

Resilienz und der Übergang in die Hochschule – Eine empirische Untersuchung der Bedeutung von Resilienz für den Studienerfolg und -abbruch in der Studieneingangsphase

Sarah Berndt, Annika Felix

Das psychologische Konzept „Resilienz“ findet in verschiedenen Kontexten zur Erklärung der Anpassungsfähigkeit von Individuen in besonderen Risikolagen Anwendung. Die Aufnahme eines Studiums kann als kritisches Lebensereignis verstanden werden, da Neustudierende im Übergang zwischen Schule und Hochschule Transitionsprozesse durchlaufen. Der Beitrag geht der Frage nach, inwieweit sich Resilienz- und Risikofaktoren auf den Studienerfolg und -abbruch in der Studieneingangsphase, als Ergebnis der Resilienz, auswirken. Dabei wird untersucht, wie stark die Faktoren ausgeprägt sind, welchen Wechselwirkungen sie unterliegen und welche Eingangs- und Kontextbedingungen die Resilienz- und Risikofaktoren beeinflussen. Die Datengrundlage bilden die Erstsemesterbefragung im Wintersemester 2016/2017 (N = 3 254, Rücklauf 21 %) sowie die Wiederholungsbefragung im Sommersemester 2017 (N = 888, Rücklauf 45 %), die im Rahmen des Verbundprojekts „Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg“ (StuFo) an fünf deutschen Universitäten durchgeführt wurden.

1 Resilienz im Übergang in die Hochschule

Das psychologische Konzept „Resilienz“ gewinnt in der Soziologie wie auch in anderen Disziplinen zunehmend an Bedeutung. Anwendung findet es zur Erklärung von Phänomenen und Prozessen der Widerstandsfähigkeit von Personen in besonderen Risikolagen (vgl. Endreß & Maurer, 2015, S. 7). Dabei wird „Widerstandsfähigkeit“ nicht als ablehnende Haltung oder Verweigerung betrachtet, sondern als Anpassungsfähigkeit an veränderte Bedingungen (vgl. Hammelstein, 2006, S. 18). Resilienz setzt damit Risikofaktoren i.S.v. kritischen Lebensereignissen bzw. großen Herausforderungen voraus, die das Individuum bestenfalls aufgrund persönlicher und sozialer Fähigkeiten bewältigt (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 10).

Individuen sehen sich auch im institutionellen Übergang zwischen Schule und Hochschule, der als Transition bezeichnet wird, mit einem kritischen Lebensereignis konfrontiert. Die Aufnahme eines Studiums impliziert neue Lebens- und Leistungskontexte, die dem bzw. der Einzelnen individuelle Kosten der Umorientierung

abverlangen. Die Studienanfängerinnen und Studienanfänger müssen sich beispielsweise auf neue Leistungskriterien einstellen, studienrelevante Kompetenzen erwerben, bis dato unbekannte Werte und Verhaltensweisen internalisieren und neue soziale Netzwerke ausbilden (vgl. Wildt, 2013, S. 275).

Der Übergang ist jedoch nicht als einseitiger Prozess zu verstehen. Vielmehr ist er analog den „*dynamischen Anpassungs- und Entwicklungsprozessen*“ (vgl. Wustmann, 2016, S. 28) in der Resilienzforschung ein wechselseitiger Aushandlungsprozess zwischen „*individuellen Handlungspotentialen und Bewältigungsvermögen und [von] gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und Rahmensetzungen*“ (Welzer, 1993, S. 137). Das Ziel der Aushandlung besteht dabei im Sinne der Transitionsforschung in der Entwicklung individueller Bewältigungsstrategien, um Studienerfolg zu sichern. Dieser ist gleichzusetzen mit der positiven Anpassung als Ergebnis der Resilienz.

Das Risiko des Scheiterns ist bei der Aufnahme eines Studiums jedoch vergleichsweise hoch. Immer wieder offenbaren sich Passungsprobleme zwischen dem Individuum und der Hochschule. Dies belegt die Studienabbruchquote von 29 Prozent in Bachelorstudiengängen an deutschen Hochschulen, wobei die Abbruchquote an Universitäten mit 32 Prozent gegenüber 27 Prozent an Fachhochschulen vergleichsweise höher ausfällt (vgl. Heublein et al., 2017, S. 263). Knapp die Hälfte der Studierenden in Bachelorstudiengängen, die ihr Studium ohne Abschluss beenden, vollzieht den Abbruch im ersten oder zweiten Fachsemester (vgl. Heublein et al., 2017, S. 47). Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die Studieneingangsphase als entscheidender Abschnitt des Student-Life-Cycle für den Studienerfolg und -abbruch angesehen wird (vgl. Universität Zürich, 2016; Webler, 2012, S. 18)¹. Die Hochschulen als aufnehmende Einrichtungen versuchen, auch weil sie den Auftrag durch die Gesellschaft und die Politik erhalten haben (vgl. Webler, 2012, S. 20), den Grad der Person-Umwelt-Passung durch fachliche und überfachliche Unterstützungsangebote in dieser Phase zu erhöhen. Finanzielle Unterstützung erhalten sie dabei durch Förderprogramme, wie beispielsweise den „Qualitätspakt Lehre“ zur Verbesserung der Studienbedingungen und zur Erhöhung der Lehrqualität (vgl. BMBF, 2019).

Der vorliegende Beitrag versucht das bisher in der Hochschulforschung kaum thematisierte psychologische Konzept „Resilienz“ mit bestehenden Theorien und empirischen Befunden zum Studienerfolg und -abbruch zu verknüpfen, um neue Erkenntnisse für das Gelingen eines Studiums zu gewinnen, auf deren Grundlage Unterstützungsmaßnahmen abgeleitet werden können. Im Zentrum der Analyse steht dabei die Frage, inwieweit sich Resilienz- und Risikofaktoren auf den Studienerfolg und -abbruch in der Studieneingangsphase auswirken. Der Beitrag umreißt zunächst

¹Eine ausführliche Darstellung der Dringlichkeit der Neugestaltung der Studieneingangsphase samt Reformvorschlägen skizziert Webler (2012).

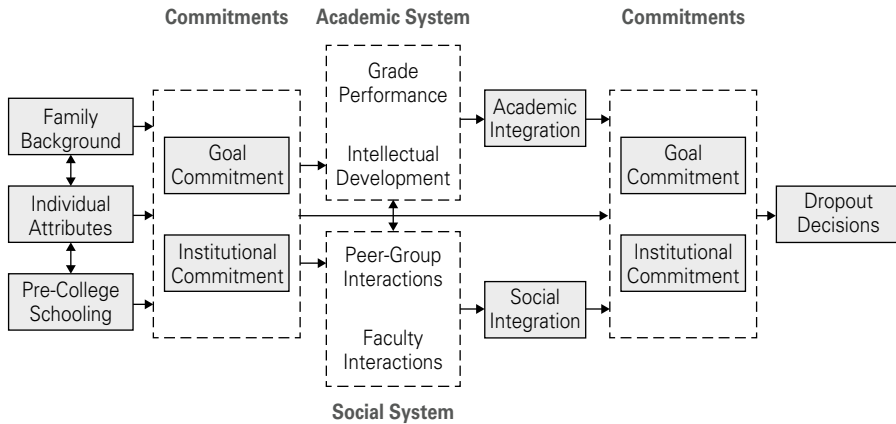
die theoretischen Perspektiven und den Forschungsstand (Kapitel 2). Daran anschließend werden die Fragestellung konkretisiert und das methodische Design sowie die Datengrundlage der Untersuchung vorgestellt (Kapitel 3). Danach werden die empirischen Ergebnisse präsentiert (Kapitel 4). Der Beitrag schließt mit einem Fazit ab, in welchem auch Schlussfolgerungen für die Hochschulforschung und -praxis erörtert werden (Kapitel 5).

2 Theoretische Perspektiven und Forschungsstand

Zur Erklärung der Resilienz als Phänomen im Hochschulkontext, d.h. als positive Anpassung im Sinne des Studienerfolgs in der Studieneingangsphase, wird das kausalanalytische Studienabbruchmodell nach Tinto (1975) durch aktuelle empirische Befunde zum Studienerfolg und -abbruch erweitert und anschließend mit dem ressourcenorientierten psychologischen Konzept der Resilienz in Verbindung gesetzt.

2.1 Das kausalanalytische Studienabbruchmodell nach Tinto (1975)

Tintos kausalanalytisches Modell des Studienabbruchs (1975), welches er auf Grundlage des Dropout-Modells von Spady (1970) zur Erklärung des Studienabbruchs an amerikanischen Colleges und zur Identifikation von Abbruchtypen entwickelte, fokussiert die Passung zwischen Person und Umwelt. Er identifiziert als individuelle Eingangsbedingungen die Persönlichkeitsmerkmale („individual attributes“), den familiären Hintergrund („family background“) sowie die schulischen Vorerfahrungen („precollege schooling“), welche die Verpflichtungen gegenüber der Institution („institutional commitment“) und dem Bildungsziel („goal commitment“) zu Studienbeginn beeinflussen (vgl. Tinto, 1975, S. 94ff.) (vgl. Abb. 1). Zeichnet sich das Individuum durch Persönlichkeitsmerkmale wie emotionale Instabilität, mangelnde Flexibilität oder Gleichgültigkeit aus, so geht dies mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit einher, dass sich der bzw. die Einzelne der Institution und dem Bildungsziel gegenüber nicht verpflichtet fühlt. Dies könnte letztlich in einen Studienabbruch münden. Den größten Einfluss schreibt Tinto jedoch den vorhochschulischen Erfahrungen und dem familiären Hintergrund zu. Der sozioökonomische Status und der Wohlstand der Eltern bedingen in Kombination mit der Begabung und dem Leistungsniveau des Individuums dessen Verpflichtungen gegenüber der Institution und dem Bildungsziel sowie dessen Erfolg im Studium (vgl. Tinto, 1975, S. 94f., 99–102). Darüber hinaus üben die strukturellen Merkmale des Systems Hochschule und die wirtschaftliche Lage des Staats einen Einfluss aus (vgl. Tinto, 1975, S. 98, 111).

Abbildung 1: Konzeptionelles Schema für Dropout von Tinto

Quelle: Tinto, 1975, S. 90, eigene Abbildung.

Die Verpflichtungen gegenüber dem Bildungsziel und der Institution zu Studienbeginn, welche die Erwartungen der Studierenden an die Hochschule repräsentieren, werden im Studienverlauf durch Interaktionsprozesse im sozialen und akademischen Feld der Hochschule transformiert (vgl. Tinto, 1975, S. 94ff.). Gelingt es dem Individuum, sich intellektuell zu entwickeln („intellectual development“) und positive Lernerfolge zu verzeichnen („grade performance“), wird es durch diesen Interaktionsprozess akademisch integriert (vgl. Tinto, 1975, S. 104). Die akademische Integration („academic integration“) erhöht ihrerseits die Verpflichtung gegenüber dem Bildungsziel (vgl. Tinto, 1975, S. 94f.). Die soziale Integration („social integration“), welche auf die institutionelle Anbindung abzielt, entsteht hingegen aus der qualitativen und quantitativen Kommunikation des Individuums mit Peers („peer-group interactions“) und Hochschulmitarbeitenden („faculty interactions“) (vgl. Tinto, 1975, S. 110). Die akademische und soziale Integration sind entsprechend, vermittelt über die Studienverpflichtungen, ausschlaggebend für den Studienverlauf und -ausgang („dropout decision“) (vgl. Tinto, 1975, S. 94f.).

2.2 Forschungsstand zu Studienerfolg und -abbruch

Bis heute konnte sich, trotz einer Vielzahl an empirischen Untersuchungen zum Thema, keine allgemeingültige Definition für den Begriff „Studienerfolg“ etablieren. Hierfür sind unter anderem die differierenden Perspektiven ursächlich (z. B. Hochschule, Studierende, Gesellschaft, Arbeitswelt), aus denen heraus das Konstrukt bestimmt wird (vgl. Erdel, 2010, S. 11). Einem Großteil der Definitionen ist jedoch gemein, dass Studienerfolg als „multidimensionaler Kriterienraum“ (Trapmann, 2008) anzusehen ist, der nicht nur das Gegenteil von Studienabbruch repräsentiert. Mit Fokus auf die

Studieneingangsphase lassen sich *Studienerfolg und -abbruch* abgeleitet aus dem empirischen Forschungsstand über die folgenden Indikatoren operationalisieren:

- (1) Abbruch-/Wechselneigung (z.B. Rindermann & Oubaid, 1999; Trapmann, 2008)
- (2) Geschätzter Notendurchschnitt (z.B. Rindermann & Oubaid, 1999; Vöttinger & Ortenburger, 2015)
- (3) Entwicklung von Kompetenzen und Persönlichkeit (z.B. Rindermann & Oubaid, 1999; Schaeper & Briedis, 2004; Vöttinger & Ortenburger, 2015)
- (4) Studienzufriedenheit (z.B. Trapmann, 2008; Blüthmann, 2012)

Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen, lassen sich empirische Studien aufzeigen, die eine Vielzahl an Faktoren definieren, die auf den Studienerfolg und -abbruch wirken:

Eingangs- und Kontextbedingungen:

- Soziodemografische Merkmale und Lebensbedingungen: soziale Herkunft (z.B. Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008), sozioökonomischer Status (z.B. Tinto, 1975; Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008), Migrationshintergrund (z.B. Erdel, 2010), Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Rindermann & Oubaid, 1999; Brandstätter et al., 2006; Heublein et al., 2017), Geschlecht (z.B. Erdel, 2010; Vöttinger & Ortenburger, 2015), Finanzierungssituation (z.B. Vöttinger & Ortenburger, 2015), Familie (z.B. Heublein et al., 2017), Wohnsituation (z.B. Pohlenz & Tinsner, 2004), Erwerbstätigkeit (z.B. Blüthmann, 2012; Heublein et al., 2017), Gesundheit (z.B. Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008; Vöttinger & Ortenburger, 2015; Heublein et al., 2017)
- Vorhochschulische Bildung: Art der Hochschulzugangsberechtigung (z.B. Heublein et al., 2017), Abiturdurchschnittsnote (z.B. Trapmann, 2008; Heublein et al., 2017), Schulnoten (z.B. Brandstätter et al., 2006), fachliche Studienvoraussetzungen (z.B. Rindermann & Oubaid, 1999), Berufsausbildung (z.B. Erdel, 2010; Heublein et al., 2017), allgemeine Studienvorbereitung (z.B. Heublein et al., 2017)
- Aspekte der Studienaufnahme: fachliches Interesse (z.B. Bargel, 2003; Erdel, 2010), Studienwahlmotive (z.B. Erdel, 2010; Heublein et al., 2017), Wunschstudium (z.B. Heublein et al., 2017), Informationsstand vor Aufnahme des Studiums (z.B. Pohlenz & Tinsner, 2004; Erdel, 2010; Blüthmann, 2012), Begabung (z.B. Tinto, 1975; Bargel, 2003), Sicherheit der Studienentscheidung (z.B. Bargel, 2003; Brandstätter et al., 2006; Vöttinger & Ortenburger, 2015)

Studienbezogene Aspekte:

- Individuelle Merkmale: Fachidentifikation (z. B. Heublein et al., 2017), Leistungseinschätzung (z. B. Blüthmann, 2012), Selbstwirksamkeitserwartung (z. B. Sarcletti & Müller, 2011; Mauk, 2016), Lernstile und -strategien (z. B. Blüthmann, 2012; Vöttinger & Ortenburger, 2015), Überforderungen (z. B. Pohlenz & Tinsner, 2004; Heublein et al., 2017), Orientierungslosigkeit (z. B. Bargel, 2003; Heublein et al., 2017), Zeitmanagement (z. B. Heublein et al., 2017), Erwartungserfüllung (z. B. Pohlenz & Tinsner, 2004)
- Soziale Merkmale: Soziale und akademische Integration (z. B. Bargel, 2003; Heublein et al., 2017)
- Strukturelle Merkmale: Lehrqualität (z. B. Blüthmann, 2012), Lehrinhalte (z. B. Blüthmann, 2012), Studienklima (z. B. Tinto, 1975; Blüthmann, 2012; Vöttinger & Ortenburger, 2015), Praxis-/Forschungsbezug (z. B. Bargel, 2003), Studienstruktur (z. B. Pohlenz, Tinsner & Seyfried, 2007), Betreuungs- und Unterstützungsqualität (z. B. Blüthmann, 2012; Vöttinger & Ortenburger, 2015; Heublein et al., 2017), Studienanforderungen (z. B. Heublein et al., 2017)

2.3 Das ressourcenorientierte psychologische Konzept der Resilienz

Resilienz ist kein angeborenes und stabiles Persönlichkeitsmerkmal, sondern ein zeitlich variables Resultat der Kommunikation zwischen Individuum und Umwelt (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 10f.). Die Widerstandsfähigkeit einer Person in einer gegebenen Risikolage ist abhängig vom funktionalen Kontext, d.h. das Phänomen bzw. der Prozess „Resilienz“ lässt sich nicht direkt erfassen, sondern nur über die kritischen Lebensereignisse bzw. Herausforderungen, die potentielle Resilienz-faktoren und die Anpassung erschließen. In der ressourcenorientierten Resilienz-forschung wird grundlegend von dem Zusammenhang ausgegangen, dass bestimmte protektive Ressourcen (Resilienz-faktoren) des bzw. der Einzelnen beim Vorhandensein von bestimmten Risikofaktoren resiliente Wirkungen erzielen können. Die Resilienz-faktoren lassen sich in individuelle, soziale und gesellschaftliche Ressourcen klassifizieren (vgl. Hammelstein, 2006, S. 18f.). Üblich ist auch die Unterscheidung in endogene und exogene Faktoren (vgl. Wadenpohl, 2016, S. 78f.). Tabelle 1 führt zentrale protektive Faktoren auf, beschränkt sich dabei jedoch auf solche, die im jungen Erwachsenenalter relevant werden können. Hinzu treten förderliche Bedingungen (z. B. positives Temperament), die auch dann positive Wirkung erzielen, wenn keine Risikosituation vorliegt (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 28).

Tabelle 1: Zentrale Resilienzfaktoren

Individuelle Ressourcen (endogene Faktoren)	Soziale Ressourcen (endogene & exogene Faktoren)	Gesellschaftliche Ressourcen (exogene Faktoren)
<ul style="list-style-type: none"> – Selbst- und Fremdwahrnehmung – Selbstwirksamkeit – Selbststeuerung – Sozialkompetenz – Problemlösefähigkeit – Bewältigungskompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> – Familiäre Beziehungen und Rahmenbedingungen – Soziales Klima und Kontakte in der Bildungseinrichtung – Klare und transparente Regeln und Strukturen in der Bildungseinrichtung – Hoher, angemessener Leistungsstand in der Bildungseinrichtung 	<ul style="list-style-type: none"> – Ressourcen auf kommunaler Ebene – Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen – Prosoziale Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft

Quelle: Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 29ff., 43.

Risikofaktoren sind hingegen entwicklungshemmende und risikofördernde Merkmale, die sich in Vulnerabilitätsfaktoren und Stressoren unterscheiden lassen. Während erstere als strukturelle Aspekte die biologischen und psychologischen Merkmale des Individuums umreißen (z. B. unzureichende kognitive Fähigkeiten, chronische Erkrankungen), sind die Stressoren Einflüsse der psychosozialen Umwelt, die einer gewissen Variabilität unterworfen sind (z. B. kritische Lebensereignisse) (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 21–24). Zusätzliche Relevanz gewinnen die Risikofaktoren in Phasen erhöhter Vulnerabilität (z. B. Transitionen). In diesen werden viele Anforderungen gleichzeitig an das Individuum gestellt, sodass sich die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Risikofaktoren ihre negative Wirkung entfalten. Ob jedoch negative Folgen eintreten, hängt ab von der Kumulation und Dauer der Belastung(en), der Abfolge der Ereignisse und dem Alter des bzw. der Einzelnen. Gleichzeitig zeigen sich geschlechtsspezifische Wirkmechanismen sowie ein Einfluss der subjektiven Wahrnehmung der Risikobelastung (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 25f.). Die kumulative Wirkweise gilt auch für die Resilienzfaktoren. Je mehr protektive Faktoren existieren, desto höher ist ihre schützende Wirkung. Zudem unterliegen sie einer Hierarchisierung, d. h. einige Faktoren besitzen mehr Einfluss als andere (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 31). Resilienz und Risikofaktoren lassen sich jedoch nicht getrennt voneinander betrachten. Vielmehr bestehen starke Wechselwirkungen zwischen den positiven und den negativen Merkmalen. Zudem kann je nach Kontext die Abwesenheit eines protektiven Faktors einen Risikofaktor repräsentieren (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 33). So könnte sich beispielsweise eine geringe Sozialkompetenz im Übergang zwischen Schule und Hochschule negativ auf die Anpassung des Individuums auswirken, auch wenn eine hohe Sozialkompetenz als Resilienzfaktor erachtet wird.

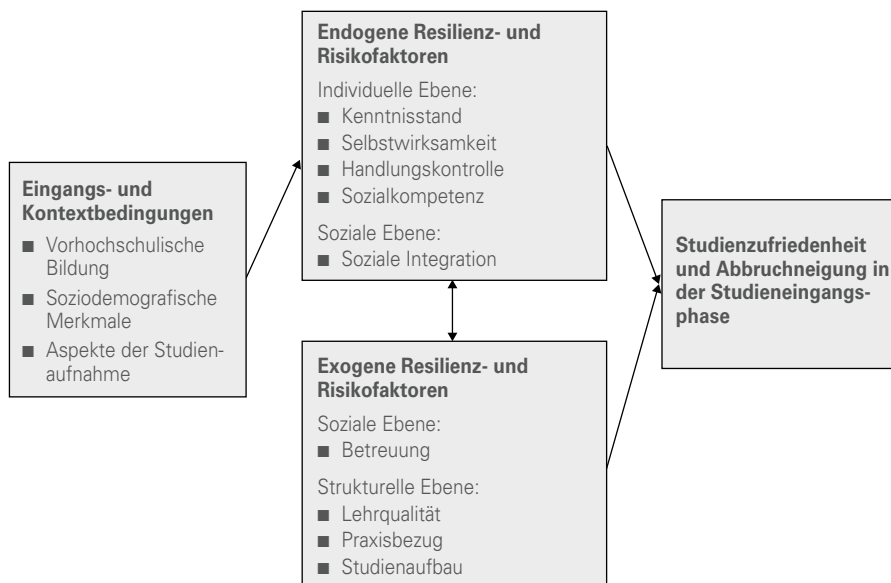
Welche Erkenntnisse lassen sich aus der Zusammenführung der Befunde der Studien-erfolgswissenschaft bzw. der Studienabbruchforschung mit den Annahmen des ressourcenorientierten psychologischen Konzepts der Resilienz ableiten?

- (1) Der Transitionsprozess in die Hochschule kann als kritisches Lebensereignis in einer Phase erhöhter Vulnerabilität verstanden werden.
- (2) Resilienz als Ergebnis der positiven Anpassung entsteht in der Interaktion zwischen Individuum und der hochschulischen Umwelt und zeigt sich in einer hohen Studienzufriedenheit und einer geringen Abbruchneigung.
- (3) Die Widerstandsfähigkeit wird durch Resilienz- und Risikofaktoren bedingt. Erstere werden in endogene und exogene Faktoren auf der individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Ebene klassifiziert. Trotz abweichender Bezeichnung überschneiden sich diese mit den in der Hochschulforschung eruierten Prädiktoren des Studienerfolgs und -abbruchs.
- (4) Die protektiven und risikofördernden Faktoren folgen kumulativen Wirkungsmechanismen und beeinflussen sich wechselseitig. Gleichfalls ist eine Trennung in Resilienz- und Risikofaktoren nicht immer zweifelsfrei möglich. Ähnliches offenbaren empirische Studien im Bereich Studienerfolg und -abbruch.
- (5) Die Hochschulforschung identifiziert individuelle Eingangs- und Kontextbedingungen, welche die Prädiktoren des Studienerfolgs und -abbruchs beeinflussen. Es ist davon auszugehen, dass diese auch auf die endogenen Resilienz-faktoren einwirken und somit die Widerstandsfähigkeit indirekt bedingen.

3 Fragestellung und methodisches Design

Der Beitrag geht der Frage nach, inwieweit sich Resilienz- und Risikofaktoren auf den Studienerfolg und -abbruch in Form der Studienzufriedenheit und der Studienabbruchneigung in der Studieneingangsphase als Ergebnis der Resilienz auswirken (vgl. Abb. 2). Es wird dabei bewusst nicht zwischen risiko- und resilienzfördernden Faktoren unterschieden, da diese in hohem Maße Wechselwirkungen unterworfen sind und sich einzelne Faktoren je nach Kontext positiv oder negativ auf die Anpassung auswirken können. Vielmehr werden die Einflüsse klassifiziert als endogene und exogene Faktoren auf der individuellen, sozialen und strukturellen Ebene (vgl. Hammelstein, 2006, S. 18f.; Wadenpohl, 2016, S. 78f.). Tabelle A1 im Anhang gibt einen Überblick über die Messung der Resilienz- und Risikofaktoren. Bevor der Einfluss der Resilienz- und Risikofaktoren auf die Studienzufriedenheit und die Studienabbruchneigung in der Studieneingangsphase untersucht wird, soll zunächst betrachtet werden, wie stark die endogenen und exogenen Faktoren ausgeprägt sind und welchen Wechselwirkungen diese unterliegen. Im Anschluss wird analysiert, welche Eingangs- und Kontextbedingungen die endogenen Faktoren fördern bzw. hemmen.

Abbildung 2: Das Analysemodell der Untersuchung



Die Datengrundlage bilden die Erstsemesterbefragung im Wintersemester 2016/2017 (Studienanfängerinnen und Studienanfänger im grundständigen Studium, N = 3 254, dies entspricht einem Rücklauf von 21 %) sowie die Wiederholungsbefragung im Sommersemester 2017 (N = 888, 45 %), die im Rahmen des Verbundprojekts „Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg“ (StuFo) (Förderzeitraum 2015–2018; Förderkennzeichen 01PB14010)² an fünf deutschen Universitäten (Magdeburg, Potsdam, Mainz, Greifswald und Kiel) durchgeführt wurden. Teil der Stichprobe werden Studierende, die im Wintersemester 2016/2017 im ersten Fachsemester eines grundständigen Studiengangs immatrikuliert waren und an beiden Erhebungswellen teilnahmen. Ausgeschlossen werden Personen, die im Laufe der Erhebung einen Fach- oder Hochschulwechsel vollzogen oder ihr Studium abgebrochen haben. Insofern setzt sich die Stichprobe aus 794 Studierenden zusammen.

²Das Verbundprojekt wurde in der Förderlinie „Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

4 Empirische Befunde

4.1 Resilienz- und Risikofaktoren in der Studieneingangsphase und ihre Wechselwirkung

Die betrachteten Faktoren sind in der Selbsteinschätzung der befragten Studierenden am Ende des ersten Studienjahrs im Mittel eher hoch ausgeprägt (arithmetisches Mittel unterhalb der theoretischen Skalenmitte bei absteigender Skala, vgl. Tab. 2)³. In der Gesamtschau ist die Sozialkompetenz am stärksten vorhanden (Mittelwert 2.0 auf 5-stufiger absteigender Skala). Die Resilienz- und Risikofaktoren stehen dabei miteinander in Wechselwirkung. Mit Ausnahme des Studienaufbaus und der sozialen Integration, die nicht in einem Zusammenhang stehen, sind alle Faktoren signifikant positiv korreliert.

Tabelle 2: Resilienz- und Risikofaktoren in der Selbsteinschätzung von Studierenden am Ende des ersten Studienjahrs, Mittelwerte und Standardabweichungen

Endogene Resilienz- und Risikofaktoren	\bar{x}	s	Exogene Resilienz- und Risikofaktoren	\bar{x}	s
Sozialkompetenz (N 759)	2.0	0.7	Lehrqualität (N 760)	2.2	0.8
Handlungskontrolle (N 762)	2.4	0.7	Betreuung (N 776)	2.4	0.8
Selbstwirksamkeit (N 764)	2.5	0.6	Praxisbezug (N 756)	2.6	1.1
Kenntnisstand (N 764)	2.5	0.7	Studienaufbau (N 758)	2.7	1.1
Soziale Integration (N 776)	2.6	1.0			

Datengrundlage: 1. Wiederholungsbefragung (t1), Verbundprojekt StuFo. Aufsteigend sortiert nach Mittelwerten, Skalierung Mittelwertindices: 1 = hoch, 5 = gering.

Es zeigen sich vor allem starke Zusammenhänge zwischen den endogenen Resilienz- und Risikofaktoren der individuellen Ebene. Insbesondere die subjektive Einschätzung des Kenntnisstands, der Selbstwirksamkeit und der Handlungskontrolle stehen zueinander in enger Beziehung (Korrelationskoeffizient Pearson $r \geq .51$). Vergleichsweise stark fällt zudem der Zusammenhang zwischen den beiden exogenen Resilienz- und Risikofaktoren der strukturellen Ebene, Lehrqualität und Betreuung, aus ($r = .43$). Alle weiteren Faktoren zeigen schwache bis mittlere Korrelationen ($.14 \leq r \leq .37$).

4.2 Einfluss von Resilienz- und Risikofaktoren auf die Studienzufriedenheit und Abbruchneigung

Die Befragten weisen am Ende ihres ersten Studienjahrs im Mittel eine hohe Studienzufriedenheit und eine geringe Abbruchneigung auf. Gut drei Viertel der Studierenden geben an, eher bzw. sehr zufrieden mit ihrem Studium zu sein. Etwa jede bzw. jeder Zehnte zieht hingegen zum Zeitpunkt der Befragung ernsthaft in Erwägung, das

³Für einen ausführlichen Überblick über die verwendeten Items und deren Skalen siehe Tabelle A1.

Studium abzubrechen. Die multiplen linearen Regressionsanalysen zeigen, dass ausgewählte Resilienz- und Risikofaktoren wesentlich zur Erklärung der Aspekte des Studienerfolgs bzw. -abbruchs beitragen (vgl. Tab. 3). Auf die *Studienzufriedenheit* nehmen dabei auf individueller Ebene die endogenen Faktoren Kenntnisstand, Selbstwirksamkeit und Handlungskontrolle Einfluss. Ein subjektiv hoher Kenntnisstand, eine hohe Selbstwirksamkeit sowie eine als stark ausgeprägt empfundene Handlungskontrolle interagieren mit hoher Studienzufriedenheit. Die Sozialkompetenz der Befragten ist hingegen nicht von Bedeutung für ihre Zufriedenheit. Insgesamt tragen die endogenen Faktoren der individuellen Ebene zu einer Varianzaufklärung von 23 Prozent bei (vgl. Tab. 3, Modell 1). Die zusätzliche Berücksichtigung der sozialen Ebene führt zu einer signifikanten Verbesserung des Erklärungsmodells. Dabei sind sowohl die soziale Integration als endogener Einflussfaktor (Modell 2) als auch die Einschätzung der Qualität der Betreuung als exogener Resilienz- und Risikofaktor (Modell 3) relevant. Wird zusätzlich die strukturelle Ebene der exogenen Faktoren aufgenommen, so zeigt sich, dass die bisher identifizierten Einflussgrößen ihre Wirkung beibehalten und die Prädiktoren Lehrqualität und Praxisbezug zusätzliche Erklärungskraft besitzen. Die Qualität des Studienaufbaus ist hingegen ohne Relevanz für die individuelle Studienzufriedenheit (Modell 4). Insgesamt können die einbezogenen Resilienz- und Risikofaktoren 32 Prozent der Varianz erklären. In der Zusammenschau kommt der Selbstwirksamkeit die größte Bedeutung für die Studienzufriedenheit zu.

Wird statt der Studienzufriedenheit die individuelle *Abbruchneigung* in den Blick genommen, so fällt die Erklärungskraft der betrachteten Resilienz- und Risikofaktoren vergleichsweise geringer aus. Die endogenen Faktoren der individuellen Ebene zeigen sich erneut erklärungskräftig, wenngleich lediglich der Kenntnisstand und die Selbstwirksamkeit, nicht jedoch die Handlungskontrolle und die Sozialkompetenz von Bedeutung sind (erklärte Varianz 12,0 Prozent, vgl. Tab. 3, Modell 1). Dabei gehen ein als hoch empfundener Kenntnisstand und eine hohe Selbstwirksamkeit einher mit einer geringen Abbruchneigung.

Tabelle 3: Einfluss endogener und exogener Resilienz- und Risikofaktoren auf Studienzufriedenheit und Abbruchneigung in der Studieneingangsphase (Regressionsmodelle). Standardisierte Beta-Koeffizienten (N 742)

Prädiktoren		Studienzufriedenheit ¹				Abbruchneigung ²			
		Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Endogene Faktoren	Individuelle Ebene								
	Kenntnisstand	.145***	.131**	.117**	.102**	-.202***	-.196***	-.192***	-.183***
	Selbstwirksamkeit	.246***	.240***	.220***	.220***	-.148**	-.146**	-.141**	-.150**
	Handlungskontrolle	.169***	.170***	.137**	.130**	-.026	-.027	-.017	-.021
	Sozialkompetenz	.020	-.029	-.037	-.051	-.061	-.039	-.036	-.028
	Soziale Ebene								
Soziale Integration		.167***	.124***	.112***		-.078*	-.066	-.056	
Exogene Faktoren	Soziale Ebene								
	Betreuung			.179***	.123***			-.049	-.018
	Strukturelle Ebene								
	Lehrqualität				.117***				-.094*
	Praxisbezug				.155***				-.087*
	Studienaufbau				-.051				.078
Konstante	.229	.036	-.107	-.293	6.211	6.340	6.398	6.539	
Basis (N)	742	742	742	742	742	742	742	742	
Erklärte Varianz (adj. R²)	.233***	.257***	.282***	.317***	.120***	.125***	.125***	.141***	
Freiheitsgrade (df)	4/741	5/741	6/741	9/741	4/741	5/741	6/741	9/741	
F-Wert	57.266	52.264	49.392	39.185	26.324	22.090	18.701	14.500	

Datengrundlage: 1. Wiederholungsbefragung (t1), Verbundprojekt StuFo. Einbezogen werden Befragte, die zu allen Prädiktoren sowie der jeweiligen abhängigen Variablen Aussagen machten. ***p < .001; **p < .01; *p < .05 (t-Test).

¹ Frageformulierung: „Insgesamt bin ich mit meinem Studium...“, 5-stufiges Antwortformat von 1 = sehr zufrieden bis 5 = sehr unzufrieden.

² Frageformulierung: „Ich denke zurzeit ernsthaft an einen Abbruch des Studiums“, 5-stufiges Antwortformat von 1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu.

Unter Einbezug der sozialen Ebene ergibt sich keine signifikante Modellverbesserung. Weder die soziale Integration noch die Qualität der Betreuung beeinflussen die Abbruchneigung der Studierenden am Ende des ersten Studienjahrs (Modell 2 und Modell 3). Werden in einem weiteren Schritt auch exogene Resilienz- und Risikofaktoren der strukturellen Ebene aufgenommen, so zeigt sich, dass erneut die Lehrqualität und der Praxisbezug von Relevanz sind, nicht aber die Qualität des Studienaufbaus (Modell 4). Insgesamt können die einbezogenen Prädiktoren 14 Prozent der Varianz erklären. Besonders bedeutsam für die Abbruchneigung ist in der Zusammenschau die Einschätzung des subjektiven Kenntnisstands.

4.3 Einfluss von Eingangs- und Kontextbedingungen auf endogene Resilienz- und Risikofaktoren

Die endogenen Resilienz- und Risikofaktoren nehmen nicht nur wesentlichen Einfluss auf die Studienzufriedenheit und Abbruchneigung am Ende des ersten Studienjahrs, sondern stehen auch ihrerseits in Abhängigkeit von verschiedenen Eingangs- und Kontextbedingungen. Dabei sind sowohl soziodemografische Merkmale und Prädiktoren der vorhochschulischen Bildung relevant als auch Aspekte der Studienaufnahme (vgl. Tab. 4).

Die drei endogenen Resilienz- und Risikofaktoren subjektiver *Kenntnisstand*, *Selbstwirksamkeit* und *Handlungskontrolle* werden jeweils vom schulischen Leistungsstand beeinflusst. Ein hohes schulisches Leistungsniveau steht dabei im Zusammenhang mit hohen Ausprägungen der drei Faktoren am Ende des ersten Studienjahrs. Gleichfalls interagieren eine starke intrinsische Studienmotivation sowie eine ausgeprägte Fachdisposition mit einem hohen subjektiven Kenntnisstand, einer starken Selbstwirksamkeit und einer ausgeprägten Handlungskontrolle. Die Selbstwirksamkeit steht darüber hinaus in Abhängigkeit zur Sicherheit der Studienentscheidung und zur beruflichen Studienmotivation. Die Handlungskontrolle wird zusätzlich beeinflusst von den BIG 5-Persönlichkeitsmerkmalen Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus, dem subjektiven Wohlbefinden und der beruflichen Studienmotivation, wobei eine starke Ausprägung letzterer mit einer geringen Handlungskontrolle und auch Selbstwirksamkeit einhergeht. Das Geschlecht erweist sich lediglich als relevanter Prädiktor für die Beurteilung des Kenntnisstands. Dabei schätzen sich Frauen in Bezug auf ihre studienbezogenen Kenntnisse im Vergleich zu Männern schlechter ein. Die einbezogenen Prädiktoren erklären zwischen 18 und 21 Prozent der Varianz der endogenen Resilienz- und Risikofaktoren Kenntnisstand, Selbstwirksamkeit und Handlungskontrolle.

Sozialkompetenz und *soziale Integration* stehen zuvorderst in Abhängigkeit des BIG 5-Persönlichkeitsmerkmals Extraversion sowie des Wohlbefindens. Auf die Ausprägung der Sozialkompetenz nehmen zudem das BIG 5-Persönlichkeitsmerkmal Offenheit für Erfahrungen sowie eine soziale und intrinsische Studienmotivation Einfluss. Soziale Integration wird neben dem BIG 5-Persönlichkeitsmerkmal Extraversion von dem Persönlichkeitsmerkmal Verträglichkeit sowie dem Vorliegen des Wunschstudiums beeinflusst. Die genannten Prädiktoren können dabei 20 Prozent der Varianz der Sozialkompetenz bzw. 11 Prozent der Varianz der sozialen Integration erklären. Abschließend lässt sich feststellen, dass das Geburtsland, der sozioökonomische Status, eine abgeschlossene Berufsausbildung sowie das Fachinteresse ohne Bedeutung für endogene Resilienz- und Risikofaktoren sind.

Tabelle 4: Einfluss von Eingangs- und Kontextbedingungen auf endogene Resilienz- und Risikofaktoren in der Studieneingangsphase (Regressionsmodelle). Standardisierte Beta-Koeffizienten

Prädiktoren ¹	Kenntnis-stand	Selbstwirk-samkeit	Handlungs-kontrolle	Sozialkom-petenz	Soziale Integration
Soziodemografie					
Geschlecht (Ref.: männlich)	.149**	.089	.066	.062	.027
Geburtsland (Ref.: D)	.025	.063	.055	-.034	.046
BIG 5: Gewissenhaftigkeit	.083	.083	.103*	.074	.036
BIG 5: Neurotizismus	-.007	-.006	.096*	.052	-.064
BIG 5: Extraversion	.009	.069	.044	.212***	.198***
BIG 5: Offenheit f. Erfahrungen	-.032	.052	.047	.106**	-.010
BIG 5: Verträglichkeit	-.044	-.018	.008	.035	.113**
Wohlbefinden	.055	.057	.091*	.128**	.162***
Sozioökonomischer Status	-.067	-.017	-.086	-.021	-.042
Vorhochschulische Bildung					
Schulischer Leistungsstand (Ref.: hoch)	.126**	.139***	.120**	.033	.003
Abg. Berufsausb. (Ref.: ja)	.002	-.059	-.002	.038	.042
Aspekte der Studienaufnahme					
Wunschstudium (Ref.: ja)	-.015	.024	-.009	-.043	.091*
Fachdisposition	.140**	.153***	.163***	-.023	.015
Fachinteresse	-.002	-.063	.038	-.074	.014
Sicherh. Studienentscheidung	.023	.089*	.077	.012	.043
Studienmotivation: beruflich	-.064	-.078*	-.082*	-.010	-.000
Studienmotivation: sozial	-.059	-.013	.034	.138**	.047
Studienmotivation: intrinsisch	.255***	.225***	.148***	.152***	.024
Konstante	1.248	1.051	.447	.156	.212
Basis (N)	584	584	583	582	593
Erklärte Varianz (adj. R²)	.176***	.180***	.214***	.198***	.113***
Freiheitsgrade (df)	18/583	18/583	18/582	18/581	18/574
F-Wert	7.940	8.104	9.816	8.985	5.185

Datengrundlage: Erstsemesterbefragung (t0) und 1. Wiederholungsbefragung (t1) Verbundprojekt StuFo. Einbezogen werden Befragte, die zu allen Prädiktoren sowie der jeweiligen abhängigen Variablen Aussagen machten. ***p < .001; **p < .01; *p < .05 (t-Test).

¹ Skalierung der Prädiktoren: Geschlecht (1 = männlich, 2 = weiblich), Geburtsland (1 = in Deutschland, 2 = in einem anderen Land), BIG 5 (Mittelwertindex: 1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu), Wohlbefinden (Mittelwertindex: Leben, Besitz, Gesundheit, Familie, Freunde, Arbeit; 1 = sehr zufrieden bis 5 = sehr unzufrieden), sozioökonomischer Status (Index in Anlehnung an RKI [vgl. Lampert et al., 2013], aufsteigende Skala, Wertebereich 4 bis 28 [gering – hoch]), schulischer Leistungsstand (1 = sehr gute Schülerin/sehr guter Schüler bzw. gute Schülerin/guter Schüler [hoch], 2 = eher durchschnittliche Schülerin/durchschnittlicher Schüler bzw. eher schlechte Schülerin/schlechter Schüler [niedrig]), abgeschlossene Berufsausbildung (1 = ja, 2 = nein), Wunschstudium (1 = ja bzw. egal, 2 = nein), Fachdisposition („Ich bin mir sicher, das Fach gewählt zu haben, welches meinen persönlichen Neigungen entspricht“, 1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu), Fachinteresse („Ich habe mein jetziges Studium vor allem wegen der interessanten Studieninhalte gewählt“, 1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu), Sicherheit Studienentscheidung („Ich wollte schon immer studieren“, 1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu), Studienmotivation (Mittelwertindex: 1 = sehr wichtig bis 5 = sehr unwichtig).

5 Zusammenfassung und praktische Ableitungen

Der Beitrag betrachtet den Übergang in die Hochschule als kritisches Lebensereignis und versteht Resilienz als Ergebnis der wechselseitigen positiven Anpassung zwischen Individuum und hochschulischer Umwelt. Bezugnehmend auf das ressourcenorientierte psychologische Resilienzkonzept wird davon ausgegangen, dass die Ausprägung der Widerstandsfähigkeit durch endogene und exogene Resilienz- und Risikofaktoren bedingt wird, welche sich auf individueller, sozialer und struktureller Ebene verorten. Es lassen sich folgende Ergebnisse konstatieren:

- (1) Die betrachteten Faktoren sind am Ende des ersten Studienjahrs im Mittel eher stark ausgeprägt. Am deutlichsten zeigt sich dies in Bezug auf die Sozialkompetenz. Je nach Grad der Ausprägung können sich die Faktoren als schützende Resilienz-faktoren oder aber als hemmende Risikofaktoren manifestieren. Sie wirken zudem hierarchisch, additiv und stehen in wechselseitiger Abhängigkeit.
- (2) Als stärkster Prädiktor für die Studienzufriedenheit am Ende des ersten Studienjahrs kann die Selbstwirksamkeit identifiziert werden. Für die Ausprägung der Abbruchneigung erweist sich die Einschätzung des subjektiven Kenntnisstands als am erklärungskräftigsten. Die Resilienz- und Risikofaktoren der sozialen Ebene sind lediglich für die individuelle Studienzufriedenheit, nicht jedoch für die Abbruchneigung relevant. Insgesamt ist die Erklärungskraft der endogenen und exogenen Resilienz- und Risikofaktoren für die Studienzufriedenheit höher als für die Abbruchneigung.
- (3) Endogene Resilienz- und Risikofaktoren sind abhängig von verschiedenen Eingangs- und Kontextbedingungen der Studierenden. Vor allem eine intrinsische Studienmotivation, eine hohe Fachdisposition sowie ein guter schulischer Leistungsstand wirken hierbei förderlich.

Die Ergebnisse der Untersuchung unterliegen verschiedenen Limitationen. Mittels Querschnittsanalysen wurde lediglich das Ende des ersten Studienjahrs betrachtet. Damit einher geht eine Positivselektion (Selbstselektion). So konnten nur Personen einbezogen werden, welche im Studium verblieben sind und damit die Transition in die Hochschule gemeistert haben. Dies spiegelt sich auch in den empirischen Ergebnissen, da sich die Befragten durch eine starke Ausprägung der Resilienz-faktoren sowie eine hohe Studienzufriedenheit und eine geringe Abbruchneigung charakterisieren lassen. Zudem erfolgte vorab eine Festlegung der Risiko- und Resilienz-faktoren, wodurch nicht alle relevanten Einflussgrößen der Studienabbruchforschung und Resilienz-forschung einbezogen wurden.

Welche praktischen Folgerungen lassen sich aus den Befunden ableiten? Die Studienzufriedenheit und die Abbruchneigung werden insbesondere durch die endogenen

Faktoren Selbstwirksamkeit und Kenntnisstand beeinflusst. Erstere könnte gestärkt werden, indem die Kompetenzorientierung im Studium konsequent verfolgt wird und durch das soziale Umfeld z.B. in Beratungssituationen oder im Rahmen eines Mentorings positive Erwartungen an die Studierenden gerichtet werden. Die Wahrnehmung des eigenen Kenntnisstands ließe sich durch zusätzliche Unterstützungsangebote (z. B. Tutorien) in (problematischen) Fächern oder unbenotete Tests zur Überprüfung des Kenntnisstands positiv beeinflussen. Zudem bedingt die soziale Integration die Studienzufriedenheit. Nach Tinto (1975) entsteht diese durch den Kontakt mit Peers und Hochschulmitarbeitenden. Um die soziale Integration zu stärken, empfehlen sich kommunikative Lehrformen, die Förderung von Lern- und Projektgruppen sowie additive Angebote wie Kennenlernveranstaltungen und Hochschulgruppen. In Bezug auf die endogenen Faktoren spielen auch die Eingangs- und Kontextbedingungen eine tragende Rolle. Die Befunde zeigen, dass eine hohe intrinsische Studienmotivation, eine hohe Fachdisposition sowie ein guter schulischer Leistungsstand das Ausmaß der protektiven endogenen Faktoren bedingen. Die intrinsische Studienmotivation resultiert nach Deci und Ryan (1993) aus dem Kompetenz- und Autonomieerleben und kann insofern über Spielräume in Bezug auf die Wahl und die Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen, durch Lehrformate, die selbstständiges Erkunden ermöglichen, sowie durch Feedback und verstehensunterstützende Prüfungsformate gefördert werden. Die Fachdisposition als Passung zwischen den Anforderungen seitens der Hochschule und den individuellen Erwartungen sollte bereits vor Eintritt in das Studium durch die potentiellen Studierenden mittels Informationsveranstaltungen, Beratungsangeboten und Tests zur Studienorientierung reflektiert werden. Der Einfluss des schulischen Leistungsstands auf den Kenntnisstand, die Selbstwirksamkeit und die Handlungskontrolle verweist zudem auf die Notwendigkeit, leistungsschwächeren Studierenden Unterstützungsangebote zur Nivellierung von Wissensdefiziten und zur Steigerung der Leistungsfähigkeit zur Verfügung zu stellen (z. B. Vor- und Brückenkurse und Tutorien).

Neben den endogenen Faktoren beeinflussen auch die Betreuungssituation, die Lehrqualität und der Praxisbezug als exogene Resilienz- bzw. Risikofaktoren die Studienzufriedenheit und Abbruchneigung der Studierenden. Damit diese Faktoren protektiv wirken können und sich nicht als Risikofaktoren manifestieren, sind die Hochschulen gefordert, geeignete Rahmenbedingungen und Gestaltungsspielräume zu schaffen, innerhalb derer die Lehrenden eine gute Betreuung, hohe Lehrqualität und einen starken Praxisbezug sicherstellen können. Wichtige Eckpfeiler dafür sind etwa bedarfsgerechte hochschuldidaktische Weiterbildungen und ein partizipatives Qualitätsmanagement. Der Beitrag liefert erste Analysen zur Bedeutung von Resilienz- und Risikofaktoren der individuellen, sozialen und strukturellen Ebene im Bereich der Studieneingangsphase. Weitere Forschungen können daran anschließen, indem zum einen das Set der betrachteten Resilienz- und Risikofaktoren erweitert und zum anderen statt des ersten Studienjahrs der gesamte Student-Life-Cycle in den Blick genommen wird.

Anhang

Tabelle A1: Übersicht Messung Resilienz- und Risikofaktoren in der Untersuchung

Endogene Resilienz- und Risikofaktoren

Individuelle Ebene

Kenntnisstand (Cronbach's $\alpha = .67$)

- Selbsteinschätzung Kenntnisstand (100 Prozent bis 0 Prozent)
- Kenntnisstand im Vergleich zu Kommilitoninnen und Kommilitonen (1 = Kommilitoninnen und Kommilitonen mit den meisten fachbezogenen Kenntnissen bis 5 = Kommilitoninnen und Kommilitonen mit den wenigsten fachbezogenen Kenntnissen)
- Fachspezifische theoretische Kenntnisse (1 = in sehr hohem Maße bis 5 = gar nicht)

Selbstwirksamkeit (Cronbach's $\alpha = .84$)

- Aufgaben: Aufgaben im Rahmen des Studiums fallen mir ... (1 = leicht bis 5 = schwer)
- Lernen: Neues zu lernen im Studium fällt mir ... (1 = leicht bis 5 = schwer)
- Begabung: Ich halte meine Begabung für das Studium für ... (1 = hoch bis 5 = niedrig)
- Fähigkeiten: Das Niveau meiner studienbezogenen Fähigkeiten ist ... (1 = hoch bis 5 = niedrig)

Handlungskontrolle (Cronbach's $\alpha = .83$)

- Fähigkeiten: Ich kann mich in schwierigen Situationen auf meine Fähigkeiten verlassen (1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu)
- Probleme: Ich kann die meisten Probleme aus eigener Kraft gut meistern (1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu)
- Aufgaben: Ich kann auch anstrengende und komplizierte Aufgaben in der Regel gut lösen (1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu)

Sozialkompetenz (Cronbach's $\alpha = .76$)

- Teamfähigkeit: Fähigkeit, mit anderen produktiv und kooperativ zusammenzuarbeiten (1 = in sehr hohem Maße bis 5 = gar nicht)
- Kommunikative Fähigkeit: Fähigkeit, sich verständlich und an der Empfängerin bzw. an dem Empfänger orientiert auszudrücken (1 = in sehr hohem Maße bis 5 = gar nicht)
- Konfliktfähigkeit: Fähigkeit und Bereitschaft, eine Auseinandersetzung aufzunehmen, auszuhalten und konstruktiv zu bewältigen (1 = in sehr hohem Maße bis 5 = gar nicht)
- Verantwortungsübernahme: Verantwortung für das eigene Handeln, Verantwortung anderen Menschen gegenüber (1 = in sehr hohem Maße bis 5 = gar nicht)

Soziale Ebene

Soziale Integration (Cronbach's $\alpha = .81$)

- Kontakt: Ich finde/fand leicht zu Kommilitoninnen und Kommilitonen Kontakt (1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu)
- Lerngruppen: Sehr häufig lerne/lernte ich in studentischen Lerngruppen (1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu)
- Kontakt Fach: Ich pflege/pflegte intensiven Kontakt zu Kommilitoninnen und Kommilitonen meines Fachbereichs (1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu)
- Schwierigkeiten: Kontakt zu anderen Studierenden zu finden (1 = keine Schwierigkeiten bis 5 = große Schwierigkeiten)

Fortsetzung Tabelle A1 nächste Seite

Fortsetzung von **Tabelle A1**

Exogene Resilienz- und Risikofaktoren	
Soziale Ebene	Strukturelle Ebene
<p><i>Betreuung (Cronbach's $\alpha = .68$)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Ich fühle/fühlte mich von den Lehrkräften anerkannt (1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu) – Wie beurteilen Sie folgende Aspekte: Betreuung durch die Lehrenden (1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht) – Schwierigkeiten: Kontakt zu Lehrenden meines Studiengangs (1 = keine Schwierigkeiten bis 5 = große Schwierigkeiten) 	<p><i>Lehrqualität</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie beurteilen Sie folgende Aspekte: Lehrqualität (1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht) <p><i>Praxisbezug</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie beurteilen Sie folgende Aspekte: Praxisbezug in der Lehre (1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht) <p><i>Studienaufbau</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie beurteilen Sie folgende Aspekte: Möglichkeit, die Studienanforderungen in der dafür vorgesehenen Zeit zu erfüllen (1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht)

Datengrundlage: 1. Wiederholungsbefragung (t1) Verbundprojekt StuFo.

Literatur

Bargel, T. (2003). *Neigung zum Studienabbruch: Umfang und Gründe*. Abgerufen am 1.8.2019 von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-316390>.

Blüthmann, I. (2012). Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 273–303.

Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), 406–429.

Brandstätter, H., Grillich, L. & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(3), 121–131.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019). *Projektdatenbank „Qualitätspakt Lehre“*. Abgerufen am 26.6.2019 von <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/projekte-im-qualitaetspakt-lehre-suchen-und-finden.php>.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.

Endreß, M. & Maurer, A. (2015). Einleitung. In M. Endreß & A. Maurer (Hrsg.), *Resilienz im Sozialen* (S. 7–11). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Erdel, B. (2010). *Welche Determinanten beeinflussen den Studienerfolg?: Eine empirische Analyse zum Studienerfolg der ersten Kohorte der Bachelorstudenten in der Assessmentphase am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg-Erlangen*. Abgerufen am 1.8.2019 von <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/22022>.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2019). *Resilienz*. München: Ernst Reinhardt.

Hammelstein, P. (2006). Resilienz. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Gesundheitspsychologie* (S. 18–22). Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. *Forum Hochschule: 2017, 1*. Hannover: DZHW.

Lampert, T., Kroll, L., Müters, S. & Stolzenberg, H. (2013). Messung des sozioökonomischen Status in der Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland (DEGS1). *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 56*(5–6), 631–636.

Mauk, V. (2016). *Einflussfaktoren der Studienwahl und des Studienverbleibs in MINT-Studiennrichtungen an österreichischen Universitäten*. Abgerufen am 1.8.2019 von <http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00105173-1.pdf>.

Pohlentz, P. & Tinsner, K. (2004). *Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs: Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten*. *Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation: Vol. 1*. Potsdam: Univ.-Verl. Potsdam.

Pohlentz, P., Tinsner, K. & Seyfried, M. (2007). *Studienabbruch: Ursachen, Probleme, Begründungen*. Saarbrücken: Müller.

Rindermann, H. & Oubaid, V. (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten. Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 20*(3), 172–191.

Sarcelletti, A. & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung: Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 1*(3), 235–248.

Schaeper, H. & Briedis, K. (2004). *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform*. Abgerufen am 1.8.2019 von http://www.dzhw.eu/pdf/pub_kia/kia200406.pdf.

Spady, W. G. (1970). Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. *Interchange, 1*(1). 64–85.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89–125.

Trapmann, S. (2008). *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose. Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs*. Berlin: Logos.

Universität Zürich (2016). *Hochschuldidaktik von A-Z: Studieneingangsphase*. Abgerufen am 1.8.2019 von http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/dam/jcr:fffff9a08-8cca-ffff-ffffd0f928ec/A_Z_Studieneingangsphasen.pdf.

Vöttinger, A. & Ortenburger, A. (2015). *Studienmodelle individueller Geschwindigkeit: Hochschulische Beiträge zum Studienerfolg. Wichtigste Ergebnisse der Wirkungsforschung 2011–2014 und erste Handlungsempfehlungen*. Hannover: DZHW.

Wadenpohl, S. (2016). Resilienz – An der Schnittstelle von Public Health und Gerontologie. In R. Wink (Hrsg.), *Studien zur Resilienzforschung. Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung* (S. 73–100). Wiesbaden: Springer.

Webler, W.-D. (2012). Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. In W.-D. Webler (Hrsg.), *Studieneingangsphase? Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium* (S. 17–52). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Welzer, H. (1993). *Transitionen: Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: edition diskord.

Wildt, J. (2013). Übergang zwischen Schule und Hochschule – Entwicklungen, Schwierigkeiten und Gestaltungsansätze. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 275–282). Münster: Waxmann.

Wustmann, C. (2016). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern: Beiträge zur Bildungsqualität*. Berlin: Cornelsen.

Manuskript eingegangen: 03.09.2019

Manuskript angenommen: 16.12.2019

Angaben zu den Autorinnen:

Sarah Berndt, M.A.

Dr. Annika Felix

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zschokkestraße 32

39104 Magdeburg

E-Mail: sarah.berndt@ovgu.de

annika.felix@ovgu.de

Sarah Berndt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre der Universität Magdeburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Hochschulforschung im Bereich Hochschulbildung und Studierende, Absolventenforschung, Evaluation von innovativen, digital gestützten Lehr-/Lernsettings und Methoden der empirischen Sozialforschung.

Annika Felix ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am selben Lehrstuhl. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Hochschulbildung und Studierende, Hochschulpersonal und wissenschaftlicher Nachwuchs, Alter(n)ssoziologie und Methoden der empirischen Sozialforschung.