

Taiga BRAHM¹, Tobias JENERT & Dietrich WAGNER (St. Gallen)

Nicht für alle gleich: subjektive Wahrnehmungen des Übergangs Schule – Hochschule

Zusammenfassung

Beim Übergang von der Schule in die Hochschule stehen Studienanfänger/innen einer Vielzahl von Herausforderungen gegenüber (z. B. Ankommen am Studienort, Bewältigung der Studienanforderungen). Dabei gibt es – abgesehen von deskriptiven Untersuchungen – kaum gesicherte Forschungsergebnisse darüber, in welchem Umfang individuell unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen die wahrgenommene Intensität der Übergangsherausforderungen beeinflussen. Mittels einer Längsschnittstudie wird eine Kohorte von Studienanfängerinnen und -anfängern anhand ihrer Selbstwirksamkeit in Gruppen eingeteilt. Es wird gezeigt, dass diese Gruppen sich auch im Ausmaß der erwarteten und erlebten Herausforderungen des ersten Studienjahres signifikant unterscheiden.

Schlüsselwörter

Studienanfänger/innen, Herausforderungen, Übergang, Selbstwirksamkeit, Angst

¹ E-Mail: taiga.brahm@unisg.ch

Different perceptions of challenges in the transition from secondary to tertiary education settings

Abstract

For many first-year students, the transition from secondary to tertiary education settings involves many challenges concerning general aspects of student life (social relations), as well as more specific aspects of learning and studying. Despite the existence of a considerable number of descriptive studies on the transition to higher education, little is known about possible interrelations between different student characteristics and the intensity with which students experience transition-related challenges. Based on a longitudinal survey of a full cohort of first-year students, we identified three sub-groups with different levels of self-efficacy. The study has shown that these groups also differ significantly in their perceptions of first-year challenges.

Keywords

first-year students, challenges, transition, self-efficacy, anxiety

1 Der Übergang von der Schule in die Hochschule

Der Übergang von der Schule in die Hochschule kann für einige Studierende als überwältigend bezeichnet werden. Dabei kämpfen Studienanfänger/innen häufig damit, ihre Identität als Studierende zu finden und in einer neuen Lebensphase anzukommen (BRIGGS, CLARK & HALL, 2012; SCANLON, ROWLING & WEBER, 2007). Es wird insbesondere argumentiert, dass die Expansion des Hochschulsystems zu einer stärkeren Heterogenität der Studierenden und damit zusammenhängend auch zu vielfältigeren Herausforderungen geführt hat (WOLTER, 2014).

In diesem Zusammenhang wurde auch untersucht, inwieweit bestehende Lernkompetenzen oder Zeitmanagement-Fertigkeiten der Studierenden (BARRON & D'ANNUNZIO-GREEN, 2009) oder die Verfügbarkeit von Einführungsprogrammen an Hochschulen (z. B. GALE & PARKER, 2012) die Studierenden in dieser Übergangsphase unterstützen und zu stärkeren Studienleistungen bzw. geringerem Drop-Out führen.

Bis dato fehlt es aber an empirisch gesicherten Erkenntnissen über den Zusammenhang zwischen individuellen Merkmalen der Studierenden und der wahrgenommenen Intensität der Eingangsherausforderungen. An dieser Stelle setzt die vorliegende Studie an. Ausgehend von einer längsschnittlichen Fragebogenerhebung wird mittels latenter Klassenanalyse (latent class analysis) untersucht, inwieweit die Studienanfänger/innen einer Hochschule anhand individueller Faktoren in bestimmte Gruppen eingeteilt werden können. Dabei wird Selbstwirksamkeit als Selektionsvariable zur Gruppenbildung herangezogen, da diese in einem starken positiven Zusammenhang mit der Studienleistung steht (CHEMERS, HU & GARCIA, 2001), aber auch einen negativen Zusammenhang zur Prüfungsangst aufweist (BANDURA, 1988). Es wird also geprüft, inwieweit Gruppen von Studierenden mit einer bestimmten ausgeprägten Selbstwirksamkeit unterschiedlich stark auf die Herausforderungen zu Studienbeginn reagieren.

Damit leistet die Studie einen Beitrag zum besseren Verständnis der Studienanfänger/innen, insbesondere zum Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und den Herausforderungen im Studienalltag. Dies ist auch mit Blick auf die zunehmende Heterogenität der Studierenden hilfreich, da die Untersuchung Einsichten hinsichtlich dem Studienhandeln unterschiedlicher Gruppen bietet. So können mit der Studie auch praktische Implikationen für die Gestaltung der Studieneingangsphase abgeleitet werden, insbesondere bezüglich der Frage, wo und wann die Selbstwirksamkeit gefördert werden kann, um die negative Wahrnehmung verschiedener Eingangsherausforderungen zu reduzieren.

2 Mögliche Einflussfaktoren für einen gelungenen Übergang von der Schule in die Hochschule

Die Studieneingangsphase ist empirisch und konzeptionell vergleichsweise intensiv bearbeitet, wobei sich viele Untersuchungen mit dem Phänomen des Studienabbruchs befassen. Im Rahmen der US-amerikanischen „College-Effectiveness-Forschung“ wurden unter anderem Gestaltungsmerkmale der Studieneingangsphase und deren Wirkung auf das Studierendenhandeln betrachtet (HU & KUH, 2002; KUH, 1995, 2009; PASCARELLA & TEREZINI, 1991; ZHAO & KUH, 2004). Eine weitere Forschungslinie befasst sich deskriptiv mit verschiedenen Charakteristika angehender Studierender, etwa fachbezogenem Vorwissen, sozio-ökonomischem Status bzw. familiärem Hintergrund sowie persönlichkeitsbezogenen Variablen wie Motivation und Lernkompetenzen (ALLEN, 1999; CHAPMAN & PASCARELLA, 1983; JANSEN & SUHRE, 2010; ROBBINS et al., 2004). Zusätzlich zeigen mehrere Studien, dass positive Emotionen (z. B. Freude) eine leistungsförderliche Wirkung haben, während negative Emotionen (z. B. Prüfungsangst) sich eher nachteilig auf die Leistung auswirken (GEBHARDT, 2012; PEKRUN et al., 2002; PEKRUN & HOFMANN, 1999).

Als ein zentraler Faktor für eine erfolgreiche Bewältigung der Herausforderungen des Studiums hat sich die Selbstwirksamkeit herausgestellt (CHEMERS et al., 2001; KOMARRAJU & DIAL, 2014; SCHUNK & PAJARES, 2002), d. h. die eigene Erwartung, dass man mit den Herausforderungen des Studiums zurechtkommen wird (BANDURA, 1997). Selbstwirksamkeit ist insofern besonders bedeutsam, da sie unabhängig von tatsächlich vorhandenen Kompetenzen Einfluss darauf nimmt, wie eine Person eine Herausforderung wahrnimmt und an sie herangeht (ebd.). So konnte empirisch nachgewiesen werden, dass hohe Selbstwirksamkeit mit intrinsischer Motivation in Zusammenhang steht, während niedrige Selbstwirksamkeit mit Prüfungsangst einhergeht (PRAT-SALA & REDFORD, 2010; VANSTEENKISTE, LENS & DECI, 2006). Im vorliegenden Beitrag werden ausgehend von dem aktuellen Forschungsstand zwei Fragestellungen verfolgt:

- a) Inwieweit ist es möglich, die Kohorte der Studienanfänger/innen auf Basis ihrer Selbstwirksamkeit in unterschiedliche Sub-Gruppen aufzuteilen?
- b) Inwieweit zeigen die Subgruppen unterschiedliche Ausprägungen in der Wahrnehmung typischer Herausforderungen des Studiums?

3 Methodische Vorgehensweise

3.1 Datenerhebung und Sample

Die Längsschnittstudie umfasste insgesamt vier Befragungen im Verlauf des ersten Studienjahres², wobei die erste Erhebung noch vor Studienbeginn lag (August 2011). Die Verteilung von Alter (durchschnittlich 19,57 Jahre), Geschlecht (35,4 % weiblich) und Nationalität (73,9 % CH, 18,8 % D, 1,6 % AT, 4,4 % andere) entspricht zu allen Messzeitpunkten annähernd den Werten der Grundgesamtheit und dient als erster Hinweis für die Repräsentativität des Samples für die Studienanfänger/innen des Jahrgangs 2011/2012 an der Universität St. Gallen. Die Rücklaufquote beträgt mit 820 verwertbaren Fragebögen zum ersten Messzeitpunkt rund 63 %, wobei infolge der Längsschnittstudie eine hohe Panel-Mortalität zu verzeichnen ist.

Die Konstrukte wurden mittels Likert-Skalen erhoben (1 = stimme gar nicht zu, 6 = stimme voll und ganz zu). Selbstwirksamkeit der Studierenden umfasste vier Items (Beispielitem: „Wenn ich mich ausreichend anstrengte, kann ich den Lernstoff bewältigen.“) (JERUSALEM et al., 2009), studienbezogene Angst drei Items (Beispielitem: „Ich mache mir Sorgen, ob ich das Studium überhaupt bewältigen kann.“) (PEKRUN, GÖTZ & PERRY, 2005) und Herausforderungen im Studium acht Items. Bei der letztgenannten Skala entspricht eine hohe Zustimmung der starken Wahrnehmung dieser Herausforderung und ist negativ besetzt. Erfasst wur-

² In anderen Auswertungen desselben Datensatzes wurden teilweise nur drei Messzeitpunkte genutzt. Für die vorliegende Studie wird das gesamte vorliegende Datenmaterial ausgewertet.

den sowohl unmittelbar auf das Lernen bezogene als auch allgemeinere, auf den Lebensalltag bezogene Herausforderungen (siehe Tabelle 3). Die eingesetzten Skalen erfüllen die psychometrischen Anforderungen (Cronbach's Alpha .72 - .85) und die angenommene Faktorstruktur des Instruments konnte bestätigt werden (BRAHM, JENERT & EULER, 2013).

3.2 Datenauswertung: latente Klassenanalyse und Gruppenvergleiche

In einem ersten Schritt wurden die Daten mittels einer latenten Klassenanalyse untersucht. Bei dieser Analyse muss zunächst die Anzahl der vermuteten Klassen in der Stichprobe auf Basis von theoretischen Überlegungen festgelegt und angegeben werden, da dieser Parameter im Modell nicht geschätzt werden kann. Sehr naheliegend ist es, zunächst von einer Lösung mit zwei, drei oder vier Klassen auszugehen, da vermutet wird, dass unterschiedliche Ausgangswerte in der Selbstwirksamkeit bei den Studierenden existieren. Die latente Klassenanalyse wurde mit den Daten zur Selbstwirksamkeit zum ersten Zeitpunkt durchgeführt. Die Ergebnisse dieser unterschiedlichen Lösungen können mithilfe verschiedener Kriterien³ evaluiert werden. Im vorliegenden Fall ist die 3-Klassen-Lösung aufgrund der relativen Modellgüte (abzulesen am BIC-Wert) zu bevorzugen.

³ In dieser Studie wurden zur Beurteilung der relativen Modellgüte das Bayesian Information Criterion (BIC), der Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test (LMR) und der Parametric Bootstrap Likelihood Ratio Test (BLRT) durchgeführt (MASYN, 2013). Das BIC berücksichtigt dabei sowohl die Likelihood des Modells als auch die Anzahl der zu schätzenden Parameter. Das Modell mit dem kleinsten Wert ist bei der Anwendung dieses Kriteriums zu bevorzugen. Der LMR und der BLRT sind zwei unterschiedliche Verfahren, die beide jeweils überprüfen, ob das geschätzte Modell im Vergleich zu einem Modell mit einer Klasse weniger besser zu den Daten passt. Ein signifikanter Wert sagt aus, dass das getestete Modell besser auf die Daten passt, als ein Modell mit einer Klasse weniger.

	2-Klassen-Lösung	3-Klassen-Lösung	4-Klassen-Lösung
Loglikelihood (H0)	-3041,417	-2984,292	-2970,462
BIC	6250,536	6223,491	6283,036
LMR (p-Value)	p<.001	p<.004	p<.83
BLRT (p-Value)	p<.001	p<.001	p<.02

Tab. 1: Relativer Modell-Fit der latenten Klassenanalyse (Eigene Darstellung)

Neben den statistischen Kriterien stützt auch die sinnhafte inhaltliche Interpretation diese Lösung. So ist inhaltlich gut nachvollziehbar, dass es Studierende mit geringerer, mittlerer und hoher Selbstwirksamkeit gibt. Eine Aufsplittung der Klassen in noch weitere Kategorien fällt dagegen schwer.

Aufgrund dieser Ergebnisse wurde die 3-Klassen-Lösung als Grundlage für die weiteren Analysen ausgewählt. Nachfolgend werden die mittleren Klassenzugehörigkeitswahrscheinlichkeiten dieser Lösung, die als Maß für die Zuverlässigkeit der Klassifikation dienen, dargestellt.

	Zuordnung zu Klasse 1	Zuordnung zu Klasse 2	Zuordnung zu Klasse 3
Zugehörigkeit zu Klasse 1	0.867	0.052	0.082
Zugehörigkeit zu Klasse 2	0.148	0.850	0.003
Zugehörigkeit zu Klasse 3	0.114	0.004	0.883

Tab. 2: Wahrscheinlichkeit der Zuordnung zu den verschiedenen Klassen nach Klassenzugehörigkeit (Eigene Darstellung)

Dabei sagt z. B. der Wert 0.052 („Zugehörigkeit zu Klasse 1“ und „Zuordnung zu Klasse 2“) aus, dass Studierende, die zur Klasse 1 gehören, mit einer Wahrscheinlichkeit von 0.052 auch der Klasse 2 zugeordnet werden können. Die Zuverlässigkeit der Klassifikation kann dann als gut angesehen werden, wenn die Werte auf der Hauptdiagonalen über 0.8 liegen (ROST, 2006). Das Ergebnis dieser Einteilung in drei Klassen auf Basis der vorliegenden Daten kann somit als sehr gut bezeichnet werden. Auch der absolute Modell-Fit zeigt, dass die 3-Klassen-Lösung als sehr gut zu bezeichnen ist (Pearson Chi-Square (df): 95.527 (86), $p = 0.2261$, Likelihood Ratio Chi-Square: 97.229, df: 86, $p\text{-Value} = 0.1961^4$).

Auf Basis der drei latenten Klassen wurden im Anschluss mittels ANOVA Gruppenvergleiche durchgeführt. Die Datenanalyse erfolgte mit SPSS Version 21 und MPlus Version 7.2.

⁴ Ein signifikanter Wert bei diesen Tests ist ein Anhaltspunkt dafür, dass die Daten und das Modell *nicht* übereinstimmen. Die Tests können als gültig angesehen werden, da sie vergleichbare Chi-Quadrat-Werte ausweisen (GEISER, 2010).

4 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Die Klassen können durch (a) hohe Selbstwirksamkeit ($N = 147$), (b) mittlere Selbstwirksamkeit ($N = 485$) und (c) relativ geringere Selbstwirksamkeit ($N = 187$) gekennzeichnet werden. Die Entwicklung der Angst der Studierenden in den drei Klassen der Selbstwirksamkeit können Abbildung 1 entnommen werden.

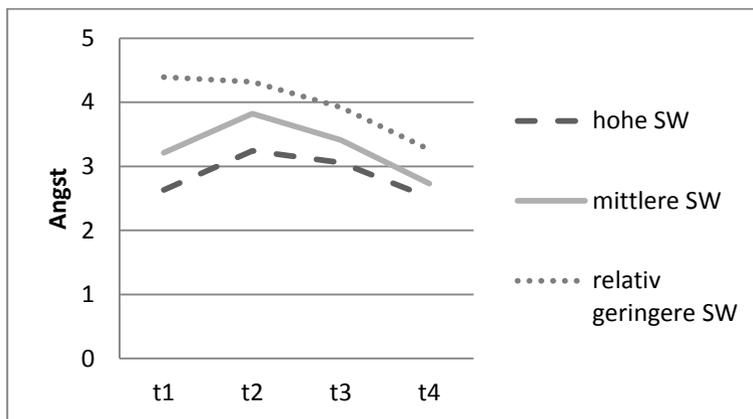


Abb. 1: Entwicklung der studienbezogenen Angst der Studierenden nach den drei Studierenden-Klassen (SW = Selbstwirksamkeit)

Dabei wird aus der Abbildung bereits deutlich, dass die Studierendengruppe mit sehr hoher Selbstwirksamkeit (zu Studienbeginn) erwartungsgemäß auch die geringste Angst sowohl vor Studienbeginn als auch über das gesamte erste Studienjahr aufweist. In Analogie weist die Gruppe mit der anfänglich vergleichsweise geringsten Selbstwirksamkeit ($MW = 4.16$, $SD = .41$) ein mittleres bis hohes Angstniveau auf, das aber im Studienverlauf stark abnimmt.

Hinsichtlich der Entwicklung der Selbstwirksamkeit (Abbildung 2) über das erste Studienjahr hinweg erleiden die beiden Gruppen mit der hohen wie auch mit der mittleren Selbstwirksamkeit einen relativ starken (und statistisch signifikanten)

Einbruch ihrer Selbstwirksamkeit direkt nach den ersten Erfahrungen mit dem Hochschulstudium. Dagegen weist die Gruppe mit der relativ geringeren Selbstwirksamkeit diesen Einbruch nicht auf, sondern bleibt von t1 nach t2 stabil. Im weiteren Verlauf des ersten Studienjahrs gewinnen im Mittel alle Studierenden wieder an Selbstwirksamkeit hinzu.

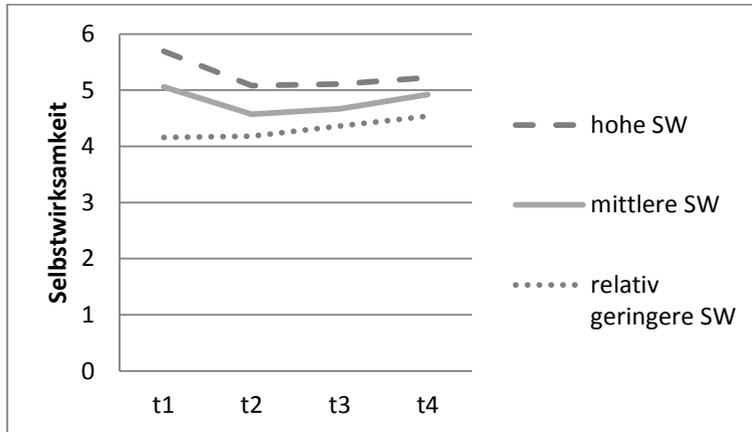


Abb. 2: Entwicklung der Selbstwirksamkeit der Studierenden nach den drei Studierenden-Klassen (SW = Selbstwirksamkeit)

Im Zentrum der Analyse stand darüber hinaus, inwieweit sich die Studierenden-gruppen hinsichtlich verschiedener wahrgenommener Herausforderungen im Studium unterscheiden. Die Prüfung der Unterschiede zwischen den drei Gruppen erfolgte mittels ANOVA. Dabei konnten im Hinblick auf alle erhobenen Herausforderungen signifikante Unterschiede festgestellt werden. Post-Hoc-Tests (Tukey HSD) (FIELD, 2005) zeigten darüber hinaus, dass die Unterschiede bei den mit Asterix markierten Herausforderungen (z. B. ‚Erlangen guter Noten‘, ‚Bewältigung des Prüfungsdrucks‘) auch zwischen den Untergruppen signifikant sind.

Aus Tabelle 3 werden die Gruppenmittelwerte der Herausforderungen zu Beginn des Studiums sowie die Testwerte der ANOVA ersichtlich.

<i>Herausforderungen der Studierenden zu Studienbeginn</i>	<i>Hohe SW</i> MW/SD	<i>Mittlere SW</i> MW/SD	<i>Relativ geringere SW</i> MW/SD	F	Sig.
Erlangen guter Noten*	4.05/1.3	4.45/1.03	5.01/.86	36.590	p<.001
Bewältigung der Stoffmenge*	4.00/1.33	4.53/1.01	5.07/.80	45.645	p<.001
Bewältigung des Prüfungsdrucks*	3.24/1.39	4.13/1.15	4.71/1.05	64.899	p<.001
Unsicherheit bzgl. der Leistungs-/Prüfungserwartungen der Dozierenden*	3.83/1.36	4.27/1.15	4.56/1.04	16.526	p<.001
Zeitmanagement*	3.78/1.60	4.34/1.32	4.70/1.18	19.986	p<.001
Balance zwischen Studienaufwand und Freizeit	4.08/1.42	4.24/1.24	4.61/1.21	8.666	p<.001
Kennenlernen neuer Freunde	2.26/1.12	2.67/1.41	2.94/1.41	10.055	p<.001
Zurechtfinden am Studienort*	2.31/1.38	2.67/1.32	2.96/1.26	9.735	p<.001

Tab. 3: Herausforderungen der Studierenden – Gruppenmittelwerte/ Standardabweichung für die Klassen (SW = Selbstwirksamkeit)

Die Tabelle zeigt weiterhin, dass die Studierenden gruppenübergreifend die Bewältigung der hohen Stoffmenge sowie das Erlangen guter Noten als größte Herausforderungen ansehen. Dagegen werden das Kennenlernen neuer Freunde sowie das Zurechtfinden am Studienort als weniger große Herausforderungen eingeschätzt. Interessant ist dabei, dass die Einschätzung über die verschiedenen Herausforderungen hinweg einen Zusammenhang mit dem Niveau der Selbstwirksamkeit aufweist. So schätzen die Studierenden, welche in der Gruppe mit der sehr hohen

Selbstwirksamkeit sind, die Herausforderungen signifikant geringer ein als die beiden anderen Gruppen. Die Bewältigung des Prüfungsdrucks ist beispielsweise für die Gruppe mit der mittleren Selbstwirksamkeit die drittgrößte Herausforderung, während sie für die Gruppe mit der sehr hohen Selbstwirksamkeit lediglich die sechstgrößte Herausforderung darstellt.

Die Ergebnisse zeigen, dass es wesentlich ist, die Herausforderungen der Studierenden nicht nur mit Blick auf eine gesamte Studienkohorte, sondern auch in Abhängigkeit von personenbezogenen Faktoren zu betrachten. Dabei kann die Selbstwirksamkeit als ein hilfreicher Prädiktor angesehen werden, der über die bisherige Leistungsfähigkeit hinausgehend auch die Erwartung der Studierenden hinsichtlich der Bewältigung zukünftiger Herausforderungen einschließt.

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass sich die Kohorte von Studienanfängerinnen und -anfängern hinsichtlich der zugrunde liegenden Selbstwirksamkeit einteilen lässt. Dabei konnten drei unterschiedliche Kohorten mit relativ geringerer, mittlerer und hoher Selbstwirksamkeit identifiziert werden. Relativ betrachtet sind die Selbstwirksamkeitsniveaus aller drei Gruppen als eher hoch einzuschätzen. Dass sich unter den hier analysierten Studienanfängerinnen und -anfängern keine Gruppe mit absolut betrachtet geringen Selbstwirksamkeitswerten identifizieren lässt, ist über die spezifische Kohorte von i. d. R. leistungsstarken Studierenden mit einer positiven schulischen Vorerfahrung zu erklären.

An dieser Stelle ist die Frage zu beantworten, inwieweit die subjektiv wahrgenommene Selbstwirksamkeit mit der tatsächlichen Leistungsfähigkeit der Studierenden zusammenhängt und darüber eine naheliegende Erklärung für die unterschiedliche Wahrnehmung der Herausforderungen bietet. Eine Korrelationsanalyse zeigt, dass der Zusammenhang zwischen der Matura-Note und der Selbstwirksamkeit vor Beginn des Studiums hochsignifikant ist, allerdings nur eine geringe Effektstärke aufweist ($r = .155$, $p < 0.001$). Entsprechend ist dieser Zusammenhang nicht in allen drei Klassen aufzufinden: Beispielsweise besteht in der Klasse mit relativ geringerer Selbstwirksamkeit kein Zusammenhang, d. h., auch in dieser Klasse sind Studienanfänger/innen mit einer hohen Matura-Note zu finden, die sich

aber dennoch durch geringere Selbstwirksamkeit zu Studienbeginn kennzeichnen lassen. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass sich die drei Klassen auch hinsichtlich der Zusammensetzung nach männlichen und weiblichen Studierenden signifikant unterscheiden (Tab. 4): Weibliche Studierende machen relativ einen höheren Anteil in der Gruppe mit geringerer Selbstwirksamkeit aus. Gleichzeitig weisen die Frauen im Schnitt eine leicht bessere Matura-Note auf.

	Prozentualer Anteil in der jeweiligen Klasse			Durchschnittliche Matura-Note* nach Geschlecht
	Hohe SW	Mittlere SW	Relativ geringere SW	
Männer	75.5 %	66.3 %	51.3 %	4.93
Frauen	24.5 %	33.7 %	48.7 %	4.96
Durchschnittliche Matura-Note* nach Klasse	5.04	4.94	4.80	

Tab. 4: Anteil Frauen/Männer nach Klasse (Legende: SW = Selbstwirksamkeit)

* Die Matura-Note nutzt eine Skala von 1–6, wobei 6 die höchste Note ist.

Interessant ist also, dass weibliche Studierende in dieser Kohorte gemäß ihrer Matura-Note als mindestens so leistungsfähig einzuschätzen sind wie ihre männlichen Kollegen. Gleichzeitig weisen Frauen aber eine signifikant geringere Selbstwirksamkeit auf und nehmen die Herausforderungen des Studiums stärker wahr.

Die Studie liefert somit eine Bestandsaufnahme der wahrgenommenen Herausforderungen einer Studierendengruppe. Diese Herausforderungen und die Unterschiedlichkeit ihrer Einschätzung je nach Klassenzugehörigkeit der Studierenden bilden den Ausgangspunkt der nun folgenden Diskussion praktischer Implikationen für die Gestaltung des Übergangs von der Schule in die Hochschule.

5 Implikationen für die Gestaltung des Übergangs von der Schule in die Hochschule

Die vorgestellten Ergebnisse eröffnen eine differenzierte Perspektive darauf, wie verschiedene Studierendengruppen den Übergang von der Schule in die Hochschule erleben. Zunächst bestätigt unsere Studie, dass viele Studierende (insbesondere diejenigen in den Gruppen mit mittlerer und hoher Selbstwirksamkeit) bei Eintreten in die Hochschule zunächst eine Art „Schock“ erleben (CHRISTIE et al., 2008; GALE & PARKER, 2012; SCANLON et al., 2007), der sie auch hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit zweifeln und ihre Angst vor dem Studium ansteigen lässt. Bemerkenswert ist dabei, dass die Gruppe mit relativ geringerer Selbstwirksamkeit diesen Einbruch zu Studienbeginn nicht erlebt. Dagegen ist diese Gruppe von Anfang an durch eine ausgeprägte Angst und eine besonders starke Wahrnehmung der Herausforderungen des Studieneinstiegs gekennzeichnet. Die Gruppe mit der relativ geringeren Selbstwirksamkeit weist zusätzlich auch systematische Unterschiede im Hinblick auf die Geschlechterverteilung (signifikant mehr Studentinnen) auf.

Für die Gestaltung des Übergangs von der Schule in die Hochschule kann es durchaus entscheidend sein, diese Heterogenität der Studierenden zu berücksichtigen. So lässt sich aus dieser Analyse als erste wichtige praktische Implikation ableiten, dass es notwendig ist, differenzierte Unterstützungsangebote für verschiedene Studierendengruppen anzubieten. Konkret sollten die häufig an Hochschulen für alle Studienanfänger/innen verfügbaren Angebote so genannter „Start- oder Einführungs-Wochen“ oder gemeinsamer Kick-Off-Veranstaltungen die heterogenen Herausforderungen der Studierenden im Sinne einer Binnendifferenzierung berücksichtigen. Damit einher geht eine angemessene Diagnostik der Studienanfänger/innen, wobei hier das Ausmaß an Selbstwirksamkeit wie auch das Angstniveau durchaus geeignete Indikatoren sein können.

Sinnvollerweise sollten innerhalb der Einführungsveranstaltungen Studierende mit mittlerer und hoher Selbstwirksamkeit für die Herausforderungen des Studiums – insbesondere im Unterschied zum Lernen und Arbeiten im Schulumfeld – sensibilisiert werden. Ziel wäre hier, eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkei-

ten (und möglicherweise vorhandener Schwächen und Defizite) zu entwickeln, um der Erschütterung der eigenen Selbstwirksamkeit vorzubeugen. Dies impliziert, dass die Einführung von Studierenden auch deren Selbstreflexion in den Mittelpunkt stellt und nicht nur unmittelbar das konkrete Handeln (bspw. Lern- und Studienstrategien) thematisiert, wie das häufig der Fall ist. (Beispielsweise wird in der Startwoche der Universität St. Gallen in der ersten Studienwoche eine komplexe Fallstudie gelöst, wodurch die Studiengruppen direkt zu Beginn mit einer sehr herausfordernden und stressreichen Studiensituation konfrontiert sind.)

Für die Gruppe(n) mit niedrigerer Selbstwirksamkeit ist es vor allem wichtig, die ausgeprägte studienbezogene Angst zu bearbeiten. Einerseits könnten diese Studierenden besonders von individualisierten Maßnahmen wie Coaching profitieren (METZ-GÖCKEL et al., 2010). Andererseits könnte die Förderung studienbezogener Kompetenzen helfen, die in dieser Gruppe besonders deutlich wahrgenommenen Herausforderungen – „Bewältigung der Stoffmenge und des Prüfungsdrucks“ sowie „Zeitmanagement“ – zu bearbeiten. Auf diese Weise wäre es möglich, die studienbezogene Angst im Studienverlauf zu reduzieren. Anders als Studierende mit hoher Selbstwirksamkeit könnten sich diese Studierenden durch eine zu schnelle Konfrontation mit den tatsächlichen Herausforderungen des Studiums bzw. ihren Defiziten in Bezug auf das Lernen im Studium überfordert fühlen und eine noch stärkere Angst entwickeln. Dies kann insbesondere für die Konzeption so genannter Ergänzungs- und Förderangebote relevant sein (vgl. auch DEHLING, RÖGNER & WINZKER, 2014): Studierende mit niedriger Selbstwirksamkeit und hoher Angst erleben solche Angebote möglicherweise als zusätzliche Arbeitsbelastung und entwickeln noch mehr Angst. Um eine fachlich-inhaltliche Förderung wirksam werden zu lassen, wäre dementsprechend eine grundlegende Bearbeitung der Angstquellen anzuraten.

Über diese praktischen Implikationen hinaus bietet die vorgestellte Studie auch theoretisch und konzeptionell Ansatzpunkte für ein vertieftes Verständnis des Übergangs von der Schule in die Hochschule. Zentral erscheint hier die Einsicht, dass die subjektive Wahrnehmung der Eingangsherausforderungen stark mit individuellen Charakteristika der Studierenden jenseits ihrer fachlichen und lernbezo-

genen Kompetenzen zusammenhängt (TRAUTWEIN & BOSSE, 2014). Explizit dargestellt wurde dies im Beitrag für die Gruppe der weiblichen Studierenden, die trotz objektiv leicht besserer Eingangsleistungen (gemessen an der Maturanote) im Durchschnitt eine geringere Selbstwirksamkeit als die männlichen Studierenden aufweisen. In diesem Zusammenhang bieten sich weiterführende Analysen unter Einbeziehung zusätzlicher Variablen an. Nur durch solche Analysen wird es möglich zu verstehen, welche Kriterien tatsächlich dafür ausschlaggebend sind, dass bestimmte Studierende (bzw. Studierendengruppen) den Studieneinstieg als besonders herausfordernd erleben. Ein solches Verständnis ist auch dafür ausschlaggebend, als Hochschule entscheiden zu können, welche Studierenden(-gruppen) mit welchen Maßnahmen im Studieneinstieg unterstützt werden sollen.

6 Literaturverzeichnis

Allen, D. (1999). Desire to Finish College: An Empirical Link Between Motivation and Persistence. *Research in Higher Education*, 40(4), 461-485.

<http://dx.doi.org/10.1023/A%3A1018740226006>

Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1(2), 77-98. <http://dx.doi.org/10.1080/10615808808248222>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Barron, P. & D'Annunzio-Green, N. (2009). A smooth transition? Education and social expectations of direct entry students. *Active Learning in Higher Education*, 10(1), 7-25. <http://dx.doi.org/10.1177/1469787408100190>

Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (2013). On the assessment of attitudes towards the study process and the university: Attitudes towards the Study Environment Questionnaire (ASEQ). Papier präsentiert an EARLI 2013, München.

Briggs, A. R. J., Clark, J. & Hall, I. (2012). Building bridges: understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18(1), 3-21.

<http://dx.doi.org/10.1080/13538322.2011.614468>

- Chapman, D. W. & Pascarella, E. T.** (1983). Predictors of academic and social integration of college students. *Research in Higher Education*, 19(3), 295-322.
- Chemers, M. M., Hu, L.-t. & Garcia, B. F.** (2001). Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.93.1.55>
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J. & McCune, V.** (2008). 'A real rollercoaster of confidence and emotions': learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5), 567-581. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070802373040>
- Dehling, H., Roegner, K. & Winzker, M.** (2014). Editorial: Transfer von Studienreformprojekten für die Mathematik in der Ingenieurausbildung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(4), 9-15. <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/697>, Stand vom 15. November 2014.
- Field, A.** (2005). *Discovering Statistics Using SPSS* (2. Auflage). London u. a.: SAGE.
- Gale, T. & Parker, S.** (2012). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>
- Gebhardt, A.** (2012). *Lernkulturen an Hochschulen – Entwicklung eines Lernkultureninventars und Analysen lernkultureller Phänomene*. St. Gallen: Difo-Druck.
- Geiser, C.** (2010). *Datenanalyse mit MPlus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hu, S. & Kuh, G. D.** (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43(5), 555-575.
- Jansen, E. P. W. A. & Suhre, C. J. M.** (2010). The effect of secondary school study skills preparation on first-year university achievement. *Educational Studies*, 36(5), 569-580.

Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Kelin-Hessling, J., Mittag, W. & Röder, B. (2009). *Skalenbuch. Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Komaraju, M. & Dial, C. (2014). Academic identity, self-efficacy, and self-esteem predict self-determined motivation and goals. *Learning and Individual Differences*, 32(0), 1-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.02.004>

Kuh, G. D. (1995). Cultivating “high-stakes” student culture research. *Research in Higher Education*, 36(5), 563-576. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02208831>

Kuh, G. D. (2009). What Student Affairs Professionals Need to Know about Student Engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683-706. <http://dx.doi.org/10.1353/csd.0.0099>

Masyn, K. (2013). Latent class analysis and finite mixture modeling. *The Oxford handbook of quantitative methods in psychology*, 2, 551-611.

Metz-Göckel, S., Kamphans, M., Ernst, C. & FUNGER, A. (2010). Mythos guter Lehre, individuelles Coaching und die Wirksamkeit genderintegrativer Lehrintervention. In N. Auferkorte-Michaelis, A. Ladwig & I. Stahr (Hrsg.), *Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule* (S. 13-29). Opladen/Farmington Hills: Budrich UniPress Ltd.

Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3702_4

Pekrun, R., Götz, T. & Perry, R. P. (2005). *Academic Emotions Questionnaire (AEQ)*. User's Manual.

- Pekrun, R. & Hofmann, H.** (1999). Lern- und Leistungsemotionen: Erste Befunde eines Forschungsprogramms. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 247-267). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Prat-Sala, M. & Redford, P.** (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 283-305. <http://dx.doi.org/10.1348/000709909x480563>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A.** (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Rost, J.** (2006). Latent-Class-Analyse. In F. Petermann & M. Eid (Hrsg.), *Handbuch der Psychologischen Diagnostik* (S. 275-287). Göttingen: Hogrefe.
- Scanlon, L., Rowling, L. & Weber, Z.** (2007). 'You don't have like an identity ... you are just lost in a crowd': Forming a Student Identity in the First-year Transition to University. *Journal of Youth Studies*, 10(2), 223-241. <http://dx.doi.org/10.1080/13676260600983684>
- Schunk, D. H. & Pajares, F.** (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Hrsg.), *Development of achievement motivation* (S. 15-31). San Diego, CA: Academic Press.
- Trautwein, C. & Bosse, E.** (2014). *The first year in higher education – critical requirements from a student perspective*. Papier präsentiert an EARLI Special Interest Group Higher Education, Leuven, Belgium.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. L.** (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4
- Wolter, A.** (2014). *Mehr Vielfalt unter den Studierenden? Empirische Befunde und hochschulpolitische Herausforderungen*. Berlin: Hans-Böckler-Stiftung.
- Zhao, C.-M. & Kuh, G. D.** (2004). Adding Value: Learning Communities and Student Engagement. *Research in Higher Education*, 45(2), 115-138. <http://dx.doi.org/10.1023/B:RIHE.0000015692.88534.de>

Autorin und Autoren



Prof. Dr. Taiga BRAHM || Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP-HSG) || Dufourstrasse 40a, CH-9000 St. Gallen

blog.hochschulentwicklung.ch bzw. www.iwp.unisg.ch

taiga.brahm@unisg.ch



Dr. Tobias JENERT, M.A. || Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP-HSG) || Dufourstrasse 40a, CH-9000 St. Gallen

blog.hochschulentwicklung.ch bzw. www.iwp.unisg.ch

tobias.jenert@unisg.ch



Dietrich WAGNER, M. Sc. || Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP-HSG) || Dufourstrasse 40a, CH-9000 St. Gallen

blog.hochschulentwicklung.ch bzw. www.iwp.unisg.ch

dietrich.wagner@unisg.ch