

Inhalt

Editorial	3
Studienerfolg und Studienabbruch: Gruppenspezifische Untersuchungen ihrer Bedingungen – Einführung in das Themenheft	5
<i>Carola Grunschel, Markus Dresel</i>	
Soziale, ethnische und geschlechtsspezifische Ungleichheiten beim Studienabbruch. Welche Rolle spielen akademische Leistungen vor und während des Studiums?	13
<i>Daniel Klein, Lars Müller</i>	
Lernerprofile bei Bildungsausländer*innen und längsschnittliche Zusammenhänge mit Studienzufriedenheit und Abbruchintention	32
<i>Hüseyin Hilmi Yildirim, Julia Zimmermann, Kathrin Jonkmann</i>	
Was beeinflusst die Entscheidung zum Studienabbruch? Längsschnittliche Analysen zum Zusammenspiel von Studienzufriedenheit, Fachwissen und Abbruchintention in den Fächern Chemie, Ingenieur- und Sozialwissenschaften	55
<i>Vanessa Fischer, Maik Walpuski, Martin Lang, Melanie Letzner, Sabine Manzel, Patrick Motté, Bianca Paczulla, Elke Sumfleth, Detlev Leutner</i>	

Unterschiedlich motiviert für das Studium:

Motivationale Profile von Studierenden und ihre Zusammenhänge
mit demografischen Merkmalen, Lernverhalten und Befinden 81

*Lena S. Kegel, Theresa Schnettler, Anne Scheunemann, Lisa Bäumke,
Daniel O. Thies, Markus Dresel, Stefan Fries, Detlev Leutner, Joachim Wirth,
Carola Grunschel*

Studienerfolg und Studienabbruch: Gruppenspezifische Untersuchungen ihrer Bedingungen – Einführung in das Themenheft

Carola Grunschel, Markus Dresel

Zusammenfassung: Der Aufsatz gibt eine Einführung in das Themenheft zu Studienerfolg und Studienabbruch in der *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung* (ZeHf). Darin sind vier Beiträge enthalten, die im Rahmen von Forschungsprojekten der BMBF-Förderlinie „Studienerfolg und Studienabbruch“ aus psychologischer, soziologischer, erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive entstanden sind.

Schlüsselwörter: Studienerfolg, Studienabbruch, Themenheft

Group-specific preconditions of study success and dropout – An introduction to the special issue

Abstract: This is an introduction to the special issue on study success and dropout, published in *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung* (ZeHf). It comprises four papers from research projects belonging to the funding line on “study success and dropout” installed by the Federal Ministry of Education and Research (BMBF), and combines psychological, sociological, educational, and didactical perspectives.

Keywords: study success, dropout, special issue

Die Aufnahme eines Studiums ist in Deutschland so beliebt wie nie zuvor. Mit ca. 2,9 Millionen Studierenden liegt die Anzahl der Studierenden in Deutschland im Wintersemester 2019/2020 um ca. 800.000 höher als noch 10 Jahre zuvor (Wintersemester 2009/2010: ca. 2,1 Millionen Studierende; Statistisches Bundesamt, 2020). Diese Expansion der Studierendenzahl in der letzten Dekade erreichte dabei eine Dynamik, die aufgrund ihrer Größenordnung durchaus Erinnerungen an die sogenannte „Bildungsexpansion“ in den 1970er-Jahren hervorruft. In Westdeutschland stieg die Studierendenzahl von 1970 bis 1980 von ca. 400.000 auf ca. eine Million Studierende (Bode, 2016). Damals fiel die Expansion der Studierendenzahlen zwar prozentual noch stärker aus als in der letzten Dekade, jedoch bei geringeren absoluten Zuwächsen der Studierendenzahlen.

Der Abschluss des Studiums gilt als zentrales Kriterium von Studienerfolg. Wie die Zahl der Studierenden stieg auch in den letzten Jahren die Zahl der Absolvent*innen (etwa

Soziale, ethnische und geschlechtsspezifische Ungleichheiten beim Studienabbruch

Welche Rolle spielen akademische Leistungen vor und während des Studiums?

Daniel Klein, Lars Müller

Zusammenfassung: Wir untersuchen mit Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), inwiefern soziale, ethnische und geschlechtsspezifische Ungleichheiten beim Studienabbruch auf unterschiedliche akademische Leistungen vor und während des Studiums zurückzuführen sind. Theoretisch folgen wir der Unterscheidung zwischen leistungsbedingten (primären) und entscheidungsbasierten (sekundären) Effekten. Ergebnisse logistischer Regressionen zeigen, dass die Schulabschlussnote für die Erklärung gruppenspezifischer Ungleichheiten relevanter ist als die Studiennote. Das geringfügig höhere Studienabbruchrisiko von Männern ist vollständig auf Leistungsdefizite zurückzuführen. Soziale und ethnische Ungleichheiten sind in unterschiedlichem Ausmaß jeweils nur teilweise durch Leistungsunterschiede zu erklären. Die Ergebnisse implizieren, dass hochschulische Interventionen zur Reduktion von Leistungsdefiziten zu spät ansetzen und bezüglich ethnischer und sozialer Ungleichheiten beim Studienabbruch zu kurz greifen.

Schlüsselwörter: Geschlecht, Migrationshintergrund, Primäre Herkunftseffekte, Soziale Ungleichheit, Studienabbruch

**Social, ethnic, and gender-specific inequalities in higher education dropout.
How relevant are academic achievements before and during higher education?**

Abstract: Using data from the National Educational Panel Study (NEPS), we examine the extent to which social, ethnic, and gender-specific inequalities in dropout from higher education can be attributed to differences in academic achievements before and during the course of studies. Theoretically, we follow the distinction between performance-based (primary) and decision-based (secondary) effects. Results of logistic regressions show that the final grade in secondary education is more relevant for explaining group-specific inequalities than the grades that students receive during higher education. The slightly higher dropout risk among men appears to be entirely due to performance deficits. In contrast, social and ethnic inequalities are only partly explained by differences in performance. Our results imply that interventions aiming at reducing performance deficits during higher education start too late and fall short of eliminating ethnic and social inequalities in dropout.

Keywords: dropout, gender, migration background, primary effects, social inequality

1 Einleitung

Die europäischen Bildungsministerien haben sich im Rahmen der „social dimension“ des Bologna-Prozesses (Bologna Declaration, 1999) das Ziel gesetzt, soziale und geschlechtsspezifische Ungleichheiten im tertiären Bildungssektor zu reduzieren (Berlin Communiqué, 2003; London Communiqué, 2007). Um dieses Ziel zu erreichen, sind die politischen Akteure auf wissenschaftliche Erkenntnisse zu den Ursachen der jeweiligen Ungleichheiten angewiesen. Während der Zugang zum Studium (Kristen, Reimer & Kogan, 2008; Lörz & Schindler, 2011; Neugebauer, 2015; Überblick: Watermann, Daniel & Maaz, 2014) und der Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium (Kretschmann, Gronostaj, Schulze & Vock, 2017; Lörz, Quast & Roloff, 2015; Neugebauer, Neumeyer & Alesi, 2016; Sarcetti, 2015) diesbezüglich bereits umfassend untersucht wurden, liegen vergleichsweise wenige Studien zu den Ursachen sozialer, ethnischer und geschlechtsspezifischer Ungleichheiten beim Studienabbruch vor.

Aus Untersuchungen ist bekannt, dass Studierende aus nicht akademischem Elternhaus, solche mit Migrationshintergrund und Männer ein erhöhtes Studienabbruchrisiko haben (Heublein et al., 2017; Lörz, 2019; Statistisches Bundesamt, 2019). Ebenso haben sich mangelnde akademische Leistungen vor und während des Studiums als bedeutsamer Bestimmungsfaktor des Studienabbruchrisikos erwiesen (Heublein et al. 2017, S. 78ff.; Larsen, Kornbeck, Kristensen, Larsen & Sommersel, 2013, S. 115ff.). Weitestgehend unklar ist aber, *welcher Anteil* sozialer, ethnischer und geschlechtsspezifischer Ungleichheiten beim Studienabbruch jeweils auf unterschiedliche Leistungen zurückführen ist. Insbesondere zur relativen Bedeutsamkeit der Leistungsdisparitäten vor und während des Studiums liegen unseres Wissens bisher keine Studien vor. Folglich lässt sich derzeit nicht abschätzen, inwiefern hochschulische Interventionen zur Reduktion von Leistungsdefiziten geeignet sind, soziale, ethnische und geschlechtsspezifische Ungleichheiten beim Studienabbruch zu verringern.

Mit unserem Beitrag setzen wir an dieser Forschungslücke an. Ausgehend von Boudons (1974) Unterscheidung zwischen leistungsbedingten (primären) und entscheidungs-basierten (sekundären) Effekten der sozialen Herkunft, diskutieren wir zunächst die Erweiterung dieses Konzepts auf ethnische und geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Dabei legen wir den Schwerpunkt der theoretischen Diskussion auf die jeweiligen primären Effekte; die sekundären Effekte werden lediglich gestreift. Anhand einer für Deutschland repräsentativen Studierenden-Stichprobe ermitteln wir dann empirisch die relative Bedeutung leistungsbasierter Disparitäten für das Studienabbruchrisiko der jeweils benachteiligten Gruppen. Anders als bisherige Untersuchungen quantifizieren wir diesen Erklärungsbeitrag und beziehen neben Leistungsdisparitäten zu Studienbeginn auch die akademische Leistung während des Studiums ein. Damit erfassen wir Leistungsdisparitäten umfanglicher als bisher. Unser Beitrag knüpft an die Literatur zur quantitativen Bestimmung primärer und sekundärer Effekte beim Hochschulübergang an (Neugebauer, Reimer, Schindler & Stocké, 2013; Schindler & Lörz, 2012; Watermann et al., 2014) und erweitert diese auf den Studienabbruch. Die zentrale Frage dabei lautet: Wie stark werden soziale, ethnische und geschlechtsspezifische Ungleichheiten im Studienabbruchrisiko durch Leistungsdisparitäten vor und während des Studiums bestimmt?

Lernerprofile bei Bildungsausländer*innen und längsschnittliche Zusammenhänge mit Studienzufriedenheit und Abbruchintention

Hüseyin Hilmi Yildirim, Julia Zimmermann, Kathrin Jonkmann

Zusammenfassung: Obwohl immer mehr Bildungsausländer*innen an deutschen Hochschulen studieren, ist über die Einflussfaktoren auf ihren Studienerfolg bisher wenig bekannt. Da sie besonders gefordert sind, den Lernstoff eigenständig vor- und nachzuarbeiten, untersuchte die vorliegende Studie ihr Nutzungsverhalten kognitiver und metakognitiver Lernstrategien als Schlüsselkomponenten selbstregulierten Lernens und deren längsschnittliche Effekte auf Studienzufriedenheit und Abbruchintention. Anhand latenter Profilanalysen wurden bei $N = 3,837$ Bildungsausländer*innen vier Lernerprofile (Maximal-, Tiefen-, Durchschnitts- und Minimalerner) im ersten Studiensemester ermittelt und ihre prospektive Vorhersagekraft für die Studienzufriedenheit und Abbruchintention am Ende des ersten Studienjahres bestätigt. Aus den Befunden lassen sich Implikationen für die Gestaltung von (profil-)spezifischen Trainings- und Unterstützungsangeboten für Bildungsausländer*innen in Deutschland ableiten.

Schlüsselwörter: Bildungsausländer*innen, Lernstrategien, Studienzufriedenheit, Studienabbruchintention, Latente Profilanalyse

Learning profiles of international students and their longitudinal relationships with study satisfaction and drop-out intention

Abstract: Although international students are a growing student group at German universities, little is known about the predictors of their academic success. Since they are faced with high demands to prepare and follow up on classwork, the present study analyzed their user profiles of cognitive and meta-cognitive learning strategies as key components of self-regulated learning and their longitudinal effects on study satisfaction and drop-out intention. Using latent profile analyses on $N = 3,837$ international students, four learning profiles (maximum learners, in-depth learners, average learners, minimum learners) were identified and their prospective predictive effects on study satisfaction and drop-out intention at the end of the first study year were approved. These findings inform the development of (profile-)specific measures to support international students in Germany.

Keywords: international students, learning strategies, study satisfaction, dropout intention, latent profile analysis

1 Einleitung

An Hochschulen in Deutschland studieren immer mehr ausländische Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland oder an einem Studienkolleg erworben haben (Statistisches Bundesamt, 2019). Die Zahl dieser sogenannten Bildungsausländer*innen ist in den letzten zehn Jahren um rund 60% auf über 250,000 gestiegen, ihr Anteil unter den Studienanfänger*innen lag 2018 bei 11% an den Universitäten und 7% an den Fachhochschulen (DAAD & DZHW, 2019). Studierende aus China sind mit 13% die größte Gruppe, gefolgt von Indien (6%) und Österreich (4%).

Neben den Auswirkungen, die ein Scheitern des Studiums in Deutschland für die Studierenden selbst hat, kommt ihrem Studienerfolg vor dem Hintergrund von demographischem Wandel, Fachkräftemangel und wirtschaftlichen Interessen eine hohe gesellschaftliche Relevanz zu (Morris-Lange, 2019). Umso bedauerlicher ist, dass, obwohl 91% der Bildungsausländer*innen planen, einen Studienabschluss in Deutschland zu erwerben (DAAD & DZHW, 2019), ihre Studienabbruchquoten mit 45% im Bachelorstudium und 29% im Masterstudium deutlich über denen deutscher Studierender (Bachelor: 28%, Master: 19%; Heublein & Schmelzer, 2018) liegen. Über die Ursachen liegen bislang kaum wissenschaftliche Erkenntnisse vor (Heublein & Schmelzer, 2018). Für deutsche Studierende ist jedoch bekannt, dass der Studieneingangsphase eine besondere Bedeutung für Studienabbrüche zukommt: 42% der Studienabbrecher*innen lassen sich bereits in den ersten beiden Semestern exmatrikulieren. Die häufigsten Ursachen sind Leistungsprobleme, gefolgt von Motivationsschwierigkeiten (Heublein et al., 2017). Dieser Beitrag trägt auf Basis einer Längsschnittstudie mit fast 4,000 Bildungsausländer*innen zur Schließung dieser Forschungslücke bei.

Bildungsausländer*innen weisen diverse Spezifika in ihren Studienvoraussetzungen auf, da sie eine andere Bildungssozialisation durchlaufen haben und vielfach mit sprachlichen Herausforderungen konfrontiert werden (Heublein, 2015; Wisniewski, 2018). Bisherige Befunde weisen zudem auf kulturbedingte Unterschiede im Studienverhalten hin, z.B. mit Blick auf die aktive Teilnahme an und (Mit)gestaltung von Lehrveranstaltungen (Cheng & Guan, 2012). Unter diesen Bedingungen ist davon auszugehen, dass Bildungsausländer*innen in besonderem Maße gefordert sind, den Studienstoff im Selbststudium zu erarbeiten bzw. nachzuarbeiten und zu vertiefen. Daher untersucht der vorliegende Beitrag den Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Lernstrategien als Kernelement selbstregulierten Lernens und der Studienzufriedenheit und Abbruchintention als wichtige prozessbezogene, subjektive Studienerfolgsmaße der Studieneingangsphase (Heinze, 2018). Es werden Lernerprofile identifiziert, hinsichtlich soziodemographischer und studienbezogener Korrelate verglichen und die längsschnittlichen Beziehungen zwischen den Lernerprofilen und der Studienzufriedenheit sowie der Abbruchintention untersucht.

2 Lernstrategien

2.1 Lernstrategien und deren Zusammenhänge mit Studienzufriedenheit und Abbruchintention

Lernstrategien sind eine Schlüsselkomponente des selbstregulierten Lernens (Karlen, 2016) und zentraler Bestandteil einflussreicher Selbstregulationsmodelle (z.B. Boekaerts, 1999; Zimmerman, 2000). Kognitive Strategien sind Aktivitäten, die die Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Informationen unterstützen. Dabei wird zwischen Oberflächenstrategien (Wiederholen und Auswendiglernen) zur Memorierung von Faktenwissen und Tiefenstrategien (Elaboration, Organisation und kritisches Prüfen), die auf das Verständnis des Lernstoffes abzielen, unterschieden. Metakognitive Strategien beziehen sich auf Aktivitäten der Planung, Überwachung und Kontrolle des Lernprozesses. Kognitive und metakognitive Lernstrategien werden in Abgrenzung zu ressourcenbezogenen Strategien (z.B. Anstrengung, soziale Unterstützung) auch als Primärstrategien bezeichnet (Wild, 2000). Die Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit des Strategieeinsatzes und dem Lernerfolg wurden bereits mehrfach metaanalytisch untersucht und sind relativ gering (z.B. de Boer, Donker, Kostons & van der Werf, 2018; Dent & Koenka, 2016). Bei Studierenden liegen für metakognitive Strategien sowie für die kognitiven Strategien Elaboration und kritisches Denken kleine positive Zusammenhänge mit der Durchschnittsnote ($r = .15$ bis $.18$) vor, die Effekte für Organisation und Wiederholung waren nicht signifikant ($r = .04$ und $.01$) (Richardson, Abraham & Bond, 2012).

Aufgrund ihrer besonderen Bedeutung in der Studieneingangsphase liegt der Fokus der vorliegenden Studie statt auf Leistungen auf den subjektiven Studienerfolgskriterien Studienzufriedenheit und Abbruchintention. Studienzufriedenheit ist kein homogenes Konstrukt, sondern teilt sich nach Westermann, Heise, Spies und Trautwein (1996) in die Bereiche Zufriedenheit mit den Studieninhalten (z.B. „Ich finde mein Studium wirklich interessant“), den Studienbedingungen („Es wird an meiner Uni zu wenig auf die Belange der Studierenden geachtet“) und der Bewältigung von Belastungen („Das Studium frisst mich auf“). Diese Zufriedenheitsbereiche weisen nur niedrige Interkorrelationen ($r < .36$) und differentielle Zusammenhänge mit anderen Variablen wie z.B. extrinsischer Motivation und Fachinteresse auf (z.B. Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006). Da die Zufriedenheit mit den Studieninhalten die größte Überlappung mit den Motivationsproblemen aufweist, die viele Studienabbrecher*innen als Ursache ihres Studienabbruchs angeben (Heublein et al., 2017), liegt hierauf der Fokus der vorliegenden Studie. Unter Studienabbruchintention versteht man das Vorhandensein ernsthafter Studienabbruchgedanken. Sie gelten als „Frühwarnindikator“ (Georg, 2008, S. 201) und somit als wichtiger Prädiktor für einen späteren Studienabbruch (Hillebrecht, 2019).

Da Studienzufriedenheit und Abbruchintention konzeptuelle Ähnlichkeiten mit anderen Konstrukten wie z.B. der intrinsischen Motivation, dem Wert oder der Freude aufweisen, legen unterschiedliche Selbstregulations- und Motivationstheorien positive Zusammenhänge zwischen ihnen und der Lernstrategienutzung nahe. Die Erwartungs-mal-Wert-Theorie (Eccles & Wigfield, 2002) geht davon aus, dass Personen, die einer Lernaktivität oder einem Inhalt einen höheren Wert beimessen (z.B. intrinsischer Wert, Nutzenwert), bereit

Was beeinflusst die Entscheidung zum Studienabbruch?

Längsschnittliche Analysen zum Zusammenspiel von Studienzufriedenheit, Fachwissen und Abbruchintention in den Fächern Chemie, Ingenieur- und Sozialwissenschaften

Vanessa Fischer, Maik Walpuski, Martin Lang, Melanie Letzner, Sabine Manzel, Patrick Motté, Bianca Paczulla, Elke Sumfleth, Detlev Leutner

Zusammenfassung: Die Untersuchung der Gründe für den Studienabbruch von Studierenden in MINT-Fächern ist wegen des akuten Fachkräftemangels von großer Bedeutung. Dabei ist bisher wenig über Unterschiede zwischen MINT-Studiengängen, aber auch im Vergleich zu anderen Studiengängen, hinsichtlich der Abbruchgründe bekannt. Die längsschnittlich angelegte Studie untersucht daher individuelle Einflussfaktoren auf den Studienerfolg und Studienabbruch in zwei typischen MINT-Studiengängen (Chemie und Maschinenbau) und kontrastierend dazu in Studiengängen aus dem sozialwissenschaftlichen Bereich (Politikwissenschaft, Soziologie, Soziale Arbeit). Während in bisherigen Studien (z.B. Heublein et al., 2017) fachübergreifende Prädiktoren für den Studienabbruch identifiziert werden konnten, wurde in den Analysen dieser Studie festgestellt, dass sich diese zwischen den Fächern und auch zwischen unterschiedlichen Hochschultypen sehr unterschiedlich auswirken. Vor allem die Sozialwissenschaften zeigen im Vergleich zu den MINT-Fächern einen deutlich geringeren Einfluss des Fachwissens auf den Studienabbruch.

Schlüsselwörter: Studienerfolg, Studienabbruch, MINT, Sozialwissenschaften, Längsschnittliche Analysen, Fachwissen

What influences the decision to drop out? Longitudinal analyses of the interplay between study satisfaction, content knowledge and dropout intention in chemistry, engineering and social sciences

Abstract: In view of the current shortage of qualified personnel in STEM subjects, the investigation of the reasons for dropping out of university studies is of great importance. Little is known about the differences between STEM study programmes and other study programmes with regard to the reasons for dropping out. The longitudinal study of this project therefore examines the factors influencing the success and termination of studies in two typical STEM programmes (chemistry and mechanical engineering) and, in contrast, in programmes of the social sciences (political science, sociology, social work). Based on Heublein et al. (2017), data were collected to identify subject-specific factors influencing the dropout of students. The results of path analyses indicate that dropout by students of social sciences is less influenced by content knowledge compared to STEM study programmes.

Keywords: study success, dropout, STEM, social sciences, longitudinal analysis, content knowledge

1 Einleitung

Ob und inwiefern Studienabbrüche als Problem betrachtet werden, hängt stark von der Perspektive des Betrachters ab. Auf institutioneller Ebene (Länder, Hochschulen und Wirtschaft) führen Studienabbrüche insbesondere bei der Mittelverteilung zur ineffizienten Allokation von Ressourcen. Gleichzeitig wird seit über zehn Jahren in Deutschland vor einem steigenden Fachkräftemangel gewarnt, insbesondere auch im akademischen Bereich der Natur- und Ingenieurwissenschaften. Hier gibt es nicht nur insgesamt vergleichsweise niedrige Studierendenzahlen, sondern auch besonders hohe Abbruchquoten (Heublein et al., 2017). Abbrüche sind somit aus Kostengründen zu vermeiden (u.a. Henke, Pasternack & Schmidt, 2013). Auf individueller Ebene können Studienabbrüche ein Teilaspekt des Selbstfindungsprozesses von Studierenden und somit auch positiv besetzt sein, zumeist geht diese Findungsphase jedoch mit einer starken emotionalen Belastung einher (Bornkessel, 2018). Hieraus folgt, dass Studienabbrüche Übergangsprozesse sind, die begleitet werden müssen, um auf individueller Ebene möglichst konfliktarm und auf institutioneller Ebene möglichst ressourcenschonend vonstatten zu gehen. In der Literatur findet man sehr unterschiedliche Gründe, die zu einem Studienabbruch führen. Dabei zeigen sich insbesondere auch Unterschiede zwischen verschiedenen Studiengängen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Daher ist es von großem Interesse, fachspezifische Prädiktoren für Studienerfolg und Studienabbruch zu ermitteln. Vorliegende Studien haben bislang überwiegend weder detaillierte, fachbezogene Unterscheidungen nach Hochschultypen vorgenommen noch fachspezifische Leistungstests zur Erfassung des tatsächlichen Fachwissens der Studierenden eingesetzt. Diese Lücke schließt die hier vorgestellte Studie aus dem CASSIS-Projekt (CASSIS = Chemie, Sozialwissenschaften und Ingenieurwissenschaften: Studienerfolg und Studienabbruch), indem sie unter anderem fachspezifische Leistungsdaten in den kontrastierten Fächern Chemie, Maschinenbau und Sozialwissenschaften an Universitäten und Fachhochschulen erhebt.

2 Theoretischer Hintergrund

Um die Effektivität bzw. Effizienz der akademischen Ausbildung zu beschreiben, zieht man unter anderem Studienerfolgsquoten bzw. Studienabbruchquoten an den entsprechenden Hochschulen bzw. in den verschiedenen Fachbereichen heran (Fellenberg & Hannover, 2006). Dabei stellen unter anderem Studienabbruchquoten einen Prädiktor für die Output-Effizienz der Hochschulbildung dar.

In der empirischen Forschung wird der Studienabbruch meist als spezielle Form von Schwund definiert, in die nur die Studierenden einbezogen werden, die das Hochschulsystem verlassen, ohne einen Abschluss zu erlangen, und ihr Studium auch zu keinem späteren Zeitpunkt wieder aufnehmen (Heublein & Wolter, 2011). Dabei zeigt sich die Problematik einer Operationalisierung des Begriffs Studienabbruch. Studierende, die ihr Studium zu einem späteren Zeitpunkt wiederaufnehmen, können in einer Querschnittsanalyse nicht mit betrachtet werden. Heublein, Schmelzer und Sommer (2005) analysierten daher in ihrer Studie die Schwundquote, die alle Studierende eines Jahrgangs einbezieht, die keinen Ab-

schluss in dem Fach, in dem sie sich eingeschrieben hatten, an der jeweiligen Hochschule erlangten. Hochschul- und Fachwechsel wurden also nicht berücksichtigt.

Als Maß zur Erfassung eines drohenden Studienabbruchs wird die Neigung zum Abbruch des Studiums betrachtet (Fellenberg & Hannover, 2006). Auf diese Art können potenzielle Studienabbrecher/-innen bereits vor dem tatsächlichen Abbruch des Studiums identifiziert werden. Blüthmann (2014) stellt nach einer Sichtung verschiedener älterer Studien fest, dass ca. 25-50% der Studierenden mit hoher Abbruchneigung ihr Studium tatsächlich abbrechen oder den Studiengang wechseln. Wesentlicher Prädiktor für die Studienabbruchneigung ist nach Nolden (2019) die Studienzufriedenheit.

Zur Beschreibung des Studienabbruchs wurden bisher zahlreiche Modelle entwickelt und empirisch geprüft, die Einflussfaktoren auf den Studienabbruch thematisieren. Einen Überblick über bisherige Untersuchungen hinsichtlich verschiedener Prädiktoren bieten unter anderem Sarceletti und Müller (2011) sowie Schröder-Gronostay (1999). Heute verwendete Studienabbruchmodelle gehen meist auf die Arbeiten von Spady (1970) oder Tinto (1975) zurück. Kernannahme dieser Modelle ist, dass bei der Entscheidung für einen Studienabbruch ein Prozess zu betrachten ist, der sich mit der Zeit entwickelt. So wird in neueren Arbeiten (Nolden, 2019; Weber, Daniel, Becker & Bornkessel, 2018) deutlich, dass dieser Prozess durch individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Faktoren beeinflusst wird. Heublein et al. (2017) zeigen in ihrem Modell (Abbildung 1) zum einen den zeitlichen Ablauf des Entscheidungsprozesses und zum anderen werden Einflussfaktoren in den unterschiedlichen Phasen des Entscheidungsprozesses operationalisiert.

Daraus ergeben sich die folgenden Einflussfaktoren für die Studienvorphase und die aktuelle Studiensituation: Die Studienvorphase ist durch die Bildungssozialisation geprägt, die durch Herkunft und Persönlichkeit beeinflusst wird. Das Zusammenspiel dieser Faktoren mündet in die Studienentscheidung, also die Wahl des Faches bzw. des Studiengangs und der Hochschulart bzw. Hochschule. Damit sind gleichzeitig Erwartungen an das zukünftige Studium verknüpft.

Die aktuelle Studiensituation ist durch den individuellen Studienprozess gekennzeichnet, der sich durch die Interaktion von internen Faktoren wie Studierverhalten, Studienmotivation, Studienleistung und den eingebrachten physischen und psychischen Ressourcen untereinander und mit äußeren Faktoren wie Lebensbedingungen, Studienbedingungen, Informationen und alternativen Handlungs- und Lebensoptionen auszeichnet. Resultieren aus dieser Interaktion von inneren und äußeren Faktoren Widersprüche, die die Studierenden nicht dauerhaft auflösen können, oder sind diese Faktoren eher negativer Art, kommt es zu individuellen Studienabbruchmotiven. Hierauf folgt die Entscheidung für oder gegen einen Studienabbruch. Besonders die individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Ursachen sind in der aktuellen empirischen Forschung zentrale Aspekte bei der Suche nach möglichen Gründen für einen Studienabbruch. So konnten Schiefele, Streblov und Brinkmann (2007) in einer Untersuchung von Studienabbrechern und Studienabbrecherinnen sowie Weiterstudierenden auf individueller Ebene nachweisen, dass sich vor allem motivationale Merkmale, die wahrgenommene Lehrqualität, der selbsteingeschätzte Kenntnisstand, der Strategieeinsatz und die sozialen Kompetenzen zwischen den beiden untersuchten Gruppen unterscheiden. Die Studienzufriedenheit zeigt sich zudem im Zusammenhang mit der individuellen Studienabbruchintention als sehr starker Prädiktor für den Studienabbruch

Unterschiedlich motiviert für das Studium: Motivationale Profile von Studierenden und ihre Zusammenhänge mit demografischen Merkmalen, Lernverhalten und Befinden

*Lena S. Kegel, Theresa Schnettler, Anne Scheunemann,
Lisa Bäumle, Daniel O. Thies, Markus Dresel, Stefan Fries,
Detlev Leutner, Joachim Wirth, Carola Grunschel*

Zusammenfassung: Auf der Basis eines multidimensionalen Verständnisses von Studienmotivation wird ein Zusammenspiel motivationaler Variablen verschiedener Phasen des Studiums im Hinblick auf akademische Erfolgskriterien angenommen. Jedoch gibt es hierzu bislang keine empirische Evidenz. In der vorliegenden Studie wurde das Ziel verfolgt, das intraindividuelle Zusammenspiel intrinsischer und extrinsischer Studienwahlmotivation als Variablen der Studienvorphase sowie des akademischen Selbstkonzepts und der akademischen Selbstwirksamkeit als Variablen der Phase im Studium in Form motivationaler Profile von Studierenden aufzudecken. Ferner wurden Unterschiede zwischen Studierenden verschiedener motivationaler Profile hinsichtlich demografischer Merkmale, Bildungsmerkmalen, Lernverhalten (Anstrengung und Prokrastination) und Befinden (Studienzufriedenheit, Studienabbruchintention) ermittelt. An der Studie nahmen $N = 1,426$ Studierende der Studienbereiche MINT, Rechtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaft und Erziehungswissenschaft teil. Mittels der Analyse latenter Profile wurden fünf motivationale Profile ermittelt. Männliche Studierende, jüngere Studierende und Studierende jüngerer Semester waren in Profilen mit höheren Ausprägungen der motivationalen Variablen stärker vertreten. Insgesamt wiesen Studierende in Profilen mit höherer im Vergleich zu moderater Studienmotivation ein günstigeres Studierverhalten und geringere Studienabbruchintentionen auf. Der Beitrag stützt die Relevanz, die motivationalen Prozessen für günstiges Lernverhalten und Studienabbruch zugeschrieben wird. Auch wenn ein Großteil der Studierenden in diesem Beitrag eine hohe Studienmotivation berichtete, legen die Befunde nahe, Maßnahmen zur Förderung von Studienmotivation für Subgruppen von Studierenden in der Hochschulpraxis anzubieten.

Schlüsselwörter: Studienmotivation, Anstrengung, Prokrastination, Studienzufriedenheit, Studienabbruchintention, Analyse latenter Profile

Different motivational profiles of university students and their relation to demographic characteristics, learning behavior, and study-related well-being

Abstract: On the basis of a multidimensional understanding of study motivation, an interplay of motivational variables of different study phases with regard to academic success is assumed. Yet, it lacks empirical evidence regarding this interplay. The aim of the present study was to uncover the intra-individual interplay of intrinsic and extrinsic study choice motivation representing variables of the pre-university phase and of academic self-concept and academic self-efficacy indexing variables of the study phase as combined in motivational profiles. Furthermore, we identified differences between

students of the distinct motivational profiles with respect to demographic characteristics, educational characteristics, learning behavior (effort and procrastination), and well-being (study satisfaction, student dropout intention). The sample consisted of $N = 1,426$ students, enrolled in STEM, law, economics and educational science majors. Applying latent profile analysis, we identified five motivational profiles. Profiles expressing higher motivation were disproportionate for male students, younger students, and students of lower semesters. Overall, students in profiles with high compared to moderate study motivation showed more adaptive study behavior and lower student dropout intentions. The present study underlines the relevance attributed to motivational processes for adaptive learning behavior and student dropout intention. Although a large proportion of students reported high study motivation, our findings suggest that approaches to foster student motivation should be offered in higher education and address specific groups of students.

Keywords: study motivation, effort, procrastination, study satisfaction, student dropout intention, latent profile analysis

1 Einleitung

Die Motivation für das Studium ist für das Lernverhalten und den Studienerfolg, aber auch für den Studienabbruch von großer Bedeutung (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019; Schneider & Preckel, 2017). Dabei ist zu beachten, dass es sich bei der Motivation um ein Konstrukt handelt, das nicht direkt zu sehen ist, sondern nur indirekt erschlossen werden kann (Dresel & Lämmle, 2017). Es existieren verschiedene Theorien (z.B. Selbstbestimmungstheorie; Ryan & Deci, 2000; situative Erwartung-Wert-Theorie; Eccles & Wigfield, 2020), die die Entstehung von Motivation auf unterschiedliche Variablen zurückführen. Dadurch hat sich ein multidimensionales Verständnis von Motivation durchgesetzt, wobei sich die unterschiedlichen postulierten motivationalen Variablen verschiedenen Phasen des Studiums (Phase vor oder im Studium; z.B. Bean & Eaton, 2000) zuordnen lassen.

In den letzten Jahren wurden zunehmend Erkenntnisse zum intraindividuellen Zusammenspiel verschiedener motivationaler Variablen generiert. In diesen empirischen Studien wurden bisher ausschließlich verschiedene motivationale Variablen untersucht (Dörrenbacher-Ulrich, Biermann, Brünken & Perels, 2019; Linnenbrink-Garcia et al., 2018), die in *einer* bestimmten Phase des Studiums zu verorten sind (d.h. in der Studienvorphase oder im Studium). Zum Teil wurde im Sinne eines multidimensionalen Verständnisses von Studienmotivation theorieübergreifend das Zusammenspiel verschiedener motivationaler Variablen analysiert. Hierbei zeigte sich, dass die gemeinsame Betrachtung verschiedener motivationaler Variablen für die weitere Vorhersage akademischer Erfolgskriterien (z.B. Studienzufriedenheit, Studienabbruch) aussagekräftiger war als die Betrachtung singulärer motivationaler Variablen (z.B. Conley, 2012; Linnenbrink-Garcia et al., 2018). Bislang liegen keine Erkenntnisse zum Zusammenspiel motivationaler Variablen *verschiedener* Phasen des Studiums vor, obwohl eine Interaktion dieser Variablen in Modellen in Bezug auf den Studiererfolg oder Studienabbruch angenommen wird (z.B. Bean & Eaton, 2000; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek, 2006). An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an.

Für ein besseres und differenziertes Verständnis der individuellen Studienmotivation von Studierenden soll im vorliegenden Beitrag erstmals das intraindividuelle Zusammen-

spiel verschiedener motivationaler Variablen unterschiedlicher Phasen des Studiums untersucht werden. Dazu soll, wie in der Motivationsforschung empfohlen (Pintrich, 2003), ein personenzentriertes Verfahren angewandt werden. Dadurch werden Subgruppen von Personen ermittelt, die sich durch ein ähnliches intraindividuelles Zusammenspiel (*Profil*) der untersuchten motivationalen Variablen auszeichnen und sich zugleich von Subgruppen mit einem anderen motivationalen Profil interindividuell unterscheiden (Lubke & Muthén, 2005). Des Weiteren sollen interindividuelle Unterschiede zwischen den Studierenden, die sich durch ein bestimmtes Profil auszeichnen, im Hinblick auf demografische Variablen, Bildungsmerkmale, Lernverhalten und Befinden ermittelt werden. Dadurch kann die Bedeutung motivationaler Prozesse für günstiges Studierverhalten, Studienerfolg und Studienabbruch näher geklärt werden. Zudem können Ansatzpunkte für Beratung, Prävention und Intervention im Bereich der Studienmotivation deutlich werden.

1.1 Studienmotivation

Die Studienmotivation bestimmt die Richtung, Intensität und Dauer der Handlungen von Studierenden und nimmt damit maßgeblichen Einfluss auf das Studium (Schunk, Pintrich & Meece, 2010). Dabei wird Studienmotivation als multidimensionales Konstrukt verstanden (Pintrich, 2003) und kann folglich durch verschiedene motivationale Variablen geprägt sein. Oftmals werden motivationale Variablen in Wert- und Erwartungsaspekte von Motivation differenziert (für einen Überblick siehe z.B. Dresel & Lämmle, 2017). Wertaspekte meinen die Anreize eines Studiums, die Studierende für das Studium motivieren (z.B. die Bedeutsamkeit oder Nützlichkeit des Studiums; Eccles & Wigfield, 2020). Zu den Erwartungsaspekten zählen Fähigkeitsüberzeugungen und Erfolgserwartungen von Studierenden in Bezug auf das Studium (z.B. akademisches Selbstkonzept; Bong & Skaalvik, 2003). Dabei ist zu beachten, dass es sich einerseits um motivationale Variablen handelt, die vor dem Studium entstanden sind und im Studium noch ihre Wirkung entfalten (z.B. Studienwahlmotivation). Andererseits gibt es motivationale Variablen, die im Studium entstehen (z.B. akademische Selbstwirksamkeit). Theoretische Modelle zur Erklärung von Studienerfolg (Kuh et al., 2006) oder Studienabbruch (Bean & Eaton, 2000; Tinto, 1975) nehmen entsprechend einen Einfluss motivationaler Variablen an, die in der Vorphase des Studiums oder im Studium selbst ihren Ursprung haben. Das genauere intraindividuelle Zusammenspiel dieser Variablen wird in den Theorien aber nicht ausgeführt. Zudem werden in empirischen Studien zum intraindividuellen Zusammenspiel motivationaler Variablen hauptsächlich motivationale Komponenten der Phase des Studiums untersucht (z.B. Conley, 2012; Linnenbrink-Garcia et al., 2018; Perez et al., 2019).

Diesem Beitrag liegt ein multidimensionales Verständnis von Studienmotivation zugrunde, bei dem die Studienmotivation in verschiedenen Phasen des Studiums ihren Ursprung hat und sich auf das aktuelle Studium der Studierenden auswirkt. Es wurde das intraindividuelle Zusammenspiel von *Studienwahlmotivationen* als zentrale motivationale Variablen der Studienvorphase und *akademischen Fähigkeitsüberzeugungen* als zentrale motivationale Variablen der Phase des Studiums fokussiert. Die ausgewählten Variablen sind aus theoretischer Sicht (Bean & Eaton, 2000; Heublein, 2014) und aufgrund empirischer Befunde (Janke, 2019; Schneider & Preckel, 2017) besonders relevante Variablen für die jeweilige akademische Phase.