

# Soziale und akademische Integration beim Studieneinstieg in einem digitalen Semester

## Zusammenfassung

Ausgehend von der Prämisse, dass gelungene soziale und akademische Integration die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs verringern kann, stellt sich die Frage, was nötig ist, damit sich Studierende in ihrem ersten Semester erfolgreich in die Hochschule und den akademischen Kontext integrieren. Diese Frage ist vor dem Hintergrund eines nahezu ausschließlich digitalen Semesters noch virulenter. Mithilfe befragungsbasierter Daten von Studienanfänger/innen der Universität Duisburg-Essen wird ein Modell vorgestellt und analysiert, das sich Bedingungsfaktoren sozialer und akademischer Integration beim Studieneinstieg in einem digitalen Semester widmet. Im Ergebnis wird die Bedeutung von Kommunikation, Interaktion und Information für Studienanfänger/innen noch einmal bekräftigt.

## Schlüsselwörter

Soziale Integration, Akademische Integration, Studienbeginn, Distanzstudium, SARS-CoV-2-Pandemie

---

1 E-Mail: [anna.ebert@uni-due.de](mailto:anna.ebert@uni-due.de)

2 E-Mail: [karl-heinz.stammen@uni-due.de](mailto:karl-heinz.stammen@uni-due.de)



## **Social and academic integration at the start of studies in a digital semester**

### **Abstract**

The assumption that successful social and academic integration can reduce the likelihood of dropping out leads to the question of what is needed for students to successfully integrate into the university and the academic context in their first semester. This question is even more significant against the backdrop of an almost exclusively digital semester. Using survey-based data from first-year students at the University of Duisburg-Essen, this paper presents and analyses a model that addresses the conditioning factors of social and academic integration when entering university during a digital semester. The results once again reaffirm the importance of communication, interaction and information for first-year students.

### **Keywords**

social integration, academic integration, study entry, distance learning, SARS-CoV-2 pandemic

## **1 Einleitung**

Obwohl die Digitalisierung bereits vor der SARS-CoV-2-Pandemie weite Teile der Lebenswelt erfasste, hatte sich E-Learning im Hochschulalltag eher langsam verbreitet und stand vielfältigen Herausforderungen gegenüber (WANNEMACHER, 2017). Gleichwohl werden der Digitalisierung nützliche Potenziale für die Lehre zugeschrieben und Herausforderungen, Möglichkeiten, Chancen und Risiken auf breiter Ebene diskutiert (HOCHSCHULFORMUM DIGITALISIERUNG, 2021).

Vor dem Hintergrund der Digitalisierung von Studium und Lehre erklärte die Universität Duisburg-Essen (UDE) in ihrer Lehr-Lern-Strategie bereits im Jahr 2019 als didaktische Leitlinie, die Hochschule als „Ort der Begegnung und des Austauschs“ (UDE, 2019, S. 6) zu gestalten und die akademische Integration und Identifikation zu fördern. Wichtige Instrumente sind z. B. die Einbindung in den akademischen

---

Diskurs, Förderung des Campuslebens und sozialer Kontakte, Erweiterung von Räumen für flexibles Lernen sowie Gelegenheiten zur Interaktion mit Kommiliton/innen und Lehrenden. Digitale Elemente sollen hierbei vor allem im Sinne des ‚blended learning‘ das eigenverantwortliche und selbstbestimmte Lernen fördern, flexibilisieren und Interaktionsmöglichkeiten unter Studierenden und mit Lehrenden entfalten (UDE, 2019).

Während sich die UDE bei der Entwicklung der Lehr-Lern-Strategie in einer vorrangig präsenzorientierten Lehr-/Lern-Realität befand, musste auch dort die Lehre im April 2020 kurzfristig in vorwiegend digitale Räume außerhalb des Campus verlagert werden. Eine Herausforderung hierbei bestand darin, in kurzer Zeit ein grundsätzlich anrechenbares Semester mit entsprechenden digitalen Studien- und Prüfungsangeboten bereitzuhalten. Digitale Lehre war somit nicht mehr nur ein Instrument zur Bereicherung der Lehre oder zur Unterstützung und Flexibilisierung des Lernens. Sie wurde vielmehr zum Werkzeug, um überhaupt noch universitär lehren und lernen zu können.

Überdies mussten im Wintersemester 2020/21 über 4.200 Studierende das Studium an der UDE im 1. Hochschulsemester vorwiegend in räumlicher Distanz beginnen. Was bedeutete das aber für die Ziele der Hochschule, ihre Studierenden in die Hochschule und den akademischen Kontext zu integrieren? Schließlich sind die soziale und akademische Integration in besonderer Weise von Bedeutung, da ihr Gelingen die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs verringern kann (TINTO, 1975; HEUBLEIN et al., 2017). Wie gelingt soziale und akademische Integration unter den Bedingungen des Lehrens und Lernens auf Distanz insbesondere für Studienanfänger/innen?

Dieser Beitrag widmet sich Bedingungsfaktoren sozialer und akademischer Integration unabhängig von den didaktischen Settings der jeweiligen Lehr-/Lernangebote in einem ausschließlich digitalen Studium auf Distanz. Hierbei wird davon ausgegangen, dass die entsprechenden didaktischen Settings unter dem Druck der SARS-CoV-2-Pandemie vielfach eher notdürftig als professionell konzipiert und umgesetzt wurden (HODGES et al., 2020). Die Fragestellung konzentriert sich dabei auf die Gruppe der Studienanfänger/innen, die ihre ersten Erfahrungen mit dem Studium in digital vermittelten Lehr-/Lernangeboten auf Distanz sammeln mussten.

## 2 Theorie und Forschungsstand

Nehmen Studienanfänger/innen (erstmalig) ein Studium auf, so findet ein wechselseitiger Prozess zwischen Hochschule und Studierenden statt, der auf unterschiedlichen Ebenen Assimilierungsleistungen verlangt: Die Studierenden müssen sich an die Bedingungen und Anforderungen anpassen, die ein Studium an sie stellt, wobei es Aufgabe der Hochschule ist, hierfür geeignete Strukturen und Maßnahmen bereitzustellen (LEICHSENRING, SIPPEL & HACHMEISTER, 2011). Nicht immer gelingt den Studierenden dieser Transitionsprozess, was im ungünstigsten Fall im Studienabbruch mündet. Zur Erklärung von Studienabbruch entwickelte der Pädagoge und Soziologe Vincent Tinto bereits im Jahr 1975 ein theoretisches Modell (TINTO, 1975), das seitdem mehrfach erweitert wurde (NEUGEBAUER, HEUBLEIN & DANIEL, 2019).

Eine wichtige Ursache für einen Studienabbruch kann dabei nach TINTO (1975) eine nicht gelingende soziale und akademische Integration in die Hochschule darstellen. Determiniert wird der für die Integration grundlegende wechselseitige Anpassungsprozess durch Bedingungen aufseiten der Studierenden (z. B. Lebensumstände, Vorkenntnisse, Ziele, Motivation), des Studiums an sich (z. B. Beratung, Unterstützung, Didaktik) oder der Hochschule im Allgemeinen (z. B. strategische Ausrichtung, fachliche Schwerpunkte) (LEICHSENRING et al., 2011). Diesem Ansatz zufolge erhöhen die Identifikation mit und die Bindung an die Hochschule im Zusammenspiel mit einer hohen Motivation die Wahrscheinlichkeit des Verbleibs bis zum erfolgreichen Abschluss.

Auch wenn die beiden Konstrukte der sozialen und akademischen Integration von Wissenschaftler/innen, die sich der Untersuchung Tintos Modell widmen, teils unterschiedlich operationalisiert werden, sind ihr Einfluss auf den Studienverlauf und das erfolgreiche Abschließen des Studiums in der nationalen und internationalen Forschung mehrfach belegt worden (ISLEIB, 2019; HEUBLEIN et al., 2017; TROCHE, MOSIMANN & RAMMSAYER, 2014; KLEIN, SCHWABE & STOCKÉ, 2019; PIEPENBURG & BECKMANN, 2021). Während die soziale Integration die gelingende Interaktion der Studierenden untereinander sowie mit Lehrenden und der Hochschulverwaltung umfasst, die das Zugehörigkeitsgefühl zur Hochschule stärkt, wird unter akademischer Integration die Anpassung an formale Leistungs-

---

standards, die Identifikation mit den Normen des akademischen Systems und die persönliche Leistungsentwicklung verstanden (TINTO, 1975).

Weil die soziale und akademische Integration eine so große Bedeutung für den Studienerfolg haben, stellt sich die Frage, welche Faktoren sich positiv oder negativ auf Integration an sich auswirken. In diesem Zusammenhang werden unter anderem die Studienzufriedenheit, Aspekte der Bildungsbiografie (z. B. Vorerfahrungen), die Vereinbarkeit des Studiums mit anderen Lebensbereichen, persönliche Kontaktmöglichkeiten, die didaktische Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen, Mentoring-Elemente sowie psychologische Dispositionen wie Selbstwirksamkeit oder Gewissenhaftigkeit als integrationsfördernd genannt. Als integrationsmindernd werden unter anderem Mängel in der Studienorganisation, hohe Leistungsanforderungen, starre Studienplanvorgaben, fehlende Beteiligungsmöglichkeiten in Lehrveranstaltungen oder Desinteresse von Lehrenden hervorgehoben (SEVERIENS & SCHMIDT, 2009; COLLINGS, SWANSON & WATKINS, 2014; PETZHOLD-RUDOLPH, 2018; SCHUBARTH et al., 2019; SCHAEPER, 2020; PETRI, 2021).

Weitgehend Einigkeit besteht darin, dass vor allem der Übergang von der Schule zur Hochschule eine kritische Phase markiert, in der sich junge Erwachsene von ihrem Elternhaus lösen, ein neues Lehr-Lern-Umfeld kennenlernen und sie vor noch unbekanntem bzw. schwer einschätzbaren Studienanforderungen stehen (COERTJENS et al., 2017; HUBER, 2010). Für den Integrationsprozess werden erste Weichen bereits vor der Einschreibung in die Hochschule und in der Studieneingangsphase gestellt.

Hinweise darüber, welche Anforderungen aus Sicht von Studierenden zu Problemen im Transitionsprozess führen, liefert das im Mixed-Methods-Design angelegte Forschungsprojekt „Studierfähigkeit – Institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität“ (StuFHe), bei dem anhand leitfadengestützter Interviews vier Studienanforderungscuster identifiziert wurden (BOSSE & TRAUTWEIN, 2014; BOSSE, 2016). Diese Cluster beinhalten Herausforderungen in organisatorischen (z. B. Orientierung finden), personalen (z. B. das Lernen zeitlich strukturieren), inhaltlichen (z. B. wissenschaftliche Arbeitsweise aneignen) und sozialen Dimensionen (z. B. Peer-Beziehungen aufbauen). Mithilfe von darauf aufbauend erhobenen quantitativen Befragungsdaten von Studienanfänger/innen konnten die ersten drei Dimensionen faktoranalytisch auch in ihrer Rangfolge bestätigt werden (BOSSE, 2016). Die Bewältigung (der sozialen und) der drei vorrangigen als akademisch zu-

sammenfassbaren Herausforderungen trägt zum Prozess der sozialen und akademischen Integration bei.

Dieser Beitrag widmet sich deshalb Faktoren, die für soziale und akademische Integration bereits zu Beginn des Studiums prägend sind, und zwar unabhängig von individuellen Studienvoraussetzungen (z. B. die Note der Hochschulzugangsberechtigung) oder sozialen Merkmalen (z. B. Geschlecht, Migrationshintergrund). Darüber hinaus gehen in die vorliegende Analyse von Bedingungsfaktoren für die akademische und soziale Integration solche Aspekte ein, die Studienanfänger/innen auch nach wenigen Wochen an der Universität bereits beurteilen können. Um unsere Forschungsfrage, welche Faktoren sich positiv auf die soziale und akademische Integration auswirken, beantworten zu können, leiten wir aus dem beschriebenen Theorie- und Forschungsstand folgende Hypothesen ab:

**Organisatorische Herausforderungen:** Studienanfänger/innen fühlen sich besser informiert und auf das Studium vorbereitet, wenn seitens der Hochschule Informationen verständlich aufbereitet werden und diese leicht zugänglich sind (H1a). Je informierter die Studierenden wiederum über die Inhalte und Anforderungen ihres Studiengangs sind, desto besser gelingt die soziale und akademische Integration (H1b).

**Personale und inhaltliche Herausforderungen:** Je besser sich die Studienanfänger/innen auf das Studium vorbereitet fühlen, desto leichter fällt ihnen das Lernen (H2a), was sich in einer besseren akademischen Integration niederschlägt (H2b).

**Soziale Herausforderungen:** Mit positiv wahrgenommenen Interaktionsmöglichkeiten gelingt die soziale Integration umso besser (H3).

## 3 Methodisches Vorgehen

### 3.1 Datenbasis

Jährlich führt die UDE eine Befragung unter allen Studierenden im ersten Hochschulsesemester durch. Zwischen dem 09.12.2020 und 28.01.2021 wurden 4.261 Studienanfänger/innen eines Bachelor- oder Staatsexamen-Studiengangs eingeladen, an der Online-Erhebung teilzunehmen. Von insgesamt 1.895 Teilnehmer/innen (44,5%) fließen nach Ausschluss vorzeitig abgebrochener Fragebögen<sup>3</sup> die Antworten von 1.575 Teilnehmer/innen in die folgenden Analysen ein (37,0%).

Frauen sind mit 63,9% gegenüber der Grundgesamtheit (56,4%) überrepräsentiert. Dies schlägt sich auch in der Verteilung nach angestrebter Abschlussart nieder (z. B. Bachelor of Science 44,6% in der Stichprobe zu 49,6% in der Grundgesamtheit). Abweichungen in der Verteilung nach Fakultät<sup>4</sup> liegen bei maximal 3,5% (Medizin).

### 3.2 Strukturgleichungsmodell

Zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen eignet sich eine Strukturgleichungsanalyse, die es erlaubt, mehrere komplexe Zusammenhänge auch zwischen latenten Konstrukten auf der Basis einer sachlogischen und theoretischen Begründung zu beschreiben. In einem Strukturgleichungsmodell werden so Faktorenanalysen der latenten Variablen sowie Regressions- bzw. Pfadanalysen kombiniert (z. B. REINECKE, 2014).

Die Überprüfung des Gesamtmodells erfolgt unter Verwendung der Analysesoftware R und dem Package *lavaan* (ROSSEEL, 2012). Aufgrund der Verletzung der multivariaten Normalverteilung und zur Nutzung aller verfügbaren Daten wird das Full Information Maximum Likelihood-Verfahren (FIML) mit einer robusten Ma-

---

3 138 Studierende haben die Befragung bereits nach der ersten Seite abgebrochen.

4 Lehramt-Studiengänge wurden hier nicht berücksichtigt, da die Fakultätszuordnung nicht eindeutig ist.

ximum Likelihood-Schätzung (MLR) eingesetzt.<sup>5</sup> Kontrollierend wird das Strukturgleichungsmodell unter Berücksichtigung eines nach Geschlecht gewichteten Faktors (0.88/1.21) anhand eines weiteren robusten Verfahrens und mit kompletten Daten geschätzt (MLM).

Für die Untersuchung der Passung der Modelle werden folgende Gütekriterien sowie Cutoff-Werte nach HU & BENTLER (1999) für große Stichproben zur Orientierung herangezogen: Inkrementelle Indizes Tucker–Lewis (TLI; > .95) und Comparative Fit (CFI; > .95), sowie die Overall-Kriterien Standardized Root Mean Square Residual (SRMR; > 0.8) und Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA; < .06).

### 3.3 Instrumente

Zur Messung der beiden Konstrukte der sozialen und akademischen Integration in der Studieneingangsbefragung wurde die Operationalisierung von DAHM, LAUTERBACH & HAHN (2016) verwendet. Diese stützt sich auf die Annahmen von TINTO (1975) zur Erklärung von Studienabbruch und dem Student Adaption to College Questionnaire (BAKER & SIRYK, 1999), dessen Items von LEICHSEN-RING et al. (2011) an das deutsche Hochschulsystem angepasst wurden. Da das zugrundeliegende Modell mit einer gekürzten Anzahl an Items in den Testerhebungen des Nationalen Bildungspanels (NEPS) eine unzureichende Anpassung indizierte, überarbeiteten DAHM et al. (2016) die zugrundeliegenden Dimensionen sozialer und akademischer Integration.

Zur Messung der akademischen Integration ziehen sie das Konzept der Studienbindung heran (GRÄSSMANN, SCHULTHEISS & BRUNSTEIN, 1998) und unterscheiden dabei zwei Faktoren. Die affektive Anteilnahme meint dabei die Freude am und Identifikation mit dem Studium ( $M = 3.57$ ,  $SD = 0.86$ ,  $\min = 1$ ,  $\max = 5$ ,  $\alpha = .83$ ; z. B. *Ich kann mich mit meinem Studium voll identifizieren*, fünf-stufig), während unter Leistungsorientierung die Bereitschaft, in das Studium Zeit und Energie zu investieren, fällt ( $M = 3.69$ ,  $SD = 0,83$ ,  $\min = 1$ ,  $\max = 5$ ,  $\alpha = .73$ ; z. B. *Ich investiere*

---

5 Dem MCAR (missing completely at random) Test nach Little zufolge sind die fehlenden Werte unter Berücksichtigung aller im Modell eingesetzten Variablen zufällig verteilt ( $\chi^2(1772) = 1820.609$ ,  $p > .200$ ).

*sehr viel Energie, um in meinem Studium erfolgreich zu sein*, fünf-stufig).<sup>6</sup> Im Falle der sozialen Integration unterscheiden die Autoren/innen zwischen Interaktionen mit Studierenden/Peers ( $M = 2.58$ ,  $SD = 1.14$ ,  $\min = 1$ ,  $\max = 5$ ,  $\alpha = .90$ ; z. B. *Ich habe viele Kontakte zu Studierenden aus meinem Semester*, fünf-stufig) und mit der Fakultät/Lehrenden, und ziehen neben vier eigens entwickelten Items die Skala von SCHIEFELE, MOSCHNER & HUSSTEGGE (2002) heran ( $M = 3.76$ ,  $SD = 0.73$ ,  $\min = 1$ ,  $\max = 5$ ,  $\alpha = .82$ ; z. B. *Ich fühle mich von den Lehrenden anerkannt*, fünf-stufig).

Die weiteren in den Analysen eingesetzten Instrumente werden in Tabelle 1 veranschaulicht.

---

<sup>6</sup> Die Autor/innen beziehen auch die individuelle Leistungsentwicklung als Dimension der akademischen Integration ein. Da sich die Studieneingangsbefragung der UDE an Studierende richtet, die vor wenigen Wochen ihr Studium begonnen haben und damit noch keine Leistungsindikatoren erhoben werden können, wird diese Dimension nicht berücksichtigt.

Tab. 1: Eingesetzte Instrumente inkl. arithmetischem Mittel (M), Standardabweichung (SD) und Cronbachs Alpha ( $\alpha$ )

Konstrukt	Referenz	Anzahl Items	M (SD) min-max	$\alpha$	Beispielitem
Vorbereitung auf das Studium	NEPS, 2012	5	3.24 (0.73) 1-5	.80	Ich bin in ausreichendem Maße mit den im Studium geforderten Arbeitstechniken vertraut.
Informationsbereitstellung	Eigens entwickelt, orientiert am Projekt „Erfolgsfaktoren digitaler Hochschullehre“ (EdiHo)	4	3.59 (0.83) 1-5	.81	Die bereitgestellten Informationen waren gut verständlich.
Lernverhalten	MULTRUS et al., 2017	3	3.39 (0.73) 1-5	.65	Ich kann meinen Lernstoff gut organisieren und einteilen.
Interaktionsmöglichkeiten	Eigens entwickelt, orientiert an EdiHo	2	3.46 (1.00) 1-5	.71	Es steht den Studierenden ein hinreichendes Angebot digitaler Lern- und Austauschräume zur Verfügung.
Inhaltliche Informiertheit	Eigens entwickelt	3	3.55 (0.70) 1-5	.70	Studienverlauf (Bewertung der Informiertheit von sehr schlecht bis sehr gut)

## 4 Ergebnisse

Abbildung 1 zeigt die Ergebnisse des angenommenen Strukturgleichungsmodells. Für eine bessere Übersicht werden die Indikatoren nur angedeutet. Signifikante Zusammenhänge (hier alle  $p \leq .001$ ) werden durch Pfeile gekennzeichnet und deren Stärke mithilfe standardisierter Regressionskoeffizienten ( $\beta$ ) angegeben. Nicht signifikante Pfade werden gestrichelt dargestellt. Oberhalb der Variablen werden die jeweiligen  $R^2$ -Werte angegeben.

Die Analyse zeigt, dass das geschätzte Strukturgleichungsmodell gut zum theoretisch angenommenen Modell passt:  $\chi^2(386) = 1164.091$ ,  $\chi^2/df = 3.016$ , TLI = .945, CFI = .951, RMSEA = .036, SRMR = .044.<sup>7</sup>

Wie erwartet, fühlen sich Studienanfänger/innen gut über ihren Studiengang informiert und auf das Studium vorbereitet, wenn ihnen leicht zugängliche und verständliche Informationen zu organisatorischen und inhaltlichen Aspekten ihres Studiums zur Verfügung gestellt werden (H1a). Die Vorbereitung auf das Studium ( $\beta = .55$ ,  $p \leq .001$ ) und Informationsbereitstellung ( $\beta = .36$ ,  $p \leq .001$ ) haben jeweils einen Einfluss darauf, sich zu Beginn des Studiums gut informiert zu fühlen. Auch das Lernverhalten steht in einem engen Zusammenhang mit der Vorbereitung auf das Studium ( $\beta = .68$ ,  $p \leq .001$ ). Je vorbereiteter sich Erstsemester-Studierende auf die bevorstehenden Aufgaben fühlen, desto leichter fällt ihnen das Lernen im ersten Semester (H2a).

Und auch die Hypothese wird durch die Analyse bestätigt, dass ein fachbezogenes, konzentriertes und organisiertes Lernverhalten, das beim Übergang auf die Hochschule gefördert werden kann, für die akademische Integration von maßgeblicher Bedeutung ist (H2b). Das Lernverhalten der Studienanfänger/innen hat sowohl auf die affektive Anteilnahme ( $\beta = .30$ ,  $p \leq .001$ ) als auch auf die Leistungsorientierung ( $\beta = .55$ ,  $p \leq .001$ ) einen Einfluss. Während mit 34% erklärter Varianz die Leistungsorientierung der Studierenden ausschließlich durch das Lernverhalten determiniert wird, stehen neben dem Lernverhalten auch die inhaltliche Informiertheit ( $\beta = .48$ ,

<sup>7</sup> MLM mit nach Geschlecht gewichteten Daten:  $n = 1364$ ,  $\chi^2(386) = 1003.706$ ,  $\chi^2/df = 2.600$ , TLI = .950, CFI = .955, RMSEA = .034, SRMR = .044.

MLM mit ungewichteten Daten:  $n = 1364$ ,  $\chi^2(386) = 1028.537$ ,  $\chi^2/df = 2.664$ , TLI = .949, CFI = .955, RMSEA = .035, SRMR = .046.

$p \leq .001$ ) mit 46% erklärter Varianz im Zusammenhang mit der affektiven Anteilnahme.

Wie informiert die Studienanfänger/innen sind, hat auf die Leistungsorientierung keinen Einfluss, jedoch auf die soziale Integration (H1b). Vor allem auf intentioneller Ebene wird die soziale Integration durch die inhaltliche Informiertheit der Studienanfänger/innen vorhergesagt ( $\beta = .42, p \leq .001$ ). Bei 32% erklärter Varianz fördern darüber hinaus Interaktionsmöglichkeiten die soziale Integration mit der Fakultät ( $\beta = .29, p \leq .001$ ). Die soziale Integration mit Studierenden wird bei 20% Varianzaufklärung von Interaktionsmöglichkeiten ( $\beta = .39, p \leq .001$ ) und nur schwach von inhaltlicher Informiertheit ( $\beta = .13, p \leq .001$ ) beeinflusst.

Gut informiert in das Studium zu starten (H1b) sowie die bereitgestellten digitalen Lern- und Austauschräume zu nutzen, fördern – die Hypothese bestätigend – in besonderem Maße die soziale Integration mit der Fakultät und mit Studierenden und damit die Bewältigung sozialer Herausforderungen (H3).

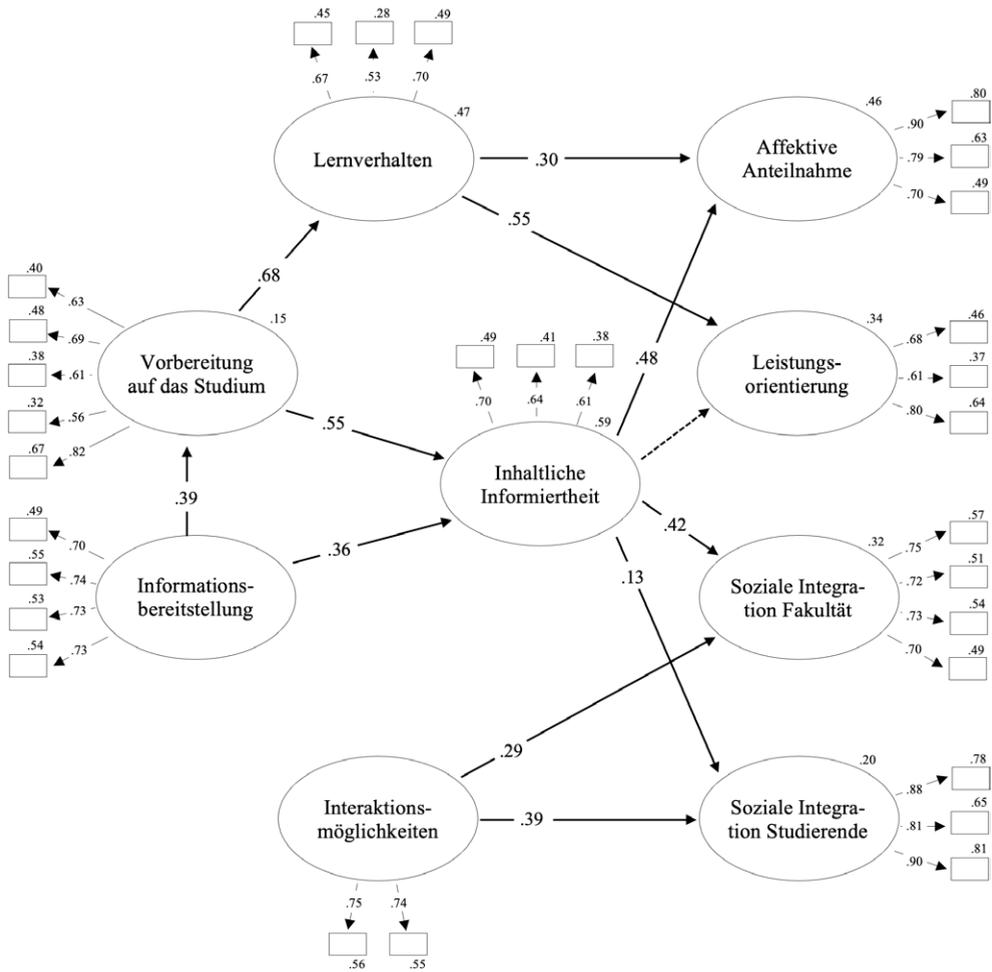


Abb. 1: Ergebnisse des Strukturgleichungsmodells

## 5 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Studie benennen Dimensionen, die sich positiv auf die soziale und akademische Integration von Studienanfänger/innen in einem digitalen Semester auswirken. Das Zusammenwirken der subjektiven Vorbereitung auf das Studium mit einem konzentrierten und organisierten Lernverhalten kann bei der Bewältigung persönlicher und inhaltlicher Herausforderungen helfen und die akademische Integration fördern.

Auf der organisationalen Ebene identifizieren sich vor allem diejenigen Anfänger/innen mit ihrem Studium, die sich gut vorbereitet und informiert fühlen. Eine solide Informationsgrundlage und Möglichkeiten, mit anderen Studierenden auch in digitalen Räumen zu interagieren, unterstützen darüber hinaus die soziale Integration in die Hochschule. Dabei kann gerade das Schaffen von Austausch- und Interaktionsmöglichkeiten in digitalen Lehr-Lern-Szenarien eine besondere Herausforderung darstellen, auch weil die technisch-organisatorischen Teilhabevoraussetzungen von Studierenden (ARNDT, LADWIG & KNUTZEN, 2020) durchaus heterogen sein können. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Lehre auf Distanz ein hohes Maß an Organisations-, Abstimmungs-, Informationsbereitschaft sowie Flexibilität erfordert. Hochschulen sind gefordert, hierfür den Rahmen zu bereiten, indem sie digitale Lern- und Austauschräume für Studierende anbieten, die auch unabhängig von einer konkreten Lehr-/Lernsituation genutzt werden können. Lehrende sollten das aktive Einbringen der Studierenden auch in digitalen Lehrveranstaltungen fördern und fördern. Als Lehrperson bereits im Vorfeld einer Lehrveranstaltung zu wissen, welche individuellen Rahmenbedingungen die Studierenden zur Teilhabe an Online-Lehre mitbringen, kann eine gute Grundlage dafür bilden, wie Interaktion digital gestaltet werden kann (AUFERKORTE-MICHAELIS & HASCHKE, 2020).

Inwieweit die untersuchten Aspekte tatsächlich dazu beitragen Studienabbrüche zu vermindern, lässt sich an dieser Stelle nicht prüfen. So ist der direkte Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden, aber auch zwischen Studierenden untereinander, kaum durch digitale Interaktionsmöglichkeiten zu ersetzen. Gleichzeitig ist nicht auszuschließen, dass künftig pandemische Zustände aufkommen, die eine Abkehr von vorrangig in Präsenz stattfindender Lehre nötig machen. Hier gilt es, Erfahrungen aus der SARS-CoV-2-Pandemie zu nutzen und Studierende und Lehrende bestmöglich zu unterstützen. Dies geschieht an der UDE unter anderem dadurch,

dass Erfahrungen z. B. im Mentoringsystem für Studierende aufgegriffen werden oder die hochschuldidaktische Weiterbildung explizit Angebote geschaffen hat, um z. B. die Aktivierung von Studierenden in digitalen Lehr-Lern-Settings zu fördern.

Um (künftige) Studierende über organisationale und inhaltliche Aspekte des Studiums zu informieren, wurde an der UDE ein breites Angebot virtueller, interaktiver Informationsveranstaltungen zur Studienorientierung entwickelt. Neben Online-Selbsteinschätzungstests mit persönlicher Rückmeldung zu den erreichten Ergebnissen kann auch der virtuelle Besuch von Lehrveranstaltungen potenziellen Studienanfänger/innen einen realistischen Eindruck darüber vermitteln, was sie an der Universität erwartet und wo individuelle Stärken und Schwächen liegen.

Die Studie unterliegt einigen Limitation. So sind nur freiwillig teilnehmende Studienanfänger/innen einer Universität in die Analyse eingeflossen. Durch Selbstselektionseffekte kann nicht ausgeschlossen werden, dass gerade gut integrierte Studierende eher an einer von der Universität durchgeführten Befragung teilnehmen. Auch bildet die Stichprobe die Grundgesamtheit nicht vollumfänglich ab, wodurch sich Verzerrungen ergeben können. Nicht für alle Konstrukte lagen bereits geprüfte und validierte Skalen vor. Aus erhebungswirtschaftlicher Sicht konnten insbesondere die Konstrukte Lernverhalten und Interaktionsmöglichkeiten nicht umfassend abgebildet werden.

Gleichzeitig liefert die Studie im Sinne eines groben Screenings grundlegende Erkenntnisse, die sich mit repräsentativen Datensätzen prüfen lassen. Diese Prüfung könnte womöglich auch unter Beachtung von Persönlichkeitsmerkmalen (wie z. B. Aufgeschlossenheit, Gewissenhaftigkeit etc.) oder individuellen Voraussetzungen (wie z. B. Geschlecht, Behinderung/chronische Erkrankung, Fürsorgeaufgaben) erfolgen. Wünschenswert wäre auch eine längsschnittliche Beobachtung von Studienanfänger/innen, um die weitere akademische und soziale Integration im Studienverlauf zu analysieren. Ein tatsächlicher Studienabbruch oder dahingehende Tendenzen könnten in Folgebefragungen erhoben werden.

## 4 Literaturverzeichnis

**Arndt, C., Ladwig, T. & Knutzen, S.** (2020). *Zwischen Neugier und Verunsicherung: interne Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020. Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse*. TUHH Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.15480/882.3090>

**Auferkorte-Michaelis, N. & Haschke, H.** (2020). „Ich gehe online: Wer kommt mit?“ Feed\_In Befragungen vor Veranstaltungsbeginn. In Zentrum für Hochschulqualitätsentwicklung (Hrsg.), *Diversität konkret: Handreichung für das Lehren und Lernen an Hochschulen, 2020(2)*. <https://doi.org/10.17185/dupublico/73648>

**Baker, R.W. & Syrik, B.** (1999). *Student adaptation to college questionnaire (SACQ) manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.

**Bosse, E.** (2016). Herausforderungen und Unterstützung für gelingendes Studieren: Studienanforderungen und Angebote für den Studieneinstieg. In I. Van den Berk, K. Petersen, L. Schultes & K. Stolz (Hrsg.), *Studierfähigkeit – theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven* (Bd. 15, S. 129–169). Hamburg: Universität Hamburg. <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-015.pdf>

**Bosse, E. & Trautwein, C.** (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9(5)*, 41–62.

**Coertjens, L., Brahm, T., Trautwein, C. & Lindblom-Ylänne, S.** (2017). Students' transition into higher education from international perspective. *Higher Education, 73*, 357–369. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0092-y>

**Collings, R., Swanson, V. & Watkins, R.** (2014). The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: a controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher Education, 68*, 927–942. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9752-y>

**Dahm, G., Lauterbach, O. & Hahn, S.** (2016). Measuring Students' Social and Academic Integration – Assessment of the Operationalization in the Nation Educational Panel Study. In H.-P. Blossfeld, J. von Maurice, M. Bayer & J. Skopek (Hrsg.), *Methodical Issues of Longitudinal Surveys. The Example of the National Education Panel Study* (S. 313–329). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2_18)

**Grässmann, R., Schultheiss, O. C. & Brunstein, J. C.** (1998). Exploring the determinants of students' academic commitment. In P. Nenniger, R. S. Jäger, A. Frey

& S. Wosnitza (Hrsg.), *Avances in motivation* (S. 103–109). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

**Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A.** (2017). *Forum Hochschule: Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrucherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Hannover: DZHW.

**Hochschulforum Digitalisierung** (Hrsg.) (2021). *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten: innovative Formate, Strategien und Netzwerke*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

**Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T. & Bond, A.** (27. März 2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning: EDU-CAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

**Hu, L. & Bentler, P. M.** (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling. A Multidisciplinary Journal*, 6, 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

**Huber, L.** (2010). Anfangen zu Studieren. Einige Erinnerungen zur „Studieneingangsphase“. *Hochschulentwicklung/-politik*, 4+5, 113–120.

**Isleib, S.** (2019). Soziale Herkunft und Studienabbruch im Bachelor- und Masterstudium. In M. Lörz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen* (S. 307–337). Wiesbaden: Springer VS.

**Klein, D., Schwabe, U. & Stocké, V.** (2019). Studienabbruch im Masterstudium. Erklären akademische und soziale Integration die unterschiedlichen Studienabbruchintentionen zwischen Master- und Bachelorstudierenden? In M. Lörz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen* (S. 273–306). Wiesbaden: Springer VS.

**Leichsenring, H., Sippel, S. & Hachmeister, C.-D.** (2011). *CHE-QUEST – Ein Fragebogen zum Adaptionsprozess zwischen Studierenden und Hochschule. Entwicklung und Test des Fragebogens*. [https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE\\_AP144\\_QUEST\\_Entwicklung\\_und\\_Test\\_des\\_Fragebogens.pdf](https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP144_QUEST_Entwicklung_und_Test_des_Fragebogens.pdf)

**Multrus F., Majer, S., Bargel, T. & Schmidt, M.** (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bonn, Berlin: BMBF. [https://www.soziologie.uni-konstanz.de/typo3temp/secure\\_downloads/101376/0/56685db724b4de8aaf853f6c0ae4c2aa3a3f51a1/Studierendensurvey\\_Ausgabe\\_13\\_Hauptbericht.pdf](https://www.soziologie.uni-konstanz.de/typo3temp/secure_downloads/101376/0/56685db724b4de8aaf853f6c0ae4c2aa3a3f51a1/Studierendensurvey_Ausgabe_13_Hauptbericht.pdf)

**Nationales Bildungspanel (NEPS)** (2012). *Startkohorte 5. Haupterhebung 2011/12. Studierende. CAWI-Instrument*. Research Data: Bamberg.

**Neugebauer, M., Heublein, U. & Daniel, A.** (2019). Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1025–1046. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00904-1>

**Petri, P. S.** (2021). Study success – A multilayer concept put under the microscope. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (Journal for Higher Education Development)*, 16(4), 59–78. <https://doi.org/10.3217/zfhe-16-04/04>

**Petzhold-Rudolph, K.** (2018). *Studienerfolg und Hochschulbildung. Die akademische und soziale Integration Lehramtsstudierender in die Universität*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22061-7>

**Piepenburg, J. G. & Beckmann, J.** (2021). The relevance of social and academic integration for students' dropout decisions. Evidence from a factorial survey in Germany. *European Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1930089>

**Reinecke, J.** (2014). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH. <https://doi.org/10.1524/9783486854008>

**Rosseel, Y.** (2012). *Javaan: An R Package for Structural Equation Modeling*. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>

**Schaeper, H.** (2020). The first year in higher education: the role of individual factors and the learning environment for academic integration. *Higher Education*, 79(1), 95–110. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00398-0>

**Schiefele, U., Moschner, B. & Husstegge, R.** (2002). *Skalenhandbuch SMILE-Projekt 2002* (Unveröffentlichtes Manuskript). Bielefeld: Universität Bielefeld.

**Schubarth, W., Schulze-Reichelt, F., Mauermeister, S., Seidel, A. & Apostolow, B.** (2019). Studieneingang optimieren! – Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Studieneingangsphase an Hochschulen. In W. Schubarth, F. Schulze-Reichelt, S. Mauermeister & A. Seidel (Hrsg.), *Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung* (4) (S. 355–370). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. <https://doi.org/10.25932/publishup-42296>

**Severiens, S. E. & Schmidt, H. G.** (2009). Academic and social integration and study progress in problem based learning. *Higher Education*, 58, 59–69. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9181-x>

**Tinto, V.** (1975). Dropout from higher education. A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>

**Troche, S. J., Mosimann, M. & Rammsayer, T. H.** (2014). Die Vorhersage des Studienerfolgs im Masterstudiengang Psychologie durch Schul- und Bachelorstudienleistungen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(1), 30–45. <https://doi.org/10.7892/boris.65074>

**Universität Duisburg-Essen (UDE)** (2019). *Lehr-Lern-Strategie 2025. Miteinander Wandel gestalten*. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/dokumente/lehr-lern-strategie.pdf>

**Wannemacher, K.** (2017). Digitalisiertes Lehren und Lernen als organisationales Problem in den deutschen Hochschulen. Die Hochschule: *Journal für Wissenschaft und Bildung*, 26(1), 99–110. <https://doi.org/10.25656/01:16639>

## Autor\*in



Anna EBERT || Universität Duisburg-Essen, Zentrum für Hochschulqualitätsentwicklung || Keetmanstr. 3-9, D-47058 Duisburg

<https://www.uni-due.de/zhqe/>

[anna.ebert@uni-due.de](mailto:anna.ebert@uni-due.de)



Karl-Heinz STAMMEN || Universität Duisburg-Essen, Zentrum für Hochschulqualitätsentwicklung || Keetmanstr. 3-9, D-47058 Duisburg

<https://www.uni-due.de/zhqe/>

[karl-heinz.stammen@uni-due.de](mailto:karl-heinz.stammen@uni-due.de)