

HANDREICHUNG

# Die Studieneingangsphase in den Wirtschaftswissenschaften

Spezifische Herausforderungen und  
studierendenzentrierte Lösungsansätze



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

**HRK** Hochschulrektorenkonferenz  
Projekt **nexus**  
Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern



## Zum Projekt

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte **Projekt „nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“** der Hochschulrektorenkonferenz unterstützt die deutschen Hochschulen bei der Weiterentwicklung ihrer Studienprogramme und dem Ausbau der Studienqualität. Unter dem Oberbegriff des „Student Life Cycle“ arbeitet das Projekt dabei gezielt mit ausgewählten Fachgruppen in den Ingenieur-, Wirtschafts- und Gesundheitswissenschaften/Medizin zusammen. Hierfür wurden „Runde Tische“ einberufen, die sich während der gesamten Projektlaufzeit vertieft mit Problemen und Lösungsansätzen aus fachspezifischer Perspektive befassen.

Dem **Runden Tisch Wirtschaftswissenschaften** gehören engagierte Hochschulleitungen, Lehrende, Didaktiker und Studierende an, zu denen im Bedarfsfall weitere Experten hinzugezogen werden. An der Handreichung haben mitgewirkt: Prof. Dr. **Erwin Amann** (Universität Duisburg-Essen), **Joshua Beilenhoff** (Mitglied im Rat der Bundesfachschafftenkonferenz der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (BuFaK WiSo) und Student der Wirtschaftswissenschaften an der TU Dortmund), Prof. Dr. **Axel Benning** (Fachhochschule Bielefeld), **Wolfgang Bischoff** (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat „Ordnung und Qualitätssicherung der beruflichen Bildung“), Prof. Dr. **Frank Dellmann** (Fachhochschule Münster), Prof. Dr. **Hans Klaus** (Mitglied (2003-2013 Vorsitzender) der BundesDekaneKonferenz Wirtschaftswissenschaften (BDK), FH Kiel), Prof. Dr. **Wolf Rauch** (Vorsitzender des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultätentages e.V. (WiSoFT), Karl-Franzens Universität Graz), **Anna Meike Reimann** (Bundesvorsitzende der Hochschulgruppen des Bundesverbandes Deutscher Volks- und Betriebswirte e.V. (bdvb) und Studentin der Betriebswirtschaftslehre an der Internationalen Hochschule Bad Honnef-Bonn), Prof. Dr. **Micha Teuscher** (Vizepräsident der HRK und Rektor der HS Neubrandenburg; Vorsitzender des Runden Tisches), Prof. Dr. **Markus Wessler** (Hochschule für Angewandte Wissenschaften München), Prof. Dr. **Georg Westermann** (Hochschule Harz), Prof. Dr. **Andreas Wilms** (Fachhochschule Brandenburg), Prof. Dr. **Joachim Winkler** (Vorsitzender der BundesDekaneKonferenz Wirtschaftswissenschaften, Hochschule Wismar), Prof. Dr. **Eveline Wuttke** (Goethe-Universität Frankfurt) und Prof. Dr. **Olga Zlatkin-Troitschanskaia** (Johannes Gutenberg-Universität Mainz).

Der Runde Tisch Wirtschaftswissenschaften hat 2015 unter dem Schwerpunktthema „Studieneingangsphase in den Wirtschaftswissenschaften“ gearbeitet. Die Verbesserung des Studienerfolgs auch und gerade heterogener Studierendengruppen durch eine Neugestaltung der Studieneingangsphase stand hierbei im Mittelpunkt. Es wurden drei Ziele definiert, die entlang der Leitfrage „Wie sensibilisieren, fördern und unterstützen wir die Hochschulen?“ bearbeitet wurden:

- Sensibilisierung für die gestiegene Bedeutung der Studieneingangsphase, unter besonderer Berücksichtigung heterogener Studierendengruppen
- Unterstützung der Hochschulen bei der Entwicklung eines Konzepts zur Gestaltung der Studieneingangsphase
- Unterstützungsmaßnahmen für Studienanfänger und Förderung aktivierender Lehr- und Lernformate

Zur Umsetzung dieser Ziele erarbeitete der Runde Tisch Wirtschaftswissenschaften die vorliegende Handreichung. Die hierin vorgeschlagenen Maßnahmen können Lehrende und Studierende der Wirtschaftswissenschaften vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Herausforderungen didaktisch weiterentwickeln und anwenden.



# Inhalt

Einführung .....	7
Wer studiert Wirtschaftswissenschaften? .....	9
Spezifische Herausforderungen und studierendenzentrierte Lösungsansätze .....	17
Studienwahl und Studienorientierung – Herausforderungen und Maßnahmen .....	17
Unterstützungsangebote zur Förderung fachlicher und überfachlicher studienrelevanter Kompetenzen .....	27
Aktivierende Lehr- und Lernformen .....	31
Fazit .....	37
Literaturverzeichnis .....	39
Impressum .....	42
 Poster: Maßnahmenkoffer .....	  22



# Einführung

WOLFGANG BISCHOFF UND MICHA TEUSCHER

Heute, mehr als 15 Jahre der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung, wurde an den deutschen Hochschulen bereits viel erreicht, Lehre und Studium wurden weitreichend verändert. So ist die Umstellung auf das zweistufige System von Studienabschlüssen nahezu vollendet, knapp 90 % aller Absolventen haben in einem Bachelor- oder Masterstudiengang studiert<sup>1</sup>, und es wurden Entwicklungen initiiert, die die Studierenden und ihren Lernprozess in den Mittelpunkt stellen. Während die Umstellung der Studiengänge schon weit fortgeschritten ist, sehen die europäischen Bildungsminister im Bereich der Studierendenorientierung, der Flexibilisierung von Lernpfaden und der Beschäftigungsbefähigung der Absolventen weiterhin Arbeitsschwerpunkte (Konferenz der europäischen Bildungsminister 2015)<sup>2</sup>.

Die Idee und die inhaltlichen Ziele von Bologna werden heute bereits an den Hochschulen gelebt, das zeigt die Studie „Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden (LESSI)“ (Schomburg et al. 2012) im Auftrag der HRK. Dennoch zeigt sich auch hier, dass noch unterschiedliche Handlungsbedarfe existieren: Auf der operativen Ebene von Hochschulen, der Ebene der Lehrenden und der Fachkulturen sollten Lehrende und Studierende dazu ermutigt werden, Gestaltungsspielräume von Studiengängen in unterschiedlichen Phasen des Studiums auszuschöpfen. Hier gilt es, Konzepte (weiter) zu entwickeln, die die Studierendenorientierung, die Flexibilisierung und die Beschäftigungsbefähigung im Hochschulalltag adressieren. Die Herausforderungen, die studentische Vielfalt an die Lehre stellt, gilt es als Chance zu begreifen. Eine kreative Nutzung der im Umstrukturierungsprozess entstandenen Gestaltungsspielräume kann die Motivation und das Engagement der Studierenden sowie

den Studienerfolg steigern. Zusätzlich können sie mehr vom Wissen ihrer Lehrenden profitieren (HRK 2010a).

An den Hochschulen sind auf unterschiedlichen Ebenen bereits viele Projekte<sup>3</sup> entstanden, um der heterogenen Studierendenschaft zu begegnen (HRK 2013b) und „gerechte“ Bildungschancen zu schaffen (Wild & Esdar 2014): Die Etablierung von strategischen Diversity Management-Einheiten oder die Einrichtung formeller Teilzeitstudiengänge (HRK 2014) sind hierbei ebenso zu nennen wie die Implementierung innovativer Lehr- und Lernformate und das Angebot unterschiedlicher Unterstützungsmaßnahmen. Die Entwicklung und Bereitstellung besonderer Angebote für die heterogenen Studierenden kann auch ein Profilmerkmal von Hochschulen sein. Das Ziel solcher Projekte der Hochschulen ist es, individuelle Studienverläufe zu ermöglichen und das Studienangebot an die jeweiligen Bedarfe, gegebenenfalls unter Berücksichtigung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen, z. B. aus der beruflichen Aus- und Fortbildung, anzupassen, um die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses zu erhöhen. An dieser Stelle taucht die Frage auf, ob die Ergebnisse und Erfahrungen einzelner Projekte verallgemeinerbar und übertragbar sind. Möglicherweise sind die Erkenntnisse an eine bestimmte Hochschulinstitution gebunden, nur in einer bestimmten Phase im Studium positiv oder durch das Studienfach determiniert.

Der Weg zum Bachelorabschluss an Universitäten und Fachhochschulen vollzieht sich in Phasen: Beginnend mit der Studieneingangsphase, zu der bereits die Studienorientierung gehört, und dem möglichen Übergang an die Hochschule erfolgen die fachliche Qualifizierung und die Förderung überfachlicher Kompetenzen der

<sup>1</sup> Insgesamt gab es im Wintersemester 2015/2016 18.044 Studiengänge: 8.298 führen zu einem Bachelor- und 8.099 zu einem Masterabschluss, 1.286 zu einem kirchlichen oder staatlichen Abschluss. Diplom, Magister, Künstlerische Abschlüsse etc. addieren sich zu 361 Abschlüssen (HRK (2015)).

<sup>2</sup> In Jerewan erfolgte erstmals das Bekenntnis, dass die Bologna-Reform auch eine Lehrreform ist.

<sup>3</sup> Das HRK-Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre hat von 2010 bis 2014 gezeigt, dass es viele gute Beispiele für gelungene Reformprojekte gibt ([www.hrk-nexus.de](http://www.hrk-nexus.de)). Speziell im Bereich der Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung, sind beispielsweise im ANKOM-Projekt zahlreiche Übergangsmaßnahmen an Hochschulen erprobt und implementiert worden ([www.ankom.his.de](http://www.ankom.his.de)). Auch im Rahmen von „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (2011-2020) wird der Auf- und Ausbau nachfrageorientierter und bedarfsgerechter hochschulischer Weiterbildungsangebote für unterschiedliche Zielgruppen und Bedarfe unterstützt ([www.bmbf.de](http://www.bmbf.de)).

Studierenden. Den Abschluss bildet der Übergang in den Arbeitsmarkt, sofern das Studium nicht vorher abgebrochen oder ein Masterstudium angestrebt wird. In den einzelnen Phasen kommt der professionellen Beratung eine jeweils spezifische Bedeutung zu: Im Rahmen der Studienorientierung kann eine Beratung oder auch ein Self-Assessment über die Anforderungen und Ziele des Studiums informieren, das Profil einzelner Studiengänge mit den Neigungen und Fähigkeiten der Studieninteressierten abgleichen und damit Studienabbrüchen vorbeugen sowie später Wege in die berufliche Aus- und Fortbildung aufzeigen. Die Studieneingangsphase ist geprägt von einer anspruchsvollen Eingewöhnungs- und Orientierungszeit, die von den Studierenden eine Anpassung an den Hochschulalltag verlangt (Heublein et al. 2009). Diese Anpassung ermöglicht – sofern sie gut gelingt – das Herbeiführen einer Passung zwischen individuellen Eingangsvoraussetzungen und institutionellen Gegebenheiten (Bosse & Trautwein 2014). Die Untersuchung zu Studienabbrüchen von Heublein et al. (2009) zeigt jedoch, dass gerade diese Phase nicht unproblematisch ist. 63 % aller Studienabbrüche im Bachelor geschehen in dieser ersten Phase des Studiums, sei es wegen mangelnder Motivation, Leistungsproblemen, Prüfungsversagens oder finanzieller Gründe. Ein Studienabbruch kann, bei gezielter Beratung der Studierenden, auch neue Perspektiven eröffnen und zu einer Umorientierung führen. Zusätzlich ist, aus bildungsökonomischer Sicht, ein Studienabbruch in einer frühen Phase einem Abbruch zu einem späteren Zeitpunkt vorzuziehen. Die Qualität der Studieneingangsphase prägt das Studium und dessen Erfolg oder Misserfolg maßgeblich. Daher sollten Konzepte der Studieneingangsphase professionell, adressatengerecht und zielführend gestaltet werden.

Bei einzelnen Studienfächern innerhalb des Fächergebiets Wirtschaftswissenschaften, das z. B. Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre oder auch das Fach „Wirtschaftswissenschaften“ umfasst<sup>4</sup>, handelt es sich um „Massenfächer“ an deutschen Hochschulen. Im Wintersemester 2012/2013 studierten 8 % (absolut 209.724) aller Studierenden im Studienfach BWL. Sowohl unter männlichen als auch unter weiblichen Studierenden

rangiert BWL damit auf Platz 1, dicht gefolgt vom Fach Wirtschaftswissenschaften, welches, bezogen auf alle Studierenden, den 5. Rang belegt (Statistisches Bundesamt 2013). Das „Massenfach-Phänomen“ speist sich unter anderem aus dem Umstand, dass die Wirtschaftswissenschaften auch als Verlegenheitsstudium gelten: Die Entscheidung, Wirtschaft zu studieren, ist teils weniger durch fachliches Interesse geprägt als vielmehr durch die Aussicht auf umfangreiche berufliche Möglichkeiten (Simeaner et al. 2014). Darüber hinaus zeichnen sich die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften durch einen überproportional hohen Anteil beruflich Qualifizierter<sup>5</sup> aus – im Wintersemester 2012/2013 waren es 24 % (Simeaner et al. 2014). In den Wirtschaftswissenschaften liegt die Studienabbruchquote bei 27 %, im Vergleich dazu beträgt die allgemeine Abbruchquote im Bachelor 33 % (Heublein et al. 2014). Dennoch stellen Abbruchquoten, neben der Heterogenität der Studierenden, die wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten und Fachgebiete in vielerlei Hinsicht vor Herausforderungen. In besonderer Weise ist dies in der Gestaltung der Studieneingangsphase der Fall.

Ziel der vorliegenden Handreichung im Rahmen des aktuellen HRK-Projekts „nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ ist es, aus bestehenden, gelungenen Projekten zu lernen. Hierbei spielt insbesondere der Aspekt der nachhaltigen Implementation der Konzepte in die Studiengangstrukturen eine entscheidende Rolle. Die Handreichung gliedert sich folgendermaßen: In einem ersten Abschnitt werden die Besonderheiten der Studierendengruppe in den Wirtschaftswissenschaften dargelegt und die hieraus resultierenden Folgen und Herausforderungen beschrieben. Anschließend werden in den drei Themenschwerpunkten – Studienorientierung, Unterstützungsangebote und aktivierende Lehr- und Lernformate – die relevanten Aspekte bestehender Konzepte herausgearbeitet und deren nachhaltige Anwendung diskutiert. Aus den Erkenntnissen der einzelnen Themenschwerpunkte wird ein Maßnahmenkoffer generiert, um den Lesern Ideen und Instrumente zur Gestaltung der Studieneingangsphase an die Hand zu geben.

<sup>4</sup> Wird im Folgenden nicht explizit vom Studienfach Wirtschaftswissenschaften gesprochen, ist das Fachgebiet gemeint.

<sup>5</sup> Die Kultusministerkonferenz (KMK) fasst unter den Begriff der beruflich Qualifizierten im Kontext des Hochschulzugangs Personen, die eine Hochschulzugangsberechtigung (HZB) auf dem dritten Bildungsweg erwerben, d. h. über keine schulisch erworbene HZB (Abitur, Fachhochschulreife) verfügen, sondern diese aufgrund von beruflicher Qualifikation und/oder Berufserfahrung erlangen. Die vorliegende Handreichung orientiert sich in ihrer Definition am erweiterten Verständnis der ANKOM-Begleitforschung. Dieses versteht unter beruflich Qualifizierten nicht Personen ohne schulische HZB, sondern darüber hinaus auch Personen, die nach Erwerb des Abiturs oder der Fachhochschulreife in das Berufsbildungssystem übergegangen sind und bisher keine Berührung mit dem Hochschulsystem hatten (Wiesner 2015).



# Wer studiert Wirtschaftswissenschaften?

HANS KLAUS, WOLF RAUCH, JOACHIM WINKLER UND OLGA ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA

Die Heterogenität der Studierendenschaft im Fachgebiet Wirtschaftswissenschaften zeigt sich in zahlreichen Bereichen. Folgt man beispielsweise einer Klassifikation von Wenning (2007), dann wird die leistungsbezogene, die soziokulturelle, die migrations- und sprachbedingte sowie die gesundheits- und körperbezogene Heterogenität unterschieden. Dazu kommen Alters- und Geschlechterunterschiede (Happ et al. 2015). Während einige Heterogenitätskriterien recht eindeutig operationalisierbar sind (Alter, Geschlecht), sind andere nur indirekt zu erfassen. Die leistungsbezogene Heterogenität bezieht sich etwa auf Lernerfahrungen, Lernvoraussetzungen und Lernprozesse, die sich approximativ über beispielsweise die Art des Hochschulzugangs, den Bildungsstand der Eltern, die Note der Hochschulzugangsberechtigung oder alternativ über geeignete Testverfahren messen lassen (Breuer et al. 2014). In Bezug auf Lernerfahrungen und Lernprozesse sind auch das Alter oder eine berufliche Qualifizierung relevant. Hinzu kommen weitere individuelle Merkmale wie die Leistungsmotivation, die Interessen und Erwartungen sowie soziale Kompetenzen (Heyer et al. 2003): Merkmale, die sich ebenfalls approximativ bestimmen lassen.

Ein Blick in die amtliche Statistik und den Datenalmanach des 12. Studierendensurveys (Simeaner et al. 2014) gibt Anhaltspunkte zur Zusammensetzung der Studierenden in Deutschland im Allgemeinen und den Wirtschaftswissenschaften im Besonderen. Alle nachfolgenden deskriptiven Befunde beziehen sich auf die Studierenden im Wintersemester 2012/2013, da dies die jüngste Datenbasis im Studierendensurvey ist. Auf einen Vergleich von einzelnen Parametern mit Bezug auf unterschiedliche Semester wird verzichtet<sup>6</sup>; hier und da werden Zeitreihen betrachtet.

Die Akademisierung in Deutschland nimmt stetig zu: Während im Jahr 2000 22 % der 25-34-Jährigen in Deutschland einen Hochschulabschluss machten, sind es im Jahr 2013 bereits 30 % (OECD 2015). Im Winter-

semester 2012/2013 studierten 2.499.409 Studierende an deutschen Hochschulen (ca. +5 % zum Wintersemester 2011/2012). Hiervon haben 8 % Betriebswirtschaftslehre als Studienfach gewählt, welches damit die Spitzenposition der Liste der beliebtesten Studienfächer einnimmt und nahezu doppelt so viele Studierende auf sich vereint wie Platz 2 dieser Liste (Maschinenbau). BWL liegt nicht nur bei den deutschen Studierenden ganz vorne, sondern auch bei den ausländischen Studierenden, vor allem bei den Studentinnen. Nicht nur im Hauptfach sind Wirtschaftswissenschaften beliebt, sondern auch im Nebenfach. Damit werden Teile der Wirtschaftswissenschaften wie die BWL ihrem Ruf als „Massenfach“ auch im Wintersemester 2012/2013 gerecht (Statistisches Bundesamt 2013).

Veranstaltungen der Studieneingangsphase in den Wirtschaftswissenschaften zeichnen sich aufgrund der hohen Studierendenzahlen in der Regel durch klassische Formate wie Vorlesungen aus, die in großen Hörsälen abgehalten werden. Kleine seminaristische Veranstaltungen sind in dieser Phase eher selten. Die Auswahl an Lehr- und Prüfungsformaten ist – im Vergleich mit kleinen Studienfächern – eingeschränkt und die individuelle Betreuung der Studierenden durch einzelne Lehrenden nur bedingt möglich. Hinsichtlich der Anforderungen der Kompetenzorientierung der Europäischen Studienreform im Lehr-/Lernprozess sind sicherlich kapazitätsbedingte Grenzen zu beachten, da kompetenzorientiertes Lehren und Prüfen meist mit relativ hohem Aufwand für Lehrende und Lernende verbunden ist (HRK 2013c).

## UNTERSCHIEDE: GESCHLECHT UND ALTER

Die Verteilung der Geschlechter hängt bei den Studierenden in Deutschland von der Hochschulart ab: Während an Universitäten das Geschlechterverhältnis nahezu ausgeglichen ist, studieren an Fachhochschulen mehr Männer als Frauen (60 % Männer, 40 % Frauen; Statis-

<sup>6</sup> Die Aussagekraft von Parametern mit Bezug auf unterschiedliche Semester erscheint begrenzt, beispielsweise durch die hohe Volatilität der Anfängerzahlen bedingt durch doppelte Abiturjahrgänge; ein Problem, welches die Daten im Zeitraum von 2007-2016 prägt.

tisches Bundesamt 2013); dieser Umstand ist sicherlich teilweise auf die unterschiedliche Fächerkonstellation an den einzelnen Hochschularten zurückzuführen. Die in der Vergangenheit brisanten, geschlechterspezifischen Unterschiede erscheinen heute in vielen Studienfächern zum Teil behoben (Wild & Esdar 2014). Für den Bereich der Wirtschaftswissenschaften gilt, dass das Geschlechterverhältnis ist behoben, auch wenn die männlichen Studierenden an Universitäten mit 55 % leicht überrepräsentiert sind (an Fachhochschulen sind es 48 %). Im Vergleich zu den MINT-Fächern oder Kulturwissenschaften, die jeweils immer noch eine starke Selektion eines der Geschlechter aufweisen (Wild & Esdar 2014), ist im Bereich der Wirtschaftswissenschaften keine derartige Problemlage erkennbar.

Bezüglich des Studienerfolgs lassen sich aus der Absolventenbefragung zu Studienabbrüchen von Heublein et al. (2014) für den Bereich Wirtschaftswissenschaften sowohl insgesamt als auch hochschulartenspezifisch geringere Abbruchquoten feststellen als fächerübergreifend (20 % zu 28 %). Nichtsdestotrotz ist die Abbruchquote an Universitäten mit 26 % um zehn Prozentpunkte höher als die Abbruchquote an Fachhochschulen (16 %). Sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen brechen in der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften prozentual mehr Männer das Studium ab als Frauen<sup>7</sup>. Insgesamt gibt es im Bereich der Wirtschaftswissenschaften keine Hinweise auf eine geschlechtsspezifische Diskriminierung beim Zugang zum Studium (Middendorff 2015). Allerdings zeigen sich systematische Unterschiede zwischen den Geschlechtern mit Blick auf die Studienleistungen. Demnach schneiden die weiblichen Studierenden in den besonders mathematiklastigen Subdomänen systematisch schlechter ab (z. B. Brückner et al. 2015a; Schmidt et al. 2015; Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2015a).

An Universitäten haben die Studierenden ein geringeres Medianalter<sup>8</sup> als an Fachhochschulen, dieses gilt sowohl für die Gesamtheit der Studierenden in Deutschland als auch für die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften (Simeaner et al. 2014)<sup>9</sup>. Die Studentinnen sind hoch-

schul- und fachübergreifend jünger als die männlichen Kommilitonen, ein Umstand, der mit der bis 2011 bestehenden Wehrpflicht zusammenhängen dürfte. Im Zeitverlauf ist das Alter der Studierenden Schwankungen unterworfen, in der Tendenz werden die Studierenden jedoch insgesamt eher jünger (Middendorff 2015).

## HOCHSCHULZUGANG UND NOTEN

Im Wintersemester 2012/2013 haben 96 % der Studierenden an Universitäten angegeben, über eine allgemeine Hochschulreife zu verfügen; die Fachhochschulreife und die fachgebundene Hochschulreife spielen, bedingt durch die institutionellen Rahmenbedingungen, eher keine Rolle. Allerdings geben im Bereich der Wirtschaftswissenschaften „nur“ 90 % der Studierenden an, über den klassischen Zugang der allgemeinen Hochschulreife das Studium begonnen zu haben – hier ist die Heterogenität vergleichsweise zwar höher, jedoch nicht stark ausgeprägt (Simeaner et al. 2014).

An Fachhochschulen stellt sich dieses Bild anders dar: 59 % der Studierenden geben im Wintersemester 2012/2013 an, im Besitz einer allgemeinen Hochschulreife zu sein, 32 % verfügen über die Fachhochschulreife und 7 % haben das Studium über die fachgebundene Hochschulreife aufgenommen; alternative Formen des Hochschulzugangs summieren sich zu 2 % der Studierenden auf. Die Studierenden der wirtschaftswissenschaftlichen Fächer geben zu 64 % an, eine allgemeine Hochschulreife zu besitzen. Im Vergleich zur Gesamtheit der Studierenden an Fachhochschulen ist in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen die Heterogenität bezogen auf den Hochschulzugang zwar geringer, jedoch beachtlich (Simeaner et al. 2014).

Sowohl die Befunde an Universitäten als auch an Fachhochschulen stellen sich im Zeitverlauf stabil dar. Ein Anstieg der Heterogenität, der sich auf die Art des Hochschulzugangs bezieht, kann nicht konstatiert werden (Middendorff 2015). Bezüglich der Abbruchquoten insgesamt haben Müller & Schneider (2012) festgestellt,

<sup>7</sup> Gesonderte Daten nur für den Bereich Wirtschaftswissenschaften liegen nicht vor.

<sup>8</sup> Der Median bezeichnet den Wert, der die sortierten Merkmalsausprägungen in zwei gleichgroße Gruppen teilt. Im Vergleich zum arithmetischen Mittelwert, verfälschen Ausreißer (sehr hohe oder sehr niedrige Werte) das Ergebnis nicht.

<sup>9</sup> Auffallend an dieser Stelle ist, dass die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften im Wintersemester 2012/2013 an den Universitäten vergleichsweise jünger sind als die Studierenden insgesamt, während sie an Fachhochschulen vergleichsweise älter sind. Eine Betrachtung des Zeitverlaufs (1993-2013) zeigt jedoch, dass es sich hierbei um kohortenspezifische Effekte für das Wintersemester 2012/2013 handeln muss.

dass Studierende, die keine klassische Hochschulzugangsberechtigung besitzen, und damit nicht direkt nach dem Abitur oder der Fachhochschulreife das Studium aufgenommen haben, vergleichsweise häufiger das Studium abbrechen. Dieses Ergebnis muss für Fachhochschulen dahingehend relativiert werden, dass es nur auf Studierende mit einem alternativen Hochschulzugang ohne berufliche Ausbildung zutrifft (z. B. Begabtenprüfungen, schulischer Teil der Fachhochschulreife und Praktikum).

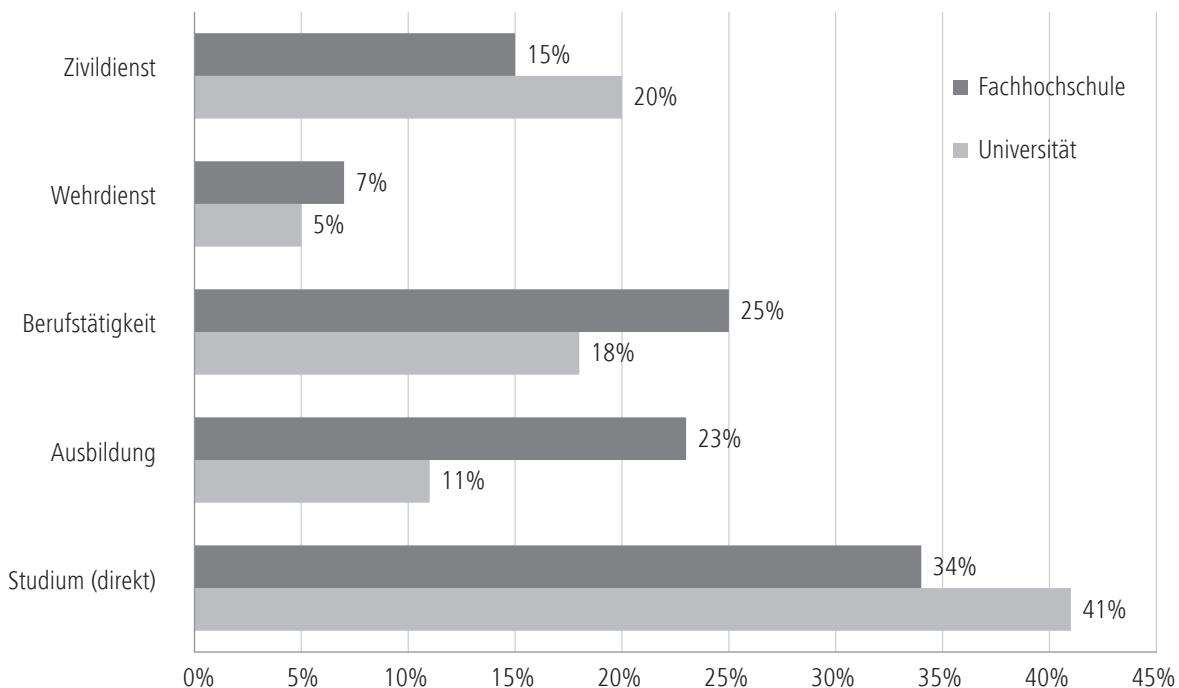
Im Vergleich zu anderen Studienfachrichtungen sind die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften diejenigen mit den schwächsten Durchschnittsnoten im Abschlusszeugnis, das sie zur Aufnahme eines Studiums berechtigt: Im Durchschnitt liegt die Note der Studienanfänger an Universitäten bei 2,22 und an Fachhochschulen bei 2,51. Während die Notendurchschnitte aller Studierenden im Zeitverlauf eher besser geworden sind, lässt sich bei den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften an Universitäten keine derartige Tendenz erkennen; an Fachhochschulen ist der Notendurchschnitt im Zeitverlauf schlechter geworden (Simeaner et al. 2014). Die Schulnoten sind ein Indikator für mögliche Studienleis-

tungen der Studierenden (z. B. Happ et al. 2015) und spiegeln sich auch in den Ursachen für einen Studienabbruch wider. Heublein et al. (2009) stellen eine Tendenz dahingehend fest, dass sich die Ursachen für einen Studienabbruch verändert haben. Während im Jahr 2000 primär eine berufliche Neuorientierung im Vordergrund stand, geben zehn Jahre später ein Drittel der Studienabbrecher an, die geforderte Leistung nicht erbringen zu können.

## BERUFLICHE QUALIFIKATION

Nicht selten verstreicht zwischen dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und der Aufnahme des Studiums ein Zeitraum von mehreren Monaten: Im Mittel waren es im Wintersemester 2012/2013 an Universitäten 10,4 Monate, im Vergleich zu 17 Monaten an Fachhochschulen (Simeaner et al. 2014). Abbildung 1 zeigt, dass Ausbildung und Berufstätigkeit vor der Aufnahme eines Studiums, an der Universität und noch dominanter an der Fachhochschule, eine Rolle spielen und zur Heterogenität der Studierendenschaft maßgeblich beitragen.

Abbildung 1: Aktivitäten vor Aufnahme des Studiums (allgemein)



eigene Darstellung, Datenquelle Simeaner et al. (2014)

Im Fachgebiet Wirtschaftswissenschaften stellt sich das Bild ähnlich, wenngleich verschärft, dar (s. auch Happ et al. 2015; Brückner et al. 2015b): Zwischen dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und der Aufnahme eines Studiums vergehen im Mittel 14,2 Monate bis Studierende das Studium an Universitäten (+3,8 Monate) aufnehmen und 20 Monate bis zur Studienaufnahme an Fachhochschulen (+3 Monate). Dass dieser Anstieg maßgeblich auf einen prozentual höheren Anteil beruflich Qualifizierter zurückzuführen ist, zeigt auch die Abbildung 2 im direkten Vergleich zu den Zahlen aus Abbildung 1.

Abbildung 2 lässt erkennen, dass die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften im Vergleich zu der Studierendenschaft insgesamt überproportional häufig eine Ausbildung absolviert sowie Berufserfahrung gesammelt haben. An den Universitäten ist der Anteil derer, die eine Ausbildung haben, prozentual doppelt so hoch. Auch an den Fachhochschulen weisen die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften einen erhöhten Anteil beruflich Qualifizierter auf, zusätzlich zu der ohnehin schon hohen Quote.

Dass die Bildungsbiographien eine Auswirkung auf die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs haben, zeigen Müller & Schneider (2012): Studierende an Universitäten, die nach dem Abitur einen direkten Einstieg ins Studium gewählt haben, brechen dieses signifikant seltener ab als Studierende, die zuvor eine Ausbildung absolviert oder

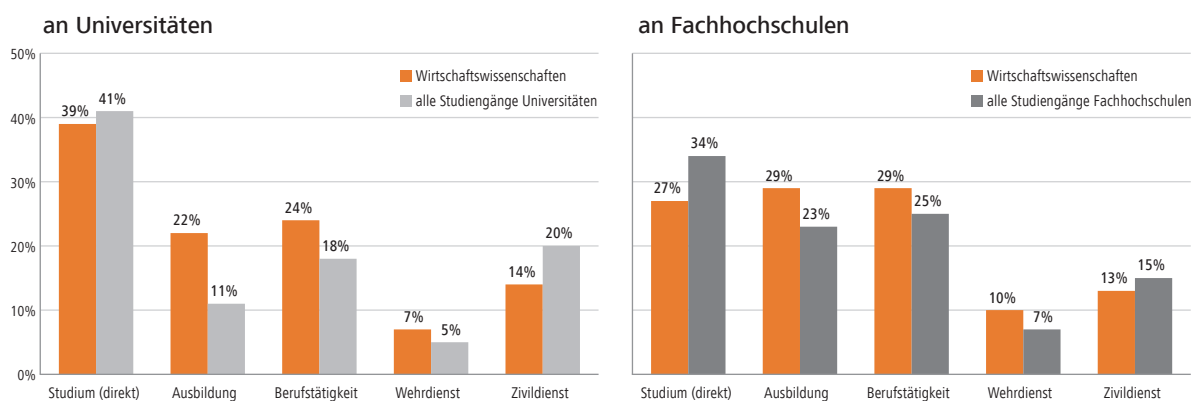
einen alternativen Hochschulzugang gewählt haben. Für Fachhochschulen bestehen diese Zusammenhänge so nicht, es zeigt sich allenfalls, dass Studierende mit einer klassischen Hochschulzugangsberechtigung einem erhöhten Risiko des Studienabbruchs ausgesetzt sind. Die vor dem Studium absolvierte Ausbildung erhöht das Risiko eines Studienabbruchs nicht signifikant. Der Effekt unterschiedlicher Bildungsbiographien ist an den Fachhochschulen insgesamt geringer als an Universitäten. Mit Blick auf die Studienleistungen zeigen sich jedoch durchweg die positiven Effekte des in einer beruflichen Qualifizierung erworbenen Vorwissens auf den Fachkompetenzerwerb bei Studierenden im wirtschaftswissenschaftlichen Studium (z. B. Förster et al. 2015; Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2015b).

Zur Sicherung des Lebensunterhaltes sind Studierende neben dem Studium oftmals erwerbstätig: Im Wintersemester 2012/2013 arbeiten die Studierenden der Universitäten im Durchschnitt 5,1 Stunden wöchentlich außerhalb der Hochschule, an Fachhochschulen 7,3 Stunden. Die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften arbeiten durchschnittlich 1,1 Stunden bzw. 1,7 Stunden in der Woche länger (Simeaner et al. 2014).

## KULTURELLE HERKUNFT

Betriebswirtschaftslehre ist nicht nur bei den deutschen Studierenden im Haupt- und im Nebenfach beliebt,

Abbildung 2: Aktivitäten vor Aufnahme des Studiums



eigene Darstellung, Datenquelle Simeaner et al. (2014)

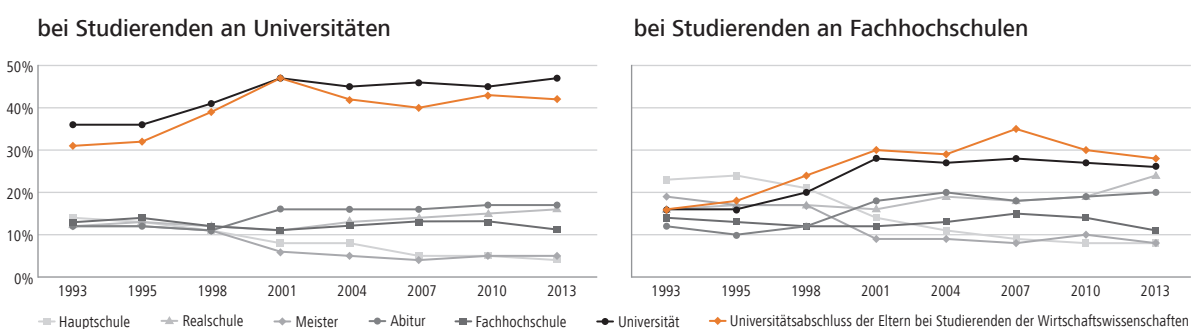
sondern auch bei ausländischen Studierenden. Die Gruppe der Herkunftsländer der Bildungsinländer<sup>10</sup> wird von der Türkei (31 %) angeführt, gefolgt von Italien und Griechenland. China (12 %) führt die Gruppe der Herkunftsländer der Bildungsausländer an, gefolgt von der Russischen Föderation und Österreich (Statistisches Bundesamt 2013).

Die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe sowie sprachliche Kompetenzen sind Teil der migrations- und sprachbedingten Heterogenität der Studierendenschaft. Hieraus ergeben sich zahlreiche Herausforderungen unterschiedlichster Natur: Studienfinanzierung, in der Schule erworbene Kompetenzen, grundsätzliche Motivation für ein Studium in Deutschland. Zusammengefasst führen die vorstehenden Aspekte zu den wesentlichen negativen Effekten auf die Studienleistungen der Studierenden mit einer nicht-deutschen sprachlich-kulturellen Herkunft (Brückner et al. 2015b; Happ et al. 2015) sowie zu einem deutlich erhöhten Abbruchrisiko für ausländische Studierende (Heublein et al. 2004; Heublein 2015). Der Erfolg und die Zufriedenheit mit dem Studium hängt „von lokalen Bedingungen, von der Qualität der Lehre, der Beratung, der Betreuung sowie von sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen – und in starkem Maße selbstverständlich von den individuellen Voraussetzungen der Studierenden“ (TestAS<sup>11</sup>) ab.

## SOZIALE HERKUNFT UND BILDUNGSHINTERGRUND DER ELTERN

Auch wenn eine relative Öffnung der Hochschulen für Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern festzustellen ist, weichen die Anteile der Studierenden aus verschiedenen Schichten nach wie vor stark voneinander ab (Wild & Esdar 2014). Im Wintersemester 2012/2013 gaben 47 % der Studierenden an einer Universität an, dass mindestens ein Elternteil ebenfalls einen universitären Abschluss besitzt. Bei etwa einem Drittel der Studierenden verfügt mindestens ein Elternteil über einen Fachhochschulabschluss (11 %), Meistertitel (5 %) oder Abitur (17 %). Lediglich 20 % der Studierenden kommen aus einem Elternhaus, in dem ein Haupt- (4 %) oder Realschulabschluss (16 %) vorliegt. An Fachhochschulen ist die Heterogenität in diesem Bereich durchaus ausgeprägter: Hier geben lediglich 26 % der Studierenden einen universitären Abschluss der Eltern an, 40 % kommen aus einem Elternhaus, in dem ein Fachhochschulabschluss (11 %), Meistertitel (8 %) oder Abitur (21 %) vorliegt und ein Drittel der Studierenden geben einen Haupt- (8 %) oder Realschulabschluss (24 %) als höchste Qualifikation im Elternhaus an (Simeaner et al. 2014). Nicht nur im Wintersemester 2012/2013, sondern auch im Zeitverlauf zeigt sich das „Mehr“ an Heterogenität an Fachhoch-

Abbildung 3: Bildungshintergrund der Eltern im Zeitverlauf



eigene Darstellung, Datenquelle Simeaner et al. (2014)

<sup>10</sup> Bildungsinländer: Die Hochschulzugangsberechtigung wurde in Deutschland erworben. Bildungsausländer: Die Hochschulzugangsberechtigung wurde im Ausland erworben.

<sup>11</sup> www.testas.de

schulen. Ohne einen Anspruch darauf zu erheben, die einzelnen Bildungshintergründe der Eltern über den Zeitverlauf (1993-2013) deutlich gegeneinander abgrenzbar darzustellen, verdeutlicht Abbildung 3 die erhöhte Divergenz der Bildungsabschlüsse an Fachhochschulen.

Auch wenn in den Wirtschaftswissenschaften lediglich Daten für den jeweils höchsten Bildungsabschluss vorliegen, sind diese, vor allem im Zeitverlauf, recht aufschlussreich. So gaben 42 % der Studierenden an Universitäten und 28 % der Studierenden an Fachhochschulen im Wintersemester 2012/2013 an, aus einem Elternhaus zu kommen, in welchem mindestens ein Elternteil einen universitären Abschluss erworben hat. Damit ist der Anteil an Universitäten geringer und an Fachhochschulen im Vergleich zu allen Studierenden höher. Wie in Abbildung 3 an der orange eingefärbten Linie zu erkennen ist, stellt sich dieser Zusammenhang auch im Zeitverlauf als robust dar; dieses gilt (etwas abgeschwächt) auch weiterhin, wenn die typisch universitären und „vererbten“ Studiengänge, Jura und Medizin, aus der Betrachtung ausgeschlossen werden (Simeaner et al. 2014).

Insgesamt zeigen die Betrachtungen der sozialen Herkunft als Heterogenitätskriterium, dass der von Beck (1986) beschriebene und prognostizierte „Fahrstuhleffekt“, nach welchem das gesamte gesellschaftliche Gefüge seit dem Zweiten Weltkrieg auf einem höheren Niveau angesiedelt ist, im Bildungsbereich nur bedingte Gültigkeit entfaltet (Dittmann et al. 2014). Schließlich sind die Studierenden aus einem Akademikerelternhaus zumindest an den Universitäten im Zeitverlauf stark überrepräsentiert, während der Nachwuchs aus Nicht-Akademikerhaushalten vergleichsweise selten ein Studium aufnimmt. Aber welche Auswirkung hat die Bildungsherkunft auf das Risiko, dass das Studium abgebrochen wird? Studierende, deren Eltern bereits ein Studium absolvierten, dürften vergleichsweise besser über die Anforderungen und Herausforderungen eines Studiums informiert sein. Zusätzlich mag die Hemmschwelle, das Studium endgültig abzubrechen, höher sein, sodass insgesamt ein geringeres Risiko eines Studienabbruchs bestehen dürfte. Die Studie von Müller & Schneider (2012) bestätigt diese Hypothese jedoch nur teilweise. Eng mit der sozialen Herkunft verknüpft ist oftmals auch die finanzielle Situation der Studierenden: An Fachhochschulen geben 30 % der Studierenden ihre finanzielle Situation als das ausschlaggebende Kriterium für einen Studienabbruch an, während dieses an Universitäten lediglich 10 % der Studierenden betrifft.

## STUDIENWAHLMOTIVE UND FACHIDENTIFIKATION

An Universitäten dominiert das Fachinteresse als Motiv für die Studiengangwahl, gefolgt von einer Ausrichtung an den eigenen Fähigkeiten und der Hoffnung, sich durch ein Studium viele berufliche Möglichkeiten für die Zukunft zu sichern. Die Hoffnung auf einen sicheren Arbeitsplatz und die Aussicht auf ein gutes Einkommen rangieren im Mittelfeld, während ein fester Berufswunsch sowie der Wunsch eine Führungsposition zu belegen, eine eher untergeordnete Rolle spielen. Im Vergleich ist an Fachhochschulen die Eröffnung vieler Möglichkeiten vor dem eigentlichen Fachinteresse das wichtigste Motiv. Eine Ausrichtung des eigenen Studiums an den individuellen Fähigkeiten rangiert eher im unteren Mittelfeld, nach der Perspektive auf einen sicheren Arbeitsplatz und ein sicheres Einkommen. Ein fester Berufswunsch und der Wunsch, eine Führungsrolle zu bekleiden, sind auch an Fachhochschulen eher unwichtig (Simeaner et al. 2014).

In den Wirtschaftswissenschaften überwiegt an Universitäten der Wunsch, sich viele Möglichkeiten für die berufliche Zukunft zu eröffnen. Das Fachinteresse ist zweitrangig und die Orientierung des Studiums an den eigenen Fähigkeiten ist, im Vergleich zu den anderen Motiven, nachrangig (Happ et al. 2014). Diese Aspekte unterstützen die Aussage der Einleitung, dass ein wirtschaftswissenschaftliches Studium vermehrt aus Verlegenheit gewählt wird. Heublein et al. (2009, S. 151) stellen eine mangelnde fachliche Studienmotivation (siehe hierzu Kapitel Aktivierende Lehr- und Lernformate) als eine der zentralen Ursachen für einen Studienabbruch im Bereich der Wirtschaftswissenschaften an Universitäten dar. 20 % der Studierenden geben an, dass die mangelnde Studienmotivation ein ausschlaggebendes Abbruchkriterium war. An den Fachhochschulen werden Wirtschaftswissenschaften vorrangig aus fachlichem Interesse gewählt, gefolgt von der Eröffnung vieler Möglichkeiten für die Zukunft; ein fester Berufswunsch sowie das Anstreben einer Führungsposition sind auch hier untergeordnet (Simeaner et al. 2014). Der Unterschied zwischen den Motiven für die Studiengangwahl zwischen Studierenden an Universitäten im Vergleich zu Fachhochschulen dürfte sich aufgrund der unterschiedlich hohen Anteile beruflich Qualifizierter ergeben, die sich unter anderem durch ein stärkeres Fachinteresse auszeichnen (Dittmann et al. 2014). Dennoch geben noch 18 % der

Studierenden an Fachhochschulen eine mangelnde Studienmotivation als Grund für eine frühzeitige Exmatrikulation an (Heublein et al. 2009).

Auf die Frage, ob sie das Studienfach erneut wählen würden, antworten 75 % der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften an Universitäten und 80 % der Studierenden an Fachhochschulen mit „Ja!“. Im Vergleich zu den anderen Fachrichtungen (z. B. Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften, Medizin, Jura) sind dieses die niedrigsten Werte für eine Identifikation mit dem Studienfach. Ebenfalls niedrigere Werte weisen die Studie-

renden der Wirtschaftswissenschaften bei der Frage nach der Studierabsicht auf. Ein weiteres Indiz für die Studiengangwahl aus Verlegenheit: Während insgesamt 58 % der Studierenden an Universitäten in Deutschland einen festen Studierwillen äußerten, sind es in den Wirtschaftswissenschaften 51 %. An Fachhochschulen besteht diese Diskrepanz im Bereich der Wirtschaftswissenschaften nicht. Insgesamt sind die Studierenden dort allerdings eher unsicher bezüglich ihrer Entscheidung, ein Studium aufzunehmen. Hinzu kommen Bedenken beruflich Qualifizierter, ob sie dem geforderten Leistungsniveau entsprechen können (Dittmann et al. 2014).

## ZUSAMMENFASSUNG: WER STUDIERT WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN?

- Zunächst lässt sich festhalten, dass sich das „Wer“ auf ausgesprochen viele Studierende bezieht. Allein aus dem Merkmal „Wirtschaftswissenschaften als Massenfach“ ergeben sich hohe Anforderungen an eine geeignete Auswahl von kompetenzorientierten Lehr- und Prüfungsformaten in der Studieneingangsphase, einschließlich deren didaktischer Herausforderungen.
- Die hohe Anzahl der Studierenden zeichnet sich durch deren starke Heterogenität aus. Besonders relevant für den Studienerfolg sind unterschiedliche Vorkenntnisse, die Leistungsfähigkeit, der sprachlich-kulturelle Hintergrund und die Motivation.
- In den Wirtschaftswissenschaften überwiegt bei den Studierenden der Universitäten der Wunsch, sich viele berufliche Möglichkeiten zu eröffnen, ohne sich zu Beginn des Studiums auf ein Berufsbild festzulegen. Die Studierenden der Fachhochschulen haben ein höheres fachliches Interesse.
- Ein genauerer Blick auf das „Wer“ offenbart ein nahezu ausgeglichenes Geschlechterverhältnis. Im Hinblick auf das Alter fällt auf, dass die Studierenden tendenziell jünger werden, aber der Vergleich zwischen Universität und Fachhochschule zeigt, dass die Studierenden an den Fachhochschulen älter sind.
- Bezüglich der sozialen Herkunft der Studierenden lässt sich konstatieren, dass unterdurchschnittlich viele Studierende der Wirtschaftswissenschaften an Universitäten aus einem Akademikerhaushalt kommen. An Fachhochschulen kommen im Vergleich dazu überdurchschnittlich viele Studierende aus einem Akademikerhaushalt. Dennoch ist der Anteil der Studierenden aus Akademikerhaushalten an Fachhochschulen im Vergleich zu Universitäten geringer. Dieser Umstand sollte bei der Information der Studieninteressierten zu den Anforderungen eines Studiums berücksichtigt werden.
- In den Wirtschaftswissenschaften haben die Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen überproportional häufig eine Ausbildung absolviert, wobei diese Quote an Fachhochschulen höher ist.
- An den letzten Punkt anschließend, zeigt die Betrachtung der Hochschulzugangsberechtigung, dass es diesbezüglich an Universitäten nur wenig Varianz gibt und die allgemeine Hochschulreife in den Wirtschaftswissenschaften dominiert. An den Fachhochschulen ist der Zugang zwar deutlich unterschiedlicher, doch sind die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften überdurchschnittlich häufig im Besitz des Abiturs.
- Ein Blick auf die Noten der Hochschulzugangsberechtigungen der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften zeigt, dass sie im Vergleich zu anderen Fachrichtungen eine höhere Varianz aufweisen und hierdurch Bedarfe mit Blick auf das studienfachbezogene Vorwissen (z. B. im Bereich der Mathematik) resultieren.

Die Erkenntnisse und Implikationen, die sich hieraus ergeben, sind für Universitäten und Fachhochschulen unterschiedlich. Während an Universitäten vor allem die berufliche Qualifizierung vergleichsweise vieler Studierender maßgeblich zur studentischen Vielfalt beiträgt und die Motivation sowie die Identifikation mit dem Studienfach ein großes Thema sind, stellt sich die Gruppenzusammensetzung an Fachhochschulen noch differenzierter dar. Neben dem ebenfalls hohen Anteil beruflich Qualifizierter in den Wirtschaftswissenschaften weisen die Studierenden deutlich unterschiedliche soziale Hintergründe und Bildungsverläufe auf, zudem sind sie an Fachhochschulen tendenziell älter.

Für die Gestaltung der Studieneingangsphase folgt hieraus eine differenzierte Perspektive: An Universitäten erscheint es maßgeblich, das Interesse für das gewählte Studienfach zu wecken oder noch besser schon vor dem Studienbeginn die Informationsbasis bezüglich der Fachinhalte zu stärken, die bereits vorhandenen Kompetenzen beruflich Qualifizierter zu nutzen und weiterzuentwickeln und mit Blick auf die disparaten schulischen Kompetenzen Unterstützungsangebote zu schaffen.

An Fachhochschulen sollte das Hauptaugenmerk auf den unterschiedlichen Bildungsbiographien, sozialen Hintergründen und beruflichen Qualifikationen liegen. Mit Blick auf die Studienorientierung sollte die Informationsbasis bezüglich der Leistungsanforderungen im Studium ausgebaut werden. Da beruflich Qualifizierte eventuell studienfachrelevante Kenntnisse aus der Schule längere Zeit nicht angewandt haben, sind entsprechende Unterstützungsangebote zu schaffen.

Die Lehrenden müssen mit der Heterogenität der Studierendenschaft in Lehre und Prüfungspraxis kompetent umgehen. In den didaktischen Anforderungen an die Konzepte in der Studieneingangsphase muss die studentische Heterogenität explizite Berücksichtigung finden. So stellt sich z. B. die Frage, welche Methoden und Inhalte für Studierende mit verschiedener beruflicher Qualifizierung oder für Studierende aus dem Ausland geeignet sind. Obgleich solche Fragen derzeit sowohl in der theoretischen als auch empirischen Forschung noch offen sind (Dittmann et al. 2014), gibt es in der Hochschulpraxis durchaus erfolgreiche Ansätze, an die angeschlossen werden kann.



*Für die Planung und Durchführung kompetenzorientierter Lehr- und Prüfungsformate in der Studieneingangsphase ergeben sich insbesondere in stark nachgefragten Fächern besondere didaktische Herausforderungen.*



# Spezifische Herausforderungen und studierendenzentrierte Lösungsansätze

Das vorangegangene Kapitel identifiziert drei thematische Schwerpunkte der Studieneingangsphase, die durch die Zusammensetzung der Studierenden der Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften geprägt sind: Studienorientierung vor Studienbeginn, Konzeption und Angebot von Unterstützungsmaßnahmen zur Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen sowie Einsatz von aktivierenden Lehr- und Lernformaten. Der Fokus dieses Kapitels liegt auf der Identifikation besonders nachhaltiger und im Hochschulalltag umsetzbarer Maßnahmen innerhalb der Themenschwerpunkte, die in bestehenden Projekten entwickelt und getestet wurden; Ziel ist es explizit nicht, gelungene Praxisbeispiele aufzulisten und vorzustellen, sondern von ihnen zu „lernen“ und übertragbare Maßnahmen zu identifizieren.

## Studienwahl und Studienorientierung – Herausforderungen und Maßnahmen

AXEL BENNING, MARKUS WESSLER UND PETER ZERVAKIS

*„Hochschulen sollen die Chancen, die die studentische Vielfalt bietet, gezielt nutzen. Dazu gehört eine intensive Beratung für Studieninteressierte und Studierende [...]“  
(HRK-Empfehlungen zur Europäischen Studienreform 2013)*

In diesem Themenschwerpunkt gilt es, Instrumente zur Studienorientierung herauszuarbeiten, die Studieninteressierte der Wirtschaftswissenschaften aktiv bei der Studienwahl unterstützen. Zudem sollen Vor- und Nachteile der Instrumente thematisiert und didaktische sowie institutionelle Herausforderungen und Rahmenbedingungen definiert werden.

In der Praxis finden sich unterschiedliche Maßnahmen der Studienwahlunterstützung und Studienorientierung: Schnupperstudium, Schnuppertage, Schülerinformationstage, Online Self Assessments (OSA) sowie Beratungsangebote. Was soll durch diese Maßnahmen erreicht werden? Hierbei gilt es, zweierlei Ziele zu unterscheiden:

Zum einen können Maßnahmen der Studienorientierung primär auf die Vermittlung von allgemeinen studienrelevanten sowie fachspezifischen Informationen ausgerichtet sein. Andererseits kann das Ziel auch sein, eine Passung zwischen den persönlichen Eigenschaften der Studierenden und den Studienfächern herzustellen (Hell 2009). Auf diesen Wegen sollen die Studienerfolgsquote erhöht, die studienfachbezogene Leistungsmotivation gesteigert und die Studienzufriedenheit verbessert werden. Für die Wirtschaftswissenschaften entfalten diese Aspekte vor dem Hintergrund der teilweise vorhandenen Studienfachwahl aus Verlegenheit besondere Relevanz – vor allem an Universitäten.

<sup>12</sup> Praxisbeispiele zu unterschiedlichen Phasen des Studiums befinden sich in der Good Practice Datenbank des HRK-Projekts „nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“: [www.hrk-nexus.de](http://www.hrk-nexus.de).

## WELCHE FORDERUNGEN UND ERWARTUNGEN RICHTEN SICH AN MASSNAHMEN ZUR STUDIENORIENTIERUNG IM FACHGEBIET WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN?

- „Wirtschaftswissenschaften“ umfassen eine Vielzahl von unterschiedlichen Studienfächern und Ausrichtungen: Bei der Studienorientierung sollten die Unterschiede und Gemeinsamkeiten (auch hochschulübergreifend) betrachtet werden. Zudem ist die Passung zwischen dem Studium der Wirtschaftswissenschaften (oder einem Teilbereich) und den Interessen sowie Fähigkeiten der Studieninteressierten zu thematisieren.
- Es müssen Informationen darüber geliefert werden, was das Studium der Wirtschaftswissenschaften bzw. eines Teilaspektes beinhaltet, wie es organisiert ist und wie es sich hinsichtlich der Hochschularten (Universität und Fachhochschule) unterscheidet.
- Die Leistungsanforderungen sollten deutlich werden; hierzu zählen auch Mindestvoraussetzungen und/oder erforderliche Vorkenntnisse.
- Die beruflichen Anforderungen, die an Wirtschaftswissenschaftler gestellt werden, sollten in Form von potentiellen und realistischen Beschäftigungsmöglichkeiten herausgestellt werden.

Im Folgenden werden unterschiedliche Ansätze daraufhin untersucht, welche der Forderungen und Erwartungen, die sich an Orientierungsmaßnahmen richten, angesprochen und erfüllt werden. Zusätzlich werden deren didaktische Herausforderungen sowie institutionellen Rahmenbedingungen betrachtet.

## STUDIENINFORMATIONSTAGE UND SCHNUPPERVERANSTALTUNGEN

Informationstage an Hochschulen können in einem modular nutzbaren Baukasten-System organisiert werden, indem unterschiedliche Aktivitäten (Gespräche mit Studierenden, Campus- oder Bibliotheksführungen, Besuch von Schnuppervorlesungen) auf einer gemeinsamen grundlegenden Informationsveranstaltung aufbauen (Bayindir 2014). Informationstage bieten vor allem die Möglichkeit, große Gruppen mit allgemeinen Informationen zu der jeweiligen Hochschule zu versorgen. Durch das Einbeziehen von Studierenden kann (in kleineren Gruppen) auf individuelle Fragen zu den Voraussetzungen und Mindestanforderungen eines Studienfaches eingegangen werden. Zudem ermöglicht der Austausch mit Studierenden, Berichte über die Hochschule und das Studienfach aus „erster Hand“ zu erhalten.

Hierzu muss dafür gesorgt werden, dass viele Studierende als fachliche Ansprechpartner für die Studieninteressierten auf dem Campus zur Verfügung stehen. Zudem sollten ein oder mehrere Hochschulangestellte eingesetzt werden, die auch im Vorfeld den Kontakt zu den Schulen des Hochschulstandorts herstellen und die Beziehungen pflegen.

Zumeist finden viele der Informationsveranstaltungen parallel statt, sodass durch die Besucher vorab Auswahlentscheidungen getroffen werden müssen. Das führt dazu, dass weniger „bekannte“ Fachrichtungen tendenziell schwach besucht werden, während andere überlaufen sind, wie Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre. Wünschenswert wäre, dass Hochschulen die Informationen über Studienmöglichkeiten im Bereich Wirtschaftswissenschaften bündeln und Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer Studienfächer darlegen würden. Zudem könnten hochschulübergreifend – über das eigene Profil hinaus – die Voraussetzungen und Bedingungen anderer studierbarer Fachrichtungen vorgestellt werden, um das gesamte Spektrum der Wirtschaftswissenschaften aufzuzeigen. Relevant hierbei ist auch, Studieninteressierte frühzeitig über Anschlussmöglichkeiten nach dem Bachelor zu informieren.

Als Bestandteil von Informationstagen ist oftmals der Besuch einer Schnuppervorlesung vorgesehen, um einen Einblick in die Hochschullehre und die fachspezifischen Inhalte zu ermöglichen. Manche Hochschulen bieten sogar ganze Schnuppersemester an. Wird die Veranstaltung extra zu diesem Zweck konzipiert, ist sie nicht authentisch, und besuchen Gäste reguläre Veranstaltungen, so sind diese, je nach Zeitpunkt des Infotages, oftmals fachlich zu anspruchsvoll. Die Aufgabe, die eine

Hochschule lösen muss, besteht darin, geeignete Veranstaltungen auszuwählen: Die Studieninteressierten sollen möglichst viele authentische Einblicke erhalten, ohne überfordert zu werden. Hierzu sollten in den Wirtschaftswissenschaften Angebote unterschiedlicher Studienrichtungen erfolgen.

Der Besuch eines Studieninformationstages sollte demnach im Vorfeld (an der Schule, durch Informationsveranstaltungen z. B. bei der Bundesagentur für Arbeit oder den Hochschulen selbst) gründlich vorbereitet werden, um die individuelle Informationslage der Studieninteressierten tatsächlich zu verbessern. Insgesamt zeigt sich, dass Informationstage zur Studienorientierung vor allem dazu geeignet sind, allgemeine Informationen zu Studium und Lehre an einer spezifischen Hochschule bereitzustellen und einen Kontakt zu Studierenden herzustellen. Für das Herbeiführen einer individuellen Passung zwischen den Fähigkeiten eines Besuchers und einem geeigneten Studienfach ist der Studieninformationstag zu standardisiert und erfordert im Vorfeld viele unfundierte Auswahlentscheidungen.

Ganze Schnuppersemester wiederum eignen sich sowohl als Einblick in den Hochschulalltag als auch für einen fachlichen Einstieg, und das für studieninteressierte Schüler wie auch für bereits beruflich Qualifizierte<sup>13</sup>.

## ONLINE STUDIENWAHL ASSISTENTEN

Eine weitere Möglichkeit der Studienorientierung bilden internetbasierte Studienwahl-Assistenten. Mittels Online Self Assessments (OSA) testen die Interessenten, ob sie für eine Studienrichtung geeignet sind (einen aktuellen Überblick s. in Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2015b). Laut Hell (2009) haben sich drei unterschiedliche Klassen an Tests herausgebildet: 1:1, d. h. ein Fach an einer Hochschule; x:1, d. h. mehrere Fächer an einer Hochschule; x:x, d. h. mehrere Fächer an mehreren Hochschulen. Zudem muss unterschieden werden, ob die Tests lediglich über Inhalte, Anforderungen und andere Dinge informieren oder ob eine Passungsanalyse zwischen individuellen Merkmalen und den Studienanforderungen im Vordergrund steht.

Im Rahmen von „StuduKo - Studierfolg durch Kompetenz“ bietet beispielsweise die Westsächsische Hochschule Zwickau<sup>14</sup> ein OSA für unterschiedliche Studienfächer an. Die Fragen im Test für BWL umfassen inhaltliche Aspekte (z. B. Mathematik, Englisch und Recht) und organisatorische Belange (z. B. die Art des Abschlusses, Dauer des Studiums, Beschäftigungsfelder). Durch die Kombination dieser Fragetypen werden sowohl fachlicher Kenntnisstand der Studierenden abgefragt als auch Informationen über das Studium an sich gegeben. Dies



Informationstage zur Studienorientierung eignen sich dazu, allgemeine Informationen zu Studium und Lehre an einer spezifischen Hochschule bereitzustellen und einen ersten persönlichen Kontakt zu Studierenden und anderen Hochschulangehörigen herzustellen.

<sup>13</sup> Beispielsweise: Goethe-Universität Frankfurt „GoWiWi“; [www.uni-frankfurt.de](http://www.uni-frankfurt.de).

<sup>14</sup> [www.fh-zwickau.de](http://www.fh-zwickau.de). Ähnliche Tests bieten auch zahlreiche Bundesländer und andere Hochschulen an.

ermöglicht es den Studierenden, sich ein Bild von Studieninhalten zu machen und ihre Erwartungen an das Studium abzugleichen.

Tests, die zu einem Abgleich von Studienganganforderungen und persönlichen Eigenschaften führen, sind beispielsweise der „SIT – Studium Interessententest<sup>15</sup>“, den die HRK zusammen mit ZEIT ONLINE verantwortet, sowie der Orientierungstest des Landes Baden-Württemberg „was-studiere-ich.de“. Beide basieren auf dem Interessenstrukturmodell von Holland (1997), nach dem sich Personen anhand von drei aus sechs unterschiedlichen Interessenfeldern<sup>16</sup> charakterisieren lassen. Über einen Abgleich dieser persönlichen Interessen mit einzelnen Berufsfeldern wird versucht, eine möglichst hohe Passung zu erreichen (Hell 2009).

Inwieweit tragen OSA zur informierten Studienwahl bei? Die Tests, die Informationen liefern, nachdem ein OSA für einen Studiengang ausgewählt wurde, stellen typbedingt keine Informationen zu den unterschiedlichen Bereichen der Wirtschaftswissenschaften und auch keine Informationen zu den unterschiedlichen Hochschularten zur Verfügung. Wie etwa der Test der Westsächsischen Hochschule Zwickau zeigt, liegt der Fokus auf den Leistungsanforderungen und der Information zu Studienbedingungen, auch die beruflichen Perspektiven werden eingeschlossen. Tests, die die Passung ansprechen, sind geeignet, um zunächst bei der Wahl eines passenden Studiengangs zu unterstützen. Wie das Ergebnis der

Tests ausfällt (z. B. BWL oder VWL), liegt zum einen an der Testkonstruktion selbst und zum anderen an der Ernsthaftigkeit der Bearbeitung.

Im Vergleich zu Studieninformationstagen können die Tests individuelle Eigenschaften der Interessenten berücksichtigen. Durch die reine Online-Struktur findet allerdings kein Austausch mit Studierenden statt, der eventuelle Ängste bezüglich der Leistungsanforderungen relativieren könnte. Vor diesem Hintergrund könnten Tests, die auf Basis von Aufgaben das Leistungsniveau suggerieren, auch abschreckend wirken, aber durchaus dazu beitragen, die fachliche Passung für das gewünschte Studium kritisch überprüfen zu können.

## STUDIENBERATUNG

Letztlich gibt es noch individuelle Beratungsangebote durch die Hochschulen selbst. Diese sind in der Regel bereits etabliert, können aber nur bedingt allen Anfragen gerecht werden. Die Studienberatung erfordert ein hohes Maß an Beratungskompetenz, um durch eine gute Gesprächsführung die Interessen und Bedürfnisse der Studieninteressierten herauszufiltern. Insbesondere bei beruflich Qualifizierten sind neben Fragen zur Studienorganisation, Studieninhalten und Finanzierungsmöglichkeiten auch jene der Zulassung und Anrechnung von besonderem Interesse (Wiesner 2015).



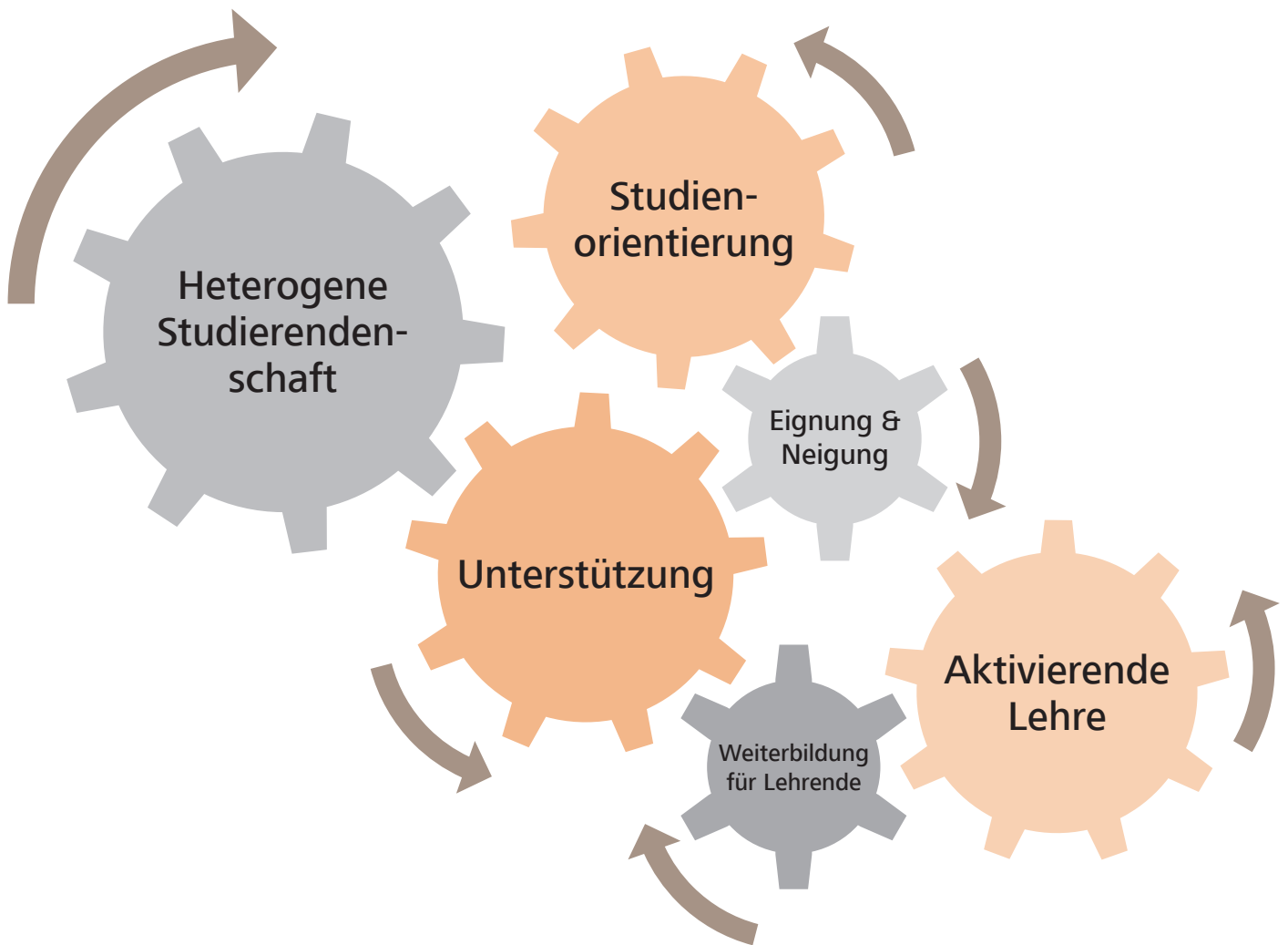
*Im Rahmen der Studienorientierung kann eine Beratung über die Anforderungen und Ziele des Studiums informieren, das Profil einzelner Studiengänge mit den Neigungen und Fähigkeiten der Studieninteressierten abgleichen und damit Studienabbrüchen vorbeugen.*

<sup>15</sup> [www.hochschulkompass.de](http://www.hochschulkompass.de).

<sup>16</sup> Interessenfelder: praktisch-technisch, wissenschaftlich, künstlerisch-sprachlich, sozial, unternehmerisch, ordnend-verwaltend.



## Maßnahmenkoffer



### Studienorientierung:

Ein Mix an Maßnahmen erreicht die „richtigen“ Studierenden

Interesse wecken und Studienmotivation hinterfragen ✓

Fachprofile der Teilstudiengänge berücksichtigen ✓

Eignungsfeststellung ✓

Wahl der geeigneten Hochschulart ✓

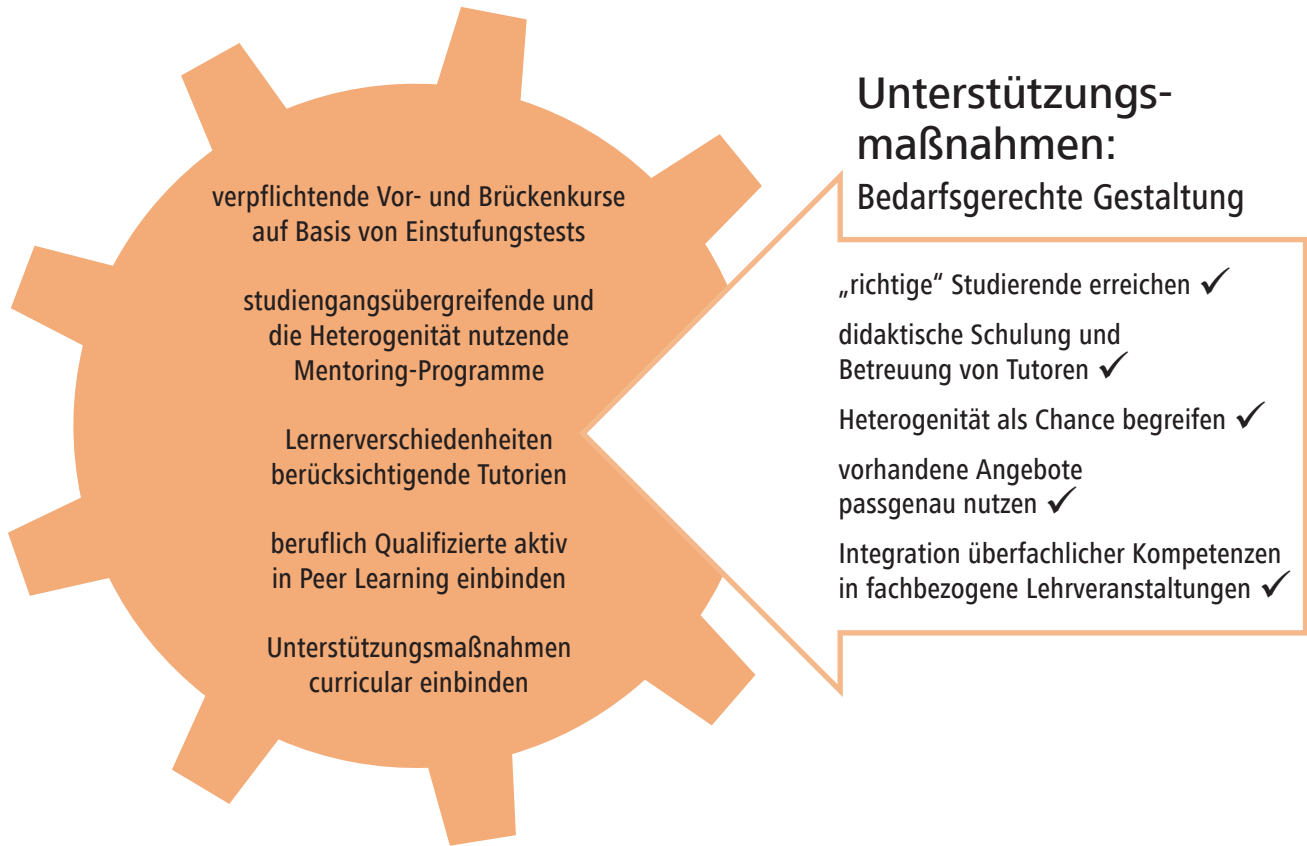
Auswahl einer geeigneten Hochschule ✓

hochschul(arten)übergreifende  
Studieninformationstage

Schnupperversammlungen

Studien(verlaufs)beratung

Online Studienwahl Assistenten  
(interessens- und/oder kompetenzgeleitet;  
Neigung und/oder Eignung)



## Aktivierende Lehr-Lernformate:

### Handlungsfelder & Optionen

Lehrveranstaltungen gut planen	Veranstaltungsstrukturen anpassen (z. B. Sandwich-Methode, Blended Learning, Planspiele) Abläufe transparent kommunizieren Feedbackinstrumente implementieren
Förderung der Motivation und aktiven Beteiligung der Studierenden	Impulsdidaktik nutzen (z. B. Ampelabfrage, Buzz-Groups, Fußnotenreferate) semesterbegleitende Testate Selbstlernplattformen
Flexibilisierung der Curricula	Gestaltungsspielräume nutzen (z. B. Teamteaching, modulübergreifende Prüfungsformate, Module über mehrere Semester)
hochschuldidaktische Weiterbildung der Lehrenden	Anreizsysteme für Lehrende schaffen (z. B. Ziel- und Leistungsvereinbarung, Deputatsreduktion, Lehrpreise)



**nexus**



# MASSNAHMEN

## EIN MIX ERREICHT DIE „RICHTIGEN“ STUDIERENDEN

Die vorgestellten Instrumente unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Eigenschaften und dem Grad der Individualisierung. Während Beratungsangebote und ein Teil der OSA vergleichsweise detailliert auf individuelle Bedürfnisse/Bedarfe abgestimmt werden können, richten sich Schnupper-/Schülerveranstaltungen an eine Vielzahl von Interessenten.

Für die Studienorientierung im Bereich Wirtschaftswissenschaften lässt sich festhalten, dass ein Instrument nicht allen Anforderungen gerecht werden kann, sodass ein Maßnahmenmix angestrebt werden sollte, der Studieninteressierten folgende Informationen transparent kommuniziert und so die Wahl des passenden Studiums unterstützt:

### **1 Interesse wecken und Studienmotivation hinterfragen**

Vor Studienbeginn ist die Feststellung der Motivation für das angestrebte Studienfach im Bereich der Wirtschaftswissenschaften wesentlich. Das entsprechende fachimmanente Studieninteresse ist Grundvoraussetzung für eigenverantwortliches und selbstorganisiertes Lernen und verhindert die Aufnahme des Studiums aus den „falschen“ Gründen. In diesem Zusammenhang sollten die beruflichen Anforderungen, die sich durch ein Studium der Wirtschaftswissenschaften ergeben, in Form von potentiellen und realistischen Beschäftigungsmöglichkeiten herausgestellt werden, um Studieninteressierten die Perspektiven über die Hochschule hinaus aufzuzeigen.

### **2 Fachprofile der wirtschaftswissenschaftlichen Studienrichtungen berücksichtigen**

Bei der Studienorientierung sollten die fachlichen und methodischen Unterschiede und Gemeinsamkeiten (auch hochschulübergreifend und in Richtung der Beschäftigungsbefähigung) der Teilbereiche der Wirtschaftswissenschaften betrachtet und transparent kommuniziert werden. Studieninteressierten wird damit die Entscheidung für eine Studienrichtung (BWL, VWL etc.) oder zunächst zur Aufnahme eines breit angelegten Studiums der Wirtschaftswissenschaften erleichtert.

### **3 Eignungsfeststellung**

Neben dem grundlegenden Interesse und der Neugier für das angestrebte Studienfach sind in den Wirtschaftswissenschaften ebenso fachliche wie methodische Fähigkeiten wesentlich für den Studienerfolg. Die Feststellung der grundlegenden Eignung für den angestrebten Studiengang ist daher vorab zu prüfen und Mindestanforderungen und/oder erforderliche Vorkenntnisse transparent zu kommunizieren.

### **4 Wahl der geeigneten Hochschulart**

Informationsangebote, Beratungsformate und Tests sollten differenzierte Empfehlungen aussprechen, ob der Studieninteressierte entsprechend seiner Interessen und Kompetenzen ein erkenntnisorientiertes Studium an einer Universität oder ein anwendungsorientiertes an einer Fachhochschule aufnehmen sollte (insofern dies nicht durch den Hochschulzugang determiniert ist).

### **5 Auswahl einer geeigneten Hochschule**

Die Auswahl der geeigneten Hochschule findet entsprechend deren Lehrprofil und fachlicher Schwerpunktsetzung statt. Studieninteressierte sollten darüber informiert werden, was das Studium der Wirtschaftswissenschaften bzw. eines Teilaspektes an der jeweiligen Hochschule beinhaltet und wie es organisiert ist.



Begleitete Peer Learning-Arrangements können helfen, unterschiedliche Vorkenntnisse und Kompetenzen der Studierenden aktiv und gezielt auszugleichen.

**Eine spezifische Ausgestaltung des Maßnahmenmix könnte folgende Aspekte berücksichtigen:**

- Studieninteressentests sowie daran anschließende fachspezifische und fachübergreifende OSA können gewährleisten, dass die Studierenden sich mit dem Studienfach und dessen Anforderungen auseinandergesetzt haben und die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium kennen.
- Ausgewählte Einführungsvorlesungen als verstetigte Schnupperversammlungen können im gesamten Semester zur Studienorientierung angeboten werden.
- Zudem sollten Hochschulen über die Durchführung gemeinsamer Angebote nachdenken, sodass in Form von z. B. hochschulübergreifenden Informationstagen oder einer (regionalen) „Messe“ nicht nur eine Hochschule ihre Studienprogramme präsentiert, sondern hochschul(arten)übergreifend Informationen, Leistungsanforderungen und die Art und Weise der Konzeption von Lehrveranstaltungen direkt durch die Interessenten verglichen werden können. Online-Tools wie beispielsweise der Hochschulkompass<sup>17</sup> unterstützen eine strukturierte Suche.



Studierende profitieren und lernen in Kleingruppen von- und miteinander, was zur Förderung unterschiedlicher überfachlicher Kompetenzen führen kann.

<sup>17</sup> [www.hochschulkompass.de](http://www.hochschulkompass.de).

# Unterstützungsangebote zur Förderung fachlicher und überfachlicher studienrelevanter Kompetenzen

JOSHUA BEILENHOF, FRANK DELLMANN, ANDREAS WILMS UND EVELINE WUTTKE

*„Eigenständiges Lernen wird nicht allein durch spezifische Lehrstrategien und -methoden unterstützt, sondern erfordert auch eine Bandbreite von Beratungs- und Unterstützungsangeboten für Studierende.“  
(HRK-Entscheidung zur Weiterführung der Bologna-Reform 2010)*

Dieser Themenschwerpunkt befasst sich mit dem Angebot von Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen für Studierende der Wirtschaftswissenschaften zur Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. Neben den institutionellen Rahmenbedingungen wie deren Finanzierung sind es vor allem didaktische Herausforderungen, die an dieser Stelle Beachtung finden müssen.

In den Wirtschaftswissenschaften sind Unterstützungsangebote zum Schließen bestehender fachlicher Wissenslücken ebenso relevant wie Angebote zur Förderung methodischer und Selbstmanagement-Kompetenzen (Brückner et al. 2015a; Happ et al. 2015). Martschink (2015) weist zudem darauf hin, dass bei vielen Studienanfängern speziell im Bereich Mathematik große Probleme vorhanden sind und die Studierenden fachlich nicht ausreichend motiviert sind, bestehende Wissenslücken nachhaltig zu schließen und sich intensiv mit der Thematik zu beschäftigen. Neben den fachlichen Anforderungen sind allerdings auch organisatorische Herausforderungen beim Übergang von der Schule in die Hochschule zu bewältigen, beispielsweise die Erstellung eines realistischen Stundenplans (Martschink 2015). Die Gruppe der beruflich Qualifizierten weist zudem einen spezifischen Beratungsbedarf hinsichtlich des Übergangs in das Hochschulsystem auf. Nicht selten besteht bei beruflich Qualifizierten und insbesondere bei jenen, die ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung an die Hochschulen kommen, eine erhöhte Unsicherheit, den (unbekannten) Leistungsanforderungen sowohl fachlicher Art als auch in Aspekten der Studienorganisation gerecht werden zu können (Dittmann et al. 2014; Wiesner 2015).

Nur wenn es den Hochschulen gelingt, unterschiedliche Vorkenntnisse und Kompetenzen der Studierenden im ersten Studienjahr aktiv und gezielt auszugleichen, ist es möglich, dass dem Großteil der Studierenden tatsächlich auch der Abschluss eines fachlich anspruchsvollen und qualitativ hochwertigen Studiums gelingt. In der Praxis haben sich hierzu bereits etliche Formate herausgebildet, z. B. Vor- und Brückenkurse, Propädeutika, Mentoring-Programme, Tutorien, Lernzentren, Peer Learning und Beratungsangebote. Alleine diese kurze Auflistung von Maßnahmen verdeutlicht die Bandbreite an Möglichkeiten. Während in Vor- und Brückenkursen fachspezifische Inhalte auf freiwilliger Basis aufgefrischt werden, sind Propädeutika oftmals Pflichtelemente, die vor dem fachinhaltlichen Studium zu absolvieren sind. Beratungsangebote und Mentoring-Programme stellen vergleichsweise selten die Fachinhalte in den Vordergrund, sondern vielmehr organisatorische und soziale Aspekte.

In Analogie zum vorhergehenden Kapitel werden im Folgenden unterschiedliche Beispiele von Unterstützungsmaßnahmen daraufhin analysiert, ob die Erwartungen an sie erfüllt werden. Im Gegensatz zu den Maßnahmen der Studienorientierung spielt die hochschuldidaktische Komponente bei den Unterstützungsmaßnahmen auf allen Ebenen (Lehrende, Tutoren, Mentoren) eine wichtige Rolle. Hierfür ist es erforderlich, dass Anreize (z. B. Deputatsreduktion) geschaffen werden, damit Lehrende hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote wahrnehmen und diese im Anschluss Anwendung finden.

## WELCHE ERWARTUNGEN RICHTEN SICH AN UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTE IM BEREICH DER WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN?

- Um den „Kulturschock“ beim Übergang von der Schule in die Hochschule abzufedern, sollten Maßnahmen etabliert werden, die die Orientierung der Studierenden von Beginn ihres Studiums an unterstützen und deren Selbstmanagement-Kompetenzen fördern.
- Passgenaue Unterstützungsangebote in den Wirtschaftswissenschaften sollten auf den vorab ermittelten Vorkenntnissen der Studierenden aufbauen und Lernerverschiedenheiten berücksichtigen; Ziel sollte es sein, die unterschiedlichen fachlichen Kenntnisstände anzugleichen.
- Auch das Erlernen von Lern- und Arbeitstechniken sollte Teil von Unterstützungsangeboten sein.
- Die Förderung von Fach-, Methoden- und Selbstmanagement-Kompetenzen im Rahmen der Unterstützungsmaßnahmen muss eng an das Curriculum bzw. die einzelne Veranstaltung gekoppelt sein.
- Die Kompetenzen beruflich Qualifizierter sollten bei der Konzeption von Maßnahmen auch als „Ressource“ wahrgenommen werden.

## UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTE ZUR FÖRDERUNG FACHLICHER KOMPETENZEN

Bei den Unterstützungsangeboten zur Förderung fachlicher Kompetenzen muss unterschieden werden, ob es sich um Maßnahmen handelt, die dem Studium vorgelagert sind, oder um solche, die veranstaltungsbegleitend stattfinden. Zu den vorgelagerten Angeboten zählen vor allem Vorkurse sowie fachspezifische Propädeutik. Semester- und veranstaltungsbegleitende Maßnahmen können vor allem durch Peer Learning-Settings beschrieben werden, auch einzelne Tutorien und Brückenkurse sowie die individuelle Unterstützung durch Lern- oder Methodenzentren fallen in diesen Bereich.

### Semester- und veranstaltungsvorgelagerte Maßnahmen

Dem Semester oder den Vorlesungen vorgelagerte Maßnahmen dienen in der Regel dem Auffrischen von bereits vorhandenem (schulischen) Wissen, um die Kenntnisstände innerhalb einer Kohorte zu nivellieren. Derartige Angebote finden in der Regel auf freiwilliger Basis statt. Um hier den individuellen Bedarf zu ermitteln, können Selbsttests helfen, die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten einzuschätzen.

Beispielsweise werden bereits an vielen Hochschulen Unterstützungsangebote im Bereich Mathematik angeboten, um „Ungleichheiten in den Bildungsvoraussetzungen zu kompensieren und eine rasche und motivierende

Eingliederung in das Studium zu unterstützen, ohne dessen fachlichen Standard zu senken“ (Universität Kassel<sup>18</sup>). Vorkurse finden häufig in Abstimmung mit curricularen Veranstaltungen statt. Die Forderung nach einer engen Anbindung an das Curriculum ist somit erfüllt, auch wenn die Teilnahme an den Vorkursen in der Regel fakultativ ist. Die Herausforderung ist es, die „richtigen“ Studierenden zu erreichen. Laging & Voßkamp (2013) führen in einer Studie zur Nutzung fakultativer Angebote (Mathetreff, Zusatzaufgaben und wöchentliche Testate) in den Wirtschaftswissenschaften an der Universität Kassel aus, dass die meisten Unterstützungsangebote von Studierenden aus höheren Semestern mit bereits erfolglosen Klausurversuchen wahrgenommen werden. Darüber hinaus lassen sich die Nutzer vier unterschiedlichen Typen zuordnen: Selbst-Lerner, Traditionelle Lerner, Alles-Nutzer und Passiv-Nutzer. Im Gegensatz zu Selbst-Lernern, die gut organisiert, strukturiert und eher weniger auf Unterstützung angewiesen sind, zeichnen sich die Passiv-Nutzer durch ein Minimalkonzept – mit entsprechenden Misserfolgsquoten – aus. Traditionelle Lerner nutzen in der Regel nur klassische Angebote wie z. B. Tutorien, Alles-Nutzer nehmen alle Angebote wahr.

Der Erkenntnis über die unterschiedliche Inanspruchnahme der Unterstützungsmaßnahmen von heterogenen Lernergruppen sollte mit unterschiedlichen didaktischen Konzepten Rechnung getragen werden. Wohingegen die einen mit Arbeitshilfen zum Selbstlernen, d. h. vielen Aufgaben und Problemstellungen sowie Literaturhinwei-

<sup>18</sup> www.uni-kassel.de.

sen, zu versorgen sind, steht bei anderen die Motivation für die Fachinhalte im Vordergrund. Entsprechend sollten die didaktischen Weiterbildungsveranstaltungen für die Lehrenden konzipiert sein. Der sogenannte „Matthäus-Effekt<sup>19</sup>“ führt dazu, dass ohnehin schon starke Studierende durch die Inanspruchnahme von Tutorien deutliche Vorteile erlangen, während schwache Studierende eher weniger Nutzen aus Unterstützungsangeboten ziehen (Happ et al. 2015). Hierbei frequentieren leistungsstarke Studierende ein Tutorium häufiger als schwache Studierende. Die Kommunikation der Unterstützungsangebote sollte daher zielgruppenspezifisch angepasst werden (Gerholz 2014).

Im Vergleich zum Studium der Wirtschaftswissenschaft sind in einigen ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen Mathematik-Einstufungstests und -Vorkurse obligatorische Bestandteile des Studiums. Die Einstufungstests sind zwar Bestandteil des Studiums, nicht aber Bestandteil der Zulassung; sie dienen einzig der Einschätzung des Vorwissens und sind daher sowohl für Studierende als auch für Lehrende äußerst aufschlussreich. Erkenntnisse aus bestehenden Projekten deuten darauf hin, dass die Studierenden ihr mathematisches Vorwissen überschätzen (Reader zur QPL-Fachtagung „Lehr- und Lernformen“ 2015).

### Vorlesungs- und semesterbegleitende Maßnahmen

Tutorien, die eine Veranstaltung begleiten, und Brückenkurse, um zusätzliche Inhalte zu erarbeiten, sind semesterbegleitende Unterstützungsmaßnahmen. Darüber hinaus können Leistungen von Lern- und Methodenzentren bei spezifischen Fragestellungen in Anspruch genommen werden. Neben den inhaltlichen Aspekten haben beispielsweise Erfahrungen des Projekts „Förderung von Lern- und Arbeitsstrategien im Fach Wirtschaftsmathematik“ des Kompetenzzentrums Hochschuldidaktik für Mathematik<sup>20</sup> gezeigt, dass sich viele Probleme der Studienanfänger nicht aus der „zu schweren Mathematik“, sondern aus ungünstigen methodischen Herangehensweisen der Studienanfänger ergeben. Neben einer

Überforderung der Studierenden bezüglich der Gestaltung ihres Lernprozesses fehlen ihnen in Selbstlernphasen Strategien zur Bewältigung der Modul Inhalte. Dieses wird durch die Studie von Öhlschlegel-Haubrock et al. (2014) unterstützt, die nahelegt, dass durch unterstützende, semesterbegleitende Mentorenformate die Kompetenzen der Studierenden als aktive Lernende unterstützt werden.

Im Unterschied zu den zuvor beschriebenen Vorkursen sind vorlesungs- und semesterbegleitende Maßnahmen oftmals Bestandteile von Pflichtveranstaltungen. Auch wenn der Besuch eines begleitenden Tutoriums häufig optional ist, verändert dieser Umstand deren Charakter: Die Tutorien erfahren im Vergleich zu Vorkursen eine erhöhte Aufmerksamkeit, weil die Lehrveranstaltung das Niveau direkt vorgibt und ein unmittelbarer Zusammenhang zur Modulprüfung besteht. Der enge Bezug zu den Lehrveranstaltungen dürfte in der Regel für eine entsprechende Einbettung der Thematik sorgen.

Ein Tutorium ist besonders dann hilfreich für die Studierenden, wenn es auf die Lernerschiedenheiten eingehen kann. Um dies zu erreichen, sind Tutorenschulungen unerlässlich.

## FÖRDERUNG ÜBERFACHLICHER KOMPETENZEN

Neben den Fachinhalten sollen im Studium auch fachübergreifende Schlüsselkompetenzen weiterentwickelt werden. Diese umfassen Selbstkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz<sup>21</sup>.

Vielorts profitieren und lernen Studierende in begleiteten Peer Learning-Arrangements, wie der Arbeit in Kleingruppen, von- und miteinander, was zur Förderung unterschiedlicher überfachlicher Kompetenzen führen kann. Während die Kompetenzen beruflich qualifizierter Studierender in Fachtutorien vergleichsweise seltener

<sup>19</sup> Der Matthäus-Effekt entstammt dem biblischen Gleichnis im Matthäus-Evangelium (Kapitel 25, Vers 29). Heute assoziiert man damit das Prinzip der positiven Rückkopplung (Erfolg führt zu Erfolg).

<sup>20</sup> www.khdm.de

<sup>21</sup> Die Kompetenzbegriffe werden nicht einheitlich definiert: Selbstkompetenz kann Selbstmanagement, Leistungsbereitschaft, fachliche Flexibilität, Mobilität, Kreativität, Empathie und ethisches Verhalten umfassen. Methodenkompetenz lässt sich als ein Bündel von Lernstrategien, Medienfertigkeiten, Informationsgewinnung, Planungs-, Projekt- und Innovationsmanagement sowie Lehr-, Beratungs- und Forschungsfähigkeiten fassen und Sozialkompetenz beinhaltet Transfer-, Team-, Konflikt-, Moderations- und Führungsfähigkeiten, unternehmerisches Verhalten, internationale Orientierung und Mehrsprachigkeit (u. a. ZEvA - Zentrale Evaluierungs- und Akkreditierungsagentur Hannover; Amann et al. (2004).; weitere Definitionen finden sich bei Weinert (2001) oder Orth (1999)).

eine maßgebliche „Ressource“ darstellen, sind ihre Fähigkeiten in Kleingruppen sehr wertvoll: Anders als Schüler beispielsweise haben beruflich Qualifizierte deutlich mehr Erfahrung mit Teamarbeit, Konflikt- und Selbstmanage-

ment. Zudem können sie auf reale Praxiserfahrungen zurückgreifen und diese in der Arbeitsgruppe mit den abstrakten Inhalten verknüpfen (Seidel 2015).

## MASSNAHMEN

### BEDARFSGERECHTE GESTALTUNG

Festzuhalten ist, dass nicht allein das Angebot an Unterstützungsmaßnahmen der entscheidende Faktor ist, sondern bestimmte Anforderungen erfüllt sein müssen.

#### **1 Es müssen die „richtigen“ Studierendengruppen erreicht werden.**

Dazu müssen zunächst Informationen über die Vorkenntnisse der heterogenen Studierendenschaft ermittelt werden. Hierzu eignen sich auf das jeweilige Profil der Hochschule abgestimmte Selbsttests, die Fach- und Methoden- sowie Selbstmanagement-Kompetenzen der Studierenden abfragen. Dieses führt sowohl zu einer validen Selbsteinschätzung der Studierenden bezüglich ihrer Fähigkeiten und Interessen als auch zu einer zumindest annähernd passgenauen Entwicklung von Unterstützungsmaßnahmen. Beratung und Informationen der Studierenden bereits vor Studienbeginn führen zu einer realistischen Einschätzung der eigenen Erwartungen an das Studium und ggf. zu einem Selektionsmechanismus.

#### **2 Integration von überfachlichen Kompetenzen in fachbezogene Lehrveranstaltungen**

Förderung überfachlicher Kompetenzen sollte – wo immer möglich – in fachbezogene Lehrveranstaltungen integriert werden und Teil der Modulbeschreibung sein. Wissenschaftliches Arbeiten beispielsweise sollte an konkreten Studieninhalten eingeübt werden und nicht losgelöst von Fachinhalten erfolgen. Dafür sollten alle Lehrenden hochschuldidaktische Weiterbildungsformate in Anspruch nehmen können und dazu bereit sein, diese zu nutzen.

#### **3 Werden die Maßnahmen von Studierenden betreut, beispielsweise vorlesungsbegleitende Tutorien, ist eine (didaktische) Schulung und permanente Betreuung durch eine Lehrperson unumgänglich, um eine entsprechende Qualität zu wahren.**

Um den Lernerschiedenheiten gerecht werden zu können, sollte der Stoff auf unterschiedliche Arten vermittelt werden. Hierbei gilt es, bei der Auswahl der Tutoren nicht allein auf deren fachliche Eignung zu achten, sondern auch auf die bereits erworbenen überfachlichen Kompetenzen zu schauen. Zudem spielt die Schulung von Tutoren eine wichtige Rolle, insbesondere müssen deren fachdidaktische Kompetenzen gestärkt werden.

#### **4 Heterogenität als Chance**

Lernerschiedenheiten müssen auch als Chance begriffen werden und sollten beispielsweise im Rahmen von Teamarbeiten aktiv eingebunden werden (Happ et al. 2015). Unterschiedliche Voraussetzungen und Kompetenzen, die auf den heterogenen Bildungshintergründen und Lebenserfahrungen beruhen, ermöglichen effiziente Lernarrangements. Auch Lehrende müssen ihre persönlichen Einstellungen bezüglich Verschiedenheit reflektieren und Vielfalt als Ressource positiv wahrnehmen (HRK 2013b).

#### **5 Vorhandene Angebote passgenau nutzen**

Die Hochschulen und Fachgebiete sollten sich bemühen, die knappen Kapazitäten optimal auszunutzen. Hierzu zählt zum Beispiel die Studieneingangsphase zu flexibilisieren, indem Unterstützungsangebote passgenau angeboten werden, sowohl hinsichtlich der Lernerschiedenheiten der Studierenden auf Basis der Selbsttests als auch in enger Verzahnung zu den curricularen Inhalten.

## Aktivierende Lehr- und Lernformen

ERWIN AMANN, ANNA MEIKE REIMANN UND GEORG WESTERMANN

*„Kompetenzorientiertes Lernen erfordert die aktive, handelnde und problemorientierte Auseinandersetzung mit Lerngegenständen. Hierfür sollten entsprechende Lerngelegenheiten – insbesondere durch aktivierende Lehr-/Lernformen in Form authentischer und problemorientierter Aufgaben und Anforderungskontexte – geschaffen werden.“*  
(Schaper 2012)

Das Kapitel „Wer studiert Wirtschaftswissenschaften“ hat gezeigt, dass die Studiengänge in den Wirtschaftswissenschaften teilweise „Massenfächer“ sind und Großveranstaltungen in der Studieneingangsphase daher eher die Regel als die Ausnahme darstellen. Dies gilt in erster Linie für die Universitäten; für Fachhochschulen zumindest nicht im selben Ausmaß. Dennoch ist gerade die Vermittlung der Grundlagen in dieser Phase entscheidend für den Gesamterfolg des Studiums. Deshalb ist es umso wichtiger, dass geeignete didaktische Konzepte dem, mit steigender Gruppengröße zusammenhängenden, Aufmerksamkeits- und Motivationsverlust der Studierenden entgegenwirken. Aktivierende Elemente sind als Kompensationsmöglichkeiten wichtig, jedoch in einem vollen Hörsaal weit weniger selbstverständlich als im Seminarraum. Aktivierende Lehr- und Lernformen können grundsätzlich in allen Veranstaltungen angewandt werden, aber viele Lehrende verwenden aktivierende Methoden vor allem bei kleineren Gruppengrößen.

Kornacker & Venn (2015) sowie das Zentrum für Lehre und Lernen (ZLL) der TUHH stellen jedoch unterschiedliche Methoden vor, die ohne viel Aufwand auch innerhalb von Großveranstaltungen umgesetzt werden können:

- Impulsdidaktik: Handzeichenabfrage zur Aktivierung von Vorwissen, Meinungsäußerung mittels „Ampelabfragen“, Reflexion und Diskussion durch Verständigung mit dem Sitznachbarn, Fußnotenreferate<sup>22</sup>.
- Veranstaltungsstrukturen anpassen: Durch die sogenannte „Sandwich-Methode“ werden innerhalb der Veranstaltungszeit Methoden-Wechsel vorgenommen, z. B. kollektive Lernphasen, Phasen der subjektiven Auseinandersetzung sowie Vermittlungsphasen.
- Feedback-Instrumente implementieren: Zu unterschiedlichen Zeiten im Semester ermöglichen Feedbackrunden eine Abfrage von Vorwissen und Lernerfolgen (beispielsweise über e-clicker<sup>23</sup>) sowie das Anpassen der Veranstaltung an die Gruppe.

### ERWARTUNGEN AN AKTIVIERENDE LEHR- UND LERNFORMATE

Unabhängig vom Aspekt der Gruppengröße stellen aktivierende Lehr- und Lernformen besondere Anforderungen an das didaktische Konzept von Veranstaltungen. Die folgenden wesentlichen Punkte sollten Beachtung finden:

- Es sollte ein vertieftes Verständnis der Inhalte ermöglicht werden, ohne die Studienanfänger zu überfordern.
- Lernerschiedenheiten und unterschiedliches Vorwissen sollten berücksichtigt werden.
- Lehrende sind Begleiter und Unterstützer eines selbstorganisierten Lernprozesses.
- Förderung eigenständiger Überlegungen, kritische Reflexion und selbstständiges Formulieren von Inhalten soll unterstützt werden.
- Die Veranstaltungen sollten klare Strukturen und transparente Ziele haben.
- Vor dem Hintergrund, die Studierenden nicht zu überfordern, sollte die „Dosis“ an aktivierenden Elementen mit Bedacht gewählt werden.
- Zur Qualitätssicherung ist eine Abstimmung der Lehrenden des Fachgebiets notwendig – Freiraum und Initiative seitens der Studierenden benötigt Zeit. Die Modularisierung von Studiengängen spielt hierbei eine besondere Rolle.

<sup>22</sup> Zuteilung unterschiedlicher Begrifflichkeiten an einzelne Studierende oder Lerngruppen, die diese im Plenum erklären müssen, wenn der entsprechende Fachbegriff durch den Dozenten fällt.

<sup>23</sup> [www.eclicker.desk.com](http://www.eclicker.desk.com).

In Abbildung 4 wird das Zusammenwirken wesentlicher Faktoren aktivierender Lehre dargestellt. Die Herausforderung ist es, diese auch in Großveranstaltungen und mit einer heterogenen Studierendenschaft umzusetzen.

Durch das „Selbermachen“ in aktivierenden Lehrformaten können Studierende, dem konstruktivistischen Lernparadigma folgend, ihren Wissenserwerb selbst vollziehen und hierfür Verantwortung übernehmen (bsp. Reinmann und Mandl 2006). Lehrende begleiten den selbstorganisierten Lernprozess und bieten an geeigneter Stelle Hilfestellungen an. Ein zeitnahes Feedback zur „Arbeit“ der Studierenden bewirkt, dass die eigene Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten kritisch reflektiert werden kann – zudem erfahren die Studierenden eine Wertschätzung ihrer Arbeiten.

Moderiert und geleitet wird das Zusammenwirken der einzelnen Aspekte aktivierender Lehrformen durch das Zusammenspiel intrinsischer (Interesse, Neugier) und extrinsischer Anreize (Belohnungen). Bei fehlender intrinsischer Motivation können Belohnungen die selbstständige Tätigkeit der Studierenden anreizen und unter Um-

ständen Neugier wecken. Auf der anderen Seite kann durch das „Selbermachen“ Interesse für fachliche Inhalte bei den Studierenden geweckt werden.

Außerhalb der spezifischen Veranstaltung bieten Online-Plattformen wie beispielsweise E-Learning-Elemente Möglichkeiten, die fachlichen Inhalte zu festigen, zu vertiefen und zu reflektieren (Kornacker & Venn 2015). Zudem erlauben E-Learning-Arrangements die zeitliche Flexibilisierung der Veranstaltung, sodass die Studierenden die Inhalte selbstständig vor- und nachbereiten können. Es ist jedoch nicht nur das Vorhandensein von Unterstützungsmaßnahmen ausschlaggebend für deren Effektivität, sondern auch ihre Ausgestaltung. Daher spielt neben dem Aspekt der Gruppengröße auch der Bedarf an Unterstützungsangeboten und die richtige Dosierung der Anreize eine Rolle in der Studieneingangsphase der Wirtschaftswissenschaften. Um ein adäquates Maß an innovativen Lehrformen umzusetzen, ist es notwendig, die Curricula der Studiengänge entsprechend zu flexibilisieren, damit Gestaltungsspielräume in Modulen, zu denen z. B. auch Teamteaching oder modulübergreifende Prüfungsformate zählen, genutzt werden können.

Abbildung 4: Faktoren aktivierender Lehre



eigene Darstellung



Zentraler Erfolgsfaktor ist dabei die Aktivierung der Studierenden. Die beiden folgenden Beispiele sollen zwei unterschiedliche Aspekte des Zusammenwirkens extrinsischer und intrinsischer Motivation aktivierenden Lehrens und Lernens veranschaulichen.

## SELBSTLERNPLATTFORM UND SEMESTER-BEGLEITENDE TESTATE

Die Haupthindernisse für aktives Lernen in der Studieneingangsphase der Wirtschaftswissenschaften sind fehlende intrinsische Motivation (Neugier), Defizite in grundlegenden Kompetenzen (Sprache und Abstraktionsvermögen) sowie ein ungünstiges Betreuungsverhältnis bei heterogenen Gruppen von Studierenden. Auf diese drei Aspekte bezieht sich das erste Beispiel, angewandt im zweiten Studiensemester an der Universität Duisburg-Essen in der Veranstaltung Mikroökonomik 1<sup>24</sup>.

Wegen der großen Anzahl Studierender (über 1.000) wird die Veranstaltung als Vorlesung mit Übung angeboten. Tutorien haben in den Jahren zuvor zu keinem messbaren Erfolg hinsichtlich der Vermittlung der Kompetenzen geführt, möglicherweise weil sie es nicht geschafft haben, die Studierenden frühzeitig zu aktivieren.

Im Sommersemester 2013 wurde die Veranstaltung grundsätzlich neu konzipiert. Neben den beiden weiterhin zentralen Präsenzveranstaltungen wurden Einstiegsvideos gedreht, welche die bereits vorhandenen Online-Materialien (Vorlesungsfolien, Wiederholungsfragen, Übungsaufgaben und Lösungsskizzen) ergänzten. Das zentrale neue Lerntool ist jedoch die Selbstlernplattform JACK<sup>25</sup>. Sie erstellt parametrisiert individuelle Aufgaben für jeden Studierenden, gibt Hilfestellungen und auf die jeweiligen Antworten der Studierenden angepasstes zielgerichtetes Feedback. Die Studierenden müssen in diesen freiwilligen Aufgaben selbst aktiv werden und erkennen so frühzeitig eigene Defizite, erhalten aber gleichzeitig die Gelegenheit, diese zielgerichtet aufzuarbeiten. Ergänzt wird das Angebot durch die Diskussions- und Lernplattform (moodle), in welcher diese Maßnahmen zusammengeführt werden. Offene Lerngruppen, in welchen Tutoren die gesamte Woche über bereitstehen, um individuelle Fragen zu beantworten, runden das Konzept

ab. Schließlich wurde eine eigene Facebook-Gruppe eingerichtet, um den Studierenden rund um die Uhr Gelegenheit zu geben sich auszutauschen und zu unterstützen. Die Facebook-Gruppe wird von Mitarbeitern und Tutoren moderiert. Durch die Online-Kommunikations- und Diskussionsmöglichkeiten wird einerseits frühzeitig vermieden, dass sich falsche Routinen einstellen, andererseits wird zusätzlich die Selbst- und Sozialkompetenz der Studierenden gefördert.

Der letztlich ausschlaggebende Aspekt für den Erfolg der Maßnahme sind jedoch semesterbegleitende freiwillige Testate. Erst durch diesen extrinsischen Anreiz konnte die überwiegende Mehrheit der Studierenden aktiviert werden: Die Studierenden sammeln über Testate Punkte, mit welchen sie zwar die Mindestanforderungen der Abschlussklausur nicht beeinflussen können, welche aber bei bestandener Klausur die Note verbessern. Die Umstellung der Veranstaltung hat nicht nur geholfen, die Motivation der Studierenden zu fördern, sie hat auch dazu geführt, dass die zentralen Kompetenzen in allen Bereichen besser vermittelt werden konnten, insbesondere unter Berücksichtigung der Heterogenität der Studierenden mit ihren unterschiedlichen Vorkenntnissen. Nicht nur die Bestehensquote konnte erheblich gesteigert werden (von über 1.000 Studierenden haben zuvor lediglich rund ein Drittel erfolgreich abgeschlossen, nach der Umstellung hingegen über 90 %), auch die inhaltliche und sprachliche Kompetenz sowie die erzielten Noten wurden auf allen Ebenen deutlich verbessert.

Der Erfolg ist auf die aktivierende Funktion der Selbstlernplattform, unterstützt durch die extrinsische Motivation semesterbegleitender freiwilliger Testate, zurückzuführen. Die im Rahmen der Selbstlernplattform erhobenen Daten zeigen deutlich, dass ohne die Testate die Aktivierung nur bei den bereits motivierten Studierenden erreicht wird. Die Testate geben darüber hinaus frühzeitig ein Feedback über Prüfungsanforderungen sowie die noch fehlenden grundlegenden Kompetenzen. Die Testate sind jedoch kein Ersatz für die Abschlussklausur, da in ihnen lediglich die Basiskompetenzen überprüft werden. Die im Rahmen der Veranstaltung eigentlich geforderte Kompetenz zur Transferleistung wird erst in der Abschlussklausur erhoben. Die Lernplattform JACK wiederum gibt den Studierenden die Möglichkeit, die im

<sup>24</sup> Projekt der Universität Duisburg-Essen „Stolpersteine aus dem Weg räumen – kritischen Situationen im Studienverlauf durch Flexibilität und Mediendidaktik begegnen“; [www.uni-due.de](http://www.uni-due.de). Siehe auch Amann & Hintze (2015).

<sup>25</sup> JACK ist ein server-basiertes System für die Durchführung computergestützter Übungen und Prüfungen mit automatischer Bewertung und Feedback-Generierung. Es wurde entwickelt, angepasst und weiterentwickelt von Paluno, dem Zentrum für Software Engineering der Universität Duisburg-Essen; [www.s3uni-duisburg-essen.de/jack/](http://www.s3uni-duisburg-essen.de/jack/).

Rahmen der Testate erkannten Defizite individuell allein oder in Gruppen aufzuarbeiten. Die Hinweise und das Feedback unterstützen die selbständige Arbeit und fördern die Motivation.

Die extrinsische Motivation ist jedoch nur der Auslöser. Sie muss deshalb hinsichtlich der Anforderungen verhältnismäßig sein. Zu aufwändige, kompetitive oder überfordernde Anforderungen verdrängen erfahrungsgemäß die Zusammenarbeit der Studierenden sowie deren intrinsische Motivation, anstatt sie zu fördern. Somit ist auch wichtig, dass Prüfungsanforderungen transparent und mit den zu fördernden Kompetenzen kohärent sind. Gerade zu Beginn des Semesters sollte verstärkt das Augenmerk auf die Förderung von überfachlichen Kompetenzen und weniger die reine Wissensvermittlung gelegt werden. Durch das verbesserte Verständnis erhalten alle Studierenden die Chance, sich mit dem volkswirtschaftlichen Werkzeug vertraut zu machen und sich anschließend kritisch nicht nur mit den Vorlesungsinhalten auseinanderzusetzen, sondern auch eigene Fragestellungen mit einzubringen. So wird die intrinsische Motivation geschaffen, welche die Voraussetzung zur kritischen Auseinandersetzung mit den Inhalten des Fachs darstellt. Gleichzeitig schafft das Angebot die angesichts heterogener Studierender erforderliche Flexibilität, ohne auf die Verbindlichkeit des Präsenzstudiums zu verzichten. Für den Erfolg extrinsisch aktivierender Lernformen in der Studieneingangsphase sind folgende Kriterien entscheidend: Sie müssen a) die Studierenden abholen, b) die Schwächen nachvollziehbar aufzeigen, c) die erforderlichen Kompetenzen kommunizieren, d) die Gelegenheit geben, die Defizite selbständig oder in Kleingruppen aufzuarbeiten, e) frühzeitig Impulse setzen sowie f) Erfolgserlebnisse ermöglichen.

Nur scheinbar erfolgreich sind Angebote, welche zwar intensiv, aber eben nur ergebnisorientiert die später in der Klausur abgefragten Themen einüben. Der Unterschied zwischen Kompetenz und Wissen ist dabei fließend. Ziel eines Studiums muss aber die kritische Befähigung zum Umgang und der Weiterentwicklung von Wissen sein. Die Methodik ist dabei in erster Linie Werkzeug, welches dazu dient, die erwünschte Transferleistung im Rahmen der Veranstaltung und des Examens zu erbringen.

## PLANSPIELE ALS EINSTIEG IN STUDIUM UND PRAXIS

Anhand von Planspielen können in den Wirtschaftswissenschaften unternehmerische Entscheidungssituationen und deren Auswirkungen auf den Erfolg eines fiktiven Unternehmens simuliert werden. Die Studierenden lernen den gesamten Wertschöpfungsprozess eines Unternehmens sowie das Zusammenspiel unterschiedlicher Funktionsbereiche spielerisch kennen, indem sie in die Rolle eines Managers wechseln – und das bereits im ersten Semester.

Die Studienanfänger der Wirtschaftswissenschaften, beispielsweise an der Hochschule Harz sowie an der Georg-August Universität Göttingen<sup>26</sup>, werden zu Managern eines Industrieunternehmens, treffen in Teams Entscheidungen und müssen auf sich verändernde Umweltbedingungen reagieren. Das Wissen, um fundierte Entscheidungen treffen zu können, wird den Studierenden in begleitenden Veranstaltungen und durch eine intensive Betreuung durch Tutoren vermittelt. Auf diese Weise lernen sie ihr Studienfach in vielen Facetten, vom strategischen Management über Marketing und Produktion, Logistik und Finanzwirtschaft bis hin zur VWL, kennen und verstehen, dass „Wirtschaft“ letztlich ganzheitlich betrachtet werden muss.

Durch die Verknüpfung unterschiedlicher Wissensgebiete von Anfang an soll erreicht werden, dass die Studierenden im „Gewimmel“ der Fachveranstaltungen den roten Faden ihres gewählten Studiums nicht verlieren. Planspiele wecken die Begeisterung der Studierenden (intrinsische Anreize) für die Wirtschaftswissenschaften, fördern die Praxisnähe und erlauben es, durch unmittelbare Rückmeldungen über den Erfolg, individuelle Lerngeschwindigkeiten zuzulassen. Zuletzt wird durch das Planspiel auch ein Einstieg in das wissenschaftliche Arbeiten gegeben: Die Studierenden verfassen nach der Veranstaltung einen Abschlussbericht, der den akademischen Standards entspricht und als Leistungsnachweis dient (extrinsische Motivation).

<sup>26</sup> Es existieren unterschiedliche kommerzielle Anbieter (z. B. BTI Tools for Success, TATA Interactive Systems), von denen auch Hochschulen Planspiele erwerben können. Die spezifische Einbettung in das Curriculum erfolgt hochschulspezifisch.

# MASSNAHMEN

## AKTIVIERENDE LEHRFORMATE MEISTERN

„Aktivierendes Lernen“ ist genau genommen ein Pleonasmus, da Lernen grundsätzlich die Aktivität des Lernenden voraussetzt. Der „ideale Studierende“ bringt dabei sowohl die grundlegenden Kompetenzen als auch die Motivation mit. Ihm genügen die Bereitstellung der Materialien sowie einzelne Impulse durch geeignete Fragestellungen. In einer Großveranstaltung mit heterogenen Studierenden, welche teilweise auch nicht intrinsisch motiviert sind, müssen diese Elemente erst geschaffen werden.

### **1 Lehrveranstaltungen gut planen und Abläufe transparent kommunizieren.**

Seitens der Lehrenden erfordert der Einsatz aktivierender Elemente eine gute Veranstaltungsvorbereitung, die zunächst sicherlich mehr Zeit in Anspruch nimmt, und den Mut, dass Veranstaltungen eventuell nicht planmäßig ablaufen. Lehrende sollten sich in den Vorlesungen auf die Vermittlung von „Kernaussagen“ konzentrieren, um Zeit für aktivierende Elemente zu schaffen. Die Prüfungsformate müssen entsprechend angepasst werden. Zur Planung der Veranstaltungen sollten im Vorwege wichtige Rahmenbedingungen geklärt werden: Hierzu zählt die Raumsituation ebenso wie die zeitliche Lage der Veranstaltung. Soll innerhalb der Großveranstaltung in Kleingruppen gearbeitet werden, muss hierfür ausreichend Platz zur Verfügung stehen (Kornacker & Venn 2015).

### **2 Förderung der Motivation und aktiven Beteiligung der Studierenden.**

Vor allem das Wecken der Bereitschaft der Studierenden, sich aktiv einzubringen, ist entscheidend für den Erfolg aktivierender Methoden. Intrinsische und extrinsische Anreize schließen sich dabei nicht aus, sondern ergänzen sich. Der Korrumpierungseffekt wirkt ausschließlich dann, wenn sich die extrinsische Motivation auf einen Aspekt bezieht, der zuvor bereits freiwillig (intrinsisch motiviert) erbracht wurde. Im Kontext aktivierenden Lehrens und Lernens beziehen sich die unterschiedlichen Anreize hingegen auf unterschiedliche Aspekte. Im einen Fall führt die extrinsische Motivation zu einem grundlegenden Verständnis, welches darauf aufbauend das Wecken von tiefergehendem Interesse (intrinsisch) ermöglicht. Im anderen Fall spricht man etwa spielerisch das unmittelbare Interesse der Studierenden (intrinsisch) an und belohnt (extrinsisch) die tiefergehende Auseinandersetzung und Darstellung der Ergebnisse.

### **3 Implementierung innovativer Lehrformate durch Flexibilisierung der Curricula.**

Während Lehrende oft engagiert die Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen angehen, liegen die Herausforderungen darin, diese in die Curricula der Fachgebiete zu implementieren (Reader zur QPL-Fachtagung "Lehr- und Lernformen" 2015). Hochschuleitig bedarf es daher einer Flexibilisierung der Curricula einschließlich Prüfungsordnungen, um der Umsetzung innovativer Lehr- und Lernformate Freiraum zu geben. Dabei ist insbesondere auch auf eine realistische Einschätzung des Workload zu achten.

### **4 Unterstützung der Lehrenden durch hochschuldidaktische Weiterbildung.**

Alle Lehrenden sollten die Möglichkeit haben und dazu bereit sein, hochschuldidaktische Weiterbildungsformate zu neuen Lehrformen zu nutzen. Gegebenenfalls kann eine entsprechende Regelung in die Ziel- und Leistungsvereinbarungen aufgenommen werden. Wird grundständige Lehre durch Lehrbeauftragte abgedeckt, ist neben deren fachlicher auch die didaktische Eignung zu prüfen und gegebenenfalls die Entlohnung an Qualitätssignale wie Hochschuldidaktikzertifikate und/oder Qualitätscommitments (z. B. der Selbstverpflichtung zu einer Evaluation, zum Angebot von Sprechstunden etc.) zu koppeln.



## Fazit

Unter der Leitfrage „Wie sensibilisieren, fördern und unterstützen wir die Hochschulen bei der Gestaltung der Studieneingangsphase?“ wurden in der vorliegenden Handreichung Umsetzungsmöglichkeiten dargestellt. Die Studieneingangsphase stellt die Fakultäten und Fachgebiete der Wirtschaftswissenschaften vor Herausforderungen, ist aber zugleich die Stellschraube für einen erfolgreichen Studienabschluss.

Die Heterogenität der Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften ist unter anderem durch deren hohe Anzahl bedingt. Geprägt durch unterschiedliche Bildungsbiographien, Leistungsfähigkeiten, sozio-kulturelle Hintergründe und Studienmotivation, ergeben sich Anforderungen an die Maßnahmen zur Studienorientierung, der individuellen Unterstützung der Studierenden und deren aktiven Einbindung in Lehrveranstaltungen; diese Maßnahmen können an Universitäten und Fachhochschulen unterschiedlich ausgeprägt sein.

Instrumente zur Studienorientierung können nicht isoliert betrachtet werden. Ein Mix an Maßnahmen ermöglicht es, Studieninteressierten Informationen zu Studienanforderungen und -inhalten sowie Profilen unterschiedlicher Hochschulen transparent zu kommunizieren und so die Wahl des passenden Studiums zu unterstützen und gegebenenfalls Defizite zu identifizieren.

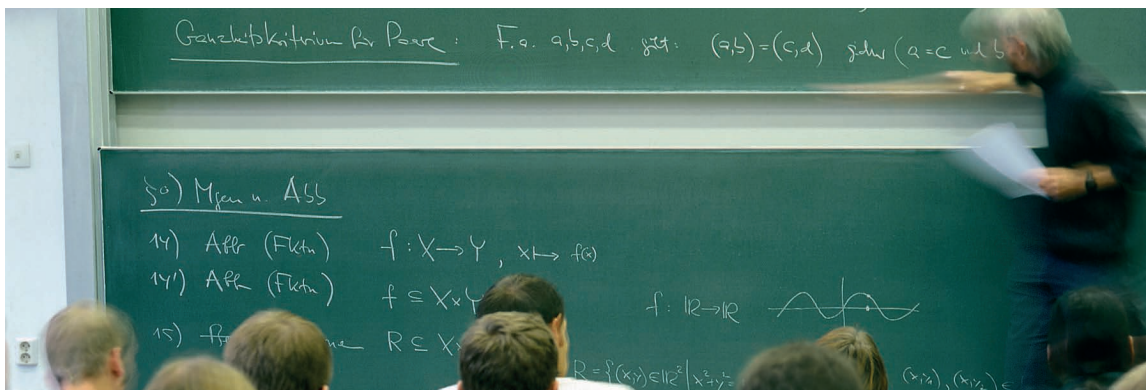
Aufbauend auf den so gewonnenen Erkenntnissen können Hochschulen passgenaue und individuelle Unterstützungsangebote entwickeln oder bereits bestehende optimieren. Hierbei ist neben den fachlichen Inhalten auch die Förderung überfachlicher Kompetenzen wesentlich. Diese sollten jedoch immer anhand konkreter Studieninhalte eingeübt werden.

Hierzu eignen sich insbesondere aktivierende Lehr- und Lernformate. Die Durchführung aktivierender Lehre sollte durch entsprechende hochschuldidaktische Weiterbildungen der Lehrenden unterstützt werden – diese ist ebenso für Tutoren notwendig. Zusätzlich müssen aktive Lehrformate gut geplant werden, damit die Studierenden lernen in nicht traditionellen Veranstaltungen zu arbeiten. Hochschuleitig bedarf die Implementierung aktiver Lehrformate einer Flexibilisierung der Curricula einschließlich der Prüfungsordnungen.

Im Zuge einer Überprüfung der vorgestellten Maßnahmen können diese qualitativ als hilfreich bewertet werden. Eine quantitative Evaluation findet derzeit im Rahmen der Begleitforschung der Projekte des Qualitätspakts Lehre statt.

Damit die Hochschulen den heutigen und zukünftigen Anforderungen angemessen umgehen können, ist ein hoher Grad an Flexibilität erforderlich. Generell laufen Beschränkungen der Hochschulautonomie dieser Notwendigkeit zuwider. So ist beispielsweise eine Weiterentwicklung der Lehrverpflichtungsverordnungen angezeigt, die eine flexiblere Steuerung des Personaleinsatzes ermöglicht.

Aus Sicht der Fachhochschulen ist noch anzuführen, dass eine verbesserte strukturelle Ausstattung bzgl. akademischem Mittelbau und Lehrdeputat der Professoren notwendig ist, um im Wettbewerb der Hochschulen eine bessere Ausgangsposition zu erhalten und so die anstehenden Herausforderungen besser bewältigen zu können.



Die Qualität der Studieneingangsphase prägt das Studium und dessen Erfolg oder Misserfolg maßgeblich.



## Literaturverzeichnis

- [Amann, E.; Assenmacher, W.; Clausen, V.; Eberfeld, W. & Nibbrig, B. \(2004\): Anerkennung von Tutorentätigkeiten als Studienleistung im Rahmen des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen: Das Essener Modell für Bachelor- und Masterstudiengänge. Diskussionsbeiträge Wirtschaftswissenschaften. Essen.](#)
- [Amann, E. & Hintze, P. \(2015\): Curriculare Flexibilisierung und Mediendidaktik. In: Berthold, C.; Jorzik, B. & Meyer-Guckel, V. \(Hrsg.\): Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen. Verwaltungsgesellschaft f. Wissenschaftspflege. Essen, Ruhr: 80–91.](#)
- [Bayindir, I. \(2014\): Studienorientierung im Baukasten-System. Beratung und Informationen für große Gruppen. In: Frank, A.; Zwiauer, C. & Mocigemba, D. \(Hrsg.\): Zeitschrift für Hochschulentwicklung \(ZFHE\). Übergang Schule - Hochschule: 101–113.](#)
- [Beck, U. \(1986\): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp. Frankfurt am Main.](#)
- [Bosse, E. & Trautwein, C. \(2014\): Individuelle und institutionelle Herausforderungen in der Studieneingangsphase. In: Frank, A.; Zwiauer, C. & Mocigemba, D. \(Hrsg.\): Zeitschrift für Hochschulentwicklung \(ZFHE\). Übergang Schule - Hochschule: 41–62.](#)
- [Breuer, K.; Zlatkin-Troitschanskaia, O. & O'Neil, H. \(2014\): Financial literacy and cognitive skills. In: Brewer, D.J. & Picus, L.O. \(Hrsg.\): Encyclopedia of Education Economics and Finance. SAGE Publications: 341–345.](#)
- [Brückner, S.; Förster, M.; Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Happ, R.; Walstad, W.B.; Yamaoka, M. & Asano, T. \(2015a\): Gender Effects in Assessment of Economic Knowledge and Understanding. Peabody Journal of Education 90 \(4\): 503–518.](#)
- [Brückner, S.; Förster, M.; Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Walstad, W.B. \(2015b\): Effects of prior economic education, native language, and gender on economic knowledge of first-year students in higher education. Studies in Higher Education 40 \(3\): 437–453.](#)
- [Dittmann, C.; Kreutz, M. & Meyer, R. \(2014\): Gefilterte Fahrstuhleffekte?! Herausforderungen des berufsbegleitenden Studiums in der Perspektive berufserfahrener Lernender. \[bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online.\]\(#\) Tramm, T.; Fischer, M.; Naeve-Stoß, N. \(Hrsg.\).](#)
- [Förster, M.; Brückner, S. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. \(2015\): Assessing the financial knowledge of university students in Germany. Empirical Research in Vocational Education and Training 7 \(6\): 1–20.](#)
- [Gerholz, K.-H. \(2014\): Peer Learning in der Studieneingangsphase. Didaktische Gestaltung und Wirkung am Beispiel der Wirtschaftswissenschaften. In: Frank, A.; Zwiauer, C. & Mocigemba, D. \(Hrsg.\): Zeitschrift für Hochschulentwicklung \(ZFHE\). Übergang Schule - Hochschule: 163–178.](#)
- [Happ, R.; Förster, M.; Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Oesterle, M.-J. & Doetsch, S. \(2014\): Die Signalwirkung von Hochschulrankings-eine empirische Studie unter Studienanfängerinnen/-anfängern der Wirtschaftswissenschaften. In: Frank, A.; Zwiauer, C. & Mocigemba, D. \(Hrsg.\): Zeitschrift für Hochschulentwicklung \(ZFHE\). Übergang Schule - Hochschule: 17–40.](#)
- [Happ, R.; Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K. & Förster, M. \(2015\): Increasing Heterogeneity in Students' Prior Economic Content Knowledge. Impact on and Implications for Teaching in Higher Education. In: Wuttke, E.; Seifried, J. & Schumann, S. \(Hrsg.\): Economic Competence of Young Adults in European Countries. Budrich. Opladen.](#)
- [Hell, B. \(2009\): Selbsttests zur Studienorientierung: nützliche Vielfalt oder unnützer Wildwuchs? In: Rudinger, G. & Hörsch, K. \(Hrsg.\): Self-Assessment an Hochschulen. Von der Studienfachwahl zur Profilbildung. V & R Unipress, Bonn Univ. Press. Göttingen: 9–20.](#)
- [Heublein, U. \(2015\): Von den Schwierigkeiten des Ankommens. Überlegungen zur Studiensituation ausländischer Studierender an den deutschen Hochschulen. Die neue Hochschule, Heft 1/2015: 14-17.](#)

- [Heublein, U.; Hutzsch, C.; Schreiber, J.; Sommer, D. & Besuch, G. \(2009\): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. HIS. Hannover.](#)
- [Heublein, U.; Richter, J.; Schmelzer, R. & Sommer, D. \(2014\): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Hannover.](#)
- [Heublein, U.; Weitz, B. & Sommer, D. \(2004\): Studienverlauf im Ausländerstudium: eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen. DAAD, Dt. Akad. Austausch-Dienst. Bonn.](#)
- Heyer, P.; Preuss-Lausitz, U. & Sack, L. (2003): Heterogenität aus der Sicht der Schulforschung. In: Heyer, P.; Preuss-Lausitz, U. & Sack, L. (Hrsg.): Länger gemeinsam lernen. Positionen - Forschungsergebnisse - Beispiele. Beiträge zur Reform der Grundschule: 57–58.
- Holland, J.L. (1997): Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments. Psychological Assessment Resources. Odessa Fla.
- [HRK \(2010a\): Kreative Vielfalt. Wie deutsche Hochschulen den Bologna-Prozess nutzen. HRK \(Hrsg.\). Bonn.](#)
- [HRK \(2010b\): Entschließung der 8. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz. Weiterführung der Bologna-Reform - Kontinuierliche Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium. Karlsruhe.](#)
- [HRK \(2013a\): Empfehlungen der 15. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz. Europäische Studienreform. Karlsruhe.](#)
- [HRK \(2013b\): Vielfalt gestalten und Chancen nutzen. Diversität in Studium und Lehre. nexus impulse für die Praxis. \(M. Mooraj & M. Wiese\); HRK; nexus \(Hrsg.\). Bonn.](#)
- [HRK \(2013c\): Kompetenzorientiert prüfen. Zum Lernergebnis passende Prüfungsaufgaben. nexus impulse für die Praxis. \(M. Schröder\) HRK; nexus \(Hrsg.\). Bonn.](#)
- [HRK \(2014\): Studieren in Teilzeit. Individualisierte Studienwege durch flexible Studienmodelle. nexus impulse für die Praxis. \(E. T. Bargel\) HRK; nexus \(Hrsg.\). Bonn.](#)
- [HRK \(2015\): Hochschulen in Zahlen. Bonn.](#)
- [Konferenz der europäischen Bildungsminister \(2015\): Jerewan Communiqué. Jerewan.](#)
- Kornacker, J. & Venn, M. (2015): Einsatz aktivierender Methoden in der Hochschuldidaktik. Steigerung des Lernerfolges durch Aktivierung in Großgruppen. In: Berendt, B.; Fleischmann, A.; Schaper, N.; Szczyrba, B. & Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Raabe. Stuttgart.
- [Laging, A. & Voßkamp, R. \(2013\): Wen erreichen Lehr-Lern-Innovationen? Eine empirische Untersuchung zur Nutzung fakultativer Angebote im Bereich Wirtschaftswissenschaften. In: khdm-Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik Mathematik \(Hrsg.\): Mathematik im Übergang Schule/Hochschule und im ersten Studienjahr. Extended Abstracts: 99–100.](#)
- [Martschink, B. \(2015\): Gamification: E-Learning-Academy als Unterstützung beim Übergang Schule - Hochschule. DNH \(Die neue Hochschule\) \(2\): 62–65.](#)
- Middendorff, E. (2015): Wachsende Heterogenität unter Studierenden? In: Banscherus, U.; Engel, O.; Mindt, A.; Spexard, A. & Wolter, A. (Hrsg.): Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen. Waxmann. Münster, Westf: 261–277.
- [Müller, S. & Schneider, T. \(2012\): Educational pathways and dropout from higher education in Germany. NEPS Working Papers. Bamberg.](#)
- [OECD \(2015\) \(Hrsg.\): Population with tertiary education \(indicator\). Paris.](#)
- [Öhlschlegel-Haubrock, S.; Rach, J. & Wolf, J. \(2014\): Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase mittels Mentoring. In: März, R.; Taylor, D. & Euler, D. \(Hrsg.\): Zeitschrift für Hochschulentwicklung \(ZFHE\). Mentoring, coaching and counselling of students: 23–35.](#)



- Orth, H. (1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Luchterhand. Neuwied.
- [Reader zur QPL-Fachtagung „Lehr- und Lernformen“ \(2015\). Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrttechnik e.V. \(DLR\) \(Hrsg.\). Bonn.](#)
- [Schaper, N. \(2012\): Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Fachgutachten. HRK; nexus \(Hrsg.\). Bonn.](#)
- Schmidt, S.; Brückner, S.; Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Förster, M. (2015): Das wirtschaftswissenschaftliche Wissen in der Hochschulbildung - eine Analyse der messinvarianten Erfassung finanzwissenschaftlichen Fachwissens bei Studierenden. Empirische Pädagogik 29 (1): 106–124.
- [Schomburg, H.; Flöther, C. & Wolf, V. \(2012\): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen. Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden \(LESSI\). Kassel.](#)
- [Seidel, S. \(2015\): Wenn Vielfalt Chance sein soll. Der produktive Umgang mit der Kompetenz beruflich qualifizierter Studierender in Lehre und Studium. In: Hanft, A.; Zawacki-Richter, O. & Gierke, W.B. \(Hrsg.\): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Waxmann. Münster, Westf.: 69–79.](#)
- [Simeaner, H.; Ramm, M. & Kolbert-Ramm, C.B. \(2014\): Datenalmanach Studierendensurvey 1993 - 2013. Studiensituation und Studierende an Universitäten und Fachhochschulen. Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Univ. Konstanz.](#)
- [Statistisches Bundesamt \(2013\) \(Hrsg.\): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden.](#)
- Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Beltz: 17–32. Weinheim, Basel.
- Wenning, N. (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, S.; Rosowski, E. & Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität im Unterricht. Weinheim Basel: 21–31.
- Wiesner, K.-M. (2015): Informationen und Beratung für beruflich Qualifizierte am Übergang zur Hochschule. Ergebnisse aus einer ANKOM-Begleitstudie. BWP 44 (3): 19–22.
- [Wild, E. & Esdar, W. \(2014\): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten. HRK; nexus \(Hrsg.\). Bonn.](#)
- ZEVA - Zentrale Evaluierungs- und Akkreditierungsagentur Hannover (Hrsg.): Positionspapier: Schlüsselkompetenzen in den Curricula der Hochschule. Hannover.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Förster, M.; Schmidt, S.; Brückner, S. & Beck, K. (2015a): Erwerb wirtschaftswissenschaftlicher Fachkompetenz im Studium - Eine mehrebenenanalytische Betrachtung von hochschulischen und individuellen Einflußfaktoren. Sonderheft der Zeitschrift für Pädagogik 61: 116–134.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Pant, H.A.; Kuhn, C.; Toepper, M. & Lautenbach, C. (2015b): Messung akademisch vermittelter Kompetenzen von Studierenden und Hochschulabsolventen. Ein Überblick zum nationalen und internationalen Forschungsstand. Vs Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

## IMPRESSUM

### Die Studieneingangsphase in den Wirtschaftswissenschaften

Spezifische Herausforderungen und studierendenzentrierte Lösungsansätze

### Herausgeber

Hochschulrektorenkonferenz  
Ahrstraße 39 | 53175 Bonn  
nexus@hrk.de | www.hrk-nexus.de

### Autoren

Erwin Amann, Joshua Beilenhoff, Axel Benning,  
Wolfgang Bischoff, Frank Dellmann, Hans Klaus, Annika Pape,  
Christina Preusker, Wolf Rauch, Anna Meike Reimann,  
Micha Teuscher, Markus Wessler, Georg Westermann,  
Andreas Wilms, Joachim Winkler, Eveline Wuttke,  
Peter Zervakis, Olga Zlatkin-Troitschanskaia

### Grafik und Layout

Fachwerk | Gabriele Hentschel

### Druck

SZ-Druck & Verlagsservice GmbH

### Bildnachweis

Titelblatt: © Uni Kiel, Kröger/Dorf Müller |  
© Universität Bonn, Frank Luerweg  
S. 16: © Goethe-Universität Frankfurt  
S. 19: © Goethe-Universität Frankfurt  
S. 20: © Universität Bamberg, Andrea M. Müller  
S. 26: © Universität Passau |  
© Karla Fritze, Universität Potsdam  
S. 37: © Universität Kiel, Kröger/Dorf Müller, ssh0204

Februar 2016 - 1. Auflage

ISBN 978-3-942600-51-4

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Broschüre auf die Nennung der männlichen und weiblichen Form verzichtet. Es sind selbstverständlich immer beide Geschlechter gemeint.

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen – auch auszugsweise – nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung durch die Hochschulrektorenkonferenz. Die HRK übernimmt keine Gewähr für die Aktualität, Richtigkeit und Vollständigkeit der bereitgestellten Informationen der abgedruckten Texte.



## KONTAKT

Hochschulrektorenkonferenz  
Projekt nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern  
Runder Tisch Wirtschaftswissenschaften  
Ahrstraße 39, 53175 Bonn  
+49 (0)228 887-109/-195

*[nexus-wiwi@hrk.de](mailto:nexus-wiwi@hrk.de) / [www.hrk-nexus.de](http://www.hrk-nexus.de)*