdmann & Mauermeister 2016, 5). Zum anderen besteht in der Studienerfolgsforschung weitestgehend Konsens darüber, dass es sich beim Studienerfolg um ein „multidimensionales Konstrukt“ (ebd., 6) handelt, sich also die den Studienerfolg beeinflussenden Faktoren nicht auf einzelne Dimensionen, wie das Leistungsvermögen, die studienstrukturellen Rahmenbedingungen, oder Lebensbedingungen der Studierenden reduzieren lassen, sondern davon auszugehen ist, dass es sich hier um einen Wirkungsraum mit komplexen Einflussfaktoren handelt (Blüthmann 2012a, 112; Bornkessel 2018, 16) und ebenso nicht lediglich als das Nichtvorhandensein eines Studienabbruchs definiert werden kann (Erdmann & Mauermeister 2016, 5).

Es wird also deutlich, dass allein aufgrund der unterschiedlichen möglichen Perspektiven eine einheitliche Definition und damit auch eine entsprechende eindeutige Operationalisierung von Studienerfolg in der Literatur nicht existieren (Bornkessel 2018, 7; Hillebrecht 2019, 13). Damit kann es sich auch in der vorliegenden Arbeit lediglich um eine Arbeitsdefinition von Studienerfolg handeln³. Da die vorliegende Arbeit die Entwicklung individueller Merkmale untersucht, werden die individuelle Perspektive sowie eine prozessorientierte Betrachtungsweise⁴ gewählt. Bei der individuellen Perspektive auf den Studienerfolg wird zwischen einem formalen und einem subjektiven Begriff von Studienerfolg unterschieden: So wird der Blick in der vorliegenden Arbeit unter Berücksichtigung der Multidimensionalität des Studienerfolgs weniger auf die Beendigung des Studiums in Regelstudienzeit als auf die persönlichkeitsbildenden und als „befähigend erleben“ (Huber 2009, 108) Prozesse während des Studiums gerichtet (ebd., 108f.). Jedoch sollten dabei die institutionelle und die gesellschaftlich-soziale Perspektive nicht gänzlich aus dem Blick

³ Siehe dazu die Ausführungen in Kapitel II.1.3.

⁴ Eine ergebnisbezogene Betrachtungsweise von Studienerfolg würde stattdessen stärker auf den (Zeitpunkt des) Studienabschluss(es), die Abschlussnote, oder den Übergang in den Beruf fokussieren (Heinze 2018, 42f.).

geraten, da auch bei der Einnahme einer individuellen Perspektive auf Wirkfaktoren auf den Studienerfolg die Rahmenbedingungen des Studiums sowie die Kontextfaktoren des Lebens nicht ausgeklammert werden können (Blüthmann 2012a, 26f.).⁵

Der individuelle Studienerfolg lässt sich in heuristischen Studienerfolgsmodellen darstellen, welche in der Literatur, teilweise aufeinander aufbauend und als Weiterentwicklung zu verstehen und teilweise mit begründeter Abgrenzung, zahlreich zu finden sind. Eines der ersten Modelle, welches häufig als Fundament aktuell zur Anwendung kommender Modelle dient, ist das Modell des Studienabbruchs von Spady (1970),⁶ in welchem Studieneingangsvoraussetzungen und soziodemografische Variablen, motivationale sowie persönlichkeitsbezogene Faktoren und soziale Rahmenbedingungen (im Sinne einer sozialen Integration) berücksichtigt werden. Als ein zentraler Einflussfaktor zwischen diesen Bedingungen und der Entscheidung für einen Studienabbruch wird bei Spady (ebd., 78f.) die Studienzufriedenheit angenommen.

Ein darauf aufbauendes Modell des Studienabbruchs ist das Modell von Tinto (1975). In diesem wird der Fokus stärker auf das Bedürfnis der Studierenden zur Teilhabe am akademischen und sozialen System im Studium gelegt, welche jeweils durch die akademische und soziale Integration beeinflusst werden, die wiederum prozesshaft durch die soziale und studienbezogenen Erfahrungen innerhalb der Hochschule bedingt werden (ebd., 95/103). In diesem Modell werden hochschulexterne Faktoren einbezogen, welche häufig aufgrund von zeitlichen Restriktionen im Sinne einer Kosten-Nutzen-Abwägung zu einer Studienabbruchentscheidung führen können. Dabei fließt der Nutzen der sozialen und akademische Integration, je nach Ausmaß, entsprechend in diese Berechnungen ein (ebd., 97f.).

Einen stärkeren Fokus auf individuelle Eigenschaften und das Studierverhalten der Studierenden, wie motivationale, kognitive und persönlichkeitsbezogenen Faktoren, legt das Studienerfolgsmodell nach Trapmann (2008, 97f.). In einem multidimensionalen Kriterienraum des Studienerfolgs

⁵ Siehe zur Bedeutung der Berücksichtigung individueller und institutioneller Perspektiven mit Blick auf die transitionstheoretische Rahmung Kapitel II.4.3 sowie die Ausführungen zur methodologischen Orientierung der Arbeit (Kapitel III.2.1).

⁶ An dieser Stelle sei ein weiteres Mal darauf hingewiesen, dass das Konzept des Studienerfolgs nicht mit einem nicht erfolgten Studienabbruch gleichgesetzt wird. Dennoch lassen sich grundlegende Annahmen aus diesen Modellen für das Verständnis von Studienerfolg nutzen (Erdmann & Mauermeister 2016, 9; Blüthmann 2012a, 28): Gerade die Prozesshaftigkeit (Heinze 2018, 53) und die Multikausalität des Studienabbruchs (ebd., 61ff.) lassen sich auf die Bedingungen des Studienerfolgs übertragen. Im Fall der dem Studienabbruch vorgelagerten Studienabbruchintention kann die Beziehung zu Studienerfolgsindikatoren fassbar gemacht werden, auch wenn es sich um voneinander zu differenzierende Konstrukte handelt (ebd., 46/60).

werden hier sowohl ergebnis- (u. a. Studienabschluss, Studiennoten) als auch prozessbezogenen Studienerfolgsdimensionen (u. a. Studienzufriedenheit, persönliche Reife) zugrunde gelegt (Trapmann 2008, 98).

Als „ganzheitlichen Ansatz“ (Erdmann & Mauermeister 2016, 8) kann das Studienerfolgsmodell nach Blüthmann (2012a) bezeichnet werden. In dieser Heuristik werden strukturelle (u. a. Curriculum, Lehrveranstaltungsgröße) und prozessuale Merkmale der Studienbedingungen (u. a. Betreuung und Beratung, Studienklima), Studieneingangsvoraussetzungen und Lebensbedingungen der Studierenden sowie Lernprozesse und Studierverhalten berücksichtigt, denen direkte und indirekte Einflüsse auf den Studienerfolg zugesprochen werden. Der Studienerfolg wird dabei über die Studienzufriedenheit und die Zunahme studienrelevanter Kompetenzen definiert (Blüthmann 2012b, 281). Im Folgenden wird über die Darstellung der zentralen Ergebnisse der Studienerfolgsforschung und der Relevanz der Studieneingangsphase deutlich, dass dieses Modell als Heuristik für die weiteren Untersuchungen dienen kann.

1.2 Die zentralen Ergebnisse der Studienerfolgsforschung

Besonders prominente Studierendenbefragungen werden in Deutschland vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) und von der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz (Konstanzer Studierenden survey) durchgeführt. Auf der Grundlage dieser und weiterer (beispielsweise hochschulspezifischer) Studierendenbefragungen lässt sich ein Forschungsstand hinsichtlich individueller und institutioneller Einflussfaktoren auf den Studienerfolg zusammenfassen.

Die Rahmenbedingungen des Studiums erweisen sich vor allem hinsichtlich des Studienfachs als einflussreich für den gelungenen Studienabschluss. So hat das Studienfach sowohl einen indirekten Einfluss über die Studienzufriedenheit (Heinze 2018, 169) als auch einen direkten Einfluss auf die Studiennoten (ebd., 178). Die Abbruchquoten in den Bachelorstudiengängen an deutschen Universitäten bewegen sich zwischen 39 % (Mathematik/Naturwissenschaften) und 23 % (Kunst/Kunstwissenschaft)⁷ (Heublein et al. 2017, 264). Eine deutliche Verringerung der Abbruchquoten zwischen den Kohorten der Studienanfänger*innen von 2006/07 (48 %) und 2010/11 (32 %) zeigt sich in den Ingenieurwissenschaften (ebd.).

⁷ Bezugsgruppe Absolventen 2014.

Heublein et al. (2017) gehen hier von einem deutlichen Effekt vermehrter Maßnahmen zur Verbesserung der Studieneingangsphase in Ingenieurstudiengängen aus, die die Studierenden besser auf die Leistungsanforderungen in diesen Studiengängen vorbereiten können. Den in den Studiengängen der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften ebenfalls für den Studienabbruch ausschlaggebenden hohen fachlichen Herausforderungen konnte scheinbar bislang weniger gut durch wirksame Maßnahmen entsprochen werden (ebd., 264f.). Ergebnisse zur Nutzung von Maßnahmen der Betreuung und Beratung in Zusammenhang mit dem Studienerfolg sind methodisch herausfordernd und bis zu diesem Zeitpunkt uneindeutig (Erdmann & Mauermeister 2016, 18f.; Heublein et al. 2017, 181f.).⁸

Unter den Studieneingangsvoraussetzungen zeigen vor allem objektive Faktoren wie die Note der Hochschulzugangsberechtigung Zusammenhänge mit den Studiennoten und der Studiendauer (Trapmann 2008, 156) sowie auf die Neigung zum Studienabbruch (Bargel 2003, 3). Aber auch die Persönlichkeitseigenschaften Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus haben einen (jeweils positiven bzw. negativen) Einfluss auf die Studiennoten (Trapmann 2008, 156). Bezüglich der Studienzufriedenheit scheinen sich eher Extraversion und Verträglichkeit positiv auszuwirken (ebd.). Extrinsische Studienwahlmotive zeigen sich als weitere bedeutsame subjektive Studieneingangsvoraussetzungen. So konnten extrinsische Motivlagen zur Studienwahl bei Studienabbrecher*innen häufiger gefunden werden als bei Absolvent*innen (Heublein et al. 2017, 106f.). In diesem Zusammenhang spielt auch die Infomiertheit der Studierenden über die Inhalte und Anforderungen des Studienfachs (und damit auch über die Passung mit ihrem eigenen Kompetenzen) eine Rolle, da diese positiv mit einem erfolgreichen Studienabschluss korreliert (ebd., 135f.).

Mit Blick auf die außerhochschulischen Lebensumstände der Studierenden wird die Bedeutung der Vereinbarkeit von Familie und/oder Beruf mit dem Studium ersichtlich. Die Fürsorgepflicht für eigene Kinder sowie eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit zur Finanzierung des Studiums können den Studienerfolg entsprechend gefährden (Heublein et al. 2017, 204/237/245)⁹. Des Weiteren spielt die Gesundheit der Studierenden eine tragende Rolle für die erfolgreiche

⁸ Eine ausführliche Erläuterung der Bedeutung von Studienberatung für den Studienerfolg (in der Studieneingangsphase) erfolgt in Kapitel II.5.5.

⁹ Bei studienfachnahen Erwerbstätigkeiten zeigen sich hingegen abgesehen von der zeitlichen Beanspruchung Vorteile für den Studienerfolg (Isleib & Woisch 2018, 47).

Bewältigung ihres Studiums, wobei die Studienabbrüche aufgrund von Krankheit in den letzten Jahren laut Heublein et al. (2017, V/280) zugenommen haben.

Hinsichtlich des Studier- und Lernverhaltens sind zahlreiche Zusammenhänge mit Studienerfolgsindikatoren erkennbar. So erscheinen studienbezogene Selbstkompetenzen wie die Selbstorganisation oder Zeitmanagementkompetenzen förderlich für den Prüfungs- bzw. Studienerfolg (Richardson et al. 2012, 375; Schneider & Preckel 2017, 591).¹⁰

Die Selbstwirksamkeitserwartung zeigt in der aktuellen Studienerfolgsforschung einen positiven Einfluss auf die Studienzufriedenheit von Bachelorstudierenden (Heinze 2018, 171ff.) sowie auf weitere Studienerfolgsfaktoren (Weber et al. 2018, 82).¹¹ Prüfungsnoten sowie die Anzahl der bereits erbrachten Leistungen im Studium weisen als objektive Studienerfolgsfaktoren einen deutlichen Zusammenhang mit dem erfolgreichen Studienabschluss bzw. -verbleib (im Gegensatz zu einem Abbruch) auf (Tinsner & Daniel 2012, 66ff.; Brandstätter et al. 2006, 125ff.; Kolb et al. 2006, 198ff.). Bezüglich eines Zuwachses von (wahrgenommenen) Selbstkompetenzen und der Selbstwirksamkeitserwartung ist mit dem Verständnis der vorliegenden Studie zum Modell des Studienerfolgs zu beachten, dass sich diese sowohl positiv auf objektive Studienerfolgsfaktoren auswirken, sich aber auch die Wahrnehmung des Zuwachses (bspw. fachlicher Kompetenzen in Form von Prüfungsergebnissen oder Feedback) positiv auf die Selbstwirksamkeitserwartung auswirkt (Schwarzer & Jerusalem 2002, 47).

Schließlich zeigt eine allgemeine Zufriedenheit mit dem Studium einen negativen Zusammenhang mit einer Studienabbruchintention (Schüpbach et al. 2006, 155) sowie mit dem tatsächlichen Studienabbruch (Kolland 2002, 8), der Studiendauer (Schiefele & Jacob-Ebbinghaus 2006, 207) und schlechten Studiennoten (Trapmann 2008, 152) und schließt damit wiederum den Kreis zu objektiven Studienerfolgsindikatoren.

Eine besondere Herausforderung der Studienerfolgsforschung zeigt sich bisher in der Notwendigkeit, durch vermehrte Längsschnittbefragungen einen Erkenntniszuwachs zu erhalten, der über jenen aus den bisher häufig zur Anwendung kommenden Querschnittsbefragungen hinausgeht (Erdmann & Mauermeister 2016, 18f.). Dadurch werden Aussagen über kausale Zusammenhänge

¹⁰ Eine ausführliche Erläuterung der Bedeutung der Selbstkompetenzen für den Studienerfolg (in der Studieneingangsphase) erfolgt in Kapitel II.2.2.

¹¹ Eine ausführliche Erläuterung der Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung für den Studienerfolg (in der Studieneingangsphase) erfolgt in Kapitel II.3.2

möglich (Pohlenz et al. 2016, 297f.), es können intra-individuelle Entwicklungen beobachtet sowie Verzerrungen durch unbekannte Störfaktoren reduziert werden¹² (Erdmann & Mauermeister 2016, 18).

1.3 Studienerfolg in der Studieneingangsphase

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird statt der Ergebnis- oder Ertragsebene des Studienerfolgs der Studienverlauf, also die Prozessebene in den Blick genommen. So können neben objektiven Messungen Studienerfolgsindikatoren auf der Grundlage subjektiver Konzepte, wie Studienzufriedenheit, Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsentwicklung betrachtet werden¹³ (Heinze 2018, 41ff.). Außerdem kann aus dieser Perspektive der Fokus auf die Phase des Studieneingangs gelegt werden, welche für die vorliegende Untersuchung von zentraler Relevanz ist.

Die Studieneingangsphase spielt im Bereich der Studienerfolgsforschung seit geraumer Zeit eine entscheidende Rolle (Bosse 2017, 147; Schmidt 2018, 2f.). So greifen hochschulpolitische Forderungen nach einer Verringerung von Abbruchquoten¹⁴ vor allem zum Zeitpunkt des Studieneingangs, da aufseiten der Studierenden zahlreiche Anpassungsleistungen notwendig werden¹⁵ (Schmidt 2018, 4f.) und sich fast die Hälfte aller Studienabbrüche in den ersten beiden Fachsemestern ereignen (Schubarth et al. 2019, 24; Heublein et al. 2017, 48). Neben zahlreichen aktuellen Ansätzen der Studienerfolgsforschung zur Untersuchung der Studieneingangsphase wurde eine hohe Anzahl unterstützender Maßnahmen an den Hochschulen eingerichtet, die den Studieneinstiegsprozess begleiten und neben der Vermittlung von Fachwissen in Veranstaltungsformaten, Studienberatung und Mentoring-/Tutoring-Beziehungen studienrelevante Schlüsselkompetenzen fördern sollen sowie hinsichtlich ihrer Wirksamkeit auf den Studienerfolg in der Studieneingangsphase Gegenstand der Forschung sind (Bosse 2017, 148ff.; Schubarth et al. 2019, 33; Schmidt 2018, 3f.).

¹² Siehe zur methodischen Umsetzung in der vorliegenden Arbeit Kapitel III.

¹³ Vgl. ausführlicher Kapitel II.1.2.

¹⁴ Obgleich das gesellschaftliche Interesse an der Vermeidung von Fehlinvestitionen durch Studienabbrüche einleuchtet, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Studienabbruchquoten in universitären Bachelorstudiengängen in Deutschland innerhalb der letzten Jahre bei etwa 32 % stagnieren (Heublein & Schmelzer 2018, III).

¹⁵ Eine ausführliche Beschreibung und theoretische Einbettung der Herausforderungen in der Studieneingangsphase erfolgen in Kapitel II.4.2.

Dabei lassen sich zwei zentrale Perspektiven der Hochschulforschung auf die Studieneingangsphase identifizieren: Zum einen können die Prozesse aus einer soziologischen Perspektive betrachtet werden, die etwa die Sozialisation und sozio-kulturelle Anpassung, aber auch Faktoren sozialer Ungleichheit der Studierenden in den Blick nimmt (Isleib & Woisch 2018; Mauermeister 2019). Zum anderen werden Übergangsgeschehnisse in der Studieneingangsphase aus einem psychologischen Blickwinkel untersucht. Hierbei werden etwa Lernstrategien und die individuelle Entwicklung der Studienanfänger*innen untersucht (Richardson et al. 2012) und psychologische Faktoren des Studienerfolgs, wie Selbstwirksamkeitserwartung und motivationale Merkmale (Brahm et al. 2014), in der Studieneingangsphase identifiziert (Brahm 2016, 7). Die mehrheitlich interdisziplinäre Herangehensweise der Hochschulforschung an jene Fragestellungen, die sich auf Studierende in der Studieneingangsphase beziehen, ist ein Charakteristikum dieses Gebiets (Teichler 2008, 66f.; Erdmann & Mauermeister 2016, 5) und erweitert „[...] das Verständnis der adaptiven Prozesse [...], die generell auf der Ebene von Organisationen und ihren Mitgliedern ablaufen“ (Wild & Harde 2008, 109f.). So hat auch die vorliegende Arbeit den Anspruch, Faktoren auf der individuellen und auf der organisationalen Ebene zu berücksichtigen sowie Perspektiven soziologischer und psychologisch orientierter Hochschulforschung zusammenzubringen, um so die Erkenntnisse über Prozesse der Studieneingangsphase zu erweitern.

Die empirische Hochschulforschung betrachtet die Studieneingangsphase als Prozess, welcher mit der Phase der Studienorientierung beginnt (HRK/Key & Hill 2018, 5) und üblicherweise das zweite Semester einschließt (ebd., 5; Trautwein & Bosse 2017, 375; Noyens et al. 2017, 6). Der Studienerfolg in der Studieneingangsphase wird in der vorliegenden Arbeit zentral über den subjektiven Faktor der allgemeinen Studienzufriedenheit in der Phase zwischen dem Studienantritt und dem zweiten Hochschulse semester beschrieben. Es wird davon ausgegangen, dass eine hohe Studienzufriedenheit in der Studieneingangsphase, die als „[...] der entscheidende Schlüssel für den Studienerfolg [...]“ (Schubarth et al. 2019, 24) gilt, einen hohen prädiktiven Wert hinsichtlich eines erfolgreichen Studienabschlusses hat¹⁶. Des Weiteren lassen sich vor allem Faktoren des Studier- und Lernverhaltens wie studienbezogene (Selbst-)Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung als bedeutsam für den Übergang in ein neues Bildungssystem definieren (Richardson et al. 2012, 359; Rosman et al. 2020, 14). Aber auch Rahmenbedingungen des Studiums wie die Beratungs- und Betreuungssituation spielen gerade in der Phase des Übergangs in ein neues

¹⁶ Vgl. Kapitel II.1.2.

Bildungssystem und damit eine neue Lebenswelt, eine tragende Rolle (HRK/Key & Hill 2018, 5ff.).

Aufgrund der prozessualen und individuellen Betrachtung der studienerfolgsrelevanten Kriterien sowie des Fokus auf einen durch Studienzufriedenheit und Kompetenzerwerb gekennzeichneten Studienerfolgsbegriff im Studienerfolgsmodell von Blüthmann (2012b, 281), lässt sich dieses besonders gut zur heuristischen Grundlage der Bedingungsgefüge des Studienerfolgs in der Studieneingangsphase heranziehen. In ihrer eigenen Studie hat Blüthmann des Weiteren bereits darauf hingewiesen, dass die Studienzufriedenheit hochsignifikant von der Wahrnehmung der Studierenden bezüglich der Studienbedingungen und ihres eigenen Fortkommens in der Studieneingangsphase abhängt (ebd., 293). Aus diesem Grund bauen die Untersuchungen dieser Studie auf dem Studienerfolgsmodell nach Blüthmann (ebd., 281) auf, welches eine übergreifende Heuristik als Grundlage der weiteren untersuchten Konstrukte (in Kapitel II.2 bis II.5) bildet.

Im Folgenden werden die für die vorliegende Arbeit zentralen individuellen Faktoren (Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung) für den Studienerfolg in der Studieneingangsphase näher umschrieben, bevor die Studieneingangsphase in das theoretische Konstrukt der Transition eingebettet und die Studienberatung als Rahmenbedingung des Studiums näher ausdifferenziert werden.

2. KOMPETENZEN

Neben der Begriffsdefinition des dieser Arbeit zugrundeliegenden Kompetenzverständnisses im Kontext der Hochschulbildung (Kapitel II.2.1) wird in einem weiteren Schritt auf die Selbstkompetenzen eingegangen (Kapitel II.2.2). Die Begriffsdefinition zum hier verwendeten Kompetenzkonzept und die anschließende Ausdifferenzierung auf Grundlage des Forschungsstands führen zu einer theoretischen Aufteilung der Selbstkompetenzen in neun Kompetenzfacetten, welche im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Studienerfolg erläutert werden.

2.1 Definition, Abgrenzung und Erfassbarkeit von Kompetenzen

Der vorliegenden Studie liegt ein Kompetenzbegriff zugrunde, welcher unterschiedliche Überlegungen zur Verortung und Eingrenzung berücksichtigt, die im Folgenden erläutert werden.

Einführend sei dazu auf die soziologische Einordnung des Kompetenzverständnisses durch Kurtz (2010, 7f.) verwiesen, der den Zweck einer soziologischen Betrachtung von Kompetenzen neben der genuinen Verortung dieses Feldes in der Psychologie, der Pädagogik, beziehungsweise der

Empirischen Bildungsforschung begründet: So seien Kompetenzen zwar stark an die Persönlichkeit gebunden, jedoch „[...] nutzlos, wenn sie im Individuum versteckt bleiben und von anderen in der Kommunikation nicht wahrgenommen werden können bzw. dort keinen Einfluss ausüben“ (Kurtz 2010, 8). Diesem Verständnis folgend unterliegt auch das Kompetenzverständnis in der vorliegenden Arbeit dem Bewusstsein, dass mit einer Untersuchung in diesem Feld Entwicklungen sowohl auf einer persönlichen als auch auf einer sozialen Ebene betrachtet werden müssen und Kompetenzen einer Person erst unter Berücksichtigung der Umgebung als „Korrelat“ (Lerch 2017, 77) sichtbar werden können. Auch Hof (2002, 85) erläutert die Bedeutsamkeit des Zusammenspiels zwischen der Person mit ihren Fähigkeiten sowie ihrem Wissen und der Umwelt, welche der Person die jeweilige Zuständigkeit zuweist und damit eine Handlungsaufforderung erzeugt. In dieser Darstellung der Beziehung zwischen Person und Umwelt wird des Weiteren deutlich, dass Personen mit ihren Kompetenzen „[...] nicht einer abstrakten Umwelt gegenüber [stehen], sondern immer konkreten Bedingungen und Erwartungen“ (ebd., 85)¹⁷. Wie von Kurtz (2010) gefordert, sollen die Untersuchungen dieser Studie einen Beitrag dazu leisten, mithilfe des Kompetenzbegriffs die Wirkungen zwischen Person und Organisation zu beleuchten (ebd., 17).

Nach Weinert (2001a) können Kompetenzen als

„[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (ebd., 27f.)

beschrieben werden. Damit wird zum einen postuliert, dass Kompetenzen erlernt bzw. vermittelt werden können und zum anderen, dass diese unter dem Einfluss persönlicher Einflussfaktoren, wie Motivation und Volition¹⁸, und der sozialen Umwelt aktiv durch die Person in effektive Handlungen umgesetzt werden können. Auf die Bedeutung der Selbststeuerung in gegenseitiger Bedingtheit zur sozialen Umwelt macht auch Roger White (1959) aufmerksam, der „[...] Kompetenzen als weder genetisch angeborene noch als biologisches Reifungsprodukt zu verstehende grundlegende, vom Individuum selbst hervorgebrachte Handlungsfähigkeiten, die sich in selbst motivierter Wechselwirkung mit der Umwelt herausbilden“ umschreibt (Erpenbeck 2012, 7). In

¹⁷ Eine Übersicht zur Unterscheidung subjektiver Handlungspotenziale und situativer Handlungsvoraussetzungen als Kompetenzkomponenten findet sich bei Lerch (2016, 47f.).

¹⁸ Siehe zum Begriff der Volition die Definition im weiteren Verlauf dieses Kapitels.

Anlehnung an die Definition Whites macht Erpenbeck (2012, 7) auf den Begriff der Handlungskompetenz aufmerksam, welche die Person als nicht lediglich nach Reiz-Reaktionsmustern handelnd¹⁹ beschreibt, sondern als fähig anerkennt, Handlungen aufgrund individueller und veränderlicher handlungsleitender Wahrnehmung ihrer „Ziele, Erwartungen und Pläne“ (ebd.) zu vollziehen. Dabei sind die innere Repräsentation (erfolgreicher) Handlungsalternativen und deren Konsequenzen sowie der Besitz von Fertigkeiten zur Umsetzung der Handlungsalternativen Voraussetzungen für eine hohe Handlungskompetenz²⁰ (Greif 1997, 315f.). Klieme et al. (2007, 6) machen in Übereinstimmung mit Weinerts Kompetenzdefinition (2001a, 27f.) außerdem deutlich, dass Kompetenzen kontextspezifisch betrachtet werden müssen. Dies bedeutet, dass Kompetenzausprägungen sich auf eine bestimmte Domäne, also einen abgrenzbaren Gegenstandsbereich beziehen (Klieme et al. 2003, 72) und nicht automatisch auch für andere Kontexte gelten. Auch die Förderung von Kompetenzen unterliegt damit einer Kontextspezifität, muss also „[...] Lernprozesse [anregen], die den aktiven Kompetenzerwerb in einer Domäne ermöglichen“ (Nentwig 2018, 104).²¹

Neben der begrifflichen Definition der Kompetenz verhilft der Blick auf mögliche Kompetenzmodelle zum Verständnis über das in dieser Arbeit zugrunde gelegte Konzept. Die Modellierung von Kompetenzen ist überaus anspruchsvoll, da diese, wie zuvor illustriert, hinsichtlich ihrer Grundannahmen und Wechselwirkungen als äußerst komplexe Konstrukte betrachtet werden müssen (Blömeke & Zlatin-Troitschanskaia 2013, 2; Schaper 2014, 21f.). Die Festlegung auf ein definierbares Kompetenzmodell dient der Systematisierung von Dimensionen, Facetten und Entwicklungsstufen von Kompetenzen, welche für eine bestimmte Personengruppe als relevant erachtet werden, um bestimmte Anforderungen bewältigen zu können (Frey 2014, 713). In der hier ausgeführten Definition spiegelt sich die oben beschriebene Domänenspezifität von Kompetenzen durch die Festlegung auf eine bestimmte Personengruppe auch im Kompetenzmodell wider.

Es lassen sich Kompetenzstrukturmodelle, Kompetenzniveaumodelle und Kompetenzentwicklungsmodelle unterscheiden (Schaper 2009, 173f.):

¹⁹ Vgl. hingegen zu behavioristischen Ansätzen der Lerntheorie Fürstenau (2016).

²⁰ Darüber hinaus wird Handlungskompetenz im Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (KMK 2013) als Grundlage des dort gültigen Kompetenzverständnisses als „[...] die Fähigkeit, selbstständig zu handeln und Entscheidungen zu treffen“ (ebd., 54) definiert.

²¹ Siehe dazu auch Weinert (2001b, 63).

Kompetenzstrukturmodelle teilen domänenspezifische Handlungskompetenzen in hinreichend abgrenzbare, aber miteinander korrelierende Dimensionen ein, welche die relevanten Kompetenzen detailliert abbilden, indem sie wiederum in einzelne Facetten unterteilt werden können. So soll sichergestellt werden, dass eine Kompetenzerfassung möglichst differenzierte Aussagen über die Ausprägungen verschiedener Kompetenzdimensionen liefern kann (Schaper 2009, 174).

Unterschiedliche Grade dieser Ausprägungen lassen sich in Kompetenzniveaumodellen abbilden. In diesem Fall kann eine Person unterschiedlichen Niveaus der Bewältigung für verschiedene Kompetenzen zugeordnet werden. Die Niveaustufen lassen sich dabei inhaltlich beschreiben und entsprechen nicht einer einfachen Skala mit einzelnen Stufen. So können Ergebnisse von Bildungsprozessen in Form einer Kompetenzausprägung, welche bestimmte Kriterien erfüllt, beschrieben werden (ebd., 175).

Über Kompetenzentwicklungsmodelle lassen sich schließlich einzelne Stufen beschreiben, die im Rahmen eines Prozesses des Kompetenzerwerbs erreicht werden können. Diese Stufen entsprechen dann Zielbeschreibungen einzelner Lernstufen, welche beispielweise im Rahmen einer beruflichen Ausbildung realistisch erreicht werden können. Häufig werden solche Modelle auf der Basis von Kompetenzniveaumodellen entwickelt. Sie bedürfen einer äußerst elaborierten Abstimmung mit lerntheoretischen Grundlagen und empirischen Erkenntnissen und müssen genau auf die Domäne abgestimmt sein, in welcher die Lern- und Entwicklungsstände erfasst werden sollen (ebd., 176f.). Da in der vorliegenden Arbeit gerade die Relevanz und Beeinflussbarkeit einzelner, differenzierbarer Facetten von Kompetenzdimensionen in der Domäne Hochschule von Interesse sind, bei welchen davon ausgegangen wird, dass diese für die Bewältigung des Übergangs in die Hochschule von Bedeutung sind und auf eine größere Basis von vorhandenen Modellen aus der empirischen Bildungsforschung zurückgegriffen werden kann (ebd., 174ff.; Frey 2014, 716ff.), wird für diese Untersuchung ein Kompetenzstrukturmodell ausgewählt.

Das heute in der Kompetenzforschung meistverbreitete Kompetenzstrukturmodell ist nach Erpenbeck et al. (2017, XX) das Strukturmodell nach Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen, welches auf der Kompetenztrias von Roth (1971) basiert. Roth (ebd.) beschreibt die Dimension der Sachkompetenzen „als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können“ (ebd., 180), die Dimension der Selbstkompetenzen „als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können“ (ebd., 180) und die Dimension der Sozialkompetenzen „als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“ (ebd., 180). Gerade im Rahmen der Hochschul- und Bildungsforschung wurde dieses von Roth auf Grundlage des Prinzips der Handlungskompetenz entwickelte Strukturmodell (ebd., 17) im Laufe der Jahre auf vier Kompetenzdimensionen erweitert, um durch eine Unterteilung der Sachkompetenz in Fach- und Methodenkompetenz der Notwendigkeit Rechnung zu tragen, dass die in Sachbereichen zu bewältigenden Aufgaben (ebd., 180) sowohl fachspezifische Herausforderungen in sich tragen, als auch „[...] ‚ungefächerte‘ Probleme aufwerfen, die fachübergreifende Lösungskompetenzen erfordern“ (Asdonk & Sterzik 2011, 199). Dieses Kompetenzmodell orientiert sich an der Forderung von Employability und der Förderung von Schlüsselkompetenzen neben der fachlichen Expertise in der Hochschulbildung (In der Smitten & Jaeger 2010, 6; Blickle 2019, 238), welche sich in §2 Abs. 1 und §7 des Hochschulrahmengesetzes (HRG) (BMJV 1999) findet. Das Modell eignet sich besonders für die Darstellung didaktisch beeinflussbarer und anhand von Handlungen definierbarer Aspekte sowie studiengangspezifisch zu erlangender überfachlicher Kompetenzen (Schaper 2012, 17f.), da es auf einer handlungstheoretischen Grundlage aufbaut (Roth 1971) und sich Bezüge zum Europäischen und zum Deutschen Qualifikationsrahmen herstellen lassen, in welchem der Kompetenzbegriff sowohl handlungsorientiert als auch mit einem Bezug zu akademischer Bildung definiert wird (KMK 2013, 54). Auch im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse von HRK und KMK (2017, 4) wird ein Modell von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen zugrunde gelegt. Angelehnt an die erste Definition der Handlungskompetenz nach Roth (1971, 180) lassen sich diese Kompetenzdimensionen nach Anpassung an die Domäne des Studiums (Kopf et al. 2010, 3ff.; KMK 2017) wie folgt beschreiben²²:

Fachkompetenzen

„Theoretische und methodische Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung fachspezifischer Aufgaben erforderlich sind“ (ZQ 2011, 2).

Methodenkompetenzen

„Vom Fach unabhängig einsetzbare Kenntnisse und Fertigkeiten, die es ermöglichen, Aufgaben und Probleme selbstständig zu bearbeiten und deren Ergebnisse zu beurteilen“ (ebd.).

Sozialkompetenzen

„Kenntnisse und Fertigkeiten in Bezug auf Kommunikations-, Kooperations- sowie Konfliktsituationen in verschiedenen Lebenssituationen sowie die Bereitschaft, sich auf diese Situationen einzulassen“ (ebd.).

Selbstkompetenzen

„Kenntnisse, Fertigkeiten sowie die Bereitschaft [...], eigenständig und verantwortlich zu handeln, das eigene Handeln und das Handeln anderer zu reflektieren und sich weiterzuentwickeln“ (ebd.).

Eine Abgrenzung des hier verwendeten Kompetenzbegriffs zu verwandten Konzepten bildet den abschließenden Schritt der Definition. So existieren zum einen Dispositionen und Konstrukte, die als Teil von Kompetenzen betrachtet werden können und zum anderen solche, die deutlicher abzugrenzen sind. Wie Weinerts (2001a, 27f.) Definition schon impliziert, beinhalten Kompetenzen motivationale²³ und volitionale²⁴ Aspekte. Diese Komponenten ergänzen die kognitiven Aspekte von Kompetenzen, welche das Wissen um bestimmte Handlungsalternativen beschreiben, sowie die stabilen intellektuellen und körperlichen Dispositionen (Fähigkeiten; Böhm & Seichter 2018, 158) und die erlernbaren, inhaltlich konkretisierbaren Verhaltensweisen (Fertigkeiten; ebd., 162) einer Person (Erpenbeck 2014, 21). Heyse und Erpenbeck (2009) beschreiben die Motivation in

²² Die aufgeführten Definitionen entsprechen der Fassung, welche im unveröffentlichten Kompetenzkonzept für die Erhebungsinstrumente des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) aus dem Jahr 2011 erläutert wird.

Siehe zum Vergleich für die Domäne der Beruflichen Bildung die Definition und Anwendung der Kompetenzdimensionen von Sonntag und Schaper (2016, 370f.).

²³ In Abgrenzung zum Begriff der Volition wird hier ein enges Begriffsverständnis von Motivation zugrunde gelegt, welches diese als antreibende „[...] Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg & Vollmeyer 2019, 15 [Hervorh. im Orig.]) beschreibt. Siehe zur Unterscheidung eng und weit gefasster Verständnisse von Motivation Heinze (2018, 17).

²⁴ Das Verständnis von Volition unterliegt einer handlungskontrolltheoretischen Ausrichtung (Kuhl 1983) und kann so als „Fähigkeit der Realisierung von Zielen und der Überwindung von dabei auftretenden Problemen“ (Heinze 2018, 21 [Hervorh. im Orig.]) beschrieben werden. Siehe zu den Ursprüngen dieser die Motivation deutlich ausklammernden Definition Ach (1910, 238ff.) sowie zur Relevanz der auftretenden Hindernisse bei der Zielrealisierung Sokolowski (1997, 9ff.).

Bezug auf Kompetenzen als die internalisierten Normen, Werte und Regeln einer Person, welche die Handlungsalternativen und deren Konsequenzen für diese erst relevant werden lassen: „Bloß gelernte‘ aber nicht interiorisierte Regeln, Werte und Normen bleiben für das eigene Handeln ziemlich unerheblich“ (Heyse & Erpenbeck (2009, XI). Um die aufgrund dieser emotionalen Voraussetzungen gewählte Zielsetzung auszuführen, ist Volition vonnöten, welche die Zielrealisierung beschreibt (Kaufhold 2006, 65f.; Schaper 2019, 512). Kaufhold (2006) ergänzt, dass die kognitiven, motivationalen und volitionalen Aspekte in Kombination mit Fertigkeiten und Fähigkeiten „[...] Bestandteil jeder Kompetenz [seien], d.h. sie existieren in jedem Verwertungskontext und in jeder Kompetenzdimension. Sie bilden damit das ‚Grundgerüst‘ des Kompetenzbegriffs“ (ebd., 95).

Deutlich vom Begriff der Kompetenz abzugrenzen ist das Konstrukt der Qualifikation, da sich diese „[...] *vollständig an objektiven Leistungsparametern prüfen bzw. zertifizieren* [...]“ lasse (Bernien 1997, 30 [Hervorh. im. Orig.]), während Kompetenzen, wie in Weinerts Definition (2001a, 27f.) sichtbar wird, durch eine hohe Subjektivität gekennzeichnet und so deutlich komplexer zu beschreiben und zu fassen sind (Kaufhold 2006, 24).

Die Persönlichkeit einer Person äußert sich laut Erpenbeck et al. (2017, XIXf.) wiederum in stabilen Eigenschaften, welche nicht erlernbar sind und nicht zwingend mit Handlungsfähigkeiten in Zusammenhang gesetzt werden können. Persönlichkeit kann demzufolge eher als Voraussetzung für Kompetenzen gesehen werden, denn als Teilaspekt von ihnen: Sie begründet eine „[...] Fähigkeit zu selbstorganisiertem Handeln [...]“ (ebd., XXXV) und sollte deshalb bei der Betrachtung von Kompetenzen stets berücksichtigt werden. Eine weithin bekannte Systematik zur Erfassung relevanter Persönlichkeitsfaktoren ist das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit (Big Five²⁵), welches Persönlichkeit in einem engen Sinne fasst (Heinze 2018, 73) und von den fünf Grundeigenschaften *Neurotizismus* (emotionale Instabilität), *Extraversion*, *Offenheit*, *Verträglichkeit* und *Gewissenhaftigkeit* (Borkenau & Ostendorf 1993) ausgeht. Zusammenhänge von Persönlichkeitsfaktoren werden, übereinstimmend mit den Aussagen von Erpenbeck et al. (2017, XXXVff.), insbesondere mit den Selbstkompetenzen beschrieben (Lerch 2016, 60; Hillebrand 2018)²⁶.

²⁵ Vgl. für eine Übersicht zur Entwicklung des Messinstruments Costa und McCrae (2009).

²⁶ Nähere Ausführungen dazu folgen in Kapitel II.2.2.

Wird die Handlung schließlich als Konsequenz der Kompetenz sichtbar, wird von Performanz gesprochen (Chomsky 1981, 203). Diese kennzeichnet die tatsächlich erkennbare Handlung der Person und geht insofern über die Beschreibung der Kompetenz hinaus als deutlich wird, ob die der Kompetenz inhärenten Bestandteile (Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Motivation und Volition) ausreichen, um als Ergebnis eine Leistung sichtbar werden zu lassen (Vonken 2005, 20; Erpenbeck et al. 2017, XVf.). Die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz hat neben der konzeptuellen Definition Konsequenzen für die Erfassbarkeit.

Kompetenzmessung

Bezüglich der Erfassbarkeit von Kompetenzen und ihrer Entwicklung gilt es, die verschiedenen möglichen Ansätze zur Definition von Kompetenzen zu berücksichtigen, da die unterschiedlichen Logiken der Kompetenzmodellierung Auswirkungen darauf haben, welche Aspekte tatsächlich erfasst werden. Das bedeutet, dass die Auswahl des beschriebenen Kompetenzstrukturmodells und die damit einhergehende Eingrenzung des Verständnisses von Kompetenzen bei der Erfassung und der Interpretation erfasster Entwicklungen von Kompetenzen stets kritisch reflektiert werden muss (Erpenbeck et al. 2017, XXVff.; McClelland 1973, 6ff.). So hat etwa die Trennung von Performanz und Kompetenz zur Folge, dass Beobachtung oder standardisierte Leistungstests als Messverfahren ungeeignet sind, da diese tatsächlich die Performanz messen. Die Erfassung von Performanz könnte grundsätzlich als legitim erachtet werden, da auch nach dem hier verwendeten Kompetenzverständnis davon ausgegangen wird, dass dieser eine entsprechende Kompetenz vorausgeht. Allerdings gehen sowohl Beobachtungsverfahren als auch standardisierte Leistungstests mit einem sehr hohen Aufwand einher (Schaeper & Spangenberg 2008, 166; Achtenhagen & Baethge 2007, 61). Ergänzende Erläuterungen zum hier zugrundeliegenden Kompetenzbegriff besagen zudem, dass Kompetenzen

„über abprüfbares Wissen und direkt beobachtbare Fertigkeiten hinaus[gehen] und [...] eher im Sinne von Dispositionen und potenziellen Voraussetzungen für die Lösung komplexer Probleme, für die Evaluierung der Problemlösung und den Erwerb neuer Kompetenzen zu verstehen“ (Schaeper & Spangenberg 2008, 164)

sein. Des Weiteren weisen die Autorinnen darauf hin, dass sich Kompetenzen in einem ständigen Entwicklungsprozess befinden, sich also das Bewusstsein über Handlungsmöglichkeiten ständig verändert (ebd.) und sie deshalb deutlich komplexer beschrieben werden müssten, statt nur einen momentan gültigen Zustand anhand einer scheinbar objektiven Messung vorzunehmen.

Eine wiederkehrende Frage bei der Erfassung von Kompetenzen und Kompetenzentwicklung dreht sich um die Unabhängigkeit überfachlicher Kompetenzen von Fachinhalten (Schaeper & Spangenberg 2008, 165; Klieme et al. 2014; 213f.; Bahl 2009, 36), welche auf die Domänenspezifität von Kompetenzen in der zugrundeliegenden Begriffsbestimmung hinweist. Das von Kuhn und Kolleg*innen (2016) ausgemachte Forschungsdesiderat bezüglich dieser Frage spricht dafür, dass bei jeglicher Form der Erfassung von Kompetenzen und deren Entwicklung die Bedingungsgrößen des Fachs berücksichtigt werden sollten, um so mögliche Einflussfaktoren miteinbeziehen zu können und die Validität zu erhöhen (ebd., 279).

Eine weitere Konsequenz aus der in dieser Arbeit angeführten Kompetenzdefinition für die Kompetenzerfassung geht auf den hier gewählten Fokus auf Selbstkompetenzen zurück: Während standardisierte Leistungstests für fach- oder methodenbezogene Kompetenzen mit einem eng umrissenen Fähigkeitsprofil praktikabel erscheinen mögen, ist diese Form der Erfassung für Selbstkompetenzen aufgrund ihrer Komplexität und der Subjektbezogenheit in dem hier beschriebenen Kompetenzverständnis (Kaufhold 2006, 24) nicht zweckdienlich. Lerch (2016, 216) empfiehlt deshalb, Selbst- und Fremdeinschätzungsverfahren einzusetzen, welche besonders der Subjektivität von Kompetenz – entsprechend der stark subjektorientierten Ausrichtung der (Selbst-)Kompetenzen im gewählten Kompetenzmodell – Rechnung tragen und unterschiedliche Perspektiven auf die Person im Zusammenspiel mit der Institution einbeziehen können. Gerade die Fremdeinschätzung überfachlicher Kompetenzen ist im Bildungsbereich bereits häufig in Anwendung und Gegenstand von Untersuchungen (Weitz 2012; Bieri Buschor & Schuler Braunschweig 2011). Studien zur Untersuchung der Validität von Fremdeinschätzungen zeigen Zusammenhänge von Fremdeinschätzungen überfachlicher Kompetenzen mit Prüfungsleistungen (Bieri Buschor & Schuler Braunschweig 2011, 703ff.). Kauffeld (2006) fasst die Grenzen von Fremdeinschätzungen anhand der Gefahren der selektiven Betrachtung herausstechender Eigenschaften (Halo-Effekt), weniger standardisierter Erhebungsinstrumente, einer hohen Abhängigkeit von der Beobachtungsgrundlage und unsystematischer Beurteilungsweise von Außenstehenden zusammen. Als vorteilhaft beschreibt sie die Möglichkeit, typische Merkmale und Verhaltensweisen erfassen zu können sowie retrospektive und mehrperspektivische Betrachtungen zu ermöglichen (ebd., 107).

Bezüglich der Selbsteinschätzung von Kompetenzen werden kritische Diskussionen geführt. So stellt sich die Frage, inwieweit Personen selbst ihre Kompetenzen valide einschätzen und dies

dann auch entsprechend wiedergeben können und es besteht auf Basis empirischer Befunde gerechtfertigte Sorge, dass Selbsteinschätzungen beispielsweise durch soziale Erwünschtheit beeinflusst werden können (Stockemer 2019, 41f.). Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass Selbsteinschätzungsverfahren im Rahmen von Studierendenbefragungen Ergebnisse liefern, welche in einem deutlichen Zusammenhang mit der messbaren Performanz, der Fremdeinschätzung der Kompetenzen bzw. einer alternativen Messung desselben Konstrukts stehen (Jacobs et al. 2012, 747; Lucas & Baird 2006, 41; Braun et al. 2012, 15f.; Hurrell & Erke 2001, 75). Andere Studien zeigen allerdings nur geringe Zusammenhänge zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen überfachlicher Kompetenzen (Bieri Buschor & Schuler Braunschweig 2011, 703ff.; Braun 2003, 70). Hartig und Jude (2007, 26) machen darauf aufmerksam, dass Selbsteinschätzungen von Kompetenzen zwar keine Messung der tatsächlichen Kompetenzen, aber aufgrund der hohen Korrelation zwischen dieser und dem Selbstkonzept²⁷ ein angemessenes Vorgehen seien, um mit diesen Informationen indirekt auf die Kompetenzen zu schließen. Gerade im Bereich der Hochschulforschung kommen Selbsteinschätzungsverfahren mithin häufig zur Anwendung (Kuhn et al. 2016, 280f.). Als vorteilhaft stellen sich vor allem die ökonomischen Möglichkeiten der Datenerhebung und -auswertung (Frey 2006, 34f.) sowie die Erfassbarkeit nicht-kognitiver Elemente von Kompetenzen dar (Kuhn et al. 2016, 280f.). Braun und Kollegen (2012, 15f.), welche zufriedenstellende Korrelationen zwischen selbst eingeschätzten Kompetenzen und Noten bei Studierenden gefunden haben, empfehlen aufgrund der hohen Kontextsensibilität von Selbsteinschätzungen allerdings, die Formulierung von Items möglichst wenig abstrakt zu gestalten, mehrere Items zur Abbildung von Konstrukten zu nutzen sowie die Anonymität der Befragung zu betonen, um Effekte sozialer Erwünschtheit möglichst gering zu halten.²⁸ Werden Selbst- und Fremdeinschätzungen zur Kompetenzerfassung verwendet, sollten diese in ihrer Relevanz gleichwertig genutzt und interpretiert werden (Erpenbeck et al. 2017, XXVII). Auch die Kombination quantitativer und qualitativer Erhebungs- und Auswertungsverfahren entspricht einem solchen mehrperspektivischen

²⁷ Das (akademische) Selbstkonzept wird in der pädagogisch-psychologischen Forschung als die innere Wahrnehmung der eigenen Person bzw. einzelner Facetten (z.B. die Bewertung der mathematischen Leistungsfähigkeit) beschrieben und kann sich sowohl durch äußere Einflüsse (Feedback, neue Erfahrungen) in Teilen verändern als auch bereichsspezifisch intraindividuell differieren (Möller & Trautwein 2015, 178ff.; Weber 2016, 132ff). In dieser Arbeit wird entsprechend der Begriff Kompetenzwahrnehmung gewählt, wenn ein Bezug zu selbsteingeschätzten Kompetenzen hergestellt wird (Möller & Trautwein 2015, 187).

²⁸ Siehe dazu auch die Untersuchungen und Empfehlungen von Schwarz (1999) sowie von Lucas und Baird (2006).

Vorgehen (Erpenbeck et al. 2017, XXVII). Jacobs et al. (2012) haben Zusammenhänge mit Persönlichkeitsfaktoren (Big Five) und der Validität von Intelligenzwahrnehmung von Studierenden gefunden, welche somit im Rahmen der Untersuchungen zusätzlich berücksichtigt werden sollten. So neigen extrovertierte Menschen eher zu einer besseren Einschätzung ihrer Fähigkeiten, logisch zu denken sowie visuell wahrgenommene Informationen zu prozessieren, als es der Realität entspricht. Demgegenüber zeigt Neurotizismus keine Zusammenhänge mit der Wahrnehmung einzelner Faktoren der eigenen Intelligenz (ebd., 748).

Aus den obigen Ausführungen wird deutlich, dass eine Erfassung von Selbstkompetenzen stets unter Reflexion des (fachlichen) Kontexts vorgenommen und auch die Handlungsspielräume, in welchen eine Kompetenz erfolgreich eingesetzt werden soll, bewusst gemacht werden müssen:

„Für die empirische Überprüfbarkeit von Selbstkompetenzen ergibt sich daraus die Notwendigkeit, die jeweilige Situation, in der kompetentes Handeln ablesbar werden soll, genau auszuleuchten und festzulegen. Äußere Handlungsbedingungen lassen sich durch objektive Daten sowie [...] Ressourcen beschreiben.“ (Lerch 2016, 227f.)

Auf der Grundlage der durch Kuhn und Kolleg*innen (2016) aufgezeigten Forschungsdesiderate bezüglich der Untersuchung der Kompetenzentwicklung von Studierenden basiert schließlich die Forderung, mithilfe längsschnittlicher und quasi-experimenteller (Interventions)Studien die Bedingungen heterogener Ausprägungen der Kompetenzentwicklung von Studierenden zu untersuchen (ebd., 290f.).

In Kapitel III.2 wird das aus den erarbeiteten Voraussetzungen zur Erfassung von Kompetenzen abgeleitete methodische Vorgehen näher erläutert.

2.2 Selbstkompetenzen in der Studieneingangsphase

*„Denn wer sich selbst kennt, der weiß, was für ihn nützlich ist, und vermag zu unterscheiden, was er kann und was nicht. Wer das betreibt, was er versteht, der erwirbt sich, was er benötigt [...].“
Sokrates (überliefert durch Xenophon [o.D.], 261)*

Bei der Betrachtung von Transitions geschehen spielen im gewählten Kompetenzmodell Selbstkompetenzen²⁹ eine übergeordnete Rolle³⁰ (Nohl 2009, 76f.). Auf der Grundlage des gewählten Kompetenzstrukturmodells von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen³¹ können Selbstkompetenzen in Abgrenzung zu den übrigen drei Dimensionen auf den ersten Blick als fachübergreifend identifiziert werden und grenzen sich damit deutlich von der ersten Kompetenzdimension, den Fachkompetenzen, ab. Weniger intuitiv erscheint die Abgrenzung zu Methoden- und Sozialkompetenzen zu sein und es deuten sich bei der Reflexion über die Inhalte dieser Dimensionen erste Überschneidungen an (Lerch 2016, 50). Aus diesem Grund wird im Folgenden angestrebt, eine möglichst differenzierte Charakterisierung des Untersuchungsgegenstandes der Selbstkompetenzen zu entwerfen.

Heinrich Roth (1971) beschreibt Selbstkompetenzen als die „Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können“ (ebd., 180). Euler (2005) stellt als zentrale Komponente der Selbstkompetenzen den „Umgang mit Facetten der eigenen Person“ (ebd., 260) und damit die Wahrnehmung sowie die Evaluation von und Arbeit an eigenen Emotionen und Verhaltensweisen heraus. Im Hochschulbereich finden sich Prüfungsängste, Lernstrategien und Arbeitsorganisation als beispielhafte Anforderungen für die so definierte Kompetenzdimension. Schaper (2019, 512) beschreibt Selbstkompetenzen³² als „persönlichkeitsbezogene Dispositionen wie Einstellungen, Werthaltungen und Motive“, welche das Handeln beeinflussen und bezieht in seine Definition

²⁹ Die Fokussierung auf einzelne Facetten von Selbstkompetenzen sowie das handlungstheoretische Verständnis des Kompetenzbegriffs, in welchem sowohl Selbstkompetenzen als auch ihre einzelnen Facetten nur als Teildimensionen der Handlungsfähigkeit angesehen werden, führen zu der Konsequenz, dass in dieser Arbeit von Kompetenzen im Plural gesprochen wird (Reischmann 2004, 4; Lerch 2016, 47).

³⁰ Siehe dazu auch die Ausführungen zur Transition in Kapitel II.4.

³¹ Vgl. Kapitel II.2.1.

³² Hier auch als *Personale Kompetenz* bezeichnet. In der Literatur werden Selbstkompetenzen, Personale Kompetenzen und Humankompetenzen bei gleichem Kompetenzstrukturmodell und gleicher Bedeutung synonym verwendet (Schaper & Briedis 2004, 5; Heinemann 2015, 48; Schulz 2017, 90).

„auch Fähigkeiten zur Selbstwahrnehmung (z.B. zur Reflexion der eigenen Fähigkeiten) und zur Selbstorganisation (z.B. Zeitmanagement)“ ein (Schaper 2019, 512). In dieser Definition finden sich der Hinweis auf die Bedeutung der subjektiven Wahrnehmung der eigenen Person mit ihren Fähigkeiten und Emotionen sowie ein arbeitsorganisatorischer Bezug wieder. Konkreter auf den Studienverlauf bezogen beschreibt Trautwein (2011) die Selbstkompetenzen:

„So ist es zu Beginn des Studiums wünschenswert, dass Studierende lernen, eigenen Gefühlen Ausdruck zu verleihen und sich bei Fragen zu Wort zu melden. Darauf aufbauend sollten Studierende lernen, zuverlässig zu arbeiten und bereit sein, sich zu engagieren. Außerdem sollten Studierende die Grenzen der eigenen Belastbarkeit erkennen [...] bereit sein, Verantwortung zu übernehmen [...] zu Selbstkritik fähig und in der Lage sein, sich selbst realistisch einzuschätzen [...] [und] die Wirkungen des eigenen Handelns beurteilen und daraus lernen können.“ (ebd., 22)

Ähnlich wie in der Definition Schapers (2019, 512) werden hier Komponenten mit Persönlichkeitsbezug und einem Bezug zur Arbeitsorganisation beschrieben. Ebenfalls mit einer Differenzierung zwischen äußerlich-organisatorischen und eher persönlichen Facetten umschreibt Ulrike Karg (2006) die Kompetenzdimension mit Bezug auf berufliche Bildung:

„Zur Selbstkompetenz zählen auf der einen Seite Organisations-, Entscheidungs-, Verantwortungs- und Führungsfähigkeiten [...]; auf der anderen Seite wird Selbstkompetenz verstanden als die Verwirklichung von Ansprüchen und Zielen, die Entwicklung von Ressourcen, sowie Lern- und Leistungsbereitschaft.“ (ebd., 48)

Die emotionale Komponente von Selbstkompetenzen, welche sich auch bei Trautwein (2011, 22) findet, nimmt Maag Merki (2002) stärker in den Blick, die diese als „die Fähigkeit, sich selber akzeptieren zu können, die Fähigkeit, sensibel gegenüber den eigenen Gefühlen zu sein oder die Fähigkeit, mit belastenden Gefühlen gut umgehen zu können“ (ebd., 6) beschreibt. Hier wird vor allem die Fähigkeit, Belastungen in positiver Weise bewältigen zu können, deutlich. Nach Schaeper und Spangenberg (2008) sind dazu „[...] Disziplin und Ausdauer, aber auch grundlegende Persönlichkeitseigenschaften wie Selbstbewusstsein, Flexibilität und Verantwortungsgefühl“ (ebd., 165) nötig.

Mit der nach Kopf et al. (2010) sowie nach der KMK (2017) genutzten Beschreibung der Kompetenzdimensionen im Kompetenzstrukturmodell mit Bezug auf Selbstkompetenzen („Kenntnisse, Fertigkeiten sowie die Bereitschaft [...], eigenständig und verantwortlich zu handeln, das eigene Handeln und das Handeln anderer zu reflektieren und sich weiterzuentwickeln“ (ZQ 2011, 2)) liegt also eine eher grob gehaltene Definition vor. Diese kann in Form einer nicht geringfügig-

gen Anzahl von Facetten, welche sich in den oben genannten Definitionen wiederfinden, differenziert werden (Lerch 2016, 50ff.). Aus den referierten Beschreibungen der Komponenten von Selbstkompetenzen und unter Berücksichtigung der Ausführungen in Kapitel II.2.1 werden, angelehnt an erste Untersuchungen im Rahmen einer Validierungsstudie zur Entwicklung eines Kompetenzerfassungsinstruments auf Grundlage des Kompetenzstrukturmodells³³ folgende neun Facetten zusammengefasst: *Belastungsfähigkeit*, *Flexibilität*, *Selbsteinschätzungsfähigkeit*, *Entscheidungsfähigkeit*, *Selbstständiges Arbeiten*, *Selbstdisziplin*, *Verantwortungsübernahmefähigkeit*, *Organisationsfähigkeit* und *Zeitmanagement*.

Auf der Grundlage der Ausführungen in Kapitel II.1 zu relevanten Erfolgsfaktoren für eine erfolgreiche Studieneingangsphase und den diesbezüglichen Erkenntnissen zur Bedeutsamkeit von Selbstkompetenzen stellt sich an dieser Stelle die Frage, wie Selbstkompetenzen in der Phase der Transition in das Studium gefördert werden können. Unterschiedliche Möglichkeiten der Förderung von Selbstkompetenzen in der Hochschule werden beispielsweise bei Schaeper und Bridis (2004, 29ff.) genannt: So finden sie in ihrer Untersuchung zu Einflussfaktoren von Studienmerkmalen auf die Kompetenzentwicklung signifikante Zusammenhänge zwischen der Teilnahme an einem Projektstudium, dem Einüben professionellen Handelns, der Kommunikation mit Lehrenden sowie der Teilnahme an einem internationalen Studium oder dem Einüben einer Fremdsprache mit den Selbstkompetenzen³⁴. Die Teilnahme an Gruppenarbeiten, ein Praxisbezug in der Lehre, die fachliche Qualität der Lehre oder das Einüben mündlicher Präsentationen hatten hingegen keinen Einfluss auf die Ausprägung der Selbstkompetenzen als Ergebnis des Studiums (ebd.). Deutlich wird hier der Hinweis auf die Relevanz der aktiven Auseinandersetzung mit eigenen Fähigkeiten, Emotionen und Strategien in der Interaktion; ganz im Sinne der Analysen von Siegfried Greif (2008, 203ff.), der betont, dass das Erlernen von Faktenwissen über Handlungs- und Lernstrategien alleine keine Förderung von Selbstkompetenzen nach sich zieht. Vielmehr müsse eine Selbstreflexion angeregt und begleitet werden, welche auf eine bewusste Selbstverän-

³³ Die Validierungsstudie wurde im Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) zwischen 2011 und 2012 durchgeführt und resümierte mit Blick auf das Ziel einer Itemreduktion von zuvor sieben Kompetenzfacetten im Instrument nach inhaltlicher Argumentation drei verbleibende Facetten: *Selbstdisziplin*, *Belastungsfähigkeit* und *Selbstständiges Arbeiten*.

³⁴ Die Teilnahme an einem Projektstudium und an einem internationalen Studium zeigen den gleichen Effekt, wenn diese vom Einfluss der Bewertung der Lehrqualität bereinigt werden. Dieser Hinweis begründet sich auf dem Ergebnis, dass diese Studienaspekte positiver bewertet werden, wenn bereits Erfahrungen mit ihnen gemacht wurden.

derung und -entwicklung abzielt. Allerdings weist er ebenso darauf hin, dass nicht davon ausgegangen werden kann, alle Facetten von Selbstkompetenzen gleichermaßen beeinflussen zu können (Greif 2008, 203ff.). Aus diesem Grund werden die unten detailliert beschriebenen Kompetenzfacetten auch im Hinblick auf die erwartete Möglichkeit hin reflektiert, diese durch äußere Einflüsse, wie die Studienberatung, zu beeinflussen.

Kritisch sieht Schaper (2012, 17f.) die schwache theoretische und empirische Fundierung der an ausbildungsspezifischen Domänen ausgerichteten und damit zwar heuristisch hilfreichen, aber eher auf Plausibilität begründeten Ausdifferenzierung von Kompetenzfacetten im ausgewählten Kompetenzstrukturmodell. In einem nächsten Schritt wird deshalb angestrebt, die zu untersuchenden Kompetenzfacetten der Selbstkompetenzen mit Blick auf ihre Bedeutsamkeit für das Studium – insbesondere für eine erfolgreiche Studieneingangsphase als Basis für ein gelungenes Studium – anhand ihrer definitorischen Grenzen und empirischen Bezüge differenziert darzustellen. Die Definition von Selbstkompetenzen zeichnet sich durch eine vielgestaltige Ansammlung von Attributionen aus (Lerch 2016, 52ff.; Kauffeld 2000, 34ff.), sodass für diese Arbeit eine Darlegung möglicher und für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand adäquater Definitionselemente notwendig ist.

So werden im Folgenden, entsprechend der Relevanz der genannten Facetten von Selbstkompetenzen, jeweils die begriffliche Eingrenzung, der Bezug zum Studium sowie die Bedeutung der einzelnen Facetten für eine erfolgreiche Studieneingangsphase aus empirischer Perspektive dargestellt. Dabei werden die in Kapitel II.1 erläuterten Studienerfolgsfaktoren in den Blick genommen. Mögliche Einflussfaktoren von Studienberatung werden an dieser Stelle nur angedeutet, um in Kapitel II.5.5 nähere Angaben zur Wirksamkeit darzulegen.

Belastungsfähigkeit

Lerch (2016, 137) sieht die Selbstkompetenzfacette der Belastungsfähigkeit als eine Unterkategorie des Oberbegriffs *Leistungsbereitschaft* und beschreibt sie als eine individuelle Einstellung zur eigenen Umwelt und den damit einhergehenden (Arbeits-)Aufgaben, mit welchen sich die Person konfrontiert sieht. Bezieht man diese Überlegungen auf die Bedeutung einer studienbezogenen Belastungsfähigkeit, so ist davon auszugehen, dass Studierende mit einer hohen Belastungsfähigkeit durch die zu Beginn des Studiums besonders gehäuft auftretenden, oftmals unbekannten Aufgaben weniger überfordert sind und bessere Bewältigungsstrategien besitzen. Es ist

somit wahrscheinlicher, dass sie ein gewisses Niveau der Studien- und Lernleistung unter erhöhtem Druck aufrechterhalten können, welcher gerade in der Studieneingangsphase von Studierenden wahrgenommen wird (Schmid et al. 2013, 12). Laut Toth (2020, 82) nehmen Studierende Schwierigkeiten im Kontext ihrer eigenen Belastungsfähigkeit besonders nach Abschluss der Studieneingangsphase wahr, wenn die ersten Prüfungen abgeschlossen worden sind, und kommunizieren diese dann verstärkt in der Studienberatung.

Der Belastungsfähigkeit kommt außerdem mit Blick auf eine Vielzahl von Kontextfaktoren außerhalb des Studiums eine erhöhte Bedeutung zu: So beschreiben Schröder und Rebenstorf (2013) besonders die Erwerbstätigkeit neben dem Studium und die Familienarbeit als Faktoren, „[...] die einer individuellen Gestaltbarkeit des Studiums bisweilen Grenzen setzen und welche die Entwicklung der Studierenden im Studienverlauf beeinflussen können“ (ebd., 61). Die erfolgreiche Vereinbarung des Studiums mit externen Stressoren kann durch eine hohe allgemeine Belastungsfähigkeit erleichtert werden. Petzold-Rudolph (2018, 403f.) beschreibt in ihrer Studie zur akademischen Integration von Lehramtsstudierenden in die Universität den unterschiedlichen Umgang mit Belastungsfaktoren im Studium als ausschlaggebend für die Studien- und Lebenszufriedenheit der Studierenden. Sie konstatiert, dass vor allem die Entwicklung von funktionalen Bewältigungsstrategien³⁵, eine hohe Studienmotivation sowie eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung und soziale Beziehungen hilfreich für den Umgang mit belastenden Situationen während des Studiums sind. So zeigt sich beispielsweise bei Humanmedizinstudierenden im ersten Fachsemester ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der Nutzung von Erholungszeiten und depressiven Symptomen im Studium³⁶, während die depressiven Symptome wiederum negativ mit der Studienzufriedenheit³⁷ und positiv mit einem Gefühl von Überlastung³⁸ korrelieren (Jurkat et al. 2011, 649). Laut Kraus und Woschée (2018, 196) äußert sich eine erhöhte Studienzufriedenheit durch das damit verbundene Commitment in besseren Leistungen und einer erhöhten Leistungsbereitschaft, wie sie von Lerch (2016, 137) mit Bezug zur Belastungsfähigkeit beschrieben wird. In einer Metastudie von Cramer und Binder (2015, 113) lassen sich deutliche Hinweise auf einen

³⁵ Als funktional werden aus pädagogisch-psychologischer Perspektive Strategien bezeichnet, durch welche Probleme durch ihre aktive Konfrontation – je nach Art der Herausforderung durch Emotionsregulation oder die Änderung der identifizierten Umstände – bewältigt werden sollen und nicht durch Verdrängung die Auseinandersetzung mit der Situation verhindert wird (dysfunktionale/vermeidende Bewältigung) (Zeidner 1995, 280).

³⁶ $\tau = -0,32^{**}$

³⁷ $\tau = -0,29^{**}$

³⁸ $\tau = 0,32^{**}$

positiven Zusammenhang eines erhöhten Belastungserlebens mit Neurotizismus bei Lehramtsstudierenden erkennen. Bezüglich des Neurotizismus lassen sich relevante Erkenntnisse zum Studienerfolg berichten: So hat die emotionale Stabilität von Studierenden positive Auswirkungen auf ihre Studiennoten (Lounsbury et al. 2003, 1235) und es lassen sich ein negativer Effekt der Persönlichkeitseigenschaft des Neurotizismus auf die Zufriedenheit mit den Belastungen durch das Studium (Wach et al. 2016, 7f.³⁹) bzw. Zusammenhänge mit der allgemeinen Studienzufriedenheit (Künsting & Lipowsky 2011, 110⁴⁰; Trapmann et al. 2007, 144⁴¹) erkennen.

Die Definition von Lerch (2016, 137) als individuelle Einstellung deutet bereits daraufhin, dass sich die Förderung von Belastungsfähigkeit diffizil gestalten könnte: Anzunehmen ist, dass der Austausch über konkrete Handlungsstrategien, etwa mit Bezug zu Stressbewältigung und anderen Copingstrategien, die offensichtlich deutlich in die Persönlichkeitsstruktur der Studierenden hineinwirken müssten, im Rahmen einer allgemeinen oder fachlichen Studienberatung nicht umfassend zu verwirklichen ist, sondern eher durch therapeutische, längerfristige Beratung realisiert werden kann.

Flexibilität

Flexibilität wird in der pädagogisch-psychologischen Forschung häufig mit der Persönlichkeitseigenschaft der Offenheit für neue Erfahrungen in Verbindung gesetzt, da diese mit der Wertschätzung von Abwechslung einhergeht (Wilhelm & Kunina-Habenicht 2015, 323) und im Sinne einer kreativen Haltung gegenüber der (Um-)Gestaltung von Umweltfaktoren (Haack 2018, 104) definiert werden kann.

Lerch (2016, 137) beschreibt in seinen erziehungswissenschaftlich-empirischen Analysen zu Facetten der Selbstkompetenzen die generelle Offenheit für Veränderung sowie Innovationsfreudigkeit als Unterkategorien von Flexibilität. Er findet in seiner Studie zur Relevanz von Selbstkompetenzen bei Personalverantwortlichen einen hohen Bedarf des Arbeitsmarktes an Flexibilität oder Anpassungsfähigkeit in dem Sinne, dass Arbeitnehmer in der Lage sein sollten, „[...] auf eine Veränderung der Umstände möglichst geschickt zu reagieren“ (ebd., 162). Flexibel zu werden

³⁹ $\beta = -0,35***$

⁴⁰ $\beta = -0,26***$

⁴¹ $\mu^{\wedge}_p = -0,369$

meint in diesem Zusammenhang, auf neue Gegebenheiten zu reagieren, hat aber auch schon eine diese Gegebenheiten antizipierende Prägung. Somit sind Kompetenzen notwendig, um zukünftige Aufgaben aktiv zu modifizieren und zu bewerkstelligen (Lerch 2016, 167).

Es ist also nicht nur notwendig, offen für neue Erfahrungen zu sein und diese zu akzeptieren, sondern seine eigene Wahrnehmung und das eigene Verhalten auch insofern anzupassen, dass ein aktives Mitgestalten der Gegebenheiten unter den neuen Bedingungen weiterhin möglich ist. Von Lerch (2016) als ein Faktor für Beschäftigungsfähigkeit definiert, lässt sich der Bezug zum Studienerfolg erkennen: Die Flexibilität der Studierenden ist im Rahmen der Hochschulsozialisation zu entwickeln und soll dazu führen, dass diese in sich ständig verändernden Arbeitswelten kompetent agieren können (Petzold-Rudolph 2018, 68). Eine geringere Flexibilität bei College-Abbrecher*innen im amerikanischen Hochschulraum im Sinne einer schlechteren Anpassungsfähigkeit an sich ändernde Umstände und geringere Transferleistung bereits erlernter Strategien für neue Herausforderungen resümiert Tinto bereits 1975 (ebd., 101). Auch für den deutschen Sprachraum gilt laut Müller (2017, 11), dass sich die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs im Bachelorstudium durch erhöhte Werte der Persönlichkeitseigenschaft Offenheit für neue Erfahrungen verringert⁴².

Um tatsächlich flexibel mit den inneren und äußeren Umständen umgehen zu können, sind laut Lerch (2016, 164f.) eine permanente (Selbst-)Reflexion, die Reflexion der Umwelt sowie eine Entscheidungsfähigkeit bezüglich der Auswahl geeigneter Handlungsstrategien als Antworten auf veränderte Selbstwahrnehmung und Rahmenbedingungen gefordert. Hier wird der Zusammenhang zu den Facetten der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und der Entscheidungsfähigkeit deutlich. Betrachtet man unter diesen Voraussetzungen die Möglichkeiten der Einflussnahmen auf die Facette der Flexibilität, so ist an dieser Stelle ein weiteres Mal der Hinweis auf die starken Bezüge zu Persönlichkeitseigenschaften und damit einer eher schwer zu beeinflussenden Eigenschaft für die Bildung einer Forschungshypothese zentral. Lerch (2016) führt zur Facette der Flexibilität allerdings weiter aus, dass durch die vermehrte Auseinandersetzung mit Impulsen, die sowohl die Reflexion anregen als auch eine bestimmte Handlungsreaktion nach sich ziehen, diese „[...] erhebliche Auswirkungen auf das Subjekt [haben], das sich zu diesen verhalten und mit ihnen umgehen muss“ (Lerch 2016, 167).⁴³ Es ist also anzunehmen, dass Studienanfänger*innen bereits

⁴² $\beta = -0,241^*$

⁴³ Vgl. dazu auch Föste et al. (2001, 143).

über eine gewisse Grunddisposition verfügen, welche mit ihrer Ausprägung der Offenheit für neue Erfahrungen zusammenhängt, eine aktive Selbstreflexion und die Reflexion über die veränderten Umstände und mögliche Umgangsweisen mit diesen ihre Flexibilität in gewissem Maße fördern können.

Selbsteinschätzungsfähigkeit

Die mit der Facette der Flexibilität verwobene Selbsteinschätzungsfähigkeit (Lerch 2016, 164f.) zeichnet sich definitorisch durch Beschreibungen aus, welche die Reflexionsfähigkeit einer Person bezüglich ihrer Stärken und Schwächen betonen. Eine realistische Selbsteinschätzung kann sich entwickeln, indem die individuelle Bezugsnorm⁴⁴, also der Vergleich der eigenen Leistungen mit vergangenen Leistungsständen durch die soziale Bezugsnorm, also den Vergleich der eigenen Leistungen mit einer sozialen Gruppe durch die hochschulische Lernumgebung, ergänzt wird (Schiefele & Schaffner 2015, 170).⁴⁵ Die soziale Bezugsnorm verändert sich mit dem Übergang von der Schule in ein Studium: Nach der Theorie des *big-fish-little-pond-Effekts* (BFLPE) (Marsh 2005; Marsh & Hau 2003, 366) wird davon ausgegangen, dass Studienanfänger*innen, die aufgrund ihres vergleichsweise guten Abschneidens in der Schule ein Hochschulstudium antreten können, sich in der Umgebung ihrer neuen Kommiliton*innen mit ähnlicher oder höherer akademischer Leistungsfähigkeit bezüglich ihrer eigenen Fähigkeiten schlechter einschätzen als zuvor:

„[...] this transition from a lower-ability environment [...] to a higher-ability environment [...] has negative effects on students' academic self-concepts (i.e. the perceptions of their academic ability) since they now compare themselves to a higher-performing reference group.“ (Rosman et al. 2020, 14)

Rosman und Kolleg*innen (2020, 21ff.) untersuchten die Selbsteinschätzung der akademischen Leistungen von Psychologiestudierenden über die ersten vier Semester und fanden Anzeichen, dass diese Einschätzungen sich im Laufe des ersten Semesters bei Studierenden mit guten Prüfungsnoten verbessern, während sich bei Studienanfänger*innen mit schlechteren ersten Prüfungsergebnissen keine Veränderungen zeigten. Im Verlauf der nächsten zwei Semester sinken ihre Selbsteinschätzungen allerdings weiter ab, während die Studierenden mit guten Noten sich

⁴⁴ Siehe ausführlicher zum Konzept der Bezugsnormorientierung Dickhäuser und Rheinberg (2003).

⁴⁵ Schiefele und Schaffner (2015, 156) erläutern weiter, dass die Leistungsmotivation, die sich bevorzugt an einer individuellen Bezugsnorm orientiert, als kompetenzorientiert bezeichnet werden kann, während jene, die sich an einer sozialen Bezugsnorm orientiert, wettbewerbsbezogen ist. Die kompetenzorientierte Leistungsmotivation entspreche damit eher der klassischen Leistungsmotivationstheorie nach John W. Atkinson (1957).

sukzessive besser einschätzen⁴⁶. Ein Absinken der Selbsteinschätzungen über das erste Semester konnte allerdings nicht bestätigt werden (Rosman et al. 2020, 21ff.). An dieser Stelle sollte allerdings beachtet werden, dass die Selbsteinschätzungen zum ersten Erhebungszeitpunkt in dieser Studie erst nach einigen Wochen des ersten Fachsemesters erhoben wurden und sich zu diesem Zeitpunkt auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau befanden⁴⁷, sodass die Möglichkeit besteht, dass ein erstes Absinken bereits im Übergang in die Hochschule stattgefunden hat. Eine Verschlechterung der Selbsteinschätzung bezüglich der akademischen Leistungsfähigkeit kann allerdings, gerade bei Bezugnahme auf die Prüfungsleistungen, durchaus als realistische Einschätzung bezeichnet werden. Dass jedoch nicht über alle Gruppen hinweg ungeprüft davon ausgegangen werden kann, dass eine derart realistische Selbsteinschätzung anhand gegebener Bewertungen existiert, zeigt ein weiteres Ergebnis von Rosman und Kolleg*innen (2020, 22f.): So zeigt sich ein stärkerer Anstieg der positiven Selbsteinschätzung bezüglich akademischer Leistungen bei Männern⁴⁸ und ein gleichbleibendes Niveau bei Frauen im Verlauf der ersten beiden Semester, während kein signifikanter Unterschied in den Noten zwischen weiblichen und männlichen Studierenden zu finden ist. Brahm et al. (2014, 75) finden ähnliche Tendenzen der Wirkung des Geschlechts auf die Kompetenzwahrnehmung.

Während dieses in der Studienerfolgswissenschaft auch als *Schock* (ebd. 2014, 76; Krause & Coates 2008, 500) bezeichnete Erleben des Übergangs in die Hochschule aufgrund einer neuen sozialen Bezugsnorm vonseiten der Hochschule nicht beeinflusst werden kann, sollte auf die individuelle Bezugsnorm durch Reflexionsimpulse eingegangen werden, um „[...] eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten (und möglicherweise vorhandener Schwächen und Defizite) zu entwickeln [...]“ (Brahm et al. 2014, 76f.).

Die Bedeutung der Selbsteinschätzungsfähigkeit für eine erfolgreiche Studieneingangsphase zeigt sich in dem laut Brunstein und Heckhausen (2018) förderlichen Zusammenhang zwischen der individuellen Bezugsnormorientierung und der Entwicklung von Leistungsmotivation: Während eine soziale Bezugsnormorientierung eher zu Frustration führen kann, führt die Reflexion über

⁴⁶ $\beta = 0,07^{**}$

⁴⁷ $M_{t1} = 4,702$; $M_{t2} = 4,836$. Auf einer Skala von 1 (niedrig) bis 7 (hoch). Die Erhebung zu t2 fand zu Beginn des zweiten Semesters statt (Rosman et al. 2020, 19/21).

⁴⁸ $\beta = 0,18^{**}$

die Entwicklung der eigenen Leistungen durch das Erleben einer „[...] Kovariation von Anstrengung und Ausdauer auf der einen Seite mit einer sich stetig verbessernden Leistung auf der anderen Seite“ (Brunstein & Heckhausen 2018, 207) zu einer Steigerung der Leistungsmotivation. Die Leistungsmotivation im Sinne des Strebens nach Erreichen oder Übertreffen von (individuellen oder sozialen) Gütemaßstäben (ebd., 178), zeigt wiederum – unabhängig von der intellektuellen Leistungsfähigkeit – positive Zusammenhänge mit objektiven Leistungen (Çakır 2014, 1036f.⁴⁹; Robbins et al. 2004, 270f.⁵⁰; Schmidt-Atzert 2005, 132⁵¹) sowie mit der Studienzufriedenheit (Schiefele & Jacob-Ebbinghaus 2006, 207⁵²; Bernholt et al. 2018, 40⁵³).

Bezüglich der Selbsteinschätzungsfähigkeit lassen sich weniger deutliche Verbindungen zu Persönlichkeitseigenschaften der Big Five finden, als sie bei der Flexibilität (Offenheit für neue Erfahrungen) vorliegen: Offensichtlich ist diese Facette stärker durch wechselnde Einflüsse, wie die soziale und die individuelle Bezugsnormorientierung veränderbar. Eine Einflussnahme auf die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung scheint somit über die Ermöglichung von Reflexionsprozessen über die eigene Leistungsentwicklung denkbar zu sein (Lerch 2016, 232) und zeigt enge Verbindungen zum Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung, welches in Kapitel II.3 näher erläutert wird.

Entscheidungsfähigkeit

Wie in den Ausführungen zur Facette der Flexibilität beschrieben, kann die Entscheidungsfähigkeit als eine Grundlage für eine flexible Handlungsfähigkeit bezeichnet werden (Lerch 2016, 164f.). Für Lerch (2016) gehört zu Entscheidungsfähigkeit demnach auch, „[...] schließlich aus Denken und Handeln Konsequenzen zu ziehen [...]“ (ebd., 51). Diese Annahme legt eine Verbindung der vorgelagerten Fähigkeit, Entscheidungen theoretisch zu treffen mit dem Vermögen, Verantwortung für entsprechende Folgen dieser Entscheidungen zu übernehmen, nahe⁵⁴.

⁴⁹ $t(57) = 6.81, p < 0,01$

⁵⁰ $\rho = 0,303$

⁵¹ $r = -0,24^*$

⁵² $r = 0,41^{**}$

⁵³ $r = 0,41^{***}$

⁵⁴ Vgl. Verantwortungsübernahmefähigkeit.

Psychologische Studien haben gezeigt, dass die Fähigkeit, selbstständig, analytisch und verantwortungsbewusst Entscheidungen zu treffen, negativ mit der Persönlichkeitseigenschaft des Neurotizismus zusammenhängt (Dobson 2000, 103f.⁵⁵; Rothkopf 2003, 253⁵⁶). Bei Rothkopf zeigt sich ein negativer Einfluss von Neurotizismus auf ein Entscheidungsverhalten unter internaler Kontrollüberzeugung. Internale Kontrollüberzeugung entspricht nach Rotter (1966, 1) der Wahrnehmung, dass Ereignisse durch das eigene Handeln beeinflusst werden können und nicht durch Glück oder Schicksal bestimmt werden und weist die Gemeinsamkeit mit dem Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung auf, dass neben der Entscheidung für eine Handlungsalternative zusätzlich volitionale Ressourcen für die Handlungsimplementierung bereitstehen (Heckhausen & Heckhausen 2018, 511)⁵⁷.

Zum anderen konnten Brahm et al. (2014, 71) in ihrer Untersuchung zeigen, dass im Zeitraum des ersten Semesters ein Anstieg der Ängste von Studierenden mit hoher und mittlerer Selbstwirksamkeitserwartung⁵⁸ zu erkennen ist. Erst im Laufe des zweiten Semesters nehmen diese ab. Es lässt sich also vermuten, dass die Bildung von Entscheidungsfähigkeit, ähnlich wie bezüglich der Selbsteinschätzungsfähigkeit (ebd., 71f.) von Studienanfänger*innen aufgrund der Entwicklung von Ängsten in der Studieneingangsphase stark eingeschränkt werden kann. Aufgrund dieser Überlegungen erscheint ebenfalls die Initiierung von Reflexion über Handlungsalternativen, mögliche Konsequenzen (*Was kann im schlimmsten Fall passieren?*) als ein Weg, realistische Entscheidungsprozesse – frei von Ängsten und irrationalen, durch emotionale Instabilität geleiteten Unsicherheiten – zu ermöglichen. Fraglich bleibt allerdings, inwieweit im Rahmen von Studienberatung diese möglichen Ängste zu Studienbeginn abgebaut werden können. Ähnlich wie bei der Flexibilität erscheint eine mögliche Einflussnahme bei stark ausgeprägten entsprechenden Persönlichkeitseigenschaften mit Einschränkungen möglich.

Verantwortungsübernahmefähigkeit

Wie bereits zuvor angedeutet wurde, bestehen enge Verbindungen zwischen dem Konzept der Verantwortung und der Entscheidungsfähigkeit. Keller (2010, 41) beschreibt in seiner bildungs-

⁵⁵ $\beta = -0,257^{**}$

⁵⁶ $\beta = -0,196^{***}$

⁵⁷ Vgl. zur Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung für den Studienerfolg ausführlicher Kapitel II.1 und II.3.

⁵⁸ Siehe zur Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase Kapitel II.3.2.

soziologischen Analyse von Kompetenz-Bildungsprozessen, dass Personen Verantwortung zugesprochen wird, indem sie in die Situation versetzt werden, individuell Entscheidungen treffen zu müssen, die in bestimmtem Maße als risikoreich bezeichnet werden können. Die Personen müssen demnach die Konsequenz einer Handlung antizipieren und daraufhin selbstständig eine Entscheidung treffen können, die als kausal für das Handlungsergebnis definiert werden kann (Keller 2010, 41). Neben der Zuschreibung der Verantwortung von außen, der rationalen Entscheidungsfindung sowie der Handlung selbst, beinhaltet der Verantwortungsbegriff allerdings das Element des Normen- und Wertesystems der handelnden Person, welches in den Definitionen Heyeses und Erpenbecks (2009, XI) zu den motivationalen Komponenten der Kompetenz sowie in Schapers Definition von Selbstkompetenzen (2019, 512)⁵⁹ wiederzufinden ist. So postulieren Bayertz und Beck (2017, 145f.), dass verantwortungsvolles Handeln bedeute, die Folgen soweit vorherzusehen und beurteilen zu können, dass sichergestellt wird, dass das Ergebnis den geltenden ethischen Grundsätzen entspricht. Damit wird die Person vor eine ausgesprochen diffizile Aufgabe gestellt, da diese „[...] über weitreichende kognitive Fähigkeiten verfügen [...] [und] die Zweck-Mittel-Relationen durchschaut haben [muss]“, während ihr Handeln „[...] unvermeidlicherweise normativ unterbestimmt [...] [ist]; es ist ein Handeln in einer Welt der nicht nur empirischen, sondern auch moralischen Unsicherheit“ (ebd., 145f.)⁶⁰.

In der Literatur zu Kompetenzmodellierung und -forschung fällt bei dieser Kompetenzfacette eine besondere Uneinigkeit der Zuordnung zu Dimensionen im Kompetenzstrukturmodell auf. Die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme wird deutlich häufiger als andere Kompetenzfacetten je nach Ausrichtung zwei unterschiedlichen Dimensionen zugeordnet: So finden sich sowohl Konstruktionen von Sozialkompetenzen (Tippelt et al. 2003, 350) als auch von Selbstkompetenzen (Lerch 2016; Nauerth et al. 2012, 343), welche die Facette der Verantwortungsübernahmefähigkeit adressieren sowie auch das gänzliche Ausbleiben dieser Trennung (Breuer 2005, 11). Auch empirisch stellt die Begriffsuneindeutigkeit die Forschung vor Herausforderungen: Schaeper und Briedis (2004, 9) haben im Rahmen ihrer Skalenentwicklung erkannt, dass Studierende diese durch die Autoren als eine Selbstkompetenz eingeordnete Kompetenzfacette eher zu den Sozialkompetenzen zählen, da sie offensichtlich eher in der Form interpretiert wurde, Verantwortung für andere übernehmen zu können.

⁵⁹ Siehe Kapitel II.2.1.

⁶⁰ Siehe dazu auch Max Webers Ausführungen zur Verantwortungsethik (Weber 2010 [1919]).

Erklären lässt sich diese Uneindeutigkeit möglicherweise dadurch, dass sich Zusammenhänge zwischen der Persönlichkeitsdimension der Extraversion sowie der Verträglichkeit mit der Verantwortungsübernahmefähigkeit vor allem in Bezug auf eine Definition von Verantwortung im Sinne der Erfüllung sozialer Erwartungen zeigen⁶¹ (Bierhoff et al. 2005, 7/13). Empirische Befunde zeigen dagegen, dass eine auf das eigene Verhalten und Fortkommen bezogene Verantwortungsübernahmefähigkeit eher mit der Persönlichkeitsdimension Gewissenhaftigkeit⁶² und in einem moderaten Zusammenhang mit der Offenheit für neue Erfahrungen⁶³ steht (Bierhoff et al. 2005, 13). Die Studienerfolgssforschung hat wiederholt Zusammenhänge zwischen der Gewissenhaftigkeit und dem Studienerfolg in Form von Studiennoten aufgezeigt: So zeigen Metaanalysen einen schwachen bis moderaten Zusammenhang⁶⁴ (Poropat 2009, 328f.; Dollinger et al. 2008, 878; Richardson et al. 2012, 372), wobei dieser auch unter Kontrolle der schulischen Noten bestehen bleibt und laut Poropat (2009, 328/331) in ähnlicher Weise wie die Intelligenz mit dem Studienerfolg korreliert. Nicht zuletzt deutet eine Studie von Künsting & Lipowsky (2011, 109) auf einen positiven Zusammenhang zwischen Gewissenhaftigkeit und der Zufriedenheit mit dem Studium hin⁶⁵.

Studienanfänger*innen werden im Vergleich zu ihrer vorangegangenen Schulzeit mit einer Vielzahl von Handlungsoptionen konfrontiert, die unterschiedliche Konsequenzen für sich und auch für ihre Kommiliton*innen nach sich ziehen können (Jenert et al. 2017, 94; Trautwein & Bosse 2017, 377ff.). Koch (2006, 247f.) konnte in seinen Analysen zeigen, dass das Gefühl von eigener Verantwortung für den Verlauf des Studiums und die Studiennoten positiv mit der Studienabschlussnote⁶⁶ zusammenhängt.

Bei dieser Kompetenzfacette erscheinen die Möglichkeiten einer Förderung in formellen und informellen Lehr-/Lernkontexten besonders eingeschränkt (Lerch 2016, 211f./232). Eine starke Nähe zur Persönlichkeitsdimension der Gewissenhaftigkeit schränkt die Einflussmöglichkeiten

⁶¹ $r = 0,42^{***}$

⁶² $r = 0,43^{***}$

⁶³ $r = 0,29^{**}$

⁶⁴ $r = 0,19^{***}$; $r = 0,26^{**}$; $\beta = 0,19^{***}$

⁶⁵ $r = 0,29^{**}$

⁶⁶ $r = 0,24^{**}$

zwar ein, jedoch lassen sich Hinweise zu Einflüssen auf die Bereitschaft und Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme in Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung⁶⁷ vermuten, da in beiden Konzepten ein starker Fokus auf die Wahrnehmung der Kontrollierbarkeit der äußeren Bedingungen durch die Wirksamkeit der eigenen Handlung gesetzt wird (Koch 2006, 249), welche es zu fördern gilt.

Selbstständiges Arbeiten

Die Fähigkeit zu selbstständigem Arbeiten lässt sich im hochschulischen Kontext durch die an den Vorgaben der OECD (2005) zur Messung von Schlüsselkompetenzen in PISA orientierten Definition von Lange (2009, 20) beschreiben. Er nennt drei Aspekte selbstständigen Arbeitens mit Relevanz für Studierende: Zum einen lässt es sich durch die Fähigkeit beschreiben, die äußeren Umstände insofern reflektieren zu können, dass diese in ihren Möglichkeiten und Grenzen eingeschätzt werden. Lange (ebd.) nennt diesen Prozess die aktive Orientierung in der Handlungssituation und sieht einen Zusammenhang zum Framing der Situation in der Rational Choice-Theorie (Esser 2011, 260). Denkt man diesen Vergleich weiter, erfolgt dabei zum anderen eine Einordnung im Anschluss an die von Esser als reflexiv-kalkulierend – im Gegensatz zu einer automatischen, nach Routinen ausgerichteten – bezeichnete Informationsverarbeitung, welche auch der Zweckrationalität nach Weber (1980 [1921], 13) entspricht (Esser 2003, 163; Prosch & Abraham 2006; 102ff.). Abschließend gehört laut Lange (2009) zur Kompetenzfacette des selbstständigen Arbeitens im Anschluss an die Orientierung in der Handlungssituation und das zweckrationale Handeln die „Fähigkeit zu selbstgesteuertem Lernen mithilfe wirksamer Lernstrategien [...]“ (ebd., 20). Das heißt, dass die Handlungsentscheidungen nicht nur zielorientiert getroffen, sondern auch in Lernstrategien umgesetzt werden müssen, die vorteilhaft auf das höhere Ziel, also den Studienerfolg, wirken.

Gerade der Aspekt der Selbstständigkeit von Studierenden wird in der Literatur zu Übergängen in das Studium ausführlich beleuchtet: Lange (ebd., 42f.) zeigte, dass die von ihm als selbstständiges Handeln definierte Kompetenz hochsignifikante Zusammenhänge mit der schulischen Leistung⁶⁸ aufweist. Dieses Ergebnis interpretiert er als Interdependenzzusammenhang, da davon auszugehen sei, dass sowohl die schulische Leistung verstärkend auf das selbstständige Handeln

⁶⁷ Vgl. zu Möglichkeiten der Förderung von Selbstwirksamkeitserwartung ausführlicher Kapitel II.3.

⁶⁸ $r = -0,145^{**}$

wirke als auch umgekehrt⁶⁹. Im weiteren bildungsbiografischen Verlauf zeigen sich in Langes Untersuchungen Tätigkeiten vor Studienbeginn, die ebenfalls Zusammenhänge mit selbstständigem Handeln haben. So weisen ein Praktikum⁷⁰ und Berufstätigkeit vor dem Studium⁷¹ signifikante positive Korrelationen mit dieser Kompetenzfacette auf (Lange 2009, 43). Hinsichtlich des Geschlechts zeigen sich wiederkehrend bei jungen Frauen hochsignifikant höhere Werte im selbstständigen Handeln als bei den männlichen Studienanfängern⁷². Ähnliches gilt für höheres Alter⁷³ und nicht vorhandenen Migrationshintergrund⁷⁴ (ebd., 47).

Bezüglich der Auswirkungen auf den Studienerfolg kann davon ausgegangen werden, dass besonders das Autonomieempfinden von Studierenden einen zentralen Prädiktor für ihre Studienzufriedenheit darstellt: Bernholt und Kolleg*innen (2018, 40) konnten zeigen, dass Lehramtsstudierende, welche eine hohe Autonomie in ihrem Studium wahrnehmen, zufriedener mit den Belastungen ihres Studiums sind, als Studierende mit einer geringeren wahrgenommenen Autonomie.⁷⁵ Sie stützen damit frühere Erkenntnisse, die einen ähnlichen Eindruck von der hohen Relevanz der Selbstständigkeit von Studierenden (auch anderer Studiengänge) für die Studienzufriedenheit ausmachen (Sieverding et al. 2013, 97f.).

Die Fähigkeit zu selbstständigem Arbeiten erscheint in diesem Licht als ein relevanter Einflussfaktor für eine erfolgreiche Studieneingangsphase – besonders, wenn man berücksichtigt, dass die Notwendigkeit einer eigenständigen, selbstverantwortlichen Arbeitsweise mit dem Studienantritt wichtiger wird, als dies noch in der Schule der Fall gewesen ist. Die Förderung dieser Kompetenzfacette erscheint im Lichte der vorherigen Ausführungen durch das Einüben von Strategien der Selbstreflexion zur realistischen Definition von Herausforderungen und der Reflexion von Handlungsstrategien sowie über das Kennenlernen und Einüben verschiedener Lernstrategien

⁶⁹ Vgl. dazu auch die Annahmen zur Selbstwirksamkeitserwartung in Kapitel II.3.

⁷⁰ $r = 0,157^{**}$

⁷¹ $r = 0,120^{*}$

⁷² $r = -0,174^{***}$

⁷³ $r = 0,147^{**}$

⁷⁴ $r = 0,118^{*}$

⁷⁵ $r = 0,30^{***}$

denkbar. Eine konzeptuelle Nähe scheint hier deshalb neben der Selbsteinschätzungsfähigkeit besonders zur Organisationsfähigkeit und zum Zeitmanagement zu bestehen, da hier konkrete Strategien zum Tragen kommen⁷⁶.

Selbstdisziplin

Truschkat (2010) weist darauf hin, dass eine (Handlungs-)Kompetenz, also in diesem Fall die Selbstkompetenz, durch eigenaktives Einüben und Trainieren sowie durch eine gewisse Selbstdisziplinierung erreicht werden kann (ebd., 77). Diese Selbstdisziplin kann im pädagogisch-psychologischen Sinne als „Bestandteil von allen zielgerichteten Handlungen“ (Braun et al. 2020, 16) beschrieben werden. Andere Autor*innen fokussieren bei dieser Facette auf den Begriff des „Belohnungsaufschub[s] als volitionale Kompetenz“ (Hasselhorn et al. 2008, 123), da hier ganz besonders jener Aspekt von Kompetenz relevant wird, der neben der Motivation auch die Strategien beinhaltet, ein Ziel gegen Widerstände zu erreichen (Heinze 2018, 21; Sokolowski 1997, 9ff.). Diese Widerstände können im hochschulischen Kontext all jene Umstände einschließen, die – gerade in der Phase des Kennenlernens einer neuer Lebenswelt mit neuen sozialen Kontakten – neben den direkt studienbezogenen Aufgaben im Alltag der Studierenden Zeit in Anspruch nehmen.

Für den Übergang in das Studium bedeutet dies, dass im Gegensatz zum Lernverhalten in der Schule eine höhere Volition vonnöten ist, um die erforderlichen Studienleistungen zu erbringen, da eine weniger enge Überprüfung von Leistungen und ein geringerer Kontakt zu Lehrenden scheinbar größere Freiräume ermöglichen als im schulischen Umfeld.

Zusammenhänge lassen sich neben einem engen konzeptuellen Bezug zur Volition auch mit Gewissenhaftigkeit erkennen: So wird in bekannten Modellvorstellungen Selbstdisziplin als eine Facette von Gewissenhaftigkeit beschrieben (Borkenau & Ostendorf 1993). Zusammenhänge werden auch in empirischer Hinsicht deutlich: Kröner und Fritzsche (2012, 176) zeigen einen starken positiven Zusammenhang zwischen der Selbstdisziplin und Gewissenhaftigkeit⁷⁷ sowie ebenfalls positive Zusammenhänge der Selbstdisziplin mit Leistungsstreben⁷⁸, Pflichtbewusstsein⁷⁹ und

⁷⁶ Vgl. *Organisationsfähigkeit und Zeitmanagement*.

⁷⁷ $r = 0,80^{***}$

⁷⁸ $r = 0,66^{***}$

⁷⁹ $r = 0,54^{***}$

Ordnungsliebe⁸⁰. Des Weiteren zeigt sich ein deutlicher negativer Zusammenhang zwischen Selbstdisziplin und der Neigung zu Prokrastination (Kröner & Fritzsche 2012, 176)⁸¹, welche, übersetzt mit Aufschiebeverhalten, ein zentraler Einflussfaktor auf den Studienerfolg im negativen Sinne ist⁸² (DeWitte & Lens 2000, 733; Grunschel et al. 2016, 167⁸³) und entsprechend negativ mit Gewissenhaftigkeit korreliert (Richardson et al. 2012, 369f. ⁸⁴; Kröner & Fritzsche 2012, 176⁸⁵).

Der Beeinflussbarkeit von Selbstdisziplin scheint aufgrund der persönlichkeitsbezogenen konzeptuellen Überschneidungen eine Hürde entgegenzustehen (Lerch 2016, 232), wie es auch besonders bei der Facette der Belastungsfähigkeit vermutet wird. Jedoch ist denkbar, dass die Reflexion über das angestrebte Ziel und über Handlungsstrategien zu einer Verstärkung der volitionalen Aspekte der Selbstdisziplin führen könnte. So beschreiben Stumm et al. (2010, 172), dass eine konstruktive Verbindung zwischen Motivation, Kognition und Handlung durch eine bewusste gedankliche Beschäftigung mit einem gewünschten Zustand, mit der Ausführung potentieller zielführender Handlungen sowie mit dem ständigen Soll-Ist-Abgleich verstärkt werden kann.

Organisationsfähigkeit

Lerch (2016, 144) beschreibt Organisationsfähigkeit in Anlehnung an Heyse und Erpenbeck (2009) zum einen als die Fähigkeit, relevante Zusammenhänge sowie die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb dieser zu identifizieren und zum anderen als die Bereitwilligkeit, diese aktiv umzusetzen und so Bedingungen und Prozesse zu beeinflussen. Lerch (2016, 144) weist dabei auf die Voraussetzung hin, sowohl die eigenen Ressourcen bezüglich der Handlungsfähigkeit als auch äußere Gegebenheiten einschätzen zu können. Er ordnet Organisationsfähigkeit in seinem Modell von Selbstkompetenzen dem Selbstmanagement zu⁸⁶ und weist in seinen Ausführungen

⁸⁰ $r = 0,57***$

⁸¹ $r = -0,77***$

⁸² „Procrastination is one manifestation of volitional problems.” (DeWitte & Lens 2000, 733)

⁸³ Studiennoten: $r = -.31**$.

⁸⁴ Effekt von Prokrastination auf die Studienabschlussnote: $\beta = -.17***$; Effekt von Gewissenhaftigkeit auf die Studienabschlussnote: $\beta = .13***$.

⁸⁵ Zusammenhang von Prokrastination und Gewissenhaftigkeit: $r = -0,79***$.

⁸⁶ Lerch (2016) orientiert sich hier an dem Modell der Dimensionen von Selbstkompetenz der Universität Zürich (2008, 58ff.).

rungen auf den Zusammenhang dieser Unterkategorie mit dem Zeitmanagement hin. In Abgrenzung zur Selbstdisziplin liegt bei der Organisationsfähigkeit der Fokus weniger stark auf volitionalen Prozessen als auf der tatsächlichen Handlung und den Strategien, wie diese effizient strukturiert und effektiv ausgeführt werden können (Lerch 2016, 144). Auch anhand eines Verweises von Henrici und Wrage (2017, 225) auf einen negativen Zusammenhang der Organisationsfähigkeit mit der Flexibilität und der Extraversion kann davon ausgegangen werden, dass sich die hier beschriebene Kompetenzfacette deutlich abgrenzen lässt: Es handelt sich neben der Kenntnis von Organisation und deren Ausführung auch um eine Disposition, die sich in der Vorliebe für Struktur und Planbarkeit zeigt (ebd.). Die Autorinnen nennen hier beispielweise Detailorientierung, aber auch Ausdauer als positiv korrelierende sowie Selbstständigkeit als eher gegenläufige Disposition (ebd.).

Im Bereich des Studiums äußert sich eine ausgeprägte Organisationsfähigkeit durch das Verschaffen einer Orientierung in der Hochschule, den Umgang mit Informations- und Beratungsangeboten sowie formalen Vorgaben und der sinnvollen und realistischen Auswahl und Vereinbarung von Fächern, Lehrveranstaltungen und Prüfungen (Bosse et al. 2019, 28). Diese Faktoren der Organisation eines gelingenden Studiums selbst überblicken und ordnen zu müssen, stellt einen großen Unterschied zum Lernalltag der Schule dar. Zusammenhänge mit Studienerfolgsk Faktoren sehen die Autor*innen (ebd., 68) anhand der Ergebnisse ihrer Studie zu Herausforderungen in der Studieneingangsphase vor allem in Form einer positiveren Wahrnehmung des eigenen Umgangs mit organisatorischen Faktoren des Studiums bei Studierenden mit einem hohen Studieninteresse und einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung. Gerade im Rahmen der Studienberatung kommt der Studienorganisation eine hohe Bedeutung zu⁸⁷: So zeigen Middendorf und Kolleg*innen (2017, 122ff.), dass der Problembereich der allgemeinen Studienorganisation bei 30 % der Studierenden, die eine allgemeine Studienberatung in Anspruch genommen haben⁸⁸, einen zentralen Beratungsbedarf darstellt. Dagegen geben 23 % an, wegen Lern-/Leistungsschwierigkeiten eine Beratung aufgesucht zu haben und mit dem höchsten Wert von 65 % wird ein Studiengangwechsel als Grund angegeben (ebd.).

⁸⁷ Vgl. Kapitel II.5.

⁸⁸ N = 1.769

Organisationsstrategien und deren Vermittlung lassen sich mit Blick auf die vorhergehenden Ausführungen möglicherweise im Rahmen von Studienberatung thematisieren, da es sich bei der Organisationsfähigkeit scheinbar um eine etwas weniger mit persönlichkeitsbezogenen Aspekten zusammenhängende Kompetenzfacette handelt, welche stärker durch das Reflektieren und Einüben konkreter Handlungsstrategien adressiert werden kann.

Zeitmanagement

In gewisser Nähe zur Organisationsfähigkeit (Middendorf et al. 2017), aber doch von dieser abzugrenzen, befindet sich die Kompetenzfacette Zeitmanagement: So beschreibt Lerch (2016, 208) Zeitmanagement als eine Facette von Selbstkompetenzen, die enge Verbindungen zu Organisationsfähigkeit hat. Es werden allerdings gerade in Bezug auf den Hochschulkontext Unterschiede deutlich: Zum einen bezieht sich das Zeitmanagement stärker auf konkrete Lern- und Prüfungssituationen als die Organisationsfähigkeit (Heinze 2018, 36), zum anderen sind hieran enger gefasste Strategien gebunden, welche sich auf die „[...] *Planung* und *Kontrolle* der Arbeitszeit beziehen [...]“ (Schiefele & Wild 1994, 193; Hervorh. im Orig.). Wie Heinze (2018) dazu anmerkt, spielen hier durchaus auch volitionale Prozesse eine Rolle, sofern das Zeitmanagement „[...] der Unterstützung von zuvor gefasste[n] Lernzielen im Rahmen der Handlungsplanung bzw. -initiiierung dient“ (ebd., 36).

Zeitmanagement hat sich in einer Vielzahl von Studien als eine der zentralen Herausforderungen gezeigt, die Studierende in der Studieneingangsphase wahrnehmen (Danielson 2018, 61; MacCann et al. 2012, 618f.). So hat DeVilbiss (2014, 188) in ihrer Studie zu Bewältigungsstrategien von Studienanfänger*innen mit nicht-traditioneller Hochschulzugangsberechtigung in der Studieneingangsphase gezeigt, dass sich Schwierigkeiten im Übergang vor allem im Zusammenhang mit dem akademischen Workload und den damit in Kontext stehenden zeitlichen Herausforderungen sichtbar werden. Schiefele und Wild (1994) konnten außerdem einen positiven Zusammenhang zwischen der Nutzung von Zeitmanagementstrategien und der Anstrengung, die für das Lernen aufgewendet wird, aufzeigen (ebd., 197)⁸⁹, wodurch wiederum der Zusammenhang zu Selbstdisziplin in Verbindung mit den dort zentralen volitionalen Prozessen deutlich wird. Middendorf und Kolleg*innen (2017, 121) haben zudem gezeigt, dass 19 % der befragten Studierenden⁹⁰

⁸⁹ $r = .39^{***}$

⁹⁰ $N = 25.518$

Schwierigkeiten und Belastungen hinsichtlich ihres Zeitmanagements im Studium berichten. Auch in einer aktuellen Studie mit Studienanfänger*innen im kanadischen Hochschulraum stellt sich die Umstellung auf notwendige neue Zeitmanagementstrategien als besonders herausfordernd dar (Cameron & Rideout 2020, 12).

Auch Zeitmanagementstrategien erscheinen, gerade mit Blick auf eine angenommene Nähe zu Organisationsfähigkeiten, über benennbare Handlungsmöglichkeiten und deren Reflexion vermittelbar (Lerch 2016, 232) und durch eine weniger deutliche Nähe zu Persönlichkeitseigenschaften als etwa bei der Belastungsfähigkeit oder der Verantwortungsübernahmefähigkeit eher durch entsprechende Unterstützungsangebote adressierbar.

Nach Erpenbeck und Sauter (2019, 134) kann eine Entwicklung von Kompetenzen lediglich über die Erfahrung der eigenen Bewältigung herausfordernder Situationen erreicht werden, nicht aber über eine Rezeption von Informationen, also eine reine Wissensvermittlung. Als besonders förderlich beschreiben die Autoren dabei neben der aktiven Bewältigung von Herausforderungen die wiederkehrende Reflexion des Erfahrenen in der Interaktion mit anderen (ebd.). Die differenzierte Darstellung der neun zu untersuchenden Selbstkompetenzfacetten zeigt auf, dass deren Förderung im Rahmen einer beratenden Interaktion unterschiedlich voraussetzungsvoll ist. So ist mit Blick auf die Ausführungen Erpenbeck und Sauters (ebd.) davon auszugehen, dass Kompetenzfacetten, welche mit einem leichteren Zugang über benennbare Handlungsstrategien einhergehen, die in konkretem Verhalten umgesetzt und erlebt werden können, leichter über eine Einflussnahme von außen in ihrer Entwicklung unterstützt werden können. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass die wiederholte Interaktion und Reflexion des bereits Erfahrenen und möglicher zukünftiger Handlungsalternativen, -strategien und -konsequenzen Entwicklungen im Bereich der Selbstkompetenzen in einem gewissen Ausmaß erreicht werden können. Die empirischen Erkenntnisse legen zusammenfassend nahe, dass Kompetenzfacetten in enger Verbindung mit den in den Big Five beschriebenen Persönlichkeitsdimensionen stehen. Aus diesem Grund werden die im empirischen Teil dieser Arbeit untersuchten Kompetenzfacetten auch bezüglich ihrer Zusammenhänge mit diesen geprüft.

3. SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG

Im Folgenden wird dargelegt, weshalb die Selbstwirksamkeitserwartung im Rahmen der übergeordneten Fragestellungen Beachtung findet, wie sich diese definieren und von anderen Konstrukten abgrenzen lässt (Kapitel II.3.1) und welche Bedeutung sie für den Studienerfolg in der Studieneingangsphase hat (Kapitel II.3.2).

3.1 Definition, Abgrenzung und Erfassbarkeit der Selbstwirksamkeitserwartung

*„I believe therefore I achieve, and vice versa“
(Talsma et al. 2018, 144)*

Untersucht man die Kompetenzwahrnehmung von Studierenden, so liegt es gerade bei einem Fokus auf Selbstkompetenzen nahe, das durch Albert Bandura (1998) entwickelte und lerntheoretisch gestützte Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung zu berücksichtigen (Lerch 2016, 59f.; Heinze 2018, 78f.; Schunk & Pajares 2005, 97). In der Literatur wird dies damit begründet, dass Selbstwirksamkeitserwartung als eine Form der Selbstevaluation eigener Kompetenzen verstanden werden kann bzw. die Erkenntnisse zu den Wirkungsweisen der Selbstwirksamkeitserwartung stellvertretende Aussagen zur generellen Forschung über die Kompetenzwahrnehmung darstellen (Bandura et al. 2001, 191f.; Schunk & Pajares 2005, 85). Zusammenhänge zwischen Selbstkompetenzwahrnehmung und Selbstwirksamkeitserwartung konnten auch empirisch in verschiedenen Studien nachgewiesen werden. So zeigen sich mäßige bis starke signifikante Zusammenhänge zwischen selbst eingeschätzten Selbstmanagementkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung⁹¹ (Willmann et al. 2020, 192) sowie jeweils geringe bis starke signifikante Zusammenhänge zwischen der selbst eingeschätzten Eigeninitiative⁹², der Eigenverantwortung⁹³ sowie der Selbstbewertungsfähigkeit⁹⁴ und der Selbstwirksamkeitserwartung (Hillebrand 2018, 142/148). In einigen Forschungsdesigns findet sich die Selbstwirksamkeitserwartung sogar als eine Facette von Selbstkompetenzen wieder (Schulz 2017, 21f.; Hillebrand 2018, 81). Eine Differenzierung der

⁹¹ Selbstmanagementkompetenzen werden hier durch *Techniken der Positiven Psychologie* und *Problemlösetechniken* operationalisiert (Willmann et al. 2020, 189).

⁹¹ $r = 0,46^{**}/0,56^{**}$

⁹² $r = 0,59^{**}$

⁹³ $r = 0,43^{**}$

⁹⁴ $r = 0,25^{**}$

beiden Konzepte erscheint allerdings erforderlich (König & Rothland 2018, 35f.), wie im Verlaufe dieses Kapitels deutlich wird.

Die Selbstwirksamkeitserwartung beschreibt die eigene Überzeugung, ein bestimmtes Ziel aufgrund der eigenen Kompetenzen erreichen zu können, und zwar, indem eigene Handlungen in der Form organisiert ausgeführt werden, dass aufkommende Herausforderungen zufriedenstellend bewältigt werden können (Bandura 1995, 2). Bei dieser Beschreibung wird zum einen der Hinweis auf die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen – und damit der Hinweis auf Aufgaben, die nicht allein mithilfe von Erfahrung oder Übung zu bewältigen sind, sondern besonderer Fähigkeiten, Anstrengung und Ausdauer bedürfen (Schwarzer & Jerusalem 2002, 35) – deutlich und zum anderen der Aspekt der internalen Kontrollüberzeugung: Nach Rotter (1966, 1) wird in dieser Wahrnehmung davon ausgegangen, dass Ereignisse durch das eigene Handeln beeinflusst werden können und nicht durch Glück oder Schicksal bestimmt werden sowie volitionale Ressourcen für die Handlungsimpementierung bereitstehen (Heckhausen & Heckhausen 2018, 511).

Die Selbstwirksamkeitserwartung ist außerdem domänenspezifisch zu differenzieren, also abhängig von den situativen Anforderungen: Während eine Person beispielsweise im Kontext des Gesundheitsverhaltens einen hohen Grad der Selbstwirksamkeitserwartung aufweist, kann dieser im akademischen Kontext niedriger sein. Es ist deshalb zwischen einer generellen und einer akademischen oder studienbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung zu unterscheiden (Nielsen et al. 2017, 94f.; Heckhausen & Heckhausen 2018, 511). Dennoch hat auch das generelle Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung seine Relevanz, welches beispielsweise von Scholz und Kolleg*innen (2002, 249) als universelles, kulturübergreifend gültiges Konstrukt bestätigt wurde⁹⁵. In der Studienerfolgsforschung dominiert die Untersuchung der studienbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung (Heinze 2018, 78) und erhält eine besondere Relevanz, sobald es um eine Phase neuer Herausforderungen geht, so wie es beim Übergang in das Studium der Fall ist (Richardson et al. 2012, 359)⁹⁶. Auch in der Validierungsstudie von Scholz und Kolleg*innen (2002, 243) wird trotz der Bestätigung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung als universelles Konstrukt darauf hingewiesen, dass je nach Richtung der Forschungsfrage durchaus eine kontextspezifischere Beschreibung der Selbstwirksamkeitserwartung angezeigt sei. Bezüglich der Kontextspezifität zeigt sich eine weitere Gemeinsamkeit des hier zugrundeliegenden Kompetenzverständnisses mit der

⁹⁵ Vgl. dazu das Instrument *General Self-Efficacy scale* (GSE) (Jerusalem & Schwarzer 1995).

⁹⁶ Vgl. dazu näher Zimmerman et al. (1992).

Selbstwirksamkeitserwartung⁹⁷: Die Domänenspezifität bezieht sich in der vorliegenden Untersuchung in beiden Fällen auf das Studium und kann in einem weiteren Schritt auf die Fächerebene heruntergebrochen werden.

In der Literatur werden die Begriffe Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstwirksamkeit häufig synonym verwendet (Heinze 2018, 78). Die Verwendung des Begriffs Selbstwirksamkeitserwartung in dieser Untersuchung lässt sich durch die theoretische Annahme Banduras (1995, 2f.) begründen, welche aussagt, dass sowohl Motivation, Emotion als auch die Handlung einer Person stärker davon abhängen, was diese annimmt (also erwartet), als vom objektiven Sachverhalt: „Hence, it’s people’s beliefs in their causative capabilities that is the major focus of inquiry“ (ebd., 2). Die Grundlage dieser Annahme ist die sozial-kognitive Lerntheorie Banduras (1979 [1977])⁹⁸, welche beschreibt, dass eine Person unter Einfluss ihrer Motivation und Emotionen ihre Handlungen proaktiv regulieren kann. So kann die Person durch Erfahrungen lernen und durch Antizipation von Gegebenheiten vorausschauend und zielgerichtet ihre Umgebung beeinflussen. Das vorausschauende Handeln setzt die innere Repräsentation von Handlungsalternativen und -konsequenzen voraus, welche durch Selbstreflexion angeregt wird und schließlich zu einer Handlungsergebniserwartung führt. Dabei werden Selbstwirksamkeitserwartung und Handlungsergebniserwartung getrennt voneinander betrachtet: Erstere entspricht in dieser Form der Differenzierung einer Kompetenzwahrnehmung im Sinne einer Fähigkeit, herausfordernde Handlungen zu vollziehen und zweitere beschreibt die Erwartung, dass diese Handlung auch zu einem entsprechenden Ergebnis führt (Abbildung 1) (Bandura 1978, 141).

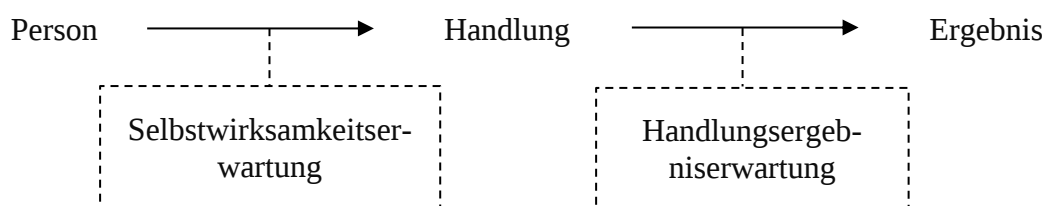


Abbildung 1: Differenzierung zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Handlungsergebniserwartung in der sozial-kognitiven Lerntheorie (angepasst nach Bandura 1998, 22 [Übers. d. Verf.]).

Diese von Bandura beschriebene aktive Beeinflussung der Umwelt, im Gegensatz zu einer rein reaktiven Handlungsweise, wird schließlich dadurch ermöglicht, dass die Person das eigene Ver-

⁹⁷ Vgl. dazu die Ausführungen zur Domänenspezifität von Kompetenzen in Kapitel II.2.1.

⁹⁸ Vgl. hingegen zu behavioristischen Ansätzen der Lerntheorie Fürstenau (2016).

halten und die damit in Verbindung stehenden Umweltbedingungen analysiert und es in Abhängigkeit von persönlichen Zielen anpasst. Diese Verhaltensanpassung wird durch eine Motivation getrieben, welche durch den Abgleich zwischen eigenen Zielen oder Standards und eigener Leistung entsteht (Bandura 1979 [1977], 27/37f.; Bandura 1971, 3; Bandura 2001, 8):

„Goals motivate by enlisting self-evaluative engagement in activities rather than directly. By making self-evaluation conditional on matching personal standards, people give direction to their pursuits and create self-incentives to sustain their efforts for goal attainment. They do things that give them self-satisfaction and a sense of pride and self-worth [...]” (Bandura 2001, 8)

In anderen Ausführungen werden Kompetenzwahrnehmung und Selbstwirksamkeitserwartung unabhängig von dieser Heuristik insofern unterschieden, als es sich bei der Selbstwirksamkeitserwartung um kognitive Prozesse handelt, die nicht direkt über erfolgreiche Handlungen initiiert werden können, sondern einer zusätzlichen Attribution der Erfolge auf die eigenen Fähigkeiten bedürfen, die nicht in einem direkten Zusammenhang mit der Einschätzung eigener Kompetenzen stehen. So führen erfolgreiche Handlungen nicht in jedem Fall zu einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung; vielmehr setzt dies eine zusätzliche Attribution der Erfolge auf die eigenen Fähigkeiten voraus (Jerusalem 1990, 34f.)⁹⁹.

Die Selbstwirksamkeitserwartung ist nach diesen Annahmen besonders schlecht durch soziale Bezugsnormen beeinflussbar (Möller & Trautwein 2015, 191), was einen Bezug zur Kompetenzfacette der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung insofern andeutet, als in beiden Fällen davon ausgegangen wird, dass die Kompetenzwahrnehmung unter Berücksichtigung einer individuellen Bezugsnorm über die Reflexion der Entwicklung eigener Leistungen zu einer Steigerung der Leistungsmotivation führt (Brunstein & Heckhausen 2018, 207), wie es auch Bandura in seiner Modellierung der Selbstwirksamkeitserwartung annimmt (Bandura 1995, 2f.).

Die weitgehende Unabhängigkeit von einer sozialen Bezugsnorm stellt den ausschlaggebenden Unterschied zum Begriff des Selbstkonzepts dar (Möller & Trautwein 2015, 191/193; Dalbert & Stöber 2008, 918), welcher in der pädagogisch-psychologischen Forschung die innere Wahrnehmung der eigenen Person bzw. einzelner Facetten (z.B. die Bewertung der mathematischen Leistungsfähigkeit) beschreibt und sich sowohl durch äußere Einflüsse (Feedback, neue Erfahrungen) in Teilen verändern als auch bereichsspezifisch intraindividuell differieren kann. So kann das

⁹⁹ Vgl. zum Verhältnis von Selbstwirksamkeitserwartung, Kompetenzwahrnehmung, Selbstkonzept und der sogenannten Übergangsbewältigung auch Nohl (2009, 180).

Selbstkonzept umfassendere Bewertungen liefern als die Selbstwirksamkeitserwartung, da es auch soziale Vergleiche abbildet und nicht nur die Beurteilung der eigenen Kompetenzen mit Blick auf spezifische Handlungen (Möller & Trautwein 2015, 193; Weber 2016, 132ff). Auch empirisch konnte die weitgehende Unabhängigkeit der Selbstwirksamkeitserwartung von sozialen Vergleichen in einer Metaanalyse zur Relevanz von internalen und externalen Bezugsnormen bei der Untersuchung von schulischen Leistungen und dem schulischen Selbstkonzept gezeigt werden (Möller et al. 2009, 1135/1185; Möller & Trautwein 2015, 191). Jedoch erscheinen eingeschränkte Zusammenhänge zwischen dem Selbstkonzept und der Selbstwirksamkeitserwartung plausibel und so können diese in der vorliegenden Untersuchung folgendermaßen eingeordnet werden:

Auch der Begriff des Selbstwert(gefühl)s wird häufig in Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung verwendet (Heinze 2018, 78). Dabei handelt es sich jedoch um ein sehr globales Konzept, welches die subjektive Selbstzuschreibung einer Person als wertvoll und liebenswert meint und den Aspekt der Selbstakzeptanz beinhaltet (ebd.; Covington 1992, 74). Diese Zuschreibung ist eng an die eigene Kompetenzwahrnehmung geknüpft, da einer Person in einer leistungsorientierten Gesellschaft scheinbar ein von ihrer Leistung abhängiger Wert beigemessen wird und diese Beziehung bereits im Schulalter übernommen wird (Covington 1992, 74). Das Selbstwertgefühl setzt sich aus globalen Bewertungen der eigenen Person zusammen und ist damit eng mit dem domänenspezifischen Selbstkonzept verwandt, während die domänenspezifische Selbstwirksamkeitserwartung wiederum als Teil eines domänenspezifischen Selbstkonzeptes interpretiert werden kann (Schunk 1991, 211f.; Schunk & Pajares 2005, 88f.). Damit kann über eine Erkenntnis zu domänenspezifischer Selbstwirksamkeitserwartung nicht direkt auf die Ausprägung des domänenspezifischen Selbstkonzeptes geschlossen werden (Zimmerman 1995, 218f.; Schunk & Pajares 2005, 88f.)

Mit internalen Kontrollüberzeugungen werden schließlich Annahmen einer Person beschrieben, Ereignisse durch das eigene Handeln beeinflussen zu können und im eigenen Fortkommen nicht durch Zufälle bestimmt zu werden (Rotter 1966, 1). Ein Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung erscheint naheliegend und findet sich inhaltlich in der Voraussetzung der volitionalen Aspekte, die in beiden Konzepten vorhanden sind (Heckhausen & Heckhausen 2018, 511;

Beierlein et al. 2012, 13).¹⁰⁰ Ein konzeptioneller Unterschied besteht jedoch in Bezug auf die angenommene Quelle der Beeinflussbarkeit der Situation: Während die internale Kontrollüberzeugung Aussagen über den grundsätzlich möglichen Einfluss auf die Situation und damit auf das erwünschte Ergebnis trifft, beschreibt das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung eher die Einschätzung über eine bestimmte Handlungsfähigkeit bezüglich eines Verhaltens, was mit einem erwünschten Ziel in Zusammenhang gebracht wird. Beide Aspekte finden sich auch in

Abbildung 1 wieder, während hier die internale Kontrollüberzeugung eher dem zweiten Teil der Prozessdarstellung zuzuordnen ist, da dabei der kausale Zusammenhang zwischen Handlung und Ergebnis fokussiert wird (Rockstraw 2006, 49f.) und eben nicht die Frage, ob eine bestimmte Handlung überhaupt ausgeführt werden kann.

Die Selbstwirksamkeitserwartung wird in der Literatur auch in Zusammenhang mit der Untersuchung von Persönlichkeitsfaktoren (Big Five) erörtert. Es lassen sich jeweils geringe bis moderate positive Zusammenhänge zwischen der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und den Persönlichkeitsmerkmalen Extraversion¹⁰¹, Gewissenhaftigkeit¹⁰² sowie Offenheit¹⁰³ finden, während Neurotizismus negativ mit dem Konstrukt korreliert¹⁰⁴ ist und Verträglichkeit keine bedeutsamen Zusammenhänge zeigt (Beierlein et al. 2012, 13f.).

Die Entwicklung einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung kann schließlich laut Bandura (1995, 3ff.) durch die folgenden vier Faktoren beeinflusst werden:

1. Eigene erfolgreiche Handlungen

Erfährt die Person durch die Durchführung eigener, selbstgesteuerter Handlungen, dass sie in der Lage ist, Aufgaben erfolgreich zu bewältigen, so hat dies laut Bandura (ebd., 3) den stärksten positiven Effekt auf ihre Selbstwirksamkeitserwartung. Grundsätzlich lassen sich die folgenden drei förderlichen Faktoren auf dasselbe Grundprinzip zurückführen: Die Erfahrung, dass Ereignisse aufgrund der eigenen Fähigkeiten durch Handlung herbeigeführt werden können (ebd., 5; Lin & Tsai 2018, 577).

¹⁰⁰ Siehe auch Kapitel II.2.2 und Rotter (1966).

¹⁰¹ $r = 0,23^{**}$ bis $0,37^{**}$

¹⁰² $r = 0,27^{**}$ bis $0,36^{**}$

¹⁰³ $r = 0,21^{**}$ bis $0,29^{**}$

¹⁰⁴ $r = -0,31^{**}$

2. Stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung erfolgreicher Modelle

Alternativ kann die eigene Selbstwirksamkeitserwartung durch Modelllernen gesteigert werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Beobachtung einer erfolgreichen Handlung, die von einem als kompetent und ähnlich zur eigenen Person eingeschätzten Menschen durchgeführt wird, zu der Annahme führt, dass man selbst die gleiche Handlung durchführen könnte (Bandura 1995, 3f.).

3. Verbale Ermutigung

Eine gesteigerte Selbstwirksamkeitserwartung kann im Gespräch mit einer Vertrauensperson durch deren Zuspruch erreicht werden (Bandura (1998, 1010/105). Wenn diese Person Zuversicht bezüglich der eigenen Fähigkeiten durch eine andere Person wahrnimmt, konstruktives Feedback erhält, oder ihre akademischen Leistungen positiv hervorgehoben werden, wird diese sich eher bemühen, ein entsprechendes Ziel zu erreichen. Dies führe dann wiederum zu einer höheren Wahrscheinlichkeit eines Erfolgs, der dann entsprechend eigener erfolgreicher Handlungen positiv auf die Selbstwirksamkeitserwartung wirke (Bandura 1995, 4; Bong & Skaalvik 2003, 6; Usher 2009, 298ff.).¹⁰⁵ Einschränkung muss hier berücksichtigt werden, dass ein ausbleibender Erfolg im Anschluss an solche verbalen Ermutigungen dazu führt, dass die erhöhte Selbstwirksamkeitserwartung auf Dauer nicht bestehen kann (Schunk 1991, 208).

4. Wahrnehmungen eigener Affekte

Schließlich gilt die auch als gefühlsmäßige Erregung bezeichnete Wahrnehmung eigener starker Affekte als Einflussfaktor auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura 1995, 4f.). Schwarzer und Jerusalem (2002) beschreiben die Wirkung starker Aufgeregtheit oder Angst in Bildungs- bzw. Prüfungssituationen als subjektiv wahrgenommenen „[...] Hinweis auf die eigenen unzureichenden Kompetenzen, sodass in geringerem Maße eine erfolgreiche Problembewältigung erwartet wird als bei niedriger Erregung“ (ebd., 45). Eine bereits bestehende hohe Selbstwirksamkeitserwartung kann demnach davor schützen, bei schwierigen Aufgaben durch erhöhte Angst eine geringere Handlungskontrolle aufzuweisen oder ein Vermeidungsverhalten zu

¹⁰⁵ In welcher Form die verbale Ermutigung als eine der vier förderlichen Faktoren für die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung im Rahmen der Studienberatung wirksam umgesetzt werden könnte, wird in Kapitel II.5.5 erläutert. Diesbezügliche Ergebnisse der vorliegenden Studie (Kapitel IV.5.3) werden schließlich in Kapitel V.1 diskutiert.

entwickeln. Die Beurteilung der Bewältigungsfähigkeit fällt dann im Anschluss an die Handlung aufgrund einer geringeren gefühlsmäßigen Erregung positiver aus (Bandura 1978, 146f.).

Zur Erfassbarkeit der Selbstwirksamkeitserwartung existiert mit Fokus auf quantitative Erhebungsmethoden bereits eine umfangreiche empirische Basis, welche Aufschluss über verschiedene Faktoren der Selbstwirksamkeitserwartung liefern kann. Hier ist im Vergleich zum Konzept der (Selbst-)Kompetenzen¹⁰⁶ der deutlichste Unterschied zu konstatieren. Dabei werden als Mindestanforderung die Einstellungen bezüglich der Verlässlichkeit der eigenen Fähigkeiten in schwierigen Situationen, der Bezug auf die Bewältigungsfähigkeit ohne direkte Unterstützung von außen sowie die Bewältigungsfähigkeit bei besonderen, neuen, oder besonders mühsamen Aufgaben erfasst, um die Selbstwirksamkeitserwartung abzubilden. Aufgrund der angenommenen Domänenspezifität sollte je nach Untersuchungsgegenstand bei der Formulierung von Items Bezug auf die jeweilige Handlungsumgebung (Beruf, Schule, Hochschule etc.) genommen werden (Heckhausen & Heckhausen 2018, 511), sofern nicht bewusst eine allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung gemessen werden soll.

3.2 Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase

Im Folgenden werden die Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und dem Studienerfolg in der Studieneingangsphase aufgezeigt sowie resümierend mögliche Einflussfaktoren im Rahmen einer hochschulischen Unterstützung des Übergangs reflektiert. Die möglichen Wirkungen von Studienberatung auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase werden, wie im Falle der Selbstkompetenzen, in Kapitel II.5.5 dargestellt. Die studienbezogene, oder auch akademische Selbstwirksamkeitserwartung kann mit Bezug auf die allgemeine Definition von Bandura (1995, 2) als die Einschätzung bezüglich der eigenen Fähigkeit, neue oder schwierige Aufgaben im Rahmen des Studiums erfolgreich zu erfüllen, beschrieben werden. Gerade aufgrund der zahlreichen neuen Aufgaben, denen die Studienanfänger*innen zu Beginn des Studiums gegenüberstehen, liegt es nahe, der studienbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung eine besondere Relevanz beizumessen (Richardson et al. 2012, 359).

¹⁰⁶ Vgl. Kapitel II.2.

Bandura (1995) geht in seiner Theorie zur Selbstwirksamkeitserwartung davon aus, dass eine erhöhte Ausprägung mit Veränderungen kognitiver, motivationaler und affektiver Prozesse einhergeht sowie Selektionsprozesse des Verhaltens beeinflusst. Bezüglich kognitiver Prozesse bedeutet dies eine Visualisierung erfolgreicher Handlungsszenarien, welche die Person durch ihre tatsächlichen Handlungen leiten kann (ebd., 5ff). Diese gedanklichen Voraussetzungen unterstützen Problemlösungsfähigkeiten unter komplexen Bedingungen, und bieten außerdem eine Entscheidungsgrundlage für zukünftige Handlungsanforderungen:

„Such problem-solving skills require effective cognitive processing of information that contains many complexities, ambiguities, and uncertainties. In learning predictive and regulative rules people must draw on their knowledge to construct options, to weight and integrate predictive factors, to test and revise their judgments against the immediate and distal results of their actions, and to remember which factors they have tested and how well they have worked.” (ebd., 6)

Motivationale Prozesse werden insofern beeinflusst, als eine erhöhte Selbstwirksamkeitserwartung mit Bezug auf die Wert-Erwartungs-Theorie¹⁰⁷ eher dazu führt, dass ein erwünschtes Handlungsergebnis als wahrscheinlicher eingeschätzt wird und damit die Motivation steigt, die entsprechende Handlung durchzuführen. Ein weiterer motivationaler Faktor ist die durch erhöhte Selbstwirksamkeitserwartung verstärkte Attribution von Erfolgserlebnissen auf die eigenen Fähigkeiten, welche wiederum die Motivation erhöht, entsprechende Herausforderungen anzunehmen¹⁰⁸. Schließlich wird davon ausgegangen, dass eine erhöhte Selbstwirksamkeitserwartung zu einer anspruchsvollen Zielsetzung einer Person führt: Je eher diese davon ausgeht, mithilfe ihrer eigenen Fähigkeiten bestimmte Herausforderungen zu bewältigen, desto eher entwickelt sie hohe Standards für ihre Ziele und verfolgt diese¹⁰⁹ (Bandura 1995, 6ff.).

Eine erhöhte Selbstwirksamkeitserwartung kann des Weiteren affektive Prozesse verstärken, die zu einem vorteilhaften Umgang mit Stressoren verhelfen: Durch ein Gefühl der Sicherheit bezüglich eigener Fähigkeiten verspüren Personen auch in schwierigen Situationen weniger Angst. Die

¹⁰⁷ Siehe zur Erläuterung Atkinson (1957) und Doménech-Betoret et al. (2017).

¹⁰⁸ Siehe für einen Überblick zum Verhältnis von Attribution und Selbstwirksamkeitserwartung im Hochschulkontext Hsieh und Schallert (2008).

¹⁰⁹ Siehe beispielhaft zur Relevanz von Zielorientierungen im Hochschulkontext Leenknecht et al. (2019).

durch die herausfordernde Situation entstandene affektive Erregung wird eher positiv wahrgenommen und führt dadurch sowohl weniger zu langfristig negativen gesundheitlichen Konsequenzen als auch seltener zu einem Vermeidungsverhalten (Bandura 1995, 8ff.).

Schließlich wird davon ausgegangen, dass Personen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung eher herausfordernde Situationen suchen und ebensolche Aufgaben annehmen. Dies kann wiederum die Wahrscheinlichkeit erhöhen, die eigenen Kompetenzen sowohl weiterentwickeln als auch beweisen zu können (ebd., 10f.).

„Therefore, beliefs of personal efficacy can shape the courses people's lives take by influencing the types of activities and environments they choose to get into. [...] People avoid activities and environments they believe exceed their coping capabilities. But they readily undertake challenging activities and select environments they judge themselves capable of managing. By the choices they make, people cultivate different competencies, interests, and social networks that determine their life courses.” (ebd., 10)

Abgeleitet aus diesen Überlegungen wird der Selbstwirksamkeitserwartung eine positive Wirkung auf akademische Leistungen, die Studienmotivation, Studienzufriedenheit sowie Ausdauer und Anstrengung bei der Aufgabenbewältigung zugeschrieben (Schunk 1991, 207f/221; Pfeiffer 2000, 71; Doménech-Betoret et al. 2017, 2).

In der Tat ist die studienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung in einer Vielzahl internationaler Studien als bedeutsamer Einflussfaktor im multikausalen Wirkgefüge des Studienerfolgs bestätigt worden (Robbins et al. 2004, 270). Heinze (2018, 169ff.) berichtet in ihrem Beitrag zur Studienforschung einen positiven Einfluss der studienbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung auf die Studienzufriedenheit¹¹⁰ und einen (fachübergreifend) negativen Einfluss auf die Studienabbruchintention¹¹¹. Auch auf die Bachelordurchschnittsnote kann unter Kontrolle volitionaler Strategien und Persönlichkeitsfaktoren ein positiver Einfluss der studienbezogenen Selbstwirksamkeit¹¹² konstatiert werden (ebd., 177f.).

Mit Bezug auf die Didaktik für ingenieurwissenschaftliche Studiengänge wird in einem Beitrag von Haertel et al. (2019, 19f.) der Einfluss von Selbstwirksamkeitserwartung auf die Motivation von Studierenden erläutert: Die regelmäßige Erfahrung, Einfluss auf den eigenen Lernprozess und dessen Erfolg zu haben, führe zu einer weniger durch Prokrastination charakterisierten Umgang

¹¹⁰ $\beta = 0,187***$

¹¹¹ $\beta = -0,195***$

¹¹² $\beta = 0,175***$

mit studienrelevanten Aufgaben. Die Autoren fordern deshalb, Studierende nicht um ihre Eigenverantwortung zu erleichtern, sondern durch die Förderung einer selbstständigen Arbeitsweise die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen, die jeweiligen Aufgaben erfüllen zu können zu stärken und damit schließlich ihre Motivation zu erhöhen (Haertel et al. 2019, 19f.). Der Zusammenhang von Selbstwirksamkeitserwartung und (Studien-)Motivation wurde in zahlreichen Studien nachgewiesen. Alkan und Arslan (2019, 85f.) haben einen Zusammenhang von $r = 0,238^*$ zwischen der Motivation von Lehramtsstudierenden und ihrer Selbstwirksamkeitserwartung sowie einen Einfluss der Selbstwirksamkeitserwartung auf Autonomes Lernen¹¹³ von $\beta = 0,39^*$ unter Kontrolle der Motivation gefunden. Positive Zusammenhänge von Selbstwirksamkeitserwartung und Anstrengung und Ausdauer lassen sich in einer Metaanalyse von Richardson et al. (2012, 371) erkennen, in welcher eine mittlere Korrelation von $r = 0,30$ zwischen der akademischen Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden und ihrem Anstrengungsmanagement¹¹⁴ festgestellt wurde.

Für einen fokussierten Blick auf die Studieneingangsphase sind schließlich die Ergebnisse aus der Studie von Brahm et al. (2014) zu berücksichtigen, welche auf differenziert zu betrachtende Entwicklungsprozesse der studienbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung aufmerksam machen. In einer Längsschnittstudie mit einer ersten Erhebung bereits vor Beginn des Studiums bestätigt sich die Annahme der Theorie des *big-fish-little-pond-Effekts*¹¹⁵, da bei den Studienanfänger*innen in der Zeitspanne zwischen der Studienentscheidung und dem Ende des ersten Semesters eine negative Entwicklung zu beobachten ist, während vor allem jene mit hohen und mittleren Werten vor Studienbeginn einen deutlichen Einbruch ihrer studienbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung erleben und jene mit geringen Anfangswerten stabil bleiben (ebd., 72).

Die besondere Relevanz der Selbstwirksamkeitserwartung für eine erfolgreiche Studieneingangsphase und der enge Zusammenhang mit dem Konzept der Selbstkompetenzen legen nahe, beide

¹¹³ Synonym zum *Autonomen Lernen* wird in der Forschungsliteratur häufig der Begriff *Selbstreguliertes Lernen* verwendet (Heinze 2018, 31). Aus kognitiven, motivationalen und metakognitiven Komponenten bestehend, wird diese Fähigkeit in zahlreichen empirischen Studien als förderlich für den akademischen Erfolg betrachtet. Siehe für einen Überblick Karlen & Hertel (2018).

¹¹⁴ Das Anstrengungsmanagement kann als „die *generelle Bereitschaft*, während des Lernens Kraft anzuwenden und Anstrengung auf sich zu nehmen“ (Heinze 2018, 75 [Hervorh. im Orig.]) beschrieben werden und wird in der englischsprachigen Literatur häufig als *effort regulation* bezeichnet. Das Konstrukt weist einen mittleren Zusammenhang mit Studiennoten auf (Richardson et al. 2012, 368ff.).

¹¹⁵ Siehe ausführlicher dazu die Annahmen zur Entwicklung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung in Kapitel II.2.2.

Aspekte im Rahmen der Untersuchung des Transitionsgeschehens beim Übergang in die Hochschule zu betrachten. Mögliche Einflussfaktoren der Hochschule auf die positive Entwicklung der studienbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung deuten sich mit Blick auf die genannten Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung im Ermöglichen positiver Handlungserfahrungen (z.B. durch einen Anwendungsbezug im Studium), die Bereitstellung von Möglichkeiten des Modellerns (z.B. durch den Erfahrungsaustausch mit Lehrenden und Kommiliton*innen) und dem Angebot inhaltlichen Feedbacks bzw. der Sensibilisierung für vergangene Handlungserfolge an.

In einem nächsten Schritt werden das Konzept der Transition sowie seine Bedeutung in Verbindung mit der Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase dargelegt.

4. DIE STUDIENEINGANGSPHASE ALS TRANSITION IN DER BILDUNGSBIOGRAFIE

Die Untersuchung der Bedeutung der Studienberatung für die Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase lässt sich durch das sozialpsychologische Konzept der Transition theoretisch anleiten. In den folgenden Kapiteln werden zur Herleitung dieses Bezugsrahmens zunächst die Begriffsgeschichte und -entwicklung der gewählten Konzeptualisierung sowie die Passung zum Forschungsgegenstand erläutert (Kapitel II.4.1), bevor konkreter die Anwendung auf den Rahmen des Studieneingangs als zu untersuchende Phase des Übergangs ausgeführt wird (Kapitel II.4.2). In einem letzten Schritt werden schließlich aktuelle Perspektiven der Transitionsforschung mit Bezug auf die Studieneingangsphase ausgeführt (Kapitel II.4.3), die schließlich eine Überleitung zu daraus resultierenden Aufgaben der Studienberatung (Kapitel II.5) und deren Bedeutung bilden.

4.1 Zum Konzept der Transition

Die Untersuchung von Übergängen in menschlichen Biographien hat ihren Ursprung in der ethnologischen Arbeit von Arnold van Gennep (2005 [1909]), welche die Wechsel zwischen verschiedenen sozialen Status oder Lebensphasen eines Gesellschaftsmitgliedes als rituell regulierte Vorgänge beschreibt. Dabei unterscheidet der Autor drei Phasen eines Übergangs: „Trennungsriten kennzeichnen die Ablösungsphase, Schwellen- bzw. Umwandlungsriten die Zwischenphase (die Schwellen- bzw. Umwandlungsphase) und Angliederungsriten die Integrationsphase“ (ebd., 21). Je nach Art des sozialstrukturellen Übergangs von einem sozialen Status in einen anderen

oder von einer Lebensphase in eine andere, können diese drei Phasen unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Während bei einigen rituellen Übergangsprozessen, wie beispielsweise einer Beerdigung, die Ablösungsphase eine besonders hohe Bedeutung einnimmt, sind in anderen Prozessen, wie bei Schwangerschaften oder bei der Aufnahme in eine Bildungseinrichtung, eher die Schwellen- bzw. die Integrationsphase dominant (van Gennep (2005 [1909], 21). Charakteristisch für das Konzept des Übergangs bei van Gennep sind aber bei jeglicher Differenzierung die Linearität des Ablaufs der Phasen sowie der Fokus auf eine feste gesellschaftliche Struktur, in die sich die Person mittels vorgegebener Handlungsweisen einzuordnen hat:

„Das Leben eines Menschen besteht somit in einer Folge von Etappen, deren End- und Anfangsphase einander ähnlich sind [...]. Zu jedem dieser Ereignisse gehören Zeremonien, deren Ziel identisch ist: Das Individuum aus einer genau definierten Situation in eine andere, ebenso genau definierte hinüberzuführen. Da das Ziel das gleiche ist, müssen auch die Mittel, es zu erreichen, zwangsläufig wenn nicht in den Einzelheiten identisch, so doch zumindest analog sein.“ (van Gennep 2005 [1909], 15)

Von dieser stark festgelegten Struktur suchten Glaser und Strauss (2010 [1971]) sich zu lösen, indem sie die in der Soziologie häufig angewandte Weiterentwicklung der Theorie van Genneps, das Konzept der Statuspassagen, entwickelten (Schwarz et al. 2015, 140). Statuspassagen sind demnach laut den Autoren nicht mehr zwingend als regulierte, zeitlich abgrenzbare und vorgegebene Übergänge zu identifizieren, sondern können vielmehr unterschiedliche Eigenschaften annehmen: So ist es möglich, dass Statuspassagen (subjektiv oder sozial) erwünschte oder auch unerwünschte Richtungen einnehmen¹¹⁶, vermeidbar oder unvermeidbar, umkehrbar oder unumkehrbar, wiederholbar oder einmalig sind (Glaser & Strauss 2010 [1971], 4f.). Außerdem können Statuspassagen allein oder gemeinsam durchlaufen werden; werden sie gemeinsam durchlaufen, kann dies bewusst oder unbewusst geschehen. Es gibt Statuspassagen, in welchen eine Schweigepflicht besteht und andere, über die frei kommuniziert werden kann sowie solche, die freiwillig oder (teilweise) unfreiwillig durchlaufen werden (ebd.). Für die vorliegende Untersuchung erscheint besonders der Aspekt der wahrgenommenen Kontrolle über den Ablauf der Statuspassage relevant, welche sehr unterschiedliche Ausmaße annehmen kann. Daran schließt sich auch die Möglichkeit an, dass Statuspassagen zum Teil einer Legitimation durch andere Personen oder Einrichtungen bedürfen. Abschließend weisen die Autoren darauf hin, dass Statuspassagen als

¹¹⁶ Dies schließt laut Glaser und Strauss (2010 [1971], 5) ein, dass die Statuspassage für die Person unterschiedliche Ausmaße von Relevanz für ihr Leben einnehmen kann.

solche auch unerkannt bleiben oder getarnt werden können (Glaser & Strauss 2010 [1971], 4f.). In Abgrenzung zur Vorstellung der Übergangsriten von van Gennep (2005 [1909]) sind außerdem die Prämissen der Autoren zu sehen, dass Menschen sich in einer modernen Gesellschaft multiplen, teilweise interdependenten Übergangsprozessen stellen müssen und diese immer seltener durch traditionelle Regularien definiert werden. Dadurch werden Anpassungsleistungen der Personen erforderlich, welche sich innerhalb einer sich ständig veränderlichen sozialen Umwelt abspielen (Glaser & Strauss 2010 [1971], 3; Welzer 1993a, 25).

Harald Welzer (1993a, 26ff.) kritisiert bezüglich der Ansichten Glasers und Strauss', dass die Autoren in ihren Ausführungen zwar die mögliche Vielseitigkeit und Nicht-Standardisierung von Statuspassagen hervorheben, tatsächlich aber in ihren Beschreibungen von Passagen-Verläufen „[...] ein weitgehend normatives Statuspassagenkonzept [entwerfen] [...], mit dessen Hilfe man lediglich sozial unterstützte und regulierte Adaptierungsprozesse beschreiben kann [...]“ (Welzer 1993a, 27). Seiner Ansicht nach reicht es nicht aus, darzulegen, wie sich eine Person der veränderlichen Umwelt anpasst und die Übergänge in ihrer Biographie lediglich aus der Perspektive der Institutionen zu betrachten, da so keine Veränderungen der Person in Übergängen beschrieben werden können, die den „Normalitätserwartungen“ (ebd., 27f.) widersprechen und des Weiteren gesellschaftlich induzierte Veränderungsanforderungen nicht kritisch hinterfragt werden. In seinen Thesen zur Antiquiertheit von Passagenkonzepten (Welzer 1991) konkretisiert er diesen Hinweis, indem er kritisch anführt, dass die auf dem Konzept von Glaser und Strauss (2010 [1971]) basierende Forschung zu Übergangsprozessen nicht hinreichend beschreiben könne, welche veränderlichen situativen Merkmale den Personen bestimmte Verhaltenszumutungen auferlegen und welche Auswirkungen wiederum erfolgreiche oder nicht-gelungene Bewältigungsversuche auf den weiteren biographischen Verlauf sowie auf die Umwelt haben (Welzer 1991, 714):

„Das eigentlich prozessuale Geschehen blieb weitgehend dunkel – und damit die relevanten Fragen, welche Hindernisse und Ressourcen, welche Teilprozesse und Ereignisse eigentlich dafür verantwortlich sind, ob Übergänge erfolgreich bewältigt werden können oder nicht und wie die gemachte Bewältigungserfahrung sich auf den Umgang mit späteren Veränderungsaufgaben auswirkt.“ (ebd., 715)

Begrifflich haben sich Glaser und Strauss allerdings ebenfalls schon 1971 diesem Gedanken genähert, indem sie anmerkten, dass Statuspassagen immer prozesshaft und nicht statistisch betrachtet werden müssten:

„*The passagee is in constant movement over time, not just ‘in’ a status. To aid in this conceptualization we must think of temporal social structures [...] and of their processual aspects. One such aid is the concept of transitional Status*“ (Glaser & Strauss 2010 [1971], 47 [Hervorh. im Orig.]).

Diese transitionalen Status beschreiben die Autoren als Spezialfälle, bei welchen es Transitionen innerhalb von Passagen gibt, welche als Zwischenschritte fungieren, sodass die Statuspassage zwar nicht als ein Zustand definiert, aber in trennbare Sequenzen aufgeteilt werden kann (Glaser und Strauss (ebd., 47f.)). Welzer kritisiert hier wiederum die vorausgesetzte Strukturiertheit von Statuspassagen, welche eine Linearität andeutet, stimmt allerdings mit der Ansicht der Autoren insofern überein, als diese auf die Möglichkeit multipler Statuspassagen hinweisen, in welchen sich eine Person befinden kann und welche potenziell interdependent, konfligierend oder auch reziprok verstärkend wirken können (Glaser & Strauss 2010 [1971], 142ff.; Welzer 1993a, 28f.). Dennoch kann laut Welzer (1993a, 28f.) mit dieser Konzeptualisierung nicht erfasst werden, ob Übergänge erfolgreich bewältigt wurden, oder nicht, so wie es Glaser und Strauss (2010 [1971], 25f.) aus der Perspektive der Institution vorgeben, da die multiplen Statuspassagen eine Nichtlinearität von Entwicklungen und einen vielfach erhöhten Bewältigungsdruck nach sich zögen, aufgrund derer eine Darstellung eines vermeintlich erfolgreichen Ablaufs kaum möglich sei (Welzer 1993a, 28f.).

Aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive werden Übergänge vornehmlich in Form von Krisen beschrieben, welche als „[...] Wendepunkte, also dramatische Zuspitzungen eines Geschehens, in denen sich die weitere Entwicklung zum Guten oder Schlechten hin ergibt [...]“ (Ulich 1987, 1) definiert werden können. Sie zeichnen sich hinsichtlich des Übergangskonzepts durch Unterbrechungen von routinierten Verhaltensweisen aus, welche die Person vor die Herausforderung stellen, sich entsprechend so zu entwickeln, dass diese Krise positiv bewältigt werden kann. Dabei ist durchaus von Relevanz, welche objektiven und subjektiven Hürden der Person dabei in den Weg gelegt werden, bzw. welche „Möglichkeitsbedingungen“ (ebd., 74) existieren. Jedoch wird laut Welzer auch hier von einer normativen Betrachtung eines Übergangsgeschehens ausgegangen, sodass im Falle von nicht entsprechend des vorgegebenen Verlaufs erfolgten Bewältigungsversuchen der gesamte Übergang schlichtweg als nicht-entwicklungsbedeutsam (ebd., 114; Welzer 1993a, 31) eingestuft wird. Dabei sollten gerade solche Krisenverläufe und deren Prozessmerkmale in die Untersuchung von Transitionen und ihren Wirkungen auf Entwicklungsprozesse einbezogen werden (Welzer 1993a, 31).

Welzer (1991, 715; 1993a, 33ff.) zieht aus seiner Kritik an den beiden theoretischen Perspektiven der Passagenkonzepte und der Krisenhaftigkeit von Übergangsprozessen Schlüsse für forschungsmethodische Anforderungen und seine Weiterentwicklung einer Transitionstheorie. Zum einen müsse aufgrund der seiner Ansicht nach unzureichenden Betrachtung der Prozesse des Übergangs (statt lediglich einer Betrachtung des Ergebnisses dieser Prozesse als definierbaren [Miss-]Erfolg) stärker auf die den Prozess beeinflussenden Bedingungen fokussiert werden, um tatsächlich förderliche und hinderliche Faktoren des Übergangs ausmachen zu können. Auch die in seinen theoretischen Überlegungen nicht als positiv oder negativ zu bezeichnenden Übergangsprozesse sprechen dafür, dass nicht eindeutig und pauschal identifizierbare Wege das Ziel von Untersuchungen sein sollten, sondern vielmehr der Individualität der von ihm als psychosoziale Wandlungsprozesse bezeichneten Übergänge Rechnung getragen werden muss. Eine weitere Konsequenz seiner Kritik an den Passagenkonzepten ist die Forderung, Übergänge aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten: Da diese nicht als in sich geschlossene und von der Umwelt isolierte Vorgänge angesehen werden könnten, sondern „[...] im Schnittpunkt von individuellen Handlungspotentialen und gesellschaftlichen Handlungsvorgaben [...] liegen“ (Welzer 1991, 715), sollten sowohl die persönliche Handlung als auch die durch die Umwelt vorgegebenen Bedingungen in Untersuchungen einbezogen werden.

Zur Verdeutlichung der Annahme unbestimmbarer Anfangs- und Endpunkte eines Transitionsprozesses verweist auch Schöffter (2019) unter Rückgriff auf das Transitionskonzept Harald Welzers (1991/1993a) auf seine im Rahmen eines Forschungsprojekts zu berufsbiographischen Übergangszeiten gewonnene Erkenntnis, dass für ein Verständnis der Bedeutung des Übergangs für die Person und ihre Umwelt gerade das „Spannungsgefüge des ‚Dazwischen-Seins‘“ (Schöffter 2019, 210) berücksichtigt werden müsse. So seien der Anfangs- und der Endzeitpunkt eines Übergangs häufig weder bestimmbar noch ausschlaggebend: Vielmehr zeige sich das mobilisierende Potenzial für die Entwicklung der Person gerade in dieser Spannungslage, die unterschiedlich erlebt und gestaltet werden kann (ebd., 208ff.). Auch Schöffter (ebd.) weist in seinen Ausführungen auf die Möglichkeit hin, dass sich Übergänge gleichzeitig für die Person als auch im Kontext selbst ergeben können. So könne weder das Bezugssystem während des Übergangs als stabil noch der Übergang selbst als durch vorgegebene Anfangs- und Endzeitpunkte vorausgesetzt werden (ebd., 209f.).

Die handlungsleitende Konsequenz seiner Ergebnisse sieht Welzer schließlich in der Konzeptualisierung von Transitionen, welche zusammenfassend die folgenden neun Implikationen berücksichtigen sollten:

1. Transitionen als „*soziale Prozesse*“ (Welzer 1993a, 284 [Hervorh. im Orig.])

Transitionen sind immer eingebettet in die sozialen Beziehungen, in welche die Person eingebunden ist: So verändert sich nicht nur die Position der Person, sondern ihre Bewegung zwischen den Beziehungsgeflechten hat ebenso Auswirkungen auf diese und ihre interne Balance (z.B. durch Rollenwechsel und veränderte Kommunikationsstrukturen) (ebd., 284ff.).

2. „*Kompensation von Verlusten und [...] Wiedergewinnung von bereits Erreichtem*“ (Welzer 1993a, 287 [Hervorh. im Orig.])

In Transitionen werden nicht nur lineare Entwicklungen vollzogen, in welchen die Person sich immer mehr Kompetenzen aneignet und höhere Ebenen im sozialen Gefüge erreicht, sondern auch Verluste erlitten (Welzer 1993a, 287). Verluste (z.B. ein soziales Netzwerk oder Alltagsroutinen) können häufig durch hohe Anstrengung kompensiert werden, wenn „[...] ein gewisses Maß an Kontrolle über die Lebenssituation erreicht ist [...]“ (ebd., 288).

3. „*Multiple und interdependente Partialpassagen*“ (Welzer 1993a, 288 [Hervorh. im Orig.])

Häufig geschehen mehrere Übergangsprozesse parallel und innerhalb von Transitionen lassen sich einzelne Partialpassagen ausmachen, welche sich gegenseitig bedingen können. Dabei ist es durchaus möglich, dass die unterschiedlichen, gleichzeitig verlaufenden Übergangsprozesse widersprüchliche Anforderungen an die Person stellen (z.B. fehlende Sozialkontakte und erhöhte Leistungsanforderungen), sodass ein umso höherer Bewältigungsdruck entsteht (ebd., 288ff.).

4. Anspruchsvolle „*Entschlüsselungsarbeit*“ (Welzer 1993a, 290 [Hervorh. im Orig.]) aufgrund impliziter, ungeordneter und potenziell missverständlicher Anforderungen

Häufig sind die in den Transitionen zu bewältigenden Aufgaben weder objektiv definiert noch für die Person erkennbar (z.B. die Werteorientierung einer Gesellschaft). So werden von der Person hohe Strukturierungs- und Entschlüsselungsleistungen gefordert, um sowohl die neue Situation in ihrer Komplexität möglichst gut zu verstehen als auch die eigene Fähigkeit einzuschätzen, einen Platz in dieser einzunehmen (ebd., 290f.).

5. Einbettung „individuelle[r] Transitionen [...] in transitorische Kontexte“ (Welzer 1993a, 291 [Hervorh. im Orig.])

Der individuelle Übergangsprozess kann sich innerhalb gesellschaftlicher Transitionen oder Transformationen (z.B. Bildungsreformen) ereignen, wodurch sich erstere verändern und umso weniger über tradierte Handlungsanweisungen strukturiert werden können (ebd., 291f.).

6. Konturierung von Transitionen als „soziale Eingrenzungs- und Ausgrenzungserfahrungen“ (Welzer 1993a, 293 [Hervorh. im Orig.])

Die häufig gegensätzliche Deutung von Zuständen in Transitionsprozessen (das Vorher und Nachher, das Wir und das Die) hilft einerseits der Person als Orientierungsmuster, andererseits wird dadurch die Abgrenzung der Person von einem dieser beiden Zustände verstärkt, welche zur Ablehnung von Personengruppen, Einrichtungen oder Verhaltensweisen führen kann, die dann wiederum das eigene Handeln und die Deutungsmuster beeinflussen (ebd., 293).

7. Relevanz der veränderlichen Wahrnehmung von Situationen (Welzer 1993a, 294)

Die Deutungsmuster der Person verändern sich im Laufe eines Transitionsprozesses, sodass unterschiedliche Aspekte des Übergangs (z.B. fehlende Sozialkontakte, Wohnungssuche) zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich subjektiv relevant erscheinen und dadurch auch vorrangig oder nachrangig behandelt und aktiv bewältigt werden. Welzer sieht hier einen Zusammenhang zum Konzept der Kontrollüberzeugungen¹¹⁷, welche die Deutung von Situationsmerkmalen und der Möglichkeiten ihrer Bewältigung ebenfalls beeinflussen (ebd., 294f.).

8. „Linearisierungen der Vergangenheit“ durch „Bewältigung von Transitionen“ (Welzer 1993a, 295 [Hervorh. im Orig.])

Nach der Bewältigung eines Transitionsprozesses tendieren Menschen dazu, ihre Entscheidungen und Handlungen in ein systematisches Muster zu gießen, welches den Verlauf des biographischen Abschnitts „als Folge der gesellschaftlichen Normierung von Konsistenz- und Kohärenzanforderungen an Lebensläufe“ (ebd.) umdeutet (z.B. wird aus einer Flucht eine Ausreise oder aus einem lang ersehnten Arbeitsverhältnis eine kaum relevante Zwischentappe in der Karriere) (ebd.).

¹¹⁷ Siehe dazu auch die Ausführungen in Kapitel II.2.2 und Rotter (1966).

9. „Korrekturen von Relevanzlinien und [...] Entstehung neuer Daseinsthematiken“ (Welzer 1993a, 296 [Hervorh. im Orig.])

Schließlich muss davon ausgegangen werden, dass Personen, die einen Transitionsprozess durchlaufen haben, die für sie relevanten Themen ihres Lebens und die Bewertung der eigenen Handlungen in diesen (z.B. berufliche Qualifikationen) umdeuten. Sowohl die Umdeutung zur Linearisierung von Transitionen als auch die Korrektur von Relevanzlinien des eigenen Lebens können die empirische Erfassung von Transitionen mitunter deutlich erschweren (ebd., 295ff.).

Bezüglich einer empirischen Entsprechung des Transitionskonzepts fasst Welzer zusammen, dass neben dem Wandlungsprozess der Person auch die Umweltbedingungen als soziale Prozesse erfasst werden sollten. Des Weiteren sind Transitionen nicht lediglich als Prozesse des Fortschritts, sondern auch unter der Maßgabe zu betrachten, dass durchaus Rückschritte, Stagnation und die Unterdrückung von Entwicklung mögliche Momente innerhalb der Transition sein können. Zusätzlich weist er darauf hin, dass eine Erfassung des Transitionsgeschehens stets sowohl aus der Perspektive der Person als auch der Gesellschaft bzw. Institution durchgeführt werden sollte (ebd., 58f.).

Bei der Betrachtung der Ausführungen in Kapitel II.2 und II.3 zu den erwartungsgemäß durch eine geringe Einheitlichkeit, vielseitige Abhängigkeiten und sich je nach Einflussnahme in unterschiedlicher Weise entwickelnden Selbstkompetenzfacetten und Selbstwirksamkeitserwartungen erscheint das Konzept der Transition nach der vorliegenden Darstellung als theoretische Rahmung angemessen: Auf der Grundlage des Transitionskonzepts können Übergangsprozesse sowohl aus der Perspektive der Person als auch der Institution betrachtet und die Übergangsprozesse in ihrer Multidimensionalität, also gegebenenfalls mehrere parallele Transitionen sowie Entwicklungen in unterschiedliche Richtungen bzw. auch Momente der Stagnation berücksichtigt werden.

4.2 Die Studieneingangsphase

Um die vorangegangenen Annahmen auf den Übergang in die Hochschule zu übertragen und das Vorgehen dieser Arbeit in die internationale Transitionsforschung zum Studieneingang einzuordnen, werden zunächst die Begrifflichkeiten eingegrenzt und eine Typologie bestehender Untersuchungen vorgestellt.

Die Studieneingangsphase wird in der Hochschulforschung zum Teil als ein Zeitraum definiert, der neben dem ersten Fachsemester die Studienorientierung einbezieht (HRK/Key & Hill 2018,

5), wobei das zweite Semester in den meisten Fällen berücksichtigt wird (HRK/Key & Hill 2018, 5; Trautwein & Bosse 2017; Noyens et al. 2017, 6).¹¹⁸ In diesem Zusammenhang hat sich in der internationalen Literatur der Begriff der *first-year students* oder auch der *first-year experience* durchgesetzt, wenn Phänomene der Studieneingangsphase betrachtet werden (Burnett 2007; Kift 2009; Schaeper 2020; Trautwein & Bosse 2017). In diesen Untersuchungen wird die Phase vor Studieneintritt entsprechend nicht integriert. In Orientierung an die Forschungstradition der *first-year experience* bezieht sich auch das Begriffsverständnis der Studieneingangsphase in der vorliegenden Untersuchung auf die Phase vom Eintritt in ein Hochschulstudium bis in das laufende zweite Fachsemester.

Folgt man den Ausführungen Gales und Parkers (2014, 736f.), so werden in bisherigen Studien zur Untersuchung von Übergängen im Hochschulbereich zugrundeliegende Transitionskonzepte mehrheitlich entweder überhaupt nicht explizit definiert, oder aber äußerst undifferenziert dargestellt. Im zweiten Fall führe dies zu Lösungsansätzen der Gestaltung von Übergängen, die eher fallspezifisch als generalisierbar greifen und des Weiteren kaum einen Beitrag zur Weiterentwicklung einer Theorie der Transition leisten könnten (ebd.; Worth 2009, 1051). Um dies zu vermeiden, sollte das Verständnis von Transition, welches der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegt, neben der Orientierung am Transitionsbegriff Harald Welzers (1993a) in Bezug auf die Studieneingangsphase präzise dargestellt werden. Gale und Parker (2014, 737ff.) machen drei theoretische Grundzüge aus, die in bisherigen Untersuchungen von Übergängen im Hochschulbereich – trotz der nicht immer explizit genannten Ausrichtung – erkennbar sind (Tabelle 1).

Transition als *Einführung* (*Induction*) bezeichnen die Autoren als die erste und traditionelle Version dieses Konzeptes, die über den Gedanken eines festgelegten Eintrittszeitpunktes hinausgeht und stattdessen einen phasenhaften, linear verlaufenden Fortschritt beschreibt. Charakteristisch für Arbeiten mit diesem Transitionsverständnis ist die Vorstellung von einem zu bewältigenden Übergang in die Hochschule durch eine sukzessive Integration der Studienanfänger*innen in das System. Deutlich wird die Definition von Transition als *Einführung* oftmals in Beschreibungen von Meilensteinen oder einem vorgegebenen Verlauf, welche(n) die Studierenden beim Eintritt in die Hochschule bewältigen müssen (ebd., 739ff.). Diese Beschreibung grenzt sich einerseits deutlich von einem Übergangsverständnis ab, welches ausschließlich den Eintrittszeitpunkt in die

¹¹⁸ Siehe zur Bedeutung der Studieneingangsphase für den Studienerfolg Kapitel II.1.3.

Hochschule in den Fokus nimmt,¹¹⁹ andererseits wird eine Abgrenzung definierbarer Phasen vorgenommen, welche sich in Einschränkung auf die Studieneingangsphase in die *Pre-Transition*, eine Phase der Entscheidungsfindung, die *Transition*, welche als die konkrete Vorbereitung auf das Studium verstanden werden kann, sowie die Orientierungsphase und Einführungsveranstaltungen für Studienanfänger*innen aufteilen lassen (Gale & Parker 739ff).¹²⁰ Der Fokus liegt in diesem Transitionskonzept auf der Hochschule als strukturgebende Institution, welche die aktive Rolle in der Gestaltung des Übergangsprozesses einnimmt: Durch additive Unterstützungsangebote und das Curriculum lassen sich die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Studieneingangsphase definieren (ebd.). Quinn (2010, 127f.) kritisiert an dieser Stelle die einseitige Betrachtungsweise auf Faktoren, die einen gelungenen Übergang in das Studium beeinflussen: Aus ihrer Sicht bleiben dabei Möglichkeiten unberücksichtigt, wie die Studieneingangsphase aus der Sicht der Studienanfänger*innen individuelle Verläufe annehmen könne, die möglicherweise nicht dem eigentlichen Ziel der Institution entsprechen, aber dennoch einen für die Person sinnvollen, ihrer Kompetenzentwicklung zuträglichen Weg beschreiben:

„[...] we are involved in an endless process of knowing. More and more, universities are just one site where that knowing takes place. Continuing to position them as the prime and one-way gateway to an educated and valuable life means that we are locked into a turnstile conception of transition.” (ebd., 128)

Ähnlich bewerten Gale und Parker (2014, 743) diese Ansätze, in welchen aus ihrer Sicht eine starke Normierung von Bildungsverläufen unreflektiert übernommen werde und dadurch auch entsprechend konzipierte Interventionen unkonventionellen, subjektiv erfolgreichen Entwicklungspfaden von Studienanfänger*innen nicht gerecht würden.

Andere Forschungsarbeiten beschreiben die Transition in die Hochschule stärker aus einer studierendenbezogenen Perspektive. Dieses als *Entwicklung (Development)* typisierte Transitionskonzept charakterisieren Gale und Parker durch die Beschreibung einer Transformation der Studierenden von einem Stadium ihres Lebens in ein neues (ebd., 741ff.). Es geht dabei um eine Form der Identitätsentwicklung, bei welcher die Studienanfänger*innen sowohl ihre alte Identität ablegen bzw. sie aktualisieren als auch eine neue Studierendenidentität entwickeln. Auch Aspekte des Erwartungsabgleichs bezüglich der eigenen Passung in die Lebenswelt des Studiums kommen

¹¹⁹ Vgl. Gill et al. 2011.

¹²⁰ Vgl. Burnett 2007.

hier zum Tragen und entsprechende Entscheidungen bezüglich der daraus folgenden Konsequenzen müssen von den Studierenden getroffen werden (Krause & Coates 2008, 500). Neben dem Unterschied in der Perspektive, welche in entsprechenden Untersuchungsansätzen eingenommen wird, lässt sich erkennen, dass die Transitionskonzepte als *Einführung* eher von einem Übergangsprozess in die Hochschule in Form von festgelegten Meilensteinen, die es zu erreichen gilt, ausgehen. Die Transitionskonzepte als *Entwicklung* gehen hingegen von Stadien aus, die die Studienanfänger*innen durchlaufen (Gale & Parker 2014, 743ff.). Diese Stadien sind allerdings keine von der Institution vorgegebenen, sondern entsprechen den individuellen Bewältigungsmustern und können „[...] changes in thinking, particularly in relation to beliefs about learning and knowing“ (Brownlee et al. 2009, 600) ermöglichen. Hochschulstrukturelle Entsprechungen finden sich beispielsweise in Form von Mentoring-Programmen und einem erhöhten Praxis- bzw. Anwendungsbezug in der Studieneingangsphase (Gale & Parker 2014, 738). In dieser Sichtweise von Transitionen in die Hochschule erkennen Gale und Parker (2014) zwar einen sehr differenzierten Blick auf die individuell vielfältigen Entwicklungsmöglichkeiten der Studienanfänger*innen, welche nicht alleine auf Grundlage der institutionellen Bezugsnorm interpretiert werden müssen, allerdings kritisieren sie an dieser Stelle, dass eine individuelle Entwicklung hin zu kritischem Denken und der bewussten Wahrnehmung von Kompetenzen stark von den sehr heterogenen Studieneingangsvoraussetzungen abhängen¹²¹ und eine in dieser Form wünschenswerte Entfaltung nur dann allen Studienanfänger*innen ermöglicht werden kann, wenn die Hochschule diese Transition durch entsprechend individuell angepasste Unterstützungsangebote ermöglicht (ebd., 745f.):

„[...] if an institutional habitus is inclusive and accepting of difference, and does not prioritize or valorize one set of characteristics, but rather celebrates and prizes diversity and difference. Students from diverse backgrounds will find greater acceptance of and respect for their own practices and knowledge, and this in turn will promote higher levels of persistence in HE.”
(Thomas 2002, 431)

Schließlich haben Gale und Parker (2014) eine dritte Sichtweise auf zu untersuchende und zu gestaltende Transitionsprozesse ausgemacht, welche sie dem Prinzip des *Werden* (*Becoming*) zuordnen. In den so typisierten Konzeptionen wird nach ihren Analysen davon ausgegangen, dass Transitionskonzepte, die entweder die Perspektive von *Einführung* oder *Entwicklung* einnehmen,

¹²¹ Vgl. dazu die Ausführungen zu Studienerfolgsbedingungen in Kapitel II.1.

der Komplexität von Übergangsverläufen im akademischen Bereich, aber auch hinsichtlich jeglicher Lebensbereiche, nicht ausreichend Rechnung tragen. Mit der Perspektive des *Werden* würden ihre Vertreter*innen darauf hinweisen, dass Transitionen weder abgrenzbare Krisenereignisse, noch Teil einer linearen Fortentwicklung seien oder universell erklärbar bzw. normiert werden könnten. Vielmehr ermöglichen sie eine Perspektive, die Transitionen als dynamische und komplexe Prozesse abbilden, in welchen die Abhängigkeiten zwischen gesellschaftlichen und persönlichen Herausforderungen erkennbar werden (Gale & Parker 2014, 743ff.; Field 2010, xxi). Dabei werden zwar mögliche Ängste der Studienanfänger*innen während des Übergangs in den Blick genommen, aber es wird auch in Betracht gezogen, dass der Übergang in das Studium für viele von ihnen primär die Chance bereithält, sich in einer positiven Dynamik weiterzuentwickeln (Gale & Parker 2014, 744; Field 2010, xix; Ecclestone et al. 2010, 2). Diese Perspektive lässt sich mit der Forderung Harald Welzers vergleichen, sowohl erschwerte als auch (subjektiv und/oder objektiv) erfolgreiche Transitionen wertfrei in den Blick zu nehmen und sich von der Annahme zu lösen, dass Transitionen einmalige, stark abgrenzbare oder besonders einschneidende Ereignisse in einem ansonsten vollkommen steten Lebensverlauf seien (Welzer 1991, 715; Welzer 1993a, 31ff./288ff.; Baron et al. 1999, 484):

„Similarly, the idea that life is experienced in a linear way [...] is not sensitive to the ongoing changes, transformations, and the back-and-forward movements experienced by many people. We are not situated within fixed identities or roles either before or after significant events such as the move to HE.” (Gale & Parker 2014, 744)

In Tabelle 1 sind die von Gale und Parker typisierten Konzepte der Beschreibung von Transitionen in die Hochschule in der internationalen Forschungsliteratur vergleichend aufgeführt. In der vorliegenden Studie soll angestrebt werden, eine ganzheitliche Perspektive auf die individuellen Entwicklungen und institutionellen Einflussnahmemöglichkeiten im Sinne des Transitionskonzepts Harald Welzers (1993a) bzw. in Bezug auf die Hochschule mit einem Transitionsverständnis des *Werden* nach Gale und Parker (2014) (Tabelle 1) einzunehmen.

Tabelle 1: Konzepte zur Beschreibung der Transition in die Hochschule (angepasst nach Gale & Parker 2014, 738ff., eigene Ergänzungen, [Übers. d. Verf.])

Transitions- konzept	charakteristische Begrifflichkeiten	Beschreibung des Übergangsprozesses	studienstrukturelle Entsprechung	Forschung/ Literatur
Einführung	Verlauf, Weg, Reise, Meilensteine	Vermittlung der Strukturen und Prozesse durch die Institution an Personen linear, chronologisch, fortschrittlich Krise als Kulturschock, Kontextbezug	Orientierungs- und Einführungsveran- staltungen, Infor- mationsmaterial	Burnett 2007; Kift et al. 2010; Hultberg et al. 2008
Entwicklung	Entwicklungspfad, Entwicklungssta- dien	Qualitativ abgrenzbare Stadien der Reifung von Personen linear, kumulativ, unumkehrbar Krise als kritischer Vorfall, Identitätsbezug	Mentoringpro- gramme, Service Learning, Exkursi- onen, Berufsfel- dororientierung	Jamelske 2009; Brownlee et al. 2009; Hillman 2005
Werden	Ganzheitlichkeit, rhizomatisch	Subjektiv wahrgenommene Fluktuation ständiger Verände- rungen durch die Personen rhizomatisch, flexibel, spiralförmig, fluid Krise als Kontinuität und nicht zwingend problematisch	flexible Studien- modelle und -ver- läufe, fachintegra- tive Kompetenzför- derung, diversity- sensibles Curricu- lum	Quinn 2010; Ecclestone et al. 2010; Hughes et al. 2010; Bosse & Trautwein 2014; Schaeper 2020

4.3 Einblicke in die Transitionsforschung

In Ergänzung zu den Erkenntnissen zu Studienerfolgsbedingungen in der Studieneingangsphase in Kapitel II.1.3. werden im Folgenden Einblicke in die durch Gale und Parker (2014) typisierten Forschungsausrichtungen zur Entwicklung der Kompetenzwahrnehmung von Studienanfänger*innen durch das Transitionsgeschehen beim Übergang in die Hochschule gegeben. Dabei sind Untersuchungen zur Wahrnehmung der Transitionsprozesse, gerade im Übergang von der Schule zur Hochschule unterrepräsentiert: Während etwa die Auswirkungen von Kontextbedingungen auf die Bildungsbiographie junger Menschen in hohem Maße Berücksichtigung finden und die subjektive Wahrnehmung im Kontext von Übergängen im Bildungssystem vor allem vor dem theoretischen Hintergrund des Lebenslangen Lernens und der Rational-Choice-Theorie untersucht werden, stellt die Untersuchung individueller Transitionsprozesse unter Berücksichtigung subjektiv wahrgenommener und potenziell höchst unterschiedlicher Entwicklungen ein ausbaufähiges Forschungsfeld dar (Huber 2017, 139f.; Gale & Parker 2018, 36). Eine Perspektivenvielfalt nach den Forderungen Welzers (1993a, 27f./58f.) und aktuelleren Beiträgen zu Transitionen in

die Hochschule (Gale & Parker 2018, 35f.; Trautwein & Bosse 2017, 372f.), stellt ebenso eine Vorgehensweise dar, die bisher selten konsequent umgesetzt worden ist (Schaeper 2020, 96). Im Sinne dieser Empfehlungen wird in der vorliegenden, sozialpsychologisch gerahmten Untersuchung angestrebt, dieser mehrperspektivischen Betrachtungsweise der Transition in die Hochschule gerecht zu werden.

Betrachtet man die Herausforderungen, welchen Studienanfänger*innen gegenüberstehen, so liegt es nahe, zunächst vor allem eine erhöhte Arbeitsbelastung aufgrund eines im Bachelor-/Mastersystem erhöhten Zeitaufwands für das Studium zu vermuten (Schulmeister & Metzger 2011, 14f.), wie es sich in den Einschätzungen zahlreicher Hochschulforschenden andeutet: So sei das Studium nach der Bologna-Reform durch eine „Anforderungsverdichtung zu Studienbeginn“ (Heublein et al. 2017, VI) gekennzeichnet sowie zeitlich stärker strukturiert bzw. eingegrenzt und hinsichtlich der zu erbringenden Prüfungsleistungen umfangreicher (Schulmeister & Metzger 2011, 14f.). Bohn (2017, 19) fasst diesbezüglich jedoch empirische Erkenntnisse zusammen, die belegen, dass die von Bachelorstudierenden wahrgenommene zeitliche Arbeitsbelastung stark vom tatsächlich messbaren Zeitaufwand abweicht, wenn es sich nicht um eng eingrenzbare Phasen, wie die Prüfungsvorbereitung handelt¹²² und dass der Arbeitsaufwand für die Studienbewältigung bzw. die Erwerbstätigkeit neben dem Studium zwischen den 1990er Jahren und den Anfängen der 2000er Jahre keine großen Unterschiede in die Richtung einer Mehrbelastung aufwiesen (ebd.).¹²³

Ein hoher Anteil der individuellen Veränderungen im Rahmen der Transition in die Hochschule wird offenkundig durch die subjektive Wahrnehmung der Studienanfänger*innen beeinflusst. So führen Großmaß und Püschel (2010) einen erhöhten Orientierungsbedarf von Studienanfänger*innen „[...] hinsichtlich der diversifizierten Studienangebote und der Studienorganisation [...] [sowie der] Widersprüche des studentischen Lebens, [...] hohe[n] Erwartungen an das Leistungsniveau, wenig definierte[n] Arbeitsabläufe und Alltagsroutinen [...]“ (ebd., 69) aufgrund der besonderen Übergangssituation an. Die Autorinnen machen in ihren Ausführungen zu den spezifischen Bedarfen der Studierenden außerdem auf die „ständigen Wandlungsprozesse[...]“ (ebd., 68) aufmerksam, denen die unterschiedlichen akademischen Strukturen und Prozesse unterliegen, in wel-

¹²² Siehe auch Schulmeister & Metzger 2011, 14f.)

¹²³ Siehe auch Middendorf et al. 2013, 330/359 und Ramm et al. 2014, 260.

che sich die Studienanfänger*innen einfinden müssen. Hier lässt sich die Annahme Welzers (1993a) anwenden, dass sich Prozesse in der Transition innerhalb gesellschaftlicher Transitionen oder Transformationen (z.B. Bildungsreformen) ereignen können (ebd., 291f.), durch die dann z. B. auch elterliche „[...] Erfahrungen, [...] Beschreibungen und Ratschläge[] [...]“ (Großmaß & Püschel 2010, 68) hinsichtlich eines Studiums kaum hilfreiche Orientierung bieten können.

Die studentischen Wahrnehmungen von Veränderungen im Übergang in das Studium – und damit auch ihre Herausforderungen – zeichnen sich zusammenfassend durch eine hohe interindividuelle Heterogenität aus, wobei übergreifend von komplexen Herausforderungen hinsichtlich konkurrierender Anforderungen von Studium, Beruf, Familie und sozialem Umfeld (Burnett 2007, 24) ausgegangen werden muss. Laut dem Student Experience Model (Burnett 2007)¹²⁴ sollten zur Unterstützung dieser Bedürfnislagen hochschulische Strukturen im ersten Studienjahr statt unverbundener Einzelmaßnahmen eine zusammenhängende Struktur bilden, dauerhaft zur Verfügung stehen und dennoch Möglichkeiten zur Berücksichtigung ganz individueller Bedarfe bereithalten (ebd., 27f.).

Eine noch stärker auf die individuelle Entwicklung bezogene Studie von Brownlee et al. (2009) regt Maßnahmen zur akademischen Integration und wissenschaftstheoretischen Bildung der Studienanfänger*innen an. Schon zu Beginn des Studiums sollten sie Möglichkeiten erhalten, ihre Überzeugungen von wissenschaftlichem Arbeiten und dem akademischen Lernen zu reflektieren. Damit plädieren die Autor*innen für einen stärkeren Fokus auf die Vermittlung von Techniken des kritischen Denkens und wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns, statt eines häufigen Festhaltens an der „transmission of ideas and information“ (ebd., 611) durch die Institution Hochschule. Sie fordern dazu eine stärkere Auseinandersetzung mit den epistemologischen Überzeugungen der Studierenden, die in ein Studium eintreten, um durch Reflexionsimpulse die Entwicklung komplexer und fortgeschrittener Denkweisen zu fördern (ebd., 610ff.).¹²⁴

Bezüglich der Gestaltung der Studieneingangsphase und der Unterstützung von Studienanfänger*innen lassen sich konkrete Erkenntnisse aus aktuellen Untersuchungen zu institutionellen Herausforderungen einbeziehen. So haben Bosse und Trautwein (2014)¹²⁴ in ihrer Studie zu individuellen und institutionellen Herausforderungen in der Studieneingangsphase beide Perspektiven

¹²⁴ Vgl. zur transitionstheoretischen Einordnung nach Gale und Parker (2014, 738ff.) Tabelle 1.

berücksichtigt: Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die Phase der Transition in die Hochschule durch inhaltliche (z. B. Bewältigung des fachlichen Niveaus), personale (z. B. Zeitmanagement), soziale (z. B. Zusammenarbeit im Team) und organisatorische (z. B. Umgang mit Informations- und Beratungsangeboten) Anforderungen charakterisiert wird. Diese werden nicht nur von den Studienanfänger*innen wahrgenommen, sondern sind zum Teil auf institutionelle Rahmenbedingungen zurückzuführen und weisen institutionelle und individuelle Interdependenzen auf. So zeichnet sich beispielsweise ab, dass die von den Studienanfänger*innen wahrgenommene Herausforderung der zeitlichen Strukturierungen des Lernens in ihrer Schwere durchaus von institutionellen Voraussetzungen für Phasen des Selbststudiums abhängen. Sowohl zwischen institutionellen und individuellen Studienanforderungen als auch zwischen den inhaltlichen, personalen, sozialen und organisatorischen Faktoren erkennen die Autorinnen Interdependenzen (Bosse & Trautwein 2014, 49ff.). Resümierend stellen sich in ihrer Untersuchung für den Verlauf der Studieneingangsphase vor allem personale und organisatorische Hürden als bedeutsam dar, „[...] während inhaltliche Herausforderungen ein mittleres Gewicht haben und soziale Probleme eine eher marginale Rolle spielen“ (ebd., 55). In diesen Erkenntnissen werden abermals Annahmen Harald Welzers bestätigt, der von zahlreichen gleichzeitig ablaufenden und interdependenten Teilanforderungen in der Transition sowie damit häufig einhergehenden unstrukturierten Anforderungen ausgeht (Welzer 1993a, 288ff.).

Schaeper (2020)¹²⁴ hat ebenfalls die Bedeutung individueller und institutioneller Herausforderungen in der Studieneingangsphase untersucht. In ihrer Studie wird das Zusammenspiel individueller Wahrnehmungen und institutioneller Voraussetzungen in der Studieneingangsphase auf zwei verschiedenen Ebenen ausgemacht: Zum einen werden Interdependenzen zwischen objektiven Eigenschaften der Lernumgebung und individuellen Faktoren des Übergangs,¹²⁵ zum anderen zwischen den studentisch wahrgenommenen institutionellen Eigenschaften und den individuellen Faktoren erkannt. Sie weist dabei auf den Bedarf an weiteren Untersuchungen zum Zusammenspiel dieser beiden Perspektiven in der Forschung zu studentischen Entwicklungen in der Studieneingangsphase hin (ebd., 105ff.). Die von Schaeper (ebd.) genannten Annahmen weisen neben der Interdependenz individueller und institutioneller Voraussetzungen in Transitionsprozessen

¹²⁵ Schaeper (2020) untersucht in diesem Fall die akademische Integration der Studienanfänger*innen.

auf die von Welzer (1993a)beschriebene Wirkung veränderlicher Situationsdeutungen der Person auf den Verlauf hin (ebd., 294f.).

In dieser Arbeit soll das Transitions geschehen in der Studieneingangsphase ganzheitlich betrachtet werden – wie von Welzer gefordert und durch Gale & Parker (2014, 738ff.) mit dem Begriff des *Werdens* eingeordnet. So werden nicht nur die Perspektive der Studienanfänger*innen bezüglich ihrer Herausforderungen in der Transition berücksichtigt, sondern auch die Interdependenzen mit den institutionellen Begebenheiten in den Blick genommen. Als institutionelle Begleitung des Transitionsprozesses in der Studieneingangsphase wird die Studienberatung mit ihren Zielen und Wirkungsmechanismen bei der Entwicklung von Studienanfänger*innen in den Blick genommen.

5. STUDIENBERATUNG

*„Informieren ist nicht Beraten, aber: keine
Studienberatung ohne Information“
(Gavin-Kramer 2018, 33)*

Vor der abschließenden Herleitung der Forschungsfragen (Kapitel II.6) wird schließlich die Rolle der Studienberatung bei der Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase beleuchtet. Im Folgenden werden dazu die grundlegenden Funktionen und Ziele (Kapitel II.5.1), vergangene und aktuelle Entwicklungstendenzen (Kapitel II.5.2) sowie unterschiedliche Ausrichtungsformen von Studienberatung erläutert (Kapitel II.5.3). Dem weitergehenden Verständnis der möglichen Wirksamkeit der Beratungsleistungen dienen außerdem die Erläuterung der Professionalisierung von Beratenden (Kapitel II.5.4) sowie die Erkenntnisse der Interventionsforschung zur Wirksamkeit der Studienberatung (Kapitel II.5.5).

5.1 Funktion und Ziele

Die HRK sieht die Funktion der Studienberatung während des Studienverlaufs in ihrer Entschlie-
ßung von 1994 darin, als

„[...] Beitrag zur Umsetzung der Studienstruktureform [...] Information und Beratung über die Organisation und Bedingungen eines Studiums sowie die psychologisch fundierte Beratung zu einem persönlich angemessenen Umgang mit den Anforderungen des Studiums (Entscheidung, Orientierung, Leistung, Selbstverantwortung) und denen des studentischen Lebens.“ (HRK 1994, o. S.)

sicherzustellen. Zusätzlich macht sie dabei auf die Studieneingangsphase als eine der „kritischen Studienphasen“ (ebd.) aufmerksam, welche eine Intensivierung und Kontinuität von Gesprächsmöglichkeiten sowohl bei der allgemeinen Studienberatung als auch der Studienfachberatung, sowie zwischen diesen Instanzen erfordere (ebd.)¹²⁶.

¹²⁶ Nach der Entschlie-ßung von 1994 hat die HRK bisher keine weiteren Empfehlungen veröffentlicht. Die Entschlie-ßung hat umfangreiche Kritik nach sich gezogen, da sich die Studienberatung laut den Ausführungen stärker an den Interessen und strategischen Zielen der Hochschule orientieren sollte, was aus der Perspektive von Vertreter*innen von Einrichtungen der Studienberatung mit dem Selbstverständnis dieser im Konflikt stehe, das dieses Selbstverständnis die Lebensrealität und Bedarfe der Studierenden in den Mittelpunkt stelle (Gavin-Kramer 2018, 153f.).

Fasst man die Funktion von Studienberatung so auf, dass diese zunächst einmal den Bedarfen der Studierenden zu entsprechen hat, so erscheint es sinnvoll, eine Zusammenfassung dieser Bedarfe zu erstellen. Eine übersichtliche Systematisierung dieser hat Christian Toth (2020) erstellt: So lassen sich anhand seiner Dokumentation von Beratungsgesprächen eines Studienbüros drei Cluster von Beratungsanlässen bei Bachelorstudierenden identifizieren: persönliche, inhaltliche und administrativ-organisatorische. Dabei wird in seiner Untersuchung deutlich, dass im ersten Fachsemester die höchste Differenz bezüglich der Häufigkeit der verschiedenen Bedarfe zu erkennen ist: Während zu Beginn des Studiums besonders die administrativ-organisatorischen Fragestellungen dominieren, werden diese im zweiten Semester deutlich seltener und sind damit etwa so häufig wie inhaltliche Beratungsanlässe. Persönliche Probleme bleiben zunächst auf einem eher niedrigen Niveau, werden aber scheinbar zur Mitte des Studiums zu einem gewichtigen Thema in der Studienberatung. Insgesamt sinkt der Beratungsbedarf der Studierenden im Verlauf des Studiums. Der Autor merkt jedoch an, dass seiner Erfahrung nach die Komplexität der Beratungsgespräche aufgrund stärker individualisierter und komplizierterer Problemlagen zunehmen würde. Zusammenfassend bildet er die Studieneingangsphase, also die ersten beiden Fachsemester als einen Zeitraum ab, in welchem sich ein in der Umgewöhnung an die neuen Studienstrukturen und die darauf zu beziehende und notwendige Selbstorganisation begründeter hoher administrativ-organisatorischer Beratungsbedarf langsam in die Richtung eines eher im Bereich der persönlichen Entscheidungsfindung (z.B. bezüglich eines Fachwechsels oder einer Schwerpunktwahl) zu verortenden Bedarfs entwickelt. Eine Ansprache persönlicher Problemlagen erfolge auch deshalb erst später, weil den Studierenden die Ansprechpersonen in der Studienberatung zu Beginn noch nicht vertraut genug seien (ebd., 80ff.).

Das Ziel der Beratung von Studierenden wird in aller Regel auf den Kompetenzerwerb bzw. die Entwicklung der Studierendenpersönlichkeit bezogen:

„Hochschulberatung begleitet persönliche Entwicklungsprozesse, Selbstfindung ebenso wie die Ausbildung selbsteffizienter Bewältigungsmuster subjektiver und objektiver Problemlagen. Sie zielt auf Kompetenzerweiterung und Nachreifung.“ (Großmaß & Püschel 2010, 51)

Damit nähern sich die Autorinnen in ihrer Definition dem Konzept der Selbstkompetenzen an und machen besonders die aktive Rolle stark, welche die Studierenden bei der Inanspruchnahme von Studienberatung und damit in den Prozessen von Problemlösung und Entscheidungsfindung hinsichtlich ihres eigenen Studienverlaufs einnehmen. Aus einer transitionstheoretischen Perspektive kann die Funktion der Beratung in der Studieneingangsphase vor allem als in einer Phase der

Unsicherheiten orientierend und hinsichtlich der Entwicklung von „Bewältigungskompetenzen“ (Nestmann & Sickendiek 2011, 110) unterstützend beschrieben werden (Bednarz 2019, 367).

Thomann (2017) führt den Aspekt der Kompetenzorientierung in Bezug auf die Bologna-Reform aus, mit welcher „[...] die strukturelle Unterscheidung zwischen Präsenzunterricht (Kontaktlektionen), begleitetem Selbststudium und freiem (oder autonomem) Selbststudium geschaffen“ (ebd., 15) war. So sieht er die Funktion von Studienberatung darin, das begleitete Selbststudium zu ermöglichen und der Kompetenzorientierung in der Hochschullehre durch eine unterstützende Beratung zu entsprechen. Mit diesem Handlungsfeld gehen neben der eigentlichen Lehre Rollen von Dozierenden einher, die sich rund um das Beraten und Begleiten bewegen.¹²⁷ Das Begleiten beschreibt er hier als einen länger währenden Prozess, der sich über die gesamte Zeit der akademischen Ausbildung erstrecken kann und sich eher auf konkrete (Gruppen-)Projekte im Studium bezieht, während er das Beraten eher als „**kurzfristig**“ und „**zielorientiert**“ (ebd., 17 [Hervorh. im Orig.]) charakterisiert.

Fasst man die hochschulpolitisch und hochschulpraktisch definierten Ziele von Studienberatung als Funktionsbeschreibung im Anschluss an die vorangegangenen Ausführungen zusammen, so kann diese als Unterstützung beschrieben werden, die „[...] als Hilfe zur Selbsthilfe auf die Entwicklung von Kompetenzen abzielt, die Studierende dazu befähigt, ihre Schwierigkeiten selbst zu lösen und in Zukunft eigene Problemlösestrategien entwickeln zu können“ (Toth 2020, 85). An dieser Stelle wird die Relevanz der Selbstständigkeit und der nachhaltigen Kompetenzentwicklung aufseiten der Studierenden deutlich. Diese Aspekte gelten sowohl für (studien-)organisatorische bzw. planerische sowie inhaltliche Ziele, im Sinne von Selbstreflexion, Selbsteinschätzung und Entscheidungsfindung. Für beide Ausrichtungen können sowohl generalisierte Informationsweitergabe als auch individuelle Unterstützung zur Problemlösung adäquate Formen der Beratung sein (ebd., 85). Dabei macht Gavin-Kramer darauf aufmerksam, dass Beratung immer Informationsweitergabe beinhalte, nie aber nur aus dieser bestehen könne, sondern allein durch die Gesprächssituation mit einer entsprechend qualifizierten Person¹²⁸ in ihrer Wirkung darüber hinausgehe (Gavin-Kramer 2020, 33f.).

¹²⁷ Neben diesen Rollen nennt der Autor weitere: Inhaltsexperte/-expertin sein, Lehr-/Lernsituationen gestalten, Führen, Beurteilen, Institution vertreten und Staat/Gesellschaft vertreten. Mögliche Rollenkonflikte macht er bei Dozierenden vor allem zwischen den Aufgaben Führen und Beraten, Institution vertreten und Beraten sowie zwischen Beurteilen und Beraten aus (Thomann 2017, 16/25ff.).

¹²⁸ Zur Qualifikation im Rahmen der Studienberatung siehe Kapitel II.5.4.

5.2 Entwicklung der Studienberatung

Die Studienberatung hat im deutschen Hochschulwesen eine Tradition, die dieser auch vor den großen Studienreformen bereits eine hohe Bedeutung im Lehr-/Lernalltag zuwies. Gavin-Kramer macht in ihrer detaillierten und umfassenden historischen Abbildung der Studienberatung ab 1945 erste Bestrebungen nach dem zweiten Weltkrieg bei den westdeutschen Rektorenkonferenzen der britischen und US-amerikanischen Besatzungszonen aus, die sich bereits ab 1946 für eine zentrale akademische Studien- und Berufsberatung in Hochschulen einsetzten. Auch die Studentenselbsthilfvereine als Vorläufer der heutigen Studierendenwerke boten diese Beratung an, wobei hier vielerorts noch eine enge sprachliche und inhaltliche Anbindung an die monopolisierte Beratung durch das NS-Reichsstudentenwerk sichtbar war. Während die Beratung der Studierenden also noch einige Zeit lang vor allem den Studierendenwerken oblag, wurde ab 1970 durch die Umwidmung dieser von Vereinen zu Anstalten des öffentlichen Rechts die Studienberatung als obligatorische Leistung aus ihrem Aufgabenkatalog entfernt. So wurde auch die bis dahin an den Hochschulen sehr unterschiedliche Ausgestaltung und Ansiedlung der Studienberatung durch verschiedene Stellen der Hochschule und assoziierten Einrichtungen (Universitätssekretariat, Arbeitsamt, Studierendenwerke, Fachschaften und Lehrkräfte) immer häufiger zentral institutionalisiert (Gavin-Kramer 2018, 168ff.). Entsprechend hat der Wissenschaftsrat 1970 eine zentralisierte und mit entsprechenden Qualifizierungen ausgestattete Beratung empfohlen (ebd., 48f.). Die „beratungsrelevanten Übergangsphasen“ (Gavin-Kramer 2018, 177) sollten schließlich flächendeckend in den Hochschulen über zentrale Studienberatungsstellen abgedeckt werden (Gavin-Kramer 2018, 177/185; Großmaß-Püschel 2010, 31).

Im Hochschulrahmengesetz von 1976 wurde schließlich in §14 die Studienberatung als eine „studienbegleitende fachliche Beratung“ für alle Hochschulen definiert (Deutscher Bundestag 1976, 190). In diesem Gesetz ist eine Integration psychotherapeutischer Beratung gesetzlich bewusst ausgeklammert worden (Zacharias 1983, 67). Unabhängig davon wurden die staatlichen Bemühungen der gesetzlichen Festschreibung von Studienberatung aufseiten der in der Studienberatung Tätigen kritisiert, da sie den Anschein erwecken würden, weniger den Bedarfen der Studierenden zu entsprechen und ihre bestmögliche Entwicklung vorzusehen, sondern entwickelt worden zu sein, „[...] um vor allem Kosten, die durch überlange Studienzeiten, Studiengangwechsel oder

Studienabbruch entstehen, zu vermeiden“ sowie eine „[...] Bedarfslenkung im Sinne der jeweils aktuellen Arbeitsmarktlage [...]“ (Zacharias 1983, 69) zu realisieren¹²⁹.

Die Fortentwicklung der Studienberatung wird als eine der zentralen Gelingensbedingungen zur Umsetzung von Hochschulstrukturreformen erachtet (Großmaß & Püschel 2010, 31): Ein umfangreiches, an verschiedene Studienphasen und Studierendengruppen anpassbares Beratungsangebot, welches neben der zentralen Studienberatung deutlich die Lehrenden als Studienfachberatende in die Pflicht nimmt, wird von der KMK 1996 in ihrem Bericht zur Realisierung der Hochschulstrukturreform beschrieben. Nun wird auch wieder das Angebot einer psychotherapeutischen Beratung in die Empfehlungen einbezogen. Dass für diesen geforderten deutlichen Ausbau der Beratungsinfrastruktur eine finanzielle Mehrinvestition durch die Hochschulen geleistet werden muss, war aus Sicht der KMK anzunehmen (KMK 1996, 29f.). Schließlich wurden mit dem Gemeinsamen Hochschulsonderprogramm III von 1996 bis 2000 unter anderem Maßnahmen im Rahmen der Studienberatung gefördert, die sich insbesondere auf den Zeitraum vor der Studienwahl sowie auf die Studieneingangsphase bezogen (Gavin-Kramer 2018, 155; BLK 2001, 7).

Mit Blick auf die steigenden Studierendenzahlen werden die Hochschulen von 2007 bis 2020¹³⁰ durch den Hochschulpakt 2020 mit insgesamt 20,2 Milliarden Euro durch den Bund und 18,3 Milliarden Euro durch die Länder unterstützt (BMBF 2020b), um vorrangig durch bessere Betreuungsrelationen die Qualität der Lehre zu erhöhen, aber auch mithilfe von zentralen und dezentralen Projekten die Beratung und Betreuung der Studierenden zu verbessern (Gavin-Kramer 2018, 156f.). Mit dem Bund-Länder-Programm Qualitätspakt Lehre (QPL) als dritte Säule des Hochschulpakts 2020 wurden zwischen 2011 und 2020 deutschlandweit Projekte an Hochschulen mit einem Budget von insgesamt zwei Milliarden Euro gefördert, die neben einer erhöhten Personalausstattung hauptsächlich die Weiterentwicklung der Qualität von Lehre, Beratung und Be-

¹²⁹ Tatsächlich wurden Beratungsstellen auch deshalb verstärkt eingeführt, da in Folge der Studienreform in den 1960er und 1970er Jahren nicht nur breiteren Bevölkerungsgruppen die akademischen Bedingungen nähergebracht werden mussten, sondern auch die Studienabbruchquoten besorgniserregend waren und man vermutete, dem schon ab dem Zeitpunkt der Studienwahl mit einer entsprechenden Beratung entgegenwirken zu können (Großmaß & Püschel 2010, 29ff.).

¹³⁰ Eine Ausfinanzierung ist bis 2023 vorgesehen (GWK 2020, o. S.).

betreuung fokussierten. Dadurch hat die Bedeutung der Studien(fach)beratung an deutschen Hochschulen sowohl quantitativ als auch qualitativ weiter zugenommen (Gavin-Kramer 2018, 157; Andersson et al. 2018, 25).¹³¹

Zur weiteren Begriffsbestimmung unterschiedlicher Formen der Studienberatung werden ihre Ausrichtungen im Folgenden skizziert und die Eingrenzung des Forschungsgegenstandes vorgenommen.

5.3 Eingrenzung

Eine differenzierte Unterscheidung verschiedener Ausrichtungen von Studienberatung, durch die es möglich wäre, konkretere Aussagen zu Funktionsweisen und Wirksamkeit treffen zu können,¹³² ist in der Beratungsforschung häufig nicht in zufriedenstellendem Ausmaß vorhanden (Gavin-Kramer 2018, 31ff). An dieser Stelle soll der Untersuchungsgegenstand der Studienberatung insofern eingegrenzt werden, als diese sowohl die fachübergreifende, oder auch allgemeine Studienberatung von zentraler Stelle als auch die Studienfachberatung durch (festangestellte oder studentische) Lehrende eines Fachs miteinbezieht. Er meint hingegen nicht den weiter gefassten Begriff der *Studierendenberatung*, welcher auch zusätzliche, durch die Hochschulinstitution zur Verfügung stehende Beratung miteinschließt: Dabei handelt es sich um spezialisierte Inhalte und Zielgruppen, wie etwa einen Career Service, Beratung für Studierende mit Behinderungen, oder psychologische Beratung (ebd., 35)¹³³. Somit fokussiert die Begrifflichkeit der Studienberatung auf das eigentliche Studium als Beratungsgegenstand und damit verbundene Herausforderungen der Studierenden. Pläne für ein späteres Berufsleben sowie intensive Beratungen zu familiären oder finanziellen Schwierigkeiten werden damit ausgeklammert, um den in den vorherigen Kapiteln erläuterten theoretischen Grundlagen zu entsprechen.¹³⁴

¹³¹ Dabei lassen sich 18 % der 137 in der Förderphase von 2017 bis 2020 bewilligten Maßnahmen schwerpunktmäßig dem Maßnahmenfeld *Studienberatung/-betreuung* zuordnen. Bei einem Fünftel von diesen handelt es sich um Mentoring-Programme. Die Mehrheit der Beratungsangebote bezieht sich (auch) auf die Studieneingangsphase (Andersson et al. 2018, 21f./25f.; BMBF 2020a).

¹³² Vgl. Kapitel II.5.5.

¹³³ Zum Teil wird dieses übergreifende Feld der Beratungsangebote auch unter dem Begriff *Hochschulberatung* subsumiert. Siehe beispielhaft Kiss (2017, 104).

¹³⁴ Dies gilt sowohl für die theoretische Grundlage der Transition als auch für empirische Erkenntnisse der Studien-erfolgswissenschaft sowie für die Konzepte der Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Form, in der sie in dieser Arbeit herausgearbeitet wurden.

Die Untersuchungen der vorliegenden Arbeit schließen nach der oben beschriebenen Eingrenzung außerdem Ausrichtungen der Studienberatung aus, welche psychotherapeutische Beratungsanlässe und -inhalte beinhalten. Angelehnt an ein Differenzierungsschema von Mendzheritskaya und Kolleg*innen (2018) wird vorausgesetzt, dass die Studienberatung durch folgende Eigenschaften charakterisiert werden kann, welche sie von einer psychotherapeutischen Beratung abgrenzen: Das Beratungsangebot befasst sich mit nicht-pathologischen Problemstellungen, der Beratungsprozess ist eher kurzfristig, die Teilnahme kann freiwillig, aber auch durch einen einseitigen Auftrag bestimmt sein¹³⁵ und der Inhalt ist durch relativ klare Problemstellungen sowie eine zielorientierte Arbeit an einer Lösungsfindung gekennzeichnet – die Bezugnahme etwa auf unbewusste Aspekte oder die Modellierung von Beziehungen der Ratsuchenden findet nicht statt (ebd., 16f.).

Auch bezüglich der Unterscheidung von allgemeiner Studienberatung und Studienfachberatung sind konkrete Aussagen in zahlreichen Publikationen unzureichend ausgeführt, sodass häufig Unklarheit über den Gegenstand von Untersuchungen oder Informationsmaterial besteht (Gavin-Kramer 2018, 35). Zwischen der allgemeinen Studienberatung¹³⁶, welche an zentraler Stelle in einer Hochschule angesiedelt ist und der Fachstudienberatung, die von Mitarbeitenden der Institute an Hochschulen durchgeführt wird, muss allerdings zunächst unterschieden werden. Die fachübergreifende, allgemeine Studienberatung ist stark auf die Ergründung von Problemen der Studierenden sowie auf die gemeinsame Erarbeitung von Lösungsstrategien für Herausforderungen ohne konkreten Fachbezug ausgerichtet. Daneben leistet die Studienfachberatung vorrangig fach- und studiengangspezifische Unterstützung, welche sich weniger hochschulbezogener Fragestellungen annimmt, aber einer entsprechenden fachlichen Qualifizierung der Beratenden bedarf (ebd., 30). Gavin-Kramer (2018) führt allerdings aus, dass die allgemeine Studienberatung und die Studienfachberatung vor allem an großen Hochschulen mit komplexer Organisationsstruktur „[...] was

¹³⁵ In einigen Studiengängen sind die Teilnahme an einem Beratungsgespräch zu Beginn des Studiums und am Ende des ersten Fachsemesters aufseiten der Studierenden, oder die Aufforderung zur Teilnahme an einem Beratungsgespräch bei nichterbrachten Prüfungsleistungen zu bestimmten Fristen aufseiten des Fachbereichs verpflichtend. Siehe dazu beispielsweise die Ordnung für die Prüfung im lehramtsbezogenen Bachelorstudiengang an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vom 9. Juli 2010, S. 6 und S. 62 unter https://download.uni-mainz.de/verwaltung-sl/ordnungen/PO_BEd_aktuell.pdf [25.09.2020] (JGU 2020).

¹³⁶ Allgemeine und zentrale Studienberatung werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

ihr Expertenwissen angeht, aufeinander angewiesen“ (Gavin-Kramer 2018, 303) seien¹³⁷. So kann davon ausgegangen werden, dass sich die Leistungen der Studienfachberatung nicht vollständig auf fachliche Fragestellungen beschränken. Dies ist durch eine hohe Überschneidung von Beratungsinhalten und eine, mit Blick auf die oben beschriebene verstärkte hochschulpolitische Fokussierung auf den qualitativen und quantitativen Ausbau der zentralen und dezentralen Beratung und Unterstützung von Studierenden (HRK 1994, o.S.; Andersson et al. 2018, 7; Altfeld et al. 2016, 20) erhöhte Bedeutung der Beratung von Studierenden im Allgemeinen zu erklären.¹³⁸

5.4 Professionalisierung

Es lässt sich mutmaßen, dass ein maßgeblicher Anteil der Qualität und Wirkung von Studienberatung durch das professionelle Handeln der Beratenden erklärt werden kann. Dabei muss allerdings eingrenzend berücksichtigt werden, dass von einer für die Einstellung obligatorische, formalisierte Professionalisierung mit Bezug auf Beratungskompetenzen lediglich in der allgemeinen Studienberatung von Universitäten ausgegangen werden kann, nicht aber bei der Studienfachberatung. Wie die Ausführungen zur Entwicklung der Relevanz zentraler und dezentraler Studienberatung im deutschen Hochschulsystem andeuten, ist allerdings auch hier eine Weiterentwicklung in der Studienfachberatung zu verzeichnen.¹³⁹

Die HRK hat in ihrer EntschlieÙung von 1994 Mindestqualifikationen für Mitarbeitende der allgemeinen Studienberatung gelistet, die neben einem abgeschlossenen Hochschulstudium¹⁴⁰ umfassende Kenntnisse über die Hochschulstrukturen, Studiengänge und Zugangsvoraussetzungen lediglich eine nicht konkret eingeordnete Beratungskompetenz vorsehen. Die Kompetenzen in

¹³⁷ Siehe dazu auch Andersson et al. 2018, 74.

¹³⁸ So deutet es sich auch in einer ersten Analyse der Maßnahmen zur Beratung in der Studieneingangsphase im Rahmen des Projekts StuFo an: Dabei sind vier von sechs im Rahmen des Qualitätspakts Lehre geförderten Maßnahmen dezentral angesiedelt. Eine Dokumentenanalyse sowie eine standardisierte Befragung zur Konzeption dieser Maßnahmen weisen auf Zielstellungen im Bereich der Förderung von Selbstkompetenzen (Organisationsfähigkeit, Zeitmanagement, Selbstreflexion) und Methodenkompetenzen hin (Wagner 2019, 128ff.).

¹³⁹ Im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts LOB - Lehren, Organisieren, Beraten (QPL) an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz wird diesem Umstand beispielsweise mit einem Weiterbildungsangebot für Mitarbeitende mit Beratungstätigkeit in den Fachbereichen begegnet, welches „[...] eine professionelle Beratungskultur in den Fachbereichen zu stärken und zu fördern“ (ZWW 2020, o. S.) sucht. Neben den formalen Qualifikationsanforderungen, die für Mitarbeitende der Zentralen oder Allgemeinen Studienberatung bestehen, soll damit auch die Beratungstätigkeit in den Fachbereichen stärker professionalisiert werden.

¹⁴⁰ Da im weiteren Text als empfehlenswerte Qualifikation auch „Erfahrungen in der Hochschullehre“ (HRK 1994, o. S.) genannt werden, kann davon ausgegangen werden, dass dieser aus heutiger Perspektive einem wissenschaftlichen und keinem ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss entspricht (Gavin-Kramer 2018, 365).

Methoden der Beratung werden häufig durch Weiterbildungen oder Zusatzausbildungen erworben (HRK 1994, o. S.; Gavin-Kramer 2018, 394).

Im Fortbildungscurriculum der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V. (GIBet) werden unterschiedliche Beratungstraditionen und -methoden so integriert, dass sie sich in einem bundesweit anerkannten Fortbildungszertifikat niederschlagen, welches auf die „[...] Sicherung und Entwicklung eines Berufsbildes ‚Studienberater‘ an Hochschulen [...]“ (Grüneberg 2017, 125) abzielt. Die Zielgruppe umfasst dabei Mitarbeitende der *Studierendenberatung*¹⁴¹, wie sich auch schon im Namen der GIBet erkennen lässt. Entsprechend beziehen die drei Fortbildungsprofile sowohl die allgemeine Studienberatung als auch ausdrücklich die Studienfachberatung ein und beinhalten folgende Module: „Bildungs- und Beschäftigungssystem“, „Pädagogische und psychologische Theorien“, „Beratungskompetenzen“, „Gruppen- und Projektarbeit“, „Information und Kooperation“ sowie „Qualitätssicherung“ (GIBet 2020, o. S.). Zahlreiche Verbände und Netzwerke im Hochschulbereich kooperieren mit der GIBet und orientieren sich an ihren Qualitätsstandards. In der Studienberatung Tätige können an durch die GIBet akkreditierten Fortbildungen teilnehmen und ein Zertifikat als „Qualitätsnachweis für eine umfassende und strukturierte Berufsqualifikation im Feld der Studienberatung“ [...] [erhalten und so ihre] professionelle Beratungstätigkeit“ (ebd.) nachweisen (Gavin-Kramer 2018, 69).

Es wird deutlich, dass die Professionalisierung in der Studienberatung zwar durch ein umfassendes bundesweites und institutionelles Fort- und Weiterbildungsangebot ermöglicht wird, die jeweilige Ausgestaltung von Beratungsangeboten innerhalb der Hochschulen allerdings von der Einstellungspraxis und dem institutionellen Bewusstsein bezüglich der notwendigen Beratungskompetenzen der Mitarbeitenden abhängt. Besteht institutionell oder auf Landesebene ein geringes Bewusstsein für die Relevanz von Fort- und Weiterbildung der Beratenden an Hochschulen, ist schließlich vor allem individuelles Engagement ausschlaggebend für die Inanspruchnahme dieser Professionalisierungsmaßnahmen (ebd., 65/69).

Resümierend lässt sich die Qualifikation von Beratenden wie folgt klassifizieren: „Es ist also beides nötig: Durch Beratungswissen werden Berater/-innen zu Experten, aber nur *Beratungskompetenz* macht aus Experten professionelle Berater/-innen“ (ebd., 32 [Hervorh. im Orig.]).¹⁴²

¹⁴¹ Siehe zur Definition Kapitel II.5.3.

¹⁴² Vgl. dementsprechend die Auswahl von Expert*innen in der qualitativen Teilstudie (Kapitel III.2.4).

5.5 Erkenntnisse zur Wirksamkeit

Übergreifend können Möglichkeiten der Wirkungsmessung von Studienberatung unter vier verschiedenen Niveaus betrachtet werden, welche in aufsteigender Richtung methodisch anspruchsvoller werden: So können zunächst direkte Reaktionen auf die Teilnahme (Level 1; bspw. Zufriedenheit oder wahrgenommene Nützlichkeit) gemessen werden. Des Weiteren lässt sich beobachten, welche Lernergebnisse die Teilnehmenden durch die Beratung erreicht haben (Level 2; bspw. Reflexionsfähigkeit oder Entscheidungsfähigkeit), oder inwiefern sich ihr Verhalten aufgrund der Teilnahme verändert (Level 3; bspw. Bildungsentscheidungen oder Arbeitsleistungen). Die vierte, anspruchsvollste Form der Messung fokussiert auf langfristige Wirkungen auf die (Bildungs-)Karrieren und damit die wirtschaftliche Lage einer Gesellschaft (Level 4; bspw. sozio-ökonomische Situation bzw. Arbeitslosenquoten) (Hooley 2014, 28ff.).

In vielen Fällen werden Angaben zur Wirksamkeit von Studienberatung in der Literatur über die Zufriedenheit der Studierenden oder ihre Einschätzung der Nützlichkeit subsumiert (ebd., 28; Gavin-Kramer 2018, 80f.). Des Weiteren wird in der Mehrzahl der Studien der Zeitpunkt vor einer Studienentscheidung betrachtet (Gavin-Kramer 2018, 79) und beispielsweise Bezug auf Tests zur Studierfähigkeit im Rahmen einer Studienberatung genommen¹⁴³. Jedoch werden zunehmend auch Hinweise zur Wirkung der Inanspruchnahme von Studienberatung auf unterschiedliche Studienerfolgskriterien auf der Ebene des Studierverhaltens während des Studiums festgemacht. Im Folgenden werden einleitend zentrale Ergebnisse zur Wirkung von Studienberatung auf Studienabbruch und Studienerfolg¹⁴⁴ und sodann auf Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung erläutert. Der Fokus dieser Zusammenfassung des Forschungsstandes lässt sich somit auf Level 2 (*Learning*) der Klassifizierung von Wirksamkeitsmessungen nach Hooley (2014) verorten, wobei gerade mit Blick auf die enge Verbindung von Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung zum tatsächlichen Verhalten¹⁴⁵ eine Überschneidung von Level 2 (*Learning*) und Level 3 (*Behaviour*) angenommen werden kann (ebd., 29).

¹⁴³ Siehe bspw. Fischer et al. (2014) zum Verhältnis von Persönlichkeitsmerkmalen, Geschlecht und den Ergebnissen von Studierfähigkeitstests.

¹⁴⁴ Gemäß den Überlegungen zur zugrundeliegenden Heuristik des Studienerfolgs (Kapitel II.1).

¹⁴⁵ Vgl. dazu die Ausführungen zu (Selbst-)Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in Kapitel II.2 und Kapitel II.3.

Studienabbruch und Studienerfolg

Heublein et al. (2017) gehen in ihren Analysen zu Studienerfolg und Studienabbruch von Beratungsangeboten als Teil der externen Einflussfaktoren (Studien- und Lebensbedingungen) aus, die im Zusammenspiel mit internen Einflussfaktoren (Fachidentifikation und Studierverhalten) aus ihrer Sicht vor allem die Motivation der Studierenden beeinflussen. Die Studienberatung wird aus dieser Perspektive als ein möglicher fördernder Faktor der Passung zwischen Aspekten des Studier- und Lernverhaltens und den externen Studienbedingungen beschrieben (ebd., 11ff.). Die Autor*innen berichten in ihrer Studie, dass Studienabbrecher*innen während ihres Studiums nicht signifikant häufiger eine Beratung in Anspruch genommen haben als erfolgreiche Studierende (ebd., 182). Diese Erkenntnis deutet für sie auf die Relevanz eines eigenaktiven Studiums hin, welches sie als eine Voraussetzung für die Wahrnehmung und Nutzung hilfreicher Unterstützungsangebote der Hochschule identifizieren (Heublein et al. 2017, 187). Eigenaktives Studierverhalten wird in ihrer Studie u.a. über die Fähigkeit, das Studium selbstständig organisieren zu können, gemessen. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied: Während die Studienabbrecher*innen zu 48 % zustimmen, diese Fähigkeit beherrscht zu haben, können von den Absolvent*innen 81 % diese Aussage bejahen (ebd., 148). So vermittelt die Fähigkeit, eigenaktiv zu studieren, den Zusammenhang zwischen dem Studienabbruch und der Inanspruchnahme von Beratungsleistungen (ebd., 187).

Zur Wirkung des externen Einflussfaktors der Studienberatung auf den Studienerfolg haben sich bei Brandstätter et al. (2002) in hierarchischen Regressionsanalysen schwache negative Wirkungen der Beratungsteilnahme auf den Notendurchschnitt¹⁴⁶ sowie schwache positive Wirkungen auf den sozialen Leistungsvergleich¹⁴⁷, die hypothetische Wiederwahl des Studiums¹⁴⁸ sowie die Studienzufriedenheit¹⁴⁹ gezeigt (ebd., 21). In einer Studie mit englischen Studienanfänger*innen haben sich außerdem die Inanspruchnahme von und hohe Zufriedenheit mit Studienberatung als förderlich für den Studienverbleib gezeigt (McCulloch 2014, 8/60f.).

¹⁴⁶ $\beta = -0,12^*$

¹⁴⁷ $\beta = 0,16^{**}$

¹⁴⁸ $\beta = 0,10$; $p = 0,074$.

¹⁴⁹ $\beta = 0,09$; $p = 0,117$.

Gemäß der Heuristik des Studienerfolgs und der Bedeutung der Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartungen in diesem Modell¹⁵⁰ werden mögliche Auswirkungen der Studienberatung auf Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung im Sinne eines Zwischenschritts im Gefüge der Wirkung auf den Studienerfolg betrachtet¹⁵¹. In diesem Sinne werden im Folgenden Erkenntnisse zur Wirkung der Studienberatung auf die in dieser Arbeit zentralen Forschungsgegenstände der Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung dargelegt.

Selbstkompetenzen

Es sind lediglich wenige Erkenntnisse zur Wirkung von Studienberatung auf die Entwicklung von Selbstkompetenzen oder einzelnen Facetten vorhanden. In den vorfindlichen Untersuchungen deuten sich studien erfolg sförderliche Wirkungen auf Selbstkompetenzen, wie beispielsweise auf die Entscheidungsfindung und den Umgang mit Prokrastination¹⁵² (Kiss 2017, 106f.; Kiss et al. 2016, zitiert in Kiss 2017, 109) sowie Selbstreflexion und Studienorganisation (Balsam et al. 2015, 22ff.) an.

Mit Blick auf wirkungsvolle Methoden zur Förderung von Selbstkompetenzen durch Studienberatung haben Großmaß und Püschel (2010) eine Vielzahl von möglichen Strategien zusammengetragen. Die Methoden zur Förderung von Selbstkompetenzfacetten, die von den Autorinnen unter Planungskompetenz und Selbstorganisation zusammengefasst werden, orientieren sich an der Identifizierung und Priorisierung von persönlichen Zielen sowie der Einübung einer realistischen Wahrnehmung des mit der jeweiligen Zielerreichung verbundenen Zeitaufwandes (ebd., 125f.). Die Autorinnen betonen neben der realistischen Einschätzung von Zeitplanung und Zielerreichung vor allem die individuellen Bedürfnisse und die autonome Entscheidungsfindung im Beratungsprozess:

„Dabei liegt der Akzent darauf, realitätsorientiert vorzugehen (statt gute Vorsätze zu formulieren), die persönlichen Gewohnheiten wertzuschätzen (statt nur das sozial Anerkannte gelten zu lassen) und Entscheidungen eigenständiger Lebens- und Arbeitsgestaltung zu unterstützen.“ (ebd., 124f.)

¹⁵⁰ Vgl. dazu die Ausführungen zum Studienerfolgsmodell in Kapitel II.1, sowie zur Bedeutung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung für den Studienerfolg in der Studieneingangsphase in Kapitel II.2.2 und Kapitel II.3.2.

¹⁵¹ Vgl. dazu beispielsweise auch Kiss (2017, 109), Heublein et al. (2017, 12) und Blüthmann (2012b, 281).

¹⁵² Siehe zum Zusammenhang von Prokrastination und Selbstdisziplin Kapitel II.2.2.

Hinsichtlich jener Selbstkompetenzen, die von Großmaß und Püschel (2010) unter den Schwerpunkten Entwicklungsaufgaben und Motivation subsumiert werden, erläutern sie Methoden der Studienberatung, die auf eine Reflexion der bisherigen Studienbewältigung und einordnenden Rückmeldungen fokussieren (Entwicklungsaufgaben). Durch die Möglichkeit, sich mit dem eigenen Studieverhalten selbstreflexiv auseinanderzusetzen und ein entsprechendes Feedback zu erhalten, sollen Selbstsicherheit und Leistungsbereitschaft gefördert werden (ebd., 99ff.). Schließlich nennen sie die Reflexion bisheriger Studienentscheidungen und die Verbesserung der eigenen Arbeitstechniken (Motivation). Dazu zähle beispielsweise die als motivationsfördernd beschriebene Aufteilung von Arbeitsschritten und -zielen in kleinere Aufgaben (ebd., 140f.).

Lerch (2013) resümiert in seinem Beitrag zum Diskurs über Selbstkompetenzen in der Erwachsenenbildung, dass die Frage nach der Förderung von Selbstkompetenzen nicht als Ganzes beantwortet werden könne, sondern deutlich differenziertere Perspektiven der Stärkung einzelner Kompetenzfacetten untersucht werden müssten. Er weist dabei auf mögliche Unterschiede zwischen den einzelnen Facetten hin, die sich auf die Veränderbarkeit durch didaktische Intervention beziehen (ebd., 33).

Selbstwirksamkeitserwartung

Auch zur Wirkung von Studienberatung auf die Selbstwirksamkeitserwartung ist nur spärliche empirische Evidenz vorhanden. Bisherige Studien weisen auf die Möglichkeit einer Wirkung insofern hin, als zumindest durch indirekte Effekte über eine bessere Entscheidungsfindung und erfolgreiche Koordination von Zielen die Selbstwirksamkeitserwartung wächst (Kiss 2017, 106f.; Kiss et al. 2016, zitiert in Kiss 2017, 109). Eine Evaluation von Trainings zur Förderung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung an der Universität Würzburg hebt Potenziale besonders durch den Austausch mit Peers, eine längerfristige Begleitung und die Arbeit an spezifischen Herausforderungen der Studierenden hervor (Seybold 2017, 135).

Martina Nohl (2009) konnte in ihrer Untersuchung zur Kompetenzentwicklung in der Beratung für bildungsbiografische Übergänge resümieren, dass eine ressourcenorientierte Beratung die Selbstwirksamkeitserwartung erhöhen kann, indem Zusammenhänge zwischen den eigenen Handlungen und Erreichtem bewusst gemacht werden (ebd., 291). Das Prinzip der Ressourcenorientierung weist Zusammenhänge mit einer biografisch orientierten Beratung auf, da auch hier Verbindungen zwischen vergangenen Leistungen in der Bildungslaufbahn mit den eigenen Ressourcen gefunden werden können (ebd., 284).

Brahm et al. (2014) raten mit Blick auf ihre Ergebnisse zur Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase¹⁵³ zu einer den individuellen Eigenschaften der Studienanfänger*innen angepassten Beratung und Unterstützung, welche den Erfordernissen der Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung gerecht werden: Studierende mit einer hohen oder mittleren Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn des Studiums sollten in ihrer realistischen Selbsteinschätzung – auch bezüglich der eigenen vorhandenen Schwächen – unterstützt werden und nicht ausschließlich an Organisations- und Lernstrategien herangeführt werden. Studienanfänger*innen mit einer schwachen Selbstwirksamkeitserwartung gelte es, die Unsicherheiten in Bezug auf ihre studienbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu nehmen, indem sie nicht mit ihren möglichen Defiziten konfrontiert werden, sondern eher in Form einer individualisierten Beratung und der Förderung studienbezogener Kompetenzen zur Bewältigung des Prüfungsdrucks und der Verbesserung der Arbeitsorganisation entlastet werden (ebd., 76ff.). Die Autor*innen beschreiben eine solche erfolgreiche „grundlegende Bearbeitung der Angstquellen“ (ebd., 77) als Voraussetzung für die Wirksamkeit additiver fachlicher Unterstützungsangebote in der Studieneingangsphase, welche andernfalls nur umso stärker zu einer Überforderung und damit einer Zunahme wahrgenommener Defizite führen würden.

Aus der Perspektive der Interventionsforschung muss die Untersuchung der Wirksamkeit von Studienberatung mit Blick auf die meist kurzfristigen und unregelmäßigen Beratungssituationen als methodisch stark eingeschränkt betrachtet werden (Kiss 2017, 105). Darüber hinaus ergibt sich eine weitere Hürde durch eine angenommene Selbstselektion durch die Studierenden: Es ist davon auszugehen, dass zumindest ein beachtlicher Teil der Studierenden wahrgenommenen relevanten Herausforderungen in der Studieneingangsphase die zur Verfügung stehende Studienberatung nicht in Anspruch nehmen (In der Smitten & Heublein 2013, 99). Diesen Einschränkungen wird in der vorliegenden Arbeit bei der methodischen Umsetzung und der Interpretation der Ergebnisse Rechnung getragen.¹⁵⁴

¹⁵³ Vgl. dazu Kapitel II.3.2.

¹⁵⁴ Vgl. dazu die methodischen Ausführungen in Kapitel IV.5.1.2.

6. ZWISCHENFAZIT UND HERLEITUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN IM MIXED-METHODS-DESIGN

Die Entwicklung der Selbstkompetenzen (Kapitel II.2) und der Selbstwirksamkeitserwartung (Kapitel II.3) in der Studieneingangsphase wird in der vorliegenden Untersuchung auf Grundlage des in Kapitel II.4 erläuterten Transitionskonzepts und unter Berücksichtigung bisheriger Erkenntnisse zu Studienerfolgsk Faktoren in der Studieneingangsphase (Kapitel II.1) sowie zu Eigenschaften und Wirksamkeit der Studienberatung (Kapitel II.5) untersucht. Die in Kapitel II.1 bis II.5 ausgeführten theoretischen Grundlagen und empirischen Erkenntnisse verdeutlichen ein Forschungsdesiderat, welches insbesondere mit Blick auf eine mehrperspektivische und methodisch diverse Herangehensweise offenkundig wird: Die Untersuchung der beiden Konstrukte Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung sowie deren Bedeutung und Entwicklung in der Studieneingangsphase wurden bisher nicht aus der Perspektive eines Transitionskonzepts untersucht, welche die Vielseitigkeit, die Bedingungen sowie förderliche und hinderliche Faktoren des Übergangs in Betracht zieht. Auch ein möglichst umfassendes, d.h. methodisch multiperspektivisches Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung steht noch aus. Die daraus erwachsende Maßgabe, einen möglichst individuellen Blick auf die Transition, mit den Möglichkeiten und Grenzen der Einflussnahme durch die Studienberatung zu erhalten und dabei eine Innen- und eine Außenperspektive auf die Entwicklungen in der Studieneingangsphase zu erhalten, führt zu einem Forschungsdesign, welches sowohl verschiedene methodische Herangehensweisen vorhält als auch eine theoretische Grundlage vorsieht, die eine möglichst offene Herangehensweise bei der Interpretation von Entwicklungen zulässt.

Während sich über die Bedingungen der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung bereits eine Vielzahl von Erkenntnissen finden lassen, erschienen die theoretischen und empirischen Evidenzen zu den Selbstkompetenzen weniger eindeutig. Besonders geringe Erkenntnisse sind jedoch über die Effekte der Studienberatung auf die Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase vorhanden. Auf Grund der eher vagen Erkenntnislage zum Forschungsgegenstand werden zur Bildung der forschungsleitenden Fragestellungen die grundlegenden Mechanismen des Übergangs in das Studium in den Blick genommen: Dabei ist aus der Perspektive des Transitionskonzepts und mit Blick auf den Forschungsstand davon auszugehen, dass sich weder die Beziehungen zwischen den Herausforderungen der Studienfänger*innen als einheitlich erweisen noch die Entwicklung von Kompetenzfacetten linear oder unidirektional verlaufen.

Um zu Erkenntnissen über die Bedeutung der Studienberatung für die Entwicklungsmechanismen in der Studieneingangsphase zu gelangen, ist es zunächst vonnöten, die Herausforderungen der Studienanfänger*innen bezüglich ihrer studienrelevanten Kompetenzen und ihrer Selbstwirksamkeitserwartung grundsätzlich und zunächst mit Blick auf ihren Eintrittszeitpunkt in die Hochschule als Ausgangslage zu untersuchen. Die Herausforderungen zu Studienbeginn erscheinen mit Blick auf den Forschungsstand zu Studienerfolg und Transition sowie mit Blick auf die ausgearbeiteten Konzepte der Selbstkompetenzen und der Selbstwirksamkeitserwartung äußerst komplex und bedürfen einer Systematisierung mit dem Ziel der weiteren Untersuchung von Entwicklungen und Wirkungsgefügen.

Es wird davon ausgegangen, dass die Selbstkompetenzen und die Selbstwirksamkeit eine Bedeutung für den Studienerfolg in der Studieneingangsphase haben. Die Studienzufriedenheit dient als sinnvoller Indikator für den Studienerfolg. Dementsprechend werden in der qualitativen Studie Fragen nach der Relevanz der Selbstkompetenzen hinsichtlich des Studienerfolgs untersucht. Quantitativ überprüfbare Hypothesen lassen sich aus den Erkenntnissen zu den Ausprägungen von Selbstkompetenzen im Rahmen des gewählten Kompetenzstrukturmodells wie folgt ableiten:

H1a: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Selbstkompetenzen und der Studienzufriedenheit.

H1b: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der Studienzufriedenheit.

Die erste Forschungsfrage dieser Arbeit lautet schließlich:

1. Welche Herausforderungen gilt es in der Studieneingangsphase in Bezug auf Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung zu bewältigen?

Dazu werden neben der Untersuchung der Selbstwirksamkeitserwartung zu Studienbeginn zur Einordnung der Selbstkompetenzen und zur Abschätzung ihrer Relevanz im Kontext der hier verwendeten Kompetenzklassifikation¹⁵⁵ auch Herausforderungen bezüglich der Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen in den Blick genommen.

¹⁵⁵ Vgl. Kapitel II.2.

Die in Kapitel II.2 vorangegangenen Ausführungen legen nahe, dass sich die Selbstkompetenzen zum einen von den anderen Kompetenzdimensionen abgrenzen lassen und zum anderen in Gruppen einteilen lassen, welche entweder handlungsorientiert-organisatorisch ausgerichtet sind oder eher selbstreflexive Facetten beschreiben. In der qualitativen Studie werden die Zusammenhänge zwischen diesen Kompetenzfacetten und ihre Beziehungen zu den drei anderen Kompetenzdimensionen exploriert, während sich für die quantitative Studie die folgenden Hypothesen bilden lassen:

H1c: Die Ausprägungen der Selbstkompetenzen stellen sich als relativ unabhängig von den weiteren Kompetenzdimensionen im Kompetenzstrukturmodell dar.

H1d: Die Facetten der Selbstkompetenzen lassen sich untereinander hinsichtlich ihrer Abhängigkeiten unterscheiden und in konsistente Subdimensionen zusammenfassen.

In Kapitel II.3 wurde erläutert, dass die Selbstwirksamkeitserwartung und deren Erfassung auf einer mittlerweile soliden empirischen Basis stehen. In der qualitativen Studie werden auch für dieses Konstrukt erste Einschätzungen zur Ausprägung und Bedeutung in der Studieneingangsphase erfasst. Für die quantitative Untersuchung wird hingegen folgende Hypothese aufgestellt:

H1e: Die Selbstwirksamkeitserwartung lässt sich anhand einzelner Faktoren in einem zusammengefassten, reliablen Konstrukt abbilden.

Die Annahme, dass die Entscheidung, eine Studienberatung in Anspruch zu nehmen, von der Ausprägung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung abhängen könnte, wird dadurch gestärkt, dass beide Konstrukte eine gewisse Motivation zu handeln sowie eine Eigenaktivität implizieren, andererseits aber auch im Sinne eines selbstständigen Handelns für Unabhängigkeit und Selbstsicherheit stehen könnten.¹⁵⁶ Neben der Exploration dieser Fragestellung in den qualitativen Interviews werden folgende quantitativ überprüfbare Hypothesen aufgestellt:

H1f: Studierende, die Studienberatung in Anspruch nehmen und Studierende, die keine Studienberatung in Anspruch nehmen, unterscheiden sich hinsichtlich der Ausprägungen von Selbstkompetenzen.

H1g: Studierende, die Studienberatung in Anspruch nehmen und Studierende, die keine Studienberatung in Anspruch nehmen, unterscheiden sich hinsichtlich der Ausprägungen von Selbstwirksamkeitserwartung.

¹⁵⁶ Vgl. Kapitel II.2 und II.3.

Um schließlich die Mechanismen derjenigen Prozesse zu analysieren, denen diese Herausforderungen über den Zeitraum des ersten Semesters hinaus unterliegen, wird in einem weiteren Schritt die folgende Fragestellung zugrunde gelegt:

2. Wie entwickeln sich Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase?

Die Ausführungen zu Entwicklungen von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartungen sowie zu den Bedingungen, denen diese unterliegen, legen eine positive Weiterentwicklung durch Lernerfahrungen und die Wahrnehmung von Handlungserfolgen nahe.¹⁵⁶ Im Sinne der theoretischen Vorüberlegungen¹⁵⁷ wird angenommen, dass die zunächst großen Herausforderungen zu Beginn des Übergangsprozesses im Laufe der Studieneingangsphase durch Anpassungsprozesse aufseiten der Studienanfänger*innen sowie förderliche Lehrsituationen der Institution im Laufe der Studieneingangsphase abnehmen. Diese voraussichtlich komplexen Vorgänge mit individuellen und institutionellen Bedingungsgefügen sowie unterschiedlichen Auswirkungen auf die einzelnen, zu unterscheidenden Facetten (H1d) werden im Rahmen der qualitativen Studie untersucht. Parallel dazu werden quantitativ überprüfbare Hypothesen unter Bezugnahme auf den Forschungsstand und die transitionstheoretische Rahmung wie folgt formuliert:

H2a: Selbstkompetenzen entwickeln sich im ersten Studienjahr positiv. Die Subdimensionen zeigen dabei unterschiedlich starke Zuwächse.

H2b: Die Selbstwirksamkeitserwartung entwickelt sich im ersten Studienjahr positiv. Die Stärke der Entwicklung steht in einem negativen Zusammenhang mit dem Ausgangswert der Selbstwirksamkeitserwartung (eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn erfährt eine stärkere Zunahme als eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung).

Hier kann aufgrund der umfangreicheren empirischen Basis bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartung spezifischer auf die Entwicklungen eingegangen werden: So wird angenommen, dass sich die Selbstwirksamkeitserwartung zwar bei allen Studierenden im Laufe der Studieneingangsphase erhöht, jedoch einen stärkeren Zuwachs bei geringem Anfangswerts erfährt als bei einem hohen Anfangswert.

¹⁵⁷ Vgl. Kapitel II.1.3 und II.4.

Die Antworten auf die zweite Forschungsfrage bilden die Voraussetzung, um schließlich die dritte und abschließende Forschungsfrage der Untersuchung beantworten zu können:

3. Welche Bedeutung hat Studienberatung für die Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase?

Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage werden neben den Merkmalen der Studienberatung in der qualitativen und der quantitativen Studie auch ihre möglichen Einflüsse auf die Entwicklungsmechanismen von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase in den Blick genommen. Aufbauend auf den Überlegungen zu Entwicklungsmechanismen der Selbstkompetenzen und der Selbstwirksamkeitserwartung¹⁵⁸, den transitionstheoretischen Überlegungen zur Passung von Individuum und Institution im Übergang¹⁵⁹ sowie den Erkenntnissen der Studienberatungsforschung¹⁶⁰ wird davon ausgegangen, dass unterschiedliche Möglichkeiten existieren, diese Entwicklungen positiv zu beeinflussen. Diese potenziellen Ansätze der Einflussnahme werden in der qualitativen Studie exploriert, während in der quantitativen Studie folgende Hypothesen untersucht werden:

H3a: Der Zuwachs der Selbstkompetenzen ist bei denjenigen Studierenden höher, die Studienberatung in Anspruch genommen haben, als bei den Studierenden, die an keiner Studienberatung teilgenommen haben.

H3b: Der Zuwachs der Selbstwirksamkeitserwartung ist bei denjenigen Studierenden höher, die Studienberatung in Anspruch genommen haben, als bei den Studierenden, die an keiner Studienberatung teilgenommen haben.

Im Folgenden wird das zur Beantwortung der Forschungsfragen entwickelte Untersuchungsdesign erläutert.

¹⁵⁸ Vgl. Kapitel II.1 und II.2.

¹⁵⁹ Vgl. Kapitel II.4.

¹⁶⁰ Vgl. Kapitel II.5.5.

Zunächst wird die Zielsetzung des Forschungsdesigns zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen erläutert (Kapitel III.1). Zur Schilderung des geeigneten Untersuchungsdesigns (Kapitel III.2) dient eine ausführliche Darstellung der methodologischen Orientierung dieser Arbeit (Kapitel III.2.1). In der Darstellung des Mixed-Methods-Designs werden neben der einleitenden Spezifizierung (Kapitel III.2.2 und Kapitel III.2.3) die qualitative (Kapitel III.2.4) und quantitative Teilstudie (Kapitel III.2.5) zur Sicherung der Übersichtlichkeit einzeln dargestellt, während die resultatbasierte Integration (Kapitel III.2.6) gemäß den Empfehlungen von Bryman (2007, 20f.) sowie Fetters und Freshwater (2015a, 204ff.) in ausführlicher Form erläutert wird.

1. ZIELSETZUNG

Das im Folgenden dargestellte Forschungsdesign dient der Beantwortung der in Kapitel II hergeleiteten Forschungsfragen. Ziel ist es, ein umfassendes Bild der Herausforderungen von Studienanfänger*innen zu erhalten, die sie in der Transition in ein Studium durchleben sowie die Möglichkeiten der Förderung in dieser Phase zu erfassen. Dabei liegt der Fokus auf den besonderen Erfordernissen hinsichtlich der studienerfolgsrelevanten Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung, die ein solcher Übergang mit sich bringt.¹⁶¹ Dazu werden neben der Erfassung zentraler Herausforderungen zu Studienbeginn auch die Mechanismen der Entwicklung von Selbstkompetenzen im Zusammenspiel individueller und institutioneller Einflussfaktoren¹⁶² untersucht. Die Einflussmöglichkeiten auf jene Entwicklungen werden hinsichtlich der immanenten Zielsetzungen der Studienberatung¹⁶³ anhand dieser Unterstützungsmaßnahme eruiert. Mit Blick auf den transitionstheoretischen Hintergrund der Studie wird dabei ein besonderes Augenmerk auf die individuellen und institutionellen Faktoren sowie deren Wechselbeziehungen bei der Bedeutung der Studienberatung für die Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung gelegt. Des Weiteren wird eine Perspektive auf Studienerfolg und Entwicklung

¹⁶¹ Vgl. Kapitel II.1.3, II.2.2, II.3.2 und II.4.

¹⁶² Vgl. Kapitel II.2.2 und II.3.2.

¹⁶³ Vgl. Kapitel II.5.1 und II.5.5.

der Studienanfänger*innen eingenommen, welche individuelle Bedürfnisse und Herausforderungen berücksichtigt, statt lediglich Studienerfolg im Sinne von guten Noten oder als Gegensatz zu Studienabbruchsprozessen zu betrachten.¹⁶⁴

Im Folgenden wird das Mixed-Methods-Design vorgestellt, mit welchem die Untersuchung unter diesen Prämissen realisiert werden kann.

2. MIXED-METHODS-DESIGN

“1 + 1 = 3”

(Fetters & Freshwater 2015b, 116)

Aus den Ausführungen in Kapitel II lassen sich methodische Anforderungen ableiten, welchen das im Folgenden dargelegte Untersuchungsdesign begegnen soll. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird deshalb ein Design gewählt, welches durch eine Kombination und Integration qualitativer und quantitativer methodischer Zugänge sowie durch eine damit verbundene Perspektivenintegration einen Erkenntnisgewinn schaffen soll, welcher über die ausschließliche Addition von verschiedenen Datengrundlagen hinausgeht (Fetters & Freshwater 2015b, 116). Im folgenden Kapitel III.2 wird dargelegt, auf welcher Grundlage das ausgewählte methodische Design ausgewählt wurde und welche Eigenschaften, Bestandteile und Vorgehensweisen dieses charakterisieren.

In Kapitel III.2.1 wird die dem Forschungsdesign zugrundeliegende methodologische Orientierung erläutert. Dazu werden sowohl kritische Ansichten bezüglich einer dem Mixed-Methods-Design zugrundeliegenden methodologischen Orientierung als auch der Designauswahl entsprechende, forschungsparadigmatisch untermauernde Aspekte einer Orientierung am Pragmatismus mit einer dialektisch-pluralistischen Anschauung (Johnson 2017, 165/170) erläutert. Anschließend wird das Mixed-Methods-Design dargelegt und die Auswahl der hier gewählten Eigenschaften, wie die Samplingstrategie und die Priorisierung der Teilstudien begründet (Kapitel III.2.2). Nach einer Erläuterung der Gütekriterien des Mixed-Methods-Designs (Kapitel III.2.3) werden die entsprechend in den Teilstudien zur Anwendung kommenden qualitativen (Kapitel III.2.4)

¹⁶⁴ Vgl. Kapitel II.1.

und quantitativen Methoden (Kapitel III.2.5) separat dargestellt, um abschließend das Vorgehen bei der Integration der Ergebnisse zu beschreiben (Kapitel III.2.6).

2.1 Methodologische Orientierung

Die in Kapitel II dargelegten, als äußerst komplex eingeschätzten Wirkungszusammenhänge der Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeit im Zusammenspiel mit der Inanspruchnahme von Studienberatung innerhalb der Transition in die Hochschule verlangen auf der Grundlage der transitionstheoretischen Rahmung eine inhaltlich mehrperspektivische Betrachtung. Auch eine entsprechende methodische Ausrichtung und methodologische Orientierung sind demnach erforderlich. Aufgrund der schwachen empirischen Evidenzen, die bislang mit Blick auf die Forschungsfragen existieren, erscheinen eine ausführliche Begründung der Methodologie sowie eine die Darstellung ihrer Vorteile angemessen.

Kritiker*innen einer gleichrangigen Berücksichtigung qualitativer und quantitativer Methoden innerhalb eines Studiendesigns führen an, dass es aufgrund gegensätzlicher Paradigmen, welchen die methodologischen Traditionen unterliegen, unangemessen sei, diese zur Untersuchung desselben Gegenstandes zu verwenden (Guba & Lincoln 1994; Lincoln et al. 2011)¹⁶⁵. Zur Erläuterung dieser Kritik ist es zunächst notwendig, diese häufig als unvereinbar wahrgenommenen methodologischen Stränge im Hinblick auf ihre wesentlichen paradigmatischen Fundierungen zu beleuchten. Ein Paradigma meint dabei eine Ansammlung von (Vor-)Annahmen und Konzepten, welche Forschende durch ihre Untersuchung leiten und die Analyse und Interpretation der Ergebnisse beeinflussen (Mackenzie & Knipe 2006, 194).

Das qualitative Wissenschaftsparadigma orientiert sich grundsätzlich an vier Grundannahmen. Erstens wird davon ausgegangen, dass die zu untersuchende soziale Realität immer durch Sinnzuschreibungen konstruiert wird, welche in sozialer Interaktion entstehen und damit nicht von einer absoluten Realität gesprochen werden kann. Zweitens befindet sich diese Konstruktion von Wirklichkeit in einem ständigen, durch Reflexion veränderlichen Prozess. Auch diese Veränderungen sind Teil des zu untersuchenden Gegenstandsbereichs. Drittens unterliegen auch objektive Umstände einer subjektiven Sinnzuschreibung und erlangen erst unter den jeweiligen persönlichen Deutungen eine Relevanz, die es erst möglich macht, diese Umstände zu interpretieren.

¹⁶⁵ Vgl. für eine weitere Erläuterung dazu Denzin (2010, 422f.).

Dabei tragen viertens Alltagstheorien, Werte und Normen sowie biographische Verläufe der Personen zur Wahrnehmung des Untersuchungsgegenstands bei (Flick et al. 2017, 20ff.). Für die vorliegende Arbeit hat dies zur Folge, dass die Beschreibung der in der sozialen Interaktion konstruierten Wirklichkeit in der qualitative Teilstudie unter der Prämisse ausgeführt werden muss, dass Kontext, Situation und Perspektiven der Beteiligten bei der Interpretation ihrer Deutungen berücksichtigt werden müssen (ebd., 23).

Im quantitativen Wissenschaftsparadigma unterstehen die forschungsmethodologischen Annahmen traditionell der Perspektive auf eine Wirklichkeit, welche unabhängig von individueller Wahrnehmung existiert und mithilfe theoretisch fundierter Operationalisierung (zumindest zum Teil) fassbar gemacht werden kann. Durch die neu gewonnenen Erkenntnisse können dann bereits bestehende Theorien falsifiziert werden oder sich bewähren, indem darauf aufbauende Hypothesen getestet werden (Deduktion) (Popper 1994, 7f.). So müssen die in der quantitativen Teilstudie durchgeführten Untersuchungen stets auf der Grundlage des Forschungsstandes sowie unter Bezugnahme auf den theoretischen Hintergrund durchgeführt, das heißt entsprechend nachvollziehbare operationalisierte Konstrukte gemessen und Zusammenhänge und Unterschiede aufgrund der erarbeiteten Vorannahmen getestet werden.

Im Mixed-Methods-Design soll nun aber nicht der qualitative Datentyp als Ergänzung im Rahmen eines quantitativen Paradigmas dienen (oder umgekehrt), sondern ein übergreifendes Paradigma verfolgt werden, in welchem die in den qualitativen Teilen gewonnenen Anhaltspunkte über die soziale Konstruktion der Wirklichkeit und die in quantitativen Teilen erhaltenen Erkenntnisse über die generalisierbare Realität vereint werden können. So soll ein Gesamteindruck über den Forschungsgegenstand entstehen, der über ein Nebeneinander von qualitativen und quantitativen Ergebnissen hinausgeht (Teddle & Tashakkori 2010, 20f./33).

Bezüglich der Anwendung von Mixed-Methods-Designs hat sich eine Diskussion darüber entwickelt, ob und inwiefern bekannte Forschungspadigmen für diese überhaupt herangezogen werden können (ebd., 13). Dazu lassen sich mindestens sechs verschiedene Ansichten ausmachen (Greene 2008): Eine sehr liberale Ansicht zur Verbindung von Methoden und Forschungspadigmen innerhalb einer Studie wird als „SUBSTANTIVE THEORY STANCE“ (ebd., 12 [Hervorh. im Orig.]) bezeichnet und es wird davon ausgegangen, dass die Annahmen verschiedener Forschungstraditionen integriert und die traditionellen Paradigmen dabei unbeachtet gelassen

werden können. Hinter dieser Annahme steht wiederum die These, dass Paradigmen die Forschungspraxis nicht leiten, sondern nur eine Hilfe für unsere Gedankengänge seien, während die Forschung lediglich durch die zugrundeliegende Theorie geleitet wird. Ein „A-PARADIGMATIC STANCE“ (Greene 2008, 12 [Hervorh. im Orig.]) wird in Forschungsdesigns angewendet, welche ebenfalls keine forschungsleitende Funktion von Paradigmen erkennen. Stattdessen wird der Forschungsprozess über die Anforderungen des Untersuchungsgegenstandes und seines Kontexts geführt. Dem „ALTERNATIVE PARADIGM STANCE“ (ebd. [Hervorh. im Orig.]) liegt die Annahme zugrunde, dass Paradigmen und entsprechende Forschungsmethoden und -ergebnisse, die scheinbar nicht miteinander vereinbar sind, mithilfe zusätzlicher und übergreifender Paradigmen wie (beispielsweise) dem Pragmatismus in Einklang gebracht werden können. Dabei wird das aktive Kombinieren verschiedener Forschungstraditionen in einem gemeinsamen Kontext und einer zugrundeliegenden Theorie geradezu gefordert. Eine Kombination verschiedener Forschungstraditionen und scheinbar nicht zu vereinbarender Paradigmen wird im „DIALECTIC STANCE“ (ebd. [Hervorh. im Orig.]) beschrieben. Die Betonung liegt hier zwar auf den Paradigmen und ihren Traditionen, welche durchaus berücksichtigt werden sollten, jedoch wird hier vorausgesetzt, dass diese selbst lediglich soziale und historisch gewachsene Konstruktionen sind und deshalb weiterhin mit fließenden Grenzen und Veränderlichkeit einhergehen. Je nach theoretischer Grundlegung und dem Forschungskontext können die unterschiedlichen paradigmatischen Annahmen sinnvoll genutzt werden. Der „COMPLEMENTARY STRENGTHS STANCE“ (Greene 2008, 12 [Hervorh. im Orig.]) nimmt zwar eine Inkompatibilität traditioneller quantitativer und qualitativer Paradigmen an, erlaubt aber eine gegenseitige Validierung von Ergebnissen und eine Erweiterung des Erkenntnisgewinns durch nebeneinanderstehende Ergebnisse. Geht man vom „PURIST STANCE“ (ebd., 12 [Hervorh. im Orig.]) aus, können verschiedene Paradigmen in der Forschung nicht kombiniert werden - es wird von Inkommensurabilität gesprochen (ebd.).

Die Annahme, dass übergreifende Paradigmen zur Integration unterschiedlicher Forschungstraditionen verhelfen können (*Alternative Paradigm Stance*), leitet zur methodologischen Orientierung des Pragmatismus über (Greene 2008, 12f.). Der Pragmatismus befähigt die Forschung, jedes der konfligierenden Urteile zu ihren Fragestellungen „[...] dadurch zu interpretieren, daß man seine praktischen Konsequenzen untersucht“ (James 1994 [1907], 28). Die Relevanz einer von der Referenz unterschiedlichen Wirklichkeit ergibt sich demnach erst in einer deutlich unterschiedlichen Wirkung auf das konkrete Handeln unter Berücksichtigung dieser Annahme. Ist eine

solche unterschiedliche Konsequenz nicht auszumachen, ist es müßig, scheinbare Unterschiede zu betonen, da diese vermeintlich konfligierenden Urteile vielmehr Teil eines Ganzen, eines umfassenderen Abbildes der Wirklichkeit sind:

„Es kann unmöglich eine Differenz in einem Punkte geben, die nicht eine Differenz an einem andern [sic] Punkte zur Folge hat, keine Unterscheidung im Abstrakten, die nicht in einem Unterschied im Konkreten, im Tatsächlichen und in der daraus sich ergebenden Handlungsweise zum Ausdruck käme [...].“ (James 1994 [1907], 31)

„Er [der Pragmatismus – Anm. d. Verf.] bringt Altes und Neues zu harmonischer Vereinigung. Der absolut leere, rein statische Begriff der ‚Übereinstimmung‘ zwischen unserm [sic!] Geist und der Wirklichkeit [...] wird hier ersetzt durch den für jeden verständlichen Begriff eines reichhaltigen und tätigen Verkehrs zwischen unserem konkreten Denken und der großen Welt fremder Erfahrungen [...].“ (ebd., 43f.)

Während der Pragmatismus als forschungsleitende methodologische Orientierung dazu verhilft, eine übergreifende Rahmung für unterschiedliche Forschungstraditionen zu bilden, erscheint eine weitere Annahme für die Mixed-Methods-Forschung von Vorteil: Wenn angenommen wird, dass innerhalb alternativer Paradigmen unterschiedliche Annahmen der beiden Forschungstraditionen miteinander in eine Dialog treten können (*Dialectic Stance*), wird es möglich, ein besseres Verständnis und weiterführende Erkenntnisse zu generieren (Greene 2008, 12f.):

Der dialektische Pluralismus (Johnson 2012) bietet als methodologische Orientierung des Forschungsprozesses gerade für Mixed-Methods-Designs mit gleichrangiger Berücksichtigung der qualitativen und quantitativen Teilstudien die Möglichkeit, unterschiedliche Perspektiven, Annahmen und komplementäre oder scheinbar gegensätzliche Ergebnisse in einem interaktiven Prozess zu einem ganzheitlichen Bild zu integrieren (Johnson 2017, 157f./161/163; Johnson & Stefurak 2013, 46). Als methodologisches Meta-Paradigma ist der Dialektische Pluralismus mit der Berücksichtigung verschiedener Statusgruppen und deren jeweiliger Wahrnehmung der Realität verbunden und (Johnson 2012, 752). Er erscheint dabei als Ergänzung zum Pragmatismus in der Lage, scheinbar konkurrierende methodologische Annahmen quantitativer und qualitativer Forschung sowie unterschiedliche Perspektiven in dialektischer Form miteinander zu verbinden und dabei ihre Besonderheiten zu würdigen sowie zu berücksichtigen und bietet gemäß einer kontinuierlichen Reflexion verschiedener Forschungsparadigmen und Interpretationen einen zusätzlichen Impuls zur pragmatischen Orientierung (Johnson 2017, 160ff./170).

„DP [Dialectical Pluralism – Anm. d. Verf.] is a *process* philosophy for dialoging with difference. It is a process philosophy because it is based on the assumption that much of reality is plural and dynamic rather than singular and static. It is also a process philosophy because

it provides a process to consider multiple issues and perspectives interactively, even when they appear to be highly divergent and contradictory.“ (Johnson & Stefurak 2013, 38 [Hervorh. im Orig.])

Neben der Möglichkeit, scheinbar konkurrierende und auf der Grundlage unterschiedlicher paradigmatischer Annahmen hinzugezogene Perspektiven zu berücksichtigen, lassen sich die folgenden Eigenschaften einer am Dialektischen Pluralismus orientierten Forschungsweise identifizieren: Die interpretativen Überlegungen werden weniger von philosophisch-methodologischen Problemen als von den Merkmalen des zu untersuchenden Phänomens geleitet. Außerdem werden Analyse und Ergebnisse sowie die darauffolgenden Interpretationen nicht aus der Perspektive einer historisch gewachsenen methodologischen Dichotomie betrachtet (im Sinne eines Entweder/Oder), sodass Inferenzen nicht unter der Maßgabe der Unterscheidung zwischen Deduktion und Induktion oder Objektivität und Subjektivität gebildet werden.¹⁶⁶ Zu unterscheidende Aspekte, wie Allgemeingültigkeit und Spezifität, oder Wertneutralität und Werteverpflichtung, welche aber zu einer konstruktiven Entwicklung von Erkenntnissen führen können, werden anerkannt und zur umfassenden Darstellung dieser genutzt (Greene & Hall 2010, 123ff.).

„A mixed methods way of thinking is an orientation toward social inquiry that actively invites us to participate in dialogue about multiple ways of seeing and hearing, multiple ways of making sense of the social world, and multiple standpoints on what is important and to be valued and cherished.“ (Greene 2008, 20)

Die vorliegende Arbeit kann auf Grundlage der vorangegangenen Ausführungen als pragmatisch orientiert beschrieben werden, wobei der Dialektische Pluralismus insofern Anwendung findet, als die jeweiligen methodologischen Grundhaltungen der qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden berücksichtigt und eingebracht werden. Bezüglich der verwendeten Methoden kann somit vorausgesetzt werden, dass sowohl im qualitativen als auch im quantitativen Forschungsstrang die jeweilig gängigen Verfahren durch den Forschungsprozess leiten:

„Here a mixed approach [...] would use statistical techniques to analyze the data generated through the questionnaires and interpretative approaches to analyze the data generated through interviews. At the level of data collection, this is, again, unproblematic as it [...] does not, in itself, raise any philosophical or practical issues.“ (Biesta 2010, 101)

¹⁶⁶ Siehe zur Spezifizierung dieses Vorgehens die methodischen Ausführungen in Kapitel III.2.2 und Kapitel III.2.6.

Die jeweiligen Teilstudien und dazugehörige Methoden werden in den Kapiteln III.2.4 und III.2.5 nach der Erläuterung zur Konzeption und Durchführung eines Mixed-Methods-Designs (Kapitel III.2.2) mit seinen spezifischen Gütekriterien (Kapitel III.2.3) vorgestellt.

2.2 Spezifizierung des Mixed-Methods-Designs

Neben der methodologischen Orientierung ist gerade bei der Anwendung eines Mixed-Methods-Designs die Darstellung der Stringenz des Verfahrens vonnöten¹⁶⁷ (Fetters & Freshwater 2015a, 203). Im Folgenden werden dementsprechend die Kriterien dargelegt, anhand derer die Entscheidung für das hier gewählte Design getroffen wurde, bevor dieses näher erläutert wird.

Das Transitionskonzept Harald Welzers¹⁶⁸ (1993b) impliziert aufgrund der zu untersuchenden Entwicklungen innerhalb und in Abhängigkeit von sozialen Zusammenhängen Analysen, in welchen nicht nur das Subjekt der Untersuchung, sondern auch die Perspektive der sozialen Umwelt Berücksichtigung findet. Der Autor spricht hier von „relationalen Untersuchungsdesigns“ (ebd., 150), welche sich beispielsweise dadurch auszeichnen können, „[...] in Studien zur Bewältigung von Migrationsprozessen nicht nur die Fremden, sondern zugleich die Einheimischen [...] oder hinsichtlich der Bewältigung von Krankheitsverläufen nicht nur den Patienten, sondern das gesamte soziale Setting [...]“ (ebd., 150) zu untersuchen. Im Sinne des Mixed-Methods-Ansatzes entspricht dieses Vorgehen einer Samplingstrategie, welche neben der Verwendung unterschiedlicher Erhebungsmethoden die Untersuchung verschiedener Hierarchieebenen innerhalb eines sozialen Systems vorsieht. Onwuegbuzie und Leech (2007) sprechen demzufolge von „Multilevel Sampling Designs“¹⁶⁹ (ebd., 248.) und nennen mit Bezug auf die Bildungsforschung das Beispiel des Vergleichs der Wahrnehmungen von Schüler*innen und ihren Lehrkräften bezüglich bestimmter Prüfungsformate. Zusätzlich weisen sie darauf hin, dass die Hierarchie zwischen diesen Personengruppen nahelege, die Zielgruppe der niedrigeren Hierarchieebene in einem größeren zahlenmäßigen Umfang zu berücksichtigen, als jene Gruppe des höheren Status (ebd., 248f.). Thomas Kurtz (2010) weist außerdem mit Blick auf die soziologische Perspektive in der Analyse

¹⁶⁷ Siehe dazu ausführlicher Kapitel III.2.3.

¹⁶⁸ Vgl. auch Kapitel II.4 zur Theorie der Transition.

¹⁶⁹ Siehe zur Auswahl von Stichproben auf der Basis verschiedener organisatorischer Ebenen im gewählten Design auch Creswell und Plano Clark (2018, 187).

von Kompetenzen auf die zu berücksichtigende soziale Zuschreibung und Wahrnehmung von Kompetenzen im Sinne einer Außenperspektive hin (Kurtz 2010, 8).

Da die Studie eine Untersuchung desselben Konzepts mithilfe zweier methodischer Zugänge vorsieht, werden auch die Fragestellungen parallel auf beide Teilstudien angewandt. Auf diesem Weg können anschließend die Ergebnisse tatsächlich integriert werden und zu einem Erkenntnisgewinn über jenen einer einzelnen methodischen Anwendung hinausführen (Creswell & Plano Clark 2018, 185). Tashakkori (2009) weist des Weiteren in seinen Ausführungen zur Konzeptualisierung von Mixed-Methods-Designs darauf hin, dass eine Festlegung auf eine höhere Relevanz einer der beiden methodischen Ansätze zu Beginn des Forschungsprozesses mit Blick auf die angenommene Kontinuität der Forschungsansätze und die zunächst unbekannten Ergebnisse der Datenintegration nicht zu rechtfertigen sei. Erst im Laufe der Datenintegration und -interpretation sei es denkbar, dass einem Teil der Daten ein größeres Gewicht zugesprochen werde, während dies allein aufgrund der unterschiedlichen Höhe der Fallzahlen oder des Aufwandes bei der Datenerhebung nicht ohne weiteres möglich sei (ebd., 289). Die Parallelität bezieht sich im vorliegenden Fall weniger auf den zeitlichen Ablauf der Erhebungen als auf die Übereinstimmung der untersuchten Konzepte und Fragestellungen zwischen den Teilstudien und wird in manchen Studien deshalb als Konvergenz bezeichnet (Creswell & Plano Clark 2018, 68ff./189).¹⁷⁰

Es existieren nicht zu unterschätzende Herausforderungen bei der Umsetzung einer Mixed-Methods-Studie, will man den beschriebenen Ansprüchen an eine Integration qualitativer und quantitativer Erhebungen gerecht werden. Creswell und Plano Clark (2018) fassen diesbezüglich potenzielle Hürden zusammen: Zum einen stellt sich der Autorin die Frage nach den eigenen ausreichenden Fertigkeiten, um die anzuwendenden Methoden einer Mixed-Methods-Untersuchung sicher und korrekt handhaben zu können. Die Autor*innen weisen darauf hin, dass für eine Anwendung quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden in einer Studie hohe Erfahrungswerte der Untersucher*innen in beiden methodischen Feldern vorausgesetzt werden müssen. Dies gilt sowohl für die Datenerhebung als auch die gängigen Analyseverfahren. Doch sind nicht nur die Fertigkeiten in der Handhabung dieser einzelnen Zugänge von Bedeutung, sondern nicht zuletzt auch eine hohe Sicherheit in der Verwendung der Methoden der Mixed-Methods-Forschung.

¹⁷⁰ Die in Kapitel II.6 dargestellten Forschungsfragen stellen die gemeinsamen Fragestellungen für die zwei parallelen Stränge der Mixed-Methods-Untersuchung dar.

Laut den Autor*innen ist es deshalb unerlässlich für die Forschenden, die (historische) Entwicklung der Mixed-Methods in der Literatur zu verfolgen sowie den aktuellen Stand erprobter Designs zu berücksichtigen (Creswell & Plano Clark 2018., 14ff.). Entsprechend der in ihrem Werk genannten Empfehlungen wurden zur Vorbereitung und Begleitung der vorliegenden Arbeit zahlreiche einschlägige Methodenworkshops des Zentrums für Schul-, Bildungs- und Hochschulforschung (ZSBH¹⁷¹) genutzt. Eine weitere Herausforderung, die von den Autor*innen beschrieben wird, ist der für Mixed-Methods-Studien charakteristische, hohe zeitliche Aufwand bei der Durchführung des Vorhabens. Neben dem zeitlichen Umfang der Studie insgesamt ist auch der erforderliche Arbeitsaufwand aufgrund verschiedener Erhebungszyklen und -verfahren sowie Auswertungsmethoden in den qualitativen und quantitativen Teilstudien vergleichsweise hoch (Creswell & Plano Clark 2018, 14ff.).

Bevor die jeweiligen Forschungsstränge in ihren Einzelheiten dargestellt werden (Kapitel III.2.4 und Kapitel III.2.5), folgt in Kapitel III.2.3 eine Erläuterung, inwiefern auf der Ebene des Mixed-Methods-Ansatzes der gebotenen Verfahrensqualität entsprochen wird.

2.3 Gütekriterien des Mixed-Methods-Designs

Wie in den vorherigen Ausführungen deutlich wurde, wird das hier beschriebene Untersuchungsdesign in seiner Beschreib- und Bewertbarkeit möglichst transparent dargestellt, sodass sich auch die anwendbaren Gütekriterien unter Berücksichtigung des methodenintegrierenden Verfahrens definieren lassen. Um dabei die grundsätzliche methodologische Orientierung qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden nicht außer Acht zu lassen, werden in Kapitel III.2.4 und Kapitel III.2.5 zu den Teilstudien die jeweiligen methodenspezifischen Gütekriterien ebenfalls erläutert.

Die der Mixed-Methods-Forschung häufig zugeschriebene Funktion der Validierung von Erkenntnissen durch die Kontrolle und Kompensation der einen Methode durch die jeweils andere (Gabriel 2019, 20f.; Kuckartz 2014, 32/44ff.) wird in der aktuellen Argumentation abgelehnt. Dies lässt sich damit begründen, dass bei einer Validierung von einer absoluten Wahrheit ausgegangen wird, die zu definieren und festzustellen ist. Demgegenüber steht die der Mixed-Methods-

¹⁷¹ Für nähere Informationen zu den Angeboten des ZSBH siehe: <https://www.blogs.uni-mainz.de/zsbh/> [23.01.2019].

Forschung inhärente Annahme, dass diese eine erweiterte Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand ermöglicht, die zu einem tiefgreifenden Verständnis führt und gerade auch mit Uneindeutigkeiten und Widersprüchen einhergehen kann (Flick 2017, 53; Denzin 2012, 82). Des Weiteren kann eine mögliche Funktion der Validierung nicht für sich alleinstehend als Gütekriterium fungieren (Gabriel 2019, 20). Vielmehr lässt sich nach der Klassifizierung der Funktionen von Mixed Methods nach Greene (1989) für das vorliegende Forschungsvorhaben die Funktion der Komplementarität identifizieren, da zwei Methoden gleichrangig verwendet werden, um sich einer ganzheitlichen Darstellung des Forschungsgegenstands anzunähern (ebd., 259). Aufgrund dieser spezifischen Funktion des Mixed-Methods-Designs werden für dieses eigene Gütekriterien herangezogen, welche vor allem auf dessen Legitimation (Onwuegbuzie & Johnson 2006, 55ff.) sowie die Nachvollziehbarkeit und Angemessenheit des Designs („design quality“) (Teddle & Tashakkori 2010, 29) und auf eine hohe Stringenz und Konsistenz der Dateninterpretation mit Blick auf die theoretische Fundierung und die Fragestellungen („interpretative rigor“) (ebd., 29) fokussieren.¹⁷² Auf der Ebene des Mixed-Methods-Designs wird die Qualität somit zum einem über die Begründung zu dessen Auswahl sowie über die Ausgestaltung des Designs und die Stringenz von theoretischer Fundierung, Fragestellungen und Ergebnisinterpretation nach der Integration der beiden Forschungsstränge zu bewerten sein.

Im Folgenden werden zunächst die Verfahren auf der Ebene der beiden Forschungsstränge dargestellt (Kapitel III.2.4; Kapitel III.2.5), um in Kapitel III.2.6 schließlich auf die Integration der Ergebnisse einzugehen, welche wiederum auf der Ebene der Mixed-Methods-Untersuchung zu verorten und nach den genannten Gütekriterien zu bewerten ist.

2.4 Qualitative Teilstudie

Um intendierte und nicht-intendierte Effekte sowie die differenzierten Wirkmechanismen hinter den konkreten Veränderungen in Zusammenhang mit einer Intervention zu ergründen, ist es von Vorteil, neben standardisierten quantitativen Erhebungen auch die qualitative Erhebung von Expert*innenmeinungen einzubeziehen (Wroblewski & Leitner 2009, 265f.; Kelle 2006, 127ff.). Aus diesem Grund werden in der qualitativen Teilstudie Studienberatende in Interviews nach

¹⁷² Siehe zu weiteren Überlegungen hinsichtlich der Fragen von Qualität in Mixed-Methods-Studien auch Creswell & Plano Clark (2018, 249ff.).

ihren Wahrnehmungen bezüglich der Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase sowie den Möglichkeiten der Einflussnahme durch die Studienberatung befragt. Die über die Perspektive der Beratenden zu beantwortenden Fragestellungen wurden für den Interviewleitfaden in Subfragestellungen differenziert, welche jeweils parallel zu den entsprechenden Fragestellungen und Hypothesen der quantitativen Teilstudie auswertbar sind.¹⁷³

Grundsätzlich kann qualitative Forschung in drei Forschungsperspektiven aufgeteilt werden, welche wiederum mit unterschiedlichen Methoden der Datenerhebung verbunden sind. Zum einen können die Prozesse beschrieben werden, in welchen soziale Situationen konstruiert werden. Dabei können beispielsweise auf Grundlage einer konstruktivistischen Sichtweise mithilfe diskurs- oder konversationsanalytischer Verfahren organisatorische Strukturen und Prozesse oder gruppenspezifische Lebenswelten dargestellt werden (Flick, et al. 2017, 18f.). Um stärker im Verborgenen liegende Strukturen zu analysieren, werden wiederum hermeneutische Zugänge gewählt und etwa in Feldern der Familien- oder Biografieforschung angewendet (ebd.). Die dritte Forschungsperspektive stellt den Zugang zu subjektiven Sichtweisen in den Fokus. Dabei wird mit einer phänomenologischen Ausgangshaltung¹⁷⁴ häufig die qualitative Inhaltsanalyse von Interviews genutzt, um den subjektiven Sinn zu rekonstruieren, den Personen in ihrer Alltagsrealität herstellen (ebd.). Eine Methode der Datenerhebung zur Rekonstruktion individueller Sichtweisen ist das Expert*inneninterview. Dabei können neben den subjektiven Sichtweisen auch Kenntnisse erfasst werden, die als Expert*innenwissen, oder „spezialisiertes Sonderwissen“ (Meuser & Nagel 2010, 377) definiert werden (Meuser & Nagel 2009, 470f.).

Das Erkenntnisinteresse bei der Durchführung eines Expert*inneninterviews lässt sich in der vorliegenden Studie trotz der pragmatischen Methodologie nicht auf die Sammlung von Informationen beschränken: Bogner und Menz (2009, 15ff.) sowie Gläser und Laudel (2009, 142ff./ebd.

¹⁷³ Zur Erläuterung der parallelen Fragestellungen und den jeweiligen Entsprechungen in der qualitativen und quantitativen Teilstudie siehe Kapitel II.6.

¹⁷⁴ Die phänomenologische Grundhaltung kommt in dieser Arbeit im Sinne Alfred Schütz' *Verstehender Soziologie* (Schütz 2004 [1932]) zum Tragen. Dabei wird angestrebt, die Sinnzusammenhänge und Relevanzsysteme der Befragten durch Interpretation zu erfassen und zu systematisieren. Die verstehende Rekonstruktion von Expert*innenwissen und subjektiven Sichtweisen kann also in dieser Arbeit aufgrund der jeweils individuellen Auslegung der Zusammenhänge durch die Forschende und ihres eigenen „[...] biographisch bestimmten Wissensvorrats und [...] situativen Relevanzsystem[s] [...] stets nur fragmentarische Ausschnitte des fremden subjektiven Sinnzusammenhangs [...]“ (Hitzler & Eberle 2017, 113) hervorbringen.

2010, 32f.) machen in ihren Beiträgen zur Methodendebatte in der Durchführung von Expert*inneninterviews auf den auch in dieser Methode entscheidenden „Kern qualitativer Methodik“ (Bogner & Menz 2009, 14) aufmerksam und weisen im Zuge dessen auf den Anspruch der Rekonstruktion von Bedeutungsgehalten hin, welche sowohl einer theoretischen Grundlegung als auch eines erhöhten Reflexionsniveaus bedürfe.

Auswahl der Stichprobe

Die Definition als Expert*in stützt sich in dieser Arbeit auf die von Meuser und Nagel (2009) entwickelte Zuschreibung, nach der diese Rolle einnimmt,

„[...] wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Ausarbeitung, die Implementierung und/oder die Kontrolle einer Problemlösung, und damit über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen, Sozallagen, Entscheidungsprozesse, Politikfelder usw. verfügt.“ (ebd., 470)

Das gewählte Verständnis von Expert*innen unterliegt damit einer kriteriengeleiteten Differenzierung: Zum einen lässt sich in dieser Definition eine berufliche Position innerhalb des zu untersuchenden Sozialgefüges erkennen, die spezifizierbare Funktionen zur Bearbeitung von Problemstellungen zu erfüllen hat.¹⁷⁵ Zum anderen wird deutlich, dass die Person über ein Spezialwissen verfügt, welches sie zum einen aufgrund ihrer definierbaren Position erhält und welches ihr zum anderen zu ihrem (in Bezug auf ihren Kenntnisstand) privilegierten Status innerhalb des institutionalisierten Kontexts verhilft. Damit grenzt die gewählte Festlegung des Expert*innenstatus die Definition im Vergleich zu anderen möglichen Auslegungen stärker ein: So wählen Gläser und Laudel (2010) beispielsweise betroffene Eltern als Expert*innen für ihre Studie zu Biographien von jugendlichen Leistungssportler*innen und konstatieren damit eine Definition von Expert*innenwissen, die schon in der individuellen Erfahrung spezieller sozialer Situationen ihre Grundlage findet (ebd., 13f.).¹⁷⁶

¹⁷⁵ Meuser und Nagel (2009) machen in diesem Zusammenhang deutlich, dass es sich hierbei nicht ausschließlich um berufliche Positionen handeln muss, sondern entsprechende Aufgaben auch von Akteur*innen anderer institutionalisierter Zusammenhänge, wie dem Ehrenamt oder einer Selbsthilfegruppe, erfüllt werden können. In deutlicher Abgrenzung dazu habe aber der Gedanke, dass „[...] jede und jeder, die etwas aufgrund eigener Erfahrung und Beobachtung zu berichten haben [...]“ (Meuser & Nagel 2009, 468) als Expert*in gelten könne, innerhalb dieser Definition keinen Raum.

¹⁷⁶ Siehe zur Bedeutung der hierarchischen Beziehung von Studienberatenden und Studierenden als Samplingstrategie im Mixed-Methods-Design Kapitel III.2.2.

Für die Erfassung von Expert*innenwissen wurden zunächst Kriterien zur Auswahl der Stichprobe aufgestellt. Diese orientieren sich an der oben beschriebenen forschungsdisziplinär übergreifend anwendbaren Definition des Expert*innenstatus nach Meuser und Nagel (2009, 470). Demnach wurden Gesprächspartner*innen gesucht, welche durch ihre Tätigkeit als Beratungspersonen für Studierende sowohl mit einer verbindlich festgelegten Verantwortung ausgestattet sind als auch über exklusive Einblicke in die Studienerfahrungen dieser Zielgruppe im Übergang in die Hochschule verfügen. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf die Zusammenarbeit mit Studienanfänger*innen gelegt, was beispielsweise durch die Ausweisung von Verantwortungsbereichen für Bachelorstudiengänge, den Studienstart oder die Studienorientierung ausgemacht werden kann. Ein weiteres Kriterium für die Auswahl der Gesprächspartner*innen ist die Berufserfahrung. Diese lässt sich zum einen auf die zeitliche Komponente, zum anderen mit Blick auf das Erkenntnisinteresse dieser Studie im weiteren Sinne auf fachliche Kenntnisse in diesem Bereich beziehen. So wird zum einen eine mehrjährige Vorerfahrung in diesem Bereich als Bedingung zur Auswahl vorausgesetzt, zum anderen werden aber auch abgeschlossene einschlägige Weiterbildungen berücksichtigt, da davon ausgegangen werden kann, dass in diesen Fällen gerade der methodische Hintergrund in der Beratungstätigkeit über den anderer, berufsunerfahrener oder nicht einschlägig weitergebildeter Angestellter hinausgeht.¹⁷⁷

Schließlich wurden die Expert*innen so ausgewählt, dass sie in ihrer Anbindung an ihren Fachbereich bzw. Studiengang oder die zentrale Einrichtung insgesamt umfassend die Fachgruppen einer Volluniversität repräsentieren. Als Volluniversität wurde die Johannes Gutenberg-Universität Mainz ausgewählt, da hier eine effiziente und persönliche Kontaktaufnahme und Interviewdurchführung durch die Autorin bestmöglich realisiert werden konnte. Neben der zentralen Studienberatung (1 Interviewte*r) sind entsprechend Beratende aus den Fächergruppen Geisteswissenschaften (2 Interviewte), Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (3 Interviewte), Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (1 Interviewte*r), Mathematik/Naturwissenschaften (1 Interviewte*r), Ingenieurwissenschaften (1 Interviewte*r) sowie Kunst/Kunstwissenschaft (1 Interviewte*r) vertreten¹⁷⁸. Diese Eingruppierung orientiert sich am Vorgehen des Statistischen Bundesamtes (2020), wobei auch mit Blick auf die besondere Situation der Fächer an der

¹⁷⁷ Vgl. zur Professionalisierung der Studienberatenden sowie zur Unterscheidung zwischen Expert*innentum und Beratungskompetenz Kapitel II.5.4.

¹⁷⁸ Vgl. Anhang I (Dokumentation der qualitativen Erhebungen).

Johannes Gutenberg-Universität Mainz¹⁷⁹ die Studiengänge im Bereich der Informatik gemäß eben dieser Eingruppierung den Ingenieurwissenschaften zugeordnet werden (Statistisches Bundesamt 2020).

Durchführung des Pretests

Ziele des Pretests sind die Prüfung der Beantwortbarkeit der Fragen und ggf. Umformulierung dieser sowie die Testung des Gesprächsflusses und damit zusammenhängend die Verbesserung der Struktur des Leitfadens (Helfferich 2014, 572; Gläser & Laudel 2010, 150). Neben der darauffolgenden Überarbeitung des Erhebungsinstruments wird mit der Testung des Leitfadens außerdem die Erhaltung des Gesprächsflusses eingeübt, wobei hier vor allem die Balance zwischen einer kommunikativen Offenheit und methodischen Handlungsmaßstäben eine Rolle spielt (Helfferich 2011, 114ff.; Löhe 2017, 175; Gläser & Laudel 2010, 30f.). Grundsätzlich ist es allerdings im Rahmen des qualitativen Erhebungsprozesses auch in der eigentlichen Interviewstudie weiterhin möglich, neue Erkenntnisse aus vorherigen Interviews in folgende Erhebungen aufzunehmen und zu nutzen. Dabei ist allerdings immer eine Vergleichbarkeit der erhobenen Daten zu sichern und Datenverlust zu vermeiden (Gläser & Laudel 2010, 150ff.).

Die erste Version des Interviewleitfadens wurde mit einer Studienberaterin einer anderen deutschen Universität im Dezember 2018 getestet. Die interviewte Expertin erfüllt die für die Zielgruppe der Expert*inneninterviews festgelegten Eigenschaften und Mindestqualifikationen und entspricht damit der im Forschungsdesign begründeten Struktur des Samples (ebd., 150; Kaiser 2014, 70). Zur Testung des Interviewleitfadens wurde sowohl Zeit für die Beantwortung der Fragen im Leitfaden als auch für die Diskussion der Verständlichkeit der einzelnen Fragen sowie für die Einschätzung des Gesprächsflusses eingeräumt. Im Rahmen des Pretests haben sich sowohl bezüglich der Reihenfolge von Leitfragen als auch zur Fragenformulierung und bezüglich des Abstraktionsniveaus einzelner Fragestellungen Änderungen ergeben. So wurden unter der ersten Forschungsfrage deutlichere Abgrenzungen der Studierendengruppen, auf die jeweils Bezug genommen wird, sowie zusätzliche Abgrenzungen der Begrifflichkeiten, die auf die Ausprägungen oder die Relevanz der Konstrukte fokussieren, vorgenommen. Unter der zweiten Forschungs-

¹⁷⁹ Die Johannes Gutenberg-Universität Mainz weist ihre Studiengänge im Bereich Informatik (im Gegensatz zur üblichen Eingruppierung durch das Statistische Bundesamt) nicht als ingenieurwissenschaftliche Studiengänge aus.

frage wurden Fragen nach beispielhaften Erläuterungen der Expert*innenwahrnehmungen eingefügt. Des Weiteren wurden aufgrund eines Hinweises auf den Anspruch der Fragen möglichst unmissverständliche wie detaillierte Formulierungen gewählt.

Im Anschluss an den Pretest wurden aufgrund der Hinweise der Interviewpartnerin außerdem verstärkt bedarfsweise einsetzbare Überleitungsfragen eingebaut, die zuvor Gesagtes aufgreifen und deutlich machen können, welche Informationen erfasst wurden und welche ggf. noch fehlen. Dies schien die Vollständigkeit der Antworten im Rahmen des Pretests deutlich zu erhöhen. Des Weiteren wurde im Pretest die Notwendigkeit einer Auflistung und der Definitionen untersuchter Konstrukte deutlich, weshalb in den anschließend durchgeführten Interviews Wert darauf gelegt wurde, dass die Befragten ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt bekommen, um sich über diese zu informieren.

Interviewleitfaden

Im Gespräch dienen zunächst Informationen zu den Aufgaben der Interviewpartner*innen sowie zur Einordnung der Studienberatung in der Studieneingangsphase der Einführung des Untersuchungsgegenstandes, um anschließend Antworten auf die drei Hauptfragestellungen zu erhalten. Bei der Thematisierung der drei Fragestellungen werden ausführlich sowohl die verwendeten Konstrukte erläutert als auch stets ein Perspektivenwechsel zwischen individuellen und institutionellen Einflussfaktoren angeregt. Abschließend haben die Interviewten die Möglichkeit, zusätzliche Reflexionen zum Untersuchungsgegenstand auszuformulieren und ein eigenes Resümee zu ziehen. Die Dimensionen des Interviewleitfadens sind in Tabelle 2 beschrieben.

Tabelle 2: Dimensionen im Interviewleitfaden¹⁸⁰

Vorstellung 1	Vorstellung Dissertationsprojekt Definitionen zum Untersuchungsgegenstand	
Vorstellung 2	Berufserfahrung, Qualifikation und Aufgabenfelder der Beratenden	
Einordnung der Studienberatung	Beratungsanlässe, Beschreibung (Nicht-)Teilnehmender	
Forschungsfrage 1	Zentrale Herausforderungen bezüglich der Selbstkompetenzen und der Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn des Studiums	
		Herausforderungen bezüglich der vier Kompetenzdimensionen
		Herausforderungen bezüglich der Selbstkompetenzen
		Bedeutung der Selbstkompetenzen für eine erfolgreiche Studieneingangsphase
		Herausforderungen bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartung
Forschungsfrage 2	Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase	
		Entwicklung von Selbstkompetenzen unter unterschiedlichen individuellen und institutionellen Bedingungen
		Bedeutung der Entwicklung von Selbstkompetenzen für eine erfolgreiche Studieneingangsphase
		Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartung unter unterschiedlichen individuellen und institutionellen Bedingungen
		Bedeutung der Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartung für eine erfolgreiche Studieneingangsphase
Forschungsfrage 3	Mögliche Einflussfaktoren der Studienberatung auf die Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase	
		Einflussnahmemöglichkeiten in Beratungssituationen auf die Entwicklung der jeweiligen Selbstkompetenzen
		Einflussnahmemöglichkeiten in Beratungssituationen auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung
Zusätzliche Anmerkungen	offen	

¹⁸⁰ Die ausführliche Darstellung des Interviewleitfadens ist in Anhang II zu finden.

Durchführung der Interviewstudie

Im Anschluss an die Überarbeitung des Interviewleitfadens wurden die ausgewählten Interviewpartner*innen per Mail kontaktiert. Durch die jeweilige Darstellung der Studienbüros und Beratungseinrichtungen auf den Internetseiten der Universität erwies sich der Zugang zur Zielgruppe als niederschwellig. Den Gesprächspartner*innen (inkl. Pretest) wurden Dokumente zur datenschutzrechtlichen Aufklärung sowie eine Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung der Interviewdaten zugesendet, welche unterschrieben zur Dokumentation gesichert wurden. Die Gespräche wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und zusätzlich durch handschriftliche Notizen auf insgesamt 30 DIN A4-Seiten protokolliert, um den Ablauf der Interviews möglichst nachvollziehbar zu dokumentieren (Pickel & Pickel 2009, 457). Alle befragten Personen haben einer Tonaufzeichnung des Gesprächs schriftlich zugestimmt. Nach jedem Interview wurde zusätzlich ein kurzes Gedächtnisprotokoll abgelegt, um ergänzend zur Transkription Informationen zur Durchführbarkeit der Interviews und möglichen weiteren Teilfragen zu erhalten, die in die folgenden Interviews aufgenommen werden können (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 49ff.). Auch besondere situative Merkmale des Interviews wurden gegebenenfalls notiert, wie etwa das kurzzeitige Betreten des Raumes durch eine dritte Person (Kuckartz 2018, 166).

Insgesamt ist ein Datenmaterial von 7,21 Stunden entstanden, wobei die Interviews eine durchschnittliche Dauer von rund 44 Minuten haben. Die kürzeste Aufnahme ist 30,23 Minuten, das längste Interview eine Stunde und 19 Sekunden lang.

Um den Informationsverlust und inhaltliche Verzerrungen bei den Ausführungen der Expert*innen zum Untersuchungsgegenstand möglichst gering zu halten, wurden den Interviewten Begriffsbestimmungen zu den vier Kompetenzdimensionen, neun Facetten der Selbstkompetenzen sowie der Selbstwirksamkeitserwartung in Textform vorgelegt.¹⁸¹ Mit dieser gemeinsamen Gesprächsgrundlage soll das Problem der unterschiedlichen Interpretation und Beschreibung von Phänomenen zwischen der Interviewerin und den Interviewpartner*innen gemindert werden (Gläser & Laudel 2009, 142ff.). Nichtsdestotrotz ist eine ständige Vergewisserung über die möglicherweise unterschiedliche Auslegung der Begrifflichkeiten durch die Interviewten im Analyse- und Interpretationsvorgang der Daten unerlässlich, sodass vonseiten der Autorin häufige definitorische Wiederholungen und Beispiele genannt wurden.

¹⁸¹ Vgl. Anhang II.

Transkription

Die Transkription der aufgezeichneten Gespräche wurde fortlaufend im Sinne der Standardorthografie nach einheitlichen Vorgaben durchgeführt, wobei Inhalte anonymisiert wurden, welche einen Rückschluss auf die interviewte Person erlauben würden (Bähring et al. 2008, 101f.; Kowal & O’Connell 2017, 444). Die Transkriptionsregeln orientieren sich, wie bei Meuser und Nagel (2009, 476) für Expert*inneninterviews empfohlen, an einem einfachen Transkriptionssystem von Kuckartz (2018, 167f.). Mit diesen Vorgaben wurden die Interviews durch die Autorin und eine wissenschaftliche Hilfskraft transkribiert¹⁸². Dabei wurden Kommentare in den Dokumenten vermerkt, welche auf Unsicherheiten beim Verständnis des Gesagten hinwiesen, sodass die Transkriptionen in einem zweiten Schritt korrigiert werden konnten. Zur Transkription der Audiodateien wurde die Software *f4transkript* genutzt. Anschließend wurden die zehn Dokumente mit einem Umfang von insgesamt 136 Seiten gesichtet und kontrolliert¹⁸³.

Die Zitierweise der anonymisierten Interviewinhalte erfolgt im Folgenden mit einem Hinweis auf die Interview-Nummer und die Fächergruppe, welchen diese zuzuordnen sind (Anhang I).

Qualitative Auswertung

Die dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfragen legen eine Untersuchung von Expert*innenwissen bezüglich der Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung sowie die mögliche Einflussnahme durch Studienberatung nahe. Die qualitative Untersuchung anhand eines leitfadenorientierten Gesprächs dient der Erfassung einer möglichst umfangreichen, sachlichen Einschätzung durch Expert*innen in Bezug auf das Forschungsthema (Bogner et al. 2014, 24). Meuser und Nagel (2010) weisen jedoch darauf hin, dass auch Expert*innen sich nicht jederzeit ihrer Entscheidungsgrundlagen bewusst sind und diese explizieren können (ebd., 377). Aus diesem Grund erscheint es notwendig, trotz zuvor festgelegter Leitfragen übergreifende Themenkomplexe aus dem Datenmaterial herauszuarbeiten, welche nicht immer nur den entsprechenden Interviewfragen entsprechen (Mayring 2020, 3). Diese Vorgehensweise kann als strukturierende Inhaltsanalyse definiert werden:

¹⁸² Ich danke an dieser Stelle meiner Hilfskraft (anonymisiert) für die Unterstützung bei der Transkription der Interviews.

¹⁸³ Die anonymisierten Transkripte können auf Nachfrage bei der Autorin eingesehen werden.

„Strukturierungen wollen im Textmaterial Querauswertungen vornehmen, bestimmte Aspekte herausgreifen. Dazu wird mit vorab deduktiv gebildeten Kategorien gearbeitet, entlang derer das Material systematisiert wird.“ (ebd.)

Der erste Schritt der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2016, 120; Abbildung 2) besteht in der konzeptgesteuerten¹⁸⁴ Kategorienbildung zur Auswertung des Textmaterials. Diese Auswertungskategorien orientieren sich am Interviewleitfaden (Anhang II) und damit an den für die qualitative Teilstudie angepassten Fragestellungen unter den bekannten Forschungsfragen, welche anhand der zugrundeliegenden Theorie und des Forschungsstandes gebildet wurden.¹⁸⁵ In einem zweiten Schritt wurden die auf Grundlage der theoretischen Fundierung erarbeiteten Forschungsfragen und Teilfragestellungen in die entsprechenden Strukturierungsdimensionen umgewandelt: Dadurch ergeben sich differenzierte Unterkategorien, welche in einem Kategoriensystem festgehalten wurden. Für jede Kategorie und ihre Subkategorien wurden Definitionen, Ankerbeispiele und Codierregeln erstellt.

Das Kategoriensystem wurde in Form eines Codebuchs in der Analysesoftware MAXQDA hinterlegt und die Transkripte mithilfe der Software inhaltsanalytisch untersucht. In einem ersten Materialdurchlauf wurden in MAXQDA alle Fundstellen mit den Ober- und Unterkategorien codiert, die sich auf die Textstellen anwenden lassen (ebd., 116ff.). Der erste Materialdurchlauf wurde vom 28.10.2019 bis 01.11.2019 durchgeführt. Mit einem zeitlichen Abstand von drei Monaten wurden alle Interviews ein weiteres Mal analysiert, Subkategorien weiter ausdifferenziert und im Zuge dessen neue Textstellen – auch zu den bereits bestehenden Kategorien – codiert. Im Laufe der strukturierenden Inhaltsanalyse wurden datengesteuert weitere, zur Beantwortung der Forschungsfragen relevant erscheinende Kategorien gebildet (Kuckartz 2018, 95f.; Mayring 2016, 120). Der Schwerpunkt der Kategorienbildung liegt allerdings auf dem konzeptgesteuerten Vorgehen, da so die enge Übereinstimmung der zu untersuchenden Fragestellungen in der qualitativen und der quantitativen Teilstudie gewährleistet bleibt. Die im ersten Zyklus gekennzeichneten 533 Codes wurden in der zweiten Phase auf insgesamt 692 erweitert. Diese beziehen sich sowohl auf bereits bestehende Kategorien des konzeptgesteuerten Kategoriensystems als auch

¹⁸⁴ Statt der Bezeichnung des deduktiven und induktiven Vorgehens wird, Bezug nehmend auf Rädiker und Kuckartz (2019), in der vorliegenden Arbeit von konzeptgesteuerter und datengesteuerter Kategorienbildung gesprochen. Die Autoren führen an, dass aus der Wissenschaftsphilosophie stammende methodologische Orientierungen des deduktiven und induktiven Vorgehens für die anwendungsbezogenen Bezeichnung der Kategorienbildung nicht angemessen seien (ebd., 98).

¹⁸⁵ Vgl. dazu Kapitel II.6.

auf neue, datengesteuerte Kategorien. Zum bestehenden, konzeptgesteuerten Kategoriensystem wurden durch die datengesteuerte Kategorienbildung neun Unterkategorien hinzugefügt. Gemäß eines zirkulären Auswertungsprozesses wurden neu gebildete Kategorien wiederum in das Kategoriensystem aufgenommen sowie das Textmaterial erneut mit Blick auf diese Anpassung analysiert (Rädiker & Kuckartz 2019, 98; Mayring 2020, 4f.).

In einem letzten Schritt wurden die Analyseergebnisse aufbereitet. Dazu wurden die den Fragestellungen zuzuordnenden Kategorien getrennt berücksichtigt und die Ergebnisse derart dargestellt, dass diese jeweils entlang der Forschungsfragen erläutert werden und dabei inhaltliche Themen gebildet wurden, die mithilfe thesenartiger Überschriften durch den Text leiten und übergeordnete, gemeinsame, aber auch komplementäre Deutungen der Interviewten rekonstruierend herausstellen (Meuser & Nagel 2009, 477; Meuser & Nagel 2010, 378). Im Rahmen der aggregierten Ergebnisdarstellung illustrieren gekennzeichnete und anonymisierte Zitate die thematischen Konzepte.

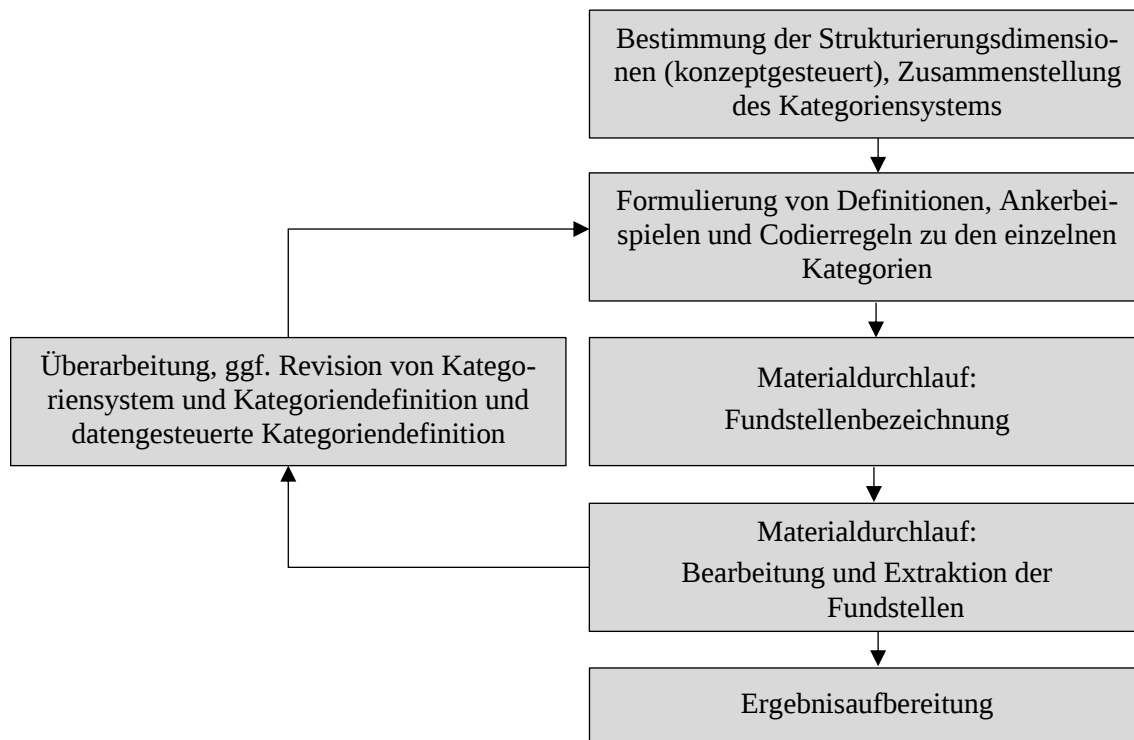


Abbildung 2: Ablaufmodell der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (angepasst nach Mayring 2016, 120) mit konzept- und datengesteuerter Kategorienbildung (Kuckartz 2018, 95f./100).

Gütekriterien der qualitativen Teilstudie

In der Literatur zu qualitativen Forschungsmethoden wird mehr und mehr die Auffassung vertreten, dass die klassischen Gütekriterien theoriegeleiteter Forschung zur Bewertung der Qualität qualitativer Studien ungeeignet sind (Flick 2020, 4f.). Da in der vorliegenden Mixed-Methods-Studie gemäß einer dialektisch-pluralistischen Ausrichtung Wert auf die Berücksichtigung des jeweiligen Verständnisses von Wirklichkeit und Erkenntnisgewinn gelegt wird¹⁸⁶ und die qualitative Forschung durch die Rekonstruktion subjektiver Theorien gekennzeichnet ist (ebd., 3), erscheint es sinnvoll, spezifische Gütekriterien anzuwenden, die der besonderen Vorgehensweise angemessen sind. In der vorliegenden Arbeit werden dazu acht übergreifende Kriterien angewandt: „worthy topic“, „rich rigor“, „sincerity“, „credibility“, „resonance“, „significant contribution“, „ethical“ und „meaningful coherence“ (Tracy 2010, 840). Alle Kriterien gelten für sich stehend als notwendige, aber nicht hinreichende Kennzeichen für eine hohe Qualität qualitativer

¹⁸⁶ Vgl. die Ausführungen zur methodologischen Orientierung in Kapitel III.2.1.

Forschung (Tracy 2010, 841). Das Kriterium „worthy topic“ (ebd., 840) meint eine hohe Relevanz des Forschungsthemas, die sich entweder durch eine besondere gesellschaftliche Aktualität, Originalität oder Bedeutsamkeit für Forschung und Praxis auszeichnet. Das Kriterium wird in der vorliegenden Arbeit durch die Aufarbeitung von Forschungsstand und theoretischem Hintergrund sowie die daraus entwickelten Forschungsfragen überprüfbar. „Rich rigor“ (ebd., 841) beschreibt die Stringenz und Differenziertheit der Anwendung angemessener Forschungsmethoden. In dieser Studie können zur Beurteilung dieses Kriteriums die regelgeleitete Herangehensweise bei der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2020, 3) sowie die Dokumentation und Erläuterung der Auswertungsschritte herangezogen werden (Tracy 2010, 841). Die „sincerity“ (ebd., 841) der Studie ist durch eine ständige Selbstreflexion der Forschenden über eigene Werte und Vorannahmen bei der Datenerhebung, -analyse und -interpretation gekennzeichnet. Hier ist es von besonderer Relevanz, eine Transparenz über methodische Schwierigkeiten im Forschungsprozess herzustellen. Durch den zeitlichen Abstand zum zweiten Materialdurchlauf, im Zuge dessen sowohl weitere Codierungen als auch eine Differenzierung des Kategoriensystems vorgenommen wurde, wird der Reflexion des eigenen rekonstruktiven Vorgehens bei der Analyse entsprochen. In der Ergebnisaufbereitung lässt sich, beispielsweise durch die Illustration anhand von Originalzitaten, Transparenz bezüglich der Vorgehensweise herstellen. Durch eine deutliche Kennzeichnung deskriptiver und interpretativer Bestandteile des Auswertungsprozesses wird die Studie dem Kriterium der „credibility“ (Tracy 2010, 842) gerecht. Ein deutlicher Fokus auf die ausführliche Darstellung deskriptiver Anteile sowie die Bereitstellung der Erhebungs- und Analyseinstrumente sichert dabei den Leser*innen die Möglichkeit, zunächst eigene Annahmen über die Ergebnisse entwickeln zu können, bevor die Autorin ihnen durch die Darstellung zusätzlicher Interpretationen Hinweise gibt. Die „resonance“ (ebd., 844) der Studie wird beurteilt, indem die Darstellungsweise der Ergebnisse hinsichtlich ihrer Verständlichkeit, der Möglichkeit, sich in die subjektiven Wahrnehmungen der Interviewten hineinzuversetzen sowie der (für die Leser*innen gedanklichen) Übertragbarkeit der Erkenntnisse auf reale und persönliche Situationen eingeschätzt wird. Eine „significant contribution“ (ebd., 845) meint den wertvollen Beitrag der Studie zur Theoriebildung, zur Praxisentwicklung oder zur Entwicklung methodologischer Konzepte. In der vorlie-

genden Studie können sowohl Impulse zur Erweiterung einer Theorie der Transition in die Studieneingangsphase¹⁸⁷ als auch zur Entwicklung der Beratungspraxis und Hochschulentwicklung¹⁸⁸ hinsichtlich ihres Werts beurteilt werden. Mit Blick auf die Expert*inneninterviews, in welchen eher weniger inhaltlich sensible Themen zur Sprache kommen als etwa in biographischen oder narrativen Interviews, spielt bezüglich der Kategorie „ethics“ (Tracy 2010, 847) vornehmlich der Aspekt des Datenschutzes und der informierten Einwilligung der Studienteilnehmenden eine tragende Rolle. Die ausführlichen Datenschutzinformationen sowie Einwilligungserklärungen zur Aufzeichnung der Interviews und Verwendung der Daten bilden diesen Aspekt der Gütekriterien ab. Das letzte Kriterium – „meaningful coherence“ (ebd., 848) – geht auf den auch in den Gütekriterien der Mixed-Methods-Studie stark hervorgehobenen Aspekt der Stringenz des gesamten Forschungsprozesses ein (Teddlie & Tashakkori 2010, 29) – von der Bildung von Forschungsfragen aus der Aufbereitung des theoretischen Hintergrunds und des Forschungsstandes über die Methodenauswahl und Datenerhebung bis zur Interpretation und Diskussion der Ergebnisse (Tracy 2010, 848).

Im Folgenden Kapitel wird die Durchführung der quantitativen Teilstudie erläutert, bevor in Kapitel III.2.6 schließlich auf die Zusammenführung der beiden Forschungsstränge des Mixed-Methods-Designs eingegangen wird.

2.5 Quantitative Teilstudie

Die Betrachtung der Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase unter Berücksichtigung einer möglichen Einflussnahme der Studienberatung bedingt eine Messung zu mehreren Zeitpunkten, um den zu beobachtenden Prozess darstellen zu können.¹⁸⁹ Für die quantitative Teilstudie wird aus diesem Grund eine Fragebogenerhebung zu zwei Zeitpunkten die Grundlage bilden. Um dabei Entwicklungen auf individueller Ebene nachvollziehen zu können, wurde ein Paneldesign gewählt, wodurch dieselben Personen mehrfach befragt werden konnten (Pohlenz et al. 2016, 297ff.).

¹⁸⁷ Vgl. Kapitel V.1.

¹⁸⁸ Vgl. Kapitel V.2.

¹⁸⁹ Während in der quantitativen Teilstudie mehrfache Messungen das Längsschnittdesign bestimmen, kann in der qualitativen Teilstudie die wahrgenommene Entwicklung der untersuchten Konstrukte durch die als Auswahlkriterium bei der Stichprobenwahl gewählte Berufserfahrung der Beratenden abgebildet werden (Vgl. Kapitel III.2.4).

Der Fragebogen kann als ein gängiges Instrument im Rahmen der empirischen Bildungs- und Hochschulforschung bezeichnet werden und dient aufgrund seiner ökonomischen Verwendbarkeit regelmäßig zur gleichzeitigen Erfassung einer Vielzahl von Informationen mittels großer Stichproben (Reinders 2015, 57). Mit den im Fragebogen verwendeten Konstrukten sollen die für den quantitativen Strang der Untersuchung entwickelten Hypothesen beantwortet werden¹⁹⁰. Im Folgenden wird dazu zunächst die Durchführung des Pretests sowie der Hauptstudie beschrieben, bevor die darauffolgende Datenbereinigung und -plausibilisierung sowie die Fallauswahl skizziert werden. Im Anschluss werden der Umgang mit fehlenden Werten sowie die Auswertung der quantitativen Daten und die anzuwendenden Gütekriterien dieser Teilstudie beschrieben. In Kapitel III.2.6 folgt die Erläuterung der resultatbasierten Integration der Daten auf der Ebene der Mixed-Methods-Studie.

Durchführung des Pretests

Der Fragebogen wurde zunächst als Pretest an einer der fünf beteiligten Universitäten im Online-Modus eingesetzt. Übereinstimmend mit der geplanten Längsschnitterhebung wurden die Studienanfänger*innen zum Zeitpunkt des Eintritts in das Studium (WiSe 2015/16) befragt. Die zweite Erhebung im Rahmen des Pretests fand zum Ende des ersten Fachsemesters statt. Die hier angewandte Methode wird auch als Standardbeobachtungspretest bezeichnet und sieht vor, die geplante Studie mit einer kleineren Gruppe von Personen, die der ausgewählten Population entspricht, durchzuführen (Porst 2014, 191f.). Der Pretest beider Fragebögen (Erhebungszeitpunkte t0 und t1) hatte zum Ziel, die Dauer der Befragung sowie die Filterführungen bzw. die technische Umsetzung zu testen¹⁹¹ und Erkenntnisse über bestimmte Muster bei fehlenden Werten zu erhalten. Zusätzlich zur Stichprobe der Studierenden an einer der fünf beteiligten Universitäten wurden die Fragebögen einzelnen studentischen Hilfskräfte und wissenschaftlichen Mitarbeitenden vorgelegt, um Informationen über die Verständlichkeit der Fragen zu erhalten (ebd.).

Nach der Auswertung des Pretests wurden einige Änderungen an den Fragebögen vorgenommen. Eine Panelmortalität von rund 67 %¹⁹² im Pretest des Längsschnitts wurde unter anderem auf die

¹⁹⁰ Vgl. zur Herleitung der Hypothesen Kapitel II.6.

¹⁹¹ In der späteren Längsschnittstudie wurde die Befragung zu t0 vor allem im Paper-Pencil-Format durchgeführt (Vgl. Abschnitt *Durchführung der Längsschnittstudie* in diesem Kapitel).

¹⁹² Siehe zur Erläuterung der Bedeutung der Panelmortalität den nächsten Abschnitt.

zeitliche Nähe der beiden Erhebungen zurückgeführt, sodass anschließend die Entscheidung fiel, in der späteren Durchführung der Längsschnittstudie an den fünf beteiligten Universitäten den zweiten Erhebungszeitpunkt auf die Mitte des zweiten Fachsemesters zu legen. Des Weiteren konnten einige Fragenblöcke umstrukturiert werden, sodass sie eher der Wahrnehmung einer inhaltlich sinnvollen Struktur für die befragten Personen entsprachen (Porst 2014, 191.) Hinsichtlich der Anpassung von Items wurden Angaben zu Unterstützungsangeboten der Hochschule ausdifferenziert, um genauere Aussagen treffen zu können sowie eine erste Überprüfung der Güte der für das Forschungsvorhaben relevanten Konstrukte vorgenommen¹⁹³. Die Ergebnisse waren akzeptabel bis gut und entsprechen einem ersten Eindruck, bevor die eingesetzten Instrumente bei der Erhebung an fünf Universitäten nochmals hinsichtlich ihrer Güte geprüft wurden. Die Ergebnisse dazu finden sich in Kapitel IV.5.1.2.

Durchführung der Längsschnittstudie

Zum ersten Erhebungszeitpunkt wurde der Fragebogen im Mixed-Mode-Design eingesetzt: An den fünf an der Studie beteiligten Universitäten wurden unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Semesterzeiten zunächst vom 22.09.2016 bis 28.10.2016 in Orientierungsveranstaltungen und den ersten Einführungsvorlesungen Papierfragebögen ausgeteilt. Der Zugang zu den Veranstaltungen gelang über die an der Gestaltung der Studieneingangsphase beteiligten Studienmanager*innen, Tutor*innen, Dozierenden und Projektmitarbeitenden. Dabei wurde in Absprache mit den jeweiligen Ansprechpersonen jeweils auf die frühestmögliche Kontaktaufnahme zu den Studierenden geachtet, um damit die Erhebung im Vorfeld der ersten Erfahrungen mit den fachlichen Veranstaltungen des Studiengangs zu realisieren. Das Ausfüllen der Fragebögen nahm je nach Gruppengröße und Konzentration der Studierenden etwa 30 Minuten in Anspruch. Aufgrund unterschiedlicher Konzeptionen der ausgewählten Einführungsveranstaltungen war es nicht in allen Fällen möglich, die Befragung mit Papierfragebögen durchzuführen. Aus diesem Grund, und um Studierende zu erreichen, die in keinen der Veranstaltungen zugegen waren, oder erst zu einem späteren Zeitpunkt das Studium antraten, wurde vom 31.10.2016 bis 22.11.2016 eine zeitlich jeweils nachgelagerte Online-Befragung an alle über die Hochschulstatistik bekannten E-Mailadressen von Studierenden im ersten Fachsemester gesendet.

¹⁹³ Weitergehende Ausführungen zu den Gütekriterien finden sich im letzten Abschnitt dieses Kapitels.

Das beschriebene Mixed-Mode-Design zum ersten Erhebungszeitpunkt kann insbesondere mit Blick auf das Längsschnittdesign der quantitativen Untersuchung, bei welchem grundsätzlich mit dem Problem der Panelmortalität (Hoch 2013, 7f.) zu rechnen ist, einen Vorteil gegenüber einer ausschließlich in einem Modus durchgeführten Erhebung haben (Olson et al. 2012, 630).¹⁹⁴ Das Phänomen der Panelmortalität beschreibt das Ausbleiben einer Befragungsteilnahme nach der ersten Erhebungswelle und damit einen Fall der Unitnonresponse (Hoch 2013, 8.). Die Panelmortalität kann im Verhältnis der Teilnahmezahlen zum ersten Erhebungszeitpunkt prozentual angegeben werden.

Im hier angewandten Mixed Mode-Design (Dillman et al. 2014) konnten über die zeitlich direkt nachgelagerte Onlinebefragung, die per Mail an die Studienanfänger*innen gesendet wurde, zu den zunächst 2.599 Teilnehmenden zusätzlich 484 Teilnehmende¹⁹⁵ gewonnen werden, die zunächst aus verschiedenen Gründen nicht an der Paper-Pencil-Befragung teilgenommen hatten.

Um eine Zuordnung der Fälle im Paneldesign zu ermöglichen, wurde ein persönlicher Code verwendet, welcher bei beiden Erhebungszeitpunkten eingetragen werden musste. Des Weiteren haben die Studienanfänger*innen beim ersten Erhebungszeitpunkt (t0) freiwillig eine E-Mailadresse angegeben, unter welcher sie für die zweite Erhebung kontaktiert werden konnten. Der persönliche Code ermöglichte die Zuordnung der Fälle. Während die Umfrage zum ersten Erhebungszeitpunkt mit der Umfragesoftware EvaSys und dem Potsdamer Evaluationsportal (PEP) realisiert wurde, fand die zweite Erhebung (t1) ausschließlich online statt und wurde im PEP umgesetzt. Die Teilnahme an dieser zweiten Online-Erhebung wurde außerdem durch einen Warenwertgutschein in Höhe von zehn Euro incentiviert.

Für die vorliegende Arbeit stellen gemäß der Herleitung der Forschungsfragen¹⁹⁶ folgende Kategorien relevante Bestandteile des eingesetzten Fragebogens dar:¹⁹⁷

¹⁹⁴ Vgl. zur Durchführung einer umfangreichen Mixed-Mode-Studie zur Untersuchung dieser Vorteile auch Gruschwitz et al. (2018).

¹⁹⁵ Die Anzahl entspricht dem Zustand nach der abschließenden Datenbereinigung ($N_{t0} = 3.083$). Vgl. dazu die Abschnitte *Auswahl der Stichprobe* sowie *Plausibilisierung und Datenbereinigung*.

¹⁹⁶ Vgl. Kapitel II.6.

¹⁹⁷ Die Fragebögen für die Erst- und Zweiterhebung sind in Anhang III einzusehen.

Demografische Daten

In den Bereich der erfassten und für die vorliegenden Fragestellungen relevanten demografischen Angaben fallen im Fragebogen Angaben zum Geschlecht und zum Alter sowie zum Geburtsland, zur Staatsbürgerschaft und zur Muttersprache. Eine Bitte um diese Angaben erschien in der Online-Befragung zu t1 nur dann ein zweites Mal, wenn in der ersten Befragung keine Angaben vorlagen.

Studieneingangsvoraussetzungen

Die in der Heuristik der Analyse vorgesehenen Informationen über Studieneingangsvoraussetzungen beziehen sich zum einen auf die eigene Bildungsbiografie und zum anderen auf Aspekte der Studienwahlmotive sowie die Persönlichkeit und die Informiertheit der Studienanfänger*innen. Bezüglich der Bildungsgeschichte werden im Fragebogen eine berufliche Ausbildung, die Hochschulzugangsberechtigung sowie die dazugehörige durchschnittliche Abschlussnote berücksichtigt. Außerdem wird der Bildungs- und sozioökonomische Hintergrund der Studienanfänger*innen erfasst. Die im Fragebogen verwendeten Fragestellungen sind in Tabelle 3 aufgelistet. Die Studieneingangsvoraussetzungen wurden aufgrund ihrer Unveränderlichkeit nur einmal (t0) erhoben¹⁹⁸.

¹⁹⁸ Vgl. zur relativen Stabilität der Persönlichkeitsfaktoren Kapitel II.2.

Tabelle 3: Studieneingangsvoraussetzungen im Fragebogen¹⁹⁹

Studieneingangsvoraussetzung	Beispielitem und Skala im Fragebogen	Anzahl der Items	Quelle
Art der HZB	Mit welcher Hochschulzugangsberechtigung haben Sie Ihr (erstes) Studium begonnen? (Mehrfachantworten, angepasst an die Möglichkeiten an der jeweiligen Universität, z.B. „fachgebundene Fachhochschulreife“)	1	-
Abschlussnote der HZB	Welche Note hatten Sie in dem Zeugnis, mit dem Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung (HZB) erworben haben? (Skala zwischen 1 und 5; mit Nachkommastelle)	1	-
Erwerbsort der HZB	In welchem Land haben Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erhalten? (Single Choice: Deutschland/anderes Land)	1	-
Berufliche Ausbildung	Haben Sie eine berufliche Ausbildung abgeschlossen? (Single Choice: ja/nein)	1	-
Bildungs- und sozioökonomischer Hintergrund	Das Einkommen meiner Eltern/Erziehungsberechtigten ist nach meiner Einschätzung... (Likertskala von „hoch“ bis „niedrig“)	1	-
	Welchen höchsten beruflichen Abschluss haben Ihre Eltern/Erziehungsberechtigten? (Single Choice: Angabe Mutter/Vater, z.B. „Abschluss an einer Universität“)	1	-
Studienwahlmotive	Wie wichtig waren Ihnen die folgenden Gründe bei der Entscheidung für Ihren jetzigen Studiengang? (Likertskala von „sehr wichtig“ bis „sehr unwichtig“, z.B. „spezielles Fachinteresse“)	18	12. Konstanzer Studierendensurvey 2012 (Ramm et al. 2014) und eigene Ergänzung
Persönlichkeitseigenschaften (Big Five)	Inwieweit treffen die folgenden Eigenschaften auf Sie persönlich zu? (Likertskala von „trifft voll zu“ bis „trifft gar nicht zu“, z.B. „Ich bin eher zurückhaltend, reserviert.“)	10	10 Item Big Five Inventory (BFI-10) (Rammstedt et al. 2013)
Informiertheit	Wie gut war Ihr Informationsstand vor Aufnahme Ihres Studiums bezüglich folgender Aspekte? (Likertskala von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“, z.B. „Studieninhalte“)	7	Blüthmann (2012b) und eigene Ergänzung

¹⁹⁹ Bei nicht vorliegender Quelle in dieser Tabelle erfolgte eine Orientierung an bereits bestehenden Instrumenten des PEP mit redaktioneller Überarbeitung bzw. eine eigene Formulierung. Es werden die Quellen der in dieser Studie verwendeten Aspekte des Fragebogens aufgeführt. Wenn nicht anders gekennzeichnet, sind Likertskalen in diesem Fragebogen fünfstufig.

Lebens- und Kontextbedingungen

Neben den direkt mit dem Studium in Verbindung stehenden Voraussetzungen werden Kontextfaktoren berücksichtigt, die indirekte Bezüge zum Studienverlauf aufweisen. Zu diesen Faktoren gehören neben der studienbegleitenden Erwerbstätigkeit Angaben zur familiären Situation und dem gesundheitlichen Zustand der Studienanfänger*innen. Die Lebens- und Kontextfaktoren sind aufgrund ihrer Veränderlichkeit im Längsschnitt relevant (Tabelle 4).

Tabelle 4: Lebens- und Kontextbedingungen im Fragebogen¹⁹⁹

Lebens- und Kontextbedingung	Beispielitem und Skala im Fragebogen	Anzahl der Items	Quelle	Längsschnitt
Anzahl im Haushalt lebender Kinder	Wie viele Kinder leben in Ihrem Haushalt? (Single Choice: keine/1/2/3/mehr als 3)	1	-	✓
Familienstand	Wie ist Ihr momentaner Familienstand? (Single Choice: ledig, ohne PartnerIn /ledig, mit PartnerIn/verheiratet/Sonstiges)	1	-	✓
Studienbegleitende Erwerbstätigkeit	Arbeiten Sie neben dem Studium? (Single Choice: ja/nein)	1	-	✓
	Wie viele Stunden arbeiten Sie im Schnitt pro Woche in der Vorlesungszeit? (offene Antwort, in h)	1	-	✓
	Wenn Sie planen in der vorlesungsfreien Zeit zu arbeiten: Wie viele Stunden arbeiten Sie im Schnitt pro Woche? (offene Antwort, in h)	1	-	✓
Gesundheitlicher Zustand	Liegt bei Ihnen eine Behinderung oder länger andauernde Erkrankung vor? (Single Choice, nein/ja, eine Behinderung/ja, eine chronische Erkrankung)	1	12. Konstanzer Studierendensurvey 2012 (Ramm et al. 2014)	✓
	Sind Sie durch Ihre gesundheitliche Schädigung in Ihrem Studium beeinträchtigt? (Likertskala von „sehr stark“ bis „gar nicht“)	1		
Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit	Es ist für mich sehr schwierig, Studium und Erwerbstätigkeit zu vereinbaren. (Likertskala von „trifft voll zu“ bis „trifft gar nicht zu“)	1	-	✓

Studienbedingungen

Gemäß den zugrundeliegenden Forschungsfragen dieser Studie sind für die Untersuchungen in der quantitativen Teilstudie insbesondere die Inanspruchnahme der Studienberatung sowie die Beschreibung und Bewertung dieser von Interesse. Während Informationen darüber eingeholt werden können, ob eine Studienberatung bereits bis zum Eintritt in das Studium in Anspruch

genommen worden ist, kann die im Fokus stehende Studienberatung im Rahmen des ersten Studienjahres erst zum Zeitpunkt t1 beschrieben und bewertet werden. Das Studienfach und der angestrebte Abschluss der Studierenden dienen der Einordnung der Studierenden in eine bestimmte Fachkultur sowie der Einschätzung der Repräsentativität der Stichprobe (Tabelle 5).

Tabelle 5: Studienbedingungen im Fragebogen¹⁹⁹

Studienbedingungen	Beispielitem und Skala im Fragebogen	Anzahl der Items	Quelle	Längsschnitt
Bekanntheit der Studienberatung	Welche der folgenden Angebote der Universität [Name der Universität] zur Einführung in das Studium bzw. vor Studienbeginn sind Ihnen bekannt? (Mehrfachantworten, z.B. „Beratung (z.B. studentische Online-Beratung, zentrale Studienberatung, Studienfachberatung“))	1	-	✓
Inanspruchnahme der Studienberatung	An welchen dieser Angebote haben Sie gegebenenfalls teilgenommen bzw. nehmen Sie derzeit teil? (Single Choice, z.B.: „Beratung“: nicht teilgenommen/nehme derzeit teil/Teilnahme beendet)	1	-	✓
Beratungsanlässe	Welchen inhaltlichen Schwerpunkt hatte die Beratung? (Single Choice: fachliche Inhalte/Studienorganisation/persönliche Problemlagen)	1	-	t1
Modalitäten der Studienberatung	Wie gestalten bzw. gestalteten sich die Teilnahmemodalitäten? (z.B.: „Die Teilnahme an der Beratung...“ (Mehrfachantworten: „ist/war verpflichtend/ist/war freiwillig/wird/wurde mit einer Teilnahmebestätigung zertifiziert/ermöglicht/e den Erwerb von Leistungspunkten)	1	-	t1
	Wie wurde die Beratung durchgeführt? (Single Choice: Einzelberatung/Gruppenberatung)	1	-	t1
	Wer hat die Beratung überwiegend durchgeführt? (Single Choice: Studierende höherer Semester/wissenschaftliche/akademische MitarbeiterInnen/ProfessorInnen)	1	-	t1
Bewertung der Studienberatung	Bitte geben Sie für jede der nachfolgenden Aussagen an, inwieweit diese auf die Beratung zutrifft. (z.B. „In der Beratung konnte ich mein Anliegen offen vorbringen.“ Likertskala von „trifft voll zu“ bis „trifft gar nicht zu“)	9	-	t1
Dauer der Studienberatung	Wie lange hat eine einzelne Beratung durchschnittlich gedauert? (offene Antwort, in Minuten)	1	-	t1

Studienbedingungen	Beispielitem und Skala im Fragebogen	Anzahl der Items	Quelle	Längsschnitt
Häufigkeit der Teilnahme an Studienberatung	Wie häufig haben Sie die Beratung wahrgenommen? (offene Antwort)	1	-	t1
Studienfach	Welches ist Ihr (erstes) Fach?/ Welches ist Ihr zweites Fach (falls vorhanden)? Bitte tragen Sie die Zahl aus der Liste 2 des Anhangs ein (An das Studienangebot der jeweiligen Universität angepasste Auflistung der Fächer mit Indexnummer)	2	-	✓
Angestrebter Abschluss	Welchen Abschluss streben Sie an der Universität mit Ihrem jetzigen Studium an? (Single Choice, angepasst an die Abschlüsse der jeweiligen Universität, z.B.: „Zwei-Fächer-Bachelor (ohne Lehramt)“)	1	-	✓

Studier- und Lernverhalten

Im Fragebogen werden die vier Kompetenzdimensionen mithilfe von Items erhoben, die für jeden einzelnen Aspekt der Kompetenzdimensionen eine Selbsteinschätzung der Studierenden vorsehen (Tabelle 6). Genau wie im Fall der Selbstwirksamkeitserwartung werden die eher allgemein gehaltenen Items im Fragebogen durch redaktionelle Anpassung direkt auf das Studium bezogen. So wird der Domänenspezifität der gewählten Konstrukte entsprochen²⁰⁰ (Klieme et al. 2003, 72; Nielsen et al. 2017, 94f.; Heckhausen & Heckhausen 2018, 511).

²⁰⁰ Vgl. dazu ausführlicher Kapitel II.2.1 und Kapitel II.3.1. Da die Items auf Grundlage der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (Beierlein et al. 2012) angepasst wurden, wird in dieser Arbeit von häufig von Selbstwirksamkeitserwartung statt von studienbezogener Selbstwirksamkeitserwartung (hierzu existieren spezifische Erhebungsinstrumente) gesprochen. Methodisch wurde allerdings ein Studienbezug vorgenommen, der eine Domänenspezifität herstellt.

Tabelle 6: Studier- und Lernverhalten im Fragebogen¹⁹⁹

Studier- und Lernverhalten	Beispielitem und Skala im Fragebogen	Anzahl der Items	Quelle	Längsschnitt
Kompetenzen	Bitte geben Sie an, in welchem Maße Sie aktuell über die folgenden Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen. (Likertskala von „in sehr hohem Maße“ bis „gar nicht“, z.B. „fachspezifische theoretische Kenntnisse (Fachwissen zu zentralen Theorien, Themen)“)	20	Kopf et al. (2010) und eigene Ergänzung	✓
Selbstwirksamkeitserwartung	Inwiefern treffen folgende Aussagen allgemein auf Sie zu? (Likertskala von „trifft voll zu“ bis „trifft gar nicht zu“, z.B. „Im Studium kann ich mich in schwierigen Situationen auf meine Fähigkeiten verlassen.“)	3	Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (ASKU) Beierlein et al. (2012) mit eigener studienspezifischer Ergänzung	✓

Teilnahmeverhalten

Die Grundgesamtheit der an den fünf Universitäten zum Wintersemester 2016/17 immatrikulierten Studienanfänger*innen belief sich auf 15.794. Von diesen möglichen Befragungsteilnehmenden haben sich 4.714 Studierende an der Papierversion oder der Online-Version der Eingangsbefragung beteiligt, wobei nach der Fallauswahl lediglich 3.083 Studierende im Datensatz des ersten Erhebungszeitpunktes gezählt werden.²⁰¹ Dies entspricht einem Rücklauf von rund 19,5 %. Schließlich haben 842 Studierende ebenfalls an der zweiten Befragung teilgenommen. Durch die individuellen Codes konnten die Datensätze zu einem Panel zusammengefügt werden. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt ergibt sich in Bezug auf die Fallzahlen zu t0 eine durchschnittliche Rücklaufquote von 27,3 %. Zwischen den Universitäten bewegen sich die Rücklaufquoten im Panel zwischen 18,4 % und 51,5 %.

Plausibilisierung und Datenbereinigung

Der Paneldatensatz wurde bezüglich der demografischen Angaben der Studienanfänger*innen und ihrer Angaben zu Studienfächern, Semesteranzahl und Studienabschluss plausibilisiert. Die

²⁰¹ Vgl. die Ausführungen im Abschnitt *Auswahl der Stichprobe*.

Plausibilisierung bestand zu großen Teilen in der Korrektur von Angaben zur Art des Abschlusses aufgrund der genannten Fächerkombination sowie in der Kontrolle und Korrektur unleserlicher E-Mailadressen und seltener beispielsweise in der Korrektur unplausibler Antworten hinsichtlich der Teilnahme an Maßnahmen in der Studieneingangsphase.

Die Datenbereinigung wurde wie die Plausibilisierung im Rahmen des Forschungsprojekts *StuFo* vorgenommen und bestand vor allem in der Prüfung und bedarfsweisen Korrektur aller Fälle, die beim ersten Erhebungszeitpunkt im Paper-Pencil-Format eingescannt wurden und aus technischen Gründen fehlerbehaftet waren. Der anfängliche Datensatz beinhaltete außerdem zunächst auch Fälle, die eindeutig als doppelt ausgefüllt identifiziert werden konnten sowie Fälle, bei denen der (Online-)Fragebogen nur geöffnet, aber nicht abschließend ausgefüllt wurde. Diese Fälle wurden im Zuge der Datenbereinigung entfernt.

Auswahl der Stichprobe

Die vorliegende Studie untersucht Forschungsfragen, deren Fokus auf der Entwicklung von Studierenden liegt, für welche der Beginn ihres Studiums einen neuen, unbekannten Abschnitt in ihrer Bildungsbiografie darstellt. Des Weiteren wird das zugrundeliegende Transitionsmodell derart ausgelegt, dass für Studienanfänger*innen ohne vorherige Studienerfahrung die Transition in die Hochschule gerade aufgrund des Fremden in der neuen Umgebung eine bedeutsame Herausforderung mit Blick auf Entwicklungsaufgaben darstellt (DeVilbiss 2014, 22ff.). Aus diesen Gründen ist ein kritischer Blick auf die Angaben der Teilnehmenden bezüglich ihrer Studienerfahrungen unerlässlich.

So wurden ausschließlich Studierende in die zu untersuchende Stichprobe aufgenommen, die angegeben haben, sich sowohl ausschließlich im ersten Fachsemester als auch im ersten Hochschulsemester zu befinden²⁰². Des Weiteren wurden Studierende ausgeschlossen, wenn Sie angegeben haben, vor dem jetzigen Studium bereits ein anderes Studium begonnen zu haben. Mit dieser theoretisch begründeten Eingrenzung ergibt sich für den ersten Erhebungszeitpunkt eine Stichprobe von 3.083 Studienanfänger*innen.

²⁰² Dies gilt sowohl für das Erstfach als auch, wenn vorhanden, das Zweitfach. Da die Befragung größtenteils im Rahmen von Einführungsveranstaltungen der Studiengänge durchgeführt wurde, konnte nicht vermieden werden, dass auch Studierende teilnahmen, die sich bereits in einem höheren Fach- oder Hochschulsemester befanden.

An beiden Befragungen haben schließlich noch 842 Personen teilgenommen. In der ausgewählten Stichprobe sind 50 Studierende, welche zum zweiten Erhebungszeitpunkt ein Studienfach und/oder die Hochschule gewechselt haben oder ihr Studium gänzlich abgebrochen haben. Mit Blick auf die forschungsleitenden Fragestellungen dieser Arbeit ist es legitim, die Studierenden- gruppen in der Stichprobe zu belassen, da die individuelle Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf einen erstmaligen Studienbeginn auch im Verlauf einer anderen Studien- oder Bildungs- bzw. Arbeitsumgebung untersucht werden kann. Die Voraussetzung, sich im gleichen zeitlichen Abstand zum erstmaligen Studienantritt zu befinden, wie die Referenzstichprobe, ist weiterhin gegeben und ein erlebter Studienverlauf mit anschließendem Abbruch des Studiums²⁰³ spricht gerade mit Blick auf die transitionstheoretische Betrachtung des Forschungsgegenstandes (Welzer 1993a) für einen Übergangsprozess, in welchem beispielsweise Entwicklungen von Entscheidungsfähigkeit und Selbsteinschätzung gerade von Relevanz sind und Entwicklungsverläufe nicht zwangsläufig einem institutionell erwünschten Prozess entsprechen.

Abbildung 3 bietet eine Übersicht über die involvierten Hochschulstandorte sowie den jeweiligen Anteil an der vorliegenden Stichprobe im Paneldatensatz (N = 842).

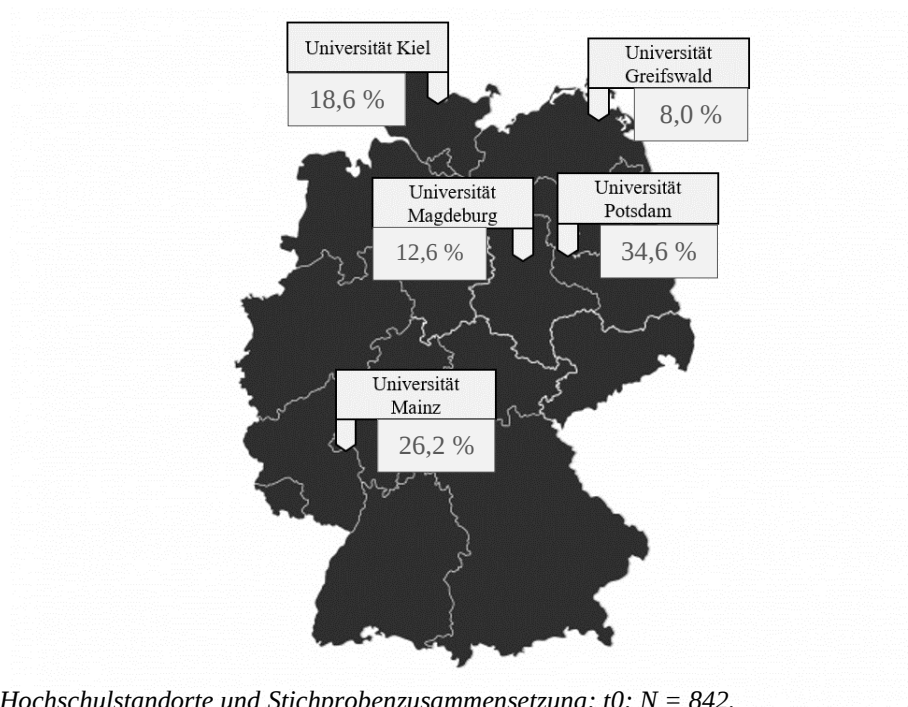


Abbildung 3: Hochschulstandorte und Stichprobenzusammensetzung; t0; N = 842.

²⁰³ Dies trifft auf 2,3 % der Studierenden im Panel zu.

Umgang mit fehlenden Werten

Neben dem als Panelmortalität beschriebene Ausbleiben einer Befragungsteilnahme (Unitnonresponse), welches sich in fehlenden Fällen zum zweiten Erhebungszeitpunkt im Datensatz zeigt, ist auch das Fehlen einzelner Werte innerhalb eines Falls (Itemnonresponse) für die Auswertung der vorliegenden Daten problematisch. Zum Umgang mit Unitnonresponse werden in Kapitel IV.1.2 oben genannte Faktoren der Studieneingangsvoraussetzungen mit Bezug auf die Grundgesamtheit beschrieben, um dahingehend mögliche Verzerrungen der Datenbasis ausschließen bzw. reflektieren zu können (Urban & Mayerl 2018, 437).

Das Fehlen einzelner Werte ist problematisch, weil sie die Schätzwerte von Koeffizienten und Standardfehlern verzerren sowie die Ergebnisse von Signifikanztests verfälschen und Teststärken beeinflussen können (ebd., 438). Deshalb ist es von hoher Relevanz für den Forschungsprozess und die Interpretierbarkeit der Ergebnisse, einen angemessenen Umgang mit fehlenden Werten im Datensatz zu finden (Hair et al. 2014, 40).

Unterschiede zwischen den Verfahren im Umgang mit fehlenden Werten können als vernachlässigbar eingeschätzt werden, wenn sich die kumulierte Missingquote von in multivariaten Analyseverfahren verwendeten Modellen unter 5 % bewegt (Urban & Mayerl 2018, 441f.). Die in der Untersuchung zu betrachtenden Items zu Selbstkompetenzen, Selbstwirksamkeitserwartung sowie zu den Big Five weisen einen Anteil fehlender Werte von 2,61 bis 9,14 % auf. Bei einer Kumulation von Missings in gebildeten Indizes bewegen sich die Missings damit in jedem Fall über 5 %. Bei einer kumulierten Missingquote von über 5 % sollte eine Analyse systematischer Ausfälle vorgenommen werden. Die möglichen Ausfallmechanismen lassen sich in *missing completely at random* (MCAR), *missing at random* (MAR) und *missing not at random* (MNAR) einteilen (ebd., 445ff.). Bei der Annahme MCAR sind die Ausfälle vollständig zufällig entstanden, sind also weder aufgrund von Eigenschaften der Variablen selbst noch aufgrund anderer Variablen in einem Modell entstanden. Im Fall MAR haben ebenfalls Eigenschaften der betreffenden Variable keinen Einfluss auf den Ausfallmechanismus. Im Gegensatz zu MCAR liegen hier aber Einflüsse anderer Variablen des Modells auf den Ausfallmechanismus vor (ebd.). Dies bedeutet, dass die fehlenden Werte in Bezug auf die untersuchte Variable weiterhin zufällig entstanden sind. Besteht die Annahme MNAR, so können Ausfallmechanismen bei einer Variable ebenfalls durch die Eigenschaften anderer Modellvariablen beeinflusst sein, sie können allerdings auch durch die Eigenschaft der Variable selbst systematisch verzerrt sein (ebd.).

Ein durchgeführter Little-Test mit den Indizes zu Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung lässt die Annahme MCAR zu, da die Nullhypothese nicht verworfen werden kann²⁰⁴ (Urban & Mayerl 2018, 449f.).

Wenn die MCAR-Annahme erfüllt ist, können sich durch den listenweisen Fallausschluss keine Datenverzerrungen durchsetzen und die Gefahr, Test-Statistiken zu verfälschen ist auch bei höheren Missingquoten gering (Little & Rubin 2002, 11ff.; Urban & Mayerl 2018, 454; Schendera 2007, 136). Auf eine stets mit Risiken behaftete Schätzung (Urban & Mayerl 2018, 441) fehlender Werte wird aus diesem Grund verzichtet.

Quantitative Auswertung

Die Auswertungen im Rahmen der quantitativen Teilstudie wurde mit dem Programm SPSS Statistics (Version 23) vorgenommen. Im Folgenden werden die vorgenommenen Analysen zur Beantwortung der drei übergreifenden Forschungsfragen entlang der in Kapitel II.6 gebildeten Hypothesen erläutert.

Die aus dem Forschungsstand abgeleiteten Forschungsfragen werden zunächst durch eine Exploration der Bedeutung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung für den Studien-erfolg in der Studieneingangsphase eingeleitet. Dazu werden Korrelationsanalysen zur Untersuchung der erwarteten positiven Zusammenhänge zwischen Facetten der Selbstkompetenzen und der Studienzufriedenheit²⁰⁵ durchgeführt (Hypothese 1a). Auch die erwarteten positiven Zusammenhänge zwischen den Komponenten des Konstrukts der Selbstwirksamkeitserwartung und der Studienzufriedenheit werden mittels Korrelationsanalysen untersucht (Hypothese 1b). Zur Auswahl der Analyseverfahren muss zwischen parametrischen und nicht-parametrischen Testverfahren unterschieden und entsprechend ausgewählt werden. Da eine visuelle und statistische Prüfung der betreffenden Variablen keine Normalverteilung ergibt²⁰⁶ und es sich außerdem um singuläre Variablen handelt, die kein Intervallniveau aufweisen, wird zur Überprüfung der ersten beiden Hypothesen der nicht-parametrische Korrelationskoeffizient nach Spearman (ρ) ausgewiesen.

²⁰⁴ $p = 0,151$

²⁰⁵ Vgl. die Ausführungen zur Studienzufriedenheit als Studienerfolgsindikator in Kapitel II.1.

²⁰⁶ Visuelle Prüfung: Histogramm mit Normalverteilungskurve und Q-Q-Plot zeigen jeweils mäßig bis sehr deutlich rechtsschiefe Verteilungen. Statistische Prüfung: Shapiro-Wilk- & Kolmogorov-Smirnov-Test geben für alle getesteten Variablen signifikante Werte von $p \leq 0,001$ aus. Es liegt keine Normalverteilung vor.

Das Signifikanzniveau wird in den Tests der vorliegenden Studie auf $\alpha = 5\%$ festgelegt. Signifikante Ergebnisse werden mit einem * gekennzeichnet. Wenn es sich um einen p-Wert von $\leq 0,01$ oder $\leq 0,001$ handelt, werden entsprechend ** oder *** ausgewiesen.²⁰⁷ Effektstärken nach Cohen's d werden mithilfe der Rechner von Lenhard & Lenhard (2016) berechnet und nach Cohen (1988, 82) eingeordnet.

Analysen zur ersten Forschungsfrage

Um ein Bild von den Herausforderungen der Studienanfänger*innen bezüglich ihrer wahrgenommenen Selbstkompetenzen und ihrer Selbstwirksamkeitserwartung zu erhalten, werden zunächst die Werte der Selbstkompetenzfacetten mit den anderen Kompetenzdimensionen im Strukturmodell verglichen sowie die Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung dargestellt

Hypothese 1c geht davon aus, dass die Selbstkompetenzen von den anderen drei Kompetenzdimensionen im Kompetenzstrukturmodell relativ unabhängige Facetten darstellen. Zur Untersuchung der Hypothese wird zunächst eine Hauptkomponentenanalyse zur Festlegung und Abbildung der gemessenen Kompetenzdimensionen anhand der Items zur Selbsteinschätzung zum ersten Erhebungszeitpunkt durchgeführt.²⁰⁸

Hypothese 1d postuliert, dass die gewählten Facetten der Selbstkompetenzen sich wiederum untereinander hinsichtlich ihrer Abhängigkeiten unterscheiden und sich hier konsistente Subdimensionen bilden lassen. So werden für eine Dimensionsreduktion der Selbstkompetenzen auch diese einer Hauptkomponentenanalyse unterzogen²⁰⁹ und die in Kapitel II.2.2 erläuterten Differenzierungen zwischen unterschiedlichen Facetten von Selbstkompetenzen hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Zusammenhänge mit Persönlichkeitsfaktoren und Verhaltensdimensionen statistisch abgebildet. Zur Überprüfung der internen Konsistenz der gebildeten Dimensionen wird eine

²⁰⁷ Die Syntaxen zur Analyse der quantitativen Daten können auf Nachfrage bei der Autorin eingesehen werden.

²⁰⁸ Die Hauptkomponentenanalyse wird mit Varimax-Rotation und Kaiser-Normalisierung durchgeführt. Aufgrund der eher vagen empirischen und theoretischen Basis zur Dimensionalität der Kompetenzfacetten wird die Anzahl der Komponenten nicht vorher festgelegt, sondern basierend auf dem Eigenwert > 1 gebildet und es werden Kommunalitäten $> 0,400$ für die Bildung der Dimensionen berücksichtigt. Die Ergebnisse des Bartlett-Test auf Sphärität und des Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) zur Eignung der Daten werden berichtet (Wolff & Bacher 2010, 336ff.).

²⁰⁹ Die Hauptkomponentenanalyse wird mit Varimax-Rotation und Kaiser-Normalisierung durchgeführt. Die Anzahl der Komponenten orientiert sich an den Ergebnissen, die die Hauptkomponentenanalyse zur Prüfung von Hypothese 1c ergeben hat. Dabei werden Kommunalitäten $> 0,400$ für die Bildung der Dimensionen berücksichtigt. Die Ergebnisse des Bartlett-Test auf Sphärität und des Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) zur Eignung der Daten werden berichtet (Wolff & Bacher 2010, 336ff.).

Reliabilitätsprüfung mittels Cronbach's (1951) α durchgeführt. Zusammenhänge mit Persönlichkeitsfaktoren werden mittels nicht-parametrischer Korrelationsanalysen untersucht.

Hypothese 1e geht davon aus, dass sich die Faktoren der Selbstwirksamkeitserwartung in einem zusammengefassten, reliablen Konstrukt abbilden lassen. Zur Überprüfung dieser Hypothese werden die drei Items zur Messung der Selbstwirksamkeitserwartung mittels Cronbach's α (1951) auf ihre innere Konsistenz überprüft. Auch die Selbstwirksamkeitserwartung wird hinsichtlich der Zusammenhänge mit Persönlichkeitsdimensionen mittels nicht-parametrischer Korrelationsanalysen untersucht²¹⁰.

Mögliche Unterschiede in der Ausprägung von Selbstkompetenzen (Hypothese 1f) bzw. der Selbstwirksamkeitserwartung (Hypothese 1g) zwischen Studierenden, die in der Studieneingangsphase Beratung in Anspruch nehmen und jenen, die keine Studienberatung wahrnehmen, werden mittels Mann-Whitney-U-Tests überprüft. Korrespondierend zu Annahmen der Studienforschung hinsichtlich unterschiedlicher Fächerkulturen und zur besseren Kontextualisierung werden Unterschiede in den Selbstkompetenzen und der Selbstwirksamkeitserwartung zwischen den verschiedenen Fächergruppen durch einen Kruskal-Wallis-Test sowie gegebenenfalls mittels Mann-Whitney-U-Tests überprüft.

Analysen zur zweiten Forschungsfrage

Die Entwicklungen der wahrgenommenen Selbstkompetenzen und der Selbstwirksamkeitserwartung werden anhand der mittleren Differenzen der Individualwerte zu t0 und t1 dargestellt.

Hypothese 2a geht davon aus, dass sich die Facetten der Selbstkompetenzen im ersten Studienjahr grundsätzlich positiv entwickeln, wobei Unterschiede bezüglich der Stärke dieser Entwicklung zwischen den verschiedenen Subdimensionen vermutet werden. Die Unterschiede werden auf der Grundlage von mittleren Differenzen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten auf Individualebene mittels eines Wilcoxon-Tests untersucht.

Hypothese 2b postuliert, dass sich die Selbstwirksamkeitserwartung im ersten Studienjahr ebenfalls positiv entwickelt. Die im Vergleich zu den Selbstkompetenzen bessere empirische Basis zu den Entwicklungsbedingungen der Selbstwirksamkeitserwartung führt zu der Annahme, dass

²¹⁰ Visuelle Prüfung: Teilweise rechts- oder linksschiefe Verteilungen. Statistische Prüfung: Shapiro-Wilk- & Kolmogorov-Smirnov-Test geben für alle getesteten Variablen signifikante Werte von $p \leq 0,001$ aus. Es liegt keine Normalverteilung vor.

diese positive Entwicklung mit einer zuvor gering ausgeprägten Selbstwirksamkeitserwartung zusammenhängt. Dabei wird von einem linearen Zusammenhang ausgegangen, also entsprechend eine negative Entwicklung bei zunächst höherer Selbstwirksamkeitserwartung erwartet. Die Differenz zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten wird ebenfalls mit einem Wilcoxon-Test auf der Grundlage mittlerer Differenzen auf Individualebene untersucht. Eine Nichtparametrische Korrelationsanalyse nach Spearman zeigt den Zusammenhang zwischen der Ausprägung zu t0 und der weiteren Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung auf.

Analysen zur dritten Forschungsfrage

Hypothese 3a geht davon aus, dass der Zuwachs der Selbstkompetenzen bei den Studierenden, die eine Studienberatung in der Studieneingangsphase in Anspruch nehmen, stärker ausgeprägt ist, als bei den Studierenden, die keine Beratung wahrgenommen haben.

Hypothese 3b nimmt an, dass auch der Zuwachs der Selbstwirksamkeitserwartung bei den Studienanfänger*innen stärker ausgeprägt ist, die Studienberatung wahrgenommen haben, als bei den Studierenden ohne Beratungsteilnahme.

Die Berechnung des möglichen Effekts der Teilnahme an Studienberatung auf die Entwicklung der Selbstkompetenzen und der Selbstwirksamkeitserwartung wird auf Grundlage der Prinzipien des Differenz-von-Differenzen-Ansatzes (DvD)²¹¹ vorgenommen und stellt in der vorliegenden Studie eine Annäherung an dieses Vorgehen durch eine erste Betrachtung von Unterschieden in der Entwicklung zwischen zwei Gruppen dar. Das Vorgehen beruht auf der Annahme, dass eine Entwicklung der Treatment-Gruppe ohne das Treatment gleich verlaufen wäre, wie bei der Kontrollgruppe. Es wird also von parallelen Trends bei den untersuchten Gruppen ausgegangen, welche von unterschiedliche Anfangsniveaus ausgehen können, sich aber aufgrund ähnlicher Kontextfaktoren (z.B. der Studieneingangsphase als erstmalig in der Bildungsbiografie) bei Nichteintreten der Intervention (z.B. der Studienberatung) gleichartig entwickeln. Diese hypothetische Entwicklung der Treatment-Gruppe wird als kontrafaktische Veränderung bezeichnet (Fitzenberger & Doerr 2016, 332; Gangl 2010, 932f.). Die Differenz zwischen der Entwicklung der Treat-

²¹¹ Englisch: Difference in Differences (DiD) (siehe z.B. Gertler et al. [2016, 129ff.] und Legewie [2012, 135f.]).

ment-Gruppe und der Entwicklung der Kontrollgruppe schätzt den Effekt der Intervention (Fitzenberger & Doerr 2016, 332). Die Differenzen von Differenzen werden mit nicht-parametrischen Mann-Whitney-U-Tests untersucht²¹² (Gangl 2010, 932).

Gütekriterien der quantitativen Teilstudie

Die Gütekriterien des quantitativen Forschungsprozesses beziehen sich vor allem auf den Prozess des Messens (Flick 2020, 12) und lassen sich diesbezüglich in die Objektivität, Reliabilität und Validität der verwendeten Verfahren einteilen. Die Objektivität der Studie kann als die Unabhängigkeit der Messung und deren Ergebnissen „[...] von externen Einflüssen, wie zum Beispiel, [sic!] vom Verhalten des Interviewers oder von Situationsvariablen wie Tageszeit, Lichtverhältnisse oder momentane Stimmung [...]“ (Rammstedt 2010, 240) definiert werden. Zur Beurteilung der Objektivität der vorliegenden Studie dient die Beschreibung des Untersuchungsvorgangs: Durch den eingesetzten Fragebogen ist ein stark standardisiertes Verfahren und damit die Durchführungsobjektivität gesichert (ebd., 241). Die Auswertungsobjektivität wird wiederum dadurch gesichert, dass offene Fragen im Fragebogen anhand zuvor festgelegter und dokumentierter Kriterien ausgewertet wurden. Auch die Dokumentation der Plausibilisierung der Daten verhilft zur Beurteilung dieses Kriteriums (ebd., 241f.). Indem größtenteils standardisierte Items zur Messung der jeweiligen Konstrukte verwendet werden und gemessene Werte nach den gängigen Vorgehensweisen berichtet werden, wird der Interpretationsobjektivität entsprochen (ebd., 242).

Die Reliabilität der Messungen, definiert als die „*Genauigkeit, mit der eine Skala ein Merkmal misst* [Hervorh. im Orig.]“ (Rammstedt 2010, 242), wird in der vorliegenden Studie über Konsistenzanalysen der für die Messung der Konstrukte verwendeten Skalen nach Cronbach (1951) untersucht. Dabei werden für weitreichend getestete Skalen Werte von $\alpha \geq 0,70$ angestrebt. Neben dem ermittelten Wert ist die inhaltliche Interpretierbarkeit einer (Sub-)Skala von Relevanz für die Beurteilung ihrer Konsistenz und bei Skalen, die selten verwendet bzw. neu konstruiert oder angepasst wurden, können Werte von $\alpha \geq 0,60$ akzeptiert werden (Taber 2018, 1287f.; Robinson et al. 1991, 631).

²¹² Visuelle Prüfung: Annähernd normalverteilt. Statistische Prüfung: Shapiro-Wilk- & Kolmogorov-Smirnov-Test geben für alle getesteten Variablen signifikante Werte von $p \leq 0,001$ aus. Es liegt keine Normalverteilung vor.

Schließlich meint die Validität der Studie den „*Grad der Genauigkeit, mit der ein Verfahren tatsächlich das misst oder vorhersagt, was es messen oder vorhersagen soll*“ (Rammstedt 2010, 250 [Hervorh. im Orig.]). Dabei wird zwischen Inhaltsvalidität, Kriteriumsvalidität und Konstruktvalidität unterschieden (ebd., 250). Die Inhaltsvalidität wird gerade durch die ausführliche Darlegung des Mixed-Methods-Designs deutlich: So wird in der vorliegenden Studie von vornherein kritisch reflektiert, dass es sich in beiden Teilstudien lediglich um Wahrnehmungen handelt. Es wird also in der quantitativen Teilstudie die subjektive Wahrnehmung der Studierenden bezüglich ihrer Selbstkompetenzen und ihrer Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase gemessen²¹³ (ebd., 250). Die Beurteilung der Kriteriumsvalidität erfolgt über berichtete Zusammenhänge mit weiteren Kriterien, deren Werte sich mit dem Forschungsstand in Bezug setzen lassen. In der vorliegenden Studie dienen vor allem die Persönlichkeitsfaktoren der Big Five sowie die Bezugnahme auf Fächergruppen und die Studienzufriedenheit zur Prüfung solcher Zusammenhänge. Abschließend werden dimensionale Strukturen von Skalen anhand von Hauptkomponentenanalysen dargelegt (Konstruktvalidität). Der Fragebogen verwendet möglichst standardisierte Instrumente, über deren Gütekriterien bereits zahlreiche Ergebnisse vorliegen (ebd., 250ff.).²¹⁴

2.6 Resultatbasierte Integration

Da die Erhebungen auf einer gemeinsamen Hierarchie der Forschungsfragen aufbauen, ist eine parallele, an einzelnen Fragestellungen orientierte Auswertung möglich, die sowohl die Perspektive der quantitativen als auch die der qualitativen Teilstudien für die zu untersuchenden Teilaspekte berücksichtigt (Tashakkori & Creswell 2007, 208). Die resultatbasierte Integration der quantitativen und qualitativen Daten entspricht der Logik des parallelen Mixed-Methods-Designs, bei welchem durch die Komplementarität der beiden methodischen Perspektiven eine differenzierte Beantwortung der Forschungsfragen erreicht wird (Baur et al. 2017, 22; Kuckartz 2017, 169ff.). Wie in Abbildung 4 schematisch dargestellt, zeichnet sich die resultatbasierte Integration im Mixed-Methods-Design neben den gemeinsamen Fragestellungen beider Teilstudien durch ein Vorgehen aus, bei welchem auch bei den Datenerhebungsprozessen eine wechselseitige Abstimmung von Themenbereichen, Teilfragestellungen und Items vollzogen wird. Dadurch

²¹³ Vgl. dazu messtheoretische Überlegungen, besonders im Falle von Kompetenzmessungen, in Kapitel II.2.1.

²¹⁴ Vgl. die Beschreibung des Fragebogens im Abschnitt *Durchführung der Längsschnittstudie*.

wird eine kombinierte Interpretation der in beiden Teilstudien erhobenen Daten ermöglicht, während in der Phase der Datenerhebung qualitative und quantitative Datenerhebungsverfahren unabhängig voneinander gemäß den jeweils gültigen Techniken durchgeführt werden (Biesta 2010, 101).

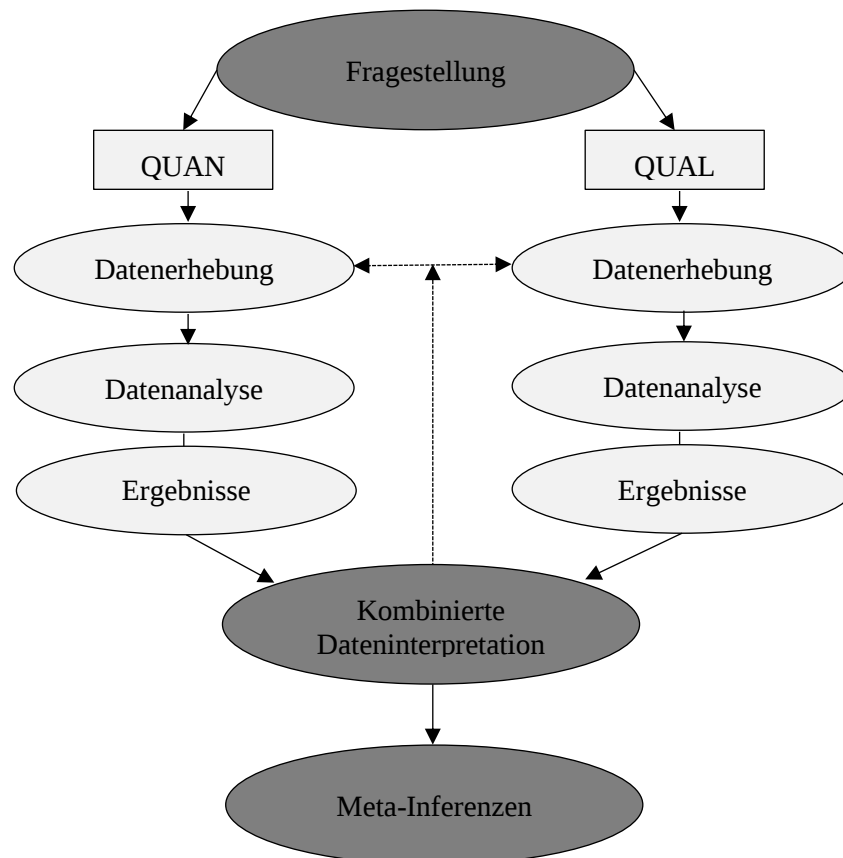


Abbildung 4: Resultatbasierte Integration quantitativer und qualitativer Daten im parallelen Design (nach Tas-hakkori & Teddlie 2003, 688 und Kuckartz 2017, 166).

Kuckartz (2017, 158ff.) und Bryman (2007, 8f.) weisen darauf hin, dass in einer Vielzahl von Forschungsarbeiten trotz der eigenen Charakterisierung des Designs als Mixed-Methods-Studie nur eine geringe Integration der quantitativen und qualitativen Forschungsstränge realisiert wird. Bryman (2007) begründet dies unter anderem mit einer unzureichenden Konzeption eines Mixed-Methods-Designs, in welchem die Forschungsstränge von vornherein aufeinander bezogen werden. Häufig seien sich Forschende nicht der Notwendigkeit und des Aufwands einer tatsächlichen und wirksamen Integration qualitativer und quantitativer Teilstudien bewusst (Bryman (2007,

20f.). Nach den zu berücksichtigenden Gütekriterien für die vorliegende Mixed-Methods-Studie ist ein nachvollziehbarer Vorgang der Datenintegration neben anderen Aspekten²¹⁵ Teil des Kriteriums „interpretative rigor“ (Teddle & Tashakkori 2010, 29), nach welchem unter anderem „[...] the degree to which the findings of various strands of a study are effectively integrated toward developing a more advanced understanding of the phenomenon or behavior under investigation“ (ebd.) zu bewerten ist.

Als Integrationsstrategie, welche die Nachvollziehbarkeit des Vorgehens erhöhen soll, wird eine tabellarische Darstellung der Resultate in Form eines Joint Displays gewählt. In einem Joint Display wird die integrierte Darstellung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse realisiert, welche im Gegensatz zur Einzelauswertung und -darstellung der Ergebnisse zu einer stärker ganzheitlichen Sicht auf die zu untersuchende Datenbasis verhilft (Fetters et al. 2013, 2143; Guetterman et al. 2015, 555). Das Instrument dient nicht nur der übersichtlichen Wiedergabe der Ergebnisse, sondern bietet ebenso eine strukturgebende Folie zur Analyse der beiden Datenquellen, die parallel ausgewertet werden (Fetters & Freshwater 2015a, 210; Fetters et al. 2013, 2143/2150). Konkret werden Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Teiluntersuchungen neben den ausführlichen schriftlichen Ausführungen in aggregierter Form den jeweiligen methodologischen Konventionen entsprechend gelistet.

Die Möglichkeit, die Ergebnisse in Form von Joint Displays darzustellen und sie in diesem Prozess weitergehend zu analysieren (Fetters et al. 2013, 2143; Guetterman et al. 2015, 555) bietet schließlich eine Vorlage, um über die Einzelergebnisse hinausgehende Interpretationen zu diskutieren und Schlussfolgerungen zu ziehen. Diese übergreifenden Aussagen werden als Meta-Inferenzen bezeichnet und dienen, unabhängig von der Passung der qualitativen und quantitativen Ergebnisse, der Beantwortung übergeordneter Forschungsfragen des Mixed-Methods-Designs, welche in den einzelnen Untersuchungssträngen lediglich mithilfe einer einzelnen Methode beantwortet werden können (Bustamante 2019, 170; Teddle & Tashakkori 2010, 18).²¹⁶ So kann

²¹⁵ Vgl. zu den Gütekriterien der Mixed-Methods-Studie Kapitel III.2.3.

²¹⁶ Teddle und Tashakkori (2010) weisen darauf hin, dass ihre Verwendung des Begriffs *Meta-Inferenzen* im Zusammenhang mit Mixed-Methods-Designs in einem weiteren Sinne gemeint ist und ihren Ursprung in der Sozialkognition, Philosophie und Forschungsmethodologie, inklusive qualitativer und quantitativer Traditionen hat: „We caution our readers that the way we use the term *inference* is not the same as *statistical inference*, which is used in a very specific context within QUAN data analysis“ (ebd., 36 [Hervorh. im Orig.]).

die Bildung von Meta-Inferenzen als ein sichtbarer Mehrwert der Anwendung eines aufwändigeren Mixed-Methods-Designs gegenüber einer alleinigen Anwendung qualitativer oder quantitativer Forschungsmethoden charakterisiert werden, während ein Verzicht auf diese zum Verlust der erforderlichen Stringenz im Forschungsdesign führt (O’Cathain 2010, 548).

Bei der Integration der Ergebnisse können unterschiedliche Passungsformen der qualitativen und quantitativen Ergebnisse auftreten: Zum einen kann es zu einer Bestätigung der Resultate der einen Methode durch die jeweils andere kommen. Dies führt zu einer in hohem Maße abgesicherten Interpretation der Ergebnisse und damit zu einer starken Glaubwürdigkeit dieser. Eine weitere Passungsform ist die Erweiterung von Erkenntnissen. In diesem Fall weichen die Ergebnisse der verwendeten Erhebungs- und Auswertungsmethoden voneinander in dem Maße ab, dass sie sich gegenseitig ergänzen, illustrieren oder erklären, sodass das Verständnis über den Untersuchungsgegenstand erweitert wird. Die Nichtübereinstimmung der Ergebnisse als dritte Möglichkeit der Passung in der Datenintegration beschreibt den Fall, dass Ergebnisse aus beiden Quellen sich widersprechen oder zumindest nicht konsistent vereinbar sind (Bustamante 2019, 165; Fetters et al. 2013, 2143f.). In diesem Fall kann es erforderlich werden, die Datenbasis und Analyse nochmals kritisch zu prüfen oder Erklärungen durch das theoretische Rahmenmodell zu finden. Es besteht allerdings auch die Chance, zu untersuchende Forschungsdesiderate zu entdecken (Fetters et al. 2013, 2144).

Die Ergebnisse der quantitativen und der qualitativen Teilstudie werden im Folgenden mit Blick auf eine übersichtliche Darstellung zunächst mit der Beschreibung der Datengrundlage im Rahmen der Interviewstudie (Kapitel IV.1.1) und der Fragebogenstudie (Kapitel IV.1.2) eingeleitet. Die Einordnung der Studienberatung erfolgt in Kapitel IV.2.1. anhand der Erläuterungen der Beratenden zu Aufgabenfeldern und Beratungsbedarfen in der Studienberatung. In Kapitel IV.2.2 werden die in der quantitativen Teilstudie von den Studienanfänger*innen gemachten Angaben zur Inanspruchnahme, Beschreibung und Bewertung der Studienberatung ausgewertet und dargestellt. Eine Einordnung der Selbstkompetenzen und der Selbstwirksamkeitserwartung folgt dem gleichen Schema, sodass sowohl die Ergebnisse der qualitativen (Kapitel IV.3.1 und IV.4.1) als auch der quantitativen Teilstudie (Kapitel IV.3.2 und IV.4.2) zur allgemeinen Relevanz dieser Konzepte und ihrer spezifischen Bedeutung für den Studienerfolg in der Studieneingangsphase nacheinander aufbereitet werden. Die Beantwortung der drei forschungsleitenden Fragestellungen erfolgt schließlich in den Kapiteln IV.5.1 bis IV.5.3, wobei in diesen eine Integration der qualitativen und quantitativen Ergebnisse gemäß der in Kapitel III.2.6 beschriebenen resultatbasierten Integration in Form von erläuterten Joint Displays erfolgt. Wie in Kapitel III.2.3 beschrieben, werden in der Mixed-Methods-Studie neben den bekannten Gütekriterien qualitativer und quantitativer Forschung übergreifende Kriterien angesetzt, welche sich auf den Ebenen der Legitimation (Onwuegbuzie & Johnson 2006, 49ff.) und der Nachvollziehbarkeit bzw. Stringenz des Forschungsvorhabens (Teddlie & Tashakkori 2010, 29) verorten lassen.²¹⁷ In den Ergebniskapiteln zur Beantwortung der Forschungsfragen wird der Mehrwert des Mixed-Methods-Designs jeweils neben der Darstellung von qualitativen und quantitativen Analyseergebnissen durch die resultatbasierte Datenintegration und die daraus zu erarbeiteten Meta-Inferenzen ersichtlich.

1. BESCHREIBUNG DER DATENGRUNDLAGE

Die Darstellung der Datengrundlage lässt sich in Bezug auf die quantitative und die qualitative Erhebung aufgrund der unterschiedlichen Samples nicht parallel abbilden. So folgt zunächst

²¹⁷ Siehe ausführlicher zu den Gütekriterien des Mixed-Methods-Designs Kapitel III.2.3.

die Beschreibung der Interviewpartner*innen, wobei hier auf die Qualifikation und Berufserfahrung der Beratenden sowie die Besonderheit des Fachbezugs in der Beratung fokussiert wird (Kapitel IV.1.1). In Kapitel IV.1.2 folgt schließlich die Darstellung der Verteilungen der soziodemografischen Daten, Studieneingangsvoraussetzungen, der Lebens- und Kontextbedingungen und der Studienfachgruppen sowie -abschlüsse der Studierenden.

1.1 Qualitative Teilstudie

Die Interviewpartner*innen haben zur Vorstellung ihrer Person und des Tätigkeitsbereiches in der Studienberatung Angaben zur Berufserfahrung in Bezug auf die Beratungstätigkeit im hochschulischen Bereich sowie zu ihren diesbezüglichen Qualifikationen gemacht und dabei in Einzelfällen bereits auf den Fachbezug verwiesen, der ihrer Wahrnehmung nach ihren Aussagen zum Untersuchungsgegenstand beeinflusse.

Berufserfahrung und Qualifikation

Die zehn Interviewten verfügen über eine Berufserfahrung im Feld der Beratung von Studienanfänger*innen von durchschnittlich rund 17 Jahren, wobei sie seit mindestens 7 und im längsten Fall seit 35 Jahren mit dieser Zielgruppe arbeiten. Es wurden zwei Studienberaterinnen und acht Studienberater interviewt. Neben der an das Arbeitsverhältnis gebundenen Berufserfahrung werden auch Erfahrungen aus der eigenen Studienzeit als Tutor*innen mit beratender Tätigkeit genannt, welche von einzelnen Interviewten in diesen Zeitraum eingerechnet werden. Ihre Qualifikation zur Beratung von Studierenden beschreiben die Interviewten zum größten Teil als in ihrer Lebens- Studien- und Berufserfahrung begründet. Des Weiteren nennen drei Interviewte eine zusätzliche formale Qualifikation mit Bezug zur Beratungstätigkeit, wobei jede*r dieser drei mindestens eine einschlägige interne Weiterbildung der Universität absolviert hat.²¹⁸ Die Interviewten erfüllen neben den teilweise prioritären Aufgaben in Forschung und Lehre die Rolle von Studien(gangs)beauftragten, Studienmanager*innen, Vertrauensdozent*innen, Institutsgeschäftsführer*innen und Studien(fach)berater*innen.²¹⁹ Teilweise handelt es sich um Angestellte ohne Lehr- und/oder Forschungsauftrag.

²¹⁸ Vgl. zur Professionalisierung von Beratenden in der Hochschule Kapitel II.5.4.

²¹⁹ Zum Teil wird mehr als eine dieser Funktionen von einer Person gleichzeitig ausgefüllt.

Fachbezug in der Studienberatung

Es wird des Weiteren deutlich, dass die Beratenden ihre Kompetenzen in diesem Feld stark am Fachbezug und an ihre eigene Erfahrung im entsprechenden akademischen Kontext festmachen:

„Die fachliche Ausbildung, ja, aber das ist ja auch tatsächlich nur eine fachliche, also inhaltliche Information, die ich geben kann, das andere sind private Erfahrungen. Die gebe ich auch weiter. [...] im Rahmen von dem, was man im Studium gelernt hat, was man selber im Studium geleistet hat, wie man/ auf welche Probleme man selber gestoßen ist [...]“ (Interview Nr. 7; Mathematik/Naturwissenschaften)

„Ich war, bevor ich an die Universität kam, äh im Schuldienst tätig. [...] Da geht man natürlich mit jungen Menschen um. Und sozusagen äh steht denen auch mit Rat und Tat zur Seite. Dann kam ich hierher. Allerdings war das learning by doing oder Selbst-, in der Tat, Selbstzuweisung von Aufgaben. Damals war es nicht üblich Schulungen anzubieten oder ähnliches“ (Interview Nr. 5; Geisteswissenschaften)

Auch im Rahmen der allgemeinen Reflexionen über die Herausforderungen in der Studieneingangsphase und die Möglichkeiten der Studienberatung wird häufig auf fachliche Besonderheiten hingewiesen, die einen Einfluss auf das Studierverhalten der Studierenden und die Dynamiken in der Studienberatung hätten. Diese Besonderheiten beziehen sich auf unterschiedliche Studiengang- und Veranstaltungsgrößen sowie damit zusammenhängende Betreuungsrelationen, die Form des Studiengangs, die beruflichen Perspektiven, oder Zugangsvoraussetzungen. Werden in den Interviews Hinweise zu fachbezogenen Besonderheiten bei der Beantwortung der Forschungsfragen genannt, werden diese auch in der Ergebnisdarstellung beschrieben.

1.2 Quantitative Teilstudie

Zur Beschreibung der Datengrundlage der quantitativen Teilstudie werden nachfolgend neben den demografischen Angaben die für das zugrundeliegende heuristische Studienerfolgsmodell relevanten Faktoren der Studieneingangsvoraussetzungen, der Lebens- und Kontextbedingungen sowie die Studienfächer und angestrebten Abschlüsse der Studierenden genannt. Dabei werden zentrale Faktoren auf ihr Verhältnis zur Grundgesamtheit untersucht.

Demografische Daten

Im Folgenden werden die laut dem zugrundeliegenden Studienerfolgsmodell zentralen demografische Angaben zur Stichprobe zum Zeitpunkt t_0 erläutert. An dieser Stelle sowie zu den

Beschreibungen der erhobenen Studieneingangsvoraussetzungen und zu Lebens- und Kontextbedingungen der Studierenden wird ein Vergleich mit den Daten des Statistischen Bundesamtes vorgenommen. Zu zentralen erhobenen Faktoren wird wiederum zusätzlich ein Abgleich der Ausprägungen bei den Studierenden, die an der zweiten Erhebungswelle nicht mehr teilgenommen haben, vorgenommen. So ist es möglich, die Interpretation der Ergebnisse unter Berücksichtigung möglicher Selektionseffekte bei der Teilnahme am Panel abzusichern.

Von den 842 Studierenden, die zu beiden Befragungszeitpunkten an der Studie teilgenommen haben, sind 67,7 % weiblich. Der Anteil der weiblichen Befragten liegt damit um 17 Prozentpunkte höher als bei den Studienanfänger*innen des Wintersemesters 2016/17 an deutschen Universitäten²²⁰ (Statistisches Bundesamt 2017, 16). Das Durchschnittsalter der Befragten liegt mit 19 Jahren auf gleicher Höhe wie im deutschlandweiten Durchschnitt (19,1 Jahre; jeweils Median) der Studierenden im ersten Hochschulsemester (ebd., 306). Die Studienanfänger*innen waren mindestens 17 und höchstens 45 Jahre alt, wobei rund 93 % zum Erhebungszeitpunkt t0 jünger als 25 Jahre alt waren. Rund 95,1 % der Studierenden wurden in Deutschland geboren und 96,5 % haben die deutsche Staatsbürgerschaft. Der überwiegende Teil der Befragten ist entsprechend auch mit der deutschen Muttersprache aufgewachsen (95,1 %).

Vergleicht man die demografischen Angaben der Studierenden im Panel mit jenen der übrigen 2.241 Studierenden, die nicht an der zweiten Befragungswelle teilgenommen haben, so werden leichte Unterschiede deutlich: In dieser Gruppe ist ein geringerer Anteil der Studierenden weiblich, allerdings sind es weiterhin mehr als die Hälfte der Fälle (58,5%). Die Studierenden sind bei Studieneintritt durchschnittlich 20 Jahre alt und damit ein wenig älter als die Mitglieder der Vergleichsgruppe. Die Studierenden, die an der zweiten Befragungswelle nicht teilgenommen haben, entsprechen somit bezüglich der Verteilung der Geschlechterverteilung etwas besser dem deutschlandweiten Durchschnitt der Studienanfänger*innen an Universitäten als die Teilnehmenden des Panels. Bezüglich der deutschen Staatsbürgerschaft ist der Unterschied mit unter einem Prozentpunkt marginal. Ein wenig geringer ist der Anteil der Studierenden, die Deutsch als Muttersprache angeben (92,1 %).

²²⁰ Die Hochschulstatistiken sind nicht von allen fünf an der Befragung beteiligten Universitäten in vollem Umfang zugänglich. Im Vergleich des Anteils weiblicher Studienanfänger*innen des Wintersemesters 2016/17 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (60,2 %; Quelle: Data Warehouse der JGU Mainz) mit der Befragungengruppe (JGU; weiblich: 76,5 %) zeigt sich ein ähnlicher Unterschied.

Studieneingangsvoraussetzungen

In der Befragung wurden relevante Studieneingangsvoraussetzungen erhoben. Dazu zählen die bisherige (berufliche) Ausbildung vor dem Studium, die Art und die Note der Hochschulzugangsberechtigung sowie der Bildungs- und sozioökonomische Hintergrund der Studienanfänger*innen, ihre Studienwahlmotive, ihre Persönlichkeitseigenschaften und ihre Informiertheit zum Studieneintritt.²²¹

12,8 % der Studienanfänger*innen haben vor ihrem Studium bereits eine berufliche Ausbildung abgeschlossen und 95,6 % haben das Studium mit einer Allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung (Abitur) aufgenommen²²². Im Vergleich dazu hatten 2016 deutschlandweit 14 % der Studierenden an Universitäten eine berufliche Ausbildung vor der Erstimmatrikulation und 95 % verfügten über eine allgemeine Hochschulreife (Middendorf et al. 2017, 29), sodass sich die Studienanfänger*innen im vorliegenden Panel hinsichtlich dieser Studieneingangsvoraussetzungen kaum von den immatrikulierten Studierenden zu diesem Zeitpunkt unterscheiden.

Lediglich 1,3 % der Befragten haben die Hochschulzugangsberechtigung, mit der sie in den entsprechenden Studiengang aufgenommen wurden, außerhalb Deutschlands erhalten. Die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung der Studienanfänger*innen liegt bei 2,0. In der Gruppe der Studierenden, die an der zweiten Befragungswelle nicht teilgenommen haben, zeigen sich bezüglich der Studieneingangsvoraussetzungen lediglich marginale Unterschiede. Mit Blick auf eine berufliche Ausbildung vor Studienantritt zeigt sich ein Unterschied von weniger als einem Prozentpunkt. 94,1 % der Studienanfänger*innen dieser Gruppe haben das Studium mit dem Abitur als Hochschulzugangsberechtigung begonnen, was einem nur leicht geringeren Anteil als jenem der Vergleichsgruppe entspricht. Die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung ist bei dieser Gruppe mit 2,2 ein wenig schlechter als bei den Teilnehmenden des Panels.

²²¹ Vgl. zur Operationalisierung Tabelle 3.

²²² Der Zugang zu einem Universitätsstudium ist neben dem Abitur in den beteiligten Bundesländern fachgebunden auch über eine berufliche Qualifikation möglich. Personen mit erfolgreich abgelegter Meisterprüfung und sonstige Studieninteressierte mit hochqualifizierenden Fortbildungsabschlüssen erhalten einen fachungebundenen Hochschulzugang (CHE 2020, o.S.).

Mehr als die Hälfte (54,3 %) der befragten Studierenden weist vonseiten mindestens eines Elternteils einen akademischen Bildungshintergrund auf²²³. Damit entspricht diese Gruppe in dieser Voraussetzung laut der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks mit einem Unterschied von 3,7 Prozentpunkten den Studierenden an deutschen Universitäten im Jahr 2016²²⁴ (Middendorf et al. 2017, 28). 45,6 % der Studienanfänger*innen schätzen das Einkommen ihrer Eltern als hoch ein (Skalenpunkte 1 und 2; $M = 2,66$; $SD = 0,94$; $N = 836$), weitere 39,2 % als mittelmäßig (Skalenpunkt 3).

Schließlich werden die Studienwahlmotive der Studienanfänger*innen in den Blick genommen. Die Ausprägungen der 18 dazu eingesetzten Items verdeutlichen eine starke Zustimmung im Bereich des speziellen Fachinteresses ($M = 1,48$; $SD = 0,68$; $N = 826$), der entsprechenden eigenen Begabung ($M = 1,83$; $SD = 0,76$; $N = 821$) sowie der persönlichen Entfaltung ($M = 1,94$; $SD = 0,91$; $N = 825$). Mittlere Ausprägungen zeigen sich für die Items *Gute Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz* ($M = 2,16$; $SD = 1,07$; $N = 823$), *Wissenschaftliches Interesse* ($M = 2,25$; $SD = 0,97$; $N = 823$), *Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten durch dieses Studium* ($M = 2,25$; $SD = 1,13$; $N = 822$), *Qualifizierung für ein bestimmtes Berufsfeld* ($M = 2,28$; $SD = 1,04$; $N = 820$), *Anderen Menschen helfen* ($M = 2,48$; $SD = 1,28$; $N = 820$), *Einkommenschancen im späteren Beruf* ($M = 2,54$; $SD = 1,07$; $N = 819$), *Verbesserung der Gesellschaft* ($M = 2,56$; $SD = 1,18$; $N = 820$), sowie *Viele Kontakte zu Menschen* ($M = 2,57$; $SD = 1,23$; $N = 818$) und *Ein fester Berufswunsch* ($M = 2,93$; $SD = 1,33$; $N = 817$). Eine durchschnittlich vergleichsweise geringe Bedeutung haben die Motive, im Anschluss an das Studium selbstständig zu arbeiten ($M = 3,03$; $SD = 1,30$; $N = 820$), sowie später eine Führungsposition einzunehmen ($M = 3,35$; $SD = 1,22$; $N = 824$), die Aussicht auf einen hohen sozialen Status ($M = 3,49$; $SD = 1,17$; $N = 819$), und einen mindestens genauso angesehenen Beruf wie die eigenen Eltern zu erreichen ($M = 3,81$; $SD = 1,27$; $N = 822$) sowie dass es niedrige oder fehlende Zulassungshürden zum Studiengang gegeben habe ($M = 3,92$; $SD = 1,18$; $N = 818$). Die geringste Zustimmung wird der Aussage gegeben, dass gewählte Studium sei eine Ausweichlösung aufgrund einer fehlenden Zulassung zum gewünschten Fach ($M = 4,41$; $SD = 1,13$; $N = 812$).

²²³ Abschluss an einer Universität oder Fachhochschule | Mutter: 37,4 %, Vater: 44,6 %; beide Elternteile: 27,7 %.

²²⁴ 58 %

Schließlich vermittelt ein Blick auf die Persönlichkeitsdimensionen des Big-Five-Inventars einen Eindruck von den Ausprägungen des Neurotizismus, der Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und der Gewissenhaftigkeit der Studienanfänger*innen im Panel. Den höchsten Wert erreicht dabei die Gewissenhaftigkeit mit einem Mittelwert von 2,45 (SD = 0,85; N = 816), gefolgt von Offenheit (M = 2,49; SD = 1,03; N = 813) und Verträglichkeit (M = 2,75; SD = 0,77; N = 814). Nach der Extraversion (M = 2,92; SD = 0,98; N = 811) folgt schließlich mit der schwächsten Ausprägung der Neurotizismus mit einem Mittelwert von 3,03 (SD = 0,87; N = 809). Ähnliche Verteilungen bezüglich der Big-Five-Persönlichkeitsdimensionen zeigen sich auch in anderen Studien im Kontext der Studierendenforschung in Deutschland (Pflaum 2017, 213; Eissler 2018, 60).

In Tabelle 7 werden die Studieneingangsvoraussetzungen der Studierenden im Panel jenen der Studierenden, die sich nur am Erhebungszeitpunkt t0 beteiligt haben gegenübergestellt. Dabei fällt lediglich ein geringer Unterschied hinsichtlich des Bildungshintergrundes der Eltern auf, welcher bei der Vergleichsgruppe etwas schwächer ausgeprägt ist. Bezüglich ihrer Studienwahlmotive zeigt sich bei der Studierendengruppe ohne Teilnahme an der zweiten Erhebung ein sehr ähnliches Bild wie bei den Studierenden im Panel: Es überwiegen intrinsische Motive; extrinsische und soziale Motive sind weniger stark ausgeprägt.²²⁵ Da die Gewissenhaftigkeit mit der Selbstselektion zur Teilnahme an der zweiten Erhebungswelle zusammenhängen könnte, ist ein Vergleich der Persönlichkeitsdimensionen zwischen den beiden Gruppen von besonderem Interesse. Die Auswertung legt nahe, dass die Ausprägungen sich insgesamt zwischen den beiden Studierendengruppen in einem zu vernachlässigenden Maße unterscheiden. Tatsächlich ist die Gewissenhaftigkeit bei der Vergleichsgruppe aber etwas geringer ausgeprägt als bei den Studierenden im Panel.

²²⁵ Vgl. zur Bildung der Motivgruppen im eingesetzten Instrument Heublein et al. (2017, 106).

Tabelle 7: Vergleich der Panelstudierenden mit den übrigen Studienteilnehmenden hinsichtlich ihrer Studieneingangsvoraussetzungen

Studieneingangsvoraussetzungen	Im Panel	Nur t0
Bildungs-/sozioökonomischer Hintergrund		
Einkommen der Eltern	M=2,66; SD=0,94; N=836	M=2,66; SD=0,91; N=1.945
Akademischer Hintergrund mind. eines Elternteils	54,3 %; N=833	51,4 %; N=1.904
Studienwahlmotive		
Spezielles Fachinteresse	M=1,48; SD=0,68; N=826	M=1,56; SD=0,70; N=2.203
Eigene Begabung	M=1,83; SD=0,76; N=821	M=1,91; SD=0,80; N=2.190
Persönliche Entfaltung	M=1,94; SD=0,91; N=825	M=1,95; SD=0,88; N=2.176
Aussicht auf sicheren Arbeitsplatz	M=2,16; SD=1,07; N=823	M=2,22; SD=1,12; N=2.192
Wissenschaftliches Interesse	M=2,25; SD=0,97; N=823	M=2,32; SD=0,96; N=2.172
Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten	M=2,25; SD=1,13; N=822	M=2,21; SD=1,14; N=2.197
Qualifizierung für best. Berufsfeld	M=2,28; SD=1,04; N=820	M=2,26; SD=1,01; N=2.189
Anderen Menschen helfen	M=2,48; SD=1,28; N=820	M=2,62; SD=1,27; N=2.185
Einkommenschancen	M=2,54; SD=1,07; N=819	M=2,56; SD=1,10; N=2.194
Verbesserung der Gesellschaft	M=2,56; SD=1,18; N=820	M=2,66; SD=1,19; N=2.183
Viele Kontakte zu Menschen	M=2,57; SD=1,23; N=818	M=2,51; SD=1,23; N=2.172
Fester Berufswunsch	M=2,93; SD=1,33; N=817	M=2,97; SD=1,31; N=2.183
Möglichkeit, später selbstständig zu arbeiten	M=3,03; SD=1,30; N=820	M=2,95; SD=1,28; N=2.173
Aussicht auf eine Führungsposition	M=3,35; SD=1,22; N=824	M=3,25; SD=1,25; N=2.192
Aussicht auf einen hohen sozialen Status	M=3,49; SD=1,17; N=819	M=3,47; SD=1,18; N=2.186
Mindestens den Status der Eltern erreichen	M=3,81; SD=1,27; N=822	M=3,83; SD=1,26; N=2.191
Niedrige/fehlende Zulassungshürden	M=3,92; SD=1,18; N=818	M=3,77; SD=1,22; N=2.169
Ausweidlösung	M=4,41; SD=1,13; N=812	M=4,20; SD=1,24; N=2.141
Big Five		
Gewissenhaftigkeit	M=2,45; SD=0,85; N=816	M=2,61; SD=0,87; N=2.136
Offenheit	M=2,49; SD=1,03; N=813	M=2,57; SD=1,04; N=2.142
Verträglichkeit	M=2,75; SD=0,77; N=814	M=2,78; SD=0,80; N=2.140
Extraversion	M=2,92; SD=0,98; N=811	M=2,72; SD=0,97; N=2.159
Neurotizismus	M=3,03; SD=0,87; N=809	M=3,06; SD=0,91; N=2.143

Einen weiteren relevanten Aspekt der Studieneingangsvoraussetzungen stellt die Informiertheit dar. Die Ausprägungen der sieben erhobenen Aspekte sind in Abbildung 5 dargestellt. Es wird deutlich, dass die eigene Informiertheit zum Studieneintritt insgesamt als mittelmäßig ausgeprägt wahrgenommen wird. Erwartungsgemäß ist das Wissen über Prüfungsanforderungen zu Beginn des Studiums nur eingeschränkt vorhanden ($M = 3,26$; $SD = 0,98$; $N = 821$). Berufliche Perspektiven scheinen den Studierenden wiederum besser bekannt zu sein ($M = 2,19$;

SD = 1,01; N = 816) als die Studieninhalte (M = 2,42; SD = 0,92; N = 825), die Studienanforderungen (M = 2,46; SD = 0,97; N = 813), Übergangsmöglichkeiten in Masterstudiengänge (M = 2,86; SD = 1,27; N = 800) oder der studienbezogene Zeitaufwand (M = 2,81; SD = 1,02; N = 816). Mögliche Zusammenhänge mit entsprechenden Selbstkompetenzen, wie dem Zeitmanagement oder der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung zum Zeitpunkt des Studienbeginns könnten die Herausforderungen der Studienanfänger*innen zu Studienbeginn mit beeinflussen: Offensichtlich können die Studienanfänger*innen sowohl die bevorstehenden Studieninhalte als auch den studienbezogenen Zeitaufwand nur mäßig einschätzen.

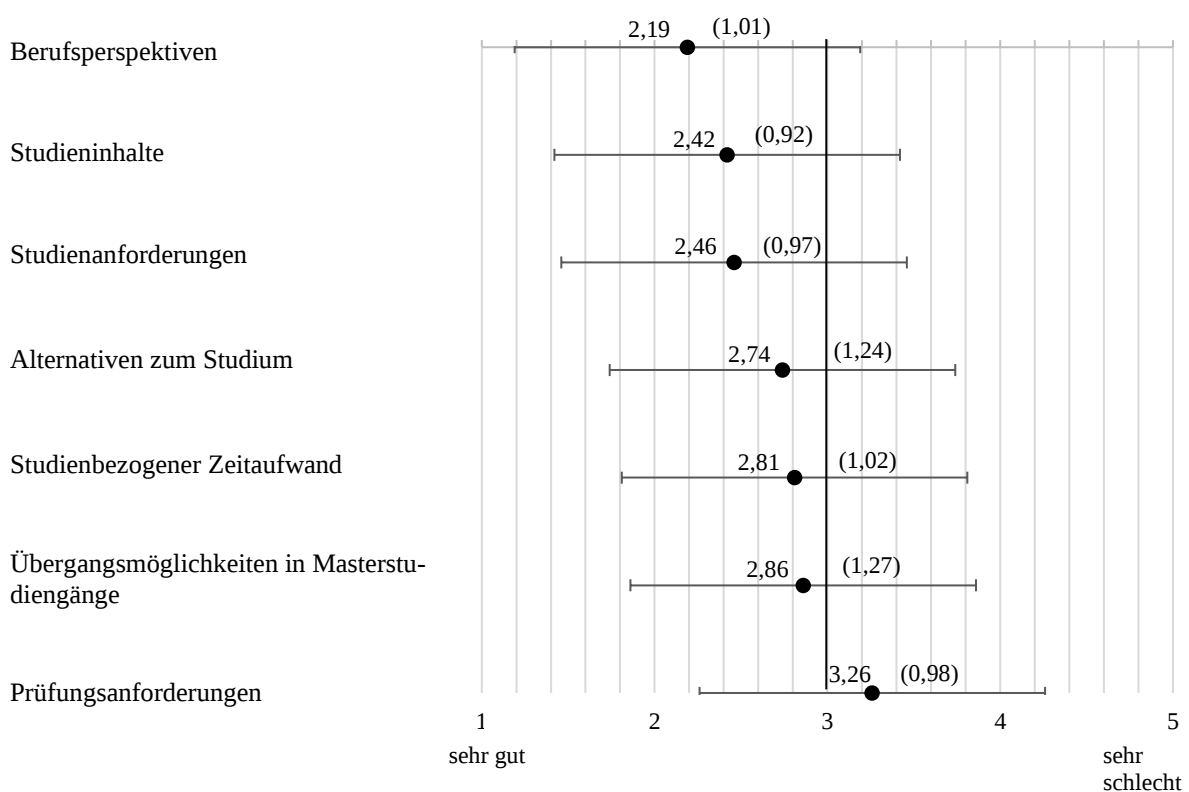


Abbildung 5: Informationsstand der Studienanfänger*innen; t0; Mittelwerte; Standardabweichungen in Klammern; N = 800-825.

Lebens- und Kontextbedingungen

Bezüglich ihrer Lebens- und Kontextbedingungen haben die befragten Studienanfänger*innen Angaben zur familiären Situation, ihrem gesundheitlichen Zustand sowie zu ihrer Erwerbstätigkeit gemacht.

Ein Anteil von 12,3 % der Studienanfänger*innen hat bereits Kinder und 0,9 % sind bereits verheiratet. 36,6 % befinden sich in einer Partnerschaft und 62,3 % der Studienanfänger*innen sind partnerlos.²²⁶ Bezüglich des gesundheitlichen Zustands nennen 6,9 % der Studienanfänger*innen eine vorliegende chronische Erkrankung und 3,4 % eine Behinderung. Allerdings erwarten von diesen Studierenden wiederum 80,2 % (gar) keine Beeinträchtigung für das Studium durch ihre chronische Erkrankung oder Behinderung (Skalenpunkte 5 und 6; $M = 4,33$; $SD = 0,98$; $N = 101$). Mit Blick auf die gesundheitlichen Einschränkungen zeigt sich ein leichter Unterschied zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks.²²⁷

Zum ersten Erhebungszeitpunkt sind 27,1 % der Studienanfänger*innen neben dem Studium erwerbstätig. Dabei planen sie während der Vorlesungszeit eine Wochenarbeitszeit von durchschnittlich 10 Stunden und in der vorlesungsfreien Zeit rund 18 Stunden ein. 24,4 % der Studienanfänger*innen erwarten schon zum Zeitpunkt des Studienbeginns eine (sehr) schwierige Vereinbarkeit des Studiums mit ihrer Erwerbstätigkeit (Skalenpunkte 1 und 2; $M = 3,50$; $SD = 1,29$; $N = 755$).

Ein Vergleich der Lebens- und Kontextbedingungen in Tabelle 8 macht deutlich, dass die Studierenden, die nicht an der zweiten Erhebung teilgenommen haben, durchschnittlich etwas häufiger bereits Eltern sind und häufiger neben dem Studium arbeiten. Auch ihre Wochenarbeitszeit ist durchschnittlich höher, wobei sie keine größeren Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit erwarten als die Studierenden im Panel.

²²⁶ Angabe „Sonstiges“: 0,3 %.

²²⁷ Gesundheitliche Beeinträchtigung mit Studienerschweren: 11 % ($N = 52.440$) (Middendorf et al. 2017, 175). Aufgrund der sehr unterschiedlichen Erhebungsmethoden kann dieser Wert für einen Vergleich lediglich als Tendenz wahrgenommen werden.

Tabelle 8: Vergleich der Panelstudierenden mit den übrigen Studienteilnehmenden hinsichtlich ihrer Lebens- und Kontextbedingungen

Lebens- und Kontextbedingungen Im Panel		Nur t0
Kinder im eigenen Haushalt	12,3%; N=796	13,7 %; N=2.019
Verheiratet	0,9%; N=790	1,4 %; N=2.054
Erwerbstätigkeit	27,1 %; N=785	33,4 %; N=2.030
Vereinbarkeit Studium Erwerbstätigkeit	M=3,50; SD=1,29; N=755	M=3,45; SD=1,27; N=1.959
Wochenarbeitszeit	Vorlesungszeit: 10h, N=244 Vorlesungsfreie Zeit: 18h; N=243	Vorlesungszeit: 12h; N=681 Vorlesungsfreie Zeit: 21h; N=671
Gesundheitliche Beeinträchtigung	Chronische Erkrankung: 6,9 %; Behinderung: 3,4 %; N=788	Chronische Erkrankung: 6,4 %; Behinderung: 2,3 %; N=2.000
Beeinträchtigung des Studiums durch chronische Erkrankung oder Behinderung	M=4,33; SD=0,98; N=101	M=4,37; SD=1,02; N=360

Studienfächer

Die gewählten Studienfächer der Studierenden im Panel und in der Studierendengruppe ohne Teilnahme an der zweiten Erhebungswelle sind in Abbildung 6 dargestellt²²⁸. Es wird deutlich, dass die Fächergruppen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit 29,0 % und die Geisteswissenschaften mit 24,0 % im Panel insgesamt rund die Hälfte der Studierenden repräsentieren. Mit 20,1 %, 12,7 % und 10,3 % befinden sich die Fächergruppen Mathematik/Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften im Mittelfeld. Sehr geringe Anteile von Studierenden finden sich mit 1,9 % in der Gruppe Kunst/Kunstwissenschaft, mit 1,2 % in der Gruppe Agrar- Forst- und Ernährungswissenschaften, Veterinärmedizin sowie mit 0,8 % im Bereich Sport. Bei den Studierenden, die lediglich an der ersten Erhebungswelle teilgenommen haben, ist der Anteil der Studierenden in der Fächergruppe Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften etwas geringer als im Panel. Insgesamt zeigen sich im Vergleich der Fächergruppen im vorliegenden Datensatz mit der amtlichen Statistik einige Unterschiede (Abbildung 6): So lassen sich im Wintersemester 2016/17 an deut-

²²⁸ Systematik der Fächergruppen nach Statistischem Bundesamt (2020).

schen Universitäten mit 32,1 % der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie mit 21,3 % der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften jeweils mehr Studierende zuzuordnen, als es das Bild des vorliegenden Panels zeigt. Umgekehrt ist mit 18,4 %, und 4,9 % der Anteil der Geisteswissenschaften und der Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften jeweils geringer als im Panel (Statistisches Bundesamt 2017, 118ff.). In der vorliegenden Studie sind somit die Geisteswissenschaften sowie auch die Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften überrepräsentiert und die Fächer der Gruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften leicht sowie die Gruppe der Ingenieurwissenschaften deutlich unterrepräsentiert. In der weiteren Datenauswertung und Ergebnisinterpretation müssen neben der Bedeutung der inhaltlichen Ausrichtung der entsprechenden Studiengänge fachkulturelle Unterschiede berücksichtigt werden. Eine Gesamtbetrachtung der Ergebnisse ohne die Berücksichtigung von Fachunterschieden muss wiederum bezüglich der Schlüsse auf eine Grundgesamtheit der Studienanfänger*innen in ganz Deutschland mit größter Vorsicht geschehen.

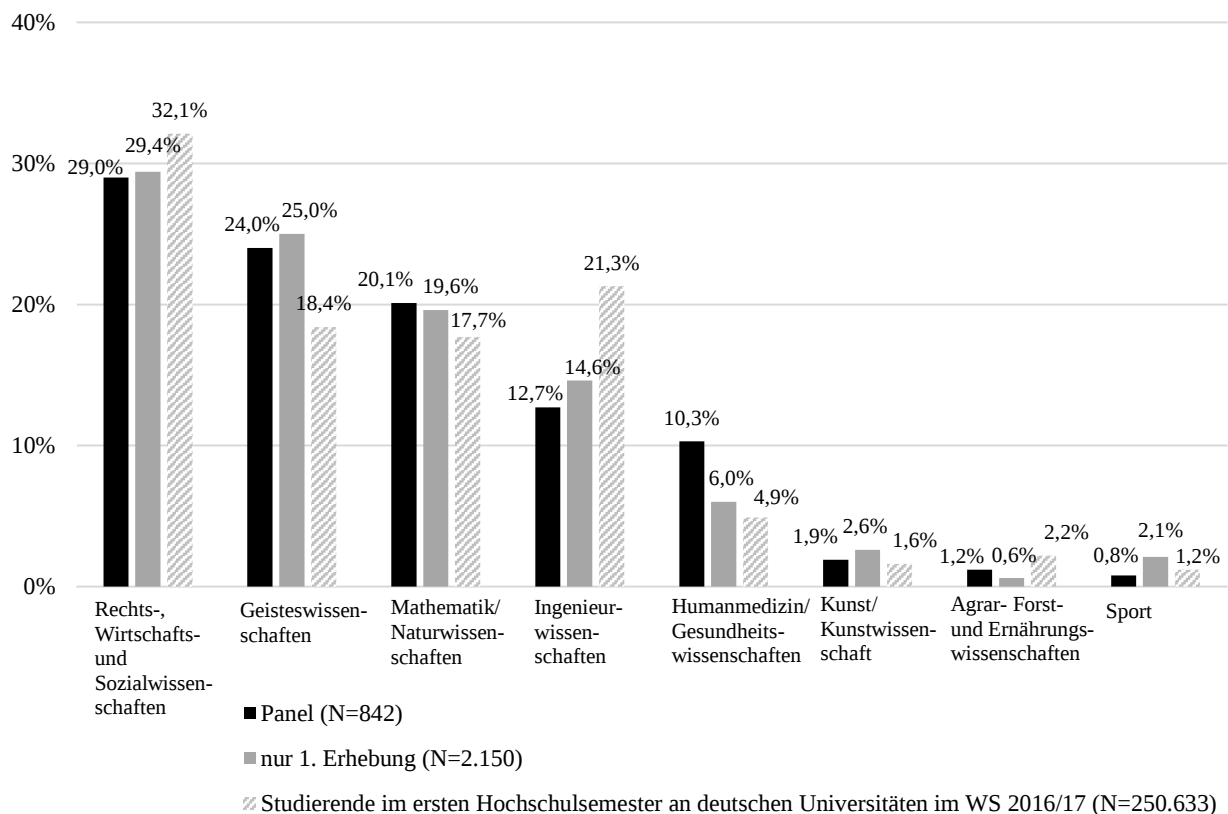


Abbildung 6: Fächergruppen der Studierenden im Panel und ohne Teilnahme an der zweiten Erhebung sowie der Studierenden im ersten Hochschulsesemester an deutschen Universitäten im WS 2016/17 (Statistisches Bundesamt 2017, 118ff.).²²⁹

Ein Blick auf die Angaben zum angestrebten Abschluss der Studienanfänger*innen im Panel zeigt, dass 63,6 % einen Bachelorstudiengang belegen, 23,4 % in einem Lehramtsstudiengang und 12,6 % in einem Staatsexamensstudiengang studieren. Weitere Abschlüsse, wie das Diplom und andere, werden von 0,3 % der Studierenden genannt. Da den Lehramtsstudiengängen im Kontext fachkultureller Besonderheiten eine spezifische Rolle zugesprochen²³⁰ und des Weiteren in dieser Arbeit davon ausgegangen wird, dass die durch das Statistische Bundesamt vorgenommene Zusammenfassung von Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften in eine Fächergruppe (Statistisches Bundesamt 2020) recht grob ist, wird für weitere quantitative Analysen eine Aufteilung der Fächergruppe Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften in die

²²⁹ Aufgrund von Rundungen auf eine Nachkommastelle kann es zu Summen ungleich 100% kommen. Das Statistische Bundesamt zählt zusätzlich Fächer außerhalb der Studienbereichsgliederung, sodass die Prozentangaben sich nicht auf 100% addieren lassen.

²³⁰ Vgl. beispielsweise Multrus 2005. Um eine Anonymisierung in der qualitativen Teilstudie weiterhin zu ermöglichen, werden dort die Fächergruppenzuordnungen des Statistischen Bundesamtes (2020) beibehalten.

entsprechenden drei Gruppen vorgenommen, sowie den Lehramtsstudiengängen eine eigene Fächergruppe zugewiesen.²³¹ Die Gruppe der Rechts- Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (nach Bildung der Gruppe Lehramt, welche 23,4 % ausmacht (N = 842)) lässt sich mithilfe der Fächersystematik der Studienbereiche der amtlichen Statistik (Statistisches Bundesamt 2020) in Rechtswissenschaften mit anteilig 9,7 %, Wirtschaftswissenschaften mit anteilig 26,9 % sowie Sozialwissenschaften mit anteilig 63,4 % aufteilen.

Zum Vergleich zwischen den Studienteilnehmenden im Panel und den Studierenden, welche nicht an der t1-Erhebung teilgenommen haben, lässt sich resümieren, dass eine Selbstselektion tendenziell durch diejenigen Studienanfänger*innen vorgenommen wurde, die aufgrund ihrer Erwerbstätigkeit und familiären Situation mehr Freizeit zur Verfügung haben, etwas jünger, eher weiblich sind und sich durch hohe schulische Leistungen auszeichnen. Zusätzlich fallen wiederum bei den Studienteilnehmer*innen, die an der zweiten Befragungswelle nicht teilgenommen haben, bei den meisten Items höhere Missingquoten auf. Diese Unterschiede sind allerdings gering. Deutlicher fallen die Unterschiede in der Fächergruppenzugehörigkeit der Studierenden im Datensatz im Vergleich mit der amtlichen Statistik aus. Hier muss berücksichtigt werden, dass Studierende der Ingenieurwissenschaften sowie der Rechts- Wirtschafts- und Sozialwissenschaften unter- und die Studierenden der Geisteswissenschaften sowie der Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften überrepräsentiert sind.

Obwohl berücksichtigt werden muss, dass die Studienteilnehmenden lediglich von fünf deutschen Universitäten stammen und weder zufällig ausgewählt wurden noch widerlegt werden kann, dass eine Selbstselektion mit Fokus auf die familiär und beruflich bedingten unterschiedlichen zeitlichen Einschränkungen sowie soziodemografische Eigenschaften und Studieneingangsvoraussetzungen bei der Teilnahme am Panel stattgefunden hat, kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden im Panel bezüglich ihrer Demografie und Studieneingangsvoraussetzungen durchaus für die Grundgesamtheit der Studienanfänger*innen an deutschen Universitäten typische Studienteilnehmende darstellen. Einschränkungen sind bezüglich der Fächerrepräsentation anzumerken.

²³¹Vergleichbare Überlegungen finden sich in der Systematisierung des Konstanzer Studierendensurveys (Multrus et al. 2017, 106).

2. EINORDNUNG DER STUDIENBERATUNG

Um einen Eindruck von der Bedeutung der Studienberatung für die Studienanfänger*innen in der Studieneingangsphase zu gewinnen, werden im Folgenden zunächst die Ergebnisse der qualitativen Studie (Kapitel IV.2.1) zu Aufgabenfeldern der Beratung und Beratungsbedarfen der Studienanfänger*innen erläutert. Die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie (Kapitel IV.2.2) geben die Angaben der befragten Studienanfänger*innen zur Inanspruchnahme, Beschreibung und Bewertung der Studienberatung in der Studieneingangsphase wieder.

2.1 Qualitative Teilstudie

In den Interviews wurden zur Einordnung der Studienberatung Angaben zu den Aufgabenfeldern im Rahmen der Studienberatung gemacht sowie Einschätzungen zu Beratungsbedarfen der Studienanfänger*innen und deren Entwicklung im Laufe der Studieneingangsphase abgegeben.

Aufgabenfelder der Studienberatung

Die Aufgabenfelder der Beratenden lassen sich zeitlich von der Phase der Interessensfindung und Studienentscheidung über die Studieneingangsphase bis zum Ende des Studiums fassen. Dabei beschreiben die Beratenden zum großen Teil, dass sie vor allem für sehr individuelle, konkrete Probleme von Studierenden zu Rate gezogen werden, die sich im Bereich der Studienorganisation verorten lassen. Daneben wird die Aufgabe der Bereitstellung von Informationen auf der Homepage des Fachbereichs oder der Einrichtung als „Studienberatung im weiteren Sinne“ (Interview Nr. 1; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) verstanden. Eine weitere Funktion sei es, den Studienanfänger*innen die richtigen Ansprechpartner*innen zu nennen und sie an diese zu verweisen.

„[...] und gerade bei den/ in der Studieneingangsphase ist es natürlich das/ die wichtigste Aufgabe, die neuen Studierenden mit den Strukturen und der Organisationsweise des Studiums vertraut zu machen.“ (Interview Nr. 8; Geisteswissenschaften)

„Wie organisiert sich das Fach, in dem ich jetzt studiere, weil das gibt ja auch da Unterschiede, wie die Abläufe sind und oftmals ist dann auch so die Fragestellung: Wer ist für mich der richtige Ansprechpartner? Dass wir auch wie so eine Art Drehscheibe fungieren und ähm die Problemlage eruieren und dann gucken, wie können wir/ vielleicht können wir selbst schon zur Lösung mit beitragen, oder an wen können wir vielleicht weiter verweisen.“ (Interview Nr. 9; fachübergreifend)

Aber auch Aspekte der Selbstreflexion und Gespräche über persönliche Schwierigkeiten finden im Zuge organisatorischer Problemstellungen in der Studienberatung einen Raum. So sprechen

mehrere Interviewte an, dass sich diese Aspekte in einem nicht unwesentlichen Teil der Gespräche als eigentliche Gründe für die Schwierigkeiten herausstellen und sie ihre Aufgabe darin sehen, auf diese einzugehen.

„Oh, das ist natürlich ein sehr, sehr breites Spektrum. Das geht los mit wirklich rein organisatorischen Fragen [...], bis hin dann äh, aber auch wirklich zu äh, individuellen Problemstellungen, die in einen gesundheitlichen Bereich, psychischen Bereich gehen, Studierende, die sich noch ganz unsicher sind: Ist es die richtige Wahl, äh, die sie getroffen haben?“ (Interview Nr. 3; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

„Da/ die ist dann sehr individuell. Ja also die Frage ist halt: Warum sind die Betroffenen in diese Situation gekommen? Was gab es für Gründe? [...] Und dann, da das nehme ich als Angriffspunkt. Weil ich möchte, dass die Leute ein bisschen reflektieren, selber nachdenken. Ich kann denen ja auch nicht in den Kopf gucken. Und darauf aufbauend komme ich dann so zu meinen Vorschlägen“ (Interview Nr. 2; Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften)

In diesem Zusammenhang wird in einem Fall die Problematik von Rollenkonflikten bei Lehrenden, die gleichzeitig als Studienfachberatende tätig sind, deutlich. Diese Doppelrolle verursache potenziell eine Hemmschwelle bei Studierenden, sich mit persönlichen Anliegen an die Lehrenden zu wenden.

„Ja, also, ne, wir sind also Studienfachberater in einer Doppelrolle. Man ist auf der einen Seite Dozent, auf der anderen Seite soll man aber auch Hilfestellung geben in bestimmten Lebenslagen. Ich habe auch den Eindruck, dass manche Studierende dann eine Scheu haben, sich jetzt bei einem Dozenten, bei dem sie vielleicht zwei Kurse haben, nochmal da hinzugehen und dort mit persönlichen Problemen oder eher privaten Problemen dann aufzuschlagen.“ (Interview Nr. 8; Geisteswissenschaften)

Beratungsbedarfe: Von der Organisation zum Selbstmanagement

In den Expert*inneninterviews wird deutlich, dass sich die Beratungsanlässe der Studierenden in der Wahrnehmung der Beratenden in zwei Cluster einteilen lassen: So seien zum einen studien- und lernorganisatorische Herausforderungen und zum anderen persönliche Schwierigkeiten Themen der Beratung. Diese beiden Themenspektren verteilen sich laut den Aussagen der Beratenden außerdem auf unterschiedliche zeitliche Phasen des ersten Studienjahres. So würden ganz zu Beginn des Studiums in den Gesprächen organisatorische Fragen deutlich dominieren, während sie nach einer Phase des allgemeinen Fortschritts in diesem Bereich zunehmend mit Fragestellungen konfrontiert würden, welche sich stärker auf persönliche Bewältigungsstrategien mit den Herausforderungen des Studiums konzentrieren.

„Das eine ist: persönliche Probleme, im Sinne von Familie oder was auch immer, ja, also, alles was so in den psychischen Bereich geht, also psychische Problem/ Problematik. Das andere ist, ähm: Wie gehe ich mit dem Stoff um, wie lerne ich? Also, wo der Mensch eigentlich klar ist, aber einfach überfordert ist in dem Moment und der dann einfach klare Linie braucht, also Lernplan entwerfen, Zeitmanagement, solche Sachen. Das sind so die zwei Hauptgruppen.“ (Interview Nr. 2; Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften)

„Also, diese Orientierungslosigkeit ist, glaube ich, extrem. [...] Für das zweite Semester? Da sehe ich eigentlich, wie gesagt: Die Leute haben sich alle meistens gefunden, die haben sich gruppiert, die haben sich orientiert und wissen einigermaßen, wie es abläuft und wo der Hase langläuft, sozusagen, dann.“ (Interview Nr. 7; Mathematik/Naturwissenschaften)

„Und dann stellt sich natürlich, bei uns vielleicht früher als in anderen Fächern, [...] auch schon in der Studieneingangsphase für den ein oder anderen die Frage nach der Sinnhaftigkeit des Studiums. Und äh dem äh Weiterführen des Studiums, sei es mangels Interesse, sei es vielleicht auch eine sehr frühe Konfrontation mit sehr schlechten Leistungen“ (Interview Nr. 1; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

Eine weitere Differenzierung der Entwicklung der Beratungsbedarfe wird in einem Interview vorgenommen, in welchem eine Individualisierung dieser im Laufe der Studieneingangsphase herausgearbeitet wird: Während studienorganisatorische Fragestellungen zu einem großen Teil mit der Wiedergabe allgemeiner Informationen beantwortet werden könnten, welche die Studienanfänger*innen teilweise bereits durch die Teilnahme an Einführungsveranstaltungen oder eine Recherche auf der Website des Fachbereichs oder der Universität hätten auffinden können, entstünden im Laufe des ersten Studienjahres Bedarfe, welche tatsächlich einer individuellen Lösungsfindung bedürfen. Diese sehr individualisierten Bedarfe werden allerdings nicht in jedem Fall als Schwierigkeiten im innerlich-persönlichen Bereich angesehen, sondern könnten auch organisatorische Schwierigkeiten abbilden, die sich bei Spezialfällen und besonderen Konstellationen ergeben. Allerdings handele es sich dann um Beratungsfälle, bei welchen nicht nur eine standardisierte Lösung gefunden werden könne, sondern alle Entscheidungsfindungen unter der Prämisse eines individuellen Studienverlaufs auf der Grundlage ebenso individueller Voraussetzungen und Erwartungen umgesetzt werden müssten.

„Diese Standardisierungen, die am Anfang noch ein bisschen äh die sich immer so etwas pointiert in der Frage "Wie ist mein Stundenplan?" wiederfinden, da organisieren die Studierenden sich sehr schnell. Sie merken sehr frühzeitig [...], dass sie sehr viele Standardinformationen auch für Standardfragen einfach bekommen. [...] Äh das geht dann, genau, schnell in äh persönliche Fragestellungen, [...] das individualisiert sich dann etwas stärker, ja.“ (Interview Nr. 1; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

„Ja, man merkt also ganz deutlich, dass, ich würde mal sagen, schon im zweiten Semester, oder besonders so ab dem dritten Semester, diese rein organisatorischen Fragen in den Hintergrund, äh, treten. Äh und dann eher so wirklich die individuellen Problemstellungen äh, in den Vordergrund treten. [...], aufgrund spezifischer Problemlagen.“ (Interview Nr. 3; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

„Äh, üblicherweise ist es so, dass diese Fragen nach Orientierung, wenn sie überhaupt gestellt werden, ähm dass die sehr schnell äh erledigt sind. Weil äh dann doch, ich mein‘ durch die Kraft des Faktischen, man muss mit dem Modulsystem, mit den Anmeldungen, mit Prüfungen, den ganzen Formalitäten zurechtkommen. [...] Äh der Beratungsbedarf, der sich dann zu späteren Zeitpunkten findet, der ist dann sehr individuell, von Situationen abhängig.“ (Interview Nr. 5; Geisteswissenschaften)

Auf die Frage, welche Gründe es geben könnte, weshalb Studienanfänger*innen die Beratung trotz eines möglichen Bedarfs nicht aufsuchen, wird neben dem Verweis auf bestehende Rollenkonflikte bei den Beratenden auf weitere Hürden für die Studierenden hingewiesen: So sei es möglich, dass Studierende Schwierigkeiten hätten, sich Schwächen einzugestehen, oder sich davor scheuen würden, in Gegenwart der Kommilito*innen Mitarbeitende bezüglich ihrer Schwierigkeiten anzusprechen. Aktiv Hilfe bei persönlichen Problemen zu suchen, sei für einige Studierende nach wie vor schambehaftet, während es bei anderen wiederum eine gewisse Gleichgültigkeit mit Blick auf ihren Studienverlauf vorhanden sein könnte. Grundvoraussetzung zum Abbau solcher Barrieren seien das Schaffen und Bewerben einer vertrauensvollen Atmosphäre in der Beratung.

In diesem Kontext wird in einem Fall ein konkreter Fachbezug angeführt: So seien einige Studierende geneigt „eine Fassade aufrichten [zu] können“ (Interview Nr. 1; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften), die dazu führe, Schwierigkeiten eher zu verstecken. Hier seien Empathie und der Wille „dahinter zu schauen“ (ebd.) aufseiten der Beratenden notwendig, um über die tatsächlichen Probleme offen sprechen zu können.

2.2 Quantitative Teilstudie

Auch die quantitativen Daten geben Aufschluss über die Inanspruchnahme der Studienberatung durch die befragten Studierenden sowie über die Beratungsbedarfe und die Modalitäten der

Angebote. Des Weiteren haben die Befragten dieses Unterstützungsangebot hinsichtlich der Qualität der Kommunikation bewertet²³².

Inanspruchnahme der Studienberatung und Beratungsanlässe

Von den im Paneldatensatz vorzufindenden Studierenden gaben 73,9 % zu Beginn des Studiums an, ein Beratungsangebot ihrer Universität zur Einführung in das Studium zu kennen. Im zweiten Semester sind es 84,5 % der Studierenden. Insgesamt haben bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt 220 Studierende ein Angebot der Studienberatung wahrgenommen. 180 Studierende haben eindeutig kein solches Angebot in Anspruch genommen.

In Tabelle 9 werden Schulnoten und Persönlichkeitsfaktoren zwischen den Teilnehmenden an Studienberatung, den Nichtteilnehmenden sowie den Studierenden, die keine Angabe gemacht haben, verglichen. Es zeigt sich, dass die Nichtteilnehmenden tendenziell etwas weniger Offenheit, Gewissenhaftigkeit und Extraversion zeigen als die Studierenden, die Beratung in Anspruch genommen haben, wobei die Unterschiede sehr gering sind. Im Vergleich dazu zeigen die Studierenden, die keine Angaben zur Teilnahme an der Studienberatung gemacht haben, noch etwas geringere Offenheit und Extraversion. Die für den Studienerfolg als besonders relevant eingeschätzte Gewissenhaftigkeit fällt ebenfalls etwas geringer aus, aber auch dieser Unterschied ist marginal. Die Schulnoten weisen wiederum kaum nennenswerte Unterschiede auf.

Tabelle 9: Leistungsindikator und Persönlichkeitsfaktoren im Vergleich der Teilnehmenden, Nichtteilnehmenden und bei Itemnonresponse; t0

	Studierende in der Beratung	Nichtteilnehmende	Ohne Angabe
Note HZB	M=2,02; SD=0,59; N=211	M=2,03; SD=0,63; N=173	M=2,06; SD=0,65; N=401
Offenheit	M=2,36; SD=0,98; N=219	M=2,42; SD=1,07; N=178	M=2,59; SD=1,04; N=416
Gewissenhaftigkeit	M=2,39; SD=0,85; N=219	M=2,44; SD=0,84; N=180	M=2,48; SD=0,85; N=417
Verträglichkeit	M=2,70; SD=0,74; N=220	M=2,67; SD=0,79; N=178	M=2,80; SD=0,77; N=416
Extraversion	M=2,82; SD=0,95; N=216	M=2,96; SD=0,98; N=178	M=2,95; SD=1,00; N=417
Neurotizismus	M=3,01; SD=0,86; N=217	M=3,00; SD=0,88; N=177	M=3,05; SD=0,88; N=415

²³² Aufgrund des hohen Umfangs des eingesetzten Fragebogens haben lediglich diejenigen Studierenden die Beratung näher bewertet, die einen Besuch bei der Studienberatung als relevanteste Maßnahmen in der Studieneingangsphase bewertet haben. Vergleichbare Maßnahmen waren dabei Tutorien, Mentoring-Beziehungen und Vorkurse. Vgl. dazu den Fragebogen in Anhang III.

Die Beratungsanlässe der Studierenden sind in Abbildung 7 dargestellt.²³³ Die ausführlichen Angaben zu den Beratungsangeboten, die im Kontext der Studieneingangsphase in Anspruch genommen wurden, wurden zum zweiten Erhebungszeitpunkt erfasst²³². Es zeigt sich ein deutlicher Fokus der Studienanfänger*innen auf studienorganisatorische Inhalte in der Studienberatung (58,7 %), während fachliche Beratungsbedarfe für etwa ein Viertel der Studierenden besonders relevant waren. Deutlich geringeren Raum haben nach Aussagen der Studierenden persönliche Problemlagen (8,7 %) und sonstige Inhalte (6,5 %) eingenommen.

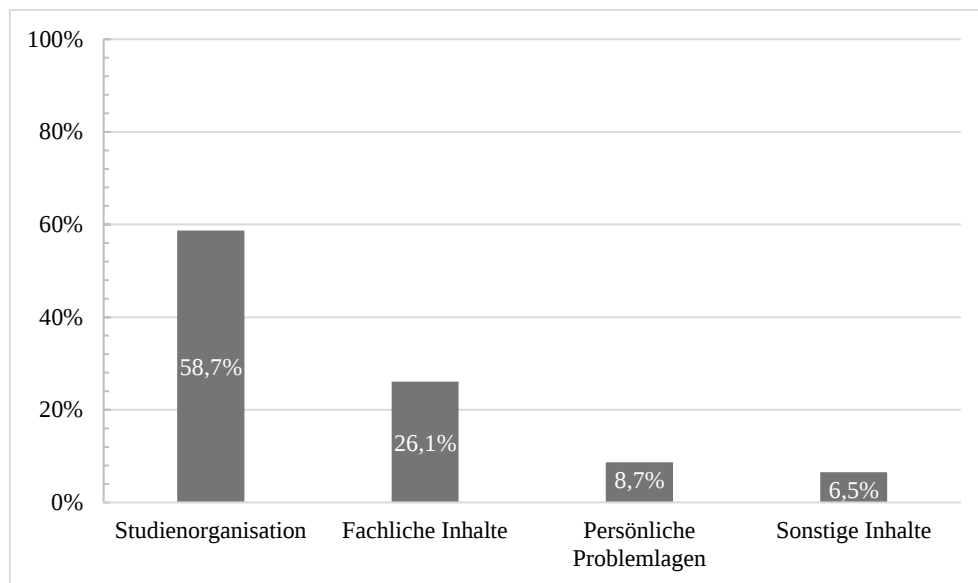


Abbildung 7: Beratungsanliegen der Studierenden; Single Choice; t1; Angaben in Prozent; N=46.

Durchschnittlich haben diejenigen Studierenden, die innerhalb der ersten neun Monate ihres Studiums Beratung in Anspruch genommen haben, diese ein- bis zweimal besucht (N = 44). Rund zwei Drittel der Studierenden geben allerdings an, nur einmal die Studienberatung besucht zu haben.

Modalitäten der Studienberatung

Die Beratungssitzungen hatten dabei durchschnittlich eine Dauer von rund 40 Minuten (N = 42), wobei sieben Personen die geringste Beratungszeit von zehn Minuten angaben und

²³³ Aufgrund der Rundungen auf eine Nachkommastelle können die Angaben 100 % unter- oder überschreiten.

weitere 22 Personen in einem Zeitraum von mehr als zehn Minuten bis zu einer halben Stunde beraten wurden. 13 Studierende gaben an, eine Sitzung von mehr als 45 Minuten in Anspruch genommen zu haben, wobei die längste Sitzung etwa 180 Minuten dauerte.

Die Beratungen fanden in rund zwei Drittel der Fälle in Form von Einzelgesprächen statt; vierzehnmal wurde eine Gruppenberatung durchgeführt (N = 45). Die Beratungseinheiten wurden in etwa drei Viertel der Fälle durch festangestellte Mitarbeitende der Universität durchgeführt (N = 47). Wurde die Beratung von anderen Studierenden geleitet, handelte es sich in neun von elf Fällen um Gruppenberatungsformate. Lehrende und andere Mitarbeiter*innen der Institute haben die Beratung zum großen Teil in Form von Einzelgesprächen durchgeführt.

In lediglich drei Fällen (1,6 %; N = 191) ist laut den Studierenden die Inanspruchnahme der Studienberatung im Kontext der Studieneingangsphase verpflichtend gewesen. Des Weiteren wurde in 2 Fällen (1,0 %; N = 191) eine Teilnahmebestätigung ausgehändigt.

Bewertung der Studienberatung

Die Bewertung der Beratungsleistungen durch die Studienanfängerinnen ist in Abbildung 8 dargestellt.²³⁴ Die beratenen Studienanfänger*innen berichteten größtenteils von einer Beratungsatmosphäre, in welcher sie ihre Anliegen offen vorbringen konnten (95,5 % Zustimmung auf den Skalenpunkten 1 und 2; M = 1,39; SD = 0,66; N = 44) und sich die Beratenden ausreichend Zeit für das Gespräch nahmen (84,1 % Zustimmung auf den Skalenpunkten 1 und 2; M = 1,59; SD = 0,82; N = 44) bzw. sich direkt ihrem individuellen Anliegen widmeten (95,5 % Zustimmung auf den Skalenpunkten 1 und 2; M = 1,61; SD = 0,81; N = 44). Auch haben jeweils 86,3 % (Skalenpunkte 1 und 2) der Studierenden weiterführende (M = 1,62; SD = 0,92; N = 44) und verlässliche Informationen (M = 1,64; SD = 0,87; N = 44) erhalten. Entsprechend können die Studierenden resümieren, dass ihnen bei ihren Anliegen gut weitergeholfen wurde (M = 1,75; SD = 0,94; N = 44) und sie sich grundsätzlich von den Beratenden verstanden fühlten (M = 1,68; SD = 0,88; N = 44). Jedoch zeigen sich leicht eingeschränkte Zustimmungswerte bei den Items *wurde bei anderen Anliegen an die richtigen Stellen verwiesen* (M = 2,11; SD = 1,22; N = 44) und *Mir wurden zentrale Handlungsalternativen aufgezeigt* (M = 2,52; SD = 1,34; N = 44). Da bei beiden Aussagen keine Angabe möglich war, dass die entsprechende Situation dies ggf. nicht erfordert habe, muss allerdings eine Verzerrung durch Fälle in Betracht

²³⁴ Aufgrund der Rundungen auf eine Nachkommastelle können die Angaben 100 % unter- oder überschreiten.

gezogen werden, die dieser Aussage aufgrund einer fehlenden Passung zum Beratungsgeschehen nicht zugestimmt haben.

Die Studierenden scheinen mit dem Verlauf der Studienberatung in der Studieneingangsphase grundsätzlich sehr zufrieden, wobei scheinbar vor allem eine förderliche und angenehme Gesprächssituation berichtet wird und die Erörterung von Handlungsalternativen zur Lösung von Problemen etwas weniger deutlich wahrgenommen wurde.

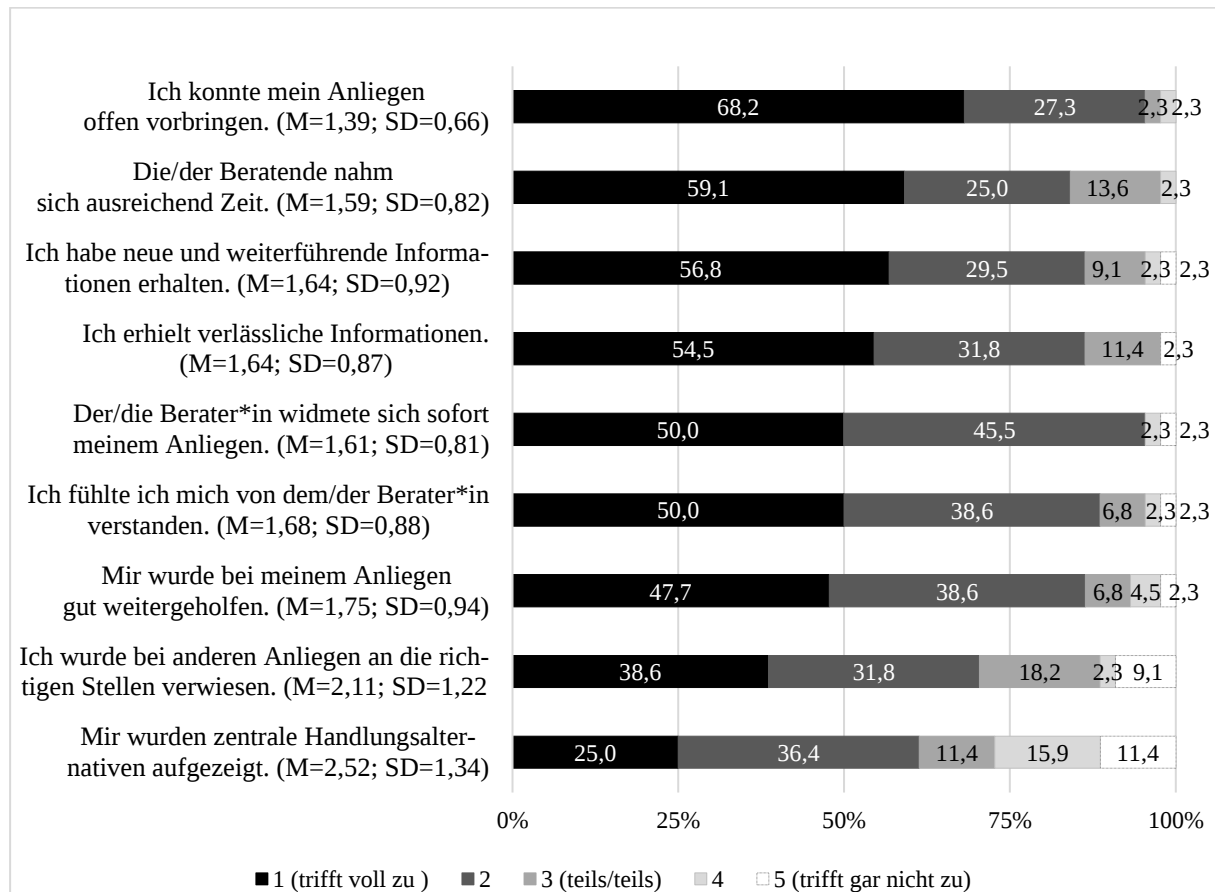


Abbildung 8: Bewertung der Beratungsleistung; t1; Angaben in Prozent; N = 44.

3. EINORDNUNG DER SELBSTKOMPETENZEN

Um zunächst die Bedeutung der Selbstkompetenzen in Relation zu den Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen einzuordnen, werden sowohl die relative Relevanz dieser als auch ihre Bedeutung für ein erfolgreiches Studium untersucht. Dazu werden zum einen die Daten der qualitativen Teilstudie hinsichtlich der Einschätzungen der interviewten Beratenden zur Bedeutung der Selbstkompetenzen der Studienanfänger*innen sowie ihre Wahrnehmung über die Bedeutung der Facetten der Selbstkompetenzen für den Studienerfolg ausgewertet (Kapitel IV.3.1). Zum anderen werden die quantitativen Ergebnisse zu den Ausprägungen der Selbstkompetenzen in Relation zu Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen sowie die Zusammenhänge mit der Studienzufriedenheit der Studierenden dargestellt (Kapitel IV.3.2).

3.1 Qualitative Teilstudie

In den qualitativen Interviews wurde eine Einordnung der Selbstkompetenzen in Relation zu den übrigen Kompetenzdimensionen vorgenommen. Aufbauend auf den Interviewpartner*innen zur Verfügung gestellten Kurzdefinitionen von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen haben diese deren Bedeutsamkeit in Bezug auf die Herausforderungen in der Studieneingangsphase sowie für einen erfolgreichen Verlauf dieser reflektiert.

Relevanz der Kompetenzdimensionen zu Studienbeginn: Verbindliche Fachkompetenzen und vernachlässigte Selbstkompetenzen

Zur Bedeutung der vier Kompetenzdimensionen Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen beschreiben die Interviewten sehr differenzierte Annahmen. So wird deutlich, dass besonders die Bedeutung der Fachkompetenzen in der Studieneingangsphase stark von den Selbstkompetenzen abgegrenzt wird: So werden Fachkompetenzen mehrheitlich als die Grundvoraussetzung für den Zugang zum Studienfach beschrieben, während Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen zwar als notwendig für einen erfolgreichen Studienverlauf angesehen werden, aber eher indirekt in ihrer Bedeutung sichtbar würden und damit möglicherweise den Studienanfänger*innen ihre Relevanz für das Studium weniger bewusst sei. Die Methodenkompetenzen sind aus Sicht einiger Beratender schwer von den Fachkompetenzen abzugrenzen und werden eher insofern wahrgenommen, als sie weniger bei den Studienanfänger*innen vorausgesetzt werden, sondern mit Bezug zum Fachstudium vermittelt und erlernt werden müssten. Dabei werden trotz des Hinweises auf die Fachungebundenheit der Methodenkompetenzen

wiederholt Fachbezüge betont, welche in ihrer Kombination mit Fachkompetenzen selbstverständlich erst im Laufe des Studiums ausgebildet werden könnten.

„Klar, also so und so sehe ich da natürlich immer die Fachkompetenzen, das ist bei uns immer Prio eins, ja. Ähm - ich würde aber schon die ähm also so die Selbstkompetenzen auf der gleichen Ebene wie die anderen, also die Methoden- und Sozialkompetenzen sehen.“ (Interview Nr. 8; Geisteswissenschaften)

„Während ich eher davon ausgehe, oder wir auch, dass Fachkompetenzen natürlich nötig sind, gewisse Grundkompetenzen mitzubringen, in vielen Fächern brauchen wir so ein mathematisches Grundverständnis, [...] Das bringen aber viele einfach per se durch ihre Schulbildung schon sehr gut mit und sie sollen ja im Studium ihre Kompetenzen gerade in dieser Richtung erst einmal richtig erweitern und ausbauen. Wo ich eher denke, was unbedingt notwendig ist, [...] das wäre auch so ein gewisses Maß an Selbstmanagementkompetenzen, sich, ja, Arbeit auch strukturiert einteilen zu können, so eine Eigeninitiative auch zu entwickeln, auf alle Fälle. [...] also, auch so Entscheidungs- und auch Umsetzungs- und Handlungskompetenzen zu haben, die eigenen Ideen dann auch wirklich in die Tat umzusetzen.“ (Interview Nr. 9; fachübergreifend)

In den Interviews fällt darüber hinaus auch ein angenommener Zusammenhang zwischen der Organisationsfähigkeit und Kompetenzfacetten wie der Selbsteinschätzungsfähigkeit und der Belastungsfähigkeit auf. So wird angenommen, dass erste Erfahrungen mit gelungener oder auch misslungener Studienorganisation die Selbsteinschätzungsfähigkeit erhöhen. Die Belastungsfähigkeit habe wiederum einen Einfluss auf die Organisationsfähigkeit im Studium.

Ebenso wie die Bedeutung der Kompetenzdimensionen in der Studieneingangsphase differenziert wahrgenommen wird, ist eine dazu analoge Annahme bezüglich der Einflussnahme durch die Studienstrukturen erkennbar. So wird davon ausgegangen, dass eine Vermittlung von Fach- und Methodenkompetenzen im Studium selbstverständlich und ebenso akzeptabel umgesetzt werde, während die Vermittlung von Sozial- und Selbstkompetenzen im Rahmen der universitären Strukturen nicht umfänglich erreicht würde. Eine Ausnahme bildet der Verweis auf Pflichtpraktika im Studium, welche aus Sicht der/des Beratenden der tatsächlich hohen Relevanz von Sozial- und Selbstkompetenzen gerecht würden.

Ein weiterer Aspekt im Kontext der Relevanz unterschiedlicher Kompetenzdimensionen wird mit Bezug auf eine mögliche Kompensation von Kompetenzen genannt. Bestünden Defizite in einer der Kompetenzdimensionen, so sei es in einem eingegrenzten Ausmaß durchaus möglich, diese durch besonders hohe Ausprägungen bei anderen Kompetenzdimensionen auszugleichen. In einem vorliegenden Beispiel wird die Annahme geäußert, dass die Studierenden im besten

Fall eine „Mischung von alldem“ (Interview Nr. 1; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) hätten und bei bestehenden Schwierigkeiten in einem Bereich diese durch andere Kompetenzen ausgeglichen werden könnten.

Selbstkompetenzen: Bedeutung für den Studienerfolg „Die Bereitschaft, sich [...] weiterzuentwickeln“²³⁵

Die Frage nach der Bedeutung der Selbstkompetenzen für den Studienerfolg zu Beginn des Studiums leitet eine erste Annäherung an die Beantwortung der herausgearbeiteten Forschungsfragen ein. In den Interviews schreiben die Beratenden diesen in den meisten Fällen sehr deutlich eine hohe Relevanz zu.

„[...] also, im ersten Semester, was ich auch vorhin auch schon gesagt habe, was wirklich das Relevanteste ist, ist ähm, zu erkennen: Was ist wichtig? Wie lerne ich? Wie muss ich hier lernen und wie muss ich mich selbst organisieren? Und das ist, meiner Meinung nach, sind die Sachen eher unter den Selbstkompetenzen, die am ausschlaggebendsten sind.“ (Interview Nr. 7; Mathematik/Naturwissenschaften)

So sei nicht nur die Fähigkeit, fachspezifische Arbeitsweisen zu beherrschen, vonnöten, um die Studieneingangsphase erfolgreich abzuschließen, sondern es seien gerade die mit den Selbstkompetenzen in Zusammenhang stehenden Fähigkeiten, welche sicherstellen, dass eine selbstständige und flexible Ausgestaltung dieser Arbeitsweisen realisiert werden könne. Dies gehe schließlich damit einher, sinnvolle Konsequenzen aus den ersten Erfahrungen mit Prüfungsergebnissen und Lehr-/Lernsituationen zu ziehen. Dazu sei es notwendig, die eigenen Lern- und Arbeitsweisen zu reflektieren und sich flexibel an gegebene Umstände anzupassen, deren Bedeutung man sich jedoch erst bewusst werden müsse. Im Gegensatz zu Fach-, Methoden-, und Selbstkompetenzen, die sich im Laufe der ersten Semester entwickeln würden und auch dann erst zur Geltung kämen, werden hohe Selbstkompetenzen gerade schon in der Studieneingangsphase als besonders wichtig erachtet: Diese würden den Grundstein dafür legen, dass – auch mit Blick auf fachliche und methodische Arbeitsweisen sowie das soziale Miteinander – Korrekturen auf dem Weg zu einem erfolgreichen Studium vorgenommen werden können.

Legt man allerdings den Blick auf einzelne Facetten der Selbstkompetenzen zu Studienbeginn, so wird einschränkend beschrieben, dass etwa die Entscheidungsfähigkeit und Flexibilität wenig gefordert würden und somit geringe Auswirkungen auf den Studienerfolg hätten, da das

²³⁵ Interview Nr. 6; Kunst/Kunstwissenschaft.

Bachelorstudium „am Anfang relativ verschult“ (Interview Nr. 7; Mathematik/Naturwissenschaften) sei.²³⁶ Bezüglich der Belastungsfähigkeit und der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung besteht allerdings die recht einstimmige Wahrnehmung der Interviewten, dass diese in der Studieneingangsphase zu einem spürbar vorteilhaften Umgang mit den Herausforderungen des Studiums führen könnten. Dies wird damit begründet, dass gerade für die Umstellung auf die große Menge fachlicher Inhalte eine hohe Belastungsfähigkeit zu einer deutlich besseren Bewältigung führe sowie eine gute Selbsteinschätzungsfähigkeit davor schütze, sich selbst zu überfordern oder einen kontinuierlichen Studienfortschritt zu bremsen.

Zusätzlich zu differenzieren sind laut den Beratenden Kompetenzfacetten, welche sich im Bereich der Selbst- und Studienorganisation bewegen. Diese Kompetenzen werden als ausschlaggebend für einen erfolgreichen Studienverlauf beschrieben: Trotz der auch an dieser Stelle benannten „verschulten“ (Interview Nr. 3; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) Studienstruktur sei es von großem Vorteil, in der Studieneingangsphase schnellstmöglich ein höheres Niveau der Organisationsfähigkeit und Selbstständigkeit zu entwickeln, als es im vorhochschulischen Kontext vonnöten gewesen sei.

„Zeitmanagement, Organisationsfähigkeit, Selbstdisziplin, selbstständiges Arbeiten sind natürlich alles Sachen, die äh, eine Voraussetzung sind, um das Studium dann auch irgendwann erfolgreich abschließen zu können.“ (Interview Nr. 3; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

Des Weiteren wird eine fachspezifische Besonderheit hervorgehoben, indem mit Blick auf Kompetenzfacetten mit einem Bezug auf Selbstständiges Arbeiten und Denken die besondere Bedeutung in geisteswissenschaftlichen Fächern betont wird. Hier bestehe aufgrund einer wenig eindeutigen Standardisierung der Lerninhalte oftmals die Gefahr, den Überblick zu verlieren und einen stringenten Studienverlauf zu verlassen: Dann sei „nicht zu sehen, wie [...] mit diesem Fach, das ja völlig im Nebel sozusagen rudert, überhaupt ein Fortkommen sein soll“ (Interview Nr. 5; Geisteswissenschaften).

Immer wieder wird der Blick auch vom Erfolg in der Studieneingangsphase auf den Studienerfolg im Sinne der Employability gerichtet. So wird auch hier betont, dass eine Fachkompetenz als Grundvoraussetzung angesehen werde, aber auch die Selbstkompetenzen die spezifische

²³⁶ Vgl. dazu auch die Ausführungen zu den Annahmen über die Herausforderungen in der Studieneingangsphase in Kapitel IV.5.1.1.

akademische Qualifikation der Hochschulabsolventen für den Arbeitsmarkt widerspiegeln würden. In gewisser Weise würden diese die eigentliche Qualität der Ausübung eines akademischen Berufes bestimmen.

„[...] und dann ist es egal, ob ich jetzt Verantwortung anderen gegenüber übernehme. Nur, für den BERUF ist es erst relevant. [...], wenn man sagt: Wir wollen den gut ausgebildeten BERUFSBEZEICHNUNG, der also auch Empathie hat und der umgehen kann mit Menschen, äh und der nicht nur auf sein Bankkonto guckt, ähm, wäre schon das, was man auch fördern sollte.“ (Interview Nr. 2; Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften)

„Und das sind ja auch dann die Kompetenzen, die insbesondere unsere Hochschulabsolventen so flexibel einsetzbar auf dem Arbeitsmarkt auch machen, ja [...]. Egal, was ich studiere, das sind so Kompetenzen in mir, die kann ich überall immer wieder in jeder neuen Situation einsetzen. [...] Das ist dann nicht nur in der Studieneingangsphase wichtig, sondern das ist dann auch noch einmal genau das, was wichtig ist, wenn ich die Uni verlasse und auf den Arbeitsmarkt komme.“ (Interview Nr. 9; fachübergreifend)

3.2 *Quantitative Teilstudie*

Zur Einordnung der Selbstkompetenzen werden deren Ausprägungen auch anhand der quantitativen Daten in Relation zu jenen der übrigen drei Kompetenzdimensionen untersucht und in diesem Kapitel dargestellt. Zusätzlich werden die Selbstkompetenzen und deren Relevanz auch im Hinblick auf den Studienerfolgsindikator der Studienzufriedenheit analysiert.

Ausprägung der Selbstkompetenzen in Relation zu weiteren Kompetenzdimensionen

Die theoretischen Ausführungen zu den unterschiedlichen Facetten der Selbstkompetenzen sowie die Erkenntnisse zu Zusammenhängen mit Persönlichkeits- und weiteren Studienerfolgsfaktoren, legen nahe, dass beim Eintritt in das Studium für die Studienanfänger*innen besondere Herausforderungen in Bezug auf die Selbstkompetenzen auftreten.

Mit Blick auf die eher vage theoretische und empirische Fundierung der Trennung von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen im Kompetenzstrukturmodell (Schaper 2012, 17f.)²³⁷ werden an dieser Stelle zunächst ausführlich deskriptive Befunde beschrieben und zur Beantwortung der Forschungsfragen in Kapitel IV.5 in einem weiteren Schritt die theoretisch begründete Komplexitätsreduktion in vier Dimensionen geprüft.

²³⁷ Vgl. Kapitel II.2.1.

Die Ausprägungen der zu Studienbeginn durch die Studienanfänger*innen wahrgenommenen Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen werden in Abbildung 9 dargestellt. Es wird deutlich, dass sich die neun Facetten der Dimension Selbstkompetenzen in einem Korridor einer positiven Einschätzung befinden. Den höchsten Wert erreicht hier die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme ($M = 1,89$; $SD = 0,82$; $N = 793$), den niedrigsten das Zeitmanagement ($M = 2,60$; $SD = 1,05$; $N = 796$). Im Unterschied dazu fallen die Fachkompetenzen auf, welche durchschnittlich deutlich schwächer bewertet werden ($2,93 \leq M \leq 3,24$). Die Methodenkompetenzen ($2,29 \leq M \leq 2,90$) befinden sich im Vergleich im Mittelfeld, während die Sozialkompetenzen ($1,93 \leq M \leq 2,20$) durchschnittlich als recht hoch eingeschätzt werden.

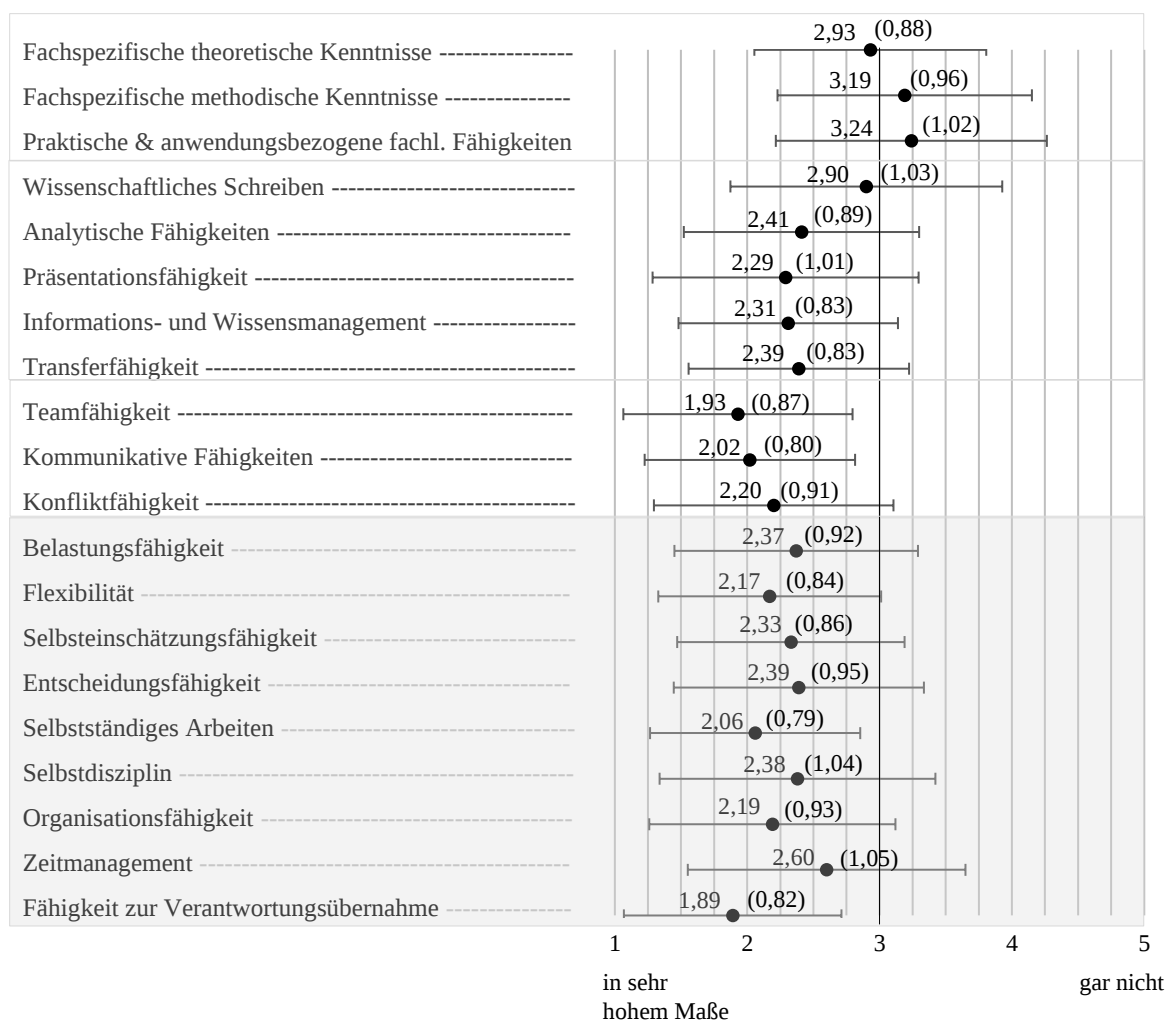


Abbildung 9: Einordnung der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen; t_0 ; Mittelwerte; Standardabweichungen in Klammern; $N = 790-797$.

Selbstkompetenzen: Bedeutung für den Studienerfolg

Die Bedeutung der neun Facetten der Selbstkompetenzen für den Studienerfolg wird als erste Annäherung an die Beantwortung der Forschungsfragen anhand von Korrelationsanalysen untersucht²³⁸. Es zeigen sich lediglich schwache signifikante Zusammenhänge zwischen der Aussage „Insgesamt bin ich mit meinem Studium sehr zufrieden“ und den einzelnen Selbstkompetenzfacetten. Darunter lassen sich die drei stärksten Zusammenhänge mit der Studienzufriedenheit bei den Kompetenzfacetten Selbstdisziplin (N = 782; $\rho = 0,25$; $p < 0,001$), Belastungsfähigkeit (N = 781; $\rho = 0,25$; $p < 0,001$) und selbstständiges Arbeiten (N = 779; $\rho = 0,25$; $p < 0,001$) finden. Im Mittelfeld befinden sich die Facetten Flexibilität (N = 782; $\rho = 0,20$; $p < 0,001$), Zeitmanagement (N = 779; $\rho = 0,22$; $p < 0,001$) und Organisationsfähigkeit (N = 779; $\rho = 0,23$; $p < 0,001$). Die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung (N = 778; $\rho = 0,13$; $p < 0,001$), die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme (N = 780; $\rho = 0,17$; $p < 0,001$) sowie die Entscheidungsfähigkeit (N = 781; $\rho = 0,16$; $p < 0,001$) zeigen wiederum sehr schwache Zusammenhänge mit der allgemeinen Studienzufriedenheit.

Bei einem Blick auf die drei weiteren Kompetenzdimensionen der Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen und ihre Zusammenhänge mit der allgemeinen Studienzufriedenheit²³⁹ wird deutlich, dass sich auch mit ihren einzelnen Kompetenzfacetten lediglich schwache signifikante Zusammenhänge zwischen $\rho = 0,11$ und $\rho = 0,28$ (N = 777-785; $p < 0,001$) finden lassen. Dabei zeigen die Facetten Fachspezifische theoretische Kenntnisse (N = 783; $\rho = 0,28$; $p < 0,001$) und Transferfähigkeit (N = 781; $\rho = 0,26$; $p < 0,001$) von diesen die stärksten Zusammenhänge mit dem gewählten Studienerfolgsfaktor.

4. EINORDNUNG DER SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG

Die Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase wird in Relation zu den Selbstkompetenzen dargestellt, indem die Ergebnisse aus den Interviews bezüglich der wahrgenommenen Relevanz aus Sicht der Beratenden und der Bedeutung für ein erfolgreiches Studium erläutert werden (Kapitel IV.4.1) Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung zur Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung in Relation zu den Selbstkompetenzen sowie zu den

²³⁸ (Spearman's Rho) Vgl. dazu die Ausführungen zur ersten Hypothese (1a) in Kapitel II.6. Erhebungszeitpunkt ist jeweils t1.

²³⁹ (Spearman's Rho) Erhebungszeitpunkt ist jeweils t1.

Zusammenhängen mit der Studienzufriedenheit der Studierenden (Kapitel IV.4.2) ergänzen die qualitativen Ergebnisse.

4.1 Qualitative Teilstudie

Die Studienberatenden haben auf Grundlage der ihnen zur Verfügung gestellten Definition von Selbstwirksamkeitserwartung sowie der auf das Studium bezogenen Operationalisierung der Faktoren der Selbstwirksamkeitserwartung ihre Einschätzungen zur Bedeutung und zu diesbezüglichen Herausforderungen in der Studieneingangsphase sowie hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Studienerfolg erläutert.

Relevanz der Selbstwirksamkeitserwartung zu Studienbeginn: Verbindungen zu Selbsteinschätzung, Selbstständigkeit und Selbstdisziplin

Die Selbstwirksamkeitserwartung wird von einzelnen Beratenden in Relation zu den Selbstkompetenzen als in einem Zusammenhang mit den Kompetenzfacetten der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und dem selbstständigen Arbeiten stehendes Konstrukt beschrieben. Bei einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung sei die Fähigkeit, einzuschätzen, wie viel man sich zumuten könne höher und auch die Bereitschaft, selbstständig zu handeln deutlicher vorhanden. Hierzu wird erläutert, dass eine – beispielsweise durch die elterliche Erziehung bedingte – geringe Selbstwirksamkeitserwartung dazu führen könne, weniger selbstständig handeln zu wollen, was wiederum zu Erschwernissen im Studienverlauf führen könne. Auch bezüglich der Selbstdisziplin wird ein Zusammenhang hergestellt: So wird angenommen, dass diese Facette, genau wie die Selbstwirksamkeitserwartung mit einem erhöhten Durchhaltevermögen einhergehe. Am Beispiel von männlichen Studienanfängern, die durch die verkürzte Schulzeit und den Wegfall von Wehr- und Zivildienst deutlich jünger seien als in den Jahren zuvor, werden diese Konstrukte mit einer Unreife in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung in Beziehung gesetzt.

Selbstwirksamkeitserwartung: Bedeutung für den Studienerfolg: „es wissen wollen und sich auch trauen“²⁴⁰

Entsprechend der konkreten Bezugnahme auf die Facetten Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, selbstständiges Arbeiten und Selbstdisziplin wird der Selbstwirksamkeitserwartung eine hohe

²⁴⁰ Interview Nr. 4; Ingenieurwissenschaften.

Bedeutung für den Studienerfolg zugesprochen²⁴¹. So äußern die Interviewten die Annahme, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung den Umgang mit Herausforderungen des Übergangs in das Studium und des weiteren Studienverlaufs erleichtere. Eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung, welche sich in übermäßiger Selbstkritik äußere, könne wiederum dazu führen, dass selbst Studierende, die ausgezeichnet für ein Studium geeignet wären, hinter ihrem eigentlichen Leistungspotenzial zurückbleiben. Bei einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung sei außerdem die Wahrscheinlichkeit höher, offen weiterführende Fragen zu stellen, die den Lernprozess stärker vorantreiben, als bei jenen Studierenden, „die eigentlich unauffällig bleiben wollen [...]“, bevor sie enttarnt werden, dass sie vielleicht doch nicht so viel wissen, oder dass sie noch nicht so gut sind“ (Interview Nr. 4; Ingenieurwissenschaften). Studierende mit einer geringen Selbstwirksamkeitserwartung stünden also vor einer gewissen Hürde, sich in Eigeninitiative und im Rahmen von Lehrveranstaltungen mit Lehrinhalten auseinanderzusetzen und könnten als Folge einen geringeren Lernfortschritt erleben. Eine weitere Erläuterung geht auf die mit volitionalen Aspekten in Zusammenhang stehenden Prozesse ein: So seien Studierende mit einerseits guten fachlichen und intellektuellen Voraussetzungen und einer geringen Selbstwirksamkeitserwartung häufig andererseits weniger in der Lage, die für ihre Studienziel notwendigen Handlungsschritte umzusetzen. Des Weiteren wird in mehreren Fällen davon ausgegangen, dass daneben auch eine geringere Studienmotivation vorhanden sei.

Fachspezifisch wird die Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung im Rahmen eines Interviews in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften erläutert: Hier sei eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung gerade zu Beginn des Studiums hochrelevant für den Studienerfolg, da die komplexen Fachinhalte häufig erst im Verlaufe des Studiums erfasst werden könnten. Eine selbstsichere Herangehensweise an das Material ohne jegliche Vorkenntnisse sei notwendig, sodass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung sich direkt auf das Lernverhalten und damit den Studienerfolg in der Studieneingangsphase auswirke. Dieses Beispiel illustriert indirekt die zuvor geäußerte Annahme der Möglichkeit, einzelne Kompetenzen durch andere ausgleichen zu können.²⁴¹

²⁴¹ Vgl. dazu Kapitel IV.3.1.

4.2 Quantitative Teilstudie

Auch die quantitative Teilstudie liefert Erkenntnisse über die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf ihre Ausprägung in Relation zu den Selbstkompetenzen sowie die Zusammenhänge mit der Studienzufriedenheit als Studienerfolgsindikator. Wie in Kapitel IV.3.2 werden auch hier Zusammenhänge getestet.²⁴²

Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung in Relation zu Selbstkompetenzen

Eine Einordnung der Selbstwirksamkeitserwartung lässt sich in der quantitativen Teilstudie über eine Darstellung der für die entsprechende Skala verwendeten Items realisieren. In Abbildung 10 zeigt sich eine mittlere Ausprägung der Items *Im Studium kann ich die meisten Probleme aus eigener Kraft gut meistern* ($N = 768$; $M = 2,33$; $SD = 0,69$), *Im Studium kann ich mich in schwierigen Situationen auf meine Fähigkeiten verlassen* ($N = 771$; $M = 2,37$; $SD = 0,72$) und *Im Studium kann ich auch anstrengende und komplizierte Aufgaben in der Regel gut lösen* ($N = 765$; $M = 2,56$; $SD = 0,75$) zum Zeitpunkt des Studienbeginns (t_0).

Im Studium...

kann ich die meisten Probleme aus eigener Kraft gut meistern.

kann ich mich in schwierigen Situationen auf meine Fähigkeiten verlassen.

kann ich auch anstrengende und komplizierte Aufgaben in der Regel gut lösen.

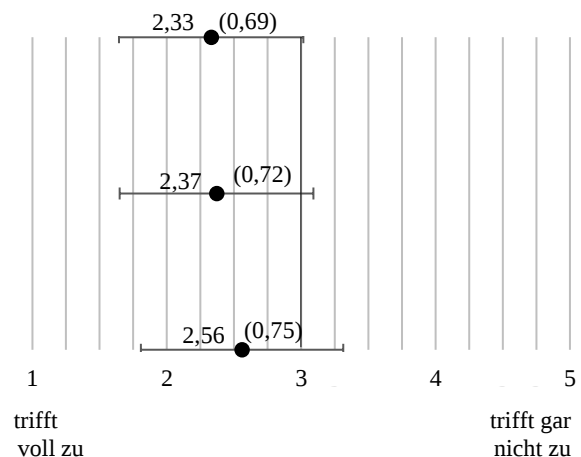


Abbildung 10: Ausprägung der Items zur Skala der Selbstwirksamkeitserwartung; t_0 ; Mittelwerte; Standardabweichungen in Klammern; $N=765-771$.

Damit bewegen sich die drei Kriterien der Selbstwirksamkeitserwartung in einem ähnlichen Bereich der Ausprägung wie die Belastungsfähigkeit, die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, die Entscheidungsfähigkeit und die Selbstdisziplin.²⁴³ Zur Annäherung an die Beantwortung der

²⁴² Vergleich dazu die Ausführungen zu Hypothese 1b Kapitel II.6.

²⁴³ Vgl. Kapitel IV.3.2.

Forschungsfragen werden die Zusammenhänge zwischen den Items der Selbstwirksamkeitserwartung und den Facetten der Selbstkompetenzen untersucht²⁴⁴.

Eine Korrelationsanalyse der untersuchten Items zeigt, korrespondierend zu den Annahmen der Interviewten, mittlere signifikante Zusammenhänge mit der Facette selbstständiges Arbeiten von $\rho = 0,28$ bis $\rho = 0,33$ ($N = 754-761$; $p < 0,001$), die gemeinsam mit der Belastungsfähigkeit ($\rho = 0,27$ bis $\rho = 0,35$; $N = 755-761$; $p < 0,001$) die deutlichsten Bezüge zur Selbstwirksamkeitserwartung aufweist. Weitere signifikante Zusammenhänge von $\rho = 0,22$ bis $\rho = 0,27$ ($N = 756-764$; $p < 0,001$) werden bei den Selbstkompetenzen Organisationsfähigkeit und Selbstdisziplin deutlich. Es findet sich somit mit einer mittleren Beziehung der Selbstwirksamkeitserwartung zur Facette Selbstständiges Arbeiten eine Übereinstimmung zu den Annahmen der Beratenden. Die Facetten Zeitmanagement, Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme, Entscheidungsfähigkeit und Flexibilität zeigen signifikante Korrelationen im unteren Bereich von $\rho = 0,18$ bis $\rho = 0,28$ ($N = 751-762$; $p < 0,001$). Überraschend erscheint zunächst der geringere Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und den Items zur Selbstwirksamkeitserwartung ($\rho = 0,24$ bis $\rho = 0,26$; $N = 751-757$; $p < 0,001$).

Selbstwirksamkeitserwartung: Bedeutung für den Studienerfolg

Gemäß der in Kapitel II.1.1 begründeten Auswahl des zugrundeliegenden Studienerfolgsmodells und der damit zusammenhängenden Arbeitsdefinition von Studienerfolg als Zufriedenheit mit dem Studium werden, wie im Fall der Analyse von Selbstkompetenzen, Zusammenhänge zwischen den Elementen der Selbstwirksamkeitserwartung und diesem Studienerfolgsindikator vorgenommen. Diese Analysen dienen als ein weiterer Schritt zur Annäherung an die Beantwortung der Forschungsfragen.²⁴⁵

Der Blick auf die Zusammenhänge zwischen den Items zur Selbstwirksamkeitserwartung und der Studienzufriedenheit zeigt jeweils mittlere signifikante Korrelationen zwischen der Aussage *Insgesamt bin ich mit meinem Studium sehr zufrieden* und dem Item *Im Studium kann ich mich in schwierigen Situationen auf meine Fähigkeiten verlassen* ($\rho = 0,31$; $N = 785$; $p < 0,001$), dem Item *Im Studium kann ich die meisten Probleme aus eigener Kraft gut meistern*

²⁴⁴ (Spearman's Rho) Erhebungszeitpunkt ist jeweils t0.

²⁴⁵ Vergleich dazu die Ausführungen zu Hypothese 1b in Kapitel II.6.

($\rho = 0,32$; $N = 783$; $p < 0,001$) bzw. dem Item *Im Studium kann ich auch anstrengende und komplizierte Aufgaben in der Regel gut lösen* ($\rho = 0,34$; $N = 784$; $p < 0,001$).²⁴⁶

5. BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN

Gemäß dem in Kapitel III.2.6 dargestellten Vorgehen der resultatbasierten Integration der in der Mixed-Methods-Studie erhobenen und analysierten Daten wird die Ergebnisdarstellung bezüglich der drei Forschungsfragen in Zusammenführung der qualitativen und der quantitativen Ergebnisse vollzogen. So werden zunächst die Erkenntnisse zu den Herausforderungen der Studienanfänger*innen mit Blick auf ihre Selbstkompetenzen und ihre Selbstwirksamkeitserwartung aus beiden Perspektiven dargestellt (Kapitel IV.5.1), um anschließend auf die Entwicklung dieser Konzepte in der Studieneingangsphase einzugehen (Kapitel IV.5.2) sowie die Einflussmöglichkeiten der Studienberatung auf diese Prozesse abzubilden (Kapitel IV.5.3). Dabei wird jeweils der textreiche Ergebnisteil der qualitativen Teilstudie durch thematische Überschriften übersichtlich gegliedert. Diese nehmen eine theoriebildende Funktion im Sinne des qualitativen Verfahrens ein und erfüllen das Ziel der strukturierenden Inhaltsanalyse, „eine Einschätzung auf bestimmten Dimensionen“ (Mayring 2016, 118) als aus dem Material herausgefilterte Gliederung zu verfassen. Im direkten Anschluss an die jeweiligen Ausführungen folgt eine analytische Zusammenfassung und Gegenüberstellung der Ergebnisse in Form von Joint Displays gemäß den Erläuterungen in Kapitel II.2.6 zur resultatbasierten Datenintegration.

5.1 Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung: Herausforderungen in der Studieneingangsphase

Die erste Forschungsfrage adressiert den Eintritt in das Studium: Die Beantwortung dieser Frage gibt einen Einblick in die Herausforderungen, welche sich im Rahmen der Transition in die Hochschule zu diesem Zeitpunkt bezüglich der Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung im Zusammenspiel personaler und kontextualer Faktoren zeigen. In Kapitel IV.5.1.1 werden die Ergebnisse der qualitativen Studie dargelegt, welche sich im Rahmen des Auswertungsverfahrens der strukturierenden Inhaltsanalyse in fünf thematische Überschriften strukturieren lassen. Die Ergebnisdarstellung der quantitativen Teilstudie in Kapitel IV.5.1.2

²⁴⁶ (Spearman's Rho) Erhebungszeitpunkt ist jeweils t1.

folgt der üblichen Reihenfolge einer zunächst deskriptiven Datenanalyse, bevor zur Beantwortung der weiteren Forschungsfragen statistische Testverfahren angewendet werden. In Kapitel IV.5.1.3 folgt schließlich die Ergebnisintegration mithilfe von Joint Displays.

5.1.1 Qualitative Teilstudie

In den zehn Interviews haben die Beratenden ihre Wahrnehmungen bezüglich der studentischen Herausforderungen im Übergang in das Studium mit Blick auf ihre Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung wiedergegeben. Dabei wird weiterhin die hohe Relevanz, welche die Beratenden diesen Faktoren für einen erfolgreichen Studieneinstieg zuschreiben²⁴⁷, deutlich. Besonders die Strukturierung des Studienalltags und das Zeitmanagement sowie die Belastungsfähigkeit und die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung werden als neue und spürbare Herausforderungen wahrgenommen. Bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartung werden auffällig häufig fachbezogene Differenzierungen vorgenommen.

Schließlich wird die Wahrnehmung der Interviewten bezüglich der Charakterisierung der Studienanfänger*innen in der Beratung mit Blick auf die zuvor erläuterten Merkmale beschrieben. Hier zeichnet sich eine Tendenz hin zu einer hohen Selbstreflexionsfähigkeit und einer Orientierungslosigkeit im Studienkontext ab.

Grundsätzlich wird bezüglich der möglichen Herausforderungen der Studienanfänger*innen hinsichtlich ihrer Selbstkompetenzen betont, dass der überwiegende Teil in diesem Kontext eher gut zurechtkomme. Die genannten Herausforderungen müssen laut den Beratenden im Lichte ihrer selektiven Wahrnehmung der eher mit leichten bis schwerwiegenden Herausforderungen in ihrem Studieneinstieg konfrontierten Studierenden betrachtet werden. Die Darstellung der Ergebnisse lässt sich anhand der folgenden Überschriften gliedern:

- Unterschätzte Anforderungen an Belastungsfähigkeit und Zeitmanagement
- Strukturierung des Studienalltags als neue Herausforderung: Organisationsfähigkeit, selbstständiges Arbeiten und Selbstdisziplin
- Unreflektierter Studieneinstieg?
- Selbstwirksam in das erste Semester?
- Reflektiert und desorientiert in die Studienberatung

²⁴⁷ Vgl. dazu die Einordnung der Selbstkompetenzen in Kapitel IV.3.1 und der Selbstwirksamkeitserwartung in Kapitel IV.4.1.

Unterschätzte Anforderungen an Belastungsfähigkeit und Zeitmanagement

Einige Studienberatende zeigen sich überzeugt, dass die Belastungsfähigkeit eine im ersten Semester unbedingt relevante Selbstkompetenz sei und dass die Studienanfänger*innen diese bei sich selbst zu Beginn des Studiums tendenziell überschätzen würden. Die Fächergruppe Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften stellt hier eine fachspezifische Besonderheit dar, da laut der interviewten Person eine Vorselektion der Studienanfänger*innen eine vergleichsweise stark ausgeprägte Belastungsfähigkeit dieser sicherstelle.

Die Überschätzung der eigenen Belastungsfähigkeit hänge mit der fehlenden Erfahrung des Selbststudiums zusammen, welches häufig, anders als der schriftlich festgelegte und leichter zu interpretierende Seminar- und Vorlesungsplan des Semesters, nicht Teil der Erwartungen der Studierenden bezüglich ihrer zu leistenden zeitlichen Investitionen sei. Das Zeitmanagement wird wiederum in einem engen Zusammenhang zur Belastungsfähigkeit gesehen, wenn es darum geht, die Anforderungen eines Studiums einschätzen zu können: So würden mit Beginn des Studiums deutliche höhere Anforderungen an das Zeitmanagement der Studienanfänger*innen gestellt, als ihnen dies zuvor bekannt gewesen sei; es sei teilweise ein völlig neues Terrain für diese. Es wird ein Wechselspiel eines unterschätzten zeitlichen Aufwands für das Studium mit einer Überschätzung der eigenen Belastungsfähigkeit beschrieben. Allerdings wird darauf hingewiesen, dass die Belastungsfähigkeit aufgrund unterschiedlich ausgeprägter Persönlichkeitseigenschaften und Sozialisation der Studienanfänger*innen interindividuell sehr stark variere.

Strukturierung des Studienalltags als neue Herausforderung: Organisationsfähigkeit, selbstständiges Arbeiten und Selbstdisziplin

Das Zeitmanagement wird schließlich auch in einen Zusammenhang mit der Organisationsfähigkeit, dem selbstständigen Arbeiten und der Selbstdisziplin gebracht: Als „alles, was auf eigene Strukturierung hinausläuft“ (Interview Nr. 1; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) werden die Facetten zusammengefasst und als besondere Herausforderungen zu Beginn des Studiums beschrieben: Eine planerische, strukturierte Herangehensweise an das erste Semester und die darin anfallenden Herausforderungen an das Lernverhalten sei den Studienanfänger*innen häufig noch nicht vertraut, sodass erst gegen Ende des ersten Semesters mit Prüfungen und Abgabefristen deutlich werde, dass der notwendige zeitliche Aufwand unterschätzt worden sei. Um diese Herausforderungen schon frühzeitig gut bewältigen zu können,

seien allerdings nicht nur organisatorische Strategien, sondern auch eine gewisse Selbstdisziplin vonnöten. Illustriert wird dies in einem Interview anhand häufig vorherrschender anderweitiger Prioritäten, wie zum Beispiel Hobbies und freien Wochenenden: „Es ist ganz häufig: Zeit. Da würde ich immer sagen: [...] Da lügen sich die Leute einfach in die eigene Tasche [...]“ (Interview Nr. 7; Mathematik/Naturwissenschaften). So wird zum einen deutlich, dass studienorganisatorische Fähigkeiten in der Wahrnehmung der Befragten aufgrund unrealistischer Einschätzungen bezüglich der zu investierenden Zeit anfangs noch schwach seien, zum anderen wird aber auch beschrieben, dass fehlende Selbstdisziplin häufig einer effizienten und effektiven Semesterplanung im Wege stehe. Eine gering ausgeprägte Selbstdisziplin mache sich besonders in jenen Studiengängen bemerkbar, bei welchen keine regelmäßigen Tests, Aufgaben oder sonstige kontrollierenden Instanzen während des Semesters den Lehralltag vorstrukturieren. Dabei würden Selbstdisziplin und selbstständiges Arbeiten vermutlich, ähnlich wie bei der Belastungsfähigkeit beschrieben, stark durch persönliche Voraussetzungen geprägt, die die Studienanfänger*innen mitbringen und ebenfalls eine sehr hohe Varianz zeigen. Große studentische Freiräume würden vorhandene Schwierigkeiten stärker sichtbar machen und seien dann laut der Wahrnehmung der Interviewten gerade bei den durch eine Verkürzung der Schulzeit auf 8 Jahre etwas jüngeren Studienanfänger*innen schwierig mithilfe einer schwachen Selbstdisziplin zu bewältigen. In einem Interview wird die Herausforderung im Bereich der Strukturierung des Studienalltags mit einer Orientierungslosigkeit der Studienanfänger*innen in Zusammenhang gesetzt: Viele von ihnen seien mit einer hohen Fülle an Informationen zu Beginn des Studiums überfordert und so falle es ihnen umso schwerer, eine Organisation all dieser Informationen und damit verbundener Handlungsalternativen zu realisieren.

Unreflektierter Studieneinstieg?

Im Zusammenhang mit der Selbstdisziplin beschreibt eine interviewte Person außerdem eine geringe Urteilsfähigkeit einiger Studienanfänger*innen, welche sie an der erfolgreichen Bewältigung des Studiums zweifeln lasse. So werden auch von weiteren Interviewten sowohl die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung als auch die Entscheidungsfähigkeit als große Herausforderungen zu Beginn des Studiums ausgemacht, welche deutliche Auswirkungen auf den Erfolg des Studieneinstiegs haben könnten. Zum einen zeige sich, dass Studienanfänger*innen in einzelnen Fächern eine unrealistische Vorstellung über den Studiengang und die Passung ihrer Interessen und Kompetenzen zu diesem hätten. In diesen Fällen komme es häufig noch in der Stu-

dieneingangsphase zu Fragen „nach der Sinnhaftigkeit des Studiums [...], sei es mangels Interesses, sei es vielleicht auch eine sehr frühe Konfrontation mit sehr schlechten Leistungen“ (Interview Nr. 1; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften). Zum anderen komme es hier teilweise zu einer Selbstüberschätzung bezüglich der fachlichen Anforderungen, sodass zunächst keine zielführenden Entscheidungen bezüglich des Lernerfolgs getroffen würden und dann schließlich zu einem späteren Zeitpunkt deutlich werde, dass sich Schwierigkeiten im Studium in einem nur noch schlecht zu bewältigenden Ausmaß kumuliert hätten. Durch die Bildungsexpansion und die damit in Verbindung stehenden höheren Studierendenzahlen sei die Zahl derjenigen Studienanfänger*innen gewachsen, die in ihrer Studienentscheidung unsicherer seien und entsprechend eine längere Orientierungsphase benötigen würden. Eine solche Orientierungsphase von einem Semester mit einer möglichen Entscheidung gegen das bereits begonnene Studium wird dabei allerdings durch die Befragten als vertretbar eingeschätzt und nicht als Misserfolg wahrgenommen. Gerade in Bezug auf die Entscheidungsfindung wird außerdem angemerkt, dass einige Studieninteressierte sich häufig nicht ausführlich mit ihrer Studienentscheidung auseinandersetzen würden, da sie Instrumente wie Online-Self-Assessments eher oberflächlich nutzen und eine anschließende Selbstreflexion nicht in einem ausreichenden Maße zulassen, sondern diese eher verdrängen würden. Hinzu kommt dabei auch die Perspektive der Hochschule, welche zuweilen unrealistische Erwartungen an die Urteilsfähigkeit der Studienanfänger*innen habe:

„Also ich glaube, hm, so wir als Institution haben schon immer diese Idealvorstellung. Die Studierenden, die zu uns kommen, die sind vollständig informiert, die haben da eine autonome Entscheidung getroffen und haben eine klare Zielvorstellung davon, was sie eigentlich bei uns wollen und was sie machen wollen. Und ähm, wir betrügen uns da glaube ich schon auch ein bisschen selber, dass wir das eigentlich [...] voraussetzen [...].“ (Interview Nr. 8; Geisteswissenschaften)

Eine ähnliche Wahrnehmung wird von einer anderen beratenden Person geäußert, welche mit Blick auf die Flexibilität der Studienanfänger*innen beschreibt, dass eine Einschätzung unterschiedlicher Handlungsalternativen, die Fähigkeit, sich den neuen Situationen anzupassen und die „Courage [...] sich festzulegen“ (Interview Nr. 5; Geisteswissenschaften), bei einigen von ihnen gering ausgeprägt sei. Eine Stimme deutet jedoch auch an, dass die Entscheidungsfähigkeit der Studienanfänger*innen durch ein stark verschultes Bachelorstudium gerade im ersten Semester noch nicht relevant sei und somit auch entsprechende Kompetenzen nicht sichtbar

würden. Andere Stimmen zur Flexibilität nehmen ebenfalls eher wahr, dass das Bachelorstudium relativ wenig bezüglich dieser Kompetenzfacette von den Studienanfänger*innen erwartet und diese dadurch auch kaum zum Tragen komme²⁴⁸.

Auch bezüglich der Verantwortungsübernahme wird die Wahrnehmung beschrieben, dass diese zu Beginn des Studiums kaum gefordert werde und in den Fällen, in welchen sie sichtbar werden könnte, viele Studienanfänger*innen sich dieser lieber entzögen. Dies geschehe aufgrund von Konkurrenzdruck, fehlenden sozialen Kompetenzen, oder auch überhöhten Erwartungen an die Institution, wodurch das eigene, proaktive Handeln bei Fehlentwicklungen nicht zum Vorschein komme. Dabei wird die Relevanz der Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme mit Bezug auf die angestrebten Berufe der Studierenden deutlich betont. Hier sei eine Inkonsistenz zwischen den Anforderungen der Universität und denen des Arbeitsfeldes zu erkennen:

„Nur, für den BERUF ist es erst relevant. [...] wenn man sagt: Wir wollen den gut ausgebildeten BERUFSBEZEICHNUNG, der also auch Empathie hat und der umgehen kann mit Menschen, äh und der nicht nur auf sein Bankkonto guckt, ähm, wäre schon das, was man auch fördern sollte. Nur das sehe ich momentan in dem Curriculum, wie wir es haben, nicht.“ (Interview Nr. 2; Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften)

Hinsichtlich der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung werden wiederum starke fachspezifische Unterschiede deutlich: So seien Studierende in Studiengängen mit Eignungsprüfung per se besser in der Lage, ihre Leistungsfähigkeit realistisch einzuschätzen, als Studienanfänger*innen, welche beispielsweise ein Studium ohne Numerus Clausus beginnen. Bezüglich der Selbstdisziplin wird diese Annahme analog dazu geäußert. Auch hinsichtlich der Studienvoraussetzungen werden hier deutliche Unterschiede formuliert: So seien Studienanfänger*innen mit einer beruflichen Qualifikation, beziehungsweise einer vorangegangenen Berufstätigkeit, meist sicherer in ihrer Entscheidungsfindung und Selbsteinschätzungsfähigkeit als jene, welche direkt im Anschluss an die Schule ein Studium antreten.

Selbstwirksam in das erste Semester?

Auch bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartung beschreiben die Beratenden eine differenzierte Sichtweise auf die Studierenden. Hier werden unterschiedliche Aussagen gemacht: In der Fachgruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften wird angenommen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn sehr hoch sei und die Studienanfänger*innen recht

²⁴⁸ Vgl. auch Kapitel IV.3.1.

sorglos mit dem Studium beginnen würden. Diese Ansicht sollte außerdem in Zusammenhang mit der häufig geäußerten Annahme einer Selbstüberschätzung oder einer zumindest unrealistischen Selbsteinschätzung der Studierenden zu Beginn des Studiums berücksichtigt werden. Sowohl in der Fachgruppe Ingenieurwissenschaften als auch in den Geisteswissenschaften wird eine hohe Verunsicherung der Studienanfänger*innen beobachtet. Dabei fallen allerdings die Begründungen der Beratenden für ihre Einschätzungen deutlich unterschiedlich aus: Während in den Ingenieurwissenschaften davon ausgegangen wird, dass der Grund für eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung im Bewusstsein über sehr hohe Durchfallquoten in den Prüfungen der entsprechenden Fächer liege, wird im Falle der Geisteswissenschaften angenommen, dass entsprechende Studiengänge Personen anziehen würden, welche „unsicher“, oder „noch nicht so gefestigt“ (Interview Nr. 5; Geisteswissenschaften) seien:

„Ich bin auf der Suche. Ich bin meiner Selbst nicht so sicher. Ich will mich da geistig orientieren.“ [...] Und haben gar keine, nicht so sehr diesen äh, Bezug äh, zu einer persönlichen Karriere. Genaue Vorstellungen, wie geht es jetzt mit mir weiter, was will ich jetzt genau erreichen. Das ist da durch die Fach- äh -eigenheit besonders wenig betont, vielleicht. Gibt es auch natürlich, aber wenn man Jura, Wirtschaft oder Medizin studiert, ist man irgendwie dann tendenziell `n bisschen anders veranlagt auch.“ (Interview Nr. 5; Geisteswissenschaften)

Grundsätzlich wird allerdings auch bei der Selbstwirksamkeitserwartung von einer hohen Varianz aufgrund von Sozialisation, Erziehung und unterschiedlichen kontextspezifischen Vorerfahrungen zwischen den Studierenden allgemein ausgegangen. Gerade bei konkreten, den Studiengang betreffenden Aufgaben, welche weiter entfernt von bekannten Vorgehensweisen aus der Schule seien, wie zum Beispiel beim Schreiben wissenschaftlicher Texte, sei die Unsicherheit bei den Studienanfänger*innen naturgemäß recht hoch und es bestehe noch keine hohe Sicherheit bezüglich der Verlässlichkeit der eigenen Fähigkeiten.

Reflektiert und desorientiert in die Studienberatung

Wenngleich es nicht allen interviewten Beratenden leicht fällt, die Studierenden zu charakterisieren, welche die Beratung in Anspruch nehmen, lassen sich ihre in Teilen divergierende Annahmen zusammenfassen: Auf der einen Seite wird angenommen, dass die Studienanfänger*innen, welche die Studienberatung in Anspruch nehmen, besonders selbstreflektiert seien, da sie Schwierigkeiten nicht verdrängen würden, sondern ihren Problemen aufgrund einer kritischen Sicht auf ihre aktuellen Studienleistungen und einer hoher „Einsichtsfähigkeit“ (Interview Nr. 1; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) proaktiv begegnen würden. Dabei

wird des Weiteren von einer eher selbstkritischen Persönlichkeit der Studierenden ausgegangen, welche „im positiven Sinne eher unsicher sind. Die sich hinterfragen“ (Interview Nr. 1; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften).

„Das ist erstmal ein kritisch reflektierender Student“ (Interview Nr. 1; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften).

„[...] der Hauptpunkt wird/ vermute ich mal, ist es eben, dass man vor sich selber erst einmal eingestehen muss, dass man noch Hilfe benötigt, ja. Und diesen ersten Schritt muss man ja machen, diesen ersten Schritt. Ähm, manchen warten dann zu lange, dann ist schon ziemlich viel zerbrochen. Ähm, das würde ich als Hauptpunkt sehen. Denn dass es das Hilfsangebot gibt, wird verbreitet [...]. Und da weise ich ja auch schon/ auch die Erstsemester darauf hin: „[...] Ja, nur man muss ja immer aktiv werden. Es kommt keiner und sagt: ‚Oh dir geht es/ du siehst aber aus, als würde es dir schlecht gehen. Ich helfe dir mal‘.“ (Interview Nr. 2; Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften)

Auf der anderen Seite beschreiben weitere Beratende, dass die Studierenden, die in die Beratung kämen, tendenziell eher unselbstständige Studierende mit geringen organisatorischen Selbstkompetenzen seien.

„Und diejenigen, die dann, äh, eher die Studienfachberatung aufsuchen, sind dann das Pendant, also immer wieder Studierende, die, äh, das Fach aus Verlegenheit eher gewählt haben. [...] also, äh Studierende im ersten Semester, die sich wirklich gar nicht sicher sind: Ist das die richtige Wahl? Äh, ist so eine große Gruppe, würde ich sagen. Und eine zweite große Gruppe äh, von Studierenden, die äh, ja dann wirklich überfordert sind mit den Anforderungen, äh, das auch eigenständig sich zu organisieren und die an die Hand genommen werden wollen.“ (Interview Nr. 3; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

„Das heißt wenn man sich ernsthaft damit beschäftigt, hat man [...] durchaus die Möglichkeit und viele tun das auch. Also wirklich die große Mehrzahl der Studierenden. Das finde ich sehr respektabel und ich unterstütze diese Mentalität. Dass man selbstständig sich mit einer Sache auseinandersetzt und so dem Sinne was Sie auch thematisiert haben, Selbstorganisation, Selbstkompetenz und so etwas, das geht vielleicht so in die Richtung. (Interview Nr. 5; Geisteswissenschaften)

Weitere Aussagen zur Charakterisierung der Beratung in Anspruch nehmenden Studienanfänger*innen deuten an, dass es sich dabei mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht um Studierende mit durchschnittlichen Ausprägungen bezüglich ihrer Leistungsfähigkeit, Studienorganisation oder Selbstreflexion handele, sondern eher um Extremfälle in unterschiedlichen Richtungen. Damit werden die divergierenden Annahmen der vorherigen Beispiele gewissermaßen zusammengefasst: Zum einen sei davon auszugehen, dass gerade Studienanfänger*innen mit guten (fachli-

chen) Leistungen und einer stark selbstkritischen Haltung die Beratung wahrnehmen, zum anderen gebe es Studierende, die bezüglich ihrer Studienorganisation besonders hohe Defizite aufweisen und eine intensivere Unterstützung bräuchten.

„Äh, dass es häufig gerade die sind, die jetzt besonders schlecht abschneiden, die dann das Beratungsangebot nicht in Anspruch nehmen. [...] Aber wenn da bei den formalen Anforderungen eine Vier steht, wird noch nicht klar, was sind jetzt wirklich die Defizite? Kommen Sie bitte in die Sprechstunde, da kann man das besprechen. Äh, und da ist das Phänomen wirklich, dass äh in der Regel die kommen, die eine Zwei oder vielleicht eine Drei haben.“ (Interview Nr. 3; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

„Genau, ja, weil die meisten/ man kann das schon sagen, so die, die breite Masse, die einfach so durch das Studium geht, die keine Probleme hat, die geht dadurch. Mit denen/ gut, da kommt man in Kursen und sonst irgendwie in Kontakt, aber es sind eher die, die ganz besonders gut sind, oder die ganz besonders schlecht sind.“ (Interview Nr. 7; Mathematik/Naturwissenschaften)

„Da gibt es dann schon so ein bisschen unterschiedliche Typen: Manche möchten einfach Ihre Entscheidung möglichst gut absichern. Die sind dann eigentlich schon sehr, sehr gut in der Selbstreflexion, haben auch schon super recherchiert und ähm möchten [...] vielleicht eine Bestätigung haben, dass sie wirklich auch an alles so gedacht haben, das sind dann so die sehr, sehr gut organisierten Leute, die wir auch manchmal haben und ähm, der andere Typus, den wir auch häufiger sehen, sind wirklich sehr ähm, unentschlossene vielleicht, die auch sehr verloren sich in dem Prozess fühlen.“ (Interview Nr. 9; fachübergreifend)

In zwei Interviews wird des Weiteren die Wahrnehmung geäußert, dass mehr Frauen als Männer die Studienberatung in Anspruch nähmen. Dies wird in beiden Fällen damit begründet, dass die Interviewten den Frauen eher Eigenschaften zuschreiben, welche mit einer höheren Selbstkritik und der in Interview 1 (Rechtswissenschaften) genannten „Einsichtsfähigkeit“ zusammengefasst werden können.²⁴⁹

„Also, ich glaube, Frauen kommen eher als Männer. Das kann man so sagen. Und die haben halt keine Scheu davor, zu sagen: Ah, kann man mir das mal kurz erklären, oder wie geht denn das jetzt? Ähm, gerade mit solchen Sachen, dass da wirklich Jungs kommen, ist eher seltener.“ (Interview Nr. 10; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften).

„Ähm, das sind aber, wenn dann eher junge Frauen. Also, eher die Erfahrung, die sind auch eher bereit, [...] man gibt ja eine Schwäche zu, äh, wenn man so etwas aufsucht. Und da

²⁴⁹ Ein Blick auf die quantitative Datenbasis kann dies nicht bestätigen: Der Anteil der weiblichen Studierenden in der Studienberatung entspricht etwa dem Anteil im Panel.

sind schon mehr Frauen, die das dann wahrnehmen, die Möglichkeit.“ (Interview Nr. 2; Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften)

5.1.2 Quantitative Teilstudie

In der quantitativen Teilstudie werden zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage die Hypothesen 1c bis 1g getestet.

Hypothese 1c geht von einer relativen Unabhängigkeit der Selbstkompetenzen von den weiteren drei Kompetenzdimensionen im Kompetenzstrukturmodell aus. Um die Beziehungen der Faktoren im Modell zu untersuchen, wird eine Hauptkomponentenanalyse mit allen für das Kompetenzstrukturmodell verwendeten Items durchgeführt. Das Ergebnis der Hauptkomponentenanalyse wird in Tabelle 10 dargestellt.²⁵⁰ Die Ladungen spiegeln die Korrelation der jeweiligen Variablen mit der Komponente in einem Wertebereich von -1 bis 1 wider. Es ergeben sich Querladungen der Variable Verantwortungsübernahmefähigkeit mit der Komponente *Selbstkompetenzen/Organisation* und den Sozialkompetenzen, wobei eine deutlich höhere Ladung auf die Sozialkompetenzen erkennbar ist (0,526 gegen 0,366 bei der Komponente *Selbstkompetenzen/Organisation*). Aufgrund dieses Ergebnisses wird die Facette *Verantwortungsübernahmefähigkeit* aus den weiteren quantitativen Analysen ausgeschlossen.²⁵¹ Des Weiteren wird eine Querladung der Variable Präsentationsfähigkeit auf die Faktoren Sozialkompetenzen und Methodenkompetenzen angezeigt und weist außerdem die geringste Kommunalität aller Items auf. Bei den sonstigen jeweils zugeordneten Faktorladungen handelt es sich um Werte in einem mindestens guten Bereich.

²⁵⁰ Erhebungszeitpunkt ist t0.

²⁵¹ Interessant erscheint dabei die Wahrnehmung der Interviewten, die ebenfalls starke Bezüge zu Sozialkompetenzen aufnehmen (Kapitel IV.3.1 und Kapitel IV.5.1.1).

Tabelle 10: Hauptkomponentenanalyse Kompetenzstrukturmodell; t0; rotierte Komponentenmatrix

	Selbst- kompetenzen/ Organisation	Sozial- kompetenzen	Methoden- kompetenzen	Selbst- kompetenzen/ Persönlichkeit	Fach- kompetenzen
Zeitmanagement	0,797				
Selbstdisziplin	0,781				
Organisationsfähigkeit	0,771				
Selbstständiges Arbeiten	0,613				
Teamfähigkeit		0,762			
Kommunikative Fähigkeiten		0,752			
Konfliktfähigkeit		0,706			
Verantwortungsübernahmefähigkeit		0,526			
Analytische Fähigkeiten			0,758		
Informations- und Wissensmanagement			0,696		
Transferfähigkeit			0,600		
Wissenschaftliches Schreiben			0,527		
Präsentationsfähigkeit		0,401	0,485		
Entscheidungsfähigkeit				0,676	
Selbsteinschätzungsfähigkeit				0,660	
Flexibilität				0,624	
Belastungsfähigkeit				0,585	
Fachspezifische methodische Kenntnisse					0,813
Praktische und anwendungsbezogene fachliche Fähigkeiten					0,809
Fachspezifische theoretische Kenntnisse					0,666

Anmerkungen: Maß der Stichprobeneignung nach KMO: 0,842; Bartlett-Test auf Sphärität: $\chi^2=3910,15$; $df=190$; $p<0,001$. Gesamtvarianzaufklärung: 56,35%. Alle Kommunalitäten $>0,48$. Keine Querladungen über 0,450. Ladungen $<0,400$ werden nicht angezeigt. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

Hypothese 1d nimmt an, dass sich die Facetten der Selbstkompetenzen in zwei Gruppen unterteilen lassen, wobei eine Gruppe eher organisatorische Bezüge vereint und die andere eher persönlichkeitsorientierte Facetten beinhaltet. Es wird davon ausgegangen, dass die gebildeten Indizes reliable Konstrukte bilden, mit denen aussagekräftige Annahmen über die Selbstkompetenzen in der Studieneingangsphase gemacht werden können. Zur Überprüfung dieser Hypothese kann zum einen ein Blick auf die zuvor durchgeführte Hauptkomponentenanalyse geworfen werden, welche aufgrund der relativ vagen theoretischen und empirischen Fundierung einen explorativen Charakter hat. Hier wurden die vorgesehenen Selbstkompetenzen bereits in zwei

Gruppen geteilt. Diese entstandenen Unterdimensionen werden aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung der zugehörigen Items als *Selbstkompetenzen/Organisation* und *Selbstkompetenzen/Persönlichkeit* bezeichnet (Tabelle 10).

Zur Darstellung der Zusammenhänge zwischen den verbliebenen acht Selbstkompetenzfacetten wird zunächst in Tabelle 11 die Matrix der Interkorrelationen dargestellt. Hier deutet sich eine ähnliche Gruppierung an, wobei es auch bedeutsame Zusammenhänge zwischen der Belastungsfähigkeit und der Selbstdisziplin ($\rho = 0,37$; $N = 794$; $p < 0,001$) sowie zwischen der Belastungsfähigkeit und dem selbstständigen Arbeiten ($\rho = 0,41$; $N = 792$; $p < 0,001$) gibt.²⁵² Zur Überprüfung der Annahme von zwei Gruppen von Selbstkompetenzfacetten wird eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt, deren Ergebnisse in Tabelle 12 sichtbar sind. Es zeigen sich keine Querladungen und die Ladungen der jeweils vier Facetten auf den Komponenten Selbstkompetenzen/Organisation und Selbstkompetenzen/Persönlichkeit sind durchweg gut bis sehr gut. Die Reliabilitätsanalyse dieser beiden Skalen ergibt einen zufriedenstellenden Reliabilitätskoeffizienten von 0,79 (*Selbstkompetenzen/Organisation*) und einen weniger zufriedenstellenden, aber mit Blick auf die neu entwickelte Dimensionierung noch ausreichenden Reliabilitätskoeffizienten von 0,66²⁵³ (*Selbstkompetenzen/Persönlichkeit*), sodass die Summenscores für diese Indizes gebildet werden (Tabelle 12).

²⁵² Spearman's Rho. Erhebungszeitpunkt ist jeweils t0.

²⁵³ Vgl. Heinze (2018, 127).

Tabelle 11: Interkorrelationen der Selbstkompetenzfacetten; t_0 ; Spearman's Rho; $N = 751-795$

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Belastungsfähigkeit	Korrelation	1						
	Signifikanz (2-seitig)							
(2) Flexibilität	Korrelation	0,36***	1					
	Signifikanz (2-seitig)	0,000						
(3) Selbsteinschätzungsfähigkeit	Korrelation	0,28***	0,32***	1				
	Signifikanz (2-seitig)	0,000	0,000					
(4) Entscheidungsfähigkeit	Korrelation	0,31***	0,32***	0,38***	1			
	Signifikanz (2-seitig)	0,000	0,000	0,000				
(5) Selbstständiges Arbeiten	Korrelation	0,41***	0,27***	0,26***	0,30***	1		
	Signifikanz (2-seitig)	0,000	0,000	0,000	0,000			
(6) Selbstdisziplin	Korrelation	0,37**	0,11**	0,18***	0,20***	0,47***	1	
	Signifikanz (2-seitig)	0,000	0,002	0,000	0,000	0,000		
(7) Organisationsfähigkeit	Korrelation	0,26***	0,19***	0,19***	0,25***	0,44***	0,47***	1
	Signifikanz (2-seitig)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
(8) Zeitmanagement	Korrelation	0,29***	0,16***	0,16***	0,25***	0,40***	0,49***	0,62***
	Signifikanz (2-seitig)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Tabelle 12: Hauptkomponentenanalyse Selbstkompetenzen; t0; rotierte Komponentenmatrix | Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenzen der Selbstkompetenzskalen

	Selbstkompetenzen Organisation	Selbstkompetenzen Persönlichkeit
Organisationsfähigkeit	0,804	
Zeitmanagement	0,814	
Selbstdisziplin	0,783	
Selbstständiges Arbeiten	0,645	
Flexibilität		0,731
Selbsteinschätzungsfähigkeit		0,725
Entscheidungsfähigkeit		0,680
Belastungsfähigkeit		0,575
Cronbach's α	0,79	0,66
N	788	778
M	2,30	2,31
SD	0,75	0,62

Anmerkungen: Maß der Stichprobeneignung nach KMO: 0,811; Bartlett-Test auf Sphärität: $\chi^2=1541,47$; $df=28$; $p<0,001$. Gesamtvarianzaufklärung: 56,71%. Alle Kommunalitäten $>0,47$. Keine Querladungen über 0,390. Ladungen $<0,400$ werden nicht angezeigt. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Die fünfte Hypothese (1e) unterstellt, dass sich die verwendeten Items zur Messung der Faktoren der Selbstwirksamkeitserwartung in einem zusammengefassten, reliablen Konstrukt abbilden lassen. Zur Überprüfung dieser Hypothese werden die drei Items zur Messung der Selbstwirksamkeitserwartung auf ihre innere Konsistenz überprüft. Das Ergebnis ist mit $\alpha = 0,79$ zufriedenstellend, sodass der Index (Summenscore) aus den drei Items gebildet werden kann (Tabelle 13).

Tabelle 13: Deskription Selbstwirksamkeitserwartung; t0 | Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenzen der Skala zur Selbstwirksamkeitserwartung

	Cron- bach's α	N	M	SD
Index Selbstwirksamkeitserwartung	0,79	761	2,42	0,60
auf eigene Fähigkeiten verlassen		771	2,37	0,72
Probleme aus eigener Kraft meistern		768	2,33	0,69
anstrengende/komplizierte Aufgaben lösen		765	2,56	0,75

Nach der Bildung der Indizes zeigen sich im Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit im zweiten Semester schwache bis mittlere nicht-parametrische Korrelationen von $\rho = 0,37$ (Selbstwirksamkeitserwartung; $p < 0,001$; $N = 782$), $\rho = 0,30$ (Selbstkompetenzen/Organisation; $p < 0,001$; $N = 772$) und $\rho = 0,27$ (Selbstkompetenzen/Persönlichkeit; $p < 0,001$; $N = 776$).²⁵⁴

Die Werte der zusammengefassten Summenskala zur Selbstwirksamkeitserwartung zeigen die höchsten positiven Korrelationen mit den Kompetenzfacetten Belastungsfähigkeit und selbstständiges Arbeiten (Tabelle 14), wobei alle Zusammenhänge sich als höchstsignifikant erweisen. Damit werden die ersten Einordnungen von Teilaspekten der Selbstwirksamkeitserwartung im Zusammenspiel mit den Selbstkompetenzfacetten bestätigt.²⁵⁵ Bei einer Korrelationsanalyse mit den Indizes der Selbstkompetenzen werden ein höchstsignifikanter, mäßiger Zusammenhang mit den Selbstkompetenzen mit Persönlichkeitsbezug ($\rho = 0,44$; $N = 735$; $p < 0,001$) und ein ebenfalls signifikanter, aber etwas schwächerer Zusammenhang mit den Selbstkompetenzen mit organisatorischem Bezug deutlich ($\rho = 0,39$; $N = 745$; $p < 0,001$).

Tabelle 14: Interkorrelationen der Selbstwirksamkeitserwartung mit Selbstkompetenzfacetten und Indizes zu Selbstkompetenzen (t0); Spearman's Rho; $N = 735-788$

Selbstwirksamkeitserwartung		
- Selbstkompetenzen/Organisation	Korrelation	0,39***
	Sig. (2-seitig)	0,000
- Selbstständiges Arbeiten	Korrelation	0,37***
	Sig. (2-seitig)	0,000
- Selbstdisziplin	Korrelation	0,28***
	Sig. (2-seitig)	0,000
- Organisationsfähigkeit	Korrelation	0,31***
	Sig. (2-seitig)	0,000
- Zeitmanagement	Korrelation	0,28***
	Sig. (2-seitig)	0,000
- Selbstkompetenzen/Persönlichkeit	Korrelation	0,44**
	Sig. (2-seitig)	0,000
- Belastungsfähigkeit	Korrelation	0,37***
	Sig. (2-seitig)	0,000
- Flexibilität	Korrelation	0,30***
	Sig. (2-seitig)	0,000
- Selbsteinschätzungsfähigkeit	Korrelation	0,29***
	Sig. (2-seitig)	0,000
- Entscheidungsfähigkeit	Korrelation	0,31***
	Sig. (2-seitig)	0,000

²⁵⁴ (Spearman's Rho) Erhebungszeitpunkt ist jeweils t1.

²⁵⁵ Vgl. Kapitel IV.4.2.

Aufgrund der im Forschungsstand zu Selbstkompetenzen²⁵⁶ und der Selbstwirksamkeitserwartung²⁵⁷ beschriebenen zahlreichen Bezüge zu den Persönlichkeitsdimensionen der Big Five werden entsprechende Zusammenhänge untersucht. Die stärksten Zusammenhänge zeigen sich, wie zu erwarten war, mit der Persönlichkeitsdimension der Gewissenhaftigkeit²⁵⁸. Der Index *Selbstkompetenzen/Organisation* und Gewissenhaftigkeit weisen einen starken signifikanten Zusammenhang von $\rho = 0,58$ ($p < 0,001$; $N = 784$) auf; der Zusammenhang mit den *Selbstkompetenzen/Persönlichkeit* ist dagegen deutlich schwächer ($\rho = 0,19$; $p < 0,001$; $N = 774$). Bei diesen zeigt sich hingegen ein mittlerer negativer Zusammenhang mit dem Neurotizismus ($\rho = -0,36$; $p < 0,001$; $N = 769$). Bei einem Blick auf die einzelnen Facetten der Selbstkompetenzen zeigen sich außerdem die stärksten Zusammenhänge zwischen der Gewissenhaftigkeit und der Selbstdisziplin ($\rho = 0,58$; $p < 0,001$; $N = 792$), der Organisationsfähigkeit ($\rho = 0,44$; $p < 0,001$; $N = 793$) und dem Zeitmanagement ($\rho = 0,42$; $p < 0,001$; $N = 792$). Eine weitere Bestätigung der Annahmen aus dem Forschungsstand kann im mittleren negativen Zusammenhang zwischen der Belastungsfähigkeit und dem Neurotizismus erkannt werden ($\rho = -0,38$; $p < 0,001$; $N = 785$). Während ansonsten nur schwache Zusammenhänge zwischen einzelnen Facetten und den Big Five gefunden werden können, weist auch die Selbstwirksamkeitserwartung nur schwache Zusammenhänge mit den Persönlichkeitsdimensionen auf. Die stärksten Korrelationen sind für die Gewissenhaftigkeit ($\rho = 0,25$; $p < 0,001$; $N = 756$) und den Neurotizismus ($\rho = -0,26$; $p < 0,001$; $N = 750$) erkennbar.

Hypothese 1f geht davon aus, dass die Studierenden, die Studienberatung in Anspruch nehmen, sich hinsichtlich ihrer Ausprägungen der Selbstkompetenzen von Nichtteilnehmenden unterscheiden. Hypothese 1g postuliert einen Unterschied hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartung zwischen teilnehmenden und nichtteilnehmenden Studienanfänger*innen.

Um die durchschnittliche Ausprägung der Kompetenzwahrnehmung und der Selbstwirksamkeitserwartung im quantitativen Datensatz zwischen den Studierenden mit und ohne Inanspruchnahme der Studienberatung zu vergleichen, wird zunächst eine deskriptive Darstellung der Ausprägungen in den beiden Vergleichsgruppen vorgenommen. In Abbildung 11 ist zu erkennen, dass die Unterschiede zwischen den durchschnittlichen Ausprägungen der Selbstkompetenzen und der

²⁵⁶ Vgl. Kapitel II.2.

²⁵⁷ Vgl. Kapitel II.3.

²⁵⁸ (Spearman's Rho) Erhebungszeitpunkt ist jeweils t0.

studentischen Selbstwirksamkeitserwartung bei den Studierenden äußerst gering sind. Ein Mann-Whitney-U-Test ergibt außerdem keine signifikanten Unterschiede zwischen den Mittelwerten der beiden untersuchten Gruppen.

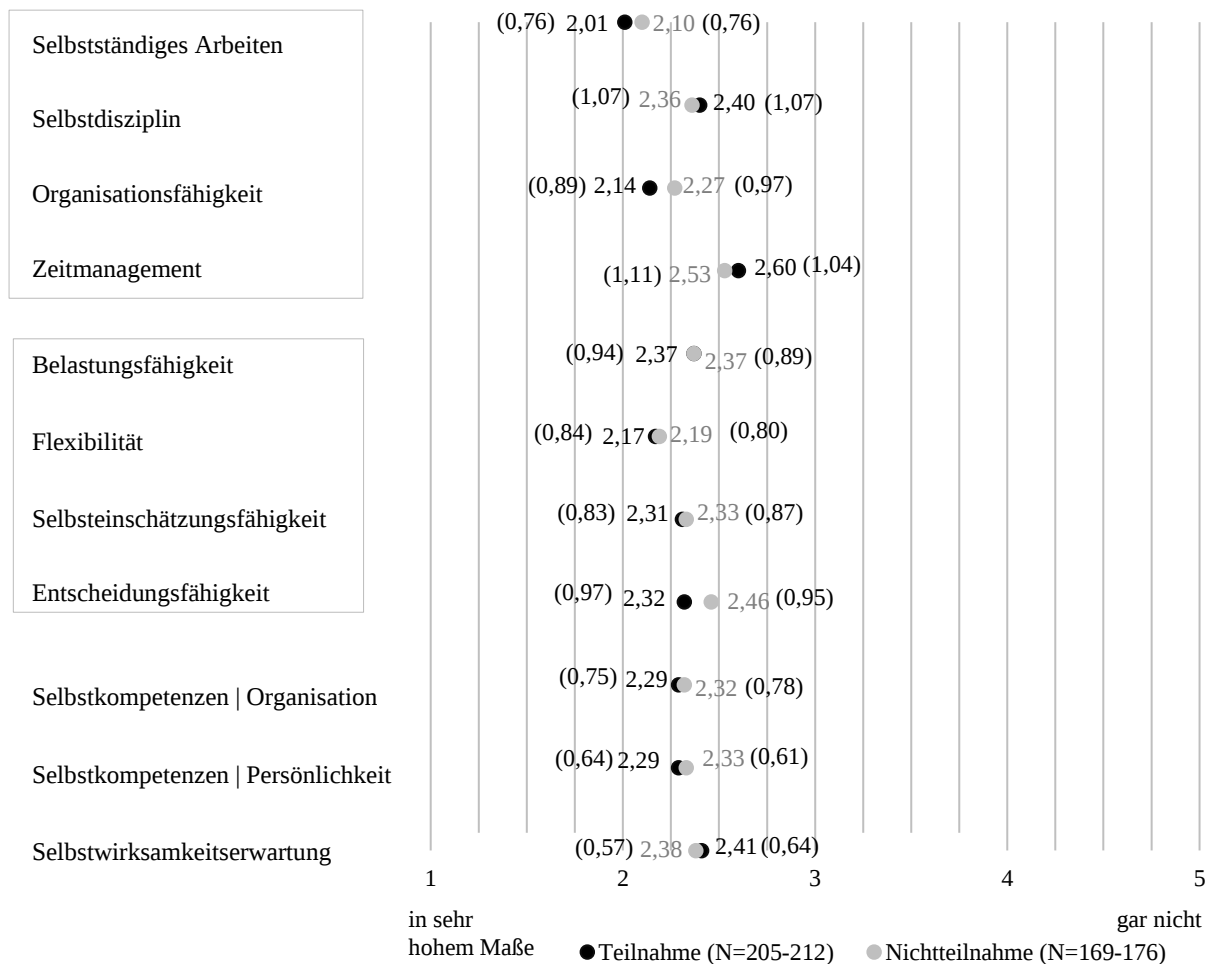


Abbildung 11: Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung vergleichend nach Beratungsteilnahme; t_0 ; Mittelwerte, Standardabweichung in Klammern.

Mit Blick auf die Fächergruppen der Studierenden im Panel wird hinsichtlich der Ausprägungen von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung nach einer deskriptiven Betrachtung der Mittelwerte ein Kruskal-Wallis-Test bei unabhängigen Stichproben durchgeführt.²⁵⁹ Für den Index *Selbstkompetenzen/Organisation* zeigen sich unter diesen Voraussetzungen die höchsten

²⁵⁹ Erhebungszeitpunkt ist t_0 .

Werte in der Gruppe Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften ($M = 2,04$; $SD = 0,71$; $N = 84$) und in der Gruppe Rechtswissenschaften ($M = 2,14$; $SD = 0,60$; $N = 22$). Die schwächsten Werte zeigen sich in den Geisteswissenschaften ($M = 2,45$; $SD = 0,78$; $N = 91$), den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften ($M = 2,53$; $SD = 0,79$; $N = 10$) und in der Fächergruppe Kunst/Kunstwissenschaft ($M = 2,73$; $SD = 0,83$; $N = 12$). Für den Index *Selbstkompetenzen/Persönlichkeit* werden in der Fächergruppe Kunst/Kunstwissenschaft ($M = 1,98$; $SD = 0,69$, $N = 11$) sowie ebenfalls in der Gruppe Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften ($M = 2,13$; $SD = 0,58$; $N = 84$) und in der Gruppe Rechtswissenschaften ($M = 2,16$; $SD = 0,44$; $N = 22$) durchschnittlich die stärksten Angaben bezüglich der Selbstwahrnehmung zu Studienbeginn gemacht. Hier werden die niedrigsten durchschnittlichen Werte in der Gruppe der Mathematik/Naturwissenschaften mit $M = 2,47$ ($SD = 0,67$; $N = 89$) und in der Gruppe Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften ($M = 2,40$; $SD = 0,58$; $N = 10$) erreicht. Die Selbstwirksamkeitserwartung ist erneut in den Gruppen Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften ($M = 2,31$; $SD = 0,61$; $N = 81$) und Rechtswissenschaften ($M = 2,25$; $SD = 0,52$; $N = 21$) am höchsten und erreicht den niedrigsten durchschnittlichen Wert ebenfalls in der Gruppe Mathematik/Naturwissenschaften mit $M = 2,56$ ($SD = 0,75$; $N = 80$).²⁶⁰

Der Kruskal-Wallis-Test zeigt für die *Selbstkompetenzen/Organisation* einen signifikanten Unterschied zwischen den Fächergruppen ($\chi^2 = 22,76$; $df = 10$; $p = 0,012$). Dieser kann durch einen Post-Hoc-Test für den Vergleich Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften und Geisteswissenschaften identifiziert und durch einen Mann-Whitney-U-Test für diese beiden Gruppen bestätigt werden ($U = 2623,00$; $Z = -3,60$; $p = 0,000$).²⁶¹ Die *Selbstkompetenzen/Persönlichkeit* weisen bei dem Kruskal-Wallis-Test ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen auf ($\chi^2 = 18,47$; $df = 10$; $p = 0,047$), wobei sich hier der signifikante Unterschied zwischen den Gruppen Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften und Mathematik/Naturwissenschaften zeigt ($U = 2586,50$; $Z = -3,53$; $p = 0,001$).²⁶² Der Kruskal-Wallis-Test zeigt für die Selbstwirksamkeitserwartung keine signifikanten Unterschiede zwischen den Fächergruppen ($\chi^2 = 14,19$; $df = 10$;

²⁶⁰ Die Fächergruppe Sport wird in diesen Untersuchungen aufgrund der sehr geringen Fallzahl von $N=2$ ausgeklammert.

²⁶¹ Die Effektstärke ist mit $d = 0,56$ mittel (Cohen 1988, 82).

²⁶² Die Effektstärke ist mit $d = 0,55$ mittel (Cohen 1988, 82). Die ausführlichen Ergebnisse der Post-Hoc-Tests können auf Nachfrage bei der Autorin eingesehen werden.

$p = 0,165$). Die Mittelwertunterschiede sind durchaus nur gering, stützen allerdings zum Teil Annahmen der Interviewten zu Fachspezifika der Geisteswissenschaften und der Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften. Aus diesem Grund wird ein einzelner Mann-Whitney- U -Test für diese beiden Fächergruppen hinsichtlich der Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung zu t_0 durchgeführt. Im Ergebnis bestätigt sich diese Annahme: Es besteht auch hier ein signifikanter Unterschied ($U = 2.950,00$; $Z = -2,08$; $p = 0,04$), wenn auch mit einem lediglich kleinen Effekt ($d = 0,32$) (Cohen 1988, 82). In den genannten Analysen weist die Fächergruppe Medizin/Gesundheitswissenschaften stets die jeweils positivere Einschätzungen hinsichtlich der Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung auf.

5.1.3 Ergebnisintegration und Meta-Inferenzen

Im Folgenden werden die qualitativen und quantitativen Teilergebnisse zur Frage nach den Herausforderungen in der Studieneingangsphase bezüglich der Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung integriert. Neben der gegenüberstellenden Darstellung der Ergebnisse in Tabelle 15 werden die Meta-Inferenzen, welche aus den beiden Datenquellen gezogen werden können, näher erläutert.

Mit Blick auf die Passung der qualitativen und quantitativen Ergebnisse bezüglich der Herausforderungen organisatorisch ausgerichteter Selbstkompetenzen zeigen sich Übereinstimmungen: So deutet sich eine hohe Relevanz der Konstrukte für eine erfolgreiche Studieneingangsphase an, die mit einem erhöhten Arbeitspensum einhergeht, welches bewältigt werden muss. Die Bewältigung dieser Arbeit in Form von effizienten Strategien der Organisation und des Zeitmanagements kann wiederum in wechselseitiger Abhängigkeit zu persönlichkeitsbezogenen Selbstkompetenzen, wie der Belastungsfähigkeit stehen: Es zeigen sich Zusammenhänge zwischen Kompetenzfacetten mit Persönlichkeitsbezug und solchen organisatorischer Ausrichtung, welche als eine gegenseitige Verstärkung interpretiert werden können: Dies gilt für das Zeitmanagement und die Belastungsfähigkeit, aber auch für das Selbstständige Arbeiten und die Selbstwirksamkeitserwartung.

Herausforderungen im Sinne studienerefolgsrelevanter Defizite in der Studieneingangsphase entstehen im Zusammenspiel personaler und institutioneller Faktoren: So könnten studienerefolgsrelevante Konsequenzen vor allem bei Defiziten in der Belastungsfähigkeit, der Selbstdisziplin, dem selbstständigen Arbeiten sowie bei Schwächen in der Selbstwirksamkeitserwartung auftre-

ten. Facetten, die von den Studierenden und den Beratenden auch als herausfordernd wahrgenommen werden, wie die Entscheidungsfähigkeit und die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, kommen aufgrund der (entsprechend schwächeren) institutionellen Anforderungen in ihrer Konsequenz für den Studienerfolg in der Studieneingangsphase weniger zum Tragen.

Die persönlichkeitsbezogenen Selbstkompetenzen stehen in einem stärkeren Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung als die organisatorischen Selbstkompetenzen. Anders als die Selbstwirksamkeitserwartung haben die persönlichkeitsbezogenen Selbstkompetenzen allerdings eine geringere Relevanz für den Studienerfolg in der Studieneingangsphase, auch wenn sie sowohl von den Beratenden als auch von den Studienanfänger*innen als Herausforderung wahrgenommen werden: Durch die gemeinsame Betrachtung der qualitativen und quantitativen Ergebnisse wird deutlich, dass die Frage nach den Herausforderungen bezüglich bestimmter Selbstkompetenzen zu Studienbeginn nicht allein über die Selbstwahrnehmung der Studierenden beantwortet werden kann. Zwar schätzen diese ihre Entscheidungsfähigkeit nach der Facette des Zeitmanagements durchschnittlich am geringsten ein, allerdings rücken die Wahrnehmungen der Studienberatenden diesen Eindruck in ein anderes Licht, indem sie ausführen, dass das Studium wenig Gelegenheit zur Nutzung dieser Kompetenz biete und damit auch keine Nachteile bei einer geringen Ausprägung entstünden. Diese Ergebnisse erfüllen somit also eine Funktion gegenseitiger Ergänzung. Eine Analyse des Zusammenhangs der Entscheidungsfähigkeit mit der Studienzufriedenheit zur Mitte des zweiten Semesters bestätigt die hier mitgeteilte geringe Relevanz dieser Facette für das erfolgreiche Fortkommen im Studium. Hier wird des Weiteren die Bedeutung der institutionellen Faktoren neben den individuellen Eigenschaften deutlich: Auch die Anforderungen der Hochschule haben einen Einfluss auf die Konsequenzen, die eine persönliche (und möglicherweise realistische) Wahrnehmung eigener Defizite in der Transition in der Hochschule haben kann. Die Belastungsfähigkeit stellt innerhalb der persönlichkeitsbezogenen Selbstkompetenzen dahingehend eine Ausnahme dar: Sie hängt stärker mit dem Studienerfolg zusammen. Der deutliche Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung sowie die durch die Beratenden angenommene Wechselwirkung mit dem Zeitmanagement liefern dazu Erklärungsansätze.

Weder bezüglich der Selbstkompetenzen noch bei der Selbstwirksamkeitserwartung sind eindeutige Unterschiede zwischen den Studienanfänger*innen in der Studienberatung und jenen, die nicht in die Beratung gehen, erkennbar. Herausforderungen bezüglich der Studienorganisation und der Selbstständigkeit deuten sich aus der Sicht der Beratenden bei den Studierenden in der

Studienberatung an, wobei laut der Selbsteinschätzung jene Herausforderungen bei der Vergleichsgruppe nicht geringer zu sein scheinen. Hier wird eine Diskrepanz quantitativer und qualitativer Ergebnisse deutlich.

Fachbezogene Unterschiede in den Ausprägungen von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung sind gering, ergänzen allerdings die Einschätzungen der Interviewten um konkrete Anhaltspunkte. Signifikante und von Beratenden wahrgenommene Besonderheiten deuten sich im Vergleich von Medizin/Gesundheitswissenschaften und den Geisteswissenschaften bezüglich der *Selbstkompetenzen/Organisation* sowie zusätzlich bei der Selbstwirksamkeitserwartung an. Im Vergleich der Medizin/Gesundheitswissenschaften mit der Gruppe Mathematik/Naturwissenschaften werden entsprechende Unterschiede ebenfalls bei den *Selbstkompetenzen/Persönlichkeit* deutlich. Die Fachgruppe Medizin/Gesundheitswissenschaften kann, bei aller methodischer Vorsicht, als eine Gruppe mit vergleichsweise geringen Herausforderungen bezüglich der (studien-erfolgsrelevanten) Selbstkompetenzen und der Selbstwirksamkeitserwartung identifiziert werden.

Tabelle 15: Joint Display Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung: Herausforderungen in der Studieneingangsphase; Korrelationsmaße nach Spearman's Rho.

Konstrukt	Qualitative Ergebnisse	Quantitative Ergebnisse
Selbstkompetenzen/ Organisation	- Selbstkompetenzen, die eher mit organisatorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammenhängen, stellen große Herausforderungen für die Studienanfänger*innen dar. Es kann eine wechselseitige Abhängigkeit von organisatorischer Bewältigung und persönlichkeitsbezogenen Schwierigkeiten auftreten. - Studierende, die in die Studienberatung kommen, haben häufig Defizite in der Studienorientierung und handeln eher unselbstständig.	$M_{t0} = 2,30$; $SD = 0,75$ - Zusammenhang mit dem Studienerfolg: $\rho_{t1} = 0,30$; $p < 0,001$ - Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung: $\rho_{t0} = 0,39$; $p < 0,001$ - sehr geringer Unterschied Teilnahme/Nichtteilnahme, nicht signifikant - signifikanter Unterschied zwischen Medizin/Gesundheitswissenschaften und Geisteswissenschaften, mittlerer Effekt
Selbstständiges Arbeiten	- neuartige Herausforderungen - hohe Varianz, starke Abhängigkeit von Persönlichkeit und Sozialisation - hohe Relevanz für den Studienerfolg - bei geringer Ausprägung eher Inanspruchnahme von Studienberatung	$M_{t0} = 2,06$; $SD = 0,79$ - geringer Unterschied Teilnahme/Nichtteilnahme, nicht signifikant - Zusammenhang mit dem Studienerfolg: $\rho_{t1} = 0,25$; $p < 0,001$
Selbstdisziplin	- neuartige Herausforderungen - hohe Varianz, starke Abhängigkeit von Persönlichkeit und Sozialisation - fachspezifische Unterschiede	$M_{t0} = 2,38$; $SD = 1,04$ - sehr geringer Unterschied Teilnahme/Nichtteilnahme, nicht signifikant - Zusammenhang mit dem Studienerfolg: $\rho_{t1} = 0,25$; $p < 0,001$
Organisationsfähigkeit	- neuartige Herausforderungen - hohe Relevanz für den Studienerfolg	$M_{t0} = 2,19$; $SD = 0,93$ - geringer Unterschied Teilnahme/Nichtteilnahme nicht signifikant - Zusammenhang mit dem Studienerfolg: $\rho_{t1} = 0,23$; $p < 0,001$
Zeitmanagement	- unterschätzte Anforderungen - Zusammenhänge mit Belastungsfähigkeit	$M_{t0} = 2,60$; $SD = 1,05$ - Sehr geringer Unterschied Teilnahme/Nichtteilnahme, nicht signifikant - Zusammenhang mit dem Studienerfolg: $\rho_{t1} = 0,22$; $p < 0,001$ - Zusammenhang mit Belastungsfähigkeit: $\rho_{t0} = 0,29$; $p < 0,001$
Selbstkompetenzen/ Persönlichkeit	- Selbstkompetenzen, die eher mit Persönlichkeitsfaktoren zusammenhängen, weisen eine besonders hohe interindividuelle Varianz auf. - Es kann eine wechselseitige Abhängigkeit von organisatorischer Bewältigung und persönlichkeitsbezogenen Schwierigkeiten auftreten. - Studierende, die in die Studienberatung kommen, reflektieren sich häufig sehr selbstkritisch.	$M_{t0} = 2,31$; $SD = 0,62$ - Zusammenhang mit dem Studienerfolg: $\rho_{t1} = 0,27$; $p < 0,001$ - Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung: $\rho_{t0} = 0,44$; $p < 0,001$ - sehr geringer Unterschied Teilnahme/Nichtteilnahme, nicht signifikant - signifikanter Unterschied zwischen Medizin/Gesundheitswissenschaften und Mathematik/Naturwissenschaften, mittlerer Effekt

Konstrukt	Qualitative Ergebnisse	Quantitative Ergebnisse
Belastungsfähigkeit	• unterschätzte Anforderungen • hohe Varianz, starke Abhängigkeit von Persönlichkeit und Sozialisation • hohe Relevanz für den Studienerfolg	• $M_{t0} = 2,37$; $SD = 0,92$ • Kein Unterschied Teilnahme/Nichtteilnahme • Zusammenhang mit dem Studienerfolg: $\rho_{t1} = 0,25$; $p < 0,001$
Flexibilität	• kaum gefordert, dadurch kaum Herausforderung und wenig Relevanz für den Studienerfolg	• $M_{t0} = 2,17$; $SD = 0,84$ • Sehr geringer Unterschied Teilnahme/Nichtteilnahme, nicht signifikant • Zusammenhang mit dem Studienerfolg: $\rho_{t1} = 0,20$; $p < 0,001$
Selbsteinschätzungsfähigkeit	• schwach ausgeprägt • fachspezifische Unterschiede • hohe Relevanz für den Studienerfolg	• $M_{t0} = 2,33$; $SD = 0,86$ • Sehr geringer Unterschied Teilnahme/Nichtteilnahme, nicht signifikant • Zusammenhang mit dem Studienerfolg: $\rho_{t0} = 0,13$; $p < 0,001$
Entscheidungsfähigkeit	• schwach ausgeprägt, aber: • kaum gefordert, dadurch keine Herausforderung und wenig Relevanz für den Studienerfolg • fachspezifische Unterschiede	• $M_{t0} = 2,39$; $SD = 0,95$ • Unterschied Teilnahme/ Nichtteilnahme nicht signifikant • Zusammenhang mit dem Studienerfolg: $\rho_{t1} = 0,16$; $p < 0,001$
Selbstwirksamkeitserwartung	• Zusammenhänge mit selbstständigem Arbeiten, Selbstdisziplin und Fähigkeit zur Selbsteinschätzung • Tendenziell zu Beginn eher schwach ausgeprägt • fachspezifische Unterschiede • hohe Relevanz für den Studienerfolg	• $M_{t0} = 2,42$; $SD = 0,60$ • Bei den Selbstkompetenzen erreicht nur die Facette Zeitmanagement einen schlechteren Wert • Die stärksten Zusammenhänge finden sich mit den Facetten selbstständiges Arbeiten ($\rho_{t0} = 0,37$; $p < 0,001$) und Belastungsfähigkeit ($\rho_{t0} = 0,37$; $p < 0,001$). Mit dem Index Selbstkompetenzen/Persönlichkeit ergibt sich ein Zusammenhang von $\rho_{t0} = 0,44$ $p < 0,001$ und mit dem Index Selbstkompetenzen/Organisation $\rho_{t0} = 0,39$; $p < 0,001$ • Sehr geringer Unterschied Teilnahme/ Nichtteilnahme, nicht signifikant • Zusammenhang mit dem Studienerfolg: $\rho_{t1} = 0,37$; $p < 0,001$ • signifikanter Unterschied Medizin/Gesundheitswissenschaften und Geisteswissenschaften, kleiner Effekt

5.2 Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung

Die zweite Forschungsfrage fokussiert auf die Entwicklungen, welchen die Selbstkompetenzen und die Selbstwirksamkeitserwartung im Laufe der Studieneingangsphase unterliegen. Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage werden in Kapitel IV.5.2.1 die Ergebnisse der qualitativen Studie zu den Annahmen der Beratenden dargestellt, welche sich im Rahmen des Auswertungsverfahrens der strukturierenden Inhaltsanalyse in fünf thematische Überschriften zusammenfassen lassen. Die Ergebnisdarstellung der quantitativen Teilstudie in Kapitel IV.5.2.2 erfolgt im Anschluss an eine Analyse der Differenzen zwischen den individuellen Ausprägungen von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung zwischen dem Studienbeginn und der Mitte des zweiten Semesters. In Kapitel IV.5.2.3 folgt schließlich die Ergebnisintegration mithilfe eines erläuterten Joint Displays.

5.2.1 Qualitative Teilstudie

Die Entwicklung der Selbstkompetenzen über das erste Studienjahr wird bezüglich der unterschiedlichen Kompetenzfacetten von den Beratenden sehr differenziert wahrgenommen. Vor der Beschreibung dieser Ergebnisse werden die übergreifenden Annahmen zur Entwicklung von Selbstkompetenzen erläutert.

Insgesamt werden von den Beratenden geringe Veränderungen aufseiten der Studierenden wahrgenommen, wobei sich auch im Hinblick auf die zweite Forschungsfrage Differenzierungen zwischen den Kompetenzfacetten der Selbstkompetenzen und damit einhergehende Entwicklungsmuster abbilden lassen. Hinsichtlich der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung nehmen die Beratenden starke Unterschiede bei Studierendengruppen mit hoher und geringer Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn des Studiums wahr.

Die Ergebnisse lassen sich entlang der folgenden Gliederung abbilden:

- Fehlende Entwicklungsimpulse und zwangsläufige Veränderungen
- Individuelle und grundsätzliche Entwicklungen persönlichkeitsbezogener Selbstkompetenzen
- Steigende Anforderungen an Organisation und Selbstdisziplin: Mit den Aufgaben wachsen
- Positive Entwicklung von Selbstkompetenzen als Effekt eines erfolgreichen Studienverlaufs
- Selbstwirksamkeitserwartung steigt – aber nicht bei allen?

Fehlende Entwicklungsimpulse und zwangsläufige Veränderungen

Bezüglich der Entwicklung von Selbstkompetenzen in der Studieneingangsphase können aus den Interviewaussagen zwei Deutungsweisen herausgearbeitet werden: Teilweise wird davon ausgegangen, dass sich die Selbstkompetenzen über die ersten beiden Semester hinweg kaum verändern. Dies wird damit begründet, dass sich zu Beginn eines stark strukturierten Bachelorstudiums kaum Gelegenheiten böten, selbstständig Entscheidungen zu treffen und den eigenen Weg reflektieren zu müssen. Eine weitere Begründung lässt sich in der Aussage finden, dass die Studierenden entsprechende Möglichkeiten, Förderangebote zur Entwicklung von Selbstkompetenzen zu nutzen, wenig in Anspruch nähmen und dass die Universität nicht in der Lage sei, die Studierenden „ganzheitlich [...] auszubilden und da eine wissenschaftliche Persönlichkeit mit auszubilden“ (Interview Nr. 5; Geisteswissenschaften).

„In den ersten zwei Semestern entwickelt sich [...] in der Richtung gar nichts. Weil es einfach bis zum vierten Semester, bis zum vierten oder fünften Semester mehr oder weniger vorgegeben ist, was zu tun ist. Und erst im vierten Semester [...] ist so eine Entscheidung eigentlich notwendig und [...] im ersten, zweiten Semester gibt es da/ ist keine Notwendigkeit dafür da.“ (Interview Nr. 7; Mathematik/Naturwissenschaften)

„Äh, ich würde sagen, bei der Hälfte ja, bei der anderen Hälfte, die bleiben ungefähr auf dem gleichen Stand und kämpfen vor sich hin. Ohne auch manchmal Angebote oder sowas äh, wahrzunehmen, die wir auch machen. [...] Also, da tauchen die lieber ab, als dass sie sich dort eingestehen, dass einfach sie ein bisschen mehr Zeit brauchen [...].“ (Interview Nr. 4; Ingenieurwissenschaften)

In anderen Aussagen lässt sich die alternative Deutungsweise erkennen, dass sich positive Entwicklungen von Selbstkompetenzen über die ersten beiden Semester im Grunde unweigerlich einstellen müssten: So bilde sich mit der neuen Umgebung der Universität und den damit verbunden neuen Arbeitsweisen ein Training der Selbstkompetenzen, welches durch neue Anforderungen an Selbstständigkeit und Disziplin nach dem Verlassen „einer behüteten Umgebung“ (Interview Nr. 2; Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften) sowie durch erste Erfahrungen mit Prüfungen und den Lehrinhalten angestoßen würde. Die erste Konfrontation mit Prüfungen wird in diesem Entwicklungsprozess entsprechend als „Zäsur“ bezeichnet (Interview Nr. 1; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften).

Individuelle und grundsätzliche Entwicklungen persönlichkeitsbezogener Selbstkompetenzen

Während die Beratenden wahrnehmen, dass Studierende die Anforderungen an ihre Belastungsfähigkeit zu Beginn des Studiums zunächst unterschätzen, nehmen sie an, dass diese sich sehr

individuell entwickeln, hier also eine hohe Varianz der Entwicklungsrichtungen zwischen den Studierenden im Laufe des ersten Studienjahres besteht. In diesem Zusammenhang werden Flexibilität und Selbstdisziplin genannt, welche aufgrund eines starken Zusammenhangs mit Persönlichkeitsfaktoren schwer pauschal hinsichtlich einer Entwicklung in der Studieneingangsphase einzuschätzen seien.

Hinsichtlich der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und der Entscheidungsfähigkeit wird jedoch davon ausgegangen, dass diese sich im Laufe der Studieneingangsphase erhöhen, da die Studierenden durch ihre vermehrten Erfahrungen mit Lehrinhalten, Prüfungen und Veranstaltungen sowie den Rückmeldungen durch Lehrende und Kommiliton*innen und durch Praxiseinsätze eine realistischere Sicht auf ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten erhalten würden. Mit Blick auf die Annahme einer unrealistischen Selbsteinschätzung zu Beginn des Studiums wird dies in einem Interview wie folgt umschrieben:

„Also ich denke, das sind Prozesse, wo die meisten dann wirklich auch im Laufe der Zeit lernen, sich da besser einzuschätzen. Und was dieses Phänomen, was man am Anfang manchmal erlebt, äh, dass jemand denkt: ‚Oah, ich bin der Größte, ich schaffe das alles‘ und liegt komplett daneben. Äh, das verschwindet immer mehr.“ (Interview Nr. 3; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

Dabei wird die Belastungsfähigkeit auch im Zusammenhang mit der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung gesehen: So entwickle sich mit der Zeit ein realistischeres Gefühl für die eigene Belastungsfähigkeit, welches wiederum vor der Überlastung der eigenen Kapazitäten schützen könne. In Bezug auf diese Facette wird außerdem darauf hingewiesen, dass erst im Laufe des Studiums bei einzelnen Studierenden psychische Belastungssymptome in Erscheinung treten würden, die dann in der regulären Studienberatung nicht mehr aufgefangen werden könnten.

Steigende Anforderungen an Organisation und Selbstdisziplin: Mit den Aufgaben wachsen

Die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten wird, in Verbindung mit der Selbstdisziplin und dem Zeitmanagement, als im Verlauf des ersten Studienjahres weiterhin bestehende, große Herausforderung für die Studierenden wahrgenommen. Das Studium werde sogar mit der Zeit inhaltlich und strukturell immer komplexer und die Anforderungen an die Studierenden hinsichtlich ihrer Bewältigungsformen in diesen Bereichen würden sich somit erhöhen. Über diese Entwicklungen entstehe allerdings auch ein Lernprozess bei den Studierenden, sodass diese Kompetenzen sich unweigerlich in eine positive Richtung entwickeln würden. Dies werde beispielweise durch die notwendige Zusammenarbeit in Arbeitsgruppen, die Anmeldungen zu Lehrveranstaltungen oder

Prüfungen, aber auch durch die unvermeidliche Kollision von und den Umgang mit studienbezogenen und freizeitlichen zeitlichen Ressourcen verstärkt. Lediglich in einem Fall besteht weiterhin die Wahrnehmung, dass das selbstständige Arbeiten bei einigen Studierenden ein dauerhaftes Problem während des ganzen Studiums bleibe, was durch einen hohen wahrgenommenen Betreuungsaufwand einzelner spürbar sei.

Positive Entwicklung von Selbstkompetenzen als Effekt eines erfolgreichen Studienverlaufs

Ähnlich wie im Fall der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und der Entscheidungsfähigkeit wird auch bei den Kompetenzfacetten mit Bezug auf organisatorische Aspekte des Studierverhaltens davon ausgegangen, dass diese nicht nur Voraussetzungen für einen erfolgreichen Studienverlauf darstellen, sondern in reziproker Weise auch in Form von gelungenen Lernprozessen und Erfahrungswerten im Verlauf des Studiums durch ein erfolgreiches Studierverhalten positiv beeinflusst werden:

„Das heißt, da sind Lernprozesse bei den meisten einfach erforderlich und ich denke auch, dass bei den meisten diese Lernprozesse dann wirklich stattfinden. [...] Weil klar, das Studium ist mittlerweile sehr verschult, sehr gut strukturiert, mit allen Vor- und Nachteilen. Aber trotzdem äh, erfordert das natürlich wirklich auch eine Organisationsfähigkeit, man muss mit der Zeit äh, äh, gut auskommen. Äh und ohne Selbstdisziplin, klar, ich mein dann schaffe ich auch den Abgabetermin für die Hausarbeit nicht, wenn ich die nötige Selbstdisziplin nicht mitbringe. Also das sind so äh, ich denke, Nebeneffekte eines erfolgreichen Studiums, dass das eben Kompetenzen sind, die sich ganz einfach im Laufe der Zeit äh, weiterentwickeln.“
(Interview 3, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

Selbstwirksamkeitserwartung steigt – aber nicht bei allen?

Die Beratenden nehmen einen Zuwachs der Selbstwirksamkeitserwartung bei denjenigen Studienanfänger*innen wahr, bei denen diese zu Beginn des Studiums eher gering gewesen sei: Durch entsprechendes Feedback, die produktive Zusammenarbeit mit Kommiliton*innen, den Kontakt zu erfahrenen Tutor*innen und die ersten Erfahrungen im Semester, Studieninhalte bewältigen zu können, würden diese mit einem größeren „Selbstvertrauen [...] in das zweite Studienjahr [gehen], als sie in das erste Studienjahr gestartet sind“ (Interview Nr. 8; Geisteswissenschaften). Der deutlichste Unterschied zwischen dem Beginn des Studiums wird allerdings bei den Studienanfänger*innen mit besonders guten Schulnoten, allerdings im negativen Sinne, erwartet. Entsprechend wird diese Beobachtung in der Fachgruppe Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften angesprochen:

„[...] bei denen es gut läuft, die haben natürlich keinen Grund es zu ändern, aber also bei unseren Notenverteilungen ist einfach ein großer Teil der, ja, der eben nicht die Note Eins

und Zwei hat, sondern die sich vielleicht mit einer Vier oder Fünf, vielleicht auch zum ersten Mal im Leben ernsthaft auseinander setzen muss, wie das ist, das zu bekommen. Und da geht es natürlich sehr schnell äh, runter.“ (Interview Nr. 1; Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften)

Diese beiden möglichen Richtungen der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase werden auch mit Blick auf die Studiengangs- und Veranstaltungsgrößen reflektiert: So sei es vermutlich umso schwieriger, eine positive Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung zu erzielen, wenn Studierende in der wahrgenommenen Anonymität sehr hoher Studierendenzahlen weniger in soziale Kontexte eingebunden seien, in welchen sie die Lernerfahrungen machen, die zu einer solchen Steigerung führen und in welchen sie tatsächlich entsprechende Fähigkeiten weiterentwickeln könnten. In Fächern oder Studiengängen mit einer geringeren Betreuungsrelation sei diese positive Entwicklung entsprechend wahrscheinlicher.

5.2.2 Quantitative Teilstudie

Es zeigt sich, dass die Entwicklung der studentischen Selbstkompetenzen vom Beginn des Studiums bis in die Mitte des zweiten Semesters sowohl von den Studierenden als auch von den Beratenden sehr differenziert wahrgenommen wird. Im Folgenden werden die quantitativen Ergebnisse zur Entwicklung der Selbstkompetenzen und der Selbstwirksamkeitserwartung erläutert.

Hypothese 2a postuliert einen Zuwachs der Selbstkompetenzen im Laufe der Studieneingangsphase. Zur Überprüfung der Hypothese werden zunächst die individuellen Differenzwerte zwischen der ersten und zweiten Erhebung²⁶³ der Studierenden im Panel zu ihren Selbstkompetenzen gebildet. Mittelwerte bilden schließlich die durchschnittliche Veränderung der Selbstwahrnehmung der Studierenden hinsichtlich ihrer organisatorisch orientierten und persönlichkeitsbezogenen Selbstkompetenzen ab. Ein Wilcoxon-Test für verbundene Stichproben gibt Auskunft über die Signifikanz der Unterschiede zwischen t0 und t1.

Hypothese 2b geht von einem Zuwachs der Selbstwirksamkeitserwartung im Laufe der Studieneingangsphase aus. Dieser Zuwachs wird aufgrund des darauf hindeutenden Forschungsstands als besonders deutlich bei denjenigen Fällen erwartet, die zu Beginn des Studiums eine ver-

²⁶³ Alle Differenzwerte werden in der Form $t1-t0$ gebildet, sodass negative Werte bei einer zugrundeliegenden Skala der Items von 1 (in sehr hohem Maße) bis 5 (gar nicht) auf eine Zunahme der Kompetenzwahrnehmung hinweisen und positive Werte eine Abnahme anzeigen (Abbildung 12).

gleichsweise geringe Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen. Zur Überprüfung dieser Hypothese werden ebenfalls individuelle Differenzwerte gebildet, sodass die durchschnittliche Veränderung im Panel abbildbar ist. Auch in diesem Fall wird der Unterschied auf seine Signifikanz überprüft. Schließlich wird der Zusammenhang zwischen der Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung zu t_0 und des Differenzwertes mithilfe einer nichtparametrischen Korrelationsanalyse nach Spearman untersucht.

In Abbildung 12 werden die durchschnittlichen Veränderungen der Selbstwahrnehmung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung zwischen dem Studienbeginn und der Mitte des zweiten Semesters ersichtlich. Eine geringe Veränderung von durchschnittlich 0,06 Skalenpunkten in Form eines Rückgangs ist für den Index *Selbstkompetenzen/Organisation* auszumachen. Hier fällt auf, dass die Facette *Selbstdisziplin* den größten Anteil am Rückgang dieser Selbstkompetenzen ausmacht. Die Facetten der *Selbstkompetenzen/Persönlichkeit* hingegen zeigen durchweg leichte Entwicklungen zu einer positiveren Selbsteinschätzung. Ein Wilcoxon-Test ergibt signifikante Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten für die Facetten *Selbstdisziplin* ($Z = -4,845$; $p < 0,001$; $N = 748$), *Flexibilität* ($Z = 2,365$; $p = 0,018$; $N = 741$), *Selbsteinschätzungsfähigkeit* ($Z = 2,139$; $p = 0,035$; $N = 740$) und *Entscheidungsfähigkeit* ($Z = 2,389$; $p = 0,016$; $N = 743$)²⁶⁴. Auch der Unterschied in Bezug auf den Index *Selbstkompetenzen/Persönlichkeit* ist signifikant ($Z = 3,152$; $p = 0,001$; $N = 724$). Die Effektstärke ist dabei mit $d = 0,24$ gering (Cohen 1988, 82). Im Gegensatz dazu nehmen die *Selbstkompetenzen/Organisation* ab ($Z = -1,949$; $p = 0,052$; $N = 730$). Dieser Unterschied verfehlt nur knapp einen signifikanten Wert und wird deshalb als Trend berücksichtigt. Der Effekt ist allerdings zu vernachlässigen ($d = -0,14$; Cohen 1988, 82).

²⁶⁴ Die Effektstärken liegen bei $d = -0,36$ (Rückgang Selbstdisziplin), $d = 0,17$ (Steigerung Flexibilität) sowie $d = 0,16$ (Steigerung Selbsteinschätzungsfähigkeit) und $d = 0,18$ (Steigerung Entscheidungsfähigkeit) und sind damit zu vernachlässigen bzw. lediglich im Fall der Selbstdisziplin als klein zu bezeichnen und damit stärker zu berücksichtigen (Cohen 1988, 82).

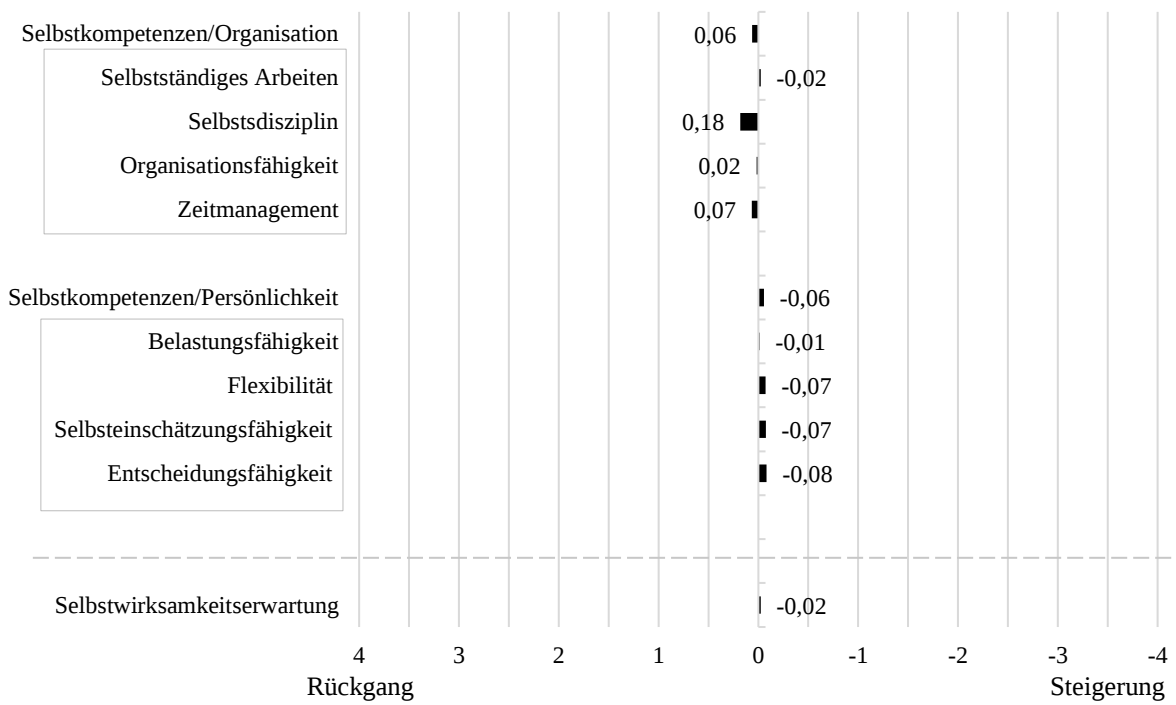


Abbildung 12: Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung. Negative Werte entsprechen einer Erhöhung der Wahrnehmung; Die zugrundeliegende Skala reicht von 1 (in sehr hohem Maße) bis 5 (gar nicht). $N = 724-748$

Die leichte Zunahme der Selbstwirksamkeitserwartung über die Studieneingangsphase erweist sich als nicht signifikant: ($Z = 1,392$; $p = 0,164$; $N = 725$)²⁶⁵. Die Korrelationsanalyse bestätigt die Annahme eines Zusammenhangs zwischen der Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung zum ersten Erhebungszeitpunkt und deren Entwicklung über die Studieneingangsphase. Mit $\rho = -0,34$ ($p < 0,001$; $N = 725$) zeigt sich ein mittlerer, negativer Zusammenhang (Cohen 1988, 82)²⁶⁶, welcher eine Zunahme der Selbstwirksamkeitserwartung (negative Differenzen) bei geringerer Selbstwirksamkeitserwartung zu t_0 (hohe Skalenwerte) anzeigt. Eine Deskription der Entwicklungen bei hoher und geringer Selbstwirksamkeitserwartung zu Studienbeginn findet sich in Abbildung 13. Es sind ein leichter durchschnittlicher Rückgang bei hoher Selbstwirksamkeitserwartung ($M = 0,15$; $SD = 0,62$; $N = 421$) sowie eine etwas deutlichere Zunahme bei geringer Selbstwirksamkeitserwartung ($M = -0,27$; $SD = 0,70$; $N = 304$) erkennbar²⁶⁷.

²⁶⁵ Die Effektstärke ist mit $d = 0,10$ zu vernachlässigen (Cohen 1988, 82).

²⁶⁶ Korrelationskoeffizient nach Spearman's Rho.

²⁶⁷ Die Aufteilung in zwei Gruppen der Ausprägung von Selbstwirksamkeitserwartung zu t_0 wurde mit Blick auf die rechtsschiefe Verteilung dieser Variablen bzw. einer visuellen Klassifizierung anhand des Mittelwerts $M = 2,42$ vorgenommen.

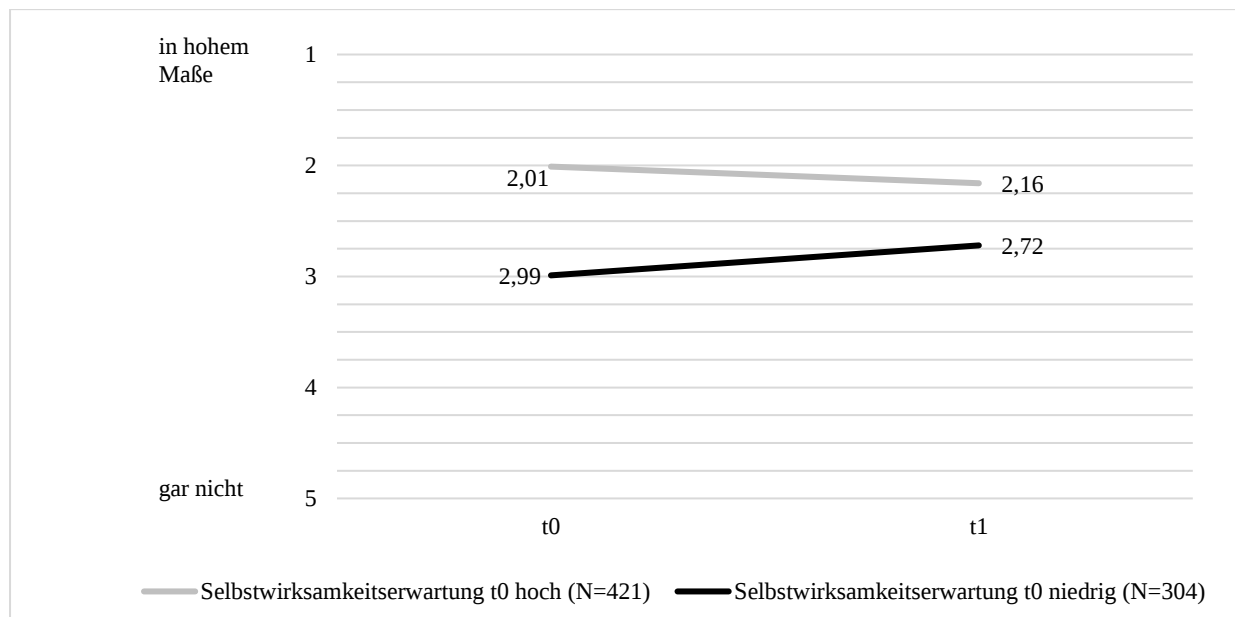


Abbildung 13: Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung bei hoher und niedriger Ausprägung²⁶⁷; Mittelwertangaben

5.2.3 Ergebnisintegration und Meta-Inferenzen

Die Integration der qualitativen und quantitativen Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage bietet einen hohen Grad an Erkenntniserweiterung bei der Interpretation der Ergebnisse über die Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase. In Tabelle 16 ist die Ergebnisintegration zur zweiten Forschungsfrage in Form eines Joint Displays dargestellt.

Für die zweite Forschungsfrage erscheint es besonders wichtig, die Erhebungsformen der beiden Teilstudien zu reflektieren und dazu noch einmal deutlich zu betonen, dass es sich nicht um Kompetenztests handelt, sondern jeweils um subjektive Wahrnehmungen aus zwei Perspektiven. Gerade dieses Bewusstsein macht die Auswertung der qualitativen und der quantitativen Teilstudie sowie die Ergebnisintegration aufschlussreich: Während die Aussagen der Interviewten zur Entwicklung von studienorganisatorisch ausgerichteten Selbstkompetenzen eine durch studienorganisatorische Handlungspraxis begründete Zunahme annehmen, erscheint die Selbstwahrnehmung der Studierenden in einem anderen Bild: Wenn auch nur geringe mittlere Abweichungen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten erkennbar sind und diese beim Index selbst nicht signifikant werden, so deuten sich bei den *Selbstkompetenzen/Organisation* eher schlechtere Einschätzungen

zum zweiten Erhebungszeitpunkt an. Berücksichtigt man dabei die tendenzielle Zunahme der Selbstkompetenzen, die sich auf Selbsteinschätzungsfähigkeit, Flexibilität und Entscheidungsfähigkeit beziehen und bedenkt, dass gerade bei Studienanfänger*innen mit einer anfangs stark ausgeprägten Selbstwirksamkeitserwartung diese tendenziell im Laufe der Studieneingangsphase rückläufig ist, so bietet sich ein Bild von Studierenden, bei denen sich eine Selbstüberschätzung in der Erfahrung der Transition reduziert. Möglicherweise entwickeln sie ein realistischeres Bewusstsein über die Anforderungen an ihre Selbstdisziplin in Bezug auf Studienorganisation oder auch den eigenen Workload.

Bis auf die Belastungsfähigkeit, welche gewissermaßen stagniert, zeigen sich bei den persönlichkeitsbezogenen Selbstkompetenzen äußerst geringe signifikante Zunahmen. Möglich scheint auch hier eine durch die Interviewten angedeutete Zunahme einer realistischen Selbsteinschätzung der Studierenden, durch welche die eigene Selbstdisziplin mit Blick auf das eigenen Lernverhalten neu, und in einigen Fällen negativer, eingeordnet wird.

Tatsächlich bestätigt sich allerdings in den quantitativen Ergebnissen der von den Beratenden geäußerte Eindruck, dass sich Selbstkompetenzen im Allgemeinen in der Studieneingangsphase nur sehr schwach entwickeln. Eine von den Interviewten wahrgenommen Tendenz, dass organisatorisch ausgerichtete Selbstkompetenzen aufgrund von Handlungspraxis und persönlichkeitsbezogene Selbstkompetenzen aufgrund von Reflexionsimpulsen in Verbindung mit der eigenen Leistung zunehmen, lässt sich nur in Teilen nachweisen: Während die drei Facetten Selbstständiges Arbeiten, Organisationsfähigkeit und Zeitmanagement nur eine sehr geringe Veränderung zeigen, ist die Selbstdisziplin, welche von den Interviewten häufig mit Persönlichkeitseigenschaften in Zusammenhang gebracht wird, in der Selbstwahrnehmung der Studierenden signifikant rückläufig.

Die Ergebnisse zur Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung bestätigen die Annahme, dass diese sich tendenziell positiv, allerdings bei einem genaueren Blick auf die zwei Gruppen von hoher und niedriger Ausprägung deutlich in unterschiedliche Richtungen entwickelt.

Tabelle 16: Joint Display Entwicklung von Selbstkompetenzen in der Studieneingangsphase; Korrelationsmaße nach Spearman's Rho; Effektstärken nach Cohen's d.

Konstrukt	Qualitative Ergebnisse	Quantitative Ergebnisse
Selbstkompetenzen/ Organisation	• Selbstkompetenzen verändern sich in der ersten Studieneingangsphase aufgrund fehlender Entwicklungsimpulse kaum. • Selbstkompetenzen mit studienorganisatorischen Bezügen nehmen aufgrund von Handlungspraxis tendenziell zu.	• leichter Rückgang, keine Signifikanz, zu vernachlässigender Effekt ($Z = -1,949$; $p = 0,052$; $N = 730$; $d = -0,14$)
Selbstständiges Arbeiten	• tendenziell Zunahme aufgrund von Handlungspraxis	• nahezu gleichbleibend
Selbstdisziplin	• individuell sehr unterschiedliche Entwicklung aufgrund eines vermuteten Zusammenhangs mit Persönlichkeitsfaktoren • tendenziell Zunahme aufgrund von Handlungspraxis	• leichter Rückgang, signifikant, kleiner Effekt ($Z = -4,845$; $p < 0,001$; $N = 748$; $d = -0,36$)
Organisationsfähigkeit	• tendenziell Zunahme bei erfolgreicher Handlungspraxis	• nahezu gleichbleibend
Zeitmanagement	• tendenziell Zunahme aufgrund von Handlungspraxis	• nahezu gleichbleibend
Selbstkompetenzen/ Persönlichkeit	• Selbstkompetenzen verändern sich in der ersten Studieneingangsphase aufgrund fehlender Entwicklungsimpulse kaum. • individuell sehr unterschiedliche Entwicklung aufgrund eines vermuteten Zusammenhangs mit Persönlichkeitsfaktoren	• nahezu gleichbleibend, leichte Zunahme ist signifikant, kleiner Effekt ($Z = 3,152$; $p = 0,001$; $N = 724$; $d = 0,24$)
Belastungsfähigkeit	• tendenziell Zunahme im Zusammenhang mit Selbsteinschätzungsfähigkeit	• nahezu gleichbleibend
Flexibilität	• individuell sehr unterschiedliche Entwicklung aufgrund eines vermuteten Zusammenhangs mit Persönlichkeitsfaktoren	• nahezu gleichbleibend, leichte Zunahme ist signifikant, zu vernachlässigender Effekt ($Z = 2,365$; $p = 0,018$; $N = 741$; $d = 0,17$)
Selbsteinschätzungsfähigkeit	• tendenziell Zunahme aufgrund von Feedback, Bewertung und Wahrnehmung von Leistung	• nahezu gleichbleibend, leichte Zunahme ist signifikant, zu vernachlässigender Effekt ($Z = 2,139$; $p = 0,035$; $N = 740$; $d = 0,16$)
Entscheidungsfähigkeit	• tendenziell Zunahme aufgrund des Umgangs mit studien- und prüfungsrelevanten Entscheidungen	• nahezu gleichbleibend, leichte Zunahme ist signifikant, zu vernachlässigender Effekt ($Z = 2,389$; $p = 0,016$; $N = 743$; $d = 0,18$)
Selbstwirksamkeitserwartung	• Eine Zunahme wird bei geringer Selbstwirksamkeitserwartung erwartet, während mit einer Abnahme bei hoher Selbstwirksamkeitserwartung gerechnet wird.	• nahezu gleichbleibend, wobei sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Ausprägung zu t_0 und der Zunahme der Selbstwirksamkeitserwartung zeigt ($\rho = -0,34$; $p < 0,001$; $N = 725$)

5.3 Bedeutung der Studienberatung für die Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase

Die Beantwortung der dritten Forschungsfrage soll Erkenntnisse über die Möglichkeiten und Grenzen der Einflussnahme auf die Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase durch die Studienberatung liefern. Dazu werden zunächst in Kapitel IV.5.3.1 die Ergebnisse der qualitativen Studie zu den Annahmen der Interviewten dargestellt, welche sich im Rahmen des Auswertungsverfahrens der strukturierenden Inhaltsanalyse in sechs thematische Überschriften strukturieren lassen. Die Ergebnisdarstellung der quantitativen Teilstudie in Kapitel IV.5.3.2 erfolgt auf Grundlage der Analysen von Differenzen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten, bevor schließlich in Kapitel IV.5.3.3 die resultatbasierte Datenintegration mithilfe von Joint Displays dargestellt wird.

5.3.1 Qualitative Teilstudie

In den Interviews wird sehr differenziert über Möglichkeiten und entsprechende Methoden der Förderung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase reflektiert. Als ein grundlegender, für jegliche Kompetenzfacetten und die Selbstwirksamkeitserwartung gültiger Schritt kann dabei der Impuls für (Selbst-)Reflexion identifiziert werden. Genau wie bei der Entwicklung der Selbstkompetenzen im Allgemeinen, sind die Beratenden allerdings auch hier sehr skeptisch, ob eine Einflussnahme durch die Studienberatung überhaupt möglich sein könnte. Dabei werden zum einen strukturelle Gründe genannt: Wie in Kapitel IV.2.1 zur Einordnung der Studienberatung bereits beschrieben wurde, sehen die Beratenden recht enge Grenzen bezüglich ihrer Zuständigkeit und Beratungskompetenzen bei schwerwiegenden Problemen. Zum anderen gehen die Beratenden auf die in ihrer Wahrnehmung stark mit Persönlichkeitseigenschaften zusammenhängenden Kompetenzen ein, die schwer zu beeinflussen seien.

Eher organisatorisch orientierten Selbstkompetenzen könne man hingegen zum Teil mithilfe von vermittelten Handlungsstrategien begegnen. Im Folgenden werden entsprechend grundlegende Annahmen zur Beeinflussbarkeit der Selbstkompetenzen und der Selbstwirksamkeitserwartung, zu konkreten Möglichkeiten der Einflussnahme sowie deren Grenzen erörtert und weiterführende Anmerkungen der Beratenden bezüglich der Funktion der Studienberatung und alternativer Fördermöglichkeiten dargestellt.

Die folgende Gliederung bildet die Rahmung der qualitativen Ergebnisse zur dritten Forschungsfrage:

- Einflussnahme auf Selbstkompetenzen: (Selbst-)Organisation und Reflexion fördern
- Begrenzte Möglichkeiten der Einflussnahme
- Methoden der Einflussnahme auf Selbstkompetenzen: Reflexionsimpulse als Ausgangspunkt
- Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung: Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten anregen
- Studienberatung als Balanceakt
- Alternative (institutionelle) Einflussmöglichkeiten

Einflussnahme auf Selbstkompetenzen: (Selbst-)Organisation und Reflexion fördern

Die Differenzierung der Wahrnehmung einzelner Kompetenzfacetten in als unterschiedlich wahrgenommene Untergruppen wird auch bezüglich der Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Entwicklung von Selbstkompetenzen durch die Studienberatung weiterverfolgt. So beziehen sich ausführliche Einschätzungen, dass durch Studienberatung positive Entwicklungen begünstigt werden können, weitestgehend auf die Kompetenzfacetten Selbstständiges Arbeiten, Selbstdisziplin, Organisationsfähigkeit und Zeitmanagement sowie auf die Selbsteinschätzungsfähigkeit und die Entscheidungsfähigkeit. Deutlich weniger Einflussmöglichkeiten werden bezüglich der Kompetenzfacetten Belastungsfähigkeit, Flexibilität und Verantwortungsübernahmefähigkeit angenommen. Begründet wird dies damit, dass diese stärker „in der Persönlichkeit verankert“ (Interview Nr. 2; Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften) seien. Hier entwickle sich bei größeren Schwierigkeiten auch recht bald die Notwendigkeit, auf eine psychotherapeutische Beratung zu verweisen, da diese Aspekte die Zuständigkeit der Studienberatung überschreiten würden. Wenn auch durchaus die Möglichkeit bestehe, notwendige Kompetenzen anzusprechen und auf deren Relevanz für den Studienerfolg hinzuweisen, könne man bei solchen Facetten, die als „Grundcharakterzüge“ (Interview Nr. 7; Mathematik/Naturwissenschaften) bezeichnet werden, nicht darüber hinausgehen.

Begrenzte Möglichkeiten der Einflussnahme

Doch auch bei den Kompetenzfacetten, welche sich auf organisatorische Aspekte beziehen, werden Zweifel benannt, wenn es darum geht, einen Einfluss monokausal der Studienberatung zuschreiben zu können. Vielmehr sei ein hohes Maß an Eigeninitiative bei den Studierenden vonnöten, um diese Arbeit an sich selbst anzugehen. Dies bezieht sich zum einen auf den Schritt der

Kontaktaufnahme mit der Studienberatung aufgrund eines Bedarfs, welcher vonseiten der Studierenden zunächst einmal wahr- und angenommen werden müsse. Zum anderen sei der Schritt zur Umsetzung von in der Studienberatung reflektierten und erlernten Herangehensweisen nicht selbstverständlich: An diesen im volitionalen Bereich der Selbstkompetenzen zu verortenden Umsetzungsplänen scheitere ein erfolgreicher Entwicklungsprozess häufig und der Einflussbereich der Studienberatung komme recht schnell an seine Grenzen:

„Aber man muss es halt auch machen. Und auch in der Lage sein, das zu tun. Ja und das gelingt manchmal nicht. Aber dann kann/ muss ich auch sagen, dann habe ich mein Feuer verbraucht, sozusagen.“ (Interview Nr. 2; Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften)

Ein weiterer limitierender Aspekt sei eine hohe wahrgenommene Erwartungshaltung der Studierenden den Möglichkeiten der Studienberatung gegenüber. So sei etwa die Bereitschaft, eigenständige Entscheidungen zu treffen, bei einzelnen Studierenden nur in geringem Maße vorhanden, sodass diese im Beratungsgespräch auf den „Segen“ (Interview Nr. 3; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) der Beratenden hoffen würden, statt selbstverantwortlich eine informierte Entscheidung zu treffen.

Abschließend wird die Ansicht geäußert, dass zahlreiche Studierende zu einem sehr fortgeschrittenen Zeitpunkt im Studium mit Schwierigkeiten bezüglich ihres Zeitmanagements oder der Studienorganisation Beratung in Anspruch nehmen und so eine rechtzeitige Problemlösung erschwert würde. Teilweise könne es dann für eine zufriedenstellende Lösung und die Sicherung des geplanten Studienverlaufs „schon fast ein bisschen spät“ (Interview Nr. 4; Ingenieurwissenschaften) sein.

Methoden der Einflussnahme auf Selbstkompetenzen: Reflexionsimpulse als Ausgangspunkt

Methodische Ansätze, mit welchen in der Studienberatung nach Ansicht der Interviewten ein positiver Effekt auf die Entwicklung von Selbstkompetenzen erreicht werden kann, lassen sich grob in zwei Gruppen unterteilen. So werden bezüglich einer Einflussnahme der Studienberatung auf die Facetten Selbsteinschätzungsfähigkeit und Entscheidungsfähigkeit häufig in einem Zuge methodische Ansätze beschrieben, wie diese positiv beeinflusst werden können. Besondere Relevanz wird dem Aspekt der Ergebnisoffenheit bei der Förderung von Entscheidungsfähigkeit eingeräumt. Hier wird auch eine angenommene Verbindung zwischen der Selbsteinschätzungs-

fähigkeit und der Entscheidungsfähigkeit deutlich: Erst durch das Rückbesinnen auf eigene vergangene Erfahrungen könnten Rückschlüsse auf für das individuelle Fortkommen sinnvolle Entscheidungen getroffen werden.

„Äh es gibt Leute, die vielleicht durch [...] Fleiß, durch/ durch Auswendiglernen die Sachen lösen. Es gibt Leute, die eher durch Abstraktionsvermögen die Sache lösen. Es gibt sicherlich verschiedene Wege, zum Ziel zu kommen. Das Entscheidende ist, den richtigen für sich zu äh kennen. Ähm und zu erkennen und dann auch äh das umzusetzen. [...] Wobei es dann oft natürlich auch gar nicht so sehr damit zu tun hat, äh wie stärke ich die Fähigkeit, sondern auf welche Fähigkeiten kommt es eigentlich an, ja.“ (Interview Nr. 1; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

„Gerade, wenn es so um die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung geht, ähm, spielt der biographische Ansatz eine ganz große Rolle. [...] Was haben Sie vielleicht als Jugendlicher, als Kind auch gerne gemacht, was hatten Sie da für Interessen, vielleicht für Traumberufe, Ziele, die sie vielleicht erreichen wollten‘. Dann können wir gucken, welche Interessen und Fähigkeiten bringt denn der Einzelne mit? Also, wir gucken dann gemeinsam im Gespräch auch auf alle wichtigen Lebensorte, vielleicht auch besondere Herausforderungen, die schon einmal gemeistert wurden [...].“ (Interview Nr. 9; fachübergreifend)

Die genannten Methoden beginnen mit einer Schärfung der Wahrnehmung der Studienanfänger*innen bezüglich der Relevanz der Selbstkompetenzen. Bei der Belastungsfähigkeit wird etwa davon ausgegangen, dass auf die große Notwendigkeit, sich „durchbeißen“ (Interview Nr. 4; Ingenieurwissenschaften) zu müssen, zu einem Zeitpunkt hingewiesen werden müsse, zu welchem den Studierenden die Schwierigkeiten möglicherweise noch gar nicht bewusst seien. Wann immer möglich, könnten außerdem Handlungsstrategien anhand persönlicher Erfahrungen der Beratenden dargelegt werden. Hier wird wiederholt auf die begrenzten Möglichkeiten aufgrund der notwendigen volitionalen Strategien der Studierenden hingewiesen. Die Beratenden sehen sich des Weiteren als Unterstützung bei der Lösung der Frage, woran sich bestimmte Probleme tatsächlich festmachen lassen; ob diese durch externe Faktoren beeinflusst oder in persönlichen Schwierigkeiten begründet liegen. Den Raum zu schaffen, solche Überlegungen anzustellen, reiche häufig schon aus, um Lösungsalternativen zu entwickeln.

„Dann muss man ja erstmal ein bisschen Ursache/ so Ursachensuche betreiben. Und es ist ganz erstaunlich. Meistens können einem die Betreffenden sehr genau sagen, wo sie die Probleme eigentlich sehen.“ (Interview Nr. 8; Geisteswissenschaften)

Mit Blick auf die Organisationsfähigkeit werden Zielvereinbarungen empfohlen, welche sich auf mittelfristige Schritte für ein kommendes Semester beziehen könnten. Auch hier wird die eigene

Entscheidungsfindung betont, während allerdings der Weg der Planung bei angenommenem Bedarf angeleitet werden könne. Hinsichtlich dieser und anderer organisatorisch ausgerichteter Selbstkompetenzen werden schließlich weitere Methoden genannt. Hier komme es neben der Vermittlung von Zeitmanagement- und anderen Arbeitsstrategien auch auf inhaltliche Hinweise an, wie das Bereitstellen von Informationen durch passende Serviceeinrichtungen der Universität, bzw. das Verweisen an diese. Dazu zählen beispielsweise das Familienservicebüro, die Psychotherapeutische Beratungsstelle oder die Schwerbehindertenvertretung. An dieser Stelle wird ein weiteres Mal die hohe Individualität der Problemlagen und entsprechenden Beratungsinhalte und -ziele deutlich.

Es entsteht insgesamt der Eindruck, dass die Einflussnahme auf die von den Beratenden eher als organisatorisch ausgerichteten Selbstkompetenzen, wie selbstständiges Arbeiten und Zeitmanagement, methodisch ebenfalls stark auf die Förderung von Selbstreflexion abstellen und damit eine reziproke Abhängigkeit zwischen Selbstkompetenzen mit Persönlichkeitsbezug und mit Organisationsbezug angenommen wird.

Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung: Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten anregen

In den Aussagen zu Möglichkeiten der Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung finden sich sehr ähnliche Annahmen wieder, wie sie zur Selbsteinschätzung gemacht werden: Durch Reflextionsimpulse mit Bezug auf vergangene Leistungen könnte das Bewusstsein über die eigenen Fähigkeiten gestärkt werden.

„Oftmals, wenn man konkreter mal nachfragt, ähm, ob die Ratsuchenden Situationen erinnern, in denen sie sich überfordert gefühlt haben, oder gerade auch Situationen, wo sie eine Herausforderung gemeistert haben, ja. Wenn wir darüber sprechen, dann wird denen oftmals klar: Huch, ich habe ja schon ganz schön viel gut bewältigt, ja. Also, einfach so auf positive Erlebnisse mal abheben und mal konkreter auch Situationen erörtern [...]“. (Interview Nr. 9; fachübergreifend)

Aber auch eine Nähe zum Zeitmanagement wird angenommen: Könnte man die Studierenden anleiten, kleine Teilziele zu entwickeln, seien die Arbeitsschritte zum einen besser zu bewältigen und zum anderen würden sich Erfolgserlebnisse einstellen, die ein stetes Anwachsen der Selbstwirksamkeitserwartung nach sich zögen. Die Selbstwirksamkeitserwartung wird entsprechend auch mit einer höheren (Studien-)Motivation in Zusammenhang gesetzt, die so entstehen könne. Schließlich seien durch diese bessere Leistungen zu erwarten, wodurch wiederum eine höhere

Selbstwirksamkeitserwartung entstehen und so die „Spirale [...] aus Demotivation und [...] sinkender Kompetenz [...] durch das Gegenteil, wachsende Motivation und steigende Kompetenz [...]“ (Interview Nr. 1, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) ersetzt werden könne.

Auch allgemeines Feedback wird als ein Instrument der positiven Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung genannt.

„[...] den Studierenden auch so ein bisschen ähm, eine Rückmeldung zu geben, wo stehen sie, wie kann ich mich verbessern aber auch auf welche Fähigkeiten kann ich mich verlassen, also was hat gut geklappt oder, ne. Da kann man auch so positives Feedback dann schon mit verknüpfen. Und da kann man so ein bisschen so das Vertrauen in die eigene Fähigkeit auch schon ein bisschen antriggern oder stärken.“ (Interview Nr. 8; Geisteswissenschaften)

Zusätzlich werden korrespondierend zu den theoretischen Annahmen zur Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung²⁶⁸ stellvertretende Erfahrungen mit Bezug zum Studium genannt, welche die Beratenden mit den Studienanfänger*innen teilen könnten, um eine Vorlage für Handlungspotenziale und den Glauben an die eigenen Fähigkeiten bieten zu können. Neben den persönlichen Erfahrungen der Beratenden nennen diese auch den Einsatz von studentischen Tutor*innen, welche als Role-Models wirken und den Studienanfänger*innen „unglaublich effektiv“ (Interview Nr. 7; Mathematik/Naturwissenschaften) durch ihre vorgelebten Erfahrungen Sicherheit über die eigenen Fähigkeiten geben könnten.

Bezüglich der Grenzen der Einflussnahme auf die Selbstwirksamkeitserwartung wird an dieser Stelle auf den häufig notwendigen Fachbezug hingewiesen, welcher im besten Fall soweit gehen müsse, dass Lehrende direkt Feedback geben und die Potenziale der Studierenden an konkreten Beispielen festmachen könnten. Dies sei ein Vorteil gegenüber einer Studienberatung ohne direkten Bezug zur Arbeitsleistung der Studierenden, in welcher die Beratungsinhalte eher „abstrakt“ (Interview Nr. 3; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) bleiben würden.

Studienberatung als Balanceakt

An mehreren Stellen werden im Kontext der Möglichkeiten der Einflussnahme durch die Studienberatung auf die Kompetenzentwicklung der Studienanfänger*innen sowohl die Sinnhaftigkeit der zusätzlichen Unterstützung von Studierenden als auch die Zuständigkeit der Institution hin-

²⁶⁸ Vgl. Kapitel II.3.

terfragt. So wird in Frage gestellt, ob die Bemühungen, eine selbstständige, von reflektierten Entscheidungen getriebene Arbeitsweise durch verstärkte Begleitung zu unterstützen, ihrem eigentlichen Ziel nicht entgegenwirken würden:

„Ja, worüber ich mir äh, seit einigen Jahren immer mal wieder Gedanken mache, auch mich mit Kollegen äh, austausche, ist, dass ich denke, es ist äh, schwierig, so eine gute Balance zu finden, [...] zwischen wirklich sich zu engagieren, die Studierenden zu betreuen, auf der einen Seite, und auf der anderen Seite aber ein Zuviel, also zu viel an die Hand nehmen. Ich denke es ist auch kontraproduktiv, wenn man wirklich dann den Anspruch hat: Ich muss die Studierenden von Anfang bis Ende an die Hand nehmen, muss Betreuungsangebote drumherum bauen. Äh, weil das letztendlich dann auch ab irgendeinem Zeitpunkt die Entwicklung dieser Selbstkompetenzen verhindert bzw. kontraproduktiv wird“ (Interview Nr. 3, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

An anderer Stelle wird die Frage gestellt, ob die Universität überhaupt dafür verantwortlich sei, umfassende Problemlagen zu berücksichtigen, die über eine einfache fachliche oder organisatorische Aufklärung hinausgehen. Es entspreche nicht der „Funktion der Universität“ (Interview Nr. 2; Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften), Studierenden mit einer sehr geringen Studierfähigkeit, welche in diesem Fall mit einer sehr schwachen Belastungsfähigkeit umschrieben wird, zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu verhelfen.

Während das letzte Beispiel mit einem Verweis auf psychotherapeutische Bedarfe zum Teil über den Forschungsgegenstand hinausgeht, wird an anderer Stelle auf den Auftrag der Universität hingewiesen, Studierende ganzheitlich als „eine wissenschaftliche Persönlichkeit“ (Interview Nr. 5; Geisteswissenschaften) auszubilden. Dies wird als ein zwar bewusstes, aber institutionell kaum zu verwirklichendes Ziel beschrieben.

Alternative (institutionelle) Einflussmöglichkeiten

Neben den Ausführungen zu Möglichkeiten und Methoden der Einflussnahme der Studienberatung auf die Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung werden zahlreiche alternative Einflussmöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Universität genannt, welche den Beratenden zum Teil förderlicher erscheinen.

So würden einige Schwierigkeiten eher durch Kommiliton*innen oder Fachlehrende bemerkt werden und sie könnten in vielen Fällen auch besser auf diese eingehen, als dies Studienberatende könnten. Neben den bereits genannten Tutor*innen als Role-Models oder „Reflexionspartner“ (Interview Nr. 2; Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften) sind hiermit auch Kommiliton*innen des gleichen Fachsemesters gemeint, sodass eine gegenseitige Unterstützung und dadurch

ein beidseitiger Kompetenzerwerb möglich seien. Mehrfach werden diesbezüglich auch Gruppenarbeitsformen genannt, welche die Entwicklung von Selbstkompetenzen und die Selbstwirksamkeitserwartung durch die gemeinsame Arbeit im Fach, gegenseitige Rückmeldungen und den gemeinsamen Erfolg, aber auch einen möglichen Wettbewerbscharakter, fördern könnten. Der Hinweis auf Fachlehrende wiederholt den durch die Beratenden häufig vorgenommenen Fachbezug und damit ihre wahrgenommene hohe Relevanz des Arbeitens am „konkrete[n] Gegenstand“ (Interview Nr. 3; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften). In diesen Kontext lässt sich auch der Hinweis auf inhaltliches Feedback integrieren, welcher zentral im Zusammenhang mit der Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung genannt wurde.

Berufspraktische Erfahrungen durch Betriebspraktika werden im Zusammenhang mit der Selbsteinschätzung als förderlich beschrieben. Es entstehe sowohl durch die Arbeit in einer bisher unbekannten Berufswelt eine höhere Studienmotivation und ein erhöhtes Selbstwertgefühl, welche in diesem Kontext auch mit der Selbstwirksamkeitserwartung in Beziehung gesetzt werden können, als auch eine verbesserte Selbsteinschätzung durch verpflichtende Reflexionsberichte im Anschluss an ein Praktikum. Weitere praktische Bezüge werden in Form von anwendungsorientierter Lehre, zum Beispiel bei Exkursionen, genannt. Auch in diesem Zusammenhang lasse sich der Blick auf die eigenen Fähigkeiten und Interessen schärfen. Die Strategie „Leute tatsächlich in's offene Messer laufen zu lassen“ (Interview Nr. 7; Mathematik/Naturwissenschaften), wird an dieser Stelle als effektiver wahrgenommen, als die Themen nur auf einer abstrakten Ebene zu reflektieren.

Schließlich werden im Rahmen des Gespräches zur fachübergreifenden Studienberatung zahlreiche Veranstaltungen für Studieninteressierte und Studienanfänger*innen genannt, welche auf die Vermittlung von Strategien zur Selbstreflexion und Entscheidungsfindung, oder Zeitmanagementstrategien abzielen. Auch in diesem Zusammenhang wird die Bedeutung der gemeinschaftlichen Diskussion unter Studienanfänger*innen betont: [...] von anderen einen Blick auf [...] die eigene Biografie werfen zu lassen“ (Interview Nr. 9; fachübergreifend) und sich darüber auszutauschen, könne dabei die Selbstwirksamkeitserwartung stärken.

Schließlich wird die Annahme geäußert, dass sich studienrelevante Selbstkompetenzen mit Bezug auf organisatorische Aspekte eher im Privatleben ausbilden, da hier neben dem Studium verschiedene Bereiche des Lebens organisiert werden müssten, unter welchen die studienorganisatorischen Aspekte nur einen geringen Anteil ausmachen würden:

„Wie organisiere ich meinen Freundeskreis? Wie organisiere ich vielleicht einen Job oder eine Wohnung oder sowas. Ja. Ich glaube, da ist glaube ich die Organisationsfähigkeit stärker gefragt, im/ im außeruniversitären Bereich, würde ich fast vermuten.“ (Interview Nr. 8; Geisteswissenschaften)

5.3.2 Quantitative Teilstudie

Die Untersuchung der Bedeutung von Studienberatung für die Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung wird in der quantitativen Teilstudie auf Grundlage der Hypothesen 3a und 3b untersucht. Hypothese 3a geht von einem stärkeren Zuwachs der Selbstkompetenzen bei Inanspruchnahme von Studienberatung im Vergleich zur Nichtteilnahme aus; Hypothese 3b postuliert einen entsprechend stärkeren Zuwachs der Selbstwirksamkeitserwartung bei der Inanspruchnahme von Studienberatung. Es wird also davon ausgegangen, dass sich die jeweiligen Stärken des Wachstums im Panel zwischen den Studierendengruppen insofern unterscheiden, als diejenigen Studierenden, die Studienberatung in Anspruch nehmen, in ihren Ausprägungen höhere Werte der Differenz (in Richtung einer Höherentwicklung) aufweisen.

Im Folgenden werden Unterschiede in der Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung stets nur für jene Fälle angegeben, bei denen es für beide Erhebungszeitpunkte einen Wert gibt, sodass eine Paneldarstellung und damit eine Betrachtung der Entwicklung auf Individualebene möglich ist. In Abbildung 14 bis Abbildung 24 sind die Entwicklungen der Kompetenzen und der Selbstwirksamkeitserwartung jeweils für die Studierendengruppe in Beratung und jene ohne Beratung dargestellt²⁶⁹. Zusätzlich illustriert eine gekennzeichnete Linie die kontrafaktische Entwicklung der Studierendengruppe mit Studienberatung, wenn sie die gleiche Entwicklung (also die gleiche Differenz) aufweisen würde, wie die Studierenden ohne Studienberatung. Diese kontrafaktische Entwicklungslinie macht im Verhältnis zur Entwicklungslinie der Studierenden in Beratung den Effekt dieser visuell deutlich (Gertler et al. 2016, 132; Legewie 2012, 135f.).²⁷⁰

Beim Blick auf die Abbildungen wird deutlich, dass sich die sehr schwachen Entwicklungen der Selbstkompetenzen und der Selbstwirksamkeitserwartung zwischen den beiden untersuchten Studierendengruppen sehr wenig unterscheiden. Die Darstellung der kontrafaktischen Entwicklung

²⁶⁹ Bei der Darstellung von Mittelwerten und deren mittleren Differenzen können aufgrund von Rundungen Diskrepanzen auftreten.

²⁷⁰ Vgl. zur Bedeutung der visuellen Darstellung der kontrafaktischen Entwicklung die Ausführungen in Kapitel III.2.5.

verdeutlicht grafisch die geringen Effekte. Lediglich bei der Organisationsfähigkeit fällt bei einem Blick auf die mittleren Differenzwerte sowie die kontrafaktische Entwicklung im Vergleich zur Entwicklung mit Studienberatung (Abbildung 18) ein vergleichsweise deutlicher Unterschied auf.

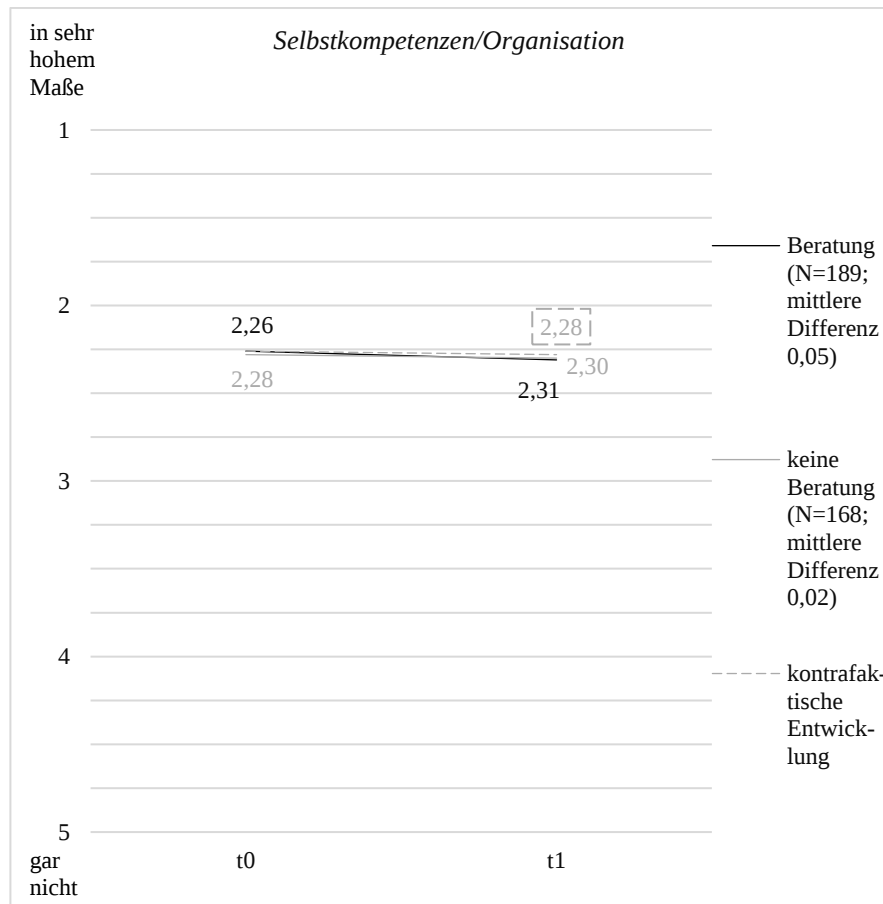


Abbildung 14: Entwicklung der Selbstkompetenzen/Organisation mit und ohne Studienberatung; Mittelwertangaben

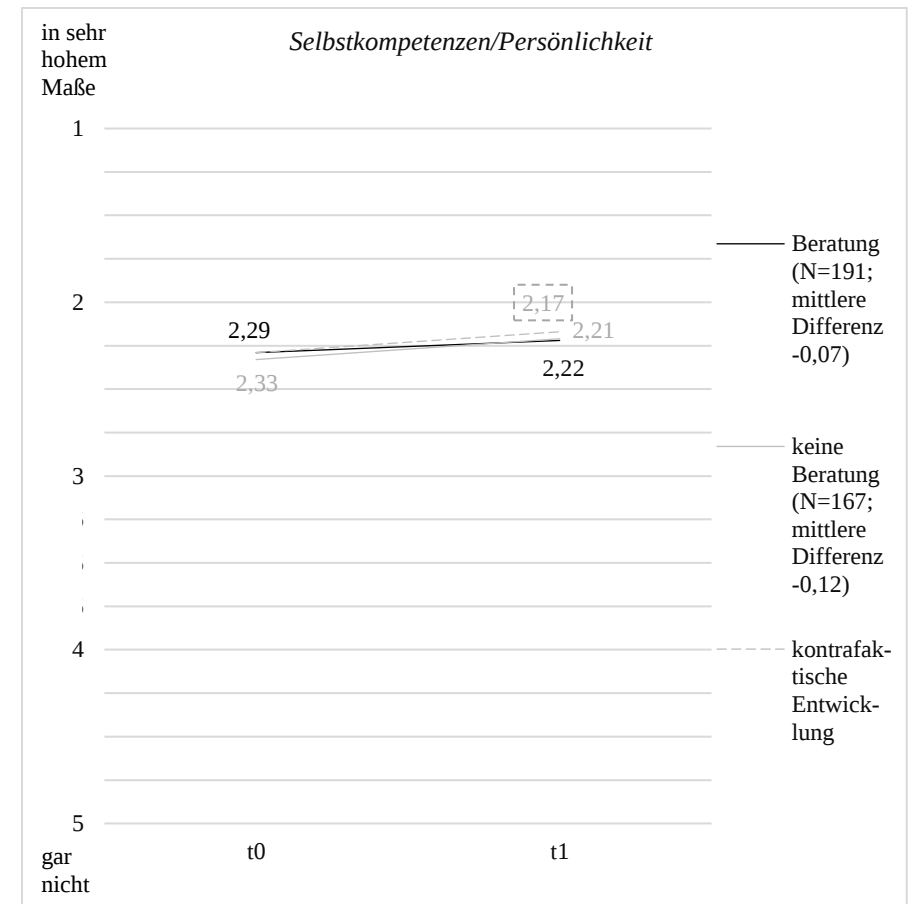


Abbildung 15: Entwicklung der Selbstkompetenzen/Persönlichkeit mit und ohne Studienberatung; Mittelwertangaben

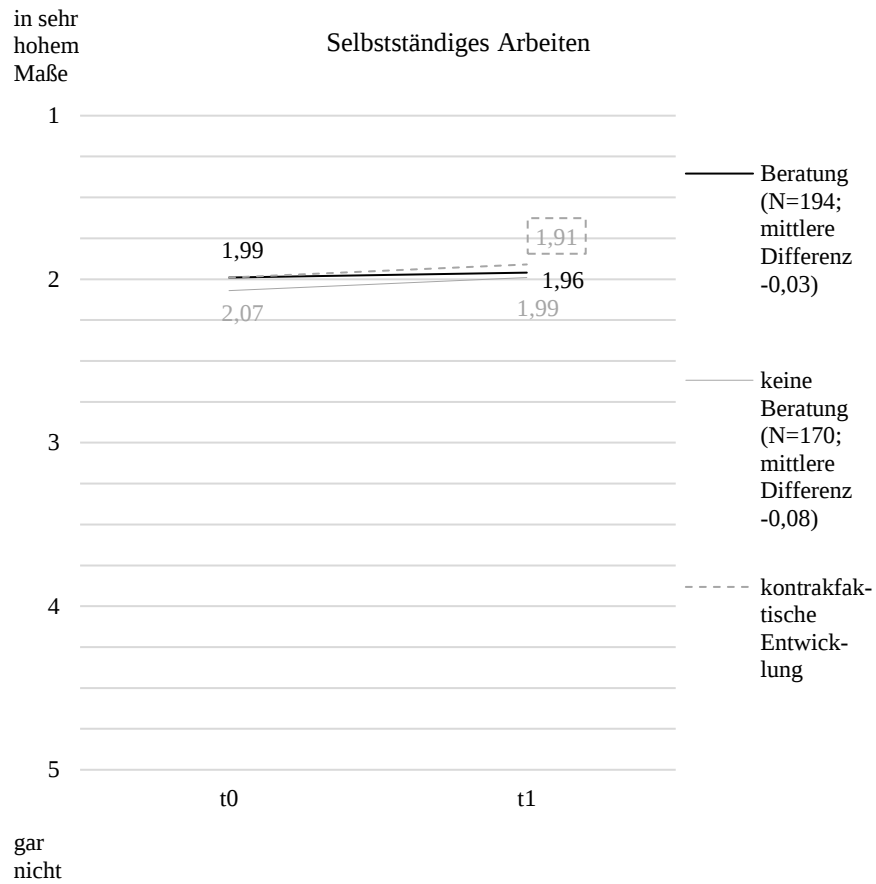


Abbildung 16: Entwicklung der Kompetenzfacette Selbstständiges Arbeiten mit und ohne Studienberatung; Mittelwertangaben.

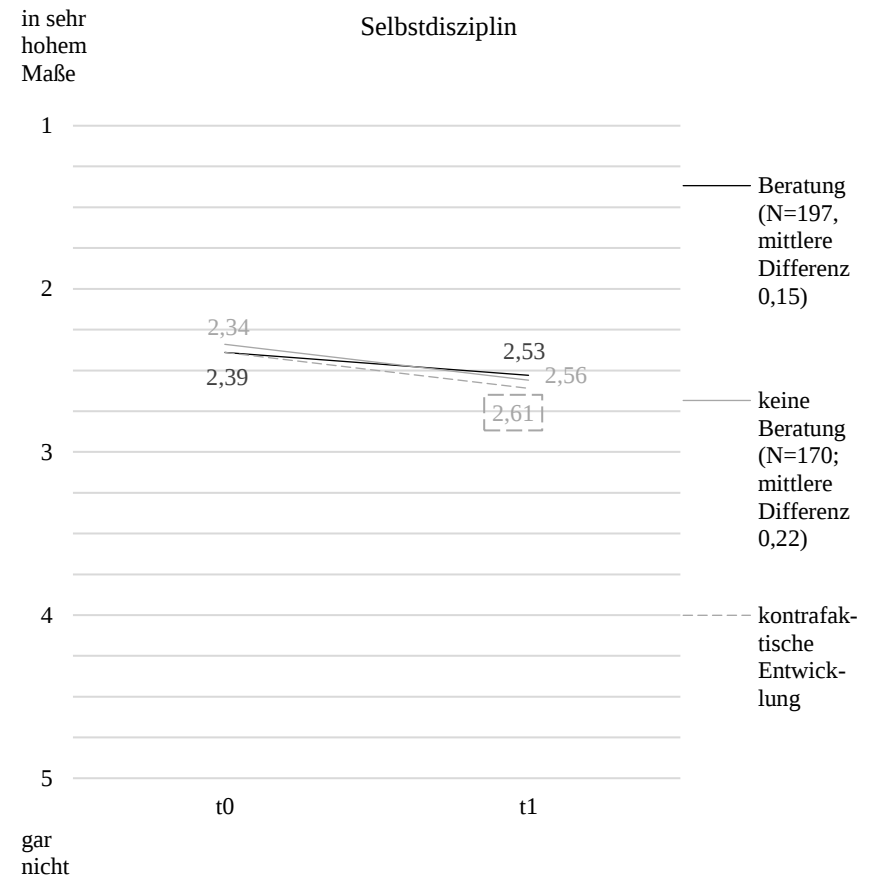


Abbildung 17: Entwicklung der Kompetenzfacette Selbstdisziplin mit und ohne Studienberatung; Mittelwertangaben

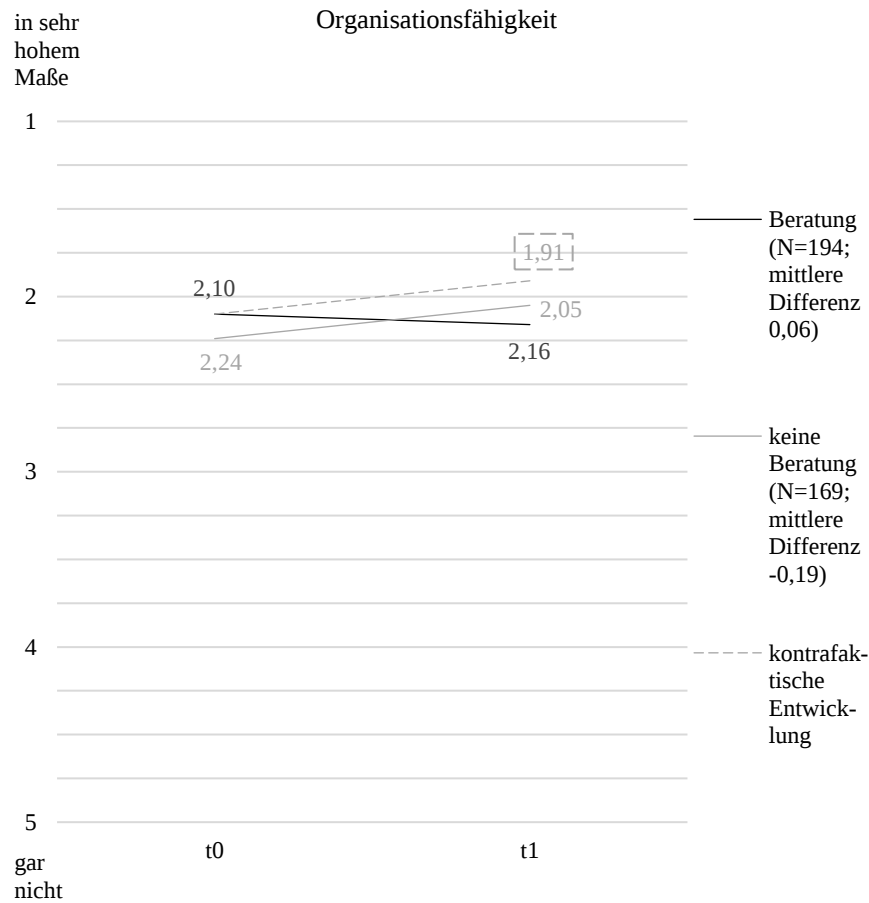


Abbildung 18: Entwicklung der Kompetenzfacette Organisationsfähigkeit mit und ohne Studienberatung; Mittelwertangaben

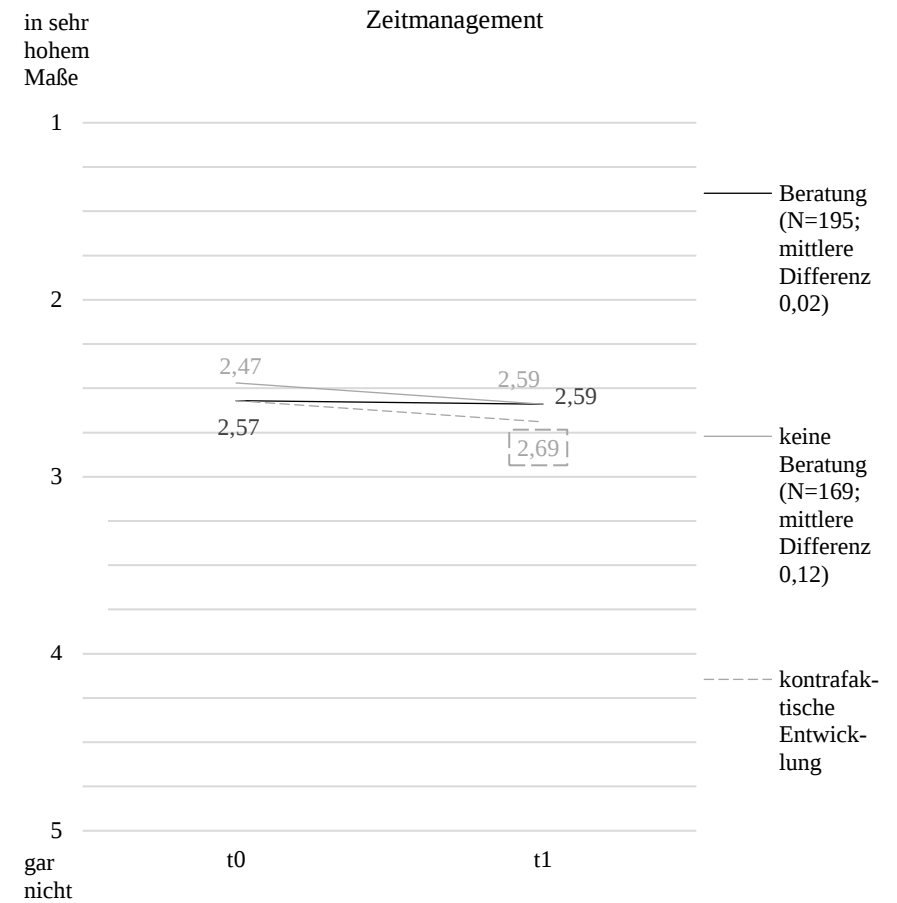


Abbildung 19: Entwicklung der Kompetenzfacette Zeitmanagement mit und ohne Studienberatung; Mittelwertangaben

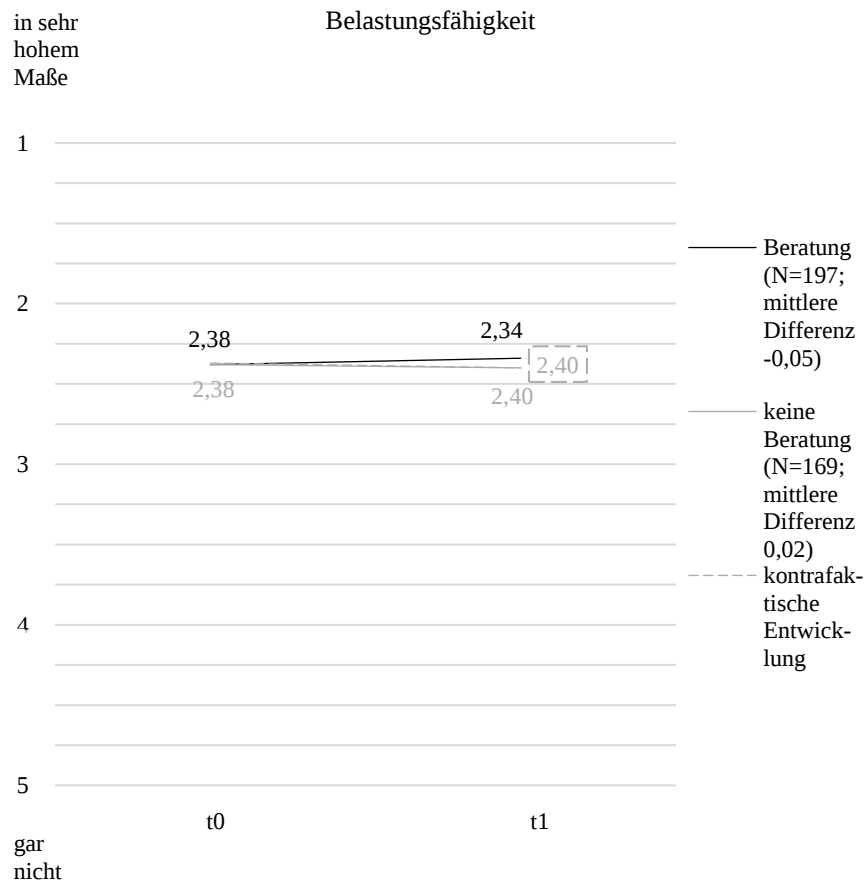


Abbildung 20: Entwicklung der Kompetenzfacette Belastungsfähigkeit mit und ohne Studienberatung; Mittelwertangaben

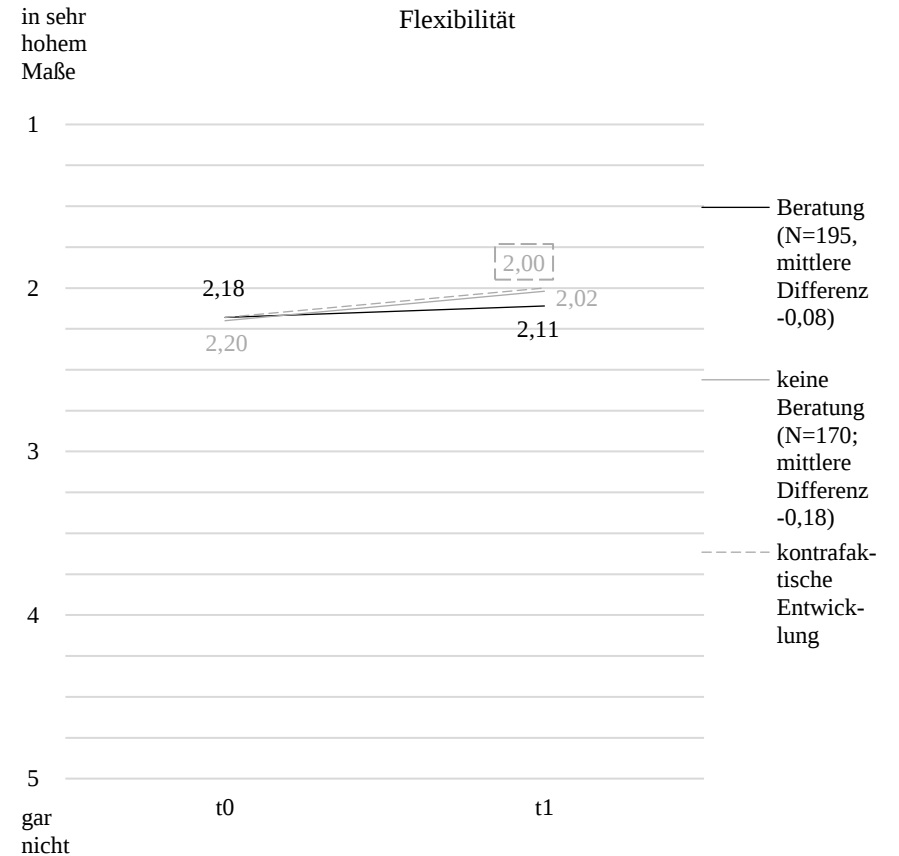


Abbildung 21: Entwicklung der Kompetenzfacette Flexibilität mit und ohne Studienberatung; Mittelwertangaben

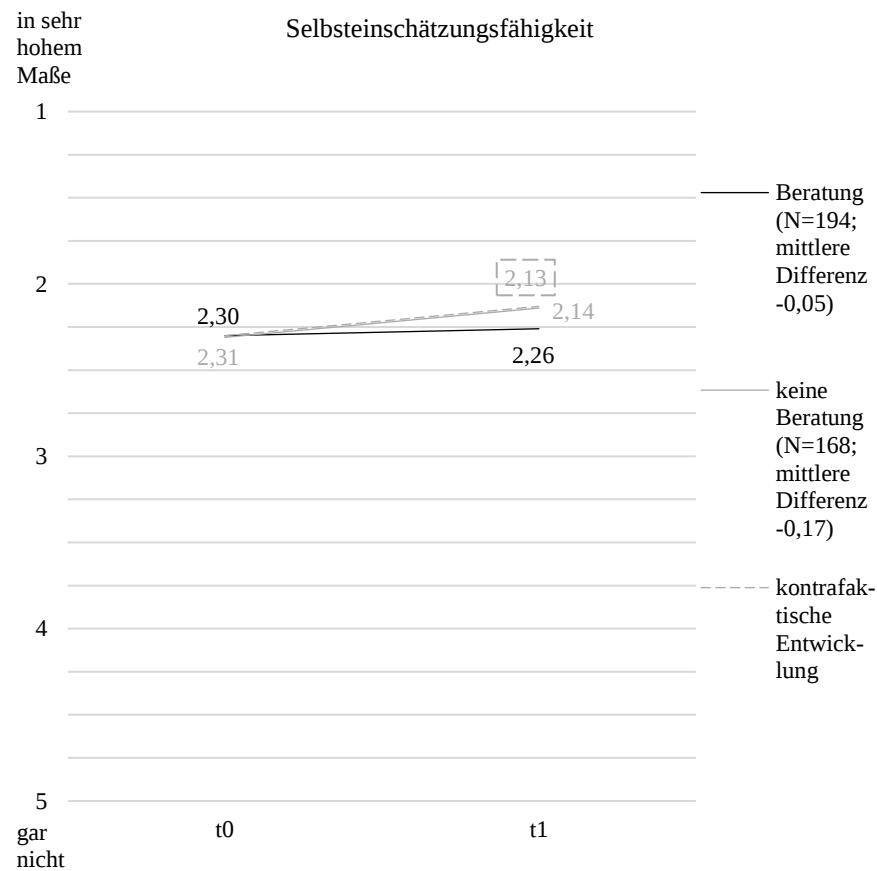


Abbildung 22: Entwicklung der Kompetenzfacette Selbsteinschätzungsfähigkeit mit und ohne Studienberatung; Mittelwertangaben

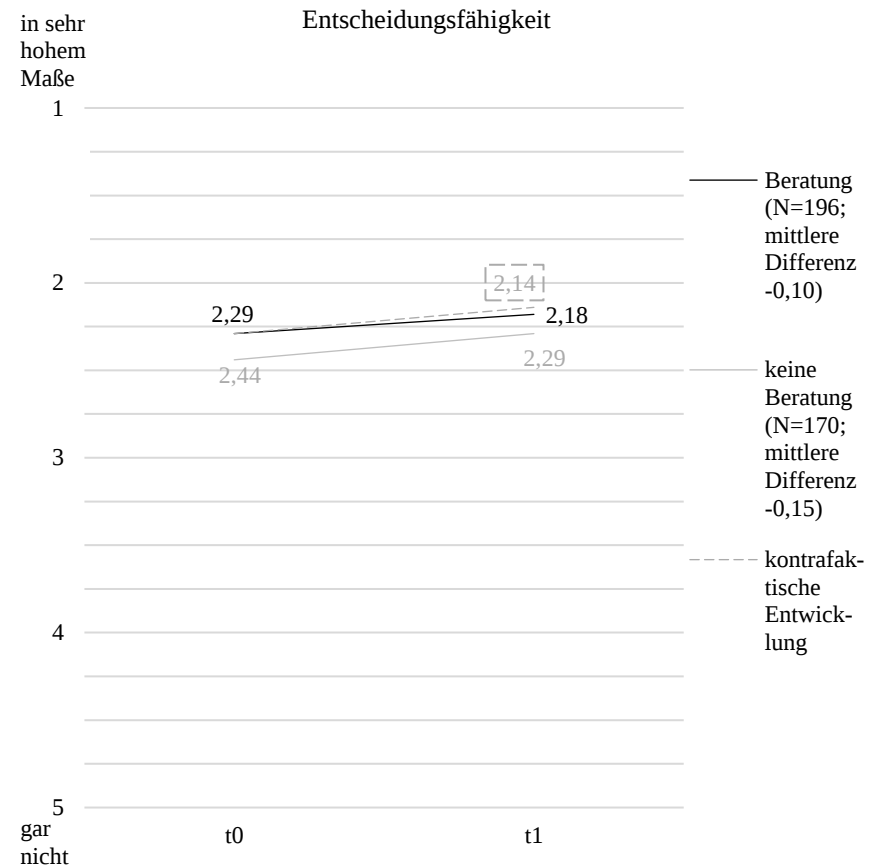


Abbildung 23: Entwicklung der Kompetenzfacette Entscheidungsfähigkeit mit und ohne Studienberatung; Mittelwertangaben

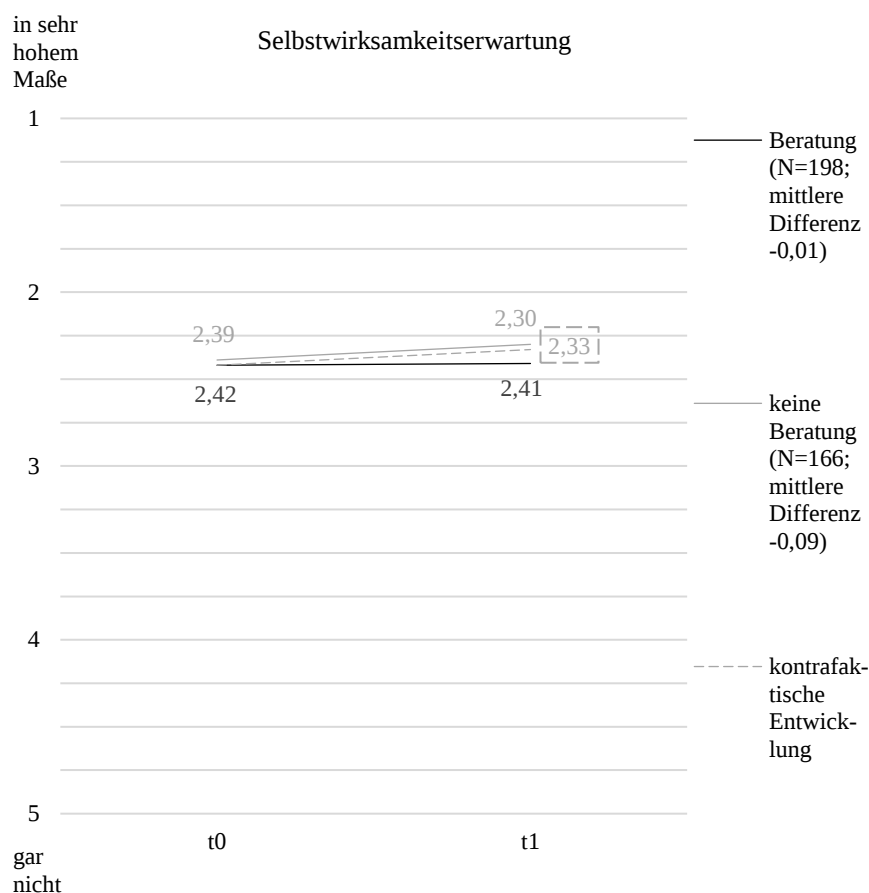


Abbildung 24: Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung mit und ohne Studienberatung; Mittelwertangaben

Ein Mann-Whitney-U-Test zur Untersuchung der Unterschiede in der Entwicklung zwischen den beiden Studierendengruppen ergibt lediglich für die Entwicklung der Facette Organisationsfähigkeit einen signifikanten Unterschied in der mittleren Differenz zwischen t0 und t1 für die beiden Studierendengruppen ($U = 14.216,00$; $p = 0,022$)²⁷¹. Hier zeigt sich mit $d = -0,25$ kleiner Effekt (Cohen 1988, 82), der, im Gegensatz zur angenommenen Richtung, auf eine Zunahme der Ausprägungen (negative Differenzwerte) bei Nichtteilnahme an der Studienberatung hindeutet (Abbildung 18). Alle anderen Tests zeigen sehr geringe und keine signifikanten Unterschiede in der Entwicklung zwischen beiden Erhebungszeitpunkten²⁷²: Die *Selbstkompetenzen/Organisation*

²⁷¹ Standardisierte Teststatistik: $Z = -2,346$.

²⁷² An dieser Stelle sei ein weiteres Mal auf die Unsicherheit bezüglich des Zeitpunktes der Inanspruchnahme der Studienberatung hingewiesen: Durch verschiedene mögliche Interventionszeitpunkte, vom Beginn des Studiums (Fortsetzung Fußnote)

zeigen mit $U = 15.054,50$ ²⁷³ und $p = 0,401$ keinen signifikanten Unterschied in ihrer Entwicklung bei Studierenden mit und ohne Studienberatung auf. Mit $d = -0,09$ ist kein Effekt vorhanden (Cohen 1988, 82). Die *Selbstkompetenzen/Persönlichkeit* weisen ebenfalls keinen relevanten Unterschied in ihrer Entwicklung auf ($U = 14.898,00$; $p = 0,274$; $d = -0,12$)²⁷⁴ (Cohen 1988, 82) und auch die Selbstwirksamkeitserwartung entwickelt sich bei den beiden Gruppen nicht unterschiedlich ($U = 15.642,00$; $p = 0,432$; $d = -0,08$)²⁷⁵ (Cohen 1988, 82).

Ein in den Interviews vermuteter positiver Zusammenhang zwischen der Entwicklung organisatorisch ausgerichteter und persönlichkeitsbezogener Selbstkompetenzen ist, wie die unterschiedlichen Richtungen der Entwicklungen als Ergebnisse der 2. Forschungsfrage bereits andeuten,²⁷⁶ in den quantitativen Daten nicht entsprechend eindeutig nachzuweisen. Es handelt sich lediglich um einen mittleren Zusammenhang zwischen den mittleren Differenzen der Ausprägungen der *Selbstkompetenzen/Organisation* und jenen der *Selbstkompetenzen/Persönlichkeit* ($\rho = 0,37$; $p < 0,001$; $N = 708$)²⁷⁷, der gerade aufgrund der theoretisch eng zusammenhängenden Selbstkompetenzfacetten nicht als auffällig interpretiert werden kann. Der in der qualitativen Teilstudie erwartete Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Zeitmanagements und der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung ist mit $\rho = 0,17$ ($p < 0,001$; $N = 699$) sogar nur gering.²⁷⁷

5.3.3 Ergebnisintegration und Meta-Inferenzen

Die Frage nach der Bedeutung der Studienberatung für die Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase kann weder mit den qualitativen noch den quantitativen Daten allein eindeutig beantwortet werden. Eine Ergebnisintegration im Rahmen der dritten Forschungsfrage bietet allerdings Aufschluss über mögliche Bedingungsgefüge in Abhängigkeit von institutionellen Einflüssen auf diese Entwicklungen sowie die Möglichkeiten der Unterscheidung von organisatorisch ausgerichteten und persönlichkeitsbezogenen

bis zur zweiten Erhebung, können Ergebnisse der Tests nur als Tendenzen interpretiert werden. Verzerrungen durch unterschiedliche Interventionszeitpunkte sowie durch weitere Einflussfaktoren im Laufe der Studieneingangsphase sind nicht auszuschließen.

²⁷³ Standardisierte Teststatistik: $Z = -0,851$.

²⁷⁴ Standardisierte Teststatistik: $Z = -1,086$.

²⁷⁵ Standardisierte Teststatistik: $Z = -0,803$.

²⁷⁶ Vgl. Kapitel IV.5.2.2.

²⁷⁷ Spearman's Rho.

Selbstkompetenzen. In Tabelle 17 sind die Ergebnisse zusammenfassend in einem Joint Display dargestellt.

Die Integration der beiden Teilstudien erzeugt in Bezug auf die dritte Forschungsfrage einen zusätzlichen Erklärungswert. Die Beratenden schätzen die Möglichkeiten, in ihrer Studienberatung einen nennenswerten Einfluss auf die Entwicklung der studentischen Selbstkompetenzen nehmen zu können, als grundsätzlich gering ein. Die Ergebnisse von Berechnungen zu Unterschieden in der Entwicklung dieser Kompetenzen zwischen den Teilnehmer*innen und den Nichtteilnehmer*innen bestätigen diese Annahme im Grundsatz. Während die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie auf sehr geringe Einflussmöglichkeiten der Studienberatung auf die Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung hinweisen, ermöglichen die qualitativen Ergebnisse neben einer grundsätzlichen Übereinstimmung mit diesen Ergebnissen differenziertere Aussagen über Möglichkeiten und Grenzen der Beratung. Die Aussagen der Interviewten zu Möglichkeiten der Einflussnahme auf organisatorische Selbstkompetenzen legen eine höhere Wahrscheinlichkeit des Einflusses von Studienberatung nahe, als dieser in der quantitativen Studie gemessen werden konnte. Der Erfolg wird allerdings als sowohl methodisch (aufseiten der Beratung) als auch volitional (aufseiten der Studierenden) voraussetzungsfull beschrieben. So sei zunächst einmal sicherzustellen, dass sich ein Bewusstsein über die Relevanz der jeweiligen Selbstkompetenzen entwickle. In einem weiteren Schritt kann die Strategie der Reflexionsimpulse identifiziert werden: Die Reflexion über vergangene Handlungsweisen und Erfolge sowie Misserfolge sei ein wichtiger Schritt zur Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung. Während Reflexionsimpulse als ein erster Schritt zur Förderung aller Selbstkompetenzen gelten, sei es bei den organisatorischen Selbstkompetenzen nützlich, konkrete Handlungsstrategien zu erörtern sowie relevante Informationen zu vermitteln. Grenzen werden in der nachhaltigen Umsetzung der Handlungsstrategien durch die Studierenden gesehen. Mit Blick auf die *Selbstkompetenzen/Organisation* werden also eher Methoden der Studienberatung genannt, die auf Handlungsstrategien und Informationsweitergabe fokussieren. Eine scheinbar geringere selbst wahrgenommene Organisationsfähigkeit bei den Studienanfänger*innen, die Beratung in Anspruch genommen haben, lässt sich auch mit weiteren Tests bezüglich ihrer Gewissenhaftigkeit oder ihrer Selbsteinschätzungsfähigkeit nicht genauer erklären. Möglicherweise führt aber die zu t_0 etwas geringer eingeschätzte Organisationsfähigkeit bei Studierenden, die keine Studienberatung in Anspruch genommen haben (Abbildung 18) durch eine positive Weiterentwicklung im Laufe der Studieneingangsphase zu diesem kleinen Effekt.

Die Methoden mit Bezug auf die *Selbstkompetenzen/Persönlichkeit* beziehen sich stark auf Reflexionsimpulse, allerdings werden hier deutliche Grenzen aufgrund der angenommenen Nähe zu Persönlichkeitsdimensionen wahrgenommen. Diese Grenzen beziehen sich zum einen auf die Beeinflussbarkeit dieser Selbstkompetenzen und zum anderen auf den Aufgabenbereich der Studienberatung im Gegensatz zur psychotherapeutischen Beratung.

Hinsichtlich der Bedeutung der Studienberatung für die Selbstwirksamkeitserwartung zählen laut den Interviewten die Reflexion über bisherige Leistungen, die stellvertretende Erfahrung über die Beratenden und über Kommiliton*innen sowie regelmäßiges inhaltliches Feedback zu sinnvollen Methoden. Die quantitativen Analysen ergeben keine Anzeichen dafür, dass eine Teilnahme an der Studienberatung signifikante Änderungen der Selbstwirksamkeitserwartung mit sich bringt. Allerdings bestätigen sie insofern die Wahrnehmung der Interviewten als die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung eine relative Unabhängigkeit von der Entwicklung der Selbstkompetenzen aufweist. Die genannten Methoden zur Förderung dieses Konstrukts fallen im Vergleich entsprechend stärker konkretisiert aus als bei den Selbstkompetenzen. Des Weiteren erwarten die Beratenden eine Steigerung von Studienmotivation und Selbstwirksamkeitserwartung bei der Festlegung von kleinen Teilzielen als Arbeitsschritte und gehen davon aus, dass eine Bezugnahme auf konkrete fachliche Inhalte einen großen Vorteil bringe. Die quantitativen Ergebnisse sprechen, mit Blick auf den deutlichen negativen Zusammenhang zwischen der Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung zu t_0 und deren weiterer Entwicklung für einen ähnlichen Effekt, wie er bei der Organisationsfähigkeit erwogen wird: Studierende, die mit einer eher hohen Selbstwirksamkeitserwartung in die Studienberatung gehen, entwickeln im Laufe der Studieneingangsphase keinen weiteren Zuwachs - was allerdings stärker auf ihre Startvoraussetzungen als auf die Studienberatung zurückzuführen ist.

Tabelle 17: Joint Display Bedeutung der Studienberatung für die Entwicklung von Selbstkompetenzen in der Studieneingangsphase; Korrelationsmaße nach Spearman's Rho; Effektstärken nach Cohen's d.

Konstrukt	Qualitative Ergebnisse	Quantitative Ergebnisse
Selbstkompetenzen/ Organisation	• Grundsätzlich geringe Einflussnahme möglich • Einflussnahme über Reflexionsimpulse, aber vor allem über Handlungsstrategien möglich • Schwierigkeiten: Einsicht von Defiziten und Umsetzung der Handlungsstrategien • Relevanz des Weiterverweizens • Reziproke Abhängigkeit der Entwicklung organisatorischer und persönlichkeitsbezogener Kompetenzen erfordert Berücksichtigung beider Kompetenzbereiche	• Insgesamt zu vernachlässigende Effekte; Signifikanz und kleiner Effekt nur bei der Facette Organisationsfähigkeit, allerdings entgegen der angenommenen Richtung • Zusammenhang der Entwicklung organisatorischer und persönlichkeitsbezogener Kompetenzen verhältnismäßig gering ($\rho = 0,37$; $p < 0,001$; $N = 708$)
Selbstständiges Arbeiten	• Einflussnahme über Reflexionsimpulse und Handlungsstrategien möglich	• Kein Effekt
Selbstdisziplin	• Einflussnahme über Reflexionsimpulse und Handlungsstrategien möglich	• Kein Effekt
Organisationsfähigkeit	• Einflussnahme über Reflexionsimpulse, Handlungsstrategien und Zielvereinbarungen möglich, häufig (zu) späte Einsicht	• Sehr geringer signifikanter Effekt entgegen der angenommenen Richtung ($U = 14.216,00$; $p = 0,022$; $d = -0,25$).
Zeitmanagement	• Einflussnahme über Reflexionsimpulse und Handlungsstrategien möglich, häufig (zu) späte Einsicht	• Kein Effekt • Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Zeitmanagements und der Selbstwirksamkeitserwartung gering ($\rho = 0,17$; $p < 0,001$; $N = 699$)
Selbstkompetenzen/ Persönlichkeit	• Grundsätzlich geringe Einflussnahme möglich • Einflussnahme über Reflexionsimpulse möglich, allerdings aufgrund der Nähe zu Persönlichkeitseigenschaften schwieriger als bei organisatorischen Bezügen • Relevanz des Weiterverweizens • Reziproke Abhängigkeit der Entwicklung organisatorischer und persönlichkeitsbezogener Kompetenzen erfordert Berücksichtigung beider Kompetenzbereiche	• Insgesamt zu vernachlässigende Effekte und keine Signifikanz • Zusammenhang der Entwicklung organisatorischer und persönlichkeitsbezogener Kompetenzen verhältnismäßig gering ($\rho = 0,37$; $p < 0,001$; $N = 708$)
Belastungsfähigkeit	• Kaum Einflussnahme möglich, Hinweise auf Relevanz sinnvoll	• Kein Effekt
Flexibilität	• Kaum Einflussnahme möglich	• Kein Effekt
Selbsteinschätzungsfähigkeit	• Einflussnahme über Reflexionsimpulse möglich	• Kein Effekt
Entscheidungsfähigkeit	• Einflussnahme über Reflexionsimpulse möglich, Einschränkungen aufgrund von Abneigung gegen selbstverantwortliche Entscheidungen	• Kein Effekt
Selbstwirksamkeitserwartung	• Einflussnahme über Reflexionsimpulse, Feedback und stellvertretende Erfahrungen durch Erfahrungsberichte von Beratern/Tutor*innen möglich • Einflussnahme über die Steigerung von Zeitmanagement und Studienmotivation möglich, indem kleine Teilziele vereinbart werden • Effekt höher bei engem Fachbezug	• Kein Effekt • Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Zeitmanagements und der Selbstwirksamkeitserwartung gering ($\rho = 0,17$; $p < 0,001$; $N = 699$)

In dieser Arbeit werden die Herausforderungen in der Studieneingangsphase aus einer transitionstheoretischen Perspektive (Welzer 1993a) untersucht: Die in diesem Kapitel folgende Interpretation der Ergebnisse der Mixed-Methods-Studie baut demnach auf den folgenden Annahmen auf: Übergänge in die Hochschule sind stets in soziale Prozesse eingebunden und können dabei potenziell kompensatorisch und interdependent wirken. Des Weiteren können Übergangsprozesse in transitorische Kontexte eingebettet sein sowie durch die subjektive Deutung der Akteur*innen beeinflusst werden und so in ihrer Relevanz variieren. Aufgrund häufig uneindeutiger und unstrukturierter Anforderungen werden von Akteur*innen herausfordernde Interpretationsleistungen verlangt (ebd. 284ff). Die weiteren in der transitionstheoretischen Grundlegung enthaltenen Implikationen, welche von sozialen Ausgrenzungsmechanismen aufgrund der Zugehörigkeit zu bestimmten Personengruppen vor und nach einem Transitionsprozess sowie von einer Linearisierung von Entscheidungen und Handlungen bzw. Umdeutung bestimmter Prozesse im Anschluss an die Transition ausgehen (ebd. 293ff.), lassen sich mit dem vorliegenden Untersuchungsdesign nicht überprüfen.²⁷⁸

Im folgenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der Mixed-Methods-Studie hinsichtlich der in Kapitel II.6 formulierten Forschungsfragen zusammengefasst und interpretiert (Kapitel V.1), Implikationen für die hochschulische Beratungspraxis und die Hochschulentwicklung erläutert (Kapitel V.2) sowie Limitationen der Studie (Kapitel V.3) und weiterführender Forschungsbedarf (Kapitel V.4) diskutiert.

1. ERGEBNISINTERPRETATION

Die in Kapitel II im Hinblick auf die Selbstkompetenzen und die Selbstwirksamkeitserwartung herausgearbeiteten Bedingungsgefüge innerhalb eines zugrunde gelegten Modells des Studienerfolgs in der Studieneingangsphase geben einen Eindruck von Herausforderungen, vor welchen die Studienanfänger*innen zu Beginn ihres Studiums stehen. Infolgedessen wurde in Kapitel II.6 die folgende Forschungsfrage erarbeitet:

²⁷⁸ Nichtsdestotrotz ist davon auszugehen, dass diese Wahrnehmungen und Umdeutungen im Anschluss an eine wie auch immer bewältigte Studieneingangsphase nicht nur ein Abbild der Vergangenheit schaffen. Vielmehr könnten diese Neuinterpretationen oder auch die Konsequenz des *Nicht-Dazu-Gehören* zu bildungserfolgsrelevanten Handlungsweisen führen und so den weiteren Verlauf der Biografie mitbestimmen.

Forschungsfrage 1:

Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung: Herausforderungen in der Studieneingangsphase

Die erste Forschungsfrage nach Herausforderungen der Studienanfänger*innen bezüglich ihrer Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase konnte durch das angewendete Mixed-Methods-Design differenziert beantwortet werden.

Zunächst wurden in Kapitel IV.3 und Kapitel IV.4 die Annahmen bestätigt, dass Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung jeweils eine Relevanz für den Studienerfolg in der Studieneingangsphase haben (**H1a** und **H1b**). Besonders selbstständiges Arbeiten, Selbstdisziplin und Belastungsfähigkeit sowie die Selbstwirksamkeitserwartung stellen sich als eng verbunden mit der Studienzufriedenheit heraus. Die Ergebnisse stimmen mit bisherigen Erkenntnissen zu hochsignifikanten Zusammenhängen zwischen der Studienzufriedenheit und der Selbstwirksamkeitserwartung²⁷⁹ sowie denjenigen Selbstkompetenzen überein, welche auf die Fähigkeiten fokussieren, die mit selbstgesteuertem Handeln und Lernen zusammenhängen bzw. der Neigung zur Prokrastination entgegenwirken.²⁸⁰ Des Weiteren lässt sich eine von den Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen abgrenzbare Struktur von Selbstkompetenzen erkennen, durch welche sich diese sowohl in den quantitativen als auch in den qualitativen Daten (mit möglichen Überschneidungen zwischen den Facetten) in zwei Gruppen von eher organisatorisch und eher persönlichkeitsbezogen ausgerichteten Dimensionen von Selbstkompetenzen trennen lassen (**H1c** und **H1d**). Damit werden die in Kapitel II.2.2 herausgearbeiteten Erkenntnisse zu den unterschiedlich stark ausgeprägten Zusammenhängen einzelner Facetten von Selbstkompetenzen mit Persönlichkeitsfaktoren und Handlungsstrategien und damit unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen dieser systematisiert. Verbindungen der als allein-stehendes Konstrukt zu betrachtenden Selbstwirksamkeitserwartung (**H1e**) werden, wie bereits in Kapitel II.3.1 angenommen, gefunden: So kann diese zum einen mit eher persönlichkeitsbezogenen Kompetenzfacetten, wie Belastungsfähigkeit und Entscheidungsfähigkeit, aber auch mit der in den Interviews genannten Facette des Selbstständigen Arbeitens in Zusammenhang

²⁷⁹ Vgl. Kapitel II.3.2.

²⁸⁰ Vgl. Kapitel II.2.2.

gebracht werden. Es deutet sich hier der Bezug der Selbstwirksamkeitserwartung zu ihren handlungsbezogenen Komponenten an,²⁸¹ welcher erklären könnte, dass der in den Interviews vermutete starke Zusammenhang mit der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung in den quantitativen Daten geringer ist als der Zusammenhang mit den *Selbstkompetenzen/Organisation*. Als eigene Dimension stehen die *Selbstkompetenzen/Persönlichkeit* allerdings auch eng mit dem Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung in Zusammenhang und spiegeln damit dessen Nähe zu Emotion und Motivation wider.²⁸¹

Entgegen den Annahmen der Interviewten und den Schlussfolgerungen aus dem Forschungsstand lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Studierenden, die Studienberatung in Anspruch nehmen und jenen ohne Studienberatung hinsichtlich ihrer Selbstkompetenzen oder ihrer Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn des Studiums erkennen (**H1f** und **H1g**). Dieses Ergebnis mildert die Befürchtungen bezüglich der selektiven Teilnahme an Beratungsangeboten zur Unterstützung der Studieneingangsphase.

Als in beiden Teilstudien besonders herausfordernd zu beurteilende und in einem starken Zusammenhang mit dem Studienerfolg stehende Selbstkompetenzen zu Beginn des Studiums lassen sich besonders jene Kompetenzen identifizieren, die sowohl mit Selbstdisziplin und Selbstständigem Arbeiten als auch mit Belastungsfähigkeit beschrieben werden können. Diese Einschätzungen befinden sich etwa auf dem gleichen Niveau wie jene zu Herausforderungen im Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung. Es deutet sich eine Wechselwirkung zwischen der als persönlichkeitsbezogen zu klassifizierenden Belastungsfähigkeit mit dem Selbstständigen Arbeiten und der Selbstdisziplin an, welche den *Selbstkompetenzen/Organisation* zugeordnet werden. Dabei lässt sich der Aspekt der Interdependenz von Entwicklungen im Transitionsprozess nach Welzer (1993a, 288ff.)²⁸² wiedererkennen: Zustände und Entwicklungen einzelner Kompetenzfacetten und der Selbstwirksamkeitserwartung können nicht einzeln betrachtet und interpretiert werden, sondern es ist davon auszugehen, dass diese untereinander Wechselwirkungen zeigen. Die Wahrnehmung der Interviewten, dass sich bei den Studierenden häufig eine Unterschätzung der Herausforderungen in Bezug auf organisatorisch ausgerichtete

²⁸¹ Vgl. Kapitel II.3.1.

²⁸² Entsprechend dem Grundsatz, dass es keine Anfangs- und Endzeitpunkte von Transitionsprozessen gibt, müssen bereits die zu einem Zeitpunkt t_0 erfassten Wahrnehmungen als Teil einer Entwicklung verstanden werden.

Selbstkompetenzen abzeichne, entspricht wiederum der Annahme, dass die Studierenden in ihrer Transition in die Hochschule erst entschlüsseln müssen, wie genau sich die vielseitigen und uneindeutigen Herausforderungen für sie gestalten und inwiefern sie auf diese reagieren können bzw. wie sehr sie sich selbst noch anpassen müssen, damit dies erfolgreich gelingt (ebd., 290f.). Die Relevanz einzelner Selbstkompetenzen für den Erfolg in der Studieneingangsphase hängt des Weiteren von den strukturellen Bedingungen des Studiums (Wahlmöglichkeiten, Stundenpläne, Lehr-Lernformen etc.) ab (ebd., 284ff.) und kann deshalb nicht allein aus der Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich ihrer Fähigkeiten oder dem statistisch abbildbaren Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit abgelesen werden. Ebenso können jene Relevanzen je nach studienstrukturellen (Fachbezug, Prüfungsformate, Anwendungsbezug etc.) und sozialen Gegebenheiten (soziale/akademische Integration etc.) unterschiedlich gedeutet werden (Welzer 1993a, 294f.).

Forschungsfrage 2:

Mechanismen der Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase

*„Es kann keine Entwicklung zur Selbstkompetenz geben
ohne Entwicklung zur Sach- und Sozialkompetenz.“
(Roth 1971, 180)*

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurden die Wahrnehmungen der Studierenden hinsichtlich ihrer Selbstkompetenzen und ihrer Selbstwirksamkeitserwartung im Panel sowie die Annahmen der Studienberatenden erfasst und die Ergebnisse integriert.

Es zeigt sich, dass sich die Selbstkompetenzen entgegen der Annahmen (**H2a**) im Laufe der Studieneingangsphase kaum verändern. Eine sehr geringe positive Entwicklung der *Selbstkompetenzen/Persönlichkeit* in der Wahrnehmung der Studierenden stärkt die Annahme, dass sich eine bessere Selbsteinschätzung grundsätzlich durch die Auseinandersetzung mit Leistungsrückmeldungen, Gruppenarbeit und ersten Lernerfahrungen einstellen kann und damit auch etwa die Entscheidungssicherheit über studienrelevantes Verhalten steigt. Daneben sprechen die rückläufigen *Selbstkompetenzen/Organisation* möglicherweise für die These, dass in den ersten beiden Semestern die Anforderungen an die Organisationsfähigkeit der Studierenden im Vergleich zum Schullalltag ganz besonders hoch sind, sodass die Studierenden zwar mit den

Aufgaben wachsen, jedoch durch eine nun realistischere Einschätzung ihre Angaben korrigieren und sich schlechter einschätzen als zuvor: Denkbar wäre zunächst, dass sich die persönlichkeitsbezogenen Selbstkompetenzen über die Studieneingangsphase so weiterentwickeln, dass die Wahrnehmung der eigenen organisationsbezogenen Selbstkompetenzen umso negativer eingeschätzt wird. Diese Annahme spiegelt sich in den Aussagen der Beratenden wider, die deutlich machen, dass die Relevanz dieser organisationsbezogenen Selbstkompetenzen im Verlauf der ersten Studienerfahrungen deutlich wird und sich auch dann erst in ihren Konsequenzen für einen erfolgreichen Studienverlauf zeigen. Erkenntnisse zu den Entwicklungsmechanismen von persönlichkeitsbezogenen und organisatorisch ausgerichteten Selbstkompetenzen bieten schließlich den Eindruck, dass sich Selbstkompetenzen grundsätzlich durch die vermehrte Auseinandersetzung mit neuen Arbeitsweisen und den Rückmeldungen zum Lernfortschritt sowie unweigerlich entstehende Reflexionsimpulse in diesem Zusammenhang weiterentwickeln, die Kompetenzwahrnehmung allerdings am Anfang des Studiums nach der Theorie des *big-fish-little-pond-Effekts* (Marsh 2005; Marsh & Hau 2003, 366) einen deutlichen Rückgang erlebt.²⁸³ Dadurch könnte möglicherweise eine Bewertung der eigenen Selbstkompetenzen – gerade in Bezug auf Selbstdisziplin und Zeitmanagement – einen Rückschlag erhalten. Nach Welzer (1993a) können die Veränderungen der Selbstwahrnehmung hinsichtlich der *Selbstkompetenzen/Organisation* und der *Selbstkompetenzen/Persönlichkeit* allerdings auch aus der Perspektive der Kompensationsfunktion von Transitionsprozessen betrachtet werden: So könnte die Erfahrung einer geringeren Fähigkeit, den Lernalltag mit Selbstdisziplin zu organisieren, geradezu zu einer erhöhten Selbstreflexion führen, die verdeutlicht „wieviel Anstrengung sie zunächst darauf verwenden müssen, am neuen Ort zu restaurieren, was sie am alten schon einmal erlangt hatten“ (ebd., 287).²⁸⁴

Eine grundsätzlich sehr geringe Entwicklung aller Selbstkompetenzen stärkt jedoch ebenfalls den Gedanken, dass im Bachelorstudium wenige Entwicklungsimpulse gesetzt würden, die eine Weiterentwicklung fördern, da viele entscheidende Schritte des Studierens „[...] bis zum vierten oder fünften Semester [...] mehr oder weniger vorgegeben [...]“ (Interview Nr. 7; Mathematik/Naturwissenschaften) seien.

²⁸³ Vgl. Kapitel II.2.2.

²⁸⁴ Dagegen spricht allerdings der moderate positive Zusammenhang zwischen den Entwicklungen von *Selbstkompetenzen/Organisation* und *Selbstkompetenzen/Persönlichkeit* in der quantitativen Teilstudie.

Während sich die Selbstwirksamkeitserwartung insgesamt einerseits im Laufe der ersten beiden Semester kaum verändert, wird bei einem Blick auf die unterschiedlichen Gruppen von Studierenden mit hoher und geringer Selbstwirksamkeitserwartung deutlich, dass sich eine Höherentwicklung bei Studierenden mit geringer Selbstwirksamkeit einstellt, während die Selbstwirksamkeitserwartung bei Studierenden mit hohen Anfangswerten, wie von den Studienberatern wahrgenommen, zunächst absinkt. Damit ist der zweite Teil der Annahme in Hypothese **H2b** und damit der Forschungsstand²⁸⁵ bestätigt worden, während eine durchschnittliche Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung nicht solide nachgewiesen werden kann.

Eine Reflexion der transitionstheoretischen Annahmen Harald Welzers (1993a) verdeutlicht vor allem mit Blick auf die mögliche Korrektur von Selbsteinschätzungen der Studierenden durch den Kontakt zu ihren Kommiliton*innen die Bedeutung der Einbindung von Übergangsprozessen in soziale Beziehungen. Durch den Kontakt zu und die Rückmeldungen von Lehrenden und anderen Studierenden unterliegen Selbstwahrnehmungen einer Veränderung, die wiederum die Einschätzung eigener Herausforderungen und Fähigkeiten während der Transition beeinflussen (ebd., 248ff.). Des Weiteren wird die Annahme gestärkt, dass sich die Entwicklungen bestimmter Selbstkompetenzen oder anderer Kompetenzdimensionen wiederum auf die Entwicklung anderer Selbstkompetenzen sowie auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung auswirken und ebenso erfolgreiche Studienleistungen und positive studienbezogene Erfahrungen auf die Selbstkompetenzen Einfluss nehmen. Diese Interdependenzen von Transitionsergebnissen (ebd., 288ff.) deuten sich in dieser Arbeit lediglich an, weisen aber auf ein komplexes Gefüge von Kompetenzwahrnehmung, Bezugsnormorientierung und Studienerfolg hin. In demselben Zusammenhang scheint bei der Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung die Korrektur von Relevanzen und damit Herausforderungen eine große Rolle zu spielen: Die Entwicklung von Selbstkompetenzen kann somit nicht nur interdependent ablaufen, sondern führt möglicherweise auch zu einer Anpassung vorheriger Wahrnehmungen (ebd., 294f.) und damit einer Entwicklung, die „[...] nicht eindeutig ableitbare und nicht-linear verlaufende Transitionsprozesse“ (ebd., 36) widerspiegelt.

²⁸⁵ Vgl. Kapitel II.3.2.

Forschungsfrage 3:

Potenziale und Grenzen der Studienberatung für die Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase

„Übergänger sind keine einsamen Wanderer zwischen in sich stabilen soziale Welten. Transitionen sind soziale Prozesse, die Veränderungen in bestehenden Beziehungsgefügen implizieren.“ (Welzer 1993a, 36)

Die Ergebnisse der Mixed-Methods-Studie zur dritten Forschungsfrage liefern eine Einschätzung zur Bedeutung der Studienberatung für die Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase. Zunächst muss festgehalten werden, dass ein Unterschied in der Entwicklung zwischen den Studienanfänger*innen mit Unterstützung durch die Studienberatung und jenen ohne diese Unterstützung entgegen der Hypothesen nicht nachweisbar war (**H3a** und **H3b**). Dennoch lassen sich Anhaltspunkte dafür erkennen, welche Maßnahmen in der Studienberatung bestimmte Selbstkompetenzen adressieren können. Diese lassen sich in die Bereiche *Bewusstsein schaffen* und *Reflexion fördern* einteilen, wobei zu ersterem in einem zweiten Schritt auch handlungsstrategische Überlegungen wie das Setzen von Teilzielen (*Selbstkompetenzen/Organisation*) und zu zweiterem die gemeinsame Rückschau auf bereits bewältigte Aufgaben (*Selbstkompetenzen/Persönlichkeit*) zählen können. Im Einklang mit den Überlegungen zu Fördermöglichkeiten der Selbstkompetenzen²⁸⁶ wird deutlich, dass unterschiedliche Facetten von Selbstkompetenzen einer jeweils angepassten Ansprache bedürfen, je nachdem, ob diese eher einen Persönlichkeitsbezug haben oder eher organisatorische Bezüge aufweisen.

Die angenommene reziproke Abhängigkeit zwischen organisatorischen und persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen birgt allerdings die Konsequenz, dass bei einer Förderung von organisatorischen Selbstkompetenzen auch persönlichkeitsorientierte Selbstkompetenzen berücksichtigt werden müssten - und umgekehrt. Obwohl die Kompetenzfacetten selbstverständlich eng zusammenhängen, bestätigen die quantitativen Ergebnisse keinen starken Zusammenhang der Entwicklungen und sprechen eher dafür, dass die beiden Komponenten *Selbstkompetenzen/Organisation* und *Selbstkompetenzen/Persönlichkeit* auch bei weiteren empirischen Untersuchungen sowie Entwicklungen in der Hochschulpraxis getrennt betrachtet werden sollten. Die bisher

²⁸⁶ Vgl. Kapitel II.2.2.

geringen Erkenntnisse zur Wirksamkeit der Studienberatung auf die Entwicklung von Selbstkompetenzen²⁸⁷ weisen mit der notwendigen Aufteilung von Methoden für eine Förderung von Kompetenzen, die Planung und Organisation beinhalten (z.B. Erarbeitung von Nahzielen), und von Kompetenzen, welche motivationale und persönlichkeitsorientierte Aspekte meinen (z.B. Reflexion von Handlungserfolgen), in eine ähnliche Richtung.

Hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartung werden in den Interviews trotz der grundsätzlich eher pessimistischen Einschätzung zahlreiche Möglichkeiten der Einflussnahme angenommen, die sich auch in der Forschungsliteratur wiederfinden.²⁸⁸ Eine biografische Herangehensweise, welche auch durch Beratende beschrieben wird, könnte den Studierenden dazu verhelfen, durch die Verbindung vergangener Erfolge mit der eigenen Leistungsfähigkeit eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung zu entwickeln.²⁸⁹ Eine tatsächliche Wirkung solcher Beratungsstrategien kann allerdings mit der vorliegenden Studie weder für die Selbstkompetenzen noch für die Selbstwirksamkeitserwartung festgestellt werden.

In den Ergebnissen werden des Weiteren die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Studienberatenden hinsichtlich ihres Rollenverständnisses deutlich: Die Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung geschieht damit insofern in einem transitorischen Kontext, als die Studienberatenden sowohl ihre eigenen, lange zurückliegenden Erfahrungen als Studierende auf ihre Beratungspraxis übertragen als auch die Entwicklung von Hochschulreformen und strategischen Entscheidungen als Prozesse betrachten, in welchen sich ihr Handeln bewegt (Welzer 1993a, 291f.). So interpretieren sie ihre eigenen Möglichkeiten aber auch die Relevanz und den Sinn ihrer Einflussnahme auf die Entwicklung der Studierenden vor diesem Hintergrund.

2. IMPLIKATIONEN FÜR DIE HOCHSCHULISCHE BERATUNGSPRAXIS UND HOCHSCHULENTWICKLUNG

Die zuvor diskutierten Ergebnisse der Mixed-Methods-Untersuchung legen ableitbare Implikationen für die hochschulische Beratungspraxis und auf einer höheren Ebene auch für die Hochschulentwicklung nahe. Wie in den spärlichen Erkenntnissen zu Möglichkeiten der Einfluss-

²⁸⁷ Vgl. Kapitel II.5.5.

²⁸⁸ Vgl. Kapitel II.3.

²⁸⁹ Vgl. Kapitel II.5.5.

nahme von Studienberatung auf Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung angedeutet,²⁹⁰ können Forderungen nach einer höchst individualisierten Beratungspraxis durch die vorliegenden Erkenntnisse zur Unterscheidung zwischen organisatorisch ausgerichteten und persönlichkeitsbezogenen Selbstkompetenzen sowie der Selbstwirksamkeitserwartung bekräftigt werden. Dazu sind neben den Fachkenntnissen der Beratenden im Kontext der jeweiligen Studiengänge Kenntnisse über die Möglichkeiten der Weiterentwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung beim Übergang in die Hochschule vonnöten.²⁹¹ Denkbar ist eine erweiterte Professionalisierung der Mitarbeitenden mit Beratungsaufgaben, welche auf Beratungsmethoden fokussieren, die ressourcen- und biografisch orientiert sind, eigenständige Entscheidungsprozesse der Studierenden durch lösungsorientierte Gesprächsverfahren sowie die Vermittlung und Diskussion von Strategien zur Strukturierung und Bewältigung konkreter organisatorischer Herausforderungen ermöglichen.²⁹²

Um mögliche Hemmschwellen hinsichtlich der Inanspruchnahme von Studienberatung abzubauen²⁹³ und so einer möglichst breiten Studierendenschaft ein individuelles Beratungsangebot vorstellen zu können, werden der Einsatz von Social-Media-Kanälen in der Öffentlichkeitsarbeit (Toth 2020, 88) und die Bereitstellung möglichst unterschiedlicher Kommunikationskanäle für die Beratung (Wenzel 2013, 160ff.) angeregt.

Auf der Ebene der Hochschulentwicklung liefert die vorliegende Arbeit allerdings auch Anhaltspunkte zu alternativen Gestaltungsmöglichkeiten der Studieneingangsphase. Häufig wurden hinsichtlich der Entwicklung von Selbstkompetenzen Bezüge zu Gruppenarbeitsformen oder anwendungsorientierten Lehrformaten hergestellt. Durch den Kontakt zu Kommiliton*innen während des Lernprozesses sowie die Erfahrung der Anwendbarkeit des Erlernten gerade zu Studienbeginn könnten Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstkompetenzen, wie die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und Organisationsfähigkeit, gestärkt werden. Dazu sind hochschuldidaktische Konzepte erforderlich, welche, angepasst an die jeweiligen Fachdisziplinen, Studiengänge und Lehre durch einen verstärkten Kontakt der Studienanfänger*innen zu Kom-

²⁹⁰ Vgl. Kapitel II.5.5.

²⁹¹ Vgl. dazu die Gedanken von Tillmann Grüneberg (2017, 129) zum Selbstverständnis in der Studienberatung.

²⁹² Vgl. dazu die Analysen zur Entwicklung von Übergangskompetenz durch Beratung von Martina Nohl (2009, 282ff.).

²⁹³ Vgl. Kapitel IV.2.1.

milition*innen sowie zu Lehrenden und durch einen Anwendungsbezug von Beginn an ergänzen. Auch ein verstärkter Einbau von Feedbackprozessen in die Lehre sowie Möglichkeiten des Peer-Feedbacks in unterschiedlichen Veranstaltungen bieten Anhaltspunkte, um die Reflexion eigener Stärken und Schwächen aber auch die Erwägung hilfreicher Handlungsstrategien zu fördern.

3. LIMITATIONEN DER STUDIE

*„Kompetenzentwicklung lässt sich kaum verhindern.“
(Erpenbeck & Sauter 2019, 121)*

Das in der vorliegenden Untersuchung verfolgte Mixed-Methods-Design hat sich als äußerst vorteilhaft bezüglich eines ganzheitlichen Blicks auf das komplexe Feld der Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung von Studienanfänger*innen und der möglichen Einflussnahme von Studienberatung auf deren Entwicklungen erwiesen. So konnten mithilfe der Integration qualitativer und quantitativer Daten Meta-Inferenzen gezogen werden, welche auf der Grundlage lediglich einer der beiden Methoden bzw. Perspektiven auf den Forschungsgegenstand nicht denkbar gewesen wären. Auch mit Blick auf die empirischen Herausforderungen, die eine Zugrundelegung des Transitionskonzepts nach Harald Welzer (1993a) nach sich zieht, spricht sowohl eine Berücksichtigung unterschiedlicher sozialer Perspektiven als auch unterschiedlicher Methoden für ein adäquate Untersuchung der Forschungsfragen.

Jedoch müssen methodische Einschränkungen erläutert werden, welche teilweise bereits an den entsprechenden Stellen genannt wurden. Neben dem mehrfachen Hinweis auf geringe Effektstärken und nicht-signifikante Testergebnisse, welche folglich lediglich als Tendenzen beschrieben und interpretiert wurden, werden Fragen der Panelmortalität (Kapitel V.3.1), der Abgrenzung von Kompetenzfacetten (Kapitel V.3.2), der Erfassbarkeit der Kompetenzen (Kapitel V.3.2) und der Eingrenzung des Beratungszeitpunkts bzw. Aussagen zu Wirkungszusammenhängen (Kapitel V.3.4) diskutiert.

3.1 Panelmortalität

Ein erhebliches Problem längsschnittlich angelegter Studien, die in Form eines Panels Aussagen über Entwicklungen auf Individualdatenniveau anstreben, liegt im Ausfall der Antworten

im Studienverlauf.²⁹⁴ In der vorliegenden Arbeit besteht eine Panelmortalität von rund 73 %. Es muss davon ausgegangen werden, dass es sich bei Ausfällen im Panel nicht um zufällige Unitnonresponse handelt, sondern diese aufgrund für den Untersuchungsgegenstand relevanter Eigenschaften ausfallen (Stadtmüller 2009, 112). Es hat sich gezeigt, dass es sich bei den Ausfällen tendenziell um Studienanfänger*innen handelt, die etwas seltener weiblich und etwas älter sind sowie ein wenig schlechtere Schulnoten und etwas seltener einen akademischen Bildungshintergrund der Eltern berichten.²⁹⁵ Obwohl die mittlere Ausprägung des für den Studien-erfolg relevanten Persönlichkeitsfaktors der Gewissenhaftigkeit nur wenig geringer ist als bei den Studierenden im Panel, kann nicht ausgeschlossen werden, dass Teile der Studierenden-Gruppe, welche zum zweiten Erhebungszeitpunkt ausgefallen ist, andere Herausforderungen im Laufe der Studieneingangsphase wahrnehmen, als die Studierenden, die zum zweiten Erhebungszeitpunkt noch die Motivation und Zeit aufgebracht haben, um ein weiteres Mal den umfangreichen Fragebogen auszufüllen.

3.2 Abgrenzung der Kompetenzfacetten

Wie in Kapitel II.2 bereits verdeutlicht wurde, bestehen im Feld der Bildungs- und Hochschulforschung durchaus weitreichende Diskrepanzen bezüglich der Konzeptualisierung von Kompetenzen. Zum einen grenzt die Wahl des Kompetenzstrukturmodells den Fokus möglicher Erkenntnisse über die studienrelevanten Herausforderungen der Studienanfänger*innen stark ein. Die Wahl eines Kompetenzniveaumodells hätte neben anderen möglichen Alternativen eine näher an der Domäne des Studiums orientierte Kompetenzmessung ermöglicht und dadurch potenziell Erkenntnisse mit höherer Anwendbarkeit begünstigt. Zum anderen wird in den qualitativen Ergebnissen deutlich, dass sich die Facetten der Selbstkompetenzen nicht vollständig voneinander abgrenzen lassen und dadurch auch die Unterteilung in zwei Subdimensionen trotz ihrer Praktikabilität für die Untersuchungen unterkomplex erscheint. Deshalb muss davon ausgegangen werden, dass nicht alle für die Studierenden relevanten Herausforderungen der Studieneingangsphase in Bezug auf ihre Kompetenzwahrnehmung erfasst werden konnten. Eine mögliche Herangehensweise, um dieses Problem zukünftig zu beheben, wird in Kapitel V.4.1 beschrieben.

²⁹⁴ Vgl. Kapitel III.2.5.

²⁹⁵ Vgl. Kapitel IV.1.2.

3.3 Erfassbarkeit der Kompetenzen

Wie in Kapitel II.2.1 erläutert, existieren konträre Beurteilungen bezüglich der Messbarkeit von Kompetenzen durch Verfahren der (Selbst-)Einschätzung. So wird bisweilen angezweifelt, dass Personen zum einen ihre Kompetenzen korrekt einschätzen und diese zum anderen auch adäquat berichten können. Probleme sozialer Erwünschtheit und die Unsicherheit hinsichtlich der Fähigkeit, über die eigenen Kompetenzen urteilen zu können, führen bei aller Vermutung über deutliche positive Zusammenhänge zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung sowie zwischen Selbsteinschätzung und alternativen Messungen dazu, dass bei der quantitativen Erfassung von Selbstkompetenzen in dieser Arbeit lediglich von einer Kompetenzwahrnehmung ausgegangen werden kann. In der jeweiligen Ergebnisintegration in Kapitel IV.5.1.3, IV.5.2.3, IV.5.3.3 sowie in der Diskussion der Ergebnisse wurde angestrebt, diesem Umstand gerecht zu werden.

3.4 Eingrenzung des Beratungszeitpunkts und Aussagen zu Wirkungszusammenhängen

Wenngleich die Messung der Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in Zusammenhang mit der Teilnahme an Studienberatung in der quantitativen Teilstudie im Rahmen eines Längsschnittdesigns vorgenommen wurde und damit einen großen Vorteil gegenüber Querschnittsdesigns aufweist, muss konstatiert werden, dass die vorliegenden Ergebnisse hinsichtlich einer Wirkung von Studienberatung auf Selbstkompetenz- und Selbstwirksamkeitsentwicklung äußerst zurückhaltend interpretiert werden müssen. Zum einen lässt sich in der quantitativen Studie der Zeitpunkt der Beratung nicht eindeutig zwischen den beiden Erhebungen eingrenzen. Damit besteht eine Unsicherheit, ob und wann eine mögliche Kompetenzentwicklung bereits mit Unterstützung durch die Studienberatung stattgefunden haben kann. Zum anderen wurden in dieser Arbeit in der quantitativen Studie zunächst erste inferenzstatistische Tests angestrebt, die jedoch keine Aussagen über die Effekte von Kontextfaktoren zulassen, wie es beispielsweise mithilfe komplexer Regressionsmodelle bei entsprechenden Voraussetzungen denkbar wäre. Obwohl das quantitative Längsschnittdesign und die mehrperspektivische Ausrichtung der Mixed-Methods-Studie die Wahrscheinlichkeit für zuverlässige Aussagen über mögliche Einflussnahme(mechanisme)n einer Intervention erhöhen (Heinze 2018, 198; Pohlenz et al. 2016, 295ff.; Wroblewski & Leitner 2009, 265f.), kann es somit in der vorliegenden Arbeit nicht zu abgesicherten und abschließenden Aussagen zu Wirkungszusammenhängen kommen.

Um weiterführende Erkenntnisse zu den Entwicklungen in der Studieneingangsphase zu erhalten, sind schließlich Überlegungen hinsichtlich möglicher weiterer Untersuchungen anzustellen, auf welche im nachfolgenden Kapitel eingegangen werden soll. Dabei wird insbesondere der Einsatz weitergehender qualitativer Forschungsmethoden diskutiert. Unter Bezugnahme auf nichtlineare Entwicklungsprozesse in der hier zugrundeliegenden Transitionstheorie ist eine Kritik an der Messung von Differenzen, die eben diese Linearität unterstellen, berechtigt. Eine methodische Perspektivenvielfalt könnte demnach möglicherweise durch den Einsatz unterschiedlicher qualitativer Erhebungen erreicht werden, welche dieser theoretischen Voraussetzung eher entsprechen. Dazu könnten beispielsweise Tagebuchstudien und weitergehende Interviews zählen. Letztere werden im folgenden Kapitel erläutert.

4. WEITERFÜHRENDER FORSCHUNGSBEDARF

“An archipelago is a set of islands connected underwater to form a group, such that the separate yet connected islands that show above the surface are just the tips that evidence the presence of a much larger underwater structure. Some evidence is in plain view, but much remains more or less hidden and can be difficult to reveal.”

(Bazeley & Kemp 2012, 63)

Die vorliegende Untersuchung hat einen Einblick in die Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase gegeben und dabei die Studienberatung berücksichtigt, welche die Hochschule zur Unterstützung dieser Phase vorsieht. Im vorangegangenen Kapitel wurden bereits einige Schwächen des Forschungsdesigns deutlich, welche Auswirkungen auf den Erkenntnisgewinn haben können. Angrenzende Fragestellungen und damit einhergehende weiterführende Erkenntnisse zu den hier untersuchten Fragen sind zahlreich vorhanden.

Dementsprechend wird in Kapitel V.4.1 eine weitere Form der Datenerhebung in Erwägung gezogen, welche außerdem zu einem alternativen Mixed-Methods-Design führen würde. Des Weiteren kann die Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung auch unter Bezugnahme auf eine Studienberatung für Studieninteressierte betrachtet werden. Mögliche hieraus resultierende Implikationen werden in Kapitel V.4.2 erläutert. In Kapitel

V.4.3 erfolgt ein Ausblick auf mögliche Untersuchungen der Determinanten sozialer Ungleichheit in Verbindung mit den Herausforderungen in der Studieneingangsphase. Die durch die SARS-CoV-2-Pandemie verstärkt eingeführte Online-Lehre im Sommersemester 2020 legt des Weiteren Überlegungen zur Untersuchung digitaler Studienberatung nahe.²⁹⁶

4.1 Vertiefende Interviews mit Studierenden

Das Studiendesign der vorliegenden Arbeit nutzt ein paralleles Mixed-Methods-Design mit komplementären Datenursprüngen zur Erhöhung des Verständnisses vom Untersuchungsgegenstand durch die Nutzung zweier unterschiedlicher Studien und damit einhergehender Perspektiven. Das damit verbundene Multilevel-Sampling dient dem Prinzip einer zusätzlichen Erfassung („additional coverage“; Kuckartz 2017, 161), wobei nicht nur methodische Perspektiven, sondern auch verschiedene Datenursprünge den Erkenntnisgewinn erhöhen. Im Sinne einer vertiefenden Herangehensweise (engl.: explanatory design; Creswell & Plano Clark 2018, 77ff.) wäre allerdings zusätzlich die qualitative Befragung von Studierenden zur Durchdringung der in der quantitativen Teilstudie gesammelten Ergebnisse denkbar und voraussichtlich gewinnbringend. So könnte eine offene Reflexion über die eigene Kompetenzwahrnehmung sowie über die Erfahrungen im Laufe der Studieneingangsphase zu einem tiefergehenden Verständnis führen und zusätzlich die Schwierigkeiten in Verbindung mit der Kompetenzmessung mindern.²⁹⁷

Durch die Möglichkeit, näher auf die institutionellen Gegebenheiten und Vorgänge im Kontext der Beratung eingehen zu können, wäre es außerdem denkbar, weiterführende Erkenntnisse zum Zusammenspiel zwischen institutionellen und individuellen Faktoren zu gewinnen.

4.2 Untersuchung von Beratung im Rahmen der Studienorientierung

Während die vorliegende Untersuchung mit Blick auf den Prozess des Übergangs auf die Studienberatung für immatrikulierte Studierende fokussiert, könnte eine ergänzende Betrachtung der Studienberatung vor der Studienentscheidung ebenfalls aufschlussreich sein.

²⁹⁶ Vgl. Kapitel V.4.4.

²⁹⁷ Vgl. Kapitel V.3.3.

Eine Anwendung der Fragestellungen auf die Phase der Studienentscheidung und -vorbereitung würde zusätzliche Informationen zu den beeinflussenden Faktoren schulischer Selbstwirksamkeitserwartung, der Lernmotivation und -strategien und damit einhergehender Studienvoraussetzungen sowie Entwicklungen in der Vorstudienphase liefern. Mit einer Panelstudie, welche die jeweiligen Beratungszeitpunkte genauer erfasst²⁹⁸ und den Prozess des Übergangs von der Schule oder vorherigen Lebensphasen in die Hochschule nicht erst ab dem Zeitpunkt des Studieneintritts berücksichtigt, wären Entwicklungsverläufe detaillierter und aus der Perspektive der transitionstheoretischen Grundlegung dieser Arbeit angemessener abzubilden.

4.3 Untersuchungen zu Determinanten sozialer Ungleichheit bei Entwicklungsprozessen in der Studieneingangsphase und der Inanspruchnahme von Beratung

Die in dieser Studie betrachteten Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Teilstudien geben wenig Aufschluss über Determinanten sozialer Ungleichheit bei der Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung sowie bei der Inanspruchnahme von Studienberatung in der Studieneingangsphase. Anders als in der vorliegenden Studie könnten Faktoren wie das Einkommen und der formale Bildungsgrad der Eltern sowie zusätzlich das Vermögen der Familie stärker in die Analysen einbezogen bzw. erfragt werden. Gerade bei der Betrachtung der Selbstwirksamkeitserwartung sind Differenzen aufgrund unterschiedlicher Sozialisation in der Kindheit denkbar.²⁹⁹ Fraglich wäre auch, ob Studierende, die einer zeitlich umfangreichen Erwerbstätigkeit neben dem Studium nachgehen, um ihr Studium zu finanzieren, entweder bessere Zeitmanagement- und Organisationskompetenzen vorweisen, oder durch diese Doppelbelastung eher überfordert sind.

Anknüpfend an diese Gedanken und eine nähere Betrachtung des Bildungshintergrundes im Elternhaus der Studienanfänger*innen kann das Konzept der habitussensiblen Beratung herangezogen werden, bei welchem eine gesellschaftliche Distanz zwischen Studierenden und Beratenden durch eine hohe Reflexionsfähigkeit der Beratenden und die Reduktion von Herkunftseffekten angestrebt wird (Emmerich & Schmidt 2014, 305ff.) In Untersuchungen zur Wahrnehmung der Relevanz eines habitussensiblen Umgangs mit ihren Studierenden aus der Sicht von Hochschullehrenden zeigt sich die Tendenz, dass diese oftmals lediglich eine oberflächliche

²⁹⁸ Vgl. Kapitel V.3.4.

²⁹⁹ Vgl. Kapitel II.3.1.

bzw. vereinfacht dichotomisierende Differenzierung ihrer Studierenden hinsichtlich ihrer Bildungshintergründe sowie sozialer und ethnischer Herkunft teilen (Rheinländer 2014, 261ff.). Kathrin Rheinländer stellt in ihrem Fazit die Frage, „[...] ob die Verfechter und Verfechterinnen der traditionellen selektiven Ordnung vor dem Hintergrund der hochschulpolitischen Initiativen zur Öffnung der Hochschulen mental hinreichend vorbereitet [...]“ (ebd., 272) seien. Eine Untersuchung mit einem Fokus auf die Öffnung der Hochschulen könnte zu einem weitergehenden Erkenntnisgewinn zur Wirksamkeit der Studienberatung bei spezifischen Zielgruppen führen.

4.4. Beratung auf Distanz – Notwendigkeit und Möglichkeiten einer digitalen Studienberatung

Während in dieser Studie nur selten alternative Beratungsformen neben den persönlichen Gesprächen vor Ort thematisiert werden, erhält das Feld der digitalen Studienberatung in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit (Suter 2017, 66). Die mögliche Ausweitung online geführter Beratungsgespräche im Zuge der verstärkten Praxis von Online-Lehre seit dem Sommersemester 2020 bietet ein erweitertes Forschungsfeld zur Untersuchung verschiedener Beratungsformen und ihrer Möglichkeiten der Einflussnahme auf studentische Entwicklungsprozesse.

Lerch (2020) zieht aus seinen theoretischen Überlegungen zu den Möglichkeiten einer digitalen Studienberatung den Schluss, dass sowohl eine hohe (und fortlaufend weiterzuentwickelnde) Medienkompetenz der Beratenden unabdingbar sei als auch ein besonderes Augenmerk auf ausreichende Zeitfenster für ein Beratungsgespräch in einem sonst so durch Beschleunigung geprägten Kommunikationsmedium gelegt werden muss (ebd., 123f.). Mit Blick auf die ersten Erfahrungen aus der Online-Lehre während des Sommersemesters 2020 aufgrund der SARS-CoV-2-Pandemie lässt sich sicherlich resümieren, dass auch aufseiten der Studierenden diese Medienkompetenz vonnöten ist. Dies lässt sich insbesondere dann auf die Studienberatung übertragen, wenn man berücksichtigt, dass auch für ein online stattfindendes Gespräch die Initiative von den Studierenden ausgehen muss, sie ihre Belange kommunizieren und die Selbstreflexion auch unter den Bedingungen eines virtuellen Gesprächs aufrechterhalten müssen.

- Ach, N. (1910): Über den Willensakt und das Temperament. Eine experimentelle Untersuchung. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Achtenhagen, F. & Baethge, M. (2007): Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: M. Prenzel; I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik (51-70). Sonderheft 8 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_4 [22.02.2020].
- Alkan, M. F. & Arslan, M. (2019): Learner autonomy of Pre-service Teachers and its Associations with Academic Motivation and Self-Efficacy. In: Malaysian Journal of Learning and Instruction, 16 (2), 75-96. Verfügbar unter: <http://e-journal.uum.edu.my/index.php/mjli/article/view/4332> [03.02.2020].
- Altfeld, S.; da Costa André, K.; Heinzelmann, S.; Schmidt, U. & Schulze, K. (2016): Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre). Abschlussbericht über die 1. Förderphase 2011-2016. Herausgegeben vom BMBF. Berlin/Mainz. Verfügbar unter: https://www.qualitaetspakt-lehre.de/files/Abschlussbericht_Evaluation_barrierefrei.pdf [23.10.2020].
- Andersson, M.; Besch, C.; Heinzelmann, S.; Schmidt, U.; Schulze, K. & Wesolowski, A.-K. (2018): Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre). Ergebnisbericht über den Evaluationszeitraum 2013-2018. Berlin/Mainz. Herausgegeben vom BMBF. Verfügbar unter: https://www.qualitaetspakt-lehre.de/files/Ergebnisbericht_Evaluation_QPL_ZQ_Prognos_2018%20-%20barrierefrei.pdf [03.10.2020].
- Asdonk, J. & Sterzik, C. (2011): Kompetenzen für den Übergang zur Hochschule. In: P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.): Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II. Reihe Schule und Gesellschaft, Band 54 (191-249). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8_6 [03.02.2020].
- Atkinson, J. W. (1957): Motivational determinants of risk-taking behavior. In: Psychological Review, 64 (6), 359-372. Doi: 10.1037/h0043445.
- Bahl, A. (2009): Von Schlüsselqualifikationen zu globalen "key competencies": Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen. In: A. Bahl (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft: Begriffe - Erwartungen - Entwicklungsansätze (19-39). Berichte zur beruflichen Bildung des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3278/111-024w019> [12.05.2019].
- Bähring, K.; Hauff, S. Sossdorf, M. & Thommes, K. (2008): Methodologische Grundlagen und Besonderheiten der qualitativen Befragung von Experten in Unternehmen: Ein Leitfaden. In: Die Unternehmung, 62 (1), 89-111. Verfügbar unter: <https://www.researchgate.net/publication/267448540> [03.10.2020].
- Balsam, R.; Herzog, C.; Newig, J.; Seifert, A. & Stegert, A. (2015): Die Studienreflexion an der Leuphana Universität Lüneburg. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 10 (1), 20-24.

Verfügbar unter:

https://0a59654b-c029-4e59-a817-d92d38cf7998.file-susr.com/ugd/7bac3c_bc175392ae214b38a2db83ea8091b6e5.pdf [29.09.2020].

Bandura, A. (1971): Social Learning Theory. NYC: General Learning Press.

Bandura, A. (1978): Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: *Advances in Behavior Research and Therapy*, 1 (4), 139-161. Verfügbar unter: [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4) [08.04.2020].

Bandura, A. (1979 [1977]): Sozial-kognitive Lerntheorie. Übersetzt von H. Kober. Stuttgart: Klett.

Bandura, A. (1995): Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: A. Bandura (Hrsg.): *Self-efficacy in Changing Societies* (1-45). Cambridge: Cambridge University Press. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.003> [07.04.2020].

Bandura, A. (1998). *Self-efficacy: The Exercise of Control* (2. Auflage). New York: Freeman.

Bandura, A. (2001): Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. In: *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1> [15.11.2019].

Bandura, A.; Barbaranelli, C.; Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (2001): Self-efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. In: *Child Development*, 72 (1), 187-206. Verfügbar unter: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2001CD.pdf> [15.11.2019]. Doi: 10.1111/1467-8624.00273.

Bargel, T. (2003): Neigung zum Studienabbruch: Umfang und Gründe. Universität Konstanz, Geisteswissenschaftliche Sektion, FB Geschichte und Soziologie, Arbeitsgruppe Hochschulforschung (News 13.1). Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-316390> [29.09.2020].

Baron, S.; Riddell, S. & Wilson, A. (1999): The Secret of Eternal Youth: Identity, Risk and Learning Difficulties. In: *British Journal of Sociology of Education*, 20 (4), 483-499. Verfügbar unter: <https://www.jstor.org/stable/1393275> [19.04.2020].

Baur, N.; Kelle, U. & Kuckartz, U. (2017): Mixed Methods – Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen. In: *Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69 (Suppl. 2), 1-37. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0450-5> [08.02.2019].

Bayertz, K. & Beck, B. (2017): Der Begriff der Verantwortung in der Moderne: 19.-20. Jahrhundert. In: L. Heidbrink; C. Langbehn & J. Loh (Hrsg.): *Handbuch Verantwortung* (133-147). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06110-4> [28.03.2020].

Bazeley, P. & Kemp, L. (2012): Mosaics, Triangles, and DNA: Metaphors for Integrated Analysis in Mixed Methods Research. In: *Journal of Mixed Methods Research*, 6 (1), 55-72. Verfügbar unter: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1558689811419514> [11.02.2019].

- Bednarz, S. (2019): Beratung und Information bei der Gestaltung von Übergängen. In: B. Hemkes; K. Wilbers & M. Heister (Hrsg.): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Berichte zur beruflichen Bildung (365-384). Bonn: Barbara Budrich. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9753> [18.11.2019].
- Beierlein, C.; Kovaleva, A.; Kemper, C. J. & Rammstedt, B. (2012): Ein Messinstrument zur Erfassung subjektiver Kompetenzerwartungen. Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (ASKU). GESIS-Working Papers Nr. 17. Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-292351> [18.08.2020].
- Bernholt, A.; Hagenauer, G.; Lohbeck, A.; Gläser-Zikuda, M.; Wolf, N.; Moschner, B.; Lüschen, I.; Klaß, S.; Dunker, N. (2018): Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. In: Journal for educational research online, 10 (1), 24-51. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=15412 [26.03.2020].
- Bernien, M. (1997): Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Reihe Kompetenzentwicklung, Band 2 (17-83). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Bierhoff, H.-W.; Wegge, J.; Bipp, T.; Kleinbeck, U.; Attig-Grabosch, C. & Schulz, S. (2005): Entwicklung eines Fragebogens zur Messung von Eigenverantwortung oder: „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es“. In: Zeitschrift für Personalpsychologie, 4 (1), 4-18. Verfügbar unter: https://www.ruhr-uni-bochum.de/soc-psy/scholar/2005_EntwicklungeinesFragebogens.pdf [20.03.2020]. Doi: 10.1026/1617-6391.4.1.4
- Bieri Buschor, C. & Schuler Braunschweig, P. (2011): Check-point Assessment Centre für angehende Lehramtsstudierende. Empirische Befunde zur prognostischen Validität und zur Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzung eignungsrelevanter Merkmale. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (5), 695-710. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8773/pdf/ZfPaed_5_2011_BieriBuschor_SchulerBraunschweig_Check_point_assessment.pdf [25.02.2020].
- Biesta, G. (2010): Pragmatism and the Philosophical Foundations of Mixed Methods Research. In: A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.): Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research. 2. Auflage (95-117). Thousand Oaks/London/New Delhi/Singapore: Sage. Doi: 10.4135/9781506335193.n4.
- Blickle, G. (2019): Anforderungsanalyse. In: F. W. Nerdinger; G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. 4., vollständig überarbeitete Auflage (235-249). Berlin/Heidelberg: Springer. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56666-4> [12.02.2020].
- Blömeke, S. & Zlatin-Troitschanskaia, O. (2013): Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor. Ziele, theoretischer Rahmen, Design und Herausforderungen des BMBF-Forschungsprogramms KoKoHs. KoKoHs Working Papers No. 1. Berlin/Mainz. Verfügbar unter: https://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de/files/2018/05/KoKoHs_WP1_Bloemeke_Zlatkin-Troitschanskaia_2013_.pdf [31.01.2020].

- Blüthmann, I. (2012a): Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch: Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen (Dissertation). Freie Universität Berlin. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-16294> [23.05.2020].
- Blüthmann, I. (2012b): Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15 (2), 273-303. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0270-3> [28.08.2020].
- BMBF (2020a): Projektdatenbank. Maßnahmen und Themenfelder der geförderten Projekte. Verfügbar unter: <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/maassnahmen-und-themenfelder-der-geforderten-projekte-suchen-und-finden-1745.php> [13.10.2020].
- BMBF (2020b): Hochschulpakt 2020. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/de/hochschul-pakt-2020-506.html> [23.10.2020].
- BMJV (1999): Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Art. 1 G vom 15. November 2019 (BGBl. I S. 1622). Verfügbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/> [08.02.2020].
- Böhm, W. & Seichter, S. (2018): Wörterbuch der Pädagogik. 17., aktualisierte und vollständig überarbeitete Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Reihe Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5> [10.01.2020].
- Bogner, A. & Menz, W. (2009): Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In: A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage (7-31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohn, S. (2017): Die Ordnung des Selbst. Subjektivierung im Kontext von Krise und psychosozialer Beratung (Dissertation). Bielefeld: transcript. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.14361/9783839437940> [08.12.2019].
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003): Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? In: Educational Psychology Review, 15 (1), 1-40. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382> [29.12.2019].
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993): NEO-FFI. NEO-Fünf-Faktoren Inventar nach Costa und McCrae (2., vollständig überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Bornkessel, P. (2018): Einleitung. In: P. Bornkessel (Hrsg.): Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate (7-28). Hannover: DZHW. Doi: 10.3278/6004654w.
- Bosse, E. (2017): Die (Wieder-)Entdeckung der Studieneingangsphase. In: Webler, W.-D. & Jung-Paarmann (Hrsg.): Festschrift für Ludwig Huber (147-160). Bielefeld: Universitätsverlag Webler
- Bosse, E.; Mergner, J.; Wallis, M.; Jänsch, V. K. & Kunow, L. (2019): Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase. Ergebnisse und Anregungen für die Praxis aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre im Projekt StuFHe. Universität Hamburg. Verfügbar unter: <https://www.openaccess.uni-hamburg.de/elke-bosse-stufhe-2019.html> [02.03.2020]. Doi: 10.25592/StuFHe2019.

- Bosse, E. & Trautwein, C. (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9 (5) 41-62. Verfügbar unter: <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/765> [03.10.2020].
- Brahm, T. (2016): Motivation in der Studieneingangsphase. Warum der Start ins Studium so wichtig ist. Keynote im Rahmen der interStudies-Jahrestagung „Motivation im Studium – Lernkulturen gestalten“, Greifswald, 29. Juni 2016. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/46629465-Motivation-in-der-studieneingangsphase-warum-der-start-ins-studium-so-wichtig-ist.html> [14.11.2019].
- Brahm, T.; Jenert, T. & Wagner, D. (2014): Nicht für alle gleich: subjektive Wahrnehmungen des Übergangs Schule – Hochschule. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9 (5), 63-82. Verfügbar unter: <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/758> [09.08.2019].
- Brandstätter, H.; Grillich, L. & Farthofer, A. (2002): Studienverlauf nach Studienberatung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16 (1), 15-28. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1024/1010-0652.16.1.15> [29.09.2020].
- Brandstätter, H.; Grillich, L. & Farthofer, A. (2006): Prognose des Studienabbruchs. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38 (3), 121-131. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1026/0049-8637.38.3.121> [29.09.2020].
- Braun, M. W. (2003): Genauigkeit der Selbsteinschätzung beim Erwerb neuer Kompetenzen in Abhängigkeit von Kontrollmeinung, Erfahrung, Selbstaufmerksamkeit, Ängstlichkeit und Geschlecht (Dissertation). Bern.
- Braun, O. L.; Gail, K. & Greinert, A. (2020): Das Modell des positiven Selbstmanagements und seine bisherige empirische Bestätigung. In: O. L. Braun (Hrsg.): Positive Psychologie, Kompetenzförderung und Mentale Stärke. Gesundheit, Motivation und Leistung fördern (1-22). Berlin/Heidelberg: Springer. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-59665-4> [06.04.2020].
- Braun, E.; Woodley, A.; Richardson, J. T. E. & Leidner, B. (2012): Self-rated competences questionnaires from a design perspective. In: Educational Research Review, 7 (1), 1-18. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.005> [27.03.2020].
- Brownlee, J.; Walker, S.; Lennox, S.; Exley, B. & Pearce, S. (2009): The first year university experience: using personal epistemology to understand effective learning and teaching in higher education. In: Higher Education, 58 (5), 599-618. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9212-2> [18.04.2020].
- Breuer, K. (2005): Berufliche Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, 8. Verfügbar unter: https://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer_bwpat8.pdf [27.03.2020].
- Brunstein, J. C. & Heckhausen, H. (2018): Leistungsmotivation. In: J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.): Motivation und Handeln. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage (163-222). Berlin: Springer. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9> [25.03.2020].
- Bryman, A. (2007): Barriers to integrating quantitative and qualitative research. In: Journal of Mixed Methods Research, 1 (1), 8-22. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/1558689806290531> [15.03.2019].

- BLK (2001): Gemeinsames Hochschulsonderprogramm III. Abschlussbericht zum Gemeinsamen Hochschulsonderprogramm III des Bundes und der Länder. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 95. Verfügbar unter: <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/303/pdf/heft95.pdf> [03.10.2020].
- Burbaum, C. (2012): Qualitative Methoden in den Gesundheits- und Rehabilitationswissenschaften (Burbaum). Sommersemester 2012. Regeln für die Transkription. Universität Freiburg. Verfügbar unter: https://www.psychologie.uni-freiburg.de/studium.lehre/klin-master/skripte/Vergangene_Semester/qualitative-methoden-in-den-rehabilitations-und-gesundheitswissenschaften-SS2012/Regeln%20fuer%20die%20Transkription [22.10.2020].
- Burnett, L. (2007): Juggling first year student experience and institutional change: An Australian experience. Conference Paper: The 20th International Conference on First Year Experience. Hawaii, 09.-12.07.2007. Verfügbar unter: <https://research-repository.griffith.edu.au/handle/10072/32622> [07.06.2019].
- Bustamante, C. (2019): TPACK and Teachers of Spanish: Development of a Theory-Based Joint Display in a Mixed Methods Research Case Study. In: *Journal of Mixed Methods Research*, 13 (2), 163-178. Verfügbar unter: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1558689817712119> [09.01.2020].
- Çakır, L. (2014): The relationship between underachievement of gifted students and their attitudes toward school environment. In: *Social and Behavioral Sciences*, 152, 1034-1038. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.269> [26.03.2020].
- Cameron, R. B. & Rideout, C. A. (2020): 'It's been a challenge finding new ways to learn': first-year students' perceptions of adapting to learning in a university environment. In: *Studies in Higher Education*, 1-15. Doi: 10.1080/03075079.2020.1783525.
- CHE (2020): Studieren ohne Abitur. Der Online-Studienführer für alle berufliche Qualifizierten. Verfügbar unter: <http://www.studieren-ohne-abitur.de/> [22.10.2020].
- Chomsky, N. (1981): Regeln und Repräsentationen. Übersetzt von H. Leuninger. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cohen, J. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2. Auflage. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Costa, P. T., Jr. & McCrae, R. R. (2009): The Five-Factor Model and the NEO Inventories. In: J. M. Butcher (Hrsg.): *Oxford handbook of personality and clinical assessment* (299-322). New York: Oxford University Press.
- Covington, M. V. (1992): *Making the Grade. A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge University Press. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173582> [12.04.2020].
- Cramer, C. & Binder, K. (2015): Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (1), 101-123. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0605-3> [06.04.2020].
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018): *Designing and conducting mixed methods research*. 3. Auflage. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington/Melbourne: Sage.

- Cronbach, L. J. (1951): Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. In: *Psychometrika*, 16 (3), 297-334. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/BF02310555> [16.10.2020].
- Dalbert, C. & Stöber, J. (2008): Forschung zur Schülerpersönlichkeit. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage (905-925). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_37 [08.04.2020].
- Danielson, B. (2018): The transition from developmental education: Exploring the student experience (Dissertation). Boston. Verfügbar unter: <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:cj82r716q/fulltext.pdf> [15.01.2019].
- Denzin, N. K. (2010): Moments, Mixed Methods, and Paradigm Dialogs. In: *Qualitative Inquiry*, 16 (6), 419-427. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177%2F1077800410364608> [28.08.2020].
- Denzin, N. K. (2012): Triangulation 2.0. In: *Journal of Mixed Methods Research*, 6 (2), 80-88. Verfügbar unter: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1558689812437186> [20.11.2019].
- Deutscher Bundestag (1976): Hochschulrahmengesetz (HRG). Vom 26. Januar 1976. Bonn. Verfügbar unter: http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl176s0185.pdf [03.10.2020].
- DeVilbiss, S. E. (2014): The transition experience: Understanding the transition from high school to college for conditionally-admitted students using the lens of Schlossberg's transition theory (Dissertation). Lincoln. Verfügbar unter: <https://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss/187/> [15.01.2019].
- DeWitte, S. & Lens, W. (2000): Exploring volitional problems in academic procrastinators. In: *International Journal of Educational Research*, 33 (7-8), 733-750. Verfügbar unter: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00047-1](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00047-1) [06.04.2020].
- Dickhäuser, O. & Rheinberg, F. (2003): Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In: J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.): *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Reihe Tests und Trends, Band 2 (41-55). Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe.
- Dillman, D. A.; Smyth, J. D. & Christian, L. M. (2014): *Internet, Phone, Mail, and Mixed-Mode Surveys. The Tailored Design Method*. 4. Auflage. Hoboken: Wiley.
- Dobson, P. (2000): An Investigation into the Relationship between Neuroticism, Extraversion and Cognitive Test Performance in Selection. In: *International Journal of Selection and Assessment*, 8 (3), 99-109. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00140> [22.10.2020].
- Dollinger, S. J.; Matyja, A. M. & Huber, J. L. (2008): Which factors best account for academic success: Those which college students can control or those they cannot? In: *Journal of Research in Personality*, 42, 872-885. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.11.007> [20.03.2020].
- Doménech-Betoret, F.; Abellán-Roselló, L. & Gómez-Artiga, A. (2017): Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy-Value

- Beliefs. In: *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193> [03.10.2020].
- Ecclestone, K.; Biesta, G. & Hughes, M. (2010): Transitions in the lifecourse: the role of identity, agency and structure. In: K. Ecclestone; G. Biesta & M. Hughes (Hrsg.): *Transitions and learning through the lifecourse* (1-15). London/New York: Routledge.
- Eissler, C. (2018): Studienbelastung und Gesundheit im Kontext von Persönlichkeit bei Studierenden unterschiedlicher Hochschulen (Dissertation). Universität Ulm. Verfügbar unter: <https://oparu.uni-ulm.de/xmlui/handle/123456789/11759> [22.10.2020].
- Emmerich, J. & Schmidt, M. (2014): Die Beratung von Studierenden im Projekt ‚MyStudy‘: Habitussensibilität als professionelles Kernwissen. In: T. Sander (Hrsg.): *Habitussensibilität. Eine neue Herausforderung an professionelles Handeln* (303-317). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5> [28.11.2019].
- Erdmann, M. & Mauermeister, S. (2016): Studienerfolgswissenschaft. Herausforderungen in einem multidisziplinären Forschungsbereich. In: J. Kohler; P. Pohlenz & U. Schmidt (Hrsg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, Ausgabe Nr. 58, B 1.9 (1-28). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Erpenbeck, J. (2010): Conspiracies and Competences. In: U. D. Ehlers & D. Schneckenberg (Hrsg.): *Changing Cultures in Higher Education. Moving Ahead to Future Learning* (299-312). Berlin/Heidelberg: Springer. Doi: 10.1007/978-3-642-03582-1.
- Erpenbeck, J. (2012): Was »sind« Kompetenzen? In: W. G. Faix (Hrsg.): *Kompetenz. Festschrift Prof. Dr. John Erpenbeck zum 70. Geburtstag*. Reihe Kompetenz, Persönlichkeit, Bildung, Band 4 (1-57). Stuttgart: Steinbeis-Edition. Verfügbar unter: https://www.steinbeis-sibe.de/wp-content/uploads/2017/04/SIBE_Kompetenz_Festschrift_Erpenbeck.pdf [17.10.2020].
- Erpenbeck, J. (2014): Stichwort: »Kompetenzen«. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (3), # PIAAC, 20-21. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/32014/kompetenz-01.pdf> [12.02.2020].
- Erpenbeck, J.; Grote, S. & Sauter, W. (2017): Einführung. In: J. Erpenbeck; L. v. Rosenstiel, S. Grote & W. Sauter (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage (IX-XXXVIII). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2019): *Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-59677-7> [07.12.2019].
- Esser, H. (2003): Die Rationalität der Werte. Die Typen des Handelns und das Modell der soziologischen Erklärung. In: G. Albert, A. Bienfait, S. Sigmund, & C. Wendt (Hrsg.): *Das Weber-Paradigma. Studien zur Weiterentwicklung von Max Webers Forschungsprogramm* (153-187). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Esser, H. (2011): Sinn, Kultur und »Rational Choice«. In: F. Jaeger & J. Straub (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Paradigmen und Disziplinen*, Band 2 (Sonderausgabe) (249-265). Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-476-00627-1_14 [29.03.2020].

- Euler, D. (2005): Forschendes Lernen. In: S. Spoun & W. Wunderlich, W. (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit (253-271). Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag.
- Fetters, M. D., Curry, L. A. & Creswell, J. W. (2013): Achieving Integration in Mixed Methods Designs – Principles and Practices. In: *Health Services Research*, 48 (6, Teil 2), 2134-2156. Verfügbar unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4097839/> [07.12.2019]. Doi: 10.1111/1475-6773.12117.
- Fetters, M. D. & Freshwater, D. (2015a): Publishing a Methodological Mixed Methods Research Article. In: *Journal of Mixed Methods Research*, 9 (3), 203-213. Verfügbar unter: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1558689815594687> [07.12.2019].
- Fetters, M. D. & Freshwater, D. (2015b): The 1 + 1 = 3 Integration Challenge. In: *Journal of Mixed Methods Research*, 9 (2), 115-117. Verfügbar unter: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1558689815581222> [11.02.2019].
- Field, J. (2010): Preface. In: K. Ecclestone; G. Biesta & M. Hughes (Hrsg.): *Transitions and learning through the lifecourse* (xvii-xxiv). London/New York: Routledge.
- Fischer, F.; Schult, J. & Hell, B. (2014): Unterschätzung der Studienleistungen von Frauen durch Studierfähigkeitstests. Erklärbar durch Persönlichkeitseigenschaften? In: *Diagnostica*, 61 (1), 34-46. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000120> [03.10.2020].
- Fitzenberger, B. & Doerr, A. (2016): Konzeptionelle Lehren aus der ersten Evaluationsrunde der Branchenmindestlöhne in Deutschland. In: *Journal for Labour Market Research* 49, 329-347. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s12651-016-0214-0> [10.01.2020].
- Flick, U. (2017): Mantras and Myths: The Disenchantment of Mixed-Methods Research and Revisiting Triangulation as a Perspective. In: *Qualitative Inquiry*, 23 (1), 46-57. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/1077800416655827> [09.08.2020].
- Flick, U. (2020): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: G. Mey & K. Kruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (1-17). Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_30-2 [13.08.2020].
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2017): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: U. Flick; E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (13-29). Reinbek: Rowohlt.
- Föste, W.; Haarland, H. P.; Janßen, P. & Niessen, H.-J. (2001): Flexibilität und Sicherheit am Arbeitsmarkt. Schriftenreihe des Forschungsinstituts für Ordnungspolitik, Band 2. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Frey, A. (2014): Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf. In: E. Terhart; H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. überarbeitete Auflage (712-744). Münster/New York: Waxmann.
- Frey, A. (2006): Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. Eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Beiheft 51 der Zeitschrift für Pädagogik (30-46). Weinheim/Basel: Beltz. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7367/pdf/ZfPaed_Beiheft_51_Komplett.pdf [24.02.2020].

- Fürstenau, B. (2016) (Hrsg.): Lehr-Lern-Theorien. Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus: Lernen und Expertise verstehen und fördern. Reihe Studentexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 6. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gabriel, S. (2019): Triangulation als theoretisierte Verhältnisfrage zwischen Gegenstandskonstruktionen in qualitativen Forschungsprojekten. In: J. Lüdemann & A. Otto (Hrsg.): Triangulation und Mixed-Methods. Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 76 (13-37). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-24225-1_2 [28.08.2020].
- Gale, T. & Parker, S. (2014): Navigating change: a typology of student transition in higher education. In: Studies in Higher Education, 39 (5), 734-753. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/262605977_Navigating_change_A_typology_of_student_transition_in_higher_education [16.01.2019]. Doi: 10.1080/03075079.2012.721351.
- Gale, T. & Parker, S. (2018): Student aspiration and transition as capabilities for navigating education systems. In: Tarabini, A. & Ingram, N. (Hrsg.): Educational Choices, Aspirations and Transitions in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges. Series: Routledge research in international and comparative education (32-49). Abingdon/New York: Routledge. Doi: 10.4324/9781315102368.
- Gangl, M. (2010): Nichtparametrische Schätzung kausaler Effekte mittels Matchingverfahren. In: C. Wolf & H. Best (Hrsg.): Handbuch der Sozialwissenschaftlichen Datenanalyse (931-961). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_35 [16.10.2020].
- Gavin-Kramer, K. (2018): Allgemeine Studienberatung nach 1945. Entwicklung, Institutionen, Akteure. Ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte. Reihe 1: Hochschulwesen – Wissenschaft und Praxis parallel zur Zeitschrift „Das Hochschulwesen“. Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler.
- Gennep, A. v. (2005 [1909]): Übergangsriten. 3., erweiterte Auflage. Übersetzt von K. Schomburg & S. M. Schomburg-Scherff. Frankfurt/New York.: Campus-Verlag.
- Gertler, P. J.; Martinez, S.; Premand, P.; Rawlings, L. B. & Vermeersch, C. M. J. (2016): Impact Evaluation in Practice. 2. Auflage. Washington, DC: The World Bank. Verfügbar unter: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/25030#?> [06.01.2020]. Doi: 10.1596/978-1-4648-0779-4.
- GIBeT (2020): Das Fortbildungszertifikat der GIBeT. Verfügbar unter: <https://gibet.org/fortbildungszertifikat/> [03.10.2020].
- Gill, B.; Ramjan, L.; Koch, J.; Dlugon, E.; Andrew, S. & Salamonson, Y. (2011): Standardised orientation program for first year undergraduate students in the College of Health and Science at the University of Western Sydney. A Practice Report. In: The International Journal of the First Year in Higher Education, 2 (1), 63-69. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v2i1.48> [07.06.2019].
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010 [1971]): Status Passage. New Brunswick/London: Aldine Transaction.

- Gläser, J. & Laudel, G. (2009): Wenn zwei das Gleiche sagen... Qualitätsunterschiede zwischen Experten. In: A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage (137-158). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Greene, J. C. (1989): Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, 11, (3), 255-274. Verfügbar unter: <https://www.jstor.org/stable/1163620> [03.10.2020].
- Greene, J. C. (2008): Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology? In: Journal of Mixed Methods Research, 2 (1), 7-22. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/1558689807309969> [28.08.2020].
- Greene, J. C. & Hall, J. N. (2010): Dialectics and Pragmatism. Being of Consequence. In: A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.): Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research (2. Auflage) (119-143). Thousand Oaks/London/New Delhi/Singapore: Sage. Doi: 10.4135/9781506335193.n5.
- Greif, S. (2008): Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings. Göttingen: Hogrefe.
- Greif, S. (1997): Soziale Kompetenzen. In: D. Frey & S. Greif (Hrsg.): Sozialpsychologie. 4. Auflage (312-320). Weinheim: Beltz.
- Großmaß, R. & Püschel, E. (2010): Beratung in der Praxis. Konzepte und Fallbeispiele aus der Hochschulberatung. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Grüneberg, T. (2017): Praxis der Studienberatung im Spannungsfeld organisationaler Rahmenbedingungen und Beratungsselbstverständnis. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 12 (4), 124-129. Verfügbar unter: <https://www.universitaetsverlagwebler.de/zbs> [03.10.2020].
- Grunschel, C.; Schwinger, M.; Steinmayr, R. & Fries, S. (2016): Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. In: Learning and Individual Differences, 49, 162-170. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008> [06.04.2020].
- Gruschwitz, D.; Eggs, J.; Nobis, C. & Schulz, A. (2018): Analyses of mixed survey mode effects in the German national travel survey 2017. In: Transportation Research Procedia, 32, 339-350. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.trpro.2018.10.062> [08.02.2019].
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994): Competing paradigms in qualitative research. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.): Handbook of qualitative research (105-117). Thousand Oaks: Sage. Verfügbar unter: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP356/Guba%20%26%20Lincoln%201994.pdf> [26.04.2020].
- Guetterman, T. C.; Fetters, M. D. & Creswell, J. W. (2015): Integrating Quantitative and Qualitative Results in Health Science Mixed Methods Research Through Joint Displays. In: Annals of Family Medicine, 13 (6), 554-561. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1370/afm.1865> [12.10.2020].

- GWK (2020): Hochschulpakt 2020. Verfügbar unter: <https://www.gwk-bonn.de/themen/foerderung-von-hochschulen/hochschulpakt-zukunftsvertrag/hochschulpakt-2020/> [22.10.2020].
- Haack, A. (2018): Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung. Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium Englisch (Dissertation). Reihe Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS. Wiesbaden: J.B. Metzler. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19951-7> [21.03.2020].
- Haertel, T.; Terkowsky, C. & Frye, S. (2019): Kreativität in der Industrie 4.0: Drei zentrale Thesen für die Ingenieurdidaktik. In: T. Haertel; C. Terkowsky; S. Dany & S. Heix (Hrsg.): Hochschullehre und Industrie 4.0. Herausforderungen – Lösungen – Perspektiven (13-25). Bielefeld: wbv Media.
- Hair, J. F. Jr.; C. Black, W. C.; Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2014): Multivariate Data Analysis. 7. Auflage. Harlow/Essex: Pearson.
- Hanft, A. (2015): Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In: A. Hanft; O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule (13-28). Münster/New York: Waxmann. Verfügbar unter: https://uol.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Hanft_Zawacki-Richter_Gierke_Open_Access.pdf [24.12.2019].
- Hartig, J. & Jude, N. (2007): Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. In: J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Reihe Bildungsforschung, Band 20 (17-36). Bonn/Berlin: BMBF. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/docview/31/15241122/#file=/storage/31/15241122/15241122.pdf> [23.02.2020].
- Hasselhorn, M.; von Goldammer, A. & Weber, A. (2008): Belohnungsaufschub als volitionale Kompetenz: Ein relevanter Bereich für die Schuleingangsdagnostik? In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 55 (2), 123-131.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2018): Entwicklung der Motivation. In: J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.): Motivation und Handeln. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage (439-540). Berlin: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9_16 [27.03.2020].
- Heinemann, A. (2015): Selbstkompetenz. In: D. Ufert (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende (48-83). Opladen/Toronto: Barbara Budrich. Verfügbar unter: <https://www.utb-studi-e-book.de/schluesselkompetenzen-im-hochschulstudium.html> [24.02.2020].
- Heinze, D. (2018): Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg. Zu dem Einfluss volitionaler Strategien der Handlungskontrolle auf den Erfolg von Bachelorstudierenden (Dissertation). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19403-1> [20.12.2019].
- Helffferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Helfferrich, C. (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (559-574). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39 [04.01.2020].
- Henrici, J. & Wrage, F. (2017): Erfassung von Verhaltenskompetenzen: CAPTain (Computer Aided Personnel Test answers inevitable). In: J. Erpenbeck; L. von Rosenstiel; S. Grote & W. Sauter (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 3. Auflage (215-234). Doi: 10.34156/9783791035123-215.
- Heublein, U.; Ebert, J.; Hutzsch, C.; Isleib, S.; König, R.; Richter, J. & Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen (Forum Hochschule, 1). Hrsg. vom DZHW. Hannover. Verfügbar unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf [26.12.2019].
- Heublein, U. & Schmelzer, R. (2018): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016. DZHW-Projektbericht. Hannover. Verfügbar unter: <https://idw-online.de/en/attachmentdata66127.pdf> [29.09.2020].
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2009): Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Hillebrand, A. (2018): Welche Kompetenzen zeichnen einen Experten aus? Entwicklung eines expertenspezifischen Kompetenzmodells in einem produzierenden Unternehmen (Dissertation). Schriftenreihe AutoUni, Band 126. Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22546-9> [22.02.2020].
- Hillebrecht, L. (2019): Studienerfolg von berufsbegleitend Studierenden. Entwicklung und Validierung eines Erklärungsmodells (Dissertation). Reihe Economics Education und Human Resource Management. Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26164-1> [20.12.2019].
- Hillman, K. (2005): The first year experience: the transition from secondary school to university and TAFE in Australia. In: LSAY Research Reports. Longitudinal surveys of Australian youth research report, Ausgabe 40. Verfügbar unter: http://research.acer.edu.au/lsay_research/44 [18.04.2020].
- Hitzler, R. & Eberle, T. S. (2017): Phänomenologische Lebensweltanalyse. In: Flick, U.; Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (109-118). Reinbek: Rowohlt.
- Hoch, C. (2013): Die Determinanten der Panelmortalität: Eine Analyse am Beispiel des Nationalen Bildungspanels. NEPS Working Paper No. 26. Bamberg. Verfügbar unter: https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_XXVI.pdf [18.08.2020].
- Hof, C. (2002): Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzentwicklung in der Erwachsenenbildung. In: E. Nuissl; C. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 49 (80-89). Bielefeld: Bertelsmann.

- Hooley, T. (2014): *The Evidence Base on Lifelong Guidance: A Guide to Key Findings for Effective Policy and Practice*. Jyväskylä: The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). Verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/10545/333589> [03.10.2020].
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (1994): *Die Studienberatung in den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Entschließung des 173. Plenums vom 4. Juli 1994. Verfügbar unter: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/die-studienberatung-in-den-hochschulen-in-der-bundesrepublik-deutschland/> [12.07.2020].
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2018): *Modellansätze ausgewählter Hochschulen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase*. Ausgearbeitet von Olivia Key und Lukasz Hill. Verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/CHE_07032018_final.pdf [18.04.2020].
- Hsieh, P.-H. & Schallert, D. L. (2008): Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. In: *Contemporary Educational Psychology*, 33 (4), 513-532. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.01.003> [03.10.2020].
- Huber, L. (2009): Von „basalen Fähigkeiten“ bis „vertiefte Allgemeinbildung“: Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen? In: D. Bosse (Hrsg.): *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (107-124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91485-5_8 [30.08.2020].
- Huber, M. (2017): Emotion and Decision Making in Transition Research: A Mixed Methods Approach. In: H. Hasching, C. Geppert & E. Makarova (Hrsg.): *Inklusive Übergänge* (137-151). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. Verfügbar unter: <https://www.researchgate.net/publication/321310305> [03.10.2020].
- Hughes, M.; Greenhough, P.; Yee, W. C. & Andrews, J. (2010): The daily transition between home and school (16-31). In: K. Ecclestone, G. Biesta & M. Hughes (Hrsg.): *Transitions and learning through the lifecourse*. London/New York: Routledge.
- Hultberg, J.; Plos, K.; Hendry, G. D. & Kjellgren, K. I. (2008): Scaffolding students' transition to higher education: parallel introductory courses for students and teachers. In: *Journal of Further and Higher Education*, 32 (1), 47-57. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/03098770701781440> [18.04.2020].
- Hurrele, B. & Erke, A. (2001): Gruppenkompetenz als Schlüsselvariable Teilautonomer Gruppenarbeit. In: *Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, 3, 71-87. Verfügbar unter: http://www-1v75.rz.uni-mannheim.de/Publikationen/MA%20Beitraege/01-03/beitrag7_gruppenkompetenz_hurreleerke.pdf [25.02.2020].
- In der Smitten, S. & Heublein, U. (2013): Qualitätsmanagement zur Vorbeugung von Studienabbrüchen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8 (2), 98-109. Verfügbar unter: <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/512> [29.08.2020].
- In der Smitten, S. & Jaeger, M. (2010): Kompetenzerwerb von Studierenden und Profilbildung an Hochschulen. In: S. In der Smitten & M. Jaeger (Hrsg.): *Studentischer Kompetenzerwerb im Kontext von Hochschulsteuerung und Profilbildung*. Dokumentation zur HIS-Tagung am 03. November 2009 in Hannover (1-26). HIS: Forum Hochschule 13.

- Isleib, S. & Woisch, A. (2018): Studienerfolg jenseits gymnasialer Zugangswege zum Studium. In: P. Bornkessel (Hrsg.): Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate (29-58). Hannover: DZHW. Doi: 10.3278/6004654w.
- Jacobs, K. E.; Szer, D. & Roodenburg, J. (2012): The moderating effect of personality on the accuracy of self-estimates of intelligence. In: *Personality and Individual Differences*, 52 (6), 744-749. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.040> [24.02.2020].
- Jamelske, E. (2009): Measuring the impact of a university first-year experience program on student GPA and retention. In: *Higher Education*, 57 (3), 373-391. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9161-1> [18.04.2020].
- James, W. (1994 [1907]): *Der Pragmatismus. Ein neuer Name für alte Denkmethoden*. Übersetzt von W. Jerusalem. 2. Auflage mit neuen bibliografischen Hinweisen. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Jenert, T.; Brahm, T.; Gommers, L. & Kühner, P. (2017): How do they find their place? A typology of students' enculturation during the first year at a business school. In: *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 87-99. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.12.001> [27.03.2020].
- Jerusalem, M. (1990): *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen/Toronto/Zürich: Hogrefe.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1995): Generalized Self-Efficacy scale. In: J. Weinman; S. Wright; & M. Johnston (Hrsg.): *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (35-37). Windsor: NFER-NELSON.
- JGU (2020): Ordnung für die Prüfung im lehramtsbezogenen Bachelorstudiengang an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vom 9. Juli 2010. Geändert mit der Ordnung vom 30. April 2020. Verfügbar unter: https://download.uni-mainz.de/verwaltung-sl/ordnungen/PO_BE_d_aktuell.pdf [25.09.2020].
- Johnson, R. B. (2012): Dialectical Pluralism and Mixed Research. In: *American Behavioral Scientist*, 56 (6), 751-754. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/0002764212442494> [24.05.2019].
- Johnson, R. B. (2017): Dialectical pluralism: A metaparadigm whose time has come. In: *Journal of Mixed Methods Research*, 11 (2), 156-173. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/1558689815607692> [03.10.2020].
- Johnson, R. B. & Stefurak, T. (2013): Considering the evidence-and-credibility discussion in evaluation through the lens of dialectical pluralism. In: D. M. Mertens & S. Hesse-Biber (Hrsg.): *Mixed methods and credibility of evidence in evaluation. New Directions for Evaluation*, 138 (37-48). Wiley Periodicals. Verfügbar unter: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ev.20056> [09.01.2020].
- Jurkat, H. B.; Richter, L.; Vetter, A.; Bedau, S.; Leweke, F. & Milch, W. (2011): Depressivität und Stressbewältigung bei Medizinstudierenden. Eine Vergleichsuntersuchung des 1. und 7. Fachsemesters Medizin. In: *Der Nervenarzt*, 82 (646-652). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s00115-010-3039-z> [21.03.2020].

- Kaiser, R. (2014): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02479-6> [17.10.2020].
- Karg, U. (2006): Betriebliche Weiterbildung und Lerntransfer. Einflussfaktoren auf den Lerntransfer im organisationalen Kontext (Dissertation). Bielefeld: Bertelsmann.
- Karlen, Y. & Hertel, S. (2018): Selbstreguliertes Lernen in unterschiedlichen Phasen des Bildungsverlaufs. In: Unterrichtswissenschaft, 46 (4), 373-378. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0032-x> [03.10.2020].
- Kauffeld, S. (2006): Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln: Ein prozessanalytischer Ansatz für Gruppen. Reihe Betriebswirtschaftliche Abhandlungen, Band 128. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kauffeld, S. (2000): Das Kasseler Kompetenz-Raster (KKR) zur Messung der beruflichen Handlungskompetenz. In E. Frieling (Hrsg.): Flexibilität und Kompetenz. Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? (33-48). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung (Dissertation). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Doi: 10.1007/978-3-531-90444-3.
- Kelle, U. (2006): Qualitative Evaluationsforschung und das Kausalitätsparadigma. In: U. Flick (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte Methoden Umsetzungen (117-134). Reinbek: Rowohlt.
- Keller, R. (2010): Kompetenz-Bildung: Programm und Zumutung individualisierter Bildungspraxis. Über Möglichkeiten einer erweiterten Bildungssoziologie. In: T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz (29-48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91951-5_2 [17.01.2020].
- Kift, S. (2009): A Transition Pedagogy: The First Year Experience Curriculum Design Symposium 2009. In: HERDSA news, 31 (1), 1-4. Verfügbar unter: <https://www.herdsa.org.au/sites/default/files/HERDSANews20093101.pdf> [18.04.2020].
- Kift, S.; Nelson, K. & Clarke, J. (2010): Transition pedagogy: a third generation approach to FYE - A case study of policy and practice for the higher education sector'. In: The International Journal of the First Year in Higher Education, 1 (1), 1-20. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v1i1.13> [07.06.2019].
- Kiss, I. (2017): Wirkung der Beratung an Hochschulen - Studienmotivation, Laufbahnplanung, Resilienz und Drop-out-Prävention. In: Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb); K. Schober & J. Langner (Hrsg.): Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Beiträge zur Wirkungsforschung und Evidenzbasierung. (103-117). Bielefeld: Bertelsmann.
- Klieme, E.; Maag Merki, K. & Hartig, J. (2007): Kompetenzen und Bedeutung des Kompetenzbegriffs im Bildungswesen. In: J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Reihe Bildungsforschung, Band 20 (5-15). Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter:

<http://docplayer.org/docview/31/15241122/#file=/storage/31/15241122/15241122.pdf>
[01.02.2020].

Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M.; Reiss, K.; Riquarts, K.; Rost, J.; Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Reihe Bildungsforschung, Band 1. 2. unveränderte Neuauflage. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/Expertise_Bildungsstandards.pdf
[01.02.2020].

Klieme, E.; Stanat, P. & Artelt, C. (2014): Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 3., aktualisierte Auflage (203-218). Weinheim/Basel: Beltz.

KMK (1996): Bericht zur Realisierung der Hochschulstrukturreform. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 01.0.1996. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_03_01-Realisierung-Hochschulstrukturreform.pdf
[13.10.2020].

KMK (2013): Deutscher Referenzierungsbericht 08.05.2013. Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Verfügbar unter: https://www.dqr.de/media/content/Deutscher_EQR_Referenzierungsbericht.pdf [09.02.2020].

KMK (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf
[09.02.2020].

Knoll, J. (2008): Lern- und Bildungsberatung. Professionell beraten in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2008-erwachsenenbildung-01.pdf> [26.12.2019].

Knoth, A. & Kiy, A. (2014): (Selbst-)bewusst durch die Studieneingangsphase mit der Reflect-App. In: S. Trahasch, C. Rensing (Hrsg.): Proc. DeLFI (172-179). Aachen: CEUR. Verfügbar unter: <http://ceur-ws.org/Vol-1227/paper34.pdf> [26.12.2019].

Koch, S. (2006): Persönliche Verantwortung für den Studienerfolg. Dimensionen und Korrelate. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20 (4), 243-250. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.4.243> [20.03.2020].

König, J. & Rothland, M. (2018): Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In: J. König; M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung (1-62). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1 [22.10.2020].

Kolb, M.; Kraus, M. Pixner, J. & Schupbach, H. (2006): Analyse von Studienverlaufsdaten zur Identifikation von studienabbruchgefährdeten Studierenden. In: Das Hochschulwesen, 54

- (6), 196-201. Verfügbar unter: <http://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-6-2006.pdf> [29.09.2020].
- Kolland, F. (2002): Auswirkungen der Einführung von Studienbeiträge[n] auf die Studienbeteiligung und das Studieverhalten. Endbericht. Wien. Verfügbar unter: <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1344.pdf> [29.09.2020].
- Kopf, M.; Leipold, J. & Seidl, T. (2010): Kompetenzen in Lehrveranstaltungen und Prüfungen. Handreichung für Lehrende. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Band 16. Herausgegeben vom Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ). Mainz.
- Kowal, S. & O'Connell, D. C. (2017): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, U.; Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (437-447). Reinbek: Rowohlt.
- Kraus, R. & Woschée, R. (2018): Commitment und Identifikation mit Projekten. In: M. Was-tian; I. Braumandl; L. von Rosenstiel & M. A. West (Hrsg.): Angewandte Psychologie für das Projektmanagement (187-206) Berlin/Heidelberg: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-662-53929-3_10 [21.03.2020].
- Krause, K.-L. & Coates, H. (2008): Students' engagement in first-year university. In: Assessment and Evaluation in Higher Education, 33 (5), 493-505. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/02602930701698892> [25.03.2020].
- Kröner, S. & Fritzsche, E. S. (2012): Wer riskiert eine Mahnung? Zur Validierung der NEO-PI-R-Gewissenhaftigkeitsskala und ihrer Facetten mit Hilfe von Verhaltensspuren für dispositionelle Selbstregulation. In: Diagnostica, 58 (4), 169-181. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000059> [22.10.2020].
- Kurtz, T. (2010): Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In: T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz (7-25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91951-5_1 [17.01.2020].
- Kuckartz, U. (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5> [23.10.2020].
- Kuckartz, U. (2017): Datenanalyse in der Mixed-Methods-Forschung. Strategien der Integration von qualitativen und quantitativen Daten und Ergebnissen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 69 (Suppl. 2), 157-183. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0456-z> [13.10.2020].
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuhl, J. (1983): Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle. Berlin/Heidelberg: Springer. Doi: 10.1007/978-3-642-69098-3.
- Kuhn, C.; Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Pant, H. A. & Hannover, B. (2016): Valide Erfassung der Kompetenzen von Studierenden in der Hochschulbildung. Eine kritische Betrachtung des nationalen Forschungsstandes. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19 (2), 275-298. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0673-7> [17.01.2020].

- Künsting, J. & Lipowsky, F. (2011): Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 25 (2), 105-114. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000038> [21.03.2020].
- Lange, E. (2009): Schlüsselkompetenzen – Wie sie entstehen und verbessert werden können. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Leenknecht, M.; Hompus, P. & van der Schaaf, M. (2019): Feedback seeking behaviour in higher education: the association with students' goal orientation and deep learning approach. In: Assessment & Evaluation in Higher Education, 44, (7), 1069-1078. Doi: 10.1080/02602938.2019.1571161.
- Legewie, J. (2012): Die Schätzung von kausalen Effekten: Überlegungen zu Methoden der Kausalanalyse anhand von Kontexteffekten in der Schule. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 64, 123-153. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11577-012-0158-5> [10.01.2020].
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2016): Berechnung von Effektstärken. Dettelbach: Psychometrica Verfügbar unter: <https://www.psychometrica.de/effektstaerke.html>. [22.10.2020]. DOI: 10.13140/RG.2.2.17823.92329
- Lerch, S. (2013): Selbstkompetenz: Eine neue Kategorie zur eigens gesollten Optimierung? Theoretische Analyse und empirische Befunde. In: REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 36 (1), 25-34. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3278/REP1301W025> [12.05.2019].
- Lerch, S. (2016): Selbstkompetenzen. Eine erziehungswissenschaftliche Grundlegung. Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12975-0> [12.05.2019].
- Lerch, S. (2017): Interdisziplinäre Kompetenzen: Eine Einführung. Münster/New York: Waxmann.
- Lerch, S. (2020): Beratung digital unterstützen. Notwendigkeit und Veränderung von Beratung in einer beschleunigten Zeit. In: S. Benedetti; S. Lerch & H. Rosenberg (Hrsg.): Beratung pädagogisch ermöglichen?! Bedingungen der Gestaltung (selbst-)reflexiver Lern- und Bildungsprozesse. Reihe Lernweltforschung, Band 33 (109-126). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-25917-4_8 [05.10.2020].
- Lincoln, Y. S.; Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2011): Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.): The Sage handbook of qualitative research (97-128). Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington: Sage.
- Lin, T.-J. & Tsai, C.-C. (2018): Differentiating the Sources of Taiwanese High School Students' Multidimensional Science Learning Self-Efficacy: An Examination of Gender Differences. In: Research in Science Education (48), 575-596. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9579-x> [08.03.2019].
- Little, R. J. A. & Rubin, D. B. (2002): Statistical Analysis with Missing Data. 2. Auflage. New York: Wiley. Doi: 10.1002/9781119013563.

- Löhe, J. (2017): Angehörigenpflege neben dem Beruf. Mixed Methods Studie zu Herausforderungen und betrieblichen Lösungsansätzen. Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15503-2> [17.10.2020].
- Lounsbury, J. W.; Sundstrom, E.; Loveland, J. M. & Gibson, L. W. (2003): Intelligence, “Big Five” personality traits, and work drive as predictors of course grade. In: *Personality and Individual Differences*, 35 (6), 1231-1239. Verfügbar unter: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00330-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00330-6) [27.03.2020].
- Lucas, R. E. & Baird, B. M. (2006): Global self assessment. In: M. Eid & E. Diener (Hrsg.): *Handbook of Multimethod Measurement in Psychology* (29-42). Washington: American Psychological Association. Verfügbar unter: <https://zdoc.tips/queue/handbook-of-multimethod-measurement-in-psychology-pdf-download.html> [24.02.2020].
- Maag Merki, K. (2002): Überfachliche Kompetenzen. Eine Einführung. In: *FS&S aktuell*, 2, 6-8. Verfügbar unter: https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:ffffff-976b-dda2-ffff-ffff9285647/fss_aktuell_2002-2.pdf [03.11.2020].
- MacCann, C.; Fogarty, G. J.; Roberts, R. D. (2012): Strategies for success in education: Time management is more important for part-time than full-time community college students. In: *Learning and Individual Differences*, 22 (5), 618-623. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.015> [06.04.2020].
- Mackenzie, N. & Knipe, S. (2006): Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. In: *Issues in Educational Research*, 16 (2), 193-205. Verfügbar unter: <http://www.iier.org.au/iier16/mackenzie.html> [28.08.2020].
- Marsh, H. W. (2005): Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, (3) 119-129. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1024/1010-0652.19.3.119> [24.03.2020].
- Marsh, H. W. & Hau, K.-T. (2003): Big-Fish–Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. A Cross-Cultural (26-Country) Test of the Negative Effects of Academically Selective Schools. In: *American Psychologist*, 58 (5), 364-376. Verfügbar unter: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pdh&AN=2003-06802-005&site=ehost-live> [25.03.2020]. Doi: 10.1037/0003-066X.58.5.364.
- Mauermeister, S. (2019): Alles auf Anfang! Für alle? Herkunftsbezogene Unterschiede im Umgang mit dem Optionsraum Studieneingang. In: W. Schubarth; S. Mauermeister, F.; Schulze-Reichelt & A. Seidel (Hrsg.): *Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang. Reihe Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Band 4* (79-101). Universitätsverlag Potsdam. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.25932/publishup-42296> [20.09.2020].
- Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2020): Qualitative Inhaltsanalyse. In: G. Mey, K. Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (1-17). Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_52-2 [28.08.2020].
- McClelland, D. C. (1973): Testing for Competence Rather Than for “Intelligence”. In: *American Psychologist*, 28(1), 1-14. Doi: 10.1037/H0034092.

- McCulloch, A. (2014): Learning from Futuretrack: Dropout from higher education. BIS Research Paper No. 168. London: Department for Business, Innovation and Skills. Verfügbar unter: <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/19643> [03.10.2020].
- Mendzheritskaya, J.; Ulrich, I.; Hansen, M. & Heckmann, C. (2018): Gut beraten an der Hochschule: Wege zum besseren Lehren und Lernen. Reihe Psychologische Beratung in der Praxis, Band 1. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: S. Pickel; G. Pickel; H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen (465-479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23 [22.02.2019].
- Meuser, M. & Nagel, U. (2010): ExpertInneninterview: Zur Rekonstruktion spezialisierten Sonderwissens. In: R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Reihe Geschlecht & Gesellschaft, Band 35 (376-379). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92041-2_44 [10.01.2020].
- Middendorff, E.; Apolinarski, B.; Becker, K.; Bornkessel, P.; Brandt, T.; Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Verfügbar unter: http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf [05.04.2020].
- Middendorff, E.; Apolinarski, B.; Poskowsky, J.; Kandulla, M. & Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Verfügbar unter: https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf [03.10.2020].
- Missler, M. (2014): Studienabbruch und Bildungsberatung. In: A. Jitschin; A. Brechtel & K. Dötzer (Hrsg.): Perspektiven der Bildungsberatung (144-160). Göttingen/Bristol: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Möller, J.; Pohlmann, B.; Köller, O. & Marsh, H. W. (2009): A Meta-Analytic Path Analysis of the Internal/External Frame of Reference Model of Academic Achievement and Academic Self-Concept. In: Review of Educational Research, 79, (3), 1129-1167, Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3102/0034654309337522> [03.10.2020].
- Möller, J. & Trautwein, U. (2015): Selbstkonzept. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.): Pädagogische Psychologie (177-199). Berlin/Heidelberg: Springer Medizin Verlag. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_8 [24.02.2020].
- Müller, L. (2017): Persönlichkeit und Studienaktivität als Determinanten von Studienabbruch und Abbruchneigung. Vortrag bei der 12. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung vom 30.-31.03.2017, Hannover. Verfügbar unter: https://www.gfhf.net/wp-content/uploads/2016/07/0077_Mueller-Pers%C3%B6nlichkeit-und-Studienaktiv%C3%A4t.pdf [22.03.2020].

- Multrus, F. (2005): Identifizierung von Fachkulturen über Studierende deutscher Hochschulen. Ergebnisse auf der Basis des Studierenden surveys vom WS 2000/01. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (45). Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-116907> [22.10.2020].
- Multrus, F.; Majer, S.; Bargel, T. & Schmidt, M. (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen. Herausgegeben durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter: https://www.soziologie.uni-konstanz.de/typo3temp/secure_downloads/101284/0/8f0c2b692bb060753bead044da8dfd2a4eb3a54e/Studierenden_survey_Ausgabe_13_Hauptbericht.pdf [16.11.2019].
- Musmann, J. G. (1832): Vorlesungen über das Studium der Wissenschaften und Künste auf der Universität. Ein Taschenbuch für angehende Studierende. Halle: Ruff. Verfügbar unter: <http://mdz-nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:12-bsb10401439-2> [24.12.2019].
- Nauerth, A., Walkenhorst, U., von der Heyden, R., Lettau, W.-D., Rechenbach, S. & Struckmann, I. (2012): Entwicklung von Kompetenzmessinstrumenten. In A. Nauerth; U. Walkenhorst; R. von der Heyden & S. Rechenbach (Hrsg.): Hochschuldidaktik in Übergängen. Eine forschende Perspektive (335-345). Bielefeld: UVW Verlag.
- Nentwig, L. (2018): Berufsorientierung als unbeliebte Zusatzaufgabe in der Inklusion? Eine Studie zur Bedeutsamkeit der professionellen Handlungskompetenz unter Fokussierung der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften von Lehrpersonen zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung (Dissertation). Technische Universität Dortmund.
- Nestmann F. & Sickendiek U. (2011): Beratung. In: H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4., völlig neu bearbeitete Auflage (109-119). München/Basel: Reinhardt.
- Nielsen, T.; Makransky, G.; Louison Vang, Maria & Dammeyer, J. (2017): How specific is specific self-efficacy? A construct validity study using Rasch measurement models. In: Studies in Educational Evaluation, 53, 87-97. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.04.003> [22.10.2020].
- Nohl, M. (2009): Entwicklung von Übergangskompetenz in der Laufbahnberatung (Dissertation). Berlin: Verlag Dr. Köster.
- Noyens, D.; Donche, V.; Coertjens, L. & Van Petegem, P. (2017): Transitions to higher education. Moving beyond quantity. In: E. Kyndt; V. Donche, K. Trigwell & S. Lindblom-Ylänne (Hrsg.): Higher Education Transitions. Theory and Research. Reihe New Perspectives on Learning and Instruction (3-12). London/New York: Routledge.
- O’Cathain, A. (2010): Assessing the Quality of Mixed Methods Research: Toward a Comprehensive Framework. In: A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.): Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research. 2. Auflage (531-555). Thousand Oaks/London/New Delhi/Singapore: Sage. Doi: 10.4135/9781506335193.n21.
- OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> [22.10.2020].
- Olson, K.; Smyth, J. D. & Wood, H. M. (2012): Does giving people their preferred survey mode actually increase survey participation rates? An Experimental Examination. In: Public

- Opinion Quarterly, (76) 4, 611-635. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1093/poq/nfs024> [18.08.2020].
- Onwuegbuzie, A. J. & Johnson, R.B. (2006): The Validity Issue in Mixed Research. In: Research in the Schools, 13 (1), 48-63. Verfügbar unter: <http://www.msera.org/docs/rits-v13n1-complete.pdf> [11.11.2019].
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2007): Sampling Designs in Qualitative Research: Making the Sampling Process More Public. In: The Qualitative Report, 12 (2), 238-254. Verfügbar unter: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol12/iss2/7> [13.03.2019].
- Petzold-Rudolph, K. (2018): Studienerfolg und Hochschulbindung. Die akademische und soziale Integration Lehramtsstudierender in die Universität (Dissertation). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22061-7> [21.03.2020].
- Pflaum, S. (2017): Mentoring beim Übergang vom Studium in den Beruf. Eine empirische Studie zu Erfolgsfaktoren und wahrgenommenem Nutzen (Dissertation). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15644-2> [22.10.2020].
- Pfeiffer, I. (2000): Berufliche Umorientierung: Ressourcen und Risikofaktoren. Eine empirische Studie zum Umschulungserfolg im Kontext der beruflichen Rehabilitation (Dissertation). Freie Universität Berlin. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-12701> [22.10.2020].
- Pickel, G. & Pickel, S. (2009): Qualitative Interviews als Verfahren des Ländervergleichs. In: S. Pickel; G. Pickel; H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen (441-464). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_22 [22.02.2019].
- Pohlenz, P.; Niedermeier, F.; Erdmann, M. & Schneider, J. (2016): Studierendenbefragungen als Panelstudie. Potenziale des Einsatzes von Längsschnittdaten in der Evaluation von Lehre und Studium. In: D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.): Evaluation von Studium und Lehre (289-320). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-10886-1_9 [17.08.2020].
- Popper, K. R. (1994): Logik der Forschung. 10., verbesserte und vermehrte Auflage. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Poropat, A. E. (2009): A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. In: Psychological Bulletin, 135 (2), 322-338. Verfügbar unter: <https://www.gwern.net/docs/conscientiousness/2009-poropat.pdf> [20.03.2020]. Doi: 10.1037/a0014996.
- Porst, R. (2014): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02118-4> [18.08.2020].
- Prosch, B. & Abraham, M. (2006): Gesellschaft, Sinn und Handeln: Webers Konzept des sozialen Handelns und das Frame-Modell. In: R. Greshoff & U. Schimank (Hrsg.): Integrative Sozialtheorie? Esser – Luhmann – Weber (87-109). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90259-3> [30.03.2020].

- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. erweiterte Auflage. Reihe: Lehr- und Handbücher der Soziologie. München: Oldenbourg Verlag. Verfügbar unter: <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/218832> [04.01.2020].
- Quinn, J. (2010): Rethinking "failed transitions" to higher education. In: K. Ecclestone, G. Biesta and M. Hughes (Hrsg.): Transitions and learning through the lifecourse (118-129). London/New York: Routledge.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019): Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video. Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2> [15.12.2019].
- Ramm, M.; Multrus, F.; Bargel, T. & Schmidt, M. (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Herausgegeben durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Verfügbar unter: http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/31220/Ramm_0-265900.pdf?sequence=3 [18.08.2020].
- Rammstedt, B. (2010): Reliabilität, Validität, Objektivität. In: C. Wolf & H. Best (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse (239-258). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_11 [13.10.2020].
- Rammstedt, B.; Kemper, C. J.; Klein, M. C.; Beierlein, C. & Kovaleva, A. (2013): Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit. 10 Item Big Five Inventory (BFI-10). In: methoden, daten, analysen, 7 (2), 233-249. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.12758/mda.2013.013> [18.08.2020].
- Reinders, H. (2015): Fragebogen. In: H. Reinders; H. Ditton; C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. 2. Auflage (57-70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19992-4_4 [13.10.2020].
- Reischmann, J. (2004): Kompetenz lehren? Kompetenz- und Performanz-Orientierung in der Andragogik zwischen Didaktik und Organisationsentwicklung. Verfügbar unter: <http://www.reischmannfam.de/lit/2004-Reischmann-Kompetenz.pdf> [24.02.2020].
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2019): Motivation. 9., erweiterte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinländer, K. (2014): Wie sehen Hochschullehrende die Studierenden? Praktiken sozialer Sensibilität. In: T. Sander (Hrsg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln (247-278). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5> [07.12.2019].
- Richardson, M.; Abraham, C. & Bond, R (2012): Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. In: Psychological Bulletin, 138 (2), 353 - 387. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1037/a0026838> [26.12.2019].

- Robbins, S. B.; Lauver, K.; Le, H.; Davis, D.; Langley, R. & Carlstrom, A. (2004): Do Psychological and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. In: *Psychological Bulletin*, 130 (2), 261-288. Verfügbar unter: <http://www.mrmont.com/teachers/self-Predictorsofsuccess2.pdf> [13.03.2019]. Doi: 10.1037/0033-2909.130.2.261.
- Robinson, J. P.; Shaver, P. R. & Wrightsman, L. S. (1991): *Measures of Personal and Social Psychological Attitudes*. San Diego/San Francisco/New York/Boston/London/Sydney/Tokyo: Academic Press.
- Rockstraw, L. J. (2006): *Self-Efficacy, Locus of Control and the Use of Simulation in Undergraduate Nursing Skills Acquisition (Dissertation)*. Drexel University, Philadelphia.
- Rosman, T.; Mayer, A.-K.; Leichner, H. & Krampen, G. (2020): Putting big fish into a bigger pond: self-concept changes in psychology undergraduate entrants. In: *Journal of Further and Higher Education*, 44 (1), 14-28. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1493095> [22.10.2020].
- Roth, H. (1971): *Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund: Hermann Schroedel.
- Rothkopf, B. (2003): *Die Persönlichkeit als Erklärungsansatz interindividueller Unterschiede im Anlegerverhalten an der Börse (Dissertation)*. Aachen. Verfügbar unter: http://publications.rwth-aachen.de/record/61347/files/Rothkopf_Birte.pdf [27.03.2020].
- Rotter, J. B. (1966): Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. In: *Psychological Monographs: General and Applied*, 80 (1), 1-28. Verfügbar unter: <https://www.semanticscholar.org/paper/Generalized-expectancies-for-internal-versus-of-Rotter/161cb7ac92d7571042bb11ebdaaa1175be8079f8> [27.03.2020]. Doi: 10.1037/h0092976.
- Rudinger, G.; Hilger, N. (2011): Ausstieg aus dem CHE-Ranking. In: S. Hornbostel & A. Schelling (Hrsg.): *Evaluation: New Balance of Power? ifQ-Working Paper No. 9 (95-107)*. Berlin. Verfügbar unter: http://www.forschungsinfo.de/Publikationen/Download/working_paper_9_2011.pdf [13.10.2020].
- Schäffter, O. (2019): Transitionsanalyse. Komplementäres Denken in Übergängen. In: K. Obermeyer & H. Pühl (Hrsg.): *Übergänge in Beruf und Organisation. Reihe Therapie & Beratung. Umgang mit Ungewissheit in Supervision, Coaching und Mediation (199 - 226)*. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.30820/9783837974676-199> [18.04.2020].
- Schaeper, H. (2020): The first year in higher education: the role of individual factors and the learning environment for academic integration. In: *Higher Education*, 79 (3), (95-110). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00398-0> [21.04.2020].
- Schaeper, H. & Briedis, K. (2004): *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. HIS Projektbericht*. Hannover. Verfügbar unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_kia/kia200406.pdf [24.02.2020].

- Schaeper, H & Spangenberg, H. (2008): Absolventenbefragungen – Erfassung relevanter Kompetenzen für Studium und Beruf. In: N. Jude; J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Reihe Bildungsforschung, Band 26 (161-175). Bonn/Berlin: BMBF.
- Schaper, N. (2009): Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 2 (1), 166-199. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=14697 [06.12.2019].
- Schaper, N. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK von Niclas Schaper unter Mitwirkung von Oliver Reis und Johannes Wildt so wie Eva Horvath und Elena Bender. HRK-Projekt nexus. Verfügbar unter: http://www.hrk-nexus.de/fachgutachten_kompetenzorientierung [09.02.2020].
- Schaper, N. (2014): Validitätsaspekte von Kompetenzmodellen und -tests für hochschulische Kompetenzdomänen. In: F. Musekamp & G. Spöttl (Hrsg.): *Kompetenz im Studium und in der Arbeitswelt. Nationale und internationale Ansätze zur Erfassung von Ingenieurkompetenzen*. Reihe Berufliche Bildung in Forschung, Schule und Arbeitswelt, Band 12 (21-48). Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12883/pdf/Schaper_2014_Validitaetsaspekte.pdf [31.01.2020].
- Schaper, N. (2019): Aus- und Weiterbildung: Konzepte der Trainingsforschung In: F. W. Nerdinger; G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.): *Arbeits- und Organisationspsychologie*. 4., vollständig überarbeitete Auflage (509-539). Berlin/Heidelberg: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-662-56666-4_26 [12.02.2020].
- Schendera, C. (2007): *Datenqualität mit SPSS*. München: Oldenbourg.
- Schiefele, U. & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006): Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), 199-212. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.199> [26.03.2020].
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2015): *Motivation*. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage (153-175). Berlin/Heidelberg: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_7 [23.03.2020].
- Schiefele, U. & Wild, K. P. (1994): Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. In: *Postprints der Universität Potsdam. Humanwissenschaftliche Reihe*, Nr. 62. Verfügbar unter: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3363/> [06.04.2020].
- Schmid, S.; Henke, J. & Pasternack, P. (2013): Studieren mit und ohne Abschluss. Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt (HoF-Arbeitsbericht 1/2013) Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF). Halle-Wittenberg. Verfügbar unter: http://www.peer-pasternack.de/texte/ab_1_2013.pdf [26.12.2019].
- Schmidt-Atzert, L. (2005): Prädiktion von Studienerfolg bei Psychologiestudenten. In: *Psychologische Rundschau*, 56 (2), 131-133. Verfügbar unter: <https://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1026/0033-3042.56.2.131> [06.04.2020].

- Schmidt, U. (2018): Aller Anfang ist schwer?! Modelle und ausgewählte empirische Befunde zum Übergang in die Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Beratung und Studium; 13 (1), 2-8.
- Schmidt, U.; Berg, H. & Röser, A. (2019): Ideen und Ambivalenzen – historische und aktuelle Diskurse im Hochschul- und Wissenschaftssystem. In: A. Horstmann (Hrsg.): Lehre und Studium gemeinsam gestalten. Reflexionen zur Jahrestagung 2019 des Universitätskollegs (9-23). Universitätskolleg-Schriften, Band 27. Hamburg. Verfügbar unter: <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-027.pdf> [22.10.2020].
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017): Variables Associated With Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses. In: Psychological Bulletin, 143 (6), 565-600. Verfügbar unter: <https://dx.doi.org/10.1037/bul0000098> [29.09.2020].
- Schneider, R. (2018): 30 Jahre Bologna-Reformen. Von wegen „Bildungsrepublik Deutschland“. Politisches Feuilleton, Beitrag vom 27.08.2018. Verfügbar unter: https://www.deutschlandfunkkultur.de/30-jahre-bologna-reformen-von-wegen-bildungsrepublik.1005.de.html?dram:article_id=426358 [13.10.2020].
- Scholz, U.; Gutiérrez Doña, B.; Sud, S. & Schwarzer, R. (2002): Is General Self-Efficacy a Universal Construct? Psychometric Findings from 25 Countries. In: European Journal of Psychological Assessment, 18 (3), 242-251. Verfügbar unter: http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/gse-25countries_2002.pdf [07.04.2020]. Doi: 10.1027//1015-5759.18.3.242.
- Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 15 (1), Art. 18. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043> [22.11.2019].
- Schröder, S. & Rebenstorf, H. (2013): Der Studienverlauf – zwei Perspektiven. In: M. Bülow-Schramm (Hrsg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung (57-85). Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3278/6004290w> [26.12.2019].
- Schubarth, W.; Mauermeister, S., Erdmann, M.; Apostolow, B. & Schulze-Reichelt, F. (2019): Studieneingang im Fokus – Einführung in das Thema und in das StuFo-Projekt. In: W. Schubarth; S. Mauermeister, F.; Schulze-Reichelt & A. Seidel (Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang. Reihe Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Band 4 (23-57). Universitätsverlag Potsdam. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.25932/publishup-42296> [20.09.2020].
- Schüpbach, H.; Pixner, J. & Zapf, S. (2006): Handlungskompetenz im Hochschulstudium. In: Bildung und Erziehung, 59, 147-166. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.7788/bue.2006.59.2.147> [29.09.2020].
- Schütz, A. (2004 [1932]): Der Sinnhafte Aufbau der Sozialen Welt. Eine Einleitung in die Verstehende Soziologie. Hrsg. von M. Endreß und J. Renn. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft. Doi: 10.1007/978-3-7091-3108-4.
- Schulmeister, R. & Metzger, C. (2011): Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt. In: R. Schulmeister & C. Metzger (Hrsg.): Die Workload im Bachelor:

Zeitbudget und Studieverhalten. Eine empirische Studie (13-128). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

- Schulz, E.-M. (2017): Förderung von Selbstkompetenzen bei Lernenden an kaufmännischen Berufsschulen. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Band 21 (Dissertation). Universität Erlangen-Nürnberg. Verfügbar unter: https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/9643/F%C3%B6rderung+von+Selbstkompetenzen+bei+Lernenden+an+kaufm%C3%A4nnischen+Berufsschulen_A5_opus.pdf [25.02.2020].
- Schunk, D. H. (1991): Self-Efficacy and Academic Motivation. In: Educational Psychologist, 26 (3 & 4), 207-231. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133> [29.09.2020].
- Schunk, D. H & Pajares, F. (2005): Competence Perceptions and Academic Functioning. In: A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.): Handbook of Competence and Motivation (85-104). New York: The Guilford Press.
- Schwarz, N. (1999): Self-reports: How the questions shape the answers. American Psychologist, 54 (2), 93-105. Verfügbar unter: https://pdfs.semanticscholar.org/efae/4f3e1558c298017fe02dbd59af91544a9113.pdf?_ga=2.23416755.864077069.1582536021-688781175.1582536021 [24.02.2020]. Doi: 10.1037/0003-066X.54.2.93.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44), 28-53. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7863/pdf/ZfPaed_44.Beiheft.pdf [14.07.2019].
- Schwarz, J.; Teichmann, F. & Weber, S. M. (2015): Transitionen und Trajektorien. In: S. Schmidt-Lauff; H. v. Felden & H. Pätzold (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (139-149). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=12835 [09.04.3030]. Doi: 10.3224/84740753.
- Seybold, D. (2017): Die Kunst der Selbstmotivation: Ein Selbstkompetenz-Training für Studierende. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 12 (4), 130-136. Verfügbar unter: https://0a59654b-c029-4e59-a817-d92d38cf7998.filesusr.com/ugd/7bac3c_85becde49d7640649ffa68eba9d34371.pdf [19.01.2020].
- Sieverding, M.; Schmidt, L. I.; Obergfell, J. & Scheiter, F. (2013): Stress und Studienzufriedenheit bei Bachelor- und Diplom-Psychologiestudierenden im Vergleich. Eine Erklärung unter Anwendung des Demand-Control-Modells Psychologische Rundschau, 64 (2), 94-100. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000152> [30.03.2020].
- Sokolowski, K. (1997): Sequentielle und imperative Konzepte des Willens. In: Psychologische Beiträge, 39 (4), 1-27. Verfügbar unter: https://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/sokolowski/publikationen/soko_psychbeitr_1997.pdf [13.02.2020].
- Sonntag, K. & Schaper, N. (2016): Berufliche Handlungskompetenz fördern: Wissens- und verhaltensbasierte Verfahren. In: K. Sonntag (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage (369-409). Göttingen: Hogrefe.

- Spady, W. G. (1970): Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. In: *Interchange*, 1 (1), 64-85. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/BF02214313> [02.09.2020].
- Stadtmüller, S. (2009): Weniger Befragte, schlechtere Ergebnisse? Die Wirkungen der Panelmortalität. In: In H. Schoen; H. Rattinger & O. W. Gabriel (Hrsg.): *Vom Interview zur Analyse: methodische Aspekte der Einstellungs- und Wahlforschung* (111-130). Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssnar-464304> [09.10.2020].
- Stary, J. (1994): Hodegetik oder „Ein Mittel gegen das Elend der Studierunfähigkeit“. Eine historische Betrachtung zu einem Dauerproblem der Universität. *Das Hochschulwesen*, (4), 160-164. Verfügbar unter: <http://userpage.fu-berlin.de/~stary/HSW%20Hodegetik.pdf> [24.12.2019].
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2017): Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2016/2017. Fachserie 11, Reihe 4.1. WS 2016/2017. Verfügbar unter: https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00033166/2110410177004.pdf [27.05.2020].
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020): Studierende an Hochschulen. Fächersystematik. 2018. Fachserie 11, Reihe 4.1. WS 2018/2019 Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/Bildung/studenten-pruefungsstatistik.pdf?__blob=publicationFile [30.05.2020].
- Stockemer, D. (2019): *Quantitative Methods for the Social Sciences. A Practical Introduction with Examples in SPSS and Stata*. Cham: Springer Nature Switzerland. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-99118-4> [28.04.2020].
- Stumm, S.; Thomas, E. & Dormann, C. (2010): Selbstregulationsstärke und Leistung. Dualer Prädiktor im dualen Hochschulstudium. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 54 (4), 171-181. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000029> [06.04.2020].
- Suter, P. (2017): Studierende online betreuen - Beispiel einer Kurzveranstaltung nach dem Prinzip „Learning instead of teaching“. In: G. Thomann; M. Honegger & P. Suter (Hrsg.): *Zwischen Beraten und Dozieren. Praxis, Reflexion und Anregungen für die Hochschullehre*. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 2. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage (66-89). Bern: hep Verlag.
- Taber, K. S. (2018): The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. In: *Research Instruments in Science Education*, 48, 1273-1296. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2> [22.10.2020].
- Talsma, K.; Schütz, B.; Schwarzer, R. & Norris, K. (2018): I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. In: *Learning and Individual Differences* 61, 136-150. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015> [02.03.2019].
- Tashakkori, A. (2009): Editorial: Are We There Yet? The State of the Mixed Methods Community. In: *Journal of Mixed Methods Research* 3 (4), 287-291. Verfügbar unter: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1558689809346151> [04.01.2020].

- Tashakkori, A. & Creswell, J. W. (2007): Editorial: Exploring the Nature of Research Questions in Mixed Methods Research. In: *Journal of Mixed Methods Research* 1 (3), 207-211. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/1558689807302814> [24.07.2019].
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003): The Past and Future of Mixed Methods Research: From Data Triangulation to Mixed Model Designs. In: A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.): *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (671-701). Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2010): Overview of Contemporary Issues in Mixed Methods Research. In: A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.): *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2. Auflage) (1-41). Thousand Oaks/London/New Delhi/Singapore: Sage. Doi: 10.4135/9781506335193.n1.
- Teichler, U. (2008): Hochschulforschung international. In: K. Zimmermann, M. Kamphans & S. Metz-Göckel (Hrsg.): *Perspektiven der Hochschulforschung* (65-85). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90827-4_3 [14.11.2019].
- Thomann, G. (2017): Grundlagen der Beratung für die Hochschullehre. In: G. Thomann; M. Honegger & P. Suter (Hrsg.): *Zwischen Beraten und Dozieren. Praxis, Reflexion und Anregungen für die Hochschullehre. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 2.* 2., überarbeitete und erweiterte Auflage (12-32). Bern: hep Verlag.
- Thomas, L. (2002): Student retention in higher education: the role of institutional habitus. In: *Journal of Education Policy*, 17 (4), 423-442. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/02680930210140257> [18.04.2020].
- Tinsner, K. & Daniel, H.-D. (2012): Analyse von Studienverlaufsdaten – Ein differenzierter Blick auf einen naturwissenschaftlichen Bachelor-Studiengang. In: *Qualität in der Wissenschaft*, 6 (3), 64-71. Verfügbar unter: <https://www.universitaetsverlagwebler.de/qiw> [29.09.2020].
- Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3102/00346543045001089> [22.03.2020].
- Tippelt, R.; Mandl, H. & Straka, G. A. (2003): Entwurf und Erfassung von Kompetenz in der Wissensgesellschaft – Bildungs- und wissenstheoretische sowie methodische Perspektiven. In: I. Gogolin & R. Tippelt (Hrsg.): *Innovation durch Bildung* (349-369). Opladen: Leske + Budrich.
- Toth, C. (2020): Studierendenberatung zwischen Studienorganisation und Selbstfindung. In: S. Benedetti; S. Lerch & H. Rosenberg (Hrsg.): *Beratung pädagogisch ermöglichen?! Bedingungen der Gestaltung (selbst-)reflexiver Lern- und Bildungsprozesse. Reihe Lernweltforschung, Band 33* (77-90). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-25917-4_6 [13.03.2020].
- Tracy, S. J. (2010): Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. In: *Qualitative Inquiry*, 16 (10), 837-851. Verfügbar unter: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1077800410383121> [13.08.2020].

- Trapmann, S. (2008). Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose. Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs (Dissertation). Berlin: Logos.
- Trapmann, S.; Hell, B.; Hirn, J.-O.W. & Schuler, H. (2007): Meta-Analysis of the Relationship Between the Big Five and Academic Success at University. In: Zeitschrift für Psychologie, 215 (2), 132-151. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.2.132> [27.03.2020].
- Trautwein, C. (2011): Unternehmensplanspiele im Industriebetrieblichen Hochschulstudium. Analyse von Kompetenzerwerb, Motivation und Zufriedenheit am Beispiel des Unternehmensplanspiels TOPSIM – General Management II (Dissertation). Wiesbaden: Gabler. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-6955-2> [13.10.2020].
- Trautwein, C. & Bosse, E. (2017): The first year in higher education – critical requirements from the student perspective. In: Higher Education 73, 371-387. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5> [28.03.2020].
- Truschkat, I. (2010): Kompetenz – Eine neue Rationalität sozialer Differenzierung? In: T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz (69-84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91951-5_4 [17.01.2020].
- Ulich, D. (1987): Krise und Entwicklung. Zur Psychologie der seelischen Gesundheit. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Universität Zürich (2008): Überfachliche Kompetenzen. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/113379461-Dossier-ueberfachliche-kompetenzen.html> [27.12.2019].
- Urban, D. & Mayerl, J. (2018): Angewandte Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Praxis. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01915-0> [20.12.2019].
- Usher, E. L. (2009): Sources of middle school students' self-efficacy in mathematics: a qualitative investigation. In: American Educational Research Journal, 46 (1), 275-314. Verfügbar unter: https://sites.education.uky.edu/motivation/files/2013/08/Usher_2009.pdf [29.12.2019]. Doi: 10.3102/0002831208324517.
- Vonken, M. (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-322-85143-7> [13.02.2020].
- Wach, F.-S.; Karbach, J.; Ruffing, S.; Brünken, R. & Spinath, F. M. (2016): University Students' Satisfaction with their Academic Studies: Personality and Motivation Matter. In: Frontiers in Psychology, 7 (55), Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00055> [27.03.2020].
- Wagner, L. (2019): Beratung in der Studieneingangsphase. Eine Untersuchung von Maßnahmen im Qualitätspakt Lehre. In: W. Schubart; S. Mauermeister; F. Schulze-Reichelt & A. Seidel (Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang. Reihe Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Band 4 (121-135). Universitätsverlag Potsdam. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.25932/publishup-42296> [18.04.2020].

- Warkentin, N. (2018): Hochschulreform. Was von Bologna bleibt. Beitrag vom 05.07.2018. Verfügbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/campus/hochschulreform-was-von-bologna-bleibt-15664941-p2.html> [13.10.2020].
- Weber, A.; Daniel, A.; Becker, K. & Bornkessel, P. (2018): Proximale Prädiktoren objektiver wie subjektiver Studienerfolgsindikatoren. In: P. Bornkessel (Hrsg.): Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate (59-104). Hannover: DZHW. Doi: 10.3278/6004654w.
- Weber, H. (2016): Theorien zum Selbstkonzept. In: T. Rammsayer & H. Weber (Hrsg.): Differentielle Psychologie – Persönlichkeitstheorien. 2., korrigierte Auflage (127-144). Göttingen: Hogrefe. Doi: 10.1026/02717-000.
- Weber, M. (2010 [1919]): Politik als Beruf. 11. Auflage (Neusatz auf Basis der Ausgabe von 1993). Berlin: Duncker & Humblot. Verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/umainz/reader.action?docID=1116730> [27.03.2020].
- Weber, M. (1980 [1921]): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 5., revidierte Auflage von Johannes Winckelmann. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weinert, F. E. (2001a): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Weinert, F. E. (2001b): Concept of competence: A conceptual clarification. In: D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies (45-65). Kirkland/Toronto/Bern/Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Weitz, A. (2012): Einsatzszenarien für Selbst- und Fremdeinschätzungen zur Erfassung überfachlicher Kompetenzen. In: J. Erpenbeck (Hrsg.): Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung. Reihe Kompetenzmanagement in der Praxis, Band 6 (191-206). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Welzer, H. (1991): Passagen ohne Ende. Sieben Thesen zur Antiquiertheit von Passagenkonzepten. In: W. Glatzer (Hrsg.): Die Modernisierung moderner Gesellschaften (713-715). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Welzer, H. (1993a): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition diskord.
- Welzer, H. (1993b): Transitionen – ein Konzept zur Erforschung biographischen Wandels. In: Handlung, Kultur, Interpretation, 2 (3), 137-155. Frankfurt a. M.
- Wenzel, J. (2013): Wandel der Beratung durch Neue Medien (Dissertation). Göttingen: V & R unipress.
- White, R. W. (1959): Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. In: Psychological Review, 66 (5), 297-333. Doi: 10.1037/h0040934.
- Wild, E. & Harde, M. E. (2008): Hochschulen im Wandel – Perspektiven für eine interdisziplinäre Hochschulforschung. In: K. Zimmermann, M. Kamphans & S. Metz-Göckel (Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung (97-111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90827-4_5 [14.11.2019].

- Wilhelm, O. & Kunina-Habenicht, O. (2015): Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage (305-328). Berlin/Heidelberg: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_13 [21.03.2020].
- Willmann, A. K.; Fuchs, L.-K. & Braun, O. L. (2020): Positive Psychologie und Problemlösekompetenz. In: O. L. Braun (Hrsg.): Positive Psychologie, Kompetenzförderung und Mentale Stärke. Gesundheit, Motivation und Leistung fördern (175-202). Berlin/Heidelberg: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-662-59665-4_9 [06.04.2020].
- Wissenschaftsrat (1970): Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. Band 1. Bonn. Verfügbar unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Struktur_Ausbau_Bildungswesen_1970.html [03.10.2020].
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin. Verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf> [26.12.2019].
- Wolff, H.-G. & Bacher, J. (2010): Hauptkomponentenanalyse und explorative Faktorenanalyse. In: C. Wolf & H. Best (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse (333-365). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_15 [29.08.2020].
- Worth, N. (2009): Understanding youth transition as ‘becoming’: Identity, time and futurity. In: *Geoforum*, 40 (6), 1050-1060. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2009.07.007> [16.01.2019].
- Wroblewski, A. & Leitner, A. (2009): Zwischen Wissenschaftlichkeitsstandards und Effizienzansprüchen. ExpertInneninterviews in der Praxis der Maßnahmenevaluation. In: A. Bogner; B. Littig & W. Menz (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage (259-276). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Xenophon [o.D.]: Erinnerungen an Sokrates. 4., durchgesehene Auflage. Hrsg. Von P. Jaerisch (1987). München/Zürich: Artemis-Verlag. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/9783110361483> [22.10.2020].
- Zacharias, G. (1983): Studienberatung - Probleme und Aufgaben heute. Ein Arbeitspapier für die kollegiale Diskussion. In: Arbeitsgemeinschaft der Studentenberater in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West) (Hrsg.): Info Studentenberatung. Nr. 19 (67-79). Darmstadt. Verfügbar unter: <https://gibet.org/fachtagungen/fachtagungen1976-2017/1980er/> [03.10.2020].
- Zeidner, M. (1995): Coping with examination stress: Resources, strategies, outcomes, In: *Anxiety, Stress, and Coping*, 8 (4), 279-298. Verfügbar unter: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10615809508249379?needAccess=true> [21.03.2020].
- Zimmerman, B. J. (1995): Self-efficacy and educational development. In: A. Bandura (Hrsg.): Self-efficacy in changing societies (202-231). Cambridge University Press. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.009> [03.10.2020].

- Zimmerman, B. J.; Bandura, A & Martinez-Pons, M. (1992): Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. In: American Educational Research Journal, 29 (3), 663-676. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3102/00028312029003663> [03.10.2020].
- Zollner, A.-S. (2015): Von Eigenverantwortung bis Selbstvermarktung – Studieren im Wandel der Zeit. In: F. Feuser; R. Freudenfeld & P. S. Fernández (Hrsg.): Studierende im Fokus. Beiträge zur Entwicklung von Hochschullehre und Hochschulorganisation (41-47). Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- ZQ (2011): Zugrundeliegendes Kompetenzkonzept in den Erhebungsinstrumenten des Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ). Unveröffentlichtes Konzept. Mainz.
- ZWW (2020): Weiterbildung für Beratende der JGU. Verfügbar unter: <https://www.zww.uni-mainz.de/projekte/weiterbildung-fuer-beratende-der-jgu/> [03.10.2020].

ANHANG

ANHANG I

Dokumentation der qualitativen Erhebungen

#	Datum	Fächergruppe ³⁰⁰	Dauer (Minuten, Sekunden)	Besonderheiten
<i>Pretest</i>	<i>11.12.2018</i>	<i>fachübergreifend</i>	<i>73,54</i>	<i>telefonisch</i>
1	28.03.2019	Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	48,03	Telefonanruf am Arbeitsplatz der/des Interviewten bei Minute 6, nicht angenommen.
2	09.04.2019	Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften	42,42	
3	11.04.2019	Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	32,14	
4	16.04.2019	Ingenieurwissenschaften	38,15	Aufnahme erst bei Forschungsfrage 1 von 3 gestartet, Einleitung ohne Tonaufzeichnung, technische Störung.
5	18.04.2019	Geisteswissenschaften	44,14	
6	25.04.2019	Kunst/Kunstwissenschaft	41,35	Kurze Störung durch Anklopfen und Eintreten einer Person bei Minute 33.
7	08.05.2019	Mathematik/Naturwissenschaften	60,19	
8	10.05.2019	Geisteswissenschaften	54,39	
9	23.05.2019	fachübergreifend	48,51	
10	29.05.2019	Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	30,23	

³⁰⁰ Systematik nach Statistischem Bundesamt (2020).

ANHANG II

Leitfaden Expert*inneninterviews Studienberatung

Ziel: Erfassung der Einschätzungen zu Herausforderungen von Studienanfänger*innen im ersten Studienjahr und den Möglichkeiten der Einflussnahme durch Studienberatung auf die Entwicklung von Selbstkompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartung

Dauer: Ca. 50-60 Minuten

Fragestellung	Themenbereich	Leitfrage/Impuls	Nachfragen
	Vorstellung 1	- Vorstellung des Dissertationsprojekts - Hinweis zu den Fragestellungen - Einordnung Studieneingangsphase - Einverständniserklärung, Aufzeichnung, Transkription	- Fragen dazu?
	Vorstellung 2	Bitte beschreiben Sie Ihr Aufgabenfeld in der Studienberatung.	- Was sind Ihre Aufgaben? - Seit wann beraten Sie Studienanfänger*innen? - Welche sonstigen Erfahrungen und Qualifikationen haben Sie in Beratungskontexten?
	Einordnung der Studienberatung in der Studieneingangsphase	- Mit welchen Beratungsanlässen kommen die Studienanfänger*innen in die Beratung?	- Lässt sich eine Veränderung der Bedarfe vom Beginn des Studiums bis in das zweite Hochschulse semester erkennen? - Haben Sie Beispiele dazu?
		Wer nimmt Beratung in Anspruch?	- Was sind typische Eigenschaften der Studierenden, die Studienberatung in der Studieneingangsphase in Anspruch nehmen? (Persönlichkeitseigenschaften, Leistungsniveau) - Gibt es Studierende, die Beratung nicht in Anspruch nehmen, aber entsprechenden Bedarf haben? - Wie kommen Sie zu der Annahme? Gibt es Beispiele? - Welcher Bedarf ist das? - Welche sonstigen Eigenschaften haben diese Studierenden? - Warum nehmen sie keine Beratung in Anspruch?
Erläuterung Selbstkompetenzen 1. Belastungsfähigkeit 2. Flexibilität 3. Fähigkeit zur Selbsteinschätzung			

		4. Entscheidungsfähigkeit 5. Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme 6. Selbstständiges Arbeiten 7. Selbstdisziplin 8. Organisationsfähigkeit 9. Zeitmanagement	
1. Welche Herausforderungen gilt es in der Studieneingangsphase in Bezug auf Selbstkompetenzen und (studienbezogene) Selbstwirksamkeitserwartung zu bewältigen?	Einordnung der Selbstkompetenzen in der Studieneingangsphase	Wo bestehen für Studienanfänger*innen zu Beginn des Studiums besonders große Herausforderungen? - Fachkompetenzen - Methodenkompetenzen - Sozialkompetenzen - Selbstkompetenzen	- Welche dieser Kompetenzdimensionen sind für den Studienerfolg in den ersten beiden Semestern von besonderer Relevanz? - Können Sie dies noch näher erläutern?
	Selbstkompetenzen und Studienerfolg	- Welchen Herausforderungen sind Studierende allgemein zu Studienbeginn bezüglich der Selbstkompetenzen konkret ausgesetzt? Welche sind stärker, welche geringer ausgeprägt?	- Welche sind mehr, welche weniger relevant für den erfolgreichen Studienverlauf in der Studieneingangsphase?
	Erläuterung (studienbezogene) Selbstwirksamkeitserwartung		
	Einordnung der (studienbezogenen) Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase	- Wie ausgeprägt ist die (studienbezogene) Selbstwirksamkeitserwartung zu Studienbeginn bei den Studierenden?	- Welche Studierenden haben zu Beginn eine höhere (studienbezogene) Selbstwirksamkeitserwartung, welche eine geringere (Persönlichkeitseigenschaften, Leistungsniveau)?
	(Studienbezogene) Selbstwirksamkeitserwartung und Studienerfolg		- Wie wirkt sich die Ausprägung der (studienbezogenen) Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn des Studiums auf einen erfolgreichen Studienverlauf in den ersten beiden Semestern aus?
2. Wie entwickeln sich Selbstkompetenzen und	Entwicklung Selbstkompetenzen	- Die Entwicklung welcher Selbstkompetenzen ist in der Studieneingangsphase für besonders herausfordernd? Wie entwickeln sich Selbstkompetenzen jeweils im ersten Studienjahr ?	- Welche individuellen (Studienvoraussetzungen, psych. Faktoren, Lebensbedingungen, akademische und soziale Integration, Bildungsbiographie) und institutionellen (Lehrklima, Studienbedingungen, Betreuungsverhältnis) Faktoren bedingen die Entwicklung der Selbstkompetenzen im ersten Studienjahr?

(studienbezogene) Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase?	Entwicklung Selbstkompetenzen und Studienerfolg	- Welchen Einfluss hat die Entwicklung der einzelnen Selbstkompetenzen auf einen erfolgreichen Studienverlauf in der Studieneingangsphase?	- Können Sie dies (anhand von Beispielen) näher erläutern?
	Entwicklung (studienbezogene) Selbstwirksamkeitserwartung	- Wie entwickelt sich die (studienbezogene) Selbstwirksamkeitserwartung der Studienanfänger*innen im ersten Studienjahr?	Welche individuellen (Studienvoraussetzungen, psych. Faktoren, Lebensbedingungen, akademische und soziale Integration, Bildungsbiographie) und institutionellen (Lehrklima, Studienbedingungen, Betreuungsverhältnis) Faktoren bedingen die Entwicklung der (studienbezogenen) Selbstwirksamkeitserwartung im ersten Studienjahr?
	Entwicklung (studienbezogene) Selbstwirksamkeitserwartung und Studienerfolg	- Welchen Einfluss hat die Entwicklung der (studienbezogenen) Selbstwirksamkeitserwartung auf einen erfolgreichen Studienverlauf im ersten Studienjahr ?	- Können Sie dies (anhand von Beispielen) näher erläutern?
3. Welchen Einfluss hat Studienberatung auf die Entwicklung von Selbstkompetenzen und (studienbezogene) Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase?	Einfluss Studienberatung auf Entwicklung der Selbstkompetenzen	- Welchen Einfluss kann Studienberatung auf die Entwicklung der jeweiligen Selbstkompetenzen im ersten Studienjahr nehmen?	- Wie kann in Beratungssituationen auf die Entwicklung der jeweiligen Selbstkompetenzen eingegangen werden, sodass diese einen Einfluss auf diese haben? Welche Faktoren der Beratungssituation sind ausschlaggebend? - Können Sie die möglichen Techniken in der Beratung anhand von Beispielen erläutern? - Auf welche Aspekte kann weniger, auf welche mehr eingewirkt werden? Wie lässt sich dies begründen? - Worin liegen hier die Grenzen der Beratung und durch welche anderen institutionellen und/oder individuellen Faktoren können diese ausgeglichen bzw. eher beeinflusst werden? - Können Sie die möglichen Auswirkungen bei den Studierenden anhand von Beispielen erläutern?
	Einfluss Studienberatung auf Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung	- Welchen Einfluss kann Studienberatung auf die Entwicklung (studienbezogener) Selbstwirksamkeitserwartung im ersten Studienjahr nehmen?	- Wie kann in Beratungssituationen auf die Entwicklung (studienbezogener) Selbstwirksamkeitserwartung eingegangen werden, sodass diese einen Einfluss auf diese haben? - Können Sie die möglichen Techniken in der Beratung anhand von Beispielen erläutern? - Worin liegen hier die Grenzen der Beratung und durch welche anderen institutionellen und/oder individuellen Faktoren können diese ausgeglichen bzw. eher beeinflusst werden? - Können Sie die möglichen Auswirkungen bei den Studierenden anhand von Beispielen erläutern?
Abschluss	Haben Sie weitere Anmerkungen/ Haben wir noch etwas Wichtiges vergessen, was Sie hinzufügen möchten?		

Kompetenzdimensionen im Studium

Fachkompetenzen

Theoretische und methodische Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung fachspezifischer Aufgaben erforderlich sind (z.B. fachspezifische theoretische Kenntnisse, fachspezifische methodische Kenntnisse).

Methodenkompetenzen

Vom Fach unabhängig einsetzbare Kenntnisse und Fertigkeiten, die es ermöglichen, Aufgaben und Probleme selbstständig zu bearbeiten und deren Ergebnisse zu beurteilen (z.B. Wissenschaftliches Schreiben, analytische Fähigkeiten).

Sozialkompetenzen

Kenntnisse und Fertigkeiten in Bezug auf Kommunikations-, Kooperations- sowie Konfliktsituationen in verschiedenen Lebenssituationen sowie die Bereitschaft, sich auf diese Situationen einzulassen (z.B. Teamfähigkeit, kommunikative Fähigkeiten).

Selbstkompetenzen

Kenntnisse, Fertigkeiten sowie die Bereitschaft verstanden, eigenständig und verantwortlich zu handeln, das eigene Handeln und das Handeln anderer zu reflektieren und sich weiterzuentwickeln.

1. **Belastungsfähigkeit** (Fähigkeit, unter physischen und psychischen Belastungen arbeiten zu können)
2. **Flexibilität** (Fähigkeit, sich neuen Situationen anzupassen)
3. **Fähigkeit zur Selbsteinschätzung** (Fähigkeit, die eigenen Stärken und Schwächen realistisch einschätzen zu können)
4. **Entscheidungsfähigkeit** (Fähigkeit, selbstständig Entscheidungen zu treffen, die das eigene Studium/den Studienverlauf beeinflussen)
5. **Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme** (Verantwortung für das eigene Handeln, Verantwortung anderen Menschen gegenüber)
6. **Selbstständiges Arbeiten** (Fähigkeit, innerhalb eines abgesteckten Rahmens arbeitsrelevante Entscheidungen zu treffen und in die Tat umsetzen zu können)
7. **Selbstdisziplin** (Fähigkeit, konsequent seine Ziele zu verfolgen und sich nicht von anderen Dingen ablenken zu lassen)
8. **Organisationsfähigkeit** (Fähigkeit, organisatorische Aufgaben aktiv und erfolgreich zu bewältigen)
9. **Zeitmanagement** (Fähigkeit, die zur Verfügung stehende Zeit optimal einzuteilen, um Aufgaben zu planen und durchzuführen)

(Studienbezogene) Selbstwirksamkeitserwartung:

Vertrauen in die Fähigkeit, die für das Studium notwendigen Anforderungen bewältigen zu können:

Im Studium ...

kann ich mich in schwierigen Situationen auf meine Fähigkeiten verlassen.

kann ich die meisten Probleme aus eigener Kraft gut meistern.

kann ich auch anstrengende und komplizierte Aufgaben in der Regel gut lösen.

ANHANG III

Fragebogen t0

Beispiel Johannes Gutenberg-Universität

Studieneingangsbefragung 2016 - Mainz



Markierung: ☐ ☒ ☐ ☐ Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder einen nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
Korrektur: ☐ ☒ ☒ ☒ Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

Herzlich willkommen zur Studieneingangsbefragung 2016

Das Projekt „StuFo – Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg“ ist ein Forschungsvorhaben, das federführend von den Universitäten Potsdam, Magdeburg und Mainz durchgeführt wird.

Ziel der Studie ist es, die Wirkungen von Maßnahmen in der Studieneingangsphase zu untersuchen. Ihre Anregungen sind uns wichtig und helfen uns, Problemfelder zu erkennen und entsprechende Lösungen zu entwickeln. Die gewonnenen Ergebnisse dienen nicht zuletzt dazu, Ihre Studienbedingungen zu verbessern.

Nach unserer Erfahrung dauert das Ausfüllen des Fragebogens zwischen 20 und 30 Minuten.

Wir danken Ihnen für Ihre Mühe und Ihre Teilnahmebereitschaft!

Weitere Informationen zum Forschungsprojekt, zur Verwendung der Daten und zur Kontaktaufnahme finden Sie unter <http://www.zq.uni-mainz.de/StuFo.php>

ZUGANG ZUM STUDIUM

1. Mit welcher Hochschulzugangsberechtigung haben Sie Ihr (erstes) Studium begonnen?

- | | | |
|---|--|---|
| ☐ allgemeine Hochschulreife (Abitur) | ☐ fachgebundene Hochschulreife | ☐ Fachhochschulreife |
| ☐ fachgebundene Fachhochschulreife | ☐ berufsqualifizierender Hochschulabschluss | ☐ Meisterprüfung |
| ☐ abgeschlossene Berufsausbildung mit mind. 2-jähriger Berufserfahrung | ☐ andere | |

Andere Hochschulzugangsberechtigung bitte eintragen:

2. In welchem Land haben Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erhalten?

- ☐ Deutschland ☐ anderes Land

Anderes Land bitte eintragen:

3. In welchem Bundesland haben Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erhalten?

- | | | | |
|--|--|---|---|
| ☐ Baden-Württemberg | ☐ Bayern | ☐ Berlin | ☐ Brandenburg |
| ☐ Bremen | ☐ Hamburg | ☐ Hessen | ☐ Mecklenburg-Vorpommern |
| ☐ Niedersachsen | ☐ Nordrhein-Westfalen | ☐ Rheinland-Pfalz | ☐ Saarland |
| ☐ Sachsen | ☐ Sachsen-Anhalt | ☐ Schleswig-Holstein | ☐ Thüringen |

4. Welche **Note** hatten Sie in dem Zeugnis, mit dem Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung (HZB) erworben haben?

(Beispiel: War Ihre Note 2,0, dann kreuzen Sie bitte in der oberen Reihe die 2 und in der unteren Reihe die 0 an.)

Bitte Punktzahl ggf. in Note umrechnen; bei ausländischer Hochschulzugangsberechtigung die anerkannte Note angeben.

Note HZB:

- | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 | | | | | |
| ☐ .0 | ☐ .1 | ☐ .2 | ☐ .3 | ☐ .4 | ☐ .5 | ☐ .6 | ☐ .7 | ☐ .8 | ☐ .9 |



5. Wie viele Leistungspunkte hatten Sie in den folgenden naturwissenschaftlichen Fächern auf dem Zeugnis, mit dem Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben (falls belegt)?

Mathe-Punkte HZB

Physik-Punkte HZB

Chemie-Punkte HZB

Biologie-Punkte HZB

6. Welche Leistungskurse (Schwerpunktfächer, E-Kurse usw.) hatten Sie in Ihrem Abschluss-Schuljahr belegt?

Bitte tragen Sie die Zahl aus der Liste 1 des Anhangs ein.

(Wenn Sie keine vergleichbaren Kurse hatten, geben Sie bitte die Fächer an, in denen Sie schriftlich geprüft wurden.)

1. Leistungskurs

Sonstigen 1. Leistungskurs bitte eintragen:

2. Leistungskurs

Sonstigen 2. Leistungskurs bitte eintragen:

ggf. 3. Leistungskurs

Sonstigen 3. Leistungskurs bitte eintragen:

7. Was haben Sie zwischen (erstem) Schulabschluss und Ihrem jetzigen Studium gemacht?

(Mehrfachnennungen sind möglich.)

- | | | | |
|---|--|---|--|
| ☐ direkt mein aktuelles Studium begonnen | ☐ Wehrdienst abgeleistet | ☐ bereits studiert | ☐ Freiwilligendienst (BFD, FSJ, FÖJ o.ä.) geleistet |
| ☐ eine berufliche Ausbildung begonnen | ☐ Zivildienst abgeleistet | ☐ Praktikum absolviert | ☐ längere Zeit im Ausland gelebt (z.B. Au-Pair, Sprachaufenthalt) |
| ☐ einen Beruf ausgeübt | ☐ längere Zeit gereist, pausiert oder gejobbt | ☐ Sonstiges | |

Sonstige Aktivität bitte eintragen:

8. Haben Sie eine berufliche Ausbildung abgeschlossen?

- ☐ ja ☐ nein

ANGABEN ZUM STUDIUM AN DER UNIVERSITÄT MAINZ

9. In welchem Semester wurden Sie an der Universität Mainz immatrikuliert?

Falls Sie zu diesem Zeitpunkt mehr als einen Abschluss an dieser Hochschule angefangen haben, beziehen Sie sich auf den für Sie wichtigsten Abschluss (bzw. Studiengang).

- ☐ WiSe 2016/17 ☐ SoSe 2016 ☐ WiSe 2015/16 ☐ früher als WiSe 2015/16

10. Wie lautet Ihr aktuelles Hochschulsemester?

Hochschulsemester = gesamte Anzahl der Semester, die Sie an Hochschulen bisher verbracht haben (inkl. Urlaubssemester)

- ☐ 1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐ 5. ☐ 6. ☐ 7. ☐ 8. ☐ 9. ☐ 10. ☐ 11. ☐ 12. ☐ höher als 12.

11. Sind Sie dieses Semester als TeilzeitstudentIn eingeschrieben?

- ☐ ja ☐ nein



Studieneingangsbefragung 2016 - Mainz

12. Welchen Abschluss streben Sie an der Universität Mainz mit Ihrem jetzigen Studium an?

- ☐ Staatsexamen (Jura, Medizin, Zahnmedizin)
 ☐ Ein-Fach-Bachelor (ohne Lehramt)
 ☐ Zwei-Fächer-Bachelor (ohne Lehramt)
 ☐ Bachelor Lehramt
☐ Diplom
 ☐ Magister
 ☐ Sonstiges

Sonstigen Abschluss bitte eintragen:

13. Welches ist Ihr (erstes) Fach?

Bitte tragen Sie die Zahl aus der Liste 2 des Anhangs ein.

Anderes erstes Fach bitte eintragen:

14. Wie lautet Ihr aktuelles Fachsemester in diesem Fach? *Fachsemester = gesamte Anzahl der Semester, die Sie bisher in der jeweiligen Fachrichtung absolviert haben (ohne Urlaubssemester)*

- ☐ 1.
 ☐ 2.
 ☐ 3.
 ☐ 4.
 ☐ 5.
 ☐ 6.
 ☐ 7.
 ☐ 8.
 ☐ 9.
 ☐ 10.
 ☐ 11.
 ☐ 12.
☐ höher als 12.

15. Welches ist Ihr zweites Fach (falls vorhanden)?

Bitte tragen Sie die Zahl aus der Liste 2 des Anhangs ein.

Anderes zweites Fach bitte eintragen:

16. Wie lautet Ihr aktuelles Fachsemester in diesem zweiten Fach (falls vorhanden)? *Fachsemester = gesamte Anzahl der Semester, die Sie bisher in der jeweiligen Fachrichtung absolviert haben (ohne Urlaubssemester)*

- ☐ 1.
 ☐ 2.
 ☐ 3.
 ☐ 4.
 ☐ 5.
 ☐ 6.
 ☐ 7.
 ☐ 8.
 ☐ 9.
 ☐ 10.
 ☐ 11.
 ☐ 12.
☐ höher als 12.

STUDIENWAHL UND STUDIENBEGINN

17. Wie viele Monate vor Einschreibung hatten Sie sich für ein Studium entschieden?

- ☐ 1 Monat
 ☐ 2 Monate
 ☐ 3 Monate
 ☐ 4 Monate
 ☐ 5 Monate
☐ 6 Monate
 ☐ 7 Monate
 ☐ 8 Monate
 ☐ 9 Monate
 ☐ 10 Monate
☐ 11 Monate
 ☐ 12 Monate
☐ mehr als 12 Monate

18. Inwiefern treffen folgende Aussagen auf Sie zu?

	trifft voll zu	1	2	3	4	trifft gar nicht zu
		1	2	3	4	5
Ich wollte schon immer studieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich wusste schon immer, was ich studieren werde.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich aufgrund meiner (schulischen) Vorbildung in der Lage, ein Studium erfolgreich durchzuführen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐



19. Wie wichtig waren Ihnen die folgenden Gründe bei der Entscheidung für Ihren jetzigen Studiengang?

	sehr wichtig 1	2	3	4	sehr unwichtig 5
spezielles Fachinteresse	☐	☐	☐	☐	☐
wissenschaftliches Interesse	☐	☐	☐	☐	☐
Einkommenschancen im späteren Beruf	☐	☐	☐	☐	☐
eigene Begabung/Fähigkeiten	☐	☐	☐	☐	☐
persönliche Entfaltung und Entwicklung	☐	☐	☐	☐	☐
niedrige oder fehlende Zulassungshürden	☐	☐	☐	☐	☐
Aussicht auf einen hohen sozialen Status	☐	☐	☐	☐	☐
gute Aussichten, später in eine Führungsposition zu kommen	☐	☐	☐	☐	☐
gute Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz	☐	☐	☐	☐	☐
Qualifizierung für ein bestimmtes Berufsfeld	☐	☐	☐	☐	☐
Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten durch dieses Studium	☐	☐	☐	☐	☐
Möglichkeit, später selbständig zu arbeiten	☐	☐	☐	☐	☐
Verbesserung der Gesellschaft	☐	☐	☐	☐	☐
einen mindestens genauso angesehenen Beruf wie meine Eltern erreichen	☐	☐	☐	☐	☐
anderen Menschen helfen	☐	☐	☐	☐	☐
fester Berufswunsch	☐	☐	☐	☐	☐
viele Kontakte zu Menschen	☐	☐	☐	☐	☐
Ausweichlösung, da keine Zulassung im gewünschten Studienfach	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstiges	☐	☐	☐	☐	☐

Sonstigen Grund bitte eintragen:

20. Wenn Sie Ihren schulischen Leistungsstand einschätzen, wie würden Sie sich einordnen?

- ☐ Ich war ein/e sehr gute/r SchülerIn.
☐ Ich war ein/e gute/r SchülerIn.
☐ Ich war eher ein/e durchschnittliche/r SchülerIn.
☐ Ich war eher ein/e schlechte/r SchülerIn.

21. Wie schätzen Sie ganz allgemein die Berufsaussichten für AbsolventInnen beruflicher Ausbildungswege ohne Studium ein?

sehr gut 1	2	3	4	sehr schlecht 5
☐	☐	☐	☐	☐

22. Glauben Sie, dass Sie bei einer Berufsausbildung in Verbindung mit beruflicher Weiterbildung die gleichen beruflichen Chancen haben wie mit einem Studienabschluss?

voll und ganz 1	2	3	4	auf keinen Fall 5
☐	☐	☐	☐	☐



Studieneingangsbefragung 2016 - Mainz

	sehr großen Einfluss 1	2	3	4	keinen Einfluss 5
23. Hatten die Kosten des Studiums Einfluss auf Ihre Studienentscheidung?	☐	☐	☐	☐	☐

24. Wie schätzen Sie die Berufsaussichten für AkademikerInnen...

	sehr gut 1	2	3	4	sehr schlecht 5
mit Bachelor-Abschluss allgemein ein?	☐	☐	☐	☐	☐
mit Master-Abschluss allgemein ein?	☐	☐	☐	☐	☐
mit Staatsexamens-Abschluss (Jura, Medizin) allgemein ein?	☐	☐	☐	☐	☐
in Ihrem Studiengang allgemein ein?	☐	☐	☐	☐	☐

25. Worin sehen Sie derzeit den Wert Ihres Studiums?

	sehr hohen Wert 1	2	3	4	gar keinen Wert 5
in der Möglichkeit, einen interessanten Beruf zu ergreifen	☐	☐	☐	☐	☐
in der Chance, mich über eine längere Zeit zu bilden	☐	☐	☐	☐	☐
in der Verwertbarkeit des Studiums für die berufliche Karriere	☐	☐	☐	☐	☐
in der Möglichkeit, mich persönlich weiterzuentwickeln	☐	☐	☐	☐	☐
in der Vermittlung der erforderlichen Kenntnisse für meinen Beruf	☐	☐	☐	☐	☐
in der Möglichkeit, den studentischen Freiraum zu genießen	☐	☐	☐	☐	☐

26. Wie gut war Ihr Informationsstand vor Aufnahme Ihres Studiums bezüglich folgender Aspekte?

	sehr gut 1	2	3	4	sehr schlecht 5
Studieninhalte	☐	☐	☐	☐	☐
Prüfungsanforderungen	☐	☐	☐	☐	☐
Berufsperspektiven	☐	☐	☐	☐	☐
Übergangsmöglichkeiten in Masterstudiengänge	☐	☐	☐	☐	☐
studienbezogener Zeitaufwand	☐	☐	☐	☐	☐
Studienanforderungen	☐	☐	☐	☐	☐
Alternativen zum Studium (Ausbildung, Beruf)	☐	☐	☐	☐	☐

27. Handelt es sich bei Ihrem Studium um Ihr ursprüngliches Wunschstudium?

☐ ja
 ☐ nein
 ☐ Ich hatte keinen speziellen Studienwunsch.



28. Inwieweit treffen die folgenden Eigenschaften auf Sie persönlich zu?

	trifft voll zu 1	2	3	4	trifft gar nicht zu 5
Ich bin eher zurückhaltend, reserviert.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin bequem, neige zur Faulheit.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin entspannt, lasse mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe nur wenig künstlerisches Interesse.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich neige dazu, andere zu kritisieren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich erledige Aufgaben gründlich.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich werde leicht nervös und unsicher.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin fantasievoll.	☐	☐	☐	☐	☐

29. Welche der folgenden Angebote der Universität Mainz zur Einführung in das Studium bzw. vor Studienbeginn sind Ihnen bekannt?

(Mehrfachnennungen sind möglich.)

- ☐ Vorkursprogramm (z.B. Vorkurs Mathematik, Mathe-Brückenkurs für Physiker)
- ☐ Tutorienprogramm/studentische AG zum Studienbeginn (z.B. inFORM-Tutorium, SoWi?Sol-Tutorienprogramm für StudienanfängerInnen)
- ☐ Mentoring (z.B. Mentoring-Programm für Studienanfängerinnen und -anfänger)
- ☐ Buddyprogramm/Mentoring für ausländische Studierende
- ☐ Beratung (z.B. Studienfachberatung, Zentrale Studienberatung, Familien-Servicebüro, INFOZEIT)
- ☐ Sonstiges

Sonstiges Angebot bitte eintragen:

30. An welchen dieser Angebote haben Sie gegebenenfalls teilgenommen bzw. nehmen Sie derzeit teil?

	nicht teilgenommen	nehme derzeit teil	Teilnahme beendet
Vorkursprogramm	☐	☐	☐
Tutorienprogramm/studentische AG zum Studienbeginn	☐	☐	☐
Mentoring	☐	☐	☐
Buddyprogramm/Mentoring für ausländische Studierende	☐	☐	☐
Beratung	☐	☐	☐



31. Wie gestalten bzw. gestalteten sich die Teilnahmemodalitäten?

Bitte beziehen Sie sich nur auf die Ihnen bekannten Angebote.

(Mehrfachnennungen sind möglich.)

	ist/war verpflichtend.	ist/war freiwillig.	wird/wurde mit einer Teilnahmebestäti- gung zertifiziert.	ermöglicht/e den Erwerb von Leistungspunkten.
Die Teilnahme am Vorkursprogramm...	☐	☐	☐	☐
Die Teilnahme am Tutorienprogramm/an der studentischen AG zum Studienbeginn...	☐	☐	☐	☐
Die Teilnahme am Mentoring...	☐	☐	☐	☐
Die Teilnahme am Buddyprogramm/ Mentoring für ausländische Studierende...	☐	☐	☐	☐
Die Teilnahme an der Beratung...	☐	☐	☐	☐

32. Welches Unterstützungsangebot erscheint/erschien Ihnen zur Einführung in das Studium am nützlichsten? (siehe Frage 30)

- ☐ Vorkursprogramm
 ☐ Tutorienprogramm/studentische AG zum Studienbeginn
 ☐ Mentoring
☐ Buddyprogramm/Mentoring für ausländische Studierende
 ☐ Beratung
 ☐ keines

Wenn Sie an keinem Brücken- oder Vorkursprogramm teilnehmen bzw. teilgenommen haben, bitte weiter mit Frage 40.

33. Welchen inhaltlichen Schwerpunkt hat/hatte das Vorkursprogramm?

- ☐ mathematische, naturwissenschaftliche oder technische Inhalte
 ☐ sonstige Inhalte (z.B. Sprachen, geisteswissenschaftliche Inhalte) > **Weiter mit Frage 40**

34. Wie regelmäßig haben Sie (bisher) am Vorkursprogramm teilgenommen?

Bitte in Prozent angeben.

%

35. Wie zufrieden sind/waren Sie mit dem Vorkursprogramm?

sehr zufrieden
 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
 sehr unzufrieden



36. Wie wichtig sind/waren Ihnen folgende Ziele bei der Teilnahme am Vorkursprogramm und in welchem Maße haben Sie diese (bisher) erreichen können?

Fachwissen

	Wie wichtig sind/waren Ihnen folgende Ziele bei der Teilnahme am Angebot?					In welchem Maße haben Sie diese (bisher) erreichen können?				
	sehr wichtig 1	2	3	4	sehr unwichtig 5	in hohem Maße 1	2	3	4	gar nicht 5
Erweiterung meines Wissens	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Auffrischung meiner Kenntnisse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Erhöhung meines Fachinteresses	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Studienorganisation

	Wie wichtig sind/waren Ihnen folgende Ziele bei der Teilnahme am Angebot?					In welchem Maße haben Sie diese (bisher) erreichen können?				
	sehr wichtig 1	2	3	4	sehr unwichtig 5	in hohem Maße 1	2	3	4	gar nicht 5
Kennenlernen der Betreuungs- und Beratungsangebote der Hochschule	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Informieren über Abläufe innerhalb der Hochschule	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gewinnen eines Eindrucks über die Lehrenden meines Studiengangs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kennenlernen der Studienanforderungen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kennenlernen anderer Studierender	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Erleichterung des Studieneinstiegs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

persönliche Fähigkeiten

	Wie wichtig sind/waren Ihnen folgende Ziele bei der Teilnahme am Angebot?					In welchem Maße haben Sie diese (bisher) erreichen können?				
	sehr wichtig 1	2	3	4	sehr unwichtig 5	in hohem Maße 1	2	3	4	gar nicht 5
Erkennen meiner Stärken und Schwächen im Studium	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bewusstwerden meiner eigenen studienbezogenen Ziele	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Reflexion meiner Erwartungen an das Studium	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Reflexion meiner Studienwahl	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Überprüfung meines Kenntnisstands	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Erhöhen meiner Studienmotivation	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Reflexion meines Leistungsstands in Bezug auf die Anforderungen des Studiums	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

akademische Fähigkeiten

	Wie wichtig sind/waren Ihnen folgende Ziele bei der Teilnahme am Angebot?					In welchem Maße haben Sie diese (bisher) erreichen können?				
	sehr wichtig 1	2	3	4	sehr unwichtig 5	in hohem Maße 1	2	3	4	gar nicht 5
Verbesserung meiner Arbeitstechniken	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aneignung einer selbständigen Arbeitsweise	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ausbau meiner Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Sachverhalte anzuwenden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Erhöhung meiner analytischen Fähigkeiten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verbesserung meiner Studienorganisation	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kennenlernen von Lerntechniken, die mir organisiertes Lernen ermöglichen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verbesserung meines Kommunikationsvermögens (Eindrücke, Meinungen äußern)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verbesserung meiner Teamarbeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

37. Welche Form hat/hatte das Vorkursprogramm?

- ☐ persönlicher Kontakt ☐ Online-Angebot ☐ Kombination aus persönlichem Kontakt und Online-Angebot



38. Wer führt/e das Vorkursprogramm überwiegend durch?

- ☐ Studierende höherer Semester ☐ wissenschaftliche/akademische MitarbeiterInnen ☐ ProfessorInnen

39. Bitte geben Sie für jede der nachfolgenden Aussagen an, inwieweit diese auf das Vorkursprogramm zutrifft.

	trifft völlig zu 1	2	3	4	trifft gar nicht zu 5
Der inhaltliche Aufbau ist/war logisch nachvollziehbar.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Menge des Lehrstoffs ist/war gut zu bewältigen.	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrpersonal regt/e zum aktiven Mitarbeiten an.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin/war mit der Organisation im Allgemeinen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin vor dem Programm ausreichend über die Inhalte informiert worden.	☐	☐	☐	☐	☐
Das Tempo ist/war angemessen.	☐	☐	☐	☐	☐
Die vorausgesetzten Vorkenntnisse sind/waren angemessen.	☐	☐	☐	☐	☐

40. Im Folgenden möchten wir gern mehr darüber erfahren, wie Sie in der Schule gelernt haben. Sie finden hier eine Liste verschiedener Lerntätigkeiten. Geben Sie bitte für jede Tätigkeit an, wie häufig diese bei Ihnen vorkommt.

	sehr oft 1	2	3	4	sehr selten 5
Ich mache mir kurze Zusammenfassungen der wichtigsten Inhalte als Gedankenstütze.	☐	☐	☐	☐	☐
Zu neuen Konzepten stelle ich mir praktische Anwendungen vor.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gehe meine Aufzeichnungen durch und mache mir dazu eine Gliederung mit den wichtigsten Punkten.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich denke über Alternativen zu den Behauptungen oder Schlussfolgerungen in den Lerntexten bzw. berichteten Ergebnissen nach.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich lerne Schlüsselbegriffe auswendig, um mich in der Prüfung besser an wichtige Inhaltsbereiche erinnern zu können.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich versuche den Stoff so zu ordnen, dass ich ihn mir gut einprägen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
Der Stoff, den ich gerade bearbeite, dient mir als Ausgangspunkt für die Entwicklung eigener Ideen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich lerne eine selbst erstellte Übersicht mit den wichtigsten Fachtermini auswendig.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich stelle mir aus Mitschriften, Skripten oder Literatur kurze Zusammenfassungen mit den Hauptideen zusammen.	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist für mich sehr reizvoll, widersprüchliche Aussagen aus verschiedenen Texten bzw. Ergebnissen aufzuklären.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich denke mir konkrete Beispiele zu bestimmten Lerninhalten aus.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gehe an die meisten Texte bzw. Aufgaben kritisch heran.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich lerne Regeln, Fachbegriffe oder Formeln auswendig.	☐	☐	☐	☐	☐
Für größere Stoffmengen fertige ich eine Gliederung an, die die Struktur des Stoffes am besten wiedergibt.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich beziehe das, was ich lerne, auf meine eigenen Erfahrungen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich vergleiche die Vor- und Nachteile verschiedener theoretischer Konzeptionen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich lerne den Lernstoff anhand von Skripten oder anderen Aufzeichnungen möglichst auswendig.	☐	☐	☐	☐	☐
Das, was ich lerne, prüfe ich auch kritisch.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich stelle wichtige Fachausdrücke und Definitionen in eigenen Listen zusammen.	☐	☐	☐	☐	☐



41. Sie finden folgend zwei Aussagen, die sich auf Ihr Studienfach beziehen. Schätzen Sie bei jeder Aussage ein, inwieweit diese auf Sie zutrifft.

	trifft voll zu 1	2	3	4	trifft gar nicht zu 5
Ich bin mir sicher, das Fach gewählt zu haben, welches meinen persönlichen Neigungen entspricht.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe mein jetziges Studium vor allem wegen der interessanten Studieninhalte gewählt.	☐	☐	☐	☐	☐

KOMPETENZERWERB

42. Wie schätzen Sie sich selbst hinsichtlich Ihres Studiums ein?

	leicht 1	2	3	4	schwer 5
Aufgaben im Rahmen des Studiums fallen mir ...	☐	☐	☐	☐	☐
Neues zu lernen im Studium fällt mir ...	☐	☐	☐	☐	☐

	hoch 1	2	3	4	niedrig 5
Ich halte meine Begabung für das Studium für ...	☐	☐	☐	☐	☐
Meine studienbezogenen Fähigkeiten sind ...	☐	☐	☐	☐	☐

43. Geben Sie bitte einen Wert zwischen 0% und 100% an, der – bezogen auf die Anforderungen in Ihrem (Erst-)Fach – am besten Ihren Kenntnisstand wiedergibt.

0% heißt, dass Sie nichts von dem wissen, was Sie zum jetzigen Zeitpunkt im Studium wissen sollten. 100% heißt, dass Sie alles wissen, was Sie zum jetzigen Zeitpunkt im Studium wissen sollten.

%

44. Wie schätzen Sie Ihre fachbezogenen Kenntnisse im Vergleich zu den Kenntnissen Ihrer KommilitonInnen in Ihrem (Erst-)Fach ein?

	KommilitonIn mit den wenigsten fachbezogenen Kenntnissen 1	2	3	4	KommilitonIn mit den meisten fachbezogenen Kenntnissen 5
Markieren Sie bitte den Punkt, der Ihren Kenntnisstand im Vergleich zu den Kenntnissen Ihrer KommilitonInnen am besten wiedergibt.	☐	☐	☐	☐	☐



45. Bitte geben Sie an, in welchem Maße Sie aktuell über die folgenden Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen.

	in sehr hohem Maße					gar nicht
	1	2	3	4	5	
fachspezifische theoretische Kenntnisse (Fachwissen zu zentralen Theorien, Themen)	☐	☐	☐	☐	☐	
fachspezifische methodische Kenntnisse (Kenntnisse von Analysemethoden, Forschungsverfahren, Computerprogrammen etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	
praktische und anwendungsbezogene fachliche Fähigkeiten (Anwendung spezieller Analyse-/Forschungsverfahren in Projekten, Praktika, Exkursionen etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	
wissenschaftliches Schreiben (Fähigkeit, Berichte, Protokolle oder wissenschaftliche Aufsätze zu verfassen)	☐	☐	☐	☐	☐	
analytische Fähigkeiten (Fähigkeit, komplexe Sachverhalte zu erfassen, sie zu gliedern und Beziehungen zwischen einzelnen Aspekten herzustellen)	☐	☐	☐	☐	☐	
Präsentationsfähigkeit (Fähigkeit, Produkte, Ideen oder Berichte einem Publikum zu präsentieren)	☐	☐	☐	☐	☐	
Informations- und Wissensmanagement (Fähigkeit, Informationen aus verschiedenen Quellen zu erschließen, aufzubereiten und zu analysieren)	☐	☐	☐	☐	☐	
Transferfähigkeit (Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Fragestellungen anzuwenden)	☐	☐	☐	☐	☐	
Zeitmanagement (Fähigkeit, die zur Verfügung stehende Zeit optimal einzuteilen, um Aufgaben zu planen und durchzuführen)	☐	☐	☐	☐	☐	
Organisationsfähigkeit (Fähigkeit, organisatorische Aufgaben aktiv und erfolgreich zu bewältigen)	☐	☐	☐	☐	☐	
Teamfähigkeit (Fähigkeit, mit anderen produktiv und kooperativ zusammenzuarbeiten)	☐	☐	☐	☐	☐	
kommunikative Fähigkeiten (Fähigkeit, sich verständlich und am Empfänger orientiert auszudrücken)	☐	☐	☐	☐	☐	
Konfliktfähigkeit (Fähigkeit und Bereitschaft, eine Auseinandersetzung aufzunehmen, auszuhalten und konstruktiv zu bewältigen)	☐	☐	☐	☐	☐	
Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme (Verantwortung für das eigene Handeln, Verantwortung anderen Menschen gegenüber)	☐	☐	☐	☐	☐	
Selbstdisziplin (Fähigkeit, konsequent seine Ziele zu verfolgen und sich nicht von anderen Dingen ablenken zu lassen)	☐	☐	☐	☐	☐	
Belastungsfähigkeit (Fähigkeit, unter physischen und psychischen Belastungen arbeiten zu können)	☐	☐	☐	☐	☐	
selbständiges Arbeiten (Fähigkeit, innerhalb eines abgesteckten Rahmens arbeitsrelevante Entscheidungen zu treffen und in die Tat umsetzen zu können)	☐	☐	☐	☐	☐	
Flexibilität (Fähigkeit, sich neuen Situationen anzupassen)	☐	☐	☐	☐	☐	
Fähigkeit zur Selbsteinschätzung (Fähigkeit, die eigenen Stärken und Schwächen realistisch einschätzen zu können)	☐	☐	☐	☐	☐	
Entscheidungsfähigkeit (Fähigkeit, selbständig Entscheidungen zu treffen, die das eigene Studium/den Studienverlauf beeinflussen)	☐	☐	☐	☐	☐	



STUDIER- UND LERNORIENTIERUNGEN

46. Inwiefern treffen folgende Aussagen allgemein auf Sie zu?

Im Studium ...	trifft voll zu	1	2	3	4	trifft gar nicht zu
kann ich mich in schwierigen Situationen auf meine Fähigkeiten verlassen.	☐		☐	☐	☐	☐
kann ich die meisten Probleme aus eigener Kraft gut meistern.	☐		☐	☐	☐	☐
kann ich auch anstrengende und komplizierte Aufgaben in der Regel gut lösen.	☐		☐	☐	☐	☐

47. Nachfolgend finden Sie eine Reihe von Aussagen, die sich auf Ihr Lernen im (Erst-)Fach beziehen. Schätzen Sie bei jeder Aussage ein, inwieweit Sie dieser zustimmen.

Ich lerne im Studium, ...	stimmt genau	1	2	3	4	stimmt gar nicht
weil mir die Arbeit mit den Inhalten Spaß macht.	☐		☐	☐	☐	☐
weil ich mein Studium erfolgreich abschließen möchte.	☐		☐	☐	☐	☐
weil ich zu den Besten gehören möchte.	☐		☐	☐	☐	☐
um später gute Berufschancen zu haben.	☐		☐	☐	☐	☐
weil ich gute Leistungen erbringen möchte.	☐		☐	☐	☐	☐
weil die Inhalte meinen persönlichen Neigungen entsprechen.	☐		☐	☐	☐	☐
um später einen gut bezahlten Beruf ausüben zu können.	☐		☐	☐	☐	☐
weil mir Erfolg im Studium viel bedeutet.	☐		☐	☐	☐	☐
weil ich die Inhalte für sehr bedeutsam halte.	☐		☐	☐	☐	☐
weil ich bei den Prüfungen möglichst gut abschneiden möchte.	☐		☐	☐	☐	☐
weil ich großes Interesse an den Inhalten habe.	☐		☐	☐	☐	☐
weil ich mein Studium möglichst rasch abschließen möchte.	☐		☐	☐	☐	☐

48. Wissen Sie schon, welchen Beruf Sie ergreifen möchten?

ja, mit großer Sicherheit	1	2	3	4	nein, ist noch offen
☐		☐	☐	☐	☐

49. Wie beurteilen Sie die Chance, nach Ihrem aktuellen Studium den gewünschten Beruf zu ergreifen?

sehr gut	1	2	3	4	sehr schlecht
☐		☐	☐	☐	☐

KONTEXTBEDINGUNGEN

50. Arbeiten Sie neben dem Studium?

☐ ja ☐ nein [> weiter mit Frage 54](#)

51. Wie viele Stunden arbeiten Sie im Schnitt pro Woche in der Vorlesungszeit?

 h

52. Wenn Sie planen in der vorlesungsfreien Zeit zu arbeiten: Wie viele Stunden arbeiten Sie im Schnitt pro Woche?

 h


Studieneingangsbefragung 2016 - Mainz

53. Inwiefern steht Ihre (derzeitige) Erwerbstätigkeit in einem fachlichen Zusammenhang mit Ihrem Studium?

in sehr hohem Maße 1 2 3 4 5 gar nicht

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

54. In welcher Stadt bzw. in welchem Ort wohnen Sie derzeit?

☐ Mainz ☐ anderer Ort

Anderen Ort bitte eintragen:

55. Die Fahrtzeit von meinem Wohnort bis zur Hochschule beträgt durchschnittlich ... Minuten.

 Min.

56. Wie finanzieren Sie zurzeit Ihr Studium? Geben Sie bitte den ungefähren Prozentanteil Ihrer Einkünfte aus verschiedenen Quellen an dem Gesamtbetrag an, der Ihnen im Monat durchschnittlich zur Verfügung steht.

BAföG

 %

Zuschüsse von Eltern

 %

Stipendium

 %

Einkünfte aus eigener Erwerbstätigkeit

 %

PartnerIn

 %

Ersparnisse

 %

Kindergeld

 %

Studienkredit

 %

Wohngeld

 %

Familie/Verwandte (ohne Eltern/PartnerIn)

 %

(Halb-)Waisenrente/Rente

 %

Sonstiges

 %

Sonstiges bitte eintragen:



Studieneingangsbefragung 2016 - Mainz

64. Wo wurden Sie geboren?

☐ in Deutschland

☐ in einem anderen Land

Anderes Geburtsland bitte eintragen:

65. Welche Staatsangehörigkeit(en) haben Sie?
(Mehrfachnennungen sind möglich.)

☐ Deutsch

☐ eine andere

Andere Staatsangehörigkeit bitte eintragen:

66. Wie ist Ihr momentaner Familienstand?

☐ ledig, ohne PartnerIn

☐ ledig, mit PartnerIn

☐ verheiratet

☐ Sonstiges

Sonstigen Familienstand bitte eintragen:

67. Wie viele Kinder leben in Ihrem Haushalt?

☐ keine

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ mehr als 3

Fragen zu Ihren Eltern dienen rein statistischen Zwecken im Forschungsprojekt und sind wie alle anderen Angaben nicht auf Ihre Person zurückführbar.

68. Welches ist der höchste Schulabschluss Ihrer Eltern/Erziehungsberechtigter?

	Mutter	Vater
Volksschul- oder Hauptschulabschluss (mindestens 8. Klasse)	☐	☐
Realschulabschluss oder andere Mittlere Reife (10. Klasse)	☐	☐
Abitur oder andere Hochschulreife (mindestens 12. Klasse)	☐	☐
kein Abschluss	☐	☐
nicht bekannt	☐	☐

69. Welchen höchsten beruflichen Abschluss haben Ihre Eltern/Erziehungsberechtigten?

	Mutter	Vater
Lehre oder Facharbeiterabschluss	☐	☐
Berufsfach- oder Handelsschulabschluss	☐	☐
Meisterprüfung oder staatlich geprüfte/r TechnikerIn	☐	☐
Abschluss an einer Fachschule (DDR)	☐	☐
Abschluss an einer Fachhoch-/Ingenieurschule, Handelsakademie	☐	☐
Abschluss an einer Kunst- oder Musikhochschule	☐	☐
Abschluss an einer Universität	☐	☐
keinen beruflichen Abschluss	☐	☐
nicht bekannt	☐	☐



70. Was ist/war die überwiegende berufliche Stellung Ihrer Eltern/Erziehungsberechtigten?

	Mutter	Vater
ArbeiterIn		
ungelernte/r, angelernte/r ArbeiterIn	☐	☐
FacharbeiterIn, unselbständige/r HandwerkerIn	☐	☐
MeisterIn, PoliererIn	☐	☐
Angestellte/r		
Angestellte/r mit ausführender Tätigkeit z.B. StenotypistIn, VerkäuferIn	☐	☐
Angestellte/r mit qualifizierter Tätigkeit in mittlerer Position z.B. SachbearbeiterIn, BuchhalterIn, WerkmeisterIn, Krankenschwester/Pfleger	☐	☐
Angestellte/r in gehobener Position z.B. LehrerIn, wiss. MitarbeiterIn, ProkuristIn, AbteilungsleiterIn	☐	☐
leitende/r Angestellte/r mit umfassenden Führungsaufgaben z.B. DirektorIn, GeschäftsführerIn, Vorstand größerer Betriebe und Verbände	☐	☐
Beamten/Beamtin		
Beamten/Beamtin des einfachen und mittleren Dienstes z.B. SchaffnerIn, Amtshilfe, SekretärIn	☐	☐
Beamten/Beamtin des gehobenen Dienstes z.B. InspektorIn, OberinspektorIn, Amtfrau/Amtmann, Amtsrätin/Amtsrat	☐	☐
Beamten/Beamtin des höheren Dienstes ab Regierungsrätin/Regierungsrat, LehrerIn ab Studienrätin/Studienrat aufwärts	☐	☐
Selbständige/r		
kleinere/r Selbständige/Selbständiger z.B. EinzelhändlerIn mit kleinem Geschäft, HandwerkerIn, kleinere/r LandwirtIn	☐	☐
mittlere/r Selbständige/Selbständiger z.B. EinzelhändlerIn mit großem Geschäft, HauptvertreterIn, größere/r LandwirtIn	☐	☐
größere/r Selbständige/Selbständiger z.B. UnternehmerIn mit großem Betrieb bzw. hohem Einkommen	☐	☐
freiberuflich tätig (Ärztinnen/Ärzte, Rechtsanwältinnen/Rechtsanwälte, Lehrpersonen etc.)		
mit geringem Einkommen	☐	☐
mit mittlerem Einkommen	☐	☐
mit hohem Einkommen	☐	☐
nie berufstätig gewesen	☐	☐

71. Welchen Beruf übten Ihre Eltern/Erziehungsberechtigten zuletzt aus?

	Mutter	Vater
Angehörige gesetzgebender Körperschaften, leitende Verwaltungsbedienstete und Führungskräfte in der Privatwirtschaft	☐	☐
WissenschaftlerInnen	☐	☐
TechnikerInnen und gleichrangige nichttechnische Berufe	☐	☐
Bürokräfte, kaufmännische Angestellte	☐	☐
Dienstleistungsberufe, VerkäuferInnen in Geschäften und auf Märkten	☐	☐
Fachkräfte in der Landwirtschaft und Fischerei	☐	☐
Handwerks- und verwandte Berufe	☐	☐
Anlagen- und MaschinenbedienerInnen sowie MontiererInnen	☐	☐
Hilfsarbeitskräfte	☐	☐
Soldaten und Soldatinnen	☐	☐
nie berufstätig gewesen	☐	☐



hoch
1 2 3 4 5
niedrig

72. Das Einkommen meiner Eltern/Erziehungsberechtigten ist nach meiner Einschätzung...

73. Wo wurden Ihre Eltern/Erziehungsberechtigten geboren?

Mutter Vater

in Deutschland ☐ ☐

in einem anderen Land ☐ ☐

Anderes Geburtsland der **Mutter** bitte eintragen:

Anderes Geburtsland des **Vaters** bitte eintragen:

74. Welche Staatsangehörigkeit(en) haben Ihre Eltern/Erziehungsberechtigten? (Mehrfachnennungen sind möglich.)

Mutter Vater

deutsch ☐ ☐

eine andere ☐ ☐

Anderer Staatsangehörigkeit der **Mutter** bitte eintragen:

Anderer Staatsangehörigkeit des **Vaters** bitte eintragen:

75. Wie gut beherrschen Sie die folgenden Sprachen?

Muttersprache sehr gute Kenntnisse keine Kenntnisse

1 2 3 4 5 6

Deutsch ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Englisch ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

andere Sprache ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Anderer Sprache bitte eintragen:

76. Zu guter Letzt möchten wir Ihnen einige Fragen zu Ihrer gegenwärtigen Zufriedenheit mit unterschiedlichen Aspekten Ihres Lebens stellen.

Wie zufrieden sind Sie ...

sehr zufrieden 1 2 3 4 5 sehr unzufrieden

gegenwärtig insgesamt mit Ihrem Leben? ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

mit dem, was Sie besitzen (z.B. Geld, Einkommen, Materielles)? ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

mit Ihrer Gesundheit? ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

mit Ihrem Familienleben? ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

mit Ihrem Bekannten- und Freundeskreis? ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

mit Ihrer Arbeit? ☐ ☐ ☐ ☐ ☐



Das Projekt ist als Längsschnittuntersuchung geplant, um Wirkungen auch im Zeitverlauf messen zu können. Dies bedeutet, dass wir Sie gerne in den kommenden beiden Semestern nochmals befragen möchten. Daher würden wir uns freuen, wenn Sie das Projekt auch weiterhin unterstützen.

Zur Umsetzung des längsschnittlichen Forschungsdesigns erstellen Sie sich bitte im Folgenden Ihren individuellen Code nach dem beschriebenen Schema:

1. **ID Mutter** (Wie lauten die ersten zwei Buchstaben des ersten Vornamens Ihrer Mutter?)
2. **ID Vater** (Wie lauten die ersten zwei Buchstaben des ersten Vornamens Ihres Vaters?)
3. **ID Geburtstag** (An welchem Tag sind Sie geboren? (Beispiel: Bei Geburtsdatum 07.04.1988 wäre hier 07 einzutragen.))
4. **ID Vorname** (Wie lauten der erste und der letzte Buchstabe Ihres ersten Vornamens? (Beispiel: Bei Vorname "Michael" wäre hier ML einzutragen.))

1. 2. 3. 4.

Bitte geben Sie eine E-Mail-Adresse an, über die wir Sie zu den beiden Folgebefragungen (Januar 2017 und Juni 2017) einladen können.

Die E-Mail-Adresse wird ausschließlich zum Zweck der Einladung zu den Folgebefragungen gespeichert und genutzt. Die Teilnahme an den Befragungen ist freiwillig. Die erhobenen Daten werden anonymisiert gespeichert und ausschließlich zu Forschungszwecken genutzt. Der Nutzung Ihrer Daten können Sie jederzeit widersprechen.

Für das Gelingen des StuFo-Projekts ist Ihre Teilnahme an den Befragungen zu allen drei Zeitpunkten essentiell. Dürfen wir Sie daher zur Teilnahme an den zwei Folgebefragungen einladen? Die Teilnahme an den Folgebefragungen bleibt natürlich freiwillig.

☐ **ja** (Sie können Ihr Einverständnis jederzeit widerrufen.) ☐ **nein**

Wir danken Ihnen für Ihre Mühe und Ihre Teilnahmebereitschaft!

Weitere Informationen zum Forschungsprojekt, zur Verwendung der Daten und zur Kontaktaufnahme finden Sie unter <http://www.zq.uni-mainz.de/StuFo.php>



Studieneingangsbefragung 2016 - Mainz

Liste 1: Leistungskurse bzw. Profulfächer

- 01 Biologie
- 02 Chemie
- 03 Deutsch
- 04 Englisch
- 05 Erdkunde/Geografie
- 06 Französisch
- 07 Geschichte
- 08 Informatik
- 09 Kunst
- 10 Latein
- 11 Mathematik
- 12 Musik
- 13 Philosophie/Ethik
- 14 Physik
- 15 Psychologie
- 16 Religion(slehre)
- 17 sozial- oder politikwissenschaftliches Fach
- 18 Spanisch
- 19 Sport
- 20 technisches Fach
- 21 wirtschaftliches Fach
- 22 anderer Leistungskurs

Liste 2: Studienfächer

- 002 Ägyptologie/Altorientalistik
- 003 American Studies
- 006 Angewandte Organische Chemie (berufsbegleitend)
- 007 Angewandte Physik
- 011 Archäologie
- 012 Archäologische Restaurierung
- 020 Bildende Kunst für das Lehramt an Gymnasien
- 021 Bildungswissenschaft
- 025 Biologie
- 028 Biomedizinische Chemie
- 032 Buchwissenschaft
- 033 Chemie
- 035 Christliche Archäologie und Byzantinische Kunstgeschichte
- 040 Deutsch
- 042 Deutsches und Französisches Recht
- 046 Elementare Musikpädagogik
- 048 Englisch
- 049 English Literature and Culture (ehem. British Studies)
- 052 Erziehungswissenschaft
- 053 Ethnologie
- 060 Evangelische Religionslehre
- 061 Evangelische Theologie
- 063 Filmwissenschaft
- 066 Französisch
- 068 Freie Bildende Kunst
- 071 Geographie
- 075 Geowissenschaften
- 077 Germanistik

Fortsetzung Liste 2

- 080 Gesang (Oper und Konzert)
- 081 Geschichte
- 084 Griechisch
- 089 Humanmedizin
- 090 Indologie
- 093 Informatik
- 105 Italienisch
- 108 Jazz und Populäre Musik
- 111 Katholische Religionslehre
- 112 Katholische Theologie
- 113 Kirchenmusik
- 114 Klassische Archäologie
- 115 Klavier
- 117 Komparatistik/Europäische Literatur
- 120 Kultur/Theater/Film
- 121 Kulturanthropologie/Volkskunde
- 127 Kunstgeschichte
- 133 Latein
- 139 Linguistik
- 144 Mathematik
- 153 Meteorologie
- 155 Molekulare Biologie
- 157 Musik für das Lehramt an Gymnasien
- 158 Musikwissenschaft
- 161 Öffentliches Recht (Rechtswissenschaft)
- 164 Orchesterinstrumente
- 170 Pharmazie
- 171 Philosophie
- 173 Philosophie/Ethik
- 174 Physik
- 179 Politikwissenschaft
- 183 Polymerchemie (berufsbegleitend)
- 184 Portugiesisch
- 189 Psychologie
- 190 Publizistik
- 192 Rechtswissenschaft
- 196 Russisch
- 202 Slavistik: Polonistik
- 203 Slavistik: Russistik
- 207 Sozialkunde
- 209 Soziologie
- 211 Spanisch
- 213 Sport
- 214 Sport und Sportwissenschaft
- 220 Sprache/Kultur/Translation
- 224 Strafrechtspflege (Rechtswissenschaft)
- 230 Theaterwissenschaft
- 233 Turkologie
- 241 Vor- und frühgeschichtliche Archäologie
- 257 Wirtschaftspädagogik
- 258 Wirtschaftswissenschaften
- 259 Zahnmedizin
- 260 Zivilrecht (Rechtswissenschaft)
- 997 anderes Studienfach



Fragen zur Studienberatung, Erhebungszeitpunkt t1

Bedingung: x_status1 =1

neue Seite

Pflichtangabe: nein

31. Welche der folgenden Angebote an der {x_hs:item:text} zur Einführung in das Studium bzw. vor Studienbeginn sind Ihnen bekannt?

☐ Vorkursprogramm (z.B. Brückenkurs Mathematik; Vorkurs Biologie) 1, ueb_brueckenkurse, numerisch, nominal, 3

☐ Tutorienprogramm/studentische AG zum Studienbeginn (z.B. Einführungs-/Orientierungstutorium, Selbstreflexion und Planung, Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben, offener MINT Raum) 1, ueb_tutorien, numerisch, nominal, 3

☐ Mentoring/Buddyprogramm (z.B. für internationale Studierenden, für Frauen) 1, ueb_mentoring, numerisch, nominal, 3

☐ Beratung (z.B. studentische Online-Beratung, zentrale Studienberatung, Studienfachberatung) 1, ueb_beratung, numerisch, nominal, 3

Sonstiges (z.B. App für die Studieneingangsphase, Online-Spiel Fresh-UP) (bitte eintragen): 1, ueb_sonstige, Text, nominal, 255

Bedingung: x_status1 =1

neue Seite

Pflichtangabe: nein

32. An welchen dieser Angebote haben Sie gegebenenfalls teilgenommen bzw. nehmen Sie derzeit teil?

	1	2	3
Bitte nennen Sie uns das Angebot konkret.	nicht teilgenommen	nehme derzeit teil	Teilnahme beendet
Vorkursprogramm (Besuch vor Beginn des Studiums): uet_brueckenkurse_text, Text, nominal, 255 uet_brueckenkurse, numerisch, ordinal, 3	☐	☐	☐
Tutorienprogramm/studentische AG zum Studienbeginn: uet_tutorien_text, Text, nominal, 255 uet_tutorien, numerisch, ordinal, 3	☐	☐	☐
Mentoring/Buddyprogramm: uet_mentoring_text, Text, nominal, 255 uet_mentoring, numerisch, ordinal, 3	☐	☐	☐
Beratung: uet_beratung_text, Text, nominal, 255 uet_beratung, numerisch, ordinal, 3	☐	☐	☐
Sonstiges: uet_sonst_text, Text, nominal, 255 uet_sonst_num, numerisch, ordinal, 3	☐	☐	☐

Bedingung: x_status2 =2 OR x_status3 =1 OR x_status4 =1

neue Seite

Pflichtangabe: nein

33. Haben Sie vor Ihrer Entscheidung Ihren Studiengang zu wechseln bzw. abzubrechen folgende Angebote in Anspruch genommen?

	1	2	3
Bitte nennen Sie uns das Angebot konkret.	nicht teilgenommen	Teilnahme begonnen	Teilnahme beendet
Vorkursprogramm (Besuch vor Beginn des Studiums): uea_brueckenkurse_text, Text, nominal, 255 uea_brueckenkurse, numerisch, ordinal, 3	☐	☐	☐
Tutorienprogramm/studentische AG zum Studienbeginn: uea_tutorien_text, Text, nominal, 255 uea_tutorien, numerisch, ordinal, 3	☐	☐	☐
Mentoring/Buddyprogramm: uea_mentoring_text, Text, nominal, 255 uea_mentoring, numerisch, ordinal, 3	☐	☐	☐
Beratung: uea_beratung_text, Text, nominal, 255 uea_beratung, numerisch, ordinal, 3	☐	☐	☐
Sonstiges: uea_sonst_text, Text, nominal, 255 uea_sonst_num, numerisch, ordinal, 3	☐	☐	☐

Bedingung: ueb_brueckenkurse in (1) OR ueb_tutorien in (1) OR ueb_mentoring in (1) OR ueb_beratung in (1)

neue Seite

Pflichtangabe: nein

34. Wie gestalten bzw. gestalteten sich die Teilnahmemodalitäten?

Bedingung: ueb_brueckenkurse in (1)

selbe Seite

Pflichtangabe: nein

Die Teilnahme am **Vorkursprogramm** ...

Mehrfachantworten möglich

- ☐ ist/war verpflichtend. ☐ ist/war freiwillig. ☐ wird/wurde mit einer Teilnahmebestätigung zertifiziert. ☐ ermöglicht/e den Erwerb von Leistungspunkten.

Bedingung: ueb_tutorien in (1)

selbe Seite

Pflichtangabe: nein

Die Teilnahme am **TutInnenprogramm/an der studentischen AG** zum Studienbeginn ...

Mehrfachantworten möglich

- ☐ ist/war verpflichtend. ☐ ist/war freiwillig. ☐ wird/wurde mit einer Teilnahmebestätigung zertifiziert. ☐ ermöglicht/e den Erwerb von Leistungspunkten.

Bedingung: ueb_mentoring in (1)

selbe Seite

Pflichtangabe: nein

Die Teilnahme am **Mentoring/Buddyprogramm** ...

Mehrfachantworten möglich

- ☐ ist/war verpflichtend. ☐ ist/war freiwillig. ☐ wird/wurde mit einer Teilnahmebestätigung zertifiziert. ☐ ermöglicht/e den Erwerb von Leistungspunkten.

Bedingung: ueb_beratung in (1)

selbe Seite

Pflichtangabe: nein

Die Teilnahme an der **Beratung** ...

Mehrfachantworten möglich

- ☐ ist/war verpflichtend. ☐ ist/war freiwillig. ☐ wird/wurde mit einer Teilnahmebestätigung zertifiziert. ☐ ermöglicht/e den Erwerb von Leistungspunkten.

Bedingung: uet_brueckenkurse =3 OR ueta_brueckenkurse =3 OR uet_tutorien =3 OR ueta_tutorien =3 OR uet_mentoring = 3 OR ueta_mentoring=3 OR uet_beratung = 3 OR ueta_beratung=3 OR uet_sonst_num = 3 OR ueta_sonst_num = 3

39. **Wie nützlich war das von Ihnen besuchte Angebot aus Ihrer Sicht für den Studienbeginn?**

	1	2	3	4	5
	sehr nützlich				nutzlos
	1	2	3	4	5
Vorkursprogramm: {uet_brueckenkurse_text:item:value} uet_brueckenkurse, numerisch, ordinal, 3 Bedingung: uet_brueckenkurse =3 OR ueta_brueckenkurse =3	☐	☐	☐	☐	☐
Tutorienprogramm/studentische AG zum Studienbeginn: {uet_tutorien_text:item:value} uet_tutorien, numerisch, ordinal, 3 Bedingung: uet_tutorien =3 OR ueta_tutorien =3	☐	☐	☐	☐	☐
Mentoring/Buddyprogramm: {uet_mentoring_text:item:value} uet_mentoring, numerisch, ordinal, 3 Bedingung: uet_mentoring = 3 OR ueta_mentoring=3	☐	☐	☐	☐	☐
Beratung: {uet_beratung_text:item:value} uet_beratung, numerisch, ordinal, 3 Bedingung: uet_beratung = 3 OR ueta_beratung=3	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstiges: {uet_sonst_text:item:value} uet_sonst, numerisch, ordinal, 3 Bedingung: uet_sonst_num = 3 OR ueta_sonst_num = 3	☐	☐	☐	☐	☐

Bedingung: uet_brueckenkurse in (3) OR uet_tutorien in (3) OR uet_mentoring in (3) OR uet_beratung in (3) neue Seite Pflichtangabe: nein

40. **Im Folgenden bitten wir Sie einer der Maßnahmen vertiefend zu beurteilen, die Sie am nützlichsten empfanden.**

Bitte wählen Sie ein Angebot aus foldenden aus. Bei mehreren besuchten Maßnahmen eines Typs, nennen Sie uns bitte nochmal eine Maßnahme konkret, welche Sie als nützlichste einschätzen.

ue_gewinn, numerisch, nominal, 4

Vorkursprogramm („Brückenkurse“/Vorkurse)
v_25459038, Text, nominal, 255

☐ 1

Bedingung: uet_brueckenkurse = 3

Tutorienprogramm/studentische AG zum
Studienbeginn 2
v_5b267726, Text, nominal, 255

☐

Bedingung: uet_tutorien = 3

Mentoring/Buddyprogramm 3
v_34e2707e, Text, nominal, 255

☐

Bedingung: uet_mentoring = 3

Beratung 5
v_2f548b05, Text, nominal, 255

☐

Bedingung: uet_beratung = 3

Bedingung: ue_gewinn =5 selbe Seite Pflichtangabe: nein

41. **Wie häufig haben Sie die Beratung wahrgenommen?**

ue_teilnahme_be, Text, metrisch, 2

Bedingung: ue_gewinn =5 neue Seite Pflichtangabe: nein

42. **Wie lange hat eine einzelne Beratung durchschnittlich gedauert?**
(in Minuten)

ue_dauer_be, Text, metrisch, 3

Minuten

Bedingung: ue_gewinn =5 selbe Seite Pflichtangabe: nein

43. **Wie wurde die Beratung durchgeführt?**

beratung_form, numerisch, nominal, 8

- ☐ Einzelberatung 1
- ☐ Gruppenberatung 2

Bedingung: ue_gewinn =5

selbe Seite

Pflichtangabe: nein

44. Welchen inhaltlichen Schwerpunkt hatte die Beratung?

ue_inhalt_be, numerisch, nominal, 8

- ☐ fachliche Inhalte 1
- ☐ Studienorganisation 2
- ☐ persönliche Problemlagen 3

☐ sonstige Inhalte: 4

Bedingung: ue_gewinn =1 OR ue_gewinn =2

selbe Seite

Pflichtangabe: nein

45. Welchen inhaltlichen Schwerpunkt hat/hatte das {{ue_gewinn:item:text}}?

ue_inhalt, numerisch, nominal, 8

- ☐ mathematische, naturwissenschaftliche oder technische Inhalte 1
- ☐ Schlüsselkompetenzen 3
- ☐ sonstige Inhalte (z.B. Sprachen, geisteswissenschaftliche Inhalte) 2

Bedingung: ue_gewinn =1 OR ue_gewinn =2

selbe Seite

Pflichtangabe: nein

46. Wie regelmäßig haben Sie (bisher) am {{ue_gewinn:item:text}} teilgenommen?

Bitte in Prozent angeben.

ue_teilnahme, numerisch, metrisch, 4



Bedingung: ue_gewinn =1 OR ue_gewinn =2 OR ue_gewinn =3 OR ue_gewinn =5

selbe Seite

Pflichtangabe: nein

47. Wie zufrieden sind/waren Sie mit dem/der {{ue_gewinn:item:text}} ?

	1	2	3	4	5
	sehr zufrieden				sehr unzufrieden
	1	2	3	4	5
{{ue_gewinn:item:text}}	☐	☐	☐	☐	☐

Bedingung: ue_gewinn=1 OR ue_gewinn=2 OR ue_gewinn=3 OR ue_gewinn=4 OR ue_gewinn=5

neue Seite

Pflichtangabe: nein

48. Wie wichtig waren Ihnen folgende Ziele bei der Teilnahme am Angebot {{ue_gewinn:item:text}} und in welchem Maße haben Sie diese erreichen können?

	Wie wichtig waren Ihnen folgende Ziele bei der Teilnahme am Angebot?					In welchem Maße haben Sie diese erreichen können?				
	sehr wichtig				sehr unwichtig	im hohen Maße				gar nicht
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Fachwissen										
Erweiterung meines Wissens	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fachspezifische Vertiefung der Vorlesungsinhalte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Auffrischung meiner Kenntnisse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Erweiterung meiner Sprachkenntnisse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Erhöhung meines Fachinteresses	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Aneignung einer selbstständigen Arbeitsweise Ausbau meiner Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Sachverhalte anzuwenden akademische Fähigkeiten	Wie wichtig waren Ihnen folgende Ziele bei der Teilnahme am Angebot?					In welchem Maße haben Sie diese erreichen können?				
	sehr wichtig				sehr unwichtig	im hohen Maße				gar nicht
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Verbesserung meiner Präsentationsfähigkeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kennenlernen der Regeln des wissenschaftlichen Arbeitens	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verbesserung meiner Studienorganisation	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kennenlernen von Lerntechniken, die mir organisiertes Lernen ermöglichen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verbesserung meines Zeitmanagements	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verbesserung meines Kommunikationsvermögens (Eindrücke, Meinungen äußern)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verbesserung meiner Teamarbeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Bedingung: ue_gewinn =1 OR ue_gewinn =2 OR ue_gewinn =3 OR ue_gewinn =5

neue Seite

Pflichtangabe: nein

49. Welche Form hatte das Angebot ({ue_gewinn:item:text})?

ue_form, numerisch, nominal, 8

- ☐ persönlicher Kontakt 1
- ☐ Online-Angebot 2
- ☐ Kombination aus persönlichem Kontakt und Online-Angebot 3

Bedingung: ue_gewinn =1 OR ue_gewinn =2

selbe Seite

Pflichtangabe: nein

50. Wer führt/e das Angebot ({ue_gewinn:item:text}) überwiegend durch?

ue_akteure, numerisch, nominal, 3

- ☐ Studierende höherer Semester 1
- ☐ wissenschaftliche/akademische MitarbeiterInnen 2
- ☐ ProfessorInnen 3

Bedingung: ue_gewinn =5

selbe Seite

Pflichtangabe: nein

51. Wer hat die Beratung überwiegend durchgeführt?

ue_akteure_be, numerisch, nominal, 8

- ☐ Studierende/Studierende aus der Fachschaft 1
- ☐ MitarbeiterInnen (zentrale Studienberatung, Studierendensekretariat, BAföG-Amt etc.) 2
- ☐ Lehrende (Fachbereich, Institut) 3

54. Bitte geben Sie für jede der nachfolgenden Aussagen an, inwieweit diese auf die Beratung zutrifft.

	1	2	3	4	5
In der Beratung ...	trifft voll zu				trifft gar nicht zu
	1	2	3	4	5
nahm sich mein/e BeraterIn so viel Zeit für mich, wie nötig war. ue_urteil_be1, numerisch, ordinal, 3	☐	☐	☐	☐	☐
konnte ich mein Anliegen offen vorbringen. ue_urteil_be2, numerisch, ordinal, 3	☐	☐	☐	☐	☐
habe ich für mich neue und weiterführende Informationen erhalten. ue_urteil_be3, numerisch, ordinal, 3	☐	☐	☐	☐	☐
fühlte ich mich von dem/der BeraterIn verstanden. ue_urteil_be4, numerisch, ordinal, 3 Bedingung: ue_gewinn = 2	☐	☐	☐	☐	☐
widmete sich der/die BeraterIn sofort meinem Anliegen. ue_urteil_be5, numerisch, ordinal, 3	☐	☐	☐	☐	☐
erhielt ich verlässliche Informationen. ue_urteil_be6, numerisch, ordinal, 3	☐	☐	☐	☐	☐
wurden für mich zentrale Handlungsalternativen aufgezeigt. ue_urteil_be7, numerisch, ordinal, 3	☐	☐	☐	☐	☐
wurde mir bei meinem Anliegen gut weitergeholfen. ue_urteil_be8, numerisch, ordinal, 3	☐	☐	☐	☐	☐
wurde ich bei Anliegen, bei denen die beratende Person nicht weiterhelfen konnte, an die richtigen Beratungs- und Informationsstellen verwiesen. ue_urteil_be9, numerisch, ordinal, 3	☐	☐	☐	☐	☐

55. Wie beurteilen Sie das erste Semester (WiSe 2016/17) in Ihrem (Erst-)Fach ({v_fach1:item:text}) hinsichtlich folgender Aspekte?

Sollten Sie Ihr Studium gewechselt oder abgebrochen haben, beziehen Sie sich bei der Beantwortung der Fragen bitte auf das Studium, welches Sie zum WiSe 2016/17 begonnen hatten.

	1	2	3	4	5
	trifft voll zu				trifft gar nicht zu
	1	2	3	4	5
Ich habe einen Überblick über die Teilgebiete/-disziplinen erhalten. ui1_ueberblick, numerisch, ordinal, 3	☐	☐	☐	☐	☐
Mir wurden die für das weitere Studium erforderlichen fachlichen Grundlagen vermittelt. ui1_grundlagen, numerisch, ordinal, 3	☐	☐	☐	☐	☐
Mir wurden die grundlegenden wissenschaftlichen Arbeitsmethoden vermittelt. ui1_methoden, numerisch, ordinal, 3	☐	☐	☐	☐	☐
Mir wurden grundlegende Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens (z.B. Recherchieren, Protokollieren, Präsentieren, Verfassen von Texten, Zitieren ...) vermittelt. ui1_techniken, numerisch, ordinal, 3	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe mich in den ersten zwei Semestern gut betreut gefühlt. ub1_betreuung, numerisch, ordinal, 3	☐	☐	☐	☐	☐

