

CHE-QUEST – Ein Fragebogen zum Adaptionsprozess zwischen Studierenden und Hochschule

Entwicklung und Test des Fragebogens

Hannah Leichsenring
Sonia Sippel
Cort-Denis Hachmeister

CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH
Verler Str. 6
D-33332 Gütersloh

Telefon: (05241) 97 61 0
Telefax: (05241) 9761 40
E-Mail: info@che.de
Internet: www.che.de

Durchführende Institution: CHE Consult GmbH

ISSN 1862-7188
ISBN 978-3-941927-14-8



CHE-QUEST – Ein Fragebogen zum Adaptionprozess zwischen Studierenden und Hochschule

Entwicklung und Test des Fragebogens

Hannah Leichsenring
Sonia Sippel
Cort-Denis Hachmeister

Arbeitspapier Nr. 144

März 2011

Inhalt

1	Diversität in der Hochschule und studienbezogene Diversität	5
2	Studierendenbefragungen und noch eine Befragung: CHE-QUEST	8
3	Die Testphase von QUEST	13
4	Die 0-Version von QUEST	13
4.1	Fragen zur Person (Soziometrie)	14
4.2	Psychometrie.....	17
4.2.1	Akademische Skala	17
4.2.2	Soziale Skala.....	17
4.2.3	Emotionale Skala.....	18
4.2.4	Institutionelle Skala.....	18
4.2.5	Motivation und Motivationsgründe	18
4.2.6	Lernverhalten.....	19
4.2.7	Ausbildung und Bildung	19
4.2.8	Kausalattribution („Locus of control“)	19
5	CHE-QUEST im Pretest – Ergebnisse und Schlussfolgerungen	21
5.1	Reliabilität und Trennschärfe	21
5.2	Faktorenanalyse	22
5.3	Korrelationen und Mittelwertvergleiche	27
5.4	Diskussion: Probleme und Verbesserungen	28
5.4.1	Fragen zur Person.....	29
5.4.2	Veränderungen bei den QUEST-Items (alte Nummerierung)	30
5.4.3	Allgemeine Änderungen und Verbesserungsvorschläge.....	31
5.5	Zusammenfassende Tabelle der Veränderungen nach dem Pretest.....	34
6	CHE-QUEST im Haupttest: Validitätsprüfung	54
6.1	Methode	54
6.1.1	Stichprobe	54
6.1.2	Untersuchungsinstrumente	54
6.2	Ergebnisse	59
6.2.1	Deskriptive Statistik und Reliabilität	59
6.2.2	Weitere Häufigkeiten	60

6.3	Trennschärpen (CHE-QUEST)	64
6.4	Konstruktvalidität	65
6.4.1	Untersuchung der faktoriellen Struktur.....	65
6.4.2	Faktorenextraktion der verwendeten Messinstrumente.....	71
6.4.3	Korrelationen	74
6.5	Clusteranalyse: „Studierendentypen“	87
6.5.1	Allgemeine Änderungen und Verbesserungsvorschläge.....	90
7	CHE-QUEST im Retest: Stabilitätsüberprüfung	91
7.1	Reliabilität.....	91
7.2	Konstruktvalidität im Retest	91
7.2.1	Faktorenanalytische Datenauswertung.....	91
7.2.2	Interkorrelationen.....	92
7.3	Resümee	92
8	Testinventar	94
8.1	Berechnung des Gesamtwertes und der Skalenwerte	94
8.2	Normierung.....	97
8.3	Interpretationshinweise	102
8.3.1	Vertrauensintervalle.....	102
8.3.2	Interpretation der Werte (Stanine).....	103
8.3.3	Erläuterung der Bedeutung der Subskalen und des Gesamtwerts	103
8.4	Berechnung der Cluster	106
Anhang 2: Die Fragebögen der Validitätsprüfung (Haupttest)		109
8.5	Student Adaption to College Questionnaire (SACQ).....	109
8.6	Fragebogen zum Studieninteresse (FSI)	111
8.7	Selbst-Regulation	112
8.8	Selbstwirksamkeit im Studium	113
8.9	Academic Commitment.....	114
8.10	Fragebogen zur Erfassung von Lernstrategien im Studium (LIST).....	115
8.11	Studienzufriedenheit.....	117
8.12	Annäherungs- und Vermeidungsziele	118
8.13	NEO-Fünf-Faktoren-Inventar	119
8.14	CHE-QUEST Items (Endversion).....	121

9	Tabellenverzeichnis	126
10	Literatur.....	128

1 Diversität in der Hochschule und studienbezogene Diversität

Hochschulen reagieren auf gesellschaftliche Veränderungen meistens sehr sensibel und oft genug tragen sie selbst durch Entdeckungen und Innovationen zum gesellschaftlichen Wandel bei. Es gibt jedoch einen Bereich, in dem die Realität an den Hochschulen bisher hinter der gesellschaftlichen zurückbleibt: die durch allgemeine gesellschaftliche Phänomene wie die Individualisierung, Pluralisierung, aber auch die Globalisierung und die europäische Integration zunehmende Heterogenität der Gesellschaft. Diese gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte ist in der Studierendenschaft – und auch im Personalbereich der Hochschulen – nach wie vor deutlich schwächer ausgeprägt. So ist zum Beispiel der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund nicht mit dem Anteil dieser Gruppe in der Gesellschaft mitgewachsen.¹ Und auch die zunehmende Bedeutung von Wissen in unserer Gesellschaft hat bisher noch nicht dazu führen können, dass sich die Chancen von Schüler(inne)n aus Familien, in denen bislang noch niemand eine akademische Ausbildung durchlief, auf ein Studium entsprechend erhöhen konnten.²

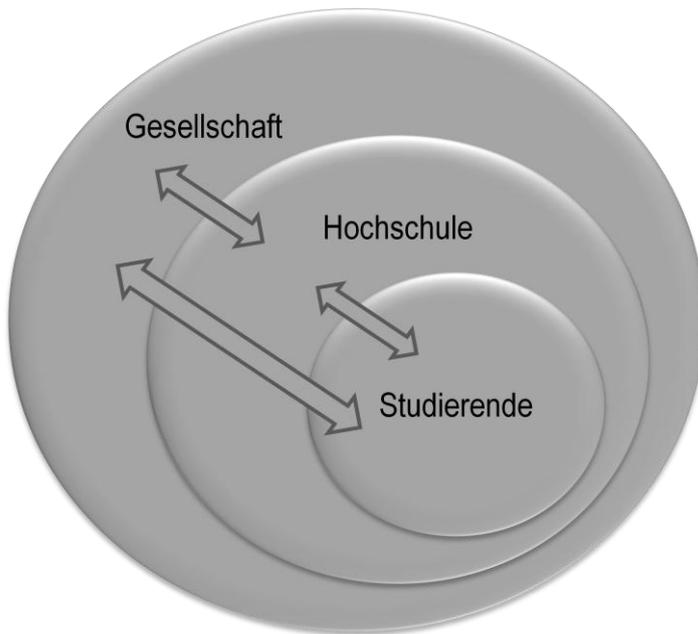
Damit ist jedoch die Frage der Bildungsgerechtigkeit berührt: Wenn bestimmte Gruppen an den Hochschulen systematisch unterrepräsentiert sind, wenn sich zeigt, dass Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Herkunft und Studienerfolg bestehen, die nicht auf studienrelevante Eigenschaften, Potenzialen oder Leistungen, sondern auf Aspekte wie sozialen Habitus, Beurteilungsverfahren im Bildungssystem oder eine systematisch verzerrte Selbstauswahl zurückzuführen sind, wird es notwendig, gegenzusteuern und neue Wege für die Integration „untypischer“ Studierender zu finden.³ Und ebenso wie es darum geht, die über eine akademische Ausbildung erhöhten Berufs- und Lebenschancen gerecht zu verteilen, ist von besonderer Bedeutung, dass nur so die für die volkswirtschaftliche Entwicklung notwendigen intellektuellen Potenziale gehoben werden können.⁴

¹ Dies ist ein Ergebnis des Mikrozensus und spiegelt sich etwa im Integrationsbericht NRW, vgl. MGFFI NRW (2008), S. 129ff.

² Siehe etwa die Sozialerhebung von Deutschem Studentenwerk und Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF (2007), S. 109).

³ In gewisser Weise gilt das auch für das Merkmal Geschlecht. Frauen stellen mittlerweile zwar in Deutschland die Mehrzahl der Studierenden dar, in mehreren Fachkulturen ist jedoch jeweils ein Geschlecht stark unterrepräsentiert (in den technischen Fächern die Frauen, in pädagogischen und sozialen Fächern die Männer). Das schränkt Lebens- und Berufschancen ein und führt andererseits zu jeweils von einem Geschlecht dominierten Berufsfeldern, was mittlerweile in vielen Bereichen als qualitätsmindernd angesehen wird.

⁴ Siehe dazu bspw. die Bericht zur demographischen Entwicklung in Sachsen und Thüringen: Berthold/Hener/von Stuckrad (2008) bzw. Berthold/Leichsenring (2009).



Diese Entwicklung geht einher mit sich verändernden Erwartungen der Studierenden: Unter den Bedingungen der Massenuniversität, einer zunehmenden Akademisierung, der Globalisierung und Technisierung verändern sich Studienmotivationen und Erwartungen an Studieninhalte. Hochschulen müssen hier Antworten finden, die zugleich dem Kontext angepasst und dem Fach angemessen sind. Auch das Paradigma des lebenslangen Lernens wird zu einer weiteren

Diversifizierung der Ansprüche an das Studium führen, wenn die Nachfrage nach berufsbegleitenden Studiengängen oder nach Studiengängen für Personen, die aus dem

Erwerbsleben ausgestiegen sind, steigt. Diversität an der Hochschule bedeutet also zweierlei: Zum einen verändert sich die Zu-

*Es muss unterschieden werden zwischen **Diversität in Bezug auf persönliche Merkmale** und **studienbezogener Diversität**. Hochschulen benötigen über beides Informationen, um strategisch und operativ mit Diversität umgehen zu können.*

sammensetzung der Studierendenschaft, was deren soziodemografischen Merkmale angeht. Zum anderen verändert sich aber auch das Verhältnis zwischen Studierenden und Hochschule: Es besteht heute eine andere und vielfältigere Situation was den Anspruch an das Studium, die Motivation ein Studium aufzunehmen und die Einstellung zum Studium betrifft, und diese Veränderungen sind tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen geschuldet.

Die Proteste und Diskussionen im Kontext des Bologna Prozesses, also des Übergangs zu den gestuften Studiengängen, weist deutlich darauf hin, dass die Hochschulen nach wie vor sehr stark von einem/einer „Normalstudierenden“ ausgehen, der/die offenbar finanziell abgesichert ist, eine „klassische“ Hochschulzugangsberechtigung erworben hat, deutscher Herkunft ist und in Vollzeit vor Ort studieren kann. Dazu kommen oft fachbezogene Normalitätsannahmen, die sich bspw. auf das Geschlecht, die Studienmotivation, die beruflichen Ziele oder auch schulische Voraussetzungen beziehen können.

Diese haben zwar erheblichen Einfluss darauf, welche Angebote die Hochschulen vorhalten und welche Strukturen sie ausprägen. Wie die Erfahrungen der Hochschulen zeigen, stimmen sie aber zunehmend seltener mit dem überein, was die Studierenden

tatsächlich ins Studium mitbringen. Darüber hinaus liegen den Hochschulen in Deutschland derzeit nur sehr begrenzt Daten vor, die es ihnen ermöglichen könnten, die Voraussetzungen der Studienanfänger(innen), die Entwicklung der Studierenden im Verlauf des Studiums und die Auswirkungen der Maßnahmen zu beobachten, die an den Hochschulen im Bereich von Unterstützung und Betreuung angewendet werden. Zwar werden bei der Immatrikulation Daten zur Staatsbürgerschaft, Art der Hochschulzugangsberechtigung, Alter und Geschlecht erfragt, diese können aber aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht mit Daten zum Studienverlauf gekoppelt werden und sind auch längst nicht ausreichend, die Studierendenschaft in ihrer Unterschiedlichkeit zu beschreiben.

In den letzten Jahren ist deutlich geworden, dass sich die Ansichten über die Rolle der Hochschulen in Bezug auf ihre Verantwortung für die Studierenden verändert haben, so zum Beispiel im Hinblick auf Familienfreundlichkeit: Die Hochschulen sehen sich selbst immer stärker in der Position, für die Gruppe der studierenden Eltern, die stark gefährdet ist, ihr Studium aus Gründen der Überlastung abzubrechen oder wenigstens für längere Zeit zu unterbrechen, Angebote zu entwickeln, die helfen, die Anforderungen des Studiums mit den Verpflichtungen für die Familie zu vereinbaren. An diesem Beispiel zeigt sich, dass ein Studium mehr ist als nur Lehre und Lernen, und dass die Verantwortung der Hochschulen gegenüber den Studierenden nicht bei der Wissens-

vermittlung und dem Kompetenzerwerb endet. Vielmehr müssen sie sich zunehmend darum kümmern, wie diese wichtige Lebensphase, in der junge

Die Verantwortung der Hochschulen gegenüber den Studierenden endet nicht bei der Wissensvermittlung und dem Kompetenzerwerb: Im Sinne eines erweiterten Bildungsbegriffs müssen die Hochschulen eine Studiensituation schaffen, die jedem Studierenden gerecht wird.

Menschen nicht nur für den Beruf, sondern für das Leben insgesamt Orientierung suchen, auch von Seiten der Hochschulen so gestaltet werden kann, dass sie jedem und jeder Studierenden gerecht wird.

Allerdings: Die Homogenitätserwartungen der Hochschulen übertreffen das Maß an tatsächlicher Homogenität mittlerweile bei Weitem. Das führt an vielen Stellen zu Friktionen, zu Effizienzverlusten und zu Frustrationen. Ein erster Schritt muss daher zunächst sein, dass die Hochschulen mehr Informationen, empirische Evidenz über ihre eigene Vielfalt erhalten - sowohl was die Diversität im Sinne soziodemografischer Merkmale angeht als auch was die studienbezogene Vielfalt angeht. Im zweiten Schritt muss dann überdacht werden, wie sich die Hochschulen mit den gesellschaftlichen Entwicklungen verändern muss, um aktuell zu bleiben – und wo sie auf ihrem Standpunkt beharren muss, um ihrem Selbstverständnis treu zu bleiben und ihren gesellschaftlichen Funktionen weiterhin gerecht werden zu können.

2 Studierendenbefragungen und noch eine Befragung: CHE-QUEST

Um mehr über die Zufriedenheit der Studierenden im Studium zu erfahren, werden seit Jahren ganz unterschiedliche Studierendenbefragungen durchgeführt. Die Hochschulen haben im Zuge ihrer Bemühungen im Qualitätsmanagement zudem Lehrveranstaltungsevaluationen oder andere Befragungen eingeführt, die helfen, im Hinblick auf einzelne Lehrveranstaltungen, Module und Studiengänge insgesamt Qualitätsmerkmale und Entwicklungsmöglichkeiten zu identifizieren. Auch Befragungen, die bspw. im Rahmen des CHE HochschulRankings durchgeführt werden, fokussieren auf Studienzufriedenheit. Beides ist allerdings kaum mit Informationen über die Studierenden selbst gekoppelt und kann daher nur im Hinblick auf einzelne Studienangebote und nicht im Hinblick auf die persönliche Studierenerfahrung ausgewertet werden.

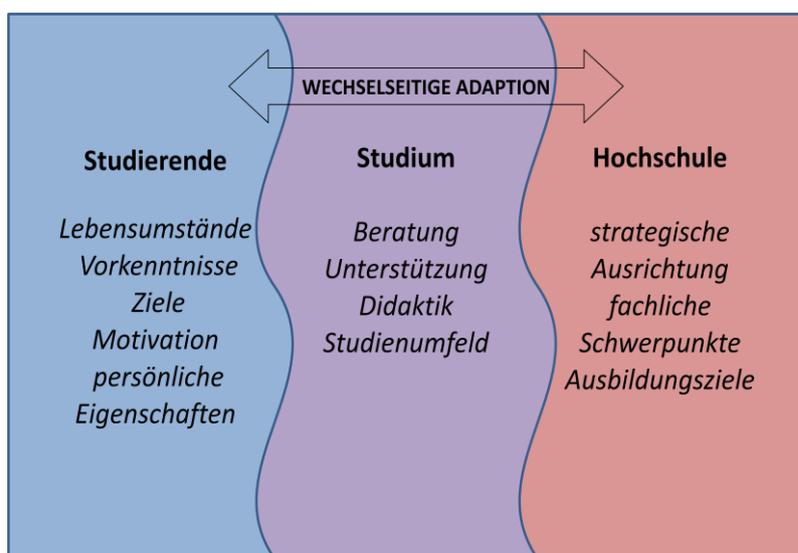
Diese Befragungen ähneln in ihrer Struktur Zufriedenheitsbefragungen, wie sie in der Wirtschaft genutzt werden, um Kundenzufriedenheit zu messen. Dabei werden subjektive Meinungen abgefragt in Bezug auf bestimmte, spezifizierte Leistungen. Allerdings ist der Prozess der Leistungserbringung zwischen Hochschule und Studierenden natürlich deutlich komplexer als der zwischen einem Unternehmen und seinem Kunden, weil die besondere Qualität darin besteht, dass die Leistung jeweils von der Hochschule und den Studierenden gemeinsam erbracht wird. Die Evaluationen können jedoch allenfalls den „Kundenaspekt“ der Hochschule-Studierenden-Beziehung abbilden; der Beitrag der Studierenden zum Studienprozess spielt dabei kaum eine Rolle. Befragungen, wie sie bei der Studierendenauswahl wiederum eingesetzt werden, betrachten zwar den Beitrag des/der Studierenden und nutzen die vorhandenen Kenntnisse darüber, welche – vor allem kognitive – Eigenschaften der Studierenden die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses erhöhen, beziehen sich aber vor allem auf Studienerfolg, nicht auf den (wandelbaren) Prozess der Leistungserbringung.

Dieser Prozess, der sich zwischen Studierenden und Hochschule abspielt und der bspw. in England unter dem Stichwort „*student experience*“⁵ diskutiert wird, umfasst allerdings mehr als dies. Insbesondere die Einbeziehung der Studierenden in diesen Prozess, bezeichnet als „*student engagement*“, führt dazu, dass die „*student experience*“ als ein wechselseitiger Prozess zwischen Hochschule und Studierenden beschrieben werden kann, der auf beiden Seiten – und auch auf unterschiedlichen Ebenen – Anpassungsleistungen verlangt. Eine der einflussreichsten Quellen für eine theoretische Fundierung des Konzepts der Adaption (*adaptation to college*) ist das sogenannte

⁵ Vgl. bspw. Paul Ramsden, Chief Executive der Higher Education Academy, im Kontext der vom Secretary of State Mitte 2008 angestoßenen Debatte um die künftige Gestaltung des Higher Education Sektors: Ramsden (2008). Die deutsche Debatte über das Studium als Bildungserfahrung – im Gegensatz zu einem reinen Ausbildungsprozess – weist zu dieser Vorstellung einige Parallelen auf (vgl. Mittelstraß (2001)), zu diesen Begriffen gibt es bisher im deutschen Sprachraum aber kaum empirische Forschung oder Erhebungsinstrumente.

Tinto-Modell, das Vincent Tinto erstmals 1993 in seinem Buch „Leaving College“ vorgestellt hat. Dieses Modell stellt nicht nur die theoretische Fundierung für erfolgreiche Referenzprojekte zur Integration von bisher unterrepräsentierten Gruppen ins Studium (z.B. das *Academic Advancement Program* (AAP) an der University of California in Los Angeles (UCLA)⁶ und wiederum daran orientierte Projekte bspw. der ECHO-Stiftung⁷ in den Niederlanden), sondern auch für Erhebungsinstrumente wie bspw. den *Student Adaptation to College Questionnaire* (SACQ) dar. Tinto legt die Wechselwirkungen zwischen Studierenden (und ihren Kompetenzen und Motivationen) und Hochschulen (und ihren Angeboten und Zielen) offen und macht sie zum Ausgangspunkt eines Modells, das den Verbleib von Studierenden an der Hochschule (bis zum erfolgreichen Abschluss) als zentrales und strategisches Ziel von Hochschulprozessen setzt. Dies sind Prozesse, die sowohl von Seiten der Studierenden als auch von Seiten der Hochschulen bearbeitet werden müssen: Die Studierenden müssen eine erfolgreiche Adaption an die Bedingungen und Anforderungen, die ein Studium an sie stellt, leisten; die Hochschulen müssen den Studierenden geeignete Strukturen und Maßnahmen zur Verfügung stellen.

Vincent Tinto identifiziert drei maßgebliche Ursachen für Studienabbruch: akademische Schwierigkeiten; die Unfähigkeit der/des Einzelnen, ihre/seine Ausbildungs- und Berufsziele mit dem Studium in Einklang zu bringen und das Versagen dabei, in das intellektuelle und soziale Leben der Hochschule einbezogen zu werden oder zu bleiben. Tintos "*Model of Institutional Departure*" geht davon aus, dass Studierende sowohl in das akademische System als auch in das soziale System der Hochschule integriert sein müssen, um im Studium zu bestehen, und er bezieht auch Effekte der Außenwelt (also bspw. des Elternhauses, der Arbeitsmarktlage usw.) in seine Theorie mit ein.



Studierende und Hochschule stehen im Prozess der wechselseitigen Adaption dann, wenn die Potenziale und Bedingungen der Studierenden (im Sinne einer studienrelevanten Diversität) mit den Anforderungen und Bedingungen der Hochschule (zum Beispiel der strategischen Ausrichtung und der vor-

⁶ Vgl. <http://www.ugeducation.ucla.edu/aap/>

⁷ ECHO: Expertisecentrum Diversitätsbeleid. Vgl. <http://www.echo-net.nl/>

handenen fachlichen Schwerpunkte, s. Grafik) in Abgleich stehen. Die Veränderungsmöglichkeiten liegen insbesondere im Bereich des Studiums. Zwar können bspw. strategische Ausrichtungen der Hochschule oder auch die Lebensumstände der Studierenden in gewissem Maße angepasst werden, hauptsächlich wird der Adaptionsprozess jedoch direkt im (weit verstandenen und nicht nur die Lehre umfassenden) Studium gelingen müssen.

Diese Veränderung aktiv zu unterstützen und zu fördern, ist Aufgabe der Hochschule: Sie muss zum einen den Studierenden transparent machen können, worin die Anforderungen und Bedingungen des Studiums an *dieser* Hochschule bestehen, um einen Adaptionsprozess daran zu ermöglichen. Zum anderen muss die Hochschule prüfen, ob die bestehenden Bedingungen des Studiums angemessen auf die Studierendenschaft zugeschnitten sind und die Potenziale und Bedingungen der Studierenden im ausreichenden Maße gefördert, entfaltet und unterstützt werden. Hierfür muss die Hochschule in der Lage sein, sich ein Bild über die eigene Studierendenschaft zu machen, sprich das eigene Klientel kennenlernen.

Es gibt bereits Vorbilder für Befragungen, die auf Basis psychometrischer Konstrukte ein Bild der Studierenden in Bezug auf die sozialen, akademischen und psychischen Anforderungen des Studiums zeichnen. Dabei werden ganz unterschiedliche Aspekte abgefragt: bspw. der Umgang mit Kommiliton(inn)en und Lehrenden, die Studienmotivation, die Beteiligung an hochschulischen Aktivitäten, die Eingewöhnung an der Hochschule oder die Identifikation mit der Fachkultur. Hier wird auf das eigene, konkrete Verhalten und Erleben der Studierenden (anstatt auf Aspekte der Hochschule) Bezug genommen. Beispiele für solche Instrumente sind der SACQ (Student Adaption to College Questionnaire)⁸, aber auch der NSSE (National Survey of Student Engagement)⁹, die bereits seit Jahrzehnten an US-Hochschulen eingesetzt werden.

CHE Consult hat mit CHE-QUEST ein solches, auf den deutschen Kontext angepasstes Instrumentarium entwickelt und getestet. QUEST soll den Grad der Anpassung von Studierenden an die (bestehenden) Anforderungen und Bedingungen eines Studiums messen, um in einem nächsten Schritt Veränderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten auf Seiten der Hochschule zu identifizieren.

QUEST ist angelegt als eine anonyme Befragung, in die alle Studierenden einbezogen werden können. Der Fragebogen wird online mit Hilfe der Anwendung EFS Survey der Firma Globalpark zur Verfügung gestellt und ist ohne Zugangsbeschränkung zu erreichen. Damit ist dann ein Vergleich zwischen den beteiligten Hochschulen, zwischen Fachbereichen bzw. Fakultäten und Studiengängen bzw. Fächergruppen im Sinne von Querschnittstudien möglich. In der Verstetigung sollen den teilnehmenden Studieren-

⁸ Baker/Syrik (1999)

⁹ Nicht zu verwechseln mit dem National Student Survey (NSS), der regelmäßig an allen englischen Hochschulen durchgeführt wird, und der eher die Struktur der o.g. Zufriedenheitsbefragungen hat. Vgl. <http://www.thestudentsurvey.com/>

den auf Wunsch im Anschluss an die Teilnahme an der Befragung Informationen über ihre eigenen Ergebnisse sowie über Angebote ihrer Hochschule zur Verfügung gestellt werden. Langfristig sind auch Längsschnittstudien mit diesem Instrument geplant. Zunächst sind im Rahmen des Projektes „Vielfalt als Chance“¹⁰ acht Projekthochschulen an den QUEST-Befragungen beteiligt: die Hochschule Bremen, die Universität Bremen, die Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder), die Hochschule Hamm-Lippstadt, die Technische Universität München, die Universität Regensburg, die Hochschule Ruhr West und die Hochschule Zittau/Görlitz.

Der Fragebogen QUEST erfasst konkretes Verhalten und Erleben auf der Basis von subjektiven Einschätzungen. Er beinhaltet Aspekte, die sich auf das akademische System beziehen (wie die Identifikation mit der Hochschule, die Zielstrebigkeit im Studium und den Aufwand, den die Studierenden für ihr Studium betreiben) ebenso wie solche, die sich auf das soziale System beziehen (wie die soziale Integration an der Hochschule, die Gemütsverfassung und das Ausmaß, in dem Unterstützung gesucht und angenommen wird). Die einzelnen Aspekte werden zu Dimensionen (sog. Skalen) zusammengefasst, in denen Anpassungsleistungen von Seiten der Studierenden zu erbringen sind; der QUEST-Gesamtwert lässt abschließend einen Schluss darauf zu, wie der Grad der Adaption eines/einer Studierenden an die Bedingungen und Anforderungen des Studiums (so wie es derzeit gestaltet ist) ist. Alle in QUEST verwendeten Dimensionen sind in der psychologischen Diagnostik weitgehend erforscht, sodass umfassende und getestete Item-Sammlungen vorliegen¹¹ und so die Konstruktvalidität des QUEST Fragebogens im direkten Vergleich mit diesen Fragebögen überprüft werden kann.

Der vorliegende Bericht erläutert in den folgenden Abschnitten ausführlich das Verfahren und die Ergebnisse dieser Überprüfung von QUEST:

Das Konstrukt der Anpassung an das Studium wird in sogenannten Skalen (also Dimensionen der Anpassung) unterteilt. Für jede Skala wurden Items (einzelne Fragen) entwickelt und möglichst eindeutig formuliert (z.B. Verzicht auf doppelte Verneinung) (vgl. Kapitel 4 Die 0-Version von QUEST). Diese Items wurden im Pretest auf Verständlichkeit und Trennschärfe überprüft (vgl. Kapitel 5 CHE-QUEST im Pretest – Ergebnisse und Schlussfolgerungen). Bei der anschließenden Validierung des QUEST-Fragebogens im sogenannten Haupttest wurde überprüft, ob die in QUEST erfassten Konstrukte/Skalen hoch mit ähnlichen Konstrukten korrelieren, die mit Hilfe anderer Fragebögen erfasst werden (vgl. Kapitel 6 CHE-QUEST im Haupttest: Validitätsprüfung). Im dritten Testdurchlauf, dem Retest, wurde der Fragenbogen auf Reliabilität überprüft, also festgestellt, ob die gemessenen Werte zeitstabil sind (Kapitel 7 CHE-QUEST im Retest: Stabilitätsüberprüfung).

¹⁰ vgl. CHE Consult (2010) und www.che-consult.de/DiversityManagement

¹¹ Die verwendeten Itemsammlungen für die Testung des QUEST-Fragebogens werden im Anhang aufgeführt.

Indem der Fragebogen auch soziometrische Aspekte der Befragten erfasst, ermöglicht er auch den Abgleich zwischen den Aspekten der Studienanpassung und den soziometrischen Merkmalen. QUEST deckt auf, in welchen Bereichen für bestimmte Gruppen von Studierenden die Stärken oder auch Defizite bei der Eingewöhnung in das Studium liegen und wo eine Adaption im Sinne eines wechselseitigen Adaptionprozesses zwischen den Studierenden und der Hochschule gelingt. Damit entsteht die Möglichkeit, die Rahmenbedingungen des Studiums daraufhin zu überprüfen, für welche Gruppen eine solche Adaption leicht oder eher schwer gelingt. Der Fragebogen kann aufzeigen, wie bestimmte Gruppen im Vergleich zu den anderen Studierenden derselben oder anderer Hochschulen abschneiden.

Wohl gemerkt lässt keiner dieser Aspekte einen Schluss auf Leistungspotenzial oder studienrelevante Kompetenzen zu; sie beziehen sich vielmehr auf Rahmenbedingungen, die die Entfaltung dieses Potenzials und dieser Kompetenzen erst ermöglichen. Aus diesen Überlegungen folgt, dass die Hochschule für bestimmte Gruppen in der Studierendenschaft mehr und zum Teil neue oder neu auszurichtende intensive Angebote bereit halten muss, um die Chancen auf einen erfolgreichen Abschluss für diese Studierenden systematisch zu erhöhen.

QUEST will dazu beitragen, dass die Hochschulen sich dabei nicht nur an den Defiziten, sondern auch an den vorhandenen Kompetenzen der Studierenden orientieren. Die Ergebnisse sollen dazu führen, dass seitens der Hochschule Anpassungen vorgenommen werden können: in Bezug auf Rekrutierungsmaßnahmen, Angebote zur Eingewöhnung bis hin zu Veränderungen im Studien- und Betreuungsangebot und den didaktischen Konzepten. Die QUEST-Ergebnisse können dazu auf verschiedenen Ebenen beitragen:

- Aufklärung: Identifizierung von Studierendentypen in Bezug auf die Studienanpassung. Auf welche Arten gehen die Studierenden unterschiedlich mit den Bedingungen und Anforderungen des Studiums um?
- Ansatzpunkte für Veränderung: Abgleich der psychometrischen und soziometrischen Aspekte. Wie kann die Situation im Studium so verbessert werden, dass Studierende nach ihren Möglichkeiten ein bestmögliches Ergebnis erzielen?
- Überprüfung von Maßnahmen: Auswertung von hochschulspezifischen Fragen zu bestehenden Angeboten und Maßnahmen. Was bewirken Maßnahmen bei den Zielgruppen?

Die Ergebnisse der ersten Befragung aus dem Herbst 2010 werden in gesonderten Berichten veröffentlicht. Die Ergebnisse des Projekts „Vielfalt als Chance“ werden im Sommer 2012 vorliegen.

3 Die Testphase von QUEST

In der Testphase wurden folgende Schritte unternommen, um einen verlässlichen Fragebogen zu erstellen, dessen Resultate darüber Aufschluss geben sollen, welche Aspekte für eine(n) Studierende(n) bei der Anpassung an die Anforderungen eines Studiums eine Rolle spielen, welche dieser Aspekte in welcher Ausprägung in der Studierendenschaft vorliegen und ob es unterscheidbare Muster von Anpassungsverhalten gibt, die aus Sicht einer Hochschule Hinweise auf Veränderungsbedarf geben. Es ist das Ziel, einen Prozess anzustoßen, der die *wechselseitige* Adaption von Studierenden an die Anforderungen des Studiums einerseits und der Hochschule an die Bedürfnisse und Beiträge der Studierenden zum Studium andererseits zum Ziel hat. Der Fragebogen umfasst daher drei Teile: Einen soziometrischen Teil, der verschiedene Aspekte zur Person erfasst (Geschlecht, Familienstand, Bildungshintergrund usw.); einen psychometrischen Teil, der das Konstrukt „Anpassung an das Studium“ misst und einen Teil, in dem die Projekthochschulen im Projekt „Vielfalt als Chance“ eigene Fragen zu ihren eigenen Angeboten und Maßnahmen stellen konnten.

Dazu wurde zunächst eine 0-Version des QUEST-Fragebogens erstellt. Hierzu wurden auf der Basis von Forschungsergebnissen zum Thema „Anpassung an das Studium“ zunächst verschiedene Aspekte identifiziert, die beleuchtet werden sollen, und für jeden dieser Aspekte wurden Items erzeugt. In einem Pretest wurden diese auf Verständlichkeit und Trennschärfe geprüft: Die Versuchspersonen konnten jeweils Angaben zur Verständlichkeit der Items machen, und durch ein statistisches Prüfverfahren wurde überprüft, wie die Items zusammenhängen, und sichergestellt, dass die Items unterschiedliche Aspekte erfassen. Im Haupttest wurde die Validität des psychometrischen Teils überprüft, also durch die gleichzeitige Vorlage auf ähnliche Konstrukte abzielenden, bereits getesteten Messinstrumenten überprüft, ob QUEST dasselbe misst wie diese. Im letzten Abschnitt der Testphase, dem Retest, wurde die Reliabilität getestet, d.i. die Stabilität der Messwerte über einen Zeitverlauf von 6 - 8 Wochen, um Zufallsergebnisse auszuschließen.

4 Die 0-Version von QUEST

Der QUEST-Fragebogen bestand bereits in der 0-Version aus zwei Teilen: einem soziometrischen und einem psychometrischen.

Im ersten, soziometrischen Teil werden Fragen zur Person gestellt. Die Reihenfolge der Fragen richtet sich nach der Schwierigkeit der Antwort. Darunter sind Fragen, die sich auf zentrale Diversitätskriterien beziehen. Referenzpunkt ist hier die Antidiskriminierungsgesetzgebung der EU, die sich auf Geschlecht, ethnische Herkunft, Religion, Behinderung, sexuelle Orientierung und Alter bezieht. Für diese Aspekte gilt, dass sie in verschiedener Hinsicht studienrelevant sein können (z.B. Frauen/Männer in bestimmten Fächern, unterschiedliche Studienmotivationen aufgrund des Alters, Integrationsprobleme durch Behinderung). Im Fragebogen wurde zunächst auf die Erhebung der sexuellen Orientierung, aufgrund von befürchteten Akzeptanzproblemen, ver-

zichtet. Darüber hinaus soll der Fragebogen es ermöglichen, die Zielgruppen zu identifizieren, die für das Projekt insgesamt eine besondere Bedeutung haben: studierende Eltern, Berufstätige mit und ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung, Studierende mit sozial schwachem Hintergrund, mit hochschulfernem Hintergrund, mit Migrationsgeschichte sowie ausländische Studierende.

Im zweiten Teil (Psychometrie) werden Fragen gestellt, anhand derer die Befragten ihr eigenes Verhalten einschätzen sollen. Diese beziehen sich auf psychometrische Skalen, die im Abschnitt 3.2 ausführlicher erläutert werden. Die Reihenfolge der Fragen folgt dem Prinzip, die Items so anzuordnen, dass nicht zwei Items derselben Skala nebeneinander stehen.

Die so erhobenen Daten sollen zudem im Sinne einer Querschnittsanalyse genutzt werden, um Studienanfänger(innen) und fortgeschrittene Studierende mit ähnlichen Merkmalen miteinander vergleichen zu können. Hier sollen auch Hinweise darauf identifiziert werden, ob und welche Auswirkungen von Maßnahmen ausgehen.

Eine Problematik des Instruments besteht darin, dass es notwendigerweise auf Deutsch ist: Der psychometrische Teil von QUEST kann nicht ohne Weiteres in andere Sprachen übersetzt werden, weil die zugrundeliegenden Konstrukte auch kulturell bedingt sind. Abhilfe sollen hier Hinweise schaffen, die den deutschen Fragen beigefügt werden, und die die Bedeutung der Fragen auf Englisch erläutern. Dies wurde im ersten Befragungsdurchgang nach der Testphase so umgesetzt.

4.1 Fragen zur Person (Soziometrie)

Die folgende Aufstellung beschreibt die soziometrischen Fragen, die in der 0-Version von QUEST verwendet wurden:

Tabelle 1: Soziometrische Fragen in der 0-Version von QUEST

Frageinhalt	Begründung
Geschlecht	zentrales Diversitätskriterium
Ihr Alter (in Jahren)	zentrales Diversitätskriterium
Fachsemester	Grundlage der Querschnittsanalyse
Hochschule	Grundlage der Querschnittsanalyse
Fach(gruppe)	Grundlage der Querschnittsanalyse
geplanter Abschluss	Grundlage der Querschnittsanalyse
Hochschule erste Wahl	ggf. interessant im Zusammenhang mit Studienmotivation, bevorzugte soziale Zusammenhänge
abgeschlossene Berufsausbildung	zusammen mit Alter und Erwerbstätigkeit mglw. konstituierend für den Studierendentyp, der nicht ausschließlich studieren kann
Arbeiten / jobben während des Studiums: Welcher Art ist Ihre Arbeit? deutlicher Bezug zu meinem Studienfach / kein Bezug	Bildet einerseits Mehrfachbelastung ab, andererseits den Aspekt zusätzlichen Nutzens (inhaltlich, motivational) für das Studium.

Arbeiten / jobben während des Studiums: Umfang der Arbeit (bis 8 / über 19 Stunden pro Woche / nur in den Semesterferien)	Aussage über de-facto-Teilzeitstudium (bei mehr als 19 Stunden pro Woche) und über Einschränkungen im Studium wegen der notwendigen finanziellen Absicherung.
BAföG-berechtigt	aggregiert die Information über Familieneinkommen und Anzahl der Geschwister, aussagekräftig zu finanzieller Absicherung. (Aufgrund der derzeitigen BAföG-Regelungen liefert eine weitere Unterscheidung nach Zuweisungshöhe kaum zusätzliche Information.)
Kind bzw. Kinder	Aussage über Elternschaft unter den Studierenden. Relevant ist die Verantwortung für ein Kind/Kinder, die Zahl der Kinder oder ihr Alter bleiben dagegen an dieser Stelle wenig aussagekräftig.
Einschränkungen durch Erkrankungen oder Behinderungen	Aussage über Behinderung und andere gesundheitliche Einschränkungen im Studium. Ggf. sind Sonderregelungen für diese Personen notwendig, damit sie das Studium erfolgreich abschließen können. Die in der Sozialerhebung verwendete Liste wurde durch Zusammenfassungen gekürzt und um z.T. in der Schule bereits relevante Faktoren (Legasthenie, ADHS) ergänzt.
Wie viele Einwohner hat der Ort, in dem Sie den größten Teil Ihres Lebens verbracht haben?	Bietet im Vergleich mit dem jeweiligen Hochschulstandort mglw. erste Hinweise auf mögliche Eingewöhnungsprobleme (insbesondere, wenn der alte Kontext sich in einer anderen Stadt als dem Hochschulstandort befindet).
Haben Sie noch engen Kontakt zum sozialen Umfeld Ihrer Schulzeit (Verein, Schulfreunde)?	In Stress- und Krisensituationen im Studium ist soziale Unterstützung aus dem Hochschulumfeld hilfreich; eine starke Einbindung in alte soziale Kontexte könnte der sozialen Einbindung an der Hochschule entgegenstehen (insbesondere, wenn der alte Kontext sich in einer anderen Stadt als dem Hochschulstandort befindet).
Wohnen Sie während des Semesters bei Ihren Eltern?	In Stress- und Krisensituationen im Studium ist soziale Unterstützung aus dem Hochschulumfeld hilfreich; eine starke Einbindung in alte soziale Kontexte kann der sozialen Einbindung an der Hochschule entgegenstehen (insbesondere, wenn der alte Kontext sich in einer anderen Stadt als dem Hochschulstandort befindet). Gemeinsam mit Bildungshintergrund der Eltern und sozialer Herkunft (Bafög) auszuwerten.
Wie oft im Monat haben Sie Kontakt zu Ihrem früheren sozialen Umfeld (Besuche, Telefonate, E-Mail...)?	s.o.
Wie oft haben Sie im Monat Kontakt zu Ihren Eltern (Besuche, Telefonate, E-Mail...)?	s.o.

<p>Haben Ihre Eltern (Vater und/oder Mutter) auch studiert?</p>	<p>Bildungshintergrund der Eltern, reduziert auf studiert/nicht studiert. Dies ist der Sozialerhebung zufolge mittlerweile der relevante Selektionsfaktor in der höheren Bildung.</p>
<p>Haben Sie Geschwister, die studieren oder studiert haben?</p>	<p>Bildungshintergrund in der Familie, reduziert auf studiert/nicht studiert. Kann den Faktor „Eltern mit Studiererfahrung“ relativieren.</p>
<p>Bitte geben Sie an, ob eine oder mehrere dieser Aussagen auf Sie zutreffen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich besitze (auch) eine nicht-deutsche Staatsbürgerschaft. • Ich selbst habe die deutsche Staatsbürgerschaft durch Einbürgerung erworben. • Ich gehöre zur Gruppe der „Spätaussiedler“ (nach 1950 eingewanderte Deutsche, die ihre Staatsangehörigkeit nicht durch Einbürgerung erhalten haben). • Auf meinen Vater und/oder meine Mutter treffen eine oder mehrere dieser drei Aussagen zu. • Auf mich und meine Eltern trifft keine dieser Aussagen zu. • Ich bin erst für das Studium nach Deutschland gekommen. 	<p>Erhebt Migrationshintergrund. Entspricht der Erhebungsmethode im Mikrozensus, ergänzt um eine Antwortmöglichkeit für Bildungsausländer.</p>
<p>Meine Muttersprache (Erstsprache) ist deutsch / Meine Erstsprache ist... (Auswahl)</p>	<p>Information über Mehrsprachigkeit der Studierenden. Erhebt indirekt den kulturellen Hintergrund. Abgefragt werden die weltweit häufigsten Sprachen sowie die Sprachen der größten Migrantengruppen in Deutschland, weiteres Feld zur Ergänzung.</p>
<p>Religiösität/Religion</p>	<p>Aspekt des kulturellen Hintergrunds. Die Folgen für soziale Integration an der Hochschule sind derzeit noch unklar.</p>
<p>Studienwahl</p>	<p>Gründe für die Studienwahl sind ein Aspekt von Studienmotivation. Im Fragebogen wird eine gekürzte Version einer Frage aus der Studienanfänger-Befragung der HIS GmbH verwendet.</p>
<p>Wie schätzen Sie rückblickend Ihre Leistungen als Schüler(in) (Wissen, Aufmerksamkeit und Engagement im Unterricht) ein?</p>	<p>Da wir die Aussagekraft bzw. Vergleichbarkeit von Abiturnoten in Zahlen im vorliegenden Kontext für gering halten (einbezogen sind auch Bildungsausländer, Vergleichbarkeit der Abiturnoten zwischen den Bundesländern etc.), wird hier die Selbsteinschätzung im Vergleich zu den Mitschüler(inne)n abgefragt.</p>

Wie schätzen Sie Ihre Studienleistungen bisher ein?	Auf dieselbe Art soll die Studienleistung eingeschätzt werden, um Vergleichbarkeit zwischen Fächern und auch bereits bei Studienanfänger(inn)en zu erreichen.
--	---

4.2 Psychometrie

4.2.1 Akademische Skala

Die akademische Anpassung bezieht sich auf verschiedene ausbildungsbezogene Anforderungen, die zu einem typischen Erfahrungsrepertoire eines/-r Studierenden gehören. Zur erfolgreichen akademischen Anpassung gehört die Bewältigung der charakteristischen Studienanforderungen. Dieser Aspekt der Anpassung lässt sich laut Baker/Siryk (1999) in vier weitere Komponenten untergliedern: Die *Motivation*, die sowohl Einstellung als auch Motivation zu akademischer Arbeit und zu akademischen Zielen beinhaltet (z.B. Erreichen eines akademischen Abschlusses). Die *Applikation* geht auf die Anwendbarkeit der Motivation in aktuellen Anforderungen ein, also wie gut eine Studentin oder ein Student die aktuellen Aufgaben bewältigt (z.B. Besuch von Lehrveranstaltungen, die Arbeitsintensität). Unter der *Leistung* wird die Wirksamkeit bzw. der Erfolg der angewendeten Mühe verstanden, also die Effektivität des akademischen Arbeitens (z.B. Absolvieren von Prüfungen). Bei der vierten Komponente der *akademischen Anpassung* handelt es sich um die akademische Umwelt, die Zufriedenheit mit ihr und den Hochschulangeboten (z.B. Zufriedenheit mit den Dozenten). Nach Baker/Siryk (1999) spiegelt sich eine niedrige Ausprägung der akademischen Anpassung im schlechteren Notendurchschnitt während des ersten Studienseesters wider. Außerdem empfinden diese Studierenden keine Kontrolle über das Ergebnis ihrer Mühe, haben altersunangemessene und instabile Ziele und verfügen über eine unrealistische Selbstbewertung. Studierende mit guter Anpassung im akademischen Bereich erzielen im Schnitt signifikant bessere Durchschnittsnoten im ersten Semester.

4.2.2 Soziale Skala

Bei der sozialen Anpassung geht es um Erfolge bei der Bewältigung von zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Anforderungen, welche ein(e) Studierende(r) zu meistern hat. Dieser Aspekt setzt sich nach Baker/Siryk (1999) aus vier Komponenten zusammen: allgemeine soziale Anpassung, andere Personen, Nostalgie und soziale Umwelt. Die *allgemeine soziale Anpassung* bezieht sich auf die Häufigkeit sozialer Kontakte und die Zufriedenheit mit der Teilnahme an sozialen Aktivitäten (z.B. Eingewöhnung an das Studium, Teilnahme an universitären Aktivitäten). Die Komponente *andere Personen* beschreibt die Beziehungen zu anderen Personen an der Hochschule (z.B. persönliche Kontakte und Umgang mit Kommilitonen und Professoren). Mit *Nostalgie* wird das Ausmaß erfasst, in dem ein(e) Studierende(r) den Ortswechsel, den Auszug von Zuhause und die Trennung von wichtigen Bezugspersonen meistert (z.B. Heimweh, Einsamkeit). Der Faktor *soziale Umwelt* bezieht sich auf die Zufriedenheit

mit sozialen Aspekten der universitären Umwelt (z.B. Genießen des Lebens an der Universität).

Studierende mit niedriger sozialer Anpassung nehmen weniger an sozialen Aktivitäten an der Universität teil, sind weniger erfolgreich in der Ablösung von Zuhause, empfinden mehr Einsamkeit, verfügen über weniger soziales Selbstvertrauen, bewältigen weniger gut die Lebensveränderungen, nehmen soziale Unterstützung schwächer wahr und sehen wenig Möglichkeiten, an sozialen Aktivitäten teilzunehmen. Personen mit hoher sozialer Anpassung nehmen häufiger an universitären und außeruniversitären Aktivitäten teil.

4.2.3 Emotionale Skala

Mit der emotionalen Anpassung wird das Ausmaß bezeichnet, in dem ein Studierender psychische (z.B. Sorgen, Lustlosigkeit) oder körperliche (z.B. häufige Kopfschmerzen) Beschwerden aufweist. Diese Anpassung beschreibt den intrapsychischen Zustand der/des Studierenden. Es handelt sich um die subjektiv wahrgenommenen psychischen und körperlichen Leiden. Aus diesem Grund wird die emotionale Anpassung in zwei Komponenten aufgeteilt, eine psychische und eine körperliche. Das *Psychische Wohlbefinden* umfasst den emotionalen Zustand (z.B. Gefühle der Traurigkeit, Angst), das *Körperliche Wohlbefinden* den subjektiv erlebten Gesundheitszustand (z.B. Kopfschmerzen) eines/-r Studierenden.

Studierende mit niedriger emotionaler Anpassung besuchen öfter Beratungsstellen an der Hochschule, verlassen sich emotional verstärkt auf andere Personen, verfügen über weniger psychische Bewältigungsstrategien, haben mehr Konflikte mit ihren Eltern, leiden öfter an Angst und Depression und haben mehr negative Lebenserfahrungen. Bei Studierenden mit hoher emotionaler Anpassung treten solche Beschwerden seltener auf (vgl. Baker/Siryk, 1999).

4.2.4 Institutionelle Skala

Die institutionelle Bindung umfasst die Qualität der Beziehungen zwischen Studierenden und der jeweiligen Ausbildungsstätte. Baker/Siryk (1999) teilen diesen Bereich in zwei weitere Komponenten auf. Eine *allgemeine Bindung* geht auf die Gefühle und das Ausmaß der Zufriedenheit mit dem Dasein auf einer Hochschule allgemein ein (z.B. Gedanken über Studienabbruch). Der zweite Faktor, genannt *dieses College*, bezieht sich auf die konkrete Ausbildungsstätte, die vom Studierenden besucht wird. Dabei handelt es sich um die Gefühle und die Zufriedenheit gegenüber der besuchten Hochschule (z.B. Gedanken über einen Hochschulwechsel). Eine niedrige institutionelle Bindung geht mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einher, dass das Studium unter- oder abgebrochen wird. Die Zufriedenheit mit der universitären Umwelt ist entsprechend gering ausgeprägt.

4.2.5 Motivation und Motivationsgründe

Es gibt zwei Arten von Motivation, intrinsische und extrinsische Motivation. Die intrinsische Motivation ist ein Konstrukt aus der Motivationspsychologie und der kognitiven

Lerntheorie, welches besagt, dass man sich mit etwas (z. B. Tätigkeit, Lernstoff) inhaltlich auf Grund eines inhärenten Motivs auseinandersetzt. Das bedeutet, dass allein die Beziehung zum Lernstoff die Lernenden motiviert. Das Verhalten wird demnach auch dann begonnen und aufrechterhalten, wenn mit ihm keine zum Motivationsobjekt externen Belohnungen (wie z. B. monetäre, materielle Anreize) oder Bestrafungen einhergehen. Die Belohnung erfolgt vielmehr durch (körperinterne) kognitive und affektive Prozesse. Die Skala wurde nach der intrinsischen Motivation ausgerichtet. Hohe Werte bedeuten also stark intrinsische Motivation. Diese korreliert positiv mit Leistung, Engagement und Ausdauer.

4.2.6 Lernverhalten

Die Anwendung von erfolgreichen Lernstrategien wirkt sich positiv auf die akademische Anpassung aus. Der Einsatz von effektiven Lernmethoden geht so mit hoher akademischer Anpassung einher (niedrig dagegen ist der Zusammenhang zu emotionaler Anpassung). Das Lernverhalten gehört erwartungsgemäß zu den Faktoren, die einen direkten Einfluss auf die Bewältigung von akademischen Anforderungen haben.

4.2.7 Ausbildung und Bildung

Ausgehend von Mittelstraß' (2001) Unterscheidung zwischen Orientierungs- und Verfügungswissen wurden Begriffe entwickelt, die sich jeweils dem Begriff der „Bildung“ (ausgerichtet auf Orientierungswissen, theorieorientiertes Studium) oder der „Ausbildung“ (ausgerichtet auf Verfügungswissen, praxisorientiertes Studium) zuordnen lassen. Für Studierende ist die Verknüpfung beider Bereiche eine große Herausforderung, insbesondere dann, wenn es um die Umsetzung des Gelernten in einem beruflichen Kontext (innerhalb – also im Beruf des Wissenschaftlers/der Wissenschaftlerin – wie außerhalb der Hochschule) geht. Hohe Werte in dieser Skala weisen auf ein Verständnis des Zusammenhangs zwischen Theorie- und Praxisaspekten hin, niedrige Werte sprechen für eine einseitige Sicht auf das Studium.

4.2.8 Kausalattribution („Locus of control“)

Laut Rotter (1966) bedeutet "*Locus of Control*" eine Zuweisung der Verantwortlichkeit für die Folgen einer Handlung. Diese Zuweisung erfolgt in den Kategorien externaler bzw. internaler Kontrollüberzeugungen. External wird in der Gesellschaft gewöhnlich das Resultat von Glück, Zufall, Schicksal oder etwas von anderen Personen Kontrolliertes angesehen. Wird eine Handlungsfolge einer dieser Verantwortlichkeiten zugeschrieben, spricht man von externaler Kontrollüberzeugung. Die Überzeugung, im Allgemeinen durch eigenes Handeln erwünschte Ereignisse in der Umwelt erreichen zu können, wird als internale Kontrollüberzeugung bezeichnet. Der *Locus of Control* ist eine Art Problemlösungserwartung, da die Überzeugung, eine Handlung persönlich zu bestimmen, positiv oder negativ verstärkt wird. In verschiedenen Untersuchungen stellte sich heraus, dass die Kontrollüberzeugung direkt den Erfolg beeinflusst. Versuchspersonen, denen suggeriert wurde, dass sie Einfluss auf das Ergebnis nehmen könnten, waren erfolgreicher bei der Lösung gestellter Aufgaben (vgl. Rotter 1966). Perso-

nen, die überzeugt waren, dass Ergebnisse nur zufallsabhängig sind, hatten bedeutend schlechtere Resultate in diesem Experiment. So handeln internal Überzeugte aktiver, reger und direkter, da sie davon ausgehen, durch ihr Handeln ihre Umwelt kontrollieren zu können. Der *Locus of Control* bezieht sich auf die Erwartungen, die eine Person hinsichtlich der Kontrollierbarkeit ihrer Umwelt hat. Deshalb sind von internal Kontrollierten mehr Bewältigungsversuche zu erwarten als von external Motivierten. Der Einfluss von externaler bzw. internaler Attribution wirkt sich auch auf die Bewältigung von Studienanforderungen aus. Studierende, die internal attributierten, erzielten bspw. im SACQ höhere Werte als Studierende, die am externalen Ende der *Locus of Control*-Skala lagen. Je höher das Gefühl einer persönlichen Kontrolle über die akademischen Leistungen, desto besser die Anpassung an die Hochschule, besonders im akademischen, aber auch im emotionalen Bereich.

5 CHE-QUEST im Pretest – Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Im März 2010 wurde der QUEST-Fragebogen in der 0-Version 116 Studierenden der teilnehmenden Projekthochschulen in einer Onlineversion vorgelegt, um einen Pretest durchzuführen. Ziel eines Pretests ist es, die Verständlichkeit und Akzeptanz der Fragen sicherzustellen und die Konstruktthesen zu überprüfen, also zu testen, ob die QUEST-Items sich, wie postuliert, bestimmten psychometrischen Skalen zuordnen lassen, die in Kombination das QUEST-Gesamtkonstrukt „Adaption eines/einer Studierenden an die gegebenen Bedingungen des Studiums“ ergeben.

Der Fragebogen umfasste 79 Items, die auf einer 11-stufigen Likert-Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 11 = „trifft vollständig zu“ beurteilt werden. Die negativ gepolten Itemantworten wurden vor der Auswertung umgepolt.

Von der statistischen Auswertung wurden ungültige Fälle (extrem kurze Bearbeitungszeit, fehlende Antworten) ausgeschlossen. Die gesamte Auswertung erfolgte mit 74 Versuchspersonen. Alle nachfolgenden Pretest-Ergebnisse beziehen sich nur auf diesen Teil der Stichprobe.

Aus allen QUEST-Items wurde ein Mittelwert gebildet. Dieser QUEST-Gesamtwert spiegelt zusammenfassend das Konstrukt „Anpassung an die Anforderungen des Studiums“ wider. Dieser Mittelwert wurde nur für Befragte gebildet, die mindestens 76 der 79 Items beantwortet haben (56 Vpn). Der Mittelwert pro Teilnehmer(in) erreicht Werte zwischen 4.43 und 9.63 ($M = 7.59$, $SD = .96$).

An dem Pretest nahmen 36 Frauen (48.6 %) und 36 Männer (48.6 %) im Alter zwischen 19 und 50 Jahren (Mittelwert $M = 25,3$ Jahre, Standardabweichung $SD = 4.39$) teil. Zwei Personen haben ihr Geschlecht nicht genannt (2,7 %).

Die meisten Probanden (28.4 %) befanden sich zum Erhebungszeitpunkt im ersten Fachsemester (Variationsbreite 1-25; $SD = 4.29$).

5.1 Reliabilität und Trennschärfe

Die interne Konsistenz für die Pretest-Version des Fragebogens betrug $\alpha = .97$. Dieses Ergebnis bescheinigt dem Test eine sehr hohe Messgenauigkeit (Reliabilität). Dies bedeutet, dass der Fragebogen homogen¹² ist. Da bei so hoher Reliabilität im Rahmen des Bandbreite-Fidelitäts-Dilemmas¹³ die Validität niedriger ausfallen kann, wurden für

¹² Die interne Konsistenz ist ein Maß für die Homogenität eines Tests. Hohe interne Konsistenz bedeutet, dass verschiedene Items, die eine/n Skala/Test bilden, im Wesentlichen das Gleiche messen. Über die interne Konsistenz kann die Messgenauigkeit eines Instruments erhoben werden.

¹³ Wenn die Reliabilität zu hoch ist, weist der Test zu viele Items auf, die mehr oder weniger dasselbe messen.

den Haupttest einige ähnliche Items durch neue ersetzt. Dadurch wird die sehr hohe Reliabilität gesenkt, der Test ist dann weniger homogen, aber weist dafür aber eine höhere Validität auf.

Die Trennschärfen der Items sind hoch ausgefallen. Lediglich zwei Items erreichten nur einen Wert unter $r = .30$ (Item 25 und Item 32) und wurden daher in der Hauptuntersuchung nicht mehr verwendet.

5.2 Faktorenanalyse

Alle 79 Items wurden einer Faktorenanalyse unterzogen. Die Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation ergab 19 Faktoren (nach dem Eigenwertkriterium >1). Eine Faktorenanalyse hat eine Dimensionsreduktion zum Ziel und erzeugt diese durch das Zusammenfassen von Items zu Gruppen. Weitere Faktorenanalysen führten zu ähnlichen Ergebnissen und werden deswegen hier nicht weiter erwähnt. Dabei zeigte sich aber, dass die Faktoren nicht vollständig unabhängig voneinander sind (einzelne Items wiesen auf mehreren Faktoren gleich hohe Ladungen auf, sind also für mehr als einen Faktor relevant). Insgesamt klärten die 19 Faktoren 81 % der Gesamtvarianz auf. Aufgrund der sehr hohen Faktorenanzahl wurden die Items zu neun Skalen zusammengelegt: Auf der Basis der Analyse der jeweiligen Ladungen wurden einzelne Items anderen Faktoren, zum Teil mehreren Faktoren gleichzeitig, zugeordnet. Aus der Faktorenanalyse ergab sich ein neues Bild dessen, welche Aspekte des Konstrukts „Adaption an die Hochschule“ von QUEST beleuchtet werden. Dieses neue Bild löste die hypothetischen psychometrischen Skalen der 0-Version von QUEST ab (weitere Veränderungen waren allein durch die höheren Teilnehmerzahlen durch die Ergebnisse des Haupttest zu erwarten – siehe nächstes Kapitel). Das Pretest-Ergebnis der faktoranalytischen Extraktion der neun Pretest-Skalen ist der Tabelle 2 zu entnehmen.

Tabelle 2: Ergebnis der Faktorenanalyse nach dem Eigenwertkriterium >1 .

Item Nr.	Faktor I (Allgemeine Anpassung)
1	Ich bin sehr zuversichtlich, die Anforderungen des Studiums gut zu bewältigen.
21	Theorien und wissenschaftliche Fragestellungen zu untersuchen, finde ich sehr spannend.
22	Ich fühle mich den Anforderungen des Studiums gewachsen.
24	Ich habe ein gutes Verhältnis zu den Dozent(inn)en / Professor(inn)en.
29	Ich kann den Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminaren) aufmerksam folgen.
45	Ich fühle mich durch die an mich gestellten Anforderungen überfordert.
46	Ich denke, dass die anderen besser ihr Studium meistern als ich.
50	Ich wünsche mir mehr Nähe zu den Lehrenden.

55	Ich mache mir oft große Sorgen um meine Zukunft.
60	Wenn ich von einer Tätigkeit abgelenkt werde, komme ich schnell wieder zum Thema zurück.
61	Das Studium bereitet mir keine Schwierigkeiten.
62	Ich empfinde selten Angst oder Furcht.
69	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich auf meine Fähigkeiten vertraue.
70	Wenn etwas schief geht, bin ich schnell entmutigt.
73	Ich habe oft Pech mit Prüfer(inne)n.
74	Ich kann dem Lernstoff gut folgen.
	Faktor II (Selbstwirksamkeit, Fleiß, Anspruch)
11	Bei meiner Studienwahl habe ich mich hauptsächlich von meinen Interessen leiten lassen.
44	Ich habe eine Reihe von klaren Zielen und arbeite systematisch auf sie zu.
51	Ich behalte mein Ziel im Auge und lasse mich nicht vom Weg abbringen.
63	Neue Kontakte zu schließen, fällt mir leicht.
64	Es war für mich von großer persönlicher Bedeutung, gerade dieses Fach studieren zu können.
65	Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, dann erreiche ich das meistens.
66	Wenn es um Leistungen in meinem Studium geht, stelle ich an mich selbst hohe Ansprüche.
68	Ich investiere viel Energie, um in meinem Studium erfolgreich zu sein.
71	Ich habe eine klare Vorstellung von meinen beruflichen Zielen.
72	Ich verfüge über ein großes Durchhaltevermögen.
75	Die Praxiserfahrung der Dozent(inn)en halte ich für meinen Berufseinstieg für sehr wichtig.
1	Ich bin sehr zuversichtlich, die Anforderungen des Studiums gut zu bewältigen.
	Faktor III (Emotionale Skala)
2	In den letzten zwei Wochen hatte ich öfter Kopfschmerzen.
10	In den letzten zwei Wochen litt ich öfter unter Konzentrationsschwierigkeiten.
15	Das Studium habe ich mir einfacher vorgestellt.

18	In den letzten zwei Wochen fühlte ich mich ziemlich traurig oder verstimmt.
23	In den letzten zwei Wochen war ich leicht zu verärgern.
37	Ich habe öfter darüber nachgedacht das Studium abzubrechen.
38	Ich fühle mich oft erschöpft.
39	Ich verstehe oft nicht, wofür ich das, was ich lernen muss, später mal brauche.
45	Ich fühle mich durch die an mich gestellten Anforderungen überfordert.
53	Ich fühle mich sehr beschwingt und kraftvoll, seitdem ich studiere.
54	Manchmal komme ich morgens kaum aus dem Bett, weil ich gar keine Lust auf Studieren habe.
55	Ich mache mir oft große Sorgen um meine Zukunft.
69	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich auf meine Fähigkeiten vertraue.
70	Wenn etwas schief geht, bin ich schnell entmutigt.
73	Ich habe oft Pech mit Prüfer(inne)n.
	Faktor IV (Institutionelle Bindung)
6	Ich kann mich mit meiner Hochschule gut identifizieren.
13	Ich bin gerne ein(e) Student(in) an <u>dieser</u> Hochschule.
20	Ich würde meinen Studiengang weiterempfehlen.
24	Ich habe ein gutes Verhältnis zu den Dozent(inn)en / Professor(inn)en.
26	Ich würde meine Hochschule weiterempfehlen.
28	Die fachliche Kompetenz der Dozent(inn)en halte ich für hoch.
43	Ich fühle mich meiner Hochschule oder meinem Fachbereich eng verbunden.
48	Meine Erwartungen an mein Studium an dieser Hochschule wurden bis jetzt erfüllt.
52	Die Prüfungsanforderungen finde ich transparent dargestellt.
59	Ich kann mir gut vorstellen, die Hochschule zu wechseln.
	Faktor V (Theorie und Praxis)
7	Ich finde, das Studium ist zu theoretisch ausgerichtet.
8	Das Studium hilft mir, eine Vorstellung von der zukünftigen beruflichen Praxis zu entwickeln.
14	Ich finde, das Studium sollte stärker praxisbezogen sein.

20	Ich würde meinen Studiengang weiterempfehlen.
21	Theorien und wissenschaftliche Fragestellungen zu untersuchen, finde ich sehr spannend.
27	Die Anteile Theorie und Praxis in meinem Studium finde ich gut ausgewogen.
29	Ich kann den Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminaren) aufmerksam folgen.
58	Meinem Studium messe ich im Vergleich zu anderen mir sehr wichtigen Dingen (z.B. Ho soziale Beziehungen) eher eine geringe Bedeutung bei.
74	Ich kann dem Lernstoff gut folgen.
	Faktor VI (nicht eindeutig – Items werden nicht übernommen)
4	Ich wähle die Module bzw. besuche die Seminare, die mich am meisten interessieren.
9	Ich lasse öfter mal eine Veranstaltung ausfallen.
52	Die Prüfungsanforderungen finde ich transparent dargestellt.
	Faktor VII (Soziale Skala)
3	Ich komme sehr gut mit meinen Studienkolleg(inn)en aus.
31	Ich nehme regelmäßig an den angebotenen Freizeitaktivitäten an der Hochschule, z.B. Hochschulsport und Partys teil.
40	Ich pflege während des Studiums intensiven Kontakt zu meinen Studienkolleg(inn)en.
47	Ich unternehme auch außerhalb der Hochschule häufig etwas mit meinen Studienkolleg(inn)en.
49	Ich lasse mich oft von anderen Studierenden abfragen und stelle auch ihm/ihr Fragen zum Stoff.
67	Ich bin ein eher extrovertierter Mensch.
	Faktor VIII (Lernverhalten, Energie)
5	Ich fange oft erst sehr kurz vor den Prüfungen mit dem Lernen an.
68	Ich investiere viel Energie, um in meinem Studium erfolgreich zu sein.
78	Ich bereite mich auf meine Prüfungen gründlich vor.
	Faktor IX (Unterstützung, Hilfe annehmen)
3	Ich komme sehr gut mit meinen Studienkolleg(inn)en aus.
12	Ich lerne auch mal in einer Lerngruppe mit anderen Studierenden zusammen.

42	Ich nehme die Hilfe anderer in Anspruch, wenn ich ernsthafte Verständnisprobleme habe.
51	Ich behalte mein Ziel im Auge und lasse mich nicht vom Weg abbringen.
76	Während meines Studiums erhalte ich genug Unterstützung von meiner Familie oder Freund(inn)en.
	Faktor X (Motivation)
17	Es ist für mich nebensächlich, wie viel Geld ich später verdienen werde. Hauptsache ich habe eine interessante Arbeit.
25	Ich möchte später als Akademiker(in) gutes Geld verdienen.
31	Ich nehme regelmäßig an den angebotenen Freizeitaktivitäten an der Hochschule, z.B. Hochschulsport und Partys teil.
33	Das Gefühl, etwas gelernt zu haben, ist mir wichtiger als gute Noten zu bekommen.

Im Anschluss wurde eine erneute Faktorenanalyse durchgeführt und dabei die Anzahl der Faktoren durch manuelle Voreinstellung auf zehn eingeschränkt. Diese 10-Faktorenlösung wurde mit der 19-Faktorenlösung verglichen. Zwischen diesen beiden Faktorenlösungen wurden große Übereinstimmungen festgestellt.

Da die zehn Faktoren über eine geringere Aufklärung der Gesamtvarianz (60 %) verfügten und weil die beiden Extraktionen eine große strukturelle Ähnlichkeit aufwiesen, wurden die weiteren Berechnungen mit dem Mittelwert und den neun Skalen der 19-Faktorenlösung (Tabelle 2) durchgeführt, die auch die Grundlage für den Haupttest gebildet haben.

Tabelle 3 enthält Mittelwerte, Standardabweichungen, Minimum, Maximum, Reliabilitäten und Itemanzahl für alle Skalen des QUEST. Die Faktoren/Skalen wurden immer als Mittelwert berechnet, da Summen durch die fehlenden Antworten nicht vergleichbar wären.

Tabelle 3: Mittelwerte, Standardabweichungen, Minimum, Maximum, Reliabilitäten und Itemanzahl von CHE-QUEST und seinen Skalen (Pretest).

Skala (Faktor Nummer)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Rel.</i>	Itemanzahl
QUEST-Summe	599.72	77.77	350	761	.97	79
QUEST-Mittelwert	7.59	0.96	4.43	9.63	.97	79
Allgemeine Anpassung (I)	7.75	1.52	3.06	10.19	.90	16
Selbstwirksamkeit, Fleiß, Anspruch (II)	8.36	1.35	3.38	10.69	.85	13

Emotionale Skala (III)	7.61	1.82	2.47	10.87	.92	15
Institutionelle Bindung (IV)	8.44	1.27	4.60	10.90	.82	10
Theorie und Praxis (V)	7.62	1.39	4.33	10.67	.79	9
Soziale Skala (VII)	6.88	1.89	3.00	10.30	.69	5
Lernverhalten, Energie (VIII)	7.07	2.00	2.00	11.00	.73	3
Unterstützung, Hilfe annehmen (IX)	8.27	1.27	5.20	10.60	.58	5
Motivation (X)	5.94	2.04	1.50	10.00	.48	4

Die Reliabilitäten für die Skalen fielen manchmal niedriger aus, weil diese zum Teil aus nur sehr wenigen Items bestehen.

5.3 Korrelationen und Mittelwertvergleiche

Im Pretest wurden zahlreiche Fragen zur Person gestellt und die Stichprobe auf die Zusammenhänge zwischen QUEST-Werten und diesen Merkmalen untersucht (Eta und Eta²). Eta ist ein Korrelationsverhältnis (Stärke der Beziehung) zwischen einer metrischen (hier: QUEST-Items) und einer kategorialen (hier: Fragen zur Person) Variablen. Eta² gibt an, welcher Anteil der Varianz im metrischen Merkmal durch den Prädiktor (kategoriale Variable) aufgeklärt wird. P-Werte der ANOVA (einfaktorielle Varianzanalyse) zeigen, ob und auf welchem Niveau zwischen den Mittelwerten signifikante Unterschiede bestehen. Tabelle 4 schildert die signifikanten Ergebnisse.

Tabelle 4: Eta, Eta², p-Werte und Anzahl der Vpn für ausgewählte (signifikante) Variablen.

Variablen	<i>Eta</i>	<i>Eta-Quadrat</i>	<i>p-Wert</i>	<i>N</i>
Faktor III (Emotionale Skala) x Sex (Geschlecht)	.36	.13	.002	72
Faktor VII (Soziale Skala) x Sprache1 (Muttersprache)	.33	.11	.004	70
Faktor I (Allgemeine Anpassung) x Ausland4	.33	.11	.005	72
Faktor III (Emotionale Skala) x Ausland4	.33	.11	.004	72
Faktor IX (Unterstützung, Hilfe annehmen) x Motiv5 (gesicherte Berufsposition)	.44	.19	.000	72
Mean x Motiv7 (fehlende Alternativen)	.41	.17	.000	73
Faktor II (Selbstwirksamkeit, Fleiß, Anspruch) x Motiv7 (fehlende Alternativen)	.44	.19	.000	73

Beschreibung der signifikanten Ergebnisse:

- Männliche Studierende erreichten höhere Werte auf der Emotionalen Skala als ihre weiblichen Kommilitoninnen. (Dies entspricht den Ergebnissen anderer, ähnlicher Untersuchungen (z.B. im SACQ).
- Personen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, hatten mehr Punkte auf der Sozialen Skala.
- Kinder von Spätaussiedlern oder von Personen mit doppelter Staatsbürgerschaft (N = 14) schnitten in der allgemeinen Anpassung und auf der Emotionalen Skala schlechter ab als Befragte, auf deren Eltern die ersten drei Aussagen zur Staatsangehörigkeit nicht zutrafen.
- Wer antwortete, das Studium gewählt zu haben, um eine gesicherte Berufsposition zu erhalten, der erreichte höhere Werte auf dem Faktor 9 „Unterstützung, Hilfe annehmen“ als die verneinenden Personen (N = 38) dieser Wahlmöglichkeit.
- Studierende, die angaben, aufgrund fehlender Alternativen das Studium gewählt zu haben (N = 6), erzielten in den meisten Bereichen des Fragebogens schlechtere Ergebnisse als ihre Kommiliton(inn)en.

Nicht signifikante, aber tendenzielle Ergebnisse sind der Tabelle 5 zu entnehmen.

Tabelle 5: Eta, Eta² und p-Werte für ausgewählte Variablen.

Variablen	<i>Eta</i>	<i>Eta-Quadrat</i>	<i>p-Wert</i>
QUEST-Mittelwert x Perform2 (Leistungseinschätzung)	.39	.15	.007
Faktor IX (Unterstützung, Hilfe annehmen) x Herkunft2 (Geschwister)	.29	.08	.014
Faktor VII (Soziale Skala) x Job	.27	.07	.025
Faktor II (Selbstwirksamkeit, Fleiß, Anspruch) x Beruf	.25	.06	.038
Faktor IV (Institutionelle Bindung) x Hochschulwahl	.32	.11	.012
Mean x Kontakt2 (Häufigkeit der Kontakte zum Sozialen Umfeld)	.53	.28	.020
Faktor VII (Soziale Skala) x Für Studium nach Deutschland	.29	.08	.013
Faktor II (Selbstwirksamkeit, Fleiß, Anspruch) x Motiv1 (Interesse, Begabung)	.30	.09	.010
Faktor V (Theorie und Praxis) x Motiv9 (forschend lernen)	.31	.10	.007

5.4 Diskussion: Probleme und Verbesserungen

Im Folgenden werden einzelne Ergebnisse und die Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des Fragebogens erläutert. Eine zusammenfassende Tabelle finden Sie im folgenden Abschnitt, dort wird auch auf kleinere Veränderungen bei der Frageformulierung etc. eingegangen.

5.4.1 Fragen zur Person

Die Vorstudie diente der statistischen Überprüfung der ersten Version des Fragebogens. Nach der Auswertung der Kommentare und Begutachtung der Items nach ihrer Trennschärfe werden folgende Fragen zur Person und Items umgeändert:

Geschlecht

Die Kategorien „männlich“ und „weiblich“ wurden auf Anregung der Projekthochschulen um die dritte Kategorie „Ich kann mich keinem der beiden Geschlechter zuordnen“ erweitert.

Fachsemester (Zahl)

Es war nicht immer klar, was damit gemeint ist.

Änderung: „In welchem Semester befinden Sie sich derzeit in Ihrem Hauptfach? (gemäß der Angabe im Studierendenausweis)“.

Fach(gruppe)

Wenn Studierende mehr als ein Studienfach haben, muss entweder für alle Studiengänge getrennt die Beantwortung stattfinden oder bei Ähnlichkeit der Situation für ein Fach. Dies wird als Erläuterung angefügt.

präzisiert: „Welcher Fächergruppe lässt sich Ihr Hauptfach zuordnen?“

Abgeschlossene Berufsausbildung

Die Frage zielt auf die spezifischen praktischen und lebenspraktischen Erfahrungen ab, die bei einer abgeschlossenen Berufsausbildung zu erwarten sind. Es war nicht immer klar, was mit Berufsausbildung meint war.

Ergänzung: „Haben Sie bereits eine abgeschlossene betriebliche oder schulische Berufsausbildung?“

Zusätzliche Frage: „Haben Sie bereits ein abgeschlossenes Studium?“

Arbeiten / jobben während des Studiums

Ergänzt: „Arbeiten / jobben Sie während Ihres Studiums (auch bei dualem Studium)?“ - Ja, auch während des Semesters - Ja, aber vor allem in den Semesterferien - Nein

BAföG-berechtigt

Eine Extrafrage „Bekommen Sie ein Stipendium (Förderung)?“

Kind bzw. Kinder

Erweiterung um den Aspekt der Pflege: „Sind Sie für eine/n pflegebedürftige/n Angehörige/n verantwortlich?“

Betreuung der Kinder

Da diese Fragen im Kern darauf zielten, welche sonstigen Anforderungen oder zeitlichen Verpflichtungen die Studierenden an sich gestellt sehen, werden hier zudem Fra-

gen zu sportlichen und kulturellen Aktivitäten, ehrenamtliches und politisches Engagement ergänzt.

Haben Sie Geschwister, die studieren oder studiert haben?

Ergänzung um die Kategorie „Ich habe keine Geschwister“.

Migrationshintergrund

Die unterschiedlichen Aussagen werden optisch voneinander getrennt und teilweise fett hervorgehoben.

Meine Muttersprache (Erstsprache) ist deutsch

Ergänzt um eine dritte Wahlmöglichkeit „weitere Sprache“.

Religiosität/Religion

Statt „Ja“ oder „Nein“ ein gestuftes Antwortformat mit den Antworten: sehr wichtig / wichtig / weniger wichtig / bedeutungslos.

Es wird verdeutlicht, dass nicht nur die Kirche gemeint ist: „Wie wichtig ist für Sie Religion/Glaube?“.

5.4.2 Veränderungen bei den QUEST-Items (alte Nummerierung)

4. Ich wähle die Module bzw. besuche die Seminare, die mich am meisten interessieren.

Oft keine Wahlmöglichkeit oder kein modularisierter Studiengang. Frage wird gelöscht.

19. Ich glaube, dass man durch Lernen intelligenter werden kann.

Viele Kommentare, wenig Verständnis. Frage wird gelöscht.

20. Ich würde meinen Studiengang weiterempfehlen.

Zu pauschal. Frage wird gelöscht.

25. Ich möchte später als Akademiker(in) gutes Geld verdienen.

Trennschärfe liegt nur bei 0.0538. Frage wird gelöscht.

30. Ich habe den Eindruck, ich verstehe langsam die Grundlagen meines Fachs.

Das Wort „langsam“ ist hier zweideutig (Geschwindigkeit oder „erst jetzt“). Frage ist überdies unpassend für höhere Semester. Frage wird gelöscht.

31. Ich nehme regelmäßig an den angebotenen Freizeitaktivitäten an der Hochschule, z.B. Hochschulsport und Partys teil.

ODER Partys statt UND Partys. „Zum Beispiel“ ausschreiben (damit klar wird, dass auch andere Aktivitäten denkbar sind)

32. Es ist mir sehr wichtig, einen akademischen Grad (Titel) zu erlangen.

Trennschärfe liegt nur bei 0.0308. Frage wird gelöscht.

34. Bei meinen Prüfungen hatte ich bis jetzt viel Glück.

Zu ungenau (Situation, Prüfer, Fragen), zu kontrovers, zu provokativ. Trennschärfe liegt nur bei 0.2923. Frage wird gelöscht.

43. Ich fühle mich meiner Hochschule oder meinem Fachbereich eng verbunden.

ODER wird hervorgehoben. Es muss kein UND sein.

47. Ich unternehme auch außerhalb der Hochschule häufig etwas mit meinen Studienkolleg(inn)en.

Es war nicht immer klar, dass es sich um Unternehmungen handeln kann, die nichts mit der Hochschule zu tun haben.

Verändert: „Ich unternehme auch außerhalb der Hochschule häufig privat etwas mit meinen Studienkolleg(inn)en“.

50. Ich wünsche mir mehr Nähe zu den Lehrenden.

Das Wort „Nähe“ ist missverständlich. Verändert „Kontakt“.

67. Ich bin ein eher extrovertierter Mensch.

Erklärung des Begriffes fehlte. Verändert: „Ich bin ein kontaktfreudiger Mensch“.

75. Die Praxiserfahrung der Dozent(inn)en halte ich für meinen Berufseinstieg für sehr wichtig.

Nicht pauschal zu beantworten. Frage wird gelöscht.

76. Während meines Studiums erhalte ich genug Unterstützung von meiner Familie oder Freund(inn)en.

Welche Art von Unterstützung? Es ist jegliche Unterstützung gemeint.

Verändert: „Während meines Studiums erhalte ich genug Unterstützung unterschiedlicher Art von meiner Familie oder Freund(inn)en“

5.4.3 Allgemeine Änderungen und Verbesserungsvorschläge

Die Fragen wurden für den Haupttest durchnummeriert. Nach den Fragen zur Person und nach dem gesamten Test konnte ein Kommentar geschrieben werden.

Die Darstellung im Online-Fragebogen über einen Schieberegler war problematisch: Die Antworten konnten nicht problemlos markiert werden, weil der Schieberegler zwar eine analoge Wahlmöglichkeit suggerierte, tatsächlich aber nur 10er-Schritte auf der dargestellten Skala von 0-100% wählbar waren. Zudem war diese Darstellungsform an bestimmte technische Voraussetzungen geknüpft, die offenbar nicht überall vorhanden waren.

Die Projekthochschulen machten Vorschläge für neue Fragen:

- Zum Beratungsangebot der Hochschule: Ich war schon mal in einer Sprechstunde eines Dozenten oder einer Dozentin, ich weiß, an wen ich meine Frage richten kann, ich habe das Gefühl, man nimmt sich Zeit für mich - dieser Aspekt soll in den hochschulspezifischen Fragen aufgegriffen werden, um nicht zu allgemein oder zu umfangreich zu werden.
- Zur Familienkonstellation: Ich bin... Single/ in einer festen Beziehung lebend / verheiratet / in einer gleichgeschlechtlichen Beziehung / in einer eingetragenen Partnerschaft lebend / alleinerziehend - dieser Aspekt wurde aufgenommen, da er bei der Art der Betreuung von Kindern bzw. pflegebedürftigen Angehörigen eine Rolle spielt.

Aufgrund der Vorschläge wurden teilweise neue Items formuliert. In Anlehnung an die Faktorenanalyse wurden bei den extrahierten Faktoren „zu ähnliche“ Items entfernt und durch neue Formulierungen ersetzt. Die neuen Items lauten:

- Wenn ich Fragen zum Studium habe, weiß ich, an wen ich mich wenden kann.
- Ich kann mich mit meiner Hochschule identifizieren.
- Etwas Neues zu lernen, bereitet mir Freude.
- Bei meinen Entscheidungen richte ich mich nach meinen eigenen Überzeugungen.
- Ich habe wenig Einfluss auf das Ergebnis einer Prüfung.
- Es würde mir leicht fallen, vor fremden Menschen eine Rede zu halten.
- Ich bitte Andere um Hilfe, wenn ich ernsthafte Probleme habe.
- In den letzten zwei Wochen hatte ich öfter Bauchschmerzen.
- Meine Motivation für mein Studium ist sehr hoch.
- In den letzten zwei Wochen litt ich immer wieder unter Schlaflosigkeit.
- Ich verbringe meine Zeit gerne allein.
- Meine Hobbys und soziale Beziehungen nehmen mehr Energie in Anspruch als mein Studium.
- Ich bereite mich auf meine Prüfungen gründlich vor.
- Ich möchte bestimmte Fragen wissenschaftlich ergründen.
- Ich kann gut organisieren.
- Ich bin ein selbstbewusster Mensch.
- Ich kann die Inhalte meines Studiums auch zu Themen außerhalb der Hochschule in Verbindung bringen.
- Ich wünsche mir mehr praktische Anteile in meinem Studium.
- Ich beschäftige mich lieber mit praktischen Aufgaben als mit theoretischen Fragestellungen.

Der Pretest-Fragebogen beinhaltete folgende Faktoren: *Allgemeine Anpassung, Selbstwirksamkeit (Fleiß und Anspruch), Emotionale Skala, Institutionelle Bindung, Theorie und Praxis, Soziale Skala, Lernverhalten, Unterstützung/Hilfe annehmen und intrinsische Motivation*. Die bei der Fragebogenentstehung beabsichtigte Skala „Kon-

trollüberzeugungen“ muss für den Haupttest neu angelegt werden. Zudem wurde zur Validitätserhöhung der Fragebogen um neue Faktoren (Soziale Hemmungen, Fleiß, Selbstbestimmung) erweitert. Die Ähnlichkeit der Items wurde insgesamt verringert. Zum Beispiel ist in der Emotionalen Skala ein Teil der Items zu psychischen Beschwerden durch solche zu körperlichen (Schlafstörungen, Bauchschmerzen) ersetzt worden.

5.5 Zusammenfassende Tabelle der Veränderungen nach dem Pretest

Reihenfolge im Pretest	Frageaspekte	Variablennamen im Pretest	Anmerkungen/ Überlegungen	Fragebogen Haupttest (in entsprechender Reihenfolge)	Variablennamen im Haupttest
4	Ich studiere an der	Hs	<i>Einfachauswahl</i>	p1. Ich studiere an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) Hochschule Bremen Hochschule Hamm-Lippstadt Hochschule Ruhr West Hochschule Zittau/Görlitz Technische Universität München Universität Bremen Universität Regensburg	hs
5	Fächergruppe (Auswahl)	Fach	Als problematisch erwiesen sich Fälle von Studiengängen mit mehreren Fächern und Doppelstudium. Die Frage wird daher ergänzt um eine Erläuterung. <i>Einfachauswahl</i>	[Erläuterung:] Damit die Befragungsergebnisse nach Fächergruppe analysiert werden können, kann hier jeweils nur eine Fächergruppe – die, die für Ihr Studium am wichtigsten ist – angegeben werden. Falls Sie mehrere Hauptfächer haben, die sich unterschiedlichen Fächergruppen zuordnen lassen, bitten wir Sie, sich für eine Antwortmöglichkeit zu entscheiden. p2. In welche Fächergruppe lässt sich Ihr Hauptfach einordnen? Ingenieurwissenschaften Kultur- / Geisteswissenschaften (inkl. Psychologie und Pädagogik) Mathematik / Naturwissenschaften Medizin oder Gesundheitswesen Musik / Kunst / Gestaltung Rechts- / Staatswissenschaften Wirtschafts- / Sozialwissenschaften Ernährungs- /Agrar- / Forstwissenschaften Sprachwissenschaften	fach
6	Fächergruppe	fach2	<i>offene Angabe</i>		fach2

	[offene Angabe]				
			<i>Einfachauswahl</i>	p3: Besonderheiten: Lehramtsstudium Duales Studium Doppelstudium	besond1
			<i>offene Angabe</i>	andere Besonderheit	besond2
7	Abschluss	ende	<i>Einfachauswahl</i>	p4. Welchen Abschluss streben Sie an? Bachelor / Master / Diplom / Magister/ Staatsexamen / Promotion/ anderen Abschluss	ende
3	Fachsemester	semester	Der Begriff „Fachsemester“ war nicht eindeutig genug. Eine Auswahl wird ergänzt. <i>Einfachauswahl</i>	[Erläuterung:] Wir wollen wissen, wie lange Sie schon mit der Hochschule vertraut sind. Falls nicht eindeutig beantwortbar, bitte die Semesterzahl angeben, seit der Sie an dieser Hochschule in einem ähnlichen Studiengang studieren. Orientieren Sie sich dabei an der Angabe im Studierendenausweis. p5. In welchem Semester befinden Sie sich derzeit in Ihrem Hauptfach? (gemäß der Angabe im Studierendenausweis) [Auswahl]	semester
2	Alter (in Jahren)	alter	<i>offene Angabe</i>	p6. Alter (in Jahren):	alter
9	Berufsausbildung	beruf	Berufsausbildung wurde präzisiert und unterschieden zwischen betrieblicher Ausbildung und abgeschlossenem Studium. <i>Einfachauswahl</i>	p7. Haben Sie bereits eine berufliche Qualifikation erworben? Ja, ich habe eine abgeschlossene betriebliche oder schulische Berufsausbildung./ Ja, ich habe bereits ein Studium abgeschlossen./ Nein, ich habe noch keine berufliche Qualifikation erworben.	beruf
10	Arbeiten / jobben	job	Frage um Erwähnung des dualen Studiums ergänzt und Antwortmöglichkeit „sowohl während des Semesters als auch in den Semesterferien“ ergänzt. <i>Einfachauswahl</i>	p8. Arbeiten / jobben Sie während Ihres Studiums (gemeint ist auch die Tätigkeit als Teil des dualen Studiums)? Ja, auch während des Semesters / Ja, aber vor allem in den Semesterferien. / Sowohl während des Semesters als auch in den Semesterferien. / Ich jobbe derzeit nicht und plane es auch nicht für die nächsten Semesterferien.	job
11	Art der Arbeit	arbeit	Ergänzt um Erwähnung der Möglichkeit mehrerer Jobs.	p8a. Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Job (oder zumindest einer Ihrer Jobs) während des Studiums einen Bezug zu den	arbeit

			<i>Einfachauswahl</i>	Studieninhalten aufweist? Meine Arbeit hat deutlichen Bezug zu meinem Studienfach und/oder einem möglichen zukünftigen Berufsfeld. / Meine Arbeit hat kaum etwas mit den Studieninhalten oder meinem Berufswunsch zu tun. / Das kann ich (noch) nicht beurteilen.	
12	Umfang der Arbeit:	Frage wurde mit Art zusammengelegt	<i>Einfachauswahl</i>	p8b. Zeitlicher Umfang der Arbeit: Ich arbeite... unter 8 Stunden in der Woche/ zwischen 8 – 19 Stunden in der Woche/ mehr als 19 Stunden in der Woche / nur in den Semesterferien	artjob
13	BAföG-berechtigt	bafög	Antwortoption „erhalte BAföG“ wird ergänzt. Die Höhe des BAföG wird nach wie vor nicht abgefragt: BAföG bietet aggregierte Information über finanzielle Bedürftigkeit unter Berücksichtigung familiärer Verhältnisse etc. Der Unterschied in der Gruppe der BAföG-Empfänger ist dagegen nicht mehr sehr groß. Um Antwortoption „Ich erhalte (demnächst) BAföG“ ergänzt. <i>Einfachauswahl</i>	p9. Sind Sie BAföG-berechtigt? Ja, ich erhalte (demnächst) Bafög / Ich bin berechtigt, Bafög zu erhalten, habe es aber nicht beantragt / Nein, ich bin nicht BAföG-berechtigt / Weiß ich nicht	bafög
			Neue Frage zur Identifikation von besonders Begabten.	p10. Werden Sie durch ein Stipendium gefördert? Nein / Ja, das Stipendium enthält eine gewisse finanzielle Förderung (auch Büchergeld). / Ja, aber nur ideell (ohne finanzielle Förderung).	stipend
			Neue Frage zur sportlichen oder kulturellen Aktivitäten neben dem Studium.	p11: Gehen Sie unabhängig von Ihrem Studium Aktivitäten der folgenden Art nach: Kulturelle/künstlerische Aktivitäten / sportliche Aktivitäten Nein, keine Aktivitäten dieser Art.	

				<p>p11a: Werden diese Aktivitäten an oder von der Hochschule organisiert? Nein, die sind völlig unabhängig von der Hochschule. / Ja, sie finden an der Hochschule statt. / Ja, sie werden von Seiten der Hochschule bzw. von einzelnen Hochschulangehörigen organisiert.</p>	
			<p>Ehrenamtliches oder politisches Engagement als verantwortungreiche Tätigkeit neben dem Studium hinzugefügt. <i>Mehrfachauswahl</i></p>	<p>p12. Sind Sie derzeit neben dem Studium ehrenamtlich oder politisch engagiert? Nein, derzeit nicht. / Ich bin außerhalb der Hochschule ehrenamtlich engagiert (zum Beispiel in Vereinen oder Organisationen). / Ich bin innerhalb der Hochschule ehrenamtlich engagiert (zum Beispiel Fachschaft, studentische Vereine oder Organisationen, Betreuung ausländischer Studierender...). / Ich bin innerhalb der Hochschule politisch engagiert. (AStA, Studierendenparlament, Studentenrat, gewähltes oder ernanntes Mitglied von Hochschulgremien...) / Ich bin außerhalb der Hochschule politisch engagiert.</p>	engagem
14	Kinder	kinder	<p>Ergänzung um den Aspekt pflegebedürftige Angehörige. <i>Mehrfachauswahl</i></p>	<p>p13. Haben Sie Verpflichtungen der folgenden Art: Eigenes Kind bzw. Kinder Verantwortung für ein Kind/Kinder (bspw. Ihres Partners / Ihrer Partnerin) Verantwortung für eine/n pflegebedürftige/n Angehörige/n Eingebunden in die Pflege oder Betreuung einer nahestehenden Person Nein, ich habe keine Verpflichtungen dieser Art.</p>	kinder
			wenn ja Kinder oder Pflege	<p>[Erläuterung:] Die Frage zielt darauf ab, ob Sie mit der Betreuung alleine befasst sind oder ob Sie auf die Unterstützung Ihres Partners / Ihrer Partnerin zurückgreifen können. p13a: Sind Sie alleinstehend? Ja/ Nein</p>	allein
			<p>Wenn ja (Kinder): Frage nach Organisation <i>Einfachauswahl</i></p>	<p>p13b. Wie ist die Betreuung des Kindes/der Kinder tagsüber überwiegend geregelt? Ich selbst bin derzeit tagsüber vor allem mit der Kinderbetreuung befasst. / Mein/e Partner/in bzw. das andere Elternteil übernimmt die Betreuung tagsüber. / kommunale oder</p>	

				hochschulische Einrichtungen (Tagespflege, Kindergarten, Kindertagesstätte, Schule...) / privat organisierte Betreuung, Verwandte oder Bekannte/andere	
			Wenn ja (Pflege): Frage nach Organisation <i>Einfachauswahl</i>	p13c. Wie ist die Betreuung des/der Angehörigen tagsüber überwiegend geregelt? Ich selbst bin derzeit tagsüber für die Betreuung zuständig. / Mein/e Partner/in übernimmt die Betreuung tagsüber. / Die Betreuung ist über eine ambulante Pflege organisiert. / Die Betreuung findet in einer kommunalen Einrichtung statt (Tagespflege, Wohnheim, Krankenhaus...) / privat organisierte Betreuung, Verwandte oder Bekannte	
15	Erkrankungen oder Behinderungen		<i>Einfachauswahl</i>	[Erläuterung:] Viele Studierende leiden unter verschiedenen Beeinträchtigungen körperlicher oder psychischer Art, nicht alle führen aber dazu, dass Schwierigkeiten im Studium entstehen. Dem soll mit dieser Frage nachgegangen werden. p14. Fühlen Sie sich im Studium eingeschränkt durch gesundheitliche oder körperliche Beeinträchtigungen (Erkrankungen, Allergien, Behinderung) oder durch Störungen wie Legasthenie oder AD(H)S? Ja /Nein	krank
16	Chronische körperliche Krankheit	krank1	<i>Mehrfachauswahl</i>	Wenn ja: p14a. Ich bin im Studium eingeschränkt durch... Chronische körperliche Krankheit Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>	krank1
17	Allergie (die im Studium zu Einschränkungen führt)	krank2	geändert	starke Allergie(n)	krank2
18	Beeinträchtigung des Bewegungsapparates	krank3		Beeinträchtigung des Bewegungsapparates	krank3
19	Beeinträchtigung der akustischen oder visuellen Wahrnehmung	krank4		Beeinträchtigung der akustischen oder visuellen Wahrnehmung	krank4
20	(Diagnostizierte) psychische Erkrankung	krank5		(Diagnostizierte) psychische Erkrankung	krank5
21	(Diagnostizierte) Legasthenie	krank6		(Diagnostizierte) Legasthenie	krank6

22	(Diagnostiziertes) AD(H)S	krank7		(Diagnostiziertes) AD(H)S	krank7
23	Andere Krankheiten	krank8	umformuliert	Andere Einschränkungen [offene Angabe]	krank8
1	Geschlecht	sex	Transgender wird auf Wunsch von Seiten der Projekthochschulen in den Fragebogen aufgenommen. Dies ist eine klassische Fragestellung im Kontext Diversity, bisher liegen keine Informationen darüber vor, welche Rolle dieser Aspekt im Hochschulkontext spielt. Frage wurde ergänzt um dritte Antwortmöglichkeit, Reihenfolge im Fragebogen geändert. <i>Einfachauswahl</i>	[Erläuterung:] Geschlecht ist eine klassische Kategorie im Kontext Diversität. Ebenso wie die beiden Geschlechter nachgewiesenermaßen Auswirkungen auf unterschiedliche Aspekte des Studiums – Studienwahl, Studienmotivation – haben kann, ist dies auch für das sog. „dritte Geschlecht“ möglich. Über diese Personengruppe ist aber bisher im Hochschulkontext noch wenig bekannt. p15. Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.: Männlich/ Weiblich/ Ich kann mich keinem der beiden Geschlechter eindeutig zuordnen.	sex
			Die sexuelle Orientierung wird auf Wunsch von Seiten der Projekthochschulen in den Fragebogen aufgenommen. Dies ist eine klassische Fragestellung im Kontext Diversity, bisher liegen keine Informationen darüber vor, welche Rolle dieser Aspekt im Hochschulkontext spielt. <i>Einfachauswahl</i>	[Erläuterung:] Sexuelle Orientierung ist eine klassische Kategorie im Kontext Diversität. Es ist bisher wenig darüber bekannt, welche Rolle die sexuelle Orientierung im Hochschulkontext spielt. p16. Sexuelle Orientierung: / Ich fühle mich eher zu Männern hingezogen./ Ich fühle mich eher zu Frauen hingezogen. / Ich fühle mich zu beiden Geschlechtern hingezogen. Ich möchte diese Frage nicht beantworten.	sex_2
40	Religion wichtig	religion	Erläuterung eingefügt <i>Einfachauswahl</i>	[Erläuterung:] Über die Bedeutung von Religiosität und Glaube im Zusammenleben an der Hochschule ist wenig bekannt. Im Rahmen dieser Befragung wollen wir diesen Aspekt beleuchten. p17. Spielt Religiosität/Glaube in Ihrem Leben eine große Rolle? Religiosität/Glaube ist für mich... sehr wichtig / wichtig / weniger wichtig / unwichtig / Ich möchte diese Frage nicht	religion

				beantworten.	
41	welche Religion	religio2	Wenn sehr wichtig / wichtig : <i>Einfachauswahl</i>	p17a. Welcher religiösen Tradition fühlen Sie sich am meisten verbunden? Christentum / Islam / Judentum / Buddhismus / Hinduismus	religio2
42	andere Religion (nennen)	religio3	offene Angabe	andere Religion	religio3
24	Einwohnerzahl	ortgröße	Umformulierung „Wohnort“ (statt „Ort“) <i>Einfachauswahl</i>	p18. Wie viele Einwohner hat der Wohnort, in dem Sie den größten Teil Ihres Lebens verbracht haben? Bis 5.000 / 5001 – 20.000 / 20.001 – 100.000 / 100.001 – 500.000 / mehr als 500.000	ortgröße
25	Kontakt zum sozialen Umfeld	kontakt1	ergänzt um vierstufige Skala, Formulierung „enger Kontakt“ wird beibehalten <i>Einfachauswahl</i>	p19. Haben Sie noch engen Kontakt zum sozialen Umfeld Ihrer Kindheit (z.B. Verein, Schulfreunde, Familie)? Ja / eher ja / eher nein / nein	kontakt1
26	Wohnen bei Ihren Eltern	eltern1	Frage umformuliert. <i>Einfachauswahl</i>	p20. Wo haben Sie Ihren Wohnsitz? Nach wie vor bei meinen Eltern. / Ich bin ausgezogen, habe aber bei meinen Eltern weiterhin einen Wohnsitz. / Ich bin ausgezogen und habe meinen Wohnsitz nicht mehr bei meinen Eltern.	eltern1
27	Kontakte zum sozialen (Häufigkeit)	kontakt2	Anpassung 5-8 mal (statt 5-7 mal) <i>Einfachauswahl</i>	Wenn ja oder eher ja: p19a. Wie oft im Monat finden diese Kontakte (Besuche, Telefonate, Email...) statt? seltener als 1 Mal im Monat / 1 Mal im Monat / 2-4 Mal / 5-8 Mal / mehr als 8 Mal im Monat	kontakt2
28	Monat Kontakt zu Eltern (Häufigkeit)	eltern2	Anpassung 5-8 mal (statt 5-7 mal) <i>Einfachauswahl</i>	wenn Antworten 2 und 3: p20a. Wie oft haben Sie im Monat Kontakt zu Ihren Eltern (Besuche, Telefonate, Email...)? seltener als 1 Mal im Monat / 1 Mal im Monat / 2-4 Mal / 5-8 Mal / mehr als 8 Mal im Monat	eltern2
29	Eltern studiert	herkunft	<i>Einfachauswahl</i>	p21. Haben Ihre Eltern (Vater und/oder Mutter) auch studiert? Ja/ Nein	herkunft
30	Geschwister studieren	herkunft2	Antwortmöglichkeiten präzi-	p22. Haben Sie Geschwister, die studieren oder studiert ha-	herkunft2

	oder studiert haben		siert. <i>Einfachauswahl</i>	ben? Ja, meine Geschwister studieren / haben studiert. / Nein, meine Geschwister haben (noch) nicht studiert. / Ich habe keine Geschwister.	
31	Ich besitze (auch) eine nicht-deutsche Staatsbürgerschaft.	ausland1	Die folgenden Antwortmöglichkeiten werden grafisch etwas auseinandergezogen und Betonungen über Fettdruck und Unterstreichungen vorgenommen. <i>Mehrfachauswahl</i>	p23. Bitte geben Sie an, ob eine oder mehrere dieser Aussagen auf Sie zutreffen: Ich besitze (auch) eine nicht-deutsche Staatsbürgerschaft.	ausland1
32	Ich selbst habe die deutsche Staatsbürgerschaft durch Einbürgerung erworben.	ausland2		Ich selbst habe die deutsche Staatsbürgerschaft durch Einbürgerung erworben.	ausland2
33	Ich gehöre zur Gruppe der „Spätaussiedler“ (nach 1950 eingewanderte Deutsche, die ihre Staatsangehörigkeit nicht durch Einbürgerung erhalten haben).	ausland3		Ich gehöre zur Gruppe der „Spätaussiedler“ (nach 1950 eingewanderte Deutsche, die ihre Staatsangehörigkeit nicht durch Einbürgerung erhalten haben).	ausland3
34	Auf meinen Vater und/oder meine Mutter treffen eine oder mehrere dieser drei Aussagen zu.	ausland4		Auf meinen Vater und/oder meine Mutter treffen eine oder mehrere der vorigen Aussagen zu.	ausland4
35	Auf mich und meine Eltern trifft keine dieser Aussagen zu.	ausland5	Hervorhebung der Antwortmöglichkeit (Fett, Unterstreichung „und“)	Auf mich <u>und</u> meine Eltern trifft keine dieser Aussagen zu.	ausland5
36	Ich bin erst für das Studium nach Deutschland gekommen.	ausland6	Hervorhebung der Antwortmöglichkeit (Fett)	Ich bin erst für das Studium nach Deutschland gekommen.	ausland6
37	Muttersprache deutsch	sprache1	Ergänzung um Antwortmöglichkeit bei Mehrsprachigkeit. <i>Mehrfachauswahl</i>	p24: Mit welchen Sprachen sind Sie aufgewachsen? Meine Muttersprache (Erstsprache) ist deutsch. / Deutsch ist nur eine der Sprachen, mit denen ich aufgewachsen bin. / Ich bin	sprache1

				nicht mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache aufgewachsen.	
38	Erstsprache ist (Auswahl)	sprache2	Einfügung einer Erläuterung <i>Einfachauswahl</i>	Wenn nein oder/und „mehrere Sprachen“: [Erläuterung:] Bitte beachten Sie: Es geht nur um Sprachen, mit denen Sie aufgewachsen sind (innerhalb oder außerhalb der Familie), nicht um Sprachen, die Sie später, z.B. in der Schule, gelernt haben. p24a. Meine Muttersprache ist... arabisch chinesisch englisch französisch italienisch japanisch kurdisch polnisch portugiesisch russisch spanisch türkisch	sprache2
39	andere Sprache (nennen)	sprache3	offenen Angabe	andere Sprache [offene Angabe]	sprache3
			<i>Mehrfachauswahl</i>	p24b. Ich bin noch mit (einer) weiteren Sprache(n) aufgewachsen (Mehrfachantwort möglich): keine weitere Sprache arabisch chinesisch deutsch englisch französisch italienisch japanisch kurdisch polnisch portugiesisch	sprache4

				russisch spanisch türkisch	
			offenen Angabe	andere Sprache [offene Angabe]	sprache5
8	Hochschule erste Wahl	hs_wahl	Antwortoption für Hochschulwechsler ergänzt. <i>Einfachauswahl</i>	p25. Ist Ihre jetzige Hochschule Ihre erste Wahl gewesen? Ja, ich wollte genau an diese Hochschule. / Nein, ursprünglich wollte ich an eine andere Hochschule / Ich bin von einer anderen Hochschule hierher gewechselt. / Kann ich nicht beantworten.	hs_wahl
43	Studium gewählt...		Frageformulierung geändert. Antwort nach <i>Ranking-Frage</i> oder <i>Mehrfachauswahl</i>	p26. Bitte nennen Sie die wichtigsten Gründe (maximal drei), warum Sie Ihren Studiengang gewählt haben.	
44	- weil es meinen Interessen und Begabungen entspricht	motiv1	Geändert: Statt „und“ ein „oder“, weil Interessen und Begabungen unabhängig voneinander sind	weil es meinen Interessen oder Begabungen entspricht	motiv1
45	- um mich persönlich zu entfalten	motiv2		um mich persönlich zu entfalten	motiv2
46	- auf Anregung einer Beratungsstelle, der Eltern oder Freunde	motiv3		auf Anregung einer Beratungsstelle, der Eltern oder Freunde	motiv3
47	- um einen angesehenen Beruf zu erlangen	motiv4		um einen angesehenen Beruf zu erlangen	motiv4
48	- um eine gesicherte Berufsposition zu erhalten	motiv5		um eine gesicherte Berufsposition zu erhalten	motiv5
49	- um gute Verdienstchancen zu erreichen	motiv6		um gute Verdienstchancen zu erreichen	motiv6
50	- aufgrund fehlender Alternativen	motiv7		aufgrund fehlender Alternativen	motiv7
51	- weil ich während des Studiums meine Zeit frei einteilen kann	motiv8		weil ich während des Studiums meine Zeit frei einteilen kann	motiv8
52	- weil ich forschend lerne	motiv9		weil ich forschend lernen möchte	motiv9

	nen möchte				
53	- aus sonstigen Gründen	motiv10		aus sonstigen Gründen	motiv10
54	Leistungen als Schüler(in)	perform1	<i>Einfachauswahl</i>	p27. Wie schätzen Sie Ihre Leistungen als Schüler(in) (bis zur Hochschulzugangsberechtigung) in Bezug auf Wissen, Aufmerksamkeit und Engagement im Unterricht ein? Ich gehörte (vermutlich) zum oberen Drittel meines Jahrgangs. Ich lag (vermutlich) im Durchschnitt meines Jahrgangs. Ich gehörte (vermutlich) zum unteren Drittel meines Jahrgangs.	perform1
55	Studienleistungen bisher	perform2	<i>Einfachauswahl</i>	p28. Wie schätzen Sie Ihre Studienleistungen bisher ein? Ich gehöre (vermutlich) zum oberen Drittel meines Jahrgangs. Ich liege (vermutlich) im Durchschnitt meines Jahrgangs. Ich gehöre (vermutlich) zum unteren Drittel meines Jahrgangs. Ich kann das bisher noch nicht einschätzen.	perform2
QUEST : Darstellung wird geändert (Auswahl statt Schieberegler)					
1	1. Ich bin sehr zuversichtlich, die Anforderungen des Studiums gut zu bewältigen.			1. Ich bin sehr zuversichtlich, die Anforderungen des Studiums gut zu bewältigen.	
2	2. In den letzten zwei Wochen hatte ich öfter Kopfschmerzen.		Zeitangabe für diese und ähnliche Items bleibt „In den letzten zwei Wochen“ statt „In letzter Zeit“, um einen konkreten Anhaltspunkt für die Antwort zu geben.	2. In den letzten zwei Wochen hatte ich öfter Kopfschmerzen.	
3	3. Ich komme sehr gut mit meinen Studienkolleg(inn)en aus.			3. Ich komme sehr gut mit meinen Studienkolleg(inn)en aus.	
32	32. Es ist mir sehr wichtig, einen akademischen Grad (Titel) zu erlangen.		Geändert. Frage erzielte eine niedrige Trennschärfe und wurde entfernt. Stattdessen neue Frage zur „Unterstüt-	4. Wenn ich Fragen zum Studium habe, weiß ich, an wen ich mich wenden kann.	

			zung“.		
5	5. Ich fange oft erst sehr kurz vor den Prüfungen mit dem Lernen an.			5. Ich fange oft erst sehr kurz vor den Prüfungen mit dem Lernen an.	
6	6. Ich kann mich mit meiner Hochschule gut identifizieren.		Das Wort „gut“ wurde entfernt. Durch die Stufen der Skala erhalten wir die Stärke der Identifikation	6. Ich kann mich mit meiner Hochschule identifizieren.	
67	67. Ich bin ein eher extrovertierter Mensch.		Das Wort „Extrovertiert“ ist nicht jedem bekannt.	7. Ich bin ein kontaktfreudiger Mensch.	
8	8. Das Studium hilft mir, eine Vorstellung von der zukünftigen beruflichen Praxis zu entwickeln.			8. Das Studium hilft mir, eine Vorstellung von der zukünftigen beruflichen Praxis zu entwickeln.	
9	9. Ich lasse öfter mal eine Veranstaltung ausfallen.			9. Ich lasse öfter mal eine Veranstaltung ausfallen.	
10	10. In den letzten zwei Wochen litt ich öfter unter Konzentrationsschwierigkeiten.			10. In den letzten zwei Wochen litt ich öfter unter Konzentrationsschwierigkeiten.	
11	11. Bei meiner Studienwahl habe ich mich hauptsächlich von meinen Interessen leiten lassen.			11. Bei meiner Studienwahl habe ich mich hauptsächlich von meinen Interessen leiten lassen.	
12	12. Ich lerne auch mal in einer Lerngruppe mit anderen Studierenden zusammen.		Das Wort „mal“ entfernt. Die Häufigkeit wird über die Antwort übermittelt.	12. Ich lerne auch in Lerngruppen mit anderen Studierenden zusammen.	
13	13. Ich bin gerne ein(e) Student(in) an <u>dieser</u> Hochschule.			13. Ich bin gerne ein(e) Student(in) an <u>dieser</u> Hochschule.	
14	14. Ich finde, das Studium sollte stärker praxisbezogen sein.			14. Ich finde, das Studium sollte stärker praxisbezogen sein.	

15	15. Das Studium habe ich mir einfacher vorgestellt.			15. Das Studium habe ich mir einfacher vorgestellt.	
16	16. Während der Woche verspüre ich Sehnsucht nach meinem Elternhaus.			16. Während der Woche verspüre ich Sehnsucht nach meinem Elternhaus.	
17	17. Es ist für mich nebensächlich, wie viel Geld ich später verdienen werde. Hauptsache ich habe eine interessante Arbeit.			17. Es ist für mich nebensächlich, wie viel Geld ich später verdienen werde. Hauptsache ich habe eine interessante Arbeit.	
18	18. In den letzten zwei Wochen fühlte ich mich ziemlich traurig oder verstimmt.			18. In den letzten zwei Wochen fühlte ich mich ziemlich traurig oder verstimmt.	
73	73. Ich habe oft Pech mit Prüfer(inne)n.		Reihenfolge geändert	19. Ich habe oft Pech mit Prüfer(inne)n.	
77	77. Ich habe den Zeitaufwand für das Studium vor dessen Beginn unterschätzt.		Reihenfolge geändert	20. Ich habe den Zeitaufwand für das Studium vor dessen Beginn unterschätzt.	
21	21. Theorien und wissenschaftliche Fragestellungen zu untersuchen, finde ich sehr spannend.			21. Theorien und wissenschaftliche Fragestellungen zu untersuchen, finde ich sehr spannend.	
74	74. Ich kann dem Lernstoff gut folgen.		Reihenfolge geändert	22. Ich kann dem Lernstoff gut folgen.	
23	23. In den letzten zwei Wochen war ich leicht zu verärgern.			23. In den letzten zwei Wochen war ich leicht zu verärgern.	
24	24. Ich habe ein gutes Verhältnis zu den Dozent(inn)en / Professor(inn)en.			24. Ich habe ein gutes Verhältnis zu den Dozent(inn)en / Professor(inn)en.	
38	38. Ich fühle mich oft		Reihenfolge geändert	25. Ich fühle mich oft erschöpft.	

	erschöpft.				
26	26. Ich würde meine Hochschule weiterempfehlen.			26. Ich würde meine Hochschule weiterempfehlen.	
27	27. Die Anteile Theorie und Praxis in meinem Studium finde ich gut ausgewogen.		Geändert. Skala „Theorie und Praxis“ wird in zwei Teile getrennt. Die neue Frage zielt auf Aspekt „Theorie“	27. Ich wünsche mir mehr in meinem Studium mehr theoretische Grundlagen.	
43	43. Ich fühle mich meiner Hochschule oder meinem Fachbereich eng verbunden.		„Oder“ führte zu Irritationen.	28. Ich fühle mich meiner Hochschule, meinem Fachbereich eng verbunden.	
29	29. Ich kann den Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminaren) aufmerksam folgen.			29. Ich kann den Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminaren) aufmerksam folgen.	
30	30. Ich habe den Eindruck, ich verstehe langsam die Grundlagen meines Fachs.		Geändert. Das Wort „langsam“ war zweideutig (wie schnell bzw. endlich). Für ältere Semester war die Frage unpassend.	30. Etwas Neues zu lernen, bereitet mir Freude.	
31	31. Ich nehme regelmäßig an den angebotenen Freizeitaktivitäten an der Hochschule, z.B. Hochschulsport und Partys teil.		„Oder“ statt „Und“, weil die Aktivitäten unabhängig voneinander sind. „Zum Beispiel“ ausgeschrieben: kein Ausschluss anderer Aktivitäten (Musik, Theater)	31. Ich nehme regelmäßig an den angebotenen Freizeitaktivitäten an der Hochschule, zum Beispiel Hochschulsport oder Partys teil.	
4	4. Ich wähle die Module bzw. besuche die Seminare, die mich am meisten interessieren.		Frage wurde geändert: Nicht überall bestehen Wahlmöglichkeiten. Studierende äußerten deswegen Kritik an der Frage. Die Selbstbestimmung wird mit neuer Frage erfasst..	32. Bei anstehenden Entscheidungen finde ich schnell heraus, was ich selbst will.	
33	33. Das Gefühl etwas gelernt zu haben, ist mir			33. Das Gefühl, etwas gelernt zu haben, ist mir wichtiger als gute Noten zu bekommen.	

	wichtiger als gute Noten zu bekommen.				
79	79. Ich bin sehr engagiert in verschiedenen Hochschulaktivitäten außerhalb des Studiums (z.B. Studentenvertretung, Fachschaft).			34. Ich bin sehr engagiert in verschiedenen Hochschulaktivitäten außerhalb des Studiums (z.B. Fachschaft, studentische Vereine).	
34	34. Bei meinen Prüfungen hatte ich bis jetzt viel Glück.		Geändert wegen des Begriffs „Glück“. Studierende wussten nicht auf was sich das Glück bezieht (Prüfer, Fragen oder Situation)	35. Ich glaube, dass vor allem Zufälle darüber entscheiden, wie ich bei Prüfungen abschneide.	
36	36. Eine gute theoretische Ausbildung ist in meinen Augen die Grundlage für eine erfolgreiche berufliche Praxis.			36. Eine gute theoretische Ausbildung ist in meinen Augen die Grundlage für eine erfolgreiche berufliche Praxis.	
37	37. Ich habe öfter darüber nachgedacht das Studium abzubrechen.			37. Ich habe öfter darüber nachgedacht das Studium abzubrechen.	
			Neues Item: Erweiterung um Aspekt „Soziale Hemmungen“	38. Es würde mir leicht fallen, vor fremden Menschen eine Rede zu halten.	
39	39. Ich verstehe oft nicht, wofür ich das, was ich lernen muss, später mal brauche.			39. Ich verstehe oft nicht, wofür ich das, was ich lernen muss, später mal brauche.	
40	40. Ich pflege während des Studiums intensiven Kontakt zu meinen Studienkolleg(inn)en.			40. Ich pflege während des Studiums intensiven Kontakt zu meinen Studienkolleg(inn)en.	
41	41. Das Studium sehe ich als eine Möglichkeit die eigene Persönlichkeit			41. Das Studium sehe ich als eine Möglichkeit, die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln.	

	weiterzuentwickeln.				
42	42. Ich nehme die Hilfe anderer in Anspruch, wenn ich ernsthafte Verständnisprobleme habe.		Geändert. Konkrete Formulierung, und aktive Handlung	42. Ich bitte Andere um Hilfe, wenn ich ernsthafte Probleme habe.	
	28. Die fachliche Kompetenz der Dozent(inn)en halte ich für hoch.		Geändert. Lehrende statt Dozent(inn)en	43. Die fachliche Kompetenz der Lehrenden halte ich für hoch.	
44	44. Ich habe eine Reihe von klaren Zielen und arbeite systematisch auf sie zu.			44. Ich habe eine Reihe von klaren Zielen und arbeite systematisch auf sie zu.	
45	45. Ich fühle mich durch die an mich gestellten Anforderungen überfordert.			45. Ich fühle mich durch die an mich gestellten Anforderungen überfordert.	
46	46. Ich denke, dass die anderen besser ihr Studium meistern als ich.		Geändert. Bauchschmerzen als eine Erweiterung der Emotionalen Skala um körperliche Beschwerden. Zudem eine Alternative zur Frage nach Kopfschmerz, da psychosomatische Beschwerden z.T. kulturell bedingt sind.	46. In den letzten zwei Wochen hatte ich öfter Bauchschmerzen.	
47	47. Ich unternehme auch außerhalb der Hochschule häufig etwas mit meinen Studienkolleg(inn)en.		Erweiterung um das Wort „privat“. Die Studierenden verstanden nicht immer, dass es sich nicht um universitäre Unternehmungen handeln muss.	47. Ich unternehme auch außerhalb der Hochschule häufig privat etwas mit meinen Studienkolleg(inn)en.	
48	48. Meine Erwartungen an mein Studium an dieser Hochschule wurden bis jetzt erfüllt.			48. Meine Erwartungen an mein Studium an dieser Hochschule wurden bis jetzt erfüllt.	
49	49. Ich lasse mich oft von		Statt „ihm/ihr“ einfach nur	49. Ich lasse mich oft von anderen Studierenden abfragen und	

	anderen Studierenden abfragen und stelle auch ihm/ihr Fragen zum Stoff.		„ihnen“	stelle auch ihnen Fragen zum Stoff.	
50	50. Ich wünsche mir mehr Nähe zu den Lehrenden.		Geändert. „Kontakt“ statt „Nähe“, weil dieser Begriff eindeutiger ist	50. Ich wünsche mir mehr Kontakt zu den Lehrenden.	
51	51. Ich behalte mein Ziel im Auge und lasse mich nicht vom Weg abbringen.		Frage zu nah an der Selbstwirksamkeitsskala. Neues Item zur Motivation	51. Meine Motivation für mein Studium ist sehr hoch.	
52	52. Die Prüfungsanforderungen finde ich transparent dargestellt.			52. Die Prüfungsanforderungen finde ich transparent dargestellt.	
53	53. Ich fühle mich sehr beschwingt und kraftvoll, seitdem ich studiere.			53. Ich fühle mich sehr beschwingt und kraftvoll, seitdem ich studiere.	
			Neues Item zur Skala „Theorie“	54. Ich möchte bestimmte Fragen wissenschaftlich ergründen.	
55	55. Ich mache mir oft große Sorgen um meine Zukunft.		Geändert. Schlaflosigkeit als eine Erweiterung der Emotionalen Skala um körperliche Beschwerden	55. In den letzten zwei Wochen litt ich immer wieder unter Schlaflosigkeit.	
56	56. Ich fühle mich selten einsam oder traurig.			56. Ich fühle mich selten einsam oder traurig.	
58	58. Meinem Studium messe ich im Vergleich zu anderen mir sehr wichtigen Dingen (z.B. Hobby, soziale Beziehungen) eher eine geringe Bedeutung bei.		Formulierung geändert. Die alte Formulierung war schwer verständlich.	57. Meine Hobbys und soziale Beziehungen nehmen mehr Energie in Anspruch als mein Studium.	
57	57. Ich ziehe es gewöhnlich vor, Dinge alleine zu tun.		Neue einfachere Formulierung	58. Ich verbringe meine Zeit gerne allein.	
59	59. Ich kann mir gut vor-		Das Füllwort „gut“ entfällt.	59. Ich habe schon überlegt, an eine andere Hochschule zu	

	stellen, die Hochschule zu wechseln.			wechseln.	
78	78. Ich bereite mich auf meine Prüfungen gründlich vor.			60. Ich bereite mich auf meine Prüfungen gründlich vor.	
61	61. Das Studium bereitet mir keine Schwierigkeiten.			61. Das Studium bereitet mir keine Schwierigkeiten.	
62	62. Ich empfinde selten Angst oder Furcht.			62. Ich empfinde selten Angst oder Furcht.	
63	63. Neue Kontakte zu schließen, fällt mir leicht.			63. Neue Kontakte zu schließen, fällt mir leicht.	
54	54. Manchmal komme ich morgens kaum aus dem Bett, weil ich gar keine Lust auf Studieren habe.		Das Wort „gar“ (Füllwort) entfällt	64. Manchmal komme ich morgens kaum aus dem Bett, weil ich keine Lust auf Studieren habe.	
65	65. Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, dann erreiche ich das meistens.			65. Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, dann erreiche ich das meistens.	
66	66. Wenn es um Leistungen in meinem Studium geht, stelle ich an mich selbst hohe Ansprüche.			66. Wenn es um Leistungen in meinem Studium geht, stelle ich an mich selbst hohe Ansprüche.	
7	7. Ich finde, das Studium ist zu theoretisch ausgerichtet.		Item wurde geändert. Die Skala „Theorie und Praxis“ wird gespalten. Frage zum Aspekt der „Praxis“	67. Ich beschäftige mich lieber mit praktischen Aufgaben als mit theoretischen Fragestellungen.	
68	68. Ich investiere viel Energie, um in meinem Studium erfolgreich zu sein.		Ersetzt, weil Frage 57 (neue Nummerierung) sehr ähnlich ist. Neues Item zum Aspekt der Organisation.	68. Ich kann gut organisieren.	
69	69. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich auf meine Fähig-		Ersetzt. Auch eine Frage zur Selbstwirksamkeit, aber anders gefasst.	69. Ich bin ein selbstbewusster Mensch.	

	keiten vertraue.				
70	70. Wenn etwas schief geht, bin ich schnell entmutigt.			70. Wenn etwas schief geht, bin ich schnell entmutigt.	
71	71. Ich habe eine klare Vorstellung von meinen beruflichen Zielen.			71. Ich habe eine klare Vorstellung von meinen beruflichen Zielen.	
72	72. Ich verfüge über ein großes Durchhaltevermögen.			72. Ich verfüge über ein großes Durchhaltevermögen.	
76	76. Während meines Studiums erhalte ich genug Unterstützung von meiner Familie oder Freund(inn)en.		Geändert. Es war nicht immer klar, welche Unterstützung gemeint ist. Deswegen Hinweis „unterschiedlicher Art“	73. Während meines Studiums erhalte ich genug Unterstützung unterschiedlicher Art von meiner Familie und/oder Freund(inn)en.	
22	22. Ich fühle mich den Anforderungen des Studiums gewachsen.		Geändert. Es existierten viele ähnliche Fragen (zu homogen). Neues Item für die Skala „Praxis“	74. Ich kann die Inhalte meines Studiums auch zu Themen außerhalb der Hochschule in Verbindung bringen.	
19	19. Ich glaube, dass man durch Lernen intelligenter werden kann.		Frage entfernt. Die Frage rief Diskussionen hervor. Der Hintergrund der Frage (Mastery-Ziele) lässt sich in Form eines Satzes kaum formulieren.		
20	20. Ich würde meinen Studiengang weiterempfehlen.		entfernt. Zu pauschale Formulierung		
25	25. Ich möchte später als Akademiker(in) gutes Geld verdienen.		entfernt: Sehr niedrige Trennschärfe		
35	35. Wenn ich nochmals die Wahl hätte, würde ich mich für einen anderen Studiengang entscheiden.		entfernt: Zu pauschale Formulierung Frage stieß auf Kritik der Studierenden und sie war nicht einfach zu beantworten.		

60	60. Wenn ich von einer Tätigkeit abgelenkt werde, komme ich schnell wieder zum Thema zurück.		entfernt. Redundanz der Fragen zur Konzentration		
64	64. Es war für mich von großer persönlicher Bedeutung, gerade dieses Fach studieren zu können.		entfernt wegen der Kritik der Studierenden (Formulierung „dieses Fach“, Frage erschien aufgebauscht).		
75	75. Die Praxiserfahrung der Dozent(inn)en halte ich für meinen Berufseinstieg für sehr wichtig.		entfernt wegen der zahlreichen Aspekte, die diese Frage beinhaltet. Die Frage ließ zu viel Raum für Spekulationen.		

6 CHE-QUEST im Haupttest: Validitätsprüfung

6.1 Methode

CHE-QUEST wurde nach der psychometrischen Überprüfung im Pretest zum Teil modifiziert. Einzelne Items wurden umformuliert. Im Kapitel „CHE-QUEST im Pretest – Ergebnisse und Schlussfolgerungen“ oben wurden die verbesserten Itemformulierungen mit Begründung für einzelne Korrekturen aufgeführt (vgl. 5.4). Der CHE-QUEST erreichte bei der Hauptuntersuchung ein Cronbachs-Alpha von $\alpha = .92$. Ein guter psychometrischer Test erreicht Zuverlässigkeitskoeffizienten von $\alpha = .80$ und höher. Aus allen CHE-QUEST-Items wurde ein Mittelwert gebildet als QUEST-Gesamtwert, der zusammenfassend das Konstrukt „Anpassung an die Anforderungen des Studiums“ wiedergibt. Der Mittelwert wurde nur für Befragte gebildet, die mindestens 70 der 74 Items beantwortet haben. Der Fragebogen umfasste 74 Items, die auf einer 11-stufigen Likert-Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 11 = „trifft vollständig zu“ beurteilt werden. Die negativ gepolten Itemantworten wurden vor der Auswertung umgepolt.

6.1.1 Stichprobe

Im Mai 2010 wurde der CHE-QUEST-Fragebogen 1489 Studierenden der teilnehmenden Projekthochschulen in einer Onlineversion vorgelegt, um eine Validierung durchzuführen. Von der statistischen Auswertung wurden ungültige Fälle (extrem kurze Bearbeitungszeit, fehlende Antworten) ausgeschlossen. Die gesamte Auswertung erfolgte anschließend mit 1046 Versuchspersonen. Alle nachfolgenden Ergebnisse beziehen sich nur auf diesen Teil der Stichprobe.

An dem Haupttest nahmen 626 Frauen (59,8 %), 415 Männer (39,7 %) und 5 Personen (0,5 %), die sich keinem der beiden Geschlechter zugehörig fühlten, teil. Das mittlere Alter der Teilnehmer lag bei 24 Jahren (Variationsbreite 19-55; $SD = 3.7$). Die meisten Studierenden befanden sich im zweiten Fachsemester (Variationsbreite 1-26; $SD = 3.6$).

6.1.2 Untersuchungsinstrumente

CHE-QUEST wurde gegen neun valide Fragebögen getestet. Die verwendeten Fragebögen werden im anschließenden Abschnitt kurz erläutert.

- Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) von R. W. Baker und B. Syrik (1999), deutsche Version von Sonia Sippel (2006), 67 Items
- Fragebogen zum Studieninteresse (FSI) (Schiefele, U., Krapp, A., Wild, K.P., Winterler, A. 1992), 18 Items
- Studienzufriedenheit (Westermann, R., Heise, E., Spies, K., Trautwein, U. 1996), 9 Items
- Academic Commitment (Grässmann, Schultheiss & Brunstein, 1998), 10 Items
- Selbst-Regulation (R. Schwarzer, 1999), 10 Items
- Selbst-Wirksamkeit im Studium (R. Schwarzer, 1999), 10 Items

- Annäherungs- und Vermeidungsziele im Studium (Brunstein & Maier, 2000, veröffentlicht in Sippel 2006), 16 Items
- NEO-FFI (Abschnitte zu Neurotizismus, Extraversion, Gewissenhaftigkeit) (entwickelt von P. Costa, R. McCrae, in der Übersetzung von Borkenau / Ostendorf 1993), 36 Items
- Fragebogen zur Erfassung von Lernstrategien im Studium (LIST), Kurzversion (Wild, K.P., Schiefele, U., 1994), 28 Items

Alle im Haupttest verwendeten Fragebögen erreichten für die interne Konsistenz (Reliabilität) ein Cronbachs-Alpha von mindestens $\alpha = .83$ (α schwankte zwischen .83 und .95). Ein psychometrischer Test sollte Zuverlässigkeitskoeffizienten von $\alpha = .80$ und höher erreichen.

Adaption an die Anforderungen eines Studiums

Zur Messung der Adaption an das Studium wurde die ins Deutsche übersetzte Fassung des *Student Adaptation to College Questionnaire* (Baker und Syrik, 1999) von Sippel (2006) verwendet. Dieser Fragebogen umfasst 67 Items, die auf einer 9-stufigen Likert-Skala von 1 = „trifft auf mich überhaupt nicht zu“ bis 9 = „trifft auf mich völlig zu“ beurteilt werden. Die negativ gepolten Itemantworten wurden vor der Aufsummierung umgepolt. Der SACQ erfasst vier Komponenten der Adaptation an das Studium: akademische Anpassung (24 Items), soziale Anpassung (20 Items), emotionale Anpassung (15 Items) und institutionelle Bindung (15 Items). Die akademische Anpassung reflektiert die Wahrnehmung eigener Leistungen. Items dieser Skala fragen nach Studienarbeit, Prüfungen und Freude an der Studienarbeit. Ein Beispiel für Aussagen der akademischen Anpassung ist: „Meine Ziele und Absichten im Studium sind für mich völlig klar“. Die soziale Anpassung wird mit Items zur Wahrnehmung und Zufriedenheit mit dem eigenen Sozialleben erfasst. Dabei werden Freundschaften, Aktivitäten und Treffen erfragt. Die soziale Anpassung wird zum Beispiel mit folgendem Item erfasst: „Ich beteilige mich sehr intensiv an sozialen Aktivitäten an der Universität“. Die emotionale Skala gibt die psychologischen und emotionalen Schwierigkeiten wieder. Das kann zum Beispiel mit Fragen zu Depression, Nervosität und Schlafproblemen registriert werden. Ein Beispielitem für emotionale Anpassung ist: „Ich hatte in letzter Zeit Probleme, mich auf das Lernen zu konzentrieren“ (invers kodiert). Institutionelle Bindung bezieht sich darauf, wie zufrieden Studierende mit ihrer Hochschule sind und wie stark verbunden mit der Institution sie sich fühlen. Items in dieser Skala untersuchen die Zufriedenheit mit der Hochschulwahl, Heimweh und Dazugehörigkeitsgefühl. Institutionelle Bindung wurde zum Beispiel mit dem Item „Ich wünschte, ich wäre an einer anderen Hochschule“ (invers kodiert) registriert. Der Fragebogen ist in zwölf Subskalen (Motivation, Applikation, *Leistung*, Akademische Umwelt, Allgemeine soziale Anpassung, Andere Personen, *Nostalgie*, Soziale Umwelt, *Psychisches*, Körperliches, Allgemeine Bindung, Dieses College) gegliedert. Die interne Konsistenz für den Originalfragebogen beträgt zwischen $\alpha = .92$ und $\alpha = .95$ (je nach Untersuchung). Die deutsche Übersetzung (Sippel, 2006) erreichte eine Reliabilität von $\alpha = .93$.

Studienbezogene Einschätzungen

Bei der Hauptuntersuchung wurden drei studienbezogene Messinstrumente eingesetzt.

Fragebogen zum Studieninteresse. Zur Erfassung der Ausprägung von Studieninteressen wurde den Studierenden der Fragebogen zum Studieninteresse (FSI) von Schiefele, Krapp, Wild und Winteler (1992) vorgelegt. Der Fragebogen beinhaltet 18 Items, die auf einer fünfstufigen Skala von 1 („gar nicht zutreffend“) bis 5 („völlig zutreffend“) beantwortet werden. In der für die Hauptuntersuchung vorgelegten Version wurden sieben Items aus dem Bereich der gefühlsbezogenen (emotionalen) Valenzen, sieben Items aus dem Bereich der persönlichen wertbezogenen Valenzen und vier Items zum intrinsischen Charakter gestellt. Ein Beispielitem für gefühlsbezogene Valenzen ist: „Über Inhalte meines Studiums zu reden, macht mir nur selten Spaß“ (negativ gepolt). Persönliche wertbezogene Valenz wird zum Beispiel mit dem Item „Ich bin sicher, dass das Fachstudium meine Persönlichkeit positiv beeinflusst“ gemessen. Der intrinsische Charakter wird mit Items wie „Ich habe mein jetziges Studium vor allem wegen der interessanten Studieninhalte gewählt“ miterfasst. Die interne Konsistenz des Fragebogens beträgt laut Autoren $\alpha = .90$. Die negativ gepolten Items werden umgepolt und im Anschluss wurde eine Summe aus allen Items gebildet.

Studienzufriedenheit. Um die Studienzufriedenheit zu erheben, wurden neun Items einem Fragebogen von Westermann, Heise, Spieß und Trautwein (1996) entnommen. Bei den neun Items handelt es sich um die Kurzversion des Fragebogens. Vier der Aussagen beschreiben eine globale Studienzufriedenheit, drei Items erfassen das Lehrverhalten der Dozierenden, ein Item bezieht sich auf die Lebensbedingungen, und ein Item registriert die Studieninhalte. Die Studierenden geben ihre Antworten auf einer Skala, die von 0 („Die Aussage trifft überhaupt nicht zu“) über 10, 20, 30 usw. bis 100 („Die Aussage trifft vollständig zu“) reicht. Die negativ gepolten Items werden vor der Mittelwertbildung umgepolt. Die globale Studienzufriedenheit wird mit Hilfe von Items wie zum Beispiel „Insgesamt bin ich mit meinem jetzigen Studium zufrieden“ gemessen. Ein Beispielitem für das Lehrverhalten ist: „Viele Lehrende scheinen mir fachlich inkompetent zu sein“ (negativ gepolt). Das Item zur Erfassung von Lebensbedingungen lautet: „Ich kann mein Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen“ (negativ gepolt) und zur Erfassung der Studieninhalte: „Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere“. Die interne Konsistenz beträgt für die verwendete Kurzversion des Fragebogens laut Autoren $\alpha = .86$.

Academic Commitment. Um die akademische Bindung der Studierenden zu registrieren, wurde ein Fragebogen (Grässmann, Schultheiss & Brunstein, 1998) eingesetzt, der zehn Items umfasst, von denen sich jeweils ein positiv und ein negativ formuliertes Item auf die Aspekte „Entschlossenheit, Identifikation, Anstrengung, Anspruch und Affekt“ bezieht. Die Probanden schätzen die Aussagen von „gar nicht zutreffend“ (1) bis „völlig zutreffend“ (5) ein. Die interindividuelle Ausprägung einer Studienbindung wird mit der Summe der Itemantworten ermittelt. Die interne Konsistenz betrug in der Originaluntersuchung von 1998 $\alpha = .74$.

Selbst-Regulation und Selbst-Wirksamkeit

Selbst-Regulation. Um die Tendenz zu ermitteln, schwierige Handlungen auch dann aufrechtzuerhalten, wenn Einflüsse auftreten, die die Motivation und Aufmerksamkeit beeinträchtigen, wurde der Fragebogen zur Selbstregulation (Schwarzer, 1999) verwendet. Der Fragebogen besteht aus zehn Items, die auf einer vierstufigen Skala beantwortet werden. Die Studierenden konnten ihre Zustimmung auf die zehn Aussagen mit Antworten von 1

(„stimmt nicht“) bis 4 („stimmt genau“) übermitteln. Ein Beispielitem ist: „Ich kann mich lange Zeit auf eine Sache konzentrieren, wenn es nötig ist“. Die in zahlreichen Untersuchungen ermittelte und bestätigte Reliabilität beträgt $\alpha = .82$.

Selbstwirksamkeit im Studium. Um zu überprüfen, wie stark die subjektive Überzeugung ist, kritische Anforderungssituationen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können, wurde den Probanden der Fragebogen zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer, 1999) vorgelegt. Der Fragebogen enthält zehn Fragen zu neuen oder schwierigen Situationen aus allen Lebensbereichen und Barrieren, die es zu überwinden gilt. Die Studierenden sollten bei der Beantwortung der Items alle Aussagen auf ihr Studium beziehen. Das Antwortformat umfasst eine vierstufige Skala von 1 („stimmt nicht“) bis 4 („stimmt genau“). Jedes Item bringt eine internal-stabile Attribution der Erfolgserwartung zum Ausdruck. Der individuelle Testwert resultiert aus dem Aufsummieren aller zehn Antworten. Ein Beispielitem lautet: „Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann“. In deutschen Stichproben streuen die internen Konsistenzen zwischen $\alpha = .80$ und $\alpha = .90$.

Annäherungs- und Vermeidungsziele. Für die Registrierung von Vermeidungs- bzw. Annäherungsverhalten im Studium wurde der Fragebogen zur Erfassung von Annäherungs- und Vermeidungszielen (Brunstein & Maier, 2000) eingesetzt. Der Fragebogen beinhaltet jeweils acht Items mit Beispielen zu Annäherungs- und Vermeidungszielen, die auf einer fünfstufigen Skala von 1 („nie“) bis 5 („sehr oft“) quantitativ beurteilt werden. Die *Annäherungsziele* beschreiben akademische Situationen, die Studierende kompetent und aktiv meistern möchten. Dabei werden positiv definierte Anreize (Beispielitem: „Besonders schwierige Aufgaben auszuwählen, um meine Fähigkeiten im Studium zu erproben“) vorgegeben und die Präferenz in der Beschäftigung mit dem Ziel registriert. Für die Erfassung von *Vermeidungszielen* werden den Probanden Situationsbeispiele vorgelegt, die eine Minimierung von Misserfolgen beschreiben. Ein Beispielitem für Vermeidungsziele lautet: „In Prüfungssituationen nicht zu scheitern“. Es soll angegeben werden, wie intensiv die Beschäftigung mit den aufgeführten Zielen stattfindet. Die Reliabilitäten betragen in den früheren Untersuchungen für die Vermeidungsskala $\alpha = .84$ und für die Annäherungsskala $\alpha = .83$.

Persönlichkeitsmerkmale

Extraversion, Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit. Zur Erfassung interindividueller Unterschiede in den Persönlichkeitsmerkmalen Extraversion, Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit wurden der deutschen Version des NEO-Fünf-Faktoren-Inventars (Borkenau & Osterdorf, 1993) die gleichnamigen Skalen entnommen. Für jeden Merkmalsbereich wurden je 12 Items vorgelegt. Für die Untersuchung wurde das originale fünfstufige Antwortformat beibehalten. Die verwendete fünfstufige Skala beinhaltet Antwortmöglichkeiten von „gar nicht zutreffend“ (1) bis „völlig zutreffend“ (5). Aus den Items wurde pro Merkmalsbereich ein Mittelwert aufsummiert. Negativ gepolte Items wurden vorher entsprechend umkodiert. Ein Beispielitem für Extraversion ist: „Ich bin gerne im Zentrum des Geschehens“, für Neurotizismus: „Ich fühle mich oft angespannt und nervös“ sowie für Gewissenhaftigkeit: „Ich bin eine tüchtige Person, die ihre Arbeit immer erledigt“. Für die Reliabilitäten (Retest-Stabilitäten nach zwei Jahren) geben die Autoren folgende Werte an: Extraversion $\alpha = .81$, Neurotizismus $\alpha = .80$ und Gewissenhaftigkeit $\alpha = .81$.

Anwendung von Lernstrategien

Fragebogen zur Erfassung von Lernstrategien im Studium. Für die Erhebung wurde eine Kurzfassung des Fragebogens zur Erfassung von Lernstrategien im Studium (LIST) von Wild und Schiefele (1994) eingesetzt. Diese Kurzfassung verzeichnet 28 Items, von denen jeweils zwei der Erfassung der insgesamt 14 Skalen dienen. Dabei werden die sogenannten Informationsverarbeitungsstrategien mit fünf Skalen (Hauptgedanken identifizieren, Stoff strukturieren, Zusammenhänge herstellen, Kritisches Prüfen, Wiederholen), die metakognitiven Lernstrategien mit drei Skalen (Planung, Selbstüberwachung, Regulation) und die ressourcenbezogenen Strategien mit sechs Skalen (Anstrengung, Aufmerksamkeit, Zeitmanagement, Lernumgebung, Lernen mit Kommilitonen, Literatur) erfasst. Die Antworten werden im 5-stufigen Format von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 („trifft genau zu“) gegeben. Auf diese Weise kann die Anwendung bestimmter Lernstrategien ermittelt werden. Die angekreuzten Werte wurden für jede Skala ungewichtet aufsummiert. Die Kurzversion erreichte in einer Originaluntersuchung von 1999 eine Reliabilität von $\alpha = .73$.

Personenbezogene Fragen

Studium. Gefragt wurde nach der Hochschule, der Fächergruppe, dem Fachsemester und dem angestrebten Abschluss.

Alter. Das Alter wird in Lebensjahren erfasst und gibt Hinweise auf die Altersheterogenität einer Studierendengruppe und auch auf das Ausmaß außerhochschulischer Erfahrungen zwischen Schulabschluss und Studienbeginn. Zudem sind bestimmte Lebensphasen (z.B. Elternschaft) in hohem Maße altersabhängig.

Berufsausbildung. Die Berufsausbildung repräsentiert eine bestimmte Art von außerhochschulischer Erfahrung, die sich auf Studienwahl, Studienmotivation und z.T. auch Lebenssituation auswirken kann. Auch vorangegangene Studienabschlüsse werden abgefragt.

Erwerbstätigkeit. Ein Finanzierungsbeitrag zum Studium durch eigene Erwerbstätigkeit ist unter Studierenden in Deutschland sehr üblich. Wichtig sind dabei zwei Aspekte: Zum einen der Umfang der Erwerbstätigkeit und zum anderen die inhaltliche Nähe zum Studium.

BAföG-Unterstützung. Gefragt wird nicht nur danach, ob BAföG in Anspruch genommen wird, sondern auch ob eine Berechtigung zu BAföG besteht, ohne dass die Unterstützung beantragt wurde. BAföG-Berechtigung ist ein kumulatives Indiz auf den ökonomischen Hintergrund des/der Studierenden.

Familiäre Verpflichtungen. Hier wird nach Verpflichtungen durch eigene oder im Haushalt lebende Kinder sowie durch pflegebedürftige Angehörige gefragt. Dabei wird nach alleiniger Verantwortung für das Familienmitglied und unterstützender Fürsorge unterschieden.

Erkrankungen oder Behinderungen. Hier sollen nur solche körperlichen oder psychischen Erkrankungen und Behinderungen berücksichtigt werden, die sich im Studium als hemmend erweisen. Auch Einschränkungen durch Legasthenie, Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom und Allergien werden erhoben.

Geschlecht. Zusätzlich zur Unterscheidung zwischen Männern und Frauen wird auch Transgender, also die nicht eindeutige Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter erho-

ben. Auch nach der sexuellen Orientierung wird gefragt. Dabei wird eine Beantwortung der Frage explizit freigestellt.

Religiosität. Die Probanden werden um eine Einschätzung gebeten, welche Bedeutung Religion für das eigene Leben hat. In einer weiteren Frage werden die eher oder sehr religiösen Befragten dann nach der Religionszugehörigkeit gefragt.

Herkunftsort. Die Größe des Herkunftsorts wird als Hinweis für die Art des Aufwachsens gewertet.

Wohnsituation. Um die Unterschiede in der sozialen Situation der Studierenden zu erfassen, wurde eine Frage nach der Wohnsituation gestellt. Damit sollte eine Trennung zwischen den noch Zuhause wohnenden Studierenden und ihren Kommiliton(inn)en mit eigener Wohnung möglich werden.

Anzahl der Kontakte. Um zu erheben, in welchem Umfang die Studierenden ihre Familien zuhause am Heimatort besuchen, wurden sie bei der Hauptuntersuchung darum gebeten, einzuschätzen, wie häufig sie im Schnitt innerhalb eines Monat Kontakt zu ihren Eltern oder zum sozialen Umfeld pflegen.

Akademische Tradition der Familie. Studienerfahrung bzw. Studienabschlüsse in der eigenen Familie (Eltern, Geschwister) werden erhoben, um „First Generation“-Studierende zu ermitteln.

Migrationshintergrund. Der Migrationshintergrund wird nach dem Vorbild des Mikrozensus erhoben, ergänzt um eine Antwortmöglichkeit für ausländische Studierende.

Sprachlicher/kultureller Hintergrund. Die Frage nach Erstsprache und ggf. Zweit- und Drittsprache soll nicht nur Informationen über die sprachliche Kompetenz liefern, sondern auch einen Hinweis auf den kulturellen Hintergrund.

Hochschulwahl. Für die Untersuchung war es wichtig zu erfahren, ob sich die Studierenden die von ihnen besuchte Hochschule freiwillig ausgesucht hatten.

Leistungseinschätzung. Für die Hauptuntersuchung sollten Leistungseinschätzungen miterfasst werden. Die Studierenden wurden gebeten, sowohl ihre schulischen als auch studentischen Leistungen im Vergleich zu den Anderen anzugeben (oberer Drittel, Durchschnitt, unterer Drittel oder noch nicht einschätzbar).

6.2 Ergebnisse

6.2.1 Deskriptive Statistik und Reliabilität

Die interne Konsistenz des Gesamttests betrug in der Hauptuntersuchung $\alpha = .92$. Für die zehn Subskalen ergaben sich niedrigere Reliabilitäten, weil die Itemanzahl zum Teil sehr klein war. Die Reliabilitätshöhe schwankte hier zwischen $\alpha = .48$ und $\alpha = .85$. Diese Schwankung ist jeweils abhängig von der Zahl der Items, der Wert bleibt jedoch auch bei Subskalen mit nur drei Items nahe dem Schwellenwert von $\alpha = .50$. Variationsbreite, Mittelwerte, Standardabweichungen und die Reliabilitäten des gesamten CHE-QUEST und seiner zehn Skalen sind der Tabelle 5 zu entnehmen.

Tabelle 6: Kennwerte für Statistik und Reliabilitäten für den CHE-QUEST (Hauptuntersuchung).

Skala	Min.	Max.	M	SD	Rel.	Items
CHE-QUEST Gesamt	253	721	541.95	75.74	.92	74
CHE-QUEST Mittelwert	3.42	9.74	7.30	1.01	.92	74
Gemütsverfassung (Faktor I)	1.40	11.00	7.37	2.04	.85	10
Identifikation mit der Hochschule (Faktor II)	1.00	11.00	7.78	1.79	.83	8
Zielstrebigkeit (Faktor III)	2.70	11.00	7.94	1.42	.81	10
Zutreffende Erwartungen (Faktor IV)	2.33	11.00	7.55	1.74	.84	9
Theoriebezogenheit (Faktor V)	3.22	9.78	6.81	1.19	.48	9
Soziale Integration (Faktor VI)	1.17	10.57	6.29	1.84	.76	7
Extraversion (Faktor VII)	2.00	10.86	7.30	1.45	.61	7
Unterstützung annehmen (Faktor VIII)	1.67	11.00	8.05	1.89	.49	3
Fleiß (Faktor IX)	2.43	11.00	7.26	1.64	.69	7
Intrinsische Motivation (Faktor X)	2.00	11.00	6.68	1.47	.48	5

CHE-QUEST-Gesamt bzw. CHE-QUEST-Mittelwert zeigt, wie gut Studierende in Bezug auf die verschiedenen Anforderungen eines Studiums, die vom Fragebogen erfasst werden, abschneiden. Diese Werte geben somit eine durchschnittliche Studienanpassung wieder.

6.2.2 Weitere Häufigkeiten

Häufigkeiten für die hochschulinternen Merkmale gibt die Tabelle 6 wieder.

Tabelle 7: Häufigkeiten für die hochschulinternen Merkmale aus der Hauptstichprobe (N = 1046).

	Prozent
Hochschule	
Universität Regensburg	31.9
Hochschule Bremen	26.2
Universität Bremen	23.2
Technische Universität München	14.2
Hochschule Zittau / Görlitz	4.2
Hochschule Ruhr West	0.3

Fach	
Kultur- und Geisteswissenschaften	23.0
Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	21.7
Mathematik und Naturwissenschaften	18.5
Ingenieurwissenschaften	15.8
Medizin oder Gesundheitswissenschaften	6.7
Sprachwissenschaften	4.6
Rechts- und Staatswissenschaften	3.3
Ernährung-/ Agrar- / Forstwissenschaften	0.9
Musik / Kunst / Gestaltung	0.7
Anderes	4.9
Besonderheiten des Studiums	
Lehramt	14.8
Studiengang mit mehreren Hauptfächern	8.5
Zwei-Fächer-Studium	7.4
In mehrere Studiengänge immatrikuliert	2.9
Duales Studium	1.9
Angestrebter Abschluss	
Bachelor	42.8
Master	21.5
Staatsexamen	16.2
Diplom	13.7
Promotion	3.7
Magister	1.7

Der Haupttest erbrachte verschiedene Erkenntnisse aus den personenbezogenen Fragen:

- Bei den Studierenden, die ein eigenes Kind haben oder Verantwortung für ein Kind tragen (insgesamt 5,6 % der Stichprobe), verteilen sich die Betreuungsformen wie folgt: 18,2 % befassen sich selbst tagsüber mit der Kinderbetreuung, bei 29,1 % übernimmt der/die Partner/in die Betreuung, 47,3 % nutzen kommunale oder hoch-

schulische Einrichtungen und 30,9% nehmen privat organisierte Betreuung in Anspruch (Verwandte, Bekannte).

- Bei den Studierenden, die angegeben haben, unter einer ihr Studium einschränken- den Behinderung/Erkrankung zu leiden (10,9 % der Gesamtstichprobe), kommen fol- gende Erkrankungen vor: 28,1% leiden unter einer chronischen körperlichen Krank- heit, 18,4 % nennen eine Allergie, 5,3 % haben eine Beeinträchtigung des Bewe- gungsapparates, 6,1 % leiden unter einer Beeinträchtigung der akustischen oder vi- suellen Wahrnehmung, 30,7 % haben eine psychische Erkrankung, 7,9 % leiden un- ter Legasthenie und 7,0 % unter AD(H)S.
- Von den Studierenden, die kulturellen, künstlerischen oder sportlichen Aktivitäten nachgehen, üben 7 % diese Aktivitäten an der Hochschule aus. Bei 3,6 % sind diese von der Hochschule organisiert und 53,3 % gehen den Aktivitäten dieser Art völlig unabhängig von der Hochschule nach.
- Die Leistungseinschätzung (im Vergleich zu den Anderen) verteilte sich nicht gleich- mäßig auf die vorgegebenen drei Drittel. Die Mehrzahl der Studierenden sah sich den beiden oberen Leistungsdritteln zugehörig. Eine Erklärung dafür, dass sich weniger als ein Drittel der Versuchspersonen im unteren Drittel der Schulleistung sieht, könnte sein, dass die Schüler(innen) aus dem unteren schulischen Leistungsdrittel im Studi- um weniger vertreten sind. Bei der Frage nach der Studienleistung könnte die ‚schie- fe‘ Verteilung darauf zurückgehen, dass Studierende aus dem unteren studentischen Leistungsdrittel seltener an der Befragung teilgenommen haben. Natürlich kann auch der Aspekt, dass jemand sich besser einschätzt, als er/sie tatsächlich ist, eine Rolle spielen.

Die Häufigkeiten für die personenbezogenen Merkmale gibt die Tabelle 7 wieder.

Tabelle 8: Häufigkeiten für die personenbezogenen Daten aus der Hauptstichprobe (N = 1046).

	Prozent
Vorherige(s) Studium/Berufsausbildung	
Abgeschlossene Berufsausbildung	23.4
Abgeschlossenes Studium	16.3
Erwerbstätigkeit	
Jobben sowohl während des Studiums als auch in den Ferien	38.5
Kein Jobben	26.5
Jobben während des Semesters	19.4
Jobben vor allem in den Ferien	15.1
Bezug der Erwerbstätigkeit zum Studium	
Arbeit mit deutlichem Bezug zum Studium	36.0

Arbeit mit keinem Bezug zu Studieninhalten	32.8
Finanzierung des Studiums	
Arbeit zwischen 8 und 19 Stunden in der Woche	33.9
Erhalten BAföG / BAföG-berechtigt	28.7 / 5.4
Arbeit unter 8 Stunden in der Woche	19.6
Arbeit nur in den Semesterferien	12.3
Arbeit mehr als 19 Stunden in der Woche	7.3
Stipendium	6.5
Nicht BAföG-berechtigt	58.3
Aktivitäten	
Sportliche Aktivitäten	72.6
Kulturelle oder künstlerische Aktivitäten	45.5
Engagement	
Weder ehrenamtlich noch politisch engagiert	58.4
Ehrenamtliches Engagement	38.0
Politisches Engagement	9.6
Religion	
Religion sehr wichtig / wichtig	6.0 / 19.6
Besondere Lebensumstände	
Erkrankung / Behinderung, die zur Einschränkung im Studium führt	10.9
Eigenes Kind / Verantwortung für ein Kind	4.6 / 1.0
Verantwortung für pflegebedürftigen Angehörigen oder eingebunden in die Pflege bzw. Betreuung	4.4
Sexuelle Orientierung	
Bisexuell	3.5
Homosexuelle Frauen	1.1
Homosexuelle Männer	0.8
Wohnsituation und Kontakte	

Komplett bei den Eltern ausgezogen	49.0
Kontakt zum sozialen Umfeld: Ja / Eher Ja	39.8 / 28.1
Wohnen bei den Eltern / noch ein Zimmer bei den Eltern	15.4 / 35.5
Akademischer Hintergrund	
Haben Geschwister oder Eltern, die studieren/studiert haben	65.2
Haben keine Geschwister oder Eltern, die studieren/studiert haben	34.8
Migrationshintergrund	
Kein Migrationshintergrund	87.7
Migrationshintergrund (eigener oder der Eltern)	11.6
Fürs Studium nach Deutschland gekommen	2.0
Sprache	
Deutsch als Muttersprache	88.3
Deutsch als eine der Sprachen, mit denen man aufgewachsen ist	7.5
Deutsch nicht als Mutter- oder Zweitsprache	4.0
Präferenz der Hochschule	
An der Hochschule der ersten Wahl studieren	70.7
Schulleistungen	
Selbsteinschätzung der Schulleistung: oberes Drittel	50.9
Selbsteinschätzung der Schulleistung: Durchschnitt	42.4
Selbsteinschätzung der Schulleistung: unteres Drittel	6.6
Studiumsleistungen	
Selbsteinschätzung der Studienleistung: Durchschnitt	43.9
Selbsteinschätzung der Studienleistung: oberes Drittel	38.8
Selbsteinschätzung der Studienleistung: können noch nicht einschätzen	9.0
Selbsteinschätzung der Studienleistung: unteres Drittel	8.1

6.3 Trennschärfen (CHE-QUEST)

Unter der Trennschärfe eines Items versteht man in der klassischen Testtheorie die Korrelation des Items mit dem Gesamtergebnis eines Tests. Die Trennschärfe soll eine Einschät-

zung ermöglichen, wie gut ein Item zwischen Personen mit niedriger und hoher Merkmalsausprägung trennt. Bei einer hohen positiven Trennschärfe erfasst das Item etwas Ähnliches wie der Gesamtttest. Eine Trennschärfe nahe Null weist darauf hin, dass ein Item mit dem restlichen Test wenig gemeinsam hat.

Die 74 Items wurden auf ihre Trennschärfen hin überprüft. Die Trennschärfe soll eine Einschätzung ermöglichen, wie gut ein Item zwischen Personen mit niedriger und hoher Merkmalsausprägung trennt. Hierzu wird der korrelative Zusammenhang eines einzelnen Items mit dem Gesamtttest ermittelt. Es müssen zwar nicht alle Items hoch mit allen anderen Items (Gesamtskala) korrelieren, jedoch sollte die Trennschärfe innerhalb einer Subskala ein Skalenniveau von mindestens .30 erreichen.

Ein besonderes Augenmerk galt den Items mit unzureichender Trennschärfe, also einer Item-Test-Korrelation unter .30. Die meisten Items mit unzureichenden Trennschärfen waren auf Gesamtskalenniveau zu finden (19 Items). Auf dem Skalenniveau befanden sich nur noch sieben Items mit niedriger Item-Test-Korrelation. Nach der Betrachtung dieser Items (11, 16, 24, 27, 34, 35, 50) kann behauptet werden, dass die meisten eindeutig und präzise nach ihrer Skalenzugehörigkeit formuliert sind. Diese Items wurden in kleiner Runde diskutiert. Jeder Teilnehmer hat die zugehörige Subskala für die sieben Items richtig erkannt. Dies war keine statistische oder wissenschaftliche Vorgehensweise und sollte nur der Auseinandersetzung mit dem Inhalt der Fragen aus der Sicht eines „Laien“ dienen. Obwohl die Trennschärfen niedrig waren, werden fünf der sieben Items beibehalten und im Retest noch einmal überprüft (vgl. Kapitel 7 CHE-QUEST im Retest: Stabilitätsüberprüfung). Item 27 und Item 50 werden umgewandelt. Die neuen Formulierungen befinden sich unter Punkt 6.5.1 Allgemeine Änderungen und Verbesserungsvorschläge.

6.4 Konstruktvalidität

6.4.1 Untersuchung der faktoriellen Struktur

Mittels Hauptkomponentenanalyse wurde die aufgrund der Pretest-Ergebnisse angenommene faktorielle Struktur des CHE-QUEST überprüft. Die Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation ergab nach dem Eigenwertkriterium >1 eine 10-Faktorenlösung. Die zehn Faktoren klärten insgesamt 59,32 % der Gesamtvarianz auf.

Die Faktorenanalyse des Haupttests erzielte ein mit dem des Pretests überwiegend übereinstimmendes Ergebnis. Durch die Ergebnisse des Haupttests wurde das Bild noch differenzierter und zwei neue Faktoren konnten identifiziert werden. Das Haupttest-Ergebnis der faktoranalytischen Extraktion der Skalen ist der Tabelle 8 zu entnehmen.

Tabelle 9: Ergebnis der Faktorenanalyse nach dem Eigenwertkriterium >1 (Hauptuntersuchung).

Item	Faktor I (Gemütsverfassung)
2.	In den letzten zwei Wochen hatte ich öfter Kopfschmerzen.
10.	In den letzten zwei Wochen litt ich öfter unter Konzentrationsschwierigkeiten.

18.	In den letzten zwei Wochen fühlte ich mich ziemlich traurig oder verstimmt.
23.	In den letzten zwei Wochen war ich leicht zu verärgern.
25.	Ich fühle mich oft erschöpft.
46.	In den letzten zwei Wochen hatte ich öfter Bauchschmerzen.
53.	Ich fühle mich sehr beschwingt und kraftvoll, seitdem ich studiere.
55.	In den letzten zwei Wochen litt ich immer wieder unter Schlaflosigkeit.
56.	Ich fühle mich selten einsam oder traurig.
62.	Ich empfinde selten Angst oder Furcht.
	Faktor II (Identifikation mit der Hochschule)
6.	Ich kann mich mit meiner Hochschule identifizieren.
13.	Ich bin gerne ein(e) Student(in) an dieser Hochschule.
26.	Ich würde meine Hochschule weiterempfehlen.
28.	Ich fühle mich meiner Hochschule, meinem Fachbereich eng verbunden.
37.	Ich habe öfter darüber nachgedacht, das Studium abzubrechen.
43.	Die fachliche Kompetenz der Lehrenden halte ich für hoch.
48.	Meine Erwartungen an mein Studium an dieser Hochschule wurden bis jetzt erfüllt.
59.	Ich habe schon überlegt, an eine andere Hochschule zu wechseln.
	Faktor III (Zielstrebigkeit)
30.	Etwas Neues zu lernen, bereitet mir Freude.
32.	Bei anstehenden Entscheidungen finde ich schnell heraus, was ich selbst will.
44.	Ich habe eine Reihe von klaren Zielen und arbeite systematisch auf sie zu.
60.	Ich bereite mich auf meine Prüfungen gründlich vor.
65.	Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, dann erreiche ich das meistens.
66.	Wenn es um Leistungen in meinem Studium geht, stelle ich an mich selbst hohe Ansprüche.
68.	Ich kann gut organisieren.

70.	Wenn etwas schief geht, bin ich schnell entmutigt.
71.	Ich habe eine klare Vorstellung von meinen beruflichen Zielen.
72.	Ich verfüge über ein großes Durchhaltevermögen.
	Faktor IV (Zutreffende Erwartungen)
1.	Ich bin sehr zuversichtlich, die Anforderungen des Studiums gut zu bewältigen.
15.	Das Studium habe ich mir einfacher vorgestellt.
19.	Ich habe oft Pech mit Prüfer(inne)n.
20.	Ich habe den Zeitaufwand für das Studium vor dessen Beginn unterschätzt.
22.	Ich kann dem Lernstoff gut folgen.
29.	Ich kann den Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminaren) aufmerksam folgen.
45.	Ich fühle mich durch die an mich gestellten Anforderungen überfordert.
52.	Die Prüfungsanforderungen finde ich transparent dargestellt.
61.	Das Studium bereitet mir keine Schwierigkeiten.
	Faktor V (Theoriebezogenheit)
8.	Das Studium hilft mir, eine Vorstellung von der zukünftigen beruflichen Praxis zu entwickeln.
14.	Ich finde, das Studium sollte stärker praxisbezogen sein. (umgekehrt gepolt)
21.	Theorien und wissenschaftliche Fragestellungen zu untersuchen, finde ich sehr spannend.
27.	Ich wünsche mir in meinem Studium mehr theoretische Grundlagen.
36.	Eine gute theoretische Ausbildung ist in meinen Augen die Grundlage für eine erfolgreiche berufliche Praxis.
39.	Ich verstehe oft nicht, wofür ich das, was ich lernen muss, später mal brauche. (umgekehrt gepolt)
54.	Ich möchte bestimmte Fragen wissenschaftlich ergründen.
67.	Ich beschäftige mich lieber mit praktischen Aufgaben als mit theoretischen Fragestellungen. (umgekehrt gepolt)
74.	Ich kann die Inhalte meines Studiums auch zu Themen außerhalb der Hochschule in Verbindung bringen. (Transferdenken) (umgekehrt gepolt)

	Faktor VI (Soziale Integration)
3.	Ich komme sehr gut mit meinen Studienkolleg(inn)en aus.
12.	Ich lerne auch in Lerngruppen mit anderen Studierenden zusammen.
24.	Ich habe ein gutes Verhältnis zu den Dozent(inn)en / Professor(inn)en.
31.	Ich nehme regelmäßig an den angebotenen Freizeitaktivitäten an der Hochschule, zum Beispiel Hochschulsport oder Partys teil.
40.	Ich pflege während des Studiums intensiven Kontakt zu meinen Studienkolleg(inn)en.
47.	Ich unternehme auch außerhalb der Hochschule häufig privat etwas mit meinen Studienkolleg(inn)en.
49.	Ich lasse mich oft von anderen Studierenden abfragen und stelle auch ihnen Fragen zum Stoff.
	Faktor VII (Extraversion)
7.	Ich bin ein kontaktfreudiger Mensch.
16.	Während der Woche verspüre ich Sehnsucht nach meinem Elternhaus.
38.	Es würde mir leicht fallen, vor fremden Menschen eine Rede zu halten.
50.	Ich wünsche mir mehr Kontakt zu den Lehrenden.
58.	Ich verbringe meine Zeit gerne allein.
63.	Neue Kontakte zu schließen, fällt mir leicht.
69.	Ich bin ein selbstbewusster Mensch.
	Faktor VIII (Unterstützung annehmen)
4.	Wenn ich Fragen zum Studium habe, weiß ich, an wen ich mich wenden kann.
42.	Ich bitte Andere um Hilfe, wenn ich ernsthafte Probleme habe.
73.	Während meines Studiums erhalte ich genug Unterstützung unterschiedlicher Art von meiner Familie und/oder Freund(inn)en.
	Faktor IX (Fleiß)
5.	Ich fange oft erst sehr kurz vor den Prüfungen mit dem Lernen an.
9.	Ich lasse öfter mal eine Veranstaltung ausfallen.
35.	Ich glaube, dass vor allem Zufälle darüber entscheiden, wie ich bei Prüfungen abschneide.

51.	Meine Motivation für mein Studium ist sehr hoch.
57.	Meine Hobbys und soziale Beziehungen nehmen mehr Energie in Anspruch als mein Studium.
60.	Ich bereite mich auf meine Prüfungen gründlich vor.
64.	Manchmal komme ich morgens kaum aus dem Bett, weil ich keine Lust auf Studieren habe.
	Faktor X (Intrinsische Motivation)
11.	Bei meiner Studienwahl habe ich mich hauptsächlich von meinen Interessen leiten lassen.
17.	Es ist für mich nebensächlich, wie viel Geld ich später verdienen werde. Hauptsache ich habe eine interessante Arbeit.
33.	Das Gefühl, etwas gelernt zu haben, ist mir wichtiger als gute Noten zu bekommen.
34.	Ich bin sehr engagiert in verschiedenen Hochschulaktivitäten außerhalb des Studiums (z.B. Studierendenvertretung, studentische Vereine).
41.	Das Studium sehe ich als eine Möglichkeit, die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln.

- Faktor I (*Gemütsverfassung*) bezeichnet das Ausmaß, in dem Studierende psychische (z.B. Schwierigkeiten bei der Bewältigung von Stress) oder körperliche (z.B. häufige Kopfschmerzen) Beschwerden aufweisen. Es handelt sich um die subjektiv wahrgenommenen psychischen und körperlichen Leiden. Aus diesem Grund besteht die Gemütsverfassung aus zwei Komponenten, einer psychischen und einer körperlichen. Das psychische Wohlbefinden umfasst den emotionalen Zustand, das körperliche Wohlbefinden den subjektiv erlebten Gesundheitszustand einer Person. Dieser Faktor entspricht dem Faktor III aus dem Pretest. Niedrige Werte auf dieser Skala deuten auf das Vorkommen von emotionalen Beschwerden, die ihre Ursachen in einer Fehlanpassung an das Studium haben können. Personen mit hohen Werten auf diesem Faktor zeichnen sich durch eine relative Beschwerdefreiheit und einen gesunden emotionalen Zustand aus.
- Faktor II (*Identifikation mit der Hochschule*) umfasst die Qualität der Beziehungen zwischen Studierenden und der jeweiligen Ausbildungsstätte. Eine allgemeine Bindung an die Hochschule geht auf die Gefühle und das Ausmaß der Zufriedenheit mit dem Dasein an einer Hochschule allgemein oder das Ausmaß an Verbundenheit mit der Institution ein (z.B. Gedanken über Studienabbruch). Weitere Aspekte beziehen sich auf die konkreten Ausbildungsstätten, die von Studierenden besucht werden. Dieser Faktor entspricht dem Faktor IV aus dem Pretest. Niedrige Werte auf diesem Faktor kennzeichnen Studierende, die sich ihrer Hochschule weniger stark verbunden fühlen und diese als Institution weniger wertschätzen. Eine hohe Ausprägung auf dieser Skala spricht für eine starke Bindung zwischen den Studierenden und der Hochschule.

- Faktor III (*Zielstrebigkeit*) bezieht sich auf eine strukturierte, geplante und gut organisierte Vorgehensweise bei der Bewältigung von Studienanforderungen. Der Faktor beinhaltet Merkmale wie Zielbindung und Durchsetzungsstärke. Dieser Faktor entspricht dem Faktor II aus dem Pretest. Studierende mit niedrigen Werten auf dieser Skala gehen weniger zielgerichtet, ehrgeizig und strukturiert während ihres Studiums vor. Hohe Werte sprechen hingegen für eine durchdachte und zielorientierte Vorgehensweise der Person.
- Faktor IV (*Zutreffende Erwartungen*) ist neu. Er gibt das Ausmaß der Übereinstimmung zwischen Erwartungen von Studierenden und der Realität an der Hochschule wieder. Dabei wird zwischen einer Überforderung (Unterschätzung der Anforderungen) und einer gelungenen Anpassung unterschieden. Die Erwartungen an ein Studium spielen eine sehr wichtige Rolle bei der nachfolgenden Anpassung an die Studienanforderungen. Bei Studierenden mit niedrigen Werten auf diesem Faktor kann von falschen Erwartungen ausgegangen werden. Diese Personen verfügen über ein unrealistisches Bild ihres Studiums und haben aktuell Schwierigkeiten, dem Studium zu folgen bzw. sich zurechtzufinden. Hohe Werte bedeuten eine Übereinstimmung zwischen den Erwartungen vor dem Studium und der Realität an der Hochschule.
- Faktor V (*Theoriebezogenheit*) geht auf die hohen Anforderungen bezüglich der theoretischen Ausrichtung einer hochschulischen Ausbildung ein. Die intensive Beschäftigung mit theoretischen Grundlagen und Hintergründen stößt bei Studierenden auf unterschiedlich stark ausgeprägtes Verständnis. Dieser Faktor entspricht dem Faktor IV aus dem Pretest. Hohe Werte auf diesem Faktor kennzeichnen Studierende, die eine Affinität zu theoretischer und forschender Arbeitsweise besitzen. Personen mit hohen Werten auf dieser Skala verstehen ihr Studium als eine wissenschaftliche Grundlage für ihre spätere Berufstätigkeit. Niedrige Werte hingegen sprechen für eine Reserviertheit gegenüber theorieorientierten Zugängen zum Fach und für eine Bevorzugung der praktischen Anteile.
- Faktor VI (*Soziale Integration*) bezieht sich auf die Erfolge bei der Bewältigung von zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Anforderungen, welche Studierende zu meistern haben. Sie beschreibt die Häufigkeit sozialer Kontakte und die Zufriedenheit mit den sozialen Aspekten der hochschulinternen Umgebung. Des Weiteren werden die Beziehungen zu anderen Personen an der Hochschule (z.B. persönliche Kontakte und Umgang mit Kommilitonen und Professoren) erfasst. Dieser Faktor entspricht dem Faktor VII aus dem Pretest. Niedrige Werte kennzeichnen hier Personen, die sich an der Hochschule sozial zurückziehen und weniger mit der hochschulinternen Umgebung interagieren. Hohe Werte hingegen bedeuten häufige soziale Kontakte, eine gute soziale Interaktion mit der Hochschule und eine gelungene Beziehung zu der Hochschulumwelt.
- Faktor VII (*Extraversion*) beschreibt, in welchem Ausmaß jemand extravertiert ist. Extraversion zeichnet sich durch eine nach außen gewandte Haltung aus. Extravertierte Charaktere empfinden den Austausch und das Handeln innerhalb sozialer Gruppen als anregend. Typisch extravertierte Merkmale sind: gesprächig, bestimmt, aktiv, energisch, dominant, enthusiastisch und abenteuerlustig. Demzufolge sprechen

niedrige Werte auf diesem Faktor für mehr zurückgezogene, kontaktscheue, reflektierende und stille Personen, die soziale Gruppen eher beobachten als selbst handeln. Hohe Werte auf der Skala kennzeichnen das Bild eines Studierenden mit den oben beschriebenen extravertierten Eigenschaften. Der Faktor ist im Haupttest neu dazugekommen.

- Faktor VIII (*Unterstützung annehmen*) beinhaltet sowohl eine aktive Hilfesuche als auch das Annehmen von angebotener Hilfe. Der Faktor besteht aus nur drei Items und entspricht dem Faktor IX aus dem Pretest. Niedrige Werte auf diesem Faktor bedeuten, dass eine Unterstützung entweder nicht gesucht, nicht angenommen bzw. in der eigenen Selbsteinschätzung nicht gebraucht wird. Die Personen erhalten wenig bis keine fremde Unterstützung. Hohe Werte bedeuten, dass die Studierenden die Hilfsangebote kennen und ggf. auch annehmen.
- Faktor IX (*Fleiß*) besteht aus Aspekten wie Engagement und Zeitmanagement. Er gibt wieder, wie viel Studierende bereit sind, für ihr Studium zu investieren. Des Weiteren beinhaltet der Faktor eine internale Kontrollüberzeugung im Sinne einer selbst-erfüllenden Prophezeiung, also das Ausmaß, in dem die Personen glauben, durch Fleiß Leistungserfolge erzielen zu können. Dieser Faktor entspricht dem Faktor VIII aus dem Pretest. Niedrige Werte sind hier ein Hinweis auf ein fehlendes Engagement, eine niedrige Motivation und eine externe Kontrollüberzeugung. Eine externe Kontrollüberzeugung ist dadurch gekennzeichnet, dass jemand überzeugt ist, ein bestimmtes Ereignis nicht kontrollieren zu können. Hohe Werte bedeuten hier eine stark engagierte und hoch motivierte Person, die der Meinung ist, dass ihre Handlungen bzw. Bemühungen auch ein positives Ergebnis bewirken.
- Faktor X (*Intrinsische Motivation*) zielt auf die intrinsische Motivation als Ursache für die Studienentscheidung ab. Intrinsische Motivation verbindet sich positiv mit erhöhter Aufmerksamkeit und Lernbereitschaft, höherer Elaboration und Selbstwirksamkeit sowie negativ mit Ängstlichkeit. Dieser Faktor entspricht dem Faktor X aus dem Pretest. Niedrige Werte bedeuten, dass die Personen sich eher wegen der äußeren Anreize wie z.B. Ansehen oder Aussicht auf einen hohen Verdienst fürs Studium entschieden haben. Hohe Werte weisen hier auf Studierende hin, die ihr Studium in erster Linie aufgrund von Interessen oder für ihre Persönlichkeitsentwicklung gewählt haben.

6.4.2 Faktorenextraktion der verwendeten Messinstrumente

Alle Fragebögen, die den Versuchspersonen im Haupttest vorgelegt wurden, sind gemeinsam mit den zehn CHE-QUEST-Skalen faktorenanalytisch untersucht worden, d.h. mit Hilfe der Hauptkomponentenanalyse extrahiert und nach Varimax-Methode rotiert. Das Verfahren ergab nach dem Eigenwertkriterium >1 eine 7-Faktorenlösung. Diese sieben Haupttest-Faktoren klärten insgesamt über 70 % der Gesamtvarianz auf.

Die Faktorladungen, Eigenwerte und Varianzanteile der 7-Faktorenlösung für alle Fragebögen einschließlich der QUEST-Skalen sind in Tabelle 10 aufgeführt. Ladungen niedriger als .30 wurden hier aus Gründen der Übersichtlichkeit ausgeblendet.

Tabelle 10: Faktorenladungen, Eigenwerte und Varianzanteile für alle Messinstrumente und die CHE-QUEST-Skalen (Haupttest).

Fragebogen / Skala	1	2	3	4	5	6	7
SACQ – Psychologisches Gemütsverfassung (Faktor I)	.77	.32					
Vermeidungsziele	-.76						
NEO-FFI Neurotizismus	-.75						
SACQ – Körperliches	.69	.36					
Identifikation mit der Hochschule (Faktor II)		.78					
SACQ – Dieses College		.76					
SACQ – Akademische Umwelt		.74					
Studienzufriedenheit	.48	.62					
SACQ – Allgemeine Bindung		.58					
SACQ – Performance	.57		.53				
SACQ – Motivation		.54	.44				
Fleiß (Faktor IX)			.85				
SACQ – Applikation			.81				
Academic Commitment		.49	.59	.31			
Zielstrebigkeit (Faktor III)			.57	.37		.32	
Annäherungsziele	-.35		.42	.42			
NEO-FFI Gewissenhaftigkeit			.60	.57			
Metakognitive Strategien (LIST)				.84			
Kognitive Strategien (LIST)				.80			
Ressourcenbezogene Strategien (LIST)				.80			
Selbstregulation	.44			.50			
Soziale Integration (Faktor VI)					.86		
SACQ – Soziale Umwelt		.37			.76		
SACQ – Allgemeine soziale Anpassung					.75		
SACQ – Andere Personen					.73		
Unterstützung annehmen (Faktor VIII)					.47		
Extraversion (Faktor VII)					.31	.75	
NEO-FFI Extraversion				.31	.38	.63	
SACQ – Nostalgie						.56	
Selbstwirksamkeit	.37			.42		.50	
Zutreffende Erwartungen (Faktor IV)	.57						.43
Intrinsische Motivation (Faktor X)					.309		.71
Theoriebezogenheit (Faktor V)							.70
Studieninteresse		.40	.44	.31			.44
Varianzaufklärung in %	13.51	12.13	11.16	10.83	10.15	6.89	5.80
Eigenwerte	13.29	3.43	2.36	1.99	1.33	1.23	1.04

Anmerkungen: Die Rotation ist in 9 Iterationen konvergiert. Rotierte Komponentenmatrix. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Die QUEST-Faktoren (Faktoren I-X) werden im Rahmen der Validierung mit verwandten Konstrukten verglichen: Wenn die Ähnlichkeit hoch ist, sollen sie miteinander hoch korrelieren bzw. auf dem gleichen Haupttest-Faktor landen (vgl. Tabelle 10, Spalten 1-7), unähnliche dagegen nicht. Die sieben Haupttest-Faktoren werden im Folgenden kurz beschrieben.

Haupttest-Faktor 1 („*Emotionales*“) besteht aus den beiden SACQ-Subskalen der „Emotionalen Anpassung“, Neurotizismus, Skala „Gemütsverfassung (Faktor I)“ und Vermeidungszielen, die mit einer negativen emotionalen Disposition einhergehen. Somit laden alle Konstrukte substantiell hoch, die emotionale Anteile (psychische oder körperliche Beschwerden) enthalten. Neurotizismus und Vermeidungsziele laden auf diesem Faktor negativ, weil die anderen affektiven Komponenten positiv gepolt sind, d.h. dass hohe Werte dort immer eine erfolgreiche Anpassung bedeuten. Eine niedrige emotionale Stabilität (Neurotizismus) korreliert mit starker subjektiver Beschwerdenempfindung.

Haupttest-Faktor 2 („*Institutionelle Bindung*“) wird durch Skalen geprägt, die die institutionelle Bindung ansprechen. Dazu gehören Subskalen der SACQ-Skala „Institutionelle Bindung“, „Studienzufriedenheit“ und „Identifikation mit der Hochschule (Faktor II)“. Institutionelle Bindung erfasst, wie der Name verrät, die Bindung an die spezielle Institution. Studienzufriedenheit beeinflusst diesen Aspekt der Anpassung. Studierende, die zufriedener mit ihrem Studium sind, meistern vermutlich leichter die Studienanforderungen und empfinden eine stärkere Bindung an ihre Hochschule. Die miterfassten Messinstrumente, die sich hier neben CHE-QUEST befinden, repräsentieren damit verwandte Konstrukte.

Auf dem Haupttest-Faktor 3 („*Akademische Zielstrebigkeit*“) finden wir drei Subskalen der SACQ-Skala „Akademische Anpassung“, das „Academic Commitment“ und die Skalen „Fleiß (Faktor IX)“ sowie „Zielstrebigkeit (Faktor III)“ vor. Die akademische Anpassung dürfte einen direkten Einfluss auf die akademischen Leistungen haben. Wer gut akademisch angepasst ist, der wird vermutlich bessere Leistungen erzielen. Des Weiteren laden Annäherungsziele, die mit einer hohen Leistungsorientierung einhergehen, auf diesem Faktor hoch.

Haupttest-Faktor 4 („*Regulation*“) setzt sich aus den drei Skalen des Fragebogens zur Erfassung von Lernstrategien im Studium sowie der Selbstregulation und der Gewissenhaftigkeit zusammen. Eine optimale Anwendung von Lernstrategien und eine gute Selbstregulation begünstigen ein erfolgreiches Lernen und führen dadurch zu besseren Leistungen. Optimale Selbstregulation und effektive Lernstrategien erleichtern die Bewältigung von Leistungsanforderungen. Der Faktor *Gewissenhaftigkeit* lädt hier hoch. Ein gewissenhaftes Vorgehen kann sich genauso vorteilhaft auf die studentischen Leistungen auswirken wie die davor beschriebenen Komponenten. Die Bestandteile der Gewissenhaftigkeit wie zum Beispiel Disziplin und ordentliches sowie systematisches Vorgehen vereinfachen das erfolgreiche Lernen. Haupttest-Faktor 4 beinhaltet regulatorische Mechanismen, Vorgehensweisen und Strategien.

Haupttest-Faktor 5 („*Soziales*“) enthält drei der vier Subskalen der SACQ-Skala „Soziale Anpassung“ und die sozialen CHE-QUEST-Skalen („Soziale Integration (Faktor VI)“ und „Unterstützung annehmen (Faktor VIII)“). Diese Skalen stellen die sozialen Komponenten der Studienadaptation dar.

Haupttest-Faktor 6 („*Extraversion und Selbstwirksamkeit*“) enthält Messinstrumente zur Selbstwirksamkeit und Extraversion. Des Weiteren lädt die SACQ-Subskala *Nostalgie* als

eine mögliche negative Konsequenz von niedriger Extraversion auf diesem Faktor. Der Zusammenhang besteht darin, dass eher Introvertierte weniger neue Kontakte knüpfen und deshalb mehr Sehnsucht nach Zuhause haben.

Haupttest-Faktor 7 („Motive“) umfasst das Studieninteresse und drei der QUEST-Skalen (*Intrinsische Motivation, Zutreffende Erwartungen* und *Theoriebezogenheit*). Das Studieninteresse und die Motivation beeinflussen sich gegenseitig. Je höher die intrinsische Motivation, desto stärker das Studieninteresse und umgekehrt. Auch die Realisierbarkeit der Erwartungen wirkt sich auf die spätere Motivation und das Studieninteresse aus. Vermutlich sind die Studierenden mit einer Vorliebe für eine theoretische Studiaausrichtung näher an realistischen Erwartungen. Ein höheres Studieninteresse dürfte wiederum die theoretische Beschäftigung mit dem Lernstoff begünstigen.

Die Resultate der faktorenanalytischen Untersuchung sind im Sinne der konvergenten und divergenten Validität ausgefallen. Das bedeutet, dass miteinander verwandte Konstrukte gemeinsam auf den gleichen Haupttest-Faktoren luden und theoretisch voneinander entfernte Merkmale auf unterschiedlichen Haupttest-Faktoren landeten.

6.4.3 Korrelationen

6.4.3.1 Interkorrelationen des CHE-QUEST

Die Skalen des CHE-QUEST (s.o. Tabelle 9) korrelierten hoch miteinander. Die Interkorrelationen der zehn Skalen untereinander und mit dem Gesamtwert sind in Tabelle 11 wiedergegeben. Eine Skala korreliert hoch mit dem Gesamtest, dessen Bestandteil sie ist. Ihre Korrelationen mit anderen Skalen können hingegen deutlich niedriger ausfallen, weil die Skalen Unterschiedliches messen sollen. Für QUEST fielen die Zusammenhänge zu dem Gesamtskalenwert wie erwartet deutlich höher aus als die Zusammenhänge der Skalen untereinander.

Tabelle 11: Interkorrelationen der CHE-QUEST-Skalen.

Skala/Faktor	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
CHE-QUEST Mittelwert	.72	.67	.70	.71	.61	.55	.52	.59	.54	.46
Gemütsverfassung (Faktor I)	-	.42	.37	.51	.25	.24	.32	.38	.28	.16
Identifikation mit der Hochschule (Faktor II)		-	.29	.40	.37	.37	.17	.40	.30	.23
Zielstrebigkeit (Faktor III)			-	.41	.41	.25	.40	.39	.53	.24
Zutreffende Erwartungen (Faktor IV)				-	.42	.21	.20	.35	.34	.25
Theoriebezogenheit (Faktor V)					-	.22	.23	.32	.28	.41
Soziale Integration (Faktor VI)						-	.35	.41	.16	.31
Extraversion (Faktor VII)							-	.25	.10	.26
Unterstützung annehmen								-	.24	.23

(Faktor VIII)										
Fleiß (Faktor IX)									-	.10
Intrinsische Motiva- tion (Faktor X)										-

Anmerkung: Alle Korrelationen sind auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

6.4.3.2 Korrelationen mit anderen Messinstrumenten

Der CHE-QUEST korrelierte mit den in der Hauptuntersuchung verwendeten Tests. Die Resultate der Korrelationen sind im Sinne der konvergenten und divergenten Validität ausgefallen. Die Zusammenhänge der verwandten Konstrukte wiesen substantielle positive bzw. negative Korrelationshöhen auf, während theoretisch unähnliche Attribute unbedeutende bzw. deutlich niedrigere Beziehungen zeigten.

Tabelle 12 veranschaulicht die Zusammenhänge zwischen den Skalen des CHE-QUEST und den miterfassten Fragebögen.

Tabelle 12: Korrelationen zwischen den zehn CHE-QUEST-Skalen und weiteren Messinstrumenten.

Messinstrumente	CHE-QUEST-Skalen (Faktoren)									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
SACQ-Gesamt	.75	.61	.58	.62	.40	.47	.39	.53	.48	.28
Studieninteresse	.28	.41	.51	.39	.50	.23	.23	.29	.49	.38
Selbstregulation	.46	.28	.49	.39	.26	.17	.26	.31	.36	.12
Selbstwirksamkeit	.43	.26	.54	.37	.32	.23	.42	.36	.21	.25
Academic Commitment	.38	.51	.57	.50	.43	.29	.21	.34	.62	.26
Studienzufriedenheit	.62	.59	.40	.61	.40	.25	.19	.40	.43	.24
Annäherungsziele	-.02	.17	.42	.17	.25	.12	.13	.12	.35	.06
Vermeidungsziele	-.41	-.17	-.14	-.46	-.14	-.13	-.15	-.14	-.09	-.14
NEO-FFI Neurotizismus	-.71	-.37	-.38	-.45	-.24	-.23	-.38	-.32	-.21	-.17
NEO-FFI Extraversion	.39	.26	.40	.21	.22	.38	.64	.36	.12	.20
NEO-FFI Gewissenhaftigkeit	.26	.21	.69	.27	.26	.17	.19	.29	.56	.11
Lernstrategien	.18	.20	.54	.27	.34	.28	.22	.31	.41	.17

Alle Skalen von CHE-QUEST wiesen einen hohen Zusammenhang zum SACQ-Fragebogen auf (Korrelationen zwischen .28 und .62). Die relativ hohe Beziehung der beiden Fragebögen wurde bereits vermutet und erwartet, da es sich bei beiden Messinventaren um eine Selbsteinschätzung der Studienanpassung handelt. Zwar unterscheiden sich die beiden Messinstrumente in ihrer Struktur (d.h. in den gewählten Skalen), dennoch behandeln beide die gleichen wichtigen Aspekte wie emotionale Anpassung, Identifikation mit der Hochschule, soziale Aspekte und akademische Variablen wie Leistung und Fleiß.

„Gemütsverfassung (QUEST-Faktor I)“ korrelierte hoch mit der Studienzufriedenheit und Selbstregulation. Wer über eine gute Selbstregulation verfügt und keine emotionalen Beschwerden hat, kann sein Studium eben eher zufriedenstellend gestalten. Alle drei Faktoren beeinflussen sich direkt und gegenseitig. Des Weiteren hatte die „Gemütsverfassung (Faktor I)“ eine negative Verbindung zu Neurotizismus und Vermeidungszielen. Neurotizismus besteht aus emotionalen Komponenten und einem ähnlichen Beschwerdebild, wie dies bei der schlechten Gemütsverfassung der Fall ist. Personen mit solchen Merkmalen (emotional instabil, neurotisch) vermeiden aufgrund ihrer Misserfolgängste viele Situationen. Die

schwächsten Zusammenhänge erreichte die Skala „Gemütsverfassung (Faktor I)“ dagegen mit Annäherungszielen und Lernstrategien. Dieses Ergebnis überrascht nicht, da eine aktive Annäherung oder das Lernverhalten keine starken Auswirkungen auf die emotionale Verfassung haben dürften.

„Identifikation mit der Hochschule (QUEST-Faktor II)“ korrelierte stark mit Studienzufriedenheit und Academic Commitment. Es ist zu erwarten, dass es jemandem, der zufrieden mit seinem Studium ist, leichter fällt, sich mit seiner Hochschule zu identifizieren. Eine akademische Bindung und Identifikation mit der Hochschule beeinflussen sich zum Teil reziprok.

„Zielstrebigkeit (QUEST-Faktor III)“ erreichte ihre höchste Übereinstimmung mit der Gewissenhaftigkeit. Die Gewissenhaftigkeit als Persönlichkeitsmerkmal kann als eine Voraussetzung für ein zielstrebiges Arbeiten angesehen werden.

„Zutreffende Erwartungen (QUEST-Faktor IV)“ an das Studium waren mit einer hohen Studienzufriedenheit verbunden. Studierende, die realistische Erwartungen an ihr Studium hatten, finden sich in dem Studienalltag besser zurecht und können von höherer Studienzufriedenheit berichten. Dieser Zusammenhang erscheint auch in der Gegenrichtung plausibel, da unzutreffende Erwartungen mit einer negativen Auswirkung auf die Studienzufriedenheit einhergehen dürften.

Eine hohe Bereitschaft für die „Theoriebezogenheit (QUEST-Faktor V)“ wurde bei höherem Studieninteresse erreicht. Ein stärkeres Studieninteresse beeinflusst offenbar positiv die Bereitschaft, sich mit den theoretischen Studieninhalten fundiert und ausführlich auseinander zu setzen.

„Soziale Integration (QUEST-Faktor VI)“ korrelierte am höchsten mit dem SACQ-Gesamtwert und *Extraversion*. Die schwächsten Zusammenhänge erreichte diese Skala mit Konstrukten wie Annäherungs- und Vermeidungsziele sowie Gewissenhaftigkeit und Selbstregulation, die wenige Gemeinsamkeiten mit sozialen Merkmalen aufweisen. Extravertierte Studierende können sich leichter sozial integrieren, weil dieses Persönlichkeitsmerkmal für ein geselliges und kontaktfreudiges Naturell spricht. Der deutliche Zusammenhang zum SACQ-Gesamt basiert auf der ausgeprägten sozialen Komponente des SACQ.

Die Skala „Extraversion (QUEST-Faktor VII)“ erzielte erwartungsgemäß die höchste Korrelation mit der Extraversionsskala des NEO-FFI.

„Unterstützung annehmen (QUEST-Faktor VIII)“ korrelierte mit Selbstwirksamkeit und Extraversion (jeweils $r = .36$). Außerdem gab es einen Zusammenhang zu Studienzufriedenheit ($r = .40$) und zu SACQ-Gesamt. Extravertierten Studierenden dürfte es leicht fallen, bei Bedarf Unterstützung zu finden. Personen mit einer hohen Selbstwirksamkeit können Hilfe annehmen, ohne dabei Selbstzweifel zu entwickeln. Der Zusammenhang zum SACQ geht hier ähnlich wie bei dem Faktor „Soziale Integration (QUEST-Faktor VI)“ auf die sozialen Komponenten des SACQ zurück. Die Studienzufriedenheit dürfte bei Studierenden, die sich mit möglichen Studienschwierigkeiten nicht alleingelassen fühlen, stärker ausgeprägt sein.

„Fleiß (QUEST-Faktor IX)“ wies die höchsten Zusammenhänge zu Academic Commitment und Gewissenhaftigkeit auf. Des Weiteren korrelierte diese Skala hoch mit Studieninteresse und Lernstrategien. Die Verbindung zu Vermeidungszielen und Extraversion war hingegen sehr schwach. Die Beziehung zwischen Fleiß und Gewissenhaftigkeit ist offensichtlich. Aka-

demische Bindung erfordert ein engagiertes Lernverhalten (Fleiß und gute Lernstrategien), um die akademischen Anforderungen zu meistern. Ein hohes Studieninteresse begünstigt diese Faktoren. Vermeidungsziele und Extraversion haben hingegen mit dem Fleiß wenig gemeinsam und weisen daher keine bedeutende Beziehung ($r < .12$) zu diesem Faktor auf.

„Intrinsische Motivation (QUEST-Faktor X)“ korrelierte am stärksten mit Studieninteresse. Am niedrigsten war die Beziehung zu Annäherungszielen, Selbstregulation und Gewissenhaftigkeit. Eine intrinsische Studienmotivation liefert die Grundlagen für das spätere Studieninteresse. Die niedrigen Korrelationen ($r < .12$) mit Annäherungszielen, Selbstregulation und Gewissenhaftigkeit passen zu den fehlenden Zusammenhängen zwischen diesen Konstrukten und der Motivation.

Tabelle 13 veranschaulicht die Zusammenhänge zwischen CHE-QUEST und den miterfassten Fragebögen sowie Korrelationen zwischen allen verwendeten Messinstrumenten untereinander. Angestrebt wird, dass bei Messinstrumenten, die ähnliche oder zusammenhängende Konstrukte messen, eine hohe Korrelation positiver Art gemessen wird. Für Messinstrumente, die sich auf Aspekte beziehen, die eine Anpassung an die Anforderungen eines Studiums ungünstig beeinflussen, wird eine hohe, negative Korrelation erwartet.

Tabelle 13: Korrelationen zwischen CHE-QUEST (Mittelwert) und weiteren Messinstrumenten sowie die Korrelationen dieser Instrumente untereinander.

Fragebögen	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.CHE-QUEST	.89	.61	.55	.61	.72	.74	.26	-.41	-.68	.51	.47	.46
2.SACQ	-	.54	.60	.57	.71	.77	.16	-.41	-.71	.49	.50	.41
3.Studieninteresse		-	.40	.39	.74	.56	.33	-.13	-.31	.26	.43	.44
4 Selbstregulation			-	.54	.47	.49	.16	-.29	-.51	.32	.54	.46
5.Selbstwirksamkeit				-	.40	.39	.13	-.33	-.61	.47	.37	.35
6.Academic Commitment					-	.66	.45	-.21	-.41	.29	.58	.48
7.Studienzufriedenheit						-	.12	-.34	-.56	.30	.36	.31
8.Annäherungsziele							-	.35	.07	.11	.42	.43
9.Vermeidungsziele								-	.54	-.16	-.02	.03
10.NEO-FFI Neurotizismus									-	-.48	-.25	-.18
11.NEO-FFI Extraversion										-	.31	.29
12.NEO-FFI Gewissenhaftigkeit											-	.61
13.Lernstrategien												-

CHE-QUEST korrelierte bedeutsam hoch mit allen Fragebögen ($r > .26$). Dabei zeigten sich positive Zusammenhänge zu anpassungsgünstigen Eigenschaften (*Selbstregulation, Studieninteresse, Lernstrategien, Gewissenhaftigkeit, Selbstwirksamkeit, Akademische Bindung, Extraversion*) und negative Beziehungen zu den Konstrukten wie Vermeidungsziele und Neurotizismus. Das bedeutet, dass anpassungsförderliche Merkmale, die mit diversen Fragebögen im Rahmen der Validierung miterfasst wurden, hohe und positive Zusammenhänge mit CHE-QUEST aufweisen. Daraus lässt sich schließen, dass diese positiven studienrelevanten Aspekte auch im CHE-QUEST enthalten sind und mit ihm auch gemessen werden

können. Für die ungünstigen Eigenschaften (Vermeidungsziele und Neurotizismus) ergaben sich äquivalente Muster in die entgegengesetzte Richtung. Hohe Werte in den beiden Fragebögen fanden ihr Pendant in entsprechenden Skalen des CHE-QUEST.

SACQ wies ähnliche Korrelationsmuster wie CHE-QUEST auf. Lediglich mit Annäherungszielen korrelierte dieser Fragebogen schwächer als CHE-QUEST ($r = .19$ vs. $r = .26$). Dieser Befund stimmt mit den Ergebnissen aus der deutschen Übersetzung des SACQ überein ($r = .16$). Annäherungsziele beeinflussen zwar das Studienverhalten, sind jedoch als Konstrukt so allgemein, dass eine höhere Spezifität nicht möglich ist. Daher ist eine stärkere Korrelation mit Messinstrumenten, die sich spezifisch auf die Situation im Studium beziehen, nicht zu erwarten.

Studieninteresse besaß durchgehend substantielle Korrelationen mit den miterfassenden Messinventaren. Am schwächsten war die Verbindung zu Vermeidungszielen ($r = -.13$). Das Studieninteresse wirkt sich sowohl direkt als auch indirekt auf alle miterfassten studienrelevanten Faktoren aus. Die niedrige Korrelation mit den Vermeidungszielen verweist darauf, dass zwischen den beiden Konstrukten kein Zusammenhang besteht.

Selbstregulation zeigte die niedrigste Assoziation zu Annäherungszielen ($r = .16$). Zu den anderen Fragebögen wies sie hingegen eine starke Verbindung auf ($r > .29$). *Selbstregulation* kann als eine übergeordnete Komponente verstanden werden, die bei diversen Aspekten der Studienanpassung eine Rolle spielt. Annäherungsziele sind im Gegensatz zu den Vermeidungszielen zu unspezifisch, um eine höhere Korrelation zu bewirken.

Selbstwirksamkeit und *Studienzufriedenheit* erzielten hohe Korrelationen mit allen Konstrukten außer mit den Annäherungszielen. Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet in der Psychologie die eigene Erwartung, aufgrund persönlicher Kompetenzen gewünschte Handlungen erfolgreich selbst ausführen zu können. Dieses Konzept des Selbstvertrauens wirkt sich positiv auf die Anpassung an neue Situationen aus, zu denen auch ein Studium gehören kann. Eine hohe Studienzufriedenheit kann als Folge eines gelungenen Studienverlaufs interpretiert werden. Bei einer misslungenen Studienanpassung erreicht die Studienzufriedenheit entsprechend niedrige Werte.

Academic Commitment zeigte den höchsten Zusammenhang zum Studieninteresse ($r = .74$). *Personen mit hoch ausgeprägtem Studieninteresse dürften dank diesem auch leichter die vorgeschriebenen akademischen Ziele erreichen und sind vermutlich bereit, mehr studienbezogenes Engagement zu zeigen.*

Annäherungsziele korrelierten am deutlichsten mit *Academic Commitment* sowie mit Gewissenhaftigkeit und Lernstrategien ($r > .42$). Die Annäherungsziele werden von gewissenhaften Personen tendenziell eher verfolgt bzw. nicht aufgegeben. Auch ein erfolgsversprechendes Lernverhalten erfordert eine Steuerung bewusst auf ein Ziel hin. Die Akademische Bindung kann auch als eine Annäherung an die Studienziele interpretiert werden.

Vermeidungsziele korrelierten negativ mit allen positiven Studienanpassungskonstrukten, dabei am höchsten mit Studienzufriedenheit und dem CHE-QUEST-Gesamtwert sowie SACQ (die beiden letzten $r = -.41$). Zueinander hatten die beiden Konstrukte (Annäherungs- und Vermeidungsziele) eine substantielle Beziehung ($r = .35$). Obwohl Vermeidungsziele

eine starke emotionale Komponente enthalten, haben sie eine bedeutsame negative Beziehung zu den studienspezifischen Konstrukten vorzuweisen – entsprechend der Annahme, dass es sich dabei um eine für die Studienanpassung ungünstige Haltung handelt. Eine gewisse Verbindung zu Annäherungszielen (beides misst Verhaltenstendenzen und Ursachen von Zielen) war zu erwarten.

Auch *Neurotizismus* wies mit allen positiven Studienkonstrukten einen starken negativen Zusammenhang auf. Eine Ausnahme bildeten hier die Annäherungsziele mit $r = .07$, Vermeidungsziele mit $r = .54$ und Gewissenhaftigkeit mit $r = -.25$. Neurotizismus als ein für die Studienanpassung ungünstiges Persönlichkeitsmerkmal erreichte entsprechend negative Beziehungen mit den anpassungsfördernden Eigenschaften. Zu Annäherungszielen gab es keine Verbindung. Dies könnte daran liegen, dass der Neurotizismus eher die emotionalen und die Annäherungsziele die leistungsorientierten Aspekte betonen. Die starke Übereinstimmung mit den Vermeidungszielen weist auf die neurotischen Komponenten bei der Misserfolgsvermeidung hin.

Extraversion korrelierte am stärksten mit dem CHE-QUEST Gesamtwert ($r = .51$), SACQ ($r = .49$), Selbstwirksamkeit und (negativ) Neurotizismus. Extraversion scheint eine bedeutende Rolle bei der Adaptation an ein Studium zu spielen. Ihre positive Wirkung erstreckt sich auch auf die Selbstwirksamkeit, wobei hier die Frage zu stellen wäre, was die Ursache und was die Folge ist. Der negative Zusammenhang zum Neurotizismus war zu erwarten, da Neurotizismus den Fokus auf das Innere der Person lenkt und somit weniger Spielraum für extravertiertes Verhalten zulässt.

Gewissenhaftigkeit korrelierte positiv und bedeutend ($r > .36$) mit dem CHE-QUEST-Gesamtwert, SACQ, Studieninteresse, Selbstregulation, Academic Commitment, Lernstrategien, Studienzufriedenheit und Annäherungszielen. Eine gewissenhafte Persönlichkeit besteht aus Komponenten (Ordnungsliebe, Organisationssinn, Perfektionismus, Durchhaltevermögen, Zielbindung, Verlässlichkeit und Fleiß), die einen günstigen Einfluss auf die Adaptation an ein Studium, die Selbstregulation, das Lernverhalten und das Beibehalten von Annäherungszielen haben. Als Folge einer hier gelungenen Anpassung können wiederum eine höhere Studienzufriedenheit und eine akademische Bindung entstehen. Ein Zusammenhang zum Studieninteresse wurde nicht erwartet, wäre jedoch durchaus möglich.

Lernstrategien korrelierten hoch mit Merkmalen wie Gewissenhaftigkeit, *Academic Commitment* und Annäherungsziele. Auch mit regulatorischen Elementen (Studieninteresse, Selbstregulation, Selbstwirksamkeit) war der Zusammenhang der Lernstrategien noch moderat. Lediglich mit Neurotizismus, Vermeidungszielen, Studienzufriedenheit und Extraversion fielen die Korrelationen unter $r = .31$ niedrig aus. Die Lernstrategien enthalten außer den kognitiven auch ressourcenbezogene und metakognitive Strategien. Daher korreliert deren Anwendung mit den regulatorischen Komponenten. Gewissenhaftigkeit wirkt sich vermutlich auch auf das Lernverhalten günstig aus. Akademische Bindung teilt die Aspekte Anstrengung, Entschlossenheit und Anspruch mit den Lernstrategien. Das Lernen auf ein bestimmtes Ziel hin (Studienleistungen und Prüfungen) gehört zum Repertoire von Annäherungszielen.

6.4.3.3 Korrelationen mit soziometrischen Aspekten

Zwischen den kategorialen Antworten zur Person und CHE-QUEST wurden Zusammenhangsmaße als punkt-biseriale Korrelationen errechnet. In Tabelle 14 sind für alle signifikanten Mittelwertunterschiede ($p < .01$) die dazugehörigen Eta-Werte aufgeführt.

Tabelle 14: Eta für ausgewählte Skalen und kategoriale Variablen.

Variablen	Eta
Alle CHE-QUEST-Faktoren (außer Intrinsische Motivation) x Studienleistung	.18 bis .49
Unterstützung annehmen x Kind „anders“ versorgen	.48
Intrinsische Motivation x Ehrenamtliches (außerhalb / innerhalb der HS)	.15 / .39
Gemütsverfassung x psychische Erkrankung	.32
Extraversion x psychische Erkrankung	.30
Intrinsische Motivation x politisches Engagement (innerhalb der HS)	.28
Alle CHE-QUEST-Faktoren (außer Theoriebezogenheit und Intrinsische Motivation) x Behinderung	.11 bis .28
Identifikation mit der Hochschule x Hochschulwahl	.24
Unterstützung annehmen x Kontakthäufigkeit (zu den Eltern)	.23
Zutreffende Erwartungen x chronische körperliche Erkrankung	.22
Theoriebezogenheit x Arbeit mit Bezug zum Studium	.22
Zielstrebigkeit x Arbeit mit Bezug zum Studium	.22
CHE-QUEST-Gesamt x Arbeit mit Bezug zum Studium	.21
Zutreffende Erwartungen x Arbeit mit Bezug zum Studium	.21
Gemütsverfassung x Geschlecht	.21
Intrinsische Motivation x Künstlerische/kulturelle Aktivitäten	.21
CHE-QUEST-Gesamt (sowie Faktoren 1,2,3,6,7,8) x sportliche Aktivitäten	.14 bis .21
Intrinsische Motivation x Wohnsituation	.20
Extraversion x Jobben	.19
Fleiß x angestrebter Abschluss	.19
Fleiß x Schulleistung	.18

Identifikation mit der Hochschule x Kontakthäufigkeit (soziales Umfeld)	.18
Zutreffende Erwartungen x Studienfach	.18
Intrinsische Motivation x Studienfach	.18
Gemütsverfassung x angestrebter Abschluss	.18
Zutreffende Erwartungen x Lehramt	.17
Zielstrebigkeit x Arbeitsumfang	.17
Extraversion x Arbeitsumfang	.17
Soziale Integration x Kontakt zum sozialen Umfeld	.17
CHE-QUEST-Gesamt x Stipendium	.16
Soziale Integration x kein eigenes Kind	.16
Soziale Integration x Ehrenamtliches (innerhalb der HS)	.16
Unterstützung annehmen x Kontakt zum sozialen Umfeld	.16
Soziale Integration x Wohnsituation	.15
Zutreffende Erwartungen x Stipendium	.15
Zielstrebigkeit x abgeschlossene(s) Studium/Berufsausbildung	.15
CHE-QUEST-Gesamt x Hochschulwahl	.15
Zutreffende Erwartungen x angestrebter Abschluss	.15
Theoriebezogenheit x angestrebter Abschluss	.15
CHE-QUEST-Gesamt x Ehrenamtliches (außerhalb / innerhalb der HS)	.13 / .15
Fleiß x abgeschlossene(s) Studium/Berufsausbildung	.14
Theoriebezogenheit x Jobben	.14
Fleiß x Stipendium	.14
Intrinsische Motivation x Stipendium	.14
Zielstrebigkeit x Schulleistung	.14
Zutreffende Erwartungen x Schulleistung	.14
CHE-QUEST-Gesamt x Schulleistung	.13

Soziale Integration x keine Verpflichtungen	.13
Gemütsverfassung x Kontakt zum sozialen Umfeld	.13
Theoriebezogenheit x Künstlerische/kulturelle Aktivitäten	.13
Extraversion x Ehrenamtliches (außerhalb / innerhalb der HS)	.11 / .13
Identifikation mit der Hochschule x Geschlecht	.12
Theoriebezogenheit x Lehramt	.12
Gemütsverfassung x Ehrenamtliches (außerhalb der HS)	.12
Soziale Integration x Aktivitäten an der Hochschule	.10

Zusammenfassende Beschreibung der Ergebnisse (Signifikanz $p < .01$):

- In den Bereichen „Zielstrebigkeit (Faktor III)“ und „Fleiß (Faktor IX)“ erzielten Studierende mit einem bereits abgeschlossenen Studium die besten Resultate. An zweiter Stelle fungierten Personen mit einer abgeschlossenen Ausbildung. Studierende ohne einen Berufsabschluss erhielten auf diesen Faktoren niedrigere Werte.
- „Theoriebezogenheit (Faktor V)“ und „Extraversion (Faktor VII)“ waren am stärksten bei den Studierenden ausgeprägt, die sowohl während des Semesters als auch in den Semesterferien einem Job nachgingen. Die niedrigsten Werte erreichten in diesen Bereichen Studierende ohne Job. Bei „Zielstrebigkeit (Faktor III)“, „Zutreffende Erwartungen (Faktor IV)“, „Theoriebezogenheit (Faktor V)“ und CHE-QUEST-Gesamt kamen Studierenden mit einem Job mit deutlichem Bezug zum Studium auf die höchsten Ergebnisse. Studierende mit hohen Werten in „Extraversion (Faktor VII)“ und „Zielstrebigkeit (Faktor III)“ arbeiteten meistens mehr als 19 Stunden in der Woche. Je höher der zeitliche Arbeitsumfang, desto besser schnitten die Personen auf den beiden Skalen ab. Am niedrigsten waren hier die Werte von Personen, die nur während der Ferien jobbten.
- Die Skalen „Zutreffende Erwartungen (Faktor IV)“, „Fleiß (Faktor IX)“, „Intrinsische Motivation (Faktor X)“ sowie CHE-QUEST-Gesamt fielen bei Studierenden mit einem Stipendium höher aus.
- Bei „Zielstrebigkeit (Faktor III)“, „Zutreffende Erwartungen (Faktor IV)“, „Fleiß (Faktor IX)“ und CHE-QUEST-Gesamt schnitten Studierende mit einer positiven Selbsteinschätzung ihrer Schulleistung (oberes Drittel) am besten ab. Die selbstgeschätzte Studienleistung wies einen Zusammenhang zu allen CHE-QUEST-Faktoren (außer „Intrinsische Motivation (Faktor X)“ auf. Der Zusammenhang lag in der gleichen Richtung wie bei der Schulleistung (oberes Drittel am besten). Am stärksten war die Beziehung mit 24 % der erklärten Varianz zu dem Faktor „Zutreffende Erwartungen

(Faktor IV)“. Studierende, die sich im unteren Drittel sahen, erzielten überall die wenigsten Punkte außer bei „Extraversion (Faktor VII)“.

- Studierende, die an der Hochschule ihrer Wahl studieren, erreichten auf dem Faktor „Identifikation mit der Hochschule (Faktor II)“ wie erwartet die höchsten Werte. Die Hochschulwahl erklärte 6 % der Varianz in dieser Skala. Auch bei CHE-QUEST-Gesamt schnitt diese Gruppe am besten ab.
- Bei allen CHE-QUEST-Faktoren (außer „Theoriebezogenheit (Faktor V)“ und „Intrinsische Motivation (Faktor X)“ zeigten Studierende mit einer studiumseinschränkenden Behinderung niedrigere Werte. Am stärksten waren die Unterschiede zwischen Studierenden mit einer Behinderung und denen ohne Einschränkung auf der Skala der „Gemütsverfassung (Faktor I)“ mit 8 % der erklärten Varianz. Eine chronische körperliche Erkrankung schien einen negativen Einfluss auf „Zutreffende Erwartungen (Faktor IV)“ der Studierenden zu haben. Eine psychische Erkrankung wirkte sich hingegen negativ auf die „Gemütsverfassung (Faktor I)“ aus und ging mit einer niedrigen „Extraversion (Faktor VII)“ einher.
- Das Merkmal Geschlecht führte zu signifikanten Unterschieden in den Mittelwerten der Skalen „Gemütsverfassung (Faktor I)“ und „Identifikation mit der Hochschule (Faktor II)“. Hier erreichten die Männer die höchsten Werte.
- Studierende ohne eigene Kinder und ohne Verpflichtungen für ein Kind oder einen pflegebedürftigen Angehörigen erreichten höhere Werte auf dem Faktor „Soziale Integration (Faktor VI)“. Wer bei der Kinderbetreuung auf „andere“ Möglichkeiten zurückgriff (N = 7), der erzielte höhere Werte auf der Skala „Unterstützung annehmen (Faktor VIII)“.
- Die höchsten Werte auf den Faktoren „Gemütsverfassung (Faktor I)“, „Soziale Integration (Faktor VI)“ und „Unterstützung annehmen (Faktor VIII)“ hatten Studierende, die einen Kontakt zum früheren sozialen Umfeld eindeutig bejahten. Die Mittelwerte in diesen Skalen nahmen proportional mit der Befürwortung der Kontakte zu (Nein, Eher nein, Eher ja, Ja). Die besten Mittelwerte auf der Skala „Identifikation mit der Hochschule (Faktor II)“ erlangten Studierende, die mehr als achtmal im Monat einen Kontakt zum sozialen Umfeld pflegten. Am zweithöchsten schnitten Personen mit einem Besuch im Monat ab.
- Die Wohnsituation schien Einfluss auf die „Soziale Integration (Faktor VI)“ zu haben. Die besten Ergebnisse erzielten hier Studierende, die zu Hause ausgezogen sind, aber noch ein Zimmer bei ihren Eltern besitzen, gefolgt von Studierenden ohne einen Wohnsitz bei ihren Eltern. Auf dem Faktor „Intrinsische Motivation (Faktor X)“ fand ein Tausch der beiden Platzierungen statt. Auf beiden Skalen („Soziale Integration“ und „Intrinsische Motivation“) schnitten im Mittel die nach wie vor bei den Eltern wohnenden Studierenden am schwächsten ab. Die Kontakthäufigkeit zu den Eltern wirkte sich positiv auf den Faktor „Unterstützung annehmen (Faktor VIII)“ aus. Hier landeten die Studierenden mit den häufigsten Kontakten auf den vorderen Plätzen.
- Die Studienfächer schienen bei den Faktoren „Zutreffende Erwartungen (Faktor IV)“ und „Intrinsische Motivation (Faktor X)“ eine Rolle zu spielen. „Zutreffende Erwartun-

gen (Faktor IV)“ kamen am häufigsten bei den Studierenden der Fachbereiche Medizin oder Gesundheitswesen sowie Wirtschafts- und Sozialwissenschaften vor. Die Angehörigen von Ernährungs-, Agrar- und Forstwissenschaften schnitten hier im Mittel am schlechtesten ab. Sie erreichten dagegen die höchsten Werte auf der Skala „Intrinsische Motivation (Faktor X)“. Lehramtsstudierende erzielten niedrigere Mittelwerte als die restlichen Studierenden bei „Zutreffende Erwartungen (Faktor IV)“ und „Theoriebezogenheit (Faktor V)“.

- „Gemütsverfassung (Faktor I)“, „Zutreffende Erwartungen (Faktor IV)“ und „Fleiß (Faktor IX)“ sind im Mittel am stärksten bei den Studierenden ausgeprägt, die sich im Promotionsstudium befinden. „Theoriebezogenheit (Faktor V)“ dominierte in den Masterstudiengängen. Studierende im Bachelor-Studium schnitten in den genannten Skalen durchweg am schlechtesten bzw. zweitschlechtesten ab.
- Studierende, die künstlerischen oder kulturellen Aktivitäten nachgehen, erreichten auf den Skalen „Theoriebezogenheit (Faktor V)“ und „Intrinsische Motivation (Faktor X)“ im Schnitt höhere Werte als ihre Kommilitonen. Auch die Teilnahme an sportlichen Aktivitäten hat einen positiven Zusammenhang zu den meisten CHE-QUEST-Skalen. Auf den Skalen „Gemütsverfassung (Faktor I)“, „Identifikation mit der Hochschule (Faktor II)“, „Zielstrebigkeit (Faktor III)“, „Soziale Integration (Faktor VI)“, „Extraversion (Faktor VII)“ und „Unterstützung annehmen (Faktor VIII)“ schnitten Sport treibende Personen besser als die anderen ab. Am deutlichsten war der Unterschied beim CHE-QUEST-Gesamtwert. Dort klärte die Teilnahme an sportlichen Aktivitäten 4% der Varianz auf. Finden diese Aktivitäten auch direkt an der Hochschule statt, scheint sich das positiv auf die „Soziale Integration (Faktor VI)“ auszuwirken. Studierende, die an keinen Aktivitäten teilnahmen (kulturell, künstlerisch oder sportlich), haben überall (außer bei „Identifikation mit der Hochschule (Faktor II)“ und „Fleiß (Faktor IX)“ signifikant niedrigere Werte.
- Eine ehrenamtliche Tätigkeit außerhalb der Hochschule korreliert positiv mit „Gemütsverfassung (Faktor I)“, „Extraversion (Faktor VII)“, „Intrinsische Motivation (Faktor X)“ sowie dem CHE-QUEST-Gesamtwert. Auch eine ehrenamtliche Tätigkeit innerhalb der Hochschule geht mit höheren Werten auf einigen Skalen einher. Besonders hoch ist der Zusammenhang zwischen einer ehrenamtlichen Tätigkeit innerhalb einer Hochschule und der Skala „Intrinsische Motivation (Faktor X)“. Hier werden 15 % der Varianz aufgeklärt.
- Studierende, die sich politisch innerhalb der Hochschule engagieren, erreichten höhere Werte auf der Skala „Intrinsische Motivation (Faktor X)“. Wer sich weder ehrenamtlich noch politisch engagiert, erzielte im Schnitt signifikant niedrigere Werte auf den Faktoren „Gemütsverfassung (Faktor I)“, „Theoriebezogenheit (Faktor V)“, „Soziale Integration (Faktor VI)“, „Extraversion (Faktor VII)“, „Unterstützung annehmen (Faktor VIII)“, „Intrinsische Motivation (Faktor X)“ sowie beim CHE-QUEST-Gesamtwert.

Für weitere signifikante Mittelwertunterschiede ($p < .05$) können die Korrelationen (Eta-Werte) der Tabelle 15 entnommen werden.

Tabelle 15: Eta-Werte für ausgewählte Skalen und kategoriale Variablen bei signifikanten Mittelwertunterschieden von $p < .05$.

Variablen	Eta
Soziale Integration x Lebenslage	.32
Zielstrebigkeit x Kontakthäufigkeit (zu den Eltern)	.15
Unterstützung annehmen x Arbeit mit Bezug zum Studium	.14
Zielstrebigkeit x angestrebter Abschluss	.14
CHE-QUEST-Gesamt x psychische Erkrankung	.13
Theoriebezogenheit x abgeschlossene(s) Studium/ Berufsausbildung	.13
Fleiß x Arbeit mit Bezug zum Studium	.13
Fleiß x Religion	.13
CHE-QUEST-Gesamt x angestrebter Abschluss	.13
Identifikation mit der Hochschule x Kontakt zum sozialen Umfeld	.12
Gemütsverfassung x Hochschulwahl	.12
Fleiß x Hochschulwahl	.12
Fleiß x Sprache	.12
Zutreffende Erwartungen x Akademischer Hintergrund	.11
Soziale Integration x Akademischer Hintergrund	.11
Fleiß x Geschlecht	.11
Extraversion x Geschlecht	.10
Gemütsverfassung x Duales Studium	.10
Gemütsverfassung x Zwei-Fächer-Studium	.10
Theoriebezogenheit x politisches Engagement (innerhalb der HS)	.09
CHE-QUEST Gesamt x politisches Engagement (innerhalb der HS)	.09

- Auch bei „Theoriebezogenheit (Faktor V)“ erreichten die Studierenden mit einem bereits abgeschlossenen Studium die besten Resultate. An zweiter Stelle fungierten Personen mit einer abgeschlossenen Ausbildung. Studierende ohne einen Berufsabschluss hatten auf diesem Faktor die niedrigsten Werte.

- Auch bei Faktoren „Unterstützung annehmen (Faktor VIII)“ und „Fleiß (Faktor IX)“ erzielten Studierende mit einer Arbeit mit einem deutlichen Bezug zu ihrem Studium die höchsten Mittelwerte.
- „Gemütsverfassung (Faktor I)“ war bei Studierenden, die an der Hochschule ihrer Wahl studieren, besser als bei ihren Kommilitonen. Das gleiche Bild zeichnete sich im Faktor „Fleiß (Faktor IX)“ ab.
- Studierende mit psychischen Erkrankungen (N = 35) erreichten niedrigere Werte im CHE-QUEST-Gesamtwert als Personen ohne solche Erkrankungen. Die psychische Erkrankung eines Studierenden klärte 9 % der Varianz im CHE-QUEST auf.
- Studierende, die sich keinem der beiden Geschlechter eindeutig zuordnen können (N = 5), erzielten im Schnitt höhere Werte auf den Skalen „Extraversion (Faktor VII)“ und „Fleiß (Faktor IX)“. An zweiter Stelle befanden sich Mittelwerte der männlichen Studierenden.
- Die Relevanz der Religion für die Studierenden wirkte sich auf ihre Mittelwerte auf dem Faktor „Fleiß (Faktor IX)“ aus. Mit Zunahme der Bedeutung von Religion nahmen auch die Werte auf dieser Skala zu und umgekehrt.
- Unter den Studierenden, die für Kindererziehung oder Angehörigenpflege verantwortlich sind, erzielten die Alleinstehenden höhere Werte auf dem Faktor „Soziale Integration (Faktor VI)“.
- Die höchste „Identifikation mit der Hochschule (Faktor II)“ erreichten Studierende, die einen Kontakt zum früheren sozialen Umfeld bejahten. Anscheinend gelingt den Studierenden mit einem guten sozialen Umfeld auch die Bindung an ihre Hochschule besonders gut. Die Kontakthäufigkeit zu den Eltern wirkte sich positiv auf den Faktor „Zielstrebigkeit (Faktor III)“ aus. Hier landeten die beiden Studierendengruppen mit den häufigsten Kontakten die höchsten Werte.
- Studierende, deren Elternteil bereits studiert hat, erlangten im Mittel höhere Werte auf den Faktoren „Zutreffende Erwartungen (Faktor IV)“ und „Soziale Integration (Faktor VI)“ als ihre Kommilitonen, die in der ersten Generation ein Studium begonnen haben.
- Studierende mit Deutsch als Fremdsprache (keine Muttersprache oder Zweitsprache) erzielten auf dem Faktor „Fleiß (Faktor IX)“ die höchsten Mittelwerte. An zweiter Stelle befanden sich Personen mit Deutsch als Muttersprache. Die mehrsprachig aufgewachsenen Studierenden (Deutsch als eine der Sprachen) erzielten dort die niedrigsten Werte.
- Studierende im Dualstudium (N = 20) erreichten höhere Mittelwerte auf der Skala „Gemütsverfassung (Faktor I)“. Personen mit einem Zwei-Fächer-Studium erzielten hingegen auf dieser Skala schlechtere Werte als ihre Kommilitonen.
- Bei „Zielstrebigkeit (Faktor III)“ und im CHE-QUEST-Gesamtwert schnitten die Masterstudiengänge am schlechtesten ab, die Bachelor-Studierenden erzielten nur ge-

ringfügig bessere Werte. Die höchsten Werte erreichten hier Studierende im Promotionsstudium.

- Politisches Engagement innerhalb der Hochschule zeigt positive Zusammenhänge auch mit der Skala „Theoriebezogenheit (Faktor V)“ und mit dem CHE-QUEST-Gesamtwert.

6.5 Clusteranalyse: „Studierentypen“

Auf der Grundlage des Abschneidens der Versuchspersonen hinsichtlich der einzelnen Skalen von CHE-QUEST wurde eine Clusteranalyse durchgeführt. Eine Lösung mit zehn Clustern ist in Tabelle 16 dargestellt. In der Tabelle wird aufgeführt, auf welchen Skalen die Personen innerhalb eines Clusters sehr hohe Werte (>70%) oder besonders niedrige Werte (<40%) erreichen. Jedes Cluster stellt somit eine Gruppe von Befragten dar, die sich in bestimmter Hinsicht ähneln und insofern einen „Studierentyp“ im Hinblick auf Adaptationsfähigkeiten darstellen. Die Cluster und ihre dominierenden Eigenschaften werden im Anschluss kurz beschrieben.

Tabelle 16: Cluster und ihre Wertausprägungen.

N = 1019	Hohe Werte auf Skala/Faktor	Niedrige Werte auf Skala/Faktor
Cluster 1 15.5 %	Gemütsverfassung Identifikation mit der Hochschule Soziale Integration Extraversion Unterstützung annehmen	keine Skala erzielt niedrige Werte
Cluster 2 14.8 %	alle Skalen erzielen hohe Werte	keine Skala erzielt niedrige Werte
Cluster 3 13.8 %	Gemütsverfassung Identifikation mit der Hochschule Zutreffende Erwartungen Unterstützung annehmen	Soziale Integration
Cluster 4 10.4 %	Fleiß	Gemütsverfassung
Cluster 5 10.3 %	keine Skala erzielt hohe Werte	Zielstrebigkeit Fleiß Intrinsische Motivation Theoriebezogenheit Extraversion
Cluster 6 9.8 %	Theoriebezogenheit Zutreffende Erwartungen	keine Skala erzielt niedrige Werte

	Intrinsische Motivation	
Cluster 7 8.1 %	Intrinsische Motivation	Gemütsverfassung Zielstrebigkeit Fleiß Zutreffende Erwartungen
Cluster 8 6.4 %	keine Skala erzielt hohe Werte	alle Skalen (außer Extraversion: mittlere Werte)
Cluster 9 6.1 %	Extraversion	Identifikation mit der Hochschule Soziale Integration Unterstützung annehmen
Cluster 10 4.8 %	keine Skala erzielt hohe Werte	Soziale Integration Extraversion Unterstützung annehmen

Clusterbeschreibung

Cluster 1: Der Schwerpunkt der positiven Ausprägung liegt in diesem Cluster auf den sozialen und emotionalen Komponenten. Da beide Bereiche sowie „Identifikation mit der Hochschule (Faktor II)“ hier hohe Werte aufweisen, kann man diese Gruppe als sozial und emotional gut integriert bezeichnen.

Cluster 2: Dieses Cluster vereint Studierende, die im Rahmen der im CHE-QUEST untersuchten Anpassungsprozesse optimale Ergebnisse in allen Bereichen erzielt haben. Besonders häufig befinden sich hier Studierende mit politischem oder ehrenamtlichem Engagement.

Cluster 3: Hier befinden sich Studierende, bei denen bereits in vielen Bereichen eine gute Adaptation stattgefunden hat (Emotionales, Bindung, Erwartungen, Unterstützung annehmen). Trotzdem erreichen die Personen in diesem Cluster niedrige Werte auf der Skala „Soziale Integration (Faktor VI)“. Es könnte sich hier um eine bewusste Distanz oder fehlende Zeitkapazitäten handeln. Besonders häufig sind hier Studierende mit einem abgeschlossenen Beruf (Studium oder Ausbildung) und die 1.-Generation-Studierenden zu finden. Des Weiteren waren die Studierenden in diesem Cluster im Durchschnitt älter als die Personen in anderen Clustern.

Cluster 4: Es handelt sich um Studierende mit hohen Werten auf der Skala „Fleiß (Faktor IX)“ bei gleichzeitigem Vorkommen von schlechter „Gemütsverfassung (Faktor I)“. Trotz der Kompensationsversuche durch größere Anstrengung misslingt den Studierenden in diesem Cluster ihre emotionale Anpassung. Hier waren BAföG-Erhaltende leicht erhöht vertreten. Auch Studierende mit Geschwistern, die nicht studieren bzw. studiert haben, kamen hier verstärkt vor.

Cluster 5: Studierende mit niedrigen Werten auf den Faktoren „Zielstrebigkeit (Faktor III)“, „Fleiß (Faktor IX)“, „Intrinsische Motivation (Faktor X)“ sowie in der Ausprägung vom Persönlichkeitsmerkmal „Extraversion (Faktor VII)“ wurden zu diesem Cluster zusammengefasst.

Des Weiteren bevorzugen die Studierenden in diesem Cluster eine praktische Ausrichtung des Studiums (niedrige Werte bei „Theoriebezogenheit (Faktor V)“). Es zeichnet sich hier das Bild einer introvertierten und praxisorientierten Studierendenuntergruppe, die für ihr Studium weniger Energie investiert.

Cluster 6: Studierende in diesem Cluster besitzen eine höhere intrinsische Motivation und kommen mit der theoretischen Ausrichtung ihres Studiums gut zurecht. Die Mischung aus hohen Werten in „Theoriebezogenheit (Faktor V)“ und „Intrinsische Motivation (Faktor X)“ bei gleichzeitig guter Adaptation auf dem Faktor „Zutreffende Erwartungen (Faktor IV)“ lässt hier Studierende mit einer Mastery-Ziele-Orientierung vermuten. Eine Mastery-Orientierung bedeutet die Ausrichtung der persönlichen Ziele am eigenen Lernzuwachs und Interesse sowie an einer individuellen Bezugsnorm statt einer Orientierung an Leistung und den externen Vergleichsnormen. Das Cluster bestand überwiegend aus Studierenden mit folgenden Charakteristika: Jobben, sowohl während des Semesters als auch in den Ferien; haben Geschwister oder Eltern, die bereits über Studienerfahrung verfügen. Besonders selten waren hier Personen ohne jegliche Aktivitäten (sportlich, kulturell, künstlerisch) anzutreffen.

Cluster 7: „Intrinsische Motivation (Faktor X)“ fürs Studium ist bei diesen Studierenden stark und intrinsisch ausgeprägt. Leider erweisen sich die Faktoren „Zielstrebigkeit (Faktor III)“ und „Fleiß (Faktor IX)“ als zu niedrig für eine gelungene Anpassung. Auch „Zutreffende Erwartungen (Faktor IV)“ an das Studium waren niedrig ausgeprägt. Beide Maladaptationen können zur negativen emotionalen Anpassung („Gemütsverfassung (Faktor I)“) führen. Das Cluster erinnert an das Bild eines Träumers, der mit wenig Aufwand und optimistischen Erwartungen an der Realität zu scheitern droht.

Cluster 8: Studierende, die sich in diesem Cluster befinden, erreichten durchgehend niedrige Werte. Lediglich auf der Skala „Extraversion (Faktor VII)“ erzielten diese Personen durchschnittliche Werte. Somit beeinflusste dieses Persönlichkeitsmerkmal nicht noch zusätzlich die Adaptationsprozesse. Die Probleme scheinen auf allen Ebenen aufzutreten. Die Personengruppe mit studiumseinschränkenden Behinderungen bzw. Erkrankungen landete in diesem Cluster häufiger als in den anderen neun Clustern.

Cluster 9: Dieses Cluster beinhaltet extravertierte Studierende, die sich ihrer Hochschule gering verbunden fühlen und kaum soziale Kontakte zu ihren Kommilitonen pflegen. Des Weiteren versuchen sie mit wenig bzw. ohne Unterstützung auszukommen. Sie scheinen sich trotz ihrer Extraversion aus dem hochschulinternen Leben rauszuhalten. Da der Faktor „Intrinsische Motivation (Faktor X)“ bei diesem Cluster nicht allzu stark ausgeprägt ist, wäre es denkbar, dass auch Studierende, die zum Studium überredet wurden, in diesem Cluster landen.

Cluster 10: Dieses Cluster könnte aus Einzelgängern bestehen, die sowohl auf den sozialen Skalen („Soziale Integration (Faktor VI)“ und „Unterstützung annehmen (Faktor VIII)“) als auch auf der Skala „Extraversion (Faktor VII)“ über niedrige Werte verfügen. Somit liegen hier die Schwierigkeiten auf den sozialen Komponenten. Hier war die Gruppe der Nicht-Jobber besonders stark vertreten.

6.5.1 Allgemeine Änderungen und Verbesserungsvorschläge

Bezüglich der Selbsteinschätzung der Leistung soll der Fragebogen um die Variable „Abiturnote“ ergänzt werden. Des Weiteren soll die Einschätzung der Studienleistung auf einer differenzierteren Skala erfolgen (bislang eine dreistufige Skala), um ein klareres Bild bezüglich der Studierenden mit schlechter subjektiver Erfolgseinschätzung liefern. Des Weiteren kann damit die Sensitivität der Frage erhöht werden.

Statt der Fächergruppen werden die Fakultäten bzw. die Studiengänge hochschulspezifisch erfragt.

Als eine neue Variable soll die Entfernung zur Hochschule (hochschulspezifisch formuliert) anstelle der Größe des Herkunftsortes herangezogen werden, da letzteres sich als nicht aussagekräftig erwies.

Item 27 („Ich wünsche mir in meinem Studium mehr theoretische Grundlagen“) wird aufgrund einer sehr niedrigen Trennschärfe umformuliert. Für eine eindeutigere Erfassung des theoretischen Typus erhält das Item mit Hilfe des Wortes „noch“ eine verstärkende Wirkung und lautet nun „Ich wünsche mir in meinem Studium noch mehr theoretische Grundlagen“.

Item 50 („Ich wünsche mir mehr Kontakt zu den Lehrenden“) wird wegen einer sehr niedrigen Trennschärfe umgewandelt. Das Item sollte die Extraversion hervorheben. Unklar war jedoch, warum jemand sich mehr Kontakt zu den Lehrenden wünscht. Hier könnten verschiedene Gründe die Ursache sein (z.B. schlechte Erreichbarkeit der Lehrenden, unerwünschte Schüchternheit oder Unterstützungswunsch). Um die eigentliche Absicht der Aussage herauszustellen, wurde das Item umformuliert und lautet jetzt: „Es fällt mir leicht, Lehrende direkt anzusprechen“.

7 CHE-QUEST im Retest: Stabilitätsüberprüfung

7.1 Reliabilität

Zur Bestimmung der Test-Retest-Reliabilität wurde der psychometrische Teil des CHE-QUEST-Fragebogens einem Teil der Haupttest-Stichprobe ein zweites Mal vorgelegt. An dem Retest nahmen 345 Studierende teil.

Das Zeitintervall zwischen den Messungen betrug sechs bis acht Wochen. Die Test-Retest-Reliabilität (Produktmoment-Korrelation) für den Gesamttest (74 Items) kann mit $r = .88$ als sehr gut bezeichnet werden. Für die zehn Skalen lagen die Test-Retest-Reliabilitätskoeffizienten zwischen $r = .70$ und $r = .85$. Insgesamt indizierten die Korrelationen eine hohe Messgenauigkeit. Eine Zusammenstellung der Korrelationen zwischen den Skalen zu beiden Messzeitpunkten zeigt Tabelle 17.

Das gesetzte Ziel, eine hohe Reliabilität zu erlangen, wurde erreicht. Die interne Konsistenz für den gesamten CHE-QUEST-Fragebogen betrug für die Hauptuntersuchung $\alpha = .92$. Ein guter psychometrischer Test erreicht Zuverlässigkeitskoeffizienten von $\alpha = .80$ und höher. Damit ist der Reliabilitätswert für den CHE-QUEST-Gesamtwert zufriedenstellend hoch. Für die zehn Subskalen wurden geringere Reliabilitäten erzielt ($\alpha = .49$ bis $\alpha = .88$), was aber auf die zum Teil sehr niedrige Itemanzahl zurückzuführen ist: Die Subskalen umfassen drei bis maximal zehn Items.

Tabelle 17. Test-Retest-Reliabilitäten von CHE-QUEST und seinen zehn Skalen/Faktoren.

Skala	Reliabilität im Retest	Retest-Test-Korrelation (Stabilität)	Items
CHE-QUEST-Gesamtwert	.93	.88	74
Gemütsverfassung (Faktor I)	.88	.79	10
Identifikation mit der Hochschule (Faktor II)	.85	.85	8
Zielstrebigkeit (Faktor III)	.82	.83	10
Zutreffende Erwartungen (Faktor IV)	.84	.84	9
Theoriebezogenheit (Faktor V)	.67	.81	9
Soziale Integration (Faktor VI)	.77	.85	7
Extraversion (Faktor VII)	.65	.84	7
Unterstützung annehmen (Faktor VIII)	.57	.70	3
Fleiß (Faktor IX)	.69	.78	7
Intrinsische Motivation (Faktor X)	.49	.78	5

7.2 Konstruktvalidität im Retest

7.2.1 Faktorenanalytische Datenauswertung

Die Durchführung einer Faktorenanalyse auf Itemniveau führte im Retest zu den gleichen Ergebnissen wie im Rahmen der Validierung. Die Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-

Rotation ergab eine 10-Faktorenlösung. Acht Skalen luden auf den gleichen Faktoren wie in der Hauptuntersuchung. Zwei Faktoren, „Extraversion (Faktor VII)“ und „Unterstützung annehmen (Faktor VIII)“, waren miteinander vermischt. Wegen der Redundanz wird auf eine detaillierte Darstellung in Form einer Tabelle verzichtet. Die Hauptkomponentenanalyse des zu validierenden Tests mit Außenkriterien ergab für den Retest eine 7-Faktoren-Lösung. Die ausführlichen Ergebnisse dazu können der Hauptuntersuchung entnommen werden (6 CHE-QUEST im Haupttest: Validitätsprüfung).

7.2.2 Interkorrelationen

Die Interkorrelationen des CHE-QUEST fielen in Retest wie postuliert hoch aus. Die höchsten Werte erreichte wie erwartet der Gesamtwert zu seinen zehn Skalen, weil er jede der Skalen enthält und als Gesamtscore alle Aspekte der Studienanpassung berücksichtigt ($r = .46$ bis $r = .72$).

Die einzelnen Skalen korrelierten miteinander, weil sie verwandte Konstrukte repräsentieren. Die Zusammenhänge waren jedoch nicht so hoch, dass sie gegen eine konzeptionelle Trennung der Bereiche sprechen würden. Auch diese Ergebnisse entsprechen weitgehend denen des Haupttests.

7.3 Resümee

CHE-QUEST wurde statistisch und psychometrisch unter Berücksichtigung der wichtigsten Anforderungen, die an ein brauchbares Messverfahren gestellt werden, untersucht. Der Fragebogen erwies sich als ein reliables, stabiles und valides Messinstrument.

In Anlehnung an Cronbach und Meehl (1955) wurden in der Untersuchung folgende Gesichtspunkte der Konstruktvalidierung analysiert:

- Analyse intraindividuelle Veränderungen bei wiederholter Durchführung
- Inhaltlich-logische Analyse der Testelemente: Faktorenanalyse, Interkorrelationen
- Faktorenanalyse des Tests gemeinsam mit validitätsverwandten und validitätsdivergenten Variablen
- Korrelationen des Tests mit mehreren Außenkriterien
- Korrelationen mit Tests, die andere Merkmale erfassen.

Sowohl die Reliabilität als auch die Test-Retest-Korrelation waren zufriedenstellend hoch. Die faktorielle Struktur des CHE-QUEST bestätigte und rechtfertigte die Trennung in zehn verschiedene Subskalen, also zehn unterschiedliche Aspekte, die für die Anpassung an die Anforderungen an ein Studium relevant sind. Die Interkorrelationen des CHE-QUEST fielen erwartungsgemäß hoch aus. Die Höhe der Zusammenhänge war niedrig genug, um zehn getrennte Faktoren zu rechtfertigen. Eine Faktorenanalyse aller verwendeten Konstrukte ergab eine theoretisch begründbare Clusterbildung in die Bereiche: Emotionales, Institutionelle Bindung, Akademische Zielstrebigkeit, Regulation, Soziales, Intrinsische Motivation, Extraversion und Selbstwirksamkeit (die Haupttest-Faktoren, s.o. Tabelle 10: Faktorenladungen, Eigenwerte und Varianzanteile für alle Messinstrumente und die CHE-QUEST-Skalen

(Haupttest). Die Analyse der Korrelationen mit Außenkriterien erbrachte Belege für konvergente und diskriminante Validität.

8 Testinventar

Im Testinventar werden die Prozesse und Verfahren zur Auswertung von CHE-QUEST sowie die wichtigsten Daten zu den Gütekriterien dargelegt.

8.1 Berechnung des Gesamtwertes und der Skalenwerte

Zur Erfassung des Adaptionsprozess zwischen Studierenden und Hochschule werden 74 Items, die auf einer 11-stufigen Likert-Skala von 1 = „trifft auf mich überhaupt nicht zu“ bis 11 = „trifft auf mich völlig zu“ dargeboten werden, beurteilt. Für die Auswertung wird für jede Antwort die dazugehörige Punktezahl vergeben (mindestens 1 und maximal 11 Punkte). Die negativ gepolten Itemantworten müssen vor der Aufsummierung umgepolt werden. Die invers kodierten Items befinden sich in der Tabelle 18.

Tabelle 18. Invers kodierte Items (CHE-QUEST).

Item-Nummer	Item-Formulierung
2	In den letzten zwei Wochen hatte ich öfter Kopfschmerzen.
5	Ich fange oft erst sehr kurz vor den Prüfungen mit dem Lernen an.
9	Ich lasse öfter mal eine Veranstaltung ausfallen.
10	In den letzten zwei Wochen litt ich öfter unter Konzentrationsschwierigkeiten.
14	Ich finde, das Studium sollte stärker praxisbezogen sein.
15	Das Studium habe ich mir einfacher vorgestellt.
16	Während der Woche verspüre ich Sehnsucht nach meinem Elternhaus.
18	In den letzten zwei Wochen fühlte ich mich ziemlich traurig oder verstimmt.
19	Ich habe oft Pech mit Prüfer(inne)n.
20	Ich habe den Zeitaufwand für das Studium vor dessen Beginn unterschätzt.
23	In den letzten zwei Wochen war ich leicht zu verärgern.
25	Ich fühle mich oft erschöpft.
35	Ich glaube, dass vor allem Zufälle darüber entscheiden, wie ich bei Prüfungen abschneide.
37	Ich habe öfter darüber nachgedacht das Studium abzubrechen.
39	Ich verstehe oft nicht, wofür ich das, was ich lernen muss, später mal brauche.
45	Ich fühle mich durch die an mich gestellten Anforderungen überfordert.
46	In den letzten zwei Wochen hatte ich öfter Bauchschmerzen.
55	In den letzten zwei Wochen litt ich immer wieder unter Schlaflosigkeit.
57	Meine Hobbys und soziale Beziehungen nehmen mehr Energie in Anspruch als mein Studium.
58	Ich verbringe meine Zeit gerne allein.
59	Ich habe schon überlegt, an eine andere Hochschule zu wechseln.
64	Manchmal komme ich morgens kaum aus dem Bett, weil ich keine Lust auf Studieren habe.
67	Ich beschäftige mich lieber mit praktischen Aufgaben als mit theoretischen Fragestellungen.
70	Wenn etwas schief geht, bin ich schnell entmutigt.

Anschließend werden die Punkte zu einer Summe addiert und ergeben somit den Gesamtscore des CHE-QUEST (CHE-QUEST-Gesamtwert). Dieser Wert ergibt sich also aus den 74 einzelnen Werten und kann nur für Personen bestimmt werden, die alle Items beantwortet haben. Sollten bis maximal zwei Items unbeantwortet sein, so besteht die Möglichkeit, einen Mittelwert aus allen beantworteten Fragen zu errechnen und diesen an der/den fehlenden Stelle/n einzufügen. Diese Vorgehensweise ist für die Ermittlung des Gesamtwertes erlaubt. Für die Errechnung der Skalenwerte benötigen wir alle Items innerhalb einer Skala, da eine

Ergänzung durch einen Mittelwert bei nur drei bis zehn Items pro Faktor nicht mehr sinnvoll erscheint.

Die Berechnung der Skalenwerte erfolgt analog dem Gesamtwert. Nach der Umpolung der invers kodierten Items werden die Antwortwerte aufsummiert. Die Skalen und die dazugehörigen Items können der Tabelle 19 entnommen werden.

Tabelle 19. Alle Skalen / Faktoren des CHE-QUEST.

Item	Name der Skala (des Faktors)
	Skala „Gemütsverfassung“ (Faktor I)
2.	In den letzten zwei Wochen hatte ich öfter Kopfschmerzen.
10.	In den letzten zwei Wochen litt ich öfter unter Konzentrationsschwierigkeiten.
18.	In den letzten zwei Wochen fühlte ich mich ziemlich traurig oder verstimmt.
23.	In den letzten zwei Wochen war ich leicht zu verärgern.
25.	Ich fühle mich oft erschöpft.
46.	In den letzten zwei Wochen hatte ich öfter Bauchschmerzen.
53.	Ich fühle mich sehr beschwingt und kraftvoll, seitdem ich studiere.
55.	In den letzten zwei Wochen litt ich immer wieder unter Schlaflosigkeit.
56.	Ich fühle mich selten einsam oder traurig.
62.	Ich empfinde selten Angst oder Furcht.
	Skala „Identifikation mit der Hochschule“ (Faktor II)
6.	Ich kann mich mit meiner Hochschule identifizieren.
13.	Ich bin gerne ein(e) Student(in) an dieser Hochschule.
26.	Ich würde meine Hochschule weiterempfehlen.
28.	Ich fühle mich meiner Hochschule, meinem Fachbereich eng verbunden.
37.	Ich habe öfter darüber nachgedacht, das Studium abzubrechen.
43.	Die fachliche Kompetenz der Lehrenden halte ich für hoch.
48.	Meine Erwartungen an mein Studium an dieser Hochschule wurden bis jetzt erfüllt.
59.	Ich habe schon überlegt, an eine andere Hochschule zu wechseln.
	Skala „Zielstrebigkeit“ (Faktor III)
30.	Etwas Neues zu lernen, bereitet mir Freude.
32.	Bei anstehenden Entscheidungen finde ich schnell heraus, was ich selbst will.
44.	Ich habe eine Reihe von klaren Zielen und arbeite systematisch auf sie zu.
60.	Ich bereite mich auf meine Prüfungen gründlich vor.
65.	Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, dann erreiche ich das meistens.
66.	Wenn es um Leistungen in meinem Studium geht, stelle ich an mich selbst hohe Ansprüche.
68.	Ich kann gut organisieren.
70.	Wenn etwas schief geht, bin ich schnell entmutigt.
71.	Ich habe eine klare Vorstellung von meinen beruflichen Zielen.
72.	Ich verfüge über ein großes Durchhaltevermögen.
	Skala „Zutreffende Erwartungen“ (Faktor IV)
1.	Ich bin sehr zuversichtlich, die Anforderungen des Studiums gut zu bewältigen.
15.	Das Studium habe ich mir einfacher vorgestellt.
19.	Ich habe oft Pech mit Prüfer(inne)n.
20.	Ich habe den Zeitaufwand für das Studium vor dessen Beginn unterschätzt.
22.	Ich kann dem Lernstoff gut folgen.
29.	Ich kann den Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminaren) aufmerksam folgen.
45.	Ich fühle mich durch die an mich gestellten Anforderungen überfordert.
52.	Die Prüfungsanforderungen finde ich transparent dargestellt.
61.	Das Studium bereitet mir keine Schwierigkeiten.

	Skala „Theoriebezogenheit“ (Faktor V)
8.	Das Studium hilft mir, eine Vorstellung von der zukünftigen beruflichen Praxis zu entwickeln.
14.	Ich finde, das Studium sollte stärker praxisbezogen sein.
21.	Theorien und wissenschaftliche Fragestellungen zu untersuchen, finde ich sehr spannend.
27.	Ich wünsche mir in meinem Studium noch mehr theoretische Grundlagen.
36.	Eine gute theoretische Ausbildung ist in meinen Augen die Grundlage für eine erfolgreiche berufliche Praxis.
39.	Ich verstehe oft nicht, wofür ich das, was ich lernen muss, später mal brauche.
54.	Ich möchte bestimmte Fragen wissenschaftlich ergründen.
67.	Ich beschäftige mich lieber mit praktischen Aufgaben als mit theoretischen Fragestellungen.
74.	Ich kann die Inhalte meines Studiums auch zu Themen außerhalb der Hochschule in Verbindung bringen. (Transferdenken)
	Skala „Soziale Integration“ (Faktor VI)
3.	Ich komme sehr gut mit meinen Studienkolleg(inn)en aus.
12.	Ich lerne auch in Lerngruppen mit anderen Studierenden zusammen.
24.	Ich habe ein gutes Verhältnis zu den Dozent(inn)en / Professor(inn)en.
31.	Ich nehme regelmäßig an den angebotenen Freizeitaktivitäten an der Hochschule, zum Beispiel Hochschulsport oder Partys teil.
40.	Ich pflege während des Studiums intensiven Kontakt zu meinen Studienkolleg(inn)en.
47.	Ich unternehme auch außerhalb der Hochschule häufig privat etwas mit meinen Studienkolleg(inn)en.
49.	Ich lasse mich oft von anderen Studierenden abfragen und stelle auch ihnen Fragen zum Stoff.
	Skala „Extraversion“ (Faktor VII)
7.	Ich bin ein kontaktfreudiger Mensch.
16.	Während der Woche verspüre ich Sehnsucht nach meinem Elternhaus.
38.	Es würde mir leicht fallen, vor fremden Menschen eine Rede zu halten.
50.	Es fällt mir leicht die Lehrenden anzusprechen.
58.	Ich verbringe meine Zeit gerne allein.
63.	Neue Kontakte zu schließen, fällt mir leicht.
69.	Ich bin ein selbstbewusster Mensch.
	Skala „Unterstützung annehmen“ (Faktor VIII)
4.	Wenn ich Fragen zum Studium habe, weiß ich, an wen ich mich wenden kann.
42.	Ich bitte Andere um Hilfe, wenn ich ernsthafte Probleme habe.
73.	Während meines Studiums erhalte ich genug Unterstützung unterschiedlicher Art von meiner Familie und/oder Freund(inn)en.
	Skala „Fleiß“ (Faktor IX)
5.	Ich fange oft erst sehr kurz vor den Prüfungen mit dem Lernen an.
9.	Ich lasse öfter mal eine Veranstaltung ausfallen.
35.	Ich glaube, dass vor allem Zufälle darüber entscheiden, wie ich bei Prüfungen abschneide.
51.	Meine Motivation für mein Studium ist sehr hoch.
57.	Meine Hobbys und soziale Beziehungen nehmen mehr Energie in Anspruch als mein Studium.
60.	Ich bereite mich auf meine Prüfungen gründlich vor.
64.	Manchmal komme ich morgens kaum aus dem Bett, weil ich keine Lust auf Studieren habe.
	Skala „Intrinsische Motivation“ (Faktor X)
11.	Bei meiner Studienwahl habe ich mich hauptsächlich von meinen Interessen leiten lassen.
17.	Es ist für mich nebensächlich, wie viel Geld ich später verdienen werde. Hauptsache ich habe eine interessante Arbeit.

33.	Das Gefühl, etwas gelernt zu haben, ist mir wichtiger als gute Noten zu bekommen.
34.	Ich bin sehr engagiert in verschiedenen Hochschulaktivitäten außerhalb des Studiums (z.B. Studierendenvertretung, studentische Vereine).
41.	Das Studium sehe ich als eine Möglichkeit, die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln.

8.2 Normierung

Um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen, wurde eine Normierung des Fragebogens vorgenommen. Zuerst wurde aus der Stichprobe eine Eichstichprobe mit den populationstypischen Merkmalen erzeugt. Da keine Gleichverteilung des Konstruktes in der Population angenommen wird, wurden für die Normbildung Prozentränge verwendet. Die Prozentränge konnten anschließend in Stanine-Werte überführt werden. Tabelle 20 bis Tabelle 30 geben die Prozentränge und Stanine für CHE-QUEST-Gesamtwert und seine zehn Faktoren wieder.

Tabelle 20. Rohwerte, Prozentränge und Stanine für CHE-QUEST Gesamtwert.

Rohwert (Gesamt)	Prozentrang	Stanine
74 – 402	0 - 4	1
403 – 444	> 4 - 11	2
445 – 485	> 11 – 23	3
486 – 523	> 23 – 40	4
524 – 568	> 40 – 60	5
569 – 600	> 60 – 77	6
601 – 637	> 77 – 89	7
638 – 665	> 89 – 96	8
666 – 814	> 96 - 100	9

Tabelle 21. Rohwerte, Prozentränge und Stanine für CHE-QUEST „Gemütsverfassung (Faktor I)“.

Rohwert (Faktor I)	Prozentrang	Stanine
10 – 35	0 - 4	1
36 – 46	> 4 - 11	2
47 – 58	> 11 – 23	3
59 – 70	> 23 – 40	4
71 – 83	> 40 – 60	5

84 – 92	> 60 – 77	6
93 – 98	> 77 – 89	7
99 – 103	> 89 – 96	8
104 – 110	> 96 - 100	9

Tabelle 22. Rohwerte, Prozentränge und Stanine für CHE-QUEST „Identifikation mit der Hochschule (Faktor II)“.

Rohwert (Faktor II)	Prozentrang	Stanine
8 – 33	0 – 4	1
34 – 44	> 4 – 11	2
45 – 53	> 11 – 23	3
54 – 60	> 23 – 40	4
61 – 68	> 40 – 60	5
69 – 74	> 60 – 77	6
75 – 79	> 77 – 89	7
80 – 84	> 89 – 96	8
85 – 88	> 96 – 100	9

Tabelle 23. Rohwerte, Prozentränge und Stanine für CHE-QUEST „Zielstrebigkeit (Faktor III)“.

Rohwert (Faktor III)	Prozentrang	Stanine
10 – 53	0 – 4	1
54 – 61	> 4 – 11	2
62 – 70	> 11 – 23	3
71 – 76	> 23 – 40	4
77 – 85	> 40 – 60	5
86 – 91	> 60 – 77	6

92 – 96	> 77 – 89	7
97 – 101	> 89 – 96	8
102 – 110	> 96 – 100	9

Tabelle 24. Rohwerte, Prozentränge und Stanine für CHE-QUEST „Zutreffende Erwartungen (Faktor IV)“.

Rohwert (Faktor IV)	Prozentrang	Stanine
9 – 39	0 – 4	1
40 – 48	> 4 – 11	2
49 – 56	> 11 – 23	3
57 – 65	> 23 – 40	4
66 – 74	> 40 – 60	5
75 – 81	> 60 – 77	6
82 – 87	> 77 – 89	7
88 – 92	> 89 – 96	8
93 – 99	> 96 – 100	9

Tabelle 25. Rohwerte, Prozentränge und Stanine für CHE-QUEST „Theoriebezogenheit (Faktor V)“.

Rohwert (Faktor V)	Prozentrang	Stanine
9 – 42	0 – 4	1
43 – 48	> 4 – 11	2
49 – 53	> 11 – 23	3
54 – 59	> 23 – 40	4
60 – 65	> 40 – 60	5
66 – 70	> 60 – 77	6
71 – 74	> 77 – 89	7
75 – 79	> 89 – 96	8

80 – 99	> 96 – 100	9
---------	------------	---

Tabelle 26. Rohwerte, Prozentränge und Stanine für CHE-QUEST „Soziale Integration (Faktor VI)“.

Rohwert (Faktor VI)	Prozentrang	Stanine
7 – 21	0 – 4	1
22 – 27	> 4 – 11	2
28 – 34	> 11 – 23	3
35 – 41	> 23 – 40	4
42 – 49	> 40 – 60	5
50 – 55	> 60 – 77	6
56 – 60	> 77 – 89	7
61 – 65	> 89 – 96	8
66 – 77	> 96 – 100	9

Tabelle 27. Rohwerte, Prozentränge und Stanine für CHE-QUEST „Extraversion (Faktor VII)“.

Rohwert (Faktor VII)	Prozentrang	Stanine
7 – 33	0 – 4	1
34 – 38	> 4 – 11	2
39 – 44	> 11 – 23	3
45 – 49	> 23 – 40	4
50 – 55	> 40 – 60	5
56 – 59	> 60 – 77	6
60 – 63	> 77 – 89	7
64 – 67	> 89 – 96	8
68 – 77	> 96 – 100	9

Tabelle 28. Rohwerte, Prozentränge und Stanine für CHE-QUEST „Unterstützung annehmen (Faktor VIII)“.

Rohwert (Faktor VIII)	Prozentrang	Stanine
3 – 13	0 – 4	1
14 – 16	> 4 – 11	2
17 – 20	> 11 – 23	3
21 – 23	> 23 – 40	4
24 – 26	> 40 – 60	5
27 – 29	> 60 – 77	6
30 – 31	> 77 – 89	7
32	> 89 – 96	8
33	> 96 – 100	9

Tabelle 29. Rohwerte, Prozentränge und Stanine für CHE-QUEST „Fleiß (Faktor IX)“.

Rohwert (Faktor IX)	Prozentrang	Stanine
7 – 30	0 – 4	1
31 – 36	> 4 – 11	2
37 – 42	> 11 – 23	3
43 – 49	> 23 – 40	4
50 – 55	> 40 – 60	5
56 – 60	> 60 – 77	6
61 – 65	> 77 – 89	7
66 – 69	> 89 – 96	8
70 – 77	> 96 – 100	9

Tabelle 30. Rohwerte, Prozentränge und Stanine für CHE-QUEST „Intrinsische Motivation (Faktor X)“.

Rohwert (Faktor X)	Prozentrang	Stanine
5 – 20	0 – 4	1

21 – 24	> 4 – 11	2
25 – 28	> 11 – 23	3
29 – 31	> 23 – 40	4
32 – 35	> 40 – 60	5
36 – 39	> 60 – 77	6
40 – 42	> 77 – 89	7
43 – 47	> 89 – 96	8
48 – 55	> 96 – 100	9

Für eine einheitliche Darstellung der Ergebnisse wurden die zehn Faktoren wiederum auf eine zehnstellige Skala normiert.

8.3 Interpretationshinweise

8.3.1 Vertrauensintervalle

Der gemessene Testwert (Rohwert/Messwert) einer Person kann aufgrund des Messfehlers vom „wahren“ Wert abweichen. Die Höhe des Standardmessfehlers (s_e) hängt unmittelbar von der Reliabilität eines Tests ab und kann nach folgender Formel errechnet werden (vgl. Lienert, 1969 S.452):

$$s_e = s_x \times \sqrt{(1 - r_{tt})}$$

s_e = Standardmessfehler

s_x = Standardabweichung des Tests

r_{tt} = Reliabilität des Tests

In unserem Fall kann folgender Standardmessfehler ermittelt werden:

$$s_e = 75.74 \times \sqrt{(1 - 0.92)} = 21.42$$

Ist der Messfehler bekannt, dann kann ein „Vertrauensintervall“ (Konfidenzintervall) für den Testwert berechnet werden, innerhalb dessen der „wahre“ Wert einer Person mit einer festgelegten Wahrscheinlichkeit (z.B. 95%) liegt:

$$KI = RW \pm Z_{krit} \times s_e$$

KI = Konfidenzintervall

RW = Rohwert (Messwert)

Z_{krit} = z-Wert, der einer vorgegebenen Irrtumswahrscheinlichkeit entspricht (z.B. bei 5% → 1.96)

s_e = Standardmessfehler

Den Berechnungen zufolge befindet sich bei CHE-QUEST der wahre Wert einer Person mit einer 95%-iger Sicherheit innerhalb des Konfidenzintervalls:

$$KI = RW \pm Z_{\text{krit}} \times s_e = RW \pm 1.96 \times 21.42 = RW \pm 41.99$$

Also zusammengefasst:

$$\text{Konfidenzintervall (95\%)} = \text{Rohwert} \pm 42$$

Der „wahre“ Gesamtwert einer Person liegt mit einer 95%-iger Wahrscheinlichkeit um +/-42 Punkte um den tatsächlich gemessenen Rohwert.

8.3.2 Interpretation der Werte (Stanine)

Bei Staninen handelt es sich um eine Normskala, die häufig in der differenziellen Persönlichkeitspsychologie ihre Verwendung findet. Dabei wurden im Rahmen der Normierung die Daten so umgerechnet, dass Mittelwert und Streuung auf einen bestimmten bekannten Wert definiert sind. Bei Staninen beträgt der Mittelwert 5 und die Standardabweichung (Streuung) 2. Das bedeutet, dass Werte zwischen 5 ± 2 sich im Durchschnitt befinden (also Stanine 3 bis 7). Werte, die darüber liegen (Stanine 8 und 9), sind überdurchschnittlich; Werte, die darunter liegen (Stanine 1 und 2), sind unterdurchschnittlich. Die äußeren Zonen des Durchschnittswertes (Stanine 3 und 7) werden oft als Kriterium zur Bewertung der Tendenzen hinzugezogen. Die Stanine 3 und 7 bedeuten zwar ein durchschnittliches Ergebnis, können aber bei der Interpretation differenziert betrachtet werden. Aus diesem Grund wurden die beiden Werte in den Tabellen 20 bis 30 entsprechend ihrer Richtung schattiert und heben sich dadurch optisch ab.

8.3.3 Erläuterung der Bedeutung der Subskalen und des Gesamtwerts

Die Skala „**Gemütsverfassung**“ bezeichnet das Ausmaß, in dem Studierende psychische (z.B. Schwierigkeiten bei der Bewältigung von Stress) oder körperliche (z.B. häufige Kopfschmerzen) Beschwerden aufweisen. Es handelt sich um die subjektiv wahrgenommenen psychischen und körperlichen Leiden. Aus diesem Grund besteht die Gemütsverfassung aus zwei Komponenten, einer psychischen und einer körperlichen. Das psychische Wohlbefinden umfasst den emotionalen Zustand, das körperliche Wohlbefinden den subjektiv erlebten Gesundheitszustand einer Person.

- Unterdurchschnittliche Werte auf dieser Skala bedeuten das Vorkommen von emotionalen Beschwerden, die ihre Ursachen in einer Fehlanpassung an das Studium haben können.
- Personen mit überdurchschnittlichen Werten auf diesem Faktor zeichnen sich durch eine relative Beschwerdefreiheit aus und berichten von einem gesunden emotionalen Zustand.

Die Skala „**Identifikation mit der Hochschule**“ umfasst die Qualität der Beziehungen zwischen Studierenden und der jeweiligen Ausbildungsstätte. Eine allgemeine Bindung an die Hochschule geht auf die Gefühle und das Ausmaß der Zufriedenheit mit dem Dasein an einer Hochschule allgemein ein (z.B. Gedanken über Studienabbruch). Weitere Aspekte beziehen sich auf die konkreten Ausbildungsstätten, die von Studierenden besucht werden. Dabei handelt es sich um die Gefühle und die Zufriedenheit gegenüber der besuchten Hoch-

schule (z.B. Gedanken über einen Hochschulwechsel oder das Ausmaß an Verbundenheit mit der Institution).

- Unterdurchschnittliche Werte auf diesem Faktor kennzeichnen Studierende, die sich ihrer Hochschule weniger stark verbunden fühlen und diese als Institution weniger wertschätzen.
- Eine überdurchschnittliche Ausprägung auf dieser Skala spricht für eine starke Bindung zwischen den Studierenden und der Hochschule.

Die Skala „**Zielstrebigkeit**“ bezieht sich auf eine strukturierte, geplante und gut organisierte Vorgehensweise bei der Bewältigung von Studienanforderungen. Der Faktor beinhaltet Merkmale wie Zielbindung und Durchsetzungsstärke.

- Studierende mit unterdurchschnittlichen Werten auf dieser Skala gehen weniger zielgerichtet, ehrgeizig und strukturiert während ihres Studiums vor.
- Überdurchschnittliche Werte sprechen hingegen für eine durchdachte und zielorientierte Vorgehensweise der Person.

Die Skala „**Zutreffende Erwartungen**“ gibt das Ausmaß der Übereinstimmung zwischen Erwartungen von Studierenden und der Realität an der Hochschule wieder. Dabei wird zwischen einer Überforderung (Unterschätzung der Anforderungen) und einer gelungenen Anpassung unterschieden. Die Erwartungen an ein Studium spielen laut Theorie eine sehr wichtige Rolle bei der nachfolgenden Anpassung an die Studienanforderungen.

- Bei Studierenden mit unterdurchschnittlichen Werten auf diesem Faktor kann von falschen Erwartungen ausgegangen werden. Diese Personen verfügen über ein unrealistisches Bild ihres Studiums und haben aktuell Schwierigkeiten dem Studium zu folgen bzw. sich zurechtzufinden.
- Überdurchschnittliche Werte bedeuten eine Übereinstimmung zwischen den Erwartungen vor dem Studium und der Realität an der Hochschule.

Die Skala „**Theoriebezogenheit**“ geht auf die hohen Anforderungen bezüglich der theoretischen Ausrichtung einer hochschulischen Ausbildung ein. Die intensive Beschäftigung mit theoretischen Grundlagen und Hintergründen stößt bei Studierenden unterschiedlich stark auf Verständnis.

- Unterdurchschnittliche Werte sprechen für eine Ablehnung der Theorie und für eine Bevorzugung der praktischen Anteile. Dies kann aus der fehlenden Einsicht für die theoretische Ausrichtung der hochschulischen Ausbildung resultieren.
- Überdurchschnittliche Werte auf diesem Faktor kennzeichnen hingegen Studierende, die eine Affinität zu theoretischer und forschender Arbeitsweise besitzen. Personen mit hohen Werten auf dieser Skala verstehen ihr Studium als eine wissenschaftliche Grundlage für ihre spätere Berufstätigkeit.

Die Skala „**Soziale Integration**“ bezieht sich auf die Erfolge bei der Bewältigung von zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Anforderungen, welche Studierende zu meistern haben. Sie beschreibt die Häufigkeit sozialer Kontakte und die Zufriedenheit mit den sozialen Aspekten der hochschulinternen Umgebung. Des Weiteren werden die Beziehungen zu an-

deren Personen an der Hochschule (z.B. persönliche Kontakte und Umgang mit Kommilitonen und Professoren) erfasst.

- Unterdurchschnittliche Werte kennzeichnen hier Personen, die sich an der Hochschule sozial zurückziehen und weniger mit der hochschulinternen Umgebung interagieren.
- Überdurchschnittliche Werte hingegen bedeuten häufige soziale Kontakte, eine gute soziale Interaktion mit der Hochschule und eine gelungene Beziehung zu der Hochschulumwelt.

Die Skala „**Extraversion**“ beschreibt, in welchem Maß jemand extravertiert ist. Extraversion zeichnet sich durch eine nach außen gewandte Haltung aus. Extravertierte Charaktere empfinden den Austausch und das Handeln innerhalb sozialer Gruppen als anregend. Typisch extravertierte Merkmale sind: gesprächig, bestimmt, aktiv, energisch, dominant, enthusiastisch und abenteuerlustig.

- Demzufolge sprechen unterdurchschnittliche Werte auf diesem Faktor für mehr zurückgezogene, kontaktscheue, reflektierende und stille Personen, die soziale Gruppen eher beobachten als selbst handeln.
- Überdurchschnittliche Werte auf der Skala kennzeichnen das Bild eines Studierenden mit den oben beschriebenen extravertierten Eigenschaften. Der Faktor ist neu.

Die Skala „**Unterstützung annehmen**“ beinhaltet sowohl eine aktive Hilfesuche als auch das Annehmen von angebotener Hilfe.

- Unterdurchschnittliche Werte auf diesem Faktor bedeuten, dass eine Unterstützung entweder nicht gesucht, nicht angenommen bzw. nicht gebraucht wird. Die Personen erhalten wenig bis keine fremde Unterstützung.
- Überdurchschnittliche Werte bedeuten, dass die Studierenden die Hilfsangebote kennen und ggf. auch annehmen.

Die Skala „**Fleiß**“ besteht aus Aspekten wie Engagement und Zeitmanagement. Er gibt wieder, wie viel Studierende bereit sind, für ihr Studium zu investieren. Des Weiteren beinhaltet der Faktor eine internale Kontrollüberzeugung im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung, also das Ausmaß, in dem die Personen glauben, durch Fleiß Leistungserfolge erzielen zu können.

- Unterdurchschnittliche Werte sind hier ein Hinweis auf ein fehlendes Engagement, eine niedrige Motivation und eine externale Kontrollüberzeugung. Eine externale Kontrollüberzeugung ist dadurch gekennzeichnet, dass jemand überzeugt ist, ein bestimmtes Ereignis nicht kontrollieren zu können.
- Überdurchschnittliche Werte bedeuten hier eine stark engagierte und hoch motivierte Person, die der Meinung ist, dass ihre Handlungen bzw. Bemühungen auch ein positives Ergebnis bewirken.

Die Skala „**Intrinsische Motivation**“ zielt auf die intrinsische Motivation als Motiv für die Studienentscheidung ab. Intrinsische Motivation verbindet sich positiv mit erhöhter Aufmerk-

samkeit und Lernbereitschaft, höherer Elaboration und Selbstwirksamkeit sowie negativ mit Ängstlichkeit.

- Unterdurchschnittliche Werte bedeuten, dass die Personen sich eher wegen der äußeren Anreize wie z.B. Ansehen oder Aussicht auf einen hohen Verdienst fürs Studium entschieden haben.
- Überdurchschnittliche Werte weisen hier auf Studierende hin, die ihr Studium in erster Linie aufgrund von Interessen oder für ihre Persönlichkeitsentwicklung gewählt haben.

CHE-QUEST-Gesamtwert thematisiert alle oben genannten Aspekte der Studienanpassung. Der Gesamtwert bezieht sich darauf, wie gut der Anpassungsprozess eines/r Studierenden an die Anforderungen des Studiums an seiner/ihrer Hochschule insgesamt gelungen ist, in Bezug auf die Faktoren des QUEST-Fragebogens.

- Überdurchschnittliche Werte sprechen für eine gelungene Anpassung der Person an das Studium und dessen Anforderungen. Studierende mit solchen Ergebnissen können aktuell von keinen Schwierigkeiten im Verlauf ihres Studiums berichten.
- Unterdurchschnittliche Werte weisen auf eine generelle Maladaptation an das Studium hin. Diese geschieht vermutlich in mehreren Bereichen gleichzeitig. Zur genaueren Identifizierung der Probleme ist eine Analyse der einzelnen Testskalen ratsam, um eine Ursachenklärung zu gewährleisten.

8.4 Berechnung der Cluster

Auf der Grundlage des Abschneidens der Stichprobe hinsichtlich der einzelnen Skalen von CHE-QUEST wurde eine Clusteranalyse durchgeführt. Jedes Cluster stellt eine Gruppe von Befragten dar, die sich in bestimmter Hinsicht ähneln und insofern einen „Studierendentyp“ im Hinblick auf Adaptationsfähigkeiten darstellen. In der folgenden Tabelle 31 wird aufgeführt, auf welchen Skalen die Personen innerhalb eines Clusters hohe Werte (>77%) oder besonders niedrige Werte (<23%) erreichen können und wie hoch diese Werte sein müssen, um zu dem Cluster dazuzugehören.

Tabelle 31: Clusterzugehörigkeit.

Cluster im Haupttest	Werte für Skalen / Faktoren <i>Hohe/niedrige Werte</i>	Studierendentypen in der 1. Befragung
Cluster 1	Gemütsverfassung (Faktor I) ab 93 Identifikation mit der Hochschule (Faktor II) ab 75 Soziale Integration (Faktor VI) ab 56 Extraversion (Faktor VII) ab 60 Unterstützung annehmen (Faktor VIII) ab 30	⇒ „Wunschkandidat(inn)en“ (zusammengelegt mit Cluster 2)
	<i>keine Skala erzielt niedrige Werte</i>	

Cluster 2	Gemütsverfassung (Faktor I) ab 93 Identifikation mit der Hochschule (Faktor II) ab 75 Zielstrebigkeit (Faktor III) ab 86 Zutreffende Erwartungen (Faktor IV) ab 82 Theoriebezogenheit (Faktor V) ab 71 Soziale Integration (Faktor VI) ab 56 Extraversion (Faktor VII) ab 60 Unterstützung annehmen (Faktor VIII) ab 30 Fleiß (Faktor IX) ab 61 Intrinsische Motivation (Faktor X) ab 40	⇒ „ Wunschkandidat(inn)en “ (zusammengelegt mit Cluster 1)
	<i>keine Skala erzielt niedrige Werte</i>	
Cluster 3	Gemütsverfassung (Faktor I) ab 93 Identifikation mit der Hochschule (Faktor II) ab 75 Zutreffende Erwartungen (Faktor IV) ab 82 Unterstützung annehmen (Faktor VIII) ab 30	⇒ „ Lonesome Rider “
	<i>Soziale Integration (Faktor VI) bis 34</i>	
Cluster 4	Fleiß (Faktor IX) ab 61	⇒ „ Pflichtbewusste “
	<i>Gemütsverfassung (Faktor I) bis 58</i>	
Cluster 5	keine Skala erzielt hohe Werte	⇒ „ Mitschwimmer(innen) “
	<i>Zielstrebigkeit (Faktor III) bis 70 Theoriebezogenheit (Faktor V) bis 53 Extraversion (Faktor VII) bis 44 Fleiß (Faktor IX) bis 42 Intrinsische Motivation (Faktor X) bis 28</i>	
Cluster 6	Zutreffende Erwartungen (Faktor IV) ab 82 Theoriebezogenheit (Faktor V) ab 71 Intrinsische Motivation (Faktor X) ab 40	⇒ „ Ernüchterte “
	<i>keine Skala erzielt niedrige Werte</i>	
Cluster 7	Intrinsische Motivation (Faktor X) ab 40	⇒ „ Pragmatiker(innen) “
	<i>Gemütsverfassung (Faktor I) bis 58 Zielstrebigkeit (Faktor III) bis 70 Zutreffende Erwartungen (Faktor IV) bis 56 Fleiß (Faktor IX) bis 42</i>	

Cluster 8	keine Skala erzielt hohe Werte	⇒ „ Unterstützungsbedürftige “ (zusammengelegt mit Cluster 10)
	<i>Gemütsverfassung (Faktor I) bis 58</i> <i>Identifikation mit der Hochschule (Faktor II) bis 53</i> <i>Zielstrebigkeit (Faktor III) bis 70</i> <i>Zutreffende Erwartungen (Faktor IV) bis 56</i> <i>Theoriebezogenheit (Faktor V) bis 53</i> <i>Soziale Integration (Faktor VI) bis 34</i> <i>Unterstützung annehmen (Faktor VIII) bis 20</i> <i>Fleiß (Faktor IX) bis 42</i> <i>Intrinsische Motivation (Faktor X) bis 28</i>	
Cluster 9	Extraversion (Faktor VII) ab 60	⇒ „ Nicht-Angekommene “
	<i>Identifikation mit der Hochschule (Faktor II) bis 53</i> <i>Soziale Integration (Faktor VI) bis 34</i> <i>Unterstützung annehmen (Faktor VIII) bis 20</i>	
Cluster 10	keine Skala erzielt hohe Werte	⇒ „ Unterstützungsbedürftige “ (zusammengelegt mit Cluster 8)
	<i>Soziale Integration (Faktor VI) bis 34</i> <i>Extraversion (Faktor VII) bis 44</i> <i>Unterstützung annehmen (Faktor VIII) bis 20</i>	

Für die Auswertung der Befragungsergebnisse im ersten Befragungsdurchgang im Herbst 2010 wurde die Zahl der Cluster durch Zusammenlegungen auf acht reduziert: Cluster 1 und 2 sowie 8 und 10 wurden jeweils zusammengefasst. Die Ergebnisse entsprechen denen der Validierung, bis auf ein Ergebnis bei Cluster 7: Dort werden keine auffälligen Werte mehr auf dem Faktor „Gemütsverfassung“ verzeichnet.

Anhang 2: Die Fragebögen der Validitätsprüfung (Haupttest)

(Erläuterungen zu den Fragebögen s.o. 6 CHE-QUEST im Haupttest: Validitätsprüfung)

8.5 Student Adaption to College Questionnaire (SACQ)

	← trifft auf mich überhaupt nicht zu					trifft auf mich völlig zu →			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Ich finde, dass ich mich gut in das Universitätsleben eingefügt habe.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Ich habe mich in letzter Zeit angespannt oder nervös gefühlt.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Ich erledige meine Aufgaben an der Universität stets termingerecht.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Mit der Anzahl der Leute, die ich an der Universität kennen gelernt habe, bin ich vollauf zufrieden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Ich weiß genau, warum ich an der Universität bin und was ich mir davon verspreche.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Ich finde die Anforderungen des Studiums sehr schwierig.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. In letzter Zeit habe ich mich ziemlich traurig und verstimmt gefühlt.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Ich beteilige mich sehr intensiv an sozialen Aktivitäten an der Universität.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Ich habe mich in das Studium sehr gut eingewöhnt.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Ich komme <u>nicht</u> gut mit Situationen zurecht, in denen meine Studienleistungen überprüft werden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. In letzter Zeit habe ich mich körperlich oft schlapp gefühlt.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Allein zu sein und Verantwortung für mich selbst zu übernehmen, fällt mir nicht leicht.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Ich bin mit meinen Studienleistungen zufrieden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Ich pflege einen ungezwungenen Kontakt zu meinen Hochschullehrern.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Ich freue mich über meine Entscheidung an die Universität zu gehen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Mir gefällt das soziale Leben an dieser Universität.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Ich arbeite in meinem Studium nicht so intensiv, wie es eigentlich der Fall sein sollte.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Ich kenne mehrere Personen im Studium, zu denen ich enge soziale Kontakte pflege.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Meine Ziele und Absichten im Studium sind für mich völlig klar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. In letzter Zeit fiel es mir schwer, meine Gefühle zu kontrollieren.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Manchmal denke ich, dass ich nicht klug genug bin, um die an mich gestellten Leistungserwartungen an der Universität zu erfüllen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Heimweh nach Zuhause ist für mich derzeit ein Problem.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Es ist sehr wichtig für mich, einen akademischen Abschluss zu erlangen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Mein Appetit ist in letzter Zeit gut gewesen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
25. In letzter Zeit habe ich die Zeit zum Lernen nicht sehr effizient genutzt.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
26. Ich genieße das Zusammensein mit anderen Studierenden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
27. Mit meinen schriftlichen und mündlichen Seminarleistungen bin ich sehr zufrieden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
28. In letzter Zeit hatte ich häufig Kopfschmerzen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
29. In letzter Zeit haperte es mit meiner Motivation zum Studieren.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
30. Ich genieße das studentische Leben an der Universität auch außerhalb der Lehrveranstaltungen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
31. In letzter Zeit habe ich darüber nachgedacht, ob ich Hilfe bei der Stu-	1	2	3	4	5	6	7	8	9

dienberatung oder von einer psychotherapeutischen Einrichtung einholen sollte.									
32. In letzter Zeit habe ich Zweifel am Wert einer Universitätsausbildung gehabt.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
33. Ich komme sehr gut mit meinen Mitstudierenden aus.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
34. Ich wünschte, ich wäre an einer anderen Hochschule oder Universität.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
35. Ich habe in letzter Zeit viel an Gewicht zugenommen (oder verloren).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
36. Mit der Anzahl und dem Umfang der angebotenen Lehrveranstaltungen bin ich zufrieden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
37. Ich verfüge über gute soziale Fertigkeiten, um mit anderen an der Universität gut zurechtzukommen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
38. In letzter Zeit war ich leicht zu verärgern.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
39. Ich hatte in letzter Zeit Probleme, mich auf das Lernen zu konzentrieren.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
40. Ich habe nicht sehr gut geschlafen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
41. Meine akademischen Leistungen sind nicht so gut, wie ich es erhofft habe.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
42. Ich fühle mich an der Universität oft nicht wohl, wenn ich mit anderen zusammen bin.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
43. Mit der Qualität der Lehrveranstaltungen bin ich zufrieden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
44. Ich versäume keine Lehrveranstaltungen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
45. Manchmal werden meine Gedanken zu leicht durcheinander gebracht.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
46. Ich bin mit meiner Beteiligung an sozialen Aktivitäten im Studium zufrieden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
47. Ich gehe davon aus, dass ich an der Universität bleiben werde, bis ich einen akademischen Abschluss erworben habe.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
48. Ich hatte in letzter Zeit wenig private Verabredungen mit Kommilitonen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
49. Ich habe in meinem Studium oft viele Sorgen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
50. Ich genieße meine akademische Arbeit an der Universität.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
51. Seit ich von Zuhause fort bin, habe ich mich oft einsam gefühlt.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
52. Es fällt mir schwer, Arbeiten für das Studium in Angriff zu nehmen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
53. Ich fühle, dass ich meine Lebenssituation an der Universität gut unter Kontrolle habe.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
54. Mit meinem Studienprogramm in diesem Semester bin ich zufrieden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
55. Ich habe mich in letzter Zeit bester Gesundheit erfreut.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
56. Ich spüre, dass ich mich von anderen Studierenden doch sehr unterscheide, und zwar auf eine Art und Weise, die mir Sorgen bereitet.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
57. Alles in allem wäre ich lieber bei den Menschen an meinem Heimatort als hier an meinem Studienort.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
58. Meine eigenen Interessen spiegeln sich in der Arbeit für das Studium kaum wider.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
59. In letzter Zeit habe ich viel darüber nachgedacht, an eine andere Universität zu wechseln.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
60. In letzter Zeit habe ich viel darüber nachgedacht, das Studieren gänzlich aufzugeben.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
61. Ich denke darüber nach, mein Studium zu unterbrechen und erst später abzuschließen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
62. Mit den Dozenten und Dozentinnen, bei denen ich derzeit Veranstaltungen besuche, bin ich sehr zufrieden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
63. Ich habe einige gute Freunde oder Bekannte an der Universität, mit denen ich über jedes Problem, das ich habe, reden kann.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
64. Ich empfinde es als sehr schwierig, den Uni-Stress zu bewältigen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

65. Mit meinem sozialen Leben an der Universität bin ich völlig zufrieden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
66. Ich bin mit meiner Ausbildungssituation an der Universität völlig zufrieden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
67. Ich bin überzeugt, dass ich auch die zukünftigen Herausforderungen an der Universität gut bewältigen werde.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

8.6 Fragebogen zum Studieninteresse (FSI)

Beziehe alle Aussagen auf Dein Studium und gib an, wie Du jede Aussage momentan einschätzt.

	gar nicht zutreffend	wenig zutreffend	teilweise zutreffend	überwiegend zutreffend	völlig zutreffend
1. Die Beschäftigung mit den Inhalten und Problemen meines Studienfachs gehört nicht gerade zu meinen Lieblingstätigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Über Inhalte meines Studiums zu reden, macht mir nur selten Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Nach einem langen Wochenende oder Urlaub freue ich mich wieder auf das Studium.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Die Beschäftigung mit bestimmten Stoffinhalten wirkt sich positiv auf meine Stimmung aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich rede lieber über meine Hobbys als über mein Studienfach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Wenn ich in einer Bibliothek oder einem Buchladen bin, schmökere ich gerne in Zeitschriften oder Büchern, die Themen aus meinem Studienfach ansprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Es gibt viele Bereiche meines Studienfachs, die mich innerlich gleichgültig lassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Es war für mich von großer persönlicher Bedeutung, gerade dieses Fach studieren zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Wenn ich ehrlich sein soll, ist mir mein Studienfach manchmal eher gleichgültig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Die Beschäftigung mit den Inhalten meines Studienfachs hat für mich eigentlich recht wenig mit Selbstverwirklichung zu tun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Im Vergleich zu anderen mir sehr wichtigen Dingen (z.B. Hobbys, soziale Beziehungen) messe ich meinem Studium eher eine geringe Bedeutung bei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Die Beschäftigung mit bestimmten Studieninhalten ist mir wichtiger als Zerstreuung, Freizeit und Unterhaltung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Schon vor dem Studium hatte das Fachgebiet, das ich jetzt studiere, für mich einen hohen Stellenwert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ich bin sicher, dass das Fachstudium meine Persönlichkeit positiv beeinflusst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Wenn ich genügend Zeit hätte, würde ich mich mit bestimmten Fragen meines Studiums, unabhängig von Prüfungsanforderungen,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

intensiver beschäftigen.

16. Ich bin mir sicher, das Fach gewählt zu haben, welches meinen persönlichen Neigungen entspricht.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

17. Schon vor dem Studium habe ich mich freiwillig mit Inhalten meines Studienfachs auseinandergesetzt (.z.B. Bücher lesen, Vorträge besuchen, Gespräche führen).

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

18. Ich habe mein jetziges Studium vor allem wegen der interessanten Studieninhalte gewählt.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

8.7 Selbst-Regulation

Beziehe alle Aussagen auf Dein Studium und gib an, wie Du jede Aussage momentan einschätzt.

1. Ich kann mich lange Zeit auf eine Sache konzentrieren, wenn es nötig ist.

stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Wenn ich von einer Sache abgelenkt werde, komme ich schnell wieder zum Thema zurück.

stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Wenn ich bei einer Tätigkeit zu aufgeregt werde, kann ich mich so beruhigen, dass ich bald wieder weitermachen kann.

stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Wenn bei einer Tätigkeit eine sachliche Haltung nötig ist, kann ich meine Gefühle unter Kontrolle bringen.

stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Wenn störende Gedanken auftreten, kann ich sie nur schwer von mir wegschieben.

stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Ich kann es verhindern, dass die Gedanken ständig von meiner Aufgabe abschweifen.

stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | |
|---|--|---|---|--|
| 7. Wenn ich Sorgen habe, kann ich mich nicht auf eine Tätigkeit konzentrieren. | stimmt nicht
<input type="checkbox"/> | stimmt kaum
<input type="checkbox"/> | stimmt eher
<input type="checkbox"/> | stimmt genau
<input type="checkbox"/> |
| 8. Nach einer Unterbrechung finde ich problemlos zu einer konzentrierten Arbeitsweise zurück. | stimmt nicht
<input type="checkbox"/> | stimmt kaum
<input type="checkbox"/> | stimmt eher
<input type="checkbox"/> | stimmt genau
<input type="checkbox"/> |
| 9. Alle möglichen Gedanken oder Gefühle lassen mir einfach keine Ruhe zum Arbeiten. | stimmt nicht
<input type="checkbox"/> | stimmt kaum
<input type="checkbox"/> | stimmt eher
<input type="checkbox"/> | stimmt genau
<input type="checkbox"/> |
| 10. Ich behalte mein Ziel im Auge und lasse mich nicht vom Weg abbringen. | stimmt nicht
<input type="checkbox"/> | stimmt kaum
<input type="checkbox"/> | stimmt eher
<input type="checkbox"/> | stimmt genau
<input type="checkbox"/> |

8.8 Selbstwirksamkeit im Studium

Beziehe alle Aussagen auf Dein Studium und gib an, wie Du jede Aussage momentan einschätzt.

- | | | | | |
|---|--|---|---|--|
| 1. Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen. | stimmt nicht
<input type="checkbox"/> | stimmt kaum
<input type="checkbox"/> | stimmt eher
<input type="checkbox"/> | stimmt genau
<input type="checkbox"/> |
| 2. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe. | stimmt nicht
<input type="checkbox"/> | stimmt kaum
<input type="checkbox"/> | stimmt eher
<input type="checkbox"/> | stimmt genau
<input type="checkbox"/> |
| 3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen. | stimmt nicht
<input type="checkbox"/> | stimmt kaum
<input type="checkbox"/> | stimmt eher
<input type="checkbox"/> | stimmt genau
<input type="checkbox"/> |
| 4. In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll. | stimmt nicht
<input type="checkbox"/> | stimmt kaum
<input type="checkbox"/> | stimmt eher
<input type="checkbox"/> | stimmt genau
<input type="checkbox"/> |
| 5. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann. | stimmt nicht
<input type="checkbox"/> | stimmt kaum
<input type="checkbox"/> | stimmt eher
<input type="checkbox"/> | stimmt genau
<input type="checkbox"/> |

- | | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann. | stimmt nicht
<input type="checkbox"/> | stimmt kaum
<input type="checkbox"/> | stimmt eher
<input type="checkbox"/> | stimmt genau
<input type="checkbox"/> |
| 7. Was auch immer passiert, ich komme damit klar. | stimmt nicht
<input type="checkbox"/> | stimmt kaum
<input type="checkbox"/> | stimmt eher
<input type="checkbox"/> | stimmt genau
<input type="checkbox"/> |
| 8. Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden. | stimmt nicht
<input type="checkbox"/> | stimmt kaum
<input type="checkbox"/> | stimmt eher
<input type="checkbox"/> | stimmt genau
<input type="checkbox"/> |
| 9. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann. | stimmt nicht
<input type="checkbox"/> | stimmt kaum
<input type="checkbox"/> | stimmt eher
<input type="checkbox"/> | stimmt genau
<input type="checkbox"/> |
| 10. Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern. | stimmt nicht
<input type="checkbox"/> | stimmt kaum
<input type="checkbox"/> | stimmt eher
<input type="checkbox"/> | stimmt genau
<input type="checkbox"/> |

8.9 Academic Commitment

Beziehe alle Aussagen auf Dein Studium und orientiere Dich bei Deinen Antworten am Zeitraum der letzten 14 Tage.

- | | | | | | |
|---|--|--|--|--|---|
| | gar nicht zutreffend | wenig zutreffend | teilweise zutreffend | überwiegend zutreffend | völlig zutreffend |
| 1. Ich konnte mich mit meinem Studium voll identifizieren. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ich tat für mein Studium nicht mehr, als unbedingt erforderlich war. | gar nicht zutreffend
<input type="checkbox"/> | wenig zutreffend
<input type="checkbox"/> | teilweise zutreffend
<input type="checkbox"/> | überwiegend zutreffend
<input type="checkbox"/> | völlig zutreffend
<input type="checkbox"/> |
| 3. Wenn es um Leistungen in meinem Studium ging, stellte ich an mich selbst höchste Ansprüche | gar nicht zutreffend
<input type="checkbox"/> | wenig zutreffend
<input type="checkbox"/> | teilweise zutreffend
<input type="checkbox"/> | überwiegend zutreffend
<input type="checkbox"/> | völlig zutreffend
<input type="checkbox"/> |
| 4. Ich dachte manchmal daran, mein Studium abzubrechen. | gar nicht zutreffend
<input type="checkbox"/> | wenig zutreffend
<input type="checkbox"/> | teilweise zutreffend
<input type="checkbox"/> | überwiegend zutreffend
<input type="checkbox"/> | völlig zutreffend
<input type="checkbox"/> |
| 5. Mein Studium bereitete mir sehr viel Freude. | gar nicht zutreffend
<input type="checkbox"/> | wenig zutreffend
<input type="checkbox"/> | teilweise zutreffend
<input type="checkbox"/> | überwiegend zutreffend
<input type="checkbox"/> | völlig zutreffend
<input type="checkbox"/> |
| 6. Manchmal dachte ich, mein | gar nicht zutreffend
<input type="checkbox"/> | wenig zutreffend
<input type="checkbox"/> | teilweise zutreffend
<input type="checkbox"/> | überwiegend zutreffend
<input type="checkbox"/> | völlig zutreffend
<input type="checkbox"/> |

Studium hat mit mir selbst wenig zu tun.	<input type="checkbox"/>				
	gar nicht zutreffend	wenig zutreffend	teilweise zutreffend	überwiegend zutreffend	völlig zutreffend
7. Es war für mich keine Frage, dass ich mein Studium abschließen werde.	<input type="checkbox"/>				
	gar nicht zutreffend	wenig zutreffend	teilweise zutreffend	überwiegend zutreffend	völlig zutreffend
8. Wenn es um Studienleistungen ging, lautete mein Motto: „Hauptsache ich komme durch“.	<input type="checkbox"/>				
	gar nicht zutreffend	wenig zutreffend	teilweise zutreffend	überwiegend zutreffend	völlig zutreffend
9. Offen gestanden machte mir mein Studium wenig Spaß.	<input type="checkbox"/>				
	gar nicht zutreffend	wenig zutreffend	teilweise zutreffend	überwiegend zutreffend	völlig zutreffend
10. Ich investiere sehr viel Energie, um in meinem Studium erfolgreich zu sein.	<input type="checkbox"/>				
	gar nicht zutreffend	wenig zutreffend	teilweise zutreffend	überwiegend zutreffend	völlig zutreffend

8.10 Fragebogen zur Erfassung von Lernstrategien im Studium (LIST)

Entscheiden Sie bitte, wie zutreffend die folgenden Aussagen für Ihre Lernsituationen sind, und kreuzen Sie die entsprechende Antwort an.

	trifft über- haupt nicht zu	trifft wenig zu	trifft teilweise zu	trifft über- wiegend zu	trifft genau zu
1. Ich lege im Vorhinein fest, wie weit ich mit der Durcharbeitung des Stoffs kommen möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich lege die Stunden, die ich täglich mit Lernen verbringe, durch einen Zeitplan fest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich nehme die Hilfe anderer in Anspruch, wenn ich ernsthafte Verständnisprobleme habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Um Wissenslücken festzustellen, rekapituliere ich die wichtigsten Inhalte, ohne meine Unterlagen zu Hilfe zu nehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Die wichtigsten Unterlagen habe ich an meinem Arbeitsplatz griffbereit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Wenn ich einen schwierigen Text vorliegen habe, passe ich meine Lerntechnik den höheren Anforderungen an (z.B.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

durch langsames Lesen).

7. Es fällt mir schwer, bei der Sache zu bleiben.

8. Wenn ich während der Bearbeitung des Lernstoffs nicht alles verstehe, versuche ich, die Lücken festzuhalten und den Stoff daraufhin noch einmal durchzugehen.

9. Ich strengte mich auch dann an, wenn mir der Stoff überhaupt nicht liegt.

10. Wenn ich lerne, Sorge ich dafür, dass ich in Ruhe arbeiten kann.

11. Ich beziehe das, was ich lerne, auf meine eigenen Erfahrungen.

12. Wenn ich mir ein bestimmtes Pensum zum Lernen vorgenommen habe, bemühe ich mich, es auch zu schaffen.

13. Vor dem Lernen des Stoffgebiets überlege ich mir, wie ich am effektivsten vorgehen kann.

14. Wenn ich einen Fachbegriff nicht verstehe, so schlage ich in einem Wörterbuch nach.

15. Ich versuche, Beziehungen zu den Inhalten verwandter Fächer bzw. Lehrveranstaltungen herzustellen.

16. Ich stelle mir aus Mitschrift, Script oder Literatur kurze Zusammenfassungen mit den Hauptideen zusammen.

17. Fehlende Informationen suche ich mir aus verschiedenen Quellen zusammen (z.B. Mitschriften, Bücher, Fachzeitschriften).

18. Ich stelle mir Fragen zum Stoff, um sicherzugehen, dass ich auch alles ver-

standen habe.

19. Ich versuche, den Stoff so zu ordnen, dass ich ihn mir gut einprägen kann.

20. Ich präge mir den Lernstoff von Texten durch Wiederholen ein.

21. Ich mache mir kurze Zusammenfassungen der wichtigsten Inhalte als Gedankenstütze.

22. Ich vergleiche die Vor- und Nachteile verschiedener theoretischer Konzeptionen.

23. Ich lege vor jeder Lernphase eine bestimmte Zeitdauer fest.

24. Ich lasse mich von einem Studienkollegen abfragen und stelle auch ihm Fragen zum Stoff.

25. Das, was ich lerne, prüfe ich auch kritisch.

26. Ich lerne Regeln, Fachbegriffe oder Formeln auswendig.

27. Beim Lernen merke ich, dass meine Gedanken abschweifen.

28. Für größere Stoffmengen fertige ich eine Gliederung an, die die Struktur des Stoffs am besten wiedergibt.

8.11 Studienzufriedenheit

Beziehe alle Aussagen auf Dein Studium und orientiere Dich bei Deinen Antworten am Zeitraum der letzten 14 Tage.

1. Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere.

Die Aussage trifft überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/>	Die Aussage trifft vollständig zu										
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	

2. Insgesamt bin ich mit meinem jetzigen Studium zufrieden.

Die Aussage trifft überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/>	Die Aussage trifft vollständig zu										
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	

3. Ich finde mein Studium wirklich interessant.

Die Aussage trifft überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/>	Die Aussage trifft vollständig zu										
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	

4. Ich kann mein Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen.

Die Aussage trifft überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/>	Die Aussage trifft vollständig zu										
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	

5. Das Studium frisst mich auf.

Die Aussage trifft überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/>	Die Aussage trifft vollständig zu										
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	

6. Ich fühle mich durch das Studium oft müde und angespannt.

Die Aussage trifft überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/>	Die Aussage trifft vollständig zu										
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	

7. Viele Lehrende scheinen mir fachlich inkompetent zu sein.

Die Aussage trifft überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/>	Die Aussage trifft vollständig zu										
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	

8. Ich kann aus den Veranstaltungen, so wie sie abgehalten werden, keinen Nutzen ziehen

Die Aussage trifft überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/>	Die Aussage trifft vollständig zu										
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	

9. Mir sind viele Lehrende unsympathisch.

Die Aussage trifft überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/>	Die Aussage trifft vollständig zu										
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	

8.12 Annäherungs- und Vermeidungsziele

In diesem Fragebogen geht es um Ziele, die Studierende in ihrem Studium verfolgen.

Uns interessiert, wie intensiv Sie sich mit den aufgeführten Zielen gegenwärtig beschäftigen. Bitte achten Sie darauf, dass es **nicht darum geht**, wie wichtig Ihnen das jeweils aufgeführte Ziel generell erscheint. **Es geht ausschließlich darum, ob bzw. wie intensiv Sie sich mit diesem Ziel zurzeit tatsächlich beschäftigen.**

	Beschäftigt mich ...				
	nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
1. Exzellente Prüfungsleistungen zu erbringen.	<input type="checkbox"/>				
2. Stets bis an die Grenzen meines Könnens zu gehen.	<input type="checkbox"/>				
3. Mich in meinem Studium nicht hilflos zu fühlen.	<input type="checkbox"/>				
4. Bei Leistungsnachweisen kein Fiasko zu erleben.	<input type="checkbox"/>				
5. Besonders schwierige Aufgaben auszuwählen, um meine Fähigkeiten im Studium zu erproben.	<input type="checkbox"/>				
6. Nicht an den Anforderungen meines Studiums zu scheitern.	<input type="checkbox"/>				
7. Nicht enttäuscht über meine Studienleistungen sein zu müssen.	<input type="checkbox"/>				

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 8. Mich durch glänzende Studienleistungen auszuzeichnen. | <input type="checkbox"/> |
| 9. In Prüfungssituationen nicht zu scheitern. | <input type="checkbox"/> |
| 10. Von den Ansprüchen meines Studiums nicht überfordert zu werden. | <input type="checkbox"/> |
| 11. Mich in meinem Studium als höchst kompetent zu erleben. | <input type="checkbox"/> |
| 12. Höchste Maßstäbe bei Leistungsnachweisen zu erfüllen. | <input type="checkbox"/> |
| 13. Mich bei schwierigen Aufgaben im Studium nicht von Selbstzweifeln überwältigen zu lassen. | <input type="checkbox"/> |
| 14. Schwierigste Anforderungen im Studium glänzend zu meistern. | <input type="checkbox"/> |
| 15. Stets stolz auf meine Studienleistungen sein zu können. | <input type="checkbox"/> |
| 16. Mich nicht durch schlechte Studienleistungen zu blamieren. | <input type="checkbox"/> |

8.13 NEO-Fünf-Faktoren-Inventar

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Deine eigene Person. Bitte kreuze auf der jeweils vorgegebenen Antwortskala an, inwieweit die Aussage auf Dich persönlich zutrifft. Bitte bewerte die Aussagen zügig aber sorgsam.

- | | gar nicht
zutreffend | wenig
zutreffend | teilweise
zutreffend | überwiegend
zutreffend | völlig
zutreffend |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| 1. Ich bin nicht leicht beunruhigt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ich habe gerne viele Leute um mich herum. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ich halte meine Sachen ordentlich und sauber. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Ich fühle mich anderen oft unterlegen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Ich bin leicht zum Lachen zu bringen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Ich kann mir meine Zeit recht gut einteilen, so dass ich meine Angelegenheiten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

rechtzeitig beende.

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 7. Wenn ich unter starken Stress stehe, fühle ich mich manchmal, als ob ich zusammenbräche. | <input type="checkbox"/> |
| 8. Ich halte mich nicht für besonders fröhlich. | <input type="checkbox"/> |
| 9. Ich bin kein systematisch vorgehender Mensch. | <input type="checkbox"/> |
| 10. Ich fühle mich selten einsam oder traurig. | <input type="checkbox"/> |
| 11. Ich unterhalte mich wirklich gerne mit anderen Menschen. | <input type="checkbox"/> |
| 12. Ich versuche, alle mir übertragenen Aufgaben sehr gewissenhaft zu erledigen. | <input type="checkbox"/> |
| 13. Ich fühle mich oft angespannt und nervös. | <input type="checkbox"/> |
| 14. Ich bin gerne im Zentrum des Geschehens. | <input type="checkbox"/> |
| 15. Ich habe eine Reihe von klaren Zielen und arbeite systematisch auf sie zu. | <input type="checkbox"/> |
| 16. Manchmal fühle ich mich völlig wertlos. | <input type="checkbox"/> |
| 17. Ich ziehe es gewöhnlich vor, Dinge alleine zu tun. | <input type="checkbox"/> |
| 18. Ich verträdele eine Menge Zeit, bevor ich mit einer Arbeit beginne. | <input type="checkbox"/> |
| 19. Ich empfinde selten Furcht oder Angst. | <input type="checkbox"/> |
| 20. Ich habe oft das Gefühl, vor Energie überzuschäumen. | <input type="checkbox"/> |
| 21. Ich arbeite hart, um meine Ziele zu erreichen. | <input type="checkbox"/> |
| 22. Ich ärgere mich oft darüber, wie andere | <input type="checkbox"/> |

Leute mich behandeln.

23. Ich bin ein fröhlicher, gut gelaunter Mensch.

24. Wenn ich eine Verpflichtung eingehe, so kann man sich auf mich bestimmt verlassen.

25. Zu häufig bin ich entmutigt und will aufgeben, wenn etwas schief geht.

26. Ich bin kein gut gelaunter Optimist.

27. Manchmal bin ich nicht so verlässlich oder zuverlässig wie ich sein sollte.

28. Ich bin selten traurig oder deprimiert.

29. Ich führe ein hektisches Leben.

30. Ich bin eine tüchtige Person, die ihre Arbeit immer erledigt.

31. Ich fühle mich oft hilflos und wünsche mir eine Person, die meine Probleme löst.

32. Ich bin ein sehr aktiver Mensch.

33. Ich werde wohl niemals fähig sein, Ordnung in mein Leben zu bringen.

34. Manchmal war mir etwas so peinlich, dass ich mich am liebsten versteckt hätte.

35. Lieber würde ich meine eigenen Wege gehen, als eine Gruppe anzuführen.

36. Bei allem, was ich tue, strebe ich nach

Perfektion.

8.14 CHE-QUEST Items (Endversion)

1. Ich bin sehr zuversichtlich, die Anforderungen des Studiums gut zu bewältigen.

2. In den letzten zwei Wochen hatte ich öfter Kopfschmerzen.

3. Ich komme sehr gut mit meinen Studienkolleg(inn)en aus.
4. Wenn ich Fragen zum Studium habe, weiß ich, an wen ich mich wenden kann.
5. Ich fange oft erst sehr kurz vor den Prüfungen mit dem Lernen an.
6. Ich kann mich mit meiner Hochschule identifizieren.
7. Ich bin ein kontaktfreudiger Mensch.
8. Das Studium hilft mir, eine Vorstellung von der zukünftigen beruflichen Praxis zu entwickeln.
9. Ich lasse öfter mal eine Veranstaltung ausfallen.
10. In den letzten zwei Wochen litt ich öfter unter Konzentrationsschwierigkeiten.
11. Bei meiner Studienwahl habe ich mich hauptsächlich von meinen Interessen leiten lassen.
12. Ich lerne auch in Lerngruppen mit anderen Studierenden zusammen.
13. Ich bin gerne ein(e) Student(in) an dieser Hochschule.
14. Ich finde, das Studium sollte stärker praxisbezogen sein.
15. Das Studium habe ich mir einfacher vorgestellt.
16. Während der Woche verspüre ich Sehnsucht nach meinem Elternhaus.
17. Es ist für mich nebensächlich, wie viel Geld ich später verdienen werde. Hauptsache ich habe eine interessante Arbeit.
18. In den letzten zwei Wochen fühlte ich mich ziemlich traurig oder verstimmt.
19. Ich habe oft Pech mit Prüfer(inne)n.
20. Ich habe den Zeitaufwand für das Studium vor dessen Beginn unterschätzt.
21. Theorien und wissenschaftliche Fragestellungen zu untersuchen, finde ich sehr spannend.
22. Ich kann dem Lernstoff gut folgen.
23. In den letzten zwei Wochen war ich leicht zu verärgern.

24. Ich habe ein gutes Verhältnis zu den Dozent(inn)en / Professor(inn)en.
25. Ich fühle mich oft erschöpft.
26. Ich würde meine Hochschule weiterempfehlen.
27. Ich wünsche mir in meinem Studium noch mehr theoretische Grundlagen.
28. Ich fühle mich meiner Hochschule, meinem Fachbereich eng verbunden.
29. Ich kann den Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminaren) aufmerksam folgen.
30. Etwas Neues zu lernen, bereitet mir Freude.
31. Ich nehme regelmäßig an den angebotenen Freizeitaktivitäten an der Hochschule, zum Beispiel Hochschulsport oder Partys teil.
32. Bei anstehenden Entscheidungen finde ich schnell heraus, was ich selbst will.
33. Das Gefühl, etwas gelernt zu haben, ist mir wichtiger als gute Noten zu bekommen.
34. Ich bin sehr engagiert in verschiedenen Hochschulaktivitäten außerhalb des Studiums (z.B. Studierendenvertretung, studentische Vereine).
35. Ich glaube, dass vor allem Zufälle darüber entscheiden, wie ich bei Prüfungen abschneide.
36. Eine gute theoretische Ausbildung ist in meinen Augen die Grundlage für eine erfolgreiche berufliche Praxis.
37. Ich habe öfter darüber nachgedacht das Studium abzubrechen.
38. Es würde mir leicht fallen, vor fremden Menschen eine Rede zu halten.
39. Ich verstehe oft nicht, wofür ich das, was ich lernen muss, später mal brauche.
40. Ich pflege während des Studiums intensiven Kontakt zu meinen Studienkolleg(inn)en.
41. Das Studium sehe ich als eine Möglichkeit, die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln.
42. Ich bitte Andere um Hilfe, wenn ich ernsthafte Probleme habe.
43. Die fachliche Kompetenz der Lehrenden halte ich für hoch.
44. Ich habe eine Reihe von klaren Zielen und arbeite systematisch auf sie zu.

45. Ich fühle mich durch die an mich gestellten Anforderungen überfordert.
46. In den letzten zwei Wochen hatte ich öfter Bauchschmerzen.
47. Ich unternehme auch außerhalb der Hochschule häufig privat etwas mit meinen Studienkolleg(inn)en.
48. Meine Erwartungen an mein Studium an dieser Hochschule wurden bis jetzt erfüllt.
49. Ich lasse mich oft von anderen Studierenden abfragen und stelle auch ihnen Fragen zum Stoff.
50. Es fällt mir leicht die Lehrenden anzusprechen.
51. Meine Motivation für mein Studium ist sehr hoch.
52. Die Prüfungsanforderungen finde ich transparent dargestellt.
53. Ich fühle mich sehr beschwingt und kraftvoll, seitdem ich studiere.
54. Ich möchte bestimmte Fragen wissenschaftlich ergründen.
55. In den letzten zwei Wochen litt ich immer wieder unter Schlaflosigkeit.
56. Ich fühle mich selten einsam oder traurig.
57. Meine Hobbys und soziale Beziehungen nehmen mehr Energie in Anspruch als mein Studium.
58. Ich verbringe meine Zeit gerne allein.
59. Ich habe schon überlegt, an eine andere Hochschule zu wechseln.
60. Ich bereite mich auf meine Prüfungen gründlich vor.
61. Das Studium bereitet mir keine Schwierigkeiten.
62. Ich empfinde selten Angst oder Furcht.
63. Neue Kontakte zu schließen, fällt mir leicht.
64. Manchmal komme ich morgens kaum aus dem Bett, weil ich keine Lust auf Studieren habe.
65. Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, dann erreiche ich das meistens.
66. Wenn es um Leistungen in meinem Studium geht, stelle ich an mich selbst hohe Ansprüche.

67. Ich beschäftige mich lieber mit praktischen Aufgaben als mit theoretischen Fragestellungen.

68. Ich kann gut organisieren.

69. Ich bin ein selbstbewusster Mensch.

70. Wenn etwas schief geht, bin ich schnell entmutigt.

71. Ich habe eine klare Vorstellung von meinen beruflichen Zielen.

72. Ich verfüge über ein großes Durchhaltevermögen.

73. Während meines Studiums erhalte ich genug Unterstützung unterschiedlicher Art von meiner Familie und/oder Freund(inn)en.

74. Ich kann die Inhalte meines Studiums auch zu Themen außerhalb der Hochschule in Verbindung bringen.

9 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Soziometrische Fragen in der 0-Version von QUEST	14
Tabelle 2: Ergebnis der Faktorenanalyse nach dem Eigenwertkriterium >1	22
Tabelle 3: Mittelwerte, Standardabweichungen, Minimum, Maximum, Reliabilitäten und Itemanzahl von CHE-QUEST und seinen Skalen (Pretest).....	26
Tabelle 4: Eta, Eta^2 , p-Werte und Anzahl der Vpn für ausgewählte (signifikante) Variablen.	27
Tabelle 5: Eta, Eta^2 und p-Werte für ausgewählte Variablen.	28
Tabelle 6: Kennwerte für Statistik und Reliabilitäten für den CHE-QUEST (Hauptuntersuchung).....	60
Tabelle 7: Häufigkeiten für die hochschulinternen Merkmale aus der Hauptstichprobe (N = 1046).....	60
Tabelle 8: Häufigkeiten für die personenbezogenen Daten aus der Hauptstichprobe (N = 1046).....	62
Tabelle 9: Ergebnis der Faktorenanalyse nach dem Eigenwertkriterium >1 (Hauptuntersuchung).....	65
Tabelle 10: Faktorenladungen, Eigenwerte und Varianzanteile für alle Messinstrumente und die CHE-QUEST-Skalen (Haupttest).....	72
Tabelle 11: Interkorrelationen der CHE-QUEST-Skalen.	74
Tabelle 12: Korrelationen zwischen den zehn CHE-QUEST-Skalen und weiteren Messinstrumenten.	75
Tabelle 13: Korrelationen zwischen CHE-QUEST (Mittelwert) und weiteren Messinstrumenten sowie die Korrelationen dieser Instrumente untereinander.	77
Tabelle 14: Eta für ausgewählte Skalen und kategoriale Variablen.....	80
Tabelle 15: Eta-Werte für ausgewählte Skalen und kategoriale Variablen bei signifikanten..	85
Tabelle 16: Cluster und ihre Wertausprägungen.....	87
Tabelle 17. Test-Retest-Reliabilitäten von CHE-QUEST und seinen zehn Skalen/Faktoren.	91
Tabelle 18. Invers kodierte Items (CHE-QUEST).....	94
Tabelle 19. Alle Skalen / Faktoren des CHE-QUEST.....	95
Tabelle 20. Rohwerte, Prozenträge und Stanine für CHE-QUEST Gesamtwert.....	97
Tabelle 21. Rohwerte, Prozenträge und Stanine für CHE-QUEST „Gemütsverfassung (Faktor I)“.....	97
Tabelle 22. Rohwerte, Prozenträge und Stanine für CHE-QUEST „Identifikation mit der Hochschule	98

Tabelle 23. Rohwerte, Prozentränge und Stanine für CHE-QUEST „Zielstrebigkeit (Faktor III)“.....	98
Tabelle 24. Rohwerte, Prozentränge und Stanine für CHE-QUEST „Zutreffende Erwartungen	99
Tabelle 25. Rohwerte, Prozentränge und Stanine für CHE-QUEST „Theoriebezogenheit (Faktor V)“.....	99
Tabelle 26. Rohwerte, Prozentränge und Stanine für CHE-QUEST „Soziale Integration (Faktor VI)“.....	100
Tabelle 27. Rohwerte, Prozentränge und Stanine für CHE-QUEST „Extraversion (Faktor VII)“.....	100
Tabelle 28. Rohwerte, Prozentränge und Stanine für CHE-QUEST „Unterstützung annehmen (Faktor VIII)“.....	101
Tabelle 29. Rohwerte, Prozentränge und Stanine für CHE-QUEST „Fleiß (Faktor IX)“.....	101
Tabelle 30. Rohwerte, Prozentränge und Stanine für CHE-QUEST „Intrinsische Motivation (Faktor X)“.....	101
Tabelle 31: Clusterzugehörigkeit.....	106

10 Literatur

Baker, Robert W.; Syrik, B. (1999): Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ): Manual.

Berthold, Christian; Hener, Yorck; von Stuckrad, Thimo (2008): Demographische Entwicklung und Hochschulen - Pilotprojekt Sachsen, Bestandsaufnahme und politische Empfehlungen, CHE-Arbeitspapier Nr. 104.

Berthold, Christian; Leichsenring, Hannah (2009): Demographische Entwicklung und Hochschulen - Pilotprojekt Thüringen, Bestandsaufnahme und politische Empfehlungen.

BMBF (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem

CHE Consult (2010): „Vielfalt als Chance“. Ein Verfahren zur systematischen Einführung und dauerhaften Implementierung von Diversity Management an Hochschulen. Projektskizze.

Hachmeister, Cort-Denis; Harde, Maria; Langer, Markus F. (2007): Einflussfaktoren der Studienentscheidung - Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG.

Heublein, Spangenberg, Sommer (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Hochschulplanung Band 163.

Indiana University Center for Postsecondary Research (2008): Promoting Engagement for All Students: The Imperative to Look Within. 2008 Results of the National Survey of Student Engagement (NSSE)

Langer, Markus F.; Ziegele, Frank; Hennig-Thurau, Thorsten (2001): Hochschulbindung - Entwicklung eines theoretischen Modells, empirische Überprüfung und Ableitung von Handlungsempfehlungen für die Hochschulpraxis. Abschlussbericht zum Kooperationsprojekt Hochschulbindung.

Leichsenring, Hannah: Was heißt Diversität in Lehre und Studium?, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration. Dossier, Berlin, 2011

MGFFI NRW (2008): Nordrhein-Westfalen: Land der neuen Integrationschancen. 1. Integrationsbericht der Landesregierung

Mittelstraß, Jürgen (2001): Wissen und Grenzen.

Ramsden, Paul (2008): The Future of Higher Education Teaching and the Student Experience. URL: <http://www.bis.gov.uk/policies/teaching-student-experience>; letzter Zugriff: 07.12.2009

Rotter, J.B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80.

Schröder-Gronostay, Manuela; Hans-Dieter Daniel (Hrsg.) (2002): Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis.

Schuler, Heinz; Hell, Benedikt (Hrsg.) (2008): Studierendenauswahl und Studienentscheidung.

Sippel, Sonia (2006): Entwicklung, psychometrische Überprüfung und Validierung einer deutschen Fassung des „Students Adaptation to College Questionnaire (SACQ)“ von R. W. Baker und B. Syrik (1999)

Tinto, Vincent (1993)²: Leaving College – Rethinking the causes and cures of student attrition.

ISSN 1862-7188
ISBN 978-3-941927-14-8