



# HANDBUCH SELBSTGESTEUERTE ONLINE- TRAININGSPLATTFORM

Version: 20. April 2020

Stepanović Ilić, Ivana

Peixoto, Francisco  
Castro Silva, José  
Gouveia, Maria João  
Gonida, Eleftheria  
Falanga, Konstantina  
Almeida, Leandro S.  
Taveira, Maria do Céu  
Wosnitza, Marold  
Krstić, Ksenija  
Videnović, Marina  
Tošković, Oliver  
Nolden, Philipp  
Delzepich, Ralph  
Enoch, Clinton  
Holder, Lena  
Aivazidis, Konstantinos  
Stamovlasis, Dimitrios

## Inhalt

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>VERBINDUNG DES SRT MIT DER ONLINE-TRAININGSPLATTFORM .....</b>	<b>5</b>
<b>3</b>	<b>MODULE – DIE BEREICHE DER ONLINE-LERNPLATTFORM .....</b>	<b>6</b>
3.1	MODUL 1: MOTIVATION .....	6
3.2	MODUL 2: RESILIENZ .....	9
3.3	MODUL 3: SELBSTREGULIERTES LERNEN .....	10
3.4	MODUL 4: SOZIALES NETZWERKEN .....	12
3.5	MODUL 5: PERSÖNLICHES KARRIEREMANAGEMENT .....	15
3.6	MODUL 6: WHAT IF?.....	17
<b>4</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG .....</b>	<b>20</b>
	<b>LITERATURHINWEISE .....</b>	<b>21</b>

## 1 Einleitung

Für eine effiziente Unterstützung von Studierenden, die von einem Studienabbruch bedroht sind, hat das Team des SUnStAR-Projekts (**S**upporting **U**niversity **S**tudents **a**t **R**isk of Drop Out) eine selbstgesteuerte Online-Trainingsplattform entwickelt. Sie umfasst sechs Module, die es den Studierenden ermöglichen sollen, relevantes Wissen und Fähigkeiten in wichtigen Bereichen des akademischen Lebens zu erwerben. Fünf Module decken die folgenden Bereiche ab, in denen Studierende Schwierigkeiten haben und durch die sie anfällig für einen Studienabbruch werden könnten: Motivation, akademische Resilienz, selbstreguliertes Lernen, soziale Netzwerke und persönliches Karrieremanagement. Das sechste Modul mit dem Titel „What if?“ richtet sich an Studierende, die bereits die Entscheidung getroffen haben, ihr Studium abzubrechen und die möglicherweise Hilfe dabei benötigen, negative Emotionen zu überwinden und sich für andere Optionen im Hinblick auf ihre Ausbildung und Karriere zu öffnen. Die Entwicklung einer Lernplattform für Studierende mit einem Abbruchrisiko folgt den Strategien der Europäischen Union (Europäische Kommission, 2011) zur Schaffung eines Bildungskontextes, der mindestens 40% der jungen Generation beim Abschluss der tertiären Bildung unterstützt. Obwohl später noch ausführlicher alle Vorteile des Online-Lernens vorgestellt werden, gibt es einen zentralen Grund für die Wahl dieses webbasierten Ansatzes: Umfassende Untersuchungen zeigen nämlich, dass junge Menschen Computer, Tablets und Smartphones sehr häufig nutzen und dass diese Geräte zu einem integralen Bestandteil ihres täglichen Lebens geworden sind (Kubiszewski, Fontaine, Rusch, & Hazouard, 2013; Romer, Bagdasarov & More, 2013; Twenge, Martin, & Spitzberg, 2018; Van den Eijnden, Meerkerk, Vermulst, Spijkerman, & Engels, 2008). Neben der Vertrautheit mit elektronischen Geräten zeigen Studien eine hohe Lernmotivation in digital gestützten Lernprozessen (Maynard & Cheyne, 2005). Darüber hinaus ist der Einsatz digitaler Medien in der Bildung ein stark zunehmendes Phänomen (OECD, 2016), und gerade im akademischen Kontext ist E-Learning am stärksten verbreitet (Chow & Shi, 2014; Sharpe & Benfield, 2005).

Laut Burns (2011) besteht die Hauptaufgabe bei der Erstellung eines Lernkurses darin, ein effizientes *Didaktisches Design* zu entwickeln. Er definiert es als ein umfassendes Konzept, welches die Bedürfnisse der Lernenden, die adäquaten Inhalte und den Einsatz bestimmter technologischer Hilfsmittel in Beziehung setzt, um die Studierenden zu definierten Bildungszielen zu führen. Burns (2011) betont, dass das didaktische Design in einer Fernlernersituation besonders wichtig ist, da die Lerninhalte den Studierenden fast ausschließlich durch den Einsatz von Technologie vermittelt werden. Daher gibt er sehr detaillierte und spezifische Empfehlungen für die Entwicklung eines erfolgreichen didaktischen Designs.

Folgende Empfehlungen wurden beim Aufbau der Lernplattform berücksichtigt: Die Online-Trainingsplattform zielt darauf ab, den *Bedürfnissen der erwachsenen Lernenden* zu entsprechen, was bedeutet, dass sie mit Respekt und Anerkennung behandelt werden und dass ihre bisherigen Erfahrungen sowie verschiedenen Lernstile in das Programm integriert werden. Darüber hinaus werden Herausforderungen des realen Lebens adressiert und die Lernenden somit in die Lage versetzt, ihr eigenes Verhalten und ihre Erfahrungen mit den sechs Modulen zu reflektieren und zu analysieren. Wie bereits erwähnt, zielt die Entwicklung der Online-Trainingsplattform darauf ab, die Unterschiede der Studierenden zu respektieren und sie im Prozess des Reflektierens von Schwierigkeiten zu unterstützen, mit denen sie konfrontiert waren, ihnen aber auch ein Gerüst für die Entwicklung von Lösungsstrategien zu geben.

Burns betont, dass die Operationalisierung der genannten Prinzipien eine Klärung der Lernerwartungen und -ziele erfordert, die die Nutzerinnen und Nutzer durch für sie bedeutungsvolle Aktivitäten erreichen sollen. Dieses Prinzip wurde in der Lernplattform so aufgenommen, dass zu Beginn jedes Moduls die Ziele erläutert werden, die die Benutzerinnen und Benutzer am Ende des Lernprozesses innerhalb des jeweiligen Moduls erreichen sollen.

Daneben ist es wichtig, durch verschiedene Aktivitäten und Aufgaben eine *lehrreiche Abwechslung zu bieten* und die Lernenden dazu zu bringen, mit dem Inhalt auf vielfältige Weise zu interagieren und bei ihnen eine Vielzahl kognitiver Prozesse in Gang zu setzen.

Darüber hinaus stützt sich unsere Lernplattform auf das *Dreiecksmodell* des E-Learning von Dabbagh (2005), das eine pädagogische Komponente enthält und auf den Prinzipien des aktiven Lernens basiert. Multimediale Ressourcen sollen das Lernen verbessern, indem die Motivation der Nutzerinnen und Nutzer auf verschiedene Weise beeinflusst wird (Burns, 2011). Dabei können verschiedene Medien in effizienter Weise genutzt werden: Textinformationen führen den Nutzer durch bestimmte Schritte des Lernprozesses. Animationen, Simulationen und andere visuelle Stimuli verbessern das Verständnis der Lernenden für Konzepte und deren Zusammenhänge. Videos sind als Modelle für Verfahren, Fähigkeiten und Verhaltensweisen nützlich, die bei den Lernenden entwickelt werden sollen. Bilder sind besonders wichtig, weil sie bei Lernenden mit Leseschwierigkeiten die verbale Anleitung und das Verständnis unterstützen können. Audiostreams können für Menschen mit Lese- und Sehbehinderungen hilfreich sein. Auch die Verwendung verschiedener Farben ist empfehlenswert, da sie unterschiedliche Botschaften vermitteln und das Abspeichern von Informationen fördern können. Diese Empfehlungen gaben Orientierung bei der Gestaltung von Lerninhalten innerhalb der sechs Module der Plattform.

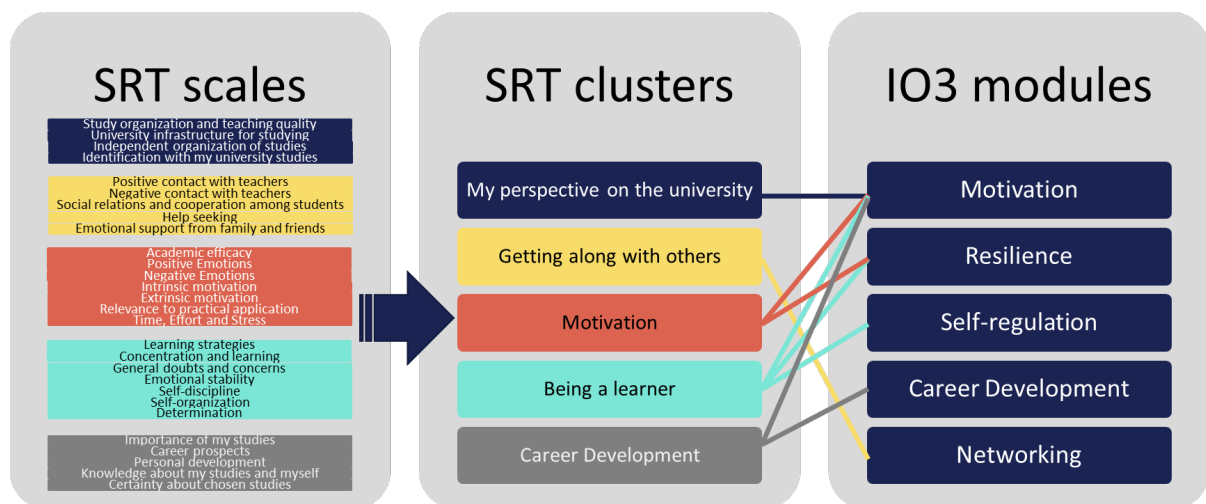
Ein weiteres wichtiges Merkmal eines effizienten Instruktionsdesigns ist seine *Flexibilität*, die eine der großen Stärken des digitalen Lernens ist. Das Lerndesign orientiert sich an den Präferenzen, Zeitplänen und Konnektivitätsoptionen der verschiedenen Nutzerinnen und Nutzer und stimuliert verschiedene Fähigkeiten durch eine große Auswahl an Aktivitäten (siehe Burns, 2011). Dies impliziert, dass die Konstruktion des Lernkontextes auf realistischen Annahmen in Bezug auf Zeit, Ort und Technologie basieren sowie unabhängig von der Komplexität der Lerninhalte eine einfache und intuitive Schnittstelle bieten sollte. Das Design der Online-Trainingsplattform ist universell und für alle Lernenden zugänglich und bezieht unterschiedliche Lernansätze sowie verschiedenen Bedürfnisse der Lernenden ein. Aus diesem Grund wurde auf die Kompatibilität für mobile Endgeräte geachtet.

## 2 Verbindung des SRT mit der Online-Trainingsplattform

Um das Selbstreflexions-Tool (SRT) mit der Online-Trainingsplattform zu verbinden, wurden die 26 SRT-Skalen zu 5 Skalen-Sets bzw. Clustern zusammengefasst (siehe auch SRT-Handbuch). Abbildung 1 beschreibt die Cluster, die aus dieser Aggregation hervorgingen: Meine Perspektive auf die Universität, mit anderen interagieren, Motivation, Ich als Lernende/r und Berufliche Perspektiven. Im nächsten Schritt wurden die Skalen-Sets mit den fünf Selbstschulungsmodulen verbunden. Nicht aufgeführt ist hier das Modul „What if?“, da es sich als einziges Lernmodul auf die Zielgruppe der bereits zum Abbruch Entschlossenen bezieht. In den anschließenden Ausführungen wird das What if-Modul jedoch vorgestellt.

Wie in Abbildung 1 zu sehen ist, sind die Skalen-Sets bzw. SRT-Cluster mit den Lernmodulen verbunden, wobei zwei (Motivation und Ich als Lernende/r) eine größere Anzahl von Beziehungen herstellen, was auf ihre Relevanz als Kernmodule der Ausbildung schließen lässt. Der Fokus auf der Verknüpfung des SRT mit den Online-Trainings, die durch Cluster vermittelt werden, spiegelt sich in der Gestaltung der Inhalte, Aktivitäten und Aufgaben in den Modulen wider.

Abbildung. 1 – Verbinden der SRT-Skalen mit der Online-Lernplattform



### 3 Module – die Bereiche der Online-Lernplattform

In diesem Abschnitt wird die theoretische Grundlage der sechs Module der Online-Trainingsplattform, ihre didaktischen Ziele und ihre Verbindung mit dem SRT-Instrument vorgestellt. Das SRT-Instrument selbst zielt darauf ab, Studierende mit Abbruchrisiko zu erkennen und sie zu passenden Modulen auf der Lernplattform zu leiten. Auch die Inhalte der einzelnen Module werden kurz vorgestellt.

#### 3.1 Modul 1: Motivation

Die Leistungsmotivation der Studierenden wird häufig mit studentischem Engagement, Studienabschluss und akademischem Erfolg in Verbindung gebracht (Heublein, 2014; Richardson, Abraham, & Bond, 2012; Robins, Lauver, Davis, Langley, & Carstrom 2004; Tinto, 1993; Van Bragt, Bakx, Bergen, & Croon, 2011). Andererseits erhöhen motivationale Vulnerabilität und maladaptive Motivationsüberzeugungen die Wahrscheinlichkeit, dass Studierende die Absicht haben, ihr Studium abzubrechen (Ruthig, Perry, Hladkyj, Pekrun, Clifton, & Chipperfield, 2008; Richardson et al., 2012; Robins et al., 2004; Troelsen & Laursen, 2014; Van Bragt et al., 2011). Verschiedene motivationale Überzeugungen leisten ihren Beitrag zur Anpassung und Leistung von Studierenden (Hulleman, Barron, Kosovich, & Lazowski, 2014; Hulleman, Godes, Hendricks, & Harackiewicz, 2010; Robbins et al., 2004; Troelsen & Laursen, 2014). Zu diesen Überzeugungen gehören intrinsische und extrinsische Motivation, Lernerfolgsziele, subjektive Aufgabenwerte (intrinsischer Wert/Nutzenwert/Wert des Erreichens vs. Kosten), Kontroll- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Attribution usw. Zusammengefasst, intrinsisch motivierte und erfolgsorientierte Studierende, Studierende mit hohen Kompetenzüberzeugungen und adaptiven kausalen Zuschreibungen (internen Kontrollüberzeugungen, variablen Zuschreibungen von Erfolg und Misserfolg) sowie Studierende, die Wert auf akademisches Lernen legen, haben eine geringere Wahrscheinlichkeit, ihr Studium abzubrechen. Studien (Robbins et al., 2004) im Zusammenhang mit der Erwartungs-x-Wert-Theorie zeigen, dass die Bedeutung der Zielerreichung (Attainment) für die Studierenden (Eccles & Roeser 2009; Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000) neben dem Nutzwert einer der stärksten Prädiktoren für studentische Leistungen ist. In umgekehrter Richtung erhöht eine gewisse Ambivalenz in Bezug auf das Studium die Studiendauer und das Abbruchrisiko (Van Bragt et al., 2011). Darüber hinaus prognostizieren Kompetenzüberzeugungen und der Wert des Studiums in MINT-Fächern die Studiendauer (Perez, Cromley, & Kaplan, 2014).

In jüngster Zeit wird Leistungsmotivation im akademischen Umfeld mit Leistungsemotionen in Verbindung gebracht, sowohl mit positiven als auch mit negativen Emotionen wie Freude, Angst und Langeweile (Pekrun & Stephens, 2010; Respondek, Seufert, Stupnisky, & Nett, 2017). Studien zeigen, dass positive Emotionen in Bezug auf das Hochschulstudium zur erfolgreichen Anpassung der Studierenden beitragen, während negative Emotionen eher mit Abbruchabsichten und Rückzug in Verbindung gebracht werden (Ruthig, Haynes, Stupnisky, & Perry, 2008; Respondek, Seufert, Stupnisky, & Nett, 2017).

Dies legt nahe, dass jeder Versuch, die Anpassung der Studierenden an das Hochschulumfeld zu erleichtern und Abbruchabsichten zu verhindern, die motivationale Entwicklung und das emotionale Wohlbefinden der Studierenden in Bezug auf ihr Studium berücksichtigen sollte. Basierend auf etablierten Theorien in diesem Bereich (d.h. Erwartungs-x-Wert-Theorie, Selbstbestimmungstheorie, Kontrollwerttheorie von Leistungsemotionen) wird dieses Modul eine kurze integrative Motivationsintervention darstellen (z.B. Hecht, Priniski, & Harackiewicz, 2019; Hulleman, et al., 2014; Hulleman & Barron, 2016; Hulleman et al., 2010; Jamieson, Mendes, Blackstock, & Schmader, 2010; Lazowski & Hulleman, 2015; Martin, 2008). Insbesondere zielt dieses Modul darauf ab, das Bewusstsein der Studierenden für ihre motivationalen Überzeugungen und akademischen Emotionen zu schärfen sowie ihre Motivation und ihr emotionales Bild im Zusammenhang mit ihrem Studium zu verbessern. Dadurch soll das Lernen erleichtert werden und die Studierenden in die Lage versetzt werden, sich den akademischen Herausforderungen im Zusammenhang mit Kursleistungen, Studienabschluss und Studienabbruch zu stellen. Die Lerninhalte dieses Moduls zielen auf die Motivation der Studierenden (intrinsisch, extrinsisch), auf Überzeugungen und Werte in Bezug auf das Studium, die als motivierend anerkannt sind (Sicherheit der Studienwahl, persönliche Entwicklung, Selbstwirksamkeit und Erfolgserwartungen, Interesse, Nutzen, Leistungswert, Kosten) und auf Leistungsemotionen (positiv, negativ), die mit dem akademischen Leben verbunden sind.

Wie bei allen SUnStAR-Modulen wird das Modul „Motivation“ die motivierenden Überzeugungen und akademischen Emotionen der Studierenden auf der Grundlage ihrer Antworten in den jeweiligen SRT-Skalen ansprechen. Konkret werden folgende Skalen des SRT angesprochen: „Wichtigkeit des Studiums“, „Identifikation mit meinem Studium“, „Positive Emotionen“, „Negative Emotionen“, „Persönliche Entwicklung“ und „Berufliche Perspektive“, „Intrinsische Motivation“, „Extrinsische Motivation“, „Selbstwirksamkeit“, „Praxisrelevanz“, „Sicherheit der Studienwahl“ und „Zeit, Aufwand und Stress“.

In Übereinstimmung mit den zuvor genannten Modulzielen wurden zwei Einheiten als integrale Bestandteile dieses Moduls entwickelt: die erste widmet sich der Motivation und die zweite befasst sich



mit relevanten Emotionen. Wie in den anderen Modulen kommen die beiden Comic-Figuren Oli und Emma zum Einsatz, um den Studierenden die Inhalte und Ziele des Moduls vorzustellen. Die Motivationseinheit beginnt damit, dass Oli den Studierenden erzählt, was sie bei der Arbeit am Inhalt des Moduls erwarten können. So werden die Studierenden über das Konzept der Leistungsmotivation und relevante Forschungsergebnisse informiert, die die Bedeutung der Leistungsmotivation für den akademischen Erfolg aufzeigen. Danach werden die Studierenden in einer Übung in verschiedene wichtige Begriffe im Zusammenhang mit dem Konzept der Leistungsmotivation eingeführt. Darüber hinaus werden die Studierenden über die charakteristischen Merkmale intrinsischer und extrinsischer Motivation und ihre Rolle im akademischen Kontext informiert. Innerhalb dieser Einheit haben sie die Möglichkeit, einen Aufsatz über ihre akademischen Erfahrungen im Zusammenhang mit bestimmten motivationalen Überzeugungen zu schreiben und anschließend Rückmeldungen über die Rolle solcher Überzeugungen im Studienprozess zu erhalten. Die Studierenden können alle Aufsätze, die sie während der Bearbeitung der verschiedenen Module schreiben, anschließend ausdrucken und somit einer Beraterin oder einem Berater zeigen.

Zu Beginn der Lerneinheit über akademische Emotionen erläutert Emma die Lernziele und Absichten. Die wichtigsten positiven und negativen Emotionen, die mit dem Lernprozess und dem breiteren akademischen Kontext verbunden sind, werden betont. Danach werden Kurzgeschichten vorgestellt, die Beispiele für die Erfahrungen von vier Studierenden beschreiben. Die Online-Lernenden müssen verschiedene Emotionen identifizieren, die mit den Geschichten verbunden sind. In der nächsten Aufgabe müssen die Studierenden zwei der intensivsten Emotionen auswählen, die mit ihrem akademischen Leben verbunden sind, um über ihre damit verbundenen Erfahrungen nachzudenken. Nach dem Bearbeiten der Aufgaben erhalten die Studierenden ein Feedback, das die besonderen Auswirkungen verschiedener positiver und negativer Emotionen in verschiedenen akademischen Situationen (Lernen, Ablegen von Prüfungen, Abgabetermine...) erklärt. Ein sofortiges und aussagekräftiges Feedback, das eng mit den vorangegangenen Aktivitäten der Studierenden zusammenhängt, ist ein wichtiger Faktor für effizientes Lernen (Orrell, 2006). Da das sofortige Feedback oft als einer der großen Vorteile des E-Learning erwähnt wird (Burns, 2011; Ivić, 2019), begleitet das Feedback jede Aktivität auf der Online-Plattform (Aufgabe, Essay, Frage, Quiz, Test...). Am Ende von Lerneinheit 2 des Motivationsmoduls haben die Studierenden die Möglichkeit, alles, was sie in diesem Modul gelernt haben, anzuwenden und zwei kurz vorgestellten Beispiel-Studierenden Ratschläge zu geben. Modul 1 endet mit der Beurteilung und Auswertung der Erfahrungen der Studierenden nach Abschluss dieses Moduls. Dieses Ende ist auch in anderen Modulen auf dieser elektronischen Lernplattform enthalten.

## 3.2 Modul 2: Resilienz

Beim Eintritt in die Universität finden sich Studierende möglicherweise zum ersten Mal in einer Vielzahl von anspruchsvollen Situationen wieder. Daher sind adaptive Fähigkeiten zur emotionalen Regulation als Reaktion auf Erfahrungen, die zuvor als verstörend oder stressig eingeschätzt wurden, von entscheidender Bedeutung. Die Forschung zu Resilienz-Ressourcen der Studierenden (z.B. Emotionsregulation) und wie diese sowohl positive als auch negative Aspekte des Umgangs von Studierenden in Stressphasen beeinflussen können, gibt wichtige Impulse für die Unterstützung junger Erwachsener, die sich in der wichtigen Lebensphase des Studienbeginns befinden. Der Resilienz wird eine wichtige Rolle als Schutzfaktor vor unerwünschten Ereignissen zugeschrieben, und sie ist ein guter Prädiktor für akademischen Erfolg (Munro & Pooley, 2009; Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004). Einige Autoren argumentieren, dass Bewältigungsstrategien (Coping) sowohl emotionale Intelligenz als auch Resilienz benötigen (Edward & Warelow, 2005). Hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen können einen positiven Einfluss auf Motivationsprozesse haben, und Selbstwirksamkeit kann hilfreich sein, um gegenüber Widrigkeiten widerstandsfähig zu sein. Durch die Aktivierung affektiver, motivierender und verhaltensbedingter Mechanismen in widrigen Situationen können Selbstwirksamkeitsüberzeugungen die Widerstandsfähigkeit fördern und sind als eine ihrer Komponenten konzipiert worden (Rutter, 1987; Werner, 1982). Individuelle Emotionsregulationspraktiken wurden in der Literatur über den Umgang von Studierenden mit Stressoren an der Universität ausführlich untersucht (Tamir, John, Srivastava, & Gross, 2007), wobei Emotionsregulationsfähigkeiten direkte Assoziationen mit Wohlbefinden aufweisen (Gross, 1998; John & Gross, 2004). Daher ist es die Hauptaufgabe dieses Moduls, die Studierenden dabei zu unterstützen, resilienter zu werden und emotionale Intelligenz als effizientes Werkzeug für die emotionale Regulierung zu nutzen. Dieses Modul soll die Studierenden unterstützen, sich ihrer emotionalen Ressourcen, ihres akademischen Selbstverständnisses sowie ihrer Bedeutung für ihr Einfinden an der Hochschule bewusst zu werden. Wie bereits erwähnt, ist Resilienz sowohl in Bezug auf Ausdauer als auch Anpassung von großer Bedeutung. Durch das Auslösen affektiver, motivierender und verhaltensbezogener Mechanismen in widrigen Situationen können akademische Selbstüberzeugungen die Resilienz fördern. Emotionale Regulierung ist ein wichtiger Vermittler zwischen Resilienz und akademischer Anpassung. Empfohlene Trainings in Emotionsmanagement und problemorientierter Bewältigung können den Studierenden die notwendigen Strategien zur Bewältigung der Widrigkeiten des Hochschulalltags vermitteln, um im akademischen Umfeld erfolgreich zu sein. Die Kultivierung der akademischen Selbstwirksamkeit (Bandura, 1994; 1997) und

der Resilienz von Studierenden ist Ziel dieses Moduls. Denn die Vermittlung der Wirksamkeitsüberzeugungen und der Fähigkeiten zur emotionalen Regulierung kann den Studierenden bei einer Vielzahl von Zielen im Laufe ihres Hochschullebens helfen.

Während der Entwicklung des Moduls wurden die SRT-Skalen mit den vorgeschlagenen Trainingsinhalten - akademische Resilienz und akademische Selbstwirksamkeit - verbunden. Grundlage der Empfehlungen für dieses Modul sind die SRT-Skalen „Akademische Wirksamkeit“, „Positive Emotionen“, „Negative Emotionen“, „Allgemeine Zweifel und Bedenken“ und „Emotionale Stabilität“. Abgesehen von den Antworten der SRT-Skalen erhalten die Studierenden ein Feedback.

Das Resilienzmodul besteht ebenfalls aus zwei Lerneinheiten. Die erste Einheit mit dem Titel „Resilienz und Selbstüberzeugungen“ beginnt mit der Vorstellung der Lernziele. Die dann folgenden Audio- und Videodateien erläutern den Selbstwirksamkeitsbegriff, die Quellen der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie deren Bedeutung für die Bewältigung schwieriger Situationen im Hochschulalltag. Es folgen Übungen, die den Studierenden helfen, das Gelernte in Form von Drag-and-Drop-Aktivitäten, Quiz und dem Verfassen eines Essays zu festigen. Sie werden aufgefordert, produktive Strategien zu erkennen oder zu formulieren, die für bestimmte akademische Situationen geeignet sind. Dieses Modul beinhaltet verschiedene Arten von Aufgaben, die jedoch alle direkte Rückmeldung liefern, die als spezifische Informationen im Zusammenhang mit der vorher gegebenen Antwort des Studierenden konzipiert ist. „Resilienz und Emotionen“ ist die zweite Lerneinheit innerhalb des Resilienzmoduls. Wie in der vorherigen Lerneinheit werden die Studierenden zu Beginn mit den Lernzielen vertraut gemacht. Danach gibt es ein Video über zwei Studierende, die während des Studiums positive und negative Emotionen erleben. Darauf folgt ein Video, das das Konzept der emotionalen Selbstwahrnehmung erkundet. Das nächste Video lädt die Studierenden ein, sich eine Situation vorzustellen, die sie in ihrer Fakultät durchleben könnten. Anschließend werden sie gebeten, über vorgegebene Strategien nachzudenken und einzuschätzen, wie sie auf die beschriebene Situation reagieren würden. Auf der Grundlage ihrer Einschätzung erhalten sie ein Feedback, das die gewählten Strategien und ihre Eignung für ein effizientes Studium und gute Beziehungen zu anderen Studierenden bewertet. Zusätzliches Feedback wird in Form einer Audiodatei vorbereitet, die eine Liste möglicher produktiver Strategien enthält.

### 3.3 Modul 3: Selbstreguliertes Lernen

Götz und KollegInnen (2013, S.126) definieren selbstreguliertes Lernen als „eine Form des Erwerbs von Wissen und Fähigkeiten, bei der die Lernenden unabhängig und selbstmotiviert sind. Die Lernenden

wählen selbstständig ihre eigenen Ziele und Lernstrategien, die zur Erreichung dieser Ziele führen. Durch die Bewertung der Wirksamkeit der eigenen Lernstrategien - durch den Vergleich des Ist-Zustandes mit dem Soll-Zustand - kann das Lernen modifiziert und optimiert werden". Azevedo und Mitarbeiter (2012) stellen die These auf, dass unterschiedliche Definitionen von selbstreguliertem Lernen darin übereinstimmen, dass es ein aktives und effizientes Management des eigenen Lernens mit Hilfe von Strategien und Überwachung kognitiver Prozesse impliziert. Selbstregulierende Lernfähigkeiten umfassen ein breites Spektrum kognitiver, metakognitiver und motivierender Strategien wie Planung, Überwachung, Regulierung, Evaluierung, Studien-/Zeitmanagement, Aufwandsregulierung, Konflikte zwischen Studium und Freizeit und Hilfe bei der Suche nach Indikatoren für das aktive, bewusste und zielgerichtete Engagement der Lernenden selbst im Lernprozess sowie für ihre persönliche Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Ein solches Lernen ermöglicht lebenslanges Lernen und eine Anpassung der Lernziele. Es hat sich gezeigt, dass Lernansätze und der Einsatz von Lernstrategien wichtige Prädiktoren für den akademischen Erfolg und die Studienpersistenz sind (Bernardo, Esteban, Fernández, Cervero, Tuero, & Solano, 2016; Boekaerts & Corno, 2005; Respondek et al., 2017; Richardson et al., 2012; Zimmerman & Schunk, 2011). Marton und Säljo (1976a, 1976b) begannen Untersuchungen zu elaborierten (deep) und oberflächlichen Lernansätzen, die eine Grundlage für die später von anderen Autoren (Biggs, 1979; Biggs, Kember & Leung, 2001; Entwistle, Hanley & Hounsell, 1979; Vermunt, 1996) entwickelte SAL-Theorie (Student Approach to Learning) bildeten. Die Forschung fand meist eine negative Beziehung zwischen akademischem Erfolg und oberflächlichem Lernstil und eine positive Korrelation mit einem elaborierten Lernstil (Lazarević & Trebješanin, 2013). Es wird auch festgestellt, dass Studierende mit sensorischem Lernstil sich ihrer eigenen Motivation bewusster sind, sich ihrer Fähigkeiten und Ziele sicherer sind als Studierende, die andere Lernstile anwenden, insbesondere den intuitiven (Tubić, 2003). Solche Ergebnisse implizieren, dass es wichtig ist, unterschiedliche Lernstile anzuerkennen und den Studierenden mit unterschiedlichen Neigungen entsprechende Möglichkeiten zu bieten.

Das Hauptziel dieses Moduls besteht darin, Studierenden in den Bereichen Metakognition, Selbstregulierung und Lernstrategien Rüstzeug zur Verfügung zu stellen. Dieses Modul wird sich respektvoll mit der Fähigkeit der Studierenden befassen, ihre eigenen Lernprozesse, Lernstrategien und Konzentration selbst zu regulieren und zu überwachen. Daher werden die entsprechenden Skalen des SRT berücksichtigt. Die Themen Lernregulierung, Überwachung von Lernprozessen, Lernstrategien und Konzentration sind mit Selbstwahrnehmung, Selbstreflexion und der Fähigkeit zur Selbstregulierung verbunden. Daher werden Studierende auf dieses Modul der Lernplattform verwiesen, wenn sie auf

den folgenden Skalen des SRT niedrige Punktzahlen erreicht haben: „Lernstrategien“, „Konzentration und Lernen“, „Selbstdisziplin“ und „Selbstorganisation“.

Das Modul „Selbstreguliertes Lernen“ beginnt mit einer einleitenden Aktivität, in der die Studierenden aufgefordert werden, die Items auszuwählen, die ihre Lerngewohnheiten am besten beschreiben. Das soll eine Reflexion über ihre Lernstrategien auslösen. Auf diese Aktivität folgt eine Präsentation der Ziele des Moduls. Danach zeigt ein Video einen Fall eines Studenten, der besondere Lernprobleme hat. Die Teilnehmenden am Modul werden gebeten, dessen Probleme zu definieren und sie haben die Gelegenheit, ihre Definition mit einigen zu vergleichen, die als Feedback für die Aufgabe gegeben wurden. In der nächsten Aufgabe sollen sie dem Studenten mit Lernproblemen Ratschläge geben. Auch hier können sie ihre Antworten mit vorgeschlagenen Strategien vergleichen, die auf Hilfesuche, Organisation und Zeitmanagement ausgerichtet sind. Im Anschluss an das Zeitmanagement werden andere Arten von Lernproblemen betont, d.h. Schwierigkeiten mit der Konzentration und der Fokussierung auf die Hauptideen in einem Lerninhalt. Es wird eine Liste von Strategien zur Förderung der Konzentration und Fokussierung vorgeschlagen, und die Studierenden werden ermutigt, die für ihre Bedürfnisse und Präferenzen am besten geeigneten Lernstrategien zu ermitteln. Zwei Aufgaben innerhalb dieses Moduls sollen die Studierenden zur Ausübung und Verbesserung der Selbstregulation und der metakognitiven Fähigkeiten anleiten. Am Ende des Moduls „Selbstreguliertes Lernen“ werden die Studierenden anhand verschiedener Aktivitäten gebeten, über alles nachzudenken, was sie gelernt haben.

### 3.4 Modul 4: Soziales Netzwerken

Viele Autoren bestätigten, dass starke soziale Kontakte innerhalb der Universität das Risiko eines Studienabbruchs verringern (Heublein, 2014; Roberts, 2018; Tinto, 1975). Angesichts der Tatsache, dass die Beziehungen der Studierenden mit Kommilitoninnen, Kommilitonen und Lehrenden die intensivsten Interaktionen darstellen, konzentriert sich das Modul auf diese beiden Aspekte.

Gute Beziehungen zu Kommilitoninnen und Kommilitonen werden als ein sehr relevanter Faktor angenommen, der mit einem geringeren Risiko des Studienabbruchs, der Zufriedenheit mit dem Studium, einer besseren Anpassung und Integration in die Hochschule sowie mit akademischen Leistungen verbunden ist (Collings, Swenson, Nordstrom, & Hiester, 2008; Sanchez, Bauer, & Paronto, 2006; Swenson, Nordstrom, & Hiester, 2008; Tinto, 1975). insgesamt wirken verschiedene Interaktionen mit Gleichaltrigen (Peer) unterstützend für das Studium. Peer-Mentoring als formelle Art der Peer-Beziehung hat positive Auswirkungen auf die Integration in die Universität und auf eine

geringere Abbruchwahrscheinlichkeit (Collings, Swanson, Nordstrom, & Hiester, 2008; Pearson, 2012). Ein studierendenzentriertes Lehrkonzept in der Hochschulbildung betont die Bedeutung des kooperativen Lernens der Studierenden im Unterricht für ein besseres Verständnis verschiedener Phänomene und akademischer Leistungen (Bilgin, 2009; Bruffee, 1993; Hilsdon, 2014). Informelle Studierendenkontakte und Gruppeninteraktion sind für die soziale und akademische Integration von entscheidender Bedeutung, da sie Unterstützung und Ermutigung bieten und bei den Studierenden bewirken, aktiver am akademischen Leben teilzunehmen (Dennis, Phinney & Chuateco, 2005; Tinto, 1997; Venuleo, Mossi & Salvatore, 2016; Wilcox, Winn & Fyvie-Gauld, 2005).

Zahlreiche Untersuchungen zeigen, dass Qualität und Häufigkeit der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden einhergehen mit dem Einfinden der Studierenden in das Studium (Pascarella & Terenzini, 2005; Wilcox, Winn & Fyvie-Gauld, 2005), der akademischen Leistung und Kompetenzentwicklung (Yorke & Thomas, 2003), dem Engagement und der Motivation (Lundberg & Schreiner, 2004; Strauss & Volkwein, 2004; Zepke & Leach, 2010), der Zufriedenheit mit dem Studium (Creasey, Jarvis, & Knapcik, 2009; Calvo, Markauskaite, & Trigwell, 2010; Dobransky & Frymier 2004; Trigwell, 2005) und mit der Entscheidung, das Studium abzubrechen (Hagenauer & Volet, 2014; Tinto, 1975; Wilcox, Winn, & Fyvie-Gauld, 2005). Die Autoren unterscheiden zwischen formellen (akademischen) und informellen (gelegentlichen) Kontakten zwischen Studierenden und Lehrenden (Essays, 2018; Hoffman, 2014). Formelle Interaktion findet im Hörsaal und Seminarraum statt, während informelle innerhalb der Lehrsituation (Sprechstunde, Forschungsprojekte) oder außerhalb (informelle Diskussionen oder Gespräche, digitale Kommunikation: E-Mail und Social Media) stattfindet. Mit dem Modul wollen wir Studierende für die verschiedenen Kommunikationsanlässe sensibilisieren und sie dabei unterstützen, alle wahrzunehmen.

Das Modul „Soziales Netzwerken“ ist für Studierende, deren Ergebnis bei den entsprechenden SRT-Skalen zeigen, dass sie nach eigenen Angaben keine zufriedenstellende Beziehung zu anderen Studierenden und/oder den Lehrenden haben. Die folgenden Skalen wurden aus dem SRT gewählt: „Positiver Kontakt zu Lehrenden“, „Negativer Kontakt zu Lehrenden“, „Kontakt und Zusammenarbeit mit Studierenden“ und „Unterstützung suchen und annehmen“.

Das Modul besteht aus zwei Lerneinheiten, die die Beziehungen der Studierenden zu anderen Studierenden und zu Lehrenden behandeln. Es beginnt mit einer Einführung der Ziele und Inhalte des Moduls. Einheit 1 betont die Bedeutung und den potenziellen Nutzen von Peer-Beziehungen für verschiedene Aspekte des akademischen Lebens. Diese Einheit berücksichtigt das Interesse der Studierenden an sozialen Netzwerken und hebt daher deren Bedeutung für das akademische Leben hervor. Ein für das Modul erstellter Kurzfilm zeigt, wie soziale Netzwerke effizient genutzt werden

können, um Verbindungen zu knüpfen und Informationen über das Studium mit Kommilitonen auszutauschen.

Kommunikation ist eines der Themen, die in dieser Einheit behandelt werden. Daher erhalten die Studierenden Hinweise für erfolgreiche Kommunikationsfähigkeiten, die sie in einem Test anwenden dürfen. Dessen Ergebnis und das damit verbundene Feedback zeigen ihre hauptsächlichsten Kommunikationsstrategien auf sowie Möglichkeiten zu deren Verbesserung. Teamarbeit und kooperatives Lernen sind ein weiteres wichtiges Thema innerhalb des Moduls. Die Studierenden können sich ein Video und ein Foto des ATLAS-Projektteams ansehen, das die Bedeutung von Teamarbeit im akademischen Kontext und im zukünftigen Berufsleben veranschaulicht. Es wird ihnen vorgeschlagen, den Teamarbeitstest zu lösen und herauszufinden, welchen Hindernissen sie in einer Gruppe begegnen könnten und wie sie diese überwinden können.

Lerneinheit 2 beginnt mit einer kurzen Einführung, die die Bedeutung einer guten Beziehung zu den Lehrenden für ein erfolgreiches Studium hervorhebt. Anschließend wird die Illustration einer Seminargruppe gezeigt, die das Verhalten verschiedener Studierender visualisiert. Die Studierenden werden dazu angeregt, darüber nachzudenken, wie der Professor auf dem Bild die einzelnen Studierenden wahrnimmt und was er ihnen gegenüber empfindet. Sie können auf den Professor und jeden Studierenden auf dem Bild klicken, um ihre Annahmen zu überprüfen.

Hilfe suchen ist eine sehr wichtige Fähigkeit im akademischen Kontext. Mit einem Kurzfilm wollen wir die Studierenden dazu anzuregen, die Lehrenden um Hilfe bei bestimmten Problemen zu bitten. Wir wollen die Studierenden dazu ermutigen, im formalen akademischen Kontext proaktiv zu sein und sich vielfältig in und an den Lehrveranstaltungen zu beteiligen (Fragen stellen, an Diskussionen teilnehmen, aktiv zuhören, Hausaufgaben und Übungen machen). In Form eines kurzen Aufsatzes können die Studierenden über den potenziellen Nutzen eines solchen Engagements nachdenken und erhalten im Anschluss dazu Feedback. Außerhalb des Unterrichts stattfindende Interaktionsarten mit Lehrenden und deren Vorteile werden durch ein Video veranschaulicht. Wir möchten den Studierenden darlegen, wie sie die Kommunikation über E-Mails mit Dozierenden sinnvoll und effizient nutzen können, indem wir Beispiele typischer E-Mails von Studierenden mit verschiedenen Arten von Fehlern zeigen. Die Studierenden sollen Inhalte der E-Mails, die sie für problematisch halten, identifizieren und anklicken. Nach dem Anklicken erhalten sie ein Feedback, in dem erklärt wird, warum dieser Inhalt nicht angemessen ist und wie er überarbeitet werden könnte. Der Besuch von Sprechstunden und die Zusammenarbeit von Studierenden und Professoren in wissenschaftlichen Projekten sind zwei weitere Arten von Interaktionen außerhalb des Unterrichts, die in dieser Einheit betont werden. Die Studierenden können eine Übung machen, in der sie die angegebenen Gründe für die Teilnahme an

Sprechstunden bewerten, wobei sie direkt ein Feedback bezüglich der richtigen und falschen Motive dafür erhalten. Am Ende dieser Lerneinheit werden die Studierenden ermutigt, sich entsprechend ihren eigenen Interessen und akademischen Fähigkeiten an wissenschaftlichen Projekten ihrer Dozierenden zu beteiligen.

### 3.5 Modul 5: Persönliches Karrieremanagement

Persönliches Karrieremanagement (Career Self-Management, CSM) ist eine kontinuierliche, regelmäßige, alltägliche Art des menschlichen Handelns, die den Willen und die Fähigkeit beinhaltet, kurz- und langfristige Ziele für das Berufsleben zu definieren, Selbstqualitäten und Möglichkeiten im Umfeld zu erkunden, Absichten in Handlungen umzusetzen und die Ergebnisse der persönlichen Optionen und Verhaltensweisen mit Konsequenzen für zukünftige Entscheidungen und Ziele im Berufsleben zu bewerten. (Taveira & Rodriguez, 2010). CSM ist somit eine Meta-Kompetenz, die sich auf eine Reihe von Kompetenzen bezieht, die dem Individuum beabsichtigte systematische Möglichkeiten bieten, Selbst-, Bildungs- und Berufsinformationen zu sammeln und zu verarbeiten, Entscheidungen zu treffen und Übergänge zu bewältigen. CSM beinhaltet auch die effektive Nutzung von Selbst- und Umfeldwissen bei Bildungs- und Arbeitsentscheidungen, bei der Umsetzung von Berufs- und Lebensplänen, beim Management und bei der Entwicklung von Beziehungen, die die Ziele und Entscheidungen im Berufsleben unterstützen, sowie beim Management von Lebensrollen (Lent & Brown, 2013).

Neben niedrigen akademischen Leistungen, geringer akademischer Zufriedenheit und sozialer Isolation ist die Unsicherheit in der beruflichen Laufbahn einer der Hauptfaktoren für den Studienabbruch (Graunke, Woosley & Helms, 2006; Hovdhaugen, 2009; Hull-Blanks, Kurpius, Befort, Sollenberger, Nicpon, & Huser, 2005; Peterson, 1993; Price, 1993; Tinto, 1993). Die erwähnten Fluktuationsfaktoren können als Folgen einer mangelnden Entwicklung oder deren Störung in den CSM-Kompetenzen der Studierenden betrachtet werden, und hier sehen wir einen dringenden Bedarf an einer gezielten Karriere-Intervention im Rahmen des SUnStAR-Projekts. Durch die Unterstützung der CSM-Kompetenzen bereiten wir die Studierenden darauf vor, Bildung und Arbeit in persönlicher und sozialer Hinsicht zu verstehen und wertzuschätzen sowie die Bedeutung und die Art und Weise des Lernens, der Arbeit und der Lebensentscheidungen im Kontext von fluiden, wechselhaften und unvorhersehbaren Umgebungen zu verstehen.

Die Förderung von CSM mit diesem Modul soll die Studierenden dazu befähigen: (a) spezifische Kompetenzen effektiv zu nutzen und Instrumente und Dienstleistungen zu einem Zeitpunkt und an



einem Ort zu nutzen, die ihren Bedürfnissen entsprechen; (b) Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer Lernziele sowie Fähigkeiten und Ziele in Bezug auf die Arbeitswelt zu erkennen; (c) zu verstehen, welche Art von beruflichen Selbstmanagementfähigkeiten sie benötigen, um im akademischen und beruflichen Leben voranzukommen; (d) zu verstehen, wie wichtig es ist, kompetent Karriereentscheidungen zu treffen, Veränderungen und Unsicherheiten durch Planung zu bewältigen und Entscheidungen selbstbewusster und zielgerichteter zu treffen. Somit wird laut CSM-Modell erwartet, dass die Studierenden: das persönliche Karrieremanagement als einen lebenslangen Prozess betrachten (und nicht als ein einzelnes Ereignis wie die Berufs- oder Arbeitsplatzwahl), wissen, wie sie ihre Werte, Ziele und Prioritäten besser verstehen können, in der Lage sind, Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer Lernziele und nachhaltigen Beschäftigungsfähigkeit zu erkennen, wissen, welche sozialen, akademischen und Karrieremanagementfähigkeiten sie benötigen, um Fortschritte zu machen, in der Lage sind, mit Veränderungen und Unsicherheiten umzugehen sowie das Angebot an Karrieremanagement und anderen hilfreichen Dienstleistungen zu einem günstigen Zeitpunkt und an einem geeigneten Ort kennen.

Das CSM-Modul bezieht sich auf die Antworten in den folgenden SRT-Skalen: „Wichtigkeit des Studiums“; „Berufliche Perspektive“; „Persönliche Entwicklung“; „Kenntnisse über mein Studium und mich selbst“; „Sicherheit der Studienwahl“).

Der Rahmen für dieses Modul ist auf die Fälle von zwei Studierenden ausgelegt, die verschiedene Probleme im Zusammenhang mit CSM-Kompetenzen haben, mit denen sich die Studierenden unserer Meinung nach leicht identifizieren können. Die Themen und die Fähigkeiten, die nach Abschluss des Moduls verbessert werden könnten, werden zu Beginn beschrieben. CSM wird als eine komplexe Mischung von Kompetenzen dargestellt, die für den akademischen Kontext, aber auch für den Übergang ins zukünftige Berufsleben selbst relevant sind. Die Studierenden sind eingeladen, darüber nachzudenken, wie sie sich diese Kompetenzen aneignen können. Anschließend wird der erste Fall des 22-jährigen Soziologiestudenten Oli vorgestellt. Nach Abschluss des SRT wurde ihm bewusst, dass er unmotiviert und sogar leicht depressiv war. Bei der Drag-and-Drop-Übung müssen die Studierenden herausfinden, was mit Oli passiert ist und einen kurzen Aufsatz über die Kompetenzen schreiben, die er entwickeln muss, um seine CSM-Fähigkeiten zu verbessern. Danach wird der zweite Fall vorgestellt. Emma ist eine 19-jährige Biologiestudentin mit einem spezifischen familiären Hintergrund. Ihre SRT-Ergebnisse zeigen, dass sie hohe akademische und berufliche Ambitionen hat, aber eine geringe akademische Selbstwirksamkeit. Auch hier werden die Studierenden gebeten, einen Aufsatz über die CSM-Kompetenzen zu schreiben, die Emma erwerben muss. Im Anschluss erhalten die Studierenden ein Feedback. Das Modul endet mit einer kurzen Zusammenfassung der wichtigsten CSM-Kompetenzen

wie Initiative, Zieldefinition, Berufsfindung, Entscheidungsfindung, Experimentieren und soziale Kompetenzen.

### 3.6 Modul 6: What If?

Die Entscheidung, das Studium abzubrechen, ist ein kritisches Lebensereignis, denn sie beinhaltet unter anderem den möglichen Verlust der Peer-Gruppe, mit der der Übergang von der Adoleszenz ins Erwachsenenalter erlebt werden sollte (Born, Crackau, & Thomas, 2008). Deshalb haben wir beschlossen, dieses spezifische Modul für Studierende zu entwickeln, die bereits die konkrete Entscheidung getroffen haben, ihre Peer-Gruppe zu verlassen und einen anderen Weg einzuschlagen.

Ein solch bedeutendes Lebensereignis wird potenziell von negativen Emotionen begleitet. Die Appraisal-Theorie konzeptualisiert das emotionale Ereignis als einen sequentiellen Prozess, in dem die kognitive Bewertung zwischen der Wahrnehmung eines Reizes und der anschließenden emotionalen Reaktion als kausaler Schritt stattfindet (Pekrun, 2006). Dies kann entweder ein interner oder ein externer Reiz sein. Zu den externen Reizen gehören z.B. Gegenstände, Ereignisse, aber auch fremdes oder eigenes Verhalten. Innere Reize hingegen sind „mentale Repräsentationen“ (Scherer, 1987) und beziehen sich auf Ideen und Erinnerungen (Gross & Thompson, 2007). Nachdem der Stimulus wahrgenommen wurde, wird er sofort ausgewertet. Appraisal-Theoretiker kommen zu dem Schluss: Je nachdem, wie eine Situation beurteilt wird, reagiert man emotional auf sie. Bestimmte Beurteilungskonstellationen bestimmen, welche Emotion erlebt wird (Frenzel, Gotz, & Pekrun, 2015).

Unter Berücksichtigung dieser Überlegungen ist eine Reflexion der Studiensituation, der Abbruchentscheidung und der anschließenden Beurteilung der Ausgangspunkt für einen verstärkten Strategieeinsatz zur Bewältigung dieses kritischen Lebensereignisses (z.B. Pekrun, 2006). Im Mittelpunkt des Moduls „What if“ geht es also darum, aus einer potenziell negativ bewerteten Situation herauszuwachsen, ohne die Selbstwirksamkeitswahrnehmung zu beeinträchtigen. Um dieses Ziel zu erreichen, soll dieses Modul den Studierenden, die eine feste Abbruchentscheidung getroffen haben, Maßnahmen zur Reflexion über die Situation und Strategien zur sicheren und guten Bewältigung dieses Übergangs an die Hand geben.

Eine Möglichkeit, kritische Lebensereignisse, wie die Entscheidung, das Studium aufzugeben, gezielt anzugehen, ist die kognitive Regulation in Form einer Neubewertung (Neu- oder Re-Evaluierung). Die Neubewertung (Reappraisal) von dysfunktionalen Annahmen ist eine der Schlüsselkomponenten der kognitiven Therapie in klinischen Situationen (Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979; Campbell-Sills & Barlow, 2007; Goldin, Ziv, Jazaieri, Werner, Kraemer, Heimberg, & Gross, 2012;

Bandura, 2004) sowie innerhalb von Bildungsprozessen. Zwei Arten von Aufarbeitungsstrategien werden von den Autoren erwähnt. Zum einen können negative Aspekte eines Reizes am Beispiel einer negativen Emotion als neutral oder positiv umgedeutet werden. Dies wird auch als situationsfokussierte Neubewertung oder Neudefinition bezeichnet. Andererseits können ein negativer Reiz und eine mögliche darauffolgende emotionale Reaktion als nicht persönlich relevant eingestuft werden, indem man die Rolle eines distanzierten Beobachters einnimmt. Dies wird als selbstfokussierte Neubeurteilung oder Distanzierung bezeichnet (Kalisch, Wiech, Critchley, Seymour, O'Doherty, Oakley, & Dolan, 2005; Ochsner & Gross 2007). Im Rahmen dieses Moduls wollen wir die Studierenden über diese Strategien informieren und sie ermutigen, die für sie am besten geeignete zu wählen.

Neben den Appraisal- und Re-Appraisal-Ansätzen ist die rational-emotive Therapie (RET) (Baumann & Perrez, 1998), auch bekannt als Ellis-Methode (Schwartz, 2007), eine zentrale und gut erforschte Grundlage, um Emotionen und Bewertungen in einem strukturierten Ansatz gezielt zu untersuchen und zu verändern. Die Wirksamkeit der RET wurde von Spörrle (2007) empirisch untersucht und im Zusammenhang mit rationalen Entscheidungen bestätigt. Die RET postuliert fünf Stufen, von denen einige starke Ähnlichkeiten mit der Theorie der Neubewertung aufweisen: (1) Das Ereignis bzw. der auslösende interne Reiz; (2) Überzeugungen (Bewertungsmuster), rationale und irrationale; (3) Konsequenzen (emotionale Reaktionen), einschließlich gesunder und ungesunder Emotionen; (4) die Disputation (Infragestellung der irrationalen Überzeugung) und (5) die Wirkung, d.h. die kognitive Umstrukturierung.

Daher ist die Bereitstellung von Reflexionsmaßnahmen und Vorschlägen für Neubewertungen in diesen Phasen das Hauptziel des Moduls „What if“. Diese Maßnahmen zielen darauf ab, die Selbstwirksamkeit und die Bereitschaft zur Annahme sozialer Unterstützung zu stärken. Selbstwirksamkeit als Erkenntnis über die eigenen Fähigkeiten beeinflusst menschliches Handeln und führt zu Entscheidungen und Überzeugungen, z.B. zum Studienabbruch (Mohrenweiser & Pfeiffer, 2016) und allen nachfolgenden (Bildungs-)Entscheidungen. Es wird angenommen, dass ein Ansatz zur Stärkung der Selbstwirksamkeit durch positive Vorbilder besteht (Bandura, 1997). Das andere wichtige Ziel dieses Moduls ist es, Studierende, die die Universität verlassen, bei der Kompetenzbewertung zu unterstützen, d.h. sich selbst zu fragen und die Fragen zu beantworten: Was habe ich an der Universität gelernt und nehme dies trotz meines Studienabbruchs mit? Wie kann ich das jetzt und in Zukunft anwenden? Denn es ist wichtig, nicht nur die Ereignisse und Bewertungen zu diskutieren, sondern auch einige plausible Schlussfolgerungen daraus zu ziehen. Unserer Meinung nach könnte dies den Studierenden helfen, den Erfahrungsgewinn und das, was tatsächlich gelernt wurde, von ihren

negativen Erfahrungen zu trennen. In der RET stellt dies die Phase der Disputation und in der Folge die kognitive Umstrukturierung dar.

Unter Berücksichtigung aller erwähnten Theorien ermutigt das Modul „What if“ Studierende, die bereits eine Entscheidung getroffen haben, ihr Studium zu beenden, ihre Emotionen und Gedanken zu reflektieren und die positiven Konsequenzen einer solchen Entscheidung zu erkennen. Das Hauptziel dieses Moduls ist es, eine neue und positive Perspektive auf ein solches Lebensereignis zu vermitteln und die Studierenden dabei zu unterstützen, produktive Wege zu finden, damit umzugehen. In Übereinstimmung mit der Bedeutung positiver Vorbilder aus der Bandura-Theorie beginnt das Modul mit der Vorstellung berühmter und erfolgreicher Menschen, die ebenfalls einem solchen Lebensereignis begegnet sind. Danach haben die Nutzer die Möglichkeit, sich ein Video anzusehen, das die Art unserer Überzeugungen und vor allem ihren potenziellen positiven und negativen Einfluss auf das Verhalten beschreibt. Danach werden sie gebeten, in einer Übung über ihre Ängste im Zusammenhang mit ihrer Entscheidung, die Universität zu verlassen, zu brainstormen. Im nächsten Schritt sollen sie ihre Antworten in zwei Gruppen aufteilen: die eine mit den realistischen Überzeugungen und die andere mit den unwahrscheinlichen Ängsten. Auf diese Weise werden sich die Studierenden unterschiedlicher Überzeugungen bewusst und können sich produktiver mit ihnen auseinandersetzen, d.h. unrealistische Überzeugungen außer Acht lassen und sich auf die realistischen konzentrieren. Eine solche Fokussierung spart Energie und gibt den Studierenden die Möglichkeit, über Gegenmaßnahmen zu ihren als realistisch bezeichneten Ängsten nachzudenken und auf diese Weise mit ihnen umzugehen. Auf diese Übung folgt ein Video, das das Konzept der Konsequenzen erklärt, welches eng mit dem Entscheidungsfindungsprozess verbunden ist. Nach dieser Einführung sind die Studierenden eingeladen, erneut ein Brainstorming durchzuführen, diesmal über die Folgen ihrer jüngsten Entscheidung, das Studium abzubrechen und die durch diese Folgen ausgelösten Emotionen hinzuzufügen. Auch hier sollen sie ihre Antworten in zwei Kategorien einordnen: eine mit zielförderndem Verhalten oder gesunden Emotionen und eine gegenteilige. Der weitere Inhalt des Moduls konzentriert sich darauf, die erste Gruppe von Konsequenzen zu betonen und einige Strategien für den Umgang mit negativen Emotionen und Erwartungen aufzuzeigen. Am Ende des Moduls „What if“ werden die Studierenden zum Nachdenken angeregt und aufgefordert, alle Strategien, Fähigkeiten und Kenntnisse aufzulisten, die sie während des Studiums erworben haben. Denn häufig werden diese von Studienabbrecherinnen und -abbrechern unterschätzt oder vernachlässigt. Für diejenigen, denen nichts einfällt, geben wir viele Beispiele als Anleitung zur Bewältigung dieser Aufgabe. Die Nutzerinnen und Nutzer des Moduls werden dazu angeleitet, die aufgeführten Kenntnisse und Kompetenzen als gute Grundlage für neue Pläne im Hinblick auf ihre zukünftige berufliche Laufbahn zu schätzen. Wir

wollen, dass sich die Studierenden der Services und Einrichtungen bewusstwerden, die ihnen bei negativen Emotionen, aber auch bei ihren zukünftigen Berufswünschen helfen können. Deshalb empfehlen wir ihnen, einen Besuch bei der (Fach)Studienberatung, dem Career Service oder - je nach Belastung durch ihre Entscheidung, das Studium zu beenden - auch einen Besuch bei einem Therapeuten in Erwägung zu ziehen. Wir schlagen ihnen auch vor, unser viertes Modul „Persönliches Karrieremanagement“ zu bearbeiten, als eine gute Lerngelegenheit, um über ihre berufliche Zukunft nachzudenken.

## 4 Zusammenfassung

Die Online-Plattform wurde auf der Grundlage von E-Learning-Modellen konzipiert und aufgebaut, die auf die Bedürfnisse und Vorlieben der Studierenden zugeschnitten sind und ihnen eine aktive Rolle im Lernprozess ermöglichen. Die Online-Selbstlernplattform ist mit dem SRT verbunden und zielt darauf ab, die spezifischen Probleme der Studierenden zu erkennen und sie zu Modulen zu führen, die ihnen bei ihren Schwierigkeiten helfen. Mit dem Ziel, so viele Studierende wie möglich zu erreichen, ermöglichen wir die Nutzung der Plattform auch Studierenden, die den SRT nicht bearbeitet haben. Die von uns erstellten Module basieren auf aktuellen Theorien zu relevanten Konzepten (wie Motivation, Resilienz, Lernstrategien, soziale Interaktion im Lernkontext und persönliches Karrieremanagement) und damit verbundenen Forschungsergebnissen. Mit Modul sechs versuchen wir, nicht nur den vom Studienabbruch bedrohten Studierenden Hilfe anzubieten, sondern auch denjenigen, die sich bereits entschieden haben, ihren Studiengang oder die Hochschule zu verlassen. Unter Berücksichtigung all dessen, was in diesem Dokument hervorgehoben wird, sind wir der Meinung, dass diese Trainingsplattform von großer Bedeutung ist, weil sie sich mit den alltäglichen Problemen der Studierenden im akademischen Leben befasst und Hilfestellung bietet, die nicht nur ihren Bedürfnissen, sondern auch ihrer Orientierung an Internet-Inhalten entspricht.

Zusammengefasst: Das Hauptziel des SUnStAR-Projekts bestand darin, eine Online-Lernplattform zu entwickeln, um vom Abbruch bedrohte Studierende zu unterstützen. Ausgehend von relevanten Theorien, Forschungsergebnissen und früheren wissenschaftlichen Projekten zum Phänomen des Studienabbruchs entwickelten wir ein SRT-Online-Tool, das darauf abzielt, Bereiche des akademischen Lebens zu identifizieren, in denen Studierende unterschiedliche Schwierigkeiten haben könnten. Die Absicht war es, die Studierenden auf der Grundlage ihrer Ergebnisse nach der Bearbeitung des SRT-Tools auf ein oder mehrere Module innerhalb der E-Learning-Plattform zu verweisen, die ihren

Bedürfnissen angemessen entsprechen und geeignete Hilfe bieten. Die Online-Plattform wurde in Übereinstimmung mit Lerntheorien entwickelt, die den Lernenden als Individuum wahrnehmen, das aktiv an seinem eigenen Wissensaufbau teilnimmt und ihm ein auf seine spezifischen Bedürfnisse abgestimmtes Gerüst zur Verfügung stellt. Darüber hinaus stützten wir uns im Prozess der Plattformgestaltung auf moderne theoretische Ansätze zum Fernlernen, wobei wir all seine Vorteile und vielfältigen Ressourcen nutzten, uns aber gleichzeitig seiner potenziellen Schwächen bewusst waren und versuchten, diese zu überwinden. Das Ergebnis war die Entwicklung von sechs Lernmodulen unterstützt durch eine MOODLE-Installation, die dynamische Datenverwaltung und -zugriff verwendet.

## Literaturhinweise

- Azevedo, R., Behnagh, R., Duffy, M., Harley, J., & Trevors, G. (2012). Metacognition and self-regulated learning in student-centered learning environments. *Theoretical foundations of student-centered learning environments*, 171–197.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health education & behavior*, DOI:10.1177/1090198104263660
- Baumann, U. & Perrez, M. (Hrsg.) (1998). *Lehrbuch Klinische Psychologie – Psychotherapie* [Textbook clinical psychology - psychotherapy]. Göttingen: Huber.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford.
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381–394.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F, *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133–149.
- Bernardo, A., Esteban, M., Fernández, E., Cervero, A., Tuero, E., & Solano, P. (2016). Comparison of personal, social and academic variables related to university drop-out and persistence. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01610>

- Bilgin, I. (2009). The effects of guided inquiry instruction incorporating a cooperative learning approach on University student's achievement of acid and bases concepts and attitude toward guided inquiry instruction. *Scientific Research and Essays*, 4(10), 1038–1046.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the classroom: A Perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231.
- Born, A.; Crackau, B. & Thomas, D. (2008). Das Kohärenzgefühl als Ressource beim Übergang ins Studium [Sense of coherence as resource in the transition to university studies]. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 16(2), 51–60.
- Bruffee, K. A. (1993). Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: Modes, models and methods*. Washington, DC: Education Development Center.
- Calvo, R. A., Markauskaite, L., & Trigwell, K. (2010). Factors affecting students' experiences and satisfaction about teaching quality in engineering. *Australasian Journal of Engineering Education*, 16(2), 139–148.
- Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). Incorporating Emotion Regulation into Conceptualizations and Treatments of Anxiety and Mood Disorders. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 542–559). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Chow, W. S., & Shi, S. (2014). Investigating students' satisfaction and continuance intention toward e-learning: An Extension of the expectation–confirmation model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.193>
- Collings, R., Swanson, V., & Watkins, R. (2014). The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: a controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9752-y>.
- Creasey, G., P. Jarvis, & E. Knapcik. (2009). A Measure to Assess Student-Instructor Relationships. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, <https://doi.org/10.20429/ijsotl.2009.030214>
- Dabbagh, N. (2005). Pedagogical models for E-Learning: A theory-based design framework. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 1(1), 25–44.
- Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of college student development*, 46(3), 223–236.

- Dobransky, N. D., & Frymier, A. B. (2004). Developing teacher-student relationships through out of class communication. *Communication Quarterly*, 52(3), 211-223.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R.M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*, 1 (pp. 404–434). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109–132.
- Edward, K-L., & Warelou, P. (2005). Resilience: When Coping is Emotionally Intelligent. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 11(2), 101-102.
- Entwistle, N. J., Hanley, M. & Hounsell, D. J. (1979). Identifying distinctive approaches to study. *Higher Education*, 8(4), 365–380.
- Essays, UK. (2018). Importance of Teacher Student Interaction. Retrieved from <https://www.ukessays.com/essays/education/importance-of-teacher-student-interaction-education-essay.php?vref=1>
- European Commission, (2011). EU-Strategy for the modernizing of HEd. Brussels.
- Götz, T., Nett, U.E. & Hall, N.C. (2013). Self-regulated learning. In N.C. Hall & T. Goetz (Eds.), *Emotion, motivation, and self-regulation: A handbook for teachers*. (pp. 123-166). Bradford: Emerald Group.
- Graunke, S. S., Woosley, S. A., & Helms, L. L. (2006). How do their initial goals impact students' chances to graduate? An exploration of three types of commitment. *Nacada Journal*, 26(1), 13–18.
- Goldin, P. R., Ziv, M., Jazaieri, H., Werner, K., Kraemer, H., Heimberg, R. G., & Gross, J. J. (2012). Cognitive reappraisal self-efficacy mediates the effects of individual cognitive-behavioral therapy for social anxiety disorder. *Journal of consulting and clinical psychology*. <https://doi.org/10.1037/a0028555>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271–299.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Frenzel A.C., Götz T. & Pekrun R. (2015). Emotionen [Emotions]. In: E. Wild & L. Möller (Eds.) *Pädagogische Psychologie [Educational Psychology]* 9pp. 201-224). Berlin: Springer.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>



- Hecht, C. A., Priniski, S. J., & Harackiewicz, J. M. (2019). Understanding long-term effects of motivation interventions in a changing world. In E. N. Gonida & M. S. Lemos (Eds.), *Motivation in education at a time of global change* (pp. 81–98). Bingley, UK: Emerald.
- Heublein, U. (2014). Student drop-out from German higher education institutions. *European Journal of Education*, <https://doi.org/10.1111/ejed.12097>
- Hilsdon, J. (2014). Peer learning for change in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(3), 244–254.
- Hoffman, E. M. (2014). Faculty and student relationships: Context matters. *College Teaching*, <https://doi.org/10.1080/87567555.2013.817379>
- Hovdhaugen, E. (2009). Transfer and dropout: Different forms of student departure in Norway. *Studies in Higher Education*, 34(1), 1–17.
- Hull-Blanks, E., Kurpius, S. E. R., Befort, C., Sollenberger, S., Nicpon, M. F., & Huser, L. (2005). Career goals and retention-related factors among college freshmen. *Journal of Career Development*, 32(1), 16–30.
- Hulleman C. S., & Barron, K. E. (2016). Motivation Interventions in Education: Bridging Theory, Research, and Practice. In: L. Corno & E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 602–640). New York, NY: Routledge.
- Hulleman, C. S., Barron, K. E., Kosovich, J. J. & Lazowski, R. A. (2014). Student motivation: Current Theories, constructs, and interventions within an Expectancy Value Framework. In A. Lipnevich, F. Preckel & R. Roberts (Eds.), *Psychosocial skills and school systems in the Twenty-first century: Theory, research, and applications* (pp. 241–278). Dordrecht: Springer.
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B., & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, <https://doi.org/10.1037/a0019506>
- Ivić, I. (2019). Štampani i digitalni udžbenik. [Print and digital textbook]. In A. Pešikan & J. Stevanović (Eds.): *Udžbenik: Stara tema pred izazovima savremenog doba* (pp. 13–28). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Jamieson, J. P., Mendes, W. B., Blackstock, E., & Schmader, T. (2010). Turning the knots in your stomach into bows: Reappraising arousal improves performance on the GRE. *Journal of Experimental Social Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.08.015>
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72, 1301–1334

- Kalisch, R., Wiech, K., Critchley, H. D., Seymour, B., O'Doherty, J. P., Oakley, D. A. & Dolan, R. J. (2005). Anxiety reduction through detachment: subjective, physiological, and neural effects. *Journal of cognitive neuroscience*, 17(6), 874–883.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Rusch, E., & Hazouard, E. (2013). Association between electronic media use and sleep habits: An eight-day follow-up study. *International Journal of Adolescence and Youth*, <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.751039>
- Lazarević, D., & Trebješanin, B. (2013). Characteristics and factors of learning approaches of the prospective teachers. *Psihologija*. <https://doi.org/10.2298/PSI130601006L>
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>
- Lent R.W., & Brown S.D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, <https://doi.org/10.1037/a0033446>
- Lundberg, C. A., & Schreiner, L. A. (2004). Quality and frequency of faculty-student interaction as predictors of learning: An analysis of student race/ethnicity. *Journal of College Student Development*, 45(5), 549–565.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.11.003>
- Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning – I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning – II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115–127.
- Maynard, S., & Cheyne, E. (2005). Can electronic textbooks help children to learn? *The Electronic Library*. <https://doi.org/10.1108/02640470510582781>
- Mohrenweiser, J. & Pfeiffer, F. (2016). Zur Entwicklung der studienspezifischen Selbstwirksamkeit in der Oberstufe. [Development of study related self-efficacy in upper secondary school]. *Journal for Labour Market Research*, 49(1), S. 77.
- Munro, B., & Pooley, J. A. (2009). Differences in Resilience and University Adjustment Between School Leaver and Mature Entry University Students. *The Australian Community Psychologist*, 21(1), 50–61.
- OECD (2016), *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264265097-en>

- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2007). The neural architecture of emotion regulation. *Handbook of emotion regulation*, 1(1), 87–109.
- Orrell, J. (2006). Feedback on learning achievement: rhetoric and reality. *Teaching in higher education*, <https://doi.org/10.1080/13562510600874235>.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S.A. (2004). Emotional Intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pearson, M. (2012). Building bridges: higher degree student retention and counselling support. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(2), 187–199.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions in higher education. In C. J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 25, pp. 257–306). Dordrecht: Springer.
- Perez, T., Cromley, J. G. & Kaplan, A. (2014). The role of identity development, values, and costs in college STEM retention. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 315-329.
- Peterson, S. L. (1993). Career decision-making self-efficacy and institutional integration of underprepared college students. *Research in Higher Education*, 34(6), 659–685.
- Price, L. A. (1993). Characteristics of Early Student Dropouts at Allegany Community College and Recommendations for Early Intervention.
- Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R., & Nett, U. E. (2017). Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement. *Frontiers in Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00243>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: *A systematic review and meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 138, 353–387.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? *A meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 130, 261–288.
- Roberts, J. (2018). Professional staff contributions to student retention and success in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40(2), 140-153.

- Romer, D., Bagdasarov, Z., & More, E. (2013). Older versus newer media and the well-being of United States youth: results from a national longitudinal panel. *Journal of Adolescent Health*, <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.11.012>
- Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hladkyj, S., Hall, N. C., Pekrun, R., & Chipperfield, J. G. (2008). Perceived control and emotions: Interactive effects on performance in achievement settings. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9040-0>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Sanchez, R. J., Bauer, T. N., & Paronto, M. E. (2006). Peer-mentoring freshman: Implications for satisfaction, commitment, and retention to graduation. *Academy of Management Learning and Education*, 5(1), 25–37.
- Scherer, K.R. (1987). Toward a dynamic theory of emotion. The component process model of affective states. *Geneva Studies in Emotion and Communication*, 1, 1–96.
- Schwartz, D. (2007). *Vernunft und Emotion. Die Ellis-Methode*. [Reason and Emotion. The Ellis-Method]. Dortmund: Borgmann.
- Sharpe, R., & Benfield, G. (2005). The student experience of e-learning in higher education. *Brookes eJournal of Learning and Teaching*, 1(3).
- Spörrle, M. (2007). *Irrational, rational, egal?* [Irrational, rational, doesn't matter?]. Dissertation, München: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Strauss, L. C., & Volkwein, J. F. (2004). Predictors of student commitment at two-year and four-year institutions. *The Journal of Higher Education*, 75(2), 203–227.
- Swenson, L. M., Nordstrom, A., & Hiester, M. (2008). The role of peer relationships in adjustment to college. *Journal of College Student Development*, 49(6), 551–567.
- Taveira, M.C., & Rodríguez-Moreno, L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas [Personal career management and the role of career guidance. Theory, practice and empirical contributions]. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 335-345.
- Tamir, M., John, O. P., Srivastava, S., & Gross, J. J. (2007). Implicit theories of emotion: Affective and social outcomes across a major life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.4.731>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.

- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. (2nd Ed). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of higher education*, 68(6), 599-623.
- Tubić, T. (2003). Socio-kognitivni činioci stilova učenja [Socially cognitive factor of learning styles]. *Norma*, 9(2-3), 241-251.
- Trigwell, K. (2005). Teaching–research relations, cross-disciplinary collegiality and student learning. *Higher education*, 49(3), 235.
- Troelsen, R., & Laursen, P. F. (2014). Is Drop-out from university dependent on national culture and policy? The Case of Denmark. *European Journal of Education*, 49(4), 484-496.
- Twenge, J. M., Martin, G. N., & Spitzberg, B. H. (2018). Trends in US Adolescents' media use, 1976–2016: The rise of digital media, the decline of TV, and the (near) demise of print. *Psychology of Popular Media Culture*. <https://doi.org/10.1037/ppm0000203>
- Van Bragt, C. A. C., Bakx, A. W. E. A., Bergen, T. C. M., & Croon, M. A. (2011). Looking for students' personal characteristics predicting study outcome. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9325-7>
- Van den Eijnden, R. J., Meerkerk, G. J., Vermulst, A. A., Spijkerman, R., & Engels, R. C. (2008). Online communication, compulsive Internet use, and psychosocial well-being among adolescents: A longitudinal study. *Developmental psychology*. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.655>
- Venuleo, C., Mossi, P., & Salvatore, S. (2016). Educational subculture and dropping out in higher education: a longitudinal case study. *Studies in Higher Education*, 41(2), 321-342.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive, and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 25(1), 25–50.
- Werner, E. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people': The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707–722.
- Yorke, M., & Thomas, L. (2003). Improving the retention of students from lower socio-economic groups. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(1), 63–75

Zepke, N., & Leach, L. (2010). Beyond hard outcomes: 'Soft' outcomes and engagement as student success. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 661-673.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Routledge.

