

Berichte aus der Psychologie

**Michael Krämer, Siegfried Preiser,  
Kerstin Brusdeylins (Hrsg.)**

**Psychologiedidaktik und Evaluation XII**

Materialien aus der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie (AFW)  
im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP)  
Band 15

Dem Wunsch mehrerer Autorinnen und Autoren folgend sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, wenn in den folgenden Beiträgen entweder nur die männliche oder nur die weibliche Sprachform genutzt wird, so sind jeweils beide Geschlechter gemeint. Es geschieht ausschließlich der besseren Lesbarkeit halber.

Um den Datenschutz zu wahren, wurde auf die Veröffentlichung der Autorenadressen verzichtet. Wenn Sie Kontakt zu einer Autorin oder einem Autor aufnehmen wollen, schreiben Sie bitte eine e-mail an folgende Adresse. Der Herausgeber leitet Ihren Wunsch gerne weiter: [kraemer@fh-muenster.de](mailto:kraemer@fh-muenster.de)

# Inhalt

## Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie – Grundlegende Konzepte

MICHAEL KRÄMER	
Novellierung des Psychotherapeutengesetzes – Anmerkungen zum Arbeitsentwurf des Bundesministeriums für Gesundheit	3
ELMAR SOUVIGNIER	
„Aktivieren ist besser als Erklären!(?)“ Einstellungen zum Lehren und deren Bedeutung	11
JULIA MENDZHERITSKAYA, SABINE FABRIZ, MIRIAM HANSEN, NICOLA REIMANN, JAMIE THOMPSON, MALCOLM MURRAY, JULIE RATTRAY UND TETI DRAGAS	
Förderung der Reflexion über eigene Lehre durch interkulturellen kollegialen Austausch im Rahmen von hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogrammen in Deutschland und England	19
MARIA TULIS	
Da ist immer noch Luft drin! Zur Notwendigkeit einer didaktischen Konzeption kognitiver Umstrukturierungsprozesse im Psychologieunterricht	27
JONATHAN BARENBERG UND STEPHAN DUTKE	
Drei Untersuchungen zum Testeffekt – drei Perspektiven auf das Konzept evidenzbasierter Lehre im Lehramtsstudium	37
GESA UHDE, BARBARA THIES, HANNAH PERST UND LENA HANNEMANN	
Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen im Lehramtsstudium: Selbstreflexionskompetenzen und Classroom-Management-Strategien fördern	45
PAUL HINNERSMANN	
Warum mache ich das? Und warum ist diese Frage wichtig? Ein Workshop zur Motivationspsychologie für Psychologielehrkräfte	55
ULI SANN UND FRANK UNGER	
Konzeption und Weiterentwicklung einer wissenschaftlichen Weiterbildungsveranstaltung zum „Umgang mit herausfordernden Situationen“ in der öffentlichen Verwaltung	63

## **Psychologie studieren in unterschiedlichen Institutionen**

UTE-REGINA ROEDER UND SARAH-INES MEUDT Psychologie studieren nach Bologna	73
MICHAELA ZUPANIC, JAN P. EHLERS, STEFAN J. TROCHE Auswahlgespräche im Gutachter-Tandem für den Bachelorstudiengang Psychologie der Universität Witten/Herdecke	79
NINA ZEUCH, LENA KEGEL, MARLENE MERTENS UND LEONIE SCHRÖDER Partizipative Elemente bei der Gestaltung von Lehre am Institut für Psychologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster	89
ROBERT GASCHLER UND STEFAN STÜRMER Erfahren und Üben im Browserfenster – Interaktives Lernen im B.Sc. Psychologie an der FernUniversität	99
SIEGFRIED PREISER UND TIMO STORCK Die Psychologische Hochschule Berlin – ein Ort für die Diversität von Themen, Methoden und Menschen	107

## **Psychologie im Kontext der Berufs- und Allgemeinbildung**

GISLINDE BOVET Psychologische Bildung für Schülerinnen und Schüler	113
PAUL GEORG GEIß <i>Psychological literacy</i> als Ziel des Psychologiestudiums und des Psychologieunterrichts	121
NADJA BADR Beiträge des Psychologieunterrichts zur allgemeinen Bildung auf der Sekundarstufe II	131
HANS-PETER NOLTING Leitlinien psychologischer Allgemeinbildung	139
DAVID FRAISSL Psychologische Bildung: Für eine autonomieorientierte Psychologievermittlung – ein erster Entwurf	145

## Lehren und Lernen - Praxiskonzepte

MARKUS GERTEIS	
Aufbau einer wissenschaftlichen Haltung in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen	155
BASTIAN HODAPP	
„Weniger Referate!“ – Eine empirische Untersuchung zu Brainwalking, Thesenpapier, Forschungswerkstatt und Rollenspiel	165
GUIDO BREIDEBACH	
Eine Didaktik der differenzierten Individualisierung	173
NATALIE ENDERS	
Förderung selbstregulatorischer Fähigkeiten in einem E-Learningseminar für Lehramtsstudierende	183
SINA SCHÜRER, BEA BLOH, STEFANIE VAN OPHUYSEN UND LARS BEHRMANN	
Vermittlungsstrategien zum Forschenden Lernen in der Lehrerbildung – Was nutzt der Nutzen?	191
STEFAN ZIMMERMANN, PATRICK MÜLLER UND THOMAS BÄUMER	
Projektbasierte Methodenlehre als Plattform zur Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Fragestellungen	201
MIRJAM BRÄBLER	
Interdisziplinäre Nachhaltigkeitsbildung – Eine große Chance für angehende Psycholog*innen	209
ULRIKE STARKER	
Nachhaltigkeitskompetenz fördern durch „Gaming“ – ein interdisziplinäres Lehr-Lern-Projekt	217
LARS BEHRMANN	
Die Förderung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften – Ein theoriebasiertes Seminarconcept mit praktischen Übungen	227
LARS HAUTEN UND INGO JUNGCLAUSSEN	
Kasuistik im Verfahrensdialo (KiV) – Neue didaktische Wege in der verfahrensdialogischen Psychotherapie-Ausbildung am Institut für Psychologische Psychotherapie Berlin ( <i>ppt</i> )	237

MONIKA SKLORZ-WEINER	
Die Vermittlung von Grundlagen eines professionellen Therapeut-Klient-Verhältnisses im Rahmen des Psychologieunterrichts an einer Berufsfachschule für Atem-, Sprech- und Stimmlehrer/innen	245
KERSTIN BRUSDEYLINS	
Psychoedukation und Schmerzbewältigung in der multimodalen Schmerztherapie	253
AILEEN WOSNIAK	
Entwicklung und Evaluation einer Intervention für Kindergartenfachkräfte zur Förderung des Emotionswissens von Kindern	261
MARKUS KNÖPFEL, TIM KÖHLER UND FRANK MUSOLESI	
Handlungsempfehlungen für die Durchführung von Problem-Based Learning (PBL) auf Basis der Lehrevaluationsergebnisse	265
ANITA KNÖFERLE UND DOROTHEA DORNHEIM	
Entwicklungsförderliche sprachliche Intervention – ein Theorie-Praxis-Seminar für Studierende mit Unterrichtsfach Psychologie	273
BRIGITTE STEINHEIDER, VIVIAN HOFFMEISTER AND JAMES MCKENZIE	
Combining Team-based Learning with Creativity to Increase Learner Engagement in a Non-Traditional Graduate I/O Psychology Program	281
ARISTI BORN	
Mit Psychologie und Praxiserfahrung ins Lernen starten: Die Projektwerkstatt als neues Lernformat im Studiengang Soziale Arbeit	289

## **Evaluation der Lehre**

STEPHAN DUTKE, UTE-REGINA ROEDER UND JONATHAN BARENBERG	
Findet in Psychologie-Lehrveranstaltungen verteiltes Lernen statt? Eine Untersuchung zu Einflussfaktoren und Effekten auf die metakognitive Lernleistung	299
MICHAEL KRÄMER	
Einflussfaktoren auf den Studienerfolg aus subjektiver Perspektive	307
TIMO HERDEL UND SIEGFRIED PREISER	
Trainingskompetenzen – Validierung eines Trainer-Selbstkonzept- Fragebogens und Evaluation eines Trainings	317

## Evaluation des Lernens

INES DEIBL, JÖRG ZUMBACH UND VIOLA GEIGER	
Constructive Alignment im Bereich der Pädagogischen Psychologie – Entwicklung und Anwendung eines Fragebogens zur Erfassung von Constructive Alignment	327
PETIA GENKOVA UND MANUELA BÖCKENFELD	
Generation Y und Stressbewältigungsstrategien: Studiert man heute anders?	335
BASTIAN HODAPP	
Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines neuen Prüfungsformates beim Forschenden Lernen	343
HEIKE M. BUHL, CARLA BOHDICK, SABRINA BONANATI, CHRISTIAN GREINER, JOHANNA HILKENMEIER UND ROBERT KORDTS-FREUDINGER	
Fallbasierte Modulabschlussprüfungen zur Verzahnung von Theorie und Praxis im Master des Lehramtsstudiums	351
MICHAELA ZUPANIC, STEFAN J. TROCHE, JAN P. EHLERS	
Absolvierendenniveau im formativen Progress Test Psychologie: Anspruch oder Wirklichkeit?	359
FLORIAN KLAPPROTH	
Die Eignung von Mehrfachwahlaufgaben für die Lernverlaufsdagnostik	369
ANGELIKA TAETZ-HARRER, MICHAELA ZUPANIC UND STEFAN J. TROCHE	
Was würden Sie tun? - Generieren von Antwortoptionen in der Entwicklung eines <i>Situational-Judgement-Test</i> zur Erfassung sozialer Kompetenzen	377

# **Einflussfaktoren auf den Studienerfolg aus subjektiver Perspektive**

**Michael Krämer**

Zu den Einflussfaktoren auf den Studienerfolg gehören hohe intellektuelle Fähigkeiten, eine zu den persönlichen Interessen passende Studienfachwahl, die adäquate Vermittlung der Studieninhalte und Umgebungsfaktoren, die nicht allzu sehr von den Anforderungen im Studium ablenken. Jüngst hat das Bundesverfassungsgericht in Deutschland das Auswahlverfahren zum Medizinstudium für reformbedürftig erklärt, was Auswirkungen auch auf andere „harte Numerus-clausus-Fächer“ haben dürfte. Das Augenmerk auf institutionsspezifische Einflussfaktoren hat durch die immer wichtiger werdende Qualitätssicherung in den Hochschulen zugenommen. Didaktik und Methodik werden optimiert, vielfältige Beratungsleistungen angeboten und die Interessen der Studierenden finden stärker Gehör. Auch werden Fachbereichen Anreize gesetzt, um Studierende in der Regelstudienzeit zum Abschluss zu bringen. Doch welche Faktoren sehen Studierende selbst als maßgeblich für ihren Studienerfolg an? In einer explorativen Studie mit 312 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus unterschiedlichen Studienfächern an der Fachhochschule Münster werden Gründe für die Studienfachwahl und Erfolgsfaktoren im Studium erfragt und bewertet. Es zeigt sich, dass internen Faktoren wie Leistungsvermögen, Durchhaltevermögen und Fleiß eine höhere Wichtigkeit beigemessen wird als externen Faktoren wie den Lehr-/Lernmethoden oder der finanziellen Situation der Studierenden.

## **Studienfachwahl und Studienerfolg**

Im Wintersemester 2018/19 gibt es fast 20.000 Studienangebote in Deutschland (HRK Hochschulkompass, 2018). Zwar existieren vielfältige Informationsmöglichkeiten zu den Studienangeboten und die Hochschulen bieten Gruppen- und Einzelberatungen an (vgl. Ortenburger, 2013), jedoch kann dies die bei vielen Schulabgängern vorhandene Unsicherheit kaum reduzieren. Ein Versuch der Informationsreduktion stellen im Internet und in Zeitschriften regelmäßig veröffentlichte Rankings dar. Jedoch muss deren Aussagekraft für die einzelne Schulabgängerin und den Schulabgänger in Frage gestellt werden, da die verwendeten Algorithmen zum Teil

nicht transparent sind und für den einzelnen nicht unbedingt aussagekräftig sein müssen.

Ist die Entscheidung gefallen und das Studium im Gange wird von den Hochschulen „Studienerfolgsmanagement“ gefordert (Berthold et al., 2015). Die Erhebung empirischer Daten zu objektiven und subjektiven Erfolgsindikatoren ist eine Voraussetzung dafür.

Dass das Interesse am Fach ein maßgeblicher Grund für die Wahl eines Studienfachs ist, mag als empirisch belegt gelten. In Umfragen werden außerdem die Karrierechancen als maßgeblich genannt (vgl. Klos, 2016).

„Studienerfolg ist ein komplexes, multidimensionales Konstrukt, das objektive und subjektive Facetten umfasst, die nicht unabhängig voneinander sind“ (Jürgens, 2017, S. 70). In der Regel wird zur Operationalisierung des Studienerfolgs die Studienabschlussnote herangezogen. Kognitive Leistungsfähigkeit gilt als guter Prädiktor des Studienerfolgs (Jürgens, 2017, S. 34). Es gibt jedoch Hinweise, dass die zusätzliche Berücksichtigung von motivationalen Einflussfaktoren im Sinne von Moderatorvariablen sinnvoll ist (vgl. Brandstätter, 2008). Heinze (2018, S. 183) nennt die Abiturnote, die Selbstwirksamkeit und die Leistungsmotivation als gute Prädiktoren. Lattner und Haddou (2013, S. 3) erläutern: „Das im Begriff ‚Studienerfolg‘ enthaltene Wort ‚Erfolg‘ bedeutet allgemein, dass selbst gesetzte Ziele erreicht werden“. Sie erwähnen weiterhin, dass neben Noten auch die Studiendauer ein Erfolgskriterium sei. Wobei Janke und Dickhäuser (2018) zum dem Schluss kommen, dass die Note der Hochschulzugangsberechtigung der beste Prädiktor für den (ersten) Hochschulabschluss darstellt, aber als Prädiktor für die Studiendauer keine Aussagekraft hat.

## **Methode und Stichprobe**

Die Daten wurden im Rahmen zweier Projektseminare im Wintersemester 2016/17 und im Wintersemester 2017/18 an der Fachhochschule Münster erhoben<sup>16</sup>. Studierende entwickelten zur vorgegebenen Fragestellung einen Interviewleitfaden und führten im Rahmen eines Prätests ca. 25 halbstrukturierte Interviews durch. Die Ergebnisse wurden untereinander ausgetauscht und daraus Items für eine schriftliche

---

<sup>16</sup> Mein Dank gilt den Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmern für die Datensammlung und den Studierenden für die Teilnahme an der Studie.

Befragung entwickelt. Jeder Arbeitsgruppe stand es frei, zusätzlich zu dem gemeinsamen Fragenteil weitere Items zu spezifischen Themen zu entwickeln.

An der schriftlichen Befragung haben sich 312 Studierende aus drei Studiengängen beteiligt. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die demographischen Daten.

**Tab. 1: Stichprobenbeschreibung**

<b>Geschlecht</b>	weiblich	78 %
	männlich	22 %
<b>Alter</b>	bis 20 Jahre	24 %
	21-25 Jahre	54 %
	26-30 Jahre	18 %
	über 30 Jahre	4 %
<b>Studienfach</b>	Oecotrophologie	53 %
	Lehramt	37 %
	Wirtschaftswissenschaften	10 %
<b>Semesterzahl</b>	1. Semester	30 %
	3. Semester	34 %
	5. Semester	17 %
	über 5 Semester	19 %

## Ergebnisse

Im Folgenden sollen ausgewählte Ergebnisse zu den Themenbereichen Wahl des Studienfachs und Einflussfaktoren auf den Studienerfolg berichtet werden.

### Wahl des Studienfachs

In einer Teilstichprobe von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften wurde gefragt, zu welchem Zeitpunkt die Entscheidung zur Wahl des Studienfachs gefallen ist. 43 % äußerten, dass dies in den letzten sechs Monaten vor Studienbeginn der Wahl war (N=30). Die Familie sei der wichtigste Ratgeber (N=30). Mit deutlichem Abstand wurde das Internet als wichtigste Informationsquelle zu Rate gezogen (N=36).

Allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurde die Frage nach der Entscheidungssicherheit gestellt. Dabei äußern ältere Studierende auf einer 6-Punkte-Skala (0=sehr unsicher bis 6=sehr sicher) eine signifikant höhere Entscheidungssicherheit verglichen mit Jüngeren (Alter > 25 J.; M=4,2, SD=1,0; t= -4,4, df=134, p<.001; Alter ≤ 25 J.; M=3,5, SD=1,3).

**Tab. 1: Einflussfaktoren auf die Studienfachwahl**

(6-Punkte-Skala von 0=kein Einfluss bis 5=sehr großer Einfluss,  
N=40, Studierende Lehramt)

Einflussfaktor	M	SD
<i>Höchste Werte:</i>		
Eigene Fähigkeiten	3,6	1,3
Standort	3,5	1,5
Praktika	3,4	1,7
Hobbies	3,3	1,5
Berufschancen	3,2	1,2
<i>Niedrigste Werte:</i>		
Numerus clausus	1,8	1,5
Studienkosten	1,7	1,5
Karriere	1,6	1,2

### Einflussfaktoren auf den Studienerfolg

Wird allgemein nach den Einflussfaktoren gefragt, so wird der eigenen Person der höchste Einfluss auf den Studienerfolg beigemessen (s. Tab. 2).

**Tab. 2: Einflussfaktoren auf den Studienerfolg I**

(6-Punkte-Skala von 0=kein Einfluss bis 5=sehr großer Einfluss,  
N=306-312)

Einflussfaktor	M	SD
Eigene Person	4,7	1,3
Lehrende an der Hochschule	3,9	1,1
Äußere Bedingungen (z.B. Finanzen)	3,5	1,2
Familie	2,9	1,3
Freund/in, Partner/in	2,8	1,4
Zufallsfaktoren, Glück	2,7	1,4
Andere Personen	1,6	1,3

Männliche Studierende stimmen dem Item „Jeder hat es selbst in der Hand, ob das Studium erfolgreich abgeschlossen wird“ stärker zu als weibliche (Männer: M=4,1, SD=1,0; t= -2,5, df=306, p<.01; Frauen: M=3,8, SD=1,0). Zum gleichen Item gibt es auch einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen Studierenden, die vor dem

Studium eine Berufsausbildung absolviert haben und solchen, die direkt nach dem Abitur mit dem Studium begonnen haben. Mit Berufsabschluss wird die Eigenverantwortung höher eingeschätzt (mit Beruf:  $M=4,3$ ,  $SD=0,8$ ;  $t= -4,4$ ,  $df=204$ ,  $p<.001$ ; Abi:  $M=3,8$ ,  $SD=1,0$ ).

**Tab. 3: Einflussfaktoren auf den Studienerfolg II**  
(6-Punkte-Skala von 0=kein Einfluss bis 5=sehr großer Einfluss,  
 $N=311-312$ )

Einflussfaktor	M	SD
Leistungsmotivation	4,4	0,8
Fleiß	4,3	0,8
Durchhaltevermögen	4,3	0,8
Zielstrebigkeit	4,2	0,8
Spaß am Fach	4,1	1,1
Konzentration	4,0	0,8
Work-Life-Balance	3,9	1,1
Fachliche Inhalte	3,9	0,9
Zeitaufwand für das Studium	3,9	1,0
Prüfungsformen	3,6	1,1
Lehr-/Lernmethodik	3,6	1,1
Arbeitsklima an der Hochschule	3,6	1,0
Studienorganisation	3,6	1,1
Finanzielle Situation	3,4	1,2
Stundenplan	3,4	1,1
Unterstützung durch andere Personen	3,3	1,2
Intelligenz	3,3	1,0
Vorbildung	3,2	1,3
Wohnort	3,0	1,4
Sozialer Hintergrund, familiäre Herkunft	2,4	1,5

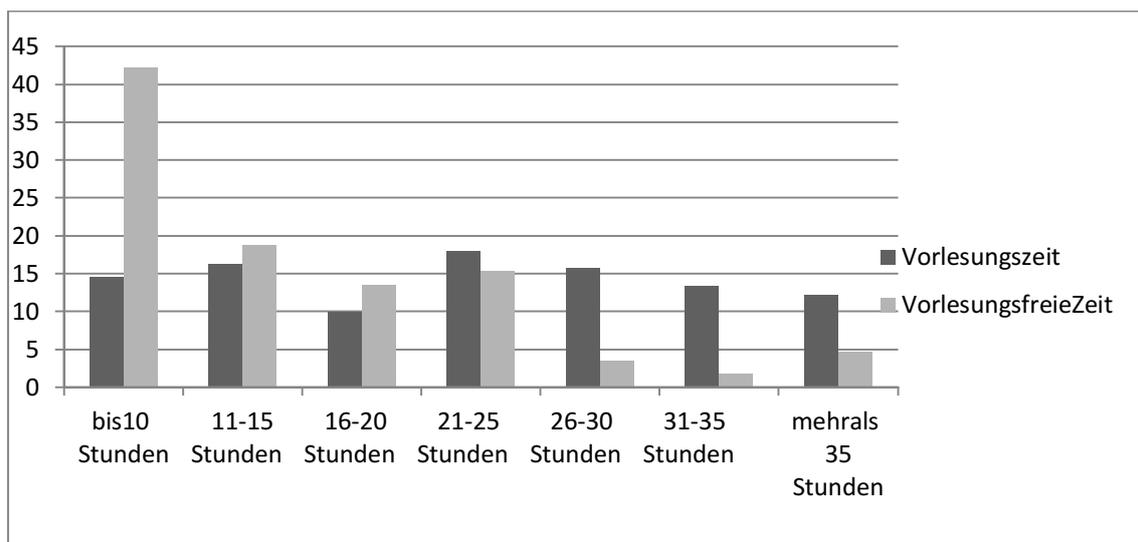
Wenn spezifischer gefragt wird, stehen interne Faktoren an der Spitze der Rangliste (s. Tab. 3). Etwas geringerer Wichtigkeit haben hochschulspezifische Faktoren wie Arbeitsklima, Prüfungsformen und die Lehr-/Lernmethodik. Kein hoher Einfluss auf den Studienerfolg wird dem sozialen Hintergrund beigemessen. In Bezug auf die Einflussfaktoren Fleiß (Frauen:  $M=4,4$ ,  $SD=0,8$ ;  $t=2,2$ ,  $df=306$ ,  $p<.03$ ; Männer:  $M=4,1$ ,  $SD=1,0$ ), Durchhaltevermögen (Frauen:  $M=4,4$ ,  $SD=0,8$ ;  $t=2,7$ ,  $df=89$ ,  $p<.009$ ; Männer:  $M=4,0$ ,  $SD=1,0$ ), Spaß am Fach (Frauen:  $M=4,2$ ,  $SD=1,0$ ;  $t=2,8$ ,  $df=306$ ,  $p<.005$ ; Männer:  $M=3,8$ ,  $SD=1,2$ ), Arbeitsklima (Frauen:  $M=3,6$ ,  $SD=1,0$ ;  $t=3,3$ ,  $df=305$ ,  $p<.02$ ; Männer:  $M=3,3$ ,  $SD=1,1$ ) und Unterstützung durch andere (Frauen:  $M=3,4$ ,  $SD=1,2$ ;  $t=3,1$ ,  $df=305$ ,  $p<.002$ ; Männer:  $M=2,9$ ,  $SD=1,2$ ) lassen sich statistisch

signifikante Unterschiede zwischen Frauen und Männern feststellen. Allen genannten Faktoren werden von Frauen als wichtiger erachtet.

Im Folgenden werden statistisch signifikante Korrelationen zwischen dem Zufall/Glück und anderen Einflussfaktoren berichtet. Wenn diesem Faktor höheres Gewicht beigemessen wird, gilt dies auch für die Unterstützung durch andere Personen ( $r_{xy}=.18$ ,  $p<.002$ ,  $N=311$ ). Auch der soziale Hintergrund wird dann als relevanter erachtet ( $r_{xy}=.17$ ,  $p<.002$ ,  $N=312$ ), ebenso die finanzielle Situation ( $r_{xy}=.15$ ,  $p<.008$ ,  $N=312$ ). Außerdem wird den Prüfungsformen höherer Einfluss auf den Studienerfolg beigemessen ( $r_{xy}=.12$ ,  $p<.04$ ,  $N=312$ ).

### Zeitaufwand im Studium

Im Rahmen der Studiengangsevaluation werden Studierende nach ihrem Zeitaufwand für das Studium gefragt („workload“). Während durch die Bologna-Reform für Studierende eine Stundenbelastung entsprechend einer Vollzeitbeschäftigung mit 6 Wochen Urlaub pro Jahr propagiert wurde, ist schon lange deutlich geworden, dass sich die in Betrieben übliche Arbeitszeit nicht einfach auf ein Hochschulstudium übertragen lässt. Mit jeweils einem Item wurde die Selbsteinschätzung des Zeitaufwands in der Veranstaltungszeit und in der veranstaltungsfreien Zeit erfasst (s. Abb. 1).



**Abb. 1: Zeitaufwand für das Studium**

In der Veranstaltungszeit investieren 40% der Studierenden laut eigenen Angaben bis zu 20 Zeitstunden pro Woche in ihr Studium (einschließlich Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungen) und 41 % mehr als 25 Stunden. In der veranstaltungsfreien Zeit sind es bei 75 % bis zu 20 Stunden und bei 6,5 % mehr als 25 Stunden. Beide Kennwerte korrelieren statistisch signifikant positiv ( $r_{xy} = .31$ ,  $p < .001$ ,  $N = 170$ ).

Es zeigt sich eine statistisch signifikante negative Korrelation zwischen dem Einflussfaktor Zufall/Glück auf den Studienerfolg und dem Zeitaufwand für das Studium in der Veranstaltungszeit ( $r_{xy} = -.20$ ,  $p < .008$ ,  $N = 172$ ).

## **Diskussion**

Die Einflussfaktoren auf die Studienfachwahl weisen in der hier vorliegenden Studie erwartungsgemäß eine hohe Streubreite auf. Klos (2016, S. 273) stellt fest, dass je nach präferiertem Studienfach unterschiedliche Motive wirken, wobei Eltern und Familie zu den wichtigsten Ratgebern gehören (vgl. Klos, 2016). So ist bei Studierenden pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Fächer die Aussicht auf eine berufliche Karriere bei der Suche nach dem Studienfach weniger relevant. Dass die Entscheidung erst kurz vor Aufnahme des Studiums fällt, stimmt mit den Ergebnissen, die Hachmeister (2008, S. 61) berichtet, überein. Der statistisch signifikante Unterschied hinsichtlich ihrer Entscheidungssicherheit zwischen älteren und jüngeren Studierenden kann im Zusammenhang damit stehen, dass ein höheres Lebensalter bei Studienbeginn günstig für eine sicherere Entscheidung ist. Es könnte aber auch daran liegen, dass die älteren Befragten schon länger studieren und im Rückblick die Sicherheit der eigenen Entscheidung überschätzen.

Die vorliegenden Ergebnisse zur subjektiven Einschätzung der Einflussfaktoren weisen auf den höchsten Einfluss der eigenen Person hin (internaler locus of control). Äußeren Einflussfaktoren wie Lehrende („powerful others“) und finanziellen Bedingungen wird ebenfalls Wichtigkeit beigemessen, jedoch in geringerem Maße. Deutlich niedriger wird der Einflussfaktor Glück („chance“) bewertet, um es mit Begriffen der Theorie der Kontrollüberzeugungen zu formulieren (vgl. Krampen 1982). Berücksichtigt werden muss, dass die Faktoren gleichzeitig wirken und durch die Abfrage künstlich getrennt wurden. Es ist davon auszugehen, dass der eigenen

Verantwortungsübernahme gekoppelt mit Selbstbestimmung im Studium hohe motivationale Bedeutung zukommt (vgl. Deci & Ryan, 1985, 2017).

Inbesondere Teilnehmerinnen bringen zum Ausdruck, dass sie um die Wichtigkeit ihrer Leistungsmotivation, des Fleißes, des Durchhaltevermögens und der Zielstrebigkeit wissen. Nur wenn pauschal, durch ein Einzelitem nach der Verantwortlichkeit gefragt wird, äußern Männer höhere Zustimmung. Ursächlich könnte ein differierendes Selbstbild sein, mit dem keine entsprechende Einschätzung der konkreteren Einzelkriterien einhergeht. Nachvollziehbar erscheint, dass mit vermehrter Erfahrung (durch eine Berufsausbildung) die Selbstwirksamkeit stärker eingeschätzt wird (vgl. Brändle, 2014).

Wenn hochschulspezifischen Faktoren, welche die Didaktik oder die Prüfungsformen etc. betreffen, ein geringerer Einfluss beigemessen wird, so kann dies als Hinweis auf eine positive Wahrnehmung der externen Bedingungen interpretiert werden, wie aus anderen, hier nicht berichteten Evaluationsergebnissen hervorgeht und dass von deren weiterer Verbesserung kein zusätzlicher bedeutsamer Einfluss auf den eigenen Studienerfolg erwartet wird. Die Studiendauer wird von den Studierenden im Gegensatz zu Lattner und Haddou (2013) nicht als relevantes Kriterium für den Studienerfolgs genannt.

In einer Studie zum Arbeitsaufwand der Studierenden für das Studium in 2010 wurde bei einer vergleichbaren Gruppe an der Fachhochschule Münster mit einem deutlich aufwändiger Verfahren zur Zeiterfassung ein durchschnittlicher Aufwand von 33 Stunden im Semester ermittelt (Krämer, 2011). Dies könnte bedeuten, dass in der aktuellen Studie die Arbeitsbelastung durch den einfachen Abfragemodus unterschätzt wird oder die Stundenbelastung mittlerweile gesunken ist. In den vergangenen Jahren sind in den Studienplänen Veränderungen vorgenommen worden, die zum Ziel hatten, negative Wirkungen der Bologna-Reform zu korrigieren (vgl. Stegmayr, 2018). Es wäre jedoch zu weitgehend, wenn das vorliegende Ergebnis als Beleg hierfür gewertet würde. Aus den hier vorliegenden empirischen Daten geht hervor, dass Studierende, die Faktoren wie Glück und Zufall maßgeblichen Einfluss auf den Studienerfolg beimessen, in der Veranstaltungszeit tendenziell auch weniger Zeit für das Studium aufwenden.

Aus den Daten sei geschlossen, dass Studierende um die Wichtigkeit der Selbstverantwortlichkeit für ihren Studienerfolg wissen. Wenn sie dieses Wissen in Handeln umsetzen, ist eine gute Voraussetzung für den Erfolg im Studium gegeben.

## Literatur

- Berthold, Chr., Jorzik, B. & Meyer-Guckel, V. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Studienerfolg*. Essen: Edition Stifterverband.
- Brändle, Th. (2014). Studienmotive und Lebensziele. Ein Vergleich der Intentionen nicht-traditioneller und traditioneller Studierender. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(4), 92-119.
- Brandstätter, H. (2008). Validität kognitiver Tests als Funktion der Valenz von Test- und Studiensituation. In: H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierenden auswahl und Studienentscheidung* (S. 113-121). Göttingen: Hogrefe.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory*. New York: Guilford Press.
- Hachmeister, C.-D. (2008). Optimierung der Studienentscheidung durch verbesserte Studieninformationen. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 57-66). Göttingen: Hogrefe.
- Heinze, D. (2018). *Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg*. Berlin: Springer.
- HRK Hochschulkompass (2018). Fächergruppen und Studienbereiche. Verfügbar unter: <https://www.hochschulkompass.de/studienbereiche-kennenlernen.html> (abgerufen am 31.08.2018).
- Janke, St. & Dickhäuser, O. (2018). Zur prognostischen Güte von Zulassungskriterien im Psychologiestudium für Studienerfolgsindikatoren. *Psychologische Rundschau*, 69(3), 160-168.
- Jürgens, A. (2017). *Determinanten des Studienerfolgs*. Bielefeld: wbv.
- Kloß, A. (2016). *Der Studienwahlprozess*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Krämer, M. (2011). Messung der Studierbarkeit durch Erfassung des Kriteriums „workload“. In M. Krämer, K. Brusdeylins & S. Preiser (Hrsg.), *Psychologie-didaktik und Evaluation VIII* (S. 307-318). Aachen: Shaker.
- Krampen, G. (1982). *Differentialpsychologie der Kontrollüberzeugungen*. Göttingen: Hogrefe.

- Lattner, K. & Haddou, N. (2013). *Abschlussbericht der Studie „Bedingungen von Studienerfolg“*. Projekt des LearningCenters im Rahmen vom BMBF-Projekt *Voneinander Lernen lernen an der Hochschule Osnabrück* (Projektlaufzeit: 10/2012-02/2013). Osnabrück.
- Ortenburger, A. (2013). *Beratung von Bachelorstudierenden im Studium und Alltag*. Hannover: HIS.
- Stegmayr, H. (2018). Strukturwandel an deutschen Hochschulen: Auswirkungen auf die psychosoziale Situation von Studierenden und die Beratungseinrichtungen. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 50(3), 579-592.