

PrevDrop

3 UIYHQWLRQ YRQ 6WXGL
durch Beratung und 8 QWHUVW • V
Studienabbrecher beim erfolgreichen
Wechsel in eine Berufsausbildung

Das Student Self-Reflection Tool Handbuch

**Philipp Nolden, Marold Wosnitza,
Ralph Delzepich**



PrevDrop - Das Student Self-Reflection Tool (SRT) *Handbuch*

Version für Deutschland

■ **Philipp Nolden, Prof. Dr. Marold Wosnitza, Ralph Delzepich**
(ZAB consult GmbH, Aachen)

PrevDrop

Detecting and Preventing Drop out from Higher Education
or Supporting Students to Switch Successfully to VET



Erasmus / DAAD – Strategic Partnerships

© PrevDrop 2014-1-DE01-KA200-000661

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert.
Dieses Dokument gibt nur die Ansichten der Autoren wieder und die Kommission
trägt keinerlei Verantwortung für die Nutzung der hier enthaltenen Informationen.



Inhalt

1	ZIELE	4
2	ENTWICKLUNGSPROZESS	4
3	AUFBAU DES SRT.....	9
4	SKALENENTWICKLUNG.....	10
5	NORMIERUNG	26
6	FEEDBACK.....	29
7	DAS PREVDROP-SRT IN DER BERATUNG.....	34
8	QUELLEN	35

1 Ziele

Selbst-Reflexionstools und Online Self-Assessments sind internetbasierte Beratungs- und Informationsinstrumente, die der Selbsterkundung dienen (Hornke, Wosnitza & Bürger, 2013). Das ‚Student Self-Reflection Tool‘ (SRT) des PrevDrop-Projekts zielt darauf ab, Abbruchrisiken bei Studierenden durch Selbstreflexion und Feedback zu identifizieren und geeignete Informationen bereitzustellen. Grundsätzlich soll das PrevDrop-SRT Studierenden helfen, ohne Zeiteinschränkungen, anonym und strukturiert über ihre Studiensituation zu reflektieren. Werden verschiedene Problembereiche identifiziert, ist es das Ziel, einen niederschweligen Einstieg in den Beratungsprozess zu ermöglichen, indem ein frühzeitiger Kontakt zur Studienberatung an Hochschulen oder außeruniversitären Beratungsstellen hergestellt wird.

Für die Studien- und Berufsberatungen bietet das PrevDrop-SRT die Möglichkeit, dass Ratsuchende den StudienberaterInnen und BeraterInnen Einblick in die Ergebnisse gewähren, um die Anamnese zu unterstützen.

2 Entwicklungsprozess

Das PrevDrop-SRT wurde in einem mehrstufigen Prozess entwickelt, an dem alle Projektpartner beteiligt waren und ihre internationale Expertise als Studien- und/oder BerufsberaterInnen, ForscherInnen im Bereich Studienabbruch/Studienerfolg oder Hochschulmitglieder mit intensivem Kontakt zu Studierenden einbringen konnten. Zudem wurde in verschiedenen Entwicklungsphasen das Feedback von möglichen NutzerInnen einbezogen, z. B. in der Diskussion mit StudienberaterInnen und BeraterInnen auf verschiedenen Informations- und Trainingsveranstaltungen. Dieser Entwicklungsprozess wird im Folgenden kurz dargestellt.

2.1 Anforderungsanalyse

In einer ersten Phase wurde eine dreistufige Anforderungsanalyse durchgeführt, um die relevanten Inhalte des SRT zu ermitteln. Die Fragestellungen waren demnach a) welche Faktoren die Fortsetzung eines Studiums gefährden bzw. b) welche Faktoren eine Fortsetzung des Studiums fördern.

2.1.1 Aufarbeitung des Forschungsstandes (Literature Review)

Um sich diesen Fragen anzunähern, wurde zu Beginn in allen Partnerländern eine intensive Literature Review zur Aufarbeitung des Forschungsstandes durchgeführt. Darin wurden eine Vielzahl von Risiko- oder Präventivfaktoren ermittelt.

2.1.2 Needs Questionnaire

Daneben wurde in allen Partner-Ländern eine Pilot-Studie mit Studierenden und StudienberaterInnen und BeraterInnen durchgeführt. Der standardisierte Fragebogen diente der Ermittlung von Bedürfnissen, Anforderungen und Wünschen der beiden Zielgruppen. Hierbei konnten weitere Einflussfaktoren ermittelt werden.

2.1.3 Theoretischer Hintergrund

Zur Strukturierung der großen Menge an potentiellen Faktoren, die die Studiensituation beeinflussen können, wurde in einem weiteren Schritt ein theoretisches Modell entwickelt.

Ausgehend von systemtheoretischen Konzepten (Parsons & Platt, 1973) wird die Interaktion von Studierenden mit der Hochschule als Beziehung in verschiedene Bestandteile zerlegt. Systeme müssen nach Parsons & Platt (1973) vier Funktionen erfüllen (siehe auch Abbildung 1):

- Jedes System benötigt **Ressourcen**, um mit der Umwelt zu interagieren.
- Systeme gleichen ihre **Ziele** und Bedürfnisse mit der Umwelt ab.
- Systeme müssen interne Differenzierung koordinieren über **Normen und Regeln** (hier in Rollen und Erwartungen).
- Systeme definieren ihre Grenzen über **Wertbindungen**.

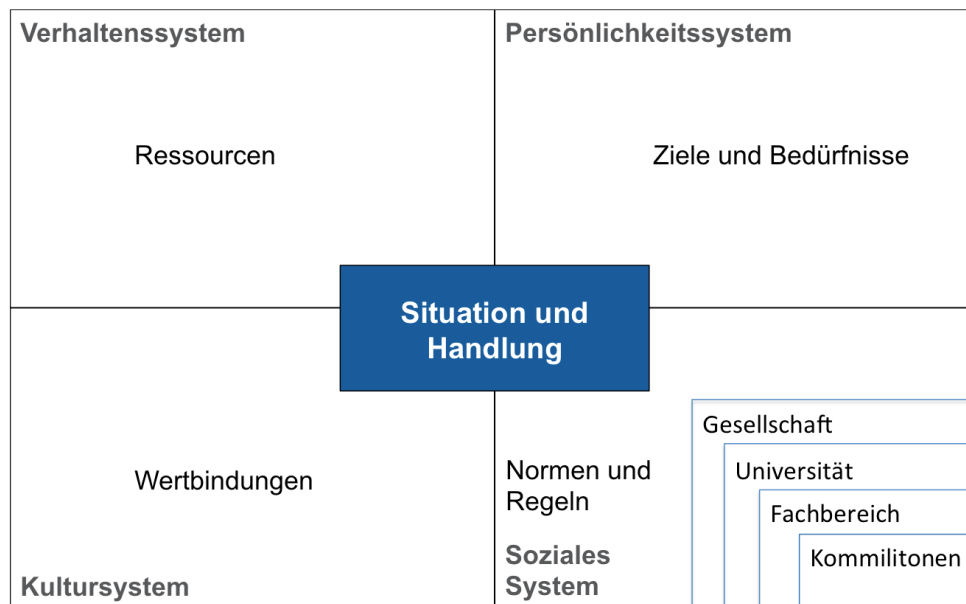


Abbildung 1 Systemtheoretisches Modell der Studiensituation

Wichtig ist, dass sich in einem solchen Verständnis Studierende und Hochschule nicht gegenüber stehen sondern relational sind. Handlungsleitend ist die Situations-Wahrnehmung und -Evaluation der Studierenden. Aus dieser Konzeption wurden weitere potentielle Faktoren abgeleitet und die in der Literature Review sowie im Needs Questionnaire ermittelten Faktoren zugeordnet und systematisiert.

Insgesamt wurden in der Anforderungsanalyse über 50 potentielle Faktoren ermittelt, sodass ein Selektionsprozess notwendig wurde.

2.2 Skalenauswahl

Auf Basis der Anforderungsanalyse erfolgte auch der Auswahlprozess der Skalen in mehreren Stufen:

1. *Experten-Rating*

In einem Expertenrating der an der Anforderungsanalyse beteiligten Projektpartner wurden alle Faktoren bezüglich ihrer Bedeutung für die Studiensituation eingestuft. In diesem Prozessschritt wurde die Zahl der Faktoren auf 35 plus Demographie reduziert.

2. *Validierung an Beraterstudie*

Die Auswahl aus dem Expertenrating wurde mit einer in 2014 durchgeführten Online-Studie mit $N=72$ StudienberaterInnen an deutschen Schulen, Hochschulen und Arbeitsagenturen verglichen. In dieser Studie bewerteten StudienberaterInnen

ausgewählten Konstrukten bezüglich ihres Einflusses auf die Studiensituation. Mit Hilfe der Critical Incident Technique (Flanagan, 1954) konnten weitere zentrale Faktoren ermittelt werden.

Der Vergleich der beiden Selektionsprozesse zeigte deutliche Überschneidungen und bestätigte die getroffene Auswahl. Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Beraterstudie ist, dass die StudienberaterInnen in der Beschreibung studienkritischer Situationen häufig fehlende Selbst-Reflexion und ausbleibende Inanspruchnahme von Hilfestellungen zum richtigen Zeitpunkt als bedeutsame Faktoren nannten. Dieses Ergebnis bestätigt die Bedeutung und Nützlichkeit des PrevDrop-SRT insgesamt.

3. Empirische Überprüfung: Pre-Test

Die ausgewählten Faktoren wurden in Skalen übertragen (operationalisiert). Hierfür wurde teilweise auf bestehende Skalen zurückgegriffen und teilweise neue Skalen entwickelt.

Diese Skalen wurden in einem Pre-Test in allen Partnerländern eingesetzt. In Deutschland nahmen von November bis Dezember 2015 $N=781$ Studierende an der Studie teil.

Auf Basis dieser Stichprobe wurden die eingesetzten Skalen mit folgenden Verfahren und Kriterien analysiert:

1. Deskriptive Item-Analyse

Grenzwerte: Schiefe +/-2, Kurtosis +/- 7 (Curran, West, & Finch, 1996)

2. Dimensionalität der Skala: Faktorenanalyse

Kriterien:

- Determinante der Korrelationsmatrix $>.00001$
- KMO-Test $>.5$, Item-Anti-Image Korrelation $>.5$
- Bartlett-Test signifikant (Field, 2013)
- Faktorladungen $>.4$
- Nebenladungen $<.3$ (nach Comrey & Lee, 1992)
- Kommunalitäten $>.3$ (MacCallum, Widaman, Zhang & Hong, 1999)
- Inhaltliche Plausibilität

3. Reliabilität: Reliabilitätsanalyse

Kriterien: Cronbach's Alpha $>.7$, Trennschärfe $>.3$ (Field, 2013)

4. Validität

- Signifikante Korrelation mit Kriterienskalen 'Studienabbruchneigung' (Nagy, 2005) oder 'Studienzufriedenheit' (Westermann et al., 1996)
- Regressionsanalysen: Signifikante Bedeutung in Abhängigkeit der anderen Skalen (Kriterienskalen als abhängige Variablen).

Mit diesen Analysen wurden die Skalen zum einen teilweise gekürzt und zum anderen auf ihre Relevanz für das SRT geprüft. Einige Skalen werden aus inhaltlichen Gründen aufgenommen, auch wenn sie nicht alle Kriterien erfüllen. Die im SRT eingesetzten Skalen und die Konstruktionsprinzipien sind in Kapitel 4 beschrieben.

3 Aufbau des SRT

Das SRT setzt sich aus vier Modulen zusammen:

1. Mein Studium und Ich
2. Meine Hochschule und Ich
3. Don't worry...
4. Meine Feedbacks

Die Module spiegeln das grundlegende Verständnis des Zusammenspiels von individuellen Merkmalen der Studierenden und der Wahrnehmung der Hochschulumwelt wider.

Nach einer kurzen Einleitung auf der Startseite und der Aufklärung zum Datenschutz werden grundlegende Daten zur Person und zum Studium erfragt. Die Antworten sind freiwillig und dienen zum einen Normierungszwecken und zum anderen als grundlegende Informationen für Studienberatungen und werden auf dem Feedbackbogen mit ausgegeben.

Nach Beendigung dieser Seite werden die NutzerInnen in das Menü geführt, von wo aus die anderen Module in beliebiger Reihenfolge angesteuert und absolviert werden können.

Modul 1 „Mein Studium und ich“ beinhaltet Skalen zur Selbsteinschätzung in Bezug auf mehrere individuelle, studienrelevanten Merkmale.

Modul 2 „Meine Hochschule und ich“ beinhaltet Skalen zu den der Rahmenbedingungen des Studiums an der Hochschule aus Sicht der Studierenden.

Modul 3 „Don't worry“ beinhaltet 14 Items zu möglichen studienrelevanten Sorgen der Studierenden und dient als Übersicht über potentielle Problembereiche.

In Modul 4 „Meine Feedbacks...“ können die Studierenden ihre Rückmeldungen zum jeweiligen Modul einsehen.

Zwischen den Modulen können Pausen gemacht werden, die Bearbeitung einzelner Module kann jedoch nicht unterbrochen werden.

Die Skalen der jeweiligen Module werden im folgenden Kapitel ausführlich beschrieben.

4 Skalenentwicklung

Die Operationalisierung der in der Anforderungsanalyse ermittelten Konstrukte erfolgt teilweise mit bestehenden und teilweise mit neu entwickelten Instrumenten. Kriterium für die Auswahl von bestehenden Skalen waren Reliabilität (Zuverlässigkeit der Messung), Validität (Gültigkeit der Messung) und empirische Relevanz im Zusammenhang mit Studienabbruch und Studienzufriedenheit sowie Verfügbarkeit. Neuentwicklungen wurden theoriebasiert konstruiert, in einer Pilot-Studie ($N=126$) getestet und ggf. überarbeitet.

Im Folgenden werden die Skalen und die Konstruktionsprinzipien beschrieben.

Die in 4.1 bis 4.19 beschriebenen Skalen werden von den Teilnehmer*innen mit dem Antwortformat ‚0 - trifft überhaupt nicht zu‘ bis ‚5 - trifft voll und ganz zu‘ bewertet. Ziel dieses Antwortformats ist es, einen Nullpunkt zur Verfügung zu stellen. Dabei wird zudem eine Assoziation mit Schulnoten vermieden. Für die Auswertung und das Feedback werden die Werte auf eine Skalierung von 1-6 umkodiert. Alle angegebenen Kennwerte beziehen sich auf die umkodierten Skalen. Die Angaben im Modul Studienbezogene Sorgen (4.20) werden auf einer Antwortskala von 1 'trifft überhaupt nicht zu', 2 'trifft eher nicht zu', 3 'trifft eher zu', 4 'trifft voll und ganz zu' vorgenommen.

4.1 Studienorganisation und Lehrqualität

4.1.1 Konstrukt und Relevanz für das Studium

Studienbedingungen und die Qualität der Lehre bilden einen wichtigen Teil der ‚Angebotsseite‘ von Hochschulen. Die Evaluation des Angebots der Hochschule ist inzwischen an den meisten Hochschulen ein wichtiger Bestandteil von Qualitätssicherungsmaßnahmen. Die Notwendigkeit, qualitativ hochwertige Studien- und Lernbedingungen zu schaffen, bestätigt sich auch in vielen Studien, die zeigen, dass Studienbedingungen und vor allem die Lehrqualität Einfluss auf Studienabbruch(neigungen) und die Studienzufriedenheit haben (Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008; Blüthmann, Thiel & Wolfgramm, 2011; Georg, 2008; Herfter, Grüneberg & Knopf, 2015; Heublein et al., 2015; Larsen et al, 2013; Schiefele, Streblov & Brinkmann, 2007). Eine positive Wahrnehmung der Studienbedingungen und Qualität der Lehre zeigt auch im PreTest einen signifikant positiven Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit.

4.1.2 Operationalisierung: Konstruktionsprinzipien / Kriterien

- Die eingesetzte Skala basiert auf einer Skala des DZHW (Heublein & Sommer, 2011)
- Die Items spiegeln eine Evaluation der Studienbedingungen aus Sicht der Studierenden wider und sind mit wertenden Adjektiven versehen.
- Bei der Auswahl der Items wurde darauf fokussiert, dass die Studienbedingung fachübergreifend für alle Studierenden zutreffend ist. So wurde bspw. die Bewertung von Tutorien aus der ursprünglichen Skala entfernt, da nicht jeder Studiengang Tutorien anbietet.
- Feedback-Kriterium: Studienzufriedenheit

Gesamtanzahl Items: 5

4.2 Praxisrelevanz

4.2.1 Konstrukt und Relevanz für das Studium

Vor dem Hintergrund des Qualifizierungsauftrags von Hochschulen ist der praktische Anwendungsbezug von fachlichen Inhalten mittlerweile ein Qualitätsmerkmal für Studiengänge und Lehrveranstaltungen. Praxis kann dabei als spätere Berufspraxis oder als allgemeiner Anwendungsbezug auf ‚reale‘ Fragestellungen verstanden werden. Wie dieser Transfer von (theoretischen) Inhalten von Studierenden wahrgenommen wird, kann verschiedenen Studien zufolge Auswirkungen auf das Studium haben (Bargel, 2015; Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008; Heublein & Sommer, 2011; Georg, 2008). Auch im PreTest zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen einer als hoch empfundenen Praxisrelevanz und der Studienzufriedenheit.

4.2.2 Operationalisierung: Konstruktionsprinzipien / Kriterien

- Die eingesetzte Skala ist eine Neu-Entwicklung von zab Consult
- Bei der Entwicklung der Items wurde darauf fokussiert, die Verknüpfung von Theorie und Praxis aus der Perspektive der Studierenden zu erfassen. Praxis wird dabei zum einen als berufliche Praxis und zum anderen als allgemeine Anwendungspraxis verstanden.
- Von fünf im PreTest eingesetzten Items wurden auf Basis der Skalen- und Itemanalyse zwei ausgewählt, die eine testökonomische Erfassung des Konstrukts gewährleisten.

- Feedback-Kriterium: Studienzufriedenheit

Gesamtanzahl Items: 2

4.3 Infrastruktur

4.3.1 Konstrukt und Relevanz für das Studium

Die materiell-physische Lernumwelt einer Hochschule von baulichen Begebenheiten über den Campus, zur Ausstattung der Bibliothek, der technischen Ausstattung und der Gestaltung der Seminarräume kann Einfluss auf das Lernen nehmen (Wosnitza, 2007; Hovdhaugen & Aamodt, 2009; Larsen et al., 2013). Eine positiv wahrgenommene Lernumgebung hängt im Pre-Test signifikant mit der Studienzufriedenheit zusammen.

4.3.2 Operationalisierung: Konstruktionsprinzipien / Kriterien

- Das eingesetzte Item ist eine Neu-Entwicklung von zab Consult
- Da eine Auflistung aller möglichen Aspekte der Infrastruktur immer unvollständig sein wird und ständig aktualisiert werden müsste, wurde dies vermieden und das Konstrukt mit einem übergreifenden Item erfragt. Dies wurde insbesondere vor dem Hintergrund der Testökonomie und der untergeordneten Relevanz einzelner Aspekte des Konstruktes Infrastruktur entschieden.
- Feedback-Kriterium: Studienzufriedenheit

4.4 Selbstständigkeit der Studienorganisation

4.4.1 Konstrukt und Relevanz für das Studium

Vor dem Hintergrund der Bologna-Reform und der verstärkten Strukturierung von Studiengängen stehen Aspekte der Selbstständigkeit der Studierenden in der Studiengestaltung immer wieder in der Diskussion (zur Wahrnehmung von Studierenden siehe Bargel, Heine, Multrus & Willige, 2014). Auf der einen Seite spiegeln Gestaltungsfreiheiten auch für Studierende die Freiheit von Forschung und Lehre wider. In diesem Sinne ist es auch ein Ziel des Bildungssystems und Hochschulen, die Persönlichkeit der jungen Erwachsenen weiter zu entwickeln und Selbstständigkeit zu fördern (z. B. Parsons & Platt, 1973; Grundmann, 2012). Auf der anderen Seite sollen die Studierenden gerade zu Beginn des Studiums nicht alleine und orientierungslos bleiben.

In der Bildungsforschung zeigt sich Autonomieerleben in verschiedenen Lernumgebungen als motivationsfördernd (Straka & Lenz, 2003; Ryan & Deci, 2000; Wosnitza, 2000, 2007; Deutscher, 2012; Otto, Perels & Schmitz, 2015).

Der Pre-Test zeigt, dass eine höher empfundene Selbstständigkeit in der Studienplanung und -gestaltung signifikant positiv mit Studienzufriedenheit zusammen hängt.

4.4.2 Operationalisierung: Konstruktionsprinzipien / Kriterien

- Die eingesetzte Skala ist eine Neu-Entwicklung von zab Consult in Anlehnung an Wosnitza (2000).
- Die Item-Entwicklung zielt darauf, die Aspekte Eigenverantwortung und Interesse bei der Studiengestaltung abzudecken. Zudem wurde ein allgemeines Item implementiert.
- Eine im Pre-Test eingesetzte Skala zum Autonomieerleben in Veranstaltungen (Wosnitza, 2000) wurde auf Basis der oben beschriebenen Kriterien ausgeschlossen.
- Feedback-Kriterium: Studienzufriedenheit

Gesamtanzahl Items: 3

4.5 Kontakt zu DozentInnen

4.5.1 Konstrukt und Relevanz für das Studium

Die Möglichkeit, Kontakt mit Lehrkräften inner- und außerhalb der Sprechstunden aufzunehmen spielt für Studierende eine wichtige Rolle. Jedoch auch die Art des Kontaktes und die Wahrnehmung des DozentInnen-Verhaltens ist von Bedeutung und kann sich auf die Studienzufriedenheit auswirken (Wosnitza, 2007; Georg, 2008; Blüthmann, Thiel & Wolfgramm, 2011; Bargel, 2015; Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008; Larsen et al., 2013). Wird der Kontakt als unterstützend wahrgenommen, fördert dies in den Ergebnissen des Pre-Tests die Studienzufriedenheit, während ein vernachlässigender Kontakt zu Dozierenden die Studienabbruchsneigung erhöht.

4.5.2 Operationalisierung: Konstruktionsprinzipien / Kriterien

- Die eingesetzte Skala ist von Wosnitza (2000) entwickelt worden
- Die Skala ist in die Facetten „Unterstützung“ und „Vernachlässigung/Hemmender Kontakt“ differenziert, die jeweils mit 3 Items erfasst werden
- Feedback-Kriterium „Unterstützung“: Studienzufriedenheit
- Feedback-Kriterium „Hemmender Kontakt“: Studienabbruchs-neigung

Gesamtanzahl Items: 6

4.6 Kontakt und Zusammenarbeit der Studierenden

4.6.1 Konstrukt und Relevanz für das Studium

Der Kontakt zu den KommilitonInnen ist im Studium unter verschiedenen Aspekten bedeutsam. Bspw. können gegenseitige emotionale Unterstützung, informeller Informationsaustausch oder gemeinsames Lernen studienfördernd sein. Das Konstrukt der sozialen Integration wird in Abbruchforschung seit Spady (1970) und Tinto (1975) intensiv untersucht. Der Einfluss auf verschiedene Kriterien des Studienabbruchs ist aufgrund unterschiedlicher Operationalisierungen nicht eindeutig, in vielen Studien konnte jedoch ein Zusammenhang nachgewiesen werden (Gold, 1988; Beil, 1999; Schiefele, Streblov & Brinkmann, 2007; Bargel, 2003; Halpin, 1990; Pascarella & Terrenzini, 1980; Heublein et al., 2010; Larsen et al., 2013; Müller & Schneider, 2012). Das hier eingesetzte Konstruktverständnis der sozialen Integration bezieht sich ausschließlich auf die Einbindung in das KommilitonInnen-Netzwerk. Im Pre-Test konnte ein Zusammenhang

mit den Kriterien Studienabbruchneigung und insbesondere der Studienzufriedenheit festgestellt werden.

4.6.2 Operationalisierung: Konstruktionsprinzipien / Kriterien

- Die eingesetzte Skala kombiniert eine Skala des DZHW (Heublein & Sommer, 2011) mit zwei Items von Wosnitza (2000)
- Die Skala verknüpft Aspekte der individuellen Einbindung mit einer Bewertung der Atmosphäre innerhalb der Peer-Studierenden
- Feedback-Kriterium: Studienzufriedenheit

Gesamtanzahl Items: 5

4.7 Identifikation mit dem Fachbereich und der Hochschule

4.7.1 Konstrukt und Relevanz für das Studium

In verschiedenen theoretischen und empirischen Konzeptionen zum Studienabbruch wird die Identifikation mit dem Fach und dem Fachbereich als einer der Einflussfaktoren angesehen (z. B. Heublein et al., 2010, 2014). Weniger Berücksichtigung findet die Identifikation mit der Hochschule selbst. Diese beiden Systemebenen und ihre identifikationsbildende Wahrnehmung korrelieren im Pre-Test stark mit der Studienzufriedenheit.

4.7.2 Operationalisierung: Konstruktionsprinzipien / Kriterien

- Die eingesetzte Skala ist eine Neu-Entwicklung von zab Consult
- Die Skala basiert auf einer theoretischen Konzeption nach Parsons & Platt (1973) und bezieht die Aspekte „Affekt“, „Wertbindung“ und „kognitive Orientierung“ auf den Ebenen Hochschule und Fachbereich ein
- Feedback-Kriterium: Studienzufriedenheit

Gesamtanzahl Items: 6

4.8 Kenntnisse und Selbsteinschätzung in Bezug auf das Studium

4.8.1 Konstrukt und Relevanz für das Studium

Eine hohe Selbstwirksamkeit (oder Self-efficacy) im Sinne von auf das Studium bezogene Kompetenzüberzeugungen wurde in mehreren Studien als prädiktiv für verschiedene Studienerfolgskriterien wie Studienleistung, Studienzufriedenheit und Studienabbruch nachgewiesen (Perez, Cromley & Kaplan 2013; Heublein et al. 2010; Schiefele, Streblow & Brinkmann, 2007; Lent, Brown & Larkin, 1986). Diese Überzeugungen erhalten ein noch größeres Gewicht, wenn sie auch mit einem hohen Grad an Informiertheit über das Studium und die gestellten Anforderungen einhergehen. Zusammengefasst spiegelt das Konstrukt den Satz "Ich weiß was gefordert ist und ich weiß, was ich kann" wider. Der Faktor korreliert im Pre-Test positiv mit Studienzufriedenheit.

4.8.2 Operationalisierung: Konstruktionsprinzipien / Kriterien

- Die eingesetzte Skala wurde dem Item-Pool des Online SelfAssessments der RWTH Aachen entnommen
- Die Skala bezieht Aspekte der Informiertheit und der Einschätzung von eigenen Kompetenzen ein
- Feedback-Kriterium: Studienzufriedenheit

Gesamtanzahl Items: 5

4.9 Wahrgenommene Belastung

4.9.1 Konstrukt und Relevanz für das Studium

Dieser Faktor bezieht auf die sozialen Kosten, die durch erhöhte Anstrengungen und Stress im Studium entstehen. Eine als belastend empfundene Studiensituation sowie große zu leistende Anstrengungen wirken senkend auf studienerefolgsbezogene Kriterien (Perez, Cromley & Kaplan, 2013; Ströhlein 1983; Bargel, 2003; Georg, 2008). Auch im Pre-Test zeigt eine hohe wahrgenommene Belastung im Studium einen Zusammenhang mit dem Kriterium Studienabbruchsneigung.

4.9.2 Operationalisierung: Konstruktionsprinzipien / Kriterien

- Die eingesetzte Skala wurde dem Item-Pool des Online SelfAssessments der RWTH Aachen entnommen

- Die Skala bezieht mit zwei Items soziale Kosten-Aspekte ein. Ein drittes Item zielt auf allgemein empfundene Anstrengung im Studium.
- Feedback-Kriterium: Studienabbruchneigung
- Die Skala wird für das Feedback rekodiert (d.h. dass hohe Werte den positiven Bereich bestimmen und vice versa)

Gesamtanzahl Items: 3

4.10 Studium als intellektuelle Herausforderung

4.10.1 Konstrukt und Relevanz für das Studium

Wie unter 4.4 bereits beschrieben, kann ein Ziel des Studiums die Persönlichkeitsentwicklung sein. Auf inhaltlicher Ebene können die im Studium erarbeiteten Erkenntnisse die intellektuelle Entwicklung von Studierenden fördern (Pascarella & Terenzini, 1980). Wird jedoch von Studierenden das Studium nicht als intellektuelle Herausforderung wahrgenommen, kann dies bspw. ein Indikator für Unterforderung sein und erhöht die Studienabbruchneigung (zur Überforderung siehe Herfter, Grüneberg & Knopf, 2015). Dieser Befund bestätigte sich im Pre-Test.

4.10.2 Operationalisierung: Konstruktionsprinzipien / Kriterien

- Aus testökonomischen Gründen wird das Merkmal als eine allgemeine Zufriedenheit mit der intellektuellen Entwicklung im Studium mit nur einem Item erfasst.
- Das eingesetzte Item ist einer Skala von Pascarella & Terenzini (1980) entnommen.
- Feedback-Kriterium: Studienabbruchneigung

4.11 Emotionale Unterstützung aus dem privaten Umfeld

4.11.1 Konstrukt und Relevanz für das Studium

Dass auch das familiäre Umfeld und Freunde außerhalb der Hochschule studienrelevante Faktoren sind, wurde in mehreren Studien nachgewiesen (Heublein et al., 2010; Gold, 1988; Lessard, 2014). Neben Schicksalsschlägen oder Verpflichtungen wie bspw. Pflege von Angehörigen (siehe Modul Sorgen) kann das Umfeld auch emotionale Unterstützung bieten, die gerade in Stressphasen des Studiums förderlich sein kann. Der Pre-Test bestätigt, dass eine als hoch wahrgenommene Unterstützung von Freunden und Familie mit der Studienzufriedenheit zusammenhängt.

4.11.2 Operationalisierung: Konstruktionsprinzipien / Kriterien

- Die eingesetzte Skala ist eine übersetzte, stark gekürzte Adaption von Zimet et al. (1988).
- Die Items decken sehr allgemein Freunde und Familie als Unterstützungsquellen ab, differenzieren jedoch zur Komplexitätsreduktion nicht zwischen diesen Bezugsgruppen.
- Die Skala besteht aus je einem Item mit einer positiv und einer negativ konnotierten Situationsbeschreibung für Unterstützung aus dem Umfeld.
- Feedback-Kriterium: Studienzufriedenheit

Gesamtanzahl Items: 2

4.12 Intrinsische und extrinsische Motivation

4.12.1 Konstrukt und Relevanz für das Studium

Bildungsentscheidungen werden zunehmend über Erwartungs-x-Wert-Theorien erklärt (z. B. Watt et al., 2012; Breen, Van de Werfhorst & Meier, 2014). Dabei werden Fähigkeitsüberzeugungen (siehe 4.8), die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit und der subjektive Wert einer Aufgabe (hier das Studium) vor dem Hintergrund von Opportunitätskosten gegeneinander abgewogen. Der Wert einer Aufgabe kann in intrinsische Wertkomponenten, basierend auf dem Konzept der intrinsischen Motivation von Deci und Ryan (1985), und extrinsische Nutzenaspekte differenziert werden. Intrinsische Motivation bedeutet, dass das Studium und seine Inhalte einen Selbstzweck bilden und der Anreiz zur Handlung (z. B. Lernen) aus dem Studierenden selbst kommt. Fachinteresse, Freude am Lernen und der Wille, inhaltliche Herausforderungen zu meistern sind hier die zentralen Elemente. Extrinsische Motivation spiegelt die Nutzenkomponente des Studiums wider – das erwartete Ergebnis setzt die Anreize zur Handlung. Noten, soziale Vergleiche, das Abschlusszertifikat und insbesondere beruflicher und ökonomischer Nutzen bilden hier den Anreiz zu studienrelevanten Handlungen wie z. B. Lernen. Die beiden Motivationsarten stehen sich nicht zwingend gegenüber, sondern können gleichzeitig wirken.

Die positive Wirkung intrinsischer Motivation im Studium ist hinlänglich nachgewiesen (Heublein et al., 2010, Perez, Cromley & Kaplan 2013; Larsen et al. 2013; Blüthmann 2012; Georg, 2008; Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008). Extrinsische Motivation wirkt hinsichtlich des Erfolgs einer (Lern-)Handlung schwächer, über die genaue Richtung und das Zusammenspiel mit intrinsischer Motivation herrscht jedoch Uneinigkeit in der Forschung. Auf Basis des Pre-Tests wird für das PrevDrop-SRT angenommen, dass eine moderate extrinsische Motivation förderlich für das Studium ist, während ein überwiegend auf äußeren Anreizen basierendes Studium der Studienzufriedenheit abträglich ist.

4.12.2 Operationalisierung: Konstruktionsprinzipien / Kriterien

- Die eingesetzte Skala wurde von Nolden, Bürger & Wosnitza (2015) entwickelt.
- Weitere Motivationsaspekte, wie z. B. Altruismus oder Arbeitsvermeidung wurden nicht aufgenommen, da sie teilweise sehr fachspezifisch sind.

- Die theoretische Konzeption verknüpft den Achievement Goal Ansatz (z. B. Harackiewicz et al., 2000) mit der Expectancy-X-Value Theorie (z. B. Eccles & Wigfield, 2002). Die Skala intrinsische Motivation enthält Facetten des Mastery Goal-Ansatzes. Das Verständnis der extrinsischen Motivation beschränkt sich auf die Arbeitsmarktperspektive.
- Die Skala bildet bei der Normierung für das Feedback eine Besonderheit: Während bei allen anderen Skalen der höchste Wert den ‚grünen‘ Bereich definiert, bilden auf Basis der oben genannten Erkenntnisse zur moderaten extrinsischen Motivation die mittleren Werte den ‚grünen‘ Bereich. Eine ‚zu hohe‘ extrinsische Motivation definiert den ‚gelben‘ Bereich.
- Feedback-Kriterium: Studienzufriedenheit

Gesamtanzahl Items: 7

4.13 Sicherheit in der Studienwahl

4.13.1 Konstrukt und Relevanz für das Studium

Die Studienwahl als Entscheidung für einen bestimmten Studiengang und eine bestimmte Hochschule ist in der Temporalstruktur des Phänomens Studienabbruch der Ausgangspunkt. Auf dieser Entscheidung bauen pfadabhängig alle folgenden studienbezogenen Handlungen und somit auch subjektive Wahrnehmungen auf (Georg, 2008). Insofern ist eine hohe Sicherheit der Studienwahl ein wichtiger Indikator für den subjektiv ‚richtigen Pfad‘. Eine niedrigere Sicherheit in der Studienwahl hingegen erhöht das Studienabbruchrisiko (Heublein et al., 2010). Diese Befunde bestätigen sich im Pre-Test.

4.13.2 Operationalisierung: Konstruktionsprinzipien / Kriterien

- Die eingesetzte Skala wurde dem Item-Pool des Online SelfAssessments der RWTH Aachen entnommen
- Die Items beziehen sich sowohl auf die Entscheidungssituation bei der Studienfachwahl als auch der Wahl der Hochschule
- Feedback-Kriterium: Studienabbruchneigung

Gesamtanzahl Items: 5

4.14 Kenntnisse über berufliche Perspektiven

4.14.1 Konstrukt und Relevanz für das Studium

Eine klare Vorstellung über die möglichen beruflichen Perspektiven im Anschluss an das Studium kann für Studierende wichtige Orientierung bieten (Georg, 2008; Heublein, 2010; Herfter, Grüneberg & Knopf, 2015). Neben der Fachidentifikation sind die Identifikation „[...] mit Berufsbild und beruflicher Perspektive [...] wesentliche Stützen auf dem Weg, das jeweilige Studium erfolgreich abzuschließen“ (Heublein et al., 2010, S. 28). Auch bezogen auf das Kriterium Studienzufriedenheit wirken klare Vorstellungen über berufliche Perspektiven förderlich.

4.14.2 Operationalisierung: Konstruktionsprinzipien / Kriterien

- Die eingesetzte Skala wurde von Heublein & Sommer (2011) entwickelt.
- Die Items implizieren die inhaltliche Ausgestaltung sowie die Rahmenbedingungen des späteren Berufs.
- Feedback-Kriterium: Studienzufriedenheit

Gesamtanzahl Items: 4

4.15 Lernstrategien: Reflexion und Regulation

4.15.1 Konstrukt und Relevanz für das Studium

Über den eigenen Lernprozess zu reflektieren und ihn zu regulieren wirkt sich positiv auf Lernerfolge aus. Die Regulation eines Lernprozesses hat das Ziel, sich den Anforderungen einer Aufgabe flexibel anzupassen zu können, während die Reflexion sich auf eine den Lernprozess begleitende Vorgehensevaluation bezieht (Wosnitza, 2000).

4.15.2 Operationalisierung: Konstruktionsprinzipien / Kriterien

- Die eingesetzte Skala wurde von Wosnitza (2000) entwickelt.
- Die Skala deckt beide Facetten (Reflexion und Regulation) ab.
- Feedback-Kriterium: Studienzufriedenheit

Gesamtanzahl Items: 6

4.16 Konzentrationsfähigkeit

4.16.1 Konstrukt und Relevanz für das Studium

Konzentrationsfähigkeit ist insbesondere bei selbstorganisierten Lernprozessen, wie sie überwiegend an der Hochschule stattfinden, von zentraler Bedeutung (Nenniger, 1999). Sie dient dazu, dass die notwendigen Informationsverarbeitungsprozesse zielgerichtet und störungsfrei umgesetzt werden können.

4.16.2 Operationalisierung: Konstruktionsprinzipien / Kriterien

- Die eingesetzte Skala wurde von Wosnitza (2000) entwickelt.
- Die Items sind teilweise spezifisch auf Lernsituationen und teilweise allgemein formuliert. Sie beziehen Aspekte der Ablenkungsneigung ein.
- Feedback-Kriterium: Studienabbruchneigung
- Da die Skala negativ gepolt ist, wird sie für das Feedback rekodiert (d.h. dass hohe Werte den positiven Bereich bestimmen und vice versa)

Gesamtanzahl Items: 4

4.17 Emotionale Stabilität / Sorgen und Zweifel

4.17.1 Konstrukt und Relevanz für das Studium

Dass sich eine allgemeine emotionale Stabilität auch auf das Studium auswirken kann, wurde insbesondere in der Längsschnittstudie von Gold (1988) nachgewiesen. Auch in der unter 2.2 dargestellten Beraterbefragung wurde emotionale Stabilität als studienrelevanter Faktor ermittelt. Das Konstrukt differenziert sich in eine positive Facette (Emotionale Stabilität) und eine negative Facette (Sorgen und Zweifel).

4.17.2 Operationalisierung: Konstruktionsprinzipien / Kriterien

- Die eingesetzte Skala ist dem International Personality Item Pool (IPIP; Goldberg, 1999) entnommen und wurde von Treiber, Thunsdorff, Weis und Schmitt (2013) ins Deutsche übersetzt und getestet.
- Die negativ gepolte Skala ‚Sorgen und Zweifel‘ wird für das Feedback rekodiert (d.h. dass hohe Werte den positiven Bereich bestimmen und vice versa)
- Feedbackkriterium Emotionale Stabilität: Studienzufriedenheit
- Feedbackkriterium Sorgen und Zweifel: Studienabbruchneigung

Gesamtanzahl Items: 8

4.18 (Fehlende) Selbstdisziplin

4.18.1 Konstrukt und Relevanz für das Studium

Allgemeine Selbstdisziplin als Facette der Persönlichkeitsdimension „Gewissenhaftigkeit“ kann sich sowohl auf Leistungsergebnisse im Studium als auch auf Studienabbruchsneigungen auswirken (Deutscher, 2012). Auch in der Beraterbefragung (siehe 2.2) wurde dieses Merkmal mehrfach genannt. Das Konstrukt differenziert sich in eine positive Facette ‚Selbstorganisation‘ und eine negative Facette ‚Fehlende Selbstdisziplin‘ aus.

4.18.2 Operationalisierung: Konstruktionsprinzipien / Kriterien

- Die eingesetzte Skala ist dem International Personality Item Pool (IPIP; Goldberg, 1999) entnommen und wurde von Treiber, Thunsdorff, Weis und Schmitt (2013) ins Deutsche übersetzt und getestet.
- Die negativ gepolte Skala ‚Fehlende Selbstdisziplin‘ wird für das Feedback rekodiert (d.h. dass hohe Werte den positiven Bereich bestimmen und vice versa)
- Feedbackkriterium Selbstorganisation: Studienzufriedenheit
- Feedbackkriterium Fehlende Selbstdisziplin: Studienabbruchneigung

Gesamtanzahl Items: 8

4.19 Anstrengungsbereitschaft und Zielstrebigkeit

4.19.1 Konstrukt und Relevanz für das Studium

Allgemeines Leistungsstreben als Facette der Persönlichkeitsdimension „Gewissenhaftigkeit“ kann sich sowohl auf Leistungsergebnisse im Studium als auch auf Studienabbruchsneigungen auswirken (Deutscher, 2012). Auch in der Beraterbefragung (siehe 2.2) wurde dieses Merkmal mehrfach genannt. Das Konstrukt differenziert sich in eine positive Facette ‚Zielstrebigkeit‘ und eine negative Facette ‚Fehlende Anstrengungsbereitschaft‘ aus.

4.19.2 Operationalisierung: Konstruktionsprinzipien / Kriterien

- Die eingesetzte Skala ist dem International Personality Item Pool (IPIP; Goldberg, 1999) entnommen und wurde von Treiber, Thunsdorff, Weis und Schmitt (2013) ins Deutsche übersetzt und getestet.
- Die negativ gepolte Skala ‚Fehlende Anstrengungsbereitschaft‘ wird für das Feedback rekodiert (d.h. dass hohe Werte den positiven Bereich bestimmen und vice versa)
- Feedbackkriterium Zielstrebigkeit: Studienzufriedenheit
- Feedbackkriterium Fehlende Anstrengungsbereitschaft: Studienabbruchneigung

Gesamtanzahl Items: 7

4.20 Studienbezogene Sorgen

4.20.1 Konstrukt und Relevanz für das Studium

In einem gesonderten Modul wird den TeilnehmerInnen eine Liste der häufigsten Problembereiche vorgestellt. Die TeilnehmerInnen geben an, in welchem Maße ihnen dieser Bereich Sorgen bereitet. Die Liste ist möglichst umfassend konzipiert, um als Überblick über potentielle Beratungsthemen zu dienen. In diesem Modul wurden bewusst potentielle negative Empfindungen „Sorgen“ in den Mittelpunkt gestellt und nicht Formulierungen, die Wünsche nach Veränderungen fokussieren. Bei einer Aufforderung, Wünsche zu formulieren, ist dies auf der Basis von sehr unterschiedlichen Ausgangssituationen möglich – eine Verbesserung einer spezifischen Situation ist immer möglich. Beispiel: „Ich wünsche mir mehr Geld, um meinen Lebensunterhalt zu finanzieren.“ Sorgen abzufragen führt zu einer tiefgreifenden Reflexion und einer intensiveren Auseinandersetzung mit der eigenen Situation: „Es bereitet mir Sorgen, den Lebensunterhalt nicht finanzieren zu können.“

4.20.2 Operationalisierung: Konstruktionsprinzipien / Kriterien

- Die Liste ist eine Entwicklung von Nolden, Karabenick & Wosnitza (2016) in Erweiterung von Heublein & Sommer (2011).
- Den Teilnehmer*Innen wird in einem offenen ‚Sonstiges‘-Item die Möglichkeit gegeben, in der Liste nicht aufgeführte Sorgen zu äußern, die in einem Beratungsgespräch thematisiert werden können.

- Skalierung: 1 'trifft überhaupt nicht zu', 2 'trifft eher nicht zu', 3 'trifft eher zu', 4 'trifft voll und ganz zu'
- Für dieses Modul wird kein Feedback auf Vergleichsbasis gegeben. Den Teilnehmer*Innen werden im Modul „Meine Feedbacks“ zur eigenen Übersicht und zur Unterstützung der Beratung diejenigen Themenbereiche angezeigt, bei denen Sorgen geäußert wurden (Ausprägungen 3 und 4).

Gesamtanzahl Items: 15

5 Normierung

Die Normierung des Moduls erfolgt auf Basis des Pre-Tests in drei Bereichen. Nach 6 Monaten Laufzeit wird die Normierung anhand der aufgelaufenen Teilnahmen empirisch überprüft. Die jeweils aktualisierten Normierungswerte werden auf der Webseite des Projekts verfügbar gemacht.

Die Skalen werden entweder am Kriterium Studienzufriedenheit oder Studienabbruchneigung normiert. Die Zuordnung der Skalen zum jeweiligen Kriterium wurde über Korrelations- und Regressionsanalysen vorgenommen. Die drei Normierungsbereiche berechnen sich wie folgt:

Skalen mit positiver Korrelation mit Studienzufriedenheit (1=Zufriedene Studierende, 0=Unzufriedene):

$$\text{Grenzwert oberer Bereich} = \bar{X}_0 + 1SD_0$$

$$\text{Grenzwert unterer Bereich} = \bar{X}_1 - 1SD_1$$

$$\text{Mittlerer Bereich} = \bar{X}_0 + 1SD_0 \cap \bar{X}_1 - 1SD_1$$

Skalen mit dem Kriterium Studienabbruchneigung und negativer Wirkrichtung werden rekodiert, sodass die Skala in die gleiche Richtung zeigt und diese Formel auch hier angewendet werden kann.

Tabelle 1 Skalenskennwerte und Schwellenwerte

Skala	α	Schwellenwerte		
		Unterer Bereich	Mittlerer Bereich	Oberer Bereich
Studienorganisation und Lehrqualität	.85	1.0-3.85	3.86-4.60	4.61-6.0
Praxisrelevanz	.76	1.0-3.84	3.85-4.65	4.66-6.0
Infrastruktur	/	1.0-3.00	4.00	5.00-6.0
Selbstständigkeit der Studienorganisation	.79	1.0-2.03	2.04-3.78	3.79-6.0
Unterstützender Kontakt zu DozentInnen	.82	1.0-2.95	2.96-4.15	4.16-6.0
Hemmender Kontakt zu DozentInnen (rekodiert für Schwellenwerte)	.70	1.0-4.04	4.05-5.56	5.57-6.0
Kontakt und Zusammenarbeit	.84	1.0-3.92	3.93-5.25	5.26-6.0
Identifikation mit der Hochschule und dem Fachbereich	.84	1.0-4.13	4.14-4.24	4.25-6.0
Kenntnisse und Selbsteinschätzung in Bezug auf mein Studium	.83	1.0-3.91	3.92-4.66	4.67-6.0
Wahrgenommene Belastung (rekodiert für Schwellenwerte)	.84	1.0-1.86	1.87-3.56	3.57-6.0
Studium als intellektuelle Herausforderung	/	1.0-3.00	4.00	5.00-6.0
Emotionale Unterstützung aus dem privaten Umfeld	.86	1.0-4.45	4.46-5.89	5.90-6.0
Intrinsische Motivation	.84	1.0-4.46	4.47-5.04	5.05-6.0

Extrinsische Motivation	.90	1.0-3.98	5.99-6.0	3.99-5.98
Sicherheit in der Studienwahl	.76	1.0-3.99	4.0-5.09	5.10-6.0
Kenntnisse über berufliche Perspektiven	.88	1.0-3.61	3.62-5.26	5.27-6.0
Lernstrategien: Reflexion und Regulation	.82	1.0-3.67	3.68-4.62	4.63-6.0
Fehlende Konzentrationsfähigkeit	.90	1.0-2.59	2.60-4.15	4.16-6.0
Allgemeine Sorgen und Zweifel (rekodiert für Schwellenwerte)	.84	1.0-2.14	2.15-3.74	3.75-6.0
Emotionale Stabilität	.76	1.0-2.97	2.98-4.02	4.01-6.0
Fehlende Selbstdisziplin (rekodiert für Schwellenwerte)	.86	1.0-2.29	2.30-4.10	4.11-6.0
Selbstorganisation	.82	1.0-2.70	2.71-4.19	4.20-6.0
Fehlende Anstrengungsbereitschaft (rekodiert für Schwellenwerte)	.60	1.0-2.86	2.87-4.70	4.71-6.0
Zielstrebigkeit	.83	1.0-3.31	3.32-4.42	4.43-6.0

6 Feedback

Die SRT-TeilnehmerInnen können nach der Bearbeitung eines Moduls unter „Meine Feedbacks“ eine Rückmeldung zu ihren Angaben einsehen. Zu jeder Skala des Moduls wird eine Beschreibung zur Relevanz des Konstrukts für die Studiensituation gegeben (siehe Abbildung 2 am Beispiel der Skala Studienorganisation und Lehrqualität).

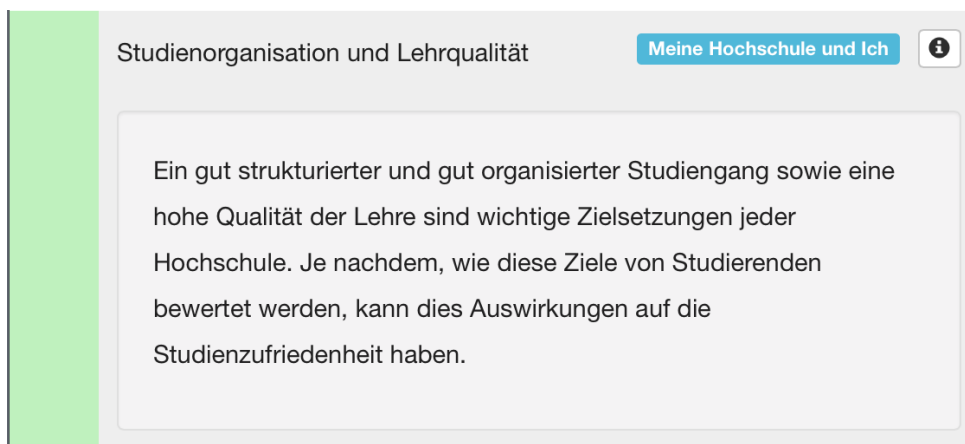


Abbildung 2 Beispiel Skalen-Feedback

Daneben werden die Nutzer-Angaben auf Basis der Normierung grafisch dargestellt und dem unteren, mittleren oder oberen Bereich zugeordnet (siehe Abbildung 3).



Abbildung 3 Feedback-Balken

Die Markierung stellt den aus den Angaben der Studierenden ermittelten Wert dar. Es werden keine Zahlenwerte ausgegeben, um Irritationen zu vermeiden. Die Bereiche werden für die Studierenden wie folgt erläutert:

Grüner Bereich: Im Vergleich zu anderen Studierenden haben Sie sich eher höher eingeschätzt. Schön, dass Sie in diesem Bereich zufrieden sind.

Gelber Bereich: Ihre Angaben liegen im Vergleich zu anderen Studierenden eher im mittleren Bereich. Wenn Sie bei mehreren Kategorien in diesem Bereich liegen

und Gesprächsbedarf sehen, wenden Sie sich bitte an die Studien- und Berufsberatungen Ihrer Hochschule.

Roter Bereich: Wir empfehlen Ihnen ein Gespräch mit einem Studien- oder Berufsberater, da Ihre Angaben im Vergleich zu anderen Studierenden eher im unteren Bereich liegen und sich hier ein Gesprächsbedarf andeutet.

In Tabelle werden alle Faktorbeschreibungen des Feedbacks dargestellt.

Skala	Feedbacktext - Faktorbeschreibung
"Meine Hochschule und Ich"	
Studienorganisation und Lehrqualität	Ein gut strukturierter und gut organisierter Studiengang sowie eine hohe Qualität der Lehre sind wichtige Zielsetzungen jeder Hochschule. Je nachdem, wie diese Ziele von Studierenden bewertet werden, kann dies Auswirkungen auf die Studienzufriedenheit haben.
Infrastruktur	Hochschulen sind bestrebt, die notwendigen infrastrukturellen Voraussetzungen für ein gelungenes Studierenerlebnis zur Verfügung zu stellen. Je nachdem, wie dieses Ziel von Studierenden bewertet wird, kann dies Auswirkungen auf die Studienzufriedenheit haben.
Selbstständigkeit der Studienorganisation	Selbstständiges Handeln soll grundsätzlich durch ein Studium gefördert werden und die eigenständige Studienorganisation ist ein wesentlicher Bestandteil des Studiums. Eine hoch empfundene Gestaltungsfreiheit kann die Studienzufriedenheit fördern, kann aber eventuell auch die Orientierung im Studium erschweren.
Unterstützender Kontakt zu DozentInnen	Für viele Studierende ist der Kontakt zu den HochschuldozentInnen ein bedeutsamer Teil des Studiums. Wird dieser Kontakt als unterstützend wahrgenommen, kann er die Lernergebnisse und die Studienzufriedenheit fördern.
Hemmender Kontakt zu DozentInnen	HochschuldozentInnen haben eine Vielzahl von Studierenden zu betreuen. Wenn Studierende sich im Vergleich zu anderen vernachlässigt fühlen, kann das zu Problemen beim Studium führen.
Kontakt und Zusammenarbeit	"Allein ist ein Studium ungleich schwerer". Eine gute Vernetzung innerhalb der Studierendenschaft erleichtert die Studienorganisation, das Lernen und den Umgang mit Hürden im Studium allgemein. Es muss nicht immer

	Freundschaft sein, aber eine gute Zusammenarbeit unter Studierenden ist für das Studium und die Studienzufriedenheit oft sehr bedeutsam.
Identifikation mit der Hochschule und dem Fachbereich	Die Hochschule ist der zentrale Aufenthaltsort während eines Studiums und der Fachbereich der inhaltliche und soziale Bezugspunkt. Identifizieren sich Studierende mit der Hochschule und ihrem Fachbereich kann das die Studienzufriedenheit unterstützen.
"Mein Studium und Ich"	
Kenntnisse und Selbsteinschätzung in Bezug auf mein Studium	Fühlen sich Studierende zum einen gut über die Anforderungen informiert sowie vorbereitet und wissen gleichzeitig ihre eigenen Stärken einzuschätzen, ist dies ein wichtiger Baustein der Studienzufriedenheit.
Wahrgenommene Belastung	Jedes Studium erfordert ein gewisses Maß an Opferbereitschaft und Anstrengung. Wird jedoch dieses Maß als zu hoch empfunden, kann dies ein Grund dafür sein, dass Studierende Abbruchgedanken hegen.
Intrinsische Motivation	Wenn Studierende sich mit den Inhalten Ihres Studiengangs aus eigenem Antrieb beschäftigen, nennt man dies auch intrinsische Motivation oder Lernzielorientierung. Das Lernen wird zum Selbstzweck und braucht keine äußeren Anreize. In vielen Studien konnte nachgewiesen werden, dass ausgeprägte intrinsische Motivation für ein erfolgreiches Studium sehr hilfreich und dauerhaft motivierend ist.
Extrinsische Motivation	Extrinsische Motivation bezeichnet eine Studienfachwahl aufgrund äußerer (hier materieller) Anreize. Ein Berufsziel und den Arbeitsmarkt schon bei der Studienfachwahl zu berücksichtigen kann für das Studium motivieren. Wenn das Studium aber nur Mittel zum Zweck ist und nur wenig Interesse am Fach besteht, kann eine solche Motivation bei Schwierigkeiten nur wenig tragfähig sein.
Sicherheit in der Studienwahl	"Das ist das, was ich machen will!" Sich bezüglich der eigenen Studienentscheidung sicher zu fühlen ist wichtig für die Ausdauer, ein Studium zu Ende zu bringen.
Kenntnisse über berufliche Perspektiven	Was mache ich eigentlich mit dem Studium später? Klare Vorstellungen über den späteren Beruf zu haben, kann die Zielstrebigkeit von Studierenden und die Studienzufriedenheit fördern.

Studium als intellektuelle Herausforderung	Ein Studium soll den Geist fordern und die intellektuelle Entwicklung fördern. Studien haben gezeigt, dass wenn Studierende in ihrem Studium den Eindruck haben, entsprechend gefordert zu werden, sinkt die Wahrscheinlichkeit, über einen Studienabbruch nachzudenken.
Praxisrelevanz	Zu erkennen, wofür die manchmal abstrakten Inhalte des Studiums gelernt und wie sie angewendet werden können, ist ein wichtiger Bestandteil der Studienzufriedenheit.
Lernstrategien: Reflexion und Regulation	Je nach Studiengang und Lernsituation gibt es bestimmte Lernstrategien, die sich als förderlich für den Lernerfolg erwiesen haben. Den eigenen Lernprozess überprüfen und bei Bedarf auch regulieren zu können, kann zu besseren Leistungen und höherer Studienzufriedenheit führen.
Konzentrationsfähigkeit	Beim Lernen immer konzentriert am Ball zu bleiben ist eine besondere Herausforderung und immer wieder gibt es Möglichkeiten, sich ablenken zu lassen. Lässt man sich zu viel ablenken, kann dies negative Folgen für das Studium haben.
Allgemeine Sorgen und Zweifel	Allgemeine Sorgen und Zweifel an sich selbst übertragen sich auch auf das Studium, sodass manchmal auch die Fortsetzung des Studiums in Frage gestellt wird.
Emotionale Stabilität	Allgemeine Gelassenheit und emotionale Stabilität stärken auch die Studierenden im Studium und wirken sich positiv auf die Studienzufriedenheit aus.
Fehlende Selbstdisziplin	"Aufschieberitis", also Aufgaben und Entscheidungen zu verschieben, ist unter Studierenden weit verbreitet. Nimmt sie jedoch überhand, ist die erfolgreiche Fortsetzung des Studiums gefährdet.
Selbstorganisation	Eine allgemein gute Selbstorganisation und Vorbereitung kann auch im Studium Erfolgserlebnisse bringen und ist der Studienzufriedenheit zuträglich.
Fehlende Anstrengungsbereitschaft	Mit der Prämisse "Maximaler Ertrag bei minimalem Aufwand" wollen manche Studierende größere Anstrengungen umgehen. Eine solche Motivation trägt jedoch nur selten durch ein Studium und erhöht die Studienabbruchsneigung.

Zielstrebigkeit	Allgemeines Leistungsstreben und klare Zielvorstellungen sind Eigenschaften, die auch die Zufriedenheit im Studium fördern.
-----------------	---

Im Anschluss an die grafische Darstellung der Ergebnisse der Module „Mein Studium und Ich“ und „Meine Hochschule und Ich“ werden zur Informationszwecken, insbesondere für Studien- und BerufsberaterInnen, das Modul „Don't worry“ und die demographischen Angaben deskriptiv dargestellt.

Um Studierende mit Gesprächsbedarf zu unterstützen, den richtigen Ansprechpartner zu finden, werden am Ende des Feedbacks, Beratungseinrichtungen beschrieben, die es bundesweit für bzw. an jedem Hochschulstandort gibt. Hochschulspezifische Informationen und Angebote können aus organisatorischen und methodischen Gründen nicht gegeben werden.

Das Feedback ist druck- und speicherbar.

7 Das PrevDrop-SRT in der Beratung

Ziel des PrevDrop-SRT ist es zum einen Studierende, die Schwierigkeiten in bestimmten studienrelevanten Bereichen haben, auf diese Problembereiche und Beratungsmöglichkeiten aufmerksam zu machen. Zum anderen sollen die Ergebnisse des SRT Beratungsgespräche mit Informationen unterstützen. Das SRT ist jedoch kein psychologisches Diagnostikum und sollte wenn möglich nicht alleine stehen, sondern in ein holistisches Beratungskonzept eingebunden sein.

Gerade weil die Beratungs- und Unterstützungsangebote der Hochschulen variieren sind die skalenbezogenen Handlungsempfehlungen und mögliche Beratungsverweise individuell zu steuern.

8 Quellen

- Bargel, T. (2015). Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen. Befunde des 12. Studierendensurveys an Universitäten und Fachhochschulen. Konstanz: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 83.
- Bargel, T., Heine, C., Multrus, F. & Willige, J. (2014). Das Bachelor- und Masterstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors. Entwicklungen der Studienbedingungen und Studienqualität 2009 bis 2012. Forum Hochschule, 2/2014.
- Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11, S. 406-429.
- Blüthmann, I., Thiel, F. & Wolfgramm, C. (2011). Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen? Die Hochschule, 20 (1), 110- 116.
- Breen, R., Van de Werfhorst, H. G. & Jaeger, M. M. (2014). Deciding under doubt: A theory of risk aversion, time discounting preferences, and educational decision-making, European Sociological Review, 1-13.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). A first course in factor analysis. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Curran, P. J., West, S. G. & Finch, J. F. (1996). The Robustness of Test Statistics to Nonnormality and Specification Error in Confirmatory Factor Analysis. Psychological Methods, 1(1), 16-29.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum.
- Deutscher, S. M. (2012). Studienwahlzweifel und Studienwahlstabilität: Die Bedeutung der Lebensmotive und der metatetischen Orientierungen bei Studierenden unterschiedlicher Fachbereiche. Hannover: Dissertation.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. Annual Review Psychology, 53, 109-32.
- Field, A. (2013). Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics (4. Aufl.). London: Sage.

- Georg, W. (2008). Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch – eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierendensurveys. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28(2), 191-206.
- Gold, A. (1988). Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg. Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Peter Lang.
- Goldberg, L.R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several Five-Factor models. In I. Mervielde, I.J. Deary, F. De Fruyt & F. Ostendorf (Hrsg.). *Personality Psychology in Europe* (7. Aufl., S. 7-28). Tilburg: Tilburg University Press.
- Grundmann, M. (2012). Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung, in R. Becker (Hrsg.). *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden: VS Verlag.
- Halpin, R. L. (1990). An Application of the Tinto Model to the Analysis of Freshman Persistence in a Community College. *Research in Higher Education*, 12(3), 271-282.
- Harackiewicz, J. M., et al. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 316–30.
- Herfter, C. Grüneberg, T., & Knopf, A. (2015). Der Abbruch des Lehramtsstudiums – Zahlen, Gründe und Emotionserleben. *Zeitschrift für Evaluation* 14(1), 57-82.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2010). Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. *Forum Hochschule*, 2/2012.
- Heublein, U. & Sommer, D. (2011). Ermittlung von Risikogruppen Maschinenbaustudium. Kurzgefasste Darstellung eines Befragungsinstrumentariums zur Feststellung von Abbruchgefährdung. Hannover: HIS Projektbericht.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., Richter, J. & Schreiber, J. (2015). Studienbereichsspezifische Qualitätssicherung im Bachelorstudium. Befragung der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen zum Thema Studienerfolg und Studienabbruch. *Forum Hochschule*, 5/2015.

- Hornke, L., Wosnitza, M. & Bürger, K. (2013). SelfAssessment: Ideen, Hintergründe, Praxis und Evaluation. *Wirtschaftspsychologie*, 1 (15). 5-16.
- Hovdhaugen, E. & Aamodt, P.O. (2009). Learning environment: relevant or not to students' decision to leave University? *Quality in Higher Education*, 15 (2), 177-189.
- Jahn, R.W. & Birckner, M. (2014). Studienabbrecher. Über die Situation einer (noch) kaum beachteten Zielgruppe innerhalb und außerhalb der Beruflichen Bildung. *Berufsbildungsforschung und -beratung aktuell*, 1(2), Jena. Abgerufen von: http://www.jibb-ev.de/wp-content/uploads/2014/01/220141_jahn_birckner.pdf
- Larsen, M.S., Kornbeck, K.P., Kristensen, R.M., Larsen, M.R., Sommersel, H.B. (2013). Dropout Phenomena at Universities. What is Dropout? Why does Dropout Occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it? A systematic review. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Aarhus University.
- Lent, R.W., Brown, S. D. & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (3), 265-269.
- MacCallum, R.C., Widaman, K.F., Zhang, S. & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4 (1), 84-99.
- Müller, S. & Schneider, T. (2012). Educational Pathways and Dropout from Higher Education in Germany. NEPS Working Paper, 11. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel. Abgerufen von: https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_XI.pdf
- Nagy, G. (2005): Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen: Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium. Berlin: Dissertation.
- Nenniger, P. (1999). On the role of motivation in self-directed learning: The “two-shells-model of motivated self-directed learning” as a structural explanatory concept. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 71-86.
- Nolden, P., Bürger, K. & Wosnitza, M. (2015): Do you study ‘because’ or ‘in order to’? Questionnaire development and validation based on an integrative motivation model. Vortrag auf der JURE Conference, Limassol, Zypern.

- Nolden, P., Karabenick, S. A. & Wosnitza, M. (2016, accepted). Student Worries, Their Relation to Institutional Sources of Help and Drop-Out Ideation. Vortrag auf der International Conference on Motivation, Thessaloniki, Griechenland.
- Otto, B., Perels, F. & Schmitz, B. (2015). Selbstreguliertes Lernen, in H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.) Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche (2. Aufl.). Wisbaden: Springer VS Verlag.
- Parsons, T. & Platt, G.M. (1973). The american university. Cambridge: Harvard University press.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, 51 (1), 60-75.
- Perez, T., Cromley, J.G., Kaplan, A. (2013). The role of identity development, values, and costs in College STEM retention. *Journal of Educational Psychology*, 315-329, DOI: 10.1037/a0034027
- Rech, J. (2012). Studienerfolg ausländischer Studierender. Eine empirische Analyse im Kontext der Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Ryan, R. M. & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, (1) 55, 68-78.
- Sarcelletti, A. & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. [State of research on university drop out. Theoretical perspectives, main results and methodological requirements to future studies]. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (3), 235-248.
- Schiefele, U., Streblow, L., & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten? Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (3), 127-140.
- Spady, W.G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and sythesis. *Interchange* 1(1), 64-86.

- Straka, G. A. & Lenz, K. (2003). Bestimmungsfaktoren fachkompetenten Handelns kaufmännischer Berufsschülerinnen und Berufsschüler. Ergebnisse einer unterrichtsbegleitenden Pilotstudie. *Empirische Pädagogik*, (2)17, 217-235.
- Ströhlein, G. (1983). Bedingungen des Studienabbruchs. Eine Längsschnittuntersuchung bei Studenten ingenieur-wissenschaftlicher Fakultäten. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education. A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45, 89-125.
- Treiber, L., Thunsdorff, C., Weis, S. & Schmitt, M. (2013). Psychometrische Überprüfung und Validierung der deutschen 300-Item-Skala aus dem International Personality Item Pool zur Erfassung der Big Five. Vortrag auf der Arbeitstagung der Fachgruppe Differentielle Psychologie, Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik 2013, Greifswald.
- Watt, H. M. G, Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28, 791-805.
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K., & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 1-22.
- Wosnitza, M. (2000). Motiviertes selbstgesteuertes Lernen im Studium: Theoretischer Rahmen, diagnostisches Instrumentarium und Bedingungsanalyse. Landau: VEP.
- Wosnitza, M. (2007). Lernumwelt Hochschule und akademisches Lernen. Die subjektive Wahrnehmung sozialer, formaler und materiell-physischer Aspekte der Hochschule als Lernumwelt und ihre Bedeutung für das akademische Lernen. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G. & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52 (1), 30-41.