

Sarah BEBERMEIER¹ & Fridtjof W. NUSSBECK (Bielefeld)

Heterogenität der Studienanfänger/innen und Nutzung von Unterstützungsmaßnahmen

Zusammenfassung

Unterstützungsmaßnahmen in der Studieneingangsphase müssen den Anforderungen einer (u. a. fachlich, soziodemographisch und motivational) heterogenen Studierendenschaft gerecht werden und neben fachspezifischen auch individuelle Bedürfnisse bedienen. Am Beispiel von Psychologiestudierenden wird gezeigt, wie einige Studierendenmerkmale mit der Maßnahmenutzung im ersten Semester zusammenhängen. Möglichkeiten zur Generalisierung der Ergebnisse für andere Studienfächer sowie Herausforderungen und Potenziale, die sich aus der vorliegenden Studie für die Maßnahmenentwicklung und -umsetzung an Hochschulen ergeben, werden diskutiert.

Schlüsselwörter

Heterogenität, Studieneingangsphase, Unterstützungsmaßnahmen, Studierendenmerkmale

¹ E-Mail: sarah.bebermeier@uni-bielefeld.de

Heterogeneity of first-year students and the use of university support

Abstract

The support that universities provide students during their initial study phase must match the needs of a heterogeneous student body (in terms of study skills as well as sociodemographic and motivational characteristics) and must fulfill both subject-specific and individual requirements. This paper shows the relationship between various characteristics of psychology students and the ways in which such students use the support offered by universities during their first semester. The paper also discusses the conditions for applying the results to other fields of study, as well as the challenges and opportunities that arise for the development and implementation of first-year support in higher education.

Keywords

heterogeneity, first-year students, university support, student characteristics

1 Unterstützungmaßnahmen in der Studieneingangsphase

Der Übergang von der Schule in die Hochschule und die Studieneingangsphase sind ein traditionelles, aber noch immer aktuelles und relevantes Thema (AS-DONK & BORNKESSEL, 2012; CASELMANN, 1964). Der Wechsel von der Schule zur Hochschule birgt enorme Anforderungen für Studienanfänger/innen: Zum einen ändern sich mit der Aufnahme eines Studiums häufig die Lebensumstände und das soziale Umfeld wie etwa durch einen Umzug an den Studienort und neue Strukturen des Lebens und Lernens. So finden Vorlesungen meist zwischen 8 und 20 Uhr und Prüfungen häufig am Ende der Vorlesungszeit oder kurz darauf statt. Zum anderen ändern sich im Vergleich zur Schule die Lerninhalte hin zu spezifischeren Feldern und der inhaltliche Umfang der Prüfungen, die den Stoff

eines oder mehrerer Semester abdecken. Oft beherrschen Studienanfänger/innen zudem nicht die vorausgesetzten Lese- und Schreibfähigkeiten (DITTMANN, GENEUSS, NENNSTIEL & QUAST, 2003) und haben Schwierigkeiten mit mathematischen Grundkompetenzen (BIEHLER, HOCHMUTH, FISCHER & WAS-SONG, 2011). Haben Studienanfänger/innen Probleme, den vielfältigen Anforderungen gerecht zu werden, kommt es nicht selten zu Studienzeitverlängerung oder sogar zum Studienabbruch: So geben Langzeitstudierende mangelnde Informiertheit über die Inhalte und die Organisation des Studiums am Studienanfang sowie frühe fachspezifische Probleme an (KEIM & WEINERT, 2006; SCHOBER, 1981) und Studienabbrecher/innen berichten von Leistungsdefiziten und eine durch falsche Erwartungen und sinkendes Fachinteresse verursachte mangelnde Studienmotivation (HEUBLEIN & WOLTER, 2011; für einen Überblick siehe BLÜTHMANN, LEPA & THIEL, 2008). Studienzeitverlängerung oder Studienabbruch als Folgen eines misslungenen Studieneinstiegs ziehen sowohl für die betroffenen Studierenden als auch für ihre Hochschulen oft weitere negative Konsequenzen nach sich: Studierende müssen um ihr BAföG bangen, verlieren nicht nur den Anschluss an ihre Lerngruppen, sondern möglicherweise auch die mit dem Studium verbundenen sozialen Kontakte und müssen sich in ihrer Studien- und Berufswahl neu orientieren. Demgegenüber erhalten die Hochschulen weniger leistungs- und erfolgsbezogene Mittel, deren Zuweisung gemäß durchschnittlicher Studiendauer und Abschlusszahlen erfolgt, müssen ihre niedrigen Studienerfolgswahlen rechtfertigen, aufgrund derer sie zudem potenziell weniger attraktiv für Studienbewerber/innen sind, und haben einen erhöhten Verwaltungsaufwand und Mehrkosten, frei gewordene Studienplätze wieder zu vergeben.

So facettenreich wie die Anforderungen sind daher auch die Überlegungen, wie Studienanfänger/innen in der Studieneingangsphase unterstützt werden können. Zahlreiche Autorinnen und Autoren geben Ratschläge, das Studium erfolgreich(er) zu meistern; in der Regel mit generellen Hinweisen zum Wissenserwerb und zur Optimierung der Lebensumstände (STICKEL-WOLF, 2011; STOCK, 2009). Darüber hinaus erhalten Studierende Unterstützung in den Hochschulen: Durch die Schaffung guter Studienbedingungen und durch Unterstützungsangebote wie Info-

Wochen und Schnuppertage vor der Entscheidung für ein Studium, Vorbereitungskurse zur Auffrischung oder Erarbeitung relevanter fachspezifischer Kompetenzen vor dem Studienstart und flankierende Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung im ersten Studienjahr (u. a. zusätzliche Lernmaterialien und Lehrveranstaltungen) helfen Hochschulen ihren Studierenden, die Anforderungen des Studiums und den Studieneinstieg besser zu bewältigen. Häufig resultieren aus solchen Angeboten positive Effekte. So zeigen RODGER & TREMBLAY (2003), dass Studierende, die kontinuierlich an einem Peer-Mentoring-Programm teilnahmen, nach ihrem zweiten Semester bessere Noten erzielten als Studierende, die nicht daran teilnahmen. Und auch die Nutzung zusätzlicher Lernmaterialien in Blended-Learning-Lernumgebungen wirkt sich positiv auf den Studienerfolg aus (WIELING & HOFMAN, 2010; WILLIAMS, BIRCH & HANCOCK, 2012).

Allerdings hat sich gezeigt, dass für den Erfolg von Unterstützungsmaßnahmen vor allem die Passung zwischen den Angeboten und den Merkmalen der Studierenden zentral ist (BRAHM & GEBHARDT, 2011; IN DER SMITTEN & HEUBLEIN, 2013). Bei der Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen stehen Hochschulen daher vor einigen Herausforderungen. Erstens müssen sie passende Angebote für eine heterogene Studierendenschaft schaffen, die sich unter anderem hinsichtlich studienrelevanter Vorbildung, Lebensbedingungen, Studienmotivation und Lernstrategien unterscheidet (ZERVAKIS & MOORAJ, 2014). Zweitens müssen, gemäß der zu erwartenden Nachfrage, ausreichend Angebote geplant und durchgeführt werden. Drittens müssen die verschiedenen Angebote inhaltlich und organisatorisch aufeinander abgestimmt werden und viertens effektive Angebote nachhaltig verstetigt werden. Ansatzpunkte für die Hochschulen, diesen Herausforderungen zu begegnen, werden im vorliegenden Beitrag thematisiert.

2 Unterstützungmaßnahmen gemäß der Heterogenität von Studierenden

Heterogenität in der Hochschule wird als Vielfalt der Studierendenschaft verstanden und bezieht sich in der Regel auf verschiedene soziale Bereiche. WENNING (2007) unterscheidet leistungsbedingte Heterogenität (Vielfalt hinsichtlich Lernerfahrungen, -voraussetzungen und -prozessen), Altersheterogenität (Vielfalt hinsichtlich Alter und Entwicklungsstand), soziokulturelle Heterogenität (Vielfalt hinsichtlich sozialer Schichtzugehörigkeit), migrationsbedingte Heterogenität (Vielfalt hinsichtlich kultureller Normen und Werte), sprachliche Heterogenität (Vielfalt hinsichtlich (deutsch)sprachlicher Kompetenzen), gesundheits- und körperbezogene Heterogenität (Vielfalt physischer Voraussetzungen) sowie geschlechtsbezogene Heterogenität (Vielfalt hinsichtlich Geschlechtsrollenidentität). HEYER, PREUSS-LAUSITZ & SACK (2003) unterscheiden zusätzlich Heterogenität hinsichtlich Leistungsmotivation, Interessen und Erwartungen und Heterogenität hinsichtlich sozialer Kompetenzen.

Zweifellos müssen bei der Entwicklung und Umsetzung von Unterstützungsmaßnahmen die Heterogenität von Studierenden und die Anforderungen des Studiums gleichermaßen berücksichtigt werden: So gibt es, weil individuelle fachliche Kompetenzen eine zentrale Rolle für den Studienerfolg spielen (vgl. BEBERMEIER & NUSSBECK, im Druck; BURTON & RAMIST, 2001), für Studierende mit geringer Fachkompetenz Unterstützungsmaßnahmen zur Verringerung von Wissensdefiziten, während es für (über-)durchschnittlich kompetente Studierende Angebote zur Kompetenzentwicklung gibt. Weil zudem soziodemographische Belastungen wie finanzielle Probleme oder studienbegleitende Erwerbstätigkeit sich oft negativ auf den Studienerfolg auswirken (vgl. BLÜTHMANN, LEPA & THIEL, 2008; BRANDSTÄTTER & FARTHOFER, 2003) und motivationale Merkmale der/des Lernenden mit Lernstrategien und -handlungen in Zusammenhang stehen (vgl. CRESS, 1999; RHEINBERG, VOLLMEYER & ROLLET, 2000), existieren zudem flexible Blended-Learning-Angebote für (Teilzeit-)Studierende sowie niedrigschwellige (vs. zeit- und arbeitsintensive) Angebote für gering (vs. hoch) moti-

vierte Studierende. Unterstützungsmaßnahmen sind also oft an der fachlichen, soziodemographischen und motivationalen Heterogenität der Zielgruppe ausgerichtet, um individuelle Bedürfnisse zu bedienen und gleichzeitig fachspezifische Kompetenzen, die für ein erfolgreiches Studium bedeutsam sind, zu stärken.

Noch wird in Hochschulen aber meist nicht geprüft, ob Studierende mit gewissen Merkmalen und Bedürfnissen bestimmte Angebote vermehrt wahrnehmen und wie dieses Wissen genutzt werden kann. Dabei kann die Erfassung von Studierendenmerkmalen und Maßnahmenutzung im Sinne einer Bedarfserhebung helfen, den voraussichtlichen Unterstützungsbedarf der heterogenen Studierendenschaft und die zu erwartende Angebotsnachfrage abzuschätzen. Wenn die Ergebnisse dieser Bedarfserhebungen an die an den Angeboten (potenziell) beteiligten Personen und Gruppen (zentraler Einrichtungen, dezentraler Fachbereiche sowie allgemeiner und fachspezifischer Studierendenschaft) zurückgemeldet werden, können die Resultate zudem nicht nur genutzt werden, neue Angebote so zu planen, dass sie optimal an den Bedürfnissen der Studierenden ausgerichtet sind, sondern auch helfen, unterschiedliche Angebote inhaltlich und zeitlich aufeinander abzustimmen. Im Folgenden wird eine Untersuchung präsentiert, die am Beispiel von Psychologiestudierenden und vier Angeboten zur Bewältigung der Studienanforderungen im ersten Semester zeigt, welche Studierendenmerkmale mit einer vermehrten Nutzung eines Angebots in Zusammenhang stehen. Anschließend wird diskutiert, inwiefern die Befunde auf andere Studienfächer generalisiert werden können, und mögliche Implikationen für Hochschulen werden vorgestellt.

3 Welche (Psychologie-)Studierenden nutzen welche Unterstützungsmaßnahmen?

Psychologiestudierende erhalten im Studium eine (häufig im ersten Semester beginnende) fundierte Ausbildung in Methodenlehre und Statistik (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR PSYCHOLOGIE, 2005) und mathematische Kompetenzen sind zentral für einen erfolgreichen Studieneinstieg (REISS et al., 2009; STEYER,

YOUSFI & WÜRFEL, 2005). Aus diesem Grund wurde ein Schwerpunkt der neu eingeführten Unterstützungsmaßnahmen im Fachbereich Psychologie an der Universität Bielefeld auf die Förderung der mathematisch-statistischen Kompetenzen während der Studieneingangsphase des ersten Semesters gelegt; dazu wurden vier Angebote umgesetzt, deren Methodik durchaus auf andere Fachbereiche übertragbar ist: Die Studierenden konnten erstens in interaktiven Lernvideos relevante Inhalte der Vorlesung „Statistik“ wiederholt anschauen, zweitens Übungsaufgaben nutzen, um die statistischen Konzepte und Verfahren auch praktisch einzuüben, drittens im Rahmen von Reflexionsfragebögen nach jedem Thema der Vorlesung ihr Verständnis der Kursinhalte beurteilen und im Rahmen von Quizfragen überprüfen sowie viertens in einer zusätzlichen Präsenzveranstaltung die Vorlesungsinhalte mit studentischen Tutorinnen und Tutoren besprechen.

Die vier Angebote unterscheiden sich in ihrer Ausrichtung auf fachliche, motivationale und soziodemographische Bedürfnisse der Studierenden: Ziel der Lernvideos und der Übungsaufgaben war es, grundlegende fachspezifische Kompetenzen durch Wiederholung und Praxisbeispiele zu vermitteln und Studierenden zu helfen, Defizite aufzuarbeiten und den Anschluss an die Vorlesung nicht zu verlieren. Es gab keine fachlichen Voraussetzungen für die Nutzung dieser beiden Angebote, so dass vor allem gering kompetente Studierende angesprochen werden sollten. Ziel der Reflexionsfragebögen und der zusätzlichen Präsenzveranstaltung dagegen war es, fachspezifische Kompetenzen zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Aus diesem Grund erforderte die Bearbeitung der Reflexionsfragebögen und die Teilnahme an der zusätzlichen Präsenzveranstaltung bereits gewisse fachliche Kompetenzen (u. a. Verbalisierung von Schwierigkeiten, Reflexion möglicher Lösungsansätze), so dass durch diese Angebote vor allem (über)durchschnittlich kompetente Studierende angesprochen werden sollten. Gleichzeitig stellten die Reflexionsfragebögen, die Lernvideos und die Übungsaufgaben flexible Blended-Learning-Angebote dar, da die Angebote jederzeit über ein mobiles Endgerät abgerufen werden können und keine physische Anwesenheit der Studierenden an der Hochschule erforderlich war, so dass zeitlich eingeschränkte, erwerbstätige Studierende durch diese Angebote angesprochen werden sollten. Dagegen kann die zusätzliche Prä-

senzveranstaltung als wenig flexibles Angebot betrachtet werden, da sie die Anwesenheit an der Hochschule zu einer für die Studierenden sonst veranstaltungsfreien Zeit erfordert, so dass erwerbstätige Studierende vermutlich eher nicht durch das Angebot angesprochen werden. Zudem können die Lernvideos sowie die zusätzliche Präsenzveranstaltung als niedrigschwellige Angebote betrachtet werden, in denen Lernen eher passiv rezeptiv als aktiv-elaborierend erfolgte, so dass auch gering motivierte Studierende angesprochen werden sollten. Demgegenüber stellen die Übungsaufgaben und die Reflexionsfragebögen zeit- und arbeitsintensive Angebote dar, in denen Lernen engagiert und aktiv-elaborierend erfolgte, so dass eher motivierte Studierende angesprochen werden sollten.

3.1 Erfassung von Studierendenmerkmalen und Angebotsnutzung

Um Zusammenhänge zwischen Studierendenmerkmalen und Angebotsnutzung zu untersuchen, wurde eine längsschnittliche Befragung durchgeführt: 93 Psychologiestudierende bearbeiteten bei Studienbeginn im Oktober 2013 einen Fragebogen. Dieser erfasste fachliche Kompetenzen anhand der Abiturnote, der letzten Mathematiknote und der Anzahl gelöster Aufgaben in einem fachspezifischen Mathematiktest (mit insgesamt 21 Multiple-Choice-Aufgaben in Teilgebieten der Mathematik, die im Psychologiestudium relevant sind). Zudem wurden soziodemographische Angaben (Geschlecht, Alter, Erwerbstätigkeit) sowie motivationale Merkmale erfragt, und zwar das Interesse an Mathematik („War Mathematik Ihr Lieblingsfach?“ ja / nein) und die intrinsische Motivation, Inhalte in Methodenlehre und Statistik zu lernen (4 Items einer 6-stufigen Likertskala von 1 gar nicht bis 6 sehr: (1) Wie interessant finden Sie die Studieninhalte in Methodenlehre und Statistik?; (2) Ich finde es interessant, statistische Konzepte zu erlernen.; (3) Für wie relevant halten Sie die Studieninhalte in Methodenlehre und Statistik für Ihre spätere berufliche Tätigkeit?; (4) Ich mag Methodenlehre und Statistik.; Cronbachs $\alpha = .88$). Am Ende des ersten Fachsemesters, im Februar 2014, bearbeiteten dieselben Studierenden einen weiteren Fragebogen. Dieser erfasste, wie häufig die Studierenden die Unterstützungsmaßnahmen (Lernvideos, Übungsaufgaben, Reflexionsfragebögen,

zusätzliche Präsenzveranstaltung) nutzten („Wie häufig haben Sie das Angebot genutzt?“ je von 1 nie bis 6 immer).

3.2 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe ($N = 93$, 73 weiblich, 19 männlich, 1 ohne Geschlechtsangabe) umfasste Studienanfänger/innen im Alter von 17 bis 45 Jahren ($Md = 20.00$, $M = 21.40$, $SD = 4.90$), von denen 51 Personen (55 %) nicht erwerbstätig waren. Die mittlere Abiturnote ($M = 1.58$, $SD = .53$) und die mittlere Mathematiknote ($M = 1.84$, $SD = .85$) waren überdurchschnittlich gut, was auf den örtlichen Numerus Clausus von 1.5 im Wintersemester 2013/14 zurückzuführen ist. Die Studienanfänger/innen lösten im Mittel 14.19 ($SD = 3.83$) der 21 Aufgaben des Mathematiktests (68 %) korrekt. Im Hinblick auf ihre motivationalen Merkmale gaben 13 Personen (14 %) an, dass Mathematik ihr Lieblingsfach war. Zudem verfügten die Studienanfänger/innen über eine durchschnittlich hohe intrinsische Motivation, Inhalte in Methodenlehre und Statistik zu lernen ($M = 3.37$, $SD = 1.16$). Die Studierenden nutzten Lernvideos ($M = 3.26$, $SD = 2.99$, 29 häufige Nutzer/innen) und Reflexionsfragebögen ($M = 3.53$, $SD = 1.69$, 45 häufige Nutzer/innen) sowie die zusätzliche Präsenzveranstaltung ($M = 3.63$, $SD = 1.74$, 43 häufige Nutzer/innen) regelmäßig, während sie Übungsaufgaben eher selten nutzten ($M = 1.92$, $SD = 2.18$, 22 häufige Nutzer/innen).

3.3 Korrelationsanalysen

Es zeigten sich im Wesentlichen die erwarteten Zusammenhänge zwischen Angebotsnutzung und fachlicher Kompetenz der Studierenden (vgl. Tabelle 1): Lernvideos wurden bei schlechtem Abschneiden im Mathematiktest häufiger und bei einer höheren (d. h. schlechteren) Abitur- und Mathematiknote tendenziell häufiger genutzt. Übungsaufgaben wurden bei schlechtem Abschneiden im Mathematiktest und bei einer höheren (d. h. schlechteren) Mathematiknote tendenziell häufiger genutzt. Dazu passend zeigte sich auch ein Zusammenhang des Alters mit der Nutzung von Lernvideos, $r(83) = .23$, $p < .05$, und Übungsaufgaben, $r(87) = .25$, $p <$

.05: Ältere Studierende (deren Schulzeit und Beschäftigung mit mathematischen Inhalten schon länger zurückliegt) nutzten diese Angebote in größerem Ausmaß als jüngere Studierende. Insgesamt nutzten fachlich weniger kompetente Studierende Lernvideos und Übungsaufgaben in größerem Ausmaß als fachlich kompetente Studierende. Dagegen zeigte sich für die Reflexionsfragebögen der umgekehrte Zusammenhang: Reflexionsfragebögen wurden bei gutem Abschneiden im Mathematiktest häufiger und bei einer niedrigeren (d. h. besseren) Mathematiknote tendenziell häufiger genutzt. Die zusätzliche Präsenzveranstaltung wurde dagegen nur bei geringerer (d. h. besserer) Abiturnote häufiger genutzt. Insgesamt nutzten fachlich kompetente Studierende die Reflexionsfragebögen und die zusätzliche Präsenzveranstaltung in größerem Ausmaß als fachlich weniger kompetente Studierende.

		<i>Fachliche Kompetenz</i>		
		<i>Abiturnote</i>	<i>Letzte Mathematiknote</i>	<i>Mathematiktest</i>
<i>Nutzung von</i>	<i>Lernvideos</i>	.19 ⁺	.21 ⁺	-.29**
	<i>Übungsaufgaben</i>	.12	.20 ⁺	-.19 ⁺
	<i>Reflexionsfragebögen</i>	-.17	-.20 ⁺	.27**
	<i>Zusätzlicher Präsenzveranstaltung</i>	-.23*	-.13	.16

⁺ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$. Die jeweilige Stichprobengröße liegt zwischen $N = 82$ und $N = 92$. Abiturnote und Mathematiknote sind entsprechend den üblichen Konventionen gepolt (niedrig = gut), gute Leistungen im Mathematiktest werden durch hohe Werte abgebildet (hohe Anzahl gelöster Aufgaben = gut).

Tab. 1: Bivariate Pearson-Korrelationen der fachlichen Kompetenz mit der Angebotsnutzung

Darüber hinaus zeigten sich einzelne erwartete Zusammenhänge zwischen der Angebotsnutzung und dem soziodemographischen Merkmal der Erwerbstätigkeit: Die zusätzliche Präsenzveranstaltung wurde seltener, $r(90) = -.30$, $p < .01$, und die

Lernvideos wurden tendenziell häufiger, $r(83) = .20$, $p < .10$, von erwerbstätigen Studierenden genutzt. Es zeigte sich allerdings kein Zusammenhang zwischen der Erwerbstätigkeit von Studierenden und der Nutzung der Übungsaufgaben, $r(88) = .04$, *ns*, bzw. der Nutzung der Reflexionsfragebögen, $r(89) = .06$, *ns*.

Zudem zeigten sich einzelne erwartete Zusammenhänge zwischen der Angebotsnutzung und den motivationalen Merkmalen von Studierenden (vgl. Tabelle 2): Die Reflexionsfragebögen wurden häufiger von Studierenden mit Interesse an Mathematik genutzt und die Übungsaufgaben wurden häufiger von Studierenden mit hoher intrinsischer Motivation genutzt. Für die Nutzung der Lernvideos und der zusätzlichen Präsenzveranstaltung spielten motivationale Merkmale dagegen keine Rolle.

	<i>Motivationale Merkmale</i>	
	<i>Interesse Mathematik</i>	<i>Intrinsische Motivation</i>
<i>Lernvideos</i>	-.01	.04
<i>Übungsaufgaben</i>	-.04	.26*
<i>Reflexionsfragebögen</i>	.24*	.07
<i>Zusätzliche Präsenzveranstaltung</i>	-.06	.06

⁺ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$. Die jeweilige Stichprobengröße liegt zwischen $N = 84$ und $N = 93$.

Tab. 2: Bivariate punktbiseriale Korrelationen (Interesse Mathematik) und bivariate Pearson-Korrelationen (Intrinsische Motivation) der motivationalen Merkmale mit der Angebotsnutzung

4 Diskussion

Die Daten zeigen, dass die Angebotsnutzung mit fachlichen, soziodemographischen und motivationalen Bedürfnissen und Merkmalen der Studierenden in Zu-

sammenhang steht: Fachlich weniger kompetente Studierende nutzten eher Angebote, in denen Vorlesungsinhalte wiederholt und grundlegende fachspezifische Kompetenzen vermittelt wurden, während fachlich kompetentere Studierende eher Angebote nutzten, in denen Wissen geprüft und Kompetenzen weiterentwickelt wurden. Zudem nutzten erwerbstätige Studierende eher seltener die Präsenzveranstaltung, sondern vor allem die flexiblen Lernvideos, und motivierte Studierende nutzten Angebote, die eine aktive Teilnahme erforderten. Studierende wählten also aus den Unterstützungsmaßnahmen diejenigen für sich aus, die ihnen hilfreich und zweckmäßig erscheinen, und nutzten die Angebote, um fachliche Kompetenzen (weiter-) zu entwickeln, entsprechend ihrer Motivation, die erforderlichen Anstrengungen zur Nutzung des Angebots aufzuwenden, und entsprechend anderer Verpflichtungen (z. B. Erwerbstätigkeit). In einem nächsten Schritt ist nun zu prüfen, ob und wie die Nutzung der verschiedenen Angebote durch die jeweilige Zielgruppe (vs. andere Studierende) zu einer besseren Bewältigung der Studienanforderungen und mehr Studienerfolg führt. Diesbezüglich sollte der Studienerfolg nicht nur über objektive Kriterien wie Studiumsnoten (GIESSEN & GOLD, 1996; MENZEL, 2005), sondern auch über subjektive Kriterien wie Studienzufriedenheit (GOLD & SOUVIGNIER, 1997) operationalisiert werden. So könnte sichergestellt werden, dass die Angebote des Fachbereichs optimal sowohl an den Bedürfnissen der Studierenden und den allgemeinen Studienanforderungen als auch an den speziellen Prüfungsanforderungen ausgerichtet sind.

Eine Übertragung der Ergebnisse auf Angebote anderer Fachbereiche, Einrichtungen oder Initiativen ist denkbar und im Allgemeinen umso plausibler, je ähnlicher (z. B. hinsichtlich Methodik, Zielsetzung, Inhalt und Rahmenbedingungen) die jeweiligen Angebote den hier betrachteten Angeboten sind und je ähnlicher (z. B. hinsichtlich fachlicher Kompetenzen, Interesse, Motivation, Alter und Erwerbstätigkeit) die jeweilige Zielgruppe den hier betrachteten Psychologiestudierenden ist. Es ist aber zu erwähnen, dass sich Psychologiestudierende vermutlich in einigen der hier erhobenen Merkmale von Studierenden anderer Fächer unterscheiden: So haben im zugangsbeschränkten Fach Psychologie 80 % der Studierenden eine sehr gute Abiturnote von unter 1.5 erreicht, während 20 % meist eine vergleichsweise

schlechtere Abiturnote erreicht haben und ihren Studienplatz über die Wartezeitregelung erhalten, wodurch ihr Abitur bei Studienbeginn mehr als fünf Jahre zurückliegt. Für die Planung und Durchführung von Angeboten in der Psychologie ist dies insofern bedeutsam, als dass diese Personen in der Regel nicht nur fachliche Voraussetzungen weniger gut erfüllen, sondern sich auch durch andere soziodemographische Merkmale auszeichnen, da sie oft schon eine Ausbildung absolviert oder eine Familie gegründet haben und somit berufliche oder familiäre Verpflichtungen eingegangen sind. Die Notwendigkeit, Unterstützungsmaßnahmen fachspezifisch und studierendenspezifisch zu planen, umzusetzen und zu evaluieren (vgl. BEBERMEIER & NUSSBECK, im Druck), kann daher die Übertragbarkeit der vorliegenden Ergebnisse auf andere Fachbereiche einschränken.

In jeder Hinsicht übertragbar sind aber die Methoden, die zu den Ergebnissen führten (MAYRING, 2007), woraus sich viele Ansatzpunkte für die Maßnahmenentwicklung und -umsetzung an Hochschulen ergeben: Sollen Unterstützungsmaßnahmen für eine (fachlich, soziodemographisch und motivational) heterogene Studierendenschaft angeboten werden, sollten die beteiligten Fachbereiche, Einrichtungen und Initiativen zunächst berücksichtigen, bei welchen Studierenden und in welchen Bereichen Handlungsbedarf besteht; d. h., wo eine durch fachliche, soziodemographische, motivationale und/oder weitere Merkmale der Studierenden verursachte (Chancen-)Ungleichheit besteht (SCHÖNBORN & STAMMEN, 2011), so dass Angebote fach- bzw. bereichsspezifisch und studierendenspezifisch entwickelt werden können. Mit Hilfe einer systematischen Erfassung von Merkmalen der Zielgruppe kann dann der voraussichtliche Unterstützungsbedarf bestimmt werden. Darüber hinaus kann durch die systematische Erfassung, inwiefern die Angebote (von der intendierten Zielgruppe) genutzt wurden, abgeschätzt werden, wie hoch die zu erwartende Nachfrage des Angebots in der Zukunft (für Zielgruppen mit ähnlichen Merkmalen, z. B. nachfolgende Kohorten) ist. So kann sichergestellt werden, dass entsprechend der Merkmale und Bedürfnisse der Studierenden hilfreiche Angebote in ausreichendem Umfang vorgehalten werden.

Darüber hinaus können die Ergebnisse der Bedarfserhebungen herangezogen werden, um Studierenden gemäß ihrer Merkmale globale („Dieses Angebot richtet sich

an Studierende mit Merkmalen wie [...]“ oder spezifische („Dieses Angebot richtet sich an SIE persönlich [...].“) Empfehlungen hinsichtlich der Angebotsnutzung zu geben. So kann von Seiten der Hochschule (zumindest teilweise) gesteuert werden, dass Studierende für sie relevante Angebote kennen und nutzen.

Des Weiteren können die Ergebnisse der Bedarfserhebungen genutzt werden, um Angebote aufeinander abzustimmen und zu entscheiden, welche (effektiven) Angebote etabliert werden sollen. Dabei kann die Effektivität eines Angebots nicht nur an harten (z. B. Auswirkungen auf Studienabbruchstendenz, Noten und Studienzeiterkürzung), sondern auch an weichen (z. B. Nachfrage, Studienzufriedenheit, Beurteilung durch die Studierenden als hilfreich und Sicherheit gebend) Kriterien gemessen sowie aus unterschiedlichen Perspektiven (z. B. Selbstbeurteilung oder Einschätzung der Lehrenden) erfasst werden. Aus diesem Grund sollten im Hinblick auf die Maßnahmenentwicklung, -umsetzung, -koordination und -verstetigung viele Hochschulmitglieder beteiligt und zu Rate gezogen werden (vgl. WINZKER, GREIN, HIMMEL, KAUL & LUPPERTZ, 2014), auch solche, die zwar nicht für die Maßnahmen verantwortlich sind, aber deren Güte und Nutzen beurteilen können.

5 Literaturverzeichnis

Asdonk, J. & Bornkessel, P. (2012). Der Übergang Schule – Hochschule. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule* (S. 9-19). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Bebermeier, S. & Nussbeck, F. W. (im Druck). Richtig Einsteigen in die Methoden- und Statistikausbildung im Fach Psychologie – Ergebnisse einer Bedarfserhebung. In R. Biehler (Hrsg.), *Konzepte und Studien zur Hochschuldidaktik und Lehrerbildung Mathematik*. Heidelberg: Springer.

Biehler, R., Hochmuth, R., Fischer, P. R. & Wassong, T. (2011). Transition von Schule zu Hochschule in der Mathematik: Probleme und Lösungsansätze. In *Beiträge zum Mathematikunterricht 2011* (S. 111-114). Freiburg.

Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), 406-429.

Brahm, T. & Gebhardt, A. (2011). Motivation deutschsprachiger Studierender in der „Bologna-Ära“. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), 15-29.
<http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/viewFile/226/345>, Stand vom 25. November 2014.

Brandstätter, H. & Farthofer, A. (2003). Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 47, 134-145.

Burton, N. W. & Ramist, L. (2001). *Predicting success in college: SAT studies of classes graduating since 1980. The College Board Research Report, 2001–2002.*
<http://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/7/researchreport-2001-2-predicting-college-success-sat-studies.pdf>, Stand vom 25. November 2014.

Caselmann, C. (1964). *Vom Abiturienten zum Studenten* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett.

Creß, U. (1999). *Personale und situative Einflussfaktoren auf das selbstgesteuerte Lernen Erwachsener*. Regensburg: Roderer.

Deutsche Gesellschaft für Psychologie (2005). *Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie e.V. (DGPs) zur Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Psychologie an den Universitäten (Revision).*
<http://www.dgps.de/uploads/media/BMEmpfehlungDGPs-rev.pdf>, Stand vom 25. November 2014.

Dittmann, J., Geneuss, K. A., Nennstiel, C. & Quast, N. A. (2003). Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 155-185). Berlin: Walter de Gruyter.

Giesen, H. & Gold, A. (1996). Individuelle Determinanten der Studiendauer. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium* (S. 86-99). Bern: Huber.

Gold, A. & Souvignier, E. (2005). Prognose der Studierfähigkeit. Ergebnisse aus Längsschnittanalysen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37, 214-222.

Heublein, U. & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 214-236.

Heyer, P., Preuss-Lausitz, U. & Sack, L. (2003). Heterogenität aus der Sicht der Schulforschung. In P. Heyer, U. Preuss-Lausitz & L. Sack (Hrsg), *Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele. Beiträge zur Reform der Grundschule*, Bd. 115 (S. 57-58). Frankfurt am Main: Heller.

In der Smitten, S. I. & Heublein, U. (2013). Qualitätsmanagement zur Vorbeugung von Studienabbrüchen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(2), 98-109. <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/viewFile/512/538>, Stand vom 25. November 2014.

Keim, M. & Weinert, S. (2006). *Langzeitstudierende im Fachbereich B der Bergischen Universität Wuppertal – eine explorative Studie*. <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbb/wirtschaftswissenschaft/arbeitspapiere/205>, Stand vom 25. November 2014.

Mayring, P. (2007). Generalisierung in qualitativer Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8, 26. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703262>, Stand vom 25. November 2014.

Menzel, B. (2005). Messung von Studienerfolg über Studiennoten und Studiendauer. In H. Moosbrugger, D. Frank & W. Rauch (Hrsg.), *Selektion von Studienbewerbern durch die Hochschulen* (S. 147-158). Frankfurt am Main. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/oai/container/index/docId/2409>, Stand vom 25. November 2014.

Reiss, S., Tillmann, A., Schreiner, M., Schweizer, K., Krömker, D. & Moosbrugger, H. (2009). Online-Self-Assessments zur Erfassung studienrelevanter Kompetenzen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4(1), 60-71. <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/56>, Stand vom 25. November 2014.

Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Rollett, W. (2000). Motivation and action in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 503-529). San Diego: Academic Press.

Rodger, S. & Tremblay, P. F. (2003). The effects of a peer mentoring program on academic success among first year university students. *Canadian Journal of Higher Education*, 33, 1-17.

Schober, S. (1981). *Studienzeitverlängerung. Schriftenreihe PPP: Hochschulreform*. Düsseldorf: Mannhold.

Schönborn, A. & Stammen, K. H. (2011). Vielfalt als Potential: Heterogenität von Studierenden im Kontext von Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen. *Qualität in der Wissenschaft*, 91-96.
<http://www.universitaetsverlagwebler.de/inhalte/qiw-4-2011.pdf#page=7>, Stand vom 25. November 2014.

Steyer, R., Yousfi, S. & Würfel, K. (2005). Prädiktion von Studienerfolg: Der Zusammenhang zwischen Schul- und Studiennoten im Diplomstudiengang Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 56, 129-131.

Stickel-Wolf, C. (2011). *Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntechniken. Gabler Lehrbuch* (6. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.

Stock, S. (2009). *Erfolgreich studieren*. Berlin: Springer.

Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boiler, S., F. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität im Unterricht* (S. 21-31). Weinheim: Beltz.

Wieling, M. B. & Hofman, W. H. A. (2010). The impact of online video lecture recordings and automated feedback on student performance. *Computers & Education*, 54, 992-998.

Williams, A., Birch, E. & Hancock, P. (2012). The impact of online lecture recordings on student performance. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28, 199-213.

Winzker, M., Grein, M., Himmel, S., Kaul, M. & Luppertz, C. (2014). Using Evaluation Data to Initiate Change in the Study Entry Phase. *Zeitschrift für*

Hochschulentwicklung, 9(2), 118-126.

<http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/640>, Stand vom 25. November 2014.

Zervakis, P. & Mooraj, M. (2014). Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. Chancen, Herausforderungen, Strategien und gelungene Praxisansätze aus den Hochschulen. *Zeitschrift für Inklusion*, 1-2.

<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/222/224>, Stand vom 25. November 2014.

Autor/in



Dr. Sarah BEBERMEIER || Universität Bielefeld, Abteilung für Psychologie || Postfach 100131, D-33501 Bielefeld

www.uni-bielefeld.de/psychologie/ae/AE06/REStart.html

sarah.bebermeier@uni-bielefeld.de



Prof. Dr. Fridtjof W. NUSSBECK || Universität Bielefeld, Abteilung für Psychologie || Postfach 100131, D-33501 Bielefeld

www.uni-bielefeld.de/psychologie/ae/AE06/

fridtjof.nussbeck@uni-bielefeld.de