

# Erwartungshaltungen Studierender im ersten Semester: Implikationen für die Studieneingangsphase

*Claudia Wendt / Annika Rathmann / Philipp Pohlenz*

## 1 Einleitung

Der Beitrag skizziert das Modell zur Revision der Studieneingangsphase an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) und stellt dieses in den kulturellen und gesellschaftlichen Kontext der Hochschule. Empirisch gestützt wird dies durch Daten des Studierendenpanels zur längsschnittlichen Befragung Studierender. Dieses unterstützt die wirkungsorientierte Analyse und Evaluation von Lehre und Studium und ergänzenden Angeboten sowie der Werthaltungen, welche die Erstsemester zu Studienbeginn mitbringen. Besondere Berücksichtigung finden die eigenen und antizipierten Erwartungshaltungen der Studienanfänger/-innen in diesem Beitrag. Abgeleitet aus den theoretischen und empirischen Zugängen ist ein Modell für die Studieneingangsphase entstanden, welches im Beitrag vorgestellt und diskutiert wird.

## 2 Die Bedeutung der Studieneingangsphase

Vor dem Hintergrund der steigenden Heterogenität<sup>1</sup> von Studierenden in Bezug auf ihre biographischen Erfahrungen zu Beginn eines Studiums gewinnt die Diversifizierung von Angeboten<sup>2</sup> in der Studieneingangsphase zunehmende Bedeutung. Bedingt wird diese Situation durch vielfältige Rahmenbedingungen und

- 
- 1 Studierendenheterogenität drückt sich in der Variationsbreite der biografischen, sozialen Voraussetzungen, Bildungswegen und Kompetenzniveaus aus und kann in individuelle Persönlichkeitsmerkmale wie Alter, Geschlecht, gesundheitliche Beeinträchtigungen, soziale und ethnische Herkunft sowie soziale Merkmale wie Familienstand und Berufserfahrung unterteilt werden. Auch persönliche Lerneigenschaften wie Motivation und sprachliche Fähigkeiten gehören dazu und stehen in einem Verhältnis mit den organisationalen Faktoren der Hochschule (wie Hochschul- und Fachkultur) (Rathmann et al., 2014, S. 27 ff.).
  - 2 Unter Angeboten verstehen wir Unterstützungsangebote i. S. v. Einführungs- und Orientierungsveranstaltungen sowie fachliche und fachübergreifende Schlüsselkompetenzangebote im ersten Studienjahr.

gesellschaftliche Entwicklungen, die von den Hochschulen bewältigt werden müssen. Einerseits sind aufgrund doppelter Abiturjahrgänge und der Aussetzung der Wehrpflicht, die eine verkürzte Übergangszeit ins Studium ermöglicht, im Wintersemester 2014/2015 so viele Studierende wie nie zuvor an den deutschen Hochschulen eingeschrieben.<sup>3</sup> Andererseits ziehen gesellschaftliche Veränderungsprozesse, wie die Folgen des demografischen Wandels, eine sinkende Nachfrage durch verringerte Nachfolgekohorten nach sich (Middendorf et al., 2013). Dadurch entsteht ein „Studierenden-Berg“ in den westlichen und ein „Studierenden-Tal“ in östlichen Bundesländern (Winter, 2008). Dieses Ungleichgewicht muss regional aufgefangen werden, zum Beispiel durch die Öffnung der Hochschulen für wiederum neue und heterogenere Zielgruppen. Besonders im Rahmen zahlreicher durch das BMBF geförderter Projekte des „Qualitätspakts Lehre“ wird deshalb derzeit mit Maßnahmen in der Studieneingangsphase auf diese Entwicklung bundesweit reagiert, um die oft beklagte ‚Leistungsschere‘ der Neustudierenden möglichst passgenau aufzufangen und den Übergang von der Schule in die Hochschule zu erleichtern (Bosse & Trautwein, 2014).

Die Problematik des Studieneinstiegs birgt Studienabbruchrisiken, da sich in diesem Transitionszeitraum vielfältige Veränderungen für die Studienanfänger/-innen ergeben (Winter, 2008). In der Smitten und Heublein (2013) sehen für die Anfangsphase des Studiums, die sie bis etwa zum Ende des ersten Studiensemesters beziffern, drei zentrale Veränderungen für die Neustudierenden:

*„Erstens soll es ihnen schnell gelingen, eine Studienorientierung zu gewinnen, im neuen Lebensabschnitt Fuß zu fassen und soziale Kontakte an der Hochschule aufzubauen. Zweitens müssen sie den Stand ihrer vorhandenen Fachkenntnisse ins Verhältnis zu den Studienanforderungen setzen, mögliche Defizite identifizieren und bestehende Lücken füllen. Und drittens müssen sie die aktuelle Stoffmenge des Studiums bewältigen, das in vielen Studiengängen herausfordernde Prüfungen in den Grundlagenfächern schon in den ersten beiden Semestern be-reithält.“ (In der Smitten & Heublein, 2013, S. 101).*

Mit der Aufnahme eines Studiums ergeben sich neue Lebensumstände. Verbunden mit dem Umzug in eine andere Stadt und/oder dem Verlassen des Elternhauses verändert sich auch das soziale Umfeld. Anders als im Falle schulischen Lernens steigt der Druck, den Lernprozess – auch zeitlich – selbstverantwortlich zu steuern. Damit gehen auch neue Lebens- und Lernstrukturen einher (Bebermaier & Nußbeck, 2014).

---

3 Laut Angaben des Statistischen Bundesamtes (2014, S. 4) studierten im WS 2014/2015 insgesamt 2.698.425 Studierende an deutschen Hochschulen.

Jene Studienanfänger/-innen, denen der Anpassungsprozess in den ersten beiden Semestern nicht gelingt, sehen sich mit dem Problem der Überforderung konfrontiert. Daraus können Studienzeitverlängerungen oder sogar ein Studienabbruch resultieren (Bebermaier & Nußbeck, 2014).

Überblicksstudien wie der Studienqualitätsmonitor (Bargel et al., 2014) vermitteln einen Eindruck über die Hintergründe von Studienabbrüchen. Sie belegen, dass sich Studienanfänger/-innen mit dem gestellten Leistungsanspruch, dem Stoffumfang und den Anforderungen an ihre Selbständigkeit vielfach überfordert fühlen (ebd.). Die HIS Exmatrikuliertenbefragung (Heublein & Wolter, 2011) zeigt auf, dass individuelle Leistungsprobleme, die sich aus institutionellen Rahmenbedingungen wie zu hohen Studienanforderungen und einer zu hohen Lernstoff- und Prüfungsdichte ergeben, aber auch individuelle Faktoren wie Zweifel an der persönlichen Eignung maßgebliche Gründe für den Studienabbruch sind. Ein weiterer Grund ist mangelnde Studienmotivation aufgrund falscher Erwartungen und daraus resultierender Abnahme des Fachinteresses. Auch finanzielle Probleme sind häufig die Ursache (ebd.).

Die Passung von individuellen Faktoren und institutionellen Rahmenbedingungen kann also als ein Schlüsselement angesehen werden, welches über Studienerfolg oder -abbruch entscheidet. Die Herausforderung besteht nun jedoch darin, Studienabbruchsquoten zu verringern, ohne den Leistungsanspruch an ein wissenschaftliches Studium zu Lasten von (fach-)wissenschaftlichen Standards zu senken.

### **3 Relevanz der Studieneingangsphase für den Studienerfolg**

Aus den Faktoren für Studienabbruch können Determinanten des Studienerfolgs hergeleitet werden. Dabei können als Voraussetzung für Studienerfolg zunächst zwei Begrifflichkeiten in den Mittelpunkt gestellt werden: „Studierfähigkeit“ und „Passfähigkeit“. Studierfähigkeit setzt bei der Gesamtheit der Studienanfänger/-innen zunächst einen allgemeinen und fachbezogenen Kanon an Wissen und Kompetenzen voraus, der einen erfolgreichen Studienverlauf wahrscheinlich erscheinen lassen. In diesem Konzept von Studierfähigkeit ist die Institution Hochschule als statische Einheit definiert, an die sich Studierende anzupassen haben. Das Konzept der „Passfähigkeit“ hingegen beschreibt einen wechselseitigen Anpassungsprozess von Studierenden und Hochschule (Viebahn, 2008; Lischka, 2004) und dient als Grundlage für unsere konzeptionellen Überlegungen.

Passfähigkeit zwischen Lernenden und Hochschule herzustellen, dient der Ermöglichung von Studienerfolg. Allgemein gesprochen wird darunter „das Erreichen des Studienziels [verstanden], was bedeutet, dass das einmal angefangene

ne Studium mit dem Hauptexamen abgeschlossen wird.“ (Viebahn, 2008, S. 44). Dass die Merkmale von Studienerfolg jedoch wesentlich vielfältiger sind, verdeutlicht die Definition von Hell et al. (2007, S. 94): „Erreichte Noten in Zwischen- und Abschlussprüfungen, erreichte Noten in einzelnen Lehrveranstaltungen, Studiendauer, Prüfungswiederholungen, Beurteilung des Studienerfolgs – bspw. durch Dozenten oder Kommilitonen – oder Angaben über die Zufriedenheit mit dem Studium via Selbsteinschätzung“.

Dem Passungsmodell nach Tinto<sup>4</sup> (1993) folgend, ist Studienzufriedenheit Merkmalsträger von Studienerfolg. Die Studienzufriedenheit ergibt sich aus dem Grad an fachlicher und sozialer Integration im Studium, welche wiederum auf der Passung von individuellen Eigenschaften der Studierenden (wie kognitiven und affektiven Merkmalen sowie Lebensbedingungen) und der Hochschulwelt beruhen (Viebahn, 2008). Studienzufriedenheit beschreibt damit den subjektiven Studienerfolg. Da Studienanfänger/-innen die Aufnahme eines Studiums zumeist mit bestimmten Erwartungen verknüpfen, sind auch die eingangs vorhandenen (realistischen) Erwartungen an ein Studium oder einen Studiengang eine maßgebende Determinante für Passfähigkeit. So betonen auch Hasenberg und Schmidt-Atzert (2013, S. 88), dass „je realistischer die Erwartungen der Studienanfänger ausfallen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit einer guten Passung zwischen Studierenden und ihrer Studiengangsumwelt und desto zufriedener dürften diese Studierenden sein“. Eine breite Informiertheit über das Studium führt dabei zu realistischeren Erwartungen. Dass Betreuungs- und Beratungsleistungen von zentralen Einrichtungen, wie der Zentralen Studienberatung, aber auch der Studienfachberatung durch die Lehrenden, einen wichtigen Faktor in der Studierendenzufriedenheit ausmachen, belegen auch die Ergebnisse des Studienqualitätsmonitors (Bargel et al., 2014).

Eine wichtige Ableitung aus dieser Diskussion sollte deshalb sein, die Studierenden in der ersten kritischen Phase des Studiums nicht allein zu lassen, sondern mit Blick auf die Erwartungshaltungen an ein Studium engmaschig zu betreuen. Weiterhin ist hervorzuheben, dass die Aufgabe der Gestaltung des Übergangs von der schulischen in die hochschulische Lernumwelt nicht allein auf Seiten der Studierenden zu sehen ist, sondern, dass es in der „Verantwortung der Hochschulen [liegt], sich an die Lebenslagen von Studierenden anzupassen“ (Bosse & Trautwein, 2014, S. 44) und sie durch einen an den Bedarfen der Studierenden orientierten institutionellen Wandel in diesem Übergangsprozess zu unterstützen (ebd.).

---

4 Wie dargestellt in Viebahn, 2008.

## **4 Ableitungen für die Studieneingangsphase an der Universität Magdeburg**

Um diesen Übergangsprozess in Form einer bedarfsorientierten Studieneingangsphase mit hoher Passfähigkeit zu gestalten, gilt es mögliche Brüche im Übergang zu identifizieren. So muss zunächst die Differenz der „Bildungswelten“ von Schule und Hochschule betrachtet werden. Diese lässt sich auf folgende Gegensatzpole herunterbrechen: „Schule dient der Wissensvermittlung, Hochschule demgegenüber der Vermittlung von Wissenschaft, Schule sorgt für Allgemeinbildung, Hochschule (auch) für Berufsbildung.“ (Winter, 2008, S. 149) .

Die Studieneingangsphase muss daraus resultierende Differenzen abfedern und ausgleichen können. Dazu bietet es sich an – und so ist es in den Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2004, S. 60) formuliert worden – „das erste Studienjahr als Orientierungsphase auszugestalten“. Der Wissenschaftsrat empfiehlt für diese Phase eine starke Strukturierung des Studienaufbaus und eine interdisziplinär angelegte fachwissenschaftliche Grundlagenbildung sowie eine Ergänzung dessen durch propädeutische Angebote, damit in dieser Zeitspanne ein Fachwechsel ohne große Studienzeitverlängerung möglich ist (ebd.). Der Studienverlauf wäre folglich in „unterschiedlich stark ‚verschulte‘ Phasen mit zunehmendem Freiheitsgrad zu unterteilen“ (Winter, 2008, S. 152). Ob dieses Vorgehen am Standort Magdeburg mit den Erwartungshaltungen der Studienanfänger/-innen korrespondiert, soll zukünftig mittels längsschnittlich angelegter Befragungen in einem Studierendenpanel eruiert werden. Mit diesem werden die soziodemografische Zusammensetzung, die Sichtweisen auf das Studium sowie die Dispositionen der Studienanfänger/-innen erhoben.

## **5 Erstsemesterbefragung der Universität Magdeburg**

### *5.1 Methodisches Design*

In einer ersten Welle der Startkohorte des Studierendenpanels wurden im Wintersemester 2014/2015 alle Erstsemesterstudierenden der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg mit einem standardisierten Online-Instrument zu ihren Erwartungshaltungen, Berufs- und Lebensvorstellungen sowie soziokulturellen Hintergründen befragt. Von 2.484 eingeladenen Personen haben sich 1.217 den Fragebogen angesehen. Nach der Datenbereinigung verbleiben 687 gültige Fälle, was einem Rücklauf von rund 28 Prozent entspricht.

Von besonderem Interesse für die Ausgestaltung der Studieneingangsphase sind dabei die Vorstellungen, mit denen die Studienanfänger/-innen in das Studi-

um starten, und die Annahmen, die sie bei Studienbeginn über die Anforderungen des Studiums haben. Diese Erwartungshaltungen wurden mithilfe zweier offener Fragen erfasst.<sup>5</sup> Für die Verwendung der offenen Fragen in standardisierten Befragungen sprechen vor allem die Informationsgewinnung und Motivierung der Befragten (Porst, 2011). Von den 687 Personen, die an der Befragung teilnahmen, nutzten 566 (82,4 Prozent) die Gelegenheit, auf beide offenen Fragen zu antworten und damit sowohl ihre Erwartungen an das Studium zu artikulieren als auch zu äußern, was ihrer Meinung nach von ihnen künftig erwartet wird.<sup>6</sup> Zur Systematisierung der angesprochenen Aspekte wurden die Antworten jeweils einer quantitativen Inhaltsanalyse nach Früh (2012) unterzogen.<sup>7</sup> Im Folgenden werden erste Ergebnisse der Inhaltsanalysen vorgestellt.

## 5.2 Erwartungen und Wünsche der Studienanfänger/-innen an das Studium

Die Antworten der befragten Studienanfänger/-innen zu ihren Erwartungen an das Studium deckten ein breites Themenspektrum ab. Zuvorderst werden Aspekte genannt, die sich auf die *Inhalte des gewählten Studienfaches* beziehen. Insgesamt 61 Prozent aller Befragten nennen entsprechende Stichworte (Abbildung 1). Dabei steht insbesondere das Erlangen von Fachwissen im Vordergrund. Die Studierenden erhoffen sich vom Studium „Wissensgewinn“ (Fall 828), „Fachwissen“ (Fall 217) und möchten ihre „Wissenslust stillen“ (Fall 1144). Von ei-

5 Frageformulierung zu eigenen Erwartungen: „Studierende starten mit ganz unterschiedlichen Vorstellungen und Erwartungen in ihr Studium. Wie ist das bei Ihnen: Worauf kommt es Ihnen persönlich im Studium an?“ und zu antizipierten Erwartungen: „Was denken Sie wird im Studium von Ihnen erwartet?“

6 In standardisierten Befragungen ist bei offenen Fragen im Vergleich zu geschlossenen eine geringere Antwortbereitschaft zu konstatieren. In der Regel beantworten vor allen jene Untersuchungsteilnehmenden die offenen Fragen, die ein hohes Interesse am Thema der Untersuchung aufweisen (Züll & Menold, 2014). Die hier vorliegende erfreulich hohe Antwortbereitschaft verweist darauf, dass den beiden offenen Fragen von den Studienanfänger/-innen eine hohe Relevanz zugemessen wurde.

7 Die Themenfrequenzanalyse ermöglichte es dabei, die Häufigkeit des Auftretens bestimmter Themenfelder in den Antworten festzustellen und damit einen ersten Überblick über besonders relevante Aspekte aus Sicht der Befragten zu geben. Hierfür wurden basierend auf bisherige Studien zum Themenfeld (z. B. Bülow-Schramm, 2010; Rebenstorf & Schultes, 2012; Hasenberg & Schmidt-Atzert, 2013) für beide offenen Fragen zunächst theoretische Obergruppen gebildet (theoretische Kategorienbildung). Im Anschluss erfolgten auf Grundlage des empirischen Datenmaterials die Überarbeitung der Kategorien und die Bildung von Untergruppen (empirische Kategorienbildung). Die Reliabilität der Messinstrumente wurde durch mehrere Intercoder-Tests überprüft (Früh, 2012). Vier Fälle enthielten dabei nicht codierbare Aussagen, so dass insgesamt Aussagen von 562 Personen in die Analyse einbezogen werden. Davon sind 82,4 Prozent in einem grundständigen Studiengang (Bachelor, Staatsexamen) immatrikuliert. 17,6 Prozent sind in einem weiterführendem Studiengang (Master) eingeschrieben.

nem Teil der Befragten wird dies weiter konkretisiert, indem sie die Art des Lernmodus ansprechen und sich bspw. „Vernetzung von Theorie und Praxis“ (Fall 113), „praxisorientierte Projekte“ (Fall 247) oder Möglichkeiten wünschen, „eigene Schwerpunkte [zu] setzen“ (Fall 313).

Am zweithäufigsten werden die *Rahmenbedingungen* des Studiums zur Sprache gebracht. Rund vier von zehn Studienanfänger/-innen rekurrieren in ihren Antworten auf diesen Themenbereich. Im Vordergrund stehen dabei die Erwartungshaltungen an die Lehrenden („Gute Dozenten“ (Fall 220), „Professoren, [die] erklären und nicht nur aus ihrem Skripten vorlesen“ (Fall 744) „Professoren, die ihre Schüler auch mal motivieren können“ (Fall 1011)). Die Antworten, die diesem Themenbereich zugeordnet sind, umfassen zudem Wünsche an die Beratungs- und Unterstützungsleistungen seitens der Universität („mir sind Ansprechpartner bei Problemen wichtig, die immer ein offenes Ohr haben“ (Fall 324), „Mir ist es wichtig, dass ich [...] einen Ansprechpartner habe, wenn Fragen aufkommen trotz der vielen Infoveranstaltungen“ (Fall 932)) und weitere Aspekte, wie Studienbedingungen, Verfügbarkeit von Informationen, Internationalität sowie überfachliche und kulturelle Angebote.

An dritter Stelle folgt der Themenbereich der *Persönlichkeitsentwicklung*. Es dominieren Aussagen, die die Zufriedenheit mit und den Spaß an dem Studium thematisieren. Die Studienanfänger/-innen beschreiben hierbei, dass sie bspw. „die Balance zwischen Studium und Freizeit finden“ (Fall 73), „Spaß am Lernen des Stoffes [haben]“ (Fall 146), „am Studium interessiert bleiben“ (Fall 237) und sich „nicht überfordert fühle[n]“ (Fall 142) möchten. Auch das Sammeln von Lebenserfahrung und das „Erwachsenwerden“ (Fall 413) werden in diesem Zusammenhang angesprochen.

Die Erwartungen jeweils knapp eines weiteren Drittels der Befragten beziehen sich auf die Themenbereiche *Berufsplanung* sowie *soziales Umfeld* und damit auf Aspekte, die über das Studium im engeren Sinne hinausgehen. Bezogen auf die Berufsplanung wird von den Studienanfängern/-innen vor allem die Erwartung geäußert, sich durch das Studium gut auf einen späteren Beruf vorbereiten zu können („Für mich ist vor allem eine gute und solide Vorbereitung auf die spätere Berufswelt von Bedeutung.“ (Fall 644)). Jedoch spielen hierbei bspw. auch Hoffnungen auf eine erfolgreiche Karriere, einen sicheren Arbeitsplatz, ein gutes Einkommen und die Realisierung eines bestimmten Berufswunsches eine Rolle. Der Themenbereich des sozialen Umfelds umfasst zuvorderst das Knüpfen neuer sozialer Kontakte („neue Freunde finden“ (Fall 949)). Hinzu treten der Wunsch, das ‚Studentenleben‘ zu genießen („neben dem Lernen steht auch Freizeit, Freunde und natürlich Partys weit oben auf der Prioritätenliste“ (Fall 369)) und ein fachliches Netzwerk aufzubauen („Ein Netzwerk an Verbindungen aufbauen“ (Fall 529)).

Rund ein Fünftel der Befragten beschreibt weiterhin konkrete *Leistungsanforderungen*, die für sie mit der Aufnahme des Studiums verbunden sind. Dazu zählt zum einen der Anspruch, möglichst gute Leistungen im Studienfach zu erzielen und einen guten Abschluss zu erwerben. Hinzu treten neben den Vorsätzen, innerhalb der Regelstudienzeit abzuschließen und Selbststudium zu leisten, auch das Erreichen selbst gesteckter Ziele („vollenden, was man sich so vornimmt“ (Fall 330)).

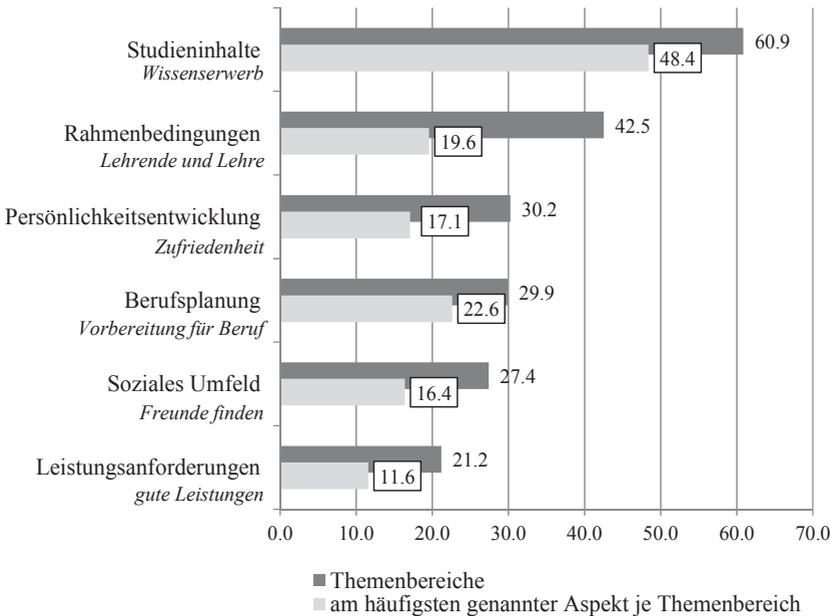


Abbildung 1: *Erwartungen an das Studium aus Sicht der Studienanfänger/-innen (N=562). Angaben in Prozent.<sup>8</sup> (Erstsemesterbefragung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, WS 2014/2015).*

8 Frageformulierung: "Worauf kommt es Ihnen persönlich im Studium an?" (v18) Offene Fragen, eigene Kategorienbildung. Mehrfachnennungen möglich. Die Prozente beziehen sich auf die Anzahl der Befragten.

Differenzen zwischen Befragten in grundständigen und weiterführenden Studiengängen zeigen sich nur in Hinblick auf den Themenbereich der Persönlichkeitsentwicklung und in zwei weiteren Einzelaspekten. Dabei beziehen sich Studienanfänger/-innen in Bachelor- und Staatsexamensstudiengängen signifikant häufiger auf Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung und äußern dabei Erwartungen an die Zufriedenheit mit und den Spaß im Studium sowie den Wunsch, Lebenserfahrung zu sammeln, als dies bei Masterstudierenden der Fall ist. Befragte in weiterführenden Studiengängen rekurrieren in ihren Antworten hingegen signifikant häufiger auf den Praxisbezug der Studieninhalte und den Bereich der Lehre als die Vergleichsgruppe.

### 5.3 *Annahmen der Studienanfänger/-innen zu den an sie gerichteten Erwartungen*

Im Anschluss an die Frage nach den mit der Studienaufnahme verknüpften Erwartungen und Wünschen, wurden die Studierenden gebeten anzugeben, mit welchen Erwartungen sie selbst im Studium konfrontiert sein werden. Am häufigsten wird der Bereich der *Selbstverantwortung und Offenheit* thematisiert. Rund sechs von zehn Befragten beziehen sich in ihren Antworten auf entsprechende Aspekte (Abbildung 2). Die Studienanfänger/-innen gehen vor allem davon aus, dass ein hohes Maß an Selbstständigkeit von ihnen verlangt wird (36,3 Prozent). Als weitere Aspekte, die sich diesem Themenbereich zuordnen lassen, werden bspw. Offenheit, Kreativität und Neugier sowie Begeisterungsfähigkeit und Spaß an der Sache genannt.

Der Aspekt der Selbstständigkeit nimmt auch innerhalb des Themenbereichs *Verhalten außerhalb der Lehrveranstaltungen/Prüfungsvorbereitung* den größten Raum ein. Rund die Hälfte aller Befragten äußert Annahmen, die sich diesem Themenbereich zuordnen lassen; insgesamt drei von zehn Studienanfänger/-innen sprechen dabei das Selbststudium an („eine selbstständige Arbeitsweise“ (Fall 834)). Darüber hinaus nimmt rund ein Fünftel der Befragten an, dass gute Leistungen und ein Bestehen der Prüfungen von ihnen erwartet werden („gute Ergebnisse in den Prüfungen“ (Fall 914), „Es zu bestehen“ (Fall 965)).

Es schließt sich der Themenbereich *Arbeitsethos* an. Vorrangig werden hierbei Aspekte wie Einsatz- und Leistungsbereitschaft (25,1 Prozent) und (Selbst-)Disziplin, Aufopferungsbereitschaft bzw. Pflichterfüllung (14,6 Prozent) genannt. Auch Durchsetzungsvermögen und Zielstrebigkeit sowie ‚klassische Tugenden‘, wie „Anstand“ (Fall 838), „Genauigkeit“ (Fall 482) und „Ordnung“ (Fall 665) kommen zur Sprache.

Insgesamt ein Viertel der Studienanfänger/-innen beziehen sich auf den Themenbereich *Interesse / Kenntnisse zu Studienbeginn*. Insbesondere das Fachinteresse wird hierbei in den Vordergrund gestellt (18,1 Prozent) („[es] wird erwartet, dass ich mich für das Studienfach interessiere“ (Fall 430)). Darüber hinaus wird von einem Teil der Befragten die Annahme geäußert, dass verschiedene Grundlagenkenntnisse und Kompetenzen erwartet werden („die Professoren wollen, dass ich solides Grundwissen aus dem Abitur problemlos anwenden kann“ (Fall 247)).

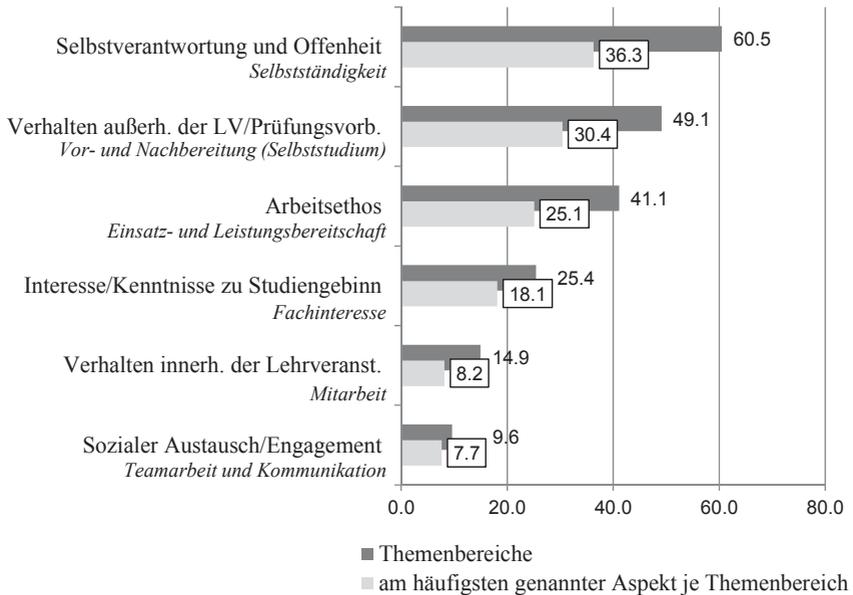


Abbildung 2: Annahmen der Studienanfänger/-innen zu den an sie gerichteten Erwartungen (N=562). Angaben in Prozent.<sup>9</sup> (Erstsemesterbefragung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, WS 2014/2015).

9 Frageformulierung: "Was denken Sie wird im Studium von Ihnen erwartet?" (v18) Offene Fragen, eigene Kategorienbildung. Mehrfachnennungen möglich. Die Prozente beziehen sich auf die Anzahl der Befragten.

Deutlich seltener werden die Themenbereiche *Verhalten innerhalb der Lehrveranstaltungen* (14,9 Prozent) und *Sozialer Austausch/Engagement* (9,6 Prozent) angesprochen. Im Vordergrund des ersteren Bereichs steht dabei die Mitarbeit in den Lehrveranstaltungen, gefolgt von kritischem Mitdenken und Hinterfragen. Im Bereich Sozialer Austausch/Engagement äußern die Befragten Aspekte, die sich auf Teamarbeit und Kommunikation beziehen. Studentisches Engagement und Mitarbeit in Initiativen werden mit einem prozentualen Anteil von unter zehn Prozent vergleichsweise selten genannt.

In der Gesamtschau wird deutlich, dass die Studierenden vor allem hohe Ansprüche an ihre Selbstständigkeit<sup>10</sup> und ein grundlegendes Interesse am Fach vermuten. Hinzu treten Aspekte der Selbstoptimierung, wobei in diesem Zusammenhang vielfach von „Disziplin“, „Fleiß“ und „Leistung“ die Rede ist.<sup>11</sup>

Erneut zeigen sich in der Häufigkeit, mit der die verschiedenen Themen zur Sprache kommen, vereinzelt Unterschiede zwischen Befragten in grundständigen und weiterführenden Studiengängen. So vermuten Bachelorstudierende signifikant häufiger, dass von ihnen Ehrgeiz, Durchsetzungsvermögen und Zielstrebigkeit erwartet werde. Auch Anforderungen an das Krisen- und Zeitmanagement nennen sie häufiger als dies bei Masterstudierenden der Fall ist. Diese gehen hingegen erneut stärker von Erwartungshaltungen aus, die praxisrelevante Fähigkeiten wie bspw. wissenschaftliches Arbeiten betreffen.

Die eigenen Erwartungen, die die Studienanfänger/-innen an das Studium haben, und die Erwartungen, von denen sie annehmen, dass sie an sie selbst gestellt werden (antizipierte Erwartungen), sind nicht unabhängig voneinander. Die Analyse zeigt, dass thematisch ähnliche Aspekte häufig zusammen angesprochen werden. So bestehen signifikante, wenngleich schwache Zusammenhänge<sup>12</sup> zwischen den Themenbereichen Persönlichkeitsentwicklung (eigene Erwartung) und Offenheit (antizipierte Erwartung), Rahmenbedingungen und Verhalten in den Lehrveranstaltungen, soziales Umfeld und sozialer Austausch/Engagement sowie Berufsplanung und Interesse/Kenntnisse zu Studienbeginn.

---

10 Werden die Nennungen der Aspekte „Vor- und Nachbereitung (Selbststudium)“ und „Selbstständigkeit als Persönlichkeitsaspekt“ zusammengefasst, so zeigt sich, dass 60 Prozent aller befragten Studienanfänger/-innen von entsprechenden Erwartungshaltungen ausgehen.

11 Dies bestätigt auch ein Blick auf die am häufigsten genannten Wörter in den Antworten. Dabei folgen den Begriffen „Selbstständig“ (132 Nennungen), „Arbeiten“ (101 Nennungen), „Interesse“ (91 Nennungen) und „lernen“ (89 Nennungen) die Wörter „Disziplin“ (57 Nennungen), „Leistung“ (52 Nennungen) und „Fleiß“ (49 Nennungen).

12 Die Kontingenzkoeffizienten Cramers-V verbleiben mit Werten zwischen 0,083 und 0,104 auf eher geringem Niveau.

## 6 Folgerungen für die Ausgestaltung der Studieneingangsphase

Abgeleitet aus gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Hochschule (Kap. 1), Überlegungen zu den Bedingungen von Studienerfolg (Kap. 2), konzeptionellen Vorüberlegungen (Kap. 3) sowie den skizzierten empirischen Befunden (Kap. 4), ist ein Modell für die Studieneingangsphase entstanden, welches einer abnehmenden Regulierung in den Angeboten folgt (Abbildung 3). Die übergeordneten Zielstellungen, die sich mit diesem Modell verbinden und sich eng an den eigenen und den antizipierten Erwartungen der Studierenden ausrichten, lauten „Defizite abbauen“, „Potentiale fördern“ und „Sinn stiften (Kontextualisierung)“. Damit ist eine bedarfsorientierte Angebotsstruktur verbunden, die die Umsetzung dieser Zielstellungen unterstützen soll.

Das Gelingen des Übergangs zur Hochschule wird erleichtert, indem in dieser Phase das zentrale Augenmerk auf die Orientierung im Studienbetrieb und die fachliche Überführung in die Institution Hochschule wie auch in das Studienfach i. S. einer Transferleistung gelegt wird. Dazu soll es in unserem Konzept fest im Curriculum verankerte Angebote geben<sup>13</sup>, die dabei helfen, leistungsbezogene Defizite auszugleichen und persönlichkeitsbezogene Potentiale zu fördern.

---

13 Das Modell bezieht sich auf eine generelle Curriculumrevision, wengleich zunächst eine Pilotierung angedacht ist.

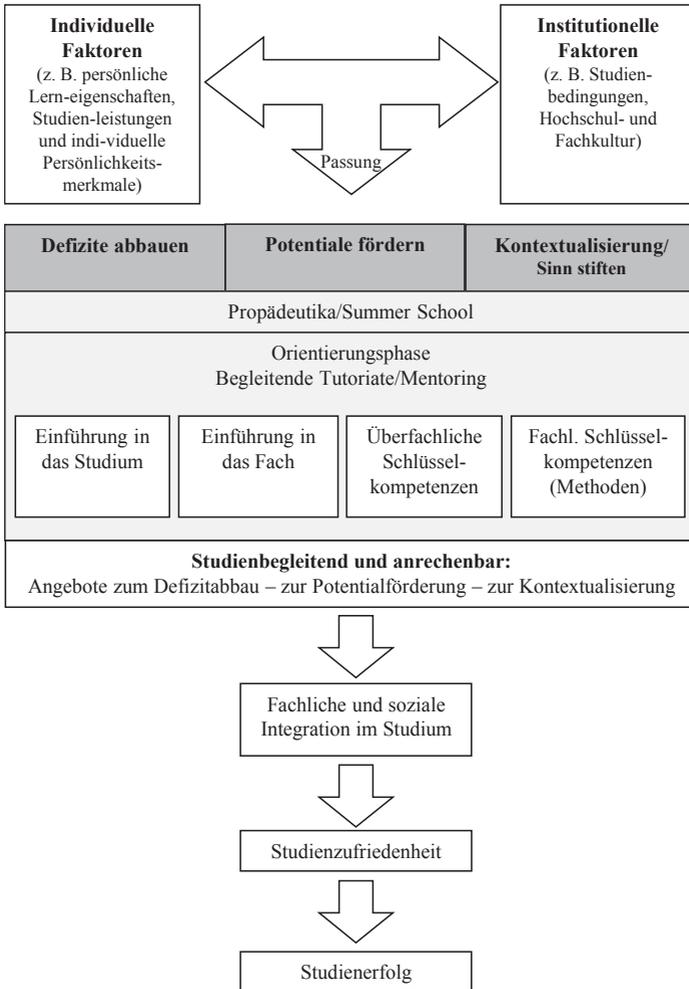


Abbildung 3: Passungsmodell für die Studieneingangsphase im grundständigen Studium<sup>14</sup>.

14 Das eigene Modell basiert auf dem Passungsmodell nach Tinto (wie dargestellt in Viebahn, 2008). Es wurde in Anlehnung an Heublein (2015) weiterentwickelt. Die Zielkategorien wurden gemeinsam mit Dominik Frisch und Christin Thiel erarbeitet.

Das Stichwort „Kompetenzorientierung“ des Studiums hat die Reformdiskussionen im Bologna-Prozess stark geprägt (Winter, 2008). Beschäftigungsfähigkeit „Employability“ ist ein wichtiger Bildungsauftrag der Hochschule. Auch dieser Aspekt spiegelt sich in den Erwartungshaltungen der Studienanfänger/-innen wider. Er findet Eingang in die Modellkonzeption in Form von Angeboten zur Entwicklung bzw. Erweiterung fachübergreifender und fachspezifischer (Schlüssel-)Kompetenzen und bildet zur Kontextualisierung des Studiums einen festen Baustein im Curriculum. Im weiteren Studienverlauf wird ein anrechenbares Zusatzangebot vorgehalten, welches bedarfsorientiert dort ansetzt, wo es benötigt wird, also entsprechend dem Wunsch nach mehr Selbstständigkeit der Studienanfänger/-innen größere Freiheitsgrade zulässt.

Gemäß unseren drei Zielstellungen können Studierende flexibel aus dem Angebot wählen. Mit besonderer Rücksicht auf die unterschiedlichen Leistungsniveaus der Studierenden werden auch vorgelagerte Angebote sowie Betreuungsangebote, wie von den Studienanfänger/-innen gewünscht, im ersten Studienjahr verstärkt zum Einsatz kommen.

Um die Wirksamkeit der eingeleiteten Maßnahmen in ihrer Umsetzung künftig zu überprüfen, ist es erforderlich, die Bedarfe und Erwartungen der Studienanfänger/-innen im Quer- und Längsschnitt zu analysieren. Spannungen könnten sich aus unterschiedlichen Aspekten ergeben. Die empirischen Befunde zeigen, dass die Studierenden insbesondere interessante Fachinhalte und deren spannende Vermittlung erwarten, indem sie auf ihren ‚Wissensdurst‘ und auf den Wunsch nach fachlicher Spezialisierung verweisen („Ich denke, es ist toll Neues kennenzulernen und nach den langen Jahren der Allgemeinbildung endlich die Chance zu haben, sich voll und ganz auf das konzentrieren zu können, was einem liegt.“ (Fall 327)). Des Weiteren spielen Berufsorientierung und -vorbereitung sowie das ‚Wohlfühlen‘ im Studium eine entscheidende Rolle. Dabei vermuten die Studienanfänger/-innen, von ihnen werde vor allem ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung verlangt. Zusammenhänge zwischen eigenen und antizipierten Erwartungen zeigen sich vor allem hinsichtlich thematisch ähnlicher Aspekte. Diese könnten jedoch im Widerspruch zu stark auf Grundlagenvermittlung bezogenen ersten Semestern stehen und mit den starren curricularen Vorgaben kollidieren. Durch Maßnahmen der Kontextualisierung des Studiums in der Studieneingangsphase, verbunden mit Orientierungs- und Betreuungsangeboten sowie ausgleichenden Propädeutika und stark mit der Fachausbildung vernetzten kompetenzfördernden Formaten, soll diesem Spannungsverhältnis im Übergang in die Hochschule begegnet werden.

Auffällig an den Befunden ist, dass sich Studienanfänger/-innen in grundständigen und weiterführenden Studiengängen in der Vielzahl der angesprochenen Themenbereiche (vgl. Punkt 4) nicht unterscheiden. Differenzen treten aber

dahingehend auf, dass die Bachelorstudierenden die Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung (Zufriedenheit mit und Spaß am Studium; Horizonterweiterung/Lebenserfahrung) signifikant häufiger ansprechen als die Masterstudierenden, während diese ihre Erwartungen eher an den Praxisbezug der Studieninhalte und die Ausgestaltung der Lehre richten. Diese Tendenz spiegelt sich auch in den antizipierten Erwartungen wider, wobei Bachelorstudierende öfter die Aspekte Ehrgeiz/Durchsetzungsvermögen und Selbstmanagement nennen als Masterstudierende. Diese heben auch hier eher Erwartungshaltungen hervor, die praxisrelevante Fähigkeiten betreffen. Daraus lässt sich ableiten, dass die Masterstudierenden aufgrund ihrer bereits erfolgreichen akademischen Biografie (Erwerb eines ersten Abschlusses) realistischere Erwartungen an das Studium formuliert haben, welche auf eine größere Passung zwischen Individuum und Institution Hochschule hinweisen, was wiederum die Wichtigkeit der orientierenden Funktion der Studieneingangsphase unterstreicht.<sup>15</sup>

Künftig können mit dem Instrument des Studierendenpanels sowohl Veränderungen nachfolgender Kohorten im Querschnitt als auch Entwicklungen im Zeitverlauf (insbesondere auch in Bezug auf veränderte organisatorische Rahmenbedingungen, wie eine revidierte Studieneingangsphase) nachvollzogen werden. Wir erhoffen uns daraus Ableitungen zum Potential der Erwartungen hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit und einer damit einhergehenden erhöhten Studierendenzufriedenheit im Verlauf des Studiums, die in einen qualitätssichernden Modus zur Weiterentwicklung der Konzeption zur Studieneingangsphase münden können.

## Literatur

- Bargel, T., Heine, C., Multrus, F. & Willige, J. (2014). *Das Bachelor- und Masterstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors. Entwicklungen der Studienbedingungen und Studienqualität 2009-2012*. Abgerufen von [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201402.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201402.pdf)
- Bebermeier, S. & Nussbeck, F. W. (2014). Heterogenität der Studienanfänger/innen und Nutzung von Unterstützungsmaßnahmen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 83-100. Abgerufen von <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/734/638>
- Bosse, E. & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 41-62. Abgerufen von <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/765/633>
- Bülow-Schramm, M. (2010). *Studierende im Mittelpunkt. Wie Bachelor-Studiengänge (um-)gestalten? USuS. Untersuchung zu Studienverläufen und Studienerfolg*. Abgerufen von [www.zhw.uni-hamburg.de/usus/uploads/media/Studierende\\_im\\_Mittelpunkt.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/uploads/media/Studierende_im_Mittelpunkt.pdf)

---

15 Heublein (2014) verdeutlicht, dass die Abbruchquote in Masterstudiengängen mit elf Prozent deutlich unter jener in Bachelorstudiengängen liegt.

- Europäische Studienreform / Empfehlung der 15. HRK-Mitgliederversammlung am (19.11.2013). *Die Europäische Studienreform in Deutschland: Empfehlungen zur weiteren Umsetzung. II.1.2 Bachelor- und Masterprogramme: Struktur und Flexibilisierungsmaßnahmen*. Abgerufen von [http://www.hrk.de/uploads/media/Empfehlung\\_Europaeische\\_Studienreform\\_finale\\_19.11.2013.pdf](http://www.hrk.de/uploads/media/Empfehlung_Europaeische_Studienreform_finale_19.11.2013.pdf)
- Früh, W. (2012). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. Konstanz: UTB.
- Hasenberg, S. & Schmidt-Atzer, L. (2013). Die Rolle von Erwartungen zu Studienbeginn: Wie bedeutsam sind realistische Erwartungen über Studieninhalte und Studienaufbau für die Studienzufriedenheit? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 87-93.
- Hell, B., Trapmann, S., Weigand, S. & Schuler, H. (2007). Die Validität von Auswahlgesprächen im Rahmen der Hochschulzulassung. Eine Metaanalyse. *Psychologische Rundschau*, 58, 93-102.
- Heublein, U. & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 214-236.
- Heublein, U. (2015, 16. Januar). *Heterogenität der Studierenden und Ursachen des Studienabbruchs*. Vortrag Hochschule Harz. Abgerufen von in [https://www.hs-harz.de/user-mounts/315\\_m2754/Heterogenitaet\\_\\_\\_Studienabbruch\\_HEUBLEIN.pdf](https://www.hs-harz.de/user-mounts/315_m2754/Heterogenitaet___Studienabbruch_HEUBLEIN.pdf)
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R. & Sommer, D. (2014). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. *Forum Hochschule*, (4).
- In der Smitten, S. I. & Heublein, U. (2013). Qualitätsmanagement zur Vorbeugung von Studienabbrüchen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(2), 98-109. Abgerufen von <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/512/538>
- KMK (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Abgerufen von [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf)
- Lischka, I. (2004). Auswahl der Studierenden durch die Hochschulen – ist nun blinder Aktionismus angesagt? *Das Hochschulwesen*, 52, 144-150. Abgerufen von <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1983.pdf>
- Middendorf, E., Apolinarski, B., Poskowski, 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*. Hannover: HIS. Abgerufen von [http://www.bmbf.de/pubRD/20\\_Sozialerhebung.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/20_Sozialerhebung.pdf)
- Porst, R. (2011). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: VS.
- Rathmann, A., Wendt, C., Kondratjuk, M. (unter Mitarbeit von Anacker, J. & Flügge, T.) (2014). Heterogene Hochschule: Perspektiven verschiedener Akteure am Beispiel des intergenerationalen Lernens im Hochschulkontext. Ein Anwendungsbeispiel der Walt-Disney-Methode. *HDS.Journal*, 2014(1) (Tagungsedition), 27-47.
- Rebenstorf, H. & Schultes, K. (2012). *Abschlussstagung USuS - Untersuchung von Studienverläufen und Studienerfolg. Ergebnisse der Online-Befragung*. Abgerufen von [http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/uploads/media/USuS-Abschlussstagung-Ergebnisse\\_Quantitative\\_Forschung\\_-\\_Rebenstorf\\_Schultes.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/uploads/media/USuS-Abschlussstagung-Ergebnisse_Quantitative_Forschung_-_Rebenstorf_Schultes.pdf)
- Statistisches Bundesamt. (2014). *Bildung und Kultur. Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/-innen. Vorläufige Ergebnisse. Wintersemester 2014/2015*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Abgerufen von [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/SchnellmeldungWSvorlaeufig5213103158004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/SchnellmeldungWSvorlaeufig5213103158004.pdf?__blob=publicationFile)
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition* (2. Aufl.). Chicago: University of Chicago Press.

- Viebahn, P. (2008). *Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht*. Bielefeld: UVW.
- Winter, M. (2008). Die neuen Studienstrukturen und der Übergang von Schule zu Universität. Sieben Thesen und eine Frage. *Das Hochschulwesen*, 56(5), 149-155. Abgerufen von <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1953.pdf>
- Wissenschaftsrat. (2004). *Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs*. Abgerufen von <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5920-04.pdf>.
- Züll, C. & Menold, N. (2014). Offene Fragen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 713-719). Wiesbaden: VS.