

AUTORINNEN

Julia Rohde

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena; Forschungsschwerpunkte: Lernberatung, empirische Lehr-Lern-Forschung

✉ julia.rohde@uni-jena.de

Anne Töpfer

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Sozialpädagogik der Friedrich-Schiller-Universität Jena; Forschungsschwerpunkte: Studienwahl und -zufriedenheit, Hochschulforschung

✉ anne.toepfer@uni-jena.de

Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda

Lehrstuhlinhaberin für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Erlangen-Nürnberg; von 2008 bis 2014 Lehrstuhlinhaberin und Projektleiterin von „LehreLernen“ zur hochschuldidaktischen Qualifikation von Lehrenden an der Universität Jena; Forschungsschwerpunkte: Selbstregulation, Lern- und Leistungsemotionen, empirische Lehr-Lern-Forschung, Lehrer_innenbildung, Hochschulforschung, Studienzufriedenheit u.a.

✉ michaela.glaeser-zikuda@fau.de

ABSTRACT

Der Übergang von Schule zu Hochschule verläuft unbefriedigend, wenn die Passung von Studieninteresse und Fähigkeiten der Studienanfänger_innen mit den Anforderungen des Studiums nicht optimal ist. An der Universität Jena werden ein Online Self-Assessment und ein lernbezogenes Beratungsangebot, aufbauend auf einer multimethodischen Bedarfsanalyse, entwickelt. Erste Ergebnisse zeigen den Zusammenhang von unrealistischen Erwartungen, geringer Studienzufriedenheit und erhöhter Abbruchneigung. Lernbezogene Präventionsstrategien hängen negativ mit erlebter Belastung durch Lernschwierigkeiten zusammen. Der Artikel stellt Ergebnisse der Bedarfsanalyse und die entstehenden Unterstützungsangebote vor.

Schlagwörter: Studienwahlprozess, Studieneingangsphase, Studienzufriedenheit, Online Self-Assessment, Lernberatung

1. EINLEITUNG

Der Übergang von Schule zu Studium wird häufig als belastend erlebt (Leese 2010), da neben entwicklungspsychologischen (Großmaß & Hofmann 2007) insbesondere studienbezogene Herausforderungen zu meistern sind. Die Eingangsvoraussetzungen der Studienanfänger_innen korrespondieren nicht immer mit den Anforderungen des Studiums. Belastungserleben, geringe Studienzufriedenheit, Lernschwierigkeiten sowie Studienabbruch können die Folge sein. Damit dieser Übergang gelingen kann, kommt der Gestaltung der Studieneingangsphase besondere Bedeutung zu (Porter & Swing 2006).

Das in diesem Beitrag vorgestellte Projekt fokussiert auf zwei Faktoren: Zum einen kann mangelnde Passung zwischen Erwartungen, Interessen und Studieninhalten zu verminderter Studienzufriedenheit und Studienabbruch führen (Hasenberg & Schmidt-Atzert 2013). Zum anderen können aber auch bestehende Defizite im Bereich der Selbstregulation (Spörer & Brunstein 2005), welche die Studierfähigkeit wesentlich auszeichnet, Belastungen auslösen. Daher werden an der Universität Jena ein Self-Assessment und ein Lernberatungskonzept für die Studieneingangsphase entwickelt. Eine Bedarfsanalyse in Form einer multimethodischen Befragung von Erziehungswissenschafts- und Lehramtsstudierenden gewährleistet den Adressatenbezug der Angebote. Neben Forschungsstand, theoretischer Einbettung und Design der Studie werden erste Ergebnisse dieser

Bedarfsanalyse vorgestellt und hinsichtlich der Entwicklung der Unterstützungsangebote vor und zu Aufnahme des Studiums diskutiert.

2. HERAUSFORDERUNGEN DES STUDIENBEGINNS

Im Zuge der Einführung der neuen Studiengänge hat sich der Zeitpunkt des Studienabbruchs im Studienverlauf erheblich nach vorne verlagert – durchschnittlich um fünf Fachsemester (Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch 2010). Heublein et al. (2010) benennen die Verdichtung der Anforderungen sowie eine große Zahl an Leistungsüberprüfungen bereits in den ersten Semestern als strukturbedingte Ursachen. Sofern die Studierenden nicht angeben, hinsichtlich ihres Fachs die falsche Wahl getroffen zu haben, begründen sie den Studienabbruch zumeist entweder durch unbefriedigende Studienbedingungen oder durch überfordernde Studienanforderungen (Blüthmann, Lepa & Thiel 2008; 2012). Mangelnde Informiertheit über die organisatorische und strukturelle Ausgestaltung des gewählten Studiengangs (Blüthmann, Thiel & Wolfgramm 2011), unzureichende Studienvoraussetzungen (z. B. ungünstige Leistungsvoraussetzungen) sowie geringe Studienmotivation und wenig ausgeprägtes Fachinteresse (Brandstätter, Grillich & Farthofer 2006) sind mögliche Ursachen auf individueller Ebene. Studienzufriedenheit geht mit verminderter Abbruchneigung einher (Meulemann 1991) und lässt sich daher als Studienerfolgskriterium modellieren, das sich aus einem Zusammenwirken von persönlichen Eingangsvoraussetzungen (z. B. Studienwahlmotive), Stu-

dien- und Lebensbedingungen (z. B. Struktur des Studiums bzw. Erwerbstätigkeit) sowie dem Lernverhalten (z. B. Lernmotivation) des/der Einzelnen generiert (vgl. Blüthmann 2012).

2. 1. BEDINGUNGEN DES STUDIENWAHLPROZESSES

Nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung treffen Studieninteressierte eine wegweisende Bildungsentscheidung und müssen dabei ihre Interessen und Fähigkeiten in den Blick nehmen. Mit der Diversifizierung von Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten wird diese Studienwahl zunehmend zu einem hochkomplexen, mit Entscheidungsunsicherheit behafteten Prozess. Die Tragfähigkeit der Studienwahl erhöht sich mit einem möglichst frühen Beginn der Informationssammlung und dem daraus resultierenden höheren Informationsstand (Spangenberg & Willich 2013). Die Übereinstimmung von Fachinteressen mit der inhaltlichen Ausrichtung des Studienangebotes ist grundlegend für den Aufbau und die Aufrechterhaltung von Studienidentifikation und -motivation. Insbesondere intrinsische Studienwahlmotive wirken sich hierbei förderlich auf die spätere Zufriedenheit mit dem Studium aus (Künsting & Lipowski 2011). Über die fachlichen Interessen hinaus spiegeln sich in der Studienwahl auch langfristige Berufs- und Lebensziele (Lörz, Quast & Woisch 2012). Studierende müssen im Studienverlauf eine „dauerhafte Verbindung zwischen ihren Interessen, ihren Begabungen und dem gewählten Studienfach mit seinen beruflichen Perspektiven“ (Heublein et al. 2010, 28) aufbauen können, um ihr Studium erfolgreich abzuschließen. Eine interessengeleitete und anforde-

rungsbezogene Studienwahl fördert die Entwicklung realistischer Studierenerwartungen und trägt zu einer besseren Passung zwischen Studierenden und Studiengang bei (u. a. Hasenberg & Schmitz-Atzert 2013; Westermann 2006). Die Inkongruenz von Vorstellungen zu Studieninhalten und -anforderungen sowie der erlebten Studienrealität hingegen führt häufig zu Studienabbruch (u. a. Voss 2007; Heublein et al. 2010; Blüthmann et al. 2011). Dies zeigen auch Studien zum Person-Environment-Fit-Ansatz bei Studierenden (Gilbreath, Kim & Nichols 2011).

2. 2. LERNVERHALTEN IN DER STUDIENEINGANGSPHASE

„Von den Studierenden wird Autonomie, Selbstorganisation und -steuerung, aber auch Verantwortung für ihren Lernprozess erwartet“ (Schneider, Szczyrba, Wilbers & Wildt 2009, 5). Studierende sind beim Übergang von Schule zu Hochschule aufgefordert sich die notwendigen Selbstregulationsstrategien (z. B. Pintrich 2000; Zimmerman 2000) anzueignen. Ausgeprägte Selbstregulationsfähigkeit geht einher mit erhöhter Motivation, hohem Selbstwirksamkeitserleben und Anstrengungsbereitschaft sowie mit besseren Ergebnissen bei der Lernerfolgskontrolle (z. B. Boekaerts 2002; Zimmerman & Schunk 2011). Schiefele, Streblow und Brinkmann (2007) stellen fest, dass Unterschiede zwischen Studienabbrechern_innen und Weiterstudierenden u. a. hinsichtlich motivationaler Merkmale und des Lernstrategieeinsatzes nicht etwa bereits zum Studienbeginn bestehen, sondern sich erst im Laufe des Studiums zu Ungunsten der Abbrecher_innen entwickeln. Gelingt es den Lernenden in den ersten Semestern ihr Arbeitsverhalten

an die Anforderungen und Rahmenbedingungen im Studium anzupassen, werden sie die Herausforderungen des Studiums zufriedenstellender und erfolgreicher bewältigen (u. a. Blüthmann 2012; Spörer & Brunstein 2005).

3. ERMITTLUNG DES UNTERSTÜTZUNGSBEDARFS

An der Friedrich-Schiller-Universität Jena werden im Fachbereich Erziehungswissenschaft zwei aufeinander abgestimmte Angebote entwickelt, um den oben ausgeführten Herausforderungen des Studienbeginns zu begegnen: ein Online Self-Assessment im Studienwahlprozess und ein Lernberatungsangebot für die Studieneingangsphase. Bei der Konzeption der Maßnahmen finden neben der Analyse des aktuellen Forschungsstandes die Ergebnisse einer vorgelegten Bedarfsanalyse Berücksichtigung.

3.1. DESIGN DER BEDARFSANALYSE

Die multimethodisch angelegte Studie (Gläser-Zikuda, Seidel, Rohlf, Gröschner & Ziegelbauer 2012) fokussiert in drei Teilerhebungen auf die Analyse des Informationsbedarfs im Studienwahlprozess sowie den lernbezogenen Beratungsbedarf in der Studieneingangsphase:

Teilstudie 1: Eingangsvoraussetzungen zu Studienbeginn (Fragebogenerhebung).

Im Jenaer Bachelor-Studiengang „Erziehungswissenschaft“ haben Studieninteressierte nur vage Vorstellungen von möglichen Berufsfeldern und relevanten

Kompetenzen. Im Wintersemester 2012/13 wurden 144 Studienanfänger_innen (Fachsemester: AM=1,9; SD=1,2;¹) zu ihren Eingangsvoraussetzungen befragt. Die Stichprobe setzt sich aus 106 weiblichen und 32 männlichen Studierenden (keine Angabe: N=6; Alter: AM=21,4; SD=3,1) zusammen. Diese schätzten ihren Informationsstand vor Studienbeginn ein, gaben an, welche Informationsangebote sie zur Studienorientierung in Anspruch genommen hatten und als wie hilfreich sie diese empfanden. Außerdem wurden mit Single-Items Studienwahlmotive (in Anlehnung an Heine, Willich & Schneider 2010; Hachmeister, Harde & Langer 2008), Berufsziele, Abbruchgedanken sowie die Zufriedenheit mit den ersten Studienerfahrungen (in Anlehnung an Schwaiger 2002) erfasst.

Teilstudie 2: Erwartungen vor Studienbeginn (Interviews).

Um die Erwartungen an das Studium bezüglich der Studieninhalte und Studienbedingungen sowie Erwartungen hinsichtlich des Auftretens von Studienbelastungen vor Studienbeginn genauer zu explizieren, wurden leitfadengestützte Tiefeninterviews mit Studierenden der Erziehungswissenschaft (N=5) am Ende des ersten Fachsemesters geführt, transkribiert und einem inhaltsanalytischen Verfahren² unterzogen.

1 AM = arithmetisches Mittel; SD = Standardabweichung

2 Die Tiefeninterviews wurden anhand der Soft-Laddering Methode nach der Means-End Theorie geführt und ausgewertet. Die Ergebnisse wurden anschließend in Form einer Hierarchical Value Map dargestellt (vgl. Reynolds & Gutman, 1988).

Teilstudie 3: Lernschwierigkeiten in der Studieneingangsphase (Fragebogenerhebung).

Im Studienjahr 2013/14 wurden 152 Studierende des Bachelor-Studiengangs „Erziehungswissenschaft“ (N=64) und Lehramtsstudierende³ im Rahmen der pädagogischen Studien (N=87) (keine Angabe: N=2) mit Hilfe des „Inventars studienbezogener Lern- und Arbeitsstörungen“ (ISLA) (Güntert & Schleider 2011) zu Lernschwierigkeiten in den ersten Semestern befragt. Die 89 Frauen und 61 Männer (keine Angabe: N=3; Alter: AM=21,6; SD=3,1) waren im 2. bis 4. Fachsemester (AM=2,9; SD=1,1). Das ISLA⁴ gliedert sich in sieben Bereiche mit jeweils zwei bis vier Subskalen: Es werden Merkmale, auslösende Situationen und Begleitumstände von Lernschwierigkeiten sowie Coping- und Präventionsstrategien erhoben.

3 Das Lehramtsstudium im neuen „Jenaer Modell“ (vgl. Kleinspiel 2014) ist bereits modularisiert und entspricht hinsichtlich der Studienbedingungen den neuen Bachelor-Studiengängen.

4 Für die Reliabilitäten wurden größtenteils mit $.70 < \alpha < .88$ zufriedenstellende bis gute Kennzahlen ermittelt. Für die Trennschärfe liegen Werte zwischen $.30$ und $.78$ vor.

3. 2. ZENTRALE ERGEBNISSE

3. 2. 1. INFORMATIONSBEDARF IM STUDIENWAHLPROZESS

INFORMATIONSBEDARF: *Die Studierenden greifen bei der Studienwahl am häufigsten auf Online-Informationsangebote zurück.*

Befragt nach ihrem Informationsstand vor Aufnahme des Studiums geben die Studienanfänger_innen überwiegend an, sich „zu wenig“ bis „ausreichend“ (AM=2,65; SD=0,62)⁵ informiert gefühlt zu haben. Insbesondere der Informationsstand zu den Themen *Studienanforderungen* (AM=2,48; SD=0,77), *berufliche Möglichkeiten und Aussichten* (AM=2,57; SD=0,77) sowie die *Studiensituation an der Hochschule* (AM=2,59; SD=0,71) wird nicht als hinreichend zufriedenstellend eingeschätzt. Das Informationsangebot, auf das bei der Entscheidung vorwiegend zurückgegriffen wird, ist die Homepage der Universität; 95% der Befragten nutzten dieses.

STUDIENWAHLMOTIVE: *Knapp ein Drittel der Studienanfänger_innen in der Erziehungswissenschaft hatte ursprünglich einen anderen Studienwunsch.*

31,9% der befragten Studienanfänger_innen geben an, dass ihr aktuelles Studium der Erziehungswissenschaft nicht ihr erster Fachwunsch war. Als ursprüngliche Wahl finden sich vorwiegend andere sozial-

wissenschaftliche Studiengänge mit vermeintlich höherer Berufsfeldprägnanz, wie *Psychologie* (47,8%), *Soziale Arbeit/Sozialpädagogik* (15,2%) und *Lehr- amtsstudiengänge* (15,2%). Insbesondere intrinsische Motive wie z. B. Interesse am Fachgebiet (AM=3,68; SD=0,54) und eine *Tätigkeit im Umgang mit Menschen* (AM=3,63; SD=0,62) kamen bei der Studienfachwahl zum Tragen.

STUDIENZUFRIEDENHEIT: *Die Erwartungen der Studieninteressierten bezüglich der Praxisorientierung des Studienangebotes werden enttäuscht.*

Die größte Unzufriedenheit mit dem Studium bezog sich auf das *Theorie-Praxis Verhältnis in den Veranstaltungen* (AM=2,14; SD=0,69) und die *Berufsorientierung des Lehrangebotes* (AM=2,15; SD=0,66).

Dabei empfanden 60,4% der Befragten den Praxisumfang im Studium als zu niedrig, 56,3% der Befragten wünschten sich mehr *Bezüge zu den Berufsfeldern*. Circa ein Drittel der Studienanfänger_innen hatte bereits mindestens einmal darüber nachgedacht, das *Studium abzubrechen* (38,2%) oder den Studiengang zu wechseln (29,2%). Als Beweggrund werden hauptsächlich *enttäuschte Erwartungen bezüglich der Studieninhalte* (24,3%) genannt. 70,1% der Studierenden stellten sich eine berufliche Tätigkeit in der *sozialen Arbeit* vor. Die Ergebnisse der Tiefeninterviews zeigten u. a., dass die bedeutendste Erwartung an das Studium der Erwerb *berufsqualifizierender Kompetenzen* ist. Vornehmlich erwartet wurden Studieninhalte, die zur Arbeit in pädagogischer Praxis befähigen. Dem zugrunde lag in erster Linie das Bedürfnis anderen Menschen zu helfen (s. Abb. 1).

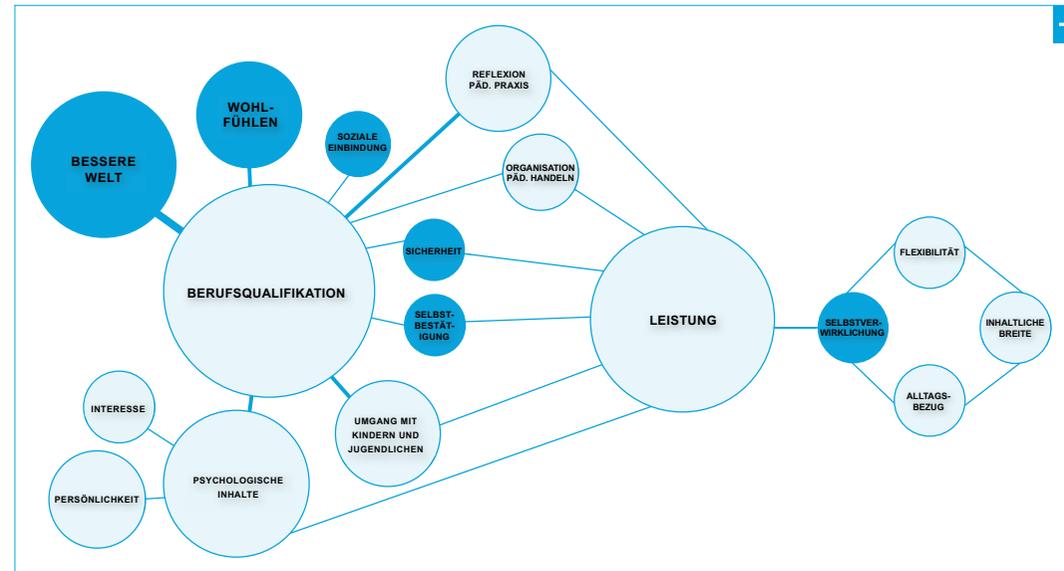


Abb. 1: Hierarchical Value Map (HVM): Gedankenstruktur der Studienanfänger und -anfängerinnen zu inhaltlichen Erwartungen an das Studium der Erziehungswissenschaft.

5 Alle nachfolgenden Werte beziehen sich auf eine vierstufige Skala von „unzureichend“/„sehr unzufrieden“ bis „sehr gut“/„sehr zufrieden“ (1–4).

3.2.2. LERNBEZOGENER BERATUNGSBEDARF IN DER STUDIENEINGANGSPHASE

BELASTUNGSERLEBEN: *Knapp jede_r vierte Studierende der vorliegenden Studie fühlt sich in der Studieneingangsphase stark durch Lernschwierigkeiten belastet.*

23,78% (N=34) der befragten Studienanfänger_innen gaben an, ihr allgemeines Belastungserleben durch Lernschwierigkeiten sei bereits in den ersten Semestern hoch bis sehr hoch⁶. Der Gruppe der *stark* (Werte 4–5 auf der Skala) Belasteten stehen die *mittelmäßig* (Werte 2–3 auf der Skala) (65,03%, N=93) und *schwach* (Werte 0–1 auf der Skala) (11,19%, N=16) belasteten Studierenden gegenüber. Der Anteil der beiden Geschlechter ist in allen drei Gruppen gleichverteilt.

AUSLÖSENDE SITUATIONEN: *In den ersten Semestern treten Lernschwierigkeiten insbesondere bei leistungs- und prüfungsbezogenen Situationen auf.*

Während bei allen Befragten *Leistungs- und Prüfungsanforderungen* (AM=2,12; SD=1,05), z. B. das Erstellen von Hausarbeiten, signifikant (p=.00) häufiger Lern- und Arbeitsstörungen auslösten als *Seminar- und Gruppenanforderungen* (AM=1,21; SD=0,98), z. B. Arbeit in Lerngruppen, so traf dies auf die stark belasteten Studierenden in besonderem

Maße zu. Sie gaben doppelt so häufig Leistungssituationen als Auslöser ihrer Lernschwierigkeiten an wie Studierende, die sich schwach belastet fühlten (s. Tab. 1).

MERKMALE: *Zu Studienbeginn äußern sich Lernschwierigkeiten am häufigsten bezogen auf motivationale Merkmale.*

Lernschwierigkeiten machten sich in den ersten Semestern signifikant häufiger (p=.00) durch *motivationale Merkmale* (AM=3,26; SD=1,04), z. B. Auf-

schieben von Arbeitsaufträgen, bemerkbar als durch *emotionale* (AM=1,66; SD=1,22), z. B. Prüfungsangst, *psychisch-vegetative* (AM=1,99; SD=0,88), z. B. Nervosität, oder *arbeitsverhaltensbezogene* (AM=2,30; SD=0,98) Merkmale, z. B. zu häufige Pausen. In der Gruppe der schwach belasteten Studierenden traten motivationale Merkmale signifikant seltener auf als bei den übrigen Studierenden (s. Tab. 1).

Bereich/Skala	Erlebte Belastung durch Lernschwierigkeiten (Gruppen)			+
	gar nicht bis wenig belastet (0–1)	eher wenig bis eher erhöht belastet (2–3)	hoch bis sehr hoch belastet (4–5)	
Auslösende Situation	AM (SD; N)			N
Leistungs- und Prüfungsanforderungen	1,55** (1,35; 15)	2,24* (1,00; 92)	2,85 (0,90; 34)	143
Merkmale	AM (SD; N)			N
Motivationale Merkmale	2,57 (1,06; 15)	3,34* (1,03; 90)	3,48* (1,02; 33)	138
Risiken	AM (SD; N)			N
Bedingungen des Arbeitsverhaltens	1,48 (0,91; 15)	2,37* (1,05; 90)	2,76** (1,15; 34)	139
Emotionale Bedingungen	0,90** (1,04; 16)	1,59** (1,07; 88)	2,45 (1,19; 32)	136
Zeitliche Bedingungen	1,24* (1,24; 16)	1,84 (1,22; 89)	2,28 (1,23; 34)	139
Präventionsstrategien	AM (SD; N)			N
Strategien der Arbeitsorganisation	3,39 (1,06; 16)	2,89 (0,82; 84)	2,65* (0,93; 32)	132

*p≤.05; **p≤.01

Tab. 1: Ausgewählte Gruppenunterschiede hinsichtlich der erlebten Belastung durch Lernschwierigkeiten (Einfaktorielle Varianzanalyse, Post-Hoc: Scheffé-Test)

6 Alle Skalen des ISLA werden auf einer sechsstufigen Antwortskala von „gar nicht“ bis „sehr stark“ (0–5) beantwortet.

RISIKEN: *Ungünstiges Arbeitsverhalten in der Studieneingangsphase stellt ein besonderes Risiko für die Entstehung von Lernschwierigkeiten dar.*

Neben der ungünstigen Gestaltung des *Lernverhaltens* (AM=2,34; SD=1,10), z. B. unklare Arbeitsziele, bildeten ungünstiges *Zeitmanagement* (AM=1,86; SD=1,24), z. B. unregelmäßige Lernzeiten, schlechte *Arbeitsplatzgestaltung* (AM=1,84; SD=1,26), z. B. Lärm- belästigung, und schwierige *emotionale Bedingungen* (AM=1,71; SD=1,18), z. B. Versagens- und Prüfungs- angst, die wesentlichsten individuellen und kontextu- ellen Risiken für die Entstehung von Lernschwierig- keiten. Bei schwach Belasteten standen ungünstige *lernbezogene* Bedingungen, z. B. mangelnde Lern- strategien, deutlich seltener im Zusammenhang mit Lernschwierigkeiten als bei den übrigen Studieren- den (s. Tab. 1).

PRÄVENTION: *Der häufige Einsatz lernbezogener Präventionsstrategien geht mit geringer Belastung durch Lernschwierigkeiten einher.*

Alle Studierenden griffen bei der Bewältigung von bereits bestehenden Lernschwierigkeiten gleicher- maßen auf Bewältigungsstrategien der *Arbeitsor- ganisation* (AM=2,87; SD=1,01), z. B. das Setzen erreichbarer Studienziele, und des *Ausgleichsverhal- tens* (AM=2,89; 0,99), z. B. Ruhe und Entspannungs- phasen, zurück. In Bezug auf *Präventionsstrategien* setzten die schwach Belasteten ebenso häufig wie alle anderen Studierenden *freizeitbezogene Präven- tionsstrategien*, z. B. Ausgleich durch sportliche Akti- vitäten, ein; darüberhinaus griffen sie jedoch häufiger

als stark belastete Studierende auf *Präventionsstra- tegien der Arbeitsorganisation*, z. B. Finden eigener Lernmethoden und -strategien, zurück.

4. ENTWICKLUNG VON UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTEN

Auf Grundlage des bisherigen Forschungsstandes zu Herausforderungen des Studienbeginns und den Ergebnissen der Bedarfsanalyse werden Unterstüt- zungsangebote für den Studienwahlprozess und die Studieneingangsphase entwickelt.

4. 1. ONLINE SELF-ASSESSMENT

Das Unterstützungsangebot: Anliegen von Hochschu- len ist das Profil eines Studiengangs mit seinen An- forderungen und Zielen nachvollziehbar zu kommu- nizieren (Heine, Briedis, Didi, Haase & Trost 2006). Online Self-Assessments bieten in einem systemati- schen, selbstgesteuerten Prozess, der die Passung persönlicher Voraussetzungen unter Einschränkung von Selbsttäuschung ermittelt, eine kostenlose Ent- scheidungshilfe bei der Studienentscheidung (Zim-

merhofer, Heukamp & Hornke 2006). Es handelt sich bei den webbasierten Selbsttests explizit nicht um Verfahren der Studierendenauswahl, sondern um In- formationsangebote, die durch autonome Bearbei- tung und unmittelbare Rückmeldung den Selbstselek- tionsprozess anregen (Hasenberg & Schmitz-Atzert 2014). Milbradt, Zettler, Putz, Heukamp & Hornke (2008) berichten über positive Effekte von Self-As- sessments auf Informiertheit und Unsicherheit hin- sichtlich der Anforderungen der Studienangebote. Online Self-Assessments lassen sich entlang folgen- der Gestaltungsmerkmale differenzieren:

Die Bedarfsorientierung: Das geplante Online Self-Assessment fokussiert, als fach- und hoch- schulspezifisches Angebot, auf die klarere Beschrei- bung und Verdeutlichung der inhaltlichen Konzeption des Studiengangprofils des Bachelor-Studiengangs „Erziehungswissenschaft“ an der Universität Jena. Durch die Einbettung in vor Ort vorhandene, zielgrup- penspezifisch aufbereitete Online-Informationsange- bote zum Studiengang (z. B. informative Interviews mit Studierenden und Lehrenden) soll eine Kopplung zwischen einem umwelt- und personenzentrierten

Spezifität	Fächerübergreifend	Fachspezifisch +
Reichweite	Hochschulübergreifend	Hochschulspezifisch
Inhaltliche Schwerpunkte	Umweltzentriert	Personenzentriert
	Zielgruppenspezifische Auf- bereitung von Informationen (z. B. Texte, Bilder, Interviews, Videos)	Eignungsdiagnostische Passungsanalysen kognitiv (z. B. Vorwissen) vs. nicht kognitiv (z. B. Interesse)

Tab. 2: Differenzierungsmerkmale von Online Self-Assessments (in Anlehnung an Heukamp, Putz, Milbradt & Hornke 2009, 4)

Ansatz (Heukamp et al. 2009) gewährleistet werden. Über die Selbsteinschätzung von u. a. Persönlichkeitseigenschaften, Studieninteresse und -motivation erhalten Studieninteressierte eine individuelle Rückmeldung zu ihrer Passung zum angebotenen Studiengang. Weiterhin wird das Assessment die Möglichkeit bieten, Erwartungen bezüglich der Studieninhalte und -anforderungen sowie persönliche Ziele mit dem Studienangebot abzugleichen (z. B. mit Hilfe von Beispielaufgaben und Absolventenportraits).

4. 2. INDIVIDUELLE LERNBERATUNG

Das Unterstützungsangebot: Der individuellen Lernberatung liegt ein Verständnis von pädagogischer Beratung als Problemlöseprozess (vgl. Thiel 2003) zugrunde. Übergeordnetes Ziel ist die „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Rausch, Hinz & Wagner 2008): Hilfe zur Selbsthilfe beim Lernen also – und damit Unterstützung von selbstreguliertem Lernen (z. B. Perels, Gürtler & Schmitz 2005). Zur Effektivität von Lernstrategietrainings, die auf eine Verbesserung der Selbstregulation abzielen und außerhalb des regulären Studienangebots angesiedelt sind, liegen zahlreiche Studien vor, die u. a. auch etwas breiter ausgerichtet Studienprobleme in den Blick nehmen (z. B. Hattie, Biggs & Purdiem 1996). Allerdings werden hier in der Regel Studierendengruppen geschult und nicht auf die Beratung und Begleitung des Einzelnen fokussiert. Hingegen wird Lernberatung an der Universität Jena als spezifische Form der Beratung (vgl. Pätzold 2004; 2009) bzgl. des Lernverhaltens in der Studieneingangsphase realisiert.⁶ Die Studierenden werden je nach Beratungsanlass in mehreren Sitzungen zu (Teil-)Aspekten des selbstregulierten Lernpro-

zesses beraten. Abbildung 2 zeigt das zugrundeliegende Phasenmodell der individuellen Lernberatung (in Anlehnung an das *Zyklische Phasenmodell der Selbstregulation*, Zimmermann & Campillo 2003 sowie das *Allgemeine Rahmenmodell für selbstreguliertes Lernen*, Pintrich 2000):

Die Bedarfsorientierung: Für Beratungsanlässe entlang der in den ersten Semestern besonders häufig Lernschwierigkeiten *auslösenden Situationen*, z. B. das Erstellen von Hausarbeiten, die Vorbereitung von Prüfungen, werden Materialien, z. B. Gesprächsleitfäden, Checklisten, Handreichungen sowie Techni-

ken und Instrumente, z. B. Lerntagebücher, formatives Assessment, entwickelt und ausgewählt. Die bedeutsamen motivationalen *Merkmale* von Lernstörungen werden, z. B. durch Ermittlung motivationaler Defizite und des Attribuierungsstils, die Interessesberücksichtigung bei der Zielformulierung sowie die Vermittlung von Strategien zur Motivationsregulation, berücksichtigt. *Risikobedingungen*, die bei der Entstehung von Lernschwierigkeiten entscheidend sind, werden ebenfalls aufgegriffen: Strategien des Zeitmanagements, der Arbeitsplatzgestaltung sowie Emotionsregulationsstrategien, z. B. bei Prüfungsangst, werden eingeführt. Wichtigste Ansatzpunkte sind jedoch ungünstige epistemische Überzeugungen sowie mangelnde kognitive und metakognitive Lernstrategien der Studienanfänger_innen. Mit Blick auf *Coping- und Präventionsstrategien* liegt der Fokus der Studierenden auf sinnvollem Ausgleichs- und Freizeitverhalten. Hier ermöglicht die Lernberatung, das lernbezogene Strategierepertoire stärker ins Bewusstsein der Lernenden zu rücken und so Lernschwierigkeiten präventiv zu begegnen.

5. FAZIT UND AUSBLICK

Dieser Beitrag stellt ein Projekt vor, das auf die Entwicklung bedarfsgerechter Unterstützungsangebote für die Studieneingangsphase abzielt. Wie dargelegt, stellt der Übergang von Schule zu Hochschule eine wichtige Lebensphase sowie einen bedeutsamen Wechsel zwischen Lehr-Lernsystemen dar, der oftmals mit Belastungen einhergeht. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn zu den oftmals unrealistisch eingeschätzten individuellen Voraussetzungen

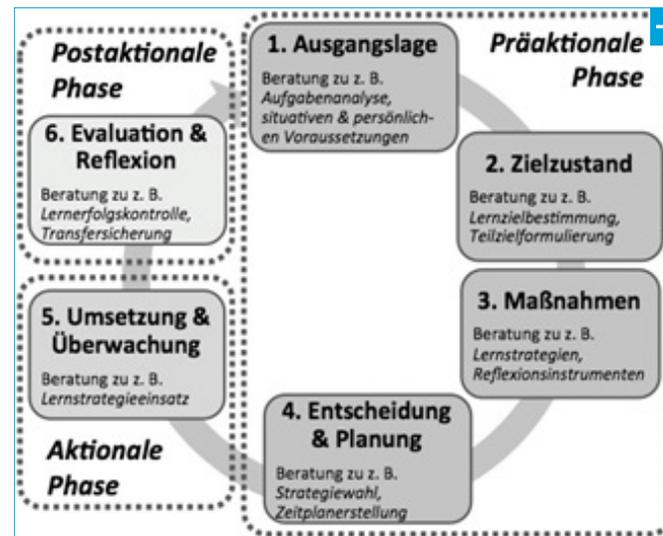


Abb. 2: Phasenmodell der individuellen Lernberatung an der Universität Jena

⁶ Dieses Begriffsverständnis ist abzugrenzen von Ansätzen, die „Lernberatung“ als allgemeine didaktische Orientierung bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen begreifen (vgl. Klein & Reutter 2005).

und Erwartungen Unklarheit über die Studienanforderungen und -inhalte hinzukommen, die darüber hinaus noch mit einem diffusen künftigen Berufsfeld im Zusammenhang stehen (im vorliegenden Fall im Bachelor-Studiengang „Erziehungswissenschaft“). Außerdem wirken sich ungünstige lernbezogene Studienvoraussetzungen, z. B. ein gering ausgeprägtes Lernstrategierepertoire, negativ auf Studienerfolg und -zufriedenheit aus. Die Ergebnisse der Bedarfsanalyse lieferten Hinweise für die Entwicklung adressatengerechter Unterstützungsangebote. Zur Erhöhung der Studienzufriedenheit als Studienerfolgskriterium des Studienbeginns ist ein gemeinsamer Einsatz von Self-Assessment und Lernberatungsangebot an der Universität Jena geplant. Die vorgestellten Unterstützungsangebote werden systematisch aufeinander bezogen: Ergebnisse des Self-Assessments sollen in Form individueller Rückmeldungen an Studieninteressierte mit Empfehlungen für die Teilnahme am Lernberatungsangebot verknüpft werden, z. B. bei geringen Werten im Bereich „Fähigkeit zum/Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten“. Lernschwierigkeiten in der Studieneingangsphase soll durch einen Erwartungsabgleich mittels des Self-Assessments vorgebeugt werden, da z. B. einerseits eine geringe Lernmotivation aus enttäuschten Erwartungen resultieren kann und andererseits hohes Fachinteresse bezogen auf das Entstehen von Lernschwierigkeiten präventiv wirkt. Zudem kann die individuelle Lernberatung bei nicht eindeutigen Studienmotiven und -zielen ebenfalls positiv unterstützen.

Die im Zuge des Bologna-Prozesses entstandenen, hochregulierten und prüfungsdichten Studiengänge machen die Umsetzung solcher Angebote zur Unter-

stützung des Übergangs von Schule zu Hochschule aus unserer Sicht als Beitrag zur Hochschulentwicklung umso dringlicher.

6. LITERATURVERZEICHNIS

Blüthmann, Irmela (2012): Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15(2), 273–303. Online abrufbar unter: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11618-012-0270-3> (letzter Zugriff am 26.08.2014).

Blüthmann, Irmela, Lepa, Steffen & Thiel, Felicitas (2008): Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11(3), 406–429. Online abrufbar unter: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11618-008-0038-y> (letzter Zugriff am 26.08.2014).

Blüthmann, Irmela, Lepa, Steffen & Thiel, Felicitas (2012): Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58(1), 89–108.

Blüthmann, Irmela, Thiel, Felicitas & Wolfgram, Christine (2011): Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen? In: Die Hochschule, 1, 110–126. Online abrufbar unter: http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/11_1/Bluethmann.pdf (letzter Zugriff am 26.08.2014).

Boekaerts, Monique (2002): Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach. In: Learning and Instruction, 12(6), 589–604. Online abrufbar unter: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475202000105> (letzter Zugriff am 26.08.2014).

Brandstätter, Hermann, Grillich, Ludwig & Farthofer, Alois (2006): Prognose des Studienabbruchs. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38(3), 121–131. Online abrufbar unter: <http://econtent.hogrefe.com/doi/abs/10.1026/0049-8637.38.3.121> (letzter Zugriff am 26.08.2014).

Gilbreath, Brad, Kim, Tae-Yeol & Nichols, Brooke (2011): Person-Environment Fit and its effects on university students: a response surface methodology study. In: Research in Higher Education, 52, 47–62.

Gläser-Zikuda, Michaela, Seidel, Tina, Rohlf, Carsten, Gröschner, Alexander & Ziegelbauer, Sascha (Hrsg.) (2012): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster: Waxmann.

Großmaß, Ruth & Hofmann, Roswitha (2007): Übergang ins Studium – Entwicklungsaufgabe und Statuspassage im Spiegel von Beratungserfahrungen. In: Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis, 39(4), 799–805.

Güntert, Marion & Schleider, Karin (2011): Studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen. Hamburg: Kováč.

Hachmeister, Cort-Denis, Harde, Maria E. & Langer, Markus F. (2007): Einflussfaktoren der Studienentscheidung – Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG. Gütersloh: CHE. Online abrufbar unter: http://www.che.de/downloads/Einfluss_auf_Studienentscheidung_AP95.pdf (letzter Zugriff am 26.08.2014).

Hasenberg, Svea & Schmitd-Atzert, Lothar (2013): Die Rolle von Erwartungen zu Studienbeginn: Wie bedeutsam sind realistische Erwartungen über Studieninhalte und Studienaufbau für die Studienzufriedenheit? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27(1–2), 87–93. Online abrufbar unter DOI: <http://dx.doi.org/10.1024/1010-0652/a000091> (letzter Zugriff am 26.08.2014).

Hasenberg, Svea & Schmitd-Atzert, Lothar (2014): Internetbasierte Selbsttests zur Studienorientierung. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 36(1), 8–28. Online abrufbar unter: <http://short4u.de/53fc533f-bb792> (letzter Zugriff am 26.08.2014).

Hattie, John, Biggs, John & Purdie, Nola (1996): Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. In: Review of Educational Research, 66, 99–136. Online abrufbar unter: <http://rer.sagepub.com/content/66/2/99.short> (letzter Zugriff am 26.08.2014).

Heine, Christoph, Briedis, Kolja, Didi, Hans-Jörg, Haase, Klaudia & Trost, Günter (2006): Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern. Eine Bestandsaufnahme. Hannover: HIS.

Heine, Christoph, Willich, Julia & Schneider, Hei-drun (2010): Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Berufswahl. Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife. Hannover: HIS.

Heublein, Ulrich, Hutzsch, Christopher, Schreiber, Jochen, Sommer, Dieter & Besuch, Georg (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover: HIS.

Heukamp, Verena, Putz, Daniel, Milbradt, Annika & Hornke, Lutz F. (2009): Internetbasierte Self-Assessments zur Unterstützung der Studienentscheidung. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 4, 78–84. Online abrufbar unter: <http://www.universitaetsverlag-webler.de/inhalte/zbs-1-2009.pdf#page=6> (letzter Zugriff am 26.08.2014).

Klein, Rosemarie & Reutter, Gerhard (2005): Die Lernberatungskonzeption - Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider.

Kleinespel, Karin (Hrsg.) (2014): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Künsting, Josef & Lipowsky, Frank (2011): Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 25(2), 105–114. Online abrufbar

unter: http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?Fld=946883 (letzter Zugriff am 14.08.2014).

Leese, Maggie (2010): Bridging the Gap: Supporting Student Transition into Higher Education. In: Journal of Further and Higher Education, 34(2), 239–251. Online abrufbar unter: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03098771003695494#.U_xUpkjbYUU (letzter Zugriff am 26.08.2014).

Lörz, Markus, Quast, Heiko & Woisch, Andreas (2012): Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr nach Schulabgang. Hannover: HIS.

Meulemann, Heiner (1991): Zufriedenheit und Erfolg in der Bildungslaufbahn. Ein Längsschnitt vom Gymnasium bis zum Studienabschluss. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Bildungssoziologie, 11, 215–238.

Milbradt, Annika, Zettler, Ingo, Putz, Daniel, Heukamp, Verena & Hornke, Lutz F. (2008): Ziele von Self-Assessments und ihre Bedeutung für Entwicklung und Evaluation. In: Report Psychologie, 33, 352–362.

Pätzold, H. (2004): Lernberatung und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider.

Pätzold, Henning (2009): Pädagogische Beratung und Lernberatung. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen, 5, 196–199. Online abrufbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-31990> (letzter Zugriff am 26.08.2014).

Perels, Franziska, Gürtler, Tina, & Schmitz, Bernhard (2005): Training of self-regulatory and problem-solving competence. In: Learning and Instruction, 15, 123–139. Online abrufbar unter: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095947520500023X> (letzter Zugriff am 26.08.2014).

Pintrich, Paul R. (2000): The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In: Boekaerts, Monique, Pintrich, Paul R. & Zeidner, Moshe (Hrsg.): Handbook of self-regulation. San Diego: Academic Press, 452–502.

Porter, Stephen R. & Swing, Randy L. (2006): Understanding How First-Year Seminars Affect Persistence. In: Research in Higher Education, 47(1), 89–109. Online abrufbar unter: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11162-005-8153-6> (letzter Zugriff am 26.08.2014).

Rausch, Adly, Hinz, Arnold & Wagner, Rudi F. (2008): Modul Beratungspsychologie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reynolds, Thomas J. & Gutman, Jonathan (1988): Laddering theory. Method, analysis, and interpretation. In: Journal of Advertising Research, 28(1), 11–31. Online abrufbar unter: <http://universalrg.org/Full-Text/12013144.pdf> (letzter Zugriff am 26.08.2014).

Schiefele, Ulrich, Streblow, Lilian & Brinkmann, Julia (2007): Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 39(3), 127–140. Online

abrufbar unter DOI: <http://dx.doi.org/10.1026/0049-8637.39.3.127> (letzter Zugriff am 26.08.2014).

Schneider, Ralf, Szczyrba, Birgit, Welbers, Ulrich & Wildt, Johannes (Hrsg.) (2009): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld: Bertelsmann.

Schwaiger, Manfred (2002): Die Zufriedenheit mit dem Studium der Betriebswirtschaftslehre an der Ludwig-Maximilians-Universität München. In: Schriften zur empirischen Forschung und quantitativen Unternehmensplanung, Heft 9. München: Universität.

Spangenberg, Heike & Willich, Julia (2013): Zum Einfluss des Entscheidungs- und Informationsverhaltens auf die Studienaufnahme. In: Adonk, Jupp, Kuhnen, Sebastian U. & Bornkessel, Philipp (Hrsg.): Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs. Münster: Waxmann, 167–178.

Spörer, Nadine & Brunstein, Joachim C. (2005): Strategien der Tiefenverarbeitung und Selbstregulation als Prädiktoren von Studienzufriedenheit und Klausurleistung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 52(2), 127–137. Online abrufbar unter: <http://www.reinhardt-journals.de/index.php/peu/article/view/78> (letzter Zugriff am 26.08.2014).

Thiel, Heinz-Ulrich (2003): Phasen des Beratungsprozesses. In: Krause, Christina, Fittkau, Bernd, Fuhr, Reinhard & Thiel, Heinz-Ulrich (Hrsg.): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendungen. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 73–84.

Voss, Rüdiger (2007): Studienzufriedenheit. Analyse der Erwartungen von Studierenden. (Wissenschafts- und Hochschulmanagement, Band 9). Lohmar: Eul Verlag.

Westermann, Rainer (2006): Studienzufriedenheit. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (3. Aufl.). Weinheim: Beltz, 869–877.

Zimmerhofer, Alexander, Heukamp, Verena & Hornke, Lutz F. (2006): Ein Schritt zur fundierten Studienfachwahl - Webbasierte Self-Assessments in der Praxis. In: Report Psychologie, 31(2), 62–72.

Zimmerman, Barry J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, Monique, Pintrich, Paul R. & Zeidner, Moshe (Hrsg.): Handbook of self-regulation. San Diego: Academic Press, 13–39.

Zimmerman, Barry J. & Campillo, Magda (2003): Motivating Self-Regulated Problem Solvers. In: Davidson, Janet E. & Sternberg, Robert J. (Hrsg.): The Psychology of Problem Solving. Cambridge: University Press, 233–262.

Zimmerman, Barry J. & Schunk, Dale H. (2011): Handbook of self-regulation of learning and performance. New York: Routledge.