Forschung zu akademischer Integration und akademischer Passung als Perspektive für die Wissenschaftsdidaktik

Carla Bohndick

Zusammenfassung: *Akademische Integration und akademische Passung beziehen sich auf einen Zustand oder einen Zwischenzustand, der von Studierenden empfunden und als Voraussetzung für Beteiligung und Engagement im Studium aufgefasst werden kann. Sie sind Ausdruck des Erfolgs von Sozialisation und Enkulturation und damit ein Ziel von Wissenschaftsdidaktik. Im Beitrag wird Forschung zu akademischer Integration und zu akademischer Passung vorgestellt und ein Zusammenhang mit Forschung zur Wissenschaftsdidaktik hergestellt. Es werden gemeinsame Herausforderungen identifiziert und erste Schritte zur Bewältigung dieser Herausforderungen skizziert.*

Schlagworte: *Fachsozialisation; Enkulturation; Person-Environment Fit Theorie; Subjektive Passung; Studienerfolg; Studienabbruch*

1 Einleitung

Akademische Integration und akademische Passung sind Gegenstand zweier unterschiedlicher Forschungstraditionen, behandeln aber im Grunde eine sehr ähnliche Frage. Beide beziehen sich auf einen Zustand bzw. auf einen Zwischenzustand, der von Studierenden empfunden und als Voraussetzung für Beteiligung und Engagement im Studium gesehen wird (Wolf-Wendel et al., 2009). Mit der Definition als Zustand grenzen sich beide Begriffe von Prozessen wie Sozialisation oder Enkulturation ab. Dennoch stehen sie in direktem Zusammenhang mit solchen Prozessen, weil sie Ausdruck des Erfolgs von Sozialisation und Enkulturation sind, womit auch der Zusammenhang mit der

https://doi.org/10.14361/9783839462966-002 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Wissenschaftsdidaktik deutlich wird. In diesem Sinne kann der Zustand nämlich als Ziel von Wissenschaftsdidaktik gesehen werden.

Dennoch sind die Forschung und Überlegungen zu akademischer Integration und Passung auf der einen Seite und zu Wissenschaftsdidaktik auf der anderen Seite bisher noch stark voneinander getrennt. Wenn es jedoch um das Ziel der Wissenschaftsdidaktik geht, Hürden auf dem Weg in eine Fachwissenschaft zu überwinden (Reinmann, 2022) oder darum, Lernende zu befähigen, wissenschaftlich Handelnde zu werden (Rhein, 2022), wird deutlich, dass dafür eine gewisse akademische Integration und Passung mindestens hilfreich, wenn nicht sogar Voraussetzung ist.

Daher ist es sowohl für Forschung zur Wissenschaftsdidaktik als auch für Forschung zu akademischer Integration und akademischer Passung gewinnbringend, sich gegenseitig zu berücksichtigen, aber auch aus einer Außenperspektive gemeinsam betrachtet zu werden. Hierbei lassen sich ähnliche Ergebnisse und gemeinsame Herausforderungen identifizieren, an denen auch voneinander gelernt werden kann. Dafür stelle ich zunächst Forschung zu akademischer Integration, dann Forschung zu akademischer Passung vor und betrachte beides vor dem Hintergrund wissenschaftsdidaktischer Überlegungen.

2 Forschung zu akademischer Integration

Seit Tinto 1975 in seinem Modell zur Erklärung von Studienabbruch die Begriffe soziale und akademische Integration geprägt hat, sind sie aus der Studienerfolgsforschung nicht mehr wegzudenken. Tinto geht davon aus, dass der Studienabbruchsentscheidung ein Prozess vorgelagert ist, der aus Interaktionen der Studierenden mit dem akademischen und dem sozialen System der Hochschule besteht. Die Reflexion der Erfahrungen, die bei diesen Interaktionen gemacht werden, bezeichnet er als akademische und als soziale Integration (Tinto, 1975). Diese Grundidee hat großen Anklang gefunden, wurde häufig zitiert und wird auch heute noch verwendet. Das Verständnis von akademischer Integration hat sich über die Zeit jedoch verändert, was ich in den nächsten Abschnitten erst für die Forschung in den USA und im Anschluss für die Forschung im deutschsprachigen Raum darstelle.

https://doi.org/10.14361/9783839462966-002 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

2.1 Forschung in den USA

In den USA wurde die Verwendung des Begriffs akademische Integration seit 1975 kritisch diskutiert. Zunächst gab es immer wieder Kritik am Begriff der Integration selbst. Dazu von Wolf-Wendel (2009) befragt, gibt Tinto an, dass er den Begriff Integration seit Jahrzehnten nicht mehr nutze und dass stattdessen besser von »sense of belonging«, also einem Gefühl der Zugehörigkeit gesprochen werden sollte. Als Problem des Begriffs Integration wird angesehen, dass dieser zu sehr impliziert, Studierende müssten ihre Identität zumindest teilweise aufgeben (Deil-Amen, 2011). Genau darum sollte es aber in den ursprünglichen Modellen nicht gehen. Vielmehr war es eine Neuerung, dass neben den Individuen das System der Hochschulbildung als äußere Rahmenbedingung in die Erklärung von Studienabbruch einbezogen wurde.

Auch dazu, für welche Aspekte *akademische* Integration steht, gab es einige Diskussionen und Änderungen im Verständnis, vor allem in den USA. Deutlich werden diese unterschiedlichen Aspekte vor allem, wenn akademische Integration zum Beispiel durch Fragebögen erhoben wird. Bei der Einführung seines Modells 1975 verstand Tinto unter akademischer Integration noch die Identifikation mit den Normen des akademischen Systems und die Erfüllung akademischer Standards, die sich durch die Studienleistung in Noten messen lässt (Tinto, 1975, S. 104). 1997 rückt er davon allerdings ab und erklärt fehlende Zusammenhänge zwischen akademischer Integration und dem Verbleib im Studium mit der ungünstigen und fehlerhaften Messung durch Noten. Statt der akademischen Leistung sieht er nun die Beteiligung in Lehrveranstaltungen und den Kontakt mit Lehrenden und Peers als entscheidend an und revidiert seine Zweiteilung in akademische und soziale Integration. Obwohl es weiterhin gewinnbringend scheint, die Zweiteilung zumindest analytisch beizubehalten, findet diese Revision insbesondere im US-amerikanischen Raum Zuspruch (siehe zusammenfassend Davidson & Wilson, 2013; Deil-Amen, 2011) und wird auf das gesamte System der Hochschule erweitert. Denn ebenso wie sich bei der Integration die akademische und soziale Komponente nicht trennen lassen, lassen sich auch das akademische und das soziale System der Hochschule nicht so scharf abgrenzen, wie bei Erstellung des Modells angenommen. Vielmehr kann von einer Verschachtelung beider Systeme ausgegangen werden (Davidson & Wilson, 2013), die vermutlich sehr viel stärker zusammenhängen, als im ursprünglichen Modell von 1975 ersichtlich. Diese stärkeren Zusammenhänge werden insbesondere für Studierende vermutet, die nicht am Campus, sondern außerhalb wohnen und für Studieren-

https://doi.org/10.14361/9783839462966-002 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

de, die bei Betrachtung von Class und Race die Minderheit darstellen (Deil-Amen, 2011). Dass soziale und akademische Integration nicht gut voneinander abzugrenzen sind, führt dazu, dass es auch schwierig ist, praktische Schlussfolgerungen zu ziehen (Davidson & Wilson, 2013, S. 339).

Auch wenn Studierende gebeten werden, Erfahrungen sozialer und akademischer Integration zu beschreiben, unterscheiden sie wenig zwischen den beiden Bereichen (Deil-Amen, 2011). Ob dies nur auf echte Abgrenzungsschwierigkeiten zurückgeführt werden kann oder ob und inwieweit die Befragten den Begriff Integration vorrangig mit Blick auf seine sozialen Aspekte, die im Alltagsgebrauch dominieren, verstehen, wird nicht kontrolliert und bleibt unklar.

Um die Dichotomie von sozialer und akademischer Integration aufzulösen, wurden neue Begriffe eingeführt, die beide Aspekte verbinden. So nutzt Deil-Amen (2011) beispielsweise den Begriff der sozio-akademischen integrativen Momente und meint damit Möglichkeiten zur Interaktion, bei denen es sowohl um soziale als auch um akademische Integration geht. Hiermit wird nicht nur die Trennung zwischen »akademisch« und »sozial« aufgehoben, sondern Integration nicht mehr (nur) als Zustand, sondern auch als Vorgang verstanden. Deutlich wird dies, wenn sie den Begriff Interaktion synonym zum Begriff Integration verwendet. Weitere Studien fassen Integration gleichsam als Interaktion in sozialen und akademischen Communities auf (Smith, 2015).

Aus meiner Sicht bietet die Gleichsetzung von Interaktion und Integration aber nicht nur Vorteile. Wenn nicht mehr zwischen Prozess und Zustand unterschieden wird, besteht das Risiko, dass vor allem die Kontaktfreudigkeit und Geselligkeit von Studierenden in den Blick gerückt und der Fokus auf die Qualität von Interaktionen gelegt wird. Das Ergebnis von Interaktionen tritt damit in den Hintergrund. Integration wird so auf einen von vielen möglichen Einflussfaktoren reduziert und weitere Einflüsse auf Integration können nicht mehr aufgedeckt werden.

Trotz dieser Einschränkung tragen die genannten Studien mit ihrer Betonung des Sozialen insbesondere auch in Kombination mit spezifischen Inhalten zum Verständnis akademischer Integration bei. Zum Ersten kommt Deil-Amen (2011) zu dem Ergebnis, dass Studierende Beziehungen zu anderen Studierenden, wenn sie keine akademische Anknüpfung haben, eher als ungünstige Ablenkung empfinden. Diese Verknüpfung von akademischen Anteilen und sozialer Beziehung wird auch von Davidson und Wilson (2013) betont. Sie sehen es als Aufgabe der Lehrenden, über die Inhalte Beziehungen zu den Studierenden aufzubauen und nicht nur Material bereitzustellen. Dies

https://doi.org/10.14361/9783839462966-002 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

passt auch zu dem wissenschaftsdidaktischen Ansatz, dass Studierende Wissenschaft als »lebendige […] Erkenntnisform erfahren können« (Egger, 2022, S. 205). So ist es wichtig, in der Lehre auch als Wissenschaftler*in aufzutreten und nicht nur als Lehrende, um genau diese Verbindung von sozialem und akademischem Anspruch umzusetzen.

Die Studien ergeben zum Zweiten, dass Studierende im Laufe ihres Studiums vor allem auch prozedurale Unterstützung benötigen, also zum Beispiel Hinweise dazu, wer die jeweils richtigen Ansprechpersonen in der Hochschule sind (Deil-Amen, 2011). Ob diese prozeduralen Aspekte Teil akademischer Integration sein können, lässt sich nicht einheitlich beantworten. So sieht sie Deil-Amen (2011) weder in sozialer noch akademischer Integration angemessen vertreten. Ich würde dafür plädieren, das Verständnis von akademischer Integration so zu erweitern, dass auch Kenntnisse über Prozesse an der Universität Teil davon sein können.

2.2 Forschung im deutschsprachigen Raum

Studieren in Deutschland lässt sich nicht mit Studieren in den USA gleichsetzen. So gilt es zum Beispiel, wie oben beschrieben, in den USA als Besonderheit, wenn Studierende nicht am Campus wohnen, in Deutschland ist dies aber üblich. Auch wenn in den USA gerade mit Blick auf diese nicht-traditionellen Studierenden Kritik am Begriff der akademischen Integration aufkam, ist die Diskussion um den Begriff der akademischen Integration in Deutschland bisher nicht besonders ausgeprägt. Im Folgenden stelle ich typische Beispiele vor, denen gemeinsam ist, dass sie – im Unterschied zu den vorher genannten Studien – weiterhin zwischen sozialer und akademischer Integration unterscheiden, und die akademische Integration unterschiedlich stark ausdifferenzieren.

Im einfachsten Fall wird akademische Integration in enger Anknüpfung an die US-Tradition als akademische Performanz gefasst. Dies findet sich z.B. bei Bohndick (2020), wo untersucht wird, ob sich akademische und soziale Integration als Prädiktoren von Studienabbruchneigung gleichermaßen bei Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden eignen.

Etwas differenzierter ist die Unterteilung in extrinsische und intrinsische akademische Integration, wobei sich die extrinsische Integration auf konkrete Leistungen mit Noten bezieht und die intrinsische auf die individuelle Einschätzung der Weiterentwicklung im Studium. Hier werden z.B. Unterschiede in der akademischen und sozialen Integration zwischen Bachelor- und Mas-

https://doi.org/10.14361/9783839462966-002 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

terstudierenden untersucht (Klein et al., 2019) oder das Zusammenspiel zwischen akademischer und sozialer Integration in den Blick genommen (Klein, 2019).

Vielfältige Unterscheidungen werden mit den Daten des NEPS (National Educational Panel Study) vorgenommen, bei denen ursprünglich die Subdimensionen normative akademische Integration und wahrgenommene akademische Performanz angenommen wurden, wobei sich die normative akademische Integration selbst in affektives Engagement und Leistungsorientierung aufteilt (Dahm et al., 2016). Eine weitere Variante besteht in der Differenzierung zwischen struktureller, sozialer und motivationaler akademischer Integration (Schaeper, 2020): Im Vergleich zu Dahm et al. (2016) wurden hier die Interaktionen mit Lehrenden als Subdimension der akademischen Integration gefasst und weitere Dimensionen umbenannt: Strukturelle akademische Integration entspricht danach der wahrgenommenen akademischen Performanz und motivationale akademische Integration dem affektiven Engagement. Mit dieser Unterscheidung wird untersucht, durch welche individuellen und durch welche Umgebungsvariablen Unterschiede in der akademischen Integration erklärt werden können. Die letzte Variante, wie akademische Integration aus den NEPS-Variablen gebildet wird, die ich beispielhaft vorstellen will, unterscheidet zwischen Leistungsorientierung und Leistungserwartung, wobei die Leistungserwartung der wahrgenommenen akademischen Performanz entspricht. Hiermit werden soziale Ungleichheiten und ihr Einfluss auf das Risiko für Studienabbruch untersucht (Müller & Klein, 2022).

Insgesamt zeigt sich also eine deutliche Vielfalt des Verständnisses und der Operationalisierungen von akademischer Integration im deutschsprachigen Raum. Zum einen kann aus dieser Vielfalt geschlossen werden, dass hinter akademischer Integration mehr vermutet wird als nur die Leistung, zum anderen auch, dass keine Einigkeit über die Definition von akademischer Integration besteht. Dass verschiedene Studien trotzdem zu ähnlichen Ergebnissen kommen, spricht aus meiner Sicht für die Relevanz akademischer Integration. Darüber hinaus erscheint aber eine genaue Betrachtung des jeweils zugrunde liegenden Verständnisses von akademischer Integration vielversprechend, um beispielsweise Einflussfaktoren zu identifizieren.

Solche Einflussfaktoren wurden schon in verschiedenen Kontexten untersucht: Hierbei wurden vor allem individuelle Einflussfaktoren in den Blick genommen, wie Persönlichkeit (Yildirim et al., 2022) oder Lernverhalten (Ebert & Stammen, 2022). Umweltfaktoren wie Interaktionsmöglichkeiten

https://doi.org/10.14361/9783839462966-002 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

(Ebert & Stammen, 2022) oder aktivierende Lehrmethoden (Schaeper, 2020) werden seltener betrachtet.

2.3 Zusammenfassung mit Blick auf die Wissenschaftsdidaktik

Mit Blick auf die Wissenschaftsdidaktik scheinen mir in der vorgestellten Forschung zu akademischer Integration vor allem zwei Aspekte zu fehlen: Zum einen sind die Beschreibungen der akademischen Integration und ihrer Subdimensionen sehr weit entfernt von dem konkreten forschenden Handeln in der spezifischen Fachwissenschaft, dem Fokus von Wissenschaftsdidaktik. Dadurch bleibt offen, ob und wenn ja, wie akademische Integration und das Ziel von Wissenschaftsdidaktik konkret zusammenhängen.

Zum anderen findet sich – auch wenn Integration so verstanden wird, dass sie zwischen Individuum und Umwelt liegt (Schaeper, 2020) – in der Forschung zu akademischer Integration durchgängig ein starker Fokus auf die Person. Es geht meistens darum, was Studierende tun (könnten), um sich besser akademisch zu integrieren. Kritik daran (z.B. bei Deil-Amen, 2011) ist auch aus Perspektive der Wissenschaftsdidaktik verständlich. Denn die didaktische Frage in diesem Zusammenhang wäre ja, wie die Umwelt so gestaltet werden kann, dass sie akademische Integration ermöglicht. Didaktische Handlungsempfehlungen lassen sich aus der bisherigen Forschung zu Einflussfaktoren auf akademische Integration allerdings nur vereinzelt ableiten (Schaeper, 2020).

3 Forschung zu akademischer Passung

Während trotz des Umfangs der Forschung zu akademischer Integration nicht deutlich wird, wie der Prozess aussieht, der zu dem Zustand der Integration führen kann (Deil-Amen, 2011, p. 59), bietet die Forschung zu akademischer Passung hier mehr Ansatzpunkte.

Ein Grund dafür ist der Rückbezug auf die Person-Environment-Fit Theorie (Edwards et al., 1998), die neben einem Fokus auf die positiven Konsequenzen von Passung seit geraumer Zeit auch die Prädiktoren von Passung mitberücksichtigt. Im Folgenden werde ich zunächst die Person-Environment Fit Theorie vorstellen, um dann auf Forschung zur Hochschulbildung einzugehen, für die diese Theorie die Grundlage bildet.

https://doi.org/10.14361/9783839462966-002 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

3.1 Person-Environment Fit Theorie

Die Person-Environment Fit Theorie ist eine vor allem in der Arbeits- und Organisationspsychologie gängige Theorie, nach der die Passung zwischen Person und Umwelt zu positiven Outcomes führt. Auch im Hochschulbildungskontext wurde die Theorie mittlerweile vielfach eingesetzt. Die Vorstellung zur Wirkweise von Passung ist in Abbildung 1 dargestellt.

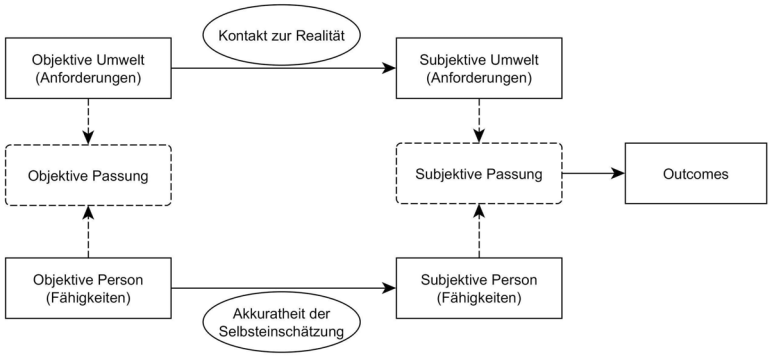

Abb. 1: Person-Environment Fit Theorie (angelehnt an Bohndick et al., 2018, p. 841; Edwards et al. 1998, p. 29; Harrison 1978, p. 176)

Es gibt die objektive Umwelt und die objektive Person. Beide beeinflussen die objektive Passung. Außerdem beeinflusst die objektive Umwelt die subjektive Umwelt, also die Umwelt, wie sie von der einzelnen Person wahrgenommen wird. Wie sehr sich objektive Umwelt und subjektive Umwelt entsprechen, hängt davon ab, wie stark der Kontakt der Person mit der Realität ist. Außerdem beeinflusst die objektive Person die Wahrnehmung der eigenen Person, hier subjektive Person genannt. Die Kongruenz zwischen objektiver Person und subjektiver Person hängt von der Genauigkeit der Selbsteinschätzung ab. Subjektive Umwelt (z.B. wahrgenommene Anforderungen) und subjektive Person (z.B. wahrgenommene Fähigkeiten) konstellieren zusammen die subjektive Passung (z.B. die Einschätzung darüber, ob die wahrgenommenen Anforderungen zu den wahrgenommenen Fähigkeiten passen) und es wird vielfach angenommen, dass erst diese subjektive Passung mit den Outcomes zu-

https://doi.org/10.14361/9783839462966-002 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

sammenhängt. Daher wird häufiger die subjektive Passung als die objektive Passung in den Blick genommen.

Es gibt ganz unterschiedliche Personen- und Umwelteigenschaften, die im Rahmen der Person-Environment Fit Theorie betrachtet werden, meist werden diese Eigenschaften unter drei Typen von Passung einsortiert: Einmal die supplementäre Passung und zwei Typen komplementärer Passung. Supplementäre Passung bezieht sich darauf, dass eine gewisse Ähnlichkeit zwischen Person und Umwelt besteht, also zum Beispiel, dass Person und Umwelt die gleichen Werte teilen. Bei komplementärer Passung hingegen geht es um eine Vervollständigung, d.h., dass sich Person und Umwelt ergänzen. Diese komplementäre Passung lässt sich wiederum zweiteilen danach, ob die Ansprüche, die zu ergänzen sind, von der Person oder von der Umwelt ausgehen. Wenn die Ansprüche von der Umwelt ausgehen, wird im Englischen von Demands-Abilities Fit gesprochen (Li et al., 2012), also der Passung zwischen den Anforderungen der Umwelt und den Fähigkeiten der Person. Wenn die Ansprüche von der Person ausgehen, ist der passende englische Begriff Needs-Supplies Fit (Li et al., 2012). Darunter ist die Passung zwischen den Bedürfnissen der Person und der Bedürfnisbefriedigung durch die Umwelt zu verstehen.

Im Kontext der Wissenschaftsdidaktik ist besonders der Typ der Passung zwischen Fähigkeiten und Anforderungen relevant, denn dieser Typ bietet die Möglichkeit die »fachtypischen Denkweisen, Konzepte, Methoden und Techniken« (Rhein & Reinmann, 2022, S. 9) abzubilden. Im Folgenden beschränke ich mich daher auf die Darstellung von Forschung zur Passung zwischen Anforderungen der Hochschule und Fähigkeiten der Studierenden.

3.2 Forschung zur Entstehung subjektiv wahrgenommener Passung zwischen Anforderungen und Fähigkeiten

Die subjektiv wahrgenommene akademische Passung ist aus mehreren Gründen besonders wichtig: Zum einen hängt sie konzeptionell eng mit der akademischen Integration zusammen, zum anderen wissen wir auch empirisch, dass es deutliche Zusammenhänge mit Kriterien von Studienerfolg wie der Studienperformanz oder Wohlbefinden gibt (Li et al., 2012).

Theoretisch gibt es auch eine klare Vorstellung dazu, wie es zu der wahrgenommenen akademischen Passung kommt (vgl. auch Abbildung 1): Sie sollte durch die Kongruenz zwischen den wahrgenommenen Fähigkeiten und den wahrgenommenen Anforderungen entstehen. Erstaunlicherweise können wir diese Annahme empirisch nicht bestätigen: So haben wir in einer Studie 595

https://doi.org/10.14361/9783839462966-002 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Studierende gebeten, ihre subjektive akademische Passung, die subjektiven Anforderungen ihres Studiums und ihre subjektiven Fähigkeiten als Person einzuschätzen (Bohndick et al., 2022a). Dabei haben wir sowohl sehr allgemeine Anforderungen als auch spezifischere Anforderungen einbezogen. Bei den spezifischeren Bereichen haben wir uns an Metaanalysen zur Erklärung von Studienerfolg (Richardson et al., 2012) orientiert und nach Elaboration, Regulation, emotionaler Intelligenz und kognitiven Fähigkeiten gefragt. Das Ergebnis überrascht über alle Bereiche hinweg: Es ist nicht, wie vermutet, die Kongruenz zwischen Anforderungen und Fähigkeiten, die zur Beurteilung der Studierenden führt, dass die Studienanforderungen zu ihren Fähigkeiten passen. Vielmehr scheint vor allem die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten relevant zu sein (Bohndick et al., 2022a).

Daraus ergeben sich vor allem zwei Schlussfolgerungen: Erstens ist die Erfassung von akademischer Passung nicht so eindeutig, wie man annehmen könnte. Daher ist es wichtig, sich vorher genau zu überlegen, was eigentlich erfasst und welcher theoretische Aspekt von Passung beleuchtet werden soll. Erste Anhaltspunkte für diese Auswahl finden sich bei Bohndick et al. (2022b). Zweitens wird die praktische Bedeutsamkeit der Förderung der Selbstwirksamkeit im Studium deutlich. Studierende sollten also dabei unterstützt werden, ihre eigenen Fähigkeiten positiv wahrzunehmen.

3.3 Forschung zur Konkretisierung der Fähigkeiten und Anforderungen

Es ist davon auszugehen, dass unterschiedliche Fächer auch unterschiedliche Anforderungen mit sich bringen. So sind sicherlich Kenntnisse über Statistik im Psychologiestudiengang wichtiger als in den Rechtswissenschaften. Dieser Unterschiedlichkeit der Fächer wurde in der Forschung zu akademischer Passung zwischen Anforderungen und Fähigkeiten noch nicht Rechnung getragen. Klassischerweise werden die Fähigkeiten auf höchstem Aggregationsniveau betrachtet, und es wird nach Fähigkeiten und Anforderungen gefragt, »die die Hochschule stellt« (Li et al., 2012). In anderen Studien werden die Anforderungen zwar konkretisiert, aber bleiben immer noch fachübergreifend und grob, mit Aspekten wie Selbstdisziplin (Bohndick et al., 2018), kognitiven Fähigkeiten (Bohndick et al., 2022a) oder psychischen und kognitiven Bewältigungsfähigkeiten (Heise et al., 1997).

Es gibt aber einige Ansatzpunkte, die sich für eine Konkretisierung der Fähigkeiten und Anforderungen eignen könnten. So wird – neben der Forschung, die sich explizit mit den Fähigkeiten und Anforderungen und deren

https://doi.org/10.14361/9783839462966-002 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Interaktion befasst (also Forschung zum Person-Environment Fit) – auch versucht, die speziellen Anforderungen einzelner Studiengänge zu konkretisieren. So wurde zum Beispiel die Methodik zur Ermittlung und Validierung von Anforderungen an Studierende (MEVAS; Hell et al., 2007) entwickelt und für die Wirtschaftswissenschaften (Hell et al., 2007), die Biologie (Trapmann et al., 2008) und für Lehramtsstudiengänge (Bohndick & Buhl, 2014) angewendet. Auch andere Zugänge können hier genutzt werden, wie Interviews zur Ermittlung der Anforderungen, die im Studium für den Lehrerberuf berücksichtigt werden sollten (Bohndick et al., 2015) oder Verfahren zur Konkretisierung von Anforderungen in den verschiedenen Spezialisierungen der Medizin mit dem R-Track (Harendza et al., 2019; Zelesniack et al., 2021).

Auch im Kontext der Wissenschaftsdidaktik besteht Potenzial, genauer zu präzisieren, welche Fähigkeiten in der Forschung zu akademischer Passung in den Blick genommen werden sollten. So bezieht sich zum Beispiel Fahr (2022, S. 82) auf Kommunikationsregeln, »die ein rationales, begründetes, begründbares und nachvollziehbares Sprechen über spezifische Aspekte dessen, was erfahrbar ist, ermöglichen«. Hieran könnte angeknüpft werden, um diese Kommunikationsregeln fachspezifisch weiter zu entwickeln. Jenert und Scharlau (2022) schlagen vor, solche fachspezifischen Praktiken selbstkritisch zu betrachten, auch um sie gegenüber Studierenden rechtfertigen zu können. Das Ergebnis dieser Betrachtung kann eine gute Grundlage für differenzierte Studien zu akademischer Passung sein.

Ein weiterer Aspekt, der bei der Konkretisierung der Anforderungen nicht vergessen werden sollte, ist der von Deil-Amen (2011) betonte Aspekt des prozeduralen Wissens. Welche Prozesse in welchen Fächern besonders wichtig sind und in welchen Fällen dieses Wissen zu einer höheren akademischen Passung führt, ist bisher kaum untersucht.

3.4 Forschung zu Nicht-Passung

Einer der nächsten Schritte im Rahmen der Forschung zu akademischer Passung ist die Analyse dessen, was bei Nicht-Passung passiert. Hier standen in der Vergangenheit vor allem zwei Themen, nämlich die Forschung zu speziellen Gruppen und Forschung zu Selektion im Zentrum.

Forschung zu speziellen Gruppen bezieht sich z. B. auf Studierende, die als nicht-traditionelle Studierende, Studierende aus Nicht-Akademikerfamilien oder Studierende mit Migrationshintergrund bezeichnet werden. Auch in eigenen Arbeiten setzen wir uns damit auseinander und untersuchen solche

https://doi.org/10.14361/9783839462966-002 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Unterschiede beispielsweise anhand der NEPS-Daten über die Zeit hinweg (Özbagci et al., eingereicht). Aus unterschiedlichen Perspektiven werden hier gegensätzliche Erwartungen formuliert, die sich beide auch empirisch zeigen: Auf der einen Seite finden sich immer wieder Unterschiede (z.B. Bülow-Schramm, 2018), auf der anderen Seite werden die Unterschiede als Mythos bezeichnet, verbunden mit dem Appell, weniger die Formen der Nicht-Passung in den Blick zu nehmen, sondern lieber die Bewältigungsmechanismen zu fokussieren (Miethe, 2017).

Forschung zu Themen der Selbst- oder Fremdselektion beschäftigt sich mit vorhandenen Selektionsmechanismen (Bremer & Lange-Vester, 2015), berichtet über Möglichkeiten der Fremdselektion in anderen Ländern (Keller, 2006), betrachtet die Rolle der Diagnostik in diesem Zusammenhang (Dietrich & Bohndick, 2019) oder entwickelt Eignungsfeststellungsverfahren (Trapmann et al., 2008).

Viel weniger betrachtet wird die Frage, was passiert, wenn sich sowohl Person als auch Institution gegen die Selektion entscheiden. Hier ist zum einen interessant, was die Studierenden machen, wenn sie in einem Bereich eine Nicht-Passung wahrnehmen, aber auch, welche Maßnahmen von Universitätsseite angestoßen werden. Vor allem die längsschnittliche Betrachtung der Prozesse ist dabei wichtig, denn es ist – auch wenn dies in der bisherigen Forschung eher ignoriert wurde – davon auszugehen, dass sich die Ausprägung der subjektiven Passung mehrfach innerhalb des Studiums verändert. So gehört es zum Beispiel zum Lernprozess, dass sich sowohl die Einschätzung der Anforderungen als auch die Einschätzung der Fähigkeiten verändert und somit auch das Verhältnis untereinander. Welche Bedingungen gegeben sein müssen, damit diese Anpassungsprozesse erfolgreich durchlaufen werden, ist bisher noch nicht ausreichend untersucht. Im Kontext von Arbeitsorganisationen gibt es erste Ansätze, wie hier vorgegangen werden kann, um Erkenntnisse zu gewinnen (de Cooman et al., 2019): Hier wurde beispielsweise während des Berufseinstiegs untersucht, welche Sozialisationstaktiken welchen Einfluss haben (Cable & Parsons, 2001). Ein ähnlicher Zeitraum innerhalb eines Studiums, der es wert wäre, genauer in den Blick genommen zu werden, ist die Studieneingangsphase mit ihren unterschiedlichen Angeboten. Darüber hinaus wurden im Arbeitskontext nicht nur in solchen speziellen Phasen, sondern auch viel kurzfristigere Veränderungen der subjektiven Passung (sogar innerhalb eines Tages) festgestellt, die dann auch Auswirkungen auf die Outcomes hatten (Gabriel et al., 2014). Es ist wahrscheinlich, dass solche Fluktuationen auch bei Studierenden auftreten,

https://doi.org/10.14361/9783839462966-002 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

und hier sollten die Mechanismen, die dazu führen, identifiziert werden. Die Beachtung unterschiedlicher Fluktuationsindizes, wie Mittelwert, Range und Häufigkeit der Veränderungen, können dabei unterstützen (Vleugels et al., 2019).

Auch wenn die Ergebnisse solcher Studien im Hochschulkontext noch ausstehen, muss in jedem Fall beachtet werden, dass der Fokus nicht wieder auf Studierende gerichtet wird, so wie es bei akademischer Integration lange Zeit der Fall war: Viel interessanter als Befunde dazu, wie sich Studierende »besser« anpassen können, wären Ideen, wie sich ein System an Studierende anpassen kann (Zepke & Leach, 2005).

3.5 Zusammenfassung mit Blick auf die Wissenschaftsdidaktik

Für die Wissenschaftsdidaktik und eine erfolgreiche wissenschaftliche Enkulturation ist es wichtig, dass Studierende so früh wie möglich mit der »Lernwelt Wissenschaft« in Kontakt kommen (Egger, 2022). Dies passt gut zusammen mit den Grundlagen der Person-Environment Fit Theorie, in der genau diese Umwelt spezifiziert werden kann und sollte. Zwar weisen die bisherigen Ergebnisse der Forschung zu akademischer Passung darauf hin, dass es nicht nur um die Fähigkeiten an sich und deren Passung zur Umwelt geht, sondern insbesondere auch die positive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten durch die Studierenden wichtig ist. Dennoch besteht großes Potential, die Anforderungen der Umwelt zu analysieren und spezifizieren. Denn solange diese von Studierenden und Lehrenden nicht klar benannt werden können, können sie auch nicht transparent kommuniziert werden, was für eine Übereinstimmung zwischen objektiven Anforderungen und deren subjektiver Wahrnehmung besonders wichtig wäre (vgl. Abbildung 1).

Die bisher untersuchten konkreten Anforderungen und Fähigkeiten sind – ähnlich wie bei der akademischen Integration – noch weit entfernt von den Zielformulierungen der Wissenschaftsdidaktik. Der gemeinsame Blick von Akteuren der Forschung zur Wissenschaftsdidaktik und von Akteuren der Forschung zu akademischer Passung scheint mir hier vielversprechend, um Klarheit darüber zu bekommen, was die unterschiedlichen Disziplinen ausmacht und was sie von ihren Studierenden und Wissenschaftler*innen fordern.

https://doi.org/10.14361/9783839462966-002 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

4 Fazit

Auch wenn es bisher wenige Überlappungen zwischen Forschung zu Wissenschaftsdidaktik, Forschung zu akademischer Integration und Forschung zu akademischer Passung gab, bestehen durchaus gemeinsame Herausforderungen. So ist allen drei Forschungssträngen gemeinsam, dass sie die Verantwortung für das Ergebnis, z.B. das Einfinden in die Lernwelt Wissenschaft, nicht nur bei den Studierenden sehen, sondern ebenso bei der Institution. Hierbei stellen sich verschiedene Herausforderungen und die Frage, wie das System beschaffen sein muss, damit es sich an Studierende anpassen kann.

Ein Beispiel für eine solche Anpassung des Systems wäre das Akzeptieren und Ermöglichen von »dual citizenships« (Soria et al., 2013, p. 218). Unter dual citizenships können Mehrfachzugehörigkeiten verstanden werden, die es erlauben, dass Studierende sich zu unterschiedlichen Kulturen (z.B. einerseits der Familienkultur als Kind von Eltern, die nicht studiert haben, aber gleichzeitig auch der jeweiligen Fachkultur, zum Beispiel als Mathematikerin) zugehörig fühlen können. Aktuell ist davon auszugehen, dass universitäre Lehre zumindest unterschwellig darauf abzielt, dass Studierende die Werte der Universität komplett übernehmen. Erst wenn Mehrfachzugehörigkeiten akzeptiert werden, wird es Personen ohne wissenschaftlichen Hintergrund ermöglicht, zu studieren, ohne ihre bisherige Kultur aufzugeben. Das gilt auch für Personen, die zum Beispiel schon in einer anderen Fachdisziplin verortet sind. Mehrfachzugehörigkeiten können ein Weg dazu sein, gemeinsam mit Studierenden die Disziplinen zu hinterfragen, so wie von Jenert und Scharlau (2022) vorgeschlagen. Gleichzeitig sind solche gemeinsamen Analysen der fachspezifischen Praktiken ein guter Ansatzpunkt, um die »andere« Zugehörigkeit der Studierenden ehrlich wertzuschätzen.

Die gemeinsame Betrachtung von akademischer Integration, akademischer Passung und Wissenschaftsdidaktik zeigt auch, dass die Beschreibung von akademischer Integration, die Beschreibung von Anforderungen im Kontext akademischer Passung und die Beschreibung der Ziele von Wissenschaftsdidaktik noch nicht zusammenpassen. Hier besteht in allen drei Bereichen gleichermaßen die Notwendigkeit der Präzisierung. Der gegenseitige Blick aufeinander hilft dabei, eigene unbewusste Betonungen und auch eigene blinde Flecken zu identifizieren. Die drei Forschungsstränge könnten

https://doi.org/10.14361/9783839462966-002 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

sich also – über diesen Beitrag hinaus – gegenseitig befruchten und sollten diese Chance aus meiner Sicht auch dringend nutzen.[1]

5 Literatur

Bohndick, C. (2020). Predictors of dropout intentions in teacher education programmes compared with other study programmes. *Journal of Education for Teaching, 14*(1), 1–13. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724652

Bohndick, C., Breetzke, J. & Rosman, T. (2022a). Asking students about their fit with the university: A response surface analysis of demands-abilities fit. *Active Learning in Higher Education*, 146978742211243. https://doi.org/10.1177/14697874221124306

Bohndick, C., Breetzke, J. & Rosman, T. (2022b). A comparison between different ways to assess demands-abilities fit in higher education: Empirical results and recommendations for research practice. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.896710

Bohndick, C. & Buhl, H.M. (2014). Auf dem Weg zur Professionalisierung: Anforderungen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 28*(1), 63–68. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000119

Bohndick, C., Kohlmeyer, S. & Buhl, H.M. (2015). Inwiefern sollten überfachliche Kompetenzen im Lehramtsstudium stärker gefördert werden? Eine interviewbasierte Studie. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 8*(1), 38–54.

Bohndick, C., Rosman, T., Kohlmeyer, S. & Buhl, H.M. (2018). The interplay between subjective abilities and subjective demands and its relationship with academic success. An application of the person-environment fit theory. *Higher Education, 75*(5), 839–854. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0173-6

Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2015). Selektionsmechanismen in Bildungsinstitutionen – theoretische Perspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. In W. Helsper & H.H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel* (S. 69–92).

1 Ich danke Sandra Hofhues, die mir im Rahmen des »Critical Friend«-Verfahrens in diesem Band schnell, offen und hilfreich Rückmeldung zur ersten Version dieses Beitrags gegeben hat. Außerdem danke ich Gabi Reinmann und Rüdiger Rhein für ihre wertvollen Hinweise und Derya Özbagci und Catalina Lopez-Upegui für ihre kritischen Anmerkungen und das Gegenlesen.

https://doi.org/10.14361/9783839462966-002 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09375-4_3

Bülow-Schramm, M. (2018). Faktoren für Studienerfolg – eine kritische Analyse von Bachelorstudiengängen. In N. Hericks (Hrsg.), *VS Research. Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform: Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 311–334). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21290-2_18

Cable, D.M. & Parsons, C.K. (2001). Socialization tactics and person-organization fit. *Personnel Psychology*, *54*, 1–23.

Cooman, R. de, Mol, S.T., Billsberry, J., Boon, C. & Hartog, D.N. den (2019). Epilogue: Frontiers in person-environment fit research. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 28*(5), 646–652. https://doi.org/10.1080/1359432X.2019.1630480

Dahm, G., Lauterbach, O. & Hahn, S. (2016). Measuring students' social and academic integration – Assessment of the operationalization in the National Educational Panel Study. In H.-P. Blossfeld, J. von Maurice, M. Bayer & J. Skopek (Eds.), *Methodological issues of longitudinal surveys: The example of the National Educational Panel Study* (pp. 313–329). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2_18

Davidson, C. & Wilson, K. (2013). Reassessing Tinto's concepts of social and academic integration in student retention. *Journal of College Student Retention, 15*(3), 329–346. https://doi.org/10.2190/CS.15.3.b

Deil-Amen, R. (2011). Socio-academic integrative moments. Rethinking academic and social integration among two-year college students in career-related programs. *The Journal of Higher Education, 82*(1), 54–91.

Dietrich, S. & Bohndick, C. (2019). Zur Rolle der Diagnostik bei der Beratung, Auswahl und Qualifizierung von Lehramtsstudierenden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *37*(1), 7–19. https://doi.org/10.25656/01:19058

Ebert, A. & Stammen, K.-H. (2022). Soziale und akademische Integration beim Studieneinstieg in einem digitalen Semester. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *17*(2), 163–182. https://doi.org/10.3217/zfhe-17-02/09

Edwards, J.R., Caplan, R.D. & van Harrison, R. (1998). Person-Environment fit theory. Conceptual foundations, empirical evidence and directions for future research. In C.L. Cooper (Ed.), *Theories of organizational stress* (pp. 28–67). Oxford: Oxford University Press.

Egger, R. (2022). Herausforderung durch Anerkennung. Wissenschaftssozialisation zwischen Zufall, Neugier, Curriculum und Prüfung. In G. Reinmann

https://doi.org/10.14361/9783839462966-002 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

& R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 199–220). Bielefeld: transcript.

Fahr, U. (2022). Voraussetzungen und Grenzen einer Wissenschaftsdidaktik. Historische und systematische Reflexion eines komplexen erkenntniskritischen Anliegens. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 65–86). Bielefeld: transcript.

Gabriel, A.S., Diefendorff, J.M., Chandler, M.M., Moran, C.M. & Greguras, G.J. (2014). The dynamic relationships of work affect and job satisfaction with perceptions of fit. *Personnel Psychology*, *67*(2), 389–420. https ://doi.org/10.1111/peps.12042

Harendza, S., Kim, W.C. & Oubaid, V. (2019). Anforderungsanalyse für Nephrologen in Klinik und Praxis. *Der Nephrologe*, *14*, 159–163.

Harrison, R. (1978). Person-environment fit and job stress. In C.L. Cooper & R. Payne (Eds.), *Stress at work* (pp. 175–205). Chichester, New York: Wiley.

Heise, E., Westermann, R., Spies, K. & Stephan, H. (1997). Die Übereinstimmung von Fähigkeiten und Bedürfnissen der Studierenden verschiedener Fächer mit Anforderungen und Angeboten im Studium als Determinanten der Studienzufriedenheit. In U. Kittler & H. Metz-Göckel (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Erziehung und Organisation. Dokumentation des 2. Dortmunder Symposions für Pädagogische Psychologie 1996* (S. 113–129). Essen: Die blaue Eule.

Hell, B., Ptok, C. & Schuler, H. (2007). Methodik zur Ermittlung und Validierung von Anforderungen an Studierende (MEVAS). Anforderungsanalyse für das Fach Wirtschaftswissenschaften. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, *51*(2), 88–95. https://doi.org/10.1026/0932-4089.51.2.88

Jenert, T. & Scharlau, I. (2022). Wissenschaftsdidaktik als Verständigung über wissenschaftliches Handeln. Eine Auslegeordnung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 155–179). Bielefeld: transcript.

Keller, H.-J. (2006). Finnland: Starke Selektion vor Aufnahme des Studiums. *Beiträge zur Lehrerbildung*, *24*(1), 117–119. https://doi.org/10.25656/01

Klein, D. (2019). Das Zusammenspiel zwischen akademischer und sozialer Integration bei der Erklärung von Studienabbruchintentionen. Eine empirische Anwendung von Tintos Integrationsmodell im deutschen Kontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *22*(2), 301–323. https://doi.org/10.1007/s11618-018-0852-9

Klein, D., Schwabe, U. & Stocké, V. (2019). Studienabbruch im Masterstudium. Erklären akademische und soziale Integration die unterschiedlichen Stu-

https://doi.org/10.14361/9783839462966-002 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

dienabbruchintentionen zwischen Master- und Bachelorstudierenden? In M. Lörz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master* (S. 273–306). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22394-6_9

Li, Y., Yao, X., Chen, K. & Wang, Y. (2012). Different fit perceptions in an academic environment: Attitudinal and behavioral outcomes. *Journal of Career Assessment*, *21*(2), 163–174. https://doi.org/10.1177/1069072712466713

Miethe, I. (2017). Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem. Ein empirisch begründetes Plädoyer für eine Verschiebung der Forschungsperspektive. *Zeitschrift Für Pädagogik*, *63*(6), 686–707.

Müller, L. & Klein, D. (2022). Social inequality in dropout from higher education in Germany. Towards combining the student integration model and rational choice theory. *Research in Higher Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s11162-022-09703-w

Özbagci, D., Breetzke, J. & Bohndick, C. (eingereicht). How do social and academic integration develop over time?

Reinmann, G. (2022). Wissenschaftsdidaktik und ihre Verwandten im internationalen Diskurs zur Hochschulbildung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 267–285). Bielefeld: transcript.

Rhein, R. (2022). Theorieperspektiven zur Grundlegung von Wissenschaftsdidaktik. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 21–42). Bielefeld: transcript.

Rhein, R. & Reinmann, G. (2022). Einleitung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 9–20). Bielefeld: transcript.

Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *138*(2), 353–387. https://doi.org/10.1037/a0026838

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

Smith, R.A. (2015). Magnets and seekers. A network perspective on academic integration inside two residential communities. *The Journal of Higher Education*, *86*(6), 893–922.

Soria, K.M., Stebleton, M.J. & Huesman, R.L. (2013). Class counts: Exploring differences in academic and social integration between working-class and

https://doi.org/10.14361/9783839462966-002 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

middle/upper-class students at large, public research universities. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, *15*(2), 215–242. https://doi.org/10.2190/CS.15.2.e

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, *45*(1), 89–125.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities. *The Journal of Higher Education*, *68*(6), 599–623. https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003

Trapmann, S., Hell, B. & Schuler, H. (2008). Konstruktion und Evaluation eines mehrstufigen Auswahlverfahrens für Lehramtsstudierende im Fach Biologie an der Universität Hohenheim. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 168–177). Göttingen: Hogrefe.

Vleugels, W., Tierens, H., Billsberry, J., Verbruggen, M. & Cooman, R. de (2019). Profiles of fit and misfit: a repeated weekly measures study of perceived value congruence. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *28*(5), 616–630. https://doi.org/10.1080/1359432X.2019.1583279

Wolf-Wendel, L., Ward, K. & Kinzie, J. (2009). A tangled web of terms: The overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success. *Journal of College Student Development*, *50*(4), 407–428. https://doi.org/10.1353/csd.0.0077

Yildirim, H.H., Zimmermann, J. & Jonkmann, K. (2022). Persönlichkeitseigenschaften und die soziale und akademische Integration von internationalen Studierenden. *Beiträge zur Hochschulforschung*, *44*(2–3), 82–104.

Zelesniack, E., Oubaid, V. & Harendza, S. (2021). Defining competence profiles of different medical specialties with the requirement-tracking questionnaire – a pilot study to provide a framework for medical students' choice of postgraduate training. *BMC Medical Education*, *21*(1), 46. https://doi.org/10.1186/s12909-020-02479-6

Zepke, N. & Leach, L. (2005). Integration and adaptation: Approaches to the student retention and achievement puzzle. *Active Learning in Higher Education*, *6*(1), 46–59. https://doi.org/10.1177/1469787405049946

https://doi.org/10.14361/9783839462966-002 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.14361/9783839462966-002 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY