

# moveo

**TOOL ZUR REFLEXION DER  
AKTUELLEN STUDIENSITUATION**

Stand: 08/2020

Testmanual

Das vorliegende Testmanual wurde 2020 am Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund in Abstimmung mit dem Zentrum für Wissenschaftsdidaktik/Bereich eLearning der Ruhr-Universität Bochum erstellt. Beteiligt waren:

*Daria Benden, M.Ed., Prof. Fani Lauermann, Ph.D.,*  
(Institut für Schulentwicklungsforschung, TU Dortmund)

*Saskia Prepens, M.A., Frank Wistuba, M.A.*  
(Zentrum für Wissenschaftsdidaktik/Bereich eLearning, Ruhr-Universität Bochum)

## Inhaltsverzeichnis

1. Zusammenfassung.....	4
2. Einleitung.....	6
3. Zielsetzung und Leistungen von <i>moveo</i> .....	6
4. Grenzen von <i>moveo</i> .....	6
5. Theoretische Grundlagen und relevante Forschungsergebnisse für <i>moveo</i> .....	7
6. Konstruktionsprozess von <i>moveo</i> .....	9
7. Aufbau von <i>moveo</i> .....	9
7.1 Aufbau und Inhalte des Fragebogens.....	9
7.2 Aufbau und Inhalte des Feedbacks .....	13
8. Einsatzmöglichkeiten für <i>moveo</i> .....	17
9. Ausgewählte Fragen zur Interpretation der Ergebnisse.....	17
Anhang: zentrale Referenzen für die Erklärvideos.....	19
Referenzen .....	21

## 1 Zusammenfassung

### Angebot

- Test zur Reflexion der aktuellen Studiensituation, -motivation und des Lernverhaltens
- ausführlicher Feedbackteil mit Texten, Videos und Hinweisen auf Unterstützungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb des Studiports
- Ergebnis-PDF zur Verwendung in persönlichen Beratungsgesprächen

### Zielgruppe

- Studierende, insbesondere in der Anfangsphase des Studiums

### Hintergrund

- Erkenntnisse aus der Forschung zu Studienmotivation, selbstreguliertem Lernen und Studienerfolg sowie Ursachen eines Studienabbruchs

### Leistung und Stärken

- basierend auf validierten Skalen, die sich als prädiktiv für akademische Leistungen und Studienzufriedenheit gezeigt haben
- drei wissenschaftlich fundierte Feedbacktexte pro Konstrukt
- Videos mit leicht verständlichen Zusammenfassungen relevanter Forschungsergebnisse
- Verzahnung mit Online-Angeboten des Studiports
- interaktive Karte zum Auffinden der Zentralen Studienberatung vor Ort samt Kurzbeschreibung
- Testentwicklung unterstützt durch Expert\*innen und Studierende der Zielgruppe

### Grenzen

- keine Eignungsdiagnostik für das Studium

### Akteure

- Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW
- Lenkungskreis „Studiport“
- Institut für Schulentwicklungsforschung, TU Dortmund
- Zentrum für Wissenschaftsdidaktik, Bereich eLearning der Ruhr Universität Bochum

### Konstrukteurinnen

- Prof. Fani Laueremann, Ph.D., und Daria Benden, M.Ed.
  - (Institut für Schulentwicklungsforschung, TU Dortmund)

## Aufbau

Fragebogen	Feedback
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teil 1: Allgemeine Information über mich</li> <li>• Teil 2: Mein Studium im Allgemeinen</li> <li>• Teil 3: Meine aktuellen Veranstaltungen im Studium</li> <li>• Teil 4: Mein Lernverhalten im Studium</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teil 1: Mein Feedback zu den Selbsteinschätzungen               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Abschnitt 1: Mein Studium im Allgemeinen</li> <li>– Abschnitt 2: Meine aktuellen Veranstaltungen</li> <li>– Abschnitt 3: Mein Lernverhalten im Studium</li> </ul> </li> <li>• Teil 2: Meine Unterstützungsangebote</li> <li>• Teil 3: Meine Notizen und Zusammenfassung</li> </ul>

## 2 Einleitung

Gegenstand dieses Manuals ist die Vorstellung des studiengangübergreifenden Selbsteinschätzungstests *moveo – Tool zur Reflexion der aktuellen Studiensituation*, der seit Dezember 2019 im Studiport zur Verfügung steht. Dabei werden zunächst die Zielsetzung und Leistungen sowie die Grenzen des Selbsteinschätzungstests dargestellt, bevor auf die theoretischen Grundlagen von *moveo* eingegangen wird. Im Anschluss werden der Konstruktionsprozess und der Aufbau des Fragebogens sowie des Feedbacks näher beleuchtet. Abschließend werden zentrale Fragen zur Interpretation der Ergebnisse beantwortet.

## 3 Zielsetzung und Leistungen von *moveo*

Das wesentliche Ziel von *moveo* ist, Studierende zu einer Selbstreflexion ihrer aktuellen Studiensituation anzuregen. Inhaltliche Schwerpunkte von *moveo* sind dabei die aktuelle Studienmotivation sowie das Lernverhalten und typische Schwierigkeiten im Lernprozess. So zeigt sich Studienmotivation nicht nur als bedeutender Prädiktor von Engagement und Leistungen im Studium (Kosovich, Flake, & Hulleman, 2017; Schneider & Preckel, 2017), sondern stellt – im Falle mangelnder Studienmotivation – auch eine zentrale Ursache möglicher Abbruchtendenzen dar (Heublein et al., 2017; Perez, Cromley & Kaplan, 2014). Neben der Studienmotivation spielt das Lernverhalten der Studierenden und der Umgang mit typischen Schwierigkeiten, wie beispielsweise Prokrastination oder Motivationsproblemen, eine bedeutende Rolle für ein erfolgreiches Studium (Schneider & Preckel, 2017).

Die inhaltlichen Schwerpunkte (Studienmotivation und Lernverhalten) wurden zum einen gewählt, weil sie – wie oben gezeigt – für ein erfolgreiches Studium relevant sind; zum anderen handelt es sich um Überzeugungen und Einstellungen, die sich in wissenschaftlichen Studien als veränderbar erwiesen haben. *moveo* grenzt sich somit von Instrumenten ab, die relativ feste Persönlichkeitseigenschaften erfassen. In dem Selbsteinschätzungstest werden die Studierenden explizit darauf aufmerksam gemacht, dass die thematisierten Überzeugungen und Einstellungen veränderbar sind, und sie erhalten Feedback zu ihren Selbsteinschätzungen. Darüber hinaus wird der aktuelle Stand der Forschung zu den inhaltlichen Schwerpunkten in *moveo* auf eine zugängliche Art und Weise präsentiert und zwar anhand von kurzen Feedbacktexten und Erklärvideos (z. B. zum Thema Prokrastination im Studium). Ein wichtiger Aspekt bei der Entwicklung von *moveo* ist die Verzahnung mit den anderen Online-Angeboten des Studiports, auf die im Feedback an unterschiedlichen Stellen verwiesen wird, um die Studierenden bei selbst identifiziertem Unterstützungsbedarf auf entsprechende Online-Angebote des Studiports aufmerksam zu machen. Darüber hinaus werden die Nutzer\*innen im Rahmen des Feedbacks auf digitale Unterstützungsangebote außerhalb des Studiports aufmerksam gemacht und über mögliche Anlaufstellen an den Hochschulen vor Ort informiert (siehe Abschnitt 7.2). Ein am Ende des Tests erhältliches Ergebnis-PDF kann dabei als Basis für Beratungsgespräche an der eigenen Hochschule dienen.

## 4 Grenzen von *moveo*

Auch wenn in *moveo* Einstellungen und Überzeugungen thematisiert werden, die sich in wissenschaftlichen Studien als prädiktiv für den Studienerfolg erwiesen haben, stellt der Test kein

Instrument zur Eignungsdiagnostik für das Studium dar. Der Fokus des Tools liegt vor allem auf der Einschätzung der aktuellen Studiensituation und nicht auf der Bewertung des langfristigen Studienerfolgs. Zudem soll das Feedback im Test keine Beratung vor Ort ersetzen, sondern vielmehr eine Unterstützung für mögliche Beratungsgespräche bilden.

## 5 Theoretische Grundlagen und relevante Forschungsergebnisse für *moveo*

Das theoretische Rahmenmodell von *moveo* bildet die Erwartungs-Wert-Theorie von Eccles et al. (1983). Diese Theorie bietet einerseits Potential zur Erklärung von Studienleistungen und Studienabbruchtendenzen, da verschiedene Studien zeigen, dass die Erwartung, im Studium erfolgreich zu sein, und der subjektive Wert, der mit der Absolvierung des Studiums verbunden ist, sowohl für das Engagement im Studium als auch für die Entscheidung, das Studium fortzusetzen, prädiktiv sind (Kosovich et al., 2017; Perez et al., 2014). Andererseits liefert das Modell die theoretische Grundlage für Interventionsmaßnahmen zur Prävention von Studienabbruchtendenzen durch die Veränderung der Erwartungs- und Wertüberzeugungen der Studierenden, zum Beispiel durch positive Lernerfahrungen (Bandura, 1977) oder Erhöhung des Interesses oder wahrgenommenen Nutzens bezüglich der Lerninhalte (Gaspard et al., 2015a).

Im Erwartungs-Wert-Modell werden zwei zentrale Facetten miteinander verknüpft, die leistungsrelevantes Verhalten und Entscheidungen beeinflussen (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008; Wigfield & Eccles, 2000), nämlich die Facetten Erfolgserwartung und subjektiver Wert. In Leistungssituationen stellen sich für Studierende in der Regel zwei zentrale Fragen: zum einen die Frage „**Kann ich das?**“, also die Erfolgserwartung bezüglich einer Aufgabe (z. B. Mathematik lernen) oder einem Ziel (z. B. ein Hochschulstudium erfolgreich absolvieren), und zum anderen die Frage „**Will ich das?**“, also die Frage nach dem subjektiven Wert, sich mit der Aufgabe zu beschäftigen oder das Ziel zu verfolgen. Der subjektive Wert wird im Wesentlichen durch eine Kosten-Nutzen-Analyse bestimmt, die vier zentrale Komponenten umfasst: den intrinsischen Wert, die persönliche Wichtigkeit, die wahrgenommene Nützlichkeit und die Kosten, die mit der Aufgabe oder dem Ziel verbunden sind. Beispielsweise ist eine Aufgabe von intrinsischem Wert, wenn die Aufgabe Spaß macht oder interessant ist (z. B. Mathematik lernen, weil es Spaß macht oder man Interesse an Mathematik hat). Dagegen bezieht sich die persönliche Wichtigkeit auf die Bedeutung der Aufgabe für die eigene Identität (z. B. Mathematik lernen, weil man sich mit dieser Domäne identifiziert). Die wahrgenommene Nützlichkeit einer Aufgabe bezieht sich nicht auf die Aufgabe selbst, sondern auf den Nutzen der Aufgabe für andere Ziele oder Aspekte des Lebens (z. B. Mathematik lernen, um das Studium erfolgreich abschließen zu können). Diesen drei positiven Facetten der Wertkomponente stehen die Kosten gegenüber, die mit der Aufgabe einhergehen. Dazu zählen die wahrgenommene Anstrengung, die investiert werden muss, um erfolgreich zu sein, der Verzicht auf andere Möglichkeiten oder Tätigkeiten, die sich aus der Bearbeitung der Aufgabe ergeben, sowie der Stress, der mit der Bearbeitung der Aufgabe verbunden ist.

Aktuelle Untersuchungen in der Interventionsforschung zeigen, dass diese Erwartungs- und Wertüberzeugungen veränderbar sind (z. B. Gaspard et al., 2015a; Hulleman et al., 2017; Rosenzweig et al., 2019). Beispielsweise konnten Gaspard et al. (2015a) den wahrgenommenen Nutzen und das Interesse an Mathematik aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe durch Schreibaufgaben über die Relevanz von Mathematik für ihr eigenes Leben erhöhen. Vergleichbare Untersuchungen im Hochschulkontext zeigen, dass sich Reflexionen über die Bedeutung

der Lerninhalte für das eigene Leben positiv auf akademische Leistungen im Studium auswirken können (Hulleman et al., 2017). Die Erwartungskomponente der Erwartungs-Wert-Theorie ist ebenfalls veränderbar und wird beispielsweise durch vorherige Leistungen und Lernerfahrungen beeinflusst (Muenks, Wigfield, & Eccles, 2018; Perez et al., 2014).

Unabhängig von der empirischen Evidenz zur tatsächlichen Veränderbarkeit der oben genannten Konstrukte unterscheiden sich Studierende in ihren subjektiven Theorien bezüglich der Veränderbarkeit ihrer Fähigkeiten und Begabung. Diese sogenannten „impliziten Fähigkeitstheorien“ spielen eine Rolle dabei, wie Studierende mit Erfolgen und Misserfolgen im Studium umgehen (Dweck, 2000), d.h. sie sind relevant für die Frage „**Kann ich das?**“. Diese subjektiven Theorien werden als Entitätstheorie oder Modifizierbarkeitstheorie bezeichnet: Die Entitätstheorie beruht dabei auf der Annahme, dass grundlegende Fähigkeiten und Intelligenz feste Persönlichkeitseigenschaften sind, die nicht oder kaum verändert werden können. Im Gegensatz dazu steht die Modifizierbarkeitstheorie, wonach Fähigkeiten *keine* festen Persönlichkeitsmerkmale darstellen, sondern durch Lernen und Anstrengung weiterentwickelt werden können. Studierende, die eher an die Modifizierbarkeitstheorie (im Ggs. zur Entitätstheorie) glauben, zeigen in der Regel eine höhere Anstrengungsbereitschaft, weil sie überzeugt sind, dass sie sich durch Anstrengung verbessern können (Hong, Chiu, Dweck, Lin, & Wan, 1999; Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2001). Darüber hinaus zeigen aktuelle Interventionsstudien, dass eine Modifizierbarkeitstheorie erlernt werden kann und bei Lernenden einen relativ kleinen, aber positiven Effekt auf die Leistung haben kann (Blackwell, Tresniewski, Dweck, 2007; Paunesku et al., 2015; Sisk, Burgoyne, Sun, Butler, & Macnamara, 2018).

Selbst wenn Studierende die Fragen „**Kann ich das?**“ und „**Will ich das?**“ im Allgemeinen bejahen, d.h. im Allgemeinen für ihr Studium motiviert sind, können im Lernprozess Schwierigkeiten auftreten, beispielsweise, weil die Anforderungen zu hoch erscheinen oder die Lerninhalte als unwichtig betrachtet werden. Typische Probleme, die viele Studierende betreffen, sind Prokrastination (siehe Definition auf Seite 13) und Prüfungsangst. So geben etwa 70 % aller Studierenden an, regelmäßig zu prokrastinieren (Schouwenburg, 2004; Steel, 2007) und etwa die Hälfte aller Studierenden empfindet Angst im Hinblick auf bevorstehende Prüfungen (Multrus et al., 2017). Dabei zeigt sich im Allgemeinen, dass Prokrastination und Prüfungsangst mit schlechteren Studienleistungen zusammenhängen können (Schneider & Preckel, 2017). Im Kontext von Prüfungsangst ist dieser Zusammenhang allerdings vom Zeitpunkt im Lernprozess abhängig: So kann Ängstlichkeit in der Vorbereitung auf Prüfungen auch positiv mit der späteren Leistung zusammenhängen, wenn man sich durch die Angst besser auf die Prüfung vorbereitet und effektive Lernstrategien einsetzt.

Folglich benötigen Studierende Kompetenzen im Bereich des selbstregulierten Lernens, um mit typischen Schwierigkeiten im Lernprozess umgehen zu können. Hierzu zählen beispielsweise Strategien zur Motivationsregulation sowie kognitive Lernstrategien (Pintrich, 2003; Wolters, 2003). Motivationsregulation bezeichnet dabei alle Aktivitäten, die von Studierenden zielgerichtet eingesetzt werden, um ihre Motivation für eine Aufgabe oder ein Ziel auszulösen, aufrechtzuerhalten oder zu erhöhen (Wolters, 2003). Im Bereich der kognitiven Strategien werden in *moveo* Wiederholungsstrategien (z. B. das Wiederholen wichtiger Fachbegriffe, wiederholtes Lesen von Lernmaterialien) und Elaborationsstrategien erfasst (z. B. Inhalte in eigenen Worten zusammenfassen, neue Inhalte mit bereits bekannten Inhalten verknüpfen). Der strategische Einsatz von Wiederholungs- versus Elaborationsstrategien, die für die Anforderungen der zu erledigenden Aufgabe angemessen sind, hat einen positiven Effekt auf die Studienleistungen der Lernenden (Richardson, Abraham, &



Bond, 2012). Weitere Referenzen zur Erstellung der Feedbacktexte und Erklärvideos in *moveo* befinden sich im Anhang.

## 6 Konstruktionsprozess von *moveo*

Zur Erstellung von *moveo* wurden zunächst auf Basis der beschriebenen theoretischen Grundlagen bereits validierte Skalen ausgewählt, die sich in wissenschaftlichen Studien als prädiktiv für akademische Leistungen sowie Studienzufriedenheit gezeigt haben (vgl. Schneider & Preckel, 2017). Der Fragebogen wurde dann mit Studierenden der Zielgruppe getestet, indem kognitive Interviews mit der Methode des lauten Denkens durchgeführt wurden (Konrad, 2010). Dabei wurden die Studierenden gebeten, ihre Gedanken bei der Bearbeitung einer Paper-Pencil-Version von *moveo* zu verbalisieren, um Verständnisschwierigkeiten aufzudecken und sicherzustellen, dass die Fragen korrekt interpretiert werden. Zusätzlich wurde Expertenfeedback von Studienberater\*innen und Konstrukteur\*innen anderer Online-Tools im Studiport eingeholt. Ein vergleichbares Vorgehen wurde für die erstellten Feedbacktexte und Erklärvideos genutzt. Studierende der Zielgruppe bearbeiteten die Paper-Pencil-Version von *moveo* und erhielten dann das entsprechende Feedback zu ihren Selbsteinschätzungen. Auch hier wurde die Methode des lauten Denkens verwendet, um mögliche Interpretationsschwierigkeiten bei den Feedbacktexten aufzudecken und zu überprüfen, ob die Studierenden ihr Feedback als passend zu ihrer Selbsteinschätzung bewerten. Bei der Erstellung der Videos wurde Expertenfeedback von Forscher\*innen eingeholt, um zu gewährleisten, dass der aktuelle Forschungsstand korrekt wiedergegeben wird.

## 7 Aufbau von *moveo*

Nachfolgend wird der Aufbau von *moveo* beschrieben, indem zunächst die Inhalte des Fragebogens vorgestellt werden und im Anschluss das Feedback dargestellt wird, das die Studierenden in *moveo* erhalten. Zu Beginn von *moveo* erhalten die Teilnehmenden zunächst einige allgemeine Hinweise zur Bearbeitung. Dazu zählt beispielsweise eine durchschnittliche Bearbeitungsdauer des Fragebogens von etwa 20 Minuten, an den sich das Feedback inklusive möglicher Unterstützungsangebote anschließt. Eine Zeiteinschätzung für die Beschäftigung mit dem Feedback wird nicht angegeben, da diese stark variieren kann, je nachdem, wie intensiv die Nutzer\*innen sich jeweils mit dem Feedback auseinandersetzen. Die Nutzer\*innen werden außerdem darüber informiert, dass alle Angaben freiwillig sind und einzelne Fragen übersprungen werden können, wobei das Überspringen von Fragen dazu führen kann, dass sie in manchen Bereichen kein Feedback erhalten. Die Auswertung sieht vor, dass nur ein Feedback dargestellt wird, wenn mehr als die Hälfte der Fragen zu einem Konstrukt beantwortet wurde, um sicherzustellen, dass die eigene Selbsteinschätzung zum dargestellten Feedback passt. Falls dies nicht der Fall ist, erhalten die Teilnehmenden anstelle des Feedbacktexts einen Hinweis, dass sie in diesem Bereich nicht genug Fragen beantwortet haben, um eine Auswertung zu bekommen.

### 7.1 Aufbau und Inhalte des Fragebogens

Der Fragebogen gliedert sich in vier Abschnitte, deren Inhalte und erfassten Konstrukte im Folgenden näher beschrieben werden:

- Allgemeine Information über mich
- Mein Studium im Allgemeinen

- Meine aktuellen Veranstaltungen im Studium
- Mein Lernverhalten im Studium

Im ersten Abschnitt werden zunächst einige demographische Angaben erfasst, wie zum Beispiel Geschlecht und Alter, Schulform und Bundesland, in dem die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, und Note der Hochschulzugangsberechtigung. Diese Angaben dienen der Qualitätssicherung von *moveo* und werden nicht in das Feedback aufgenommen.

Im zweiten Abschnitt „*Mein Studium im Allgemeinen*“ werden allgemeine Angaben und Selbsteinschätzungen zur aktuellen Studiensituation vorgenommen. Zu diesen Angaben zählen beispielsweise das Studienfach, die Hochschulart und der angestrebte Studienabschluss. Anschließend nehmen die Studierenden allgemeine Selbsteinschätzungen bezüglich ihrer Studiensituation und Einschätzungen zu Studienbedingungen in ihrem Studienfach vor. Diese Einschätzungen dienen dazu, zunächst die Gesamtsituation des eigenen Studiums zu reflektieren, bevor die aktuelle Studienmotivation und das Lernverhalten thematisiert werden. Eine Übersicht dieser Skalen inklusive Beispielimens findet sich in Tabelle 1.

*Studienzufriedenheit.* Die Skala erfasst die allgemeine Zufriedenheit der Studierenden mit ihrem Studium. Dadurch wird eine Gesamteinstellung zum Studium erfasst.

*Sicherheit mit der Studienwahl.* Mit dieser Skala wird die von den Studierenden eingeschätzte Passung zum Studienfach bzw. die Einschätzung erfasst, ob ihr Studienfach die richtige Wahl für sie ist.

*Abbruchgedanken.* Die Skala Abbruchgedanken erfasst mögliche Gedanken an einen Studienabbruch oder Studienfachwechsel. Solche Gedanken stehen oft in Zusammenhang mit schlechten Studienleistungen und Unzufriedenheit mit dem Studium (Etzel & Nagy, 2016; Nagy, 2005).

*Studienleistungen.* Die Studierenden schätzen ihre Zufriedenheit mit bisherigen Leistungen ein (z. B. Prüfungsleistungen, Seminarleistungen, Referate). Wahrgenommene Leistungsprobleme sind ein zentraler Prädiktor von Studienabbruchtendenzen (z. B. Heublein et al., 2017).

*Individuelle Rahmenbedingungen des Studiums.* In diesem Bereich können die Studierenden einschätzen, ob typische personenspezifische Rahmenbedingungen auf ihre aktuelle Studiensituation zutreffen und inwiefern sie sich in diesen Bereichen Sorgen machen. Zu den Bereichen zählen etwa die Finanzierung des Studiums bzw. die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium, Studieren mit Kind, Studieren mit chronischer Erkrankung oder Behinderung. Ein Ziel ist es dabei, auf relevante Informations- und Hilfsangebote zu verweisen.

*Studienbedingungen.* Um den Studienkontext ebenfalls zu berücksichtigen, werden in *moveo* auch Bewertungen der Studienbedingungen im eigenen Studienfach vorgenommen, wie zum Beispiel der Durchfallquoten, der Wahlmöglichkeiten im Studium oder dem wahrgenommenen Leistungsdruck im Studienfach. Umfragen unter Absolvent\*innen und Studienabbrecher\*innen zeigen, dass Studierende den Studieneinstieg als vergleichsmäßig leichter einschätzen, wenn sie sich über die Studienbedingungen gut informiert fühlten (z. B. Heublein et al., 2017).

*Selbsteingeschätzte Begabung und Vorwissen in bestimmten Bereichen.* Da im Studiport aktuell Wissenstests und Kurse in den Bereichen Mathematik und Sprach- und Textverständnis angeboten werden, schätzen die Studierenden in *moveo* ihre Begabung in diesen Bereichen ein und bewerten, ob sie ihr Vorwissen als ausreichend für ihr Studium betrachten. Auf Basis dieser Selbsteinschätzungen wird dann im Feedback zu *moveo* auf die bereichsspezifischen Angebote des Studiports verwiesen, um die Studierenden über diese Angebote zu informieren.

*Veränderbarkeit von Intelligenz.* Diese Skala erfasst die impliziten Fähigkeitstheorien der Studierenden, d. h. die Überzeugung, dass Intelligenz eine feste Eigenschaft darstellt („fixed mindset“)

oder durch Lernen erhöht werden kann („growth mindset“). Lernende, die Intelligenz und Fähigkeiten als veränderbar einschätzen, betrachten Misserfolge eher als Lernchancen und strengen sich nach Misserfolgen im Allgemeinen mehr an (Dweck, 2000; Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2001).

Tabelle 1: Übersicht der Skalen im Abschnitt „Mein Studium im Allgemeinen“

Skala	Beispielitem
Studienzufriedenheit	Insgesamt bin ich mit meinem jetzigen Studium zufrieden. <i>Beispielitem aus Westermann, Heise, &amp; Spies (2018).</i>
Sicherheit mit der Studienwahl	Ich bin mir sicher, dass dieses Studienfach genau die richtige Wahl für mich ist.
Abbruchgedanken	Ich denke häufig daran, mein Studienfach abzubrechen oder zu wechseln. <i>Beispielitem adaptiert nach Ditton (1998).</i>
Studienleistungen	Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihren bisherigen Leistungen im Studium?
Individuelle Rahmenbedingungen	Inwiefern machen Sie sich Sorgen über die folgenden Bereiche? Finanzierung des Studiums <i>Adaptiert nach Heublein et al. (2010).</i>
Studienbedingungen	In meinem Studienfach gibt es in den meisten Veranstaltungen klare Leistungsanforderungen. <i>Adaptiert nach Heublein et al. (2010).</i>
Vorwissen in diesen Bereichen	Ich denke, dass mein Vorwissen in den folgenden Bereichen ausreichend ist, um die Anforderungen des Studiums bewältigen zu können: <i>Mathematik</i>
Begabung in diesen Bereichen	Für die folgenden Bereiche habe ich eine natürliche Begabung: <i>Mathematik</i>
Veränderbarkeit von Intelligenz	Ich besitze ein bestimmtes Ausmaß an Intelligenz, das ich nicht verändern kann. <i>Beispielitem aus Spinath &amp; Stiensmeier-Pelster (2001).</i>

Die Selbsteinschätzungen werden auf einer 6-stufigen Skala (*stimme überhaupt nicht zu bis stimme voll und ganz zu bzw. überhaupt nicht sicher bis sehr sicher*) vorgenommen, mit zwei Ausnahmen: bei einer Frage zu Studienleistungen im Vergleich zu den Mitstudierenden und bei Fragen zu den individuellen Rahmenbedingungen des Studiums. Bei der Frage zu Studienleistungen im Vergleich zu den Kommilitoninnen und Kommilitonen hatte sich in der Pilotierung der Skalen gezeigt, dass die Studierenden ein starkes Bedürfnis haben, sich als „etwa gleich gut“ wie ihre Mitstudierenden einzuschätzen. Für diese Frage wurde daher eine 7-stufige Skala gewählt. Die Fragen zu individuellen Rahmenbedingungen des Studiums beschränken sich auf eine Einschätzung mit drei Antwortoptionen (*überhaupt nicht – teilweise – sehr stark*), ob man sich in bestimmten Bereichen Sorgen macht (vgl. Abschnitt 7.2).

Abschnitt drei „*Meine aktuellen Veranstaltungen im Studium*“ thematisiert die aktuelle Studienmotivation der Teilnehmenden, indem Fragen zu Erfolgserwartungen, subjektiven Werten sowie psychologischen und aufwandbezogenen Kosten der aktuellen Veranstaltungen im Studium gestellt werden. In Tabelle 2 sind Beispielitems dieser Konstrukte dargestellt.

**Erfolgserwartung.** Die Skala erfasst die Erwartungen der Studierenden, gute Leistungen in ihren aktuellen Veranstaltungen erbringen zu können bzw. die Inhalte dieser Veranstaltungen lernen zu können.

**Subjektiver Wert.** Diese Skala umfasst verschiedene Facetten des subjektiven Wertes bezüglich der aktuellen Veranstaltungen im Studium. Dazu zählt das Interesse an den Lerninhalten der aktuellen

Veranstaltungen, der wahrgenommene Nutzen der Inhalte, beispielsweise für das weitere Studium oder das spätere Berufsleben, sowie die persönliche Wichtigkeit, die Lerninhalte gut zu beherrschen.

*Psychologische und aufwandbezogene Kosten.* Mit dieser Skala werden eingeschätzte Kosten erfasst, die mit den aktuellen Veranstaltungen verbunden sind. Dies umfasst die wahrgenommene Anstrengung, die investiert werden muss, um die Inhalte zu lernen, das Stressempfinden beim Lernen der Inhalte sowie der Verzicht auf andere Dinge, wie beispielsweise Freizeitaktivitäten, um Zeit zum Lernen zu nutzen.

Tabelle 2: Übersicht der Skalen im Abschnitt „Meine aktuellen Veranstaltungen im Studium“

Skala	Beispielitem
Erfolgserwartung	Aufgrund meiner bisherigen Erfahrungen in meinen Veranstaltungen denke ich, dass ich bei den Prüfungen gut abschneiden werde. <i>Beispielitem adaptiert nach Eccles et al. (1993) und Tanaka &amp; Murayama (2014).</i>
Subjektiver Wert	Die Inhalte in meinen Veranstaltungen finde ich interessant. <i>Beispielitem adaptiert nach Eccles et al. (1993).</i>
Psychologische und aufwandbezogene Kosten	Die Beschäftigung mit den Inhalten, die in meinen Veranstaltungen unterrichtet werden, ist anstrengend. <i>Beispielitem adaptiert nach Gaspard et al. (2015b) und Perez et al. (2014).</i>

Zuletzt werden im Abschnitt vier „Mein Lernverhalten im Studium“ das Lernverhalten der Studierenden sowie typische Schwierigkeiten beim Lernen, wie Motivationsprobleme, Prokrastination oder Prüfungsangst, erfasst. Die eingesetzten Skalen werden nachfolgend beschrieben (Beispielitems sind in Tabelle 3 zu finden):

*Lernstrategien.* Im Bereich der Lernstrategien werden die kognitiven Lernstrategien „Wiederholung“ und „Elaboration“ verwendet. Wiederholungsstrategien stellen dabei eher zusammenfassende, oberflächliche Lernstrategien dar, während Elaborationsstrategien eher tiefgehende Lernstrategien sind, bei denen zum Beispiel neue Lerninhalte mit vorhandenem Wissen verknüpft oder eigene Beispiele für neue Inhalte entwickelt werden.

*Motivationsregulation.* Mit dieser Skala wird die selbsteingeschätzte Fähigkeit der Studierenden erfasst, sich bei Motivationsproblemen, wie zum Beispiel einem nachlassenden Durchhaltewille oder schwierigen Lerninhalten, wieder für das Lernen motivieren zu können. Studien zeigen, dass es Studierenden insbesondere bei geringem Interesse oder einer geringen wahrgenommenen Bedeutsamkeit der Lerninhalte schwerfällt, sich zum Lernen zu motivieren (Engelschalk, Steuer, & Dresel, 2015, 2017).

*Prokrastination.* Diese Skala erfasst, inwiefern Studierende dazu neigen, Aufgaben für ihr Studium aufzuschieben. Dabei handelt es sich nicht um strategisches Aufschieben von Aufgaben (z. B. zugunsten von anderen, wichtigeren Aufgaben), sondern Aufgaben werden solange aufgeschoben, bis es schwerfällt, diese noch rechtzeitig abzuschließen.

*Prüfungsangst.* Anhand dieser Skala schätzen die Studierenden ihre Prüfungsangst ein. Hierbei werden die Facetten der Aufgeregtheit und Besorgtheit beim Gedanken an eine bevorstehende Prüfung erfasst. Aufgeregtheit umfasst dabei physische Symptome, wie zum Beispiel Herzklopfen oder Verkrampfung, während Besorgtheit den wahrgenommenen Leistungsdruck und Bedrohungs- bzw. Verlustängste darstellt.

Tabelle 3: Übersicht der Skalen im Abschnitt „Mein Lernverhalten im Studium“

Skala	Beispielitem
Lernstrategien – Wiederholung	Ich lerne zentrale Begriffe auswendig, um mich an wichtige Inhalte aus der Veranstaltung zu erinnern. <i>Beispielitem aus Pintrich, Smith, Garcia, &amp; McKeachie (1993).</i>
Lernstrategien – Elaboration	Wenn ich etwas für eine Veranstaltung lese, versuche ich die Inhalte zu dem in Beziehung zu setzen, was ich schon weiß. <i>Beispielitem aus Pintrich, Smith, Garcia, &amp; McKeachie (1993).</i>
Motivationsregulation	Wenn mein Durchhaltevermögen nachlässt, kann ich mich trotzdem wieder für die Arbeit motivieren. <i>Beispielitem aus Karlen, Hirt, Maag Merki, &amp; Suter (2019).</i>
Prokrastination	Ich schiebe den Beginn von Aufgaben bis zum letzten Moment hinaus. <i>Beispielitem aus Glöckner-Rist, Engberding, Höcker, &amp; Rist (2014).</i>
Prüfungsangst	Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu, wenn Sie an Ihre nächsten Prüfungsleistungen denken? Ich mache mir Sorgen, ob ich auch alles schaffe. <i>Beispielitem aus Schwarzer &amp; Jerusalem (1999).</i>

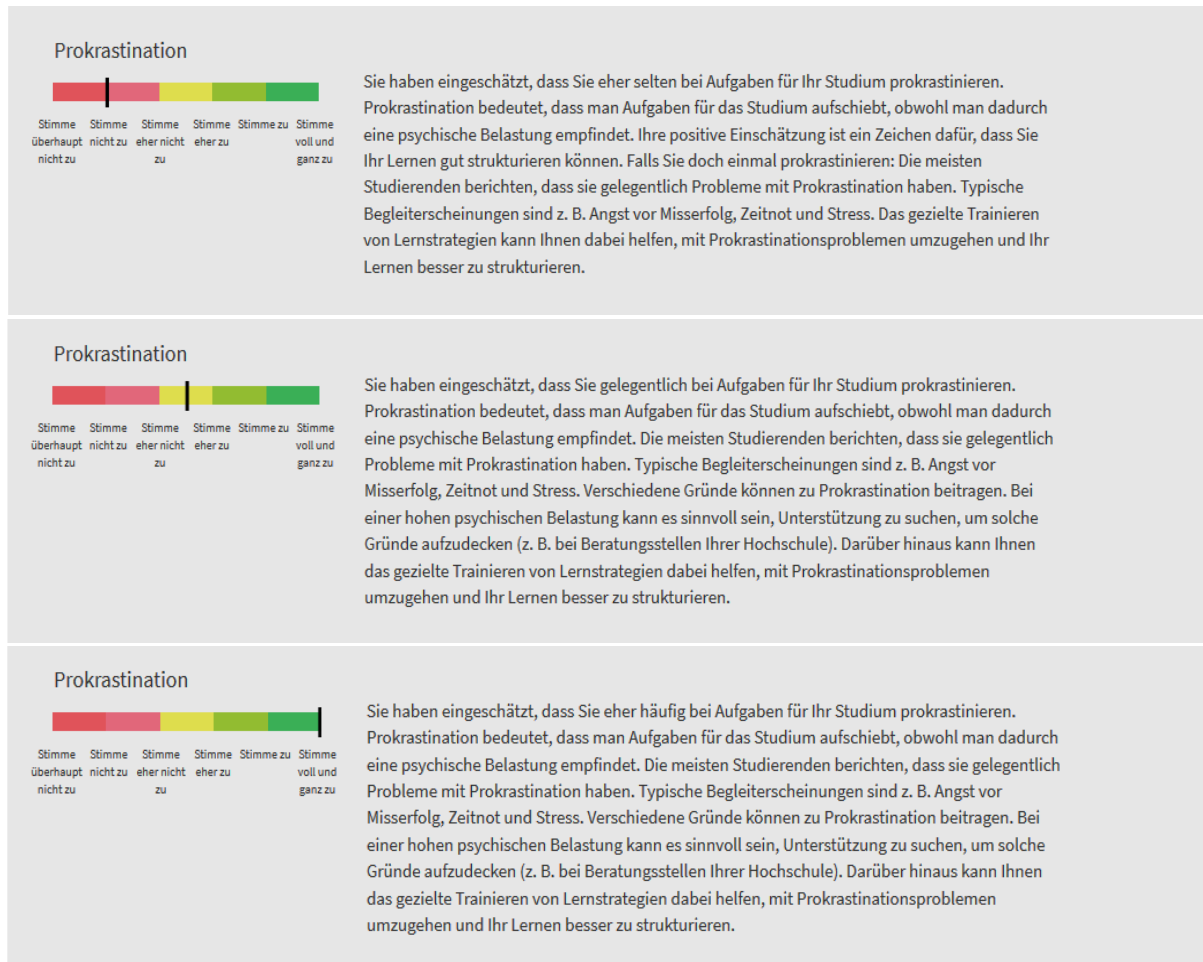
## 7.2 Aufbau und Inhalte des Feedbacks

Das Feedback in *moveo* gliedert sich in drei Abschnitte:

- Feedback zu den Selbsteinschätzungen
- Vorstellung von Unterstützungsangeboten innerhalb und außerhalb des Studiports
- Möglichkeit für Notizen und PDF-Datei als Basis für Beratungsgespräche in den Studienberatungen

Das Feedback zu den Selbsteinschätzungen der Studierenden ist analog zum Fragebogen anhand der inhaltlichen Bereiche aufgebaut und umfasst die Abschnitte „*Mein Studium im Allgemeinen*“, „*Meine aktuellen Veranstaltungen*“ und „*Mein Lernverhalten im Studium*“. Das Feedback zu den Selbsteinschätzungen besteht insgesamt aus sechs Abschnitten, in denen teilweise Selbsteinschätzungen thematisch zusammengefasst werden. Ein Beispiel für das Feedback zu Prokrastination ist in Abbildung 1 zu sehen. Dabei wird den Studierenden die eigene Selbsteinschätzung zurückgemeldet, d. h., der Mittelwert der Skala wird graphisch dargestellt. Die Skala ist in Ampelfarben dargestellt, um zu signalisieren, ob es sich um einen selbsteingeschätzten Problembereich handelt. Neben der graphischen Darstellung der eigenen Selbsteinschätzung erhalten die Studierenden einen von drei Feedbacktexten, abhängig davon, ob sie sich im unteren, mittleren oder oberen Bereich eingeschätzt haben. Die Feedbacktexte enthalten eine Rückmeldung zur eigenen Selbsteinschätzung sowie eine Beschreibung des Konstrukts und seiner Relevanz für das Studium. Vereinzelt wird an geeigneten Stellen in den Feedbacktexten auf Beratungsangebote an den Hochschulen verwiesen, wie zum Beispiel bei Prokrastination, Prüfungsangst oder Abbruchgedanken. Zum Abschluss von *moveo* erhalten die Teilnehmenden eine PDF-Datei, in der die Ergebnisse nochmals zusammengefasst sind.

Abbildung 1: Feedback am Beispiel von Prokrastination im unteren, mittleren und oberen Bereich



Am Ende jedes der sechs Themenblöcke ist zudem ein Video zu finden, in welchem relevante Forschungsergebnisse zu diesem Thema mit einfachen Visualisierungen dargestellt werden (siehe Abbildung 2). Die Videos dienen dazu, zusätzliche Informationen zu vermitteln, was die Studierenden bei möglichen Schwierigkeiten (z. B. mit Prokrastination) tun können, und auf Unterstützungsangebote des Studiports und der Studienberatungen hinzuweisen.

Abbildung 2: Feedback am Beispiel Prokrastination inklusive Video

**Prokrastination**

Stimme überhaupt nicht zu    Stimme nicht zu    Stimme eher nicht zu    Stimme eher zu    Stimme zu    Stimme voll und ganz zu

Sie haben eingeschätzt, dass Sie eher häufig bei Aufgaben für Ihr Studium prokrastinieren. Prokrastination bedeutet, dass man Aufgaben für das Studium aufschiebt, obwohl man dadurch eine psychische Belastung empfindet. Die meisten Studierenden berichten, dass sie gelegentlich Probleme mit Prokrastination haben. Typische Begleiterscheinungen sind z. B. Angst vor Misserfolg, Zeitnot und Stress. Verschiedene Gründe können zu Prokrastination beitragen. Bei einer hohen psychischen Belastung kann es sinnvoll sein, Unterstützung zu suchen, um solche Gründe aufzudecken (z. B. bei Beratungsstellen Ihrer Hochschule). Darüber hinaus kann Ihnen das gezielte Trainieren von Lernstrategien dabei helfen, mit Prokrastinationsproblemen umzugehen und Ihr Lernen besser zu strukturieren.

---

In diesem Video geht es um Prokrastination, warum viele Studierende Schwierigkeiten damit haben und was man dagegen tun könnte.

Im zweiten Teil des Feedbacks erhalten die Studierenden Informationen zu relevanten Unterstützungsangeboten. Dabei wird zunächst auf Angebote des Studiports verwiesen, wie in Abbildung 3 beispielhaft an *Mathematik* zu sehen. Alle Studierenden erhalten zunächst einen Verweis auf den Online-Kurs *Lernstrategien*, da dieser fachübergreifende Kurs unabhängig vom Studienfach als relevant für alle Studierenden betrachtet wird. Daran schließen sich Informationen zu den bereichsspezifischen Angeboten des Studiports an (Mathematik, Sprach- und Textverständnis), falls die Studierenden diese Bereiche im Fragebogen als relevant für ihr Studienfach eingeschätzt haben. Sollten Bereiche als nicht relevant eingestuft worden sein, werden diese auf einer separaten Seite des Feedbacks dargestellt, sodass die Studierenden sich bei Interesse auch über diese Angebote informieren können.



Abbildung 3: Verweis auf das Online-Angebot „Mathematik“ im Studiport

Mathematik

**WINT-Check, studIVEMINT und OMB+**

Mathematische Kenntnisse werden besonders im Studium der Wirtschaftswissenschaften, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (WINT-Fächer) benötigt. Daher haben sich die Universitäten und Fachhochschulen in NRW auf verbindliche Anforderungen geeinigt. Mit dem WINT-Check Mathematik überprüfen Sie in 13 verschiedenen Wissensbereichen, ob Ihre Kenntnisse den gewünschten Voraussetzungen entsprechen. Passgenau zum WINT-Check kann in den Online-Kursen studIVEMINT und OMB+ studienrelevantes Wissen aufgefrischt oder vertieft werden. Beide Kurse fördern das mathematische Verständnis und das verständige Rechnen im Übergang von der Schule zur Hochschule. Die Inhalte des OMB+ liegen auch in Englisch und kapitelweise in Chinesisch vor.


Ein Mathe-Helpdesk ist täglich von 10 bis 20 Uhr zu erreichen und gibt bei inhaltlichen Fragen zu den beiden Online-Kursen per Chat, Telefon oder E-Mail Auskunft.

Hier gelangen Sie zum [WINT-Check](#).

Hier gelangen Sie zu den [Online-Kursen](#).

Im Anschluss an die Informationen zu den Unterstützungsangeboten innerhalb des Studiports wird auf die Zentralen Studienberatungen der Universitäten und Fachhochschulen in NRW aufmerksam gemacht, indem eine interaktive Karte Nordrhein-Westfalens mit individuellen Kurzbeschreibungen und Links zu den Studienberatungen der Hochschulen des Landes dargestellt wird (siehe Abbildung 4). Zuletzt werden die Angaben der Studierenden zu individuellen Rahmenbedingungen des Studiums gezeigt (z. B. Finanzierung des Studiums, Studieren mit Kind), zu denen sich Links zu möglichen Informations- und Beratungsstellen finden. Da solche Rahmenbedingungen innerhalb eines ca. 20-minütigen Online-Tools nicht ausreichend thematisiert werden können, wird in diesen Bereichen kein individualisiertes Feedback gegeben. Stattdessen liegt der Fokus auf möglichen Unterstützungsangeboten außerhalb des Studiports, die explizit auf die entsprechende Thematik ausgerichtet sind. Dazu zählen neben den Studienberatungen auch weitere Informationsstellen zu relevanten Themenbereichen, wie beispielsweise „Studieren mit Kind“ oder „Studieren mit (chronischer) Erkrankung oder Behinderung“. Zum Abschluss von *moveo* haben die Studierenden die Möglichkeit, weitere Notizen zu machen, die in die PDF-Datei mit den zusammengefassten Ergebnissen aufgenommen werden.

Abbildung 4: Verweis auf Studienberatungen inkl. Karte mit Links zu den Studienberatungen vor Ort



Wenn Sie mit Ihrer aktuellen Studiensituation unzufrieden sind oder Schwierigkeiten damit haben, Ihre Motivation für das Studium aufrechtzuerhalten, können individuelle Beratungsgespräche in der Studienberatung helfen, mögliche Ursachen zu identifizieren. Auch bei Lernschwierigkeiten wie beispielsweise Prokrastination oder Prüfungsangst können individuelle Beratungen oder Workshopangebote der Studienberatungen zu solchen Themen helfen.

Hier finden Sie Informationen zu Ihrer [Studienberatung vor Ort](#).



## 8 Verwendungsmöglichkeiten für *moveo*

Als Selbsteinschätzungstest richtet sich das Tool vor allem an Studierende, die über ihre aktuelle Studiensituation reflektieren möchten. Zudem sind für *moveo* verschiedene Verwendungsmöglichkeiten in Beratung und Lehre denkbar. In Workshops mit Studienberater\*innen wurden verschiedene Nutzungsweisen von *moveo* vorgeschlagen, die beliebig an die individuellen Gegebenheiten angepasst, erweitert sowie ergänzt werden können:

- Studierenden im Vorfeld von Beratungsgesprächen die Bearbeitung von *moveo* empfehlen und die Ergebnisse in der Beratung besprechen
- Einsatz bzw. Bewerben von *moveo* in Veranstaltungen im Rahmen verschiedener Angebote und Veranstaltungen in der Studieneingangsphase (z. B. Studienstandsgespräche, Infoveranstaltungen bei Zweifeln am Studium)
- Bearbeitung von *moveo* im Rahmen einer Peer-Fortbildung für neue Mitarbeiter\*innen in den Studienberatungen oder in Fakultäten (z. B. Fachstudienberater\*innen, Studiengangskoordinator\*innen), um Einblicke in die Konstruktion von psychometrischen Orientierungstests zu erhalten

## 9 Ausgewählte Fragen zur Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden werden mögliche Fragen zur Interpretation der Ergebnisse aufgelistet:

- Wie wurden die in *moveo* thematisierten Konstrukte ausgewählt?

Aufgrund der zeitlichen Begrenzung auf etwa 20 Minuten können nur ausgewählte Konstrukte in *moveo* thematisiert werden und nicht alles, was möglicherweise für ein erfolgreiches Studium relevant ist. Der Schwerpunkt von *moveo* liegt auf Konstrukten, die sich in der Forschung als *veränderbar* erwiesen haben. Dies stellt auch ein zentrales Element im Feedback dar, in dem auf relevante Ressourcen an den Hochschulen vor Ort und Angebote im Studiort verwiesen wird und den Studierenden in den Erklärvideos weitere Informationen zu den thematisierten Konstrukten vermittelt werden. Dadurch sollen den Studierenden Hinweise gegeben werden, was sie konkret tun können, wenn sie Problembereiche identifiziert haben.

- Was bedeutet ein Wert im „roten Bereich“ bei den Selbsteinschätzungen im Feedback?

Werte im „roten Bereich“ bedeuten, dass die Teilnehmerin bzw. der Teilnehmer die zugehörigen Items eher negativ oder mit Ablehnung beantwortet hat. Das entspricht der subjektiven Wahrnehmung des Individuums. Da subjektive Wahrnehmungen täuschen können, empfehlen wir in einem solchen Fall, auf die Erklärvideos hinzuweisen. In diesen Videos werden relevante Informationen für die einzelnen Konstrukte besprochen.

- Was bedeutet ein Wert im „grünen Bereich“ bei den Selbsteinschätzungen im Feedback?

Auch Werte im „grünen Bereich“ basieren auf der subjektiven Wahrnehmung des Individuums. Die Teilnehmerin bzw. der Teilnehmer hat die entsprechenden Items eher positiv bzw. mit Zustimmung beantwortet. Auch hier kann es sinnvoll sein, die Erklärvideos anzuschauen, um weitere Informationen zu den spezifischen Konstrukten zu erhalten.

- Was mache ich, wenn alle Werte im „grünen Bereich“ sind, aber die Person dennoch Beratungsbedarf angibt?

*moveo* erfasst nur ausgewählte Konstrukte. Es kann sein, dass die Person einen Problembereich identifiziert hat, der situations- und personenspezifisch ist. Aus diesem Grund wurden Fragen zu individuellen Rahmenbedingungen und ein offenes Feld für weitere Angaben und Notizen in den Test integriert. Diese Angaben bzw. Notizen können Anhaltspunkte für Problembereiche liefern. Das ermöglicht eine Individualisierung der Selbsteinschätzungen.


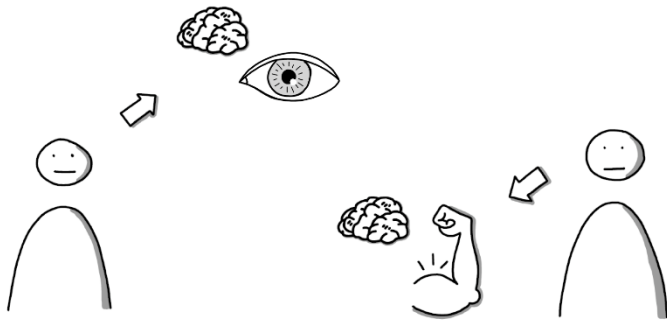

- Warum wird kein Feedback dargestellt, wenn zu wenige Fragen beantwortet wurden?

Die Auswertung der Antworten in *moveo* sieht vor, dass nur ein Feedback dargestellt wird, wenn mehr als die Hälfte der Fragen zu einem Konstrukt beantwortet wurde. Dadurch soll sichergestellt werden, dass das differenzierte Feedback (unterer, mittlerer oder oberer Bereich) zu der Selbsteinschätzung der Teilnehmenden passt. Werden zu wenige Fragen beantwortet (z.B. nur einzelne Fragen pro Konstrukt) kann die Einteilung in den unteren, mittleren oder oberen Bereich für das Feedback nicht zuverlässig vorgenommen werden.




## Anhang: zentrale Referenzen für die Erklärvideos

Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht zentraler Quellen, die für die Erstellung der Feedbacktexte und Erklärvideos genutzt wurden.

Tabelle 4: Übersicht über relevante Quellen für die Erklärvideos

Video	Zentrale Quellen
<p style="text-align: center;">STUDIENEINSTIEG</p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Heublein et al. (2017)</li> <li>• Jackson (2003)</li> <li>• Marsh (1987)</li> <li>• Marsh et al. (2018)</li> <li>• Multrus et al. (2017)</li> <li>• Pascarella &amp; Terenzini (2005)</li> <li>• Thomas (2012)</li> </ul>
<p style="text-align: center;">VERÄNDERBAR ODER FEST ?</p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Becker et al. (2012)</li> <li>• Blackwell et al. (2007)</li> <li>• Delavande et al. (2019)</li> <li>• Dweck (2000)</li> <li>• Dweck &amp; Leggett (1988)</li> <li>• Hong et al. (1999)</li> <li>• Mueller &amp; Dweck (1998)</li> <li>• Nussbaum &amp; Dweck (2007)</li> <li>• Ritchie &amp; Tucker-Drob (2018)</li> <li>• Romero et al. (2014)</li> <li>• Sisk et al. (2018)</li> <li>• Yeager et al. (2016)</li> </ul>
<p style="text-align: center;">STUDIENMOTIVATION</p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eccles et al. (1983)</li> <li>• Gaspard et al. (2015a)</li> <li>• Hulleman et al. (2017)</li> <li>• Möller &amp; Marsh (2013)</li> <li>• Pintrich (2003)</li> <li>• Rosenzweig et al. (2019)</li> <li>• Schwinger et al. (2007)</li> <li>• Wigfield &amp; Cambria (2010)</li> </ul>

Fortsetzung Tabelle 4.

<p style="text-align: center;">SELBSTREGULIERTES LERNEN</p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Locke &amp; Latham (2002)</li> <li>• Kim et al. (2018)</li> <li>• Richardson et al. (2012)</li> <li>• Schneider &amp; Preckel (2017)</li> <li>• Weinert (1982)</li> <li>• Wolters (1998)</li> </ul>
<p style="text-align: center;">PROKRASTINATION</p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fritzsche et al. (2003)</li> <li>• Grunsel et al. (2013)</li> <li>• Grunsel et al. (2016)</li> <li>• Harriot &amp; Ferrari (1996)</li> <li>• Klassen et al. (2008)</li> <li>• Rist et al. (2006)</li> <li>• Schouwenburg (2004)</li> <li>• Schraw et al. (2007)</li> <li>• Steel (2007)</li> <li>• Tice &amp; Baumeister (1997)</li> <li>• Wäschle et al. (2014)</li> <li>• Wolters (2003)</li> </ul>
<p style="text-align: center;">PRÜFUNGSANGST</p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Broadhurst (1957)</li> <li>• Cassady (2004)</li> <li>• Cassady &amp; Johnson (2002)</li> <li>• Eysenck et al. (2007)</li> <li>• Hagenauer et al. (2018)</li> <li>• Haycock et al. (1998)</li> <li>• Hodapp et al. (1995)</li> <li>• Isserstedt et al. (2010)</li> <li>• Lay et al. (1989)</li> <li>• Middendorf et al. (2017)</li> <li>• Multrus et al. (2017)</li> <li>• Naveh-Benjamin et al. (1987)</li> <li>• Pekrun &amp; Goetz (2006)</li> <li>• Schwarzer &amp; Jerusalem (1999)</li> <li>• Stöber (2004)</li> <li>• Struthers et al. (2000)</li> <li>• Zeidner (1996)</li> <li>• Zeidner (1998)</li> </ul>

## Referenzen

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., Köller, O., & Baumert, J. (2012). The differential effects of school tracking on psychometric intelligence: Do academic-track schools make students smarter? *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 682–699.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263.
- Broadhurst, P. L. (1957). Emotionality and the Yerkes-Dodson law. *Journal of Experimental Psychology*, 54(5), 345–352.
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning–testing cycle. *Learning and Instruction*, 14(6), 569–592.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295.
- Delavande, A., Del Bono, E., Holford, A., & Sen, S. (2019). *Skills Accumulation with Malleable Ability: Evidence from a Growth Mindset Intervention*. Unpublished manuscript, Institute for Social and Economic Research, University of Essex, United Kingdom.
- Ditton, H. (1998). Studieninteresse, kognitive Fähigkeiten und Studienerfolg. In J. Abel & C. Tarnai (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 45–62). Münster: Waxmann.
- Dresel, M., Schmitz, B., Schober, B., Spiel, C., Ziegler, A., Engelschalk, T., Jöstl, G., Klug, J., Roth, A., Wimmer, B., & Steuer, G. (2015). Competencies for successful self-regulated learning in higher education: structural model and indications drawn from expert interviews. *Studies in Higher Education*, 40(3), 454–470.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
- Eccles J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and Achievement Motivation* (S. 75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Iver, D. M., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The elementary School Journal*, 93(5), 553–574.
- Engelschalk, T., Steuer, G., & Dresel, M. (2015). Wie spezifisch regulieren Studierende ihre Motivation bei unterschiedlichen Anlässen? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(1), 14–23.
- Engelschalk, T., Steuer, G., & Dresel, M. (2017). Quantity and quality of motivational regulation among university students. *Educational Psychology*, 37(9), 1154–1170.
- Etzel, J. M., & Nagy, G. (2016). Students' Perceptions of Person–Environment Fit: Do Fit Perceptions Predict Academic Success Beyond Personality Traits? *Journal of Career Assessment*, 24(2), 270–288.

- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M.G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion, 7*(2), 336–353.
- Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences, 35*, 1549–1557.
- Gaspard, H., Dicke, A. L., Flunger, B., Brisson, B. M., Häfner, I., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2015a). Fostering adolescents' value beliefs for mathematics with a relevance intervention in the classroom. *Developmental Psychology, 51*(9), 1226–1240.
- Gaspard, H., Dicke, A. L., Flunger, B., Schreier, B., Häfner, I., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2015b). More value through greater differentiation: Gender differences in value beliefs about math. *Journal of Educational Psychology, 107*(3), 663–677.
- Glöckner-Rist, A., Engberding, M., Höcker, A., & Rist, F. (2014). Prokrastinationsfragebogen für Studierende (PFS). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. doi:10.6102/zis140
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences, 23*, 225–233.
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences, 49*, 162–170.
- Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M., & Moschner, B. (2018). University students' emotions, life-satisfaction and study commitment: a self-determination theoretical perspective. *Journal of Further and Higher Education, 42*(6), 808–826.
- Harriott, J., & Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports, 78*(2), 611–616.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development, 76*, 317–324.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen.
- 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. *HIS: Forum Hochschule*.
- Hodapp, V., Glanzmann, P. G., & Laux, L. (1995). Theory and measurement of test anxiety as a situation-specific trait. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Hrsg.), *Series in clinical and community psychology. Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* (S. 47–58). Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis.
- Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Lin, D. M. S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(3), 588–599.

- Hulleman, C. S., Kosovich, J. J., Barron, K. E., & Daniel, D. B. (2017). Making connections: Replicating and extending the utility value intervention in the classroom. *Journal of Educational Psychology, 109*(3), 387–404.
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Kandulla, M., Borchert, L., & Leszczensky, M. (2010). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Jackson, C. (2003). Transitions into higher education: gendered implications for academic self-concept. *Oxford Review of Education, 29*(3), 331–346.
- Karlen, Y., Hirt, C., Maag Merki, K., & Suter, F. (2019). Exploring relations among students' implicit theories, achievement goals, and their self-regulated competencies in the context of writing an academic certificate paper. Poster presented at the 18th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Aachen.
- Kim, Y. E., Brady, A. C., & Wolters, C. A. (2018). Development and validation of the brief regulation of motivation scale. *Learning and Individual Differences, 67*, 259–265. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.010>
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 915–931.
- Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 476–490). Wiesbaden: Springer.
- Kosovich, J. J., Flake, J. K., & Hulleman, C. S. (2017). Short-term motivation trajectories: A parallel process model of expectancy-value. *Contemporary Educational Psychology, 49*, 130–139.
- Lay, C. H., Edwards, J. M., Parker, J. D., & Endler, N. S. (1989). An assessment of appraisal, anxiety, coping, and procrastination during an examination period. *European Journal of Personality, 3*(3), 195–208.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57*(9), 705–717.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 79*(3), 280–295.
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Murayama, K., Arens, A. K., Parker, P. D., Guo, J., & Dicke, T. (2018). An integrated model of academic self-concept development: Academic self-concept, grades, test scores, and tracking over 6 years. *Developmental Psychology, 54*(2), 263–280.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Möller, J., & Marsh, H. W. (2013). Dimensional comparison theory. *Psychological Review, 120*(3), 544–560.



- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52.
- Muenks, K., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2018). I can do this! The development and calibration of children's expectations for success and competence beliefs. *Developmental Review*, 48, 24–39.
- Multrus, F., Majer, S., Bargel, T., & Schmidt, M. (2017). Studiensituation und studentische Orientierungen – Zusammenfassung zum 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen – durchgeführt von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Nagy, G. (2005). *Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen*. Unveröffentlichte Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Naveh-Benjamin, M. (1987). Coding of spatial location information: An automatic process? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13(4), 595–605.
- Nussbaum, A. D., & Dweck, C. S. (2008). Defensiveness versus remediation: Self-theories and modes of self-esteem maintenance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(5), 599–612.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research* (Volume 2). Wiley: Indianapolis.
- Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological Science*, 26(6), 784–793.
- Pekrun, R., & Götz, T. (2006). Emotionsregulation: Vom Umgang mit Prüfungsangst. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 248–258). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Perez, T., Cromley, J. G., & Kaplan, A. (2014). The role of identity development, values, and costs in college STEM retention. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 315–329.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801–813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387.
- Rist, F., Engberding, M., Patzelt, J., & Beißner, J. (2006). Aber morgen fange ich richtig an. Prokrastination als verbreitete Arbeitsstörung. *Personalführung*, 6, 64–78.
- Ritchie, S. J., & Tucker-Drob, E. M. (2018). How much does education improve intelligence? A meta-analysis. *Psychological Science*, 29(8), 1358–1369.
- Romero, C., Master, A., Paunesku, D., Dweck, C. S., & Gross, J. J. (2014). Academic and emotional functioning in middle school: the role of implicit theories. *Emotion*, 14(2), 227–234.
- Rosenzweig, E. Q., Wigfield, A., & Hulleman, C. S. (2019). More useful or not so bad? Examining the effects of utility value and cost reduction interventions in college physics. *Journal of Educational Psychology*. Online First Publication.



- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, *143*(6), 565–600.
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in Academic Settings: General Introduction. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Hrsg.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (S. 3–17). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of procrastination. *Journal of Educational Psychology*, *99*(1), 12–25.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*. New Jersey, US: Pearson.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin.
- Schwinger, M., von der Laden, T., & Spinath, B. (2007). Strategien zur Motivationsregulation und ihre Erfassung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *39*(2), 57–69.
- Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mind-sets important to academic achievement? Two meta-analyses. *Psychological Science*, *29*(4), 549–571.
- Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2001). Implicit Theories about the Malleability of Intelligence and Ability. *Psychologische Beiträge*, *43*(1), 53–76.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, *133*(1), 65–94.
- Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress & Coping*, *17*(3), 213–226.
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education*, *41*(5), 581–592.
- Tanaka, A., & Murayama, K. (2014). Within-person analyses of situational interest and boredom: Interactions between task-specific perceptions and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, *106*(4), 1122–1134.
- Thomas, L. (2012). *What works? Student retention & success*. London: Paul Hamlyn Foundation.
- Tice, D., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The cost and benefits of dawdling. *Psychological Science*, *8*, 454–458.
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, *29*, 103–114.
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, *10*, 99–110.
- Westermann, R., Heise, E. & Spies, K. (2018). FB-SZ-K. Kurzfragebogen zur Erfassung der Studienzufriedenheit [Verfahrensdokumentation aus PSYNDEX Tests-Nr. 9003485, Fragebogen und Erläuterungen zum Fragebogen]. In Leibniz-Zentrum für Psychologische

- Information und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), Elektronisches Testarchiv. Trier: ZPID.  
<https://doi.org/10.23668/psycharchives.2328>
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Expectancy-value theory: Retrospective and prospective. In T. Urdan & S. Karabenick (Hrsg.), *The decade ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement* (S. 35–70). Emerald Group Publishing Limited.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68–81.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 224–235.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist, 38*(4), 189–205.
- Yeager, D. S., Walton, G. M., Brady, S. T., Akcinar, E. N., Paunesku, D., Keane, L., ... & Gomez, E. M. (2016). Teaching a lay theory before college narrows achievement gaps at scale. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(24), E3341–E3348.
- Zeidner, M. (1996). How do high school and college students cope with test situations? *British Journal of Educational Psychology, 66*(1), 115–128.
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The State of the Art*. New York: Springer Science & Business Media.