

Moritz Wolf

---

# Die Bedeutung von Zielorientierungen für den Studienerfolg in Deutschland und Vietnam

Eine vergleichende quantitative Untersuchung

Gutenberg Open Science

Dissertation, Fachbereich 02 Sozialwissenschaften, Medien und Sport  
der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2021

## **Danksagung**

Ein großer Dank geht an meine Familie, Freunde und Kollegen für die Unterstützung und den Zuspruch. Besonders bedanken möchte ich mich zudem bei meinen beiden Betreuern und den vietnamesischen Partnern in Ho Chi Minh City und Cần Thơ.



# **Inhaltsverzeichnis**

**Danksagung .....iii**

**Inhaltsverzeichnis ..... v**

**Abbildungsverzeichnis..... xii**

**Tabellenverzeichnis.....xiii**

**1 Einleitung ..... 1**

1.1 Forschungsfokus ..... 5

1.2 Gliederung der Arbeit ..... 7

**2 Die Hochschulsysteme Vietnams und Deutschlands im Vergleich ..... 9**

2.1 Die (vergleichende) Hochschulforschung..... 10

2.2 Gesellschaftliche und wirtschaftliche Hintergründe ..... 13

2.2.1 Vietnam ..... 13

2.2.2 Deutschland ..... 17

2.3 Das vietnamesische Hochschulsystem..... 18

2.3.1 Struktur des Bildungs- und Hochschulsystems ..... 19

2.3.2 Hochschulzulassung ..... 26

2.3.3 Studierende und Absolventen..... 28

2.3.4 Forschung ..... 30

2.3.5 Internationalisierung..... 32

2.3.6 Finanzierung ..... 34

		vi
2.3.7	Steuerung .....	37
2.3.8	Das konfuzianische Bildungssystem .....	40
2.4	Das deutsche Hochschulsystem .....	45
2.4.1	Struktur des Bildungs- und Hochschulsystems .....	46
2.4.2	Hochschulzulassung .....	53
2.4.3	Studierende und Absolventen .....	55
2.4.4	Forschung .....	57
2.4.5	Internationalisierung .....	58
2.4.6	Finanzierung .....	60
2.4.7	Steuerung .....	61
2.4.8	Das Humboldt'sche Hochschulsystem .....	64
2.5	Zwischenfazit zu Hochschulsystemen Vietnams und Deutschlands .....	67
<b>3</b>	<b>Indikatoren und Prädiktoren des Studienerfolgs.....</b>	<b>72</b>
3.1	Objektive Indikatoren des Studienerfolgs .....	75
3.1.1	Studienabschluss .....	75
3.1.2	Studiendauer .....	81
3.1.3	Studiennote .....	84
3.2	Subjektive Indikatoren des Studienerfolgs .....	90
3.2.1	Studienzufriedenheit .....	90
3.2.2	Studienabbruchneigung .....	95
3.3	Zwischenfazit zu Indikatoren des Studienerfolgs .....	97
<b>4</b>	<b>Motivationstheorien im Bildungs- und Hochschulkontext....</b>	<b>98</b>

4.1	Das Studium als Handlung.....	99
4.2	Grundlagen der Motivationstheorien .....	101
4.2.1	Motivation als Prozess.....	101
4.2.2	Das Erwartungs-mal-Wert-Modell .....	107
4.2.3	Leistungsmotivation .....	109
4.3	Zielorientierungstheorien .....	113
4.3.1	Aufgabenorientierung und Ich-Orientierung .....	115
4.3.2	Lernzielorientierung und Leistungszielorientierung .....	116
4.3.3	Das 2×2 Zielorientierungsmodell .....	117
4.3.4	Das 3×2 Zielorientierungsmodell .....	119
4.4	Weitere Zielorientierungen im Hochschulkontext.....	120
4.4.1	Arbeitsvermeidungszielorientierung .....	120
4.4.2	Sozialzielorientierung .....	121
4.4.3	Extrinsische Zielorientierung .....	122
4.4.4	Studentische Zielorientierungen .....	122
4.5	Das Zielorientierungskonzept dieser Untersuchung .....	124
4.6	Forschungsstand zu Zielorientierungen im Bildungskontext	126
4.6.1	Forschungsstand Lernzielorientierung .....	127
4.6.2	Forschungsstand Leistungszielorientierung .....	131
4.6.3	Forschungsstand Kombination aus Lern- und Leistungszielorientierung.....	135
4.7	Forschungsstand zu Determinanten der Zielorientierungen .	136
4.7.1	Lehrkräfte .....	136

4.7.2	Eltern .....	138
4.7.3	Geschlecht .....	139
4.7.4	Alter .....	141
4.7.5	Herkunft und Kultur .....	142
4.7.6	Zusammenfassung Determinanten der Zielorientierungen....	149
4.8	Zwischenfazit zu Motivationstheorien im Bildungs- und Hochschulkontext .....	149
<b>5</b>	<b>Modell und Hypothesen .....</b>	<b>151</b>
5.1	Modell .....	151
5.2	Hypothesen .....	154
<b>6</b>	<b>Methodik der empirischen Untersuchung .....</b>	<b>163</b>
6.1	Hintergrund der Befragung .....	163
6.2	Erhebungsinstrument .....	164
6.2.1	Fragebogenentwicklung.....	164
6.2.2	Übersetzungsprozess .....	166
6.3	Operationalisierung.....	168
6.3.1	Studienerfolg .....	168
6.3.2	Zielorientierungen .....	170
6.3.3	Weitere Prädiktoren des Studienerfolgs .....	175
6.4	Durchführung der Befragung.....	176
6.4.1	Bestimmung der Grundgesamtheit .....	176
6.4.2	Erhebungsablauf .....	181
6.5	Vorgehen bei der Datenanalyse .....	181

6.5.1	Voraussetzungen der Datenanalyse .....	183
6.5.2	Konfirmatorische Faktorenanalyse.....	187
6.5.3	Tests zur Überprüfung von Unterschiedshypothesen.....	188
6.5.4	Tests zur Überprüfung von Zusammenhangshypothesen.....	190
6.6	Umgang mit Antwortverzerrungen .....	194
6.7	Umgang mit Nonresponse.....	196
6.7.1	Unit-Nonresponse .....	196
6.7.2	Item-Nonresponse.....	197
<b>7</b>	<b>Empirische Befunde .....</b>	<b>199</b>
7.1	Rücklauf.....	200
7.2	Merkmale befragter Studierender und Repräsentativität .....	201
7.2.1	Geschlecht .....	201
7.2.2	Alter .....	204
7.2.3	Studienabschluss.....	206
7.2.4	Studienfach .....	208
7.2.5	Fachstudienjahr.....	210
7.2.6	Studienort und Nationalität.....	211
7.2.7	Elterliche Bildungsherkunft.....	213
7.3	Die Indikatoren des Studienerfolgs.....	215
7.4	Konfirmatorische Faktorenanalyse der Zielorientierungen ..	218
7.4.1	Goodness-of-Fit.....	218
7.4.2	Faktorladungen und Kovarianzen.....	221
7.4.3	Zwischenfazit zur konfirmatorischen Faktorenanalyse.....	225

7.5	Die Zielorientierungen .....	225
7.5.1	Deskriptive Befunde .....	225
7.5.2	Überprüfung der Unterschiedshypothesen .....	227
7.5.3	Determinanten der Zielorientierungen.....	231
7.5.4	Zwischenfazit zu Zielorientierungen .....	235
7.6	Unmittelbare Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Studienerfolg.....	236
7.6.1	Bivariate unmittelbare Zusammenhänge .....	237
7.6.2	Multivariate unmittelbare Zusammenhänge .....	243
7.6.3	Effekte kombinierte Lern- und Leistungszielorientierung ....	250
7.6.4	Zwischenfazit zu unmittelbaren Zusammenhängen .....	253
7.7	Zusammenhänge unter Berücksichtigung weiterer Prädiktoren des Studienerfolgs.....	258
7.7.1	Unmittelbare Zusammenhänge zwischen weiteren Prädiktoren und Studienerfolg.....	258
7.7.2	Multivariate Zusammenhänge unter Berücksichtigung weiterer Prädiktoren .....	264
7.8	Überblick zu Hypothesen und empirische Befunden.....	282
<b>8</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>285</b>
8.1	Zielorientierungen im Vergleich zwischen Deutschland und Vietnam.....	285
8.2	Bedeutung der Zielorientierungen für den Studienerfolg .....	288
8.3	Fazit.....	295
8.3.1	Methodische Stärken, Schwächen und Herausforderungen ..	297

8.3.2	Weiterführende Forschungsmöglichkeiten.....	298
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>301</b>	
<b>Anhang.....</b>	<b>341</b>	
Anhang A: Fragebogen in deutscher Sprache .....	341	
Anhang B: Rückübersetzung des Fragebogens .....	347	
Anhang C: Lebenslauf.....	351	

**Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1. Struktur des vietnamesischen Bildungssystems. ....	20
Abbildung 2. Struktur des deutschen Bildungssystems aus Kultusministerkonferenz. ....	50
Abbildung 3. Überblicksmodell zu Determinanten und Verlauf motivierten Handelns. ....	103
Abbildung 4. Pfadmodell mit festgestellten Zusammenhängen zwischen Leistungszielorientierung und Note. ....	132
Abbildung 5. Modell dieser Untersuchung. ....	154
Abbildung 6. Übersetzungsprozess für den Fragebogen dieser Untersuchung. ....	168
Abbildung 7. Quantil-Quantil-Diagramm und Histogramm für wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung der deutschen Stichprobe. ....	186
Abbildung 8. Added Variable Plots für Studiennote und wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung. ....	186

**Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1. Notensystem Vietnams. ....	25
Tabelle 2. Forschungsergebnisse zu Indikatoren und Prädiktoren des Studienerfolgs.....	98
Tabelle 3. Das 2×2 Zielorientierungsmodell. ....	118
Tabelle 4. Das 3×2 Zielorientierungsmodell. ....	119
Tabelle 5. Übersicht der Hypothesen.....	162
Tabelle 6. Operationalisierung des Studienerfolgs.....	169
Tabelle 7. Operationalisierung der Zielorientierungen.....	174
Tabelle 8. Operationalisierung weiterer Prädiktoren des Studienerfolgs und der Zielorientierungen. ....	176
Tabelle 9. Fachgruppen der untersuchten Universitäten.....	180
Tabelle 10. Übersicht des methodischen Vorgehens zur Überprüfung der Hypothesen.....	182
Tabelle 11. Anzahl der Befragten, Studierenden und Rücklaufquote. .....	201
Tabelle 12. Studierende nach Geschlecht.....	203
Tabelle 13. Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende nach Geschlecht. .....	204
Tabelle 14. Studierende nach Alter.....	205
Tabelle 15. Studierende nach angestrebtem Studienabschluss.....	207
Tabelle 16. Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende nach angestrebtem Studienabschluss. ....	208
Tabelle 17. Befragte Studierende nach Fächergruppen. ....	210

Tabelle 18. Befragte Studierende nach Fachstudienjahr.....	211
Tabelle 19. Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende nach Studienort. .....	212
Tabelle 20. Befragte Studierende nach Nationalität. ....	213
Tabelle 21. Befragte Studierende nach Bildungsgrad der Eltern.....	214
Tabelle 22. Deskriptive Kennzahlen der Indikatoren für Studienerfolg beider Stichproben.....	215
Tabelle 23. Ergebnisse der t-Tests zur Überprüfung von Unterschieden der Studienerfolgsindikatoren zwischen den beiden Stichproben.....	217
Tabelle 24. Ergebnisse der t-Tests zur Überprüfung von Unterschieden der Studienerfolgsindikatoren zwischen den Universitäten eines Landes. ....	218
Tabelle 25. Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse. ....	220
Tabelle 26. Standardisierte Faktorladungen für Zielorientierungen mit mehr als einer Variable.....	222
Tabelle 27. Standardisierte Kovarianzmatrix der konfirmatorischen Faktorenanalyse.....	224
Tabelle 28. Deskriptive Kennzahlen der Zielorientierungen beider Stichproben.....	227
Tabelle 29. Ergebnisse der t-Tests zur Überprüfung von Unterschieden der Zielorientierungen zwischen den beiden Stichproben. .....	229
Tabelle 30. Ergebnisse der t-Tests zur Überprüfung von Unterschieden der Zielorientierungen zwischen den Universitäten eines Landes. ....	230
Tabelle 31. Bivariate Zusammenhänge zwischen elterlicher Bildungsherkunft und Zielorientierungen .....	232

Tabelle 32. Ergebnisse der multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Zielorientierungen.....	234
Tabelle 33. Erwartete Zusammenhänge und Ergebnisse der Korrelationsanalysen zu Unterschieden zwischen den Stichproben und Determinanten der Zielorientierungen.	236
Tabelle 34. Bivariate Zusammenhänge zwischen den Zielorientierungen von Studierenden und Studiennoten.	239
Tabelle 35. Bivariate Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und der Studienzufriedenheit.....	242
Tabelle 36. Bivariate Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und der Studienabbruchneigung. ....	243
Tabelle 37. Ergebnisse der multiplen linearen Regression zu Zielorientierungen und Studiennoten. ....	246
Tabelle 38. Ergebnisse der multiplen linearen Regression zu Zielorientierungen und Studienzufriedenheit. ....	248
Tabelle 39. Ergebnisse der multiplen linearen Regression zu Zielorientierungen und Studienabbruchneigung. ....	250
Tabelle 40. Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse und Scheffé-Tests zu Unterschieden der Studiennote zwischen Studierenden mit einer kombinierten Lern- und Leistungszielorientierung sowie einseitig Zielorientierten Studierenden. ....	252
Tabelle 41. Erwartete Zusammenhänge sowie Ergebnisse der unmittelbaren Korrelations- und Regressionsanalysen. ...	257
Tabelle 42. Bivariate Zusammenhänge zwischen elterlicher Bildungsherkunft von Studierenden und ihrer Studiennote .....	259

Tabelle 43. Bivariate Zusammenhänge zwischen der subjektiv wahrgenommenen Integration von Studierenden und Indikatoren des Studienerfolgs.....	261
Tabelle 44. Interkorrelationsmatrix für Indikatoren des Studienerfolgs. ....	261
Tabelle 45. Regel- und Langzeitstudierende nach Stichprobe.....	262
Tabelle 46. Bivariate Zusammenhänge zwischen den Indikatoren für Studienerfolg und dem Alter der Studierenden. ....	263
Tabelle 47. Erwartete Zusammenhänge und Ergebnisse der Korrelationsanalysen zu weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs.....	264
Tabelle 48. Ergebnisse der hierarchischen multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Studiennote .....	268
Tabelle 49. Ergebnisse der hierarchischen multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Studienzufriedenheit. ....	272
Tabelle 50. Ergebnisse der hierarchischen multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Studienabbruchneigung.	276
Tabelle 51. Bestimmtheitsmaße der unabhängigen Variablen zur Vorhersage der Studienerfolgsindikatoren.....	279
Tabelle 52. Erwartete Zusammenhänge sowie Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen ohne Kontrollvariablen und mit Kontrollvariablen. ....	281
Tabelle 53. Übersicht zu allen Hypothesen und durchgeführten empirischen Analysen. ....	283

## 1 Einleitung

Die Internationalisierung von Hochschulen wird seit mehr als zwei Jahrzehnten als eine der wichtigsten Entwicklungen im Hochschulsektor bezeichnet (Hüther & Krücken, 2016, S. 47; Teichler, 2018, S. 530). Die grenzüberschreitenden Aktivitäten der Hochschulen wie die Mobilität von Studierenden<sup>1</sup>, Lehrenden und Forschenden sowie transnationale Kooperationsaktivitäten und international kompatible Studienstrukturen nehmen in diesem Rahmen nachweislich zu (Hahn, 2004, S. 97f; Teichler, 2018, S. 531f).

Beispielsweise waren in Deutschland im Wintersemester 2017/2018 rund 360,000<sup>2</sup> ausländische Studierende immatrikuliert und damit 40 % mehr als noch vor zehn Jahren. Der Anteil der ausländischen Studierenden in Deutschland hat sich damit seit 2007 proportional zum Gesamtwachstum der Studierenden in Deutschland entwickelt<sup>3</sup> (DZHW & DAAD, 2019, S. 52f). Die Zahl der deutschen Studierenden im Ausland hat sich im Zeitraum von 1995 bis 2015 mehr als verdreifacht und liegt heute bei rund 138,000 Studierende. Somit hat sich der Anteil der Studierenden in Deutschland, die ins Ausland gehen, seit 1995 mehr als verdoppelt (DZHW & DAAD, 2019, S. 87). Diese Entwicklungen in Deutschland lassen sich in einen globalen Trend einordnen: weltweit studieren heute rund fünf Millionen Menschen außerhalb ihres Herkunftslandes und damit mehr als doppelt so viele wie im Jahr 1997 (OECD, 2018). Dieser Trend verlief ebenfalls proportional zu den weltweit steigenden Studierendenzahlen. Neben der Studierendenmobilität hat sich schließlich auch die Mobilität

---

<sup>1</sup> Im Sinne der Gleichberechtigung beziehen sich selbstverständlich alle personenbezogenen Bezeichnungen gleichermaßen in dieser Arbeit auf das männliche und weibliche Geschlecht. Falls möglich, wurden neutralisierende Formen verwendet.

<sup>2</sup> Die vorliegende Arbeit wurde nach den aktuellen Richtlinien der American Psychological Association (APA) erstellt (American Psychological Association, 2019) und dabei auch die angelsächsische Darstellung von Dezimal- (.) und Tausendertrennzeichen (,) verwendet (Abschnitt 6.5).

<sup>3</sup> Sowohl im Jahr 2007 als auch 2017 hatten rund 13 % der Studierenden in Deutschland eine ausländische Staatsbürgerschaft

von Wissenschaftler\*innen und Lehrenden seit 2010 um 20 % von 38,000 auf 46,000 Personen proportional zur Gesamtzahl des wissenschaftlichen Personals erhöht. Mehr als 14,000 deutsche Wissenschaftler\*innen forschen und lehren darüber hinaus aktuell im Ausland (DZHW & DAAD, 2018, S. 30).

Die deutschen Hochschulen unterstützen diese zunehmende Mobilität mit einer steigenden Zahl an weltweiten Kooperationen (Hahn, 2004, S. 25ff). Deutsche Universitäten und Fachhochschulen betreiben rund 37,000 Kooperationen mit 5,700 Hochschulen aus 158 Ländern weltweit (HRK, 2020b). Und auch an Hochschulen anderer Länder haben die bilateralen und multilateralen Kooperationen von Hochschulen gerade im Bereich Studium und Lehre in den letzten zwei Jahrzehnten exponentiell zugenommen (Knight, 2007, S. 220).

Besonders der vietnamesische Hochschulmarkt hat dabei in den vergangenen Jahren zunehmend an Bedeutung für die deutschen Hochschulen gewonnen. Insgesamt 61 vietnamesische Hochschulen kooperieren aktuell mit mindestens einer deutschen Hochschule (HRK, 2020a). Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) bewirbt das Land zudem als „chancenreichen Bildungsmarkt“, der Kooperationspotentiale für deutsche Hochschulen birgt und im letzten Jahrzehnt stark gewachsen ist (DAAD, 2020). Die Zahl der Hochschulen in Vietnam ist seit 2010 um 25 %, die Zahl der Studierenden um 21 % und die Zahl der Hochschullehrenden um 47 % gestiegen. Zudem waren im Jahr 2018 mit 4,800 Studierenden rund 17 % mehr Vietnamesen für ein Studium an deutsche Hochschulen eingeschrieben als noch im Vorjahr (Hase-Bergen, 2019c). Und wie im Verlauf dieser Arbeit detaillierter beschrieben wird, wächst das vietnamesischen Hochschulsystem in Zukunft weiter und ist dabei zumindest mittelfristig auf internationale Kooperationen, z.B. mit Deutschland, angewiesen (Abschnitt 2.3).

Eine bereits jetzt vorhandene Form der Kooperation zwischen deutschen und vietnamesischen Hochschulen sind transnationale Bildungsprojekte (TNB-Projekte). Im Rahmen transnationaler Bildung werden Hochschulen, Studiengänge oder Studienmodule in einem Land (z. B. Vietnam) von einer Hochschule aus einem anderen Land (z. B. Deutschland) akademisch, aber nicht zwangsläufig

finanziell verantwortet (Lanzendorf & Teichler, 2003, S. 222ff). Aktuell werden rund 80 transnationale Bildungsprojekte deutscher Hochschulen im Ausland gefördert und dabei rund 255 kooperative Studiengänge angeboten (DZHW & DAAD, 2019, S. 40). Ein Beispiel ist die Vietnamesisch-Deutsche Universität in Ho Chi Minh City. Die dortigen Studiengänge werden von der TU Darmstadt, den Universitäten Bochum und Frankfurt am Main sowie der Hochschule Karlsruhe durchgeführt. Die Finanzierung übernimmt größtenteils das vietnamesische Bildungsministerium (DAAD, 2018). Die Universität Greifswald betreibt in Vietnam zudem eine vergleichbare Außenstelle (HRK, 2018a) und die TU Dresden führte Anfang der 2000er Jahre ein TNB-Projekt in Vietnam durch (Krauß, 2006, S. 104ff).

In Schwellen- und Entwicklungsländern wie Vietnam treffen solche Kooperationsprojekte auf Interesse, da Hochschulsysteme durch die erhöhte Nachfrage nach gut ausgebildeten Arbeitskräften an Grenzen stoßen. Zudem sind die dortigen Studierenden, die nicht für ein Studium ins Ausland gehen wollen, an der Ausbildungsqualität renommierter ausländischer Hochschulen interessiert. TNB-Projekte können in diesen Ländern helfen, die Grenzen der Hochschulsysteme kurzfristig zu erweitern und so auf den Bedarf nach renommierten Bildungseinrichtungen zu reagieren (DAAD, 2012, S. 5).

TNB-Projekte sind aber auch für deutsche Hochschulen interessant, weil sie beim Aufbau internationaler Beziehungen helfen und das Interesse ausländischer Studierender für ein Master- oder PhD-Studium an einer deutschen Hochschule wecken können (Hase-Bergen, 2019b). Gleichzeitig sind TNB-Projekte für kooperierende Hochschulen mit Herausforderungen und Hürden verbunden (Hahn, 2004, S. 310f). So sollten Lehrangebote auf die Leistungsfähigkeit und Ziele von Studierenden im Kooperationsland abgestimmt werden. Nicht selten werden jedoch Lehrangebote konzipiert, die der heimischen Lehre gleichen, vor allem in Bezug auf die qualitativen Anforderungen und die inhaltlichen Schwerpunkte (Altbach, 2010, S. 2f; Knight, 2007, S. 144). Diesem Vorgehen scheint häufig die Annahme zugrunde zu liegen, dass Studierende unabhängig ihrer Herkunft mit den gleichen Anforderungen und Anreizen erreicht werden können.

Für die Anpassung von Anforderungen und Anreizen kann eine Analyse der studentischen Motivation im Kooperationsland von besonderem Interesse für Hochschulen und Lehrende sein. Es stellt sich beispielsweise die Frage, inwiefern sich motivationale Orientierungen von Studierenden zwischen dem eigenen Land und dem Kooperationsland unterscheiden. Auch die Bedeutung der Motivation für die Leistung bzw. den Erfolg der Studierenden kann von Interesse für internationale Kooperationspartner sein. Daraus lässt sich ableiten, wie Studierende angesprochen werden sollten, um sie auf ihrem Weg zu einem erfolgreichen Studienabschluss optimal zu unterstützen. Auch wenn Steuerungsakteur\*innen und Lehrende der Hochschulen bereits Wissen zu Motivation und deren Einfluss auf den Studienerfolg für Studierende ihres eigenen Landes haben, können diese Aspekte zwischen unterschiedlichen Ländern bzw. Hochschulsystemen durchaus variieren.

Um motivationale Unterschiede zwischen Studierenden an vietnamesischen und deutschen Universitäten und deren Bedeutung für den Studienerfolg zu untersuchen, wurde für diese Arbeit das Konzept der Zielorientierungen gewählt. Die an die Leistungsmotivationsforschung anknüpfenden Zielorientierungstheorien stellen eine gute theoretische Grundlage für die Identifikation von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Motivationen von Studierenden in den Kooperationsländern dar, weil sie mehrere bildungsrelevante Orientierungen unterscheiden (Lern-, Leistungs-, Arbeitsvermeidungszielorientierung) und deren jeweiliger Einfluss auf den Studienerfolg vergleichbar untersucht werden kann.

Da sich Zielorientierungstheorien in den vergangenen zwei Jahrzehnten zu einem der zentralen theoretischen Ansätze der Motivationsforschung entwickelt haben (J. Heckhausen & Heckhausen, 2018a, S. 522; Schiefele & Schaffner, 2015, S. 160), liegen in der englischsprachigen Forschungsliteratur bereits Ergebnisse zu der Bedeutung von Zielorientierungen für Leistungsergebnisse, vor allem für die Studiennoten, vor (Elliot et al., 1999; Hulleman et al., 2010; Richardson et al., 2012). Andere Studienerfolgsindikatoren wie die Studienzufriedenheit oder Studienabbruchneigung wurden bisher nicht untersucht. Zielo-

rientierungen und ihre Effekte auf Leistungen unter Berücksichtigung der kulturellen Herkunft wurden zwar bereits untersucht, allerdings nur zwischen Kulturen innerhalb eines Hochschulsystems und nicht grenzübergreifend in unterschiedlichen Ländern bzw. Hochschulsystemen (Linnenbrink-Garcia et al., 2008; Pintrich et al., 2001; Zusho et al., 2005; Zusho & Njoku, 2007). Studierende in Deutschland und Vietnam wurden gemeinsam zuletzt in den 1990er Jahren in einer Studie von Helmke und Schrader (1999) befragt. Diese Studie aus der Entwicklungspsychologie fokussierte allerdings nicht auf Zielorientierungen oder studentische Motivation allgemein, sondern auf das Lernverhalten von Studierenden aus den beiden Ländern unter Berücksichtigung motivationaler Faktoren wie Interesse und Selbstkompetenz. Darüber hinaus fehlte in dieser Studie eine Untersuchung zu den Indikatoren des Studienerfolgs.

Es besteht zusammenfassend ein grundsätzliches Forschungsdesiderat zur Bedeutung von Zielorientierungen für Studienerfolgsindikatoren, die über die reine Studiennote hinausgehen. Zudem liegen keine Studien vor, die Zielorientierungen oder andere theoretische Ansätze studentische Motivationen zwischen Hochschulsystemen verglichen und dabei die Effekte der Zielorientierungen auf den Studienerfolg untersucht haben. Die vorliegende Arbeit greift die zunehmende Bedeutung des vietnamesischen Hochschulmarkts sowie die Forschungsdesiderate zu studentischen Zielorientierungen und deren Bedeutung für den Studienerfolg auf. Die konkreten Forschungsfragen und das Vorgehen dieser Arbeit werden in den folgenden beiden Abschnitten dargestellt.

## **1.1    Forschungsfokus**

Die vorliegende Dissertation nutzt eine im Rahmen des Kooperationsprojekts *ComO QM – Quality Management in Complex Organization* durchgeführte Befragung an zwei deutschen (Universität Mainz und Universität Potsdam) und zwei vietnamesischen Universitäten (University of Economics Ho Chi Minh City und Cần Thơ University) aus dem Jahr 2017. In der Befragung wurden die Zielorientierungen und die zentralen Studienerfolgsindikatoren von insgesamt 13,996 Studierenden der beiden Länder erhoben. Mit der Analyse der Befra-

gung im Rahmen dieser Arbeit soll ein Beitrag zur länderübergreifenden Erforschung von Zielorientierungen und ihrer Bedeutung für den Studienerfolg geleistet werden. Die beiden zentralen Forschungsfragen der Untersuchung sind:

- 1) Inwiefern unterscheiden sich Zielorientierungen zwischen Studierenden in Deutschland und Vietnam?
- 2) Welche Bedeutung haben Zielorientierungen für den Studienerfolg von Studierenden an vietnamesischen und deutschen Universitäten?

Aus den zentralen Forschungsfragen ergeben sich vier Ziele, die im Rahmen der Untersuchung erreicht werden sollen: Zunächst sollen (1) das vietnamesische und deutsche Hochschulsystem gegenübergestellt werden. Ein systematischer Vergleich zwischen diesen beiden Hochschulsystemen existiert in der wissenschaftlichen Literatur bislang nicht. Auch eine detaillierte Aufarbeitung des vietnamesischen Hochschulsystems ist in der jüngeren deutschen Literatur der Hochschulforschung nicht zu finden. Die vorliegende Arbeit schließt diese Lücke und arbeitet dabei Unterschiede der Hochschulsysteme heraus, die den Studienerfolg und die studentische Motivation umfassen. Das zweite Ziel der Untersuchung ist (2) der Entwurf eines theoretischen Modells zur Entstehung von Zielorientierungen und ihrer Bedeutung für den Studienerfolg. Die Prädiktoren des Studienerfolgs wurden bereits mehrfach theoretisch und empirisch in der deutschen und englischsprachigen Forschungsliteratur dokumentiert. Die spezielle Bedeutung von Zielorientierungen für die verschiedenen Studienerfolgsindikatoren wurde jedoch in der deutschsprachigen Literatur bisher noch nicht in den Blick genommen. Die vorliegende Untersuchung entwirft aus den vorhandenen Erkenntnissen zu den Determinanten und Wirkungen von Zielorientierungen sowie den Bedingungsgrößen des Studienerfolgs ein theoretisches Modell zur Erklärung von Zusammenhängen der beiden Konstrukte. Die beiden folgenden Ziele beziehen sich auf die empirische Überprüfung des theoretischen Modells entlang formulierter Hypothesen. Im Rahmen des dritten Ziels sollen (3) die erhobenen Ausprägungen der Zielorientierungen und der Studienerfolgsindikatoren von Studierenden in Vietnam und Deutschland verglichen werden. Zu Ausprägungen der Zielorientierungen und Studienerfolgsindikatoren von Studierenden vietnamesischer Universitäten ist bisher keine englisch-

oder deutschsprachige Publikation vorhanden. Die vorliegende Untersuchung soll dieses Desiderat durch die erhobenen Daten und die deskriptive Auswertung schließen. Daran anschließend soll (4) der Einfluss von Zielorientierungen auf den Studienerfolg unter Berücksichtigung weiterer Prädiktoren in Vietnam und Deutschland empirisch überprüft werden. Dieses Ziel stellt den Kern des empirischen Teils dieser Arbeit dar und untersucht den Zusammenhang erstmals vergleichend für Studierende der beiden Länder.

## **1.2 Gliederung der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit ist grob in vier inhaltliche Teile gegliedert. Im ersten Teil wird ein Einblick in die beiden Hochschulsysteme Vietnams und Deutschlands gegeben (Kapitel 2). Im zweiten Teil werden die für diese Arbeit relevanten Konzepte des Studienerfolgs und der Zielorientierungen erarbeitet (Kapitel 3 und 4). Im dritten Teil werden das Modell, die Hypothesen und das methodische Vorgehen dieser Arbeit beschrieben (Kapitel 5 und 6) und schließlich werden im vierten Teil die Ergebnisse der empirischen Auswertung dargestellt (Kapitel 7) und diskutiert (Kapitel 8). Detailliert gliedern sich die Kapitel wie folgt auf.

In Kapitel 2 werden zunächst die Besonderheiten der Hochschulforschung bzw. vergleichenden Hochschulforschung erläutert, da die vorliegende Arbeit in dieses Forschungsfeld eingeordnet werden soll. Anschließend werden die Hochschulsysteme Vietnams und Deutschlands dargestellt und dabei wird auf Struktur, Zulassung, Studierende, Forschung, Internationalisierung, Finanzierung und Steuerung sowie auf historische Besonderheiten der Hochschulsysteme eingegangen. Dies soll einen umfassenden Überblick über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Hochschulsysteme sowie Besonderheiten herausarbeiten, die für die spätere Formulierung der Hypothesen von Relevanz sein können.

In Kapitel 3 werden anschließend die zentralen objektiven und subjektiven Indikatoren des Studienerfolgs dargestellt und Forschungsergebnisse zu den wichtigsten Prädiktoren des Studienerfolgs beschrieben. Es soll dabei deutlich werden, wie Studienerfolg gemessen werden kann und welche Einflussfaktoren

sich in der existierenden Forschung als zentral herausgestellt haben. Dabei spielen verschiedene Aspekte eine Rolle, z. B. die studentische Motivation.

Im Rahmen von Kapitel 4 wird detailliert auf Motivationstheorien im Bildungs- und Hochschulkontext eingegangen. Nach einer kurzen Einführung in die Annahmen der allgemeinen Motivationstheorien wird auf Zielorientierungstheorien eingegangen. Die klassischen Lern- und Leistungszielorientierungen werden dabei ebenso beleuchtet wie weitere Zielorientierungen, die eine Bedeutung für Schüler\*innen und vor allem Studierende haben können. In Abschnitt 4.5 wird zusammenfassend das Zielorientierungskonzept dieser Arbeit umrissen, bevor in Abschnitt 4.6 der Forschungsstand zu Zielorientierungen im Bildungskontext und in Abschnitt 4.7 der Forschungsstand zu Determinanten der Zielorientierungen dargestellt wird. Bei der Aufarbeitung des Forschungsstands wurden Publikationen in deutscher und englischer Sprache berücksichtigt und ein besonderer Fokus auf die Frage gelegt, inwiefern es Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und den Leistungsergebnissen bzw. dem Erfolg von Schüler\*innen und Studierenden gibt.

Kapitel 5 fasst die Erkenntnisse aus den drei vorherigen Kapiteln in einem Modell sowie in forschungsleitende Hypothesen zusammen. Bei der Darstellung der Annahmen des Modells und der formulierten Hypothesen wird immer auf die in Kapitel 2, 3 und 4 dargestellten theoretischen Grundlagen verwiesen.

Nach der Formulierung der Hypothesen wird in Kapitel 6 die Konzeption und Durchführung dieser Untersuchung beschrieben. Dabei werden der Kontext der Untersuchung (Abschnitt 6.1), der Prozess der Fragebogenentwicklung und -übersetzung (Abschnitt 6.2), die Operationalisierung der untersuchten Konstrukte (Abschnitt 6.3) sowie die Durchführung (Abschnitt 6.4) und Auswertung (Abschnitt 6.5) der Befragung erläutert. Ergänzend wird in Abschnitt 6.6 auf den Umgang mit Antwortverzerrungen und in Abschnitt 6.7 auf den Umgang mit fehlenden Werten (Nonresponse) eingegangen.

Die Ergebnisse der empirischen Analysen dieser Arbeit werden entlang der formulierten Hypothesen in Kapitel 7 dargestellt. Es werden zunächst der Rücklauf der Befragung und die grundlegenden Merkmale (z. B. Geschlecht, Alter,

elterliche Bildungsherkunft) der befragten Studierenden beschrieben. Anschließend werden schrittweise die *Hypothesen 1 bis 9* empirisch überprüft. Dabei wird auf die Ausprägungen der drei untersuchten Indikatoren für Studienerfolg eingegangen (Abschnitt 7.3), die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse zu Zielorientierungen (Abschnitt 7.4), die Ausprägungen der Zielorientierungen (Abschnitt 7.5) sowie unmittelbare (Abschnitt 7.6) und in einer hierarchischen Regression moderierte Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und den drei Studienerfolgsindikatoren (Abschnitt 7.7) eingegangen. In Abschnitt 7.8 folgt ein zusammenfassender Überblick über alle untersuchten Hypothesen und die entsprechenden Befunde der empirischen Analysen.

Die Arbeit schließt in Kapitel 8 mit einer Diskussion der zentralen Befunde dieser Untersuchung entlang der beiden zentralen Forschungsfragen. Daran anschließend werden die Durchführung und die Ergebnisse der Untersuchung reflektiert und mögliche Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsarbeiten werden aufgezeigt.

## **2 Die Hochschulsysteme Vietnams und Deutschlands im Vergleich**

In diesem Kapitel werden zunächst die Grundlagen der Hochschulforschung und der vergleichenden Hochschulforschung dargestellt. Die anschließende Gegenüberstellung der Hochschulsysteme Vietnams und Deutschlands dient der Verdeutlichung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Systeme, die in einem abschließenden Zwischenfazit noch einmal zusammengefasst werden. Die Gegenüberstellung ist Grundlage für die folgende Analyse der Bedeutung des Studienerfolgs in beiden Ländern und der anschließenden Prüfung der Bedeutung motivationaler Orientierungen von Studierenden deutscher und vietnamesischer Hochschulen für den Studienerfolg.

## 2.1 Die (vergleichende) Hochschulforschung

Hochschulforschung wird von Teichler (2008, S. 65) als „Forschung, die Hochschule zum Gegenstand der Analyse macht“ definiert. Während das Forschungsfeld Hochschulforschung bereits seit den 1960er Jahren besteht, hat es vor allem durch die Idee der evidenzbasierten Bildungspolitik und den Bologna-Prozess in den 1990er und 2000er Jahren eine merklich größere Bedeutung und ein umfassenderes Themenspektrum erlangt (Wolter, 2011, S. 125f). Die in der Hochschulforschung untersuchten Fragestellungen lassen sich nach Kehm und Teichler (1996, S. 26) wie folgt unterteilen:

- *Quantitativ-strukturelle Fragen des Hochschulwesens.* Hierzu gehören Fragen der Hochschulzulassung, der Strukturen des Hochschulwesens sowie zu Studiendauer und Studienerfolg.
- *Wissens- und fachbezogene Fragen.* Hierunter fallen Fragen zum Stellenwert der Disziplinen und der Interdisziplinarität, zu der Orientierung von Studium und Lehre an Wissenschaft und Berufspraxis, zur Qualität der Lehre, Qualifikation und deren Nutzung sowie Wissenschafts- und Berufsorientierung des Studiums.
- *Fragen zu Personen, Lehre und Lernen.* Hierzu gehören Fragen zu Kommunikation an Hochschulen, Beratung, Lehr- und Lernmethoden, Prüfungen und Leistungsbewertung, dem Hochschullehrerberuf und der Motivation von Studierenden.
- *Fragen zu Organisation, Politik und Verwaltung von Hochschulen.* Hierunter fallen Fragen der Hochschulplanung, -verwaltung und -finanzierung sowie zu Steuerung, Management und Ressourcenallokationen in Hochschulen.

Frackmann (1997, S. 125) unterteilt die Themen der Hochschulforschung darüber hinaus in fünf Themenbereiche, die von Teichler formulierte Fragestellungen teilweise beinhalten und teilweise ergänzen:

- Rolle und Funktion von Hochschulen
- Grundlagen des Wissens und Lernens
- Mechanismen zwischen Gesellschaft und Hochschulen

- Lehre und Lernen
- Internationalisierung von Hochschulen

Wolter (2011, S. 125) benennt zudem drei konkrete Themen, die Hochschulforschung seit ihrer Entstehung wesentlich bestimmen, und teilweise quer zu den oben genannten Fragestellungen und Themenbereichen der Hochschulforschung liegen: (1) Die Entwicklung der Studiennachfrage, des Hochschulbesuchs und des Akademikerbedarfs; (2) Studium, Studienverläufe und Studienerfolg sowie (3) soziale, regionale und geschlechtsspezifische Disparitäten in der Beteiligung an Hochschulbildung, insbesondere an der Schwelle des Hochschulzugangs.

Um den beschriebenen Fragestellungen und Themen der Hochschulforschung zu begegnen, untersuchen Hochschulforschende unterschiedliche Analyseebenen aus dem Hochschulkontext: Zum einen *individuelle Studierende* oder *Wissenschaftler\*innen* (Mikroebene), *Gruppen von Studierenden, Fachbereiche* und *Universitäten* (Mesoebene) sowie *Länder, Hochschulsysteme* und *mehrere Länder im internationalen Vergleich* (Makroebene) (Tight, 2012, S. 10f). Zum anderen mit Blick auf die im späteren Verlauf der vorliegenden Untersuchung relevante Mikroebene stehen die Entwicklung der *Studiennachfrage*, *Studienverläufe* und *Studienerfolg* sowie *soziale, regionale und geschlechtsspezifische Unterschiede* von Studierenden im Fokus der Hochschulforschung (Goldschmidt, 1984; Oehler, 1989; Pasternack, 2006; Wolter, 2011, S. 125).

In der Hochschulforschung werden Perspektiven, Theorien und Methoden unterschiedlicher Fachrichtungen genutzt, um Fragestellungen zu beantworten. Vor allem die Erziehungswissenschaften, Psychologie, Soziologie, Rechts- und Verwaltungswissenschaften, Geschichts- und Wirtschaftswissenschaften bieten ein breites theoretisches und methodisches Spektrum. Beispiele für theoretische Ansätze sind Motivationstheorien, Lerntheorien, Theorien sozialer Ungleichheit sowie ökonomische Handlungstheorien (Goedegebuure & van Vught, 1996, S. 390f; Gunkel, 2003; Pasternack, 2006, S. 107f). Von der Hochschulforschung genutzte Erhebungs- und Auswertungsmethoden aus den genannten

Fachrichtungen umfassen Interviews, Befragungen, quantitative Datenanalysen, Inhaltsanalysen, vergleichende Untersuchungen und biographische Studien (Tight, 2012, S. 8).

In den letzten zwei Jahrzehnten hat eine zunehmende Internationalisierung und mehr international komparative Forschung die Hochschulforschung geprägt. Dadurch sind vor allem vergleichende Untersuchungen noch stärker in den Fokus der Forschungsmethodik gerückt (Kehm & Teichler, 1996, S. 16; Teichler, 2014, S. 19f; Wolter, 2011, S. 133). Die vergleichende Untersuchung ist eine Methode, die mindestens zwei Gegenstände untersucht und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Gegenstände identifiziert (Goedegebuure & van Vught, 1996). In den Sozialwissenschaften werden mithilfe von vergleichenden Untersuchungen bereits seit mehreren Jahrzehnten makro-gesellschaftliche Untersuchungsgegenstände (Armer & Grimshaw, 1973, S. 49), politische Systeme (Jahn, 2011, S. 43f), Arbeitsmärkte (Beckers & Rosar, 2010) und auch Hochschulsysteme analysiert.

Vergleichende Hochschulforschung bietet neben der Generierung von Erkenntnissen über unterschiedliche Hochschulsysteme, der Untersuchung von kulturellen Faktoren und deren Einfluss auf die Entwicklung der jeweiligen Hochschulsysteme auch praktischen Nutzen für Lehrende und Lernende, die grenzüberschreitend tätig sein wollen. In diesen Fällen kann Hochschulforschung Verständnis für andere Bildungs- und Hochschulsysteme wecken und konkrete Fragen beantworten, wie z. B.: *Was erwartet mich, wenn ich in einem anderen Land studieren oder lehren will? Welche Hochschulen in anderen Ländern sind ähnlich zu den mir bekannten Hochschulen?* (Teichler, 2014, S. 20).

Die vorliegende Untersuchung zu Zielorientierungen und deren Einfluss auf den Studienerfolg von Studierenden in Deutschland und Vietnam kann entsprechend der oben beschriebenen Fragestellungen und Analyseebenen der Hochschulforschung zugeordnet werden. Im Rahmen dieser Untersuchung werden Studierende, Gruppen von Studierenden, Hochschulsysteme und Länder untersucht und dabei auf Theorien und empirische Forschungsergebnisse der Psychologie sowie Erhebungs- und Auswertungsmethoden der Sozialwissenschaft

ten zurückgegriffen. Darüber hinaus spielen Erkenntnisse der Hochschulforschung zu Hochschulsystemen und individuellem Studienerfolg eine zentrale Rolle in dieser Untersuchung.

In den folgenden Abschnitten werden nun zunächst die Hochschulsysteme Vietnams und Deutschlands vergleichend gegenübergestellt. Dazu wird ein Einblick in die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Hintergründe Vietnams und Deutschlands gegeben, anschließend die Hochschulsysteme der beiden Länder bezüglich der folgenden Aspekte verglichen: *Struktur, Hochschulzulassung, Studierende und Absolventen, Forschung, Internationalisierung, Finanzierung, Steuerung* sowie *Traditionen*. Der Vergleich ist ein wichtiger Ausgangspunkt für die Untersuchung der Bedeutung von Zielorientierungen auf den Studienerfolg in den Hochschulsystemen Vietnams und Deutschlands.

## **2.2 Gesellschaftliche und wirtschaftliche Hintergründe**

Bevor Unterschiede und Gemeinsamkeiten der vietnamesischen und deutschen Hochschulsysteme untersucht werden können, ist es zunächst notwendig, die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen zu verstehen, in denen Hochschulen, Studierende und Lehrende in diesen beiden Ländern agieren. In diesem Abschnitt werden Rahmenbedingungen zunächst kurz beschrieben, bevor dann in den folgenden Abschnitten die Hochschulsysteme gegenübergestellt werden.

### **2.2.1 Vietnam**

Nachdem das heutige Vietnam 1954 in das kommunistische Nordvietnam und das von Frankreich und den USA beeinflusste Südvietnam geteilt wurde, startete die Nationale Front für die Befreiung Südvietnams (NLF) im Süden des Landes einen Bürgerkrieg zur Stützung des Staatsoberhaupt Ngô Đình Diệm und für die Wiedervereinigung Vietnams zu einem kommunistischen Staat (Frey, 2016, S. 41ff; Mensel, 2013, S. 128f). Ab dem Jahr 1965 waren die USA stark in den Krieg zwischen Nordvietnam (inkl. der NLF) und Südvietnam involviert, mit dem Ziel die kommunistische Wiedervereinigung Vietnams zu

verhindern (Frey, 2016, S. 126ff; Mensel, 2013). Der Krieg dauerte bis zu einem Waffenstillstand im Jahr 1973 an und kostete schätzungsweise zwei bis fünf Millionen Vietnamesen das Leben (Frey, 2016, S. 208ff; Mensel, 2013, S. 132). Er ließ außerdem Millionen von Waisenkindern sowie Menschen mit nachhaltigen gesundheitlichen Beeinträchtigungen zurück und veranlasste rund 1.5 Millionen Menschen nach Ende des Kriegs zur Flucht aus ihrem teilweise zerstörten Heimatland.

Die heutige wiedervereinte *Sozialistische Republik Vietnam* wurde nach Ende des Vietnamkriegs und der lang erkämpften Unabhängigkeit 1976 gegründet und ist eine der fünf verbleibenden kommunistischen Regimes, die Ende des 20. Jahrhunderts nicht von den Systemumbrüchen sozialistischer Staaten erfasst wurden (Mensel, 2013, S. 25). Dabei ist Vietnam ein Einparteiensystem, in dem jede oppositionelle Strömung zur regierenden Communist Party of Vietnam (CPV) als Dissidenz gewertet und mit harten Strafen sanktioniert wird (London, 2014, S. 2f). Die amerikanische Nichtregierungsorganisation *Freedom House* stufte Vietnam im Jahr 2017 in Bezug auf die politische Meinungsfreiheit in der Presse und im Internet als „not free“ ein (Freedom House, 2017). Vietnamesische Journalisten und Blogger müssen beispielsweise mit harten Strafen rechnen, wenn Sie sich kritisch über die Regierungspartei Vietnams äußern (Ives, 2018; Paddock, 2018).

Während die politische Freiheit und Meinungsfreiheit in Vietnam stark eingeschränkt ist, hat sich die wirtschaftliche Freiheit seit den als *Đổi Mới* (Vietnamesisch für Erneuerung) bezeichneten Reformen aus dem Jahr 1986 stark entwickelt. Im Kern war *Đổi Mới* die schrittweise Einführung marktwirtschaftlicher Prinzipien unter Beibehaltung einer staatlich gelenkten Wirtschaft, die private Unternehmen, Investitionen und Eigentumsrechte anerkennt (Fforde & De Vylder, 1996). Als Folge der wirtschaftlichen Reformen und der Entwicklungsbemühungen nach Ende des Vietnamkriegs in den 1970er Jahren entwickelte sich der ökonomische Wohlstand Vietnams in den letzten 30 Jahren rasant.

Während das Bruttonationaleinkommen<sup>4</sup> im Jahr 1990 noch bei gerade einmal 130 US-Dollar je Einwohner lag, waren es im Jahr 2017 bereits 2,160 US-Dollar und damit mehr als 16-mal so viel. Vietnam liegt damit auf Rang 139 von 190 Staaten des weltweiten Rankings nach Bruttonationaleinkommen pro Kopf und gehört laut World Bank zur *lower middle income group*, in die z. B. auch Indien, Indonesien, Marokko, Bolivien und die Ukraine eingeordnet werden (World Bank, 2019). Gleichzeitig hält das Wirtschaftswachstum Vietnams weiter an: Das Wachstum des Bruttonationaleinkommens lag im Jahr 2017 bei sechs Prozent<sup>5</sup>. Vietnam gehört mit Blick auf das Bruttonationaleinkommen bereits seit Mitte der 2000er Jahre zu den 20 stärksten wachsenden Länder der Welt (ebd.).

Die wirtschaftliche Entwicklung Vietnams hat den Wohlstand der Menschen im Land erhöht und die Armut stetig reduziert. Im Jahr 1990 lebten noch 80 % der Bevölkerung unterhalb der definierten Armutsgrenze von 3,20 US-Dollar pro Person und Tag. Im Jahr 2016 waren es noch etwas mehr als 8 %. Dies ist auch der geringen Arbeitslosenquote zu verdanken, die in den vergangenen zehn Jahren jährlich bei rund 2 % lag. Die Jugendarbeitslosigkeit<sup>6</sup> lag in Vietnam 2018 bei etwas über 7 % und damit niedriger als beispielsweise in Indien (13 %), Australien (11 %) oder den USA (9 %) (World Bank, 2019). Der Wohlstand Vietnams ist zudem relativ gleichmäßig verteilt: Im sogenannten *Gini-Index*, das Ungleichverteilung von Einkommen innerhalb eines Landes misst, gehörte Vietnam 2016 zu den Top 36 % der Länder mit der geringsten Ungleichverteilung. Damit ist das (zwar noch vergleichsweise geringe) Einkommen für ein Schwellenland erstaunlich gleich verteilt und gleicher verteilt als beispielsweise in den USA, China, Spanien und in den ostasiatischen Nachbarländern (World Bank, 2019). Einen Beitrag zu der relativ gleichen Verteilung der Einkommen leistet neben der geringen Arbeitslosigkeit auch die sehr hohe

---

<sup>4</sup> Das Bruttonationaleinkommen ist der Wert aller Waren und Dienstleistungen, die von allen Bürgern eines Landes produziert werden und kann den Wohlstand der Bürger eines Landes darstellen.

<sup>5</sup> Im Vergleich zum Vorjahr.

<sup>6</sup> Arbeitslosigkeit im Alter unter 25 Jahren.

Frauenerwerbsquote<sup>7</sup>: 79 % der Frauen in Vietnam sind erwerbstätig. China (68 %), Thailand (60 %), USA (66 %), Russland (55 %) und Deutschland (74 %) haben beispielsweise geringere Anteile der arbeitenden weiblichen Bevölkerung<sup>8</sup> (World Bank, 2019).

Aufgrund der verbesserten ökonomischen Bedingungen und der Überwindung der Kriegsfolgen stieg die Bevölkerungszahl Vietnams in den letzten vier Jahrzehnten stark an. Im Jahr 1980 hatte Vietnam rund 54 Millionen Einwohner, 1990 rund 68 Millionen Einwohner und 2018 lag das Land mit fast 100 Millionen Einwohnern auf Rang 14 der bevölkerungsreichsten Länder der Welt. Während die Bevölkerungszahl in den vergangenen Jahrzehnten stark gestiegen ist, lässt das Bevölkerungswachstum langsam nach: In den 1980er Jahren betrug es noch rund 2 %, in den 1990er etwa 1.5 %, im Jahr 2018 lag es noch bei etwa einem Prozent und fällt voraussichtlich weiter unter die Ein-Prozent-Marke (World Bank, 2019).

Im Zuge der wirtschaftlichen Entwicklung und des Bevölkerungswachstums zieht es mehr Menschen in die Städte des Landes. Im Jahr 1988 lebten nur 20 % der Bevölkerung in Städten und 80 % in ländlichen Gebieten. Im Jahr 2018 lebten bereits 35 % in Städten und nur noch 65 % in ländlichen Gebieten (General Statistics Office of Vietnam, 2019). In den ländlichen Regionen sind heute noch viele der 53 von der Regierung anerkannten ethnischen Minderheiten Vietnams beheimatet (P. Taylor, 2004, S. 34).

Für die Einordnung der Bedeutung des Bildungssystems in Vietnam ist die Altersverteilung des Landes besonders relevant: 70 % der Bevölkerung waren im Jahr 2017 im arbeitsfähigen Alter von 15 bis 64 Jahren. Die nachkommende Generation im Alter bis 14 Jahre macht 22 % der Bevölkerung aus (World

---

<sup>7</sup> Labor force participation rate ab dem Alter von 15 Jahren.

<sup>8</sup> Kommunistische Staaten wie die UdSSR und die DDR hatten in den 1980er Jahren ebenfalls sehr hohe Frauenerwerbsquoten (Bureau of Labor Statistics, 2019; Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, 2019).

Bank, 2019). Diese junge Bevölkerungsstruktur ist ein Vorteil für Vietnams expandierende Wirtschaft, verursacht aber gleichzeitig eine starke Nachfrage nach Bildung und Hochschulbildung im Speziellen.

### 2.2.2 Deutschland

Die Bundesrepublik Deutschland (BRD) wurde 1949, vier Jahre nach Ende des zweiten Weltkriegs, als parlamentarische Demokratie gegründet und besteht in seiner heutigen Form seit der Wiedervereinigung der BRD und der kommunistischen Diktatur der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) im Jahr 1990. Besonders die Jahre nach der Gründung der BRD waren vom wirtschaftlichen und infrastrukturellen Wiederaufbau, der Demokratisierung sowie der Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit geprägt (Echternkamp, 2013). Erst in den 1960er und 1970er Jahren entwickelte sich Deutschland wirtschaftlich und ab den 1990er Jahren auch politisch zu einem prägenden Akteur der Europäischen Union (Thiemeyer, 2016, S. 52ff, 94ff).

Das Bruttonationaleinkommen Deutschlands lag im Jahr 1972 bei 3,16 US-Dollar pro Einwohner und stieg bis zum Jahr 2017 auf 43,49 US-Dollar an. Damit liegt Deutschland auf Rang 18 der 190 platzierten Länder absteigend sortiert nach dem Bruttonationaleinkommen pro Kopf. Deutschland gehört laut World Bank zur *high income group*, in die auch Großbritannien, die USA, Japan, Kanada, Norwegen, Frankreich und viele weitere europäische Länder eingeordnet werden. Das Wachstum des Bruttonationaleinkommens lag im Jahr 2016 bei 1,8 %<sup>9</sup>. Deutschland liegt damit aktuell auf Rang 140 der am stärksten wachsenden Länder der Welt. Im Jahr 1990 gelang Deutschland mit 5,3 % das größte Wirtschaftswachstum seiner Geschichte und damit ein geringeres Wachstum als Vietnam jeweils in den vergangenen 10 Jahren erzielte.

---

<sup>9</sup> Im Vergleich zum Vorjahr.

Aufgrund des über viele Jahrzehnte aufgebauten Wohlstands und der vergleichsweise gut ausgebauten Sozialsysteme lag der Anteil der deutschen Bevölkerung, der unter der Armutsgrenze<sup>10</sup> lebt, in den letzten Jahren zwischen 0,2 % und 0 %. Die Arbeitslosenquote lag 2017 bei 3,8 % und damit auf einem absoluten Tiefpunkt der letzten 30 Jahre. Die Jugendarbeitslosigkeit liegt aktuell bei 6 % und damit etwas unter der Vietnams. Laut dem aktuellen *Gini-Index* gehörte Deutschland im Jahr 2018 auch zu den 16 % der Länder mit der geringsten Einkommensungleichverteilung (World Bank, 2019). Einkommen sind in Deutschland also gleicher verteilt als in Vietnam.

Deutschland liegt zwar aktuell auf Rang 17 der bevölkerungsreichsten Länder der Welt und nur drei Ränge hinter Vietnam. Allerdings bereits in den 1960er Jahren lag die Bevölkerungszahl bei 73 Millionen und wuchs seitdem maximal 1 %. Im Jahr 2018 lebten rund 83 Millionen Menschen in Deutschland, bei einem Bevölkerungswachstum von 0,42 % im Vergleich zum Vorjahr. Anders als in Vietnam lebt in Deutschland die Mehrheit der Menschen bereits seit den 1960er Jahren in Städten: 77 % der Menschen leben in einer Stadt und 23 % auf dem Land. Mit Blick auf die Altersstruktur zeigt sich, dass rund 65 % der Bevölkerung Deutschlands im Jahr 2017 im arbeitsfähigen Alter von 15 bis 64 Jahre war. Die jüngste Generation im Alter von null bis 14 Jahren macht hingegen nur 13 % der Bevölkerung Deutschlands aus und damit zehn Prozentpunkte weniger als in Vietnam (World Bank, 2019).

### **2.3 Das vietnamesische Hochschulsystem**

Bei der Beschreibung des vietnamesischen Hochschulsystems wird in den kommenden Abschnitten auf die Struktur des Bildungs- und Hochschulsystems, die Hochschulzulassung, die Studierenden und Absolventen, Forschung, Internationalisierung, Finanzierung, Steuerung und Tradition des Hochschulsystems eingegangen. Es wurde dabei besonders auf die Herkunft der dargestellten Diskurse geachtet und vornehmlich (englischsprachige) Quellen aus Vietnam bzw.

---

<sup>10</sup> 3.25 US-Dollar pro Person und Tag.

von vietnamesischen Autoren verwendet. So soll vermieden werden, dass das vietnamesische Hochschulsystem und seine Geschichte ausschließlich durch einen Blick von außen beschrieben wird (Rippl & Seipel, 2015, S. 33).

### 2.3.1 Struktur des Bildungs- und Hochschulsystems

Die erste Bildungseinrichtung des vietnamesischen Bildungssystems, die Kinder ab einem Alter von drei Jahren besuchen können, ist die freiwillige *Pre-School* (Kindergarten)<sup>11</sup>. Während im Jahr 2004 erst 60 % der Kinder im Vorschulalter eine *Pre-School* besuchten haben, waren es im Jahr 2017 bereits 95 % (UNESCO, 2019).

Die verpflichtende schulische Ausbildung beginnt in Vietnam für Kinder im Alter von sechs Jahren mit der *Primary School* (Grundschule). Im Jahr 1980 besuchten rund 78 % der Kinder im Grundschulalter eine solche *Primary School*, im Jahr 2013 waren es bereits 97 % (UNESCO, 2019). Nach Abschluss der *Primary School* wechseln Kinder mit etwa 11 Jahren in die *Lower Secondary Education*, die auf vier Jahre angelegt ist. Danach endet die Schulpflicht nach insgesamt neun Jahren Schulausbildung im Alter von etwa 15 Jahren (London, 2011, S. 35ff). Die *Lower Secondary Education* wurde im Jahr 1980 von rund 34 % der vietnamesischen Jugendlichen im Sekundarschulalter besucht, 2014 waren es bereits rund 83 % (UNESCO, 2019). Nach Abschluss der *Lower Secondary Education* können Jugendliche entweder in die *Upper Secondary Education* oder in eine Form der Berufsbildung (*Professional Education* oder *Vocational Education*) wechseln (Do & Do, 2014, S. 39). Diese Stränge der höheren sekundären Schulformen sind nicht verpflichtend und wurden im Jahr 2009<sup>12</sup> von rund 47 % eines Jahrgangs besucht (World Bank, 2009).

Nach Abschluss der *Upper Secondary Education* oder der Berufsbildung im Alter von etwa 18 Jahren und nach mindestens 12 Jahren Schulausbildung können Absolventen in die tertiäre Bildung wechseln. Diese besteht zum einen aus

---

<sup>11</sup> Die in Abbildung 1 aufgeführte *Creche* (Krippe) kann bereits von Kindern ab drei Monaten besucht werden, befindet sich aber noch im Aufbau.

<sup>12</sup> Aktuellere Daten hierzu konnten nicht gefunden werden.

Hochschulen, die mindestens vier bis sechs und maximal zehn Jahre besucht werden, sowie aus dreijährigen Junior Colleges. Die horizontale Durchlässigkeit ist im vietnamesischen Bildungssystem, vor allem im tertiären Bildungsbereich, grundsätzlich gegeben. Absolventen eines Junior Colleges können im Anschluss ein Studium an einer Hochschule beginnen, auch wenn sie nicht aus der *Upper Secondary Education*, sondern der *Professional Education* kommen. Zudem ist ein Wechsel aus der Non-Formal Education, die in den ländlichen Regionen noch eine größere Rolle spielt (Do & Do, 2014, S. 213), in formale, auch tertiäre, Bildungseinrichtungen möglich (Abbildung 1). Der Anteil der Erwachsenen eines Jahrgangs in den entsprechenden Altersgruppen, die eine tertiäre Bildungseinrichtung besuchen, lag im Jahr 2016 bei 29 % (UNESCO, 2019).

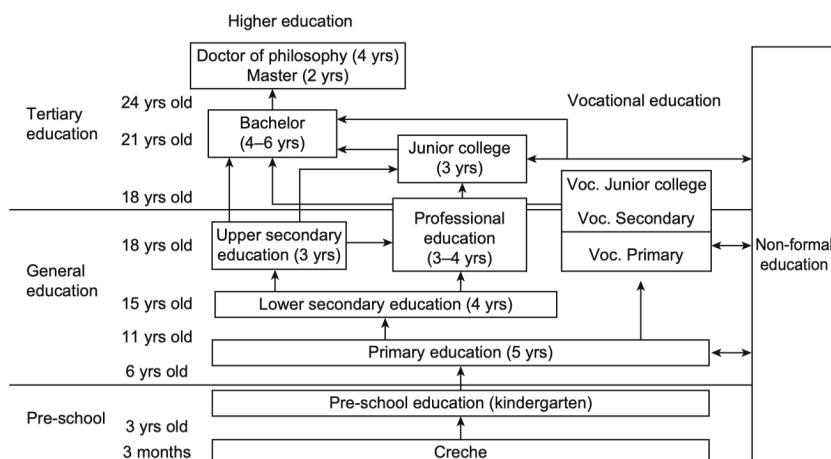


Abbildung 1. Struktur des vietnamesischen Bildungssystems aus Tran et al., 2014, S. 38.

Die oben beschriebenen Strukturen des vietnamesischen Bildungssystems wurden von der vietnamesischen Regierung im Jahr 1993 etabliert (Viet, 2009, S. 220f). Das Land verfügt allerdings bereits seit 1.000 Jahren über Hochschulen und seit 500 Jahren über ein organisiertes Bildungssystem (Huong & Fry,

2004b, S. 201; London, 2011, S. 1). In dieser Zeit gab es verschiedene historische Einflüsse, die zu wechselnden Strukturen im vietnamesischen Bildungssystem geführt haben. Großen Einfluss hatten zum Beispiel der aus China nach Vietnam getragene Konfuzianismus (111 v.Chr. bis 938 n. Chr), der französische Kolonialismus und der damit verbundene Kampf gegen die Besatzung und die Wiedervereinigung Vietnams (18. bis 20. Jahrhundert). Maßgeblich war auch der Einfluss der Sowjetunion und die damit verbundene kommunistische und zentralistische Politik (Mitte bis Ende des 20. Jahrhunderts) sowie die wirtschaftliche Öffnung Vietnams seit 1986 (Huong & Fry, 2004b, S. 200ff; London, 2011, S. 1f).

Die moderne Phase des vietnamesischen Bildungssystems begann nach dem Ende des Vietnamkriegs und der Wiedervereinigung Vietnams 1976. In den ersten fünf Jahren nach der Wiedervereinigung stieg die Partizipation am vietnamesischen Bildungssystem rasant an. Erst 1981 führte die CPV jedoch auch ein einheitliches nationales Bildungssystem ein. Dabei orientierte sie sich bewusst am sowjetischen Bildungssystem und entfernte in einem ersten Schritt alle bekannten ehemaligen Sympathisanten Südvietnams aus den Berufen im Schul- und Hochschulwesen (London, 2011, S. 15). Das Curriculum des neu entwickelten Bildungssystems fokussierte London (2011, S. 16) zufolge in den ersten Jahren stark auf das Studium klassischer Literatur sowie auf die Zelebrierung nationaler Symbole, Helden und Legenden. In den 1980er Jahren warfen finanzielle Notstände das Bildungssystem immer wieder zurück und bremsten seine qualitative Weiterentwicklung. Vor allem Schulen und Hochschulen im ländlichen Raum waren hiervon betroffen (ebd.). Nach der wirtschaftlichen Öffnung Vietnams im Jahr 1986 ging die Partizipation im Hochschulsystem aufgrund aufkommender Alternativen auf dem entstehenden Arbeitsmarkt und den ersten Schul- und Studiengebühren zunächst zurück. Es folgte die Reform des Bildungssystems im Jahr 1993 (Abbildung 1) und eine schrittweise Modernisierung des Bildungs- und Hochschulsystems (London, 2011, S. 17).

Die Struktur des vietnamesischen *Hochschulsystems* war noch viele Jahre nach Ende der Sowjetunion stark durch das sowjetische akademische System ge-

prägt. Universitäten waren in erster Linie Lehreinrichtungen und Forschungseinrichtungen entkoppelt von der Lehre für die Forschung zuständig. Die Strukturen des Hochschulsystems haben sich jedoch zunehmend zu einem eigenständigen und modernen System entwickelt (Nguyen, 2014, S. 4) und werden im Folgenden näher beschrieben:

Das vietnamesische Hochschulsystem umfasst aktuell 137 Universitäten, 223 Junior Colleges, 31 Akademien sowie 76 Forschungsinstitute. Dabei hat sich das Hochschulsystem in den letzten zwei Jahrzehnten drastisch vergrößert: Seit 2001 wurden 89 neue Universitäten und 119 neue Colleges gegründet oder ausgebaut (Do & Do, 2014, S. 43). Die existierenden Universitäten<sup>13</sup> lassen sich sechs Typen zuordnen (nach Fry, 2009, S. 242):

- *Spezialisierte Universitäten*, die sich auf einen einzigen Studienbereich konzentrieren, z. B. Forstwirtschaft, Bildende Kunst, Wirtschaft oder Recht. Beispiele sind: University of Economics Ho Chi Minh City (UEH), Vietnam Forestry University, University of Fisheries, and the Hanoi College of Pharmacy.
- *Multidisziplinäre Universitäten*, die ein breites Spektrum an akademischen Programmen bis zur Promotion anbieten. Die Zahl der multidisziplinären Universitäten hat in den letzten zwei Jahrzehnten deutlich zugenommen und steht sinnbildlich für die Abwendung des vietnamesischen Hochschulsystems von den sowjetischen Einflüssen. Beispiele sind: Vietnam National University Hanoi, Vietnam National University Ho Chi Minh City, Hue University, University of Da Nang, Dalat University, Thai Nguyen University, Cần Thơ University und die Vietnam German University.
- *Private Universitäten*, die keinerlei staatliche Mittel erhalten. Zu den wichtigsten privaten Universitäten zählen die Van Lang University, Hong Bong University und Duy Tan University. Diese Universitäten konzentrieren sich meist auf populäre Studienfelder wie zum Beispiel Informationstechnologie, Management und Tourismus.

---

<sup>13</sup> Zur Verbesserung des Leseflusses werden die beiden Begriffe Hochschule und Universität für die Beschreibung des vietnamesischen Hochschulsystems synonym verwendet.

- *Öffentliche und private Junior Colleges*, die zwei- bis dreijährige praktische Lehrpläne in Bereichen wie Lehrkräfteausbildung, Landwirtschaft, Gesundheit, Kunst, Bankwesen und Politikstudien anbieten und noch stärker allgemeinbildend orientiert sind.
- *Transnationale Universitäten* wie zum Beispiel das Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT) University Vietnam, die University of Hawaii und das London College for Design & Fashion oder die British University of Vietnam.
- *Öffentliche und private Forschungseinrichtungen* wie die Vietnamesische Academy of Science and Technology mit aktuell 33 Forschungsinstituten. Diese können neben der Forschung auch Promotionsstudiengänge anbieten.

Die obigen Typen deuten bereits auf die vorhandenen Eigentumsformen vietnamesischer Hochschulen hin. Drei Eigentumsformen lassen sich feststellen: öffentliche Hochschulen, private Hochschulen sowie ausländisch finanzierte Hochschulen. Rund 73 % der Hochschulen Vietnams sind überwiegend öffentliche Hochschulen, 23 % sind private und 4 % ausländisch finanzierte Hochschulen. Die Mehrheit der eingeschriebenen Studierenden besuchten im Jahr 2017 öffentliche Hochschulen und rund 16 % der Studierenden waren an privaten Hochschulen eingeschrieben (Do & Do, 2014, S. 43f; General Statistics Office of Vietnam, 2019). Der Anteil von Studierenden an privaten Hochschulen soll sich nach Planungen des vietnamesischen *Ministry of Education and Teaching* (MOET) in den kommenden Jahren jedoch deutlich vergrößern. Die vom MOET im Jahr 2005 formulierte *Higher Education Reform Agenda* (HERA) beschreibt mehrere Ziele und Reformpläne für das vietnamesische Hochschulsystem und wird im Verlauf dieses Kapitels noch mehrfach aufgegriffen. Ein explizit formuliertes Ziel der HERA ist der Ausbau privater Hochschulen. Bis zum Jahr 2020 sollen rund 40 % aller Einschreibungen in private Hochschulen entfallen und damit einen wesentlichen Teil der steigenden Studierendenzahlen (Abschnitt 2.3.3) Vietnams ausmachen (Phuong, 2013, S. 54f; Sheridan, 2010, S. 2; L. Smith & Dong, 2010, S. 146f). Die Umsetzung dieses Ziels steht noch am Anfang, gibt aber dennoch, wie die HERA insgesamt, einen Hinweis auf die Entwicklungsziele des Ministeriums für das Hochschulsystem.

Eine Einordnung der beiden in der vorliegenden Untersuchung betrachteten vietnamesischen Hochschulen in die beschriebenen Hochschul- und Eigentumsformen findet sich in Kapitel 6.4.1.

Das tertiäre Bildungssystem in Vietnam bietet Studierenden aktuell vier mögliche Abschlussarten: Associate Degree, Bachelor, Master und PhD (Doktorat) (General Statistics Office of Vietnam, 2019; Nguyen, 2014, S. 4; Thinh & Phuong, 2011, S. 2f):

- Studiengänge mit *Bachelor*-Abschluss sind in der Regel auf vier bis sechs Jahre angelegt. Sechsjährige Bachelorstudiengänge sind für die Medizin- und Zahnmedizin vorgesehen, fünf Jahre für Wirtschaftsingenieurwesen und vier Jahre für die Mehrheit der anderen Bachelorstudiengänge wie beispielsweise die Sozialwissenschaften. Über 90 % der Studierenden an vietnamesischen Hochschulen sind in Bachelorstudiengängen<sup>14</sup> eingeschrieben. Die maximal vierjährigen Studiengänge bestehen aus zwei Komponenten: in der ersten Hälfte des Studiums durchlaufen Studierende eine Art *Studium Generale* in den Fachgruppen Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften, Mathematik und Fremdsprachen. In der zweiten Hälfte sollen Studierende dann spezifisches Wissen ihres gewählten Studienfachs erlangen (Harman & Bich, 2010, S. 75; Hayden & Thiep, 2010, S. 26; Nghi, 2010, S. 60).
- Ein *Master*-Abschluss setzt einen Bachelor-Abschluss voraus und dauert normalerweise ein bis zwei Jahre. Im Jahr 2017 waren etwa 106,000 Studierende in einem Masterstudiengang eingeschrieben, das sind rund 6 % aller Studierenden in Vietnam.
- Ein *PhD*-Abschluss setzt einen Master-Abschluss voraus und dauert etwa 3 - 4 Jahre. Im Jahr 2017 promovierten etwa 1,500 Studierende in Vietnam, das sind weniger als 1 % der Studierenden des Landes.

---

<sup>14</sup> Zählt man die Colleges dazu, gilt dieser Anteil auch für Bachelor und Associate Degrees zusammen.

- *Associate Degrees* werden von Junior-Colleges (einschließlich Teacher-Colleges) und von einzelnen Universitäten als dreijähriges Ausbildungsprogramm angeboten und weisen einen eher allgemeinbildenden Charakter auf. Voraussetzung für ein Studium des Associate Degrees ist ein Abschluss der Upper Secondary Education (Sekundarstufe II) oder der Professional Education (Berufsausbildung).

Seit den 1970er Jahren nutzt Vietnam auf allen Bildungsebenen ein zehnstufiges Notensystem. Der Notendurchschnitt eines Semesters bestimmt in der Regel über den Wechsel in das nächste Semester und ist wichtig für die Förderung durch Stipendien. Für ein Bestehen benötigen Studierende in der Regel die Mindestnote 5. Die Umrechnung des vietnamesischen Notensystems in das US-Amerikanische Grade Point Average System (GPA)<sup>15</sup> kann mithilfe der folgenden Tabelle 1 vorgenommen werden (Kelly, 2008, S. 12; Universität Erfurt, 2019).

*Tabelle 1. Notensystem Vietnams nach Kelly, 2008 und Universität Erfurt, 2019.*

Vietnams Notensystem	US-Amerikanische Äquivalente	Deutsches Äquivalent	Anteil der vietn. Studierenden, die diese Noten erhalten in Prozent	
9 - 10	A+	4.0	1.0	Weniger als 5 %
8 - 9	A	3.5	1.3 - 1.7	5 - 10 %
7 - 8	B+	3.0	2.0	20 - 25 %
6 - 7	B	2.5	2.3 - 2.7	40 - 50 %
5 - 6	C	2.0	3.0	5 - 10 %
< 5	D+-X	< 1.0	> 4.0	unbekannt

<sup>15</sup> Der Grade Point Average wandelt die amerikanischen Noten A, B, C, D in die Zahlen 4 (beste Note), 3, 2, 1 und 0 (schlechteste Note).

### 2.3.2 Hochschulzulassung

Für viele Jahre mussten Schulabsolventen eine eigens vom vietnamesischen Ministerium für Education and Training (MOET) organisierte Hochschulzulassungsprüfung absolvieren, deren Ergebnis über ihre Hochschulzugangsberechtigung und den Ort des Studiums entschieden hat (Hayden & Thiep, 2010, S. 23). Im Jahr 2015 wurde die Hochschulzulassungsprüfung in der alten Form jedoch abgeschafft und durch eine vom MOET organisierte Abschlussprüfung Sekundarstufe II ersetzt. Seitdem wird diese durch das MOET landesweit standardisiert, mit gleichen Fragen, Punktesystem und Mindestpunktzahlen für alle Schüler\*innen. Die Schüler\*innen wählen für die Prüfung vier aus acht<sup>16</sup> Fächer aus, die dann auch für die möglichen Studienfächer entscheidend sind (Le, 2017, S. 122f). Um allgemein für ein Studium zugelassen zu werden, müssen Schüler\*innen die Hälfte der 40 möglichen Gesamtpunkte erreichen. Hochschulen können, die für die Zulassung eines Studiums erforderlichen Punktzahlen jedoch selbst bestimmen, was zu hochschulabhängigen Mindestpunktzahlen für die Zulassung führt. Schüler\*innen, die z. B. ein Studium an den beliebtesten Universitäten des Landes anstreben, benötigen meist deutlich mehr als 40 Punkte für eine Zulassung (Do & Do, 2014, S. 42; Kelly, 2008, S. 7).

Die alte zentralisierte Hochschulzulassungsprüfung wurde von Do & Do (2014, S. 43) als verlässlich, fair und transparent bewertet. Täuschungsversuche in Zulassungsprüfungen wurden kontrolliert und bestraft, die Testergebnisse wurden vertraulich behandelt und nur an die Prüflinge rückgemeldet. Die Qualität der Schulabsolventen war für die Hochschulen verlässlich und ermöglichte ihnen eine effiziente Auswahl potentieller Studierender (Do & Do, 2014, S. 42f). Es muss aktuell noch abgewartet werden, ob mit der veränderten Bedeutung und Zentralisierung der Abschlussprüfung Sekundarstufe II auch die bisherigen Standards der Hochschulzulassungsprüfung übernommen werden können.

---

<sup>16</sup> Mathematik, Literatur, Fremdsprachen Geschichte, Geografie, Physik, Chemie und Biologie

Unabhängig von der konkreten Prüfungsform ist die Hochschulzulassung in Vietnam seit jeher sehr kompetitiv. Nur etwa 10 % aller Sekundarschulabsolventen erreichten beispielsweise im Jahr 2006 die nötige Mindestpunktzahl für den Besuch einer Hochschule oder eines Colleges (Hayden & Thiep, 2010, S. 24). Eine nicht bestandene Hochschulzulassungsprüfung kann nicht wiederholt werden, allerdings können nicht erfolgreiche Jugendliche zu einem späteren Zeitpunkt als *in-service* Studierende eine Art berufsbegleitendes Studium aufnehmen. Dieses ist jedoch in der Regel an höhere Studiengebühren geknüpft und erfordert die Einwilligung des Arbeitgebers (Hayden & Thiep, 2010, S. 24; Kelly, 2008, S. 8).

Die Hochschulzulassung wird seit jeher durch das MOET organisiert und kontrolliert. Grund dafür sind vor allem die großen Steuerungsmöglichkeiten für das Ministerium. Bestimmten Bevölkerungsgruppen, zum Beispiel Minderheiten oder für die kommunistische Partei relevanten Gruppen, soll der Hochschulzugang ermöglicht werden, auch wenn sie die Voraussetzungen (wie z. B. ein entsprechender Abschluss der Sekundarstufe II) nicht erfüllen. Die sogenannten *Priority Groups* für den Hochschulzugang umfassen beispielsweise Menschen aus ethnischen Minderheiten aus ländlichen Gebieten, Kriegsinvalide und Veteranen, Bewerber mit nachgewiesenen sportlichen oder künstlerischen Talenten, *Labor Heroes* und *Heroes of the People's Armed Forces*. Diese werden bevorzugt und teilweise direkt zu Hochschulen zugelassen (Le, 2017, S. 123ff). Eine weitere Priorisierung in der Hochschulzulassung genießen Schulabsolventen, die ein Studium in der gleichen Region anstreben, in der sie ihren Schulabschluss gemacht haben. So sollen regional verwurzelte Jugendliche unterstützt werden, die sich ein Studium in einer anderen Region ggf. nicht leisten können und ihr Wissen und ihre Fähigkeiten wieder in ihre Region einbringen könnten (Le, 2017, S. 128). Dazu konträr nutzen viele Familien aus ländlichen Gebieten die Hochschulzulassung ihrer Kinder auch, um in städtische Gebiete zu ziehen und dort dauerhaft neue Einkommens- und Lebensformen zu finden (Trần & Marginson, 2014, S. 13). Teilweise bedingt durch die Priorisierungsmechanismen kann Vietnam eine im Vergleich zu anderen Schwellenländern geringe Bildungsungleichheit vorweisen (Holsinger, 2009, S. 195). Verfügbare Statistiken zu sozialer Herkunft von Studierenden in tertiären Bildungseinrichtungen

aus dem Jahr 2007 zeigen, dass rund 40 % der vietnamesischen Studierenden an Colleges aus den reichsten 20 % der Bevölkerung und 12 Prozent der Studierenden aus den ärmsten 20 % der Bevölkerung kommen. Diese Werte sprechen zwar nicht für eine absolute Bildungsgleichheit, sind aber besser als Verteilungen vergleichbarer Länder (Fry, 2009, S. 254).

Ein weiterer Hinweis auf eine geringe soziale Ungleichheit im vietnamesischen Bildungssystem findet sich in den von der OECD veröffentlichten PISA-Studien. Der darin enthaltene Index of Economic, Social and Cultural Status (ESCS) setzt die Ergebnisse der Schulleistungsuntersuchung PISA in Relation zu der sozio-ökonomischen Herkunft der Eltern untersuchter Schüler\*innen (PISA, 2015). Die Ergebnisse aus dem Jahr 2015 zeigen, dass Vietnam im internationalen Vergleich zwar einen der niedrigsten errechneten Werte für sozio-ökonomische Herkunft von Schüler\*innen hat, also Eltern von vietnamesischen Schüler\*innen im internationalen Vergleich geringe finanzielle Mittel und geringe Bildungsgrade besitzen. Andererseits sind die schulischen Leistungsunterschiede<sup>17</sup> zwischen Schüler\*innen mit der niedrigsten und der höchsten sozio-ökonomischen Herkunft deutlich geringer als beispielsweise in den USA, den südamerikanischen Staaten und auch europäischen Staaten inklusive Deutschland (PISA, 2015, S. Table 1.6.3). Die sozio-ökonomische Herkunft von Schüler\*innen in Vietnam scheint demzufolge etwas weniger Einfluss auf die Bildungsleistungen zu haben als in vielen anderen Ländern. Zudem stieg die Partizipation von weiblichen Studierenden im letzten Jahrzehnt deutlich an. Während im Jahr im Jahr 2005 noch 48 % der Studierenden weiblich und 52 % männlich waren, sind im Jahr 2017 rund 53 % der Studierenden weiblich und 47 % männlich (General Statistics Office of Vietnam, 2019).

### **2.3.3 Studierende und Absolventen**

Insgesamt sind die Studierendenzahlen Vietnams in den vergangenen Jahrzehnten deutlich gestiegen. Im Jahr 2017 waren rund 1.7 Millionen Studierende an tertiären Bildungseinrichtungen eingeschrieben. Im Jahr 2007 waren es noch

---

<sup>17</sup> In den Fächern Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft

1.6 Millionen, im Jahr 2000 rund 900,000 und im Jahr 1993<sup>18</sup> rund 162,000 Studierende, was nahezu eine Verzehnfachung der Studierendenzahlen in den letzten 25 Jahren bedeutet. Seit dem Jahr 2011 steigen die Studierendenzahlen zwar weniger stark, die Expansion des Hochschulsystems ist allerdings noch nicht abgeschlossen. Im Jahr 2017 kamen auf 10,000 Einwohner Vietnams rund 200 Studierende (General Statistics Office of Vietnam, 2019). Dieser Anteil soll sich laut *Higher Education Reform Agenda (HERA)*<sup>19</sup> bis zum Jahr 2020 auf 450 pro 10,000 Einwohner erhöhen. Der Ausbau des tertiären Bildungssystems hat für das Bildungsministerium oberste Priorität, auch wenn die Ziele bisher noch nicht erreicht werden konnten (Phuong, 2013, S. 54f; Sheridan, 2010, S. 2; L. Smith & Dong, 2010, S. 146f). Der Ausbau betrifft nicht nur die Zahl der Studierenden an vietnamesischen Hochschulen, sondern auch das Lehrpersonal. Die steigenden Studierendenzahlen der letzten Jahre haben zu schlechteren Gesamt-Betreuungsrelationen und somit zu volleren Vorlesungssälen und Seminarräumen geführt. Aktuell kommen in Vietnam etwa 29 Studierende auf eine Lehrkraft (Do & Do, 2014, S. 44).

Die steigenden Studierendenzahlen erklären sich nicht nur durch eine wachsende Bevölkerung, sondern vor allem durch eine zunehmende Partizipation von Schulabsolventen an tertiärer Bildung. Die sogenannte *Gross Enrollment Rate*, also der Anteil der Erwachsenen entsprechender Jahrgänge, der an tertiärer Bildung partizipiert, stieg beispielsweise von 2.5 % im Jahr 1993 auf rund 29 % im Jahr 2016 an (UNESCO, 2019).

Die quantitative Expansion des vietnamesischen Bildungssystems und die steigende *Gross Enrollment Rate* der tertiären Bildung werden in der Literatur auf den zunehmenden Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften einer stark wachsenden vietnamesischen Wirtschaft zurück geführt, in der wissensbasierte Berufsfelder eine immer größerer Rolle spielen. Die Nachfrage nach gut ausgebildeten Arbeitskräften ist seit mehreren Jahren auf einem bereits hohen und ansteigenden Niveau (Huong & Fry, 2004b, S. 214; Le, 2017, S. 116). Es gelang

---

<sup>18</sup> Ältere Studierendenzahlen sind für Vietnam nicht verfügbar.

<sup>19</sup> Siehe dazu Abschnitt 2.3.1.

den vietnamesischen Hochschulen nach Einschätzung von Beobachtern allerdings bisher nicht, die Anforderungen des Arbeitsmarkts ausreichend zu befriedigen. Stattdessen bilden die meisten vietnamesischen Hochschulen weiterhin sehr theorielastig und ohne moderne Lehrmethoden aus (Hase-Bergen, 2019a). Auch die Motivation vietnamesischer Studierender war nach einer Einschätzung aus dem Jahr 2010 noch wenig durch die Nutzung ihrer Ausbildung im Arbeitsmarkt motiviert. Vielmehr sehen Studierende das Studium als „Fahr-schein“ in eine höhere soziale Klasse und als Möglichkeit einen Platz im staatlichen Bürokratiesystem zu finden (Nghi, 2010, S. 53f).

Im Jahr 1994 gab es im tertiären Bildungssektor Vietnams gerade einmal 25,000 Absolventen. Im Jahr 2017 waren es bereits 537,000 Absolventen und damit über zwanzigmal mehr als vor knapp 25 Jahren. Damit hatte Vietnam im Jahr 2017 annähernd so viele Hochschulabsolventen wie Deutschland (dort waren es 557,000; UNESCO, 2019), obwohl es in Deutschland aktuell noch rund eine Million mehr Studierende gibt als in Vietnam (mehr dazu in Abschnitt 2.4.3).

Nach einer im Jahr 2008 zusammengestellten Übersicht belegen rund 36 % der erfolgreichen Absolventen vietnamesischer Hochschulen einen Studiengang in den Bildungswissenschaften<sup>20</sup>, 30 % in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 21 % in den Ingenieurwissenschaften, 5 % in den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, 4 % in den Geisteswissenschaften und 4 % in anderen Fachgruppen<sup>21</sup> (Sheridan, 2010, S. 7).

### 2.3.4 Forschung

Forschung findet in Vietnam größtenteils in eigenständigen Forschungseinrichtungen statt und ist kaum mit der Hochschullehre verknüpft. Erst seit dem Jahr

---

<sup>20</sup> Hierzu wird auch die Lehrkräfteausbildung gezählt.

<sup>21</sup> Die Einteilung wurde nach der *UNESCO classification of fields of study* vorgenommen.

1998 dürfen Universitäten in Vietnam Forschung betreiben und Promotionsstudiengänge anbieten<sup>22</sup>. Diese Freiheit ist allerdings noch stark durch große Lehrbelastung und fehlende finanzielle Ressourcen der Hochschulen beschränkt. Rund 2 % des Hochschulbudgets wurden in den letzten Jahren für Forschung und 12 % für Forschungsinfrastruktur ausgegeben (Phuong, 2013, S. 70). Der Anteil der Forschungsausgaben<sup>23</sup> am Bruttosozialprodukt Vietnams lag im Jahr 2015 bei 0.4 % und ist damit geringer als in Indien (0.8 %) und Thailand (0.6 %) und deutlich geringer als in Deutschland (2.9 %) (World Bank, 2019).

Eine weiterer Effekt der fehlenden Forschungseinrichtungen sind die niedrigen Post-Graduate-Quoten, geringe Promotionsquoten und ein niedriger Anteil von promovierten Lehrenden an vietnamesischen Universitäten (Sheridan, 2010, S. 9f). Laut der 2005 formulierten *Higher Education Reform Agenda* (HERA) sollen Lehrende aber künftig besser ausgebildet werden. Bis zum Jahr 2020 soll der Anteil von promovierten Lehrenden auf 35 % und der Anteil der Lehrenden mit Masterabschluss auf 60 % erhöht werden. Außerdem sollen Studierende durch eine stärkere Verankerung von Forschung in der Hochschullehre für eine wissenschaftliche Karriere motiviert und so die Zahl der Studierenden in Master- und Promotionsstudiengängen drastisch erhöht werden (Phuong, 2013, S. 54f; Sheridan, 2010, S. 2; L. Smith & Dong, 2010, S. 146f).

Die geringe Verankerung von Forschung in den Hochschulen hat zudem sehr geringe Forschungsleistungen vietnamesischer Hochschulen im Vergleich zu Hochschulen benachbarter Länder zur Folge. Eine Studie aus dem Jahr 2010 zeigte beispielsweise, dass die vier führenden Universitäten Vietnams zusammen 15 bis 30 mal weniger Publikationen pro Jahr aufweisen als jede der beiden renommiertesten Universitäten Thailands (Hien, 2010). Im Jahr 2017 wurden von vietnamesischen Hochschulen 6,031 zitierbare Publikationen veröffentlicht (Rang 56 von 230 weltweit), die insgesamt 3,490-mal zitiert wurden (Rang 50

---

<sup>22</sup> Zuvor war diese den eigenständigen Forschungseinrichtungen vorbehalten.

<sup>23</sup> Grundlagenforschung, angewandte Forschung und experimentelle Entwicklung

von 230 weltweit). Im Jahr 1996 waren es hingegen noch 288 zitierbare Publikationen und damit Rang 75 weltweit (Scimago, 2017).

Das MOET plant im Rahmen von HERA allerdings einen „verstärkten Fokus“ auf Forschung zu legen, vor allem auf angewandte Forschung<sup>24</sup>. Dies zeigt sich in der finanziellen Planung des Ministeriums: Forschungs- und Technologiedienstleistungen für Industrie und Wirtschaft sollen bis zum Jahr 2020 rund 25 % des Einkommens tertiärer Bildungseinrichtungen ausmachen (Phuong, 2013, S. 54f; Sheridan, 2010, S. 2; L. Smith & Dong, 2010, S. 146f).

### **2.3.5 Internationalisierung**

Nach einer Reform im Jahr 2000 wurde es ausländischen Hochschulen erstmals erlaubt Hochschulbildung in Vietnam anzubieten. Im Jahr 2001 eröffnete die RMIT University aus Australien die erste ausländische Hochschule, der bis heute fünf weitere Hochschulen folgen sollten (Fry, 2009, S. 248). Seitdem spielt Internationalisierung im vietnamesischen Hochschulsystem eine zunehmend größere Rolle und macht es zu einem der Länder in der Region Südostasien mit dem größten Internationalisierungspotential (Altbach & Knight, 2007, S. 296). Neben den insgesamt sechs ausländisch finanzierten Hochschulen (Abschnitt 2.3.1) hat Vietnam im gesamten Bildungsbereich Kooperationen mit mehr als 70 Ländern, 20 internationalen Organisationen und 70 Nichtregierungsorganisationen (Huong & Fry, 2004b, S. 218).

Mit Blick auf die internationale Studierendenmobilität zeigt sich für die Outbound-Studierenden Vietnams eine proportional zum Anstieg der Studierendenzahlen verlaufende Entwicklung: Im Jahr 2000 waren noch rund 9,000 Studierende in Vietnam an ausländischen Hochschulen eingeschrieben und damit rund 5 % der Studierenden insgesamt dieses Jahres. Im Jahr 2017 waren bereits über 82,000 Studierende im Ausland eingeschrieben und damit rund 4 % der Studierenden des Landes (UNESCO, 2019). Damit sind etwa 1.8 % aller internationalen Studierenden weltweit vietnamesischer Herkunft und das Land liegt

---

<sup>24</sup> Forschung, die ein bestimmtes, oft technisches Problem lösen will (Frauenhofer Gesellschaft)

auf Rang neun der Länder mit den meisten Outbound-Studierenden (DZHW & DAAD, 2019).

Ein kurzzeitiges Auslandsstudium wird von der vietnamesischen Regierung finanziell unterstützt. Die Austauschstudierenden sollen international Erfahrung sammeln und diese nach Ihrem Studium in Vietnam einbringen können. Mit diesem Hintergrund wurden in Zusammenarbeit mit einigen ausländischen Hochschulen auch kooperative Studiengänge entwickelt, wie z. B. ein Master mit der University of Hawaii, der Washington State University, University of Houston, Universität Greifswald, University of Technology in Sydney, der Universität Toulon in Frankreich und der Universität Lüttich in Belgien. Auch die Harvard University bietet ein *certificate program* an, das sehr beliebt ist und dessen Absolventen wichtige Positionen in der vietnamesischen Wirtschaft eingenommen haben (Huong & Fry, 2004b, S. 218).

Ausländische Studierende, die in Vietnam studieren, sind dagegen deutlich seltener. Im Jahr 2000 waren 622 Studierende mit ausländischer Nationalität für ein Studium an einer vietnamesischen Universität eingeschrieben (Inbound-Studierende) und damit rund 0,3 % aller Studierenden Vietnams in diesem Jahr. Im Jahr 2017 waren es etwas über 4,000 Studierende und damit 0,2 % der Studierenden Vietnams. Der Anteil der Inbound-Studierenden ist damit in zwei Jahrzehnten fast unverändert und im Vergleich zu der Zahl der Outbound-Studierenden Vietnams (4 %) und dem Anteil der Inbound-Studierenden vergleichbarer Länder Asiens, wie China (0,4 %), Thailand (1 %) und Malaysia (8 %) sehr gering (UNESCO, 2019). Damit hat Vietnam den größten Outbound-Überschuss aller Länder mit entsprechend verfügbaren Daten (DZHW & DAAD, 2018, S. 21; UNESCO, 2019).

Bei der Entwicklung von international attraktiven Studienangeboten steht Vietnam folglich noch am Anfang. Für die kommenden Jahre plant das MOET laut dem Hochschulgesetz von 2012 allerdings, die Internationalisierung im Hochschulwesen weiter voranzutreiben und Vietnams Hochschulen im Bereich Forschung und Hochschullehre über die Grenzen des Landes zu vernetzen und attraktiver für ausländische Hochschulen und Studierende zu machen (Do & Do,

2014, S. 35). Durch die Ansiedlung von mehr internationalen Hochschulen erhofft sich die Regierung beispielsweise eine Entlastung bei der Bewältigung erwarteter steigender Studierendenzahlen (Fry, 2009). Ein Vorteil für Vietnam: das Land ist durch die vielfältige Geschichte mit internationalen Einflüssen eines der mehrsprachigsten Länder Asiens<sup>25</sup> und macht es für Inbound-Studierende einfacher, sprachlich Anschluss zu finden. (Huong & Fry, 2004b, S. 218). Ein Beispiel für die Bemühungen des MOET um eine stärkere Internationalisierung des Hochschulwesens ist die transnationale und vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) geförderte Vietnamesisch-Deutsche Universität in Ho Chi Minh City. Die dortigen Studiengänge werden von der TU Darmstadt, Universität Bochum, Frankfurt und der Hochschule Karlsruhe durchgeführt, die Finanzierung übernimmt größtenteils aber das vietnamesische Bildungsministerium (DAAD, 2018).

### 2.3.6 Finanzierung

Die vietnamesischen Staatsausgaben für Bildung sind in den letzten zwei Jahrzehnten drastisch gestiegen. Im Jahr 1990 lagen sie noch bei rund 140 Millionen US-Dollar, das entspricht zwei Prozent des damaligen Bruttosozialprodukts. Im Jahr 2013 gab der Staat bereits 9 Milliarden US-Dollar und damit 19 % der Staatsausgaben und 5,6 % des vietnamesischen Bruttosozialprodukts für Bildung aus. Für tertiäre Bildung wurden in Vietnam im Jahr 2013 rund 1,4 Milliarden US-Dollar, also 15 % der gesamten Bildungsausgaben aufgewendet. Zum Vergleich: Weltweit gaben Staaten im Jahr 2013 durchschnittlich rund 4,7 % ihres Bruttosozialprodukts für Bildung und 22 % der gesamten Bildungsausgaben für Hochschulen aus (World Bank, 2019).

Im Jahr 2005 finanzierte der vietnamesische Staat damit rund 68 % der Ausgaben des öffentlichen Hochschulsystems. Weitere 26 % wurden durch Studiengebühren finanziert, 2 % gehen auf private Spenden zurück und 4 % wurden aus anderen Geldquellen finanziert. Diese sind zum Beispiel Entwicklungshilfegelder, ausländische Investitionen oder Dienstleistungen für Industrie und

---

<sup>25</sup> Je nach Landesteil wird Französisch, Englisch oder Russisch als Fremdsprache gesprochen.

Wirtschaft. Somit wurden insgesamt 32 % des öffentlichen Hochschulsektors durch private Mittel finanziert. Private Hochschulen hingegen erfuhren eine Finanzierung zu 82 % durch private Mittel, hauptsächlich Studiengebühren, 16 % sonstige Geldquellen wie ausländische Investoren und nur zu 2 % durch staatliche Aufwendungen (Do & Do, 2014, S. 47; Thinh & Phuong, 2011, S. 2; World Bank, 2008, S. 80, 89). Die Einnahmen der Hochschulen werden größtenteils für Gehälter von Hochschulangestellten (36 %) und Verwaltungskosten (31 %) verwendet. Rund 6 % werden für Stipendien für Studierende ausgegeben, 2 % gehen in die Forschung und 12 % in forschungsrelevante Infrastrukturen wie Labore (Phuong, 2013, S. 70). Ein grundlegendes Problem öffentlicher Hochschulen in Vietnam ist die Ressourcenknappheit. Fehlende oder inadäquate Räumlichkeiten für Lehre und Forschung, mangelnde Computerausstattung, fehlende Lehrbücher, Bibliotheken und studienrelevante Beratungsangebote beeinflussen die Lehr- und Lernqualität an vietnamesischen Hochschulen stark und sind mittelfristig nur durch eine bessere finanzielle Ausstattung der Hochschulen lösbar (Do, 2014, S. 62; Huong & Fry, 2004b, S. 213).

Die Abhängigkeit der Hochschulen von staatlichen Aufwendungen sollte in den vergangenen Jahren in diesem Zusammenhang zunehmend verringert werden. Bis zum Jahr 2020 prognostizierte die World Bank beispielsweise einen Rückgang des Anteils öffentlicher Finanzierung im Hochschulwesen um 5 %, von 68 % im Jahr 2005 auf 63 % im Jahr 2020. Dieser Rückgang öffentlicher Mittel bei gleichzeitig steigenden Studierendenzahlen und Ausgaben für Hochschulbildung soll durch die Zunahme privater Mitteln in der Finanzierung des Hochschulwesens erreicht werden (Fry, 2009, S. 245; World Bank, 2008, S. 76). So gab das MOET 2009 an, dass die durch steigende Studierendenzahlen entstehenden Kosten zu mindestens 50 % aus privaten Quellen finanziert werden sollen. Beispiele sind Studiengebühren und ausländische Investitionen in privaten und öffentlichen Hochschulen, wie zum Beispiel durch die australische RMIT University, die Hochschulen in Hanoi und Ho Chi Minh City eröffnet hat (Sheridan, 2010, S. 25f).

Studiengebühren dürfen von Hochschulen seit 1993 erhoben werden (Fry, 2009, S. 245). Die Höhe der Gebühren und die Verwendung liegen größtenteils

in der Hand der Hochschulen, sind allerdings an grobe Vorgaben des MOET gebunden (Law on Higher Education, 2012, S. Artikel 65). Dabei wird zwar nicht das Einkommen von Familien der Studierenden berücksichtigt, allerdings gibt es verschiedene Möglichkeiten für Studierende, Hilfe bei der Finanzierung der Studiengebühren zu erhalten. Im Rahmen von Rabattprogrammen werden die Gebühren für bestimmte Bevölkerungsgruppen (Abschnitt 2.3.2) teilweise oder vollständig reduziert. Stipendien sind eine weitere Finanzierungsmöglichkeit, allerdings bieten diese meist nur eine geringe finanzielle Unterstützung und decken nicht die kompletten Studiengebühren ab. Eine letzte Option sind Kredite, die den Angaben des MOET zufolge sehr beliebt sind: Im Jahr 2009 haben nach offiziellen Angaben rund 1.4 Millionen Studierende, also 71 % aller Studierenden Vietnams, einen Studienkredit der Social Policy Bank aufgenommen (Kelly, 2008, S. 13; Sheridan, 2010, S. 24f).

Ob die beschriebenen Stipendien und Studienkredite tatsächlich Studierenden mit geringen finanziellen Mitteln Zugang zu Hochschulbildung verschaffen, wird allerdings bezweifelt. Nach Beschreibungen von Beobachtern werden Stipendien hauptsächlich nach Leistung vergeben und gehen damit häufig an Studierende aus der Mittel- und Oberschicht (Sheridan, 2010, S. 25). Studienkredite müssen zudem zurückgezahlt werden und stellen keine wirkliche Förderung von finanziell benachteiligten Studierenden dar. Vielmehr können Kredite durch Zinsen und lange Laufzeiten in Einzelfällen eine langfristige Belastung für die Familien sein. Vor allem, wenn Studierende und ihre Familien mehr Studiengebühren zahlen, als sie in den Jahren nach ihrem Abschluss verdienen können (Nghi, 2010, S. 53).

Es stellt sich insgesamt also die Frage, wer aufgrund der teilweise fehlenden finanziellen Unterstützungsleistungen und der zunehmenden Bedeutung von Studiengebühren die Kosten für Hochschulbildung in Vietnam trägt. De Facto tragen die vietnamesischen Familien zunehmend die Kosten in Form von Studiengebühren, die sie teilweise durch Kredite finanzieren müssen, um ihren Kindern eine Hochschulausbildung finanzieren zu können. Dies gilt auch für Familien mit geringen finanziellen Mitteln (Fry, 2009, S. 252; Marginson, 2011, S. 599).

Trotz dieser Entwicklungen im Bereich der Hochschulfinanzierung und Studierendenfinanzierung wurde in Vietnam, wie in Abschnitt 2.3.3 beschrieben, eine für Entwicklungsländer vergleichsweise geringere Abhängigkeit von Bildung und Wohlstand festgestellt. Damit zeigt sich ein interessanter Aspekt des vietnamesischen Hochschulsystems: Trotz der aufgestellten Hürden im Hochschulzugang durch Gebühren und geringere Förderung gibt es dennoch eine vergleichsweise hohe Partizipation von Studierenden mit niedriger sozialer Herkunft. Dieser Aspekt wird auch in Abschnitt 2.3.8 erneut im Kontext der konfuzianischen Bildungstradition aufgegriffen.

### 2.3.7 Steuerung

In den meisten Bereichen öffentlicher Verwaltung Vietnams ist zentrale Planung und bürokratische Entscheidungsfindung tief verwurzelt. So werden auch die Hochschulen durch das *Ministry of Education and Training* (MOET) und vier weitere zuständige Ministerien<sup>26</sup> zentral verwaltet (Do, 2014, S. 64f; Think & Phuong, 2011, S. 4). Durch Artikel 14 des nationalen Bildungsgesetz aus dem Jahr 2005 wird dem Staat die gesamte Verwaltung des vietnamesischen Bildungssystems zugesprochen. Dazu zählen die Ziele des Bildungssystems, die Bildungsprogramme, die Inhalte, Lehrpläne, Prüfungsordnungen und das Abschlusssystem. In der Praxis der Verwaltung gibt das MOET nach Artikel 41 beispielsweise den curricularen Rahmen für alle Studiengänge privater und öffentlicher Hochschulen vor. Es bewilligt alle Curricula der Hochschulen, inklusive der Inhalte der Studiengänge, verwendete Lehrbücher und die Dauer der Kurse sowie verwendete Zeit für einzelne Themen (Education Law, 2005). Abseits der Curricula reguliert der Staat zudem die Studierendenzahlen und Hochschulzulassung, die Höhe der Studiengebühren, den Personalumfang und die Gehälter von Hochschulmitarbeitern. Er ernennt die Hochschulrektoren und genehmigt die Budgetausgaben der Hochschulen (Sheridan, 2010, S. 15). Private Hochschulen sind insgesamt weniger Regulierungen unterworfen, müssen al-

---

<sup>26</sup> Ministry of Finance, Ministry of Planning and Investment, Ministry of Home Affairs und das Ministry of Science and Technology.

lerdings trotzdem aufwändige Zulassungsprozesse durchlaufen und ihr Curriculum, die Höhe der Studiengebühren und Studierendenzahlen mit dem Ministerium abstimmen (Sheridan, 2010, S. 14f).

Diese starke Zentralisierung des Hochschulsystems verwehrt den Hochschulen seit vielen Jahren fast jegliche Autonomie. Die Folge ist fehlende Flexibilität im Umgang mit Anforderungen des Arbeitsmarkts, Personalmangel und finanzielle Engpässe. Häufig fehlt den Hochschulen aufgrund der aufwändigen Genehmigungsprozesse mit dem MOET auch der Anreiz, innovative Lösungen zu finden und beispielsweise neue Lehrmethoden umzusetzen. Lehre in Vietnam wird von Harman und Bich (2010, S. 74f) als sehr Lehrenden- und wenig Lernenden-fokussiert als auch kaum interaktiv beschrieben. Do (2014, S. 66f, 71) sowie Sheridan (2010, S. 15) beschreiben Lehrprogramme an vietnamesischen Hochschulen zudem als rigide und zu wenig an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert.

Die Communist Party (CPV) zeigt jedoch erste Bemühungen, die Autonomie der Hochschulen zu stärken (Nguyen, 2014, S. 5). In der 2005 formulierten *Higher Education Reform Agenda* (HERA) wurde explizit das Ziel einer größeren Hochschulautonomie formuliert. Konkret sind in dem im Jahr 2012 in Kraft getretenen *Higher Education Law* erstmals Reformansätze für die Steuerung des Hochschulsystems erkennbar. Zwei Aspekte sind darin zentral: Erstens die Stärkung der hochschulinternen Gremien, die mehr Entscheidungsbefugnisse in den Bereichen Lehre, Forschung, Personal sowie Budgetplanung erhalten sollen. Zweitens sollen die Kontrolle der Ministerien reduziert und neue Wege bei der Qualitätssicherung der Hochschulen gegangen werden (Sheridan, 2010, S. 16; Van Khanh & Hayden, 2010, S. 136ff). Artikel 18 des *Higher Education Laws* (Law on Higher Education, 2012) gibt den hochschulinternen *Governing Councils*<sup>27</sup> beispielsweise Entscheidungsbefugnis bei Strategien und Entwicklungsplänen, der Gründung und Auflösung von Fachbereichen, in der Lehre, Forschung, internationalen Kooperationen sowie der Qualitätssicherung.

---

<sup>27</sup> Mitglied in der *Governing Council* sind nach Artikel 18 verschiedene Vertreter der Partei, des Ministeriums, die Hochschulleitung, Lehrende und Vertreter aus Wirtschaft und Gesellschaft.

Artikel 32 verspricht den Hochschulen künftig größere Autonomie in der Organisation, Finanzierung und dem Personalmanagement von Hochschulen. Zum Beispiel bei der Generierung neuer Einkommensquellen und der freien Verfügung über selbst generierte Mittel wie Studiengebühren. Artikel 33, 34 und 36 des Hochschulgesetzes sprechen zudem von mehr Autonomie der Hochschulen in den Bereichen Curricula, Hochschulzulassung und Einführung neuer Studiengänge (Artikel 33, 34 und 36). Im Jahr 2001 wurde zudem die Einführung eines landesweiten Akkreditierungssystems bis zum Jahr 2005 verkündet. Dazu richtete das MOET eigens eine Abteilung (GDETA) ein, die Qualitätsstandards für alle Hochschulen festlegte und im Jahr 2006 rund 20 Hochschulen des Landes mit der Qualitätssicherung und Selbstevaluation ihrer Lehre beauftragte (Westerheijden et al., 2010, S. 187ff). Dies wurde jedoch erst im Jahr 2015 durch das Dekret 73 des MOET für alle Hochschulen des Landes verpflichtend und durch einen Qualitätsrahmen unterstützt. Bis zum Jahr 2020 sollen nun alle Universitäten mithilfe von Akkreditierungsagenturen akkreditiert und mit internen Qualitätsmanagementsystemen ausgestattet werden (Müller et al., 2017, S. 24).

Insgesamt bleiben die Hürden für die politisch formulierten Freiheiten und Entscheidungsbefugnisse der Hochschulen jedoch bei allem oben beschriebenem Reformwillen groß. Die ermächtigten Gremien müssen erst einmal aufgestellt werden und von ihrem neu erlangten Handlungsspielraum Gebrauch machen (Phuong, 2013, S. 53; Sheridan, 2010, S. 20). Zudem sind das MOET und andere zuständige Ministerien nach Do (2014, S. 74), Nguyen (2014, S. 5) und Phuong (2013, S. 53, 73) weiterhin stark in den *Governing Councils* der Hochschulen vertreten und bestimmen damit den Rektor und somit auch die hochschulinterne Steuerung mit. So würden Hochschulen in vielen wichtigen Bereichen auch nach der Reform die Zustimmung der Ministerien benötigen und dementsprechend schwer sei es nach Do, Nguyen und Phuong für Hochschulen, ihre gewonnene Entscheidungsfreiheit entsprechend nutzen zu können.

### 2.3.8 Das konfuzianische Bildungssystem

In der Literatur über das vietnamesische Hochschulsystem finden sich immer wieder Verweise auf die Bedeutung des Konfuzianismus für das vietnamesische Bildungs- und Hochschulsystem (Harman & Bich, 2010, S. 66; Huong & Fry, 2004b, S. 200f; London, 2011, S. 4ff; Nghi, 2010, S. 54; Trần et al., 2014, S. 87). Dieser Abschnitt soll einen Überblick über die Literatur zum Konfuzianismus und seiner Bedeutung für das vietnamesische Hochschulsystem geben.

Der Begriff Konfuzianismus existiert in der chinesischen und vietnamesischen Sprache nicht, sondern ist vielmehr eine westliche Bezeichnung für die chinesische Lehre der *Ru jia* (auf Deutsch: Schule der Gelehrten). Als der junge Konfuzius (*Kǒng Fūzǐ* oder *Lehrmeister Kong*) der *Ru jia* beitrug, war sie eine elitäre Gruppe von Lehrer\*innen, die Mathematik, Geschichte und Literatur unterrichteten und davon ihren Lebensunterhalt bestritten<sup>28</sup> (Yao, 2000, S. 17,20f). Konfuzius entwickelte in dieser Gruppe eine Lehre des guten Menschen, die von den *Ru jia* in der Folge verbreitet wurde und Jahrhunderte später die Gesellschaften Chinas, Japans, Koreas und Vietnams nachhaltig prägen sollte (M. D. Barr, 2002, S. 160; Kelley, 2006; Yao, 2000, S. 31).

Konfuzius beschäftigte sich in seiner Lehre mit Leitlinien, die einen *guten* bzw. *menschlichen* Menschen ausmachen. Seine Überzeugung war, dass es Tugenden gibt, die Menschen erlernen können und dadurch ihren Beitrag zu einer harmonischen, stabilen und wohlhabenden Gesellschaft leisten (Yao, 2000, S. 26,209). Die zentralen von ihm aufgeführten Tugenden sind Menschlichkeit, Gerechtigkeit, Anstand, Ehrlichkeit, Wissen sowie Respekt vor Älteren und der Familie. Nach Konfuzius liegt es an jedem Einzelnen, diese Leitlinien der Menschlichkeit zu verfolgen und so einen Beitrag zu einer stabilen und friedlichen Gesellschaft zu leisten (Yao, 2000, S. 34). Konfuzius hob dabei die besondere Bedeutung der Bildung und des lebenslangen Lernens hervor. Erst

---

<sup>28</sup> *Ru jia* bzw. der Konfuzianismus hatten vor und teilweise auch nach Konfuzius religiöse und rituelle Aspekte, die aber in dieser Arbeit nicht behandelt werden. Näheres zu diesen Aspekten findet sich in (Yao, 2000, S. 38ff)

durch Bildung ist es für jeden Menschen möglich, ein tugendhafter und moralischer Mensch zu werden<sup>29</sup> (Yao, 2000, S. 29f). Dies gilt auch für Menschen aus niedrigen sozialen Schichten, die durch Bildung in den Kreis der gesellschaftlich bedeutenden Personen aufsteigen können. Mit dieser Idee brach Konfuzius das zur damaligen Zeit vorherrschende Klassendenken Chinas auf und sprach mit seiner Lehre Menschen jeder Herkunft an (Yao, 2000, S. 37f). In seinem zentralen Werk (*The Great Learner*) spricht Konfuzius die Bildung als *Wurzel des Konfuzianismus* direkt an: „*From the Son of Heaven on down to commoners, all without exception should regard self-cultivation as the root*“ (Gardner, 2014, S. 16f). Menschen sollten also unabhängig von ihrem sozialen, politischen und wirtschaftlichen Status das Lernen als Ausgangspunkt für ihr Streben nach dem *wahren Weg* („*dao*“) wählen (Gardner, 2014, S. 18). In den vom Konfuzianismus geprägten Bildungssystemen herrschte dementsprechend die Annahme, dass jede\*r Schüler\*innen das Potential hat, den höchsten Bildungsgrad zu erreichen, wenn er die entsprechende Motivation mitbringt (Huong & Fry, 2004b, S. 201).

In der konfuzianischen Akademie des 16. Jahrhunderts galten folgende Regeln, die bis heute zentral für konfuzianisch geprägte Bildungssysteme Chinas, Japans, Koreas und Vietnams sind (Gardner, 2014, S. 96; Thanh, 2014, S. 180f; Yao, 2000, S. 213, 276): (1) Die Grundlage des Lernens ist ein gefestigter Wille; (2) Die Grundregel des Lernens ist Menschlichkeit, die in der Gruppe zum Ausdruck kommt; (3) Der Weg zum Lernen ist das Untersuchen von Dingen und die Erweiterung von Wissen; (4) Grundlage des Lernens ist der Respekt vor dem Lehrenden (Yao, 2000, S. 212). Im zweiten Satz wird deutlich, dass der Lernprozess in Klassen oder Kursen ohne Konkurrenz und Wettbewerbsdenken auskommen soll. Vielmehr stehen die Ziele der Gruppe im Mittelpunkt und eigene Bestrebungen nach Anerkennung und Ruhm werden untergeordnet. Aus der Bedeutung von Harmonie, der Vermeidung von Konkurrenz und dem Gruppendenken wird häufig ein *Kollektivismus* in konfuzianisch geprägten

---

<sup>29</sup> Max Weber schrieb in Bezug auf die leitenden Ziele des Konfuzianismus: “Der Konfuzianismus sucht *Erlösung* nur aus dem Bildungsmangel. Als Belohnung [für sein Streben nach Bildung] erwartete er nur langes Leben, Gesundheit und Reichtum [...]“ (Weber, 1968, S. 228).

Ländern abgeleitet, die in Kontrast zum *Individualismus* in westlichen Ländern gesetzt wird (Triandis, 1988).

Zusammenfassend stellt die konfuzianische Lehre die Bildung als zentrales Element der Gesellschaft heraus und formuliert für seine Anhänger den Auftrag, durch Lehre ihren Teil zur guten Gesellschaft beizutragen. Auch wenn diese Idee zu Lebzeiten Konfuzius‘ weit von der Lebenspraxis der meist armen und ländlichen Bevölkerung entfernt war<sup>30</sup>, entstand in den vom Konfuzianismus geprägten Ländern eine besondere Stellung der Ausbildung, des lebenslangen Lernens und der Hochschulbildung, die für alle Gesellschaftsschichten von Bedeutung sein soll (Fry, 2009, S. 240).

In Vietnam erlangte der Konfuzianismus während der mehr als tausendjährigen chinesischen Besetzung Nordvietnams an Bedeutung<sup>31</sup>. Während der sogenannten *Han Dynastie* hatte die chinesische Kultur einen starken Einfluss auf Vietnam. Schriftzeichen, Administration und das konfuzianisch geprägte Bildungssystem wurden durch Vietnam übernommen. Auch nach der Unabhängigkeit Vietnams von China blieb der Einfluss des Konfuzianismus groß. Zum einen wurde im Jahr 1070 n. Chr. der Konfuzius gewidmete und bis heute existente *Temple of Literature* erbaut und im Jahr 1076 die erste Universität Südostasiens gegründet (Huong & Fry, 2004b, S. 201; Welch, 2010, S. 197f). Zum anderen blieben die konfuzianischen Texte der Kern des vietnamesischen Bildungscurriculums. Auch die politischen Eliten und Bildungseliten propagierten die Werte der konfuzianischen Lehre bis ins 20. Jahrhundert (Gardner, 2014, S. 9; Thanh, 2014, S. 5). Ho Chi Minh, von 1945 bis 1969 Präsident Vietnams und nationale Vaterfigur (Frey, 2016, S. 44), wurde nach konfuzianischer Tradition ausgebildet und galt als *lebenslanger Lerner* (Brocheux, 2007; Trần & Marginson, 2014, S. 4). Er sah die konfuzianische Tradition Vietnams als Chance (Marginson, 2011, S. 605) und formulierte nach der Unabhängigkeit 1945 an die Schüler\*innen und Studierenden des Landes folgende Worte: „*Whether the*

---

<sup>30</sup> Die deutliche Mehrheit der Menschen lebten als Bauern von der Hand in den Mund, an eine Ausbildung nach konfuzianischer Idee war nicht zu denken (Gardner, 2014, S. 19f).

<sup>31</sup> Von 111 v.Chr. bis 939 n.Chr.

*Vietnamese mountains and rivers will attain glory and whether the Vietnamese land will gloriously stand on an equal footing with the powers in the five continents, this depends to a great extent on your studies*” (zitiert in Huong & Fry, 2004a, S. 306).

Die konfuzianische Philosophie ist mehreren Beobachter\*innen zufolge auch im 21. Jahrhundert noch präsent und beeinflusst das Leben und Verhalten der Menschen (Fry, 2009, S. 240; Thanh, 2014, S. 5; Welch, 2011, S. 199). Schüler\*innen und Studierende zeigen in der Regel eine starke Motivation für das Lernen, Eltern sehen es als ihre Pflicht, ihren Kindern unabhängig von der finanziellen Situation eine möglichst umfassende Schulausbildung zu ermöglichen<sup>32</sup>. Darüber hinaus gelten die Orientierung an Zielen von Gruppen, die untergeordnete Rolle individueller Selbstentfaltung, ein ausgeprägter Respekt vor Älteren und Autoritäten bis heute als wichtig (Fry, 2009, S. 240, 257; Harman & Bich, 2010, S. 66; Helmke & Schrader, 1999, S. 85; Thanh, 2014, S. 66; Trần & Marginson, 2014, S. 4). Das internationale Forschungsprojekt *World Values Survey* (WVS) bietet Befragungsergebnisse zu den Einstellungen der rund 1,500 vietnamesischen Befragten aus dem Befragungszeitraum 2005 bis 2009. Diesen zufolge war Bildungserfolg für rund 47 % der Befragten (sehr) wichtig. Im Vergleich traf dies auf 21 % der Befragten in den USA, 32 % der Befragten in Deutschland und 44 % der Befragten in China zu. Der Aussage „Es ist mir wichtiger ich selbst zu sein als anderen zu folgen“ als eher umgekehrter Indikator für die Bedeutung der Gruppe stimmten in Vietnam 24 % voll zu, während in den USA 38 %, in Deutschland 49 % und in China 11 % voll zustimmten. Und während 33 % der Eltern in Vietnam Selbstlosigkeit, die ihre Kinder später einmal haben sollten, als wichtige Eigenschaft auswählten, gaben dies nur 7 % der Eltern in Deutschland an. Schließlich sehen 81 % der Befragten aus Vietnam den Respekt vor Autorität positiv, während dies für 49 % der deutschen, 58 % der amerikanischen und 48 % der chinesischen Befragten der Fall war (World Values Survey, 2006).

---

<sup>32</sup> Was in Entwicklungs- und Schwellenländern nicht immer üblich ist.

In der Praxis des vietnamesischen Hochschulsystems wird die konfuzianisch geprägte Gesellschaft beispielsweise bei der Finanzierung des Studiums deutlich. Wie in Abschnitt 2.3.6 beschrieben, müssen Familien in den letzten Jahren mehr und mehr Kosten der Ausbildung selbst tragen, deutlich mehr als beispielsweise in Deutschland (Abschnitt 2.4.6). Viele Familien – auch mit niedrigem Einkommen – ermöglichen ihren Kindern dennoch ein teilweise auf Kredit finanziertes Studium (Fry, 2009, S. 252). Da die privat finanzierte Ausbildung mit hohem individuellem *commitment* seit jeher eine zentrale Rolle in der konfuzianischen Bildungstradition spielt (Marginson, 2011, S. 605), kann die zunehmende Privatisierung der Hochschulfinanzierung Vietnams auch als logische Folge dieser Tradition gesehen werden. Ein weiteres Erbe der konfuzianischen Bildungstradition ist die Bedeutung von gleichen Zugangschancen im Bildungswesen. Wie in Abschnitt 2.3.2 beschrieben, versucht der vietnamesische Staat durch Priorisierung von benachteiligten Hochschulbewerbern den Hochschulzugang für alle Schichten zu ermöglichen. Die Folge ist eine in den letzten Jahren vergleichsweise geringe Bildungsungleichheit in Vietnam<sup>33</sup>.

Als ein weiteres Erbe der konfuzianischen Bildungstradition wird eine theorielastige und traditionelle Lehre vietnamesischer Hochschulen angesehen. Das konfuzianische Lehrverständnis sah bzw. sieht die intensive Beschäftigung mit Texten und die Lehrkraft als Respektsperson als zentrale Elemente der Ausbildung. Innovative und lernorientierte Lehrformen und praxisorientierte Ausbildung hatten es z. B. Do (2014, S. 63) und Pham (2014, S. 178f) zufolge tatsächlich lange schwer an vietnamesischen Hochschulen, werden aber nun mehr und mehr vom MOET ins Zentrum gerückt.

Den Einflüssen des Konfuzianismus auf das vietnamesische Bildungssystem und auf das Handeln der Menschen in Vietnam steht jedoch eine zunehmende Internationalisierung und Globalisierung<sup>34</sup> des Hochschulsystems und der Gesellschaft gegenüber (Beck, 2016; Beck & Grande, 2010). Diese führt zu mehr

---

<sup>33</sup> Im Vergleich mit anderen Entwicklungsländern (Abschnitt 2.2.1).

<sup>34</sup> Als Zunahme grenzübergreifender Aktivitäten, die von einem Abbau der Grenzen begleitet sind (Lanzendorf & Teichler, 2003, S. 230).

grenzüberschreitender physischer Mobilität und Kommunikation sowie zu einer zunehmenden Auflösung spezifischer gesellschaftlicher Prägungen (Teichler, 2007, S. 26f). Wie in Abschnitt 2.3.5 beschrieben öffnet sich Vietnam z. B. zunehmend für ausländische Hochschulen sowie internationale und transnationale Bildungsk Kooperationen. Die vietnamesische Regierung hat in den letzten Jahren zudem vermehrt Institutionen aus dem Ausland um Vorschläge zur Veränderung des eigenen Hochschulsystems gebeten und erste Reformen auf den Weg gebracht (Huong & Fry, 2004b, S. 218). Die Entwicklung befindet sich allerdings noch am Anfang und der sehr geringe Anteil von internationalen Studierenden und Lehrenden in Vietnam sowie die kaum vorhandene internationale Forschung deuten auf eine weiterhin geringe Partizipation Vietnams am internationalen Hochschulmarkt hin. In Bezug auf die Einstellung und Handlung der Menschen zeigt sich vor allem in den großen Städten Ho Chi Minh City, Hanoi und Da Nang, dass grenzübergreifende Kommunikation, Wirtschaft und Kultur die Lebensstile, Normen, kollektive Orientierung und Traditionen Vietnams beeinflussen und internationalisieren (Trần & Marginson, 2014, S. 17f).

## **2.4 Das deutsche Hochschulsystem**

In der folgenden Beschreibung des deutschen Hochschulsystems wird auf die bereits in Abschnitt 2.3 beschriebenen Aspekte Struktur, Hochschulzulassung, Studierende und Absolventen, Finanzierung, Forschung, Steuerung und Tradition eingegangen. Dabei sollen, wenn möglich, Vergleiche zum vietnamesischen Hochschulsystem gezogen werden, die in Abschnitt 2.5 noch einmal zusammengefasst werden.

Bildung ist in Deutschland primär Ländersache, was teilweise zu unterschiedlichen Bildungsformen und Bildungsgesetzen in den Bundesländern führt. Ein deutsches Bildungs- oder Hochschulsystem gibt es in diesem Sinne also nicht (KMK, 2017). Für die Beschreibung des deutschen Bildungssystems, werden in den folgenden Abschnitten die grundlegenden Gemeinsamkeiten der Allgemein- und Hochschulbildung bundeslandübergreifend dargestellt.

### 2.4.1 Struktur des Bildungs- und Hochschulsystems

Ähnlich dem vietnamesischen Bildungssystem gibt es im deutschen Bildungssystem einen vorschulischen Elementarbereich mit einer freiwilligen Kindertagesstätte bzw. Kindergärten für Kinder im Alter von ein bis fünf Jahren. In Deutschland nahmen im Jahr 2016 100 % der Kinder im Vorschulalter eine Einrichtung des Elementarbereichs<sup>35</sup> wahr und damit etwas mehr als Kinder im vietnamesischen Elementarbereich (95 %). Mit der Grundschule beginnt in Deutschland, wie in Vietnam, die Schulpflicht in der Regel im Alter von sechs Jahren. Grundschulen werden in Deutschland seit mindestens den 1990er Jahren von 100 % der Kinder eines Jahrgangs besucht und damit etwas häufiger als in Vietnam (97 %) (Kiper et al., 2011, S. 38f; KMK, 2017, S. 25; UNESCO, 2019). Nach 4 Schuljahren und im Alter von neun bis zehn Jahren wechseln Kinder aus dem Primarbereich in den *Sekundarbereich I*. Dort absolvieren sie in einer der vier Schulformen – der zunehmend aussterbenden Hauptschule, der Realschule, dem Gymnasium oder den zunehmend populären Schularten mit mehreren Bildungsgängen (z. B. Integrierte Gesamtschule)<sup>36</sup> – weitere sechs Jahre Schulzeit. In welche Schulform Grundschulabsolventen wechseln, hängt von der Leistung in der Grundschule und der Entscheidung der Eltern bzw. Schulaufsicht ab. In den letzten Jahren haben dabei immer 100 % eines Jahrgangs eine Schule des *Sekundarbereichs I* besucht. Nach neun Schulbesuchsjahren und im Alter von etwa 15 Jahren können Schüler\*innen die *Sekundarschule I* mit einem allgemeinbildenden Schulabschluss und nach zehn Jahren mit einem Realschulabschluss<sup>37</sup> verlassen. Mit einem dieser beiden Abschlüsse oder mit einer erfolgreichen Versetzung in die elfte Klasse eines Gymnasiums, können Schüler\*innen in den *Sekundarbereich II* wechseln. Auch hier gibt es ähnlich zum Bildungssystem in Vietnam im Wesentlichen zwei Pfade: Zum einen die (in Deutschland duale oder vollzeitschulische) Berufsausbildung, die zu

---

<sup>35</sup> Nach der Gross enrolment ratio by level of education der UNESCO (UNESCO, 2019).

<sup>36</sup> Zusätzlich zu diesen Schulformen gibt es für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterschiedliche Formen von sonderpädagogischen Bildungseinrichtungen (KMK, 2017, S. 26)

<sup>37</sup> Oder in einzelnen Bundesländern nach frühestens 9 Jahren ohne Schulabschluss.

einem berufsqualifizierenden Abschluss und der Fachhochschulreife führt, sowie die Gymnasiale Oberstufe, die der *Upper Secondary Education* in Vietnam ähnelt und zur allgemeinen Hochschulreife führt. Den Sekundarbereich II des deutschen Bildungssystems besuchten in den letzten Jahren 100 % der Jugendlichen eines Jahrgangs<sup>38</sup>. In Vietnam betrug dieser Anteil laut den zuletzt veröffentlichten Zahlen aus dem Jahr 2009 rund 47 % (Zusammengetragen aus Cortina et al., 2008, S. 375ff; Kiper et al., 2011, S. 43ff; KMK, 2017, S. 26f; UNESCO, 2019).

Nach etwa 12 bis 13 Schuljahren bzw. dem Erreichen der allgemeinen Hochschulreife bzw. Fachhochschulreife können Schüler\*innen in die tertiären Bildungsbereiche wechseln, die aus Universitäten, Fachhochschulen und weiteren Hochschularten bestehen. Quereinstiege in die Hochschulausbildung sind in allen Bundesländern auch für beruflich Qualifizierte mit dem Abschluss *Meister* oder Berufserfahrung und einem ergänzenden Qualifizierungstest an den Hochschulen möglich (KMK & GWK, 2015, S. 27). Je nach Studiengang dauert ein Studium etwa drei bis sechs Jahre. Im Jahr 2016 haben rund 57 % der Erwachsenen entsprechender Jahrgänge eine Hochschule besucht und damit anteilig fast doppelt so viel wie in Vietnam (Statistisches Bundesamt, 2019a; UNESCO, 2019). Einen Überblick des gesamten deutschen Bildungssystems bietet die folgende (Abbildung 2).

Das deutsche Hochschulsystem wird heute im Wesentlichen als *binäres System* bezeichnet. Binäre Hochschulsysteme bestehen aus zwei unterschiedlichen Hochschulsektoren, die jeweils eigenen Regeln unterworfen und in sich vergleichsweise homogen sind. Üblicherweise bestehen diese beiden Sektoren aus lehr- und in unterschiedlichem Maße auch forschungsstarken Universitäten auf der einen Seite und nicht-universitären Einrichtungen wie Fachhochschulen auf der anderen Seite. Binäre Hochschulsysteme sind in Europa sehr präsent, z. B. in den Niederlanden, Irland, Dänemark und Schweden (Hüther & Krücken,

---

2018, S. 66f; Kehm, 2007, S. 737). In Deutschland setzt sich das Hochschulsystem hauptsächlich aus Universitäten auf der einen und Fachhochschulen auf der anderen Seite zusammen<sup>39</sup>. Zusätzlich gibt es Kunst- und Musikhochschulen sowie weitere Hochschulen mit spezialisierten Profilen, die teilweise eher Universitäten und teilweise eher Fachhochschulen zugeordnet werden können. Die verschiedenen Hochschulformen unterscheiden sich wie folgt (zusammengetragen aus Petzold-Rudolph, 2018, S. 11f; Sieh, 2014, S. 94; Simoleit, 2016, S. 194):

- *Universitäten* stehen für eine starke wissenschaftliche Orientierung mit der Verbindung von akademischer Lehre und wissenschaftlicher Forschung. An Universitäten werden Studiengänge aller gängigen Abschlüsse und aus dem gesamten Spektrum der Disziplinen angeboten. Sie verfügen über Promotions- und Habilitationsrecht und betreiben umfassende Forschung – besonders im Grundlagenbereich. Die Mehrheit der Studiengänge sind theorie- und forschungsorientiert, wobei Studierende in der Regel bereits im Verlauf des Studiums dazu angeregt werden, selbstständig neue Theorien und Modelle zu erarbeiten. Universitäten sind in Bezug auf die Studierendenzahlen, das Personal und die finanzielle Ausstattung die größten Hochschulinstitutionen in Deutschland.
- *Fachhochschulen* sind traditionell eher ausbildungs- und berufsorientierte Hochschulen. Angeboten werden insbesondere technische, ingenieurwissenschaftliche und wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge, gestalterische Fächer sowie Fächer im Sozial- und Gesundheitswesen. Fachhochschulen haben einen eingeschränkten Forschungsauftrag mit primär anwendungsbezogener Forschung. Sie sind zur Vergabe aller Hochschulabschlüsse berechtigt, haben jedoch meist kein Promotions- und Habilitationsrecht. Das Lehrdeputat der Fachhochschulprofessoren ist in der Regel

---

<sup>39</sup> Auf die Diskussionen zur möglichen Auflösung der klaren Trennung zwischen den beiden Hochschulformen wird in Abschnitt 2.4.8 näher eingegangen.

doppelt so hoch wie das von Universitätsprofessoren und aufgrund des begrenzten Forschungsauftrages stehen den Fachhochschulen weniger finanzielle und personelle Ressourcen zur Verfügung.

- *Kunst- und Musikhochschulen* bieten Studiengänge in Schauspiel, Musik und Bildender Kunst, Architektur, Design, Kommunikation und Medien an. Kunst- und Musikhochschulen übernehmen auch Teile der staatlichen Lehrkräfteausbildung und kooperieren dazu mit Universitäten. Sie verfügen in der Regel über das Promotions- und Habilitationsrecht.
- *Weitere Hochschulen* mit speziellem Profil sind Technische Hochschulen und Universitäten, Theologische Hochschulen, Medizinische und Tiermedizinische Hochschulen, Sporthochschulen, Verwaltungshochschulen und Pädagogische Hochschulen. Sie bieten je nach Art unterschiedliche Abschlussformen an und besitzen teilweise das Promotions- und Habilitationsrecht.
- *Außeruniversitäre Forschungseinrichtungen* wie die Fraunhofer- oder Max-Planck-Gesellschaft sowie die Helmholtz- oder Leibniz-Gemeinschaft arbeiten weitestgehend unabhängig von Universitäten und Hochschulen und stehen teilweise für Spitzenforschung in verschiedenen Forschungsfeldern. Studiengänge werden dort nicht angeboten, manche Einrichtungen haben jedoch Kooperationen mit Hochschulen, die Promotions an diesen Einrichtungen ermöglichen.

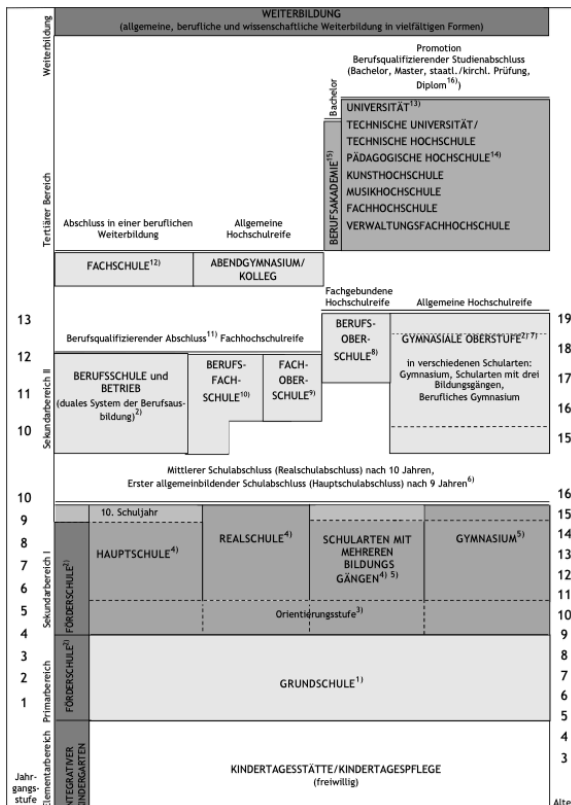


Abbildung 2. Struktur des deutschen Bildungssystems aus Kultusministerkonferenz, 2017, S. 30.

Im Jahr 2018 gab es in Deutschland insgesamt 429 Hochschulen, davon 218 Fachhochschulen, 106 Universitäten, 53 Kunsthochschulen, 30 Verwaltungshochschulen, 16 theologische Hochschulen und 6 pädagogische Hochschulen. Weil Universitäten in der Regel deutlich mehr Studierende ausbilden als Fachhochschulen, besucht die Mehrheit der Studierenden eine Universität – trotz der zahlenmäßigen Überlegenheit von Fachhochschulen. Von den insgesamt rund 2.9 Millionen Studierenden in Deutschland waren im Jahr 2018 rund 61 % an einer Universität eingeschrieben, 35 % an einer Fachhochschule, 1 % an einer

Kunsthochschule und 3 % an anderen Hochschularten (Statistisches Bundesamt, 2019a). Private Hochschulen spielen in der Struktur der deutschen Hochschulsysteme nur eine untergeordnete Rolle. Nur 7.7 % der Studierenden in Deutschland studieren an einer der 122 privaten Hochschulen<sup>40</sup> (30 % aller Hochschulen). Besonders häufig sind Fachhochschulen in privater Trägerschaft (80 % aller privaten Hochschulen sind Fachhochschulen), gefolgt von Universitäten (18 %) und Kunsthochschulen (2 %). In den vergangenen 18 Jahren ist der Anteil der Studierenden an privaten Hochschulen von 2.8 % im Jahr 2000 auf rund 7.7 % im Jahr 2018 angestiegen<sup>41</sup> (Buschle & Haider, 2016; HRK, 2018b; Statistisches Bundesamt, 2019a). Der Anteil der Studierenden an privaten Hochschulen ist in Vietnam damit etwas mehr als doppelt so groß wie in Deutschland (16 %), auch wenn der Anteil privater Hochschulen an der Zahl der Hochschulen insgesamt in Vietnam etwas kleiner ist (23 %).

Über viele Jahrzehnte gab es an deutschen Hochschulen hauptsächlich Studiengänge mit den Abschlussarten Diplom, Magister und Staatsexamen (Sich, 2014, S. 110). Durch den 1999 angestoßenen Bologna-Prozess wurden einheitliche bzw. vergleichbare Abschlüsse in allen europäischen Ländern eingeführt und die Umstellung auf Studiengänge mit zwei Stufen (undergraduate und graduate) beschlossen (Kehm, 2004). In diesem Zuge wurden die traditionellen Abschlussarten in Deutschland mehrheitlich durch Bachelor- und Master-Abschlüsse ersetzt. Rund 91 % aller angebotenen Studiengänge sind heute bereits auf die Bachelor-Master-Struktur umgestellt (Hüther & Krücken, 2018, S. 12,16; Kehm, 2004; Krücken, 2007, S. 188f). Vor allem rechtswissenschaftliche und medizinische Studiengänge sowie Lehramtsstudiengänge werden aber in einigen Bundesländern weiterhin mit Staatsexamen abgeschlossen (Simoleit, 2016, S. 257). Die wesentlichen Unterschiede zwischen den vier Abschlussarten Bachelor, Master, Staatsexamen und Promotion werden im Folgenden dargestellt:

---

<sup>40</sup> Ausgenommen kirchliche Hochschulen.

<sup>41</sup> Die meisten Studierenden privater Hochschulen sind an Fachhochschulen eingeschrieben (88 %).

- *Bachelorstudiengänge* dauern in der Regel drei bis vier Jahre und werden von Universitäten und Fachhochschulen in nahezu allen Fachrichtungen angeboten. In vielen Bundesländern werden auch die Lehramtsstudiengänge als Bachelor of Education und Master of Education abgeschlossen. Rund 57 % aller Studierenden in Deutschland studieren in einem Bachelorstudiengang (Statistisches Bundesamt, 2019a).
- *Masterstudiengänge* gehen etwa über ein bis zwei Jahre und dienen in der Regel der fachlichen Spezialisierung und der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses (Simoleit, 2016, S. 266). Rund 18 % aller Studierenden studieren auf einen Master-Abschluss (Statistisches Bundesamt, 2019a).
- *Staatsexamenstudiengänge* dauern je nach Studiengang in der Regel von vier bis zu sechs Jahren. Die Besonderheit des Staatsexamens ist, dass es den Zugang zu bestimmten vom Staat regulierten Berufen wie Ärzte, Lehrkräfte und Anwälte bzw. Richter ermöglicht und die abschließenden Prüfungen zentral durch zentrale Prüfungsämter auf Landesebene organisiert werden (Zervakis, 2007). Etwa 210,000 Studierende und damit 7 % aller Studierenden in Deutschland studieren Staatsexamensstudiengänge (Statistisches Bundesamt, 2019a).
- Eine *Promotion* verläuft in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern relativ unstrukturiert. Aktuellen Untersuchungen zufolge promovieren fächerübergreifend rund 80 % der Promovierenden in Deutschland ohne ein systematisch aufgebautes Promotionsstudium mit verpflichtendem Ausbildungsprogramm (z. B. Graduiertenkolleg) (Hähnel & Schmiedel, 2016, S. 32f). Rund 20 % der Promovierenden promovieren in den durch Hochschulinitiativen, die Exzellenzinitiative und DFG-Förderprogramme entstandenen Graduiertenkollegs und Graduiertenschulen. Diese bieten Promovierenden Einbettung und Struktur und somit eine Alternative zu der „isolierten“ und unstrukturierten Promotion (Union der Deutschen Akademien der Wissenschaften et al., 2017, S. 19). Nach offiziellen Zahlen promovieren in Deutschland 152,000 Menschen und damit rund 5 % aller Studierenden. Der Anteil der Promovierenden in einem Jahrgang liegt bei etwa 3 % und gehört zu den höchsten der Welt. Damit erreichen etwa ein Fünftel

der Master-Absolvent\*innen eine Promotion (Teichler, 2018, S. 537; Vollmar, 2019, S. 73).

- *Weitere Abschlussarten* wie Lizentiat, kirchliche Examen oder musikalische Abschlüsse spielen quantitativ eine eher untergeordnete Rolle.

Das Notensystem an deutschen Hochschulen vergibt in der Regel Noten von „1“ sehr gut bis „5“ mangelhaft, wobei auch gerundete Drittelnoten, z. B. 1.3 oder 2.7 verwendet werden. Für ein Bestehen ist in der Regel mindestens die Note 4,0 nötig. Für die Umrechnung in das US-amerikanische Grade Point Average System (GPA) kann der deutsche Notenschnitt umgedreht werden, so dass dann die Note „4“ die beste Note und die Note „1“ die schlechteste Note in Bezug auf das Bestehen sind (Goethe Universität, 2019).

#### **2.4.2 Hochschulzulassung**

Die Allgemeine Hochschulreife (Abitur) berechtigt Schulabsolventen für ein Studium an allen Hochschulformen. Die Fachhochschulreife (Fachabitur) berechtigt hingegen zu einem Studium an allen Fachhochschulen und einzelnen Studiengängen an Universitäten bestimmter Länder (§ 11 BerlHG).

Studiengänge der Hochschulen sind in Deutschland nach einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahr 1972 grundsätzlich zulassungsfrei. Zulassungsbeschränkungen sind jedoch möglich, wenn die Nachfrage das Studienplatzangebot übersteigt (Urteil des BVerfGE 33/303). Aufgrund dieser Klausel gibt es Zulassungsbeschränkungen in der Realität jedoch an fast allen deutschen Universitäten. Hochschulen können Bewerber anhand der Abiturnote (Numerus Clausus), der Wartezeit, eines Eignungstests, schriftlicher Bewerbungen und Vorstellungsgesprächen auswählen (Petzold-Rudolph, 2018, S. 33; Sieh, 2014, S. 99). Trotz einer zunehmenden Differenzierung der für Hochschulzulassung relevanten Kriterien, ist das Abitur als formale Studienvoraussetzung und die Note des Abiturs als Numerus Clausus auch heute noch wesentlich für die Hochschulzulassung. Rund 80 % der Hochschulbewerber müssen eine Zulassungsbeschränkung überwinden (Wolter 2014:28). Hier zeigen sich Parallelen zu Vietnam, wo seit wenigen Jahren die Abschlussprüfung der Sekundarschule II ebenfalls das entscheidende Kriterium für die Hochschulzulassung ist. Das

deutsche Abitur ist im Vergleich zum höchsten vietnamesischen Schulabschluss jedoch eine kumulative Note aus Leistungen der Sekundarstufe II, während die Abschlussnote in Vietnam nur auf den finalen Prüfungen basiert.

Im Jahr 2017 haben 51 % der Absolventen allgemeinbildender und beruflicher Schulen ein Abitur oder eine Fachhochschulreife erworben<sup>42</sup> (Statistisches Bundesamt, 2019a). Ein Geburtsjahrgang wird schon im Laufe der allgemeinen Schulbildung stark vorgefiltert (Wolter, 2014, S. 29). Diese Differenzierung hängt in Deutschland wesentlich von den sozialen Merkmalen der Schüler\*innen und insbesondere von dem Bildungsgrad der Eltern ab (Maaz, 2006, S. 232f; Schindler & Reimer, 2010). Nicht nur haben Studierende mit einer höheren sozialen Herkunft bessere Abiturnoten (Hüther & Krücken, 2016, S. 294), auch die Übergangsquote von Studienberechtigten aus nicht akademischen Herkunftsfamilien in das Hochschulstudium liegt einer Studie des DZHW zufolge etwa 20 Prozentpunkte niedriger als bei Studienberechtigten aus akademischen Elternhäusern<sup>43</sup> (Borgwardt, 2014, S. 2). Studierende an deutschen Universitäten stammen also nach wie vor überwiegend aus höheren Bevölkerungsschichten mit einem entsprechenden akademischen Bildungshintergrund. Der Index of Economic, Social and Cultural Status (ESCS)<sup>44</sup> des PISA (Abschnitt 2.3.2) zeigt zudem, dass nur 12 von 74 untersuchten Ländern einen größeren Leistungsunterschied zwischen Schüler\*innen aus den obersten und untersten sozialen Schichten aufweisen als Deutschland (PISA, 2015, S. Table 1.6.3). Auch im Vergleich zu Vietnam gibt es in Deutschland einen größeren Leistungsunterschied zwischen Schüler\*innen der obersten und untersten sozialen Schichten. Der Einfluss sozialer Herkunft auf die Bildungsleistung ist in Deutschland

---

<sup>42</sup> Der vergleichbare Wert für Vietnam war nicht auffindbar.

<sup>43</sup> Insgesamt beträgt die Übergangsquote von studienberechtigten Schulabsolventen eines Jahrgangs, die nach dem Abschluss ein Studium beginnen im Jahr 2016 bei 44 % (Statistisches Bundesamt, 2019a).

<sup>44</sup> Der ESCS setzt die Ergebnisse der Schulleistungsuntersuchung PISA in Relation zu der sozioökonomischen Herkunft der Eltern. Es werden dabei Leistungen in den Fächern Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft verglichen.

im Vergleich zu Vietnam, aber auch im Vergleich zu anderen Ländern demzufolge als hoch einzustufen.

### 2.4.3 Studierende und Absolventen

Die Zahl der eingeschriebenen Studierenden in Deutschland hat sich in den letzten vier Jahrzehnten mehr als verdreifacht. Im Jahr 1957 studierten rund 150,000 Personen an deutschen Hochschulen, 1987 bereits 1.4 Millionen und 2017 rund 2.9 Millionen Personen<sup>45</sup>. Damit haben sich die Studierendenzahlen seit dem Jahr 1993 um das 1.5-fache erhöht, während sich die Studierendenzahlen Vietnams im selben Zeitraum verzehnfacht haben (jetzt 1.7 Millionen). Auf 10,000 Einwohner kamen in Deutschland im Jahr 2017 somit 363 Studierende, während es in Vietnam 200 Studierende in Bezug auf die gleiche Einwohnerzahl sind. Die Gesamt-Betreuungsrelation liegt an deutschen Hochschulen bei 21 Studierenden<sup>46</sup> je wissenschaftlichem Mitarbeiter<sup>47</sup> (Statistisches Bundesamt, 2019a). An vietnamesischen Hochschulen kommen aktuell 29 Studierende auf eine Lehrkraft.

Ähnlich zum vietnamesischen Hochschulsystem können steigende Studierendenzahlen in Deutschland vor allem auf einen steigenden Partizipationsanteil an tertiärer Bildung und nicht auf eine steigende Bevölkerungszahl zurückgeführt werden. Während im Jahr 1991 noch rund 33 % eines Altersjahrgangs an tertiärer Bildung in Deutschland teilnahmen, sind es im Jahr 2017 bereits 70 % (Statistisches Bundesamt, 2019a; UNESCO, 2019) und gleichzeitig deutlich mehr als in Vietnam (29 %). Ebenfalls ähnlich zu Vietnam stieg in Deutschland der Anteil weiblicher Studierender in den letzten Jahrzehnten an. Während im Jahr 1998 noch 44 % der Studierenden in Deutschland weiblich waren, sind es

---

<sup>45</sup> Rund 1.8 Millionen Studierende sind an einer Universität eingeschrieben, eine Million an Fachhochschulen und etwa 100,000 an anderen Hochschularten (Statistisches Bundesamt, 2019a).

<sup>46</sup> An deutschen Fachhochschulen ist die Betreuungsrelation mit 26 Studierenden je wissenschaftlichem Mitarbeiter höher als an Universitäten mit 20 Studierenden je Mitarbeiter (Statistisches Bundesamt 2019).

<sup>47</sup> Wissenschaftliches und künstlerisches Personal in Vollzeitäquivalenten ohne drittmittelfinanziertes Personal. Ohne die Betreuungsrelation der Humanmedizin.

im Jahr 2017 bereits 49 % (Statistisches Bundesamt, 2019a). In Vietnam betrug im Jahr 2017 der Anteil weiblicher Studierender 53 %.

Für die wachsende Partizipation am deutschen Hochschulsystems gibt es verschiedene Erklärungsansätze. Ein zentraler Ansatz geht auf Grundlage des zunehmenden Bedarfs an hochqualifizierten Fachkräften und einem Wandel zu einer wissensbasierten Ökonomie von einer steigenden Nachfrage und stärkeren Anreizen von Hochschulbildung aus (Bell, 1976; Hüther & Krücken, 2018, S. 43). Wissen wird dabei als wertvolles Kapital in einer Gesellschaft gesehen (Stehr, 1994, S. 201ff). Handlungstheoretisch lässt sich die Bildungsexpansion als aggregiertes Resultat von individuellen Kosten-Nutzen-Abwägungen erklären. Individuen erzielen mit größeren Bildungsanstrengungen und Bildungsinvestitionen einen ökonomischen oder sozialen Mehrwert, der höher ist als die eingesetzten Kosten und in der Summe die Bildungsexpansion vorantreibt (Wolter, 2014, S. 33). Auf der Makroebene sinkt der Wert von Bildungsabschlüssen durch die individuellen Entscheidungen, höhere Bildungsabschlüsse werden zunehmend eine notwendige Voraussetzung für Berufs- und Lebenserfolg (Bourdieu, 1988; Bourdieu et al., 1971).

Bildungsexpansion ist dabei kein deutsches Phänomen. Vielmehr ist die Beteiligung an Hochschulbildung seit dem Zweiten Weltkrieg in fast allen Ländern der Erde angestiegen (Schofer & Meyer, 2005). Auch der Vergleich der Studierendenzahlen zwischen Vietnam und Deutschland zeigt einen allgemeinen Trend: In den westlichen Industriestaaten setzte die Expansion im Hochschulsektor zwar früher ein und verläuft bis heute auf einem etwas höheren Niveau als in Entwicklungs- und Schwellenländern. Allerdings weisen lateinamerikanische, Nahost- und nordafrikanische sowie asiatische Länder wie Vietnam in den letzten Jahrzehnten einen überproportional starken Zuwachs an Studierenden auf (Wolter, 2014, S. 30).

Aber nicht nur die Studienanfänger, sondern auch die Studienabsolventen haben in Deutschland zugenommen. Im Jahr 2017 gab es rund 556,000 Hochschulabsolventen. Das sind etwas weniger als doppelt so viele wie im Jahr 1994 (299,000 Absolventen). Trotz deutlich höherer Studierendenzahlen in Deutschland schließen hier genauso viele Menschen ein Hochschulstudium ab wie in

Vietnam – dort waren es im Jahr 2017 rund 537,000 Absolventen (UNESCO, 2019). Diese Zahlen lassen vermuten, dass der Studienabbruch in Deutschland ein häufigeres Phänomen zu sein scheint als in Vietnam, auch wenn Studienabbruchquoten für Vietnam fehlen.

Die meisten Absolventen deutscher Hochschulen stammen, ähnlich wie in Vietnam, aus den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (33 % der Absolventen insgesamt) sowie den Ingenieurwissenschaften (21 %). Im Gegensatz zum vietnamesischen Hochschulsystem schließen in Deutschland zudem viele Studierende ein Studium der Geisteswissenschaften (18 %) sowie der Mathematik und Naturwissenschaften (16 %) ab. Auch die Fachgruppen Humanmedizin (5 %), Kunst (4 %) und Sport (1 %) sind in Deutschland beliebter als in Vietnam, während Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (2 %) in Vietnam häufiger studiert werden (HRK, 2018c, S. 32).

#### **2.4.4 Forschung**

Universitäten bilden zusammen mit den außeruniversitären Forschungseinrichtungen das Rückgrat des deutschen Forschungssystems, in dem primär Grundlagenforschung<sup>48</sup> betrieben wird. Forschung macht dementsprechend einen Großteil der Arbeitszeit von Universitätsprofessoren aus. Fachhochschulprofessoren haben hingegen nur einen eingeschränkten Forschungsauftrag mit hauptsächlich anwendungsbezogener Forschung (Petzold-Rudolph, 2018, S. 44f).

Im Jahr 2015 wurden 81 % der 15 Milliarden Euro Forschungskosten an deutschen Hochschulen staatlich, 14 % privatwirtschaftlich und 5 % aus dem Ausland finanziert (DFG, 2018, S. 22). Damit sind rund 45 % der gesamten staatlichen Ausgaben für Hochschulen Forschungsausgaben. Im Vergleich dazu beträgt der Anteil in Vietnam inklusive der Forschungsinfrastruktur rund 14 %.

---

<sup>48</sup> Aufstellung, Nachprüfung und Diskussion der Prinzipien einer Wissenschaft

Der Anteil der Forschungsausgaben<sup>49</sup> am Bruttosozialprodukt lag in Deutschland im Jahr 2015 bei 2.9 %, damit höher als in Vietnam (0.4 %) und etwas höher als in den USA (2.7 %) (BMBF, 2019; World Bank, 2019).

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts wurden zur weiteren Förderung und Profilierung des Forschungsstandorts Deutschland verschiedene Maßnahmen ergriffen: Zum einen hat die Messung und Evaluation von individuellen und institutionellen Forschungsleistungen eine größere Bedeutung gewonnen. Dies gilt auch für die Positionierung Deutschlands in den zunehmend wichtigeren internationalen Forschungsrankings. Darüber hinaus wurden im Jahr 2006 erstmals Exzellenzstandorte deutscher Universitätsforschung benannt, was die im Rahmen der Exzellenzinitiative die Spitzenforschung in Deutschland fördern sollte und tatsächlich zu einem Anstoß der forschungsbezogenen Leistungssteigerung an Universitäten geführt hat (Hüther & Krücken, 2018, S. 17ff; Teichler, 2018, S. 526f). Die aktuellen Zahlen zum Forschungsoutput zeigen dazu eine positive Entwicklung der Forschungsleistungen aus Deutschland. Im Jahr 2017 wurden von deutschen Hochschulen 153,000 zitierbare Publikationen veröffentlicht (Rang 4 von 230 weltweit), die insgesamt 125,000-mal zitiert wurden (Rang 4 von 230 weltweit). Damit hat sich die Zahl der veröffentlichten Publikationen seit dem Jahr 1996 nahezu verdoppelt. Für den Vergleich der Forschungsleistungen mit Vietnam zeigen sich deutliche Unterschiede: Dort wurden 2017 rund 6,000 zitierbare Publikationen und 3,500 Zitationen erfasst (Scimago, 2017).

#### **2.4.5 Internationalisierung**

Das 1987 in Europa etablierte ERASMUS-Programm unterstützt Studierende bei einem maximal einjährigen Studium im europäischen Ausland finanziell und gilt als wichtiger Auslöser der Internationalisierungswelle an deutschen Hochschulen. Darüber hinaus wurde durch die europaweit einheitliche zweistufige Studienstruktur die Mobilität von Forschenden, Lehrenden und Studierenden seit Beginn des Bologna-Prozesses erleichtert (Alesi et al., 2012; Petzold-Rudolph, 2018, S. 28; Rehbürg & Schwarz-Hahn, 2012, S. 164ff). Und auch

---

<sup>49</sup> Grundlagenforschung, angewandte Forschung und experimentelle Entwicklung

die außereuropäische Studierendenmobilität und Hochschulkooperation hat sich seit Beginn dieses Jahrtausends nachhaltig verändert (Hüther & Krücken, 2016, S. 47).

Die Internationalisierungstendenzen des deutschen Hochschulsystems sind dabei empirisch sowohl an Statistiken zu Inbound- als auch Outbound-Studierenden erkennbar. Die Zahl der Inbound-Studierenden, also Studierende mit ausländischer Nationalität an deutschen Hochschulen, lag im Jahr 1977 bei rund 50,000, 1987 bei 87,000, 1997 bei 158,000 und 2017 schließlich bei 358,000. Internationale Studierende machten somit im Jahr 1977 rund 6 % und im Jahr 2017 13 % aller Studierenden in Deutschland aus. Zum Vergleich: In Vietnam lag der Anteil im Jahr 2017 bei 0.2 % (DZHW & DAAD, 2019; Statistisches Bundesamt, 2019a). Im internationalen Vergleich studieren in Deutschland 5 % aller internationalen Studierenden weltweit – das bedeutet Rang vier der Länder mit den meisten Inbound-Studierenden (DZHW & DAAD, 2019). Die Anzahl der Bildungsausländer<sup>50</sup> gibt Auskunft darüber, wie viele Personen für ein Studium nach Deutschland kommen. Im Jahr 2017 lag die Zahl der eingeschriebenen Bildungsausländer bei rund 260,000 und macht damit etwas über 6 % aller Studierenden in Deutschland aus<sup>51</sup> (DZHW & DAAD, 2019). Der größte Anteil der Bildungsausländer in Deutschland kommt aus Europa (40 % der Bildungsausländer in Deutschland), speziell Westeuropa sowie aus der Region Asien und Pazifik (30 %). Vor allem aus China (allein 13 %, das entspricht 35,000 Studierenden), Indien und Südkorea kommen viele Menschen zum Studium nach Deutschland. Aus Afrika (5 %), Nord- (3 %) und Lateinamerika (6 %) stammt jeweils nur ein kleiner Anteil der Bildungsausländer in Deutschland (DZHW & DAAD, 2019, S. 52ff). Aus Vietnam sind derzeit etwas mehr als 7,000 Studierende an deutschen Hochschulen eingeschrieben, 20 % davon im ersten Hochschulsemester (Statistisches Bundesamt, 2018).

---

<sup>50</sup> Bildungsausländer sind Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit (oder Staatenlose), die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer ausländischen Schule erworben haben.

<sup>51</sup> Die Zahl der Bildungsausländer entwickelte sich in den letzten zehn Jahren proportional zur Zahl der Studierenden mit ausländischer Nationalität.

Die Zahl der Outbound-Studierenden mit deutscher Nationalität, die ein Auslandsstudium absolviert haben, lag im Jahr 1990 noch bei 34,000. Damals gingen also 2 % der deutschen Studierenden zum Studium ins Ausland. Im Jahr 2016 waren es 145,000 und damit bereits 6 % der deutschen Studierenden. In Vietnam liegt der Anteil der *Outbound*-Studierenden aktuell bei 4 %. Das ERASMUS-Programm spielt dabei eine wichtige Rolle: Im Jahr 2017 sind 40,000 Studierende und damit 28 % aller deutschen *Outbound*-Studierenden im Rahmen des Programms ins europäische Ausland gegangen. Andere wichtige Zielländer sind die USA und Australien (DZHW & DAAD, 2019). Im internationalen Vergleich stammen 3,2 % aller internationalen Studierenden weltweit aus Deutschland, das bedeutet Rang drei der Länder mit den meisten *Outbound*-Studierenden weltweit. Die Mobilitätsbilanz Deutschlands weist insgesamt aber einen leichten *Inbound*-Überschuss auf. Rund 145,000 Studierende haben Deutschland für ein Studium im Ausland verlassen, aber 252,000 Studierende sind für ein Studium nach Deutschland eingereist. Damit ist das Verhältnis von *Outbound*- zu *Inbound*-Studierenden 37 % zu 63 % (DZHW & DAAD, 2019).

Die Internationalität von wissenschaftlichem Personal an deutschen Hochschulen wird erst seit 2007 systematisch erfasst. Seitdem ist die Zahl des internationalen wissenschaftlichen Personals an deutschen Hochschulen von 25,000 im Jahr 2007 auf 46,000 in 2016 gestiegen (DZHW & DAAD, 2018, S. 110). Aber deutsche Wissenschaftler\*innen gehen auch zunehmend ins Ausland: Über 14,000 deutsche Wissenschaftler\*innen forschten und lehrten im Jahr 2017 im Ausland (DZHW & DAAD, 2019).

#### **2.4.6 Finanzierung**

Die deutschen Staatsausgaben für Bildung sind von 1993 bis 2015 zwar gestiegen (von rund 73 Milliarden Euro auf 195 Milliarden Euro), der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt ist allerdings relativ stabil geblieben (4.4 % zu 4.8 %) und der Anteil am gesamten Staatsetat leicht angestiegen (9.7 % zu 11 %). Die Ausgaben für tertiäre Bildung machten im Jahr 1993 rund 22 % und im Jahr 2015 rund 26 % (34 Milliarden Euro) dieser Bildungsausgaben aus. Vietnam gibt im Vergleich dazu mit 9 Milliarden US-Dollar zwar in

absoluten Zahlen weniger Geld für Bildung aus, verwendet aber gleichzeitig einen größeren Anteil der Staatsausgaben (19 %) und des Bruttonozialprodukts (5 %) für Bildung. Tertiäre Bildung macht in Vietnam wiederum etwas weniger am gesamten Bildungsetats aus (15 %) (BMBF, 2019; World Bank, 2019).

Das deutsche Hochschulsystem ist fast ausschließlich durch öffentliche Mittel und nur zu 15 % durch private Mittel finanziert (Hüther & Krücken, 2018, S. 80). Nur neun Länder der 36 hoch entwickelten OECD-Staaten haben einen größeren Anteil öffentlicher Hochschulfinanzierung als Deutschland (OECD, 2018, S. 273). Auch in Vietnam ist der Anteil privater Mittel mit 32 % fast doppelt so hoch wie in Deutschland. Ein Grund für den geringen Anteil privater Mittel in der deutschen Hochschulfinanzierung ist, dass das Erststudium an öffentlichen Hochschulen in Deutschland seit dem Jahr 1970 gebührenfrei ist<sup>52</sup>. Private Hochschulen sind die einzigen Hochschulen in Deutschland, die Studiengebühren erheben können, aber auch sie müssen einen Teil ihrer Studienplätze kostenfrei zur Verfügung stellen (Sich, 2014, S. 98). Im Jahr 2006 wurde in sieben Bundesländern<sup>53</sup> der Versuch gestartet, Studiengebühren an öffentlichen Hochschulen zu erheben. Nach Regierungswechseln und erfolgreichen Volksbegehren wurden diese aber bereits im Jahr 2014 in allen sieben Bundesländern wieder abgeschafft (Hüther & Krücken, 2014, S. 87f; Petzold-Rudolph, 2018, S. 34). Hier unterscheidet sich Deutschland erkennbar vom vietnamesischen Hochschulsystem, das in den letzten Jahren zunehmend auf private Finanzierung in Form von Studiengebühren gesetzt hat und dies auch in den kommenden Jahren weiter ausbauen will.

#### **2.4.7 Steuerung**

Der Einfluss des Staates auf die Wissenschaftspolitik und die Finanzierung von Hochschulen wird in Deutschland traditionell hoch angesehen (Hüther & Krücken, 2016, S. 36). Die in den Ländern zuständigen Ministerien übernahmen

---

<sup>52</sup> Abgesehen von landes- und hochschulabhängigen Verwaltungsgebühren (Sich, 2014, S. 98)

<sup>53</sup> Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und dem Saarland

bis in die späten 1990er Jahre hinein die planerische Gestaltung und Finanzierung des Hochschulsystems, setzten Rahmenbedingungen für die institutionellen Strukturen und Studiengänge, beaufsichtigten die Verwaltung und wählten neu zu berufende Hochschullehrer\*innen aus Vorschlagslisten der Hochschulen aus, was teilweise auch heute noch der Fall ist (Teichler, 2018, S. 507). Gleichzeitig haben die Hochschulen schon immer institutionelle Autonomie in einer Vielzahl an organisatorischer Entscheidungen im Sinne der akademischen Selbstverwaltung (Kehm, 2007, S. 730). Die wissenschaftliche Freiheit wird den Hochschulen und Lehrenden durch die Verfassung garantiert: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei.“ (Grundgesetz, Artikel 5, Absatz 3). Das traditionelle deutsche Universitätsmodell war also früher durch eine starke staatliche Steuerung und gleichzeitige akademische Freiheit und Selbstverwaltung geprägt (D. Braun, 2001, S. 243ff).

Seit der Überarbeitung des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 1998 befindet sich das Verhältnis von Staat und Hochschulen in Deutschland in einer Phase grundsätzlicher Veränderung. Die Autonomie der einzelnen Hochschulen sollte durch diese Reform gestärkt und mehr Wettbewerbsmechanismen sollten in den Hochschulsektor integriert werden. Die Bundesländer richten das Verhältnis zu ihren Hochschulen seitdem vermehrt an Grundsätzen des New Public Management aus (Kehm & Lanzendorf, 2005, S. 41; Lange & Schimank, 2007), setzen also mehr auf privatwirtschaftliche Managementtechniken und Marktorientierung in der Hochschulverwaltung (Bogumil, 2007, S. 23). Dies zeigt sich zum Beispiel in einem Rückgang der Beteiligung des Staates bei der Besetzung von Professuren und zunehmenden Freiheiten für Universitäten bei der Verwendung von Finanzmitteln (Teichler, 2018, S. 516f). Zudem wurden durch Maßnahmen wie dem Hochschulpakt und der Exzellenzinitiative die Konkurrenz und Zielvereinbarungen bei der Mittelzuweisung für Hochschulen gestärkt (Hartwig, 2006). Dies betrifft auch die Professoren, die durch Zielvereinbarungen, leistungsbezogene Entgelte und Ausstattungen neue Anreize bekommen (Detmer, 2003, S. 141ff; Jaeger et al., 2006; Rogal, 2008). Darüber hinaus wurden die Befugnisse der Hochschulleitungen ausgebaut und damit Entscheidungsprozesse der zuvor durch akademische Selbstverwaltung und Gruppen-

hochschulen<sup>54</sup> geprägten Institutionen stärker hierarchisiert. Eine weitere Maßnahme war die Einführung von Hochschulräten an Universitäten und Fachhochschulen einiger Bundesländer, die aus hochschulinternen und -externen Mitgliedern aus Wirtschaft und Gesellschaft bestehen und Hochschulleitungen bei strategischen Fragen beraten können (Kehm & Lanzendorf, 2005, S. 52f; Schütz, 2014; Teichler, 2018, S. 517). Schließlich haben Evaluationen von Lehre und Forschung einen höheren Stellenwert bekommen und Akkreditierungssysteme ersetzen die Genehmigungsverfahren von Studiengängen durch Ministerien (Bachmann, 2011, S. 12; Schmidt, 2009; Serrano-Velarde, 2008, S. 15ff). Insgesamt wurde damit das traditionelle deutsche Hochschulsystem, das zugleich von Vorschriften und Freiheiten geprägt war, durch ein System von offeneren Vorgaben, Anreizen und Wettbewerb abgelöst (Lange & Schimank, 2007, S. 541; Teichler, 2018, S. 518).

Im Vergleich zu Steuerungsansätzen im vietnamesischen Hochschulsystem lassen sich deutliche *Unterschiede* erkennen: Einerseits steht der in Deutschland erkennbaren Freiheit von Lehre und Forschung eine starke Einflussnahme der vietnamesischen Ministerien auf Curricula und teilweise Lehrbücher der Hochschulen gegenüber. Auch die staatliche Detailsteuerung der Finanzierung, Hochschulzulassung und Studiengangsgenehmigung sowie die Ernennung der Hochschulleitung durch Minister in Vietnam stehen im Kontrast zu der weitgehenden Autonomie der deutschen Hochschulen in diesen Bereichen. Auf der anderen Seite sind *vergleichbare Entwicklungen* in der Hochschulsteuerung beider Länder zu erkennen: In Deutschland und Vietnam sollen Hochschulleitungen gestärkt und die Autonomie der Hochschulen in der Finanzplanung ausgebaut werden. Außerdem erhalten Gremien aus externen und internen Beratern für die Beratung der Hochschulleitung in beiden Ländern zunehmend Bedeutung. Ähnliche Entwicklungen zeigen sich auch in der Qualitätssicherung.

---

<sup>54</sup> Dort sollten alle für Hochschulen relevante Gruppen (Professoren, Wissenschaftliche Mitarbeiter, Studierende und das Verwaltungspersonal) an der Führung von Hochschulen in Deutschland beteiligt werden (Hüther & Krücken, 2016, S. 39f).

Während Evaluation von Forschung und Lehre in Deutschland seit der Jahrtausendwende zunehmend wichtiger wurden, ist in Vietnam ein ähnlicher Bedeutungswandel in dem 2012 formulierten Hochschulgesetz enthalten.

#### **2.4.8 Das Humboldt'sche Hochschulsystem**

So wie dem vietnamesischen Hochschulsystem (Abschnitt 2.3.8) wird auch dem deutschen Hochschulsystem eine philosophische Leitidee zugesprochen (Hüther & Krücken, 2016, S. 29), die prägend für das Hochschulsystem ist bzw. über viele Jahrzehnte war (Kehm, 2007, S. 729f, 731; Teichler, 2018, S. 506). Ausgangspunkt dieser Leitidee ist eine 1810 veröffentlichte Schrift des damals zuständigen Leiters der preußischen *Sektion für Kultus und Unterricht*: Wilhelm von Humboldt (2010). Humboldt vertrat einen neuhumanistischen Bildungsgedanken, der auf die ganzheitliche Ausbildung in den Wissenschaften und Künsten abzielte sowie die umfassende Bildung der speziellen und anwendungsorientierten Bildung vorzog (Petzold-Rudolph, 2018, S. 14). Humboldt schrieb dieser umfassenden Bildung die höchste Wichtigkeit für Mensch und Gesellschaft zu: Sie ist „der wahre Zweck des Menschen“ (Giel & Flitner, 1980, S. 64,71) und durch das Studium erlange der Mensch „höchste Menschlichkeit“ (ebd.). Hierbei zeigen sich Parallelen zu den grundlegenden Bildungszielen des Konfuzianismus (Abschnitt 2.3.8) Auch dort ist Bildung ein Werkzeug, um das Gute im Menschen hervorzuheben und in der Logik der Aggregation eine gute und harmonische Gesellschaft zu gewährleisten.

Aus den neuhumanistischen Grundsätzen leitete Humboldt folgende praxisnahe Ideen für die Hochschule ab, die zunächst teilweise an der von ihm gegründeten Universität zu Berlin umgesetzt und deutlich später zu einem idealisierten Leitbild der deutschen Universität wurden (Bartz, 2005, S. 99ff). Erstens propagierte er die Lernfreiheit, also die Freiheit der Studierenden sich nicht an einen vorgegebenen Studienplan halten zu müssen, sondern sich ihr Studienprogramm selbstständig und über Fachgrenzen hinweg zusammenstellen zu können. Es sollte dabei auf regelmäßige Studienprüfungen als Wissenstest verzichtet werden und das Examen als Demonstration der erworbenen Problemlösungsfähigkeit in den Mittelpunkt gestellt werden (Bartz, 2005, S. 103; Rüegg,

2007, S. 4). In diesen Ideen lässt sich die Studienstruktur der klassischen deutschen Studienstrukturen des Magisters und Diploms wiedererkennen. Zweitens wurde der Studierende als selbstständige\*r Wissenschaftler\*innen verstanden, der sich an den Forschungsprozessen der Professoren beteiligt und dabei in das Forschen eingeführt wird (von Humboldt, 2010, S. 235). Daraus ergibt sich neben der Lernfreiheit ein weiteres wichtiges Element der Humboldt'schen Universitätsidee: Der Einzug der Forschung in die Universität und die Verknüpfung dieser zu einer „forschenden Lehre“ statt dem reinen Wissenserwerb (vom Bruch, 1999, S. 34). Hieraus lassen sich die in der Beschreibung des deutschen Hochschulsystems häufig zitierte „Einheit von Forschung Lehre“ ableiten (Fallon, 1999, S. 170). Drittens sollten Studierende keine klassische Ausbildung für einen Beruf erfahren, sondern durch Wissenschaft und eine allgemeine sittlich-moralische Erziehung zu einer Bildung gelangen, die nicht auf Nützlichkeit ausgerichtet ist (Hüther & Krücken, 2016, S. 26). Die Universität diene in dieser Sicht nicht der Berufsvorbereitung, sondern der Aneignung allgemeiner Fähigkeiten und wissenschaftlicher Methoden (Rüegg, 2007, S. 8; Wolter, 1989, S. 58). Von Humboldt formulierte viertens die Notwendigkeit von Unabhängigkeit der Universität vom Staat. Er plädierte für die Autonomie der Hochschulen, weil ein staatlicher Einfluss immer hinderlich sei. Gleichzeitig verlangte er aber die staatliche Finanzierung der Hochschulen, um ihnen so die Freiheit zu geben, sich auf die Wissenschaft zu konzentrieren (von Humboldt, 2010, S. 231).

Humboldts zentrale Ideen für Hochschulen waren somit: die Einheit von Forschung und Lehre, die staatliche Finanzierung der Hochschulen, die akademische Freiheit der Professoren sowie die akademische Selbstverwaltung der Hochschulen (vom Bruch, 1999, S. 34f; von Humboldt, 2010). Diese Charakteristika des Humboldt'schen Hochschulsystems wurde über viele Jahre als kennzeichnend für das deutsche Bildungs- und Hochschulsystem betrachtet und war ebenso Vorbild für andere europäische Hochschulsysteme (Kehm, 2007, S. 730; Teichler, 2018, S. 506). Gleichzeitig sind sich Beobachter einig, dass das beschriebene Modell nie vollständig im deutschen Hochschulsystem umgesetzt wurde (Bartz, 2005, S. 99ff; Hüther & Krücken, 2016, S. 26), sondern eher ein vorbildhaftes und legitimatisches Leitkonstrukt ist, an dem sich deutsche Hochschulen bis heute orientieren (Hüther & Krücken, 2016, S. 29). Im Zuge

der starken quantitativen Expansion des Hochschulwesens in den letzten Jahrzehnten (Abschnitt 2.4.3), der Anforderungen des Berufsmarktes an die Hochschulabsolventen (ebd.; Schomburg, 2012, S. 48ff), der Veränderungen im Rahmen des Bologna-Prozesses (Teichler, 2012, S. 95) und der Reformen des Hochschulrahmengesetzes (Abschnitt 2.4.7) ging die Bedeutung des Humboldt'schen Leitkonstrukts allerdings zurück (Mittelstraß, 1994, S. 19). Vor allem im Zuge des Bologna-Prozesses wurde eine stärkere Fokussierung auf die Berufsfähigkeit durch Studiengängen und von Hochschulabsolventen gelegt (Dobischat & Düsseldorf, 2015, S. 483f). Dies hat zu einer stärkeren Bedeutung berufsqualifizierender Studiengänge an Universitäten geführt, in denen vermehrt Wert auf Praxisorientierung und Berufsorientierung der Studiengänge sowie auf die *Employability*<sup>55</sup> der Absolventen gelegt wird (Rauner, 2012, S. 6; Teichler, 2018, S. 507). Damit einher geht aus Sicht von Beobachtern ein Rückgang der Lernfreiheit und eine zunehmende Verschulung der bisherigen Studienformen. Deutlich erkennbar in der Zerlegung des Studiums sind ein praxis- und berufsnah ausbildendes Bachelorstudium und ein eher wissenschaftliches Masterstudium zur fachlichen Spezialisierung und zur Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses (Mittelstraß, 1994, S. 16; Teichler, 2012, S. 91ff).

Die von Humboldt vertretene neuhumanistische Vorstellung eines berufsunabhängigen Studiums, das der intrinsischen Horizonterweiterung und Vervollkommnung des Menschen dient, scheint damit, wenn sie denn als historisches Leitbild der Universitäten in Deutschland gesehen werden kann, zunehmend zu verblassen. Stattdessen scheinen extrinsische Motive der Studierenden in den Vordergrund zu rücken und die Motivation von Universitätsstudierenden stärker auf Noten und die Anschlussfähigkeit an den Berufsmarkt gerichtet zu sein. Eine Studie zu Erfahrungen von Bachelorstudierenden in Deutschland zeigte zum Beispiel, dass Studieneffizienz, also eine gute Examensnote und ein schneller Abschluss, seit der Einführung der neuen Abschlussarten an Bedeutung gewonnen haben. Zudem haben der Praxisbezug, die Berufsvorbereitung,

---

<sup>55</sup> Beschäftigungsfähigkeit oder die Fähigkeit zur Partizipation am Arbeits- und Berufsleben der Studierenden (Teichler, 2012, S. 101f)

Arbeitsplatzsicherheit und die Einkommenschancen einen höheren Stellenwert im Rahmen des Studiums erhalten als vor dem Bologna-Prozess (Bargel et al., 2009, S. 4ff, 19ff). Eine Studie zu Erfahrungen von Universitäts- und Fachvertretern zeigte zudem, dass die Prüfungen und Prüfungsergebnisse (Noten) im Vergleich zu den Inhalten seit dem Beginn des Bologna-Prozesses spürbar wichtiger geworden sind. Studierende würden sich mehr extrinsisch über Prüfungsleistungen definieren und prüfungsrelevant lernen (Winter, 2010, S. 54). Dies zeigten auch die Ergebnisse des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Studierendensurveys aus dem Jahr 2011. Demzufolge falle es vielen Studierenden heute schwer, sich für ihre Disziplin als Wissenschaft zu begeistern, stattdessen spielten die erreichten Noten und die künftigen Karrierechancen eine wichtigere Rolle (Multrus et al., 2011, S. 38).

Trotz der oben beschriebenen Zweifel an der Realisierung der Humboldt'schen Idee an deutschen Universitäten und den Transformationsprozessen durch den Bologna-Prozess, formuliert Teichler (2012) die Kernaufgaben von Universitäten im 21. Jahrhundert dennoch nah an den Humboldt'schen Leitideen: Universitäten sollten Studierenden das Verstehen und Beherrschen von wissenschaftlichen Theorien, Methoden und Stoffen näherbringen und zur kulturellen Bereicherung und Förderung der Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Gleichzeitig sollten sie die Vorbereitung auf die Berufstätigkeit durch Vermittlung von Werkzeugen und Regeln für die Berufspraxis sowie die Förderung kritischen Denkens und Innovationsfähigkeit gewährleisten (Teichler, 2012, S. 93). Die Bedeutung der Humboldt'schen Idee ist dementsprechend nicht ganz verblasst, sieht sich jedoch starker Konkurrenz ausgesetzt.

## **2.5 Zwischenfazit zu Hochschulsystemen Vietnams und Deutschlands**

Der Vergleich der vietnamesischen und deutschen Hochschulsysteme zeigt einerseits die unterschiedlichen Entwicklungsstände der beiden Länder, die bereits in den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Hintergründen deutlich werden. Andererseits gibt es in vielen untersuchten Bereichen Parallelen und Gemeinsamkeiten beider Länder.

Die **Strukturen** der beiden Bildungssysteme mit Elementar-, Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich und den Studiengangssystemen (Bachelor und Master) sind vergleichbar. Mit Blick auf den tertiären Bildungsbereich studieren in Deutschland sowohl anteilig an der Bevölkerung als auch absolut mehr Menschen als in Vietnam. Das südostasiatische Land holt allerdings rasant auf: In den letzten 25 Jahren hat sich die Zahl der Studierenden in Vietnam verzehnfacht und soll zukünftig weiter wachsen. Solche Expansionsraten hatte Deutschland ebenfalls zwischen 1955 und 1980, als sich das Land in der Nachkriegszeit stark entwickelte. Kann Vietnam die Expansionsrate der letzten Jahre fortsetzen, würde es Deutschland schon in wenigen Jahren bei der Einschreibequote, der Übergangsquote und der absoluten Zahl der Studierenden überholen. Sowohl in Deutschland als auch in Vietnam gab es im Jahr 2017 hingegen etwas mehr als 500,000 Absolventen tertiärer Bildungseinrichtungen, obwohl es in Vietnam aktuell noch etwa eine Million weniger eingeschriebene Studierende gibt als in Deutschland. Dementsprechend scheint die Studienabbruchquote in Deutschland deutlich höher zu liegen als in Vietnam<sup>56</sup>. Auch in anderen Bereichen der Struktur zeigen sich Unterschiede zwischen den beiden Ländern: Der Einfluss sozialer Herkunft auf Bildungsleistungen ist in Vietnam geringer als in Deutschland. Zudem ist der Frauenanteil in der tertiären Bildung in Vietnam höher als in Deutschland – es studieren mehr Frauen als Männer an vietnamesischen Hochschulen. Diese Gleichberechtigung ist dabei eine bewusste Entscheidung des vietnamesischen Bildungsministeriums MOET und wird von diesem gesteuert (Ministry of Education and Teaching). Das Ministerium ist verantwortlich für die Hochschulzugangsprüfungen und gibt bestimmten Zielgruppen freie Zulassung zum Studium.

In Bezug auf die Finanzierung des Bildungs- und Hochschulsystems zeigen sich mehrere Unterschiede zwischen den beiden Ländern. Erstens gibt Vietnam in absoluten Zahlen zwar deutlich weniger Geld für Bildung aus als Deutschland, allerdings verwendet es einen etwas größeren Anteil des Bruttonationalprodukts und deutlich größeren Teil der Staatsausgaben für Bildung. Die Ausgaben für

---

<sup>56</sup> Offizielle Statistiken zum Studienabbruch in Vietnam liegen zum aktuellen Zeitpunkt nicht vor.

tertiäre Bildung wiederum machen in Vietnam einen kleineren Teil der Bildungsausgaben aus, was auf einen großen Anteil privater Finanzierung in der Hochschulfinanzierung zurückgeführt werden kann. Damit zeigt sich ein zweiter wichtiger Unterschied: Während Studiengebühren in Deutschland nahezu keine Rolle spielen, finanzieren Privathaushalte einen großen Teil der Hochschulausgaben Vietnams in Form von Studiengebühren. Da staatliche Ausgaben für Hochschulen häufig nicht für die Finanzierung ausreichen, und von den Hochschulen nicht autonom verwaltet werden dürfen, sind Studiengebühren für Hochschulen die einzige Einkommensquelle, die sie selbst verwalten können. Die Folge ist eine vergleichsweise hohe Belastung der Privathaushalte durch Bildungsausgaben, unabhängig vom Einkommen der Familien, die kaum durch Stipendien und andere Förderformen abgefangen werden. Ein interessanter Aspekt des vietnamesischen Hochschulsystems sind damit die einerseits aufgestellten Hürden im Hochschulzugang durch Gebühren und geringe Förderung bei gleichzeitig relativ guter Partizipation und Leistung von Studierenden aus sozial schwachen Familien. Deutsche Hochschulen finanzieren sich hingegen fast ausschließlich aus öffentlichen Mitteln, die sie teilweise als Globalbudget autonom verwenden können, aber zunehmend auch an Leistungs- und Zielvereinbarungen geknüpft sind. Hier hat in den letzten 20 Jahren ein Wandel im deutschen Hochschulsystem zu mehr Finanzautonomie der Hochschulen stattgefunden, der in Vietnam gerade erst beginnt und noch nicht wirklich in der Praxis der Hochschulen angekommen ist. Die Hochschulsteuerung im vietnamesischen Hochschulsystem ist stattdessen immer noch von Detailsteuerung durch die zuständigen Ministerien in den Bereichen Finanzen, Curricula, Personalverwaltung, Benennung von Hochschulrektoren, Hochschulzugang und Studiengangsgenehmigung geprägt. Das MOET zeigt hier zunehmend Autonomietendenzen, die als Versuch gewertet werden können, das vietnamesische Hochschulsystem zu öffnen und der staatlichen Kontrolle zu entziehen. Diese Prozesse können aber erst Fahrt aufnehmen, wenn die Hochschulen diese Autonomie auch wahrnehmen und sich die Staatsvertreter aus den hochschulinternen Steuerungsgremien zurückziehen.

Forschung ist an deutschen Universitäten und Fachhochschulen seit vielen Jahrzehnten ein zentraler Bestandteil. Die Einheit von Forschung und Lehre gilt als

charakterisierendes Merkmal deutscher Universitäten, die Ausgaben für Forschung machen fast die Hälfte der gesamten Hochschulausgaben aus. Der Forschungsoutput deutscher Hochschulen in Form von Publikationen und Zitationen liegt weltweit in der Spitzengruppe. An vietnamesischen Hochschulen hingegen spielt Forschung bisher nur eine untergeordnete Rolle. Durch den langjährigen Einfluss des sowjetischen Hochschulsystems, in dem Forschung außerhalb von Hochschulen betrieben wurde, und den aktuell meist geringen finanziellen Mitteln der Hochschulen, steht Vietnam noch am Beginn einer Entwicklung zu forschungsstarken Hochschulen. In der Lehre spielt Forschung kaum eine Rolle, der Forschungsoutput des Landes liegt im weltweiten Vergleich im Mittelfeld. Auch die Ausgaben für Forschung machen nur einen einstelligen Teil der Hochschulausgaben aus. In den kommenden Jahren sollen die vietnamesischen Hochschulen aber vermehrt Forschungsaufgaben übernehmen – vor allem in Form von angewandter Forschung mit Anschlussfähigkeit an Wirtschaft und Gesellschaft. Auch in der Lehre soll Forschung eine stärkere Rolle spielen und so wissenschaftlichen Nachwuchs für die Wissenschaft begeistern.

Der Internationalisierungsgrad der beiden Hochschulsysteme war ein weiterer Aspekt, für den Unterschiede und Gemeinsamkeiten festgestellt werden konnten. Die Zahl der Outbound-Studierenden und die Zahl der Inbound-Studierenden in den beiden Hochschulsystemen unterscheiden sich wesentlich. Vietnam stellt zwar durchaus einen bemerkenswerten Teil der internationalen Studierenden weltweit, ist aber als Zielland für Studierende nahezu nicht relevant. Ein Grund für den Rückstand Vietnams ist, dass es den Hochschulen dort viele Jahre nicht erlaubt war, mit ausländischen Hochschulen zu kooperieren. Im deutschen Hochschulsystem hat die Internationalisierung in den letzten Jahrzehnten hingegen stark zugenommen und Deutschland gehört heute zu einem der Länder mit der größten internationalen Studierendenmobilität, sowohl für Inbound-Studierende als auch für Outbound-Studierende. Um im Bereich Internationalisierung aufzuholen, plant das vietnamesische Bildungsministerium Kooperationen mit ausländischen Hochschulen zu fördern, Vietnam attraktiver für internationale Studierende zu machen und die Hochschulen dauerhaft über die Grenzen hinweg zu vernetzen. Anders als in Deutschland sollen in Vietnam

auch internationale Hochschulen eine wichtige Rolle bei der Bewältigung steigender Studierendenzahlen spielen.

Abschließend wurden die in der Literatur beschriebenen Traditionen der beiden Hochschulsysteme verglichen. Das vietnamesische Hochschulsystem wird häufig als konfuzianisch geprägt beschrieben. Diese Prägung äußert sich beispielsweise in der großen Bedeutung von Bildung für die vietnamesische Gesellschaft und der Bereitschaft von Familien, diese zu finanzieren. Zudem wird die vergleichbar niedrige soziale Ungleichheit bei Lernleistungen und dem Hochschulzugang der konfuzianischen Idee zugeschrieben. Dabei entsteht im vietnamesischen Bildungssystem eine Leistungsorientierung, eine Orientierung am Wohl der Gemeinschaft sowie ein ausgeprägter Respekt vor dem Lehrenden. Das deutsche Hochschulsystem wird traditionell als Humboldt'sches Hochschulsystem bezeichnet, das durch forschungsorientierte Universitätslehre charakterisiert wird, die unabhängig von der Berufsausbildung die ganzheitliche Entwicklung des Menschen unterstützen soll. Zudem gilt die akademische Freiheit der Hochschulen und Hochschullehrer und der staatlich finanzierten Hochschulen als typisch. Gemeinsamkeiten der beiden Hochschultraditionen zeigen sich vor allem in der grundlegenden Überzeugung, dass Bildung ein übergeordnetes Ziel für den Menschen und die Gesellschaft sein sollte und über die reine Berufsausbildung deutlich hinausgeht. Der Einfluss des Konfuzianismus und des Humboldt'schen Bildungsgedankens wird jedoch seit einigen Jahren zunehmend in Frage gestellt. Grund sind die voranschreitende Internationalisierung und Globalisierung beider Hochschulsysteme, die Grenzen und Besonderheiten mehr und mehr verschwimmen lassen, beispielsweise im europäischen Hochschulraum. Zudem wird die extrinsische Berufsorientierung und Employability für Hochschulabsolventen in beiden Ländern zunehmend wichtiger und verdrängt die der intrinsischen Motivation zuzuordnende Idee der berufsunabhängigen Hochschulbildung und Lernfreiheit nach Humboldt bzw. Konfuzius. Im Zuge der zunehmenden Berufsorientierung deutscher Universitäten und dem steigenden Bedarf nach tertiär gebildeten Berufsanfängern in Vietnam steigt für Studierende und Hochschulen das Interesse an einem effizienten und auf Prüfungen und Prüfungsergebnisse ausgerichteten Studium.

Insgesamt zeigen Vietnam und Deutschland, gerade in Bezug auf den Umgang mit steigenden Studierendenzahlen, grundlegenden Leitideen der Hochschulen und Veränderungsprozessen bezüglich der Anschlussfähigkeit an die Berufswelt, große Überschneidungspunkte. In vielen Bereichen, wie Internationalisierung oder Qualitätssicherung zeigen sich zudem ähnliche Entwicklungen, die allerdings zeitlich versetzt sind und in Deutschland bereits früher stattgefunden haben. In Bezug auf die Forschung, Finanzierung und Steuerung sind Unterschiede der beiden Systeme hingegen deutlich zu erkennen.

### **3 Indikatoren und Prädiktoren des Studienerfolgs**

Die Studienerfolgswissenschaft ist Teil der Hochschulforschung und untersucht die Indikatoren und Prädiktoren des Studienerfolgs. Verschiedene Entwicklungen haben den Studienerfolg in den vergangenen zwei Jahrzehnten zu einem der prägenden Themengebiete der Hochschulforschung gemacht und stärker ins Zentrum der Bildungspolitik gerückt (Wolter, 2011, S. 125). Folgende (im zweiten Kapitel bereits ausführlicher beschriebene) Entwicklungen in Deutschland und Vietnam lassen sich exemplarisch als Gründe für das gesteigerte Interesse an Studienerfolg in der Hochschulforschung und Bildungspolitik nennen:

- 1) Mit der Expansion des vietnamesischen und deutschen Hochschulsystems in den vergangenen 25 bzw. 50 Jahren wurde das Thema Studienerfolg zunehmend interessanter. Steigende Studierendenzahlen sind nur dann für Hochschulen, Bildungspolitik und Gesellschaft wertvoll, wenn die Absolventenquote konstant bleibt oder ansteigt und so der Anteil an Studienanfängern, die ein Studium auch abschließen, mindestens gleichbleibt. Wenn die Absolventenquote sinkt, entstehen für den Staat und die Privathaushalte durch zusätzliche Studierende, die Studienleistungen in Anspruch nehmen, aber das Studium nicht abschließen, vermeidbare Kosten. Neben der Absolventenquote ist im Kontext der Effizienz von Hochschulsystemen auch die Studiendauer zu berücksichtigen. Je länger Studierende für ihr Studium brauchen, desto mehr Kosten entstehen.
- 2) Die steigende Bedeutung des tertiären Bildungssektors für die rapide wachsende vietnamesische und hoch entwickelte deutsche Wirtschaft hat den

Studienerfolg in Form von Studiennoten in den Fokus gerückt. Arbeitgeber, die Studierende nach ihrem Studienabschluss den Einstieg in das Berufsleben ermöglichen, sind primär an gut ausgebildeten Studierenden interessiert. Aus dieser Perspektive wird der Studienerfolg nicht nur (wie im ersten Beispiel) als *Abschluss eines Studiums* gesehen, sondern durch die Komponenten Abschlussnote und Studiendauer erweitert.

- 3) Im Rahmen des Bologna-Prozesses in Deutschland und anderen europäischen Ländern wurden zweistufige Hochschulabschlüsse (Bachelor und Master) und ein neues System der Erfassung von Studienleistungen (ECTS) eingeführt. Damit sind Studiengangstrukturen und studentische Studienleistungen innerhalb Europas und weltweit vergleichbarer geworden und wichtige Prüfungen und Leistungsrückmeldungen stärker auf das ganze Studium verteilt. Durch diese Neugestaltung der Studienstruktur ist auch der Studienerfolg mehr ins Bewusstsein von Steuerungsakteuren der Hochschulen gelangt und die Förderung des Studienerfolgs wurde als explizites Ziel des Bologna-Prozesses formuliert (Heublein et al., 2010, S. 1). Dies führte in Deutschland letztlich auch zur finanziellen Förderung des Studienerfolgs im Rahmen des dritten *Hochschulpakts* (BMBF, 2014, S. 3).
- 4) Ein weiterer Effekt des Bologna-Prozesses in Deutschland ist die steigende Bedeutung der Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen (Bachmann, 2011, S. 12; Burck & Schmidt, 2012, S. 72; Serrano-Velarde, 2008, S. 15ff). In Vietnam ist dieser Bedeutungsanstieg seit etwa 2002 ebenfalls erkennbar (Westerheijden et al., 2010). Bei der Wahl von Indikatoren, die Qualität an Hochschulen messen können, ist dem Studienerfolg als Indikator für gute Lehre, Beratung und Studienstruktur eine besondere Bedeutung zugekommen (Albrecht & Nordmeier, 2010; Brandstätter et al., 2002; Tinsner & Daniel, 2012).

Die Beispiele zeigen, warum das Thema Studienerfolg an Bedeutung gewonnen hat und dass je nach Kontext unterschiedliche Indikatoren oder Prädiktoren des Studienerfolgs interessant sein können. Grundlegend für die Auseinandersetzung mit Studienerfolg sind also beispielsweise die Fragen „*was kann unter Studienerfolg verstanden werden?*“ und „*welche Faktoren beeinflussen den*

*Studienerfolg?*“. Die Arbeiten der Studienerfolgswissenschaft und die hochschulpolitische Debatten über Studienerfolg haben bis heute unterschiedliche theoretische und empirische Antworten auf diese Fragen gegeben (Georg & Bargel, 2012, S. 397). Im Folgenden werden die wichtigsten Indikatoren für Studienerfolg und deren Prädiktoren dargestellt.

In Studien werden primär drei Kriterien des Studienerfolgs besonders häufig untersucht: Studienabschluss, Studiendauer und Studiennoten (Blömeke, 2009; Krempkow, 2008; Robbins et al., 2004; Schmidt-Atzert, 2005; Tinsner & Daniel, 2012, S. 70). Diese drei Indikatoren werden auch als objektive Indikatoren für Studienerfolg zusammengefasst und zeichnen sich durch ihre vergleichsweise einfache Messbarkeit und gute Datenverfügbarkeit aus (Heinze, 2018, S. 42; Schüpbach et al., 2006, S. 147).

Deutlich seltener werden in Forschungsarbeiten die subjektiven Indikatoren des Studienerfolgs verwendet. Dazu gehören die Studienzufriedenheit (Albrecht & Nordmeier, 2010; Blüthmann, 2012; Heise et al., 1999; Schmidt et al., 2019; Westermann, 2018), die Studienabbruchneigung (Blömeke, 2009; Blüthmann, 2012, S. 87ff), der Kompetenzerwerb (Burck & Schmidt, 2012; Georg & Bargel, 2012; Reilly, 1976; Schmidt et al., 2019) oder die persönliche Reife (Trapmann, 2008).

In den folgenden Abschnitten werden die drei wichtigsten objektiven Indikatoren für Studienerfolg *Studienabschluss*, *Studiendauer* und *Studiennote* sowie die beiden wichtigsten subjektiven Indikatoren, die *Studienzufriedenheit* und die *Studienabbruchneigung* untersucht. Auf die weiteren genannten Indikatoren *Kompetenzerwerb* und *persönliche Reife* wird nicht näher eingegangen, weil der Forschungsstand zu Zusammenhängen mit der in dieser Arbeit untersuchten Motivationen wenig elaboriert ist. Mit Blick auf den *Kompetenzerwerb* ergeben sich zudem Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Messung von Kompetenz (Burck & Schmidt, 2012, S. 75; Ortenburger, 2014; Schaper et al., 2012; Trapmann, 2008, S. 76)

## 3.1 Objektive Indikatoren des Studienerfolgs

### 3.1.1 Studienabschluss

Einer der grundlegendsten Indikatoren zur Messung von individuellem Studien-erfolg ist der Abschluss eines Studiums. Dies gelingt in der Regel durch Bestehen des Abschlussexamens oder das Erreichen der nötigen ECTS-Punkte. Die Messung des Studienabschlusses ist gewöhnlich erst am Ende eines Studiums möglich. Der Studienabschluss wird in Forschungsarbeiten vergleichsweise selten als unmittelbarer Indikator für Studienerfolg herangezogen, weil Absolventenbefragungen oft nicht unmittelbar nach dem Abschluss durchgeführt werden können und so von geringen Rücklaufquoten und Adressierungsschwierigkeiten betroffen sind (Jaeger & Kerst, 2010, S. 21). Stattdessen verwenden viele Studien den *Studienabbruch* sozusagen als Spiegelbild des Studienabschlusses als umgekehrt gepolten Indikator für Studienerfolg. Der Gruppe der Studienab- brecher\*innen kann so die Gruppe der *Nicht-Abbrecher\*innen* gegenüberge- stellt werden und auf mögliche Unterschiede hin untersucht werden. Im Fol- genden werden sowohl zentrale Erkenntnisse zu Prädiktoren des Studienab- schlusses als auch Studienabbruchs dargestellt.

In einer der wenigen deutschen Studien, die ausschließlich den Studienab- schluss in den Blick nimmt, untersuchte Krempkow (2008) den Studienab- schluss anhand von rund 10,000 Studierenden aus 150 Studiengängen auf der Makroebene. Zusammenhänge zwischen der Absolventenquote einer Studie- rendenkohorte und den Strukturen der Hochschule sowie der Schulnote wurden analysiert. Dabei wurde festgestellt, dass die Absolventenquote umso höher war, je besser die Lehrangebote von Studierenden bewertet wurden und je ge- ringer die Studierendenzahlen waren (Krempkow, 2008, S. 100).

Eine Möglichkeit, den Studienabschluss als abhängige Variable in empirischen Forschungen zu operationalisieren, findet sich vornehmlich in US-amerikani- schen Studien. Studienabschluss und -abbruch wurden dort vor allem über die Analyse des Verbleibs im Studium (*Retention*) untersucht und dabei häufig prospektive Längsschnittdesigns eingesetzt und Studierende zu mehreren Zeit-

punkten befragt (Sarletti & Müller, 2011, S. 244). Eine der ersten Längsschnittstudien zu Retention im US-amerikanischen Forschungsraum untersuchte den Zusammenhang zwischen Notendurchschnitt bzw. *Grade Point Average (GPA)* des ersten und zweiten Semesters und dem Verbleib an der Hochschule bis zum Studienabschluss. Rund 400 Studierende im ersten Hochschulsesemester wurden dazu befragt. Die Ergebnisse zeigten, dass der Notendurchschnitt des ersten und zweiten Semesters signifikant mit dem Verbleib im Studium bis zum Abschluss korrelierte. Je besser die Note, desto geringer war also die Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs (Kahn & Nauta, 2001, S. 642ff). In einer Studie mit 5,261 Studierenden aus mehreren Kohorten untersuchte Herzog (2005) wenige Jahre später mögliche Prädiktoren des Verbleibs im Studium bzw. eines Studienabbruchs. Auch hier zeigte sich der GPA des ersten Semesters mit Abstand als bester Prädiktor für einen Verbleib an der Hochschule. Einen, wenn auch deutlich geringeren, Einfluss auf den Verbleib hatten zudem der GPA des zweiten Semesters, eine finanzielle Unterstützung durch ein Stipendium und der Wohnort der Studierenden (Herzog, 2005, S. 902f, 906). Allen et al. (2008) befragten 6,872 Studierende an 23 Universitäten und Colleges, um den Einfluss des GPA aus dem ersten Studienjahr, der Selbstdisziplin, des Commitment und der sozialen Integration auf den Verbleib an der Hochschule nach dem dritten Studienjahr (Übergang Bachelor zu Master) zu überprüfen. Erneut konnte der Notendurchschnitt des ersten Studienjahrs den Verbleib an der Hochschule bis zum dritten Studienjahr am besten prognostizieren ( $r = .52$ ). Selbstdisziplin und Commitment hatten wiederum direkten Einfluss auf den GPA des ersten Studienjahrs und so indirekte Effekte auf den Verbleib an der Hochschule bis zum Abschluss (Allen et al., 2008, S. 660f). Eine der jüngsten US-amerikanischen Längsschnittstudien zu Retention nutzt eine Stichprobe mit rund 190,000 Studierenden von 50 Hochschulen und identifizierte den Notendurchschnitt des ersten Studienjahres ebenfalls als besten Prädiktor ( $r = .4$ ) für den Verbleib an der Hochschule nach dem zweiten und dritten Studienjahr bis zum Studienabschluss. Der sozioökonomische Status der Studierenden zeigte sich hingegen als schwacher ( $r = .1$ ) Prädiktor für den Verbleib (Westrick et al., 2015, S. 37f). Robbins et al. (2004) konzentrieren sich in

ihrer einflussreichen Metaanalyse von 109 englischsprachigen Studien auf Prädiktoren für den Verbleib an der Hochschule abseits von Studienleistungen der ersten Semester. Ihren Analysen zufolge verbleiben Studierende eher bis zum Abschluss, wenn sie konkrete akademische Ziele, eine hohe akademische Selbstwirksamkeit und hohe akademische Kompetenzen besitzen. Finanzielle Unterstützung durch Stipendien und eine hohe Leistungsmotivation hatten hingegen eher geringen Einfluss auf einen Verbleib bis zum Abschluss (Robbins et al., 2004, S. 269).

In der deutschsprachigen Literatur wird eine Begleitung von Studienkohorten auch als *Studienverlaufsanalyse* bezeichnet. Tinsner und Daniel (2012), Gold und Souvignier (2005) sowie Brandstätter et al. (2006) nutzten als einige der wenigen deutschen Autoren Längsschnittdesigns, um den Verbleib an der Hochschule zu untersuchen, und kamen zu sehr ähnlichen Ergebnissen wie ihre amerikanischen Kollegen und Kolleginnen. Gold und Souvignier identifizierten z. B. die Zwischenprüfungsnote für 400 Studierende der Medizin, Rechts-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaft als wichtigsten Prädiktor für einen Verbleib an der Hochschule bis zum Studienabschluss und die Schulnote als zweitwichtigsten Prädiktor (Gold & Souvignier, 2005, S. 220f). In ähnlicher Weise stellten Tinsner und Daniel für eine Kohorte von 200 Studierenden eines naturwissenschaftlichen Bachelorstudiengangs fest, dass vergleichsweise schwache akademische Leistungen (Prüfungsnoten und ECTS-Punkte) zu Studienbeginn den Verbleib an der Hochschule gefährden. Umgekehrt begünstigen bereits gute Prüfungsnoten und ausreichend erworbene ECTS-Punkte im ersten Semester einen Studienabschluss (Tinsner & Daniel, 2012, S. 69). Die Identifikation von ECTS-Punkten ermöglicht eine regelmäßige Überprüfung von Abbruchgefährdung schon ab dem ersten Semester. Universitäten können den Punktestand von Studierenden nutzen, um gefährdete Studierende sichtbar zu machen und ihnen schon nach dem ersten Semester Beratungsangebote zur Prävention von Studienabbruch anzubieten (Albrecht & Nordmeier, 2010, S. 1; Kolb et al., 2006; Tinsner & Daniel, 2012, S. 64). Eine dritte deutschsprachige Studie zeigte anhand einer Stichprobe von Schweizer Studierenden die Bedingungsfaktoren von Studienabbruch im Längsschnitt. Der Abbruch war auch hier stark durch die Studienleistung und zusätzlich durch die Studienzufriedenheit im ersten und

zweiten Semester vorhersagbar. Schwache Schulleistungen, geringes Interesse sowie niedrige Selbstkontrolle und Belastbarkeit zeigten hingegen negative Effekte auf den Verbleib an der Hochschule (Brandstätter et al., 2006, S. 124f).

Abschließend soll nun noch ein Blick auf Studien geworfen werden, die sich ausschließlich mit Studienabbruch befassen. Studienabbrecher\*innen werden dabei mehrheitlich als exmatrikulierte Studierende definiert, die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, dann aber das Hochschulsystem ohne Abschluss verlassen und nicht erneut ein Studium aufnehmen (Heublein et al., 2008, S. 7; Heublein & Wolter, 2011, S. 216). Ein Fach- bzw. Studiengangwechsel, eine Studienunterbrechung oder ein Hochschulwechsel sind demzufolge nicht als Studienabbruch zu werten (Heublein & Wolter, 2011, S. 216). An deutschen Universitäten lag die Studienabbruchquote im Jahr 2012 in Bachelorstudiengängen bei 33 %, in Masterstudiengängen bei 11 % und in Staatsexamenstudiengängen bei 13 %. An Fachhochschulen ist die Abbruchquote in Bachelor- (23 %) und Masterstudiengängen (7 %) im Mittel etwas niedriger (Heublein et al., 2014, S. 3, 9, 10). Offizielle Statistiken zu Studienabbruchquoten an vietnamesischen Hochschulen konnten für diese Arbeit nicht gefunden werden. Allerdings gibt es Aussagen des vietnamesischen *Ministry of Education and Training* (MOET) zu den Absolventenquoten an vietnamesischen tertiären Bildungseinrichtungen, die im Jahr 2018 bei 88 % liegen sollen. Dies würde eine Abbruchquote von 12 % an vietnamesischen Hochschulen bedeuten (Viet Nam News, 2018). Weder anhand der deutschen noch der vietnamesischen Statistik lässt sich allerdings erkennen, ob exmatrikulierte Studierende aufgrund eines Hochschulwechsels die Hochschule oder das Hochschulsystems insgesamt verlassen haben.

Forschungsarbeiten aus Deutschland zeigten, dass zur Erklärung von Studienabbruch multidimensionale Erklärungsmodelle notwendig sind, die sowohl die (1) Studienvorphase als auch die (2) aktuelle Studiensituation und (3) Entscheidungssituation (Beratung und Zukunftsplan) berücksichtigen (Heublein & Wolter, 2011, S. 224). Noch ausführlicher fasste Schröder-Gronostay (1999) die relevantesten Bedingungsgrößen des Studienabbruchs aus der Forschung zusam-

men: (1) Demografische Variablen, (2) sozio-ökonomische Variablen, (3) familienbezogene Variablen, (4) psychologische Variablen, (5) voruniversitäre Variablen, (6) Studieneingangsvariablen, (7) Leistungsvariablen, (8) akademische Variablen, (9) studienbezogene Variablen, (10) institutionelle Variablen, (11) außerhochschulische Variablen. Für alle Variablen wurden ihr zufolge in empirischen Forschungsarbeiten bereits eine Bedeutung für den Studienabbruch nachgewiesen (Schröder-Gronostay, 1999, S. 222ff).

Eine der umfangreichsten Befragungen von Studienabbrecher\*innen an 87 deutschen Hochschulen identifizierte mehrere Bedingungsfaktoren für Studienabbruch. Die (1) Studienentscheidung und Fachwahl, die (2) schulischen Voraussetzungen, (3) Studienanforderungen und Studienleistungen, (4) Studienbedingungen, (5) Betreuung, (6) Integration und (7) finanzielle Situation der Studierenden. Als besonders abbruchfördernd wurden eine ausschließlich extrinsische Studienwahl, ungenügende Informationen für die Studienentscheidung, ungenügende Studienvoraussetzungen, mangelnde Leistungsbereitschaft und zu geringes Leistungsvermögen, unzulängliche Studienbedingungen, ungenügende soziale und akademische Integration an der Hochschule sowie eine ausgeprägte Erwerbstätigkeit identifiziert. Wenn mehrere dieser problematischen Bedingungen in den Studien- und Lebensverhältnissen der Studierenden zusammentreffen, ist die Gefahr des Studienabbruchs am größten (Heublein et al., 2010, S. VII).

An der Freien Universität Berlin wurden im Jahr 2011 rund 900 exmatrikulierte Studierende zu den Gründen ihres Studienabbruchs befragt. Untersucht wurden (1) Studienbedingungen, (2) Studienanforderungen, (3) berufliche Neuorientierung, (4) mangelnde Studienmotivation und (5) berufliche-finanzielle Gründe. Die Studienbedingungen, vor allem in Form von Studien- und Prüfungsorganisation, Betreuungs- und Unterstützungsleistungen der Dozierenden sowie der inhaltlichen Ausgestaltung des Studiums, konnten den individuellen Studienabbruch dabei insgesamt am besten erklären. Die Exmatrikulation aufgrund von Studienanforderungen bei leistungsschwächeren und erkrankten Studierenden sowie aufgrund einer extrinsischen Motivation bei der Fachwahl hat die zweitgrößte Erklärkraft unter den genannten Faktoren (Blüthmann, 2012, S. 149ff).

Lewin (1999) wertete bereits im Jahr 1993/94 die Befragung von Studienabbrecher\*innen des Hochschulinformationssystems (HIS) aus, um die zentralen Gründe für Studienabbruch herauszuarbeiten. Am häufigsten wurde von Studierenden eine erlebte (1) Distanz zum Studium beschrieben, gefolgt von (2) dem Wunsch nach Praxis bzw. erwarteten guten Berufschancen ohne Studium sowie (3) finanziellen Gründen. (4) Überforderung, (5) schlechte Studienbedingungen, (6) familiäre oder (7) finanzielle Gründe spielen bei deutlich weniger Studierenden eine Rolle (Lewin, 1999, S. 31). Möglichkeiten zur Prävention durch die Hochschule (Schröder-Gronostay, 1999, S. 210) sieht Lewin dabei in nur sehr wenigen Fällen. Die meisten Ursachen seien von der Hochschule gar nicht oder nur höchst indirekt beeinflussbar und beruhten auf persönlichen Konstellationen sowie auf Arbeitsmarkteinschätzungen (Lewin, 1999, S. 19f).

Eine Übersicht zu den theoretischen und empirischen Erklärungsansätzen für Studienabbruch haben Sarceletti und Müller (2011) herausgearbeitet. Die wichtigsten übergeordneten Prädiktoren zeigten deutliche Überschneidungen mit den bereits oben genannten Faktoren. So werden die (1) Startbedingungen der Studierenden, wie soziale Herkunft, finanzielle Ressourcen und Schulnoten, die (2) Charakteristiken der Studienwahl, wie Motive der Studienfachwahl, die (3) studienbezogenen Faktoren, wie Studienbedingungen, Kompetenz und Motivation sowie (4) externe Faktoren, wie Nebentätigkeiten, Verpflichtungen und Gesundheit (Sarceletti & Müller, 2011, S. 239ff) als besonders relevant für Studienabbruch herausgestellt.

Zusammenfassend ist der Studienabschluss ein zentraler aber nicht leicht zu messender Indikator für Studienerfolg. In mehreren Studien wird deshalb der Studienabbruch als impliziter Indikator für Studienabschluss verwendet. In Studienverlaufsanalysen können Studierendenkohorten zudem über mehrere Semester bis zu ihrem Studienabschluss oder Studienabbruch untersucht werden, um so zentrale Prädiktoren für den Abschluss oder Abbruch zu identifizieren. Dabei erwiesen sich die frühen Studienleistungen (in Form des Notenschnitts oder der ECTS-Punkte) des ersten und zweiten Studienjahrs als besonders valide Prädiktoren für einen Verbleib bis zum Abschluss. Die Gründe für Studi-

enabbruch sind hingegen vielschichtig, und verschiedene Studien identifizierten eine Reihe von wichtigen Einflussgrößen, wie z. B. Studienbedingungen, den Prozess der Fachwahl, soziale Herkunft und Vorbildung der Studierenden, berufliche Orientierung und Integration in die Hochschule und das Studium selbst. Die empirischen Arbeiten zu Studienabschluss und Studienabbruch sind insgesamt als richtungweisende Grundlagen der Studienerfolgsforschung zu sehen und die hier identifizierten Prädiktoren zeigen sich auch für andere Indikatoren des Studienerfolgs als relevant.

Die größte Schwierigkeit stellt allerdings die Erhebung des Studienabschlusses dar, die idealerweise als Längsschnittstudie mit Befragungszeitpunkten auch nach Studienabschluss konzipiert werden sollte. Für die vorliegende Untersuchung, die auf Ergebnisse einer im Jahr 2017 abgeschlossenen Befragung von Studierenden in Deutschland und Vietnam zurückgreift (siehe Kapitel 6), war ein solches Forschungsdesign nicht möglich und die Indikatoren Studienabschluss, Studienabbruch oder Verbleib im Studium konnten nicht erhoben werden.

### **3.1.2 Studiendauer**

Die Studiendauer war einer der ersten Indikatoren für Studienerfolg, die in frühen Forschungsarbeiten genutzt wurde (Heublein & Schwarzenberger, 2005, S. 3). In diesen Studien galt ein Studium als erfolgreich, wenn Studierende in vergleichsweise kurzer Zeit einen Abschluss erreichten. Vergleichsmaße waren beispielsweise Regelstudienzeiten beziehungsweise statistisch erfasste durchschnittliche Studienzeiten.

Allgemein gelten lange Studienzeiten in zweifacher Hinsicht als problematisch. Zum einen aus gesellschaftlicher Perspektive, weil in dem größtenteils staatlich finanzierten deutschen Hochschulsystem die Kosten mit zunehmender Studiendauer ansteigen. Zudem ist eine lange Studiendauer aus individueller Perspektive nicht erstrebenswert, weil sich für Studierende die Planbarkeit, Anschlussfähigkeit und Finanzierbarkeit eines Studiums erschweren (Heublein & Schwarzenberger, 2005, S. 1). Der Bologna-Prozess hat wesentlich zur Senkung der Studiendauer in Deutschland beigetragen (ebd.). Die alten Magister-

und Diplomstudiengänge gaben Studierenden wesentlich größere Freiheiten in der Studiengestaltung sowie weniger Restriktionen für Langzeitstudierende. Die heutigen Bachelor- und Masterstudiengänge haben das Studium hingegen stärker strukturiert, die Regelstudienzeit (zumindest auf dem Papier: Bargel, 2011, S. 7) vereinheitlicht und verkürzt sowie frühzeitig Warnhinweise für Studierende und Hochschulen eingebaut (zum Beispiel bei Tinsner & Daniel, 2012, S. 64).

Der Effekt der Maßnahmen zeigt sich auch in den Statistiken zu durchschnittlichen Studienzeiten. Laut Statistiken ist die durchschnittliche Studiendauer in Deutschland von 11.7 Semestern im Jahr 2003 auf 7.9 Semester im Jahr 2017 zurückgegangen (Statistisches Bundesamt, 2019b). Der oben beschriebene Einfluss des Bologna-Prozesses auf die Studiendauer deutscher Studierender zeigt sich dabei im Jahr 2014, nachdem die Großzahl der alten Magister- und Diplomstudiengänge aufgelöst und durch Bachelor- und Masterstudiengänge ersetzt worden war. Hier ist ein deutlicher Einbruch der mittleren Studiendauer von 9.5 auf 7.8 innerhalb eines Jahres zu erkennen. Eine offizielle Statistik zur durchschnittlichen Studiendauer in Vietnam liegt leider nicht vor. Ähnlich wie beim Studienabschluss gibt es bei der Erhebung der Studiendauer jedoch Schwierigkeiten. So können Quereinsteiger, Fach- und Ortswechsler oder sogenannte Parkstudierende die Aussagekraft von durchschnittlichen Studienzzeitstatistiken schmälern oder unterschiedliche Studienstrukturen die Vergleichbarkeit der Studiendauer erschweren (Rindermann & Oubaid, 1999, S. 4).

In den folgenden dargestellten Forschungsarbeiten zu den Einflussfaktoren der Studiendauer wird deutlich, dass lange Studienzeiten in der Regel nicht nur eine Ursache haben, sondern durch ein Geflecht von Faktoren bedingt sind. Besonders große Erklärkraft haben in den meisten Studien die strukturellen und institutionellen Bedingungen an der Hochschule bzw. im Hochschulsystem. Die Studiendauer kann zudem zwischen Fachgruppen (Giesen & Gold, 1996, S. 97) und fachspezifisch zwischen einzelnen Universitäten variieren (Reissert, 1991).

Heublein und Schwarzenberger (2005) identifizierten in ihrer umfassenden Übersicht zur Studiendauer bei zweistufigen Studiengängen (Bachelor und Master) sieben Faktoren, die die individuelle Studiendauer im Wesentlichen

beeinflussen: (1) Studienzugang und Studienvoraussetzungen, (2) Studienbedingungen, (3) Studienfinanzierung, (4) Arbeitsmarkt, (5) Hochschulfinanzierung, (6) Qualitätsbewertung von Hochschulen und das (7) individuelle Studienverhalten (Heublein & Schwarzenberger, 2005, S. 34ff). Das individuelle Studienverhalten wird ihnen zufolge durch die sechs genannten strukturbezogenen Faktoren beeinflusst und wirkt sich direkt auf die Studiendauer aus (ebd., S. 57). Das bedeutet z. B.: Stärker privat finanzierte Hochschulsysteme weisen seltener Langzeitstudierende auf als ausschließlich öffentlich finanzierte Hochschulsysteme. Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen Rindermann und Oubaid (1999) in ihrer Aufarbeitung des Forschungsstands. Individuelle Leistungsmerkmale (z. B. Studienleistungen) eignen sich ihnen zufolge kaum zur Vorhersage von Studiendauer. Studiendauer ist vielmehr von inner- und außeruniversitären Rahmenbedingungen abhängig und kann z. B. durch Verbesserungen der Studienorganisation oder Stipendien positiv beeinflusst werden (Rindermann & Oubaid, 1999, S. 5f). Der Studienfinanzierung kommt dabei besondere Bedeutung zu, wobei ein durch BAföG finanziertes Studium die kürzeste Studiendauer und ein durch Erwerbstätigkeit finanziertes Studium die längste Studiendauer aufweist (Rindermann und Oubaid verweisen hier auf Daniel, 1995). Für die Schulnote konnten hingegen nur indirekte Effekte auf die Studiendauer festgestellt werden (Rindermann & Oubaid, 1999, S. 5f).

Als relevante Einflussgrößen auf die Studiendauer identifizierten Giesen und Gold (1996) in einer umfangreichen Längsschnittstudie mit 1,933 Hochschulabsolventen und -absolventinnen deutscher Universitäten andere Indikatoren für den Studienerfolg. Die Studienzufriedenheit, Studienmotivation (primär Leistungsmotivation) und Studienbedingungen hatten dabei einen Einfluss. Besonders relevant waren diese Prädiktoren in den Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften sowie Wirtschafts- und Rechtswissenschaft. Für Geisteswissenschaften und Lehramter konnte für diese Prädiktoren hingegen keine Unterschiede zwischen Regelzeitstudierenden und Langzeitstudierenden festgestellt werden (Giesen & Gold, 1996, S. 93f). Sie stellten ebenso einen Einfluss der Studien- und Prüfungsorganisation auf die Studiendauer fest. So wurde bei einer Untersuchung der Studiendauer in gleichen Fachrichtungen unterschiedlicher Universitäten festgestellt, dass das Studium umso länger dauert, je mehr

Freiräume die örtlichen Studien- und Prüfungsordnungen den Studierenden gaben (Giesen & Gold, 1996, S. 87). Gerade weil sich die Studiendauer zwischen einzelnen Universitäten so beobachtbar unterscheidet, sprach Reissert (1991) den institutionellen Rahmenbedingungen insgesamt die größte Bedeutung für die Studiendauer zu. Der (1) Stoffumfang, die (2) Anzahl von Wiederholungsmöglichkeiten nicht bestandener Prüfungen, (3) hohe Durchfallquoten in wichtigen Prüfungen, das (4) Fehlen restriktiver Regelungen für die Studiendauer, eine (5) lange Korrekturdauer von Abschlussarbeiten sowie (6) fehlende Finanzierungsmöglichkeiten für Studierende tragen ihm zufolge primär zu langen Studienzeiten bei.

In einer vergleichsweise aktuellen Forschungsarbeit zur Studiendauer untersuchte Blömeke (2009) in einer Längsschnittstudie mit 760 Absolventen und Absolventinnen der Mathematik den Zusammenhang von Studiendauer und der (1) Schulnote, (2) fachbezogenen Studienmotivation, (3) Vorerfahrung sowie dem (4) Interesse. Signifikante Zusammenhänge zeigten sich nur für die Schulnote und das fachbezogene Interesse. Die Studienmotivation und die Vorerfahrung hatten hingegen keinen Einfluss auf die Studiendauer (Blömeke, 2009, S. 95). Zu fast identischen Ergebnissen kam auch Schmidt-Atzert in seiner Studie mit etwas über 100 Psychologiestudierenden (2005, S. 132).

Zusammenfassend spielen strukturelle und institutionelle Faktoren die zentrale Rolle bei der Vorhersage von Studiendauer. Die Finanzierung des Studiums, die Studienbedingungen, Studien- und Prüfungsorganisation sind die besten Prädiktoren der Studiendauer. Individuelle Voraussetzungen wie Schulnoten und die Motivation haben einen geringen Einfluss. Demzufolge bietet sich die Studiendauer vor allem als Indikator für den Vergleich von Bedingungen in Hochschulen an und weniger zur Untersuchung von Persönlichkeitsmerkmalen oder motivationalen Voraussetzungen (Heinze, 2018, S. 49).

### **3.1.3 Studiennote**

Die Studiennote ist der in der Studienerfolgsvorschung meistgenutzte Indikator für Studienerfolg (Camara, 2005, S. 54). In der Studienerfolgsvorschung der letzten 40 Jahre wurde sie mehrheitlich als alleiniger Indikator für Studienerfolg

verwendet (zum Beispiel Betts & Morell, 1999; Elliot et al., 1999; Gold & Souvignier, 2005; Harackiewicz, Barron, Tauer, et al., 2002a; Linn & Hastings, 1984; Morrison & Morrison, 1995; Richardson et al., 2012; Taber & Hackman, 1976; Trapmann, Hell, Weigand, et al., 2007; Wilcke, 1977). In vielen Studien wurde die Studiennote zudem ergänzt durch weitere Studienerfolgsindikatoren wie Studiendauer, Studienabschluss oder Studienzufriedenheit (zum Beispiel Robbins et al., 2004; Schmidt-Atzert, 2005; Schüpbach et al., 2006; Trapmann, Hell, Hirn, et al., 2007; Wiese & Schmitz, 2002).

Die Studiennote als Indikator für Studienerfolg kann im Vergleich zu anderen Indikatoren eine gute Auskunft über die Leistung von Studierenden geben. So lassen der Studienabschluss, Studiendauer und die subjektiven Indikatoren keinen direkten Schluss auf die Leistungen von Studierenden zu. Studiennoten sind zudem ein international vergleichbares Maß für Studienerfolg und gut für statistische Datenauswertungen nutzbar. Nicht zuletzt geben Studiennoten Hinweise auf die Karriere nach dem Studium, da für sie Zusammenhänge mit berufsrelevanten Größen wie Gehalt und Berufsleistung nachgewiesen wurden (Roth et al., 1996; Roth & Clarke, 1998).

Die Studiennote kann als Notendurchschnitt (GPA), Abschlussnote oder in älteren deutschsprachigen Studien auch als Vordiplomnote und Examensnote operationalisiert werden. In einigen englischsprachigen Studien diente der Notendurchschnitt des ersten Semesters (1st-Year-GPA) als früher Indikator für Studienerfolg (Camara, 2005, S. 55, 75; N. R. Kuncel & Hezlett, 2007; Nathan R. Kuncel et al., 2001, 2004). Es konnte nachgewiesen werden, dass der sogenannte 1st-Year-GPA stark und signifikant mit dem finalen Notendurchschnitt ( $r = .71$  und  $r = .80$ ) (Busato et al., 2000, S. 1063; Zeegers, 2004, S. 50) bzw. der Examensnote ( $r = .54$ ) (Gold & Souvignier, 2005, S. 220) korreliert und der 1st-Year-GPA als valider Prädiktor von Studienerfolg angesehen werden kann. Auch Schulnoten können den GPA als auch den 1st-Year-GPA prognostizieren (Burton & Ramist, 2001, S. 9f; Steyer et al., 2005, S. 130). Dabei zeigte sich in Studien auch die Bedeutung des 1st-Year-GPA für den Studienabbruch (Brandstätter et al., 2006, S. 127). Je schlechter der Notendurchschnitt nach dem ersten

Semester, desto eher die Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs (Tinsner & Daniel, 2012, S. 67).

Nicht selten werden aktuelle oder erwartete Studiennoten durch die Selbsteinschätzung von Studierenden in Fragebögen erhoben. Die Studierenden können dabei angeben, welchen Notendurchschnitt sie am Ende ihres Studiums erwarten oder welchen Notendurchschnitt sie nach eigenem Wissen aktuell erreicht haben. Dabei zeigte sich, dass die selbsteingeschätzten Studiennoten signifikant und stark ( $r = .78$ ) (Heinze, 2018, S. 145) bis sehr stark ( $r = .90$ ) (Nathan R. Kuncel et al., 2005, S. 73) mit der tatsächlichen aktuellen Studiennote laut Universitätsdatenbank bzw. der Studiennote am Ende des Studiums korrelieren.

Bei einem Vergleich von Studiennoten zwischen Fächern, Abschlussarten oder Hochschulen ist zu beachten, dass sich Notendurchschnitte in Deutschland laut Wissenschaftsrat (2012, S. 53f) zwischen Abschlussarten (Bachelor 2.1, Master 1.8, Staatsexamen 2.6) und Fachgruppen (Kunst- und Kulturwissenschaften 1.8, Mathematik und Naturwissenschaften 2.1, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften 2.2, Rechtswissenschaft 3.0, Humanmedizin 2.3), jedoch nicht zwischen Hochschularten unterscheiden (Universitäten und Fachhochschulen jeweils 1.95).

Seit der Bologna-Reform wurden auch die Punkte des European Credit Transfer System (ECTS-Punkte) als Indikator für Studienerfolg verwendet. Die ECTS-Punkte haben in Deutschland überwiegend die Bedeutung der finalen Abschluss- oder Examensprüfung ersetzt und ermöglichen eine Überprüfung der Studienleistung bereits nach dem ersten Semester. In Studien dienen die individuell erreichten ECTS-Punkte nach einem, zwei oder mehr Semestern bereits als Indikator für Studienerfolg. Studieneingangstests und die Note der ersten Klausur zeigten sich als wichtigste Prädiktoren für das Erreichen der vorgesehenen ECTS-Punkte (Ayan & García, 2008; Busato et al., 2000; de Koning et al., 2012; Häkkinen, 2004).

Forschungsarbeiten zu den Prädiktoren von Studiennoten zeigen einen hohen Stellenwert der Schulnote. Baron-Boldt et al. (1988) analysierten in einer der ersten Metaanalysen 44 der frühen Studien zum Zusammenhang zwischen

Schulnote und Studiennote in Deutschland. Für die in den Studien insgesamt untersuchten 28,867 Studierende stellten sie im Durchschnitt einen mittleren hohen Zusammenhang zwischen Schulnote und Studiennote fest ( $r = .46$ ). Der größte Zusammenhang ( $r = .56$ ) zeigte sich für Studierende der Wirtschaftswissenschaften. Die wohl umfassendste Metaanalyse von 83 europäischen (mehrheitlich deutschen) Studien stellte ebenfalls einen mittleren hohen Zusammenhang ( $r = .52$ ) zwischen Schulnote und Studiennote fest (Trapmann, Hell, Weigand, et al., 2007, S. 15ff). Im Vergleich der Fachgruppen zeigte sich der stärkste Zusammenhang in der Humanmedizin ( $r = .57$ ), gefolgt von Mathematik, Natur- und Ingenieurwissenschaften ( $r = .46$ ), den Rechts- Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ( $r = .35$ ) sowie den Sprach- und Kulturwissenschaften ( $r = .22$ ). Für Bachelorstudierende zeigte sich ein höherer Zusammenhang ( $r = .47$ ) als für Masterstudierende ( $r = .23$ ) (Trapmann, Hell, Weigand, et al., 2007, S. 17ff). Nur für Studierfähigkeitstests konnte ein vergleichbar starker Zusammenhang mit der Studiennote festgestellt werden (Hell et al., 2008, S. 46f).

Die erste empirische Untersuchung zum Einfluss der Schulnote auf die Studiennote in Deutschland führten Trost und Bickel (1979) durch. Sie stellten einen mittleren Zusammenhang ( $r = .35$ ) zwischen Schulnote und Vorexamens- sowie Examensnote fest. Eine Stichprobe mit 700 Studierenden einer deutschen Universität untersuchten Steyer et al. (2005, S. 130) und fanden ebenfalls einen mittleren Zusammenhang ( $r = .28$ ) zwischen Schulnote und Studienabschlussnote. Blömeke (2009, S. 95) stellte ( $N = 2,760$ ) ebenso einen positiven Zusammenhang ( $r = .43$ ) fest, wie Höppel und Moser (1993, S. 28) für 920 Studierende ( $r = .56$ ), Krempkow (2008, S. 100) für 10,000 Studierende ( $r = .24$ ) und Schüpbach (2006, S. 157) für 216 Studierende ( $r = .47$ ). In allen diesen Studien war die Schulnote der beste Prädiktor der Studiennote. Trapmann (2008) analysierte insgesamt acht Prädiktoren der Studiennote anhand einer Stichprobe von über 800 Studierenden einer deutschen Universität. Schulnoten zeigten sich in einer multiplen Regressionsanalyse als der beste Prädiktor ( $\beta = .52$ ). Für die Leistungsmotivation ( $\beta = .2$ ) konnte die zweitbeste Erklärungskraft festgestellt werden (Trapmann, 2008, S. 156ff). In einer sehr aktuellen Arbeit untersuchte Heinze (2018) verschiedene Aspekte auf ihre Bedeutung für die Studiennote.

Sie nutzte dazu eine Befragung von rund 700 Bachelorstudierenden der Universität Mainz. Auch hier zeigte sich die Schulnote als der mit Abstand wichtigste Prädiktor der Bachelordurchschnittsnote ( $\beta = .4$ ). Als zweitwichtigste Prädiktoren stellten sich das Anstrengungsmanagement und die Leistungsmotivation der Studierenden heraus (jeweils  $\beta = .2$ ). Soziodemografische Merkmale der Studierenden und die Fachrichtung des Studiengangs hatten keinen Einfluss auf den erreichten Notendurchschnitt (Heinze, 2018, S. 178f). Einen Einfluss, den auch Trapmann und Heinze feststellten, überprüfte auch Blömeke (2009, S. 95): Die Bedeutung des fachlichen Studienmotivs für die Studiennote ( $r = .23$ ). Sie stellte dabei fest, dass je wichtiger das fachliche Interesse und die Erwartung von guten Karrierechancen (im Sinne von intrinsischen und extrinsischen Motiven) bei der Wahl des Studiums waren, als desto besser erwies sich der Notendurchschnitt der Studierenden.

Englischsprachige Forschungsarbeiten zu Prädiktoren der Studiennote kamen zu ganz ähnlichen Ergebnissen wie die bereits dargestellten deutschsprachigen Studien. Eine umfassende Metaanalyse von 400 englischsprachigen Artikeln mit 240 Datensätzen und 1,100 unabhängigen Korrelationen fand die Schulnote ebenfalls als stärksten Prädiktor der Studiennote ( $r = .40$ ). Zusätzlich wurde auch der Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen, Motivation, Lernstrategien und psychologischen Kontextfaktoren von Studierenden auf den GPA geprüft. Das Alter ( $r = .08$ ), Geschlecht ( $r = .09$ ) und die sozioökonomische Herkunft ( $r = .11$ ) zeigten nur einen geringen Zusammenhang mit dem GPA. Mittlere Zusammenhänge zeigten sich jedoch in aufsteigender Reihenfolge für den Studieneingangstest ( $r = .29$ ), die Selbstwirksamkeitserwartung ( $r = .31$ ), das Notenziel des Studierenden ( $r = .35$ ) und eben die Schulnote ( $r = .40$ ). Oberflächliche Lernstrategien hatten hingegen einen negativen ( $r = -.18$ ) und Tiefenlernstrategien einen positiven ( $r = .14$ ) Effekt auf die Studiennote. Auch für die Lernzielorientierung wurden schwache Zusammenhänge ( $r = .1$ ) mit dem GPA festgestellt (Richardson et al., 2012, S. 27ff). In einer weiteren Metaanalyse von 14 englischsprachigen Studien fanden Burton und Ramist (2001, S. 10) einen mittleren ( $r = .42$ ) Zusammenhang von Schulnote und Studiennote, der nur durch eine Kombination mit einem Studieneingangstest noch stärker war ( $r = .52$ ). Eine sehr einflussreiche Metaanalyse von 109 englischsprachigen

Studien erweiterte den Horizont der Prädiktoren der Studiennoten und stellte eine positive mittlere Korrelation ( $r = .30$ ) von Leistungsmotivation und GPA fest (Robbins et al., 2004, S. 270). Leistungsmotivation gehörte in dieser Analyse neben Selbstwirksamkeitserwartung zu einem der stärksten psychologischen Prädiktoren der Studiennote. Commitment, soziale Unterstützung, soziale Integration, Selbstkonzept, akademische Kompetenz und Kontextbedingungen wurden zwar untersucht, zeigten jedoch einen deutlich geringeren Zusammenhang mit der Studiennote. Einen etwas schwächeren, aber trotzdem signifikanten Zusammenhang ( $r = .14$ ) zwischen Leistungsmotivation und Studiennote stellten Busato et al. (2000, S. 1063) anhand einer Stichprobe mit über 400 Psychologiestudierenden fest. Harackiewicz (2002a, S. 571) untersuchte anhand von rund 500 Studierenden die Bedeutung von Zielorientierungen für den GPA und fand schwache, aber signifikante Zusammenhänge ( $r = .16$ ) zwischen der Leistungszielorientierung und dem GPA. Einen Zusammenhang von Leistungszielorientierung und der Studiennote ( $r = .14$  bis  $r = .23$ ) finden auch Elliot et al. (1999, S. 553) für 164 Studierende.

Einen interessanten Befund zu Prädiktoren der Studiennote abseits von Schulnoten lieferten Mäkinen et al. (2004) in ihrer Studie mit rund 800 Studierenden einer finnischen Universität. Studierende, die primär an beruflichen Zielen interessiert waren, hatten den besten GPA und die meisten ECTS-Punkte nach dem ersten, zweiten und dritten Semester. Im Vergleich dazu hatten Studierende, die am Studium an sich oder dem Aneignen von neuem Wissen interessiert waren, einen niedrigeren GPA. Studierende ohne eine dieser Zielorientierungen hatten wiederum den niedrigsten Notendurchschnitt bzw. die wenigsten ECTS-Punkte nach den jeweiligen Semestern (Mäkinen et al., 2004, S. 183).

Bezüglich des Einflusses demografischer Variablen auf die Studiennote zeigte zum Beispiel Wintre (2011) in einer Untersuchung mit 600 Studierenden an einer US-amerikanischen Universität, dass männliche Studierende sowie Studierende mit hoch ausgebildeten Vätern bessere Noten erzielten als alle anderen untersuchten Studierendengruppen. Betts und Morell (1999, S. 276f) fanden für männliche Studierende hingegen einen negativen ( $r = -.07$ ) und für Studierende

aus wohlhabenden und gut ausgebildeten Elternhäusern einen positiven ( $r = .1$ ) Zusammenhang mit dem GPA.

Zusammenfassend zeigten sich Studiennoten als der besterforschte Indikator für Studienerfolg. Zudem konnten die Leistungsmotivation und Zielorientierung als relevante und interessante Prädiktoren der Studiennote herausgestellt werden. Der Einfluss von Geschlecht und Herkunft auf die Studiennote ist zwar vorhanden, allerdings schwach und nicht übereinstimmend. In Kapitel 4 werden die Grundlagen der Motivationspsychologie, der Leistungsmotivation und Zielorientierungstheorien detailliert dargestellt und ihre Wirkung auf schulische Leistungen und Studienleistungen näher untersucht.

## 3.2 Subjektive Indikatoren des Studienerfolgs

Zwei Indikatoren werden in der Studienerfolgsforschung häufig verwendet, um den subjektiv erlebten Studienerfolg abzubilden: die Studienzufriedenheit während und nach dem Studium sowie die Studienabbruchneigung während des Studiums. Beide werden im Folgenden dargestellt und ein Überblick über wichtigste Forschungsergebnisse zu Bedeutung, Operationalisierung und den Prädiktoren gegeben.

### 3.2.1 Studienzufriedenheit

In den USA ist die Studienzufriedenheit bereits seit den 1940er Jahren ein bedeutendes Thema in der Hochschulforschung (Berdie, 1944). Da Studierende dort häufiger in der Rolle bezahlender Kunden sind und Hochschulen in stärkerer Konkurrenz zueinander stehen, ist das Interesse an studentischer Zufriedenheit mit der *Dienstleistung Hochschulbildung* größer als in Deutschland (Gremler & McCollough, 2002; Hampton, 1993). Seit Beginn des Bologna-Prozesses und der damit verbundenen Wettbewerbszunahme im europäischen Hochschulraum ist die Studienzufriedenheit auch in Deutschland in den Fokus gerückt (Damrath, 2006, S. 229). Deutsche Forschungsarbeiten, die Studienzufriedenheit als Indikator für Studienerfolg in den Blick nehmen, sind hingegen noch vergleichsweise selten und wurden mehrheitlich erst seit der Jahrtausendwende publiziert (Blüthmann, 2012; Brandstätter et al., 2006; Burck & Schmidt, 2012;

Heise et al., 1999; Schüpbach et al., 2006; Trapmann, Hell, Hirn, et al., 2007; Westermann et al., 1996).

Die sogenannte *allgemeine Studienzufriedenheit* wird als die Einstellung von Studierenden zum Studium insgesamt definiert (Westermann, 2018, S. 818). Die Operationalisierung dieser Studienzufriedenheit erfolgt häufig eindimensional, indem Studierende die Zufriedenheit mit ihrem Studium in einem Item eines Fragebogens angeben. Eine typische Aussage, der Studierende zustimmen können, ist: *Im Allgemeinen bin ich mit meinem Studium zufrieden* (Blüthmann, 2012, S. 115; Damrath, 2006, S. 254; Schmidt et al., 2019, S. 29).

Verschiedene Forschungsarbeiten (zum Beispiel Heise et al., 1999; Kaub et al., 2012; Künsting & Lipowsky, 2011; Trapmann, 2008) verwendeten nicht nur eine eindimensionale, sondern eine mehrdimensionale Operationalisierung von Studienzufriedenheit. Die zur Messung verwendeten Items lassen sich nach Westermann (Westermann, 2018, S. 819; Westermann et al., 1996, S. 13) in drei thematische Gruppen einteilen:

- 1) Die Zufriedenheit mit dem Studium allgemein und insbesondere mit den Studieninhalten. Hierunter fallen zum Beispiel Aussagen wie: *Ich habe Freude an dem, was ich studiere*, oder: *Ich bin insgesamt mit meinem jetzigen Studium zufrieden*.
- 2) Die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen. Hierunter fallen z. B. Aussagen wie: *Ich wünschte mir, dass die Studienbedingungen an der Uni besser wären*, oder: *Die äußeren Umstände, unter denen in meinem Fach studiert wird, sind frustrierend*.
- 3) Die Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen. Hierunter fallen z. B. Aussagen wie: *Ich kann mein Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen*, oder: *Ich fühle mich durch das Studium oft müde und abgespannt*.

Für jede dieser drei Gruppen – Studieninhalte, Studienbedingungen und Bewältigung von Belastungen – können unterschiedliche Determinanten und Effekte festgestellt werden. Im Folgenden werden Ergebnisse für das eindimensionale und mehrdimensionale Modell der Studienzufriedenheit dargestellt.

Eine Befragung von 2,591 Bachelorstudierenden der Freien Universität Berlin zeigte, dass die Qualität der Lehre, ein positives Studienklima, die individuelle Lernmotivation sowie die studentische Einschätzung zu erworbenem Fachwissen den stärksten Einfluss auf die Studienzufriedenheit (eindimensional) haben. Auch die wahrgenommene Qualität der Studieneingangsphase und die genutzten Beratungs- und Betreuungsangebote hatten einen geringen, aber erwähnenswerten Einfluss. Für die Fachkultur, Studiengangart und Lehrveranstaltungsgröße ließen sich hingegen keine Einflüsse feststellen (Blüthmann, 2012, S. 122). Eine Befragung von über 3,200 Studierenden an den Universitäten Greifswald, Kiel, Magdeburg, Mainz und Potsdam identifizierte die akademische Integration als den zentralen Prädiktor der Studienzufriedenheit (eindimensional). Auch für die Identifikation mit dem gewählten Studiengang und die Organisation des Studiengangs zeigten sich nachweisbare Effekte auf die Studienzufriedenheit (Schmidt et al., 2019, S. 32). Burck und Schmidt (2012, S. 78) stellen außerdem einen negativen Einfluss der von Studierenden wahrgenommenen hohen Arbeitsbelastung auf die Studienzufriedenheit fest. Heinze (2018) identifizierte in ihrer umfassenden Arbeit an der Universität Mainz drei Faktoren als relevant für die Studienzufriedenheit: Fachsemester ( $\beta = .16$ ; je höher das Fachsemester, desto niedriger die Zufriedenheit), Selbstwirksamkeitserwartung ( $\beta = .19$ ; je höher die Erwartung, desto höher die Zufriedenheit) und fachspezifisches Interesse ( $\beta = .32$ ; je höher das Interesse, desto höher die Zufriedenheit). Soziodemografische Merkmale, die Schulnote und die Leistungsmotivation spielten hingegen keine Rolle für die Zufriedenheit (Heinze, 2018, S. 169). Ebenfalls an der Universität Mainz untersuchte Damrath (2006) anhand von mehr als 2,500 Studierenden die Relevanz von Studienzielen für die Studienzufriedenheit (eindimensional). Dazu wurden sowohl Berufsziele als auch Studienziele erhoben und auf Zusammenhänge mit der Studienzufriedenheit überprüft (Damrath, 2006, S. 260). Ein Zusammenhang konnte allerdings nur in sehr geringem Maße ( $\beta = .065$ ) festgestellt werden (Damrath, 2006, S. 282). Die Operationalisierung der Studienziele kann hier allerdings als fragwürdig bezeichnet werden, weil sowohl Ziele als auch Zielerfüllung zusammen unter der Überschrift *Studienziele* abgefragt wurden. Im Vergleich zu den objektiven Indikatoren des Studienerfolgs – wie die Studiennote oder der Studienabschluss

– steht die Studienzufriedenheit in keinem Zusammenhang mit der Schulnote (Künsting & Lipowsky, 2011, S. 110; Schüpbach et al., 2006, S. 162). Festgestellt werden konnte hingegen ein Zusammenhang zwischen der Zwischenprüfungsnote und der Studienzufriedenheit. Es kann davon ausgegangen werden, dass gute Studiennoten zu einer höheren Zufriedenheit führen (Schüpbach et al., 2006, S. 162).

Eine Reihe deutscher Studien hat sich den Determinanten der Studienzufriedenheit auch mithilfe eines mehrdimensionalen Modells genähert. Zum Beispiel untersuchten Heise et al. (1999) anhand von 251 Studierenden der Universität Göttingen die Frage, welche Rolle Studienziele für die Studienzufriedenheit spielen. Die Ergebnisse zeigten (anders als bei Damrath) eine besondere Bedeutung der Studienziele für die Zufriedenheit mit den Studieninhalten bzw. dem Studium allgemein. Vor allem berufliche oder wissenschaftliche Ziele sind förderlich, während andere extrinsische sowie soziale Ziele weniger Einfluss auf diesen Zufriedenheitsaspekt haben. Dient das Studium als eine Phase der Orientierung und Lebensplanung (orientierende Ziele), sind Studierende unzufriedener mit dem Studium sowie den Inhalten. Trapmann (2008, S. 156ff) stellte in ihrer Untersuchung an einer deutschen Universität für verschiedene Aspekte der Leistungsmotivation (Erfolgszuversicht, Leistungsstolz und Wettbewerbsorientierung) einen positiven Einfluss (bis  $\beta = .257$ ) auf die drei Aspekte der Studienzufriedenheit fest. Kein anderer Prädiktor konnte die Zufriedenheit besser vorhersagen. Anhand von 844 Lehramtsstudierenden überprüften Künsting und Lipowsky (2011, S. 110), inwiefern Studienwahlmotivationen und Persönlichkeitseigenschaften eine Rolle für die drei Aspekte der Studienzufriedenheit spielen. Die intrinsische Studienwahlmotivation sagte die zusammengefasste Studienzufriedenheit dabei am besten vorher, während die extrinsische Studienwahlmotivation und die Lernzielorientierung keinen Einfluss auf die Studienzufriedenheit haben.

Eine besondere Bedeutsamkeit realistischer Studierenerwartungen stellten Hasenberg und Schmidt-Atzert (2013) in einer Studie mit 85 Biologiestudierenden fest. Sowohl die Zufriedenheit mit den Studieninhalten als auch die Zufrieden-

heit mit den Studienbelastungen ließen sich durch die Erwartungen der Studierenden an ihr Studienfach vorhersagen. Je mehr die Studierenden neben den biologischen Aspekten auch physikalische, chemische und mathematische Inhalte erwarteten, desto zufriedener waren sie. In ähnlicher Weise identifizierten Kaub et al. (2012) die fachspezifischen Interessensstrukturen als prädiktiv für die Studienzufriedenheit mit Studieninhalten als auch mit der Belastungsbewältigung. Als ein guter Prädiktor für Zufriedenheit mit den Studienbedingungen zeigte sich zudem das Engagement von Lehrenden (Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006, S. 208).

Aber nicht nur die Prädiktoren der Studienzufriedenheit wurden in Forschungsarbeiten untersucht, sondern auch Zusammenhänge von Studienzufriedenheit mit den objektiven Indikatoren des Studienerfolgs (Studienabschluss und Studiennote). Die Ergebnisse zeigten, dass unzufriedene Studierende eher von Studienabbruch betroffen sind und schlechtere Noten erreichen als zufriedene Studierende (Brandstätter et al., 2006, S. 121; Roberts & Styron, 2010; Schüpbach et al., 2006, S. 155; Westermann, 2018, S. 820f).

Ergebnisse englischsprachiger Forschungsliteratur zur Studienzufriedenheit (*student satisfaction*) decken sich größtenteils mit den Erkenntnissen der deutschen Forschung. In frühen Studien hatten die Art des Wohnsitzes und die Studiendauer einen positiven Einfluss auf die Studienzufriedenheit, während Geschlecht keine Rolle für die Zufriedenheit hatte (Betz et al., 1970). Neuere Untersuchungen hoben hingegen die Bedeutung der von Studierenden wahrgenommenen akademischen und pädagogischen Lehrqualität hervor. Aber auch das soziale Klima, die Qualität der Infrastruktur und die Servicequalität der Hochschulverwaltung hatten einen signifikanten Einfluss auf die allgemeine Zufriedenheit mit dem Studium (Wiers-Jenssen et al., 2002). Dem Trend der *Lernerzentrierung* (student centeredness) in der Hochschullehre sprachen Studien ebenfalls einen signifikant positiven Effekt auf die Studienzufriedenheit zu, ähnlich wie dem Campus-Klima und der wahrgenommenen Wirksamkeit der Hochschullehre (Cornelius-White, 2007; Elliott & Healy, 2001). Mit Blick

auf psychologische Determinanten wurde vor allem die Selbstwirksamkeitserwartung als bedeutsam für die Studienzufriedenheit identifiziert (DeWitz & Walsh, 2002).

Zusammenfassend ist Studienzufriedenheit in der Forschung ein vergleichsweise junger Indikator des Studienerfolgs, erhält aber in der Forschung und in den Hochschulen zunehmend an Bedeutung. Sie ist abbildbar durch die allgemeine Zufriedenheit der Studierenden mit dem Studium und durch die jeweilige Zufriedenheit mit den Studieninhalten, den Studienbedingungen und der Bewältigung von Studienbelastungen. Als Prädiktor der Studienzufriedenheit lassen sich weniger die Schulnoten und (sozio-)demografischen Merkmalen herausstellen als vielmehr die Qualität der Lehre, die Interaktion von Studierenden und Lehrenden sowie Studienziele und -erwartungen. Dabei hängt die Studienzufriedenheit durchaus auch von objektiven Indikatoren des Studienerfolgs (Studiennote, Studienabschluss) ab. Interessant ist zudem, dass Selbstwirksamkeit und intrinsische Studienwahlmotive in positivem Zusammenhang mit Studienzufriedenheit stehen, Lernzielorientierung und extrinsische Studienmotivation hingegen keinen nennenswerten Zusammenhang mit der Zufriedenheit aufweisen.

### **3.2.2 Studienabbruchneigung**

Der faktische Studienabbruch wurde im Rahmen der objektiven Indikatoren in Abschnitt 3.1.1 bereits als negativ gepolter Indikator für Studienerfolg beschrieben. Die Überlegung bzw. Neigung eines Studierenden, das Studium abzubrechen, wird in der Forschung hingegen als subjektiver Indikator für Studienerfolg verwendet und kann in Fragebögen abgefragt werden. Dabei interessiert Forschende z. B. die Häufigkeit von Gedanken über einen bzw. die Wahrscheinlichkeit für einen Studienabbruch aus Perspektive der Studierenden (Blömeke, 2009; Heinze, 2018, S. 61; Kliegl & Müller, 2012).

Bezüglich der Determinanten der Studienabbruchneigung sind besonders die Zusammenhänge mit den anderen objektiven und subjektiven Indikatoren des Studienerfolgs (Abschnitt 3.2) auffällig. Hier zeigte sich beispielsweise die durchschnittliche Studiennote als valider Prädiktor der Studienabbruchneigung

(Blömeke, 2009, S. 94). Auch Studierende mit einer geringen Studienzufriedenheit haben eine höhere Studienabbruchneigung (Schübach et al., 2006, S. 155). Darüber hinaus stehen bestimmte Voraussetzungen und Merkmale der Studierenden in einem nachweisbaren Zusammenhang mit der Studienabbruchneigung. Während Geschlecht und Alter keine Rolle spielen, denken vor allem Studierende mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung und Austauschstudierende seltener an einen Studienabbruch. Studierende mit chronischen Krankheiten oder Behinderungen neigen hingegen eher zu Studienabbruch (Heinze, 2018, S. 173; Kliegl & Müller, 2012, S. 85).

Psychologische Faktoren sind ebenfalls gute Prädiktoren der Studienabbruchneigung: je schwächer die Identifikation mit dem Fach und dem Studium, desto höher die Studienabbruchneigung. Auch fehlendes Interesse an den mit dem Studienfach verbundenen beruflichen Möglichkeiten fördern Abbruchgedanken (Blüthmann, 2012, S. 95; Heublein et al., 2010, S. 28). Im Umkehrschluss kann festgestellt werden, dass eine hohe Identifikation des Studierenden mit dem Studiengang die Studienabbruchwahrscheinlichkeit senkt (Schmidt et al., 2019, S. 32). Zudem können eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung und ein starkes fachspezifisches Interesse die Studienabbruchneigung verhindern (Heinze, 2018, S. 173). In der bereits oben beschriebenen Studie von Mäkinen et al. (2004) wurde zudem festgestellt, dass Studierende, die ohne berufliche oder auf die Inhalte des Studiums bezogene Ziele studieren, eine hohe Wahrscheinlichkeit für eine Studienabbruchneigung aufweisen (Mäkinen et al., 2004, S. 181f).

Neben den individuellen und psychologischen Voraussetzungen der Studierenden sind die Studienbedingungen einer der stärksten Prädiktoren der Studienabbruchneigung. Vor allem die Organisation, die inhaltliche Ausgestaltung des Studiums, die Betreuung und Unterstützung sowie die Lehrqualität sind wesentliche Einflussfaktoren auf die Abbruchneigung (Blüthmann, 2012, S. 95). Besonders, wenn sich die Bedingungen, die ursprünglich für die Wahl der Hochschule oder des Studiengangs ausschlaggebend waren, ändern, werden Gedanken an einen Studienabbruch wahrscheinlicher (St. John et al., 1996). Während die Studienfinanzierungsart keinen Einfluss auf die Abbruchneigung

hat (Kliegl & Müller, 2012, S. 85), führt eine hohe wahrgenommene Belastung im Studium häufiger zu Abbruchgedanken (Blömeke, 2009, S. 94).

Zusammenfassend ist die Studienabbruchneigung ein in Fragebögen gut operationalisierbarer Indikator des Studienerfolgs. Als Prädiktoren sind persönliche Voraussetzungen und Merkmale, psychologische Aspekte und die Studienbedingungen zentral. Weitere Indikatoren des Studienerfolgs wie die Studiennote und die Studienzufriedenheit haben ebenfalls einen Effekt auf die Studienabbruchneigung. Für Hochschulen ist das Erkennen von Studienabbruchneigungen besonders relevant, weil die Ursachen dieser Neigung eventuell beseitigt oder Probleme durch Beratung gelöst werden können.

### **3.3 Zwischenfazit zu Indikatoren des Studienerfolgs**

Der individuelle Studienerfolg ist in Deutschland spätestens seit dem Beginn des Bologna-Prozesses ein zunehmend wichtiges Themenfeld der Hochschulforschung und Bildungspolitik. Gemessen werden kann Studienerfolg üblicherweise mithilfe objektiver Indikatoren wie dem Studienabschluss, der Studiennote oder mit subjektiven Indikatoren wie der Studienzufriedenheit und der Studienabbruchneigung. Weitere Indikatoren wie Kompetenzzugewinn oder persönliche Reife sind ebenfalls möglich, werden aber im Rahmen dieser Arbeit nicht behandelt. Die Studiennote ist dabei ein häufig verwendeter und vergleichsweise leicht erfassbarer Indikator des Studienerfolgs. Die Schulnote, Studienbedingungen, Studiennoten aus dem ersten Studienjahr, die Leistungsmotivation und Zielorientierung von Studierenden gelten als valide Prädiktoren der Studiennote. Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung sind darüber hinaus zwei subjektive Indikatoren des Studienerfolgs, die in Forschungsarbeiten eine steigende Bedeutung erhalten haben. Für beide konnten die Motivation und die Studienbedingungen als erwähnenswerte Indikatoren hervorgehoben werden. Auch andere Indikatoren wie die Studiennote und für die Abbruchneigung die Studienzufriedenheit haben einen nennenswerten Einfluss. Die folgende Tabelle 2 zeigt die in diesem Kapitel dargestellten Zusammenhänge zwischen Prädiktoren und Indikatoren des Studienerfolgs im Überblick.

*Tabelle 2. Forschungsergebnisse zu Indikatoren und Prädiktoren des Studienerfolgs.*

	Schulnote	Motivation	(Erste) Studiennoten	Studienbedingungen	Soziodemografie	Andere Indikatoren des Studienerfolgs
Studienabschluss	o		+	o	o	
Studiennote	+	+	+		o	
Studiendauer	o			+		
Zufriedenheit		o	o	+		+
Abbruchneigung		o	+	o	o	+

Anmerkung: Dargestellt sind Zusammenhänge, die von mindestens zwei unabhängigen und in diesem Kapitel dargestellten Studien nachgewiesen wurden. + = starke (positive oder negative) Zusammenhänge; o = mittlere/geringe Zusammenhänge; leeres Feld = keine Zusammenhänge.

#### 4 Motivationstheorien im Bildungs- und Hochschulkontext

Ein im vorherigen Kapitel als wichtig beschriebener Prädiktor des Studienerfolgs ist die Motivation von Studierenden. Für die Mehrheit der Indikatoren des Studienerfolgs (Studiennote, Zufriedenheit, Abbruchneigung) konnte in der Studienerfolgsvorschung ein Zusammenhang mit einem Aspekt von studentischer Motivation identifiziert werden. Dies ist zunächst insofern nicht verwunderlich, als dass das universitäre Studium bei Studierenden grundsätzlich als Ausbildungsphase gesehen werden kann, in der eine hohe Selbstorganisation und ein eigener Antrieb von Studierenden erwartet wird (Spoun, 2011). In diesem Kontext haben Forschungsarbeiten der frühen Motivationspsychologie aus den 1960er Jahren bereits festgestellt, dass eine selbstorganisierte Arbeitsweise von Studierenden maßgeblich von ihrer Motivation abhängt (Wilcke, 1977, S. 17). Das Studium und der erfolgreiche Studienabschluss standen den bisherigen

Überlegungen zufolge also bereits in der Vergangenheit in einem engen Zusammenhang mit der Motivation von Studierenden. Mit Blick in die Zukunft ist in der Hochschullehre im Zuge des Bologna-Prozesses vermehrt von *Kompetenzen*<sup>57</sup>, *selbstgesteuertem Lernen* und dem *shift from teaching to learning* die Rede (Bachmann, 2011, S. 12ff; R. B. Barr & Tagg, 1995; Huba & Freed, 2000). Diese „pädagogische Neuorientierung, die den Lernenden in den Mittelpunkt stellt“ wurde zwar in den vergangenen Jahren an deutschen und vietnamesischen Hochschulen thematisiert, ist aber größtenteils noch nicht in die Praxis der Hochschullehre umgesetzt worden (Reichert et al., 2005, S. 12). Diese Ansprüche an die Lehre der Zukunft deuten allerdings darauf hin, dass Selbstorganisation, selbstreguliertes Lernen und studentische Motivation auch in Zukunft eine zentrale Bedeutung für den Studienerfolg haben dürften.

Die konkrete Bedeutung von Motivation für den Studienerfolg soll durch die theoretischen und empirischen Grundlagen der Motivationspsychologie, die in den folgenden Abschnitten dargestellt werden, deutlich gemacht werden. Darüber hinaus werden die Zielorientierungstheorien als Teil der Leistungsmotivationsforschung vorgestellt. Dabei werden sowohl theoretische Annahmen als auch empirische Befunde zu Effekten von unterschiedlichen Zielorientierungen im Schul- und Hochschulkontext dargestellt.

#### 4.1 Das Studium als Handlung

Um aus motivationstheoretischer Sicht zu verstehen, warum Menschen sich für ein Studium entscheiden und dies bis zu einem erfolgreichen Abschluss verfolgen, ist es zunächst nötig, das Studium als *Verhalten*, oder genauer, als menschliche *Handlung* zu verstehen.

---

<sup>57</sup> Kompetenz als „bei Individuen verfügbare oder von ihnen erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen, motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2014, S. 27).

Bis heute ist die von Max Weber im Jahr 1921 veröffentlichte Begriffsbestimmung zu Verhalten und Handeln in den Sozialwissenschaften grundlegend. Nach Weber (1980, S. 1) ist menschliches Verhalten jegliches äußerlich sichtbares oder nicht sichtbares, bewusstes oder unbewusstes Tun oder Unterlassen.

Zu einer Handlung wird Verhalten erst, wenn der Handelnde mit seinem Verhalten einen subjektiven Sinn verbindet (Schulz-Schaeffer, 2018, S. 169; Weber, 1980, S. 1). Der subjektive Sinn einer Handlung drückt sich in dem aus, was der Handelnde bewusst mit seinem Tun erreichen will. Bei einer Handlung liegt also ein Handlungsbewusstsein und ein Handlungsziel vor (Esser, 2002, S. 196f; Miebach, 2014, S. 20f; Weber, 1980, S. 3 & 5). Als Handlungsziel wird das angestrebte Produkt einer Handlung, oder der zu erreichende Zustand verstanden, den der Handelnde herbeiführen möchte (Hommel & Nattkemper, 2011, S. 42; Schulz-Schaeffer, 2018, S. 169). Das Vorhandensein einer Zielvorstellung grenzt die Handlung damit von dem Verhalten ab, das auch ohne Zielvorstellung ablaufen kann (Achtziger & Gollwitzer, 2018, S. 357). Mit einer Handlung müssen dabei nicht nur einzelne, klar abgrenzbare Ziele verfolgt werden, sondern häufig komplexe Zielkombinationen oder Zielverschachtelungen (Boesch, 1980, S. 141).

Weber hat die Konzepte des Verhaltens und Handelns um den Begriff des *sozialen* Handelns ergänzt, der bis heute ein zentraler Untersuchungsgegenstand der Soziologie und auch anderer Sozialwissenschaften ist (Büschges, 2018, S. 101). Soziales Handeln ist „Handeln, das sich dem Sinn nach auf das Verhalten anderer bezieht und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (Weber, 1980, S. 1). Der Begriff der „Anderen“ umfasst dabei andere Menschen, die bekannt oder unbekannt, einzelne oder viele sein können. Ihr Verhalten kann in der Vergangenheit oder Gegenwart liegen oder erwartetes zukünftiges Verhalten sein (Weber, 1980, S. 11). Soziales Handeln meint also nicht nur die unmittelbare Interaktion von anwesenden Menschen, sondern ist ein umfassendes Konzept, das jedes Handeln einschließt, welches Verhalten Dritter auch nur in Betracht zieht. In modernen Gesellschaften lässt sich soziales Handeln dementsprechend auf eine große Menge von Handlungen anwenden und kann nur schwer von nicht-

sozialem Handeln unterschieden werden. Dies ist vor allem der Tatsache geschuldet, dass Handlungen heute stark mit Handlungen Anderer verflochten sind und selten nicht-sozial sein können (Schulz-Schaeffer, 2018, S. 170). Die Verwendung von Geld ist für Weber beispielsweise deshalb ein soziales Handeln, weil der Handelnde sein Handeln an der Erwartung orientiert, dass Geld auch künftig von anderen Menschen als Zahlungsmittel akzeptiert wird (Weber, 1980, S. 11). In diesem Sinne kann auch das Anstreben eines Studienabschlusses im Rahmen der vorliegenden Untersuchung als soziales Handeln gewertet werden. Studierende richten ihr Handeln auf die Anerkennung ihres Studienabschlusses und ihrer Studienleistungen als Qualifikation für einen Beruf, ein fortführendes Studium oder eine wissenschaftliche Karriere durch Arbeitgeber oder Hochschulen aus. Studentisches Verhalten ist also zielorientiert und zieht das Verhalten Dritter (Kommilitonen, Lehrende, Arbeitgeber, etc.) in Betracht bzw. ist es auf sie ausgerichtet.

## 4.2 Grundlagen der Motivationstheorien

Der obige Abschnitt greift bereits auf, dass menschliches Handeln unterschiedliche Gründe haben kann und dem eigentlichen Tun ein Abwägungsprozess vorausgeht. Handeln ist demzufolge eine Wahl aus mehreren Alternativen, für die *Motive* identifiziert werden können (Esser, 2002, S. 248). Die Motivationstheorien der Motivationspsychologie untersuchen aus einer psychologischen<sup>58</sup> Mikro-Perspektive genau diese, einer Handlung vorausgehenden, Selektionsprozesse. Sie sind nah an den grundlegenden Theorien Max Webers zum menschlichen Handeln angelehnt und untersuchen vor allem die Entstehung und Wirkung von Motivation (Kaiser & Werbik, 2012, S. 108ff).

### 4.2.1 Motivation als Prozess

Anknüpfend an Webers Definition von Handlung wird *Motivation* an der Schnittstelle von Psychologie und Soziologie als ein psychologisches Konzept

---

<sup>58</sup> Psychologie wird als „Lehre von den Formen und Gesetzmäßigkeiten des Erlebens und Verhaltens des Menschen“ verstanden (Kaiser & Werbik, 2012, S. 19).

definiert „mit dem die Vorgänge im Menschen bezeichnet werden, durch die ein Handeln in Gang gesetzt, aufrechterhalten und auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet werden“ (Dresel & Lämmle, 2017, S. 81; Fuchs-Heinritz, 2013, S. 458). In dieser Definition finden sich bereits wichtige Eigenschaften des Konzepts der Motivation: Motivation ist (1) zielgerichtet, (2) aktiviert Handlung langfristig und ist ein (3) dem Menschen innenliegender Prozess.

Mit Blick auf das soziale Handeln definiert Hillmann (2007) Motivation sehr ähnlich als „die Summe der Antriebe und Strebungen, die das individuelle und soziale Handeln von Personen subjektiv veranlassen und nach Richtung, Inhalt und Intensität beeinflussen“ (Hillmann, 2007, S. 592). Hier ist zudem von Antrieben und Strebungen die Rede, die soziales und individuelles Handeln veranlassen sowie Einfluss auf die Qualität und den Umfang der Handlung haben. Antriebe und Strebungen werden auf den hier folgenden Seiten vertiefend in Form von *Motiven* aufgegriffen. Dass Motivation die Richtung, Inhalt und Intensität beeinflusst ist, ebenfalls ein wichtiger Aspekt Hillmanns Definition. Schiefele und Schaffner (2015, S. 154) zufolge beeinflusst die Motivation konkret, was eine Person tut (Zielrichtung), wie lange eine Person etwas tut (Ausdauer) und wie sehr sich eine Person bei einer Tätigkeit konzentriert bzw. anstrengt (Intensität).

Rheinberg und Vollmeyer (2019) ergänzen die beiden oben genannten Definitionen um die Annahme, dass durch eine Handlung einerseits ein positiver Zielzustand erreicht wird, aber andererseits auch ein negativer Zustand vermieden werden soll. Für sie ist Motivation „die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand bzw. auf das Vermeiden eines negativ bewerteten Zustandes“ (Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 17). Das hier aufgegriffene Streben nach Annäherung an ein Ziel und die Vermeidung von Zuständen spielt in der Motivationspsychologie eine wichtige Rolle und wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels mehrfach aufgegriffen. Ein weiterer interessanter Aspekt aus der Definition von Rheinberg und Vollmeyer ist die *Ausrichtung des Lebensvollzugs*. Damit sprechen sie die im Rahmen der Motivationspsychologie angenommene Ausrichtung von mehreren

Handlungen eines Menschen in einem gewissen Lebenszeitraum auf ein gemeinsames, übergeordnetes Ziel an. Beispielsweise lässt sich mit der Definition von Rheinberg und Vollmeyer ein mehrjähriges Studium erklären, in dem Menschen die Mehrheit ihrer Handlungen auf ein übergeordnetes Ziel (z.B. den Studienabschluss) oder die Vermeidung eines Zustandes (Arbeitslosigkeit) ausrichten.

Mit Blick auf den für diese Arbeit relevanten Bildungskontext formulierte der Bildungspsychologe Robert Slavin (2018) eine Definition, die aufgrund ihrer Kompaktheit und Genauigkeit als Arbeitsdefinition von Motivation der vorliegenden Untersuchung dient. Motivation ist für ihn der „interne Prozess, der menschliches Handeln aktiviert, leitet und aufrecht erhält“ (Slavin, 2018, S. 248).

Im Anschluss an diese grundlegenden Definitionen von Motivation stellt sich nun die Frage, welche Aspekte bzw. Variablen den von Slavin genannten handlungsinitiierenden, -leitenden und -aufrechterhaltenden Prozess (also die Motivation) auslösen und aufrechterhalten? Der einflussreiche Psychologe Heinz Heckhausen entwickelte in den 1980er Jahren ein sogenanntes Überblicksmodell, das den motivierten Handlungsverlauf in mehreren Schritten darstellt und dabei zeigt, welche Einflussvariablen eine Rolle in der Initiierung dieses Prozesses spielen (Abbildung 3).

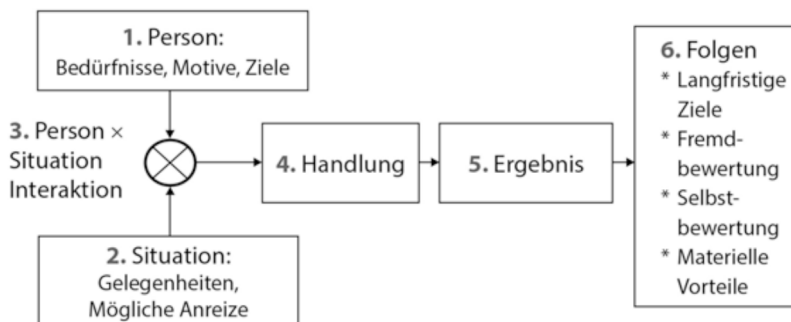


Abbildung 3. Überblicksmodell zu Determinanten und Verlauf motivierten Handelns aus J. Heckhausen & Heckhausen, 2018b, S. 5.

Das obige Überblicksmodell von Heckhausen zeigt einen wichtigen Grundsatz der psychologischen und soziologischen Handlungserklärung: Die vorhandene Motivation einer Person ein bestimmtes Ziel anzustreben, wird sowohl von personen- als auch situationsbezogenen Einflüssen geprägt und entsteht aus der Interaktion von Person und Situation (J. Heckhausen & Heckhausen, 2018b, S. 4). Nur bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Gegebenheiten und Anreize der Situation, in der eine Person handelt, sowie den in der Person liegenden Motiven, Zielen und Bedürfnissen ist es möglich, unterschiedliche Handlungen einer Person zu erklären. Die Erklärung von Handlungen ohne Berücksichtigung der Situationseffekte ist dementsprechend ebenso wenig möglich wie ohne Berücksichtigung der Personeneffekte (J. Heckhausen & Heckhausen, 2018b, S. 6).

Die in Abbildung 3 dargestellten Motive, Ziele und Bedürfnisse einer Person (1.) treffen in der Person-mal-Situation-Interaktion (3.) auf die Situation und ihre Gelegenheiten und möglichen Anreize (2.). Die aus dem Aufeinandertreffen dieser Variablen entstandene Motivation führt dem Modell zufolge zu einer Handlung (4.), was wiederum zu Ergebnissen (5.) und Folgen (6.) führt. Als Folgen können beispielsweise eine positive oder negative Selbst- bzw. Fremdbewertung der Handlungsergebnisse, die Realisierung langfristiger Ziele oder materielle Vorteile verstanden werden (Krapp et al., 2014, S. 195). Was ist jedoch unter den Faktoren der Person und Situation genau zu verstehen, die in der Person-mal-Situation-Interaktion aufeinandertreffen?

Die im Überblicksmodell der Person zugeordneten *Motive* werden als ein „personenspezifisch ausgeprägtes, relativ dauerhaftes und latentes Aktivierungs- und Steuerungssystem“ definiert. In entsprechend anregenden Situationen kann dies „als Motivation aktiviert und ausgeprägt“ werden (Schäfers, 2003, S. 125). Motive sind also zeitstabile Variablen einer Person, die beeinflussen, wie Personen Handlungssituationen wahrnehmen. Motive werden dabei anders als biologisch verankerte Triebe von Menschen im Rahmen der Sozialisation<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> Als Sozialisation wird der Auf- und Umbau des individuellen Motivationssystems durch Übernahme und Verarbeitung gesellschaftlich institutionalisierter Motivstrukturen verstanden. Für die Entstehung und Differenzierung der Motivation gilt das Lernen und Verinnerlichen der Werte der jeweiligen Gesellschaft und sozialen Umwelt als wesentlich (Hillmann, 2007, S. 593).

(durch Eltern, Lehrende, Freunde, etc.) erlernt (Schäfers, 2003, S. 125; Schmalt & Langens, 2009, S. 19). Rheinberg und Vollmeyer (2019) erwähnen in ihrer Definition von Motiven zudem das Vorhandensein verschiedener Inhaltsklassen von Motiven. Motive sind also für sie „die relativ zeitstabile Bevorzugung einer Person für eine bestimmte Inhaltsklasse von Anreizen“<sup>60</sup> (Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 21). So kann eine Person zum Beispiel eine zeitstabile Bevorzugung für Leistung, Anschluss, Macht oder Lernen haben, die sich entsprechend in einem Leistungs-, Anschluss-, Macht- oder Lernmotiv ausdrückt (Mienert & Pitcher, 2011, S. 57; Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 21; Schäfers, 2003, S. 125). Für manche Menschen ist es folglich besonders anziehend und wichtig, sich im Lösen herausfordernder Aufgaben als kompetent und tüchtig erleben zu können (Leistungsmotiv), während andere es besonders attraktiv finden, sich in der Beeinflussung anderer Menschen groß, mächtig, stark und wichtig zu fühlen (Machtmotiv) (Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 21). Die Annahme ist, dass die Passung von einem personenspezifischen Motiv und der gegebenen Situation zu einer Motivation und schließlich zu einer Handlung führt. Mit Blick auf die Inhaltsklassen wird eine Leistungsmotivation durch ein präsenten Leistungsmotiv und eine entsprechende leistungsrelevante Situation aktiviert. Dabei sind es auch gerade Motive, die die individuelle Wahrnehmung von Situationen in verschiedenen Lebensbereichen in dieselbe motiv-thematische Richtung und so zu einem zusammenhängenden Handeln einer Person führen (Rothermund & Eder, 2011, S. 92).

Die oben beschriebenen Motive wurden von McClelland, Koestner und Weinberger (1989) ursprünglich als *implizite Motive* bezeichnet. Zu impliziten Motiven gehören entsprechend des obigen Überblicks alle überdauernden, in der frühen Kindheit gelernten Präferenzen von Menschen, die von ihnen nicht namentlich genannt werden können aber dazu führen, dass sie sich immer wieder mit bestimmten Arten von Anreizen auseinandersetzen (J. Heckhausen & Heckhausen, 2018b, S. 5). Den bisher behandelten impliziten Motiven stehen die expliziten Motive als bewusste und sprachlich repräsentierbare Selbstbilder,

---

<sup>60</sup> Eine Definition von Anreizen folgt auf der nächsten Seite.

Werte und Ziele einer Person gegenüber. Anders als implizite Motive können diese auch direkt durch Fragebögen erfasst werden (J. Heckhausen & Heckhausen, 2018b, S. 5; McClelland et al., 1989). Als explizites Motiv können die in Abbildung 3 aufgeführten *Ziele* bezeichnet werden. Ziele sind kognitive Repräsentationen von zukünftigen gewünschten Zuständen, wie z. B. Ergebnisse oder Ereignisse, die von handelnden Personen bewusst verfolgt werden (Austin & Vancouver, 1996, S. 338; J. Heckhausen & Heckhausen, 2018b, S. 4). Während implizite Motive somit ein abstraktes Konstrukt sind (z. B. Leistung, Macht, etc.), können explizite Motive auf einem mittleren Abstraktionsniveau liegen (Schmalt & Langens, 2009, S. 30), zum Beispiel das Ziel eine gute Note zu erreichen oder einen guten Beruf zu erlangen. In der vorliegenden Untersuchung wird für das Verständnis von Motivation und seinen Entstehungsprozessen auch auf implizite Motive eingegangen, der Fokus liegt jedoch im Rahmen der Zielorientierungstheorien (Abschnitt 4.3) vor allem auf expliziten Motiven in Form von Zielen.

Die dritte personenbezogene Variable des Überblickmodells (Abbildung 3) sind die *Bedürfnisse*. Damit sind elementare physische Bedürfnisse und das Streben nach Wirksamkeit gemeint, die den bereits beschriebenen Motiven zugrunde liegen (J. Heckhausen & Heckhausen, 2018b, S. 4). Beispiele für Bedürfnisse sind physiologische Bedürfnisse wie etwa Hunger und Durst, die allen Menschen gemeinsam sind oder das Streben nach Wirksamkeit, das dem motivationalen Streben zugrunde liegt (ebd.). Nach Maslow (2014) hat der Mensch eine Hierarchie der Bedürfnisse, wobei niedrigere Bedürfnisse zuerst befriedigt werden müssen, bevor höhere Bedürfnisse zum Zuge kommen. Die Hierarchieleiter von Bedürfnissen steigt wie folgt an: Physiologische Bedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse, Gesellungsbedürfnisse, Geltungsbedürfnisse und Selbstverwirklichungsbedürfnisse (Maslow, 2014, S. 83ff).

Alle oben beschriebenen personenbezogenen Faktoren treffen in der Personal-Situation-Interaktion auf die *Situation*. Situationen regen Bedürfnisse, Motive und Ziele von Personen an, wenn sie die passenden Anreize aussenden. Alles was Situationen an Positivem oder Negativem signalisieren, wird dabei als Anreize bezeichnet. Anreize haben bei einer Passung von Motiv bzw. Ziel

und der Situation einen Aufforderungscharakter (Valenz) zu einem entsprechenden Handeln (J. Heckhausen & Heckhausen, 2018b, S. 6). Das heißt, in der jeweiligen Situation ergibt sich für eine handelnde Person aufgrund ihrer Motive und von den Anreizen der Situation, ob ein Handeln für sie entsprechend der Motive ansprechend bzw. bei der Erreichung von Zielen hilfreich ist.

Die Anreize der Situation können an die Handlungstätigkeit selbst (intrinsisch) oder an das Handlungsergebnis und die Handlungsfolgen (extrinsisch) geknüpft sein, also innerhalb oder außerhalb der Handlung liegen (Schiefele & Schaffner, 2015, S. 155; Schmalt & Langens, 2009, S. 20). Dabei ist eine intrinsische Motivation dadurch gekennzeichnet, dass eine Handlung (z. B. Lernen) Freude und Befriedigung bereitet und somit die Handlung selbst einen hinreichenden Tätigkeitsanreiz darstellt. Ein Beispiel für eine intrinsische Motivation ist das Erleben von Kompetenz und die damit verbundene Freude bei der Lösung von Aufgaben oder das Schreiben von Texten. Bei einer extrinsischen Motivation liegt der primäre Handlungsanreiz dagegen in dem erwarteten Nutzen des Handlungsergebnisses und den Folgen der Handlung (Krapp et al., 2014, S. 194; McReynolds, 1971). Ein Beispiel für eine extrinsische Motivation ist das Lernen in der Schule und Hochschule einzig für das Erreichen einer guten Note bzw. eines guten Abschlusses und der damit erhofften Realisierung eines Ausbildungs- oder Berufswunsches.

Zusammenfassend kann bis hierhin festgestellt werden, dass Motivation ein Prozess ist, der menschliches Handeln aktiviert, leitet und aufrechterhält. Die Aktivierung hängt von der Person, ihren Motiven, den situativen Anreizen und der Wechselwirkung aus den Motiven und Anreizen ab. Aus der Situation der Handlung ergeben sich Anreize, die der Handelnde nach ihrem Wert der Handlung selbst oder dem Wert der Handlungsergebnisse und -folgen beurteilt und entsprechend handelt oder nicht handelt.

#### **4.2.2 Das Erwartungs-mal-Wert-Modell**

Im vorherigen Abschnitt wurden die personen- und situationsbezogenen Faktoren beschrieben, die in der Person-mal-Situation-Interaktion eine Rolle spielen. Das Erwartungs-mal-Wert-Modell integriert diese Faktoren systematisch in ein

Modell, das die Abläufe in der Entscheidungsphase vor einer Handlung erklärt. Das Erwartungs-mal-Wert-Modell ist ein wichtiger Bestandteil der modernen Motivationsforschung und viele neuere Motivationstheorien sind an dieses Modell angelehnt (Beckmann & Heckhausen, 2018, S. 120).

Das von Eccles und Wigfield (2000, S. 69f) entwickelte Erwartungs-mal-Wert-Modell betrachtet die Situation, in der Person und Situation zusammentreffen und in der über eine mögliche Handlung, deren Ergebnis und Folgen entschieden wird. Dem Modell zufolge wählt der Handelnde aus mehreren Handlungsalternativen immer diejenige Handlung aus, bei der das Produkt aus dem Wert des Handlungsziels und der Wahrscheinlichkeit diesen Wert zu erreichen, maximal ist. Die daraus resultierende Gleichung multipliziert den *Wert* der Handlung  $W$  (beliebiger Wert) mit der *Erwartung* der Zielerreichung  $E$  (Wert zwischen 0 und 1) zum Produkt  $H$ , der Handlung:  $H=W \times E$ . Für die handelnde Person ist bei der Entscheidung über „handeln oder nicht handeln“ also vor allem von Interesse, wie hoch der Wert des Zielzustands ist und, ob dieser Zielzustand überhaupt erreicht werden kann. Der Wert des Zielzustandes wird dabei immer subjektiv vom Handelnden bewertet und kann sich von Person zu Person, abhängig von den Motiven, den Zielen und den Anreizbedingungen der Situation, unterscheiden (J. Heckhausen & Heckhausen, 2018b, S. 7).

Die Formel des Erwartungs-mal-Wert-Modells drückt so einfach wie stichhaltig aus, dass Menschen versuchen, Ziele anzustreben, die bei einer realistischen Erreichbarkeit den höchstmöglichen Anreizwert haben. Mithilfe dieses Modells lassen sich die Interaktionen zwischen personellen Motiven und Zielen sowie den situationellen Anreizen erstmals in der oben genannten Formel abbilden, da sie sowohl die Motive und Ziele als auch die Situationsanreize und die Realisierungswahrscheinlichkeit beinhaltet. In der Leistungsmotivationsforschung, die sich speziell mit motivationalen Prozessen im Leistungskontext auseinandersetzt, spielt das Erwartungs-mal-Wert-Modell eine zentrale Rolle, weil hier die Entscheidung über die Partizipation in Leistungssituationen eben genau eine solche Abwägung aus erwartetem Wert und Realisierungschance ist.

### 4.2.3 Leistungsmotivation

Die Leistung<sup>61</sup> von Menschen in Schule, Beruf und Gesellschaft ist ein wichtiges Thema in fast allen Gesellschaften dieser Erde und hat gerade im Bildungskontext eine ganz besondere Bedeutung. Ob Individuen in Schulen und Hochschulen Leistung erbringen, kann zu einem großen Teil von der individuellen Motivation (in diesem Fall Leistungsmotivation) abhängig sein. Aus der Motivationspsychologie liegen theoretische Ansätze zur Erklärung der Entstehung und Wirkung von Leistungsmotivation vor, die im Folgenden überblicksartig dargestellt werden.

McClelland, Atkinson und Lowell (1976, S. 75ff) prägten die Definition des leistungsmotivierten Handelns nachhaltig. Für sie ist ein menschliches Handeln leistungsmotiviert, wenn es dabei um die Auseinandersetzung mit einem Gütestandard geht („concern with a standard of excellence“). Ein Gütestandard wird wiederum als Maßstab verstanden, mit denen das eigene Handeln verglichen wird. Dies kann zum Beispiel die eigene vergangene Leistung sein („excel on self“) oder die Leistung von anderen Personen, mit denen man sich misst („to rival or surpass others“) (Murray, 2008, S. 164). Diese richtungsweisende Definition der Leistungsmotivation von McClelland et al. (1976) wurde bis heute vielfach aufgegriffen und blieb dabei in ihrem Kern unverändert. So bestimmten Schiefele und Schaffner (2015, S. 160) Leistungsmotivation in Anlehnung an McClelland et al. (1976) als „das Streben nach dem Erreichen oder Übertreffen individueller oder sozialer Gütemaßstäbe“.

Für die Aktivierung der Leistungsmotivation sind die in den vorherigen Abschnitten dargestellten personenbezogene Faktoren und situationsbezogene Anreize von Bedeutung. Während zu Beginn der Leistungsmotivationsforschung die personenbezogenen Motive als wesentlicher Auslöser von Leistungsmotivation gesehen wurden, spielen in neuerer Forschung vor allem Ziele und deren übergeordnete Zielorientierungen (Abschnitt 4.3) eine bedeutende Rolle in der

---

<sup>61</sup> Hierbei ist Leistung nach der allgemeinen psychologischen Definition ein durch Energieaufwand geschaffener Wert, der durch den Einsatz von menschlichen Fähigkeiten zustande kommt (Dorsch et al., 2017, S. 934).

Erklärung von Leistungshandeln. Die klassischen Motive erwähnte Henry A. Murray (2008) erstmals im Jahr 1937 als das „need for achievement“ (Bedürfnis nach Leistung). Er nannte es ein menschliches Bedürfnis, das darauf abzielt eine schwierige Aufgabe zu meistern, etwas so schnell wie möglich zu tun, Probleme zu überwinden, einen hohen Standard zu erreichen oder sich selbst bzw. andere im Vergleich zu übertreffen (Murray, 2008, S. 164). McClelland, Atkinson und Lowell (1976) führten Murrays Idee fort und definierten erstmals das „achievement motive“ (*Leistungsmotiv*) und entwickelten die oben dargestellte Definition von leistungsmotiviertem Handeln.

Situationen, in denen Leistungsmotivation aktiviert wird und Menschen etwas entsprechend eines Maßstabs „gut, besser oder am besten“ machen wollen (Brunstein & Heckhausen, 2018, S. 164), treten im Leben eines Menschen relativ häufig auf. Dies geschieht beispielsweise immer dann, wenn Handlungsergebnisse bewertet werden. Eine Person mit einem stark ausgeprägten Leistungsmotiv empfindet diese Gelegenheiten als reizvoller und wichtiger als z. B. eine Person mit einem stark ausgeprägten Machtmotiv und wird in der Situation versuchen, ihre Tüchtigkeit hoch zu halten oder gar zu steigern (H. Heckhausen, 1965, S. 604; Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 68; Schmalt & Langens, 2009, S. 258). Beispiele für solche Situationen sind schulische Prüfungen, bei denen eine Arbeit (Handlung) mit einer vergleichbaren Note bewertet wird. Leistungsmotivierte Schüler\*innen erwarten und wollen in solchen Situationen erfolgreich sein und erhöhen auch nach einem Scheitern ihre Bemühungen, bis sie erfolgreich sind (Slavin, 2018, S. 255). Auch hier ist also die in Abschnitt 4.2.1 bereits beschriebene Interaktion von Person und Situation von Bedeutung: Trifft das Leistungsmotiv einer Person auf die Anreize der Situation, wird die Leistungsmotivation aktiviert und nachhaltig aufrechterhalten.

Das Leistungsmotiv ist ein hauptsächlich soziokulturell vermitteltes Motiv (Brunstein & Heckhausen, 2018, S. 165). Die Ausprägung des Leistungsmotivs wird demnach von frühen Erfahrungen geprägt, die eine Person in der jeweiligen Klasse von Handlungssituationen gemacht hat. Im Fall des Leistungsmotivs haben vor allem die Selbstständigkeitsanforderungen der Mutter eine große Bedeutung für die Ausprägung des Motivs (Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 69).

Durch vermehrtes selbstständiges Handeln erfahren Kinder, dass ihre Handlungen Erfolg und Misserfolg bzw. erlebten Stolz und Scham zur Folge haben können. Die elterlichen Reaktionen in Form von Lob und Tadel verstärken diese Prozesse und schaffen eine Ausprägung des Leistungsmotivs. Je früher und häufiger Kinder diese Erfahrung machen und je mehr ihr Umfeld im Rahmen der Sozialisation Leistung und Erfolg wertschätzt, desto stärker wird das Leistungsmotiv ausgeprägt sein (Brunstein & Heckhausen, 2018, S. 164; Conroy, 2017, S. 35f; Schlag, 2013, S. 87).

Eine wichtige Errungenschaft der Leistungsmotivationsforschung ist die detaillierte Aufschlüsselung der Entstehung der Leistungsmotivation in der Personal-Situation-Interaktion. Atkinson (1957) entwickelte in Anlehnung an das in Abschnitt 4.2.2 beschriebene Erwartungs-mal-Wert-Modell das sogenannte *Risiko-Wahl-Modell*. Darin geht er davon aus, dass es in einer Situation, in der eine Person etwas gut, besser oder am besten machen kann bzw. ihr Handlungsergebnis mit einem Gütestandard verglichen wird, entscheidend ist, wie die Person die Erfolgswahrscheinlichkeit (Erwartung) und den Erfolgsanreiz (Wert) der Handlung bewertet (Atkinson, 1957, S. 371). Eine extrem schwere Prüfungsaufgabe hat zum Beispiel einen sehr hohen Erfolgsanreiz aber eine sehr niedrige Erfolgswahrscheinlichkeit. Sie löst somit keine Leistungsmotivation aus, weil sie kaum realisierbar ist. Umgekehrt ist eine extrem leichte Aufgabe zwar sicher zu schaffen, ihr Erfolgsanreiz (Wert) aber ist so niedrig, dass ebenfalls kein leistungsmotiviertes Handeln aktiviert wird (Atkinson, 1957, S. 361f). Diese Überlegung fasst Atkinson in eine Gleichung, in der die Stärke der erfolgsorientierten Anziehungskraft, die von einer Leistungssituation ausgeht ( $AM$ ), dem Produkt der Erfolgswahrscheinlichkeit ( $We$ ) und des Erfolgsanreizes ( $Ae$ ) sowie dem Leistungsmotiv ( $Me$ ) entspricht. Die Stärke der Anziehungskraft eine Leistungssituation erfolgreich zu meistern nennt Atkinson *Annäherungsmotiv* ( $AM$ ) und bildet sie durch die folgende Formel ab:  $AM = We \times Ae \times Me$  (Atkinson, 1957, S. 362).

Analog dazu stellt Atkinson fest, dass in Leistungssituationen nicht nur die soeben beschriebene Hoffnung auf Erfolg (Annäherung) von Bedeutung ist,

sondern auch die Furcht vor Misserfolg (Vermeidung) motiviertes Handeln auslösen kann. Das *Vermeidungsmotiv* (*VM*) ergibt sich aus dem Produkt der Misserfolgswahrscheinlichkeit und dem Misserfolgsanreiz:  $VM = We \times Ae \times Me$  (ebd.). In der Person-mal-Situation-Interaktion bewertet das Individuum nach Atkinson zunächst (unbewusst) anhand der obigen Gleichung das Annäherungsmotiv auf Erfolg (AM), dann das Vermeidungsmotiv von Misserfolg (VM) und subtrahiert diese. Die Differenz von AM und VM ergibt dann *M*, die Motivation in der Leistungssituation. Ist *M* größer als Null, überwiegt die Hoffnung auf Erfolg in der Leistungssituation. Ist *M* kleiner als Null, überwiegt die Furcht vor Misserfolg (Atkinson, 1957, S. 362f). Atkinsons Formel sieht Leistungsmotivation folglich als determiniert durch die Abwägung zwischen Hoffnung auf Erfolg und Vermeidung von Misserfolg einer Handlung, deren Ergebnis an einem Gütestandard (eigene vorherige Leistung oder Leistung anderer) gemessen wird. Von einer stark ausgeprägten Leistungsmotivation kann gesprochen werden, wenn die Hoffnung auf Erfolg gegenüber der Angst vor Misserfolg deutlich überwiegt.

Die Ausprägung des Leistungsmotivs eines Menschen hat im Schul- und Hochschulkontext vielfach nachgewiesene Auswirkungen auf das Anspruchsniveau<sup>62</sup>, die Studienfachwahl, die Wahl von Aufgaben, die Ausdauer bei der Durchführung einer Aufgabe sowie das Leistungsergebnis und stellt insgesamt die im Bildungskontext am besten erforschte Motivationsform dar (Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 86f; Rothermund & Eder, 2011, S. 112; Schiefele & Schaffner, 2015, S. 160; Schmalt & Langens, 2009, S. 12; Wild et al., 2006, S. 213). Mit den Indikatoren des Studienerfolgs wurden dem klassischen Modell der Leistungsmotivation hohe Korrelationen mit der Studiennote ( $r = .4$ ) und der Studienzufriedenheit ( $r = .38$ ) nachgewiesen (Giesen, 1986; Robbins et al., 2004; Schuler & Prochaska, 2001; Trapmann, 2008, S. 43).

---

<sup>62</sup> Der Gütestandard, den eine Person an sich selbst anlegt. Zum Beispiel die Note, die man in der nächsten Klausur schreiben möchte (Schlag, 2013, S. 87).

Das in diesem Abschnitt beschriebene Leistungsmotiv ist ein ausschließlich implizites Motiv. Es ist der jeweiligen Person nicht präsent und kann nicht sprachlich formuliert werden. Deshalb setzt die psychologische Forschung zu Leistungsmotivation bei der Motivmessung vor allem auf die sogenannte *direkte Messung*. Murray (2008) entwickelte dazu im Jahr 1938 einen thematischen Auffassungstest (TAT). Dieser erlaubt es die Leistungsmotivation von Probanden zu messen, indem diese zu vorgelegten Bildern kurze Geschichten erzählen müssen. Anschließend werden diese nach bestimmten Mustern ausgewertet und die Motivstruktur der Person wird ermittelt (Brunstein & Heckhausen, 2018, S. 166; Murray, 2008, S. 673f). Der TAT wird bis heute in Untersuchungen zur Ausprägung der Leistungsmotivation verwendet und weiter erforscht (Shantz & Latham, 2009).

Neben der direkten Erfassung ist auch eine indirekte Erfassung des Leistungsmotivs in Form von Fragebögen möglich. Vorhandene Fragebögen, die Unterschiede in der Leistungsmotivation messen sollen, haben nach Brunstein und Heckhausen (2018) allerdings bislang keine wesentlichen Beiträge zur Leistungsmotivationsforschung beisteuern können, die dem TAT-Verfahren ebenbürtig sind (McClelland, 1980; Spangler, 1992). Unterschiedliche Fragebögen korrelieren zwar untereinander hoch, allerdings korrelieren sie nicht mit den TAT-Ergebnissen. So vermutete schon McClellands (McClelland et al., 1989), dass indirekte (Fragebögen) und direkte (TAT) Verfahren zur Messung von Leistungsmotiven nicht die gleichen Konstrukte erfassen (Brunstein & Heckhausen, 2018, S. 176).

Möglicherweise auch aufgrund der Schwierigkeiten bei der Erfassung von Motiven durch Fragebögen, fokussierte die Leistungsmotivationsforschung seit den späten 1980er Jahren auf die Rolle von Zielen in Leistungssituationen. Im Folgenden werden Theorien zur Bedeutung und Strukturierung von Zielen in Leistungssituationen näher beleuchtet.

### **4.3 Zielorientierungstheorien**

Dieser Abschnitt geht auf *Zielorientierungstheorien* als eine Weiterentwicklung der Leistungsmotivationsforschung ein (Schiefele & Schaffner, 2015, S.

160). Zielorientierungstheorien gehen davon aus, dass Ziele der zentrale Auslöser für Leistungshandeln sind und Richtung sowie Stärke einer Handlung wesentlich beeinflussen (Maehr & Zusho, 2009, S. 77). Leistungsmotivation wird demzufolge also nicht durch die impliziten Motive einer Person erklärt, sondern durch ihre formulierbaren Ziele (Elliot, 2005, S. 66; Grant & Dweck, 2003, S. 541).

*Ziele* werden in Arbeiten zu Zielorientierungstheorien als der *purpose* (Zweck, Absicht) von Leistungshandeln definiert (Dweck, 1996, S. 69f; Elliot & Harkiewicz, 1996, S. 461; Elliot & Hulleman, 2017, S. 43; Maehr, 1989). *Purpose* kann dabei in drei Hinsichten interpretiert werden: Erstens als angestrebtes Ergebnis (z. B. eine erlangte höhere Kompetenz) einer Handlung (Elliot & Thrash, 2001, S. 140f), zweitens als explizites Motiv (z. B. die Aneignung oder Demonstration von Kompetenz) einer Handlung (J. Heckhausen & Heckhausen, 2018a, S. 522) und drittens als Kombination aus angestrebtem Ergebnis und Motiv einer Handlung (Dweck, 1986; Elliot, 2005, S. 65). In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass Ziele im Leistungskontext sowohl angestrebtes Ergebnis als auch explizites Motiv sind.

*Zielorientierungen* stehen wiederum über den Zielen (Dweck, 1992, S. 165) und werden als dauerhafte individuelle Präferenzen für bestimmte Arten von Zielen im Lern- und Leistungskontext definiert (Elliot, 2005, S. 66). Sie stellen in Anlehnung an die Beschreibung der Motivationsprozesse in Abschnitte 4.2.1 den Rahmen dar, in dem Menschen in Leistungssituationen ihr Handeln aktivieren, aufrechterhalten und deaktivieren (Elliot & Hulleman, 2017, S. 44). In Forschungsarbeiten zu Leistungsmotivation der letzten 30 Jahre wurden Zielorientierungen als wichtigste Determinanten von leistungsmotiviertem Handeln identifiziert (Elliot & Hulleman, 2017, S. 43). Zielorientierungstheorien haben sich so zu einem der zentralen theoretischen Ansätze der Leistungsmotivationsforschung und der Motivationsforschung insgesamt entwickelt (Eccles & Wigfield, 2002; J. Heckhausen & Heckhausen, 2018a, S. 522; Kaplan & Maehr,

2007, S. 170). Dabei wurde untersucht, welche Ziele Menschen im Leistungskontext<sup>63</sup> verfolgen und wie Ziele strukturiert sind (Schmalt & Langens, 2009, S. 274; Schöne et al., 2004, S. 94). Außerdem wurden Determinanten der Zielorientierungen identifiziert und Effekte Zielorientierungen z.B. auf das Interesse, die Lernstrategie, Ausdauer und Noten nachgewiesen (Grant & Dweck, 2003, S. 541).

Ein Produkt der Forschung zu Zielorientierungen ist die Erkenntnis, dass menschliches Handeln im Leistungskontext durch Zielorientierungen besser erklärt und vorhergesagt werden kann als durch die klassischen Leistungsmotivationstheorien, weil die dahinterliegenden expliziten Ziele der handelnden Personen identifiziert werden (Spinath, 2009, S. 64; T. C. Urdan & Maehr, 1995, S. 215). Warum wollen Schüler\*innen und Studierende sich beispielsweise Kompetenzen aneignen und diese in einer Prüfung zeigen? Die Zielorientierungstheorien geben hierauf im Wesentlichen zwei konkurrierende Antworten: Erstens, weil sie die Aneignung der Kompetenz als erstrebenswertes Ziel erachten. Und zweitens, weil sie gegenüber anderen (vor allem Lehrenden, Mitschülern, Eltern) Kompetenzen<sup>64</sup> demonstrieren wollen und besser als Mitschüler\*innen sein wollen (Maehr & Zusho, 2009, S. 78). Diese beiden Erklärungsansätze werden auch als Lernzielorientierung und Leistungszielorientierung bezeichnet und sollen in den folgenden Abschnitten detaillierter beschrieben werden (Abschnitt 4.3).

### **4.3.1 Aufgabenorientierung und Ich-Orientierung**

Die erste veröffentlichte Zielorientierungstheorie von Nicholls (1984) postulierte zwei Zielorientierungen unter dem Namen *Aufgabenorientierung* und *Ich-Orientierung*. Aufgabenorientierte Menschen betrachten bereits die Erweiterung ihrer Kompetenz als erstrebenswerten Erfolg. Ich-orientierte Menschen erleben sich hingegen als erfolgreich, wenn sie die Kompetenz von anderen

---

<sup>63</sup> Leistung wird im Rahmen der Zielorientierungstheorien definiert als die Tatsache, ob jemand gut oder schlecht in einer Aufgabe oder Aktivität abschneidet (Elliot & Hulleman, 2017, S. 43).

<sup>64</sup> "Competence is at the Heart of Goal Theory" (Maehr & Zusho, 2009, S. 79).

übertreffen können (Nicholls, 1984, S. 340f). Aufgabenorientierung umfasst Ziele wie das *Lösen von Aufgaben* oder die *langfristige Kompetenzverbesserung*. Ich-Orientierung umfasst hingegen Ziele wie *besser abschneiden als andere* (Nicholls, 1984, S. 329f). Nicholls greift mit diesem ersten dichotomen Ansatz die beschriebenen Vorarbeiten der klassischen Leistungsmotivations-theorien auf, die Leistungsmotivation als das Streben nach Erreichen oder Über-treffen individueller (*Aufgabenorientierung*) oder sozialer (*Ich-Orientierung*) Gütemaßstäbe definieren (Schiefele & Schaffner, 2015, S. 160).

### 4.3.2 Lernzielorientierung und Leistungszielorientierung

Dweck (1986) veröffentlichte in Anlehnung an Nicholls zwei Jahre später eine Zielorientierungstheorie, die ebenfalls zwischen zwei Zielorientierungen unter-scheidet, nennt diese aber *Leistungszielorientierung (performance goals)* und *Lernzielorientierung (learning goals)* (Dweck, 1986, S. 1041f). Lernzielorien-tierung entspricht der von Nicholls formulierten Aufgabenorientierung, ist also auf die Bewältigung von Aufgaben und der Aneignung von Kompetenzen aus-gerichtet. Bei der Leistungszielorientierung wird einerseits der Vergleich mit anderen angestrebt (ähnlich der Ich-Orientierung). Gleichzeitig wird eine von anderen Leistungen unabhängige absolute positive Bewertung der eigenen Kompetenz angestrebt, z. B. in Form von Noten oder Lob (Slavin, 2018, S. 257). Negative Bewertungen sollen gleichzeitig vermieden werden (Dweck, 1986, S. 1041f). Nach diesen Überlegungen lassen sich Lern- und Leistungs-zielorientierungen also daran erkennen, ob es einer Person in einer Leistungs-situation eher um reine Kompetenzsteigerung (Lernziel) oder um die Demonst-ration von Kompetenz (Leistungsziel) geht (Möller, 2008, S. 280). Lernzielori-entierung zielt auf das Aneignen von Wissen ab, ohne externe Handlungsfolgen zu berücksichtigen. Leistungszielorientierung ist im Bildungskontext hingegen primär an den Folgen der Lernhandlung interessiert. Hier zeigt sich ein theoretischer Zusammenhang zwischen Zielorientierung und der bereits weiter oben beschriebenen extrinsischen bzw. intrinsischen Motivation. Dieser wurde auch empirisch nachgewiesen: Lernzielorientierung löst eher intrinsische Motivation aus, da es hier um den inneren Wert der Handlung und nicht um den Wert der

Handlungsfolgen geht. Leistungszielorientierung löst hingegen eher extrinsische Motivation aus, weil es um den Wert der Handlungsfolgen z. B. in Form von Anerkennung geht (Butler, 2000; Elliot & Church, 1997; Wigfield & Cambria, 2010).

In der Zielorientierungstheorie von Dweck (1986) ist bereits die Überlegung berücksichtigt, dass Menschen nicht nur Anerkennung von Leistung anstreben können, sondern auch negative Bewertungen vermeiden wollen. Diese Idee wurde in der Fortentwicklung der Zielorientierungstheorie von Elliot und Harackiewicz (1996) noch stärker verdeutlicht. Elliot und Harackiewicz erweitern das dichotome Modell von Nicholls und Dweck um eine weitere Zielorientierung zu einem *trichotomen Zielorientierungsmodell*. Sie teilten das Leistungsziel (performance goal) von Dweck in ein *Annäherungs-* und ein *Vermeidungsleistungsziel* (*performance-approach* und *performance-avoidance*) auf und berücksichtigen damit, dass Menschen nicht nur Kompetenz gegenüber anderen demonstrieren, sondern auch die Demonstration von Inkompetenz vermeiden wollen. Zudem sprechen sie anstelle von Lernzielen bzw. Aufgabenorientierung nun von *Bewältigungszielen* (*mastery goals*), ohne jedoch inhaltliche Veränderungen an dieser Zielorientierung vorzunehmen (Elliot & Harackiewicz, 1996, S. 2f).

### 4.3.3 Das 2×2 Zielorientierungsmodell

Das von Elliot und Harackiewicz (1996) entwickelte trichotome Modell der Zielorientierung im Leistungskontext wurde von Elliot (1999, S. 181f) zu einem *2×2 Zielorientierungsmodell* erweitert, in dem auch die Bewältigungsziele (*mastery goals*) in ein *Annäherungs-* und *Vermeidungsbewältigungsziel* unterteilt wurden. Während die neu definierten Annäherungsbewältigungsziele auf die Bewältigung von Aufgaben und das Erlernen von Fähigkeiten ausgerichtet waren, sind Vermeidungsbewältigungsziele auf die Vermeidung aufgabenbezogener Inkompetenz ausgerichtet. Beispiele hierfür sind das Ziel, etwas Gelerntes nicht zu vergessen und im richtigen Moment anwenden zu können oder das Ziel, eine erlernte Wurftechnik im Basketballspiel im entscheidenden Moment erfolgreich einsetzen zu können. Dabei geht es nicht zwangsläufig um das

Verstecken der Inkompetenz (Vermeidungsleistungsziel), sondern lediglich um die Vermeidung der nicht erfolgreichen Kompetenzaneignung oder -anwendung (Elliot, 1999, S. 182).

*Tabelle 3. Das 2×2 Zielorientierungsmodell (eigene Darstellung).*

	Bewältigung	Leistung
Annäherung	Annäherungsbewältigungsziel	Annäherungsleistungsziel
Vermeidung	Vermeidungsbewältigungsziel	Vermeidungsleistungsziel

Die Ergänzung der Leistungs- und Bewältigungsziele um eine Annäherungs- und Vermeidungskomponente wurde in verschiedenen Studien auf unterschiedliche Effekte untersucht (Elliot & Hulleman, 2017, S. 47f). Insgesamt werden Annäherungszielen eher positive Folgen und Vermeidungszielen eher negative Folgen zugesprochen. Vermeidungsleistungsziele führen beispielsweise zu Bedrohungsgefühlen, weniger selbstgesteuertem Lernen, Prokrastination, Verweigerung von Hilfe, niedriger intrinsischer Motivation und Stress. Auch das Vermeidungsbewältigungsziel wurde in Studien mit Angst, Prokrastination und schädlichen Formen des Perfektionismus in Zusammenhang gebracht. Teilweise zeigen sich für Vermeidungsziele aber auch positive Effekte wie vermehrte Nutzung von externer Hilfe, intrinsischer Motivation und starken affektiven Erfahrungen (Baranik et al., 2010; Hulleman et al., 2010; John Wang et al., 2007; Madjar et al., 2011; Senko & Freund, 2015; Van Yperen & Orehek, 2013). Annäherungsleistungsziele werden hingegen hauptsächlich mit positiven Ergebnissen wie Anstrengung, Ausdauer und Beharrlichkeit in Verbindung gebracht (Carol Midgley et al., 2001; M. Smith et al., 2002; Zweig & Webster, 2004). Auf bildungsspezifische Forschungsergebnisse wird detailliert in Abschnitt 4.4 eingegangen.

### 4.3.4 Das 3×2 Zielorientierungsmodell

Elliot et al. (2011) entwickelten das 2×2 Modell im Jahr 2011 weiter und gehen dabei von insgesamt drei möglichen Zielorientierungen für Handeln im Leistungskontext aus. Diese teilen sich jeweils in Annäherung und Vermeidung auf und bilden ein 3×2 *Zielorientierungsmodell* (Tabelle 4) (Elliot et al., 2011, S. 634). Die drei Zielorientierungen werden als *Aufgabenorientierung*, *Selbstorientierung* und *Anderenorientierung* beschrieben. Während *Anderenorientierung* auf den Leistungsvergleich mit Mitschüler\*innen oder Kolleg\*innen abzielt (interpersonell), sind *Aufgabenziele* auf absolute Standards wie das korrekte Lösen einer Aufgabe (absolut) und *Selbstorientierung* auf eigene Standards wie frühere eigene Leistungen (intrapersonell) ausgerichtet (Elliot et al., 2011, S. 633f). Elliot et al. unterteilen diese drei Zielorientierungen ebenfalls in eine Annäherungs- und Vermeidungsorientierung, die so insgesamt sechs verschiedene Zielorientierungen in einem 3×2 Modell ergeben (Elliot et al., 2011, S. 634f). Die folgende Tabelle 4 gibt einen Überblick über das 3×2 Modell.

*Tabelle 4. Das 3×2 Zielorientierungsmodell aus Elliot et al., 2011, S. 634.*

	Absolut (Aufgabe)	Intrapersonal (Selbst)	Interpersonal (Anderen)
Annäherung	Annäherungsaufgabenziel	Annäherungsselbstziel	Annäherungsanderenziel
Vermeidung	Vermeidungsaufgabenziel	Vermeidungsselbstziel	Vermeidungsanderenziel

Aktuelle Forschungsarbeiten zu dem 3×2 Zielorientierungsmodell von Nicholls zeigen für Probanden mit einer Aufgabenzielorientierung einen positiven Einfluss auf das Aufgabeninteresse und die Zufriedenheit der wahrgenommenen Kompetenz der Handelnden (Elliot & Hulleman, 2017, S. 49f). Selbstzielorientierung beeinflusste hingegen das Interesse und die Zufriedenheit positiv (Diseth, 2015; Flanagan et al., 2015; Gillet et al., 2015; Mascret et al., 2015). Eine Anderenzielorientierung beeinflusste wiederum die Leistungsfähigkeit und die wahrgenommene Kompetenz der Probanden positiv (Diseth, 2015; Elliot et al., 2011; Mascret et al., 2015).

#### 4.4 Weitere Zielorientierungen im Hochschulkontext

Neben Zielorientierungen, die dem bisher dargestellten klassischen Modell von Nicholls und Dweck zugeordnet werden können, wurden weitere ergänzende Zielorientierungen (Brophy, 2010, S. 83f; Kaplan & Maehr, 2007, S. 145f; Maehr & Zusho, 2009, S. 95; T. C. Urdan & Maehr, 1995) untersucht, die über die bisher dargestellten Orientierungen hinausgehen und dennoch ihre grundsätzlichen Annahmen zu Entstehung und Wirkung teilen. Urdan und Maehr (1995) leiten ihre Idee einer Sozialzielorientierung mit dem treffenden Satz ein „Beyond a Two-Goal Theory of Motivation“. Einige dieser alternativen Zielorientierungen können vor allem im Kontext von Schule und Hochschule hilfreiche Erkenntnisse liefern. Im Folgenden werden vier dieser Zielorientierungen (Arbeitsvermeidungszielorientierung, Sozialzielorientierung, extrinsische Zielorientierung und studentische Zielorientierung) vorgestellt, die in mehreren Studien bereits empirisch überprüft und diskutiert wurden.

##### 4.4.1 Arbeitsvermeidungszielorientierung

Bereits Nicholls et al. (1985) haben in den 1980er Jahren anerkannt, dass es in Kurs- und Klassenräumen häufig Personen gibt, die kein Interesse an der Aneignung von Kompetenzen, der Demonstration von Kompetenzen oder dem Verbergen von fehlender Kompetenz haben. Diese frühen Überlegungen von Nicholls wurden in den folgenden Jahren immer wieder aufgegriffen und in verschiedenen Studien untersucht (Dowson & McInerney, 2001; Meece & Holt, 1993; Nicholls et al., 1985). Dabei konnte festgestellt werden, dass diese Schüler\*innen bzw. Studierende seltener Kurse besuchten, Arbeiten von Mitschüler\*innen oder Kommiliton\*innen kopierten und falls möglich die einfachsten möglichen Aufgaben und Tests wählten. Um die Orientierung dieser Personen einordnen zu können, wurde eine weite Zielorientierung formuliert, die in deutlichem Kontrast zu den bisher in dieser Arbeit dargestellten Zielorientierungen steht: die *work-avoidance* bzw. *academic alienation goal orientation*, oder auch *Arbeitsvermeidungszielorientierung* genannt. Studierende mit einer Arbeitsvermeidungszielorientierung wollen mit dem geringsten möglichen Aufwand und

der geringsten Partizipation den für sie maximal möglichen Erfolg erreichen (Archer, 1994, S. 431f; Meece et al., 1988, S. 515; Nolen, 1988, S. 284).

Für die Arbeitsvermeidungszielorientierung wurden negative Effekte auf die Motivation insgesamt und die Leistung festgestellt. Die Lernfähigkeit, Lesebereitschaft, das Verhalten in der Klasse und die Testergebnisse korrelierten in Studien negativ mit dieser Zielorientierung (Baker & Wigfield, 1999; Newstead et al., 1996; Somuncuoglu & Yildirim, 1999).

#### 4.4.2 Sozialzielorientierung

Eine weitere Zielorientierung, die in verschiedenen Studien Aufmerksamkeit erlangt hat, ist die *Sozialzielorientierung*. Schüler\*innen und Studierenden mit einer überwiegenen Sozialzielorientierung dient die Partizipation in Leistungssituationen einem sozialen Zweck. Beispielsweise wollen sie Freundschaften knüpfen, Mitschüler\*innen oder Lehrkräften gefallen (*social approval goals*) oder sozialen Normen entsprechen. Weitere Ziele, die der Gruppe der Sozialzielorientierung zugeordnet werden können, sind ein produktiver Teil der Gesellschaft zu werden (*social welfare goals*) oder der eigenen Familie Ehre und Anerkennung zu bringen (*social solidarity goals*) (L. H. Anderman & Kaplan, 2008; T. C. Urdan & Maehr, 1995, S. 213).

Eine starke Sozialzielorientierung kann dabei durchaus Auswirkungen auf die Leistungsergebnisse von Schüler\*innen und Studierenden haben. So kann die Orientierung an leistungsstarken Freunden zu einer Steigerung der eigenen Leistung führen oder das Interesse an der Interaktion im Klassenraum kann die Fähigkeiten von Schüler\*innen steigern. Gleichzeitig kann es aber auch sein, dass Schüler\*innen oder Studierende ihre Leistung bewusst reduzieren, um Freunde nicht zu verärgern oder sich zu isolieren (White et al., 2002). Die Effekte einer Sozialzielorientierung auf Noten, Lernstrategie und weitere bildungsrelevante Variablen sind also stark abhängig von den sozialen Normen, die erfüllt werden sollen, und den Personen, die durch das Handeln im Leistungskontext zufriedengestellt oder beeindruckt werden sollen (Miller et al., 1996; T. C. Urdan & Maehr, 1995, S. 231; Wentzel & Wigfield, 1998). Darüber hinaus kann eine Sozialzielorientierung das Interesse von Schüler\*innen oder

Studierenden auf bestimmte Themengebiete lenken, zu Fachwahlen oder zu einer höheren Zufriedenheit führen (Großmann, 2016, S. 134).

#### **4.4.3 Extrinsische Zielorientierung**

Eine weitere Zielorientierung, die bereits in den 1980er Jahren aufgegriffen wurde, ist die extrinsische Zielorientierung (Maehr & Nicholls, 1980). Wie auch bei der extrinsischen Motivation (Abschnitt 4.2.1) liegen die Handlungsanreize dabei in den Folgen der Handlung. Im Gegensatz zu der Leistungszielorientierung sind überwiegend extrinsisch zielorientierte Personen aber nicht an der Demonstration von Kompetenzen interessiert (Carol Midgley et al., 1998, S. 127), sondern ausschließlich an der Sammlung von extrinsischen Belohnungen (Maehr, 1984), wie z. B. Preise für gute Leistungen, Stipendien, den Zugang zu guten Universitäten oder angesehenen Berufen und finanzieller Sicherheit.

Forschungsarbeiten haben gezeigt, dass eine überwiegend extrinsische Zielorientierung Schüler\*innen und Studierende antreibt ein hohes Arbeitspensum aufzubringen, um gute Noten zu erreichen. Allerdings korreliert die Zielorientierung auch mit höherem Leistungsdruck, häufigerem Betrug und oberflächlichen Lernstrategien (E. M. Anderman et al., 1998; Miller et al., 1996; Newstead et al., 1996; Ryan & Pintrich, 1997).

#### **4.4.4 Studentische Zielorientierungen**

Die auch als Studienmotivation bezeichneten studentischen Zielorientierungen (Großmann, 2016, S. 132) wurden in Studien bereits vielfach zur Erklärung von Partizipation an Hochschulbildung, der Studienfachwahl, dem Studienabbruch oder Studienerfolg genutzt (Heublein et al., 2010, S. 28f; Hüther & Krücken, 2016, S. 200ff). Die theoretische Fundierung und empirische Überprüfung dieser studentischen Zielorientierungen ist allerdings bei weitem nicht so fortgeschritten, wie dies für die klassischen Zielorientierungen der Psychologie und pädagogischen Psychologie der Fall ist.

Beaty, Gibbs und Morgan (2005) entwickelten drei Zielorientierungen speziell für Untersuchungen von Studierenden an Universitäten bzw. Hochschulen. Sie

beziehen sich dabei nicht direkt auf Zielorientierungstheorien, sondern auf eine lernpsychologische Arbeit von Taylor et al. (Großmann, 2016, S. 132; L. Taylor et al., 1981). Sie sehen die *berufliche, akademische, selbstbezogene* und *sozialbezogene* Zielorientierung von Studierenden als wesentlich zur Erklärung von Partizipation und Handlung im Hochschulkontext (Beaty et al., 2005, S. 76f). Die (1) Berufliche Orientierung umfasst das Ziel für die berufliche Zukunft vorbereitet zu sein und die entsprechenden Qualifikationen für eine erfolgreiche Karriere zu erlangen. Die (2) Akademische Orientierung zielt auf die Aneignung von akademischen Fähigkeiten und die Meisterung des akademischen Systems ab. Die (3) Persönliche Orientierung umfasst die Ziele von Studierenden, sich mit schwierigen und interessanten Aufgaben auseinanderzusetzen (ähnlich der Lernzielorientierung) und sich mit anderen zu messen und möglichst gut abzuschneiden (ähnlich der Leistungszielorientierung). Die (4) Soziale Orientierung zielt wiederum primär auf den sozialen Kontakt mit Kommilitonen (Beaty et al., 2005, S. 77ff). Trotz fehlender Bezüge zu einschlägiger Literatur der Zielorientierungstheorien orientieren sich Beaty et al. dabei offensichtlich an einigen der oben beschriebenen Zielorientierungen wie Lern-, Leistungs-, extrinsische und Sozialzielorientierung. Sie überprüften ihr Modell allerdings nicht empirisch und gehen nicht weiter auf die Effekte der unterschiedlichen von ihnen entwickelten Orientierungen ein.

Großman (2016) greift die studentische Zielorientierung von Beaty et al. in seinem Text zu *Studienmotivation und Evaluation* auf. Er unterscheidet wie Beaty zwischen *akademischer, beruflicher, persönlicher* und *prosozialer* Zielorientierung. Während sich die Mehrheit dieser Zielorientierungen inhaltlich mit denen Beatys überschneidet, erweitert Großman die prosoziale Orientierung um die in Abschnitt 4.4.2 beschriebenen *social welfare goals*, also dem Ziel, mit dem Studium etwas Gutes für die Gesellschaft bzw. für andere zu tun (Großmann, 2016, S. 132ff). Er überprüfte in seiner Untersuchung, inwiefern diese Zielorientierungen der Studierenden die von ihnen im Rahmen von Evaluationsbefragungen abgegebenen Bewertungen beeinflussen. Die Ergebnisse zeigen einen weitreichenden Einfluss der Orientierung auf die Bewertungen der Studien- und Lehrsituation. Die Bewertung erfolgt dabei in der Weise, wie die jeweiligen

Studierenden vom bewerteten Gegenstand positive oder negative Konsequenzen hinsichtlich ihrer individuellen Zielorientierungen erwarten (ebd.)

Das deutsche *Studierendensurvey – Studiensituation und studentische Orientierungen* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung verwendet verwendet ähnlich formulierten studentischen Zielorientierungen wie Beaty et al. (2005). Die seit 1982/83 durchgeführte Befragung von rund 38,000 Studierenden findet alle zwei bis drei Jahren an deutschen Universitäten und Fachhochschulen statt und untersucht die Ziele von Studierenden für die Aufnahme eines Studiums. Die abgefragten Orientierungen nennen sich intrinsisch-ideelle Orientierung (Ziel: Interesse und Begabung), extrinsisch-materielle Orientierung (Ziel: Einkommen und soziale Position), berufliche Orientierung (Ziel: Arbeitsplatz und Führungsposition), sozial-altruistische Orientierung (Ziel: Anderen helfen und Gesellschaft verbessern) und Moratorium (Berufstätigkeit hinauschieben) (Multrus et al., 2017, S. 13f). Neben den bereits oben beschriebenen studentischen Orientierungen findet sich in Form des Moratoriums auch eine der in Abschnitt 4.4.1 dargestellte Arbeitsvermeidungszielorientierung ähnliche Gruppe von Zielen. Die Zielorientierungen werden in den Veröffentlichungen des Studierendensurveys zwar deskriptiv beschrieben, jedoch werden ihre Determinanten und Wirkungen nicht analytisch überprüft.

#### **4.5 Das Zielorientierungskonzept dieser Untersuchung**

Im weiteren Verlauf dieser Untersuchung wird primär auf die zuerst von Nicholls (1985) und Dweck (1986) formulierte Annäherungskomponente der Lern- und Leistungszielorientierungen eingegangen und die von Elliot (1999) ergänzte Vermeidungskomponente vernachlässigt. Der Grund dafür ist, dass der Vermeidungskomponente mehrfach theoretische und empirische Schwächen nachgewiesen wurden. Theoretisch wurde kritisiert, dass es nicht plausibel sei, dass leistungsmotiviertes Handeln primär auf das Erreichen oder Übertreffen von Gütemaßstäben abzielt und gleichzeitig durch das Ziel der Misserfolgsvermeidung ausgelöst werden soll (Stiensmeier-Pelster & Otterpohl, 2018, S. 578). In empirischen Überprüfungen weisen die Annäherungs- und Vermeidungskomponente der Zielorientierungen zudem deutliche Korrelationen auf,

die auf eine unklare Abgrenzung zwischen diesen beiden Komponenten hindeuten (Lee & Bong, 2016, S. 275, 291; Carol Midgley et al., 1998, S. 127). Des Weiteren wurden in der Mehrheit der empirischen Forschungsarbeiten zu Zielorientierungen die Determinanten und Effekte der Annäherungs- und nicht der Vermeidungskomponente untersucht, sodass durch die Beschränkung auf die Annäherungskomponente dieser Untersuchung der umfassendere empirische Forschungsstand vorliegt.

Darüber hinaus werden die Begriffe Lern- und Leistungszielorientierung in der vorliegenden Arbeit synonym für die anderen oben dargestellten Bezeichnungen der beiden Zielorientierungen verwendet. Die Lernzielorientierung steht dabei stellvertretend für die Bewältigungs- und Aufgabenzielorientierung. Die Leistungszielorientierung umfasst auch die Anderenzielorientierung. Dies vereinfacht die Begrifflichkeiten und es werden gleichzeitig in dieser Arbeit die in der Forschungsliteratur am meisten verwendeten Begriffe genutzt (Kaplan & Maehr, 2007, S. 142).

Neben den beiden zentralen Zielorientierungen Lern- und Leistungszielorientierung werden in dieser Arbeit extrinsische Zielorientierungen, die Arbeitsvermeidungszielorientierung und orientierende Ziele untersucht. Grund für die Auswahl dieser Zielorientierungen ist, dass alle Zielorientierungen einen direkten Bezug zu Zielen im Hochschulkontext haben mussten und gleichzeitig eine Operationalisierung im Rahmen der vorliegenden Untersuchung gut möglich sein musste.

In der Abgrenzung der extrinsischen Zielorientierung zur Leistungszielorientierung geht es bei ersterem explizit um Belohnungen, die außerhalb der Anerkennung durch andere liegen. Gemeint sind also zum Beispiel Preise, Geld oder Aussichten auf einen anerkannten oder gut bezahlten Beruf. Im Hochschulkontext der vorliegenden Untersuchung wird davon ausgegangen, dass extrinsische Ziele auf die Zeit nach dem Studium und die Nutzung des erwarteten Studienerfolgs der Befragten gerichtet sind. Es geht also um eine an Beaty et al. (2005) angelehnte berufsbezogene extrinsische Zielorientierung bzw. die Frage: Inwiefern haben Studierende ein Interesse mit einem erfolgreich abgeschlossenen Studium einen angesehenen oder gut bezahlten Beruf zu erlangen und haben sie

damit verbunden ein Interesse an sozialem Aufstieg und finanzieller Absicherung? Die dahinterstehende Theorie ist, dass Studierende, die eine starke extrinsische Zielorientierung haben, bessere Studiennoten erreichen, kürzere Studienzeiten haben oder zufriedener mit ihrem Studium sein könnten.

Die Arbeitsvermeidungszielorientierung ist eine weitere in dieser Arbeit untersuchte Zielorientierung, die bereits seit Beginn der Forschung zur Zielorientierung eine Rolle in der Literatur spielt. Im Kontext der vorliegenden Untersuchung wird eine solche Arbeitsvermeidungszielorientierung als das in Abschnitt 4.4.1 beschriebene Streben nach möglichst minimalem Aufwand im Rahmen des Studiums verstanden.

Orientierende Ziele sind schließlich die fünfte untersuchte Zielorientierung dieser Arbeit. Studierende mit orientierenden Zielen stehen im Kontrast zu Studierenden mit einer der anderen in dieser Arbeit untersuchten Zielorientierungen, weil ihre Orientierung nicht auf die Nutzung des Studiums für Kompetenzerwerb, Kompetenzdemonstration oder extrinsische Ziele ausgerichtet ist, sondern das Studium als Zeit der Orientierung und des Zeitgewinns gesehen wird. Der Studienerfolg ist hier also nicht zwangsläufig im Fokus der Studierenden. Gleichzeitig geht es auch nicht explizit um die Vermeidung von Aufwand, wie im Rahmen der Arbeitsvermeidungszielorientierung. Das Konzept der orientierenden Ziele ist an das von Mäkinen et al. (2004) angelehnt.

Das Modell aus unabhängigen (Zielorientierungen) und abhängigen (Studienerfolg) Variablen dieser Arbeit wird detailliert in Abschnitt 5.1 dargestellt. Die erwarteten Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Studienerfolg werden in Abschnitt 5.2 dargestellt. Zunächst folgt in den folgenden beiden Abschnitten jedoch ein Überblick über den Forschungsstand zu Zielorientierungen im Bildungs- und Hochschulkontext.

#### **4.6 Forschungsstand zu Zielorientierungen im Bildungskontext**

In der pädagogischen Psychologie werden Theorien der Leistungsmotivation bereits seit vielen Jahren zur Erklärung von Leistungsunterschieden in Schule und Hochschule genutzt (Schiefele & Schaffner, 2015, S. 160 & 163; Slavin,

2018, S. 255). Zudem wird die Leistungsmotivation als einflussreicher Prädiktor des Studienerfolgs angesehen (Kapitel 3). Motivationale Zielorientierungen wurden bisher deutlich seltener in Verbindung mit Studienerfolg gebracht (Harackiewicz, Barron, Tauer, et al., 2002a; Mäkinen et al., 2004; Richardson et al., 2012). Umfassende Forschungsergebnisse liegen jedoch für den Zusammenhang von Zielorientierungen und Leistungsergebnissen (Noten), Ausdauer, Interesse und Lernstrategien vor. Im Folgenden werden diese Zusammenhänge, vor allem zwischen Lern- und Leistungszielorientierung und Leistungsergebnissen – die als Indikator des Studienerfolgs interessant sind – näher betrachtet.

#### **4.6.1 Forschungsstand Lernzielorientierung**

##### **4.6.1.1 *Ausdauer, Lernstrategie und Interesse***

Harackiewicz, Barron, Tauer et al. (2002b, S. 571f) untersuchten die Lernzielorientierung (genauer: das Annäherungslernziel) von fast 500 Psychologiestudierenden in den USA und stellten fest, dass lernzielorientierte Studierende eine größere Ausdauer aufwiesen als leistungszielorientierte Studierende. Auch in anderen Studien und Metaanalysen konnte festgestellt werden, dass lernzielorientierte Lernende eine größere Ausdauer bei der Bearbeitung von Aufgaben im Schul- und Hochschulkontext haben als leistungszielorientierte Studierende. Sie arbeiten auch bei Rückschlägen konstant weiter auf ihr Ziel des Verstehens oder Aneignens von Fähigkeiten hin und lassen sich selten von äußeren Bedingungen abbringen (Dweck, 1986, S. 1041; Ford et al., 1998, S. 222; Grant & Dweck, 2003, S. 550; Lau & Nie, 2008, S. 22; M. Smith et al., 2002, S. 157).

Lernzielorientierung wurde in verschiedenen Korrelationsstudien außerdem in Zusammenhang mit der Anwendung von tiefen Lernstrategien von Schüler\*innen gebracht (Elliot, 1999; Elliot et al., 1999; Kaplan & Midgley, 1997). Dabei wurde z. B. festgestellt, dass Studierende mit einer ausgeprägten Lernzielorientierung nicht nur tiefer und umfassender lernen als leistungszielorientierte Schüler\*innen, sondern sich dieses Wissen auch länger und detailreicher merken können (Elliot, 1999; Elliot et al., 1999, S. 554; Phan, 2009; Vrugt & Oort, 2008).

Einen mittleren signifikanten Zusammenhang ( $r = .19$ ) zwischen Lernzielorientierung und einem themenbezogenen Interesse von Studierenden stellten Harackiewicz et al. in ihrer Studie aus dem Jahr 1997 und 2002 fest (Harackiewicz et al., 1997, S. 1291; Harackiewicz, Barron, Tauer, et al., 2002b, S. 571). Dieser Zusammenhang zeigte sich auch in einer von Harackiewicz durchgeführten Metaanalyse von insgesamt neun Studien zu Lernzielorientierung im Bildungsbereich (Harackiewicz, Barron, Pintrich, et al., 2002). Ebenfalls positive Effekte einer ausgeprägten Lernzielorientierung wurden für die Selbstwirksamkeitserwartung (Kaplan & Maehr, 1999) und das allgemeine Wohlbefinden festgestellt (Dykman, 1998).

#### **4.6.1.2 Noten**

Schul- und Studiennoten sind ein wichtiger Teil der Forschung zu Zielorientierung im Schul- und Hochschulkontext. Mehrfach wurde in Studien der Einfluss von unterschiedlichen Zielorientierungen auf Kurs- und Abschlussnoten untersucht. Dies ist insofern naheliegend, weil Zielorientierungen die Ausdauer, das Interesse und die Lernstrategie einer Person beeinflussen können und diese Aspekte wiederum einen Einfluss auf das Lernergebnis und die Bewertung dieses Lernergebnisses durch Noten haben könnten. Eine Lernzielorientierung<sup>65</sup> könnte zum Beispiel eine Form des Lernens fördern, die zu besseren Leistungsergebnissen bzw. Noten führt als eine Leistungszielorientierung. Gleichzeitig könnte eine Leistungszielorientierung, die explizit an der Demonstration von Kompetenzen und den Vergleich zu anderen interessiert ist, zu einem besseren Abschneiden in Prüfungen führen.

Zumindest Harackiewicz et al. (2002b, S. 571f) stellten in ihrer Studie jedoch keinen direkten Einfluss einer ausgeprägten Lernzielorientierung auf den Notendurchschnitt (GPA) von rund 500 untersuchten Psychologiestudierenden fest. Auch in einer neueren Studie mit 860 Studierenden fanden Harackiewicz et al. (2008, S. 113, 116) keine kurz- oder langfristigen (nach sieben Semestern) Effekte von Lernzielorientierung auf die Abschlussnote der Probanden. Ganz

---

<sup>65</sup> Definiert als die Präferenz für die Bewältigung von Aufgaben und die Aneignung von Kompetenz

ähnlich stellten Senko et al. (2011, S. 39) mithilfe einer Metaanalyse von 24 Studien zu Lernzielorientierung bei Schüler\*innen und Studierenden mehrheitlich keinen direkten signifikanten Zusammenhang zwischen Lernzielorientierung und Noten fest.

Richardson et al. (2012, S. 29) stellten in ihrer Metaanalyse von 400 Studien hingegen einen schwachen signifikanten Zusammenhang ( $r = .10$ ) zwischen Lernzielorientierung und Notendurchschnitt an der Hochschule fest, während dies für Leistungszielorientierung ( $r = .06$ ) nicht in gleichem Maße gelang.

In einer ähnlichen Metaanalyse, die allerdings ausschließlich experimentelle Studien<sup>66</sup> zu Zielorientierungen in Schule und Hochschule untersuchte, zeigten Linnenbrink-Garcia et al. (2008), dass rund 60 % der untersuchten Studien keinen Zusammenhang zwischen Lernzielorientierung und Noten feststellten. Rund 40 % der Studien konnten hingegen einen positiven, wenn auch geringen ( $r < .2$ ) Zusammenhang nachweisen (Linnenbrink-Garcia et al., 2008, S. 22ff). Auch Utman (1997) untersuchte ausschließlich experimentelle Studien und stellte hierbei einen Zusammenhang zwischen Lernzielorientierung und Note fest.

Zu interessanten und etwas differenzierten Ergebnissen kamen Hulleman et al. (2010) in einer umfassenden Metaanalyse von 243 Studien mit insgesamt rund 91,000 Probanden. In den allermeisten Fällen fanden sie nur einen sehr geringen Zusammenhang ( $r = .05$ ) zwischen Lernzielorientierung und dem schulischen bzw. universitären Notendurchschnitt. Dies gilt vor allem für Studien, die Items mit konkret angestrebten Zielen verwendet haben (z. B. *My goal in this class is to learn as much as I can about this topic*). In seltenen Studien, die in ihren Items keine zielrelevante Sprache verwendeten (z. B. *I like to learn*), konnten hingegen nachweisbare Effekte ( $r = .14$ ) von Lernzielorientierung auf Noten aufgezeigt werden (Hulleman et al., 2010, S. 422).

---

<sup>66</sup> In den untersuchten Studien wurden die Zielorientierungen der Probanden experimentell manipuliert und kontrolliert.

Grant und Dweck (2003, S. 549) kamen ebenfalls zu differenzierten Ergebnissen. In insgesamt fünf von ihnen durchgeführten Studien zu Effekten von Lernzielorientierung in Hochschulen fanden sie positive Effekte einer überwiegenen Lernzielorientierung auf Kursnoten nur dann, wenn die Prüfungsaufgaben des Kurses anspruchsvoll waren, also wenn komplexe oder schwierige Aufgaben gestellt wurden und wenn die fordernden Aufgaben vom Lernenden wertgeschätzt wurden.

#### **4.6.1.3 Zusammenfassung**

Insgesamt kann für die in diesem Abschnitt dargestellten (nicht-experimentellen) Studien mehrheitlich kein beobachtbarer Zusammenhang von Lernzielorientierung und Notendurchschnitt von Studierenden oder Schüler\*innen festgestellt werden. Die umfassende Metaanalyse von Richardson (2012) stellte hingegen einen Zusammenhang fest und deutet somit unklare Zusammenhänge aus der Forschung an. Aufschluss könnten die Arbeiten von Hulleman et al. sowie Grant und Dweck geben. Sie fanden Zusammenhänge zwischen Lernzielorientierung und Studiennoten nur, wenn Items keine zielrelevante Sprache verwendeten und / oder, wenn die bei der Erhebung verwendeten Prüfungsaufgaben zur Leistungsmessung anspruchsvoll waren.

Dass die Mehrheit der Metaanalysen und Studien keinen Zusammenhang zwischen Lernzielorientierung und Notendurchschnitten feststellten, erklären Maehr und Zusho (2009) mit der Tatsache, dass es grundsätzlich unangemessen sei, von Lernzielorientierung einen direkten Einfluss auf Leistungsergebnisse zu erwarten. Bei Lernzielorientierung gehe es gerade nicht um die Folge der Lernhandlung in Form einer Note, sondern um den eigentlichen Lernprozess und das Interesse an der reinen Kompetenzerweiterung (Maehr & Zusho, 2009, S. 100). So argumentieren auch Senko, Hulleman, und Harackiewicz (2011). Sie gehen davon aus, dass Lernzielorientierungen ein auf Tiefenverständnis ausgerichtetes Lernen beeinflussen, das keine direkten positiven Effekte auf die Note der Studierenden habe (Senko et al., 2011, S. 38). Slavin (2018, S. 256) interpretiert den schwachen Zusammenhang zwischen Lernzielorientierung und Noten so, dass lernzielorientierte Studierende vor allem lernen, was sie interessiere, aber nicht unbedingt, was ihnen gute Noten bringe.

## 4.6.2 Forschungsstand Leistungszielorientierung

### 4.6.2.1 *Ausdauer und Lernstrategien*

Leistungszielorientierung (Annäherungsleistungsziel) wird in mehreren Studien ein negativer Einfluss auf die Kognition und Lernstrategie zugesprochen (Dweck & Leggett, 1988; Kaplan & Maehr, 2007). Zum Beispiel wird Leistungszielorientierung mit oberflächlichen Lernstrategien statt mit tiefem Lernen verbunden (Ames, 1992). Andere Studien können wiederum keinen expliziten Zusammenhang zwischen Leistungszielorientierung und oberflächlichen Lernstrategien feststellen (Elliot et al., 1999, S. 554).

Negative Effekte der Leistungszielorientierung auf die Ausdauer von Studierenden können ebenfalls nachgewiesen werden, vor allem, wenn diese mit Rückschlägen oder Leistungseinbrüchen konfrontiert werden (Ames, 1992). Schwache und mittlere Zusammenhänge können zwischen Leistungszielorientierung und Selbstwirksamkeit, dem Einsatz von prüfungsförderlichen Lernstrategien und optimistischen Einstellungen gegenüber Leistungssituationen festgestellt werden (Elliot, 1999; T. Urdan, 1997).

### 4.6.2.2 *Noten*

Elliot und Church (1997, S. 227) stellten in einer der ersten einflussreichen Studien zum Zusammenhang zwischen Leistungszielorientierung und Notendurchschnitt einen starken positiven Zusammenhang ( $r = .36$ ) zwischen dem ausgeprägten Annäherungsleistungsziel einer Person und den erreichten Schulnoten fest (Abbildung 4). Auch in einer Studie mit 164 Studierenden einer amerikanischen Hochschule zeigte sich dieser Zusammenhang zwischen Leistungszielorientierung und Examensnote ( $r = .15$ ) sowie Notendurchschnitt ( $r = .17$ ) (Elliot et al., 1999, S. 553f).

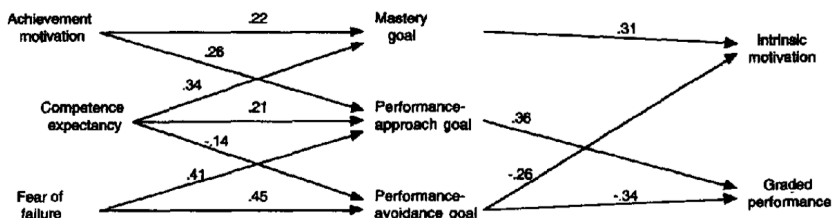


Abbildung 4. Pfadmodell mit festgestellten Zusammenhängen zwischen Leistungszielorientierung und Note aus Elliot und Church, 1997, S. 227.

Wie bereits zur Lernzielorientierung haben Harackiewicz und seine Kollegen über viele Jahre hinweg Untersuchungen zu dem Zusammenhang zwischen Leistungszielorientierung und Notendurchschnitten (GPA) in Schulen bzw. Hochschulen veröffentlicht. Bereits im Jahr 1997 stellten sie in einer Studie mit 300 Bachelorstudierenden aus den USA positive Effekte ( $r = .21$ ) von Leistungszielorientierung auf den Notendurchschnitt fest (Harackiewicz et al., 1997, S. 1291). Ähnliche Studien führten sie erneut im Jahr 2000 und 2002 durch und zeigten dabei ebenfalls einen leichten ( $r = .16$ ) aber signifikanten Effekt der Leistungszielorientierung auf den Notendurchschnitt der untersuchten Studierenden (Harackiewicz, Barron, Tauer, et al., 2002b, S. 571; Harackiewicz et al., 2000, S. 323). Harackiewicz, Barron und Pintrich (2002) veröffentlichten darüber hinaus einen Überblick über neun Studien zu Effekten von Zielorientierungen im Hochschulstudium. Sie zeigten, dass Leistungsziele in allen untersuchten Studien konsistent positive Beziehungen zu Abschlussnoten von Studierenden aufweisen. Sie stellten jedoch auch fest, dass vor allem in hoch kompetitiven Kursen die Zusammenhänge von Lernzielorientierung und Kursnote am stärksten sind (Harackiewicz, Barron, Pintrich, et al., 2002, S. 641). Eine vergleichsweise aktuelle Studie von Harackiewicz et al. stellte fest, dass eine Leistungszielorientierung die Abschlussnote von Studierenden sowohl kurzfristig als auch langfristig (sieben Semester) positiv beeinflusst ( $r = .25$ ) (Harackiewicz et al., 2008, S. 113ff).

Zu vergleichbaren Ergebnissen kamen auch Daniels et al. (2008, S. 594) in ihrer Studie mit rund 1,000 Bachelorstudierenden. Für die Leistungszielorientierung

konnte ein signifikant positiver Zusammenhang ( $r = .18$ ) mit dem Notendurchschnitt festgestellt werden. Dieser war stärker als beispielsweise das Alter, Geschlecht, Freude am Studium, Zukunftsängste und die Lernzielorientierung ( $r = .07$ ).

Hulleman et al. (2010) fanden in ihrer umfassenden und relativ aktuellen Metaanalyse von 243 Studien einen positiven Zusammenhang zwischen Leistungszielorientierung und Noten in Schulen und Hochschulen. Hierbei wurde allerdings ein wichtiger Effekt des verwendeten Leistungszielkonzepts und der Itemformulierung festgestellt. In Studien, deren verwendete Items eine wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung abfragen, also Items, in denen die Richtung bereits impliziert ist (z. B. „Ich möchte besser sein als andere“), sind Effekte der Leistungszielorientierung auf den Notendurchschnitt erkennbar ( $r = .14$ ). Studien, die nicht-normative Itemformulierungen ohne Richtung verwenden („Ich vergleiche mich gerne mit anderen“), haben dahingegen einen negativen Einfluss auf die Note ( $r = -.14$ ) (Elliot & Murayama, 2008, S. 616; Hulleman et al., 2010, S. 422). Ein ebenfalls aktueller Überblick von Senko et al. (2011) zu 24 Studien aus den 2000er Jahren zeigte schwache ( $r = .12$ ) bis mittlere ( $r = .30$ ) signifikante Zusammenhänge zwischen Leistungszielen und dem Notendurchschnitt von Studierenden. Studien, die normative Items verwendeten, zeigten dabei stärkere Effekte zwischen Leistungszielorientierung und Studiennote als Studien, die nicht-normative Items verwendeten (Senko et al., 2011, S. 31).

Auch Grant und Dweck (2003) kamen in einer Sammlung von fünf Studien zu dem Ergebnis, dass eine überwiegende Leistungszielorientierung einen positiven Einfluss auf die Abschlussnote von Studierenden hat, wenn die leistungszielorientierten Probanden konstant erfolgreich waren und keine zwischenzeitlichen Leistungseinbrüche hatten. Wenn sie Rückschläge hinnehmen mussten, z. B. in Form von einzelnen unerwarteten schlechteren Noten, führte vor allem Leistungszielorientierung zu einer langfristig schlechteren Abschlussnote und zu geringerer Motivation (Grant & Dweck, 2003, S. 552).

Linnenbrink-Garcia et al. (2008, S. 22ff) stellten in einer Metaanalyse von 90 Studien zwar ebenfalls positive Effekte der Leistungszielorientierung auf die

Schul- bzw. Hochschulnote fest ( $r = .10$  bis  $r = .30$ ), signifikant waren diese Effekte allerdings nur in 40 % der untersuchten Studien. Als Moderatoren für die Unterschiede zwischen Studien mit signifikanten und nicht signifikanten Ergebnissen identifizierten sie vor allem die Aufgabenschwierigkeit, die Selbstwirksamkeitserwartung sowie das Geschlecht und die soziale Herkunft der Probanden (Linnenbrink-Garcia et al., 2008, S. 41ff).

Studierende einer deutschen Hochschule untersuchten Schiefele et al. (2003) in einer mehrjährigen Längsschnittstudie. Auch sie stellten für 285 befragte Studierende einen signifikanten Einfluss der wettbewerbsbezogenen Leistungszielorientierung ( $r = .16$ ) auf die Vordiplomsnote fest (Schiefele et al., 2003, S. 194).

Zwei Metaanalysen von ausschließlich experimentellen Studien von Utman (1997) und Payne et al. (2007) konnten für die Mehrheit der Studien keinen Zusammenhang zwischen einer ausgeprägten Leistungszielorientierung und Noten von Schüler\*innen bzw. Studierenden feststellen. Unter experimentellen Bedingungen scheint also die Lernzielorientierung einen stärkeren Einfluss auf die Leistungsergebnisse zu haben als unter nicht-experimentellen Bedingungen.

#### **4.6.2.3 Zusammenfassung**

In den hier dargestellten (nicht-experimentellen) Studien zeigte sich mehrheitlich ein schwacher bis mittlerer signifikanter Zusammenhang zwischen Leistungszielorientierung und den erreichten Noten von Schüler\*innen und Studierenden. Vor allem für wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung, die z. B. das gerichtete „Besserein“ im Vergleich zu anderen anstrebt, können solche Effekte gezeigt werden.

Die Aufarbeitung des Forschungsstands zu Zusammenhängen zwischen Lern- und Leistungszielorientierung und Schul- bzw. Studiennoten zeigt, dass leistungszielorientierte Studierende tendenziell einen besseren Notendurchschnitt erreichen als lernzielorientierte Studierende. Senko und Miles (2008) erklären diese Ergebnisse vor allem durch unterschiedliche Lernstrategien. Schüler\*innen und Studierende, die eine stärker ausgeprägte Lernzielorientierung haben, lernen eher, was sie interessiert und investieren in diese Themen mehr Zeit. Sie

verfolgen somit ihre eigene Lernagenda und lernen dabei vertiefter und nachhaltiger als Studierende mit einer geringen Lernzielorientierung. Allerdings führt eine solche Lernstrategie nicht zwangsläufig zu guten Noten. Diese kann zu schlechteren Noten führen, wenn das Interesse bzw. der Lernfokus des Studierenden und die Themen des Tests nur geringe Überschneidungspunkte haben. Im Gegensatz dazu lernen leistungszielorientierte Studierende eher oberflächlich und nutzenorientiert. Sie erreichen damit aber auch eher gute Noten, weil sie erstens an dem Wettbewerb und dem Druck der Leistungssituation interessiert sind und zweitens genau das lernen, was für die anstehende Prüfung wichtig ist und dies dann entsprechend lehrerorientiert wiedergeben können. Zusätzlich entwickeln sie Lernstrategien, die vielleicht nicht für eine langfristige Wissensaneignung hilfreich sind, aber kurzfristig zu guten Noten führen.

#### **4.6.3 Forschungsstand Kombination aus Lern- und Leistungszielorientierung**

In den bisher dargestellten Studien differenzieren die Autoren vornehmlich zwischen Effekten der Lern- und Leistungszielorientierung. Forschungsarbeiten der vergangenen Jahre haben aber auch gezeigt, dass die beiden Zielorientierungen bei ein und derselben Person zusammen, möglicherweise mit unterschiedlich starker Gewichtung, auftreten können (Elliot, 2005, S. 58).

Eine solche Kombination von Zielorientierungen führt zu neuen Zusammenhängen mit Leistungsergebnissen wie dem Notendurchschnitt. Zum Beispiel fand Wentzel (1991, 1993, S. 14) in ihren Untersuchungen zu Zielorientierungen bei 423 Schüler\*innen der sechsten und siebten Klasse erstmals, dass Schüler\*innen, die zeitgleich eine stark ausgeprägte Lern- und Leistungszielorientierung aufweisen, bessere Noten erreichten als Schüler\*innen, die nur eine der beiden Zielorientierungen zeigten.

Bouffard et al. (1995, S. 323) untersuchten 702 Studierende von US-amerikanischen Colleges auf ihre Zielorientierungen und möglichen Zusammenhänge mit ihrer Lernleistung. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten, dass Studierende mit einer Kombination aus hoher Lern- und Leistungszielorientierung die besten Leistungen und vielversprechendsten Lernstrategien vorwiesen.

Pintrich (2000, S. 549) untersuchte High School Schüler\*innen auf Zusammenhänge zwischen Schulnoten und Zielorientierungen und fand dabei heraus, dass Schüler\*innen mit einer Kombination aus hoher Lern- und Leistungszielorientierung im Vergleich zu anderen Ausprägungen der Zielorientierungen über alle drei Messzeitpunkte im Mittel die beste Note im Fach Mathematik erreichten.

Auch Daniels et al. (2008, S. 598) stellten in einer Studie mit rund 1,000 Bachelorstudierenden einen leicht besseren Notendurchschnitt ( $M = 2.78$ ) für Studierende mit einer Kombination aus Lern- und Leistungszielorientierung fest als für Studierende mit einer überwiegenen Lern- ( $M = 2.73$ ) oder überwiegenen Leistungsorientierung ( $M = 2.76$ ) sowie mit einer insgesamt niedrigen Motivation ( $M = 2.55$ ).

Eine Kombination aus Lern- und Leistungszielorientierung scheint den Ergebnissen zufolge einen positiven Effekt auf den Notendurchschnitt zu haben. Senko et al. (2011, S. 42) vertreten dazu die These, dass Schüler\*innen und Studierende beide Zielorientierungen aufweisen und entsprechend der Situation eine der beiden Orientierungen aktivieren können.

## **4.7 Forschungsstand zu Determinanten der Zielorientierungen**

Leistungsmotivation und Zielorientierungen wurden in dieser Arbeit bereits als Determinanten verschiedener bildungsrelevanter Variablen (Ausdauer, Interesse, Lernstrategie) des Studienerfolgs beschreiben. Welche Determinanten lassen sich jedoch für die Zielorientierungen selbst identifizieren? In diesem Abschnitt werden die wichtigsten Determinanten der Zielorientierungen betrachtet und dabei die Frage beantwortet: Wer oder was formt die Zielorientierung eines Menschen?

### **4.7.1 Lehrkräfte**

In Schulen stellen Lehrkräfte wichtige Bezugspersonen für Schüler\*innen dar. Sie übernehmen nicht nur die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten, sondern haben durch die Bewertung der schulischen Leistungen auch einen großen Einfluss auf die Bildungsverläufe von Jugendlichen. Die Art des Maßstabes

nach dem eine Leistung bewertet wird, insbesondere von Lehrenden in der Schule, wird als Bezugsnorm bezeichnet (Rheinberg, 2014). Drei Arten können dabei unterschieden werden: die soziale, die individuelle und die sachliche Bezugsnorm. Das Konzept der Bezugsnormorientierung geht davon aus, dass Lehrende überwiegend eine dieser Bezugsnormen für die Bewertung von Leistung in ihrem Klassenraum anwenden. Bei einer individuellen Bezugsnorm bewerten Lehrende Leistungen auf Grundlage von früheren Leistungen der Schüler\*innen. Bei einer sozialen Bezugsnorm bewerten sie Leistung im Vergleich zu anderen Schüler\*innen und bei einer sachlichen Bezugsnorm anhand von vorgegebenen Standards oder allgemeinen Lernzielen (Möller, 2008, S. 290; Rheinberg & Fries, 2010, S. 61ff).

Mit Blick auf die Entstehung von Zielorientierungen von Schüler\*innen kommt der Bezugsnormorientierung von Lehrkräften eine besondere Rolle zu (Dresel & Lämmle, 2017, S. 125f; Rheinberg, 1980; Rheinberg & Krug, 2017, S. 47ff; Rolland, 2012). In Klassen geleitet von Lehrkräften mit sozialer Bezugsnorm entwickeln Schüler\*innen z. B. eher eine Leistungszielorientierung. Dies liegt daran, dass der Wettbewerbsgedanke stärker ausgeprägt wird und Schüler\*innen sich mit ihren Mitschülern vergleichen müssen, um einschätzen zu können, wie die Lehrkraft ihre Leistung bewerten wird. In Klassenräumen von Lehrkräften mit individueller Bezugsnormorientierung entwickeln Schüler\*innen hingegen eher eine Lernzielorientierung, weil dort individuelle Entwicklungen von Schüler\*innen im Mittelpunkt stehen und Schüler\*innen den Fokus auf die Weiterentwicklung ihres Wissens bzw. ihrer Kompetenzen legen müssen, um bessere Noten zu erreichen (Dickhäuser & Rheinberg, 2003; Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 105; Schöne et al., 2004, S. 98; Stiensmeier-Pelster & Otterpohl, 2018, S. 580). Die durch die Bezugsnorm der Lehrkraft entstehende vorherrschende Zielorientierung von Schüler\*innen in einer Klasse wird auch als *classroom goal structure* (Klassenzielorientierungsstruktur) bezeichnet (Meece et al., 2006). Lehrkräfte können Leistungszielorientierung durch typische Aspekte sozialer Bezugsnormen auch bewusst fördern, z. B. durch Wettbewerbe oder durch das Loben von vergleichsweise guten und Tadeln von schlechten Leistungen. Eine Lernzielorientierung kann hingegen durch Lob,

welches den Lernfortschritt hervorhebt, gefördert werden, da hier eine individuelle Bezugsnorm zugrunde liegt (Eccles & Roeser, 2011).

Lehrkräfte scheinen also einen großen Einfluss auf die Zielorientierung von jungen Menschen zu haben, die diese nachhaltig prägen können. In empirischen Studien konnten diese Wirkmechanismen bereits belegt werden. Ruzek et al. (2016, S. 99f, 102) zeigten z. B. in einer aktuellen Studie, dass die Zielorientierungen von 960 Schüler\*innen im Alter von elf bis 17 Jahren signifikant durch das Engagement der Lehrkräfte und ihrer Art des Unterrichts ( $r = .21$ ) beeinflusst wurden. Auch Finsterwald, Ziegler und Dresel (2009, S. 148, 150) fanden in einer Studie mit 500 Viertklässlern aus Deutschland heraus, dass sich die individuelle Zielorientierung von Schüler\*innen abhängig von den durch Lehrkräfte vorgelebten Lernzielorientierung unterschieden (Lernziel:  $r = .36$ ; Leistungsziel:  $r = .27$ ). Patrick et al. (2001) zeigten hingegen, inwiefern sich die Bezugsnormen zwischen Lehrkräften unterscheiden und auf welche Weise Lehrkräfte Zielorientierungen im Klassenraum kommunizieren. Die Kommunikation der Zielorientierung zeigt sich ihnen zufolge vor allem in den Aufgaben, die Lehrkräfte stellen, der Autorität der Lehrkraft, der Autonomie der Schüler\*innen, wie Leistungen bewertet und belohnt werden sowie der Kultur der Unterstützung und Hilfe in der Klasse.

#### **4.7.2 Eltern**

Die oben beschriebenen Wirkmechanismen von Bezugsnormen im Klassenzimmer lassen sich in ähnlicher Weise auch auf andere Umfelder der Jugendlichen übertragen. Eltern haben dabei mindestens einen genauso großen Einfluss auf die Zielorientierung von Jugendlichen wie Lehrkräfte. Stellen Kinder zum Beispiel fest, dass ihre Eltern Leistungen im Vergleich zu Geschwistern oder anderen Kindern bewerten oder generell an sozialen Leistungsvergleichen interessiert sind, kann das Kind eher eine Leistungszielorientierung entwickeln. Wenn Eltern hingegen darauf achten, dass ihr Kind Spaß am Lernen bzw. Weiterentwickeln hat und sie den Vergleich mit anderen vermeiden, kann das Kind eher eine Lernzielorientierung entwickeln.

Verschiedene empirische Studien liefern Befunde, die die Bedeutung von Eltern für die Entwicklung von Zielorientierungen bei Jugendlichen unterstützen. Friedel, Cortina, Turner und Midgley (2007) untersuchten den Einfluss der Zielorientierung von Eltern und Lehrkräften auf die Zielorientierung von über 1,000 Schüler\*innen der siebten Klasse in amerikanischen Schulen. Die Ergebnisse zeigen, dass eine starke Lernzielorientierung ( $r = .46$ ) oder Leistungszielorientierung ( $r = .70$ ) der Eltern den größten Einfluss auf die jeweilige Zielorientierung der Kinder hatte. Auch eine Lernzielorientierung der Lehrkräfte hatte in dieser Studie einen signifikanten Einfluss auf die Lernzielorientierung der Schüler\*innen ( $r = .31$ ) (Friedel et al., 2007, S. 449).

Neben den Einflüssen der elterlichen Zielorientierung sind auch strukturelle Merkmale der Familie für die motivationale Ausprägung von Schüler\*innen bzw. Studierenden bedeutsam. So werden in verschiedenen Studien nicht nur durchschnittlich schlechtere Schulleistungen von Schüler\*innen aus Familien mit geringerem sozioökonomischem Status festgestellt (Borkowski & Thorpe, 1994; Deutsches PISA-Konsortium, 2004), sondern auch eine ungünstigere schulbezogene Motivation. Dabei wirkt der sozioökonomische Status nicht als solches auf die Motivation der Kinder, sondern die Qualität der familiären Lernumwelt (Anregungsgehalt, Unterstützung, Bildungserwartungen, Erziehungsstil) beeinflusst die Ausprägung der Motivation und damit auch die Zielorientierung von Jugendlichen (Hurrelmann, 2004; Möller, 2008, S. 287f).

### 4.7.3 Geschlecht

Der Einfluss des Geschlechts auf die Zielorientierung wurde in mehreren Studien untersucht. Die Hypothese könnte zum Beispiel sein, dass Mädchen eher zu einer Lernzielorientierung tendieren, während Jungen eher an Wettbewerb interessiert sind und somit zu einer Leistungszielorientierung tendieren. Die vorliegenden Studien liefern hierzu jedoch keine eindeutigen Ergebnisse.

Anderman and Young (1994) stellten in einer frühen Studie zu Zielorientierung und Geschlecht fest, dass Mädchen im Schulalter eher lern- und weniger leistungszielorientiert waren als Jungen. Middleton und Midgley (1997) zeigten für

700 Sechstklässler im Fach Mathematik ebenfalls eine stärkere Leistungszielorientierung für Jungen und eine stärkere Lernzielorientierung für Mädchen. Auch in einer Studie von Pajares et al. (2000) an mehreren amerikanischen Sekundarschulen zeigte sich in Englischkursen eine höhere Lernzielorientierung für Mädchen und eine höhere Leistungszielorientierung für Jungen. Keine Geschlechterunterschiede fanden hingegen Meece und Jones (1996, S. 401) für 213 Jungen und Mädchen der fünften und sechsten Klasse. Nur in der Gruppe von Schüler\*innen mit „geringen Fähigkeiten“ hatten Jungen eine stärker ausgeprägte Lernzielorientierung als Mädchen. Auch Greene et al. (1999) stellten keine Geschlechterunterschiede für die Zielorientierung von Schüler\*innen verschiedener High Schools in den USA fest.

An Hochschulen wurden Geschlechterunterschiede bei Zielorientierungen in zwei Studien untersucht. Eine stärkere Lernzielorientierung von Männern stellten Elliot und McGregor (2001, S. 509) in ihrer Studie mit rund 150 Psychologiestudierenden fest ( $r = .21$ ). In einer Untersuchung von Harackiewicz (1997) mit 300 Bachelorstudierenden einer amerikanischen Hochschule zeigte sich für Frauen wiederum eine stärker ausgeprägte Lern- und Leistungszielorientierung als für Männer.

Die Ergebnisse zu Geschlechterunterschieden bei Zielorientierungen zeigen somit kein einheitliches Muster. Watt (2016) folgerte aus einer Analyse von Teilen der hier dargestellten Studien, dass in geschlechertypischen Fächern wie Mathematik und Englisch eine rollentypische Zielorientierung sichtbar wird, mit einer höheren Lernzielorientierung (Vertiefung) für Mädchen und einer höheren Leistungszielorientierung (Wettbewerb) für Jungen. In Fällen, in denen das Fach bewusst ausgewählt wird (Psychologie an der Universität), heben sich diese Geschlechterstereotypen auf (Watt, 2016, S. 325). Es fehlt allerdings eine explizite Überprüfung dieser Annahmen durch eine umfassende empirische Untersuchung.

#### 4.7.4 Alter

Verschiedene Studien haben festgestellt, dass Schüler\*innen im Laufe ihrer Schullaufbahn von einer überwiegenden Lern- zu einer überwiegenden Leistungszielorientierung übergehen (Gottfried et al., 2001; Schiefele & Schaffner, 2015, S. 171; Slavin, 2018, S. 256). Einen großen Einfluss auf den Übergang von Lern- zu Leistungszielorientierung sollen die bereits beschriebenen Sozialisationsinstanzen wie Lehrkräfte, Eltern und Mitschüler\*innen haben. Während für Kinder nach der Einschulung meist noch der Spaß und die Motivation am Lernen im Vordergrund steht (Lernzielorientierung), wird in höheren Klassenstufen durch die vorherrschenden sozialen Bezugsnormen der Vergleich zwischen Schüler\*innen zunehmend in den Fokus gerückt. Dies führe zu einer stärkeren Ausprägung der Leistungszielorientierung.

Neben diesen Überlegungen zum Zusammenhang von Alter und Zielorientierung untersuchten Linnenbrink-Garcia et al. (2008) in einer Metaanalyse auch einen möglichen altersabhängigen Einfluss von Zielorientierungen auf Schul- und Studiennoten in mehreren Altersgruppen. Für Grundschüler\*innen hatte eine ausgeprägte Lernzielorientierung einen positiven Einfluss auf die Note oder den Notendurchschnitt und Leistungszielorientierung einen negativen Einfluss. Für Sekundarschüler\*innen war keine klare Aussage zu Zusammenhängen von Zielorientierung und Kursnote möglich. Für Studienanfänger\*innen zeigte sich wiederum mehrheitlich, dass die Leistungszielorientierung einen positiven Effekt auf die Studiennoten hatte. Für die Lernzielorientierung ließen sich keine Zusammenhänge mit Studiennoten nachweisen (Linnenbrink-Garcia et al., 2008, S. 52).

In der vorliegenden Untersuchung werden ausschließlich Studierende ab 18 Jahren befragt. Die Unterschiede der Lern- und Leistungszielorientierung von Grundschüler\*innen und Schüler\*innen höherer Klassenstufen können hier dementsprechend nicht untersucht werden. Das sich für Studienanfänger\*innen ein stärkerer Zusammenhang zwischen Leistungszielorientierung und Studiennoten feststellen lässt als zwischen Lernzielorientierung und Studiennote wurde in Abschnitt 4.6 bereits beschrieben und wird im Rahmen der Hypothesenbildung in Abschnitt 5.2 aufgegriffen.

#### 4.7.5 Herkunft und Kultur

Unterschiede der Zielorientierungen zwischen Schüler\*innen bzw. Studierenden verschiedener Länder und Kulturkreise liegt mit Blick auf die oben beschriebenen Einflüsse der Sozialisation auf die Zielorientierung theoretisch nahe. Die Zielorientierungen von Schüler\*innen werden unter anderem von Lehrkräften und Eltern geprägt (siehe oben), die wiederum durch ihre Sozialisation geprägt werden. Der Stellenwert von Wettbewerb und Konkurrenz oder die Bedeutung von Wissensvermehrung kann sich zwischen Ländern und Gesellschaften beispielsweise stark unterscheiden und damit auch die Ausprägung von Leistungs- und Lernzielorientierung unterschiedlich beeinflussen. Aber nicht nur der Stellenwert, sondern auch das Verständnis von Konkurrenz und Gemeinsamkeit kann sich zwischen Ländern unterscheiden und so die grundsätzlichen Annahmen zur Entstehung von Lern- und Leistungszielorientierungen beeinflussen. So haben Forschungsarbeiten der Selbstpsychologie gezeigt, dass Menschen in unterschiedlichen Kulturkreisen unterschiedliche Konstrukte des *Selbst*, *Anderer* und der gegenseitigen Abhängigkeit dieser beiden Begriffe haben. In vielen asiatischen Ländern kann beispielsweise eine Vorstellung von Individualität festgestellt werden, die auf einer angenommenen Verbundenheit von Individuen aufbaut. Das Hauptaugenmerk liegt in diesen Kulturkreisen häufig darauf, sich um andere zu kümmern, sich an sie anzupassen und harmonisch mit ihnen zusammenzuleben (Kollektivismus). In nord-amerikanischen und europäischen Ländern ist die Annahme einer solchen Verbundenheit zwischen allen Individuen nicht üblich. Ganz im Gegenteil versuchen Individuen sich dort häufig bewusst abzugrenzen und ihre Unabhängigkeit zu bewahren (Individualismus) (Genkova, 2012, S. 142ff; Markus & Kitayama, 1991; Triandis, 1988, 1989).

Für die unterschiedlichen Verständnisse des *Selbst* und *Anderer* konnten in darauf aufbauender Forschung Einflüsse auf psychologische Prozesse wie Emotion und Motivation festgestellt werden (Markus & Kitayama, 1991). Studien der klassischen Leistungsmotivationsforschung zeigten, dass Leistungsmotive effektiver aktiviert werden, wenn in Gesellschaften der Wettbewerb und indi-

vidueller Erfolg als wichtig erachtet werden. Dementsprechend würde Leistungshandeln (an einem Gütestandard) bei individualistisch sozialisierten Personen leichter aktiviert werden als bei kollektivistisch geprägten Personen und Leistungsmotivation wäre somit in westlichen Ländern ausgeprägter als in ostasiatischen Ländern (Hofer et al., 2010, S. 768; Phalet & Lens, 2008). Mit Blick auf die Zielorientierungstheorien argumentieren Linnenbrink-Garcia et al. (2008, S. 54), dass Zielorientierungen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten unterschiedlich ausgeprägt sein können und unterschiedliche Wirkungen haben können. Beispielsweise führe ein gesellschaftlich etablierter Grad der Abgrenzung von anderen Individuen zu einer ausgeprägten Leistungszielorientierung des Einzelnen und ein kollektivistisches Gesellschaftskonzept eher zu einer schwachen Leistungszielorientierung. Wie die unten dargestellten Studien zeigen werden, konnte dies allerdings bisher nicht konsistent empirisch nachgewiesen werden.

Unterschiede der Zielorientierung von Schüler\*innen und Studierenden zwischen verschiedenen Ländern und Kulturkreisen sowie Unterschiede des Zusammenhangs von Zielorientierungen und Leistungsergebnissen (Noten) zwischen Ländern und Kulturkreisen wurden bisher vereinzelt empirisch untersucht. Linnenbrink-Garcia et al. (2008) untersuchten den Zusammenhang von Zielorientierung und Note z. B. in mehreren Ländern mithilfe einer Metaanalyse von 90 Studien zu Schüler\*innen und Studierenden. Sie prüften, inwiefern sich der Zusammenhang zwischen unterschiedlich kulturell geprägten Stichproben unterscheidet. Rund 62 % der untersuchten Studien mit europäischen Stichproben zeigten einen positiven Zusammenhang zwischen Lernzielorientierung und Noten (relativ zu den 40 % positiven Effekten von Lernzielorientierung in der gesamten Metaanalyse), während nur 17 % dieser Studien einen Zusammenhang zwischen Leistungszielorientierung und Noten nachweisen konnten. Auch in 53 % der Studien mit ostasiatischen Stichproben konnte ein positiver Zusammenhang zwischen Lernzielorientierung und Note festgestellt werden. Insgesamt fanden Linnenbrink-Garcia et al. jedoch nicht genügend Hinweise darauf, dass die Kultur oder ethnische Zugehörigkeit den Zusammenhang von Zielorientierung und Noten beeinflussen. Sie sehen hier jedoch Potenzial für weitere Forschung (Linnenbrink-Garcia et al., 2008, S. 55).

Pintrich et al. (2001) überprüften anhand von 69 Studierenden aus den USA und 256 Universitätsstudierenden aus Deutschland, inwiefern sich Zielorientierungen und Zusammenhänge von Zielorientierung und Kursnote zwischen den beiden Gruppen unterscheiden. Während für deutsche Studierende die Lernzielorientierung ausgeprägter war als die Leistungszielorientierung, zeigte sich für amerikanische Studierende eine stärkere Leistungszielorientierung als Lernzielorientierung. Die Unterschiede zwischen den beiden Studierendengruppen waren dabei signifikant (Pintrich et al., 2001, S. 156). Der Zusammenhang von Lernzielorientierung und Studiennote war für amerikanische Studierende vergleichsweise hoch ( $r = .42$ ). Für deutsche Studierende konnte hingegen für keine der beiden Zielorientierungen ein signifikanter Zusammenhang mit der Kursnote festgestellt werden (Pintrich et al., 2001, S. 163ff).

Zusho et al. (2005) untersuchten 100 amerikanische und 100 asiatische Studierende einer amerikanischen Hochschule auf Unterschiede ihrer Zielorientierung sowie mögliche Zusammenhänge von Zielorientierung und Leistungsergebnissen. Sowohl asiatische als auch amerikanische Studierende zeigten in dieser Studie eine stärkere Lern- als Leistungszielorientierung (Zusho et al., 2005, S. 148). Ein signifikanter Zusammenhang zwischen Zielorientierung und Leistungsergebnis konnte nur für die Leistungszielorientierung amerikanischer Studierender festgestellt ( $R^2 = .207$ ) werden (Zusho et al., 2005, S. 149). Eine daran anschließende Studie von Zusho und Njoku (2007) zeigte anhand einer Stichprobe mit mehr als 500 Studierenden, dass sich der Grad der Zielorientierung zwischen nigerianischen, anglo-amerikanischen und asiatisch-amerikanischen Studierenden systematisch unterschied. Nigerianische Studierende zeigten eine stärkere Lernzielorientierung und Leistungszielorientierung als anglo-amerikanische Studierende. Letztere hatten wiederum eine stärker ausgeprägte Leistungszielorientierung als asiatische Studierende (Zusho & Njoku, 2007, S. 31).

Helmke und Schrader (1999, S. 99) untersuchten in den 1990er Jahren das studentische Lernverhalten von Studierenden in Deutschland und Vietnam. Dabei war das Studieninteresse von Studierenden in Vietnam signifikant stärker ausgeprägt als das Studieninteresse von Studierenden in Deutschland. Hieraus

könnte eine stärker ausgeprägte Lernzielorientierungen für Studierende in Vietnam abgeleitet werden. Dies wurde allerdings im Rahmen der Studie nicht explizit überprüft.

Die im Folgenden dargestellten Studien überprüfen Unterschiede von Zielorientierungen in verschiedenen Ländern oder Kulturkreisen ausschließlich im schulischen und nicht im universitären Kontext. Zum Beispiel untersuchten Whang und Hancock (1994, S. 310) rund 350 asiatische und nicht-asiatische Schüler\*innen der vierten bis sechsten Klasse an amerikanischen Schulen und fanden dabei für Lern- oder Leistungszielorientierung keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Der Einfluss der Zielorientierungen auf die Mathematiknote der Studierenden unterschied sich in dieser Studie hingegen deutlich: Für asiatische Schüler\*innen ist die Erklärungskraft der Lernzielorientierung für das Leistungsergebnis größer ( $R^2 = .12$ ) als für nicht-asiatische Schüler\*innen ( $R^2 = .06$ ). Die Leistungszielorientierung asiatischer Schüler\*innen kann das Leistungsergebnis noch besser vorhersagen ( $R^2 = .21$ ), während die Erklärungskraft für nicht-asiatische Schüler\*innen erneut gering ist ( $R^2 = .05$ ) (Whang & Hancock, 1994, S. 312).

Xiang et al. (2001) untersuchten fast 700 chinesische und amerikanische Schüler\*innen der vierten bis elften Klasse bezüglich ihrer Zielorientierungen und Leistungsergebnisse. Für chinesische Schüler\*innen zeigte sich eine schwächere Lernzielorientierung und eine stärkere Leistungszielorientierung als für amerikanische Schüler\*innen. Für Schüler\*innen beider Herkunft zeigte sich zudem ein Anstieg der Leistungszielorientierung von der vierten bis zur elften Klasse (Xiang et al., 2001, S. 355). Eine wichtige Anmerkung von Xiang et al. betrifft den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Zielorientierung: Während amerikanische Schüler\*innen fast ausschließlich Eltern mit College- oder Universitätsabschluss hatten, wiesen die Eltern chinesischer Schüler\*innen höchstens einen Sekundarschulabschluss vor (Xiang et al., 2001, S. 361). Dies deutet, mit Blick auf die weiter oben dargestellten Erkenntnisse zur Sozialisation, darauf hin, dass der Bildungsgrad der Eltern in dieser Studie einen wesentlichen Einfluss auf die Unterschiede zwischen den beiden Schülergruppen hatte.

Die Forschergruppe um McInerney (1997) analysierte anhand von über 2,000 australischen High School Schüler\*innen unterschiedlicher Herkunft, wie sich die Zielorientierung und deren Einfluss auf die Leistungen der Schüler\*innen in Mathematik und Englisch auswirkt. Dabei zeigten sich Unterschiede in der Ausprägung der beiden Zielorientierungen zwischen den untersuchten Gruppen. Insgesamt wiesen jedoch alle untersuchten Gruppen eine stärkere Leistungs- als Lernzielorientierung auf (McInerney et al., 1997, S. 224). Lernzielorientierte Schüler\*innen schnitten in den Tests in Mathematik gruppenübergreifend besser ab. Im Englischtest schnitten jedoch leistungszielorientierte Schüler\*innen, mit Ausnahme von einer Gruppe, besser ab (McInerney et al., 1997, S. 228).

Rund zehn Jahre später untersuchte McInerney (2008) die Unterschiede zwischen den Gruppen anhand von rund 1,800 australischen High School Schüler\*innen erneut. Genau umgekehrt zu der Studie aus dem Jahr 1997 zeigten hier alle Gruppen eine stärkere Lern- als Leistungszielorientierung. Zwei der drei Gruppen wiesen hierbei sowohl eine stärkere Lern- als auch Leistungszielorientierung auf (McInerney, 2008, S. 874). Die Ergebnisse für die Zusammenhänge von Zielorientierungen und Leistungen in Mathematik und Englisch zeigten, dass die Lernzielorientierung für alle Gruppen einen mittleren Zusammenhang mit Leistungen in Mathematik ( $r = .36$ ) und vor allem Englisch ( $r = .39$ ) hatte und diese Effekte stärker waren als für Leistungszielorientierung ( $r = -.12$ ). Asiatische Schüler\*innen zeigten keine Zusammenhänge zwischen Leistungszielorientierung und Leistungen in Mathematik und Englisch (McInerney, 2008, S. 876).

McInerney und Ali (2006) untersuchten schulische Motivationsmuster, inklusive Leistungszielorientierung, in einer aufwendigen Studie mit fast 9,000 High School Schüler\*innen von 4 Kontinenten (Asien, Australien, Afrika, Nordamerika). Hier zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen. Während eine Gruppe sowohl die stärkste Lern- als auch Leistungszielorientierung aufwies, zeigten sich für die anderen Gruppen jeweils nur für eine Zielorientierung Unterschiede (McInerney & Ali, 2006, S. 729).

Kaplan und Maehr (1999) zeigten in ihrer Studie mit 170 Schüler\*innen Unterschiede von Zielorientierung und Note zwischen verschiedenen kulturellen Gruppen. Eine ausgeprägte Lernzielorientierung zeigte für alle untersuchten Studierenden einen positiven Effekt auf die Note. Eine hohe Leistungszielorientierung führte hingegen für eine Gruppe zu besseren Noten, während sich für die andere Gruppe kein Einfluss zeigte (Kaplan & Maehr, 1999).

Dekker und Fischer (2008) untersuchten in einer umfassenden Metaanalyse von 73 Studien mit insgesamt 37,000 Schüler\*innen und Studierenden aus 13 europäischen, ostasiatischen und nordamerikanischen Ländern mögliche Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Werten, dem gesellschaftlichen Entwicklungsstand und individuellen Zielorientierungen von Schüler\*innen und Studierenden. Zur Messung der gesellschaftlichen Werte nutzten sie die von Schwartz (1994) entwickelten gesellschaftlichen Wertedimensionen. Nach Schwartz gibt es drei zentrale Dimensionen, die zur Charakterisierung von Werten einer Gesellschaft herangezogen werden können. Die (1) *Autonomy versus Embeddedness* besagt, dass Menschen in einer Gesellschaft entweder autonom oder eingebettet in einer Gruppe sein können. Gesellschaften, die Einbettung schätzen, sind Individuen mit einem größeren Kollektiv verbunden und soziale Beziehungen spielen eine wichtige Rolle. Die (2) *Hierarchy versus Egalitarianism* Dimension beschreibt, dass Menschen sich entweder in hierarchische Strukturen einordnen oder alle Individuen der Gesellschaft als gleichberechtigt betrachtet werden. Die (3) *Harmony versus Mastery* Dimension bildet ab, dass Menschen entweder den Zustand der Gesellschaft akzeptieren und sich harmonisch einfügen oder sie die Gegebenheiten immer auch als Herausforderungen ansehen, um die Gesellschaft zu verändern. Die Ausprägungen dieser Dimensionen sowie der Human Development Index (HDI) von 13 untersuchten Ländern wurden von Dekker und Fischer mit den Zielorientierungen von 37,000 Schüler\*innen und Studierenden verglichen. Personen mit einer starken Leistungszielorientierung waren signifikant häufiger aus Ländern mit einer ausgeprägten *Embeddedness* ( $r = .61$ ), *Mastery* ( $r = .71$ ) und aus Ländern mit einem niedrigen HDI. Personen mit einer starken Lernzielorientierung waren hingegen signifikant häufiger aus Ländern mit einer ausgeprägten *Egalitarianism*.

Dimension ( $r = .70$ ). Eine überwiegende Leistungszielorientierung von Schüler\*innen und Studierenden zeigte damit eine deutliche stärkere Korrelation mit den gesellschaftlichen Wertedimensionen und der gesellschaftlichen Entwicklung eines Landes als eine mehrheitliche Lernzielorientierung (Dekker & Fischer, 2008, S. 104). Dekker und Fischer folgerten daraus: In Gesellschaften, in denen Menschen eng mit ihrem sozialen Umfeld verbunden sind (*Embeddedness*), zeigten Schüler\*innen und Studierende eine stärkere Leistungszielorientierung, weil sie stärker an der sozialen Bestätigung ihrer Gruppen interessiert waren als in autonomen Gesellschaften. In Gesellschaften mit einer ausgeprägten Gleichberechtigung aller Individuen (*Egalitarianism*) war hingegen die Lernzielorientierung stärker ausgeprägt, weil dort ein Vergleich von Individuen nicht erstrebenswert war (Dekker & Fischer, 2008, S. 105).

Insgesamt zeigen die dargestellten Studien vereinzelt Unterschiede in der Leistungszielorientierung von Schüler\*innen und Studierenden unterschiedlicher Herkunftsländer. Diese fallen allerdings nicht eindeutig aus, sind über Studien hinweg nicht konsistent und können teilweise auf andere Faktoren, wie soziale Herkunft der Probanden, zurückgeführt werden. Dass Schüler\*innen in niedrig entwickelten Gesellschaften eher leistungszielorientiert sind als Schüler\*innen in hoch entwickelten Ländern ist jedoch ein interessanter Befund. Auch, dass mit zunehmender Einbettung der Individuen in ihr soziales Umfeld und dem Willen zur Bewältigung von gesellschaftlichen Widerständen die Ausprägung von Leistungszielorientierungen wahrscheinlich ist, ist erwähnenswert. Zu motivationalen Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen Ländern und Gesellschaften ist anzumerken, dass in länder- und kulturvergleichender Forschung meist Unterschiede zwischen Untersuchungsobjekten überbetont und Ähnlichkeiten vernachlässigt werden (Helfrich, 2019, S. 202ff). Vor diesem Hintergrund sollten auch die dargestellten Ergebnisse zu Zielorientierungen im internationalen Vergleich gesehen werden. Die empirischen Analysen der vorliegenden Untersuchung werden dies als Wegweiser für eine ausgeglichene Betrachtung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den beiden untersuchten Hochschulsystemen nutzen.

#### **4.7.6 Zusammenfassung Determinanten der Zielorientierungen**

Die Zielorientierung von jungen Menschen wird primär durch ihre Sozialisation geprägt. Durch die vorgelebten Zielorientierungen und die Bezugsnormen, die Eltern und Lehrkräfte zur Bewertung von Leistung heranziehen, beeinflussen sie die Ausprägung von Lern- und Leistungszielorientierung der Kinder und Jugendlichen meist unbewusst. Geschlechterspezifische Unterschiede konnten nicht studienübergreifend festgestellt werden. Das Alter spielt für die Effekte der Zielorientierungen eine Rolle. So verändert sich der Einfluss der Zielorientierung auf das Leistungsergebnis (Note) mit zunehmendem Alter von einer stärkeren Bedeutung der Lernzielorientierung hin zu einer stärkeren Bedeutung der Leistungszielorientierung. Der Vergleich von Zielorientierungen bei Schüler\*innen und Studierenden in unterschiedlichen Ländern lässt keine einheitlichen Aussagen zu. Einzelne Studien finden dennoch auffällige Unterschiede zwischen Ländern, abhängig von den gesellschaftlichen Werten und dem Entwicklungsstand des Landes. Hierbei sollte aber auf eine Generalisierung verzichtet und wichtige Kontrollvariablen, wie die soziale Herkunft, berücksichtigt werden.

#### **4.8 Zwischenfazit zu Motivationstheorien im Bildungs- und Hochschulkontext**

In diesem Kapitel wurden die grundlegenden Erkenntnisse der Motivations- und Leistungsmotivationsforschung in Hinblick auf Zielorientierungstheorien dargestellt. Motivation wurde als interner Prozess definiert, der menschliches Handeln aktiviert, leitet und aufrechterhält. In diesem Prozess spielen sowohl überdauernde Personenfaktoren als auch variable Situationsfaktoren eine wichtige Rolle. In der Person-mal-Situation-Interaktion werden personenbezogene Motive durch Anreize der Situation aktiviert und lösen folglich eine Handlung aus. Dabei wählt ein Handelnder dem Erwartungs-mal-Wert-Modell immer die Handlungsalternative, bei der das Produkt aus dem Wert des Handlungsziels und der Wahrscheinlichkeit diesen Wert zu erreichen maximal ist.

Leistungsmotivation ist eine im Bildungskontext vielfach untersuchte Form der Motivation, die das Streben nach Erreichen oder Übertreffen individueller oder

sozialer Gütestandards beschreibt. Zielorientierungstheorien sind eine Weiterentwicklung der Leistungsmotivationstheorien und gehen davon aus, dass Ziele der zentrale Auslöser für Leistungshandeln sind und die Richtung sowie Stärke einer Handlung wesentlich beeinflussen. Zielorientierungen sind wiederum dauerhafte Präferenzen für bestimmte Arten von Zielen. Unter entsprechenden situationellen Anreizen können Zielorientierungen bei einer Person angesprochen werden und Leistungshandeln auslösen.

Besonders zwei Zielorientierungen wurden bisher am intensivsten untersucht: Die Lernzielorientierung und die Leistungszielorientierung. Mit einer ausgeprägten Lernzielorientierung strengen sich Schüler\*innen und Studierende im schulischen bzw. universitären Kontext an, weil sie ihre Kompetenzen erweitern und Aufgaben lösen wollen. Mit einer Leistungszielorientierung wollen sie hingegen eher ihre Kompetenzen unter Beweis stellen und sich mit anderen messen.

Weitere Zielorientierungen, die im Kontext von Schulen und Hochschulen untersucht und in diesem Kapitel dargestellt wurden, sind die Arbeitsvermeidungszielorientierung, die Sozialzielorientierung, die extrinsische Zielorientierung und die sogenannten studentischen Zielorientierungen, die weiter in berufliche, akademische, selbstbezogene und sozialbezogene Zielorientierungen aufgeteilt werden können. Diese Zielorientierungen sind weniger gut erforscht als Lern- und Leistungszielorientierung, zeigen allerdings interessante theoretische und empirische Zusammenhänge mit schulischen und studentischen Leistungen. Die Arbeitsvermeidungszielorientierung zeigt zudem negative Effekte auf studentische Leistungen. Die Sozialzielorientierung kann je nach sozialem Kontext positive oder negative Effekte haben. Extrinsische Zielorientierungen zeigen positive Zusammenhänge mit Leistungsergebnissen, während theoretische Konzepte der studentischen Zielorientierungen noch nicht empirisch auf Zusammenhänge mit schulischen oder studentischen Leistungen überprüft wurden.

Die in diesem Kapitel dargestellten Forschungsergebnisse zeigen, dass Zielorientierungen im Klassen- und Seminarraum abhängig von der sozialen Herkunft, den Lehrenden, dem Alter, dem Geschlecht und der Kultur variieren können.

Zudem stehen Ausdauer, Interesse und erreichte Noten (Leistungsergebnisse) von Schüler\*innen und Studierenden auf unterschiedliche Weise im Zusammenhang mit den beiden Zielorientierungen.

## **5 Modell und Hypothesen**

Auf Grundlage der bisher beschriebenen theoretischen und empirischen Grundlagen wird in diesem Kapitel das theoretische Modell mit allen in dieser Arbeit erwarteten Zusammenhängen und Wirkungsrichtungen dargestellt. Das Modell bildet wiederum die Basis für die anschließend formulierten Hypothesen.

### **5.1 Modell**

Ausgangspunkt des theoretischen Modells dieser Untersuchung ist die Annahme, dass die zentralen Aspekte eines Studiums wie Einschreibung, Lernen, Prüfen und ein erfolgreicher Abschluss als zielgerichtetes Verhalten, also als Handlung, interpretiert werden können. Zur Erklärung menschlichen Handelns spielt die Motivation eine wichtige Rolle. Motivation wird als der Prozess verstanden, der menschliches Handeln aktiviert, leitet und aufrechterhält (siehe Abschnitt 4.1). Die Entstehung eines Motivationsprozesses hängt von den Anreizen einer Situation und den Motiven einer Person ab. Können situative Anreize die Motive einer Person aktivieren, nimmt sie eine Handlung auf und verfolgt es bei anhaltender Aktivierung weiter, beispielsweise ein Studium.

Im Hochschulkontext kommt einer speziellen Form der Motivation besondere Bedeutung zu: der Leistungsmotivation. Leistungsmotivation beschreibt das Streben nach dem Erreichen oder Übertreffen individueller bzw. sozialer Gütemaßstäbe (Abschnitt 4.2.3). Mithilfe der Leistungsmotivation kann auch das Lern- und Prüfungshandeln von Studierenden durch Motivationsprozesse bis hin zum Studienerfolg erklärt werden. In der Leistungsmotivationsforschung haben die Zielorientierungstheorien in den vergangenen Jahrzehnten eine große Bedeutung bei der Erklärung und Vorhersage von menschlichem Leistungshandeln erlangt.

Zielorientierungstheorien gehen davon aus, dass Ziele der zentrale Auslöser für Leistungshandeln sind. Zielorientierungen stellen dabei die dauerhafte Präferenz für bestimmte Gruppen von Zielen dar (Abschnitt 4.3). Im Hochschulkontext wird davon ausgegangen, dass bestimmte Ausprägungen von Zielorientierungen, z. B. für das Erreichen von positiven Leistungsergebnissen (Noten), förderlich sind. So kann die Präferenz für Ziele, welche entweder auf die Aneignung von Kompetenzen (Lernzielorientierung) oder auf den Vergleich und die Darstellung von Kompetenzen (Leistungszielorientierung) ausgerichtet ist, zu einem veränderten Lern- bzw. Prüfungshandeln, mehr Anstrengung, Ausdauer oder gezielterem Lernen und folglich zu messbar besseren Noten führen. Neuere Forschung konnte darüber hinaus auch der Kombination aus Lern- und Leistungszielorientierung einen positiven Effekt auf die Studiennote nachweisen.

Neben den in der Motivationsforschung tief verwurzelten Lern- und Leistungszielorientierungen wurden noch weitere Zielorientierungen untersucht, die im Bildungskontext eine Rolle spielen können (Abschnitt 4.4). Hier sind besonders die Arbeitsvermeidungszielorientierung und die extrinsischen Zielorientierungen zu nennen. Diese können wie die Lern- und Leistungszielorientierungen einen Effekt auf die studentische Leistung haben, wurden jedoch deutlich seltener erforscht.

Die vorliegende Untersuchung greift die theoretischen Vorarbeiten und Forschungsergebnisse zu Zielorientierungen auf und geht von einer Bedeutung der beschriebenen Zielorientierungen für die Leistungsindikatoren des Hochschulstudiums (Studienerfolgsindikatoren) aus. Für diese Arbeit sind die untersuchten Studienerfolgsindikatoren die erwartete Studienabschlussnote, die Studienzufriedenheit sowie die Studienabbruchneigung.

Die in dieser Untersuchung erwarteten Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Studienerfolg werden im Modell dieser Arbeit (Abbildung 5) durch weitere aus der Studienerfolgsforschung bekannte Prädiktoren des Studienerfolgs ergänzt und moderiert. Zu diesen weiteren Prädiktoren gehören die Soziodemografika wie Geschlecht, Alter, Nationalität, elterliche Bildungsherkunft. Außerdem umfassen sie weitere Studienerfolgsindikatoren wie die Studiennote,

die z. B. einen Einfluss auf die Studienzufriedenheit haben kann, die Hochschule, die Fachgruppe und die subjektiv wahrgenommene Integration der Studierenden an ihrer Hochschule (Kapitel 3). Die abhängigen Variablen des Studienerfolgs sind auf der rechten Seite des Modells in Abbildung 5 als Studiennote, Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung dargestellt. Die unabhängigen Variablen sind auf der linken Seite als Zielorientierungen, Soziodemografika und als weitere Prädiktoren des Studienerfolgs abgebildet. Die dargestellten Pfeile bilden erwartete Zusammenhänge zwischen den Variablen (Zielorientierungen, Soziodemografika, weitere Prädiktoren) und dem Studienerfolg vereinfacht ab. Es wird nicht für jede Zielorientierung, alle Soziodemografika und jeden weiteren Prädiktor des Studienerfolgs ein Zusammenhang mit allen drei Indikatoren des Studienerfolgs erwartet. Vielmehr wird von sehr spezifischen Zusammenhängen zwischen einzelnen Zielorientierungen und einzelnen Indikatoren des Studienerfolgs ausgegangen. Die konkreten erwarteten Zusammenhänge werden im Rahmen der Hypothesenbildung im folgenden Abschnitt 5.2 formuliert.

Das dargestellte theoretische Modell soll im Rahmen der empirischen Analysen dieser Arbeit sowohl für Studierende zweier deutscher Universitäten als auch für Studierende zweier vietnamesischer Universitäten überprüft werden. Die erwarteten Zusammenhänge werden dabei in zwei getrennten Stichproben überprüft und miteinander verglichen. Neben den im Modell abgebildeten Zusammenhängen sind vor allem mit Blick auf die erste Forschungsfrage dieser Arbeit (Abschnitt 1.1) auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Ausprägungen von Zielorientierungen und Studienerfolgsindikatoren zwischen den beiden deutschen und vietnamesischen Stichproben von Interesse. Diese Unterschiede sind im Modell nicht abgebildet, da sie sich nicht in das theoretische Modell zu Zusammenhängen zwischen Zielorientierungen und Studienerfolg einordnen lassen. Sie werden im Rahmen der Hypothesenbildung in Abschnitt 5.2 formuliert.

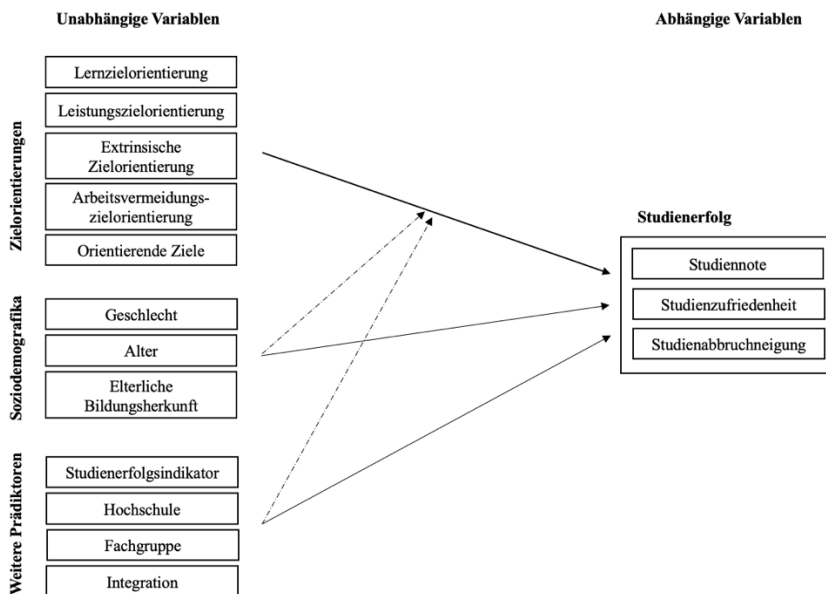


Abbildung 5. Modell dieser Untersuchung. Durchgezogene Linien = erwartete Zusammenhänge; gestrichelte Linien = Moderationseffekte.

## 5.2 Hypothesen

Bevor die im theoretischen Modell dargestellten Zusammenhänge in Kapitel 7 empirisch überprüft werden können, werden die für die Analysen leitenden Hypothesen formuliert. Falls einzelne Hypothesen keine Einschränkungen ihrer Gültigkeit für einzelne Länder oder Universitäten beinhalten, wird von einer allgemeinen Gültigkeit der Hypothese für Studierende aller untersuchten Universitäten und Länder ausgegangen.

Die erste Hypothese geht davon aus, dass die untersuchten Zielorientierungen von Studierenden in Deutschland und Vietnam gleich verstanden werden. Das gleiche Verständnis der Zielorientierungen ist eine wichtige Voraussetzung dieser Untersuchung (Messinvarianz siehe Abschnitt 6.5.2). Darüber hinaus wird

in *Hypothese 1a* angenommen, dass die verwendeten Zielorientierungen hinreichend unabhängig voneinander sind und unterschiedliche Orientierungen darstellen. Diese Annahme ist ebenfalls eine wichtige Voraussetzung für die bivariaten und multivariaten Analysen dieser Arbeit.

- **H1:** Die untersuchten Zielorientierungen werden von Studierenden in Vietnam und Deutschland gleich verstanden.
- **H1a:** Die untersuchten Zielorientierungen sind innerhalb der Stichproben unabhängig voneinander.

In den Hochschulsystemen Deutschlands und Vietnams hat die Orientierung des Studienangebots und der Studierenden am Arbeitsmarkt in den letzten zwei Jahrzehnten zugenommen. In Deutschland hat der Bologna-Prozess Veränderungen zu einer steigenden Bedeutung von beruflicher Anschlussfähigkeit sowie von Prüfungen und Noten geführt. Studien aus Deutschland haben bei Universitätsstudierenden bereits eine zunehmende extrinsische Orientierung an Noten und der beruflichen Zukunft in den letzten zwei Jahrzehnten festgestellt. In Vietnam hat die explosionsartig gestiegene Nachfrage nach gut ausgebildeten Arbeitskräften das Studienangebot stärker an den Arbeitsmarkt orientiert (ebd.). Zudem hat das Studium für die wirtschaftliche Zukunft und den sozialen Aufstieg von Studierenden in Vietnam eine enorme Bedeutung. In *Hypothese 2* wird dementsprechend angenommen, dass Studierende deutscher und vietnamesischer Universitäten eine im Vergleich zu anderen Zielorientierungen hohe extrinsischen Zielorientierung aufweisen.

Durch die angenommene unterschiedliche Sozialisation in Deutschland und Vietnam (Abschnitt 2.3.8 und 2.4.8) werden zudem unterschiedliche Ausprägungen der durch die Sozialisation beeinflussten Zielorientierungen erwartet (Abschnitt 4.7). Ein erwarteter Unterschied zwischen der vietnamesischen und deutschen Gesellschaft ist eine stärkere Orientierung am Kollektiv in Vietnam sowie eine stärkere Orientierung am Individualismus in Deutschland. Der Einfluss dieser unterschiedlichen gesellschaftlichen Orientierungen auf die Zielorientierung – speziell Leistungszielorientierung – kann theoretisch durch zwei Ansätze erklärt werden. Erstens könnten kollektivistisch geprägte Studierende

den Wettbewerb mit anderen Studierenden vermeiden und den Erfolg der Gruppe über den eigenen Erfolg stellen. Individualistisch geprägte Studierende könnten zudem die bewusste Abgrenzung in Form von Wettbewerb von anderen Studierenden suchen. Eine zweite Erklärung geht davon aus, dass kollektivistisch geprägte Studierende eher an Wettbewerb und Kompetenzdemonstration interessiert sind (Leistungszielorientierung) als individualistisch geprägte Studierende, weil erstere sich an der Gruppe orientieren. Die vorliegende Untersuchung geht von ersterem Modell aus und nimmt in *Hypothese 2a* an, dass die eher individualistisch orientierten Studierenden deutscher Universitäten eine höhere Leistungszielorientierung aufweisen als die eher kollektivistisch orientierten Studierenden vietnamesischer Universitäten.

*Hypothese 2b* geht auf Grundlage von Studien zu studentischem Lernverhalten in Vietnam und Deutschland davon aus, dass Studierende der vietnamesischen Universitäten eine stärkere Lernzielorientierung aufweisen als Studierende der deutschen Universitäten.

- **H2:** Studierende deutscher und vietnamesischer Universitäten zeigen eine hohe extrinsische Zielorientierung.
- **H2a:** Studierende deutscher Universitäten weisen eine höhere Leistungszielorientierung auf als Studierende vietnamesischer Universitäten.
- **H2b:** Studierende vietnamesischer Universitäten weisen eine höhere Lernzielorientierung auf als Studierende deutscher Universitäten.

Die *Hypothesen 3* und *3a* blicken auf mögliche Determinanten der studentischen Zielorientierungen. Konkret wird in *Hypothese 3* und *3a* angenommen, dass Studierende mit einer hohen elterliche Bildungsherkunft eine stärkere Lernzielorientierung und Studierende mit einer niedrigen Bildungsherkunft eine stärkere Leistungszielorientierung aufweisen.

- **H3:** Je höher die elterliche Bildungsherkunft der Studierenden, desto stärker ist ihre Lernzielorientierung ausgeprägt.
- **H3a:** Je niedriger die elterliche Bildungsherkunft der Studierenden, desto stärker ist ihre Leistungszielorientierung ausgeprägt.

Die folgenden *Hypothesen 4, 5 und 6* stellen die zentralen Hypothesen dieser Arbeit dar und umfassen alle unmittelbar erwarteten Zusammenhänge zwischen den Zielorientierungen von Studierenden und den Ausprägungen der drei Indikatoren des Studienerfolgs (Studiennote, Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung).

*Hypothese 4* betrifft den erwarteten positiven Zusammenhang zwischen der Leistungszielorientierung von Studierenden und ihren Studiennoten. Der positive Zusammenhang lässt sich aus der angenommenen Präferenz für Kompetenzwettbewerb und Kompetenzdemonstration ableiten, die wesentlicher Teil der Leistungszielorientierung ist.

*Hypothese 4a* erwartet keinen Zusammenhang zwischen der Lernzielorientierung und der Studiennote. Studien haben gezeigt, dass die Lernzielorientierung nur einen geringen Effekt auf die Noten von Studierenden hat. Dementsprechend wird auch in dieser Arbeit nicht von einem Zusammenhang zwischen einer Lernzielorientierung und der Studiennote ausgegangen.

*Hypothese 4b* befasst sich mit dem positiven Zusammenhang einer Präferenz für extrinsische Ziele und der Studiennote. Verschiedene Studien haben für die extrinsische Zielorientierung, besonders Berufsziele, positive Zusammenhänge mit der Studienleistung nachgewiesen. Es wird erwartet, dass Berufsziele bei Studierenden eine wirksame extrinsische Motivation auslösen, die effektiv die Studiennoten beeinflusst.

*Hypothese 4c* betrifft den erwarteten negativen Zusammenhang zwischen einer ausgeprägten Arbeitsvermeidungszielorientierung und der Studiennote. Die Präferenz für minimalen Aufwand und möglichst wenig Arbeitseinsatz sollte den Überlegungen zufolge zu schlechteren Noten führen als bei Studierenden ohne eine Arbeitsvermeidungszielorientierung.

*Hypothese 4d* knüpft an Arbeiten zur Bedeutung einer kombinierten Lern- und Leistungszielorientierung für die Schul- bzw. Studiennote an. Dabei ist vor allem von Interesse, ob sich bei einer Kombination dieser beiden Lernzielorientierungen bessere Studiennoten zeigen als bei einer reinen Leistungszielorientierung bzw. Lernzielorientierung.

- **H4:** Je stärker die Leistungszielorientierung von Studierenden ausgeprägt ist, desto besser ist ihre Studiennote.
- **H4a:** Für die Lernzielorientierung zeigt sich kein Zusammenhang mit der Studiennote.
- **H4b:** Je stärker die extrinsische Zielorientierung von Studierenden, desto besser ist ihre Studiennote.
- **H4c:** Je stärker die Arbeitsvermeidungszielorientierung von Studierenden, desto schlechter ist ihre Studiennote.
- **H4d:** Studierende mit einer Kombination aus Lern- und Leistungszielorientierung erreichen eine bessere Studiennote als Studierende mit einer dieser beiden Zielorientierungen.

Die *Hypothesen 5 bis 5c* betreffen die erwarteten Effekte der Zielorientierungen auf die Studienzufriedenheit. Erstens wird in *Hypothese 5* ein positiver Effekt der Lernzielorientierung auf die Studienzufriedenheit erwartet. Während die Bedeutung von Lernzielorientierung für Studienzufriedenheit bisher nicht empirisch nachgewiesen wurde, liegen empirische Befunde vor, die Lernzielorientierung in Zusammenhang mit einer allgemeinen Zufriedenheit bringen und dies mit der positiven Bedeutung von intrinsischen Zielen für das menschliche Wohlbefinden begründen. In dieser Arbeit soll der spezielle Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit für alle untersuchten Universitäten beider Länder überprüft werden.

*Hypothese 5a* blickt aber auf den erwarteten positiven Zusammenhang zwischen der Leistungszielorientierung und der Studienzufriedenheit. Existierende Forschungsarbeiten haben gezeigt, dass Leistungsstolz und eine starke Präferenz für Wettbewerbsziele von Studierenden mit ihrer Studienzufriedenheit positiv korrelieren.

Außerdem wird in *Hypothese 5b* von einem positiven Zusammenhang zwischen starken extrinsischen Berufszielen und der Studienzufriedenheit ausgegangen, weil ausgeprägte Berufsziele bereits als förderlich für die Studienzufriedenheit von Studierenden identifiziert wurden.

In *Hypothese 5c* wird der erwartete negative Zusammenhang von orientierenden Zielen und der Studienzufriedenheit formuliert. Forschung zur Studienzufriedenheit hat gezeigt, dass ausgeprägte orientierende Ziele zu Unzufriedenheit mit dem Studium führen. Dies soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit für Studierende der untersuchten Universitäten Deutschlands und Vietnams überprüft werden.

- **H5:** Je stärker die Lernzielorientierung von Studierenden, desto höher ist ihre Studienzufriedenheit
- **H5a:** Je stärker die Leistungszielorientierung, desto höher ist die Studienzufriedenheit.
- **H5b:** Je stärker die extrinsische Zielorientierung, desto höher ist die Studienzufriedenheit.
- **H5c:** Je ausgeprägter die orientierenden Ziele von Studierenden sind, desto niedriger ist ihre Studienzufriedenheit.

*Hypothese 6* blickt auf die Studienabbruchneigung und geht davon aus, dass Studierende mit einer ausgeprägten Lernzielorientierung eine geringe Studienabbruchneigung aufweisen. Hintergrund dieser Annahme ist, dass verschiedenen Studien einen positiven Effekt der Lernzielorientierung auf die Ausdauer von Studierenden nachgewiesen haben und mit zunehmender Ausdauer eine abnehmende Studienabbruchneigung erwartet wird.

*Hypothese 6a* greift darüber hinaus die Annahme auf, dass Studierende mit ausgeprägten orientierenden Zielen eine stärkere Studienabbruchneigung haben. Diese Annahme ergibt sich aus existierenden Forschungsergebnissen zur Studienabbruchneigung.

- **H6:** Je ausgeprägter die Lernzielorientierung von Studierenden, desto niedriger ist ihre Studienabbruchneigung.
- **H6a:** Je ausgeprägter die orientierenden Ziele von Studierenden, desto stärker ist ihre Studienabbruchneigung.

Die folgenden *Hypothesen 7, 7a, 7b, 7c und 7d* blicken auf weitere Prädiktoren des Studienerfolgs abseits von studentischen Zielorientierungen. *Hypothese 7* betrifft zunächst den vermuteten positiven Zusammenhang zwischen der elterlichen Bildungsherkunft und der erreichten Studiennote. In *Hypothese 7a* wird zudem angenommen, dass Studierende bei fehlender subjektiv wahrgenommener Integration in ihrer Hochschule eine schlechtere Studiennote aufweisen als Studierende mit einem höheren Integrationsgrad (ebd.).

*Hypothese 7b* geht auf die wahrgenommene Integration an der Hochschule als möglicher Prädiktor für die individuelle Studienzufriedenheit ein. Dabei wird entsprechend existierender Forschungsergebnisse ein positiver Zusammenhang zwischen der subjektiv wahrgenommenen Integration von Studierenden an ihrer Universität und ihrer Studienzufriedenheit erwartet.

In *Hypothese 7c* wird ein negativer Zusammenhang der Integration mit der Studienabbruchneigung erwartet. Studien aus den USA und Deutschland haben gezeigt, dass Studierende mit einer hohen sozialen und akademischen Integration an ihrer Hochschule seltener ihr Studium abbrechen und die Studienabbruchneigung dementsprechend geringer ist. Dieser negative Zusammenhang wird auch für die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Studierenden der deutschen und vietnamesischen Universitäten erwartet.

*Hypothese 7d* und *7e* blicken auf erwartete Zusammenhänge zwischen Studienereignisindikatoren. Hier wurde in bestehender Forschungsliteratur vor allem ein Zusammenhang zwischen der Studiennote und der Studienabbruchneigung sowie zwischen der Studienzufriedenheit und der Studienabbruchneigung nachgewiesen, der in *Hypothese 7d* und *7e* entsprechend für Studierende beider Stichproben erwartet wird.

*Hypothese 7f* geht schließlich auf den Zusammenhang zwischen der Studienfinanzierung und der Überschreitung der Regelstudienzeit ein. Studiengebühren spielen in Vietnam eine deutlich größere Rolle als in Deutschland. Zudem ist in Vietnam der Anteil privater Finanzierung an der Hochschulfinanzierung größer. Studien der Studienerfolgsvorschung konnten darüber hinaus nachweisen, dass die Studienfinanzierung in direktem Zusammenhang mit der individuellen

Studiendauer stehen. Stärker privat finanzierte Hochschulsysteme weisen dabei seltener Langzeitstudierende auf als ausschließlich öffentlich finanzierte Hochschulsysteme. Dementsprechend wird in Hypothese 7f dieser Untersuchung angenommen, dass der Anteil von Langzeitstudierenden im vietnamesischen Hochschulsystem niedriger ist als im deutschen Hochschulsystem.

- **H7a:** Je höher die subjektiv wahrgenommene Integration von Studierenden in ihrer Universität, desto besser ist ihre Studiennote.
- **H7b:** Je höher die subjektiv wahrgenommene Integration von Studierenden in ihrer Universität, desto höher ist ihre Studienzufriedenheit.
- **H7c:** Je höher die subjektiv wahrgenommene Integration von Studierenden in ihrer Universität, desto niedriger ist ihre Studienabbruchneigung.
- **H7d:** Je besser die Studiennote von Studierenden, desto niedriger ist ihre Studienabbruchneigung.
- **H7e:** Je höher die Studienzufriedenheit von Studierenden, desto niedriger ist ihre Studienabbruchneigung.
- **H7f:** In dem stärker privat finanzierten vietnamesischen Hochschulsystem ist der Anteil der Langzeitstudierenden niedriger als in Deutschland.

Die *Hypothese 8* geht abschließend davon aus, dass die in dieser Arbeit untersuchten Zielorientierungen auch unter Berücksichtigung der in den *Hypothesen 7* aufgeführten Kontrollvariablen den Studienerfolg insgesamt gut vorhersagen können.

- **H8:** Die untersuchten Zielorientierungen leisten auch unter Kontrolle weiterer Prädiktoren des Studienerfolgs einen wesentlichen Beitrag zur Vorhersage des Studienerfolgs.

Die folgende Tabelle 5 stellt alle formulierten und in dieser Arbeit untersuchten Hypothesen überblicksartig dar.

Tabelle 5. Übersicht der Hypothesen.

H1	Die untersuchten Zielorientierungen werden von Studierenden in Vietnam und Deutschland gleich verstanden und sind jeweils unabhängig voneinander.
H1a	Die untersuchten Zielorientierungen sind innerhalb der Stichproben unabhängig voneinander.
H2	Studierende deutscher und vietnamesischer Universitäten zeigen eine hohe extrinsische Zielorientierung.
H2a	Studierende deutscher Universitäten weisen eine signifikant höhere Leistungszielorientierung auf als Studierende vietnamesischer Universitäten.
H2b	Studierende vietnamesischer Universitäten weisen eine höhere Lernzielorientierung auf als Studierende deutscher Universitäten.
H3	Je höher die elterliche Bildungsherkunft der Studierenden, desto stärker ist ihre Lernzielorientierung ausgeprägt.
H3a	Je niedriger die elterliche Bildungsherkunft der Studierenden, desto stärker ist ihre Leistungszielorientierung ausgeprägt.
H4	Je stärker die Leistungszielorientierung von Studierenden ausgeprägt ist, desto besser ist ihre Studiennote.
H4a	Für die Lernzielorientierung zeigt sich kein Zusammenhang mit der Studiennote
H4b	Je stärker die extrinsische Zielorientierung von Studierenden, desto besser ist ihre Studiennote.
H4c	Je stärker die Arbeitsvermeidungszielorientierung von Studierenden, desto schlechter ist ihre Studiennote.
H4d	Studierende mit einer Kombination aus Lern- und Leistungszielorientierung erreichen eine bessere Studiennote als Studierende mit einer dieser beiden Zielorientierungen.
H5	Je stärker die Lernzielorientierung von Studierenden, desto höher ist ihre Studienzufriedenheit
H5a	Je stärker die Leistungszielorientierung, desto höher ist die Studienzufriedenheit.
H5b	Je stärker die extrinsische Zielorientierung, desto höher ist die Studienzufriedenheit.
H5c	Je ausgeprägter die orientierenden Ziele von Studierenden sind, desto niedriger ist ihre Studienzufriedenheit.
H6	Je ausgeprägter die Lernzielorientierung von Studierenden, desto niedriger ist ihre Studienabbruchneigung.
H6a	Je ausgeprägter die orientierenden Ziele von Studierenden, desto stärker ist ihre Studienabbruchneigung.
H7	Je höher die elterliche Bildungsherkunft der Studierenden, desto besser ist ihre Studiennote.
H7a	Je höher die subjektiv wahrgenommene Integration von Studierenden in ihrer Universität, desto besser ist ihre Studiennote.
H7b	Je höher die subjektiv wahrgenommene Integration von Studierenden in ihrer Universität, desto höher ist ihre Studienzufriedenheit.
H7c	Je höher die subjektiv wahrgenommene Integration von Studierenden in ihrer Universität, desto niedriger ist ihre Studienabbruchneigung.
H7d	Je besser die Studiennote von Studierenden, desto niedriger ist ihre Studienabbruchneigung.
H7e	Je höher die Studienzufriedenheit von Studierenden, desto niedriger ist ihre Studienabbruchneigung.
H7f	In dem stärker privat finanzierten vietnamesischen Hochschulsystemen ist der Anteil der Langzeitstudierenden niedriger als in Deutschland.
H8	Die untersuchten Zielorientierungen leisten auch unter Kontrolle weiterer Prädiktoren des Studienerfolgs einen wesentlichen Beitrag zur Vorhersage von Studienerfolg.

## 6 Methodik der empirischen Untersuchung

Die Beantwortung der leitenden Forschungsfragen und die Prüfung der Hypothesen dieser Arbeit erfolgt in Kapitel 7 anhand der Daten einer Befragung von rund 14,000 Studierenden zweier vietnamesischer und zweier deutscher Universitäten. In diesem Kapitel wird zunächst die Konzeption des Erhebungsinstruments (Abschnitt 6.2) und die Durchführung der Befragung an den vier Universitäten (Abschnitt 6.4) beschrieben. Anschließend wird in Abschnitt 6.5 detailliert das Vorgehen bei der Datenanalyse beschrieben und dabei auch auf Voraussetzungen der Analysen sowie die verschiedenen Tests, Kenngrößen und Interpretationsleitfäden eingegangen. In den Abschnitten 6.6 und 6.7 wird abschließend auf den Umgang mit Nonresponse eingegangen.

### 6.1 Hintergrund der Befragung

Die vorliegende empirische Untersuchung schließt an das universitäre Kooperationsprojekt *ComO QM – Quality Management in Complex Organizations* an. Das Projekt wurde durch die University of Economics Ho Chi Minh City (UEH), die Cành Thơ University (CTU), das *Zentrum für Qualitätssicherung und entwicklung* der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) und das *Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium* der Universität Potsdam (UP) im Jahr 2015 entwickelt und durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) bis Ende 2018 in der Linie *DIES-Partnerships: Dialog on Innovative Higher Education Strategies* gefördert.

Im Rahmen eines *kollegialen Audits* tauschten sich die Hochschulleitungen, Fachbereichsleitungen, mehrere Lehrende und die Abteilungen für Qualitätssicherung der vier Universitäten systematisch zu Themen der Hochschulentwicklung aus. Dadurch sollte der strukturierte internationale Erfahrungsaustausch auf den genannten Hochschulebenen gefördert werden.

Zusätzlich zu den Austauschformaten entwickelten Vertreter der Abteilungen für Qualitätssicherung aller vier Universitäten im Rahmen eines Workshops eine Studierendenbefragung, die im Sommersemester 2017 an allen vier Universitäten des Kooperationsprojekts durchgeführt wurde. Alle Studierenden der

Kooperationspartner wurden dabei zu ihren studienbezogenen Zielen, beruflichen Zielen, ihrer Zufriedenheit und Bindung an die Hochschule sowie zu soziodemographischen Daten befragt. Die Ergebnisse der Befragung dienten im Dezember 2017 als Grundlage für einen gemeinsamen Workshop der Kooperationspartner in Vietnam.

Die vorliegende Untersuchung nutzte die im *ComO QM*-Projekt erhobenen Befragungsdaten für die Untersuchung der Zielorientierungen von Studierenden vietnamesischer und deutscher Universitäten im Einvernehmen mit den vier Kooperationspartnern JGU, UP, UEH und CTU. Vor Abschluss dieser Arbeit wurden die genutzten Erhebungsdaten nicht anderweitig publiziert oder zu anderen Forschungszwecken verwendet. Damit stellt die vorliegende Untersuchung eine Primäranalyse dar (Häder, 2015, S. 127; Riesenhuber, 2009, S. 12).

In den folgenden Abschnitten wird zunächst die Fragebogenentwicklung (6.2.1) und die Übersetzung des Fragebogens (6.2.2) beschrieben. Anschließend wird die Durchführung der Untersuchung erläutert (6.4) und das Vorgehen bei der Datenanalyse präzisiert (6.5).

## **6.2 Erhebungsinstrument**

### **6.2.1 Fragebogenentwicklung**

Die Datenerhebung erfolgte an allen vier untersuchten Universitäten mithilfe eines standardisierten Online-Fragebogens. Aufgrund der großen Zielgruppe von insgesamt 121,754 Studierenden an vier Hochschulen entschieden sich die vier Partneruniversitäten des Projekts *ComO QM* frühzeitig für eine reine Online-Umfrage und gegen eine ergänzende Durchführung per postalischer Einladung oder Telefonbefragung. Online-Umfragen wurden in den frühen 2000er Jahren noch schwächere Rücklaufquoten prognostiziert als Paper-Pencil-Umfragen oder Telefonbefragungen (Crawford et al., 2001). Neuere Studien zeigten jedoch, dass gerade jüngere Menschen mit höherem Bildungsgrad und hoher Affinität zu Internetkommunikation, Computern und Smartphones häufiger an Online-Umfragen teilnehmen als an anderen Befragungsformen (Bartsch, 2012; Beebe et al., 1997, S. 160f; Olson et al., 2012; Smyth et al., 2014). Die

Zielgruppe der vorliegenden Untersuchung besteht aus 18 bis etwa 30 Jahre alten Studierenden, die im Zeitalter des Internets aufgewachsen sind. Insofern wurde von einer Präferenz für Online-Umfragen der befragten Studierenden ausgegangen und es wurden keine Nachteile bei der Rücklaufquote durch den Verzicht auf postalische und telefonische Einladungen erwartet.

Der eingesetzte Fragebogen wurde im November 2016 von den Einrichtungen für Qualitätssicherung und -entwicklung bzw. Quality Management der vier am Projekt *ComO QM* teilnehmenden Universitäten entwickelt. Mitarbeiter\*innen der vier Einrichtungen, zu denen auch der Autor der vorliegenden Arbeit gehörte, eruierten gemeinsame Themenfelder, mögliche Fragestellungen und verwendbare Items für die Befragung. Der Fragebogen sollte sowohl Themen abdecken, die alle vier Kooperationspartner interessieren, als auch eine übergreifende Frage der Hochschulforschung aufgreifen. Es wurde schließlich das Thema der motivationalen Orientierungen von Studierenden aufgegriffen und durch den für die vietnamesischen Universitäten sehr relevanten Aspekt der Hochschulbindung ergänzt.

Der finale Fragebogen enthält fünf Items zu Studiengang und Abschlussart der befragten Studierenden, acht allgemeine Items zu soziodemografischen Merkmalen, 34 Items zu Zielen, motivationalen Orientierungen und Studienerfolg, acht Items zur Studienzufriedenheit der Befragten und 14 Items zum Thema Bindung an die Hochschule bzw. University Community. Die 34 Items zu Zielen, motivationalen Orientierungen und Studienerfolg wurden bereits im Jahr 2000 im Rahmen einer Befragung von 2,500 Studierenden an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz verwendet (Asmussen, 2006; Choi & Schmidt, 2006). Alle verwendeten Items der vorliegenden Untersuchung werden in Abschnitt 6.3 überblicksartig dargestellt.

Der Fragebogen wurde durch das *Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung* (ZQ) der JGU zunächst in deutscher Sprache in der Befragungssoftware *EvaSys* umgesetzt und anschließend von Mitarbeiter\*innen des *Zentrums für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium* (ZfQ) der UP geprüft. Der finale Fragebogen in deutscher Sprache wurde durch einen im Folgenden beschriebe-

nen Übersetzungsprozess in die vietnamesische und englische Sprache übersetzt. Die vietnamesische Version der Fragebögen wurden abschließend ebenfalls mit der Befragungssoftware *EvaSys* umgesetzt.

### 6.2.2 Übersetzungsprozess

Bei der Durchführung einer Befragung in unterschiedlichen Ländern mit unterschiedlichen Sprachen und kulturellen Kontexten kommt der Übersetzung des Fragebogens eine zentrale Rolle für die Sicherstellung von Messinvarianz zu (Kline, 2016, S. 396ff). Die gleichen Items können dabei in unterschiedlichen Sprachen unterschiedliche Bedeutungen haben. So sollten unterschiedliche semantische und pragmatische Bedeutungen der Itemtexte in unterschiedlichen Sprachen berücksichtigt werden. Semantische Bedeutungen sind Bedeutungen, die Nutzer den Worten üblicherweise geben. Pragmatischen Bedeutungen sind Bedeutungen, die Worte oder Aussagen in einem spezifischen Kontext (z.B. kulturellen Kontext) haben (M. Braun & Harkness, 2005).

Für die vorliegende Untersuchung wurden drei identische Fragebögen in deutscher, vietnamesischer und englischer Sprache benötigt. Dies machte einen Übersetzungsprozess notwendig, der den beschriebenen sprachlichen Aspekten Rechnung trägt und die Bedeutungen der verwendeten Items so vergleichbar wie möglich macht. Ausgangspunkt des Übersetzungsprozesses (Abbildung 6) war ein Fragebogen mit 52 Items in deutscher Sprache. Dieser wurde von einer vietnamesischen Muttersprachlerin, die seit vielen Jahren in Deutschland lebt und am *ZfQ* der UP arbeitet, ins Vietnamesische übersetzt. Somit war nun eine deutsche und vietnamesische Version des Fragebogens vorhanden. Ebenfalls wurde der deutsche Fragebogen von einem englischen Muttersprachler, der als Sprachtrainer für deutsche Universitäten und Unternehmen arbeitet, ins Englische übersetzt. Bestehende Empfehlungen von internationalen Befragungsstudien empfehlen ausdrücklich, dass Übersetzer gewählt werden sollten, die Muttersprachler oder Muttersprachlerin der Sprache sind, in die der Fragebogen übersetzt wird (in diesem Fall Vietnamesisch bzw. Englisch), und die andere relevante Sprache (Deutsch) sehr gut fließend sprechen sollten (Dewolf et al.

2009). Dieser Empfehlung wurde im Rahmen dieser Arbeit gefolgt. Nach diesem Übersetzungsprozess lagen drei Versionen des Fragebogens vor: eine deutsche, eine vietnamesische und eine englische Version. Für die Befragung der Studierenden an den vier untersuchten Universitäten wurden der deutsche und vietnamesische Fragebogen genutzt, während der englische Fragebogen für gemeinsame Auswertungsprozesse der vier Hochschulen benötigt wurde.

Ein *Forward-Backward Translation-Procedures* (Degroot et al.1994) konnte aus Zeitgründen zunächst nicht eingesetzt werden. Bei diesem Verfahren wird eine unabhängige Rückübersetzung („back-translation“) des übersetzten Fragebogens in die Originalsprache durchgeführt. Dabei sollten unbedingt zwei verschiedene Personen die Vor- und Rückübersetzung des Fragebogens übernehmen. Die rückübersetzte Version wird mit der Ausgangsversion verglichen und auf Unterschiede überprüft (Brislin, 1986). Die Rückübersetzung des vietnamesischen Fragebogens in die deutsche Sprache wurde im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zunächst nicht vorgenommen, aber vor Beginn der Datenauswertung nachgeholt, um mögliche Übersetzungsfehler und Unstimmigkeiten der finalen deutschen und vietnamesischen Fragebögen zu identifizieren. Dazu wurde eine unabhängige Studentin der JGU, die sowohl fließend Deutsch als auch Vietnamesisch spricht, gebeten, die verwendeten vietnamesischen Items zurück ins Deutsche zu übersetzen. Die von ihr aus dem Vietnamesischen ins Deutsche übersetzten Items wurden dann mit den ursprünglich formulierten und eingesetzten deutschen Items verglichen. Dabei wurden für kein Item auffällige Differenzen zwischen dem originalen deutschen Itemtext und dem rückübersetzten Itemtext festgestellt (Anhang B). Dies spricht grundsätzlich für eine gute und vor allem genaue Übersetzung der deutschen Items in die vietnamesische Sprache. Darüber hinaus machte die Studentin auf keine Missverständnisse oder Doppeldeutigkeiten in den Itemtexten aufmerksam.

Durch die nachträgliche Rückübersetzung kann entsprechend der oben beschriebenen Empfehlungen zur Übersetzung von Fragebögen davon ausgegangen werden, dass die im folgenden Kapitel besprochenen Ergebnisse nicht aufgrund von Übersetzungsfehlern oder Unstimmigkeiten der Fragebögen verzerrt wurden.

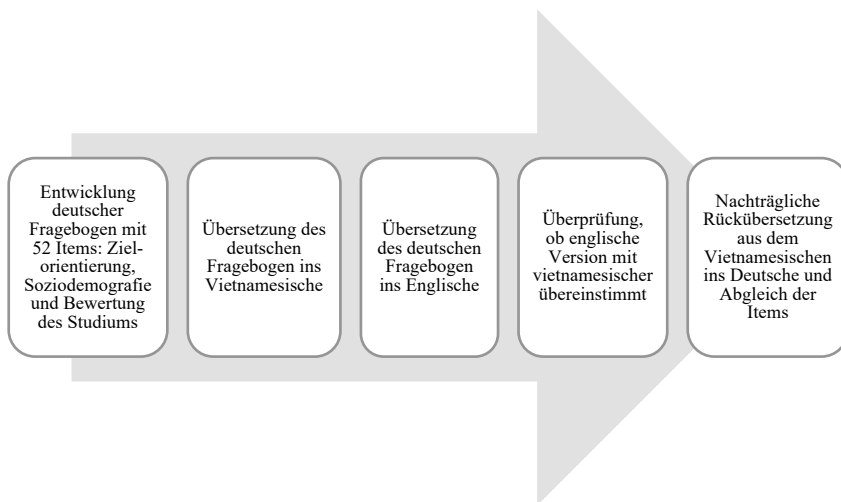


Abbildung 6. Übersetzungsprozess für den Fragebogen dieser Untersuchung.

### 6.3 Operationalisierung

Die Operationalisierung des *Studienerfolgs*, der *Zielorientierungen* und der *weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs* erfolgt mithilfe von insgesamt 27 Items, die Studierende zweier deutscher und zweier vietnamesischer Universitäten im Rahmen einer Studierendenbefragung im Jahr 2017 beantwortet haben (siehe Kapitel 6).

#### 6.3.1 Studienerfolg

Das in dieser Arbeit verwendete Konstrukt des Studienerfolgs – Studiennote, Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung – wurde durch den Fragebogen direkt von den Studierenden deutscher und vietnamesischer Universitäten erhoben. Die Studiennote konnte nicht aus den Datenbanken der untersuchten Universitäten erfasst werden und wurde so im Rahmen des Fragebogens abgefragt. Studierende konnten dort ihren jeweils aktuellen erwarteten Notendurchschnitt zwischen 1.0 und 4.0 angeben. Die Studiennoten der deutschen Studie-

renden wurden in das System des GPA (4.0 als beste Note, siehe S. 25) umgerechnet, sodass sie mit den Noten der vietnamesischen Studierenden vergleichbar sind. In Abschnitt 3.1.3 der vorliegenden Arbeit wurde ausführlich dargestellt, dass die selbsteingeschätzte Studiennote stark mit der tatsächlich Abschlussnote der Studierenden korreliert und eine sinnvolle Operationalisierung der Studiennote darstellt. Dies gilt auch bereits für die subjektiv erwartete Studiennote aus dem ersten und zweiten Studienjahr (ebd.).

Die Studienzufriedenheit als dritter Indikator des Studienerfolgs wurde in dieser Studie eindimensional erhoben (siehe Abschnitt 3.2.1). Studierende konnten dazu im Fragebogen angeben, ob sie ihre Universität bzw. ihren Studiengang anderen weiterempfehlen würden. Aus der Zustimmung zu diesen beiden Items wurde eine allgemeine Zufriedenheit mit der Hochschule sowie dem Studiengang abgeleitet. Die Korrelation der beiden Variablen für Studienzufriedenheit liegt bei  $r = .60, p < .001$ .

Als vierter Indikator des Studienerfolgs wurde die Studienabbruchneigung erfasst. Befragte Studierende konnten dazu angeben, inwiefern sie ihr aktuelles Studium aufgeben würden, wenn sich ihnen eine Berufsmöglichkeit böte. Auch wenn dieses Item nicht unmittelbar nach möglichen Gedanken über einen Studienabbruch fragt, gibt es zumindest einen Hinweis zur Neigung von Studierenden, ihr Studium abzubrechen.

*Tabelle 6. Operationalisierung des Studienerfolgs.*

Indikator	Items	Ausprägungen
Studiennote (GPA)	Meinen bisher erzielten Notendurchschnitt schätze ich auf...	1.0 bis 4.0; Einheiten: 0.1
Studienzufriedenheit	Ich würde meine Universität weiterempfehlen. Ich würde meinen Studiengang weiterempfehlen.	1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 7 = „trifft voll und ganz zu“
Studienabbruchneigung	Wenn sich mir ein guter Job böte, würde ich das Studium aufgeben.	1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 7 = „trifft voll und ganz zu“

### 6.3.2 Zielorientierungen

Bei der Operationalisierung der Zielorientierungen wurde auf bestehende Skalen zurückgegriffen, die Lernzielorientierung, Leistungszielorientierung, Sozialzielorientierung, Arbeitsvermeidungszielorientierung und extrinsische Zielorientierungen messen. Die Nutzung von vorhandenen und bewährten Skalen ist in der empirischen Sozialforschung und in der international vergleichenden Sozialforschung besonders wichtig, weil sie die Vergleichbarkeit mit bestehenden Forschungsergebnissen, die Effizienz in der Fragebogenentwicklung sowie die Validität und Reliabilität der Instrumente gewährleistet (Rippl 2015: 106). Auch die in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Items wurden an existierende Skalen zur Messung von Zielorientierungen angelehnt. Auf den folgenden beiden Seiten werden diese Skalen vorgestellt und die verwendeten Items in Tabelle 7 zusammenfassend dargestellt.

Zwei der ersten Skalen zur Erfassung von Zielorientierungen im Bildungskontext stammen von Nicholls (1985) sowie von Ames und Archer (1988). Nicholls *Motivational Orientation Scales* (MOS) sind Grundlage für viele Skalen zur Erfassung der klassischen Lern- und Leistungszielorientierung. Die MOS beinhalten Items, die die Ziele von Schüler\*innen und Studierenden abfragen, zum Beispiel *Eindruck auf andere Menschen zu machen; Gegen andere im Vergleich gewinnen; Gut in Tests abschneiden* (Leistungszielorientierung). Außerdem wird die Präferenz für Ziele wie *Etwas zu verstehen; Sich für etwas interessieren* erhoben (Lernzielorientierung) (Nicholls et al., 1985, S. 689). Die Skalen von Ames und Archers (1988, S. 261f) erfassen Zielorientierungen durch Items, die das *Interesse an guten Noten* sowie das Ziel *Besser zu sein als andere* (Leistungszielorientierung) abbilden. Außerdem wurde die Lernzielorientierung durch Items operationalisiert, die Präferenzen für Interesse und Verstehen abfragen.

Hayamizu und Weiner (1991, S. 229) entwickelten das Achievement Goal Tendency Questionnaire (AGTQ) als Fragebogen zur Überprüfung der einige Jahre zuvor entwickelten Zielorientierungen von Dweck (1986). Sie unterschieden dabei zwischen drei Skalen: Items zu Lernzielorientierung: *I study because I want to learn new things*; Items zu Leistungszielorientierung: *I study because I*

*want to get better grades than my peers* und weiteren Leistungszielen und extrinsischen Zielen: *I want to get good grades* und *I want to get a good job* sowie *I want to attain status in the future*.

Zwei der zentralen Architekten der Zielorientierungstheorien Elliot und Church (1997) entwickelten mit dem *Achievement Goal Questionnaire* (AGQ) früh eine Möglichkeit zur empirischen Messung der von ihnen theoretisch entwickelten Lern- und Leistungszielorientierung. Zur Messung der Leistungszielorientierung wurden zum Beispiel folgende Items verwendet: *It is important to me to do better than the other students; My goal is to get a better grade than most of the students; I want to do well in this class*. Zur Messung der Lernzielorientierung wurde beispielsweise gefragt: *I want to learn as much as possible from this class; I hope to have gained a broader and deeper knowledge of psychology when I am done with this class*.

Eine kompakte Skala zur Erfassung von Zielorientierung entwickelten Midgley et al. (1998, S. 128f) und verwendeten sie als Teil der *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS) (C Midgley et al., 1996). Lernzielorientierung wird hier durch Items operationalisiert, die *Interesse an Themen und an Fähigkeitsentwicklung* abfragen. Leistungszielorientierung wird wiederum durch die *wahrgenommene Einschätzung der Mitschüler\*innen zur eigenen Leistungsfähigkeit* und das *Streben, der Beste in der Klasse zu sein* operationalisiert.

Der *Inventory of School Motivation* (ISM) wurde in mehreren international vergleichenden Studien zu Zielorientierungen und deren Einfluss auf Leistungsergebnisse verwendet (Dowson & McInerney, 2001; McInerney, 2008; McInerney et al., 1997; McInerney & Ali, 2006). Die zunächst auf fünf Dimensionen beschränkte Skala umfasste Items, die nach der Involvierung in Aufgaben (Lernzielorientierung), dem Wettbewerbsgeist, dem sozialen Interesse (Sozialzielorientierung), dem Interesse an Anerkennung von Leistung (Leistungszielorientierung) und dem Interesse an Belohnung (extrinsische Zielorientierung) fragen (Li et al., 2017, S. 5; McInerney & Sinclair, 1991, S. 124). In den folgenden Jahren wurden die Skalen ergänzt und konkretisiert und fragen jetzt kla-

rer nach Interesse an dem Verständnis und Besserwerden, Interesse an Wettbewerb, sozialen Wirkungen, Anerkennung und extrinsischen Berufszielen (McInerney et al., 1997, S. 214ff).

Eine Meta-Analyse bisher verwendeter Skalen zur Messung von Zielorientierungen hat Hulleman (2010) durchgeführt. Dabei wurden auch die bisher beschriebenen Skalen berücksichtigt. Die in Forschungsarbeiten zu Zielorientierungen verwendeten Skalen zur Messung der Lernzielorientierung gehen Hulleman zufolge vor allem auf das Interesse der Befragten an Themen ein (Hulleman et al., 2010, S. 427). Items zur Messung von Leistungszielorientierung zielen hingegen auf die Präferenz ab, kompetent zu erscheinen, gute Leistungen zu erzielen und im Wettbewerb besser als andere zu sein (Hulleman et al., 2010, S. 425).

Die deutschsprachige *Skala zur Erfassung der Lern und Leistungsmotivation* (SELLMO) wurde von Spinath et al. (2002) entwickelt und baut im Wesentlichen auf den oben beschriebenen MOS von Nicholls auf (Rheinberg, 2004, S. 76). Die SELLMO beinhaltet Skalen zur Erfassung der Lernziele, Leistungsziele und Arbeitsvermeidungsziele. Eingeleitet werden die Items, ähnlich wie die Items aller bisher beschriebenen Skalen, mit dem Satz „In der Schule/Universität geht es mir darum...“ (ebd.). Die Skalen enthalten dann zum Beispiel Items wie *Es geht mir darum komplizierte Dinge zu verstehen* (Lernziel); *Es geht mir darum zu zeigen, dass ich in einer Sache gut bin* (Leistungsziel); *Es geht mir darum nicht so viel zu arbeiten* (Arbeitsvermeidung). Die Skalen wurden auf Unabhängigkeit und Reliabilität geprüft (Daseking et al., 2006; Rheinberg, 2004, S. 77; Spinath & Schöne, 2003).

Deutschsprachige Skalen zur Erfassung der Zielorientierungen von Schüler\*innen und Studierenden, die auf den MOS aufbauen, wurden bereits vor Entstehung der SELLMO von Balke und Stiensmeier-Pelster (1995, S. 94) sowie Köller und Baumert (1998, S. 175) entwickelt. Die sogenannten *MOS-D* Skalen beinhalten Items, die Lernzielorientierung durch Präferenzen für Verstehen und intensives Arbeiten abbilden sowie Leistungszielorientierung durch Präferenzen für den Vergleich mit anderen und gute Noten operationalisieren.

Die in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Items der Lernzielorientierung sind in fast allen beschriebenen Skalen zu finden. Sie sind dem Verbesserungsaspekt der Lernzielorientierung nach Hulleman et al. (2010, S. 433) zuzuordnen. Dabei geht es um das Interesse, im Studium primär Fähigkeiten, Kompetenzen bzw. Wissen anzueignen. In der vorliegenden Untersuchung wurde dies durch das mit dem Studium verbundene Interesse an der Fähigkeit, wissenschaftlich zu arbeiten und dem Interesse an einer umfassenden Allgemeinbildung operationalisiert ( $r_s = .30, p < .001$ ).

Die in dieser Untersuchung verwendeten Items für Leistungszielorientierung finden sich wortgleich in mehreren der oben dargestellten Skalen wieder. Die insgesamt fünf Items bilden zwei zentrale Komponenten der Leistungszielorientierung ab: die wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung (3 Items) und die demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung (2 Items) (Hulleman et al., 2010, S. 432). Den wettbewerbsbezogenen Items wurden in Forschungsarbeiten bereits stärkere Zusammenhänge mit Studiennoten nachgewiesen. Die in dieser Arbeit verwendete Skala der Leistungszielorientierung enthält dabei sowohl normative Items als auch nicht normative Items. Die Reliabilität der wettbewerbsbezogenen Leistungszielorientierung beträgt  $\alpha = .701$  und die demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung weist eine interne Korrelation von  $r_s = .48, p < .001$  auf.

Die verwendeten Items der extrinsische Zielorientierung bilden das Interesse an beruflichem Erfolg, Statusgewinn sowie finanzieller und beruflicher Sicherheit ab und zielen damit auf einen für Studierende als relevant angenommenen Aspekt extrinsischer Zielorientierungen ab. Vergleichbare und wortgleiche Items finden sich im ISM und AGTQ. Die Aufstiegskomponente zeigte eine Korrelation der beiden Items von  $r_s = .50, p < .001$ . und die Sicherheitskomponente eine interne Korrelation von  $r_s = .49, p < .001$ . Das verwendete Item der Arbeitsvermeidungszielorientierung stammt aus der SELLMO sowie aus der Skala von Köller und Baumert (1998).

Die orientierenden Ziele sind wiederum nicht Teil der Zielorientierungen im klassischen Sinne. Sie bilden ab, dass es auch Studierende gibt, die das Studium nutzen wollen, um Zeit zu gewinnen und um sich für ihre persönliche Zukunft

zu orientieren. Die zwei in dieser Untersuchung verwendeten Items zur Operationalisierung dieser orientierenden Ziele stammen nicht aus einer der beschriebenen Skalen, sondern sind Items, die im Rahmen von Studierendenbefragungen der Johannes Gutenberg-Universität Mainz verwendet wurden. Die Korrelation der zwei Items liegt bei  $r_s = .51, p < .001$ .

*Tabelle 7. Operationalisierung der Zielorientierungen.*

Zielorientierung	Komponente	Items	In Anlehnung an
Lernzielorientierung (LERN)		Ich möchte mir die Fähigkeit aneignen, wissenschaftlich zu arbeiten.	SSELMO, MOS, AGQ, PALS, ISM
		Vor allem möchte ich im Studium eine umfangreiche Allgemeinbildung erwerben.	
Leistungszielorientierung (LEIST)	Wettbewerb (LEISTWE)	Ich halte es schon für wichtig, mehr zu leisten als andere.	SSELMO, MOS, AGQ, PALS, ISM
		Es kommt vor, dass ich mir verglichen mit anderen mehr zumute.	
		Andere finden, dass ich mehr arbeite als nötig.	MOS, AGQ, PALS
	Demonstration (LEIST-DEM)	Ich freue mich über die Anerkennung meiner Leistungen. Es ist wichtig, dass individuelle Anstrengungen belohnt werden.	AGQ, PALS
Extrinsische Zielorientierung (EXT)	Aufstieg (EXTAUF)	Mit meinem Beruf möchte ich später einmal zu Ansehen gelangen.	ISM, AGTQ
		In meinem späteren Beruf möchte ich einmal eine leitende Funktion übernehmen.	
	Sicherheit (EXTSI)	Die Sicherung meines Lebensunterhaltes ist mir das Wichtigste in meinem späteren Beruf. Ich möchte später einen Beruf, der mir vor allem Arbeitsplatzsicherheit bietet.	ISM, AGTQ
Arbeitsvermeidungszielorientierung (ARVER)		Ich möchte viel Freizeit haben.	SSELMO, Köller & Baumert
Orientierende Ziele (ORI)		Die Studienzeit ist für mich eine Zeit der Orientierung.	Asmussen 2006, Choi & Schmidt 2006
		Durch das Studium gewinne ich Zeit, um mir über meine Zukunftsplanung klar zu werden.	

Anmerkung: Eingeleitet wurden die Items im Fragebogen entweder durch „Wie wichtig ist es für Sie, folgende Ziele mit Ihrem Studium zu erreichen?“ oder „Im Folgenden interessiert uns, welche Aspekte wichtig für Ihr Studium sind“. Alle Items konnten auf einer 7-stufigen Skala beantwortet werden.

### 6.3.3 Weitere Prädiktoren des Studienerfolgs

Weitere in dieser Arbeit untersuchte Prädiktoren des Studienerfolgs sind die subjektiv wahrgenommene Integration in die Hochschule, die Fachgruppe der Studierenden sowie das Alter, das Geschlecht, die Nationalität und die elterliche Bildungsherkunft der Studierenden. Die subjektiv wahrgenommene Integration in die Hochschule wurde durch zwei Items erfasst, die die Bindung der Studierenden an ihre Universität und ihren Studiengang erfragen. Die Korrelation zwischen diesen beiden Variablen liegt bei  $r_s = .63, p < .001$ . Die Fachgruppe ist zwar nicht Teil einer Hypothese dieser Arbeit, wird jedoch in den folgenden empirischen Analysen als Kontrollvariable genutzt. Die elterliche Bildungsherkunft wurde durch den höchsten Bildungsabschluss des Vaters und der Mutter auf einem Spektrum von *kein Abschluss* bis zu verschiedenen Hochschulabschlüssen operationalisiert. Das Fachstudienjahr wurde als zusätzlicher Indikator aufgenommen<sup>67</sup>. Vor den empirischen Analysen wurde zudem eine Dummy-Variable erstellt, die Bachelorstudierende im fünften oder höheren Fachstudienjahr und Masterstudierende im vierten und höheren Fachstudienjahr als *Langzeitstudierende* kodiert.

---

<sup>67</sup> Die Studiendauer wird im vietnamesischen Hochschulsystem üblicherweise in Jahren angegeben.

*Tabelle 8. Operationalisierung weiterer Prädiktoren des Studienerfolgs und der Zielorientierungen.*

Prädiktor	Items	Ausprägungen
Subjektiv wahrgenommene Integration	Ich habe eine enge Bindung zu meiner Universität.	1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 7 = „trifft voll und ganz zu“
	Ich habe eine enge Bindung zu meinem Studiengang.	
Fachgruppe	Wählen Sie bitte Ihren Studiengang.	Alle Studiengänge der vier Universitäten, die anschließend zu Fachgruppen des Statistischen Bundesamtes zusammengefasst wurden.
Alter	Ihr Alter?	18-20, 21-25, 26-30, 30-40, 40+
Geschlecht	Ihr Geschlecht?	weiblich, männlich
Nationalität	Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?	deutsche, vietnamesische Staatsangehörigkeit, andere Staatsangehörigkeit
Elterliche Bildungsherkunft	Bitte geben Sie den höchsten Bildungsabschluss Ihres Vaters an.	Kein Abschluss, Hauptschule, Realschule, Abitur, berufliche Ausbildung, Bachelor, Master, Magister, Staatsexamen, Diplom, Promotion
	Bitte geben Sie den höchsten Bildungsabschluss Ihrer Mutter an.	
Fachstudienjahr	In welchem Jahr studieren Sie Ihren Studiengang?	1. Jahr bis höher als 5. Jahr

Die in Kapitel 3 als wichtiger Prädiktor der Studiennote identifizierte Schulnote wurde in der vorliegenden Untersuchung nicht als Prädiktor des Studienerfolgs herangezogen, weil sie im Rahmen der Befragung des *ComO QM*-Projekts nicht erhoben wurde (Abschnitt 6.2).

## 6.4 Durchführung der Befragung

### 6.4.1 Bestimmung der Grundgesamtheit

Als Grundgesamtheit wird die Anzahl an Elementen verstanden, die aufgrund eines bestimmten Merkmals für ein Forschungsvorhaben von Interesse sind (Häder, 2015, S. 142). Sie stellt gleichzeitig den Geltungsbereich oder die Gruppe von Personen dar, für die mit den erhobenen Daten Aussagen getroffen werden können. Es ist dementsprechend wichtig, die Grundgesamtheit genau

zu definieren und Folgerungen aus den Ergebnissen nur für diese Grundgesamtheit abzuleiten (Hubbard et al., 2016; Riesenhuber, 2009, S. 8f).

Die vorliegende Untersuchung interessiert sich für Personen, die eingeschriebene Studierende an einer öffentlichen Universität in Deutschland oder Vietnam sind. Eine mögliche Grundgesamtheit bestünde dementsprechend aus über drei Millionen Studierenden, die im Sommersemester 2017 an einer öffentlichen Universität in Deutschland oder Vietnam eingeschrieben waren. Die Befragung einer solchen Gruppe war aus organisatorischen und finanziellen Gründen nicht sinnvoll und nicht möglich (Häder, 2015, S. 139). Weil die Befragung der Studierenden zudem an die vier Universitäten des *ComO QM*-Projekts gebunden war und diese nicht ausreichend repräsentativ für Universitäten in ihrem Land sind<sup>68</sup>, wären Rückschlüsse von befragten Studierenden auf alle Studierenden Vietnams bzw. Deutschlands dementsprechend nicht zulässig (Riesenhuber, 2009, S. 11). Die in dieser Arbeit untersuchte Grundgesamtheit wurde deshalb an die erreichbaren Erhebungseinheiten angepasst (Groves et al., 2009, S. 71). Sie besteht aus allen im Sommersemester 2017 eingeschriebenen Studierenden den deutschen Universitäten JGU und UP sowie der vietnamesischen Universitäten UEH und CTU. Diese Population ist im Rahmen des *ComO QM*-Projekts erreichbar und gleichzeitig ausreichend groß, um aus den erhobenen Daten Schlüsse für die Grundgesamtheit ziehen zu können.

Die vier untersuchten Universitäten, deren Studierende die Grundgesamtheit dieser Untersuchung bilden, werden im Folgenden vorgestellt, um ein Bild von den Hintergründen, Studierendenzahlen und dem Fächerspektrum dieser Hochschulen zu erhalten.

- Die Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) wurde 1477 gegründet und gehört heute zu den zwanzig größten Universitäten Deutschlands. Rund 32,000 Personen studieren zur Zeit der Datenerhebung in einem von

---

<sup>68</sup> Sie wurden nicht zufällig ausgewählt und bilden nur einen kleinen Teil der Studierenden in Deutschland bzw. Vietnam ab. Es wurden rund 3 % der Studierenden an öffentlichen Universitäten in Deutschland und 5 % der Studierenden an öffentlichen Universitäten in Vietnam kontaktiert (Abschnitt 7.1)

insgesamt rund 270 Studiengängen (Internetauftritt der Universität). Davon waren über 15,000 Studierende in einem von 129 Bachelorstudiengängen, 6000 in einem von 120 Masterstudiengängen eingeschrieben und 11,000 Personen studierten eine andere Abschlussart. Die Studiengänge der JGU erstrecken sich über die Fachgruppen<sup>69</sup> der (1) Geisteswissenschaften, (2) Sportwissenschaften, (3) Rechts, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, (4) Mathematik und Naturwissenschaften, (5) Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften, (7) Ingenieurwissenschaften, (8) Kunst und Kunstwissenschaften und (9) Bildungswissenschaften. Keine Fächer der JGU fallen hingegen in die Fachgruppe (6) Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Veterinärmedizin.

- Die Universität Potsdam (UP) wurde 1991 gegründet und ist Mitglied im deutschen Netzwerk mittelgroßer Universitäten<sup>70</sup>. Zum Zeitpunkt der Befragung studierten rund 21,000 Personen an der UP, davon rund 10,000 Bachelorstudierende, 5,000 Masterstudierende und 3,000 Studierende anderer Abschlussarten (Internetauftritt der Universität). Sie bietet aktuell rund 70 Bachelorstudiengänge und 93 Masterstudiengänge an. Die Studiengänge der UP fallen in die Fachgruppen (1) Geisteswissenschaften, (2) Sportwissenschaften, (3) Rechts, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, (4) Mathematik und Naturwissenschaften, (6) Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Veterinärmedizin, (7) Ingenieurwissenschaften, (8) Kunst und Kunstwissenschaften sowie (9) Bildungswissenschaften. Die UP bietet hingegen keine Fächer, die in die Fachgruppe (5) Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften fallen.
- Die University of Economics Ho Chi Minh City (UEH) wurde 1976 in der heute größten Stadt Vietnams (General Statistics Office of Vietnam, 2019) gegründet und gehört zu den 14 wichtigsten Hochschulen des Landes. Sie ist nach der Kategorisierung in Kapitel 2.3.1 eine spezialisierte und öffentliche Universität unter Aufsicht des *Ministry of Education and Training*

---

<sup>69</sup> Nach der Systematik der Fächergruppen des Statistischen Bundesamtes.

<sup>70</sup> Netzwerk aus 18 Universitäten aus ganz Deutschland ([mittelgrosse-universitaeten.de](http://mittelgrosse-universitaeten.de))

(MOET). Zum Zeitpunkt der Datenerhebung studierten an der UEH rund 26,000 Bachelorstudierende sowie 5,000 Masterstudierende. Das Studienangebot der Wirtschaftsuniversität umfasst 33 Bachelor-, 20 Master und 11-Promotionsstudiengänge (Internetauftritt der Universität). Die UEH bietet als Wirtschaftsuniversität nur Studiengänge in der Fachgruppe (3) Rechts, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an. Der Großteil der Studiengänge ist dabei den Wirtschaftswissenschaften zuzuordnen, ergänzt durch jeweils einen Bachelor- und Masterstudiengang der Rechtswissenschaft bzw. Politikwissenschaft.

- Die Cà n Thọ University (CTU) ist eine 1966 gegründete Universität in der Stadt Cà n Thọ, der größten Stadt in der Region des Mekong-Deltas<sup>71</sup> und viertgrößten Stadt Vietnams (General Statistics Office of Vietnam, 2019). Sie ist eine multidisziplinäre und öffentliche Hochschule unter Aufsicht des MOET. Außerdem ist sie mit rund 54,000 Bachelorstudierenden und 3,000 Masterstudierenden sowie 100 Bachelor-, 36 Master- und 15 Promotionsstudiengängen die größte Universität in der Region des Mekong-Delta und eine der 14 führenden Universitäten Vietnams (Internetauftritt der Universität). Die CTU hat Studiengänge aus den Fachgruppen (1) Geisteswissenschaften, (3) Rechts, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, (4) Mathematik und Naturwissenschaften, (5) Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften, (6) Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Veterinärmedizin, (7) Ingenieurwissenschaften und (9) Bildungswissenschaften. Keine Fächer der CTU fallen in die Fachgruppen (2) Sportwissenschaften sowie (8) Kunst und Kunstwissenschaften. Erwähnenswert ist, dass die CTU zwar in einer Stadt verortet ist, aber ein sehr ländliches Einzugsgebiet hat. Sie ist die einzige Universität für eine große Gruppe von jungen Menschen aus sozial schwachen Familien, die hauptsächlich von der Fisch- und Landwirtschaft leben. Die CTU hat dementsprechend in der vorliegenden Stichprobe den größten Anteil an Studierenden mit einer niedrigen elterlichen Bildungsherkunft (Abschnitt 7.2.7).

---

<sup>71</sup> Die Region Mekong-Delta hat über 18 Millionen Einwohner und ist das größte landwirtschaftliche Anbaugebiet in Vietnam

Insgesamt umfasst die Grundgesamtheit für die Untersuchung dieser Arbeit 121,754 Studierende von vier Universitäten. Der Überblick in Tabelle 9 zeigt zudem, dass an den beiden untersuchten deutschen Universitäten alle neun Fachgruppen vertreten sind. In der Grundgesamtheit der vietnamesischen Universitäten sind alle Fachgruppen bis auf (2) Sportwissenschaften sowie (8) Kunst und Kunstwissenschaften vertreten. Um die Vergleichbarkeit zwischen den Stichproben Vietnams und Deutschlands zu gewährleisten, wurden die Studierenden an den deutschen Universitäten aus der Fachgruppe Sportwissenschaften sowie Kunst und Kunstwissenschaft nicht bei den inferenzstatistischen Analysen berücksichtigt.

*Tabelle 9. Fachgruppen der untersuchten Universitäten.*

Fachgruppe	JGU	UP	CTU	UEH	Gesamt
(1) Geisteswissenschaften	+	+	+		+
(2) Sportwissenschaften	+	+			
(3) Rechts, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	+	+	+	+	+
(4) Mathematik und Naturwissenschaften	+	+	+		+
(5) Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften	+				+
(6) Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Veterinärmedizin		+	+		+
(7) Ingenieurwissenschaften	+	+	+		+
(8) Kunst und Kunstwissenschaften	+	+			
(9) Bildungswissenschaften	+	+	+		+

Anmerkung: + = Fachgruppe an Universität vorhanden.

Nach der Analyse und Definition der Grundgesamtheit musste vor Start der Erhebung noch die Entscheidung getroffen werden, ob alle Studierenden der vier Universitäten in Form einer Vollerhebung befragt werden oder ob eine Zufallsstichprobe gezogen werden soll (Häder & Häder, 2014, S. 283f). Aufgrund der guten Erreichbarkeit der Studierenden mithilfe von E-Mail-Verteilern wurde auf das Ziehen einer Stichprobe verzichtet und eine Vollerhebung an allen vier Universitäten durchgeführt. So konnten Fehler bei der Stichprobenziehung vermieden und eine belastbare Analyse gewährleistet werden (ebd.).

## 6.4.2 Erhebungsablauf

Die Befragung der 121,754 Studierenden in Form einer Online-Umfrage wurde an den vier Universitäten schrittweise, zunächst an der JGU und UP und dann an der UEH und CTU, im Zeitraum vom 26. April 2017 bis 1. August 2017 durchgeführt. Die schrittweise Durchführung sollte die Auslastung der Server im Zentrum für Datenverarbeitung der JGU, auf denen die Online-Umfrage gehostet wurde, möglichst gering halten. Außerdem konnte der Erhebungszeitraum so jeweils in die Vorlesungszeit der vier Universitäten gelegt werden, da Studierende in dieser Zeit erfahrungsgemäß eher per E-Mail erreichbar sind.

Ein kurzes standardisiertes Einladungsschreiben (nach Lynn et al., 1997) wurde von jeder der vier Universitäten per E-Mail an alle ihre Studierenden verschickt. Die Schreiben wurden jeweils von den Vizepräsidenten für Lehre oder Rektoren der Universität unterzeichnet und baten die Studierenden um Teilnahme an der Umfrage zu Themen der studentischen Motivation. Die Umfrage konnte mit einem Zeitaufwand von etwa zehn Minuten bearbeitet werden und als Teilnahmeanreiz zur Erhöhung der Rücklaufquote konnten Teilnehmende jeweils eine Reise nach Vietnam bzw. Deutschland sowie mehrere Einkaufsgutscheine gewinnen (Anschreiben und Preise wurden entworfen nach Deutskens et al., 2004; James & Bolstein, 1992).

Zwei Wochen nach Start der Befragung wurden die Studierenden jeder Universität erneut per E-Mail kontaktiert und an die Umfrage erinnert. Eine Woche vor Ende des vierwöchigen Erhebungszeitraums erinnerten die teilnehmenden Universitäten ihre Studierenden ein drittes und letztes Mal an die Befragung und baten um Teilnahme (nach Deutskens et al., 2004).

## 6.5 Vorgehen bei der Datenanalyse

In diesem Abschnitt werden die Methodik und das konkrete Vorgehen bei der Analyse der erhobenen Daten beschrieben. In Abschnitt 6.5.1 wird zunächst auf die notwendigen Voraussetzungen der Datenanalyse wie Skalenniveau, Normalverteilung und Linearität eingegangen. In Abschnitt 6.5.2 wird die Methodik der konfirmatorischen Faktorenanalyse beschrieben und in den Abschnitten

6.5.3 und 6.5.4 werden die methodischen Hintergründe zur Überprüfung von Unterschiedshypothesen und Zusammenhangshypothesen dargestellt. Die folgende Tabelle 10 gibt vorab einen Überblick über die untersuchten Hypothesen (Abschnitt 5.2) und die dazu verwendeten Analysemethoden.

*Tabelle 10. Übersicht des methodischen Vorgehens zur Überprüfung der Hypothesen.*

Hyp.	Erwartete Zusammenhänge	Konfirmatorische Faktorenanalyse	Tests zu Überprüfung von Unterschiedshypothesen	Korrelationsanalysen	Regressionsanalysen
1	Zielorientierungen werden von Studierenden in D. und Viet. gleich verstanden	+			
1a	Zielorientierungen sind unabhängig voneinander	+			
2	Studierende zeigen hohe extrinsische Zielorientierungen		+		
2a	Studierende deutscher Universitäten zeigen eine höhere Leistungszielorientierung		+		
2b	Studierende vietnamesischer Universitäten zeigen eine höhere Lernzielorientierung		+		
3	Elterliche Bildungsherkunft $\rightarrow^+$ Lernzielorientierung			+	
3a	Elterliche Bildungsherkunft $\rightarrow^-$ Leistungszielorientierung			+	
4	Leistungszielorientierung $\rightarrow^+$ Studiennote			+	+
4a	Lernzielorientierung kein Zusammenhang mit Studiennote			+	+
4b	Extrinsische Zielorientierung $\rightarrow^+$ Studiennote			+	+
4c	Arbeitsvermeidungszielorientierung $\rightarrow^-$ Studiennote			+	+
4d	Kombinierte Leistungszielorientierung $\rightarrow^+$ Studiennote		+		
5	Lernzielorientierung $\rightarrow^+$ Studienzufriedenheit			+	+
5a	Leistungszielorientierung $\rightarrow^+$ Studienzufriedenheit			+	+

5b	Extrinsische Zielorientierung → <sup>+</sup> Studienzufriedenheit		+	+
5c	Orientierende Ziele → <sup>-</sup> Studienzufriedenheit		+	+
6	Lernzielorientierung → <sup>-</sup> Studienabbruchneigung		+	+
6a	Orientierende Ziele → <sup>+</sup> Studienabbruchneigung		+	+
7	Elterliche Bildungsherkunft → <sup>+</sup> Studiennote		+	+
7a	Integration → <sup>+</sup> Studiennote		+	+
7b	Integration → <sup>+</sup> Studienzufriedenheit		+	+
7c	Integration → <sup>-</sup> Studienabbruchneigung		+	+
7d	Studiennote → <sup>-</sup> Studienabbruchneigung		+	+
7e	Studienzufriedenheit → <sup>-</sup> Studienabbruchneigung		+	+
7f	Vietnam → <sup>-</sup> Langzeitstudierende		+	
8	Zielorientierungen leisten Beitrag zur Vorhersage des Studienerfolgs			+

Anmerkung: + = Methode wurde zur Überprüfung der Hypothese verwendet.

Unabhängig von dem konkreten Analyseverfahren wurden alle im Fließtext und Tabellen dargestellten Ergebnisse in Kapitel 7 nach den aktuellen Richtlinien der American Psychological Association (APA) berichtet (American Psychological Association, 2019). Dabei wurde auch die angelsächsische Darstellung von Dezimal- (.) und Tausendertrennzeichen (,) verwendet und zur besseren Übersichtlichkeit die Null vor dem Dezimalzeichen ausgelassen (.1 statt 0.1).

## 6.5.1 Voraussetzungen der Datenanalyse

### 6.5.1.1 Skalenniveau

Die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Skalen zur Messung der untersuchten Zielorientierungen (z. B. Lern- und Leistungszielorientierung), Studienerfolg (Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung) sowie die subjektiv wahrgenommene Integration als weiterer Prädiktor des Studienerfolgs (Abschnitt 6.3) bestehen aus mindestens zwei ordinalskalierten Items und wurden

nach ihrer Zusammenfassung als intervallskaliert interpretiert (Backhaus et al., 2018, S. 12). Durch die Zusammenfassung von zwei Items verdoppeln sich die im Fragebogen eingesetzten siebenstufigen Items auf 14 Ausprägungen und bei der Zusammenfassung von drei Items auf 21 Ausprägungen. Skalen mit mindestens zehn Ausprägungen haben sich mehrfach als robust gegen Skalenniveauperletzungen gezeigt und können als quasi-metrisch gewertet werden (Norman, 2010, S. 628f; Stoetzer, 2017, S. 13f; Wu & Leung, 2017).

Eine Ausnahme stellt die Operationalisierung der Arbeitsvermeidungszielorientierung und der Studienabbruchneigung dar. Hierzu wurde jeweils nur ein Item verwendet. Die Verwendung der Items in linearen Regressionsanalysen erfolgte auf der Grundlage der Einschätzungen von Stoetzer (2017, S. 68). Dieser sieht den Einbezug einer aufsteigenden siebenstufigen Skala in einer linearen Regressionsanalyse als angebracht, wenn davon ausgegangen werden kann, dass der Übergang von einer in die nächste Ausprägung einer ordinalskalierten unabhängigen Variable einen konstanten Effekt auf die abhängige Variable ausübt oder eine unabhängige Variable einen konstanten Effekt auf eine ordinalskalierte abhängige Variable ausübt. Die Interpretation der Ergebnisse zu den Variablen Arbeitsvermeidungszielorientierung und Studienabbruchneigung erfolgte unter Berücksichtigung dieser Erwartungen.

Die Studiennote, das Alter und das Fachstudienjahr der befragten Studierenden stellten mit Blick auf das Skalenniveau ebenfalls Sonderfälle dar. Noten werden häufig als ordinalskaliert interpretiert, weil sie sechs Abstufungen und keine interpretierbaren Abstände zwischen den einzelnen Noten besitzen. Dies verbietet normalerweise eine statistische Auswertung auf metrischem Skalenniveau, obwohl die Mittelwerte von Noten trotz des ordinalen Skalenniveaus in deskriptiven Beschreibungen eigentlich sinnvoll interpretiert werden können (Fahrmeir et al., 2016, S. 17). In der vorliegenden Untersuchung wurde die Studiennote jedoch nicht als eine sechsstufige Skala, sondern als Grade Point Average (GPA) mit 35 Ausprägungen von 1,0 bis 4,0 erhoben. Dies erlaubte eine Einstufung der Studiennote als metrisch skaliert. Die Studiendauer in Fachstudienjahren wurde darüber hinaus als verhältnisskaliert interpretiert.

### 6.5.1.2 Normalverteilung

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden insgesamt 13,996 Studierende befragt. 5,172 davon bilden die Stichprobe von Studierenden zweier deutscher Universitäten und 8,824 bilden die Stichprobe von Studierenden der vietnamesischen Studierenden (Abschnitt 7.1). Die Überprüfung der Normalverteilung mit einem Shapiro-Wilk-Test oder dem Shapiro–Francia-Test war aufgrund der großen Fallzahlen nur unter Vorbehalt möglich (Cleff, 2019, S. 218; Janssen & Laatz, 2017, S. 249f). Stattdessen bietet der zentrale Grenzwertsatz einen wichtigen Hinweis für die Normalverteilung der in dieser Arbeit verwendeten Daten. Der zentrale Grenzwertsatz besagt, dass sich die Summe unabhängiger und identisch verteilter Zufallsvariablen bei steigender Zahl von Summanden unabhängig von der Form der Ausgangsverteilung der Summanden asymptotisch einer Normalverteilung annähert (Kühnel & Krebs, 2012, S. 200). Bei einer hinreichend großen Stichprobe sind die Stichprobenmittelwerte also normalverteilt, auch wenn die ursprünglichen Werte in der Grundgesamtheit einer beliebigen anderen Verteilung folgen. In den meisten Lehrbüchern wird dies bereits ab einer Stichprobengröße von  $N > 30$  erwartet (Cleff, 2019, S. 111). Diese Stichprobengröße wird in allen statistischen Analysen dieser Untersuchung deutlich überschritten und es wurde eine grundsätzliche Normalverteilung der untersuchten Variablen angenommen.

Trotz der angenommenen Normalverteilung der Daten aufgrund der Größe der Stichproben wurde eine visuelle Prüfung der Normalverteilung (Histogramme und Quantil-Quantil-Diagramme) der Daten vorgenommen (Cleff, 2015, S. 59f; StataCorp, 2019, S. 437ff, 2629). Die Indikatoren des Studienerfolgs Studiennote und Studienzufriedenheit zeigten sich für beide Stichproben normalverteilt (beispielhaft Abbildung 7). Die Studienabbruchneigung ist durch die visuelle Inspektion als nicht normalverteilt zu identifizieren. Die Zielorientierungen zeigten sich in den visuellen Darstellungen durchweg normalverteilt.

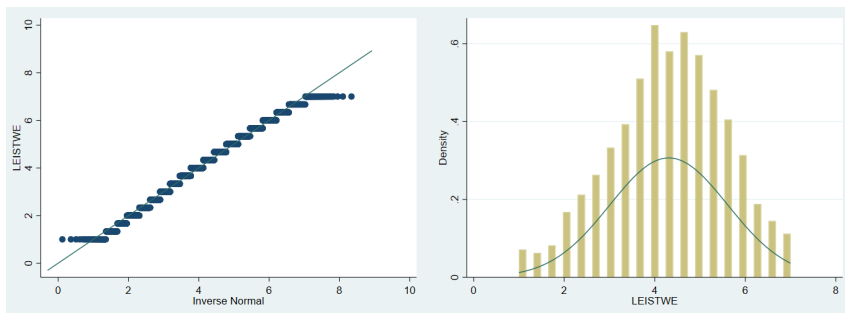


Abbildung 7. Quantil-Quantil-Diagramm und Histogramm für wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung der deutschen Stichprobe.

### 6.5.1.3 Linearität

Für Korrelationsrechnungen und Regressionsmodelle der vorliegenden Arbeit wurden im Anschluss an Regressionsrechnungen die *Added Variable Plots* (beispielhaft Abbildung 8) für jede unabhängige Variable und beide Stichproben geprüft (StataCorp, 2019, S. 2230). Somit konnte sichergestellt werden, dass alle in dieser Arbeit untersuchten Variablenpaare einen linearen Zusammenhang aufweisen.

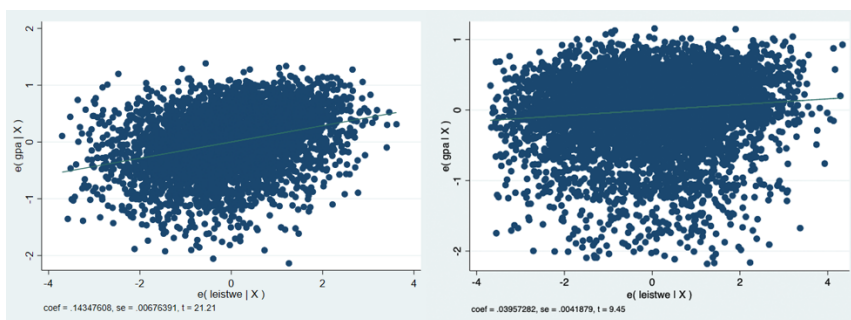


Abbildung 8. Added Variable Plots für Studiennote und wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung der deutschen (links) und vietnamesischen Stichprobe.

## 6.5.2 Konfirmatorische Faktorenanalyse

Die konfirmatorische Faktorenanalyse in Abschnitt 7.4 dient der Überprüfung der *Hypothese 1* und der *Hypothese 1a*. Neben der Messinvarianz zwischen der deutschen und vietnamesischen Stichprobe (Kline, 2016, S. 394ff; Millsap, 2011, S. 122ff) kann mithilfe einer konfirmatorischen Faktorenanalyse die Unabhängigkeit der verschiedenen Zielorientierungskonstrukte innerhalb der Stichproben sichergestellt werden.

Im Unterschied zu einer explorativen Faktorenanalyse ist die konfirmatorische Faktorenanalyse ein Strukturgleichungsmodell, das die Kovarianzen manifester Variablen zu ihren theoretisch begründeten und vorab definierten latenten Faktoren überprüft. Dadurch kann die Passung (*Goodness-of-Fit*) der vorliegenden Datenstruktur auf die theoretischen Annahmen über die Anzahl sowie Struktur der Faktoren und Variablen geschätzt werden (Backhaus et al., 2018, S. 567ff; Hair et al., 2014, S. 602f; Reinecke, 2014, S. 137f). Für die vorliegende Untersuchung wurden theoretische Annahmen über die Zusammengehörigkeit von Variablen zu Faktoren (Zielorientierungen) auf der Grundlage der Zielorientierungstheorien getroffen (Kapitel 5). Eine Überprüfung dieser Konstrukte mithilfe jeweils einer konfirmatorischen Faktorenanalyse für beide Stichproben bietet sich demzufolge an.

Die erwartete Messinvarianz und die Unabhängigkeit der Zielorientierungen können angenommen werden, wenn die Residuenvarianzen und Kovarianzen beider Stichproben hinreichend gleich sind. Die verwendeten Variablen sollten in beiden Stichproben die gleichen Faktoren mit der gleichen Genauigkeit abbilden können (Kline, 2016, S. 399, 421). Zudem ist der *Goodness-of-Fit* des Gesamtmodells sowohl für die Messinvarianz als auch für die Unabhängigkeit der Zielorientierungen von Interesse. Die angegebenen und vergleichbaren Messgrößen zur Residuenvarianz sind der *Goodness-of-Fit* Index (GFI), der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) und das Standardized Root Mean Residual (SRMR) (Hair et al., 2014, S. 579). Die in Abschnitt 7.4 angegebenen Werte dieser Messgrößen werden immer anhand von angegebenen Referenzwerten überprüft (Hair et al., 2014, S. 584). Darüber hinaus wur-

den die standardisierten Faktorladungen der manifesten Variablen auf ihre übergeordneten Faktoren überprüft. Die Ladungen sollten über 0.50 und im Idealfall über 0.70 liegen (Hair et al., 2014, S. 617f). Speziell in der Psychologie können auch Werte über 0.30 als brauchbar angesehen werden (Wolff & Bacher, 2010, S. 346). Die Einordnung der Faktorladungen anhand der Richtwerte wird in Abschnitt 7.4 diskutiert.

### 6.5.3 Tests zur Überprüfung von Unterschiedshypothesen

Tests zur Überprüfung von Unterschiedshypothesen spielen bei der Auswertung eine wichtige Rolle, wenn Unterschiede zwischen mindestens zwei Stichproben, Zeitpunkten oder Merkmalsausprägungen untersucht werden sollen. Solche Tests wurden in Abschnitt 7.3, 7.5.1 und 7.6.3 verwendet und die *Hypothesen 2, 2a, 2b, 4d* und *7f* empirisch überprüft (Tabelle 10).

Primär wurden in dieser Untersuchung mithilfe der Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen unabhängigen Stichproben die Differenzen zwischen der Stichprobe von Studierenden der deutschen Universitäten und der Stichprobe von Studierenden der vietnamesischen Universitäten überprüft (Abschnitt 7.3, 7.5.1). Dazu gehören der parametrische *t*-Test für zwei unabhängige Stichproben sowie der nichtparametrische Mann-Whitney *U*-Test. Wenn mehr als zwei Stichproben verglichen wurden (Abschnitt 7.6.3), kamen parametrische einfaktorielle Varianzanalysen (ANOVA) zum Einsatz (Cleff, 2015, S. 139ff).

Unter Berücksichtigung des Grenzwertsatzes können bereits ab einer Stichprobengröße von  $N = 30$  parametrische Verfahren verwendet werden (Cleff, 2019, S. 109ff, 144). Für die vorliegende Untersuchung waren alle in dieser Arbeit untersuchten Stichproben deutlich größer als  $N = 30$  ( $N = 5,172$  für Deutschland und  $N = 8,824$  für Vietnam). Somit konnten parametrische Verfahren verwendet werden. Zumal *t*-Tests und ANOVA nach Wilcoxon (2012, S. 9f) robust gegenüber Verletzungen der Annahme der Normalverteilung sein sollten (Norman, 2010, S. 628).

Aufgrund der sehr großen Stichprobe wurden im Rahmen statistischer Tests zur Überprüfung von Unterschiedshypothesen neben dem  $p$ -Wert auch Testprüfgrößen wie der  $t$ -Wert,  $F$ -Wert oder  $z$ -Wert sowie Effektstärken wie Cohen's  $d$  oder die *Probability of Superiority* herangezogen (Baur & Blasius, 2019, S. 502; Cohen, 1988, S. 8f; Ellis, 2010; Lakens, 2013). Für  $t$ -Tests wurden im Rahmen der Analysen der  $t$ -Wert als Testprüfgröße und Cohen's  $d$  als Effektstärkemaß angegeben. Die  $t$ -Werte konnten in der vorliegenden Untersuchung aufgrund der Fallzahl und des festgesetzten Signifikanzniveaus ab einem Wert über 3.291 als kritisch angesehen werden (Cleff, 2019, S. 263). Das ebenfalls angegebene Cohen's  $d$  gibt die Differenz zwischen Gruppen in gepoolten Standardabweichungen an. Als Wurzel aus dem Mittelwert zweier Varianzen bedeutet ein  $d$  von 0.5 beispielsweise, dass der Unterschied zwischen zwei Gruppen eine halbe gepoolte Standardabweichung beträgt (Lakens, 2013, S. 3; StataCorp, 2019, S. 2218). Cohen (1988, S. 25f) interpretierte eine Effektstärke größer als  $d = |0.2|$  als klein,  $d = |0.5|$  als mittel und  $d = |0.8|$  als groß. Effektstärken unter  $d = |0.2|$  wurden in dieser Untersuchung dementsprechend als unbedeutend bewertet.

Für den in Abschnitt 7.3 verwendeten nicht-parametrischen Mann-Whitney  $U$ -Test wurden der  $z$ -Wert, Cohen's  $d$  und die *Probability of Superiority* ( $PS$ ) angegeben. Der  $PS$ -Wert gibt die Wahrscheinlichkeit an, dass ein zufällig ausgewählter Wert einer untersuchten Variable (z. B. Studiennote) der ersten Stichprobe (Studierende in Deutschland) größer ist als ein zufällig ausgewählter Wert der zweiten Stichprobe (Studierende in Vietnam) (Grissom & Kim, 2012, S. 149ff; McGraw & Wong, 1992; StataCorp, 2019, S. 2122). Er ist ein intuitives und verständliches Maß für Effektstärke (Lakens, 2013, S. 4), das besonders für nichtparametrische Tests wie den Mann-Whitney  $U$ -Test sinnvoll ist (Grissom & Kim, 2012, S. 151).

Bei einfaktoriellem Varianzanalysen (ANOVA) wurde die Testprüfgröße  $F$ -Wert angegeben. Der kritische  $F$ -Werte ist abhängig von dem jeweiligen Freiheitsgrad (Kuckartz et al., 2013, S. 308). Wie hoch der kritische  $F$ -Wert im jeweiligen Fall ist und ob er überschritten wurde, ist an den entsprechenden Stellen im Text angegeben.

## 6.5.4 Tests zur Überprüfung von Zusammenhangshypothesen

### 6.5.4.1 Bivariate Zusammenhänge

In der vorliegenden Untersuchung wurden unmittelbare Zusammenhänge zwischen zwei Variablen mithilfe von bivariaten Korrelationsanalysen untersucht. Damit konnten die in den Abschnitten 7.5.3, 7.6.1, 7.7.1 untersuchten *Hypothesen* 3, 4, 5, 6 und 7 untersucht werden (Tabelle 10).

Die Auswahl des Korrelationskoeffizienten wurde primär durch das Skalenniveau der untersuchten Variablen bestimmt (Kuckartz et al., 2013, S. 216; Wilcox, 2017, S. 214f, 574f). Von einer notwendigen Normalverteilung konnte für alle Variablen ausgegangen werden (Abschnitt 6.5.1.2). Für Korrelationen mit einer ordinalskalierten Variable wurden Rangkorrelationen nach Spearman herangezogen. Dies betrifft Korrelationen mit den Variablen Alter der Studierenden (in Altersgruppen) sowie der elterlichen Bildungsherkunft (Abschnitt 7.5.3, 7.6.1). Für Korrelationen mit zwei intervallskalierten Variablen wurde das Produkt-Moment-Korrelation nach Bravais-Pearson (kurz Korrelationen nach Pearson) verwendet (Abschnitt 7.6.1, 7.7.1). Die errechneten Korrelationskoeffizienten nach Pearson ( $r$ ) und die Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman ( $r_s$ ) finden sich in Kapitel 7 im Fließtext und den Tabellen. Bei der Bewertung der Korrelationskoeffizienten wird ein von Cohen (1988, S. 79ff) vorgeschlagener und in den Sozialwissenschaften bewährter Leitfaden verwendet. Als nicht zusammenhängend werden Korrelationskoeffizienten bis  $r = |.09|$  bewertet. Zusammenhänge mit einem Korrelationskoeffizienten zwischen  $r = |.10|$  und  $r = |.30|$  werden als schwach,  $r = |.30|$  bis  $r = |.50|$  als mittel und ab  $r = |.50|$  als stark bewertet. Auch wenn dieser Leitfaden bereits als zu streng bewertet wurde (Gignac & Szodorai, 2016), teilt er die für die vorliegende Untersuchung wichtige Untergrenze für nachweisbare Zusammenhänge von  $r = |.10|$  mit alternativ vorgeschlagenen Leitfäden (Hemphill, 2003). Neben den Korrelationskoeffizienten werden auch die Signifikanzwerte ( $p$ ) angegeben. Sie geben Auskunft darüber, ob ein signifikanter Zusammenhang zwischen den korrelierten Variablen besteht. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird aufgrund der großen Fallzahl in beiden untersuchten Stichproben in der

Regel ein Signifikanzniveau von  $p = .001$  und zusätzlich ein Zusammenhangsmaß von  $r \geq |.10|$  erwartet, damit von einem signifikanten und bedeutsamen Zusammenhang zwischen Variablen gesprochen werden kann.

#### **6.5.4.2 Multivariate Zusammenhänge**

Zur Überprüfung von Zusammenhängen zwischen einer abhängigen und mehreren unabhängigen Variablen wurden in dieser Arbeit multiple lineare Regressionen durchgeführt. Mithilfe der Regressionsanalysen konnten einerseits die Hypothesen 2a, 2b und 4 zu Unterschieden und Determinanten der Zielorientierungen überprüft werden (Abschnitt 7.5.3). Des Weiteren wurden die in den Hypothesen 4, 5 und 6 erwarteten Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Studienerfolgsindikatoren unter Kontrolle der weiteren Zielorientierungen (Abschnitt 7.6.2) sowie unter Kontrolle der weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs (Hypothesen 7) untersucht. Abschließend konnte Hypothese 8 zur Bedeutung der Zielorientierung für die Vorhersage von Studienerfolg mithilfe der Regressionsanalysen (Abschnitt 7.7.2) überprüft werden. In den oben erläuterten Korrelationsanalysen wurden die unmittelbaren bivariaten Zusammenhänge zwischen einer Zielorientierung bzw. einem weiteren Prädiktor für Studienerfolg und einem Studienerfolgsindikator überprüft. Durch die durchgeführten multivariaten Regressionsanalysen konnten die Erklärungskraft und Effektstärke von mehreren konkret benannten unabhängigen Variablen (Zielorientierungen und weitere Prädiktoren des Studienerfolgs) auf eine abhängige Variable (jeweils Studiennote, Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung) errechnet werden (Kuckartz et al., 2013, S. 259).

Während die multivariaten Zusammenhänge in Abschnitt 7.6.2 ausschließlich zwischen Zielorientierungen und Studienerfolg untersucht wurden, konnten die unabhängigen Variablen (Zielorientierungen und weitere Prädiktoren) in Abschnitt 7.7.2 blockweise in ein Regressionsmodell eingeführt werden. Damit wurden die Effekte von Zielorientierungen auf Studienerfolg unter Kontrolle der weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs untersucht. Im Rahmen dieser sogenannten hierarchischen Regressionsanalyse (Acock, 2014; Backhaus et al., 2018, S. 103f; Kuckartz et al., 2013, S. 291ff) werden zuerst Kontrollvariablen,

auf die Befragte keinen Einfluss haben (weitere Prädiktoren des Studienerfolgs), in das Regressionsmodell eingeführt und dann die Zielorientierungen ergänzt (Acock, 2014, S. 299).

Voraussetzungen für die durchgeführten linearen Regressionen sind intervallskalierte unabhängige Variablen, lineare Variablen, Heteroskedastizität, die Normalverteilung aller Variablen, der Ausschluss von extremen Ausreißern und geringe Multikollinearität (Backhaus et al., 2018, S. 89ff; Kuckartz et al., 2013, S. 272; Stoetzer, 2017, S. 133ff). Letzteres wurde mithilfe eines Tests auf Multikollinearität nach Belsley et al. (2004) vor jeder Regression geprüft und Variablen mit mittlerer und hoher Kollinearität wurden ausgeschlossen (Hair et al., 2014, S. 186). Auf Grundlage dieser Tests wurde die Dummy-Variable der Lehramtsstudiengänge ausgeschlossen. Weitere Voraussetzungen wie das Skalenniveau, die Linearität und die Normalverteilung wurden in Abschnitt 6.5.1 diskutiert. Nominalskalierte oder ordinalskalierte Variablen wie das Geschlecht, die Altersgruppe, die Nationalität, die Fachgruppe und die elterliche Bildungsherkunft wurden als Dummy-Variablen in das lineare Regressionsmodell eingeführt (Stoetzer, 2017, S. 62ff).

Im Fließtext und den Tabellen des Kapitels 7 werden verschiedene Kenngrößen der Regressionsanalysen angegeben. Das Bestimmtheitsmaß ( $R^2$ ) sowie das korrigierte Bestimmtheitsmaß ( $R^2_{\text{korrt}}$ ) geben den Anteil der Streuung der abhängigen Variable an, die durch die Streuung einer oder mehrerer unabhängiger Variablen erklärt werden kann (Stoetzer, 2017, S. 40f). Weil  $R^2$  den Anteil der erklärten Streuung der abhängigen Variablen beschreibt, wird es in der Regel als Maß für die Güte eines Regressionsmodells interpretiert. Je mehr Streuung der abhängigen Variable durch die unabhängigen Variablen erklärt werden kann, desto besser ist das Regressionsmodell zu bewerten und desto besser kann es die abhängige Variable erklären (Schroeder et al., 2017, S. 25f). Gleichzeitig ist das Bestimmtheitsmaß das Quadrat von Cohen's  $r$  und somit ein Indikator für die Effektstärke der unabhängigen Variablen. Cohen (1988, S. 413f) hat einen Leitfaden zur Interpretation des Bestimmtheitsmaßes vorgeschlagen, an dem sich die vorliegende Untersuchung orientiert. Ab einem Bestimmtheitsmaß von  $R^2 = .02$  wird dabei von einer kleinen Erklärkraft, ab  $R^2 = .13$  von einer

mittleren Erklärkraft und ab  $R^2 = .26$  von einer großen Erklärkraft gesprochen. Ob sich das  $R^2$  eines Modells signifikant von Null unterscheidet, zeigen die Signifikanzangaben zu den Bestimmtheitsmaßen. Diese werden durch  $F$ -Tests ermittelt und sind in den Tabellen durch Asterisken gekennzeichnet.

Ergänzend zum Bestimmtheitsmaß wurden zur Beurteilung der Modelle das Akaike-Informationskriterium (AIC) sowie das Bayessche-Informationskriterium (BIC) angegeben. Beide sollten allerdings nur für den Vergleich innerhalb einer Stichprobe und nicht für den Vergleich von Modellen zwischen Stichproben herangezogen werden. Je kleiner der Wert der Informationskriterien, desto besser ist der *Goodness-of-Fit* zu bewerten (Backhaus et al., 2018, S. 314f).

In den Ergebnistabellen der Regressionsanalysen wurden zudem die nicht-standardisierten Regressionskoeffizienten ( $b$ ) und die standardisierten Regressionskoeffizienten ( $\beta$ ) für jede einzelne unabhängige Variable angegeben. Nicht standardisierte Regressionskoeffizienten sind abhängig von den Skalen der abhängigen und unabhängigen Variablen, weil sie die Veränderung der abhängigen Variablen bei einer Änderung der unabhängigen Variablen um eine Einheit angeben. Standardisierte Regressionskoeffizienten wurden durch eine  $z$ -Transformation standardisiert. Dabei werden bei Beobachtungswerten die Mittelwerte abgezogen und durch die Standardabweichungen dividiert. Die standardisierten Koeffizienten geben dementsprechend an, um wie viele Standardabweichungen sich die abhängige Variable verändert, wenn die betreffende unabhängige Variable um eine Standardabweichung erhöht oder verringert wird (Stoetzer, 2017, S. 49). Damit sind standardisierte Regressionskoeffizienten skalierungsunabhängig vergleichbar, auch wenn die unabhängigen Variablen eines Modells unterschiedliche Skalen aufweisen (Backhaus et al., 2018, S. 73f). Die Signifikanzwerte (Sig.) der einzelnen Variablen stammen aus einem  $t$ -Test des Regressionskoeffizienten und geben Aufschluss darüber, ob sich die Effekte der jeweiligen Variable signifikant von Null unterscheiden (Backhaus et al., 2018, S. 84f).

## 6.6 Umgang mit Antwortverzerrungen

Eine systematische Abweichung der in den Fragebögen erhobenen Daten von den eigentlich *wahren* Einstellungen der Befragten nennt man *Antwortverzerrungen* oder *response bias*. Die wichtigsten Formen der Antwortverzerrungen sind die *soziale Erwünschtheit* und die *Zustimmungstendenz*. Besonders bei Befragungen in mehr als einem Land bzw. Kulturkreis sind unterschiedliche Ausprägungen von Antwortverzerrungen zwischen den untersuchten Kulturkreisen zu bedenken (Johnson et al., 2010, S. 130f; Rippl & Seipel, 2015, S. 117f).

Soziale Erwünschtheit liegt vor, wenn die Befragten entsprechend wahrgenommener sozialer Normen antworten und nicht entsprechend ihrer tatsächlichen eigenen Meinung (Schnell et al., 2018, S. 323f). In unterschiedlichen Kulturkreisen können soziale Normen unterschiedlich große Bedeutungen haben. Es ist deshalb wahrscheinlich, dass bei internationalen Befragungen die normrelevanten Inhalte der Befragung und der Anteil der Personen, die zu sozialer Erwünschtheit neigen, variieren. Studien haben Unterschiede der sozialen Erwünschtheit in unterschiedlichen Kulturkreisen aufzeigen können, die auf den Wohlstand der Gesellschaft zurückgeführt werden konnten (Johnson & van de Vijver, 2003, S. 201). Auch wurden Unterschiede der sozialen Erwünschtheit zwischen kollektivistisch und individualistisch orientierten Gesellschaft festgestellt, wobei kollektivistische Gesellschaften einen größeren Anteil an sozialer Erwünschtheit aufwiesen (Lalwani et al., 2006).

Für diese Untersuchung stellt sich also die Frage, inwiefern soziale Erwünschtheit allgemein bzw. Unterschiede sozialer Erwünschtheit zwischen befragten Gruppen methodisch kontrolliert werden können bzw. sollten. Dazu kann zunächst diskutiert werden, inwiefern soziale Erwünschtheit überhaupt eine Verzerrung darstellt (Esser, 1986). In Studien konnte nachgewiesen werden, dass sozial erwünschtes Antwortverhalten auch mit tatsächlichem (sozial erwünschtem) Verhalten der Befragten korreliert, also keine Differenz zwischen den geäußerten Einstellungen und den handlungsleitenden Einstellungen der Befragten vorliegen (McCrae & Costa, 1983; Rippl & Seipel, 2015, S. 118). Sollen Tendenzen sozialer Erwünschtheit von Befragten dennoch kontrolliert werden,

ist dies mithilfe spezieller Befragungstechniken (Hoffmann 2014) und Kontrollskalen möglich. Beides war im Rahmen der vorliegenden Untersuchung allerdings nicht umsetzbar, weil hierzu kein Konsens zwischen den Projektpartnern gefunden werden konnte. Da soziale Erwünschtheit ohne entsprechende Kontrollskalen nicht valide nachträglich kontrollierbar erscheint, wurde in dieser Arbeit auf eine Kontrolle verzichtet.

Die Zustimmungstendenz (*Akquieszenz*) ist die zweite mögliche Form der Antwortverzerrung und meint eine inhaltsunabhängige Tendenz von Befragten, den Aussagen (eines Fragebogens) zuzustimmen (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2010). Auch Akquieszenz kann in unterschiedlichen Ländern oder Kulturkreisen unterschiedlich ausgeprägt sein (Javeline, 1999; Johnson et al., 2005, S. 264, 2010, S. 144f; P. B. Smith, 2004). Es gibt mehrere Möglichkeiten die Zustimmungstendenz methodisch zu kontrollieren. Die Standardisierung (Hofstede, 2009) sowie Partialisierung (Moss, 2008; Nauck & Klaus, 2007) sind zwei zentrale Möglichkeiten der Datenkorrektur. In der vorliegenden Untersuchung wurde ein *Akquieszenz-Index* gebildet und dieser in den durchgeführten Regressionsanalysen partialisiert. Dazu wurde zunächst für jeden erhobenen Fall die Summe der positiven Extremantworten durch die Anzahl der untersuchten Variablen geteilt. Der daraus entstehende Index umfasst Werte von 0 für Studierende, die keine Extremantworten gegeben haben, bis 1 für Studierende, die für die verwendeten Items ausschließlich Extremantworten gegeben haben. Für Studierende der vietnamesischen Stichprobe lag der Akquieszenz-Index im Mittel höher ( $M = .32$ ,  $SD = .22$ ) als für Studierende der deutschen Stichprobe ( $M = .19$ ,  $SD = .13$ ).

Der Akquieszenz-Index wurde dann als unabhängige Variable in die multiplen linearen Regressionen in Abschnitt 7.5.3 und 7.7.2 aufgenommen. Die Aufnahme zeigte, dass die Akquieszenz in beiden Stichproben für die Erklärung der Studiennote und der Studienabbruchneigung (Abschnitt 7.7.2.1 und 7.7.2.3) keinen signifikanten Beitrag leistet. Zur Erklärung der Studienzufriedenheit leistet er wiederum sowohl in der deutschen ( $\Delta R^2 = .013$ ,  $F(1, 4095) = 91.20$ ,  $p < .001$ ) als auch vietnamesischen Stichprobe ( $\Delta R^2 = .028$ ,

$F(1, 7380) = 323.53, p < .001$ )<sup>72</sup> einen signifikanten Beitrag. Die Effekte des Akquieszenz-Index auf die Studienzufriedenheit sind in der deutschen Stichprobe ( $b = 1.48, \beta = .14, p < .001$ ) und der vietnamesischen Stichprobe ( $b = 1.36, \beta = .22, p < .001$ ) erkennbar. Die Akquieszenz scheint die Zusammenhänge zwischen den unabhängigen und abhängigen Variablen in beiden Stichproben jedoch hinreichend gleich zu beeinflussen bzw. ein bedeutsamer stärkerer Effekt der Akquieszenz in einer der beiden Stichproben ist nicht erkennbar. Aufgrund der nahezu identischen Effekte der Akquieszenz in den Regressionsanalysen beider Stichproben und möglicher Verzerrungen durch den Index, wurde auf die Angabe des Akquieszenz-Index in den Ergebnistabellen der Regressionsmodelle des Abschnitts 7.7.2 verzichtet.

## 6.7 Umgang mit Nonresponse

In den folgenden beiden Abschnitten wird der Umgang mit Nonresponse im Rahmen dieser Untersuchung beschrieben. Für die empirische Sozialforschung sind primär zwei Arten von Nonresponse von Bedeutung (Schnell et al., 2018, S. 286f): Unit-Nonresponse und Item-Nonresponse.

### 6.7.1 Unit-Nonresponse

Wenn sich teilnehmende Personen in relevanten Merkmalen (z. B. Soziodemografika) systematisch von nicht teilnehmenden Personen unterscheiden, kann Unit-Nonresponse (Nicht-Beteiligung von Personen an einer Umfrage) für die Datenqualität der Erhebung problematisch werden (Häder, 2015, S. 179f). Im Fall der vorliegenden Stichprobe wurde ein signifikanter, aber sehr geringer Zusammenhang zwischen *Teilnahme/Nicht-Teilnahme* und *Geschlecht, Studienabschluss* sowie *Studienort* festgestellt (Abschnitt 7.1).

Eine Möglichkeit mit Über- bzw. Unterrepräsentation von Gruppen umzugehen ist, eine Soll-Ist-Gewichtung vorzunehmen und dabei Stichprobeneinheiten aus

---

<sup>72</sup> Die Erklärung der angegebenen Abkürzungen bzw. Maße wurden in Abschnitt 6.5.4.2 beschrieben.

den unter- bzw. überrepräsentierten Gruppen (männliche bzw. weibliche Studierende) in den Berechnungen höher bzw. niedriger zu gewichten (Rösch, 1994). Eine solche Gewichtung ist allerdings anspruchsvoll und wird aufgrund von möglichen nachträglich erzeugten Verzerrungseffekten durchaus kritisch gesehen (Gabler, 1994; Häder, 2015, S. 186; Schumann, 2012, S. 106).

Obwohl die Abhängigkeit von *Teilnahme/Nicht-Teilnahme* und *Geschlecht, angestrebtem Studiengang bzw. Studienort* in dieser Untersuchung sehr gering ist, wurde in den Datenanalysen für diese Arbeit testweise eine gewichtete und eine ungewichtete Auswertung vorgenommen. Der direkte Vergleich zeigt, dass eine Gewichtung zu keiner erkennbaren Veränderung der Ergebnisse führt. Der Mittelwert aller unabhängigen Variablen dieser Arbeit<sup>73</sup> unterscheidet sich bei einem siebenstufigen Item gewichtet nur 0.04 von den ungewichteten Variablen. Die Standardabweichung unterscheidet sich im sechsstelligen Nachkommabereich. Die in dieser Arbeit gerechneten univariaten Zusammenhangsmaße unterscheiden sich mit gewichteten Variablen zudem nicht von den Rechnungen mit ungewichteten Variablen. Für multivariate Analysen gilt zudem, dass wenn alle Variablen, die für Nicht-Teilnahme verantwortlich sind, als Variablen im Regressionsmodell aufgenommen werden, eine Gewichtung für diese Analysen unnötig ist (Kiesl, 2014, S. 354f).

### 6.7.2 Item-Nonresponse

Item-Nonresponse liegt vor, wenn Befragte nur einen Teil des Fragebogens beantworten. Dabei überspringen sie die Frage ganz oder wählen, falls vorhanden, die Antwortmöglichkeit *weiß nicht* aus. Die Gründe für Item-Nonresponse wurde in der Umfragemforschung schon mehrfach untersucht. Der sozioökonomische Status und die Bildung der Befragten können Item-Nonresponse ebenso beeinflussen wie die Frageformulierungen und die Fragepositionierung. Aber auch sensitive Fragen (z. B. zu Einkommen) und der kognitive Aufwand können eine Rolle spielen (Shoemaker et al., 2002, S. 193ff).

---

<sup>73</sup> Items zu Zielorientierungen, Soziodemografika

In der gesamten Stichprobe aus deutschen und vietnamesischen Studierenden fehlen bei allen erhobenen Variablen im Mittel bei 0.8 % der Befragten ein Wert. Den größten Anteil fehlender Werte in beiden Stichproben zeigt die Studiennote mit jeweils rund 7.5 % der Befragten ohne Angaben. Für alle anderen verwendeten Variablen liegt der Anteil fehlender Werte in beiden Stichproben unter 2.0 %. Dies gilt z. B. für die soziodemografischen Variablen wie Bildung des Vaters (0.5 % der Werte fehlen in beiden Stichproben) sowie den Zielorientierungen wie Lernzielorientierung (0.4 % der Werte fehlen jeweils), der wettbewerbsbezogenen (1.0 % der Werte fehlen) und der demonstrationsbezogenen Leistungszielorientierung (1.7 % der Werte fehlen jeweils) der Leistungszielorientierung und der Arbeitsvermeidungszielorientierung (0.4 % der Werte fehlen). Insgesamt liegt bei 81 % der untersuchten Variablen dieser Arbeit der Anteil fehlender Werte bei unter 1 % und bei 100 % der Variablen unter 8 %.

Ein durchgeführter Littles MCAR Test zeigt, dass die fehlenden Werte der unabhängigen und abhängigen Variablen kein Muster aufweisen (für deutsche Stichprobe  $Chi^2(1082, 5165) = 1190.98$ ,  $p = .010$  und vietnamesische Stichprobe  $Chi^2(1616, 8785) = 1953.78$ ,  $p < .001$ ). Eine multiple Imputation erscheint in diesem Fall nicht notwendig. Stattdessen ist aufgrund der großen Fallzahl ( $N = 13,996$ ), dem geringen Anteil an fehlenden Werten bei abhängigen und unabhängigen Variablen sowie der Zufälligkeit der fehlenden Werte ein paarweiser Fallausschluss möglich. So können fehlende Werte im Umfang von 1% bis 10 % als normal angesehen werden (Göthlich, 2009, S. 132) und listenweiser Fallausschluss kann bei großen Stichproben als eine praktikable Methode ausreichend sein (Allison, 2002, S. 84f). Ein weiterer Vorteil des Verzichts auf multiple Imputationen ist, dass das Bestimmtheitsmaß eines linearen Regressionsmodell genutzt werden kann. Bei Regressionsmodellen mit imputierten Daten kann das Bestimmtheitsmaß nicht sinnvoll interpretiert werden und wird von gängigen Statistikprogrammen nicht ausgegeben.

## 7 Empirische Befunde

In diesem Kapitel werden die empirischen Befunde der vorliegenden Untersuchung entlang der in Kapitel 5 formulierten Hypothesen dargestellt. Die Bedeutungen der Befunde für die formulierten Hypothesen werden im Fließtext und in den Zwischenfazit der Abschnitte erläutert. Dies soll die Einordnung der Menge an empirischen Befunden erleichtern und dieses Kapitel zielgerichtet strukturieren.

Bevor die erste Hypothesenprüfung durchgeführt werden kann, werden in Abschnitt 7.1 zunächst die Rücklaufquoten der Befragungen an den zwei deutschen und den zwei vietnamesischen Universitäten dargestellt. Anschließend werden in 7.2 die zentralen Merkmale der befragten Studierenden (Geschlecht, Alter, Fachgruppen etc.) beschrieben und mit vorhandenen Daten der Grundgesamtheiten verglichen. In Abschnitt 7.3 werden dann die Indikatoren des Studienerfolgs als abhängige Variablen dieser Untersuchung deskriptiv beschrieben. Die Abschnitte 7.4 und 7.5 gehen dann auf die Zielorientierungen als die zentralen unabhängigen Variablen der vorliegenden Untersuchung ein. In Abschnitt 7.4 werden dazu zunächst die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse beschrieben, um damit die in den ersten Hypothesen erwartete hinreichende Messinvarianz und Unabhängigkeit der Zielorientierungen zu prüfen. In Abschnitt 7.5 folgt die deskriptive Beschreibung der Zielorientierungen und der statistischen Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen den beiden untersuchten Stichproben dieser Arbeit (Studierende deutscher und vietnamesischer Universitäten). In Abschnitt 7.6 werden die bivariaten und multivariaten Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Studienerfolgsindikatoren überprüft. Dabei werden in diesem Abschnitt die weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs nicht berücksichtigt. Erst im folgenden Abschnitt 7.7 werden die weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs wie soziodemografische Merkmale, studienbezogene Merkmale und die subjektiv wahrgenommene Integration zunächst auf Unterschiede zwischen den Stichproben und bivariate Zusammenhänge mit den Studienerfolgsindikatoren geprüft. In Abschnitt 7.7.2 werden die Prädiktoren zusammen mit den Zielorientierungen in eine hierarchische mul-

multiple lineare Regression zur Prüfung der Bedeutung für die Studienerfolgsindikatoren eingeführt. Eine Zusammenstellung der Hypothesen dieser Arbeit und der Bedeutung der empirischen Befunde für diese Hypothesen erfolgt in Abschnitt 7.8.

## 7.1 Rücklauf

Im Sommer 2017 wurden alle 121,754 Studierenden der vier untersuchten Universitäten aus beiden Ländern angeschrieben und um Teilnahme an der Online-Umfrage gebeten. Es beteiligten sich 13,996 Studierende, was einer Rücklaufquote von 11 % entspricht. Besonders hoch war die Rücklaufquote mit 24 % an der University of Economics Ho Chi Minh City (UEH), gefolgt von der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) mit 12 % und den Universitäten Potsdam (UP) und Cần Thơ University (CTU) mit jeweils 7 % (Tabelle 11).

Mit 5,305 Befragten stellte die UEH rund 38 % der Nettostichprobe. Die JGU macht mit 3,944 Studierenden rund 28 % der Stichprobe aus. Die CTU hat mit 3,521 Studierenden einen Anteil von 25 % an den Befragten und die UP macht mit 1,200 Studierenden den kleinsten Teil der Nettostichprobe aus (9 %). Im Ländervergleich nahmen von den deutschen Universitäten 5,172 Studierende, also 37 % der Nettostichprobe teil und 8,824 Studierende von den vietnamesischen Universitäten, also rund 63 % der Nettostichprobe (Tabelle 11).

Die im Rahmen der Befragung kontaktierten Studierenden der beiden deutschen Universitäten machen rund 3 % der insgesamt 1.75 Millionen Studierenden an öffentlichen Universitäten in Deutschland aus. Tatsächlich befragt wurden hingegen 0.3 % aller im Jahr 2017 studierenden Personen in Deutschland (Statistisches Bundesamt, 2019a). Die Befragung an den vietnamesischen Universitäten hat hingegen 5 % der 1.4 Millionen Studierenden an öffentlichen Universitäten Vietnams erreicht und 0.6 % tatsächlich befragt (General Statistics Office of Vietnam, 2019).

Tabelle 11. Anzahl der Befragten, Studierenden und Rücklaufquote.

	Nettostichprobe		Bruttostichprobe		Rücklauf- quote
	Anzahl der Befragten	Anteil an Gesamt	Anzahl der Studierenden	Anteil an Gesamt	
JGU	3,944	28 %	31,982	26 %	12 %
UP	1,228	9 %	17,088	14 %	7 %
<b>Deutschland</b>	5,172	37 %	49,070	40 %	11 %
UEH	5,303	38 %	22,462	18 %	24 %
CTU	3,521	25 %	50,222	41 %	7 %
<b>Vietnam</b>	8,824	63 %	72,684	60 %	12 %
Gesamt	13,996	100 %	121,754	100 %	11 %

Anmerkung: Spaltenprozent jeweils für Nettostichprobe und Bruttostichprobe.

## 7.2 Merkmale befragter Studierender und Repräsentativität

Im folgenden Abschnitt werden die erhobenen Daten deskriptiv beschrieben und mit verfügbaren Informationen aus der Bruttostichprobe<sup>74</sup> verglichen. Für die Merkmale Geschlecht, Alter, angestrebter Studienabschluss, Studienfach und Studienort der befragten Studierenden ist ein Abgleich mit der Bruttostichprobe möglich. Für die Merkmale Fachstudienjahr und elterliche Herkunft lagen keine Daten aus der Bruttostichprobe vor.

### 7.2.1 Geschlecht

Die Mehrheit der Nettostichprobe<sup>75</sup> (70 %) der beiden deutschen Universitäten ist weiblich. An der JGU sind 69% und an der UP 74 % der Befragten weiblich. Der Anteil weiblicher Studierender liegt damit in der deutschen Nettostich-

<sup>74</sup> Weil mit der vorliegenden Untersuchung eine Vollerhebung angestrebt wurde, entspricht die Bruttostichprobe (alle kontaktierten Studierenden) der Grundgesamtheit. Die beiden Begriffe werden deshalb im folgenden synonym verwendet.

<sup>75</sup> Umfang der Bruttostichprobe abzüglich aller Ausfälle (Engel & Schmidt, 2014, S. 332)

probe etwa zehn Prozentpunkte über dem Anteil in der Bruttostichprobe (Tabelle 12). Der Anteil weiblicher Studierender in der Bruttostichprobe liegt wiederum über dem Frauenanteil (51 %) an öffentlichen Universitäten in Deutschland (Statistisches Bundesamt, 2019a).

Auch in der Nettostichprobe der beiden vietnamesischen Universitäten ist die Mehrheit der Befragten weiblich (64 %). An der UEH sind 74 % und an der CTU 57 % der Befragten weiblich. In der Bruttostichprobe der vietnamesischen Universitäten sind 55 % der Studierenden weiblich und damit weibliche Studierende in der Nettostichprobe ebenfalls mit rund zehn Prozentpunkten überrepräsentiert (Tabelle 12). Der Frauenanteil an öffentlichen Universitäten in Vietnam lag im Jahr 2017 bei 53 % und somit nahezu genau im Bereich der Bruttostichprobe der beiden hier untersuchten Universitäten (General Statistics Office of Vietnam, 2019).

In beiden Nettostichproben sind weibliche Studierende also stärker repräsentiert als in den Bruttostichproben. Dass Frauen häufiger an Umfragen und speziell Online-Umfragen teilnehmen als Männer, ist dabei ein in der Umfrageforschung mehrfach festgestelltes Phänomen (Demaio, 1980, S. 232; Rourke & Lakner, 1989; G. Smith, 2008, S. 3).

Tabelle 12. Studierende nach Geschlecht.

	Nettostichprobe		Bruttostichprobe	
	weiblich	männlich	weiblich	männlich
JGU	2,657 69 %	1,198 31 %	19,018 59 %	12,964 41 %
UP	889 74 %	316 26 %	10,009 59 %	7,079 41 %
<b>Deutschland</b>	3,546 70 %	1,514 30 %	29,027 59 %	20,043 41 %
CTU	2,934 57 %	2,240 43 %	15,608 69 %	6,854 31 %
UEH	2,523 74 %	905 26 %	24,315 48 %	25,907 52 %
<b>Vietnam</b>	5,457 64 %	3,145 37 %	39,923 55 %	32,761 45 %
Gesamt	9,003 66 %	4,659 34 %	68,950 57 %	52,804 43 %

Anmerkung: Zeilenprozent der Netto- und Bruttostichprobe jeweils für Universität, Land, Gesamt.

Zur Überprüfung eines möglichen Zusammenhangs zwischen Geschlecht und der Entscheidung für eine Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme an der Befragung dieser Untersuchung wurde ein Unabhängigkeitstest durchgeführt. Die folgende Tabelle 13 zeigt die Verteilung der Teilnehmenden an der Befragung im Vergleich zur Gruppe der Nicht-Teilnehmenden in Abhängigkeit des Geschlechts. Ein Chi-Quadrat-Test weist auf einen signifikanten Zusammenhang<sup>76</sup> ( $p < .001$ ) zwischen Geschlecht und Teilnahme hin, dessen Effektstärke mit  $V = .07$  aber unterhalb des von Cohen (1988, S. 79f) vorgeschlagenen kritischen Wertes für Zusammenhänge ( $V = .10$ ) liegt und somit als unbedeutend bewertet werden kann<sup>77</sup>. Eine Verzerrung in Bezug auf das Geschlecht ist dementsprechend nicht zu erwarten.

<sup>76</sup> Ein Unterschied zwischen den beiden untersuchten Stichproben zeigte sich nicht.

<sup>77</sup> Vor allem bei Chi-Quadrat-Tests mit großen Stichproben ist die Berücksichtigung der Effektstärke wichtig, weil auch kleine Unterschiede schon als signifikant gelten können (Abschnitt 6.5.3).

*Tabelle 13. Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende nach Geschlecht mit Chi-Quadrat-Test und Cramér's V.*

	Teilnahme	keine Teilnahme	Bruttostichprobe
weiblich	9,003	59,947	68,950
	66 %	55 %	57 %
männlich	4,659	48,145	52,804
	34 %	45 %	43 %
Gesamt	13,662	108,092	121,754
	100 %	100 %	100 %
Pearson $\chi^2$ :	538.14	p < .001	
Cramér's V:	.07		

Anmerkung: Spaltenprozent jeweils für Teilnahme, keine Teilnahme und Bruttostichprobe.

### 7.2.2 Alter

Die Altersstruktur in der deutschen Nettostichprobe ist annähernd normalverteilt. Rund 13 % der befragten Studierenden sind 18 bis 20 Jahre alt, 57 % sind 21 bis 25 Jahre, 24 % sind 26 bis 30 Jahre und 6 % sind 31 Jahre oder älter.<sup>78</sup> In der vietnamesischen Nettostichprobe sind jüngere Studierende erkennbar stärker repräsentiert als ältere. Rund 41 % der Befragten sind hier 18 bis 20 Jahre alt, 56 % sind 21 bis 25 Jahre, 2 % sind 26 bis 30 Jahre und ein Prozent ist älter als 30 Jahre. In der gesamten Nettostichprobe sind 87 % der befragten Studierenden 18 bis 25 Jahre und 13 % 26 Jahre oder älter (Tabelle 14).

<sup>78</sup> Zu der Gruppierung der Altersverteilung sei angemerkt, dass eine Abfrage des Alters in einem metrischen Messniveau sinnvoller gewesen wäre. Dies wurde in der Erstellung des Fragebogens jedoch verworfen und die vorliegende Abfrage in Gruppen verwendet. Eine nachträgliche Rekodierung in detailliertere Altersgruppen oder ein metrisches Skalenniveau ist nicht möglich.

Tabelle 14. Studierende nach Alter.

Alter	Nettostichprobe				Bruttostichprobe			
	18-20	21-25	26-30	31+	18-20	21-25	26-30	31+
JGU	488	2,323	894	227	4,506	15,614	8,399	3,432
	12 %	59 %	23 %	6 %	14 %	49 %	26 %	11 %
UP	167	628	323	106	-	-	-	-
	14 %	51 %	26 %	9 %	-	-	-	-
<b>Deutschland</b>	655	2,951	1,217	333	-	-	-	-
	13 %	57 %	24 %	6 %	-	-	-	-
CTU	2,096	2,943	138	95	22,701	12,914	136	50
	40 %	56 %	3 %	1 %	63 %	36 %	0 %	0 %
UEH	1,506	1,925	51	2	-	-	-	-
	43 %	55 %	1 %	1 %	-	-	-	-
<b>Vietnam</b>	3,602	4,868	189	97	-	-	-	-
	41 %	56 %	2 %	1 %	-	-	-	-
Gesamt	4,257	7,819	1,406	430	-	-	-	-
	31 %	56 %	10 %	3 %	-	-	-	-

Anmerkung: Zeilenprozent der Netto- und Bruttostichprobe jeweils für Universität, Land, Gesamt.

Die Altersverteilung der Bruttostichprobe liegt leider nur für die JGU und CTU vor. Für die JGU zeigt sich eine hohe Übereinstimmung der Nettostichprobe mit der Bruttostichprobe. Einzig die Gruppe der 21 bis 25-jährigen ist in der Befragung erkennbar überrepräsentiert (59 % in der Nettostichprobe und 49 % in der Bruttostichprobe). In der Nettostichprobe der CTU sind die 18 bis 20-jährigen erkennbar weniger präsent (40 %) als in der Bruttostichprobe (63 %), während die 21 bis 25-jährigen etwas häufiger teilgenommen haben (59 %) als die Population es vermuten lässt (49 %).

Ob die Altersstruktur der Befragten zwischen den Stichproben auch signifikant unterschiedlich verteilt ist, wurde mithilfe eines Mann-Whitney *U*-Tests überprüft<sup>79</sup>. Demnach sind Studierende in der deutschen Stichprobe signifikant älter

<sup>79</sup> Da das Alter als ordinalskalierte Variable mit Altersgruppen erhoben wurde, konnte kein Mittelwert berechnet sowie kein *t*-Test durchgeführt werden.

als Studierende der vietnamesischen Stichprobe ( $z = 47.72$ ,  $p < .001$ ). Die Wahrscheinlichkeit, dass ein zufällig gezogener Studierender aus der deutschen Stichprobe älter ist als ein zufällig gezogener Studierender aus der vietnamesischen Stichprobe liegt bei 72 % ( $PS = .72$ )<sup>80</sup>.

Der deutlich größere Anteil junger Studierender in der vietnamesischen Netto- und Bruttostichprobe reflektiert einerseits die in Kapitel 2 beschriebene insgesamt jüngere vietnamesische Gesellschaft sowie dem geringen Anteil von Masterstudierenden und Promovierenden in Vietnam.

### 7.2.3 Studienabschluss

Rund 53 % der Nettostichprobe der beiden deutschen Universitäten waren zum Zeitpunkt der Befragung in einem Bachelorstudiengang, 27 % in einem Masterstudiengang und 19 % in einem anderen Studiengang<sup>81</sup> eingeschrieben (Tabelle 15). Die Verteilung in der Bruttostichprobe entspricht der Nettostichprobe und liegt im Bereich der bundesweiten Verteilung an deutschen Universitäten (Statistisches Bundesamt, 2019a).

In der Nettostichprobe der beiden vietnamesischen Universitäten sind Befragte aus Bachelorstudiengängen deutlich stärker vertreten als Masterstudierende. Insgesamt 94 % der Befragten aus Vietnam sind in Bachelorstudiengängen, 5 % im Masterstudiengängen und 1 % in anderen Studiengängen eingeschrieben (siehe Tabelle 15). Die Verteilung entspricht nahezu der Bruttostichprobe und liegt leicht unter dem Anteil (6 %) von Masterstudierenden an vietnamesischen Hochschulen (General Statistics Office of Vietnam, 2019).

Der geringe Anteil von Masterstudierenden in der vietnamesischen Netto- und Bruttostichprobe spiegelt die in Kapitel 2 beschriebenen Schwierigkeiten des

---

<sup>80</sup> *Probability of Superiority* (siehe Abschnitt 6.5.3).

<sup>81</sup> Für die deutschen Universitäten sind Studierende in „anderen Studiengängen“ zu 93 % (833) in Studiengängen verortet, die mit einem Staatsexamen abschließen, und zu 7 % (48) in Studiengängen mit „nicht aufgeführten Abschlussarten“.

vietnamesischen Bildungssystems wider, Studierende für ein weiterführendes Studium oder gar eine Promotion zu gewinnen.

*Tabelle 15. Studierende nach angestrebtem Studienabschluss.*

Abschluss	Nettostichprobe			Bruttostichprobe		
	Bachelor	Master	Andere	Bachelor	Master	Andere
JGU	2,036 52 %	1,016 26 %	892 22 %	15,180 51 %	5,709 19 %	9,100 30 %
UP	731 60 %	405 33 %	92 7 %	9,873 58 %	4,913 29 %	2,302 13 %
<b>Deutschland</b>	2,767 53 %	1,421 27 %	984 19 %	25,053 53 %	10,622 23 %	11,402 24 %
CTU	4,903 92 %	354 7 %	46 1 %	47,265 94 %	2,957 6 %	- -
UEH	3,397 96 %	120 3 %	4 1 %	17,355 80 %	4,471 20 %	- -
<b>Vietnam</b>	8,300 94 %	474 5 %	50 1 %	64,620 90 %	7,428 10 %	- -
Gesamt	11,067 85 %	1,895 14 %	1,034 1 %	89,673 75 %	18,050 15 %	11,402 10 %

Anmerkung: Zeilenprozent der Netto- und Bruttostichprobe jeweils für Universität, Land, Gesamt.

Da für die angestrebten Abschlussarten alle nötigen Informationen der Bruttostichprobe und Nettostichprobe vorlagen, war eine Überprüfung des Zusammenhangs von angestrebter Abschlussart und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme möglich. Die folgende Tabelle 16 zeigt, dass befragte Bachelorstudierende im Vergleich zu den Nicht-Teilnehmenden nur zwei Prozentpunkte überrepräsentiert sind. Der Chi-Quadrat-Test ist zwar signifikant ( $p < .001$ ), die Abhängigkeit von Teilnahme und angestrebtem Studienabschluss ist nach Cohens (1988, S. 79f) Leitfaden für Effektstärken aber als unbedeutend zu bewerten

( $V = .02$ )<sup>82</sup>. Eine Verzerrung in Bezug auf die angestrebten Studienabschlüsse ist folglich nicht zu erwarten.

*Tabelle 16. Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende nach angestrebtem Studienabschluss mit Chi-Quadrat-Test und Cramér's V.*

	Teilnahme	keine Teilnahme	Bruttostichprobe
Bachelor	11,067	78,606	89,673
	85 %	83 %	83 %
Master	1,895	16,155	1,805
	15 %	17 %	2 %
Gesamt	12,962	94,761	107,723
	100 %	100 %	100 %
Pearson $\chi^2$ :	48.21	$p < .001$	
Cramér's V:	.02		

Anmerkung: Spaltenprozent jeweils für Teilnahme, keine Teilnahme und Bruttostichprobe.

#### 7.2.4 Studienfach

In der Nettostichprobe der beiden deutschen Universitäten lassen sich fünf Fachgruppen<sup>83</sup> mit starker Beteiligung an der Umfrage identifizieren: Geisteswissenschaften (19 %), Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (32 %), Mathematik und Naturwissenschaften (14 %), Humanmedizin (11 %) und Lehramtsstudiengänge (18 %). In der Nettostichprobe der beiden vietnamesischen Universitäten zeigt sich eine sehr große Beteiligung aus den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (58 %) sowie eine größere Beteiligung aus den Landwirtschafts- und Forstwissenschaften (12 %), Ingenieurwissenschaften (15 %) und Lehramtsstudiengängen<sup>84</sup> (7 %). Somit sind in der gesam-

<sup>82</sup> Ein Unterschied zwischen den beiden untersuchten Stichproben zeigte sich nicht.

<sup>83</sup> Nach der Klassifizierung des statistischen Bundesamts.

<sup>84</sup> Auch wenn das Lehramt nach der Klassifizierung des statistischen Bundesamts keine Fachgruppe darstellt, wurden Studierende, die einen Lehramtsstudiengang belegen, im Rahmen dieser Untersuchung in einer eigenen Gruppe zusammengefasst.

ten Nettostichprobe alle Fächergruppen vertreten, wobei die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften besonders stark vertreten sind (48 %), mit deutlichem Abstand vor den Lehramtsstudiengängen (11 %), den Ingenieurwissenschaften (10 %) und den Geisteswissenschaften (9 %) (Tabelle 17).

Die Verteilung der befragten Studierenden auf die Fachgruppen unterscheidet sich zwischen den beiden Stichproben signifikant. Der stärkste Unterschied zeigte sich mit Blick auf die Ergebnisse des Chi-Quadrat-Tests und Cramér's  $V$  für Studierende der Geisteswissenschaften, die in der deutschen Stichprobe signifikant häufiger vertreten sind als in der vietnamesischen Stichprobe ( $V = -.28, p < .001$ ). Studierende der Humanmedizin ( $V = -.24, p < .001$ ), der Mathematik und Naturwissenschaften ( $V = -.18, p < .001$ ) sowie Lehramtsstudierende ( $V = -.17, p < .001$ ) sind in der deutschen Stichprobe ebenfalls häufiger vertreten. Die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ( $V = .24, p < .001$ ), die Agrar- und Forstwissenschaften ( $V = .19, p < .001$ ) sowie die Ingenieurwissenschaften ( $V = .20, p < .001$ ) sind wiederum in der vietnamesischen Stichprobe signifikant häufiger vertreten.

Ein Vergleich mit der Bruttostichprobe war aufgrund fehlender Daten der beiden vietnamesischen Universitäten und der UP leider nicht möglich. Die Stichprobe der beiden deutschen Universitäten konnte jedoch ergänzend mit der Verteilung der Studierenden auf die Fachgruppen an allen deutschen Universitäten verglichen werden. Für die Fachgruppen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (32 % aller Studierenden studierten in dieser Fachgruppe im Sommersemester 2017 in Deutschland), Geisteswissenschaften (18 %), Mathematik und Naturwissenschaften (16 %), Kunst und Kunstwissenschaft (4 %), Agrar- und Forstwissenschaften (2 %) sowie Sportwissenschaften (1 %) stimmen die Verteilungen der Studierenden auf die Fachgruppen an deutschen Universitäten mit Abweichungen von höchstens zwei Prozentpunkten mit der Nettostichprobe dieser Untersuchung überein. Die Humanmedizin ist im Vergleich zu der Verteilung an deutschen Universitäten (7 %) in der vorliegenden Nettostichprobe überrepräsentiert und die Ingenieurwissenschaften sind im Vergleich zur Grundgesamtheit (20 %) unterrepräsentiert (Statistisches Bundesamt, 2019a,

Abb. 2.5.77). Ein solcher Vergleich war für die Verteilung an vietnamesischen Universitäten leider nicht möglich.

Um die Vergleichbarkeit zwischen den Stichproben Vietnams und Deutschlands sicherzustellen, wurden die Studierenden an den deutschen Universitäten aus den Fachgruppen Sportwissenschaften sowie Kunst und Kunstwissenschaft nicht bei den inferenzstatistischen Analysen berücksichtigt. Durch diesen Ausschluss sind in beiden Stichproben jeweils Studierende aller berücksichtigten Fachgruppen vertreten.

*Tabelle 17. Befragte Studierende nach Fächergruppen.*

Fachgruppe	GEI	SP	REWISO	MA-NAT	MED	AGFO	ING	KUNST	LA
JGU	717	39	1,162	561	534	-	53	130	629
	19 %	2 %	30 %	15 %	14 %	-	1 %	3 %	16 %
UP	258	12	443	126	-	39	68	-	276
	21 %	1 %	36 %	10 %	-	3 %	6 %	-	23 %
<b>Deutschland</b>	975	51	1,605	687	534	39	121	130	905
	19 %	1 %	32 %	14 %	11 %	1 %	2 %	3 %	18 %
CTU	296	-	1,567	346	54	1,033	1,351	-	641
	6 %	-	29 %	7 %	1 %	20 %	26 %	-	11 %
UEH	-	-	3,521	-	-	-	-	-	-
	-	-	100 %	-	-	-	-	-	-
<b>Vietnam</b>	296	-	5,088	346	54	1,033	1,351	-	641
	3 %	-	58 %	4 %	1 %	12 %	15 %	-	7 %
Gesamt	1,271	51	6,693	1,033	588	1,072	1,472	130	1,546
	9 %	1 %	48 %	8 %	4 %	7 %	10 %	2 %	11 %

Anmerkung: Zeilenprozent jeweils für Universität bzw. Land. GEI = Geisteswissenschaften; SP = Sport; REWISO = Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften; MANAT = Mathematik und Naturwissenschaften; MED = Humanmedizin; AGFO = Agrar- und Forstwissenschaften; ING = Ingenieurwissenschaften; KUNST = Kunst und Kunstwissenschaft; LA = Lehramt.

## 7.2.5 Fachstudienjahr

In beiden Nettostichproben studieren jeweils rund drei Viertel der Befragten im ersten bis dritten Fachstudienjahr. Etwa ein Viertel der Studierenden studiert

dementsprechend im vierten oder einem höheren Fachstudienjahr. Der Anteil der Studierenden im sechsten oder höheren Fachstudienjahr liegt in der deutschen Nettostichprobe bei 9 % und in der vietnamesischen Stichprobe bei 1 % (Tabelle 18). Mit Blick auf die Daten der vorliegenden Bruttostichprobe der beiden deutschen Universitäten fällt auf, dass einzig Studierende aus dem ersten Studienjahr in der deutschen Nettostichprobe rund drei Prozentpunkte überrepräsentiert und Studierende im fünften oder höheren Studienjahr rund drei Prozentpunkte unterrepräsentiert sind. Daten zu den Fachstudienjahren aus der vietnamesischen Bruttostichprobe lagen leider nicht vor. Daten der Bruttostichprobe wurden zugunsten der Übersichtlichkeit nicht in Tabelle 18 dargestellt.

*Tabelle 18. Befragte Studierende nach Fachstudienjahr.*

Fachstudienjahr	1.	2.	3.	4.	5.	höher als 5.	Gesamt
JGU	843 21 %	1,050 27 %	868 22 %	505 13 %	294 7 %	377 10 %	3,937 100%
UP	374 30 %	322 26 %	267 22 %	126 10 %	64 5 %	75 6 %	1,228 100%
<b>Deutschland</b>	1,217 24 %	1,372 27 %	1,135 22 %	631 12 %	358 7 %	452 9 %	5,165 100%
CTU	1,024 19 %	1,760 33 %	1,652 31 %	821 16 %	24 0 %	13 0 %	5,294 100%
UEH	550 16 %	1,102 31 %	825 24 %	820 23 %	103 3 %	105 3 %	3,505 100%
<b>Vietnam</b>	1,574 18 %	2,862 33 %	2,477 28 %	1,641 19 %	127 1 %	118 1 %	8,799 100%
Gesamt	2,791 20 %	4,234 30 %	3,612 26 %	2,272 16 %	485 3 %	570 4 %	13,964 100%

Anmerkung: Zeilenprozent jeweils für Universität, Land, Gesamt.

## 7.2.6 Studienort und Nationalität

Da der Studienort der befragten Studierenden in dieser Arbeit eine wichtige Kenngröße ist, wurde ein Test auf Unabhängigkeit von Teilnahme/Nicht-Teil-

nahme und Studienort der Befragten durchgeführt. Die in Tabelle 19 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass Studierende in Vietnam in der Nettostichprobe leicht stärker (vier Prozentpunkte) vertreten sind als in der Bruttostichprobe. Studierende in Deutschland sind hingegen in der Nettostichprobe seltener vertreten als in der Bruttostichprobe. Der Chi-Quadrat-Test für Studienort und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme fällt zwar signifikant aus ( $p < .001$ ), deutet aber aufgrund des sehr geringen Zusammenhangs  $V = .03$  auf keinen Zusammenhang zwischen Teilnahme und Studienort hin (Cohen, 1988, S. 79f).

Tabelle 19. Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende nach Studienort mit Chi-Quadrat-Test und Cramér's V.

	Teilnahme	keine Teilnahme	Bruttostichprobe
Vietnam	8,824 63 %	63,860 59 %	72,684 60 %
Deutschland	5,172 37 %	43,898 41 %	49,070 40 %
Gesamt	13,996 100 %	107,758 100 %	121,754 100 %
Pearsonchi <sup>2</sup> :	73.73	p < .001	
Cramér's V:	.03		

Anmerkung: Spaltenprozent jeweils für Teilnahme, keine Teilnahme und Bruttostichprobe.

Ergänzend zur Verteilung der Befragten nach Studienort wurde auch die Verteilung nach Nationalität überprüft. Die folgende Tabelle 20 zeigt, dass insgesamt 97 % der Studierenden aus der Nettostichprobe als Inländer an ihrer Universität studieren und nur 3 % als Ausländer eingeschrieben sind. An den deutschen Universitäten geben 93 % der befragten Studierenden an, eine deutsche Staatsbürgerschaft zu besitzen. An den vietnamesischen Universitäten geben hingegen gerundete 100 % der Studierenden an, eine vietnamesische Staatsbürgerschaft zu besitzen. Für die deutschen Universitäten lagen hierzu auch Vergleichszahlen aus der Grundgesamtheit vor: Dort haben 89 % der Studierende eine deutsche Nationalität. Für die vietnamesischen Universitäten lagen leider keine Daten der Bruttostichprobe vor.

Der Anteil von Studierenden mit ausländischer Nationalität unterscheidet sich dabei signifikant, aber sehr schwach zwischen den beiden Stichproben ( $V = -.20, p < .001$ ). In der deutschen Stichprobe sind mehr Studierende mit nicht-deutscher Nationalität als in der vietnamesischen Stichprobe Studierende mit nicht-vietnamesischer Nationalität.

*Tabelle 20. Befragte Studierende nach Nationalität.*

Nationalität	Nettostichprobe		Bruttostichprobe	
	Inland	Ausland	Inland	Ausland
JGU	3,659	267	28,132	3,850
	93 %	7 %	88 %	12 %
UP	1,138	86	15,602	1,477
	93 %	7 %	91 %	9 %
<b>Deutschland</b>	4,797	353	43,734	5,327
	93 %	7 %	89 %	11 %
CTU	5,258	11	-	-
	100 %	0 %	-	-
UEH	3,481	5	-	-
	100 %	0 %	-	-
<b>Vietnam</b>	8,739	16	-	-
	100 %	0 %	-	-
Gesamt	13,536	369	-	-
	97 %	3 %	-	-

Anmerkung: Zeilenprozent der Netto- und Bruttostichprobe jeweils für Universität, Land, Gesamt.

### 7.2.7 Elterliche Bildungsherkunft

Rund 4 % der Studierenden in der deutschen und 27 % der Studierenden in der vietnamesischen Nettostichprobe haben Eltern ohne Schulabschluss oder mit einem Hauptschulabschluss (Tabelle 21). Einen mittleren Bildungsabschluss (Realschule oder Abitur) haben die Eltern von 44 % der Studierenden in der deutschen und 49 % der Studierenden in der vietnamesischen Nettostichprobe. Einen hohen Bildungsgrad (Hochschulabschluss oder Promotion) besitzen die Eltern von 53 % der Studierenden in der deutschen und 24 % der Studierenden

in der vietnamesischen Nettostichprobe. Vergleichsdaten zur elterlichen Bildungsherkunft aus der Bruttostichprobe lagen leider nicht vor. Der deutlich größere Anteil von Studierenden mit Eltern niedriger Bildungsherkunft in der vietnamesischen Stichprobe entspricht den in Kapitel 2 dargestellten unterschiedlichen Entwicklungsständen der Wirtschafts- und Bildungssysteme dieser beiden Länder.

Zur Überprüfung der Unterschiede elterlicher Bildungsherkunft zwischen den beiden Stichproben wurde ein Mann-Whitney *U*-Test herangezogen. Studierende der beiden deutschen Universitäten zeigten eine signifikant höhere elterliche Bildungsherkunft als Studierende in Vietnam. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Studierender der deutschen Stichprobe eine höhere mütterliche Bildungsherkunft hat als ein vietnamesischer Studierender liegt bei 76 % ( $z = 54.87, p < .001, PS = .76$ ). Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Studierender aus der deutschen Stichprobe eine höhere väterliche Bildungsherkunft hat als ein Studierender aus Vietnam liegt bei 61 % ( $z = 23.74, p < .001, PS = .61$ ).

*Tabelle 21. Befragte Studierende nach Bildungsgrad der Eltern.*

Bildungsgrad	geringer Bildungsgrad	mittlerer Bildungsgrad	hoher Bildungsgrad	Nettostichprobe
JGU	173 4 %	1,745 44 %	2,009 52 %	3,927 28 %
UP	27 2 %	499 41 %	695 57 %	1,221 9 %
<b>Deutschland</b>	200 4 %	2,244 44 %	2,704 52 %	5,148 37 %
CTU	1,815 35 %	2,522 48 %	910 17 %	5,247 38 %
UEH	569 16 %	1,769 51 %	1,144 33 %	3,482 25 %
<b>Vietnam</b>	2,384 27 %	4,291 49 %	2,054 24 %	8,729 63 %
Gesamt	2,584 19 %	6,535 47 %	4,758 34 %	13,877 100 %

Anmerkung: Geringer Bildungsgrad: Kein Abschluss oder Hauptschulabschluss; Mittlerer Bildungsgrad: Realschulabschluss oder Abitur; Hoher Bildungsgrad: Hochschulabschluss. Zeilenprozent jeweils für Universität, Land und Gesamt.

### 7.3 Die Indikatoren des Studienerfolgs

In diesem Abschnitt wird auf die empirischen Befunde dieser Untersuchung zu den Indikatoren des Studienerfolgs eingegangen. Die Ergebnisse werden zunächst deskriptiv für beide Stichproben dargestellt.

Die Fallzahlen für die Indikatoren Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung sind mit rund 4,800 in der deutschen Stichprobe und 8,700 in der vietnamesischen Stichprobe am größten (Tabelle 22). Die Fallzahlen der Studiennote liegen in beiden Stichproben etwas darunter ( $N = 4,469$  aus Deutschland und  $N = 8,190$  aus Vietnam), sind aber dennoch ausreichend groß, um die in dieser Arbeit vorgesehenen Analysen (Varianzanalysen, Korrelationen und multiple lineare Regressionen) durchführen zu können.

*Tabelle 22. Deskriptive Kennzahlen der Indikatoren für Studienerfolg beider Stichproben.*

<b>Deutschland</b>					
Studienerfolgsindikator	Obs.	Mean	Std. Dev.	Min	Max
Studiennote (GPA) <sup>1</sup>	4,469	2.95	.57	1	4
Studienzufriedenheit	4,833	5.31	1.34	1	7
Studienabbruchneigung	4,849	2.58	1.82	1	7
<b>Vietnam</b>					
Studienerfolgsindikator	Obs.	Mean	Std. Dev.	Min	Max
Studiennote (GPA)	8,180	3.07	.52	1	4
Studienzufriedenheit	8,736	5.56	1.35	1	7
Studienabbruchneigung	8,784	2.61	1.88	1	7

Anmerkung: Studiennote (GPA): Ein höherer Mittelwert entspricht einer besseren Note.

Mit Blick auf die Mittelwerte der Indikatoren für Studienerfolg fällt auf, dass Studierende der vietnamesischen Universitäten eine leicht höhere und somit

bessere **Studiennote** (GPA<sup>85</sup>) aufweisen ( $M = 3.07$ ,  $SD = .52$ ) als Studierende der deutschen Universitäten ( $M = 2.95$ ,  $SD = .57$ ) (Tabelle 22). Ein durchgeführter  $t$ -Test zeigte, dass sich die Studiennoten zwar zwischen den beiden Stichproben signifikant unterscheiden, die Unterschiede aber auf Grundlage der  $t$ - und  $d$ -Werte sehr schwach sind ( $MD = -.13$ ,  $t(12740) = -12.81$ ,  $p < .001$ ,  $d = -.23$ ) (Tabelle 23). Die Standardabweichung des GPA unterscheidet sich zwischen den Stichproben nicht ( $SDD = .05$ )<sup>86</sup>.

Die **Studienzufriedenheit** ist bei Studierenden der vietnamesischen Universitäten höher ( $M = 5.56$ ,  $SD = 1.35$ ) als bei Studierenden der deutschen Universitäten ( $M = 5.31$ ,  $SD = 1.34$ ) (Tabelle 22). Die Unterschiede sind signifikant, aber auf Grundlage der  $t$ - und  $d$ -Werte als sehr schwach einzustufen ( $MD = -.26$ ,  $t(12805) = -10.88$ ,  $p < .001$ ,  $d = -.20$ ) (Tabelle 23). Die Standardabweichung unterscheidet sich zwischen den Stichproben nicht ( $SDD = .01$ ).

Die **Studienabbruchneigung** der befragten Studierenden unterscheidet sich zwischen den Stichproben deutscher ( $M = 2.58$ ,  $SD = 1.82$ ) und vietnamesischer ( $M = 2.61$ ,  $SD = 1.88$ ) Universitäten (Tabelle 22) nicht signifikant ( $MD = -.03$ ,  $t(13304) = -.89$ ,  $p = .372$ ,  $d = -.02$ ) (Tabelle 23). Dies konnte zusätzlich durch einen Mann-Whitney  $U$ -Test bestätigt werden ( $p = .381$ ). Ein Unterschied der Standardabweichung lässt sich zwischen den Stichproben nicht feststellen ( $SDD = .06$ ).

---

<sup>85</sup> Die Studiennote wurde als erwarteter Grade Point Average (GPA) operationalisiert. Die *Note 4* stellt die bestmögliche Note und die *Note 1* die schlechtmöglichste Note dar (Abschnitt 6.3).

<sup>86</sup>  $SDD =$  Standard Deviation Difference.

*Tabelle 23. Ergebnisse der t-Tests zur Überprüfung von Unterschieden der Studienerfolgsindikatoren zwischen den beiden Stichproben.*

Zielorientierung	<i>MD</i>	<i>t</i>	Sig.	<i>d</i>
Studiennote (GPA)	-.13	-12.81	< .001	-.23
Studienzufriedenheit	-.26	-10.88	< .001	-.20
Studienabbruchneigung	-.03	-.89	< .372	-.02

Anmerkung: *MD* = Mittelwertunterschied; *t* = *t*-Wert; *d* = Cohen's *d*. Kritischer *t*-Wert  $t = 3.291$ ; Cohen's  $d < .2$  Effekt nicht feststellbar,  $d > .2$  kleine Effektstärke,  $d > .5$  mittlere Effektstärke,  $d > .8$  große Effektstärke. Zur Berechnung der Mittelwertunterschiede wurde der Mittelwert der Stichprobe Vietnam von dem Mittelwert der Stichprobe Deutschland subtrahiert. Positive Werte bedeuten dementsprechend, dass der Mittelwert der deutschen Stichprobe größer ist.

Die folgende Tabelle 24 zeigt überblicksartig, wie sich die Indikatoren für Studienerfolg zwischen den Universitäten innerhalb der beiden Stichproben unterscheiden. In der deutschen Stichprobe lassen sich unter Berücksichtigung der *t*- und *d*-Werte keine signifikanten Unterschiede zwischen der JGU und der UP feststellen. In der vietnamesischen Stichprobe unterscheidet sich nur die Studienzufriedenheit ( $MD = .49$ ,  $t(8680) = 16.94$ ,  $p < .001$ ,  $d = .37$ ) schwach signifikant zwischen der CTU und der UEH (Tabelle 24).

*Tabelle 24. Ergebnisse der t-Tests zur Überprüfung von Unterschieden der Studienerfolgsindikatoren zwischen den Universitäten eines Landes.*

Studienerfolgsindikator	Kenngröße	Deutschland (N = 4,764)	Vietnam (N = 8,180)
Studiennote	<i>MD</i>	-.06	-.05
	<i>t</i>	3.18	3.17
	Sig.	.001	.001
	<i>d</i>	-.11	-.11
Studienzufriedenheit	<i>MD</i>	-.09	.49
	<i>t</i>	2.12	16.94
	Sig.	.017	< .001
	<i>d</i>	-.07	.37
Studienabbruchneigung	<i>MD</i>	.09	-.12
	<i>t</i>	1.55	2.93
	Sig.	.060	.002
	<i>d</i>	.05	-.06

Anmerkung: *MD* = Mittelwertunterschied; *t* = *t*-Wert; *d* = Cohen's *d*. Kritischer *t*-Wert = 3.291; Cohen's *d* < .2 Effekt nicht feststellbar, *d* > .2 kleine Effektstärke, *d* > .5 mittlere Effektstärke, *d* > .8 große Effektstärke. Zur Berechnung der Mittelwertunterschiede wurde der Mittelwert der zweiten Universität von dem Mittelwert der ersten Universität subtrahiert. Positive Werte bedeuten dementsprechend, dass der Mittelwert der erstgenannten Universität größer ist. Deutschland: JGU (N = 3,616), UP (N = 1,148); Vietnam: CTU (N = 4,726), UEH (N = 3,454).

## 7.4 Konfirmatorische Faktorenanalyse der Zielorientierungen

Zu Überprüfung von Hypothese 1 „Die untersuchten Zielorientierungen werden von Studierenden in Vietnam und Deutschland gleich verstanden“ und Hypothese 1a „Die untersuchten Zielorientierungen sind innerhalb der Stichproben unabhängig voneinander“ wurde für die deutsche und vietnamesische Stichprobe jeweils eine konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt.

### 7.4.1 Goodness-of-Fit

Die Überprüfung von *Hypothese 1* ist zweiteilig. Zunächst sollten die Kenngrößen des Goodness-of-Fit über den im Folgenden angegebenen Referenzwerten

liegen und für beide Stichproben hinreichend gleich sein. Im zweiten Schritt sollten die Faktorladungen und Kovarianzen der Variablen und latenten Faktoren zwischen den Stichproben hinreichend gleich sein (Abschnitt 7.4.2). *Hypothese 1a* kann angenommen werden, wenn die standardisierten Kovarianzen der Zielorientierungen maximal nur schwach ausgeprägt sind.

Vor der Durchführung der konfirmatorischen Faktorenanalyse wurde das in Tabelle 7 dargestellte Modell der Zielorientierungen und ihrer zugehörigen Variablen als zu prüfendes Modell definiert. Es wurde somit ein siebenfaktorielles Modell<sup>87</sup> geprüft, das aus Lernzielorientierung (LERN), wettbewerbsbezogener Leistungszielorientierung (LEISTWE), demonstrationsbezogener Leistungszielorientierung (LEISTDEM), aufstiegsbezogener extrinsischer Zielorientierung (EXTAUF), sicherheitsbezogener extrinsischer Zielorientierung (EXTSI), Arbeitsvermeidungszielorientierung (ARVER) und orientierenden Zielen (ORI) besteht.

Die folgende Tabelle 25 gibt einen Überblick über den *Goodness-of-Fit* des siebenfaktoriellen Modells der Zielorientierungen (die Beschreibung der Messgrößen findet sich bei Hair et al., 2014, S. 576ff). Die in der rechten Spalte angegebenen Referenzwerte der sieben Kenngrößen wurden unter Berücksichtigung der Größe der vorliegenden Stichproben ( $N > 250$ ) und der Anzahl der beobachteten Variablen (insgesamt 14 Variablen) bestimmt (die Referenzwerte finden sich bei Hair et al., 2014, S. 584).

---

<sup>87</sup> Ein fünffaktorielles Modell, in dem die beiden Komponenten der Leistungszielorientierung und extrinsische Zielorientierung jeweils zusammengefasst als ein Faktor dargestellt sind, wurde ebenfalls getestet, aufgrund der im Vergleich zu den im Folgenden dargestellten Ergebnissen schlechteren Goodness-of-Fit-Werten aber verworfen.

Tabelle 25. Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse.

	Deutschland (N = 4,876)	Vietnam (N = 8,262)	Referenzwerte
chi2_ms(50)	729.46	1,211.82	-
$p > \chi^2$	< .001	< .001	< .001
RMSEA	.047	.053	< .070
CFI	.948	.925	> .920
SRMR	.033	.037	< .080

Anmerkung: RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CFI = Comparative Fit Index; SRMR = Standardized-Root-Mean-Square-Residual.

Für Stichproben mit mehr als 250 Befragten und einer Variablenzahl von 14 muss der Chi-Quadrat-Test signifikant sein und der  $\chi^2$ -Wert nicht interpretiert werden. Damit ist der Chi-Quadrat-Test vor allem bei Stichproben  $N \leq 250$  bzw. weniger als 12 beobachteten Variablen relevant und wurde hier nur vollständigheitshalber angegeben. Deutlich höhere Aussagekraft für den Goodness-of-Fit haben der *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)* und der *Comparative Fit Index (CFI)*. Der *CFI* vergleicht den Fit des Zielmodells mit dem Fit eines Baseline-Modells und sollte für die vorliegenden Stichprobengrößen und Anzahl der Variablen mindestens bei 0.92 liegen. Dies ist für beide Stichproben der Fall. Der *RMSEA* ist ein Maß für den approximativen Fit zwischen Modell und Stichprobe und sollte für die vorliegenden Stichproben unter 0.07 liegen. Auch dies ist für beide Stichproben der Fall, wobei für Deutschland zudem die Grenze von 0.05 unterschritten wird. Der Test zur Bewertung der in der Vorhersage der Kovarianzen entstehenden Residuen, der sogenannte *Standardized-Root-Mean-Square-Residual (SRMR)*, sollte im vorliegenden Fall einen Wert unter 0.08 annehmen. Dies ist für beide Stichproben erfüllt und die Werte von 0.033 bzw. 0.037 sind hinreichend gleich. Die beiden Informationskriterien Akaike-Informationskriterium (*AIC*) und bayessches Informationskriterium (*BIC*) eignen sich nur für Modellvergleiche mit verschiedenen Variablen

innerhalb einer Stichprobe (Backhaus et al., 2018, S. 315). Da das Ziel der vorliegenden konfirmatorischen Faktorenanalyse ein Vergleich zwischen zwei Stichproben ist, wurden die Informationskriterien nicht berücksichtigt.

Insgesamt zeigten die Tests, dass das angenommene Modell der Zielorientierungen etwas besser zu den erhobenen Daten der deutschen Stichprobe passt als zu den Daten der vietnamesischen Stichprobe. Für beide Stichproben wurden die angegebenen Grenzwerte eingehalten und die Kenngrößen der beiden Stichproben sind hinreichend gleich (*Hypothese 1*).

#### **7.4.2 Faktorladungen und Kovarianzen**

Die folgende Tabelle 26 zeigt die standardisierten Faktorladungen der Variablen auf ihre zugehörigen latenten Faktoren für beide untersuchten Stichproben. Zudem wurden die jeweiligen Standardfehler und die Signifikanzwerte für den Zusammenhang der Variablen und Faktoren angegeben. Die Arbeitsvermeidungszielorientierung ist hier nicht abgebildet, weil sie nur eine Variable beinhaltet und Faktorladungen nicht sinnvoll interpretiert werden konnten.

Tabelle 26. Standardisierte Faktorladungen für Zielorientierungen mit mehr als einer Variable.

Variable	Zielorientierung	Deutschland (N = 4,876)			Vietnam (N = 8,262)		
		Coef.	SE	Sig.	Coef.	SE	Sig.
Ich möchte mir die Fähigkeit aneignen, wissenschaftlich zu arbeiten.	LERN	.59	.04	< .001	.44	.02	< .001
Vor allem möchte ich im Studium eine umfangreiche Allgemeinbildung erwerben.		.42	.03	< .001	.47	.02	< .001
Andere finden, dass ich mehr arbeite als nötig.	LEISTWE	.63	.01	< .001	.71	.01	< .001
Es kommt vor, dass ich mir verglichen mit anderen mehr zumute.		.55	.01	< .001	.70	.01	< .001
Ich halte es schon für wichtig, mehr zu leisten als andere.	LEISTDEM	.74	.01	< .001	.54	.01	< .001
Ich freue mich über die Anerkennung meiner Leistungen.		.71	.02	< .001	.59	.01	< .001
Es ist wichtig, dass individuelle Anstrengungen belohnt werden.	EXTAUF	.74	.02	< .001	.67	.01	< .001
In meinem späteren Beruf möchte ich einmal eine leitende Funktion übernehmen.		.58	.02	< .001	.55	.01	< .001
Mit meinem Beruf möchte ich später einmal zu Ansehen gelangen.	EXTSI	.85	.02	< .001	.85	.01	< .001
Die Sicherung meines Lebensunterhaltes ist mir das Wichtigste in meinem späteren Beruf.		.62	.02	< .001	.53	.01	< .001
Ich möchte später einen Beruf, der mir vor allem Arbeitsplatzsicherheit bietet.	ORI	.77	.03	< .001	.65	.01	< .001
Die Studienzzeit ist für mich eine Zeit der Orientierung.		.71	.01	< .001	.51	.01	< .001
Durch das Studium gewinne ich Zeit, um mir über meine Zukunftsplanung klar zu werden.		.89	.01	< .001	.66	.01	< .001

Anmerkung: SE = Standard Error; LERN = Lernzielorientierung; LEISTWE = Wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung; LEISTDEM = Demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung; EXTAUF = Aufstiegsbezogene extrinsische Zielorientierung; EXTSI = Sicherheitsbezogene extrinsische Zielorientierung; ARVER = Arbeitsvermeidungszielorientierung; ORI = Orientierende Ziele.

23 der 26 Faktorladungen beider Stichproben sind größer als 0.50 und mehr als die Hälfte der Faktorladungen für die deutsche Stichprobe sowie drei Faktorladungen für die vietnamesische Stichprobe liegen über 0.70. Variablen mit einer Faktorladung unter 0.50 sind eine Variable der Lernzielorientierung in der deutschen Stichprobe und beide Variablen der Lernzielorientierung in der vietnamesischen Stichprobe. Faktorladungen sollten in der Regel über 0.50 und im Idealfall über 0.70 liegen (Hair et al., 2014, S. 618). Speziell in der Psychologie können allerdings auch Faktorladungen über 0.30 bereits als brauchbar angesehen werden (Wolff & Bacher, 2010, S. 346). Alle Zusammenhänge zwischen den Variablen und den jeweiligen Faktoren sind signifikant.

Die Faktorladungen der Variablen können insgesamt als gut bezeichnet werden und die angenommenen Zielorientierungen sind in beiden Stichproben größtenteils vergleichbar. Unterschiede zeigten sich vor allem für die Lernzielorientierung: Hier lädt die erste Variable in der deutschen Stichprobe über dem Referenzwert von 0.50 und in der vietnamesischen Stichprobe etwas unter 0.50. Die Faktorladungen der orientierenden Ziele sind in der deutschen Stichprobe zudem deutlich höher als in der vietnamesischen Stichprobe.

In der folgenden Tabelle 27 finden sich die im Rahmen der konfirmatorischen Faktorenanalyse ausgegebenen standardisierten Kovarianzen (Hair et al., 2014, S. 570) der sieben Faktoren (Zielorientierungen) für die Stichproben deutscher und vietnamesischer Studierender. Die standardisierte Kovarianzmatrix ist mit einer Interkorrelationsmatrix vergleichbar, zeigt hier allerdings nicht die Zusammenhänge zwischen Studienerfolgsindikatoren, sondern zwischen den untersuchten Zielorientierungen. Die signifikanten Kovarianzen der deutschen Stichprobe liegen im Bereich von -0.07 bis 0.45 und zeigten dementsprechend keine starken Zusammenhänge zwischen den Zielorientierungen. Die Arbeitsvermeidungszielorientierung zeigte keine signifikanten Zusammenhänge mit anderen Zielorientierungen, was für die Operationalisierung dieser Zielorientierung als gegenläufige und leistungsvermeidende Orientierung spricht. Die Lernzielorientierung und die Leistungszielorientierung zeigten jeweils schwache Zusammenhänge.

Die signifikanten Kovarianzen der Stichprobe mit Studierenden der vietnamesischen Universitäten liegen zwischen 0.12 und 0.56 und zeigten somit leicht höhere Zusammenhänge zwischen den Zielorientierungen als in der deutschen Stichprobe. Die größten Unterschiede zwischen den Stichproben zeigten sich für die orientierenden Ziele, die schwache bis mittlere Zusammenhänge mit anderen Zielorientierungen aufweisen. Die Arbeitsvermeidungszielorientierung zeigte in der vietnamesischen Stichprobe hingegen wie erwartet keine signifikanten Zusammenhänge mit anderen Zielorientierungen.

*Tabelle 27. Standardisierte Kovarianzmatrix der konfirmatorischen Faktorenanalyse.*

<b>Deutschland</b> (N = 4,876)							
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) LERN	-						
(2) LEISTWE	.32***	-					
(3) LEISTDEM	.18**	.36***	-				
(4) EXTAUF	.19**	.45***	.35***	-			
(5) EXTSI	-.01	.10**	.28***	.31***	-		
(6) ARVER	-.04	-.26	.05	-.02	.10	-	
(7) ORI	.13*	-.07**	.05	-.03	-.04	.23	-
<b>Vietnam</b> (N = 8,262)							
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) LERN	-						
(2) LEISTWE	.12***	-					
(3) LEISTDEM	.36***	.35***	-				
(4) EXTAUF	.37***	.32***	.43***	-			
(5) EXTSI	.55***	.13***	.51***	.56***	-		
(6) ARVER	.25	.16	.17	.13	.11	-	
(7) ORI	.45***	.17*	.37***	.33***	.49***	.10	-

Anmerkung: LERN = Lernzielorientierung, LEISTWE = Wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung, LEISTDEM = Demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung, EXTAUF = aufstiegsbezogene extrinsische Zielorientierung, EXTSI = sicherheitsbezogene extrinsische Zielorientierung, ARVER = Arbeitsvermeidungszielorientierung, ORI = Orientierende Ziele. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

### 7.4.3 Zwischenfazit zur konfirmatorischen Faktorenanalyse

Insgesamt zeigte die konfirmatorische Faktorenanalyse, dass die Passung des Untersuchungsmodells mit den erhobenen Daten für beide Stichproben gut ist. Die Faktorladungen der Variablen deuten auf eine gute Zuordnung der Variablen auf die latenten Faktoren hin. Die Stichproben zeigten hier nur schwache Unterschiede. Das in dieser Arbeit verwendete Modell der Zielorientierungen wird von den in Vietnam und Deutschland befragten Studierenden also wie in *Hypothese 1* erwartet hinreichend gleich verstanden, und die Befunde der konfirmatorischen Faktorenanalyse deuten auf eine relative Messinvarianz hin.

Die Kovarianzen der Faktoren zeigten schließlich eine hinreichende Unabhängigkeit der Zielorientierungen und decken sich mit den theoretischen Annahmen über die Zusammenhänge zwischen den Zielorientierungen. Die untersuchten Zielorientierungen sind also, wie in *Hypothese 1a* erwartet, innerhalb der beiden Stichproben hinreichend unabhängig voneinander.

## 7.5 Die Zielorientierungen

Nach der Überprüfung des in dieser Untersuchung verwendeten Modells der Zielorientierungen durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse, werden die Ausprägungen der Zielorientierungen in diesem Abschnitt deskriptiv beschrieben (Abschnitt 7.5.1) und mögliche Determinanten der Zielorientierungen untersucht (Abschnitt 7.5.3). Damit können die *Hypothesen 2* zu Ausprägungen der Zielorientierungen in der deutschen und vietnamesischen Stichprobe sowie *Hypothesen 3* zu Determinanten der Zielorientierungen überprüft werden. Die Befunde der beiden Abschnitte werden abschließend in Abschnitt 7.5.4 zusammenfassend dargestellt.

### 7.5.1 Deskriptive Befunde

In der deutschen Stichprobe liegen Fallzahlen für die Skalen der Zielorientierungen zwischen 4,773 (orientierende Ziele) und 4,845 (Arbeitsvermeidungszielorientierung). In der vietnamesischen Stichprobe sind es zwischen 8,657 (Leistungszielorientierung Demonstration) und 8,789 Fälle (Arbeitsvermeidungszielorientierung) (Tabelle 28).

Die demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung ist bei Studierenden an den deutschen Universitäten die am stärksten ausgeprägte Zielorientierung ( $M = 6.04$ ,  $SD = .96$ ). Die Lernzielorientierung ( $M = 5.26$ ,  $SD = 1.18$ ) und die sicherheitsbezogene extrinsische Zielorientierung ( $M = 5.01$ ,  $SD = 1.30$ ) sind die am zweit- und drittstärksten ausgeprägten Zielorientierungen. Die am schwächsten ausgeprägten Zielorientierungen sind die Arbeitsvermeidungszielorientierung ( $M = 4.07$ ,  $SD = 1.42$ ) und orientierende Ziele ( $M = 3.85$ ,  $SD = 1.65$ ) (Tabelle 28).

In der vietnamesischen Stichprobe sind hingegen die Lernzielorientierung ( $M = 6.10$ ,  $SD = .90$ ) und die sicherheitsbezogene extrinsische Zielorientierung ( $M = 6.08$ ,  $SD = 1.07$ ) am stärksten ausgeprägt. Die demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung ( $M = 5.56$ ,  $SD = 1.29$ ) folgt als die am drittstärksten ausgeprägte Zielorientierung. Am schwächsten sind in der vietnamesischen Stichprobe die wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung ( $M = 3.56$ ,  $SD = 1.45$ ) und die Arbeitsvermeidungszielorientierung ( $M = 4.78$ ,  $SD = 1.74$ ) ausgeprägt. Die wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung der vietnamesischen Stichprobe ist zugleich stichprobenübergreifend die Zielorientierung mit dem niedrigsten Mittelwert aller untersuchten Zielorientierungen. Die Lernzielorientierung der vietnamesischen Stichprobe ist wiederum stichprobenübergreifend die Zielorientierung mit dem höchsten Mittelwert (Tabelle 28).

Insgesamt fällt in beiden Stichproben die große Bedeutung der Lernzielorientierung auf. Das Interesse, sich neue Fähigkeiten und Wissen anzueignen, spielt für Studierende beider Länder eine wichtige Rolle. Während die Demonstration von Kompetenz ebenfalls eine große Rolle spielt, ist der Leistungsvergleich mit anderen Studierenden für Studierende beider Länder weniger relevant. In beiden Stichproben ist zudem die extrinsische Orientierung an finanzieller Sicherheit erkennbar stärker ausgeprägt als die Orientierung an beruflichem und sozialem Aufstieg. Die Arbeitsvermeidungszielorientierung spielt in beiden Stichproben eine geringe Rolle (Tabelle 28).

Tabelle 28. Deskriptive Kennzahlen der Zielorientierungen beider Stichproben.

<b>Deutschland</b>					
Zielorientierung	Obs.	Mean	Std. Dev.	Min	Max
LERN	4,837	5.26	1.18	1	7
LEISTWE	4,813	4.31	1.30	1	7
LEISTDEM	4,783	6.04	.96	1	7
EXTAUF	4,811	4.52	1.40	1	7
EXTSI	4,833	5.01	1.30	1	7
ARVER	4,845	4.07	1.42	1	7
ORI	4,773	3.85	1.65	1	7
<b>Vietnam</b>					
Variable	Obs.	Mean	Std. Dev.	Min	Max
LERN	8,738	6.10	.90	1	7
LEISTWE	8,734	3.56	1.45	1	7
LEISTDEM	8,657	5.56	1.29	1	7
EXTAUF	8,710	5.48	1.36	1	7
EXTSI	8,697	6.08	1.07	1	7
ARVER	8,789	4.78	1.74	1	7
ORI	8,685	5.38	1.26	1	7

Anmerkung: LERN = Lernzielorientierung, LEISTWE = Wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung, LEISTDEM = Demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung, EXTAUF = Aufstiegsbezogene extrinsische Zielorientierung, EXTSI = Sicherheitsbezogene extrinsische Zielorientierung, ARVER = Arbeitsvermeidungszielorientierung, ORI = Orientierende Ziele.

### 7.5.2 Überprüfung der Unterschiedshypothesen

Zur Überprüfung von *Hypothese 2* „Studierende deutscher und vietnamesischer Universitäten zeigen eine hohe extrinsische Zielorientierung“ wurden Einstichproben-*t*-Tests durchgeführt, die die Mittelwerte der extrinsischen Zielorientierungen und der Lern- und Leistungszielorientierungen auf signifikante Unterschiede überprüfen. Die sicherheitsbezogene extrinsische Zielorientierung ist in der deutschen Stichprobe nicht stärker ausgeprägt als die Lern- und Leistungszielorientierung, da die Mittelwertdifferenz negativ ist und der *d*-Wert niedrig

ausfällt ( $MD = -.19$ ,  $t(4701) = -8.95$ ,  $p < .001$ ,  $d = -.17$ )<sup>88</sup>. In der vietnamesischen Stichprobe ist die sicherheitsbezogene extrinsische Zielorientierung hingegen signifikant und mit Blick auf den  $d$ -Wert auch signifikant stärker ausgeprägt als die Lern- und Leistungszielorientierungen ( $MD = .75$ ,  $t(8385) = 62.39$ ,  $p < .001$ ,  $d = .81$ ). Die in *Hypothese 2* erwartete besondere Bedeutung der extrinsischen Zielorientierungen zeigte sich dementsprechend nur in der vietnamesischen, aber nicht in der deutschen Stichprobe.

Die in *Hypothese 2a* „Studierende deutscher Universitäten weisen eine höhere Leistungszielorientierung auf als Studierende vietnamesischer Universitäten“ erwartete stärkere Ausprägung der Leistungszielorientierungen bei Studierenden an deutschen Universitäten konnte mithilfe der t-Tests bestätigt werden. Die wettbewerbsbezogene ( $MD = .75$ ,  $t(13213) = 30.59$ ,  $p < .001$ ,  $d = .54$ ) und demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung ( $MD = .48$ ,  $t(13126) = 22.96$ ,  $p < .001$ ,  $d = .41$ ) sind bei Studierenden deutscher Universitäten signifikant und mit Blick auf den t- und d-Wert erkennbar stärker ausgeprägt. Die Ergebnisse unterstützen also die in *Hypothese 2a* erwartete höhere Ausprägung der Leistungszielorientierung bei Studierenden in Deutschland (Tabelle 29).

Die in *Hypothese 2b* „Studierende vietnamesischer Universitäten weisen eine höhere Lernzielorientierung auf als Studierende deutscher Universitäten“ erwartete stärker ausgeprägte Lernzielorientierung bei Studierenden der vietnamesischen Universitäten kann durch die t-Tests ebenfalls empirisch belegt werden ( $MD = -.83$ ,  $t(13109) = -46.74$ ,  $p < .001$ ,  $d = -.82$ ). Das Interesse an Wissens- und Fähigkeitsaneignung ist dementsprechend bei Studierenden der vietnamesischen Universitäten signifikant stärker ausgeprägt als bei Studierenden der deutschen Universitäten (Tabelle 29).

Ebenfalls sind die Lernzielorientierung ( $MD = -.83$ ,  $t(13245) = -46.74$ ,  $p < .001$ ,  $d = -.82$ ), die sicherheitsbezogene extrinsische Zielorientierung ( $MD = -1.07$ ,  $t(13199) = -52.71$ ,  $p < .001$ ,  $d = -.93$ ), die aufstiegsbezogene

---

<sup>88</sup> Für die Darstellung dieser Ergebnisse wurde auf eine Tabelle verzichtet.

extrinsische Zielorientierung ( $MD = -.96$ ,  $t(13185) = -39.56$ ,  $p < .001$ ,  $d = -.70$ ) sowie für die orientierenden Ziele ( $MD = -1.53$ ,  $t(13124) = -61.17$ ,  $p < .001$ ,  $d = -1.08$ ) sind bei Studierenden in Vietnam stärker ausgeprägt sind als bei Studierenden in Deutschland (Tabelle 29).

*Tabelle 29. Ergebnisse der t-Tests zur Überprüfung von Unterschieden der Zielorientierungen zwischen den beiden Stichproben.*

Zielorientierung	<i>MD</i>	<i>t</i>	Sig.	<i>d</i>
LERN	-.83	-46.74	< .001	-.82
LEISTWE	.75	30.59	< .001	.54
LEISTDEM	.48	22.96	< .001	.41
EXTAUF	-.96	-39.56	< .001	-.70
EXTSI	-1.07	-52.71	< .001	-.93
ARVER	-.71	-24.86	< .001	-.44
ORI	-1.53	-61.17	< .001	-1.08

Anmerkung: *MD* = Mittelwertunterschied; *t* = *t*-Wert; *d* = Cohen's *d*. Kritischer *t*-Wert  $t = 3.291$ ; Cohen's  $d < |0.2|$  Effekt nicht feststellbar,  $d > |0.2|$  kleine Effektstärke,  $d > |0.5|$  mittlere Effektstärke,  $d > |0.8|$  große Effektstärke. Zur Berechnung der Mittelwertunterschiede wurde der Mittelwert der Stichprobe Vietnam von dem Mittelwert der Stichprobe Deutschland subtrahiert. Positive Werte bedeuten dementsprechend, dass der Mittelwert der deutschen Stichprobe größer ist. LERN = Lernzielorientierung, LEISTWE = Wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung, LEISTDEM = Demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung, EXTAUF = Aufstiegsbezogene extrinsische Zielorientierung, EXTSI = Sicherheitsbezogene extrinsische Zielorientierung, ARVER = Arbeitsvermeidungszielorientierung, ORI = Orientierende Ziele.

Die folgende Tabelle 30 stellt ergänzend zu den bisherigen deskriptiven Ergebnissen die Unterschiede der Zielorientierungen zwischen den beiden untersuchten Universitäten der Länder dar. Zwischen den beiden Universitäten Vietnams lassen sich unter Berücksichtigung des *t*- und *d*-Werts nur für die sicherheitsbezogene extrinsische Zielorientierung und die Arbeitsvermeidungszielorientierung schwache bis sehr schwache signifikante Unterschiede feststellen. Zwischen den beiden deutschen Universitäten zeigten sich auf Basis der *t*- und *d*-Werte keine Unterschiede zwischen den Zielorientierungen.

*Tabelle 30. Ergebnisse der t-Tests zur Überprüfung von Unterschieden der Zielorientierungen zwischen den Universitäten eines Landes.*

Zielorientierung	Kenngröße	Deutschland (N = 4,764)	Vietnam (N = 8,180)
LERN	<i>MD</i>	-.07	.07
	<i>t</i>	.83	3.68
	Sig.	.035	< .001
	<i>d</i>	-.06	.08
LEISTWE	<i>MD</i>	.04	-.10
	<i>t</i>	.83	-3.11
	Sig.	.202	.001
	<i>d</i>	.03	-.07
LEISTDEM	<i>MD</i>	-.01	-.03
	<i>t</i>	-.36	-.96
	Sig.	.360	.170
	<i>d</i>	-.01	-.02
EXTAUF	<i>MD</i>	.07	-.22
	<i>t</i>	1.50	-7.52
	Sig.	.067	< .001
	<i>d</i>	.05	-.17
EXTSI	<i>MD</i>	.13	.34
	<i>t</i>	3.16	14.63
	Sig.	.001	< .001
	<i>d</i>	.10	.32
ARVER	<i>MD</i>	.03	-.43
	<i>t</i>	.64	-11.36
	Sig.	.260	< .001
	<i>d</i>	.02	-.25
ORI	<i>MD</i>	-.02	-.04
	<i>t</i>	-.41	-1.48
	Sig.	.340	.070
	<i>d</i>	-.01	-.03

Anmerkung: Deutschland: JGU (N = 3,616), UP (N = 1,148). Vietnam: CTU (N = 4,726), UEH (N = 3,454). MD = Mittelwertunterschied; t = t-Wert; d = Cohen's d. Kritischer t-Wert = 3.291; Cohen's d < |0.2| Effekt nicht feststellbar, d > |0.2| kleine Effektstärke, d > |0.5| mittlere Effektstärke, d > |0.8| große Effektstärke. Zur Berechnung der Mittelwertunterschiede wurde der Mittelwert der zweiten Universität von dem Mittelwert der ersten Universität subtrahiert. Positive Werte bedeuten dementsprechend, dass der Mittelwert der erstgenannten Universität eines Landes größer ist. LERN = Lernzielorientierung, LEISTWE = Wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung, LEISTDEM = Demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung, EXTAUF = Aufstiegsbezogene extrinsische Zielorientierung, EXTSI = Sicherheitsbezogene extrinsische Zielorientierung, ARVER = Arbeitsvermeidungszielorientierung, ORI = Orientierende Ziele.

### 7.5.3 Determinanten der Zielorientierungen

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde die elterliche Bildungsherkunft als theoretisch begründete Determinante der Zielorientierungen untersucht. Auf Grundlage theoretischer Überlegungen und existierender Forschungsergebnisse (Abschnitt 4.7) wurden die folgenden beiden Hypothesen über die elterliche Bildungsherkunft formuliert: *Hypothese 3* „Je höher die elterliche Bildungsherkunft, desto stärker ist die Lernzielorientierung der Studierenden ausgeprägt“ und *Hypothese 3a* „Je niedriger die elterliche Bildungsherkunft, desto stärker ist die Leistungszielorientierung der Studierenden ausgeprägt“ (Abschnitt 5.2).

Zur Überprüfung der Hypothesen wurde zunächst eine Rangkorrelation zwischen dem ordinalskalierten Bildungsgrad der Eltern und den entsprechenden Skalen der Zielorientierungen durchgeführt. Insgesamt konnten keine signifikanten Zusammenhänge zwischen elterlicher Bildungsherkunft und Zielorientierungen für die deutsche Stichprobe festgestellt werden (Tabelle 31). In der vietnamesischen Stichprobe zeigte sich nur für die wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung ein signifikanter Zusammenhang mit der elterlichen Bildungsherkunft, die aber aufgrund der niedrigen Rangkorrelationskoeffizienten als nicht zusammenhängend bewertet wurden (Abschnitt 6.5.4.1)<sup>89</sup>.

---

<sup>89</sup> Zwischen den Universitäten eines Landes konnten hier keine Unterschiede festgestellt werden.

Tabelle 31. Bivariate Zusammenhänge zwischen elterlicher Bildungsherkunft und Zielorientierungen

Hyp.	Unabhängige Variable	Abhängige Variable	Erwarteter Zusammenhang	Stichprobe	Gefundener Zusammenhang (Spearman's)	Sig.	N
3		LERN	+	Deutschland	a) .00	.961	4,824
					b) .01	.689	4,814
				Vietnam	a) -.02	.099	8,624
					b) -.01	.414	8,622
3a	Elterliche Bildungsherkunft	LEISTWE	-	Deutschland	a) .02	.102	4,801
					b) .01	.466	4,791
				Vietnam	a) .03**	.002	8,629
					b) .04***	< .001	8,632
		LEISTDEM	-	Deutschland	a) .02	.306	4,771
					b) .02	.252	4,761
				Vietnam	a) .02	.178	8,554
					b) .01	.263	8,560

Anmerkung: a) Mütterliche Bildungsherkunft; b) Väterliche Bildungsherkunft. LERN = Lernzielorientierung, LEISTWE = Wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung, LEISTDEM = Demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung. Tabellenform in Anlehnung an Heinze, 2018, S. 149. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

Um die Bedeutung möglicher Determinanten für die Ausprägung von Zielorientierungen abschließend zu überprüfen, wurden multiple lineare Regressionsmodelle für die Zielorientierungen als abhängige Variablen und dem Studienort, Geschlecht, Alter, der elterlichen Bildungsherkunft und dem Akquieszenz-Index (Abschnitt 6.6) als unabhängige Variablen berechnet. Die Rechnungen zeigten, dass der Studienort den stärksten Effekt auf sechs der sieben untersuchten Zielorientierungen hatte. Nur auf die Lernzielorientierung hatte der Akquieszenz-Index einen noch stärkeren Effekt als der Studienort (Tabelle 32). Das Geschlecht und die elterliche Bildungsherkunft der Studierenden haben keinen bedeutsamen bzw. signifikanten Effekt auf die Ausprägung der Zielorientierungen. Die korrigierten Bestimmtheitsmaße ( $R^2_{\text{korrt}}$ ) der sieben berechneten Regressionsmodelle zeigten zudem, dass die Streuung der Lernzielorientie-

rung, der demonstrationsbezogenen Leistungszielorientierung, der extrinsischen Zielorientierungen und der orientierenden Ziele sehr gut<sup>90</sup> durch die Streuung der Variablen erklärt werden können. Die Streuung der wettbewerbsbezogenen Leistungszielorientierung und der Arbeitsvermeidungszielorientierung können wiederum nur schwach durch die Streuung der Variablen erklärt werden (Tabelle 32). Insgesamt stellen die elterliche Bildungsherkunft, das Geschlecht und das Alter keine bedeutsamen Determinanten der Zielorientierungen dar.

---

<sup>90</sup> Nach Cohen (1988, S. 413f) spricht ein  $R^2 \geq .02$  für eine schwache Vorhersagekraft,  $R^2 \geq .13$  für eine mittlere Vorhersagekraft und  $R^2 \geq .26$  für eine starke Vorhersagekraft (Abschnitt 6.5.4.2).

*Tabelle 32. Ergebnisse der multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Zielorientierungen.*

Zielorientierung	Prädiktor	b	$\beta$	SE	Sig.
LERN	Studienort: Deutschland	-,58	-,26***	,019	,000
	Weiblich	,09	,04***	,017	,000
	26- bis 30-jährig	,01	,00	,028	,655
	niedr. elterl. Bildung	-,03	-,01	,022	,111
	Akquieszenz-Index	2,04	,37***	,043	,000
	$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.26/.26***			
LEISTWE	Studienort: Deutschland	,84	,28***	,028	,000
	weiblich	-,04	-,01	,025	,074
	26- bis 30-jährig	,07	,01	,042	,091
	niedr. elterl. Bildung	-,10	-,03**	,032	,003
	Akquieszenz-Index	,72	,10***	,063	,000
	$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.08/.08***			
LEISTDEM	Studienort: Deutschland	,67	,28***	,023	,000
	weiblich	,26	,10***	,021	,000
	26- bis 30-jährig	-,01	,00	,034	,863
	niedr. elterl. Bildung	-,10	-,03***	,026	,000
	Akquieszenz-Index	1,75	,27***	,051	,000
	$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.12/.12***			
EXTAUF	Studienort: Deutschland	-,73	-,25***	,027	,000
	weiblich	-,03	-,01	,024	,254
	26- bis 30-jährig	-,04	-,01	,041	,352
	niedr. elterl. Bildung	-,12	-,03***	,031	,000
	Akquieszenz-Index	1,80	,24***	,061	,000
	$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.16/.16***			
EXTSI	Studienort: Deutschland	-,84	-,32***	,023	,000
	weiblich	,16	,06***	,020	,000
	26- bis 30-jährig	-,01	,00	,034	,845
	niedr. elterl. Bildung	,04	,01	,026	,105
	Akquieszenz-Index	1,75	,28***	,051	,000
	$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.24/.24***			
ARVER	Studienort: Deutschland	-,66	-,19***	,033	,000
	weiblich	-,04	-,01	,030	,222
	26- bis 30-jährig	,00	,00	,049	,989
	niedr. elterl. Bildung	-,11	-,02**	,038	,005
	Akquieszenz-Index	,44	,05***	,074	,000
	$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.04/.04***			
ORI	Studienort: Deutschland	-1,28	-,39***	,029	,000
	weiblich	,05	,01	,025	,066
	26- bis 30-jährig	-,29	-,06***	,042	,000
	niedr. elterl. Bildung	-,07	-,02*	,032	,042
	Akquieszenz-Index	1,53	,19***	,063	,000
	$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.25/.25***			

Anmerkung:  $b$  = unstandardisierte Regressionskoeffizienten,  $\beta$  = standardisierte Regressionskoeffizienten, SE = Standard Error, Sig. =  $p > |t|$ ,  $R^2$  = Bestimmtheitsmaß,  $R^2_{\text{korr}}$  = korrigiertes Bestimmtheitsmaß. LERN = Lernzielorientierung; LEISTWE = Wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung; LEISTDEM = Demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung; EXTAUF = Aufstiegsbezogene extrinsische Zielorientierung; EXTSI = Sicherheitsbezogene extrinsische Zielorientierung; AR-VER = Arbeitsvermeidungszielorientierung; ORI = Orientierende Ziele. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

#### 7.5.4 Zwischenfazit zu Zielorientierungen

Die in *Hypothese 2* erwartete starke Ausprägung der extrinsischen Zielorientierung bei Studierenden beider Länder kann nur für die vietnamesische Stichprobe bestätigt werden und muss für die deutsche Stichprobe abgelehnt werden. Die in *Hypothese 2a* formulierte Annahme, dass Studierende deutscher Universitäten eine höhere Leistungszielorientierung aufweisen als Studierende der vietnamesischen Universitäten, kann durch die empirischen Ergebnisse nachgewiesen werden. Ebenso wurde die in *Hypothese 2b* erwartete stärker ausgeprägte Lernzielorientierung von Studierenden an vietnamesischen Universitäten bestätigt.

Der in *Hypothese 3* angenommene positive Zusammenhang zwischen dem Bildungsgrad der Eltern und der Lernzielorientierung von Studierenden sowie der in *Hypothese 3a* erwartete negative Zusammenhang zwischen Bildungsgrad der Eltern und der Leistungszielorientierung von Studierenden können empirisch nicht bestätigt werden (Tabelle 33). Es bestehen keine Zusammenhänge zwischen der elterlichen Bildungsherkunft und den Zielorientierungen von Studierenden.

*Tabelle 33. Erwartete Zusammenhänge und Ergebnisse der Korrelationsanalysen zu Unterschieden zwischen den Stichproben und Determinanten der Zielorientierungen.*

Hyp.	Erwartete Zusammenhänge	Zeigen sich erwartete Zusammenhänge in Korrelationsanalysen bzw. Regressionsanalysen?	
		Deutschland	Vietnam
2a	Leistungszielorientierung in Deutschland > in Vietnam	Ja	Ja
2b	Lernzielorientierung in Vietnam > in Deutschland	Ja	Ja
3	Elterlicher Bildungsherkunft $\rightarrow^+$ Lernzielorientierung	Nein	Nein
3a	Elterlicher Bildungsherkunft $\rightarrow^-$ Leistungszielorientierung	Nein	Nein

## 7.6 Unmittelbare Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Studienerfolg

In diesem Abschnitt werden die unmittelbaren bivariaten und multivariaten Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und den in dieser Arbeit untersuchten Indikatoren des Studienerfolgs (Studiennote, Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung) beschrieben. Damit werden die in den *Hypothesen 4, 5* und *6* erwarteten Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Studienerfolgsindikatoren überprüft. Weitere Prädiktoren des Studienerfolgs wurden in diesem Abschnitt noch nicht berücksichtigt, sind jedoch in den Analysen in Abschnitt 7.7 als Kontrollvariablen aufgenommen.

In Abschnitt 7.6.1 werden zunächst die bivariaten Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Studienerfolgsindikatoren beschrieben. In Abschnitt 7.6.2 wird dann auf multivariate Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Studienerfolgsindikatoren unter Kontrolle aller Zielorientierungen einge-

gangen. In Abschnitt 7.6.3 folgt die varianzanalytische Überprüfung des in *Hypothese 4d* erwarteten Effekts einer kombinierten Lern- und Leistungszielorientierung auf die Studiennote. Die Ergebnisse der Analysen dieses Abschnitts werden in Abschnitt 7.6.4 zusammengefasst.

## 7.6.1 Bivariate unmittelbare Zusammenhänge

### 7.6.1.1 Studiennote

Zur Überprüfung von Hypothese 4 „Je stärker die Leistungszielorientierung von Studierenden ausgeprägt ist, desto besser ist ihre Studiennote“, Hypothese 4a „Für die Lernzielorientierung zeigt sich kein Zusammenhang mit der Studiennote“, Hypothese 4b „Je stärker die extrinsische Zielorientierung von Studierenden, desto besser ist ihre Studiennote“ und Hypothese 4c „Je stärker die Arbeitsvermeidungszielorientierung von Studierenden, desto schlechter ist ihre Studiennote“ wurden zunächst Pearsons Korrelationskoeffizienten für die Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Zielorientierungen und der Studiennote berechnet.

Die in Tabelle 34 dargestellten Ergebnisse der Korrelationsanalysen zeigten für Studierende der deutschen Universitäten einen mittleren signifikant positiven Zusammenhang zwischen der wettbewerbsbezogenen Leistungszielorientierung und der Studiennote ( $r = .32, p < .001$ ). Von allen untersuchten Zusammenhängen zwischen Zielorientierungen und der Studiennote zeigte die wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung in der deutschen Stichprobe damit den höchsten Korrelationskoeffizient. Für Studierende in Vietnam zeigte sich ein schwacher signifikant positiver Zusammenhang ( $r = .14, p < .001$ ) zwischen der wettbewerbsbezogenen Leistungszielorientierung und der Studiennote. Auch in der vietnamesischen Stichprobe stellt dieser den stärksten Zusammenhang aller Zielorientierungen mit der Studiennote dar. Die demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung zeigte für Vietnam einen schwachen Zusammenhang ( $r = .10, p < .001$ ) und für Deutschland keinen Zusammenhang ( $r = .09, p < .001$ ) mit der Studiennote. Insgesamt steht die Leistungszielorientierung in beiden Stichproben in schwachem bis mittlerem Zusammenhang mit

der Studiennote und zeigte im Vergleich mit anderen Zielorientierungen jeweils den stärksten Zusammenhang mit der Studiennote.

In *Hypothese 4a* wurde erwartet, dass die Lernzielorientierung in beiden Stichproben keinen Zusammenhang mit der Studiennote aufweist. Mit Blick auf die Befunde der Korrelationsanalysen ließ sich ein solcher Zusammenhang auch nicht bestätigen (Tabelle 34). Die Lernzielorientierung von Studierenden der deutschen ( $r = .08, p < .001$ ) und vietnamesischen Universitäten ( $r = .08, p < .001$ ) zeigten zwar signifikante Zusammenhänge mit der Studiennote, diese sind aber mit  $r = .08$  unterhalb der von Cohens (1988, S. 79ff) formulierten Grenze von  $r \geq .10$  für nachweisbare Zusammenhänge.

Der in *Hypothese 4b* formulierte positive Zusammenhang zwischen den extrinsischen Zielorientierungen und der Studiennote zeigten sich in den Korrelationsanalysen für Studierende deutscher Universitäten nicht. Es konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen der aufstiegsbezogenen extrinsischen Zielorientierung und der Studiennote festgestellt werden ( $r = .02, p = .139$ ). Zwischen der sicherheitsbezogenen extrinsischen Zielorientierung und der Studiennote zeigte sich ein signifikanter, aber negativer Zusammenhang ( $r = -.12, p < .001$ ). Für Studierende der vietnamesischen Universitäten zeigte sich hingegen für die aufstiegsbezogene extrinsische Zielorientierung ein schwacher positiver Zusammenhang mit der Studiennote ( $r = .12, p < .001$ ), aber kein Zusammenhang für die sicherheitsbezogene extrinsische Zielorientierung mit der Studiennote ( $r = .04, p < .001$ ). Insgesamt steht die extrinsische Zielorientierung in keinem positiven Zusammenhang mit der Studiennote. Es kann allerdings festgestellt werden, dass das Streben Studierender in Vietnam nach einem sozialen und beruflichen Aufstieg einen schwachen positiven Zusammenhang mit ihrer Studiennote zeigt.

Der in *Hypothese 4c* erwartete negative Zusammenhang von Arbeitsvermeidungszielorientierung und Studiennote konnte für beide Stichproben auf der Grundlage der Korrelationsanalysen zunächst nicht bestätigt werden (Tabelle 34). Die Arbeitsvermeidungszielorientierung und die Studiennoten von Studierenden der deutschen Universitäten haben zwar einen Korrelationskoeffizienten mit einem negativen Vorzeichen, dieser liegt aber ( $r = -.08, p < .001$ ) unter dem

Grenzwert von  $r = |.10|$ . Für Studierende der vietnamesischen Universitäten zeigte sich überhaupt kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Arbeitsvermeidungszielorientierung und der Studiennote ( $r = .01$ ,  $p = .621$ ). Die Arbeitsvermeidungszielorientierung steht also weder für Studierende der deutschen noch der vietnamesischen Universitäten in einem nachweisbaren Zusammenhang mit der Studiennote.

*Tabelle 34. Bivariate Zusammenhänge zwischen den Zielorientierungen von Studierenden und Studiennoten.*

Hypothese	Unabhängige Variable	Abhängige Variable	Erwarteter Zusammenhang	Gefundener Zusammenhang (Pearson)	Sig.	N
4	LEISTWE	Studiennote	+	a) .32***	< .001	4,713
				b) .14***	< .001	8,096
LEISTDEM	+		a) .10***	< .001	4,686	
			b) .09***	< .001	8,024	
4a	LERN		kein Zusammenhang	a) .08***	< .001	4,737
				b) .08***	< .001	8,079
4b	EXTAUF	+	a) .02	.139	4,711	
			b) .12***	< .001	8,059	
	EXTSI	-	a) -.12***	< .001	4,732	
			b) .04***	< .001	8,052	
4c	ARVER	-	a) -.08***	< .001	4,743	
			b) .01	.621	8,124	

Anmerkung: a) Deutsche Stichprobe; b) vietnamesische Stichprobe. LERN = Lernzielorientierung; LEISTWE = Wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung; LEISTDEM = Demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung; EXTAUF = Aufstiegsbezogene extrinsische Zielorientierung; EXTSI = Sicherheitsbezogene extrinsische Zielorientierung; ARVER = Arbeitsvermeidungszielorientierung. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

### 7.6.1.2 Studienzufriedenheit

Hypothese 5 „Je stärker die Lernzielorientierung von Studierenden, desto höher ist ihre Studienzufriedenheit“, Hypothese 5a „Je stärker die Leistungszielorientierung, desto höher ist die Studienzufriedenheit“, Hypothese 5b „Je stärker die extrinsische Zielorientierung, desto höher ist die Studienzufriedenheit“ und Hypothese 5c „Je ausgeprägter die orientierenden Ziele von Studierenden sind, desto niedriger ist ihre Studienzufriedenheit“ treffen Annahmen über den Zusammenhang von Zielorientierungen und der Studienzufriedenheit als subjektivem Indikator des Studienerfolgs.

In *Hypothese 5* wurde ein positiver Zusammenhang zwischen Lernzielorientierung und Studienzufriedenheit erwartet. Die durchgeführten Korrelationen nach Pearson zeigten für beide Stichproben entsprechend der Hypothese einen signifikanten positiven Zusammenhang (Tabelle 35). Studierende der deutschen Universitäten sind dabei schwach signifikant zufriedener mit ihrem Studiengang und ihrer Hochschule, wenn sie eine starke Lernzielorientierung aufweisen ( $r = .13, p < .001$ ). Studierende der vietnamesischen Universitäten sind schwach bis mittel signifikant zufriedener, wenn sie eine ausgeprägte Lernzielorientierung aufweisen ( $r = .21, p < .001$ ). Insgesamt zeigte sich für beide Stichproben ein positiver Zusammenhang zwischen Lernzielorientierung und Studienzufriedenheit, der für Studierende in Vietnam stärker ist als für Studierende in Deutschland.

Der in *Hypothese 5a* erwartete positive Zusammenhang zwischen den beiden erhobenen Leistungszielorientierungen und der Studienzufriedenheit zeigte sich in den Befunden der Korrelationsanalysen (Tabelle 35) nur für die demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung. Diese steht sowohl in der deutschen ( $r = .15, p < .001$ ) als auch in der vietnamesischen Stichprobe ( $r = .13, p < .001$ ) in einem schwachen signifikanten Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit. Der Zusammenhang von wettbewerbsbezogener Leistungszielorientierung und Studienzufriedenheit ist in beiden Stichproben zwar ebenfalls signifikant, aber der Korrelationskoeffizient übersteigt nicht den kritischen Wert von  $r = |0.10|$ . Studierende, die eine Präferenz für die Anerkennung von Kompetenz haben, sind also in beiden Stichproben zufriedener mit ihrem Studiengang und ihrer Hochschule als Studierende, die diese Präferenz nicht haben. Studierende, die eine Präferenz für Wettbewerb mit Kommilitonen haben, sind hingegen nicht zufriedener mit Studiengang und Hochschule.

Der in *Hypothese 5b* erwartete Zusammenhang zwischen den extrinsischen Zielorientierungen und der Studienzufriedenheit war auf Grundlage der bivariaten Zusammenhänge nur für die vietnamesische Stichprobe nachweisbar (Tabelle 35). Sowohl die aufstiegsbezogene ( $r = .16, p < .001$ ) als auch die sicherheitsbezogene ( $r = .20, p < .001$ ) extrinsische Zielorientierung zeigte dort schwache bis mittlere Zusammenhänge mit der Studienzufriedenheit. Für die

deutsche Stichprobe konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen der sicherheitsbezogenen extrinsischen Zielorientierung ( $r = -.01, p = .715$ ) und ein nicht ausreichend großer Zusammenhang für die aufstiegsbezogene extrinsische Zielorientierung ( $r = .08, p < .001$ ) festgestellt werden. Anders als für Studierende deutscher Universitäten gilt also für Studierende der vietnamesischen Universitäten: eine Orientierung an extrinsischen Zielen, wie sozialem und beruflichem Aufstieg bzw. finanzieller und beruflicher Sicherheit, stehen in Zusammenhang mit der Studiennote.

Der in *Hypothese 5c* erwartete negative Zusammenhang zwischen orientierenden Zielen und der Studienzufriedenheit konnte mithilfe der Korrelationsanalyse nicht festgestellt werden. Während der Korrelationskoeffizient von orientierenden Zielen und der Studienzufriedenheit für Studierende der deutschen Universitäten nicht signifikant war ( $r = -.03, p = .075$ ), zeigten Studierende der vietnamesischen Universitäten einen positiven Zusammenhang zwischen orientierenden Zielen und Studienzufriedenheit ( $r = .18, p < .001$ ). Studierende, die ihr Studium als Phase der Orientierung sehen, sind also nicht unzufriedener als Studierende, die das Studium nicht als Orientierungsphase sehen. Studierende in Vietnam mit ausgeprägten orientierenden Zielen sind etwas zufriedener als Studierende mit schwach orientierenden Zielen.

Tabelle 35. Bivariate Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und der Studienzufriedenheit.

Hypothese	Unabhängige Variable	Abhängige Variable	Erwarteter Zusammenhang	Gefundener Zusammenhang (Pearson)	Sig.	N
5	LERN	Studienzufriedenheit	+	a) .13***	< .001	5,115
				b) .21***	< .001	8,631
5a	LEISTWE		+	a) .08***	< .001	5,090
				b) .10***	< .001	8,640
	LEISTDEM		+	a) .15***	< .001	5,060
				b) .13***	< .001	8,557
5b	EXTAUF	+	a) .08***	< .001	5,086	
			b) .16***	< .001	8,608	
	EXTSI	+	a) -.01	< .715	5,111	
			b) .20***	< .001	8,593	
5c	ORI		-	a) -.03	.075	5,048
				b) .18***	< .001	8,580

Anmerkung: a) Deutsche Stichprobe; b) vietnamesische Stichprobe. LERN = Lernzielorientierung; LEISTWE = Wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung; LEISTDEM = Demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung; EXTAUF = Aufstiegsbezogene extrinsische Zielorientierung; EXTSI = Sicherheitsbezogene extrinsische Zielorientierung; ARVER = Arbeitsvermeidungszielorientierung; ORI = Orientierende Ziele. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

### 7.6.1.3 Studienabbruchneigung

Hypothese 6 „Je ausgeprägter die Lernzielorientierung von Studierenden, desto niedriger ist ihre Studienabbruchneigung“ geht aufgrund der ausdauerförderlichen Wirkungen der Lernzielorientierung (Abschnitt 4.6.1.1) von einem negativen Zusammenhang von Lernzielorientierung und Studienabbruchneigung aus. Dieser negative Zusammenhang zeigte sich in den Ergebnissen der Korrelationsanalysen sehr schwach für Deutschland ( $r = -.10$ ,  $p < .001$ ) und nicht für Vietnam ( $r = -.06$ ,  $p < .001$ ) (Tabelle 36). Die Lernzielorientierung scheint dementsprechend für Studierende der deutschen Universitäten einen geringen Beitrag zur Vermeidung einer Studienabbruchneigung zu leisten.

In Hypothese 6a „Je ausgeprägter die orientierenden Ziele von Studierenden, desto stärker ist ihre Studienabbruchneigung“ wurde schließlich ein positiver

Zusammenhang zwischen orientierenden Zielen von Studierenden und ihrer Abbruchneigung erwartet. Die Korrelationskoeffizienten können diesen positiven Zusammenhang allerdings nur für Studierende der deutschen Universitäten bestätigen (Tabelle 36). Für diese zeigte sich ein schwacher bis mittlerer positiver Zusammenhang zwischen orientierenden Zielen und der Studienabbruchneigung ( $r = .28, p < .001$ ). Für Studierende der vietnamesischen Universitäten konnte dieser Zusammenhang nicht nachgewiesen werden ( $r = -.03, p = .021$ ). Vor allem an deutschen Universitäten scheinen Studierende folglich stärker an einen Abbruch ihres Studiums zu denken, wenn sie das Studium als Phase der Orientierung sehen.

*Tabelle 36. Bivariate Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und der Studienabbruchneigung.*

Hypothese	Unabhängige Variable	Abhängige Variable	Erwarteter Zusammenhang	Gefundener Zusammenhang (Pearson)	Sig.	N
6	LERN	Studienabbruchneigung	-	a) $-.10^{***}$	$< .001$	4,828
				b) $-.06^{***}$	$< .001$	8,745
6a	ORI		+	a) $.28^{***}$	$< .001$	4,772
				b) $-.03^*$	$.021$	8,646

Anmerkung: a) Deutsche Stichprobe; b) vietnamesische Stichprobe. LERN = Lernzielorientierung; ORI = Orientierende Ziele. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

## 7.6.2 Multivariate unmittelbare Zusammenhänge

Die in Abschnitt 7.6.1 festgestellten bivariaten Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Indikatoren des Studienerfolgs geben Auskunft über die grundsätzlichen Kovarianzen der beiden Konstrukte. Daraus wurde die Gleichzeitigkeit des Auftretens aber nicht die Ursache-Wirkungs-Beziehung deutlich. In diesem Abschnitt werden nun kausale Zusammenhänge der Zielorientierungen als unabhängige Variablen und der Studienerfolgsindikatoren als abhängige Variablen mithilfe von multiplen linearen Regressionen überprüft. Als unabhängige Variablen werden dabei in diesem Abschnitt nur die Zielorientierungen herangezogen. Die Hinzunahme von weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs

als mögliche Kontrollvariablen erfolgt in Abschnitt 7.7.2. Die für multiple lineare Regressionen notwendigen Voraussetzungen wie Linearität und Skalenniveau der Prognosevariablen wurden in Abschnitt 6.5.1.1 und 6.5.1.3 besprochen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der multiplen linearen Regressionen für die Kriterien Studiennote, Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung nacheinander dargestellt und in Bezug zu den *Hypothesen 4, 5 und 6* gesetzt.

In den Tabellen und dem Fließtext dieses Abschnitts wurden unstandardisierte Koeffizienten ( $b$ ), standardisierte Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und Signifikanzwerte ( $p$ ) der multiplen linearen Regressionen angegeben. Die  $\beta$ -Koeffizienten werden aufgrund ihrer methodischen Nähe zu Korrelationskoeffizienten ab einem Wert von  $\beta = |0.10|$  als bedeutsam eingestuft (Cohen, 1988, S. 79ff).

### 7.6.2.1 Studiennote

Die Regressionskoeffizienten in Tabelle 37 bestätigen grundsätzlich die Ergebnisse der bivariaten Korrelationsanalysen zwischen Zielorientierungen und Studiennoten. So zeigte sich beispielsweise der in *Hypothese 4* erwartete Zusammenhang zwischen der Leistungszielorientierung und der Studiennote: Die Studiennote von Studierenden deutscher Universitäten ( $b = .15, \beta = .34, p < .001$ ) steigt um 0.34 Standardabweichungen, wenn sich die Leistungszielorientierung um eine Standardabweichung erhöht (Tabelle 37). Die Studiennote von Studierenden der vietnamesischen Universitäten steigt um 0.12 Standardabweichungen ( $b = .04, \beta = .12, p < .001$ ) und ist im Vergleich mit anderen  $\beta$ -Koeffizienten der vietnamesischen Stichprobe als hoch einzustufen. Insgesamt hat die wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung auf Grundlage der standardisierten Regressionskoeffizienten in beiden Stichproben den mit Abstand größten Effekt auf die Studiennote (Tabelle 37).

Auch die in *Hypothese 4a* formulierte Bedeutungslosigkeit der Lernzielorientierung konnte durch die Regressionsanalysen bestätigt werden (Tabelle 37). Die multivariaten Zusammenhänge zwischen Lernzielorientierung und Note sind in der deutschen Stichprobe nicht signifikant ( $b = .01, \beta = .02, p = .163$ ). Die Lernzielorientierung von Studierenden der vietnamesischen Stichprobe konnte die Studiennote zwar signifikant vorhersagen, die  $b$ - und  $\beta$ -Werte deuten

jedoch nicht auf einen Zusammenhang zwischen den beiden Variablen hin ( $b = .04, \beta = .06, p < .001$ ).

Die in *Hypothese 4b* erwarteten Zusammenhänge zwischen den extrinsischen Zielorientierungen und der Studiennote sind auf Grundlage der multiplen Regressionsanalysen zwar signifikant, die Regressionskoeffizienten zeigten jedoch keinen Effekt der extrinsischen Zielorientierungen auf die Note (Tabelle 37). Für Studierende der deutschen Universitäten zeigten sich sowohl für die aufstiegsbezogene ( $b = -.02, \beta = -.06, p < .001$ ) als auch für die sicherheitsbezogene ( $b = -.06, \beta = -.14, p < .001$ ) extrinsische Zielorientierung signifikant negative Effekte auf die Studiennote. Die Studiennoten der deutschen Studierenden sinken, je stärker Studierende an sozialem und beruflichem Aufstieg bzw. finanzieller und beruflicher Sicherheit interessiert sind. Diese Ergebnisse decken sich mit den Korrelationsanalysen. Für die aufstiegsbezogene extrinsische Zielorientierung von Studierenden der vietnamesischen Universitäten zeigte sich ein signifikanter, aber zu schwacher positiver Effekt auf die Studiennote ( $b = .03, \beta = .07, p < .001$ ). Die sicherheitsbezogene extrinsische Zielorientierung hat hier zudem gar keinen signifikanten Effekt auf die Studiennote ( $b = -.01, \beta = -.01, p = .264$ ).

Die in *Hypothese 4c* erwarteten negativen Effekte der Arbeitsvermeidungszielorientierung auf die Studiennote sind durch die unmittelbaren multivariaten Analysen ebenso wenig feststellbar, wie zuvor durch die Korrelationsanalysen. Weder für Studierende der deutschen noch der vietnamesischen Universitäten zeigten sich signifikante Effekte (Tabelle 37).

Insgesamt kann die Studiennote von Studierenden in Deutschland am besten durch die wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung und am wenigsten durch die sicherheitsbezogene extrinsische Zielorientierung vorhergesagt werden. Die Studiennote von Studierenden in Vietnam kann hingegen ausschließlich durch die wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung vorhergesagt werden (Tabelle 37).

Tabelle 37. Ergebnisse der multiplen linearen Regression zu Zielorientierungen und Studiennoten.

Prädiktoren	Deutschland (N = 4,503)			Vietnam (N = 7,659)		
	b	$\beta$	Sig.	b	$\beta$	Sig.
LERN	.01	.02	.163	.04	.06	< .001
LEISTWE	.15	.34	< .001	.04	.12	< .001
LEISTDEM	.03	.06	< .001	.02	.05	< .001
EXTAUF	-.02	-.06	< .001	.03	.07	< .001
EXTSI	-.06	-.14	< .001	-.01	-.01	.264
ARVER	.00	.00	.779	-.01	-.03	.012
ORI	.02	.05	< .001	-.01	-.02	.134
<b><math>R^2/R^2_{\text{korr}}</math></b>	<b>.13/.13***</b>			<b>.03/.03***</b>		

Anmerkung:  $b$  = unstandardisierte Regressionskoeffizienten,  $\beta$  = standardisierte Regressionskoeffizienten, Sig. =  $p > |t|$ ,  $R^2$  = Bestimmtheitsmaß,  $R^2_{\text{korr}}$  = korrigiertes Bestimmtheitsmaß. LERN = Lernzielorientierung; LEISTWE = Wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung; LEISTDEM = Demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung; EXTAUF = Aufstiegsbezogene extrinsische Zielorientierung; EXTSI = Sicherheitsbezogene extrinsische Zielorientierung; ARVER = Arbeitsvermeidungszielorientierung; ORI = Orientierende Ziele. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

Mit Blick auf das korrigierte Bestimmtheitsmaß ( $R^2_{\text{korr}}$ ) der beiden Regressionen zu unmittelbaren Zusammenhängen zwischen Zielorientierungen und Studiennoten zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den Stichproben. Das Bestimmtheitsmaß des Modells zur Vorhersage der Studiennote Studierender der deutschen Stichprobe liegt bei  $R^2_{\text{korr}} = .13$ ,  $p < .001$  und ist nach Cohen (1988, S. 413f) als mittelstark einzustufen. In der vietnamesischen Stichprobe liegt es lediglich bei  $R^2_{\text{korr}} = .03$ ,  $p < .001$  und ist als schwach einzustufen. Dementsprechend können die in dieser Arbeit verwendeten Zielorientierungen die Streuung der Studiennoten von Studierenden deutscher Universitäten vergleichsweise gut und die Streuung der Studiennoten von Studierenden vietnamesischer Universitäten vergleichsweise schlecht erklären.

### 7.6.2.2 *Studienzufriedenheit*

Die in Tabelle 38 dargestellten Regressionskoeffizienten der Lernzielorientierung unterstützen die in *Hypothese 5* erwartete Vorhersagekraft für die Studienzufriedenheit. Die Studienzufriedenheit von Studierenden deutscher Universitäten steigt dabei um 0.13 Skaleneinheiten, wenn die Lernzielorientierung um eine Einheit erhöht wird ( $b = .13, \beta = .11, p < .001$ ). Die Studienzufriedenheit von Studierenden vietnamesischer Universitäten steigt um 0.24 Skaleneinheiten bei Erhöhung der Lernzielorientierung um eine Einheit ( $b = .24, \beta = .16, p < .001$ ).

In beiden Stichproben zeigte sich in den Korrelationsanalysen ein Zusammenhang zwischen der demonstrationsbezogenen Leistungszielorientierung und der Studienzufriedenheit (*Hypothese 5a*). Die multiplen Regressionsanalysen bestätigten einen Effekt der demonstrationsbezogenen Leistungszielorientierung für die deutsche ( $b = .18, \beta = .13, p < .001$ ), nicht aber für die vietnamesische Stichprobe ( $b = .03, \beta = .03, p < .001$ ) (Tabelle 38).

Die in den Korrelationsanalysen festgestellte Bedeutungslosigkeit der beiden extrinsischen Zielorientierungen für die Studienzufriedenheit von Studierenden der deutschen Universitäten bestätigte sich in den multiplen Regressionsanalysen (Tabelle 38). Ein Effekt der sicherheitsbezogenen extrinsischen Zielorientierung auf die Studienzufriedenheit konnte für Studierende der vietnamesischen Universitäten mithilfe der Regressionsanalysen hingegen bestätigt werden ( $b = .14, \beta = .11, p < .001$ ). Studierende in Vietnam sind also entsprechend *Hypothese 5b* mit ihrem Studiengang und ihrer Hochschule zufriedener, wenn sie sich das Ziel der langfristigen finanziellen und beruflichen Sicherheit setzen.

Der in *Hypothese 5c* erwartete negative Zusammenhang zwischen orientierenden Zielen und der Studienzufriedenheit konnte durch die Korrelationsanalysen nicht bestätigt werden. Die multiplen Regressionsanalysen in Tabelle 38 zeigten ebenfalls keinen signifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Variablen in der deutschen Stichprobe ( $b = -.02, \beta = -.03, p = .064$ ) und nur einen positiven Zusammenhang in der vietnamesischen Stichprobe ( $b = .10, \beta = .10, p < .001$ ).

Insgesamt kann die Studienzufriedenheit von Studierenden in Deutschland am besten durch die demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung und etwas weniger gut durch die Lernzielorientierung vorhergesagt werden. Die Studienzufriedenheit von Studierenden in Vietnam kann hingegen am besten durch die Lernzielorientierung vorhergesagt werden (Tabelle 38).

*Tabelle 38. Ergebnisse der multiplen linearen Regression zu Zielorientierungen und Studienzufriedenheit.*

Prädiktor	Deutschland (N = 4,848)			Vietnam (N = 8,209)		
	b	$\beta$	Sig.	b	$\beta$	Sig.
LERN	.13	.11	< .001	.24	.16	< .001
LEISTWE	.02	.02	.336	.06	.06	.014
LEISTDEM	.18	.13	< .001	.03	.03	< .001
EXTAUF	.03	.03	.040	.07	.07	< .001
EXTSI	-.03	-.03	.024	.14	.11	< .001
ARVER	-.01	-.01	.409	-.08	-.11	< .001
ORI	-.02	-.03	.064	.10	.10	< .001
<b><math>R^2/R^2_{\text{korr}}</math></b>	<b>.04/.04***</b>			<b>.10/.10***</b>		

Anmerkung:  $b$  = unstandardisierte Regressionskoeffizienten,  $\beta$  = standardisierte Regressionskoeffizienten, Sig. =  $p > |t|$ ,  $R^2$  = Bestimmtheitsmaß,  $R^2_{\text{korr}}$  = korrigiertes Bestimmtheitsmaß. LERN = Lernzielorientierung; LEISTWE = Wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung; LEISTDEM = Demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung; EXTAUF = Aufstiegsbezogene extrinsische Zielorientierung; EXTSI = Sicherheitsbezogene extrinsische Zielorientierung; ARVER = Arbeitsvermeidungszielorientierung; ORI = Orientierende Ziele. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

Mit Blick auf das korrigierte Bestimmtheitsmaß ( $R^2_{\text{korr}}$ ) zur Vorhersage der Studienzufriedenheit durch die Zielorientierungen zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den Stichproben (Tabelle 38). Die Streuung der Zielorientierungen kann die Streuung der Studienzufriedenheit von Studierenden in Vietnam dabei deutlich besser erklären ( $R^2_{\text{korr}} = .10$ ,  $p < .001$ ) als die Streuung der Studienzufriedenheit von Studierenden in Deutschland ( $R^2_{\text{korr}} = .04$ ,  $p < .001$ ). Demzufolge scheinen Zielorientierungen für die Erklärung von Studienzufriedenheit in Vietnam eine größere Rolle zu spielen als in Deutschland.

### 7.6.2.3 Studienabbruchneigung

Entsprechend *Hypothese 6* hat eine ausgeprägte Lernzielorientierung in beiden Stichproben eine signifikant niedrigere Studienabbruchneigung zur Folge (Tabelle 39). Dies indizieren die signifikanten und schwach negativen Regressionskoeffizienten der deutschen ( $b = -.16, \beta = -.11, p < .001$ ) und vietnamesischen Stichprobe ( $b = -.18, \beta = -.10, p < .001$ ). Eine ausgeprägte Lernzielorientierung scheint somit für Studierende in Deutschland und Vietnam eine Rolle bei der Vermeidung von Studienabbruch zu spielen.

Der erwartete Zusammenhang zwischen orientierenden Zielen und der Studienabbruchneigung aus *Hypothese 6a* konnte durch die Regressionsanalysen (wie bereits bei den Korrelationsanalysen) nur für die deutsche Stichprobe nachgewiesen werden (Tabelle 39). Die Studienabbruchneigung von Studierenden deutscher Universitäten konnte dementsprechend sehr gut durch die orientierenden Ziele ( $b = .30, \beta = .27, p < .001$ ) vorhergesagt werden. Für Studierende der vietnamesischen Universitäten war dies nicht möglich ( $b = .05, \beta = .03, p < .001$ ).

In der vietnamesischen Stichprobe konnten mit Blick auf die *standardisierten* Regressionskoeffizienten noch zwei interessante Zusammenhänge festgestellt werden. Erstens steigt mit einer ausgeprägten wettbewerbsbezogenen Leistungszielorientierung die Studienabbruchneigung ( $b = .13, \beta = .10, p < .001$ ). Diese Beziehung ist in der deutschen Stichprobe nicht feststellbar. Zweitens steigt mit einer zunehmenden Arbeitsvermeidungszielorientierung die Studienabbruchneigung ( $b = .11, \beta = .10, p < .001$ ). Auch diese Beziehung ist in der deutschen Stichprobe nicht in diesem Grad feststellbar (Tabelle 39).

Tabelle 39. Ergebnisse der multiplen linearen Regression zu Zielorientierungen und Studienabbruchneigung.

Prädiktor	Deutschland (N = 4,868)			Vietnam (N = 8,226)		
	b	$\beta$	Sig.	b	$\beta$	Sig.
LERN	-.16	-.11	< .001	-.18	-.10	< .001
LEISTWE	-.04	-.03	.032	.13	.10	< .001
LEISTDEM	-.11	-.06	< .001	.01	.01	.604
EXTAUF	-.05	-.04	.005	-.02	-.01	.279
EXTSI	.10	.07	< .001	-.02	-.01	.274
ARVER	.08	.06	< .001	.11	.10	< .001
ORI	.30	.27	< .001	.05	.03	< .001
<b><math>R^2/R^2_{korr}</math></b>	<b>.11/.11***</b>			<b>.03/.03***</b>		

Anmerkung:  $b$  = unstandardisierte Regressionskoeffizienten,  $\beta$  = standardisierte Regressionskoeffizienten, Sig. =  $p > |t|$ ,  $R^2$  = Bestimmtheitsmaß,  $R^2_{korr}$  = korrigiertes Bestimmtheitsmaß. LERN = Lernzielorientierung; LEISTWE = Wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung; LEISTDEM = Demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung; EXTAUF = Aufstiegsbezogene extrinsische Zielorientierung; EXTSI = Sicherheitsbezogene extrinsische Zielorientierung; ARVER = Arbeitsvermeidungszielorientierung; ORI = Orientierende Ziele. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

Das korrigierte Bestimmtheitsmaß ( $R^2_{korr}$ ) zur Vorhersage von Studienabbruchneigung ist für die deutsche Stichprobe ( $R^2_{korr} = .11$ ,  $p < .001$ ) deutlich größer als für die vietnamesische ( $R^2_{korr} = .03$ ,  $p < .001$ ) Stichprobe. Die Streuung der Studienabbruchneigung von Studierenden der deutschen Universitäten kann durch die Streuung der Zielorientierungen folglich deutlich besser erklärt werden als die Streuung der Studienabbruchneigung von vietnamesischen Studierenden (Tabelle 39). Zielorientierungen scheinen dementsprechend in Deutschland eine größere Rolle bei der Erklärung von Studienabbruchneigung zu spielen als in Vietnam.

### 7.6.3 Effekte kombinierte Lern- und Leistungszielorientierung

Hypothese 4d „Studierende mit einer Kombination aus Lern- und Leistungszielorientierung erreichen eine bessere Studiennote als Studierende mit einer dieser beiden Zielorientierungen“ nimmt einen in Abschnitt 7.6.1.1 nicht geprüften Zusammenhang zwischen Zielorientierungen und der Studiennote an.

Studierende mit einer gleichzeitig ausgeprägten Lern- und Leistungszielorientierung sollen existierenden empirischen Forschungsarbeiten zufolge eine bessere Studiennote erreichen als Studierende, die nur eine dieser beiden Zielorientierungen ausgeprägt aufweisen (Abschnitt 4.6.3).

Anhand von bivariaten und multivariaten Zusammenhangsmaßen kann *Hypothese 4d* nicht zufriedenstellend geprüft werden. Stattdessen wurde eine einseitige Varianzanalyse für die Studiennote nach drei Gruppen durchgeführt. Die erste Gruppe umfasst rein lernzielorientierte Studierende, die zweite Gruppe rein leistungszielorientierte Studierende und die dritte Gruppe Studierende mit einer kombinierten Lern- und Leistungszielorientierung. So konnten Studierende identifiziert werden, die eine hohe Ausprägung<sup>91</sup> auf einer der beiden Skalen (Lern- oder Leistungszielorientierung) und gleichzeitig einen niedrigen Wert<sup>92</sup> auf der anderen Skala aufweisen. Zudem wurde eine dritte Gruppe gebildet, die sowohl eine ausgeprägte Lern- als auch Leistungszielorientierung besitzen (in Anlehnung an Daniels et al., 2008, S. 594f). In der deutschen Stichprobe wurden so 653 Studierende mit einer ausgeprägten Lern- und Leistungszielorientierung identifiziert. Dies entspricht 16 % der Befragten dieser Stichprobe mit Angaben zu beiden Zielorientierungen. In der vietnamesischen Stichprobe waren es 2,254. Dies entspricht 13 % der Befragten dieser Stichprobe mit Angaben zu beiden Zielorientierungen.

Die Ergebnisse der Varianzanalyse in Tabelle 40 zeigten mit Blick auf das Signifikanzniveau und den *F*-Wert<sup>93</sup>, dass grundsätzlich in beiden Stichproben ein signifikanter Unterschied zwischen den drei Gruppen von Studierenden besteht. Ein *Scheffé multiple-comparison Test* zeigte jedoch, dass in beiden Stichproben die signifikanten Mittelwertunterschiede der Studiennoten nur zwischen den rein lernzielorientierten Studierenden und den beiden anderen Gruppen (rein leistungszielorientierte Studierende und Studierende mit einer kombinierten

---

<sup>91</sup> Skalenwerte  $\geq 6.0$

<sup>92</sup> Skalenwerte  $\leq 2.0$

<sup>93</sup> Der kritische *F*-Wert ist 3.00.

Lern- und Leistungszielorientierung) bestehen. Ein Unterschied zwischen rein leistungszielorientierten Studierenden und Studierenden mit einer kombinierten Lern- und Leistungszielorientierung war hingegen nicht feststellbar (Tabelle 40). Die in *Hypothese 4d* erwartete Bedeutung einer kombinierten Lern- und Leistungszielorientierung zeigte sich in den hier durchgeführten Analysen also nicht.

*Tabelle 40. Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse und Scheffé-Tests zu Unterschieden der Studiennote zwischen Studierenden mit einer kombinierten Lern- und Leistungszielorientierung sowie einseitig Zielorientierten Studierenden.*

<b>Deutschland (N = 653)</b>		
Einfaktorielle Varianzanalyse $F(2, 651) = 71.74, p < .001$		
Scheffé-Test	Lernzielorientierung	Leistungszielorientierung
Leistungszielorientierung	.58***	
Lern- und Leistungszielorientierung	.56***	-.02
<b>Vietnam (N = 2,254)</b>		
Einfaktorielle Varianzanalyse $F(2, 2252) = 28.16, p < .001$		
Scheffé-Test	Lernzielorientierung	Leistungszielorientierung
Leistungszielorientierung	.27	
Lern- und Leistungszielorientierung	.18***	-.09

Anmerkung: Das Cluster *Lernzielorientierung* beinhaltet Studierende mit einer hohen Lernzielorientierung und einer niedrigen Leistungszielorientierung. Das Cluster *Leistungszielorientierung* beinhaltet Studierende mit einer hohen Leistungszielorientierung und einer niedrigen Lernzielorientierung. Das Cluster *Lern- und Leistungszielorientierung* beinhaltet Studierende sowohl mit einer hohen Leistungs- als auch Lernzielorientierung. Angegeben sind die Werte des Scheffé-Tests, die durch Subtraktion der Spalten-Variablen von der Zeilen-Variablen errechnet wurden. Kritischer  $F$ -Wert  $F = 3.00$ . Varianzgleichheit nach Levene ist in beiden Stichproben auf dem 5 % Signifikanzniveau gegeben. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

#### 7.6.4 Zwischenfazit zu unmittelbaren Zusammenhängen

Eine Übersicht der untersuchten Hypothesen und bisherigen empirischen Ergebnisse gibt Tabelle 41. Zunächst werden die wichtigsten Erkenntnisse aus den obigen Befunden noch einmal zusammengefasst.

Die stärksten Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und der Studiennote als erstem Studienerfolgsindikator zeigten sich für die wettbewerbsbezogenen Leistungszielorientierungen. Die Korrelationskoeffizienten und Regressionskoeffizienten liegen dabei mit  $r = .32$  und  $\beta = .34$  für die deutsche Stichprobe sowie  $r = .14$  und  $\beta = .12$  für die vietnamesische Stichprobe gleichauf mit oder leicht über den in existierenden Forschungsarbeiten festgestellten Zusammenhangsstärken (Abschnitt 4.6.2.2). Mit Blick auf die Regressionskoeffizienten und das Bestimmtheitsmaß der Regression scheinen die wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung und Zielorientierungen insgesamt in Vietnam eine deutlich geringere Rolle bei der Vorhersage von Studiennoten zu spielen als in Deutschland. Die Lernzielorientierung zeigte hingegen wie erwartet keinen Zusammenhang mit der Studiennote. Die Korrelationskoeffizienten und Regressionskoeffizienten liegen dabei mit  $r = .08$  unterhalb der in früheren Studien festgestellten Zusammenhänge (Abschnitt 4.6.1.2). Das Interesse an Kompetenzerwerb scheint für Studierende der deutschen und vietnamesischen Universitäten dementsprechend gleich bedeutungslos für die erwartete Studiennote zu sein. Auch die extrinsischen Zielorientierungen, die Arbeitsvermeidungszielorientierung sowie eine kombinierte Lern- und Leistungszielorientierung haben sowohl für Studierende in Vietnam als auch in Deutschland keine Bedeutung für die Studiennote.

Die Studienzufriedenheit als subjektiver Indikator des Studienerfolgs konnte am besten durch die Lernzielorientierung von Studierenden vorhergesagt werden. Je stärker Studierende an Kompetenzerwerb interessiert sind, desto höher ist ihre Zufriedenheit mit ihrem Studiengang und ihrer Universität. Dies gilt sowohl für Studierende in Deutschland ( $r = .13$ ,  $\beta = .11$ ) als auch in Vietnam ( $r = .21$ ,  $\beta = .16$ ). Für Studierende an deutschen Universitäten spielt zudem der Demonstrationsaspekt der Leistungszielorientierung, also das Bedürfnis nach Wertschätzung bzw. Anerkennung für erbrachte Leistungen, eine erklärende

Rolle für die Studienzufriedenheit ( $r = .15$ ,  $\beta = .13$ ). Studierende sind also zufriedener, wenn ihnen Wertschätzung und Anerkennung wichtig ist. Dies gilt für Studierende in Vietnam nicht. Diese sind zufriedener, wenn die spätere finanzielle und berufliche Sicherheit ein wichtiges Ziel ihres Studiums ist ( $r = .21$ ,  $\beta = .16$ ). Die orientierenden Ziele haben hingegen weder für Studierende in Vietnam noch in Deutschland eine Bedeutung für die Studienzufriedenheit. Insgesamt kann die Studienzufriedenheit mit Blick auf das Bestimmtheitsmaß in der vietnamesischen Stichprobe besser durch Zielorientierungen erklärt werden als in der deutschen Stichprobe.

Die Studienabbruchneigung als weiterer subjektiver Indikator des Studienerfolgs steht für Studierende in Deutschland in einem positiven Zusammenhang mit orientierenden Zielen. Wenn Studierende in Deutschland das Studium als Phase der Orientierung sehen, neigen sie eher zu Studienabbruch. Für Studierende in Vietnam gilt dies nicht. Für Studierende beider Stichproben zeigte sich zudem ein negativer Zusammenhang zwischen Studienabbruchneigung und Lernzielorientierung. Studierende mit einem ausgeprägten Interesse an Kompetenzerwerb neigen seltener zu Studienabbruch. Entsprechend der Regressionskoeffizienten und des Bestimmtheitsmaßes der Regression konnte die Studienabbruchneigung für Studierende der deutschen Universitäten deutlich besser durch die Zielorientierungen erklärt werden als für Studierende der vietnamesischen Universitäten.

Die korrigierten Bestimmtheitsmaße ( $R^2_{korr}$ ) der drei durchgeführten Regressionen zu Studiennote, Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung geben Aufschluss über den Anteil der Streuung des jeweiligen Studienerfolgsindikators, der durch die Streuung der Zielorientierungen erklärt werden kann. Für Studierende deutscher Universitäten konnten die untersuchten Zielorientierungen die Studiennoten am besten vorhersagen ( $R^2_{korr} = .13$ ,  $p < .001$ ). Für Studierende der vietnamesischen Universitäten konnten die Zielorientierungen die Studienzufriedenheit am besten vorhersagen ( $R^2_{korr} = .10$ ,  $p < .001$ ). Die Studienabbruchneigung als dritter Indikator, der mit einer linearen Regression unter-

sucht wurde, konnte in der deutschen Stichprobe deutlich besser durch die Zielorientierungen vorhergesagt werden ( $R^2_{\text{kor}} = .11, p < .001$ ) als in der vietnamesischen Stichprobe ( $R^2_{\text{kor}} = .03, p < .001$ ).

Die folgende Tabelle 41 gibt einen Überblick über alle in Abschnitt 7.6 untersuchten Hypothesen und Ergebnisse der Korrelations- und multiplen Regressionsanalysen zu unmittelbaren Zusammenhängen zwischen Zielorientierungen und Studienerfolg. Die Ergebnisse zu *Hypothese 4d* stehen zur Vereinfachung der Tabelle in den Spalten der Korrelationsanalysen, obwohl diese Hypothese durch ein strukturprüfendes statistisches Verfahren überprüft wurde.

Die in den Regressionsanalysen festgestellten Effekte der Zielorientierungen auf die Studienerfolgsindikatoren finden sich in der rechten Spalte der Tabelle 41. Sie geben erste Hinweise für die Annahme bzw. Ablehnung der in den Hypothesen erwarteten Zusammenhänge zwischen den beiden Konstrukten. Für die auf die Studiennote bezogenen *Hypothesen 4* zeigte sich dabei ein zweigeteiltes Bild. Während sich die in den *Hypothesen 4* und *4a* erwarteten Bedeutungen der Lern- und Leistungszielorientierung für die Studiennote in den unmittelbaren Effekten zeigten, können die erwarteten Effekte der weiteren Zielorientierungen auf die Studiennote nicht bestätigt werden. Für die in den *Hypothesen 5* formulierten Bedeutungen der Zielorientierungen für die Studienzufriedenheit zeigte sich ein ähnliches Bild. Für jede Stichprobe konnten zwei der vier Hypothesen empirisch nachgewiesen werden. Für die deutsche Stichprobe ist dies die Bedeutung der Lern- und Leistungszielorientierung und für die vietnamesische Stichprobe die Bedeutung der Lernzielorientierung und der sicherheitsbezogenen extrinsischen Zielorientierung. Für die in *Hypothese 6* formulierten Bedeutungen der Zielorientierungen für die Studienabbruchneigung lassen sich in der deutschen Stichprobe sowohl die Bedeutung der Lernzielorientierung als auch der orientierenden Ziele bestätigen, während in der vietnamesischen Stichprobe nur die Lernzielorientierung einen signifikanten Effekt hat (Tabelle 41).

Differenzen zwischen den Ergebnissen der Korrelationsanalysen und den Ergebnissen der multiplen Regressionsanalysen zeigten sich nur für die vietname-

sische Stichprobe. Hier hat sich der in den Korrelationen festgestellte Zusammenhang zwischen extrinsischen Zielorientierungen und der Studiennote (4b) in den Regressionsanalysen nicht mehr gezeigt. Gleiches gilt für den positiven Zusammenhang zwischen Leistungszielorientierung und Studienzufriedenheit (5a). Der negative Zusammenhang zwischen Lernzielorientierung und Studienabbruchneigung (6a) hat sich hingegen in den Regressionsanalysen gezeigt, in den zuvor durchgeführten Korrelationsanalysen dagegen nicht.

*Tabelle 41. Erwartete Zusammenhänge sowie Ergebnisse der unmittelbaren Korrelations- und Regressionsanalysen.*

Hyp.	Erwartete Zusammenhänge	Zeigen sich erwartete Zusammenhänge in Korrelationsanalysen?		Zeigen sich erwartete Effekte in multiplen Regressionsanalysen?	
		Deutschland	Vietnam	Deutschland	Vietnam
4	Leistungszielorientierung $\rightarrow^+$ Studiennote	Ja	Ja für Wettbewerbsaspekt	Ja für Wettbewerbsaspekt	Ja für Wettbewerbsaspekt
4a	Lernzielorientierung kein Zusammenhang mit Studiennote	Nein	Nein	Nein	Nein
4b	Extrinsische Zielorientierung $\rightarrow^+$ Studiennote	Nein	Ja für Aufstiegsaspekt	Nein	Nein
4c	Arbeitsvermeidungszielorientierung $\rightarrow^-$ Studiennote	Nein	Nein	Nein	Nein
4d	Kombinierte Leistungszielorientierung $\rightarrow^+$ Studiennote	Nein	Nein	-	-
5	Lernzielorientierung $\rightarrow^+$ Studienzufriedenheit	Ja	Ja	Ja	Ja
5a	Leistungszielorientierung $\rightarrow^+$ Studienzufriedenheit	Ja für Demonstrationsaspekt	Ja für Demonstrationsaspekt	Ja für Demonstrationsaspekt	Nein
5b	Extrinsische Zielorientierung $\rightarrow^+$ Studienzufriedenheit	Nein	Ja	Nein	Ja für Sicherheitsaspekt
5c	Orientierende Ziele $\rightarrow^-$ Studienzufriedenheit	Nein	Nein	Nein	Nein
6	Lernzielorientierung $\rightarrow^-$ Studienabbruchneigung	Ja	Nein	Ja	Ja
6a	Orientierende Ziele $\rightarrow^+$ Studienabbruchneigung	Ja	Nein	Ja	Nein

## **7.7 Zusammenhänge unter Berücksichtigung weiterer Prädiktoren des Studienerfolgs**

Im vorherigen Abschnitt 7.6 wurden unmittelbare bivariate und multivariate Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und den Indikatoren für Studienerfolg untersucht. In diesem Abschnitt werden die Zusammenhänge nun unter Berücksichtigung weiterer Prädiktoren des Studienerfolgs überprüft. In Abschnitt 7.7.1 werden die weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs auf unmittelbare bivariate Zusammenhänge mit dem Studienerfolg untersucht. Die Prädiktoren sollten dabei schwache bis mittlere Zusammenhänge mit den Studienerfolgsindikatoren aufweisen. In Abschnitt 7.7.2 folgen dann hierarchische multiple lineare Regressionsmodelle zur Überprüfung der Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Studienerfolg unter Berücksichtigung weiterer Prädiktoren des Studienerfolgs. Die in *Hypothese 7* erwarteten Zusammenhänge zwischen weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs und dem Studienerfolg werden dementsprechend in diesem Abschnitt sowohl bivariat als auch multivariat überprüft. Darüber hinaus werden die in den *Hypothesen 4, 5 und 6* erwarteten Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Studienerfolg erneut unter Berücksichtigung weiterer Prädiktoren geprüft. Die Ergebnisse der bivariaten Analysen werden zusammenfassend am Ende des Abschnitts 7.7.1 und die Ergebnisse der hierarchischen multiplen Regression in Abschnitt 7.7.2.5 dargestellt.

### **7.7.1 Unmittelbare Zusammenhänge zwischen weiteren Prädiktoren und Studienerfolg**

Bevor in Abschnitt 7.7.2 ausführlich auf die multivariaten Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Studienerfolgsindikatoren unter Berücksichtigung der weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs eingegangen wird, werden in diesem Abschnitt zunächst die Ergebnisse der bivariaten Zusammenhänge zwischen weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs und den Studienerfolgsindikatoren dargestellt. Vorab erwartete Zusammenhänge zwischen den untersuchten weiteren Prädiktoren und den Studienerfolgsindikatoren wurden in *Hypothese 7, 7a, 7b, 7c, 7d, 7e und 7f* formuliert (Abschnitt 5.2).

*Hypothese 7* „Je höher die elterliche Bildungsherkunft der Studierenden, desto besser ist ihre Studiennote“ erwartet zunächst eine Bedeutung der elterlichen Bildungsherkunft für die Studiennote. Die durchgeführten Rangkorrelationen nach Spearman zeigten für Studierende der deutschen Universitäten einen schwachen signifikanten und positiven Zusammenhang zwischen der mütterlichen Bildungsherkunft und der Studiennote ( $r_s = .10, p < .001$ ) sowie zwischen der väterlichen Bildungsherkunft und der Studiennote ( $r_s = .11, p < .001$ ). Für Studierende der vietnamesischen Universitäten zeigten sich diese Zusammenhänge zwischen der mütterlichen ( $r_s = .02, p = .079$ ) bzw. väterlichen Bildungsherkunft ( $r_s = .04, p < .001$ ) und der Studiennote nicht (Tabelle 42). Auf Grundlage der Korrelationsanalysen haben Studierende der deutschen Universitäten also bessere Studiennoten, wenn ihre Eltern einen hohen Bildungsabschluss haben. Für Studierende der vietnamesischen Universitäten zeigte sich dieser Zusammenhang nicht.

*Tabelle 42. Bivariate Zusammenhänge zwischen elterlicher Bildungsherkunft von Studierenden und ihrer Studiennote*

Hyp.	Unabhängige Variable	Abhängige Variable	Erwarteter Zusammenhang	Stichprobe	Gefundener Zusammenhang (Spearman's)	Sig.	N
8	Elterliche Bildungsherkunft	Studiennote	+	Deutschland	a) .10***	< .001	4,460
					b) .11***	< .001	4,450
				Vietnam	a) .02	.079	7,843
					b) .04***	< .001	8,084

Anmerkung: a) Mütterliche Bildungsherkunft; b) Väterliche Bildungsherkunft. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

*Hypothese 7a* „Je höher die subjektiv wahrgenommene Integration von Studierenden in ihrer Universität, desto besser ist ihre Studiennote“ erwartet einen positiven Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Integration von Studierenden an ihrer Hochschule und ihrer Studiennote. Zwei durchgeführte Korrelationen nach Pearson zeigten schwache signifikante positive Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen Integration und der Studiennote von Studierenden der deutschen ( $r = .12, p < .001$ ) und der vietnamesischen

( $r = .10$ ,  $p < .001$ ) Universitäten. Auf Grundlage der Korrelationsanalysen erzielen Studierende der deutschen und vietnamesischen Universitäten also bessere Studiennoten, wenn sie sich als gut integriert in ihre Hochschule wahrnehmen (Tabelle 43).

Auch Hypothese 7b „Je höher die subjektiv wahrgenommene Integration von Studierenden in ihrer Universität, desto höher ist ihre Studienzufriedenheit“ blickt auf die wahrgenommene Integration von Studierenden und erwartet einen positiven Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit. Die Korrelationen nach Pearson bestätigten diese Erwartung für beide Stichproben. Die Zusammenhänge können mit Blick auf die Korrelationskoeffizienten sowohl für Studierende in Deutschland ( $r = .60$ ,  $p < .001$ ) als auch für Studierende in Vietnam ( $r = .54$ ,  $p < .001$ ) als stark bewertet werden. Auf Grundlage der Korrelationsanalysen sind Studierende in Deutschland und Vietnam signifikant zufriedener mit ihrer Hochschule und ihrem Studiengang, wenn sie sich gut in ihre Hochschule integriert fühlen (Tabelle 43).

Hypothese 7c „Je höher die subjektiv wahrgenommene Integration von Studierenden in ihrer Universität, desto niedriger ist ihre Studienabbruchneigung“ erwartet einen negativen Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Integration und der Studienabbruchneigung. Tatsächlich lassen sich für beide Stichproben schwache signifikante negative Zusammenhänge feststellen, die für Studierende der deutschen Universitäten ( $r = -.21$ ,  $p < .001$ ) stärker ausgeprägt sind als für Studierende der vietnamesischen Universitäten ( $r = -.10$ ,  $p < .001$ ). Auf Grundlage dieser Korrelationsanalysen denken Studierende in Deutschland und Vietnam weniger an den Abbruch ihres Studiums, wenn sie sich an ihrer Hochschule gut integriert fühlen (Tabelle 43).

Tabelle 43. Bivariate Zusammenhänge zwischen der subjektiv wahrgenommenen Integration von Studierenden und Indikatoren des Studienerfolgs.

Hypothese	Unabhängige Variable	Abhängige Variable	Erwarteter Zusammenhang	Gefundener Zusammenhang (Pearson)	Sig.	N	
7a	Integration	Studiennote	+	a) .12***	< .001	4,437	
				b) .10***	< .001	8,054	
Studienzufriedenheit		a) .60***		< .001	4,800		
		b) .54***		< .001	8,628		
7c		Studienabbruchneigung		-	a) -.21***	< .001	4,812
					b) -.10***	< .001	8,640

Anmerkung: a) Deutsche Stichprobe; b) vietnamesische Stichprobe. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

Ein jeweils negativer Zusammenhang zwischen der Studiennote und der Studienabbruchneigung sowie der Studienzufriedenheit und der Studienabbruchneigung wird in *Hypothesen 7d* und *7e* erwartet. Eine einfache Interkorrelationsmatrix (Tabelle 25) zeigt zunächst beide Zusammenhänge für die deutsche Stichprobe und nur den Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung für die vietnamesische Stichprobe.

Tabelle 44. Interkorrelationsmatrix für Indikatoren des Studienerfolgs.

<b>Deutschland</b> (N = 4,751)			
	(1)	(2)	(3)
(1) Studiennote (GPA)	1		
(2) Studienzufriedenheit	.09***	1	
(3) Studienabbruchneigung	-.16***	-.21***	1
<b>Vietnam</b> (N = 8,150)			
	(1)	(2)	(3)
(1) Studiennote (GPA)	1		
(2) Studienzufriedenheit	.06***	1	
(3) Studienabbruchneigung	-.07***	-.19***	1

Anmerkung: Angegeben ist Pearsons Korrelationskoeffizient. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

In Hypothese 7f „In dem stärker privat finanzierten vietnamesischen Hochschulsystemen ist der Anteil der Langzeitstudierenden niedriger“ wurde erwartet, dass in dem stärker privat finanzierten Hochschulsystem Vietnams der Anteil an Langzeitstudierenden signifikant niedriger ist als im staatlich finanzierten Hochschulsystem Deutschlands. Zur Überprüfung dieser Hypothese wurde ein Chi-Quadrat-Test mit Cramér's V berechnet, der Unterschiede zwischen den Stichproben für die in Abschnitt 6.3.3 beschriebene Dummy-Variable „Langzeitstudierende“ testet (Tabelle 45). Die Ergebnisse in Tabelle 45 zeigten, dass Studierende der deutschen Universitäten signifikant häufiger die Regelstudienzeit plus zwei Semester überschreiten als Studierende der vietnamesischen Universitäten ( $V = -.26, p < .001$ ). Auf Grundlage dieses Abhängigkeitstests ist der in Hypothese 7f erwartete Anteil an Langzeitstudierenden in Vietnam signifikant niedriger als in Deutschland.

*Tabelle 45. Regel- und Langzeitstudierende nach Stichprobe mit Chi-Quadrat-Test und Cramér's V.*

	Deutschland	Vietnam	Gesamt
Regelstudierende	4,292	8,729	13,021
	88.33 %	99.53 %	95.54 %
Langzeitstudierende	567	41	608
	11.67 %	.47 %	4.46 %
Gesamt	4,859	8,770	13,629
	100 %	100 %	100 %
Pearson $\chi^2$ :	920.49	$p < .001$	
Cramér's V:	-.26		

Anmerkung: Spaltenprozent jeweils für Deutschland, Vietnam und gesamt.

Systematische Zusammenhänge zwischen dem Alter von Studierenden und Studienerfolg, dem Geschlecht und Studienerfolg, der Nationalität und Studienerfolg sowie den Fachgruppen und Studienerfolg ließen sich aus der bestehenden Forschungsliteratur nicht in Form von Hypothesen für diese Untersuchung ableiten. Dennoch wurden mögliche Zusammenhänge zwischen diesen vier Variablen und den Studienerfolgsindikatoren für beide Stichproben überprüft und werden im Folgenden dargestellt. Das Alter der Studierenden zeigte in einer

Rangkorrelation nach Spearman keine effektstarken Zusammenhänge mit den Indikatoren des Studienerfolgs (Tabelle 46).

*Tabelle 46. Bivariate Zusammenhänge zwischen den Indikatoren für Studierenerfolg und dem Alter der Studierenden.*

Studienerfolgsindikator	<b>Deutschland</b> (N = 4,057)	<b>Vietnam</b> (N = 8,096)
Studiennote (GPA)	.07***	-.05***
Studienzufriedenheit	-.07***	-.01
Studienabbruchneigung	-.01	.00

Anmerkung: Angegeben ist Spearmans Rangkorrelationskoeffizient. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

Signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede zeigten sich für die Studiennote und Studienzufriedenheit in  $t$ -Tests nicht. Die Studienabbruchneigung ( $MD = -.45$ ,  $t(4753) = -7.99$ ,  $p < .001$ ,  $d = -.25$ ) war der einzige Studienerfolgsindikator, der sich mit Blick auf Cohen's  $d$  in der deutschen Stichprobe zwischen männlichen und weiblichen Studierenden unterscheidet. Weibliche Studierende weisen dabei eine geringere Studienabbruchneigung auf als männliche Studierende. Die anderen Indikatoren, wie die Studiennote, unterscheiden sich nicht signifikant zwischen männlichen und weiblichen Studierenden der deutschen Universitäten. Für Studierende der vietnamesischen Universitäten konnte für keinen der Studienerfolgsindikatoren ein Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Studierenden festgestellt werden. Signifikant unterschiedliche Ausprägungen der Zielorientierungen für Inländer\*innen und Ausländer\*innen zeigten sich in keiner der beiden untersuchten Stichproben.

Die in *Hypothesen 7a, 7b* und *7c* erwarteten Zusammenhänge zwischen weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs und Studienerfolgsindikatoren konnten auf Grundlage der Befunde für beide Stichproben bestätigt werden. Die subjektiv wahrgenommene Integration zeigte einen signifikanten und effektstarken Zusammenhang mit der Studiennote, der Studienzufriedenheit und der Studienabbruchneigung. Die in *Hypothese 7* erwartete Bedeutung der elterlichen Bildungsherkunft auf die Studiennote konnte hingegen nur in der deutschen Stichprobe bestätigt werden (Tabelle 47). Die *Hypothese 7d* konnte für deutsche

Stichprobe und *Hypothese 7e* für die deutsche und vietnamesische Stichprobe angenommen werden. Die *Hypothese 7f* konnte aufgrund des in diesem Abschnitt durchgeführten Chi-Quadrat-Tests angenommen werden (Tabelle 47).

*Tabelle 47. Erwartete Zusammenhänge und Ergebnisse der Korrelationsanalysen zu weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs.*

Hyp.	Erwarteter Zusammenhang	Zeigen sich erwartete Zusammenhänge in Korrelationsanalysen?	
		Deutschland	Vietnam
7	Elterliche Bildungsherkunft → <sup>+</sup> Studiennote	Ja	Nein
7a	Integration → <sup>+</sup> Studiennote	Ja	Ja
7b	Integration → <sup>+</sup> Studienzufriedenheit	Ja	Ja
7c	Integration → <sup>-</sup> Studienabbruchneigung	Ja	Ja
7d	Studiennote → <sup>-</sup> Studienabbruchneigung	Ja	Nein
7e	Studienzufriedenheit → <sup>-</sup> Studienabbruchneigung	Ja	Ja
7f	Vietnam → <sup>-</sup> Langzeitstudierende	Ja	Ja

### 7.7.2 Multivariate Zusammenhänge unter Berücksichtigung weiterer Prädiktoren

Die in dieser Arbeit beschriebenen Zielorientierungen und weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs (Geschlecht, Alter, elterliche Bildungsherkunft, Fachgruppe, subjektiv wahrgenommene Integration) wurden abschließend schrittweise (6.5.4.2) in ein lineares Regressionsmodelle zur Vorhersage der Studienerfolgsindikatoren Studiennote, Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung eingeführt. Mit diesen hierarchischen Regressionsmodellen wurden die *Hypothesen 4, 5, 6* und *7* sowie *Hypothese 8* dieser Arbeit final überprüft, um so abschließende Aussagen über die Bedeutung der Prädiktoren für den Studienerfolg von Studierenden in Deutschland und Vietnam treffen zu können.

Die Angaben in den folgenden Tabellen der linearen Regressionen (Studiennote, Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung) wurden nach dem Leitfaden von Acock (2014, S. 299) ausgewählt. Zur Beurteilung des Gesamtmodells sowie der schrittweise eingeführten Blöcke wurden das korrigierte Bestimmtheitsmaß ( $R^2_{\text{korrr}}$ )<sup>94</sup> und die Unterschiede von  $R^2$  zwischen dem vorherigen und dem aktuellen Block errechnet ( $\Delta R^2$ ) sowie die Signifikanz der Veränderungen durch einen  $F$ -Test überprüft. Detaillierte Informationen zu den methodischen Hintergründen der Auswertung finden sich in Abschnitt 6.5.4.2.

### 7.7.2.1 Studiennote

#### Deutschland

Das in Tabelle 48 abgebildete Gesamtmodell zur Vorhersage der Studiennote von Studierenden der deutschen Universitäten konnte die Streuung der Studiennoten mit Blick auf das korrigierte Bestimmtheitsmaß insgesamt gut<sup>95</sup> erklären ( $R^2_{\text{korrr}} = .17, p < .001$ ). Die in *Block 5* eingeführte Leistungszielorientierung hat dabei die höchste Vorhersagekraft ( $\Delta R^2 = .089, F(2, 4122) = 214.53, p < .001$ ). Speziell der Prädiktor wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung hat einen starken positiven Effekt auf die Studiennote ( $b = .14, \beta = .32, p < .001$ ). Keine Vorhersagekraft besitzen die Blöcke der Lernzielorientierung ( $\Delta R^2 = .003, F(1, 4124) = 11.64, p < .001$ ), der studienbezogenen Merkmale (Universität und Fachgruppe) ( $\Delta R^2 = .014, F(7, 4126) = 9.78, p < .001$ ) und der subjektiv wahrgenommenen Integration von Studierenden ( $\Delta R^2 = .016, F(1, 4125) = 71.01, p < .001$ ). Die in *Hypothese 4* erwartete Bedeutung der Leistungszielorientierung für die Studiennote und die in *Hypothese 4a* erwartete Bedeutungslosigkeit der Lernzielorientierung für die Studiennote

---

<sup>94</sup> Die korrigierten Bestimmtheitsmaße berücksichtigten immer die vor dem jeweiligen Block eingeführten Variablen

<sup>95</sup> Ab einem Bestimmtheitsmaß von  $R^2 = .02$  spricht Cohen (1988, S. 413f) von einer schwachen Vorhersagekraft, ab  $R^2 = .13$  von einer mittleren Vorhersagekraft und ab  $R^2 = .26$  von einer großen Vorhersagekraft (Abschnitt 6.5.4.2).

können in der deutschen Stichprobe somit auch unter Kontrolle weiterer Prädiktoren des Studienerfolgs nachgewiesen werden.

Die empirischen Befunde der Korrelationsanalysen zu den *Hypothesen 4b* und *4c* konnte unter Kontrolle der weiteren Prädiktoren nicht bestätigt werden. Der entsprechende *Block 6* kann die Streuung der Studiennote nach der Leistungszielorientierung und den soziodemografischen Merkmalen insgesamt am drittbesten erklären ( $\Delta R^2 = .023$ ,  $F(4, 4118) = 28.17$ ,  $p < .001$ ). Die entsprechenden Variablen zeigten jedoch entweder negative Effekte, wie bei der sicherheitsbezogenen extrinsischen Zielorientierung ( $b = -.06$ ,  $\beta = -.13$ ,  $p < .001$ ) oder besitzen keine Effektstärke, wie die orientierenden Ziele und die Arbeitsvermeidungszielorientierung (Tabelle 48). Die in *Hypothese 4b* und *4c* erwarteten Bedeutungen der extrinsischen Zielorientierungen, der orientierenden Ziele und der Arbeitsvermeidungszielorientierung für die Studiennote können folglich auch unter Kontrolle der weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs nicht nachgewiesen werden.

Die soziodemografischen Prädiktoren des *Blocks 1* konnten die Studiennote in der deutschen Stichprobe insgesamt am zweitbesten vorhersagen ( $\Delta R^2 = .026$ ,  $F(4, 4133) = 28.07$ ,  $p < .001$ ). Mit Blick auf die einzelnen Variablen haben jüngere Studierende signifikant schlechtere Noten als ältere Studierende ( $b = -.16$ ,  $\beta = -.09$ ,  $p < .001$ ). Studierende mit einer hohen elterlichen Bildungsherkunft haben zudem signifikant bessere Noten als Studierende mit niedriger elterlicher Bildungsherkunft ( $b = .10$ ,  $\beta = .08$ ,  $p < .001$ ). Die standardisierten Regressionskoeffizienten sind in beiden Fällen zwar schwach, allerdings kann man aufgrund des Bestimmtheitsmaßes von geringen erkennbaren Effekten sprechen. Die in *Hypothese 7* erwartete Bedeutung der elterlichen Bildungsherkunft für die Studiennote war dementsprechend in der Regressionsanalyse nachweisbar.

Die in *Hypothese 7a* erwarteten und in den Tests zu bivariaten Zusammenhängen aus Abschnitt 7.7.1 erkennbaren Effekte der Integration auf die Studiennote zeigten sich in den Ergebnissen des Regressionsmodells nicht. Weder das Bestimmtheitsmaß des *Blocks 3* noch die Regressionskoeffizienten deuten auf einen Einfluss der Integration auf die Studiennote hin (Tabelle 48).

## *Vietnam*

Insgesamt kann das Gesamtmodell die Streuung der Studiennote von Studierenden der vietnamesischen Universitäten nur schwach erklären ( $R^2_{\text{korr}} = .06$ ,  $p < .001$ ). Keiner der eingeführten Blöcke erreichte die von Cohen (1988, S. 413f) definierte Untergrenze von  $R^2 \geq .02$ .

Die höchste Erklärkraft zeigte dabei noch die in *Block 5* eingeführte Leistungszielorientierung ( $\Delta R^2 = .017$ ,  $F(2, 7431) = 64.53$ ,  $p < .001$ ), was primär auf die Effekte der wettbewerbsbezogenen Leistungszielorientierung (*Hypothese 4*) zurückzuführen ist ( $b = .04$ ,  $\beta = .11$ ,  $p < .001$ ). Die Lernzielorientierung in *Block 4* ( $\Delta R^2 = .003$ ,  $F(1, 7433) = 25.68$ ,  $p < .001$ ) sowie die extrinsischen Zielorientierungen, Arbeitsvermeidungszielorientierung und orientierenden Ziele in *Block 6* ( $\Delta R^2 = .006$ ,  $F(4, 7427) = 10.83$ ,  $p < .001$ ) spielten keine Rolle bei der Vorhersage der Studiennote in der vietnamesischen Stichprobe. Die Bedeutungslosigkeit der Lernzielorientierung (*Hypothese 4a*) konnte hingegen bereits in den Tests zu unmittelbaren Zusammenhängen festgestellt werden und zeigte sich dementsprechend auch in den Ergebnissen des Regressionsmodells. Der in *Hypothese 4b* formulierten Effekt der extrinsischen Zielorientierungen sowie der in *Hypothese 4c* erwartete negative Effekt der Arbeitsvermeidungszielorientierung auf die Studiennote ließen sich auch durch das Regressionsmodell, wie bereits in den Tests zu unmittelbaren Zusammenhängen, nicht feststellen (Tabelle 48).

Die in *Hypothese 7* erwartete Vorhersagekraft der elterlichen Bildungsherkunft für die Studiennote sowie allgemeine Effekte der soziodemografischen Merkmale auf die Studiennote konnten durch das Regressionsmodell für die vietnamesische Stichprobe nicht nachgewiesen werden ( $\Delta R^2 = .010$ ,  $F(4, 7442) = 19.52$ ,  $p < .001$ ). Der einzige signifikante Effekt der soziodemografischen Merkmale geht vom Geschlecht aus. Weibliche Studierende weisen leicht bessere Studiennoten auf als männliche Studierende ( $b = .07$ ,  $\beta = .07$ ,  $p < .001$ ). Auch die in *Hypothese 7a* formulierte Bedeutung der Integration für die Studiennote zeigte sich nicht im Regressionsmodell ( $\Delta R^2 = .011$ ,  $F(1, 7434) = 84.38$ ,  $p < .001$ ). Insgesamt ließ sich die Streuung der Studiennote von Studierenden der vietnamesischen Universitäten deutlich

schlechter durch das Modell der Zielorientierungen unter Kontrolle weiterer Prädiktoren des Studienerfolgs erklären als die Streuung der Studiennote von Studierenden der deutschen Universitäten (Tabelle 48).

*Tabelle 48. Ergebnisse der hierarchischen multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Studiennote*

Block	Prädiktor	Deutschland (N = 4,118)				Vietnam (N = 7,427)				
		b	$\beta$	SE	Sig.	b	$\beta$	SE	Sig.	
Soziodemografische Merkmale (Block 1)	weiblich	.05	.04	.018	.006	.07	.07	.013	< .001	
	18- bis 20-jährig	-.16	-.09	.025	< .001	.02	.02	.012	.069	
	Ausländer*in	-.08	-.04	.03	.013	.00	.00	.14	.998	
	Hohe elterl. Bildung	.10	.08	.02	< .001	.06	.03	.021	.003	
	$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.03/.03***				.01/.01***				
	$\Delta R^2/F$ -Wert (4)	.026/28.07***				.010/19.52***				
	AIC/BIC	7,833/7,414				11,474/11,509				
Studienbezogene Merkmale (Block 2)	Universität	-.06	-.05	.019	.001	-.04	-.04	.017	.026	
	GEI	.07	.05	.027	.011	-.01	.00	.038	.723	
	REWISO	.02	.01	.024	.489	-.09	-.09	.026	.001	
	MANAT	-.07	-.05	.029	.011	-.02	-.01	.036	.494	
	MED	-.03	-.02	.032	.382	-.17	-.02	.082	.039	
	AGFO	-.14	-.02	.089	.113	-.07	-.05	.028	.009	
	ING	-.17	-.05	.054	.002	-.18	-.13	.027	< .001	
	$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.04/.04***				.02/.02***				
		$\Delta R^2/F$ -Wert (7)	.016/9.78***				.011/11.48***			
	AIC/BIC	7,332/7,402				11,395/11,473				
Integration (Block 3)	Integration	.03	.07	.007	< .001	.02	.06	.004	< .001	
	$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.06/.06***				.03/.03***				
		$\Delta R^2/F$ -Wert (1)	.016/71.01***				.011/84.38***			
		AIC/BIC	7,233/7,300				11,253/11,337			
Lernzielorientierung (Block 4)	LERN	.00	.01	.007	.570	.03	.05	.007	< .001	
	$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.06/.06***				.04/.03***				
		$\Delta R^2/F$ -Wert (1)	.003/11.64***				.003/25.68***			
		AIC/BIC	7,191/7,274				11,125/11,216			
Leistungszielorientierung (Block 5)	LEISTWE	.14	.32	.007	< .001	.04	.11	.004	< .001	
	LEISTDEM	.03	.04	.009	.005	.01	.04	.005	.004	
	$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.15/.15***				.05/.05***				
		$\Delta R^2/F$ -Wert (2)	.089/214.53***				.017/64.53***			
	AIC/BIC	6,632/6,727				10,759/10,864				
Weitere Zielorientierungen (Block 6)	EXTAUF	-.02	-.06	.006	< .001	.03	.08	.005	< .001	
	EXTSI	-.06	-.13	.007	< .001	-.01	-.02	.006	.223	
	ARVER	.00	.00	.006	.941	-.01	-.03	.003	.019	
	ORI	.02	.05	.005	.002	-.01	-.02	.005	.072	
	$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.17/.17***				.06/.06***				
		$\Delta R^2/F$ -Wert (4)	.023/28.17***				.006/10.83***			
	AIC/BIC	6,329/6,456				10,450/10,582				

Anmerkung:  $b$  = unstandardisierte Regressionskoeffizienten,  $\beta$  = standardisierte Regressionskoeffizienten,  $SE$  = Standard Error,  $\text{Sig.} = p > |t|$ ,  $R^2$  = Bestimmtheitsmaß,  $R^2_{\text{korr}}$  = korrigiertes Bestimmtheitsmaß.  $R^2$  und  $R^2_{\text{korr}}$  geben das Bestimmtheitsmaß für den jeweiligen Block inklusive aller darüberstehenden Blöcke an. GEI = Geisteswissenschaften; REWISO = Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften; MANAT = Mathematik und Naturwissenschaften; MED = Humanmedizin; AGFO = Agrar- und Forstwissenschaften; ING = Ingenieurwissenschaften. LERN = Lernzielorientierung; LEISTWE = Wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung; LEISTDEM = Demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung; EXTAUF = Aufstiegsbezogene extrinsische Zielorientierung; EXTSI = Sicherheitsbezogene extrinsische Zielorientierung; ARVER = Arbeitsvermeidungszielorientierung; ORI = Orientierende Ziele. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

### 7.7.2.2 Studienzufriedenheit

#### Deutschland

Das Gesamtmodell zur Vorhersage der Studienzufriedenheit von Studierenden der deutschen Stichprobe (Tabelle 49) ist mit Blick auf das korrigierte Bestimmtheitsmaß als sehr gut zu bewerten ( $R^2_{\text{korr}} = .39, p < .001$ )<sup>96</sup>. Der in *Hypothese 7b* erwartete positive Effekt der subjektiv wahrgenommenen Integration auf die Studienzufriedenheit zeigte sich mit Blick auf das Bestimmtheitsmaß des *Blocks 3* ( $\Delta R^2 = .347, F(1, 4102) = 2339.78, p < .001$ ) in der deutschen Stichprobe deutlich. Die subjektiv wahrgenommene Integration kann die Streuung der Studienzufriedenheit dabei mit Abstand am besten erklären.

Neben der Integration leistete das Fachstudienjahr der Befragten einen Beitrag zur Vorhersage der Studienzufriedenheit ( $\Delta R^2 = .035, F(9, 4103) = 16.78, p < .001$ ), der sich auch in einem vergleichsweise hohen negativen standardisierten Regressionskoeffizienten zeigte ( $b = -.09, \beta = -.10, p < .001$ ). Studierende in Deutschland sind mit zunehmendem Fachstudienjahr demnach signifikant unzufriedener mit ihrer Hochschule und ihrem Studiengang. An welcher der beiden untersuchten deutschen Universitäten die Befragten studieren, hatte wiederum keinen signifikanten Effekt auf die Studienzufriedenheit ( $b = -.11, \beta = -.03, p = .007$ ).

---

<sup>96</sup> Ab einem Bestimmtheitsmaß von  $R^2 = .02$  spricht Cohen (1988, S. 413f) von einer schwachen Vorhersagekraft, ab  $R^2 = .13$  von einer mittleren Vorhersagekraft und ab  $R^2 = .26$  von einer großen Vorhersagekraft (Abschnitt 6.5.4.2).

Soziodemografische Merkmale ( $\Delta R^2 = .009$ ,  $F(4, 4094) = 8.89$ ,  $p < .001$ ) konnten keinen erkennbaren Beitrag zur Vorhersage der Studienzufriedenheit von Studierenden der deutschen Universitäten leisten. Auch die Zielorientierungen (*Blöcke 4, 5 und 6*) konnten die Studienzufriedenheit nicht signifikant vorher-sagen (Tabelle 49). Damit konnten die in den *Hypothesen 5, 5a, 5b und 5c* formulierten Bedeutungen der Lern- und Leistungszielorientierung sowie die Bedeutungen der extrinsischen Zielorientierungen und orientierenden Ziele für die Studienzufriedenheit von Studierenden deutscher Universitäten unter Kontrolle der weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs im Gesamtmodell nicht nachgewiesen werden. Die demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung, für die in den multivariaten Tests zu unmittelbaren Zusammenhängen noch die erwarteten Effekte auf die Studienzufriedenheit festgestellt werden konnten (*Hypothese 5a*), ist damit unter Kontrolle weiterer Prädiktoren des Studienerfolgs ohne Bedeutung.

### ***Vietnam***

Auch das Gesamtmodell zur Vorhersage der Studienzufriedenheit von Studierenden der vietnamesischen Universitäten konnte die Streuung der Studienzufriedenheit sehr gut erklären ( $R^2_{\text{kor}} = .33$ ,  $p < .001$ ). Die größte Vorhersagekraft besitzt, wie bereits in der deutschen Stichprobe, die subjektiv wahrgenommene Integration der befragten Studierenden ( $\Delta R^2 = .259$ ,  $F(1, 7387) = 2737.89$ ,  $p < .001$ ). Eine hohe wahrgenommene Integration der Studierenden hat demnach einen starken positiven Effekt auf die Studienzufriedenheit ( $b = .48$ ,  $\beta = .49$ ,  $p < .001$ ) (Tabelle 49). Die Bedeutung der Integration für die Studienzufriedenheit (*Hypothese 7b*) kann somit für die deutsche und die vietnamesische Stichprobe in den bivariaten Korrelationen und auch unter Kontrolle weiterer Prädiktoren des Studienerfolgs empirisch nachgewiesen werden.

Genauso wie in der deutschen Stichprobe haben die studienbezogenen Merkmale die zweitgrößte Bedeutung zur Vorhersage der Studienzufriedenheit ( $\Delta R^2 = .036$ ,  $F(9, 7388) = 31.15$ ,  $p < .001$ ). Anders als in der deutschen Stichprobe zeigte sich in der vietnamesischen Stichprobe allerdings ein Unterschied der Studienzufriedenheit zwischen den beiden untersuchten Universitäten ( $b = .18$ ,  $\beta = .07$ ,  $p < .001$ ). Studierende der CTU sind zufriedener mit ihrer

Hochschule und ihrem Studiengang als Studierende der UEH (Tabelle 49). Das in der deutschen Stichprobe bedeutsame Fachstudienjahr der Befragten hat in der vietnamesischen Stichprobe keine Bedeutung ( $b = -.03$ ,  $\beta = -.02$ ,  $p = .241$ ). Und auch die soziodemografischen Merkmale haben für die Studienzufriedenheit keine Bedeutung ( $\Delta R^2 = .007$ ,  $F(4, 7397) = 13.33$ ,  $p < .001$ ).

Mit Blick auf die in *Hypothese 5* erwartete Bedeutung der Lernzielorientierung für die Studienzufriedenheit kann der Block der Lernzielorientierung die Studienzufriedenheit nur mäßig vorhersagen ( $\Delta R^2 = .013$ ,  $F(1, 7386) = 136.71$ ,  $p < .001$ ). Der Effekt ist auf Grundlage der Höhe der signifikanten standardisierten Koeffizienten allerdings erkennbar ( $b = .14$ ,  $\beta = .10$ ,  $p < .001$ ). Die Lernzielorientierung zeigte ihre Bedeutung für die Studienzufriedenheit in der vietnamesischen Stichprobe dementsprechend auch unter Kontrolle der weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs (Tabelle 49).

Die Bedeutung der Leistungszielorientierung für die Studienzufriedenheit vietnamesischer Studierender (*Hypothese 5a*) kann aufgrund fehlender signifikanter Effekte und der schwachen Vorhersagekraft des *Blocks 5* auch unter Kontrolle der weiteren Prädiktoren nicht nachgewiesen werden. Die Bedeutung der extrinsischen Zielorientierung (*Hypothese 5b*) für die Studienzufriedenheit konnte in den Tests zu unmittelbaren Zusammenhängen für die vietnamesische Stichprobe nachgewiesen werden. Unter Kontrolle der weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs deuten weder das Bestimmtheitsmaß ( $\Delta R^2 = .015$ ,  $F(4, 7380) = 40.38$ ,  $p < .001$ ) noch die fehlenden direkten Effekte ( $b = .06$ ,  $\beta = .06$ ,  $p < .001$ ) auf eine Bedeutung der extrinsischen Ziele für die Studienzufriedenheit hin (Tabelle 49).

Tabelle 49. Ergebnisse der hierarchischen multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Studienzufriedenheit.

Block	Prädiktor	Deutschland (N = 4,095)				Vietnam (N = 7,380)				
		b	$\beta$	SE	Sig.	b	$\beta$	SE	Sig.	
<b>(Block 1)</b>	Soziodemo- grafische Merkmale	weiblich	.00	.00	.037	.912	.05	.02	.029	.060
	18- bis 20-jährig	.07	.02	.053	.164	.01	.00	.036	.741	
	Ausländer*in	.18	.03	.068	.007	.38	.01	.321	.240	
	hohe elterl. Bildung	-.03	-.01	.038	.445	-.14	-.03	.048	.004	
	$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.01/.01***				.01/.01***				
	$\Delta R^2/F$ -Wert (4)	<b>.009/8.89***</b>				<b>.007/13.33***</b>				
	AIC/BIC	14,796/14,879				29,193/29,228				
<b>(Block 2)</b>	Studienbezo- gene Merk- male	Studiennote (GPA)	.08	.03	.032	.017	-.01	.00	.026	.685
	Studienjahr	-.09	-.10	.012	<.001	-.03	-.02	.029	.241	
	Universität	-.11	-.03	.040	.007	.18	.07	.038	<.001	
	GEI	.16	.05	.054	.003	.04	.01	.087	.614	
	REWISO	.12	.04	.049	.019	.04	.01	.060	.539	
	MANAT	-.19	-.05	.059	.001	-.11	-.02	.083	.166	
	MED	.03	.01	.066	.632	-.01	.00	.187	.954	
	AGFO	.19	.01	.179	.289	.05	.01	.064	.438	
	ING	.08	.01	.110	.493	-.02	.00	.062	.774	
	$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.04/.04***				.04/.04***				
$\Delta R^2/F$ -Wert (9)	<b>.035/16.78***</b>				<b>.036/31.15***</b>					
	AIC/BIC	12,760/12,849				26,900/26,990				
<b>(Block 3)</b>	Integration	Integration	.64	.60	.014	<.001	.48	.49	.010	<.001
	$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.39/.39***				.30/.30***				
	$\Delta R^2/F$ -Wert (1)	<b>.348/2339.78***</b>				<b>.259/2737.89***</b>				
		AIC/BIC	12,415/12,522				24,214/24,311			
<b>(Block 4)</b>	Lernzielorien- tierung	LERN	.01	.01	.015	.312	.14	.10	.015	<.001
	$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.39/.39***				.32/.32***				
	$\Delta R^2/F$ -Wert (1)	<b>.000/0.84</b>				<b>.013/136.71***</b>				
		AIC/BIC	12,714/12,810				23,909/24,013			
<b>(Block 5)</b>	Leistungsziel- orientierung	LEISTWE	-.05	-.05	.015	.001	-.03	-.03	.010	.007
	LEISTDEM	.08	.06	.019	<.001	.03	.03	.011	.006	
	$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.40/.39***				.32/.32***				
	$\Delta R^2/F$ -Wert (2)	<b>.004/13.45***</b>				<b>.003/17.16***</b>				
	AIC/BIC	12,415/12,522				23,444/23,562				
<b>(Block 6)</b>	Weitere Ziel- orientierungen	EXTAUF	.01	.01	.013	.355	.06	.06	.011	<.001
	EXTSI	-.01	-.01	.013	.538	.07	.05	.014	<.001	
	ARVER	.00	.00	.012	.789	-.05	-.07	.008	<.001	
	ORI	-.03	-.03	.011	.021	.06	.06	.011	<.001	
	$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.40/.39***				.33/.33***				
	$\Delta R^2/F$ -Wert (4)	<b>.001/1.70</b>				<b>.015/40.38***</b>				
	AIC/BIC	12,080/12,213				22,546/22,691				

Anmerkung:  $b$  = unstandardisierte Regressionskoeffizienten,  $\beta$  = standardisierte Regressionskoeffizienten,  $SE$  = Standard Error,  $Sig. = p > |t|$ ,  $R^2$  = Bestimmtheitsmaß,  $R^2_{\text{korr}}$  = korrigiertes Bestimmtheitsmaß.

GEI = Geisteswissenschaften; REWISO = Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften; MA-NAT = Mathematik und Naturwissenschaften; MED = Humanmedizin; AGFO = Agrar- und Forstwissenschaften; ING = Ingenieurwissenschaften. LERN = Lernzielorientierung; LEISTWE = Wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung; LEISTDEM = Demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung; EXTAUF = Aufstiegsbezogene extrinsische Zielorientierung; EXTSI = Sicherheitsbezogene extrinsische Zielorientierung; ARVER = Arbeitsvermeidungszielorientierung; ORI = Orientierende Ziele. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

### 7.7.2.3 Studienabbruchneigung

#### Deutschland

Das Gesamtmodell zur Vorhersage der Studienabbruchneigung von Studierenden an den deutschen Universitäten ist mit Blick auf das korrigierte Bestimmtheitsmaß ebenfalls als sehr gut zu bewerten ( $R^2_{\text{korr}} = .21, p < .001$ ). Der Block der studienbezogenen Merkmale kann die Studienabbruchneigung dabei am besten vorhersagen ( $\Delta R^2 = .126, F(10, 4101) = 60.29, p < .001$ ). Gute Studiennoten ( $b = -.42, \beta = -.13, p < .001$ ) und eine hohe Studienzufriedenheit ( $b = -.20, \beta = -.15, p < .001$ ) zeigten innerhalb dieses Blocks die stärksten Effekte auf die Studienabbruchneigung (Tabelle 50). Je besser die Studiennote und je höher die Studienzufriedenheit, desto niedriger ist demzufolge die Studienabbruchneigung von Studierenden. Die in *Hypothese 7d* und *Hypothese 7e* erwarteten Bedeutungen dieser beiden studienbezogenen Merkmale konnten unter Kontrolle der anderen Prädiktoren des Studienerfolgs in der deutschen Stichprobe nachgewiesen werden.

Einen weiteren Beitrag zur Vorhersage der Studienabbruchneigung von Studierenden der deutschen Universitäten leisten die weiteren Zielorientierungen aus *Block 6* ( $\Delta R^2 = .061, F(4, 4093) = 79.09, p < .001$ ). Vor allem ausgeprägte orientierende Ziele zeigten vergleichsweise große positive Effekte auf die Studienabbruchneigung ( $b = .26, \beta = .24, p < .001$ ). Die in *Hypothese 6a* erwartete Bedeutung der orientierenden Ziele für die Studienabbruchneigung war also in der deutschen Stichprobe auch unter Kontrolle der weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs nachweisbar.

Die Lernzielorientierung in *Block 4* ( $\Delta R^2 = .007, F(1, 4100) = 32.18, p < .001$ ) kann die Studienabbruchneigung von Studierenden deutscher Universitäten hingegen kaum vorhersagen (Tabelle 50). Die Effektstärke der Variable deutet jedoch auf einen erkennbaren schwachen Zusammenhang hin ( $b = -.14, \beta = -$

.10,  $p < .001$ ). Studierende mit einer ausgeprägten Lernzielorientierung neigen demzufolge weniger zu Studienabbruch. Die in *Hypothese 6* erwartete Bedeutung der Lernzielorientierung für die Studienabbruchneigung von Studierenden der deutschen Universitäten ist also zumindest aufgrund der Effektstärke erkennbar.

Die subjektiv wahrgenommene Integration in *Block 3* spielt bei der Vorhersage der Studienabbruchneigung von Studierenden der deutschen Universitäten keine Rolle ( $\Delta R^2 = .006$ ,  $F(1, 4100) = 27.34$ ,  $p < .001$ ). Auch die standardisierte Effektstärke der Variable ist unauffällig ( $b = -.12$ ,  $\beta = -.09$ ,  $p < .001$ ). Studierende mit einer hohen Integration neigen dementsprechend nicht weniger zu Studienabbruch. Die in *Hypothese 7a* erwartete und in den unmittelbaren Zusammenhängen aufgezeigte Bedeutung der subjektiv wahrgenommenen Integration für die Vorhersage der Studienabbruchneigung war also unter Kontrolle der weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs in der deutschen Stichprobe nicht mehr nachweisbar. Die soziodemografischen Merkmale aus *Block 1* können die Studienabbruchneigung insgesamt ebenfalls nicht vorhersagen ( $\Delta R^2 = .014$ ,  $F(4, 4112) = 19.07$ ,  $p < .001$ ).

### ***Vietnam***

Das Gesamtmodell zur Vorhersage der Studienabbruchneigung von Studierenden der vietnamesischen Universitäten kann die Streuung der Studienabbruchneigung mäßig erklären ( $R^2_{\text{kor}} = .07$ ,  $p < .001$ ). Die studienbezogenen Merkmale leisten dabei den größten Beitrag ( $\Delta R^2 = .040$ ,  $F(10, 7382) = 31.20$ ,  $p < .001$ ). So hat eine hohe Studienzufriedenheit signifikante negative Effekte auf die Studienabbruchneigung von Studierenden der vietnamesischen Universitäten ( $b = -.25$ ,  $\beta = -.18$ ,  $p < .001$ ). Eine gute Studiennote hat ebenfalls negative Effekte auf die Studienabbruchneigung (Tabelle 50). Die Effekte fallen mit Blick auf den standardisierten Koeffizienten zwar eher gering aus ( $b = -.24$ ,  $\beta = -.06$ ,  $p < .001$ ), dies liegt aber, wie in der deutschen Stichprobe auch, an der geringen Standardabweichung der Studiennote. Sie liegt in beiden Stichproben bei rund  $SD = .5$  und ist damit die geringste Standardabweichung aller erhobener Variablen. Sowohl die in *Hypothese 7e* erwartete Bedeutung der Studien-

zufriedenheit für die Studienabbruchneigung konnte aufgrund des hohen Bestimmtheitsmaßes und der direkten Effekte der Variablen unter Kontrolle weiterer Prädiktoren des Studienerfolgs nachgewiesen werden. Die in *Hypothese 7d* formulierte Bedeutung der Studiennote für die Studienabbruchneigung konnte für die vietnamesische Stichprobe nicht angenommen werden.

Die in *Block 5* eingeführte Leistungszielorientierung kann die Studienabbruchneigung von vietnamesischen Studierenden nur sehr schwach vorhersagen ( $\Delta R^2 = .017$ ,  $F(2, 7378) = 68.24$ ,  $p < .001$ ). Auffällig ist jedoch, dass eine ausgeprägte wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung einen verstärkenden Effekt auf die Studienabbruchneigung hat ( $b = .14$ ,  $\beta = .10$ ,  $p < .001$ ).

Die Blöcke der Lernzielorientierung ( $\Delta R^2 = .001$ ,  $F(1, 7380) = 5.41$ ,  $p = .020$ ) und Integration ( $\Delta R^2 = .000$ ,  $F(1, 7381) = .01$ ,  $p = .915$ ) können die Studienabbruchneigung von Studierenden der vietnamesischen Universitäten insgesamt nicht gut vorhersagen (Tabelle 50). Während sich dies auch in den Effekten der Integrationsvariable widerspiegelt ( $b = -.04$ ,  $\beta = -.03$ ,  $p = .023$ ), kann für die Lernzielorientierung ein sehr schwacher negativer Effekt auf die Studienabbruchneigung identifiziert werden ( $b = -.12$ ,  $\beta = -.09$ ,  $p < .001$ ). Die in *Hypothese 6* erwartete Bedeutung der Lernzielorientierung für die Studienabbruchneigung ist somit für Studierende der vietnamesischen Universitäten auch unter Kontrolle der weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs empirisch nachweisbar. Die in *Hypothese 6a* erwartete Bedeutung der orientierenden Ziele war bereits in den Tests zu unmittelbaren Zusammenhängen nicht erkennbar und ließ sich dementsprechend auch nicht unter Kontrolle weiterer Prädiktoren des Studienerfolgs bestätigen.

Die in *Hypothese 7c* formulierte Bedeutung der subjektiv wahrgenommenen Integration für die Studienabbruchneigung war in den Tests zu unmittelbaren Zusammenhängen zwischen Zielorientierungen und Studienerfolg erkennbar. Unter Kontrolle weiterer Prädiktoren des Studienerfolgs kann dieser Zusammenhang für die vietnamesische Stichprobe aufgrund der geringen Effekte jedoch nicht nachgewiesen werden ( $b = .06$ ,  $\beta = .04$ ,  $p < .001$ ). Auch die demografischen Merkmale können die Studienabbruchneigung von Studierenden der vietnamesischen Universitäten nicht vorhersagen ( $\Delta R^2 = .006$ ,  $p < .001$ ).

Tabelle 50. Ergebnisse der hierarchischen multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Studienabbruchneigung.

Block	Prädiktor	Deutschland (N = 4,093)				Vietnam (N = 7,374)				
		b	$\beta$	SE	Sig.	b	$\beta$	SE	Sig.	
<b>(Block 1)</b>	Soziodemografische Merkmale									
	weiblich	-.37	-.10	.056	< .001	-.24	-.06	.047	< .001	
	18- bis 20-jährig	-.09	-.02	.081	.269	.06	.01	.058	.340	
	Ausländer*in	-.06	-.01	.104	.588	-.06	.00	.516	.904	
	hohe elterl. Bildung	-.18	-.04	.058	.002	.04	.01	.077	.562	
	$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.01/.01***				.01/.01***				
	$\Delta R^2/F$ -Wert (4)	.014/19.07***				.006/11.26***				
	AIC/BIC	18,951/18,938				34,915/34,950				
<b>(Block 2)</b>	Studienbezogene Merkmale									
	Studiennote (GPA)	-.42	-.13	.048	< .001	-.24	-.06	.043	< .001	
	Studienjahr	-.03	-.03	.018	.100	.09	.03	.048	.075	
	Studienzufriedenheit	-.20	-.15	.024	< .001	-.25	-.18	.019	< .001	
	Universität	.10	.03	.060	.084	.03	.01	.062	.625	
	GEI	.20	.04	.082	.016	-.31	-.03	.141	.028	
	REWISO	-.38	-.10	.075	< .001	-.07	-.02	.097	.487	
	MANAT	-.04	-.01	.090	.629	.01	.00	.135	.929	
	MED	-1.10	-.19	.100	< .001	.30	.01	.304	.316	
	AGFO	.35	.02	.273	.201	-.10	-.02	.104	.329	
	ING	-.29	-.03	.168	.083	.02	.00	.101	.881	
	$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.14/.14***				.05/.05***				
	$\Delta R^2/F$ -Wert (10)	.126/60.29***				.040/31.20***				
	AIC/BIC	16,830/16,920				31,866/31,964				
<b>(Block 3)</b>	Integration	-.12	-.09	.026	< .001	-.04	-.03	.019	.023	
		$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.15/.14***				.05/.05***			
		$\Delta R^2/F$ -Wert (1)	.006/27.34***				.000/0.01			
		AIC/BIC	16,583/16,685				31,664/31,769			
<b>(Block 4)</b>	Lernzielorientierung									
	LERN	-.14	-.10	.022	< .001	-.12	-.09	.025	< .001	
		$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.15/.15***				.05/.05***			
		$\Delta R^2/F$ -Wert (1)	.007/31.23***				.001/5.41*			
	AIC/BIC	16,680/16,776				31,422/31,533				
<b>(Block 5)</b>	Leistungszielorientierung									
	LEISTWE	.03	.02	.022	.262	.14	.10	.016	< .001	
	LEISTDEM	-.04	-.02	.028	.182	.04	.02	.018	.049	
		$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.15/.15***				.06/.06***			
	$\Delta R^2/F$ -Wert (2)	.001/1.15				.017/68.24***				
	AIC/BIC	16,268/16,382				30,665/30,790				
<b>(Block 6)</b>	Weitere Zielorientierungen									
	EXTAUF	-.03	-.02	.020	.160	.01	.01	.017	.402	
	EXTSI	.08	.06	.020	< .001	.02	.01	.022	.493	
	ARVER	.07	.06	.019	< .001	.09	.08	.013	< .001	
	ORI	.26	.24	.017	< .001	.06	.04	.018	.001	
		$R^2/R^2_{\text{korr}}$	.21/.21***				.07/.07***			
	$\Delta R^2/F$ -Wert (4)	.061/79.09***				.008/16.68***				
	AIC/BIC	15.553/15.692				29,701/29,853				

Anmerkung:  $b$  = unstandardisierte Regressionskoeffizienten,  $\beta$  = standardisierte Regressionskoeffizienten,  $SE$  = Standard Error,  $Sig. = p > |t|$ ,  $R^2$  = Bestimmtheitsmaß,  $R^2_{\text{korr}}$  = korrigiertes Bestimmtheitsmaß.

GEI = Geisteswissenschaften; REWISO = Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften; MA-NAT = Mathematik und Naturwissenschaften; MED = Humanmedizin; AGFO = Agrar- und Forstwissenschaften; ING = Ingenieurwissenschaften. LERN = Lernzielorientierung; LEISTWE = Wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung; LEISTDEM = Demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung; EXTAUF = Aufstiegsbezogene extrinsische Zielorientierung; EXTSI = Sicherheitsbezogene extrinsische Zielorientierung; ARVER = Arbeitsvermeidungszielorientierung; ORI = Orientierende Ziele. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

#### 7.7.2.4 Vorhersage des Studienerfolgs durch Zielorientierungen

In Hypothese 8 „Die untersuchten Zielorientierungen leisten auch unter Kontrolle weiterer Prädiktoren des Studienerfolgs einen wesentlichen Beitrag zur Vorhersage von Studienerfolg“ wird auch unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen ein erkennbarer Beitrag der Zielorientierungen zur Vorhersage des Studienerfolgs erwartet. Dieser ließ sich aus den oben dargestellten hierarchischen Regressionsmodellen anhand der Veränderungen der Bestimmtheitsmaße ( $\Delta R^2$ ) der zielorientierungsbezogenen Blöcke 4, 5 und 6 ablesen. Ein  $\Delta R^2 \geq .02$  spricht nach Cohen (1988, S. 413f) für eine schwache Vorhersagekraft, ein  $\Delta R^2 \geq .13$  spricht für eine mittlere Vorhersagekraft und  $\Delta R^2 \geq .26$  für eine starke Vorhersagekraft (Abschnitt 6.5.4.2).

In der deutschen Stichprobe zeigten die Zielorientierungen eine schwache bis mittlere Vorhersagekraft für die Studienerfolgsindikatoren Studiennote ( $\Delta R^2 = .114$ ,  $F(7, 4118) = 80.89$ ,  $p < .001$ ) und Studienabbruchneigung ( $\Delta R^2 = .068$ ,  $F(7, 4093) = 50.35$ ,  $p < .001$ ). Die Studienzufriedenheit konnte durch Zielorientierungen hingegen nicht signifikant vorhergesagt werden (Tabelle 51). Modellübergreifend konnten die untersuchten Zielorientierungen die Leistungszielorientierung und die Studiennote mit Abstand am besten vorher-sagen.

In der vietnamesischen Stichprobe leisten Zielorientierungen einen schwachen Beitrag zur Vorhersage der Studiennote, Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung (Tabelle 51). Zielorientierungen leisten dabei den größten Beitrag zur Vorhersage der Studienzufriedenheit vietnamesischer Studierender ( $\Delta R^2 = .031$ ,  $F(7, 7380) = 48.12$ ,  $p < .001$ ), gefolgt von der Studienabbruchneigung ( $\Delta R^2 = .026$ ,  $F(7, 7374) = 29.99$ ,  $p < .001$ ) und der Studiennote ( $\Delta R^2 = .025$ ,  $F(7, 7427) = 28.47$ ,  $p < .001$ ).

Die in *Hypothese 8* erwartete Bedeutung der Zielorientierungen für die Vorhersage des Studienerfolgs ist aufgrund der vorhandenen Bestimmtheitsmaße der Zielorientierungen in beiden Stichproben erkennbar. Die Studiennote und die Studienabbruchneigung können in der deutschen Stichprobe durch die Zielorientierungen von Studierenden sehr gut bzw. gut vorhergesagt werden. In der vietnamesischen Stichprobe ist die Vorhersagekraft insgesamt zwar schwächer, jedoch können sowohl Studiennote, Studienzufriedenheit als auch Studienabbruchneigung nachweisbar vorhergesagt werden (Tabelle 51).

Tabelle 51. Bestimmtheitsmaße der unabhängigen Variablen zur Vorhersage der Studienerfolgsindikatoren.

<b>Deutschland</b>						
Abhängige Variablen	Unabhängige Variablen	$\Delta R^2$	F-Wert	Sig.	$R^2_{\text{korr}}$	N
Studiennote	Soziodemografische M.	.026	28.07	< .001	.026	4,133
	Studienbezogene M.	.016	9.78	< .001	.042	4,126
	Integration	.016	71.01	< .001	.059	4,125
	Zielorientierungen	.114	80.89	< .001	.170	4,118
Studienzufriedenheit	Soziodemografische M.	.008	8.32	< .001	.008	4,112
	Studienbezogene M.	.035	16.78	< .001	.043	4,103
	Integration	.348	2339.78	< .001	.391	4,102
	Zielorientierungen	.005	4.94	< .001	.400	4,095
Studienabbruchneigung	Soziodemografische M.	.014	14.58	< .001	.014	4,411
	Studienbezogene M.	.126	60.29	< .001	.140	4,101
	Integration	.006	27.34	< .001	.146	4,100
	Zielorientierungen	.068	50.35	< .001	.214	4,093
<b>Vietnam</b>						
Abhängige Variablen	Unabhängige Variablen	$\Delta R^2$	F-Wert	Sig.	$R^2_{\text{korr}}$	N
Studiennote	Soziodemografische M.	.010	19.52	< .001	.010	7,442
	Studienbezogene M.	.011	11.48	< .001	.021	7,435
	Integration	.011	84.38	< .001	.032	7,434
	Zielorientierungen	.025	28.47	< .001	.057	7,427
Studienzufriedenheit	Soziodemografische M.	.007	13.33	< .001	.007	7,397
	Studienbezogene M.	.036	31.15	< .001	.043	7,388
	Integration	.259	2737.89	< .001	.302	7,387
	Zielorientierungen	.031	48.12	< .001	.333	7,380
Studienabbruchneigung	Soziodemografische M.	.006	11.26	< .001	.006	7,392
	Studienbezogene M.	.040	31.20	< .001	.046	7,382
	Integration	.000	.01	.915	.046	7,381
	Zielorientierungen	.026	29.99	< .001	.073	7,374

Anmerkung:  $R^2$  = Bestimmtheitsmaß,  $R^2_{\text{korr}}$  = korrigiertes Bestimmtheitsmaß.

### 7.7.2.5 Zwischenfazit zu multivariaten Ergebnissen

In der folgenden Tabelle 52 wurden auf der rechten Seite die Ergebnisse der in Abschnitt 7.7.2 durchgeführten hierarchischen multiplen linearen Regressionsanalysen dargestellt und mit den auf der linken Seite aufgelisteten Ergebnissen

der Regressionsanalysen ohne weitere Prädiktoren des Studienerfolgs aus Abschnitt 7.6.2 verglichen.

Für die *Hypothesen 4, 5 und 6* sind vor allem die Unterschiede zwischen den Regressionsmodellen ohne weitere Prädiktoren des Studienerfolgs und den Modellen mit weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs von Interesse. Diese Unterschiede geben Aufschluss darüber, inwiefern die Kontrolle durch weitere Prädiktoren des Studienerfolgs Einfluss auf die Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Studienerfolg haben (siehe dazu das theoretische Modell in Abschnitt 5.1). Effekte, die durch die Einführung der Kontrollvariablen nicht mehr feststellbar sind, scheinen durch neu eingeführte Variablen kontrolliert zu sein. Erkennbar sind Unterschiede für *Hypothese 5, 5a, 5b*, also Hypothesen zur Bedeutung von Zielorientierungen für die Studienzufriedenheit (Tabelle 52). Hier scheint die subjektiv wahrgenommene Integration der Studierenden, die im hierarchischen Regressionsmodell eingeführt wurde (*7b*), den ursprünglich festgestellten Effekt der Zielorientierungen zu kontrollieren. Zu den anderen *Hypothesen 4, 5 und 6* zeigten sich keine Unterschiede zwischen den Modellen, was in diesen Fällen für robuste Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Studienerfolg spricht.

Die in den *Hypothesen 7* erwarteten Bedeutungen der weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs für die Studienerfolgsindikatoren konnten in den Regressionsmodellen für die deutsche Stichprobe mit Ausnahme der positiven Effekte der subjektiv wahrgenommenen Integration auf die Studiennote (*7a*) bestätigt werden. Für die Stichprobe vietnamesischer Studierender zeigten sich weder Effekte einer hohen elterlichen Bildung auf die Studiennote (*7*) noch Effekte der Integration auf die Studienabbruchneigung (*7c*) oder Effekte der Studiennote auf die Studienabbruchneigung (*7d*). Damit konnten zwei von sechs Hypothesen für die vietnamesische Stichprobe angenommen werden (Tabelle 52).

Der in *Hypothese 8* erwartete wesentliche Beitrag der Zielorientierungen zur Vorhersage des Studienerfolgs ist in beiden Stichproben auf Grundlage der korrigierten Bestimmtheitsmaße der Zielorientierungen in den hierarchischen linearen Regressionsmodellen erkennbar. Die Studiennote in der deutschen Stichprobe kann dabei mit Abstand am besten durch Zielorientierungen vorhergesagt

werden, während Zielorientierungen in der vietnamesischen Stichprobe zur Vorhersage aller Indikatoren einen sehr schwachen, aber erkennbaren Beitrag leisten.

*Tabelle 52. Erwartete Zusammenhänge sowie Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen ohne Kontrollvariablen und mit Kontrollvariablen.*

Hyp.	Erwartete Zusammenhänge	Erwartete Effekte zeigten sich in Regressionsanalysen <b>ohne</b> weitere Prädiktoren? (7.6.2)		Erwartete Effekte zeigten sich in Regressionsanalysen <b>mit</b> weiteren Prädiktoren?	
		Deutschland	Vietnam	Deutschland	Vietnam
4	Leistungszielorientierung → <sup>+</sup> Studiennote	Ja für Wettbewerbsaspekt	Ja für Wettbewerbsaspekt	Ja für Wettbewerbsaspekt	Ja für Wettbewerbsaspekt
4a	Lernzielorientierung kein Zusammenhang mit Studiennote	Ja	Ja	Ja	Ja
4b	Extrinsische Zielorientierung → <sup>+</sup> Studiennote	Nein	Nein	Nein	Nein
4c	Arbeitsvermeidungszielorientierung → <sup>-</sup> Studiennote	Nein	Nein	Nein	Nein
5	Lernzielorientierung → <sup>+</sup> Studienzufriedenheit	Ja	Ja	Nein	Ja
5a	Leistungszielorientierung → <sup>+</sup> Studienzufriedenheit	Ja für Demonstrationsaspekt	Nein	Nein	Nein
5b	Extrinsische Zielorientierung → <sup>+</sup> Studienzufriedenheit	Nein	Ja für Sicherheitsaspekt	Nein	Nein
5c	Orientierende Ziele → <sup>-</sup> Studienzufriedenheit	Nein	Nein	Nein	Nein
6	Lernzielorientierung → <sup>-</sup> Studienabbruchneigung	Ja	Ja	Ja	Ja
6a	Orientierende Ziele → <sup>+</sup> Studienabbruchneigung	Ja	Nein	Ja	Nein
7	Elterliche Bildungsherkunft → <sup>+</sup> Studiennote	Ja	Nein	Ja	Nein

7a	Integration → <sup>+</sup> Studiennote	Ja	Ja	Nein	Nein
7b	Integration → <sup>+</sup> Studienzufriedenheit	Ja	Ja	Ja	Ja
7c	Integration → <sup>-</sup> Studienabbruchnei- gung	Ja	Ja	Ja	Nein
7d	Studiennote → <sup>-</sup> Studienabbruchnei- gung	Ja	Nein	Ja	Nein
7e	Studienzufriedenheit → <sup>-</sup> Studienabbruch- neigung	Ja	Ja	Ja	Ja
8	Zielorientierungen leisten Beitrag zur Vorhersage des Stu- dienerfolgs	-	-	Ja	Ja

Anmerkung: „-“ = wurde nicht geprüft.

## 7.8 Überblick zu Hypothesen und empirische Befunden

Die folgende Tabelle 53 stellt die untersuchten Hypothesen, erwarteten Zusammenhänge und entsprechenden Befunde der vorliegenden Untersuchung überblicksartig dar. Die *Hypothese 1* und *3* betreffen mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Ausprägungen von Zielorientierungen zwischen den beiden Stichproben. Die *Hypothesen 3* gehen auf mögliche Determinanten der Zielorientierungen ein. In den *Hypothesen 4, 5* und *6* wurden die erwarteten Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Studienerfolg formuliert und in den *Hypothesen 7* die erwarteten Zusammenhänge zwischen weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs und den Studienerfolgsindikatoren definiert. Die abschließende *Hypothese 8* betrifft die gesamte Vorhersagekraft der Zielorientierungen für den Studienerfolg von Studierenden in Deutschland und Vietnam (Tabelle 53). Die *Hypothese 1, 2* und *3* werden detailliert in Abschnitt 8.1 aufgegriffen und die *Hypothesen 4, 5, 6, 7* und *8* in Abschnitt 8.2 diskutiert.

*Tabelle 53. Übersicht zu allen Hypothesen und durchgeführten empirischen Analysen.*

Hyp.	Erwartete Zusammenhänge	Ist die Annahme der Hypothese auf Grundlage der Befunde dieser Untersuchung möglich?	
		Deutschland	Vietnam
1	Zielorientierungen werden von Studierenden in D. und Viet. gleich verstanden	Ja	Ja
1a	Zielorientierungen sind unabhängig voneinander	Ja	Ja
2	Studierende zeigen hohe extrinsische Zielorientierungen	Nein	Ja
2a	Studierende deutscher Universitäten zeigen eine höhere	Ja	Ja
2b	Leistungszielorientierung Studierende vietnamesischer Universitäten zeigen eine höhere Lernzielorientierung.	Ja	Ja
3	Elterliche Bildungsherkunft $\rightarrow^+$ Lernzielorientierung	Nein	Nein
3a	Elterliche Bildungsherkunft $\rightarrow^-$ Leistungszielorientierung	Nein	Nein
4	Leistungszielorientierung $\rightarrow^+$ Studiennote	Ja für Wettbewerbsaspekt	Ja für Wettbewerbsaspekt
4a	Lernzielorientierung kein Zusammenhang mit Studiennote	Ja	Ja
4b	Extrinsische Zielorientierung $\rightarrow^+$ Studiennote	Nein	Nein
4c	Arbeitsvermeidungszielorientierung $\rightarrow^-$ Studiennote	Nein	Nein
4d	Kombinierte Leistungszielorientierung $\rightarrow^+$ Studiennote	Nein	Nein
5	Lernzielorientierung $\rightarrow^+$ Studienzufriedenheit	Nein	Ja
5a	Leistungszielorientierung $\rightarrow^+$ Studienzufriedenheit	Nein	Nein
5b	Extrinsische Zielorientierung $\rightarrow^+$ Studienzufriedenheit	Nein	Nein

5c	Orientierende Ziele → <sup>-</sup> Studienzufriedenheit	Nein	Nein
6	Lernzielorientierung → <sup>-</sup> Studienabbruchneigung	Ja	Ja
6a	Orientierende Ziele → <sup>+</sup> Studienabbruchneigung	Ja	Nein
7	Elterliche Bildungsherkunft → <sup>+</sup> Studiennote	Ja	Nein
7a	Integration → <sup>+</sup> Studiennote	Nein	Nein
7b	Integration → <sup>+</sup> Studienzufriedenheit	Ja	Ja
7c	Integration → <sup>-</sup> Studienabbruchneigung	Ja	Nein
7d	Studiennote → <sup>-</sup> Studienabbruchneigung	Ja	Nein
7e	Studienzufriedenheit → <sup>-</sup> Studienabbruchneigung	Ja	Ja
7f	Vietnam → <sup>-</sup> Langzeitstudie- rende	Ja	Ja
8	Zielorientierungen leisten Beitrag zur Vorhersage des Studienerfolgs	Ja	Ja

## 8 Diskussion

Die vorliegende Arbeit wurde durch zwei zentrale Forschungsfragen geleitet: Erstens inwiefern sich Zielorientierungen zwischen Studierenden in Deutschland und Vietnam unterscheiden und zweitens inwiefern Zielorientierungen eine Bedeutung für den Studienerfolg von Studierenden an vietnamesischen und deutschen Universitäten haben.

Zur Beantwortung dieser beiden Forschungsfragen wurde ein auf theoretischen Überlegungen und vorhandenen empirischen Studien basierendes Modell zur Beschreibung der Zusammenhänge von Zielorientierungen und Studienerfolg unter Berücksichtigung weiterer Prädiktoren des Studienerfolgs entworfen. Das Modell wurde in Form konkreter Hypothesen für Studierende zweier deutscher und Studierende zweier vietnamesischer Universitäten überprüft. Die Ergebnisse der Analysen wurden in Kapitel 7 dargestellt und in Abschnitt 7.8 überblicksartig zusammengefasst.

In den folgenden Abschnitten 8.1 und 8.2 werden die Ergebnisse der beiden Forschungsfragen dieser Arbeit abschließend beantwortet und die Befunde dieser Untersuchung vor dem Hintergrund des Forschungsstandes reflektiert. In Abschnitt 8.3 folgen das Fazit der vorliegenden Untersuchung, eine Darstellung der methodischen Schwächen sowie ein Ausblick auf weiterführende Forschungsmöglichkeiten.

### 8.1 Zielorientierungen im Vergleich zwischen Deutschland und Vietnam

Die erste zentrale Forschungsfrage dieser Untersuchung lautet: *Inwiefern unterscheiden sich Zielorientierungen zwischen Studierenden in Deutschland und Vietnam?* Die erwarteten Unterschiede und Gemeinsamkeiten wurden in den *Hypothese 1* und *3* formuliert.

Voraussetzung für den Vergleich der Zielorientierungen zwischen den Stichproben sind ein hinreichend gleiches Verständnis der untersuchten Zielorientierungen in den beiden Stichproben und eine hinreichende Unabhängigkeit der

Zielorientierungen untereinander. Beides konnte mithilfe einer konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigt werden. Für Befragte beider untersuchter Stichproben ließen sich hinreichend gleiche Werte des Goodness-of-Fit über den vorgegebenen Grenzwerten feststellen und die abgefragten Items zu denselben latenten Variablen zuordnen.

Bevor die Analysen zu Unterschieden der Zielorientierungen zwischen Studierenden in Deutschland und Vietnam vorgenommen wurden, ließen die theoretischen Grundlagen und frühere Forschungsarbeiten bereits erkennbare Unterschiede zwischen Studierenden der beiden Länder erwarten. Aufgrund der konfuzianischen bzw. humboldt'schen Bildungssysteme, der eher kollektivistischen bzw. individualistischen Gesellschaften und der hohen Bedeutung der Sozialisation für die Entstehung von Zielorientierungen konnte von unterschiedlichen Ausprägungen der Zielorientierungen bei Studierenden der beiden Länder ausgegangen werden (Kapitel 5). Konkret wurde erwartet, dass die berufsbezogene extrinsische Zielorientierung von Studierenden aufgrund der zunehmenden Ausrichtung von Hochschulen und Studierenden an Nachfragen auf dem Arbeitsmarkt und der angenommenen Bedeutung eines Hochschulstudiums für den wirtschaftlichen und sozialen Aufstieg in Vietnam für starke Ausprägungen der extrinsischen Zielorientierungen in beiden Stichproben verantwortlich waren (*Hypothese 2*). Auf Grundlage der empirischen Analysen dieser Arbeit konnte diese Erwartung jedoch nur für Studierende der vietnamesischen Universitäten bestätigt werden (Abschnitt 7.5.1). So waren extrinsische Zielorientierungen, die auf beruflichen und sozialen Aufstieg sowie finanzielle Sicherheit abzielen, innerhalb der vietnamesischen Stichprobe signifikant stärker ausgeprägt als andere untersuchte Zielorientierungen in dieser Stichprobe. Extrinsische Zielorientierungen von Studierenden der deutschen Stichprobe waren hingegen nicht signifikant stärker ausgeprägt als andere untersuchte Zielorientierungen.

Für Studierende der beiden untersuchten Universitäten in Deutschland wurden hingegen stärker ausgeprägten Leistungszielorientierungen erwartet (*Hypothese 2a*). Diese Annahme basierte auf den Forschungsarbeiten zu individualis-

tisch und kollektivistisch orientierten Gesellschaften, die für Studierende in Vietnam ein geringeres Interesse an Wettbewerb und Leistungsdemonstration erwarten ließen als für Studierende europäischer und nordamerikanischer Länder. Die Analysen dieser Arbeit zeigten, dass sowohl die wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung, die das Interesse an Leistungsvergleichen umfasst, als auch die demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung, die die Demonstration von Kompetenz umfasst, in der deutschen Stichprobe signifikant stärker ausgeprägt waren als in der vietnamesischen Stichprobe. Die demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung war bei Studierenden in Deutschland insgesamt die am stärksten ausgeprägte Zielorientierung. Im Gegensatz dazu war die wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung in der vietnamesischen Stichprobe die am schwächsten ausgeprägte Zielorientierung.

Als dritter zentraler Unterschied wurde für Studierende der vietnamesischen Universitäten auf Grundlage von Arbeiten zu studentischem Lernverhalten eine höhere Lernzielorientierung erwartet (*Hypothese 2b*). In den Befunden dieser Untersuchung zeigte sich, dass die Präferenzen für Wissens- und Fähigkeitsaneignung (Lernzielorientierung) bei Studierenden der vietnamesischen Universitäten durchaus signifikant stärker ausgeprägt waren als bei Studierenden an deutschen Universitäten. Es musste jedoch festgestellt werden, dass die Lernzielorientierung auch in der deutschen Stichprobe hinter der demonstrationsbezogenen Leistungszielorientierung zu den zwei am stärksten ausgeprägten Zielorientierungen gehörte.

Für die beiden weiteren untersuchten Zielorientierungen dieser Arbeit (Arbeitsvermeidungszielorientierung und orientierende Ziele) ließen sich auf Grundlage der existierenden theoretischen und empirischen Erkenntnisse keine Hypothesen zu Unterschieden zwischen den Stichproben formulieren. Die empirischen Analysen zeigten allerdings, dass für diese Zielorientierungen signifikante Unterschiede zwischen den Stichproben bestehen (Abschnitt 7.5.1). Die Arbeitsvermeidungszielorientierung war in der vietnamesischen Stichprobe nur leicht stärker ausgeprägt und spielte in beiden Stichproben nur eine vergleichsweise geringe Rolle. Für orientierende Ziele zeigte sich hingegen der größte Unterschied aller Zielorientierungen zwischen den Stichproben. Studierende in

Vietnam zeigten dabei signifikant stärker ausgeprägte orientierende Ziele. Die befragten Studierenden an vietnamesischen Universitäten scheinen insgesamt stärker durch Orientierung und Unentschlossenheit über ihre ausbildungsbezogene Zukunft geprägt zu sein als Studierende der deutschen Universitäten.

Zusammenfassend ließen sich für die Ausprägungen aller untersuchten Zielorientierungen signifikante und effektstarke Unterschiede zwischen den Stichproben feststellen. Besonders auffällig war, dass Studierende vietnamesischer Universitäten stärker an extrinsischen Zielen wie finanzieller Sicherheit und sozialem sowie beruflichem Aufstieg interessiert sind. Auch die Lernzielorientierung und orientierende Ziele waren bei Studierenden der vietnamesischen Universitäten deutlich stärker ausgeprägt. Die Leistungszielorientierungen, also Ziele, die den Wettbewerb mit anderen Studierenden und die Demonstration von Kompetenz betreffen, waren wiederum, wie für Studierende der deutschen Universitäten angenommen, signifikant stärker ausgeprägt. Die Befunde deuten somit insgesamt auf nachweisbar unterschiedliche motivationale Orientierungen von Studierenden in Vietnam und Deutschland hin, die bei der Konzeption von Lehrkonzepten sowie Beratungs- und Betreuungsangeboten eine wichtige Rolle spielen könnten.

Mögliche Determinanten von Zielorientierungen wurden im Rahmen dieser Untersuchung ebenfalls in den Blick genommen. Die erwartete Bedeutung der elterlichen Bildungsherkunft für die Lern- und Leistungszielorientierung (*Hypothese 3 und 3a*) konnte dabei nicht nachgewiesen werden. Die in Abschnitt 4.7 als wichtige Determinanten beschriebenen Zielorientierungen und Bezugsnormen von Eltern können auf Grundlage der Analysen dieser Arbeit nicht durch die Bildungsherkunft ergänzt werden. Das heißt: der Bildungsgrad der Eltern hat keinen Einfluss auf die Zielorientierungen ihrer Kinder.

## **8.2 Bedeutung der Zielorientierungen für den Studienerfolg**

Die zweite zentrale Forschungsfrage lautet: Welche Bedeutung haben Zielorientierungen für den Studienerfolg von Studierenden an vietnamesischen und deutschen Universitäten? Die erwarteten Bedeutungen der verschiedenen Zielorientierungen auf die drei untersuchten Indikatoren für Studienerfolg wurden

in den Hypothesen 4 bis 6 und in Hypothese 8 formuliert sowie durch erwartete Zusammenhänge weiterer Prädiktoren des Studienerfolgs in Hypothese 7 ergänzt.

Bevor auf die Bedeutung der Zielorientierungen für den Studienerfolg eingegangen wird, sollen zunächst festgestellte Unterschiede in den Ausprägungen der Indikatoren für Studienerfolg zwischen den beiden Stichproben dargestellt werden. Die Studienerfolgsindikatoren unterschieden sich im Vergleich zu den Zielorientierungen erkennbar weniger zwischen Studierenden in Deutschland und Vietnam. Die Studiennote und die Studienzufriedenheit zeigten zwar einen signifikanten Unterschied zwischen den Stichproben: Studierende in Deutschland wiesen minimal schlechtere Studiennoten und eine leicht niedrigere Studienzufriedenheit auf als Studierende in Vietnam. Die Unterschiede können mit Blick auf die Effektstärken allerdings insgesamt als unbedeutend eingestuft werden (Abschnitt 7.3). Die Studienabbruchneigung als dritter Studienerfolgsindikator unterschied sich nicht signifikant zwischen Studierenden in Deutschland und Vietnam. Auf Basis dieser Befunde kann zusammenfassend nicht davon ausgegangen werden, dass Studierende aus einer der beiden Stichproben deutlich bessere Noten erreichen, eine deutlich höhere Zufriedenheit aufweisen oder stärker zu einem Abbruch ihres Studiums neigen als Studierende der anderen untersuchten Stichprobe.

Zur Überprüfung der Bedeutung von Zielorientierungen für den Studienerfolg, also dem zentralen Anliegen der vorliegenden Arbeit, wurden im ersten Schritt die Korrelationskoeffizienten für unmittelbare Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Studienerfolgsindikatoren berechnet. Für die Leistungszielorientierung zeigten sich Zusammenhänge mit der Studiennote mit  $r = .32$  für die deutsche Stichprobe sowie  $r = .14$  für die vietnamesische Stichprobe. Diese liegen im Bereich der Korrelationskoeffizienten existierender Forschungsarbeiten (Abschnitt 4.6.2.2). Die Korrelationskoeffizienten der Lernzielorientierung und der Studiennote lagen mit  $r = .08$  teilweise unterhalb und teilweise im Bereich der Zusammenhänge zwischen Lernzielorientierung und Studiennote früherer Studien (Abschnitt 4.6.2.1).

Im Anschluss an die bivariaten Zusammenhänge zeigten die multivariaten Analysen ohne Berücksichtigung von Kontrollvariablen mehrere schwache bis mittlere Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Studienerfolgsindikatoren (Abschnitt 7.6).

Die Leistungszielorientierung zeigte in beiden Stichproben die größte Erklärungskraft für die Studiennote. Diese besondere Bedeutung der Leistungszielorientierung für die Studiennote deckt sich mit Befunden existierender Forschungsarbeiten zur Bedeutung von Zielorientierungen für Noten von Schüler\*innen und Studierende nordamerikanischer Hochschulen (*Hypothese 4*). Die Vorhersage der Studienzufriedenheit durch Zielorientierungen war in den Analysen zu unmittelbaren Zusammenhängen in der vietnamesischen Stichprobe besser möglich (*Hypothese 5*). So war die Zufriedenheit mit der Hochschule und dem Studiengang für Studierende in Vietnam signifikant durch das Interesse an der Wissens- und Fähigkeitsaneignung (Lernzielorientierung) und durch Ziele, die auf finanzielle und berufliche Sicherheit ausgerichtet waren (sicherheitsbezogene extrinsische Zielorientierung), bestimmt. Zur Vermeidung von Studienabbruchneigungen kam der Lernzielorientierung in den Analysen ohne Berücksichtigung der Kontrollvariablen die größte Bedeutung zu (*Hypothese 6*).

Die Ergebnisse dieser ersten bivariaten und multivariaten Analysen deuteten also auf eine signifikante und erkennbare Bedeutung der Zielorientierung für die Ausprägung der Studiennote, Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung hin. Diese unmittelbaren Zusammenhänge ließen jedoch weitere mögliche Einflussfaktoren auf den Studienerfolg außer Acht. Mithilfe der hierarchischen multiplen Regressionen im zweiten Analyseteil der Arbeit wurde die Bedeutung der Zielorientierungen für Studienerfolg unter Berücksichtigung weiterer Prädiktoren des Studienerfolgs wie Alter, Geschlecht, Nationalität, elterliche Bildungsherkunft, Universität, Fachgruppe, andere Studienerfolgsindikatoren und der subjektiv wahrgenommenen Integration (*Hypothesen 7*) überprüft. Die hierarchischen Regressionsmodelle ließen dabei auch unter Kontrolle der wei-

teren Prädiktoren für beide Stichproben auf eine Reihe von signifikanten Effekten der Zielorientierungen für alle untersuchten Studiererfolgsindikatoren (Studiennote, Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung) schließen.

Für die Studiennote als ersten Indikator des Studiererfolgs zeigte die wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung in der Regression auch unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen die höchste Erklärkraft und die stärksten Effekte im schwachen bis mittleren Bereich. Studierende, die an Leistungs- und Kompetenzvergleichen interessiert waren, konnten also deutlich bessere Studiennoten vorweisen als Studierende mit einer schwachen Leistungszielorientierung (*Hypothese 4*). Die festgestellten Effekte der wettbewerbsbezogenen Leistungszielorientierung auf die Studiennote waren in beiden Stichproben jeweils die stärksten Effekte aller untersuchten Zielorientierungen und Studiererfolgsindikatoren. Beim Vergleich der Vorhersagekraft und Effekte der wettbewerbsbezogenen Leistungszielorientierung, hatte diese in der deutschen Stichprobe jedoch einen deutlich stärkeren positiven Effekt auf die Studiennote als für Studierende in Vietnam. Die demonstrationsbezogene Leistungszielorientierung als zweiter Aspekt der Leistungszielorientierung hatte in beiden Stichproben hingegen keinen bedeutsamen Effekt auf die Studiennote. Die Präferenz für Demonstration von Kompetenz war für die Studiennote entsprechend der Analysen dieser Arbeit nicht relevant. Dies deckt sich mit Ergebnissen früherer Forschungsvorhaben, die vor allem den Wettbewerbsaspekt der Leistungszielorientierung für die schulischen- bzw. studentischen Leistungen als relevant identifizierten. Dies gilt im weiteren Sinne auch für die Lernzielorientierung. Sie zeigte sich in den Analysen beider Stichproben nahezu bedeutungslos für die Studiennote, wobei ihr Effekt in der vietnamesischen Stichprobe noch erkennbar größer war als in der deutschen. Dass das Ziel, sich neues Wissen und Fähigkeiten anzueignen, für die Studiennote ohne Bedeutung war, wurde mit Blick auf vorhandene Forschungsergebnisse existierender Studien erwartet (*Hypothese 4a*). Abhängig von der Operationalisierung konnten nur wenige Studien einen Effekt der Lernzielorientierung für die Studiennote feststellen (Abschnitt 4.6.1.2). Die weiteren untersuchten Zielorientierungen (extrinsische Zielorientierungen, die Arbeitsvermeidungszielorientierungen und orientie-

rende Ziele) hatten unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen keinen Einfluss auf die Studiennote (*Hypothesen 4b, 4c*). Auch die erwartete Bedeutung einer kombinierten Lern- und Leistungszielorientierung (*Hypothese 4d*) konnte im Rahmen einer ergänzend durchgeführten Varianzanalyse nicht bestätigt werden (Abschnitt 7.6.3). Die Kontrollvariable elterliche Bildungsherkunft zeigte hingegen eine signifikante Bedeutung für die Studiennote von Studierenden in Deutschland (*Hypothese 7*). Interessanterweise spielte der Bildungsgrad der Eltern für Studierende in Vietnam hingegen keine Rolle bei der Erklärung der Studiennote. Dies konnte mit Blick auf die in Abschnitt 2.3 beschriebene politisch forcierte geringe Bildungsungleichheit im vietnamesischen Hochschulsystem erwartet werden und bietet Raum für weitere Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft für den Studienerfolg in Vietnam.

Für die Studienzufriedenheit als dritten Indikator des Studienerfolgs wurden in den unmittelbaren Zusammenhangsanalysen signifikante Zusammenhänge mit der Lernzielorientierung, der demonstrationsbezogenen Leistungszielorientierung und der sicherheitsbezogenen extrinsischen Zielorientierung identifiziert (Abschnitt 7.6.2). Diese Bedeutung der Zielorientierungen für die Studienzufriedenheit relativierte sich allerdings unter Kontrolle weiterer Prädiktoren des Studienerfolgs für beide Stichproben. Einzig für die Lernzielorientierung von Studierenden der vietnamesischen Universitäten konnte in den hierarchischen Regressionsanalysen noch ein signifikanter und bedeutsamer Effekt auf die Studienzufriedenheit nachgewiesen werden. Eine Bedeutung der Lernzielorientierung für die Studienzufriedenheit konnte mit Blick auf Arbeiten der Zielorientierungstheorien grundsätzlich für beide Stichproben erwartet werden (*Hypothese 5*). Weitere Zielorientierungen wie die Leistungszielorientierung (*Hypothese 5a*), extrinsische Zielorientierungen (*Hypothese 5b*) oder orientierende Ziele (*Hypothese 5c*) hatten in keiner Stichprobe eine Bedeutung für die Vorhersage von Studienzufriedenheit. Abseits der Zielorientierungen kam der subjektiv wahrgenommenen Integration die entscheidende Bedeutung für die Studienzufriedenheit zu (*Hypothese 7b*). Sie konnte rund die Hälfte der Streuung der Studienzufriedenheit erklären. Andere Kontrollvariablen wie die Studiennote, die Fachgruppe, die Universität und das Studienjahr spielten keine oder nur eine sehr geringe Rolle bei der Erklärung der Studienzufriedenheit.

Die Studienabbruchneigung war der dritte untersuchte Indikator des Studienerfolgs der vorliegenden Arbeit. Aufgrund der in früheren Studien bereits nachgewiesenen Bedeutung der Lernzielorientierung für die Ausdauer von Schüler\*innen und Studierenden (Abschnitt 4.6.1.1) wurde in beiden Stichproben ein negativer Zusammenhang zwischen der Lernzielorientierung und der Studienabbruchneigung erwartet (*Hypothese 6*). In den ersten Analysen zu unmittelbaren Zusammenhängen zwischen Zielorientierungen und Studienerfolg konnte dieser Zusammenhang nachgewiesen werden (siehe oben). Unter Kontrolle der weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs zeigte sich die Bedeutung der Lernzielorientierung für die Vermeidung von Studienabbruchneigung für die deutsche und mit Einschränkungen auch für die vietnamesische Stichprobe. Die Lernzielorientierung zeigte dabei in beiden Stichproben den stärksten negativen Effekt aller untersuchten Zielorientierungen auf die Studienabbruchneigung. Das Interesse an der Aneignung von Wissen und Fähigkeiten wirkte der Studienabbruchneigung von Studierenden an deutschen und vietnamesischen Universitäten also signifikant entgegen. Dies kann bereits als ein interessantes Ergebnis der Analysen dieser Arbeit hervorgehoben werden. Als eine für die Studienabbruchneigung förderliche Zielorientierung wurden orientierende Ziele erwartet (*Hypothese 6a*). In den Analysen zu unmittelbaren Zusammenhängen und unter Kontrolle weiterer Prädiktoren des Studienerfolgs zeigte sich der erwartete positive Zusammenhang zwischen orientierenden Zielen und der Studienabbruchneigung nur in der deutschen Stichprobe. Dass Studierende in der Orientierungsphase auch an den Abbruch ihres Studiums denken, scheint demzufolge ein deutsches, aber kein vietnamesisches Phänomen zu sein. Abseits der Zielorientierungen war die Bedeutung der Studienzufriedenheit für die Studienabbruchneigung (*Hypothese 7e*) in beiden Stichproben deutlich erkennbar. Eine niedrige Studienzufriedenheit förderten dementsprechend sowohl in Deutschland als auch Vietnam die Neigung zu einem Studienabbruch. Ein Zusammenhang der Studiennote mit der Studienabbruchneigung (*Hypothese 7d*) konnte nur für die deutsche Stichprobe festgestellt werden. Dass Studierende, die sich gut an ihrer Universität integriert fühlen und weniger zu einem Studienabbruch neigten, konnte nur für die deutsche und nicht für die vietnamesische Stichprobe festgestellt werden (*Hypothese 7c*).

Die Zielorientierungen leisteten auf Grundlage dieser Befunde also auch unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen in beiden Stichproben einen erkennbaren bis guten Beitrag zur Vorhersage des Studienerfolgs (*Hypothese 8*). So konnten die Studiennote und die Studienabbruchneigung von Studierenden in Deutschland insgesamt gut durch Zielorientierungen vorhergesagt werden. Für Studierende in Vietnam ist die Vorhersagekraft insgesamt zwar schwächer, jedoch konnten sowohl die Studiennote als auch die Studienzufriedenheit und die Studienabbruchneigung nachweisbar vorhergesagt werden.

Insgesamt mussten die formulierten Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen Zielorientierungen und Studienerfolg dieser Arbeit (*Hypothesen 4, 5, 6 und 8*) in der Mehrheit verworfen werden. Die *Hypothesen 7* zu Zusammenhängen zwischen weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs und den Studienerfolgsindikatoren konnten hingegen für beide Stichproben mehrheitlich angenommen werden. Dies war auch abhängig von der Anzahl und Genauigkeit der formulierten Hypothesen. Es belegte aber, dass die weiteren Prädiktoren als Kontrollvariablen sinnvoll gewählt wurden und ihre Operationalisierung nah an der bisherigen Studienerfolgsvorschung orientiert war. Andererseits zeigte es, dass unter Kontrolle weiterer Prädiktoren des Studienerfolgs nur bestimmte Zielorientierungen eine Bedeutung für den Studienerfolg haben. Dazu gehören die wettbewerbsbezogene Leistungszielorientierung für die Studiennote, die Lernzielorientierung für die Studienzufriedenheit in Vietnam, die Lernzielorientierung für die Studienabbruchneigung und die orientierenden Ziele für die Studienabbruchneigung in Deutschland.

Mit Blick auf Differenzen zwischen den beiden Stichproben fällt vor allem der deutliche Unterschied zwischen der Bedeutung der wettbewerbsbezogenen Leistungszielorientierung für die Studiennote von Studierenden in Deutschland und Vietnam auf. Die Leistungszielorientierung ist als einzige Zielorientierung in der deutschen Stichprobe stärker ausgeprägt als in der vietnamesischen (Abschnitt 8.1). Außerdem ist ihre Bedeutung für den Studienerfolg in Vietnam deutlich geringer als in Deutschland. Die Bedeutung von Kompetenzvergleich und Kompetenzdemonstration scheint bei Studierenden vietnamesischer Uni-

versitäten sowohl weniger ausgeprägt als auch weniger bedeutsam für den Studienerfolg zu sein. Im Gegensatz dazu zeigte sich die Bedeutung der Lernzielorientierung für die Studienzufriedenheit nur in Vietnam. Ein intrinsisches Interesse an Wissens- und Fähigkeitsaneignung hat für Studierende in Vietnam also positive Auswirkungen auf die Studienzufriedenheit. Ein dritter Unterschied zwischen den Stichproben zeigte sich für die orientierenden Ziele. Nur in der deutschen Stichprobe haben Studierende eine bedeutsam höhere Studienabbruchneigung, wenn sie sich in Bezug auf ihre Zukunft in einer Orientierungsphase befinden. Für die Bedeutung der weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs zeigten sich wie oben angedeutet mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede zwischen den beiden Stichproben. Die Unterschiede betreffen in erster Linie die Bedeutung der elterlichen Bildungsherkunft für die Studiennote, die in Vietnam nicht gegeben ist – wohl auch aufgrund der politisch forcierten Bildungschancen für alle sozialen Klassen des Landes (Abschnitt 2.3).

### 8.3 Fazit

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit erfolgte eine theoretische und empirische Vermessung der Zielorientierungen von Studierenden in Deutschland und Vietnam und die anschließende Untersuchung der Bedeutung von Zielorientierungen für den Studienerfolg in diesen beiden Ländern. Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage *„Inwiefern unterscheiden sich Zielorientierungen zwischen Studierenden in Deutschland und Vietnam?“* wurden zunächst theoretische Überlegungen zur Entstehung und zu Determinanten der Zielorientierungen angestellt sowie gesellschaftliche und hochschulsystemspezifische Unterschiede zwischen Deutschland und Vietnam aufgearbeitet. Die anschließende empirische Überprüfung zeigte deutliche Unterschiede für alle Zielorientierungen zwischen den beiden untersuchten Stichproben. Vor allem die extrinsischen Zielorientierungen, die Lernzielorientierung und die orientierenden Ziele waren bei Studierenden der vietnamesischen Universitäten signifikant stärker ausgeprägt. Die Leistungszielorientierung war wiederum bei Studierenden deutscher Universitäten signifikant stärker ausgeprägt. Aussagen zu Determinanten der

Zielorientierungen konnte die vorliegende Arbeit auf Grundlage der empirischen Befunde nur begrenzt treffen. Eine detaillierte Beantwortung der Forschungsfrage erfolgte in Abschnitt 8.1.

Die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage „Welche Bedeutung haben Zielorientierungen für den Studienerfolg von Studierenden an vietnamesischen und deutschen Universitäten?“ folgte im zweiten Teil der Analysen. Auf Grundlage vorhandener Forschungsarbeiten zur Bedeutung von Zielorientierungen im Bildungskontext wurden mehrere Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Studienerfolgsindikatoren erwartet. Sie zeigten sich unter Kontrolle weiterer Prädiktoren des Studienerfolgs zwischen der Leistungszielorientierung und der Studiennote (in beiden Stichproben), der Lernzielorientierung und der Studienzufriedenheit (nur in Vietnam) sowie der Lernzielorientierung und der Studienabbruchneigung (in beiden Stichproben). Auch die weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs (Kontrollvariablen) konnten den Studienerfolg erwartungsgemäß gut erklären. Die elterliche Bildungsherkunft zeigte Effekte auf die Studiennote (nur in Deutschland), die Integration auf die Studienzufriedenheit (in beiden Stichproben) und die Integration auf die Studienabbruchneigung (nur in Deutschland). Zur Vorhersage der Studienabbruchneigung konnten auch die weiteren Studienerfolgsindikatoren Studiennote und Studienzufriedenheit in beiden Stichproben einen nachweisbaren Beitrag leisten.

Insgesamt leisteten die Zielorientierungen auch unter Kontrolle weiterer Prädiktoren des Studienerfolgs in beiden Stichproben einen erkennbaren Beitrag zur Vorhersage des Studienerfolgs. Vor allem die Studiennote und die Studienabbruchneigung von Studierenden in Deutschland wurden durch Zielorientierungen der Studierenden beeinflusst. Für Studierende in Vietnam war der Effekt von Zielorientierungen insgesamt zwar schwächer, jedoch konnte neben der Studiennote und der Studienabbruchneigung auch die Studienzufriedenheit nachweisbar durch Zielorientierungen vorhergesagt werden. Eine detaillierte Einordnung dieser Befunde wurde in Abschnitt 8.2 vorgenommen. In den folgenden beiden Abschnitten des Fazits wird abschließend eine Beschreibung der methodischen Schwächen und Herausforderungen der vorliegenden Arbeit

(Abschnitt 8.3.1) und eine Einschätzung zu anknüpfenden Forschungsmöglichkeiten (Abschnitt 0) gegeben.

### 8.3.1 Methodische Stärken, Schwächen und Herausforderungen

Eine erste Herausforderung dieser Untersuchung betrifft die Besonderheiten der internationalen Befragung an vier Kooperationsuniversitäten in zwei Ländern, die Grundlage für die empirischen Ergebnissen dieser Arbeit ist. Die eingesetzten Items mussten gleich mehrere Funktionen erfüllen: sie sollten im Interesse der vier Kooperationsuniversitäten des Projekts *ComO QM* sein, für die im Rahmen des Kooperationsprojekts geplanten Diskussionen zwischen Hochschulvertretern zum Thema Studienmotivation geeignet sein und den wissenschaftlichen Ansprüchen dieser Arbeit genügen. Um diesen unterschiedlichen Anforderungen gerecht zu werden, wurde ein Fragebogen rund um Items aus einer früherer Studierendenbefragung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz entwickelt (Abschnitt 6.2). Die Nutzung eines validierten Fragebogens ausschließlich zur Messung von Zielorientierungen (z. B. *SELLMO* oder *MOS*) war hingegen aufgrund der unterschiedlichen Interessen der Kooperationspartner und der verschiedenen Nutzungsvorhaben nicht möglich. Die Operationalisierung der Zielorientierungen kann somit durchaus kritisch betrachtet werden. Gleichzeitig deutet die große Deckungsgleichheit der Befunde dieser Arbeit mit früheren Studien zu Zielorientierungen und die hohe Übereinstimmung von Ergebnissen zu weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs auf eine hinreichende Operationalisierung der untersuchten Konstrukte hin.

Die Übersetzung des Fragebogens aus der deutschen in die vietnamesische Sprache und die Sicherstellung der Messinvarianz der beiden durchgeführten Befragungen waren weitere Herausforderungen der Untersuchung. Bei einer misslungenen Übersetzung können Items ohne das Wissen des Forschenden ihre semantische oder pragmatische Bedeutung verändern und in der Folge unterschiedliche Gegenstände in den untersuchten Ländern abfragen. Um dem zu begegnen, wurde ein *Forward-Backward Translation-Procedure* eingesetzt, bei dem der Fragebogen zunächst aus der deutschen in die vietnamesische Sprache übersetzt und dann zur Überprüfung von einer unabhängigen Person wieder

ins Deutsche zurückübersetzt wurde (Abschnitt 6.2.2). Dabei konnten keine bedeutsamen Differenzen zwischen den ursprünglichen Itemtexten und der Rückübersetzung festgestellt werden. Dies spricht grundsätzlich für eine gute Übersetzung der Fragebögen und ist Grundlage für die angenommene Messinvarianz zwischen den Stichproben. Zur weiteren Sicherstellung der Messinvarianz mussten die verwendeten Items in beiden Stichproben auch das gleiche Konstrukt von Zielorientierungen erfassen. Um dies zu überprüfen, wurde in beiden Stichproben eine konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt und auf hinreichende Gleichheit der Residuenvarianzen und Kovarianzen zwischen den Stichproben untersucht (Abschnitt 6.5.2 und 7.4). Die Messgrößen zur Beurteilung des *Goodness-of-Fit* bewiesen sich als hinreichend gleich und das Vorgehen zur Vermeidung von Übersetzungsfehlern und zur Sicherstellung der Messinvarianz kann insgesamt als gut bezeichnet werden.

Das verwendete vereinfachte Modell des Studienerfolgs und dessen Prädiktoren ist eine weitere Schwäche dieser Arbeit. Studienerfolgswissenschaft ist ein komplexes Forschungsfeld mit einer großen Zahl an Variablen, die Einfluss auf eine Vielzahl an möglichen Studienerfolgsindikatoren haben können. Modelle von Rindermann und Oubaid (1999) oder Heublein et al. (2010) gehen von einer Vielzahl von Wechselbeziehungen der Variablen aus, die durch ein lineares Modell nicht immer ausreichend abgebildet werden können. Diese grundsätzliche Problematik der empirischen Studienerfolgswissenschaft könnte durch komplexere statistische Auswertungsmethoden gelöst werden, die aber auch eine größere Zahl an erhobenen Variablen benötigen. Dies war im Rahmen der vorliegenden Untersuchung leider nicht umsetzbar.

### **8.3.2 Weiterführende Forschungsmöglichkeiten**

Die vorliegende Arbeit stellt die erste umfassende Untersuchung zu Zielorientierungen in Vietnam dar. Obwohl dabei bereits mehr als 8,000 Studierende von zwei Universitäten des Landes befragt wurden, ließen sich die Forschung zu diesem Thema auf weitere Universitäten anderer Landesteile Vietnams ausweiten und die Befunde dieser Arbeit damit weiter validieren. Dabei könnte auch stär-

ker als in der vorliegenden Untersuchung auf validierte Fragebögen der Zielorientierungsforschung (z. B. *SELLMO* oder *MOS*) zurückgegriffen werden und weitere Prädiktoren des Studienerfolgs, wie z. B. die Schulnote, das Interesse, Lernverhalten und Beratungsangebote oder Betreuungsrelationen, berücksichtigt werden. Neben weiteren unabhängigen Variablen wäre es möglich weitere abhängige Variablen, also Studienerfolgsindikatoren wie erfolgreicher Studienabschluss oder Kompetenzerwerb, hinzuzuziehen.

Abseits der Operationalisierung des Studienerfolgs, der Zielorientierungen und der weiteren Prädiktoren des Studienerfolgs könnte für zukünftige Studien im vietnamesischen Hochschulsystem eine Ergänzung qualitativer Erhebungsmethoden sinnvoll sein. Durch ein *Mixed-Methods-Design* wäre es möglich die Ausprägungen der Zielorientierungen detaillierter zu begründen und einzuordnen. Dabei sollten auch verstärkt die Determinanten der Zielorientierungen in den Fokus genommen werden. Hier stellt sich die Frage, inwiefern die Sozialisation in der modernen vietnamesischen Gesellschaft die Zielorientierungen junger Menschen beeinflusst und inwiefern sich die Sozialisation vietnamesischer Jugendlicher unter Berücksichtigung einer globalisierten und vernetzten Welt überhaupt von der Sozialisation europäischer und nordamerikanischer Jugendlicher unterscheidet. Interviews mit Studierenden und Lehrenden könnten darüber hinaus Anreize und Restriktionen des vietnamesischen Hochschulsystems identifizieren, die Studierende bei ihrem Weg zum Studienabschluss möglicherweise stärker oder anders beeinflussen als in anderen Hochschulsystemen.

Ein weiterer Anknüpfungspunkt an die Forschung dieser Arbeit ist die Entwicklung und empirische Prüfung eines komplexeren Modells des Studienerfolgs in Deutschland und Vietnam. Hierbei könnten weitere Prädiktoren und Studienerfolgsindikatoren hinzugenommen und mithilfe von komplexeren Zusammenhangsmodellen und statistischen Verfahren wie Strukturgleichungsmodellen ausgewertet werden. In der vorliegenden Arbeit wird von einer direkten Beziehung zwischen Zielorientierungen und Studienerfolg ausgegangen. Eine Hinzunahme weiterer Variablen könnte diese Annahme überprüfen und indirekte sowie direkte Effekte der Zielorientierungen auf andere Prädiktoren und den Studienerfolg zeigen. Dabei sollten vor allem die in dieser Arbeit als effektstark

identifizierte Lernzielorientierung und Leistungszielorientierung in den Blick genommen werden, da sich die weiteren untersuchten Zielorientierungen nur bedingt als effektstark erwiesen.

## Literaturverzeichnis

- Achtziger, A., & Gollwitzer, P. M. (2018). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 355–388). Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9_12)
- Acock, A. C. (2014). *A gentle introduction to Stata* (4th edition). A Stata Press Publication, StataCorp LP.
- Albrecht, A., & Nordmeier, V. (2010). Studienerfolg im Fach Physik. *PhyDid B - Didaktik der Physik - Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung*. <http://phydid.physik.fu-berlin.de/index.php/phydid-b/article/view/121>
- Alesi, B., Kehm, B. M., Yagci, Y., & Lazetic, P. (2012). Die Entwicklung der Bologna-Reform im Ländervergleich. In B. Kehm, H. Schomburg, & U. Teichler (Hrsg.), *Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung* (S. 177–198). Campus Verlag.
- Allen, J., Robbins, S. B., Casillas, A., & Oh, I.-S. (2008). Third-year College Retention and Transfer: Effects of Academic Performance, Motivation, and Social Connectedness. *Research in Higher Education*, *49*(7), 647–664. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9098-3>
- Allison, P. D. (2002). *Missing data* (Bd. 136). [http://scans.hebis.de/HEBCGI/show.pl?10013659\\_toc.pdf](http://scans.hebis.de/HEBCGI/show.pl?10013659_toc.pdf)
- Altbach, P. (2010). Why branch campuses may be unsustainable. *International Higher Education*, *58*. <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/download/8015/7166>
- Altbach, P., & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, *11*(3–4), 290–305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- American Psychological Association (Hrsg.). (2019). *Publication manual of the american psychological association* (Seventh edition). American Psychological Association.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, *84*(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, *80*(3), 260–267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Anderman, E. M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, *90*(1), 84–93. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.84>

- Anderman, E. M., & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(8), 811–831. <https://doi.org/10.1002/tea.3660310805>
- Anderman, L. H., & Kaplan, A. (2008). The Role of Interpersonal Relationships in Student Motivation: Introduction to the Special Issue. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 115–119. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.115-120>
- Archer, J. (1994). Achievement Goals as a Measure of Motivation in University Students. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 430–446. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1031>
- Armer, M., & Grimshaw, A. D. (1973). *Comparative social research*. Wiley. <http://agris.fao.org/agris-search/search.do?recordID=US201300715543>
- Asmussen, J. (2006). Leistungsmotivation, intrinsische Studienmotivation und Berufsorientierung als Determinanten der Studienfachwahl. In U. Schmidt (Hrsg.), *Übergänge im Bildungssystem: Motivation—Entscheidung—Zufriedenheit* (S. 93–155). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90158-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90158-9_2)
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6, Pt.1), 359–372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120(3), 338–375. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.120.3.338>
- Ayan, M. N. R., & García, M. T. C. (2008). Prediction of University Students' Academic Achievement by Linear and Logistic Models. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 275–288. <https://doi.org/10.1017/S1138741600004315>
- Bachmann, H. (2011). Hochschullehre neu definiert – shift from teaching to learning. *Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung*, 1, 12–28.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2018). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (15., vollständig überarbeitete Auflage). Springer Gabler. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-662-56655-8.pdf>
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452–477. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- Balke, S., & Stiensmeier-Pelster, J. (1995). Die Erfassung der motivationalen Orientierung-eine deutsche Form der Motivational Orientation Scales. *Diagnostica*, 41, 80–94.
- Baranik, L. E., Stanley, L. J., Bynum, B. H., & Lance, C. E. (2010). Examining the Construct Validity of Mastery-Avoidance Achievement Goals: A Meta-Analysis. *Human Performance*, 23(3), 265–282. <https://doi.org/10.1080/08959285.2010.488463>

- Bargel, T. (2011). Nach der Reform ist vor der Reform – Studienqualität vor und nach Bologna. In AG Hochschulforschung Konstanz (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung*. (S. 218–225). CHE.
- Bargel, T., Multrus, F., Ramm, M., & Bargel, H. (2009). *Bachelor-Studierende – Erfahrungen in Studium und Lehre: Eine Zwischenbilanz*.  
<https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/23627>
- Baron-Boldt, J., Schuler, H., & Funke, U. (1988). Prädiktive Validität von Schulabschlussnoten: Eine Metaanalyse. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 2(2), 79–90.
- Barr, M. D. (2002). *Cultural politics and Asian values: The tepid war*. Routledge.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning—A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–26.  
<https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Bartsch, S. (2012). ...*Würden Sie mir dazu Ihre E-Mail-Adresse verraten?* Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Bartz, O. (2005). Bundesrepublikanische Universitätsleitbilder: Blüte und Zerfall des Humboldtianismus. *Die Hochschule*, 2, 99.
- Baur, N., & Blasius, J. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer VS.  
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-21308-4>
- Beaty, L., Gibbs, G., & Morgan, A. (2005). Learning orientations and study contracts. In F. Marton, D. Hounsell, & N. J. Entwistle (Hrsg.), *The Experience of Learning* (3. Auflage, Bd. 2, S. 72–86). University of Edinburgh. <https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/research/experience-of-learning>
- Beck, U. (2016). Cosmopolitan Sociology: Outline of a Paradigm Shift. In M. Rovisco (Hrsg.), *The Ashgate Research Companion to Cosmopolitanism* (1. Aufl., S. 17–32). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315612850>
- Beck, U., & Grande, E. (2010). Jenseits des methodologischen Nationalismus: Außereuropäische und europäische Variationen der Zweiten Moderne. *Soziale Welt*, 61(3/4), 187–216.
- Beckers, T., & Rosar, U. (2010). Komparative empirische Sozialforschung: Eine Einführung zu Varianten des quantitativen Vergleichens. In T. Beckers, K. Birkelbach, J. Hagenah, & U. Rosar (Hrsg.), *Komparative empirische Sozialforschung* (S. 11–39). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92472-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92472-4_1)
- Beckmann, J., & Heckhausen, H. (2018). Motivation durch Erwartung und Anreiz. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 119–162). Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9_5)

- Beebe, T. J., Mika, T., Harrison, P. A., Anderson, R. E., & Fulkerson, J. A. (1997). Computerized School Surveys: Design and Development Issues. *Social Science Computer Review*, 15(2), 159–169. <https://doi.org/10.1177/089443939701500204>
- Bell, D. (1976). The Coming of the Post-Industrial Society. *The Educational Forum*, 40(4), 574–579. <https://doi.org/10.1080/00131727609336501>
- Belsley, D. A. (2004). Regression diagnostics: Identifying influential data and sources of collinearity. Wiley-Interscience.
- Berdie, R. F. (1944). The prediction of college achievement and satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 28(3), 239–245. <https://doi.org/10.1037/h0054925>
- Betts, J. R., & Morell, D. (1999). The Determinants of Undergraduate Grade Point Average: The Relative Importance of Family Background, High School Resources, and Peer Group Effects. *The Journal of Human Resources*, 34(2), 268. <https://doi.org/10.2307/146346>
- Betz, E. L., Klingensmith, J. E., & Menne, J. W. (1970). The Measurement and Analysis of College Student Satisfaction. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 3(2), 110–118. <https://doi.org/10.1080/00256307.1970.12022448>
- Blömeke, S. (2009). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(1), 82–110. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0044-0>
- Blüthmann, I. (2012). Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch: Analysen von Einflussfaktoren in den Bachelorstudiengängen. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/12096>
- BMBF. (2014). *Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Abs. 1 Nr. 2 des Grundgesetzes über den Hochschulpakt 2020*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. [https://www.bmbf.de/files/Verwaltungsvereinbarung\\_Hochschulpakt\\_III\\_vom\\_11.12.2014.pdf](https://www.bmbf.de/files/Verwaltungsvereinbarung_Hochschulpakt_III_vom_11.12.2014.pdf)
- BMBF. (2019). *Ausgaben der Hochschulen für Lehre und Forschung nach Hochschularten*. Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF. <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-1.6.1.html>
- Boesch, E. E. (1980). Kultur und Handlung: Einführung in die Kulturpsychologie. H. Huber.
- Bogumil, J. (Hrsg.). (2007). Zehn Jahre neues Steuerungsmodell: Eine Bilanz kommunaler Verwaltungsmodernisierung. Edition Sigma.
- Borgwardt, A. (2014). Zu viel oder zu wenig Akademisierung?!: Diskussionspapier auf Basis eines Fachgesprächs aus der Reihe Hochschulpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung

in Kooperation mit dem Managerkreis am 7. Mai 2014 in Berlin. Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung.

- Borkowski, J. G., & Thorpe, P. K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Hrsg.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (S. 45–73). L. Erlbaum Associates.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 317–329. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x>
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus* (1. Aufl). Suhrkamp.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., Passeron, J.-C., Picht, R., & Hartig, I. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Klett.
- Brandstätter, H., Grillich, L., & Farthofer, A. (2002). Studienverlauf nach Studienberatung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(1), 15–28. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.16.1.15>
- Brandstätter, H., Grillich, L., & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(3), 121–131. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.38.3.121>
- Braun, D. (2001). Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten. In E. Stöltzing & U. Schimank (Hrsg.), *Die Krise der Universitäten* (S. 243–262). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-12044-5\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-663-12044-5_12)
- Braun, M., & Harkness, J. (2005). *Text and context: Challenges to comparability in survey questions* (J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik & J. Harkness, Hrsg.; Bd. 11, S. 95–107). [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/49153/ssoar-2005-braun\\_et\\_al-Text\\_and\\_context\\_challenges\\_to.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/49153/ssoar-2005-braun_et_al-Text_and_context_challenges_to.pdf?sequence=1)
- Brislin, R. W. (1986). The Wording and Translation of Research Instruments. In W. J. Lonner & J. W. Berry (Hrsg.), *Field methods in cross-cultural research* (Bd. 8, S. 137–164). Sage. [http://www.business.illinois.edu/shavitt/BA\\_531/brislin\\_wording.pdf](http://www.business.illinois.edu/shavitt/BA_531/brislin_wording.pdf)
- Brocheux, P. (2007). *Ho Chi Minh: A biography*. Cambridge University Press.
- Brophy, J. E. (2010). *Motivating students to learn* (3rd ed). Routledge.
- Brunstein, J. C., & Heckhausen, H. (2018). Leistungsmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 163–221). Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9_6)
- Burck, K., & Schmidt, U. (2012). Studierbarkeit: Ein Konzept mit Einfluss auf den Studienerfolg. *Qualität in der Wissenschaft (QiW)*, 6, 72–81.

- Bureau of Labor Statistics. (2019). *Vergleich der Erwerbstätigenquote von Frauen in den USA und der UdSSR*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/936021/umfrage/erwerbstaetigenquote-von-frauen-in-den-usa-und-der-udssr/>
- Burton, N. W., & Ramist, L. (2001). Predicting Success in College: SAT Studies of Classes Graduating since 1980. *College Entrance Examination Board*, 2.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057–1068. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00253-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00253-6)
- Büschges, G. (2018). *Grundzüge der Soziologie*. Walter de Gruyter GmbH. <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=5506085>
- Buschle, N., & Haider, C. (2016). Private Hochschulen in Deutschland. *Wirtschaft und Statistik*, 1, 75–86.
- Butler, R. (2000). What learners want to know. In *Intrinsic and Extrinsic Motivation* (S. 161–194). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012619070-0/50029-5>
- Camara, W. W. (2005). Broadening criteria of college success and the impact of cognitive predictors. In W. J. Camara & E. W. Kimmel (Hrsg.), *Choosing students higher education admissions tools for the 21st century* (S. 53–79). Lawrence Erlbaum : Eurospan, distributor. <http://www.vlebooks.com/vleweb/product/open-reader?id=none&isbn=9781135619107>
- Choi, F., & Schmidt, U. (2006). Leistungsmilieus und Bildungsoptionen. Eine explorative Studie zu Ursachen sozialer Ungleichheit im Bildungssystem. In U. Schmidt (Hrsg.), *Übergänge im Bildungssystem: Motivation—Entscheidung—Zufriedenheit* (S. 11–91). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90158-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90158-9_1)
- Cleff, T. (2015). *Deskriptive Statistik und explorative Datenanalyse*. (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer.
- Cleff, T. (2019). *Angewandte Induktive Statistik und Statistische Testverfahren*. Springer Gabler.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. ed.). [http://scans.hebis.de/HEBCGI/show.pl?01072278\\_toc.pdf](http://scans.hebis.de/HEBCGI/show.pl?01072278_toc.pdf)
- Conroy, D. E. (2017). Achievement Motives. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (Second edition, S. 25–42). Guilford Press.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>

- Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U., & Trommer, L. (Hrsg.). (2008). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick ; [der neue Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung]. Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Crawford, S. D., Couper, M. P., & Lamias, M. J. (2001). Web Surveys: Perceptions of Burden. *Social Science Computer Review*, 19(2), 146–162. <https://doi.org/10.1177/089443930101900202>
- DAAD. (2012). *Transnationale Bildung in Deutschland*. <https://www.daad.de/hochschulen/hochschulprojekte-ausland/de/>
- DAAD. (2018). *Vietnamese German University*. <https://www.daad.de/hochschulen/hochschulprojekte-ausland/gruendung/de/11298-vietnamese-german-university-vgu/>
- DAAD. (2020). *Vietnam – Chancenreicher Bildungsmarkt* [Blog]. <https://www.daad-vietnam.vn/de/ueber-uns/blog-vietnam-chancenreicher-bildungsmarkt/>
- Damrath, C. (2006). Studienzufriedenheit—Modelle und empirische Befunde. In U. Schmidt (Hrsg.), *Übergänge im Bildungssystem: Motivation—Entscheidung—Zufriedenheit* (S. 227–293). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90158-9\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90158-9_4)
- Daniel, H.-D. (1995). Bewertung der Lehre aus Sicht der Studierenden und Absolventen. In D. Müller-Böling (Hrsg.), *Qualitätssicherung in Hochschulen* (S. 160–185). Bertelsmann.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 584–608. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.08.002>
- Dao Phong Lam. (2018, September 10). *Interview: Learner Centered Teaching in Vietnam* [Persönliche Kommunikation].
- Daseking, M., Knievel, J., Petermann, F., Spinath, B., Stiensmeier, J., Schöne, C., & Dickhäuser, O. (2006). Testbesprechung: SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation. *Kindheit und Entwicklung*, 15, 129–132. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.15.2.129>
- de Koning, B. B., Loyens, S. M. M., Rikers, R. M. J. P., Smeets, G., & van der Molen, H. T. (2012). Generation Psy: Student characteristics and academic achievement in a three-year problem-based learning bachelor program. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 313–323. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.003>
- Dekker, S., & Fischer, R. (2008). Cultural Differences in Academic Motivation Goals: A Meta-Analysis Across 13 Societies. *The Journal of Educational Research*, 102(2), 99–110. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.2.99-110>

- Demaio, T. J. (1980). Refusals: Who, Where and Why. *Public Opinion Quarterly*, 44(2), 223–233. <https://doi.org/10.1086/268586>
- Detmer, H. (2003). Leistungsbesoldung für Professoren. In D. Leuze (Hrsg.), *Dienst an der Hochschule: Festschrift für Dieter Leuze zum 70. Geburtstag* (S. 141–172). Duncker & Humblot.
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. (2019). *Durchschnittliche Frauenerwerbsquote in West- und Ostdeutschland*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/13541/umfrage/frauenerwerbsquote---entwicklung-der-erwerbstaetigkeit-von-frauen/>
- Deutsches PISA-Konsortium. (2004). Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Waxmann.
- Deutskens, E., de Ruyter, K., Wetzels, M., & Oosterveld, P. (2004). Response Rate and Response Quality of Internet-Based Surveys: An Experimental Study. *Marketing Letters*, 15(1), 21–36. <https://doi.org/10.1023/B:MARK.0000021968.86465.00>
- DeWitz, S. J., & Walsh, W. B. (2002). Self-Efficacy and College Student Satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 10(3), 315–326. <https://doi.org/10.1177/10672702010003003>
- DFG. (2018). *Förderatlas 2018: Kennzahlen zur öffentlich finanzierten Forschung in Deutschland*. Wiley-VCH. <https://www.dfg.de/sites/foerderatlas2018/epaper/files/assets/common/downloads/publication.pdf>
- Dickhäuser, O., & Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In F. Rheinberg & J. Stiensmeier-Pelster (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 41–55). Hogrefe.
- Diseth, Å. (2015). The advantages of task-based and other-based achievement goals as standards of competence. *International Journal of Educational Research*, 72, 59–69. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.011>
- Do, H. (2014). Towards more Flexible Organization. In L. Tran, S. Marginson, T. Le, N. Nguyen, T. Vu, T. Pham, & Q. Do (Hrsg.), *Higher Education in Vietnam: Flexibility, Mobility and Practicality in the Global Knowledge Economy* (S. 54–85). Springer.
- Do, H., & Do, Q. (2014). Higher and Tertiary Education in Vietnam. In L. Tran, S. Marginson, T. Le, N. Nguyen, T. Vu, & T. Pham (Hrsg.), *Higher Education in Vietnam: Flexibility, Mobility and Practicality in the Global Knowledge Economy* (S. 29–53). Springer.
- Dobischat, R., & Düsseldorf, K. (2015). Sozialisation in Berufsbildung und Hochschule. In K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8., vollst. überarb. Aufl., S. 469–491). <http://d-nb.info/107032938X/04>

- Dorsch, F., Wirtz, M. A., & Strohmer, J. (Hrsg.). (2017). *Dorsch—Lexikon der Psychologie* (18. überarbeitete Auflage). Hogrefe.
- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2001). Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 35–42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.35>
- Dresel, M., & Lämmle, L. (2017). Motivation. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2., aktualisierte Auflage). Ferdinand Schöningh.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S. (1992). Article Commentary: The Study of Goals in Psychology. *Psychological Science, 3*(3), 165–167. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1992.tb00019.x>
- Dweck, C. S. (1996). Implicit theories as organizers of goals and behavior. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Hrsg.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (S. 69–90). Guilford Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Dykman, B. M. (1998). Integrating cognitive and motivational factors in depression: Initial tests of a goal-orientation approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(1), 139–158. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.139>
- DZHW, & DAAD. (2018). *Wissenschaft weltoffen 2018*. [http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe\\_2018\\_verlinkt.pdf](http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2018_verlinkt.pdf)
- DZHW, & DAAD. (2019). *Wissenschaft weltoffen kompakt 2018*. [http://www.wissenschaftweltoffen.de/kompakt/ww2019\\_kompakt\\_de.pdf](http://www.wissenschaftweltoffen.de/kompakt/ww2019_kompakt_de.pdf)
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Echternkamp, J. (2013). Die Bundesrepublik Deutschland 1945/49—1969. Schöningh.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*(3), 169–189. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3)
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 52–72). Guilford Press.

- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218–232.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461–475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliot, A. J., & Hulleman, C. A. (2017). Achievement Goals. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (Second edition, S. 43–60). Guilford Press.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A  $2 \times 2$  achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549–563. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.549>
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613–628. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A  $3 \times 2$  achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632–648. <https://doi.org/10.1037/a0023952>
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement Goals and the Hierarchical Model of Achievement Motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139–156. <https://doi.org/10.1023/A:1009057102306>
- Elliott, K. M., & Healy, M. A. (2001). Key Factors Influencing Student Satisfaction Related to Recruitment and Retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1–11. [https://doi.org/10.1300/J050v10n04\\_01](https://doi.org/10.1300/J050v10n04_01)
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge University Press.
- Enders, C. K. (2010). *Applied Missing Data Analysis*. Guilford Press.
- Engel, U., & Schmidt, B. O. (2014). Unit- und Item-Nonresponse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 331–348). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_23)
- Esser, H. (1986). Können Befragte lügen? Zum Konzept des „wahren Wertes“ im Rahmen der handlungstheoretischen Erklärung von Situationseinflüssen bei der Befragung: Bd. 1986/02. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/6635>
- Esser, H. (2002). *Situationslogik und Handeln* (Studienausg.). Campus-Verl.

- Fahrmeir, L., Heumann, C., Künstler, R., Pigeot, I., & Tutz, G. (2016). *Statistik: Der Weg zur Datenanalyse* (8., überarbeitete und ergänzte Auflage). Springer Spektrum.
- Fallon, D. (1999). Eine Interpretation von Humboldt für das 21. Jahrhundert. In M. G. Ash (Hrsg.), *Mythos Humboldt: Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten* (S. 170–180). Böhlau.
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2010). Acquiescence as a source of bias and model and person misfit: A theoretical and empirical analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 63(2), 427–448.  
<https://doi.org/10.1348/000711009X470740>
- Fforde, A., & De Vylder, S. (1996). From plan to market: The economic transition in Vietnam. Westview Pr.
- Finsterwald, M., Ziegler, A., & Dresel, M. (2009). Individuelle Zielorientierung und wahrgenommene Klassenzielstruktur im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(3), 143–152.  
<https://doi.org/10.1026/0049-8637.41.3.143>
- Flanagan, M. J., Putwain, D. W., & Caltabiano, M. L. (2015). The Relationship Between Goal Setting and Students' Experience of Academic Test Anxiety. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(3), 189–201.  
<https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1060910>
- Ford, J. K., Smith, E. M., Weissbein, D. A., Gully, S. M., & Salas, E. (1998). Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 218–233.  
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.2.218>
- Frackmann, E. (1997). Research on higher education in Western Europe: From policy advice to self-reflection. Sadlak, Jan/Altbach, Philip G.(Hg.): Higher Education at the Turn of the Century. Paris: UNESCO und New York/London: Garland, 107–136.
- Freedom House. (2017, Januar 29). *Vietnam*. <https://freedomhouse.org/report/freedom-world/2017/vietnam>
- Frey, M. (2016). *Geschichte des Vietnamkriegs: Die Tragödie in Asien und das Ende des amerikanischen Traums*. C.H. Beck. <https://elibRARY.chbeck.de/10.17104/9783406692635/geschichte-des-vietnamkriegs>
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 434–458.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.009>

- Fry, G. W. (2009). Higher Education in Vietnam. In Y. Hirosato & Y. Kitamura (Hrsg.), *The Political Economy of Educational Reforms and Capacity Development in South-east Asia: Cases of Cambodia, Laos and Vietnam* (S. 237–261). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9377-7\\_14](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9377-7_14)
- Fuchs-Heinritz, W. (Hrsg.). (2013). *Lexikon zur Soziologie* (5., überarb. Aufl. 2011). Springer VS.
- Gabler, S. (Hrsg.). (1994). *Gewichtung in der Umfragepraxis*. [http://scans.hebis.de/HEBCGI/show.pl?02788272\\_toc.pdf](http://scans.hebis.de/HEBCGI/show.pl?02788272_toc.pdf)
- Gardner, D. K. (2014). *Confucianism: A very short introduction*. Oxford University Press.
- General Statistics Office of Vietnam. (2019). *Statistics*. [https://www.gso.gov.vn/Default\\_en.aspx?tabid=766](https://www.gso.gov.vn/Default_en.aspx?tabid=766)
- Genkova, P. (2012). *Kulturvergleichende Psychologie: Ein Forschungsleitfaden*. Springer VS. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-94132-5.pdf>
- Georg, W., & Bargel, T. (2012). Individuelle und institutionelle Bedingungen für den Studiertrag. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* : ZSE, 23(4), 396–414.
- Giel, K., & Flitner, A. (Hrsg.). (1980). Wilhelm von Humboldt—Werke in fünf Bänden. Band I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte (Bd. 1). Cotta.
- Giesen, H. (1986). Prognose des Studienerfolgs: Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen; Schlussbericht. Inst. für Pädag. Psychologie, Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe.
- Giesen, H., & Gold, A. (1996). Individuelle Determinanten der Studiendauer. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium* (S. 86–99). Huber.
- Gignac, G. E., & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102, 74–78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>
- Gillet, N., Lafrenière, M.-A. K., Huyghebaert, T., & Fouquereau, E. (2015). Autonomous and controlled reasons underlying achievement goals: Implications for the 3 × 2 achievement goal model in educational and work settings. *Motivation and Emotion*, 39(6), 858–875. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9505-y>
- Goedegebuure, L., & van Vught, F. (1996). Comparative Higher Education Studies: The Perspective from the Policy Sciences. *Higher Education*, 32(4), 371–394. JSTOR.
- Goethe Unviersität. (2019). *Konversionstabelle für die Umrechnung aus dem US-amerikanischen Notensystem*. [https://www.uni-frankfurt.de/38296273/Notenumrechnung\\_USA.pdf](https://www.uni-frankfurt.de/38296273/Notenumrechnung_USA.pdf)

- Gold, A., & Souvignier, E. (2005). Prognose der Studierfähigkeit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37(4), 214–222.  
<https://doi.org/10.1026/0049-8637.37.4.214>
- Goldschmidt, D. (1984). Forschungsgegenstand Hochschule: Überblick und Trendbericht. Campus-Verlag.
- Göthlich, S. E. (2009). Zum Umgang mit fehlenden Daten in großzahligen empirischen Erhebungen. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter, & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (S. 119–135). Gabler Verlag.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-322-96406-9\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-322-96406-9_9)
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 93(1), 3.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541–553.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.541>
- Greene, B. A., Debacker, T. K., Ravindran, B., & Krows, A. J. (1999). Goals, Values, and Beliefs as Predictors of Achievement and Effort in High School Mathematics Classes. *Sex Roles*, 40(5), 421–458. <https://doi.org/10.1023/A:1018871610174>
- Gremler, D. D., & McCollough, M. A. (2002). Student Satisfaction Guarantees: An Empirical Examination of Attitudes, Antecedents, and Consequences. *Journal of Marketing Education*, 24(2), 150–160. <https://doi.org/10.1177/027753024002008>
- Grissom, R. J., & Kim, J. J. (2012). Effect sizes for research: Univariate and multivariate applications (2nd ed). Routledge.
- Großmann, D. (2016). Studienmotivation und Evaluation. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre: Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 123–184). Springer Fachmedien Wiesbaden.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-10886-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10886-1_5)
- Groves, R. M., Jr, F. J. F., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2009). *Survey Methodology*. John Wiley & Sons.
- Gunkel, S. (Hrsg.). (2003). *Directory der Hochschulforschung: Personen und Institutionen in Deutschland* (Bd. 4).
- Häder, M. (2015). *Empirische Sozialforschung: Eine Einführung* (3. Aufl. 2015).  
<http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19675-6>
- Häder, M., & Häder, S. (2014). Stichprobenziehung in der quantitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 283–297). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_18)

- Hahn, K. (2004). Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen: Kontext, Kernprozesse, Fallstudien und Strategien (1. Aufl.). VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hähnel, S., & Schmiedel, S. (2016). *Promovierende in Deutschland. Wintersemester 2014/2015*. Statistisches Bundesamt. <https://www.destatis.de/Migration/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/Promovierende.html>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (Hrsg.). (2014). *Multivariate data analysis* (7. ed., Pearson new internat. ed). Pearson.
- Häkkinen, I. (2004). *Do university entrance exams predict academic achievement?* (Working Paper Nr. 16). Uppsala University, Department of Economics. <http://hdl.handle.net/10419/82773>
- Hampton, G. M. (1993). Gap Analysis of College Student Satisfaction as a Measure of Professional Service Quality. *Journal of Professional Services Marketing*, 9(1), 115–128. [https://doi.org/10.1300/J090v09n01\\_10](https://doi.org/10.1300/J090v09n01_10)
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1284–1295. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.6.1284>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638–645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.638>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316–330. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.316>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002a). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562–575. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.562>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002b). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562–575. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.562>
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L., & Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 105–122. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.105>
- Harman, K., & Bich, N. T. N. (2010). Reforming Teaching and Learning in Vietnam's Higher Education System. In G. Harman, M. Hayden, & P. T. Nghi (Hrsg.), *Reforming*

- Higher Education in Vietnam: Challenges and Priorities* (S. 65–86). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-3694-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-90-481-3694-0_5)
- Hartwig, L. (2006). Neue Finanzierungs- und Steuerungsstrukturen und ihre Auswirkungen auf die Universitäten. Zur Situation in vier Bundesländern. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 28(1), 6–25.
- Hase-Bergen, S. (2019a). Benötigt: Praxisorientierung. *Deutscher Akademischer Austauschdienst*. <https://www.daad-vietnam.vn/de/2019/03/22/benoetigt-praxisorientierung/>
- Hase-Bergen, S. (2019b). *Internationale Integration – eine strategische Aufgabe*. <https://www.daad-vietnam.vn/de/2019/04/26/internationale-integration-eine-strategische-aufgabe/>
- Hase-Bergen, S. (2019c). *Warum Vietnam?* Deutscher Akademischer Austauschdienst. <https://www.daad-vietnam.vn/de/2018/11/10/warum-vietnam/>
- Hasenberg, S., & Schmidt-Atzert, L. (2013). Die Rolle von Erwartungen zu Studienbeginn: Wie bedeutsam sind realistische Erwartungen über Studieninhalte und Studienaufbau für die Studienzufriedenheit? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1–2), 87–93. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000091>
- Hayamizu, T., & Weiner, B. (1991). A Test of Dweck's Model of Achievement Goals as Related to Perceptions of Ability. *The Journal of Experimental Education*, 59(3), 226–234. <https://doi.org/10.1080/00220973.1991.10806562>
- Hayden, M., & Thiep, L. Q. (2010). Vietnam's Higher Education System. In G. Harman, M. Hayden, & P. T. Nghi (Hrsg.), *Reforming Higher Education in Vietnam: Challenges and Priorities* (S. 14–29). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-3694-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-90-481-3694-0_2)
- Heckhausen, H. (1965). Leistungsmotivation. In H. Thomae (Hrsg.), *Handbuch Psychologie* (Bd. 2, S. 602–702). Hogrefe.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2018a). Entwicklung der Motivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (5. Aufl. 2018, S. 493–540). <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9>
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Hrsg.). (2018b). *Motivation und Handeln* (5. Aufl. 2018). <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9>
- Heinze, D. (2018). *Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19403-1>
- Heise, E., Westermann, R., Spies, K., & Rickert, M. (1999). Zum Einfluss von Studienzielen und Wertorientierungen auf die allgemeine Studienzufriedenheit. *Empirische Pädagogik*, 13(3), 231–251.

- Helfrich, H. (2019). *Kulturvergleichende Psychologie*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-57665-6>
- Hell, B., Trapmann, S., & Schuler, H. (2008). Synopse der Hohenheimer Metaanalysen zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs und Implikationen für die Auswahl- und Beratungspraxis. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 43–54). Hogrefe.
- Helmke, A., & Schrader, F.-W. (1999). Lernt man in Asien anders? Empirische Untersuchungen zum studentischen Lernverhalten in Deutschland und Vietnam. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(1), 81–102.
- Hemphill, J. F. (2003). Interpreting the magnitudes of correlation coefficients. *American Psychologist*, 58(1), 78–79. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.78>
- Herzog, S. (2005). Measuring Determinants of Student Return VS. Dropout/Stopout VS. Transfer: A First-to-Second Year Analysis of New Freshmen. *Research in Higher Education*, 46(8), 883–928. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-6933-7>
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2010). Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen – Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08 (Nr. 2; Forum Hochschule). HIS.
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R., & Sommer, D. (2008). *Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen* (Forum Hochschule). HIS.
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R., & Sommer, D. (2014). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen* (Nr. 4; Forum Hochschule). DZHW. [https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/daad\\_analysen\\_studien\\_studienabbruch.pdf](https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/daad_analysen_studien_studienabbruch.pdf)
- Heublein, U., & Schwarzenberger, A. (2005). Studiendauer in zweistufigen Studiengängen: Ein internationaler Vergleich. HIS.
- Heublein, U., & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 214–236.
- Hien, P. D. (2010). A comparative study of research capabilities of East Asian countries and implications for Vietnam. *Higher Education*, 60(6), 615–625. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9319-5>
- Hillmann, K.-H. (2007). *Wörterbuch der Soziologie* (5., vollständig überarbeitete und erw. Aufl.). Kröner.
- Hofer, J., Busch, H., Bender, M., Li Ming, & Hagemeyer, B. (2010). Arousal of Achievement Motivation Among Student Samples in Three Different Cultural Contexts: Self

and Social Standards of Evaluation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(5–6), 758–775. <https://doi.org/10.1177/0022022110375160>

- Hoffmann, A. (2014). Indirekte Befragungstechniken zur Kontrolle sozialer Erwünschtheit in Umfragen (Doctoral dissertation, Universitäts- und Landesbibliothek der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf).
- Hofstede, G. (2009). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2. ed., [Nachdr.]). Sage Publ.
- Holsinger, D. B. (2009). The Distribution of Education in Vietnam: Why Does Equality Matter? In Y. Hirotsu & Y. Kitamura (Hrsg.), *The Political Economy of Educational Reforms and Capacity Development in Southeast Asia: Cases of Cambodia, Laos and Vietnam* (S. 191–216). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9377-7\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9377-7_12)
- Hommel, B., & Nattkemper, D. (2011). *Handlungspsychologie: Planung und Kontrolle intentionalen Handelns*. Springer.
- Höppel, D., & Moser, K. (1993). Die Prognostizierbarkeit von Studiennoten und Studierendauer durch Schulabschlussnoten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7(1), 25–32.
- HRK. (2018a). *Auslandsrepräsentanzen deutscher Hochschulen in Vietnam*. <https://www.hrk.de/themen/internationales/auslandspraesenz-und-internationale-sichtbarkeit/auslandsrepraesentanzen-deutscher-hochschulen/vietnam/>
- HRK. (2018b). *Hochschulen in Zahlen*. [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-06-Hochschulsystem/Statistik/2018-05-17\\_Final\\_fuer\\_Homepage\\_2018.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-06-Hochschulsystem/Statistik/2018-05-17_Final_fuer_Homepage_2018.pdf)
- HRK. (2018c). *Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland* (Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2018). [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-06-Hochschulsystem/Statistik/HRK\\_Statistik\\_BA\\_MA\\_UEbrige\\_WiSe\\_2018\\_19.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-06-Hochschulsystem/Statistik/HRK_Statistik_BA_MA_UEbrige_WiSe_2018_19.pdf)
- HRK. (2020a). *Kooperationen nach Staaten: Vietnam* [Datenbank]. Internationale Hochschulkooperationen. <https://www.internationale-hochschulkooperationen.de/staaten>
- HRK. (2020b). *Statistiken: Deutschland Gesamt* [Datenbank]. Internationale Hochschulkooperationen. <https://www.internationale-hochschulkooperationen.de/statistik.html>
- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Allyn and Bacon.
- Hubbard, F., Lin, Y.-C., Zahs, D., & Mengyao, H. (2016). Sample Design. In *Guidelines for Best Practice in Cross-cultural Surveys: Full Guidelines*. Survey Research Center, Institute for Social Research, University of Michigan. [http://ccsg.isr.umich.edu/images/PDFs/CCSG\\_Full\\_Guidelines\\_2016\\_Version.pdf](http://ccsg.isr.umich.edu/images/PDFs/CCSG_Full_Guidelines_2016_Version.pdf)

- Hulleman, C. S., Schragger, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, *136*(3), 422–449. <https://doi.org/10.1037/a0018947>
- Huong, L. P., & Fry, G. W. (2004a). Universities in Vietnam: Legacies, Challenges and Prospects. In P. G. Altbach & T. Umakoshi (Hrsg.), *Asian universities: Historical perspectives and contemporary challenges* (S. 301–332). Johns Hopkins University Press.
- Huong, L. P., & Fry, G. W. (2004b). Education and Economic, Political, and Social Change in Vietnam. *Educational Research for Policy and Practice*, *3*(3), 199–222. <https://doi.org/10.1007/s10671-005-0678-0>
- Hurrelmann, B. (2004). Sozialisation der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider, & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 37–60). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-81031-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-322-81031-1_3)
- Hüther, O., & Krücken, G. (2014). The rise and fall of student fees in a federal higher education system: The case of Germany. In H. Ertl & C. Dupuy (Hrsg.), *Students, markets and social justice: Higher education fee and student support policies in Western Europe and beyond* (S. 85–110). Symposium Books.
- Hüther, O., & Krücken, G. (2016). *Hochschulen: Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Springer VS. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-11563-0.pdf>
- Hüther, O., & Krücken, G. (2018). *Higher Education in Germany—Recent developments in an international perspective*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-61479-3>
- Ives, M. (2018, Januar 20). Vietnam Arrests Mother Mushroom, a Top Blogger, for Criticizing Government. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2016/10/12/world/asia/vietnam-arrest-blogger-mother-mushroom.html>
- Jaeger, M., & Kerst, C. (2010). Potentiale und Nutzen von Absolventenbefragungen für das Hochschulmanagement. *Beiträge zur Hochschulforschung*, *4*(2010), 8–23.
- Jaeger, M., Leszczensky, M., & Handel, K. (2006). Staatliche Hochschulfinanzierung durch leistungsorientierte Budgetierungsverfahren. Erste Evaluationsergebnisse und Schlussfolgerungen. *Hochschulmanagement*, *1*(2006), 13–20.
- Jahn, D. (2011). *Vergleichende Politikwissenschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-92682-7.pdf>
- James, J. M., & Bolstein, R. (1992). Large Monetary Incentives And Their Effect On Mail Survey Response Rates. *Public Opinion Quarterly*, *56*(4), 442–453. <https://doi.org/10.1086/269336>

- Janssen, J., & Laatz, W. (2017). *Statistische Datenanalyse mit SPSS*. (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer Gabler.
- Javeline, D. (1999). Response effects in polite cultures: A test of acquiescence in Kazakhstan. *Public Opinion Quarterly*, 1–28.
- John Wang, C. K., Biddle, S. J. H., & Elliot, A. J. (2007). The 2×2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(2), 147–168. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.08.012>
- Johnson, T. P., Kulesa, P., Cho, Y. I., & Shavitt, S. (2005). The Relation Between Culture and Response Styles: Evidence From 19 Countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(2), 264–277. <https://doi.org/10.1177/0022022104272905>
- Johnson, T. P., Shavitt, S., & Holbrook, A. L. (2010). Survey Response Styles Across Cultures. In D. Matsumoto & F. J. R. van de Vijver (Hrsg.), *Cross-Cultural Research Methods in Psychology* (S. 130–176). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511779381.008>
- Johnson, T. P., & van de Vijver, F. J. R. (2003). Social desirability in cross-cultural research. In J. A. Harkness, F. J. R. van de Vijver, & P. P. Mohler (Hrsg.), *Cross-Cultural Survey Methods* (S. 195–204). Wiley.
- Kahn, J. H., & Nauta, M. M. (2001). Social-Cognitive Predictors of First-Year College Persistence: The Importance of Proximal Assessment. *Research in Higher Education*, 42(6), 633–652. <https://doi.org/10.1023/A:1012225510213>
- Kaiser, H. J., & Werbik, H. (2012). *Handlungspsychologie: Eine Einführung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement Goals and Student Well-Being. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 330–358. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.0993>
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141–184. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5>
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The Effect of Achievement Goals: Does Level of Perceived Academic Competence Make a Difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22(4), 415–435. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0943>
- Kaub, K., Karbach, J., Biermann, A., Friedrich, A., Bedersdorfer, H.-W., Spinath, F. M., & Brünken, R. (2012). Berufliche Interessensorientierungen und kognitive Leistungsprofile von Lehramtsstudierenden mit unterschiedlichen Fachkombinationen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 233–249. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000074>

- Kehm, B. M. (2004). *Hochschulen in Deutschland*. bpb.de. <http://www.bpb.de/apuz/28273/hochschulen-in-deutschland>
- Kehm, B. M. (2007). Germany. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Hrsg.), *International Handbook of Higher Education: Part One: Global Themes and Contemporary Challenges, Part Two: Regions and Countries* (S. 729–745). Springer Netherlands. [www.springer.com/us/book/9781402040115](http://www.springer.com/us/book/9781402040115)
- Kehm, B. M., & Lanzendorf, U. (2005). *Ein neues Governance-Regime für die Hochschulen—Mehr Markt und weniger Selbststeuerung?* pedocs. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-73878>
- Kehm, B. M., & Teichler, U. (1996). *Vergleichende Hochschulforschung: Eine Zwischenbilanz; Themenband II*. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel. <https://kobra.uni-kassel.de/handle/123456789/2006051511833>
- Kelley, L. C. (2006). Confucianism in Vietnam: A State of the Field Essay. *Journal of Vietnamese Studies*, 1(1–2), 314–370.
- Kelly, K. (2008). The Higher Education System in Vietnam. 16.
- Kiesl, H. (2014). Gewichtung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 349–356). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0\\_24](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_24)
- Kiper, H., Meyer, H., Topsch, W., & Hinz, R. (2011). *Einführung in die Schulpädagogik* (6. Auflage [der Neuausgabe]). Cornelsen.
- Kliegl, C., & Müller, U. M. (2012). Diversity und Studienabbruch im Zeitalter von Bologna. Bedingungsfaktoren für Studienabbruchsgedanken in den alten und neuen Studiengängen an der Universität Duisburg-Essen. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 21(1), 73–90.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (Fourth edition). The Guilford Press.
- KMK. (2017). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2015/2016*. Kultusministerkonferenz. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier\\_de\\_ebook.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf)
- KMK, & GWK. (2015). *Aufstieg durch Bildung: Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland*. [https://www.bmbf.de/files/Bericht\\_Qualifizierungsinitiative\\_in\\_Deutschland\\_2015\\_\(2\).pdf](https://www.bmbf.de/files/Bericht_Qualifizierungsinitiative_in_Deutschland_2015_(2).pdf)
- Knight, J. (2007). Internationalization: Concepts, Complexities and Challenges. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Hrsg.), *International Handbook of Higher Education* (S. 207–227). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_11)

- Kolb, M., Kraus, M., Pixner, J., & Schüpbach, H. (2006). Analyse von Studienverlaufsdaten zur Identifikation von studienabbruchgefährdeten Studierenden. *Das Hochschulwesen*, 54(6), 196–201.
- Köller, O., & Baumert, J. (1998). Ein deutsches Instrument zur Erfassung von Zielorientierungen bei Schülerinnen und Schülern. *Diagnostica*, 44(4), 173–181.
- Krapp, A., Geyer, C., & Lewalter, D. (2014). Motivation und Emotion. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Mit Online-Materialien* (6., vollständig überarbeitete Auflage, S. 193–222). Beltz.
- Krauß, J. (2006). Transnationale Studiengänge deutscher Hochschulen. In *Deutsche Hochschulen im Ausland: Organisatorische Gestaltung transnational Bildungsangebote* (S. 83–128). DUV. [https://doi.org/10.1007/978-3-8350-9293-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-8350-9293-8_5)
- Krempkow, R. (2008). Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. *Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung*, 17(1), 91–107.
- Krücken, G. (2007). Organizational Fields and Competitive Groups in Higher Education: Some Lessons from the Bachelor/Master Reform in Germany. *management revue*, 18(2), 187–203. <https://doi.org/10.5771/0935-9915-2007-2-187>
- Kuckartz, U., Rädiker, S., Ebert, T., & Schehl, J. (2013). *Statistik: Eine verständliche Einführung* (2., überarb. Aufl. 2013). <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19890-3>
- Kühnel, S., & Krebs, D. (2012). *Statistik für die Sozialwissenschaften: Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (Original-Ausgabe, 7. Auflage Juli 2014). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kuncel, N. R., & Hezlett, S. A. (2007). Standardized Tests Predict Graduate Students' Success. *Science*, 315(5815), 1080–1081. <https://doi.org/10.1126/science.1136618>
- Kuncel, Nathan R., Credé, M., & Thomas, L. L. (2005). The Validity of Self-Reported Grade Point Averages, Class Ranks, and Test Scores: A Meta-Analysis and Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 75(1), 63–82. <https://doi.org/10.3102/00346543075001063>
- Kuncel, Nathan R., Hezlett, S. A., & Ones, D. S. (2001). A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the Graduate Record Examinations: Implications for graduate student selection and performance. *Psychological Bulletin*, 127(1), 162–181. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.162>
- Kuncel, Nathan R., Hezlett, S. A., & Ones, D. S. (2004). Academic Performance, Career Potential, Creativity, and Job Performance: Can One Construct Predict Them All? *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 148–161. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.1.148>

- Künsting, J., & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium 11 Dieser Beitrag wurde unter der geschäftsführenden Herausgeberschaft von Jens Möller angenommen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 105–114. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000038>
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- Lalwani, A. K., Shavitt, S., & Johnson, T. (2006). What is the relation between cultural orientation and socially desirable responding? *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 165–178. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.1.165>
- Lange, S., & Schimank, U. (2007). Zwischen Konvergenz und Pfadabhängigkeit: New Public Management in den Hochschulsystemen fünf ausgewählter OECD-Länder. In K. Holzinger, H. Jörgens, & C. Knill (Hrsg.), *Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken* (S. 522–548). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90612-6\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90612-6_22)
- Lanzendorf, U., & Teichler, U. (2003). Globalisierung im Hochschulwesen—Ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(2), 219–238. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0024-3>
- Lau, S., & Nie, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: A multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 15–29. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.15>
- Le, T. T. (2017). Political/Moral Dispositions and Bonus Points: An Examination of Access to Vietnamese Higher Education. In C. S. Collins & P. Buasuwan (Hrsg.), *Higher Education Access in the Asia Pacific: Privilege or Human Right?* (S. 115–137). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-58670-0\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-58670-0_8)
- Lee, M., & Bong, M. (2016). In their own words: Reasons underlying the achievement striving of students in schools. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 274–294. <https://doi.org/10.1037/edu0000048>
- Lewin, K. (1999). Studienabbruch in Deutschland. In M. Schröder-Gronostay (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch: Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 17–35). Luchterhand. [http://scans.hebis.de/HEBCGI/show.pl?08380825\\_kla.pdf](http://scans.hebis.de/HEBCGI/show.pl?08380825_kla.pdf)
- Li, F., Kauffman, Y., Thomas, M., Dempsey, M. S., Wang, S., & Kauffman, D. F. (2017). Validating the Inventory of School Motivation with Mainland Chinese Students. *Frontiers in Education*, 2, 25. <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00025>

- Linn, R. L., & Hastings, C. N. (1984). A meta analysis of the validity of predictors of performance in law school. *Journal of Educational Measurement*, 21(3), 245–259. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1984.tb01032.x>
- Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D. F., & Patall, E. A. (2008). When are Achievement Goal Orientations Beneficial for Academic Achievement? A Closer Look at Main Effects and Moderating Factors. *Revue internationale de psychologie sociale*, 21(1–2), 19–70. Cairn.info.
- Little, R. J. A., & Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data* (2. ed.). [http://scans.hebis.de/HEBCGI/show.pl?10762624\\_cov.jpg](http://scans.hebis.de/HEBCGI/show.pl?10762624_cov.jpg)
- London, J. D. (2011). *Education in Vietnam* (J. D. London, Hrsg.). Institute of Southeast Asian Studies. <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/502158>
- London, J. D. (2014). Politics in contemporary Vietnam party, state, and authority relations. Palgrave Macmillan.
- Lynn, P., Turner, R., & Smith, P. (1997). The effect of complexity and tone of an advance letter on response to an interview survey. *Survey Methods Centre Newsletter*, 17, 13–17.
- Maaz, K. (2006). Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem (1. Aufl.). VS, Verl. für Sozialwissenschaften.
- Madjar, N., Kaplan, A., & Weinstock, M. (2011). Clarifying mastery-avoidance goals in high school: Distinguishing between intrapersonal and task-based standards of competence. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 268–279. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.03.003>
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. *Research on motivation in education*, 1(4), 115–144.
- Maehr, M. L. (1989). Thoughts about motivation. In C. Ames & R. Ames (Hrsg.), *Research on motivation in education*. (S. 299–315). Acad. Press.
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. *Studies in cross-cultural psychology*, 2, 221–267.
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. In K. R. Wentzel, A. Wigfield, & M. Boekaerts (Hrsg.), *Handbook of motivation at school* (S. 105–122). Routledge.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E., & Lonka, K. (2004). Students at risk: Students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of studies. *Higher Education*, 48(2), 173–188. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000034312.79289.ab>
- Marginson, S. (2011). Higher education in East Asia and Singapore: Rise of the Confucian Model. *Higher Education*, 61(5), 587–611. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9384-9>

- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, *98*(2), 224.
- Mascret, N., Elliot, A. J., & Cury, F. (2015). Extending the  $3 \times 2$  achievement goal model to the sport domain: The  $3 \times 2$  Achievement Goal Questionnaire for Sport. *Psychology of Sport and Exercise*, *17*, 7–14. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.11.001>
- Maslow, A. H. (2014). *Motivation und Persönlichkeit* (13. Auflage). Rowohlt.
- McClelland, D. C. (1980). Motive dispositions: The merits of operant and respondent measures. *Review of personality and social psychology*, *1*, 10–41.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1976). *The achievement motive*. Irvington. [http://scans.hebis.de/02/78/47/02784772\\_toc.pdf](http://scans.hebis.de/02/78/47/02784772_toc.pdf)
- McClelland, D. C., Koestner, R., & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, *96*(4), 690–702. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.4.690>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1983). Social desirability scales: More substance than style. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *51*(6), 882–888. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.51.6.882>
- McGraw, K. O., & Wong, S. P. (1992). A common language effect size statistic. *Psychological Bulletin*, *111*(2), 361–365. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.2.361>
- McInerney, D. M. (2008). Personal investment, culture and learning: Insights into school achievement across Anglo, Aboriginal, Asian and Lebanese students in Australia. *International Journal of Psychology*, *43*(5), 870–879. <https://doi.org/10.1080/00207590701836364>
- McInerney, D. M., & Ali, J. (2006). Multidimensional and Hierarchical Assessment of School Motivation: Cross-cultural validation. *Educational Psychology*, *26*(6), 717–734. <https://doi.org/10.1080/01443410500342559>
- McInerney, D. M., Roche, L. A., McInerney, V., & Marsh, H. W. (1997). Cultural Perspectives on School Motivation: The Relevance and Application of Goal Theory. *American Educational Research Journal*, *34*(1), 207–236. <https://doi.org/10.3102/00028312034001207>
- McInerney, D. M., & Sinclair, K. E. (1991). Cross Cultural Model Testing: Inventory of School Motivation. *Educational and Psychological Measurement*, *51*(1), 123–133. <https://doi.org/10.1177/0013164491511011>
- McReynolds, P. (1971). The nature and assessment of intrinsic motivation. In P. McReynolds (Hrsg.), *Advances in psychological assessment* (Bd. 2, S. 157–177). Science and Behavior Book.

- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology, 57*(1), 487–503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*(4), 514–523. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.514>
- Meece, J. L., & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 582–590. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.582>
- Meece, J. L., & Jones, M. G. (1996). Gender differences in motivation and strategy use in science: Are girls rote learners? *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 33*(4), 393–406.
- Mensel, N. (2013). *Der Entwicklungsprozess der Sozialistischen Republik Vietnam*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00323-4>
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*(4), 710–718. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.710>
- Midgley, C, Maehr, M., Hicks, L., Roeser, R., Urdan, T., Anderman, E., Kaplan, A., Arunkumar, R., & Middleton, M. (1996). *Patterns of adaptive learning survey (PALS)*. Center for Leadership and Learning.
- Midgley, Carol, Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 77–86. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.77>
- Midgley, Carol, Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology, 23*(2), 113–131. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0965>
- Miebach, B. (2014). *Soziologische Handlungstheorie: Eine Einführung* (4., überarb. und erw. Aufl). Springer VS. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-04487-9.pdf>
- Mienert, M., & Pitcher, S. (2011). *Pädagogische Psychologie: Theorie und Praxis des Lebenslangen Lernens*. VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-92095-5.pdf>
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in Academic Work: The Role of Learning Goals, Future Consequences, Pleasing Others, and Perceived Ability. *Contemporary Educational Psychology, 21*(4), 388–422. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0028>

- Millsap, R. E. (2011). *Statistical approaches to measurement invariance*. Routledge.
- Mittelstraß, J. (1994). *Die unzeitgemäße Universität* (1. Aufl.). Suhrkamp.
- Möller, J. (2008). Lernmotivation. In A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch pädagogische Psychologie* (1. Auflage, S. 263–298). Huber.
- Morrison, T., & Morrison, M. (1995). A Meta-Analytic Assessment of the Predictive Validity of the Quantitative and Verbal Components of the Graduate Record Examination with Graduate Grade Point Average Representing the Criterion of Graduate Success. *Educational and Psychological Measurement*, 55(2), 309–316.  
<https://doi.org/10.1177/0013164495055002015>
- Moss, S. (2008). *Acquiescence bias*. Psychlopedia. <https://web.archive.org/web/20110218193248/http://www.psych-it.com.au/Psychlopedia/article.asp?id=154>
- Müller, M., Stahl, A., & Klosa, A. (2017). *DAAD-Bildungssystemanalyse: Vietnam*. Deutscher Akademischer Austauschdienst.
- Multrus, F., Majer, S., Bargel, T., & Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen* (Nr. 13; Studierendensurvey). Bundesministerium für Bildung und Forschung. [https://www.soziologie.uni-konstanz.de/typo3temp/secure\\_downloads/101284/0/3f79ad497f0ac25e6acc4f52eb058aece18ff049/Studierendensurvey\\_Ausgabe\\_13\\_Hauptbericht.pdf](https://www.soziologie.uni-konstanz.de/typo3temp/secure_downloads/101284/0/3f79ad497f0ac25e6acc4f52eb058aece18ff049/Studierendensurvey_Ausgabe_13_Hauptbericht.pdf)
- Multrus, F., Ramm, M., Bargel, T., & Schmidt, M. (2011). *Studiensituation und studentische Orientierungen* (Nr. 11; Studierendensurvey). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Murray, H. A. (Hrsg.). (2008). *Explorations in personality* (70th anniversary ed). Oxford University Press.
- Education Law, Pub. L. No. 38/2005/QH11 (2005).  
[http://www.moj.gov.vn/vbpq/en/lists/vn%20bn%20php%20lut/view\\_detail.aspx?itemid=5484](http://www.moj.gov.vn/vbpq/en/lists/vn%20bn%20php%20lut/view_detail.aspx?itemid=5484)
- Law on Higher Education, Pub. L. No. 08/2012/QH13 (2012). <http://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/91570/126459/F-1636213549/VNM91570%20Eng.pdf>
- Nauck, B., & Klaus, D. (2007). The Varying Value of Children: Empirical Results from Eleven Societies in Asia, Africa and Europe. *Current Sociology*, 55(4), 487–503.  
<https://doi.org/10.1177/0011392107077634>
- Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A., & Armstead, P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 229–241.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.229>
- Nghi, P. T. (2010). The Higher Education Reform Agenda: A Vision for 2020. In J. D. London, G. Harman, M. Hayden, & P. T. Nghi (Hrsg.), *Reforming Higher Education*

*in Vietnam: Challenges and Priorities* (S. 51–64). Springer Netherlands.  
[https://doi.org/10.1007/978-90-481-3694-0\\_4](https://doi.org/10.1007/978-90-481-3694-0_4)

- Nguyen, H. L. (2014). *A Report on Vietnam Higher Education*. EU Public Diplomacy and Outreach Vietnam.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, *91*(3), 328.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, *77*(6), 683–692. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.683>
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for Studying: Motivational Orientations and Study Strategies. *Cognition and Instruction*, *5*(4), 269–287. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0504\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0504_2)
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, *15*(5), 625–632. <https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y>
- OECD. (2018). *Education at a Glance 2018*. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Oehler, C. (1989). *Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945* (Bd. 357). Campus Verlag.
- Olson, K., Smyth, J. D., & Wood, H. M. (2012). Does Giving People Their Preferred Survey Mode Actually Increase Survey Participation Rates? An Experimental Examination. *Public Opinion Quarterly*, *76*(4), 611–635. <https://doi.org/10.1093/poq/nfs024>
- Ortenburger, A. (2014). *Einflussmöglichkeiten der Hochschule auf den Studienerfolg*. LOB-Tagung, Mainz. [https://www.lob.uni-mainz.de/files/2014/10/DZHW-Ortenburger\\_LOB-Tagung\\_Mainz.pdf](https://www.lob.uni-mainz.de/files/2014/10/DZHW-Ortenburger_LOB-Tagung_Mainz.pdf)
- Paddock, R. C. (2018, August 7). Vietnamese Blogger Gets 7 Years in Jail for Reporting on Toxic Spill. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2017/11/27/world/asia/vietnam-nguyen-van-hoa-blogger.html>
- Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. (2000). Relation between Achievement Goals and Self-Beliefs of Middle School Students in Writing and Science. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(4), 406–422. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1027>
- Pasternack, P. (2006). Was ist Hochschulforschung. *Das Hochschulwesen*, *54*(3), 105–112.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C., & Midgley, C. (2001). Teachers' Communication of Goal Orientations in Four Fifth-Grade Classrooms. *The Elementary School Journal*, *102*(1), 35–58. <https://doi.org/10.1086/499692>
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, *92*(1), 128–150. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.128>

- Petzold-Rudolph, K. (2018). *Studienerfolg und Hochschulbindung: Die akademische und soziale Integration Lehramtsstudierender in die Universität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-22061-7.pdf>
- Phalet, K., & Lens, W. (2008). Achievement motivation and group loyalty among Turkish and Belgian youngsters. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Hrsg.), *Culture, motivation and achievement* (S. 31–72). Emerald Group Publ.
- Pham, T. N. (2014). Foreign Language Policy. In L. T. Trần, S. Marginson, H. M. Đỗ, Q. T. Đỗ, T. T. Lê, N. Nguyễn, T. Vũ, T. Phạm, H. Nguyễn, & T. T. Hồ (Hrsg.), *Higher Education in Vietnam: Flexibility, Mobility and Practicality in the Global Knowledge Economy* (S. 169–183). Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/9781137436481\\_8](https://doi.org/10.1057/9781137436481_8)
- Phan, H. P. (2009). Amalgamation of future time orientation, epistemological beliefs, achievement goals and study strategies: Empirical evidence established. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 155–173. <https://doi.org/10.1348/000709908X306864>
- Phuong, P. T. L. (2013). Higher Education Governance in Vietnam: University Action, the State and Changing Relationships. <https://kobra.uni-kassel.de/handle/123456789/2013091843950>
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pintrich, P. R., Zusho, A., Schiefele, U., & Pekrun, R. (2001). Goal Orientation and Self-Regulated Learning in the College Classroom: A Cross-Cultural Comparison. In F. Salili, C. Y. Chiu, & Y. Y. Hong (Hrsg.), *Student Motivation: The Culture and Context of Learning* (S. 149–169). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1273-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1273-8_8)
- PISA. (2015). Socio-economic status, student performance and students' attitudes towards science. <https://doi.org/10.1787/888933433214>
- Rauner, F. (2012). Akademisierung beruflicher und Verberuflichung akademischer Bildung – widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme. *Akademisierung der Berufsausbildung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 23. [http://www.bwpat.de/ausgabe23/rauner\\_bwpat23.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe23/rauner_bwpat23.pdf)
- Rehburg, M., & Schwarz-Hahn, S. (2012). Gestufte Studiengänge an deutschen Hochschulen: Ein empirischer Blick zurück—Nach vorn! In B. M. Kehm, H. Schomburg, & U. Teichler (Hrsg.), *Funktionswandel der Universitäten: Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung* (S. 163–176). Campus-Verlag.
- Reichert, S., Tauch, C., Geddie, K., & Crosier, D. (2005). *European Universities Implementing Bologna* (Nr. 4; Trends). European University Association.

- Reilly, R. R. (1976). Factors in Graduate Student Performance. *American Educational Research Journal*, 13(2), 125–138. <https://doi.org/10.3102/00028312013002125>
- Reinecke, J. (2014). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). De Gruyter. <https://www.degruyter.com/viewbook-toc/product/214112>
- Reissert, R. (1991). Fachstudiendauer: Ist das Problem schon fixiert, welche Handlungsmöglichkeiten gibt es. In W. D. Webler & H. U. Otto (Hrsg.), *Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb* (Bd. 90, S. 29–60). Dt. Studien-Verl.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Verlag für Psychologie Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivationsdiagnostik*. Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2014). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In Franz E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (3. Auflage, S. 59–72). Beltz Verlag.
- Rheinberg, F., & Fries, S. (2010). Bezugsnormorientierung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Beltz.
- Rheinberg, F., & Krug, J. S. (2017). *Motivationsförderung im Schulalltag: Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung* (4., aktualisierte Auflage). Hogrefe.
- Rheinberg, F., & Vollmeyer, R. (2019). *Motivation* (9., erweiterte und überarbeitete Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353.
- Riesenhuber, F. (2009). Großzahlige empirische Forschung. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter, & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (S. 1–16). Gabler Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-96406-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-322-96406-9_1)
- Rindermann, H., & Oubaid, V. (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten—Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs (HTML-Version). *Zeitschrift Für Differentielle Und Diagnostische Psychologie*, 20(3), 1–16. <https://doi.org/10.1024//0170-1789.20.3.172>
- Rippl, S., & Seipel, C. (2015). *Methoden kulturvergleichender Sozialforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19969-6>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>

- Roberts, J., & Styron, R. (2010). Student satisfaction and persistence: Factors vital to student retention. *Research in Higher Education Journal*, 6, 1.
- Rogal, U. (2008). Hochschulautonomie und Zielvereinbarungen. Neue Instrumente der Hochschulsteuerung und ihre Vereinbarkeit mit der akademischen Selbstverwaltung. Hamburg: Kovac.
- Rolland, R. (2012). Synthesizing the Evidence on Classroom Goal Structures in Middle and Secondary Schools: A Meta-Analysis and Narrative Review. *Review of Educational Research*, 82(4), 396–435. <https://doi.org/10.3102/0034654312464909>
- Rösch, G. (1994). Kriterien der Gewichtung einer nationalen Bevölkerungsstichprobe. In S. Gabler, J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik, & D. Krebs (Hrsg.), *Gewichtung in der Umfragepraxis* (S. 7–26). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-08044-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-663-08044-2_2)
- Roth, P. L., BeVier, C. A., Switzer, F. S., III, & Schippmann, J. S. (1996). Meta-analyzing the relationship between grades and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 81(5), 548–556. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.5.548>
- Roth, P. L., & Clarke, R. L. (1998). Meta-Analyzing the Relation between Grades and Salary. *Journal of Vocational Behavior*, 53(3), 386–400. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1621>
- Rothermund, K., & Eder, A. B. (2011). *Allgemeine Psychologie: Motivation und Emotion* (1. Auflage). VS, Verlag.
- Rourke, D. O., & Lakner, E. (1989). Gender Bias: Analysis of Factors Causing Male Underrepresentation in Surveys. *International Journal of Public Opinion Research*, 1(2), 164–176. <https://doi.org/10.1093/ijpor/1.2.164>
- Rubin, D. B. (2004). Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys. John Wiley & Sons.
- Rüegg, W. (2007). Das Autonomieverständnis von Humboldts Universitätsmodell. *VSH-Bulletin*, 1.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95–103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). „Should I ask for help?“ The role of motivation and attitudes in adolescents’ help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329–341. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.329>
- Sarcelletti, A., & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 235–248. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0020-2>

- Schäfers, B. (Hrsg.). (2003). *Grundbegriffe der Soziologie* (8., überarb. Aufl). Leske + Budrich.
- Schaper, N., Schlömer, T., & Paechter, M. (2012). Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(4).
- Schiefele, U., & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 199–212. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.199>
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 154–171). Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-642-41291-2.pdf>
- Schiefele, U., Streblov, L., Ermgassen, U., & Moschner, B. (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(3/4), 185–198. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.17.34.185>
- Schindler, S., & Reimer, D. (2010). Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(4), 623–653. <https://doi.org/10.1007/s11577-010-0119-9>
- Schlag, B. (2013). *Lern- und Leistungsmotivation* (4., überarb. und aktualisierte Aufl). Springer VS. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-18959-8>
- Schmalt, H.-D., & Langens, T. A. (2009). *Motivation* (4., vollst. überarb. und erw. Aufl). Kohlhammer.
- Schmidt, U. (2009). Anmerkungen zum Stand der Qualitätssicherung im deutschen Hochschulsystem. *Qualität in der Wissenschaft*, 3, 3–10.
- Schmidt, U., Wagner, L., Erdmann, M., Mauermeister, S., Berndt, S., Schubarth, W., Pohlenz, P., & Schulze-Reichel, F. (2019). Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg (StuFo): Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. *Das Hochschulwesen*, 67(1–2), 25–33.
- Schmidt-Atzert, L. (2005). Prädiktion von Studienerfolg bei Psychologiestudenten. *Psychologische Rundschau*, 56(2), 131–133. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.56.2.131>
- Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E. (2018). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (11., überarbeitete Auflage). <https://www.degruyter.com/doc/cover/9783110577327.jpg>
- Schofer, E., & Meyer, J. W. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, 70(6), 898–920. <https://doi.org/10.1177/000312240507000602>

- Schomburg, H. (2012). Hochschule und Beruf. In B. Kehm, H. Schomburg, & U. Teichler (Hrsg.), *Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung* (S. 41–60). Campus Verlag.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2004). Zielorientierung und Bezugsnormorientierung: Zum Zusammenhang zweier Konzepte. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 18(2), 93–99. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.18.2.93>
- Schröder-Gronostay, M. (Hrsg.). (1999). *Studienerfolg und Studienabbruch: Beiträge aus Forschung und Praxis*. Luchterhand. [http://scans.hebis.de/HEBCGI/show.pl?08380825\\_kla.pdf](http://scans.hebis.de/HEBCGI/show.pl?08380825_kla.pdf)
- Schroeder, L. D., Sjoquist, D. L., & Stephan, P. E. (2017). *Understanding regression analysis: An introductory guide* (Second edition). Sage.
- Schuler, H., & Prochaska, M. (2001). *Leistungsmotivationsinventar: LMI*. Hogrefe.
- Schulz-Schaeffer, I. (2018). Handeln, soziales. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 169–172). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20978-0\\_35](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20978-0_35)
- Schumann, S. (2012). Repräsentative Umfrage, Praxisorientierte Einführung in empirische Methoden und statistische Analyseverfahren (6., akt. Aufl.). De Gruyter. <https://doi.org/10.1524/9783486717655>
- Schüpbach, H., Pixner, J., & Zapf, S. (2006). Handlungskompetenz im Hochschulstudium. *Bildung und Erziehung*, 59(2). <https://doi.org/10.7788/bue.2006.59.2.147>
- Schütz, M. (2014). Reorganisation der Hochschulräte. *Die Neue Hochschule*, 55(4), 126–129.
- Schwartz, S. (1994). Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values. In Ü. Kim & Han'guk Simmi Hakhoe (Hrsg.), *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications* (S. 85–122). Sage Publications.
- Scimago. (2017). *Country Rankings*. [https://www.scimagojr.com/countryrank.php?year=2017&min=100&min\\_type=itp&order=itp&ord=desc](https://www.scimagojr.com/countryrank.php?year=2017&min=100&min_type=itp&order=itp&ord=desc)
- Senko, C., & Freund, A. M. (2015). Are mastery-avoidance achievement goals always detrimental? An adult development perspective. *Motivation and Emotion*, 39(4), 477–488. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9474-1>
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement Goal Theory at the Crossroads: Old Controversies, Current Challenges, and New Directions. *Educational Psychologist*, 46(1), 26–47. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538646>
- Senko, C., & Miles, K. M. (2008). Pursuing their own learning agenda: How mastery-oriented students jeopardize their class performance. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 561–583. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.12.001>

- Serrano-Velarde, K. (2008). *Evaluation, Akkreditierung und Politik: Zur Organisation von Qualitätssicherung im Zuge des Bolognaprozesses*. VS, Verl. für Sozialwiss. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-90997-4#about>
- Shantz, A., & Latham, G. P. (2009). An exploratory field experiment of the effect of sub-conscious and conscious goals on employee performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 109(1), 9–17. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2009.01.001>
- Sheridan, G. (2010). Viet Nam: Preparing the Higher Education Sector. Asian Development Bank.
- Shoemaker, P. J., Eichholz, M., & Skewes, E. A. (2002). Item Nonresponse: Distinguishing between dont Know and Refuse. *International Journal of Public Opinion Research*, 14(2), 193.
- Sieh, I. (2014). *Der Bologna-Prozess in Frankreich und Deutschland im Vergleich*. Springer VS. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-05277-5.pdf>
- Simoleit, J. (2016). Europäisierung der Universität: Individuelle Akteure und institutioneller Wandel in der Hochschule. Springer VS.
- Slavin, R. E. (2018). *Educational Psychology: Theory and practice* (Twelfth edition). Pearson.
- Smith, G. (2008). Does gender influence online survey participation?: A record-linkage analysis of university faculty online survey response behavior. *ERIC Document Reproduction, ED 501717*.
- Smith, L., & Dong, N. Q. (2010). Processes for Strategic Planning in Vietnam's Higher Education System. In G. Harman, M. Hayden, & P. T. Nghi (Hrsg.), *Reforming Higher Education in Vietnam: Challenges and Priorities* (S. 143–154). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-3694-0\\_10](https://doi.org/10.1007/978-90-481-3694-0_10)
- Smith, M., Duda, J., Allen, J., & Hall, H. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 155–190. <https://doi.org/10.1348/000709902158838>
- Smith, P. B. (2004). Acquiescent Response Bias as an Aspect of Cultural Communication Style. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(1), 50–61. <https://doi.org/10.1177/0022022103260380>
- Smyth, J. D., Olson, K., & Millar, M. M. (2014). Identifying predictors of survey mode preference. *Social Science Research*, 48, 135–144. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.06.002>
- Somuncuoglu, Y., & Yildirim, A. (1999). Relationship Between Achievement Goal Orientations and Use of Learning Strategies. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 267–277. <https://doi.org/10.1080/00220679909597606>

- Spangler, W. D. (1992). Validity of questionnaire and TAT measures of need for achievement: Two meta-analyses. *Psychological bulletin*, 112(1), 140.
- Spinath, B. (2009). Zielorientierungen. In V. Brandstätter, J. H. Otto, & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der allgemeinen Psychologie—Motivation und Emotion* (Bd. 11, S. 64–71). Hogrefe.
- Spinath, B., & Schöne, C. (2003). Ziele als Bedingung von Motivation am Beispiel von SELLMO. In Joachim Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Hogrefe.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C., & Dickhäuser, O. (2002). *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation: SELLMO*. Hogrefe. <https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/42725/>
- Spoun, S. (2011). *Erfolgreich studieren* (2., aktualisierte Aufl.). Pearson Studium.
- St. John, E. P., Paulsen, M. B., & Starkey, J. B. (1996). The nexus between college choice and persistence. *Research in Higher Education*, 37(2), 175–220. <https://doi.org/10.1007/BF01730115>
- StataCorp (Hrsg.). (2019). *Base Reference Manual* (Release 16). Stata Press. <https://www.stata.com/manuals/r.pdf>
- Statistisches Bundesamt. (2018). *Studierende an Hochschulen* (4.1; Bildung und Kultur). Statistisches Bundesamt. [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-endg-2110410187004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-endg-2110410187004.pdf?__blob=publicationFile)
- Statistisches Bundesamt. (2019a). *Destatis: Hochschulen*. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Hochschulen.html>
- Statistisches Bundesamt. (2019b). *Durchschnittliche Studiendauer in Deutschland bis 2017*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/189155/umfrage/durchschnittliche-studiendauer-in-deutschland/>
- Stehr, N. (1994). *Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften* (1. Aufl.). Suhrkamp.
- Steyer, R., Yousfi, S., & Würfel, K. (2005). Prädiktion von Studienerfolg: *Psychologische Rundschau*, 56(2), 129–131. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.56.2.129>
- Stiensmeier-Pelster, J., & Otterpohl, N. (2018). Motivation in Schule und Hochschule. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 569–591). Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9_18)
- Stoetzer, M.-W. (2017). *Regressionsanalyse in der empirischen Wirtschafts- und Sozialforschung Band 1: Eine nichtmathematische Einführung mit SPSS und Stata*. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53824-1>

- Taber, T. D., & Hackman, J. D. (1976). Dimensions of undergraduate college performance. *Journal of Applied Psychology, 61*(5), 546–558. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.61.5.546>
- Taylor, L., Morgan, A. R., & Gibbs, G. (1981). The "Orientation" of Open University Foundation Students to Their Studies. *Teaching at a Distance, 20*, 3–12.
- Taylor, P. (2004). *Social Inequality in Vietnam and the Challenges to Reform*. Institute of Southeast Asian Studies.
- Teichler, U. (2007). Die Internationalisierung der Hochschulen: Neue Herausforderungen und Strategien. Campus.
- Teichler, U. (2008). Hochschulforschung international. In K. Zimmermann, M. Kamphans, & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 65–85). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90827-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90827-4_3)
- Teichler, U. (2012). Berufliche Relevanz des Studiums statt Employability – Eine Kritik des Jargons der Nützlichkeit. In B. Kehm, H. Schomburg, & U. Teichler (Hrsg.), *Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung* (S. 91–108). Campus Verlag.
- Teichler, U. (2014). Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik: Differenzierung, Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative und die Folgen. Waxmann.
- Teichler, U. (2018). Hochschulbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 505–548). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_21)
- Thanh, P. T. H. (2014). Implementing cross-culture pedagogies: Cooperative learning at Confucian heritage cultures. Springer. <https://www.springer.com/us/book/9789814451901>
- Thiemeyer, G. (2016). Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland: Zwischen Westbindung und europäischer Hegemonie (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Thinh, D., & Phuong, H. (2011). Governance reform in higher education of Vietnam. *Asia Leadership Roundtable, 18*.
- Tight, M. (2012). *Researching higher education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Tinsner, K., & Daniel, H.-D. (2012). Analyse von Studienverlaufsdaten. Ein differenzierter Blick auf einen naturwissenschaftlichen Bachelor-Studiengang. *Qualität in der Wissenschaft, 6*(3), 71.
- Trần, L. T., Lê, T., & Nguyễn, N. (2014). Curriculum and Pedagogy. In L. T. Trần, S. Marginson, H. Đỗ, Q. Đỗ, T. Lê, N. Nguyễn, T. T. Vũ, T. Phạm, H. Nguyễn, & T. T. Hồ (Hrsg.), *Higher Education in Vietnam: Flexibility, Mobility and Practicality in the Global Knowledge Economy* (S. 86–107). Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/9781137436481\\_4](https://doi.org/10.1057/9781137436481_4)

- Trần, L. T., & Marginson, S. (2014). Education for Flexibility, Practicality and Mobility. In L. T. Trần, S. Marginson, H. M. Đõ, Q. T. N. Đõ, T. T. T. Lê, N. T. Nguyễn, T. T. P. Vũ, T. N. Phạm, H. T. L. Nguyễn, & T. T. H. Hồ (Hrsg.), *Higher Education in Vietnam: Flexibility, Mobility and Practicality in the Global Knowledge Economy* (S. 3–25). Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/9781137436481\\_1](https://doi.org/10.1057/9781137436481_1)
- Trapmann, S. (2008). Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs. Logos Verlag Berlin GmbH.
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J.-O. W., & Schuler, H. (2007). Meta-Analysis of the Relationship Between the Big Five and Academic Success at University. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 215(2), 132–151. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.2.132>
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S., & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs—Eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(1), 11–27. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.1.11>
- Triandis, H. (1988). Collectivism v. Individualism: A Reconceptualisation of a Basic Concept in Cross-cultural Social Psychology. In G. K. Verma & C. Bagley (Hrsg.), *Cross-Cultural Studies of Personality, Attitudes and Cognition* (S. 60–95). Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1007/978-1-349-08120-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-349-08120-2_3)
- Triandis, H. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96(3), 506–520. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.3.506>
- Trost, G., & Bickel, H. (1979). *Studierfähigkeit und Studienerfolg*. Minerva.
- UNESCO. (2019). *UIS.Stat*. UNESCO Institute for Statistics. <http://data.uis.unesco.org/>
- Union der Deutschen Akademien der Wissenschaften, Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina, & Deutsche Akademie der Technikwissenschaften. (2017). *Promotion im Umbruch* (1. Auflage). Union der Deutschen Akademien der Wissenschaften e.V.
- Universität Erfurt. (2019). *Umrechnung von Noten aus dem US-amerikanischen Notensystem*. <https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/user-docs/international/Outgoing/UmrechnungUSA.pdf>
- Urduan, T. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. *Advances in motivation and achievement*, 10, 99–141.
- Urduan, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a Two-Goal Theory of Motivation and Achievement: A Case for Social Goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213–243. <https://doi.org/10.3102/00346543065003213>

- Utman, C. H. (1997). Performance Effects of Motivational State: A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1(2), 170–182. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0102\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0102_4)
- Van Khanh, D., & Hayden, M. (2010). Reforming the Governance of Higher Education in Vietnam. In G. Harman, M. Hayden, & P. T. Nghi (Hrsg.), *Reforming Higher Education in Vietnam: Challenges and Priorities* (S. 129–142). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-3694-0\\_9](https://doi.org/10.1007/978-90-481-3694-0_9)
- Van Yperen, N. W., & Orehek, E. (2013). Achievement goals in the workplace: Conceptualization, prevalence, profiles, and outcomes. *Journal of Economic Psychology*, 38, 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2012.08.013>
- Viet, L. C. L. (2009). Education Reform in Lower Secondary Education in Vietnam. In Y. Hirotsato & Y. Kitamura (Hrsg.), *The Political Economy of Educational Reforms and Capacity Development in Southeast Asia: Cases of Cambodia, Laos and Vietnam* (S. 217–236). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9377-7\\_13](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9377-7_13)
- Viet Nam News. (2018). *High school graduation rate at over 97 percent nationwide*. Vietnamnews.Vn. <http://vietnamnews.vn/society/451685/high-school-graduation-rate-at-over-97-percent-nationwide.html>
- Vollmar, M. (2019). *Neue Promovierendenstatistik: Analyse der ersten Erhebung* (Nr. 1; Wirtschaft und Statistik). Statistisches Bundesamt.
- vom Bruch, R. (1999). Langsamer Abschied von Humboldt. In M. G. Ash (Hrsg.), *Mythos Humboldt: Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten* (S. 29–57). Böhlau.
- von Humboldt, W. von. (2010). *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/5305/229.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vrugt, A., & Oort, F. J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: Pathways to achievement. *Metacognition and Learning*, 3(2), 123–146. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9022-4>
- Watt, H. M. G. (2016). Gender and Motivation. In K. R. Wentzel, A. Wigfield, & M. Boekaerts (Hrsg.), *Handbook of motivation at school* (S. 55–74). Routledge.
- Weber, M. (1968). The religion of China: Confucianism and Taoism.
- Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie* (5., rev. Auflage). Mohr-Siebeck.
- Weinert, Franz Emanuel. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Franz Emanuel Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (3., aktualisierte Aufl., S. 17–32). <http://d-nb.info/1045103071/04>



- Welch, A. R. (2010). Internationalisation of Vietnamese Higher Education: Retrospect and Prospect. In G. Harman, M. Hayden, & P. T. Nghi (Hrsg.), *Reforming Higher Education in Vietnam: Challenges and Priorities* (S. 197–213). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-3694-0\\_14](https://doi.org/10.1007/978-90-481-3694-0_14)
- Welch, A. R. (2011). Higher education in Southeast Asia: Blurring borders, changing balance (Bd. 5).
- Wentzel, K. R. (1991). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in context. *Advances in motivation and achievement*, 7, 185–212.
- Wentzel, K. R. (1993). Motivation and Achievement in Early Adolescence: The Role of Multiple Classroom Goals. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 4–20. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001001>
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and Social Motivational Influences on Students' Academic Performance. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155–175. <https://doi.org/10.1023/A:1022137619834>
- Westerheijden, D. F., Cremonini, L., & van Empel, R. (2010). Accreditation in Vietnam's Higher Education System. In G. Harman, M. Hayden, & P. T. Nghi (Hrsg.), *Reforming Higher Education in Vietnam: Challenges and Priorities* (S. 183–195). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-3694-0\\_13](https://doi.org/10.1007/978-90-481-3694-0_13)
- Westermann, R. (2018). Studienzufriedenheit. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt, & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 818–825). Beltz.
- Westermann, R., Elke, H., Spies, K., & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 1–22.
- Westrick, P. A., Le, H., Robbins, S. B., Radunzel, J. M. R., & Schmidt, F. L. (2015). College Performance and Retention: A Meta-Analysis of the Predictive Validities of ACT. *Educational Assessment*, 20(1), 23–45. <https://doi.org/10.1080/10627197.2015.997614>
- Whang, P. A., & Hancock, G. R. (1994). Motivation and Mathematics Achievement: Comparisons between Asian-American and Non-Asian Students. *Contemporary Educational Psychology*, 19(3), 302–322. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1023>
- White, P. H., Sanbonmatsu, D. M., Croyle, R. T., & Smittipatana, S. (2002). Test of Socially Motivated Underachievement: “Letting Up” for Others. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 162–169. <https://doi.org/10.1006/jesp.2001.1495>
- Wiers-Jensen, J., Stensaker, B., & Groggaard, J. B. (2002). Student Satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183–195. <https://doi.org/10.1080/1353832022000004377>

- Wiese, B. S., & Schmitz, B. (2002). Studienbezogenes handeln im kontext eines entwicklungspsychologischen meta-modells. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 80–94.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1–35. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wilcke, B.-A. (1977). Studienverhalten und Studienerfolg unter motivationalen Aspekten. *Bildung und Erziehung*, 30(jg), 16–26. <https://doi.org/10.7788/bue-1977-jg04>
- Wilcox, R. R. (2012). Introduction to robust estimation and hypothesis testing (3rd ed). Academic Press.
- Wilcox, R. R. (2017). Modern statistics for the social and behavioral sciences: A practical introduction (Second edition). CRC Press.
- Wild, E., Hofer, M., & Pekrun, R. (2006). Psychologie des Lernalers. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch* (5., vollst. überarb. Aufl., S. 203–268). Beltz PVU.
- Winter, M. (2010). Effekte der Studienstrukturreform. *Das Hochschulwesen*, 58(2), 45–55.
- Wissenschaftsrat. (2012). *Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010* [Arbeitsbericht]. Wissenschaftsrat. [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2627-12.pdf?jsessionid=8D8B4C2198736D05A4EA9622634E2FBA.delivery1-master?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2627-12.pdf?jsessionid=8D8B4C2198736D05A4EA9622634E2FBA.delivery1-master?__blob=publicationFile&v=4)
- Wolff, H.-G., & Bacher, J. (2010). Hauptkomponentenanalyse und explorative Faktorenanalyse. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (1. Auflage, S. 333–366). VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolter, A. (1989). Von der Elitenbildung zur Bildungsexpansion – Zweihundert Jahre Abitur. In *Oldenburger Universitätsreden* (Bd. 28). Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Wolter, A. (2011). Hochschulforschung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (S. 125–135). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_11)
- Wolter, A. (2014). Eigendynamik und Irreversibilität der Hochschulexpansion. *GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung*. <https://doi.org/10.3278/6001956w019>
- World Bank. (2008). *Vietnam—Higher education and skills for growth* (Nr. 44428; S. 1–231). The World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/439591468338403597/Vietnam-Higher-education-and-skills-for-growth>

- World Bank. (2009). *Education At a Glance: Vietnam*. <https://sitere-sources.worldbank.org/EXTEDSTATS/Resources/3232763-1171296190619/3445877-1172014191219/VNM.pdf>
- World Bank. (2019). *World Bank Open Data*. <https://data.worldbank.org/country/vietnam>
- World Values Survey. (2006). *World Values Survey Wave 5: 2005-2009*. <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSONline.jsp>
- Wu, H., & Leung, S.-O. (2017). Can Likert Scales be Treated as Interval Scales?—A Simulation Study. *Journal of Social Service Research, 43*(4), 527–532. <https://doi.org/10.1080/01488376.2017.1329775>
- Xiang, P., Lee, A., & Shen, J. (2001). Conceptions of Ability and Achievement Goals in Physical Education: Comparisons of American and Chinese Students. *Contemporary Educational Psychology, 26*(3), 348–365. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1061>
- Yao, X. (2000). *An introduction to Confucianism*. Cambridge University Press.
- Zeegers, P. (2004). Student learning in higher education: A path analysis of academic achievement in science. *Higher Education Research & Development, 23*(1), 35–56. <https://doi.org/10.1080/0729436032000168487>
- Zervakis, P. A. (2007). *Reform als Chance: Das Staatsexamen im Umbruch* (1. Aufl). Hochschulrektorenkonferenz. <https://docplayer.org/73735-Reform-als-chance-das-staatsexamen-im-umbruch.html>
- Zusho, A., & Njoku, H. (2007). Culture and motivation to learn: Exploring the generalizability of achievement goal theory. In F. Salili & R. Hoosain (Hrsg.), *Culture, motivation, and learning: A multicultural perspective* (S. 91–113). Information Age Publishing.
- Zusho, A., Pintrich, P. R., & Cortina, K. S. (2005). Motives, goals, and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students. *Learning and Individual Differences, 15*(2), 141–158. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2004.11.003>
- Zweig, D., & Webster, J. (2004). Validation of a Multidimensional Measure of Goal Orientation. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement, 36*(3), 232–243. <https://doi.org/10.1037/h0087233>

## Anhang

### Anhang A: Fragebogen in deutscher Sprache

EvaSys	ComO QM Befragung - JGU	
		

Bitte so markieren:      Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.  
 Korrektur:     Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

Liebe/r Studierende der JGU,

vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, diesen Fragebogen auszufüllen.

#### 1. Angaben zum Studium

##### 1.1 Bitte nennen Sie zunächst den Abschluss.

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Bachelor of Arts (Ein-Fach-Bachelor)             | <input type="checkbox"/> Bachelor of Arts (Zwei-Fach-Bachelor)                                | <input type="checkbox"/> Bachelor of Science    |
| <input type="checkbox"/> Bachelor of Education                            | <input type="checkbox"/> Bachelor of Music  | <input type="checkbox"/> Master of Arts         |
| <input type="checkbox"/> Master of Science                                | <input type="checkbox"/> Master of Education  | <input type="checkbox"/> Master of Music        |
| <input type="checkbox"/> Staatsexamen                                     | <input type="checkbox"/> Lehramtsbezogener<br>Zertifikatsstudiengang<br>(Erweiterungsprüfung) | <input type="checkbox"/> Begleitstudium Lehramt |
| <input type="checkbox"/> Anderer hier nicht aufgeführter Studienabschluss |   |   |

##### 1.11 bis 1.15 Auswahl des Studiengangs per Single-Choice-Items (hier gekürzt!)

- 1.16 In welchem Fachsemester studieren Sie?
- |                              |  |                             |
|------------------------------|--|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1.  | <input type="checkbox"/> 2.            | <input type="checkbox"/> 3. |
| <input type="checkbox"/> 4.  | <input type="checkbox"/> 5.            | <input type="checkbox"/> 6. |
| <input type="checkbox"/> 7.  | <input type="checkbox"/> 8.            | <input type="checkbox"/> 9. |
| <input type="checkbox"/> 10. | <input type="checkbox"/> Höher als 10. |                             |

#### 2. Studienmotivation

Durch die folgenden Fragen möchten wir gerne mehr darüber erfahren, mit welchen Zielen Sie studieren.

##### Wie wichtig ist es für Sie, folgende Ziele mit Ihrem Studium zu erreichen?

Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen anhand einer Skala von "sehr unwichtig" bis "sehr wichtig".

- |   | sehr<br>unwichtig        | sehr wichtig             |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 2.1 Ich möchte mit einer möglichst guten Note abschließen.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.2 Ich möchte möglichst schnell mit dem Studium fertig werden.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.3 Vor allem möchte ich im Studium eine umfangreiche Allgemeinbildung erwerben.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.4 Ich möchte im Studium nicht in vorstrukturierte Bahnen gepresst werden.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.5 Es ist mir besonders wichtig, dass ich durch mein Studium die Möglichkeit bekomme, an wichtigen gesellschaftlichen Veränderungen mit zu wirken. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.6 Durch mein Studium möchte ich vor allem Fähigkeiten erlangen, mit denen ich später anderen Leuten helfen kann.                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.7 Ich möchte viel Freizeit haben.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## 2. Studienmotivation

Durch die folgenden Fragen möchten wir gerne mehr darüber erfahren, mit welchen Zielen Sie studieren.

[Fortsetzung]

- 2.8 Ich möchte mir die Fähigkeit aneignen, wissenschaftlich zu arbeiten.

In welchem Maße erscheint Ihnen Ihr Studiengang dazu geeignet, diese Ziele zu verwirklichen?

Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen anhand einer Skala von "überhaupt nicht geeignet" bis "sehr gut geeignet".

	überhaupt nicht geeignet	sehr gut geeignet
2.9 Ich möchte mit einer möglichst guten Note abschließen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
2.10 Ich möchte möglichst schnell mit dem Studium fertig werden.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
2.11 Vor allem möchte ich im Studium eine umfangreiche Allgemeinbildung erwerben.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
2.12 Ich möchte im Studium nicht in vorstrukturierte Bahnen gepresst werden.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
2.13 Es ist mir besonders wichtig, dass ich durch mein Studium die Möglichkeit bekomme, an wichtigen gesellschaftlichen Veränderungen mit zu wirken.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
2.14 Durch mein Studium möchte ich vor allem Fähigkeiten erlangen, mit denen ich später anderen Leuten helfen kann.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
2.15 Ich möchte viel Freizeit haben.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
2.16 Ich möchte mir die Fähigkeit aneignen, wissenschaftlich zu arbeiten.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

Bitte nehmen Sie Stellung, ob die folgenden Aussagen für Sie zutreffen oder nicht.

Bitte bewerten Sie anhand der Skala von "trifft überhaupt nicht zu" bis "trifft voll und ganz zu".

	trifft überhaupt nicht zu	trifft voll und ganz zu
2.17 Wenn sich mir ein guter Job böte, würde ich das Studium aufgeben.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
2.18 Die Studienzeit ist für mich eine Zeit der Orientierung.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
2.19 Bis sich etwas Besseres ergibt, erscheint mir ein Studium als die beste Möglichkeit.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
2.20 Durch das Studium gewinne ich Zeit, um mir über meine Zukunftsplanung klar zu werden.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

## 2. Studienmotivation

Durch die folgenden Fragen möchten wir gerne mehr darüber erfahren, mit welchen Zielen Sie studieren.

[Fortsetzung]

- |  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2.21 Mein Studium hilft mir dabei, meinen angestrebten Karriereweg zu gehen.                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.22 Ich möchte später einen Beruf, der mir vor allem Arbeitsplatzsicherheit bietet.         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.23 Mit meinem Beruf möchte ich später einmal zu Ansehen gelangen.                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.24 Mir ist es wichtig, dass ich in meinem späteren Beruf Spaß habe.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.25 Mein späterer Beruf soll meinen Neigungen entsprechen.                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.26 In meinem späteren Beruf möchte ich einmal eine leitende Funktion übernehmen.           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.27 Die Sicherung meines Lebensunterhaltes ist mir das Wichtigste in meinem späteren Beruf. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.28 Ich verfolge einen konkreten Karriereweg.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.29 Falls ja, welchen?  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |

Im Folgenden interessiert uns, welche Aspekte wichtig für Ihr Studium sind. Bitte geben Sie auch zu diesen Aussagen jeweils an, inwieweit Sie diesen zustimmen oder nicht.

Bitte verwenden Sie auch hierzu die Skala von "trifft überhaupt nicht zu" bis "trifft voll und ganz zu".

- |  | trifft<br>überhaupt<br>nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | trifft voll und<br>ganz zu |
|--|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 2.30 Ich halte es schon für wichtig, mehr zu leisten als andere.   |                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                            |
| 2.31 Andere finden, dass ich mehr arbeite als nötig.   |                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                            |
| 2.32 Mir erscheint es erstrebenswert, weiterzukommen.  |                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                            |
| 2.33 Ich finde es wichtig, konkrete Pläne und Ziele bezüglich meiner Zukunft zu haben.                         |                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                            |
| 2.34 Ich finde, dass meine Kommilitonen etwas mehr für das Studium tun könnten.                                |                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                            |
| 2.35 Wenn ich ein selbst gestecktes Ziel nicht erreicht habe, setze ich alles daran, es doch noch zu schaffen. |                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                            |
| 2.36 Durchhaltevermögen ist eine wichtige Eigenschaft.   |                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                            |
| 2.37 Ich bin verärgert, wenn es mir misslingt, meine Aufgaben zufriedenstellend zu lösen.                      |                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                            |
| 2.38 Ich finde es richtig, mit mir strenger zu sein als mit anderen.   |                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                            |
| 2.39 Ich freue mich über die Anerkennung meiner Leistungen.  |                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                            |
| 2.40 Es ist wichtig, dass individuelle Anstrengungen auch belohnt werden.                                      |                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                            |
| 2.41 Es kommt vor, dass ich mir verglichen mit anderen mehr zumute.  |                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                            |

## 2. Studienmotivation

Durch die folgenden Fragen möchten wir gerne mehr darüber erfahren, mit welchen Zielen Sie studieren.

[Fortsetzung]

2.42 Wie zufrieden sind Sie mit Ihren bisherigen Studienleistungen?  sehr unzufrieden            sehr zufrieden  kann ich noch nicht einschätzen

2.43 Meinen bisher erzielten Notendurchschnitt schätze ich auf...

- |                              |                              |                              |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1,0 | <input type="checkbox"/> 1,1 | <input type="checkbox"/> 1,2 |
| <input type="checkbox"/> 1,3 | <input type="checkbox"/> 1,4 | <input type="checkbox"/> 1,5 |
| <input type="checkbox"/> 1,6 | <input type="checkbox"/> 1,7 | <input type="checkbox"/> 1,8 |
| <input type="checkbox"/> 1,9 | <input type="checkbox"/> 2,0 | <input type="checkbox"/> 2,1 |
| <input type="checkbox"/> 2,2 | <input type="checkbox"/> 2,3 | <input type="checkbox"/> 2,4 |
| <input type="checkbox"/> 2,5 | <input type="checkbox"/> 2,6 | <input type="checkbox"/> 2,7 |
| <input type="checkbox"/> 2,8 | <input type="checkbox"/> 2,9 | <input type="checkbox"/> 3,0 |
| <input type="checkbox"/> 3,1 | <input type="checkbox"/> 3,2 | <input type="checkbox"/> 3,3 |
| <input type="checkbox"/> 3,4 | <input type="checkbox"/> 3,5 | <input type="checkbox"/> 3,6 |
| <input type="checkbox"/> 3,7 | <input type="checkbox"/> 3,8 | <input type="checkbox"/> 3,9 |
| <input type="checkbox"/> 4,0 | <input type="checkbox"/> 5,0 |                              |

## 3. Bezug zur Hochschule

Nachfolgend interessiert uns, inwieweit Sie sich Ihrer Hochschule verbunden fühlen und welche Erwartungen Sie im Hinblick auf die Unterstützung der Hochschule beim Übergang in den Beruf und im Hinblick auf den Kontakt nach dem Studium haben. Bitte geben Sie auch zu diesen Aussagen Ihre Einschätzungen ab.

Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen anhand der Skala von "trifft überhaupt nicht zu" bis "trifft voll und ganz zu".

### Während dem Studium

	trifft überhaupt nicht zu	trifft voll und ganz zu
3.1 Ich habe eine enge Bindung zu meiner Universität.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3.2 Ich habe eine enge Bindung zu meinem Studiengang.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3.3 Zum Campusleben habe ich keinen Bezug.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3.4 Ich fühle mich wohl auf dem Campus.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3.5 Ich würde meine Universität weiterempfehlen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3.6 Ich würde meinen Studiengang weiterempfehlen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3.7 Am Campus gibt es Personen, zu denen ich einen freundschaftlichen Kontakt pflege.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3.8 Ich habe nicht das Gefühl, dass die Leute aus meinem universitären Umfeld zu mir passen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

### Nach dem Studium

### 3. Bezug zur Hochschule

Nachfolgend interessiert uns, inwieweit Sie sich Ihrer Hochschule verbunden fühlen und welche Erwartungen Sie im Hinblick auf die Unterstützung der Hochschule beim Übergang in den Beruf und im Hinblick auf den Kontakt nach dem Studium haben. Bitte geben Sie auch zu diesen Aussagen Ihre Einschätzungen ab. [Fortsetzung]

*Nach meinem Abschluss...*

- |  | trifft<br>überhaupt<br>nicht zu   | trifft voll und<br>ganz zu |
|--|---|----------------------------|
| 3.9 ...möchte ich den Kontakt mit meinem Fach/<br>Fachbereich aufrechterhalten.                        | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |                            |
| 3.10 ...habe ich vor, mein Studium (Master, Promotion) an<br>meiner jetzigen Universität fortzusetzen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |                            |
| 3.11 ...möchte ich den Kontakt mit Dozierenden aus<br>meinem Fach aufrechterhalten.                    | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |                            |

#### 3.12 Welche Angebote erwarten Sie sich von Ihrer Universität nach Ihrem Abschluss? (Mehrfachnennungen möglich)

- |  |   |   |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Allgemeine Beratung bei der<br>Jobsuche | <input type="checkbox"/> Campus-Veranstaltungen mit<br>Firmen und Unternehmen | <input type="checkbox"/> Fachlich berufliche Beratung |
| <input type="checkbox"/> nichts von alledem                      |   |   |

#### 3.13 Auf welche Weise sollte Ihre Universität Ihrer Meinung nach die Beziehung zu Alumni pflegen? (Mehrfachnennungen möglich)

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Durch das Senden von<br>Einladungsmails zu besonderen<br>universitären Veranstaltungen | <input type="checkbox"/> Durch den Aufbau eines<br>Alumni-Netzwerks | <input type="checkbox"/> Durch Informationen zu<br>Schulungsveranstaltungen an<br>der Universität |
| <input type="checkbox"/> Durch das Organisieren von<br>Alumni-Treffen   | <input type="checkbox"/> nichts von alledem                         |   |

#### 3.14 An welchen der folgenden Aktivitäten würden Sie sich nach dem Abschluss Ihres Studiums beteiligen? (Mehrfachnennungen möglich)

- |  |   |  |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> mit Studierenden der JGU meine<br>beruflichen Erfahrungen zu teilen | <input type="checkbox"/> Studierenden der JGU bei der<br>Jobsuche beratend zur Seite<br>zu stehen | <input type="checkbox"/> an der JGU in einer<br>Lehrfunktion tätig zu werden |
| <input type="checkbox"/> an der JGU als Forscher/in<br>tätig werden                          | <input type="checkbox"/> Unterstützung bei<br>Fundraising-Aktivitäten                             | <input type="checkbox"/> nichts von alledem                                  |

### 4. Demografische Angaben

- 4.1 Ihr Alter?  18  19-20  21-25  
 26-30  30-40  40+
- 4.2 Ihr Geschlecht?  weiblich  männlich  anderes
- 4.3 Leben Familienmitglieder in Ihrem Haushalt, welche von Ihnen unterstützt werden? (Mehrfachnennung möglich)  
 Nein  Ja, Kinder  Ja, andere Familienmitglieder  
(z.B. pflegebedürftige Eltern)

#### 4. Demografische Angaben [Fortsetzung]

- 4.4 **Wie ist Ihre Wohnsituation? Sie wohnen...**
- |   |   |  |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> ...im Studierendenwohnheim auf dem Campus. | <input type="checkbox"/> ...im Studierendenwohnheim außerhalb des Campus. | <input type="checkbox"/> ...bei Ihren Eltern/Verwandten. |
| <input type="checkbox"/> ...alleine.                                | <input type="checkbox"/> ...in einer Wohngemeinschaft.                    | <input type="checkbox"/> ...mit Partner/in.              |

- 4.5 **Bitte geben Sie den höchsten Bildungsabschluss Ihres Vaters an.**
- |  |  |  |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Kein Abschluss      | <input type="checkbox"/> Hauptschule           | <input type="checkbox"/> Realschule      |
| <input type="checkbox"/> Abitur              | <input type="checkbox"/> Bachelor              | <input type="checkbox"/> Master/Magister |
| <input type="checkbox"/> Staatsexamen/Diplom | <input type="checkbox"/> Berufliche Ausbildung |  |

- 4.6 **Bitte geben Sie den höchsten Bildungsabschluss Ihrer Mutter an.**
- |  |  |  |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Kein Abschluss      | <input type="checkbox"/> Hauptschule           | <input type="checkbox"/> Realschule      |
| <input type="checkbox"/> Abitur              | <input type="checkbox"/> Bachelor              | <input type="checkbox"/> Master/Magister |
| <input type="checkbox"/> Staatsexamen/Diplom | <input type="checkbox"/> Berufliche Ausbildung |  |

- 4.7 **Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?**
- |   |   |   |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Deutsche Staatsangehörigkeit | <input type="checkbox"/> Andere europäische Staatsangehörigkeit | <input type="checkbox"/> Außereuropäische Staatsangehörigkeit |
|---|---|---|

- 4.8 **Wie viele Stunden sind Sie während der vorlesungsfreien Zeit erwerbstätig?**  
*Bitte nennen Sie hier Ihre durchschnittliche Wochenstundenzahl der Erwerbstätigkeit (in Stunden). 0 bedeutet "Ich bin nicht erwerbstätig".*

- 4.9 **Wie viele Stunden sind Sie während der Vorlesungszeit erwerbstätig?**  
*Bitte nennen Sie hier Ihre durchschnittliche Wochenstundenzahl der Erwerbstätigkeit (in Stunden). 0 bedeutet "Ich bin nicht erwerbstätig".*

- 4.10 **Wären Sie bereit an einer Folgebefragung teilzunehmen?**
- |                             |                               |
|-----------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein |
|-----------------------------|-------------------------------|

Wenn Sie auf „Absenden“ geklickt haben, werden Sie automatisch zur Auslosung weitergeleitet.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

## Anhang B: Rückübersetzung des Fragebogens

### Động lực học tập

Qua những câu hỏi dưới đây, chúng tôi muốn hiểu rõ các lý do học tập của bạn

Việc đạt được các mục tiêu học tập sau đây quan trọng đối với bạn ở mức độ nào?

Übersetzung ins Deutsche
Motivation für das Studium
Durch die untenstehenden Fragen möchten wir näher erfahren, weshalb Sie sich für Studium entschieden haben.
Wie wichtig ist es Ihnen, diese Ziele zu erreichen?

2.1 Tôi muốn thi tốt nghiệp với số điểm tốt nhất như có thể.

2.2 Tôi muốn nhanh chóng hoàn thành khóa học.

2.3 Tôi muốn thụ hưởng một nền giáo dục phổ quát.

2.4 Tôi không muốn bị ép học theo lộ trình đã định sẵn.

2.5 Một điều quan trọng là việc học tạo điều kiện cho tôi tham gia vào việc chuyển biến xã hội.

2.6 Qua học hỏi và nghiên cứu của tôi, tôi muốn có được khả năng đặc biệt, sở hữu những kỹ năng để tôi có thể giúp đỡ người khác.

2.7 Tôi muốn có nhiều thời gian rảnh trong tiến trình học tập.

2.8 Tôi muốn phát triển kỹ năng làm việc một cách khoa học.

Item	Übersetzung ins Deutsche
2.1	Ich möchte gerne meine Abschlussnote so gut wie möglich machen.
2.2	Ich möchte das Studium so schnell wie möglich abschließen.
2.3	Ich möchte nicht gezwungen werden, einem vorgeschriebenen Bildungsweg nachzugehen.
2.4	Ich möchte gerne eine allgemeine Bildung erwerben.
2.5	Das Wichtige ist, dass das Studieren mir die Möglichkeit gegeben hat, an die Veränderung der Gesellschaft teilzunehmen.
2.6	Durch das Lernen und Erforschen möchte ich die spezielle Fähigkeit erwerben, anderen Leuten helfen zu können.
2.7	Ich möchte viel Freizeit während dem Studium haben.

2.8	Ich möchte die Fähigkeit entwickeln, möglichst wissenschaftlich arbeiten zu können.
-----	---

Hãy đánh giá mức độ của các nhận xét sau theo quan điểm của bạn.

Übersetzung ins Deutsche
Bitte bewerten Sie die folgenden Kommentare nach Ihrer Ansicht.

2.17 Nếu tôi có được một công việc tốt, tôi sẽ bỏ học.

2.18 Thời điểm là sinh viên/học viên với tôi là một thời gian để định hướng nghề nghiệp.

2.19 Khi chưa có lựa chọn nào tốt hơn, với tôi học đại học/cao học dường như là lựa chọn tốt nhất.

2.20 Thời gian học đại học/cao học giúp tôi suy nghĩ và dự tính cho kế hoạch tương lai của tôi.

2.21 Việc học giúp tôi đạt được lộ trình nghề nghiệp mong muốn.

2.22 Trên tất cả, tôi muốn sau này có một nghề nghiệp chắc chắn.

2.23 Với công việc trong tương lai của tôi, tôi muốn có địa vị xã hội.

2.24 Điều quan trọng là tôi có niềm vui trong nghề nghiệp tương lai của tôi.

2.25 Nghề nghiệp tương lai của tôi cần phù hợp với quan tâm và sở thích cá nhân của tôi.

2.26 Trong nghề nghiệp tương lai của tôi, tôi muốn tiếp nhận một vị trí lãnh đạo.

2.27 Quan trọng nhất trong nghề nghiệp tương lai của tôi là bảo đảm sinh kế của tôi.

2.28 Tôi có một kế hoạch nghề nghiệp cụ thể.

2.29 Nếu bạn trả lời là có, lộ trình nghề nghiệp của bạn là gì?

Item	Übersetzung ins Deutsche
2.17	Wenn ich eine gute Arbeit finde, würde ich das Studium abbrechen.
2.18	Die Studienzeit ist für mich da, damit mich an einen Beruf orientieren zu können.
2.19	Solange ich noch keine bessere Wahl finde, ist für mich das Studieren immer noch die beste Option.

2.20	Die Studienzeit hilft mir dabei, mir Gedanken über meine Zukunft zu machen.
2.21	Das Studium hilft mir dabei, den gewünschten Berufsweg nachgehen zu können.
2.22	Vor allem möchte ich später einen sicheren Beruf haben.
2.23	Durch meinen späteren Beruf möchte ich einen gewissen Status erreichen.
2.24	Es ist für mich wichtig, in dem zukünftigen Beruf Spaß zu haben.
2.25	Mein zukünftiger Beruf soll zu meinem persönlichen Interesse und Hobby passen.
2.26	In meinem späteren Beruf möchte ich eine Leitungsposition übernehmen.
2.27	Das Wichtigste ist, dass ich damit meinen Lebensunterhalt leisten kann.
2.28	Ich habe einen konkreten Plan, was meinen zukünftigen Beruf betrifft.
2.29	Wenn Sie mit ja antworten, was wäre Ihr beruflicher Werdegang?

2.30 Tôi nghĩ rằng quan trọng là đạt được nhiều thành tích hơn những người khác.

2.31 Những người khác thấy rằng tôi học nhiều hơn cần thiết.

2.32 Quan trọng với tôi là vượt lên phía trước.

2.33 Quan trọng với tôi là có mục tiêu và kế hoạch cụ thể cho tương lai.

2.34 Tôi nghĩ là các bạn học của tôi có khả năng học được nhiều hơn nữa.

2.35 Nếu tôi chưa đạt được mục đích mình đã xác định, tôi làm tất cả mọi thứ tôi có thể để đạt được.

2.36 Nhẫn nại là một đức tính quan trọng.

2.37 Tôi tức giận khi tôi không hoàn thành được nhiệm vụ của mình một cách thỏa đáng.

2.38 Tôi nghĩ rằng thật đúng để nghiêm khắc với bản thân mình hơn so với nghiêm khắc với người khác.

2.39 Tôi hài lòng khi thành tích của tôi được công nhận.

2.40 Điều quan trọng là những cố gắng cá nhân nên được khen thưởng.

2.41 Dường như đối với tôi, tôi cho rằng mình học nhiều hơn so với các bạn khác.

Item	Übersetzung ins Deutsche
2.30	Ich denke, es ist wichtig, mehr Erfolg als andere zu haben.
2.31	Andere finden, dass ich mehr lerne, als es nötig ist.

2.32	Für mich ist es wichtig, immer nach vorne zu schauen.
2.33	Für mich ist es wichtig, einen konkreten Plan und ein bestimmtes Ziel für die Zukunft zu haben.
2.34	Ich denke, dass meine Kameraden noch mehr lernen können.
2.35	Wenn ich mein Ziel noch nicht erreichen kann, werde ich alles daransetzen, um es zu verwirklichen.
2.36	Geduld ist eine wichtige Eigenschaft.
2.37	Es ärgert mich, wenn ich meine Aufgaben noch nicht zurecht erledigen kann.
2.38	Ich finde, dass es richtig ist, zu sich selbst streng zu sein als zu anderen.
2.39	Ich bin zufrieden, wenn meine Arbeit anerkannt wird.
2.40	Das Wichtige ist, dass die persönliche Anstrengung belohnt werden soll.
2.41	Ich finde, dass ich mehr als meine anderen Kameraden lerne.

2.42 Bạn có hài lòng với những thành tích học tập của bạn?

2.43 Vui lòng cho biết GPA dự kiến của bạn.

Item	Übersetzung ins Deutsche
2.42	Sind Sie zufrieden mit Ihrem erworbenen Erfolg?
2.43	Könnten Sie Ihre erwarteten GPA verraten?

## **Anhang C: Lebenslauf**

### **AUSBILDUNG**

Johannes Gutenberg-Universität Mainz Promotion in Soziologie (Dr. phil.); Thema: „Die Bedeutung von Zielorientierungen für Studienerfolg in Deutschland und Vietnam – Eine vergleichende quantitative Untersuchung“	2017 - 2021
Nelson Mandela Metropolitan University Port Elizabeth Stipendiat des DAAD Programms PROMOS	2010
Johannes Gutenberg-Universität Mainz Magister der Politikwissenschaft, Publizistik und Soziologie	2006 - 2012
Sebastian-Münster-Gymnasium Ingelheim Abitur	2006

### **BERUFSERFAHRUNG**

Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der Universität Mainz Wissenschaftlicher Mitarbeiter	2014 - heute
Institut für Politikwissenschaft der Universität Mainz Wissenschaftlicher Mitarbeiter	2013 - 2014