

Martina Skorepa/Bettina Greimel-Fuhrmann (Wirtschaftsuniversität Wien)

Studienziele und -interesse, Lernmotivation, Lernstrategien und Fähigkeitsselbstkonzept von Erstsemestrigen an der Wirtschaftsuniversität Wien

Abstract

Die im vorliegenden Beitrag dargestellten Daten stellen den ersten Teil eines Forschungsprojekts zur Erklärung des Studienerfolgs der Studienanfänger/innen im ersten Studienjahr an der WU dar. Ziel dieses Projekts ist es, den Einfluss von Studienzielen, -motiven und -interesse, Lernmotivation, Fähigkeitsselbstkonzept, Reifeprüfungsnoten und Lernstrategien auf den Studienerfolg zu untersuchen. Empirische Grundlage ist eine Längsschnittuntersuchung mit Datenerhebungen zu Beginn des ersten (t_0) und am Ende des zweiten Semesters (t_1). Erste Ergebnisse zu ausgewählten Faktoren zum Zeitpunkt t_0 werden präsentiert und diskutiert.

1 Einleitung

Parallel zu den Bemühungen der Politik, das Hochschulsystem effizienter zu gestalten und die zunehmend begrenzten finanziellen Ressourcen möglichst zielgerichtet einzusetzen, rücken die Themen Studienerfolg und -abbruch verstärkt in den Vordergrund der Hochschulforschung. In diesem Zusammenhang gibt es vermehrt Bestrebungen, Studienerfolgskriterien zu identifizieren (vgl. Schiefele et al. 2007, S. 127f. in Anlehnung an Heublein et al. 2003).

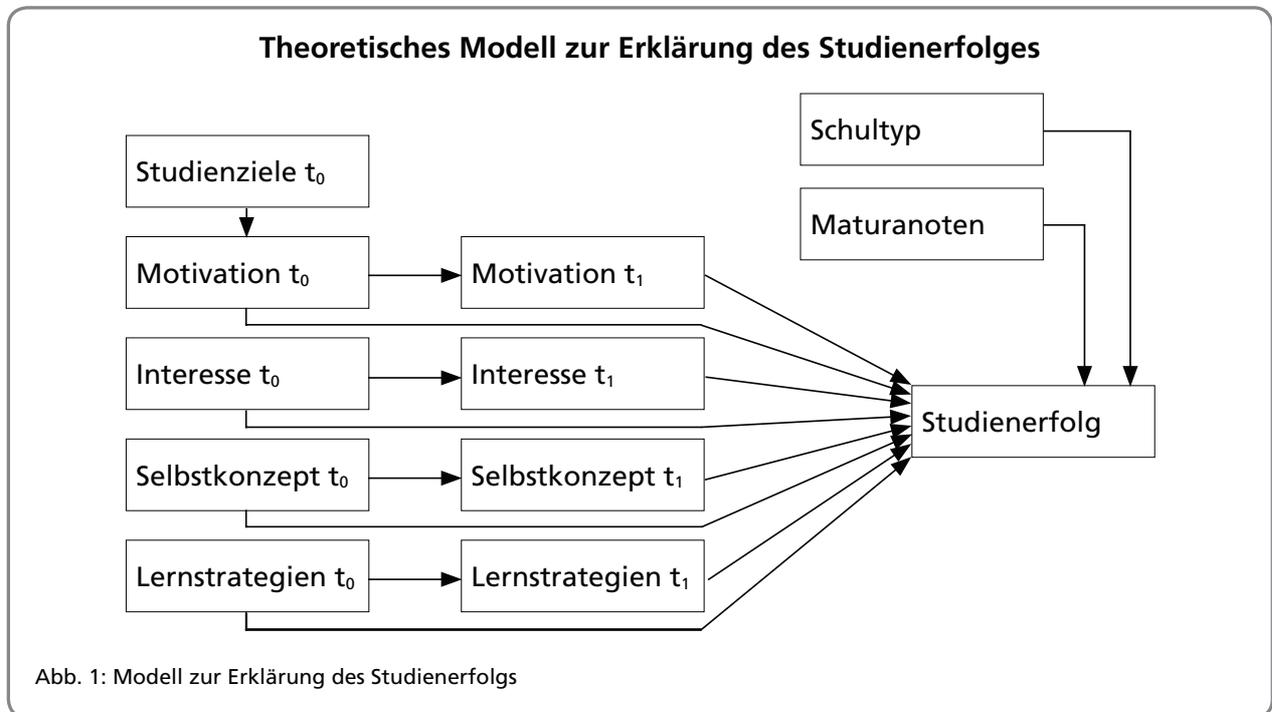
Die Herangehensweise an das Thema **Studienerfolg** gestaltet sich sehr uneinheitlich: Die einzelnen Untersuchungen berücksichtigen jeweils unterschiedliche Kombinationen an Einflussfaktoren und erstrecken sich sowohl auf die Analyse demographischer bzw. sozioökonomischer als auch individueller, vor allem psychologischer Personenvariablen. Bislang liegen dennoch keine entsprechenden empirischen Ergebnisse vor, die Faktoren aller wesentlichen Bereiche der individuellen Erfolgsdeterminanten abdecken. Schiefele und Kollegen kommen im Zusammenhang mit Prognosemodellen zu folgendem Schluss: „**Die bisherige Forschung zur Vorhersage von Studienleistung leidet unter einem Mangel an längsschnittlichen Studien und komplexen Modellen**“ (Schiefele et al. 2003, S. 185).

Die Verbindung von kognitiven, volitionalen und motivationalen Konstrukten in einem Modell zur Erklärung des Studienerfolgs wird in der Literatur im Einklang mit dieser Schlussfolgerung mehrfach empfohlen (vgl. Ditton 1998, S. 46; Helmke/Weinert 1997, S. 84f.; Schiefele/Schaffner 2006, S. 871; Schiefele/Urhahne 2000, S. 202f.). Die multidimensionale Erfassung der Studienerfolgsbedingungen spielt auch vor dem Hintergrund eine entscheidende Rolle, dass die Voraussetzungen, mit denen Studienanfänger/innen an die Wirtschaftsuniversität Wien (kurz WU) kommen, in der Vergangenheit kaum untersucht wurden (vgl. Greimel-Fuhrmann/Vettori 2007, S. 23).

2 Zielsetzung und Design des gesamten Forschungsprojekts

Aus der bisherigen Forschung werden folgende Schlussfolgerungen gezogen: Ein Modell zur Erklärung des Studienerfolgs an der WU sollte ein breites, aber dennoch analysierbares Spektrum an Studienerfolgskriterien miteinbeziehen und gleichzeitig die Voraussetzungen der Studierenden zum Zeitpunkt des Studienbeginns möglichst umfassend abbilden.

Ziel des vorliegenden Forschungsprojektes ist es daher, konstitutionelle und kognitive Aspekte gemeinsam mit motivationalen und volitionalen Faktoren im Hinblick auf ihren Einfluss auf den Studienerfolg in der Studieneingangsphase (erstes und zweites Semester) an der WU zu analysieren. Hierzu wurden aus jeder Kategorie von potenziellen Einflussfaktoren aufgrund der bereits vorliegenden Befunde bedeutsame Faktoren ausgewählt und in ein Modell eingearbeitet:



Mithilfe des Modells soll der Erklärungswert der Faktoren Studienziele, Studieninteresse, Lernstrategien, Lernmotivation, Fähigkeitsselbstkonzept und Reifeprüfungsnoten im Hinblick auf den Studienerfolg im ersten Studienjahr an der WU unter Berücksichtigung des Geschlechts und der Schulbildung ermittelt werden.

Die empirische Grundlage der Untersuchung bildet ein längsschnittlich ausgerichtetes Design, wobei der erste Erhebungstermin unmittelbar am Beginn des Wintersemesters 2008 lag und die zweite Befragung nach Abschluss des Sommersemesters 2009 stattfinden wird. Die Erhebungsinstrumente (siehe im Detail im Abschnitt 4.2) wurden im Rahmen eines Pretests erprobt und hinsichtlich ihrer Reliabilität und Faktorenstruktur geprüft.

3 Zielsetzung und Struktur des vorliegenden Beitrags

Die Zielsetzung des vorliegenden Beitrags besteht darin, die Ergebnisse der ersten Befragung der Studierenden zu Beginn ihres Studiums an der WU darzustellen, zu analysieren und zu diskutieren. Die dargestellten Ergebnisse beziehen sich insbesondere auf die erhobenen Studienziele, das Studieninteresse, die Lernmotivation, das Fähigkeitsselbstkonzept und die bisher beim Lernen angewendeten Lernstrategien.

Zunächst werden in Abschnitt 4 die befragten Personen und die eingesetzten Erhebungsinstrumente näher vorgestellt. In Abschnitt 5 werden die Ergebnisse zu den o. a. Faktoren dargestellt und abschließend in Abschnitt 6 diskutiert.

4 Design der ersten Befragung zum Zeitpunkt t_0

4.1 Stichprobe

Den hier berichteten Teilergebnissen liegt eine Stichprobe von 1618 Studienanfänger/innen (60,3 % Frauen; 39,7 % Männer) zugrunde, die im Rahmen der Einführungsveranstaltung an der WU im Oktober 2008 befragt wurden. Das Durchschnittsalter liegt bei 20 Jahren (die jüngste befragte Person war 17, die älteste 56), wobei 90,6 % der Proband/innen nicht älter als 22 sind. 3,2 % der Erstsemestrigen sind vollzeitbeschäftigt, 25,4 % teilzeitbeschäftigt, und 71,4 % gehen keiner Berufstätigkeit nach. Mehr als die Hälfte der WU-Erstsemestrigen hat an einer allgemeinbildenden höheren Schule maturiert (57,1 %), ein knappes Viertel (23 %) an einer Handelsakademie, 10,5 % an einer humanberuflichen höheren Schule, 5,7 % an einer höheren technischen Lehranstalt, die restlichen 3,7 % verfügen über einen anderen Schulabschluss.

4.2 Untersuchungsinstrumente

Als Messinstrument wurde für beide Messzeitpunkte ein Fragebogen entwickelt, der zum Großteil Skalen aus bestehenden und bereits im Rahmen von wissenschaftlichen Untersuchungen eingesetzten Erhebungsinstrumenten enthält. Dem Fragebogen liegt eine fünfstufige Antwortskala mit den Ausprägungen **trifft vollkommen zu** (1) bis **trifft gar nicht zu** (5) zugrunde.

Der Fokus der ersten Befragung zum Zeitpunkt der Aufnahme des Studiums an der WU liegt auf den Eingangsvoraussetzungen der Studierenden und beinhaltet Fragebatterien zu den Themenblöcken Studienziele, Studieninteresse, Fähigkeitsselbstkonzept, Lernmotivation und Lernstrategien. Darüber hinaus wurden die Studienanfänger/innen nach ihrem Alter und Geschlecht, ihrer schulischen Vorbildung, ihrer Studienrichtung und einer eventuellen Berufstätigkeit gefragt und um die Angabe ihrer Reifeprüfungsnoten gebeten. Außerdem wurden die Studierenden ersucht, ihre Matrikelnummern anzuführen, damit die Daten zum Messzeitpunkt t_1 den Datensätzen der Ersterhebung zugeordnet werden können.

Studienmotive und Studienziele: Die Studienmotive, auf deren Basis die Entscheidung für das Studium an der WU getroffen wurde, wurden ebenso wie die Ziele mithilfe von Items erhoben, die Greimel-Fuhrmann für ein früheres WU-Forschungsprojekt konzipiert hatte (vgl. Greimel-Fuhrmann/Vettori 2007). Die Skala zu den Studienmotiven umfasst elf Items, die zu den Studienzielen vier.

Studieninteresse: Zur Erfassung des Studieninteresses wurde der **Fragebogen zum Studieninteresse** von Schiefele et al. (vgl. Schiefele/Krapp/Wild/Winteler, 1993) herangezogen und auf jene Items reduziert, die bereits vor Aufnahme des Studiums beantwortet werden konnten (z. B. **Ich habe diese Ausbildung vor allem wegen der interessanten Inhalte gewählt**). Insgesamt kamen daher bei der Ersterhebung sieben Items zum Einsatz (Reliabilitätsprüfung: Cronbachs $\alpha = 0,766$).

Lernmotivation: Zur Erfassung der Lernmotivation in der Schule wurde der Fragebogen zu den **Bedingungen und Auswirkungen berufsspezifischer Lernmotivation** von Wild et al. adaptiert (vgl. Wild/ Krapp/ Schiefele/ Lewalter/ Schreyer 1995, S. 10ff.). Auf die Skalen zur berufsbezogenen und materiellen Orientierung wurde verzichtet, da diese Bereiche mit den Fragen zur Studienmotivation ausreichend abgedeckt waren. Zum Einsatz kamen daher jeweils drei bis vier Items umfassende Skalen zur erfolgsorientierten ($\alpha = 0,852$), wettbewerbsorientierten ($\alpha = 0,866$) und kompetenzorientierten ($\alpha = 0,877$) Motivation sowie Skalen betreffend die Verpflichtung gegenüber Eltern ($\alpha = 0,847$), Lehrern ($\alpha = 0,787$) und Peers ($\alpha = 0,862$), und

intrinsische Lernmotivationsaspekte wie die Freude am Unterricht ($\alpha = 0,802$) und das Interesse an den Unterrichtsinhalten ($\alpha = 0,873$).

Lernstrategien: Metzger (2007) entwickelte einen umfassenden Fragebogen zur Selbsteinschätzung des schulischen Lernverhaltens, der von Greimel-Fuhrmann für eine Lernstrategie-studie an der WU adaptiert wurde. Diese überarbeitete Version deckt eine Vielzahl an Lernstrategiedimensionen ab (Motivation ($\alpha = 0,797$), Zeitplanung ($\alpha = 0,777$), Konzentration ($\alpha = 0,629$), Angstbewältigung ($\alpha = 0,777$), Wesentliches erkennen ($\alpha = 0,581$), Informationsverarbeitung ($\alpha = 0,803$), Prüfungsstrategien ($\alpha = 0,773$), Selbstkontrolle ($\alpha = 0,633$), Kooperation ($\alpha = 0,676$)) und wurde für die vorliegende Untersuchung wiederverwendet (vgl. Metzger 2007; Greimel-Fuhrmann/Vettori 2007).

Akademisches Selbstkonzept: Das akademische Selbstkonzept wurde mittels einer Skala zu **Selbstwirksamkeitserwartungen in Lernsituationen** von Schiefele et al. erfasst, wobei die sechs Items geringfügig überarbeitet wurden ($\alpha = 0,833$) (vgl. Wild/Krapp/Schiefele/Lewalter/Schreyer 1995, S. 15 in Anlehnung an Schwarzer/ Jerusalem 1981, S. 15 – 28).

Reifeprüfungsnoten: Die von den Studienanfänger/innen berichteten Reifeprüfungsnoten wurden als Indikator der kognitiven Leistungsfähigkeit herangezogen. Anzugeben waren die erreichten Noten in sechs Kernfächern (Deutsch, Mathematik, Englisch, Rechnungswesen, Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre). Noten anderer Reifeprüfungsfächer waren in einem vorgegebenen Raster zu ergänzen.

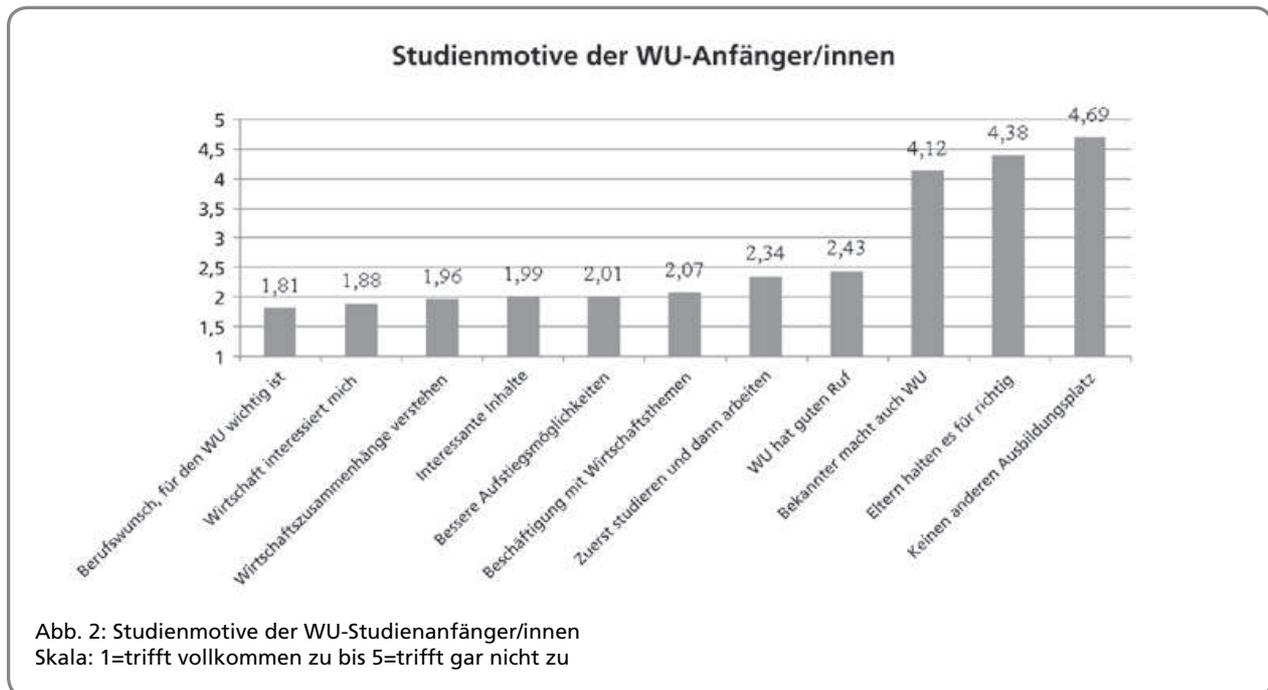
5 Ergebnisse

5.1 Übersicht

Die Ergebnisse der ersten Befragung beziehen sich insbesondere auf die folgenden Fragestellungen: (1) Warum haben sich die Studienanfänger/innen für die WU entschieden? (2) Welche Studienziele haben die Erstsemestrigen? (3) Wie interessiert sind die Studienanfänger/innen an ihrem Studium? (4) Was hat die Studienanfänger/innen bisher zum Lernen motiviert? (5) Wie haben die Studienanfänger/innen bisher gelernt? (6) Wie schätzen die Studienanfänger/innen ihre Fähigkeiten im Hinblick auf das WU-Studium ein?

5.2 Warum haben sich die Studienanfänger/innen für die WU entschieden?

Die Entscheidung für ein Studium an der WU gründet in erster Linie auf Berufswünschen, die ein Wirtschaftsstudium voraussetzen ($m=1,81$), Aufstiegsmöglichkeiten werden ebenfalls als wichtig bewertet ($m=2,01$). Weitere wesentliche Aspekte bei der Studienwahl sind das Interesse an der Wirtschaft ($m=1,88$) sowie das Bestreben Wirtschaftszusammenhänge zu verstehen ($m=1,95$). Wie aus Abbildung 2 ersichtlich ist, nehmen die Interessenwerte aber ab, je konkreter der Interessenbegriff gefasst wird: Während das Interesse an der Wirtschaft im Allgemeinen sehr hoch bewertet wird ($m=1,88$), fällt der Mittelwert des Items **Ich habe mich für ein WU-Studium entschieden, weil ich genau das lernen kann, was mich interessiert** etwas höher aus ($m=1,99$). **Die Beschäftigung mit wirtschaftsbezogenen Themen** findet noch etwas weniger Zustimmung ($m=2,07$). Bei dieser Ergebnislage ist von sozial erwünschtem Antwortverhalten auszugehen. Je versteckter das Interesse abgefragt wird, desto weniger kommt das erwünschte Antwortverhalten zum Tragen.



Besonders deutlich zeigt sich, dass Dritte wenig Einfluss auf die Studierenden haben: Freunde und Bekannte bzw. Eltern spielen kaum eine Rolle, wenn es um die Entscheidung für ein bestimmtes Studium geht. Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in den Befunden zur Lernmotivation klar wider. Im Rahmen der diesbezüglichen Faktorenanalyse hat sich zudem gezeigt, dass die Rolle von Eltern und Lehrer/innen sehr ähnlich wahrgenommen wird. Außerdem belegt die Untersuchung, dass die WU für praktisch alle Proband/innen die erste Ausbildungsalternative darstellt.

5.3 Welche Studienziele haben die Erstsemestrigen?

Für die Studienanfänger/innen erscheint das Verständnis der Inhalte ($m=1,58$) substantiell, doch auch ein schneller Studienabschluss findet starke Zustimmung ($m=1,67$). Ein Rückzug in mittlere Skalenebenen zeichnet sich demgegenüber bei weniger positiver Formulierung ab: Der Mittelwert des Items **Ich möchte so wenig Zeit wie möglich investieren** liegt bei entsprechender Standardabweichung ($s=1,147$) bei $m=3,31$. Das Erreichen guter Noten hat einen hohen Stellenwert ($m=1,85$). Hinsichtlich der Studienziele liegen keine auffälligen geschlechtsspezifischen Unterschiede vor.

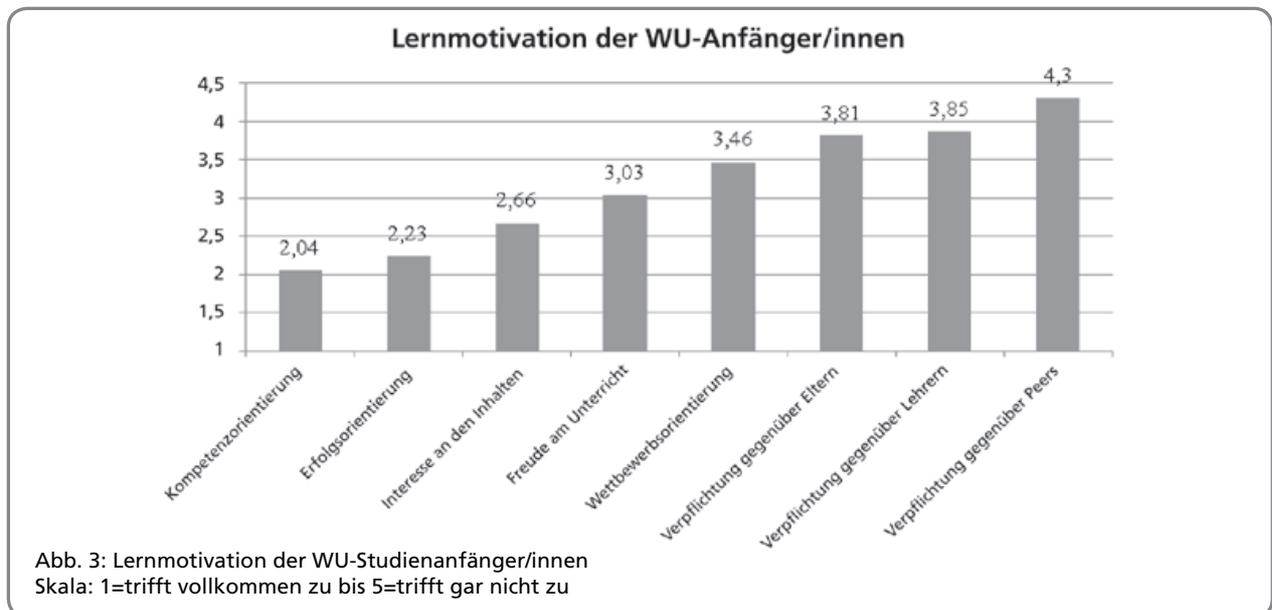
5.4 Wie interessiert sind die Studienanfänger/innen an ihrem Studium?

Das Studieninteresse ($m=2,41$) liegt auf mittlerem Niveau, wobei sich die Befundlage für Männer und Frauen insgesamt sehr ähnlich darstellt. Erwähnenswert bleibt jedoch, dass sich Männer im Vergleich zu Frauen vor ihrem WU-Studium tendenziell schon etwas mehr mit den Studieninhalten beschäftigt haben ($m=2,84$ versus $m=3,07$ bei den Frauen).

5.5 Was hat die Studienanfänger/innen bisher zum Lernen motiviert?

Besonders bedeutsam für das schulische Lernen der Proband/innen sind die Kompetenzorientierung ($m=2,04$) und die Erfolgsorientierung ($m=2,23$). Darüber hinaus sind das Interesse an den Unterrichtsinhalten ($m=2,66$) sowie die Freude am Unterricht ($m=3,03$) wichtige Motivationsfaktoren, wohingegen die Wettbewerbsorientierung ($m=3,46$) keine wesentliche Bedeutung für das Lernen zu haben scheint. Von geringer Bedeutung für die

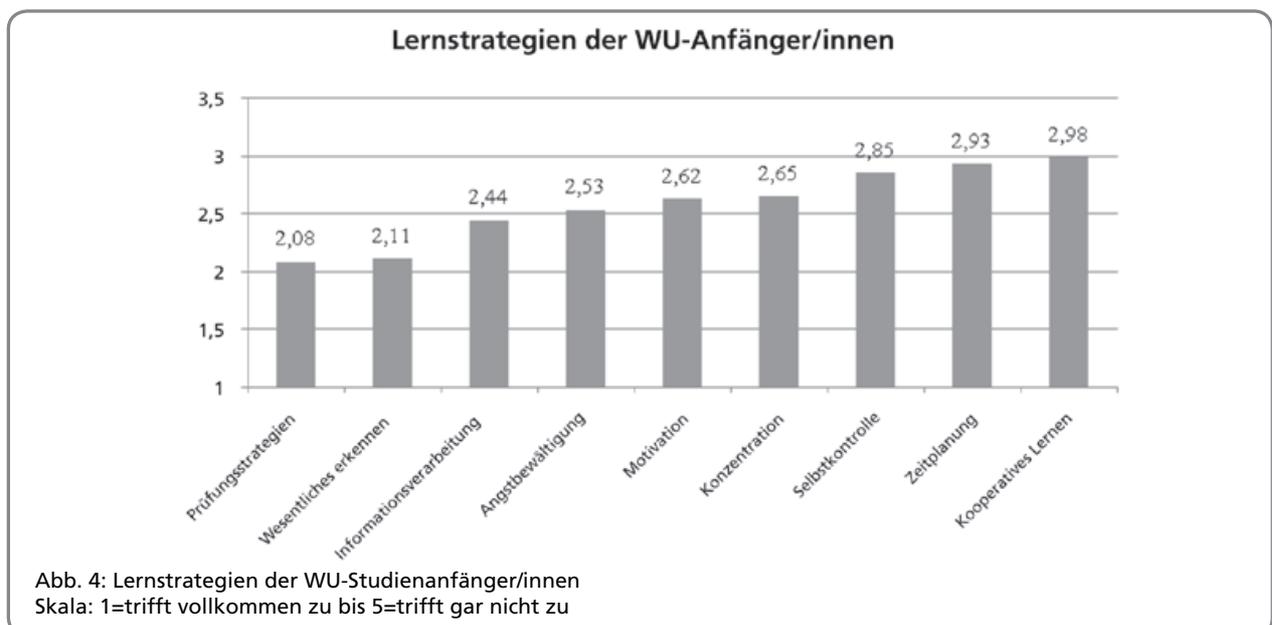
Lernmotivation sind – wie auch bei der Studienwahl – Verpflichtungen gegenüber Eltern ($m=3,81$), Lehrer/innen ($m=3,85$) und Kolleg/innen ($m=4,30$).



Die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Zusammenhang mit der Lernmotivation sind bei fast allen Faktoren marginal. Lediglich die Erfolgsorientierung ist bei den Probandinnen ($m=2,07$) ausgeprägter als bei den männlichen Erstsemestrigen ($m=2,46$).

5.6 Wie haben die Studienanfänger/innen bisher gelernt?

Die Studierenden bewerten ihre bisherigen Fähigkeiten Wesentliches zu erkennen ($m=2,11$), Informationen zu verarbeiten ($m=2,44$) und Prüfungsstrategien zu entwickeln ($m=2,08$) zu Beginn ihres Studiums durchwegs positiv. Die Werte der Faktoren Angstbewältigung ($m=2,53$), Motivation ($m=2,62$), Konzentrationsfähigkeit ($m=2,65$), Selbstkontrolle ($m=2,85$), Zeitplanung ($m=2,93$) und kooperatives Lernen ($m=2,98$) liegen im Bezug auf das schulische Lernen auf mittlerem Niveau.



Die Daten zu den Lernstrategien interessieren insbesondere aus geschlechtsspezifischer Perspektive: Zunächst bestätigen die Befunde die höheren Motivationswerte der Frauen ($m=2,42$ versus $m=2,90$ bei den Männern). Weitere bemerkenswerte Unterschiede liegen hinsichtlich der Zeitplanung (Frauen: $m=2,79$; Männer: $m=3,15$) vor. Einzig mit der Angstbewältigung im Zusammenhang mit Prüfungen können männliche Studierende besser umgehen ($m=2,37$ versus $m=2,63$ bei den Frauen) als ihre Kolleginnen.

5.7 Wie schätzen die Studienanfänger/innen ihre Fähigkeiten im Hinblick auf das WU-Studium ein?

Die Erstsemestrigen schätzen ihre Fähigkeiten im Hinblick auf ihr WU-Studium grundsätzlich sehr positiv ein ($m=2,00$), wobei hier die Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Studierenden besonders deutlich ausfallen: Alle abgefragten Dimensionen deuten darauf hin, dass sich weibliche Studierende hinsichtlich ihrer akademischen Leistungen schlechter einschätzen als ihre Kollegen. Besonders auf der Basis dieser Ergebnisse interessiert der Zusammenhang dieser Faktoren mit den an der WU erzielten Noten.

6 Diskussion

Ausgangspunkt für die Gesamtstudie ist die Annahme, dass es eine Reihe von Faktoren gibt, die den Studienerfolg an der WU beeinflussen. Die vorliegenden Ergebnisse geben einen ersten Überblick über die einzelnen Faktoren zum Zeitpunkt t_0 , dem Studienbeginn an der WU.

Die Proband/innen schätzen sich im Hinblick auf ihre Prüfungsstrategien, ihre Fähigkeit Wesentliches zu erkennen und Informationen zu verarbeiten sehr positiv ein. Diese Einschätzung basiert auf den Erfahrungen mit dem schulischen Lernen. Hier stellt sich die Frage, ob und wie das universitäre Lehr- und Prüfungssystem die Lernstrategien und deren Einschätzung durch die Studierenden beeinflussen wird. Bedingt durch das höhere Maß an Freiheitsgraden ist der Lernprozess von den Studierenden weitgehend autonom zu gestalten, wobei nicht nur die Ziele, sondern insbesondere auch die Methoden zur Erreichung dieser Ziele auszuwählen sind. Mit diesen Anforderungen und mit diesem Spielraum gehen Studierende auf sehr unterschiedliche Weise um (vgl. Wild 1996, S. 55). Angesichts der Tatsache, dass es kaum Teilprüfungen gibt, sondern umfangreiche Stoffgebiete in der Mitte des Semesters und/oder am Semesterende geprüft werden, sind auch Auswirkungen im Hinblick auf den Umgang mit Prüfungsangst zu erwarten.

Es liegen Befunde vor, die die Wurzeln von Lernstrategiedefiziten durch unzureichende Trainings, bedingt durch hoch strukturierten Unterricht, schon in der Schule sehen und besonderen Bedarf an entsprechenden Trainingsformen bei Studienanfänger/innen orten (vgl. Simons 1992, S. 259-261; Friedrich 1992, S. 209). Die positive Selbsteinschätzung der Proband/innen legt die Vermutung nahe, dass diese Defizite möglicherweise aber erst im Rahmen des Studiums erkannt werden, wo die Notwendigkeit entsprechender Lernstrategien aufgrund der veränderten Anforderungen verstärkt zum Tragen kommt. Der im Ausgangsmodell postulierte Zusammenhang zwischen Schultyp und Studienerfolg lässt sich erst zum Messzeitpunkt t_1 analysieren, interessiert aber insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich die Proband/innen zum Messzeitpunkt t_0 hinsichtlich der einzelnen Studienerfolgsdeterminanten (insbesondere Lernmotivation, Fähigkeitsselbstkonzept, Studieninteresse, Lernstrategien) kaum aufgrund ihres Reifeprüfungsabschlusses unterscheiden. Die naheliegende Annahme, dass Absolvent/innen der Handelsakademie bedingt durch ihr wirtschaftliches Vorwissen gegenüber z. B. Absolventen/innen einer allgemeinbildenden höheren Schule gewisse Vorteile an der WU hätten, schlägt sich unmittelbar

vor Aufnahme des Studiums weder im Fähigkeitsselbstbild noch in den anderen Dimensionen nieder. Hierbei ist davon auszugehen, dass sich die Proband/innen bei ihrer Selbsteinschätzung auf ihre persönlichen schulischen Erfolge (z. B. gute Reifeprüfungsnoten) stützen und mögliche inhaltliche Defizite gegenüber anderen nicht berücksichtigen. Eine Untersuchung dieses Zusammenhangs wird wesentlicher Bestandteil der Folgeuntersuchung sein.

Im Zentrum der Folgeuntersuchung steht die Prüfung der Erklärungswerte der einzelnen Faktoren für den Studienerfolg, wobei der Erfolg in zwei Dimensionen gemessen wird: Einerseits werden die erreichten Noten berücksichtigt, andererseits wird die Anzahl der absolvierten Prüfungen miteinbezogen. Ein zweiter wesentlicher Aspekt ist die Analyse der einzelnen Faktoren zum Messzeitpunkt t_1 und deren Entwicklung im Verlauf des ersten Studienjahres an der WU. Hierbei ist insbesondere bei den Lernstrategien, aber auch beim Fähigkeitsselbstkonzept davon auszugehen, dass es durch die veränderten Prüfungsmodalitäten zu durchaus deutlichen Verschiebungen kommt. Die erheblichen Unterschiede zwischen den Prüfungsformen des ersten Studienabschnitts (v.a. Multiple-Choice-Tests) im Vergleich zum zweiten Studienabschnitt (Multiple Choice, schriftliche Klausuren mit offenen Fragen, mündliche Prüfungen) und die damit verbundenen Anpassungen des Lernverhaltens legen zudem eine weitere Untersuchung im Laufe des zweiten Studienabschnitts nahe. Die Entscheidung für das WU-Studium gründet in erster Linie auf Berufswünschen, die ein Wirtschaftsstudium voraussetzen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie sich ein Wegfallen dieser Notwendigkeit auswirkt. Viele Studierende sind zumindest teilzeitbeschäftigt, die Wahrscheinlichkeit, dass während des Studiums ein adäquater Beruf gefunden wird, ist damit gegeben. Diese Fragestellung könnte ebenfalls Bestandteil einer späteren Folgeuntersuchung sein.

Literatur

- DITTON, H. (1998): Studieninteresse, kognitive Fähigkeiten und Studienerfolg. In: ABEL, J./TARNAL, C. (Hrsg.): Pädagogisch-psychologische Interessensforschung in Studium und Beruf. Münster (u.a.), S. 45 – 61.
- FRIEDRICH, H.F (1992): Vermittlung von reduktiven Textverarbeitungsstrategien durch Selbstinstruktion. In: MANDL, H./FRIEDRICH, H.F (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Göttingen, S. 193 – 212.
- GREIMEL-FUHRMANN, B./VETTORI, O. (2007): Lernstrategien der Studienanfängerinnen und -anfänger. In: Netzwerk Wissenschaft, H 3/07, S. 23 – 34.
- HELMKE, A./WEINERT, F. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In: WEINERT, F. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen (u. a.), S. 71 – 176.
- HEUBLEIN, U./SPANGENBERG, H./SOMMER, D. (2003): Ursachen des Studienabbruchs Analyse 2002. Hannover.
- METZGER, C. (2007): WLI-Hochschule: Lern- und Arbeitsstrategien. 9. Aufl. Oberentfelden.
- SCHIEFLE, U./KRAPP, A./WILD, K.-P./WINTERLE, A. (1992): Eine neue Version des „Fragebogen zum Studieninteresse“ (FSI). Gelbe Reihe, Nr. 21. München.
- SCHIEFELE, U./SCHAFFER, E. (2006): Wissenserwerb und Motivation. In: ROST, D. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3., überarb. u. erw. Aufl. Weinheim (u. a.), S. 866 – 872.

- SCHIEFELE, U./STREBLOW, L./BRINKMANN, J. (2007): Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 39, S. 127 – 140.
- SCHIEFELE, U./STREBLOW, L./EMERGASSEN, U./MOSCHNER, B. (2003): Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Vol. 17, Nr. 3/4, Bern 2003, S. 185 – 198.
- SCHIEFELE, U./URHAHNE, D. (2000): Motivationale und volitionale Bedingungen der Studienleistung. In: SCHIEFELE, U./ WILD, K.-P. (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Münster (u. a.), S. 183 – 206.
- SCHWARZER, R./JERUSALEM, M. (1982): Selbstwertdienliche Attributionen nach Leistungsrückmeldungen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 14, S. 47 – 57.
- SIMONS, R.J. (1992): Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: MANDL, H./FRIEDRICH H.F. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Göttingen, S. 251 – 264.
- WILD, K.-P. (1996): Beziehung zwischen Belohnungsstrukturen der Hochschule, motivationalen Orientierungen der Studierenden und individuellen Lernstrategien beim Wissenserwerb. In: LOMPSCHER, J. (Hrsg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bern (u.a.), S. 54 – 69.