

Nicht erfüllte Erfolgserwartungen sowie nicht erfüllte Studienwerte und ihre Bedeutung für die Veränderung der Lern- und Leistungsmotivation, das emotionale Erleben und die Intention zum Studienabbruch im ersten Semester

Robert Grassinger

Zusammenfassung: Gemäß dem Erwartungs-Wert-Modell der Lern- und Leistungsmotivation prägen Erfolgserwartungen und Studienwerte die Entscheidung für einen Studiengang. Sowohl Arbeiten zur Veränderung der Lern- und Leistungsmotivation zu Studienbeginn als auch Befragungen von Studienabbrechern geben Hinweise darauf, dass sich die vor Studienbeginn gebildeten Erfolgserwartungen und Studienwerte im Studium nicht gänzlich erfüllen. Es wurde angenommen, dass StudienanfängerInnen nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte im Studium erleben und diese mit einer Veränderung des studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts und der Studienwerte während des ersten Semesters, mit dem Erleben von Freude sowie Angst und mit der Intention eines Studienabbruchs am Ende des ersten Semesters assoziiert sind. Geprüft wurden diese Hypothesen an einer Stichprobe von 218 StudienanfängerInnen, die vor Studienbeginn sowie zur Mitte und am Ende ihres ersten Semesters befragt wurden. Konfirmatorische Faktorenanalysen erbrachten Hinweise darauf, dass zwischen nicht erfüllten Erfolgserwartungen, nicht erfüllten Studienwerten, dem studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept und den Studienwerten zu unterscheiden ist. In einer latenten Wachstumsmodellierung ergaben sich Zusammenhänge der Veränderung des studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts und der Studienwerte im ersten Semester mit dem Erleben nicht erfüllter Erfolgserwartungen und nicht erfüllten Studienwerten. Schließlich zeigte sich, dass StudienanfängerInnen – inkrementell zum Fähigkeitsselbstkonzept und zu den Studienwerten – umso weniger Freude und eine höhere Intention zum Studienabbruch berichteten, je stärker ihre nicht erfüllten Studienwerte ausgeprägt waren.

Schlüsselwörter: Nicht erfüllte Erfolgserwartungen, nicht erfüllte Studienwerte, Fähigkeitsselbstkonzept, Studienwerte, Lern- und Leistungsmotivation, Studienbeginn, Studienabbruch

Unfulfilled expectancies for success, unfulfilled study values and their relevance for changes in achievement motivation, achievement emotions and the intention to drop out in the first semester of a degree program

Abstract: According to the expectation-value model of learning and achievement motivation, both success expectations and study values shape the decision to enroll in a degree program. Studies on learning and achievement motivation with persons at the start of a course of studies, as well as surveys of drop-outs, indicate that the success expectations and study values formed before enrollment are not completely fulfilled over the course of a degree program. It is here assumed that undergradu-

ates experience unfulfilled success expectations and unfulfilled study values, and that these are associated with changes in their study-specific ability self-concepts and study values during their first semester, experiences of joy and anxiety, and the intention to drop out. These hypotheses were tested on a sample of 218 undergraduate students who were interviewed before the start, in the middle of, and at end of their first semester in a degree program. Confirmatory factor analyses provide evidence that distinctions should be made between unfulfilled success expectations, unfulfilled study values, study specific ability self-concepts and study values. Using latent growth modeling, correlations were detected between changes in the study-specific ability self-concept and study values in the first semester with experiences of unfulfilled expectations of success and unfulfilled study values. Finally, it seems that students beginning a degree program reported less joy and a higher intention to drop out – incremental to study specific ability self-concepts and study values – when their unfulfilled study values were more pronounced.

Key words: expectancies for success, study values, ability self-concept, achievement motivation, intention to change majors

1 Theoretischer Hintergrund

Gemäß dem Erwartungs-Wert-Modell der Lern- und Leistungsmotivation beeinflussen Erfolgserwartungen und Studienwerte die Entscheidung für einen Studiengang. Erfolgserwartungen spiegeln die Erwartung wider, wahrgenommene Lern- und Leistungsanforderungen meistern zu können. Sie ergeben sich aus dem studiengangspezifischen Fähigkeitsself-konzept, der mentalen Repräsentation eigener studiengangrelevanter Fähigkeiten (z.B. im logischen Denken bin ich gut, Englisch kann ich nicht so gut), und den antizipierten Lern- und Leistungsanforderungen im Studium (Dickhäuser & Reinhard, 2006). In Abgrenzung dazu umfassen Studienwerte den antizipierten intrinsischen Wert (z.B. Freude im Studium), die persönliche Bedeutsamkeit (z.B. fachliches Interesse), die Nützlichkeit (z.B. Vereinbarkeit von Beruf und Familie) und den mit dem Studieren einhergehenden Kosten im Sinne des Bedarfs an Ressourcen (z.B. eingeschränkte Möglichkeit, einen alternativen Studiengang zu studieren). SchulabgängerInnen entscheiden sich demnach mit höherer Wahrscheinlichkeit für Studiengänge, bei denen sie einerseits erwarten, die Lern- und Leistungsanforderungen zu meistern, und andererseits das Erleben von Freude, höheres Interesse an Studieninhalten, eine höhere Nützlichkeit für andere Ziele oder geringere Kosten antizipieren (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000). Empirische Evidenz für diese Annahmen erbrachte unter anderem die Arbeit von Pohlmann und Möller (2010), in der Lehramtsstudierende von erwartungsbezogenen (Fähigkeitsüberzeugung, geringe Schwierigkeit) und wertbezogenen (Nütlichkeitsaspekte, pädagogisches Interesse, fachliches Interesse, soziale Einflüsse) Gründen für die Wahl ihres Studiengangs berichteten.

Zugleich zeigen Studien, dass die vor Studienbeginn gebildeten Erfolgserwartungen und Studienwerte sich im Studium nicht bei allen Studierenden erfüllen. So erleben manche Studierende ihr Studium schwerer als erwartet oder hatten vor Studienbeginn falsche Vorstellungen über Studieninhalte (Bachmann, Berta, Egli & Hornung, 1999; Hasenberg & Schmidt-Atzert, 2013; Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch, 2009; Könings, Brand-Gruwel, van Merriënboer & Broers, 2008; Voss, 2007). Inwieweit dieses Erleben

nicht erfüllter Erfolgserwartungen und nicht erfüllter Studienwerte sich vom studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept und den Studienwerten abgrenzen lässt und als relevant für Erleben und Verhalten von StudienanfängerInnen ist, untersucht die vorliegende Arbeit.

1.1 Nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte

Nicht erfüllte Erfolgserwartungen repräsentieren salient gewordene reduzierte Erwartungen, unterschiedliche Lern- und Leistungsanforderungen des Studiums zu meistern. Sie äußern sich beispielsweise im Erleben erwartungswidrig hoher Schwierigkeit oder großer Kompetenzdefizite (z.B. im Lesen englischsprachiger Literatur). In Abgrenzung dazu sind nicht erfüllte Studienwerte definiert als salient gewordene reduzierte Studienwerte und manifestieren sich bei StudienanfängerInnen unter anderem im Erleben geringerer Freude im Studium, geringerer Interessantheit der Studiengangsinhalte, geringerer Nützlichkeit für Berufsziele oder höherer Kosten des Studiengangs als antizipiert.

Nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte stellen ein salient gewordenes Nicht-Eintreten antizipierter Situationen dar und resultieren aus einem retrospektiven Vergleich. Erfolgserwartungen und Studienwerte hingegen beziehen sich auf die aktuelle Situation oder sind zukunftsgerichtet und ergeben sich aus einem Vergleich der aktuellen oder einer antizipierten Situation mit motivationalen Eigenschaften der eigenen Person (z.B. Fähigkeitsselbstkonzept, Interesse, Ziele).

Erste Hinweise darauf, dass nicht erfüllte Studienwerte StudienanfängerInnen salient sind, geben Heublein, Schmelzer, Sommer und Wank (2008) oder Heublein et al. (2009), indem sie davon sprechen, dass StudienanfängerInnen Enttäuschungen über Studieninhalte erleben, die nach Pekrun (2006) und Weiner (1985) durch das saliente Nichteintreten erwünschter Situationen entstehen.

1.2 Relevanz nicht erfüllter Erfolgserwartungen und nicht erfüllter Studienwerte für Veränderungen der Lern- und Leistungsmotivation

Wiederholt zeigen Studien, dass sich die Lern- und Leistungsmotivation bei StudienanfängerInnen verändert (Bachmann et al., 1999; Fryer & Elliot, 2007; Meier, Reindl, Grassinger, Berner & Dresel, 2013; Muis & Edwards, 2009). Beispielsweise befragten Bachmann et al. (1999) StudienanfängerInnen und fanden einen durchschnittlichen Rückgang des studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts während des ersten Semesters. Dieser zeigte sich auch bei Dresel und Grassinger (2013), die zudem von einer durchschnittlichen Reduzierung der Studienwerte während des ersten Semesters berichten.

Sowohl nicht erfüllten Erfolgserwartungen als auch nicht erfüllten Studienwerten sind per Definition retrospektive temporale Vergleiche fähigkeitsbezogener bzw. wertbezogener Informationen immanent. Nach Butler (1998) sowie Dickhäuser und Galfe (2004) sind diese mitunter wesentlich für die Ausprägung des Fähigkeitsselbstkonzepts. Dies führt zur Annahme, dass das Erleben nicht erfüllter Erfolgserwartungen mit einer Reduktion des studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts einhergeht. Zudem erscheint plausibel, dass StudienanfängerInnen bei einem erneuten Abwägen von Studienwerten diese dem Erleben nicht erfüllter Studienwerte anpassen.

Erste empirische Hinweise, die diese Überlegungen stützen, finden sich bei Könings et al. (2008). Die AutorInnen fanden an einer Stichprobe von ZehntklässlerInnen, dass nicht erfüllte Erwartungen an die Inhalte eines neuen Kurses mit der Reduktion des intrinsischen Wertes einhergingen.

1.3 Relevanz nicht erfüllter Erfolgserwartungen und nicht erfüllter Studienwerte für emotionales Erleben im Studium

Gemäß Appraisal-Theorien ist die individuelle Bewertung einer Situation auf verschiedenen Dimensionen ursächlich für Emotionen (Frijda, 1986; Roseman, Antoniou & Jose, 1996; Scherer, Schorr & Johnstone, 2001). Für Lern- und Leistungsempfindungen sind dabei nach Pekrun (2006) die Bewertung der subjektiven Kontrolle von Lern- und Leistungshandlungen (als hoch, mittel, gering) sowie ihr Wert (als positiv, negativ, neutral) entscheidend. StudienanfängerInnen erleben demnach beispielsweise Freude im Studium, wenn sie ihrem Studium einen positiven Wert zuschreiben und gleichzeitig ein hohes Kontrollerleben haben. Angst hingegen entsteht bei negativer Wertzuschreibung und gleichzeitig mittlerem bis niedrigem Kontrollerleben.

Nicht erfüllte Erfolgserwartungen äußern sich in einem erwartungswidrig hohem Schwierigkeitserleben oder geringem Kompetenzerleben. So ist anzunehmen, dass StudienanfängerInnen weniger Kontrolle über die Lern- und Leistungsanforderungen im Studium wahrnehmen, je ausgeprägter ihre nicht erfüllten Erfolgserwartungen sind. In Folge erleben sie gemäß der Kontroll-Wert-Theorie (Pekrun, 2006) weniger Freude und mehr Angst in ihrem Studium, je stärker sich ihre vor Studienbeginn gebildeten Erfolgserwartungen im Studium nicht erfüllen. Nicht erfüllte Studienwerte sind definiert als salient gewordene reduzierte Studienwerte, was negativ erlebt wird, wie anzunehmen ist. Die negative Veränderung der Valenz wiederum begünstigt nach Pekrun (2006) weniger Erleben von Freude und verstärktes Erleben von Angst.

Empirische Hinweise für diese Annahmen lassen sich aus Arbeiten zur Relevanz von Erwartungen für Emotionen ableiten. So berichten beispielsweise Bossuyt, Moors und de Houwer (2014) von verschiedenen Experimenten, in denen Studierende dann stärker mit Enttäuschung, Ärger und Frustration reagierten, wenn sie beim Spiel mit einem Spielautomaten unerwartet verloren als wenn sie den Verlust erwarteten (vgl. Roseman et al., 1996).

1.4 Relevanz nicht erfüllter Erfolgserwartungen und nicht erfüllter Studienwerte für die Intention eines Studienabbruchs

Brechen Studierende ihr Studium ab, so tun sie dies unter anderem aufgrund von Leistungsproblemen, Schwierigkeiten mit der Finanzierung des Studiums und mangelnder Studienmotivation (Heublein et al., 2009). Auch Schiefele, Streblow und Brinkmann (2007) fanden, dass StudienabbrecherInnen im Vergleich zu Weiterstudierenden eine geringere Studienmotivation (geringeres Studieninteresse, höhere Demotivation, geringere Volition) aufweisen (vgl. Brandstätter, Farthofer & Grillich, 2001).

Gemäß dem Nutzen-Kosten-Modell der Persistenz und Zielablösung (Brandstätter, 2003) ist anzunehmen, dass nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studien-

werte mit einem erneuten Abwägen studiengangsspezifischer erwartungs- und wertbezogener Informationen einhergehen und in eine geringere Lern- und Leistungsmotivation münden. Dies mag alternative Studiengänge oder Bildungswege attraktiver erscheinen lassen. In Konsequenz erscheint plausibel, dass nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte mit der Intention eines Studienabbruchs assoziiert sind.

Empirische Hinweise für diese Annahmen finden sich bei Heublein et al. (2009). Auf Grundlage ihrer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten berichten die Autoren, dass falsche Studienerwartungen (vor allem falsche Vorstellungen über Studieninhalte) und nachlassendes Interesse während des Studiums als wesentliche Ursachen für den Studienabbruch genannt wurden. Korrespondierend damit fanden Dresel und Grassinger (2013) an einer Stichprobe von StudienanfängerInnen, dass – ergänzend zur Ausprägung der Lern- und Leistungsmotivation – die (berechnete) Veränderung im studiengangsspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept und im subjektiven Wert die Intention zum Studienabbruch beeinflusste.

1.5 Hypothesen

StudienanfängerInnen entscheiden sich für ihr Studium basierend auf ihren Erfolgserwartungen und antizipierten Werten, die sie vor Studienbeginn dem Studium zuschreiben und die sich im Studium nicht bei allen Studierenden gänzlich erfüllen. Es wurde argumentiert, dass nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte von StudienanfängerInnen wahrgenommen werden und sich vom studiengangsspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept und den Studienwerten abgrenzen.

H1: Nicht erfüllte Erfolgserwartungen, nicht erfüllte Studienwerte, studiengangsspezifisches Fähigkeitsselbstkonzept und Studienwerten lassen sich faktoriell trennen.

Ferner wurde dargelegt, dass nicht erfüllten Erfolgserwartungen und nicht erfüllten Studienwerten retrospektive Informationsvergleiche immanent sind und diese mit der Veränderung des studiengangsspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts bzw. der Studienwerte einhergehen.

H2a: Nicht erfüllte Erfolgserwartungen sind positiv assoziiert mit der Reduktion des studiengangsspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts.

H2b: Nicht erfüllte Studienwerte sind positiv assoziiert mit der Reduktion der Studienwerte.

Der Argumentation folgend, dass nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte mit geringeren Kontroll- und Wertappraisals assoziiert sind, lässt die Kontroll-Wert-Theorie der Lern- und Leistungsemotionen (Pekrun, 2006) annehmen, dass StudienanfängerInnen umso weniger Freude und umso mehr Angst zu Studienbeginn erleben, je stärker sie nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte wahrnehmen. Weiterhin erscheint plausibel, dass dieser Zusammenhang auch unter Kontrolle des studiengangsspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts und der Studienwerte besteht. Dies ergibt sich daraus, da angenommen wird, dass (a) nicht erfüllte Erfolgserwartungen mit einer negativen Veränderung des studiengangsspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept und nicht erfüllte Studienwerte mit der Reduktion der Studienwerte in Zusammenhang stehen

und (b) insbesondere diese Veränderung ein geringeres Kontrollerleben bzw. negativere Valenz salient macht.

H3a: Nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte sind assoziiert mit weniger Freude und mehr Angst im Studium.

H3b: Nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte stehen auch unter Kontrolle des studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts und der Studienwerten mit weniger Freude und mehr Angst im Studium in Zusammenhang.

Es erscheint plausibel, dass ein erneutes Abwägen studiengangsspezifischer erwartungs- und wertbezogener Informationen aufgrund nicht erfüllter Erfolgserwartungen und nicht erfüllter Studienwerte in eine geringere Ausprägung der Lern- und Leistungsmotivation mündet, was eine Intention zum Studienabbruch begünstigen mag. Die berichteten empirischen Befunde von Heublein et al. (2009) und Dresel und Grassinger (2013) lassen überdies annehmen, dass nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte inkrementell mit der Intention eines Studienabbruchs in Zusammenhang stehen.

H4a: Nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte begünstigen eine Intention zum Studienabbruch.

H4b: Nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte begünstigen auch unter Kontrolle des studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts und der Studienwerten eine Intention zum Studienabbruch.

2 Methode

2.1 Prozedur und Stichprobe

Analysiert wurden Daten einer Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten im Kontext einer einführenden Psychologieveranstaltung für die Studiengänge Lehramt, Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaften sowie Medien und Kommunikation an einer bayerischen Hochschule. Gewöhnlich belegen rund 500 StudienanfängerInnen diese Veranstaltung in ihrem ersten Semester. Die drei Messzeitpunkte fanden eine Woche vor Studienbeginn (T1), in der siebten (T2) und der dreizehnten (T3) Vorlesungswoche statt. Die VeranstaltungsteilnehmerInnen wurden jeweils per Email angeschrieben und gebeten, einen Online-Fragebogen auszufüllen. Am ersten Messzeitpunkt nahmen 378, am zweiten Messzeitpunkt 303 und am dritten Messzeitpunkt 280 StudienanfängerInnen teil. Insgesamt beantworteten 218 StudienanfängerInnen im Alter von 19.91 ($SD = 2.88$) Jahren die Fragebögen zu allen drei Messzeitpunkten. Damit lagen von 57.7% der Studierenden, die zum ersten Messzeitpunkt an der Befragung teilgenommen haben, auch Daten zu den Messzeitpunkten zwei und drei vor. Mit 82.5% war der überwiegende Anteil der Stichprobe weiblich. 56.7% der Studierenden waren eingeschrieben für Lehramt an Grund- und Mittelschulen, 7.8% für Lehramt an Realschulen, 23.5% für Lehramt an Gymnasien und 12% für die Studiengänge Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaften sowie Medien und Kommunikation. Die einzelnen Items im Fragebogen waren in einem Online-Fragebogen verpflichtend anzukreuzen, so dass keine fehlenden Werte auf Itemebene zu verzeichnen waren.

2.2 Variablen und Messinstrumente

Das *studiengangspezifische Fähigkeits Selbstkonzept* wurde zu allen drei Messzeitpunkten in Anlehnung an die Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO; Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2002) erfasst. Die Skala umfasste vier Items, die sich auf das Studium bezogen. Zum ersten Messzeitpunkt waren die Items zukunftsgerichtet formuliert. Ein Beispielitem lautet „Ich denke, ich bin für mein Studium ...nicht sehr begabt / ...sehr begabt“ ($\alpha = .70$). Zu den Messzeitpunkten zwei und drei bezogen sich die Items auf die aktuelle Situation („Ich bin für mein Studium ...nicht sehr begabt / ...sehr begabt“). Das Cronbachs Alpha betrug $\alpha = .78$ (T2) und $\alpha = .81$ (T3).

Studienwerte wurden zu allen drei Messzeitpunkten in Anlehnung an Ziegler, Dresel, Schöber und Stoeger (2005) mit 6 Items operationalisiert. Dabei wurden die Facetten persönliche Bedeutsamkeit, Nützlichkeit und intrinsischer Wert sensu Eccles und Wigfield (2002) mit jeweils zwei Items gemessen. Ein Beispielitem lautet: „In meinem Studium lerne ich etwas, das ich später brauchen kann“. Die StudienanfängerInnen beantworteten diese Items auf einer 5-stufigen Antwortskala. Die Reliabilität betrug zu den einzelnen Messzeitpunkten $\alpha = .71$ (T1), $\alpha = .87$ (T2) und $\alpha = .85$ (T3).

Nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte wurden zum zweiten Messzeitpunkt mit jeweils drei Items erfasst. Tabelle 1 zeigt die Items und Faktorladungen. Bei der Entwicklung der Items war leitend, dass nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte sich aus einem retrospektiven Vergleich ergeben und erwartungswidrig erlebt werden. Bei der Operationalisierung nicht erfüllter Erfolgserwartungen wurden entsprechend ihrer Definition die Anforderungen des Studiums in den Fokus genommen. Bei den Items zur Operationalisierung nicht erfüllter Studienwerte wurden in Anlehnung an die Konzeptualisierung der Studienwerte im Erwartungs-Wert-Modell der Lern- und Leistungsmotivation vor allem die zugeschriebene Nützlichkeit und Interessantheit thematisiert, da diese sich in bisherigen empirischen Arbeiten als korrespondierend mit der Veränderung der intrinsischen Motivation (Könings et al., 2008) und der Intention zum Studienabbruch (Heublein et al., 2009) erwiesen. Die Antwortskala war 6-stufig. Das Cronbachs Alpha variierte von .70 (nicht erfüllte Erfolgserwartungen) bis .92 (nicht erfüllte Studienwerte).

Tabelle 1: Items nicht erfüllter Erfolgserwartungen sowie nicht erfüllter Studienwerte und ihre Faktorladungen

	Items	Faktorladungen
Nicht erfüllte Erfolgserwartungen	Mein Studium fällt mir schwerer als erwartet.	1.074
	Im Gegensatz zu meinen Erwartungen fällt mir das Studium total leicht. (R)	-0.506
	Im Gegensatz zu meinen Erwartungen ist mein Studium anspruchsvoller.	0.475
Nicht erfüllte Studienwerte	Im Gegensatz zu meinen Erwartungen lerne ich in meinem Studium Dinge, die später kaum Relevanz für mich haben.	0.794
	Im Gegensatz zu meinen Erwartungen lerne ich in meinem Studium Dinge, die mich nicht so interessieren.	0.796
	Meiner Meinung nach lerne ich in meinem Studium viel Unwichtiges, was ich so nicht erwartet habe.	0.843

Anmerkungen: $N = 218$. R = zu rekodierendes Item.

Freude und *Angst* wurden in Anlehnung an das Achievement Emotions Questionnaire (Pekrun, Goetz & Perry, 2005) zum dritten Messzeitpunkt mit drei (*Freude*) und fünf (*Angst*) Items auf einer 5-stufigen Antwortskala erfasst. „Ich freue mich momentan sehr über mein Studium“ (*Freude*; $\alpha = .93$) oder „Wenn ich momentan an mein Studium denke, bekomme ich ein flaes Gefühl im Magen“ (*Angst*; $\alpha = .88$) sind Beispielitems.

Die *Intention zum Studienabbruch* wurde zum dritten Messzeitpunkt und analog zu Dresel und Grassinger (2013) operationalisiert. Die Skala umfasste 4 Items mit einem 6-stufigen Antwortformat, zum Beispiel „Ich denke häufig darüber nach, mein derzeitiges Studium abzubrechen oder den Studiengang zu wechseln“ ($\alpha = .95$).

2.3 Auswertung

Vorab wurden aus den Items zum studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept, zu den Studienwerten, zum Erleben von Angst und von Freude sowie der Intention zum Studienabbruch jeweils zwei Parcels nach der Item-to-Construct Balance Methode gebildet (Little, Cunnungham & Shahar, 2002). In einem zweiten Schritt wurde geprüft, inwieweit die Operationalisierungen des studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts und der Studienwerte über die drei Messzeitpunkte hinweg messinvariant gelang. Dies erfolgte über einen Vergleich von Modellen, die stets stärker restringiert wurden (Geiser, 2011; Widaman & Reise, 1997). Schließlich wurden Berechnungen zu den deskriptiven Statistiken und latenten bivariaten Korrelationen durchgeführt, deren Ergebnisse in Tabelle 2 dargestellt sind. Diese und auch die folgenden Analysen wurden mit MPLUS Version 7 (Muthén & Muthén, 1998-2015) unter Verwendung des Maximum-Likelihood-Schätzers durchgeführt.

Zur Überprüfung der Annahme über die faktorielle Struktur nicht erfüllter Erfolgserwartungen, nicht erfüllter Studienwerte, des studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts und der Studienwerte (H1) wurden zu vier theoretisch sinnigen Modellen konfirmatorische Faktorenanalysen gerechnet und deren Modellgüte verglichen: studiengangspezifisches Fähigkeitsselbstkonzept, aktuelle Studienwerte, nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte – sämtlich zum zweiten Messzeitpunkt operationalisiert – repräsentieren einen motivierenden Faktor (Modell 1, einfaktoriell); nicht erfüllte Erfolgserwar-

tungen und Studienwerte einerseits lassen sich von motivationalen Eigenschaften der Person (studiengangspezifisches Fähigkeitsselbstkonzept, Studienwerte) abgrenzen (Modell 2, zweifaktoriell); erwartungsbezogene Überzeugungen (nicht erfüllte Erfolgserwartungen, studiengangspezifisches Fähigkeitsselbstkonzept) lassen sich von wertbezogenen Kognitionen (nicht erfüllte Studienwerte, Studienwerte) abgrenzen (Modell 3, zweifaktoriell); nicht erfüllte Erfolgserwartungen, nicht erfüllte Studienwerte, studiengangspezifisches Fähigkeitsselbstkonzept und Studienwerte stellen eigenständige Faktoren dar (Modell 4, vierfaktoriell). Im Detail luden für Modell 1 sämtliche Items und Parcels auf einen Faktor. In Modell 2 luden die Items der nicht erfüllten Erfolgserwartungen und der nicht erfüllten Studienwerte auf einen Faktor und die Parcels des studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts und der Studienwerte auf einen zweiten Faktor. Für Modell 3 luden die Indikatoren der nicht erfüllten Erfolgserwartungen und des studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts auf einen und Indikatoren der nicht erfüllten Studienwerte und der Studienwerte auf einen zweiten Faktor. Schließlich wurden für Modell 4 die Items bzw. Parcels der nicht erfüllten Erfolgserwartungen, nicht erfüllten Studienwerte, des studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts und der Studienwerte entsprechend ihrer Faktoren modelliert. Bei sämtlichen Modellen wurde das jeweils erste Item bzw. Parcel auf 1 fixiert und Korrelationen zwischen den Faktoren wurden zugelassen. Die Entscheidung darüber, ob das in H1 angenommene Modell 4 die Daten besser repräsentiert als die anderen Modelle erfolgte aufgrund der nicht genesteten Datenstruktur einerseits kriterial durch die Betrachtung von Fit Indizes wie CFI, TLI, RMSEA und SRMR (Hu & Bentler, 1999) sowie komparativ im Vergleich von AIC sowie BIC der einzelnen Modelle.

Zur Prüfung des Zusammenhangs nicht erfüllter Erfolgserwartungen und nicht erfüllter Studienwerte mit der Veränderung des studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts und der Studienwerte bei StudienanfängerInnen im ersten Semester (H2) wurde jeweils ein Latent-Change-Modell in der Baseline-Change-Version geschätzt, mit einem indikatorspezifischen Faktor für das zweite Parcel (Steyer, Eid & Schwenkmezger, 1997; Steyer, Pachev & Shanahan, 2000). Hierbei wird die intraindividuelle Veränderung des studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts bzw. der Studienwerte über eine latente Differenzvariable modelliert. Um abschätzen zu können, wie sich das studiengangspezifische Fähigkeitsselbstkonzept und die Studienwerte jeweils im Vergleich zu ihrer Ausprägung vor Studienbeginn bis zur Mitte des ersten Semesters und bis zum Ende des ersten Semesters verändern, wurde auf die Baseline-Change-Version des Latent-Change-Modells zurückgegriffen. Konkret wurden nach Geiser (2011) latente Differenzvariablen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt sowie vom ersten zum dritten Messzeitpunkt eingeführt. Die Ausprägung des studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts bzw. der Studienwerte zur Mitte des ersten Semesters und zum Ende des ersten Semesters wurden dabei jeweils auf deren Ausgangswert vor Studienbeginn perfekt regressiert. Weiterhin wurden die Ladungen des jeweils zweiten Parcels des studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts (bzw. der Studienwerte) zu den einzelnen Messzeitpunkten auf einen indikatorspezifischen Residualfaktor auf 1 fixiert und dieser Residualfaktor als unkorreliert sowohl mit den einzelnen Messzeitpunkten als auch den Differenzvariablen modelliert. Überdies wurde der Intercept des ersten Parcels des Fähigkeitsselbstkonzepts (bzw. der aktuellen Studienwerte) auf Null fixiert und die Intercepts des zweiten Parcels des Fähigkeitsselbstkonzepts (bzw.

der Studienwerte) über die drei Messzeitpunkte hinweg gleich gesetzt (vgl. Geiser, 2011). Schließlich erfolgte eine Modellierung der Korrelation zwischen den latenten Differenzvariablen mit den nicht erfüllten Erfolgserwartungen und den nicht erfüllten Studienwerten.

Der Zusammenhang nicht erfüllter Erfolgserwartungen und nicht erfüllter Studienwerte zur Mitte des ersten Semesters mit dem Erleben von Angst und Freude (H3a) sowie der Intention des Studienabbruchs (H4a) zum Ende des ersten Semesters wurde zum einen durch latente bivariate Korrelationen geprüft.

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken und latente bivariate Korrelationen

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
(1) Studiengangspezifisches Fähigkeitsselbstkonzept T1	3.37	0.50	1 – 5										
(2) Studiengangspezifisches Fähigkeitsselbstkonzept T2	3.28	0.54	1 – 5	.75									
(3) Studiengangspezifisches Fähigkeitsselbstkonzept T3	3.22	0.54	1 – 5	.66	.82								
(4) Studienwerte T1	4.34	0.45	1 – 5	.43	.36	.28							
(5) Studienwerte T2	4.12	0.69	1 – 5	.30	.41	.35	.70						
(6) Studienwerte T3	3.93	0.73	1 – 5	.28	.41	.44	.61	.82					
(7) Nicht erfüllte Erfolgserwartungen T2	2.99	0.58	1 – 6	-.45	-.72	-.56	-.39	-.41	-.41				
(8) Nicht erfüllte Studienwerte T2	3.15	1.06	1 – 6	-.26	-.21	-.18	-.34	-.61	-.55	.36			
(9) Freude T3	3.40	0.99	1 – 5	.19	.28	.32	.43	.61	.72	-.31	-.55		
(10) Angst T3	3.01	1.00	1 – 5	-.44	-.49	-.61	-.23	-.27	-.34	.54	.26	-.44	
(11) Intention Studienabbruch T3	2.83	0.84	1 – 6	-.39	-.28	-.36	-.43	-.50	-.65	.27	.44	-.66	.42

Anmerkungen: $N = 218$. $|r| > .19$, $p < .05$. $|r| > .20$, $p < .01$. $|r| > .28$, $p < .001$.

Zudem wurde in einem Strukturgleichungsmodell analysiert, inwieweit nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte unter Kontrolle des studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts und der Studienwerte inkrementelle Validität aufweisen (H3b, H4b). Hierbei wurden Pfade von den nicht erfüllten Erfolgserwartungen, den nicht erfüllten Studienwerten, vom studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept und von den Studienwerten (alle zum zweiten Messzeitpunkt erfasst) auf Angst, Freude und die Intention zum Studienabbruch (alle zum dritten Messzeitpunkt erfasst) modelliert (siehe Abbildung 1).

3 Ergebnisse

Sowohl bei der Operationalisierung des studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts als auch der Studienwerte zeigte sich über die drei Messzeitpunkte hinweg eine starke faktorielle Invarianz: In beiden Fällen war das Modell, in dem die Faktorenstruktur, die Faktorladungen und die Intercepts über die Zeit konstant blieben, das Modell, das nach Hu und

Bentler (1999) sehr gut zu den Daten passte (studiengangspezifisches Fähigkeitsselbstkonzept: $\chi^2 = 16$, $df = 9$, $p > .05$, CFI = 0.990, TLI = 0.983, RMSEA = 0.060, SRMR = 0.061; Studienwerte: $\chi^2 = 12$, $df = 9$, $p > .05$, CFI = 0.997, TLI = 0.994, RMSEA = 0.040, SRMR = .053). Das Modell einer strikten Invarianz, in der zusätzlich die Messfehlervarianzen über die Messzeitpunkte hinweg als konstant modelliert wurden, hatte sowohl für das studiengangspezifische Fähigkeitsselbstkonzept ($\Delta\chi^2 = 19$, $df = 4$, $p < .001$) als auch die Studienwerte ($\Delta\chi^2 = 27$, $df = 13$, $p < .005$) einen signifikant schlechteren Modellfit. In Tabelle 2 sind die deskriptiven Statistiken dargestellt.

In Hypothese 1 wurde angenommen, dass das studiengangspezifische Fähigkeitsselbstkonzept, die Studienwerte, nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte faktoriell zu trennen sind. In Tabelle 3 ist die jeweilige Güte verschiedener konfirmatorischer Faktorenanalysen, in denen theoretisch plausible Zusammenhänge der Konzepte modelliert wurden, widergegeben. Modell 4 zeigte als einziges Modell sehr gute bis gute Fit Indizes (Hu & Bentler, 1999). Auch ein Vergleich von AIC und BIC verwies darauf, dass Modell 4 besser zu den Daten passt als die Modelle 1 bis 3. Diese Befunde sprechen dafür, dass das studiengangspezifische Fähigkeitsselbstkonzept, die Studienwerte, nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte als eigenständige Faktoren zu betrachten sind.

Tabelle 3: Ergebnisse konfirmatorischer Faktorenanalysen zur faktoriellen Struktur nicht erfüllter Erfolgserwartungen, nicht erfüllter Studienwerte, Fähigkeitsselbstkonzept und Studienwerte

Nicht erfüllte Erfolgserwartungen, nicht erfüllte Studienwerte, studiengang-spezifisches Fähigkeitsselbstkonzept und Studienwerte sind ...	<i>df</i>	χ^2	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	AIC	BIC
Modell 1: ... einfaktoriell strukturiert (NEE, NES, FSK, SW)	35	547.33	0.529	0.394	0.259	0.165	5247	5348
Modell 2: ... zweifaktoriell im Sinne nicht erfüllter Erwartungen und aktueller Motivation strukturiert (NEE, NES versus FSK, SW)	34	394.07	0.666	0.558	0.221	0.169	5098	5203
Modell 3: ... zweifaktoriell im Sinne erwartungsbezogener und wertbezogener motivationalen Erleben und Überzeugungen strukturiert (NEE, FSK versus NES, SW)	34	249.36	0.802	0.738	0.170	0.092	4951	5056
Modell 4: ... vierfaktoriell strukturiert (NEE versus NES versus FSK versus SW)	29	45.40	0.985	0.977	0.051	0.042	4757	4879

Anmerkungen: $N = 218$. NEE = Nicht erfüllte Erfolgserwartungen. NES = Nicht erfüllte Studienwerte. FSK = studiengangspezifisches Fähigkeitsselbstkonzept. SW = Studienwerte.

Konsistent zur bisherigen Literatur zeigten das Latent-Change Modell zur Veränderung des studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts ($\chi^2 = 75.18$, $df = 48$, $p < .005$, CFI = 0.979, TLI = 0.971, RMSEA = 0.051, SRMR = 0.055) und der Studienwerte ($\chi^2 = 103.85$, $df = 48$, $p < .001$, CFI = 0.963, TLI = 0.949, RMSEA = 0.073; SRMR = 0.061), dass sich diese bei StudienanfängerInnen im ersten Semester signifikant verschlechtern. Wie aus Tabelle 4 ersichtlich, war in beiden Fällen ein bedeutsamer Rückgang bereits nach sieben Wochen des ersten Semesters zu beobachten. Hierbei korrespondierte die Reduktion des

studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts mit nicht erfüllten Erfolgserwartungen, nicht jedoch mit nicht erfüllten Studienwerten. Zudem stand die Reduktion der Studienwerte stärker in Zusammenhang mit nicht erfüllten Studienwerten als mit nicht erfüllten Erfolgserwartungen.

In Tabelle 2 ist ersichtlich, dass nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte mit dem Erleben von Freude und Angst einhergingen. Konkret berichteten die StudienanfängerInnen zum Ende des ersten Semesters umso weniger Freude und umso mehr Angst je stärker die vor Studienbeginn gebildeten Erfolgserwartungen und Studienwerte sich im Studium nicht erfüllten (Hypothese 3a).

Tabelle 4: Intraindividuelle Veränderung des studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts und der Studienwerte zu Studienbeginn und deren latente Korrelationen mit nicht erfüllten Erfolgserwartungen und nicht erfüllten Studienwerten gemäß den Latent-Change Modellen

	Intraindividuelle Veränderung			Nicht erfüllte Erfolgserwartungen		Nicht erfüllte Studienwerte	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Veränderung studiengangspezifisches Fähigkeitsselbstkonzept							
MZP1 → MZP2	-0.27	0.10	.007	-.58	.001	.01	.954
MZP1 → MZP3	-0.39	0.09	.001	-.24	.009	.04	.654
Veränderung Studienwerte							
MZP1 → MZP2	-0.49	0.08	.001	-.21	.002	-.53	.001
MZP1 → MZP3	-0.81	0.09	.001	-.22	.001	-.46	.001

Anmerkung: *N* = 218.

In Abbildung 1 sind die signifikanten Pfade des Strukturgleichungsmodells ($\chi^2 = 159.64$, $df = 83$, $p < .001$, CFI = 0.970, TLI = 0.956, RMSEA = 0.065; SRMR = 0.047) visualisiert, in dem analysiert wurde, inwieweit nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte inkrementell mit Freude und Angst assoziiert sind. Ergänzend zum studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept und zu den Studienwerten zur Mitte des ersten Semesters zeigte sich ein inkrementeller Zusammenhang nicht erfüllter Studienwerte mit dem Erleben von Freude zum Ende des ersten Semesters. Nicht erfüllte Erfolgserwartungen erwiesen sich hingegen nicht als zusätzlich bedeutsam für das Erleben von Freude und Angst (Hypothese 3b).

Schließlich war die Intention, den Studiengang abzubrechen, umso höher, je mehr die StudienanfängerInnen erlebten, dass ihre vor Studienbeginn gebildeten Erfolgserwartungen und Studienwerte sich nicht erfüllten (Hypothese 4a; Tabelle 2). In Ergänzung zum studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept und zu den Studienwerten erwiesen sich nicht erfüllte Studienwerte als zusätzlich bedeutsam für die Intention eines Studienabbruchs: Zum Ende des ersten Semesters hatten StudienanfängerInnen eine umso höhere Intention, ihr Studium abzubrechen, je geringer ihre Studienwerte und je ausgeprägter ihr Erleben nicht erfüllter Studienwerte zur Mitte des ersten Semesters waren. Nicht erfüllte Erfolgserwartungen hingegen zeigten keinen inkrementellen Zusammenhang mit der Intention eines Studiengangabbruchs bzw. -wechsels (Hypothese 4b).

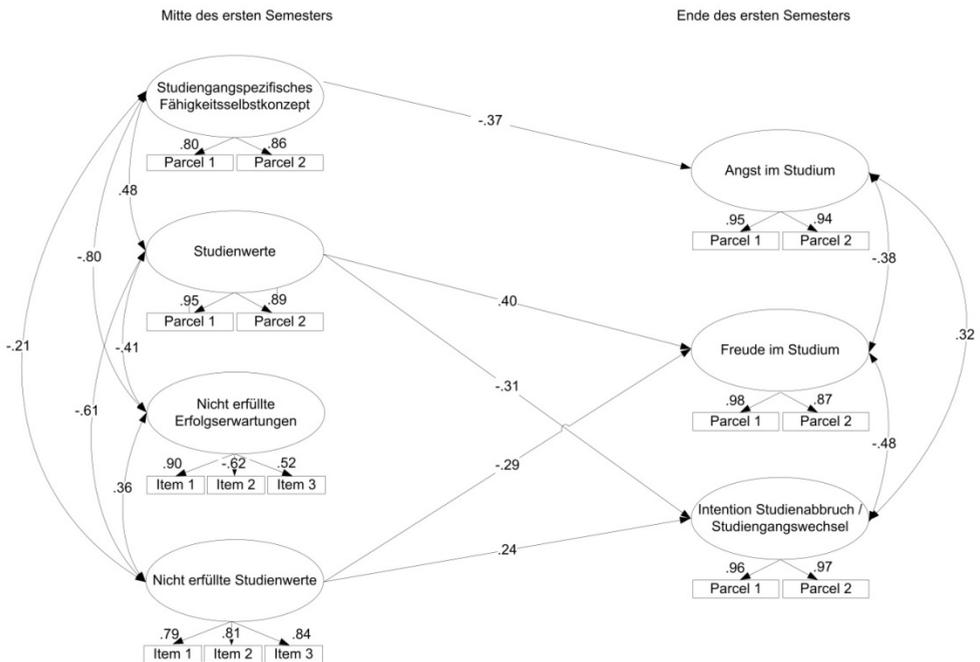


Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage von Freude und Angst sowie der Intention eines Studienabbruchs am Ende des ersten Semesters aus dem studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept, den Studienwerten, den nicht erfüllten Erfolgserwartungen sowie den nicht erfüllten Studienerwartungen zur Mitte des ersten Semesters

4 Diskussion

Erfolgserwartungen und Studienwerte vor Studienbeginn prägen bedeutsam die Entscheidung für einen Studiengang (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000). Empirische Befunde verweisen darauf, dass diese sich zu Studienbeginn nicht immer umfangreich erfüllen, auch weil StudienanfängerInnen über unrealistische Vorstellungen über Studieninhalte und Studienaufbau verfügen (Hasenberg & Schmidt-Atzert, 2013; Heublein et al., 2008, 2009; Könings et al., 2008; Voss, 2007). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie erbrachten empirische Hinweise darauf, dass StudienanfängerInnen nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte wahrnehmen und diese von ihrem studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept und ihren Studienwerten unterscheiden. Da nicht erfüllte Erfolgserwartungen mit der negativen Veränderung des studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts und nicht erfüllte Studienwerte mit der Reduktion der Studienwerte korrespondierten, scheinen diese erwartungs- bzw. wertbezogene Anlässe der Motivationsregulation darzustellen (Engelschalk, Steuer & Dresel, 2015; Wolters, 1999). Sie ergeben sich aus einem retrospektiven Vergleich aktueller mit vormaligen Informationen. Zu-

dem standen nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte korrelativ in Zusammenhang mit niedrigerem Freudeerleben und erhöhtem Angsterleben sowie erhöhter Intention zu Studienabbruch. Zudem erwiesen sich nicht erfüllte Studienwerte in Ergänzung zum studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept und den Studienwerten als inkrementell bedeutsam in Bezug auf Freudeerleben und der Intention zum Studienabbruch, nicht jedoch für das Erleben von Angst. Ebenso nicht empirisch bestätigt wurde der inkrementelle Einfluss nicht erfüllter Erfolgserwartungen auf emotionales Erleben sowie der Intention zum Studienabbruch.

Die Befunde bekräftigen die theoretisch anzunehmende Wirkung, wonach nicht erfüllte Studienwerte negativ erlebt werden und geben Hinweis darauf, dass nicht erfüllte Erfolgserwartungen mit geringerem Kontrollerleben einhergehen. Der empirisch nicht bestätigte inkrementelle Einfluss nicht erfüllter Erfolgserwartungen auf emotionales Erleben und die Intention zum Studienabbruch mag darin begründet sein, dass wider der Argumentation nicht erfüllte Erfolgserwartungen wenig salient sind oder diese sich vorwiegend in einem geringen studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept manifestieren – auch wenn diese faktoriell zu trennen sind. Weiterhin deuten die Befunde darauf hin, dass StudienanfängerInnen weniger aus erwartungswidrigem Erleben erhöhter Schwierigkeiten als vielmehr aus Gründen wider Erwarten erlebter geringerer Nützlichkeit oder Interesse an den Fachinhalten eine Intention zum Studienabbruch ausbilden (Heublein et al., 2009). Schließlich ist anzumerken, dass die Befunde mit der Annahme einhergehen, dass nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte ein erneutes Nachdenken über erwartungs- und wertbezogene Informationen zum aktuellen Studium begünstigen (Brandstätter, 2003). Darauf können StudienanfängerInnen mit unterschiedlichen motivationalen Regulationsstrategien reagieren (Engelschalk et al., 2015, Wolters, 1999), was für die vorliegende Arbeit nicht zentral war, für ein Verständnis des Prozesses jedoch wesentlich erscheint.

Die Beobachtung, dass die Lern- und Leistungsmotivation zu Studienbeginn sich bedeutsam verschlechtert (Bachmann et al., 1999; Dresel & Grassinger, 2013; Muis & Edwards, 2009) und, dass dies in Zusammenhang steht mit nicht erfüllten Erfolgserwartungen und nicht erfüllten Studienwerten unterstreicht, dass auch Hochschullehrende in der Motivierung ihrer Studierenden gefordert sind. Vielfältige theoretische Überlegungen und empirische Befunde – wenn auch vorwiegend aus dem schulischen Kontext – weisen darauf hin, dass dies durch die Gestaltung einer Lernzielstruktur in der Hochschullehre (Ames, 1992; Meece, Anderman & Anderman, 2006) oder der Betonung intrinsischer Anreize sowie der Nützlichkeit der Lehrinhalte für spätere berufliche Anforderungen gelingen kann. Auch die Stärkung der Motivationsregulation bei Studierenden durch leitende Fragen und Anregungen zur Nutzung volitionaler Strategien wie lernzielbezogene Selbstinstruktion oder Interessensteigerung (Labuhn, Bögeholz, & Hasselhorn, 2008; Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012; Schwinger, von der Laden & Spinath, 2007) kann motivationsstützend wirken. Auf individueller Ebene scheint das Angebot der Studienberatung bedeutsam. So mag eine Studienberatung vor Beginn des Studiums dazu beitragen, falsche Vorstellungen über das Studium zu reduzieren. Zugleich kann sie während des Studiums bei der Regulation nicht erfüllter Erfolgserwartungen und nicht erfüllter Studienwerte unterstützen. Der Befund von Brandstätter, Grillich und Farthofer (2002), wonach die Teilnahme an einer Studienberatung einen positiven Effekt auf die Stabilität der Studienwahl hatte, mag diese Überlegung stützen.

Für die Aussagekraft der Studie limitierend ist anzuführen, dass die Stichprobe an einer einzigen Universität gezogen wurde und vorwiegend aus Lehramtsstudierenden bestand. Auch angesichts der verwendeten Analysen ist die Stichprobengröße im unteren akzeptablen Bereich. Zudem wurden nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte mit jeweils nur drei Items operationalisiert, was deren Facettenvielfalt nur eingeschränkt repräsentiert. Beispielsweise fanden bei der Operationalisierung nicht erfüllter Studienwerte affektiv konnotierte Wert-Facetten nach Eccles und Wigfield (2002) wie nicht erfüllte intrinsische Anreize keine Berücksichtigung. Da die Befunde jedoch konsistent zur bisherigen Literatur und zu den theoretischen Überlegungen sind, entkräftet dies etwas die Problematik der eingeschränkten Stichprobenrepräsentativität und der nicht umfänglich validen Operationalisierung nicht erfüllter Erfolgserwartungen und nicht erfüllter Studienwerte. Dennoch ist zu empfehlen, in zukünftigen Arbeiten nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte umfassender zu operationalisieren. Weiterhin ist kritisch zu reflektieren, dass die Operationalisierung nicht erfüllter Erfolgserwartungen vorwiegend befriedigend reliabel gelang – ein weiteres Argument dafür, dass in zukünftige Arbeiten deren Operationalisierung mit mehr Items als lohnend erscheint. Resümierend lässt sich aus den einzelnen Ergebnissen schlussfolgern, dass im Kontext der Transition auf eine Hochschule nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte bedeutsam sind, da sie eine Reduktion der aktuellen Lern- und Leistungsmotivation begünstigen und mit dem Erleben von Freude sowie Angst im Studium und der Intention eines Studienabbruchs einhergehen.

Literaturverzeichnis

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271.
- Bachmann, N., Berta, D., Egli, P. & Hornung, R. (1999). *Macht Studieren krank? Die Bedeutung von Belastung und Ressourcen für die Gesundheit der Studierenden*. Bern, Schweiz: Huber.
- Butler, R. (1998). Age trends in the use of social and temporal comparison for self-evaluation: Examination of a novel developmental hypothesis. *Child Development, 69*, 1054–1073.
- Bossuyt, E., Moors, A. & De Houwer, J. (2014). Unexpected and just missed : The separate influence of the appraisals of expectancy and proximity on negative emotions. *Emotion, 14*, 284–300.
- Brandstätter, V. (2003). *Persistenz und Zielablösung*. Göttingen: Hogrefe.
- Brandstätter, H., Farthofer, A. & Grillich, L. (2001). Die Stabilität der Studienwahl als Funktion von Interessenskongruenz, Selbstkontrolle und intellektueller Leistungsfähigkeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 48*, 200–218.
- Brandstätter, H., Grillich, L. & Farthofer, A. (2002). Studienverlauf nach Studienberatung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16*, 15–28.
- Dickhäuser, O. & Galfe, E. (2004). Besser als ..., schlechter als... Leistungsbezogene Vergleichsprozesse in der Grundschule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36*, 1–9.
- Dickhäuser, O. & Reinhard, M.-A. (2006). Daumenregel oder Kopfzerbrechen ? Zum Zusammenhang zwischen Erfolgserwartung und allgemeinen oder spezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38*, 62–68.
- Dresel, M. & Grassinger, R. (2013). Changes in achievement motivation among university freshmen. *Journal of Education and Training Studies, 1*. 10.11114/jets.v1i2.147

- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153.
- Engelschalk, T., Steuer, G. & Dresel, M. (2015). Wie spezifisch regulieren Studierende ihre Motivation bei unterschiedlichen Anlässen? Ergebnisse einer Interviewstudie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 14–23.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge, England : Cambridge University Press.
- Fryer, J. W. & Elliot, A. J. (2007). Stability and change in achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 99, 700–714. 10.1037/0022-0663.99.4.700.
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit MPLUS. Eine anwendungsorientierte Einführung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hasenberg, S. & Schmidt-Atzert, L. (2013). Die Rolle von Erwartungen zu Studienbeginn : Wie bedeutsam sind realistische Erwartungen über Studieninhalte und Studienaufbau für die Studienzufriedenheit? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 87–93.
- Heublein, U., Schmelzer, R., Sommer, D. & Wank, J. (2008). *Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006*. Hannover: HIS.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2009). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. Hannover: HIS.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- Könings, K. D, Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J. J. G. & Broers, N. J. (2008). Does a new learning environment come up to students' expectations? A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100, 535–548. 10.1037/0022-0663.100.3.535.
- Labuhn, A. S., Bögeholz, S. & Hasselhorn, M. (2008). Lernförderung durch Anregung der Selbstregulation im naturwissenschaftlichen Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 13–24.
- Little, T. D., Cunningham, W. A. & Shahar, G. (2002). To Parcel or Not to Parcel: Exploring the Question, Weighing the Merits. *Structural Equation Modeling*, 9, 151–173.
- Meece, J. L., Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503.
- Meier, A. M., Reindl, M., Grassinger, R., Berner, V.-D. & Dresel, M. (2013). Development of achievement goals across the transition out of secondary school. *International Journal of Educational Research*, 61, 15–25. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.006>.
- Muis, K. R. & Edwards, O. (2009). Examining the stability of achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 265–277. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.06.003>.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2015). *Mplus User's Guide* (Seventh Edition). Los Angeles, CA : Muthén & Muthén.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>.
- Pekrun, R., Goetz, T. & Perry, R.P. (2005). *Academic Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual*. Department of Psychology, University of Munich.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, 73–84.
- Roseman, I. J., Antonious A. A., & Jose, P. E. (1996). Appraisal determinants of emotions: Constructing a more accurate and comprehensive theory. *Cognition and Emotion*. 10, 241–277.
- Scherer, K A., Schorr, A. & Johnstone, T. (2001), *Appraisal processes in emotion: Theory methods, research*. New York, NY: Oxford University Press.

- Schiefele, U., Streblov, L. & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 127–140. <http://dx.doi.org/10.1026/0049-8637.39.3.127>.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwinger, M. & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). Effects of motivational regulation on effort and achievement: A mediation model. *International Journal of Educational Research*, 56, 35–47.
- Schwinger, M., von der Laden, T. & Spinath, B. (2007). Strategien zur Motivationsregulation und ihre Erfassung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 57–69.
- Steyer, R., Eid, M. & Schwenkmezger, P. (1997). Modeling true intraindividual change: True change as a latent variable. *Methods of Psychological Research – Online*, 2, 21–33. <http://www.dgps.de/fachgruppen/Methoden/mpr-online>.
- Steyer, R., Partchev, I. & Shanahan, M. (2000). Modeling true intra-individual change in structural equation models : The case of poverty and children's psychosocial adjustment. In T. D. Little, K. U. Schnabel & J. Baumert (Eds.), *Modeling longitudinal and multiple-group data: Practical issues, applied approaches, and specific examples* (pp. 109–126). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Voss, R. (2007). *Studienzufriedenheit – Analyse der Erwartungen von Studierenden*. Lohmar: Eul Verlag.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548–573.
- Widaman, K. F. & Reise, S. P. (1997). Exploring the measurement invariance of psychological instruments: Applications in the substance use domain. In K. J. Bryant, M. Windle & S. G. West (Eds.), *The science of prevention: Methodological advances from alcohol and substance abuse research* (pp. 281–324). Washington, DC: American Psychological Association.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11, 281–299.
- Ziegler, A., Dresel, M., Schober, B. & Stoeger, H. (2005). Ulmer Motivationstestbatterie (UMTB): *Dokumentation der Items und Skalen*. Ulmer Pädagogisch-Psychologischer Forschungsbericht, 15, Ulm: Universität Ulm.

Kontakt:

Grassinger, Robert, Pädagogische Hochschule Weingarten, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten

Telefon: +49 751 501-8006

E-mail: grassinger@ph-weingarten.de