



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Studienerfolg und Studienzufriedenheit – Eine Befragung der  
Bachelorstudierenden im Fach Psychologie

Verfasserin

Anna Melling

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im April 2014

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: Univ. Prof. Dipl. Psych. Dr. Barbara Schober



Mein herzlichster Dank gilt meinen Eltern, Margarete und Richard Melling, die mir dieses Studium ermöglicht haben und mich in meinen Vorhaben immer unterstützt haben.

Zusätzlich möchte ich mich bei meinem Kommilitonen und Wegbegleiter in diesem Projekt, Thomas Martin, für die fruchtbare und humorvolle Zusammenarbeit bedanken und für Rat und Tat, mit denen er mir bei Seite stand.

Ebenso gilt mein großer Dank der Betreuerin meiner Arbeit, Professorin Barbara Schober, durch deren Engagement ich das Studium und die Lehre der Universität Wien in einem neuen Licht kennenlernen durfte und deren Input ich stets sehr geschätzt habe.

# INHALTSVERZEICHNIS

1) EINLEITUNG.....	6
<b>THEORETISCHER HINTERGRUND .....</b>	<b>9</b>
2 ) STUDIENERFOLG UND STUDIENZUFRIEDENHEIT – QUALITÄTSMERKMALE EINES STUDIENGANGS.....	9
2.1 <i>Kompetenzen aus dem Bereich Motivation und Selbstregulation vor dem Hintergrund des Rubikon - Modells der Handlungsphasen (Heckhausen &amp; Gollwitzer, 1987) .....</i>	13
2.2 <i>Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation als Determinanten von Studienerfolg und Studienzufriedenheit.....</i>	20
3 ) STUDIENBEZOGENE STRESSWAHRNEHMUNG IM BA- STUDIUM .....	28
<b>EMPRISCHER TEIL.....</b>	<b>31</b>
4) FRAGESTELLUNGEN.....	31
4.1 <i>Studienzufriedenheit und Studienerfolg.....</i>	32
4.2 <i>Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation im BA-Studiengang .....</i>	33
4.3 <i>Kompetenzen aus dem Bereich Motivation und Selbstregulation als Determinanten von Studienzufriedenheit und Studienerfolg.....</i>	34
4.4 <i>Wahrnehmung von Stress im BA-Studiengang.....</i>	34
5) METHODE.....	37
5.1 <i>Design und Stichprobe.....</i>	37
5.2 <i>Durchführung.....</i>	38
5.3 <i>Erhebungsinstrumente .....</i>	39
5.4 <i>Datenanalyse .....</i>	55
6) ERGEBNISSE .....	57
6.1 <i>Ausprägungen von Studienerfolg und Studienzufriedenheit.....</i>	57
6.2 <i>Ausprägungen der Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation .....</i>	62
6.3 <i>Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation als Einflussgrößen von Studienerfolg und Studienzufriedenheit .....</i>	67
6.4 <i>Ausprägungen von studienbezogenem Stress im BA- Studiengang.....</i>	73
7) DISKUSSION.....	79
7.1 <i>Studienerfolg.....</i>	80
7.2 <i>Studienzufriedenheit .....</i>	80
7.3 <i>Die Bedeutung von Kompetenzen aus dem Bereich Motivation und Selbstregulation als Einflussgrößen von Studienerfolg und Studienzufriedenheit.....</i>	82
7.4 <i>Studienbezogener Stress im BA-Studium .....</i>	84
7.5 <i>Einschränkungen der Studien .....</i>	86
7.6 <i>Künftige Forschungsansätze .....</i>	87
<b>8 LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>89</b>
<b>9 ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>97</b>
<b>10 TABELLENVERZEICHNIS.....</b>	<b>98</b>
<b>ANHANG .....</b>	<b>99</b>



## 1) EINLEITUNG

Durch den Bologna-Prozess im Jahr 1999 kam es im vergangenen Jahrzehnt zu einer grundlegenden Umstrukturierung der europäischen Hochschullandschaft. Als Ziele der Bologna-Erklärung wurden die Etablierung eines homogenen europäischen Hochschulraums sowie die Förderung von Mobilität von Studierenden, Lehrenden und WissenschaftlerInnen innerhalb Europas formuliert (vgl. Bologna-Erklärung, 1999). Durch das Schaffen von vergleichbaren Studienstrukturen innerhalb Europas sollte das Studieren und Arbeiten im europäischen Ausland vereinheitlicht und vereinfacht sowie ein gemeinsamer europäischer Arbeitsmarkt gefördert werden. Mittels der im Bologna-Beschluss festgelegten Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge wurde ein zweistufiges Abschluss-System geschaffen, welches der Vergleichbarkeit der Hochschulabschlüsse innerhalb Europas sowie einem internationalen europäischen Arbeitsmarkt und folglich auch der Wettbewerbsfähigkeit Europas zu Gute kommen soll.

Im Jahre 2010 kam es im Rahmen der Bologna-Reformen auch an der Universität Wien im Fach Psychologie zur Umstellung von einem Diplomstudiengang auf einen auf sechs Semester beruhenden Bachelorstudiengang, welcher auf insgesamt acht verschiedenen Modulen aufbaut. Die Einführung des anschließenden Masterstudiengangs sollte später folgen.

Mit Ende des Sommersemesters 2013 schlossen die ersten Absolventinnen und Absolventen den Psychologie-Studiengang mit dem Titel des Bachelors (BA) in Regelstudienzeit nach sechs Semestern ab. Im Sinne eines Bildungsmonitorings ist es nun der aktuellen Hochschulforschung, ebenso wie der Studienprogrammleitung der Fakultät für Psychologie der Universität Wien, ein großes Anliegen erste Zwischenbilanzen in Bezug auf die vollzogenen Neuerungen innerhalb der Studienstruktur ziehen zu können. Eine Befragung der BA- Studierenden soll Aufschluss über die Bewertung des BA-Studiengangs aus der Perspektive seiner Studierenden geben sowie zwei grundlegende Qualitätsmerkmale - Studienerfolg und Studienzufriedenheit auf Seite der Studierenden - innerhalb des BA-Studiengangs untersuchen.

Durch die starken strukturellen Veränderungen innerhalb der Studiengänge wurde in den vergangenen Jahren immer wieder Kritik im Hinblick auf die Reformen geäußert (Blüthmann, 2012). Dabei geht es vor allem um die Annahme, dass kontinuierliche

Prüfungsanforderungen, fehlende inhaltliche Wahlmöglichkeiten, ebenso wie die Unklarheit in Bezug auf den Marktwert des Bachelor-Abschlusses im Fach Psychologie und die Bewerbung um einen Masterstudienplatz zu einer höheren Belastung auf Seite der Studierenden führen könnten (vgl. Banscherus, Gulbins, Himpele & Staak, 2009; Bargel, Multrus, Ramm & Bargel, 2009).

In Folge dessen sollen im Rahmen dieser Arbeit im Sinne einer Ist-Stand Analyse einige ausschlaggebende Aspekte, wie die Studienzufriedenheit sowie der Studienerfolg und die Stresswahrnehmung der BA-Studierenden im Fach Psychologie der Universität Wien genauer betrachtet werden. Mit dem Ziel einer Qualitätssteigerung soll durch die vorliegende Arbeit Aufschluss darüber entstehen, an welchen Stellen innerhalb der BA-Studienstruktur künftig noch Anpassungen vorgenommen werden könnten.

Anhand einer Online - Befragung wurden die BA-Studierenden der Universität Wien im Fach Psychologie zu Studienerfolg, Studienzufriedenheit sowie damit in Verbindung stehenden motivationalen Aspekten und ihrer studienbezogenen Stresswahrnehmung befragt. Die Erhebung der studienbezogenen Stresswahrnehmung soll Hinweise darüber liefern, ob es durch eine erhöhte Wahrnehmung von Stress zu einer Beeinträchtigung der Studierenden im BA-Studium kommt und somit kritischen Stimmen (z.B. Banscherus et al.2009, Bargel et al., 2009) Gehör geschenkt werden muss.

Ziel dieser Arbeit ist es, durch die Aussagen der Studierenden Informationen über qualitative Aspekte des Studiengangs zu erhalten sowie die Bedeutung von personenbezogenen und motivationalen Einflussgrößen von Studienzufriedenheit und Studienerfolg im BA- Studium Psychologie näher zu untersuchen.

In den Kapiteln 2 und 3 wird der theoretische Hintergrund der Arbeit dargestellt, indem die beiden zentralen Merkmale dieser Arbeit - Studienerfolg und Studienzufriedenheit im BA - Studium Psychologie - als Qualitätsmerkmale eines Studiengangs vorgestellt werden.

Nachfolgend soll auf deren Zusammenhänge mit einigen wichtigen Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation eingegangen werden, welche als Einflussgrößen erfolgreicher Lernhandlungen angesehen werden können und somit im Studienkontext sowie im Hinblick auf erfolgreiches Lebenslanges Lernen als höchstrelevant anzusehen sind (vgl. Spiel, Lüftenegger, Wagner, Schober und Finsterwald, 2011). Im Anschluss daran werden die Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation in einem Rahmenmodell verortet, welches deren Bedeutung im Kontext erfolgreicher Lernhandlungen

aufzeigen soll. Als Rahmenmodell dient das Rubikon-Modell der Handlungsphasen von Heckhausen & Gollwitzer (1987) anhand dessen Lernhandlungen differenziert über verschiedene motivationale Phasen hinweg betrachtet werden können. Danach wird in einem weiteren Kapitel auf die Bedeutung von Stresswahrnehmung innerhalb des BA-Studiums eingegangen.

Im empirischen Teil der Arbeit sollen anschließend die zu untersuchenden Fragestellungen vorgestellt werden (Kapitel 4). Kapitel 5 beinhaltet den Methodenteil der Arbeit, in dem ein Überblick über die Stichprobe, die Durchführung der vorliegenden Studie sowie über das Vorgehen der statistischen Auswertung der Fragestellungen gegeben wird. Im Anschluss daran werden in Kapitel 6 die Ergebnisse der Befragung der BA-Studierenden gemäß der Abfolge der einzelnen Fragestellungen dargestellt, welche im nachfolgenden Kapitel 7 vor dem theoretischen Hintergrund der Studie zusammengefasst und interpretiert werden. Zusätzlich sollen dort mögliche Einschränkungen der Studie sowie Ableitungen für künftige Forschungsansätze innerhalb des Hochschulbereichs Eingang finden.

## THEORETISCHER HINTERGRUND

### 2 ) Studienerfolg und Studienzufriedenheit – Qualitätsmerkmale eines Studiengangs

In diesem Kapitel wird auf die Bedeutung der Konstrukte *Studienerfolg* und *Studienzufriedenheit* als Qualitätsmerkmale eines Studiengangs innerhalb des modernen Hochschulalltags eingegangen. Im Anschluss daran wird das Rubikon-Modell der Handlungsphasen von Heckhausen und Gollwitzer (1987) als Rahmenmodell dieser Arbeit vorgestellt. Ausgangspunkt ist dabei das Hochschulstudium durch welches Studierende stetig mit vielfältigen Aufgabenstellungen und Lernhandlungen konfrontiert werden. Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation, welche als Determinanten von Studienerfolg und Studienzufriedenheit betrachtet werden können, sollen im Hinblick auf erfolgreiche Lernhandlungen im akademischen Kontext innerhalb der einzelnen Handlungsphasen des Rubikon-Modells von Heckhausen & Gollwitzer (1987) verortet werden. Im Anschluss erfolgt eine detailliertere Darstellung der einzelnen Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation sowie eine Erläuterung der Zusammenhänge mit Studienerfolg und Studienzufriedenheit.

Durch die neue Studienstruktur der Bachelor- und Masterstudiengänge und die anhaltende Entwicklung zu einer „Informations- und Wissensgesellschaft“ (Spiel et. al, 2011) änderten sich in den letzten Jahren auch die Zielsetzungen innerhalb der Hochschullehre. Neben den bereits erwähnten Zielen der Bologna-Erklärung, wie die Erhöhung der Mobilität von Studierenden und WissenschaftlerInnen sowie einem einheitlichen Hochschulraum Europas, wurden im Laufe des vergangenen Jahrzehnts weitere Standards im Rahmen der Bologna-Reformen angestrebt (siehe dazu Prag-Kommuniqué, 2001; Leuven Kommuniqué, 2009). Neben dem Wunsch nach einer nationalen und internationalen Qualitätssicherung innerhalb der Hochschullehre, sollte durch die neue Studienstruktur ebenso die „Employability“ von StudienabsolventInnen, d.h. deren Berufsqualifikation in Form von grundlegenden fachlichen-, sowie Lern- und Arbeitskompetenzen, erhöht werden. Auf diese Weise rückte der Erwerb explizit formulierter Kompetenzen auf Seite der Studierenden im Sinne einer Outputsteuerung von Lernergebnissen in den Vordergrund der Curricula der BA-Studiengänge. Um - anders als im Diplomstudium - den Kompetenzzuwachs der Studierenden transparenter gestalten zu können, wurden so genannte

Schlüsselkompetenzen und auch fachliche Kompetenzen, wie beispielsweise das angemessene Einsetzen psychologischer Forschungsmethoden, innerhalb des BA-Curriculums Psychologie definiert (vgl. Curricularkommission, 2010). Diese Kompetenzen sollen in den acht Modulen des BA-Studiengangs im Laufe des Studiums von den Studierenden erworben werden (vgl. Blüthmann, 2012).

In der vom deutschen Bildungsministerium geförderten Studie zur Untersuchung von Studienverläufen und Studienerfolg (USUS) (Bülow-Schramm, Rebenstorf & Wölk, 2009) wird daher in Übereinstimmung mit den Bologna-Reformen der *individuelle Kompetenzerwerb* der Studierenden heute als zentrales Merkmal von Studienerfolg betrachtet.

Studienerfolg ist im Rahmen der bildungspolitischen Bemühungen um ein effizientes Hochschulsystem und die bestmögliche Nutzung von Ressourcen sowie der damit einhergehenden Reduktion der Zahl von Studienabbrüchen zu einem zunehmend wichtigen Thema innerhalb der Hochschulpolitik geworden (vgl. Skorepa & Greimel-Fuhrmann, 2009). Neben dem Kompetenzerwerb der Studierenden können gemäß Rindermann und Oubaid (1999) auch Noten, Studienzufriedenheit, Studiendauer und die Abbruchquote als Kriterien zur Messung von Studienerfolg herangezogen werden.

In zahlreichen Studien wurden bis heute verschiedene Einflussgrößen von Studienerfolg untersucht. Im Zentrum jener Arbeiten stehen dabei oftmals unterschiedliche Herangehensweisen: untersucht wurden *demographische*, *sozioökonomische*, aber auch *kognitive* und *motivationale* Personenvariablen. Die Forschung der letzten Jahrzehnte hat bis dato mehrere signifikante Einflussfaktoren von Studienerfolg hervorbringen können: als besonders relevant gelten kognitive und motivationale Komponenten, wie Intelligenz, Interesse und Zielorientierungen (z.B. Ames, 1992; Pintrich & Schunk, 1996; Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006) sowie auch das akademische Selbstkonzept (Marsh & Yeung, 1997) und Kompetenzen aus dem Bereich der Selbstregulation (z.B. Weinert, 1982; Bandura, 1991; Schmitz, 2001), welche sich auf metakognitive und volitionale Strategien innerhalb von Lernhandlungen beziehen, wie beispielsweise Zeitmanagement (Schuler, Moser, Diemand & Funke, 1995).

Eine weitere Komponente erfolgreichen Studierens stellt die Studienzufriedenheit dar (vgl. Rindermann & Oubaid, 1999, Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006). Seit Beginn der Evaluationsforschung im europäischen Hochschulraum Anfang der 1990er Jahre hat das Konstrukt Studienzufriedenheit zunehmend an Bedeutung gewonnen und auch im

modernen Studienalltag wird ihr in vielerlei Hinsicht eine wichtige Rolle zugesprochen. Westermann, Heise, Spies und Trautwein (1996) beschäftigten sich Mitte der 1990er Jahre intensiv mit der Konzipierung und Erfassung von Studienzufriedenheit mit dem Ziel der Evaluation der Hochschullehre durch die Studierenden selbst. Durch ihren bewertenden Charakter können Zufriedenheitsurteile für Organisationen und Institutionen von großer Bedeutung sein, da sie Aufschluss über die Qualität und das Funktionieren von Systemen und Dienstleistungen geben (vgl. Konzept der Kundenzufriedenheit; z.B. Schneider & Kornmeier, 2006). Im Bildungskontext ist Zufriedenheit vor allem in Bezug auf die persönliche Motivation, den Studienerfolg und die individuellen Lernprozesse einer Person von zentraler Bedeutung (vgl. Blüthmann, 2012). In mehreren Studien konnte bereits gezeigt werden, dass Studienzufriedenheit die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs signifikant verringert (vgl. Bergmann, 1992; Meulemann, 1991) sowie mit der Qualität der Lehre, Lernmotivation, einem positiven Studienklima und der Wahrnehmung von erworbenem Fachwissen in positivem Zusammenhang steht (z.B. Blüthmann, 2012; Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006). Gemäß Oliver (1997) ist Zufriedenheit das Ergebnis eines subjektiven Abgleichungsprozesses der eigenen Erwartungen (Soll-Komponente) und den tatsächlichen individuellen Erfahrungen (Ist-Komponente) eines Individuums. Auch im Rahmen der aus der Arbeitspsychologie stammenden Person-Environment-Fit-Theorie (Caplan, 1983, 1987) wird davon ausgegangen, dass Zufriedenheit vor allem dann gegeben ist, wenn die Diskrepanz zwischen einem Soll-Wert (den eigenen Erwartungen) und einem Ist-Wert (beispielsweise den Studienbedingungen) besonders gering ist. Von der Passung zwischen Ist- und Sollwerten kann gemäß Westermann (2006) ausgegangen werden, wenn die Fähigkeiten einer Person den Anforderungen, welche von der Umwelt an sie gestellt werden, entsprechen und sich dabei gleichzeitig die persönlichen Bedürfnisse mit dem Angeboten der Umwelt decken. Spies, Westermann, Heise und Hagen (1998) fanden heraus, dass Studienzufriedenheit zunimmt, wenn eine Passung bezüglich sozialer Fähigkeiten, Arbeitstechniken sowie der psychischen Stabilität von Studierenden mit den Anforderungen des Studiums vorliegt. Entscheidend ist an dieser Stelle die individuelle subjektive Wahrnehmung einer Passung zwischen den Ist- und Sollwerten einer Person. Daraus ergibt sich, dass Zufriedenheit als ein *subjektives Maß* zur Bewertung von Bedingungen, Zuständen und auch Handlungen angesehen werden kann, welches auf der Beziehung zwischen einer Person und einer Situation basiert (Neuberger, 1987). Westermann und KollegInnen (1996)

haben in ihren Studien, mit der Absicht Studienzufriedenheit operationalisierbar zu machen, ein Konzept analog zur Arbeitszufriedenheit verwendet, bei dem davon ausgegangen wurde, dass Arbeitszufriedenheit als Einstellung einer Person zu ihrer Arbeit angesehen werden kann (vgl. Rosenstiel, 1992; Vroom, 1964). In Anlehnung an jene früheren Untersuchungen von Westermann und KollegInnen (1996) soll an dieser Stelle Studienzufriedenheit mit einer positiven Einstellung bzw. einer positiven Bewertung seitens der Studierenden im Hinblick auf ihr Studium gleichgesetzt werden. Vor allem in Bezug auf erfolgreiches *Lebenslanges Lernen* als ein weiteres bildungspolitisches Anliegen, welches im Zuge der Bildungsreformen im Hochschulbereich formuliert wurde (vgl. Prag-Kommuniqué, 2001), kommt der Zufriedenheit und einer positiven Einstellung im Hinblick auf Bildungsprozesse große Bedeutung zu, da sie als grundlegender Baustein einer überdauernden persönlichen Bildungsmotivation angesehen können.

In Zeiten von Hochschulrankings und im Zusammenhang mit dem Ziel der Bologna-Reformen die Mobilität von Studierenden zu erhöhen, kann Studienzufriedenheit ebenfalls als Aushängeschild für Universitäten betrachtet werden (Elliot & Shin, 2002) und auch dazu führen, dass Universitäten unter den Studierenden weiterempfohlen werden (Mavondo, Tsarenko & Gabbott, 2004). Den Hochschulen gelingt es am besten Studierende zu werben und deren Verbleib an der Universität zu sichern, indem sie die Bedürfnisse der Studierenden kennen und versuchen diese zu befriedigen (Elliot & Shin, 2002). Dies kommt gemäß Schiefele und Jacob - Ebbinghaus (2006) einem weiteren Ziel der deutschen Bildungspolitik zu Gute, nämlich dem Wunsch nach einer Erhöhung der Zahl von HochschulabsolventInnen und ebenso dem Anliegen die Attraktivität des europäischen Hochschulraums auf internationaler Ebene zu fördern (vgl. Prag- Kommuniqué, 2001). Daraus resultiert, dass Studienzufriedenheit nicht nur auf individueller sondern auch auf institutioneller Ebene als ein erstrebenswertes Qualitätsmerkmal eines Studiengangs zu betrachten ist.

In der vorliegenden Arbeit werden Studienerfolg in Form des Kompetenzzuwachses der Studierenden, welcher durch das BA-Studium stattfinden soll, und Studienzufriedenheit im Sinne einer Bewertung des BA-Studiengangs aus der Perspektive der Studierenden untersucht. Zudem soll die Ausprägung möglicher Einflussgrößen von Studienerfolg und Studienzufriedenheit aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation, welche als

Grundkompetenzen für erfolgreiches lebenslanges Lernen angesehen werden können (vgl. Spiel et al., 2011), erhoben werden. Diesen Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation kommt dahingehend große Bedeutung zu, da sie im Laufe der Lernkarriere von Schülerinnen und Schülern, sowie Studierenden erlernt und modifiziert werden können und ebenso als Ansatzpunkte für Maßnahmen und Trainings dienen können, welche auf lange Sicht einen Beitrag zur Verbesserung von Lehre leisten (vgl. Schmitz, 2001). Im folgenden Kapitel werden die Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation anhand einer Verortung innerhalb des Rubikon-Modells der Handlungsphasen von Heckhausen und Gollwitzer (1987) im Hinblick auf zentrale motivationale und volitionale Phasen innerhalb erfolgreicher Lernhandlungen vorgestellt.

## **2.1 Kompetenzen aus dem Bereich Motivation und Selbstregulation vor dem Hintergrund des Rubikon - Modells der Handlungsphasen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987)**

Durch den Einzug der Bologna-Reformen in den europäischen Hochschulraum haben sich auch die Studienanforderungen in den vergangenen Jahren verändert (vgl. Schmidt & Oberfell, 2011). Die modularisierten BA-Studiengänge, mit einer durchschnittlichen Regelstudienzeit von sechs Semestern, basieren heute auf einem weitestgehend standardisierten Curriculum mit explizit formulierten Kompetenzziele pro Modul, die es idealer Weise in einem zeitlich recht eng abgesteckten Rahmen zu erreichen gilt (Blüthmann, 2012). Jene Anforderungen, welche durch das BA-Studium an die Studierenden gestellt werden, resultieren in einer Vielzahl von verschiedenen Aufgabenstellungen mit denen Studierende jedes Semester erneut konfrontiert werden. Als eine der Voraussetzungen für Studienerfolg und für die erfolgreiche Bewältigung jener Aufgaben kann die Fähigkeit zu zielgerichtetem Handeln angesehen werden. Dieser Fähigkeit liegen im Studienkontext motivationale Kompetenzen, wie *Interesse*, *Selbstwirksamkeit*, *Zielorientierungen* und der *Umgang mit Misserfolg*, als auch Kompetenzen aus dem Bereich der *Selbstregulation* zugrunde. Motivation wird in diesem Rahmen als ein psychischer Prozess definiert wird, welcher neben der *Initiierung*, auch die *Steuerung*, *Aufrechterhaltung* und die *Bewertung* zielgerichteten Handelns einschließt und somit als essentiell für Lernhandlungen angesehen werden kann (Schunk, Pintrich & Meece, 2008). Motivation wird als psychische die

Verhaltensbereitschaft verstanden werden, welche Zielorientierungen, Intensität und Ausdauer des Handelns näher bestimmt (Krapp & Hascher, 2014). Die Relevanz und Vielschichtigkeit des Motivationsbegriffes, sowie die verschiedenen Funktionen von Motivation innerhalb des Lern- und Leistungskontexts werden nun in Anbetracht des Verlaufs erfolgreicher Lernhandlungen mit Hilfe des Rubikon-Modells der Handlungsphasen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) näher beschrieben. Handlungen implizieren an dieser Stelle Person-Umwelt-Interaktionen, welche abhängig sind von personalen, als auch von situativen Merkmalen, welche in wechselseitiger Beziehung miteinander stehen (Krapp & Hascher, 2014).

Der Selbstregulation, welche sich im Lern- und Leistungskontext auf die Regulation eigener Handlungen, Gedanken und Emotionen während des Lernens bezieht, kommt im Hinblick auf die Ziele Wissens- und Kompetenzzuwachs ebenso eine große Bedeutung zu. In der Literatur und auch in der vorliegenden Arbeit wird der Begriff *Selbstregulation* oftmals als Synonym für *Selbstreguliertes Lernen* verwendet.

In dem aus der Motivationspsychologie stammenden Rubikon-Modell der Handlungsphasen von Heckhausen und Gollwitzer (1987) liegt der Fokus auf jenen Handlungen, die vollzogen werden um eine Aufgabenstellung erfolgreich zu bearbeiten. Entscheidend für diese Handlungen sind dabei einerseits die Ziele, die sich ein Individuum setzt und mit seinem Handeln verfolgt und andererseits die tatsächliche Realisierung dieser Ziele. In ihrem Modell unterteilen Heckhausen (1989) und Gollwitzer (1990) zielgerichtetes Handeln, in vier verschiedene Handlungsphasen, in welchen jeweils unterschiedliche Kompetenzen aus dem Bereich der Motivation und Selbstregulation eine entscheidende Rolle spielen: *die Prädesizionale Phase (1)* als Abwägephase, die *Präaktionale Phase (2)* als handlungsvorbereitende Planungsphase, sowie die *Aktionale (3)* und *Postaktionale Phase (4)*, in denen es zur eigentlichen Handlung (3) sowie zur Beendigung und Bewertung (4) dieser kommt.

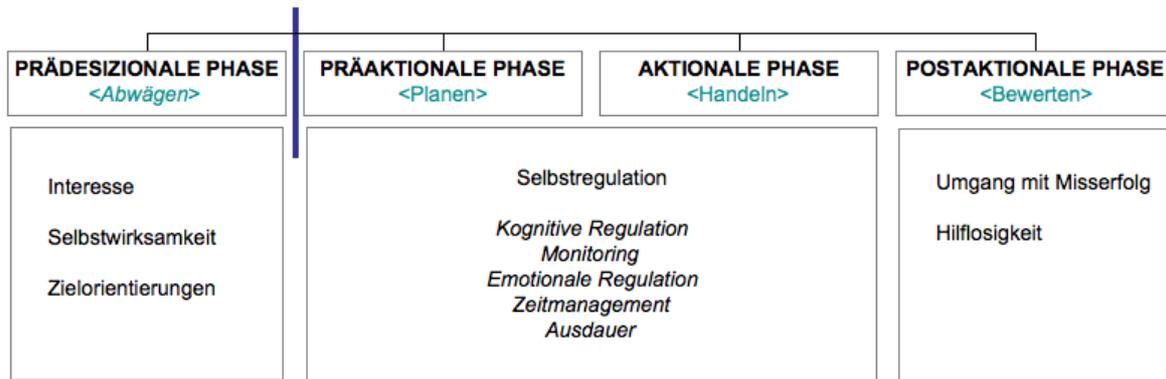


ABBILDUNG 1: DER HANDLUNGSVERLAUF DES RUBIKON-MODELLS MIT SEINEN EINZELNEN HANDLUNGSPHASEN (HECKHAUSEN & GOLLWITZER, 1987) UND DEN ENTSPRECHENDEN KOMPETENZEN AUS DEM BEREICH MOTIVATION UND SELBSTREGULATION

In Abbildung 1 sind die einzelnen aufeinander folgenden Handlungsphasen dargestellt und die für diese Arbeit relevanten Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation dementsprechend im Handlungsverlauf verortet. Zwischen der Aktionalen und Präaktionalen Phase ist mit einer vertikalen Linie der namensgebende Fluss „Rubikon“ angedeutet, welchen Caesar überschritt, um sich unwiderruflich auf eine Handlung einzulassen, welche einst als eine Kriegserklärung an den römischen Senat galt (siehe dazu z.B. Ottmer, 1979). In folgenden Abschnitten sollen die vier Handlungsphasen des Rubikon-Modells näher erläutert sowie auf die Verortung der einzelnen Komponenten aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation eingegangen werden.

In der *Prädesizionalen Phase (1)* (Abwägephase) wägen Personen ab, welche erwünschten Zustände in Zukunft erreicht werden sollen und auf welche Art und Weise diese realisiert werden können. Das Individuum stellt sich dabei die Frage, welcher Wunsch mit welchem Verhalten umgesetzt und somit „erwartet“ werden kann (vgl. Schober, 2002). Die Entscheidungsfindung für eines unter mehreren möglichen Handlungszielen findet in Abhängigkeit von dem Wunsch oder Anreiz (Wertkomponente) selbst und seiner Realisierbarkeit (Erwartungskomponente) statt (Heckhausen, 1989). Hinsichtlich der eigenen Wünsche spielt das persönliche *Interesse* eine determinierende Rolle, indem es steuert, welche Zustände als Wünsche oder Anreize wahrgenommen werden und folglich für das Individuum als interessant und erstrebenswert gelten. Beispielsweise könnte studienbezogenes Fachinteresse an dieser Stelle dazu führen, dass Studierende persönliche

Lernprozesse und Wissenszuwachs als ein erstrebenswertes Handlungsziel betrachten und in Folge dessen über jene Handlungen abwägen, welche zum erwünschten Ergebnis führen. Eine weitere wichtige Determinante der Prädesizionalen Phase und im Hinblick auf das Bilden einer Handlungsabsicht stellt neben dem Interesse die Wahrnehmung der eigenen *Selbstwirksamkeit* dar. In der prädesizionalen Abwägephase sollte eine möglichst realistische Erfolgseinschätzung auf Seite des Individuums stattfinden, welche voraussetzt, dass eine Person in der Lage ist objektiv darüber abzuwägen, was machbar ist und was nicht (Schober, 2002). In Folge dessen wählt ein Individuum seine Ziele gemäß seinen Zielorientierungen aus, welche den weiteren Handlungsprozess maßgeblich steuern. Am Ende der Prädesizionalen Phase hat das Individuum bereits ein bestimmtes Handlungsziel vor Augen und fokussiert somit die Realisierung des gesetzten Handlungsziels. Um positive Handlungsausgänge und die Zielerreichung sicherstellen zu können, ist es wichtig, dass es weder zu Überschätzungen noch zu Unterschätzungen in Bezug auf die eigene Erfolgserwartung kommt und die Ziele angemessen gemäß der Erwartungs- und Wertkomponenten ausgewählt werden (Schober, 2002). Beispielsweise können Unterschätzungen der eigenen Erfolgserwartung dazu führen, dass das Setzen von herausfordernden Zielen eher vermieden wird und somit auch keine optimalen Handlungsergebnisse ermöglicht werden. Die Prädesizionale Phase ist dann abgeschlossen, wenn sich nach dem Abwägen von mehreren Handlungsalternativen die Absicht gebildet hat ein konkretes Handlungsziel zu verfolgen und somit den „Rubikon zu überschreiten“. Mit dem „Überschreiten des Rubikons“ tritt das Individuum schließlich in die Präaktionale Phase und später Aktionale Phase ein, in welchen Kompetenzen aus dem Bereich der Selbstregulation - auf welche im folgenden Abschnitt näher eingegangen wird - für das handelnde Individuum von Bedeutung sind.

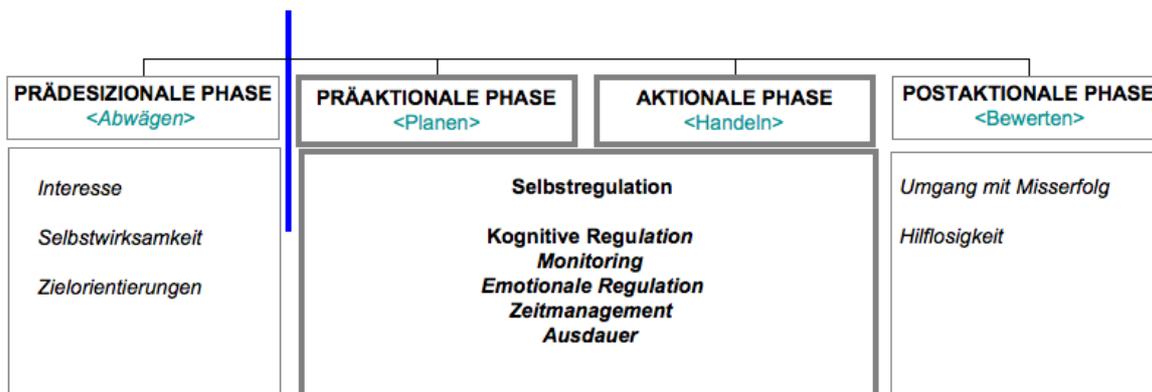


ABBILDUNG 2: DIE PRÄAKTIONALE UND AKTIONALE PHASE DES RUBIKON-MODELLS (HECKHAUSEN & GOLLWITZER, 1987) MIT DEN ENTSPRECHENDEN KOMPETENZEN AUS DEM BEREICH SELBSTREGULATION

In der *präaktionalen Handlungsphase (2)* des Rubikon-Modells von Heckhausen und Gollwitzer (1987) hat das Individuum bereits ein bestimmtes Handlungsziel vor Augen und fokussiert nun die Realisierung des gesetzten Handlungsziels. Dabei gilt es, das gesetzte Ziel von anderen konkurrierenden Zielen abzuschirmen und zu planen wann und mit welchen Mitteln das Ziel erreicht werden soll. Für den Studienkontext bedeutet dies die Vorgehensweise innerhalb des Lernprozesses zu planen. Es wird an dieser Stelle überlegt, welche Lernstrategien im Lernprozess effizient und hilfreich sein könnten und wie ein realistischer Zeitplan für das Erarbeiten von Lerninhalten aussehen könnte. Mit Beendigung der Planung kommt es schließlich zum Übergang in die Aktionale Phase und somit zur eigentlichen Handlungsinitiierung (vgl. Abbildung 2).

In der *Aktionalen Phase (3)* sollen nun die zuvor entstandenen Absichten und gesetzten Ziele in die Tat umgesetzt werden - die eigentlichen Handlung und Aufgabenbearbeitung beginnt. Wie gut eine Person dazu in der Lage ist Lernprozesse planen, überwachen und regulieren zu können, stellt eine zentrale Kompetenz im Hinblick auf effektives Lernen dar (Schober, 2002). Um die Anstrengungsbereitschaft und die Aufrechterhaltung der verschiedenen Handlungen - welche nötig sind, um der Zielerreichung näher zu kommen - zu gewährleisten, ist an dieser Stelle der Einsatz mehrerer selbstregulatorischer Kompetenzen gefragt: Die Fähigkeit zur *Kognitiven Regulation (1)* äußert sich darin, dass Lernende dazu in der Lage sind zu erkennen wie an bestimmte Aufgabe herangegangen werden sollte und was adäquate Handlungsmöglichkeiten und Lernstrategien wären, um eine Aufgabenstellung erfolgreich zu bearbeiten. Das *Monitoring (2)* des Lernprozesses führt dazu, dass der/die Lernende in der

*Aktionale Phase* kontinuierlich überprüft inwiefern die von ihm/ihr ausgewählten Lernstrategien tatsächlich effizient und zielführend sind. Sollte der/die Lernende im Laufe seiner/ihrer Handlungen feststellen, dass die Lernhandlungen nicht wie erwünscht zielgerichtet verlaufen, kann er/sie an dieser Stelle frühzeitig regulierend eingreifen und sein/ihr Vorgehen der Anforderung entsprechend anpassen. *Zeitmanagement*(3) und *Ausdauer*(4) bestimmen, wie viel Zeit der/die Lernende tatsächlich in die Aufgabenbearbeitung investiert und inwiefern es ihm/ihr gelingt, die aufgebrauchte Lernzeit optimal nutzen zu können. Für Lernende ist es an dieser Stelle ebenfalls von großer Bedeutung sich nicht durch aufgabenirrelevante Gedanken oder Gefühle ablenken zu lassen. Der Fähigkeit zur *emotionalen Regulation* (5) kommt vor allem im Hinblick auf Probleme, die im Handlungsprozess auftreten können, wie z.B. Versagensängste oder auch in Bezug auf den Umgang mit besonders schwierigen und umfangreichen Stoffinhalten, große Bedeutung zu. All jene regulierenden Fähigkeiten führen folglich im weitesten Sinne dazu, dass der Lernprozess so lange wie möglich aufrechterhalten werden kann und immer wieder auf die Erreichung des Handlungsziels hin überprüft und dementsprechend reguliert wird. Die Aktionale Phase ist dann abgeschlossen, wenn die Handlung beendet ist und ein Handlungsergebnis vorliegt. Darauf folgt die Postaktionale Phase, in der es zur Bewertung des Handlungsablaufs kommt und in der das Individuum erneut in eine motivationale Phase eintritt. Konstrukte wie der *Umgang mit Misserfolg* und *Hilflosigkeit* können an dieser Stelle entscheidend für künftige Handlungen sein (siehe Abbildung 3).

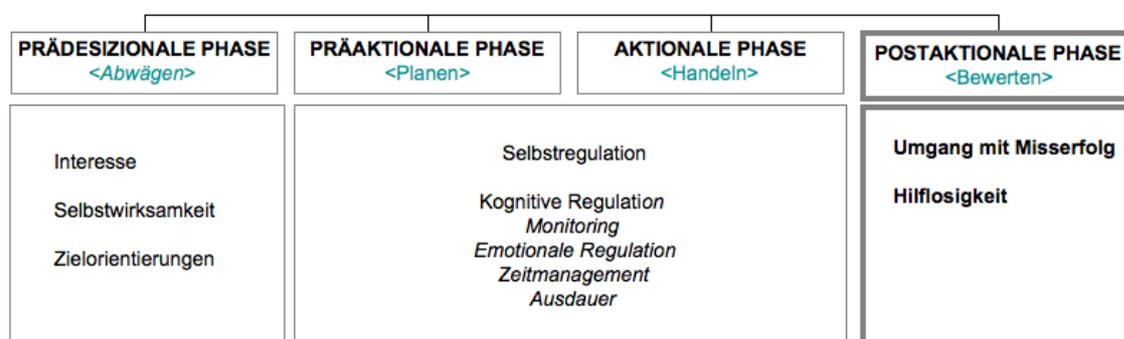


ABBILDUNG 3: DIE POSTAKTIONALE PHASE DES RUBIKON-MODELLS (HECKHAUSEN & GOLLWITZER, 1987) MIT DEN ENTSPRECHENDEN KOMPETENZEN AUS DEM BEREICH MOTIVATION

Nach Abschluss der Handlungsplanung und -durchführung wird in der *Postaktionalen Phase (4)* das erzielte Handlungsergebnis schließlich reflektiert und in Bezug auf die Zielerreichung des einst gesetzten Zieles hin bewertet. Gemäß Schmitz (2001) können an dieser Stelle in Abhängigkeit vom Handlungsergebnis beispielsweise Gefühle wie Zufriedenheit und Stolz, aber auch negative Emotionen, wie Scham (in Folge eines Misserfolgs) von der bewertenden Person empfunden werden. Die Bewertung des Ergebnisses ist ausschlaggebend für die Herangehensweise an künftige Handlungen. Entsprechend der subjektiven Bewertung des Ergebnisses, wird der/die Lernende versuchen künftige Lernhandlungen weiter zu optimieren, beispielsweise durch die Anwendung effizienterer Lernstrategien oder auch durch eine Verkürzung der aufgebrauchten Lernzeit (Götz & Nett, 2011). Auf der einen Seite findet also innerhalb der Postaktionalen Bewertungsphase die Betrachtung des abgelaufenen Handlungsprozesses statt, indem das handelnde Individuum den eigenen Handlungsprozess im Hinblick auf den erbrachten Aufwand, die Effektivität und tatsächliche Zielerreichung analysiert. Auf der anderen Seite besteht an dieser Stelle ebenfalls der Blick in die Zukunft, welcher Konsequenzen für künftige Handlungsabsichten, Erfolgserwartungen und Zielsetzungen, sowie die Anstrengungsbereitschaft der Person mit sich bringt (vgl. Schober, 2002). Eine negative Bewertung des eigenen Handelns und die Wahrnehmung von Misserfolgen können die Motivation und Intensität künftigen Handelns an dieser Stelle somit entscheidend (negativ) beeinflussen (Brunstein, 1995). Deshalb wird dem *Umgang mit Misserfolg* in der Postaktionalen Phase große Bedeutung beigemessen. In diesem Zusammenhang ist die Überzeugung der Kontrollierbarkeit der Lernsituation wesentlich. Das lernende Individuum sollte davon ausgehen können, dass eigene Anstrengungen, wie beispielsweise intensives Lernen auch tatsächlich zu Erfolg in Form von Wissen und guten Noten führen kann. Misserfolge können folglich einerseits als Herausforderung und Ansporn interpretiert werden, künftig das eigene Handeln hinsichtlich Zielen, Effizienz und Ausdauer zu optimieren und intensivieren, um das Erreichen des gewünschten Handlungsergebnisses sicherstellen zu können. Auf der anderen Seite können mehrfache Misserfolge aber auch dazu führen, dass die handelnde Person sich in der Zukunft weniger anspruchsvolle Ziele setzt und herausfordernde Lernhandlungen eher vermieden werden (vgl. Seligmann, 1979). Dies ist eine Folge von *Hilflosigkeit*, welche vor allem dann auftritt, wenn eine Person davon

ausgeht, dass der Verlauf gewisser Ereignisse unkontrollierbar ist und eigenes Handeln wirkungslos bleibt (Seligmann, 1979).

In den verschiedenen Handlungsphasen des Rubikon-Modells von Heckhausen und Gollwitzer (1987) kommen mit Blick auf die Zielerfüllung und hinsichtlich erfolgreichen Handelns unterschiedliche Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation zum Einsatz. In der vorliegenden Arbeit soll untersucht werden wie die beschriebenen motivationalen und selbstregulatorischen Kompetenzen unter den BA-Studierenden ausgeprägt sind und zu Studienerfolg und Studienzufriedenheit im BA-Studium beitragen. Im nachfolgenden Kapitel werden nun die einzelnen Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation und deren Bedeutung für den Lern- und Leistungskontext, sowie im Hinblick auf Erfolg und Zufriedenheit im Studium beschrieben.

## **2.2 Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation als Determinanten von Studienerfolg und Studienzufriedenheit**

Da sich durch die Reformen der Hochschullehre auch die Anforderungen, welche im Rahmen der neuen Studienstruktur an die Studierenden gestellt werden, verändert haben (Schmidt & Oberfell, 2011), ist die Ausprägung von Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation unter den Studierenden von zunehmend großer Bedeutung (vgl. Spiel et. al, 2011). Mit dem Ziel der Bologna-Reform Studieninhalte stärker an die Anforderungen der Arbeitswelt anzupassen zu wollen, sind die „Learning - Outcomes“ der Studierenden und die Kompetenzorientierung innerhalb der Hochschullehre mehr in den Vordergrund gerückt (vgl. Ceylan, Fiehn, Paetz, Schworm & Harteis, 2011). Studierende sollen folglich zunehmend dazu in der Lage sein berufsrelevante Fertigkeiten selbst ausbilden zu können (vgl. Hochschulrahmengesetz, 2002) und es wird von Absolventinnen und Absolventen der Hochschule erwartet, dass bereits Erlerntes in der Praxis reflektiert angewendet und bestehendes Fachwissen eigenständig modifiziert werden kann (vgl. Schaeper & Briedes, 2004). Mit dem Wunsch der Bildungspolitik im Hochschulbereich Grundlagen für Lebenslanges Lernen zu schaffen, kommt der Förderung von Interesse, Motivation und Selbstregulation von Studierenden im heutigen Studienalltag eine wichtige Rolle zu (vgl. Spiel, Schober, Wagner, Reinmann & Atria, 2006). In folgenden Abschnitten sollen nun

ausgewählte Kompetenzen aus dem Bereich der Motivation und Selbstregulation als potenzielle Determinanten von Studienerfolg und Studienzufriedenheit vorgestellt werden.

### 2.2.1 Interesse

Im Bereich von Schule und Studium kommt dem Konstrukt *Interesse* als motivationaler Faktor und vor allem in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Lerninhalten eine wesentliche Bedeutung zu. In mehreren Studien konnte belegt werden, dass Interesse an Studien- und Lerninhalten in positivem Zusammenhang mit Studienleistungen und Zufriedenheit im Studium steht (z.B. Kühn, 1983; Schiefele, Sierwald & Winteler, 1988). Dahingegen kann *geringes* Interesse am Studienfach auch zur Erklärung von Studienwechseln sowie Studienabbrüchen herangezogen werden (Bergmann, 1992; Meulemann, 1991; Winteler & Sierwald, 1987, zitiert nach Schiefele 1993). Interesse ist im Bildungskontext nicht nur als Voraussetzung für erfolgreiches lebenslanges Lernen zu betrachten, sondern im Idealfall ebenfalls als ein Produkt guter (universitärer) Lehre.

Gemäß Krapp (2002) kann unter Interesse eine spezifische Beziehung zwischen einer Person und einem Objekt verstanden werden. Diese Beziehung zwischen Individuum und dem Interessensgegenstand kann dabei hinsichtlich ihrer Auseinandersetzung mit dem Interessensgegenstand variieren: Winteler, Sierwald & Schiefele (1988) differenzieren an dieser Stelle zwischen zeitlich *begrenztem, situationsgebundenem* Interesse und *überdauerndem, situationsübergreifendem* Interesse. Letzteres wird von Krapp (2000) als *individuelles Interesse* betitelt und liegt vor allem dann vor, wenn zeitlich überdauerndes Interesse für bestimmte Themengebiete als ein anhaltendes Persönlichkeitsmerkmal betrachtet werden kann. Ein wichtiges Kennzeichen der Person-Objekt-Beziehung innerhalb der Interessentheorie ist die mit ihr einhergehende *Selbstintentionalität*. Sie beinhaltet, dass die Auseinandersetzung mit dem Interessensobjekt (z.B. Studieninhalten) um seiner selbst Willen stattfindet, vorwiegend von intrinsischer Natur ist und nicht durch externe Faktoren (wie z.B. Zwang, Noten) gesteuert wird. Es ist anzunehmen, dass bestehendes individuelles Interesse *intrinsische Lernmotivation* begünstigt (vgl. Schiefele & Urhahne, 2000). Das Konzept der Interessentheorie weist somit im Hinblick auf die Zufriedenheit und Freude beim Ausführen von Aktivitäten, welche mit dem Interessensgegenstand in Verbindung stehen, Ähnlichkeiten zum Konzept der intrinsischen Motivation (s.a. Deci &

Ryan, 1985) auf. Im Studienkontext kann die interessenspezifische Beziehung zwischen Individuum und Objekt in drei verschiedene Bereiche unterteilt werden. Zum einen kann Interesse dazu führen, dass es im *kognitiven Bereich (1)* zu einer tiefer gehenden Auseinandersetzung mit Studieninhalten kommt und auf diese Weise strukturiertes Wissen entsteht (Renniger, Hidi & Krapp, 1992). Zudem wird bei vorhandenem Interesse am Studienfach die Beschäftigung mit Studieninhalten als positiv und anregend wahrgenommen (*emotionaler Bereich (2)*) und auch im *Bereich der Wertschätzung (3)* hat das Studienfach bei interessierten Studierenden einen höheren Stellenwert als bei weniger interessierten Personen (Schiefele et al., 1988). Ebenfalls konnten Schiefele und Urhahne (2000) zeigen, dass Interesse auch im Hinblick auf die persönliche Zielsetzung sowie Zielerreichung von Bedeutung ist. Dies führt dazu, dass Interesse im Bildungskontext als eine ausschlaggebende Komponente in Bezug auf Lernprozesse und Wissenserwerb angesehen werden kann. Gemäß der Verortung im Rubikon-Modell der Handlungsphasen von Heckhausen und Gollwitzer (1987) spielt neben Interesse auch die Selbstwirksamkeit der Studierenden im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Lernleistungen eine wichtige Rolle. Im nachfolgenden Abschnitt wird auf den Begriff Selbstwirksamkeit und dessen Bedeutung im Studienkontext näher eingegangen werden.

### 2.2.2 Selbstwirksamkeit

Der Begriff der *Selbstwirksamkeit* wurde von Bandura (1977) geprägt und bezieht sich auf die Fähigkeit eigene Handlungen so planen und durchführen zu können, dass sie zu einem gewünschten Ergebnis führen. Es handelt sich dabei um die von einer Person wahrgenommene Kompetenz eine spezielle Aufgabe bewältigen zu können (Bong & Clark 1999). Die Erwartung von Erfolg spielt dabei eine wesentliche Rolle (s.a. das kognitive Modell der Motivation als Handlungs-Ergebnis-Erwartung von Heckhausen, 1989). So entstand durch Bandura (1977) der Begriff der *Selbstwirksamkeitserwartung*: sie repräsentiert die persönliche Erwartung eines Individuums dazu in der Lage zu sein eine oder mehrere Handlungen so ausführen zu können, dass ein eigens gesetztes Ziel erreicht wird. Selbstwirksamkeit kann dabei einerseits als ein situationsspezifisches und andererseits ebenso als ein überdauerndes Merkmal einer Person angesehen werden (Schiefele & Urhahne, 2000). Das eigene Urteil über die Wirksamkeit des Selbst ist abhängig von den

individuellen Überzeugungen und Erwartungen des Individuums, welche auf persönlichen Erfahrungen, Leistungen, Bewertungen und physiologischen Faktoren einer Person beruhen (vgl. Schunk & Pajares, 2006).

Im Studien- und Leistungskontext sind Selbstwirksamkeitserwartungen von zentraler Bedeutung, da belegt werden konnte, dass mit steigender Selbstwirksamkeitserwartung auch Anstrengung, Ausdauer und die Güte von Leistungen eines Individuums zunehmen (Bandura, 1989; Wood, 1987). Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass Personen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung dazu neigen sich anspruchsvollere Ziele zu setzen (Wood, 1987) und folglich auch dazu tendieren bessere Leistungen zu erzielen (Locke, 2002). In Bezug auf akademische Leistungen hat sich bis heute die Selbstwirksamkeit in zahlreichen Studien als eine entscheidende Einflussgröße erwiesen (z.B. Bong & Clark, 1999; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Im nachfolgenden Abschnitt wird auf Zielorientierungen im Lern- und Leistungskontext genauer eingegangen.

### 2.2.3 Zielorientierungen

Kleinbeck (2006) definiert Ziele als eine mentale Repräsentation und Vorwegnahme von angestrebten Handlungsausgängen. Im Bildungskontext können Ziele (auch Zielorientierungen genannt) als die motivationale Ausrichtung eines Individuums verstanden werden, welche die Art und Weise von Handlungen einer Person maßgeblich beeinflussen (Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2004). Pekrun (1988) nennt Zielorientierungen überdauernde und gewohnheitsmäßige Präferenzen für Ziele, welche im Lern- und Leistungskontext angestrebt werden können. Brunstein, Dargel, Glaser, Schmitt und Spörer (2008) konnten mit ihrer Untersuchung zu persönlichen Zielen im Studienkontext zeigen, dass die Bindung an Ziele, die Realisierung dieser eher wahrscheinlich macht und in Folge dessen auch ein Anstieg der Studienzufriedenheit beobachtet werden konnte. In der Motivationsforschung der letzten Jahrzehnte haben zahlreiche Arbeiten von verschiedenen Autoren, wie beispielsweise Nicholls (1984), Dweck (1986), Ames (1992) und Elliot (1999) die Forschung zu Zielorientierungen maßgeblich vorangetrieben. Dabei sind unterschiedliche Begriffe von Zielorientierungen entstanden, welche allerdings sehr ähnlichen Konzeptualisierungen unterliegen. In den frühen dichotomen Modellen zu Zielorientierungen wurden zunächst zwei unterschiedliche Arten von Zielen unterschieden.

Dabei handelt es sich um *mastery goals* und *performance goals* (Ames & Archer, 1988) oder gemäß Dweck und Leggett (1988) um *learning* und *performance goals*, welche in Folge *Lernzielorientierung* und *Leistungszielorientierung* genannt werden. Bei dem Begriff der *Lernzielorientierung* (auch Kompetenzziele genannt) steht vor allem der eigene Kompetenz- und Wissenszuwachs im Vordergrund, welcher unabhängig von äußerer Bestätigung gesehen wird und somit Parallelen zur intrinsischen Motivation aufweist.

Lernzielorientierte Personen haben Freude am Erlernen von neuen Inhalten und sehen in akademischen Anforderungen die Möglichkeit persönliche Fähigkeiten auszubauen und das eigene Wissen zu vergrößern (vgl. Schober, 2002). Einige Studien konnten belegen, dass Lernende welche überwiegend *lernzielorientiert* handelten, sich mehr anstrebten, bessere Leistungen erzielten und auch hinsichtlich der Lernstrategien und bei der Anwendung von Wissen im Vorteil waren (Farrell & Dweck, 1985; Ames & Archer, 1988; Pintrich & García, 1991).

Bei der *Leistungszielorientierung* (auch Performanzziele genannt) steht dahingegen die Demonstration von Kompetenz und Wissen sowie die Bestätigung dieser von außen im Vordergrund. Die Leistungszielorientierung weist Ähnlichkeit zum Konzept der extrinsischen Motivation auf, da Lernen an dieser Stelle vermehrt durch äußere Faktoren (beispielsweise dem Wunsch nach guten Noten) gesteuert wird und nicht um seiner selbst Willen durchgeführt wird. Man geht davon aus, dass es leistungszielorientierten Personen primär darum geht, eigene Fähigkeiten zu demonstrieren und persönliche Fähigkeitsdefizite zu verbergen. Daraus resultiert ein anderes Leistungsverhalten als bei lernzielorientierten Personen (vgl. Dweck & Leggett, 1988; Pintrich & Garcia, 1991). Vor allem nach Misserfolgen oder bei Schwierigkeiten tendieren leistungszielorientierte Personen, die nur wenig von ihren eigenen Kompetenzen überzeugt sind, eher zu Resignation und Hilflosigkeit (siehe dazu Kapitel 2.2.4)

Obwohl das dichotome Modell der Zielorientierungen in den 1990er Jahren von Elliot & Harackiewicz durch eine zusätzliche Differenzierung in Annäherungs- und Vermeidungsziele erweitert wurde, stehen im Rahmen der vorliegenden Arbeit ausschließlich die *Lernziel- und Leistungszielorientierungen* der BA-Studierenden im Fokus, welche sich hinsichtlich der Vorhersage von schulischen und akademischen Leistungen immer wieder als entscheidende Faktoren erwiesen haben (z.B. Murayama & Elliot 2009; Steinmayr & Spinath, 2009).

Dennoch machten in den vergangenen Jahren einige Studien darauf aufmerksam, dass es bezüglich der Vorhersage von Leistungen durch Lern- oder Leistungszielorientierungen nicht immer zu homogenen Ergebnissen kam (Murayama & Elliot, 2009). Aufgrund dessen soll in dieser Arbeit untersucht werden, welche Zielorientierungen unter den BA-Studierenden vorherrschend sind und wie sich dies im Hinblick auf den Erfolg und die Zufriedenheit im BA-Studium niederschlägt. Von Interesse ist dabei ebenso, welche inhaltlichen Ziele von den BA-Studierenden innerhalb der neuen Studienstruktur und mit Blick auf die akademische und berufliche Zukunft angestrebt werden. Deswegen werden im Rahmen dieser Arbeit die Lern- und Leistungszielorientierungen in zwei weitere Dimensionen unterteilt. Dabei handelt es sich um eine Unterteilung in eine studienbezogene und berufsbezogene Dimension, welche aufzeigen soll welche Absichten die Studierenden in ihrem Studium, aber auch im Hinblick auf künftige Tätigkeiten verfolgen.

#### 2.2.4 Umgang mit Misserfolg

Als weitere motivationale Variable wird in dieser Arbeit der *Umgang mit Misserfolg* als eine zentrale Kompetenz im Hinblick auf das Bewerten eigener Lernhandlungen betrachtet. Im Folgenden wird auf die Relevanz des Konstrukts im Lern- und Leistungskontext näher eingegangen.

Dem *Umgang mit Misserfolg* kommt in Bezug auf die Motivation und das Handeln einer Person große Bedeutung zu (Brunstein, 1995). Er entscheidet darüber, wie die auf Misserfolg folgende Reaktion einer Person aussieht und welche Konsequenzen sich dadurch für ihr künftiges Handeln ergeben. Entscheidend für den persönlichen Umgang mit Misserfolgen sind die *Kausalattributionen* eines Individuums. Kausalattributionen legen fest, auf welche Ursachen eine Person das Eintreten oder Ausbleiben von bestimmten Ereignissen zurückführt.

Reaktionen von Hilflosigkeit können vor allem dann auftreten, wenn die handelnde Person davon ausgeht, dass Misserfolge auch durch eigene Anstrengungen nicht vermieden werden können und die Situation als nicht beeinflussbar oder unkontrollierbar angesehen wird.

Im Rahmen der *Attributionstheorie der erlernten Hilflosigkeit* von Abramson, Seligmann und Teasdale (1978) sind es die Merkmale *Globalität*, *Stabilität* und *Internalität*, welche über die Ursachenzuschreibung von Misserfolgen eines Individuums entscheiden: *Globalität* legt fest,

inwiefern eine hilflose Person, von einem Misserfolg in einer bestimmten Situation auch auf weitere zukünftige Situationen schließt und diese als ebenso wenig kontrollierbar und beeinflussbar wahrnimmt. Wird die Ursache für Hilflosigkeit als *stabil* und nicht veränderbar betrachtet, so ist dies ein weiteres Indiz für eine Chronifizierung von Hilflosigkeit. Besonders eine *internale* Ursachenzuschreibung von Misserfolgen führt dazu, dass die handelnde Person sich selbst und beispielsweise den eigenen Mangel an Intelligenz oder Fähigkeiten als die Ursache für das Scheitern in Lernsituationen ansieht. Dies kann drastische Folgen für den eigenen Selbstwert und sämtliche motivationalen Parameter, wie beispielsweise *Selbstwirksamkeit* und *Zielorientierungen*, einer Person haben (vgl. Abramson et al., 1978). Nachdem nun auf die einzelnen motivationalen Kompetenzen näher eingegangen wurde, soll im nächsten Abschnitt eine Darstellung von Selbstregulation mit ihren Teilkomponenten erfolgen sowie deren Bedeutung für Lernprozesse näher erläutert werden.

### 2.2.5 Selbstregulation

Zimmermann (1989) definiert *Selbstregulation* als einen zyklischen Prozess, mit dem durch aktives Handeln ein bestimmter Soll-Zustand als Ziel einer Handlung herbeigeführt werden soll. Nach der Beendigung dieser Handlung kommt es zu einem bewertenden Vergleich des eigens herbeigeführten Handlungsergebnisses mit dem eigentlichen Sollzustand. Bei Diskrepanzen zwischen dem Handlungsergebnis und dem Sollzustand kommt es auf Seite des handelnden Individuums erneut zu regulierenden Handlungen mit dem Ziel das Handlungsergebnis dem Sollzustand anzugleichen.

*Selbstreguliertes Lernen (SRL)* beruht auf einer Vielzahl von Fähig- und Fertigkeiten und ist es kaum möglich SRL in seiner gesamten Bandbreite zu erfassen (Götz & Nett, 2011). Deshalb sollen an dieser Stelle einige Kompetenzen, welche im Rahmen dieser Arbeit als wichtige Komponenten von Selbstreguliertem Lernen im Studienkontext angesehen werden, näher vorgestellt werden.

Als ein entscheidendes Merkmal von SRL ist zunächst die *Kognitive Regulation* zu nennen, welche das Wissen um spezifische Lern- und Problemlösestrategien beinhaltet und somit als eine Voraussetzung für SRL angesehen werden kann (Boekarts, 1999). Ebenso definiert Boekarts (1999) *Monitoring* als eine wichtige metakognitive Komponente, welche Lernhandlungen begleitet und der Überwachung des Lernprozesses dient. Durch das

Überwachen von Lernprozessen durch den Lernenden /die Lernende, in Form eines fortlaufenden Vergleichs zwischen Ist- und Sollzustand, können Probleme sowie auch Fortschritte beim Lernen schnell erkannt werden und es kann dementsprechend frühzeitig zu einer Regulation oder Anpassung des Lernprozesses durch den Lernenden / die Lernende kommen. Schmitz (2001) hebt auch das emotionale Erleben des Lernenden /der Lernenden als einen entscheidenden einflussnehmenden Faktor in Bezug auf die Aufgabenbearbeitung und Lernhandlungen hervor. Negative Emotionen während des Lernens können beispielsweise dazu führen, dass die lernende Person dazu tendiert sich weniger anspruchsvolle Ziele zu setzen, weniger motiviert ist und kaum adäquate Lernstrategien anwendet (Götz & Nett, 2011). Neben der kognitiven Regulation, ist somit auch die *emotionale Regulation* ein essentieller Aspekt erfolgreicher Lernhandlungen. Im Hinblick auf erfolgreiche Lernhandlungen und die Bearbeitung von Aufgaben nennen Götz und Nett (2011) auch *Zeit* und deren effektive Nutzung als einen grundlegenden Faktor innerhalb von Lernprozessen. Studierende, welche über Kompetenzen im Bereich *Zeitmanagement* verfügen, sind in der Lage Lernhandlungen angemessen zu planen und ihre Lernzeit optimal zu nutzen (Götz & Nett, 2011). An dieser Stelle sind neben der Handlungsplanung vor allem volitionale Aspekte, welche die Aufrechterhaltung der Handlungsausführung sichern, relevant. Darunter fällt auch die Fähigkeit zur *Ausdauer*, welche sich hier auf die Anstrengungsbereitschaft einer Person innerhalb von Lernhandlungen bezieht. Sie nimmt Einfluss darauf inwiefern der/die Lernende dazu in der Lage ist, schwierige Stoffinhalte durchzuarbeiten, auch wenn zu diesem Zeitpunkt angenehmere Handlungsalternativen zur Verfügung stünden.

In Kapitel 2 wurden nun Studienerfolg und Studienzufriedenheit vor dem Hintergrund einiger Ziele der modernen Hochschulpolitik dargestellt und es wurde auf deren Rolle als Qualitätsmerkmale innerhalb des Studienalltags eingegangen. Im Anschluss wurde das Rahmenmodell der Studie vorgestellt, sowie die Verortung wichtiger motivationaler und selbstregulatorischer Kompetenzen innerhalb des Rubikon-Modells der Handlungsphasen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) vorgenommen. Danach wurde jeweils auf die einzelnen Kompetenzen aus dem Bereich Motivation und Selbstregulation näher eingegangen, indem Definitionen und Befunde aus der Literatur dargestellt wurden.

Im folgenden Kapitel 3 soll nun auf die *studienbezogene Stresswahrnehmung* innerhalb des BA- Studiengangs als eine weitere potenzielle Determinante von Studienzufriedenheit und Studienerfolg eingegangen werden.

### **3 ) Studienbezogene Stresswahrnehmung im BA- Studium**

Seit der Einführung der BA- Studiengänge kam es bezüglich der Studierbarkeit der neuen Studienstruktur nicht nur von Seite der Studierenden immer wieder zu Kritik. Gemäß Metzger und Schulmeister (2010) kommt es im Vergleich zu Magister- und Diplomstudiengängen heute durch eine relativ große Zahl an Pflichtveranstaltungen mit Leistungsnachweisen zu einem „dichteren“ Studieren in den Bachelor- und Masterstudiengängen. Als Folge - und mit dem Ziel eine Überlastung der Studierenden zu vermeiden- wurde die Studierbarkeit der neuen Studiengänge stark diskutiert. Ebenfalls im Fokus der Kritik stehen die Unsicherheit hinsichtlich des Marktwertes eines BA-Abschlusses im Fach Psychologie und auch die nicht einheitlichen Richtlinien in Bezug auf den Übergang in die nachfolgenden Master-Studiengänge, welche eine zusätzliche Belastung für Studierende darstellen können. Gemäß der vom deutschen Bundesministerium unterstützten Studie ZeitLast (Metzger & Schulmeister, 2010) setzt sich die Studienbelastung aus dem Workload, der Lehrorganisation und Studienstruktur sowie fachspezifischen Anforderungen und individuellen Faktoren, wie beispielsweise dem Stress- und Zeitmanagement und des Lernverhaltens der Studierenden, zusammen.

Gemäß Multrus (2010, November, zitiert nach Sieverding, Schmidt, Obergfell & Scheiter 2013) beklagen sich seit der Umsetzung der Bologna-Reformen Studierende der BA- Studiengänge stärker über die Belastung durch anstehende Prüfungen und stetige Prüfungsanforderungen als Diplomstudierende, welche noch gemäß der alten Studienstruktur ihr Studium absolvieren. Sieverding und MitarbeiterInnen (2013) fanden in ihrer Studie zum Vergleich von Stress und Studienzufriedenheit in BA- und Diplomstudiengängen heraus, dass BA-Studierende stärker unter Stress leiden und weniger zufrieden sind als jene StudienteilnehmerInnen, welche zum Zeitpunkt der Befragung im Diplomstudiengang eingeschrieben waren. Auch studentische Beratungsstellen konnten gemäß Sieverding und MitarbeiterInnen (2013) einen Anstieg der subjektiven Belastung der Studierenden in den letzten Jahren verzeichnen.

Wie genau es zu diesen Ergebnissen kommt und welche Faktoren im BA-Studium dazu beitragen ist bis heute noch nicht ausreichend abgeklärt. Sieverding und MitarbeiterInnen (2013) konnten keinen Zusammenhang zwischen dem Studienaufwand in Stunden und der Stressbelastung der Studierenden finden. Sie konnten jedoch zeigen, dass der erlebte studieninduzierte Stress umso größer war, je höher die Anforderungen, welche das Studium mit sich bringt, von den Studierenden bewertet wurden. Studierende, welche durch Stress und Unzufriedenheit im Studienalltag belastet sind, tendieren weniger zu guten Leistungen und brechen ihr Studium eher ab als andere Studierende (Cotton, Dollard & de Jonge, 2002). Daher ist es im Sinne einer Qualitätssicherung innerhalb der Studiengänge von Bedeutung mögliche Quellen von Stress zu identifizieren und diesbezüglich gegebenenfalls Anpassungen vorzunehmen, um so sicherzustellen, dass die neue Studienstruktur keine zusätzliche Belastung für die Studierenden bedeutet. Im folgenden Abschnitt soll vor dem Hintergrund kognitiver Stresstheorien kurz skizziert werden, wie es bei Individuen Stressempfinden entsteht.

Gemäß Lazarus & Folkman (1986) bezieht sich psychologischer Stress auf die subjektive Person-Umwelt-Beziehung, mittels welcher sich ein Individuum mit Anforderungen der Umwelt konfrontiert sieht. Diese Anforderungen, werden dann als Stressoren erlebt, wenn sie die Ressourcen und Bewältigungsstrategien einer Person stark beanspruchen und gegebenenfalls überfordern.

Gemäß kognitiver Stresstheorien steht die Entstehung von Stress in engem Zusammenhang damit, wie eine Person die Anforderungen, welche von der Umwelt an sie gestellt werden, bewertet. Meist werden diesbezüglich zwei unterschiedliche Arten von Bewertung vom Individuum vorgenommen: die *primäre* und *sekundäre Bewertung* (Folkman, 1984). Die *primäre Bewertung* bezieht sich auf den Reiz - einen möglichen Stressoren - und es kommt zur Einschätzung der eigentlichen Bedrohlichkeit jenes Reizes. Das Individuum kann potenzielle Stressoren an dieser Stelle beispielsweise als Bedrohung oder auch als Herausforderung betrachten, welche je nach Verlauf einen Schaden oder einen Verlust für eine Person bedeuten könnten. Auch hier sind die Kontrollüberzeugungen (Ursachenzuschreibungen) einer Person maßgeblich für die Bewertungen von vermeintlich stressinduzierenden Situationen. Die oftmals gleichzeitig ablaufende *sekundäre Bewertung* bezieht sich schließlich auf die eigenen Ressourcen, welche eine Person zur Verfügung hat, um potenzielle Stressoren bewältigen zu können. Dies hat zur Folge, dass Stress in

Abhängigkeit von vorhandenen Kompetenzen, Ressourcen und Bewältigungsmechanismen eines Individuums zu betrachten ist. Auch in der vorliegenden Arbeit soll *Stress* als ein durch das Studium induzierter psychischer und körperlicher Belastungszustand angesehen werden, der in Verbindung mit demographischen Merkmalen und Variablen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation, im Sinne von vorhandener Ressourcen, näher betrachtet werden soll.

Im nächsten Kapitel sollen nun die zu untersuchenden Fragestellungen dieser Arbeit vor dem bisher vorgestellten theoretischen Hintergrund abgeleitet werden.

## **EMPRISCHER TEIL**

### **4) FRAGESTELLUNGEN**

Eines der Ziele dieser Arbeit ist es, durch eine Befragung der BA-Studierenden zu Studienerfolg und Studienzufriedenheit, Aufschluss über qualitative Aspekte des BA-Studiengangs zu erhalten. Es soll auf diese Weise überprüft werden inwiefern es innerhalb der neuen BA-Studienstruktur auf Seite der Studierenden zu einem Zuwachs an wichtigen fachlichen - sowie Schlüsselkompetenzen im Fach Psychologie kommt und wie die Merkmale Studienerfolg und Studienzufriedenheit unter den Studierenden des BA-Studiengangs ausgeprägt sind. Die Zufriedenheitsurteile der Studierenden sollen im Rahmen dieser Arbeit als eine Bewertung des BA-Studiengangs aus studentischer Perspektive betrachtet werden und gegebenenfalls aufzeigen ob und wo Schwachstellen innerhalb der BA- Studienstruktur vorliegen. Eventuelle Schwachstellen müssten vor allem dann weiter analysiert werden, wenn sich durch die Befragung herausstellt, dass nur eine geringe Ausprägung von Studienzufriedenheit unter den BA-Studierenden vorliegt.

Im Hinblick auf wichtige hochschulpolitische Ziele, wie erfolgreiches Lebenslanges Lernen (vgl. Prag - Kommuniké, 2001; Spiel et al., 2011) und eine möglichst optimale Vorbereitung auf die Anforderungen der Arbeitswelt und den weiterführenden Bildungsweg, sind Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation als Voraussetzungen für erfolgreiches Studieren zu betrachten. In Folge dessen soll erhoben werden, wie die motivationalen und selbstregulatorischen Kompetenzen unter den Studierenden ausgeprägt sind und welchen Beitrag sie im Hinblick auf Studienerfolg und Studienzufriedenheit im BA-Studiengang Psychologie der Universität Wien leisten.

Die Erhebung der studienbezogenen Stresswahrnehmung der BA-Studierenden soll Informationen darüber liefern, inwieweit es durch die Anforderungen, welche im Rahmen des BA-Studiums an die Studierenden gestellt werden zu Stress auf Seite der Studierenden kommt. Zudem soll die Frage nach Stressquellen im BA-Studiengang ebenfalls aufzeigen, wo möglicherweise Schwachstellen innerhalb der Studienstruktur vorliegen. Weiter soll betrachtet werden in welchem Verhältnis die Wahrnehmung von Stress im BA-Studium mit Studienzufriedenheit, Studienerfolg und demographischen Merkmalen sowie den Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation steht.

Vor dem bisher vorgestellten theoretischen Hintergrund werden nun wie folgt die zu untersuchenden Fragestellungen abgeleitet.

#### **4.1 Studienzufriedenheit und Studienerfolg**

Gemäß Westermann et al. (1996) kann das Konstrukt Studienzufriedenheit zu Maßnahmen der Evaluation von Hochschullehre herangezogen werden und auch in dieser Arbeit sollen die Zufriedenheitsurteile der Studierenden im Sinne einer Ist-Stand-Analyse zur Qualitätssicherung innerhalb des BA-Studiengangs Psychologie der Universität Wien beitragen. Da Studienzufriedenheit in Verbindung mit einigen essentiellen Merkmalen wie Lernmotivation (z.B. Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006), Studienerfolg, dem Studienklima und der Wahrnehmung von erworbenem Fachwissen (Blüthmann, 2012) steht, stellt sie auf institutioneller als auch auf persönlicher Ebene ein wichtiges Studienerfolgskriterium dar. Es soll erhoben werden, inwieweit Studienerfolg, hier operationalisiert als der persönliche wahrgenommene Kompetenzzuwachs der Studierenden, durch den BA-Studiengang erfolgt. Zusätzlich soll eine genauere Betrachtung der beiden Merkmale Studienzufriedenheit und Studienerfolg in Abhängigkeit von demographischen Daten der Studierenden erfolgen, um Aufschluss über mögliche bestehende Effekte hinsichtlich des Geschlechts, der Herkunft und des Jahr des Studienbeginns der Studierenden zu erfassen. Da es in der Literatur immer wieder zu Geschlechterdifferenzen hinsichtlich einiger motivationaler Konstrukte des Lern- und Leistungsbereichs kam (siehe dazu z.B. Ludwig, 2008), sollen auch in der vorliegenden Studie mögliche Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Studierenden berücksichtigt werden. Zudem sollen mögliche Unterschiede zwischen österreichischen und deutschen Studierenden erfasst werden, weil im Rahmen der Erhebung diese beiden Nationalitäten einen überwiegenden Teil der Stichprobe ausmachen. Die Variable *Studienbeginn* soll zusätzlich Informationen darüber generieren inwieweit sich Studienerfolg, Studienzufriedenheit sowie Merkmale aus den Bereichen Motivation, Selbstregulation und Stresswahrnehmung im Laufe der Fachsemester entwickeln.

Folgende Fragestellungen sollen somit untersucht werden:

#### Fragestellung 1

1.0 Wie sind Studienerfolg und Studienzufriedenheit unter den BA-Studierenden ausgeprägt?

1.1. Wie sind Studienerfolg und Studienzufriedenheit in Zusammenhang mit demographischen Daten ausgeprägt?

### **4.2 Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation im BA-Studiengang**

Anschließend an Fragestellung 1 mit Blick auf die Ausprägung von Studienerfolg und Studienzufriedenheit, soll weiter untersucht werden welchen Beitrag einzelne Variablen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation im Hinblick auf die Studienzufriedenheit und den Studienerfolg im BA-Studiengang Psychologie leisten.

Neben kognitiven Faktoren, wie Intelligenz, dienen in zahlreichen Studien der letzten Jahre auch immer wieder motivationale Konstrukte (z.B. Pintrich & Schunk 1996; Schiefele, 2003; Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006) sowie Fähigkeiten aus dem Bereich der Selbstregulation (z.B. Weinert, 1982; Boeckarts, 1994 ) zur Vorhersage von Leistungen im schulischen und universitären Kontext. Vor dem Hintergrund des Rubikon-Modells der Handlungsphasen von Heckhausen und Gollwitzer (1987) wird die zentrale Bedeutung von Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation für erfolgreiche Lernhandlungen verdeutlicht. Im Rahmen dieser Arbeit stellen die motivationalen Kompetenzen (*Interesse, Selbstwirksamkeit, Zielorientierungen, Umgang mit Misserfolg und Hilflosigkeit*) sowie auch die Konstrukte aus dem Bereich der Selbstregulation (*kognitive und emotionale Regulation, Monitoring, Zeitmanagement und Ausdauer*) die unabhängigen Variablen dar. Der Studienerfolg - welcher in Form des Kompetenzzuwachses und der Durchschnittsnote der Studierenden erhoben werden soll - und die Studienzufriedenheit sind an dieser Stelle als abhängige Variablen zu betrachten.

#### Fragestellung 2

2.0 Wie sind die einzelnen Kompetenzen aus dem Bereich Motivation unter den BA-Studierenden und in Abhängigkeit von demographischen Variablen ausgeprägt?

2.1 Wie sind die einzelnen Kompetenzen aus dem Bereich Selbstregulation in Abhängigkeit von ausgewählten demographischen Daten unter den Studierenden verteilt?

#### **4.3 Kompetenzen aus dem Bereich Motivation und Selbstregulation als Determinanten von Studienzufriedenheit und Studienerfolg**

Nachdem die Ausprägung der motivationalen und selbstregulatorischen Kompetenzen unter den Studierenden ermittelt wird, soll ebenfalls der Frage nachgegangen werden welchen Beitrag jene Kompetenzen zur Erklärung von Erfolg und Zufriedenheit im BA-Studium Psychologie leisten.

##### Fragestellung 3

3.0 Welchen Beitrag leisten Kompetenzen aus dem Bereich Motivation und Selbstregulation zur Erklärung von Studienerfolg (Durchschnittsnote und Kompetenzzuwachs)?

3.1 Welchen Beitrag leisten die einzelnen Kompetenzen aus dem Bereich Selbstregulation und Motivation zur Erklärung von Studienzufriedenheit?

#### **4.4 Wahrnehmung von Stress im BA-Studiengang**

Da es hinsichtlich der Einführung der BA-Studiengänge immer wieder zu Kritik kam und bis heute noch nicht eindeutig geklärt ist, wie sich die Anforderungen des BA-Systems auf seine Studierenden auswirkt (vgl. Schmidt & Obergefell, 2011), ist es ein weiteres Ziel dieser Arbeit zu klären inwiefern die Studierenden des BA-Studiengangs Psychologie der Universität Wien studieninduzierten Stress wahrnehmen und wo Quellen von Stress innerhalb des BA-Studiengangs vorkommen. Sieverding und MitarbeiterInnen (2013) konnten in einem Vergleich von BA- und Diplomstudierenden im Fach Psychologie zeigen, dass BA-Studierende eher über Stress klagten und weniger zufrieden waren als Studierende des Diplomstudiengangs. In Folge dessen sollen die BA-Studierenden zu ihrer studienbezogenen Stresswahrnehmung sowie potenziellen Stressquellen innerhalb des BA-Studiums befragt werden, um Aufschluss darüber zu erhalten inwiefern es zu einer Beeinträchtigung durch studienbezogenen Stress der Studierenden im BA-System kommen könnte. Gemäß den

kognitiven Stresstheorien, kommt es vor allem dann zu Stress, wenn Individuen ein Ungleichgewicht zwischen den Anforderungen, welche die Umwelt an sie stellt, und den eigenen Fähigkeiten und Ressourcen wahrnehmen (Folkman, 1984). Daher soll im Rahmen der BA- Befragung zum Einen Aufschluss über die persönliche Wahrnehmung von studieninduziertem Stress sowie die körperliche Stresssymptomatik der Studierenden entstehen und es soll zusätzlich analysiert werden, wie die Wahrnehmung von Stress im Studium in Abhängigkeit von motivationalen und selbstregulatorischen Kompetenzen im Sinne von persönlichen Ressourcen (vgl. Folkmann, 1984; Westermann, 2006) ausgeprägt ist. Weiter soll kontrolliert werden, ob Studienzufriedenheit und Studienerfolg durch die Wahrnehmung von Stress im BA-Studiengang beeinflusst werden. Es wird ebenso der Frage nachgegangen, an welchen Stellen des BA-Studiengangs potenzielle Stressoren von den Studierenden wahrgenommen werden um auch hier Hinweise für mögliche künftige Anpassungen zu erhalten. In einigen Studien zur studienbezogenen Stresswahrnehmung wurde der Studienaufwand in Stunden als Indikator für die Wahrnehmung von Stress herangezogen (vgl. Sieverding et al., 2013), deshalb soll dieser Aspekt auch in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden.

#### Fragestellung 4

4.0. Wie stressinduzierend wird das BA-Studium von seinen Studierenden wahrgenommen?

4.1. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der Stresswahrnehmung der Studierenden und deren Studienerfolg und Studienzufriedenheit sowie motivationalen und selbstregulatorischen Kompetenzen?

4.2. Wie sind körperliche Stresssymptome unter den Studierenden ausgeprägt?

4.3 Wo befinden sich aus der Perspektive der Studierenden Quellen von Stress im BA-Studiengang?

4.4. Wie groß wird der Studienaufwand in Stunden pro Woche eingeschätzt? Besteht ein Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung von Stress und dem Studienaufwand der Studierenden?

Im anschließenden Kapiteln wird die Untersuchung der vorliegenden Fragestellungen genauer dargestellt. Zunächst soll im Kapitel 5 auf die Stichprobe, die Durchführung sowie das Vorgehen bei der statistischen Auswertung der Fragestellungen näher eingegangen werden. Im 6. Kapitel werden schließlich die Ergebnisse der einzelnen Fragestellungen angeführt.

## 5) METHODE

### 5.1 Design und Stichprobe

Die Befragung wurde im querschnittlichen Design im Sinne einer One - Shot -Studie durchgeführt, bei der die BA- Studierenden über alle Fachsemester hinweg einmalig anhand eines Online-Fragebogens befragt wurden.

Zur Untersuchung der angeführten Fragestellungen wurden alle 1789 eingeschriebenen BA-Studierenden des Fachs Psychologie der Universität Wien dazu aufgefordert über einen Online-Fragebogen an der Untersuchung zur Evaluation des BA-Studiengangs teilzunehmen. 873 Studierende haben daraufhin die erste Seite des Fragebogens aufgerufen und 367 von ihnen füllten den Online-Fragebogen vollständig aus.

Die Stichprobe N= 367 besteht zu 75.2% aus Frauen mit einem Durchschnittsalter von 22 Jahren. 24.8% der Stichprobe sind männlich und verfügen über einen Altersdurchschnitt von 23 Jahren. Dieses Geschlechterverhältnis ist bei sozialwissenschaftlichen Studienfächern durchaus als in der Norm liegend zu betrachten und speziell im Fach Psychologie wurde in einer deutschen bundesweiten AbsolventInnen - Befragung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie im Jahr 2011 ein durchschnittliches Geschlechterverhältnis mit einem Frauenanteil von 84% an Universitäten und Fachhochschulen vermerkt (Wentura et al., 2013). Die Altersspanne erstreckte sich in der vorliegenden Arbeit von 19 - 54 Jahre mit einem durchschnittlichen Alter von 23 Jahren.

Hinsichtlich der Herkunft bilden österreichische Studierende mit N= 209 die größte Gruppe (56.9%), gefolgt von deutschen Studierenden mit N= 134 (36.5%). Die übrigen 6.6% der BA-Studierenden kommen aus anderen europäischen und nicht europäischen Staaten.

Zum Zeitpunkt der Befragung befinden sich 36.7% (N=135) der befragten Studierenden im sechsten Semester (Studienbeginn im Jahr 2010). Weitere 30.2% (N=111) der Studierenden geben an sich im vierten Fachsemester (Studienbeginn 2011) zu befinden und 25.6% (N=94) geben an im zweiten Fachsemester zu sein (Studienbeginn 2012) (siehe Tabelle 1). Die übrigen 7.3% (N=27) sind Studierende, welche aus dem Diplomstudiengang in das BA-System gewechselt haben und einen Studienbeginn vor 2010 aufweisen.

TABELLE 1: KOHORTEN IN ANHÄNGIGKEIT DES JAHRES DES STUDIENBEGINNS

Jahr des Studienbeginns	Anzahl der Fachsemester	N	Häufigkeit in Prozent
2010	6	135	36.7%
2011	4	111	30.2 %
2012	2	94	26.6 %

## 5.2 Durchführung

Am 24.6. 2013 erhielten alle 1789 im Sommersemester 2013 eingeschriebenen BA-Studierenden im Fach Psychologie der Universität Wien über ihren universitären E-Mail-Account eine Einladung an der Befragung teilzunehmen. Das Anschreiben<sup>1</sup> enthielt einen kurzen Text, welcher über den Zweck und über die anonyme Teilnahme an der Studie aufklärte, ebenso war das Schreiben mit einem Link versehen, der die Studierenden zum via Enterprise Feedback Suite (EFS Survey; Version 9.0) erstellten Online- Fragebogen<sup>2</sup> weiterleitete. Nach drei Tagen wurden die Studierenden durch eine Reminder-E-Mail<sup>3</sup> erneut auf die Teilnahme an der Studie hingewiesen. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich über die Sommermonate hinweg bis zum erneuten Semesterbeginn und endete am 7.10.2013. Eine Woche vor Beendigung der Studie, wurden die Studierenden nochmals auf die Teilnahme der an der Befragung durch eine weitere Reminder - E-Mail hingewiesen. Es bestand die Möglichkeit, den bereits teilweise bearbeiteten Fragebogen wieder aufzunehmen und fertig zu stellen.

Anhand des Fragebogens wurden die Studierenden zunächst zu ihren soziodemographischen Daten und später zu spezifischeren Informationen zu ihren Kompetenzen und ihrem Studium befragt. Da es sich bei der vorliegenden Studie zur Befragung der BA-Studierenden um ein gemeinsames Projekt zweier DiplomandInnen handelt, die unterschiedliche Fragestellungen untersuchen, umfasst der Fragebogen zwei voneinander zu unterscheidende Teile: Der erste Teil zielt primär auf eine Evaluation des Curriculums ab und im zweiten - für die vorliegende Arbeit relevanten Teil - stehen Studienerfolg und Studienzufriedenheit sowie motivationale

<sup>1</sup> siehe Anhang B, S. 106

<sup>2</sup> Beispielitems des Online-Fragebogen befinden sich in Anhang G, S 117 ff.

<sup>3</sup> siehe Anhang C, S.107

und selbstregulatorische Kompetenzen im Fokus. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit des Online - Fragebogens lag bei 49 Minuten mit einem Median von 35 Minuten. Die Rücklaufquote lag trotz einer verhältnismäßig langen Bearbeitungszeit bei 20.51 %. Als Anreiz zur Teilnahme an der Befragung wurden unter den TeilnehmerInnen Gutscheine einer Fachbuchhandlung im Wert von 20€ verlost. Nach Beendigung des Erhebungszeitraums wurden zehn TeilnehmerInnen per Zufall ausgewählt und über ihre E-Mail - Adresse über ihren Gewinn informiert.

### **5.3 Erhebungsinstrumente**

In den folgenden Abschnitten werden die eingesetzten Skalen und deren Items ausführlich beschrieben. Zunächst wurden alle verwendeten Skalen deskriptivstatistisch untersucht. Da zum Teil auch eigens formulierte und nicht zuvor erprobte Items in der Erhebung eingesetzt wurden, sollten die Skalen und Items zunächst auf Auffälligkeiten hin geprüft werden. Es wurden Summenscores, Mittelwerte und Reliabilitäten (in Form des Cronbachs Alphas) der Skalen berechnet. Das Cronbachs Alpha ( $\alpha$ ) misst die interne Konsistenz einer Skala und gibt Aufschluss darüber inwiefern die Items einer Skala untereinander in Zusammenhang stehen. Auf diese Weise kann die Messgenauigkeit eines Erhebungsinstruments festgestellt werden. Eine Skala mit einem Cronbachs Alpha von  $\geq .07$  ist als gut zu bewerten (Field, 2009). Ebenso wurde faktorenanalytisch überprüft inwiefern den einzelnen Skalen jeweils ein gemeinsamer latenter Faktor zu Grunde liegt. Skalen und Items, welche sich als nicht geeignet herausstellten, wurden von der weiteren Datenanalyse weitestgehend ausgeschlossen.

#### 5.3.1 Erfassung von Studienerfolg

Der Studienerfolg wurde in Form der *Durchschnittsnote* sowie dem *wahrgenommenem Kompetenzzuwachs* der BA-Studierenden gemessen. Die Studierenden wurden anhand des Online-Fragebogens dazu aufgefordert ihre geschätzte Durchschnittsnote pro Modulgruppe, welche jeweils über verschiedene Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminare, VUs) verfügen, anzugeben. Die acht verschiedenen Modulgruppen des BA-Studiengangs sind mit den Buchstaben A-H gekennzeichnet. Die Modulgruppen A und B stellen die *Studieneingangs- und Orientierungsphase* dar, auf welche die weiteren Modulgruppen C-H folgen. Über einen Hilfe-Button konnten die Studierenden bei der Bearbeitung des Online-

Fragebogens stets einsehen, welche Lehrveranstaltungen die jeweilige Modulgruppe beinhaltet. Neben der Angabe der Noten von 1 (sehr gut) bis 5 (nicht genügend), bestand ebenfalls die Antwortmöglichkeit „*Ich weiß nicht*“ oder „*Modulgruppe noch nicht abgeschlossen*“ anzugeben<sup>4</sup>. Aus den angegebenen Noten wurde pro StudentIn eine durchschnittliche Gesamtnote über alle bereits absolvierten Modulgruppen hinweg ermittelt, welche im Rahmen der vorliegenden Studie als Leistungsindikator der Studierenden dienen soll. Anhand eines weiteren Items wurden die Studierenden darum gebeten ihre Studienleistungen im Vergleich zu ihren StudienkollegInnen einzuschätzen. An dieser Stelle waren drei verschiedene Antwortmöglichkeiten gegeben: „*eher besser*“, „*vergleichbar*“ oder „*eher schlechter*“, damit soll kontrolliert werden inwiefern die soziale Bezugsnormorientierung, d.h. die Selbsteinschätzung der eigenen Leistungen der Studierenden im Vergleich zu ihren StudienkollegInnen mit der Angabe der Durchschnittsnote übereinstimmen.

Als weiterer Indikator von Studienerfolg dient der *wahrgenommene Kompetenzzuwachs* der Studierenden. Der Kompetenzzuwachs bezieht sich auf die im Curriculum festgehaltenen Kompetenzen, welche durch das BA-Curriculum vermittelt werden sollen. Dabei handelt es sich einerseits um *fachliche Kompetenzen*, wie beispielsweise das *angemessene Einsetzen und Bewerten von psychologischen Arbeits- und Forschungsmethoden*, welche innerhalb einzelner Modulgruppen vermittelt werden sollen. Des Weiteren fließen wichtige *Schlüsselkompetenzen* als zweite Komponente mit ein, welche im Rahmen des gesamten Curriculums von den Studierenden erworben werden sollen. Dabei handelt es sich um die Fähigkeit zu *vernetztem Denken* und den Erwerb *grundlegender Arbeits- und Lernkompetenzen* sowie *Sozial- und Selbstkompetenzen* (vgl. Curricularkommission, 2010). Die Studierenden sollten mithilfe eines Schiebereglers auf einer Skala von 0-50 (0 = „*überhaupt nicht*“ und 50 = „*sehr stark*“) einschätzen inwiefern die jeweiligen Kompetenzen im Rahmen ihres bisherigen Studiums von ihnen erworben werden konnten. In Abbildung 4 sind zur Veranschaulichung drei Beispielitems sowie die Instruktionen abgebildet. Die Wortlaute der jeweiligen Kompetenzen wurde dem BA- Curriculum Psychologie entnommen.

---

<sup>4</sup> Ausschnitte des Online-Fragebogens mit Beispielitems befinden sich in Anhang G, S.117 ff.

**Bitte geben Sie an, inwiefern Sie folgende Kompetenzen und Kenntnisse im Rahmen Ihres gesamten bisherigen Bachelorstudiums erweitern konnten.**

Anwenden eines breiten natur-, human-, und sozialwissenschaftlichen Basiswissens	Überhaupt nicht	Sehr stark
Grundlegende Arbeitskompetenzen	Überhaupt nicht	Sehr stark
Kritisches Beurteilen der grundlegenden wissenschaftlichen Zusammenhänge der Psychologie	Überhaupt nicht	Sehr stark

ABBILDUNG 4: BEISPIELITEMS UND INSTRUKTIONEN VON KOMPETENZUWACHS (KOMPETENZEN WURDEN LAUTGETREU DEM BA-CURRICULUM ENTNOMMEN, VGL. CURRICULARKOMMISSION, (2010))

Die Skala *Kompetenzuwachs* weist eine Reliabilität in Form eines Cronbach - Alphas ( $\alpha$ ) von .94 auf. Dem Screeplot<sup>5</sup> der Skala ist zu entnehmen, dass ein Eigenwert vorliegt und somit von *einem* gemeinsamen Faktor, welcher dieser Skala zugrunde liegt, ausgegangen werden kann. Die Faktorladungen der Items liegen zwischen  $.53 < \lambda < .78$ . Der Mittelwert (MW) der Skala liegt bei 30.75 mit einer Standardabweichung (SD) = 9.15. Item 4 „*Eigenständiges Erweitern meines vorhandenen natur-, human- und sozialwissenschaftlichen Basiswissens*“ wurde mit einem MW = 34.84 (SD 11.90) am höchsten bewertet.

### 5.3.2 Erfassung von Studienzufriedenheit

Die Studienzufriedenheit wurde mit der *Skala Studienzufriedenheit mit Studieninhalten* von Spies, Westermann und Heise (1996) erhoben. Zu den drei Items von Spies und MitarbeiterInnen, wurde ein weiteres Item hinzugefügt („*Insgesamt bin ich mit meinem Studium zufrieden*“). Die Studierenden sollten mittels Schieberegler angeben inwiefern sie die vier verschiedenen Aussagen über ihr Studium als zutreffend (0 = „*trifft überhaupt nicht zu*“ und 50 = „*trifft vollkommen zu*“) bewerten. In Abbildung 5 befinden sich die Instruktionen und zwei Beispielitems der Skala.

Zusätzlich wurden die Studierenden anhand drei weiterer Items darum gebeten auf einer Skala von 0-50 einzuschätzen inwiefern sich ihre *Studienzufriedenheit*, ihr *Interesse* und ihre

<sup>5</sup> graphische Darstellung, welche erlaubt über das Ellenbogen-Kriterium die optimale Faktorenzahl zu bestimmen

*Motivation* im Laufe des Studiums eher verringert oder erhöht haben. Der Wert 0 spricht für eine starke Abnahme des jeweiligen Konstrukts und der Wert 50 für eine starke Zunahme. Die drei Items, welche sich auf den *Verlauf von Interesse, Motivation* und *Studienzufriedenheit* beziehen, lassen sich zu einer Skala mit einer Reliabilität von  $\alpha = .81$  zusammenfassen und weisen Faktorladungen zwischen  $.79 < \lambda < .90$  auf. Mit einem MW= 34.33 (SD = 12.09; Median = 36) fand Item 1 „*Im Laufe des Studiums hat sich mein Interesse für das Fach Psychologie eher verringert / erhöht*“ den meisten Zuspruch unter den Studierenden. Item 3 „*Im Laufe des Studiums hat sich meine Studienzufriedenheit eher verringert / erhöht*“ wurde von den Studierenden mit einem MW = 22.87 (SD= 13.26; Median= 24) signifikant niedriger bewertet als die anderen beiden Items.

**Bitte denken Sie nun an Ihr Studium und geben Sie an, inwiefern folgende Aussagen zutreffen:**

Ich habe Freude an dem, was ich studiere.	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft vollkommen zu
Insgesamt bin ich mit meinem Studium zufrieden.	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft vollkommen zu

ABBILDUNG 5: BEISPIELITEMS UND INSTRUKTIONEN ZU STUDIENZUFRIEDENHEIT NACH WESTERMANN UND MITARBEITERINNEN (1996)

Die Skala Studienzufriedenheit weist eine Reliabilität in Form eines Cronbach - Alphas von  $\alpha=.89$  auf. Die vier Items der Skala verfügen über Faktorladungen zwischen  $.81 < \lambda < .92$  und laden auf einem gemeinsamen Faktor. Dem Screeplot der Skala ist zu entnehmen, dass den Items der Skala ein gemeinsamer Faktor zugrunde liegt und somit von einer einfaktoriellen Lösung ausgegangen werden kann. Das Item 2 der Skala „*Insgesamt bin Ich mit meiner jetzigen Studienwahl zufrieden*“ wurde bei einem Range von 0-50 mit einem MW = 39.51 (SD = 11.63) am höchsten bewertet. Am niedrigsten wurde das Item 4 „*Insgesamt bin ich mit meinem Studium zufrieden*“ bewertet (MW = 32.11, SD = 13.07) (siehe Abb. 6).

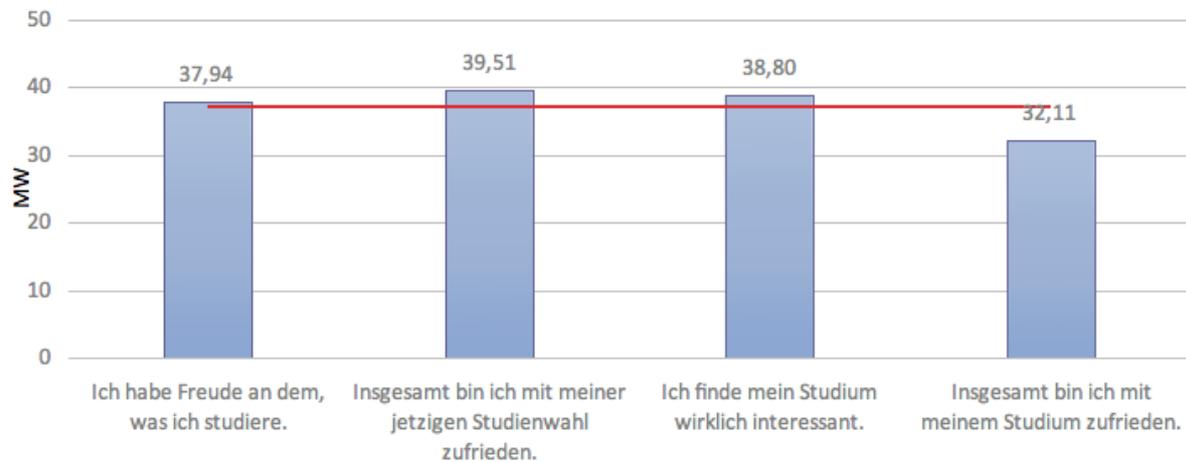


ABBILDUNG 6: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA STUDIENZUFRIEDENHEIT VON WESTERMANN UND MITARBEITERINNEN (1996) (MITTELWERTE DER SKALA ALS ROTE LINIE)

### 5.3.3 Erfassung von Interesse

Zur Erhebung von Interesse wurden sechs verschiedene Aussagen verwendet. Zwei davon wurden dem *Fragebogen zu Studieninteresse* von Krapp, Schiefele, Wild und Winterler (1993) entnommen. Vier weitere Items wurden in Anlehnung an eine Arbeit von Lüftenegger und KollegInnen (2012) formuliert und im Wortlaut für die vorliegende entsprechend Studie angepasst. Die Erhebung erfolgte mittels eines Schiebereglers, mit welchem die verschiedenen Items auf einer Skala von 0-50 (0 = „trifft überhaupt nicht zu“ und 50 = „trifft vollkommen zu“) zu bewerten waren. Die Skala zu Interesse verfügt über eine Reliabilität von  $\alpha = .84$ . Die sechs Items der Skala weisen jeweils Faktorladungen zwischen  $.66 < \lambda < .86$  und laden auf einen gemeinsamen latenten Faktor. Das Item 1 „*Mir macht es Spaß mich mit Inhalten meines Studienfachs zu beschäftigen*“ fand mit einem Mittelwert MW= 38.67 (SD= 9.79) am meisten Zuspruch unter den Studierenden (siehe Abb. 7)

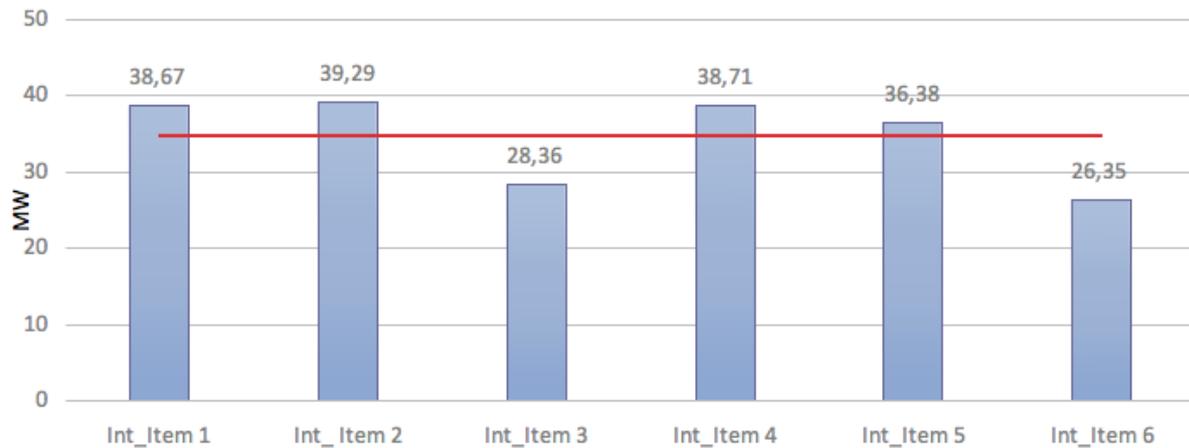


ABBILDUNG 7: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA INTERESSE VON KRAPP UND MITARBEITERINNEN (1993) UND IN ANLEHNUNG AN DIE ARBEIT VON LÜFTENEGGER UND MITARBEITERINNEN (2012) (MITTELWERTE DER SKALA ALS ROTE LINIE)

### 5.3.4 Erfassung von Selbstwirksamkeit

Die Selbstwirksamkeit wurde mittels einer Skala mit vier Aussagen in Anlehnung an Wagner und MitarbeiterInnen (2010) erhoben. Diese galt es mit einem Schieberegler auf einer Skala von 0-50 zu bewerten (0 = „trifft überhaupt nicht zu“ und 50 = „trifft vollkommen zu“). Zwei Beispielitems sind in Abb. 8 dargestellt.



ABBILDUNG 8: BEISPIELITEMS DER SKALA SELBSTWIRKSAMKEIT VON WAGNER UND MITARBEITERINNEN (2010)

Die Skala Selbstwirksamkeit beinhaltet insgesamt vier Items, welche alle auf einen gemeinsamen latenten Faktor laden. Dabei weisen sie die folgenden Faktorladungen auf:  $.81 < \lambda < .89$ . Die Reliabilität liegt bei  $\alpha = .88$ . Die größte Zustimmung mit einem MW= 41.62 (SD = 7.75) erhielt Item 1 „Ich kann auch schwierige Aufgaben lösen, wenn ich mich anstrenge“ (vgl. Abb. 9).

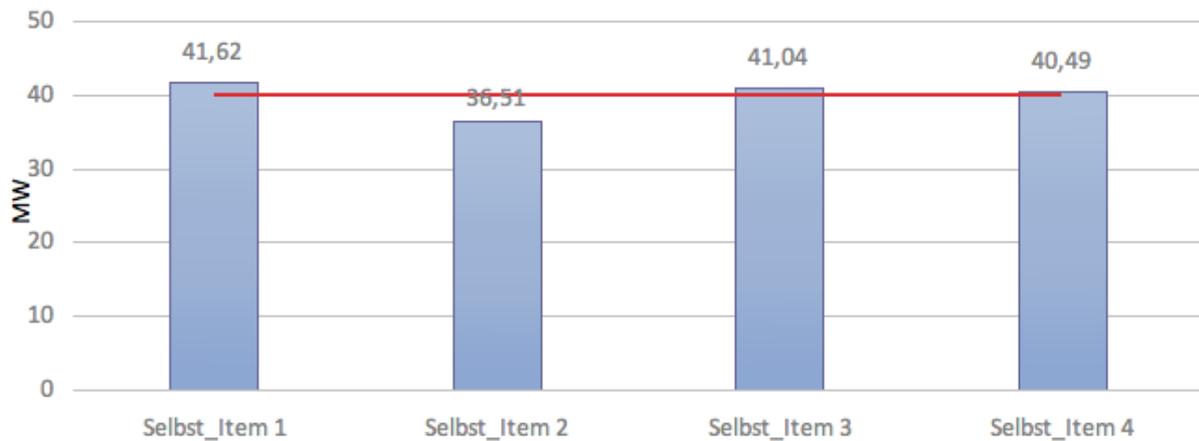


ABBILDUNG 9: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA SELBSTWIRKSAMKEIT VON WAGNER UND MITARBEITERINNEN (2010)  
(MITTELWERTE DER SKALA ALS ROTE LINIE)

### 5.3.5 Erfassung von Zielorientierungen

Die Zielorientierungen, welche in dieser Arbeit in *Lern- und Leistungsziele* unterteilt sind, werden getrennt in Bezug auf Lern- und Leistungsziele im Studium und in Bezug auf einen späteren Beruf betrachtet. Somit ergeben sich für die Erfassung der Zielorientierungen vier verschiedene Dimensionen. Die Items der Lern- und Leistungsziele, welche sich auf das Studium beziehen, wurden zu einem großen Teil in Anlehnung an die Arbeit von Wagner, Schober, Grading, Reimann & Spiel (2010) formuliert und entsprechend für die Befragung der BA - Studierenden angepasst. Die übrigen Aussagen wurden eigens für die vorliegende Studie konzipiert. Die Studierenden bewerteten mittels eines Schiebereglers inwiefern die verschiedenen Aussagen zu Zielorientierungen auf sie zutreffen (0 = „trifft zu“ und 50 = „trifft überhaupt nicht zu“). Die Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Instruktionen und die vier verschiedenen Dimensionen mit jeweils einem Beispielitem. In einem weiteren optionalen Item mit offenem Antwortformat wurden die Studierenden darum gebeten weitere Ziele, welche sie im Rahmen des BA-Studiums verfolgen anzuführen.

TABELLE 2: INSTRUKTIONEN UND BEISPIELITEMS ZU ZIELORIENTIERUNGEN

---

„Die nachfolgenden Aussagen beziehen sich auf ihre Ziele und Vorstellungen im Bezug auf Ihr Studium und Ihre weitere berufliche Zukunft. Bitte geben Sie an inwiefern folgende Aussagen auf sie zutreffen“

---

Skala	Beispielitem
<i>Lernziele Studium</i>	In meinem Studium geht es mir vor allem darum meine Fähigkeiten zu steigern.
<i>Lernziele Beruf</i>	Mein Ziel ist es vor allem später einmal ein/e kompetente/r Psychologe/Psychologin zu werden.
<i>Leistungsziele Studium</i>	Im Studium geht es mir vor allem darum besonders gute Note zu bekommen.
<i>Leistungsziele Beruf</i>	Mein Ziel ist es vor allem später einmal als Psychologe / Psychologin viel Geld zu verdienen.

Die Skala zu *Lernzielen im Studium* weist eine Reliabilität von  $\alpha = .75$  auf und umfasst drei Items mit Faktorladungen zwischen  $.70 < \lambda < .87$ . Gemäß dem Screenshot lässt sich erkennen, dass der Skala ein gemeinsamer Faktor zu Grunde liegt. Das Item 1 „*In meinem Studium geht es mir vor allem darum meine Fähigkeiten zu steigern*“ fand mit einem MW = 40.50 (SD = 9.19) die meiste Zustimmung unter den Studierenden.

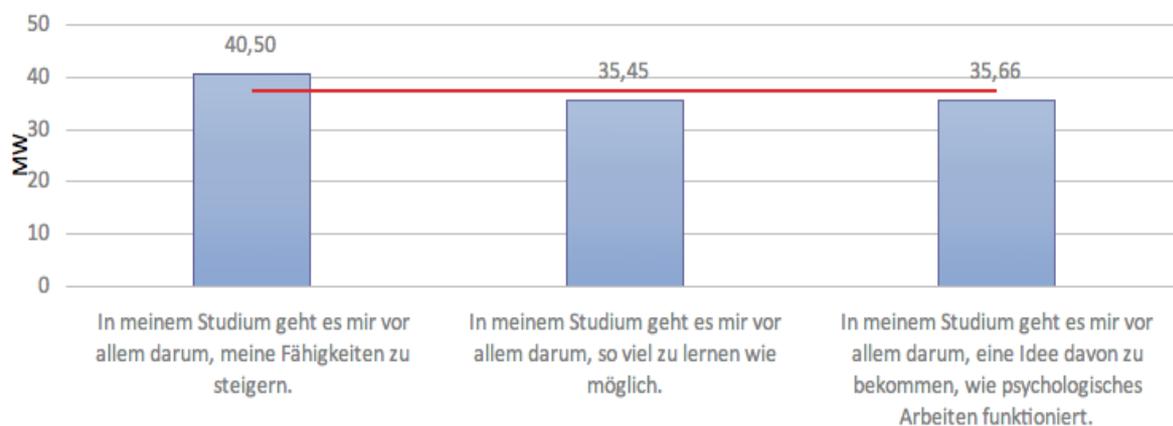


ABBILDUNG 10 : MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA LERNZIELE STUDIUM IN ANLEHNUNG AN WAGNER UND MITARBEITERINNEN (2010) (MITTELWERT DER SKALA ALS ROTE LINIE)

### Lernziele Beruf

Die Skala zu *beruflichen Lernzielen* verfügt über ein  $\alpha = .73$  und beinhaltet drei Items, welche Faktorladungen zwischen  $.75 < \lambda < .85$  aufweisen. Auch hier kann von einem gemeinsamen latenten Faktor ausgegangen werden, welcher der Skala zu beruflichen Lernzielen zu Grunde liegt. Am höchsten wurden das Item 1 „*Mein Ziel ist es vor allem später einmal ein kompetenter Psychologe / eine kompetente Psychologin zu werden*“ mit einem MW = 42.87 (SD = 10.23) geratet.

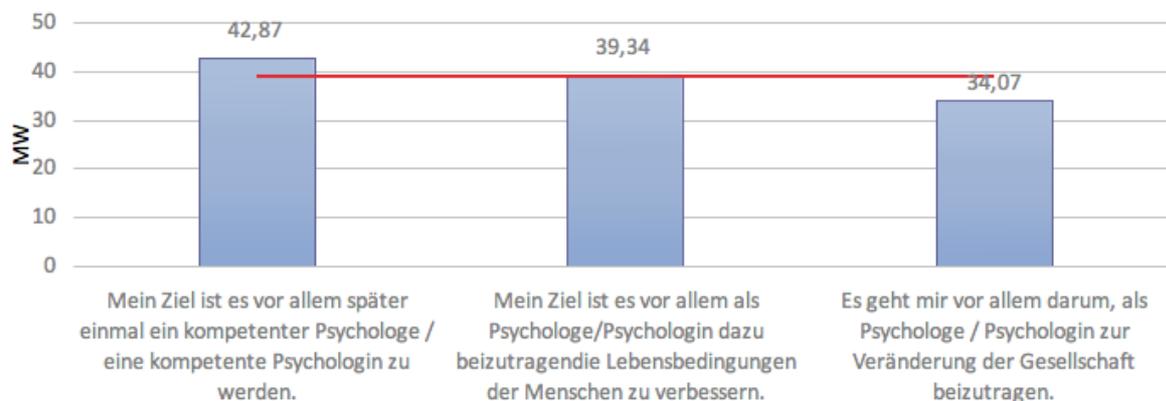


ABBILDUNG 11: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA LERNZIELE BERUF IN ANLEHNUNG AN WAGNER UND MITARBEITERINNEN (2010) (MITTELWERT DER SKALA ALS ROTE LINIE)

### Leistungsziele Studium

Die Skala zu studienbezogenen Leistungszielen verfügt nach Ausschluss eines Items (Item 1 „*Mir geht es vor allem darum mein Studium möglichst schnell abzuschließen*“) über eine Reliabilität von  $\alpha = .77$ . Das genannte Item wurde aufgrund einer geringen Faktorladung von  $.47$  und geringen Korrelationen zu den übrigen Items der Skala ( $.18 < r < .27$ ) aus der weiteren Datenanalyse ausgeschlossen. Die drei verbleibenden Items weisen Faktorenladungen von  $.67 < \lambda < .90$  und laden auf einen gemeinsamen latenten Faktor. Mit einem MW = 38.12 (SD = 13.92) fand Item 4 „*Mein Ziel ist es vor allem den Masterstudienplatz meiner Wahl zu bekommen*“ die höchste Zustimmung (vgl. Abb. 12).

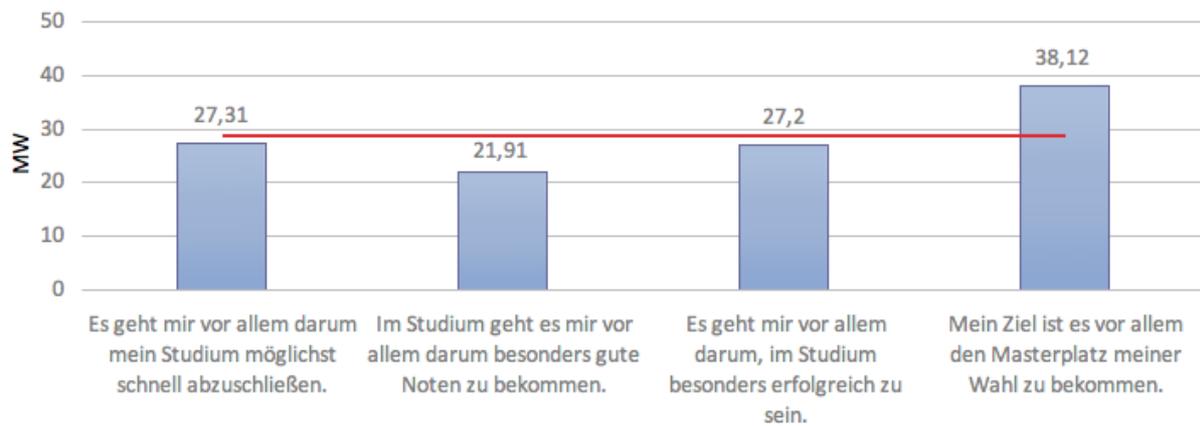


ABBILDUNG 12: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA LEISTUNGSZIELE STUDIUM IN ANLEHNUNG AN WAGNER UND MITARBEITERINNEN (2010) (MITTELWERT DER SKALA ALS ROTE LINIE)

### *Leistungsziele Beruf*

Die beiden Items zu beruflichen Leistungszielen weisen ein geringes  $\alpha = .54$  auf. Aufgrund der geringen Anzahl an Items und der in Folge ungenügenden Reliabilität der Skala werden die Werte in der weitere Datenanalyse nicht berücksichtigt. In Abbildung 13 sind die beiden Items und deren Mittelwerte dargestellt. Gemäß des Scree-tests laden beide Items mit Faktorladungen von jeweils  $.83$  auf einen gemeinsamen Faktor und korrelieren untereinander mit einem Korrelationskoeffizienten von  $r = .38$ .



ABBILDUNG 13: MITTELWERTE DER ITEMS ZU BERUFSBEZOGENEN LEISTUNGSZIELEN (MITTELWERT DER SKALA ALS ROTE LINIE)

### 5.3.6 Erfassung von Selbstregulation, Umgang mit Misserfolg und Hilflosigkeit

Die Erhebung der verschiedenen Konstrukte aus dem Bereich *Selbstregulation* sowie *Umgang mit Misserfolg* und *Hilflosigkeit* erfolgte über sieben verschiedene Skalen zu *kognitiver Regulation* (1), *Monitoring* (2), *Zeitmanagement* (3), *Ausdauer* (4), *Emotionsregulation* (5) sowie *Umgang mit Misserfolg* (6) und *Hilflosigkeit* (7) mit jeweils drei bis sechs verschiedenen Aussagen. Die Skalen wurden in Anlehnung an die Arbeit von Wagner und MitarbeiterInnen (2010) formuliert. Die Items wurden randomisiert vorgegeben, um die dahinter stehende Messintention weniger offensichtlich erscheinen zu lassen und auch um Monotonie bei der Bearbeitung des Fragebogens zu vermeiden. Die Vorgabe der Items erfolgte ebenfalls mittels Schieberegler auf einer Skala von 0-50 (0 = „trifft überhaupt nicht zu“ und 50 = „trifft vollkommen zu“).

#### *Kognitive Regulation*

Die Skala der Kognitiven Regulation beinhaltet fünf Items mit einem Cronbach - Alpha von  $\alpha = .84$ . Den größten Zuspruch fand Item 3 „Wenn mir ein bestimmter Inhalt noch unklar ist, gehe ich ihn noch einmal genau durch“ mit einem MW= 38.26 (SD = 9.68) (siehe Abb.14). Gemäß des Scree-tests kann auch bei dieser Skala von einer einfaktoriellen Lösung ausgegangen werden. Die Items weisen jeweils Faktorladungen zwischen  $.67 < \lambda < .83$  auf.

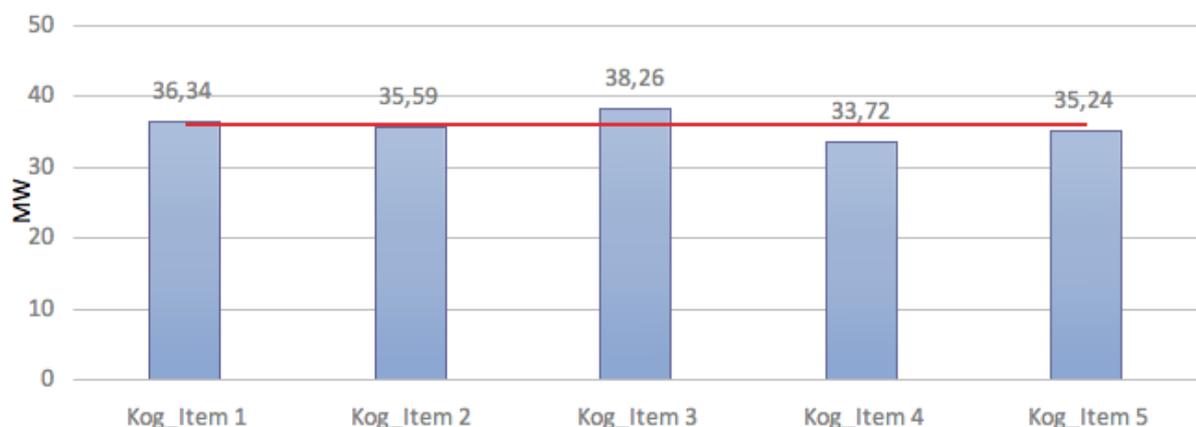


ABBILDUNG 14: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA KOGNITIVE REGULATION VON WAGNER UND MITARBEITERINNEN (2010) (MITTELWERTE DER SKALA ALS ROTE LINIE)

### Monitoring

Die Skala Monitoring beinhaltet sechs Items und weist eine Reliabilität von  $\alpha = .87$  auf. Die meiste Zustimmung fand Item 5 „Während der Aufgabenbearbeitung überlege ich mir ob ich meine Planung einhalten kann“ mit einem MW = 34.45 (SD = 11.37). Die Skala weist einen gemeinsamen Faktor auf, wie sich im Screeplot erkennen lässt. Die Items besitzen Faktorladungen im Bereich von  $.69 < \lambda < .83$ .

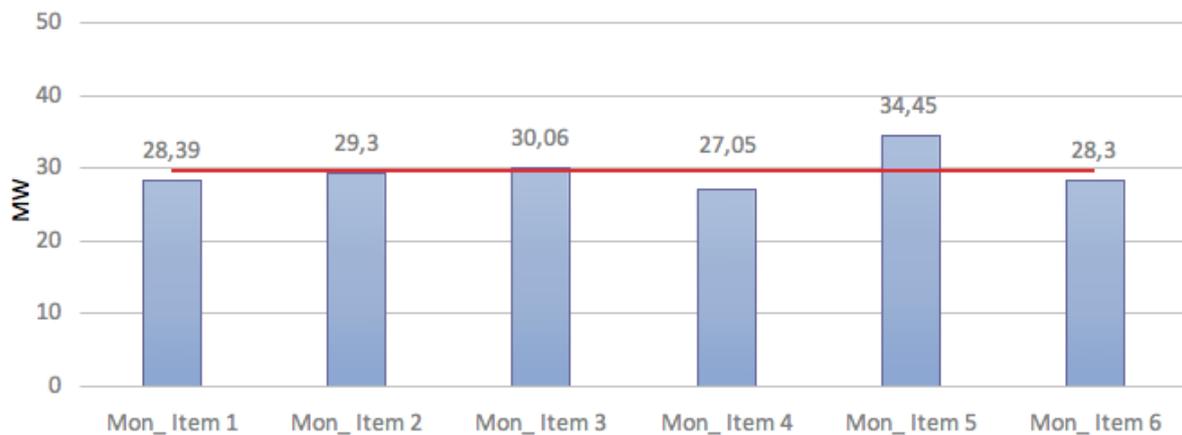


ABBILDUNG 15: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA MONITORING IN ANLEHNUNG AN WAGNER UND MITARBEITERINNEN (2012) (MITTELWERT DER SKALA ALS ROTE LINIE)

### Zeitmanagement

Die Skala Zeitmanagement verfügt über ein  $\alpha = .76$  und drei verschiedene Aussagen, welche in Abb. 16 dargestellt werden. Dem Screeplot der Skala ist zu entnehmen, dass der Skala ein gemeinsamer Faktor zugrunde liegt auf dem die 3 Items mit Ladungen zwischen  $.68 < \lambda < .89$  laden (siehe Abb.16).

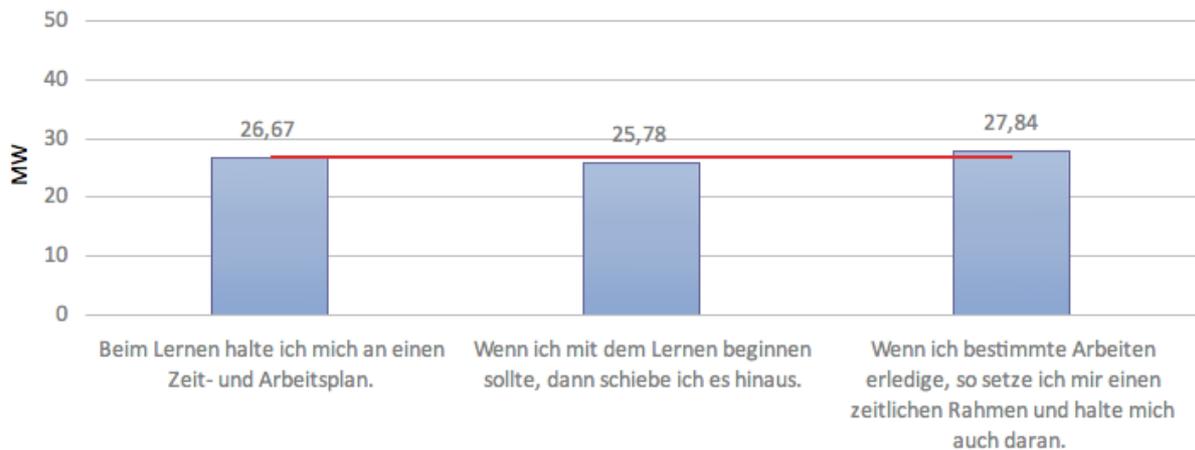


ABBILDUNG 16: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA ZEITMANAGEMENT VON WAGNER UND MITARBEITERINNEN (2010)  
(MITTELWERT DER SKALA ALS ROTE LINIE)

### Ausdauer

Die Skala Ausdauer beinhaltet drei Items und weist nur eine geringe Reliabilität mit  $\alpha = .56$  auf. Auch nach Ausschluss eines Items verbessert sich die Reliabilität der Skala nicht. Aufgrund der geringen Reliabilität werden die Daten in der weiteren Ergebnisanalyse nicht berücksichtigt. Die drei Items laden auf einen gemeinsamen Faktor und weisen dabei Ladungen zwischen  $.67 < \lambda < .79$  auf. Die Items 2 und 3 fließen gegenteilig gepolt in die Auswertung ein.

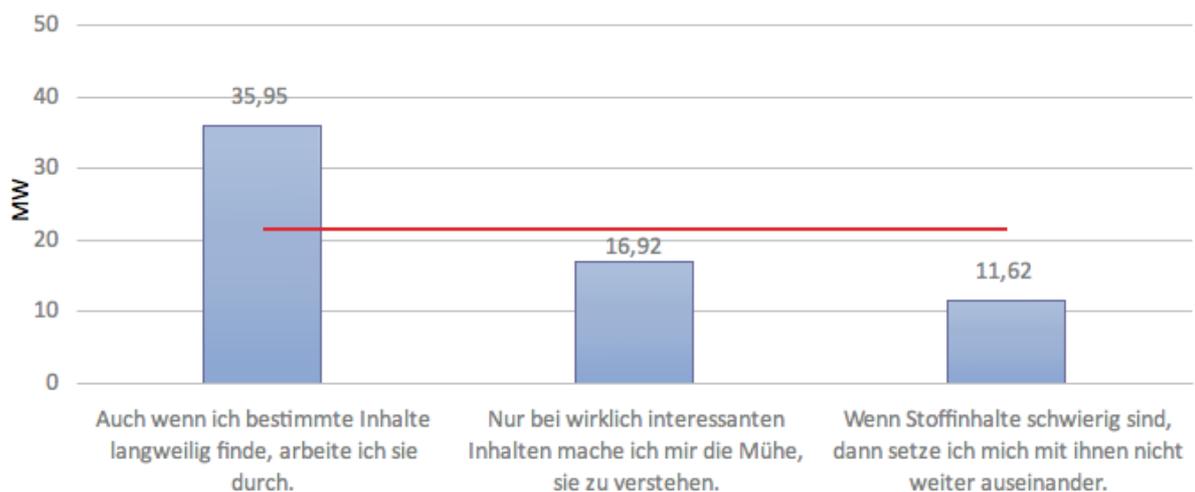


ABBILDUNG 17: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA AUSDAUER IN ANLEHNUNG AN WAGNER UND MITARBEITERINNEN (2010)  
(MITTELWERT DER SKALA ALS ROTE LINIE)

## Emotionsregulation

Die Skala Emotionsregulation verfügt über eine Reliabilität von  $\alpha = .81$ . Die Items laden gemäß des Screeplots auf einem gemeinsamen latenten Faktor, welcher der Skala zugrunde liegt. Die Faktorladungen der Items betragen zwischen  $.78 < \lambda < .85$ . Item 1 und 3 fließen gegenteilig gepolt in die Analyse mit ein - wurden genannte Items niedrig bewertet, spricht dies für eine hohe Emotionsregulation (vgl. Abbildung 18).

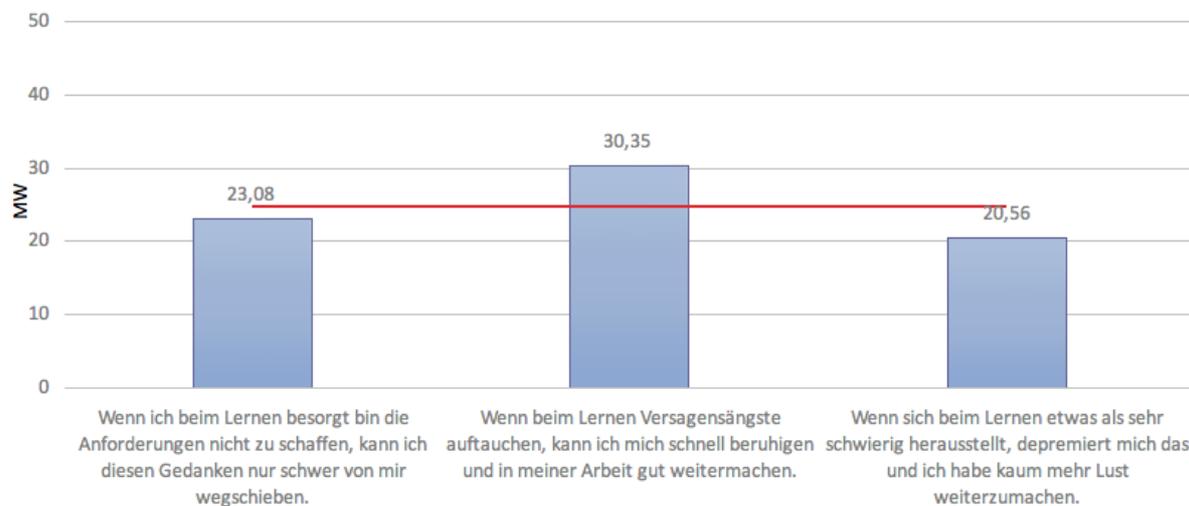


ABBILDUNG 18: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA EMOTIONSREGULATION IN ANLEHNUNG AN WAGNER UND MITARBEITERINNEN (2010) (MITTELWERT DER SKALA ALS ROTE LINIE)

## Umgang mit Misserfolg

Die Skala zum Umgang mit Misserfolg verfügt insgesamt über eine Reliabilität von  $\alpha = .75$ . Item 3 „Wenn Ich einen Misserfolg erlebe, dann versuche ich meine Fehler zu erkennen, um zu wissen was ich das nächste Mal anders machen muss“ fand auf einer Skala von 0-50 mit einem MW = 37.36 (SD = 9.68) den meisten Zuspruch unter den Studierenden. Dem Screeplot der Skala ist zu entnehmen, dass ihr ein gemeinsamer Faktor zugrunde liegt. Die drei Items zum Umgang mit Misserfolg weisen Faktorladungen zwischen  $.88 < \lambda < .92$  auf (siehe Abbildung 19).

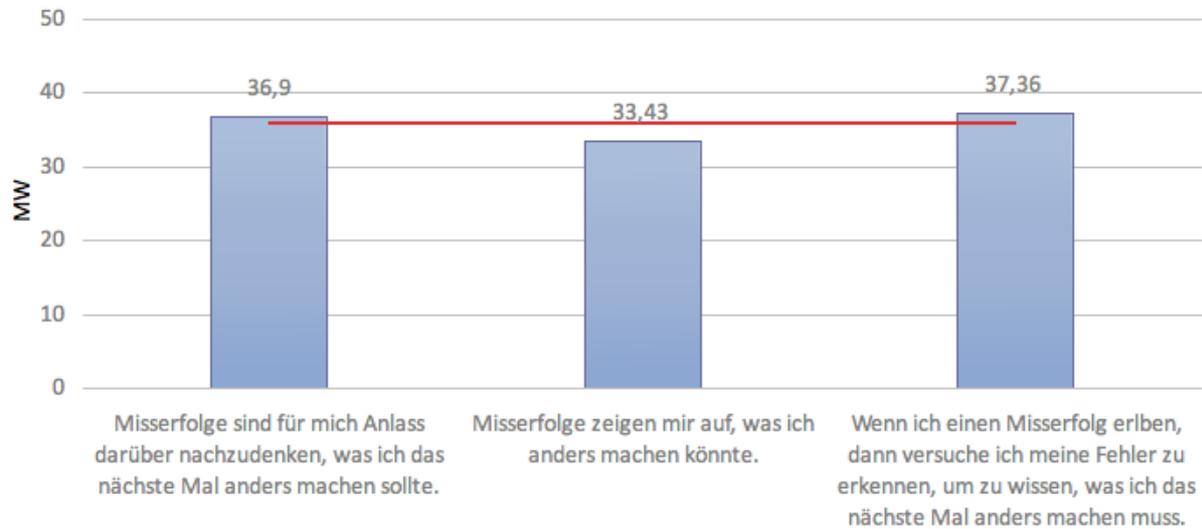


ABBILDUNG 19: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA UMGANG MIT MISSERFOLG IN ANLEHNUNG AN WAGNER UND MITARBEITERINNEN (2010) (MITTELWERT DER SKALA ALS ROTE LINIE)

### Hilflosigkeit

Für die Skala Hilflosigkeit hat sich ein  $\alpha = .78$  ergeben. Die Skala verfügt bei einem Range von 0-50 insgesamt über einen Mittelwert im unteren Bereich mit  $MW = 15.45$  ( $SD = 11.35$ ). Von den drei Items weist das Item 3 „Trotz meiner Bemühungen komme ich im Studium oft nicht mit und empfinde ein Gefühl der Ohnmacht“ den niedrigsten Mittelwert auf ( $MW = 13.00$ ;  $SD = 12.52$ ) und weist zusätzlich Bodeneffekte<sup>6</sup> auf. Aufgrund eines Eigenwerts im Screeplot, kann von einem gemeinsamen der Skala zugrunde liegenden Faktor ausgegangen werden. Für die verschiedenen Items ergeben sich Faktorladungen im Bereich von  $.81 < \lambda < .86$  (vgl. Abbildung 20).

<sup>6</sup> Man spricht von Bodeneffekten, falls der  $MW - SD^2 < \text{Min des Items}$  ist

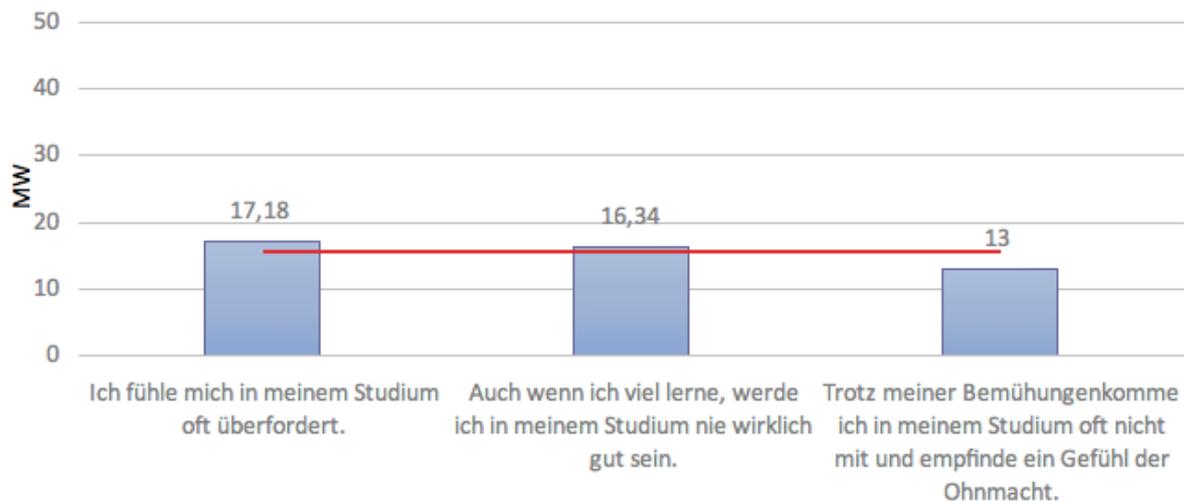


ABBILDUNG 20: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA HILFLOSIGKEIT IN ANLEHNUNG AN WAGNER UND MITARBEITERINNEN (2010) (MITTELWERT DER SKALA ALS ROTE LINIE)

### 5.3.7 Erfassung von Stress

Zunächst wurden die Studierenden gemäß des Stress-Index von Schmidt & Obergfell (2011) dazu aufgefordert, anzugeben wie gestresst sie sich durch das Studium fühlen. Anzugeben war eine Zahl zwischen 0 und 100, wobei 0 für „gar nicht gestresst“ und 100 für „völlig gestresst“ steht. Die daraus resultierende Zahl steht im Rahmen dieser Studien für die *studienbezogene Stresswahrnehmung* der Studierenden.

Neben dem Stress-Index wurde auch die *körperliche Stresssymptomatik* der Studierenden erhoben. Die körperlichen Stresssymptome wurden anhand von drei Items aus dem Stress- und Coping - Inventar von Satow (2012) erhoben, welche im Wortlaut für den Studienkontext angepasst wurden (vgl. Abbildung 21).

Zusätzlich wurden die BA- Studierenden anhand eines optionalen Items mit offenem Antwortformat dazu aufgefordert anzugeben, wo ihrer Meinung nach Quellen von Stress im BA-Studiengang vorliegen. Ebenfalls erhoben wurde der wöchentliche *Studienaufwand in Stunden* (Workload), der von den Studierenden durchschnittlich pro Woche für das BA-Studium Psychologie (inklusive des Besuchs von Lehrveranstaltungen) aufgebracht wird.

## Stresssymptome

Die Skala zu körperlichen Stresssymptomen mit einem Range von 0-50 beinhaltet drei Items mit Mittelwerten im unteren Bereich der Skala, welche jeweils Bodeneffekte aufweisen. Der Gesamtmittelwert der Skala beträgt MW = 12.40. (SD = 11.48). Die Reliabilität der Skala liegt bei  $\alpha = .82$ . Den Items liegt ein gemeinsamer Faktor zugrunde auf welchen die Items mit Faktorladungen zwischen  $.84 < \lambda < .86$  laden.

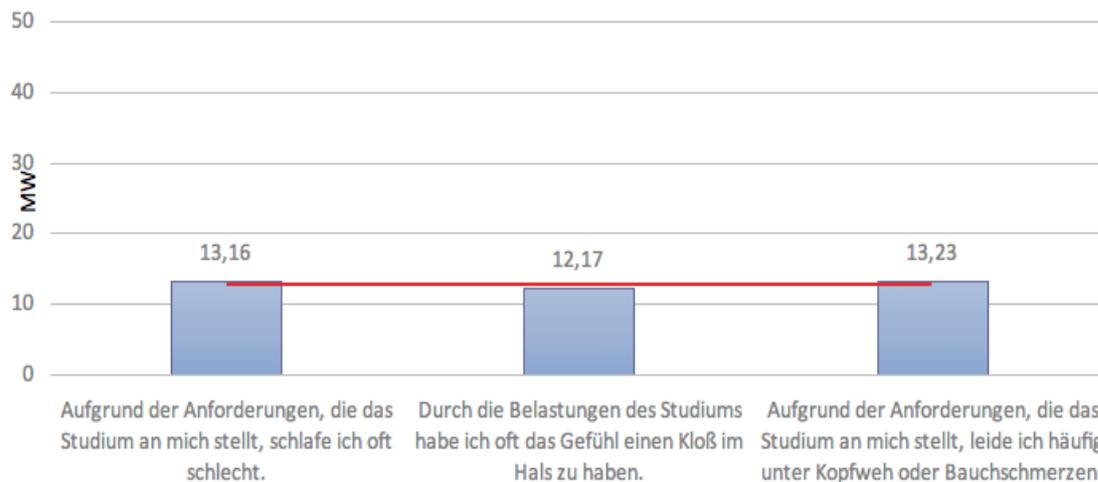


ABBILDUNG 21: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA KÖRPERLICHE STRESSSYMPTOME IN ANLEHNUNG AN DEN STRESS- UND COPINGINVENTAR VON SATOW (2012) (MITTELWERT DER SKALA ALS ROTE LINIE)

## 5.4 Datenanalyse

Nach den ersten Voranalysen der Erhebungsinstrumente kam es im Anschluss zur Überprüfung von signifikanten Mittelwertsunterschieden anhand von multivariaten Varianzanalysen (MANOVA). War die Voraussetzung für die Anwendung des Verfahrens, wie die Normalverteilung innerhalb der Daten der abhängigen Variable nicht erfüllt, wurde eine Normalverteilung der Residuen überprüft. Um zu überprüfen ob Varianzen und Kovarianzen der Gruppen gleich waren, wurde der Levene-Test und M-Box-Test angewandt.

Die Zusammenhangshypothesen der Studie wurden mit dem Verfahren der multiplen Regression berechnet. Hier wurden im Voraus die Normalverteilung der Residuen sowie lineare Zusammenhänge überprüft. Es sollte ausgeschlossen werden, dass es sich bei den Zusammenhängen der unabhängigen Variablen um Multikollinearitäten (zu große und nahezu perfekte Zusammenhänge zwischen den einzelnen unabhängigen Variablen)

handelt<sup>7</sup>. Durch vorliegende Multikollinearitäten können keine genauen Aussagen mehr über die Regressionskoeffizienten getroffen werden (Field, 2009). Bei den multiplen Regressionsanalysen wurde größtenteils schrittweise vorgegangen, wie es normalerweise in explorativen Datenanalysen der Fall ist, da auch in der vorliegenden Arbeit über die Vorhersagewerte einzelner Variablen als mögliche Prädiktoren von Studienerfolg und Studienzufriedenheit kein ausreichendes theoretisches Fundament vorlag. Dennoch wurden die Ergebnisse der schrittweise durchgeführten multiplen Regression anschließend mit denen einer multiplen Regression nach Einschlussverfahren abgeglichen, so dass davon ausgegangen werden kann, dass es durch die Art des Verfahrens nicht zu unterschiedlichen Ergebnissen kommt.

In der Datenanalyse wurden lediglich österreichische und deutsche Studierende berücksichtigt, da Studierende aus anderen Ländern nur einen sehr geringen Teil der Stichprobe ausmachten (6.6%) und oftmals extreme Werte im Hinblick auf einzelne Variablen aufwiesen - sie wurden somit aus den weiteren Analysen ausgeschlossen.

---

<sup>7</sup> Eine Tabelle mit den entsprechenden Korrelationen befindet sich in Anhang A, S. 100 ff.

## 6) ERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung angeführt. Die Ergebnisanalyse erfolgt gemäß der Abfolge der einzelnen Fragestellung 1-4.

### 6.1 Ausprägungen von Studienerfolg und Studienzufriedenheit

*ad) Fragestellung 1: Wie Studienerfolg und Studienzufriedenheit unter den BA- Studierenden ausgeprägt?*

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung zur Verteilung von Studienerfolg und Studienzufriedenheit unter den BA-Studierenden werden zunächst einige Ergebnisse deskriptiv dargestellt werden. Anschließend wurde anhand einer multivariaten Varianzanalyse (MANOVA) überprüft inwiefern Unterschiede im Hinblick auf den Studienerfolg und die Studienzufriedenheit in Abhängigkeit von *Geschlecht, Herkunft* und dem *Jahr des Studienbeginns* bestehen.

Zur Ermittlung der Durchschnittsnote wurden die Gesamtnoten der einzelnen Modulgruppen A-H verwendet. Anhand ihrer Durchschnittsnote wurden die Studierenden zur Übersicht drei verschiedenen Gruppen zugeordnet (siehe Tabelle 3). In Bezug auf die Notenverteilung der Studierenden ergaben sich über die drei Gruppen („*sehr erfolgreiche*“, „*erfolgreiche*“ und „*weniger erfolgreiche*“ Studierende) hinweg die in Tabelle 3 abgebildeten Werte. Insgesamt konnte eine Durchschnittsnote von  $MW= 2.28$  ( $SD = 0.48$ ) ermittelt werden. Zwischen männlichen und weiblichen Studierenden ließ sich bezüglich der Durchschnittsnote kein signifikanter Unterschied finden. Für 76.8% der Studierenden konnte ein Notendurchschnitt  $\leq 2.5$  ermittelt werden, damit liegt keine Normalverteilung der Daten vor. Der Geschlechteranteil ist über die 3 Gruppen („*sehr erfolgreiche*“, „*erfolgreiche*“ und „*weniger erfolgreiche*“) hinweg nahezu ausgeglichen<sup>8</sup>. Lediglich die Gruppe der „*sehr erfolgreichen*“ Studierenden ( $N=64$ ) besteht zu 81.3% aus weiblichen Studierenden und weist daher mehr Frauen als Männer auf.

---

<sup>8</sup> Das Verhältnis entspricht dem Geschlechterverhältnis von 74,4% weiblichen und 24,6 % männlichen Studierenden

TABELLE 3 : STUDIENERFOLG IN NOTEN

Aufteilung in 3 Gruppen	Notendurchschnitt	N	Anzahl in Prozent
„sehr erfolgreich“	1-1.9	64	17.4%
„erfolgreich“	2-2.9	253	68.9%
„weniger erfolgreich“	3-5	45	12.3%

Die in Tabelle 3 enthaltenen Informationen decken sich mit der Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich ihrer Leistungen in Relation zu ihren StudienkollegInnen. 16.3% (N=60) der Studierende geben an, sich „*eher besser*“ als ihre StudienkollegInnen einzuschätzen. 72.5% (N=266) der Studierenden sehen ihre Leistungen als „*vergleichbar*“ an und 11.2% (N = 42) Personen unter den BA-Studierenden schätzen sich „*eher schlechter*“ als ihre StudienkollegInnen ein.

Auf der Skala Studienzufriedenheit mit einem Range von 0= „*trifft überhaupt nicht zu*“ und 50= „*trifft vollkommen zu*“ ergab sich ein MW = 37.09 (SD = 10.26) und ein Median von 39, welcher die Daten der Stichprobe in der Mitte teilt. Somit geben 50% der Stichprobe auf der Skala Studienzufriedenheit Werte im oberen Wertebereich an und es liegt keine Normalverteilung der Daten vor. Abbildung 22 stellt die Verteilung der Daten über die gesamte Stichprobe hinweg auf der Skala von 0-50 in einem Punktediagramm dar. Anhand der Abbildung der Werte wird verdeutlicht, dass der Großteil der Studierenden Werte im oberen Bereich der Skala Studienzufriedenheit angegeben hat.

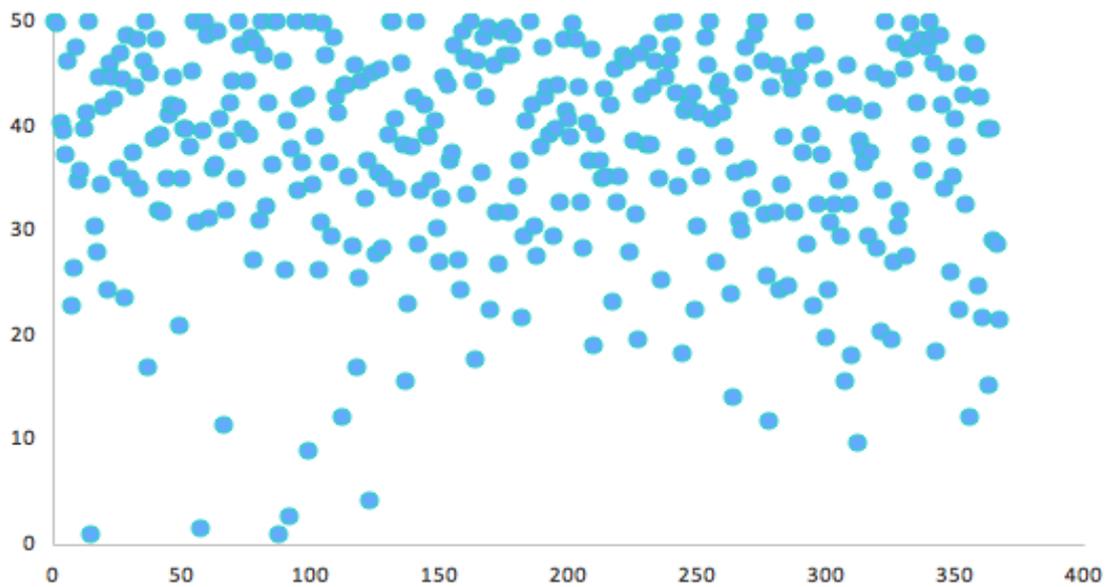


ABBILDUNG 22: VERTEILUNG DER VARIABLE STUDIENZUFRIEDENHEIT (DIE X ACHSE STELLT DIE ANZAHL DER PERSONEN DAR)

ad) Fragestellung 1.1: Wie sind Studienerfolg und Studienzufriedenheit in Abhängigkeit von demographischen Daten ausgeprägt?

In Tabelle 4 werden die Ergebnisse der MANOVA hinsichtlich der Variablen *Studienerfolg* (Durchschnittsnote und Kompetenzzuwachs) und *Studienzufriedenheit* in Abhängigkeit von den Variablen *Geschlecht*, *Herkunft* und *Studienbeginn* dargestellt.

TABELLE 4: MANOVA ZU STUDIENERFOLG UND DEMOGRAPHISCHEN DATEN

	Abhängige Variable	df	F	Signifikanz	$\eta$
Geschlecht	Durchschnittsnote	1	1.708	.192	.006
	Kompetenzzuwachs	1	0.122	.727	.000
	Studienzufriedenheit	1	6.875	.009*	.022
Studienbeginn	Durchschnittsnote	2	5.657	.004*	.035
	Kompetenzzuwachs	2	11.306	.000*	.068
	Studienzufriedenheit	2	4.156	.017*	.026
Herkunft	Durchschnittsnote	1	0.020	.887	.000
	Kompetenzzuwachs	1	0.944	.332	.003
	Studienzufriedenheit	1	1.380	.241	.004

Anmerkung: \* $p < .05$ ,  $\eta$  = partielles eta-Quadrat

### *Geschlecht*

Signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen männlichen und weiblichen Studierenden ließen sich im Hinblick auf die Studienzufriedenheit finden. Weibliche Studierende (MW = 37.78, SD = 10.05) weisen einen signifikant höheren Mittelwert auf als männliche Studierende (MW = 35.00, SD = 10.65). Der Effekt<sup>9</sup> ist mit  $\eta = .022$  jedoch als eher gering einzuschätzen.

### *Studienbeginn*

In Abhängigkeit vom Jahr des Studienbeginns (2010, 2011 oder 2012) zeigen sich in Bezug auf die *Durchschnittsnote*, den *Kompetenzzuwachs* und die *Studienzufriedenheit* signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Kohorten.

Die signifikanten Unterschiede im Hinblick auf die *Durchschnittsnote* lassen sich allerdings auf eine abweichende Notenvergabe innerhalb einer Modulgruppe des BA-Curriculums zurückführen, in dem die Leistungen der Studierenden allgemein positiver beurteilt werden als in den übrigen Modulgruppen. Studierende, welche jene Modulgruppe noch nicht absolviert haben, weisen somit eher schlechtere Durchschnittsnoten auf, als jene Studierenden welche dieses Modul bereits komplett absolviert haben. Der Effekt, welcher sich für die Unterschiede in der Durchschnittsnote ergab ist zudem als sehr gering ( $\eta = .004$ ) einzustufen.

Der Zusammenhang zwischen dem Jahr des Studienbeginns und *Kompetenzzuwachs* weist einen mittleren Effekt mit  $\eta = .068$  auf. Studierende, welche im Jahr 2012 ihr BA-Studium aufgenommen haben und sich zum Zeitpunkt der Befragung im zweiten Fachsemester befanden, geben signifikant geringere Werte hinsichtlich ihres persönlichen Kompetenzzuwachses an als Studierende, welche sich bereits im vierten oder sechsten Fachsemester befanden (siehe Tabelle 5). Zwischen den Studierenden des vierten Fachsemesters, mit Studienbeginn im Jahr 2011, und des sechsten Fachsemesters, mit Studienbeginn im Jahr 2010, ergaben sich keine signifikanten Unterschiede im Hinblick auf ihren wahrgenommenen Kompetenzzuwachs.

---

<sup>9</sup> geringer Effekt  $\eta = .01$ , mittlerer Effekt  $\eta = .06$ , hoher Effekt  $\eta = .14$  nach Aron, Aron, und Coups (2009)

TABELLE 5: MITTELWERTE VON KOMPETENZUWACHS IN ABHÄNGIGKEIT DES JAHRES DES STUDIENBEGINNS

Kompetenzzuwachs	Studienbeginn	MW	SD
	2010	31.98	9.23
	2011	37.52	8.49
	2012	26.78	9.21

Die signifikanten Unterschiede im Hinblick auf die *Studienzufriedenheit* ergaben sich für die Jahre 2012 und 2010 (siehe Tabelle 6). Studierende des zweiten Fachsemesters (Studienbeginn 2012) geben an signifikant zufriedener zu sein als Studierende des sechsten Fachsemesters (Studienbeginn 2010). Der hier vorliegende Effekt mit  $\eta=.026$  ist als eher gering zu bewerten. Somit ist Studienzufriedenheit mit steigender Anzahl an Fachsemestern geringer ausgeprägt als noch zu Beginn des Studiums.

TABELLE 6: MITTELWERTE VON STUDIENZUFRIEDENHEIT IN ANHÄNGIGKEIT DES JAHRES DES STUDIENBEGINNS

Studienzufriedenheit	Studienbeginn	MW	SD
	2010	35.95	10.07
	2011	37.52	10.19
	2012	39.77	8.57

### *Herkunft*

Die Variable *Herkunft* wurde an dieser Stelle lediglich in österreichische und deutsche Studierende unterteilt, da Studierende aus anderen Ländern einen nur sehr geringen Anteil (6.6%) ausmachten. In Zusammenhang mit der Herkunft der Studierenden ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen österreichischen und deutschen Studierenden hinsichtlich ihres Studienerfolgs und ihrer Studienzufriedenheit.

## 6.2 Ausprägungen der Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation

ad) Fragestellung 2.0.: Wie sind die einzelnen Kompetenzen aus dem Bereich Motivation unter den BA-Studierenden (in Abhängigkeit von demographischen Variablen) ausgeprägt?

Abbildung 23 gibt einen graphischen Überblick über die Mittelwerte der einzelnen Skalen aus dem Bereich Motivation. Einen hohen Mittelwert weist die Skala *Selbstwirksamkeit* auf, ebenso wie die Skalen *Lernziele Studium* und *Interesse*. Die Skala *Leistungsziele Beruf* kann aufgrund unzureichender Gütekriterien allerdings nur bedingt berücksichtigt werden. Etwas geringer bewertet wurden die Items der Skala der *Leistungsziele Studium*. Der Mittelwert im unteren Wertebereich der Skala *Hilflosigkeit* spricht für eine geringe Ausprägung von Hilflosigkeit unter den BA-Studierenden.

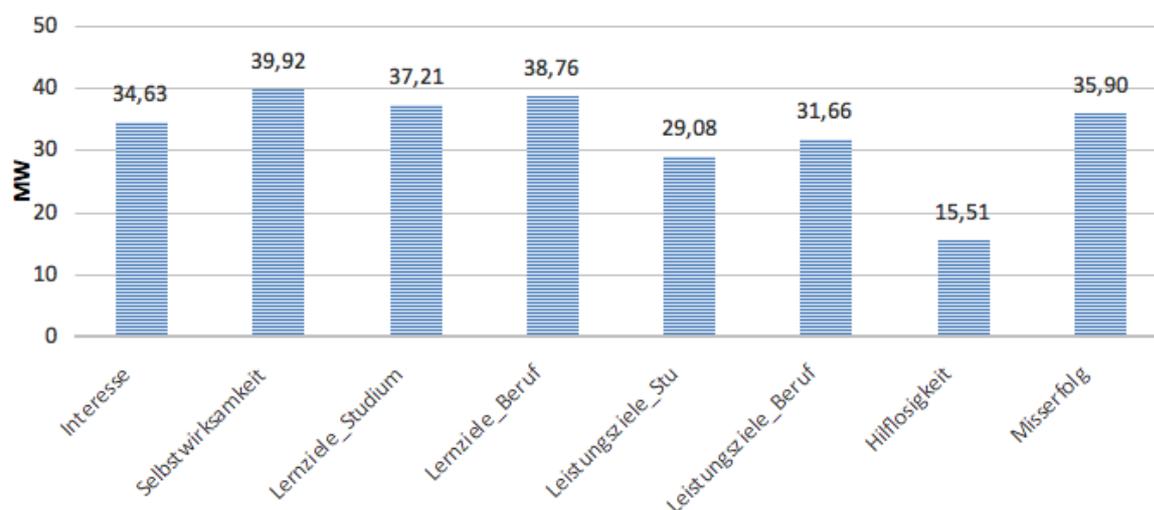


ABBILDUNG 23: MITTELWERTE DER EINZELNEN SKALEN AUS DEM BEREICH MOTIVATION

Eine MANOVA wurde durchgeführt um die motivationalen Kompetenzen als abhängige Variablen auf Differenzen im Hinblick auf die unabhängigen Variablen *Geschlecht*, *Herkunft* und *Studienbeginn* zu untersuchen.

In Tabelle 7 sind die Unterschiede, welche sich zwischen den Geschlechtern ergaben, dargestellt: Auf allen vier Skalen zu Zielorientierungen (Lernziele Studium, Lernziele Beruf, Leistungsziele Studium und Leistungsziele Beruf) erzielten weibliche Studierende jeweils signifikant höhere Mittelwerte als männliche Studierende. Auch für die Skala *Hilflosigkeit*

zeigten sich Unterschiede, da Frauen hier höhere Mittelwerte aufweisen als männliche Studierende (Abbildung 24).

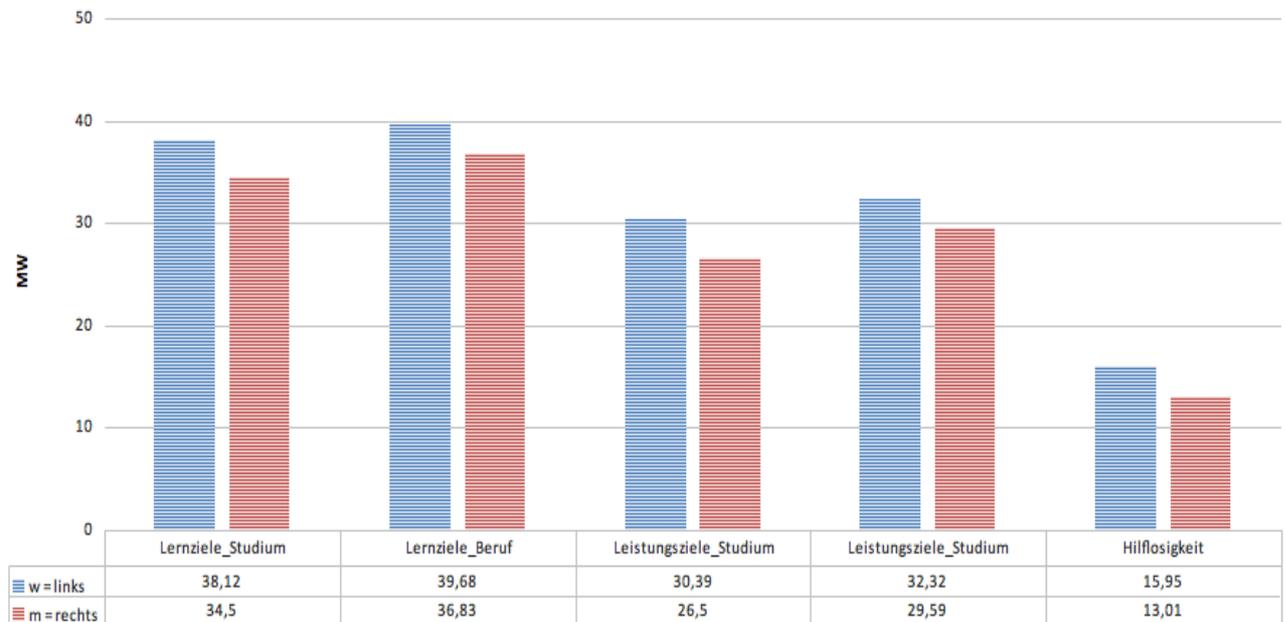


ABBILDUNG 24: SIGNIFIKANTE MITTELWERTSUNTERSCHIEDE ZWISCHEN WEIBLICHEN UND MÄNNLICHEN STUDIERENDEN IM HINBLICK AUF ZIELORIENTIERUNGEN UND HILFLOSIGKEIT

Im Hinblick auf den Studienbeginn zeigte sich, dass Studierende mit Studienbeginn 2012 signifikante höhere Werte (MW = 31.25; SD = 10.32) auf der Skala Leistungsziele Studium aufweisen als Studierende mit Studienbeginn 2010 (MW = 27.48; SD = 11.16). Die Effekte der hier genannten Unterschiede sind allerdings als gering einzuschätzen (siehe Tabellen 7 und 8).

TABELLE 7: MANOVA ZU EFFEKTEN ZWISCHEN KOMPETENZEN AUS DEM BEREICH DER MOTIVATION UND GESCHLECHT

Geschlecht	df	F	Sig.	$\eta$
Lernziele Studium	1	10.043	.002*	.031
(Lernziele Beruf)	1	5.284	.022*	.187
Leistungsziele Studium	1	8.817	.033*	.027
Leistungsziele Beruf	1	4.45	.035*	.014
Selbstwirksamkeit	1	.163	.686	.001
Hilfslosigkeit	1	5.78	.017*	.018
Misserfolg	1	.334	.564	.001
Interesse	1	1.035	.310	.003

TABELLE 8: MANOVA ZU EFFEKTEN ZWISCHEN KOMPETENZEN AUS DEM BEREICH DER MOTIVATION UND JAHR DES STUDIENBEGINNS

Studienbeginn	df	F	Sig.	$\eta$
Lernziele Studium	2	.028	.973	.000
Lernziele Beruf	2	.727	.484	.005
Leistungsziele Studium	2	3.418	.034*	.021
Leistungsziele Beruf	2	1.184	.308	.008
Selbstwirksamkeit	2	1.845	.160	.012
Hilflosigkeit	2	.680	.507	.004
Misserfolg	2	.674	.510	.004
Interesse	2	.328	.721	.002

Anmerkung: \* $p < .05$

#### *Welche Ziele haben die Studierenden zusätzlich angegeben?*

Auf die optionale offene Frage, welche weiteren Ziele die Studierenden mit ihrem Studium verfolgten, wurde mehrheitlich der persönliche *Wissens- und Kompetenzzuwachs* genannt. Als weitere Ziele wurden die *Existenzsicherung* sowie die *Vorbereitung auf ein erfüllendes Berufsleben* genannt.

#### *ad) Fragestellung 2.1: Wie sind die einzelnen Kompetenzen aus dem Bereich Selbstregulation unter den BA-Studierenden (in Abhängigkeit von demographischen Variablen) ausgeprägt?*

Abbildung 25 gibt einen graphischen Überblick über die Mittelwerte der einzelnen Skalen aus dem Bereich Selbstregulation. Hohe Mittelwerte ergaben sich für die Skalen *Kognitive Regulation*, sowie *Monitoring* und *Emotionale Regulation*. Die Skala *Ausdauer*, für die sich ein geringerer Mittelwert innerhalb der selbstregulatorischen Kompetenzen ergab, kann aufgrund nicht ausreichender Gütekriterien nur bedingt berücksichtigt werden.

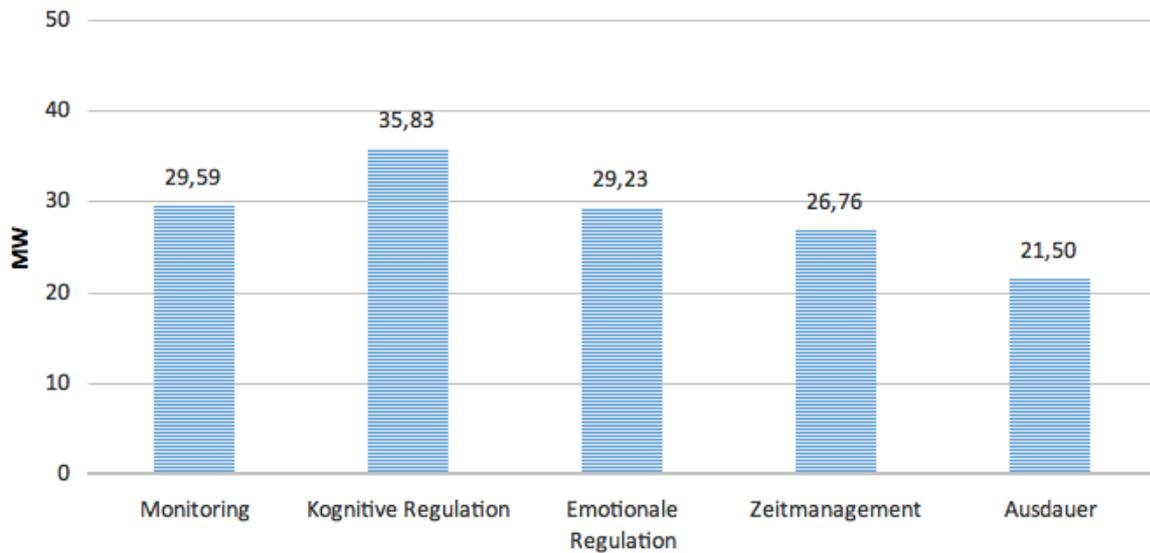


ABBILDUNG 25: MITTELWERTE DER EINZELNEN SKALEN AUS DEM BEREICH SELBSTREGULATION

Eine multivariate Varianzanalyse wurde durchgeführt um die Kompetenzen aus dem Bereich Selbstregulation als abhängige Variablen auf Differenzen im Hinblick auf die unabhängigen Variablen *Geschlecht*, *Herkunft* und *Studienbeginn* zu untersuchen.

Es zeigten sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Hinblick auf die Skala *Emotionsregulation* (siehe Tabelle 9), auf der weibliche Studierende einen signifikant geringeren Mittelwert aufweisen als männliche Studierende. Bezüglich der Herkunft ergaben sich Unterschiede auf der Skala *Zeitmanagement* (siehe Tabelle 10). Hier wiesen deutsche Studierende im Durchschnitt geringere Werte auf als österreichische Studierende. Beide Effekte sind gemäß ihres  $\eta \leq .06$  allerdings als gering einzuschätzen.

TABELLE 9: MANOVA ZU EFFEKTEN VON GESCHLECHT UND KOMPETENZEN AUS DEM BEREICH DER SELBSTREGULATION

Geschlecht	df	F	Sig.	$\eta$
Zeitmanagement	1	1.724	.190	.005
Emotionsregulation	1	12.87	.000*	.040
Ausdauer	1	.126	.723	.000
Monitoring	1	.051	.822	.000
Kognitive Regulation	1	3.439	.065	.011

$p^* \leq .05$

TABELLE 10: MANOVA ZU EFFEKTEN VON HERKUNFT UND KOMPETENZEN AUS DEM BEREICH DER SELBSTREGULATION

Herkunft	df	F	Sig.	$\eta$
Zeitmanagement	1	9.995	.002*	.031
Emotionsregulation	1	1.015	.315	.003
Ausdauer	1	.102	.699	.000
Monitoring	1	.292	.589	.001
Kognitive Regulation	1	3.118	.078	.010

### 6.3 Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation als Einflussgrößen von Studienerfolg und Studienzufriedenheit

*ad) Fragestellung 3.0: Welchen Beitrag leisten die Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation zur Erklärung von Studienerfolg?*

Zur Beantwortung der 3. Fragestellung wurden mehrere multiple Regressionsanalysen berechnet, um die Zusammenhänge zwischen Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation als unabhängige Variablen mit den abhängigen Variablen Studienerfolg sowie Studienzufriedenheit zu ermitteln.

#### *Durchschnittsnote*

Im Voraus wurden die Zusammenhänge zwischen den abhängigen und unabhängigen Variablen anhand von Pearson- Korrelationen überprüft. Variablen, die keinen linearen Zusammenhang mit der abhängigen Variable *Durchschnittsnote* aufwiesen, wurden aus der weiteren Analyse ausgeschlossen: *Emotionsregulation* und *Lernziele Beruf* wiesen keinen linearen Zusammenhang mit der Durchschnittsnote im BA-Studium auf.

Die Ergebnisse der schrittweise durchgeführten multiplen Regression zeigen, dass zwei Skalen aus dem Bereich der Motivation (*Hilflosigkeit* und *Leistungsziele Studium*) und zwei Skalen aus dem Bereich Selbstregulation (*Kognitive Regulation* und *Zeitmanagement*) gemeinsam 13.6% der Varianz der Durchschnittsnote erklären ( $R^2 = .136$ ,  $F(1, 334) = 4.53$ ,  $p = .034$ ) (siehe dazu Tabelle 11).

TABELLE 11: MULTIPLE REGRESSION ZUM ZUSAMMENHANG VON KOMPETENZEN AUS DEM BEREICH DER MOTIVATION UND SELBSTREGULATION MIT DER DURCHSCHNITTSNOTE

	Regressionskoeffizient	Standardfehler	$\beta$
<b>Schritt 1</b>			
Konstante	2.910	.122	
Kognitive Regulation	-.018	.003	.275*
<b>Schritt 2</b>			
Konstante	2.703	.133	
Kognitive Regulation	-.015	.003	-.240*
Hilflosigkeit	.008	.002	.187*
<b>Schritt 3</b>			
Konstante	2.872	.137	
Kognitive Regulation	-.011	.003	-.203*
Hilflosigkeit	.008	.002	.193*
Leistungsziele Studium	-.007	.002	-.165*
<b>Schritt 4</b>			
Konstante	2.872	.138	
Kognitive Regulation	-.011	.004	-.170*
Hilflosigkeit	.008	.002	.184*
Leistungsziele Studium	-.006	.002	-.147*
Zeitmanagement	-.005	.003	-.116*

Anmerkung:  $R^2 = .076$  für Schritt 1,  $\Delta R^2 = .104$  für Schritt 2 ( $p = .000$ ).,  $\Delta R^2 = .127$  für Schritt 3 ( $p = .002$ ),  $\Delta R^2 = .136$  für Schritt 4 ( $p = .034$ ),  $*p < .05$ ,  $\beta$  = standardisierter Regressionskoeffizient.

Fließen motivationale und selbstregulatorische Kompetenzen getrennt voneinander in die multiple Regressionsanalyse<sup>10</sup> ein, erklären die Skalen *Kognitive Regulation* und *Zeitmanagement* aus dem Bereich der Selbstregulation gemeinsam 9.1% der Varianz der Durchschnittsnote ( $R^2 = .091$ ,  $F(1, 336) = 7.76$ ,  $p = .006$ ).

Unter alleiniger Berücksichtigung motivationaler Kompetenzen ergibt sich ein Modell mit drei Einflussvariablen: *Selbstwirksamkeit*, *Leistungsziele Studium* und *Hilflosigkeit* können

<sup>10</sup> Die entsprechenden Tabellen befinden sich im Anhang A (S. 100 ff.) der Arbeit.

gemeinsam 10.8% der Varianz der Durchschnittsnote erklären ( $R^2 = .108$ ,  $F(1, 335)=6.38$ ,  $p=.012$ ). Studienzufriedenheit und Kompetenzzuwachs haben keinen Einfluss auf die Durchschnittsnote.

### *Kompetenzzuwachs*

Die Ergebnisse der schrittweise durchgeführten Regressionsanalyse zeigen, dass insgesamt vier Skalen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation einen Teil der Varianz der abhängigen Variable *Kompetenzzuwachs* erklären können (siehe Tabelle 12). *Interesse*, *Kognitive Regulation*, *Monitoring* und *Selbstwirksamkeit* machen gemeinsam 23.4% der Varianz von *Kompetenzzuwachs* aus ( $R^2 = .234$ ,  $F(1, 338) = 4.27$ ,  $p= .040$ ). Nicht in die Regressionsanalyse mit eingeflossen sind aus dem Bereich der Selbstregulation die Skalen *Ausdauer* und *Emotionsregulation*, die keinen linearen Zusammenhang mit *Kompetenzzuwachs* aufweisen konnten.

TABELLE 12: MULTIPLE REGRESSION ZUM ZUSAMMENHANG VON KOMPETENZEN AUS DEM BEREICH DER MOTIVATION UND SELBSTREGULATION UND KOMPETENZZUWACHS

	Regressionskoeffizient	Standardfehler	$\beta$
Schritt 1			
Konstante	15.791	1.843	
Interesse	.430	.052	.411*
Schritt 2			
Konstante	7.584	2.340	
Interesse	.337	.054	.322*
Kogn. Regulation	.290	.061	.244*
Schritt 3			
Konstante	7.584	2.363	
Interesse	.325	.054	.301*
Kogn. Regulation	.245	.063	.206*
Monitoring	.115	.048	.125*
Schritt 4			
Konstante	5.009	2.662	
Interesse	.296	.055	.283*
Kogn. Regulation	.158	.076	.133*
Monitoring	.133	.048	.144*
Selbstwirksamkeit	.146	.071	.124*

Anmerkung:  $R^2 = .169$  für Schritt 1,  $\Delta R^2 = .216$  für Schritt 2 ( $p = .000$ ),  $\Delta R^2 = .227$  für Schritt 3 ( $p = .016$ ),  $\Delta R^2 = .234$  für Schritt 4 ( $p = .040$ ), \* $p < .05$ ,  $\beta$  = standardisierter Regressionskoeffizient

Bei getrennter Betrachtung der Kompetenzen aus dem Bereich Motivation und Selbstregulation als Einflussvariablen von *Kompetenzzuwachs*, ergeben sich für Kompetenzen aus dem Bereich Motivation folgende Ergebnisse: *Interesse*, *Selbstwirksamkeit*, *Lernziele Studium* erklären gemeinsam insgesamt 21.2% des *Kompetenzzuwachses* ( $R^2 = .212$ ,  $F(1, 389) = 6.74$ ,  $p = 0.10$ ).

Bei alleiniger Betrachtung von Kompetenzen aus dem Bereich der Selbstregulation ergibt sich folgendes: *Kognitive Regulation* und *Monitoring* können gemeinsam 15.2% des Varianzanteils von *Kompetenzzuwachs* erklären ( $R^2 = .152$ ,  $F(1, 340) = 10.76$ ,  $p = .001$ ). Fließt auch *Studienzufriedenheit* ( $r = .50$ ) in die schrittweise vollzogene Regressionsanalyse gemeinsam mit den motivationalen und selbstregulatorischen Konstrukten mit ein, können insgesamt 32.4% der Varianz von *Kompetenzzuwachs* durch die drei Skalen *Studienzufriedenheit*, *Kognitive Regulation* und *Monitoring* erklärt werden ( $R^2 = .324$ ,  $F(1, 339) = 9.79$ ,  $p = .002$ ).

*ad) Fragestellung 3.1: Welchen Beitrag leisten die Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation zur Erklärung von Studienzufriedenheit?*

Zur Erklärung der abhängigen Variable *Studienzufriedenheit* erwiesen sich innerhalb der Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation drei der unabhängigen Variablen aus dem Bereich der Motivation als Prädiktoren von *Studienzufriedenheit*. *Interesse*, *Hilflosigkeit* und *Leistungsziele Studium* erklären gemeinsam 47.1% der Varianz von *Studienzufriedenheit* (siehe Tabelle 13). Aus dem Bereich der Selbstregulation weist die Skala *Kognitive Regulation* mit einem Korrelationskoeffizienten von  $r = .22$  den höchsten Zusammenhang mit *Studienzufriedenheit* auf.

TABELLE 13: MULTIPLE REGRESSION ZUM ZUSAMMENHANG VON KOMPETENZEN AUS DEM BEREICH DER MOTIVATION UND SELBSTREGULATION MIT STUDIENZUFRIEDENHEIT

	Regressionskoeffizient	Standardfehler	$\beta$
Schritt 1			
Konstante	10.652	1.735	
Interesse	.764	.049	.648*
Schritt 2			
Konstante	14.540	1.896	
Interesse	.726	.048	.616 *
Hilflosigkeit	-.166	.037	-.183*
Schritt 3			
Konstante	12.989	1.903	
Konstante	.651	.051	.553*

Interesse	-.176	.036	-.194*
Hilflosigkeit	.147	.038	.163*
Leistungsziele Studium			

Anmerkung:  $R^2 = .420$  für Schritt 1,  $\Delta R^2 = .449$  für Schritt 2 ( $p = .000$ ),  $\Delta R^2 = .471$  für Schritt 3 ( $p = .000$ ),  $*p < .05$ ,  $\beta$  = standardisierter Regressionskoeffizient

Wird auch *Kompetenzzuwachs* als unabhängige Variable an dieser Stelle in die Regressionsanalyse gemeinsam mit den Variablen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation aufgenommen, ergibt sich für die abhängige Variable *Studienzufriedenheit* ein Modell mit vier Einflussfaktoren (*Interesse, Kompetenzzuwachs, Hilflosigkeit, Leistungsziele Studium*), welche gemeinsam 53.6 % von Studienzufriedenheit erklären ( $R^2 = .536$ ,  $F(14, 328) = 29.21$ ,  $p = .000$ ) (siehe Tabelle 14).

TABELLE 14 : MULTIPLE REGRESSION ZUM ZUSAMMENHANG ZWISCHEN KOMPETENZEN AUS DEN BEREICHEN MOTIVATION, SELBSTREGULATION, KOMPETENZZUWACHS UND STUDIENZUFRIEDENHEIT

	Regressionskoeffizient	Standardfehler	$\beta$
Interesse	.586	.058	.498*
Kompetenzzuwachs	.325	.048	.289*
Hilflosigkeit	-.200	.043	.043*
Leistungsziele Studium	.119	.041	.041*

\* $p < .05$ ,  $\beta$  = standardisierter Regressionskoeffizient

## 6.4 Ausprägungen von studienbezogenem Stress im BA- Studiengang

ad) Fragestellung 4.0: Wie stressinduzierend wird das BA- Studium von seinen Studierenden wahrgenommen?

Die studienbezogene Stresswahrnehmung wurde mittels des Stressindex von (Schmidt & Oberfell, 2011) erhoben. Hier ergab sich auf einer Skala von 0-100 ein MW = 56.94 (SW = 21.35) und ein Median = 60, so dass von keiner Normalverteilung der Daten ausgegangen werden kann. Für die Verteilung der Daten des Stressindex ergibt sich ein rechtssteiles Bild, welches aufzeigt, dass die Hälfte der Studierenden Zahlen im oberen Wertebereich (Werte  $\geq$  60) gewählt hat.

ad) Fragestellung 4.1: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der Stresswahrnehmung der Studierenden und Studienerfolg, Studienzufriedenheit sowie den Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation?

Insgesamt ergaben sich für das Konstrukt *Stresswahrnehmung*, die in Tabelle 15 dargestellten Zusammenhänge. Mittlere Zusammenhänge bestehen hier mit *körperlichen Stresssymptomen* und der Skala *Hilflosigkeit* aus dem Bereich der Motivation sowie der Skala *Emotionsregulation* aus dem Bereich Selbstregulation.

TABELLE 15: KORRELATIONEN DER STRESSWAHRNEHMUNG MIT WEITREN KONSTRUKTEN

	Studien- zufrieden- heit	Stress- symptome	Studien - aufwand	Emotionale Regulation	Selbstwirksam- keit	Leistungsziele Studium	Hilflosig- keit
Stress- wahrnehmung	-.143*	.530**	.116*	-.338**	.193**	.128*	.447**

Anmerkung: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

In einer Varianzanalyse wurde das Konstrukt *Stresswahrnehmung* (Stressindex) auf Unterschiede im Hinblick auf *Geschlecht*, *Herkunft* und des *Jahr des Studienbeginns* untersucht. Hier ließ sich ein signifikanter Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Studierenden finden: weibliche Studierende weisen bezüglich der Stresswahrnehmung signifikant höhere Werte (MW = 58.42; SD = 1.42) als ihre männlichen Studienkollegen (MW = 51.5; SD = 2.31) auf. Auch im Hinblick auf das *Jahr des Studienbeginns* zeichneten sich Unterschiede in der Wahrnehmung von Stress ab (siehe Tabelle 16). Studierende des

zweiten Fachsemesters (Studienbeginn 2012) weisen einen signifikant geringeren Mittelwert bezüglich studienbezogener Stresswahrnehmung auf als Studierenden des vierten Fachsemesters (Studienbeginn 2011) (siehe Tabelle 16 und 17).

TABELLE 16: ANOVA ZU UNTERSCHIEDEN ZWISCHEN GESCHLECHT, HERKUNFT, JAHR DES STUDIENBEGINNS UND STRESSWAHRNEHMUNG

Stress	df	F	Sig.	$\eta$
Geschlecht	1	6.517	.011*	.020
Studienbeginn	2	4.449	.012*	.028

p\*≤.05

TABELLE 17: MITTELWERTE DES STRESSINDEX (STRESSWAHRNEHMUNG) IN ABHÄNGIGKEIT VOM JAHR DES STUDIENBEGINNS

Jahr des Studienbeginns	MW	SD
2012	50.10	2.30
2011	59.12	2.17
2010	55.67	2.02

Anhand der studienbezogenen Stresswahrnehmung wurden die Studierenden zusätzlich in vier annähernd gleichgroße Gruppen unterteilt (siehe Tabelle 18). Gruppe 1 der „*kaum gestressten*“ Studierenden gaben Werte zwischen 0-40 an und „*etwas gestresste*“ Studierende Werte zwischen 41 und 60. „*Eher gestresste*“ Studierende wiesen Werte zwischen 61-75 auf und „*stark gestresste*“ Werte zwischen 75-100. Gemäß der Aufteilung der Studierenden in vier Gruppen wurde überprüft inwiefern zwischen den Gruppen Unterschiede hinsichtlich Studienzufriedenheit, Studienerfolg sowie Unterschiede bezüglich der Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation vorliegen. In den folgenden Abschnitten wird auf die Unterschiede zwischen den Gruppen im Hinblick auf die einzelnen Konstrukte eingegangen.

TABELLE 18: 4 GRUPPEN DER STRESSWAHRNEHMUNG

Gruppe	N	Wertebereich (0-100)
1 ‚kaum gestresst‘	90	0-40
2 ‚etwas gestresst‘	95	51-60
3 ‚gestresst‘	96	61-75
4 ‚stark gestresst‘	62	75-100

#### *Studienbezogene Stresswahrnehmung und Studienzufriedenheit und Studienerfolg*

Zur Klärung der Fragestellung inwiefern Mittelwertsunterschiede in Bezug auf die *Studienzufriedenheit* zwischen den verschiedenen Gruppen 1-4 vorliegen, wurde eine MANOVA durchgeführt. An dieser Stelle ließ sich ein signifikanter Unterschied zwischen Gruppe 1 der „kaum gestressten“ Studierenden (MW = 38.27, SW = 8.99) und „stark gestressten“ Studierenden (MW= 33.60, SW= 12.74) hinsichtlich ihrer Studienzufriedenheit feststellen. Mit einem  $\eta^2 = .028$  ist der Effekt allerdings als eher gering einzuschätzen. Hinsichtlich des Studienerfolgs in Form von Kompetenzzuwachs und Durchschnittsnote bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen.

#### *Studienbezogene Stresswahrnehmung und motivationale Kompetenzen*

In einer weiteren MANOVA wurde untersucht inwiefern sich die Studierenden der vier verschiedenen Gruppen (kaum gestresst, eher gestresst, gestresst und stark gestresst) in Bezug auf motivationale Kompetenzen (*Interesse, Zielorientierungen, Selbstwirksamkeit, Hilflosigkeit* und *Umgang mit Misserfolg*) unterscheiden. Signifikante Mittelwertsunterschiede zeigten sich hinsichtlich der Variablen *Hilflosigkeit* und *Selbstwirksamkeit* (siehe Tabelle 19).

TABELLE 19 : MANOVA ZU DEN EFFEKTEN DER STRESSWAHRNEHMUNG UND MOTIVATIONALEN KOMPETENZEN

Stress	df	F	Sig.	$\eta$
Selbstwirksamkeit	3	3.224	.023*	.028
Hilflosigkeit	3	2.595	.000*	.187

p\* $\leq$ .05

„Gestresste“ Studierende weisen auf der Skala *Hilflosigkeit* einen signifikant höheren Mittelwert (MW = 22.45, SW = 12.22) auf als „wenig gestresste“ Studierende (MW = 8.91; SW = 9.10) auf. Hinsichtlich der *Selbstwirksamkeit* weisen „gestresste“ Studierende einen signifikante niedrigeren Mittelwert (MW = 38.73; SW=8.42) als „wenig gestresste“ (MW = 41.79, SW = 6.92) auf. Dennoch ist der Effekt mit  $\eta = .029$  als eher gering einzustufen.

#### *Studienbezogene Stresswahrnehmung und Kompetenzen aus dem Bereich Selbstregulation*

Hinsichtlich der Kompetenzen aus dem Bereich Selbstregulation zeigten sich signifikante Unterschiede auf der Skala der *Emotionalen Regulation* (df = 3, F = 11.24, p = .000,  $\eta = .090$ ). Gruppe 1 der „kaum gestressten“ Studierenden (MW = 34.53, SD = 10.72) weist an dieser Stelle signifikant höhere Werte auf der Skala Emotionsregulation auf als „eher gestresste“ (MW = 28.96, SD = 10.33), „gestresste“ (MW = 26.47, SD = 10.81) und „stark gestresste“ (MW = 26.27, SD = 11.06) Studierende.

#### *ad) Fragestellung 4.2: Wie sind körperliche Symptome von Stress unter den Studierenden ausgeprägt?*

Wie bereits in den Voranalysen beschrieben, handelt es sich bei der Skala zur körperlichen Stresssymptomatik der Studierenden um die Skala mit dem geringsten Mittelwert (MW = 12.27, SW = 11.17) insgesamt. Auf einer Skala von 0-50 liegt der Median bei 9, woraus eine deutlich linksschiefe Verteilung resultiert. Der Großteil der Daten befindet sich somit im unteren Bereich der Skala. Es ließen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Studierenden in Bezug auf körperliche Stresssymptome feststellen. Hinsichtlich der Herkunft (Österreich vs. Deutschland) zeigten sich Unterschiede zwischen deutschen und österreichischen Studierenden (df = 1; F = 4.36; Sig. = 0.38;  $\eta = .014$ ).

Deutsche Studierende (MW = 12.81; SD = 1.01) weisen dabei einen signifikant höheren Mittelwert auf der Skala körperlicher Stresssymptome auf als österreichische Studierende (MW = 10.13; SD = .91). Der Effekt von  $\eta^2 = .014$  ist allerdings sehr gering einzustufen. Im Hinblick auf das Jahr des Studienbeginns konnten keine Unterschiede in Bezug auf studieninduzierte Stresssymptome festgestellt werden.

Tabelle 20 zeigt, dass körperliche Stresssymptome mit der studienbezogenen Stresswahrnehmung korrelieren. Negative Zusammenhänge im mittleren Bereich ergaben sich für die Skalen *Selbstwirksamkeit* und *Emotionale Regulation*.

TABELLE 20: KORRELATIONEN DER SKALA ZU KÖRPERLICHEN STRESSSYMPTOMEN

	Studien- zufrieden- heit	Stresswahr- nehmung	Kompetenz- zuwachs	Durch- schnitts- note	Selbstwirk- samkeit	Miss- erfolg	Zeit manage- ment	Aus- dauer	Emotions- regulation
Stress- symptome	-.207**	.530**	-.119*	.109*	-.356**	-.109*	-.124*	.136*	-.405*

Anmerkung: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

*ad) Fragestellung 4.3: Wo befinden sich aus der Perspektive der Studierenden Quellen von Stress im BA-Studiengang?*

Auf die offene optionale Frage hin, welche Stressquellen im BA-Studiengang Psychologie der Universität Wien vorliegen, wurde an erster Stelle die *Knappheit von Seminarplätzen* genannt. Weiter gaben die Studierenden an, dass der im BA- Curriculum der Universität Wien viel verwendete *Multiple - Choice Prüfungsmodus* sowie *das Auswendiglernen von großen Stoffmengen* Quellen von Stress in BA- Studium darstellen.

*ad) Fragestellung 4.4: Wie groß wird der persönliche Studienaufwand in Stunden pro Woche von den Studierenden eingeschätzt? Besteht ein Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung von Stress und dem Studienaufwand der Studierenden?*

Im Hinblick auf den Studienaufwand pro Woche ergab sich für die BA-Studierenden bei einem Range von 0-100 ein durchschnittlicher Wert von 24.2 Stunden. Diese Angabe schließt auch den Besuch von Lehrveranstaltungen mit ein. Es ließ sich nur ein geringer Zusammenhang ( $r = .12$ ) zwischen dem Studienaufwand und der Wahrnehmung von Stress feststellen.

Im folgenden Kapitel wird nun auf die Bedeutung einzelner Ergebnisse genauer eingegangen und sie werden im Kontext anderer Befunde diskutiert. Ebenfalls sollen mögliche Einschränkungen der vorliegenden Untersuchung genannt werden und auch auf potenzielle Ansatzpunkte für künftige Forschungsvorhaben eingegangen werden.

## 7) DISKUSSION

Im Zentrum dieser Arbeit standen der Studienerfolg und die Studienzufriedenheit der Bachelorstudierenden der Universität Wien im Fach Psychologie. Anhand der Befragung der Studierenden, mit dem Ziel der Qualitätssicherung innerhalb des Bachelorstudiengangs, sollte Wissen darüber generiert werden, in welchem Maße Studienerfolg und Studienzufriedenheit unter den Studierenden des im Jahre 2010 eingeführten BA-Studiengangs ausgeprägt sind. Das Konstrukt der Studienzufriedenheit, welches als ein Qualitätsmerkmal von Lehre anzusehen ist, sollte im Rahmen dieser Arbeit Aufschluss über die Bewertung des BA-Studienganges aus studentischer Perspektive bieten. Ziel war es an dieser Stelle, dadurch gegebenenfalls steuerungsrelevantes Wissen im Hinblick auf mögliche künftige Anpassungen im BA-Curriculum ableiten zu können.

Im Rahmen der zunehmenden Wichtigkeit von „Learning - Outcomes“ und Kompetenzorientierung im Hochschulsystem sollte die Erhebung von Studienerfolg in Form des wahrgenommenen Kompetenzzuwachses und der Durchschnittsnote bisheriger Studienleistungen aufzeigen inwiefern im Bachelorstudiengang Psychologie von einem Kompetenzerwerb auf Seite der Studierenden ausgegangen werden kann und somit ein grundlegendes Bildungsziel des BA-Studiengangs als erfüllt gilt.

Ausgehend von den Ausprägungen von Studienerfolg und Studienzufriedenheit, war eine weitere Absicht dieser Arbeit deren Zusammenhänge mit motivationalen Kompetenzen sowie auch mit Kompetenzen aus dem Bereich der Selbstregulation näher zu analysieren. Es sollte ermittelt werden, welche Rolle Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation im Hinblick auf das erfolgreiche Studieren innerhalb der BA- Studienstruktur zukommt und wie jene Kompetenzen unter den BA- Studierenden ausgeprägt sind.

Zudem wurde anhand dieser Arbeit überprüft inwieweit die BA-Studierenden der Universität Wien im Fach Psychologie studieninduzierten Stress wahrnehmen und es so durch die neue Studienstruktur zu einer erhöhten Belastung der Studierenden kommen könnte, wie es Sieverding und MitarbeiterInnen (2013) in ihrer Studie zum Vergleich von Bachelor- und Diplomstudierenden zeigen konnten. Zusätzlich wurde der Frage nach potenziellen Quellen von Stress innerhalb des Curriculums nachgegangen. Im Folgenden werden nun die Ergebnisse dieser Arbeit interpretiert und im Kontext anderer Studien betrachtet werden.

Ebenfalls soll auf die Limitierungen der vorliegenden Arbeit eingegangen werden, welche Einfluss auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse haben.

### **7.1 Studienerfolg**

Für die repräsentative Stichprobe ließ sich insgesamt ein Notendurchschnitt von 2.3 ermitteln. Damit ergibt sich ein Notendurchschnitt, wie er auch bereits in anderen Untersuchungen von BA-Studierenden festgestellt werden konnte (z.B. Jungbauer, 2012). Über 75% der Studierenden weisen damit einen Notendurchschnitt im sehr guten und guten Bereich (besser als 2.5) auf.

Im Hinblick auf den Kompetenzzuwachs der Studierenden zeigte sich, dass Studierende des vierten und sechsten Fachsemesters einen größeren Zuwachs an fachlichen- sowie Schlüsselkompetenzen, wie beispielsweise *grundlegenden Arbeits- und Lernkompetenzen*, bei sich feststellten als Studierende, welche sich zum Zeitpunkt der Befragung erst im zweiten Fachsemester des BA-Studiengangs befanden. Die Studierenden gaben an, dass sie durch die einzelnen Lehrveranstaltungen des BA-Curriculums ihre fachlichen Kompetenzen sowie spezifische Schlüsselkompetenzen erweitern konnten. Damit kann davon ausgegangen werden, dass das Ziel des individuellen Kompetenzerwerbs als zentrale Variable von Studienerfolg (Bülow-Schramm et al., 2009) durch das BA-Studium der Universität Wien erfüllt wird. Zwischen den Geschlechtern und den beiden meist vertretenen Herkunftsländern Österreich und Deutschland ergaben sich im Hinblick auf den Kompetenzerwerb keine signifikanten Unterschiede.

### **7.2 Studienzufriedenheit**

Gemäß Westermann und KollegInnen (1996) kann die globale Studienzufriedenheit als studentische Bewertung der Hochschullehre herangezogen werden um Evaluationen von Lehre und Universitäten durchzuführen. Die vorliegenden Ergebnisse lassen darauf schließen, dass ein großer Teil der BA-Studierenden mit dem BA-Studiengang Psychologie und seiner jetzigen Studienwahl zufrieden ist sowie eine positive Einstellung gegenüber dem Studium aufweist. Damit kann gemäß Oliver (1997) von einer Passung zwischen einer Ist-Komponente im Sinne der tatsächlichen Erfahrungen innerhalb des BA-Studiengangs und einer Soll-Komponente - den subjektiven Erwartungen der Studierenden im Hinblick auf den

Studiengang - ausgegangen werden. Wird Studienzufriedenheit allerdings im Verlauf des Studiums, d.h. in Abhängigkeit vom Jahr des Studienbeginns betrachtet, zeigt sich eine signifikante Abnahme des Konstrukts. Studierende, welche sich im sechsten Fachsemester des BA-Studiengangs befanden, zeigten sich weniger zufrieden als Studierende des zweiten Fachsemesters. Zu diesem Ergebnis kamen auch Sieverding und MitarbeiterInnen (2013) bei einer Befragung von deutschen BA-Studierenden im Fach Psychologie. Diese Tendenz müsste allerdings in einer weiteren Längsschnittuntersuchung genauer betrachtet werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit lässt dieses Ergebnis keine wirklichen Rückschlüsse zu. Auf die Frage hin, ob sich ihre Studienzufriedenheit im Laufe des Studiums eher verringert oder erhöht habe, tendierten die Hälfte der Studierenden eher zu einer Abnahme von Studienzufriedenheit im Laufe des Studiums. Im Vergleich dazu gaben die Studierenden bei den Konstrukten *Interesse* und *Motivation* an, dass es im Laufe des Studiums eher zu einem Anstieg der beiden Konstrukte gekommen sei.

Zu Einschränkungen kommt es an dieser Stelle allerdings dahingehend, dass das Konstrukt Studienzufriedenheit sich über zahlreiche weitere Bereiche erstreckt, welche im Rahmen dieser Studie nicht alle berücksichtigt werden konnten. Gemäß Westermann und KollegInnen (1996) kann davon ausgegangen werden, dass sich Studienzufriedenheit aus vielfältigen Faktoren zusammensetzt, wie beispielsweise aus der Zufriedenheit mit Studieninhalten und Studienbedingungen sowie der Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen ebenso wie den Rahmenbedingungen von Hochschulen, wie beispielsweise der Betreuungssituation. Kromrey (1994) gibt dabei zu bedenken, dass die Ergebnisse einer alleinigen Bewertung durch Studierende nicht als *direkte* Qualitätsindikatoren von Hochschullehre zu verstehen sind. Dennoch sollte in künftigen Untersuchungen weiter versucht werden auf jene Faktoren, welche auf Seite der Studierenden zu Zufriedenheit und Erfolg führen, weiter einzugehen um sicherstellen zu können, dass die Bedürfnisse der Studierenden erfasst und befriedigt werden und auf diese Weise Studienabbrüche verringert werden können (vgl. Elliot & Shin, 2002). Damit in Verbindung stehen langfristig auch der Erhalt der Wertschätzung von Bildung, sowie die Förderung von Lebenslangem Lernen.

### **7.3 Die Bedeutung von Kompetenzen aus dem Bereich Motivation und Selbstregulation als Einflussgrößen von Studienerfolg und Studienzufriedenheit**

Zusätzliches Ziel dieser Arbeit war es Einflussgrößen von Studienerfolg und Studienzufriedenheit im BA-Studiengang identifizieren zu können. Aufgrund zahlreicher Arbeiten konnten in den vergangenen Jahrzehnten bereits vielfältige Zusammenhänge für die Konstrukte Studienerfolg und Studienzufriedenheit mit verschiedenen Kompetenzen aus dem Bereich der Motivation sowie aus dem Bereich der Selbstregulation hervorgebracht werden (z.B. Weinert, 1982; Bandura, 1991). Interesse (z.B. Schiefele et al., 1988), Selbstkonzepte (Marsh & Yeung, 1997), Selbstwirksamkeit (Bandura, 1989; Schwarzer & Jerusalem, 2002) und Zielorientierungen (z.B. Ames, 1992) stellten sich in Verbindung mit akademischen Leistungen stets als wichtige Einflussfaktoren heraus, so dass auch in der vorliegenden Arbeit deren Bedeutung innerhalb der neuen Studienstruktur näher betrachtet werden sollte.

Im Hinblick auf die *Durchschnittsnote* - als ein Teilaspekt von Studienerfolg - ließ sich lediglich ein kleiner Teil der Varianz durch die einzelnen verwendeten Skalen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation erklären. *Hilflosigkeit* und *Leistungsziele im Studium* aus dem Bereich Motivation sowie *Kognitive Regulation* und *Zeitmanagement* aus dem Bereich der Selbstregulation erklärten gemeinsam nur einen geringen Teil der Varianz der Durchschnittsnote. Auch Studienzufriedenheit und Kompetenzzuwachs konnten nicht zur Erklärung der Durchschnittsnote beitragen. Als Einschränkung muss an dieser Stelle jedoch darauf hingewiesen werden, dass eine von der Norm abweichende Notenvergabe in einer der acht Modulgruppen des BA-Curriculums zu einem Bias innerhalb des Konstrukts der Durchschnittsnote geführt haben könnte und daraufhin die Aussagekraft der Durchschnittsnote eingeschränkt ist. Zusätzlich stellen Noten ein weniger spezifisches und kumulatives Maß von Leistung dar, welches oftmals unkontrollierbaren Einflüssen unterliegt (Schiefele et al., 1988).

*Kognitive Regulation* und *Monitoring* aus dem Bereich Selbstregulation sowie *Interesse* und *Selbstwirksamkeit* aus dem Bereich Motivation konnten knapp 25% der Varianz von *Kompetenzzuwachs* erklären. Auch wenn sich hier die Definition von Studienerfolg von denen früherer Untersuchungen unterscheidet, kann an dieser Stelle an frühere

Forschungsergebnisse angeschlossen werden, in denen sich Interesse und Selbstwirksamkeit als Determinanten von Studienerfolg erwiesen (z.B. Schiefele et al., 1988; Locke, 2002). Bei der Hinzunahme der *Skala Studienzufriedenheit* ließen sich gemeinsam mit *Kognitiver Regulation* und *Monitoring* insgesamt 32.4% der Varianz des wahrgenommenen Kompetenzzuwachses der Studierenden erklären. Damit zeigt sich, dass motivationale und selbstregulatorische Kompetenzen ebenso wie Studienzufriedenheit als erfolgsfördernde Faktoren innerhalb des BA-Studiums anzusehen sind.

Im Hinblick auf die *Studienzufriedenheit* stellten sich lediglich Skalen aus dem Bereich der Motivation als Einflussgrößen von Studienzufriedenheit heraus. *Interesse*, *Hilflosigkeit* und *Leistungsziele im Studium* konnten fast die Hälfte der Varianz von Studienzufriedenheit im BA-Studiengang Psychologie erklären. Wie auch bei Schiefele & Jacob-Ebbingshaus (2006) erwies sich Interesse am Studienfach als relevanter Faktor im Hinblick auf die Studienzufriedenheit, ebenso wie eine geringe Ausprägung von Hilflosigkeit, was der Annahme von Westermann (2006) entspricht, dass Zufriedenheit dann entsteht wenn eine Passung zwischen den eigenen Fähigkeiten und den Anforderungen der Umwelt wahrgenommen wird. Davon kann bei hohen Werten auf der Skala Hilflosigkeit kaum ausgegangen werden. Wie auch Brunstein und MitarbeiterInnen (2008) zeigen konnten, scheint auch die Bindung an Ziele im Studium positive Auswirkungen auf die Studienzufriedenheit zu haben. Unter Einschluss von *Kompetenzzuwachs* in die Analyse, konnten insgesamt 53.7% der Varianz von Studienzufriedenheit erklärt werden. Damit erweist sich neben motivationalen Konstrukten auch der wahrgenommene Kompetenzzuwachs der Studierenden als eine Determinante von Studienzufriedenheit, ähnlich wie es auch Blüthmann (2012) für den Zuwachs an Wissen zeigen konnte.

Aus dem Bereich der Motivation konnten vor allem *Interesse*, *Selbstwirksamkeit*, *Lern- und Leistungsziele im Studium* sowie geringe Werte auf der Skala *Hilflosigkeit* einen Beitrag zur Erklärung von Studienerfolg und Studienzufriedenheit leisten. Lernziele, welche sich als Determinante von Kompetenzzuwachs herausstellten, wurden von den Studierenden im Vergleich zu Leistungszielen, welche sich im Hinblick auf Studienzufriedenheit als relevant erwiesen, nur geringfügig höher bewertet, so dass im Rahmen dieser Studie keinem der beiden Konstrukte ein größerer Stellenwert zugeordnet werden konnte (vgl. Murayama &

Elliot, 2009). Dennoch nannten die Studierenden den Zuwachs an Kompetenzen als entscheidendes Ziel innerhalb des Studiums. Hohe Mittelwerte im Bereich Motivation ergaben sich für die Skalen *Selbstwirksamkeit* und *Lernziele (Studium und Beruf)*. Wie in zahlreichen anderen empirischen Untersuchungen gezeigt wurde (z.B. Ludwig, 2008;), kam es auch in der vorliegenden Arbeit zu Geschlechterdifferenzen in Bezug auf einige Variablen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation. Weibliche Studierende verfügten auf allen vier Skalen zu Zielorientierungen (Lern- und Leistungsziele für Studium und Beruf) über signifikant höhere Mittelwerte als ihre männlichen Kommilitonen. Geringer ausgeprägt unter den Studierenden war die Tendenz zu Hilflosigkeit, welche allerdings unter den weiblichen Studierenden etwas stärker ausgeprägt war als bei männlichen Studierenden.

In den durchgeführten Analysen stellte sich aus dem Bereich der Selbstregulation vor allem *Kognitive Regulation* als eine Determinante von Studienerfolg (Durchschnittsnote und Kompetenzzuwachs) heraus. Im Hinblick auf das Rubikon - Modell der Handlungsphasen von Heckhausen und Gollwitzer (1987) bedeutet dies, dass für das erfolgreiche Abschließen von Handlungen das Wissen um Strategien, *wie* an bestimmte Aufgaben und Probleme herangegangen werden kann, besonders relevant ist. In der Phase der eigentlichen Aufgabenbearbeitung kommt somit einem persönlichen Repertoire an erfolgsversprechenden Handlungsmöglichkeiten, beispielsweise in Form von Wissen um die Anwendung adäquater Lernstrategien, große Bedeutung zu. Innerhalb der fünf verschiedenen Skalen aus dem Bereich Selbstregulation zeigten sich Mittelwerte im oberen Skalenbereich für die Skala der *Kognitiven Regulation* ebenso wie auf der Skala *Monitoring* und *Emotionsregulation*. Zu Unterschieden zwischen den Geschlechtern kam es auf der Skala der *Emotionsregulation*. Hier wiesen weibliche Studierende einen geringeren Mittelwert auf als ihre männlichen Studienkollegen.

#### **7.4 Studienbezogener Stress im BA-Studium**

Um der Frage der Wahrnehmung von Stress im BA-Studiengang Psychologie nachzugehen, wurden in der vorliegenden Arbeit zunächst zwei unterschiedliche Zugänge zu dem Konstrukt *Stress* gewählt. Auf der einen Seite sollte anhand des Stressindex von Schmidt und Oberfell (2011) erhoben werden, inwiefern sich Studierende durch ihr Studium belastet fühlen, in dem sie auf einer Skala von 1-100 eine Zahl angeben sollten, welche ihrer

Belastung durch Stress im Studium entsprach. Hier zeigte sich, dass sich ein erheblicher Teil der Studierenden durch das BA- Studium von Zeit zu Zeit „gestresst“ fühlt. Werden diese Ergebnisse allerdings in Bezug zur *Skala körperlicher Stresssymptome* gesetzt, welche den Studierenden im Anschluss vorgegeben wurde, relativieren sich diese Ergebnisse. Die *Skala körperlicher Stresssymptome* wies einen Mittelwert im unteren Skalenbereich auf. Der überwiegende Teil der Studierenden gab somit an überhaupt nicht oder kaum an körperlichen Stresssymptomen, welche durch das Studium hervorgerufen werden, zu leiden. Eine übermäßige Belastung der Studierenden, welche sich anhand körperlicher Stresssymptome zeigen könnte, kann in diesem Fall somit ausgeschlossen werden. In Anlehnung an Lazarus & Folkman (1986) wird an dieser Stelle somit eher vom Vorliegen von rein *psychologischem* Stress ausgegangen, welcher überwiegend durch die subjektive Bewertung der Studierenden in Bezug auf die Anforderungen, welche durch von der Umwelt - hier das Studium - an sie gestellt werden, entsteht. Dabei wurden die Anforderungen des Studiums in Abhängigkeit von den eigenen Ressourcen und Bewältigungsstrategien, in Form von Kompetenzen aus dem Bereich Motivation und Selbstregulation, betrachtet. Im Hinblick auf motivationale Kompetenzen zeigte sich, dass *gestresste* Studierende zu niedrigeren Werten auf der *Skala Selbstwirksamkeit* und höheren Werten auf der *Skala Hilflosigkeit* tendierten. Auch im Bereich der Selbstregulation ergaben sich signifikante Unterschiede zwischen kaum gestressten und gestressten Studierenden. Hier wiesen Studierende, welche sich nur in geringem Maße durch das Studium gestresst fühlten höhere Werte im Bereich der *Emotionsregulation* auf als eher gestresste Studierende. Ebenfalls konnte gezeigt werden, dass Studierende mit niedrigen Werten auf den Skalen Selbstwirksamkeit und emotionaler Regulation eher zu körperlichen Stresssymptomen, wie Bauchschmerzen oder Kopfweh, neigen als andere Studierende. Auch hinsichtlich der Studienzufriedenheit zeigte sich, dass kaum gestresste Studierende signifikant zufriedener waren als stark gestresste Studierende. In Übereinstimmung mit der Annahme von Spies und KollegInnen (1998) können diese Ergebnisse so interpretiert werden, dass es vor allem dann zu Studienzufriedenheit kommt, wenn sich die psychische Stabilität mit den Anforderungen des Studiums deckt. Die Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation haben sich folglich im Rahmen dieser Arbeit nicht nur als Determinanten von Studienerfolg und Studienzufriedenheit erwiesen, sondern sind auch mit Blick auf den wahrgenommenen Stress im Studienalltag als persönliche Ressourcen zur Bewältigung des Studienalltags zu

betrachten. Im Hinblick auf den Studienerfolg zeigten sich in Abhängigkeit von der studienbezogenen Stresswahrnehmung allerdings keine Unterschiede. Auch bezüglich des Studienaufwands, welcher in Stunden pro Woche gemessen wurde, ließ sich nur ein sehr geringer Zusammenhang mit der studienbezogenen Stresswahrnehmung finden. Der Studienaufwand erweist sich damit, ebenso wie bei Sieverding und KollegInnen (2013), nicht als Determinante der Stresswahrnehmung innerhalb des BA-Studiums. Im Vergleich zu Sieverding und KollegInnen (2013), welche in ihrer Arbeit einen mittleren Studienaufwand von 31.9 Stunden pro Woche im BA-Studium Psychologie ermittelten, fiel der mittlere Studienaufwand mit 24.2 Stunden in der vorliegenden Studien etwas geringer aus. Der Studienaufwand stellt somit kein geeignetes Maß zur Messung der subjektiven Belastung der Studierenden dar (Sieverding et al., 2013).

Bei der Angabe von Stressquellen bezogen sich die Studierenden überwiegend auf die gegebenen Rahmenbedingungen sowie die vorgegebene Studienstruktur des BA-Studiengangs der Universität Wien (Knappheit von Seminarplätzen, Multiple-Choice Prüfungsmodus, Auswendiglernen von großen Stoffwechseln). Dabei wurden von den Studierenden kaum Aspekte genannt, welche sich auf die Platzvergabe des weiteren Masterstudiengangs beziehen oder in Verbindung mit dem Marktwert des Bachelorabschlusses in Verbindung stehen könnten (vgl. Banschers et al., 2009; Bargel et al., 2009).

## **7.5 Einschränkungen der Studien**

Neben einigen bereits erwähnten Aspekten, sind weitere Punkte zu nennen, welche die vorliegenden Ergebnisse beeinflussen könnten und somit im Hinblick auf die Interpretation und Generalisierbarkeit der Ergebnisse erwähnt werden müssen.

(1) Im Hinblick auf den Studienerfolg und auf die einzelnen Konstrukte aus dem Bereich Motivation und Selbstregulation könnte die Tatsache, dass die Studierenden zu Beginn ihres Studiums einen Eingangstest absolvierten, um einen Studienplatz im BA-Studiengang Psychologie der Universität Wien erhalten, maßgebenden Einfluss haben. Auf diese Weise kam es bereits im Vorfeld zu einer Selektion auserwählter Studierender, welche sich somit möglicherweise in ihrem Leistungsverhalten, sowie in den Bereichen Motivation und

Selbstregulation von anderen Studienbewerbern unterscheiden (vgl. Helmke, 1996; Rindermann, 1997). Dies kann somit einen positiven Einfluss auf den Studienerfolg innerhalb des BA-Studiengangs Psychologie haben und dazu führen, dass sich die BA-Studierenden im Fach Psychologie möglicherweise von Studierenden anderer Fächer unterscheiden.

2) Durch die Verwendung eigens formulierter und angepasster Items kam es im Hinblick auf die Gütekriterien einiger Erhebungsinstrumente zu Mängeln. Auf diese Weise musste die Skala *Leistungsziele Beruf* leider komplett von der Datenanalyse ausgeschlossen werden. Ein weiteres Manko der Studie stellt die verhältnismäßig lange durchschnittliche Bearbeitungszeit (MW = 49 Minuten; Median = 35) des Online-Fragebogens dar, da es sich bei dem Fragebogen um ein gemeinsames Projekt zweier DiplomandInnen handelte und auf diese Weise umfassende Informationen aus zwei sich ähnelnden Themenbereichen abgefragt wurden. Die Rücklaufquote beläuft sich somit auf lediglich 20.51% und es musste durch vermehrte Abbrüche während der Bearbeitung ein gewisser Datenverlust in Kauf genommen werden.

## **7.6 Künftige Forschungsansätze**

Durch die Ergebnisse der Arbeit konnte die Relevanz motivationaler und selbstregulatorischer Kompetenzen im Studienkontext mit Blick auf den Kompetenzzuwachs und die Studienzufriedenheit der BA- Studierenden bestätigt werden. Ebenso zeigte sich, dass Kompetenzen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation sich auch als Ressourcen im Rahmen von studienbezogenem Stress erweisen.

In der bildungspsychologischen Forschung sollten daher stetig Überlegungen angestellt werden, wie jene Konstrukte ( z.B. Fachinteresse, Selbstwirksamkeit, Selbstregulation etc.) unter SchülerInnen und Studierenden optimal gefördert werden könnten und wie auch im modernen Studienalltag Maßnahmen für Selbstreguliertes Lernen und zur Förderung motivationaler Parameter Eingang finden.

Im Hinblick auf die vorliegenden Ergebnisse wäre es weiter interessant an einige Aspekte anzuknüpfen und Tendenzen, welche sich für einzelne Konstrukte in Verbindung mit den verschiedenen Kohorten (des Jahrs des Studienbeginns) abzeichneten längsschnittlich zu untersuchen, um auf diese Weise die tatsächliche Entwicklung von Konstrukten über den

Studienverlauf hinweg verfolgen zu können. Es zeigte sich, dass Studierende des sechsten Fachsemesters weniger zufrieden waren, als Studierende des zweiten Fachsemesters. Es sollte daher näher betrachtet werden, ob es tatsächlich zu einer Abnahme des Konstrukts im Laufe des Studiums kommt und welche Faktoren verstärkt dazu beitragen. In diesem Rahmen wäre es ebenso von Interesse, das in der vorliegenden Studie recht global ausgelegte Konzept von Studienzufriedenheit weiter zu differenzieren, um auf diese Weise Aufschluss über einzelne Faktoren, welche unter den BA-Studierenden zu Zufriedenheit ebenso wie zu Unzufriedenheit führen, identifizieren zu können. Zusätzlich wäre es interessant die Geschlechterdifferenzen, welche sich in Bezug auf die Konstrukte Studienzufriedenheit, die Wahrnehmung von Stress und einigen Variablen aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation ergaben näher zu überprüfen.

## 8 LITERATURVERZEICHNIS

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49-74.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260-267.
- Aron, A., Aron, E. N., & Coups, E. J. (2009). *Statistics for Psychology*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Bancherus, U., Gulbins, A., Himpele, K., & Staak, S. (2009). Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Frankfurt a. M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*, 248-287.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Bargel, T., Multrus, F., Ramm, M., & Bargel, H. (2009). Bachelor-Studierende - Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bergmann, C. (1992). Schulisch-berufliche Interessen als Determinanten der Studien- bzw. Berufswahl und -bewältigung. Eine Überprüfung des Modells von Holland. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. (S. 195-220). Münster: Aschendorff.
- Blüthmann, D. P. I. (2012). Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15*(2), 273-303.
- Boeckarts, M. (1994). Action control: How relevant is it for Classroom learning? In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.) *Volition and personality* (pp.427-43). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research, 31*, 445-457.
- Bologna-Erklärung, 1999. Online im Internet: [http://www.bmbf.de/pubRD/bologna\\_deu.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf) [Zugriff am 20.2.2014]).

- Bong, M., & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational psychologist*, 34(3), 139-153.
- Brunstein, J. C. (1995). *Motivation nach Misserfolg*. Göttingen: Hogrefe.
- Bülow-Schramm, M., Rebenstorf, H., & Wölk, M. *Zentrale Forschungsfragen und Analysemodell*.
- Caplan, R. D. (1983). Person-environment fit: Past, present, and future. *Stress research*, 35, 78.
- Caplan, R. D. (1987). Person-environment fit theory and organizations: Commensurate dimensions, time perspectives, and mechanisms. *Journal of Vocational behavior*, 31(3), 248-267.
- Ceylan, F., Fiehn, J., Paetz, N.-V., Schworm, S. & Harteis, C. (2011). Die Auswirkungen des Bologna - Prozesses – Eine Expertise der Hochschuldidaktik. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung* (S. 106 -122). Gütersloh: CHE.
- Cotton, S. J., Dollard, M. F., & de Jonge, J. (2002). Stress and student job design: Satisfaction, well-being, and performance in university students. *International Journal of Stress Management*, 9(3), 147-162.
- Curricularkommission. (2010). *Curriculum für das Bachelorstudium Psychologie*. Universität Wien.
- Deci, E.L., & Ryan R.M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester: University of Rochester Press.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41(1040-1048).
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, pp. 968–980.
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd Edition)*. London, England: SAGE.

- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1986). Stress processes and depressive symptomatology. *Journal of abnormal psychology*, 95(2), 107.
- French, J. R. P., Caplan, R. D., & Harrison, R. V. (1982). The mechanisms of job stress and strain.
- García, T., & Pintrich, P. R. (1991). Student Motivation and Self-Regulated Learning: A LISREL Model.
- Goetz, T., Nett, U. E. (2011). Selbstreguliertes Lernen. In T. Goetz (Ed.) *Emotion, Motivation und Selbstreguliertes Lernen in der Schule* (pp. 144-185). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Gollwitzer, P. M. (1990). Action phases and mind-sets. *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*, 2, 53-92.
- Harackiewicz, J. M. & Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 904-915
- Heckhausen, H. (1987). Perspektiven einer Psychologie des Wollens. In *Jenseits des Rubikon* (pp. 121-142). Springer Berlin Heidelberg.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). *Jenseits des Rubikon: der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and emotion*, 11(2), 101-120.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Eds.). (2006). *Motivation und Handeln*. Springer DE.
- Helmke, A. (1996). Studentische Evaluation der Lehre - Sackgassen und Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10(3/4), 181-186.
- Hochschulrahmengesetz. Online im Internet: [http://www.bmbf.de/pub/hrg\\_20020815.pdf](http://www.bmbf.de/pub/hrg_20020815.pdf) [Zugriff am 13.2.2014]
- Jungbauer, G. (2011). „Wer will in die Masterklasse?“-die neue Bildungsentscheidung nach Bachelorabschluss. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*.
- Kevin M. Elliott & Dooyoung Shin (2002) Student Satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24:2, 197-209, DOI: 10.1080/1360080022000013518.

- Kleinbeck, U. (2006). Handlungsziele. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln*. (3. Aufl., S. 255-276). Heidelberg: Springer.
- Krapp, A. (1992). Das Interessenkonstrukt - Bestimmungsmerkmale der Interessenshandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 297–329). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (1993). Psychologie der Lernmotivation - Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 187-206.
- Krapp, A. (2000). Interest and human development during adolescence: An educational–psychological approach. In J. Heckhausen (Hrsg.), *Motivational psychology of human development* (pp. 109–128). London: Elsevier.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383-409.
- Krapp, A. & Hascher, T. (2014). Die Erforschung menschlicher Motivation. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 234-251). Heidelberg: Springer.
- Krapp, A., Schiefele, U., Wild, K. P., & Winterler, A. (1993). Der Fragebogen zum Studieninteresse. *Diagnostika*, 39(4), 335–351.
- Krempkow, R. (2008). Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. *Die Hochschule*, 1(2008), 91-107.
- Kromrey, H. (1994). Wie erkennt man „gute Lehre“. Was studentische Vorlesungsbefragungen (nicht) aussagen. *Empirische Pädagogik*, 8, 153-168.
- Kühn, R. (1983). Bedingungen für Schulerfolg. Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen, häuslicher Umwelt und Schulnoten. Göttingen
- Leuven-Kommuniqué (2009). Online im Internet:  
[http://www.bmbf.de/pubRD/leuven\\_communique.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/leuven_communique.pdf) [Zugriff am 13.2.2014]
- Locke, E. A. (2002). Setting goals for life and happiness. *Handbook of positive psychology*, 299-312.
- Ludwig, P. H. (2008). Geschlechterdifferenzen in Fachleistung, Erfolgserwartung und im Begabungsselbstbild–Determinanten und Gegenstrategien. *Papier zum Vortrag auf der Tagung: „Coole Mädchen, starke Jungs“ an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen, Rorschach*.

- Lüftenecker, M., Schober, B., Van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2012). Lifelong Learning as a goal - do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22, 27–36.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of educational psychology*, 89(1), 41.
- Mavondo, F. T., Tsarenko, Y., & Gabbott, M. (2004). International and local student satisfaction: Resources and capabilities perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14(1), 41–60.
- Metzger, C., & Schulmeister, R. (2010, April). ZEITLast. Lehrzeit und Lernzeit: Studierbarkeit der BA-/BSc- und MA-/MSc-Studiengänge als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und Neuen Technologien, 5. *Jahrestag der Gesellschaft für Hochschulforschung*. Hannover.
- Meulemann, H. (1991). Zufriedenheit und Erfolg in der Bildungslaufbahn. E in Längsschnitt vom Gymnasium bis zum Studienabschluss. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Bildungssoziologie*, 11, 215–238.
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101, 432–447. doi:10.1037/a0014221.
- Neuberger, O. (1987). Arbeitszufriedenheit als Einstellung zur Arbeitssituation. In C. Hoyos (Hrsg.). *Wirtschaftspsychologie in Grundbegriffen: Gesamtwirtschaft - Markt - Organisation - Arbeit*. (S. 137-150). München: Psychologie-Verlag-Union.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Oliver, R.L. (1997). Satisfaction. A behavioural perspective on the consumer. Boston.
- Ottmer, H. M. (1979). Die Rubikon-Legende (Vol. 26). Boldt.
- Pekrun, R. (1988). Emotion, Motivation und Persönlichkeit. Psychologie-Verlag-Union.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). Motivation in Education: Theory, Research & Applications, Ch. 3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Prager Kommuniké (2001). Online im Internet:  
[http://www.bmbf.de/pubRD/prager\\_kommunique.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/prager_kommunique.pdf)[Zugriff am 15.04.14].
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2002). Student interest and achievement: Developmental issues raised by a case study. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Hrsg.), *Development of achievement motivation* (S. 173–195). New York: Academic.

- Rindermann, H. (1997). Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen: Forschungsstand und Implikationen für den Einsatz von Lehrevaluationen. In R. S. Jäger, R. H. Lehmann & G. Trost (Hrsg.), *Tests und Trends (Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik, 11, (S. 12-53)*. Weinheim: Beltz.
- Rindermann, H., & Oubaid, V. (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten– Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. *Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie, 20(3), 172-191*.
- Rosenstiel, L. von (1992). Grundlagen der Organisationspsychologie. Stuttgart: Schaeffer-Poeschel.
- Satow, L. (2012). Stress- und Coping-Inventar (SCI): Test- und Skalendokumentation. Online im Internet: URL: <http://www.drSATOW.de>.
- Schaeper, H., & Briedis, K. (2004). Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. (HIS-Kurzinformation A6/2004). Hannover: HIS.
- Schiefele, U., & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20(3), 199-212*.
- Schiefele, U., & Urhahne, D. (2000). Motivationale und volitionale Bedingungen der Studienleistung. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Eds.), *Interesse und Lernmotivation* (pp. 163-181). Münster: Waxmann.
- Schiefele, U., Krapp, A., Wild, K.-P. & Winteler, A. (1993). Der „Fragebogen zum Studieninteresse“ (FSI). *Diagnostica, 39(4), 335-351*.
- Schiefele, U., Sierwald, W., & Winteler, A. (1988). Interesse, Leistung und Wissen: die Erfassung von Studieninteresse und seine Bedeutung für Studienleistung und fachbezogenes Wissen. *Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung (1988), 2(3), 227-250*.
- Schiefele, U., Winteler, A., & Krapp, A. (1988). Studieninteresse und fachbezogene Wissensstruktur. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 35(2), 106–118*.
- Schmidt, L., & Obergfell, J. (2011). Zwangsjacke Bachelor?! Stressempfinden und Gesundheit Studierender. Stuttgart: VDM.
- Schmitz, B. (2001). Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 15(3/4), 181-197*.
- Schneider, W. & Kornmeier, M. (2006). *Kundenzufriedenheit- Konzept, Messung, Management*. Haupt Verlag: Bern.
- Schober, B. (2002). Entwicklung und Evaluation des Münchner Motivationstrainings (MMT). Regensburg: Roderer Verlag.

- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2004). Zielorientierung und Bezugsnormorientierung: Zum Zusammenhang zweier Konzepte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 93–99. doi:10.1024/1010-0652.18.2.93.
- Schuler, H., Moser, K., Diemand, A. & Funke, U. (1995). Validität eines Einstellungsinterviews zur Prognose des Ausbildungserfolgs. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 9(1),45-54.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence beliefs and academic functioning. In A. J. Elliott & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 85-104). New York: Guilford Press.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research and applications* (3 ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Paedagogik Beiheft*, 44, 28-53.
- Seligman, M. E. P (1979). *Erlernte Hilflosigkeit*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Seligman, M. E. P. (1995). *Erlernte Hilflosigkeit* (5., korr. Aufl.). Weinheim: PVU.
- Sieverding, M., Schmidt, L. I., Obergfell, J., & Scheiter, F. (2013). Stress und Studienzufriedenheit bei Bachelor- und Diplom-Psychologiestudierenden im Vergleich. *Psychologische Rundschau*, 64(2), 94-100.
- Skorepa, M., & Fuhrmann, B. G.(2009). Studienziele und Interesse, Lernmotivation, Lernstrategien und Fähigkeitsselbstkonzept von Erstsemestrigen an der Wirtschaftsuniversität Wien.
- Spiel, C., Schober, B., Wagner, P., Reimann, R. & Atria, M. (2006): Grundkompetenzen für lebenslanges Lernen – eine Herausforderung für Schule und Hochschule? In: *Fatke & Merkens* (2006), (S. 85-96)
- Spiel, C., Lüftenegger, M., Wagner, P., Schober, B., & Finsterwald, M. (2011). Förderung von lebenslangem Lernen - eine Aufgabe der Schule. In *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (pp. 305-319). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spies, K., Westermann, R., Heise, E. & Hagen, M.(1998). Zur Abhängigkeit der Studienzufriedenheit von Diskrepanzen zwischen Fähigkeiten und Anforderungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 36-52.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80-90.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.

- Wagner, P., Schober, B., Grading, P., Reimann, R. & Spiel, C. (2010). E-Learning unterstützte Förderung von selbstreguliertem Lernen an der Universität. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, 289-303.
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 99-110.
- Wentura, D., Ziegler, M., Scheuer, A., Bölte, J., Rammsayer, T., & Salewski, C. (2013). Bundesweite Befragung der Absolventinnen und Absolventen des Jahres 2011 im Studiengang BSc Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 64(2), 103–112.
- Westermann, R. (2006). Studienzufriedenheit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 693–699). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K., & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Kompetenzen der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 1-22.
- Winteler, A., Sierwald, W., & Schiefele, U. (1988). Interesse, Leistung und Wissen. Die Erfassung von Studieninteresse und seine Bedeutung für Studienleistung und fachbezogenes Wissen. *Empirische Pädagogik*, 2, 227–250.
- Wood, R. E., & Locke, E. A. (1987). The relation of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and psychological measurement*, 47(4), 1013-1024.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

## 9 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: DER HANDLUNGSVERLAUF DES RUBIKON-MODELLS MIT SEINEN EINZELNEN HANDLUNGSPHASEN (HECKHAUSEN & GOLLWITZER, 1987) UND DEN ENTSPRECHENDEN KOMPETENZEN AUS DEM BEREICH MOTIVATION UND SELBSTREGULATION .....	15
ABBILDUNG 2: DIE PRÄAKTIONALE UND AKTIONALE PHASE DES RUBIKON-MODELLS (HECKHAUSEN & GOLLWITZER, 1987) MIT DEN ENTSPRECHENDEN KOMPETENZEN AUS DEM BEREICH SELBSTREGULATION .....	17
ABBILDUNG 3: DIE POSTAKTIONALE PHASE DES RUBIKON-MODELLS (HECKHAUSEN & GOLLWITZER, 1987) MIT DEN ENTSPRECHENDEN KOMPETENZEN AUS DEM BEREICH MOTIVATION .....	18
ABBILDUNG 4: BEISPIELITEMS UND INSTRUKTIONEN VON KOMPETENZUWACHS (KOMPETENZEN WURDEN LAUTGETREU DEM BA-CURRICULUM ENTNOMMEN, VGL. CURRICULARKOMMISSION, (2010)) .....	41
ABBILDUNG 5: BEISPIELITEMS UND INSTRUKTIONEN ZU STUDIENZUFRIEDENHEIT NACH WESTERMANN UND MITARBEITERINNEN (1996).....	42
ABBILDUNG 6: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA STUDIENZUFRIEDENHEIT VON WESTERMANN UND MITARBEITERINNEN (1996) (MITTELWERTE DER SKALA ALS ROTE LINIE) .....	43
ABBILDUNG 7: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA INTERESSE VON KRAPP UND MITARBEITERINNEN (1993) UND IN ANLEHNUNG AN DIE ARBEIT VON LÜFTENEGGER UND MITARBEITERINNEN (2012) (MITTELWERTE DER SKALA ALS ROTE LINIE) .....	44
ABBILDUNG 8: BEISPIELITEMS DER SKALA SELBSTWIRKSAMKEIT VON WAGNER UND MITARBEITERINNEN (2010).....	44
ABBILDUNG 9: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA SELBSTWIRKSAMKEIT VON WAGNER UND MITARBEITERINNEN (2010) (MITTELWERTE DER SKALA ALS ROTE LINIE) .....	45
ABBILDUNG 10 : MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA LERNZIELE STUDIUM IN ANLEHNUNG AN WAGNER UND MITARBEITERINNEN (2010) (MITTELWERT DER SKALA ALS ROTE LINIE) .....	46
ABBILDUNG 11: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA LERNZIELE BERUF IN ANLEHNUNG AN WAGNER UND MITARBEITERINNEN (2010) (MITTELWERT DER SKALA ALS ROTE LINIE) .....	47
ABBILDUNG 12: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA LEISTUNGSZIELE STUDIUM IN ANLEHNUNG AN WAGNER UND MITARBEITERINNEN (2010) (MITTELWERT DER SKALA ALS ROTE LINIE) .....	48
ABBILDUNG 13: MITTELWERTE DER ITEMS ZU BERUFSBEZOGENEN LEISTUNGSZIELEN (MITTELWERT DER SKALA ALS ROTE LINIE).....	48
ABBILDUNG 14: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA KOGNITIVE REGULATION VON WAGNER UND MITARBEITERINNEN (2010) (MITTELWERTE DER SKALA ALS ROTE LINIE) .....	49
ABBILDUNG 15: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA MONITORING IN ANLEHNUNG AN WAGNER UND MITARBEITERINNEN (2012) (MITTELWERT DER SKALA ALS ROTE LINIE) .....	50
ABBILDUNG 16: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA ZEITMANAGEMENT VON WAGNER UND MITARBEITERINNEN (2010) (MITTELWERT DER SKALA ALS ROTE LINIE) .....	51
ABBILDUNG 17: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA AUSDAUER IN ANLEHNUNG AN WAGNER UND MITARBEITERINNEN (2010) (MITTELWERT DER SKALA ALS ROTE LINIE) .....	51
ABBILDUNG 18: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA EMOTIONSREGULATION IN ANLEHNUNG AN WAGNER UND MITARBEITERINNEN (2010) (MITTELWERT DER SKALA ALS ROTE LINIE) .....	52
ABBILDUNG 19: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA UMGANG MIT MISSERFOLG IN ANLEHNUNG AN WAGNER UND MITARBEITERINNEN (2010) (MITTELWERT DER SKALA ALS ROTE LINIE) .....	53
ABBILDUNG 20: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA HILFLOSIGKEIT IN ANLEHNUNG AN WAGNER UND MITARBEITERINNEN (2010) (MITTELWERT DER SKALA ALS ROTE LINIE) .....	54
ABBILDUNG 21: MITTELWERTE DER ITEMS DER SKALA KÖRPERLICHE STRESSSYMPTOME IN ANLEHNUNG AN DEN STRESS- UND COPINGINVENTAR VON SATOW (2012) (MITTELWERT DER SKALA ALS ROTE LINIE) .....	55
ABBILDUNG 22: VERTEILUNG DER VARIABLE STUDIENZUFRIEDENHEIT (DIE X ACHSE STELLT DIE ANZAHL DER PERSONEN DAR) .....	59
ABBILDUNG 23: MITTELWERTE DER EINZELNEN SKALEN AUS DEM BEREICH MOTIVATION .....	62
ABBILDUNG 25: MITTELWERTE DER EINZELNEN SKALEN AUS DEM BEREICH SELBSTREGULATION .....	65

## 10 TABELLENVERZEICHNIS

TABELLE 1: KOHORTEN IN ANHÄNGIGKEIT DES JAHRES DES STUDIENBEGINNS.....	38
TABELLE 2: INSTRUKTIONEN UND BEISPIELITEMS ZU ZIELORIENTIERUNGEN .....	45
TABELLE 3 : STUDIENERFOLG IN NOTEN .....	58
TABELLE 4: MANOVA ZU STUDIENERFOLG UND DEMOGRAPHISCHEN DATEN .....	59
TABELLE 5: MITTELWERTE VON KOMPETENZZUWACHS IN ABHÄNGIGKEIT DES JAHRES DES STUDIENBEGINNS .....	61
TABELLE 6: MITTELWERTE VON STUDIENZUFRIEDENHEIT IN ANHÄNGIGKEIT DES JAHRES DES STUDIENBEGINNS .....	61
TABELLE 7: MANOVA ZU EFFEKTEN ZWISCHEN KOMPETENZEN AUS DEM BEREICH DER MOTIVATION UND GESCHLECHT.....	63
TABELLE 8: MANOVA ZU EFFEKTEN ZWISCHEN KOMPETENZEN AUS DEM BEREICH DER MOTIVATION UND JAHR DES STUDIENBEGINNS .....	64
TABELLE 9: MANOVA ZU EFFEKTEN VON GESCHLECHT UND KOMPETENZEN AUS DEM BEREICH DER SELBSTREGULATION .....	65
TABELLE 10: MANOVA ZU EFFEKTEN VON HERKUNFT UND KOMPETENZEN AUS DEM BEREICH DER SELBSTREGULATION .....	66
TABELLE 11: MULTIPLE REGRESSION ZUM ZUSAMMENHANG VON KOMPETENZEN AUS DEM BEREICH DER MOTIVATION UND SELBSTREGULATION MIT DER DURCHSCHNITTSNOTE.....	68
TABELLE 12: MULTIPLE REGRESSION ZUM ZUSAMMENHANG VON KOMPETENZEN AUS DEM BEREICH DER MOTIVATION UND SELBSTREGULATION UND KOMPETENZZUWACHS .....	70
TABELLE 13: MULTIPLE REGRESSION ZUM ZUSAMMENHANG VON KOMPETENZEN AUS DEM BEREICH DER MOTIVATION UND SELBSTREGULATION MIT STUDIENZUFRIEDENHEIT .....	71
TABELLE 15: KORRELATIONEN DER STRESSWAHRNEHMUNG MIT WEITREN KONSTRUKTEN .....	73
TABELLE 16: ANOVA ZU UNTERSCHIEDEN ZWISCHEN GESCHLECHT, HERKUNFT, JAHR DES STUDIENBEGINNS UND STRESSWAHRNEHMUNG.....	74
TABELLE 17: MITTELWERTE DES STRESSINDEX (STRESSWAHRNEHMUNG) IN ABHÄNGIGKEIT VOM JAHR DES STUDIENBEGINNS .....	74
TABELLE 18: 4 GRUPPEN DER STRESSWAHRNEHMUNG .....	75
TABELLE 19 : MANOVA ZU DEN EFFEKTEN DER STRESSWAHRNEHMUNG UND MOTIVATIONALEN KOMPETENZEN.....	76
TABELLE 20: KORRELATIONEN DER SKALA ZU KÖRPERLICHEN STRESSSYMPTOMEN .....	77

## **ANHANG**

**Anhang A:** Tabellen der Vor- und Ergebnisanalysen

**Anhang B:** Anschreiben

**Anhang C:** Reminder E-Mail 1

**Anhang D:** Reminder E-Mail 2

**Anhang E:** Übersicht über verwendete Skalen und Items

**Anhang F:** Zusammenfassung

**Anhang G:** Fragebogen mit Beispielitems

**Anhang H:** Lebenslauf

## ANHANG A : Tabellen

Tabelle A1: Ausschluss von Multikollinearitäten (es werden nur Korrelationen über  $r = .50$  angegeben)

	MON	KOG	EMO	AUS	ZEIT	INT	SW	LZ ST	LZ B	LEI ST	HILF	MISS
MON	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
KOG	-	1	-	-	-	-	.588**	-	-	-	-	.514**
EMO	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AUS	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
ZEIT	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
INT	-	-	-	-	-	1	-	.554**	-	-	-	-
SW	.588**	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
LZ St	-	-	-	-	-	.554**	-	1	-	-	-	-
LZ B	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
LEI ST	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
HILF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
MISS	-	.514**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1

Anmerkung: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

Abkürzung	Variable
MON	Monitoring
KOG	Kognitive Regulation
EMO	Emotionale Regulation
AUS	Ausdauer
ZEI	Zeitmanagement
INT	Interesse
SW	Selbstwirksamkeit
LZ ST	Lernziele Studium
LZ B	Lernziele Beruf
LEI ST	Leistungsziele Studium
HILF	Hilflosigkeit
MISS	Umgang mit Misserfolg

## Tabellen A2: Signifikante Korrelationen einzelner Konstrukte

### Stresswahrnehmung

	Studien- zufrieden- heit	Stress- symptome	Stunden pro Woche	Emotionale Regulation	Selbstwirksam- keit	Leistungsziele Studium	Hilflosig- keit
Stress- wahrnehmung	-.143*	.530**	.116*	-.338**	.193**	.128*	.447**

Anmerkung: \* p<.05, \*\*p <.001

### Körperliche Stresssymptome

	Studien- zufrieden- heit	Stresswahr- nehmung	Kompetenz- zuwachs	Durch- schnitts- note	Selbstwirk- samkeit	Miss- erfolg	Zeit manage- ment	Aus- dauer	Emotions- regulation
Stress- symptome	-.207**	.530**	-.119*	.109*	-.356**	-.109*	-.124*	.136*	-.405*

Anmerkung: \* p<.05, \*\*p <.001

### Kompetenzzuwachs und Selbstregulation

	Monitoring	Kognitive Regulation	Zeitmanagement
Kompetenzzuwachs	.284**	.361**	.232**

Anmerkung: \* p<.05, \*\*p <.001

### Kompetenzzuwachs, Studienzufriedenheit und Motivation

	Studien- zufrieden- heit	Interesse	Selbst- wirksam- keit	Lernziele Studium	Lernziele Beruf	Leistungs- ziele Studium	Hilflosig- keit	Umgang Misserfolg
Kompetenz- zuwachs	.495**	.411**	.308**	.350**	.152*	.247**	-.112*	.270**

Anmerkung: \* p<.05, \*\*p <.001

### Durchschnittsnote und Kompetenzen aus Bereich Motivation

	Interesse	Selbst- wirksamkeit	Lernziele Studium	Leistungsziele Studium	Hilflosigkeit	Umgang mit Misserfolg
Durchschnittsnote	-.114*	-.258**	-.121*	-.209**	.232**	-.164*

Anmerkung: \* p<.05, \*\*p <.001

## Durchschnittsnote, Kompetenzzuwachs, Studienzufriedenheit und Selbstregulation

	Kompetenz- zuwachs	Studienzu- friedenheit	Monitoring	Kognitive regulation	Emotionale Regulation	Zeitmanage- ment	Ausdauer
Durchschnitts- note	-.168*	-.163*	-.138*	-.275*	-.129*	-.228**	-.122*

Anmerkung: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

## Studienzufriedenheit und Motivation

	Interesse	Selbstwirk- samkeit	Lernziele Studium	Leistungsziele Studium	Leistungsziele Beruf	Hilflosigkeit	Umgang mit Misserfolg
Studien- zufriedenheit	.648**	.276*	.425**	.370**	.152*	-.291**	.246**

Anmerkung: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

## Studienzufriedenheit, Studienerfolg und Selbstregulation

	Kompetenz- zuwachs	Durchschnitts- note	Monitoring	Kognitive Regulation	Zeitmanage- ment
Studienzufriedenheit	.495**	-.163*	.134*	.225**	.144*

Anmerkung: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

Tabelle A3: MANOVA zu Effekten von Studienbeginn und Kompetenzen aus dem Bereich der Selbstregulation

Studienbeginn	df	F	Sig.	$\eta$
Zeitmanagement	2	.099	.906	.001
Emotionsregulation	2	1.451	.236	.009
Ausdauer	2	1.853	.159	.012
Monitoring	2	1.511	.222	.010
Kognitive Regulation	2	.064	.547	.004

Tabelle A4: Zusammenhang von Kompetenzen aus dem Bereich Selbstregulation und Durchschnittsnote

	Regressionskoeffizient	Standardfehler	$\beta$
Schritt 1			
Konstante	2.910	.112	
	-.018	.003	-.275*

Kogn. Regulation			
Schritt 2			
Konstante	2.980	.124	
Kogn. Regulation	-.014	.004	-.224*
Zeitmanagement	-.007	.003	-.153*

Anmerkung:  $R^2 = .076$  für Schritt 1,  $\Delta R^2 = .091$  für Schritt 2 ( $p = .000$ ),  $*p < .05$ ,  $\beta =$  standardisierter Regressionskoeffizient

Tabelle A5: Zusammenhang von motivationalen Kompetenzen und Durchschnittsnote

	Regressionskoeffizient	Standardfehler	$\beta$
Schritt 1			
Konstante	2.936	.135	
Selbstwirksamkeit	-.016	.003	-.258*
Schritt 2			
Konstante	3.112	.142	
Selbstwirksamkeit	-.015	.003	-.238*
Leistungsziele Stu	-.008	.002	-.182*
Schritt 3			
Konstante	2.827	.181	
Selbstwirksamkeit	-.010	.004	-.161*
Leistungsziele Stud	-.008	.002	-.190*
Hilflosigkeit	.006	.003	-.150*

Anmerkung:  $R^2 = .067$  für Schritt 1,  $\Delta R^2 = .094$  für Schritt 2 ( $p = .001$ ),  $\Delta R^2 = .108$  für Schritt 3 ( $p = .012$ ),  $*p < .05$ ,  $\beta =$  standardisierter Regressionskoeffizient

Tabelle A6: Zusammenhang Kompetenzen aus dem Bereich Motivation und Kompetenzzuwachs

	Regressionskoeffizient	Standardfehler	$\beta$
Schritt 1			
Konstante	15.791	1.843	
Interesse	.430	.052	.411*

---

Schritt 2

Konstante	8.827	2.559	
Interesse	.364	.053	.348*
Selbstwirksamkeit	.232	.060	.196*

Schritt 3

Konstante	6.599	2.679	
Interesse	.282	.062	.270*
Selbstwirksamkeit	.212	.060	.179*
Lernziele Studium	.157	.061	.151*

---

Anmerkung:  $R^2 = .169$  für Schritt 1,  $\Delta R^2 = .199$  für Schritt 2 ( $p = .000$ ),  $\Delta R^2 = .212$  für Schritt 3 ( $p = .010$ ),  
 $*p < .05$ ,  $\beta$  = standardisierter Regressionskoeffizient

Tabelle A7 : Zusammenhang Kompetenzen aus dem Bereich Selbstregulation und Kompetenzzuwachs Selbstregulation und Kompetenzzuwachs

	Regressionskoeffizient	Standardfehler	$\beta$
Schritt 1			
Konstante	15.294	2.198	
Kogn. Regulation	.429	.060	.361*
Schritt 2			
Konstante	13.222	2.257	
Kogn. Regulation	.353	.064	.297 *
Monitoring	.162	.049	.175*

---

Anmerkung:  $R^2 = .131$  für Schritt 1,  $\Delta R^2 = .152$  für Schritt 2 ( $p = .0001$ ),  $*p < .05$ ,  $\beta$  = standardisierter Regressionskoeffizient

Tabelle A8 : Zusammenhang von Kompetenzen aus den Bereich Motivation und Selbstregulation, Studienzufriedenheit und Kompetenzzuwachs

	Regressionskoeffizient	Standardfehler	$\beta$
Schritt 1			
Konstante	14.379	1.607	
Studienzufriedenheit	.439	.042	.495*

---

Schritt 2			
Konstante	5.117	2.237	
Studienzufriedenheit	.387	.041	.436 *
Kogn. Regulation	.313	.055	.263*

Schritt 3			
Konstante	3.542	2.265	
Studienzufriedenheit	.380	.041	.428*
Kogn. Regulation	.250	.058	.211*
Monitoring	.138	.044	.150*

Anmerkung:  $R^2 = .245$  für Schritt 1,  $\Delta R^2 = .307$  für Schritt 2 ( $p = .000$ ),  $\Delta R^2 = .324$  für Schritt 3 ( $p = .002$ ),  $*p < .05$ ,  $\beta$  = standardisierter Regressionskoeffizient

Tabelle A9 : Zusammenhang von Kompetenzen aus den Bereich Selbstregulation und Studienzufriedenheit

---

	Regressionskoeffizient	Standardfehler	$\beta$
Schritt 1			
Konstante	26.307	2.587	
Kog. Regulation	.301	.071	.225*

Anmerkung:  $R^2 = .051$  für Schritt 1,  $*p < .05$ ,  $\beta$  = standardisierter Regressionskoeffizient

Liebe Studentin, Lieber Student,

die Studienprogrammleitung Psychologie ist bemüht, das Curriculum des Bachelorstudiengangs möglichst optimal zu gestalten. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es auch nötig, die Sicht der Studierenden genauer zu kennen. Daher bitten wir Sie an einer Befragung im Rahmen der Evaluation des Bachelorstudiengangs Psychologie teilzunehmen, die unter folgendem Link zu finden ist:

[ww2.unipark.de/uc/Bachelorbefragung-Psychologie](http://ww2.unipark.de/uc/Bachelorbefragung-Psychologie)

Diese Befragung liefert wichtiges Wissen für die Fakultät und findet im Rahmen eines Diplomarbeitprojekts statt.

Die Beantwortung des Fragebogens dauert ca. 25 Minuten und alle Teilnehmenden haben am Ende der Befragung die Chance einen Facultas-Gutschein in Höhe von 20-50€ zu gewinnen.

Vielen Dank schon mal für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen,  
Anna Melling und Thomas Martin (DiplomandInnen)

Unterstützt durch:  
Studienprogrammleiter Ass-Prof. Mag. Dr. Harald Werneck  
Vize-Studienprogrammleiterin Univ-Prof. Dr. Barbara Schober

---

ANHANG C : Reminder E-mail Nr.1

---

Liebe Studentin,  
Lieber Student,

Wir möchten Sie hiermit daran erinnern, an der Befragung zur Evaluation des Bachelorstudiengangs teilzunehmen. Wir bitten Sie den Onlinefragebogen so bald als möglich auszufüllen, die Bearbeitung beträgt ca. 25 Minuten.

[ww2.unipark.de/uc/Bachelorbefragung-Psychologie](http://ww2.unipark.de/uc/Bachelorbefragung-Psychologie)

Sollten Sie bereits mit der Befragung begonnen haben, können Sie die Bearbeitung jederzeit auf der zuletzt bearbeiteten Seite wieder aufnehmen.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen,  
Anna Melling und Thomas Martin (DiplomandInnen)

Unterstützt durch:  
Studienprogrammleiter Ass-Prof. Mag. Dr. Harald Werneck  
Vize-Studienprogrammleiterin Univ-Prof. Dr. Barbara Schober

---

Liebe Studentin,  
Lieber Student,

Sie haben vor einiger Zeit eine E- Mail mit einer Einladung zur Teilnahme an der Befragung zur **Evaluation des Bachelorstudiengangs Psychologie an der Universität Wien** erhalten. Ihrer Meinung kommt dabei große Bedeutung zu. Die Befragung neigt sich dem Ende zu, sollten Sie noch nicht daran teilgenommen haben, haben Sie noch bis zum 6.10. 14 die Möglichkeit dies zu tun. Die Bearbeitungsdauer beträgt ca. 30 Minuten und die Befragung ist unter folgendem Link abrufbar:

[ww2.unipark.de/uc/Bachelorbefragung-Psychologie](http://ww2.unipark.de/uc/Bachelorbefragung-Psychologie)

Sollten Sie bereits mit der Befragung begonnen haben, können Sie die Bearbeitung jederzeit auf der zuletzt bearbeiteten Seite wieder aufnehmen.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Beste Grüße und einen guten Start in das neue Semester,  
Anna Melling und Thomas Martin (DiplomandInnen)

Unterstützt durch:  
Studienprogrammleiter Ass-Prof. Mag. Dr. Harald Werneck  
Vize-Studienprogrammleiterin Univ-Prof. Dr. Barbara Schober

---

## ANHANG E : Übersicht über verwendete Skalen und Items

Skala	Items
Verlauf von Interesse, Studienzufriedenheit und Motivation	<p>Im Laufe meines Studiums hat sich mein Interesse für das Fach Psychologie eher verringert/erhöht.</p> <p>Im Laufe meines Studiums hat sich meine Motivation in Bezug auf das Studium eher verringert/erhöht.</p> <p>Im Laufe meines Studiums hat sich meine Studienzufriedenheit eher verringert/erhöht.</p>
Studienzufriedenheit	<p>Ich habe Freude an dem was ich studiere.</p> <p>Insgesamt bin ich mit meiner Studienwahl zufrieden.</p> <p>Ich finde mein Studium wirklich interessant.</p> <p>Insgesamt bin ich mit meinem Studium zufrieden.</p>
Interesse	<p>Mir macht es Spaß mich mit Inhalten meines Studienfachs zu beschäftigen.</p> <p>Ich habe großes Interesse an den Inhalten meines Studienfachs.</p> <p>In meiner Freizeit mache ich auch Dinge für mein Studium, die ich eigentlich nicht machen muss.</p> <p>Es liegt mir viel daran in Bezug auf mein Studium über großes Wissen zu verfügen.</p> <p>Was ich im Rahmen meines Studiums lerne, ist für mich wichtig.</p> <p>Wenn ich mich mit den Inhalten meines Studiums beschäftige, vergesse ich manchmal alles um mich herum.</p>

---

## Zielorientierungen

---

Lernziele Studium	<p>In meinem Studium geht es mir vor allem darum, meine Fähigkeiten zu steigern.</p> <p>In meinem Studium geht es mir vor allem darum, so viel zu lernen wie möglich.</p> <p>In meinem Studium geht es mit vor allem darum, eine Idee davon zu bekommen, wie psychologisches Arbeiten funktioniert.</p>
Lernziele Beruf	<p>Mein Ziel ist es vor allem später einmal ein kompetenter Psychologe/ eine kompetente Psychologin zu werden.</p> <p>Mein Ziel ist es vor allem als Psychologe / Psychologin dazu beizutragen die Lebensbedingungen der Menschen zu verbessern.</p>
Leistungsziele Beruf	<p>Es geht mir vor allem darum mein Studium möglichst schnell abzuschließen.</p> <p>Im Studium geht es mir vor allem darum, im Studium besonders erfolgreich zu sein.</p> <p>Mein Ziel ist es vor allem den Masterplatz meiner Wahl zu bekommen.</p>
Leistungsziele Beruf	<p>Mein Ziel ist es vor allem später einmal als Psychologe/ Psychologin viel Geld zu verdienen.</p> <p>Mein Ziel ist es vor allem mit meiner Arbeit später erfolgreich zu sein.</p>
Offenes Item	<p>Bitte geben Sie gegebenenfalls weitere Ziele an, die Sie mit Ihrem Studium verfolgen.</p>

---

## Selbstregulation

---

Zeitmanagement	<p>Beim Lernen halte ich mich an einen Zeit- und Arbeitsplan.</p> <p>Wenn ich mit dem Lernen beginnen sollte, dann schiebe ich es hinaus.</p> <p>Wenn ich bestimmte Arbeiten erledige, so setze ich mir einen zeitlichen Rahmen und halte mich auch daran.</p>
----------------	--

---

---

Ausdauer	<p>Auch wenn ich bestimmte Inhalte langweilig finde, arbeite ich sie durch.</p> <p>Nur bei wirklich interessanten Inhalten mache ich mir die Mühe sie zu verstehen.</p> <p>Wenn Stoffinhalte schwierig sind, dann setze ich mich nicht weiter mit ihnen auseinander.</p>
Emotionsregulation	<p>Wenn ich beim Lernen besorgt bin die Anforderungen nicht zu schaffen, kann ich diesen Gedanken nur schwer von mir schieben.</p> <p>Wenn beim Lernen Versagensängste auftauchen, kann ich mich schnell beruhigen und in meiner Arbeit gut weitermachen.</p> <p>Wenn sich beim Lernen etwas als sehr schwierig herausstellt, deprimiert mich das und ich habe kaum mehr Lust weiterzumachen.</p>
Monitoring	<p>Wenn ich für eine Prüfung lerne, überlege ich jeweils nach dem Lernen, ob ich richtig vorgegangen bin.</p> <p>Nach dem Lernen überlege ich mir, ob mein Vorgehen sinnvoll war.</p> <p>Ich überlege mir während der Arbeit immer wieder, ob mein bisheriges Vorgehen sinnvoll ist.</p> <p>Ich unterbreche mein Lernen von Zeit zu Zeit, um über mein bisheriges Vorgehen nachzudenken.</p> <p>Während der Aufgabenbearbeitung überlege ich mir, ob ich meine Planung einhalten kann.</p> <p>Wenn ich eine Aufgabe bearbeite, überprüfe ich immer wieder, ob ich gezielt vorgehe.</p>
Kognitive Regulation	<p>Wenn beim Lernen etwas nicht klappt, versuche ich die Schwierigkeiten festzustellen und den Stoff gezielt noch einmal durchzugehen.</p> <p>Wenn ich ein schwieriges Problem lösen soll, passe ich mein Vorgehen der Schwierigkeit an.</p> <p>Wenn mir ein bestimmter Inhalt unklar ist, gehe ich ihn noch mal genau durch.</p> <p>Sobald ich merke, dass ich ein bestimmtes Ziel nicht erreichen werde, ändere ich mein Vorgehen.</p>

---

---

Wenn ich einmal etwas nicht verstehe, dann mache ich es mir auf einem anderen Weg klar.

---

---

#### Hilflosigkeit

---

Ich fühle mich in meinem Studium oft überfordert.

Auch wenn ich viel lerne, werde ich in meinem Studium nie wirklich gut sein.

Trotz meiner Bemühungen komme ich in meinem Studium oft nicht mit und empfinde ein Gefühl der Ohnmacht.

---

---

#### Umgang mit Misserfolg

---

Misserfolge sind für mich Anlass darüber nachzudenken, was ich das nächste Mal anders machen sollte.

Misserfolge zeigen mir auf, was ich anders machen könnte.

Wenn ich einen Misserfolg erlebe, dann versuche ich meine Fehler zu erkennen, um zu wissen was ich das nächste Mal anders machen muss.

---

---

#### Selbstwirksamkeit

---

Ich kann auch schwierige Aufgaben lösen, wenn ich mich anstrengende.

Es fällt mir leicht, neue Stoffinhalte zu verstehen.

Auch wenn Inhalte auf den ersten Blick sehr schwierig erscheinen, so weiß ich doch, dass ich alles verstehen kann, wenn ich mich ausreichend damit auseinandersetze.

Ich weiß, dass ich den Anforderungen des Faches gewachsen bin.

---

---

#### Stress

---

##### Stressindex

Wie gestresst fühlen Sie sich durch das Studium? Bitte geben Sie eine Zahl zwischen 0 und 100 an, wobei 0 = „gar nicht gestresst“ und 100 = „völlig gestresst“ bedeutet.

##### Körperliche Stresssymptome

Aufgrund der Anforderungen, die das Studium an mich stellt, schlafe ich oft schlecht.

---

---

Durch die Belastungen des Studiums habe ich oft das Gefühl einen Kloß im Hals zu haben.

Aufgrund der Anforderungen, die das Studium an mich stellt, leide ich häufig unter Kopfweg oder Bauchschmerzen.

Offenes Item      Gibt es Ihrer Meinung nach besondere Stressquellen innerhalb des Bachelorstudiengangs? Wenn ja, welche?

---

---

Kompetenzzuwachs      Bitte geben Sie an, inwiefern Sie folgende Kompetenzen und Kenntnisse im Rahmen Ihres gesamten bisherigen Bachelorstudiums erweitern konnten. ( sehr stark / überhaupt nicht)

---

Sozialkompetenz

Vernetztes Denken

Angemessenes Bewerten von psychologischen Arbeitsmethoden

Erkennen von psychologischen Problemstellungen

Grundlegende Lernkompetenzen

Eigenständiges Erweitern meines vorhandenen natur-, human- und sozialwissenschaftlichen Basiswissens

Grundlegende Arbeitsmethoden

Angemessenes Bewerten von psychologischen Forschungsmethoden

Einarbeiten in spezifische Aufgabenstellungen

Angemessenes Einsetzen von psychologischen Arbeitsmethoden

Kritisches Beurteilen der grundlegenden wissenschaftlichen Zusammenhänge der Psychologie

Beitragen zu wissenschaftlichen Lösungsansätzen

Anwenden eines breiten natur-, human-, und sozialwissenschaftlichen Basiswissens

Angemessenes Einsetzen von psychologischen Forschungsmethoden

---

---

Selbstbezogene Kompetenzen / Persönliche Entwicklung

Überblick über die grundlegenden wissenschaftlichen  
Zusammenhänge der Psychologie

---

## ANHANG F: Zusammenfassung

Durch die Bologna-Erklärung im Jahr 1999 war die Hochschullandschaft im letzten Jahrzehnt vielfältigen Veränderungen unterworfen. Nach der Einführung der Bachelor (BA) - und Masterstudiengänge ist es nun ein großes Anliegen erste Auswirkungen der Veränderungen im Hochschulalltag näher zu betrachten. Aus diesem Grund sollte an der Universität Wien im Fach Psychologie mit dem Ziel einer ersten Ist-Stand Analyse der neuen Studiensituation eine Befragung der Bachelorstudierenden stattfinden, welche Aufschluss über deren Studienerfolg, in Form von Kompetenzzuwachs, sowie hinsichtlich der Zufriedenheit der Studierenden geben sollte. Die Zufriedenheitsurteile der Bachelorstudierenden sollten in diesem Rahmen über das Funktionieren, aber auch über mögliche Schwachstellen der BA-Studienstruktur an der Universität Wien informieren. Ein weiteres Ziel der Arbeit war es, Determinanten von Studienzufriedenheit und Studienerfolg aus den Bereichen Motivation und Selbstregulation im BA-Studiengang identifizieren zu können und die Ausprägung jener motivationalen und selbstregulatorischen Kompetenzen unter den Studierenden zu erfassen. Weiter war es von Bedeutung zu prüfen inwieweit die Studierenden durch die Neuerungen innerhalb der Studienstruktur zu einer verstärkten Wahrnehmung von studienbezogenen Belastungen und Stress neigen. Potenzielle Quellen von Stress innerhalb des Studiengangs sollten durch die Befragung der Studierenden ausfindig gemacht werden.

In den Sommermonaten 2013 wurde die Befragung der BA-Studierenden über alle Fachsemester des Studiengangs hinweg anhand eines gemeinsamen Online-Fragebogen zweier DiplomandInnen durchgeführt. Dabei ergab sich eine repräsentative Stichprobe mit  $N = 367$ , welche größtenteils aus österreichischen und deutschen Studierenden bestand. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass ein großer Teil der Studierenden Werte im oberen Bereich der Skala zu Studienzufriedenheit aufwies und somit den BA-Studiengang der Universität Wien überwiegend positiv bewertet. Im Hinblick auf den Studienerfolg zeigte sich, dass über 75% der Studierenden einen Notendurchschnitt besser als 2.5 aufwiesen. Zusätzlich nahmen die Studierenden durch das BA-Studium einen signifikanten persönlichen Kompetenzzuwachs wahr, welcher sich auf fachliche- sowie Schlüsselkompetenzen bezieht, die explizit im Curriculum der BA-Studiengänge festgehalten sind. Als Determinanten von

Kompetenzzuwachs als Kriterium für Studienerfolg erwiesen sich aus dem Bereich Motivation die Konstrukte Interesse und Selbstwirksamkeit sowie Kognitive Regulation und Monitoring aus dem Bereich der Selbstregulation als besonders bedeutend. Auch Studienzufriedenheit erwies sich als ein entscheidender Faktor im Hinblick auf den Kompetenzzuwachs und somit den Erfolg im Studium der Studierenden. In Bezug auf die Studienzufriedenheit dienten Kompetenzen aus dem Bereich Motivation (Interesse, Leistungsziele und geringe Werte von Hilflosigkeit) zur Vorhersage von Zufriedenheit und auch Kompetenzzuwachs erwies sich als eine signifikante Einflussgröße von Zufriedenheit im Studium. Im Bezug auf die Wahrnehmung von Stress im BA-Studiengang gaben die Studierenden an, sich von Zeit zu Zeit durch das Studium gestresst zu fühlen, dennoch ließen sich keine körperlichen Symptome von Stress bei den Studierenden finden. Als Quellen von Stress im Studium nannten sie überwiegend die Knappheit von Seminarplätzen, den Multiple-Choice-Prüfungsmodus sowie das Auswendiglernen großer Stoffmengen.

## ANHANG G : Online-Fragebogen mit Beispielitem

### Begrüßungsseite

**Liebe Teilnehmerin,  
Lieber Teilnehmer,**

vielen Dank für Ihre Teilnahme an der Befragung im Rahmen der **Evaluation des Bachelorstudiengangs Psychologie**. Diese Befragung ist Teil einer Diplomarbeit und dient der Studienprogrammleitung dazu nähere Informationen über Ihr Studienverhalten und Ihre Einstellungen zum Bachelorstudium zu gewinnen. Die Ergebnisse werden zur Weiterentwicklung und Optimierung des aktuellen Curriculums verwendet.

Die Beantwortung des Fragebogens wird **ca. 25 Minuten** in Anspruch nehmen. Wir möchten Sie bitten alle Fragen vollständig und gewissenhaft zu beantworten. Ihre Antworten werden selbstverständlich vertraulich und anonym behandelt. Die Beantwortung der Fragen erlaubt keine Rückschlüsse auf Ihre Person.

Bei Fragen während der Bearbeitung steht Ihnen jeweils ein Hilfsbutton mit Informationen zur Verfügung. Sollten Sie darüber hinaus weitere Informationen zu der Befragung wünschen, wenden Sie sich bitte an:  
bachelorbefragung.psychologie@univie.ac.at

Unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern werden Facultas-Gutscheine im Wert zwischen 20- 50€ verlost. Wenn Sie an der Verlosung teilnehmen möchten, geben Sie bitte auf der letzten Seite des Fragebogens Ihre Email-Adresse bekannt. Ihre Email-Adresse kann nicht mit Ihren Antworten in Verbindung gebracht werden.

**Vielen Dank für Ihre Teilnahme.**

Anna Melling und Thomas Martin (DiplomandInnen)  
Unterstützt durch:  
Studienprogrammleiter Ass-Prof. Mag. Dr. Harald Werneck  
Vize-Studienprogrammleiterin Univ-Prof. Dr. Barbara Schober

---

Weiter

**Bitte geben Sie an, inwiefern Sie folgende Kompetenzen und Kenntnisse im Rahmen Ihres gesamten bisherigen Bachelorstudiums erweitern konnten.**

Kritisches Beurteilen der  
grundlegenden  
wissenschaftlichen  
Zusammenhänge der  
Psychologie

Überhaupt nicht

Sehr stark

Erkennen von  
psychologischen  
Problemstellungen

Überhaupt nicht

Sehr stark

Eigenständiges Erweitern  
meines vorhanden natur-,  
human- und  
sozialwissenschaftlichen  
Basiswissens

Überhaupt nicht

Sehr stark

Beitragen zu  
wissenschaftlichen  
Lösungsansätzen

Überhaupt nicht

Sehr stark

Sozialkompetenz

Überhaupt nicht

Sehr stark

**Bitte geben Sie an mit welcher Note Sie die jeweiligen Modulgruppen abgeschlossen haben:** ?

Über den Hilfe-Button können Sie einsehen, welche Lehrveranstaltungen die jeweiligen Modulgruppen beinhalten.

**Modulgruppe A -STEOP Teil I**

sehr gut	gut	befriedigend	genügend	nicht genügend	Modulgruppe noch nicht abgeschlossen	weiß ich nicht
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					

**Modulgruppe B - STEOP Teil II**

sehr gut	gut	befriedigend	genügend	nicht genügend	Modulgruppe noch nicht abgeschlossen	weiß ich nicht
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					

**Modulgruppe C - Kognitive & biologische Grundlagen**

sehr gut	gut	befriedigend	genügend	nicht genügend	Modulgruppe noch nicht abgeschlossen	weiß ich nicht
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					

**Modulgruppe D - Sozial-, Entwicklungs-, und Persönlichkeitspsychologie**

sehr gut	gut	befriedigend	genügend	nicht genügend	Modulgruppe noch nicht abgeschlossen	weiß ich nicht
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					

**Im Vergleich zu meinen StudienkollegInnen sind meine Studienleistungen meiner Meinung nach ...**

- eher besser
- vergleichbar
- eher schlechter

**Bitte denken Sie an Ihr Studium und geben Sie an inwiefern Ihr Interesse, Ihre Motivation sowie Ihre Zufriedenheit hinsichtlich des Studiums sich im Laufe der Zeit verändert haben.**

Falls Ihrer Meinung nach keine Veränderung vorliegt, positionieren Sie bitte den Schieberegler in der Mitte

Im Laufe des Studiums hat sich mein **Interesse** für das Fach Psychologie eher ...

verringert erhöht

\_\_\_\_\_

Im Laufe des Studiums hat sich meine **Motivation** in Bezug auf das Studium eher ...

verringert erhöht

\_\_\_\_\_

Im Laufe des Studiums hat sich meine **Studienzufriedenheit** eher ...

verringert erhöht

\_\_\_\_\_

**Bitte denken Sie nun an Ihr Studium und geben Sie an, inwiefern folgende Aussagen zutreffen:**

Ich finde mein Studium wirklich interessant.

Trifft überhaupt nicht zu Trifft vollkommen zu

\_\_\_\_\_

Insgesamt bin ich mit meinem Studium zufrieden.

Trifft überhaupt nicht zu Trifft vollkommen zu

\_\_\_\_\_

Ich habe Freude an dem, was ich studiere.

Trifft überhaupt nicht zu Trifft vollkommen zu

\_\_\_\_\_

Insgesamt bin ich mit meiner jetzigen Studienwahl zufrieden.

Trifft überhaupt nicht zu Trifft vollkommen zu

\_\_\_\_\_

Insgesamt bin ich mit meiner jetzigen Studienwahl zufrieden.      Trifft überhaupt nicht zu      Trifft vollkommen zu

---

Ich habe Freude an dem, was ich studiere.      Trifft überhaupt nicht zu      Trifft vollkommen zu

---

Ich finde mein Studium wirklich interessant.      Trifft überhaupt nicht zu      Trifft vollkommen zu

---

Insgesamt bin ich mit meinem Studium zufrieden.      Trifft überhaupt nicht zu      Trifft vollkommen zu

---

**Die nachfolgenden Aussagen beziehen sich auf Ihre Ziele und Vorstellungen im Bezug auf Ihr Studium und Ihre weitere berufliche Zukunft.**

Bitte geben Sie an, inwiefern folgende Aussagen auf Sie zutreffen.

In meinem Studium geht es mir vor allem darum, so viel zu lernen wie möglich.      Trifft überhaupt nicht zu      Trifft vollkommen zu

---

In meinem Studium geht es mir vor allem darum, meine Fähigkeiten zu steigern.      Trifft überhaupt nicht zu      Trifft vollkommen zu

---

In meinem Studium geht es mir vor allem darum, eine Idee davon zu bekommen, wie psychologisches Arbeiten funktioniert.      Trifft überhaupt nicht zu      Trifft vollkommen zu

---

**Die nachfolgenden Aussagen beziehen sich auf Ihren Arbeitsstil und wie Sie Ihre Leistungen innerhalb des Studiums bewerten.**

Bitte geben Sie an inwiefern die einzelnen Aussagen auf Sie zutreffen.

Wenn ich bestimmte Arbeiten erledige, so setze ich mir einen zeitlichen Rahmen und halte mich auch daran.      Trifft überhaupt nicht zu      Trifft vollkommen zu

---

Beim Lernen halte ich mich an einen Zeit- und Arbeitsplan.      Trifft überhaupt nicht zu      Trifft vollkommen zu

---

Wenn ich mit dem Lernen beginnen sollte, dann schiebe ich es hinaus.      Trifft überhaupt nicht zu      Trifft vollkommen zu

---

**Wie gestresst fühlen Sie sich durch das Studium?**

Bitte geben Sie eine Zahl zwischen 0 und 100 an, wobei **0 „gar nicht gestresst“** und **100 „völlig gestresst“** bedeutet:

Bitte geben Sie an inwiefern folgende Aussagen auf Sie zutreffen.

Aufgrund der Anforderungen, die das Studium an mich stellt, schlafe ich oft schlecht.

Trifft überhaupt nicht zu

Trifft vollkommen zu

Durch die Belastungen des Studiums habe ich oft das Gefühl einen Kloß im Hals zu haben.

Trifft überhaupt nicht zu

Trifft vollkommen zu

Aufgrund der Anforderungen, die das Studium an mich stellt, leide ich häufig unter Kopfweh oder Bauchschmerzen.

Trifft überhaupt nicht zu

Trifft vollkommen zu

Gibt es Ihrer Meinung nach besondere Stressquellen innerhalb des Bachelorstudiengangs? Wenn ja, welche?

---

**Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme. Sie haben durch Ihre Antworten wichtige Informationen geliefert, die für die Verbesserung der Studiensituation an der Fakultät für Psychologie sehr relevant sind.**

**Sollten Ihrerseits noch Fragen zur Bachelorbefragung bestehen, können Sie sich gerne an uns wenden:  
bachelorbefragung.psychologie@univie.ac.at**

**Sie haben die Befragung abgeschlossen. Sie können Ihren Browser nun schließen.**

---

## PERSÖNLICHE DATEN

---

**Name** Anna Ricarda Melling

**geboren** 28. September 1986 in Mosbach, Deutschland

**Adresse** Carrer Ventalló 52  
08025 Barcelona  
Spanien

**e-mail** annacardo@gmx.de

---

## AUSBILDUNG

---

**Universität Wien** Diplomstudium Psychologie  
Seit 2007

**Universidad Autónoma de Barcelona** ERASMUS / Auslandsaufenthalt über 2 Semester in Barcelona, Spanien  
Sept 2010 - Juni 2011

**Nicolaus-Kistner-Gymnasium, Mosbach Deutschland** Abitur  
2006

---

---

## **BERUFSEINSCHLÄGIGE PRAKTIKA**

---

**Zentrum für Psychische  
Gesundheit Nordbaden,  
Mosbach**

6-wöchiges Praktikum in einer psychiatrischen Akuttagesklinik

Juli -September 2012

**Psychiatrische  
Institutsambulanz  
Johannes-Diakonie,  
Mosbach**

2-wöchiges Praktikum in einer psychiatrischen Akuttagesklinik

August 2009

---

---

## **AUSLANDSAUFENTHALTE**

---

Sept. 2010 - September  
2011

1- jähriger ERASMUS - Aufenthalt an der Universidad  
Autónoma de Barcelona in Spanien

Juni - September 2008

Tätigkeit als Hostess im deutschen Pavillion auf der EXPO-  
Weltausstellung in Zaragoza/Spanien

August 2006 - Mai 2007

10-monatiger Sprachaufenthalt in México

---

---

## **SPRACHKENNTNISSE**

---

<b>Englisch</b>	fließend
<b>Spanisch</b>	fließend
<b>Catalán</b>	Grundkenntnisse
<b>Französisch</b>	Grundkenntnisse

---

Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen selbstständig durchgeführt wurde.

Wien, am 18. April 2014

Anna Melling