



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Studienabbruchsintentionen, Studienerfolg und Studienverzögerungen im Masterstudium - Welche Rolle spielen Zielkonstrukte?“

verfasst von / submitted by

Johanna Seidl, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich bei der Anfertigung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben. Zu aller erst gebührt mein Dank Frau Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober, für die Betreuung und Begutachtung meiner Masterarbeit. Ein besonderer Dank gilt Frau Mag.^a Lisa Bardach, MSc. für ihre hilfreichen Anmerkungen, konstruktive Kritik und ausgezeichneten Verbesserungsvorschläge.

Ebenso gilt mein außerordentlicher Dank meiner Familie für ihre unerschöpfliche Unterstützung während meines Studiums und ihre unerschütterliche Überzeugung, dass ich alles, was ich mir in den Kopf setze auch erreichen kann. Ohne meine Eltern wäre mein Studienabschluss nicht möglich gewesen. Insbesondere möchte ich mich bei Laura Schenkenberger für ihre positive Energie bedanken, die mich durch unzählige Arbeitsstunden dieser Masterarbeit begleitet hat. Ohne Laura wäre die Erstellung dieser Arbeit sicherlich weniger unterhaltsam gewesen. Schlussendlich gilt mein innigster Dank Julian Postler, für all die Unterstützung, Geduld und das Verständnis, die er mir während meines Studiums und besonders während der Erstellung der Masterarbeit entgegen gebracht hat. Danke für den emotionalen Rückhalt, das offene Ohr für meine meist sinnlosen Sorgen und die motivierenden Worte.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	7
2. Theoretischer Hintergrund	9
2.1 2x2 Theorie der Zielorientierungen.....	9
2.2 Personal Best Goals.....	12
2.3 Arbeitsvermeidungsziele	16
2.4 Studienabbruch und Studienabbruchsisntentionen	16
2.5 Studienerfolg	19
2.6 Studienverzögerungen	19
3. Ziele der vorliegenden Studie	20
4. Fragestellungen und Hypothesen.....	21
5. Methode.....	23
5.1 Design und Stichprobe	23
5.2 Erhebungsinstrumente	24
5.2.1 2x2 Zielorientierungen.....	24
5.2.2 Personal Best Goals.....	25
5.2.3 Arbeitsvermeidungsziele	26
5.2.4 Studienabbruchsisntentionen.....	26
5.2.5 Studienerfolg	26
5.2.6 Studienverzögerungen	27
5.2.7 Kontrollvariablen	27
5.3 Statistische Analysen	27
5.4 Ergebnisse	28
5.4.1 Explorative Faktorenanalysen	28
5.4.2 Deskriptive Statistik.....	32
5.4.3 Beantwortung der Fragestellungen	34
7. Diskussion	39
8. Ausblick	44

9. Literatur	47
10. Abbildungsverzeichnis	55
11. Tabellenverzeichnis	56
12. Appendix I: Zusammenfassung	57
13. Appendix II: Abstract.....	57
14. Appendix III: Fragebogen	59

1. Einleitung

Studienabbruch ist seit längerem eine hochschulpolitische Herausforderung, die mit Belastung von Studierenden, Fachkräftemangel und Verknappung von Ressourcen einhergeht (Heublein & Wolters, 2011; Scarletti & Müller, 2011; Larsen, Sommersel, & Larsen, 2013). Der Erwerb eines akademischen Titels kann dabei als Studienerfolg und der Abbruch des Studiums als Misserfolg angesehen (Heublein & Wolters, 2011). Auch ein geringer beziehungsweise fehlender Studienerfolg kann oft belastende Folgen für Studierende haben. Dies kann beispielsweise ein erhöhter Stresslevel, emotionale Belastung oder fehlendes Fachwissen sein (Thaler & Unger, 2014). Neben Studienabbrüchen und mangelndem Studienerfolg sind auch Studienverzögerungen problematisch. So sind 24% der Studierenden an österreichischen Universitäten vollkommen studieninaktiv. Sechzehn Prozent der Studierenden absolvieren weniger als 16 ECTS (European Credit Transfer System, System zur Anrechnung von Leistungen im Studium) im Semester (30 ECTS pro Semester werden in den meisten Studiengängen veranschlagt, um in Mindeststudienzeit das Studium zu absolvieren) (Thaler & Unger, 2014). Auch Studienverzögerungen können zu negativen Konsequenzen führen, wie beispielsweise höherer finanzieller Belastung oder schlechteren Chancen am Arbeitsmarkt (Heublein & Wolters, 2014). Im Wintersemester 2013/14 haben circa 40% der österreichischen Erstzugelassenen ihr belegtes Bachelorstudium nach drei Semestern nicht mehr betrieben (Benedik et al., 2017).

Gründe für Studienabbrüche, Studienerfolg und Studienverzögerungen lassen sich auf verschiedenen Ebenen identifizieren. Einerseits können Studienabbruch, Studienverzögerungen und mangelnder Studienerfolg als ein strukturelles Problem innerhalb der Hochschulen thematisiert werden, bei dem beispielsweise zu wenige Lehrveranstaltungen, mangelnde Qualität des Lehrangebotes oder fehlende Unterstützung Studierende dazu bringt, ihr Hochschulstudium abzubrechen, länger dafür zu brauchen oder schlechtere Noten zu bekommen (Larsen et al., 2013; Lundquist, Spalding, & Landrum, 2002). Andererseits können individuelle Gründe zu einer erhöhten Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Studienabbruch, Studienerfolg und Studienverzögerungen führen. Es könnten individuelle Einflussfaktoren, wie gesundheitliche Probleme, konkurrierende Interessen, Zufriedenheit mit dem Studium oder der Wille, das Studium schnell abzuschließen von Relevanz sein (z.B. Scarletti & Müller, 2011; Bowman, Hill, Denson, & Bronkema, 2015). Weitere Gründe

können unter anderem Leistungsprobleme, finanzielle Probleme oder auch mangelnde Studienmotivation sein (Garwe & Maganga, 2015; Heublein & Wolters, 2011; Larsen et al., 2013; Thaler & Unger, 2014). Hierbei ist vor allem der letztgenannte Punkt von besonderem Interesse, da bisherige Forschung zeigen konnte, dass einer der Gründe für beispielsweise Studienabbruch akademische Motivation ist (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997). Außerdem kann ein Mangel an akademischer Motivation zu einer längeren Studiendauer, also einer Verzögerung des Abschlusses, führen (Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer, & Besuch, 2007). Ebenfalls kann ein niedriger Studienerfolg durch Motivation mitbedingt sein (Dresel & Grassinger, 2013; Martin & Elliot, 2016). Forschung zu Motivation ist auch insbesondere im Hinblick auf mögliche Fördermaßnahmen und Interventionen relevant: Im Gegensatz zu schwer veränderbaren Faktoren, wie zum Beispiel der finanziellen Situation von Studierenden oder kognitiven Fähigkeiten, sind motivationale Überzeugungen beeinflussbar. Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht daher Motivation und deren Auswirkung auf Studienabbrüche, Studienerfolg und Studienverzögerungen.

Die Annäherung an motivationalen Mechanismen geschieht über Zielkonstrukte (Kaplan & Maehr, 2007). Dies ist über die 2x2 Theorie der Zielorientierungen (Achievement Goal Theory, AG Theorie; Elliot & McGregor, 2001) möglich, die als eine der prominentesten Theorie zu Zielkonstrukte lange Tradition und wissenschaftliche Fundierung innerhalb der Motivationsforschung aufweisen kann (Senko, Hullman, & Harackiewicz, 2011). Als Erweiterung zur AG Theorie werden die Personal Best Goal Theorie (PBG, Martin, 2006) und die Arbeitsvermeidungsziele (Work Avoidance Goals, WAG; King & McInerney, 2014) aufgegriffen, um eine holistische Betrachtung durch neue Blickwinkel zu ermöglichen. Dabei soll untersucht werden, ob diese beiden Konstrukte einen Beitrag und damit verbundenen Wissensgewinn zur Rolle der Motivation in Bezug auf Studienabbruchsintentionen, Studienerfolg und Studienverzögerungen leisten können.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 2x2 Theorie der Zielorientierungen

Nach der AG Theorie (Elliot & McGregor, 2001) kann Motivation von Lernenden dadurch verstanden werden, dass die Gründe für Zielsetzungen innerhalb einer Leistungssituation betrachtet werden. Unter akademischer Motivation wird die Aktivierung und Ausrichtung von kompetenz-basierten Affekten, Kognitionen und Verhaltensweisen verstanden (Elliot, 1999). Die AG Theorie, wie sie von Elliot und McGregor (2001) definiert wurde, unterscheidet zwischen vier Zielen. Das sogenannte 2x2 Modell von Elliot und McGregor (2001) ist in Abbildung 1 veranschaulicht.

Definition

		absolut / intrapersonal (Lernziele)	normative (Performanzziele)
Valenz	positive (Annäherung Erfolg)	Lern-Annäherungs- Ziel	Performanz- Annäherungs-Ziel
	negative (Vermeidung Misserfolg)	Lern-Vermeidungs- Ziel	Performanz- Vermeidungs-Ziel

Abbildung 1. 2x2 Modell der Zielorientierungen von Elliot und McGregor (2001)

Ziele können einerseits nach ihrer Definition nach Lernzielen oder Performanzzielen unterschieden werden. Hierbei unterscheiden sich Lern- und Performanzziele nach dem Begriff von Kompetenz (Elliot, 2005). Der Kompetenzbegriff ist in diesem Zusammenhang nach dem Standard, nach dem bei der Evaluation gemessen wird, definiert. Dieser Standard kann entweder absolut (die Anforderungen der Aufgabe selbst), intrapersonal (die Erreichung des eigenen maximalen Potentials) oder normativ (die Leistung von anderen) sein. Kompetenz kann also danach evaluiert werden, ob die Aufgabe verstanden bzw. gemeistert werden kann (absoluter Standard), die eigenen Fähigkeiten oder das eigene Wissen erweitert wurden (intrapersonaler Standard) oder ob im Vergleich zu anderen besser abgeschnitten

wurde (normativer Standard) (Elliot & McGregor, 2001). Aufgrund der empirischen Befunde, dass absolute und intrapersonelle Standards viele konzeptuelle Ähnlichkeiten besitzen, werden diese im Modell von Elliot und McGregor (2001) zusammengefasst. Ziele, die einem absoluten oder intrapersonellen Standard folgen, werden Lernziele genannt. Ziele, die einem normativen Standard folgen, werden Performanzziele genannt (Elliot & McGregor, 2001).

Personen mit einer hohen Ausprägung in Performanz-Annäherungs-Zielen fokussieren auf die Demonstration von Kompetenz relativiert am Vergleich mit anderen, wohingegen sich Personen mit einer hohen Ausprägung in Lern-Annäherungs-Zielen auf die Entwicklung von Kompetenz oder das Meistern von Aufgaben fokussieren. Bei den Lernzielen definieren Lernende Kompetenzen an intrapersonellen Standards, bei denen es vor allem um die Verbesserung der eigenen Kompetenz geht. Dies beinhaltet das Verstehen und/oder Bewältigen von Aufgaben, sowie das Lernen an sich. Lernziele sind aufgabenbezogen. Im Gegensatz dazu wird bei den Performanzzielen Kompetenz im normativen Vergleich mit anderen gemessen. Die eigene Kompetenzwahrnehmung wird demnach an der Leistung von anderen Personen festgemacht (Elliot, 1999). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Personen mit Lernziele auf eine Entwicklung der Kompetenz an sich abzielen, wohingegen Personen mit Performanzziele auf die Demonstration dieser Kompetenzen durch das Übertreffen der Leistung von anderen Personen abzielen (Elliot, 1999; Nicholls, 1984).

Weiterhin können Zielorientierungen nach ihrer Valenzausprägung eingeordnet werden. Dabei kann der Kompetenz-Fokus einerseits auf die Möglichkeit einer Annäherung gelegt werden. Hierbei zielt das Verhalten auf eine positive Alternative oder ein gewünschtes Ergebnis ab: Annäherung an einen Erfolg. Andererseits wird bei der Möglichkeit einer Vermeidung das Verhalten dadurch beeinflusst, dass ein negatives Ergebnis oder eine unerwünschte Alternative vermieden werden soll: Vermeidung eines Misserfolg (Elliot, 1999).

Werden die Definitionen der Komponenten (Lernziele vs. Performanzziele) mit der Valenz (Annäherung vs. Vermeidung) gekreuzt, resultieren daraus vier Zielorientierungen. Diese sind Lern-Annäherungs-Ziele, Lern-Vermeidungs-Ziele, Performanz-Annäherungs-Ziele und Performanz-Vermeidungs-Ziele. Bei Lern-Annäherungs-Zielen wird Kompetenz absolut/intrapersonal definiert, mit einer positiven Valenz. Personen mit einer hohen Ausprägung in dieser

Zielorientierung zielen auf den Erwerb von neuem Wissen oder die Verbesserung der eigenen Kompetenz ab. Im 2x2 Modell (Elliot & McGregor, 2001) wird bei den Lern-Vermeidungs-Zielen Kompetenz ebenfalls als absolut/intrapersonal definiert, jedoch mit einer negativen Valenz. Unter den Lern-Vermeidungs-Zielen wird die Vermeidung von Missverständnissen, der Verlust der eigenen Fähigkeiten oder beispielsweise das Versagen beim Erlernen von Lerninhalten verstanden. Die Performanz-Annäherungs-Ziele definieren sich durch ein normatives Verständnis des Kompetenzbegriffs, mit einer positiven Valenz. Bei diesen Zielen geht es um das Übertreffen der Leistung von anderen Lernenden oder das Demonstrieren der eigenen Leistung vor anderen. Performanz-Vermeidungs-Ziele definieren sich wiederum über ein normatives Verständnisses von Kompetenz, jedoch mit einer negativen Valenzprägung. Personen mit einer Performanz-Vermeidungs-Zielausprägung zielen darauf ab zu vermeiden im Vergleich zu anderen inkompetent zu erscheinen (Elliot & McGregor, 2001).

Im Verlauf der letzten drei Jahrzehnte konnte die Bedeutung der AG Theorie für den akademischen Kontext durch eine Vielzahl an Forschungsarbeiten untermauert werden (z.B. Elliot, 1999; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002; Van Ypern, Blaga, & Postmes, 2014). Performanz-Annäherungs-Ziele zeigen oftmals einen positiven Zusammenhang mit Leistung (Brophy, 2005; Senko et al., 2011) und sind in den meisten Fällen ein stärkerer Prädiktor als Lern-Annäherungs-Ziele. Andererseits sind Performanz-Annäherungs-Ziele auch mit negativen Outcomes, wie zum Beispiel oberflächlichen Lernstrategien oder Ängstlichkeit, assoziiert (King & McInerney, 2014). Untersuchungen zu Performanz-Annäherungs-Ziele zeigen inkonsistente Ergebnisse auf (Senko et al., 2011). Performanz-Vermeidungs-Ziele korrelieren dahingegen negativ mit Leistung und sind maladaptiv (Van Yperen et al., 2014). Diese maladaptive Verhaltensweisen beschränken sich nicht nur auf die Leistungskomponente (Senko et al., 2011; Hulleman et al., 2010). Personen mit dieser Zielorientierung weisen Korrelationen mit geringerem Leistungserfolg, vermindertem Interesse oder höherer Ängstlichkeit auf (King & McInerney, 2014). Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass diese Zielorientierung die maladaptivste ist.

Weiterhin konnten Studien zeigen, dass Lern-Annäherungs-Ziele Prädiktoren für Motivation und Engagement sind (Martin & Elliot, 2016). Studien zu Lernzielen zeigen, dass Personen mit dieser Zielausprägung ihre Lerninhalte interessierter

verfolgen, ausdauernd nach Lösungsansätzen suchen, selbstreguliert Lernen und tiefenverarbeitende Lernstrategien nutzen (Senko et al., 2011). Lernziele sind demnach günstig für den akademischen Kontext und werden alles in allem als förderlich betrachtet (Wolters, 2004). Lern- und Performanz-Annäherungs-Ziele sind positive Prädiktoren für Beharrlichkeit, Anstrengung und Persistenz (Elliot, McGregor, & Gable, 1999). Zusammenfassend zeigt sich, dass Lernziele generell einen adaptiven und förderlichen Charakter aufweisen, jedoch bei Leistung inkonsistente Ergebnisse aufweisen. Obwohl die Forschung bezüglich Lern-Vermeidungs-Zielen noch inkonsistent ist (DeShon, & Gillespie, 2005), konnten Studien zeigen, dass dieses Konstrukt negative Zusammenhänge mit Leistung und akademischen Erfolg aufweist (Huang, 2012; Hulleman et al, 2010). Diese Ergebnisse unterstützen die Aussage, dass sowohl Lernziele, wie auch Performanz-Annäherungs-Ziele von Relevanz für akademische Leistung sind (Senko et al., 2011; Hulleman et al., 2010).

Weiterhin scheinen Zielorientierungen nicht zeitlich stabil zu sein (Geitz, Joosten-ten Brinke, & Kirschner, 2016). So wurde beispielsweise in einer Studie herausgefunden, dass Lern-Annäherungs-Ziele über einen Erhebungszeitraum von einem Semester (mit zwei Messzeitpunkten) abnahmen, wohingegen Performanz-Vermeidungs-Ziele durchschnittlich stabil blieben (Dresel und Grassinger, 2013). Dies deutet weiterhin auf eine maladaptive Veränderung der Leistungsmotivation hin. Empirische Untersuchungen haben außerdem gezeigt, dass sich Leistungsmotivation über den Verlauf des ersten Semesters negativ verändern kann. Diese motivationalen Veränderungen sind relevant für Prüfungsleistungen oder auch Studienabbruchsintentionen (Dresel & Grassinger, 2013).

2.2 Personal Best Goals

Unter den PBG wird die Zielsetzung von Lernenden verstanden, ihrer eigenen besten erreichten Leistung gleich zu kommen oder diese sogar übertreffen zu wollen. Das Element des Fokus auf die eigene Person der PBG unterscheidet diese Theorie von anderen Zielkonstrukten. Diese Ziele lassen sich in verschiedene Dimensionen einteilen: der Art der Schwierigkeit, der Spezifität und dem Bezug. Bei PBG ist der Schwierigkeitsgrad gleich hoch oder höher als bei vorangegangenen Leistungen. Spezifität bezieht sich bei PBG auf klar gegliederte und gut definierte Ziele. Der

Bezug meint, dass bei PBG der Fokus auf der eigenen Leistung beziehungsweise den eigenen Bemühungen liegt (Martin & Elliot, 2016).

PBG können mit zwei groben Aspekten beschrieben werden: aufgabenspezifische und situationsspezifische Ziele (Martin, 2006). Die aufgabenspezifischen Ziele liefern den Lernenden klare Informationen darüber, was sie in der nahen Zukunft zu erreichen versuchen. Hierbei kann wiederum eine Differenzierung der aufgabenspezifischen Ziele vorgenommen werden. So unterscheiden sich aufgabenspezifische Ziele im PBG-Kontext im Ergebnis nach ihrer Spezifität. Dies bedeutet, dass die Lernenden für die individuelle Zielkonstrukte spezifisch ein höheres Leistungsniveau anstreben. Damit werden klare Standards für die Zielerreichung gesetzt, was ein Grund für die adaptiven Eigenschaften der PBG sind. Andererseits können aufgabenspezifische Ziele in ihrem Schwierigkeitsgrad beziehungsweise unterschieden werden. PBG zeichnen sich dadurch aus, dass sie in ihrem Herausforderungs- oder Schwierigkeitslevel im Vergleich zu vorherigen Leistungsanforderungen höher beziehungsweise mindestens gleich hoch sein müssen. Es handelt es sich bei PBG also nicht nur um die Erreichung eines gesetzten Standards. Vielmehr geht es um das Übertreffen eines früher gesetzten individuell eigenen Leistungsstandards (Martin, 2006).

Die zweite Dimension der PBG beschreibt die situationsspezifischen Ziele. Diese liefern Details über die Gründe, warum das spezifische Outcome erreicht werden soll. Auch situationsspezifische Ziele können wiederum differenziert werden: kompetitiv-selbstbezogene und selbstverbessernde Ziele. Kompetitiv-selbstbezogene Ziele beschreiben die kompetitive Orientierung, die sich an der eigenen schon erbrachten Leistung misst und nicht an der erbrachten Leistung von anderen Lernenden. Selbstverbessernde Ziele hingegen betreffen die motivationale Orientierung der Studierenden, vorangegangenen Leistungslevel zu verbessern oder darauf aufzubauen. Demnach sind kompetitive-selbstbezogene und selbstverbessernde Ziele zwei weitere Grundpfeiler der PBG Theorie (Martin, 2006).

Die PBG sind ein multidimensionales Konstrukt, das vier Dimensionen beinhaltet: spezifische Ziele, herausfordernde Ziele, kompetitiv-selbstbezogene Ziele und selbstverbessernde Ziele (Martin, 2006). In anderen Worten: PBG sind herausfordernde, spezifische, selbstbezogene Ziele, die Lernende erreichen oder übertreffen wollen. Beispiele dafür wären effektiveres Lernen, höheres Durchhaltevermögen und bessere Leistung, als bei vorhergehenden Versuchen

(Martin & Elliot, 2016). Zur besseren Veranschaulichung der PBG und ihrer Differenzierung innerhalb der Theorie kann Abbildung 2 herangezogen werden.



Abbildung 2. Differenzierung innerhalb der Personal Best Goals nach Martin (2006)

Beim Vergleich der PBG Theorie mit anderen Zielkonstrukten lassen sich einige Gemeinsamkeiten entdecken. Personen mit einer PBG Zielsetzung haben eine Zielsetzung mit Annäherungs-Charakter. Die Unterscheidung von Annäherungs- und Vermeidungs-Zielen wurde im vorherigen Kapitel bereits vorgestellt. Aufbauend auf Forschungsergebnissen (Martin & Elliot, 2016), kann gezeigt werden, dass PBG und AG Annäherungs-Ziele einen positiven Zusammenhang aufweisen, da diese Zielkonstrukte auf eine Annäherung ausgerichtet sind. Vor allem Lernziele und PBG sind konzeptuell und operational nahe miteinander verwandt. In Studien konnte gezeigt werden, dass PBG signifikant sowohl mit Lern-Annäherungs-Zielen, als auch mit Performanz-Annäherungs-Zielen korrelieren (Martin & Elliot, 2016). Hierbei thematisieren Martin und Elliot (2016), dass die PBG eine Synergie zwischen den Lern- und Performanz-Annäherungs-Zielen darstellen. Die PBG sollen die adaptiven und positiven Fähigkeiten der Zielorientierungen der AG in sich vereinen, wobei empirische Forschung zeigen konnte, dass die PBG trotz allem ein eigenes Konstrukt darstellen. Folglich besteht die Möglichkeit, dass PBG eine Art der Zielkonstrukte darstellen, die eine adaptive Verschmelzung von Lern- wie auch Performanz-Annäherungs-Zielen, mit weiterem Erklärungswert, darstellen (Martin & Liem, 2010). Trotz der Gemeinsamkeiten ist eine Abgrenzung der PBG von AG wichtig. Eine Unterscheidung kann dahingehend getroffen werden, dass Lernziele primär auf die Aufgabe und das Lernen fokussiert sind, wohingegen PBG primär auf das

Übertreffen der eigenen Person oder das Übertreffen von vorangegangenen Leistungen/Anstrengungen fokussiert sind. Weiterhin sind PBG eher selbstbezogen, wohingegen Lernziele aufgabenbasiert sind (Martin & Elliot, 2016). PBG besitzen einen selbstverbessernden Fokus, was konsistent mit den Lernzielen ist. Zusätzlich besitzen PBG das Element der Selbstkonkurrenz, dies ist konsistent mit den Performanz-Annäherungs-Zielen. Bezüglich der Unterscheidung von AG und PBG lässt sich weiterhin aus bisherigen Forschungsergebnissen (Elliot, 1999; Martin & Elliot, 2016; Martin & Liem, 2010) schließen, dass PBG und Vermeidungs-Ziele der AG einen negativen Zusammenhang aufweisen, da die PBG annäherungsorientiert sind.

Forschung konnte zeigen, dass eine hohe PBG-Ausprägung sich positiv auf die Durchhaltefähigkeit in schwierigen Situationen auswirkt (Martin, 2006). Weiterhin konnte aufgezeigt werden, dass PBG Leistung, Durchhaltefähigkeit und akademisches Engagement vorhersagen (Martin & Liem, 2010). In einer Studie, die die Effekte von AG und PBG gegenüberstellte, wurde herausgefunden, dass Performanz-Annäherungs-Ziele einen geringen Effekt auf Motivation und Engagement haben. Jedoch wiesen Lernziele einen starken positiven Zusammenhang mit Motivation und PBG einen starken positiven Zusammenhang mit Engagement auf (Yu & Martin, 2014). Forschung konnte nicht nur zeigen, dass PBG signifikant mit Persistenz korrelieren, sondern auch, dass a PBG und Lernziele Prädiktoren für Motivation und Engagement sind. Dabei zeigte sich allerdings, dass PBG stärker mit Engagement als mit Motivation verbunden sind (Martin & Elliot, 2016). Weiterführend wurde bestätigt, dass PBG als Prädiktoren für Engagement und Motivation bedeutsamer werden, wenn Lern- und Performanzziele aus dem Modell entfernt werden, obwohl Lernziele auch eindeutige Prädiktoren im Modell mit den PBG waren. Es scheint, dass PBG und Lernziele möglicherweise positiv und komplementär eine größere Varianz bei Motivation und Engagement von Lernenden erklären können, als dies die AG alleinstehend können (Martin & Elliot, 2016).

Bei der Betrachtung der Forschung zu PBG muss allerdings hervorgehoben werden, dass diese bisher lediglich im schulischen Kontext und zum Großteil in Australien durchgeführt wurde. Es sind keine Erhebungen im deutschsprachigen Raum oder im universitären Kontext bekannt.

2.3 Arbeitsvermeidungsziele

Im Gegensatz zu den vorherigen genannten Zielkonstrukten unterscheiden sich die WAG durch die völlige Abwesenheit eines Leistungsziels. Erfolg ist in diesem Sinne durch einen minimalen Arbeitsaufwand definiert. WAG zeichnen sich dadurch aus, dass beständig vermieden wird sich anzustrengen, um eine gute Leistung zu erbringen. Es wird folglich nur das Minimum geleistet, um zurechtzukommen und herausfordernde Ziele werden vermieden. Konzeptuell können WAG von den AG unterschieden werden, da sie sich im Gegensatz zu Lern- und Performanzzielen nicht über Kompetenz definieren (King & McInerney, 2014). Personen mit einer hohen Ausprägung in WAG investieren den minimal möglichen Aufwand in eine Aufgabe, wobei es sich dabei besonders um akademische Arbeiten handelt. Ein explizites Beispiel wäre es, die Lehrkraft um Hilfe zu bitten, anstatt sich zu bemühen, das Problem selbst zu lösen (Dowson & McInerney, 2003). Zusätzlich zum behavioralen Aspekt der WAG konnten Dowson und McInerney (2003) auch kognitive Prozesse im Zusammenhang mit diesem speziellen Zielkonstrukt identifizieren. So stellen Lernende beispielsweise nur dann Fragen, wenn dies absolut notwendig ist und versuchen sonst, so wenig Arbeit wie möglich zu erledigen (Dowson & McInerney, 2003).

Studien konnten die negativen Konsequenzen von WAG aufzeigen. Dieses Zielkonstrukt ist unter anderem negativ mit wahrgenommenen Können und akademischer Leistung assoziiert und korreliert negativ mit dem Interesse für Lerninhalte. Außerdem agieren WAG als negative Prädiktoren Engagement (King & McInerney, 2014).

2.4 Studienabbruch und Studienabbruchsinentionen

Unter Studienabbruch wird der Abbruch eines Hochschulstudiums verstanden, ohne ein anderes Fach oder an einer anderen Hochschule weiter zu studieren (Heublein & Wolter, 2011). In Forschungen aus dem Schulkontext (Rumberger & Lim, 2008) konnten Gründe für einen Schulabbruch identifiziert werden. Unter anderem waren dies Erwerbstätigkeit, aber auch die Studienzufriedenheit (Li & Carroll, 2017). Erwerbstätigkeit kann als ablenkender Faktor dienen, der mit den akademischen Aufgaben interferiert und so dazu führt, diese zu vernachlässigen und letztendlich die Schule abzubrechen. (Rumberger & Lim, 2008). In Studien aus dem

Hochschulkontext konnte gezeigt werden, dass Leistung negativ mit Studienabbruch zusammen hing. Dies bedeutet, je höher die Leistung der Lernenden, desto geringer ausgeprägt war die Wahrscheinlichkeit für einen Studienabbruch. Auch bezüglich eines Schulabbruchs würde gefunden, dass Leistung als Prädiktor für Schulabbruch fungiert. Die Persistenz von Schülerinnen und Schülern zeigte ebenfalls einen Zusammenhang mit Schulabbruch, wobei eine hohe Persistenz mit einem geringeren Abbruch zusammenhing. Als einer der wichtigsten behavioralen Prädiktoren für Schulabbruch konnte Engagement identifiziert werden. Hohes Engagement scheint folglich in der Lage zu sein, die Wahrscheinlichkeit für einen Abbruch zu verringern (Rumberger & Lim, 2008).

Im akademischen Kontext besitzt zudem Motivation eine hohe Relevanz. So führt zum Beispiel in einer Studie ein Mangel an akademischer Motivation zu einem früheren Studienabbruch (Heublein et al., 2010). In einer qualitativen Untersuchung konnte weiterhin gezeigt werden, dass ein Absinken der akademischen Motivation dem Studienabbruch voraus ging. Die sinkende akademische Motivation führte zu einem Prozess der Loslösung von der Universität, was letztendlich zum Studienabbruch führte (Minnick, 2007). Ebenfalls konnte der Zusammenhang zwischen Zielkonstrukten und Schulabbruch festgestellt werden (Rumberger & Lim, 2008). Forschende berichten davon, dass Motivation negativ mit Schulabbruch sowie College Kurs-/Programm-Abbrüchen zusammenhängt, wohingegen Motivation positiv mit dem Verbleiben und den Intention des Verbleibens in der Schule bzw. dem College zusammen hängt. Weiterhin war Motivation ein positiver Prädiktor für Intentionen des Verbleibens und der stärkste Prädiktor für Studienabbruchsintentionen. Zusammengefasst kann geschlussfolgert werden, dass Motivation ein relevanter Prädiktor für Studienabbruchsintentionen ist (Rump, Esdar, & Wild, 2017).

Ebenfalls konnten in einer Studie mit Schülerinnen und Schülern gezeigt werden, dass geringes (emotionales) Engagement als Prädiktor für eine höhere Wahrscheinlichkeit des Schulabbruchs wirkte. Emotionales Engagement wird hierbei zum Beispiel als das Wertschätzen von Erfolg im schulischen Kontext verstanden. Des Weiteren wird in dieser Studie ein negativer Zusammenhang zwischen Engagement und Schulabbruch berichtet (Wang & Fredericks, 2014). Obwohl diese Ergebnisse innerhalb einer schulischen Stichprobe gefunden wurden, liegt die Vermutung nahe, dass sich im universitären Kontext ähnliche Muster finden.

Ebenfalls wurde in empirischen Arbeiten die Konsequenzen von Studienabbruch auf die betroffenen Personen untersucht. So ist Studienabbruch mit negativen Emotionen, wie beispielsweise Gefühlen des Selbstzweifels, der Nicht-Zugehörigkeit und der Unzulänglichkeit verbunden. Weiterhin führt ein Abbruch des Hochschulstudiums zu einer Verschwendung von individuellen Ressourcen, wie beispielsweise Zeit und Geld. In diesem Zusammenhang muss ebenfalls erwähnt werden, dass hierbei nicht nur die finanziellen Ressourcen der Einzelperson negativ beeinflusst werden, sondern auch die Universität betroffen ist. Abgesehen von verlorenen finanziellen Ressourcen bedeutet ein Studienabbruch weiterhin, dass der oder die Studierende im akademischen Kontext keinen Beitrag mehr leisten kann. Dies bedeutet, dass weniger Fachkräfte ausgebildet werden, was sowohl die Weitergabe von Bildung als auch das ökonomische Wachstum beeinflussen kann (Lundquist et al., 2002). Zusammen genommen zeigen diese Folgen des Studienabbruchs die Relevanz des Themas auf und legen nahe, dass Studienabbruch auf individueller wie auch auf institutioneller Ebene von großer Wichtigkeit ist.

Als eine Annäherung an die Untersuchung von Studienabbruch werden in der vorliegenden Arbeit Studienabbruchsintentionen erhoben. Diese sollen theoretisch dem Studienabbruch vorausgehen und somit als Indikator dafür dienen. Im Falle von Studienabbruchsintentionen können diese als Ansatzpunkt für mögliche Interventionen genutzt werden. Bei Studierenden, die Überlegungen zum Abbruch ihres Studiums tätigen, können noch Interventionen gesetzt werden, um den Studienabbruch zu verhindern, was eine Untersuchung der Studienabbruchsintentionen wertvoll macht (Minnick, 2007). Die Erhebung von Studienabbruchsintentionen soll weiterhin die schon genannten Verfälschungsmöglichkeiten bei der Erhebung von Studienabbruch umgehen (z.B. Wechsel von Universitäten, Auslandssemester). Weiterhin soll dies die Erhebung der Stichprobe erleichtern, da das Rekrutieren einer Stichprobe mit Studienabbruchsintentionen realistischer zu sein scheint, als das Rekrutieren einer Stichprobe, die das Studium abgebrochen hat (Thaler & Unger, 2014).

2.5 Studienerfolg

Unter Studienerfolg oder akademischer Leistung wird in der vorliegenden Arbeit das erfolgreiche Absolvieren von schriftlichen sowie mündlichen Prüfungen im universitären Kontext verstanden. Dies bedeutet weiterführend, dass Studienerfolg allgemein das erfolgreiche Absolvieren des Studiums bedeutet.

Zur Erklärung von Studienerfolg wird unter anderem die akademische Motivation herangezogen. Wie empirische Forschung zeigen konnte, wiesen Studierende in einer Längsschnittstudie bessere akademische Leistungen auf, wenn ihre Lern-Vermeidungs- und Performanz-Vermeidungs-Ziele in ihrer Ausprägung nachließen (Dresel & Grassinger, 2013). Dies lässt den Schluss zu, dass die Wahrscheinlichkeit für Studienerfolg steigt, wenn die Ausprägungen von Lern- und Performanz-Vermeidungs-Zielen gering ist. Weiterhin sagten Lernziele eine höhere Motivation und ein höheres Engagement voraus (Martin & Elliot, 2016), was relevant für akademischen Erfolg ist. Im Kapitel der PBG wurde bereits beschrieben, dass diese positiv mit Beharrlichkeit und Engagement korrelieren (Martin & Liem, 2010). Dies hängt wiederum mit Studienerfolg zusammen. Engagement agiert hierbei als Prädiktor für Studienerfolg. Forschungsergebnisse konnten spezifisch für den schulischen Kontext aufzeigen, dass PBG mit der schulischen Leistung korrelieren (Martin & Liem, 2010; Liem, Ginns, Martin, Stone, & Herrett, 2012).

Im Gegensatz dazu korrelieren WAG mit geringerem Engagement (King & McInerney, 2014). Dies agiert, wie bereits beschrieben, als Prädiktor für Studienerfolg. Ebenfalls konnte der Zusammenhang zwischen WAG und Leistung aufgedeckt werden. Hierbei waren die Zusammenhänge zwischen WAG und Studienerfolg sogar stärker, als die Zusammenhänge zwischen AG und Studienerfolg; Lernziele ausgenommen (King & McInerney, 2014).

2.6 Studienverzögerungen

Studiengänge weisen in der Beschreibung des Studienplanes eine vorgegebene Anzahl an Semestern auf, in denen das Studium abgeschlossen werden soll. Im Fall des Psychologie-Studiums an der Universität Wien wären dies beispielsweise sechs Semester für das Bachelorstudium und weitere vier Semester für das Masterstudium (Werneck, 2017). Als weiteres Beispiel für den Fachbereich der Soziologie für die Karl-Franzens-Universität Graz werden für das Bachelorstudium ebenfalls sechs

Semester (Karl-Franzens-Universität Graz, [KFU Graz], 2017) und das Masterstudium vier Semester veranschlagt (KFU Graz, 2010). Eine Verzögerung des Studiums kann daher durch jedes weitere Semester definiert werden.

Die Studienabschlussbefragung (Mitterauer, 2015) über die Jahre 2013 bis 2015 widmete sich unter anderem der Untersuchung möglicher Gründe für Studienverzögerungen. Hierbei stellte sich heraus, dass über die Hälfte der Studierenden mit Studienverzögerungen angab, dass persönliche Gründe für die Studienzeitüberschreitung (längere Studienzeit als die Mindeststudienzeit) verantwortlich waren. Als die wichtigsten Ursachen für diese Überschreitung wurden unter anderem die Erwerbstätigkeit neben dem Studium, konkurrierende Interessen außerhalb des Studiums oder Betreuungspflichten beziehungsweise familiäre Verpflichtungen genannt (Mitterauer, 2015). Weitere Untersuchungen konnten ebenfalls bestätigen, dass Erwerbstätigkeit zu Studienverzögerungen führen konnte. Ebenso spielte das Alter der Studierenden eine Rolle. Je älter die Studierenden waren, desto eher verzögerten sie sich in ihrem Masterstudium (Unger, Thaler, Dibiasi, Binder, & Litofceko, 2017). Bei der Betrachtung der Literatur zu Studienverzögerung lässt sich feststellen, dass es zu diesem Thema wenig Forschung gibt. Die Gründe für Studienverzögerungen sind bis jetzt nur vereinzelt untersucht worden.

Aufbauend auf empirischen Ergebnissen (Senko et al., 2011) kann davon ausgegangen werden, dass adaptive Lernziel-Orientierungen und Performanz-Annäherungs-Ziele gegen eine Studienverzögerung sprechen. Performanz-Vermeidungs-Ziele könnten als ein begünstigender Faktor für Studienverzögerungen interpretiert werden, da diese Zielorientierung maladaptiv ist (Van Ypern et al, 2014). Ebenso kann vermutet werden, dass die adaptiven PBG sich förderlich auf Studienfortschritt - und daher negativ auf Studienverzögerungen - auswirken (Martin & Liem, 2010; Yu & Martin, 2014).

3. Ziele der vorliegenden Studie

Ziel der vorliegenden Studie war es, verschiedene Zielkonstrukte (AGs, PBGS, WA) im universitären Kontext zu untersuchen. Es sollte beleuchtet werden, inwieweit die verschiedenen Zielkonstrukte zur Erklärung von Studienabbruchsintentionen, Studienerfolg und Studienverzögerungen beitragen können. Hierbei lag insbesondere

der Fokus darauf, zu testen, ob die PBG über die AG hinaus Erklärungswert besitzen. Ebenfalls sollten die bis jetzt in der Forschung vernachlässigten WAG (King & McInerney, 2014) – und deren Beitrag zur Vorhersage von Studienabbruchintentionen, Studienerfolg und Studienverzögerungen - betrachtet werden. Das Miteinbeziehen der PBG und der WAG sollte als Ergänzung zu den AG eine holistischere Betrachtung von Zielkonstrukten auf akademische Outcomes liefern.

Bezüglich der PBG wurde zudem der Frage nachgegangen, ob bisherige Forschung, die vor allem im schulischen Kontext in Australien stattfand, (siehe Martin & Elliot, 2016; Martin & Liem, 2010) auch in Österreich auf Universitäten ausgeweitet werden kann. Weiterhin hatte die vorliegende Studie zum Ziel, die PBG Skala (Martin, 2006) in deutschsprachiger Version zu testen.

4. Fragestellungen und Hypothesen

Aus der Vorstellung des theoretischen Hintergrundes der verschiedenen Zielkonstrukte und einer Darstellung von den empirischen Ergebnissen dieser, ergaben sich folgende Fragestellungen.

Fragestellung 1: In welchem Zusammenhang stehen die unterschiedlichen Zielorientierungen zueinander?

Wie in verschiedenen Studien gezeigt werden konnte, korrelieren PBG und AG miteinander. Da PBG annäherungsorientiert sind, soll diese positiv mit den ebenfalls annäherungsorientierten Zielorientierungen der AG Theorie und negativ mit den vermeidungsorientierten Zielorientierungen der AG Theorie und den WAG korrelieren (Elliot & McGregor, 2001; King & McInerney, 2014; Martin, 2006; Martin & Elliot, 2016; Martin & Liem, 2010).

Hypothese 1.1: PBG und Lern-Annäherungs-Ziele stehen in einem positiven Zusammenhang.

Hypothese 1.2: PBG und Leistung-Annäherungs-Ziele stehen in einem positiven Zusammenhang (dieser ist aber geringer, als der Zusammenhang zwischen PBG und Lern-Annäherungs-Ziele).

Hypothese 1.3: PBG und Lern-Vermeidungs-Ziele stehen in einem negativen Zusammenhang.

Hypothese 1.4: PBG und Leistung-Vermeidungs-Ziele stehen in einem negativen Zusammenhang.

Hypothese 1.5: PBG und WAG stehen in einem negativen Zusammenhang

Fragestellung 2: Besitzen PBG inkrementelle Validität bei der Vorhersage von Studienabbruchsintentionen über die Vorhersagekraft von AG hinaus?

Aufgrund der inkonsistenten Ergebnisse bezüglich der AGs (Hulleman et al, 2010; Senko et al., 2011) und der Tatsache, dass die PBG als Konstrukt eigenständig Erklärungswert aufweisen (Martin & Elliot, 2016), kann davon ausgegangen werden, dass die PBG einen genauso großen, wenn nicht sogar größeren Erklärungswert als die AG aufweisen. Diese Überlegung trifft auf die 3. und 4. Fragestellung ebenfalls zu.

Hypothese 2: PBG besitzen inkrementelle Validität bei der Vorhersage von Studienabbruchsintentionen über die Vorhersagekraft von AG hinaus.

Fragestellung 3: Besitzen PBG inkrementelle Validität bei der Vorhersage von Studienerfolg über die Vorhersagekraft von AG hinaus?

Hypothese 3: PBG besitzen inkrementelle Validität bei der Vorhersage von Studienerfolg über die Vorhersagekraft von AG hinaus.

Fragestellung 4: Besitzen PBG inkrementelle Validität bei der Vorhersage von Studienverzögerung über die Vorhersagekraft von AG hinaus?

Hypothese 4: PBG besitzen inkrementelle Validität bei der Vorhersage von Studienverzögerungen über die Vorhersagekraft von AG hinaus.

Fragestellung 5: Besitzen WAG inkrementelle Validität bei der Vorhersage von Studienabbruchsintentionen, Studienerfolg und Studienverzögerungen über die Vorhersagekraft von AG und PBG hinaus?

WAG zeigen Zusammenhänge mit Leistung und Vermeidungsverhalten auf (King & McInerney, 2014). Hierbei soll explorativ überprüft werden, ob WAG inkrementelle Validität über die Vorhersagekraft von AG und PBG hinaus besitzen.

5. Methode

5.1 Design und Stichprobe

Die Daten wurden mit Hilfe eines online Fragebogens erhoben, der über die Plattform SoSci Survey erstellt wurde. Es handelte sich um eine Querschnittsstudie, die circa 15 Minuten Bearbeitungsdauer in Anspruch nahm. Der vollständige Fragebogen mit den verschiedenen Skalen in der vorgegebenen Reihenfolge kann im Appendix III eingesehen werden.

Vor der Verbreitung des Fragebogens wurde mit Hilfe des Programms G*Power (Faul, Erdfelder, Buchner, & Lang, 2009) die Stichprobenberechnung ermittelt, die sich für Regressionsanalysen mit mittlerer Effektstärke auf 146 Personen belief. Insgesamt wurden 436 Universitätsstudierende im Masterstudium in Österreich befragt, von denen 29 Personen aufgrund widersprüchlicher Angaben (18 jähriger Teilnehmer im 100. Semester) und nicht möglicher Bearbeitungsdauer (2 Minuten bei 15 minütiger Bearbeitungsdauer) nicht berücksichtigt wurden. Dies führte zu einer bereinigten Stichprobengröße von 407 Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Das Durchschnittsalter lag bei 26.5 Jahren ($SD = 5.66$), wobei sich das Alter von 21 bis 69 Lebensjahren erstreckte. Die erhobene Stichprobe bestand aus 23% männlichen Teilnehmern und 76% weiblichen Teilnehmerinnen. Ein Prozent wollte sich bezüglich des Geschlechts nicht einordnen. Zweiundsiebzig Prozent der Stichprobe bestand aus österreichischen, 18% aus deutschen Masterstudierenden und 10% der Teilnehmerinnen und Teilnehmern stammten aus einem anderen Land als Österreich oder Deutschland.

Dreiundsiebzig Prozent der Personen waren erwerbstätig. Davon gaben 33% an ein bis zehn Stunden die Woche zu arbeiten, 39% elf bis 20 Stunden, 16% 21 bis 30 Stunden, elf Prozent 31 bis 40 Stunden und ein Prozent arbeitete mehr als 40 Wochenstunden.

Die teilnehmenden Personen befanden sich durchschnittlich im dritten Mastersemester ($M = 3.3$, $SD = 2.17$), wobei die meisten Personen im ersten Mastersemester studierten. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer befanden zwischen dem ersten und dem 14. Semestern. Der Großteil der befragten Personen (78%) berichtete davon, ein einziges Masterstudium zu studieren, 22% berichteten davon, mehr als ein Studium zu studieren. Die häufigsten genannten Studiengänge waren (internationale) Betriebswirtschaft (13%), Psychologie (12%),

Bildungswissenschaften (6%), Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache (6%), wobei sich der Rest der Stichprobe aus einer Vielzahl anderer Studiengänge zusammensetzte.

5.2 Erhebungsinstrumente

Abgesehen von den nachfolgenden Fragebögen, bei denen die Items innerhalb der Fragebögen randomisiert vorgegeben wurden, wurden Fragen zur Soziodemographie gestellt. Diese waren unter anderem das Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Geschlecht, Nationalität, Studienort, Erwerbstätigkeit et cetera.

Bis auf Studienerfolg und Studienverzögerungen wurde eine 6-stufige Likert-Antwortskala von eins „*stimmt genau*“ bis sechs „*stimmt gar nicht*“ verwendet. Für die Auswertung wurde die Antwortskala umkodiert, so dass höhere Werte einer höheren Ausprägung entsprachen. Ebenfalls wurde Studienerfolg für eine leichtere Verständlichkeit umkodiert, damit höhere Werte in dieser Variable eine höhere Ausprägung dieser widerspiegeln können. Die Antwortskalen für Studienerfolg und Studienverzögerung werden im jeweiligen Kapitel vorgestellt.

5.2.1 2x2 Zielorientierungen

Der Fragebogen für die 2x2 Theorie der Zielorientierungen (revidierte Fassung; Elliot & Murayama, 2008) wurde verwendet, um die Zielorientierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu erfassen. Die Skala umfasste zwölf Items, bei denen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bezüglich ihrer AG selbst einschätzen. Die englische Originalversion wurde für den Zweck der vorliegenden Arbeit auf Deutsch übersetzt. Der Einleitungstext für diesen Fragebogen lautete *“Die nächsten Aussagen beziehen sich auf Ziele im Masterstudium. Bitte gibt an, wie sehr die Aussagen auf dich zutreffen.”*. Die vier verschiedenen Zielorientierungen der AG wurden mit jeweils drei Items abgefragt (Beispielitems: *“In meinem Masterstudium strebe ich danach, ein lückenhaftes Verständnis des Stoffes zu vermeiden”* für Lern-Vermeidungs-Ziele; *“In meinem Masterstudium ist es mein Ziel so viel wie möglich zu lernen”* für Lern-Annäherungs-Ziele; *“In meinem Masterstudium strebe ich danach zu vermeiden, dass ich eine schlechtere Leistung als andere erbringe”* für Performanz-

Vermeidungs-Ziele; *“In meinem Masterstudium ist es mein Ziel besser zu sein als die anderen Studierenden”* für Performanz-Annäherungs-Ziele). Die Reliabilität des gesamten Fragebogens betrug $\alpha = .88$. Die Reliabilität für die Subskala der Lern-Annäherungs-Ziele betrug $\alpha = .75$, für die Lern-Vermeidungs-Ziele $\alpha = .70$, für die Performanz-Annäherungs-Ziele $\alpha = .94$ und für die Performanz-Vermeidungs-Ziele $\alpha = .92$.

5.2.2 Personal Best Goals

Der PBG Fragebogen (Martin, 2006) wurde für die Erhebung der PBG herangezogen. Der Fragebogen beinhaltete 16 Items, die sich auf vier verschiedene Dimensionen aufteilen ließen. Die englischen Originalitems wurden ins Deutsche übersetzt. Weiterhin wurden die Items so adaptiert, dass sie Bezug auf das Studium nahmen und nicht auf die Schule, wie dies bei den Originalitems der Fall war. Die Dimensionen umfassten spezifische Ziele, herausfordernde Ziele, kompetitiv selbstbezogene Ziele und sich selbstverbesserungsbezogenen Ziele (Beispielitems: spezifischen Ziele *“Bei Aufgaben für mein Studium mache ich mir ein klares Bild davon, was genau ich erreichen möchte”*; herausfordernde Ziele *“Wenn ich an Aufgaben im Studium arbeite, stelle ich mich selber vor Herausforderungen”*; kompetitiv selbstbezogenen Ziele *“Ich stehe mit mir selbst mehr in Konkurrenz als mit anderen Studierenden”*; selbstverbesserungsbezogenen Ziele *“Wenn ich in meinem Studium an einer Aufgabe arbeite, bemühe ich mich ein besseres Ergebnis als bei vorigen Aufgaben zu erreichen”*). Die Instruktion für diesen Teil des Fragebogens lautete wie folgt: *“Bei den nächsten Fragen geht es um Aufgaben, die du für dein Studium erledigt, und Ziele, die du dir vielleicht für diese Aufgabe setzt. Bitte wähle die Antwortalternative, die am ehesten auf dich zutrifft”*. Der gesamte Personal Best Goal Fragebogen (Martin, 2006) wies ein Cronbach's alpha von $\alpha = .91$ auf. Die Reliabilität der Subskalen der spezifischen Ziele betrug $\alpha = .81$, der herausfordernden Ziele $\alpha = .88$, der kompetitiv selbstbezogenen Ziele $\alpha = .80$ und der selbstverbessernden Ziele $\alpha = .88$. Die faktorenanalytische Testung des Fragebogens in deutscher Version zeigte, dass es in der vorliegenden Stichprobe drei Hauptkomponenten der Personal Best Goals gibt. Diese werden im Kapitel der Statistischen Analysen näher beschrieben.

5.2.3 Arbeitsvermeidungsziele

Die WAG Skala (Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne, & Dickhäuser, 2002) hat die Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bezüglich ihrer Arbeitsvermeidungsziele erhoben. Dieser Teil des Online-Fragebogens wurde ebenso wie bei dem AG Fragebogen mit den Worten *“Die nächsten Aussagen beziehen sich auf Ziele im Masterstudium. Bitte gib an, wie sehr die Aussagen auf dich zutreffen”* eingeleitet. Die WAG Skala umfasst vier Items (Beispielitem: *“In meinem Masterstudium geht es mir darum, mit wenig Arbeit durchs Studium zu kommen”*). Die Reliabilität der Skala lag bei einem Cronbach's alpha von $\alpha = .85$.

5.2.4 Studienabbruchsintentionen

Für die Erhebung der Studienabbruchsintentionen wurde eine adaptierte Version des Fragebogens von Dresel und Grassinger (2013) verwendet. Die Originalskala umfasste fünf Items, jedoch wurde für die vorliegende Arbeit das Item *„Ich bin mir sicher, dass ich mein Studium zu Ende bringen kann.“* ausgeschlossen. Näheres dazu wird im Kapitel der Statistischen Analysen beschreiben. Einleitung für diese Skala war *“Diese Fragen beziehen sich auf Gedanken bezüglich eines Abbruchs deines Masterstudiums. Bitte gib an, wie sehr folgende Aussagen auf dich zutreffen”* vorgegeben. Als Beispielitem für die Skala kann *“Ich denke häufig darüber nach, mein Studium abzubrechen”* genannt werden. Die Reliabilität dieser Skala betrug $\alpha = .84$.

5.2.5 Studienerfolg

Als Indikator für Studienerfolg wurden die letzten drei Noten für schriftliche Vorlesungsprüfungen im Masterstudium erhoben. Die Frage nach dem Studienerfolg war wie folgt formuliert: *„Bitte gib hier die letzten drei Noten auf schriftliche Prüfungen in deinem Masterstudium an. Bitte nimm Prüfungen, die nicht nur mit bestanden/nicht bestanden bewertet wurden. Wenn du in deinem Masterstudium bisher weniger als drei Prüfungen geschrieben hast, dann lasse die entsprechenden Felder frei.“* Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie konnten ihre Noten entsprechend der *„letzte Prüfungsnote“*, *„vorletzten Prüfungsnote“* und *„drittletzten Prüfungsnote“* in einem freien Textfeld eingeben.

5.2.6 Studienverzögerungen

Um die Studienverzögerungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu erheben, wurden sie gefragt, um wie viele Semester sie langsamer studieren, als es der Studienplan vorschreibt. Der genaue Wortlaut war :*„Inwiefern gibt es in deinem Masterstudium Verzögerungen deines Studienfortschritts (d.h. du befindest dich aus verschiedenen Gründen nicht in dem laut Studienplan vorgesehenen Semester)? Falls du es nicht genau weißt, schätze bitte.“* Hierbei wurde die Anzahl der Semester erhoben, von *„Ich bin genau im Plan oder besser, d.h. 0 Semester Verzögerung.“* zu *„Verzögerung um mehr als 10 Semester“*.

5.2.7 Kontrollvariablen

Aufgrund von Vorannahmen wurden bei der Erstellung des Fragebogens Kontrollvariablen miterhoben, um so Kontrollvariablen bei der Auswertung mit zu berücksichtigen. Diese Kontrollvariablen waren für alle Regressionen das Alter und das Geschlecht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die Erwerbstätigkeit und ob ein zweites Studium betrieben wurde.

5.3 Statistische Analysen

Die Daten wurden mit dem statistischen Programm IBM SPSS Statistics (IBM Corp., 2016) ausgewertet. Auf der Itemebene lag der Prozentsatz fehlender Werte zwischen 0.00% und 10%, was zum Entschluss Imputationen anzuwenden führte (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein, & Köller, 2007). Unter der *Missing At Random* (MAR) Annahme wurden multiple Imputationen (Enders, 2010) verwendet, um fehlende Werte zu imputieren. Unter der *fully conditional specification* wurden fehlende Werte 20 Mal mit der *predictive mean matching* Methode imputiert. Datensätze wurde separat analysiert, um die Ergebniss nach der Rubin-Regel zusammenzufassen.

Die erste Fragestellung beschäftigte sich mit den Zusammenhängen zwischen den 2x2 AG, den PBG und den WAG. Diese Frage wurde anhand multipler Korrelationen geprüft. Die Voraussetzungen für die Pearson Produkt-Moment-Korrelation sind Intervallskalierung, Linearität, keine Ausreißer und endliche Varianz

beziehungsweise Kovarianz. Da es sich um metrische Daten mit einem linearen Zusammenhang handelte, die keine Ausreißer und endliche Varianz aufwiesen, wurden die Voraussetzungen als erfüllt befunden.

Fragestellung zwei bis vier beschäftigte sich mit der inkrementelle Validität von PBG über AG hinaus bei der Erklärung von Varianz bei Studienabbruchintentionen, Studienerfolg und Studienverzögerungen. Weiterhin wurde für die fünfte Fragestellung überprüft, ob die WAG als Prädiktor für die drei Outcomes dienen konnten. Bei Fragestellungen zwei bis fünf wurde die Auswertung mit Hilfe von multipler blockweiser Regression durchgeführt. Die Voraussetzungen für Regressionen sind intervallskalierte Daten (für sowohl die unabhängige wie auch die abhängige Variable), linearer Zusammenhang zwischen den Variablen, Homoskedastizität, Normalverteilung der Residuen, Kollinearität der Variablen und die Unabhängigkeit der Beobachtungen. Bei den Daten handelte es sich um intervallskalierte Daten, die einen linearen Zusammenhang zwischen den Variablen aufwiesen. Die Daten waren unabhängig voneinander. Die Homogenität der Varianzen war auf Basis der Streudiagramme erfüllt. Die Streudiagramme und der P-P-Plot von Studienabbruchintentionen, Studienerfolg und Studienverzögerungen zeigten die Normalverteilung der Residuen. Die Multikollinearität der Variablen war gegeben, war jedoch nicht zu hoch (VIF Werte unter 10 und Toleranz Werte größer .01). Für die drei Outcomes wurden die Cook-Distanz, der Mahalanobis Abstand und die Hebelwerte mitbeachtet. Um die Voraussetzungen für eine Regression zu erfüllen, müssten die Cook-Werte unter 1 und der Mahalanobis Abstand bei einer Stichprobengröße von über 100 kleiner 15 sein. Die Werte für die Cook-Distanz lagen für Studienabbruch bei .22, für Studienerfolg bei .09 und für Studienverzögerungen bei .52. Für alle drei Outcomes lag der Mahalanobis Abstand bei 5.99 und der Hebelwert bei .02.

5.4 Ergebnisse

5.4.1 Explorative Faktorenanalysen

Die Skalen für Studienabbruchintentionen und PBG wurden mit einer explorativen Faktorenanalyse geprüft, da die Items der Skala für den universitären Kontext adaptiert und gekürzt wurden. Mittels einer oblimin-Rotation wurden die Komponenten, falls es mehr als eine Komponente gab, ermittelt. Bartlett's Test für

Sphärizität wurde für beide explorative Faktorenanalysen angewendet. Zur Überprüfung ob die Größe der Stichprobe geeignet war, wurde der Kaiser-Meyer-Olkin-Wert (KMO-Wert) verwendet. Scree-Tests wurden ebenfalls zur Überprüfung der Faktorenstruktur herangezogen.

Die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse zu der Skala der Studienabbruchsinentionen ergab eine Komponente, die einzelnen Ladungen sind in Tabelle 1 zu sehen. Der Scree-Test deutete ebenfalls auf eine Komponente hin. Von den fünf Items wurde ein Item („Ich bin mir sicher, dass ich mein Studium zu Ende bringen kann.“) nachträglich ausgeschlossen, da es gering auf den Hauptfaktor lud (.65) und inhaltlich weniger Validität zum erhebenden Konstrukt hat. Der KMO-Wert zur Überprüfung, ob die Stichprobengröße groß genug war, lag bei .71, was „ziemlich gut“ ist (Kaiser, 1974). Der Bartlett's Test ergab, dass eine Beziehung zwischen den Items gegeben ist ($X^2(6, 407) = 854.29, p < .001$). Die explorative Faktorenanalyse für die verbleibenden vier Items zeigte, dass die eine Hauptkomponente 68% der Varianz erklärte.

Tabelle 1

Ladungen der Items der Studienabbruchsinentionen auf den Gesamtfaktor

Item	Komponente
	1
Ich denke häufig darüber nach, mein Studium abzuberechnen.	.90
Mir kommt häufig der Gedanke, dass mein Studium nichts für mich ist.	.85
Ich bin kurz davor, mein Studium abzuberechnen.	.83
Ich bin mir sicher, dass mein Studium das Richtige für mich ist.	.71

Die explorative Faktorenanalyse zur Skala der PBG mit 16 Items ergab drei Komponenten, was ebenfalls im Scree-Test ersichtlich war. Zur Überprüfung, ob die Stichprobe groß genug war, wurde abermals der KMO-Wert geprüft, der mit .91 „erstaunlich“ war (Kaiser, 1990). Der Bartlett's Test zeigte auch hier eine Beziehung zwischen den Items auf ($X^2(120, 407) = 3665.29, p < .001$). Zusammen erklärten die

drei Komponenten 64% der Varianz. Tabelle 2 zeigt die einzelnen Ladungen der Items auf die drei extrahierten Faktoren. Es ist ersichtlich, dass der erste Faktor aus den Subskalen der spezifischen Ziele und der herausfordernden Ziele, sowohl einem Item aus der Subskala der selbstverbessernden Zielen bestand. Die zweite Komponente bestand aus kompetitiv selbstbezogenen Zielen. Die dritte Komponente setzte sich aus den verbleibenden drei Items der selbstverbessernden Zielen zusammen. Da in der Literatur die PBG als eine übergeordnete Orientierung verstanden werden, die sich aus den verschiedenen Dimensionen zusammensetzen (Martin, 2006), wurde in den folgenden Analysen mit einem PBG-Gesamtscore weitergerechnet.

Tabelle 2

Ladungen der Items der PBG auf die Faktoren und die dazugehörigen Subskalen

Item	Subskala	Komponente		
		1	2	3
Ich setzte mir für Aufgaben im Studium spezifische Ziele.	Spezifische Ziele	.77		
Bei Aufgaben für mein Studium mache ich mir ein klares Bild davon, was genau ich erreichen möchte.	Spezifische Ziele	.75		
Bei Aufgaben für mein Studium ziele ich auf konkrete Ergebnisse ab.	Spezifische Ziele	.62		
Ich habe klare Vorstellungen darüber, welche spezifischen Ziele ich bei Aufgaben für mein Studium anstrebe.	Spezifische Ziele	.75		
Für Aufgaben im Studium setze ich mir selbst herausfordernde Ziele.	Herausfordernde Ziele	.80		
Ich strebe bei Aufgaben im Studium Ziele an, die mich herausfordern.	Herausfordernde Ziele	.81		
Wenn ich an Aufgaben im Studium arbeite, stelle ich mich selber vor Herausforderungen.	Herausfordernde Ziele	.71		
Ich mag es, bei Aufgaben im Studium	Herausfordernde Ziele	.74		

auf herausfordernde Ziele hin zu arbeiten.

Ich stehe mit mir selbst mehr in Konkurrenz als mit anderen Studierenden.	Kompetitiv selbstbezogene Ziele	.79
---	------------------------------------	-----

Ich messe mich eher an mir selbst als an anderen Studierenden.	Kompetitiv selbstbezogene Ziele	.81
--	------------------------------------	-----

Ich versuche eher meine eigenen bisherigen Leistungen zu übertreffen als die Leistungen anderer Studierender.	Kompetitiv selbstbezogene Ziele	.78
---	------------------------------------	-----

Ich versuche eher meine bisherigen Noten zu übertreffen als die Noten von Mitstudierenden.	Kompetitiv selbstbezogene Ziele	.71
--	------------------------------------	-----

Wenn ich in meinem Studium an einer Aufgabe arbeite, versuche ich diese besser als vorherige Aufgaben zu machen.	selbstverbessernde Ziele	-.89
--	--------------------------	------

Wenn ich in meinem Studium an einer Aufgabe arbeite, versuche ich mein Bestes zu geben.	selbstverbessernde Ziele	.63
---	--------------------------	-----

Wenn ich in meinem Studium an einer Aufgabe arbeite, versuche ich es besser zu machen als bei vorigen Aufgaben.	selbstverbessernde Ziele	-.87
---	--------------------------	------

Wenn ich in meinem Studium an einer Aufgabe arbeite, bemühe ich mich ein besseres Ergebnis als bei vorigen Aufgaben.	selbstverbessernde Ziele	-.86
--	--------------------------	------

5.4.2 Deskriptive Statistik

Tabelle 3 zeigt die deskriptiven Kennwerte der unabhängigen Variablen. Diese sind die Skalen der AG, der Gesamtsummenscore der PBG und die Skala der WAG.

Tabelle 3

Deskriptive Kennwerte der unabhängigen Variablen

Variable	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Spannweite</i>
Theorie der Zielorientierungen				
Lernziel-Annäherungs-Ziele	407	4.72	0.85	1-6
Lernziel-Vermeidungs-Ziele	407	3.91	1.03	1-6
Performanz-Annäherungs-Ziele	407	3.23	1.38	1-6
Performanz-Vermeidungs-Ziele	407	3.40	1.39	1-6
Personal Best Goals	407	4.48	0.74	1-6
Arbeitsvermeidungsziele	407	2.65	1.04	1-6

Anmerkung. Hohe Werte in einer Variable spiegeln eine hohe Ausprägung der entsprechenden Variable wider.

Deskriptivstatistische Informationen zu den abhängigen Variablen finden sich in Tabelle 4. Bei der Betrachtung der Deskriptivstatistik zu den Zielkonstrukten wird ersichtlich, dass Studierende des Fachs Deutsch als Zweit- und Fremdsprache durchschnittlich niedrigere Ausprägungen als Studierende des Fachs Betriebswirtschaftslehre und Psychologie zeigten. Bei den Performanz-Annäherungs-Zielen zeigten Studierende des Fachs Deutsch als Zweit- und Fremdsprache durchschnittlich niedrigere Ausprägungen, wohingegen Studierende des Fachs Betriebswirtschaftslehre und Psychologie durchschnittlich höhere Ausprägungen zeigten. Bei den Performanz-Vermeidungs-Zielen berichteten Studierende des Fachs Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Soziologie und Bildungswissenschaften durchschnittlich die geringste Ausprägung. Bei den PBG zeigten die Studiengänge

Internationale Betriebswirtschaft durchschnittlich die geringste Ausprägung, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und Internationale Entwicklung zeigten durchschnittlich die höchste Ausprägung. Bei der WAG zeigten Studierende der Fächer Betriebswirtschaftslehre durchschnittlich die die höchste Ausprägung der Variable und Studierende des Fachs Deutsch als Zweit- und Fremdsprache durchschnittlich die geringste Ausprägung der Variable.

Tabelle 4

Deskriptive Kennwerte der abhängigen Variablen

Variable	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Spannweite</i>
Studienabbruchsimulationen	407	1.95	1.01	1-6
Studienerfolg	364	4.17	0.69	1-5
Studienverzögerung	407	1.90	1.23	1-11

Anmerkung. Studienerfolg setzt sich aus dem Mittelwert der letzten drei Prüfungsnoten im zusammen. Bei Studienverzögerungen bedeutet 1 „genau im Plan, keine Verzögerung“ und 11 „Verzögerung um mehr als 10 Semester“. Bei Studienabbruchsimulationen bedeutet ein niedriger Werte eine geringe Intention das Studium abzuberechnen.

Hinsichtlich Studienabbruchsimulationen zeigten die Studierenden des Studiengangs Psychologie im Mittel die geringste Ausprägung und die Studierenden der Studiengänge Internationale Betriebswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre die höchste Ausprägung. Bezüglich des Studienerfolg zeigten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die Wirtschaftsrecht studierenden, im Durchschnitt den geringsten Studienerfolg. Bezüglich der Studienverzögerungen war ersichtlich, dass Bildungswissenschaften und Deutsch als Zweit- und Fremdsprache durchschnittlich geringere Ausprägungen aufwiesen.

5.4.3 Beantwortung der Fragestellungen

Fragestellung 1 - Zusammenhänge der Zielkonstrukte: Diese Fragestellung beschäftigte sich mit den möglichen Zusammenhängen zwischen den AG, den PBG und den WAG. Zur Auswertung dieser Fragestellung wurden multiple Korrelationen gerechnet, um die Hypothesen zu überprüfen.

Hypothese 1.1 spezifizierte einen positiven Zusammenhang zwischen den PBG und den Lern-Annäherungs-Zielen. Diese Hypothese konnte angenommen werden. Es bestand eine signifikante positive Korrelation $r(405) = .45, p < .01$, was einem Effekt mittlerer Stärke entspricht.

Hypothese 1.2 ging von einem positiven Zusammenhang zwischen den PBG und den Performanz-Annäherungs-Zielen aus. Dieser Zusammenhang sollte jedoch geringer sein als der Zusammenhang von den PBG und den Lern-Annäherungs-Zielen. Es bestand ein signifikanter linearer positiver Zusammenhang ($r(405) = .33, p < .01$) zwischen den PBG und den Performanz-Annäherungs-Zielen, der eine mittlere Stärke aufwies. Dieser Zusammenhang war zudem kleiner als der Zusammenhang zwischen den PBG und den Lern-Annäherungs-Zielen. Damit konnte die Hypothese 1.2 angenommen werden.

Hypothese 1.3 ging von einem negativen Zusammenhang zwischen PBG und Lern-Vermeidungs-Zielen aus. Hypothese 1.3 musste verworfen werden. Es bestand zwar ein signifikanter Zusammenhang zwischen den PBG und den Lern-Vermeidungs-Zielen, jedoch war dieser positiv und nicht negativ ($r(405) = .34, p < .01$). Die Stärke des Zusammenhangs zeigte eine mittlere Stärke auf.

In Hypothese 1.4 wurde ein negativer Zusammenhang zwischen den PBG und den Performanz-Vermeidungs-Zielen angenommen. Es bestand ein positiver Zusammenhang zwischen den PBG und Performanz-Vermeidungs-Zielen, mit einer mittleren Stärke, $r(405) = .30, p < .01$. Daher musste die Hypothese 1.4 verworfen werden.

Hypothese 1.5 ging davon aus, dass es einen negativen Zusammenhang zwischen den PBG und den WAG gibt. Die Hypothese 1.5 konnte angenommen werden. Die PBG und die WAG standen, wie a priori vermutet, in einem negativen Zusammenhang, $r(405) = -.27, p < .01$. Dieser Zusammenhang zeigte eine schwache bis mittlere Stärke auf.

In Tabelle 5 werden neben den oben berichteten Korrelationen auch die Korrelationen zwischen den anderen Zielkonstrukten dargestellt. Um zusätzliche

Informationen zu vermitteln, finden sich hier auch die einzelnen Dimensionen der PBG (zusätzlich zu dem Gesamtscore).

Tabelle 5

Interkorrelationen der drei Zielkonstrukte

Zielkonstrukte	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
2x2 Zielorientierungen										
1. Lern-Annäherungs-Ziele	-									
2. Lern-Vermeidungs-Ziele	.48**	-								
3. Performanz-Annäherungs-Ziele	.16**	.26**	-							
4. Performanz-Vermeidungs-Ziele	.17**	.26**	.89**	-						
5. Personal Best Goals	.45**	.36**	.33**	.30**	-					
6. Herausfordernde Ziele	.44**	.30**	.32**	.28**	.84**	-				
7. Kompetitiv-selbstbezogene Ziele	.25**	.19**	.06	.21	.71**	.37**	-			
8. Selbstverbesserungsbezogene Ziele	.38**	.33**	.38**	.36**	.83**	.65**	.45**	-		
9. Spezifische Ziele	.37**	.26**	.29**	.26**	.80**	.64**	.37**	.56**	-	
10. Arbeitsvermeidungsziele	-.42**	-.15**	.10*	.78	-.27**	-.36**	-.11*	-.22**	-.16**	-

Anmerkung. * Die Korrelation ist auf einem .01 Niveau signifikant.

** Die Korrelation ist auf einem .05 Niveau signifikant.

Fragestellung 2 und 5 - Studienabbruchsimulationen: Fragestellung 2

beschäftigte sich damit, ob die PBG inkrementelle Validität bei der Vorhersage von Studienabbruchsimulationen - über die Vorhersagekraft von AG hinaus - hatten. Weiterhin sollte überprüft werden, ob die WAG als positive Prädiktoren für Studienabbruchsimulationen identifiziert werden können, wiederum über die Effekte der anderen Zielkonstrukte (AG und PBG) hinaus. Für die Überprüfung der zweiten bis fünften Fragestellungen wurde eine blockweise Regression mit vier Blöcken gerechnet. Im ersten Block befanden sich jeweils die Kontrollvariablen. In den zweiten Block wurden die AG inkludiert. Der dritte Block beinhaltete die PBG und der vierte Block inkludierte die WAG.

Die vier Kontrollvariablen im ersten Block konnten nicht als Prädiktor identifiziert bestätigt ($F(4, 402) = .25, p = .908, R^2 = -.00$).

Der zweite Block inkludierte die AG, die eine höhere Varianzerklärung aufzeigten. Hierbei erwiesen sich die Lern-Annäherungs-Ziele als einzige Zielorientierung der AG, die als signifikanter Prädiktor identifiziert werden konnten ($b = -.33, t(398) = -6.11, p < .001$). Die Lern-Vermeidungs-Ziele ($b = .06, t(398) = 1.05, p = .30$), Performanz-Annäherungs-Ziele ($b = .06, t(398) = .56, p = .58$) und Performanz-Vermeidungs-Ziele ($b = .01, t(398) = .14, p = .89$) erwiesen sich nicht als signifikante Prädiktoren. Das zweite Modell erklärte 8% mehr der Varianz als das erste Modell ($F(8, 398) = 5.34, p < .001, R^2 = .08$).

Das dritte Modell beinhaltete zusätzlich die PBG, die als signifikanter Prädiktor für die Studienabbruchsimulationen identifiziert werden konnten ($F(9, 397) = 7.29, p < .001, R^2 = .12$). PBG waren ein negativer Prädiktor für Studienabbruchsimulationen ($b = -.25, t(397) = -4.56, p < .001$) und erklärten 4% mehr Varianz als die 8% vom vorigen Modell.

Das vierte Modell beinhaltet zusätzlich die WAG. Diese konnten ebenfalls als signifikante Prädiktoren mit signifikant mehr Varianzerklärung für Studienabbruchsimulationen bestätigt werden ($F(10, 396) = 133.02, p < .001, R^2 = .18$). Die WAG erklärten 6% mehr Varianz und waren positive Prädiktoren für Studienabbruchsimulationen ($b = .28, t(396) = 5.39, p < .001$).

Fragestellung 3 und 5 - Studienerfolg: Die dritte Fragestellung fokussierte darauf, ob die PBG eine inkrementelle Validität bei der Vorhersage von Studienerfolg über

die Vorhersagekraft von AG hinweg besaßen. Weiterhin sollte überprüft werden, ob WAG als negative Prädiktoren für Studienerfolg dienen und inkrementelle Validität über die AG und die PBG hinaus besitzen. Das Modell, das für Berechnung herangezogen wurde, beinhaltete im ersten Block die vier Kontrollvariablen, im zweiten Block die AG, im dritten Block die PBG und im vierten Block die WAG.

Die vier Kontrollvariablen in Modell 1 konnten nicht als Prädiktor für Studienerfolg identifiziert werden ($F(4, 402) = 1.98, p = .097, R^2 = .01$).

Das zweite Modell inkludierte die AG, die eine höhere Varianzerklärung von 1% lieferten ($F(8, 398) = 2.21, p < .05, R^2 = .02$). Lern-Annäherungs-Ziele ($b = .16, t(398) = -2.79, p < .05$) waren signifikante Prädiktoren, wohingegen die Lern-Vermeidungs-Ziele ($b = -.11, t(398) = -1.91, p = .057$), Performanz-Annäherungs-Ziele ($b = .13, t(398) = -1.19, p = .237$) und Performanz-Vermeidungs-Ziele ($b = -.11, t(398) = -.98, p = .326$) keine signifikanten Prädiktoren waren.

Das dritte Modell inkludierte die PBG. Diese waren ein signifikanter Prädiktor für den Studienerfolg ($F(9, 397) = 2.53, p < .05, R^2 = .03$). Sie erklärten 1% mehr als das zweite Modell und waren positive Prädiktoren für Studienerfolg ($b = .13, t(397) = 2.22, p < .05$).

Das vierte Modell beinhaltete zusätzlich die WAG. Diese konnten als signifikante Prädiktoren für Studienerfolg identifiziert werden und besaßen signifikant mehr Varianzerklärung ($F(10, 396) = 3.12, p < .05, R^2 = .05$) und wiesen eine negative Richtung auf ($b = -.16, t(396) = -2.84, p < .05$).

Fragestellung 4 und 5 - Studienverzögerung: Bei der vierten Fragestellung wurde überprüft, ob die PBG inkrementelle Validität bei der Vorhersage von Studienverzögerungen über die Vorhersagekraft von AG hinaus hatten. Weiterhin sollte überprüft werden, ob die WAG als positive Prädiktoren für Studienverzögerung identifiziert werden konnten und ob sie über die Effekte der anderen Zielkonstrukte inkrementelle Validität besaßen.

Das erste Modell umfasste die vier Kontrollvariablen und konnte signifikant als Prädiktor für Studienverzögerungen identifiziert werden ($F(4, 402) = 8.61, p < .01, R^2 = .07$).

Das zweite Modell inkludierte die AG. Diese konnten signifikant nicht mehr Varianz erklären ($F(8, 398) = 4.49, p = .796, R^2 = .06$). Die Lern-Annäherungs-Ziele (b

= .04, $t(398) = 0.74$, $p = .460$), Lern-Vermeidungs-Ziele ($b = -.01$, $t(398) = -.12$, $p = .903$), Performanz-Annäherungs-Ziele ($b = -.04$, $t(398) = -.33$, $p = .740$) und Performanz-Vermeidungs-Ziele ($b = -.02$, $t(398) = -.21$, $p = .836$) waren keine signifikanten Prädiktoren.

Das dritte Modell umfasste zusätzlich die PBG, die signifikant mehr Varianzerklärung lieferten ($F(9, 397) = 4.78$, $p < .05$, $R^2 = .08$) und erklärte 2% mehr als das zweite Modell. Die PBG konnten als negative Prädiktoren für Studienverzögerungen identifiziert werden ($b = -.15$, $t(397) = -2.58$, $p < .05$).

Das vierte Modell inkludierte die WAG, die keine inkrementelle Validität besaßen ($F(10, 396) = 4.42$, $p = .296$, $R^2 = .08$). Jedoch konnten die WAG alleinstehen als signifikanter Prädiktor für Studienverzögerungen identifiziert werden ($p < .001$). Bei den WAG handelte es sich um positive Prädiktoren für Studienverzögerungen, die einen sehr geringen Effekt aufwiesen ($b = .06$).

7. Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Arbeit bestand darin, die Rolle, die AG, PBG und WAG bezüglich Studienabbruch, Studienerfolg und Studienverzögerungen spielen zu beleuchten. Es wurde der Fokus auf motivationale Konstrukte gelegt, da diese als Einflussfaktoren auf akademische Outcomes einfacher zu beeinflussen sind, als beispielsweise Erwerbstätigkeit oder das Alter von Lernenden. Dadurch könnten aus Forschungsergebnissen Ansatzpunkte für Interventionen abgeleitet werden.

In dieser Studie wurden Zusammenhänge zwischen den drei Zielkonstrukten gefunden. So hingen PBG positiv mit Lern-Annäherungs- (Hypothese 1.1), Lern-Vermeidungs- (Hypothese 1.3), Performanz-Annäherungs- (Hypothese 1.2) und Leistungs-Vermeidungs-Zielen (Hypothese 1.4) zusammen. PBG korrelierten positiv mit allen vier Zielorientierungen des AG Konstrukts. PBG und WAG korrelierten hingegen negativ miteinander (Hypothese 1.5). Bezüglich der inkrementellen Validität der PBG über die AG hinaus konnte festgestellt werden, dass PBG inkrementelle Validität bei der Erklärung der Varianz bei Studienabbruchsintentionen, Studienerfolg und Studienverzögerungen besaßen. Die WAG konnten für Studienabbruchsintentionen, Studienerfolg und Studienverzögerungen als Prädiktoren identifiziert werden. Weiterhin besaßen die WAG bei

Studienabbruchssintentionen und Studienerfolg inkrementelle Validität über die AG und PBG hinaus.

Die Hypothesen 1.1, 1.2 und 1.5 ließen sich entlang der theoretischen Vorüberlegungen in die schon bestehende Literatur einordnen. Lern-Annäherungs- und Performanz-Annäherungs-Ziele zeigten einen signifikant positiven Zusammenhang mit den PBG auf. Dieser kann damit begründet werden, dass die beiden AG-Zielorientierungen und die PBG an sich annäherungs-orientiert sind (Martin & Elliot, 2016; Martin & Liem, 2010) und somit in einem gleichen Maße ansteigen beziehungsweise sinken sollten. Die Hypothesen 1.3 und 1.4 konnten anhand der theoretischen Vorannahmen nicht in Einklang mit der Literatur gebracht werden. Obwohl von einem negativen Zusammenhang von PBG und Lern-Vermeidungs-Zielen ausgegangen wurde (Hypothese 1.3), wurde ein signifikant positiver gefunden. Dieser kann damit erklärt werden, dass es bei PBG darum geht, sich selbst zu übertreffen und die eigenen besten Ergebnisse zu toppen (Martin & Liem, 2010). Bei den Lern-Vermeidungs-Zielen will der oder die Lernende einen Verlust von Wissen oder einen Kompetenzverlust vermeiden (Elliot & McGregor, 2001). Aufbauend auf dem Ergebnis der vorliegenden Studie kann demnach überlegt werden, dass eine Person sich nur dann selbst übertreffen kann, wenn schon bereits erworbenes Wissen nicht wieder vergessen wird. Es kann spekuliert werden, dass das Anstreben von Lern-Vermeidungs-Zielen im Einklang mit dem Anstreben der PBG ist. Bei dem Ergebnis der Hypothese 1.4 (negativer Zusammenhang zwischen PBG und Performanz-Vermeidungs-Zielen) kann ebenso interpretiert werden, dass eine Person nur die eigene vorherige Leistung übertreffen kann, wenn die Leistung nicht absinkt, es also vermieden wird schlecht abzuschneiden. Inwieweit der normative Aspekt, also der Vergleich mit anderen Personen mit einfließt, bleibt zu hinterfragen und könnten in zukünftiger Forschung thematisiert werden. Des Weiteren könnten die gefundenen Zusammenhänge auch spezifisch für die Stichprobe sein. Weitere Forschung zu den PBG im universitären Kontext wäre nötig, um zu bestimmen, ob diese Ergebnisse repliziert werden können oder ob das - trotz der gelieferten Erklärungsmöglichkeiten - nicht theoriekonforme Ergebnis doch eventuell auf die Eigenheiten der Stichprobe zurückzuführen ist.

Die zweite bis vierte Fragestellung lassen sich nach den Vorannahmen, wie sie im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit getätigt wurden, einordnen. Durch das Einbeziehen der PBG konnte gezeigt werden, dass diese über die AG hinaus

inkrementelle Validität besitzen. Die PBG könnten einen größeren (und signifikanten) Anteil der Varianz erklären, als nur die AG für sich genommen. Hierbei ist zu beachten, dass die AG nicht immer einen signifikanten Anteil der Varianz erklären konnten und auch nicht immer signifikant als Prädiktor identifiziert werden konnten. Durch die PBG konnte also mehr Varianz bei den abhängigen Variablen der Studienabbruchsimpentionen, des Studienerfolgs und der Studienverzögerungen erklärt werden. Dies kann als Indiz dafür genommen werden, dass die Motivationsforschung sich tatsächlich erweitert auf die PBG als ein relevantes Zielkonstrukt konzentrieren könnte. Wie schon zuvor beschrieben, sollte die Untersuchung von Zielkonstrukte über die AG hinaus geschehen (Harackiewicz et al., 2002).

Die Auswertung für die fünfte Fragestellung ergab, dass WAG als positive Prädiktoren für Studienabbruchsimpentionen und Studienverzögerungen und als negative Prädiktoren für Studienerfolg dienten. Alle drei Hypothesen konnten bestätigt werden. Dies lässt sich mit der Literatur in Einklang bringen, in der berichtet wird, dass Motivation - und somit unter Umständen auch Zielkonstrukte als bestimmte motivationale Konstrukte - als Prädiktor für die drei abhängigen Variablen fungiert (z.B. Heublein et al., 2007; Martin & Elliot, 2016; Martin & Liem, 2010; King & McInerney, 2014; Vallerand et al, 1997). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigten, dass, wenn die Ausprägung der WAG stieg, auch Studienabbruchsimpentionen und Studienverzögerungen stieg, Studienerfolg jedoch sank. Dies steht für Studienabbruchsimpentionen, -erfolg und -verzögerungen im Einklang mit der Literatur (z.B. King & McInerney, 2014). Weiterhin konnte gezeigt werden, dass die WAG bei Studienabbruchsimpentionen und Studienerfolg inkrementelle Validität über die Zielkonstrukte der AG und der PBG hinaus hatten. Dementsprechend konnten sie einen signifikanten Mehranteil von Varianz erklären.

Erklärungsansätze für den Einfluss der Kontrollvariablen können ebenso gegeben werden. Bezüglich des Einflusses eines zusätzlichen Studiums und Studienerfolg könnte angenommen werden, dass ein zusätzliches Studium einen zusätzlichen Zeitaufwand und somit als ablenkender Faktor gelten könnte. Dies könnte aufgrund der Ablenkung zu einem geringeren Studienerfolg führen. Dasselbe könnte für ein weiteres Studium gelten. Dies könnte ebenfalls als ein ablenkender Faktor wirken (Mitterauer, 2015) und so ein Studium verzögern. Weiterhin ist es logisch, dass sich Erwerbstätigkeit auf die Studiendauer auswirken kann (Mitterauer,

2015; Unger et al., 2017), da die Studierenden sich nicht völlig auf ihr Studium konzentrieren können, wenn sie neben ihrer universitären Aufgaben noch eine gewissen Anzahl von Arbeitsstunden pro Woche ableisten müssen (Hawkins, Smith, Hawkins, & Grant, 2005).

Eine Stärke der vorliegenden Arbeit ist es, dass das Konstrukt der PBG in einer universitären Stichprobe getestet wurde. Die bisherige Forschung zu diesem Thema hat sich lediglich auf den schulischen Kontext bezogen. Des Weiteren hat wurden die PBG hauptsächlich in Australien untersucht. Durch die erweiterte Betrachtung konnten wichtige Erkenntnisse gewonnen werden, da, wie in der vorliegenden Arbeit schon erwähnt, die PBG einen vielversprechenderen Erklärungsansatz für die Zielsetzung von Studierenden bietet (Hullman, et al., 2010; Martin & Liem, 2010). Mit der vorliegenden Studie wurde somit das Wirkungsfeld der PBG auf einen universitären und deutschsprachigen Kontext erweitert. Weiterhin konnte der direkte Vergleich von PBG und AG bezüglich ihrer inkrementellen Validität überprüft werden. Dies bringt einen weiteren wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn mit sich, da diese Konstrukte Kollinearitäten aufweisen, jedoch nicht ident sind. Die vorliegenden Ergebnisse konnten neue Erkenntnisse zu den unterschiedlichen inkrementellen Validitäten der beiden Zielkonstrukte bieten (sowie der WAG).

Bezüglich der Untersuchung der PBG zeichnet sich diese Arbeit weiterhin dadurch aus, dass diese in einer deutschsprachigen Stichprobe erhoben wurden. Für die vorliegende Arbeit wurde das Messinstrument der PBG (Personal Best Goal Scale; Martin, 2006) in die deutsche Sprache übersetzt. Die Reliabilität des übersetzten Fragebogens kann als exzellent interpretiert werden. Damit kann bestätigt werden, dass dieser Fragebogen auch in einer deutschsprachigen Version reliabel ist. Ebenso wurde die revidierte Form des AG Fragebogens (Elliot & Murayama, 2008) an einer deutschsprachigen Stichprobe eingesetzt. Dadurch konnte ebenfalls die Reliabilität des Instruments getestet werden. Diese kann als gut interpretiert werden.

Des Weiteren hervorzuheben ist die holistische Untersuchung der Zielkonstrukte in Bezug auf die interessierenden abhängigen Variablen (Studienabbruchsintentionen, Studienerfolg und Studienverzögerungen). Im Gegensatz zu vorherigen Studien wird der Fokus nicht nur auf die AG gelegt. Vielmehr schafft die vorliegende Arbeit mit den PBG eine Erweiterung, die somit einen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn mit sich bringt. Auch die noch wenig

untersuchten WAG wurden in die Untersuchung aufgenommen. Dies liefert weitere interessante Resultate, die zu einer ganzheitlichen Betrachtung von Zielkonstrukten beitragen.

Trotz der vorliegenden Ergebnisse und Beiträge zur Forschung zeigt die vorliegende Arbeit Limitationen auf. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie wiesen größtenteils sehr gute bis gute Noten auf, hatten wenig Studienverzögerungen und waren hoch motiviert für das Studium. Wie in der Stichprobenbeschreibung beschrieben gibt es einige Studiengänge, die unterschiedliche starke Ausprägungen in den untersuchten Variablen aufzeigen. Diese Studiengänge könnten in zukünftiger Forschung fokussierter betrachtet werden.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse der Studienverzögerungen im Zusammenhang mit den unabhängigen Variablen sollte rückblickend die Verwendung der PBG zur Varianzaufklärung der Studienverzögerungen kritisch betrachtet werden. Wie bereits beschrieben zielen die PBG auf eine Verbesserung der eigenen Leistungen und des eigenen Wissens ab (Martin & Liem, 2010). Diesbezüglich ist an sich kein zeitlicher Faktor vermerkt, der erklären könnte, warum die PBG Einfluss auf die Studiendauer der Studierenden haben sollte (außer das PBG einer oder eines Lernenden wäre es, sich zeitlich selbst zu übertreffen). Die Zielsetzung der PBG ist demnach grundsätzlich nicht auf die Schnelligkeit des Studienfortschrittes konzentriert und kann deswegen auch Verzögerungen womöglich nur suboptimal erklären.

Weiterhin kann die Erhebung der abhängigen Variablen kritisiert werden. Die Studienabbruchsintentionen wurden mit Hilfe einer Skala erhoben, die Studienerfolg anhand der letzten drei Noten von Vorlesungsprüfungen und die Studienverzögerung als metrische Erhebung der Anzahl der verzögerten Semester. Die Erhebung von Studienerfolg und Studienverzögerung mit Hilfe von nur drei beziehungsweise einem Item wurde so konstruiert, da diese eine weniger subjektive Erhebung dieser Variablen bot. Dennoch wäre es für zukünftige Forschung möglicherweise vorteilhaft, diese Herangehensweise durch eine ergänzende Vorlage einer Skala zu vervollständigen, die das subjektive Empfinden der Teilnehmerinnen und Teilnehmer abfragt. Wie zukünftige Forschung eine solche Erhebung verbessern könnte, ist im Punkt „Ausblick“ nachzulesen. Abschließend soll noch die Kritik an Schulnoten im Allgemeinen aufgegriffen werden. Noten können durchaus auch kritisch betrachtet

werden, da sie weder die individuelle Verbesserung der Studierenden, noch das erworbene Wissen eins zu eins abbilden (Oelkers, 2001; Trapmann, Hell, Weigand, & Schuler, 2007). Wenn weiterhin berücksichtigt wird, dass viele Studierende lediglich mit einer gewisse Note eine Prüfung bestehen wollen und den zu lernenden Stoff nicht wirklich verstehen wollen (Phelan, Davidson, & Cao, 1991), liegt die Vermutung nahe, dass Noten allein nicht das Wissen oder das Fähigkeitsniveau von Studierenden abbilden können.

8. Ausblick

In zukünftiger Forschung könnten die abhängigen Variablen des Studienerfolgs und der Studienverzögerung nicht nur objektiv erhoben werden, sondern auch als Skala, die das subjektive Empfinden der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfragt. Es könnten bei Studienerfolg nicht nur die letzten drei schriftlichen Prüfungsnoten erfragt werden, sondern auch eine Skala vorgegeben werden, die das subjektive Empfinden des Studienerfolgs der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhebt (z.B. Subskala General Academic Skill von Prevatt, Wells, Festa-Dreher, Yelland, & Lee, 2011; Subskala Academic Problems von Anton & Reed, 1991). Ebenso könnte bei den Studienverzögerungen nicht nur die Anzahl der verzögerten Semester erhoben werden, sondern auch erfragt werden, wie sehr die Studierenden das Gefühl haben, innerhalb ihres Studiums verzögert zu sein.

Des Weiteren wäre es von großem Interesse, Studiengänge zu untersuchen, die in Ist-Stand-Analysen höhere Studienverzögerungen, eine geringere Studienleistung oder höhere Abbruchsintentionen aufweisen. Hierbei stellten sich beispielsweise einige Studiengänge der Universität Wien als untersuchungswürdig heraus. So zeigen beispielsweise die Studiengänge Betriebswirtschaftslehre durchschnittlich eine höhere Ausprägung an Studienabbruchsintentionen, Wirtschaftsrecht zeigte durchschnittlich den niedrigsten Studienerfolg und Bildungswissenschaft und Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zeigte durchschnittlich eine stärkere Ausprägung an Studienverzögerungen als andere Studiengänge. Forschung in solchen Studiengängen könnte eine größere praktische Relevanz aufweisen.

Die vorliegende Arbeit setzte den Fokus auf die Untersuchung von Zielkonstrukten im Zusammenhang mit den drei akademischen Outcomes.

Zukünftige Forschung könnte beispielsweise motivationale Konstrukte im Zusammenhang mit anderen individuellen Faktoren wie beispielsweise konkurrierende Interessen, gesundheitliche Probleme, Zufriedenheit mit dem Studium und den Willen das Studium schnell abzuschließen in Bezug auf Studienabbruchsintentionen, mangelnder -erfolg und -verzögerungen untersuchen. Sind Studierende beispielsweise durch gesundheitliche Probleme belastet, besteht die Möglichkeit, dass sie sich auf ihre Gesundheit beziehungsweise auf ihre Genesung konzentrieren wollen und deswegen darüber nachdenken ihr Studium abubrechen. Zudem könnte es sein, dass Studienabbruchsintentionen steigen, je unzufriedener Studierende mit ihrem Studium sind (Bowman et al., 2015; Li & Carroll, 2017). Auch konkurrierende Interessen könnten beispielsweise so stark als ablenkender Faktor wirken (Mitterauer, 2015), dass sich die Studierenden überlegen, ihr Studium aufzugeben um lieber ihren eigentlichen Interessen nachzugehen. Nehmen konkurrierende Interessen außerdem beispielsweise viel Zeit in Anspruch, könnten Studierende weiterhin darüber nachdenken das Studium abubrechen, um mehr Zeit für ihre eigentlichen Interessen zu haben.

Weiterhin könnten sich zusätzliche individuelle Faktoren auf Studienerfolg auswirken. Es könnte spekuliert werden, dass Studierende, die ihr Studium schnell abschließen wollen, im Allgemeinen bezüglich universitärer Themen höher motiviert sind und deshalb womöglich auch mehr Wert auf gute Noten legen. Weiterhin könnte eine hohe Zufriedenheit mit dem Studium dazu führen, dass sich Studierende lieber mit ihrem Studium und dessen Inhalten beschäftigen und somit erfolgreicher lernen und Kurse positiv absolvieren (Bowman et al, 2015).

Bei Studienverzögerung können ebenfalls nicht-motivationale Faktoren in zukünftiger Forschung einbezogen werden. Jüngere Studierende sind noch nicht lange genug an der Universität eingeschrieben um eine Vielzahl an verzögerten Semestern aufzuweisen. Je älter Studierende werden, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie in ihrem Studium verzögert sein könnten (Unger et al., 2017). Außerdem scheint es naheliegend, dass es Zusammenhänge zwischen der Wichtigkeit, das Studium schnell abzuschließen, und der eigentlichen Studienverzögerung gibt. Studierende, denen es weniger wichtig ist, schnell mit ihrem Studium voran zu kommen, könnten eher verzögert sein, da sie unter Umständen weniger Motivation besitzen ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit zu beenden. Dahingegen könnten Studierende, denen es wichtig ist ihr Studium

schnell abzuschließen, möglicherweise auch motivierter sein und dementsprechend weniger wahrscheinlich Studienverzögerungen aufweisen.

Abschließend soll trotzdem festgehalten werden, dass die vorliegende Arbeit einen wichtigen Schritt zu einer erweiterten Betrachtungsweise von Zielkonstrukten auf akademische Outcomes - Studienabbruchsintentionen, mangelnder Studienerfolg und Studienverzögerungen - liefert.

9. Literatur

- Anton, W. D., & Reed, J. R. (1991). *CAS: College Adjustment Scales*. Odessa: Psychological Assessment Resources Inc..
- Bembenutty, H. (1999). Sustaining motivation and academic goals: The role of academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 233-257. doi:10.1016/S1041-6080(99)80002-8
- Bowman, N. A., Hill, P. L., Denson, N., & Bronkema, R. (2015). Keep on truckin' or stay the course? Exploring grit dimensions as differential predictors of educational achievement, satisfaction, and intentions. *Social Psychological and Personality Science*, 6(6), 639-645. doi:10.1177/1948550615574300
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational psychologist*, 40(3), 167-176. doi:10.1207/s15326985ep4003_3
- IBM Corp. (2015). *IBM SPSS Statistics for Macintosh, Version 24.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- DeShon, R. P., & Gillespie, J. Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1096-1127. doi:10.1037/0021-9010.90.6.1096
- Dresel, M., & Grassinger, R. (2013). Changes in achievement motivation among University Freshmen. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 159-173. doi:10.11114/jets.v1i2.147
- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals?: Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 91-113. doi:10.1016/S0361-476X(02)00010-3
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York: Guilford Press.

- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. doi:10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of Competence and Motivation* (S. 52-72). New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. doi:10.1037/0022-3514.80.3.501
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160. doi:10.3758/BRM.41.4.1149
- Garwe, E. C., & Maganga, E. (2015). The effect of student financial constraints on university non-completion rates. *International Journal of Education*, 7(2), 321-336. doi:10.5296/ije.v7i2.7927
- Geitz, G., Joosten-ten Brinke, D., & Kirschner, P. A. (2016). Changing learning behaviour: Self-efficacy and goal orientation in PBL groups in higher education. *International Journal of Educational Research*, 75, 146-158. doi:10.1016/j.ijer.2015.11.001

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645. doi:10.1037/0022-0663.94.3.638
- Hawkins, C. A., Smith, M. L., Hawkins, II, R. C., & Grant, D. (2005). The relationships among hours employed, perceived work interference, and grades as reported by undergraduate social work students. *Journal of Social Work Education*, 41(1), 13-27. doi:10.5175/JSWE.2005.200202122
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2010). Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor-und in herkömmlichen Studiengängen. *Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*, 8(2).
- Heublein, U., & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 214-236.
- Huang, C. (2012). Discriminant and criterion-related validity of achievement goals in predicting academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 48-73. doi:10.1037/a0026223
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?. *Psychological Bulletin*, 136(3), 422. doi:10.1037/a0018947
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36. doi:10.1007/BF02291575
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184. doi:10.1007/s10648-006-9012-5:

Karl-Franzens-Universität Graz (2010). Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz. Curriculum für das Masterstudium Soziologie an der Karl-Franzens-Universität Graz. Aufgerufen von https://static.uni-graz.at/fileadmin/sowi-institute/Soziologie/Dokumente_alt/Studienplan/Curriculum_MA_2010.pdf

Karl-Franzens-Universität Graz (2017). Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz. Curriculum für das Bachelorstudium Soziologie an der Karl-Franzens-Universität Graz. Aufgerufen von https://static.uni-graz.at/fileadmin/sowi-institute/Soziologie/Dokumente_alt/Studienplan/Curriculum_fuer_das_Bachelorstudium_Soziologie_17W.pdf

King, R. B., & McInerney, D. M. (2014). The work avoidance goal construct: Examining its structure, antecedents, and consequences. *Contemporary Educational Psychology*, 39(1), 42-58. doi:10.1016/j.cedpsych.2013.12.002

Larsen, M. R., Sommersel, H. B., & Larsen, M. S. (2013). *Evidence on dropout phenomena at universities*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research.

Li, I. W., & Carroll, D. (2017). Factors influencing university student satisfaction, dropout and academic performance: An Australian higher education equity perspective.

Liem, G. A. D., Ginns, P., Martin, A. J., Stone, B., & Herrett, M. (2012). Personal best goals and academic and social functioning: A longitudinal perspective. *Learning and Instruction*, 22(3), 222-230. doi:10.1016/j.learninstruc.2011.11.003

Lundquist, C., Spalding, R. J., & Landrum, R. E. (2002). College student's thoughts about leaving the university: The impact of faculty attitudes and behaviors. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4(2), 123-133. doi:10.2190/FLAL-7AM5-Q6K3-L40P

- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103-117. doi:10.1026/0033-3042.58.2.103
- Martin, A. J. (2006). Personal bests (PBs): A proposed multidimensional model and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 803-825. doi:10.1348/000709905X55389
- Martin, A. J., & Liem, G. A. D. (2010). Academic personal bests (PBs), engagement, and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 265-270. doi:10.1016/j.lindif.2010.01.001
- Martin, A. J., & Elliot, A. J. (2016). The role of personal best (PB) goal setting in students' academic achievement gains. *Learning and Individual Differences*, 45, 222-227. doi:10.1016/j.lindif.2015.12.014
- Minnick, C. L. (2007). *The experience of attrition: A phenomenological study of freshmen in academic good standing at the University of Montana* (Doctoral dissertation). University of Montana. Aufgerufen von <https://search.proquest.com/openview/da2ca4f9c2dc597977e4c145aa5695e3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Mitterauer, L. (2015). Studienabschlussbefragung 2013-2015. STAB Master Uni. Aufgerufen von https://www.qs.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/d_qualitaetssicherung/Dateidownloads/AbsolventInnenbefragungen/2015/Master/STAB_Master_Uni-kurz.pdf
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. doi:10.1037/0033-295X.91.3.328
- Oelkers, J. (2001). Leistungsbeurteilung als Problem und Chance der Schulentwicklung. Aufgerufen von <https://www.phil-fak.uni->

- Phelan, P., Davidson, A. L., & Cao, H. T. (1991). Students' multiple worlds: Negotiating the boundaries of family, peer, and school cultures. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(3), 224-250. doi:10.1525/aeq.1991.22.3.05x1051k
- Prevatt, F., Li, H., Welles, T., Festa-Dreher, D., Yelland, S., & Lee, J. (2011). The Academic Success Inventory for College Students: Scale Development and Practical Implications for Use with Students. *Journal of College Admission*, 211, 26-31.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *California Dropout Research Project*, 15, 1-3.
- Rump, M., Esdar, W., & Wild, E. (2017). Individual differences in the effects of academic motivation on higher education students' intention to drop out. *European Journal of Higher Education*, 7(4), 342-355. doi:10.1080/21568235.2017.1357481
- Sarcletti, A., & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 235-248. doi:10.1007/s35834-011-0020-2
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46(1), 26-47. doi:10.1080/00461520.2011.538646
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C., & Dickhäuser, O. (2002). Skalen zur Erfassung der Lern-und Leistungsmotivation: SELLMO. Göttingen: Hogrefe.
- Thaler, B., & Unger, M. (2014). Dropouts≠ Dropouts. *Wege nach dem Abgang von der Universität*. Aufgerufen von <http://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/2259>

- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S., & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs-eine Metaanalyse. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 21(1), 11-27. doi:10.1024/1010-0652.21.1.11
- Unger, M., Thaler, B., Dibiasi, A., Binder, D., & Litofcenko, J. (2017). Studienverläufe und Studienzufriedenheit: Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social psychology*, 72(5), 1161-1176. doi:10.1037/0022-3514.72.5.1161
- Van Yperen, N. W., Blaga, M., & Postmes, T. (2014). A meta-analysis of self-reported achievement goals and nonself-report performance across three achievement domains (work, sports, and education). *PloS one*, 9(4), e93594. doi:10.1371/journal.pone.0093594
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. doi:10.1111/cdev.12138
- Werneck, H. (2017). Leitfaden für das Bachelorstudium Psychologie (BSC). aufgerufen von https://ssc-psychologie.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/ssc_psychologie/Downloads/Bachelorstudium/Allgemeine_Informationen/Leitfaden_Bachelor_Psychologie_WS_17__3._Version_.pdf
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250.

Yu, K., & Martin, A. J. (2014). Personal best (PB) and 'classic' achievement goals in the Chinese context: Their role in predicting academic motivation, engagement and buoyancy. *Educational Psychology*, 34(5), 635-658.
doi:10.1080/01443410.2014.895297

10. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. 2x2 Achievement Goal Modell von Elliot und McGregor (2001).....	9
Abbildung 2. Differenzierung der Personal Best Goals nach Martin (2006).....	14

11. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Ladungen der Items der Studienabbruchsintentionen auf den Gesamtfaktor	29
Tabelle 2 Ladungen der Items der PBG auf die Faktoren und die dazugehörigen Subskalen.....	30
Tabelle 3 Deskriptive Kennwerte der unabhängigen Variablen	32
Tabelle 4 Deskriptive Kennwerte der abhängigen Variablen	33
Tabelle 5 Interkorrelationen der drei Zielkonstrukte.....	36

12. Appendix I: Zusammenfassung

Studienabbruchsimpentionen, mangelnder -erfolg und -verzögerungen stellen auf struktureller Ebene für die Hochschulen und auf individueller Ebene für Studierende Herausforderungen dar. Ein möglicher Ansatzpunkt auf individueller Ebene stellt Motivation dar. In der vorliegenden Arbeit werden daher verschiedene Zielkonstrukte und deren Beitrag zur Erklärung von Studienabbruchsimpentionen, -erfolg und -verzögerungen untersucht. Dabei wird eine erweiterte Betrachtung von Zielkonstrukten durch eine Berücksichtigung von Achievement Goals (AG), Personal Best Goals (PBG) und Work Avoidance Goals (WAG) gewährleistet. Es wird geprüft, inwieweit die drei Zielkonstrukte als Prädiktoren für Studienabbruchsimpentionen-, -erfolg und -verzögerungen dienen und ob inwiefern PBs und WAGs inkrementelle Validität über die Vorhersagekraft von AGs aufweisen. Es wurden 407 deutschsprachige Masterstudierende mittels Onlinefragebogen befragt, bei dem der 2x2 AG Fragebogen, der PBG Fragebogen, die WAG Skala und die Studienabbruchsskala vorgelegt wurde. Studienerfolg und Studienverzögerung wurden mit eigens erstellten Items erhoben. Zur Auswertung der Daten wurden multiple Korrelationen und multiple blockweisen Regressionen hinzugezogen. Es wurden signifikante positive Korrelationen der PBG mit allen vier Zielorientierungen der AG und signifikant negative Korrelation der PBG mit WAG gefunden. PBG konnten als Prädiktoren für Studienabbruchsimpentionen, -erfolg und -verzögerungen identifiziert werden. PBG besaßen inkrementelle Validität bei der Erklärung der Varianz bei Studienabbruchsimpentionen, -erfolg und -verzögerungen über die Erklärungskraft von AG hinaus. WAG konnten als signifikante Prädiktoren für Studienabbruchsimpentionen, Studienerfolg und Studienerfolg identifiziert werden und zeigen inkrementelle Validität zur Erklärung von Studienabbruchsimpentionen und -erfolg über AG und PBG hinaus. Zusammenfassend betrachtet unterstreichen die Ergebnisse dieser Arbeit das Potential von AG, PBG und WAG bei der Erklärung von Studienabbruchsimpentionen, -erfolg und -verzögerungen.

13. Appendix II: Abstract

Dropout intentions, poor academic success and academic delay are both structurally for universities and individually for students a challenge. On an individual level

motivation is relevant. This study seeks to identify effects from different goal concepts on dropout intentions, academic success and academic delay. Thereby, a broader view of goal concepts is provided by considering Achievement Goals (AG), Personal Best Goals (PBG) and Work Avoidance Goals (WAG). AG, PBG und WAG were considered to be predictors for intentions to dropout, academic success and academic delay. It was tested if PBG and WAG show incremental validity. Correlations between AG, PBG and WA Goals were examined. Therefore 407 German speaking university master students participated in an online survey which included the 2x2 AG questionnaire, PBG questionnaire, WA questionnaire and the dropout intentions questionnaire. Multiple correlations and multiple blockwise regressions were used to analyze the data. PBG correlated significantly positive with all four AG orientations and significantly negative with WAG. PBG were identified as predictors for drop intentions, academic success and academic delay. PBG showed incremental validity on dropout intentions, academic success and academic delay beyond the explanatory value of the AG construct. WAG could be identified as predictors for dropout intentions, academic success and academic delay. WAG showed incremental validity on dropout intentions and academic success beyond the explanatory value of the AG and PBG construct. It can be concluded that the results indicate the potential of AG, PBG and WAG as an explanatory approach towards dropout intentions, poor academic success and academic delay.

14. Appendix III: Fragebogen

* Nur zur Erfassung von soziodemographischen Fragen, Studienverzögerung und Studienerfolg wird ein anderes Format verwendet; siehe bei den Unterpunkten zu den jeweiligen Skalen/items.

Einleitungstext

Liebe/r Teilnehmer/in,

vielen Dank für dein Interesse an dieser Studie! Im Rahmen unserer Masterarbeiten in Psychologie an der Universität Wien untersuchen wir die **motivationale Lage von Masterstudierenden an österreichischen Universitäten**. Die Beantwortung des Fragebogens für diese Studie beträgt circa 15 Minuten.

Deine Daten werden streng vertraulich behandelt und natürlich vollständig anonym ausgewertet, sodass keine Rückschlüsse auf deine Person möglich sind. Wenn du dir bei einer Frage nicht sicher bist, kreuze bitte einfach die Antwort an, die noch am ehesten zutrifft. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, sondern deine persönliche Einschätzung ist uns wichtig. **Deine Teilnahme ist wirklich eine große Hilfe – vielen Dank dafür ☺!**

Johanna Seidl (a01205753@unet.univie.ac.at)

Laura Schenkenberger (a01306774@unet.univie.ac.at)

...und es geht schon los ☺ ...

Soziodemografie

Bitte beantworte zuerst die folgenden **Fragen zu deiner Person und deinem Masterstudium**:

Studierst du aktuell ein Masterstudium an einer Universität in Österreich?	Eigenentwicklung	SD04
Welches Geschlecht hast du?	Eigenentwicklung	SD01
Wie alt bist du?	Eigenentwicklung	SD02
Was ist deine Nationalität?	Eigenentwicklung	SD03
Was ist dein aktuelles Masterstudium? Bitte wähle es aus der Liste von Masterstudien: (WICHTIG: Falls du für mehrere Masterstudien inskribiert bist, entscheide dich bitte für EINES DAVON und wähle dieses aus der Liste. Beziehe deine Antworten im folgenden Fragebogen bitte ausschließlich auf dieses Masterstudium)	Eigenentwicklung	SD05
In welchem Semester befindest du dich momentan in diesem Masterstudium?	Eigenentwicklung	SD06
Inwiefern gibt es in deinem Masterstudium Verzögerungen deines Studienfortschritts (d.h. du befindest dich aus	Eigenentwicklung	VE01

verschiedenen Gründen nicht in dem laut Studienplan vorgesehenen Semester)?			
Betreibst du aktuell noch ein weiteres Studium/weitere Studien (Master, Bachelor oder Doktorat)?	Eigenentwicklung		SD07
Hast du vor nach deinem Masterstudium noch ein weiteres Studium anzufangen (bzw. ein aktuell parallel laufendes zu beenden)?	Eigenentwicklung		SD08
Bitte gib hier die letzten drei Noten auf schriftliche Prüfungen in deinem Masterstudium an. Bitte nimm Prüfungen die nicht nur mit bestanden/nicht bestanden bewertet wurden. Wenn du in deinem Masterstudium bisher weniger als drei Prüfungen geschrieben hast, dann lasse die entsprechenden Felder frei. (Antwortformat: Sehr gut, Gut, Befriedigend, Genügend, Nicht genügend)	Eigenentwicklung		EF01

Super, das war auch schon der erste Teil😊! Bitte denke bei der Bearbeitung des folgenden Fragebogens auch immer an das von dir **vorher angegebene Masterstudium**.

Personal Best Goals

Bei den nächsten Fragen geht es um **Aufgaben**, die du für dein **Studium erledigst**, und **Ziele**, die du dir vielleicht für diese Aufgaben setzt Bitte wähle die Antwortalternative, die am ehesten auf dich zutrifft.

Subskala Spezifische Ziele

Item	Originalitem	Quelle	Variablenname
Ich setze mir für Aufgaben im Studium spezifische Ziele.	I set specific goals to aim for in my schoolwork.	Martin (2006)	PB01_01
Bei Aufgaben für mein Studium mache ich mir ein klares Bild davon, was genau ich erreichen möchte.	I get a clear idea about specific things I'm trying to achieve in my schoolwork.	Martin (2006)	PB01_02
Bei Aufgaben für mein Studium zielen ich auf konkrete Ergebnisse ab.	I aim for specific results in my schoolwork.	Martin (2006)	PB01_03
Ich habe klare Vorstellungen darüber, welche spezifischen Ziele ich bei	I get it clear in my head what specific goals I'm aiming for in my schoolwork.	Martin (2006)	PB01_04

Aufgaben für mein Studium anstrebe.			
-------------------------------------	--	--	--

Subskala „Herausfordernde Ziele“

Item	Originalitem	Quelle	Variablenname
Für Aufgaben im Studium setze ich mir selbst herausfordernde Ziele.	I set challenging goals for myself in my schoolwork.	Martin (2006)	PB01_05
Ich strebe bei Aufgaben im Studium Ziele an, die mich herausfordern.	I aim for goals in my schoolwork that challenge me.	Martin (2006)	PB01_06
Wenn ich an Aufgaben im Studium arbeite, stelle ich mich selber vor Herausforderungen.	I set challenges for myself in my schoolwork.	Martin (2006)	PB01_07
Ich mag es, bei Aufgaben im Studium auf herausfordernde Ziele hin zu arbeiten.	I like to work towards challenging goals in my schoolwork.	Martin (2006)	PB01_08

Subskala: „Kompetitiv selbstbezogene Ziele“

Item	Originalitem	Quelle	Variablenname
Ich stehe mit mir selbst mehr in Konkurrenz als mit anderen Studierenden.	I am in competition with myself more than with other students.	Martin (2006)	PB01_09

Ich messe mich eher an mir selbst als an anderen Studierenden.	I compete with myself more than with other students.	Martin (2006)	PB01_10
Ich versuche eher meine eigenen bisherigen Leistungen zu übertreffen als die Leistungen anderer Studierender.	I compete with my own previous performances more than I compete with other students.	Martin (2006)	PB01_11
Ich versuche eher meine bisherigen Noten zu übertreffen als die Noten von Mitstudierenden.	I compete with my own previous marks more than I compete with other students' marks.	Martin (2006)	PB01_12

Subskala „Selbstverbesserungsbezogene Ziele“

Item	Originalitem	Quelle	Variablenname
Wenn ich an in meinem Studium an einer Aufgabe arbeite, versuche ich diese besser als vorherige Aufgaben zu machen.	When I do my schoolwork I try to do it better than I've done before.	Martin (2006)	PB01_13
Wenn ich in meinem Studium an einer Aufgabe arbeite, versuche ich mein Bestes zu geben.	When I do my schoolwork I try to do the best that I've ever done.	Martin (2006)	PB01_14
Wenn ich in meinem Studium an einer Aufgabe arbeite, versuche ich es besser	When I do my schoolwork I try to do better than I've done before.	Martin (2006)	PB01_15

zu machen als bei vorigen Aufgaben.			
Wenn ich in meinem Studium an einer Aufgabe arbeite, bemühe ich mich ein besseres Ergebnis als bei vorigen Aufgaben zu erreichen.	When I do my schoolwork I try to get a better result than I've got before.	Martin (2006)	PB01_16

Studienabbruchsintentionen

Diese Fragen beziehen sich auf **Gedanken bezüglich eines Abbruchs deines Masterstudiums**. Bitte gib an, wie sehr folgenden Aussagen auf dich zutreffen.

Item	Originalitem	Quelle	Variablenname
Ich denke häufig darüber nach, mein Studium abzubrechen.	Ich denke häufig darüber nach, mein derzeitiges Studium abzubrechen oder den Studiengang zu wechseln.	Dresel & Grassinger (2013)	AB01_01
Ich bin mir sicher, dass ich mein Studium zu Ende bringen kann (umkodieren).	Ich bin mir sicher, dass ich mein derzeitiges Studium zu Ende bringen kann. (umkodieren)	Dresel & Grassinger (2013)	AB01_02
Mir kommt häufig der Gedanke, dass	Mir kommt häufig der Gedanke, dass mein	Dresel & Grassinger (2013)	AB01_03

mein Studium nichts für mich ist.	derzeitiger Studiengang nichts für mich ist.		
Ich bin kurz davor, mein Studium abzubrechen.	Ich bin kurz davor, mein derzeitiges Studium abzubrechen oder den Studiengang zu wechseln.	Dresel & Grassinger (2013)	AB01_04
Ich bin mir sicher, dass mein Studium das Richtige für mich ist (umkodieren).	Ich bin mir sicher, dass mein derzeitiges Studium das Richtige für mich ist.	Dresel & Grassinger (2013)	AB01_05

2x2 Zielorientierungen und Arbeitsvermeidungsziele

Die nächsten Aussagen beziehen sich auf **Ziele im Masterstudium**. Bitte gib an an, wie sehr die Aussagen auf dich zutreffen.

Subskala „Lernziele Annäherung“

Itemstamm: In meinem Masterstudium ...

Item	Originalitem	Quelle	Variablenname
... ist es mein Ziel so viel wie möglich zu lernen.	My goal is to learn as much as possible.	Elliot & Murayama (2008)	ZI01_01
... strebe ich danach, den Stoff so gut wie möglich zu verstehen.	I am striving to understand the content of this course as thoroughly as possible.	Elliot & Murayama (2008)	ZI01_02
... ist es mein Ziel, den Stoff vollständig	My aim is to completely master the	Elliot & Murayama (2008)	ZI01_03

zu beherrschen.	material presented in this class.	
-----------------	-----------------------------------	--

Subskala „Lernziele Vermeidung“

Item	Originalitem	Quelle	Variablenname
... ist es mein Ziel zu vermeiden, dass ich weniger lerne als ich möglicherweise könnte.	My aim is to avoid learning less than I possibly could.	Elliot & Murayama (2008)	ZI01_04
... strebe ich danach, ein lückenhaftes Verständnis des Stoffes zu vermeiden.	I am striving to avoid an incomplete understanding of the course material.	Elliot & Murayama (2008)	ZI01_05
...ist es mein Ziel zu vermeiden, dass ich weniger lerne als möglich ist.	My goal is to avoid learning less than it is possible to learn.	Elliot & Murayama (2008)	ZI01_06

Subskala „Performanzziele Annäherung“

Item	Originalitem	Quelle	Variablenname
... ist es mein Ziel eine bessere Leistung als andere Studierende zu erbringen.	My aim is to perform well relative to other students.	Elliot & Murayama (2008)	ZI01_07
... strebe ich danach, im Vergleich mit anderen Studierenden gut	I am striving to do well compared to other	Elliot & Murayama (2008)	ZI01_08

abzuschneiden.	students.		
... ist es mein Ziel besser zu sein als die anderen Studierenden.	My goal is to perform better than the other students.	Elliot & Murayama (2008)	Z101_09

Subskala „Performanzziele Vermeidung“

Item	Originalitem	Quelle	Variablenname
... ist es mein Ziel zu vermeiden, dass ich schlechter als andere Studierende bin.	My aim is to avoid doing worse than other students.	Elliot & Murayama (2008)	Z101_10
... strebe ich danach zu vermeiden, dass ich eine schlechtere Leistung als andere erbringe.	I am striving to avoid performing worse than others.	Elliot & Murayama (2008)	Z101_11
... ist es mein Ziel zu vermeiden, dass ich im Vergleich zu anderen eine schlechte Leistung erbringe.	My goal is to avoid performing poorly compared to others.	Elliot & Murayama (2008)	Z101_12

Subskala „Arbeitsvermeidungsziele“

Item	Originalitem	Quelle	Variablenname
------	--------------	--------	---------------

... geht es mir darum, keine schwierigen Tests oder Arbeiten zu haben.		Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser (2002)	ZI01_13
... geht es mir darum, dass die Arbeit leicht ist.		Spinath et al., (2002)	ZI01_14
... geht es mir darum, aufwendige Aufgaben nicht selber erledigen zu müssen.		Spinath et al., (2002)	ZI01_15
... geht es mir darum, mit wenig Arbeit durchs Studium zu kommen.		Spinath et al., (2002)	ZI01_16