

Tino Bargel

Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft - neue Angebote und ihr Nutzen

Befunde des 12. Studierendensurveys an Universitäten und Fachhochschulen

Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung

Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 83



Dieser Bericht wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen M200701 gefördert.

Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt

Tino Bargel

Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft - neue Angebote und ihr Nutzen

Befunde des 12. Studierendensurveys an Universitäten und Fachhochschulen

Dieser Bericht wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen M200701 gefördert.
Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt

Herausgeber der Reihe „Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung“:

Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz,
Fachbereich Geschichte und Soziologie, 78457 Konstanz
Tel. 07531/88-2896

Die AG Hochschulforschung im Internet:
<http://www.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung>

ISSN 1616-0398

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung und Folgerungen: Angebote in der Studieneingangsphase.....	1
1 Studieneingangsphase: neue Ansätze in der Erprobung.....	1
1.1 Zahl und Quote der Studienanfänger/innen	1
1.2 Die Hochschule als neuer Lebens- und Leistungskontext.....	3
1.3 Heterogenität der Studierenden als Herausforderung.....	5
1.4 Neuer Schwerpunkt: Verbesserungen in der Studieneingangsphase	6
2 Soziale Heterogenität und individuelle Verschiedenheit.....	9
2.1 Soziale Kategorien: Alter, Geschlecht und soziale Herkunft.....	10
2.2 Soziale Settings: Elternschaft, Erwerbstätigkeit und Behinderung	15
2.3 Diversität: Leistungsvermögen, Engagement und Zugehörigkeit.....	17
3 Studienbeginn: Informationsstand, Schwierigkeiten und Wünsche.....	23
3.1 Informationen über Studienordnung, Beratung und Strukturen	23
3.2 Schwierigkeiten bei der Studienbewältigung	25
3.3 Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation	27
4 Teilnahme an Angeboten in der Studieneingangsphase	31
4.1 Spektrum und Umfang der Angebote zum Studienstart	31
4.2 Angebotsunterschiede nach Hochschulart und Fachrichtungen.....	33
4.3 Nutzung der Angebote durch die Studienanfänger/innen	35
5 Evaluation der Angebotsformate zur Studieneinführung	41
5.1 Allgemeine Qualitätsbilanz über die Einführungsveranstaltungen	41
5.2 Nützlichkeit unterschiedlicher Angebotsformate.....	44
5.3 Teilnahme und Nutzen in Abhängigkeit von Heterogenität	49
Literatur und Quellen	55
Anhang: Empirische Grundlagen und Methodik	59

Zusammenfassung und Folgerungen: Angebote in der Studieneingangsphase

Die Diskussion über die Studieneingangsphase hat in den letzten Jahren eine entschiedene Wiederbelebung erfahren. Dazu hat die starke *Steigerung der Zahl an Studienanfänger/innen* beigetragen, die sich zwischen 2006 und 2014 von 344.967 auf 508.621 erhöht hat (Statistisches Bundesamt 2014, S. 14). Die enorme Zunahme der Studienanfänger/innen stellt die Lehre an den Hochschulen vor einige Herausforderungen, zumal unter ihnen eine größere Heterogenität im Bildungsweg, den Vorerfahrungen und Vorkenntnissen, ebenso der Motive und Einstellungen erwartet werden kann.

Die *Studieneingangsphase* erfährt daher mehr Aufmerksamkeit und die Studienanfänger/innen erhalten mehr Zuwendung. Unterschiedliche Entwürfe zur Gestaltung des Hochschulzugangs und des Studienbeginns wurden auf den Weg gebracht, auch der Umgang mit der studentischen Heterogenität wurde vermehrt diskutiert und mancherorts aufgegriffen. Mit dem *Qualitätspakt Lehre*, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2010 aufgelegt, soll neben anderen Themenfeldern diese wichtige Phase des Studienbeginns bewusster gestaltet werden. Seitens der Hochschulpolitik in einzelnen Bundesländern (z.B. Baden-Württemberg) oder von Stiftungen werden Vorhaben initiiert und unterstützt, die zu einem besseren Einstieg in das Studium führen sollen.

Es ist daher von hohem Interesse, wie die verschiedenen neuen Ansätze zur Einführung in das Studium von den Studienanfänger/innen angenommen und in ihrem Nutzen beurteilt werden. Dazu bietet der *Studierendensurvey* im Rahmen seiner 12. Erhebung im WS 2012/13 eine günstige Grundlage. Von Vorteil ist dabei, dass die spezielle Fragestellung zur Studieneingangsphase in das allgemeine Instrumentarium zur Dauerbeobachtung und dessen Zeitreihe eingebettet ist.

Der Schwerpunkt der Analysen im vorliegenden Bericht liegt auf den *Studierenden im ersten Studienjahr*: im WS 2012/13 wurden an Universitäten 466, an Fachhochschulen 181, zusammen 647 Studienanfänger/innen (1. + 2. Hochschulsemester) befragt. Die Proportionalität nach der Hochschulart mit 72% an Universitäten und 28% an Fachhochschulen (in staatlicher Trägerschaft) entspricht nahezu genau der Aufteilung der Studierenden insgesamt: 74% an Universitäten zu 26% an Fachhochschulen (wie sie die 20. Sozialerhebung ausgewiesen hat, vgl. Middendorff u.a. 2013). Sie bilden das Sample (n= 647), um die Grundgesamtheit deutscher Studienanfänger/innen an den staatlichen Universitäten und Fachhochschulen (N = 386.605) möglichst repräsentativ abzubilden. Die Befunde können aufgrund der Auswahl der befragten Studierenden und der Übereinstimmung in den Verteilungen wichtiger Merkmale (wie Hochschulart, Fachbelegung, Altersverteilung) als verlässlich gelten und verallgemeinert werden. Zur Absicherung dient die Prüfung auf statistische Signifikanz bei Unterschieden, etwa nach der Hochschulart, dem Geschlecht oder anderen interessierenden Merkmalen sowie nach Messzeitpunkten in der Zeitreihe.

Mit den Ausführungen zur Studieneingangsphase gemäß studentischer Erfahrungen und Beurteilungen ist keineswegs eine Evaluation konkreter Hochschulprojekte gemeint. Vielmehr soll ein Überblick darüber geliefert werden, inwieweit wichtige Elemente zur Unterstützung bei Studienbeginn den Studienanfänger/innen bekannt sind, wie ihre Teilnahme ausfällt und wie deren Nutzen beurteilt wird. Eine solche Aufarbeitung ermöglicht es, Schwerpunkte im Angebotsspektrum zu erkennen und Perspektiven für die weitere Entwicklung und Gestaltung der Angebote aufzuzeigen.

I Zusammenfassung der Befunde

Die Notwendigkeit einer abgestimmten Gestaltung der Studieneingangsphase wird wesentlich mit der zunehmenden Heterogenität der Studierenden begründet. Für die Studienanfänger/innen ergibt sich ein divergentes soziales Profil, wenn ihre Zugehörigkeit zu *sozialen Kategorien* (wie Alter, Geschlecht, Herkunft) und ihre verschiedenen Lebensbedingungen (Elternschaft, Erwerbstätigkeit, Erkrankung), *Settings* genannt, herangezogen werden. Dabei sind einige Veränderungen in den letzten Jahren und unterschiedliche Verteilungen nach der Hochschulart zu konstatieren, die bei der Gestaltung der Einführungsphase zu Studienbeginn beachtenswert erscheinen.

Soziales Profil und Heterogenität der Studienanfänger/innen

Nachfolgend werden die Verteilungen zu den sozialen Kategorien der Studienanfänger/innen wiedergegeben, wie sie im Studierendensurvey festgestellt wurden. Denn diese Daten bilden die Grundlage für die weiteren Analysen. Somit liefert der Studierendensurvey erstmals differenzierte Daten zur Zusammensetzung und dem sozialen Profil der Studienanfänger/innen, auch zu ihren Motiven und Interessen, die bislang nicht verfügbar sind. Deshalb werden sie ausführlich dargelegt und hinsichtlich einer Zunahme an Heterogenität unter den Studierenden, oftmals wie selbstverständlich unterstellt, genauer geprüft.

Vergleiche mit den Angaben der amtlichen Hochschulstatistik oder den Befunden der Sozialerhebung (vgl. Statistisches Bundesamt 2014; Middendorff u.a. 2013) werden vorgenommen, sind allerdings nur begrenzt herstellbar - wegen anderer Bezugsgrößen und Abgrenzungen oder des fehlenden gesonderten Ausweises für die Studienanfänger/innen. In der Regel liegen die verwendeten Daten des Studierendensurveys über die Studienanfänger/innen in den gleichen Größenordnungen, sowohl was aktuelle Verteilungen als auch die Entwicklung in den letzten Jahren betrifft. Wo bemerkenswerte Abweichungen erkennbar sind (z.B. die überproportionale Beteiligung von Studentinnen), wird darauf verwiesen und sie werden bei der Erläuterung der Befunde berücksichtigt.

Die *Altersverteilung* unter den befragten Studienanfänger/innen hat sich stark verschoben: Der Anteil jüngerer Studienanfänger/innen (bis 18 Jahre) ist von 3% (2007) auf beachtliche 10% (2013) gestiegen, an den Universitäten sogar auf 14%, ein Wert der exakt der amtlichen Hochschulstatistik entspricht (Statistisches Bundesamt 2013, S. 289). Die Universitäten verzeichnen einen überproportionalen Zulauf von jüngeren Studienanfänger/innen; während die Fachhochschulen einen überproportionalen Zugang an älteren Studierenden, häufiger bereits mit Berufserfahrung, aufweisen. In der 20. Sozialerhebung von 2012 wird ebenfalls der allgemeine Trend zu immer jüngeren Studierenden registriert, auch mit einem Verweis auf den Anteil Minderjähriger unter 18 Jahren, der zukünftig zu beachten sei (Middendorff u.a. 2013, S.110). Als Gründe für die beachtliche Zunahme jüngerer Studierender werden der Wegfall des Wehr-/Zivildienstes, die frühere Studienaufnahme und die verkürzte Gymnasialzeit auf acht Jahre angeführt. Es ist naheliegend, dass sich eine solche allgemeine Entwicklung des studentischen Alters bei den Studienanfänger/innen verstärkt niederschlägt.

Hinsichtlich der *soziale Herkunft* der Studienanfänger/innen hat der Anteil der „Bildungsaufsteiger“, d.h. von Studienanfänger/innen ohne Elternteil mit Hochschulqualifikation, zugenommen, und zwar um sieben Prozentpunkte: von 45% auf 52% (zwischen 2007 und 2013). Erheblich sind die Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen: An Fachhochschulen sind nahezu zwei Drittel (66%), an Universitäten weniger als die Hälfte (45%) der Studienanfänger/innen als „Bildungsaufsteiger“ zu bezeichnen. Die Entwicklung wie der Unterschied nach der Hochschulart hinsichtlich der ‚Bildungsaufsteiger‘ entspricht nahezu völlig den Daten der 20. Sozialerhebung, nur dass sie dort

allein für die Studierenden insgesamt ausgewiesen werden: 44% an Universitäten und 62% an Fachhochschulen zählen zu den sogenannten „Bildungsaufsteigern“ (Middendorff u.a. 2013, S. 14, S. 84). Zugleich ist an den Universitäten bezüglich der sozialen Herkunft der Studierenden nur eine geringe Zunahme an Heterogenität zu konstatieren, an den Fachhochschulen ist sie weit stärker ausgefallen, wenn darunter der Zugang von ‚Studierenden in der ersten Generation‘ verstanden wird.

Angesichts mancher *Lebensumstände* der Studienanfänger/innen wie *Elternschaft, Erwerbstätigkeit und Behinderung bzw. chronische Erkrankung* wird davon ausgegangen, dass dadurch ein „normales“ Vollzeitstudium, konzentriert und kontinuierlich, erschwert wird. Im *Familienstand und der Kinderzahl* hat sich in den letzten Jahren kaum etwas verändert: Nur wenige der Studienanfänger/innen haben ein Kind neben dem Studium zu versorgen: ihr Anteil beläuft sich auf 3%. In der Gesamtstudentenschaft ist der Anteil Studierender mit Kind wegen des fortgeschrittenen Alters naturgemäß etwas höher als unter den Studienanfänger/innen und beläuft sich 2012 gemäß den Daten der 20. Sozialerhebung auf 5% (Middendorff u.a. 2013, S. 110).

Einer umfänglichen *Erwerbstätigkeit neben dem Studium* zur Studienfinanzierung gehen bereits unter den Studienanfänger/innen, den eigenen Angaben zufolge, viele nach. Vor allem der Anteil unter ihnen, der dadurch hauptsächlich sein Studium finanziert, ist von 9% (2007 und 2010) auf 12% (2013) gestiegen. Dieser Anteil unter den Studienanfänger/innen mit hoher Erwerbsbelastung ist nach wie vor an den Fachhochschulen mit 26% weit höher als an Universitäten mit nur 9%.

Eine *Behinderung oder chronische Erkrankung* von Studierenden sollte an den Hochschulen und in der Lehre verstärkt berücksichtigt werden. Bei 11% der befragten Studienanfänger/innen liegt nach deren Angabe entweder eine chronische Krankheit (9%) oder eine dauerhafte Behinderung (2%) vor. Von diesen betroffenen Studierenden mit gesundheitlichem Handicap sieht sich etwa jeder fünfte, d.h. von allen Studienanfänger/innen 2%, dadurch im Studium und dessen Bewältigung beeinträchtigt. In der 20. Sozialerhebung haben von allen dort befragten Studierenden 7% eine ‚gesundheitliche Beeinträchtigung‘ angegeben, ein zwar etwas geringerer Anteil, aber anteilmäßig ebenso viele erfahren eine ‚sehr starke Studienschwernis‘, nämlich 2% (Middendorff 2013, S. 13 u. S. 171).

Unter den *individuellen Verschiedenheiten der Studierenden* werden das Leistungsvermögen, das Fachinteresse und die Studiensicherheit hervorgehoben, die für den Studienbeginn und den Studienfortgang als besonders folgenreich gelten. Eine größere Heterogenität kann in diesen drei Voraussetzungen bei den Studienanfänger/innen nicht bestätigt werden. Jedenfalls sind die Anteile jener Studienanfänger/innen, die hinsichtlich ihrer „Studierfähigkeit“ problematisch erscheinen könnten, tendenziell kleiner geworden. Vielmehr haben die leistungsfähigen, interessierten und selbstsicheren Studienanfänger/innen zugenommen, und zwar nicht unerheblich:

- das *hohe Fachinteresse* als Studienmotiv um sechs Prozentpunkte;
- der *gute Leistungsstand* (Noten unter 2,0 im Zugangszeugnis) um fünf Prozentpunkte;
- die *starke Selbstsicherheit* zu studieren um zwei Prozentpunkte.

Allerdings sind größere Unterschiede nach der Hochschulart und zwischen den Fachrichtungen zu beachten, zum Teil bestehen sogar gegenläufige Tendenzen.

Die Trends im steigenden Fachinteresse wie im besseren Notenstand beim Hochschulzugang sind öfters nachgewiesen worden, von der amtlichen Statistik, etwa der Konferenz der Kultusminister (KMK) wie von verschiedenen Untersuchungen (z.B. Georg/Bargel 2012). Umstritten bleibt in gewisser Weise die Erklärung der sprunghaften Verbesserungen bei den (Abitur-)Noten in den letzten Jah-

ren. Welche Annahmen auch im Einzelnen vertreten werden, insgesamt ist bei den Grundkomponenten der Studierfähigkeit, wie dem Fachinteresse, dem schulischen Leistungsstand (insoweit ihn die Noten zutreffend abbilden) oder der Selbstsicherheit eher eine verbesserte Ausgangslage bei den Studienanfänger/innen zu erkennen.

Schwierigkeiten und Wünsche zu Studienbeginn

Um die Studierenden in der Studieneingangsphase zu unterstützen, sind vor allem ihre Auskünfte über vorhandene Schwierigkeiten bei der Studienbewältigung heranzuziehen, sei es im Leistungsbereich, bei der Orientierung oder im sozialen Zusammenleben. Gleichermäßen zu beachten sind die studentischen Wünsche zur Verbesserung der Studienbedingungen, weil sie erkennen lassen, wo Anstrengungen zur Gestaltung der Studieneingangsphase ansetzen sollten.

Der Schwerpunkt der studentischen Schwierigkeiten zu Studienbeginn liegt eindeutig im Bereich der *Leistungsanforderungen* und der *Prüfungsvorbereitungen* sowie in der *Studienplanung*, etwa für die nächsten beiden Jahre. Jeweils mehr als die Hälfte bis hin zu zwei Drittel der befragten Studienanfänger/innen bestätigen zumindest einige Schwierigkeiten in diesen drei Bereichen.

Ein gutes Drittel hat in drei weiteren Bereichen mit einigen Schwierigkeiten zu kämpfen: Es handelt sich um das *Gewinnen einer eigenen Orientierung* (39%), die *Ausarbeitung von Referaten und Hausarbeiten* (38%) sowie die *Beteiligung an Diskussionen* in Lehrveranstaltungen (34%).

In vier Bereichen, die durchweg im Feld der Kontakte und Kommunikation angesiedelt sind, bestehen für die Studienanfänger/innen weit weniger Schwierigkeiten: ein Viertel oder noch weniger berichtet von Schwierigkeiten beim *Fehlen fester studentischer Arbeitsgruppen* (25%), beim Finden von *Kontakten zu den Kommilitonen* (19%), dem *Umgang mit den Lehrenden* (16%) oder der *Konkurrenz unter den Studierenden* (12%).

Nach der *Hochschulart* sind erhebliche Unterschiede im Ausmaß von Schwierigkeiten zu Studienbeginn zu beobachten. An *Universitäten* treten deutlich mehr Schwierigkeiten auf als an *Fachhochschulen*, vor allem bei den Leistungsanforderungen im Fachstudium (16 Prozentpunkte mehr) und bei der Gewinnung einer eigenen Orientierung in den Fachinhalten (12 Prozentpunkte mehr). Nahezu alle anderen möglichen Schwierigkeiten im Studium führen Studienanfänger/innen an Universitäten ebenfalls öfters als an Fachhochschulen an, jedoch mit geringem Abstand.

Studentinnen wie Studenten im 1. Studienjahr führen bei fast allen Bedingungen und Anforderungen des Studiums ähnlich häufig an, ob sie damit Schwierigkeiten haben. Es hängt weit mehr von der besuchten Hochschulart oder der belegten Fachrichtung ab, ob Schwierigkeiten in geringerem oder größerem Ausmaß auftreten. Auszunehmen sind zwei Schwierigkeiten, die Studentinnen zu Studienbeginn häufiger anführen: zum einen, sich an Diskussionen in den Lehrveranstaltungen zu beteiligen, zum anderen, in der Vielfalt der Fachinhalte eine eigene Orientierung zu gewinnen. Weder bei den Leistungen oder Prüfungen, noch in den Kontakten untereinander oder im Umgang mit Lehrenden bestehen bemerkenswerte geschlechtsspezifische Unterschiede.

An den *Wünschen zur Verbesserung der Studienbedingungen*, wie sie die Studienanfänger/innen vorbringen, lässt sich ablesen, was für sie in der Studieneingangsphase von Wichtigkeit wäre, um ein Studium erfolgreicher zu bewältigen. Bei diesen Wünschen für bessere Studienbedingungen lassen sich gemäß der letzten Erhebung von 2013 drei Stufen der Dringlichkeit unterscheiden:

(1) Am häufigsten werden ein „*stärkerer Praxisbezug des Studienganges*“ (64%) und „*häufiger Lehrveranstaltungen in kleinerem Kreis*“ (63%) dringlich gewünscht. Damit sind zwei maßgebliche Bedingungen genannt, die bei Bemühungen um Verbesserung in der Studieneingangsphase im Vordergrund stehen sollten.

(2) Über die Hälfte hält Verbesserungen bei der Einrichtung von „*festen studentischen Arbeitsgruppen*“ (57%), bei der „*intensiven Betreuung durch Lehrende*“ (56%) sowie der „*Verringerung der Prüfungsanforderungen*“ (55%) für wichtig. Trotz einiger Verbesserungen in den letzten Jahren sollten diese Aspekte ebenfalls weiterhin auf der Agenda einen hohen Stellenwert einnehmen.

(3) Genau die Hälfte der Studienanfänger/innen wünscht sich dringlich eine „*Konzentration der Studieninhalte*“ und „*Brückenkurse zur Aufarbeitung schulischer Wissenslücken*“ (jeweils 50%); solche „*Brückenkurse*“ sollten fachspezifisch ausgelegt sein, wobei hierfür der Bedarf nach Fach und Wissensgebiet stark variieren kann.

Nicht ganz so häufig wünschen die befragten Studienanfänger/innen eine Beteiligung an Forschungsprojekten, ein Lehrangebot nach Leitvorgaben oder Änderungen im Fachstudiengang: Die Anteile, die sich dafür aussprechen, liegen bei 36% bis 42%, wobei stets weniger als zehn Prozent Verbesserungen in diesen Fällen als dringlich bezeichnen.

Zu Studienbeginn mahnen *Studentinnen* zwar häufiger als ihre männlichen Kommilitonen Verbesserungen als dringlich an, allerdings zumeist nur etwas häufiger (plus ein bis fünf Prozentpunkte, was statistisch insignifikant bleibt). In drei Fällen sprechen sie sich entschieden häufiger für eine Verbesserung aus: bei der Konzentration der Studieninhalte, der Einrichtung von ‚Brückenkursen‘ sowie der Verringerung der Prüfungsanforderungen. Die stärkere Betonung von Verbesserungen in diesen drei Feldern haben die Studentinnen vor allem in der Letzten Erhebung vorgenommen, während davor die Unterschiede zu den Studenten ähnlich gering wie bei den anderen Wünschen blieben.

Im Zeitraum von 2007 bis 2013 müssen sich die Bedingungen bei Studienbeginn erheblich verbessert haben. Denn die Studienanfänger/innen 2013 äußern weit weniger Wünsche zur Verbesserung der Studienbedingungen als noch 2007 oder 2010. Dieser Rückgang ist sowohl bei den Studentinnen wie Studenten des 1. Studienjahres festzustellen. Insgesamt sind die Veränderungen so umfangreich, dass von einer anderen, vor allem besseren Art des Studienbeginns gesprochen werden darf. Die Veränderungen entsprechen durchaus den studentischen Vorwürfen und Kritikpunkten, wie sie diese vor allem 2009 und 2010, zum Teil in heftigen Demonstrationen, vorgetragen hatten. Insofern wird daran ebenfalls deutlich, dass die Hochschulen und Fachbereiche die studentischen Sorgen und Klagen ernsthaft aufgenommen haben.

Verbreitung der Angebote in der Studieneingangsphase

Die Projekte der Hochschulen und Fachbereiche zum Studienbeginn, wie sie auch im ‚Qualitätspakt Lehre‘ gefördert werden, lassen vier Muster an Angebotsformaten erkennen:

- 1: *Einführungen zur Orientierung mit Netzbildung (Einzelveranstaltungen),*
- 2: *Aktives Nachholen und Schließen von Wissenslücken (Brückenkurse),*
- 3: *Anhebung und Angleichung im wissenschaftlich-akademischen Standard,*
- 4: *Dauerhafte Begleitung und Beratung (Coaching, Mentoring).*

Dazu konnten die befragten Studierenden im Studierendensurvey 2013 angeben, ob sie an solchen Angeboten teilgenommen haben und wie sie deren Nutzen für den Studienfortgang beurteilen.

Die Häufigkeit der verschiedenen Angebotsformate zu Studienbeginn variiert erheblich. Weitaus am meisten verbreitet sind „*Studienvorbereitende Tage, Camps oder Orientierungswochen*“: Von allen Studienanfänger/innen (im grundständigen Studium zum Bachelor oder Staatsexamen) bestätigen 81% ihr Vorhandensein an ihrer Hochschule.

Bereits deutlich anders sieht es bei den „*Tutorenprogrammen, studentischen Arbeitsgemeinschaften*“ aus. Befinden sich die Studierenden selbst noch im ersten Studienjahr, dann finden 77% von ihnen diese Möglichkeit vor. Die aufwändigeren „*Mentorenprogramme, z.B. zu studienorganisatorischen Fragen*“ sind zwei Dritteln der Studienanfänger/innen im WS 2012/13 als vorhanden bekannt. Solche Tutoren- wie auch Mentorenprogramme sind offensichtlich erst in den letzten Jahren vermehrt an den Hochschulen als Ansatz und Angebot zur Studieneinführung eingerichtet worden.

Von allen Studienanfänger/innen bestätigt die Hälfte, dass „*Brückenkurse zur Aufarbeitung von Wissenslücken*“ an ihrer Hochschule angeboten werden. Etwas über die Hälfte der Studienanfänger/innen könnte auf „*Einführungen in die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens*“ (54%) und auf eine „*Betreuung bei Studienaufnahme*“ (53%) zurückgreifen, weil dieses Angebot an ihrer Hochschule besteht. Eine „*Einführung in die fachlichen Grundlagen des Studiums*, im Sinne einer Propädeutik, kennt weniger als die Hälfte aller Studienanfänger/innen (47%).

Am seltensten berichten die Studierenden, dass „*Eingangstests/Eingangsverfahren vor Studienbeginn*“ angeboten oder verlangt würden. Nicht ganz ein Viertel (24%) der Studierenden weiß davon. Von einer zunehmenden Verbreitung solcher Eingangsprüfungen im Hinblick auf die Aufnahme eines grundständigen Studiums kann nicht die Rede sein.

Von den acht vorgelegten Angebotsformaten zur Studieneingangsphase haben im Vergleich über die drei Studienjahre alle im Grunde eine Zunahme zu verzeichnen, wenn die Anteile zum Studienbeginn mit denen in den späteren Phasen verglichen werden. Dann zeigt sich, dass Studienanfänger/innen im WS 2010/11, die sich jetzt im dritten Studienjahr befinden, deutlich weniger Möglichkeiten der Einführung und Unterstützung hatten als Studienanfänger/innen im WS 2012/13.

Zunehmende Nutzung der Angebote durch die Studienanfänger/innen

Eindeutig am häufigsten haben die befragten Studierenden in der Studieneingangsphase „*studienvorbereitende Tage mit Camps oder Orientierungswochen*“ besucht: Nahezu zwei Drittel von ihnen geben an, dieses Angebot genutzt zu haben. Eine recht hohe Teilnahme verzeichnen auch die Tutorienprogramme oder studentische Arbeitsgemeinschaften zum Studienbeginn, die zuletzt 2013 von 55% der Studierenden im ersten Studienjahr besucht worden sind.

Unter die Hälfte sinkt die Beteiligung durch die Studienanfänger/innen bei den Einführungen in die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, die 42% besucht haben. Ähnlich hoch ist der Anteil an Beteiligung an Mentorenprogrammen (39%) und bei den Einführungen in die fachlichen Grundlagen (38%). Am seltensten haben die Studienanfänger/innen eine soziale Betreuung (z.B. bei der Wohnungssuche) wahrgenommen (24%), oder einen Eignungstest bei Studienbeginn absolviert (22%).

Nutzungsquote vorhandener Angebotsformate als Ausdruck der Akzeptanz

Besonders aufschlussreich erscheint die „*Nutzungsquote*“ für die einzelnen Angebotsformate zur Studieneinführung: Sie gibt darüber Auskunft, in welchem Umfang vorhandene Angebote von den

Studienanfänger/innen tatsächlich genutzt werden. Je höher diese Nutzungsquote ausfällt, desto eher kann eine starke Nachfrage für diese Angebotsform unterstellt werden.

Eine hohe Nutzungsquote und damit Akzeptanz liegt in vier Fällen vor, wobei die „Einführung in die fachlichen Grundlagen“ mit 80% die höchste Attraktivität erreicht, knapp gefolgt von den „Orientierungswochen und studienvorbereitenden Tagen“ mit 78%. Ebenso weisen die „methodischen Einführungen“ mit 76% und auch die „Tutorenprogramme“ mit 72% eine hohe Nutzungsquote auf.

Eine vergleichsweise niedrige Nutzungsquote ist für die „Mentorenprogramme“ sowie die „Brückenkurse“ zu verzeichnen, die nur von gut der Hälfte der Studienanfänger/innen bei Vorhandensein besucht werden. Offenbar spaltet sich die Studierendenschaft in diesen Fällen gleichsam auf: Zum einen in solche, die diese Angebote für sich als unnötig erachten; zum anderen in jene, die einen Bedarf für Wissensaneignung und Betreuung bei sich sehen und deshalb diese Angebote nachfragen.

Evaluation der Angebote zur Studieneingangsphase: hohe Wertschätzung

Erhalten die Studienanfänger/innen die Möglichkeit, die *Qualität der Veranstaltungen zur Studieneinführung* insgesamt zu bilanzieren, dann fällen nur wenige der Teilnehmer/innen ein negatives Urteil darüber: 11% beurteilen deren Nutzen als sehr bis eher schlecht. Hingegen kommen zwei Drittel zu einem grundsätzlich positiven Urteil; darunter sind sogar 40%, die sie als gut und sehr gut bewerten.

Liegen Erfahrungen mit Veranstaltungen zur Studieneinführung vor, dann wird deren Nutzen deutlich besser beurteilt. Besonders die klare Einstufung des Nutzens als „sehr gut“ erhöht sich mit dem Besuchsumfang beträchtlich: von 11% bei ein- bis zweimaligem auf 22% bei häufigerem Besuch. Die Abhängigkeit des eingeschätzten Nutzens derartiger Veranstaltungen zur Studieneinführung vom Umfang des Besuches verweist darauf, dass vor allem eine Palette von Veranstaltungen mit mehrmaligem Besuch einen höheren Nutzen entfaltet. Demnach sollten nicht nur einzelne Veranstaltungen zur Studieneinführung angeboten werden, sondern ein abgestimmtes Spektrum mit verschiedenen Themen und Schwerpunkten

Das Meinungsbild unter den Studienanfänger/innen über die Veranstaltungen zur Studieneinführung unterscheidet sich beträchtlich je nach besuchter Fachrichtung. Für gut oder sehr gut wird ihr Nutzen von gut der Hälfte in den Kulturwissenschaften an den Universitäten und im Sozialwesen/-arbeit an den Fachhochschulen eingeschätzt. Recht hohe Anteile mit guten Beurteilungen erreichen an Universitäten noch die Sozialwissenschaften mit 46%, die Wirtschaftswissenschaften mit 43% und die Ingenieurwissenschaften mit 45%. Dagegen sind es in der Medizin nur 28%, die zu dieser positiven Bilanzierung gelangen. Es ist aber festzuhalten, dass in allen Fachrichtungen die positiven Gesamturteile über die Veranstaltungen zur Studieneinführung überwiegen: Sie haben allenthalben ein günstiges Image und gelten den Studienanfänger/innen überwiegend als nützlich.

Überwiegend gute Urteile über die Angebotsformate zur Studieneinführung

Neben der allgemeinen Perspektive auf die Qualität der Angebote zur Studieneinführung ist die Evaluation der unterschiedlichen Formate von Veranstaltungen zu Studienbeginn aufschlussreich. Die Studierenden insgesamt haben ganz überwiegend den verschiedenen Angebotsformaten zur Studieneinführung einigen Nutzen zugeschrieben. Daher kann hinsichtlich der eingeführten Varianten zur Studieneingangsphase von einem Erfolg und zumeist positiven Meinungsbild gesprochen werden, wenn die evaluativen Rückmeldungen der Studierenden zugrunde gelegt werden.

Die evaluativen Rückmeldungen der Studienanfänger/innen lassen nur graduelle Unterschiede im Nutzen (völlig oder teilweise) der verschiedenen Angebotsformate erkennen, sie schwankt zwischen 96% und 91% Zustimmung - ausgenommen die Eingangsverfahren (mit 81% Nützlichkeit). Wird die Beurteilung als uneingeschränkt ‚nützlich‘ herangezogen, ergibt sich eine Abfolge der Angebotsformate, die immerhin eine Spannweite von siebzehn Prozentpunkten umfasst (ohne Eingangstests).

Am häufigsten wird den *Tutorenprogrammen und studentischen AG's* zum Studienbeginn Nützlichkeit für den Studienfortgang zugeschrieben, die 72% der Teilnehmer/innen als uneingeschränkt nützlich bewerten; dies ist mit gewissem Abstand die beste Evaluation. Ebenfalls vermitteln *studienvorbereitende Tage und Orientierungswochen* den Studienanfänger/innen viel an Unterstützung, denn sie werden zu gut zwei Dritteln (69%) als nützlich eingestuft. Trotz des damit verbundenen Aufwandes hat sich diese Form der Studieneinführung offenbar bewährt.

Zwei weitere Angebotsformate werden ebenfalls von vielen Studierenden als nützlich eingestuft. Nahezu jeweils fast zwei Drittel haben die *Einführung in die fachlichen Grundlagen des Studiums* (62%) und die *Mentorenprogramme* (66%) als nützlich erfahren. Aufgrund des großen Nutzens sollten all diese Angebote der Betreuung und Einführung möglichst an allen Hochschulen und in allen Fachbereichen angeboten werden und für alle Studierenden zum Studienbeginn nutzbar sein.

Ein derartig hohes Maß an Zustimmung können drei andere Angebote in der Studieneingangsphase nicht erreichen, obwohl immer noch eine klare Mehrheit sie als uneingeschränkt nützlich einstuft: die soziale *Betreuung bei Studienaufnahme* (55%), die *methodischen Einführungen* (58%) und die *Brückenkurse zur Aufarbeitung von Wissenslücken* (59%). Die „Brückenkurse“ schneiden noch relativ gut ab, da sie 59% als nützlich bewerten, ähnlich viele wie bei der Einführung in die fachlichen Grundlagen des Studiums (62%).

Die Angebotsformate zur Studieneinführung erhalten durchweg eine hohe Zustimmung seitens der Teilnehmer/innen, gleich in welcher Fachrichtung sie angeboten werden. Solche positive Resonanz in allen unterschiedlichen Fachkontexten ist selten anzutreffen. Gewisse Abstriche von dieser positiven Gesamtbilanz bilden allein die Eingangsverfahren oder Eingangstests, denen von Seiten der Studienanfänger/innen weniger häufig ein Nutzen zugeschrieben wird.

Teilnahme und Nutzen in Abhängigkeit von heterogenen Voraussetzungen

Die Einrichtung der verschiedenen Angebotsformate zur Studieneinführung wird öfter mit der Heterogenität der Studierenden begründet. Daher ist es naheliegend zu fragen, ob die Studienanfänger/innen gemäß ihrer verschiedenen sozialen Zugehörigkeiten und Lebensumstände tatsächlich in unterschiedlicher Häufigkeit daran teilnehmen und ihren Nutzen unterschiedlich evaluieren.

Mit der *sozialen Herkunft* sind kaum Differenzen in der Besuchsquote der verschiedenen Einführungen zu Studienbeginn verbunden. Die Urteile zum Nutzen der verschiedenen Angebotsformate unterscheiden sich ebenso nicht wesentlich zwischen „Akademikerkindern“ und „Bildungsaufsteigern“ unter den Studienanfänger/innen; die Unterschiede bleiben durchweg insignifikant. Allein die Einführung in die wissenschaftlichen Methoden und die Eingangstests vor Studienaufnahme finden bei Akademikerkindern etwas mehr Zustimmung (plus 10 bzw. 7 Prozentpunkte). Insgesamt kommen die verschiedenen Angebotsformate zum Studienbeginn unabhängig von der sozialen Herkunft der Studienanfänger/innen jeweils gut an und ihr Nutzen wird gleichermaßen recht hoch eingeschätzt.

Auch die *Erwerbstätigkeit zur Studienfinanzierung* weist keinen sonderlichen Einfluss auf die Teilnahme an den verschiedenen Veranstaltungsformaten zur Studieneinführung auf. Wer hauptsächlich durch Erwerbsarbeit im Semester sein Studium finanziert, der besucht etwas seltener Brückenkurse und Mentorenprogramme, aber ist deutlich häufiger in Einführungen zu den wissenschaftlichen Methoden zu finden. Offenbar hält eine umfänglichere Erwerbstätigkeit keineswegs Studienanfänger/innen vom Besuch solcher Einführungsangebote ab. Auch bei den Beurteilungen treten keine signifikanten Unterschiede nach dem Umfang der Erwerbstätigkeit auf.

Mit dem *Geschlecht der Studienanfänger/innen* sind in vier Fällen signifikante Unterschiede im Besuch von Veranstaltungen zur Studieneinführung festzustellen: Studentinnen besuchen häufiger Einführungen fachlicher oder methodischer Art und sie nehmen häufiger eine soziale Betreuung bei der Studienaufnahme in Anspruch, besuchen aber weniger ‚Brückenkurse‘. Diese Unterschiede sind durch die Fachbelegung mit bedingt (z.B. viel weniger Studentinnen in den Ingenieurwissenschaften). Die evaluative Beurteilung der verschiedenen Angebotsformate fällt zwischen Studentinnen und Studenten überwiegend gleich oder ähnlich aus; nur die Mentorenprogramme und die Betreuung bei Studienaufnahme finden bei den Studentinnen mehr Anklang.

Aufgrund der geringen Fälle im Sample der Studienanfänger/innen, sowohl für Personen mit *Migrantenstatus* (n = 44) als auch für Personen mit *Behinderung oder chronischer Erkrankung* (n = 67), müssen die Daten zur Teilnahme an den angebotenen Einführungsveranstaltungen und deren Beurteilung mit aller Vorsicht aufgenommen werden. Bilanzieren lässt sich aber, dass keine auffälligen Differenzen gegenüber den anderen Studierenden im Besuch wie in der Evaluation erkennbar sind, sei es für Migrantenkinder, für Anfänger/innen mit Behinderung oder für Studierende mit Kind.

Das *Alter der Studienanfänger/innen* ist für den Besuch der Angebote zur Studieneinführung durchaus bedeutsam: Die jüngeren Studienanfänger/innen bis 19 Jahre (n = 233) besuchen solche Angebote eher häufiger, während die älteren Studierenden mit 25 Jahren und mehr (n = 74) sich zurückhaltender zeigen. Die jüngeren Studienanfänger/innen haben vor allem häufiger an Mentoren- und Tutorenprogrammen teilgenommen (plus 15 bzw. 14 Prozentpunkte) und sie haben sich etwas öfters an studienvorbereitenden Tagen beteiligt (plus 4 Prozentpunkte).

Werden die verschiedenen Merkmale und Kennzeichen studentischer Heterogenität mit dem Besuch und der Beurteilung der Angebotsformate zur Studieneinführung in Beziehung gesetzt, so treten Unterschiede vielfach nicht auf oder bleiben gering. Am ehesten zeigen sich Zusammenhänge zwischen dem *Alter der Studienanfänger/innen* und ihrem Besuch wie ihrer Beurteilung der verschiedenen Angebotsformate: Vor allem die jüngeren Studienanfänger/innen (bis 19 Jahre) nehmen häufiger teil. Die übergreifende Nützlichkeit der Angebote zur Studieneinführung ist als wichtiger Vorteil anzusehen, denn die verschiedenen Einführungsformate entfalten nahezu allesamt einen allgemein positiven Nutzen, unabhängig von spezifischen sozialen Voraussetzungen seitens der Studierenden.

II Folgerungen und Empfehlungen

Als *Überblick* kann festgehalten werden: Nach Auskunft der Studienanfänger/innen werden mittlerweile an nahezu allen Hochschulen, Veranstaltungen zur Studieneinführung‘ abgehalten. Am weitesten verbreitet sind die eher ‚niederschwelligigen‘ Angebote wie ‚studienvorbereitende Tage‘ (für 81% vorhanden), schon deutlich seltener sind Mentorenprogramme (für 57%); es folgen die ‚Brückenkurse‘ zur Aufarbeitung von Wissenslücken (45%) bis hin zur Einführung in die fachlichen Grundlagen (44%).

Die Nutzung der Angebote hat zwar in den letzten Jahren zugenommen, am stärksten bei den Tutoren- und Mentorenprogrammen, aber die Unterschiede sind beträchtlich geblieben: Hoch ist die Beteiligung bei den studienvorbereitenden Tagen (60%) und ganz niedrig mit 20% bei der sozialen Betreuung zur Studienaufnahme. Auch der Besuch von ‚Brückenkursen‘ (27%) oder von fachlichen Einführungen (36%) ist insgesamt nicht so hoch, um eine größere Breitenwirkung zu erwarten.

Insgesamt genießen die Veranstaltungen zur Studieneinführung und Orientierung, global betrachtet, unter den Studienanfänger/innen eine hohe Wertschätzung – mit einer positiven Trendbilanz zudem. Zwei Drittel bezeichnen sie im Studierendensurvey von 2013 als gut, nur 11% als misslungen.

Wichtig für die Studierenden ist der Befund, dass der Nutzen der Veranstaltungen zur Studienführungen umso höher ausfällt, je öfter sie besucht wurden: Die Mittelwerte für die Qualitätsbilanz steigen von 4,3 über 5,1 auf bis zu 5,4 signifikant und bedeutsam an. Sicherlich spielen in solchen Bewertungen viele Facetten hinein, dennoch ist eine Empfehlung vertretbar, die Studierende beherzigen sollten: Erst mit intensiverer *Nutzung* kann sich ein größerer *Nutzen* entfalten.

Aus diesen vorgelegten Befunden lassen sich drei Schlussfolgerungen ziehen, eine Bestätigung, eine Ermutigung und eine Einschränkung:

- Zum ersten eine *Bestätigung*: Die verschiedenen Ansätze und Formate zur Unterstützung in der Studieneingangsphase sind durchweg sinnvoll – sowohl was die Nachfrage als auch die Akzeptanz betrifft.
- Zum zweiten eine *Ermutigung*: Die vorhandenen Angebote werden zumeist von den Studienanfänger/innen, die sie besucht haben, als nützlich, öfters sogar als sehr nützlich für ihren Studienfortgang beurteilt;
- Zum dritten eine *Einschränkung*: Es ist nicht alles gelungen, es werden manche Mängel und Defizite (z. B. im Angebotsumfang) erkennbar; es lohnt sich, die Angebotspalette zu erweitern, die einzelnen Angebote weiter zu entwickeln und zu verbessern.

Daher können zwei Empfehlungen vertreten werden, die als *Aufforderungen an die Hochschulen und die Studierenden* gefasst sind:

(1) An die Hochschulen und Fachbereiche: Dort, wo solche Angebote zur Studieneinführung noch nicht vorhanden sind, sie möglichst zügig einzurichten; dort wo sie bestehen, weiter zu unterstützen und zu finanzieren.

(2) An die Studienanfänger/innen: Dort, wo solche Angebote bestehen, sie auch möglichst zu nutzen – da sollten sie öfters auf ihre Kommilitonen hören, die damit ganz überwiegend positive Erfahrungen gemacht haben.

Diese beiden Aufforderungen sind begleitet von einer gewissen *Sorge* um Akzeptanz und Beteiligung: Die Vorhaben und Projekte müssen weg vom ‚Image‘, sie seien vor allem für die weniger klugen, geeigneten oder irgendwie beeinträchtigten Studierenden eingerichtet. Es ist aus den Angaben der Studienanfänger/innen klar ersichtlich, dass letztlich alle Studienanfänger/innen, unabhängig von spezifischen Voraussetzungen, Lebensumständen oder Haltungen davon profitieren. Damit hat sich die Aufmerksamkeit verstärkt der Verstetigung von Einführungen ins Studium zuzuwenden. Um diese Herausforderung zu meistern, müssen Voraussetzungen der Infrastruktur und Ressourcen gewährleistet sein. Die vorliegenden Erfahrungen und Evaluationen ermutigen und verlangen nach Weiterförderung, um Kontinuität herzustellen und nachhaltige Wirksamkeit zu erreichen.

1 Studieneingangsphase: neue Ansätze in der Erprobung

Die Diskussion über die Studieneingangsphase hat in den letzten Jahren eine entschiedene Wiederbelebung erfahren, nachdem sie in früheren Jahren in gleichsam zyklischen Wellen aufgegriffen und im Hinblick auf die ‚Studienvorbereitung‘ und die ‚Studierfähigkeit‘ der Studienanfänger/innen beleuchtet wurde (Hentig 1963; Peisert 1981; Wildt 1985; Lewin, Lischka 2004). Allerdings waren keine nachhaltigen Einflüsse und Anstöße für die Lehrpraxis oder in der Hochschulpolitik erkennbar.

Neuerdings wird von Seiten der Wissenschaft und Hochschuldidaktik wieder energisch gefordert: „Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase!“ (Huber 2010, Webler 2012). Zugleich wurden Überlegungen und Entwürfe zur Gestaltung der Studieneingangsphase entwickelt und vorgelegt (Kossack, Lehmann, Ludwig 2012; Asdonk, Kuhnen, Bornkessel 2013), auch der Umgang mit der Heterogenität in der Studieneingangsphase wurde thematisiert (Kossak 2012; Lehmann 2012). Denn der Studienbeginn gilt in vielfacher Hinsicht als entscheidend dafür, wie der weitere Studienfortgang verläuft und die Studienanforderungen bewältigt werden.

Mit dem *Qualitätspakt Lehre*, der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung aufgelegt wurde, soll neben anderen Themenfeldern diese wichtige Phase des Hochschulzugangs und Studienbeginns bewusster gestaltet werden (Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF 2010). Dafür wurde eine erhebliche Summe bereitgestellt, und eine größere Zahl an Hochschulprojekten konnte gefördert werden. Die Entwicklungsarbeit an den einzelnen Hochschulen, insgesamt sind 182 beteiligt, wird durch einen regen Austausch der Projekte und durch jährliche Fachtagungen unterstützt (BMBF 2013).

Seitens der Hochschulpolitik in einzelnen Bundesländern oder von Stiftungen werden ebenfalls Vorhaben initiiert, die zu einer besseren Einführung am Anfang des Studiums führen sollen. Etwa das Programm ‚Willkommen in der Wissenschaft‘ des Landes Baden-Württemberg (vgl. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst - MWK Baden-Württemberg 2012) oder das Förderprogramm ‚Innovative Studieneingangsphase‘ der Nixdorf-Stiftung gemeinsam mit dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Stifterverband 2014).

Es ist daher von hohem Interesse, wie die neuen Ansätze zur Einführung in das Studium und die verschiedenen Angebotsformate von den Studienanfänger/innen angenommen und in ihrem Nutzen beurteilt werden. Die Frage zur Erprobung der neuen Angebotsformate in der Studieneingangsphase wird in diesem Bericht auf der Grundlage der Angaben von Studierenden, insbesondere den Studienanfänger/innen, erhoben im Rahmen des 12. Studierendensurveys vom WS 2012/13, gesondert aufbereitet (vgl. Ramm, Multrus, Bargel, Schmidt 2014).

1.1 Zahl und Quote der Studienanfänger/innen

Der außerordentliche Anstieg der Zahl an Studienanfänger/innen war ein wichtiger Auslöser, sich eingehender mit der Studieneingangsphase auseinanderzusetzen. Die Zunahme verlief aber keineswegs kontinuierlich: Zwischen 2004 und 2005 ging die Zahl nach amtlicher Zählung sogar etwas zurück und die Quote der Studienanfänger/innen stagnierte bei knapp 37%. In Beantwortung der dadurch ausgelösten Anfrage im Deutschen Bundestag bekräftigte die damalige Bundesregierung, am gesetzten Ziel festzuhalten, „mindestens 40% eines Altersjahrganges für ein Hochschulstudium zu gewinnen“ (Deutscher Bundestag 2007, S. 2).

Ab 2007 erfolgte dann eine enorme Steigerung: Insgesamt stieg die Zahl von 344.967 (2007) über 424.273 (2010) auf 495.088 (2013) Studienanfänger/innen. Die ‚Studienanfängerquote‘ übertraf bereits 2010 mit 46% das politische Richtmaß von 40% und steigerte sich 2013 sogar auf 57,4%, wobei darin die ausländischen Studierenden enthalten sind (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1
Entwicklung der Zahl der Studienanfänger/innen und der Studienanfängerquote zwischen 1998 und 2013 (nach Studienort)

(Absolute Zahlen für Studienanfänger/innen im SS plus WS: Studienjahr; Quote in Prozent nach Studienort)

Jahr der Erhebung	Studienanfänger/innen		Studienanfänger/innen Quote	nach Hochschulart			
	insgesamt	deutsch		Universitäten		Fachhochschulen	
				insgesamt	deutsch	insgesamt	deutsch
2013	495.088	399.621	57,4	288.799	222.850	190.209	163.755
2010	424.273	350.249	46,0	252.971	200.982	156.140	136.531
2007	344.967	281.554	37,1	223.067	176.667	109.189	94.131
2004	377.504	306.614	37,4	251.621	197.819	110.008	94.832
2001	314.956	260.068	36,1	211.826	168.768	88.996	78.804
1998	267.445	227.310	29,2	182.277	150.392	71.466	64.576

Quelle: Statista 2015; Statist. Bundesamt (2013a): Studierende an Hochschulen. WS 2012/13. Fachserie 11 Reihe 4.1. Wiesbaden, S. 14.

Werden nur die deutschen Studienanfänger/innen betrachtet, so ist in den letzten Jahren, nach einer deutlichen Einbuße zwischen 2004 und 2007, eine erhebliche Zunahme zu verzeichnen: Allein zwischen 2007 und 2013 haben sie um 118.067 zugenommen – und nahezu 400.000 haben 2013 erstmals die Räume der Hochschulen betreten. Zugleich ist Zahl und Anteil der ausländischen Studierenden ebenfalls kräftig gewachsen, sogar überproportional, so dass sich ihr Anteil unter allen Studienanfänger/innen von 17,4% (2001) auf 19,3% (2013) erhöht hat. Angesichts dieser Zahlen ist es wenig erstaunlich, dass sich der Eindruck der Vielzahl und Heterogenität, mit denen umgegangen werden muss, an Universitäten und Fachhochschulen einstellt.

Exkurs zur Zahl der Studienanfänger/innen und der Studienanfänger/innen-Quote

Statistiken und Quoten werden vielfach benutzt, in öffentlichen Diskussionen wie in der Hochschulplanung. Daher ist es wichtig, sich über ihr Zustandekommen und ihre Aussagemöglichkeiten klar zu werden, um Fehleinschätzungen und Missverständnisse zu vermeiden. Dies ist bei der Zahl der Studienanfänger/innen wie deren Quote besonders angebracht, denn die publizierten Daten weisen einige Differenzen auf und die Quote kann erheblich schwanken, je nachdem wie sie ermittelt wird. Eine kurze Auseinandersetzung erscheint somit unerlässlich.

Die Berechnung der Quote der ‚Studienanfänger/innen‘ erfolgt zwar nach internationalem Standard, vorgegeben durch die OECD, ist aber ein eigenartiges Gebilde, das leicht zu Fehlinterpretation verleitet. Das Verfahren der ‚Ermittlung‘ verläuft folgendermaßen: Zuerst werden die Studienanfänger/innen in einem Sommersemester und dem folgenden Wintersemester zusammengezählt: z.B. SS 2012 und WS 2012/13 zum Studienjahr 2012, einbezogen auch alle ausländischen Studierenden. Sodann wird für jeden einzelnen Jahrgang der Wohnbevölkerung der jeweilige Anteil an Studienanfänger/innen berechnet. Alle diese Anteile werden dann zur ‚Quote der Studienanfänger/innen‘ aufaddiert. Wird sie als ‚Indikator‘ genutzt, stellt sich die Frage, wofür sie steht?

Die Quote der Studienanfänger/innen soll, nach Absicht des Statistischen Bundesamtes, den ‚realen Zulauf‘ an die Hochschulen abbilden (Statistisches Bundesamt 2013b, S. 12). Wenn folglich einerseits ‚mindestens 40 % eines Altersjahrganges für ein Hochschulstudium‘ gewonnen werden soll (Koalitionsvertrag 2005), andererseits an einer ‚Steigerung der Studierendenquote auf 40%‘ festgehalten

wird (Deutscher Bundestag 2007, S. 2), dann sind gänzlich andere Sachverhalte gemeint: zum einen die ‚Beteiligung an Hochschulbildung‘ (der deutschen Bevölkerung), zum anderen der ‚Zulauf an die Hochschulen‘ (inklusive der ausländischen Studierenden).

Noch wichtiger wäre auseinander zu halten, ob der jeweilige Anteil bezogen ist auf das Bundesland der Hochschulzugangsberechtigung oder auf das Bundesland des Studienorts. Beide Datenreihen werden als ‚Studienanfänger/innen-Quote‘ berechnet und publiziert. Ihr Verlauf ist zwar recht parallel, aber die Differenz ist beträchtlich: Sie liegt bei der Bezugsgröße Studienort deutlich höher. Zwischen 2001 und 2009 belief sie sich auf fünf bis sechs Prozentpunkte, hat sich seitdem auf acht Prozentpunkte erhöht (Genesis-Online-Datenbank 2015). Die Studienanfängerquote für 2012 wäre demnach in einem Fall 56% (Studienort), im anderen Fall 48% (Hochschulzugangsberechtigung).

Datengrundlage des Studierendensurveys: deutsche Studierende an staatlichen Hochschulen

Da im Studierendensurvey nur deutsche Studierende an Universitäten und Fachhochschulen befragt wurden, wird ihre Zahl zusätzlich ausgewiesen: Sie beläuft sich auf 399.621 zum WS 2012/13, dem Zeitpunkt der Erhebung zum 12. Studierendensurvey. Darunter sind 222.850 an Universitäten und 163.755 an Fachhochschulen eingeschrieben (vgl. Tabelle 1). Die Aufteilung der Studienanfänger/innen nach der Hochschulart beläuft sich nach diesen Daten auf 67% an Universitäten und 33% an Fachhochschulen, was durch den Einbezug von Hochschulen in privater Trägerschaft bedingt ist. Denn werden nur die Hochschulen in staatlicher Trägerschaft herangezogen, dann sind 71% an Universitäten und nur 29% an Fachhochschulen zu finden (Statistisches Bundesamt 2013a, S. 54).

Der Schwerpunkt der Analysen im vorliegenden Bericht liegt auf den *Studierenden im ersten Studienjahr*: im WS 2012/13 wurden an Universitäten 466, an Fachhochschulen 181, zusammen 647 Studienanfänger/innen (1. + 2. Hochschulsemester) befragt. Die Proportionalität nach der Hochschulart mit 72% an Universitäten und 28% an Fachhochschulen entspricht nahezu genau der Aufteilung der Studierenden insgesamt gemäß der Hochschulstatistik, wenn nur die Hochschulen in staatlicher Trägerschaft berücksichtigt werden. Sie bilden das Sample (n= 647), um die Grundgesamtheit deutscher Studienanfänger/innen an Universitäten und Fachhochschulen möglichst repräsentativ abzubilden. Die Befunde können aufgrund der Auswahl der befragten Studierenden und der Übereinstimmung in den Verteilungen wichtiger Merkmale (wie Hochschulart, Fachbelegung, Altersverteilung) als verlässlich gelten und verallgemeinert werden (Ramm 2014). Zur Absicherung dient die Prüfung auf statistische Signifikanz bei Unterschieden, etwa nach der Hochschulart, dem Geschlecht oder anderen interessierenden Merkmalen sowie nach Messzeitpunkten in der Zeitreihe. (Ausführliche Angaben zur Methodik und Durchführung des Studierendensurveys sind im Anhang zu finden).

1.2 Die Hochschule als neuer Lebens- und Leistungskontext

Der Hochschulbesuch beinhaltet einen „Neubeginn“. Zwar haben die Studienanfänger/innen bereits einige Schulerfahrungen gesammelt und die Hochschulreife erworben, aber die Hochschule stellt in vielerlei Hinsicht eine bislang unbekannte Welt dar. Für die Studienanfänger/innen bedeutet daher die Aufnahme eines Studiums eine große Herausforderung, nicht zuletzt im Hinblick auf die Erfüllung der Leistungsanforderungen.

Zugleich ist der Studienbeginn der Schritt in ein eigenständiges Leben, in dem sowohl die Alltagsprobleme wie Wohnen und Ernährung als auch die akademischen Aufgaben wie Bibliotheksnutzung und Veranstaltungsbelegung zu bewältigen sind. Die Themen der Studieneingangsphase, mit denen sich die Neuankömmlinge auseinandersetzen müssen, sind vielfältig: Sie beziehen sich auf Kommuni-

kation und Kontakte, auf Organisation und Regularien, auf Anforderungen und Leistung, auf Selbstdarstellung und Identitätsfindung.

Diskontinuitäten und Unsicherheiten am Studienanfang

Die mit dem Studienbeginn verbundenen biographischen Diskontinuitäten sind schon in früheren Jahren beobachtet und aufgezeichnet worden: Sie betreffen zum einen die fachlich-wissenschaftlichen Arbeitsanforderungen, zum anderen das sozial-akademische Milieu mit seinen Erwartungen und Selbstverständlichkeiten (vgl. Friebertshäuser 1992). Darüber haben sich die Studierenden vielfach selbst geäußert. Nicht alle sind davon in gleicher Weise betroffen. Die „Fremdheit“ der neuen Welt „Hochschule“, mit ihren eigenen Konventionen und Regularien, wird unterschiedlich erlebt. So lässt sich eine Spannweite zwischen dem kenntnisreichen und vorbereiteten Typus und dem unsicheren und überwältigten Typus unter den Studienanfänger/innen aufzeichnen: Dem einen sind Hochschule und Wissenschaft bereits vor Betreten recht vertraut, für den anderen sind sie in allen Bereichen unbekannt und stellen in der Tat eine gänzlich ‚neue Welt‘ dar (vgl. Bloch 2009, S. 258 ff).

Um die Studienanfänger/innen angemessen zu fördern, erscheint es unabdingbar, sich darüber Klarheit zu verschaffen, welche „kritischen Anforderungen in der Studieneingangsphase“ von ihnen zu bewältigen sind (vgl. Berk, Schultes, Stolz 2015). Einen guten Einblick dazu vermitteln die Angaben der Anfänger/innen über ihre Schwierigkeiten bei der Studienbewältigung und ihre Wünsche zur Verbesserung der Studienbedingungen – diese Stellungnahmen und Äußerungen werden in Kapitel 3 des Berichtes behandelt.

Vielfalt an Herausforderungen und Problemen

Die mit dem Eintritt in die Hochschule vorhandene Vielfalt an Aufgaben, denen sich die Studienanfänger/innen gegenüber sehen, lassen sich in vier Dimensionen bündeln, abgeleitet aus der strukturell-funktionalen Theorie über die Universität (vgl. Parsons/Platt 1956; deutsch 1973):

- (1) die Aneignung der Umgangsformen, seien es Stile und Sprache, Meinungsbildung und Diskussionsweisen – ein Prozess der Orientierung und Anpassung;
- (2) die Bewältigung der Anforderungen wissenschaftlicher und fachlicher Art sowie die Erfüllung der gestellten Aufgaben – die Mitwirkung an der Erfüllung der Bildungsziele;
- (3) der Gewinn an Zugehörigkeit im Alltag des Hochschullebens, unter den Kommilitonen wie in den Beziehungen zu den Lehrenden – der Aspekt von Kommunikation und Integration;
- (4) das Erlernen der Regularien im neuen Lebensfeld, die zuständigen Instanzen (Beratung), die wichtigen Bezugspersonen oder Termine – die Strukturierung und Organisation;

Angemerkt sei, dass in der anglo-amerikanischen Terminologie der strukturell-funktionalen Theorie über die ‚University‘ diese vier Aspekte als (1) adaptation, (2) goal achievement, (3) integration und (4) latent structure maintenance bezeichnet werden, was als ‚AGIL-Schema‘ gefasst wird.

Die Herausforderungen, denen sich die Studierenden zu Studienbeginn gegenüber sehen, lassen sich aus praktischer Perspektive ebenfalls in vier Dimensionen unterteilen: die inhaltlichen, personalen, sozialen und organisatorischen Anforderungen; ihnen werden die vielfältigen Leistungen und Aufgaben der Studierenden zugeordnet (nach Bosse, Trautwein 2014). Die verschiedenen Bedingungen an den Hochschulen verlangen von den Studienanfänger/innen eine lange Agenda an Einstellungen und Tätigkeiten, um sie angemessen zu bewältigen und das Studium erfolgreich zu gestalten. Je nach ihrer Ausgangslage und ihren Voraussetzungen sind sie dazu mehr oder weniger in der Lage – was als Ausmaß ihrer ‚Studierfähigkeit‘ gefasst wird (Berk, Schultes, Stolz 2015).

1.3 Heterogenität der Studierenden als Herausforderung

Die ‚Studierfähigkeit‘ der neuen Klientel an den Hochschulen wurde zwar immer wieder in Frage gestellt, aber die Entwicklung der letzten Jahre hat offenbar diese Problematik verschärft: Zum einen drängen neue und jüngere Studierende an die Hochschulen, zum anderen nimmt die Heterogenität in der Studentenschaft zu. Unter den Gründen, die für eine genauere Befassung mit der Studieneingangsphase sprechen, sind drei hervorzuheben:

- (1) Mindestens 40% eines Altersjahrganges sollen für ein Studium gewonnen werden, auch mehr ausländische Studierende: Beides führt zu einer stark erhöhten Zahl an Studienanfänger/innen, zumal sie mittlerweile diese Zielsetzung beträchtlich übersteigt.
- (2) Vermehrt sollen Studierende den Weg an die Hochschule finden, die keinen „normalen“, gymnasialen Bildungsweg aufweisen, etwa aus der Berufswelt kommen, wozu spezielle Programme wie ‚ANKOM‘ eingerichtet werden (Wolter, Banscheraus, Kamm, Otto, Spexard 2014);
- (3) Hinzu kommt die Bekämpfung des „Nachwuchsmangels“ in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik), der den Wirtschaftsstandort Deutschland gefährden könnte – dies beinhaltet eine gezielte Werbung, vor allem von jungen Frauen und auch Ausländer/innen (Stifterverband 2014).

Mehr Bildungsaufsteiger und steigende Vielfalt

Solche Zielsetzungen einer Steigerung der Studierendenzahl und des Gewinns von ‚neuen‘ Studierenden haben zur Folge, dass auch das Bild des ‚Normalstudierenden‘ brüchig oder sogar überholt erscheint (vgl. bereits Huber/Wulf 1989). Dies liegt nicht zuletzt daran, dass vermehrt ‚Bildungsaufsteiger‘ für eine Studienaufnahme gewonnen werden sollen, denn sie sind an den Hochschulen noch deutlich unterrepräsentiert. Hinzukommen die Studierenden mit Migrationshintergrund, bei denen häufig neben den sozialen auch kulturelle Andersartigkeiten vorliegen.

Im anglo-amerikanischen Sprachraum hat sich für diese Gruppe Studierender die Bezeichnung ‚*First Generation Students*‘ (FGS) durchgesetzt, d.h. Studierende in der ersten Generation. Deren Eltern verfügen über keine Studiererfahrungen in den Milieus der akademischen Welt. Durch diese ‚erstmaligen, neuen‘ Studierenden hat sich die ‚Heterogenität‘ der Studierenden verstärkt, vor allem mit solchen Studienanfänger/innen, denen die Gegebenheiten, Anforderungen und Umgangsweisen eines Hochschulstudiums weniger geläufig sind.

Unabhängig von solchen Kategorien der sozialen bzw. kulturellen Herkunft sind die aktuellen Lebensbedingungen der Studierenden zu beachten, die gänzlich verschiedene Umgangsmöglichkeiten mit einem Studium beinhalten: Sie werden als ‚Setting‘ bezeichnet. Als solche relevanten Lebensbedingungen mit Auswirkungen für das Studium gelten das Studieren mit Kind oder ein berufsbegleitendes Studium bzw. das Vorhandensein einer chronischen Krankheit oder Behinderung (Handicap).

Es stellt sich daher die Frage nach der Sicherung des Studienerfolges angesichts dieser „neuen Studierenden“ und der „studentischen Vielfalt“. Ganz wesentlich ist eine Gestaltung der Studieneingangsphase, die sich der neuen Studierenden besonders annimmt und sie beim Studienstart unterstützt, Lücken ausgleicht und den Studienfortgang auf eine gefestigte Grundlage stellt. Diese Ausgangslage in der Studentenschaft mit größerer sozialer Heterogenität und individueller Verschiedenheit wird umfänglich in diesen Bericht aufgenommen: Differenziert wird ihre Entwicklung über die letzten Jahre dargestellt (in Kapitel 2), außerdem wird den Zusammenhängen mit der Nutzung und Beurteilung der neuen Angebotsformate in der Eingangsphase nachgegangen (in Kapitel 5).

Was meint Studieneingangsphase?

Bevor die Darlegungen über die neuen Angebote zum Studienbeginn vorgelegt werden, ist selbstverständlich vorab die Frage zu beantworten, was Studieneingangsphase meint und was sie umfasst. Genau genommen bezieht sich die „Studieneingangsphase“ auf einen zeitlichen Umfang und Verlauf, der mit einem Anfang und einem Ende zu begrenzen wäre. So ließe sich festlegen, dass sie mit der Immatrikulation beginnt und mit dem ersten Semester aufhört - eine formale, fast juristische Festlegung. Man könnte aber auch den ersten Tag an der Hochschule als Anfang bestimmen und das Ende offen lassen, abhängig davon wie kompetent und heimisch der oder die Studierende geworden ist oder sich empfindet - dies kann in sehr variabler Weise der Fall sein.

Für diese Untersuchung zur Studieneingangsphase anhand der Daten des Studierendensurveys wird eine pragmatische Vorgehensweise gewählt: Die Studierenden im ersten Studienjahr befinden sich in der „Studieneingangsphase“ und sie gelten als „Studienanfänger/innen“. Diese Festlegung orientiert sich an der Definitionsweise, wie sie in den angelsächsischen Ländern üblich ist, wenn dort von „First Year Students“ (FYS) gehandelt wird. Auch in der amtlichen Hochschulstatistik werden in der Regel die Studierenden im 1. und 2. Hochschulsemester zusammen genommen: Sie befinden sich im 1. Studienjahr und zählen als die „Studienanfänger/innen“ (zuweilen wird nur das jeweilige WS Bezug genommen oder die ersten Fachsemester werden herangezogen). Für diese Festlegung auf das erste Studienjahr spricht schließlich ebenfalls, dass einige komplexe, integrierte Ansätze zur Studieneinführung ein Studienjahr umfassen, zum Beispiel das „Kollegstudium“ an der Universität Hamburg oder die Studieneinführung an der Leuphana-Universität in Lüneburg (Universität Hamburg o.J.; Leuphana Universität Lüneburg 2015).

International: European First Year Experience (EFYE)

Das Interesse der Wissenschaft, der Lehrpraxis und Hochschulpolitik an der Studieneingangsphase ist nicht auf Deutschland begrenzt. Es lässt sich sogar folgern, dass diese Problematik in angelsächsischen Ländern früher und breiter aufgegriffen und bearbeitet worden ist. Jedenfalls werden dort seit 2007 größere Treffen durchgeführt, an denen sich Praktiker und Wissenschaftler aus verschiedensten, zumeist angloamerikanischen Ländern beteiligen, freilich fast ohne Mitwirkung aus Deutschland.

Die Benennung des Vorhabens ist kennzeichnend: *European First Year Experience* (EFYE). Die in diesem Rahmen vorgelegten Beiträge aus der Praxis und über empirische Studien sind vielfältig, wie dem „Abstract Booklet“ für die letzte Jahrestagung an der Trent University entnommen werden kann (Trent University 2014). Es bietet einigen Stoff an Anregungen, die auch für Vorhaben an deutschen Hochschulen zur Gestaltung des ersten Studienjahres von Nutzen sein dürften.

1.4 Neuer Schwerpunkt: Verbesserungen in der Studieneingangsphase

In vielfältiger Weise und von unterschiedlichen Instanzen werden an den Hochschulen in Deutschland Vorhaben zur Gestaltung der Studieneingangsphase aufgelegt und unterstützt, dafür werden erhebliche Mittel bereitgestellt. Zur Klärung und Verbreitung tragfähiger Ansätze wird der Austausch zwischen Projekten und Modellen forciert, Jurys eingesetzt und Workshops abgehalten. Solche Programme sind vom Bund aufgelegt (BMBF 2010), von einzelnen Ländern, wie z. B. Baden-Württemberg, initiiert (MWK 2012) und von Stiftungen ins Leben gerufen worden (Nixdorf Stiftung 2014).

Stiftungen, Projekte, Preise und Ranking

Ein Ausweis für die größere Aufmerksamkeit, die der Studieneingangsphase zugewendet wird, ist daran zu sehen, dass sich Stiftungen vermehrt dieses Problembereiches angenommen haben. Auch

der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft hat sich sowohl zu flexibleren Studiermöglichkeiten als auch zur Studieneingangsphase geäußert und dazu Forderungen aufgestellt (Stifterverband 2014).

Hervorzuheben ist der Preis ‚ars legendi‘, der speziell Lehre in der Studieneingangsphase auszeichnet. Dieser Preis für ‚Gute Lehre in der Studieneingangsphase‘ wird von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft gemeinsam vergeben. In der Begründung wird zum einen auf das jüngere Alter der Studienanfänger/innen und zum anderen auf die zunehmende Diversität unter ihnen verwiesen. Die Studieneingangsphase wird dabei als ‚Schlüssel zum Studienerfolg‘ bezeichnet (Hochschulrektorenkonferenz - HRK 2013).

Besondere Aufmerksamkeit verdient das *nexus-Projekt der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)*, das für die neue Phase von 2014 bis 2018 als Perspektive postuliert: ‚Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern‘. Der Ausgangspunkt zur ‚Optimierung der Studieneingangsphase‘ wird mit der Frage umrissen: ‚Wie können Studierende mit unterschiedlichen Biografien und Hintergründen besser an den Hochschulen ankommen und erfolgreicher studieren?‘ Ausdrücklich wird in der Broschüre ‚Die engagierten Hochschulen‘ der Eingangsphase unter dem Titel ‚Gut lernen am Anfang des Studiums‘ eine ausführliche Passage gewidmet und entsprechende Beispiele an den Hochschulen (best practice) werden vorgestellt (Projekt nexus 2015).

Entsprechend seinen Aufgaben hat sich das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) der ‚Studieneingangsphase‘ angenommen und ein ‚Ranking‘ dazu entwickelt (CHE o. J.). Dafür werden drei Phasen herangezogen: 1. Vor Studienbeginn, 2. Zum Studieneinstieg und 3. In der Studieneingangsphase‘. Zu jeder Phase wird ein Satz an Items festgelegt, die als Indikatoren der unterstützenden Qualität für die Studienanfänger/innen dienen sollen. Für den Studieneinstieg wie für die Eingangsphase bestehen zum Teil gleiche Indikatoren, was auch daran liegen dürfte, dass beide Phasen kaum voneinander getrennt werden können.

Als gewichtige Aspekte, die Eingang in das ‚Ranking‘ zur Studieneinführung gefunden haben, sind folgende hervorzuheben: (1) Einführungstage, -wochen zur allgemeinen Information und Orientierung, (2) konkrete Semestereinführungen durch Fakultät bzw. Fachschaft, (3) Vernetzungshilfen für Studierende, (4) Leitfaden bzw. Plattform für Informationssuche, (5) Erwerb studienrelevanter Kompetenzen in Schreibwerkstatt und zur Selbstorganisation, (6) studentische Tutorien bzw. Mentorenprogramme, (7) professorale Mentoren bzw. Betreuer, (8) Beratungsgespräche, verpflichtend, (9) Hilfe bei der Studienverlaufsplanung, (10) begleitete Selbstreflexion des Lernfortschritts (Portfolio), (11) räumlich vorhandenes fachliches Lernzentrum, (12) virtuelles, offenes Lernzentrum (z.B. Plattformen, Moodle). Diese einzelnen Elemente können den Angebotsformaten in der Studieneingangsphase zugeordnet werden, so dass durch die Analyse ihrer Nachfrage und Beurteilung seitens der Studienanfänger/innen ein ‚allgemeines Ranking der Akzeptanz‘ entsteht.

Qualitätspakt Lehre: Angebotsformate zur Studieneingangsphase

Als umfassendstes Programm zur Verbesserung der Studienbedingungen und der Lehre an den deutschen Hochschulen kann der ‚Qualitätspakt Lehre‘ angesehen werden, der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung aufgelegt wurde (BMBF 2010). Nach einer gutachterlichen Auswahl konnten schließlich seit 2011 insgesamt Vorhaben an 186 Hochschulen bundesweit gefördert werden, darunter 78 Universitäten und 78 Fachhochschulen (sowie 30 Kunst- und Musikhochschulen). Damit beteiligen sich gut drei Viertel aller deutschen Hochschulen an diesem Schwerpunkt. Die geförderten Projekte, auch jene zur Studieneingangsphase, sind zunächst bis 2016 ausgelegt, über eine weitere

Anschlussförderung bis 2020 soll gutachterlich entschieden werden. Vor diesem Hintergrund mag es, unabhängig von der Evaluation einzelner Projekte, aufschlussreich sein, etwas darüber zu erfahren, wie die Studienanfänger/innen selbst die verschiedenen Angebotsformate nutzen und beurteilen.

Der Entwicklung dieser Projekte dienen alljährliche Zusammenkünfte, um den Austausch zu befördern und Anregungen zu vermitteln. Beim ersten Treffen 2013 versammelten sich im Forum 1 jene Vorhaben, die sich der ‚Studieneingangsphase‘ als Schwerpunkt angenommen haben. Die eingeleiteten Maßnahmen an den Hochschulen ließen sich vier Bereichen zuordnen; entsprechend wurden in vier Workshops Projekte vorgestellt und sich mit ihnen auseinandergesetzt (BMBF 2014a):

- Workshop 1: Studienfachwahl, Assessmentverfahren und Übergang Schule – Studium;
- Workshop 2: Verbesserung der Beratung und Betreuung der Studienanfänger/innen,
- Workshop 3: Fachliche und methodische Propädeutika, Vorkurse und Brückenkurse,
- Workshop 4: Diversität und Heterogenität, Durchlässigkeit.

Die zweite Fachtagung im Rahmen des ‚Qualitätspaktes Lehre‘, die 2014 stattfand, widmete sich völlig dem Thema ‚Studieneingangsphase‘ (BMBF 2014b). Dabei hatten 79 Hochschulen Gelegenheit, ihre Projekte vorzustellen. Aufschlussreich ist die Ausrichtung der einzelnen Workshops, weil sie zentrale Aufgabenfelder und Schritte in der Studieneingangsphase umreißen:

- 1 ‚Interesse wecken‘ – die Entscheidung für ein Studium,
- 2 ‚Wir passen zueinander‘ – die Studienfachwahl,
- 3 ‚Wir probieren’s miteinander‘ – Orientierung in der ersten Studienphase,
- 4 ‚Studieren lernen‘ – Herstellung der Studierfähigkeit,
- 5 ‚Von überall her‘ – Heterogenität der Studienanfänger‘,
- 6 ‚Gute Lehre von Anfang an‘ – Optimierung von Lehr- und Lernformen,
- 7 ‚Passen wir noch zueinander?‘ – Rückmeldungen und Erfolgskontrolle.

Die Ausrichtung und die Themen der Workshops der beiden Fachtagung werden hier angeführt, weil daran die Unterteilung nach den verschiedenen Angebotsformaten mit ihren Schwerpunkten ersichtlich wird, auf die sich die Befragung der Studienanfänger/innen hinsichtlich Kenntnis, Teilnahme und Beurteilung stützt (vgl. die Ausführungen zur Fragestellung im Anhang).

Es ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass mit den Ausführungen zur Studieneingangsphase gemäß studentischer Erfahrungen und Beurteilungen keineswegs eine Evaluation konkreter Hochschulprojekte, die im Programm zum Qualitätspakt Lehre gefördert werden, gemeint sein kann. Vielmehr soll ein Überblick darüber geliefert werden, inwieweit Angebote zur Unterstützung in der Studieneingangsphase bekannt sind, wie die Teilnahme ausfällt und wie deren Nutzen seitens der Studierenden beurteilt wird. Eine solche Aufarbeitung ermöglicht es, Schwerpunkte im Angebotsspektrum zu erkennen und Perspektiven für die weitere Entwicklung und Gestaltung der Angebote aufzuzeigen.

2 Soziale Heterogenität und individuelle Verschiedenheit

Die Notwendigkeit einer abgestimmten Gestaltung der Studieneingangsphase wird wesentlich mit der zunehmenden Heterogenität der Studierenden begründet. Für die Studienanfänger/innen ergibt sich ein divergentes soziales Profil, wenn ihre Zugehörigkeit zu *sozialen Kategorien* (wie Geschlecht, Herkunft, Migration) und ihre Einbettung in verschiedene Lebensbedingungen (Elternschaft, Erwerbstätigkeit, Erkrankung), *Settings* genannt, herangezogen werden. Die Vielfalt der Studierenden erhöht sich des Weiteren ganz entscheidend, wenn zugleich ihre individuelle Verschiedenheit mit in den Blick genommen wird, etwa hinsichtlich Fachinteresse, Lernstil oder Studierfähigkeit.

Nicht übersehen werden dürfen die Unterschiede in der studentischen Diversität nach der Hochschulart und der Fachrichtung, wobei sich ganz unterschiedliche Konstellationen der studentischen Lebensbedingungen und Verhaltensweisen einstellen können. Damit wird darauf verwiesen, wie verschieden die studentischen Bedürfnislagen sind, die in der Studieneingangsphase und im Lehrangebot Berücksichtigung finden sollen. Dies bedeutet zugleich, dass solche Bemühungen in der Studieneingangsphase vor allem von den Fachbereichen her aufzunehmen und zu gestalten sind.

Unterschiede nach Zugehörigkeiten, Lebensbedingungen und Eigenschaften

Konzeptuell ist es wichtig zu erkennen, dass „verschiedene Verschiedenheiten“ unter den Studierenden bestehen. Deshalb ist es für die Analyse zur Studieneingangsphase wie für die Praxis ihrer Gestaltung entscheidend zu klären, um welche Art der Unterschiedlichkeit zwischen den Studierenden es sich handelt. Denn je nach deren Präsenz und Stärke können sie jeweils unterschiedliche Antworten in der Hochschulpraxis der Fachbereiche verlangen. Dies gilt verstärkt für den Studienbeginn, damit ein besserer Einstieg in das Studium erreicht wird und der Studienerfolg sich dadurch erhöht.

Die studentische Verschiedenheit kann anhand von Merkmalen, Lebensbedingungen und Eigenschaften festgemacht werden, die auf drei Ebenen angesiedelt sind:

1. *Soziale Kategorien*: Damit sind allgemeine Merkmale gemeint, die der sozialen Unterscheidung von Zugehörigkeiten dienen, wie Geschlecht (gender), Alter, soziale Herkunft, Migrationshintergrund; sie sind zugeschrieben und an die Zuschreibungen werden spezifische Erwartungen geknüpft.
2. *Soziale Settings* (Lebenssituationen): Es handelt sich um Lebensumstände, die phasenweise auftreten, wie Erwerbs- bzw. Berufstätigkeit neben dem Studium, Behinderung und Krankheit, der Familienstand oder Elternschaft (Studieren mit Kind) bis hin zur Pflege von eigenen Angehörigen (Eltern).
3. *Individuelle Eigenschaften*: Sie umfassen Interessen und Leistungen, Stile und Eigenschaften, Verhalten und Habitus der einzelnen Individuen, die für sie kennzeichnend und für den Studienfortgang bedeutsam sind.

Zu beachten bleibt, dass zwischen sozialen Kategorien bzw. Settings und den individuellen Kennzeichnungen Zusammenhänge bestehen. Sie bedürfen stets einer erneuten Prüfung, weil sie sich im Laufe der Zeit verändern können und selbst einem sozialen Wandel unterworfen sind.

Soziales Profil und Heterogenität der Studienanfänger/innen

Nachfolgend werden die Verteilungen zu den sozialen Kategorien der Studienanfänger/innen wiedergegeben, wie sie im Studierendensurvey festgestellt wurden. Denn diese Daten bilden die Grundlage für die weiteren Analysen. Somit liefert der Studierendensurvey erstmals differenzierte Daten zur sozialen Zusammensetzung der Studienanfänger/innen, auch zu ihren Motiven und Interessen, die bislang nicht verfügbar sind. Deshalb werden sie ausführlich dargelegt und hinsichtlich einer Zunahme an Heterogenität unter den Studierenden geprüft.

2.1 Soziale Kategorien: Alter, Geschlecht und soziale Herkunft

Weil bereits in der Studieneingangsphase die soziale Zusammensetzung der Studierenden zu beachten ist, sei auf drei wichtige soziale Kategorien eingegangen, wie sie unter den befragten Studienanfänger/innen des Studierendensurveys verteilt sind: das Alter, das Geschlecht und die soziale Herkunft. Dabei interessiert die zeitliche Entwicklung unter der Fragestellung, ob sich dadurch die Heterogenität erkennbar erhöht hat. Ebenso ist die Verteilung in den einzelnen Fächergruppen zu beachten, weil sie jeweils andere Verhältnisse signalisiert, die in einem Social Monitoring aufzunehmen und bei der Gestaltung des Studienbeginns zu berücksichtigen wären (vgl. Bargel 2013).

Wegen der Bedeutung der Zunahme an jüngeren Studierenden für die Nachfrage und Nutzung von Angeboten zur Studieneinführung sei auf die amtlichen Zahlen eingegangen. An den Universitäten war noch im WS 2011/12, auf die deutschen Studierenden bezogen, nicht einmal jeder zehnte bei Studienaufnahme jünger als 18 Jahre ; im WS 2012/13 sind es dann nach amtlicher Zählung 14,0% - exakt der Wert, den auch der Studierendensurvey ermittelt hat. Auch die absolute Zahl hat sich von 20.884 auf 40.522 in zwei Jahren verdoppelt. Eine derartige Zunahme sehr junger Studierender bringt sicherlich eine gewisse Umorientierung in der Studieneingangsphase mit sich. Zahl und Anteil älterer Studienanfänger/innen (25 Jahre und älter) ist übrigens an den Universitäten zwischen 2007 und 2013 auch etwas gewachsen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2
Alter der deutschen Studierenden im 1. Hochschulsesemester nach Hochschulart (2012 - 2014)
 (Absolute Zahlen und Angaben in Prozent)

	WS 2011/12		WS 2012/13		WS 2013/14	
	deutsche	in %	deutsche	in %	deutsche	in %
Universitäten						
18 Jahre und jünger	20.884	9,4	28.155	14,0	40.522	19,8
19 Jahre	67.650	30,5	64.946	32,4	65.747	32,1
20 bis 24 Jahre	119.709	53,8	93.548	46,6	83.958	41,0
25 bis 29 Jahre	9.378	4,2	9.736	4,8	10.096	4,9
30 Jahre und älter	4.699	2,1	4.488	2,2	4.506	2,2
Insgesamt	222.320	100,0	200.873	100,00	204.829	100,0
Fachhochschulen						
18 Jahre und jünger	7.385	5,3	11.100	8,0	14.836	10,5
19 Jahre	25.764	18,4	28.291	20,3	28.890	20,4
20 bis 24 Jahre	86.139	61,4	78.450	56,3	75.622	53,3
25 bis 29 Jahre	14.463	10,3	14.732	10,6	15.497	10,9
30 Jahre und älter	6.476	4,6	6.727	4,8	7.024	4,9
Insgesamt	140.227	100,0	139.309	100,00	141.869	100,0

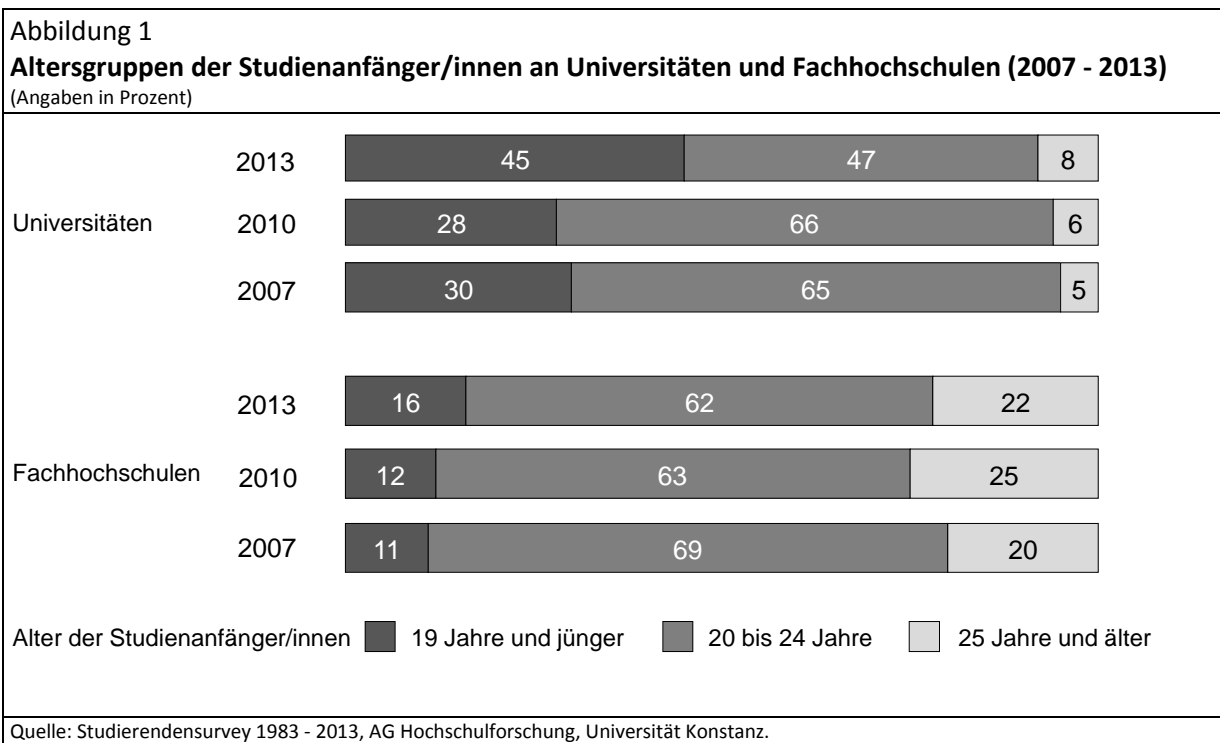
Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1: WS 2011/12 (S. 292 - 298); WS 2012/13 (S.289 – 295); WS 2013/14 (S. 294 – 300) und eigene Berechnungen.

An den Fachhochschulen ist die Entwicklung des Alters der Studienanfänger/innen ähnlich verlaufen, wenngleich mit einigen anderen Nuancen. Die Zahl und der Anteil jüngerer Studierender, höchstens 18 Jahre bei Studienbeginn, haben sich zwar ebenfalls verdoppelt, jedoch auf einem geringeren Niveau: Auch 2013/14 befindet sich nur jeder(r) zehnte Studienanfänger(in) in diesem sehr jungen Alter – an den Universitäten ist der Anteil doppelt so hoch. Dafür hat es eine gewisse Zunahme bei den Studienanfänger/innen mit höherem Alter gegeben; so stieg der Anteil der über 30jährigen von 4,6% auf 4,9%, der über 25jährigen von 10,3% auf 10,9%.

Insgesamt lässt sich gemäß der amtlichen Statistik wie den Daten des Studierendensurveys bilanzieren: Die Hochschulen verzeichnen neuerdings einen überproportionalen Zulauf von jüngeren Stu-

dienanfänger/innen. Insbesondere an den Universitäten ist die Zahl der sehr jungen Studierenden (maximal 18 Jahre) in der kurzen Frist von zwei Jahren (zwischen 2012 und 2014) emporgeschneit: Sie hat sich verdoppelt, absolut wie anteilmäßig. An den Fachhochschulen haben sich zwar auch Zahl und Anteil der jüngeren Studienanfänger/innen deutlich vermehrt, aber zugleich haben etwas mehr ältere ein Studium aufgenommen, die häufiger bereits über einige Berufserfahrung verfügen.

Für die Analysen im Rahmen des Studierendensurveys werden die befragten Studienanfänger/innen nach drei Altersstufen unterschieden: die jüngeren Anfänger/innen mit 19 Jahren und jünger, die mittlere Altersstufe bei Studienbeginn von 20 bis 24 Jahren und die älteren Anfänger/innen, die 25 Jahre und älter sind, wenn sie das Studium aufnehmen (vgl. Abbildung 1).



An den Universitäten ist 2013 gegenüber 2010 die Zunahme der jüngeren Jahrgänge außerordentlich stark: Der Anteil von Studienanfänger/innen mit 19 Jahren und jünger lag unter ein Drittel und steigt 2013 mit 45% auf fast die Hälfte aller Studienanfänger/innen an - ein bemerkenswerter Umfang, der nach zusätzlichen Anstrengungen zur kognitiven wie sozialen Einführung und Adaption verlangt. An den Fachhochschulen hat sich der Anteil jüngerer Studienanfänger/innen zwar ebenfalls vergrößert, aber in geringerem Maße: Anstieg von 11% (2007) auf 16% (2013).

Nach dem *Geschlecht* hat sich die Zusammensetzung der Studienanfänger/innen in den letzten Jahren wenig geändert, bei einer leichten weiteren Zunahme der Anteile von Studentinnen. Laut amtlicher Hochschulstatistik befindet sich im WS 2012/13 unter den Studienanfänger/innen ein Anteil von 49,6% Frauen (Statistisches Bundesamt 2013a). Im Sample des Studierendensurveys sind 2013 zu Studienbeginn nahezu zwei Drittel Studentinnen (65%) vertreten. Auch in anderen Erhebungen ist diese überproportionale Beteiligung von Studentinnen festgestellt worden: so in der 20. Sozialerhebung mit 58% (2012) oder im Studierendensurvey mit 59% (2014). Bei Aussagen über die Studentenschaft insgesamt ist sie relevant und zu beachten, wenn die Ansichten oder Urteile von Studentinnen und Studenten weit auseinander liegen. Die Vergleiche nach dem Geschlecht (Gender)

hinsichtlich Schwierigkeiten und Wünschen im Studium (Kapitel 3) oder hinsichtlich der Nutzung und Beurteilung der Angebote zur Studieneinführung (Kapitel 5) bleiben davon unberührt.

Die großen Unterschiede zwischen den Geschlechtern nach der Fachbelegung sind nahezu unverändert geblieben. Auf der einen Seite gibt es stark männlich dominierte Fachrichtungen, auf der anderen Seite Fachrichtungen, die ganz überwiegend von Frauen belegt werden (vgl. Ramm, Multrus, Bargel, Schmidt 2014, S. 62). Als „männer-“ bzw. „frauendominierte Fächer“ mit einem Anteil von über zwei Dritteln des jeweiligen Geschlechts sind anzuführen:

- *sehr hohe Männeranteile:* Elektrotechnik, Maschinenbau, Informatik und Physik;
- *sehr hohe Frauenanteile:* Anglistik, Germanistik und Romanistik, Psychologie, Erziehungswissenschaft, Humanmedizin, Zahnmedizin und Veterinärmedizin.

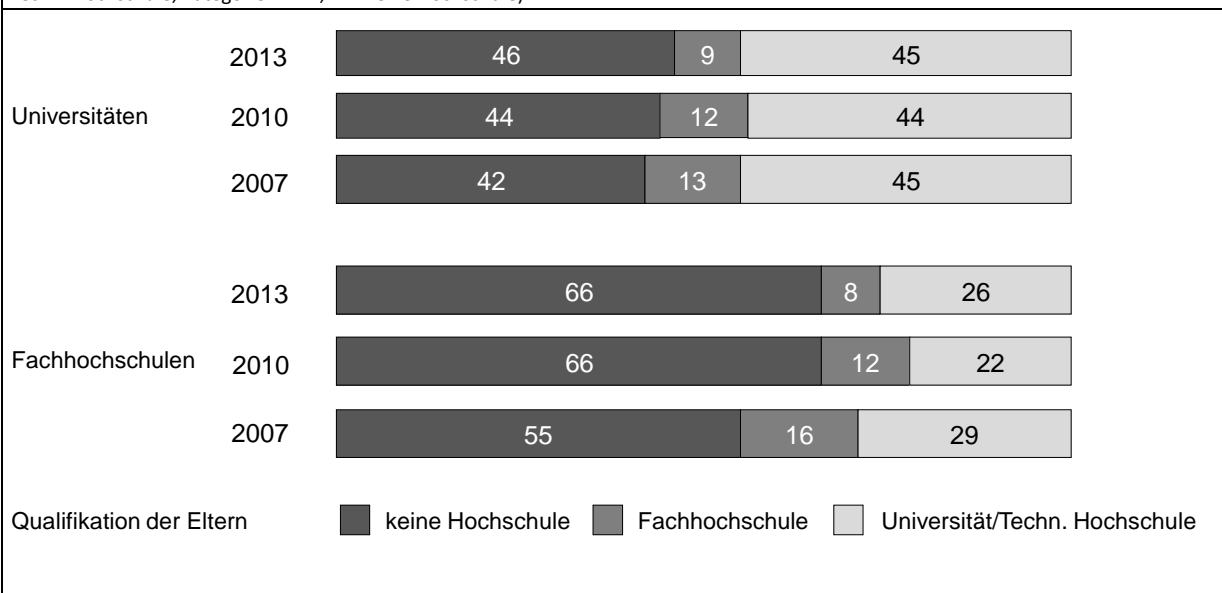
Trotz mancher Bemühungen folgen die geschlechtsspezifischen Fachbelegungen weithin traditionellen Mustern, haben sich teilweise eher verfestigt.

Die *soziale Herkunft* der Studienanfänger/innen hat sich von 2007 auf 2013 etwas verschoben, wenn die berufliche Qualifikation der Eltern dafür herangezogen wird. Bemerkenswert zugenommen hat der Anteil der „Bildungsaufsteiger“, d.h. von Studienanfänger/innen ohne Elternteil mit Hochschulqualifikation (Universität oder Fachhochschule). Die Zunahme derartiger „Studierender der ersten Generation“ beläuft sich auf sieben Prozentpunkte: von 45% auf 52% insgesamt.

Erheblich sind die Unterschiede zwischen den Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen, was die Qualifikationsstufe der Eltern betrifft. Während an den Fachhochschulen nahezu zwei Drittel der Studienanfänger/innen als „Bildungsaufsteiger“ bezeichnet werden können, weil kein Elternteil eine Hochschulausbildung vorweisen kann (auch keine Fachhochschule), sind es mit 46% an den Universitäten weniger als die Hälfte derer, die dort das Studium aufnehmen (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2
Höchste Qualifikationsstufe der Eltern (Vater und/oder Mutter) von Studienanfänger/innen an Universitäten und Fachhochschulen (2007 - 2013)

(Ordinale Skala von 1 bis 7 für die Qualifikationsstufen; Angaben in Prozent für Kategorien 5 = Fachhochschule und für 6 = Universität, Techn. Hochschule; Kategorien 1 - 4, 7 = keine Hochschule)



Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Außerdem hat sich der Anteil an Bildungsaufsteigern an den Universitäten in den letzten sechs Jahren kaum weiter erhöht, hingegen hat sich an den Fachhochschulen die Zunahme fortgesetzt, und zwar um elf Prozentpunkte von 55% auf 66%. Die Entwicklung wie der Unterschied nach der Hochschulart hinsichtlich der ‚Bildungsaufsteiger‘ entspricht nahezu völlig den Daten der 20. Sozialerhebung, nur dass sie dort allein für die Studierenden insgesamt ausgewiesen werden: 44% an Universitäten und 62% an Fachhochschulen zählen zu den ‚sogenannten Bildungsaufsteigern‘ (Middendorff, Apolinarski, Poskowsky, Kandulla, Netz 2013, S. 14, S. 84). An den Universitäten ist bezüglich der sozialen Herkunft der Studierenden demnach nur eine geringe Zunahme der Heterogenität zu konstatieren, an den Fachhochschulen ist sie weit stärker ausgefallen, wenn darunter der Zugang von ‚Studierenden der ersten Generation‘ verstanden wird.

Soziales Profil nach Fachrichtungen

Drängen jüngere Studienanfänger/innen, Frauen oder Bildungsaufsteiger in bestimmte Fachrichtungen oder meiden sie andere? Das unterschiedliche soziale Profil der Studienanfänger/innen indiziert unterschiedliche Bedarfs- und Problemlagen in den Fachrichtungen. Wo liegen sie weit auseinander, wo stimmen sie überein?

Studienanfänger/innen *jüngerer Alters* bis höchstens 19 Jahren finden sich vor allem in der Rechtswissenschaft und in der Medizin, wo sie einen Anteil von fast zwei Drittel erreicht haben. An den Universitäten bleiben diese jüngeren Jahrgänge in den Fachrichtungen der Sozialwissenschaften mit 33% und in den Ingenieurwissenschaften mit 38% weit geringer. An den Fachhochschulen sind sie in allen drei Fachrichtungen viel seltener unter den Studienanfänger/innen vertreten: Am seltensten sind sie mit 8% in den Wirtschaftswissenschaften (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3

Alter, Geschlecht und soziale Herkunft der Studienanfänger/innen verschiedener Fachrichtungen an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2012/13)

(Angaben in Prozent; Anzahl Studienanfänger/innen je Fachrichtung in Klammern angegeben)

	Alter	Geschlecht	soziale Herkunft
	(bis 19 Jahre)	(Frauen)	(Bildungsaufsteiger)
Universitäten			
Kultur-/Sprachwissenschaft (83)	41	77	46
Sozialwissenschaften (82)	33	78	45
Rechtswissenschaft (23)	(65)	(65)	(41)
Wirtschaftswissenschaft (63)	43	57	58
Medizin, Gesundheitswissenschaft (45)	65	67	31
Naturwissenschaften (112)	51	54	48
Ingenieurwissenschaften (46)	38	36	44
Fachhochschulen			
Sozialarbeit/-wesen (55)	15	85	59
Wirtschaftswissenschaft (40)	8	75	73
Ingenieurwissenschaften (52)	24	33	58

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Anmerkung: Wegen geringer Besetzungszahl in der Rechtswissenschaft (n= 23) Anteile in Klammern gesetzt.

Die neuerdings öfters beschworene Problematik allzu vieler jüngerer Studienanfänger/innen, die für ein Studium noch nicht die soziale oder intellektuelle Reife aufweisen würden, gilt weniger für die Fachhochschulen, und an den Universitäten trifft sie nicht für alle Fachrichtungen gleichermaßen zu. Es handelt sich offenbar vor allem um jene Fachrichtungen, in denen die „Akademisierung“ traditionell hoch ist und der Zugang in der Regel über ein allgemeinbildendes Gymnasium erfolgt, wie vor allem in Jura und Medizin, öfters auch in den Naturwissenschaften.

Die Verteilung der *Frauen* auf die verschiedenen Fachrichtungen folgt ebenfalls weithin traditionellen Mustern, die sich sogar eher verstärkt haben: Nach wie vor recht selten finden sich Studentinnen in den Ingenieurwissenschaften, sowohl an den Universitäten (36%) als auch an den Fachhochschulen (33%). Den höchsten Frauenanteil weist die Fachrichtung Sozialarbeit/-wesen an den Fachhochschulen mit 85% auf. Ein hoher Anteil weiblicher Studierender von drei Vierteln und mehr sind in den Wirtschaftswissenschaften der Fachhochschulen (75%), in den Kultur- und Sprachwissenschaften (77%) sowie den Sozialwissenschaften (78%) an Universitäten vertreten. Auf der Ebene der Einzelfächer, die hier nicht weiter verfolgt wird, kann die Dominanz von Männern oder Frauen bei der Belegung noch extremer ausfallen (vgl. Ramm u.a. 2014; Ramm, Bargel 2005).

„*Bildungsaufsteiger*“ finden sich jeweils am häufigsten in den Wirtschaftswissenschaften beider Hochschularten: an den Fachhochschulen beträgt ihr Anteil in dieser Fachrichtung beachtliche 73%, an den Universitäten immerhin 58%. Die anderen Fachrichtungen haben dazu einen gewissen Abstand und liegen in der Regel nahe beieinander was den Anteil Bildungsaufsteiger betrifft: an den Universitäten zwischen 41% und 48%, an den Fachhochschulen bei 58% bzw. 59%. Nur in der Fachrichtung Medizin sind deutlich weniger Bildungsaufsteiger zu finden, denn nur 31% der Studienanfänger/innen haben Eltern ohne akademische Erfahrung. Alles in allem haben nahezu alle Fachrichtungen an Universitäten wie Fachhochschulen einen beträchtlichen Anteil ‚erstmalig‘ Studierender, deren Problematik der Orientierung und Einfindung, der Zugehörigkeit und Mitwirkung stellt sich demnach allenthalben in ähnlicher Stärke.

Neuere Aufmerksamkeit: Migrationshintergrund

Der *Migrationshintergrund der Studierenden* ist nicht einfach zu erfassen, weil er von mehreren Faktoren abhängt: dem Geburtsland der Eltern und dem eigenen Geburtsland, der Staatsangehörigkeit der Eltern sowie der eigene Staatsangehörigkeit, die sich im Laufe der letzten Jahre noch verändert haben mag. Die Sozialerhebung hat 2009 insgesamt 11% der Studierenden einen ‚Migrationshintergrund‘ zugeschrieben; 2012 hat sich dieser Anteil auf 23% stark erhöht, was hauptsächlich an einer anderen Definition liegt: Nicht nur ‚Bildungsinländer/innen‘ werden gezählt, sondern auch doppelte Staatsbürgerschaft, Einbürgerungen, Spätaussiedler u.a.m. (Middendorff u.a. 1913, S. 20/21). Wird allein auf die Bildungsinländer/innen abgehoben, erhöht sich die Quote 2012 nur um einen Prozentpunkt gegenüber 2009. Bemerkenswert erscheint, dass unter den Bildungsinländer/innen gut die Hälfte (51%) von Elternseite her nicht auf eine ‚akademische Erfahrung‘ zurückgreifen können.

Der *Migrationshintergrund* der Studierenden ist im Studierendensurvey erstmals im WS 2012/13 erhoben worden. Als wichtiger Hinweis auf die vorhandene Heterogenität unter den Studienanfänger/innen kann daher dazu nur die Verteilung mitgeteilt werden, die aufgrund der Auswahl der zu befragenden Studierenden keinen Anspruch auf Repräsentativität haben kann. Obwohl der Anteil an ‚Bildungsinländer/innen‘ unter den Studienanfänger/innen unterschätzt ist, erscheint es dennoch lohnenswert, sich zu vergewissern, inwieweit diese soziale Konstellation von erkennbarem Einfluss auf die Nutzung von Angeboten zur Studieneinführung ist.

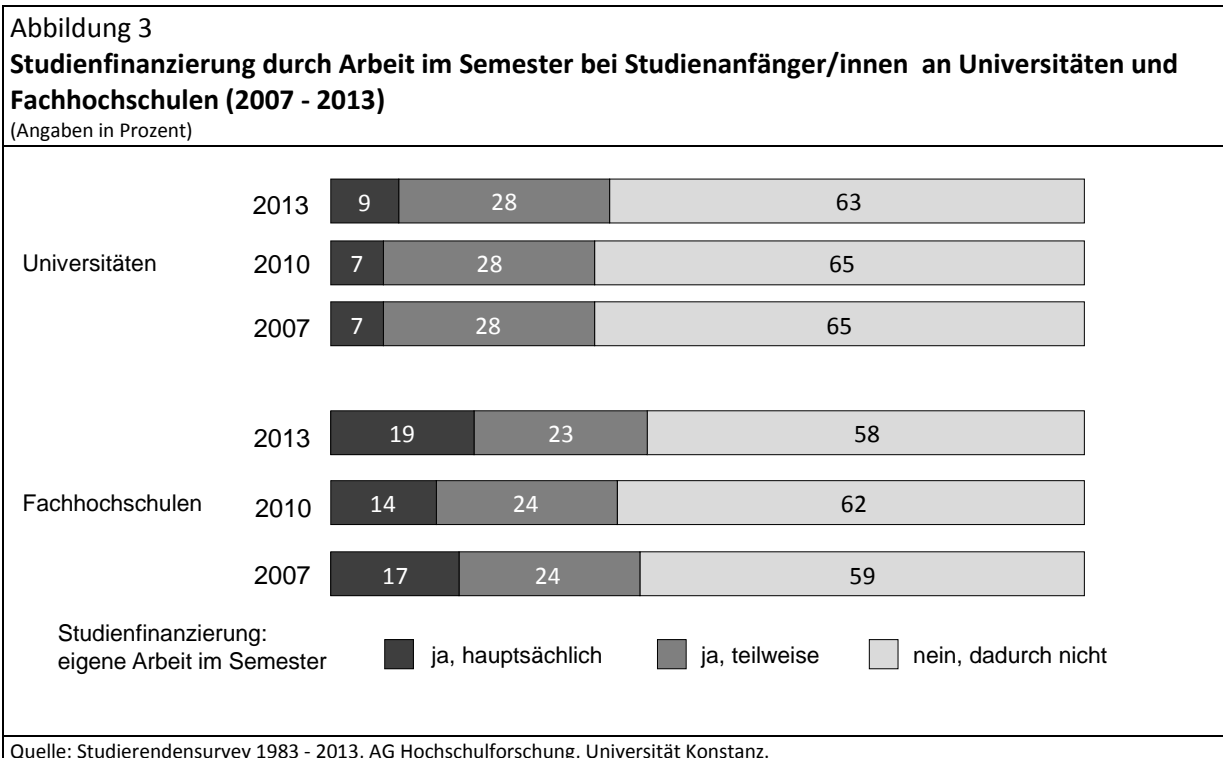
Unter den befragten Studienanfänger/innen im Studierendensurvey geben 93% Deutschland als Geburtsland an, 7% stammen aus einem anderen Land. An den Universitäten wie an den Fachhochschulen bestehen dabei keine Unterschiede: Jeweils 98% besitzen die deutsche Staatsangehörigkeit und jeweils 93% sind in Deutschland geboren: Demnach sind 5% zwar nicht in Deutschland geboren, sind aber deutsche Staatsangehörige.

2.2 Soziale Settings: Elternschaft, Erwerbstätigkeit und Behinderung

Die Lebensumstände, die als soziale Settings zu beachten sind, umfassen vor allem Elternschaft, Erwerbstätigkeit und Behinderung bzw. chronische Erkrankung, in der Sozialerhebung werden sie als ‚weitere Dimensionen der Vielfalt‘ überschrieben (Middendorff u.a. 2013, S. 17). Angesichts dieser Lebensumstände wird davon ausgegangen, dass dadurch ein „normales“ Vollstudium, konzentriert und kontinuierlich, erschwert wird. Die damit einhergehenden Belastungen, nicht zuletzt auch wegen der zeitlichen Beanspruchung, sollten durch Berücksichtigung und Unterstützung aufgefangen werden, damit sie sich nicht zu einer Benachteiligung verfestigen, die den Studienerfolg in Frage stellt.

Im *Familienstand und der Kinderzahl* hat sich bei den Studienanfänger/innen in den letzten Jahren kaum etwas verändert: Nur wenige Studienanfänger/innen haben ein Kind neben dem Studium zu versorgen. Ihr Anteil beläuft sich insgesamt auf 3%. In der Gesamtstudentenschaft ist der Anteil Studierender mit Kind wegen des fortgeschrittenen Alters naturgemäß etwas höher als unter den Studienanfänger/innen und beläuft sich 2012 gemäß den Daten der 20. Sozialerhebung auf 5% (Middendorff u.a. 2013, S. 110). Freilich besteht ein Zusammenhang mit dem Geschlecht und dem Alter: Studentinnen haben auch bei Studienbeginn etwas häufiger ein Kind als ihre männlichen Kommilitonen, und je später mit dem Studium begonnen wird, desto eher besteht eine Elternschaft.

Obwohl eine umfängliche *Erwerbstätigkeit neben dem Studium* für dessen Fortgang durchweg abträglich ist, gehen ihr bereits unter den Studienanfänger/innen viele im Semester zur Studienfinanzierung nach. Vor allem der Anteil unter ihnen, der dadurch hauptsächlich sein Studium finanziert, hat von 9% (2007 und 2010) auf 12% (2013) zugenommen (vgl. Abbildung 3).



Der Zwang zur Erwerbsarbeit neben dem Studium ist an den Fachhochschulen insgesamt 2013 nicht häufiger verbreitet als an den Universitäten: für jeweils ein gutes Drittel der Studierenden im ersten Hochschuljahr. Allerdings ist der Anteil unter den Studienanfänger/innen, die hauptsächlich durch eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium im Semester ihre Studienfinanzierung bestreiten,

nach wie vor an den Fachhochschulen weit höher: 2013 sind es an ihnen 26%, an Universitäten hingegen nur 9% unter den Anfänger/innen. Gerade bei einer derart starken Erwerbsbelastung erhöht sich die Gefahr, dass das Studium nicht konsistent und kontinuierlich betrieben werden kann.

Ein Vergleich zu den Daten der Sozialerhebung ist nur schwer herzustellen, weil dort ausdrücklich bei den Einnahmen nur ‚Normalstudierende‘ betrachtet werden: im Erststudium, unverheiratet, außerhalb des Elternhauses wohnend – womit nur 62% aller Studierender erfasst sind (Middendorff u.a. 2013, S. 20 ff). Von diesen geben wiederum 62% an, mit Mitteln aus einer Erwerbstätigkeit neben dem Studium ihren Lebensunterhalt zu finanzieren, somit die zweitwichtigste Einnahmequelle nach der finanziellen Unterstützung durch die Eltern (S.21). In dieser Allgemeinheit entsprechen die Befunde der Sozialerhebung den Daten des Studierendensurveys zur Erwerbstätigkeit und deren Umfang neben dem Studium. Allerdings fehlt der Ausweis für die Studienanfänger/innen hinsichtlich Ausmaß und Gewicht der Finanzierungsquellen, insbesondere der Erwerbsarbeit.

In allen Fällen einer erhöhten Erwerbstätigkeit neben dem Studium, mit welchem Maße auch erhoben, wären flexible Modelle der Einbindung in das Studium und für dessen Ablauf nötig, um einen erfolgreichen Studienfortgang zu ermöglichen. Allerdings kann dafür das „formelle Teilzeitstudium“ nicht als günstige Lösung gelten, weil es selbst zu starr und unflexibel bleibt. Vielversprechender erscheinen „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“, um die Einschränkungen und Belastungen bei Elternschaft oder Erwerbsarbeit aufzufangen (Bargel, Bargel 2014; Vöttiner, Ortenburger 2015).

Eine *Behinderung oder chronische Erkrankung* von Studierenden sollte an den Hochschulen und in der Lehre verstärkt berücksichtigt werden. Bei 11% der befragten Studienanfänger/innen liegt nach deren Angabe entweder eine chronische Krankheit (bei 9%) oder eine dauerhafte Behinderung (bei 2%) vor. Von diesen betroffenen Studierenden mit gesundheitlichem Handicap sehen sich 21%, also etwa jeder fünfte, dadurch im Studium und dessen Bewältigung beeinträchtigt, was auf die Studentenschaft insgesamt bezogen, 2% bedeutet. In der 20. Sozialerhebung haben von allen dort befragten Studierenden 7% eine ‚gesundheitliche Beeinträchtigung‘ angegeben, ein zwar etwas geringerer Anteil, aber anteilmäßig ebenso viele erfahren dadurch eine ‚starke Studierenschwernis‘, nämlich ebenfalls 2% (Middendorff u.a. 2013, S. 13 u. S. 171).

Trotz der geringen Anzahl und Anteile unter den Studienanfänger/innen, die eine starke Studierenschwernis aufgrund Krankheit oder Handicaps angeben, muss den Möglichkeiten der Studierenden mit Behinderung oder chronischer Krankheit mehr Aufmerksamkeit und Unterstützung entgegengebracht werden. Denn es ist anzunehmen, dass einige auf ein Studium verzichten, es aufgeben oder unnötig strecken, weil die Bedingungen für sie an den Hochschulen unzureichend sind.

Studentische Lebensumstände nach Fachrichtungen

Unter den studentischen Lebensumständen, die ein Studium erschweren können, sind vor allem das Vorhandensein eines Kindes, die Erwerbsarbeit neben dem Studium zur Studienfinanzierung und eine Behinderung bzw. chronische Krankheit anzuführen. Sie können durchaus im Umfang nach Fachrichtungen variieren.

In einzelnen Fachrichtungen stellen *Studierende mit Kind* eine ausgesprochene Ausnahme dar, ihr Anteil bleibt unter 1% auf die Studienanfänger/innen bezogen: wie in der Rechtswissenschaft und der Medizin, aber auch in den Ingenieurwissenschaften an den Universitäten ist er ebenso gering. Es handelt sich um Fachrichtungen mit durchweg strengeren Regularien und strikteren Anforderungen,

die zudem weit weniger ältere Jahrgänge unter den Studienanfänger/innen aufweisen. Höher liegen die Anteile von Studienanfänger/innen mit Kind in den Sozialwissenschaften an Universitäten und in den Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen (jeweils 6%). Am häufigsten sind Studierende mit Kind in der Fachrichtung Sozialarbeit/-wesen an den Fachhochschulen mit beachtlichen 13% anzutreffen (vgl. Tabelle 4).

Einer *Erwerbsarbeit im Semester* zur Studienfinanzierung gehen am häufigsten Studienanfänger/innen der Fachrichtung Sozialarbeit/-wesen an den Fachhochschulen nach (59%), darunter finanziert ein gutes Viertel (27%) dadurch sogar sein Studium hauptsächlich. In zwei Fächergruppen beträgt der Anteil erwerbstätiger Studierender fast die Hälfte: in den Kultur-, Sprachwissenschaften und in den Wirtschaftswissenschaften an Universitäten (49% bzw. 48%); am geringsten ist dieser Anteil in der Medizin mit 11%.

Tabelle 4
Kinder, Erwerbsarbeit und Behinderung/Krankheit bei den Studienanfänger/innen verschiedener Fachrichtungen an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2012/13)

(Angaben in Prozent, Anzahl Studienanfänger/innen je Fachrichtung in Klammern angegeben)

	Kinder (1 und mehr)	Erwerbsarbeit (im Semester)	Behinderung, chronische Krankheit
Universitäten			
Kultur-/Sprachwissenschaften (83)	2	49	10
Sozialwissenschaften (82)	6	40	16
Rechtswissenschaft (23)	(-)	(45)	(4)
Wirtschaftswissenschaft (63)	2	48	8
Medizin, Gesundheitswissenschaft (45)	-	11	5
Naturwissenschaften (112)	2	28	14
Ingenieurwissenschaften (46)	-	35	9
Fachhochschulen			
Sozialarbeit/-wesen (55)	13	59	11
Wirtschaftswissenschaften (40)	3	42	8
Ingenieurwissenschaften (52)	6	28	14

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Anmerkung: Wegen geringer Besetzungszahl in der Rechtswissenschaft (n= 23) Anteile in Klammern gesetzt.

Die Studienanfänger/innen mit *Behinderung bzw. chronischer Erkrankung* sind auf die Fachrichtungen keineswegs proportional gleichmäßig verteilt. Die Unterschiede erreichen zwar keine statistische Signifikanz, sind aber auffällig. Wiederum weisen die Fachrichtungen Jura und Medizin die geringsten Anteile derart gehandicapter Studierender auf, und zwar nur 4% bzw. 5%. Deutlich höher liegen die Anteile von Studierenden mit einem derartigen Handicap in drei Fachrichtungen: in den Ingenieurwissenschaften an den Fachhochschulen (14%) sowie in den Naturwissenschaften (14%) und den Sozialwissenschaften (16%) an den Universitäten (vgl. Tabelle 4).

2.3 Diversität: Leistungsvermögen, Engagement und Zugehörigkeit

Unter den *individuellen Verschiedenheiten der Studierenden* werden drei Voraussetzungen hervorgehoben, die für den Studienbeginn und den Studienfortgang besonders folgenreich erscheinen: das Leistungsvermögen einschließlich Lernverhalten, das wissenschaftliche Fachinteresse und die Studiensicherheit im Sinne einer Selbstverständlichkeit. In der Tat haben verschiedene empirische Untersuchungen zum Studienabbruch nachgewiesen, wie wichtig diese individuellen Gegebenheiten, neben den institutionellen Bedingungen in den Fachbereichen, für den Studienerfolg oder Studienertrag sind (vgl. Gold 2005; Georg, Bargel 2012).

Das *Leistungsvermögen* der Studierenden, wie es durch die erreichten Noten im Zugangszeugnis an die Hochschule ausgewiesen wird, liegt weit auseinander. Zum Kreis mit herausragendem Leistung, zumindest in den relevanten Schulfächern, können alle jene gezählt werden, die einen Notenschnitt von 1,4 und besser erreicht haben: 15% unter den befragten Studienanfänger/innen gehören im WS 2012/13 dieser exzellenten Gruppe an. Weitere 25% weisen einen Notenschnitt unter 2,0 auf - ihnen ist ebenfalls ein hohes Leistungsvermögen und eine zumindest kognitive Studierfähigkeit zu bescheinigen. Auf der anderen Seite kommen junge Menschen an die Hochschule, deren schulische Leistungsbilanz mit 3,0 oder schlechter im Mittel weit weniger günstig ausgefallen ist. Ihr Anteil beläuft sich auf 21%, d.h. gut jede(r) fünfte der befragten Studienanfänger/in weist ein Leistungsvermögen auf, das für eine Studienbewältigung problematisch sein kann (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5
Entwicklung des Notendurchschnitts im Zeugnis der Hochschulzugangsberechtigung bei Studienanfänger/innen an Universitäten und Fachhochschulen (2007 - 2013)

(Angaben in Prozent)

Durchschnittsnote im Zugangszeugnis	Universitäten			Fachhochschulen		
	2007	2010	2013	2007	2010	2013
1,0 – 1,4	13	15	19	4	3	6
1,5 – 1,9	24	24	29	20	10	13
<i>guter Leistungsstand</i>	37	39	48	24	13	19
2,0 – 2,4	27	24	26	29	29	32
2,5 – 2,9	23	22	17	27	27	27
<i>mittlerer Leistungsstand</i>	50	46	43	56	56	59
3,0 – 3,5	11	13	8	16	25	19
3,6 und schlechter	2	2	1	3	7	2
<i>schlechterer Leistungsstand</i>	13	15	9	19	32	21
Insgesamt	100	100	100	100	100	100

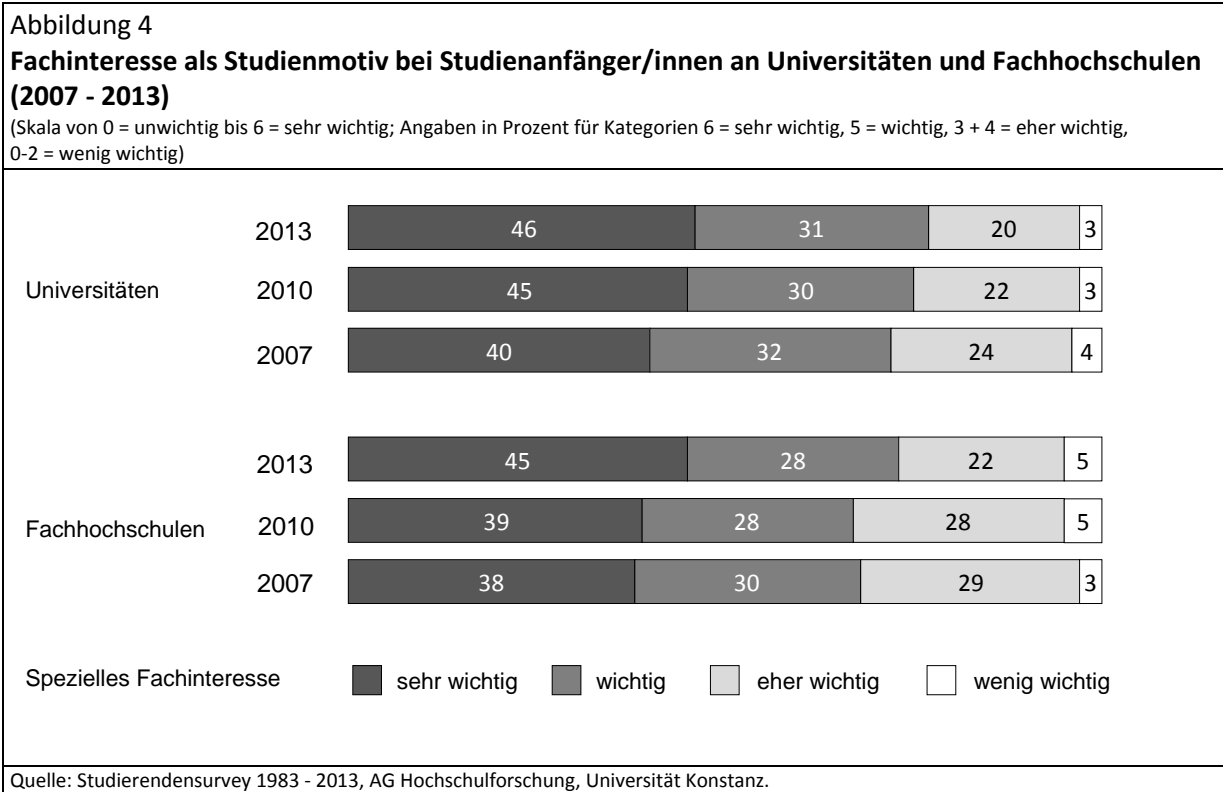
Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Bemerkenswert ist die Zunahme von günstigeren Leistungsvoraussetzungen bei den Studienanfänger/innen seit 2007. Denn der Anteil mit sehr gutem und gutem Notenschnitt unter ihnen ist seitdem bis 2013 deutlich gestiegen: zusammen um fünf Prozentpunkte, während der Anteil unter den Studienanfänger/innen mit weniger guten Noten, d.h. „schlechterem Leistungsstand“, entsprechend zurückgegangen ist.

Die Trends im besseren Notenstand beim Hochschulzugang sind öfters nachgewiesen worden, auch von der statistischen Dokumentation der Konferenz der Kultusminister über die erreichten ‚Abi-Noten‘ nach Bundesländern (KMK 2014). Umstritten bleibt die Erklärung der sprunghaften Verbesserungen bei den (Abitur-)Noten in den letzten Jahren und ihr Wert als Bestimmungsgröße für den Studienerfolg: Liegt es hauptsächlich an einer lascheren Notengebung oder handelt es sich doch um bessere Leistungen der Abiturienten. Welche Annahmen auch im Einzelnen vertreten werden, insgesamt ist bei den Grundkomponenten der Studierfähigkeit, wie dem Fachinteresse, dem schulischen Leistungsstand (insoweit ihn die Noten zutreffend abbilden) oder der Selbstsicherheit eher eine verbesserte Ausgangslage bei den Studienanfänger/innen zu erkennen.

Das *Fachinteresse* ist nur bei wenigen Studierenden gar nicht oder kaum vorhanden: 4% der Studienanfänger/innen stufen es so niedrig ein. Bei 20% ist es nicht sonderlich ausgeprägt. Somit kann davon ausgegangen werden, dass insgesamt etwa jeder vierte Studierende ohne sonderlichen Elan sein Fachstudium aufnimmt. Oftmals waren für sie eher andere Motive für die Fachwahl bestimmend, etwa die späteren Berufsaussichten oder vorhandene Familientraditionen.

Ein größeres Interesse für das Fach, wie es von Seiten der Lehrenden an den Hochschulen verlangt oder erhofft wird, zeigt nahezu die Hälfte der Studienanfänger/innen, nämlich 46%, wobei deren Anteil im Trend der letzten sechs Jahre um 6 Prozentpunkte deutlich zugenommen hat. Weitere 30% von ihnen weisen zwar ein stärkeres Fachinteresse auf, ohne dass dies als enthusiastisch einzuordnen wäre (vgl. Abbildung 4).



Die Fokussierung der Studienanfänger/innen auf das Fachinteresse hat sich an Universitäten wie Fachhochschulen im Laufe der letzten Jahre in gleichem Maße etwas verstärkt. Als Studienmotiv erreichte das Fachinteresse als sehr wichtig an den Universitäten eine Zunahme von 40% auf 46%, an den Fachhochschulen von 38% auf 45%. Demnach besteht in der Verteilung des Fachinteresses zwischen den beiden Hochschularten kein nennenswerter Unterschied.

Anhand dieser Äußerungen der Studienanfänger/innen zu ihren Studienmotiven kann nicht unterstellt werden, das fachliche Engagement habe nachgelassen oder in dieser Hinsicht sei eine größere Heterogenität unter den Studierenden eingetreten. Eher ist eine Stärkung des Fachinteresses festzustellen, die keineswegs zu einer größeren Heterogenität geführt hat.

Die *Studiensicherheit* spielt eine wichtige, oft unterschätzte Rolle für den Studienbeginn und den Studienfortgang - und variiert in starkem Maße mit der sozialen Herkunft (vgl. Bargel, Bargel 2012). Für die Hälfte der befragten Studienanfänger/innen stand seit Langem schon und gleichsam fraglos fest, dass sie ein Studium aufnehmen werden. Der Unterschied zwischen den Anfänger/innen an den Universitäten und den Fachhochschulen ist jedoch beträchtlich: an den Fachhochschulen zeigen nur 33%, an den Universitäten dagegen 57% eine langfristige Festlegung auf das Studium. Solche Selbstsicherheit hilft über manche Irritationen und Schwierigkeiten hinweg, wie sie in der Studieneingangsphase auftreten können (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6
Sicherheit der Studienaufnahme bei Studienanfänger/innen an Universitäten und Fachhochschulen (2007 - 2013)
 (Angaben in Prozent)

Situation vor Studienaufnahme	Universitäten			Fachhochschulen		
	2007	2010	2013	2007	2010	2013
eigentlich nicht studieren	3	3	2	3	9	5
lange Zeit unsicher	15	12	12	22	25	29
ziemlich sicher	30	29	29	49	38	33
stand von vornherein fest	52	56	57	26	28	33
insgesamt	100	100	100	100	100	100

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Auf der anderen Seite hatten 3% der Studienanfänger/innen ursprünglich gar nicht vor zu studieren und weitere 17% waren sich lange darüber unsicher; zusammen ergibt sich ein beachtlicher Anteil von 20% der Studienanfänger/innen, der mit hoher Unsicherheit das Studium begonnen hat. Mit 34% ist dieser Anteil an den Fachhochschulen beachtlich größer als an den Universitäten mit nur 14%. In diesen Fällen ist eine Unterstützung sowohl bei der weiteren Abklärung des Studienweges, bei der Orientierung in den fachlichen Anforderungen und insbesondere bei der Gewinnung von Selbstvertrauen in der akademischen Hochschulwelt vonnöten.

Unter dem Gesichtspunkt der Heterogenität erscheint aufschlussreich, dass eine Zunahme bei den Studienanfänger/innen hinsichtlich der drei wichtigen Kennzeichnungen für das individuelle Studierverhalten, nämlich Leistungsvermögen, Fachinteresse und Selbstsicherheit, für die letzten sechs Jahre angesichts der Daten nicht bestätigt wird, vielmehr eher eine Verringerung unter den Studienanfänger/innen festzustellen ist.

Jedenfalls ist zu konstatieren, dass die Anteile jener Studierenden, die hinsichtlich „Studierfähigkeit“ und „Studienerfolg“ problematisch erscheinen, tendenziell kleiner geworden sind. Damit haben zugleich die sicheren, leistungsfähigen und interessierten Studierenden zwischen 2007 und 2013 insgesamt zugenommen, und zwar nicht unerheblich:

- das hohe Fachinteresse als Studienmotiv um sechs Prozentpunkte;
- der gute Leistungsstand (Noten unter 2,0 im Zugangszeugnis) um fünf Prozentpunkte;
- die starke Selbstsicherheit zu studieren um zwei Prozentpunkte.

Nach der Hochschulart sind größere Unterschiede zu beachten, zum Teil bestehen sogar gegenläufige Tendenzen: So beim Leistungsstand, wo an den Universitäten der Anteil unter den Studienanfänger/innen mit sehr guten Leitungsvoraussetzungen beim Zugang stark zugenommen hat (um elf Prozentpunkte), sich jedoch an den Fachhochschulen verringert hat (um fünf Prozentpunkte). Die Zunahme Studierender mit einem hohen Fachinteresse ist hingegen an beiden Hochschularten nahezu gleich ausgefallen: um sechs bzw. sieben Prozentpunkte. Demgegenüber hat sich der Anteil Studierender mit starker, ausgeprägter Selbstsicherheit an den Fachhochschulen etwas mehr (sieben Prozentpunkte) als an den Universitäten (fünf Prozentpunkte) erhöht.

Die Entwicklung bei den Grundkomponenten der Studierfähigkeit lässt eher eine verbesserte Ausgangslage bei den Studienanfänger/innen erkennen. Dieser Trend widerspricht manchen Unterstellungen, dass die starke Zunahme an jüngeren Jahrgängen oder an Bildungsaufsteigern an den Hochschulen zu ungünstigeren Studienvoraussetzungen führe und daher die Lehre erschwere. Bereits

anhand früherer Untersuchungen zur Studierfähigkeit konnten diese negativen „Annahmen“ zur Öffnung der Hochschule und mehr Studierenden nicht bestätigt werden (vgl. Bargel 1989).

Profile der Fachrichtungen nach Leistungsvermögen, Interesse und Sicherheit

Studienanfänger/innen mit hohem Leistungsvermögen, gemäß schulischer Benotung, mit einem hohem Engagement, ausgedrückt im Interesse für Fach und Wissenschaft, sowie mit einer starken inneren Bindung an Hochschule und Studium (langfristige Festlegung) sind in den einzelnen Fachrichtungen nicht in gleichem Umfang vertreten.

Das kognitive *Leistungsvermögen* der Studienanfänger/innen, wie es sich in der Durchschnittsnote des Zugangszeugnisses ausdrückt, ist am weitaus höchsten in der Medizin, wo 51% der Anfänger/innen mit einem Leistungsschnitt von besser als 1,5 aufwarten können. Mit Abstand folgen die Natur- und die Ingenieurwissenschaften an den Universitäten, wo jeweils etwas mehr als ein Fünftel der Studienanfänger/innen diesen besonderen Leistungsstand aufweist. Solche „sehr klugen Köpfe“ finden sich an den Universitäten seltener in den Kultur-/Sprachwissenschaften (6%) und in der Rechtswissenschaft (9%). An den Fachhochschulen ist in allen drei Fachrichtungen der Anteil von Studienanfänger/innen mit einem herausragenden Notenschnitt selten: sie liegen zwischen 4% in der Fachrichtung Sozialarbeit/-wesen und 8% in den Wirtschaftswissenschaften (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7

Leistungsvermögen, Engagement und Selbstsicherheit bei den Studienanfänger/innen nach Fachrichtungen an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2012/13)

(Angaben in Prozent, Anzahl Studienanfänger/innen je Fachrichtung in Klammern angegeben)

	Leistungsvermögen (Noten – 1,4)	Engagement (Fachinteresse)	Selbstsicherheit (Festgelegtheit)
Universitäten			
Kultur-/Sprachwissenschaften (83)	6	90	55
Sozialwissenschaften (82)	17	71	48
Rechtswissenschaft (23)	(9)	(52)	(74)
Wirtschaftswissenschaft (63)	13	68	48
Medizin, Gesundheitswissenschaft (45)	51	89	67
Naturwissenschaften (112)	23	84	62
Ingenieurwissenschaften (46)	21	64	58
Fachhochschulen			
Sozialarbeit/-wesen (55)	4	78	35
Wirtschaftswissenschaft (40)	8	54	25
Ingenieurwissenschaften (52)	6	73	44

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Anmerkung: Wegen geringer Besetzungszahl in der Rechtswissenschaft (n = 23) Anteile in Klammern gesetzt.

Das spezielle Fachinteresse gilt als wichtiger Indikator des studentischen Engagements, eine für den Studienerfolg sehr wichtige Haltung. Das geäußerte Fachinteresse ist in drei universitären Fachrichtungen besonders hoch: In den Kultur/Sprachwissenschaften bezeichnen 90% ihr Fachinteresse als sehr hoch, in der Medizin sind es mit 89% und in den Naturwissenschaften mit 84% nahezu ebenso viele. In diesen Fachrichtungen herrscht hinsichtlich des fachlichen Engagements weniger Heterogenität unter den Studienanfänger/innen. An den Universitäten weisen die Studienanfänger/innen der Rechtswissenschaft überproportional häufig kein starkes Fachinteresse auf, ebenso wie in den Wirtschaftswissenschaften an den Fachhochschulen: In beiden Fachrichtungen schreibt sich jeweils nur etwas mehr als die Hälfte der Studierenden im ersten Studienjahr ein starkes Fachinteresse zu.

Die Selbstverständlichkeit eines Studiums weist nicht nur eine klare Stufung nach der Hochschulart auf, sondern zusätzlich bestehen große Unterschiede zwischen den Studienanfänger/innen in den

verschiedenen Fachrichtungen. Am häufigsten liegt eine selbstverständliche Studienaufnahme in den Rechtswissenschaften vor, wo sie 74% eindeutig bejahen. Recht hoch sind diese Anteile auch in der Medizin mit 68% und in den Naturwissenschaften mit 64%. An den Universitäten ist solche Selbstverständlichkeit weniger in den Sozialwissenschaften und in den Wirtschaftswissenschaften verbreitet, wo jeweils etwas weniger als die Hälfte mit einer derartigen Selbstsicherheit studiert (jeweils 48%).

An den Fachhochschulen bleibt in allen drei Fachrichtungen diese Quote der selbstverständlichen Studienaufnahme geringer: Sie erreicht in den Ingenieurwissenschaften immerhin 44%, fällt in der Sozialarbeit auf 35% und geht in den Wirtschaftswissenschaften sogar auf 25% zurück. Es liegt nahe, dass Studierende, für die ein Studium weniger selbstverständlich ist, sondern von Zweifeln begleitet wird, eher die Studienaufgabe erwägen, wenn sich Belastungen und Unsicherheiten einstellen.

Aufschlussreich für die Handhabung von Heterogenität sozialer wie individueller Art unter den Studierenden ist ihre unterschiedliche Verteilung nach den Fachrichtungen, wobei sie in einem Fall günstigere und im anderen Fall ungünstigere Verhältnisse aufweisen können. Im Hinblick auf den Studienerfolg der Studienanfänger/innen in den verschiedenen Fachrichtungen können sich einzelne Merkmale und Zugehörigkeiten, Lebensbedingungen und Haltungen gegenseitig verstärken oder aufheben: Wenn etwa die Selbstverständlichkeit des Studiums hoch ist, die Leistungsfähigkeit aber niedriger ausfällt - wie in der Rechtswissenschaft. Oder wenn eine hohe Erwerbsquote vorliegt bei gleichzeitig hohem Fachinteresse - wie in den Kultur-/Sprachwissenschaften.

Die unterschiedlichen Konfigurationen der studentischen Voraussetzungen besagen zugleich, dass in den einzelnen Fachrichtungen zum Teil unterschiedliche Strategien und Schwerpunkte für die Studieneingangsphase eingeschlagen werden sollten, um Bedarf und Voraussetzungen der jeweiligen Klientel an Studienanfänger/innen angemessen zu berücksichtigen und sie im Studium zu fördern. So dürften Orientierungsveranstaltungen zur Einführung in den Sozialwissenschaften bedeutsamer sein, während in der Rechtswissenschaft die Gewinnung von Interesse und Engagement in den Fokus zu stellen wäre, und in den Ingenieurwissenschaften dürften häufiger „Brückenkurse“ zur Aufarbeitung von (mathematischen) Wissenslücken angebracht sein.

3 Studienbeginn: Informationsstand, Schwierigkeiten und Wünsche

Um die Studierenden in der Studieneingangsphase zu unterstützen, sind neben der Klärung ihres Informationsstandes vor allem ihre Auskünfte über vorhandene Schwierigkeiten bei der Studienbewältigung wichtig und heranzuziehen, sei es im Leistungsbereich, bei der Orientierung oder im sozialen Zusammenleben. Gleichermäßen zu beachten sind die studentischen Wünsche zur Verbesserung der Studienbedingungen, weil sie erkennen lassen, welche Prioritäten der Dringlichkeit bestehen und wo Anstrengungen zur Gestaltung der Studieneingangsphase vor allem ansetzen sollten.

3.1 Informationen über Studienordnung, Beratung und Strukturen

Für das Zurechtfinden in der ersten Studienphase ist nicht zuletzt ein guter Informationsstand der Studienanfänger/innen über die Verhältnisse und Bedingungen, Instanzen und Möglichkeiten an der Hochschule und im Studienfach außerordentlich wichtig. Als grundlegend für ein Zurechtfinden an der Hochschule sind zum einen die Kenntnisse über die Studien- und Prüfungsordnung, zum anderen über die Möglichkeiten zur Studienberatung anzusehen.

Ganz zentral für den Studieneinstieg sind die *Informationen zur „Studien- und Prüfungsordnung im eigenen Studienfach“*: Dazu besteht ein vergleichsweise hoher Informationsstand unter den Studienanfänger/innen, denn 72% sehen sich als zumindest ausreichend darüber informiert. Außerdem ist diese recht hohe Quote erst im WS 2012/13 erreicht worden, davor lag sie mit 58% (2007) bzw. mit 63% (2010) weit niedriger. Demnach hat sich eine deutliche Verbesserung der studentischen Kenntnisse zur Studien- und Prüfungsordnung in den letzten Jahren ergeben, wobei sie an den Fachhochschulen durchweg etwas besser als an den Universitäten geblieben sind (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8
Informationsstand von Studienanfänger/innen insgesamt und an Universitäten und Fachhochschulen (2007 - 2013)

(Skala von 1 = viel zu wenig, 2 = etwas zu wenig, 3 = ausreichend, 4 = gut, 5 = sehr gut, bis 6 = interessiert mich nicht; Angaben in Prozent für zusammengefasste Kategorien 3-5 = ausreichend bis sehr gut)

Ausreichende Informationen über ...	Insgesamt			Universitäten			Fachhochschulen		
	2007	2010	2013	2007	2010	2013	2007	2010	2013
Studien- u. Prüfungsordnung im eigenen Studienfach	58	63	72	57	63	70	63	64	75
Möglichkeiten zur Studienberatung	67	68	77	67	68	76	66	68	80
Möglichkeiten für Studium im Ausland	40	49	57	39	47	54	47	55	65
Entscheidungsstrukturen an der Hochschule	44	47	56	41	46	55	60	53	60
Arbeitsmarktsituation im Tätigkeitsfeld	64	63	66	63	62	64	71	67	72

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Der *Beratung* wird ebenfalls eine wichtige Funktion in der Studieneingangsphase zugeschrieben, sowohl für die Fachwahl als auch für die Studienbewältigung. Ihre wichtige Rolle ist in den evaluativen Studien deutlich bestätigt worden (vgl. Vöttiner/Ortenburger 2015). Über die *„Möglichkeiten zur Studienberatung an der Hochschule“* sehen sich die Studienanfänger/innen vergleichsweise am besten informiert: 41% meinen gut bis sehr gut und weitere 36% ausreichend informiert zu sein, eine Ge-

samtquote von 77%. Auch sie hat in den letzten Jahren einen deutlichen Zuwachs erfahren; 2007 wie 2010 lag sie mit jeweils zwei Drittel noch deutlich niedriger.

Die „*Möglichkeiten für ein Studium im Ausland*“, als ein spezieller Aspekt der Studienanlage, erreicht eine geringere Informationsquote, und zwar zuletzt 2013 von 57% unter den Studienanfänger/innen, d.h. 32% sehen sich als gut bzw. sehr gut und weitere 25% als ausreichend darüber informiert an. Auch im Feld der Auslandsmobilität ist ein erheblicher Zuwachs an Kenntnissen unter den Studienanfänger/innen zu verzeichnen, denn noch 2007 lag die Informationsquote erst bei 40%.

Für die Einbindung in das Hochschulleben ist auch eine gewisse soziale und politische Beteiligung vorauszusetzen. Die Zunahme im Informationsstand der Studienanfänger/innen über „*Entscheidungsstrukturen an der eigenen Hochschule*“ in den letzten Jahren erscheint dafür vorteilhaft: Noch 2007 attestierten sich erst 44% einen zumindest ausreichenden Informationsstand darüber, 2013 hat sich dieser Anteil auf 56% erhöht - verzeichnet ebenfalls eine kräftigen Zuwachs.

Gute oder schlechte Arbeitsmarktperspektiven können den Studienverlauf stützen oder bremsen. Deshalb sind die studentischen Kenntnisse über die *Arbeitsmarktsituation im angestrebten Tätigkeitsfeld* von einigem Belang. Entsprechend erweisen sich die Studienanfänger/innen darüber recht gut informiert: 66% geben 2013 einen zumindest ausreichenden Informationsstand an. Sie sind darüber offenbar besser informiert als über Möglichkeiten zum Auslandsstudium. Im Unterschied zu den anderen Feldern hat sich dazu ihr Kenntnisstand kaum verändert (vgl. Tabelle 8).

Im Vergleich der beiden *Hochschularten* erweisen sich die Studienanfänger/innen an den Fachhochschulen durchweg als besser informiert als die an Universitäten. Hinsichtlich eines Studiums im Ausland und der Arbeitsmarktperspektiven ist der Vorsprung mit acht bzw. elf Prozentpunkten erheblich. Aber auch bezüglich der Studien- und Prüfungsordnung oder der Beratungsmöglichkeiten verfügen sie über einen besseren Informationsstand. Ob dies an einem besseren Informationsangebot der Fachhochschulen liegt oder an größeren Informationsbemühungen der Studierenden dieser Hochschulart muss offen bleiben - in allen Fällen ist der Vorsprung statistisch signifikant.

Studentinnen im ersten Studienjahr weisen in der Regel den gleichen Informationsstand auf wie die Studenten: gleichermaßen gut bei Fragen der Prüfungsordnung und Studienberatung, weniger gut bei Fragen über Mitbestimmung und Entscheidungsstrukturen an der Hochschule, sowie dazwischen liegend bei Fragen der Arbeitsmarktsituation. Allein wenn es um Möglichkeiten für ein Studium im Ausland geht, sehen sich die Studentinnen zu 36%, die Studenten nur zu 26% als gut informiert an – dieser Informationsvorsprung ist aber fast ausschließlich darauf zurückzuführen, dass sich Studentinnen weit häufiger Kultur- und Sprachwissenschaften belegt haben.

Im Überblick über die letzten drei Erhebungen des Studierendensurveys (2007, 2010 und 2013) werden deutliche *Verbesserungen im Informationsstand* der Studienanfänger/innen ersichtlich. Einzige Ausnahme sind die Informationen über die Arbeitsmarktsituation im angestrebten Tätigkeitsfeld. Dabei sind die Verbesserungen vor allem zwischen den beiden letzten Erhebungen von 2010 und 2013 eingetreten; in dieser recht kurzen Zeitphase von drei Jahren ist also ein deutlicher Zugewinn erreicht worden. Am meisten hat sich der Informationsstand bei den Studienanfänger/innen im Hinblick auf die Studien- und Prüfungsordnung und über die Möglichkeiten für ein Studium im Ausland erhöht. Offenbar haben verstärkte Informationsbemühungen der Hochschulen und Fachbereiche zu diesen besseren Resultaten im Kenntnisstand der Studienanfänger/innen beigetragen.

3.2 Schwierigkeiten bei der Studienbewältigung

Die Schwierigkeiten im Studium verweisen darauf, wo die Studierenden der Schuh drückt und ihnen die Studienbewältigung Sorgen bereitet. Diese Schwierigkeiten können zu Studienbeginn ganz unterschiedlicher Art sein: Sie können sich auf die Leistungen und Prüfungen beziehen, auf die Mitarbeit und die Beteiligung oder auf die Kontakte und den Umgang mit den Lehrenden.

Der Schwerpunkt der studentischen Schwierigkeiten zu Studienbeginn liegt eindeutig im Bereich der *Leistungsanforderungen* und der *Prüfungsvorbereitungen* sowie in der *Studienplanung*, etwa für die nächsten beiden Jahre. Jeweils mehr als die Hälfte bis hin zu zwei Drittel der befragten Studienanfänger/innen bestätigen Schwierigkeiten in diesen drei Bereichen. Darunter sind 13% bis 15%, die sogar von großen Schwierigkeiten mit den Leistungen, den Prüfungen und der Studienplanung berichten.

Ein gutes Drittel hat in drei weiteren Bereichen mit zumindest einigen Schwierigkeiten zu kämpfen: Es handelt sich um das *Gewinnen einer eigenen Orientierung* (39%), die *schriftliche Ausarbeitung von Referaten* und Hausarbeiten (38%) sowie die *Beteiligung an Diskussionen* in Lehrveranstaltungen (34%). Der Anteil unter den befragten Studienanfänger/innen, die in diesen drei Feldern große Schwierigkeiten eingestehen, beläuft sich in allen drei Fällen auf 6% bis 7%.

In vier Bereichen, die durchweg im Feld der Kontakte und Kommunikation angesiedelt sind, bestehen für die Studienanfänger/innen weit weniger Schwierigkeiten. Jedenfalls berichtet ein Viertel oder noch weniger von Schwierigkeiten beim *Fehlen fester studentischer Arbeitsgruppen* (25%), beim *Finden von Kontakten zu den Kommilitonen* (19%), dem *Umgang mit den Lehrenden* (16%) oder der *Konkurrenz unter den Studierenden* (12%). In allen diesen Fällen berichten höchstens vier Prozent der Studienanfänger/innen von größeren Schwierigkeiten.

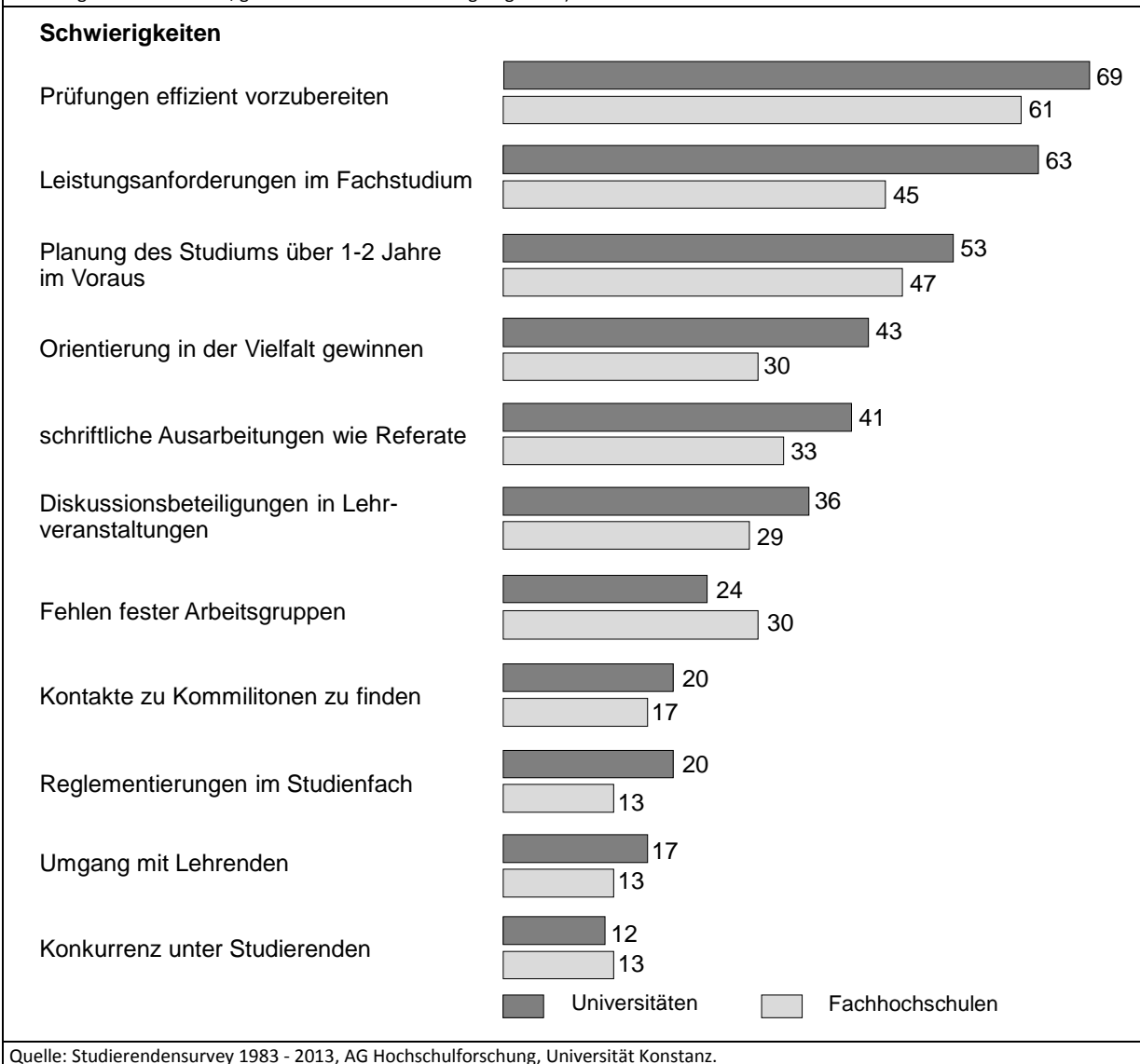
Einen aufschlussreichen Sonderfall stellen die *Reglementierungen im Studienfach* dar. Denn Schwierigkeiten damit hatten sich bis 2010 erhöht und stellten damals immerhin 32% der befragten Studienanfänger/innen vor einige Probleme. Bis 2013 ist dieser Anteil aber erheblich zurückgegangen: Nunmehr bereiten nur noch für 18% die Reglementierungen im Studium Schwierigkeiten. Offenbar ist eine bemerkenswerte „Entbürokratisierung“ bei den Studienvorgaben und Regularien an den Hochschulen erreicht worden, was den Studierenden entgegenkommt und sie entlastet.

Im Zeitvergleich fällt zudem auf, dass 2013 vor allem der Umgang mit den Lehrenden den Studienanfänger/innen deutlich leichter fällt als noch bei der Erhebung 2007, als 23% von Schwierigkeiten sprachen, während dieser Anteil nunmehr nur noch 16% beträgt. Dies ist eine wichtige, zudem statistisch signifikante Verbesserung des Beziehungsklimas an den Hochschulen.

Nach der *Hochschulart* sind erhebliche Unterschiede im Ausmaß von Schwierigkeiten zu Studienbeginn zu beobachten. An *Universitäten* benennen die Studienanfänger/innen deutlich mehr Schwierigkeiten vor allem bei den Leistungsanforderungen im Fachstudium (18 Prozentpunkte mehr als an Fachhochschulen) und bei der Gewinnung einer eigenen Orientierung in den Fachinhalten (13 Prozentpunkte mehr). Andere mögliche Schwierigkeiten im Studium treten für die Studienanfänger/innen an Universitäten ebenfalls signifikant öfter als an Fachhochschulen auf: eine effiziente Prüfungsvorbereitung, vorausschauende Studienplanung, Diskussionsbeteiligung in Lehrveranstaltungen, schriftlichen Ausarbeitungen und Reglementierungen im Studienfach: In allen Fällen liegt an Universitäten der Anteil mit Schwierigkeiten um sechs bis acht Prozentpunkte höher (vgl. Abbildung 5).

Abbildung 5
Schwierigkeiten im Studium für Studienanfänger/innen an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2012/13)

(Skala von 1 = keine, 2 = geringe, 3 = einige bis 4 = große Schwierigkeiten; Angaben in Prozent für Kategorien 3 + 4 = einige und große Schwierigkeiten zusammen; geordnet nach deren Umfang insgesamt)



Nur die Konkurrenz unter den Studierenden bereitet an beiden Hochschularten gleichermaßen wenigen Studienanfänger/innen Schwierigkeiten: nur 12% bzw. 13%. Einzig das Fehlen fester Arbeitsgruppen stellt die Studienfänger/innen an den Fachhochschulen etwas häufiger vor Probleme, und zwar 30% von ihnen, gegenüber 24% an den Universitäten.

Studentinnen wie Studenten im 1. Studienjahr führen bei fast allen Bedingungen und Anforderungen des Studiums ähnlich häufig an, ob sie damit einige oder große Schwierigkeiten haben. Es hängt weit mehr von der besuchten Hochschulart oder der belegten Fachrichtung ab, ob Schwierigkeiten in geringerem oder größerem Ausmaß auftreten. Auszunehmen sind zwei Schwierigkeiten, die Studentinnen zu Studienbeginn deutlich häufiger anführen: zum einen, sich an Diskussionen in den Lehrveranstaltungen zu beteiligen, zum anderen, in der Vielfalt der Fachinhalte eine eigene Orientierung zu gewinnen. Weder bei den Leistungen oder Prüfungen, noch in den Kontakten untereinander oder im Umgang mit Lehrenden bestehen bemerkenswerte geschlechtsspezifische Unterschiede.

Eigene Muster an Schwierigkeiten nach Fachrichtungen

Für die Fachrichtungen lässt sich jeweils ein eigenes Muster der Schwierigkeiten zum Studienbeginn nachzeichnen. Die größte Übereinstimmung ist dabei zwischen den *Kultur- und den Sozialwissenschaften* an Universitäten festzustellen: Das Ausmaß der Schwierigkeiten ist jeweils nahezu gleich oder ähnlich, insbesondere im Bereich der Leistungen. Beide Fachrichtungen weisen bei zwei Schwierigkeiten überproportionale Häufigkeiten auf: zum einen bei der Studienplanung, zum anderen bei schriftlichen Ausarbeitungen. Besonders gering sind in beiden Fachrichtungen Schwierigkeiten bei den Kontakten und in der Kommunikation: sei es unter den Studierenden, sei es zu den Lehrenden.

Besonders häufig sehen sich die Studierenden der *Wirtschaftswissenschaften* mit Schwierigkeiten konfrontiert. In gleich sieben Feldern weisen die Studienanfänger/innen dieser Fachrichtung an Universitäten überproportional Schwierigkeiten auf: Das betrifft die Planung und Orientierung, die Arbeitsgruppen und Diskussionsbeteiligung sowie die soziale Beziehung zu Kommilitonen wie Lehrenden, außerdem die stärkere Reglementierung des Fachstudiums. Allerdings bestehen bei den Leistungsanforderungen und bei der Prüfungsvorbereitung keine größeren Schwierigkeiten als in den anderen Fachrichtungen, das Schwierigkeitsniveau entspricht dem universitären Mittel.

Für die Studienanfänger/innen in der *Rechtswissenschaft* fallen in vier Bereichen überproportional häufig Schwierigkeiten an: bei den Leistungsanforderungen (76%), bei der Orientierung in den Fachinhalten (56%), aber auch bei schriftlichen Ausarbeitungen (46%) und der Diskussionsbeteiligung (44%). Selten dagegen bereiten ihnen die Reglementierungen im Studienfach und der Umgang mit den Lehrenden größere oder einige Schwierigkeiten (jeweils nur 12%).

In den *Natur- und den Ingenieurwissenschaften* der Universitäten sind die Schwierigkeiten mit den Prüfungen (73% bzw. 70%) im Vergleich mit den anderen Fachrichtungen überproportional hoch; in den Naturwissenschaften auch generell mit den Leistungsanforderungen (73%). Ebenso bereiten die Studienplanung (51%) und schriftliche Ausarbeitungen (44%) den Studienanfänger/innen in den Naturwissenschaften mehr Schwierigkeiten; in den Ingenieurwissenschaften ist es der soziale Bereich von Kontakten untereinander und im Umgang mit Lehrenden, die mehr Schwierigkeiten bereiten (für 20% bis 27% je nach Aspekt), nahezu gleich stark wie in den Wirtschaftswissenschaften.

Die Studienanfänger/innen in der *Medizin* sind bezüglich der Schwierigkeiten im Vergleich der Fachrichtungen unauffällig: In keinem Bereich räumen sie überproportional viele Schwierigkeiten im Studium ein, wobei auch bei ihnen Leistungen und Prüfungen häufiger Schwierigkeiten bereiten (für nahezu zwei Drittel). Reglementierungen im Studienfach werden vergleichsweise seltener als schwierig eingestuft (14%); noch seltener beklagen sie das Fehlen fester Arbeitsgruppen (10%) und besonders leicht fällt ihnen der Kontakt zu ihren Kommilitonen (nur 8% haben Schwierigkeiten damit).

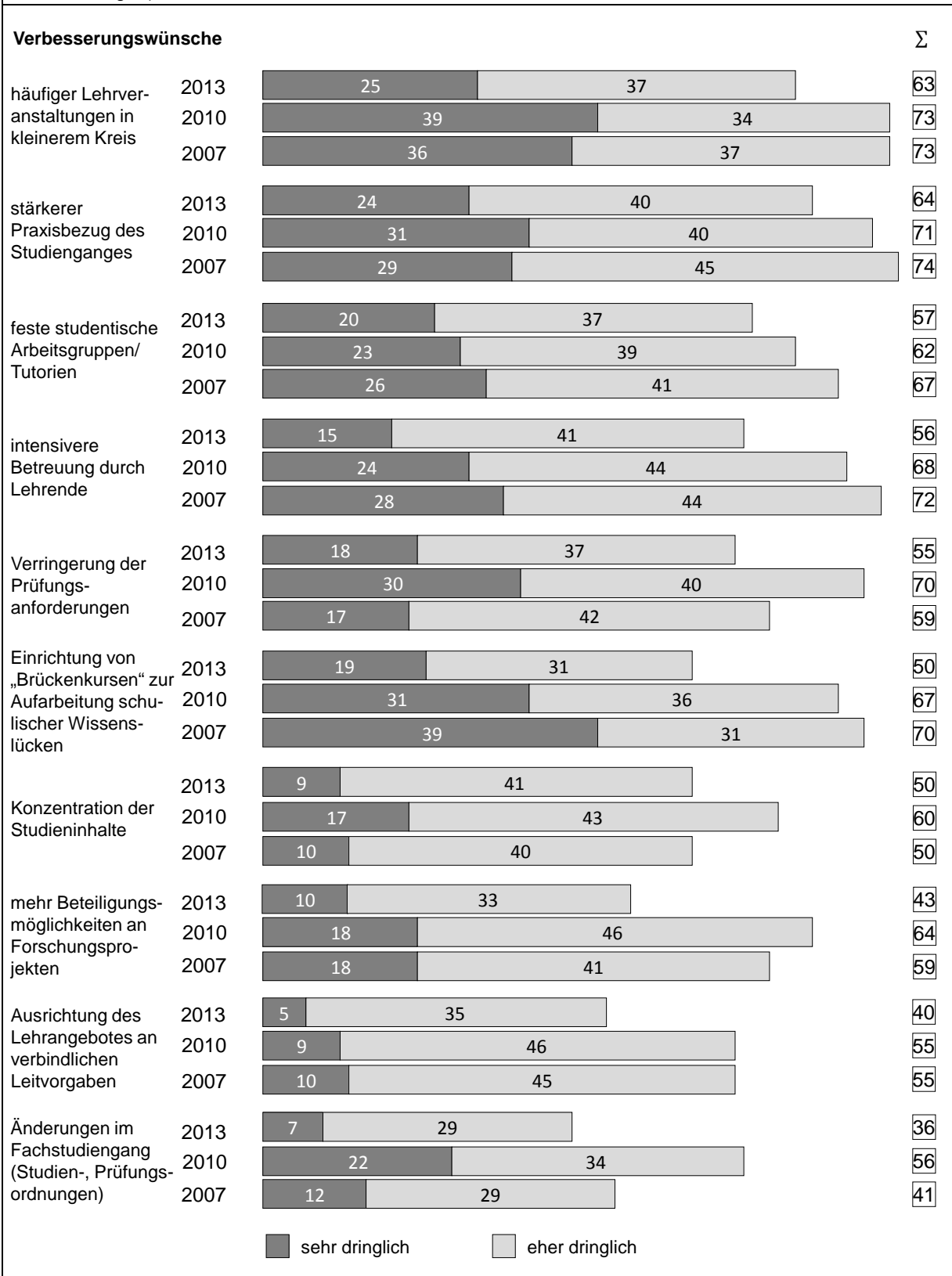
3.3 Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation

An den *Wünschen zur Verbesserung der Studienbedingungen*, wie sie die Studienanfänger/innen vorbringen, lässt sich ablesen, was für sie in der Studieneingangsphase von Wichtigkeit wäre, um ein Studium erfolgreicher zu bewältigen. Bei diesen Wünschen für bessere Studienbedingungen lassen sich gemäß der letzten Erhebung von 2013 vier Stufen der Dringlichkeit unterscheiden. Daran wird erkennbar, wo für die Studienanfänger/innen die Prioritäten von Maßnahmen und Angeboten liegen, um sie bei der Studienbewältigung zu unterstützen. Im Vergleich der letzten Erhebungen zwischen 2007 und 2013 wird ersichtlich, ob solche Wünsche nach besseren Studienbedingungen dringlicher geworden sind oder ihre Dringlichkeit nachgelassen hat (vgl. Abbildung 6).

Abbildung 6

Wünsche zur Verbesserung der Studienbedingungen von Studienanfänger/innen insgesamt im Zeitverlauf: 2007 - 2013

(Skala von 0 = gar nicht dringlich bis 6 = sehr dringlich; Angaben in Prozent für zusammengefasste Kategorien 3 + 4 = eher dringlich und für 5 + 6 = sehr dringlich)



Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Anmerkung: Zahl Befragter Studienanfänger/innen: 2007: 732; 2010: 1.170; 2013: 647.

(1) Am häufigsten wird von den Studienanfänger/innen ein „*stärkerer Praxisbezug des Studienganges*“ (64%) sowie „*häufiger Lehrveranstaltungen in kleinerem Kreis*“ (63%) als dringlich gewünscht (Kategorien „eher“ und „sehr dringlich“ zusammen). Damit sind zwei maßgebliche Bedingungen genannt, die bei Bemühungen um Verbesserung in der Studieneingangsphase im Vordergrund stehen sollten, wobei sie ganz unterschiedliche Sachverhalte des Studiums umfassen: (1) die Studien- und Lehrausrichtung und (2) die Kommunikationsmöglichkeiten in der Lehre.

(2) Über die Hälfte der Studienanfänger/innen halten Verbesserungen bei der Einrichtung von „*festen studentischen Arbeitsgruppen/Tutorien*“ (57%), bei der „*intensiven Betreuung durch Lehrende*“ (56%) und bei der „*Verringerung der Prüfungsanforderungen*“ (55%) für dringlich. In den beiden Bereichen der Kommunikation mit Kommilitonen oder Lehrenden sind zwar in den letzten Jahren einige Verbesserungen eingetreten, sie sollten aber wegen ihrer Wichtigkeit ebenfalls weiterhin auf der Agenda in der Studieneingangsphase einen hohen Stellenwert einnehmen.

(3) Genau die Hälfte der Studienanfänger/innen wünscht sich dringlich eine „*Konzentration der Studieninhalte*“ und „*Brückenkurse zur Aufarbeitung schulischer Wissenslücken*“ (jeweils 50%); solche „*Brückenkurse*“ sollten fachspezifisch ausgelegt sein, wobei hierfür der Bedarf nach Fach und Wissensgebiet stark variieren kann.

(4) Für drei Bereiche der Studienbedingungen fällt der Anteil mit dringlichem Wunsch nach Verbesserung unter den befragten Studienanfänger/innen weniger hoch aus: das betrifft „*mehr Beteiligungsmöglichkeiten an Forschungsprojekten*“ (43%), die „*Ausrichtung des Lehrangebotes an verbindlichen Leitvorgaben*“ (40%) sowie mit gewissen Abstand die „*Änderungen im Fachstudiengang (Studien-, Prüfungsordnung)*“ (36%).

Der Studienbeginn ist an den *Fachhochschulen* offenbar weit günstiger als an den *Universitäten*. Studienanfänger/innen an Universitäten äußern viel häufiger den dringlichen Wunsch nach Verbesserung der Studienbedingungen, und zwar in allen zehn vorgelegten Feldern, die in der Befragung angesprochen wurden. Alle Unterschiede nach der Hochschulart bei den Verbesserungswünschen sind durchweg statistisch signifikant und damit aussagekräftige Belege über die Differenz in den Studienbedingungen an den beiden Hochschularten.

Besonders groß fallen die Unterschiede in der Erhebung von 2013 in drei Bereichen aus, mit ganz erheblichen Differenzen zwischen den Hochschularten von 16 bis 19 Prozentpunkten: (1) intensivere Betreuung durch die Lehrenden, (2) stärkerer Praxisbezug im Studiengang sowie (3) häufiger Lehrveranstaltungen in kleinerem Kreis. In deutlicher Weise spiegelt sich darin wieder, dass an den Universitäten weit häufiger durch die große Zahl Studierender eine nachteilige „*Überfüllung*“ eingetreten ist, die gleichzeitig mit einer größeren Anonymität und Konkurrenz einhergeht. Außerdem wird erkennbar, dass an den Universitäten oftmals der Praxisbezug für die Studierenden noch nicht hinreichend hergestellt ist, trotz einiger Verbesserungen in diesem Feld (vgl. Multrus 2013).

Zu Studienbeginn mahnen *Studentinnen* zwar häufiger als ihre männlichen Kommilitonen Verbesserungen als dringlich an, allerdings zumeist nur etwas häufiger (plus ein bis fünf Prozentpunkte, was statistisch insignifikant bleibt). In drei Fällen sprechen sie sich entschieden häufiger für eine Verbesserung aus: bei der Konzentration der Studieninhalte, der Einrichtung von ‚*Brückenkursen*‘ sowie der Verringerung der Prüfungsanforderungen. Die Betonung von Verbesserungen in diesen drei Feldern

haben die Studentinnen erst in der Letzten Erhebung im WS 2012/13 vorgenommen, während davor die Unterschiede zu den Studenten ähnlich gering wie bei den anderen Wünschen waren.

Verbesserte Studienbedingungen - weniger Verbesserungswünsche

Im Zeitraum von 2007 bis 2013, müssen sich die Bedingungen bei Studienbeginn erheblich verbessert haben. Jedenfalls äußern die Studienanfänger/innen 2013 weit weniger Wünsche zur Verbesserung der Studienbedingungen als noch 2007 oder 2010. Dieser Rückgang ist sowohl bei den Studentinnen wie Studenten des 1. Studienjahres festzustellen. Insgesamt sind die Veränderungen so umfangreich, gemessen an der Abnahme der Verbesserungswünsche, dass von einer anderen, vor allem besseren Art des Studienbeginns gesprochen werden darf.

Die entscheidenden Verbesserungen sind offenbar zwischen 2010 und 2013 eingetreten. In drei bezeichnenden Bereichen hatten vorher von 2007 auf 2010 die Verbesserungswünsche sogar stark zugenommen, teilweise sprunghaft - ehe sie danach bis 2013 wieder zurückgingen, zum Teil sogar unter das Maß an Wünschen von 2007. Es handelt sich um folgende Wünsche der Studienanfänger/innen, die nach einer starken Zunahme wieder deutlich zurückgegangen sind (in Klammern ist die Entwicklung der als ‚dringlich‘ deklarierten Wünsche, ‚eher‘ und ‚sehr‘ zusammen, von 2007 über 2010 bis 2013 angeführt; vgl. Abbildung 6)):

- (1) „Verringerung der Prüfungsanforderungen“ (59% - 70% - 55%);
- (2) „Konzentration der Studieninhalte“ (50% - 60% - 50%);
- (3) „Änderung im Fachstudiengang“ (41% - 56% - 36%).

Die erkennbaren Veränderungen entsprechen durchaus den studentischen Vorwürfen und Kritikpunkten, wie sie diese vor allem 2009 und 2010, zum Teil in heftigen Demonstrationen, vorgetragen hatten. Insofern wird daran ebenfalls deutlich, dass die Hochschulen und Fachbereiche die studentischen Sorgen und Klagen ernsthaft aufgenommen und für deutliche Verbesserungen in diesen wichtigen Feldern der Prüfungen und Studieninhalte gesorgt haben.

4 Teilnahme an Angeboten in der Studieneingangsphase

Die Möglichkeiten der Hochschulen und Fachbereiche, den Studienanfang zu unterstützen und zu erleichtern, umfassen ein weites und vielfältiges Spektrum an Angebotsformaten. Das reicht von einmaligen Informationsveranstaltungen über längere Kurse und Übungen bis hin zu umfassenden Einführungen mit Mentoren und Beratung über ein Semester oder gar ein ganzes Studienjahr hinweg, die durchaus eine Kollegform annehmen können.

4.1 Spektrum und Umfang der Angebote zum Studienstart

Gemäß den unterschiedlichen Programmen zur Studieneingangsphase, wie sie etwa im Qualitätspakt Lehre angegangen (BMBF 2013) oder in Modellprojekten des Landes Baden-Württemberg erprobt werden (MWK 2012), sind den Studierenden im Rahmen der Erhebung zum WS 2012/13 des Studierenden surveys acht mögliche Angebotsformate vorgelegt worden. Zu denen sollten sie angeben, ob es das angeführte Format an ihrer Hochschule gibt und ob sie daran teilgenommen haben. Durch den Vergleich der Studierenden in den verschiedenen Studienjahren, ist es möglich abzuschätzen, ob die gegenwärtigen Studienanfänger/innen (im 1. Studienjahr) häufiger Angebote verzeichnen als es ihre älteren Kommilitonen (im 2. und 3. Studienjahr) erfahren konnten.

Die Häufigkeit der verschiedenen Angebotsformate zu Studienbeginn variiert erheblich. Weitaus am meisten verbreitet sind „*Studienvorbereitende Tage, Camps oder Orientierungswochen*“: Bei diesem Angebot treten kaum Unterschiede zwischen den betrachteten Studienjahren auf, d.h. auch in den Jahren davor konnten die damaligen Studienanfänger/innen, die sich heute entsprechend in einem höheren (2. oder 3.) Studienjahr befinden, auf dieses Angebote ähnlich häufig zurückgreifen: die Anteile, denen das Angebot bekannt ist, liegen zwischen 80% und 84% (vgl. Abbildung 7).

Bereits deutlich anders sieht es bei den „*Tutorenprogrammen, studentischen Arbeitsgemeinschaften zum Studienbeginn*“ aus. Die Spannweite zwischen den drei Studienphasen fällt beträchtlich aus: Befinden sich die Studierenden selbst noch in der Studieneingangsphase (1. und 2. Hochschulsemester), dann finden 77% von ihnen diese Möglichkeit vor; von den älteren Studierenden können dies aber nur 66% vermelden.

Die aufwändigeren „*Mentorenprogramme, z.B. zu studienorganisatorischen Fragen*“ sind zwei Dritteln der Studienanfänger/innen im WS 2012/13 als vorhanden bekannt. Für Studierende in den späteren Studienphasen waren sie deutlich weniger vorhanden: Sie bestätigen ihr Vorhandensein nur zu 56% bzw. 55%. Sowohl aufwändigere Tutorenprogramme als auch Mentorenprogramme sind offensichtlich erst in den letzten Jahren etwas vermehrt an den Hochschulen als Ansatz und Angebot zur Studieneinführung eingerichtet worden.

Von allen Studienanfänger/innen bestätigt die Hälfte, dass „*Brückenkurse zur Aufarbeitung von Wissenslücken*“ an ihrer Hochschule angeboten werden. Auch dabei besteht eine gewisse Stufung nach den Studienjahren: Vermehrt sind solche „*Brückenkurse*“ für neue Studienanfänger/innen zum WS 2012/13 vorhanden, und zwar für 57%. Für Studierende im dritten Studienjahr war dieser Anteil mit 45% deutlich geringer, der dadurch zu Studienbeginn fachliche Lücken ausgleichen konnte.

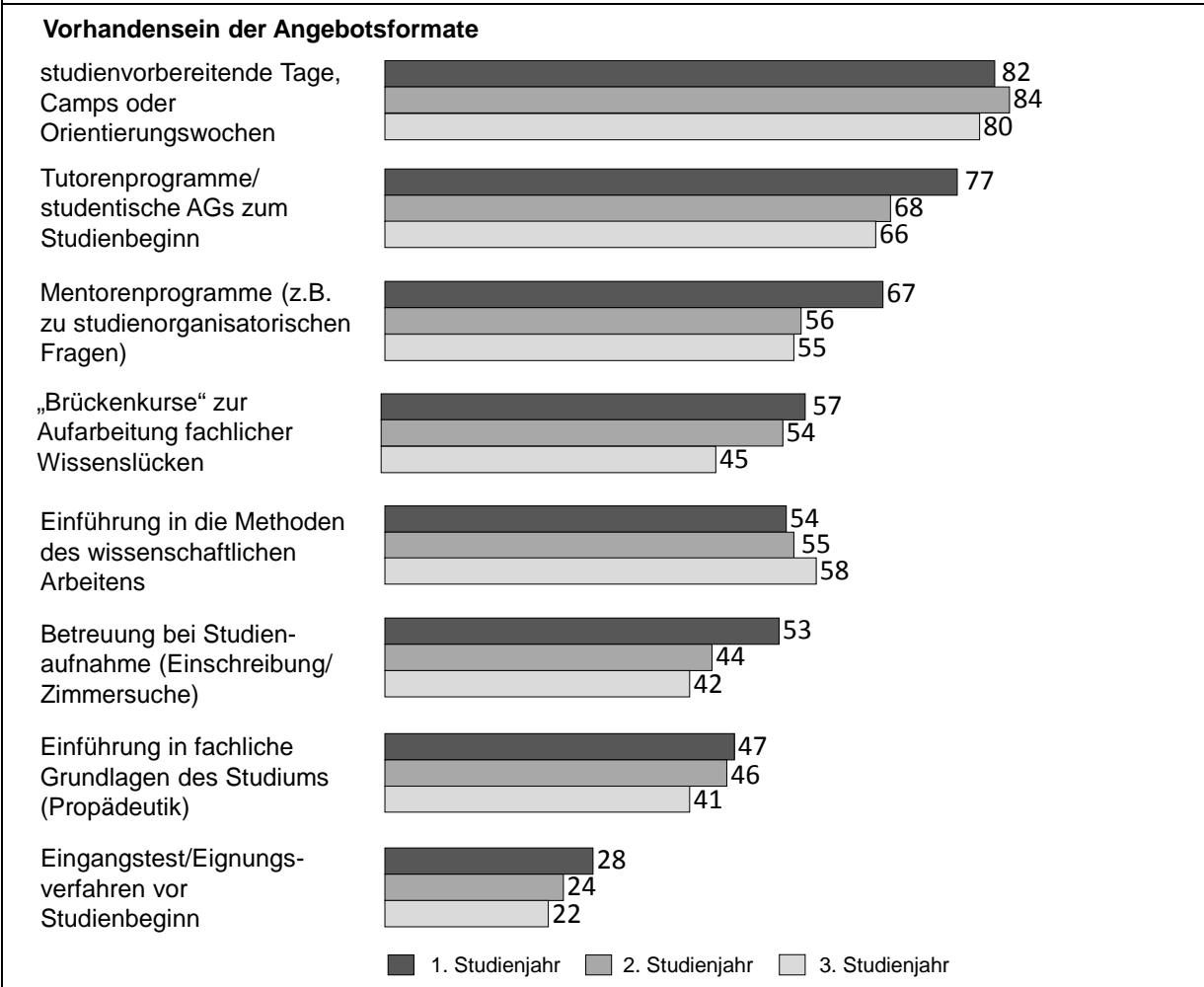
Etwas über die Hälfte der Studienanfänger/innen könnte auf „*Einführungen in die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens*“ (54%) und auf eine „*Betreuung bei Studienaufnahme*“ (53%) zurückgreifen, weil dieses Angebot an ihrer Hochschule besteht. Allerdings waren die methodischen Einfüh-

rungen auch für die älteren Studierenden ähnlich häufig zu Studienbeginn vorhanden, während die Betreuung, ähnlich wie die Tutoren- und Mentorenprogramme, offenbar erst in den letzten Jahren stärker ausgebaut worden sind (vgl. Abbildung 7).

Abbildung 7

Vorhandensein der verschiedenen Angebotsformate zur Studieneinführung gemäß Kenntnis der Studierenden nach Studienjahren im WS 2012/13)

(Angaben in Prozent für Kategorien „gab es“ zusammen)



Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Eine „Einführung in die fachlichen Grundlagen des Studiums, kennt weniger als die Hälfte aller Studierenden (44%). Für die Studienanfänger/innen ist die Ausstattung mit solcher Einführungshilfe kaum besser, denn nicht mehr als 47% geben an, dass sie an ihrer Hochschule eingerichtet seien.

Am seltensten berichten die Studierenden, dass „Eingangstests/Eingangsverfahren vor Studienbeginn“ verlangt würden. Nicht ganz ein Viertel (24%) weiß davon, wobei es unter jenen in der Studieneingangsphase (1. u. 2. Hochschulsemester) nur geringfügig mehr sind (um vier Prozentpunkte).

Von den verschiedenen Angebotsformaten zur Studieneingangsphase haben über die drei Studienjahre fast alle eine Zunahme zu verzeichnen, wenn die Anteile zum Studienbeginn mit denen in den späteren Phasen verglichen werden. Die Studienanfänger/innen im WS 2010/11 (jetzt im 3. Studienjahr) hatten viel weniger Möglichkeiten vorgefunden als die Studienanfänger/innen im WS 2012/13; nur die Einführung in die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens weist keine Steigerung auf.

4.2 Angebotsunterschiede nach Hochschulart und Fachrichtungen

Nach der *Hochschulart* sind bei den Angeboten zur Studieneingangsphase in der Regel keine größeren Unterschiede festzustellen. Nur in zwei Fällen melden die Studienanfänger/innen der einen Hochschulart deutlich häufiger das Vorhandensein eines Angebotes: zum einen an Universitäten bei den Eingangstests/Eingangsverfahren (plus 15 Prozentpunkte); zum anderen an Fachhochschulen bei den Einführungen in die wissenschaftlichen Methoden (ebenfalls plus 15 Prozentpunkte).

Die acht *Fachrichtungen an den Universitäten* weisen nach Auskunft der Studienanfänger/innen unterschiedliche Schwerpunkte bei den Angeboten zur Studieneinführung auf. Bei diesen Vergleichen wird die statistische Richtlinie beachtet, dass nur bei einer Besetzungszahl von 35 und mehr, die Befunde zur Interpretation herangezogen werden, weil sich dann die Verteilung einer zufälligen Normalverteilung annähert, so dass einseitige Verzerrungen weniger zu erwarten sind. Um dies kenntlich zu machen, werden die Werte dann in Klammern gesetzt, was allerdings nur für die Rechtswissenschaft (n=23) zutrifft.

Unter den Angebotsformaten zur Studieneinführung sind „studienvorbereitende Tage, Orientierungswochen“ besonders häufig in den Wirtschafts- und Naturwissenschaften vorhanden, wo sie über 90% der dortigen Studienanfänger/innen bestätigen, hingegen seltener in der Rechtswissenschaft mit 70% Bestätigung, ebenso in der Medizin und den Kultur-/Sprachwissenschaften mit 70% bis 76% Bestätigung (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9

Vorhandensein der Angebotsformate zur Studieneinführung gemäß Kenntnis der Studienanfänger/innen an Universitäten nach Fachrichtungen (WS 2012/13)

(Angaben in Prozent für Kategorien „gab es, nicht teilgenommen“ und „gab es, teilgenommen“ zusammen)

Angebotsformate nach Häufigkeit	Studienanfänger/innen: 1. – 2. Semester						
	Kulturwiss. (83)	Sozialwiss. (82)	Rechtswiss. (23)	Wirtschaftswiss. (63)	Medizin (45)	Naturwiss. (112)	Ingenieurwiss. (46)
studienvorbereitende Tage, Camps oder Orientierungswochen	76	82	(70)	95	73	91	80
Tutorenprogramme/studentische AG's zum Studienbeginn	75	75	(83)	75	80	77	74
Mentorenprogramme (z.B. zu studienorganisatorischen Fragen)	67	65	(70)	68	69	69	65
„Brückenkurse“ zur Aufarbeitung fachlicher Wissenslücken	35	31	(0)	80	45	78	91
Einführung in die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens	74	78	(68)	35	20	32	26
Betreuung bei Studienaufnahme (Einschreibung/Zimmersuche)	54	56	(57)	40	44	55	44
Einführung in fachliche Grundlagen des Studiums (Propädeutik)	57	56	(32)	44	39	37	42
Eingangstest/Eignungsverfahren vor Studienbeginn	47	17	(9)	19	64	28	30

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Anmerkung: Wegen geringer Besetzungszahl in der Rechtswissenschaft (n=23) Anteile in Klammern gesetzt.

Dagegen sind „Tutorenprogramme oder studentische AGs zum Studienbeginn“ etwas häufiger in den Rechtswissenschaften (83% Bestätigung) und in der Medizin (80%) vertreten; aber bei diesem Angebot ist der Vorsprung vor den anderen Fachrichtungen nicht sonderlich groß, da zwischen 74% und 77% ihr Vorhandensein bestätigen.

„Brückenkurse zur Aufarbeitung fachlicher Wissenslücken“ sind eine Domäne der Ingenieurwissenschaften, wo nahezu alle Studienanfänger/innen von diesem Angebot wissen (91%). Recht häufig findet es sich auch in den Wirtschafts- (80%) und in den Naturwissenschaften (78%). Viel seltener sind solche Kurse in den Kulturwissenschaften (35%) und in den Sozialwissenschaften (31%), in der Rechtswissenschaft sind sie den Studienanfänger/innen gänzlich unbekannt.

Ein häufiges Angebot stellen die „Einführungen in die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens“ in den beiden Fachrichtungen der Kultur- und Sozialwissenschaften dar, wo sie 74% bzw. 78% kennen; gefolgt von den Rechtswissenschaften mit 68% Kenntnis. In allen anderen Fachrichtungen sind sie dagegen selten vorhanden, denn höchstens ein Drittel der Studierenden bejaht das Vorhandensein, mit der geringsten Präsenz in der Medizin (20%).

Die „Betreuung bei Studienaufnahme“, wird in vier Fachrichtungen etwas häufiger angeboten: In den Kultur- und Sozialwissenschaften, den Naturwissenschaften und den Rechtswissenschaften kennt sie jeweils etwas mehr als die Hälfte der Studienanfänger/innen (54% bis 57%).

Wie die Einführung in die wissenschaftlichen Methoden wird auch die Einführung in die fachlichen Grundlagen des Studiums vor allem in den Kultur- und den Sozialwissenschaften betrieben, wo sie über die Hälfte kennen (56% bzw. 57%). Am seltensten finden solche Einführungen für die Studienanfänger/innen in den Rechtswissenschaften statt (32%).

Schließlich sind „Eingangstests/Eignungsverfahren vor Studienbeginn“ vor allem Studienanfänger/innen in der Medizin bekannt (64%), mit Abstand auch häufiger denen in den Kulturwissenschaften (47%). In allen anderen Fachrichtungen bestätigen höchstens 30% der Studierenden ihr Vorhandensein; am seltensten sind solche Eignungsprüfungen in den Rechtswissenschaften (9%).

Bei nur einem Angebotsformat treten keine größeren Unterschiede nach den Fachrichtungen an den Universitäten auf: Es handelt sich um die „Mentorenprogramme (z.B. zu studienorganisatorischen Fragen)“, die in allen Fachrichtungen etwa zwei Dritteln der Studienanfänger/innen bekannt sind (zwischen 65% und 70%), ein vergleichsweise recht hoher Kenntnisstand (vgl. Tabelle 8).

An den *Fachhochschulen* finden sich in der Fachrichtung Sozialarbeit am weitaus häufigsten Einführungen in die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens: für 92% der Studienanfänger/innen in dieser Fachrichtung ist dieses Angebot vorhanden. Ebenfalls besonders häufig können sich die Studienanfänger/innen an studienvorbereitenden Tagen bzw. Orientierungswochen (für 84% vorhanden) oder an Tutorenprogrammen bzw. studentischen Arbeitsgruppen (88%) beteiligen (vgl. Tabelle 10).

„Brückenkurse“ zur Aufarbeitung fachlicher Wissenslücken sind in der Fachrichtung Sozialarbeit/-wesen hingegen die Ausnahme und viel seltener als in den anderen Fachrichtungen: nur 24% der Studienanfänger/innen bestätigen dieses Angebot. Noch seltener als in den anderen Fachrichtungen werden auch die Eingangstests in der Sozialarbeit/-wesen verlangt: nur 16% haben davon Kenntnis.

In den Wirtschaftswissenschaften weisen die „Brückenkurse“ die höchste Verbreitung auf, denn für 87% der Studienanfänger/innen dieser Fachrichtung sind sie vorhanden. Ebenfalls noch recht häufig finden sich Tutoren- und Mentorenprogramme als Angebot zur Studieneinführung in dieser Fachrichtung: 74% bzw. 72% bejahen dies. Vergleichsweise seltener sind in den Wirtschaftswissenschaften studienvorbereitende Tage bzw. Orientierungswochen (für nur 67%) und eine Einführung in

die fachlichen Grundlagen des Studiums im Sinne einer Propädeutik (49%) vorhanden; sie sind in den beiden anderen Fachrichtungen an den Fachhochschulen deutlich häufiger vertreten.

Tabelle 10

Vorhandensein der Angebotsformate zur Studieneinführung gemäß Kenntnis der Studienanfänger/innen an Fachhochschulen nach Fachrichtungen (WS 2012/13)

(Angaben in Prozent für Kategorien „gab es“ zusammen)

Angebotsformate nach Häufigkeit	Studienanfänger/innen: 1. – 2. Semester		
	Sozialarbeit/-wesen (46)	Wirtschaftswissensch. (55)	Ingenieurwissenschaften (40)
studienvorbereitende Tage, Camps oder Orientierungswochen	84	67	80
Tutorenprogramme/studentische AG's zum Studienbeginn	88	74	72
Mentorenprogramme (z.B. zu studienorganisatorischen Fragen)	71	72	54
„Brückenkurse“ zur Aufarbeitung fachlicher Wissenslücken	24	87	78
Einführung in die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens	92	56	58
Betreuung bei Studienaufnahme (Einschreibung/Zimmersuche)	55	49	53
Einführung in fachliche Grundlagen des Studiums (Propädeutik)	65	41	53
Eingangstest/Eignungsverfahren vor Studienbeginn	16	21	25

Quelle: Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Für die Studienanfänger/innen in den Ingenieurwissenschaften der Fachhochschulen werden vor allem studienvorbereitende Tage/Wochen (80%) und Brückenkurse zur Aufarbeitung fachlicher Wissenslücken (78%) angeboten. Auch Tutorenprogramme sind noch recht häufig anzutreffen. Alle anderen Möglichkeiten von Veranstaltungen zur Studieneinführung sind etwas mehr als der Hälfte der befragten Studienanfänger/innen bekannt, auch Mentorenprogramme, die in den beiden anderen Fachrichtungen der Fachhochschulen deutlich häufiger bereit gehalten werden (vgl. Tabelle 10).

Die Fachrichtungen an Universitäten wie Fachhochschulen lassen deutliche Schwerpunkte im Angebot zur Studieneinführung erkennen: zum Teil stellen sie eher fachliche und methodische Einführungen bereit, andere betonen soziale Programme der Unterstützung und dritte schließlich setzen mehr auf den Abbau von Defiziten, um homogenere Ausgangslagen im Leistungsbereich zu erreichen. Diese Unterschiede zwischen den Fachrichtungen hängen demnach in hohem Maße mit den disziplinären Anforderungen einerseits, der Zusammensetzung der studentischen Klientel andererseits zusammen. Insofern erscheint diese Schwerpunktsetzung in der Studieneingangsphase nachvollziehbar. Darüber hinaus wäre von den einzelnen Fachrichtungen zu prüfen, ob Angebote zur Studieneinführung, die bisher vergleichsweise selten vorhanden sind, nicht doch verstärkt einzurichten wären, um die Studierenden besser zu unterstützen und den Studienerfolg zu erhöhen.

4.3 Nutzung der Angebote durch die Studienanfänger/innen

Die Häufigkeit des Besuchs von Angeboten zur Studieneingangsphase korrespondiert nicht einfach mit deren Umfang. Vielmehr zeigen die Studierenden eine recht unterschiedliche Teilnahme bei den verschiedenen Veranstaltungsformen: Eine hohe Nutzungsquote liegt vor, wenn die Studienanfänger/innen ein Einführungsformat relativ oft nutzen, unabhängig davon, ob es häufig oder selten angeboten wird bzw. bekannt ist.

Zunehmende Nutzung der Angebote zur Studieneinführung

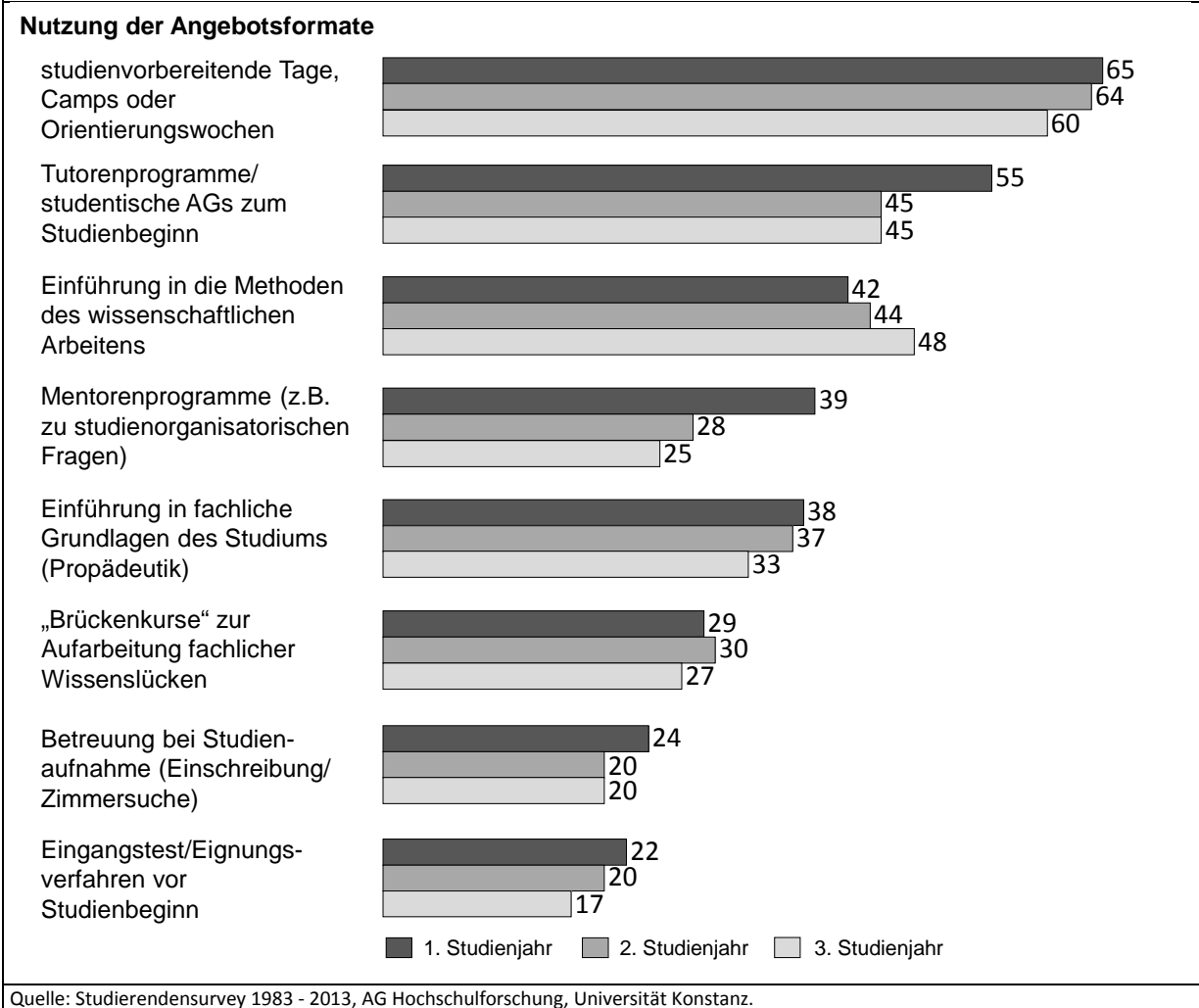
Eindeutig am häufigsten haben die befragten Studierenden in der Studieneingangsphase „studienvorbereitende Tage mit Camps oder Orientierungswochen“ genutzt: Nahezu zwei Drittel von ihnen geben an, dies Angebot genutzt zu haben. Bei diesem Angebotsformat ist über die Studienjahre nur eine vergleichsweise geringe Zunahme um 5 Prozentpunkte erkennbar (vgl. Abbildung 8).

Eine recht hohe Teilnahme verzeichnen auch die Tutorenprogramme oder studentische Arbeitsgemeinschaften zum Studienbeginn, die zuletzt 2013 von 55% der Studierenden im ersten Studienjahr besucht worden sind. Studierende im zweiten oder dritten Jahr berichten deutlich seltener, dieses Angebotsformat besucht zu haben: jeweils 45%.

Abbildung 8

Nutzung von Angebotsformaten zur Studieneinführung nach Studienjahren (WS 2012/13)

(Angaben in Prozent für Antwort „gab es, habe teilgenommen“)



Unter die Hälfte sinkt die Beteiligung durch die Studienanfänger/innen bei den Einführungen in die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, die 42% im ersten Studienjahr besucht haben. Ähnlich hoch ist der Anteil an Beteiligung bei den Mentorenprogrammen (39%) und bei den Einführungen in die fachlichen Grundlagen (38%). Allerdings konnten die Studierenden in höheren Semestern (5. - 6. Sem.) damals zu Studienbeginn weit weniger auf Mentorenprogramme zurückgreifen (nur 25%), während fachliche Einführungen bereits häufiger besucht werden konnten (von 33%). Am seltensten

haben die Studienanfänger/innen eine soziale Betreuung (z.B. bei Wohnungssuche) wahrgenommen (zu 24%), oder einen Eignungstest bei Studienbeginn absolviert (22%).

Im Vergleich der Studienphasen nach Hochschulsesemestern sind es vor allem Mentoren- und Tutorienprogramme, welche die Studienanfänger/innen vergleichsweise häufiger genutzt haben: mit einer Zunahme um 14 bzw. 10 Prozentpunkte (vgl. Abbildung 8).

Nutzungsquote vorhandener Angebotsformate als Ausdruck der Akzeptanz

Besonders aufschlussreich erscheint die „Nutzungsquote“ für die einzelnen Angebotsformate zur Studieneinführung: Sie gibt darüber Auskunft, in welchem Umfang vorhandene Angebote von den Studienanfänger/innen tatsächlich genutzt werden, d.h. Angaben zu „habe daran teilgenommen“ als Anteil in Prozent von „gab es“. Je höher diese Nutzungsquote ausfällt, desto stärker kann eine starke Nachfrage für diese Angebotsform unterstellt werden. Vor allem bei bislang eher seltenen Angeboten, die dennoch eine hohe Nutzungsquote erreichen, wäre demnach ein Ausbau naheliegend.

Eine hohe Nutzungsquote und damit Akzeptanz liegt in fünf Fällen vor, wobei die „Einführung in die fachlichen Grundlagen“ mit 80% den höchsten Wert erreicht, knapp gefolgt von den „Orientierungswochen und studienvorbereitenden Tagen“ (78%). Ebenso weisen die „methodischen Einführungen“ mit 76% eine fast gleich hohe Nutzungsquote auf; die hohe Quote der „Eingangsverfahren“ ist wohl auch darauf zurückzuführen, dass sie nicht selten verpflichtend sind. Schließlich erreichen auch die „Tutorenprogramme“ mit 72% eine hohe Nutzungsquote (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11

Nutzungsquote vorhandener Angebote zur Studieneinführung durch die Studienanfänger/innen (WS 2012/13)

(Angaben in absolut für Angebotsumfang und Besucherzahl und deren Anteil in Prozent)

Angebotsformate (nach Nutzungsquote)	Angebotsumfang (absolut)	Besucherzahl (absolut)	Nutzungsquote (in %)
Einführung in fachliche Grundlagen des Studiums (Propädeutik)	290	231	80
studienvorbereitende Tage, Camps oder Orientierungswochen	517	405	78
Eingangstest/Eignungsverfahren vor Studienbeginn	179	137	77
Einführung in die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens	339	263	76
Tutorenprogramme/studentische AG's zum Studienbeginn	481	346	72
Mentorenprogramme (z.B. zu studienorganisatorischen Fragen)	420	245	58
„Brückenkurse“ zur Aufarbeitung fachlicher Wissenslücken	357	184	52
Betreuung bei Studienaufnahme (Einschreibung/Zimmersuche)	329	151	46

Quelle: Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Eine vergleichsweise niedrige Nutzungsquote weisen die „Mentorenprogramme“ sowie die „Brückenkurse“ auf, die nur von gut der Hälfte der Studienanfänger/innen bei Vorhandensein besucht werden. Offenbar spaltet sich die Studierendenschaft in diesen Fällen gleichsam auf: Zum einen in solche, die diese Angebote für sich als unnötig erachten; zum anderen in jene, die einen Bedarf für Wissensverbreiterung und Betreuung bei sich sehen. Am geringsten fällt die Nutzungsquote für die soziale Betreuung bei Studienaufnahme aus (mit Einschreibung und Zimmersuche): Sie liegt bei 46%.

Angesichts der hohen Nachfragequote sollten vor allem die Einführungen in die fachlichen Grundlagen des Studiums ausgebaut werden, wobei zu prüfen bleibt, in welchen Fachrichtungen diese Nachfrage höher ausfällt und wo sie niedriger bleibt.

Nutzung der Angebotsformate nach Fachrichtungen

Die Schwerpunkte in der Nutzung der verschiedenen Angebote zur Studieneinführung durch die Studienanfänger/innen folgen weitgehend dem Muster der Angebotshäufigkeit. An den Universitäten sind Brückenkurse zur Aufarbeitung von fachlichen Lücken kaum im Blick der Studienanfänger/innen der Kultur- oder Sozialwissenschaften (nur jeweils 9% haben sie besucht). Dagegen hat ein weit größerer Teil der Studienanfänger/innen der Ingenieurwissenschaften als auch der Natur- und der Wirtschaftswissenschaften sie zur Aufarbeitung von Wissenslücken wahrgenommen (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12

Nutzung der Angebotsformate zur Studieneinführung an Universitäten nach Fachrichtungen (WS 2012/13)

(Angaben in Prozent für Kategorie „gab es, habe daran teilgenommen“ von allen Studienanfänger/innen)

Angebotsformate	Studienanfänger/innen: 1. – 2. Semester						
	Kultur-wiss. (83)	Sozial-wiss. (82)	Rechts-wiss. (23)	Wirtschafts-wiss. (63)	Medizin (45)	Natur-wiss. (112)	Ingenieur-wiss. (46)
studienvorbereitende Tage, Camps oder Orientierungswochen	57	70	(65)	86	58	77	61
Tutorenprogramme/studentische AG's zum Studienbeginn	52	56	(78)	52	64	55	44
Mentorenprogramme (z.B. zu studienorganisatorischen Fragen)	33	40	(61)	37	56	39	28
„Brückenkurse“ zur Aufarbeitung fachlicher Wissenslücken	9	9	(x)	44	16	45	48
Einführung in die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens	56	70	(55)	24	11	26	11
Betreuung bei Studienaufnahme (Einschreibung/Zimmersuche)	22	22	(29)	13	20	27	18
Einführung in fachliche Grundlagen des Studiums (Propädeutik)	44	49	(23)	30	32	30	36
Eingangstest/Eignungsverfahren vor Studienbeginn	41	15	(9)	14	47	20	28

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Anmerkung: Wegen geringer Besetzungszahl in der Rechtswissenschaft (n = 23) Anteile in Klammern gesetzt.

Die Tutoren- wie die Mentorenprogramme weisen im Vergleich der Fachrichtungen eine ähnliche Nutzung auf. Wobei jeweils eine Ausnahme zu beobachten ist: Studienanfänger/innen in den Ingenieurwissenschaften beteiligen sich deutlich seltener an den Tutoren- wie an den Mentorenprogrammen (nur zu 44% bzw. 28%). Deutlich häufiger gefragt sind sie dagegen unter den Studienanfänger/innen der Medizin, die sie zu 64% (Tutorien) bzw. zu 56% (Mentoren) wahrgenommen haben.

Einführungen in die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens oder in die fachlichen Grundlagen werden vor allem von Studienanfänger/innen der Sozialwissenschaften angenommen: Mit 70% bzw. 49% weisen sie jeweils den höchsten Besuchsanteil im Fächervergleich an den Universitäten auf. Selten lassen sich die Anfänger/innen der Ingenieurwissenschaften wie der Medizin auf methodische Einführungen ein: jeweils nur 11% besuchen sie.

Die Studienanfänger/innen an den *Fachhochschulen* unterschieden sich erheblich in der Nutzung der verschiedenen Angebote zur Studieneinführung je nach belegter Fachrichtung. Am extremsten ist deren Nutzung oder Auslassen im Fachbereich Sozialarbeit/-wesen: Während 88% die Einführung in die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens genutzt haben, sind „Brückenkurse“ zur Aufarbeitung fachlicher Wissenslücken kaum besucht worden: von nur 2%. In den Wirtschaftswissenschaften haben die ‚Brückenkurse‘ deutlich mehr Anklang gefunden, denn 65% haben sie besucht, wohingegen in dieser Fachrichtung die Einführung in die fachlichen Grundlagen weit weniger gefragt war: Nur 23% fanden sich dabei ein (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 13
Nutzung der Angebotsformate zur Studieneinführung an Fachhochschulen nach Fachrichtungen (WS 2012/13)

(Angaben in Prozent für Kategorie „gab es, habe teilgenommen“ von allen Studienanfänger/innen)

Angebotsformate	Studienanfänger/innen: 1. – 2. Semester		
	Sozialarbeit/-wesen (46)	Wirtschaftswissensch. (55)	Ingenieurwissenschaften (40)
studienvorbereitende Tage, Camps oder Orientierungswochen	55	49	48
Tutorenprogramme/studentische AG's zum Studienbeginn	67	51	62
Mentorenprogramme (z.B. zu studienorganisatorischen Fragen)	50	33	31
„Brückenkurse“ zur Aufarbeitung fachlicher Wissenslücken	2	65	57
Einführung in die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens	88	44	25
Betreuung bei Studienaufnahme (Einschreibung/Zimmersuche)	35	23	27
Einführung in fachliche Grundlagen des Studiums (Propädeutik)	63	23	39
Eingangstest/Eignungsverfahren vor Studienbeginn	12	11	18

Quelle: Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Studienanfänger/innen der Ingenieurwissenschaften an den Fachhochschulen haben am häufigsten die Tutorenprogramme und studentischen Arbeitsgemeinschaften zu Studienbeginn genutzt (zu 62%), knapp gefolgt vom Besuch der ‚Brückenkurse‘ (zu 57%). Vergleichsweise selten haben sie sich bei Einführungen in die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens eingefunden (zu 25%) oder die Betreuung bei Studienaufnahme wahrgenommen (zu 27%).

An den Fachhochschulen wiederholt sich im Vergleich der drei Fachrichtungen die Korrespondenz zwischen dem Umfang des Angebotes und dessen häufigerer Nutzung, die durchgängig zu beobachten ist. Dieser recht enge Zusammenhang zwischen Angebot und Nutzung könnte darauf verweisen, dass das Angebot der studentischen Nachfrage entspricht. Ob dies der Fall ist, das kann die Analyse der Nutzungsquote nach den einzelnen Fachrichtungen klären. Sie gibt ergänzend Auskunft darüber, wie attraktiv ein Angebot für die Studienanfänger/innen ist, unabhängig von seiner Häufigkeit.

Nutzungsquote nach Fachrichtungen: Akzeptanz der Angebotsformate

Da die Nutzungsquote etwas über die Akzeptanz vorhandener Angebote aussagt, ist sie auch für die einzelnen Fachrichtungen gesondert zu klären. Was wird von den Studienanfänger/innen in den einzelnen Fachrichtungen besonders akzeptiert und worin unterscheiden sie sich?

Die vorbereitenden Tage oder Orientierungswochen finden in vier Fachrichtungen besonderen Anklang: in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie in den Naturwissenschaften und in Jura. Relativ wenig werden sie in den Sozial- und den Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen nachgefragt, wenn sie vorhanden sind. Die geringste Varianz im Fächervergleich weisen die Einführungen in die fachlichen Grundlagen des Studiums aus: Allenthalben ist die Nutzungsquote sehr hoch, d.h. in der Regel wird das Angebot von vielen Studierenden angenommen (vgl. Tabelle 14).

Am größten ist die Differenz der Nutzungsquote zwischen den Fachrichtungen bei den „Brückenkursen“, um fachliche Wissenslücken zu schließen. In einigen Fällen gehen nur wenige Studierende hin, selbst wenn ein Angebot besteht, wie in den Kultur- und in den Sozialwissenschaften an den Universitäten oder in der Sozialarbeit an den Fachhochschulen. Besonders hoch ist die Nutzungsquote solcher „Brückenkurse“ in den Wirtschafts- und in den Ingenieurwissenschaften an den Fachhochschulen, wo nahezu drei Viertel ein Angebot nutzen, wenn es besteht (73% zw. 74%).

Tabelle 14

Nutzungsquote der Angebotsformate in der Studieneingangsphase nach Fachrichtungen an Universitäten und Fachhochschulen durch die Studienanfänger/innen (WS 2012/13)

(Angaben in Prozent für Kategorie „habe daran teilgenommen“ und „gab es“)

Angebotsformate	Studienanfänger/innen: 1. – 2. Semester									
	Universitäten					Fachhochschulen				
	Kultur- wiss.	Sozial- wiss.	Rechts- wiss.	Wirt.- Wiss.	Medi- zin	Natur- wiss.	Ing.- wiss.	Sozial- wesen	Wirt- wiss.	Ing.- wiss.
vorbereitende Tage, Orientierungswochen	74	85	(94)	90	79	85	76	67	73	60
Tutorenprogramme, studentische AGs	69	75	(95)	70	81	71	59	76	69	85
Mentorenprogramme	49	61	(88)	55	81	57	43	70	45	58
„Brückenkurse“ gegen Wissenslücken	25	28	(x)	57	35	58	52	9	74	73
Einführung in Methoden wissenschaftlichen Arbeitens	76	91	(80)	68	56	82	42	96	77	43
soziale Betreuung	40	40	(50)	32	45	49	40	64	47	50
Einführung in fachliche Grundlagen	76	86	(71)	67	82	79	84	97	56	73
Eingangstests, -verfahren	87	86	(100)	75	73	71	93	75	50	69

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Anmerkung: Besetzungszahlen für die Fachrichtungen, vgl. Anhang, Tabelle A2, S.64; Anteile für Rechtswissenschaft wegen geringer Besetzungszahl (n = 23) in Klammern gesetzt.

Die Varianz der Nutzungsquote bei den verschiedenen Angebotsformaten zur Unterstützung in der Studieneingangsphase kann als Ausdruck einer unterschiedlichen Akzeptanz solcher Angebote gesehen werden. Die Unterschiede sollten aber nicht dazu verleiten, die Gemeinsamkeiten zu übersehen. Denn es besteht in allen Fachrichtungen eine hohe Nutzungsquote, unabhängig von der Art des Angebotes. Nur vereinzelt bestehen größere Unterschiede. Daher ist zu schließen, dass in allen Fachrichtungen die bewusste Gestaltung der Studieneingangsphase von hohem Nutzen ist und dafür alle Angebotsformate in Betracht gezogen werden sollten.

5 Evaluation der Angebotsformate zur Studieneingangsphase

Im Zuge der Qualitätssicherung an den Hochschulen hat sich die Evaluation von Angeboten und Veranstaltungen durchgesetzt. Es liegt daher nahe, von den Studierenden in der Studieneingangsphase die vorhandenen Veranstaltungen zur Studieneinführung beurteilen zu lassen, sei es hinsichtlich ihrer allgemeinen Qualität oder hinsichtlich des Nutzens der verschiedenen Formate für den Studienfortgang. Freilich ist es angebracht, solche Beurteilungen nur von jenen Studierenden heranzuziehen, die an Veranstaltungen zur Studieneinführung teilgenommen haben.

5.1 Allgemeine Qualitätsbilanz über die Einführungsveranstaltungen

Ehe auf die Evaluation der verschiedenen Veranstaltungsformen in der Studieneingangsphase eingegangen wird, sei ein Überblick zur Wertschätzung solcher Studieneinführungen gegeben. Wie beurteilen die Studienanfänger/innen deren Qualität im Allgemeinen. Ergibt sich ein enger Zusammenhang zwischen Angebotsnutzung und deren Beurteilung?

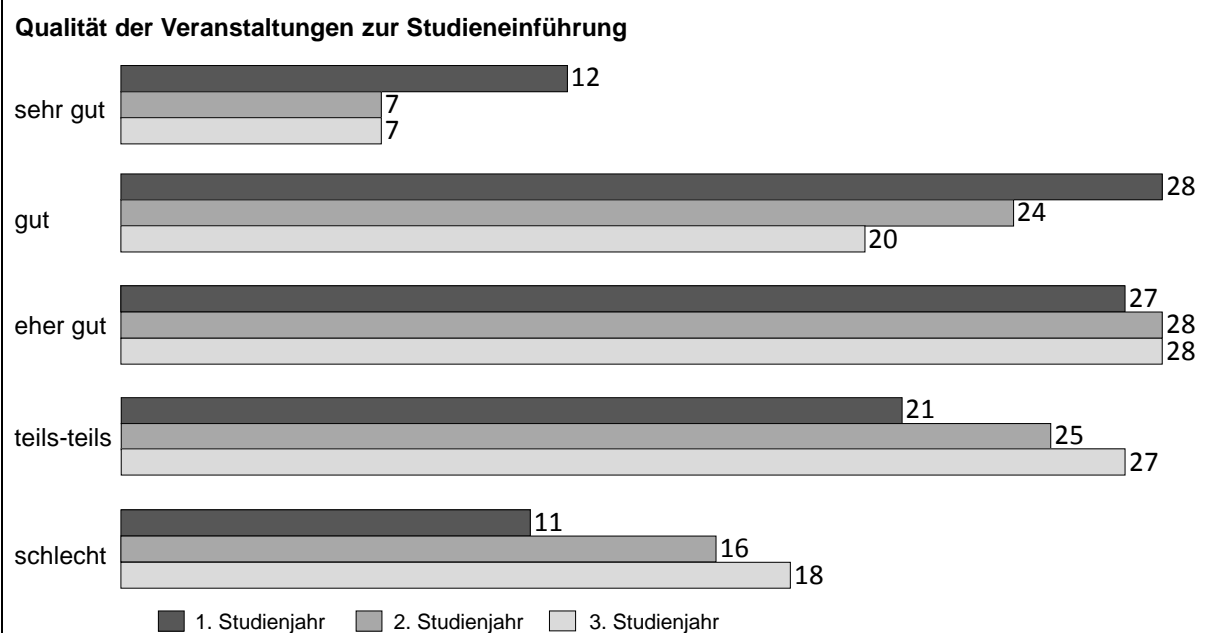
Hohe Wertschätzung der Veranstaltungen zur Studieneinführung

Erhalten die Studierenden die Möglichkeit, die Qualität der Veranstaltungen zur Studieneinführung insgesamt von sehr schlecht bis sehr gut (in sieben Stufen) zu bilanzieren, dann fällen nur wenige ein negatives Urteil darüber: 11% der Studienanfänger/innen beurteilen deren Nutzen als schlecht (von sehr bis eher schlecht). Hingegen kommen zwei Drittel unter ihnen zu einem alles in allem positiven Urteil; darunter sind sogar zusammen 40% die sie als gut und sehr gut bewerten (vgl. Abbildung 9).

Abbildung 9

Qualität der Veranstaltungen zur Studieneinführung für die Studierenden nach Studienjahren im WS 2012/13

(Skala von -3 =sehr schlecht bis +3 = sehr gut; Angaben in Prozent für -3 bis -1 = schlecht, 0 = teils-teils, +1 = eher gut, +2 = gut, +3 = sehr gut)



Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Im Vergleich der Studierenden in den einbezogenen drei Studienjahren wird ersichtlich, dass jene im ersten Studienjahr die Qualität der Einführungsveranstaltungen deutlich und signifikant besser beurteilen. Bei den Studierenden sind die Bemühungen um ein breiteres Programm zur Studieneinführung, wie sie in den letzten Jahren von Hochschulen und Fachbereichen in Angriff genommen worden sind, offenbar gut angekommen und werden häufiger als gut oder sehr gut eingeschätzt (Zunahme um 13 Prozentpunkte). Diese positive Rückmeldung seitens der Studierenden spricht dafür, sich verstärkt um die Gestaltung der Studieneingangsphase zu bemühen.

Die Qualität der Veranstaltungen zur Studieneinführung wird von Studentinnen wie von Studenten in allen drei Studienjahren ganz ähnlich beurteilt. Insofern kommen auch bei ihnen jeweils die Anfänger und Anfängerinnen im 1. Studienjahr zu einer deutlich besseren Wertung über den Nutzen der Einführungsveranstaltungen. Wo Differenzen bestehen bleiben sie gering und insignifikant: Jeweils etwa zwei Drittel bewerten sie im 1. Studienjahr insgesamt als gut, bei den Frauen mit 69% etwas mehr, bei den Männern mit 64% etwas weniger.

Häufigerer Besuch von Angeboten zur Studieneinführung steigert deren Nutzen

Liegen Erfahrungen mit Veranstaltungen zur Studieneinführung vor, dann wird deren Nutzen deutlich besser beurteilt: Wurden sie von Studienanfänger/innen ein- bis zweimal besucht, kommen 70% zu einer positiven Beurteilung; war der Besuch doch häufiger, dann geben 78% eine solche Wertschätzung ab. Besonders die klare Einstufung des Nutzens als „sehr gut“ erhöht sich dann stark: Sie steigt von 11% bei ein- bis zweimaligem auf beachtliche 22% bei häufigerem Besuch (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 15

Qualität der Veranstaltungen zur Studieneinführung in Abhängigkeit von der Besuchshäufigkeit für die Studienanfänger/innen (WS 2012/13)

(Skala von -3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut mit 0 = mittel; Angaben in Prozent für -3 bis -1 = schlecht, 0 = teils-teils, +1 = eher gut, +2 = gut, +3 = sehr gut; Angaben in Prozent und Mittelwerte der Skala von -3 bis +3)

Nutzen der Veranstaltungen zur Studieneinführung	Besuchshäufigkeit von Veranstaltungen zur Studieneinführung		
	keinmal (115)	1-2 mal (369)	häufiger (135)
schlecht	20	10	7
teils-teils	37	20	15
eher gut	24	27	25
gut	12	32	31
sehr gut	6	11	22
Insgesamt	100	100	100
Mittelwerte	+0,3	+1,1	+1,4

Quelle: Studierenden survey 1983 - 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Abhängigkeit des eingeschätzten Nutzens derartiger Veranstaltungen zur Studieneinführung vom Umfang des Besuches verweist darauf, dass vor allem eine Palette von Veranstaltungen mit mehrmaligem Besuch einen höheren Nutzen entfaltet. Demnach sollten in praktischer Wendung nicht nur einzelne Veranstaltungen zur Studieneinführung angeboten werden, sondern ein abgestimmtes Spektrum mit verschiedenen Themen und Schwerpunkten, das durchaus einen längeren Zeitraum in Anspruch nehmen kann. Zudem sollten die Studienanfänger/innen dazu angehalten werden, solche Angebote auch wahrzunehmen und die Veranstaltungen zu besuchen.

Kaum Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen

In der Bilanz zur Qualität der Veranstaltungen zur Studieneinführung sind kaum Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen vorhanden. Die Mittelwerte im Urteil der Studienanfänger/innen

ger/innen fallen an beiden Hochschularten gleich aus: Sie betragen jeweils +1,0 (Skala von -3 = sehr schlecht über 0= teils-teils bis +3 = sehr gut) - was einem Gesamturteil von eher gut entspricht.

Größere Qualitätsunterschiede zwischen den Fachrichtungen

Das Meinungsbild unter den Studienanfänger/innen über die Veranstaltungen zur Studieneinführung, unabhängig ob sie diese besucht haben oder nicht, unterscheidet sich beträchtlich. Für gut oder sehr gut wird ihr Nutzen von gut der Hälfte in den Kulturwissenschaften an den Universitäten und im Sozialwesen/-arbeit an den Fachhochschulen eingeschätzt; beide Fachrichtungen weisen damit den höchsten Anteil solch günstiger Evaluation zu den Einführungsveranstaltungen auf. Recht hohe Anteile mit guten Beurteilungen erreichen an Universitäten noch die Sozialwissenschaften mit 46%, die Wirtschaftswissenschaften mit 43% und die Ingenieurwissenschaften mit 45% (vgl. Tabelle 16).

Dagegen sind es in der Medizin nur 28%, die zu dieser positiven Bilanzierung gelangen. In vier weiteren Fachrichtungen ist die Einschätzung ebenfalls zurückhaltend; jeweils etwa ein Drittel der Studienanfänger/innen meint, dass die Veranstaltungen zur Studieneinführung gut seien: an den Universitäten in der Rechtswissenschaft (36%) und in den Naturwissenschaften (31%), an den Fachhochschulen in den Wirtschafts- (37%) und in den Ingenieurwissenschaften (33%).

Tabelle 16

Qualität der Veranstaltungen zur Studieneinführung für Studienanfänger/innen nach Fachrichtungen an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2012/13)

(Skala von 1 = sehr schlecht bis 7 = sehr gut; Angaben in Prozent für Kategorien 1-3 = schlecht, 4 = teils-teils, 5 = eher gut, 6-7 = gut/sehr gut; Mittelwerte der Skala von 1 bis 7; Zahl der Studienanfänger/innen in Klammern angegeben)

Universitäten	Nutzen der Veranstaltungen zur Studieneinführung				insgesamt	Mittelwerte
	schlecht	teils-teils	eher gut	gut/sehr gut		
- Kulturwissenschaften (83)	15	7	28	51	100	+1,35
- Sozialwissenschaften (82)	15	14	26	46	100	+1,1
- Rechtswissenschaft (23)	(5)	(14)	(45)	(36)	100	(+1,2)
- Wirtschaftswissenschaften (63)	7	22	28	43	100	+1,3
- Medizin, Gesundheitswiss. (45)	16	23	33	28	100	+0,7
- Naturwissenschaften (112)	12	28	29	31	100	+0,8
- Ingenieurwissenschaften (46)	7	32	16	45	100	+1,1
Fachhochschulen						
- Sozialarbeit/-wesen (55)	10	23	16	51	100	+1,2
- Wirtschaftswissenschaften (40)	10	24	29	37	100	+1,0
- Ingenieurwissenschaften (52)	8	34	25	33	100	+0,9

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Anmerkung: Anteile in der Rechtswissenschaft wegen geringer Besetzungszahl (n = 23) in Klammern gesetzt.

Es ist aber festzuhalten, dass in allen Fachrichtungen die positiven Gesamturteile über die Veranstaltungen zur Studieneinführung überwiegen, d.h. von den Studienanfänger/innen zumindest ein eher gut bis sehr gut vergeben wird. Die Einführungsveranstaltungen haben allenthalben ein günstiges Image und gelten den Studienanfänger/innen weit überwiegend als nützlich: am meisten in den Kultur-/Sprachwissenschaft und den Rechtswissenschaften, wo jeweils vier von fünf der Anfänger/innen insgesamt dermaßen günstig urteilen.

Evaluationsunterschiede nach Häufigkeit der Teilnahme

Neben dem Image einer Veranstaltung ist die konkrete Evaluation als Rückmeldung über ihre Qualität von Bedeutung. Hinsichtlich des Nutzens der Veranstaltungen zur Studieneinführung ist nicht nur die Teilnahme als solche zu beachten, sondern ebenfalls deren Häufigkeit. Dabei ergeben sich für die Fachrichtungen differenzierte Evaluationsdaten.

Die Häufigkeit der Teilnahme ist besonders wichtig in den Sozialwissenschaften, wo bei ein- bis zweimaliger Teilnahme ein Mittelwert von +0,9 erreicht wird, der bei häufiger Teilnahme auf +1,7 ansteigt (Skala von -3= sehr schlecht bis +3 = sehr gut mit 0 als mittel). Ähnlich ist die Zunahme an positiver Evaluation in der Medizin: von +0,8 auf +1,6 als Mittelwert. Dagegen spielt in den Kulturwissenschaften die Häufigkeit der Teilnahme keine Rolle für die evaluative Gesamteinschätzung der Veranstaltungen zur Studieneinführung (Mittelwerte von +1,2 und +1,4). Gleichermaßen gering fallen die Unterschiede nach der Besuchshäufigkeit in den Naturwissenschaften aus.

An den Fachhochschulen ist im Fachbereich Sozialarbeit/-wesen der Zuwachs an positiven Rückmeldungen deutlich höher bei häufigerer Teilnahme gegenüber einem ein- bis zweimaligen Besuch: Anstieg von +1,4 im Mittel auf +2,0. Bei den beiden anderen Fachrichtungen stellt sich keine bessere Beurteilung bei häufigerem Besuch ein; allerdings ist auch die Zahl der Studienanfänger/innen, die derartige Veranstaltungen häufiger besucht haben, in den Wirtschafts- wie Ingenieurwissenschaften unter den befragten Studienanfänger/innen sehr gering.

Im Überblick des Vergleichs nach Fachrichtungen ergibt sich: Fast durchweg erhalten die Fachbereiche von ihren Studienanfänger/innen eine alles in allem gute Rückmeldung zu den Veranstaltungen zur Studieneinführung, wenn sie das Angebot genutzt hatten: die mittlere Wertung liegt über +1,0, zuweilen sogar bis +1,6 oder sogar +2,0: Dies besagt im Mittel ein eher gut bis gut als Veranstaltungsevaluation. Nur vereinzelt bleibt die mittlere Bewertung durch die Studienanfänger/innen unter +1,0 - und in allen Fällen nur ganz knapp mit +1,8 bzw. +1,9.

Trotz öfters kleiner Besetzungszahlen, vor allem bei der Kategorie „häufigere Teilnahme“ (mehr als ein-, zweimal), kann zumindest an den Universitäten gesichert davon ausgegangen werden, dass meistens ein erhöhter Besuchsumfang zu einer besseren Gesamtbeurteilung des Veranstaltungsangebotes zum Studienbeginn führt.

5.2 Nützlichkeit unterschiedlicher Angebotsformate

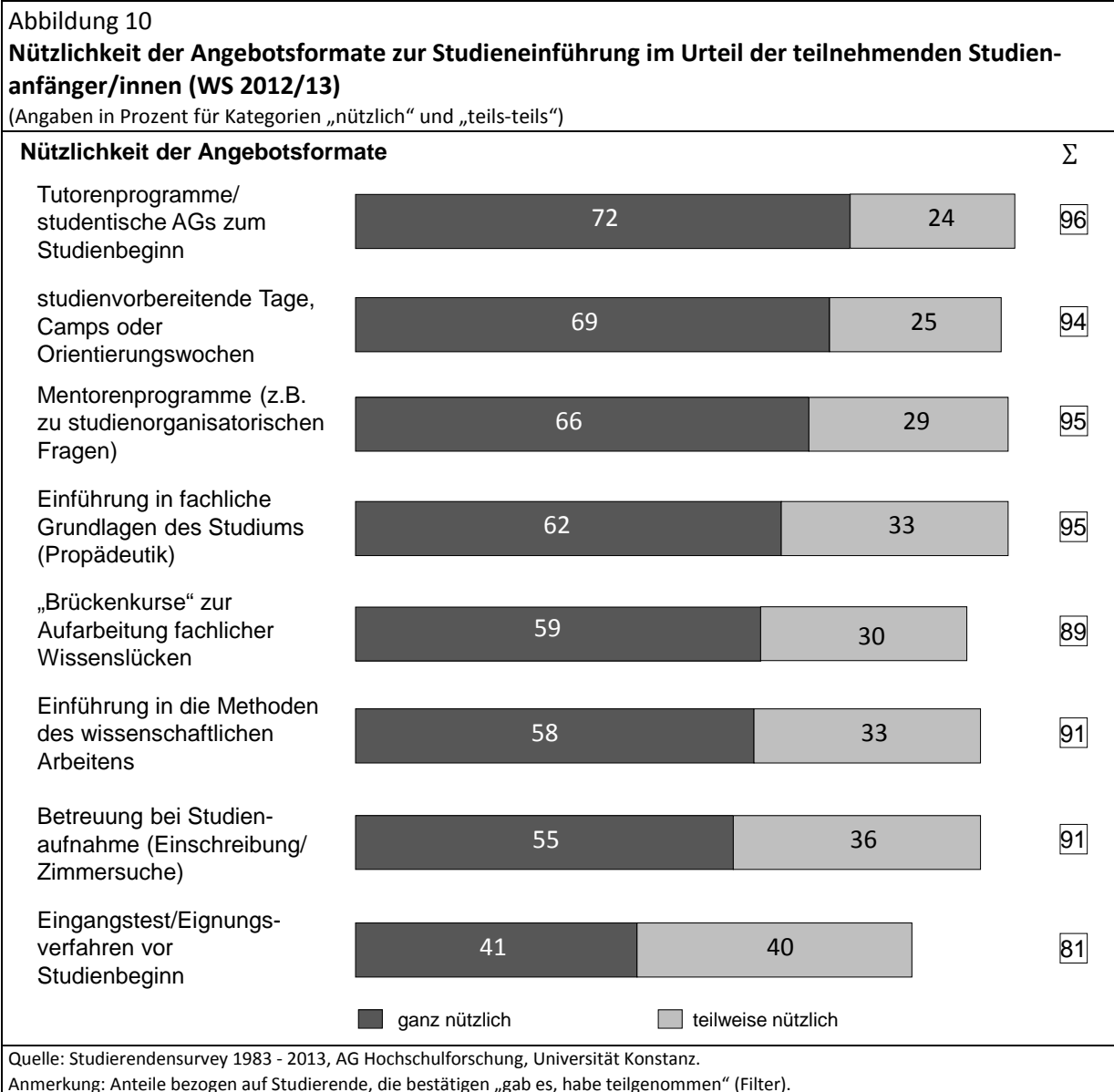
Neben der allgemeinen Perspektive auf die Qualität der Angebote zur Studieneinführung ist die Evaluation der unterschiedlichen Formate von Veranstaltungen zu Studienbeginn aufschlussreich. Die Beurteilung bezieht sich dabei auf jene acht Varianten, zu denen die Studierenden bereits angegeben haben, ob sie daran teilgenommen haben. Da viele Studierende kein Angebot in der Studieneingangsphase erfahren haben oder kennen, werden nur jene zu einem Urteil darüber herangezogen, die sie nutzen konnten.

Überwiegend gute Urteile über die Angebotsformate zur Studieneinführung

Die Studierenden insgesamt haben ganz überwiegend den verschiedenen Angebotsformaten zur Studieneinführung einigen Nutzen zugeschrieben. Daher kann hinsichtlich der eingeführten Varianten zur Studieneingangsphase von einem Erfolg und zumeist positiven Meinungsbild gesprochen werden, wenn die evaluativen Rückmeldungen der Studierenden zugrunde gelegt werden.

Durch die Konzentration auf die Studienanfänger/innen kann ein genaueres Bild der Akzeptanz und Zufriedenheit mit dem Angebot gewonnen werden. Unter den Besuchern dieser Angebote zur Studieneinführung kommen durchweg weniger als zehn Prozent zu einem negativen Urteil als „nicht nützlich“. Nur die Eingangstests/Eingangsverfahren vor Studienaufnahme schneiden weniger gut ab, denn hier meinen immerhin 19%, sie seien nicht nützlich gewesen (vgl. Abbildung 10).

Am häufigsten wird den *Tutorenprogrammen und studentischen AGs* zum Studienbeginn Nützlichkeit für den Studienfortgang zugeschrieben, die 72% der Teilnehmer/innen als uneingeschränkt nützlich bewerten. Dies ist mit gewissem Abstand die beste Evaluation, was wohl auch an deren Einbezug der Selbsthilfe unter Kommilitonen liegen dürfte.



Angesichts der positiven Rückmeldung zu den Tutorenprogrammen und studentischen Arbeitsgruppen können jene Studierenden, die trotz vorhandenem Angebot, dies nicht nutzen, nur aufgefordert werden, auf diesen Vorteil nicht zu verzichten. Ebenso wäre jenen Hochschulen, die ein solches Programm noch nicht aufgebaut haben, anzuraten es zu entwickeln und aufrecht zu erhalten: immerhin hat 2013 ein gutes Drittel der befragten Studierenden (37%) angegeben, an ihrer Hochschule gäbe es solche Tutorenprogramme und studentische AGs zu Studienbeginn nicht oder sie seien ihnen zumindest nicht bekannt.

Ebenfalls vermitteln *studienvorbereitende Tage und Orientierungswochen* oder Camps den Studienanfänger/innen viel an Unterstützung, denn sie werden zu gut zwei Dritteln (69%) als nützlich ein-

gestuft, weitere 25% urteilen darüber als „teilweise nützlich“. Die Ausführlichkeit, mit der in diesen länger dauernden Angeboten auf offene Fragen und Probleme der Studierenden eingegangen werden kann, trägt wohl zu deren Erfolg bei. Trotz des damit verbundenen Aufwandes ist diese Form der Studieneinführung verhältnismäßig weit verbreitet; sie hat sich offenbar bewährt.

Zwei weitere Angebotsformate werden ebenfalls von vielen Studierenden als nützlich eingestuft. Jeweils fast zwei Drittel haben sie als völlig nützlich erfahren. Eine solche positive Beurteilung erhalten die *Einführung in die fachlichen Grundlagen des Studiums* (62%) und die *Mentorenprogramme* (66%). Aufgrund des großen Nutzens sollten all diese Angebote der Betreuung und Einführung möglichst an allen Hochschulen und in allen Fachbereichen angeboten werden und für alle Studierenden zum Studienbeginn nutzbar sein. Insofern bestehen in diesen Fällen noch einige Defizite, denn sie sind entweder der Hälfte der Studierenden unbekannt (wie die Mentorenprogramme) oder sogar etwas mehr als der Hälfte wie im Falle der Einführungen, seien sie fachlicher Art (59% unbekannt) oder organisatorischen Art (58% unbekannt).

Ein derartig hohes Maß an Zustimmung können drei andere Angebote in der Studieneingangsphase nicht erreichen: Es handelt sich um die soziale *Betreuung bei Studienaufnahme*, um die *methodischen Einführungen* und um die *Brückenkurse zur Aufarbeitung von Wissenslücken*. Die „Brückenkurse“ zur Aufarbeitung fachlicher Wissenslücken schneiden noch relativ günstig ab, da sie 59% als nützlich bewerten und 30% immerhin als teils nützlich. Die etwas geringere positive Bewertung der „Brückenkurse“ mag auch daran liegen, dass der Ausgleich von Wissenslücken, je nach deren Umfang, schwerer zu bewerkstelligen ist. Der Umfang an Nutzen, den ihnen die Studierenden zuschreiben, spricht eher dafür, ihr Angebot weiter auszuweiten, denn die Hälfte von ihnen meint, es gäbe an ihrer Hochschule und in ihrem Fachbereich kein solches Angebot.

Am wenigsten positive Rückmeldungen erhalten die *Eingangstests oder Eingangsverfahren* zu Studienbeginn, die nicht mehr als 41% der Studierenden, die damit Erfahrungen machen konnten, für insgesamt nützlich halten; 19% sprechen ihnen einen Nutzen sogar gänzlich ab. Solche Eingangsverfahren und -tests sind für viele Studierende offenbar eine fragwürdige Angelegenheit und helfen weniger, den Studienerfolg aufgrund der Auswahl „geeigneter“ Studierenden besser zu gewährleisten (vgl. Abbildung 10).

Unterschiede der Nützlichkeit nach Hochschulart und Fachrichtungen

Im Vergleich der beiden Hochschularten, *Universitäten und Fachhochschulen*, fallen die Beurteilungen der Angebotsformate zur Studieneinführung durch die Studienanfänger/innen kaum unterschiedlich aus. Drei der acht erfassten Angebotsformate werden nahezu gleich beurteilt: die Orientierungstage, die Brückenkurse und die Eingangstests. In zwei Fällen kommen die Studienanfänger/innen an den Fachhochschulen zu etwas besseren Urteilen: bei der wissenschaftlichen Propädeutik und der sozialen Beratung bei Studienaufnahme (Vorsprung von sechs bzw. acht Prozentpunkten). Die Studienanfänger/innen der Universitäten beurteilen drei Angebotsformate etwas besser: die Tutoren- und die Mentorenprogramme (um sieben bzw. zehn Prozentpunkte); außerdem die Einführungen in Methodenkenntnisse (um acht Prozentpunkte).

Jedoch ist an beiden Hochschularten die Anerkennung solcher Veranstaltungen unter den Studienanfänger/innen weit verbreitet und die Stufung des Nutzens fast gleich gelagert. Insofern sind die Übereinstimmungen zur Nützlichkeit der verschiedenen Angebotsformate zur Studieneinführung zwischen Universitäten und Fachhochschulen gewichtiger als gewisse Unterschiede der Einschätzung.

In den einzelnen Fachrichtungen sind die Angebote zur Studieneinführung in unterschiedlichem Umfang vorhanden; dennoch kann unterstellt werden, dass sie ein ähnliches Ausmaß an Nützlichkeit in den Augen der teilnehmenden Studienanfänger/innen entfalten. Ob diese Annahme zutrifft, sei nachfolgend überprüft, auch wenn die Zahl der Befragten bei dieser Aufteilung teilweise recht gering bleibt. Es sei an die Richtlinie erinnert, dass nur bei einer Besetzungszahl von 35 und mehr, die Befunde zur Interpretation herangezogen werden.

Drei Veranstaltungsformate zur Studieneinführung erreichen in allen Fachrichtungen an Universitäten wie Fachhochschulen eine gute bis sehr gute Beurteilung von jenen Studienanfänger/innen, die daran teilgenommen haben. Es handelt sich um: (1) die Orientierungstage bzw. -woche, (2) die Tutorienprogramme, studentische AGs, und (3) die Mentorenprogramme. Alle drei Angebotsformate zur Studieneinführung haben sich, dem studentischen Urteil zufolge, in allen Fachkontexten gleichermaßen stark bewährt (vgl. Tabelle 17).

Die *Mentorenprogramme* werden in allen Fachrichtungen von den Studienanfänger/innen überwiegend als nützlich angesehen. Als hervorragend fallen die Einstufungen in den Wirtschaftswissenschaften sowie in Jura und Medizin aus, weil alle Teilnehmer/innen sie als nützlich beurteilen. Als sehr gut kann die Evaluation in allen anderen Fachrichtungen gelten, wobei immerhin auch da 90% und mehr zu diesem günstigen Urteil kommen.

Drei andere Veranstaltungsformate erhalten zwar in allen Fachrichtungen nahezu von allen Teilnehmer/innen eine positive Rückmeldung hinsichtlich ihres Nutzens, sie beschränkt sich aber häufiger auf einen „teilweisen“ Nutzen. Dies betrifft: (1) die Einführung in fachliche Grundlagen, (2) die Einführung in wissenschaftliche Methoden und (3) die Betreuung bei der Studienaufnahme. So sind die Urteile über die fachwissenschaftlichen Einführungen zwar insgesamt ähnlich positiv gelagert, aber ein uneingeschränkter Nutzen wird ihnen allein in den Kulturwissenschaften, in den Sozialwissenschaften und im Sozialwesen (FH) von jeweils zwei Drittel attestiert (66% - 68%).

Die *Methodeneinführungen* finden zwar fast durchweg eine positive Resonanz, aber der Nutzen wird häufiger als nur „teils-teils“ bestätigt. In vier Fachrichtungen halten immerhin über die Hälfte der Teilnehmer/innen sie für uneingeschränkt nützlich (zwischen 56% und 66%): an den Universitäten in den Kultur- und in den Sozialwissenschaften, auch in den Naturwissenschaften; an den Fachhochschulen in Sozialarbeit/-wesen und in den Ingenieurwissenschaften.

Hinsichtlich der *Betreuung bei der Studienaufnahme* kommen vor allem die Studienanfänger/innen der Sozialwissenschaften an Fachhochschulen zu einem günstigen Urteil; etwas weniger günstig fällt es in den Kultur-, den Sozial- und den Naturwissenschaften an Universitäten aus. In keiner Fachrichtung, bei hinreichender Besetzungszahl, kommt die Mehrheit der Nutzer einer solchen Betreuung zu einer uneingeschränkt positiven Einschätzung des Nutzens.

Nur die „*Brückenkurse*“ zur *Aufarbeitung von Wissenslücken* bilden eine Ausnahme, weil sie in einigen Fachrichtungen auf starke Zustimmung stoßen, in anderen mehr Vorbehalte erfahren. Eine sehr häufige Einschätzung als nützlich, d.h. von nahezu allen Teilnehmerinnen dieser Kurse, wird in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften an den Universitäten wie an den Fachhochschulen abgegeben. Ebenfalls recht oft urteilen die Studierenden der Naturwissenschaften darüber positiv (85%). Etwas zurückhaltender sind die Studienanfänger/innen der Kultur- und der Sozialwissenschaften an Universitäten, wo immerhin ein Viertel meint, ‚Brückenkurse‘ hätten keinen Nutzen gebracht.

Tabelle 17

Nützlichkeit der Angebote zur Studieneinführung im Urteil der teilnehmenden Studienanfänger/innen nach Fachrichtungen an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2012/13)

(Angaben in Prozent für Kategorie „nützlich“, bezogen auf die jeweilige Teilnehmerzahl)

Angebotsformate	Studienanfänger/innen: 1. - 2. Semester									
	Universitäten					Fachhochschulen				
	Kultur- wiss.	Sozial- wiss.	Rechts- wiss.	Wirt.- Wiss.	Medi- zin	Natur- wiss.	Ing.- wiss.	Sozial- wesen	Wirt- wiss.	Ing.- wiss.
<i>Studienvorbereitende Tage, Orientierungswochen</i>										
ganz nützlich	61	63	(56)	87	82	68	58	79	(43)	64
teils nützlich	26	35	(32)	13	7	29	33	21	(43)	33
zusammen	87	98	(88)	100	89	97	91	100	(86)	97
<i>Tutorenprogramme, studentische AG's zum Studienbeginn</i>										
ganz nützlich	76	79	(84)	81	70	69	(64)	77	(67)	65
teils nützlich	20	21	(16)	19	30	28	(27)	14	(25)	35
zusammen	96	100	(100)	100	100	97	(91)	91	(92)	100
<i>Mentorenprogramme (z.B. zu studienorganisatorischen Fragen)</i>										
ganz nützlich	64	68	(75)	75	66	65	(70)	71	(59)	50
teils nützlich	26	27	(25)	25	34	33	(15)	26	(35)	42
zusammen	90	95	(100)	100	100	98	(85)	97	(94)	92
<i>Einführung in fachliche Grundlagen des Studiums (Propädeutik)</i>										
ganz nützlich	68	66	(50)	(50)	(53)	53	(57)	67	(62)	69
teils nützlich	25	32	(50)	(50)	(41)	37	(38)	30	(23)	31
zusammen	93	98	(100)	(100)	(94)	90	(97)	97	(85)	100
<i>Einführung in die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens</i>										
ganz nützlich	62	66	(46)	(63)	(45)	56	(64)	59	(30)	(53)
teils nützlich	32	31	(39)	(21)	(22)	36	(9)	37	(50)	(42)
zusammen	94	97	(85)	(84)	(67)	92	(73)	96	(80)	(95)
<i>Betreuung bei Studienaufnahme (Einschreibung, Zimmersuche)</i>										
ganz nützlich	44	48	(50)	(86)	(50)	46	(53)	(74)	(61)	(47)
teils nützlich	40	45	(50)	(14)	(40)	41	(23)	(22)	(31)	(53)
zusammen	84	93	(100)	(100)	(90)	87	(76)	(96)	(92)	(100)
<i>„Brückenkurse“ zur Aufarbeitung fachlicher Wissenslücken</i>										
ganz nützlich	(62)	(48)	(x)	67	(50)	57	65	(70)	65	(76)
teils nützlich	(14)	(26)	(x)	27	(50)	28	31	(20)	31	(24)
zusammen	(76)	(74)	(x)	94	(100)	85	96	(90)	96	(100)
<i>Eingangstest, Eignungsverfahren vor Studienbeginn</i>										
ganz nützlich	53	(26)	(67)	(64)	44	32	(26)	(50)	(30)	(53)
teils nützlich	26	(52)	(0)	(36)	32	44	(48)	(33)	(60)	(47)
zusammen	79	(78)	(67)	(100)	76	76	(74)	(83)	(90)	(100)

Quelle: Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Anmerkung: Anteile bezogen auf Studienanfänger/innen, die bestätigen „gab es, habe teilgenommen“. Liegt die Zahl antwortender Studienanfänger/innen pro Fach und Angebotsformat unter n = 35, dann ist der Anteilswert, gemäß statistischer Konvention, in Klammern gesetzt.

Die „Eingangstests, Eignungsverfahren vor Studienbeginn“ stellen einen Sonderfall dar, weil sie offenbar nicht nur der unterstützenden Klärung und Einführung dienen, sondern mehr noch der Auswahl und Einstufung. In allen Fachrichtungen sind es durchweg 20% bis 25%, die solchen Eignungsverfahren keinen Nutzen zuschreiben. Ein größerer Nutzen wird ihnen nur von der Hälfte der befragten Studienanfänger/innen in den Kultur- und Wirtschaftswissenschaften an Universitäten sowie in den Sozial- und Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen zugeschrieben; allerdings ist bei diesem Angebotsformat zu Studienbeginn besonders die geringe Fallzahl zu beachten, so dass die Befunde keine statistische Signifikanz erreichen können (vgl. Tabelle 17).

Alle Angebotsformate zur Studieneinführung erhalten durchweg eine hohe Zustimmung seitens der Teilnehmer/innen, gleich in welcher Fachrichtung sie angeboten werden. Ihnen wird vielfach ein eindeutiger Nutzen bescheinigt; nicht selten sind sich darin alle Teilnehmer/innen nahezu einig. Solche positive Resonanz durch die Studierenden in allen unterschiedlichen Fachkontexten ist selten anzutreffen. Gewisse Abstriche von dieser außerordentlich positiven Gesamtbilanz über alle Fachrichtungen hinweg sind nur für die soziale Betreuung, die Brückenkurse und die Eingangsverfahren vorzunehmen, denen von Seiten der Studienanfänger/innen weniger oft ein Nutzen zugeschrieben wird oder er häufiger eingeschränkt bleibt.

Die vorhandenen Mentoren- und Tutorenprogramme, auch die Orientierungsveranstaltungen oder die Einführungen, sei es in die wissenschaftlichen Methoden, sei es in die fachlichen Grundlagen, alle diese Veranstaltungsformate zur Studieneingangsphase werden von den Teilnehmer/innen alles in allem dermaßen positiv evaluiert, dass anzustreben wäre, sie möglichst an allen Hochschulen und in allen Fachrichtungen einzurichten.

5.3 Teilnahme und Nutzen in Abhängigkeit von Heterogenität

Die verschiedenen Angebotsformate zur Studieneinführung sollen den Studienfortgang stabilisieren. Da die Einrichtung solcher Veranstaltungen öfters mit der Heterogenität der Studierenden begründet wird, ist es naheliegend zu fragen, ob die Studienanfänger/innen gemäß ihrer verschiedenen sozialen Zugehörigkeiten und Lebensbedingungen tatsächlich in unterschiedlicher Häufigkeit daran teilnehmen und ihren Nutzen unterschiedlich einschätzen.

Dabei ist zu bedenken, dass Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Diversität und dem Besuch wie der Beurteilung der einzelnen Angebotsformate nicht durchgehend zu erwarten sind. Denn derartige Angebote zur Studieneinführung kommen allen Studienanfänger/innen mehr oder weniger entgegen, so dass differente Besuchsquoten und Urteile etwa nach Geschlecht, sozialer Herkunft oder Elternschaft bzw. nach Fachinteresse oder Leistungsvermögen nicht durchgehend zu unterstellen sind. Die unterschiedlichen Voraussetzungen, Lebensbedingungen und individuellen Charakteristika machen sich vielmehr erst im Studienverlauf bemerkbar, abhängig von den Organisationsformen und Regularien, dem sozialem Klima und der Lehrdidaktik.

Mögliche Unterschiede in Teilnahme und Beurteilung der Veranstaltungsformate nach den sozialen Kategorien, Lebensbedingungen und individuellen Eigenschaften können aufgrund geringer Besetzungszahlen öfters keine statistische Signifikanz erreichen, weil diese auch von der Fallzahl abhängt. Daher wird nachfolgend jeweils die Zahl der Studienanfänger/innen für die einzelnen Gruppierungen angegeben (n); größere Differenzen werden in Prozentpunkten angegeben (ohne tabellarischen Ausweis). Es werden zudem nur solche Unterschiede behandelt, die statistisch signifikant und bedeutsam sind (mit 3-Prozent Irrtumsniveau).

Soziale Kategorie Geschlecht: Studienanfängerinnen und -anfänger (Gender)

Vier Veranstaltungsformate zur Studieneingangsphase zeigen nennenswerte (statistisch signifikante) Unterschiede zwischen den Studienanfängern (im Sample n = 224 an der Zahl) und den Studienanfängerinnen (n = 412) bei der Teilnahme daran. Dabei besuchen die jungen Frauen häufiger Einführungen, entweder in die wissenschaftlichen Methoden (plus 16 Prozentpunkte) oder in die fachlichen Grundlagen (plus 9 Prozentpunkte), und sie nehmen etwas häufiger die Betreuung bei Studienaufnahme in Anspruch (plus 6 Prozentpunkte). Die jungen Männer haben deutlich häufiger „Brückenkurse“ zur Schließung fachlicher Wissenslücken besucht (plus 15 Prozentpunkte) (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18

Teilnahme an Angebotsformaten zur Studieneinführung und deren Nutzen im Urteil der Studentinnen und Studenten im 1. Studienjahr (WS 2012/13)

(Angaben in Prozent; Besetzungszahl in Klammern angegeben, bei Urteilen zum Nutzen unterschiedlich je nach Teilnehmerzahl des zu beurteilenden Angebotsformats)

Angebotsformate	Teilnahme		Nutzen (nützlich)	
	Studentinnen (412)	Studenten (224)	Studentinnen (141-292)	Studenten (67-150)
Studienvorbereitende Tage, Orientierungswochen	65	63	70	67
Tutorenprogramme, studentische AG's	56	54	72	72
Mentorenprogramme (z.B. zur Studienorganisation)	39	39	72	55
Einführung in fachliche Grundlagen des Studiums	41	32	64	55
Einführung in Methoden wissenschaftlichen Arbeitens	48	32	60	55
Betreuung bei Studienaufnahme (Einschreibung, Zimmersuche)	26	21	60	44
„Brückenkurse“ zur Aufarbeitung schulischer Wissenslücken	24	39	57	62
Eingangstest, Eignungsverfahren vor Studienbeginn	23	19	38	46

Quelle: Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Anmerkung: Je nach Angebotsformat variiert die Zahl an Teilnehmer/innen; sie liegt aber stets deutlich über $n = 35$, so dass die statistische Signifikanz festgestellt werden kann. Signifikante Unterschiede sind in der Tabelle fett markiert.

Diese Unterschiede in der Teilnahme nach dem Geschlecht sind durch die Fachbelegung mit bedingt: Aufgrund der Mehrheit von Studentinnen in den Kultur- und in den Sozialwissenschaften auf der einen Seite und der Mehrheit von Studenten in den Ingenieurwissenschaften auf der anderen Seite. Denn Einführungen in die fachlichen Grundlagen oder in die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens sind weit eher Sache der Studienanfänger/innen in den Kultur- und Sozialwissenschaften, die ‚Brückenkurse‘, oft mathematische Grundkenntnisse vermittelnd, eine besondere Angelegenheit der Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften. Die anderen Angebotsformate zur Studieneinführung weisen keine nennenswerten geschlechtsspezifischen Differenzen auf.

Für die verschiedenen Angebotsformate kommen die Studentinnen wie Studenten, die daran teilgenommen haben, fast durchweg zu gleichen oder ähnlichen Beurteilungen. Nur zwei Einführungsformen finden erkennbar mehr Anklang bei den Studienanfängerinnen: die soziale Betreuung bei der Studienaufnahme und die Mentorenprogramme (plus 16 bzw. 17 Prozentpunkten). Zwar werden methodische wie fachliche Einführungen von Studienanfängerinnen ebenfalls etwas besser beurteilt (plus 6 bzw. 9 Prozentpunkte), doch diese Unterschiede werden nicht statistisch signifikant.

Soziale Herkunft: Bildungsaufsteiger versus Akademikerkinder

Mit der sozialen Herkunft sind kaum Differenzen in der Besuchsquote der verschiedenen Einführungen zu Studienbeginn verbunden. Zur Verdeutlichung werden die „Bildungsaufsteiger“ unter den Studienanfänger/innen (Eltern ohne Hochschulabschluss, $n = 330$) den studierenden „Akademikerkindern“ (Elternteil mit Universitätsabschluss, $n = 252$) gegenübergestellt: Der Vergleich zwischen ihnen ergibt nur in einem Fall einen signifikanten Unterschied: Eingangstest bzw. Eingangsverfahren werden deutlich häufiger von den „Akademikerkindern“ absolviert (plus 14 Prozentpunkte), was nicht zuletzt an deren überproportionaler Aufnahme eines Medizinstudiums liegt. „Brückenkurse“ werden zwar etwas häufiger von den „Bildungsaufsteigern“ besucht, aber dies kann nicht als bedeut-

samer Unterschied angesehen werden, zumal er durch die stärkere Belegung eines Ingenieurstudiums weitgehend bedingt ist.

In ihren Urteilen zum Nutzen der verschiedenen Angebotsformate zur Studieneinführung unterscheiden sich die „Akademikerkinder“ und die „Bildungsaufsteiger“ unter den Studienanfänger/innen nicht wesentlich; die Unterschiede bleiben fast durchweg insignifikant. Allein die Einführung in die wissenschaftlichen Methoden und die Eingangstests finden bei den Akademikerkindern etwas mehr Zustimmung (plus 10 bzw. 7 Prozentpunkte). Insgesamt ist zu konstatieren, dass die verschiedenen Angebotsformate zum Studienbeginn unabhängig von der sozialen Herkunft der Studienanfänger/innen jeweils gut ankommen und ihr Nutzen gleichermaßen recht hoch eingeschätzt wird.

Im Übrigen hat auch die *Erwerbstätigkeit zur Studienfinanzierung* keinen sonderlichen Einfluss auf die Teilnahme an den verschiedenen Veranstaltungsformaten zur Studieneinführung. Wer hauptsächlich durch Erwerbsarbeit im Semester sein Studium finanziert (n = 74), der besucht etwas seltener Brückenkurse und Mentorenprogramme (jeweils minus 7 Prozentpunkte), aber ist deutlich häufiger als die anderen Studierenden in Einführungen zu den wissenschaftlichen Methoden zu finden (signifikante Differenz von 18 Prozentpunkten).

Offenbar hält eine umfänglichere Erwerbstätigkeit zur Studienfinanzierung keineswegs Studienanfänger/innen stärker vom Besuch vorhandener Einführungsangebote ab. Auch bei den Beurteilungen treten keine signifikanten Unterschiede nach dem Umfang der Erwerbstätigkeit auf; allein die soziale Betreuung bei der Studienaufnahme beurteilen die stärker erwerbstätigen Studienanfänger/innen deutlich günstiger (plus 14 Prozentpunkte).

Keine Differenzen bei Migrant*innen, bei Behinderung oder mit Kind erkennbar

Aufgrund der geringen Fälle im Sample der Studienanfänger/innen sowohl für Personen mit *Migrationshintergrund* (n = 44) als auch für Personen mit *Behinderung oder chronischer Erkrankung* (n = 67) müssen die Daten der Analysen zur Teilnahme an den angebotenen Einführungsveranstaltungen und deren Beurteilung mit Vorsicht behandelt werden. Da auch die Zahl der *Studienanfänger/innen mit Kind* im Sample des WS 2012/13 gering ist (n = 22), bleiben alle Befunde zum Besuch und zur Beurteilung insignifikant; die Unterschiede zu den Studierenden ohne Kind sind zudem allemal gering.

Bilanzierend lässt sich aber herausstellen, dass keine auffällige Differenzen gegenüber den anderen Studierenden im Besuch wie in der Evaluation von Angeboten zur Studieneinführung erkennbar sind, sei es für ‚Bildungsinländer‘, für Anfänger/innen mit Behinderung oder für Studierende mit Kind. Die übergreifende Nützlichkeit der Angebote zur Studieneinführung für alle diese spezifischen Gruppierungen unter den Studierenden sollte aber nicht als Nachteil angesehen werden, sondern ist als wichtiger Vorteil herauszustellen: Die verschiedenen Einführungsformate entfalten nahezu alle einen allgemein positiven Nutzen, unabhängig von spezifischen Voraussetzungen seitens der Studierenden oder ihrer spezifischen Lebensbedingungen.

Alter zu Studienbeginn zeigt Zusammenhänge mit Besuch und Beurteilung

Das Alter der Studienanfänger/innen ist für den Besuch der Angebote zur Studieneinführung durchaus bedeutsam: die jüngeren Studienanfänger/innen bis 19 Jahre (n = 233) besuchen solche Angebote eher häufiger, während die älteren Studierenden mit 25 Jahren und mehr (n = 74) sich zurückhaltender zeigen (vgl. Tabelle 19).

Die jüngeren Studienanfänger/innen haben im Vergleich zur Masse der Studienanfänger im mittleren Alter (20 - 24 Jahre, n= 329) vor allem häufiger an Mentorenprogrammen und Tutorenprogrammen teilgenommen (plus 15 bzw. 14 Prozentpunkte); sie haben zudem häufiger Eingangstests vor der Studienaufnahme absolviert (plus 5 Prozentpunkte) und sich etwas öfters an studienvorbereitenden Tagen oder Orientierungswochen beteiligt (plus 4 Prozentpunkte).

Tabelle 19

Teilnahme an Angebotsformaten zur Studieneinführung und deren Nutzen im Urteil der Studienanfänger/innen nach Altersstufen (WS 2012/13)

(Angaben in Prozent; Besetzungszahl in Klammern angegeben, bei Urteilen zum Nutzen unterschiedlich je nach Teilnehmerzahl des zu beurteilenden Angebotsformats)

Angebotsformate	Teilnahme			Nutzen (nützlich)		
	bis 19 J. (233)	20-24 J. (329)	25 J. u. älter (74)	bis 19 J. (86-184)	20-24 J. (100-226)	25 J. u. älter (22 - 45)
Studienvorbereitende Tage, Orientierungswochen	68	64	55	76	64	64
Tutorenprogramme, studentische AG's	59	55	44	78	67	77
Mentorenprogramme (z.B. zur Studienorganisation)	49	34	31	70	62	(63)
Einführung in fachliche Grundlagen des Studiums	34	49	29	60	60	(79)
Einführung in Methoden wissenschaftlichen Arbeitens	40	43	49	65	52	68
Betreuung bei Studienaufnahme (Einschreibung, Zimmersuche)	25	24	25	54	51	(73)
„Brückenkurse“ zur Aufarbeitung schulischer Wissenslücken	30	30	27	56	59	(74)
Eingangstest, Eignungsverfahren vor Studienbeginn	25	20	19	45	33	(59)

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Anmerkung: Je nach Angebotsformat variiert die Zahl an Teilnehmer/innen. Die Zahlen in der Klammer lassen die Schwankungsbreite erkennen. Signifikante Unterschiede sind in der Tabelle fett markiert.

Die älteren Studienanfänger/innen von 25 Jahren und mehr sind zurückhaltender im Besuch solcher Einführungsangebote. Sie haben seltener Einführungen in die fachlichen Grundlagen besucht oder Tutorenprogramme genutzt (minus 10 bzw. 11 Prozentpunkte). Ebenso seltener haben sie an Tagen bzw. Wochen zur Orientierung im Studium teilgenommen (minus 11 Prozentpunkte) - stets im Vergleich zu den Studienanfänger/innen im mittleren Alter (die Differenzen zu den jüngeren Studierenden sind durchweg noch größer).

Trotz seltenerem Besuch stellen die älteren Studienanfänger/innen öfters als die in jüngeren oder mittlerem Alter den Angebotsformaten zur Studieneinführung ein gutes Zeugnis aus, allerdings dürfen ihre Angaben wegen der geringen Besetzungszahl im Vergleich nicht überschätzt werden. Deutlich häufiger halten sie die soziale Betreuung bei der Studienaufnahme als nützlich ein (plus 22 Prozentpunkte); auch die Brückenkurse evaluieren sie erheblich besser (plus 15 Prozentpunkte) und die Einführung in die fachlichen Grundlagen etwas besser (plus 19 Prozentpunkte). Bei den jüngeren bis 18jährigen Studienanfänger/innen finden vor allem die Tutorenprogramme eine deutlich positivere Resonanz (plus 111 Prozentpunkte), aber auch die Tage bzw. Wochen zur Orientierung schneiden besser ab (plus 12 Prozentpunkte).

Anders als die jüngeren und älteren Studienanfänger/innen vergeben jene im mittleren Alter (20 - 24 Jahre) für die angesprochenen Angebotsformate zur Studieneinführung seltener das Prädikat

„nützlich“. Vor allem die Betreuung zur Studienaufnahme (minus 22 Punkte), die methodischen Einführungen (minus 11 Prozentpunkte) und die Tutorenprogramme (minus 7 Prozentpunkte) finden weniger Zustimmung. Offenbar ist das Alter der Studienanfänger/innen am ehesten mit dafür maßgeblich, ob die Einführungsangebote besucht und als nützlich bewertet werden. Nach diesen studentischen Rückmeldungen entfalten sie aber für die jüngeren wie für die älteren Studienanfänger/innen einen größeren Nutzen.

Fachinteresse, Studiersicherheit und Noten im Zugangszeugnis

Unter den studentischen Voraussetzungen werden das Fachinteresse als Indikator für Engagement, die Sicherheit der Studienaufnahme als Indikator der Selbstverständlichkeit (im Sinne des Habitus) und die Noten im Zugangszeugnis als Indikator für das Leistungspotential als besonders relevant für eine erfolgreiche Studienbewältigung eingeschätzt. Ein geringeres Interesse, weniger gute Noten und Unsicherheit bezüglich des Studiums bezeichnen Disparitäten unter den Studienanfänger/innen, die durch einführende Angebote möglichst ausgeglichen oder zumindest verringert werden sollten.

Das *Fachinteresse* ist wenig bestimmend, ob Veranstaltungen zur Studieneinführung besucht werden: Ist das Fachinteresse geringer, dann wird nur die soziale Betreuung zum Studienbeginn häufiger in Anspruch genommen (plus 10 Prozentpunkte), auch Brückenkurse werden etwas häufiger besucht (plus 5 Prozentpunkte); dafür werden die Mentorenprogramme seltener genutzt (minus 8 Prozentpunkte). In vier Fällen tritt keine nennenswerte Differenz auf. Auch in ihren Urteilen zum Nutzen der Einführungsformate unterscheiden sich die stark und die weniger am Fach interessierten Studienanfänger/innen kaum voneinander. In der Regel kommen sie zu annähernd gleichen Beurteilungen. Nur die Tage bzw. Woche zur Orientierung werden von den weniger Fachinteressierten positiver beurteilt (plus 12 Prozentpunkte), die stark fachlich Interessierten schreiben den Einführungen in die Fachgrundlagen und in die Methodik öfters einen Nutzen zu (plus 10 bzw. plus 7 Prozentpunkte).

Dass die Differenz im Besuch wie in der Beurteilung der Einführungsformate nach der Intensität des Fachinteresses gering bleibt, ist auch darauf zurückzuführen, dass die Verteilung einseitig schief ist, d.h. es gibt kaum Studienanfänger/innen mit geringem Fachinteresse (nur $n=23$); während die Mehrheit sich ein hohes Fachinteresse zuschreibt ($n=488$) und die anderen zumindest ein gewisses Fachinteresse aufweisen ($n=129$).

Die *Sicherheit der Studienaufnahme* steht in keinem Zusammenhang mit dem Besuch von Einführungsformaten, welcher Art auch immer. Die Unterschiede in der Besuchsquote zwischen den „unsicheren“ und den „festgelegten“ Studienanfänger/innen bleiben allemal gering (maximal 8 Prozentpunkte, d.h. nicht signifikant). Ähnliches gilt für die Beurteilungen: Einzig die „Brückenkurse“ zur Aufarbeitung fachlicher Wissenslücken werden von den selbstsicheren Studienanfänger/innen deutlich besser bewertet (plus 22 Prozentpunkte gegenüber den unsicheren, d.h. signifikant).

Das *kognitive Leistungsvermögen*, wie es im Zeugnis der Zugangsberechtigung anhand der Noten bescheinigt wird ist ohne größere Folgen für den *Besuch von Angebotsformaten* zur Studieneinführung. In vier Fällen bestehen keine Unterschiede im Besuch zwischen den leistungsbesten (Notenschnitt bis 1,9, $n=254$), den mittleren (2,0 - 2,9, $n=305$) und den weniger leistungsstarken (3,0 und schlechter, $n=78$) Studienanfänger/innen: Bei den methodischen Einführungen, bei den Tutorenprogrammen, der sozialen Betreuung zur Studienaufnahme sowie, etwas erstaunlich, bei den Brückenkursen zur Schließung fachlicher Wissenslücken.

Die leistungsstarken Studienanfänger/innen haben sich signifikant häufiger an Mentorenprogrammen beteiligt (plus 8 Prozentpunkte); ihre stärkere Beteiligung an Eingangstests/-verfahren (plus 12 Prozentpunkte) ist hauptsächlich auf ihre Wahl von Studienfächern zurückzuführen, wo diese üblicher sind (Medizin, Naturwissenschaften). Die leistungsschwächeren Studienanfänger/innen haben nur die Einführungen in die fachlichen Grundlagen häufiger besucht (plus 6 Prozentpunkte).

Hinsichtlich der *Beurteilung des Nutzens* der verschiedenen Angebotsformate erreicht die Differenz zwischen den Studienanfänger/innen mit unterschiedlichen kognitiven Leistungsvermögen in keinem Fall eine statistische Signifikanz. Noch am ehesten ist die Betreuung bei Studienaufnahme für die leistungsschwächeren Studienanfänger/innen nützlich; während die leistungsbesseren Studienanfänger/innen die Mentoren- und Tutorenprogramme etwas besser beurteilen. Festzuhalten ist auch, dass die Urteile bei den Brückenkursen und den fachlichen Einführungen nahezu völlig zwischen leistungsstärkeren und -schwächeren Studienanfänger/innen übereinstimmen.

Wenig Zusammenhänge zwischen studentischen Voraussetzungen und dem Besuch wie der Beurteilung der Angebotsformate zur Studieneinführung

Werden verschiedene Merkmale und Kennzeichen studentischer Heterogenität mit dem Besuch und der Beurteilung der Angebotsformate zur Studieneinführung in Beziehung gesetzt, so treten Unterschiede vielfach nicht auf oder bleiben gering. Gegenüber den Kommilitonen treten kaum nennenswerte Unterschiede auf bei Behinderung bzw. chronischer Erkrankung, bei Studieren mit Kind oder Erwerbstätigkeit neben dem Studium. Auch die individuellen Charakteristika der Studierenden wie Fachinteresse, Sicherheit der Studienaufnahme oder das intellektuelle Leistungsvermögen (gemäß den schulischen Noten) stehen wenig in Zusammenhang mit dem Besuch von Angebotsformaten zur Studieneinführung und deren Einschätzung als nützlich.

Die geringen Unterschiede nach dem Geschlecht gehen mit der Fachbelegung einher, so dass sie nicht als geschlechtsspezifisch im engeren Sinne ausgelegt werden können. Bildungsaufsteiger und Akademikerkinder nutzen Angebote zur Studieneinführung in ähnlichem Umfang und beurteilen deren Nutzen jeweils überwiegend übereinstimmend. Entsprechend weist die Erwerbsarbeit zur Studienfinanzierung im Semester ebenfalls keinen sonderlichen oder durchgehenden Zusammenhang zu Besuch und Beurteilung auf.

Am ehesten zeigen sich Zusammenhänge zwischen dem *Alter der Studienanfänger/innen* und ihrem Besuch wie ihrer Beurteilung der verschiedenen Angebotsformate. Vor allem die jüngeren Studienanfänger/innen (bis 19 Jahre) nehmen häufiger daran teil und beurteilen sie günstiger für ihren Studienfortgang. Auch das *kognitive Leistungsvermögen* zeigt gewisse, statistisch signifikante Zusammenhänge im Besuch, wobei der Zurückhaltung der leistungsschwächeren Studienanfänger/innen, etwa auch bei den Brückenkursen, entgegengesteuert werden sollte.

Literatur und Quellen

- Asdonk, Jupp; Kuhnen, Sebastian U.; Bornkessel, Philipp (Hg.) (2013): Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs. Münster / New York / München / Berlin.
- Bargel, Tino (1989): Studiensituation und Studienstrategien: Zurechtkommen und sich selbst behaupten an der Hochschule. In: Huber, L. ; Wulf, M. (Hg.): Studium – nur noch Nebensache? Freiburg., S. 60 – 83.
- Bargel, Tino (2013): Soziale Gerechtigkeit und Fairness im Studium – Zur Einrichtung von Social Monitoring und Mainstreaming an den Hochschulen. In: Gützkow, F.; Quaißer, G. (Hd.): Hochschule gestalten – Denkanstöße zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit. Bielefeld.
- Bargel, Tino; Bargel, Holger (2012): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. In: Hans-Böckler-Stiftung (Hg.): Expertisen für die Hochschule der Zukunft. Bad Heilbrunn, S. 113 - 142.
- Bargel, Tino; Bargel, Holger (2014): Studieren in Teilzeit und Teilzeitstudium – Definitionen, Daten, Erfahrungen, Positionen und Prognosen. Bielefeld.
- Berk, Ivo van den; Schultes, Konstantin; Stolz, Katrin (2015): Wie Studierende gut durch das Studium kommen. In: b&w – bildung und wissenschaft. Hg. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – GEW Baden-Württemberg, Heft 4/2015, S. 34 – 37.
- Bloch, Roland (2009): Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis. Leipzig.
- Bosse, Elke; Trautwein, Caroline (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen in der Studieneingangsphase. In: ZFHE, Jg. 9, November/Dezember 2014, S. 41-62. URL: www.zfhe.at/index.php/zfhe/artikel/viewFile/765/633; download: 04. 06. 2015)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2010): Zwei Milliarden Euro für den Qualitätspakt Lehre. Pressemitteilung vom 23. 11. 2010. (URL: www.bmbf.de/press2998.php; download: 14. 02. 2014).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2013): Qualitätspakt Lehre – Einsatz für optimale Studienbedingungen. URL: <http://www.bmbf.de/de/15375.php>; download: 14. 02. 2014.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (2014a): Forum 1: Studieneingangsphase, Übergang Schule – Studium, Diversität (21. 01. 2014). URL: <http://www.qualitätspakt-lehre.de/de/3685.php>; download: 14. 02. 2014.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2014b): Qualitätspakt Lehre. Reader zur Fachtagung „Studieneingangsphase“. URL: http://www.bmbf.de/de/23527_Fachtagung_Reader_online_1905.pdf download: 14. 02. 2014.
- Centrum für Hochschulentwicklung – CHE (2014): Hochschulbildung wird zum Normalfall. Gütersloh 2014.
- Centrum für Hochschulentwicklung – CHE (ohne Jahr): Studieneingangsphase. CHE-Ranking MethodenWiki. URL: <http://www.che-ranking.de/methodenwiki/inex.php.Studieneingangsphase>; download: 20. 5. 2015.

- GENESIS-Online-Datenbank (2015): Studienanfänger: Deutschland, Semester, Nationalität, Geschlecht. Ergebnis – 21311-0010. Hg. Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2015. URL: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/logon?sequenz=tabelle>; download: 05. 08. 2015.
- Deutscher Bundestag (Hg.) (2007): Konsequenzen der Bundesregierung aus den Ergebnissen der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. Antwort auf eine Kleine Anfrage. 16. Wahlperiode. Drucksache 16/6161, vom 27.07.2007.
- Friebertshäuser, Barbara (1992): Übergangsphase Studienbeginn: Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim-München.
- Georg, Werner; Bargel, Tino (2012): Individuelle und institutionelle Bedingungen für den Studienertrag. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), Heft 4/2012, S. 396 - 413.
- Gold, Andreas; Souvignier, Elmar (2005): Prognose der Studierfähigkeit. Ergebnisse aus Längsschnittanalysen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. Jg. 37, Heft 4, 2015, S. 214 – 222.
- Hentig, Hartmut von (1963): Das erste Studienjahr an der Universität - Bericht über eine Tagung vom 8. - 10. Januar 1963. Unesco - Institut für Paedagogik. Hamburg 1963.
- Hochschulrektorenkonferenz - HRK (2013): Ars legendi-Preis 2013 zeichnet gute Lehre in der Studieneingangsphase aus. Pressemitteilung vom 28. Nov. 2013. Bonn. URL: <http://www.hrk.de/pressemitteilungen/pressemitteilung/meldung/ars-legendi-preis-zeichnet-gute-lehe-in-der-studieneingangsphase-aus-3217>; download: 01. 03. 2015.
- Huber, Ludwig (2010): Anfängen zu Studieren. Einige Erinnerungen zur „Studieneingangsphase“. In: Das Hochschulwesen - HSW, Jg. 58/Nr. 4+5, S. 113 - 120.
- Huber, Ludwig; Wulf, Manfred (1989): Studium nur noch Nebensache? GEW-Texte. Freiburg i. Breisgau.
- Koalitionsvertrag (2005): Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD für die 16. Wahlperiode des Deutschen Bundestages. 18. Nov. 2005. URL: [nl-bzar.de/fileadmin/Download_Aktuelle-Themen/Politik/1_KoVerNav.pdf](http://www.nl-bzar.de/fileadmin/Download_Aktuelle-Themen/Politik/1_KoVerNav.pdf); download: 14. 05. 2015.
- Konferenz der Kultusminister – KMK (2014): Übersicht der Abiturnoten im Ländervergleich. Bonn.
- Kossack, Peter; Lehmann, Uta; Ludwig, Joachim (Hg.) (2012): Die Studieneingangsphase - Analyse, Gestaltung und Entwicklung. Bielefeld.
- Kossack, Peter: Ambivalente Praxis der Studieneingangsphase. In: Kossack, P.; Lehmann, U.; Ludwig, J. (Hg.) (2012): Die Studieneingangsphase. Bielefeld 2012, S. 91 - 102.
- Lehmann, Uta (2012): Zum Umgang mit Heterogenität in der Studieneingangsphase. In: Kossack, P.; Lehmann, U.; Ludwig, J. (Hg.) (2012): Die Studieneingangsphase. Bielefeld, S. 133 - 142.
- Leuphana Universität Lüneburg (2015): Das Leuphana Colleg. URL: <http://www.leuphana.de/ueberuns/organisation/college.html>; download: 16. 5. 2015).
- Lewin, Dirk; Lischka, Irene (2004): Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung. Arbeitsberichte 6/04. Institut für Hochschulforschung - HoF. Wittenberg.

- Middendorf, Elke; Apolinarski, Beate, Poskowsky, Jonas; Kandulla, Maren; Netz, Nicolai (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung. Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (Hg.). Berlin – Bonn.,
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst – MWK Baden-Württemberg (2012): Land fördert innovative Lehrkonzepte in der Studieneingangsphase. Pressemitteilung vom 10. 08. 2012. URL: <http://www.mwk.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung>; download: 18. 06. 2015).
- Multrus, Frank (2013): Referenzrahmen zur Lehr- und Studienqualität. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, Nr. 67. AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Konstanz.
- Nixdorf Stiftung (2014): Förderprojekt Hochschulreform – Innovative Studieneingangsphase. URL: <http://www.stiftung-westfalen.de/index.php?id=127>; download: 16. 5. 2015)
- Parsons, Talcott; Platt, Gerald M. (1956): The American University. Cambridge, Mass. (deutsch 1973: Die amerikanische Universität. Neuwied).
- Peisert, Hansgert (Hg.) (1981): Abiturienten und Ausbildungswahl. Weinheim-Basel.
- Projekt nexus (2015): Die engagierten Hochschulen. Forschungsstark, praxisnah und gesellschaftlich aktiv. Hg. Hochschulrektorenkonferenz. Bonn.
- Ramm, Michael (2014): Response, Stichprobe und Repräsentativität. Zwei Dokumentationen zum Deutschen Studierendensurvey (DSS). Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung Nr. 72. AG Hochschulforschung – Universität Konstanz. Konstanz.
- Ramm, Michael; Bargel, Tino (2005): Frauen im Studium. Langzeitstudie 1983 – 2004. Hg. Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (Hg.), Berlin-Bonn.
- Ramm, Michael; Multrus, Frank; Bargel, Tino; Schmidt, Monika (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin-Bonn.
- Statista (2015): Anzahl der Studienanfänger/-innen im ersten Hochschulsesemester in Deutschland in den Studienjahren von 1995 bis 2013. URL: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/4907/umfrage/studienanfängerinnen>. Download: 05. 08. 2015.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2012): Bildung und Kultur. Studierende und Hochschulen - Wintersemester 2011/12. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2013a): Bildung und Kultur. Studierende und Hochschulen - Wintersemester 2012/13. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2013b): Hochschulen auf einen Blick. Ausgabe 2013. Wiesbaden 2013.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2014): Bildung und Kultur. Studierende und Hochschulen – Wintersemester 2013/14. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2014): Innovative Studieneingangsphase. URL: http://www.stifterverband.info/bildungsinitiative/chancengerechte_bildung/studien-eingangsphase/index/html; download: 01. 03. 2015.
- Trent University (2014): The European First Year Experience - EFYE. Conference 2014. Abstracts Booklet. Trent University. Nottingham.

- Universität Hamburg (ohne Jahr): Das Universitätskolleg – Woran wir arbeiten. URL: <https://universitaetskolleg.uni-hamburg.de/ueber-uns.html>; download: 16. 5. 2015)
- Vöttiner, Andreas; Ortenburger, Andreas (2015): Studienmodell individueller Geschwindigkeit - Hochschulische Beiträge zum Studienerfolg. Hannover. März 2015. URL: www.dzhw.eu/pdf/21/studienmodelle_individueller_geschwindigkeit.pdf; download: 20. 03. 2015.
- Webler, Wolff-Dietrich (Hg.) (2012): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Band I: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. Band II: Lösungsmodelle. Bielefeld.
- Wildt, Johannes (1985): Zum Umgang mit der Heterogenität: Didaktische Modelle für den Studienanfang. In: Welzel, A. (Hg.): Heterogenität oder Elite - hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schuler - Hochschule. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 78. Weinheim-Basel, S. 91 - 115.
- Wolter, Andrä; Banscheraus, Ulf; Kamm, Caroline; Otto, Alexander; Spexard, Anna (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung. Bayer. Staatsinstitut f. Hochschulforschung (Hg.). 36. Jg., Heft 4/2014, S. 8 – 39.

Anhang: Empirische Grundlagen und Methodik

12. Studierendensurvey WS 2012/13: Fragekonzept und Sample

Im Rahmen des *Studierendensurveys an Universitäten und Fachhochschulen* kann die Problematik der Studienaufnahme und des Einfeldens in das Studium genauer untersucht werden. Für vorliegenden Bericht wird der 12. Studierendensurvey vom WS 2012/13 herangezogen, weil in dessen Rahmen die Frage zu den Angebotsformaten in der Studieneingangsphase, ihr Besuch und ihre Beurteilung, aus aktuellem Anlass eingefügt werden konnte.

Von Vorteil ist dabei, dass die spezielle Fragestellung zur Studieneingangsphase in das allgemeine Instrumentarium zur Dauerbeobachtung eingebettet ist, wobei in diesem Fall auf die Zeitreihe der letzten drei Erhebungen zurückgegriffen wird (WS 2006/07, WS 2009/10 und WS 2012/13). Die Studierenden selbst geben Auskunft über ihre Erwartungen und Erfahrungen, ihre Schwierigkeiten und Wünsche hinsichtlich des Studiums allgemein wie spezifisch für die Studieneingangsphase, so dass ihre Antworten zu den Angebotsformaten in der Studieneingangsphase damit in Zusammenhang gebracht werden kann, um Abhängigkeiten und mögliche Einflüsse zu erkennen. Dieses Interesse bezieht sich vor allem auf die möglichen Zusammenhänge mit Aspekten der Heterogenität unter den Studienanfänger/innen.

Zur Erfassung der Angebote in der Studieneingangsphase

Die Angebote zur Studieneingangsphase umfassen ein weites Spektrum: von einfachen Informationsveranstaltungen (z.B. Bibliotheksnutzung), wie schon länger üblich, über spezielle Kurse (z. B. Brückenkurse), Treffen und Camps (z.B. zum Kennenlernen) sowie Einführungen (z. B. über wissenschaftliches Arbeiten) bis hin zu längeren Phasen von einem Semester bis einem Jahr mit einem breiteren abgestimmten Programm (z. B. Kollegstudium).

Von den möglich Angeboten der Hochschulen zum Studienbeginn, wie sie auch im Rahmen des Qualitätspaktes für die Lehre gefördert werden (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013), lassen sich sechs Stufen unterscheiden, wenn die Kriterien der Ausrichtung, des Umfangs und der Dauer herangezogen werden:

- (1) Verschiedene einzelne Veranstaltungen zur Informationen und Einführung, die von den Studierenden wahlweise besucht werden können.
- (2) Einführende Begleitung mit Netzwerkbildung (bei Treffen und in Camps) und Unterstützung, auch sozialer Art, wie z. B. Wohnungssuche, BAföG-Beantragung.
- (3) Aktives Aufarbeiten von fachlichen „Wissenslücken, um den erforderlichen Grundstandard zu sichern, gemeinhin „Brückenkurse“ genannt (oft in Mathematik).
- (4) Anhebung und Angleichung in den Kompetenzen zur Studierfähigkeit, etwa wissenschaftliches Arbeiten, Verfassen von Texten und Präsentation.
- (5) Dauerhafte Begleitung durch Mentorenprogramme und Tutorien, mit dem Schwerpunkt auf Beratung und Coaching, in fachlicher und sozialer Hinsicht.
- (6) Umfangreiche und komplexe Eingangsphasen, angelegt über ein Semester oder ein Jahr, entweder für alle Studierende oder eine Fächergruppe (z.B. MINT-Fächer).

Diese konzeptuelle Aufteilung, die sich an den vorhandenen Angeboten orientiert, wurde der Fragestellung an die Studierenden im Studierendensurvey des WS 2012/13 zugrunde gelegt. Insgesamt sind den Studierenden in dieser Erhebung acht solcher möglichen Angebote zur Unterstützung beim Studienbeginn vorgelegt worden. Die Fragestellung zur Studieneingangsphase und die vorgelegten

Vorgaben (mit Itemnummer) werden nachfolgend wiedergegeben, wobei ihre Zuordnung auf die Formatstufen zwei bis sechs vorangestellt ist:

Frage: Welche Unterstützung haben Sie beim Übergang an die Hochschule und zur Einführung in das Studium erfahren?

Formatstufe 1: Einführende Begleitung mit Netzwerkbildung

- Betreuung bei Studienaufnahm (Einschreibung, Zimmersuche) (Item 3)
- studienvorbereitende Tage, Camps oder Orientierungswochen (Item 4)

Formatstufe 2: Aktives Nachholen und Schließen von Wissenslücken (Brückenkurse)

- Eingangstest/Eignungsverfahren vor Studienbeginn (Item 2)
- „Brückenkurse“ zur Aufarbeitung fachlicher Wissenslücken (Item 5)

Formatstufe 3: Anhebung und Angleichung im wissenschaftlich-akademischen Standard

- Einführung in die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens (Item 8)
- Einführung in fachliche Grundlagen des Studiums (Propädeutik)“ (Item 9)

Formatstufe 4 : Dauerhafte Begleitung und Beratung (Coaching)

- Tutorenprogramme/studentische AGs zum Studienbeginn (Item 6)
- Mentorenprogramme (z.B. zu studienorganisatorischen Fragen) (Item 7)

Im Vergleich der konzeptuellen Stufung der Angebotsformate und der Frageitems zur Studieneinführung wird ersichtlich, dass sowohl die erste Stufe der verschiedenen einzelnen Veranstaltungen als auch die sechste Stufe der umfangreichen Einführung von längerer Dauer unberücksichtigt blieben. Im ersten Fall wäre eine Vielzahl von Vorgaben nötig, um die verschiedenen Formate abzubilden, was den Rahmen des Surveys gesprengt hätte; im zweiten Fall war zum Erhebungszeitpunkt WS 2012/13 diese Angebotsform noch nicht so breit eingeführt und etabliert, dass dazu verwendbare Rückmeldungen zu erhalten gewesen wären.

Dafür wurde gesondert danach gefragt, ob die Studierenden überhaupt an Veranstaltungen zur Studieneinführung teilgenommen haben und wie sie deren Nutzen bilanzierend beurteilen. In einem ersten Schritt konnten die Studierenden angeben, ob solche Angebote an ihrer Hochschule nach ihrer Kenntnis vorhanden sind und ob sie gegebenenfalls daran teilgenommen haben. In einem zweiten Schritt sollten sie den Nutzen dieser Angebote beurteilen, wenn sie daran teilgenommen hatten; wobei sie zwischen drei Einstufungen wählen konnten: „nützlich“, „teils-teils“ und „nicht nützlich“.

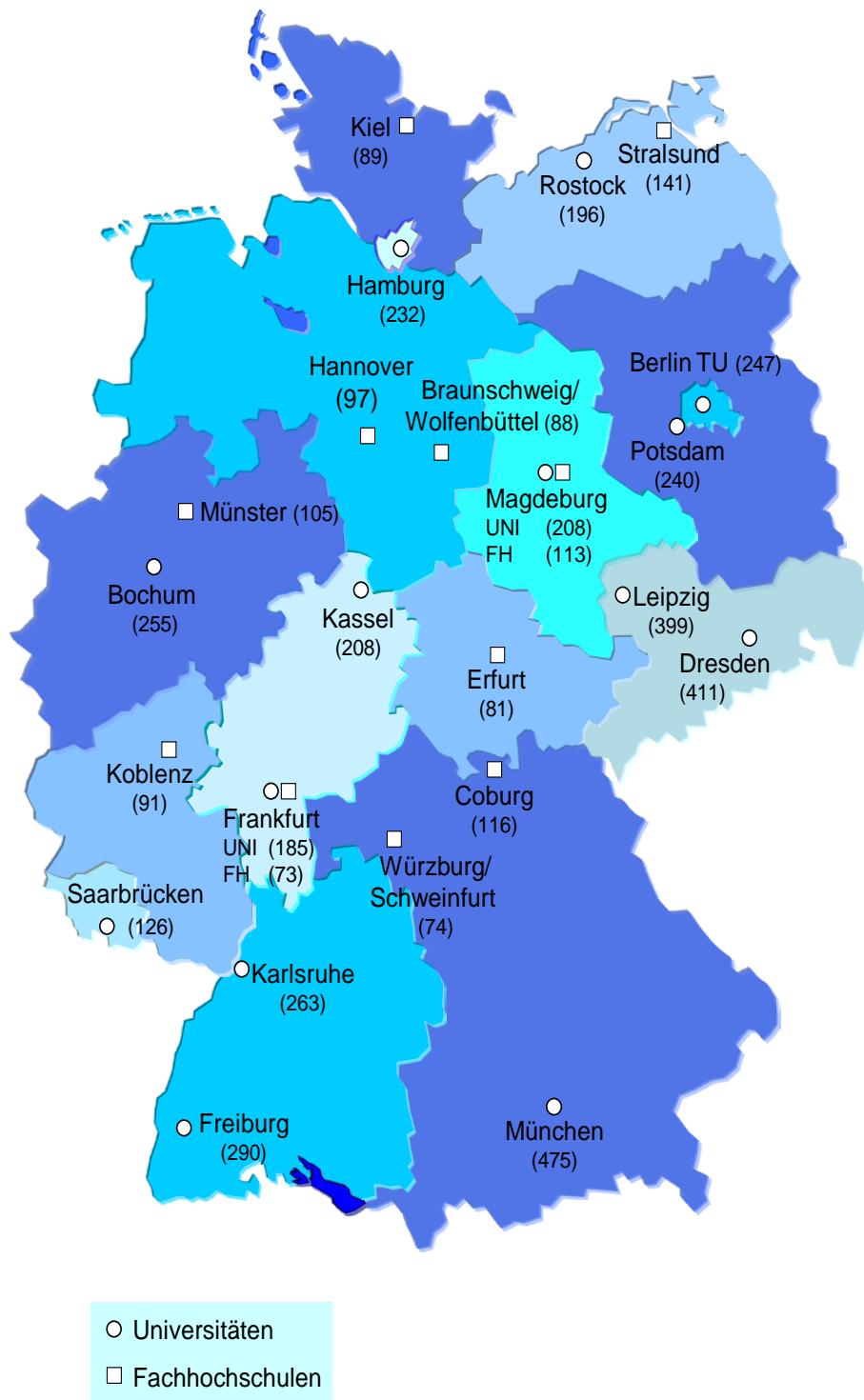
Befragte Studierende - Sample und Filter

Der Studierendensurvey wird bereits seit dem WS 1982/83 von der AG Hochschulforschung (Universität Konstanz) durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Alle drei Jahre findet eine neue Erhebung statt; die letzte, zwölfte Erhebung erfolgte im WS 2012/13. Die ‚Ziehung‘ der zu befragenden Studierenden kann nicht als ‚reine Zufallsauswahl‘ erfolgen, sondern benötigt zwei Stufen: zuerst müssen die Hochschulen bestimmt werden, an denen jeweils eine bestimmte Zahl Studierender nach dem Zufallsprinzip ausgewählt und angeschrieben wird.

Einbezogen sind staatliche Universitäten und Fachhochschulen unterschiedlicher Größe und Tradition, mit einer breiten Streuung über die Bundesländer. Im WS 2012/13 haben vierzehn Universitäten und elf Fachhochschulen mitgewirkt. Ihre Verteilung ist der Karte über die Hochschulstandorte zu entnehmen, wobei die jeweilige Zahl befragter Studierender in Klammern notiert ist.

Karte

**Standorte und Besetzungszahlen der beteiligten Universitäten und Fachhochschulen des
12. Studierenden surveys im Wintersemester 2012/13**



Quelle: Studierenden survey 1983 - 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Im WS 2012/13 waren insgesamt 2.216.743 deutsche Studierende an den staatlichen Universitäten und Fachhochschulen immatrikuliert, darunter 1.441.982 an Universitäten und 717. 779 an Fachhochschulen (Statistisches Bundesamt, Hg.): Studierende an Hochschulen, Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden 2014). Insgesamt wurden 26.274 Studierende brieflich zur Beteiligung am Survey aufgefordert, was einem Anteil von 12% an der Grundgesamtheit entspricht. Tatsächlich beteiligten sich mit einem verwertbaren Fragebogen 4.884 Studierende insgesamt, was einer Rücklaufquote von 19% entspricht.

Der Bericht zur Heterogenität der Studierenden und über die neuen Angebote in der Studieneingangsphase beruht auf der Erhebung im WS 2012/13, weil die Frage zu den Angeboten, ihrer Nutzung und ihrem Nutzen dabei erstmals gestellt wurde. Bei allgemeinen Fragen zur Ausgangslage und ihrer möglichen Änderung im Sinne einer steigenden Heterogenität (studentisches Profil) wird auf die letzten drei Erhebungen im WS 2012/13, WS 2009/10 und WS 2006/07 zurückgegriffen, um anhand der Zeitreihe mögliche Veränderungen in der Zusammensetzung der Studentenschaft (z.B. Alter, Studieren mit Kind) oder in ihren Erwartungen und Erfahrungen (z.B. Fachinteresse, Schwierigkeiten mit dem Studium) zu erkennen.

Es ist naheliegend, die Untersuchung zur Studieneingangsphase auf diejenigen zu begrenzen, die sich am Studienanfang befinden, sei es in einem Studiengang zum Bachelorabschluss oder zum Staatsexamen. Daher liegt der Schwerpunkt der Analysen auf den Studierenden im ersten Studienjahr, d.h. im 1. und 2. Hochschulsesemester ihres „Erststudiums“. Studierende in höheren Semestern werden nur vergleichend herangezogen, wenn es um Einsichten darüber geht, inwieweit sie Erfahrungen mit solchen Vorhaben sammeln konnten (vgl. Tabelle A1).

Im WS 2012/13 wurden an Universitäten 466, an Fachhochschulen 181, zusammen 647 Studienanfänger/innen befragt. Die Proportionalität nach der Hochschulart mit 72% an Universitäten und 28% an Fachhochschulen (in staatlicher Trägerschaft) entspricht nahezu genau der Aufteilung der Studierenden insgesamt mit 74% an Universitäten zu 26% an Fachhochschulen, wie sie die 20. Sozialerhebung ausgewiesen hat . Sie bilden das Sample (n= 647), um die Grundgesamtheit deutscher Studienanfänger/innen an staatlichen Universitäten und Fachhochschulen (N = 386.605) möglichst repräsentativ abzubilden.

Tabelle A1

Die befragte Studierenden nach Studienjahren (Hochschulsesemester) im grundständigen Studium (Bachelor/Staatsexamen) nach Hochschulart (WS 2012/13)

(Angaben in absolut und in Prozent)

Studienjahr (Hochschulsesemester)	Insgesamt		Universitäten		Fachhochschulen	
	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
1. Studienjahr (1. – 2. Semester)	647	100	466	72	181	28
2. Studienjahr (3. – 4. Semester)	797	100	575	72	222	28
3. Studienjahr (5. – 6. Semester)	701	100	492	70	209	30
Insgesamt	2.145	100	1.533	72	612	28

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

An Fachhochschulen sind Studiengänge zum Staatsexamen nicht vertreten, alle befragten 181 Studienanfänger/innen befinden sich in einem Bachelorstudiengang. An Universitäten verteilen sich die Studierenden im ersten Studienjahr auf die beiden Abschlussarten wie folgt: Bachelor 331, Staatsexamen 135 befragte Studienanfänger/innen.

Im Studierendensurvey sind 412 Studentinnen und 224 Studenten, die sich im 1. Studienjahr befinden, befragt worden; demnach sind im Sample nahezu zwei Drittel Studentinnen (65%) vertreten. Nach der amtlichen Hochschulstatistik befindet sich im WS 2012/13 unter den Studienanfänger/innen ein Anteil von 49,6% Frauen. Auch in anderen Erhebungen ist diese überproportionale Beteiligung von Studentinnen festgestellt worden: so in der 20. Sozialerhebung mit 58% (2012) oder im Studierendensurvey mit 59% (2014). Bei Aussagen über die Studentenschaft insgesamt wird sie beachtet, wenn die Ansichten oder Urteile von Studentinnen und Studenten weit auseinander liegen. Die Vergleiche nach dem Geschlecht (Gender) hinsichtlich Schwierigkeiten und Wünschen im Studium (Kapitel 3) oder hinsichtlich der Nutzung und Beurteilung der Angebote zur Studieneinführung (Kapitel 5) bleiben davon unberührt.

Die dargelegten Befunde zur Studieneingangsphase auf der Grundlage des 12. Studierendensurveys vom WS 2012/13 können aufgrund der Auswahl des Samples und der Übereinstimmung in den Verteilungen wichtiger Merkmale (wie Hochschulart, Fachbelegung, Altersverteilung) als verlässlich gelten und verallgemeinert werden. Zur Absicherung dient die Prüfung auf statistische Signifikanz bei Unterschieden, etwa bei Vergleichen nach der Hochschulart, dem Geschlecht oder anderen interessierenden Merkmalen sowie nach den herangezogenen drei Messzeitpunkten (2007 – 2010 – 2013) in der Zeitreihe.

Die Unterscheidung der Studierenden nach Hochschulart und Fachrichtung wird in der Berichterstattung durchgehend vorgenommen, weil die Voraussetzungen wie die Ausgangslage damit erheblich variieren. Die Anzahl befragter Studienanfänger/innen in den einzelnen Fachrichtungen liegt an den Universitäten zwischen 112 (Naturwissenschaften) und 23 (Rechtswissenschaft). Höher ist sie in den Kultur- und in den Sozialwissenschaften (mit 83 bzw. 82), geringer in der Medizin (45) und in den Ingenieurwissenschaften (46), dazwischen liegt sie in den Wirtschaftswissenschaften (63). An den Fachhochschulen differiert die Anzahl nach Fachrichtungen weniger: 55 in Sozialwesen/-arbeit, 52 in den Ingenieurwissenschaften und 40 in den Wirtschaftswissenschaften (vgl. Tabelle A2).

Tabelle A2

Die befragten Studierenden nach Studienjahren im grundständigen Studium (Bachelor/Staatsexamen) nach Fachrichtungen an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2012/13)

(Angaben in absolut und in Prozent)

	Studienjahre (Hochschulsemester)					
	1. Jahr (1.-2. Sem.)		2. Jahr (3.-4. Sem.)		3. Jahr (5.-6. Sem.)	
	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
Fachrichtungen Universitäten						
Kultur-/Sprachwissenschaften	83	13	116	15	100	14
Sozialwissenschaften/Psychologie	82	13	78	10	84	12
Rechtswissenschaft	23	4	50	6	41	6
Wirtschaftswissenschaften	63	10	71	9	56	8
Medizin/Gesundheitswissenschaften	45	7	57	7	45	6
Naturwissenschaften/Mathematik	112	17	122	15	101	14
Ingenieurwissenschaften/Architektur	46	7	71	9	54	8
Fachrichtungen Fachhochschulen						
Sozialwesen/Sozialarbeit	55	9	41	5	62	9
Wirtschaftswissenschaften	40	6	45	6	44	6
Ingenieurwissenschaften/Architektur	52	8	83	10	61	9

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1) Differenz zur Gesamtzahl und zu 100%: Studierende in anderen, nicht zuordenbaren Fachrichtungen.

Diese Zahlen über die Studienanfänger/innen, auch in ihren Unterteilungen nach der Hochschulart und den Fachrichtungen, sind hinreichend, um die unterschiedlichen Kontexte in der Studieneingangsphase zu erkennen und die jeweils andersartigen Probleme für die Studierenden oder die Aufgaben für die Fachbereiche aufzeigen zu können. Freilich verlangt die Datengrundlage öfters, Verallgemeinerungen und Folgerungen mit Vorsicht vorzunehmen - daher wird stets darauf geachtet, dass die Befunde zumindest statistisch signifikant sind, wenn sie in die Interpretation einbezogen werden.

In den letzten Jahren hat die Beteiligung der Studierenden an der Erhebung des Studierenden surveys nachgelassen, gleichermaßen wie in anderen Befragungen. Dennoch werden die zentralen Parameter für die deutsche Studentenschaft, nach besuchter Hochschulart oder Fachbelegung, hinreichend gut abgebildet. Demnach kann weiterhin von einer weitgehenden Repräsentativität der Befunde ausgegangen werden. Vor allem für die wichtigen Analysen über Zusammenhänge von Angeboten und deren Beurteilung sind die Besetzungszahlen groß genug, um Verteilungen und Differenzen statistisch auf ihre Signifikanz und Zuverlässigkeit hin prüfen zu können (vgl. Ramm 2014).

Es ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass mit den Ausführungen zur Studieneingangsphase gemäß studentischer Erfahrungen und Beurteilungen keineswegs eine Evaluation konkreter Hochschulprojekte, die im Programm zum Qualitätspakt Lehre gefördert werden, gemeint sein kann. Vielmehr soll ein Überblick darüber geliefert werden, inwieweit solche wichtigen Elemente zur Unterstützung in der Studieneingangsphase bekannt sind, wie stark die studentische Teilnahme ausfällt und wie deren Nutzen seitens der Studierenden beurteilt wird. Solche repräsentative und differenzierte Aufarbeitung ermöglicht es, Schwerpunkte im Angebotsspektrum zu erkennen und Perspektiven für die weitere Entwicklung und Gestaltung der Angebote aufzuzeigen.

