

DISKUSSIONSPAPIERE DES  
LEHRSTUHL FÜR PERSONAL UND UNTERNEHMENSFÜHRUNG

FAKULTÄT FÜR BETRIEBSWIRTSCHAFTSLEHRE  
MERCATOR SCHOOL OF MANAGEMENT  
UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN



Nr. 14

**Motivation, motiviertes Handeln und Leistungsniveau zukünftiger  
Hochschulabsolventen:**

**Welche Rolle spielen Migration und der sozialbiographische Hinter-  
grund?**

Dr. Eva Domke, Dr. Sonja G. Schatz, Univ.-Prof. Dr. Margret Borchert

ISSN 2364-706X

Duisburg, März 2021

**ISSN 2364-706X**

Herausgeberin:

Univ.-Prof. Dr. Margret Borchert

Lotharstraße 65

D-47057 Duisburg

Telefon: +49 203 379 2647

Telefax: +49 203 379 2980

E-Mail: [ls.puu@uni-due.de](mailto:ls.puu@uni-due.de)

Für den Inhalt der Beiträge in den Diskussionspapieren des Lehrstuhls für Personal und Unternehmensführung sind allein die Autorinnen und Autoren verantwortlich. Die Beiträge stellen nicht notwendigerweise die Meinung der Herausgeberin und des Lehrstuhls dar.

## **Vorwort**

Das vorliegende Diskussionspapier enthält Forschungsergebnisse aus einem internen Lehrstuhlprojekt zu den Determinanten akademischer Leistungen von Studierenden. Das Überblicksmodell des motivierten Handelns nach Heckhausen/Heckhausen (2018) bildete die theoretische Grundlage für die Analyse verschiedener Zusammenhänge zwischen persönlichen und situativen Faktoren, dem Aufbau akademischer Motivation, motivierten Handlungen und dem Leistungsniveau zukünftiger Hochschulabsolventen.

Die empirischen Befunde zeigen, dass der Migrationshintergrund und der akademische Bildungsgrad des Elternhauses, die Big 5 - Persönlichkeitseigenschaften und die individuelle Kontrollüberzeugung Prädiktoren der akademischen Motivation darstellen. Diese wurde erstmals mit einer deutschen Version der im angloamerikanischen Raum bereits etablierten AMS-Skala gemessen. Ferner konnte nachgewiesen werden, dass verschiedene Konstellationen in den Ausprägungen der situativen und persönlichen Faktoren auch verschiedene Facetten der akademischen Motivation beeinflussen. Die Facetten der akademischen Motivation sind zudem relevante Prädiktoren von motivierten akademischen Handlungen, welche wiederum die akademischen Leistungen von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften an deutschen Universitäten determinieren. Die ermittelten Befunde liefern relevante Impulse für Nachfolgestudien, um weitergehende wissenschaftliche Erkenntnisse zu den Leistungsdeterminanten von Studierenden zu gewinnen. Insbesondere in Zeiten der Corona-Pandemie sind entsprechende Befunde hilfreich, um Entscheidungen über die zukünftige Gestaltung von Studienbedingungen an Universitäten in dieser historischen Ausnahmesituation evidenzbasiert treffen zu können.

Duisburg, im März 2021

Dr. Eva Domke      Dr. Sonja Gloria Schatz      Univ.-Prof. Dr. Margret Borchert

# Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Akademische Motivation und motiviertes Handeln .....	5
2.1 Akademische Motivation auf Basis der Selbstbestimmungstheorie .....	5
2.2 Überblicksmodell des motivierten Handelns .....	10
3 Entwicklung des Untersuchungsmodells .....	14
3.1 Situative Faktoren und akademische Motivation.....	14
3.2 Persönliche Faktoren und akademische Motivation .....	20
3.3 Akademische Motivation, Lernaufwand und akademische Leistung .....	30
4 Empirische Erhebung und Auswertung .....	33
4.1 Erhebungsinstrument, Datenerhebung und Stichprobe.....	33
4.2 Datenaufbereitung, explorative Faktorenanalyse und finale Operationalisierung .....	37
4.3 Empirische Befunde.....	43
5 Ergebnisdiskussion .....	52
6 Limitationen.....	68
7 Fazit und Ausblick.....	72
8 Literaturverzeichnis .....	75

# 1 Einleitung

In bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Debatten werden aktuell insbesondere sozio-kulturelle Veränderungsprozesse durch Migration sowie die Förderung spezifischer Bildungswege von Kindern und Jugendlichen in Abhängigkeit des sozioökonomischen Status der Eltern diskutiert. Diese Debatten tangieren auf der unternehmerischen Seite vielfältige personalwirtschaftliche Fragen, die mit den Möglichkeiten und Grenzen der Sicherung eines leistungsfähigen Arbeitskräftepools als Kernaufgabe des Personalmanagements zusammenhängen. Mit Blick auf den deutschen Arbeitsmarkt ist insbesondere die Gruppe der aktuellen Studierenden interessant, da Hochschulabsolventen zunehmend aus multikulturellen Studierendenschaften rekrutiert werden.<sup>1</sup>

Im Bereich der bildungsbezogenen Forschung liegen bereits umfangreiche Analysen zur Identifikation und Wirkungsweise individueller persönlicher und situativer Einflussfaktoren auf die akademische Leistung von Studierenden vor. Dabei stehen insbesondere demographische Faktoren, hochschulpolitische Aspekte sowie Persönlichkeitsmerkmale und die Motivation als Determinanten der Bildungsaspiration sowie des akademischen Leistungsniveaus von Studierenden im Mittelpunkt des Forschungsinteresses.<sup>2</sup> Auch die Frage danach, in welchen Wirkungszusammenhängen die Motivation, motiviertes Handeln und die Leistungsniveaus von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und sozialbiographischen Hintergründen stehen, wird bei solchen Analysen adressiert. Allerdings ist festzustellen, dass in diesem maßgeblich von Bildungsforschern dominierten Forschungsfeld solche Analysen überrepräsentiert sind, die in Bezug auf Studierende in den USA und Großbritannien durchgeführt wurden.<sup>3</sup> Für den deutschen Hochschulraum existieren bislang wenige Studien, die zudem nur die direkte Wirkung motivationaler Faktoren auf die akademische Leistung analysieren, das motivierte Handeln selbst aber ausblenden.<sup>4</sup> Das nicht nur in der arbeits- und organisationspsychologischen Forschung, sondern auch in der Personalforschung vielbeachtete Überblicksmodell des motivierten Handelns nach Heckhausen/Heckhausen

---

<sup>1</sup> Vgl. Lange (2017): 9-10; Middendorff et al. (2017): 33-34.

<sup>2</sup> Vgl. bspw. Richardson/Abraham/Bond (2012): 353-356; Schneider/Preckel (2017): 1; 27. Vgl. auch Heine (2010): 30f.; Seifert (2005): 5f.; Ertl/Luttenberger/Paechter (2014): 422; Thomas (2013): 81f.; Büchler (2012): 37-40.

<sup>3</sup> Für einen metaanalytischen Überblick vgl. Trapmann et al. (2007): 136-141.

<sup>4</sup> Vgl. Erdel (2010): 58.

(2018) lässt die begründete Vermutung zu, dass die akademische Leistung von Studierenden als Ergebnis motivierter, zielgerichteter Handlungen einzustufen ist. Dabei ist die Interaktion zwischen persönlichen und situativen Faktoren ausschlaggebend für die Entstehung von Motivation. Motivierte Individuen wählen aus verschiedenen Handlungsalternativen diejenigen Handlungen aus, die sie zur Zielerreichung als geeignet erachten.<sup>5</sup> Auf Basis dieses Überblicksmodells ergeben sich die akademischen Leistungen der Studierenden als Ergebnisgrößen motivierter Handlungen. Folglich gilt es zu analysieren, welche Einflussgrößen den Aufbau der akademischen Motivation von Studierenden und unterschiedliche Leistungsniveaus von Studierenden bedingen.

Vor diesem Hintergrund befasst sich die vorliegende Untersuchung mit der Frage, welche persönlichen und situativen Einflussgrößen die akademische Motivation von zukünftigen Hochschulabsolventen in Deutschland erklären. Dabei finden personenbezogene, migrationsspezifische und sozialbiographische Einflussgrößen Berücksichtigung. Darüber hinaus werden mögliche Wirkungszusammenhänge zwischen der akademischen Motivation, dem motivierten Handeln und dem akademischen Leistungsniveau analysiert.

Das Ziel der Untersuchung besteht folglich darin, einen relevanten Beitrag zu den Determinanten der akademischen Leistung zukünftiger Hochschulabsolventen zu leisten. Die vorliegende Untersuchung bietet die Möglichkeit, neben persönlichen Faktoren insbesondere den Einfluss von Migration und sozialbiographischen Hintergründen auf den Aufbau motivierter Handlungen und das Leistungsniveau zukünftiger Hochschulabsolventen einem Erklärungsversuch zu unterziehen.

Zur Zielerreichung wird die akademische Motivation als spezifische studiumsbezogene Motivationsform herangezogen. Die akademische Motivation, die auf Basis der Selbstbestimmungstheorie definiert und operationalisiert wird, umfasst sechs verschiedene Facetten extrinsischer und intrinsischer Motivation sowie die Amotivation der Studierenden bzgl. der Aufnahme und beständigen Verfolgung einer universitären

---

<sup>5</sup> Vgl. Heckhausen/Heckhausen (2018): 1-11.

Ausbildung.<sup>6</sup> Zur Messung der akademischen Motivation hat sich die AMS im englischsprachigen Raum etabliert.<sup>7</sup> Mit Hilfe einer selbsterstellten deutschen Fassung der AMS werden hier die verschiedenen Dimensionen der akademischen Motivation in deutscher Sprache erfasst.

Im Untersuchungsmodell zeigen sich die persönlichen Faktoren als überdauernde und situationsunabhängige Wertungsdispositionen. Aufgrund der Stabilität und Veränderungsresistenz eignen sich Persönlichkeitsmerkmale in besonderem Maße zur Abbildung der persönlichen Faktoren.<sup>8</sup> Umfangreiche Forschungsarbeiten belegen den Einfluss der Big 5 Persönlichkeitseigenschaften auf die individuelle Motivation und das individuelle Leistungsniveau, weshalb auch hier auf die Persönlichkeitseigenschaften der BIG 5 als persönliche Einflussfaktoren zurückgegriffen wird.<sup>9</sup> Neben den Persönlichkeitseigenschaften stellt die Kontrollüberzeugung als generalisierte Bewertungspräferenz der Studierenden einen weiteren persönlichen Faktor dar, dem weitreichender Einfluss auf die individuelle Motivation sowie auf die individuelle Leistung zugeschrieben wird.<sup>10</sup> Aus diesem Grund wird auch die Kontrollüberzeugung in die Untersuchung aufgenommen.

Die situativen Komponenten im Untersuchungsmodell werden als Anreize verstanden. Anreize stellen alle diejenigen Faktoren dar, die den Individuen Positives oder Negatives verheißen bzw. andeuten. Anreize fordern die Individuen zum Handeln auf und können an die Tätigkeit selbst, an das Ergebnis der Tätigkeit oder an den Folgen der Tätigkeitsergebnisse geknüpft sein.<sup>11</sup> In bildungsbezogenen Studien wird insbesondere der sozioökonomische Familienhintergrund als einflussreiche situative Voraussetzung des Bildungserfolgs dargestellt. Dabei zeigen sich sowohl die Bildungsnähe der Eltern als auch der familiäre Migrationshintergrund als wichtige Einflussgrößen auf

---

<sup>6</sup> Vgl. Ryan/Deci (2000a); Ryan/Deci (2000b).

<sup>7</sup> Vgl. Vallerand et al. (1992).

<sup>8</sup> Vgl. Heckhausen/Heckhausen (2018): 4-7.

<sup>9</sup> Vgl. bspw. Komarraju/Karau (2005): 564; Komarraju/Karau/Schmeck (2009): 49-50; Bidjerano/Dai (2007): 78; Watanabe/Kanazawa (2009): 127; Kaufmann/Agars/Lopez-Wagner (2008): 494f.; Chamorro-Premuzic/Furnham (2003).

<sup>10</sup> Vgl. bspw. Giffort/ Briceño-Perriott/Mianzo (2006): 19; Carden/Bryant/Moss (2004): 581; Shepherd et al. (2006): 318.

<sup>11</sup> Vgl. Heckhausen/Heckhausen (2018): 6-7.

die bildungsbezogene Leistung.<sup>12</sup> Im vorliegenden Beitrag werden daher sowohl der Migrationsstatus von Studierenden als auch die Bildungsnähe des Elternhauses in die Untersuchung einbezogen. Zur Erfassung der motivierten Handlungen von Studierenden wird der Aufwand in Wochenstunden erhoben, den die Studierenden zur Vor- und Nachbereitung der Lehr-/Lerninhalte aufwenden. Als Indikator für die Leistung wird auf den aktuellen Notendurchschnitt der Studierenden zurückgegriffen.

Die Datenerhebung erfolgte Pen und Paper basiert an den sechs Universitäten in Bochum, Dortmund, Duisburg-Essen, Düsseldorf, Köln und Wuppertal im Sommersemester 2017 und 2018. In zwei Erhebungswellen konnten für die vorliegende Untersuchung 1746 geeignete Datensätze generiert werden. Die Prüfung des Untersuchungsmodells erfolgt in zwei Schritten. In einem ersten Schritt werden die Interaktion der persönlichen und situativen Faktoren sowie deren Wirkung auf den Aufbau der akademischen Motivation mittels multipler Regressionen geschätzt. Zur Prüfung der Beziehung zwischen der akademischen Motivation, dem Lernaufwand als Ausdruck der motivierten Handlung und dem resultierenden Leistungsniveau wird auf die Modellierung eines Ordered Logit Modells zurückgegriffen.

Nachfolgend werden zunächst die begrifflichen und konzeptionellen Grundlagen erläutert sowie die Entwicklung des Untersuchungsmodells und die Ableitung der Untersuchungshypothesen vorgestellt. Anschließend werden das Untersuchungsdesign der empirischen Erhebung sowie die Auswertung der verfügbaren Daten erläutert. Anschließend erfolgen die Präsentation und Diskussion der Untersuchungsergebnisse sowie der Limitationen. Der Beitrag schließt mit einem Fazit sowie einem Ausblick hinsichtlich weiterer Forschungsaktivitäten.

---

<sup>12</sup> Vgl. bspw. Heine (2010): 30f.; Seifert (2005): 5f.; Ertl/Luttenberger/Paechter (2014): 422; Thomas (2013): 81f.; Büchler (2012): 37-40.

## 2 Akademische Motivation und motiviertes Handeln

### 2.1 Akademische Motivation auf Basis der Selbstbestimmungstheorie

Das Gebiet der allgemeinen Motivationsforschung liefert vielfältige Impulse für Forschungsaktivitäten zur akademischen Motivation von Studierenden.<sup>13</sup> Als sogenannte Lernmotivation kann die akademische Motivation bereits im Kindesalter beobachtet werden.<sup>14</sup> In motivationsthematischen Studien aus dem tertiären Bildungsbereich wird regelmäßig auf die Academic Motivation Scale (AMS) zurückgegriffen, um die akademische Leistung von Studierenden zu messen.<sup>15</sup> Diese differenziert auf Basis der *Selbstbestimmungstheorie* (SDT) zwischen sechs verschiedenen Facetten extrinsischer und intrinsischer Motivation sowie der Amotivation von Studierenden.<sup>16</sup> Dieser Differenzierung liegt das Verständnis der SDT von Motivation zugrunde, welche individuelle Handlungen aktiviert und die Grundlage aller intentional ausgeführten Handlungen darstellt.<sup>17</sup>

Als Kernintention einer jeden ausgeführten Handlung gilt die Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, nach sozialer Eingebundenheit und nach Autonomie. Das *Bedürfnis nach Kompetenz* enthält den Wunsch von Menschen, effektiv mit ihrer Umwelt zu interagieren und ein Gefühl von Erfolg hinsichtlich ihrer Handlungen und Fähigkeiten zu erleben. Das *Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit* bezieht sich auf das soziale Umfeld, in das Menschen integriert sein und von dem sie sich akzeptiert und geschätzt fühlen möchten. Das *Bedürfnis nach Autonomie* umfasst das subjektiv empfundene Ausmaß der Freiwilligkeit von Handlungen. Demnach möchten Menschen zur Befriedigung ihres Autonomiebedürfnisses ihren eigenen Willen zu Handlungen umsetzen sowie die eigene Kontrolle über ihre Handlungen behalten.<sup>18</sup> Die Differenzierung der drei erläuterten Grundbedürfnisse liefert die Grundlage für die Selbstregulationstheorie der Selbstbestimmung. Diese konzeptionalisiert

---

<sup>13</sup> Vgl. Usher/Morris (2012): 36-38.

<sup>14</sup> Vgl. McWayne et al. (2004): 366.

<sup>15</sup> Vgl. bspw. Komarraju/Karau/Schmeck (2009).

<sup>16</sup> Vgl. Ryan/Deci (2000a); Ryan/Deci (2000b).

<sup>17</sup> Vgl. Deci/Ryan (1993): 224; Ryan/Deci (2000a): 54.

<sup>18</sup> Vgl. Ryan/Deci (2017): 94-98; Deci/Ryan (1993): 229f.; Deci/Ryan (2008): 183; Gagné/Deci (2005): 336-338.

unterschiedliche Formen der Internalisierung von Werten und Verhaltensweisen aus der Umwelt zur Befriedigung der Grundbedürfnisse (vgl. Abb. 1).<sup>19</sup>

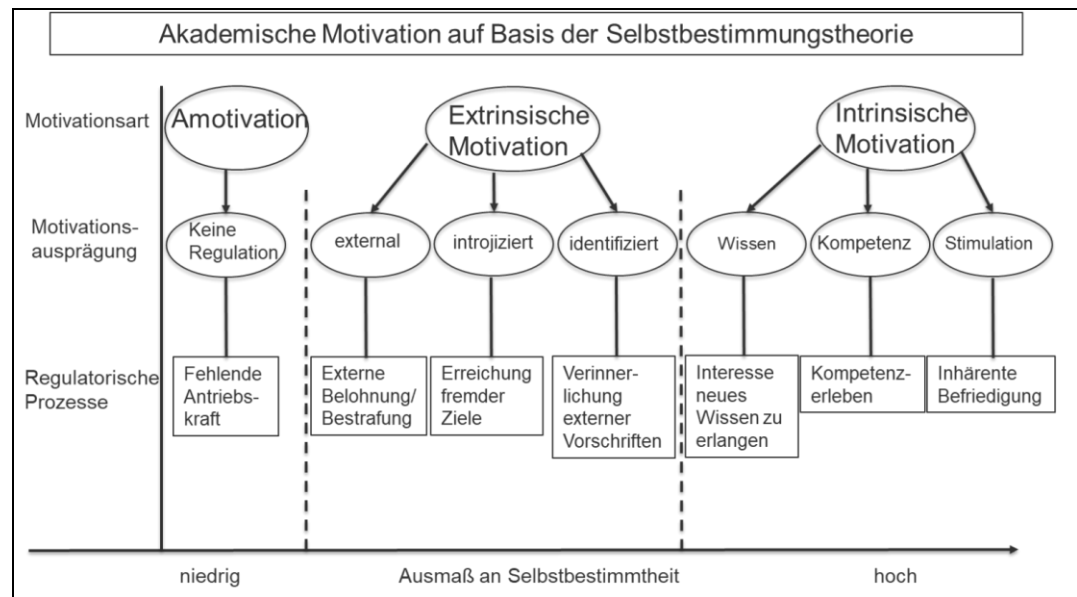


Abbildung 1: Akademische Motivation auf Basis der SDT. (Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an: Vallerand et al. (1992); Ryan/Deci (2000a); Ryan/Deci (2000b); Ryan/Deci (2017): 193.)

Bei *intrinsischer Motivation* erfolgt die Bedürfnisbefriedigung ausschließlich durch die Handlung an sich, ohne dass äußere Faktoren bedeutsam sind. Intrinsisch motivierte Personen handeln vollständig selbstbestimmt. Die intrinsische Motivation repräsentiert das obere Ende des so genannten Selbstbestimmungskontinuums. Die *extrinsische Motivation* löst demgegenüber zwar intentional Handlungen aus, diese werden aber nicht uneingeschränkt selbstbestimmt durchgeführt. Die Handlungsintention ist nicht in der Handlung selbst begründet, sondern an externe Faktoren geknüpft, wie bspw. das erwünschte Handlungsergebnis. In Abhängigkeit der Stärke der Selbstbestimmung wird die akademische Motivation in der AMS in jeweils drei Subdimensionen der intrinsischen und der extrinsischen Motivation differenziert. Die *Amotivation* bildet das untere

<sup>19</sup> Vgl. Ryan/Deci (2017): 182-195; Deci/Ryan (1993): 225; Ryan/Deci (2000a): 56-60; Ryan/Deci (2000b): 71f. Vallerand et al. (1992) differenzieren sieben verschiedene Facetten der Motivation und berücksichtigen demnach mit der AMS nicht die im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie ebenfalls konzeptualisierte Facette der integrierten Regulation. Als Argument dafür verweisen die Autoren auf den fehlenden Unterschied zur identifizierten Regulation. Vgl. Vallerand et al. (1992): 1006.

Ende des Selbstbestimmungskontinuums mit dem geringsten Ausmaß an Selbstbestimmung und stellt eine unregulierte Form der Motivation dar. *Amotivation* bildet auch im akademischen Kontext nicht-intentionales Verhalten ab. Dem Handlungsergebnis wird von akademisch amotivierten Studierenden kein klarer Nutzen oder irgendeine explizit gewünschte Wirkung zugesprochen. Akademisch amotivierte Studierende sind nicht in der Lage, sich selbst eine ausreichende akademische Kompetenz zuzusprechen oder studienbezogenen Handlungen an sich einen ausreichend hohen Stellenwert beizumessen, um studienbezogene Handlungen aktiv zu initiieren und erfolgreich auszuführen. Ein weiterer Erklärungsansatz der akademischen Amotivation besteht darin, dass akademisch amotivierte Studierende studienbezogene Handlungen als unkontrollierbar und als extern gesteuert empfinden, sodass die Handlungsergebnisse aus Sicht der akademisch amotivierten Studierenden nicht aktiv gestaltbar sind. Akademisch amotivierte Studierende sehen keine Verbindung zwischen ihrem eigenen studienbezogenen Handeln und den Ergebnissen dieser studienbezogenen Handlungen und zeichnen sich deshalb durch fehlende studienbezogene Handlungsabsichten aus.<sup>20</sup>

*Extrinsische akademische Motivation* geht in ihrer stärksten Form mit einem sehr geringen Maß an Selbstbestimmtheit einher und wird als *externale* extrinsische akademische Motivation bezeichnet. Im Rahmen externaler extrinsischer akademischer Motivation wird die Handlung ausschließlich an extern vorgegebenen Konsequenzen ausgerichtet. Die Handlungsintentionen ergeben sich nicht aus persönlichen Beweggründen der Studierenden. External extrinsisch motivierte Studierende handeln ausschließlich aufgrund erwarteter Belohnungen oder aber, um drohende Bestrafungen bei Nichtausführung von studienbezogenen Tätigkeiten abzuwenden. Der Autonomiegrad ist so gering, dass kein selbstbestimmtes Handeln vorliegt.<sup>21</sup>

Bei *introjizierter* extrinsischer akademischer Motivation ist der Grad an Selbstbestimmtheit ausgeprägter als bei *externaler* extrinsischer akademischer Motivation. Bei der introjizierten extrinsischen akademischen Motivation erfolgen studienbezogene Handlungen aus einer inneren, persönlichen Intention der Studierenden und werden

---

<sup>20</sup> Vgl. Deci/Ryan (1993): 224f.; Vallerand (1997): 282; Ryan/Deci (2000a): 61; Gagné/Deci (2005): 334-335.

<sup>21</sup> Vgl. Deci/Ryan (1993): 227; Vallerand (1997): 281; Ryan/Deci (2000b): 71.

auch durch die Studierenden selbst angeregt. Die Handlungen erfolgen jedoch ausschließlich, um innerhalb eines durch externe Faktoren definierten und abgegrenzten Rahmens von Werten und Erwartungen ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen oder um einen bestimmten Zweck zu erfüllen.<sup>22</sup> Der extern bestimmte Rahmen, an dem die Handlungen ausgerichtet sind, ergibt sich u.a. aus vergangenen Erfahrungen oder gesellschaftlichen Normen.<sup>23</sup> Beispielsweise absolviert ein Studierender ein Studium ausschließlich, um mit dem Abschluss Außenstehende zu beeindrucken und dadurch das eigene Selbstwertgefühl zu steigern. Ein persönliches Interesse besteht jedoch nicht, so dass keine Freude am Studium ausgeprägt ist.<sup>24</sup>

Im Unterschied zur *introjizierten* extrinsischen akademischen Motivation werden im Rahmen der *identifizierten* extrinsischen akademischen Motivation fremde Zielvorgaben von den Studierenden verinnerlicht und akzeptiert. Bei studienbezogenen Handlungen, die anhand einer *identifizierten* Regulation extrinsisch initiiert werden, betrachten Studierende den angestrebten Zweck der Handlungen oder die Handlungen selbst als relevant und können sich mit ihr identifizieren.<sup>25</sup> Das persönliche Rahmensystem an Werten und Erwartungen der Studierenden ist vollständig an das sie umgebende Wertesystem assimiliert.<sup>26</sup> Die Handlungen selbst werden demnach durch externe Faktoren, welche für die Handelnden als sinnvoll und erstrebenswert erachtet werden, ausgelöst.<sup>27</sup> Beispielsweise absolvieren Studierende ein Studium, um sich fachlich auf einen angestrebten Beruf vorzubereiten und die entsprechende Qualifikationen hierfür zu erlangen. Extrinsisch motivierte, durch Identifikation regulierte studienbezogene Handlungen werden demnach weitgehend selbstbestimmt durchgeführt.<sup>28</sup> Diese Form der extrinsischen akademischen Motivation ist der intrinsischen Motivation folglich

---

<sup>22</sup> Vgl. Deci/Ryan (1993): 227f.

<sup>23</sup> Vgl. Vallerand et al. (1992): 1006.

<sup>24</sup> Vgl. Gagné/Deci (2005): 336; Deci/Ryan (1993): 228.

<sup>25</sup> Vgl. Deci/Ryan (1993): 228.

<sup>26</sup> Vgl. Ryan/Deci (2000b): 73.

<sup>27</sup> Vgl. Vallerand (1997): 281.

<sup>28</sup> Vgl. Gagné/Deci (2005): 336.

konzeptionell durchaus ähnlich und kann deshalb als Bindeglied zwischen der intrinsischen sowie der extrinsischen Motivation eingeordnet werden.<sup>29</sup> Insofern ist das Konzept der extrinsischen Motivation nicht als Gegenkonstrukt zur intrinsischen Motivation zu betrachten. Vielmehr bilden beide gemeinsam das gesamte Spektrum initial ausgelöster Handlungen ab, welche sich bezüglich der Ausprägung der externen Regulierung unterscheiden.<sup>30</sup>

Die *intrinsische akademische Motivation* kann bei differenzierter Betrachtung hinsichtlich drei verschiedener Facetten charakterisiert werden. Die Facette *Wissen* umfasst das eigenmotivierte Handeln von Studierenden, sich im Studium neues Wissen anzueignen, sich fortzubilden sowie den persönlichen Horizont zu erweitern.<sup>31</sup> Die studienbezogenen Handlungen selbst werden von den Studierenden als vergnüglich wahrgenommen und durch Neugierde oder Eigeninteresse initiiert.<sup>32</sup> Lesen Studierende Fachbücher vorrangig aus Interesse an dem Themengebiet und der Freude daran, sich auf dem Gebiet weiterzubilden, so erfolgt diese Auseinandersetzung durch die intrinsische akademische Motivation Wissen der Studierenden.<sup>33</sup>

Hiervon zu unterscheiden ist die zweite Facette der intrinsischen akademischen Motivation, die als *Kompetenz* bezeichnet wird. Diese Facette stellt eine Erweiterung des Konzepts der mastery motivation von Morgan/Harmon/Maslin-Cole (1990) dar. Dieses erfasst den individuellen psychologischen Drang, eine als herausfordernd, aber lösbar betrachtete akademische Aufgabe zur eigenen Zufriedenheit selbst zu bewältigen.<sup>34</sup> Die Handlungsintention der intrinsischen akademischen Motivation Kompetenz ergibt sich demnach aus dem eigenen Wunsch, einen bestimmten Zustand durch das eigene Handeln zu erreichen. Die positive Bewältigung der akademischen Aufgaben erwirkt bei intrinsischer Motivation hinsichtlich der Facette Kompetenz folglich ein Gefühl der

---

<sup>29</sup> Vgl. Deci/Ryan (2008): 183.

<sup>30</sup> Vgl. Deci/Ryan (1993): 226.

<sup>31</sup> Vgl. Vallerand (1997): 280.

<sup>32</sup> Vgl. Vallerand et al. (1992): 1005.

<sup>33</sup> Vgl. Deci/Ryan (1993): 233.

<sup>34</sup> Vgl. Morgan/Harmon/Maslin-Cole (1990): 319.

inneren Zufriedenheit.<sup>35</sup> Dabei steht nicht nur das finale Ergebnis im Vordergrund, sondern auch der gesamtheitliche Handlungsprozess, der als positives und vergnügliches Erlebnis aufgefasst wird.<sup>36</sup>

Die dritte Facette der intrinsischen akademischen Motivation stellt die *Stimulation* als reinste Form intrinsischer akademischer Motivation dar. Die initiierten Aktivitäten bereichern die solchermaßen motivierten Studierenden, indem beispielsweise sensorische oder ästhetische Wahrnehmungen in lebhaften Diskussionen als anregend empfunden werden. Bereits die Ausführung initiiertter Handlungen motiviert zum studienbezogenen Handeln, so dass die Selbstbestimmtheit maximal ausgeprägt ist.<sup>37</sup> Dieser Facette der intrinsischen akademischen Motivation wird auch das Erleben eines ‚Flow‘- Momentes innerhalb des Wahrnehmungsprozesses zugeordnet.<sup>38</sup>

## 2.2 Überblicksmodell des motivierten Handelns

Eines der übergeordneten Ziele der Motivationspsychologie ist es, die Richtung, die Persistenz und die Intensität von zielgerichtetem Verhalten zu erklären. Die zahlreichen Faktoren, die dabei eine Rolle spielen, lassen sich zunächst in situative und personenbezogene Faktoren unterscheiden. Diese beeinflussen den Aufbau von Motivation und werden in verschiedenen motivationspsychologischen Modellen berücksichtigt. Abbildung 2 zeigt das Überblicksmodell des motivierten Handelns nach Heckhausen/Heckhausen (2018), welches auf dem erweiterten kognitiven Motivationsmodell nach Heckhausen (1977a, b) und auf Rheinbergs Darstellung des Grundmodells der klassischen Motivationspsychologie (Heckhausen/Rheinberg 1980) basiert.

---

<sup>35</sup> Vgl. Vallerand et al. (1992): 1005.

<sup>36</sup> Vgl. Vallerand (1997): 280.

<sup>37</sup> Vgl. Vallerand et al. (1992): 1006.

<sup>38</sup> Das Flow-Erlebnis beschreibt allgemein einen Zustand, in dem eine Person völlig in einer Tätigkeit aufgeht und hierbei Erfüllung empfindet. Vgl. Csíkszentmihalyi (1975): 38-43. Vgl. auch die Hinweise bei Ryan/Deci (2017): 119.

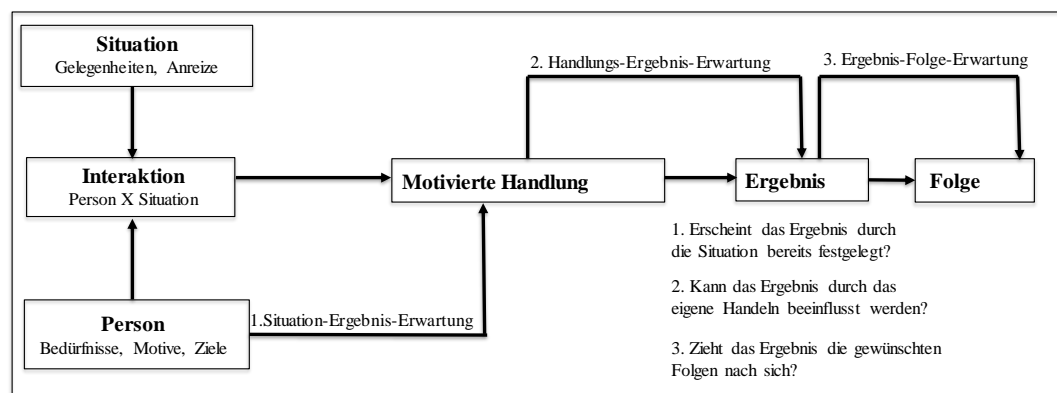


Abbildung 2: Das Überblicksmodell des motivierten Handelns (Quelle: in Anlehnung an Heckhausen/Heckhausen (2018):6).

Die aktuelle Motivation einer Person ergibt sich demnach aus der *Interaktion zwischen situativen und persönlichen Einflüssen* und löst eine zielgerichtete Handlung aus. Als weitere Einflussfaktoren werden auch die antizipierten Handlungsergebnisse und die daraus resultierenden Folgen konzeptionalisiert.<sup>39</sup>

Die Analyse der *situativen Einflüsse der Motivation* richtet sich auf die Untersuchung von Gegebenheiten im Handlungskontext, die den Handlungen vorausgehen. Dementsprechend werden situative Einflüsse als Anreize verstanden, die handlungsauffordernden oder handlungsunterlassenden Charakter haben. Die Art und Ausprägung der Anreize fordern zu spezifischen Verhaltensweisen bzw. entsprechenden Handlungen auf oder dazu, diese zu unterlassen. Situative Anreize können an die Handlungen selbst, an die Handlungsergebnisse oder an die Folgen der Handlungsergebnisse geknüpft sein. Situationen können sich somit hinsichtlich der Situation-Ergebniserwartungen, der Handlungs-Ergebniserwartungen und der Ergebnis-Folge-Erwartungen unterscheiden. Bei entsprechenden Ausprägungen der spezifischen Erwartungen wird schließlich Handeln ausgelöst oder unterlassen. Bei stark ausgeprägter Situation-Ergebnis-Erwartung gibt es bspw. nur geringe Anreize zu handeln, da der Handelnde der Überzeugung ist, die Situation selbst führt ohne weitere Handlungen zu einem bestimmten Ergebnis. Entsprechend gibt es starke Anreize zu handeln, wenn die Situation-Ergebnis-Erwartung schwach ausgeprägt ist. Eine hohe Handlungs-Ergebnis-Erwartung steigert zudem

<sup>39</sup> Vgl. Heckhausen/Heckhausen (2018): 3-7.

den Anreiz, eine bestimmte zielgerichtete Handlung auszuführen. In diesem Fall ist der Handelnde davon überzeugt, dass die eigenen Handlungen zum gewünschten Ergebnis führen. Entsprechend umgekehrte Effekte treten bei niedriger Handlungs-Ergebnis-Erwartung auf. Besteht schließlich eine hohe Ergebnis-Folge-Erwartung, wird der Handelnde ebenfalls starke Anreize verspüren, eine zielgerichtete Handlung auszuführen. Denn das durch die eigenen Handlungen erreichte Ergebnis bringt in diesem Fall die erwünschten Folgen mit sich. Der Anreiz zum Handeln ist hingegen bei geringer Ergebnis-Folge-Erwartung entsprechend gering. Die drei genannten Arten der Erwartungen sind insgesamt nicht unabhängig voneinander, sondern kombiniert zu analysieren. Beispielsweise kann trotz nicht sehr stark ausgeprägter Situations-Ergebnis-Erwartung dennoch ein Anreiz zur Handlung ausgelöst werden, wenn zugleich hohe Handlungs-Ergebnis-Erwartungen und hohe Ergebnis-Folge Erwartungen vorliegen. Der Handlungsanreiz ist stets umso höher, je höher die Ergebnis-Folge-Erwartung ausgeprägt ist.<sup>40</sup>

Demgegenüber stellen *persönliche Einflüsse der Motivation* überdauernde, situationsunabhängige Dispositionen dar, die im Zeitablauf invariant und somit veränderungsresistent sind. Als solche werden universelle Bedürfnisse sowie implizite und explizite Motive von Personen unterschieden. Bedürfnisse stellen elementare, physische Grundbedürfnisse, wie Hunger und Durst dar, die in der Regel individuumsübergreifend ähnlich ausgeprägt sind und im vorliegenden Forschungszusammenhang eine untergeordnete Bedeutung aufweisen. Motive unterscheiden sich von Bedürfnissen insbesondere darin, dass Motive kognitiv angereichert sind, d.h. sie geben dem eigenen Verhalten eine Richtung, da sie zu Wissen verarbeitete Informationen über mögliche Zielsituationen enthalten. Zudem sind es insbesondere die Ausprägungen von Motiven, die einzelne Individuen voneinander unterscheiden.<sup>41</sup> Dabei stellen implizite Motive eine zeitüberdauernde, individuelle Disposition dar. Implizite Motive sind ontogenetisch frühe, vorsprachliche affektive Erfahrungen von Kindern mit Anreizen ihrer sozialen Umwelt. Diese emotional geprägten Präferenzen werden somit bereits in der frühen Kindheit erworben und sind in der Regel unbewusst.<sup>42</sup> Demgegenüber stellen

---

<sup>40</sup> Vgl. Heckhausen/Heckhausen (2018): 6.

<sup>41</sup> Vgl. Heckhausen/Heckhausen (2018): 4-5.

<sup>42</sup> Vgl. McClelland/Koestner/Weinberger (1989); Brandstätter et al. (2018): 82-83.

explizite Motive motivationale Selbstbilder dar, die eine Person über sich selbst bewusst bildet. Explizite Motive sind Ausdruck von Zielsetzungen, die Personen kognitiv fassen und bewusst verfolgen. Ziele können folglich auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen entstehen und sind im Rahmen der Analyse motivierten Handelns von zentraler Bedeutung. Je nach Ausmaß der Übereinstimmung zwischen impliziten und expliziten Motiven wird von Motivkongruenz bzw. von Motivinkongruenz gesprochen. Motivkongruenzen liegen bei harmonisch zusammenwirkender Übereinstimmung impliziter und expliziter Motive vor. Motivinkongruenzen sind hingegen dadurch gekennzeichnet, dass implizite und explizite Motive in einem Konflikt zueinanderstehen. Dieser hat negative Auswirkungen auf die eigene Handlungseffizienz und das subjektive Wohlbefinden.<sup>43</sup>

Demnach sind Motivationsprozesse stets durch die Interaktion zwischen Situation und Person charakterisiert. Der Situation, die in der Wahrnehmung von Gelegenheiten zur Erreichung bestimmter Ziele liegen, und der Person, bei der in der Situation Motive angeregt werden, kommen eine bedeutende Rolle hinsichtlich der Handlungsentstehung zu. Individuen streben jeweils solche Ziele an, welche unter der Bedingung der realistischen Erreichbarkeit den höchsten Anreizwert haben. Der Anreizwert ist stets abhängig davon, inwieweit die situativen Gegebenheiten mit den impliziten und expliziten Motiven übereinstimmen. Im Zusammentreffen von situativen Anreizen und persönlichen Motiven entsteht die aktuelle Motivation und die darauf ausgerichteten Handlungen mit den entsprechenden Handlungsergebnissen bzw. Folgen.<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Vgl. Heckhausen/Heckhausen (2018): 5; Brandstätter et al. (2018): 91-94.

<sup>44</sup> Vgl. Heckhausen/Heckhausen (2018): 6f.

## 3 Entwicklung des Untersuchungsmodells

### 3.1 Situative Faktoren und akademische Motivation

In der bildungsbezogenen Forschung sowie in bildungspolitischen Debatten wird der Migrationshintergrund als relevanter situativer Faktor angesehen, der den Bildungserfolg maßgeblich beeinflusst. Dabei wird angenommen, dass Schüler mit einem Migrationshintergrund schlechtere schulische Leistungen erzielen als Schüler ohne Migrationshintergrund.<sup>45</sup> Empirische Evidenzen liefern bspw. die weltweit durchgeführten PISA-Studien, welche auch als Langzeitstudien die negativen Wirkungen des Migrationshintergrunds auf die schulische Leistung aufzeigen.<sup>46</sup> Auch wenn für den primären und sekundären Bildungsbereich umfangreiche vergleichbare Ergebnisse aus verschiedenen europäischen Ländern vorliegen,<sup>47</sup> wird hinsichtlich der Relevanz des Migrationshintergrunds für den akademischen Bildungserfolg nur selten ein besonderer Fokus auf den tertiären Bildungsbereich und somit auf die universitäre Ausbildung gelegt. Entsprechende Analysen im akademischen Kontext sind unter Berücksichtigung der hier vorliegenden spezifischen Gegebenheiten vorzunehmen. So sind beispielsweise für die Aufnahme eines Studiums an einer deutschen Hochschule ein höherer Schulabschluss sowie häufig auch ein erfolgreich absolvierter Sprachtest erforderlich. Aus diesem Grund haben Aspekte wie mangelnde Sprachkompetenzen oder auch eine geringe Allgemeinbildung von migrierten Personen eher im schulischen als im universitären Kontext eine hohe Relevanz. Empirische Ergebnisse hinsichtlich der akademischen Leistungen von Studierenden mit Migrationshintergrund zeigen, dass insbesondere männliche US-Studenten mit Migrationshintergrund bei ökonomischen Studiengängen schlechtere Durchschnittsnoten erzielen als ihre Kommilitonen ohne Migrationshintergrund. Diese Wirkungsbeziehung ist bei weiblichen Studierenden geringer ausgeprägt.<sup>48</sup>

---

<sup>45</sup> Vgl. Shajek/Lüdtke/Stanat (2006): 126.

<sup>46</sup> Bspw. zeigen die Ergebnisse der PISA Studie 2015 für Deutschland ein signifikantes Leistungsdefizit bei Schülern mit Migrationshintergrund gegenüber Schülern ohne Migrationshintergrund auf. Vgl. OECD (2016): 8f.

<sup>47</sup> Vgl. Contini/Azzolini (2016) (Italien); Ohinata/van Ours (2013) (Niederlande); Santos et al. (2016) (Spanien).

<sup>48</sup> Vgl. Swope/Schmitt (2006): 391.

Im deutschsprachigen Raum ist trotz der Relevanz der Thematik ein vergleichsweise gering ausgeprägter Forschungsstand vorhanden.<sup>49</sup> Eine deutsche Studie bei Studierenden mit muslimischem Migrationshintergrund ermittelt ein geringeres Leistungsniveau für männliche Studierende gegenüber Studierenden ohne muslimischem Migrationshintergrund. Hingegen zeigen weibliche Studierende mit muslimischem Migrationshintergrund leicht bessere Leistungen sowohl im Vergleich zu ihren Kommilitonen als auch zu ihren Kommilitoninnen ohne Migrationshintergrund.<sup>50</sup> Weitere empirische Befunde zeigen, dass der Migrationshintergrund einen signifikant negativen Prädiktor von akademischen Leistungen darstellt.<sup>51</sup> Demnach liegen Hinweise dafür vor, dass der Migrationshintergrund in direkter Wirkungsbeziehung zur akademischen Leistung steht. Das Überblickmodell des motivierten Handelns geht jedoch davon aus, dass situative Einflüsse sich zunächst auf die Motivation auswirken, welche schließlich in unterschiedliche Handlungsweisen mündet und dadurch die Leistung beeinflusst. Hinsichtlich des Einflusses des Migrationshintergrunds auf die akademische Motivation liegen bislang nach unseren Recherchen noch keine empirischen Befunde vor. Zur Analyse der Einflussbeziehungen existieren jedoch verschiedene theoretische Erklärungsansätze, die hier im Rahmen der Modellentwicklung herangezogen werden.

Im Rahmen der *Value of Children Theorie*<sup>52</sup> wird beispielsweise hervorgehoben, dass deutsche, nicht migrierte Eltern eher psychologisch-affektive Beziehungen zu ihren Kindern entwickeln, während die Eltern-Kind-Beziehungen in Familien mit Migrationshintergrund häufig deutlich stärker ökonomisch-utilitaristisch ausgeprägt sind.<sup>53</sup> Diese Unterschiede machen sich insofern bemerkbar, als bei psychologisch-affektiven Eltern-Kind Beziehungen die expressive Stimulation der Eltern ausschließlich durch den persönlichen Umgang mit ihren Kindern erfolgt. Bei ökonomisch-utilitaristischer Ausprägung der Eltern-Kind-Beziehungen zeichnen sich hingegen die intergenerativen Beziehungen durch wechselseitige Hilfeleistungen auch in Bezug auf wechselseitige

---

<sup>49</sup> Vgl. Hinz/Thielemann (2013): 382.

<sup>50</sup> Vgl. Weegen (2010): 33-36.

<sup>51</sup> Vgl. Stadtmann/Pierdzioch/Decker (2011): 606, Hinz/Thielemann (2013): 394, Brändle/Lengfeld (2015): 462.

<sup>52</sup> Vgl. Nauck (2001).

<sup>53</sup> Vgl. Olbermann (2003): 131.

materielle Unterstützungen im Verlauf des Lebens aus.<sup>54</sup> In Familien mit Migrationshintergrund werden häufig die Kinder von ihren Eltern viel stärker unterstützt als später die Eltern von ihren Kindern, so dass eine sehr einseitige Form der intergenerativen Unterstützung realisiert wird.<sup>55</sup> Je nach Art und Ausprägung der Eltern-Kind-Beziehungen ist auf Basis der Value of Children-Theorie folglich anzunehmen, dass Eltern unterschiedliche extrinsische und intrinsische Anreize an ihre Kinder und somit auch an Studierende aussenden, wodurch bei diesen unterschiedliche Arten der Motivation geprägt werden.

Im Rahmen der *Immigrant-Optimism-Hypothese*<sup>56</sup> wird davon ausgegangen, dass Studierende mit Migrationshintergrund sozialisationsbedingt höhere Erwartungen an ihre eigene Bildung haben als nicht migrierte Studierende. Im Sinne der *Status Socialization Theory*<sup>57</sup> fungiert eine bessere Bildung der Kinder als Ticket für einen durch die Migration zu realisierendem sozialem Aufstieg. So konnte nachgewiesen werden, dass Eltern mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Migration eine deutlich stärkere Bildungsaspiration aufweisen als nicht migrierte Eltern. Die Bildungsaspiration zeigt sich insbesondere darin, dass für die Kinder die höchstmögliche Ausbildung angestrebt wird.<sup>58</sup> Das Argument der *antizipierten Diskriminierung* berücksichtigt schließlich, dass Migranten hohe Bildungsabschlüsse anstreben, um eine Diskriminierung im Arbeitsmarkt ex ante zu vermeiden. Das Ausmaß der antizipierten Diskriminierung variiert hinsichtlich der Sichtbarkeit der ethnischen Herkunft sowie weiterer struktureller Migrationsmerkmale.<sup>59</sup>

Die herangezogenen theoretischen Erklärungsansätze implizieren, dass Studierende mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Bildungsaspirationen unter dem besonde-

---

<sup>54</sup> Vgl. Nauck (1994): 59; Olbermann (2003): 131-136; Milewski (2013): 58. Die ökonomisch-utilitaristische Ausprägung von Familienbeziehungen konnte insbesondere in türkischen Familien nachgewiesen werden.

<sup>55</sup> Vgl. Nauck (1990): 117.

<sup>56</sup> Vgl. Tjaden/Hunkler (2017): 215-217. Vgl. auch Fernández-Reino (2016): 143; Raleigh/Kao (2010): 1084-1085; Hirschman (2001): 318; Kao/Tienda 1995: 3-6.

<sup>57</sup> Vgl. Fernández-Reino (2016): 143.

<sup>58</sup> Vgl. bspw. Becker (2011): 27-30; Ramsauer (2011): 15f.

<sup>59</sup> Vgl. Tjaden/Hunkler (2017): 216, Dollmann (2017): 22.

ren Einfluss ihrer Eltern stehen. Dies bedeutet, dass Studierende mit Migrationshintergrund starken extrinsischen Anreizen ausgesetzt sind, und von folgender Hypothese auszugehen ist:

**H1a:** *Wenn Studierende einen Migrationshintergrund haben, dann weisen die Studierenden hinsichtlich der Dimensionen der extrinsischen akademischen Motivation höhere Ausprägungen auf.*

In der bildungsbezogenen Forschung wird auch dem *akademischen Hintergrund des Elternhauses* als weiterer situativer Faktor eine Relevanz für den Bildungserfolg der Kinder zugeschrieben. Diese Wirkungsbeziehung wurde bislang ebenfalls vorrangig im primären sowie im sekundären Bildungsbereich untersucht. Dabei ist von besonderem Interesse, welche Leistungsdifferenzen zwischen Akademikerkindern sowie Nichtakademikerkindern existieren.<sup>60</sup> Im Ergebnis zeigt sich, dass Schüler, deren Elternteile eine abgeschlossene akademische Ausbildung aufweisen, bessere Bildungsleistungen erzielen als Kinder, die nicht in einem akademischen Elternhaus aufgewachsen sind.<sup>61</sup>

Zur Erklärung dieses Phänomens wird häufig auf die Darstellungen von Bourdieu verwiesen, der die Bedeutung des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals herausgearbeitet hat. Insbesondere werden ein größeres kulturelles Kapital sowie ein größeres soziales Kapital in Akademikerhaushalten im Vergleich zu Nichtakademikerhaushalten als Determinanten des Zugangs zu höheren Bildungswegen und größeren Bildungserfolgen vermutet. Zusätzlich wird in der Literatur auf primäre und sekundäre Herkunftseffekte hingewiesen, die die Bildungslaufbahn maßgeblich prägen. Primäre Herkunftseffekte sind dadurch gekennzeichnet, dass Personen in ihrem Bildungsverlauf in Abhängigkeit der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht unterschiedliche Ausprägungen an Unterstützung erhalten, wodurch die Art des Bildungsweges und das Ausmaß des Bildungserfolgs beeinflusst wird. Hier wird angenommen, dass die Unterstützung in Akademikerhaushalten im Vergleich zu Nichtakademikerhaushalten deutlich besser ausgeprägt ist. Zusätzlich sind sekundäre Herkunftseffekte bedeutsam, die

---

<sup>60</sup> Vgl. Sirin (2005): 438.

<sup>61</sup> Vgl. Morris-Lange (2017): 20.

sich aufgrund schichtspezifischer Einstellungen und Verhaltensweisen auf den Bildungserfolg auswirken.<sup>62</sup>

Im universitären Kontext zeigt sich, dass Studierende mit akademischem Elternhaus an Universitäten traditionell eine überrepräsentierte Gruppe darstellen. Innerhalb der Gruppe der Schüler mit Hochschulzugangsberechtigung nimmt ein prozentual größerer Teil an Akademikerkindern ein Studium auf.<sup>63</sup> Im Laufe der letzten Jahre hat sich dieser Vorsprung an staatlichen Hochschulen etwas relativiert und ist folglich kleiner geworden.<sup>64</sup> Festzustellen ist jedoch, dass zwar umfassende Dokumentationen des Bildungshintergrundes von Studienanfängern existieren, die Entwicklung der akademischen Leistung im Studium bislang weitgehend unbeobachtet bleibt. Vorhandene Studien zeigen durchaus signifikante Wirkungszusammenhänge zwischen der akademischen Bildung der Eltern und der Studienleistung der Kinder auf. In diesem Kontext stellen auch weitere sozioökonomische Größen, wie z.B. finanzielle oder intellektuelle Förderungen durch das Elternhaus, relevante Einflussfaktoren des Erfolgs im Studium dar.<sup>65</sup>

Eine Übertragung der vorliegenden leistungsbezogenen empirischen Befunde auf den Motivationsaufbau ist jedoch nicht ohne weiteres möglich. Ferner existieren keine empirischen Studien, die sich explizit mit dem Einfluss des akademischen Grads der Eltern auf die akademische Motivation der Kinder befassen. Im Rahmen des hier zu entwickelnden Untersuchungsmodells können jedoch einige theoretische Erklärungsansätze herangezogen werden, welche die Analyse der Wirkungsbeziehungen zwischen dem akademischen Elternhaus und der Motivation ermöglicht.

Auf Grundlage der *Theorie der relativen Distanz* zeigt sich, dass Varianzen in klassenspezifischen Bildungsaspirationen auf die Nähe der Klasse zu einem bestimmten Ziel

---

<sup>62</sup> Vgl. Hillebrecht (2019): 100-102, sowie die dort zitierten theoretischen Ansätze.

<sup>63</sup> Vgl. Büchler (2012): 13.

<sup>64</sup> Bei den Studienanfängern an deutschen Universitäten ist der Anteil an Personen, deren Eltern beiderseits keinen Hochschulabschluss besitzen, von 42% im Jahre 2007 auf 46% im Jahre 2013 gestiegen. Vgl. Bargel (2015): 12.

<sup>65</sup> Vgl. Jirjahn (2007): 305; Erdel (2010): 27. Vgl. auch die Auswertung empirischer Befunde zu dieser Thematik bei Hillebrecht (2019): 99-103.

basiert.<sup>66</sup> Demzufolge determiniert die elterliche Bildungsaspiration die Bildungslaufbahn der Kinder in dem Sinne, dass die Bildungsaspiration für einen Bildungsabschluss der Kinder von dem Bildungsgrad der Eltern abhängt.<sup>67</sup> Aufgrund der relativen Nähe akademischer Eltern zu universitären Ausbildungen kann davon ausgegangen werden, dass die Aufnahme und zielgerichtete Verfolgung einer universitären Ausbildung der Kinder eher von den Eltern als von den Kindern selbst angestrebt wird. Demgegenüber stehen Kinder, die nicht in akademischen Haushalten aufgewachsen sind, anderen Anreizen gegenüber. Bei ihnen und ihren Eltern besteht eine hohe relative Distanz zur Universität. Die Aufnahme und Verfolgung einer universitären Ausbildung verlangt daher von Kindern nichtakademischer Eltern per se ein höheres Maß an Motivation, da das Ziel eines Universitätsabschlusses bei diesen Personen in relativer Ferne liegt.<sup>68</sup> Zudem bedingt das *Statuserhaltungsmotiv*, dass hoch gebildete Eltern auch hohe Bildungsabschlüsse für ihre Kinder anstreben, um die Gefahr von statusinkonsistenten Lagen zu vermeiden.<sup>69</sup> Aus Angst vor einem möglichen Statusverlust wenden hochgebildete Eltern demnach erhebliche Bemühungen auf, um entstandene Bildungslücken ihrer Kinder zu schließen. Eltern mit mittlerem oder niedrigem Bildungsniveau sehen sich dieser Gefahr des Statusverlustes nicht ausgesetzt.<sup>70</sup> Demzufolge ergeben sich in Abhängigkeit des Bildungsniveaus der Eltern unterschiedliche situative Anreize für die Studierenden, die gemäß dem Untersuchungsmodell den Aufbau unterschiedlicher Formen der akademischen Motivation bedingen.

Demnach ist zu vermuten, dass Studierende, die aus einem akademischen Elternhaus stammen, hinsichtlich ihrer Bildungsaspirationen unter dem Einfluss ihrer Eltern stehen und somit starken extrinsischen Anreizen ausgesetzt sind. Die bisherigen empirischen Erkenntnisse sowie die zugrundeliegenden Theorien lassen damit die Formulierung der folgenden Hypothese zu:

---

<sup>66</sup> Vgl. Keller/Zavalloni (1964): 60.

<sup>67</sup> Vgl. Thomas (2013): 79f.

<sup>68</sup> Vgl. Keller/Zavalloni (1964): 62f.

<sup>69</sup> Vgl. Boudon (1974).

<sup>70</sup> Vgl. Becker/Zimmermann (1995): 362.

**H1b:** Wenn Studierende aus einem akademischen Elternhaus stammen, dann weisen die Studierenden höhere Ausprägungen hinsichtlich der Dimensionen der extrinsischen akademischen Motivation auf.

### 3.2 Persönliche Faktoren und akademische Motivation

Die persönlichen Faktoren im Überblicksmodell des motivierten Handelns zeichnen sich durch ihren zeitstabilen und situationsunabhängigen Charakter aus. Auch wenn in der frühen Forschung ein direkter Zusammenhang zwischen Persönlichkeitseigenschaften und Motivation als zweifelhaft angesehen wurde,<sup>71</sup> weisen jüngere Studien daraufhin, dass die Persönlichkeitseigenschaften als wichtige Faktoren zur Erklärung von Motivation gelten.<sup>72</sup> Aus diesem Grund werden Persönlichkeitseigenschaften als persönliche Einflussgrößen in das Untersuchungsmodell aufgenommen.

Trotz der Vielzahl vorhandener unterschiedlicher Ansätze zur Konzeptionalisierung von Persönlichkeitseigenschaften ist das Modell der Big5 Persönlichkeitsmerkmale in zahlreichen interdisziplinären Forschungsbeiträgen das am häufigsten genutzte Konzept. Dieses Modell höherer Ordnung abstrahiert die komplexen, individuellen Persönlichkeitsstrukturen und enthält fünf einzelne Merkmale, deren Relevanz als eigenständige, unabhängige Faktoren in zahlreichen empirischen Studien nachgewiesen wurde. Die individuelle Persönlichkeit einer Person kann demnach anhand der fünf Dimensionen Offenheit (*openness to experience*), Gewissenhaftigkeit (*conscientiousness*), Extraversion (*extraversion*), Verträglichkeit (*agreeableness*) sowie Neurotizismus (*neuroticism*) charakterisiert werden.<sup>73</sup> Die jeweiligen Faktoren werden in verschiedene, miteinander korrelierende Subdimensionen differenziert, welche aggregiert das jeweilige entsprechende Persönlichkeitsmerkmal abbilden.<sup>74</sup>

Das Persönlichkeitsmerkmal *Offenheit* umfasst die intellektuelle sowie die geistige Dimension der individuellen Persönlichkeit. Offenheit bildet die Einstellung einer Person

---

<sup>71</sup> Vgl. Judge/Ilies (2002): 801.

<sup>72</sup> Vgl. bspw. Watanabe/Kanazawa (2009): 117, Ariani (2013): 26, Jones/McMichael (2015): 172.

<sup>73</sup> Vgl. Barrick/Mount (1991): 2; Goldberg (1992): 26f.

<sup>74</sup> Vgl. Matthews/Deary/Whiteman (2003): 23; Gerlitz/Schupp (2005): 3.

zu neuen Erfahrungen, Gefühlen, geistigem Input sowie die Unternehmungslust ab<sup>75</sup> und wird von der Intelligenz, dem Vorstellungsvermögen sowie dem Intellekt bestimmt.<sup>76</sup> Die individuellen Ausprägungen reichen von einer traditionell-konservativen hin zu einer aufgeschlossen-liberalen Sichtweise.<sup>77</sup> Offenheit umfasst sechs Subdimensionen.<sup>78</sup> *Fantasie* beschreibt die Neugierde sowie die Kreativität von Individuen. Ein ausgeprägtes Fantasievermögen geht mit einer umfassenden Vorstellungskraft und einer visionären Betrachtung der Umwelt einher. Demgegenüber steht eine pragmatische, nüchterne Auffassung, welche hauptsächlich den aktuellen Ist-Zustand beachtet.<sup>79</sup> Das Bewusstsein für *Ästhetik*, d.h. die Wahrnehmung für Kunst, Malerei oder Poesie bildet eine weitere Subdimension von Offenheit ab.<sup>80</sup> Die dritte Subdimension ist *Emotionalität*. Offene Personen nehmen ihre Emotionen und Gefühle intensiv und bewusst wahr. Zudem steuern Emotionen das Verhalten offener Personen, wohingegen verschlossene Personen Emotionen ignorieren und bewusst sachlich handeln.<sup>81</sup> Weitere Subdimensionen der Offenheit sind *Handlungsbereitschaft*, *Ideenvermögen* sowie *persönliche Werte*.<sup>82</sup> Personen mit hohen Werten in diesen Dimensionen zeichnen sich durch Unternehmungslust, Interesse und Flexibilität hinsichtlich neuer Erfahrungen aus. Zudem ist die Neugierde nach intellektuellem Input und innovativen Ideen ausgeprägt. Personen mit geringer Ausprägung bevorzugen hingegen vertraute Aktivitäten, präferieren Altbewährtes und besitzen ein konservatives Werteschema.<sup>83</sup>

Das Persönlichkeitsmerkmal *Gewissenhaftigkeit* erfasst, wie Personen bezüglich der Selbstdisziplin sowie leistungsbezogener Aspekte geprägt sind und inwiefern Umweltreize sowie externe Einflüsse Personen hinsichtlich ihres Handelns beeinflussen. Die

---

<sup>75</sup> Vgl. Costa/McCrae (1992): 656.

<sup>76</sup> Vgl. McCrae/John (1992): 197f.

<sup>77</sup> Vgl. Fehr (2006): 119.

<sup>78</sup> Vgl. Costa/McCrae (1992): 654.

<sup>79</sup> Vgl. Fehr (2006): 119f.

<sup>80</sup> Vgl. McCrae/Sutin (2009): 258.

<sup>81</sup> Vgl. Fehr (2006): 119.

<sup>82</sup> Vgl. Fehr (2006): 119.

<sup>83</sup> Vgl. McCrae/Sutin (2009): 258. Hier werden die extremen Ausprägungen skizziert. Ein individuelles Persönlichkeitsprofil hat grundsätzlich in allen fünf Persönlichkeitseigenschaften verschiedenen stark ausgeprägte Subdimensionen. Vgl. Gerlitz/Schupp (2005): 2, Fehr (2006): 116.

persönliche Zielorientierung sowie die individuelle Strukturiertheit bei der Bewältigung von Herausforderungen wird ebenfalls durch Gewissenhaftigkeit abgebildet.<sup>84</sup> Besonders gewissenhafte Personen zeichnen sich durch bewusstes, planvolles und eigenverantwortliches Handeln aus, was durch die Subdimension *Ordnungsbewusstsein* abgebildet wird.<sup>85</sup> Daneben gibt das *Pflichtbewusstsein* wieder, inwiefern die individuellen Handlungen zuverlässig, ethisch und nachhaltig gestaltet sind.<sup>86</sup> *Sorgfalt* beschreibt hingegen eine bedachte Herangehensweise sowie die Umsichtigkeit im Umgang mit Dritten.<sup>87</sup> Die weiteren Subdimensionen *Leistungsorientierung* und *Selbstdisziplin* legen einen stärkeren Fokus auf die subjektive Selbstwahrnehmung der individuellen Persönlichkeit. Personen mit hohen Ausprägungen hinsichtlich der Leistungsorientierung und der Selbstdisziplin zeichnen sich durch Ehrgeiz in ihren Vorhaben aus. Sie sind fokussiert, erfolgsorientiert und gehen stets konzentriert vor. Die Dimension des *Kompetenzempfindens* umfasst schließlich, wie eine Person die eigenen Fähigkeiten sowie die eigene Effizienz einschätzt.<sup>88</sup> Personen mit geringer Gewissenhaftigkeit sind unzuverlässig, haben eine gleichgültige Einstellung sowie geringe Disziplin. Sie handeln planlos und unüberlegt. Demzufolge sind Leistungsbewusstsein sowie das Streben nach Erfolg nur gering ausgeprägt.<sup>89</sup>

Mit *Extraversion* werden individuelle Persönlichkeitsmerkmale hauptsächlich in einem sozialen Kontext abgebildet. Extraversion bildet im Allgemeinen die Art und Weise der Interaktion mit Dritten ab. Im Big5 Modell wird Extraversion zunächst anhand der drei Subdimensionen *Freundlichkeit*, *Geselligkeit* sowie *positive Einstellung* operationalisiert.<sup>90</sup> Eine starke Ausprägung charakterisiert sozial aktive Personen, die gerne mit anderen Menschen in Interaktion treten. Extravertierte Personen haben eine

---

<sup>84</sup> Vgl. Fehr (2006): 121.

<sup>85</sup> Vgl. Barrick/Mount (1991): 2.

<sup>86</sup> Vgl. Fehr (2006): 121.

<sup>87</sup> Vgl. Gerlitz/Schupp (2005): 30.

<sup>88</sup> Vgl. Fehr (2006): 121.

<sup>89</sup> Vgl. Fehr (2006): 121.

<sup>90</sup> Vgl. Fehr (2006): 118.

positive Grundeinstellung und sind freundlich, zuvorkommend und warmherzig gegenüber ihrem Umfeld.<sup>91</sup> Sie sind von einer inneren Motivation angetrieben soziale Kontakte zu knüpfen, was sie von introvertierten Personen unterscheidet. Die weiteren drei Subdimensionen *Durchsetzungsfähigkeit*, *Aktivität* sowie *Erlebnishunger* weisen eine starke Personenorientierung auf. Extravertierte Personen sind energetisch und durchsetzungsstark, was zu einem subjektiven Gefühl der Dominanz bzw. sozialer Überlegenheit führen kann.<sup>92</sup> Stress und Aufregung wird von extravertierten Personen als externe Stimulation positiv aufgenommen, daher sind extravertierte Personen ständig auf der Suche nach neuen, aufregenden Erlebnissen und Input. Demgegenüber zeichnen sich zurückhaltende Personen mit einer stärker introvertierten Persönlichkeitsausprägung durch reserviertes, formelles Auftreten aus.<sup>93</sup>

Die *Verträglichkeit* bildet im Big5 Modell ebenfalls vorrangig sozio-relationale Persönlichkeitsmerkmale ab. Aus diesem Grund ist Verträglichkeit in Umfeldern, die sich durch vielfältige interpersonelle Kontakte auszeichnen, bspw. im Kontext beruflicher Strukturen, besonders relevant.<sup>94</sup> Die drei Subdimensionen *Vertrauen*, *Geradlinigkeit* sowie *Altruismus* beziehen sich auf intersoziale Persönlichkeitsmerkmale. Personen mit einer hohen Ausprägung dieser Dimensionen zeichnen sich durch aufrichtiges Verhalten gegenüber Dritten aus. Sie vertrauen ihrer Umwelt und sind dabei nicht nur um das eigene Wohl, sondern auch um das Wohlergehen Dritter bemüht, sodass bspw. Hilfsbereitschaft einen hohen Stellenwert hat.<sup>95</sup> Die weiteren drei Subdimensionen *Moraltreue*, *Sanftmütigkeit* und *Bescheidenheit* können als Ausprägung individueller und sozialer Kompetenzen verstanden werden.<sup>96</sup> Als verträglich charakterisierte Personen handeln bewusst nach moralischen Grundprinzipien, sind gutmütig und mitfühlend gegenüber ihren Mitmenschen. Manipulative Verhaltensmuster, aggressives Auftreten und die Zurschaustellung eines Überlegenheitsgefühls kennzeichnen hingegen Personen, die eine gering ausgeprägte Verträglichkeit aufweist.<sup>97</sup>

---

<sup>91</sup> Vgl. Fehr (2006): 118.

<sup>92</sup> Vgl. Gerlitz/Schupp (2005): 28.

<sup>93</sup> Vgl. Fehr (2006): 118.

<sup>94</sup> Vgl. Arora/Rangnekar (2016): 15, Templer (2012): 125.

<sup>95</sup> Vgl. Fehr (2006): 120.

<sup>96</sup> Vgl. Arora/Rangnekar (2016): 14f.

<sup>97</sup> Vgl. Arora/Rangnekar (2016): 15.

Als fünfter Faktor bildet *Neurotizismus* vorrangig psychisch-emotionale Eigenschaften ab. Über die Ausprägung des Neurotizismus lassen sich Rückschlüsse auf die emotionale Stabilität und die psychische Belastbarkeit einer Person ziehen.<sup>98</sup> Die vier Subdimensionen *Angstempfinden*, *Verletzlichkeit*, *Unsicherheit* und *Pessimismus* bilden vorrangig innere psychologische Merkmale ab.<sup>99</sup> Eine stark neurotische Person zeigt aufgrund innerer Ängste eine ausgeprägte Besorgnis bzw. generelle Unsicherheit bzgl. ihrer persönlichen Situation. Neurotische Personen empfinden eine ausgeprägte Scham sowie ein Unterlegenheitsgefühl. Bedingt durch eine leichte psychologische und emotionale Verletzbarkeit sind neurotische Personen anfällig für negative Gefühle und Stimmungen.<sup>100</sup> Personen mit gering ausgeprägtem Neurotizismus haben hingegen eine ausgeprägte psychologische bzw. emotionale Stabilität und lassen sich in geringerem Maße durch externe Reize sowie persönliche Erfahrungen beeindrucken. *Impulsivität* sowie *Frustrationsanfälligkeit* sind zwei weitere Subdimensionen des Neurotizismus. Beide Dimensionen bilden eine emotionale Ebene ab. Besonders neurotische Personen zeigen ein oftmals unüberlegtes, impulsives Verhalten, welches aus geringer Kontrolle über Reizwahrnehmungen und persönlichem Verlangen resultiert.<sup>101</sup> Sie sind leicht zu verärgern und durch subjektiv wahrgenommene Missstände und Misserfolge schnell frustriert. Eine rationale Beurteilung und Abwägung der entsprechenden Sachverhalte erfolgt nur eingeschränkt und kann daher in persönlicher Verbitterung resultieren.<sup>102</sup> Personen mit niedriger Neurotizismus-Ausprägung haben hingegen eine ausgeprägte emotionale Stabilität und verhalten sich besonnen und rational.

Ebenso wie den Persönlichkeitsmerkmalen wird die generalisierte Bewertungspräferenz der *Kontrollüberzeugung* Zeitstabilität und Situationsunabhängigkeit zugeschrieben. Das Konzept der Kontrollüberzeugung (Locus of Control, LOC) geht auf die soziale Lerntheorie nach Rotter (1966) zurück,<sup>103</sup> die sich insbesondere mit dem Zustan-

---

<sup>98</sup> Vgl. Judge et al. (1999): 624.

<sup>99</sup> Vgl. Fehr (2006): 117.

<sup>100</sup> Vgl. Judge et al. (1999): 624.

<sup>101</sup> Vgl. Gerlitz/Schupp (2005): 27.

<sup>102</sup> Vgl. Judge et al. (1999): 624.

<sup>103</sup> Eine weitere bedeutende Theorie, die ähnliche Tendenzen betrachtet findet sich bei Skinner/Chapman/Baltes (1988) mit den sogenannten control beliefs. Für einen umfassenden Überblick vgl. Flammer (1990).

dekommen individueller Entscheidungen bei Auftreten mehrerer Handlungsalternativen befasst. Demnach beeinflussen die Folgen des individuellen Verhaltens die Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Handlungsalternative nicht direkt. Die Folgen von Handlungen wirken vielmehr als Verstärker, die einen positiven oder negativen Einfluss auf die Wahl von Handlungsalternativen ausüben.<sup>104</sup> Durch die Kontrollüberzeugung wird schließlich abgebildet, in welchem Ausmaß das Auftreten von solchen Verstärkern als durch das eigene Verhalten determiniert wahrgenommen wird. Die Kontrollüberzeugung beschreibt somit die subjektive Wahrnehmung von Personen hinsichtlich des kausalen Zusammenhangs zwischen dem eigenen Verhalten und den resultierenden Ergebnissen bzw. Folgen von Handlungen.<sup>105</sup> Der so genannte Ort der Kontrolle, d.h. die Kontrollüberzeugung, kann sowohl in den Personen selbst als auch außerhalb der Personen verankert sein. Aus diesem Grund wird zwischen internaler und externaler Kontrollüberzeugung differenziert.

Personen mit *internal ausgeprägter Kontrollüberzeugung* gehen davon aus, dass sie selbst einen direkten Einfluss auf Handlungsfolgen haben. Die Handlungsergebnisse und die Handlungsfolgen werden als Konsequenzen des eigenen Handelns angesehen. Internale Kontrollüberzeugung geht folglich mit der Auffassung einher, den Ausgang verschiedener Situationen durch eigene Handlungen beeinflussen bzw. kontrollieren zu können.<sup>106</sup> Internal kontrollüberzeugte Personen geben sich selbst die Verantwortung für die Folgen ihres Handelns und sind der Überzeugung, dass sie selbst ihr Schicksal beeinflussen.<sup>107</sup> Folglich erkennen internal kontrollüberzeugte Personen einen direkten Zusammenhang zwischen dem eigenen Einsatz für ein Ziel sowie dem hierdurch erreichten Grad der Zielerfüllung.<sup>108</sup>

Demgegenüber sind Personen mit *external ausgeprägter Kontrollüberzeugung* der Auffassung, dass Handlungsfolgen nicht von ihnen selbst beeinflusst werden können. Die Wahrscheinlichkeit, ob ein Verstärker eintritt oder nicht, wird somit nicht vom

---

<sup>104</sup> Vgl. bspw. Heckhausen (1989): 179; Krampen (1982): 9-10 sowie in Ansätzen bereits Rotter (1954): 84.

<sup>105</sup> Vgl. Lefcourt (1992): 413.

<sup>106</sup> Vgl. Rotter (1966): 1, Yukl (2010): 54.

<sup>107</sup> Vgl. Yukl (2010): 54.

<sup>108</sup> Vgl. Lefcourt (1992): 414.

eigenen Handeln gelenkt, sondern durch äußere Faktoren bestimmt.<sup>109</sup> Die äußeren Faktoren differenzieren sich in eine *fatalistische* und in eine *soziale* Subdimension.<sup>110</sup> Bei *fatalistisch* ausgeprägter externer Kontrollüberzeugung werden die Resultate der eigenen Handlungen Faktoren wie Glück oder Schicksal zugeschrieben.<sup>111</sup> Ein kausaler Zusammenhang zwischen dem eigenen Handeln und dem erwarteten Ziel wird nicht angenommen, da der Grad der Zielerfüllung als unkontrollierbar eingeschätzt wird.<sup>112</sup> In der sozialen Ausprägung sind Handlungsergebnisse und Handlungsfolgen alleinig von außenstehenden Drittpersonen, den „*powerful others*“ abhängig.<sup>113</sup> Die *powerful others* besitzen aufgrund ihrer Position, ihrer Persönlichkeit oder ihres Einflusses eine subjektiv wahrgenommene Kontrollmacht über die allgemeine Situation. Aus diesem Grund werden die Handlungsfolgen durch das Einwirken der Drittpersonen und nicht durch das eigene Handeln determiniert.<sup>114</sup>

Die jeweilige Ausprägung der Kontrollüberzeugung beeinflusst die Selbstwahrnehmung von Individuen und wirkt sich auf die eigene Wertschätzung und das Kompetenzgefühl von Individuen aus.<sup>115</sup> Diese Aspekte sind auch im akademischen Kontext relevant, da das Kompetenzgefühl die Leistungsbereitschaft von Individuen beeinflusst.<sup>116</sup> Aus diesem Grund wird die Kontrollüberzeugung als weiterer persönlicher Faktor in das Untersuchungsmodell aufgenommen.

Untersuchungen zu den konkreten Wirkungszusammenhängen zwischen den Big 5-Persönlichkeitsmerkmalen sowie der Kontrollüberzeugung mit der akademischen Motivation sind vergleichsweise wenige vorhanden. Dennoch können einige Implikationen bezüglich einzelner Wirkungsbeziehungen abgeleitet werden. So kann bspw. ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen sowie der *Leistungsmotivation* von Studierenden festgestellt werden. Im akademischen Kontext ist

---

<sup>109</sup> Vgl. hierzu auch das Konzept „erlernte Hilflosigkeit“ nach Abramson/Metalksy/Alloy (1989).

<sup>110</sup> Vgl. Lefcourt (1982): 31.

<sup>111</sup> Vgl. Yukl (2010): 54.

<sup>112</sup> Vgl. Lefcourt (1992): 414.

<sup>113</sup> Vgl. Lefcourt (1981): 5; Levenson (1981): 16.

<sup>114</sup> Vgl. Levenson (1981): 54.

<sup>115</sup> Vgl. Judge/Bono (2001): 80; Judge et al. (2005): 257.

<sup>116</sup> Vgl. Gifford/Briceño-Perriot/Mianzo (2006): 23, Levenson (1973); Huizing (2015): 87; Wallston/Strudler Wallston/DeVellis (1978): 160f.

die Leistungsmotivation allgemein durch den Willen, mit Hilfe zielorientierten und fokussierten Handelns eindeutig definierte Ziele möglichst effektiv und unter Vermeidung negativer Entwicklungen zu erreichen, charakterisiert.<sup>117</sup> Gewissenhafte Personen weisen in der Regel die stärkste Leistungsmotivation auf. Für die Persönlichkeitsmerkmale Extraversion, Offenheit und Verträglichkeit bestehen ebenfalls positive Wirkungszusammenhänge mit der Motivation. Hinsichtlich des Neurotizismus kann hingegen bislang kein signifikanter Wirkungszusammenhang nachgewiesen werden.<sup>118</sup>

Unter Verwendung mehrdimensionaler Konzeptualisierungen des Motivationsbegriffs wurden schließlich auch differenzierte Zusammenhänge mit den Big5-Persönlichkeits-eigenschaften untersucht. Empirische Befunde zeigen, dass die Big5 – Persönlichkeits-eigenschaften die intrinsische Motivation insgesamt besser erklären können als die extrinsische Motivation. Dies wird darauf zurückgeführt, dass die extrinsische Motivation stärker als die intrinsische Motivation durch situationsspezifische Faktoren beeinflusst wird. Gleichwohl stellen die Extraversion und die Gewissenhaftigkeit signifikant positive Prädiktoren der extrinsischen und intrinsischen Motivation dar. Allerdings stellt die Offenheit nur einen signifikant positiven Prädiktor der intrinsischen Motivation dar, während die Verträglichkeit ausschließlich ein signifikant negativer Prädiktor sowie der Neurotizismus ausschließlich ein signifikant positiver Prädiktor der extrinsischen Motivation sind.<sup>119</sup>

Vergleichbare Ergebnisse lassen sich auch unter Verwendung der AMS finden. Hier zeichnet sich Gewissenhaftigkeit als aussagekräftigster, signifikant positiver Prädiktor für die intrinsische und extrinsische Motivation aus. Für die Dimension der Amotivation wird ein signifikant negativer Zusammenhang festgestellt.<sup>120</sup> In konzeptionell vergleichbaren Studien lassen sich ebenfalls positive Wirkungszusammenhänge zwischen Gewissenhaftigkeit sowie den intrinsischen und extrinsischen Ausprägungen der akademischen Motivation feststellen. Demgegenüber lässt sich keine signifikante Wirkungsbeziehung zwischen Gewissenhaftigkeit und Amotivation ermitteln.<sup>121</sup> Aufgrund

---

<sup>117</sup> Vgl. Busato et al. (2000): 1058.

<sup>118</sup> Vgl. Busato et al. (2000): 1063.

<sup>119</sup> Vgl. Hart et al. (2007): 270-272.

<sup>120</sup> Vgl. Kommaraju/Karau/Schmeck (2009): 48.

<sup>121</sup> Vgl. Clark/Schroth (2010): 22f.

eines Selbstselektionsmechanismus lassen sich in wissenschaftlichen Studien generell eher wenige Studierende finden, die akademische Amotivation aufweisen, weshalb nur vereinzelte empirische Befunde vorliegen.<sup>122</sup> Die wenigen Ergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass insbesondere emotional instabile Individuen, die über mangelndes Leistungsstreben und geringes Pflichtbewusstsein verfügen, amotiviert sind. Dabei stehen Neurotizismus und Extraversion in positiven Wirkungsbeziehungen zu Amotivation, während Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und Offenheit negative Prädiktoren der Amotivation darstellen.<sup>123</sup> Vor diesem Hintergrund lassen sich die folgenden Hypothesen formulieren:

- H2a:** Je gewissenhafter Studierende sind, desto stärker ist ihre intrinsische Motivation ausgeprägt.
- H2b:** Je offener Studierende sind, desto stärker ist ihre intrinsische Motivation ausgeprägt.
- H2c:** Je verträglicher Studierende sind, desto stärker ist ihre intrinsische Motivation ausgeprägt.
- H2d:** Je extravertierter Studierende sind, desto stärker ist ihre extrinsische Motivation ausgeprägt.
- H2e:** Je gewissenhafter Studierende sind, desto stärker ist ihre extrinsische Motivation ausgeprägt.
- H2f:** Je verträglicher Studierende sind, desto geringer ist ihre extrinsische Motivation ausgeprägt.
- H2g:** Je extravertierter Studierende sind, desto amotivierter sind die Studierenden.
- H2h:** Je neurotischer Studierende sind, desto amotivierter sind die Studierenden.
- H2i:** Je offener Studierende sind, desto geringer ist ihre Amotivation.
- H2j:** Je gewissenhafter Studierende sind, desto geringer ist ihre Amotivation.
- H2k:** Je verträglicher Studierende sind, desto geringer ist ihre Amotivation.

---

<sup>122</sup> Clark/Schroth (2010): 23.

<sup>123</sup> Vgl. Komarraju/Karau (2005): 564; Komarraju/Karau/Schmeck (2009): 49, Clark/Schroth (2010): 21.

Hinsichtlich der Kontrollüberzeugung ist festzustellen, dass sich *internal kontrollüberzeugte Personen* durch Eigenmotivation und Selbstinitiative sowie die Übernahme von Verantwortung hinsichtlich ihres eigenen Handelns auszeichnen. Die subjektiv wahrgenommene eigene Kontrolle über die Situation ist bei diesen Personen stark ausgeprägt, so dass sie durch selbstständiges motiviertes Handeln die betreffenden Handlungsergebnisse beeinflussen wollen.<sup>124</sup> Internal kontrollüberzeugte Studierende sind davon überzeugt, dass ihr eigenes Handeln ihren akademischen Erfolg oder ihr akademisches Scheitern bestimmt, weshalb internal kontrollüberzeugte Studierende eine starke Anstrengungsbereitschaft aktivieren, um ihre akademischen Ziele zu verfolgen.<sup>125</sup> Dabei wird es als unerheblich angesehen, ob die akademischen Ziele selbst gesetzt oder unter dem Einfluss des sozialen Umfelds geprägt werden. Empirische Studien zeigen zudem, dass Studierende, die ihre akademischen Erfolge ihrer eigenen Anstrengungsbereitschaft zuschreiben, d.h. internal kontrollüberzeugt sind, eine hohe intrinsische und extrinsische akademische Motivation aufweisen. Insofern ist davon auszugehen, dass die internale Kontrollüberzeugung sowohl mit der intrinsischen als auch mit der extrinsischen akademischen Motivation in signifikant positiven Wirkungsbeziehungen steht.

Im Unterschied dazu schreiben external kontrollüberzeugte Studierende ihren eigenen Handlungen kaum einen Einfluss auf ihre eigene akademische Leistung zu. Daher zeigen external kontrollüberzeugte Studierende eine eher geringe Anstrengungsbereitschaft.<sup>126</sup> Zudem weisen external kontrollüberzeugte Studierende ein höheres Angstlevel auf als internal kontrollüberzeugte Studierende. Die ausgeprägte Ängstlichkeit behindert den Aufbau von Motivation und führt zu Verhaltensweisen, welche nicht auf die Zielerreichung ausgerichtet sind.<sup>127</sup> External kontrollüberzeugte Studierende wenden daher nur geringe Anstrengungen hinsichtlich der Beschaffung aufgaben- und zielorientierter Informationen auf. Die Auffassung, dass das Umfeld nicht durch eigene Tätigkeiten beeinflusst werden kann, lässt aufgaben- und zielorientierte Informationen

---

<sup>124</sup> Vgl. Sagone/DeCaroli (2014): 227.

<sup>125</sup> Vgl. Bar-Tal/Bar-Zohar (1977): 183.

<sup>126</sup> Vgl. Bar-Tal/Bar-Zohar (1977): 183.

<sup>127</sup> Vgl. Bar-Tal/Bar-Zohar (1977): 190; Carden/Bryant/Moss (2004): 581.

als nicht nützlich erscheinen.<sup>128</sup> Eine hohe Ausprägung der externalen Kontrollüberzeugung spiegelt sich auch in hoher Ängstlichkeit wider.<sup>129</sup> Insofern ist davon auszugehen, dass eine externale Kontrollüberzeugung eher zu einer passiven Haltung im akademischen Kontext führt und eher zur akademischen Amotivation beiträgt. Auf Basis der vorangehenden Überlegungen werden daher die folgenden Hypothesen formuliert:

**H3a:** Je stärker Studierende internal kontrollüberzeugt sind, desto ausgeprägter ist die intrinsische Motivation der Studierenden.

**H3b:** Je stärker Studierende internal kontrollüberzeugt sind, desto ausgeprägter ist die extrinsische Motivation der Studierenden.

**H3c:** Je stärker Studierende external kontrollüberzeugt sind, desto ausgeprägter ist die Amotivation der Studierenden.

### **3.3 Akademische Motivation, Lernaufwand und akademische Leistung**

Die Motivation stellt allgemein einen handlungsinitiierenden Faktor dar, welcher eine zielgerichtete Handlung auslöst. Im akademischen Zusammenhang sind motivierte Handlungen folglich mit studienbezogenen Aktivitäten verknüpft, wozu auch der individuelle Lernaufwand vor Prüfungen gehört.<sup>130</sup> Bislang liegen zu diesen Wirkungszusammenhängen im akademischen Kontext nur wenige Studien vor. Jedoch konnte nachgewiesen werden, dass eine stark ausgeprägte intrinsische Motivation ein ergiebigeres selbstbestimmtes Lernen sowie eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Studienfach impliziert.<sup>131</sup> Intrinsisch motivierte Personen betrachten die Studieninhalte und somit die Lernaufgaben und die dadurch zu erwerbende Kompetenz

---

<sup>128</sup> Vgl. Bar-Tal/Bar-Zohar (1977): 191.

<sup>129</sup> Vgl. Moore (2007): 49-49, Parker (2003): 1-6; Arslan/Akin (2014): 34; Anderson/Hattie/Hamilton (2005): 531.

<sup>130</sup> Vgl. Vallerand/Bissonnette (1992): 603.

<sup>131</sup> Vgl. Vallerand/Bissonnette (1992): 602.

als Stimulation, als persönliche Bereicherung und erbringen den Lernaufwand aus eigenem Interesse und Antrieb.

Ergibt sich die individuelle Lernmotivation hingegen aus externen Anreizen, liegt eine hauptsächlich extrinsische Motivation vor, die ebenfalls einen hohen Lernaufwand induziert.<sup>132</sup> Insofern liegen Indizien dafür vor, dass eine hohe Relevanz der intrinsischen und extrinsischen Motivationsdimension als positiv wirkende Prädiktoren des betriebenen Lernaufwands der Studierenden besteht.

Für die Dimension der Amotivation wird hingegen ein stark negativer Zusammenhang zum Lernaufwand vermutet. Die fehlende Identifikation mit dem Studium und dessen Inhalte sowie die fehlende Überzeugung hinsichtlich des Studiums bedingen eine mangelnde Lernmotivation sowie fehlende Leistungsanreize. Dies wirkt sich negativ auf die Leistungsbereitschaft und damit den Lernaufwand aus.<sup>133</sup> Demnach lassen sich die folgenden Hypothesen ableiten:

**H4a:** Je stärker die intrinsische Motivation der Studierenden ausgeprägt ist, desto höher ist der Lernaufwand der Studierenden.

**H4b:** Je stärker die extrinsische Motivation der Studierenden ausgeprägt ist, desto höher ist der Lernaufwand der Studierenden.

**H4c:** Je höher die Amotivation der Studierenden ausgeprägt ist, desto geringer ist der Lernaufwand der Studierenden.

In der vorliegenden Untersuchung wird der Lernaufwand als Indikator der Leistungsbereitschaft der Studierenden aufgefasst. Die Ergebnisse der motivierten Handlungen zeigen sich schließlich in den unterschiedlichen Leistungsniveaus der Studierenden, die sich mit Hilfe der aktuellen Durchschnittsnoten operationalisieren lassen. Sowohl im schulischen als auch im akademischen Kontext konnten zwischen der aufgewendeten Zeit für das Lernen und dem Lernerfolg positive Zusammenhänge nachgewiesen werden.<sup>134</sup> Insofern wird auch hier vermutet, dass ein erhöhter Lernaufwand, d.h. die

---

<sup>132</sup> Vgl. Vansteenkiste/Lens/Deci (2006): 21.

<sup>133</sup> Vgl. Baker (2004): 197f.

<sup>134</sup> Vgl. Kember et al. (1996): 350-353; Fredrick/Walberg (1980): 193; Stallings (1980): 11; Brodha-gen/Gettinger (2012): 33.

konsequente Ausführung motivierter Handlungen in Form von Leistungsbereitschaft, zu besseren akademischen Leistungen führt. Im Einklang mit den angenommenen Wirkungsbeziehungen im Überblicksmodell motivierter Handlungen als Bezugsrahmen der vorliegenden Untersuchung kann folglich die folgende Hypothese abgeleitet werden:

**H5:** Je höher der Lernaufwand der Studierenden ist, desto besser sind die akademischen Leistungen der Studierenden.

## 4 Empirische Erhebung und Auswertung

### 4.1 Erhebungsinstrument, Datenerhebung und Stichprobe

Zur Untersuchung der aufgestellten Hypothesen wurde eine quantitative Pen und Paper basierte Datenerhebung mit einem standardisierten Fragebogen durchgeführt. Das genutzte Erhebungsinstrument ist in fünf Teile gegliedert. Im ersten Abschnitt erfolgt die Messung der akademischen Motivation in Anlehnung an die Academic Motivation Scale nach Vallerand et al. (1992).<sup>135</sup> Die AMS ist eine vielfach verwendete Skala zur Messung motivationaler Konstrukte, wobei verschiedene Anpassungen der Skala für verschiedene akademische Kontexte entwickelt wurden.<sup>136</sup> Die AMS ist im Original in englischer Sprache verfasst. Für die vorliegende Untersuchung ist im Rahmen des Einsatzes von insgesamt 29 Studierenden und Mitarbeitern der Universität Duisburg-Essen eine deutsche Fassung erstellt worden. Dazu ist zunächst in sieben Gruppen unabhängig voneinander jeweils eine deutsche Übersetzung der Skala angefertigt worden. In einem darauffolgenden Workshop sind die Skalen auf Übereinstimmung geprüft und sprachliche Anpassungen vorgenommen worden. Die so angefertigte deutsche Skala wurde dann in 20 Pre-Tests mit Think Aloud und Paraphrasing Methoden auf Verständlichkeit geprüft, woraufhin finale sprachliche Anpassungen vorgenommen wurden. Die 20 Pre-Test Probanden bilden als Studierende an einer deutschen Hochschule die Zielgruppe der Erhebung ab.

Mit insgesamt 28 Items erfragt die AMS verschiedene Begründungen für die Leitfrage „Warum besuchst du die Universität“ und bildet inhaltlich mit vorgegebenen Antworten die intrinsischen und extrinsischen Dimensionen der Motivation sowie die Amotivation ab. Als Antwortformat dient eine fünfstufige Likert-Skala mit den Antwortmöglichkeiten „stimmt gar nicht“, „stimmt wenig“, „stimmt einigermaßen“, „stimmt überwiegend“ und „stimmt völlig“. Damit stellt sie eine inhaltliche Übersetzung der Ursprungsskala von Vallerand et al. (1992) dar, welche für die fünf Antwortmöglichkeiten ein siebengliedriges Antwortspektrum aufweist.

---

<sup>135</sup> Vgl. Vallerand et al. (1992).

<sup>136</sup> Vgl. Fairchild/Barron/Horst (2005): 335.

Im zweiten Teil des Fragebogens erfolgt die Messung der Big 5- Persönlichkeitsmerkmale mit dem FFI 30 nach Körner et al. (2008).<sup>137</sup> Der FFI 30 stellt eine Kurzversion des NEO-FFI dar, der von Costa/McCrae 1989 entwickelt wurde. Der NEO-FFI ist ein weitverbreitetes Messmodell zur Erhebung der Big 5 - Persönlichkeitsmerkmale<sup>138</sup> und zeichnet sich durch eine ausgeprägte Reliabilität, Übersetzung in verschiedene Sprachen sowie Verwendung innerhalb zahlreicher Studien aus.<sup>139</sup> Des Weiteren liegt eine validierte Übersetzung der jeweiligen Items ins Deutsche vor, auf welche sich auch das verwendete Iteminventar von Körner et al. bezieht.<sup>140</sup> Der kompakte Umfang und die nachgewiesene Validität im deutschsprachigen Raum erklären die Eignung dieser Skala für den Einsatz in empirischen Studien im deutschsprachigen Raum.<sup>141</sup> Der FFI 30 umfasst für jedes Persönlichkeitsmerkmal sechs Items, die eine hohe Korrelation mit den jeweiligen Persönlichkeitsdimensionen aufweisen und eine ausgeprägten Trennschärfe zueinander aufweisen.<sup>142</sup> Die Items stellen inhaltlich unterschiedliche persönlichkeitsbezogene Statements dar, welche eine jeweilige Dimension der Big 5 - Persönlichkeitsmerkmale abbilden. Die Abfrage erfolgt ebenfalls anhand einer fünfgliedrigen Likert-Skala, welche die Antwortmöglichkeiten „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft teilweise zu“, „trifft überwiegend zu“ sowie „trifft völlig zu“ aufweist. Dies stellt eine sprachliche Abwandlung der Ursprungsskala dar, welche den Grad der Zustimmung bezüglich des Zutreffens einer jeweiligen Aussage abfragt.<sup>143</sup>

Im dritten Teil des Erhebungsinstruments wird eine deutsche Übersetzung der von Levenson (1981) konzeptualisierten IPC-Skala verwendet.<sup>144</sup> Die IPC-Skala orientiert sich an der von Rotter entwickelten, eindimensionalen Skala zur Messung der Kontrollüberzeugung, umfasst allerdings die externale und die internale Dimension der Kontrollüberzeugung. Zudem wird die externe Dimension hinsichtlich der fatalistischen und der „powerful others“ Ausprägung differenziert.<sup>145</sup> Die deutsche Version der

---

<sup>137</sup> Vgl. Körner et al. (2008): 241.

<sup>138</sup> Vgl. McCrae/Costa (2004): 587.

<sup>139</sup> Vgl. Kanning (2009): 195.

<sup>140</sup> Vgl. Körner et al. (2008): 239; Kanning (2009): 195.

<sup>141</sup> Vgl. Körner et al. (2008): 245.

<sup>142</sup> Vgl. Körner et al. (2008): 240.

<sup>143</sup> Vgl. Kanning (2009): 195.

<sup>144</sup> Vgl. Levenson (1981): 58f.

<sup>145</sup> Vgl. Rotter (1966): 11f.

Skala nach Krampen (1979) weist im deutschsprachigen Raum eine ausgeprägte Validität auf und findet daher auch in der vorliegenden Untersuchung Verwendung.<sup>146</sup> An wenigen Stellen werden jedoch aufgrund der Sprachentwicklung in den vergangenen 35 Jahren sprachliche Anpassungen vorgenommen. Die Messskala besteht aus insgesamt 24 Items, welche anhand verschiedener Aussagen die drei Dimensionen bzw. Ausprägungen der Kontrollüberzeugung erfasst. Je acht Items bilden eine Ausprägung ab. Als Antwortmöglichkeit wird jeweils eine sechsstufige Likert-Skala verwendet, welche von „stimme vollständig nicht zu“ bis „stimme voll zu“ den Grad der Zustimmung bewerten lässt.

Im vierten Teil des Fragebogens werden studien- sowie bildungsbezogene Daten erhoben. Die Abfrage der aktuellen Durchschnittsnote stellt das bedeutendste Element dar, weil es sich um die abhängige Variable, d.h. den Indikator für die aktuelle akademische Leistung der Studierenden handelt.<sup>147</sup> Für die Befragten bestand die Möglichkeit, die exakte Durchschnittsnote anzugeben oder diese zu schätzen. Dieser Weg wurde gewählt, um auch solchen Probanden, die ihre exakte Durchschnittsnote nicht im Kopf hatten, die Möglichkeit zu geben, sich an der Befragung zu beteiligen. Diese Vorgehensweise wurde als akzeptabel erachtet, zumal sich im Rahmen der Pretests herausstellte, dass solche Schätzungen relativ zuverlässig sind, wenn die exakten Durchschnittsnoten nicht bekannt sind. Des Weiteren werden der Studiengang, die Anzahl der Fachsemester, die Einschreibeuniversität sowie der wöchentliche Zeitaufwand zur Vor- bzw. Nachbereitung der Studieninhalte erhoben. Zudem werden verschiedene Merkmale hinsichtlich der erworbenen Hochschulzugangsberechtigung abgefragt. Dazu gehören die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung, die besuchte Schulform (z.B. Gymnasium, Gesamtschule, Berufskolleg) sowie das Abitursystem (G8- oder G9) und das Land, in dem die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde.

Im letzten Teil des Fragebogens werden demographische Daten erhoben, wobei eine differenzierte Erfassung des Migrationshintergrundes erfolgte. Neben dem Geburtsland der Probanden selbst sowie der Aufenthaltsdauer der Probanden in Deutschland

---

<sup>146</sup> Vgl. Krampen (1979): 579; 589.

<sup>147</sup> Vgl. Richardson/Abraham/Bond (2012): 354.

wird die Einwanderungshistorie der Eltern der Probanden abgefragt. Zudem erfolgt eine Erhebung der primär sowie sekundär verwendeten Sprachen innerhalb der familiären Kommunikation. Des Weiteren wird neben dem Alter und dem Geschlecht auch erhoben, ob die Befragten aus einem akademischen Elternhaus stammen oder nicht.<sup>148</sup>

Da der Fragebogen zu verschiedenen Zeitpunkten in verschiedenen universitären Veranstaltungen verwendet wurde, wurde abgefragt, ob die Probanden den Fragebogen bereits im Rahmen einer anderen Erhebung ausgefüllt haben. Dieses Vorgehen soll Verzerrungen durch Mehrfachteilnahmen verhindern.<sup>149</sup>

Die Erhebung erfolgte in zwei Erhebungswellen im Mai 2017 sowie im Mai 2018 an sechs nordrhein-westfälischen Hochschulen. Im Mai 2017 wurde die Erhebung an der Ruhr-Universität Bochum, am Standort Duisburg der Universität Duisburg-Essen, an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf sowie an der Bergischen Universität Wuppertal durchgeführt. Im Mai 2018 kam zu den zuvor genannten Universitäten ebenfalls die Technische Universität Dortmund, der Standort Essen der Universität Duisburg-Essen und die Universität zu Köln hinzu. Die Befragungen erfolgten jeweils in wirtschaftswissenschaftlichen Vorlesungen, die nach den jeweiligen Semesterplänen im zweiten oder dritten Bachelorfachsemestern von Studierenden absolviert werden. Insgesamt wurden in beiden Erhebungswellen 2025 Fragebögen ausgefüllt. Nach dem Ausschluss nicht vollständig ausgefüllter Fragebögen sowie weiterer Datenbereinigungen aufgrund von offensichtlichen Falschantworten konnten insgesamt 1742 Fragebögen verwendet werden.

Die untersuchte Stichprobe setzt sich zu 49,3 % aus weiblichen Studierenden und zu 50,7 % aus männlichen Studierenden zusammen. Das Durchschnittsalter der Befragten liegt bei 22 Jahren. Knapp ein Drittel der befragten Studierenden weist einen Migrationshintergrund auf (32,7 %) und etwas weniger als die Hälfte der Studierenden ist in einem akademischen Elternhaus aufgewachsen (43 %). Der Großteil der Befragten studiert an der Universität Duisburg-Essen (36,2 %), gefolgt von Studierenden der Ruhr-Universität Bochum (21,5 %) und der Bergischen Universität Wuppertal (21 %). Die

---

<sup>148</sup> Vgl. Schönborn/Müller (2011): 112; Müller (2012): 52; Middendorff et al. (2017): 26-27.

<sup>149</sup> Vgl. Gosling/Vazire/Srivastava (2004): 101.

Studierenden der Technischen Universität Dortmund sind unterrepräsentiert vertreten (3,6%).

## **4.2 Datenaufbereitung, explorative Faktorenanalyse und finale Operationalisierung**

Zur Prüfung der Variablen auf Normalverteilung wurden gängige mathematische sowie graphische Verfahren angewendet, da die Verwendung verschiedener Verfahren zu eindeutigeren Aussagen führt.<sup>150</sup> Konkret werden QQ-Plots und Histogramme graphisch ausgewertet und der KS-Test und Shapiro-Wilk Test angewendet.<sup>151</sup> Insbesondere der Shapiro-Wilk Test zeichnet sich durch eine ausgeprägte Messstärke sowie eine sehr gute Verwendbarkeit für die betrachtete Stichprobengröße aus.<sup>152</sup> Während mit dem KS-Test für keine Variable Normalverteilung ermittelt wird, kann anhand des Shapiro-Wilk Test für vereinzelte Persönlichkeitsfaktoren sowie weitere Variablen (Durchschnittsnoten im Abitur und im Studium) eine Normalverteilung angenommen werden. Die QQ-Plots zeigen insbesondere für die Variablen der drei persönlichkeitsbezogenen Konstrukte eine nur geringe Streuung um die Hauptachse auf, die auf eine normale Verteilung der jeweiligen Werte hindeutet.<sup>153</sup> Die Histogramme nehmen hingegen nur vereinzelt eine ideale Glockenform an, wobei extreme Abweichungen selten sind.<sup>154</sup> Während einzelne Variablen somit einer Normalverteilung folgen, kann für den gesamten Datensatz keine ideale globale Normalverteilung angenommen werden.<sup>155</sup> Jedoch ist auch die forschungsdesignbedingte Homogenität der Stichprobe zu berücksichtigen.<sup>156</sup> Des Weiteren ist angesichts des enormen Stichprobenumfangs die Annahme einer Normalverteilung für die weitere Anwendung parametrischer Verfahren durchaus zu rechtfertigen.<sup>157</sup> Im Hinblick auf die weitere Auswertung wurden daher im

---

<sup>150</sup> Vgl. Ebermann (2010): 35f.

<sup>151</sup> Vgl. Razali/Wah (2011):21-22.

<sup>152</sup> Vgl. Razali/Wah (2011): 32.

<sup>153</sup> Vgl. Yang/Lu/Waibel (1997): 690.

<sup>154</sup> Vgl. Krüger et al. (2020): 23.

<sup>155</sup> Vgl. Razali/Wah (2011): 22.

<sup>156</sup> Vgl. Elbe-Seiffartl (2008): 56.

<sup>157</sup> Auf Basis des zentralen Grenzwerttheorems wird eine hinreichende Normalverteilung der Werte für einen Stichprobenumfang größer als 30 angenommen. Vgl. Bortz/Schuster (2010): 486; Grimmer (2014): 173.

weiteren Verlauf die erforderlichen Voraussetzungen für Regressionsanalysen überprüft.

Das Streudiagramm der studentisierten Residuen lässt auf einen linearen Zusammenhang der Werte schließen und zeigt keine Verletzung der Homoskedastizität an.<sup>158</sup> Die Werteverteilungen der abhängigen und unabhängigen Variablen weisen keine exzeptionellen Ausreißer auf, welche die Regressionen signifikant verzerren könnten.<sup>159</sup> Zudem liegen hinsichtlich der studentisierten Residuen, der Hebelwerte und des Cook-Kriteriums keine Hinweise dafür vor, dass eine ausgeprägte Problematik von Ausreißern besteht.<sup>160</sup> Nach der optischen sowie mathematischen Überprüfung kann eine Normalverteilung für die standardisierten Residuen angenommen werden.<sup>161</sup> Mit einem Durbon-Watson Wert von 1,93 kann für die gesamte Regression zudem eine Unabhängigkeit der Residuen voneinander angenommen werden, die Problematik der Autokorrelation tritt demnach nicht auf.<sup>162</sup> Da alle Voraussetzungen zufriedenstellend erfüllt sind, wird die multivariate Regressionsanalyse zur Ermittlung von Wirkungszusammenhängen in der vorliegenden Untersuchung genutzt. Zudem können keine ausgeprägten Abweichungen in den Datensätzen identifiziert werden, sodass die folgenden Schätzungen keiner Verzerrung unterliegen.<sup>163</sup>

Durch die Verwendung eines standardisierten Fragebogens mit vollständig vorformulierten Antwortmöglichkeiten, zusätzlichen ausformulierten Instruktionen und einer verschriftlichen Einleitung wird die Durchführungs- sowie die Auswertungsobjektivität gewährleistet. Den Skalen sind eindeutige, durchgehend beschriftete Antwortoptionen zugeordnet, sodass einer unbeabsichtigten Fehlinterpretation entgegengewirkt wurde.<sup>164</sup> Die hohe Anzahl vollständig ausgefüllter Fragebögen und die insgesamt sehr

---

<sup>158</sup> Vgl. Jann (2009): 98f.; Ohr (2010): 658.

<sup>159</sup> Vgl. Ohr (2010): 669. Ausreißer werden gemäß der Literatur ab einer Abweichung von 3 Standardabweichungen als problematisch angesehen. Die Boxplots der Variablen zeigen, dass lediglich Ausreißer in geringerem Umfang vorliegen.

<sup>160</sup> Vgl. Velleman/Welsch (1981): 236; Jann (2009): 104; Stafflage (2015): 122.

Werte der studentisierten Residuen liegen zwischen -3,01 und + 2,98. In der Literatur angenommene Grenzwerte, bei deren Überschreitung eine ausgeprägte Ausreißerproblematik angenommen wird liegen zwischen **-3,0** und **+ 3,0**. Die Hebelwerte liegen alle im Bereich unter 0,2 [ $<0,2$ ], Cook-Wert: 0,07 [ $<1$ ]

<sup>161</sup> Vgl. Ohr (2010) 667f.

<sup>162</sup> Vgl. Savin/White (1977): 1991.

<sup>163</sup> Vgl. Jann (2009): 119.

<sup>164</sup> Vgl. Bortz/Döring (2016): 398-401.

geringe Anzahl fehlender Werte weisen zudem darauf hin, dass wenige Probanden die Beantwortung des Fragebogens vorzeitig abgebrochen haben. Insofern besteht keine Gefahr, dass eine Beantwortungsmüdigkeit aufgetreten ist.<sup>165</sup>

Zur Prüfung auf Eindimensionalität der latenten Konstrukte wird eine explorative Faktorenanalyse (EFA) für die Big5, die akademische Motivation und die Kontrollüberzeugung durchgeführt. Als Grenzwerte der EFA werden für die Kommunalitäten Werte von  $> 0,5$  sowie Eigenwerte von mindestens **1** genutzt. Für das KMO-Kriterium sowie die MSA-Werte liegt der Grenzwert bei  $> 0,6$ . Der Bartlett-Test kann aufgrund der zweifelhaften Normalverteilung nicht beachtet werden.<sup>166</sup>

Für die *akademische Motivation* und die *Kontrollüberzeugung* wird auf die Hauptachsenanalyse (HAA) zurückgegriffen. Die HAA differenziert die Itemvarianzen in einem von dem extrahierten Faktor erklärten Varianzanteil und einer itemspezifischen Einzelrestvarianz. Die HAA berücksichtigt explizit Messfehler, die auftreten können und erkennt an, dass zumindest theoretisch nicht die gesamte Varianz der latenten Variablen erklärt wird. Die in der HAA extrahierten Faktoren gelten als verursachend für die Korrelationen zwischen den Items der jeweiligen Skala. Diese Annahme entspricht dem reflektiven Charakter der beiden latenten Konstrukte.<sup>167</sup> Demgegenüber werden die Big 5 mit Hilfe der Hauptfaktorenanalyse auf ihre Dimensionalität hin geprüft. Die Hauptkomponentenanalyse verfolgt die zentrale Annahme, dass a priori Faktoren existieren, die die Gesamtvarianz der latenten Konstrukte vollständig abbilden. Diese Annahme entspricht dem Grundgedanken der Big 5 - Persönlichkeitsmerkmale, da alle Facetten der individuellen Persönlichkeit durch eben diese fünf Merkmale erklärt werden können.<sup>168</sup>

Als Rotationsmethode wird die schiefwinklige Promax Rotation eingesetzt. Promax unterstellt den extrahierten Faktoren keine Unabhängigkeit. Aufgrund der Zuordnung der Faktoren zu einer gemeinsamen latenten Variablen kann bei Extraktion von mehr

---

<sup>165</sup> Vgl. Göthlich (2009): 119. Die Rücklaufquote verwertbarer Fragebögen beträgt 88%. Datenausfall liegt in 0,001% aller Werte vor.

<sup>166</sup> Vgl. Weiber/Mühlhaus (2014): 132f.

<sup>167</sup> Vgl. Backhaus et al. (2016): 410-413.

<sup>168</sup> Hier McCrae/Costa (2004) und vgl. Backhaus et al. (2016): 412-413.

als einem Faktor davon ausgegangen werden, dass zumindest eine geringfügige Korrelation untereinander existiert. Die strengeren Annahmen orthogonaler Rotationsmethoden besagen, dass die extrahierten Faktoren unkorreliert sind und würden zu einer Einfachstruktur der Faktoren führen, die eine eindeutige Zuordnung der Items nicht zulässt. Die Promax Rotation führt indes auch dann zu korrekten Ergebnissen, wenn die extrahierten Faktoren tatsächlich nicht korreliert sind.<sup>169</sup> Die Schiefe der Promax Rotation wird durch den künstlichen Parameter Kappa gesteuert, der aufgrund der nachgewiesenen guten Eignung auf vier fixiert wird.<sup>170</sup>

Die Fünffaktorenstruktur der *Big5* wird in der EFA vollständig bestätigt, sodass die fünf Persönlichkeitsmerkmale in die Analyse eingehen können. Vier von fünf Persönlichkeitsmerkmalen werden mit den vorgesehenen sechs Items abgebildet. Lediglich von dem Persönlichkeitsmerkmal Offenheit müssen zwei Items aufgrund zu geringer Kommunalitäten ausgeschlossen werden, sodass Offenheit nur mit vier Messitems in die Untersuchung eingeht.

Auch die Struktur der sieben AMS-Faktoren wird in der EFA bestätigt. Allerdings muss aufgrund zu geringer Kommunalitäten die Gesamtzahl der Messitems auf 18 reduziert werden. Die 18 verbleibenden Messitems können jedoch zweifelsfrei den sieben Motivationsfacetten zugeordnet werden, sodass alle sieben Motivationsfacetten in die Untersuchung eingehen können.

Bei der Kontrollüberzeugung weisen die Ergebnisse der EFA nicht die erwartete Dreifaktorstruktur auf. Es werden ausschließlich zwei Faktoren extrahiert. Den zwei Faktoren werden insgesamt elf Messitems zweifelsfrei zugeordnet, die jeweils einen externalen und einen internalen Faktor abbilden. Es ist demnach nicht möglich, die externe Dimension der Kontrollüberzeugung differenziert darzustellen. Dennoch kann die Kontrollüberzeugung mit den zwei Ausprägungen internal und external in die Untersuchung aufgenommen werden.

Die finale Operationalisierung der verwendeten Konstrukte stellt sich somit wie in Tabelle 1 abgebildet dar:

---

<sup>169</sup> Vgl. Preacher/MacCallum (2003): 25-26; Hildebrandt/Temme (2006): 12.

<sup>170</sup> Vgl. Weiber/Mülhaus (2014): 133.

*Tabelle 1: Finale Operationalisierung der Konstrukte (Quelle: Eigene Darstellung).*

Konstrukt	Messitems
	Big 5 Persönlichkeitseigenschaften
Neurotizismus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn ich unter starkem Stress stehe, fühle ich mich manchmal, als würde ich zusammenbrechen.</li> <li>• Manchmal fühle ich mich völlig wertlos.</li> <li>• Ich fühle mich oft hilflos und wünsche mir eine Person, die meine Probleme löst.</li> <li>• Ich fühle mich oft angespannt und nervös.</li> <li>• Zu häufig bin ich entmutigt und will aufgeben, wenn etwas schiefgeht.</li> <li>• Ich fühle mich anderen oft unterlegen.</li> </ul>
Gewissenhaftigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich bin eine fleißige Person, die ihre Arbeit immer erledigt.</li> <li>• Ich versuche, alle mir übertragenen Aufgaben sehr gewissenhaft zu erledigen.</li> <li>• Ich halte meine Sachen generell ordentlich und sauber.</li> <li>• Ich kann mir meine Zeit recht gut einteilen, sodass ich meine Angelegenheiten rechtzeitig erledige.</li> <li>• Wenn ich eine Verpflichtung eingehe, kann man sich auf mich verlassen.</li> <li>• Ich werde wohl niemals fähig sein, Ordnung in mein Leben zu bringen.</li> </ul>
Verlässlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manche Leute halten mich für selbstsüchtig und selbstgefällig.</li> <li>• Manche Leute halten mich für kalt und berechnend.</li> <li>• Um zu bekommen, was ich will, bin ich notfalls bereit, Menschen zu manipulieren.</li> <li>• Ich habe häufiger Streit mit Personen aus meinem Umfeld.</li> <li>• Im Hinblick auf die Vorhaben anderer Menschen bin ich eher zynisch und skeptisch.</li> <li>• Ich versuche stets rücksichtsvoll und sensibel zu handeln.</li> </ul>
Extraversion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich habe gern viele Leute um mich herum.</li> <li>• Ich bin ein sehr aktiver und unternehmungslustiger Mensch.</li> <li>• Ich bin gerne im Zentrum des Geschehens.</li> <li>• Ich bin ein fröhlicher, gut gelaunter Mensch.</li> <li>• Ich habe oft das Gefühl, vor Energie zu sprudeln.</li> <li>• Ich bin leicht zum Lachen zu bringen.</li> </ul>
Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich habe wenig Interesse, über die Natur des Universums oder die Lage der Menschheit zu spekulieren.</li> <li>• Ich finde Diskussionen über den Sinn des Lebens langweilig.</li> <li>• Mich begeistern die Motive, die ich in jeglicher Art der Kunst und in der Natur finde.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich habe Spaß daran, mit Theorien oder abstrakten Ideen zu spielen.</li> </ul> <p style="text-align: center;">Akademische Motivation</p>
Amotivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigentlich verstehe ich nicht, weshalb ich überhaupt studiere.</li> <li>• Ich kann nicht sagen, warum ich mich für das Studium entschieden habe. Ehrlich gesagt ist es mir auch egal.</li> </ul>
Extrinsische Motivation external	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weil ich später ein „gutes Leben“ haben möchte.</li> <li>• Um später mehr Geld zu verdienen.</li> </ul>
Extrinsische Motivation introjiziert	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weil ich mir selber beweisen möchte, dass ich in meinem Studium erfolgreich sein kann.</li> <li>• Weil ich mir selbst beweisen will, dass ich einen Uni-Abschluss erreichen kann.</li> <li>• Um mir selbst zu beweisen, dass ich intelligent bin.</li> </ul>
Extrinsische Motivation identifiziert	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weil ich denke, dass mich ein Universitätsabschluss besser auf den von mir angestrebten Beruf vorbereitet als andere Alternativen.</li> <li>• Weil mir der Universitätsabschluss voraussichtlich hilft, den Job zu bekommen, den ich haben möchte.</li> </ul>
Intrinsische Motivation Wissen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weil ich großen Spaß daran habe, neue Dinge zu entdecken.</li> <li>• Weil es mir Spaß macht, mein Wissen über Themen zu erweitern, die mich ansprechen.</li> <li>• Weil ich Freude daran habe, neue Dinge zu erlernen.</li> <li>• Weil mein Studium es mir ermöglicht, laufend etwas über interessante Themen zu lernen.</li> </ul>
Intrinsische Motivation Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weil es mir gefällt, mich während des Studiums immer wieder selbst zu übertreffen.</li> <li>• Weil es mir gefällt, mich in meinen persönlichen Leistungen zu übertreffen.</li> <li>• Weil es mir gefällt, dass mein Studium mir Möglichkeiten bietet nach Höchstleistungen zu streben.</li> </ul>
Intrinsische Motivation Stimulation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weil es mir richtig Spaß macht, verschiedene interessante Dinge zu lesen.</li> <li>• Weil ich mich gern komplett in die Texte bestimmter Autoren vertiefe.</li> </ul> <p style="text-align: center;">Kontrollüberzeugung</p>
Externale Kontrollüberzeugung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich habe das Gefühl, dass das meiste, was in meinem Leben passiert, von anderen Leuten abhängt.</li> <li>• Zufällige Geschehnisse bestimmen zum großen Teil mein Leben.</li> <li>• Wenn ich bekomme, was ich will, so geschieht das meistens durch Glück.</li> <li>• Es ist für mich nicht gut, weit im Voraus zu planen, da häufig das Schicksal dazwischenkommt.</li> <li>• Menschen wie ich haben nur geringe Möglichkeiten, ihre Interessen gegen andere durchzusetzen.</li> <li>• Obwohl ich dazu fähig bin, bekomme ich nur selten Führungsaufgaben übertragen.</li> </ul>

Internale  
Kontroll-  
überzeugung

- Es ist eine Frage des Schicksals, ob ich wenige oder viele Freunde habe.
- Gewöhnlich kann ich meine Interessen selbst vertreten.
- Mein Leben wird von meinem eigenen Verhalten bestimmt.
- Ich kann ziemlich viel von dem, was in meinem Leben passiert, selbst bestimmen.
- Wenn ich bekomme, was ich will, so ist das meistens das Ergebnis harter Arbeit.

Die *akademische Leistung* der Studierenden wird mit der aktuellen Durchschnittsnote erfasst. Dabei wird die Durchschnittsnote so kodiert, dass entgegen des deutschen Notensystems eine Erhöhung der Note eine Verbesserung darstellt.

Die *motivierten Handlungen* werden durch den wöchentlichen Lernaufwand in Stunden abgebildet.

Im Rahmen der differenzierten Abfrage von verschiedenen Aspekten des *Migrationshintergrunds* stellte sich heraus, dass nur wenige Studierende selbst eingewandert sind. Daher erfolgte die Zuteilung zur Gruppe Studierender mit Migrationshintergrund immer dann, wenn ein Studierender selbst oder mindestens ein Elternteil des Studierenden außerhalb von Deutschland geboren wurde. Analog dazu stammt ein Studierender aus einem *akademischen Elternhaus*, wenn mindestens ein Elternteil des Studierenden einen akademischen Abschluss hat.

Als *Kontrollvariablen* werden Alter, Geschlecht, Abiturnote, Schulsystem (G8/G9), Anzahl Fachsemester und ob die Universität im Ruhrgebiet liegt, in die Berechnungen aufgenommen.

### **4.3 Empirische Befunde**

Zur Bestimmung der Determinanten der akademischen Motivation von Studierenden nordrheinwestfälischer Universitäten wurden verschiedene Regressionsmodelle geschätzt, bei denen die abhängige Variable jeweils durch eine der Ausprägungen der akademischen Motivation repräsentiert wird. Als Prädiktoren wurden die situativen sowie die personenbezogenen Faktoren aufgenommen.

Tabelle 2 zeigt die empirischen Befunde hinsichtlich der Einflussgrößen der verschiedenen Facetten der extrinsischen Motivation. Die situativen Faktoren „Migrationshintergrund“ sowie „akademisches Elternhaus“ stehen in einem signifikant positiven Zusammenhang mit der *identifizierten extrinsischen akademischen Motivation*. Jedoch findet sich kein signifikanter Zusammenhang beider situativer Faktoren mit der *externalen extrinsischen akademischen Motivation* sowie der *introjierten extrinsischen akademischen Motivation*.

Für den Zusammenhang zwischen den *personenbezogenen Faktoren* und allen drei Ausprägungen der *extrinsischen akademischen Motivation* lassen sich mehrere signifikante Ergebnisse ermitteln. Mit Ausnahme des Persönlichkeitsfaktors *Offenheit* weisen alle Big 5 - Persönlichkeitsfaktoren einen signifikant positiven Zusammenhang zur externalen extrinsischen akademischen Motivation auf. *Offenheit* steht hingegen in einem signifikant negativen Zusammenhang mit der *externalen extrinsischen akademischen Motivation*.

Tabelle 2: Ergebnisse der Regression zur abhängigen Variable extrinsische Motivation (Quelle: Eigene Darstellung).

	Extrinsische Motivation		
	<i>external</i>	<i>introjiert</i>	<i>identifiziert</i>
<b>Situation</b>			
Migrationshintergrund	0.061 (0.045)	0.027 (0.046)	<b>0.123*** (0.039)</b>
Akademisches Elternhaus	0.015 (0.042)	-0.035 (0.044)	<b>0.102*** (0.037)</b>
<b>Person</b>			
Neurotizismus	<b>0.142*** (0.026)</b>	<b>0.184*** (0.027)</b>	0.009 (0.023)
Gewissenhaftigkeit	<b>0.154*** (0.023)</b>	<b>0.132*** (0.024)</b>	<b>0.190*** (0.020)</b>
Verträglichkeit	<b>0.056** (0.022)</b>	<b>0.099*** (0.023)</b>	0.009 (0.019)
Extraversion	<b>0.095*** (0.022)</b>	<b>0.166*** (0.022)</b>	<b>0.091*** (0.019)</b>
Offenheit	<b>-0.101*** (0.021)</b>	0.008 (0.022)	0.028 (0.018)
Internal LOC	0.053 (0.035)	<b>0.138*** (0.037)</b>	-0.011 (0.031)
External LOC	<b>0.129*** (0.032)</b>	<b>0.157*** (0.034)</b>	<b>0.115*** (0.028)</b>
+ Kontrollvariablen			
Adj. R <sup>2</sup>	0.078	0.107	0.138
Anzahl Beobachtungen	1742	1742	1742
* p<0.1, **p<0.05, *** p<0.01			

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch im Zusammenhang mit der *introjizierten extrinsischen akademischen Motivation*. Hier weisen mit Ausnahme des Persönlichkeitsmerkmals *Offenheit* alle Persönlichkeitsmerkmale eine signifikante, positive Wirkungsbeziehung mit der *introjizierten extrinsischen akademischen Motivation* auf.

Die *identifizierte extrinsische akademische Motivation* steht in einem positiven und signifikanten Zusammenhang mit *Gewissenhaftigkeit* und *Extraversion*. Demgegenüber zeigen die anderen drei Persönlichkeitsmerkmale keine signifikante Wirkungsbeziehung zur *identifizierten extrinsischen akademischen Motivation* auf.

Die Befunde zeigen zudem signifikant positive Zusammenhänge zwischen der *externalen Kontrollüberzeugung* und allen drei Facetten der *extrinsischen akademischen Motivation*. Demgegenüber steht die *internale Kontrollüberzeugung* einzig in einer signifikant positiven Wirkungsbeziehung zur *introjizierten extrinsischen akademischen Motivation*.

Insgesamt ist festzustellen, dass die *externale extrinsische akademische Motivation* sowie die *introjizierte extrinsische akademische Motivation* einzig durch die *personenbezogenen Faktoren* erklärt werden, ohne dass signifikante Wirkungsbeziehungen mit den *situativen Faktoren* vorliegen. Auffällig ist auch, dass von den *personenbezogenen Faktoren* der geringste Erklärungsgehalt für die *identifizierte extrinsische akademische Motivation* ausgeht, für die wiederum die beiden situativen Faktoren *Migrationshintergrund* und *akademisches Elternhaus* relevante Prädiktoren darstellen. Eben diese *identifizierte extrinsische akademische Motivation* weist mit einem adj.  $R^2$  i.H.v. 0.138 den größten Anteil an erklärter Varianz auf.

Die empirischen Befunde hinsichtlich der Einflussgrößen der drei Facetten der *intrinsischen akademischen Motivation* sind in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3: Ergebnisse der Regression mit der abhängigen Variable *intrinsische Motivation* (Quelle: Eigene Darstellung).

<b>Intrinsische Motivation</b>			
	<i>Wissen</i>	<i>Kompetenz</i>	<i>Stimulation</i>
<b>Situation</b>			
Migrationshintergrund	-0.043 (0.042)	<b>0.102** (0.045)</b>	0.021 (0.042)
Akademisches Elternhaus	<b>0.087** (0.040)</b>	-0.012 (0.043)	<b>0.097** (0.040)</b>
<b>Person</b>			
Neurotizismus	-0.027 (0.025)	-0.008 (0.026)	0.018 (0.024)
Gewissenhaftigkeit	<b>0.161*** (0.022)</b>	<b>0.166*** (0.023)</b>	<b>0.088*** (0.021)</b>
Verträglichkeit	0.032 (0.021)	<b>0.123*** (0.022)</b>	<b>0.083*** (0.021)</b>
Extraversion	<b>0.143*** (0.020)</b>	<b>0.121*** (0.022)</b>	<b>0.126*** (0.020)</b>
Offenheit	<b>0.309*** (0.020)</b>	<b>0.135*** (0.021)</b>	<b>0.285*** (0.020)</b>
Internal LOC	0.044 (0.034)	<b>0.095*** (0.036)</b>	0.038 (0.033)
External LOC	<b>0.137*** (0.031)</b>	<b>0.114*** (0.033)</b>	0.028 (0.030)
+ Kontrollvariablen			
Adj. R <sup>2</sup>	0.252	0.125	0.181
Anzahl Beobachtungen	1742	1742	1742
* p<0.1, **p<0.05, *** p<0.01			

Der *Migrationshintergrund* steht einzig in einem signifikant positiven Zusammenhang zur Facette *Kompetenz* der intrinsischen akademischen Motivation. Demgegenüber liegt beim akademischen Elternhaus als zweiter situativer Faktor ein signifikant positiver Zusammenhang zu den anderen beiden Facetten *Wissen* und *Stimulation* der intrinsischen akademischen Motivation vor.

Hinsichtlich der *personenbezogenen Faktoren* fällt auf, dass *Neurotizismus* mit keiner Facette der *intrinsischen akademischen Motivation* signifikante Wirkungszusammenhänge aufweist. *Gewissenhaftigkeit*, *Extraversion* und *Offenheit* stehen hingegen in einer signifikanten, positiven Wirkungsbeziehung mit allen drei Facetten der intrinsischen akademischen Motivation. Auch können signifikant positive Wirkungsbeziehungen zwischen *Verträglichkeit* und den beiden Facetten der intrinsischen akademischen Motivation *Kompetenz* und *Stimulation* ermittelt werden, jedoch kein signifikanter Zusammenhang zur Facette *Wissen* der intrinsischen akademischen Motivation.

Die *internale Kontrollüberzeugung* steht einzig mit der Facette *Kompetenz* der intrinsischen akademischen Motivation in signifikantem, positiven Wirkungszusammenhang. Die *externale Kontrollüberzeugung* steht in signifikant positiven Wirkungszusammenhängen zu den beiden Facetten *Wissen* und *Kompetenz* der intrinsischen akademischen Motivation. Weder die *internale* noch die *externale Kontrollüberzeugung* stehen in einem signifikanten Wirkungszusammenhang zur Facette *Stimulation* der intrinsischen Motivation.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sowohl *situative als auch persönliche Faktoren* in unterschiedlichem Ausmaß zur Erklärung der drei Facetten der *intrinsischen akademischen Motivation* beitragen. Für die Facette *Wissen* liegt mit einem adj.  $R^2$  von 0.252 der größte Erklärungsgehalt vor. Die stärksten Prädiktoren bilden hier im Bereich der situativen Faktoren das *akademische Elternhaus*, im Bereich der personalen Faktoren die Persönlichkeitseigenschaften *Offenheit*, *Gewissenhaftigkeit*, *Extraversion* sowie die *externale Kontrollüberzeugung*. Für die Facette *Kompetenz* der intrinsischen akademischen Motivation liegt mit einem adj.  $R^2$  von 0.125 der geringste Erklärungsgehalt vor. Hier liefert im Bereich der situativen Faktoren nur der *Migrationshintergrund* einen signifikanten Erklärungsbeitrag. Im Bereich der personalen Faktoren stellen mit Ausnahme des *Neurotizismus* alle anderen berücksichtigten Persönlichkeitseigenschaften und Kontrollüberzeugungen relevante Prädiktoren der Facette *Kompetenz* der intrinsischen akademischen Motivation dar.

In Tabelle 4 werden schließlich die ermittelten empirischen Befunde zur Amotivation präsentiert.

Tabelle 4: Ergebnisse der Regression mit der abhängigen Variable Amotivation (Quelle: Eigene Darstellung).

<b>Amotivation</b>	
<b>Situation</b>	
Migrationshintergrund	-0.042 (0.041)
Akademisches Elternhaus	-0.016 (0.039)
<b>Person</b>	
Neurotizismus	<b>0.142*** (0.024)</b>
Gewissenhaftigkeit	<b>-0.203*** (0.021)</b>
Verträglichkeit	<b>0.112*** (0.020)</b>
Extraversion	-0.017 (0.020)
Offenheit	<b>-0.061*** (0.019)</b>
Internal LOC	<b>0.057* (0.032)</b>
External LOC	<b>-0.119*** (0.029)</b>
<b>+ Kontrollvariablen</b>	
Adj. R <sup>2</sup>	0.221
Anzahl Beobachtungen	1742
* p<0.1, **p<0.05, *** p<0.01	

Hier zeigt sich, dass *Amotivation* ausschließlich mit den personenbezogenen Faktoren in signifikanten Wirkungsbeziehungen steht. Im Bereich der situativen Faktoren weisen weder der *Migrationshintergrund* noch ein *akademisches Elternhaus* signifikante Wirkungszusammenhänge mit der Amotivation auf. Im Bereich der personalen Faktoren stehen die Persönlichkeitseigenschaften *Neurotizismus* und *Verträglichkeit* in signifikanten, positiven Wirkungsbeziehungen zur Amotivation. Die Persönlichkeitseigenschaften *Gewissenhaftigkeit* und *Offenheit* weisen hingegen signifikante, aber negative Wirkungszusammenhänge zur Amotivation auf. Auffällig ist, dass beide Formen der Kontrollüberzeugung signifikant auf die Amotivation wirken. Während für die *internale Kontrollüberzeugung* ein signifikant positiver Effekt nachgewiesen werden kann, steht die *externale Kontrollüberzeugung* in einer negativen Wirkungsbeziehung zur Amotivation. Zudem ist festzustellen, dass die personalen Faktoren mit einem adj. R<sup>2</sup> in Höhe von 0.221 einen nicht unerheblichen Varianzanteil der Amotivation erklären.

Der nächste Untersuchungsschritt gilt der Wirkungsbeziehung zwischen der akademischen Motivation und dem *Lernaufwand* der Studierenden. Wie in Tabelle 5 dargestellt, zeigt sich, dass im Bereich der intrinsischen Motivation ausschließlich die Facette *Stimulation* in signifikant positiver Wirkungsbeziehung zum Lernaufwand steht.

Tabelle 5: Ergebnisse der Regression mit der abhängigen Variable *Lernaufwand* (Quelle: Eigene Darstellung).

	<b>Lernaufwand</b>
<b>Amotivation</b>	
	-0.017 (0.056)
<b>Intrinsische Motivation</b>	
Wissen	0.050 (0.072)
Kompetenz	0.082 (0.059)
Stimulation	<b>0.139** (0.066)</b>
<b>Extrinsische Motivation</b>	
external	<b>-0.114** (0.055)</b>
introjiziert	-0.094 (0.054)
identifiziert	<b>0.196*** (0.073)</b>
+ Situation, + Person, + Kontrollvariablen	
Adj. R <sup>2</sup>	0.143
Anzahl Beobachtungen	1742
* p<0.1, **p<0.05, *** p<0.01	

Im Bereich der extrinsischen Motivation findet sich eine signifikant positive Wirkungsbeziehung zwischen der *identifizierten extrinsischen akademischen Motivation* und dem Lernaufwand. Demgegenüber stehen die *externale extrinsische akademische Motivation* und der Lernaufwand in einer signifikant negativen Wirkungsbeziehung zueinander. Die weiteren Facetten weisen keine signifikanten Wirkungsbeziehungen auf. Das adj. R<sup>2</sup> hat einen Wert von 0.143, sodass mit den vorliegenden Motivationsfaktoren etwa 14,3% der Varianz des Lernaufwands erklärt werden können.

Tabelle 6 enthält schließlich die empirischen Befunde hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen dem Lernaufwand und der akademischen Leistung der Studierenden.

Es zeigt sich, dass der *Lernaufwand* in einer signifikant positiven Wirkungsbeziehung zur *akademischen Leistung* steht und mit einem adj.  $R^2$  von 0.221 einen nicht unerheblichen Anteil der Varianz in der akademischen Leistung erklärt. Damit wird hier nachgewiesen, dass ein höherer Lernaufwand einen signifikant positiven Prädiktor der Durchschnittsnote darstellt. Demnach weisen Studierende, die mehr Lernaufwand betreiben, auch bessere Durchschnittsnoten auf.

*Tabelle 6: Ergebnisse der Regression mit der abhängigen Variable Leistung (Quelle: Eigene Darstellung).*

	<b>Leistung</b>
Lernaufwand	<b>0.047*** (0.009)</b>
+ Situation, + Person, + Kontrollvariablen	
Adj. $R^2$	0.221
Anzahl Beobachtungen	1742
* $p < 0.1$ , ** $p < 0.05$ , *** $p < 0.01$	

Zusammenfassend ist festzustellen, dass es im Rahmen der hier durchgeführten empirischen Analysen im akademischen Kontext Hinweise für eine Bestätigung des Überblicksmodells der motivierten Handlungen gibt. Demzufolge kann ein *hohes Leistungsniveau* aufgrund eines motivational angetriebenen *hohen Lernaufwands* realisiert werden. Die ermittelten empirischen Befunde liefern zudem Nachweise der nachfolgend formulierten Wirkungszusammenhänge:

- Der Lernaufwand ist umso höher, je stärker die Facette *Stimulation* der intrinsischen akademischen Motivation ausgeprägt ist. Für diese Facette der intrinsischen akademischen Motivation stellen ein *akademisches Elternhaus* als situativer Faktor und die Persönlichkeitseigenschaften *Gewissenhaftigkeit*, *Verträglichkeit*, *Extraversion* und *Offenheit* relevante Prädiktoren dar.
- Der Lernaufwand ist umso höher, je stärker die *identifizierte extrinsische akademische Motivation* ausgeprägt ist. Relevante Prädiktoren sind hier im Bereich der situativen Faktoren sowohl ein *akademisches Elternhaus* als auch der *Migrationshintergrund*. Im Bereich der personalen Faktoren sind es vor allem die

Persönlichkeitseigenschaften der *Gewissenhaftigkeit* und der *Extraversion* sowie die *externale Kontrollüberzeugung*, die die *identifizierte extrinsische akademische Motivation* erklären.

- Der Lernaufwand ist umso höher, je schwächer die *externale extrinsische akademische Motivation* ist. Hier stellen *alle Big 5-Persönlichkeitseigenschaften* sowie die *externale Kontrollüberzeugung* relevante Prädiktoren der extrinsischen akademischen Motivation dar.

Insofern liegt mit den ermittelten empirischen Befunden ein erster Nachweis vor, dass bei der Entstehung akademischer Motivation nicht nur dem Migrationshintergrund und dem akademischen Elternhaus als situative Faktoren, sondern auch den BIG 5 – Persönlichkeitseigenschaften und der externalen Kontrollüberzeugung eine Bedeutung zukommt.

## 5 Ergebnisdiskussion

Im Rahmen der Ergebnisdiskussion erfolgt nun eine detaillierte Auseinandersetzung mit den empirischen Befunden zu den verschiedenen Hypothesen des Untersuchungsmodells. Zunächst ist festzustellen, dass der Lernaufwand einen relevanten Prädiktor der akademischen Leistung von Studierenden darstellt. Mit steigendem Lernaufwand als Ausdruck von motivierten Handlungen werden auch die Leistungen von Studierenden besser. Folglich kann Hypothese H5 bestätigt werden. Für weitergehende Interpretationen sind nun die Einflussfaktoren des Lernaufwands genauer zu analysieren. Diese stellen die verschiedenen Facetten der akademischen Motivation dar, die im Untersuchungsmodell auf Basis der Selbstbestimmungstheorie konzeptionalisiert wurden.

Hinsichtlich der intrinsischen Motivation erhöht einzig die Facette *Stimulation* den *Lernaufwand* der Studierenden, wohingegen die Facetten *Wissen* und *Kompetenz* keine signifikanten Wirkungsbeziehungen mit dem Lernaufwand aufweisen. Hypothese H4a wird somit eingeschränkt bestätigt. Dieses Ergebnis deckt sich insofern mit den Auffassungen der Selbstbestimmungstheorie, als die Facette *Stimulation* als höchste Form der Selbstbestimmung die Leistungsbereitschaft der Studierenden anregt. Die nicht signifikanten Wirkungsbeziehungen zwischen den intrinsischen Motivationsfacetten *Wissen* und *Kompetenz* und dem Lernaufwand lassen hingegen die Frage aufkommen, ob die Studien- und Prüfungsbedingungen den Studierenden an deutschen Universitäten tatsächlich realistische Möglichkeiten geben, die Facetten *Wissen* und *Kompetenz* der intrinsischen Motivation im Studienalltag zu entwickeln und diese in einen erhöhten Lernaufwand münden zu lassen. Diese Frage ist in den Kontext verschiedener Studien zu stellen, in denen ein hohes Stresslevel aufgrund diverser Belastungen von Studierenden festgestellt wird. Demnach sind oft ein unübersichtlicher Aufbau des Studiums, ein intransparentes und zu rigides Prüfungssystem, geringe Wahlmöglichkeiten im Studium sowie eine große Stofffülle und unzusammenhängende Inhalte in der akademischen Lehre zu beklagen.<sup>171</sup>

Demgegenüber wirkt die *identifizierte extrinsische Motivation* ebenfalls positiv auf den Lernaufwand. In diesem empirischen Befund zeigt sich, dass der Identifikation mit den eigenen Werten und Normen eine hohe Bedeutung zukommt. Offenbar macht es keinen

---

<sup>171</sup> Vgl. Bargel/Multrus/Ramm (2012): 29-35; Ramm et al. (2014): 175-184.

großen Unterschied, ob beim akademischen Lernen externe Vorgaben verinnerlicht und als eigene anerkannt werden oder ob es sich tatsächlich um vollständig autonome Entscheidungen handelt. Die eigenen Entscheidungen lösen zielgerichtete Handlungen aus und befähigen so die Studierenden, motiviertes Handeln in Form von Lernaufwand zu realisieren. Die *introjizierte extrinsische Motivation* weist hingegen keine signifikanten Wirkungsbeziehungen zum Lernaufwand auf. Hier findet offenbar keine ausreichende Zuschreibung der Handlung als extern bestimmt oder autonom initiiert statt. Demgegenüber liegt zwischen der *externalen extrinsischen Motivation* und dem Lernaufwand ein signifikant negativer Wirkungszusammenhang vor. Der Lernaufwand wird demnach bei einem sehr geringen Maß an Selbstbestimmtheit reduziert. Statt autonom aus eigenem Interesse zu lernen, wird eher nur so viel gelernt, wie als erforderlich angesehen wird. Hypothese 4b wird unter Berücksichtigung der genannten Befunde somit teilweise bestätigt.

Hinsichtlich der *akademischen Amotivation* liegt ein ähnlicher Befund wie bei der introjizierten extrinsischen Motivation vor. Die akademische Amotivation hat ebenfalls keinen signifikanten Einfluss auf den Lernaufwand, weshalb Hypothese H4c abzulehnen ist.

Insgesamt wird deutlich, dass die *intrinsische akademische Motivationsfacette Stimulation* sowie die *identifizierte extrinsische akademische Motivation* einen hohen Lernaufwand sowie ein hohes Leistungsniveau von Studierenden bedingen. Interesse an anregenden Studieninhalten, individuelle Wichtigkeit des Studiums sowie die eigenverantwortliche Zielsetzung, resultierend aus einer von äußeren Faktoren losgelösten Erwartungshaltung, machen sich offenbar positiv im Hinblick auf den im Studium realisierten Lernaufwand und die erreichten Leistungen bemerkbar. Insbesondere stellt die Stimulation im Studium einen Aspekt dar, welcher sich positiv auf den Lernaufwand und die Leistungen im Studium auswirkt.<sup>172</sup> Insofern stützen die vorliegenden Befunde das Erfordernis, Studiengänge so zu gestalten, dass das Studium tatsächlich als stimulierend im Sinne von Flow-Erleben empfunden wird. Zudem ist zu berücksichtigen, dass Studierende während ihres Studiums ihre an das Studium gestellten Erwartungen

---

<sup>172</sup> Vgl. Schiefele/Sierwald/Winteler (1988): 244f.

mit den tatsächlichen Umständen sowie Gegebenheiten abgleichen, wodurch das weitere Interesse sowie die damit verbundene akademische Motivation maßgeblich beeinflusst werden.<sup>173</sup> Folglich ist es von größter Relevanz, Studieninteressenten bereits im Prozess der Studiengangswahl durch entsprechende Informationen ein realistisches Bild über den gesamten Studiengang zu vermitteln. Dies hilft, das Auftreten etwaiger Diskrepanzen zwischen Erwartungen und Realität im späteren Studienverlauf zu vermeiden.<sup>174</sup> Andernfalls kann eine ursprünglich ausgeprägte intrinsische Motivationsfacette *Stimulation* während des Studiums nicht erhalten bleiben, sich nicht weiterentwickeln und sich nicht entsprechend positiv auf den Lernaufwand sowie die akademischen Leistungen auswirken.<sup>175</sup> Hinsichtlich der beiden anderen Facetten der intrinsischen Motivation *Wissen* und *Kompetenz* sowie der extrinsischen akademischen Motivation gibt es weiteren Forschungsbedarf. Von besonderem Interesse ist hier zu analysieren, ob und inwieweit die Studienbedingungen diese beiden *intrinsischen* sowie die *identifizierte extrinsische akademische Motivation* anregen können, um einen höheren Lernaufwand und bessere akademische Leistungen zu induzieren. Darüber hinaus sind die Möglichkeiten der Senkung der *externalen extrinsischen akademischen Motivation* durch geeignete Rahmenbedingungen in den Blick zu nehmen, da diese Motivationsfacette den Lernaufwand reduziert und sich dies dysfunktional auf die akademischen Leistungen auswirkt. Insofern gibt die vorliegende Studie konkrete Anhaltspunkte dafür, an deutschen Universitäten zu analysieren, in welchem Ausmaß und auf welchen Wegen die intrinsischen und extrinsischen Motivationspotenziale von Studierenden im Studienalltag aktiviert werden können, um den Lernaufwand und dadurch bessere akademische Leistungen zu fördern. Zu untersuchen ist in diesem Zusammenhang auch die Rolle der Motivationsregulierung sowie des Growth Mindset als mögliche Moderatorvariablen. Verfügen Studierende über keine geeigneten Strategien der Motivationsregulierung und über ein nicht ausgeprägtes Growth Mindset ist zu vermuten, dass vorhandene intrinsische und extrinsische akademische Motivation nicht in motiviertes

---

<sup>173</sup> Vgl. Hasenberg/Schmidt-Atzert (2013): 88.

<sup>174</sup> Vgl. Erdel (2010): 23; Hasenberg/Schmidt-Atzert (2013): 93.

<sup>175</sup> Vgl. Brahm/Gebhardt: (2011): 25f.

Handeln mündet.<sup>176</sup> Demnach schlägt sich eine mangelnde Motivationsregulierung bzw. ein nicht vorhandenes Growth Mindset vermutlich nicht in entsprechenden Lernaktivitäten und besseren akademischen Leistungen nieder.

Die empirischen Befunde der hier durchgeführten Studie unterstützen ferner die Annahmen des Untersuchungsmodells, dass die berücksichtigten *situativen* und *persönlichen Faktoren* den Aufbau der verschiedenen Facetten der akademischen Motivation fördern. Zudem sind auch die Stärke und die Richtung der Effekte der persönlichen und der situativen Faktoren auf die verschiedenen Facetten der akademischen Motivation unterschiedlich ausgeprägt.

Die empirischen Befunde zu den situativen Faktoren *Migrationshintergrund* und *akademisches Elternhaus* zeigen positive, signifikante Wirkungsbeziehungen zur *identifizierten extrinsischen Motivation*, jedoch keine weitere signifikante Wirkungsbeziehung zu den anderen beiden Facetten der extrinsischen Motivation. Hinsichtlich des Migrationshintergrundes ist daher davon auszugehen, dass die hohe Bildungsaspiration migrierter Eltern von der Kindergeneration vollständig assimiliert und als eigenes Normen- und Wertesystem von den Studierenden verinnerlicht wird. Folglich lassen sich hier Bestätigungen für die Schlussfolgerungen der Value-of-Children Theory und der Immigrant-Optimism Hypothese finden. Die hohe Erwartung migrierter Eltern an die Bildung ihrer Kinder und die ökonomisch-utilitaristische Ausprägung der Eltern-Kind-Beziehungen motivieren Studierende mit Migrationshintergrund insofern, als sie bildungsbezogene Ansprüche und Ziele als wichtig und erstrebenswert einschätzen. Es kann sogar davon ausgegangen werden, dass diese Einstellungen auch an die dritte Generation weitergegeben werden. Demzufolge wird die *identifizierte extrinsische akademische Motivation* auch in den folgenden Generationen Bestand haben. Des Weiteren weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die von den Eltern vorgelebte Bildungsaspiration nicht als extern vorgegebenes Ziel von den Studierenden mit Migrationshintergrund aufgefasst wird. Dies zeigt sich insbesondere darin, dass die *externale extrin-*

---

<sup>176</sup> Zur Motivationsregulation vgl. Wolters (2003): 191-192; Engelschalk (2016): 24-26. Zum Growth Mindset vgl. Dweck/Chi-yue/Ying-yi (1995): 322-323; Caniels/Semeijn/Renders (2018): 50.

*sische Motivation* und die *introjizierte extrinsische Motivation* nicht vom Migrationshintergrund beeinflusst werden. Folglich kann Hypothese H1a zumindest partiell bestätigt werden.

Zudem zeigt sich eine positive, signifikante Wirkungsbeziehung des Migrationshintergrunds mit der intrinsischen Motivationsfacette *Kompetenz*. Dieses Ergebnis lässt sich mit den herangezogenen theoretischen Ansätzen durchaus erklären. Denn das Kompetenzerleben, welches Studierende mit Migrationshintergrund während des Studiums aufbauen, kann mit den ökonomischen Erwartungen in Verbindung gebracht werden, die mit einem erfolgreichen Studienabschluss einhergehen. Studierende mit Migrationshintergrund entwickeln mit der Aufnahme und Verfolgung eines Studiums offenbar ein Gefühl von innerer Zufriedenheit, wenn sie ihren eigenen Erwartungen und somit auch den assimilierten Erwartungen der Eltern entsprechen. Gleichzeitig unterstützen die empirischen Befunde auch die Annahmen der Status Socialization Theory. Der als erreichbar erscheinende soziale Aufstieg der gesamten Familie kann zu einem entsprechenden Kompetenzgefühl bei den Studierenden beitragen. Die fehlenden Wirkungsbeziehungen zu den intrinsischen Motivationsfacetten *Wissen* und *Stimulation* sind ebenfalls erklärbar. Weder das Studium per se noch der Wissensdurst schaffen intrinsische Anreize für Studierende mit Migrationshintergrund, weil dabei offensichtlich keine direkte Verbindung zur Familie und insbesondere zur Bildungsaspiration besteht.

Die empirischen Befunde zum *akademischen Elternhaus* als weiterer situativer Faktor zeigen, dass Hypothese H1b im Hinblick auf die *identifizierte extrinsische Motivation* bestätigt wird. Auf Basis der herangezogenen theoretischen Erklärungsansätze ist davon auszugehen, dass die externen Anreize, die Akademikereltern aufgrund der relativen Nähe zur Universität mitgeben, von den Studierenden verinnerlicht und als eigene Werte und Ziele angenommen werden. Hier ist zu vermuten, dass der Vorbildeffekt der Eltern eine bedeutende Rolle einnimmt. Akademikereltern schreiben der akademischen Ausbildung ihrer Kinder eine große Wichtigkeit zu. Wenn diese an die Kinder weitergegeben wird, verinnerlichen Studierende aus einem akademischen Elternhaus somit auch das Motiv der Statuserhaltung und weitere schichtspezifische Einstellungen und Verhaltensweisen.

Im Unterschied zu Studierenden mit Migrationshintergrund weisen Studierende aus einem akademischen Elternhaus signifikant positive Wirkungsbeziehungen zu den intrinsischen Motivationsfacetten *Wissen* und *Stimulation* auf. Ein ausgeprägter Wissensdurst und der Wunsch nach stimulierenden Umgebungen können sich bei Akademikerkindern aus den psychologisch-affektiven Eltern-Kind-Beziehungen sowie der expressiven Stimulation der Eltern durch den persönlichen Umgang mit ihren Kindern entwickeln. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass Kinder hochgebildeter Eltern bereits im Kindesalter eher mit komplexen und neuen Wissensinhalten in Kontakt kommen als Kinder niedriggebildeter Eltern. Die Interessen der hochgebildeten Eltern bestimmen schließlich auch die Freizeitaktivitäten der Familie. Der stetige Kontakt mit neuem Wissen kann in den Kindern eine verstärkte Neugierde für neuartige und komplexe Themen wecken und eine Stimulation beim Wissenszuwachs erzeugen. Die im frühkindlichen Stadium entwickelten intrinsischen Motivationsfacetten *Wissen* und *Stimulation* bilden schließlich eine bedeutsame Grundlage für den gesamten Lebensverlauf.

Zur Erklärung der signifikanten Wirkungsbeziehung zwischen dem akademischen Elternhaus und der Motivationsfacette *Stimulation* lassen sich zusätzlich auch die sozioökonomischen Umstände von Akademikerkindern heranziehen. Der gesicherte ökonomische Status, der in der Regel mit der akademischen Ausbildung der Eltern einhergeht, hat zur Folge, dass Studierende, die aus einem akademischen Elternhaus stammen, sich weit weniger um ihr Auskommen oder das Auskommen der Familie sorgen müssen als Studierende, die nicht aus einem akademischen Elternhaus stammen. Folglich verläuft die akademische Ausbildung von Akademikerkindern in finanziell deutlich gesicherteren Bahnen als von Nichtakademikerkindern. Dies ermöglicht es Akademikerkindern auch eher, größere Freiräume in der geografischen, zeitlichen und fachlichen Ausrichtung der akademischen Ausbildung zu erkennen und zu nutzen. Demnach können Akademikerkinder eher Studienort, Studienfach und Studiendauer autonom bestimmen, wodurch sich auch die intrinsische Motivationsfacette *Stimulation* eher einstellt. Studierende, die nicht aus einem akademischen Elternhaus stammen, können dementsprechend keine ausgeprägte intrinsische Motivation *Stimulation* entwickeln. Sie haben geringere Entscheidungsspielräume hinsichtlich des Studienortes,

des Studienfachs und der Studiendauer und müssen eher vielfältige Kompromisse eingehen. Insofern sind die hier ermittelten empirischen Befunde besonders relevant für Eltern, Verantwortliche im Bildungssystem, politische Entscheidungsträger und Unternehmen. Die vorliegenden Befunde zeigen die hohe Bedeutung des Aufbaus intrinsischer Motivationspotenziale, die schon im frühkindlichen Stadium geprägt werden, aber auch im weiteren Bildungsverlauf von den finanziellen und sozialen Rahmenbedingungen im Studium abhängen. Die Förderung der Entwicklung und Aktivierung intrinsischer Motivationspotenziale stellt demnach für das gesamte Bildungssystem sowie die Politik eine große Herausforderung dar. Im Kern geht es darum, im Miteinander von Kindern, Eltern und Bildungsinstitutionen im gesamten Bildungsverlauf von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen geeignete Rahmenbedingungen für eine konsequente Entwicklung und Aktivierung von intrinsischen Motivationspotenzialen zu schaffen. Andernfalls kann es auch Unternehmen später nicht gelingen, vom Arbeitsmarkt intrinsisch motivierte Arbeitskräfte zu rekrutieren.

Hinsichtlich der *akademischen Amotivation* ist festzustellen, dass keine signifikanten Wirkungsbeziehungen mit den beiden situativen Faktoren *akademisches Elternhaus* sowie *Migrationshintergrund* nachgewiesen werden können. Aufgrund der angeführten theoretischen Argumentationsstränge wären signifikante negative Wirkungsbeziehungen zwischen den situativen Faktoren *akademisches Elternhaus* und *Migrationshintergrund* mit der *akademischen Amotivation* durchaus plausibel gewesen. Die vorliegenden empirischen Befunde lassen jedoch darauf schließen, dass sich die Wirkungszusammenhänge vermutlich komplexer darstellen. In Nachfolgestudien erscheint es sinnvoll, zur Messung der akademischen Amotivation eine differenziertere Skala als die hier verwendete Skala einzusetzen. Die an kanadischen High-Schools entwickelte AAI-Skala (Academic Amotivation Inventory) wurde beispielsweise mit 16 Items als ein Konstrukt höherer Ordnung operationalisiert, welches mit dem Mangel am Glauben an die eigenen Fähigkeiten, dem Mangel am Glauben an das eigene Anstrengungsvermögen, nicht ansprechenden akademischen Aufgaben und dem Mangel am Wert der akademischen Aufgaben eine Struktur mit vier Dimensionen aufweist. Zudem ist in solchen Nachfolgestudien zu prüfen, welche weiteren Prädiktoren zur Erklärung der

*akademischen Amotivation* im Rahmen einer modifizierten Modellstruktur herangezogen werden können, z.B. die soziale Unterstützung.<sup>177</sup>

Im Rahmen der personalen Faktoren werden in der vorliegenden Studie schließlich die Big 5 Persönlichkeitsmerkmale als relevante Prädiktoren der akademischen Motivation von Studierenden nachgewiesen. Die empirischen Befunde zeigen, dass insbesondere *Gewissenhaftigkeit* eine Persönlichkeitseigenschaft darstellt, die signifikant positive Wirkungsbeziehungen mit allen Formen der extrinsischen und intrinsischen akademischen Motivation und folglich auch mit einem zunehmenden Ausmaß an selbstbestimmter akademischer Motivation aufweist. Die Gewissenhaftigkeit steht zudem in signifikant negativen Wirkungsbeziehungen mit der akademischen Amotivation als Ausprägung der völlig fehlenden Selbstbestimmtheit. Demnach können die Hypothesen H2a, H2e und H2j bestätigt werden. Folglich gelten gewissenhafte Studierende als besonders motiviert, akademische Leistungen zu erbringen bzw. eine akademische Ausbildung aufzunehmen und zu verfolgen. Die Ergebnisse lassen die Schlussfolgerung zu, dass insbesondere sorgfältige und ziel- bzw. leistungsorientierte Studierende der akademischen Ausbildung mit hoher Motivation gegenüberstehen. Dabei sprechen insbesondere der Ehrgeiz, die ausgeprägte Selbstdisziplin und die Leistungsorientierung gewissenhafter Studierender dafür, dass alle Facetten der extrinsischen und der intrinsischen akademischen Motivation angesprochen werden. Insofern ist anzunehmen, dass gewissenhafte Studierende einmal eingeschlagene Ziele pflichtbewusst verfolgen, unabhängig davon, ob diese Ziele autonom gesetzt oder extern vorgegeben sind. Aus diesem Grund wird offenbar auch der Aufbau von akademischer Amotivation maßgeblich durch das Persönlichkeitsmerkmal der Gewissenhaftigkeit gestört.

Eine ähnliche Wirkung kann der Persönlichkeitseigenschaft *Extraversion* zugesprochen werden. Da auch Extraversion in signifikant positiver Wirkungsbeziehungen zu den extrinsischen Facetten der extrinsischen akademischen Motivation steht, kann die Hypothese H2d angenommen werden. Aufgrund ihres freundlichen und geselligen Wesens stehen extravertierte Studierende in regem Kontakt zu vielen verschiedenen sozialen Gruppen und verfügen über ein höheres soziales Kapital als weniger extravertierte

---

<sup>177</sup> Vgl. Legault/Green-Demers/Pelltier (2006): 568-570.

Studierende. Dementsprechend nehmen extravertierte Studierende auch viele unterschiedliche Normen und Wertesysteme wahr und orientierten ihre Handlungen daran. Somit können extravertierte Studierende auf einen umfangreichen Pool unterschiedlicher Normen und Werte zurückgreifen und sich implizit die für sich geeignetsten zur eigenen Orientierung herausgreifen. Die erhöhte Wichtigkeit der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe führt zudem dazu, dass extravertierte Studierende stark motiviert sind, die Werte und Normen der Gruppe zu erfüllen, um nicht aus der Gruppe auszuscheiden oder die eigene Stellung zu schwächen. Bereits die soziale Interaktion in der Universität kann dabei als Anreiz angesehen werden, da sich extravertierte Studierende gern und viel in sozialen Interaktionen einbringen. Die Faktoren wirken folglich als externe Anreize und erklären somit die positiven Ausprägungen der Facetten der extrinsischen akademischen Motivation. Extravertierte Studierenden gelten zudem als besonders durchsetzungsstark. Diese Eigenschaft hat zur Folge, dass extravertierte Studierende auch ihre eigenen Ziele ausdauernd verfolgen und daher schon bei der Wahl ihres Studienfachs ihre eigenen Interessen eher durchsetzen als weniger extravertierte Studierende. Diese Verfolgung der eigenen Interessen fördert wiederum die Ausprägung der Facetten der intrinsischen akademischen Motivation. Die zusätzliche Stressresistenz extravertierter Studierender verhilft zudem dazu, die akademische Motivation auch in schwierigen Phasen aufrecht zu erhalten. Der Motivationsaufbau extravertierter Studierender wird allerdings vermutlich von so vielen verschiedenen Anreizen beeinflusst, dass mit der akademischen Amotivation keine signifikanten Wirkungsbeziehungen nachgewiesen werden können. Demzufolge ist Hypothese H2g abzulehnen.

Hinsichtlich der Persönlichkeitseigenschaft *Verträglichkeit* lässt sich in der vorliegenden Untersuchung entgegen den Annahmen keine negative, sondern eine positive Wirkung auf zwei Facetten der extrinsischen akademischen Motivation ermitteln. Hypothese H2f ist deshalb abzulehnen. Dieser Befund wird jedoch tatsächlich plausibel, wenn die Eigenschaften verträglicher Studierender dezidiert analysiert werden. Denn verträgliche Studierende zeichnen sich durch ihre ausgeprägte Moralreue und ihre Gradlinigkeit aus. Zudem legen verträgliche Studierende viel Wert auf Vertrauen und Loyalität. Insofern ist anzunehmen, dass verträgliche Studierende unter keinen Umständen dritte Personen enttäuschen wollen und daher eher fremde Ziele und Werte-

systeme pflichtbewusst verfolgen. Mit dieser Argumentation kann somit erklärt werden, dass sowohl die *externale* als auch die *introjizierte extrinsische akademische Motivation* bei verträglichen Studierenden besonders ausgeprägt sind. Die Enttäuschung von dritten Personen würde mit der erhöhten Gefahr einhergehen, das eigene Selbstbild im sozialen Umfeld massiv zu untergraben. Um dies zu vermeiden, erhalten verträgliche Studierende die Facetten der extrinsischen akademischen Motivation im Laufe der Zeit aufrecht. Dabei geht die Orientierung an fremden Wertesystemen aber nicht so weit, dass die fremden Werte als eigene verinnerlicht werden. Denn eine signifikante Wirkungsbeziehung zwischen der Persönlichkeitseigenschaft der Verträglichkeit und der *identifizierten extrinsischen akademischen Motivation* ist in der vorliegenden Untersuchung nicht nachweisbar.

Die Persönlichkeitseigenschaft *Verträglichkeit* steht zudem mit den beiden Facetten *Kompetenz* und *Stimulierung* der intrinsischen akademischen Motivation in positiven Wirkungsbeziehungen. Folglich ergibt sich eine partielle Bestätigung für die Hypothese H2c. Vermutlich ist es eine Kombination aus der sozialen Einstellung verträglicher Studierender und ihrer Gradlinigkeit, die einen Erklärungsansatz für den Aufbau der intrinsischen Motivationsfacette *Kompetenz* liefert. Offenbar sorgt die Gradlinigkeit von verträglichen Studierenden dafür, dass ein einmal eingeschlagener Weg konsequent verfolgt wird und sich dabei eine innere Zufriedenheit einstellt. Die empathischen Fähigkeiten, die Aufrichtigkeit und der Altruismus verträglicher Studierender lassen zudem annehmen, dass verträgliche Studierende ihre weniger leistungsstarken Kommilitonen fachlich unterstützen, indem sie ihnen Studieninhalte erklären. Dadurch können sie das eigene Kompetenzgefühl steigern und so starke Ausprägungen der Facette *Kompetenz* der intrinsischen akademischen Motivation entwickeln. Die positive Wirkung von Verträglichkeit auf die Facette *Stimulation* der intrinsischen akademischen Motivation kann schließlich als Ausdruck der Bescheidenheit verträglicher Studierender interpretiert werden. Verträgliche Studierende sind leicht zufriedenzustellen und bescheiden in ihren Forderungen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass verträgliche Studierende auch im Rahmen von studienbezogenen Handlungen relativ schnell zufriedenzustellen sind und bereits bei deren Ausführung eine innere Zufriedenheit empfinden, ohne dass weitere Anreize erforderlich sind. Analog lässt sich auch ein

Erklärungsansatz für die fehlende Wirkungsbeziehung zwischen der Persönlichkeitseigenschaft Verträglichkeit und der intrinsischen Motivationsfacette *Wissen* entwickeln. Von verträglichen Studierenden wird aufgrund des fehlenden egozentrierten Charakters offenbar kein eigener Wissensdurst entwickelt. Schließlich widerspricht der ermittelte empirische Befund einer signifikant positiven Wirkungsbeziehung zwischen der Persönlichkeitseigenschaft Verträglichkeit und der *akademischen Amotivation* der aufgestellten Hypothese H2k, da sich ein gegenteiliger Effekt als vermutet zeigt. Aus diesem Grund ist Hypothese H2k abzulehnen. Möglicherweise sprechen verträgliche Studierende den sozialen Komponenten in ihrem Leben so viel Wichtigkeit zu, dass der eigenen akademischen Laufbahn nicht die entsprechende Bedeutung beigemessen wird und sich akademische Amotivation einstellt.

Das Persönlichkeitsmerkmal *Offenheit* weist als einziges der Big5-Persönlichkeitsmerkmale eine negative Wirkungsbeziehung zur extrinsischen akademischen Motivation auf. Konkret zeigen die empirischen Befunde eine negative Wirkungsbeziehung zwischen der *externalen extrinsischen akademischen Motivation* und der Persönlichkeitseigenschaft Offenheit. Offene Studierende erleben Emotionen ganz bewusst und entwickeln aufgrund ihrer ausgeprägten Fantasie und ihrer umfangreichen Ideen eigene Werte und Ziele, die sie dann auch auf kreativem Wege in ihren Handlungen zum Ausdruck bringen möchten. Aus diesem Grund wird der Aufbau externaler extrinsischer akademischer Motivation durch Offenheit negativ beeinflusst. Demgegenüber liegen zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal Offenheit und der *introjizierten* sowie der *identifizierten extrinsischen akademischen Motivation* keine signifikanten Wirkungsbeziehungen vor. Offenbar gelingt es offenen Persönlichkeiten nicht, externe Erwartungen erfüllen zu wollen und fremde Zielvorgaben zu verinnerlichen. Die signifikant positiven Wirkungszusammenhänge zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal Offenheit und den Facetten der intrinsischen akademischen Motivation können ebenfalls unmittelbar mit den Eigenschaften der Offenheit erklärt werden. Offene Studierende sind sehr neugierig und wollen gerne ihr Wissen erweitern. Zusätzlich sind sie unternehmenslustig und gehen mit Spaß daran, neue Dinge auszuprobieren und zu erfahren. Somit werden alle Facetten der intrinsischen Motivation *Wissen*, *Kompetenz* und *Stimulation* durch Offenheit angesprochen. Damit kann Hypothese H2b angenommen werden. Folglich ist davon auszugehen, dass Offenheit den Aufbau intrinsischer Motivation verstärkt.

Gleichzeitig erklärt sich mit eben diesen Faktoren auch die signifikant negative Wirkungsbeziehung zwischen Offenheit und *akademischer Amotivation*. Offene Studierende probieren in ihrem Leben viele Dinge aus und sammeln Erfahrungen, so dass der Aufbau von akademischer Amotivation nicht ansatzweise mit dem Persönlichkeitsmerkmal Offenheit korrespondiert. Auf Basis der ermittelten empirischen Befunde wird Hypothese H2i bestätigt.

In Bezug auf das Persönlichkeitsmerkmal *Neurotizismus* liegen in der vorliegenden Untersuchung signifikant positive Wirkungsbeziehungen mit der *externalen* und der *introjizierten extrinsischen akademischen Motivation* vor. Folglich ist davon auszugehen, dass die Handlungen neurotischer Studierender extern initialisiert sind und sich in einem von extern definierten Rahmen von Werten und Erwartungen bewegen. Bei neurotischen Studierenden sind es insbesondere die Merkmale der Ängstlichkeit und der Unsicherheit, die diese Wirkungsbeziehung erklären können. Aus Angst vor Strafen und unangenehmen Situationen wollen neurotische Studierende offenbar den Ansprüchen ihres sozialen Umfelds genügen, so dass extern vorgegebene Ziele verfolgt werden. Zudem ist zu vermuten, dass die ausgeprägte Unsicherheit neurotischer Studierender bereits den Aufbau eigener Ziele stört, sodass diese nicht existent sind und dementsprechend auch nicht realisiert werden können. Diese Annahmen liefern auch einen Erklärungsansatz hinsichtlich der fehlenden Wirkungsbeziehungen zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus und den drei Facetten der *intrinsischen akademischen Motivation*. Die sehr geringe Frustrationstoleranz und der ausgeprägte Pessimismus neurotischer Studierender erklären zudem die signifikant positive Wirkungsbeziehung zwischen Neurotizismus und *akademischer Amotivation*. Neurotische Studierende sehen aufgrund der genannten Persönlichkeitsmerkmale keinen Nutzen in ihren studienbezogenen Handlungen, sodass sich akademische Amotivation einstellt. Zudem kann vermutet werden, dass die ausgeprägte Impulsivität neurotischer Studierender zu vorschnellen Entscheidungen führt, die auch schon die Wahl des Studienfachs betreffen. Aufgrund der Unsicherheit und der großen Angst vor Fehlern sind neurotische Studierende nicht befähigt, ihre Entscheidung für ein Studienfach durch die Aufnahme eines anderen Studienfachs rückgängig zu machen. Folglich ist anzunehmen, dass neu-

rotische Studierende ihre akademische Ausbildung weiterverfolgen, obwohl sie amotiviert sind. Die empirischen Befunde zeigen klar, dass Hypothese H2h uneingeschränkt angenommen werden kann.

Auch hinsichtlich des Konstrukts *Kontrollüberzeugung* als weiterer persönlicher Faktor liegen differenzierte empirische Befunde vor. Demnach fungiert eine starke *internale Kontrollüberzeugung* nicht hinsichtlich aller Facetten der intrinsischen Motivation als signifikanter Prädiktor. Die internale Kontrollüberzeugung weist einzig mit der intrinsischen Motivationsfacette *Kompetenz* eine signifikant positive Wirkungsbeziehung auf. Demzufolge kann Hypothese H3a für diese Facette der intrinsischen Motivation angenommen werden. Internal kontrollüberzeugte Studierende schreiben sich zwar allgemein eine hohe Kontrollmacht zu, Handlungsfolgen selbst beeinflussen zu können.<sup>178</sup> Internale Kontrollüberzeugung fördert aber offenbar ausschließlich die intrinsische akademische Motivationsfacette *Kompetenz*, indem die betreffenden Studierenden im Studium ein Kompetenzgefühl entwickeln.<sup>179</sup> Demgegenüber trägt eine internale Kontrollüberzeugung nicht dazu bei, im Studium *Wissen* erlangen und *Stimulation* erfahren zu wollen. Internal kontrollüberzeugte Studierende brauchen demnach hinsichtlich des Aufbaus intrinsischer akademischer Motivation ausschließlich ein Kompetenzgefühl im Studium.

Die empirischen Befunde zeigen zudem, dass die *internale Kontrollüberzeugung* mit der *introjizierten extrinsischen akademischen Motivation* als einziger Facette der extrinsischen akademischen Motivation in signifikant positiver Wirkungsbeziehung steht. Folglich wird auch Hypothese H3b für eine von drei Facetten der extrinsischen Motivation bestätigt. Ein Erklärungsansatz kann gefunden werden, wenn die introjizierte extrinsische akademische Motivation in Kombination mit dem Drang nach Eigenbestimmung internal kontrollüberzeugter Studierender betrachtet wird. Ein externer Handlungsauslöser kann internal kontrollüberzeugte Studierende beispielsweise dann motivieren, wenn der Auslöser keinem strikten Vorgabeset, sondern einem vordefinierten Rahmen von Werten und Erwartungen entspringt. Wenn internal kontrollüber-

---

<sup>178</sup> Vgl. Sagone/DeCaroli (2014): 227.

<sup>179</sup> Vgl. Ryan/Deci (2000a): 58.

zeugte Studierende mit diesem Rahmen vertraut sind und trotzdem Freiräume erkennen, entwickeln die Studierenden die subjektive Auffassung das Handlungsziel selbst aus einem größeren Pool von Möglichkeiten auswählen zu können. Internal kontrollüberzeugte Studierende setzen daraufhin ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten ein, um das externe Ziel erreichen zu können. Folglich können externe Anreize ein Verhalten initiieren, welches von den Studierenden als autonom und selbstkontrolliert wahrgenommen wird.<sup>180</sup> Insofern hängt der Zusammenhang zwischen der Kontrollüberzeugung und der akademischen Motivation von der subjektiven Wahrnehmung der Studierenden ab. Internal kontrollüberzeugte Studierende handeln allerdings ausdrücklich nicht ohne persönliche Beweggründe, wenn sie mit ihren Handlungen externe Vorgaben fremdgesteuert erfüllen müssen. Daher entwickeln sie keine *externale extrinsische akademische Motivation*. Aus denselben Gründen verinnerlichen internal kontrollüberzeugte Studierende keine fremden Ziele als eigene Werte und bauen damit auch keine *identifizierte extrinsische akademische Motivation* auf. Dies wird durch die eigenen Werte und Ziele verhindert. Zu dieser Erklärung passt auch, dass signifikant positive Wirkungsbeziehungen zwischen *der internalen Kontrollüberzeugung* und der *akademischen Amotivation* vorliegen. Offenbar gibt es bei Studierenden mit internaler Kontrollüberzeugung Situationen mit sehr negativen Rahmenbedingungen im Studium, die die akademische Amotivation bedingen. Negative Rahmenbedingungen im Studium sorgen vermutlich dafür, dass internal kontrollüberzeugte Studierende keine Möglichkeiten zur Entwicklung von Eigenmotivation und Selbstinitiative sehen und deshalb keine Anstrengungsbereitschaft aktivieren. Dieser Erklärungsansatz legt daher ebenfalls nahe, Studieninteressenten bereits im Prozess der Studiengangswahl durch geeignete Informationen ein realistisches Bild über die betreffenden Studiengänge zu vermitteln und durch eine Verbesserung von Rahmenbedingungen im Studium die Entstehung von akademischer Amotivation zu verhindern.

Die empirischen Befunde zur *externalen Kontrollüberzeugung* zeigen hingegen, dass diese statt in einer signifikant positiven Wirkungsbeziehung in einer signifikant negativen Wirkungsbeziehung zur *akademischen Amotivation* steht. Daher muss Hypothese H3c verworfen werden. Für dieses zunächst überraschende Ergebnis kann jedoch bei

---

<sup>180</sup> Vgl. Gagné/Deci (2005): 332.

genauerer Analyse ein plausibler Erklärungsansatz gefunden werden. Denn external kontrollüberzeugte Studierende schreiben Handlungsergebnisse maßgeblich externen Faktoren zu, so dass sie ihr Handeln eher an relevanten Umwelteinflüssen bzw. äußeren Anreizen ausrichten. Somit resultiert aufgrund der externalen Kontrollüberzeugung *externale extrinsische akademische Motivation*. Zudem werden bei externaler Kontrollüberzeugung externe Werte und Normen zur Zielbildung und Zielerreichung teilweise oder vollständig übernommen, so dass *introjizierte* bzw. *identifizierte extrinsische akademische Motivation* die Folge sind. Folglich schreiben external kontrollüberzeugte Studierende ihren eigenen Handlungen zwar keinen Effekt auf die Folgen der Handlung zu, sehen dies aber nicht als problematisch an. Insofern verfolgen external kontrollüberzeugte Studierende offenbar eher externe Ziele in einem vorgegebenen Handlungsrahmen als gar nichts zu tun. Dies erklärt die signifikant positiven Wirkungsbeziehungen zwischen der *externalen Kontrollüberzeugung* und *allen drei Facetten der extrinsischen akademischen Motivation* sowie die negative Wirkungsbeziehung zur *akademischen Amotivation*. Jedoch ist ebenfalls festzustellen, dass die externalen Kontrollüberzeugung bei der Verfolgung akademischer Aktivitäten den Studierenden keine anregenden Impulse verschafft, was die fehlende Wirkungsbeziehung zur intrinsischen Motivationsfacette *Stimulation* erklärt. Die signifikanten Wirkungsbeziehungen zwischen der externalen Kontrollüberzeugung und den intrinsischen Motivationsfacetten *Wissen* und *Kompetenz* können ebenfalls plausibel erklärt werden. Demnach enthält ein Studium auch im Falle gering ausgeprägter Überzeugungen von Studierenden hinsichtlich der Selbststeuerung durchaus Elemente, welche den Wissenserwerb anregen und ein Kompetenzerleben ermöglichen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die empirischen Befunde das aufgestellte Untersuchungsmodell durchaus bestätigen. Die differenzierte Berücksichtigung der verschiedenen Facetten der akademischen Motivation sowie von situativen und personalen Faktoren ermöglicht es, spezifische Erkenntnisse zu den einzelnen Einflussfaktoren des Lernaufwands sowie der akademischen Leistung zu gewinnen. Hinsichtlich der intrinsischen akademischen Motivation ist festzustellen, dass nicht nur die Einflussgröße akademisches Elternhaus, sondern auch die Einflussgröße Migrationshintergrund jeweils unterschiedliche Facetten der intrinsischen Motivation adressieren. Wäh-

rend Studierende aus einem akademischen Elternhaus signifikant in Bezug auf die Facetten Wissen und Stimulation intrinsisch akademisch motiviert sind, ist dies bei Studierenden mit Migrationshintergrund nur in Bezug auf die Facette Kompetenz der Fall. Allerdings stellt die Facette Stimulation als einzige Facette der intrinsischen akademischen Motivation einen signifikanten Prädiktor des Lernaufwands und indirekt auch der akademischen Leistung dar. Im Bereich der identifizierten extrinsischen akademischen Motivation ist hingegen festzustellen, dass sowohl ein akademisches Elternhaus als auch der Migrationshintergrund signifikante Prädiktoren dieser Motivationsfacette darstellen. Diese wurde zudem als ein signifikanter Prädiktor des Lernaufwands und indirekt der akademischen Leistung ermittelt. Beide situative Faktoren stellen jedoch keine signifikanten Prädiktoren der akademischen Amotivation dar. Die besonderen Merkmale der BIG 5-Persönlichkeitseigenschaften ermöglichen es schließlich, die empirischen Befunde zu deren Wirkungsbeziehungen mit den einzelnen Facetten der akademischen Motivation plausibel zu erklären. Die vorliegende Untersuchung liefert mit den nachgewiesenen empirischen Befunden somit zahlreiche Ansatzpunkte dafür, die aktuellen Studienbedingungen in Bezug auf die hier nachgewiesenen situativen und persönlichen Einflussfaktoren der akademischen Motivation sowie der akademischen Leistungen zu überdenken. Es ist davon auszugehen, dass eine gezielte Förderung der akademischen Leistungen von Studierenden den Gegebenheiten einer heterogenen Studierendenschaft unter besonderer Berücksichtigung der akademischen Motivation Rechnung zu tragen hat. Dabei sind insbesondere die beiden situativen Faktoren Migrationshintergrund und (kein) akademisches Elternhaus bedeutsame Schlüsselgrößen.

## 6 Limitationen

Die vorliegende Untersuchung liefert bislang nicht vorhandene Erkenntnis zu den Zusammenhängen zwischen situativen und personalen Einflussfaktoren der akademischen Motivation, des Lernaufwands und von akademischen Leistungen von Studierenden. Bei der Interpretation ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Studie einigen Limitationen unterliegt. Diesbezüglich sind zunächst die Operationalisierungen der Konstrukte und der Charakter der Studie als Querschnittsstudie zu nennen. So werden die akademischen Leistungen von Studierenden mit Hilfe der aktuellen Durchschnittsnote im Rahmen einer Selbstauskunft approximiert. Die aktuelle Durchschnittsnote ist dabei als Momentaufnahme zu verstehen, die von der Anzahl bereits absolvierter Prüfungen abhängig ist. Die Erfassung der Durchschnittsnote erfolgte in der gewählten Form aufgrund der Einfachheit der Erhebung und weil umfangreiche datenschutzrechtliche Vorschriften eine andere Operationalisierung nicht ermöglichten. In Nachfolgestudien ist es wünschenswert, Zugang zu den in den universitären Prüfungssystemen hinterlegten objektiven Prüfungsdaten im Rahmen von Langzeitstudien zu erhalten, um dezidiere Erkenntnisse hinsichtlich der Entwicklung von akademischen Leistungen im Studienverlauf ermitteln zu können.

Des Weiteren ist auch die Operationalisierung der motivierten Handlungen als Lernaufwand in Stunden pro Woche im Rahmen der Limitationen zu diskutieren. So bilden Faktoren, wie z.B. die Teilnahme an Vorlesungen und Übungen oder die Bildung von Lerngruppen, weitere relevante Größen ab, die als motivierte Handlung eingeordnet werden können. Der stattdessen in der vorliegenden Studie erfasste Lernaufwand in Stunden ist insofern nicht unproblematisch, als Studierende unterschiedlich effizient lernen. Aus diesem Grund müssen zeitintensive Vor- und Nachbereitungen nicht zwangsweise mit guten Noten einhergehen und ist ein hohes Leistungsniveau nicht ausschließlich auf zeitintensives Vor- und Nachbereiten von Vorlesungsinhalten zurückzuführen. Gleichwohl zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, dass mit einem adj.  $R^2$  in Höhe von 0.221 ein nicht unerheblicher Teil der Varianz der akademischen Leistung durch den Lernaufwand in Stunden erklärt werden kann. Zudem ist aufgrund der leichten Erfassbarkeit und der vielfältigen Möglichkeiten der Skalierung der Lernaufwand in Stunden pro Woche eine durchaus geeignete Größe, um motivierte

Handlungen im akademischen Kontext abzubilden und den Einfluss auf die akademischen Leistungen zu untersuchen. Auch unter Beachtung des geringen Beta-Koeffizienten im Rahmen der Regression mit der abhängigen Variable Leistung ist jedoch eine erweiterte Operationalisierung des Lernaufwands in Nachfolgestudien zu empfehlen. Anknüpfend an das Carroll-Modell sowie das Konzept des Mastery Learning bietet es sich beispielsweise an, eine Erfassung der Lerneffizienz vorzunehmen, indem der realisierte Lernaufwand zur benötigten Lernzeit ins Verhältnis gesetzt wird.<sup>181</sup>

Darüber hinaus sind die Schwächen der in der akademischen Literatur vielfach genutzten AMS-Skala von Vallerand et al. (1992) zu berücksichtigen. So wurde beispielsweise in der AMS die integrierte Regulation als Facette der extrinsischen Motivation nicht in die Skalvalidierung einbezogen. Zudem ist fraglich, ob die drei Facetten der intrinsischen Motivation tatsächlich als separate Phänomene in das Kontinuum der Selbstbestimmungstheorie einzuordnen sind.<sup>182</sup> In der Studie von Fairchild/Barron/Horst (2005) wurde beispielsweise ausschließlich die Facette „Wissen“ der intrinsischen Motivation ausgewählt, da diese einerseits mit den Facetten „Kompetenz“ und „Stimulation“ hoch korreliert ist und andererseits die stärkste negative Korrelation mit Amotivation auf der anderen Seite des Kontinuums aufweist.<sup>183</sup> Insofern ist in Nachfolgestudien die akademische Motivation von Studierenden weitergehend zu validieren, um zuverlässige Aussagen über die Zusammenhänge zwischen Motivation und Leistung treffen zu können.

In der vorliegenden Untersuchung wurden zudem Operationalisierungen der situativen Faktoren Migrationshintergrund und akademisches Elternhaus gewählt, welche hier ebenfalls zu reflektieren sind. Demnach gilt ein Studierender als Studierender mit Migrationshintergrund, sobald der Studierende selbst oder aber mindestens ein Elternteil des Studierenden einen Migrationshintergrund aufweist. Zwar sind auch Größen, wie z.B. die primäre Familiensprache, erhoben worden, allerdings ist die Varianz dieser Größe so gering, dass keine differenzierten Betrachtungen sinnvoll durchführbar wa-

---

<sup>181</sup> Vgl. Carroll (1989): 26-27; Bloom (1968): 2-4; Brodhagen/Gettinger (2012): 33-34.

<sup>182</sup> Vgl. Cokley et al (2001): 117.

<sup>183</sup> Vgl. Fairchild/Barron/Horst (2005): 348.

ren. Demnach ist es den Eigenarten der Stichprobe geschuldet, dass diese Operationalisierung so gewählt wurde. Zudem werden auch keine Unterschiede hinsichtlich des Migrationsgrades der Studierenden erfasst. Demzufolge wird nicht unterschieden, ob Studierende selbst migriert sind oder ob ein oder zwei Elternteile einen Migrationshintergrund haben. Ebenso wenig wird explizit erhoben, ob und in welchem Ausmaß die Studierenden mit Migrationshintergrund unter dem Einfluss ihres Elternhauses stehen bzw. gestanden haben. Diese Limitation gilt genauso für das akademische Elternhaus. Auch hier wird nicht danach differenziert, ob ein oder beide Elternteile einen akademischen Abschluss haben und ebenso wenig, ob die Studierenden mit ihren Eltern in einem Haushalt leben und welchem Einfluss der Eltern sie unterliegen. Unter der durchaus plausiblen Annahme, dass eine mehrgenerationale Wirkung des elterlichen Einflusses besteht, sind jedoch kaum Verzerrungen zu erwarten. So ermöglichte die gewählte Vorgehensweise, erste empirische Befunde zur Erklärung der akademischen Motivation und von akademischen Leistungen an deutschen Universitäten zu liefern. Im Rahmen von Nachfolgestudien ist zu prüfen, mit welchen differenzierteren Operationalisierungen gearbeitet werden kann. Dabei sind besonders die Universitäten hinsichtlich ihrer Verwaltung von Studierendendaten gefordert, entsprechende Studien zu ermöglichen.

Methodisch ist anzumerken, dass im Rahmen eines schrittweisen Vorgehens zunächst multiple Regressionen zur Analyse der situativen und personalen Einflussfaktoren auf die akademische Motivation vorgenommen wurden. Im zweiten Schritt wurde zur Prüfung der Wirkungsbeziehungen zwischen der akademischen Motivation, dem Lernaufwand und den akademischen Leistungen ein Ordered Logit Modell geschätzt. Zur weitergehenden Analyse der Robustheit der hier ermittelten empirischen Befunde bietet sich die Chance, auf die Strukturgleichungsmodellierung als Analyseverfahren zurückzugreifen. Diese ermöglicht die simultane Schätzung der hier analysierten Wirkungsbeziehungen. Dabei können auch entsprechende Mediationshypothesen für die Wirkungsbeziehungen zwischen akademischer Motivation, motivierten Handlungen und dem Leistungsniveau geprüft werden. Im Rahmen der durchgeführten Regressionsanalysen konnte zumindest keine vollständige Mediation nachgewiesen werden. Insofern können mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen in Nachfolgestudien Anhaltspunkte

dafür gewonnen werden, ob das Überblicksmodell motivierten Handelns im akademischen Kontext auch hinsichtlich der Mediationszusammenhänge aufrechterhalten werden kann oder anzupassen ist.

Darüber hinaus können im Rahmen von Strukturgleichungsmodellen auch Mehrgruppenkausalanalysen durchgeführt werden, um z.B. zu prüfen, ob relevante Unterschiede in den hier untersuchten Wirkungsbeziehungen zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund bzw. mit und ohne akademischem Elternhaus vorliegen.

Ferner ist anzumerken, dass in der vorliegenden Studie keine Moderatoranalysen durchgeführt wurden. Im Rahmen der Ergebnisdiskussion wurde bereits angesprochen, dass z.B. die Motivationsregulierung sowie das Growth Mindset als mögliche Moderatorvariablen weitergehende Studien sinnvoll erscheinen lassen.<sup>184</sup> Solche Moderatoranalysen ermöglichen es in Zukunft, zusätzliche Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie und auf welchen Wegen akademische Motivation in motiviertes Handeln mündet bzw. ob dieses unterbleibt.

---

<sup>184</sup> Zur Motivationsregulation vgl. Wolters (2003): 191-192; Engelschalk (2016): 24-26. Zum Growth Mindset vgl. Dweck/Chi-yue/Ying-yi (1995): 322-323; Caniëls/Semeijn/Renders (2018): 50.

## 7 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung bestätigt, dass persönliche und situative Faktoren den Aufbau der akademischen Motivation beeinflussen. Dabei können sowohl dem Migrationshintergrund und dem akademischen Bildungsgrad des Elternhauses sowie den Big 5 - Persönlichkeitseigenschaften und der individuellen Kontrollüberzeugung Wirkungen auf die akademische Motivation zugesprochen werden. Besonders hervorzuheben ist, dass verschiedene Konstellationen in den Ausprägungen der situativen und persönlichen Einflussfaktoren auch verschiedene Facetten der akademischen Motivation beeinflussen. Die Facetten der akademischen Motivation sind zudem relevante Prädiktoren von motivierten akademischen Handlungen, die wiederum als Prädiktoren der akademischen Leistungen von Studierenden an deutschen Universitäten fungieren.

In der vorliegenden Untersuchung wurde erstmals eine deutsche Version der im angloamerikanischen Raum bereits etablierten AMS entwickelt und eingesetzt. Faktoranalytische Untersuchungen bestätigen die konzeptionell angenommenen sieben Facetten akademischer Motivation für Studierende an deutschen Hochschulen. Die vorliegende Studie zeigt aber auch einen Bedarf an weitergehender Validierung der akademischen Motivation von Studierenden. Dies ist umso bedeutsamer hinsichtlich der Frage, ob die akademische Motivation einen relevanten Erklärungsfaktor von akademischen Leistungen darstellt.

Die Befunde der vorliegenden Untersuchung zeigen weiterhin, dass die akademische Motivation auch von verschiedenen situativen und persönlichen Faktoren unterschiedlich stark beeinflusst werden. Es zeigt sich weiterhin, dass alle Big 5 - Persönlichkeitseigenschaften in signifikanten Wirkungsbeziehungen zur akademischen Motivation stehen. Gewissenhaftigkeit stellt sowohl für einen Anstieg der akademischen Motivation als auch für eine Verringerung von Amotivation einen relevanten Prädiktor dar und ist somit als vielfältigster Einflussfaktor der akademischen Motivation einzuordnen. Zudem zeigt sich, dass die internale Kontrollüberzeugung nicht alle Facetten der intrinsischen akademischen Motivation fördert und die externale Kontrollüberzeugung nicht ausschließlich die Facetten der extrinsischen akademischen Motivation beeinflusst. Hinsichtlich der situativen Faktoren Migrationshintergrund und akademisches Elternhaus ist hervorzuheben, dass die empirischen Befunde Anlass dazu geben, alle

herangezogenen Theorien zu bestätigen. Die beiden situativen Faktoren beeinflussen insbesondere die identifizierte extrinsische akademische Motivation. Dieses Ergebnis zeigt, dass die Studierenden die vorgelebten Normen und Wertesysteme ihrer Eltern assimilieren, diese in ihr eigenes Wertesystem übernehmen und sich so vollständig damit identifizieren. Dies hat zur Folge, dass die Value of Children Theory, die Immigrant-Optimism Hypothese, die Theorie der relativen Distanz sowie das Motiv der Statuserhaltung im Kontext akademischer Motivation Bestätigung finden. Demnach bleibt festzuhalten, dass im Einklang mit dem Überblickmodell des motivierten Handelns der dimensionsspezifische Aufbau akademischer Motivation mit persönlichen und situativen Faktoren zu erklären ist. Demzufolge lässt sich die eingangs gestellte Forschungsfrage nach der Relevanz der situativen und persönlichen Einflussgrößen für den Aufbau akademischer Motivation mit der vorliegenden Untersuchung klar beantworten.

Des Weiteren kann in der vorliegenden Untersuchung eindeutig nachgewiesen werden, dass ausgeprägte akademische Motivation auch den Lernaufwand von Studierenden signifikant beeinflusst. Hierbei sind es jedoch ausschließlich die Facette Stimulation der intrinsischen akademischen Motivation und die identifizierte extrinsische akademische Motivation, die als signifikant positive Prädiktoren des Lernaufwands von Studierenden nachgewiesen wurden. Demgegenüber ist es die externale extrinsische Motivation, die den Lernaufwand von Studierenden signifikant negativ beeinflusst. In diesen Ergebnissen zeigt sich, dass die den Analysen zugrunde gelegte Selbstbestimmungstheorie im Kontext akademischer Motivation ihre Berechtigung findet und insbesondere autonome Motivationsformen entsprechend motivierte und zielgerichtete Handlungen auslösen. Zudem zeigt sich, wenn auch mit einem geringen Beta-Koeffizienten, dass der Lernaufwand in signifikant positiver Wirkungsbeziehung zu den akademischen Leistungen der Studierenden steht. Je länger die Studierenden die motivierte Handlung verfolgen, d.h. je mehr Aufwand die Studierenden zur Vor- und Nachbereitung der Vorlesungsinhalte aufbringen, desto bessere Durchschnittsnoten erreichen die Studierenden. Demzufolge lässt sich auch die Beziehung zwischen motivierten Handlungen und den Ergebnissen der motivierten Handlungen bestätigen. Folglich lässt sich auch die zweite eingangs gestellte Forschungsfrage nach den möglichen Wirkungszusammenhängen zwischen der akademischen Motivation, motivierten Handlungen und

akademischen Leistungen beantworten. Allerdings konnten in der vorliegenden Untersuchung Indizien dafür gefunden werden, dass die persönlichen und situativen Faktoren nicht nur die akademische Motivation, sondern auch die akademische Leistung direkt beeinflussen. Darüber hinaus konnte keine vollständige Mediation für die Wirkungsbeziehungen zwischen der akademischen Motivation, den motivierten Handlungen und den akademischen Leistungen nachgewiesen werden. Auch unter diesem Aspekt ist die Anwendung von Strukturgleichungsmodellen in zukünftigen Studien zu empfehlen, mit denen die hier schrittweise analysierten Wirkungsbeziehungen in einem Gesamtmodell simultan geschätzt werden können.

Die vorliegende Untersuchung liefert insgesamt einen bedeutenden Beitrag dazu, das Zustandekommen akademischer Motivation von Studierenden und deren Relevanz für die akademische Leistung an deutschen Universitäten durch verschiedene situative und persönliche Faktoren zu erklären. Etwa 22 % der akademischen Leistung von Studierenden können unter Berücksichtigung von sieben Dimensionen der akademischen Motivation erklärt werden. Zusätzlich wurden mit Vorschlägen für Moderatoranalysen und Strukturgleichungsmodellen relevante Perspektiven für weiterführende Studien in der Zukunft erarbeitet. Diese sind gesellschaftlich wünschenswert, um wissenschaftlich fundierte Grundlagen zur Förderung besserer akademischer Leistungen von Studierenden, insb. unter den situativen Faktoren Migrationshintergrund und akademisches Elternhaus, bereit zu stellen. Diesbezüglich sind Universitäten und politische Entscheidungsträger gleichermaßen gefordert, entsprechende wissenschaftliche Studien nachdrücklich zu ermöglichen und zu unterstützen.

## 8 Literaturverzeichnis

- Abramson, Lyn/Metalsky, Gerald/Alloy, Lauren* (1989): Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. In: *Psychological Review*, 96: 358-372.
- Anderson, Angelika/Hattie, John/Hamilton, Richard* (2005): Locus of Control, Self-Efficacy, and Motivation in Different Schools: Is moderation the key to success? In: *Educational Psychology*, 25(5): 517-535.
- Ariani, Dorothea* (2013): Personality and Learning Motivation. In: *European Journal of Business and Management*, 5(10): 26-38.
- Arora, Ridhi/Rangnekar, Santosh* (2016): The Interactive Effects of Conscientiousness and Agreeableness on Career Commitment. In: *Journal of Employment Counseling*, 53(1): 14–29.
- Arslan, Serhat/Akin, Ahmet* (2014): Metacognition: As a Predictor of One`s Academic Locus of Control. In: *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1): 33-39.
- Baker, Sarah* (2004): Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations. In: *Current Psychology*, 23(3): 189–202.
- Backhaus, Klaus/Erichson, Bernd/Plinke, Wulff/Weiber, Rolf* (2016): *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 14. Aufl. Berlin und Heidelberg: SpringerGabler.
- Bargel, Tino* (2015): Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft - neue Angebote und ihr Nutzen. In: *Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung* (83).
- Bargel, Tino/Multrus, Frank/Ramm, Michael* (2012): Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium – wie berechtigt sind die studentischen Klagen? In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 34(1): 26–41.
- Barrick, Murray/Mount, Michael* (1991): The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. In: *Personnel Psychology*, 44(1): 1–26.
- Bar-Tal, Daniel/Bar-Zohar Yaakov* (1977): The Relationship between Perception and Locus of Control and Academic Achievement: Review and some educational implications. In: *Contemporary Educational Psychology*, 2(2): 181-199.
- Becker, Rolf* (2011): Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In: *Becker, Rolf (Hrsg.): Integration durch Bildung*. Wiesbaden: Springer: 11- 36.

- Becker, Rolf/Zimmermann, Ekkart* (1995): Statusinkonsistenz im Lebensverlauf. Eine Längsschnittstudie über Statuslagen von Männern und Frauen in den Kohorten 1929-31, 1939-41 und 1949- 51. In: Zeitschrift für Soziologie, 24(5): 358-373.
- Bidjerano, Temi/Dai, David* (2007): The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. In: Learning and Individual Differences, 17: 69-81.
- Bloom, Benjamin S.* (1968): Learning for Mastery. In: Evaluation Comment, 1(2): 1-12.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola* (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, 5. Aufl., Berlin und Heidelberg: Springer.
- Bortz, Jürgen/Schuster, Christof* (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler, 7. Aufl., Heidelberg, Berlin: Springer.
- Boudon, Raymond* (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley.
- Brahm, Taiga/Gebhardt, Anja* (2011): Motivation deutschsprachiger Studierender in der „Bologna-Ära“. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6(2): 15–29.
- Brändle, Tobias/Lengfeld, Holger* (2015): Erzielen Studierende ohne Abitur geringeren Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. In: Zeitschrift für Soziologie, 44(6): 447–467.
- Brandstätter, Veronika/Schüler, Julia/Puca, Rosa/Lozo, Ljubica* (2018): Motivation und Emotion, 2. Aufl., Berlin: Springer.
- Brodhagen, Erin/Gettinger, Marieth* (2012): Academic Learning Time, In: Seel, Norbert (Hrsg.): Encyclopedia of the sciences of learning. New York: Springer: 33-36.
- Busato, Vittorio/Prinsb, Frans/Elshouta, Jan/Hamakera, Christiaan* (2000): Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. In: Personality and Individual Differences, 29(6): 1057–1068.
- Büchler, Theresa* (2012): Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern im Studium: Expertise im Rahmen des Projektes “Chancengleichheit in der Begabtenförderung” der Hans-Böckler-Stiftung, Nr. 249, Düsseldorf, Setzkasten GmbH, URL: [https://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_249.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_249.pdf), Abruf am: 22.04.2018.

- Caniëls, Marjolein/Semeijn, Judith/Renders, Irma* (2018): Mind the mindset! The interaction of proactive personality, transformational leadership and growth mindset for engagement at work. In: *Career Development International*, 23(1): 48-66.
- Carden, Randy/Bryant, Courtney/Moss, Rebekah* (2004): Locus of Control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among College students. In: *Psychological Reports*, 95(2): 581-582.
- Carroll, John* (1989): The Carroll model: A 25-year retrospective and prospective view. In: *Educational researcher*, 18(1): 26-31.
- Chamorro-Premuzic, Tomas/Furnham, Adrian* (2003): Personality predicts academic performance. In: *Journal of Research in Personality*, 37(4): 319–338.
- Clark, M./Schroth, Christopher* (2010): Examining relationships between academic motivation and personality among college students. In: *Learning and Individual Differences*, 20(1): 19–24.
- Cokley, K. O./Bernard, N./Cunningham, D./Motoike, J.* (2001): A psychometric investigation of the academic motivation scale using a United States sample. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 109–119.
- Contini, Dalit/Azzolini, Davide* (2016): Performance and decisions. In: *Journal of Applied Statistics*, 43(1): 98–114.
- Costa, Paul/McCrae, Robert* (1992): Four ways five factors are basic. In: *Personality and Individual Differences*, 13(6): 653–665.
- Csikszentmihalyi, Mihaly* (1975): *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, Edward/Ryan, Richard* (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2): 223–238.
- Deci, Edward/Ryan, Richard* (2008): Self-determination theory. In: *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3): 182–185.
- Dollmann, Jörg* (2017): Positive choices for all? SES- and gender-specific premia of immigrants at educational transitions. In: *Research in Social Stratification and Mobility*, 49: 20-31.
- Dweck, Carol S./Chi-yue, Chiu/Ying-yi, Hong* (1995): Implicit theories: Elaboration and extension of the model. In: *Psychological inquiry*, 6(4): 322-333.

- Ebermann, Erwin (2010): Grundlagen statistischer Auswertungsverfahren. URL: <http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/quantitative/quantitative-titel.html>, Abruf am 15.08.2017.
- Elbe-Seiffart, Til* (2008): *Gewissheit und Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Engelschalk, Tobias* (2016): *Wie regulieren Studierende ihre Motivation beim Lernen? Studien zu Strategiegebrauch und Regulationserfolg bei spezifischen motivationalen Problemlagen*, Augsburg, Universität, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Dissertation.
- Erdel, Barbara* (2010): *Welche Determinanten beeinflussen den Studienerfolg? Eine empirische Analyse zum Studienerfolg der ersten Kohorte der Bachelorstudenten in der Assessmentphase am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*. Berichte der Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Soziologie und empirische Sozialforschung, insb. Arbeitsmarktsoziologie 10-02.
- Ertl, Bernhard/ Luttenberger, Silke/Paechter, Manuela* (2014): *Stereotype als Einflussfaktoren auf die Motivation und die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten bei Studentinnen in MINT-Fächern*. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45(5): 419-440.
- Fairchild, Amanda/Barron, Kenneth/Horst, Sonia* (2005): *Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale*. In: *Contemporary educational psychology*, 30(3): 331–358.
- Fehr, Theo* (2006): „Big Five“: Die fünf grundlegenden Dimensionen der Persönlichkeit und ihre dreißig Facetten. In: *Simon, Walter (Hrsg.): Persönlichkeitsmodelle und Persönlichkeitstests*. Offenbach: Gabal: 113-135.
- Fernández-Reino, Mariña* (2016): *Immigrant optimism or anticipated discrimination? Explaining the first educational transition of ethnic minorities in England*. In: *Research in Social Stratification and Mobility*, 46: 141-156.
- Flammer, August* (1990): *Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit: Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung*. Stuttgart: Huber.
- Fredrick, Wayne/Walberg, Herbert* (1980): *Learning as a Function of Time*. In: *The Journal of Educational Research*, 73(4): 183-194.

- Gagné, Marylène/Deci, Edward. L. (2005):* Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362.
- Gerlitz, Jean-Yves/Schupp, Jürgen (2005):* Zur Erhebung der Big-Five-basierten Persönlichkeitsmerkmale im SOEP. In: *Research Notes 4*, DIW Berlin.
- Gifford, Denise/Briceño-Perriott, Juanita/Mianzo, Frank (2006):* Locus of Control: Academic Achievement and Retention in a Sample of University First-Year Students. In: *Journal of College Admission*, 191 (1): 19-25.
- Goldberg, Lewis (1992):* The development of markers for the Big-Five factor structure. In: *Psychological Assessment*, 4(1): 26–42.
- Gosling, Samuel/Vazire, Simine/Srivastava, Sanjay (2004):* Should we trust web-based studies? A comparative analysis of six preconceptions about internet questionnaires. In: *American Psychologist*, 59(2): 93–104.
- Göthlich, Stephan (2009):* Zum Umgang mit fehlenden Daten in großzahligen empirischen Erhebungen. In: Albers, Sönke et al. (Hrsg.): *Methodik der empirischen Forschung*, 3. Aufl. Wiesbaden: Gabler: 119–135.
- Grimmer, Arnd (2014):* Schätzverfahren für statistische Parameter. In: Grimmer, Arnd (Hrsg.): *Statistik im Versicherungs- und Finanzwesen*. Wiesbaden: Springer Gabler: 157–177.
- Hart, Jason/Stasson, Marc/Mahoney, John/Story, Paul (2007):* The Big Five and Achievement Motivation: Exploring the Relationship Between Personality and a Two-Factor Model of Motivation. In: *Individual Differences Research*, 5(4): 267–274.
- Hasenberg, Svea/Schmidt-Atzert, Lothar (2013):* Die Rolle von Erwartungen zu Studienbeginn. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2): 87–93.
- Heckhausen, Heinz (1977a):* Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. In: *Motivation and Emotion*, 1(4): 283-329.
- Heckhausen, Heinz (1977b):* Kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstrukts. In: *Psychologische Rundschau*, 28(3): 175-189.
- Heckhausen, Heinz (1989):* *Motivation und Handeln*. 2. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Heckhausen, Heinz/Heckhausen, Jutta (2018):* *Motivation und Handeln*, 5. Aufl. Berlin: Springer.

- Heckhausen, Heinz/Rheinberg, Falco* (1980): Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. In: *Unterrichtswissenschaft* 8(1):7-47.
- Heine, Christoph* (2010): Soziale Ungleichheiten im Zugang zu Hochschule und Studium: Expertise für die Hans-Böckler-Stiftung. Work in Progress-Paper, Nr. 213, Düsseldorf, Der Setzkasten GmbH, URL: [https://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_213.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_213.pdf), Abruf am: 22.04.2018.
- Hildebrandt, Lutz/Temme, Dirk* (2006): Probleme der Validierung mit Strukturgleichungsmodellen. SFB 649 discussion paper (082), Berlin: Economic Risk.
- Hillebrecht, Lena* (2019): Studienerfolg von berufsbegleitend Studierenden. Entwicklung und Validierung eines Erklärungsmodells, Wiesbaden: Springer.
- Hinz, Thomas/Thielemann, Tanja* (2013): Studieren mit Migrationshintergrund an einer deutschen Universität. In: *Soziale Welt*, 64(4): 381–399.
- Hirschman, Charles* (2001): The Educational Enrollment of Immigrant Youth: A Test of the Segmented-Assimilation Hypothesis. In: *Demography*, 38(3): 317-336.
- Huizing, Russell* (2015): Who's controlling Locus Of Control? Cross-Cultural LOC Usage. In: *International Journal of Leadership Studies*, 9(1): 76–88.
- Jann, Ben* (2009): Diagnostik von Regressionsschätzungen bei kleinen Stichproben. In: Kriwy, Peter/Gross, Christiane (Hrsg.): *Klein aber fein!* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH: 93–125.
- Jirjahn, Uwe* (2007): Welche Faktoren beeinflussen den Erfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Studium? In: *Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung*, 59(3): 286–313.
- Jones, Martin/McMichael, Stephanie* (2015): Personality and Academic Motivation: Replication, Extension and Replication. In: *International Journal of Education Psychology*, 4(2): 170-197.
- Judge, Timothy/Bono, Joyce* (2001): Relationship of core self-evaluations traits-self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability-with job satisfaction and job performance. In: *Journal of Applied Psychology*, 86(1): 80–92.
- Judge, Timothy/Higgins, Chad/Thoresen, Carl/Barrick, Murray* (1999): The Big Five Personality Traits, General Mental Ability, and Career Success Across the Life Span. In: *Personnel Psychology*, 52(3): 621–652.

- Judge, Timothy A./Ilies, Remus* (2002): Relationship of Personality to Performance: A Meta-Analytic Review. In: *Journal of Applied Psychology*, 87(4): 797-807.
- Judge, Timothy/Bono, Joyce/Erez, Amir/Locke, Edwin* (2005): Core self-evaluations and job and life satisfaction. In: *Journal of Applied Psychology*, 90(2): 257–268.
- Kanning, Uwe* (2009): NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae (NEO-FFI). In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 53(4): 194–198.
- Kao, Grace/Tienda, Marta* (1995): Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. In: *Social Science Quarterly*, 76(1): 1-19.
- Kaufman, James/Agars, Mark/Lopez-Wagner, Muriel* (2008): The Role of Personality and Motivation in Predicting Early College Academic Success in Non-Traditional Students at a Hispanic-Serving Institution. In: *Learning and Individual Differences*, 18(4): 492-496.
- Keller, Suzanne/Zavalloni, Marisa* (1964): Ambition and social class: A Respectification. In: *Social Forces*, 43(1): 58-70.
- Kember, David/NG Sandra/TSE Harrison/Wong, Eric TT./Pomfred, Mike* (1996): An examination of the interrelationships between workload, study time, learning approaches and academic outcomes. In: *Studies in Higher Education*, 21(3): 347-358.
- Komarraju, Meera/Karau, Steven J.* (2005): The relationship between the big five personality traits and academic motivation. In: *Personality and Individual Differences*, 39(3): 557-567.
- Komarraju, Meera/Karau, Steven J./Schmeck, Ronald R.* (2009): Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. In: *Learning and Individual Differences*, 19(1): 47-52.
- Körner, Annett/Geyer, Michael/Roth, Marcus/Drapeau, Martin/Schmutzer, Gabriele/Albani, Cornelia/Schumann, Siegfried/Brähler, Elmar* (2008): Persönlichkeitsdiagnostik mit dem NEO-Fünf-Faktoren-Inventar. In: *Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie*, 58(6): 238–245.
- Krampen, Günter* (1979): Differenzierungen des Konstruktes der Kontrollüberzeugung. In: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 26(4): 573–595.

- Krampen, Günter* (1982): Differentialpsychologie der Kontrollüberzeugungen (Locus of Control). Göttingen: Hogrefe.
- Krüger, Claudia/Borgmann, Lars/Antonik, Tobias/Meyer, Ann-Kathrin/Diebig, Mathias/Kay, Alexander/Schwinger, Yannick* (2020): Datenauswertung mit SPSS. Lehrstuhl für Personalentwicklung und Veränderungsmanagement, TU Dortmund, Version 1.6.
- Lange, Simon* (2017): Allein durch den Hochschuldschungel. Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund, Studie des SVR- Sonderforschungsbereichs 2017-2, Berlin: SVR GmbH.
- Lefcourt, Herbert* (1981): Research with the locus of control construct. New York: Academic Press.
- Lefcourt, Herbert* (1982): Locus of control, 2. Aufl. Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- Lefcourt, Herbert* (1992): Durability and impact of the locus of control construct. In: Psychological bulletin, 112(3): 411–414.
- Legault, Lisa/Green-Demers, Isabelle/Pelletier, Luc* (2006): Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. In: Journal of educational psychology, 98(3): 567-582.
- Levenson, Hanna* (1973): Perceived parental antecedents of internal powerful others, and chance locus of control orientations. In: Developmental Psychology, 9(2): 260–265.
- Levenson, Hanna* (1981): Differentiating among internality, powerful others, and chance. In: Lefcourt, Herbert (Hrsg.): Research with the locus of control construct. New York: Academic Press: 15–63.
- Matthews, Gerald/Deary, Ian/Whiteman, Martha* (2003): Personality traits, 2. Aufl. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- McClelland, David/Koestner, Richard/Weinberger, Joel* (1989): How Do Self-Attributed and Implicit Motives Differ? In: Psychological Review, 96(4): 690-702.
- McCrae, Robert/Costa, Paul* (2004): A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. In: Personality and Individual Differences, 36(3): 587–596.
- McCrae, Robert/John, Oliver* (1992): An Introduction to the Five-Factor Model and Its Applications. In: Journal of Personality, 60(2): 175–215.

- McCrae, Robert/Sutin, Angelina* (2009): Openness to Experience. In: Leary, Mark/Hoyle, Rick (Hrsg.): Handbook of individual differences in social behavior. New York: Guilford Press: 257–273.
- McWayne, Christine/Hampton, Virginia/Fantuzzo, John/Cohen, Heather/Sekino, Yumiko* (2004): A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. In: Psychology in the Schools, 41(3): 363–377.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Becker, Karsten/Bornkessel, Philipp/Brandt, Tasso/Heißenberg, Sonja/Poskowsky, Jonas* (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Milewski, Nadja* (2013): Erwerbsbeteiligung und Einstellungen zur Familie von türkischen Migrantinnen im Generationenvergleich. In: Zeitschrift für Familienforschung, 25(1): 53-74.
- Moore, Randy* (2007): Course Performance, Locus of Control, and Academic Motivation Among Developmental Education Students. In: Research and Teaching in Developmental Education, 24(1): 46-62.
- Morgan, George/Harmon, Robert/Maslin-Cole, Christine* (1990): Mastery Motivation. In: Early Education & Development, 1(5): 318–339.
- Morris-Lange, Simon* (2017): Allein durch den Hochschuldschungel. Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund. URL: [https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3\\_Publikationen/2017/Mai/SVR\\_FB\\_Hochschuldschungel.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Mai/SVR_FB_Hochschuldschungel.pdf), Abruf am 15.01.2018.
- Müller, Ursula* (2012): Wie sind Studierende mit Migrationshintergrund definiert bzw. charakterisiert und haben sie mehr Probleme im Studium? Ergebnisse aus einer Studierendenbefragung an der Universität Duisburg-Essen. In: Das Hochschulwesen, 60(2): 51-57.
- Nauck, Bernhard* (1990): Eltern-Kind-Beziehungen bei Deutschen, Türken und Migranten. Ein interkultureller Vergleich der Werte von Kindern, des generativen

- Verhaltens, der Erziehungseinstellungen und Sozialisationspraktiken. In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, 16(1):87-120.
- Nauck, Bernhard* (1994): Erziehungsklima, intergenerative Transmission und Sozialisation von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40(1):43-62.
- Nauck, Bernhard* (2001): Der Wert von Kindern für ihre Eltern. Value of Children als spezielle Handlungstheorie des generativen Verhaltens und von Generationsbeziehungen im interkulturellen Vergleich. In: Kölner Zeitschrift für Sozialpsychologie, 53(3): 407-435.
- OECD* (2016): PISA 2015 - Ergebnisse im Fokus. URL: [https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA\\_2015\\_Zusammenfassung.pdf](https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA_2015_Zusammenfassung.pdf), Abruf am 15.02.2018
- Ohinata, Asako/van Ours, Jan* (2013): How Immigrant Children Affect the Academic Achievement of Native Dutch Children. In: The Economic Journal, 123(570): F308-F331.
- Ohr, Dieter* (2010): Lineare Regression. In: Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien: 639–675.
- Olbermann, Elke* (2003): Soziale Netzwerke, Alter und Migration: Theoretische und empirische Explorationen zur sozialen Unterstützung älterer Migranten. Dortmund, Universität, Fachbereich 14, Dissertation.
- Parker, Angie* (2003): Identifying predictors of academic persistence in distance education. In: U.S. Distance Learning Association Journal, 17(1): 1-6.
- Preacher, Kristopher/MacCallum, Robert* (2003): Repairing Tom Swift's Electric Factor Analysis Machine. In: Understanding Statistics, 2(1): 13–43.
- Raleigh, Elizabeth/Kao, Grace* (2010): Do Immigrant Minority Parents Have More Consistent College Aspirations for Their Children? In: Social Science Quarterly, 91(4): 1083-1102.
- Ramm, Michael/Multrus, Frank/Bargel, Tino/Schmidt, Monika* (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen: 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen (Langfassung), Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin.

- Ramsauer, Kathrin* (2011): Bildungserfolge von Migrantenkindern. Der Einfluss der Herkunftsfamilie. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Razali, Nornadiah/Wah, Yap* (2011): Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. In: *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1): 21–33.
- Richardson, Michelle/Abraham, Charles/Bond, Rod* (2012): Psychological correlates of university students' academic performance. In: *Psychological bulletin*, 138(2): 353–387.
- Rotter, Julian* (1954): *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice-Hall.
- Rotter, Julian* (1966): Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. In: *Psychological Monographs*, 80(1): 1–28.
- Ryan, Richard/Deci, Edward* (2000a): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. In: *Contemporary Educational Psychology*, 25(1): 54-67.
- Ryan, Richard/Deci, Edward* (2000b): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: *American Psychologist Association*, 55(1): 68-78.
- Ryan, Richard/Deci, Edward* (2017): *Self-Determination Theory. Basis Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, New York: The Guilford Press.
- Sagone, Elisabetta/DeCaroli, Maria* (2014): Locus of Control and Academic Self-efficacy in University Students. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114: 222–228.
- Santos, Miguel/Godás, Agustín/Ferraces, Maria/Lorenzo, Mar* (2016): Academic Performance of Native and Immigrant Students. In: *Frontiers in Psychology*, 7: article 1560.
- Savin, Nathan/White, Kenneth* (1977): The Durbin-Watson Test for Serial Correlation with Extreme Sample Sizes or Many Regressors. In: *Econometrica*, 45(8): 1989-1996.

- Schiefele, Ulrich/Sierwald, Wolfgang/Winteler, Adolf* (1988): Interesse, Leistung und Wissen: die Erfassung von Studieninteresse und seine Bedeutung für Studienleistung und fachbezogenes Wissen. In: Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 2(3): 227–250.
- Schneider, Michael/Preckel, Franzis* (2017): Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. In: Psychological Bulletin, 143(6): 565-600.
- Schönborn, Anette/Müller, Ursula* (2011): Studierende mit Migrationshintergrund: ein Konstrukt mit unklarer Operationalisierung. In: Qualität in der Wissenschaft, 5(4): 111–114.
- Seifert, Wolfgang* (2005): Bildungsmobilität: Wie weit fällt der Apfel vom Stamm? In: Statistische Analysen und Studien Nordrhein-Westfalen, (24): 3-11.
- Shajek, Alexandra/Lüdtke, Oliver/Stanat, Petra* (2006): Akademische Selbstkonzepte bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Unterrichtswissenschaft, 34(2): 125–145.
- Shepherd, Stephanie/Owen, Dean/Fitch, Trey/Marshall, Jennifer* (2006): Locus of Control and academic achievement in Highschool students. In: Psychological Reports, 98(2): 318-322.
- Sirin, Selcuk* (2005): Socioeconomic Status and Academic Achievement. In: Review of Educational Research, 75(3): 417–453.
- Skinner, Ellen/Chapman, Michael/Baltes, Paul* (1988): Control, Means-Ends, and Agency Beliefs: A New Conceptualization and Its Measurement During Childhood. In: Journal of Personality and Social Psychology, 54(1): 117-133.
- Stadtmann, Georg/Pierdzioch, Christian/Decker, Philip* (2011): Erfolgreich VWL studieren. In: WiSt - Wirtschaftswissenschaftliches Studium, 40(11): 603–607.
- Stafflage, Marcel* (2015): In-store Mobile Marketing-Kommunikation: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Stallings, Jane* (1980): Allocated Academic Learning Time Revisited, or Beyond Time on Task. In: Educational Researcher: 9(11), 11–16.
- Swope, Kurtis/Schmitt, Pamela* (2006): The Performance of Economics Graduates over the Entire Curriculum. In: The Journal of Economic Education, 37(4): 387–394.

- Templer, Klaus* (2012): Five-Factor Model of Personality and Job Satisfaction. In: *Applied Psychology*, 61(1): 114–129.
- Thomas, Mareike* (2013): Mehrfachausbildungen: Wer sie macht und was sie bringen: Befunde der LIfE-Studie. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Tjaden, Jasper Dag/Hunkler, Christian* (2017): The optimism trap: Migrants' educational choices in stratified education systems. In: *Social Science Research*, 67: 213-228.
- Trapmann, Sabrina/Hell, Benedikt/ Hirn, Jan-Oliver/Schuler, Heinz* (2007): Meta-Analysis of the Relationship Between the Big Five and Academic Success at University. In: *Journal of Psychology*, 215(2): 132–151.
- Usher, Ellen/Morris, David* (2012): Academic Motivation. In: Seel, Norbert (Hrsg.): *Encyclopedia of the sciences of learning*. New York: Springer: 36–39.
- Vallerand, Robert* (1997): Toward A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. In: Zanna, Mark (Hrsg.): *Advances in experimental social psychology*. London: Academic: 271–360.
- Vallerand, Robert/Bissonnette, Robert* (1992): Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior. In: *Journal of Personality*, 60(3): 599–620.
- Vallerand, Robert/Pelletier, Luc/Blais, Marc/Brière, Nathalie/Sénécal, Caroline/Valières, Evelyne* (1992): The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. In: *Educational and Psychological Measurement*, 52(4): 1003-1017.
- Vansteenkiste, Maarten/Lens, Willy/Deci, Edward* (2006): Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory. In: *Educational Psychologist*, 41(1): 19–31.
- Velleman, Paul/Welsch, Roy* (1981): Efficient Computing of Regression Diagnostics. In: *The American Statistician*, 35(4): 234-242.
- Wallston, Kenneth/Strudler Wallston, Barbara/DeVellis, Robert* (1978): Development of the Multidimensional Health Locus of Control (MHLC) Scales. In: *Health Education Mo-nographs*, 6(1): 160–170.
- Watanabe, Shinichiro/Kanazawa, Yuichiro* (2009): A Test of a Personality-Based View of Intrinsic Motivation. In: *Japanese Journal of Administrative Science*, 22(2): 117-130.

- Weegen, Michael* (2010): Ein Beitrag zum Studienerfolg von deutschen Studierenden mit Migrationshintergrund. URL: <https://www.uni-due.de/isa/studie.pdf>, Abruf am 20.11.2018.
- Weiber, Rolf/Mühlhaus, Daniel* (2014): Strukturgleichungsmodellierung. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Wolters, Christopher* (2003): Regulation of motivation. Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. In: *Educational Psychologist*, 38(4): 189–205.
- Yang, Jie/Lu, Weier/Waibel, Alex* (1997): Skin-color modeling and adaptation. In: Chin, Roland/Pong, Ting-Chuen (Hrsg.): *Computer Vision - ACCV'98*. Berlin, Heidelberg: Springer: 687–694.
- Yukl, Gary* (2010): *Leadership in organizations*, 7. Aufl. Upper Saddle River u.a.: Pearson.

DISKUSSIONSPAPIERE DES  
LEHRSTUHL FÜR PERSONAL UND UNTERNEHMENSFÜHRUNG  
FAKULTÄT FÜR BETRIEBSWIRTSCHAFTSLEHRE  
MERCATOR SCHOOL OF MANAGEMENT  
UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN

---

In dieser Reihe bereits erschienen:

1. David Strahler (2015): Betriebliche Weiterbildung und Produktivität – konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde
2. Margret Borchert / Sebastian Fronc (2015): Analyse von Anreizsystemen für die privaten Anbieter von Ladestationen für Elektrofahrzeuge
3. Margret Borchert / Sebastian Pohl (2015): Organisation des Personalmanagements im deutschen Automobilhandel im Kontext von Dienstleistungsinnovationen und Elektromobilität - Konzeptionelle Grundlagen und Modellentwicklung
4. Janina Hellmann (2016): Der Einfluss des Mitarbeiterverhaltens auf die Kundenzufriedenheit – eine wissenschaftliche Analyse empirischer Befunde
5. Erik Engelmann (2016): Bestimmungsfaktoren von extraproduktivem Arbeitsverhalten- eine wissenschaftliche Analyse empirischer Befunde
6. Margret Borchert / Anna Weiße / Sebastian Fronc (2016): Ansatzpunkte zur Gestaltung eines Organisations- und Personalentwicklungskonzeptes eines Crowdsourcing-Ladedienstes für Elektromobilität
7. Margret Borchert / Michael Zugcic / Katharina Schmidt (2017): Personalmanagement im deutschen Automobilhandel im Kontext der Elektromobilität: Konzeptionelle und theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Managementimplikationen
8. Sabrina Buschkamp (2018): Der Zusammenhang zwischen den Persönlichkeitseigenschaften von Mitarbeitern und dem organisationalen Commitment
9. Isabel Christine Laudan (2018): Übertragungseffekte arbeitsplatzbezogener Stressoren – modelltheoretische Grundlagen und empirische Befunde

10. Theresa Wolfart (2018): Person-Environment Fit - Stand der Forschung und kritische Würdigung
11. Charlotte Czernietzki (2019): Einflussfaktoren auf den Zusammenhang zwischen Arbeitsplatzunsicherheit und Organizational Citizenship Behavior – eine wissenschaftliche Analyse empirischer Befunde
12. Kim Marcella Allendorfer (2019): Der Zusammenhang zwischen dem Führungsverhalten und der Teamleistung – Stand der Forschung und kritische Würdigung
13. Sophia Carolina Aguirre Reid (2021): Intentionale Digitalisierungsbereitschaft von Beschäftigten als Gegenstand der empirischen Forschung – eine empirische Analyse unter besonderer Berücksichtigung von Drittvariableneffekten

# DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT  
DUISBURG  
ESSEN

*Offen im Denken*

ub

universitäts  
bibliothek

Dieser Text wird über DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

**DOI:** 10.17185/duepublico/74115

**URN:** urn:nbn:de:hbz:464-20210309-113108-6

Alle Rechte vorbehalten.