



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Nicht für das Leben, sondern für die Uni lernen wir:
Eine Untersuchung zu studienfachbezogener Entfremdung“

Verfasser

Peter Philipp Sassmann, BSc

Angestrebter akademischer Grad

Master of Science (MSc)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Psychologie

Betreuer: Univ. Prof. Dr. Christian Korunka

Anmerkung bezüglich Kooperation mit Frau Nina Reiter, BSc

Die Zusammenstellung der Fragebogenbatterie für die Hauptuntersuchung und die anschließende Datenerhebung fanden in Zusammenarbeit mit Frau Nina Reiter, BSc statt. Frau Reiter untersuchte für ihre Masterarbeit den Zusammenhang des Bildungsstandes der Eltern von Studierenden mit verschiedenen Variablen, wie zum Beispiel der Entfremdung, der Studienzufriedenheit und dem Notendurchschnitt. Aufgrund der Untersuchung von teils gleichen Variablen und einer gleichen Stichprobe, wurde diese Kooperation von dem gemeinsamen Masterarbeits-Betreuer empfohlen.

Alles Andere, wie die Literaturrecherche, die Hypothesenentwicklung, die gesamte Voruntersuchung inklusive der Entwicklung eines eigenen Erhebungsinstrumentes für Entfremdung, die Ergebnisauswertung und -interpretation im Rahmen der Hauptuntersuchung, sowie das Verfassen der vorliegenden Masterarbeit, fand dagegen ausschließlich in Einzelarbeit und unabhängig von Frau Reiter statt.

Danksagung

Nach vier Jahren Volksschule, acht Jahren AHS und fast fünf Jahren Studium sitze ich nun hier, schreibe diese Arbeit und fange erst langsam an zu realisieren, an welchem großen Wendepunkt meines Lebens ich mich befinde. Umso mehr ich begreife, was ich bisher alles erreicht habe, umso dankbarer bin ich den Menschen, welche zu mir gehalten und mich auf meinem Weg unterstützt haben.

Zuerst möchte ich Univ. Prof. Dr. Christian Korunka danken, welcher mir dieses interessante Themenfeld offenbarte und mir eine perfekte Mischung aus Autonomie und Unterstützung zuteilwerden ließ. Ich hätte mir keinen besseren Masterarbeits-Betreuer aussuchen können.

Ein ganz besonderer Dank gilt meinen Eltern, Eva-Alice und Heinz Sassmann, welche mich immer in allen Angelegenheiten unterstützen und denen ich so viel zu verdanken habe. Ich schulde Euch ewige Dankbarkeit für dieses großartige Leben, das ihr mir ermöglicht habt.

Ich danke auch von ganzem Herzen Stefanie Hofer und Olivia Lackner. Steffi, Du bist die kleine Schwester die ich immer wollte und ohne die erholsamen Treffen mit Dir hätte ich den Stress in den letzten Monaten kaum ertragen. Livi, Du bist die große Schwester die ich immer wollte und ich danke Dir dafür, dass Du auch in schwierigen Zeiten immer für mich da bist und ich mich auf Deinen Rat und Deine Hilfe verlassen kann.

Weiters möchte ich Monika Schlifelner und Stephanie Bühner für ihre Korrektur- und Verbesserungsvorschläge danken, welche mir eine große Hilfe waren.

Gleichfalls gilt mein Dank Nina Reiter für die wunderbare Zusammenarbeit mit ihr.

Nicht zuletzt danke ich auch ganz herzlich allen Senseis (Peter Moser, Gerald Sendera und Stefan Benedikovic) und TrainingspartnerInnen (allen voran Daniel Heichenwälder und Thomas Hauk) aus meinem Dojo. Ohne die Erfahrungen, die ich bei Euch in den letzten dreieinhalb Jahren sammeln konnte, wäre ich nicht der, der ich heute bin. Ich danke Euch für den Spaß, die Freundschaft und den Ausgleich, die ich beim Verfassen dieser Arbeit dringend benötigte.

Ich bin froh sagen zu können, dass es noch so viele andere Personen gibt, die für mich da waren und es verdient hätten hier erwähnt zu werden. Danke an alle, die ich als meine Freunde bzw. Freundinnen bezeichnen kann. Auch wenn sich unsere Wege einmal trennen sollten, so werde ich Eure Unterstützung nie vergessen.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	S.6
2 Theoretischer Hintergrund.....	S.7
2.1 Entwicklungsgeschichte des Entfremdungskonzeptes.....	S.7
2.2 Bisherige Erhebungsinstrumente.....	S.9
2.3 Definition von Entfremdung.....	S.10
2.4 Der Gegenpol zu Entfremdung: Aneignung.....	S.11
2.5 Hypothesen und Definitionen.....	S.12
2.5.1 Abgrenzung von Entfremdung zu ähnlichen Konstrukten.....	S.12
2.5.2 Effekte von Entfremdung.....	S.14
2.5.3 Einflussfaktoren auf Entfremdung.....	S.16
3 Voruntersuchung.....	S.18
3.1 Materialien.....	S.19
3.2 Prozedur.....	S.20
3.3 TeilnehmerInnen.....	S.21
3.4 Ergebnisse.....	S.22
4 Hauptuntersuchung.....	S.25
4.1 Materialien.....	S.25
4.1.1 Studienfachbezogene Entfremdung und Aneignung.....	S.25
4.1.2 Studienzufriedenheit.....	S.26
4.1.3 Studienengagement.....	S.26
4.1.4 Mentales Wohlbefinden.....	S.26
4.1.5 Studienabschluss.....	S.27
4.1.6 Finanzielle Probleme.....	S.27
4.1.7 Erwartungen.....	S.28
4.1.8 Schwierigkeit bzw. Leichtigkeit.....	S.28
4.1.9 Studienmotive.....	S.28
4.1.10 Demographische Daten.....	S.29
4.2 Datenerhebung.....	S.30
4.3 Auswertungsverfahren.....	S.32
4.4 TeilnehmerInnen.....	S.34
4.5 Ergebnisse.....	S.35
4.5.1 Abgrenzung von Entfremdung zu ähnlichen Konstrukten.....	S.36
4.5.2 Effekte von Entfremdung.....	S.37
4.5.3 Einflussfaktoren auf Entfremdung.....	S.40

5 Diskussion.....	S.46
5.1 Fragebogenkonstruktion.....	S.46
5.2 Abgrenzung von Entfremdung zu ähnlichen Konstrukten.....	S.47
5.3 Effekte von Entfremdung.....	S.48
5.4 Einflussfaktoren auf Entfremdung.....	S.49
6 Beitrag zur Forschung und Implikationen.....	S.52
7 Einschränkungen.....	S.53
8 Zukünftige Forschung.....	S.54
9 Literaturverzeichnis.....	S.56
10 Anhang.....	S.60
10.1 Zusammenfassung.....	S.60
10.2 Abstract.....	S.61
10.3 Zusätzliche Ergebnisse.....	S.62
10.4 Abbildungen.....	S.63
10.5 Tabellen.....	S.67
10.6 Fragebogenbatterie der Voruntersuchung.....	S.78
10.7 Papierversion der Fragebogenbatterie der Hauptuntersuchung.....	S.80
10.8 Computerversion der Fragebogenbatterie der Hauptuntersuchung (Auszüge).....	S.88
11 Eidesstattliche Erklärung.....	S.94
12 Lebenslauf.....	S.95

„Non vitae, sed scholae discimus.“ - „Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir.“
(Seneca, 62 n. Chr.; zitiert nach Bartels, 2006, S. 110)

1 Einleitung

Das Konzept der Entfremdung (engl.: alienation) existiert schon seit Jahrhunderten (Musto, 2010), wird schon seit Jahrzehnten wissenschaftlich untersucht (Musto, 2010; Sanaria, 2013) und hat auch in neuerer Zeit nichts von seiner Aktualität verloren (Nair & Vohra, 2012; Rosa, 2013; Aigner, Marx, Panhans, Sassmann & Seifert, 2015). Besonders die arbeitsbezogene Entfremdung (engl.: work alienation), also Entfremdung von der eigenen beruflichen Tätigkeit, ist häufig der Gegenstand wissenschaftlicher Studien gewesen (Sanaria, 2013; Aigner et al., 2015). Dabei überrascht es, dass die studienfachbezogene Entfremdung (engl.: student alienation), sprich die Entfremdung von Studierenden ihrem Studienfach gegenüber, bisher nur wenig wissenschaftliche Beachtung gefunden hat. Während von arbeitsbezogener Entfremdung verschiedenste Effekte, wie Burnout, Arbeitsunzufriedenheit, geringes Arbeitscommitment, unerwünschtes Verhalten und geringes Arbeitsengagement, bekannt sind (Nair & Vohra, 2012), gibt es bisher nur wenige Untersuchungen über die Folgen von studienfachbezogener Entfremdung. Diese wenigen beziehen sich dabei meist auf soziale Entfremdung im universitären Kontext (z. B. Burbach, 1972; Klomegah, 2006), was man nicht direkt als Entfremdung vom Studium oder Studienfach bezeichnen kann. Eines der vorrangigen Ziele dieser Masterarbeit ist es daher die Folgen von studienfachbezogener Entfremdung zu untersuchen. Dabei soll vor allem überprüft werden, ob die Effekte von arbeitsbezogener Entfremdung auf studienfachbezogene Entfremdung übertragbar sind.

Ebenso wie es nur wenige Forschungsergebnisse zu den Folgen von studienfachbezogener Entfremdung gibt, so sind auch die Faktoren, welche die Entfremdung vom Studienfach beeinflussen, bisher noch wenig untersucht worden. Generell besteht, aufgrund der langen Geschichte des Entfremdungskonzeptes, große Uneinigkeit darüber, was man genau darunter verstehen kann und was Entfremdung eigentlich verursacht (Kanungo, 1979). Die vorliegende Arbeit zielt daher auch darauf ab, das Wissen über solche Einflussfaktoren zu mehren.

Weiters ist es ein Ziel dieser Masterarbeit insgesamt mehr Klarheit in das Konzept der Entfremdung, besonders der studienfachbezogenen Entfremdung, zu bringen. Daher soll hier auch die Abgrenzung des Konstrukts studienfachbezogener Entfremdung von ähnlichen Konstrukten, nämlich dem der Studienzufriedenheit und jenem des Studienengagements, erforscht werden. Diese beiden werden häufig als Gegenpole von Entfremdung betrachtet (Aiken & Hage, 1966; Case, 2007), was allerdings auch oft kritisiert worden ist (Nair & Vohra, 2012).

Der Erforschung des Konzeptes der Entfremdung steht jedoch das Problem im Weg, dass es bisher fast keine deutschsprachigen Erhebungsinstrumente gibt. Auch wenn bereits mehrere

nicht-deutschsprachige Fragebögen zur Messung von studienfachbezogener Entfremdung existieren (z. B. Osin, 2009; Johnson, 2005), so unterscheiden sich deren theoretische Ansätze jedoch stark von denen bedeutender Theorien über Entfremdung (Kanungo, 1979) und jenen in der vorliegenden Studie. Daher ist es fraglich, ob sie wirklich studienfachbezogene Entfremdung messen und notwendig, ein neues valideres Erhebungsinstrument zu erstellen. Der erste und, soweit bekannt, bisher einzige deutschsprachige Fragebogen, welcher Entfremdung direkt misst, stammt von Aigner et al. (2015). Dieser bezieht sich jedoch ausschließlich auf arbeitsbezogene Entfremdung. Das vorrangige Ziel dieser Masterarbeit ist es daher, in einer Voruntersuchung einen Fragebogen zu studienfachbezogener Entfremdung zu entwickeln, welcher als geeignetes Erhebungsinstrument verwendet werden kann.

2 Theoretischer Hintergrund

Zu Beginn soll ein kurzer Überblick über die lange Geschichte des Konzeptes der Entfremdung und dessen Bedeutungswandels gegeben werden. Danach soll eine Definition des Begriffes Entfremdung entwickelt und ein passender Gegenpol gesucht und definiert werden. Anschließend soll auch näher auf die Hypothesen der vorliegenden Studie eingegangen werden.

2.1 Entwicklungsgeschichte des Entfremdungskonzeptes

Entfremdung ist ein Begriff, dessen Bedeutung sich im Laufe der Geschichte häufig verändert hat. Schon sehr früh wurde er im Rahmen der Theologie als Distanzierung von Gott verwendet (Musto, 2010). Später wurde das Konzept in Bezug auf Theorien des Gesellschaftsvertrages als Verlust der ursprünglichen Freiheit und im Sinne der englischen politischen Ökonomie als Übertragung von Besitztümern gebraucht (Musto, 2010). Der erste systematische philosophische Ansatz zum Thema Entfremdung stammt aus dem Jahre 1807 von Georg Wilhelm Friedrich Hegel (Musto, 2010). Kanungo (1979) zufolge war der Erste, welcher den Begriff Entfremdung im soziologischen Kontext betrachtete, Jean-Jacques Rousseau. Theoretisch gefestigt und maßgeblich geprägt wurde der Begriff aber erst später durch Karl Marx (Kanungo, 1979). Marx (1844, zitiert nach Musto, 2010) unterschied dabei zwischen vier Formen der Entfremdung eines Arbeiters, nämlich von dem Produkt seiner Arbeit, von dem Prozess seiner Arbeit, von seinem Gattungswesen und von anderen Menschen. Weber verallgemeinerte später den Entfremdungsbegriff von Marx und erweiterte das Konzept auch auf andere Gruppen wie zum Beispiel Soldaten, welche sich von der Gewalt und Brutalität in Schlachten entfremdeten (Gerth & Mills, 1946). 1959 veröffentlichte Seeman seine bekannt gewordene Theorie, in welcher er fünf Varianten der Entfremdung beschrieb. Eine davon war die Machtlosigkeit (engl.: powerlessness), eine Zweite die Bedeutungslosigkeit (engl.: meaninglessness), eine weitere die Normlosigkeit

(engl.: normlessness). Als vierte Variante nannte er die soziale Isolation (engl.: social isolation) und als Fünfte und Letzte die Selbstentfremdung (engl.: self-estrangement). Seemans Theorie ist allerdings häufig kritisiert worden, zum Beispiel von Kanungo (1979), mit der Begründung, dass lediglich die Selbstentfremdung ein wichtiger Teil von Entfremdung sei und sich die anderen vier Varianten nur auf Vorbedingungen beziehen würden. Das Konzept der Selbstentfremdung geht dabei auf Fromm (1956) zurück, welcher darunter die Erfahrung verstand, dass das eigene Leben nicht mehr durch einen selber, sondern von früheren Taten, Entscheidungen und deren Konsequenzen bestimmt wird.

Die psychologische Behandlung des Begriffs Entfremdung wird vor allem durch motivationale Theorien geprägt (Dubin, 1956; Aiken & Hage, 1966; Miller, 1967; Mottaz, 1981). Wie schon Marx, so sah zum Beispiel auch Dubin (1956) eine von ihrer Arbeit entfremdete Person als jemanden, dem seine Arbeit und deren Produkt grundsätzlich egal ist und dem es nur um die finanzielle Entlohnung geht. Entfremdung wird sozusagen als ein Zustand rein extrinsischer Motivation verstanden. Auch Miller (1967) stellt eine ähnliche Theorie auf, in welcher er postuliert, dass Entfremdung ein Zustand mangelnden intrinsischen Stolzes und mangelnder Bedeutung ist. Um etwas Klarheit in das uneinheitliche Konzept der Entfremdung zu bringen, entwickelte Kanungo (1979) seinen motivationalen Ansatz. In diesem betrachtet er Entfremdung als kognitiven Zustand der psychologischen Trennung eines Individuums von etwas anderem (z. B. Arbeit, Studium, Gesellschaft,...). Diesen Zustand psychischer Trennung führte er dabei darauf zurück, dass die von einem Individuum subjektiv wahrgenommene Umgebung nicht in der Lage sei, die relevanten Bedürfnisse des Individuums zu befriedigen. Dadurch kommt es zu einer Frustration dieser Bedürfnisse und folglich zur Entfremdung. Diese Auffassung, dass Entfremdung die Folge der Frustration der Bedürfnisse eines Individuums sei, vertrat auch Mottaz (1981). Die Theorien von Kanungo (1979) und Mottaz (1981) unterscheiden sich allerdings dadurch, dass Kanungo (1979) es als wichtig erachtete die Entfremdung einer Person direkt zu messen und keine Vorbedingungen oder Folgen in die Messung miteinzubeziehen. Mottaz (1981) vertrat dagegen die Auffassung, dass man die Entfremdung am besten über eben jene Frustration der Bedürfnisse erfassen sollte. Bei einem Vergleich der Methoden der direkten und indirekten Erfassung von Entfremdung, von Aigner et al. (2015), stellte sich heraus, dass die Frustration der Bedürfnisse stark mit dem Wert für Entfremdung zusammenhängt. Die Korrelation war jedoch nicht stark genug um sagen zu können, dass die indirekte Erfassung von Entfremdung über die Bedürfnisse zum gleichen Ergebnis kommt, wie die direkte. Es ist daher ratsam Entfremdung möglichst direkt zu erfassen, unabhängig von Vorbedingungen, Folgen oder ähnlichen Konstrukten.

2.2 Bisherige Erhebungsinstrumente

Bezüglich der bereits existierenden Erhebungsinstrumente zur Messung studienfachbezogener Entfremdung ergeben sich zwei Probleme. Das Erste besteht darin, dass es bisher keine deutschsprachigen Erhebungsinstrumente zu diesem Thema gibt. Das zweite Problem ist jenes, dass die vorhandenen fremdsprachigen Fragebögen Entfremdung nicht direkt erfassen, sondern andere Konstrukte, von welchen sie auf das Ausmaß der Entfremdung schließen wollen. Zur Veranschaulichung dieser Probleme, sollen in diesem Abschnitt zwei Erhebungsinstrumente für studienfachbezogene Entfremdung näher beschrieben werden.

Der erste Fragebogen existiert nur in russischer und englischer Sprache und ist Teil einer Entfremdungs-Fragebogenbatterie von Osin (2009). Osin (2009) entwickelte diese Fragebogenbatterie (SAQ; „Subjective Alienation Questionnaires“) zur Messung der Entfremdung von verschiedenen Lebensbereichen, unter anderem auch von „study alienation“ (dt.: studiumsbezogene Entfremdung). Osin (2009) postulierte dabei vier Teilaspekte von Entfremdung, nämlich: Vegetativität (engl.: vegetativeness), Kraftlosigkeit (engl.: powerlessness), Nihilismus (engl.: nihilism) und Abenteuerlust (engl.: adventurousness). Als Basis für seine Fragebogenbatterie nahm er den „Alienation Test“-Fragebogen von Maddi, Kobasa, & Hoover (1979). Jener Teil von Osins Fragebogenbatterie, welcher studienfachbezogene Entfremdung betrifft, besteht dabei aus 16 Items und einer fünfstufigen Likert-Skala. Items wären hier zum Beispiel: „No matter how hard you try, you can never learn everything teachers want you to.“ (Osin, 2009, S.6) und „It is more challenging to cheat skillfully during an exam than to learn everything“ (Osin, 2009, S.6). Auch wenn das erste Item vielleicht gut geeignet ist um Kraftlosigkeit zu messen und das Zweite um Abenteuerlust zu erfassen, so ist es jedoch fraglich, ob sie wirklich akkurat Aufschluss über das Ausmaß der Entfremdung geben können.

Der zweite Fragebogen stammt von Johnson (2005) und ist in englischer Sprache verfasst. Johnson (2005) entwickelte diesen Fragebogen für studienfachbezogene Entfremdung, indem sie die Items des „Classroom Life Instrument“ von Johnson und Johnson (1983) übernahm und für College-StudentInnen umformulierte. Die Selbstbewertungsskala besteht dabei aus acht Items mit einer 7-Punkte-Likert-Skala. Beispielitems für diesen Fragebogen wären: „In this course the marking system is fair.“ (Johnson, 2005, S.181) und „When I take a test, I am afraid that I will fail.“ (Johnson, 2005, S.181). Wie man an diesen Items erkennen kann, werden auch bei Johnson (2005) andere Konstrukte erfasst und nicht die Entfremdung direkt, weshalb es erneut unklar ist, wie gut der Fragebogen wirklich die studienfachbezogene Entfremdung misst.

Da bei den vorhandenen Fragebögen zu studienfachbezogener Entfremdung, wie bei jenen von Osin (2009) und Johnson (2005), eine große Unsicherheit darin besteht, ob diese wirklich Entfremdung messen oder andere ähnliche Konstrukte, ist es ratsam Kanungos (1979) Empfehlung zu folgen und studienfachbezogene Entfremdung direkt zu erfassen. Da es aber

keinen Fragebogen gibt, der diese Anforderung erfüllt, ist es eines der Ziele dieser Masterarbeit einen solchen zu konstruieren und diese Lücke zu füllen.

2.3 Definition von Entfremdung

Wenn es nun aber wichtig ist, wie Kanungo (1979) schrieb, Entfremdung direkt zu erfassen, stellt sich die Frage, was Entfremdung genau ist. Aufgrund der langen Geschichte des Konzeptes, gib es eine Reihe sich teils widersprechender Ansätze (Kanungo, 1979). Kanungo (1979) selber nannte nach einer Analyse verschiedener Konzepte von Entfremdung fünf Hauptpunkte, worin sich diese Ansätze unterscheiden und wodurch es bis heute zu Missverständnissen kommt. Der erste Punkt besteht darin, dass manche Forscher Entfremdung auf einzelne Individuen beziehen und andere auf ganze Gruppen (Kanungo, 1979). Zweitens versuchen manche Forscher das Ausmaß der Entfremdung durch die Beobachtung der objektiven Umgebungsbedingungen einer Person einzuschätzen, während andere dies dadurch erreichen wollen, indem sie die jeweilige Person ihr Ausmaß an Entfremdung selber subjektiv bewerten lassen. Drittens erheben einige Forscher Entfremdung über deren Vorbedingungen oder Folgen, anstatt das Konstrukt direkt zu erfassen. Als vierten Punkt beschrieb Kanungo (1979), dass Entfremdung sowohl als kognitiver Zustand, als auch als affektiver Zustand verstanden werden könne. Letztens sei es, Kanungo (1979) zufolge, auch so, dass manche Forscher den Ursprung von Entfremdung in längerfristigen Prozessen, wie der Sozialisation, sehen und andere in momentanen Umgebungsbedingungen. Kanungo (1979) empfahl Entfremdung als kognitiven Zustand eines Individuums zu betrachten, der durch dessen subjektive Wahrnehmung seiner Umgebungsbedingungen bestimmt wird, wobei allerdings die Sozialisation Einfluss darauf hat, wie jemand seine Umgebung wahrnimmt.

Kanungo (1979) definierte Entfremdung als den subjektiv wahrgenommenen kognitiven Zustand einer psychologischen Trennung. Dieser Zustand basiert laut Kanungo (1979) dabei darauf, dass das entfremdete Individuum seine Umgebung als unfähig einschätzt, die eigenen Bedürfnisse zu erfüllen. Als Gegenpol von Entfremdung nahm Kanungo (1979) Involvement an, was er als subjektiv wahrgenommenen, kognitiven Zustand von psychologischer Identifikation definierte. Diese Definition von Kanungo (1979) soll auch in der vorliegenden Studie großteils so übernommen werden, wobei aber auch die mit der psychologischen Trennung einhergehende Gleichgültigkeit in der Definition berücksichtigt werden sollte. Zusätzlich zeigten Aigner et al. (2015), dass man bei Entfremdung nicht wirklich zwischen einem kognitiven und affektiven Zustand unterscheiden kann und man deshalb nicht unbedingt von einem rein kognitiven Zustand sprechen sollte. Entfremdung wird in der vorliegenden Studie daher als subjektiv wahrgenommener Zustand der psychologischen Trennung und der damit einhergehenden Gleichgültigkeit eines Individuums verstanden.

2.4 Der Gegenpol zu Entfremdung: Aneignung

Die Frage nach dem passenden Gegenpol ist ein weiteres großes und schwerwiegendes Problem der Untersuchung von Entfremdung. In vielen Studien wird ein Gegenpol zu Entfremdung definiert und die Items dann größtenteils so formuliert, dass sie diesen erfassen. Ein beliebter Gegenpol dabei ist das Konzept der Zufriedenheit, welches zum Beispiel von Aiken und Hage (1966), sowie Fried, Weitman und Davis (1972) verwendet wurde. Zwei andere häufig verwendete Gegenpole stellen Engagement (Hirschfeld & Feild, 2000; Case, 2007) und Involvement (Lodahl & Kejner, 1965; Kanungo, 1979) dar. Manche Wissenschaftler behandelten Involvement dabei als Subskala von Engagement (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002; Harter, Schmidt & Hayes, 2002). Wie Nair und Vohra (2012) zeigten, besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Entfremdung und mangelnder Zufriedenheit bzw. Entfremdung und mangelndem Engagement. Diese Zusammenhänge sind allerdings nicht stark genug um sagen zu können, dass eines dieser Konstrukte mit jenem von Entfremdung ident ist.

Schließlich gibt es noch einen weiteren Gegenpol, nämlich die Aneignung (engl.: appropriation). Das Konzept der (mental) Aneignung wurde bereits von Marx als Gegenpol für die Entfremdung verwendet (Churchich, 1990; Ollman, 1977). Wie schon bei Involvement spielt bei diesem die Identifikation eine große Rolle, auch wenn Aneignung und Identifikation nicht zwangsläufig gleichzusetzen sind. Bei Ollman (1977) wurde die Aneignung als die Wahrnehmung von etwas als ein Teil von einem selbst dargestellt. Jaeggi (2005) definierte Aneignung dagegen als Zustand der Identifikation und des Gefühls der Kraft und Präsenz. Aneignung, als die Individualisierung eines gewöhnlichen Objektes und damit die Verwandlung von diesem in etwas Bedeutsames, wurde von Lupton und Noble (2002) beschrieben.

Nicht zuletzt wurde Aneignung auch von Aigner et al. (2015) als eines der Enden eines Entfremdungs-Aneignungs-Kontinuums postuliert. Demzufolge ist eine Person entfremdet oder angeeignet, je nachdem, ob sie ihre Umgebung als in der Lage sieht, ihre individuellen Bedürfnisse zu befriedigen. Interessant ist dabei, dass Rosa (2013) die Aneignung selber als Bedürfnis beschrieb und behauptete, dass Personen danach streben ihre Objekte zu individualisieren und so eine besondere Verbindung zu diesen herzustellen.

In der vorliegenden Studie wird, wie bei Aigner et al. (2015), ein Entfremdungs-Aneignungs-Kontinuum angenommen. Die hier postulierte Definition von Aneignung, als Gegenpol von Entfremdung, orientiert sich dabei an der oben genannten Literatur zu Aneignung und an Kanungos (1979) Definition des Gegenpols von Entfremdung. Aneignung wird in dieser Studie daher als ein subjektiv wahrgenommener Zustand der psychologischen Identifikation und der damit einhergehenden Bedeutsamkeit und Erfüllung eines Individuums verstanden.

2.5 Hypothesen und Definitionen

Da bisher niemand einen deutschsprachigen Fragebogen für studienfachbezogene Entfremdung entwickelt hat, welcher die theoretischen Anforderungen der vorliegenden Studie erfüllt, ist es notwendig einen eigenen zu konstruieren. Diese Fragebogenkonstruktion soll im Rahmen einer Voruntersuchung durchgeführt werden. Dabei wird angestrebt einen Fragebogen zu entwickeln, welcher, wie Guadagnoli und Velicer (1988) empfahlen, aus mindestens vier Items bestehen sollte, welche jeweils mit Werten von größer-gleich .60 auf einen gemeinsamen Faktor laden. Dadurch soll das Gütekriterium der Konstruktvalidität erfüllt werden. Um auch sagen zu können, dass der Fragebogen das Kriterium der Reliabilität erfüllt, soll die finale Version des Fragebogens ein Cronbachs α von mindestens .80 aufweisen. Dieser Wert wurde von Weise (1975) als Sollwert für die Reliabilität angegeben. Zusätzlich sollen auch die Inter-Item-Korrelationen und die durchschnittliche Homogenität des Fragebogens berechnet und angegeben werden. Für diese gibt es allerdings mehrere verschiedene Empfehlungen, anstelle von einem allgemein gültigen Richtwert (Mummendey & Grau, 2014), weshalb sie zwar als zusätzliche Information angegeben, aber nicht näher in die Fragebogenentwicklung einbezogen werden sollen.

Nach der Erstellung des Entfremdungs-Aneignungs-Fragebogens ist geplant mit diesem in der Hauptuntersuchung das Konstrukt von Entfremdung bzw. Aneignung zu untersuchen und von oft synonym verwendeten Konstrukten abzugrenzen. Weiters wird es angestrebt die Bedeutung der Untersuchung der studienfachbezogenen Entfremdung bzw. Aneignung zu ermitteln. Dazu soll überprüft werden, ob bekannte Folgen von arbeitsbezogener Entfremdung auch auf den universitären Kontext übertragbar sind. Abschließend soll in dieser Studie erforscht werden, welche Faktoren die Entfremdung vom Studienfach beeinflussen könnten. Es wird gehofft, dadurch Möglichkeiten zu finden, wie man einer solchen entgegenwirken kann. Der folgende Abschnitt beschäftigt sich aber zuerst einmal näher mit den Hypothesen in dieser Studie. Die Haupthypothesen der vorliegenden Studie werden dabei an dessen Ende in Abbildung 1 zur besseren Übersicht modellhaft dargestellt.

2.5.1 Abgrenzung von Entfremdung zu ähnlichen Konstrukten

Zu Beginn der Hauptuntersuchung soll die Beziehung zwischen studienfachbezogener Entfremdung bzw. Aneignung und Studienzufriedenheit bzw. Studienengagement genauer erforscht werden. Laut Literatur gibt es eine starke Korrelation zwischen diesen Konstrukten (Nair & Vohra, 2012). Wie bereits erwähnt, wurden Zufriedenheit und Engagement sogar oft als Gegenpole von Entfremdung betrachtet (Aiken & Hage, 1966; Case, 2007). Unter Studienzufriedenheit wird in der vorliegenden Studie dabei die allgemeine Zufriedenheit mit dem Studium verstanden, welche sich aus den drei Teilaspekten „Zufriedenheit mit den

Studieninhalten“, „Zufriedenheit mit den Studienbedingungen“ und „Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen“ zusammensetzt (Westermann, Heise, Spies & Trautwein, 1996). Das erste Ziel der Hauptuntersuchung besteht darin zu überprüfen, wie ähnlich sich die Konstrukte der studienfachbezogenen Entfremdung bzw. Aneignung und der drei Subskalen der Studienzufriedenheit sind. Die Stärke der Überschneidung soll dabei mittels Faktorenanalysen untersucht werden. Guadagnoli und Velicer (1988) zur Folge, sollen Items zumindest Ladungen mit .40 auf einen Faktor besitzen, um diesem zugewiesen werden zu können. Diesen Wert gibt auch Stevens (2002) als unterste Grenze für Faktorladungen an. Das heißt, dass die Items der Subskalen der allgemeinen Studienzufriedenheit Ladungen unter .40 auf den Faktor aufweisen sollten, auf welchen die Items des neu entwickelten Fragebogens laden. Theoretisch dürften sie auch keine Werte über -.40 aufweisen. Da aber, basierend auf der bisherigen Literatur (z. B. Nair & Vohra, 2012), angenommen wird, dass starke negative Korrelationen zwischen diesen Konstrukten sehr unwahrscheinlich sind, wird darauf verzichtet dieses Kriterium ebenfalls zu berücksichtigen.

H1: Die Mehrzahl der Items der drei Subskalen der Studienzufriedenheit laden mit Werten unter .40 auf jenen Faktor des neu entwickelten Entfremdungs-Aneignungs-Fragebogens.

H1a: Die Mehrzahl der Items der Subskala „Zufriedenheit mit den Studieninhalten“ laden mit Werten unter .40 auf jenen Faktor des neu entwickelten Entfremdungs-Aneignungs-Fragebogens.

H1b: Die Mehrzahl der Items der Subskala „Zufriedenheit mit den Studienbedingungen“ laden mit Werten unter .40 auf jenen Faktor des neu entwickelten Entfremdungs-Aneignungs-Fragebogens.

H1c: Die Mehrzahl der Items der Subskala „Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen“ laden mit Werten unter .40 auf jenen Faktor des neu entwickelten Entfremdungs-Aneignungs-Fragebogens.

Unter Studienengagement wird ein erfüllender, positiver mentaler Zustand verstanden (Schaufeli et al., 2002), welcher aus den Teilaspekten „Energie“ (engl.: vigor), „Hingabe“ (engl.: dedication) und „Vertieftsein“ (engl.: absorption) besteht. Der Aspekt „Energie“ bezeichnet dabei die Resistenz gegen Schwierigkeiten und die Bereitschaft Mühen in die Zielerreichung zu investieren (Schaufeli et al., 2002). „Hingabe“ ist unter anderem geprägt durch große Involviertheit, Enthusiasmus und Stolz (Schaufeli et al., 2002). Der dritte Aspekt „Vertieftsein“ wird wiederum bestimmt durch hohe Konzentration und durch Schwierigkeiten sich von seiner Arbeit zu lösen (Schaufeli et al., 2002). Ähnlich der Untersuchung der Beziehung zwischen studienfachbezogener Entfremdung bzw. Aneignung und der Studienzufriedenheit, soll auch bei den Konstrukten der studienfachbezogenen Entfremdung bzw. Aneignung und den drei Subskalen des Studienengagements mittels Faktorenanalyse gezeigt werden, dass die genannten Konstrukte

jeweils auf unterschiedliche Faktoren laden.

H2: Die Mehrzahl der Items der drei Subskalen des Studienengagements laden mit Werten unter .40 auf jenen Faktor des neu entwickelten Entfremdungs-Aneignungs-Fragebogens.

H2a: Die Mehrzahl der Items der Subskala „Energie“ laden mit Werten unter .40 auf jenen Faktor des neu entwickelten Entfremdungs-Aneignungs-Fragebogens.

H2b: Die Mehrzahl der Items der Subskala „Hingabe“ laden mit Werten unter .40 auf jenen Faktor des neu entwickelten Entfremdungs-Aneignungs-Fragebogens.

H2c: Die Mehrzahl der Items der Subskala „Vertieftsein“ laden mit Werten unter .40 auf jenen Faktor des neu entwickelten Entfremdungs-Aneignungs-Fragebogens.

2.5.2 Effekte von Entfremdung

Nachdem die Abgrenzung des Konzeptes der studienfachbezogenen Entfremdung zu ähnlichen Konstrukten untersucht wurde, soll ermittelt werden, welche Relevanz das Thema besitzt. Um zu zeigen, dass das Konzept der studienfachbezogenen Entfremdung durchaus von Bedeutung ist, soll als Nächstes der Zusammenhang zu Variablen überprüft werden, welche von dem Ausmaß der Entfremdung bzw. Aneignung beeinflusst werden könnten. Da es, im Gegensatz zu arbeitsbezogener Entfremdung, nur wenig Literatur zu den Konsequenzen studienfachbezogener Entfremdung gibt, versucht die vorliegende Studie zu überprüfen, inwieweit die nachgewiesenen Effekte von arbeitsbezogener Entfremdung auf das Studium übertragbar sind. Zu beachten ist hier, dass die vorliegende Masterarbeit aus einer Querschnittstudie besteht. Es ist daher nicht möglich, zuverlässige Aussagen zur Kausalität zu treffen. Stattdessen soll lediglich die Korrelation zwischen dem Ausmaß der Entfremdung bzw. Aneignung und verschiedenen Variablen untersucht werden, von welchen angenommen wird, dass sie durch das Ausmaß der Entfremdung bzw. Aneignung beeinflusst werden. Die Kausalität wird dabei nur, basierend auf der bisherigen Literatur, postuliert und muss erst noch durch weitere Studien nachgewiesen werden.

Eine dieser Variablen, von welcher in der vorliegenden Arbeit postuliert wird, dass sie durch studienfachbezogene Entfremdung beeinflusst wird, ist der Notendurchschnitt. Eine häufig genannte Konsequenz von arbeitsbezogener Entfremdung ist die, dass die entfremdeten Angestellten eine verringerte Leistung erbringen (Nair & Vohra, 2012). Dies könnte dabei durch eine Art innere Kündigung verursacht werden (Brinkmann & Stapf, 2005). Übertragen auf das Studium kann man den Notendurchschnitt als Maß für die Leistung heranziehen und annehmen,

dass entfremdete StudentInnen einen schlechteren Notendurchschnitt haben als angeeignete. Für diese Annahme spricht auch eine Studie von Johnson (2005), welche zeigt, dass Entfremdung bei StudentInnen den Lernprozess beeinträchtigen kann. Zusätzlich vermag auch ein unerwünschtes Verhalten (z. B. Fernbleiben, Tagträumen,...), welches als Folge von Entfremdung auftreten kann (Nair & Vohra, 2012), zur Reduktion des Notendurchschnittes zu führen. Die Angaben in der vorliegenden Arbeit beziehen sich dabei auf den ungewichteten Notendurchschnitt. Aufgrund der Unterschiede in der Notenvergabe in (Pro-)Seminaren bzw. Übungen von der Notenvergabe in Vorlesungen, werden der Notendurchschnitt in (Pro-)Seminaren bzw. Übungen und jener in Vorlesungen getrennt erhoben und betrachtet. Da jedoch angenommen wird, dass die Entfremdung den Notendurchschnitt in beiden Fällen gleich beeinflusst, wird eine gemeinsame Hypothese formuliert. Da nach dem österreichischen System niedrigere Noten (z. B. 1) besser sind als höhere Noten (z. B. 5), wird angenommen, dass entfremdete Personen einen höheren Notendurchschnitt aufweisen.

H3: Je niedriger der studienfachbezogene Entfremdungs-Aneignungs-Wert ist, desto höher ist der ungewichtete Notendurchschnitt.

Ein anderer bekannter Effekt von arbeitsbezogener Entfremdung ist die Beeinträchtigung der psychischen Gesundheit, wie zum Beispiel durch Burnout (Nair & Vohra, 2012). Da Burnout als Konstrukt aber zu spezifisch wäre, wird die Untersuchung des Zusammenhanges von Entfremdung zum allgemeinen mentalen Wohlbefinden bevorzugt.

H4: Je niedriger der studienfachbezogene Entfremdungs-Aneignungs-Wert ist, desto niedriger ist der Wert des mentalen Wohlbefindens.

Schließlich ist eine weitere Wirkung von arbeitsbezogener Entfremdung der Wunsch danach den Beruf zu wechseln (Nair & Vohra, 2012). Es ist nur logisch anzunehmen, dass man eher dazu bereit ist den Beruf zu wechseln, wenn man sich mit diesem nicht identifizieren kann und er einem egal ist. Dass auch entfremdete StudentInnen eher ihr Studium abbrechen oder wechseln als angeeignete StudentInnen, ist ein naheliegender Schluss, welcher in dieser Studie empirisch überprüft werden soll. Dabei wird unter einem Abbruch des Studiums sowohl der Abbruch während des laufenden Studienganges verstanden, als auch die Entscheidung nach dem Bachelorstudium das dazugehörige Masterstudium gar nicht, bzw. nicht sofort nach dem Bachelorabschluss, zu beginnen. Im Gegensatz zum Beruf kann es beim Studium auch vorkommen, dass dieses nicht gleich abgebrochen, sondern, ohne aktiv Lehrveranstaltungen zu besuchen, eine Weile weiterstudiert wird. Es soll daher, statt des Zusammenhanges von Entfremdung auf die Wahrscheinlichkeit für den Studienabbruch, der Zusammenhang zur Wahrscheinlichkeit für einen erfolgreichen Studienabschluss untersucht werden, sowie der Einfluss auf die Fortführung des Studiums beim Übergang vom Bachelor- zum Masterstudiengang.

H5: Je niedriger der studienfachbezogene Entfremdungs-Aneignungs-Wert ist, desto geringer ist die angegebene, subjektiv geschätzte Wahrscheinlichkeit den Bachelor- und Master-, bzw. Diplomstudiengang abzuschließen.

2.5.3 Einflussfaktoren auf Entfremdung

Nachdem die Relevanz und die möglichen Auswirkungen studienfachbezogener Entfremdung untersucht wurden, soll anschließend ermittelt werden, welche Faktoren diese Entfremdung beeinflussen könnten. Als einer dieser Faktoren wird in der vorliegenden Studie die finanzielle Unsicherheit angenommen. Wie Kasser (2009) schrieb, ist das Bedürfnis nach Sicherheit ein wichtiges menschliches Grundbedürfnis und wie einige Studien postulierten, kann eine mangelnde Bedürfnisbefriedigung zu Entfremdung führen (Kanungo, 1979; Mottaz, 1981). In diesem Sinne könnte studienfachbezogene Entfremdung dadurch entstehen, dass man durch das Studium kein Geld verdient, oder nur wenig durch Stipendien bekommt. Das Studium ist so kaum in der Lage das Bedürfnis der finanziellen Sicherheit zu befriedigen. Auch ein Bericht des Institutes für Höhere Studien (IHS) in Wien zeigte, dass finanzielle Probleme zu den Gründen für vorzeitigen Studienabbruch gehören (Unger, Wroblewski, Latcheva, Zaussinger, Hofmann & Musik, 2009), was unter anderem mit der Entfremdung der StudentInnen zusammenhängen könnte. Als erster Einflussfaktor auf die Entfremdung soll daher das Ausmaß der finanziellen Probleme erfragt werden. Zusätzlich dazu soll mit Unterhypothesen auch das Ausmaß der Zeit, welche man in einen Nebenjob investiert, und das Ausmaß der Selbstfinanzierung, bzw. der fehlenden finanziellen Unterstützung durch die Eltern, untersucht werden, um zu überprüfen, inwiefern diese Aspekte die Entfremdung beeinflussen.

H6: Je größer die eigenen finanziellen Probleme sind, desto niedriger ist der studienfachbezogene Entfremdungs-Aneignungs-Wert.

H6a: Je mehr Zeit in einen Nebenjob investiert wird, desto niedriger ist der studienfachbezogene Entfremdungs-Aneignungs-Wert.

H6b: Je größer man die Selbstfinanzierung einschätzt, desto niedriger ist der studienfachbezogene Entfremdungs-Aneignungs-Wert.

Nach Unger et al. (2009) ist einer der stärksten Einflussfaktoren auf die Studienabbruchwahrscheinlichkeit das Ausmaß der Enttäuschung, aufgrund nicht erfüllter Erwartungen an das Studium. Die Ansicht, dass unsere Erwartungen, bzw. deren Erfüllung, Einfluss auf unsere Wahrnehmung der Umwelt und dadurch auf das Ausmaß der Entfremdung haben, findet sich auch immer wieder in unterschiedlichen Studien (Kanungo, 1979; Mottaz, 1981; Aigner et al., 2015). Die vorliegende Studie versucht nun direkt zu überprüfen, wie stark der Zusammenhang zwischen der Erfüllung der Erwartungen und dem Ausmaß der Entfremdung

tatsächlich ist.

H7: Wenn das Studium (eher) schlechter ist als erwartet, dann ist der studienfachbezogene Entfremdungs-Aneignungs-Wert niedriger, als wenn es genauso gut oder schlecht, oder (eher) besser ist als erwartet.

Einen möglichen Faktor bei der Entstehung von Entfremdung stellt auch die subjektiv wahrgenommene Schwierigkeit bzw. Leichtigkeit des Studiums dar. Kanungo (1979) und Aigner et al. (2015) zufolge, fördert die wahrgenommene Frustration des Kompetenzbedürfnisses die Entfremdung. Bei einer zu hohen Schwierigkeit kann nun angenommen werden, dass diese zu Misserfolgen und Überforderung führt, wodurch man sich als inkompetent wahrnimmt. Genauso könnte ein zu leichtes Studium Langeweile, Unterforderung und das Gefühl verursachen, dass die eigenen Kompetenzen vergeudet werden. In Bezug auf Überforderung belegen auch die Daten von Unger et al. (2009), dass diese einen wichtigen Einflussfaktor für Studienabbrüche darstellt. Dass Unterforderung zu Entfremdung und diese zu schlechten Leistungen führt, könnte sich wiederum im Phänomen der Minderleister zeigen. Dabei handelt es sich um teils hochbegabte Personen, die Leistungen weit unter ihrem Potenzial erbringen. (Beschoner, 2012)

H8: Wenn ein Studium als (eher) zu schwierig, oder (eher) zu leicht eingeschätzt wird, dann ist der studienfachbezogene Entfremdungs-Aneignungs-Wert niedriger, als wenn es als optimal eingeschätzt wird.

Abschließend soll auch untersucht werden, welche Studienmotive studienfachbezogene Entfremdung bzw. Aneignung beeinflussen können. In vielen psychologischen Theorien wurde postuliert, dass Entfremdung stark mit dem Fehlen intrinsischer Motivation zusammenhängt und bei einer entfremdeten Person extrinsische Motive vorherrschen (Dubin, 1956; Miller, 1967). Ob dies auch auf die studienfachbezogene Entfremdung zutrifft, soll in der vorliegenden Studie anhand einer Reihe an Studienmotiven näher erforscht werden. Als intrinsisches Studienmotiv bezeichnet man dabei einen Aspekt bzw. einen Vorteil der Inhalte des Studienfaches selber, der zum Studieren von diesem motiviert. Darunter kann man zum Beispiel verstehen, dass das Studium den eigenen fachspezifischen Interessen bzw. den eigenen Fähigkeiten entspricht. Extrinsische Studienmotive beziehen sich dagegen auf Vorteile des Studiums, die sich nicht direkt auf die Inhalte des Faches beziehen, sondern auf die Umstände des Studiums (z. B. leichte Studienbedingungen), die Zeit danach (z. B. Gute Bezahlung im späteren Beruf), oder den Einfluss anderer Personen (z. B. Freunde, Freundinnen, Eltern oder andere Verwandte). Soziale Studienmotive stellen in der vorliegenden Studie eine dritte Kategorie dar, welche man nicht eindeutig einer der anderen beiden zuordnen kann. Hierunter fallen Aspekte, wie zum Beispiel die Nutzung des durch das Studium erlangten Wissens, um anderen Menschen zu helfen, oder um die Gesellschaft zu verbessern. (Willich, Buck, Heine & Sommer, 2011)

- H9: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Relevanz von Studienmotiven und den studienfachbezogenen Entfremdungs-Aneignungs-Werten.
- H9a: Je größer die Relevanz intrinsischer Studienmotive ist, desto größer ist der studienfachbezogene Entfremdungs-Aneignungs-Wert.
- H9b: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Relevanz sozialer Motive und den studienfachbezogenen Entfremdungs-Aneignungs-Werten.
- H9c: Je größer die Relevanz extrinsischer Studienmotive ist, desto geringer ist der studienfachbezogene Entfremdungs-Aneignungs-Wert.

Zur besseren Übersicht sollen die hier beschriebenen neun Haupthypothesen in Abbildung 1 modellhaft dargestellt werden.

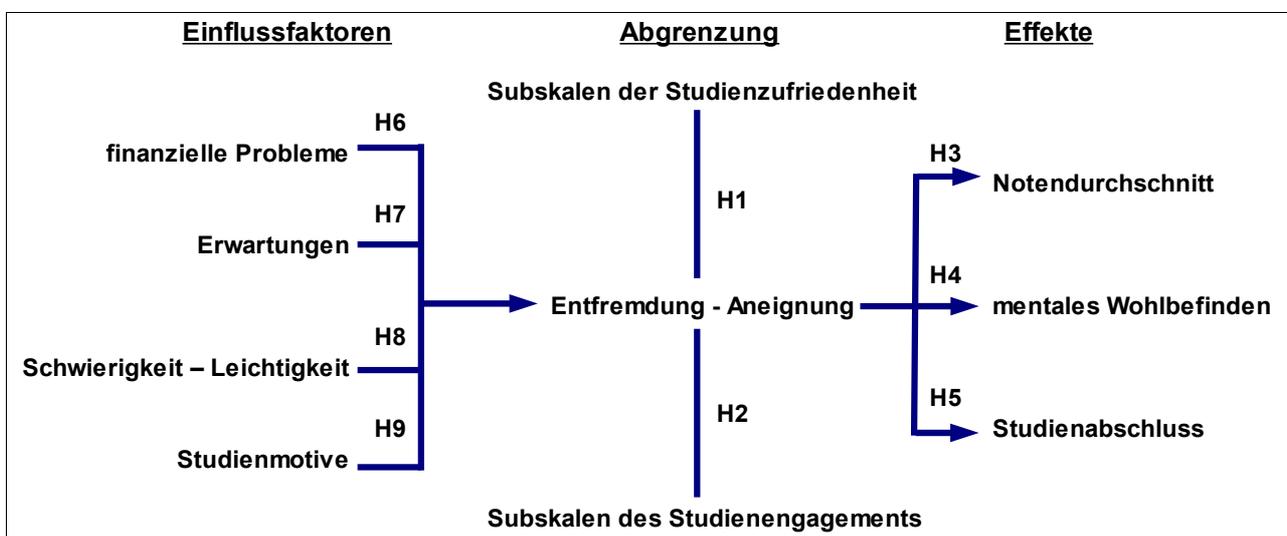


Abbildung 1. Modellhafte Übersicht über die neun Haupthypothesen (H1 - H9) der vorliegenden Studie mit postulierten Kausalitäten, welche aber nur theoretisch angenommen und nicht näher untersucht werden.

3 Voruntersuchung

Da keine deutschsprachigen Instrumente zur Messung von studienfachbezogener Entfremdung bekannt sind und die wenigen vorhandenen fremdsprachigen Fragebögen, wie jene von Johnson (2005) oder Osin (2009), nicht die theoretischen Anforderungen erfüllen, musste in einer Voruntersuchung zuerst ein passendes Erhebungsinstrument konstruiert werden. Dieser neu entwickelte Fragebogen wird in weiterer Folge als „studienfachbezogene Entfremdungs- und Aneignungsskala“ (SEAS; engl.: student alienation and appropriation scale) bezeichnet.

3.1 Materialien

Als Vorbild für den hier entwickelten SEAS-Fragebogen diente der Fragebogen zur arbeitsbezogenen Entfremdung und Aneignung – konkreter Job (AEA-kJ) von Aigner et al. (2015), welcher als einziges deutschsprachiges Erhebungsinstrument arbeitsbezogene Entfremdung direkt erfasst. Für die Erstellung des neuen Fragebogens wurden die fünf Items der endgültigen AEA-kJ Skala übernommen und auf den universitären Kontext umformuliert. Diese lauten: „Ich empfinde die Inhalte meines Studienfaches als sinnvoll.“, „Mein Studium erfüllt mich.“, „Ich empfinde mein Studienfach als spannend.“, „Ich denke gerne an mein Studium.“ und „Ich kann mich mit meinem Studienfach identifizieren.“.

Zusätzlich wurden drei Items aus der Studie von Aigner et al. (2015) übernommen, welche es, aufgrund der Kürzung des AEA-kJ Fragebogens auf fünf Items, nicht in die endgültige Version von diesem geschafft hatten, aber für die Entwicklung des Fragebogens zur studienfachbezogenen Entfremdung nützlich sein könnten. Diese lauten umformuliert: „Mein Studienfach zu studieren erfüllt mich mit Stolz.“, „Ich würde mein Studienfach gegen kein anderes tauschen wollen.“ und „Es ist für mich von Bedeutung genau dieses Fach zu studieren.“.

Zu diesen acht Items wurden noch weitere sieben neu entwickelte hinzugefügt, welche sich an den Items diverser anderer Entfremdungsfragebögen orientierten (z. B. Aiken & Hage, 1966; Miller, 1967; Mottaz, 1981; Ray, 1982; Hirschfeld & Feild 2000; Nair & Vohra, 2009), aber nicht direkt von einem bestimmten Fragebogen übernommen wurden. Diese heißen: „Mein Studium macht mir Spaß.“, „Das Wissen, das mir mein Studium vermittelt, ist nützlich.“, „Ich bin froh genau dieses Studienfach zu studieren.“, „Die Inhalte meines Studienfaches interessieren mich.“, „Ich habe mich für das richtige Studienfach entschieden.“, „Mein Studium passt sehr gut zu mir.“, „Mein Studium ist ein wichtiger Teil meines Lebens.“.

Letztlich entstand ein Fragebogen mit 15 Items und einer sechsstufigen Likert-Skala, mit den Antwortmöglichkeiten: trifft „gar nicht“, „kaum“, „eher nicht“, „eher“, „weitgehend“ bzw. „völlig“ zu). Niedrige Werte bei dieser Skala bedeuten dabei, dass die jeweilige Person entfremdet ist und hohe Werte, dass sie angeeignet ist. Dieser Fragebogen soll im Rahmen der Voruntersuchung mittels Faktorenanalyse gekürzt werden. Es wurden keine Items formuliert, welche die Begriffe „entfremdet sein“ oder „angeeignet sein“ beinhalten, da, wie zum Beispiel Aigner et al. (2015) zeigten, die meisten Befragten nicht genau wissen, was diese bedeuten und dadurch mit diesen Items nichts hätten anfangen können.

Als demografische Variablen wurden zusätzlich das Alter (offenes Antwortformat), das Geschlecht („weiblich“, „männlich“), die Nationalität („Österreich“, „Deutschland“, „Andere Nation“), die Studienart („Bachelor“, „Master“, „Diplom (Magister/Magistra)“) und der Studienfortschritt (bisherige Anzahl an ECTS-Punkten bzw. Semesterwochenstunden; offenes Antwortformat) mit je

einem Item abgefragt.

3.2 Prozedur

Die Datenerhebung für die Voruntersuchung fand vom 21. Jänner 2015 bis 28. Jänner 2015 statt. Die TeilnehmerInnen wurden an der Fakultät für Psychologie (Liebiggasse 5, 1010 Wien) und dem Neuen Institutsgebäude (NIG, Universitätsring 1, 1010 Wien) der Universität Wien persönlich befragt. Aufgrund der Kürze der Fragebogenbatterie war die Akzeptanz sehr hoch und eine Aufwandsentschädigung bzw. Gegenleistung nicht notwendig. Die Bearbeitung der Fragebogenbatterie dauerte lediglich zwischen einer und zwei Minute. Die Befragung fand schriftlich, einzeln oder in kleinen Gruppen von maximal sechs Personen statt. Zur Auswertung wurde das Computerprogramm IBM SPSS Statistics 22 (IBM Corporation, 2013) verwendet.

Als Verfahren zur Faktorenbestimmung wurde eine explorative Faktorenanalyse mit Hauptachsenanalyse und Varimax-Rotation gewählt. Gründe dafür waren, dass die Hauptachsenanalyse, im Gegensatz zur Maximum-Likelihood-Schätzung, keine Normalverteilung benötigt und die Varimax-Rotation ein zuverlässiges orthogonales Rotationsverfahren darstellt. Durch die orthogonale Rotation sollte garantiert werden, dass die einzelnen Faktoren voneinander unabhängig sind. Dass die Antworthäufigkeiten der einzelnen Items nicht normalverteilt waren, konnte an den jeweiligen Balkendiagrammen erkannt werden (siehe z. B. Abbildung 4 im Anhang). Auch wenn Faktorenanalysen eigentlich intervallskalierte Daten benötigen, so konnten Lubke und Muthen (2004) zeigen, dass diese trotzdem auch für Likert-skalierte Items geeignet sind, von welchen in dieser Studie angenommen wird, dass sie lediglich ein ordinales Skalenniveau besitzen. Auch wenn die Meinungen in der Fachwelt auseinandergehen, welches Skalenniveau Likert-Skalen haben (Jamieson, 2004; Carifio & Perla, 2007), so tendiert die vorliegende Studie, wie unter anderem auch Jamieson (2004), dazu anzunehmen, dass die Abstände zwischen den einzelnen Werten nicht interpretierbar und Likert-Skalen somit ordinalskaliert sind. Vor der Faktorenanalyse wurde zusätzlich der Kaiser-Meyer-Olkin Test durchgeführt, um zu prüfen, ob der Datensatz für eine Faktorenanalyse geeignet ist. Der Bartlett-Test auf Sphärität konnte nicht durchgeführt werden, da dieser eine Normalverteilung der Daten voraussetzt, welche nicht gegeben war. In weiterer Folge wurde eine zweite Faktorenanalyse durchgeführt, um zu untersuchen, wie hoch genau die einzelnen Items auf den gemeinsamen Faktor laden. Da nur ein einzelner Faktor als Lösung angenommen wurde, reichte es aus, erneut eine einfache Faktorenanalyse mit SPSS durchzuführen. Zusätzlich wurden das Cronbachs α und die Inter-Item-Korrelationen berechnet. Bei Letzteren wurde aufgrund des angenommenen ordinalen Skalenniveaus eine Spearman-Korrelation als Methode gewählt.

3.3 TeilnehmerInnen

Die Voruntersuchung wurde anhand einer Stichprobe von 68 (65.4%) weiblichen und 36 (34.6%) männlichen PsychologiestudentInnen ($N = 104$) durchgeführt. Diese waren dabei zwischen 19 und 33 Jahre alt ($M = 24.6$, $SD = 2.86$), wobei allerdings drei Personen keine Angaben bezüglich ihres Alters machten. 49 (47.1%) der befragten StudentInnen befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung im Bachelorstudiengang, 32 (30.8%) im Masterstudiengang und 23 (22.1%) befanden sich im Diplomstudium. Der Studienfortschritt der TeilnehmerInnen orientierte sich an der Anzahl der ECTS-Punkte (den Punkten des „European Credit Transfer and Accumulation Systems“) bzw. der SSt. (Semesterwochenstunden) und war so verteilt, dass sich die Personen eher am Ende des jeweiligen Studienganges befanden (siehe Abbildung 2). Dies traf besonders auf StudentInnen des Diplomstudienganges zu, welcher zum Zeitpunkt der Befragung ein auslaufendes Modell war. Drei Personen gaben ihre momentane Anzahl an ECTS-Punkte bzw. SSt. nicht an. Die Anzahl der ECTS-Punkte und SSt. ist deshalb vergleichbar, weil laut Äquivalenzverordnung der Universität Wien (2013) eine SSt. in der Regel zwei ECTS-Punkten entspricht und insgesamt ein Maximum von 150 SSt. bzw. 300 ECTS-Punkten erreicht werden kann (Universität Wien, 2002). 56 (53.8%) der Befragten stammten aus Österreich, 38 (36.5%) aus Deutschland und zehn (9.6%) Personen aus einem anderen Land. Aufgrund der Kürze der Fragebogenbatterie und des Fehlens von Fragen zu sensiblen Themen wurden von allen TeilnehmerInnen alle Items der Rohversion des SEAS-Fragebogens beantwortet. Dadurch gab es keine Ausschlüsse. Probleme zeigten sich lediglich bei der Frage nach der bisherigen Anzahl der ECTS-Punkte bzw. SSt., da viele die genaue Zahl nicht gleich wussten und diese erst mit Unterstützung des Befragungsleiters berechnen konnten.

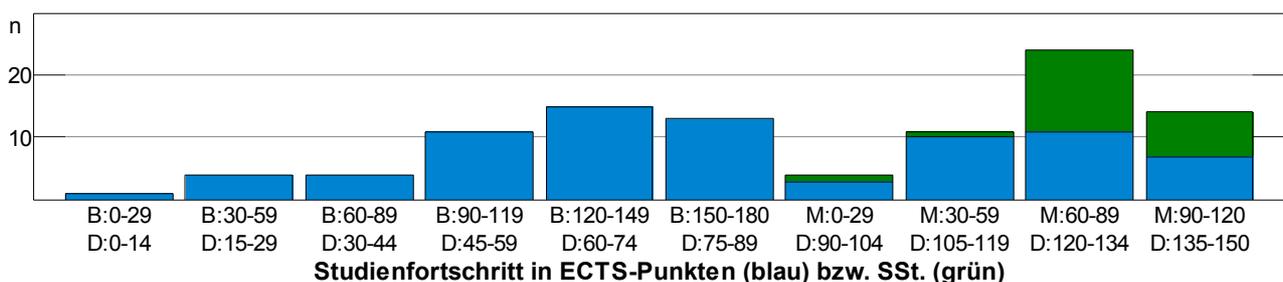


Abbildung 2. Verteilung der Häufigkeiten (n) des Studienfortschrittes in der Stichprobe der Voruntersuchung für Bachelor (B) und Master (M) in ECTS-Punkten (blau) und für Diplom (D) in Semesterwochenstunden (SSt.; grün); ($n = 101$).

3.4 Ergebnisse

Zur Reduktion der Items der Rohversion des Fragebogens wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Die Faktoren wurden mittels Hauptachsenanalyse extrahiert und es wurde eine Varimax-Rotation verwendet. Der Kaiser-Meyer-Olkin Test wurde als Vortest durchgeführt und zeigte mit einem Wert von .89, dass der Datensatz für eine Faktorenanalyse geeignet war.

Die Ergebnisse belegten im Sinne des Kaiser-Kriteriums, dass es drei Faktoren mit einem Eigenwert größer 1 gab (siehe Tabelle 1). Faktor 1 konnte dabei als jener Faktor interpretiert werden, welcher sich auf Entfremdung bzw. Aneignung bezog. Auf diesen luden sechs Items, nämlich das 7., 10., 11., 13., 14. und 15., mit einem Wert größer .60. Bei der deskriptiven Analyse der Häufigkeitsverteilung dieser sechs Items zeigte sich, dass bei dem 14. Item fast nur die Antwortmöglichkeiten: trifft „eher“ ($n = 19$), „weitgehend“ ($n = 45$) und „völlig“ ($n = 38$) zu, genutzt wurden (siehe Abbildung 4 im Anhang). Es gab jeweils nur ein männlicher Teilnehmer an, dass das Item auf ihn „gar nicht“, bzw. „kaum“ zutrifft. Die Antwortmöglichkeit „eher nicht“ wurde überhaupt nicht genutzt. Aufgrund dieser sehr einseitigen Antwortverteilung und weil alle Items hoch auf einen gemeinsamen Faktor laden, wurde das 14. Item für redundant befunden und der endgültige Fragebogen schließlich auf fünf Items, nämlich auf das 7., 10., 11., 13. und 15. Item, reduziert.

Zur Kontrolle der Qualität der finalen Version des neu entwickelten SEAS-Fragebogens wurde anschließend mit dessen fünf Items eine erneute Faktorenanalyse durchgeführt. Eine Untersuchung der Faktorenanzahl im Sinne des Kaiser-Kriteriums zeigte, dass es nur einen Faktor mit einem Eigenwert von größer 1 gab. Der Faktor wurde wieder mit einer Hauptachsenanalyse extrahiert und, wie in Tabelle 2 ersichtlich, luden die fünf Items auf diesen mit Werten von .70 bis .88. Weiters ergab die Reliabilitätsanalyse des gekürzten Fragebogens ein Cronbachs α von .89 und die Inter-Item-Korrelationen umfassten Spearman-Korrelationskoeffizienten von $r = .47$ bis $r = .72$. Die durchschnittliche Homogenität des Fragebogens, also der Mittelwert der Mittelwerte der Inter-Item-Korrelationen der jeweiligen Items, besaß schließlich einen Wert von $r = .56$ (siehe Tabelle 7 im Anhang).

Tabelle 1

Rotierte Faktorenmatrix der 15 Items der Rohversion des Entfremdungs-Aneignungs-Fragebogens, extrahiert mit Hauptachsenanalyse und mit Varimax-Rotation (n = 104)

Items	F1	F2	F3
01. Ich empfinde die Inhalte meines Studienfaches als sinnvoll.	.14	.37	.76
02. Mein Studium erfüllt mich.	.39	.52	.46
03. Ich empfinde mein Studienfach als spannend.	.16	.85	.14
04. Mein Studienfach zu studieren erfüllt mich mit Stolz.	.55	.35	.25
05. Ich würde mein Studienfach gegen kein anderes tauschen wollen.	.56	.29	.02
06. Mein Studium macht mir Spaß.	.29	.67	.28
07. Es ist für mich von Bedeutung genau dieses Fach zu studieren.	.64	.07	.28
08. Ich denke gerne an mein Studium.	.44	.45	.27
09. Das Wissen, das mir mein Studium vermittelt, ist nützlich.	.17	.17	.78
10. Ich bin froh genau dieses Studienfach zu studieren.	.79	.17	.35
11. Ich kann mich mit meinem Studienfach identifizieren.	.75	.29	.20
12. Die Inhalte meines Studienfaches interessieren mich.	.32	.58	.30
13. Ich habe mich für das richtige Studienfach entschieden.	.76	.15	.31
14. Mein Studium passt sehr gut zu mir.	.72	.25	.02
15. Mein Studium ist ein wichtiger Teil meines Lebens.	.72	.26	.02

Anmerkungen. n = Stichprobengröße; F1 = erster Faktor; F2 = zweiter Faktor; F3 = dritter Faktor.

Tabelle 2

Faktorenmatrix der fünf Items der finalen Version der studienfachbezogenen Entfremdungs- und Aneignungsskala (SEAS) in der Voruntersuchung, extrahiert mit Hauptachsenanalyse (n = 104)

Items	F1
Ich kann mich mit meinem Studienfach identifizieren.	.79
Es ist für mich von Bedeutung genau dieses Fach zu studieren.	.70
Ich habe mich für das richtige Studienfach entschieden.	.83
Mein Studium ist ein wichtiger Teil meines Lebens.	.73
Ich bin froh genau dieses Studienfach zu studieren.	.88

Anmerkungen. n = Stichprobengröße; F1 = erster Faktor.

4 Hauptuntersuchung

Nach der Fragebogenentwicklung in der Voruntersuchung kann nun in der Hauptuntersuchung ermittelt werden, wie stark sich studienfachbezogene Entfremdung mit ähnlichen Konstrukten überschneidet. Weiters soll untersucht werden, wie groß die Zusammenhänge des Ausmaßes der Entfremdung mit jenen Variablen sind, auf welche dieses Einfluss haben könnte und welche ihrerseits dieses beeinflussen könnten. Dabei muss man allerdings berücksichtigen, dass, aufgrund des querschnittlichen Formates der Studie, lediglich Korrelationen und keine Kausalitäten bestimmt werden können. Zu Beginn sollen jedenfalls die verwendeten Verfahren und Items angeführt werden. Danach soll näher auf die Datenerhebung und auf die Verfahren, welche im Rahmen der Auswertung verwendet wurden, eingegangen werden. Anschließend soll die erhobene Stichprobe näher beschrieben werden, bevor die eigentlichen Ergebnisse dargestellt werden.

4.1 Materialien

Im folgenden Abschnitt sollen die Erhebungsinstrumente kurz vorgestellt werden. Die Instrumente und Items werden dabei in der Reihenfolge der a priori formulierten Hypothesen dargestellt, mit Ausnahme jener, welche sich auf den Notendurchschnitt beziehen. Diese werden, zusammen mit den Items der restlichen demographischen Variablen, erst gegen Ende des Abschnittes angeführt.

4.1.1 Studienfachbezogene Entfremdung und Aneignung

Zur Messung der studienfachbezogenen Entfremdung bzw. Aneignung wurde die, in der oben beschriebenen Voruntersuchung entwickelte, studienfachbezogene Entfremdungs- und Aneignungsskala (SEAS) verwendet. Sie besteht aus fünf Items mit einer sechsstufigen Likert-Skala, welche von „trifft gar nicht zu“ (1) bis „trifft völlig zu“ (6) reicht. Wie in der Voruntersuchung bedeuten niedrige Werte auf dieser Skala hohe Entfremdung und hohe Werte hohe Aneignung. Wie in den Ergebnissen der Voruntersuchung ersichtlich, luden die fünf Items hoch auf einen Faktor mit Werten zwischen .70 bis .88 und besaßen mit einem Cronbachs α von .89 eine hervorragende Reliabilität. Dieses gute Ergebnis konnte auch in der Hauptuntersuchung repliziert werden (siehe Abschnitt 4.5 Ergebnisse).

4.1.2 Studienzufriedenheit

Die Studienzufriedenheit wurde mit dem Fragebogen von Westermann et al. (1996) erfasst. Dieser besteht aus drei Subskalen mit je drei Items. Die Subskalen sind die „Zufriedenheit mit den Studieninhalten“, die „Zufriedenheit mit den Studienbedingungen“ und die „Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen“. Beispielitems wären dabei: „Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere.“, „Ich wünschte mir, dass die Studienbedingungen an der Universität besser wären.“ und „Ich kann mein Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen.“. Für die vorliegende Studie wurden die Items über eine sechsstufige Likert-Skala von „trifft gar nicht zu“ (1) bis „trifft völlig zu“ (6) erhoben. Damit bei allen drei Subskalen hohe Werte als hohe Zufriedenheit gedeutet werden können, mussten die beiden Subskalen „Zufriedenheit mit den Studienbedingungen“ und „Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen“ für die Auswertung umkodiert werden, sodass nun „trifft völlig zu“ einem Wert von 1 und „trifft gar nicht zu“ einem Wert von 6 entspricht.

4.1.3 Studienengagement

Die Utrecht Work Engagement Scale (UWES; deutsche Langversion für Studierende; Schaufeli & Bakker, 2003), welche sich aus den drei Subskalen „Energie“ (engl.: vigor), „Hingabe“ (engl.: dedication) und „Vertieftsein“ (engl.: absorption) zusammensetzt, wurde zur Messung des Studienengagements verwendet. Die Subskalen „Energie“ und „Vertieftsein“ bestehen dabei aus sechs Items (z. B. „Während ich für mein Studium arbeite, habe ich das Gefühl voller Energie zu sein.“ bzw. „Während des Lernens vergesse ich alles um mich herum.“) und die Subskala „Hingabe“ aus fünf (z. B. „Mein Studium inspiriert mich.“). Alle drei Subskalen werden mit einer siebenstufigen Likert-Skala („nie“, „fast nie“, „ab und zu“, „regelmäßig“, „häufig“, „sehr häufig“, „immer“) erhoben. Höhere Werte bei diesen Skalen entsprechen dabei einem höheren Engagement zum Zeitpunkt der Erhebung.

4.1.4 Mentales Wohlbefinden

Mit dem WHO-5 Fragebogen (Bech, 1998; Brähler, Mühlhan, Albani & Schmidt, 2007) wurde das mentale Wohlbefinden innerhalb der letzten zwei Wochen untersucht. Die WHO-5 Version von 1998 stellt dabei eine Weiterentwicklung des WHO-5 dar, welcher 1995 publiziert wurde und selber bereits eine Weiterentwicklung ist (WHO, 1998). Ein Beispielitem wäre: „In den letzten zwei Wochen war ich froh und guter Laune.“. Die fünf Items werden mit einer sechsstufigen Likert-Skala („die ganze Zeit“, „meistens“, „etwas mehr als die Hälfte der Zeit“, „etwas weniger als die Hälfte der Zeit“, „ab und zu“, „zu keinem Zeitpunkt“) erhoben. Die Rohwerte wurden nach der Erhebung

umkodiert in 0 für „zu keinem Zeitpunkt“ bis 5 für „die ganze Zeit“ und anschließend addiert. Die so erhaltenen Werte wurden, wie in der Literatur empfohlen (WHO, 1998), mit 4 multipliziert und ergeben somit einen Wertebereich von 0 bis 100 für die Gesamtskala. Ein Wert von 0 entspricht dabei einem extrem schlechten mentalen Wohlbefinden und ein Wert von 100 einem perfekten mentalen Wohlbefinden.

4.1.5 Studienabschluss

Um zu ermitteln, ob die TeilnehmerInnen zum Zeitpunkt der Befragung überlegten ihr Studium abzubrechen, oder ob sie es zwar weiterlaufen ließen, sich aber nicht mehr wirklich damit beschäftigten, wurden sie mit einem Item, mit einer fünfstufigen Skala, danach gefragt, wie wahrscheinlich es wäre, dass sie ihr Studium abschließen (von „Ich werde den Studiengang nicht abschließen.“ (1) bis „Ich werde den Studiengang auf jeden Fall abschließen.“ (5)). Hohe Werte hier entsprechen einer hohen geschätzten Wahrscheinlichkeit das Studium abzuschließen. Niedrige Werte weisen darauf hin, dass überlegt wurde das Studium abzubrechen, oder zumindest nicht mehr ernsthaft weiterzuführen. Zusätzlich wurden die TeilnehmerInnen mit einem Item gefragt, ob sie vorhaben, nach ihrem Bachelorabschluss, den dazugehörigen Masterstudiengang weiterzustudieren. Bei diesem Item gab es fünf Antwortmöglichkeiten. Die erste Antwortmöglichkeit war für StudentInnen, welche sich nicht (mehr) im Bachelor befanden und lautete: „Ich studiere im Master-/Diplomstudium.“ (1). Die restlichen vier Antwortalternativen waren: „Ich spiele mit dem Gedanken das Bachelorstudium abzubrechen.“ (2), „Ich werde den Master wahrscheinlich nicht beginnen.“ (3), „Ich werde den Master wahrscheinlich beginnen, aber nicht sofort nach dem Bachelorabschluss.“ (4) und „Ich werde den Master sofort beginnen.“ (5). Dementsprechend bedeuten hier höhere Werte, eine höhere angegebene Wahrscheinlichkeit den Masterstudiengang sofort nach dem Bachelorabschluss, bzw. überhaupt, zu beginnen.

4.1.6 Finanzielle Probleme

Mit je einem Item wurde sowohl nach momentanen finanziellen Problemen, als auch nach der Selbstfinanzierung der eigenen Ausgaben und drittens nach der Zeit, die in einen Nebenjob investiert wurde, gefragt. Bei dem ersten Item reichten die Antwortmöglichkeiten von „Ich habe keine finanziellen Probleme.“ (1) bis „Ich habe sehr große finanzielle Probleme.“ (5). Bei dem zweiten Item, welches sich auf die finanzielle Unterstützung durch die Eltern bzw. das Ausmaß der Selbstfinanzierung bezog, reichten die Antwortmöglichkeiten von „Sie würden alle meine Ausgaben übernehmen.“ (1) bis „Ich müsste alle meine Ausgaben selbst finanzieren.“ (5). Bei dem dritten Item schließlich konnten die TeilnehmerInnen angeben, ob sie zu dem Zeitpunkt der Befragung gar nicht (1), maximal zehn Wochenstunden (2), maximal 20 Wochenstunden (3), oder mehr als 20

Wochenstunden (4) in einem Nebenjob tätig waren. Die Angabe sollte dabei unabhängig von Ferialjobs in der vorlesungsfreien Zeit oder Praktika für das Studium sein.

4.1.7 Erwartungen

Weiters wurden die TeilnehmerInnen mit einem Item auf einer fünfstufigen Likert-Skala danach gefragt, ob das Studium ihre Erwartungen, welche sie vor Beginn des Studienganges gehabt hatten, erfüllte („schlechter als erwartet“, „eher schlechter als erwartet“, „so gut/schlecht wie erwartet“, „eher besser als erwartet“ bzw. „besser als erwartet“.). Bei diesem Item weisen die Werte 1 und 2 darauf hin, dass das Studium, als die Befragung durchgeführt wurde, schlechter war als erwartet und die Erwartungen sozusagen nicht erfüllen konnte. Die Werte 4 und 5 zeigen dagegen, dass das Studium diese im positiven Sinne sogar übertraf. Der Wert 3 heißt, dass das Studium weder besser noch schlechter war als erwartet.

4.1.8 Schwierigkeit bzw. Leichtigkeit

Ebenfalls mit einem Item und einer fünfstufigen Likert-Skala wurden die TeilnehmerInnen nach ihrer Einschätzung der Schwierigkeit bzw. Leichtigkeit ihres Studiums („zu schwer“, „eher zu schwer“, „optimal“, „eher zu leicht“ bzw. „zu leicht“) befragt. Hier bedeuten die Werte 1 und 2, dass das Studium zum Zeitpunkt der Befragung als (eher) zu schwer empfunden wurde und die Werte 4 und 5, dass das Studium als (eher) zu leicht wahrgenommen wurde. Der mittlere Wert 3 hingegen spricht dafür, dass das Studium einen für die jeweilige Person optimalen Schwierigkeitsgrad aufwies.

4.1.9 Studienmotive

Um den Zusammenhang zwischen Entfremdung und den momentan bedeutsamen Motiven für das Studium zu untersuchen, wurden von den 20 Studienwahlmotiven, welche Willich et al. (2011) untersuchten, die zehn für die vorliegende Studie relevantesten Motive ausgewählt und übernommen. Zu den direkt übernommenen, wenn auch teils umformulierten, Motiven gehörte das fachspezifische Interesse, die Entsprechung mit den eigenen Eigenschaften, der Wunsch etwas bewirken zu können, der Wunsch anderen zu helfen, die Größe der Auswahl an Berufsmöglichkeiten, die Bezahlung im späteren Beruf, das Streben nach einem höheren sozialen Status, die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt, der Einfluss von Eltern, FreundInnen und/oder anderen Verwandten und vorteilhafte Studienbedingungen. Die restlichen Motive wurden nicht übernommen, da sie zum einen nur für die Wahl des Studiums und nicht für dessen Fortführung galten, wie zum Beispiel die Empfehlung der Studienberatung. Zum anderen erklärten sie nicht,

warum man sich genau für dieses Studium entschieden hatte. Dazu zählte zum Beispiel das Motiv, dass für einen selbst kein anderes Studium in Frage käme. Andere überschritten sich mit bereits übernommenen Motiven und wurden zugunsten eines für diese Studie interessanteren Motivs weggelassen. So wurde zum Beispiel auf das des wissenschaftlichen Interesses zugunsten jenes des fachspezifischen Interesses verzichtet. Wie bei Heine, Spangenberg, Schreiber und Sommer (2005) wurden die Studienmotive durch jeweils ein Item mit einer Likert-Skala erfasst. Ungleich Heine et al. (2005), wurde allerdings in der vorliegenden Studie eine sechsstufige Antwortskala von „trifft gar nicht zu“ (1) bis „trifft völlig zu“ (6) eingesetzt, da die TeilnehmerInnen bei dieser eine Tendenz angeben mussten. Dadurch konnten diese nicht einfach die Mitte ankreuzen, wie es bei der fünfstufigen Skala von Heine et al. (2005) der Fall gewesen wäre. Hohe Werte hier zeigen dabei, dass der/die jeweilige TeilnehmerIn dem entsprechenden Motiv eine große Bedeutung für die eigene Studienmotivation beimisst. Niedrige Werte kennzeichnen es dagegen als unbedeutend.

4.1.10 Demographische Daten

Als demographische Daten wurde das Alter (in Jahren) und das Hauptstudienfach mit einem offenen Antwortformat und das Geschlecht („weiblich“, „männlich“), die Staatsbürgerschaft („Österreich“, „Deutschland“, „Andere Nation“), sowie die Studienart („Bachelor“, „Master“, „Diplom (Magister/Magistra)“) mit einem geschlossenen Antwortformat abgefragt. Weiters wurde mit einem geschlossenen Antwortformat der momentane Studienfortschritt über die momentane Anzahl an ECTS-Punkten bzw. SSt. (Semesterwochenstunden) erhoben. Dabei standen den TeilnehmerInnen sechs ECTS-Punkte-Bereiche („0-29“, „30-59“, „60-89“, „90-119“, „120-149“, „150-180“ ECTS-Punkte) für Bachelorstudierende, vier ECTS-Punkte-Bereiche („0-29“, „30-59“, „60-89“, „90-120“ ECTS-Punkte) für Masterstudierende und zehn Semesterwochenstunden-Bereiche („0-14“, „15-29“, „30-44“, „45-59“, „60-74“, „75-89“, „90-104“, „105-119“, „120-134“, „135-150“ SSt.) für Diplomstudierende zur Auswahl. Höhere Werte hier bedeuten dabei einen höheren Studienfortschritt zum Zeitpunkt der Befragung. Abschließend wurde noch der Notendurchschnitt getrennt für (Pro-)Seminare/Übungen und Vorlesungen erhoben, jeweils mit acht Antwortmöglichkeiten („1,00-1,50“, „1,51-2,00“, „2,01-2,50“, „2,51-3,00“, „3,01-3,50“, „3,51-4,00“, „4,01-4,50“, „4,51-5,00“). Hier entspricht ein niedrigerer Wert, aufgrund des österreichischen Notensystems von „sehr gut“ (1) bis „nicht genügend“ (5), besseren Noten als ein höherer.

4.2 Datenerhebung

Es wurden sowohl online, als auch mit schriftlicher Fragebogenbatterie Daten für die Studie erhoben. Der Schwerpunkt der Studie lag dabei allerdings auf der Erhebung der Daten mit online Computerfragebogenbatterie. Die Datenerhebung mit der Papierversion der Fragebogenbatterie sollte in erster Linie dazu dienen, zusätzliche TeilnehmerInnen in jenen Studienfächern zu gewinnen, in welchen online nicht genügend Personen für die Teilnahme motiviert werden konnten. Die Texte, die verwendeten Skalen, Items, sowie deren Reihenfolge waren dabei in der Computer- und Papierversion gleich und auch die Bearbeitung der Fragebogenbatterie dauerte in beiden Fällen in der Regel zwischen fünf und zehn Minuten. Einen merklichen Unterschied gab es lediglich am Ende der Fragebögen. Es wurde den TeilnehmerInnen als Anreiz für die Teilnahme angeboten, ihnen ihre individuellen Ergebnisse und die Gesamtergebnisse rückzumelden. Dafür wurden die Emailadressen der TeilnehmerInnen benötigt. Die angegebenen Emailadressen wurden in der Computerversion in einer separaten Datei gesammelt und konnten getrennt von der restlichen Fragebogenbatterie heruntergeladen werden. In der Papierversion sollten diese stattdessen in einem speziellen Bereich aufgeschrieben werden, welcher von der restlichen Fragebogenbatterie abgeschnitten und getrennt von dieser verwahrt wurde. Damit ausschließlich die jeweiligen TeilnehmerInnen ihre Ergebnisse bei der Rückmeldung wiedererkennen können, wurde am Ende der Befragung darum gebeten einen persönlichen Code nach einem vorgegebenen Muster zu erstellen und auf dem Fragebogenblatt zu notieren. Aufgrund der unterschiedlichen Vorgehensweise bei der Sammlung der Emailadressen gab es Abweichungen in dem dazugehörigen Erklärungstext zwischen der Computer- und Papierversion der Fragebogenbatterie. Da sich dieser Teil allerdings ganz am Ende der Befragung befand, sollten diese Unterschiede keine Auswirkungen auf die Ergebnisse haben.

Die Erstellung der Computer- bzw. Papierversionen der Fragebogenbatterie fand in Zusammenarbeit mit einer Studienkollegin statt. Da sich die benötigte Stichprobe und einige Variablen der vorliegenden Masterarbeits-Studie und jener Masterarbeits-Studie der Studienkollegin überschneiden, wurde die Datenerhebung auf Anraten des gemeinsamen Masterarbeits-Betreuers in Kooperation durchgeführt.

Vor Beginn der Hauptuntersuchung wurde beschlossen, dass sich die Studie bei der Datenerhebung und Auswertung auf Studierende der Fächer „Psychologie“ und „Publizistik- und Kommunikationswissenschaften“ (Publizistik bzw. PKW) der Universität Wien und jene der „Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“ (WISO) der Wirtschaftsuniversität Wien beschränken sollte. Unter Letztere fielen dabei Studierende der (internationalen) Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Wirtschaftspädagogik und jene dazugehöriger Masterstudiengänge. Zwischen diesen Zweigen zu unterscheiden erschien wenig sinnvoll, da sich Studierende des Bachelorstudienganges dieser die gleiche Studieneingangsphase teilen. Außerdem haben sie

ähnliche Studieninhalte und teilen sich auch weiterführende Masterstudiengänge. Weiters gaben auch einige TeilnehmerInnen lediglich „WISO“ als Hauptstudienfach an, unabhängig von ihrem Studienfortschritt und auch wenn sie sich schon in einem der Masterstudiengänge befanden. Ursprünglich geplant war es nur Psychologiestudierende zu untersuchen. Weil in der Voruntersuchung aber nur wenige Befragte niedrige Werte auf der Entfremdungs-Aneignungs-Skala aufwiesen (siehe Abbildung 5 im Anhang), wurde vor der Hauptuntersuchung beschlossen auch Studierende der Fächer Publizistik und WISO in die Studie mitaufzunehmen. Abgesehen davon, dass überprüft werden sollte, ob Personen mit anderen Studienbedingungen möglicherweise stärker von ihrem Studium entfremdet sein könnten als Psychologiestudierende, sollte dadurch auch ermöglicht werden zu ermitteln, ob die entdeckten Zusammenhänge über verschiedene Fächer hinweg gleich sind. Der Vergleich des Faches Psychologie mit den WISO-Zweigen bot sich an, da sich diese inhaltlich sehr unterscheiden und auch an unterschiedlichen Universitäten unterrichtet werden. Publizistik unterscheidet sich dagegen nicht so stark vom Fach Psychologie und wird ebenfalls an der Universität Wien gelehrt. Durch diese Konstellation sollte es möglich sein zu untersuchen, welche Zusammenhänge für alle drei Fächer gelten, welche sich eher nur auf das Fach Psychologie begrenzen und welche sich sowohl auf Psychologie, als auch auf ähnliche Fächer, wie eben Publizistik, jedoch nicht auf andersartige Fächer, wie die WISO-Zweige, erstrecken.

Die Onlinebefragung begann am 21. März 2015 und endete am 6. Mai 2015. Mit Hilfe des kostenlosen Softwarepaketes SoSci Survey (Leiner, 2015) wurde die Computerversion der Fragebogenbatterie erstellt und die Onlinebefragung durchgeführt. SoSci Survey wurde speziell für wissenschaftliche Befragungen entwickelt, bereits häufig im Rahmen von Diplomarbeiten genutzt und auch vom betreuenden Professor der vorliegenden Masterarbeit empfohlen. Der Link zur Befragung wurde in diversen Internetforen der untersuchten Fächer veröffentlicht und auch an und durch Bekannte im Schneeballverfahren weitergeleitet.

Während es bei PsychologiestudentInnen keine Schwierigkeiten darstellte, online genügend Personen zur Teilnahme an der Studie zu motivieren, wurde vor allem bei den anderen Fächern versucht, zusätzliche TeilnehmerInnen durch schriftliche Befragungen mit der Papierversion der Fragebogenbatterie zu gewinnen. Diese fanden am 13. April 2015 im Institutsgebäude der Fakultät für Publizistik und Kommunikationswissenschaften (Währingerstraße 29; 1090 Wien) und am 14. April 2015 auf dem Gelände der Wirtschaftsuniversität Wien (Welthandelsplatz 1, 1020 Wien) statt.

Zum Zeitpunkt des Downloads des Datensatzes, welcher in der vorliegenden Studie verwendet wurde, war der Link zur Fragebogenbatterie 511 Male angeklickt worden. 337 Personen davon hatten die Befragung begonnen und so viele Datensätze wurden auch heruntergeladen. Durch schriftliche Befragung wurden zusätzlich 83 Datensätze gewonnen, welche in SPSS übertragen und mit den anderen online erhobenen Datensätzen zusammengefügt wurden. Von

diesen nunmehr 420 Datensätzen wurden 53 entfernt, da diese TeilnehmerInnen, meist aufgrund eines vorzeitigen Abbruchs der Befragung, wichtige Teile der Fragebogenbatterie nicht bearbeitet hatten. Anschließend wurden die Angaben zum Hauptstudienfach vereinheitlicht. So wurden zum Beispiel die Angaben „Publizistik“, „Publizistik & Kommunikationswissenschaften“, „PKW“, „Kommunikationswissenschaften“ unter der Bezeichnung „PKW“ zusammengefasst. Es gab 38 Datensätze von Personen aus anderen Studienfächern, wie zum Beispiel Medizin, Elektrotechnik, Rechtswissenschaften,... und einen Datensatz von einer Person, welche keine Angaben zu ihrem Studienfach machte. Diese 39 Datensätze (10.6% des Gesamtdatensatzes) wurden im nächsten Schritt aus der Untersuchung entfernt, da sich die Studie auf die drei bereits erwähnten Studienfächer beschränken sollte. Ansonsten wurden keine weiteren Datensätze von der Untersuchung ausgeschlossen, da sich nach einer manuellen Kontrolle bei keinem/keiner TeilnehmerIn klar erkennbare Muster im Antwortverhalten entdecken ließen. Ein solches Muster wäre zum Beispiel, wenn immer der gleiche Wert oder verschiedene Werte in einer klar erkennbaren, von den Items selber unabhängigen Abfolge angekreuzt worden wären. Somit ergab sich ein finaler Gesamtdatensatz von 328 TeilnehmerInnen. Für die Auswertung des Datensatzes wurde, wie schon bei der Voruntersuchung, das Programm IBM SPSS Statistics 22 (IBM Corporation, 2015) eingesetzt.

4.3 Auswertungsverfahren

Als Verfahren für die Berechnungen von Zusammenhängen zwischen Entfremdung bzw. Aneignung und den anderen nicht-nominalskalierten Variablen wurde die Spearman-Korrelation gewählt. Da es sich bei der vorliegenden Masterarbeit um eine Querschnittstudie handelt und man lediglich die Korrelationen der Variablen, aber nicht die Kausalität dieser Korrelationen bestimmen konnte, entschied man sich in dieser Studie zugunsten von Korrelationsanalysen und gegen Regressionsanalysen. Abgesehen davon wird in der vorliegenden Studie davon ausgegangen, dass es sich bei dem Skalenniveau der auf Likert-skalierten Items basierenden Skalen um ein ordinales handelt. Wie bereits im Rahmen der Voruntersuchung beschrieben wurde, orientiert sich diese Studie an der Ansicht von Jamieson (2004), dass Abstände zwischen einzelnen Werten dieser Skalen nicht interpretierbar und somit ordinalskaliert sind.

Um zu überprüfen, ob die fünf Items der studienfachbezogenen Entfremdungs- und Aneignungsskala (SEAS) und die Items der Subskalen des Zufriedenheitsfragebogens von Westermann et al. (1996) bzw. der Utrecht Work Engagement Scale von Schaufeli und Bakker (2003) auf einen gemeinsamen Faktor laden, wurde schon, wie in der Voruntersuchung, eine Faktorenanalyse mit der Methode der Hauptachsenanalyse und Varimax-Rotation durchgeführt. Zur Bestimmung der Faktorenanzahl wurde das Kaiserkriterium verwendet, wonach nur Faktoren mit einem Eigenwert über 1 extrahiert werden. Dass Faktorenanalysen auch bei Likert-skalierten

Items eingesetzt werden können, wurde wie bereits erwähnt von Lubke und Muthen (2004) gezeigt.

Weiters wurde für die Untersuchung des Zusammenhanges von Entfremdung bzw. Aneignung und der wahrgenommenen Schwierigkeit bzw. Leichtigkeit des Studiums der Mann-Whitney-U Test eingesetzt. Damit sollte überprüft werden, ob sowohl ein zu schwieriges, als auch ein zu leichtes Studium die Entfremdung fördern kann. Der Mann-Whitney-U Test wurde gewählt, weil er hervorragend dazu geeignet ist, Unterschiede in der zentralen Tendenz von zwei Kategorien einer nominalskalierten Variable in Bezug auf eine ordinalskalierte Variable zu untersuchen. Außerdem handelt es sich bei ihm um ein nicht-parametrisches Verfahren, wodurch er auch bei Variablen verwendet werden kann, welche, wie die Entfremdungs-Aneignungs-Variable, nicht normalverteilt sind.

Die Voraussetzungen des Mann-Whitney-U Tests, wie zum Beispiel das geforderte ordinale Skalenniveau der Entfremdungs-Aneignungs-Variable, die Unabhängigkeit der Stichproben und die Varianzhomogenität, waren gegeben. Zur Überprüfung der Voraussetzung der Varianzhomogenität wurde dabei der nicht-parametrische Levene Test eingesetzt, wie er von Nordstokke und Zumbo (2010) beschrieben wurde. Dieser Test war allerdings nicht direkt in SPSS durchführbar und erforderte zuerst eine Rangreihung der Daten und anschließend die Berechnung der Beträge der Abweichungen der individuellen Ränge von den mittleren Rängen der jeweiligen Antwortkategorien. Um Problemen dabei vorzubeugen, wurde die erste („zu schwierig“) und letzte Antwortkategorie („zu leicht“) der Schwierigkeits-Leichtigkeits-Variable entfernt, da deren Stichprobengrößen aus lediglich einer bzw. zwei Personen bestanden, was zu rechnerischen Problemen geführt hätte. Die übrigen Kategorien wurden daraufhin so umkodiert, dass sie, statt den Werten 2 bis 4, den Werten 1 bis 3 entsprachen. Der nicht-parametrische Levene Test wurde anschließend mittels einer ANOVA der Schwierigkeits-Leichtigkeits-Variable in Bezug auf die zuvor erwähnten Beträge der Abweichungen der individuellen Ränge von den mittleren Rängen durchgeführt. Ein p-Wert von über .05 bedeutete dabei, dass die Annahme, dass die Varianzen homogen seien, bestätigt werden konnte. Ein p-Wert unter .05 hätte dagegen bedeutet, dass die Varianzen nicht homogen seien. Für eine genauere Anleitung zur Durchführung dieses Tests in SPSS sei auf das Tutorial-Video von Kent Löfgren, PhD von der schwedischen Universität Umeå aus dem Jahr 2013 verwiesen: <https://www.youtube.com/watch?v=O6taUIWejB0>

Außerdem wurde vor Einsatz des Mann-Whitney-U Tests mit dem exakten Test nach Fisher untersucht, ob es überhaupt einen Zusammenhang zwischen studienfachbezogener Entfremdung und der wahrgenommenen Schwierigkeit bzw. Leichtigkeit des Studiums gebe. Ursprünglich war geplant einen Pearson Chi-Quadrat-Test einzusetzen, welcher keine Voraussetzungen bezüglich des Skalenniveaus hat und dadurch geeignet gewesen wäre zu untersuchen, ob es zwischen einer ordinal- und einer nominalskalierten Variable einen Zusammenhang gibt. Da aber die einzelnen Zellhäufigkeiten in mehreren Zellen kleiner als fünf waren, wurde stattdessen der exakte Test nach

Fisher verwendet. Dieser bietet zwar die Vorteile des Pearson Chi-Quadrat-Tests, funktioniert jedoch auch bei kleineren Zellhäufigkeiten problemlos. Erst als der exakte Test nach Fisher zeigte, dass es Zusammenhänge gab, kam der Mann-Whitney-U Test zum Einsatz. Der exakte Test nach Fisher wurde des Weiteren auch bei der Untersuchung des Zusammenhanges von Entfremdung bzw. Aneignung und den nominalskalierten demographischen Variablen eingesetzt.

Weiters wurde im Rahmen des Mann-Whitney-U Tests und des exakten Tests nach Fisher die exakte Signifikanz mittels Monte Carlo Methode (Stichprobe = 10.000 und $KI = 99\%$) berechnet.

Abschließend bleibt noch zu sagen, dass die p -Werte, welche sich auf einseitige Signifikanztestungen beziehen, im folgenden Text einfach als p angegeben werden, da sie eindeutig die Mehrzahl der Fälle ausmachen. In jenen Fällen, in welchen sich die p -Werte auf zweiseitige Signifikanztestungen beziehen, wird dies extra dazugeschrieben.

4.4 TeilnehmerInnen

Die erhobene Stichprobe der Hauptuntersuchung bestand aus 230 (70.1%) weiblichen und 97 (29.6%) männlichen Studierenden. Eine Person (0.3%) gab ihr Geschlecht nicht an ($N = 328$). Die TeilnehmerInnen waren zwischen 18 und 41 Jahre alt ($M = 23.5$, $SD = 3.31$), wobei allerdings eine Person keine Angaben bezüglich ihres Alters machte. 250 Personen (76.2%) kamen aus Österreich, 51 (15.5%) aus Deutschland und 27 (8.2%) aus anderen Ländern. 135 (41.2%) TeilnehmerInnen studierten Psychologie, 99 (30.2%) waren Studierende der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (WISO) und 94 (28.7%) studierten Publizistik. 185 (56.4%) TeilnehmerInnen besuchten zum Zeitpunkt der Erhebung den Bachelorstudiengang, 126 (38.4%) den Masterstudiengang und 17 (5.2%) befanden sich im Diplomstudiengang, welcher zum Zeitpunkt der Studie ein auslaufendes Modell war. Bezüglich des Studienfortschrittes, welcher der Anzahl der bisherigen ECTS-Punkte bzw. Semesterwochenstunden (SSt.) entspricht, zeigte sich, dass die Stichprobe sämtliche Fortschrittsgrade umfasst. Allerdings sind jene, welche gerade mit dem Bachelorstudiengang begannen und jene, welche fast mit dem Master- bzw. Diplomstudiengang fertig waren, etwas überrepräsentiert (siehe Abbildung 3). Zu erwähnen ist, dass vier Personen keine Angaben zu ihrer momentanen Anzahl an ECTS-Punkten bzw. SSt. machten. Die Anzahl der ECTS-Punkte und SSt. ist, wie bereits beschrieben, deshalb vergleichbar, weil eine SSt. in der Regel zwei ECTS-Punkten entspricht (Universität Wien, 2002, 2013). Für eine genauere Analyse der Stichprobe und ihrer Verteilung auf die Studienarten (Bachelor, Master und Diplom) und das Hauptstudienfach (Publizistik, Psychologie und WISO) siehe im Anhang die Tabellen 8 und 9, sowie Abbildung 6.

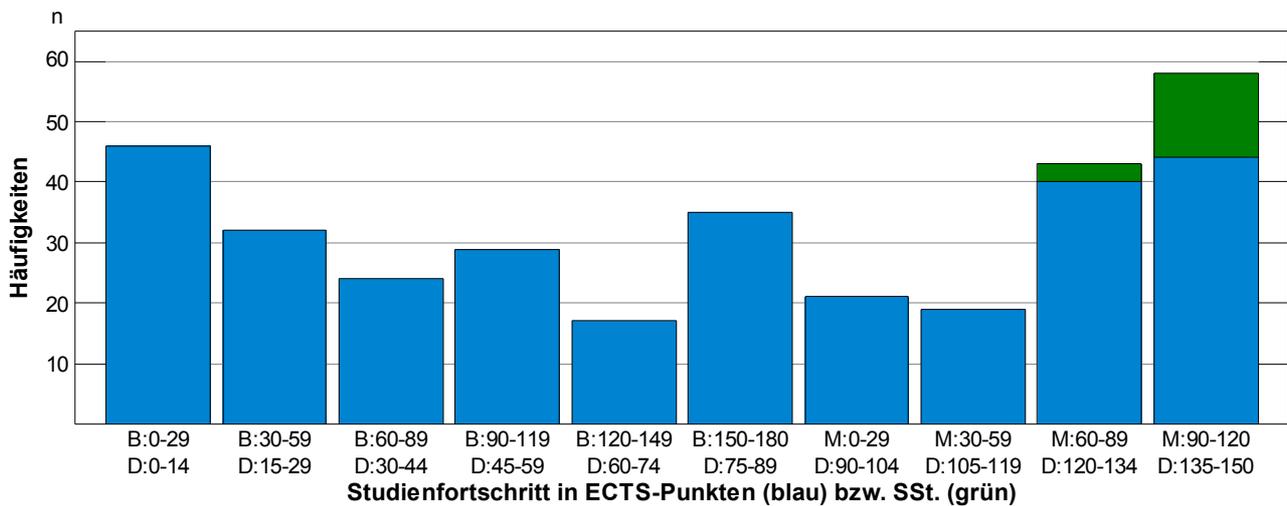


Abbildung 3. Verteilung der Häufigkeiten (n) des Studienfortschrittes in der Stichprobe der Hauptuntersuchung für Bachelor (B) und Master (M) in ECTS-Punkten (blau) und für Diplom (D) in Semesterwochenstunden (SSt.; grün); ($n = 324$).

4.5 Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Studie in der Reihenfolge der a priori formulierten Hypothesen dargestellt. Zuerst wurde die Abgrenzung zwischen dem Konstrukt der Entfremdung und ähnlichen Konstrukten untersucht. Danach wurde die Relevanz des Themas studienbezogene Entfremdung überprüft, indem der Zusammenhang von Entfremdung zu Variablen untersucht wurde, von welchen postuliert wird, dass sie durch die Entfremdung beeinflusst werden. Anschließend wurde der Zusammenhang zwischen Entfremdung und mehreren Faktoren ermittelt, welche wiederum Einfluss auf das Ausmaß der Entfremdung nehmen könnten. Dadurch sollten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie man dieses beeinflussen kann. Mit Ausnahme der Wahrscheinlichkeit bei Bachelorstudierenden den Master zu beginnen, wurden alle Ergebnisse sowohl für die Gesamtstichprobe, als auch für unterschiedliche Teilstichproben untersucht, um zu prüfen, wie generalisierbar die Ergebnisse der Gesamtstichprobe sind. Die fünf Teilstichproben bestanden dabei aus den Studierenden der Gesamtstichprobe, welche einerseits in die drei untersuchten Hauptstudienfächer, Publizistik und Kommunikationswissenschaften (Publizistik bzw. PKW), Psychologie, sowie Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (WISO), und andererseits in die beiden Studienarten des Bachelorstudiengangs und des Masterstudiengangs unterteilt wurden. Die Ergebnisse für die Teilstichprobe der Studierenden im Diplomstudiengang werden hier nicht dargestellt, da diese Teilstichprobe nur aus 17 Personen bestand und nicht repräsentativ war.

Im Zuge der Methodenauswahl wurde außerdem zuerst getestet, ob die Entfremdungs-

Aneignungs-Variable normalverteilt war. Bereits ein Blick auf die Werteverteilung ließ erkennen, dass dem nicht so war (siehe Abbildung 7 im Anhang). Die eingesetzten Tests auf Normalverteilung, nämlich der Kolmogorov-Smirnov-Test ($p < .001$) und der Shapiro-Wilk-Test ($p < .001$) belegten ebenfalls, dass keine Normalverteilung vorlag.

Auch wurde der nicht-parametrische Levene Test eingesetzt, um zu prüfen, ob die Voraussetzung der Varianzhomogenität, welche für die Durchführung des Mann-Whitney-U Tests benötigt wurde, gegeben war. Der nicht-parametrische Levene Test ergab einen p -Wert von über .05, was auf homogene Varianzen hindeutete. Die Daten erfüllten somit die Voraussetzungen für den Mann-Whitney-U Test.

Weiters wurde zu Beginn der Hauptuntersuchung noch einmal die Qualität des neu entwickelten SEAS-Fragebogens kontrolliert. Dabei konnten die Ergebnisse aus der Voruntersuchung eindeutig repliziert werden. Die Faktoren luden erneut hoch auf einen gemeinsamen Faktor mit Werten von .64 bis .92 (siehe Tabelle 10 im Anhang) und das Cronbachs α erreichte auch in der Hauptuntersuchung einen ausgezeichneten Wert von .89.

Da es bei manchen Skalen zu unerwartet großen Unterschieden zwischen den Ergebnissen einzelner Teilstichproben kam, wurde zusätzlich der Zusammenhang zwischen studienfachbezogener Entfremdung bzw. Aneignung und den erhobenen demographischen Variablen für die Gesamtstichprobe untersucht. Da hierfür aber a priori keine Hypothesen formuliert worden waren und sich im Rahmen der Studie keine relevanten Ergebnisse nachweisen ließen, soll dieser Teil der Arbeit nur kurz im Anhang beschrieben werden (siehe im Anhang Abschnitt 7.3 Zusätzliche Ergebnisse).

4.5.1 Abgrenzung von Entfremdung zu ähnlichen Konstrukten

Drei separate Faktorenanalysen, mit den Items von jeweils einer der drei Subskalen des Fragebogens von Westermann et al. (1996), zusammen mit den fünf Items des SEAS-Fragebogens belegten, dass die Items der beiden Subskalen „Zufriedenheit mit den Studienbedingungen“ und „Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen“ auf jeweils andere Faktoren luden als die fünf Items des SEAS-Fragebogens (siehe Tabelle 11 und 12 im Anhang). Sie wiesen dabei nur Ladungen von .08 bis .15 bzw. -.02 bis .11 auf den Faktor der Items des SEAS-Fragebogens auf. Im Sinne des Kaiser-Kriteriums konnte dabei gezeigt werden, dass es bei den Faktorenanalysen dieser Subskalen jeweils zwei Faktoren mit Eigenwerten von über 1 gab. Die Scree-Plots deuteten ebenfalls auf zwei Faktoren hin. Die Items der Subskala „Zufriedenheit mit den Studieninhalten“ zeigten jedoch Ladungen von .77 bis .88 auf den gleichen Faktor, wie die fünf Items der studienfachbezogenen Entfremdungs- und Aneignungsskala (siehe Tabelle 13 im Anhang). Dementsprechend konnte auch nur ein Faktor mit einem Eigenwert größer 1 nachgewiesen werden.

Drei weitere Faktorenanalysen, mit den Items von jeweils einer der drei Subskalen der Utrecht Work Engagement Scale (Schaufeli & Bakker, 2003), zusammen mit den fünf SEAS-Items ergaben ein ähnliches Bild. Die Items der Subskalen „Energie“ und „Vertieftsein“ luden auf jeweils eigene Faktoren (siehe Tabelle 14 und 15 im Anhang), was sich in den Scree-Plots zeigte und auch dadurch, dass in beiden Fällen jeweils zwei Faktoren mit Eigenwerten über 1 nachgewiesen werden konnten. Die Ladungen der beiden Subskalen auf den Faktor der SEAS-Items betrugen dabei Werte von .17 bis .34 bzw. .06 bis .46. Einen Wert von über .40 besaß allerdings nur eines von sechs Items. Die Items der Subskala „Hingabe“ wiesen dagegen Ladungen von .45 bis .84 auf einen gemeinsamen Faktor mit den fünf SEAS-Items (siehe Tabelle 16) auf, welcher auch als einziger Faktor einen Eigenwert über 1 besaß. Das Item „Ich empfinde mein Studium als Herausforderung.“ des UWES Fragebogens, wies dabei als einziges Item eine Ladung von unter .60 auf. Zur Überprüfung, ob sowohl die Subskala „Zufriedenheit mit den Studieninhalten“ des Fragebogens von Westermann et al. (1996), als auch die Subskala „Hingabe“ der UWES (Schaufeli und Bakker, 2003) auf den gleichen Faktor luden, wurde eine weitere Faktorenanalyse mit den Items dieser beiden Subskalen und den fünf SEAS-Items durchgeführt. Wie Tabelle 17 im Anhang zu entnehmen ist, luden tatsächlich alle Items auf einen gemeinsamen Faktor, die meisten davon mit Werten von über .60. Das Item „Ich empfinde mein Studium als Herausforderung“ zeigte dagegen wieder eine geringe Ladung von .43.

4.5.2 Effekte von Entfremdung

Bei der Untersuchung des Zusammenhanges von Entfremdung und Variablen, von denen angenommen wird, dass sie durch diese beeinflusst werden, ergaben sich für die Gesamtstichprobe durchgehend signifikante Korrelationen (siehe Tabelle 3). So belegen die Ergebnisse, dass Entfremdung eine signifikante, mittlere Korrelation mit guten Noten in (Pro-)Seminaren und Übungen für die Gesamtstichprobe ($r = -.21$; $p < .01$) und generell bei Studierenden der Bachelor- ($r = -.19$; $p < .01$) und Masterstudiengänge ($r = -.25$; $p < .01$) besaß. Besonders deutliche Korrelationen konnten für Studierende der WISO-Zweige ($r = -.34$; $p < .01$) nachgewiesen werden. Studierende von Publizistik und Psychologie zeigten hier hingegen keine signifikanten Korrelationen zwischen Entfremdung bzw. Aneignung und dem Notendurchschnitt ($r = -.15$ bzw. $r = -.13$). Für den Zusammenhang von Entfremdung und guten Noten in Vorlesungen ergab sich ein ähnliches Muster. Der Zusammenhang in der Gesamtstichprobe war etwas schwächer ($r = -.16$), aber immer noch signifikant mit $p < .01$. Die Korrelationen in den jeweiligen Teilstichproben der Bachelor- und Masterstudiengänge waren auch etwas schwächer ($r = -.17$ bzw. $r = -.18$) und nur noch mit $p < .05$ signifikant. Bei den Studienfächern zeigte sich erneut kein signifikanter Zusammenhang für die Studierenden von Publizistik und Psychologie ($r = -.03$ bzw. $r = -.11$), aber eine deutliche, signifikante Korrelation bei Studierenden der WISO-Zweige ($r = -.38$;

$p < .01$).

Bezüglich des Zusammenhanges zwischen Entfremdung und dem mentalen Wohlbefinden wiesen die Gesamtstichprobe und die Teilstichproben der Bachelor- und Masterstudierenden generell signifikante mittlere Korrelationen auf ($r = .25$, $r = .26$, bzw. $r = .29$; $p < .01$). Bei den Teilstichproben der Studienfächer gab es hier jedoch große Unterschiede. Während Studierende von Publizistik einen großen signifikanten Zusammenhang ($r = .46$; $p < .01$) besaßen, zeigten Psychologiestudierende lediglich einen schwachen signifikanten Zusammenhang ($r = .17$; $p < .05$) und Studierende der WISO-Zweige gar keinen ($r = .15$).

Die angegebene Wahrscheinlichkeit für den Studienabschluss hatte dagegen sowohl in der Gesamtstichprobe, als auch bei allen Teilstichproben einen signifikanten Zusammenhang mit Entfremdung. Besonders hoch war dieser bei Bachelorstudierenden ($r = .34$; $p < .01$) und Psychologiestudierenden ($r = .37$; $p < .01$). Für die Gesamtstichprobe war er dagegen etwas niedriger mit einem Korrelationskoeffizienten von $r = .28$ ($p < .01$). Bei Masterstudierenden ($r = .16$), Studierenden von Publizistik ($r = .24$) und Studierenden der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ($r = .18$) war die Spearman-Korrelation hier nur noch mit $p < .05$ signifikant. Passend zu diesem Ergebnis wies die von den Bachelorstudierenden angegebene Wahrscheinlichkeit überhaupt, bzw. gleich nach dem Bachelorabschluss, mit dem Master zu beginnen, eine recht hohe Spearman-Korrelation mit Entfremdung bzw. Aneignung von $r = .47$ ($p < .01$) auf.

Tabelle 3

Tabelle der Spearman - Korrelationskoeffizienten der Entfremdungs-Aneignungs-Werte mit fünf, Variablen, von welchen postuliert wird, dass sie durch das Ausmaß der Entfremdung beeinflusst werden

Skalen	Entfremdung - Aneignung						
	Gesamt	B	M	PKW	Psy	WISO	
Notendurchschnitt in (Pro-)Seminaren und Übungen	<i>r</i>	-.21**	-.19**	-.25**	-.15	-.13	-.34**
	<i>n</i>	328	177	123	89	134	94
Notendurchschnitt in Vorlesungen	<i>r</i>	-.16**	-.17*	-.18*	-.03	-.11	-.38**
	<i>n</i>	309	172	120	88	131	90
mentales Wohlbefinden	<i>r</i>	.25**	.26**	.29**	.46**	.17*	.15
	<i>n</i>	323	182	125	94	133	96
Wahrscheinlichkeit für Studienabschluss	<i>r</i>	.28**	.34**	.16*	.24*	.37**	.18*
	<i>n</i>	327	185	125	93	135	99
Wahrscheinlichkeit Master zu beginnen	<i>r</i>		.47**				
	<i>n</i>		182				

Anmerkungen. * einseitige Korrelation mit $p < .05$; ** einseitige Korrelation mit $p < .01$; r = Spearman-Korrelationskoeffizient; n = Stichprobengröße; B = Bachelorstudierende; M = Masterstudierende; PKW = Studierende von Publizistik & Kommunikationswissenschaften; Psy = Psychologiestudierende; WISO = Studierende der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften; Die Ergebnisse der Teilstichprobe der Diplomstudierenden werden hier nicht angeführt, da diese nur aus maximal 17 Personen bestand und die Ergebnisse nicht repräsentativ waren.

4.5.3 Einflussfaktoren auf Entfremdung

Bei der Untersuchung des Zusammenhanges von studienfachbezogener Entfremdung und jenen Faktoren, von welchen postuliert wird, dass sie durch diese beeinflusst werden, zeigte sich, dass Entfremdung weder eine signifikante Korrelation mit der Existenz finanzieller Probleme ($r = .00$ bis $r = .11$), noch mit der Ausübung eines Nebenjobs ($r = -.09$ bis $r = .12$) in der Gesamtstichprobe, oder einer der Teilstichproben aufwies (siehe Tabelle 4). Bezüglich des Zusammenhanges von Entfremdung und der Selbstfinanzierung ergaben sich nur bei Bachelorstudierenden ($r = .12$; $p < .05$) und Psychologiestudierenden ($r = .18$; $p < .05$) schwache signifikante Korrelationen. Die Gesamtstichprobe und die restlichen Teilstichproben wiesen keinen signifikanten Zusammenhang auf ($r = -.04$ bis $r = .09$).

Ob das Studium die Erwartungen der TeilnehmerInnen erfüllte bzw. übertraf, oder enttäuschte, besaß dagegen generell mittlere bis hohe signifikante Korrelationen mit dem Entfremdungs-Aneignungs-Wert (siehe Tabelle 4). In der Gesamtstichprobe zeigte sich dabei ein Spearman-Korrelationskoeffizient von $r = .35$ ($p < .01$), in der Teilstichproben der Bachelorstudierenden ein r von $.44$ ($p < .01$) und bei Masterstudierenden ein r von $.28$ ($p < .01$). Bei den Studienfächern ergab sich ein besonders starker Zusammenhang bei Studierenden der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ($r = .52$; $p < .01$), ein etwas schwächerer bei Studierenden von Publizistik ($r = .39$; $p < .01$) und der schwächste bei PsychologiestudentInnen ($r = .23$; $p < .01$).

Bezüglich des Zusammenhanges zwischen der wahrgenommenen Schwierigkeit bzw. Leichtigkeit des Studiums und studienfachbezogener Entfremdung ergaben die Daten in der Gesamtstichprobe und den Teilstichproben von Bachelor-, Master- und Psychologiestudierenden keine signifikanten Spearman-Korrelationen ($r = -.09$ bis $r = .11$). Bei den Studierenden von Publizistik zeigte sich jedoch eine negative signifikante Korrelation von $r = -.21$ ($p < .05$) und bei den Studierenden der WISO-Zweige eine positive Korrelation von $r = .17$ ($p < .05$). Da bereits in den Hypothesen angenommen worden war, dass sowohl (eher) zu schwierige, als auch (eher) zu leichte Studien eine Entfremdung begünstigen könnten, wurde dieser Zusammenhang hier noch näher untersucht (siehe Tabelle 4). Wie der exakte Test nach Fisher nachwies, gab es sowohl bei der Gesamtstichprobe (zweiseitiges $p < .01$), als auch bei den Teilstichproben der Bachelor- und Masterstudierenden (zweiseitiges $p = .03$ bzw. zweiseitiges $p = .01$) signifikante Unterschiede bezüglich des Ausmaßes der Entfremdung zwischen den einzelnen Kategorien („zu schwierig“, „eher zu schwierig“, „optimal“, „eher zu leicht“, „zu leicht“). Die Teilstichprobe der Studierenden von Publizistik besaß ebenfalls mit einem ungerundeten zweiseitigen p -Wert von $.045$ noch schwach signifikante Unterschiede zwischen den Kategorien. Bei den Studierenden von Psychologie und jenen der WISO-Zweige gab es dagegen keine (zweiseitiges $p = .17$ bzw. zweiseitiges $p = .06$).

Bei einer genaueren Analyse der Variable Schwierigkeit-Leichtigkeit mit dem Mann-Whitney-U Test zeigte sich, dass es in der Gesamtstichprobe, sowohl zwischen den Kategorien

„eher zu schwierig“ und „optimal“ (zweiseitiges $p < .01$), als auch zwischen den Gruppen „optimal“ und „eher zu leicht“ (zweiseitiges $p < .01$) signifikante Unterschiede bezüglich der Tendenz der Entfremdungs-Aneignungs-Werte gab (siehe Tabelle 5). Die erste Kategorie „zu schwierig“ und die fünfte Kategorie „zu leicht“ wurden nicht berücksichtigt, da die Stichprobengrößen hier nur aus einer bzw. zwei Personen bestanden. Sowohl die zweite Kategorie „eher zu schwierig“ ($MR_2 = 104.35$), als auch die vierte Kategorie „eher zu leicht“ ($MR_4 = 98.43$) wiesen dabei niedrigere mittlere Ränge bezüglich der Entfremdungs-Aneignungs-Werte auf als die dritte Kategorie „optimal“ ($MR_3 = 147.02$ bzw. $MR_3 = 135.95$). Wie Tabelle 5 zu entnehmen ist, zeigten sich diese Tendenzen auch bei den Teilstichproben der Bachelor- und Masterstudierenden. Hier ist aber erwähnenswert, dass beim Vergleich der Kategorie „optimal“ und „eher zu schwierig“ die Bachelorstudierenden einen stark signifikanten Unterschied aufwiesen (zweiseitiges $p < .01$), die Masterstudierenden jedoch nur knapp signifikant waren (zweiseitiges $p = .04$). Berücksichtigen muss man hier allerdings, dass die Teilstichprobe der Masterstudierenden nur noch aus zwölf Personen bestand. Bei dem Vergleich der Kategorien „optimal“ und „eher zu leicht“ waren die Teilstichprobengrößen von Bachelor- und Masterstudierenden dagegen ausgeglichener mit 24 bzw. 27 Personen. Dementsprechend zeigten auch beide Teilstichproben ähnlich eindeutig signifikante Unterschiede (zweiseitiges $p = .03$ bzw. zweiseitiges $p = .01$). Bezüglich der Teilstichproben der Hauptstudienfächer ergaben die Daten, dass Studierende von Publizistik bei der Kategorie „eher zu leicht“ (zweiseitiges $p < .01$; $MR_4 = 30.36$) signifikant niedrigere Entfremdungs-Aneignungs-Werte aufwiesen als bei der Kategorie „optimal“ ($MR_3 = 48.62$), jedoch nicht bei der Kategorie „eher zu schwierig“ (zweiseitiges $p = .08$). Bei den Studierenden von Psychologie und den WISO-Zweigen ergaben sich dagegen bei der Kategorie „eher zu schwierig“ (zweiseitiges $p = .02$; $MR_2 = 44.62$ bzw. zweiseitiges $p = .01$; $MR_2 = 35.67$) signifikant niedrigere Entfremdungs-Aneignungs-Werte als in der Kategorie „optimal“ ($MR_3 = 60.65$ bzw. $MR_3 = 50.33$), dafür aber nicht bei der Kategorie „eher zu leicht“ (zweiseitiges $p = .20$ bzw. zweiseitiges $p = .13$). Dabei muss auch hier angemerkt werden, dass die Stichprobengröße der Kategorie „eher zu schwierig“ bei der Teilstichprobe der StudentInnen von Publizistik aus nur sechs TeilnehmerInnen bestand und sich jene der Kategorie „eher zu leicht“ bei Studierenden der WISO-Zweige aus lediglich zehn TeilnehmerInnen zusammensetzte. (siehe Tabelle 5)

Tabelle 4

Tabelle mit Spearman - Korrelationskoeffizienten der Entfremdungs-Aneignungs-Werte mit fünf der postulierten Einflussfaktoren, sowie mit den Ergebnissen des exakten Tests nach Fisher für den Zusammenhang zwischen Entfremdung und der wahrgenommenen Schwierigkeit bzw. Leichtigkeit des Studiums

Skalen		Entfremdung - Aneignung					
		Gesamt	B	M	PKW	Psy	WISO
Finanzielle Probleme	<i>r</i>	.05	.03	.05	.11	.00	.05
	<i>n</i>	328	185	126	94	135	99
Nebenjob	<i>r</i>	.04	.12	-.09	.01	.10	.01
	<i>n</i>	328	185	126	94	135	99
Selbstfinanzierung	<i>r</i>	.09	.12*	-.04	.03	.18*	.02
	<i>n</i>	328	185	126	94	135	99
Erwartungen	<i>r</i>	.35**	.44**	.28**	.39**	.23**	.52**
	<i>n</i>	328	185	126	94	135	99
Schwierigkeit - Leichtigkeit	<i>r</i>	.04	.11	-.09	-.21*	.07	.17*
	FET	153.85	91.03	75.23	57.95	77.67	62.24
	<i>p</i>	< .01	.03	.01	.05 (.045)	.17	.06
	<i>n</i>	328	185	126	94	135	99

Anmerkungen. * einseitige Korrelation mit $p < .05$; ** einseitige Korrelation mit $p < .01$; r = Spearman-Korrelationskoeffizient; n = Stichprobengröße; FET = Fishers Exakter Testwert nach Monte Carlo Methode (Stichprobe = 10.000 und $KI = 99\%$); p = exakte zweiseitige Signifikanz nach Monte Carlo Methode (Stichprobe = 10.000 und $KI = 99\%$); B = Bachelorstudierende; M = Masterstudierende; PKW = Studierende von Publizistik & Kommunikationswissenschaften; Psy = Psychologiestudierende; WISO = Studierende der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften;

Die Ergebnisse der Teilstichprobe der Diplomstudierenden werden hier nicht angeführt, da diese nur aus maximal 17 Personen bestand und die Ergebnisse nicht repräsentativ waren;

Bei jenen p -Werten, die durch Runden einen Wert von .05 besitzen würden, wurde in Klammer der ungerundete p -Wert dazugeschrieben.

Tabelle 5

Tabelle der Ergebnisse des Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede in der zentralen Tendenz der Entfremdungs-Aneignungs-Werte zwischen den Kategorien „optimal“ (3) und „eher zu schwierig“ (2), bzw. „optimal“ (3) und „eher zu leicht“ (4) der Variable „wahrgenommene Schwierigkeit bzw. Leichtigkeit des Studiums“

Kategorien		Entfremdung - Aneignung					
		Gesamt	B	M	PKW	Psy	WISO
„optimal“ (3) - „eher zu schwierig“ (2)	<i>U</i>	4819.5	2114	332.5	109	859	618.5
	<i>p</i>	< .01	< .01	.04	.08	.02	< .01
	<i>MR</i> ₃	147.02	88.48	51.63	37.32	60.65	50.33
	<i>MR</i> ₂	104.35	66.09	34.21	21.67	44.62	35.67
	<i>n</i> ₃	201	103	86	65	83	53
	<i>n</i> ₂	70	57	12	6	29	35
„optimal“ (3) - „eher zu leicht“ (4)	<i>U</i>	3830	879	798	415	752	184.5
	<i>p</i>	< .01	.03	.01	< .01	.20	.13
	<i>MR</i> ₃	135.95	67.47	61.22	48.62	54.94	33.52
	<i>MR</i> ₄	98.43	49.13	43.56	30.36	45.68	23.95
	<i>n</i> ₃	201	103	86	65	83	53
	<i>n</i> ₄	54	24	27	22	22	10

Anmerkungen. *U* = Mann-Whitney-U-Testwert; *p* = exakte zweiseitige Signifikanz nach Monte Carlo Methode (Stichprobe = 10.000 und *KI* = 99%); *MR*_{*k*} = Mittlerer Rang der Kategorie *k*; *n*_{*k*} = Stichprobengröße der Kategorie *k*; B = Bachelorstudierende; M = Masterstudierende; PKW = Studierende von Publizistik & Kommunikationswissenschaften; Psy = Psychologiestudierende; WISO = Studierende der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften; Die Kategorien „zu schwierig“ (1) und „zu leicht“ (5) hatten zu wenige TeilnehmerInnen (*n*₁ = 1; *n*₅ = 2) und wurden daher nicht berücksichtigt;

Die Ergebnisse der Teilstichprobe der Diplomstudierenden werden hier nicht angeführt, da diese nur aus maximal 17 Personen bestand und die Ergebnisse nicht repräsentativ waren.

Was die Zusammenhänge zwischen Entfremdung bzw. Aneignung und der Relevanz verschiedener Motive für das Studium betrifft, zeigte sich, dass die intrinsischen Motive, nämlich das „Interesse am Fach“ ($r = .46$ bis $r = .58$; $p < .01$) und die „Passung mit den eigenen Eigenschaften“ ($r = .47$ bis $r = .57$; $p < .01$), in der Gesamtstichprobe und allen Teilstichproben die höchsten Korrelationen mit den Entfremdungs-Aneignungs-Werten hatten (siehe Tabelle 6).

Wie Tabelle 6 zu entnehmen ist, wies die Relevanz der zwei sozialen Studienmotive, des „Wunsches etwas zu bewirken“ und des „Wunsches anderen Menschen/Lebewesen helfen zu können“, meist ebenfalls zumindest mittlere, positive Korrelationen mit Entfremdung bzw. Aneignung auf. Dabei zeigten beide ein ähnliches Muster. Die Relevanz des „Wunsches etwas zu bewirken“ und des „Wunsches anderen Menschen/Lebewesen helfen zu können“ wiesen in der Gesamtstichprobe und den Teilstichproben der Bachelor-, Publizistik- und Psychologiestudierenden mittlere bis relativ hohe Korrelationen auf ($r = .31$ bis $r = .45$ bzw. $r = .23$ bis $r = .38$), welche allesamt mit $p < .01$ signifikant waren. Dagegen zeigten sich bei den Masterstudierenden in beiden Fällen lediglich Korrelationen von $r = .22$ ($p < .05$). In der Teilstichprobe der Studierenden der WISO-Zweige ergaben sich schließlich bei beiden sozialen Studienmotiven überhaupt keine signifikanten Korrelationen ($r = .06$ bzw. $r = .01$) mehr.

Bezüglich des Zusammenhanges der Relevanz extrinsischer Studienmotive mit studienfachbezogener Entfremdung bzw. Aneignung wies die „große Auswahl an Berufsmöglichkeiten“ nur bei der Teilstichprobe der Masterstudierenden einen leichten signifikanten Zusammenhang ($r = .17$; $p < .05$) auf. In der Gesamtstichprobe, sowie in den restlichen Teilstichproben, zeigten sich keine signifikanten Korrelationen ($r = .04$ bis $r = .14$). Die Motive „gute Bezahlung im späteren Beruf“, „hoher sozialer Status“ und die „große Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt“ besaßen generell keine signifikanten Korrelationen mit Entfremdung bzw. Aneignung ($r = -.03$ bis $r = .14$; siehe Tabelle 6). Der angegebene „Einfluss von Eltern, FreundInnen und/oder anderen Verwandten“ hatte dagegen einen signifikanten, negativen Zusammenhang zu den Entfremdungs-Aneignungs-Werten in der Gesamtstichprobe ($r = -.16$; $p < .01$), in der Teilstichprobe der Bachelorstudierenden ($r = -.23$; $p < .01$) und jener der Psychologiestudierenden ($r = -.24$; $p < .01$). Die restlichen Teilstichproben ließen wiederum keine signifikanten Zusammenhänge erkennen ($r = -.16$ bis $r = -.03$). Des Weiteren hatte auch das Motiv der „vorteilhaften Studienbedingungen“ einen schwachen signifikanten Zusammenhang mit den Entfremdungs-Aneignungs-Werten in der Gesamtstichprobe ($r = -.12$; $p < .05$) und in der Teilstichprobe der Bachelorstudierenden ($r = -.15$; $p < .05$). In den anderen Teilstichproben konnten erneut keine signifikanten Korrelationen nachgewiesen werden ($r = -.16$ bis $r = -.08$).

Tabelle 6

Tabelle der Spearman - Korrelationskoeffizienten der Entfremdungs-Aneignungs-Werte mit der jeweiligen Relevanz verschiedener Studienmotive

Relevanz des Studienmotivs		Entfremdung - Aneignung					
		Gesamt	B	M	PKW	Psy	WISO
Interesse am Fach	<i>r</i>	.51**	.55**	.46**	.58**	.47**	.48**
	<i>n</i>	328	185	126	94	135	99
Passung mit den eigenen Eigenschaften	<i>r</i>	.51**	.55**	.47**	.57**	.52**	.48**
	<i>n</i>	326	184	125	94	134	98
Wunsch etwas zu bewirken	<i>r</i>	.31°	.36°	.22°	.36°	.45°	.06
	<i>n</i>	328	185	126	94	135	99
Wunsch anderen Menschen/Lebewesen helfen zu können	<i>r</i>	.25°	.23°	.22°	.31°	.38°	.01
	<i>n</i>	328	185	126	94	135	99
Große Auswahl an Berufsmöglichkeiten	<i>r</i>	.09	.04	.17*	.13	.14	.08
	<i>n</i>	327	184	126	93	135	99
Gute Bezahlung im späteren Beruf	<i>r</i>	.00	-.03	.06	.06	.08	.05
	<i>n</i>	327	185	125	94	134	99
Hoher sozialer Status	<i>r</i>	.05	-.02	.11	.05	.14	.07
	<i>n</i>	328	185	126	94	135	99
Große Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt	<i>r</i>	.05	-.02	.09	.12	.11	.04
	<i>n</i>	327	185	125	94	134	99
Einfluss von Eltern, FreundInnen und/oder anderen Verwandten	<i>r</i>	-.16**	-.23**	-.09	-.03	-.24**	-.16
	<i>n</i>	328	185	126	94	135	99
Vorteilhafte Studienbedingungen	<i>r</i>	-.12*	-.15*	-.08	-.16	-.09	-.08
	<i>n</i>	327	185	125	93	135	99

Anmerkungen. * einseitige Korrelation mit $p < .05$; ** einseitige Korrelation mit $p < .01$; ° zweiseitige Korrelation mit $p < .05$; °° zweiseitige Korrelation mit $p < .01$; *r* = Spearman-Korrelationskoeffizient; *n* = Stichprobengröße; B = Bachelorstudierende; M = Masterstudierende; PKW = Studierende von Publizistik & Kommunikationswissenschaften; Psy = Psychologiestudierenden; WISO = Studierende der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften;

Die Ergebnisse der Teilstichprobe der Diplomstudierenden werden hier nicht angeführt, da diese nur aus maximal 17 Personen bestand und die Ergebnisse nicht repräsentativ waren.

5 Diskussion

Die vorliegende Masterarbeit untersucht das Konstrukt der studienfachbezogenen Entfremdung bzw. Aneignung, wofür als Erstes ein geeignetes Erhebungsinstrument für dessen Messung entwickelt werden musste. Dies wurde durch die Konstruktion der studienfachbezogenen Entfremdungs- und Aneignungsskala (SEAS) erreicht. Mit Hilfe dieses Fragebogens sollte als Zweites das Entfremdungs-Aneignungs-Konstrukt von den oft synonym verwendeten Konstrukten der Studienzufriedenheit und des Studienengagements abgegrenzt werden. Dies gelang allerdings nur teilweise. Als drittes Ziel sollte die Relevanz der Erforschung von studienfachbezogener Entfremdung aufgezeigt werden. Dafür wurde der Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der studienfachbezogenen Entfremdung und Variablen, von welchen postuliert wurde, dass diese dadurch beeinflusst werden, untersucht. Hier konnten, sowohl beim Notendurchschnitt, dem mentalen Wohlbefinden, als auch bei der angegebenen Studienabschlusswahrscheinlichkeit in der Gesamtstichprobe, bei Bachelor- und Masterstudierenden und jeweils für mindestens ein Studienfach, signifikante Effekte nachgewiesen werden. Schließlich sollten viertens auch Möglichkeiten ermittelt werden, das Ausmaß der Entfremdung zu beeinflussen. Um solche zu erkennen, wurde der Zusammenhang zwischen studienfachbezogener Entfremdung und mehreren postulierten Einflussfaktoren überprüft. Hier ergaben sich signifikante Korrelationen bei der Erfüllung der Erwartungen, der wahrgenommenen Schwierigkeit, sowie bei allen intrinsischen und sozialen Studienmotiven. Bezüglich finanzieller Probleme und extrinsischer Studienmotive konnte der angenommene negative Zusammenhang hingegen nur in wenigen Fällen nachgewiesen werden. Diese Ergebnisse sollen im Folgenden nun näher erläutert werden.

5.1 Fragebogenerstellung

Wie die Ergebnisse der Voruntersuchung zeigen, verfügt der neu erstellte Entfremdungs-Aneignungs-Fragebogen sowohl über eine hohe Konstruktvalidität, da die Items alle signifikant auf einen einzelnen Faktor laden, als auch über eine sehr gute Reliabilität. Diese Ergebnisse konnten ebenfalls im Rahmen der Hauptuntersuchung repliziert werden. Daher kann man behaupten, dass es gelungen ist, ein deutschsprachiges Erhebungsinstrument zu konstruieren, welches in der Lage ist, studienfachbezogene Entfremdung zu erfassen. Auch die nachgewiesenen Zusammenhänge zu anderen Variablen sprechen dafür, dass mit dem neuen SEAS-Fragebogen wirklich Entfremdung gemessen wird. So war es in dieser Studie möglich, eine Beziehung zwischen studienfachbezogener Entfremdung und allen untersuchten Variablen nachzuweisen, welche laut Studien (z. B. Nair & Vohra, 2012) durch Entfremdung beeinflusst werden. Außerdem konnte der bekannte starke Zusammenhang zwischen Entfremdung und intrinsischen Motiven nachgewiesen werden.

5.2 Abgrenzung von Entfremdung zu ähnlichen Konstrukten

Bei der Abgrenzung von Entfremdung zu ähnlichen Konzepten zeigte sich, dass die Subskalen „Zufriedenheit mit den Studienbedingungen“, „Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen“, „Energie“ und „Vertieftsein“ auf andere Faktoren laden, als die SEAS-Items und sich somit eindeutig auf andere Konstrukte beziehen. Die Hypothesen H1b und H1c, sowie H2a und H2c können folglich bestätigt werden. Vor allem die Abgrenzung zwischen Entfremdung und der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen ist relevant, da in älteren Studien oft versucht wurde, Entfremdung über objektive Studienbedingungen zu erheben (Kanungo, 1979).

Anders sieht es jedoch bei den Subskalen „Zufriedenheit mit den Studieninhalten“ und „Hingabe“, sowie den dazugehörigen Hypothesen H1a und H2b aus, welche mit den fünf SEAS-Items auf einen gemeinsamen Faktor laden. Die starke Übereinstimmung mit den Items der Subskala „Hingabe“ überrascht dabei allerdings nicht so sehr, da sich der Kern ihrer Definition auf das Konstrukt von Involvement bezieht (Schaufeli et al. 2002). Involvement wurde unter anderem von Kanungo (1979) als Gegenpol von Entfremdung betrachtet und von Kanungo (1979) leitet sich auch die Definition von Entfremdung ab, welche in der vorliegenden Studie verwendet wird. Aneignung und Involvement dürften sich somit auf das gleiche Konstrukt beziehen und synonyme Bezeichnungen des Gegenpols von Entfremdung darstellen. Bezüglich der Abgrenzung zum Engagement ist es allerdings fraglich, ob man Aneignung bzw. Involvement, im Sinne der Subskala „Hingabe“, als Teilaspekt von Engagement betrachten sollte. Dass die Items der Subskalen „Energie“ und „Vertieftsein“ auf andere Faktoren laden als die SEAS-Items, spricht eher dafür, dass Entfremdung bzw. Aneignung und (mangelhaftes) Engagement unterschiedliche Konstrukte sind. Die Hypothese H2 kann allerdings vorerst nicht bestätigt werden.

Die Überschneidung zwischen den SEAS-Items und der Subskala „Zufriedenheit mit den Studieninhalten“ kann man dagegen unterschiedlich interpretieren. Dass der SEAS-Fragebogen fälschlicherweise Zufriedenheit anstelle von Entfremdung bzw. Aneignung erfasst, ist aufgrund der Übereinstimmung mit der Subskala „Hingabe“ unwahrscheinlich. Eine Möglichkeit wäre, dass sich Entfremdung bzw. Aneignung und Zufriedenheit auf Konstrukte beziehen, welche sich so ähnlich sind, dass die TeilnehmerInnen nicht mehr zwischen diesen unterscheiden konnten. Dies würde auch zu den Ergebnissen von Lefkowitz und Brigando (1980) passen. Dafür würde sprechen, dass auffallend viele Leute in Gesprächen über das Thema der vorliegenden Masterarbeit angeeignete Personen intuitiv mit zufriedenen Personen gleichgesetzt haben. Andererseits kann es auch sein, dass aufgrund sehr ähnlicher Vorbedingungen Scheinkorrelationen auftreten, oder der Fragebogen von Westermann et al. (1996) irrtümlicherweise Entfremdung bzw. Aneignung anstelle von der Zufriedenheit mit den Studieninhalten erfasst. Wie genau die Beziehung zwischen der Zufriedenheit mit den Studieninhalten und studienfachbezogener Entfremdung ist, muss daher noch in weiteren Studien untersucht werden. Fürs Erste kann die Hypothese H1 jedenfalls nicht

bestätigt werden.

5.3 Effekte von Entfremdung

Die Untersuchung möglicher Effekte von studienfachbezogener Entfremdung bzw. Aneignung zeigte, dass sowohl in der Gesamtstichprobe, als auch in der Teilstichprobe der Bachelor- und Masterstudierenden signifikante Zusammenhänge gefunden und die Hypothesen H3, H4 und H5 somit bestätigt werden konnten. Dieses Ergebnis entspricht der Literatur zu den Effekten von arbeitsbezogener Entfremdung (z. B. Nair & Vohra, 2012) und zeigt, dass diese auch auf studienfachbezogene Entfremdung übertragbar sind. Es fanden sich hier allerdings deutliche Unterschiede zwischen den Studienfächern.

Betreffend den Zusammenhang zwischen studienfachbezogener Entfremdung und dem Notendurchschnitt stellte sich heraus, dass nur die Studierenden der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften von der Wirtschaftsuniversität Wien eine relativ hohe Korrelation aufwiesen. Die Studierenden von Psychologie und Publizistik zeigten dagegen keinen signifikanten Zusammenhang. Da in der Gesamtstichprobe und allgemein bei Bachelor- und Masterstudierenden Effekte nachgewiesen werden konnten, ist allerdings anzunehmen, dass generell ein Effekt existiert und entfremdete Studierende eine geringere Leistung und dadurch einen schlechteren Notendurchschnitt aufweisen. Es muss aber noch untersucht werden, welche Faktoren genau diesen Effekt bei Studierenden der WISO-Zweige verstärken und/oder bei Publizistik- und Psychologiestudierenden verhindern. Eine wesentliche Rolle könnte dabei den unterschiedlichen Benotungskriterien und Studienbedingungen zukommen.

Anders sieht es bezüglich des Effektes von studienfachbezogener Entfremdung auf das mentale Wohlbefinden aus. Während entfremdete Publizistik- und PsychologiestudentInnen ein merklich reduziertes mentales Wohlbefinden aufwiesen, ergab sich hier bei Studierenden der WISO-Zweige kein signifikanter Zusammenhang. Warum allerdings ein solcher Unterschied zwischen den Ergebnissen der Studienfächer auftrat, ist schwer zu erklären. Auch hier kann aber angenommen werden, dass bestimmte Eigenschaften des Studiums der WISO-Zweige den negativen Effekt von Entfremdung auf das Wohlbefinden abschwächen könnten. Kuhl und Koole (2005) zufolge könnten aber auch die anders ausgeprägten Motive der Studierenden eine mögliche moderierende Wirkung besitzen.

Letztlich zeigt sich für alle Studienfächer, dass entfremdete Personen die Wahrscheinlichkeit ihr Studium abzuschließen signifikant geringer angaben als angeeignete. Dieser Zusammenhang ist bei allen Studienfächern aufgetreten, kommt aber vor allem bei Psychologiestudierenden deutlich zur Geltung. Dass der Zusammenhang bei Studierenden der WISO-Zweige dagegen um einiges geringer ist, ist wohl dadurch erklärbar, dass diese bereits mit einem Bachelorabschluss gute Berufsaussichten haben. Aus diesem Grund sind die Studierenden

der WISO-Zweige vermutlich motivierter zumindest das Bachelorstudium abzuschließen, auch wenn sie schon etwas entfremdet sind. Publizistik- und Psychologiestudierende haben mit einem Bachelorabschluss alleine, ohne dazugehörigen Masterabschluss, allerdings nur schlechte Berufschancen, weshalb sie eher dazu bereit sind ihr Studium schon vor dem Bachelorabschluss abzubrechen. Die Berufsaussicht, als Moderator des Zusammenhanges zur Entfremdung, würde auch erklären, warum die Korrelation bei Masterstudierenden gegenüber Bachelorstudierenden in etwa genauso stark verringert war, wie jene bei Studierenden der WISO-Zweige gegenüber Psychologiestudierenden. Die Annahme, dass die wahrgenommenen Berufsaussichten einen Effekt auf die Studienabbruchwahrscheinlichkeit haben, wird dabei durch die Ergebnisse von Becker und Hadjar (2004) unterstützt.

5.4 Einflussfaktoren auf Entfremdung

Die Untersuchung des Zusammenhanges von studienfachbezogener Entfremdung mit den postulierten Einflussfaktoren ergab, dass weder finanzielle Probleme, noch die Zeit, die man in einen Nebenjob investiert, oder das Ausmaß der Selbstfinanzierung eine nennenswerte Beziehung zur Entfremdung besitzen. Lediglich die Teilstichproben der Bachelor- und Psychologiestudierenden zeigen bei den Ergebnissen sehr schwache, positive, signifikante Zusammenhänge mit dem angegebenen Ausmaß der Selbstfinanzierung. Diese lassen sich vermutlich auf die größere Unabhängigkeit von dem Einfluss anderer Personen zurückführen, deren teilweise negative Wirkung später im Rahmen der extrinsischen Motive noch genauer beschrieben wird. Generell passt der fehlende Zusammenhang zwischen Entfremdung und finanziellen Problemen zu den Ergebnissen bezüglich der extrinsischen Studienmotive, welche ebenfalls fast keine signifikanten Effekte aufweisen. Die Haupthypothese H6 sowie die Unterhypothesen H6a und H6b wurden jedenfalls nicht bestätigt.

Dagegen zeigt der Zusammenhang von studienfachbezogener Entfremdung und der Einschätzung, ob die Erwartungen, welche man vor Beginn des Bachelor- bzw. Masterstudienganges hatte, erfüllt, übertroffen oder enttäuscht werden, in der Gesamt- und allen Teilstichproben signifikante mittlere bis hohe Korrelationen. Erneut werden hier Parallelen zu den Studienmotiven offensichtlich. Personen bevorzugen Studienfächer, die sie intrinsisch motivieren und wählen daher solche aus, von denen sie erwarten, dass die Fächer ihre Interessen widerspiegeln und zu ihren Fähigkeiten passen (Willich et al., 2011). Wenn die Studienfächer nun in der Lage sind die erwartete intrinsische Motivation zu bieten, dann weisen die einzelnen Personen auch eine größere Aneignung auf. Wenn die Erwartungen nicht erfüllt werden, weil das Fach nicht den Interessen entspricht oder Eigenschaften voraussetzt, über welche die Person nicht verfügt, dann fehlt die intrinsische Motivation und die Person entfremdet sich von ihrem Studium.

Weiters konnte in der Studie der Zusammenhang zwischen der Schwierigkeit bzw.

Leichtigkeit des Studiums und dem Ausmaß der Entfremdung aufgezeigt werden. Den Ergebnissen zufolge, führt sowohl ein zu leichtes Studium als auch ein zu schwieriges zur studienfachbezogenen Entfremdung. Dabei ist allerdings der Unterschied zwischen den Studienfächern auffällig. Bei Publizistik waren nur Personen der Kategorie „eher zu leicht“ signifikant stärker entfremdet und bei den WISO-Zweigen nur jene der Kategorie „eher zu schwierig“. Passend dazu bezeichneten bei Publizistik deutlich mehr Studierende ihr Fach als eher zu leicht, denn als eher zu schwierig. Bei den WISO-Zweigen war dies genau umgekehrt. Die teils geringe Größe und die ungleichmäßige Verteilung der Teilstichproben könnten eine mögliche Erklärung für diesen jeweils nur einseitigen Effekt darstellen. Im Fach Psychologie war es allerdings so, dass 29 TeilnehmerInnen ihr Fach als eher zu schwierig und 22 als eher zu leicht beschrieben (siehe Tabelle 5). Es zeigte sich aber nur bei den Personen, die es als eher zu schwierig angaben, ein signifikanter Effekt. Eine potenzielle Erklärung könnte in der internen oder externen Attribution der Leichtigkeit bzw. Schwierigkeit liegen. Wenn Studierende wahrnehmen, dass ihr Fach von den meisten Personen als schwierig eingestuft wird, sie es aber als eher zu leicht empfinden, dann führen sie möglicherweise diese Leichtigkeit des Studiums auf ihre eigenen Fähigkeiten zurück. Wenn sie es aber ebenfalls als zu schwierig wahrnehmen, dann attribuieren sie die Schwierigkeit als Eigenschaft des Faches. In umgekehrter Form gilt dies dann auch, wenn das Fach generell den Ruf hat leicht zu sein. Trifft diese Annahme zu, dann würde das heißen, dass der Schwierigkeitsgrad des Studiums nur dann zur Entfremdung führt, wenn er von den Studierenden auf das Fach attribuiert wird. Im Sinne von Weiner (2000) könnte dieser Einfluss der Attribution auch damit zusammenhängen, dass man seine eigenen Eigenschaften, zum Beispiel durch Lernen, eher verändern kann als die Eigenschaften des Faches. Wenn die Situation dementsprechend als veränderbar wahrgenommen wird, wird man weniger leicht entfremdet, als wenn man auf keine Verbesserung hoffen kann (Kanungo, 1979). Dies sollte allerdings noch in zukünftigen Studien überprüft werden.

Nachdem die Hypothesen bezüglich des Zusammenhanges von Entfremdung mit der Erfüllung der Erwartungen (H7) und dem Schwierigkeitsgrad (H8) bestätigt werden konnten, wurde abschließend die letzte Haupthypothese H9 und ihre dazugehörigen Unterhypothesen untersucht. Die Unterhypothesen bezogen sich dabei auf den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der studienfachbezogenen Entfremdung und der Relevanz der intrinsischen Studienmotive (H9a), der Relevanz der sozialen Studienmotive (H9b) und der Relevanz extrinsischer Studienmotive (H9c). In der vorliegenden Studie konnte dabei gezeigt werden, dass intrinsische Motive generell einen starken Zusammenhang mit Entfremdung bzw. Aneignung aufweisen und die Unterhypothese H9a somit eindeutig bestätigt werden konnte. Dies entspricht auch der Literatur zu Entfremdung, in welcher der intrinsischen Motivation generell eine große Bedeutung beigemessen wird (Dubin, 1956; Miller, 1967).

Über den Zusammenhang von sozialen Motiven und Entfremdung gab es dagegen bisher

kaum Studien. Umso interessanter ist es, dass die Ergebnisse offenbar fast einstimmig auf einen signifikanten, positiven Zusammenhang hinweisen und somit auch H9b bestätigt werden konnte. Signifikante Korrelationskoeffizienten wurden in allen Teilstichproben nachgewiesen, mit Ausnahme jener der Studierenden der WISO-Zweige. Dies könnte man durch einen Zusammenhang mit dem intrinsischen Motiv des Interesses erklären. Es ist anzunehmen, dass viele Studierende der Fächer Publizistik und Psychologie daran interessiert sind, mit ihrem erworbenen Wissen anderen Lebewesen zu helfen bzw. etwas zu bewirken. Da die Studieninhalte diesen Interessen entgegen kommen, fördert dies die Aneignung. Bei Studierenden der WISO-Zweige dürften dagegen eher andere Interessen im Vordergrund stehen, weshalb die sozialen Motive keinen signifikanten Einfluss auf das Ausmaß der Entfremdung bzw. Aneignung besitzen.

Bei den meisten extrinsischen Studienmotiven konnten keine signifikanten Zusammenhänge mit Entfremdung nachgewiesen und die Unterhypothese H9c somit auch nicht bestätigt werden. Dies widerspricht der Literatur (z. B. Dubin, 1956) in welcher extrinsische Motivation als Gegenpol von intrinsischer Motivation angenommen wird und Entfremdung folglich zusammen mit einer hohen Bedeutung extrinsischer Motive auftreten sollte. Die Ergebnisse sprechen aber eher dafür, dass intrinsische und extrinsische Motivation zwei getrennte Faktoren sind und hauptsächlich das Vorhandensein bzw. Fehlen von intrinsischen Motiven einen Zusammenhang mit studienfachbezogener Entfremdung aufweist. Extrinsische Motive könnten dabei höchstens eine moderierende Wirkung besitzen. In wenigen Fällen traten allerdings durchaus einzelne Effekte auf. So zeigte sich bei Masterstudierenden ein leichter, signifikanter, positiver Zusammenhang zwischen der angegebenen Relevanz der Größe der Auswahl an Berufsmöglichkeiten und der Entfremdungs-Aneignungs-Variable. Dieser ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass bei Studierenden mit eher schlechten Berufsaussichten am Ende ihres Studiums Zweifel entstehen könnten, ob sie die richtige Studienwahl getroffen haben, wodurch sie entfremdet werden. Dies entspricht auch der Literatur, wonach schlechte Berufsaussichten die Wahrscheinlichkeit erhöhen das Studium abzubrechen (Becker & Hadjar, 2004). Der Einfluss von Eltern, FreundInnen und anderen Verwandten besaß den stärksten Zusammenhang zu Entfremdung bei den extrinsischen Motiven. Generell führt ein starker Einfluss anderer Personen zu einem frustrierten Autonomiebedürfnis, was, wie Aigner et al. (2015) zeigten, die Entfremdung fördert. Außerdem passt das Studium vermutlich weniger gut zu den eigenen Fähigkeiten und Interessen, wenn man es aufgrund des Einflusses von jemand anderem gewählt hat. Dass bei den Ergebnissen der Masterstudierende hier kein Effekt auftritt, lässt sich wahrscheinlich dadurch erklären, dass diese schon älter und dadurch selbstständiger waren. Außerdem hätten sie das Studium voraussichtlich schon abgebrochen, wenn sie nicht auch persönliche Interessen daran entwickelt hätten. Die Unterschiede zwischen den Studienfächern basieren dagegen wahrscheinlich auf der moderierenden Wirkung anderer Motive. Welche Wirkmechanismen allerdings genau dahinter verborgen sind, muss erst noch in zukünftigen Studien geklärt werden.

Letztlich tritt auch ein schwacher, signifikanter, negativer Zusammenhang zwischen den Entfremdungs-Aneignungs-Werten und dem Studienmotiv der vorteilhaften Studienbedingungen in der Gesamtstichprobe und der Teilstichprobe der Bachelorstudierenden auf. Der Effekt an sich entstand wahrscheinlich dadurch, dass sich die Betroffenen in erster Linie ein Studium mit, ihrer Meinung nach, leichten Studienbedingungen ausgesucht hatten. Wenn sich dann aber herausstellte, dass das Studium nicht den eigenen Eigenschaften und Interessen entsprach, führte dies zur Entfremdung. Es kann dabei auch sein, dass einigen Studierenden das ausgesuchte Studium am Ende zu leicht fiel, sie angingen sich zu langweilen und dadurch entfremdet wurden, wie es die Ergebnisse zur wahrgenommenen Schwierigkeit vermuten lassen. Es ergibt ebenfalls Sinn, dass der Effekt nur bei Bachelorstudierenden nachgewiesen werden kann. Die entfremdeten StudentInnen, welche nur vorteilhafte Studienbedingungen wollten, fanden entweder im Laufe der Zeit andere Motive, die sie ebenfalls motivierten, oder sie brachen das Studium ab bzw. wechselten es, sodass sie den Masterstudiengang erst gar nicht begannen.

6 Beitrag zur Forschung und Implikationen

Ein wichtiger Beitrag der vorliegenden Studie ist die Entwicklung des ersten deutschsprachigen Fragebogens zur studienfachbezogenen Entfremdung, der diese direkt erfasst und sowohl über eine hohe Validität, als auch eine hohe Reliabilität verfügt. Mit diesem konnten des Weiteren neue Erkenntnisse über die Abgrenzung des Entfremdungs-Aneignungs-Konstruktes gewonnen werden. Die erfolgreiche Abgrenzung von der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen betont dabei, wie wichtig es ist, Entfremdung direkt und nicht über die Umgebungsbedingungen zu erfassen. Die fehlgeschlagene Abgrenzung von der Subskala „Hingabe“ zeigt dagegen die Ähnlichkeit zwischen Aneignung und Involvement. Dies lässt darauf schließen, dass die Subskala „Hingabe“ der Utrecht Work Engagement Scale von Schaufeli und Bakker (2003) geeignet wäre, zur Messung von Entfremdung eingesetzt zu werden. Dies ist nützlich, weil die Utrecht Work Engagement Scale bereits in mehrere Sprachen übersetzt wurde. Fragebögen für Entfremdung existieren dagegen fast nur in englischer Sprache.

Weiters konnte ein Zusammenhang zwischen studienfachbezogener Entfremdung und Variablen nachgewiesen werden, von welchen bekannt ist, dass deren Äquivalente im Arbeitskontext durch arbeitsbezogene Entfremdung beeinflusst werden. Aufgrund der erfolgreichen Übertragung der Erkenntnisse von arbeitsbezogener Entfremdung auf den universitären Kontext, kann man vermuten, dass dies auch in umgekehrte Richtung möglich ist. Durch die Erforschung studienfachbezogener Entfremdung könnten Maßnahmen zur Verbesserung der Aneignung von Angestellten entwickelt werden, ohne auf deren Mithilfe angewiesen zu sein. Dadurch würden diese entlastet werden. Inwieweit allerdings die Erkenntnisse des universitären Kontextes ihrerseits auf den Arbeitskontext übertragbar sind, muss erst noch empirisch überprüft werden.

Letztlich konnte ebenfalls gezeigt werden, welche Faktoren möglicherweise Einfluss auf das Ausmaß der Entfremdung haben. Unter der Annahme, dass die postulierten Kausalitäten zutreffen, kann man zur Reduktion der Entfremdung folgendes empfehlen. Es sollte generell auf die Interessen der Studierenden eingegangen werden und der Schwierigkeitsgrad des Studiums sollte so gestaltet sein, dass die Studierenden weder über- noch unterfordert sind. Weiters wäre es wichtig potenzielle Studierende vor Studienbeginn ausreichend über dieses zu informieren, sodass diese keine falschen Erwartungen entwickeln. Durch die genaue Information vor dem Studium hätten die potenziellen Studierenden auch die Möglichkeit früh zu erkennen, ob das Studium den eigenen Interessen und Eigenschaften entspricht, was ebenfalls die Aneignung fördern könnte. Auch Aufnahmetests, die zuverlässig prüfen, welche TeilnehmerInnen über die nötigen Eigenschaften und Fähigkeiten verfügen und jene aussortieren, welche diese nicht besitzen, sollten zur Förderung der Aneignung geeignet zu sein. Aufnahmetest haben weiters den Vorteil, dass potenzielle Studierende vor Studienbeginn einen Einblick in die Inhalte und Anforderungen des Studiums bekommen. Zusätzlich bräuchten auch StudentInnen, welche sich hauptsächlich wegen ihrer Eltern, FreundInnen oder anderer Verwandten für dieses Studium entschieden haben, die passenden Fähigkeiten und ein gewisses Maß an Interesse, um den Aufnahmetest zu bestehen. Zumindest zur Reduktion der Entfremdung wäre es weiters nützlich, den Wunsch etwas zu bewirken und anderen Menschen bzw. Lebewesen helfen zu wollen bei Publizistik- und Psychologiestudierenden zu fördern. Eine Förderung extrinsischer Motive sollte zwar, den Ergebnissen dieser Studie zufolge, großteils keine Auswirkungen auf die Entfremdung haben. Das explizite Aufzeigen verschiedener Berufsmöglichkeiten nach dem Studium könnte allerdings zumindest der Entfremdung von Masterstudierenden entgegenwirken.

Abschließend bieten die hier gewonnenen Ergebnisse auch die Basis für zukünftige Studien, um systematischer nach Personen suchen zu können, welche stark entfremdet sind. So würde es sich empfehlen, verstärkt in Fächern nach entfremdeten Personen zu suchen, die besonders schwer oder leicht sind, wo die potenziellen Studierenden vor Beginn des Studiums kaum über dessen Inhalte und Anforderungen informiert werden und falsche Erwartungen haben. Dies dürfte vor allem bei Fächern ohne Aufnahmetest der Fall sein.

7 Einschränkungen

Die wichtigste Einschränkung ist wohl jene, dass es, wie bereits öfters betont, aufgrund des querschnittlichen Studiendesigns, nicht möglich war die Kausalitäten zu bestimmen. Da eine Längsschnittstudie über den Rahmen dieser Masterarbeit hinausgegangen wäre, beschränkt sich die vorliegende Studie darauf die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen zu untersuchen. Die Kausalität und die genauen Wirkmechanismen dieser Zusammenhänge müssen allerdings in zukünftigen Längsschnittstudien noch genauer erforscht werden.

Ein Problem der vorliegenden Studie sind die tendenziell hohen Entfremdungs-Aneignungs-Werte der meisten TeilnehmerInnen (siehe Abbildung 7 im Anhang). Dies ist zwar gut für die TeilnehmerInnen, weil es zeigt, dass sich die meisten der befragten StudentInnen mit ihrem Studienfach identifizieren konnten und es für sie von Bedeutung war. Es ist jedoch notwendig in zukünftigen Studien systematisch nach stärker entfremdeten Personen zu suchen, um so eine diesbezüglich ausgeglichenerer Stichprobe zu erhalten. Im Rahmen dieser Masterarbeit war dies jedoch nicht wirklich möglich. Es gab kaum Studien, die zuverlässig Aufschluss darüber hätten geben können, wo man entfremdete Personen finden kann. Ein Beitrag dieser Masterarbeitsstudie für die zukünftige Forschung besteht daher auch darin, dass die Ergebnisse Hinweise darauf liefern, wo man entfremdete Personen für Studien rekrutieren könnte (siehe den letzten Absatz des Abschnittes 5.2 Beitrag zur Forschung und Implikationen). Dass aber trotz der eher wenigen, niedrigen Entfremdungs-Aneignungs-Werte so viele signifikante Korrelationen gefunden werden konnten, spricht jedoch für die Stärke der entdeckten Zusammenhänge.

Erwähnenswert ist weiters, dass die Daten zwar größtenteils online, aber einige auch schriftlich erhoben wurden. Dies war notwendig, weil anfangs nicht genügend Studierende von Publizistik und den WISO-Zweigen an der online Befragung teilgenommen hatten. Es sollte dadurch allerdings zu keiner Verzerrung der Ergebnisse gekommen sein, da speziell darauf geachtet wurde den online und den schriftlichen Fragebogen möglichst ident zu gestalten. Der einzige merkliche Unterschied befand sich ganz am Ende der Befragung und bezog sich nur auf die Rückmeldung der Ergebnisse.

Außerdem soll noch angemerkt werden, dass in der vorliegenden Arbeit zwar drei unterschiedliche Studienfächer untersucht wurden, es jedoch fraglich ist, auf welche anderen die Ergebnisse dieser Studie übertragbar sind. Wie gezeigt werden konnte, gibt es teils große Unterschiede zwischen den einzelnen Fächern (siehe z. B. Tabelle 3), was auf die Existenz eines starken Einflusses von Moderatoren auf die Zusammenhänge hinweist. Um welche Moderatoren es sich dabei handelt und welche Ergebnisse auf welche anderen Fächer übertragbar sind, muss allerdings erst noch erforscht werden.

8 Zukünftige Forschung

Eine wichtige Aufgabe für zukünftige Studien stellt die Untersuchung der Kausalitäten der Korrelationen dar, welche in der vorliegenden Studie entdeckt wurden. Es ist notwendig die Wirkrichtung der gefundenen Zusammenhänge, welche in dieser Masterarbeit lediglich, basierend auf der vorhandenen Literatur, postuliert werden, in Längsschnittstudien empirisch zu belegen.

Generell erfordert es auch noch eine genauere Untersuchung, welche Moderatoren und Mediatoren auf die entdeckten Zusammenhänge einwirken und die Unterschiede zwischen den jeweiligen Studienfächern verursachen. Vor allem der fehlende Zusammenhang zwischen dem

mentalen Wohlbefinden und dem Ausmaß der Entfremdung bzw. Aneignung bei Studierenden der WISO-Zweige und generell die mögliche moderierende und mediierende Wirkung der unterschiedlichen Studienmotive benötigt noch eine genauere Überprüfung.

Weiters bedarf es einer Abklärung, wie genau studienfachbezogene Entfremdung bzw. Aneignung und (mangelhafte) Studienzufriedenheit zusammenhängen. Aufgrund der Überschneidung zwischen den SEAS-Items, den Items der Subskala „Zufriedenheit mit den Studieninhalten“ und jenen der Subskala „Hingabe“ (siehe Tabelle 17 im Anhang) kann man annehmen, dass es sich bei diesen um sehr ähnliche, möglicherweise sogar idente, Konstrukte handelt. Dafür würden auch die Ergebnisse von Lefkowitz und Brigando (1980) sprechen. Allerdings gibt es auch alternative Erklärungen, dafür. So könnte eine hohe Scheinkorrelation existieren oder die Subskala „Zufriedenheit mit den Studieninhalten“ des Fragebogens von Westermann et al. (1996) könnte ihrerseits irrtümlicherweise Entfremdung bzw. Aneignung erfassen. Es bedarf daher noch weiterer Vergleiche mit anderen Zufriedenheitsfragebögen und Gesamtskalen der Studienzufriedenheit. Zumindest lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass sich das Entfremdungs-Aneignungs-Konstrukt von jenem der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen und jenem der Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen unterscheidet.

Für die Interpretation der einzelnen Entfremdungs-Aneignungs-Werte wäre es außerdem womöglich sinnvoller, Prozentränge anstelle der absoluten Werte heranzuziehen. Dies wäre besser, weil der Großteil der befragten Personen dazu neigte, eher hohe Entfremdungs-Aneignungs-Werte anzugeben (siehe Abbildung 7 im Anhang). Dies dürfte ein für Entfremdung typisches Phänomen sein, da diese Werteverteilung auch bei anderen Untersuchungen, wie zum Beispiel bei Aigner et al. (2015), auftrat. Zur Erstellung einer repräsentativen Normwertetabelle zur Bestimmung dieser Prozentränge müssten zukünftige Studien allerdings eine wesentlich größere Stichprobe sammeln, als im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit erhoben werden konnte.

Zukünftige Studien sollten weiters überprüfen, ob andere Antwortskalen vielleicht besser dazu geeignet wären das Ausmaß der Entfremdung zu untersuchen, als eine sechsstufige Likert-Skala. Auch bei Studien der (Arbeits-)Zufriedenheit hat sich oft herausgestellt, dass die meisten Personen relativ hohe Werte angeben (Six & Kleinbeck, 1989). Diese schiefe Antworthäufigkeitsverteilung kann aber durch den Einsatz bestimmter Skalen, wie zum Beispiel der Kunin-Skala (Kunin, 1955), abgeschwächt werden. Es ist denkbar, dass andere Skalen auf das Antwortverhalten bezüglich des Ausmaßes der Entfremdung bzw. Aneignung einen ähnlichen Effekt haben.

Schließlich wäre es ebenfalls nützlich zu untersuchen, inwieweit die Forschungsergebnisse zu studienfachbezogener Entfremdung auf den Arbeitskontext übertragbar sind. Dadurch könnten neue Wege zur Reduktion von Entfremdung gefunden werden, ohne auf die Befragung von Angestellten angewiesen zu sein. Dass die Erkenntnisse über die Effekte arbeitsbezogener

Entfremdung auf den universitären Kontext übertragen werden könnten lässt vermuten, dass dies auch in die umgekehrte Richtung möglich ist. Es bedarf allerdings noch empirischer Studien um dies zu belegen.

9 Literaturverzeichnis

- Aigner, L., Marx, C., Panhans, S., Sassmann, P.P. & Seifert, A. (2015). *Development and validation of a German work alienation questionnaire*. Unveröffentlichte Seminararbeit, Universität Wien.
- Aiken, M. & Hage, J. (1966). Organizational alienation: A comparative analysis. *American Sociological Review*, 31 (4), 497–507.
- Bartels, K. (2006). *Veni, vidi, vici*. Mainz am Rhein: von Zabern.
- Bech, P. (1998). *Quality of life in the psychiatric patient*. London: Mosby-Wolfe, London.
- Becker, R. & Hadjar, A. (2004). Warum einige Studierende ihr Soziologie-Studium abbrechen wollen. Studienwahlmotive, Informationsdefizite und wahrgenommene Berufsaussichten als Determinanten der Abbruchneigung. *Soziologie - Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*, 33 (3), 47–65.
- Beschoner, A. (2012). *Hochbegabt und trotzdem schlecht in der Schule? Förderung und Diagnostik von Minderleistern*. Hamburg: Diplomica.
- Brähler, E., Mühlhan, H., Albani, C. & Schmidt, S. (2007). Teststatistische Prüfung und Normierung der deutschen Versionen des EUROHIS-QOL Lebensqualität-Index und des WHO-5 Wohlbefindens-Index. *Diagnostica*, 53 (2), 83–96.
- Brinkmann, R.D. & Stapf, K.H. (2005). *Innere Kündigung: wenn der Job zur Fassade wird*. München: C.H.Beck.
- Burbach, H.J. (1972). The development of a contextual measure of alienation. *Pacific Coast Review*, 15, 225–234.
- Carifio, J. & Perla, R.J. (2007). Ten common misunderstandings, misconceptions, persistent myths and urban legends about Likert scales and Likert response formats and their antidotes. *Journal of Social Sciences*, 3 (3), 106–116.
- Case, J.M. (2007). Alienation and engagement: Exploring students' experiences of studying engineering. *Teaching in Higher Education*, 12 (1), 119–133.
- Churchich, N. (1990). *Marxism and alienation*. Fairleigh Dickinson University Press.
- Dubin, R. (1956). Industrial workers' worlds: A study of the "central life interests" of industrial workers. *Social Problems*, 3 (3), 131–142. doi:10.2307/799133
- Fried, J., Weitman, M. & Davis, M.K. (1972). Man-machine interaction and absenteeism. *Journal of Applied Psychology*, 56 (5), 428–429.
- Fromm, E. (1956). *The sane society*. London: Routledge.

- Gerth, H.H. & Mills, C.W. (1946). *From Max Weber: Essays in sociology*. New York: Oxford University Press.
- Guadagnoli, E. & Velicer, W.F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103 (2), 265–275.
- Harter, J.K., Schmidt, F.L. & Hayes, T.L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87 (2), 268–279.
- Heine, C., Spangenberg, H., Schreiber, J. & Sommer, D. (2005). *Studienanfänger in den Wintersemestern 2003/04 und 2004/05: Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn* (Hochschulplanung Band 180). Hannover: Hochschul Informations System GmbH.
- Hirschfeld, R.R. & Feild, H.S. (2000). Work centrality and work alienation: Distinct aspects of a general commitment to work. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 789–800.
- IBM Corporation. (2013). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 22.0) [Computer software]. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jaeggi, R. (2005). *Entfremdung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Jamieson, S. (2004). Likert scales: How to (ab)use them. *Medical Education*, 38, 1217–1218.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1983). Social interdependence and perceived academic and personal support within the classroom. *Journal of Social Psychology*, 120, 77–82.
- Johnson, G.M. (2005). Student alienation, academic achievement, and WebCT use. *Educational Technology & Society*, 8 (2), 179–189.
- Kanungo, R.N. (1979). The concepts of alienation and involvement revisited. *Psychological bulletin*, 86 (1), 119–138.
- Kasser, T. (2009). Psychological need satisfaction, personal well-being, and ecological sustainability. *Ecopsychology*, 1 (4), 175–180. doi:10.1089/eco.2009.0025
- Klomegah, R.Y. (2006). Social factors relating to alienation experienced by international students in the united states. *College Student Journal*, 40 (2), 303–315.
- Kuhl, J. & Koole, S.L. (2005). Wie gesund sind Ziele? Intrinsische Motivation, Affektregulation und das Selbst. In R. Vollmeyer & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 109–127). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kunin, T. (1955). The construction of a new type of attitude measure. *Personnel Psychology*, 8, 65–77.
- Lefkowitz, J. & Brigando, L. (1980). The redundancy of work alienation and job satisfaction: Some evidence of convergent and discriminant validity. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 115–131.
- Leiner, D.J. (2015). *SoSci Survey* (Version 2.6.00-i) [Computer software]. Letzter Zugriff am 5. Juli 2015 unter: <https://www.soscisurvey.de>

- Lodahl, T.M. & Kejner, M. (1965). The definition and measurement of job inventory. *Journal of Applied Psychology*, 43, 24–33.
- Löfgren, K. (2013). *Test for equality of variances: Parametric and nonparametric Levene's test in SPSS*. Letzter Zugriff am 21. Juni 2015 unter: <https://www.youtube.com/watch?v=O6taUIWejB0>
- Lubke, G.H. & Muthen, B.O. (2004). Applying multigroup confirmatory factor models for continuous outcomes to Likert scale data complicates meaningful group comparisons. *Structural Equation Modeling*, 11, 514–534.
- Lupton, D. & Noble, G. (2002). Mine/not mine: Appropriating personal computers in the academic workplace. *Journal of Sociology*, 38 (1), 5–23. doi:10.1177/144078330203800101
- Maddi, S.R., Kobasa, S.C. & Hoover, M. (1979). An alienation test. *Journal of Humanistic Psychology*, 19, 73–76.
- Miller, G.A. (1967). Professionals in bureaucracy: Alienation among industrial scientists and engineers. *American Sociological Review*, 32 (5), 755–768. doi:10.2307/2092023
- Mottaz, C.J. (1981). Some determinants of work alienation. *The Sociological Quarterly*, 22 (4), 515–529.
- Mummendey, H.D. & Grau, I. (2014). *Die Fragebogen-Methode: Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung* (6., korrigierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Musto, M. (2010). Revisiting Marx's concept of alienation. *Socialism and Democracy*, 24 (3), 79–101. doi:10.1080/08854300.2010.544075
- Nair, N. & Vohra, N. (2009). Developing a new measure of work alienation. *Journal of Workplace Rights*, 14 (3), 293–309. doi:10.2190/WR.14.3.c
- Nair, N. & Vohra, N. (2012). The concept of alienation: Towards conceptual clarity. *International Journal of Organizational Analysis*, 20 (1), 25–50. doi:10.1108/19348831211215641
- Nordstokke, D.W. & Zumbo, B.D. (2010). A new nonparametric Levene test for equal variances. *Psicológica*, 31, 401–430.
- Ollman, B. (1977). *Alienation: Marx's conception of man in a capitalist society* (2. Auflage). Cambridge: University Press.
- Osin, E. (2009). *Subjective experience of alienation: Measurement and correlates. Existenzanalyse*. Letzter Zugriff am 20. Juli 2015 unter: http://www.existential-analysis.org/fileadmin/4editors/dokumente/GLE-Int/Forschung/Subjective_Experience_of_Alienation.pdf
- Ray, J.J. (1982). Toward a definitive alienation scale. *The Journal of Psychology*, 111, 67–70.
- Rosa, H. (2013). *Beschleunigung und Entfremdung*. Berlin: Suhrkamp Verlag.

- Sanaria, A. (2013, Februar). *Exploring the conceptualization of work alienation in different cultural contexts*. Präsentiert auf der International Conference on Marketing Paradigms in emerging economies, iFEEL, Lonavala, Indien. Letzter Zugriff am 31. Mai 2015 unter: http://www.researchgate.net/publication235631047_Exploring_the_conceptualization_of_work_alienation_in_different_cultural_contexts
- Schaufeli, W.B. & Bakker, A.B. (2003). *Arbeitsengagement – Version für Studierende (UWES)*. Letzter Zugriff am 20. Juli 2015 unter: http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Tests/UWES_D_S_17.pdf
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American sociological review*, 24 (6), 783–791.
- Six, B. & Kleinbeck, U. (1989). Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. In E. Roth (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Grundlagen und Personalpsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Wirtschafts-, Organisations-, Arbeitspsychologie, Bd. 3, S. 348–398). Göttingen: Hogrefe.
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social science*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Unger, M., Wroblewski, A., Latcheva, R., Zaussinger, S., Hofmann, J. & Musik, C. (2009). *Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich*, Wien: Institut für Höhere Studien.
- Universität Wien. (2002). Studienplan für das Diplomstudium „Psychologie“ an der Fakultät für Human - und Sozialwissenschaften, *Mitteilungsblatt vom 25.6.2002 im Studienjahr 2001/02*, 31. Stück, Nr. 311, 12–27.
- Universität Wien. (2013). Äquivalenzverordnung zum Studienplan des Diplomstudiums Psychologie (A 298) nach UniStG, *Mitteilungsblatt vom 5.12.2013 im Studienjahr 2013/14*, 8. Stück, Nr. 49, 1–3.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1–14.
- Weise, G. (1975). *Psychologische Leistungstests*. Göttingen: Hogrefe.
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K. & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43 (1), 1–22.
- WHO. (1998). *Wellbeing measures in primary health care: The DepCare Project*. Kopenhagen: WHO Regional Office for Europe. Letzter Zugriff am 14. Juni 2015 unter: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0016/130750/E60246.pdf
- Willich, J., Buck, D., Heine, C. & Sommer, D. (2011). *Studienanfänger im Wintersemester 2009/10: Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn* (Forum Hochschule Nr. 6 | 2011). Hamburg: Hochschul Informations System GmbH.

10 Anhang

10.1 Zusammenfassung

Die vorliegende Studie untersucht das Konstrukt der studienfachbezogenen Entfremdung und dessen Gegenpol, die Aneignung. Dazu musste zuerst ein geeigneter deutschsprachiger Fragebogen mittels Faktorenanalyse konstruiert werden. Dies wurde mit der Entwicklung der studienfachbezogenen Entfremdungs- und Aneignungsskala (SEAS) in einer Voruntersuchung mit 104 PsychologiestudentInnen, umgesetzt. In der anschließenden Hauptuntersuchung wurden mit diesem Fragebogen 328 Studierende von Publizistik, Psychologie und Wirtschafts- und Sozialwissenschaften befragt. Dabei wurde mit Faktorenanalysen versucht, das Konstrukt studienfachbezogener Entfremdung von Teilkonstrukten der Studienzufriedenheit und des Studienengagements abzugrenzen. Weiters wurden mit Spearman-Korrelationen und dem Mann-Whitney-U Test die Zusammenhänge des Ausmaßes studienfachbezogener Entfremdung zu Variablen untersucht, von denen postuliert wurde, dass sie durch dieses beeinflusst werden oder ihrerseits dieses beeinflussen. Wie die Ergebnisse zeigen, konnte das Konstrukt der studienfachbezogenen Entfremdung von fast allen Teilkonstrukten abgegrenzt werden, außer jenem der „Zufriedenheit mit den Studieninhalten“ und der „Hingabe“. Weiters konnte ein Zusammenhang zwischen studienfachbezogener Entfremdung und dem Notendurchschnitt, mentalem Wohlbefinden und der Studienabschlusswahrscheinlichkeit nachgewiesen werden. Außerdem wurde gezeigt, dass das Ausmaß der studienfachbezogenen Entfremdung mit den Erwartungen, dem wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad und mit intrinsischen und sozialen Studienmotiven korreliert. Fast keine Zusammenhänge wurden dagegen bei finanziellen Problemen und extrinsischen Studienmotiven entdeckt. Die in der vorliegenden Studie nachgewiesenen Zusammenhänge führen nicht nur zu neuen Erkenntnissen über das Konstrukt, die Relevanz und Möglichkeiten der Beeinflussung von studienfachbezogener Entfremdung, sondern sie können auch als Basis für zukünftige Forschung eingesetzt werden. Jedoch benötigt es noch weitere Studien zur Überprüfung der Kausalität der Zusammenhänge und des Einflusses von Moderatoren.

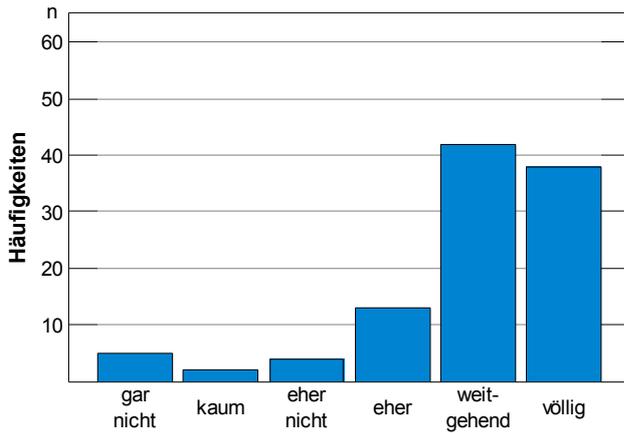
10.2 Abstract

The present study investigates the construct of student alienation and its opposite pole appropriation. For this purpose an appropriate German questionnaire had to be constructed by factoranalysis. This was done with the development of the student alienation and appropriation scale (SEAS), in a pre-study with 104 psychology students. In the following main-study 328 students of communication science, psychology and economic and social sciences were interviewed by using this questionnaire. Thereby it was tried via factoranalyses to discriminate the construct of student alienation from subconstructs of student satisfaction and student engagement. Afterward Spearman-correlations and the Mann-Whitney-U test were used to investigate the relations between the extent of student alienation and variables, which were postulated to be influenced by it, or to influence it themselves. As the results show, the construct of student alienation could be differentiated from almost all subconstructs except "satisfaction with the curriculum" and "dedication". Furthermore in this study evidence was provided for a relation between student alienation and the grade point average, mental well-being and likelihood to complete one's studies. In addition it was shown that the extent of student alienation correlates with expectations, the perceived level of difficulty, as well as intrinsic and social studying motives. In contrast almost no relations could be discovered with financial problems and extrinsic studying motives. The correlations, proved in the present study, not only lead to new findings about the construct of student alienation, its relevance and the possibilities to influence it, but they also can be used as a foundation for further researches. However it still needs more studies to verify the causation of the correlations and the influence of moderators.

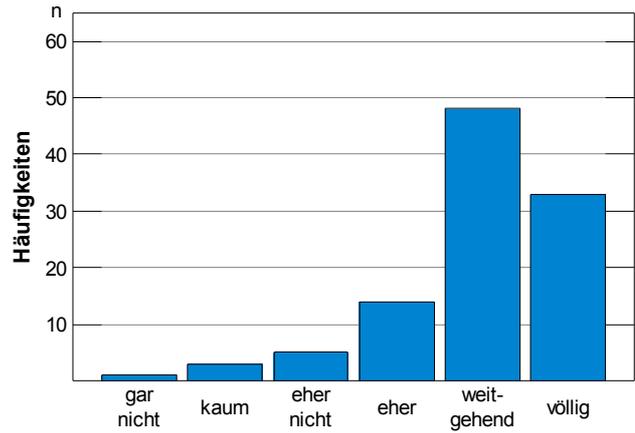
10.3 Zusätzliche Ergebnisse

Zusätzlich zu den a priori formulierten Hypothesen wurde auch untersucht, ob es einen Zusammenhang zwischen Entfremdung bzw. Aneignung und den erhobenen demographischen Variablen gibt. Es wurde vor der Hauptuntersuchung nicht erwartet, solch deutliche Unterschiede zwischen den Hauptstudienfächern, wie zum Beispiel bei den Ergebnissen der Notendurchschnitts-Variablen (siehe Tabelle 3), der Variable „mentales Wohlbefinden“ (siehe Tabelle 3) und der Variable „Schwierigkeit bzw. Leichtigkeit des Studiums“ (siehe Tabelle 4) zu finden. Daher wurden vor der Untersuchung auch keine Hypothesen bezüglich des Zusammenhanges von studienfachbezogener Entfremdung mit den demographischen Variablen aufgestellt. Aufgrund des Auftretens dieser Abweichungen schien es nun jedoch interessant zu kontrollieren, ob es solche Zusammenhänge gibt. Die Berechnungen zeigten allerdings, dass es in der Gesamtstichprobe keine signifikanten Spearman-Korrelationen zwischen studienfachbezogener Entfremdung bzw. Aneignung und dem Alter ($r = -.06$; zweiseitiges $p = .31$; $n = 327$), sowie dem Studienfortschritt ($r = .02$; zweiseitiges $p = .78$; $n = 324$) gab. Weiters wies auch der exakte Test nach Fisher auf keine signifikanten Zusammenhänge zwischen studienfachbezogener Entfremdung bzw. Aneignung und dem Geschlecht (zweiseitiges $p = .73$; $n = 327$), der Staatsbürgerschaft (zweiseitiges $p = .68$; $n = 328$), dem Hauptstudienfach (zweiseitiges $p = .16$; $n = 328$) und der Studienart, sprich Bachelor-, Master, oder Diplomstudiengang, (zweiseitiges $p = .59$; $n = 328$) in der Gesamtstichprobe hin.

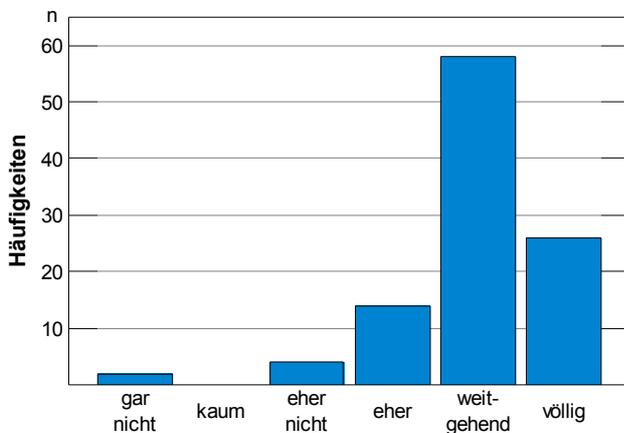
10.4 Abbildungen



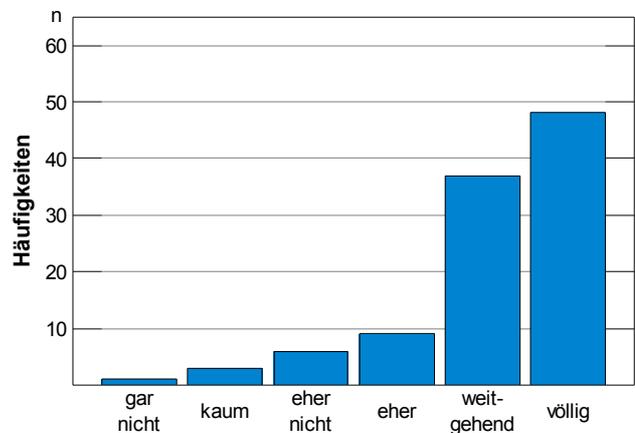
Es ist für mich von Bedeutung genau dieses Fach zu studieren. (Item 7)



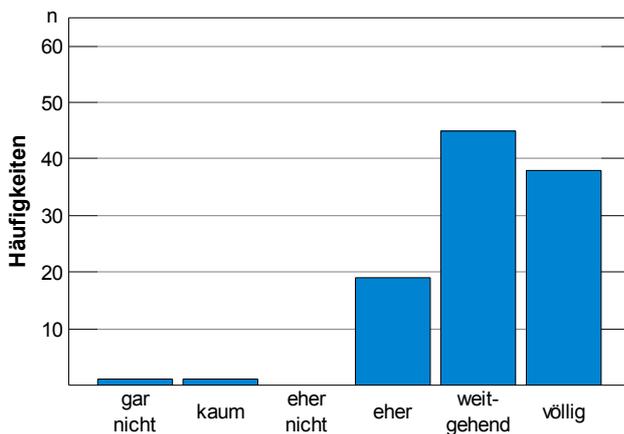
Ich bin froh genau dieses Studienfach zu studieren. (Item 10)



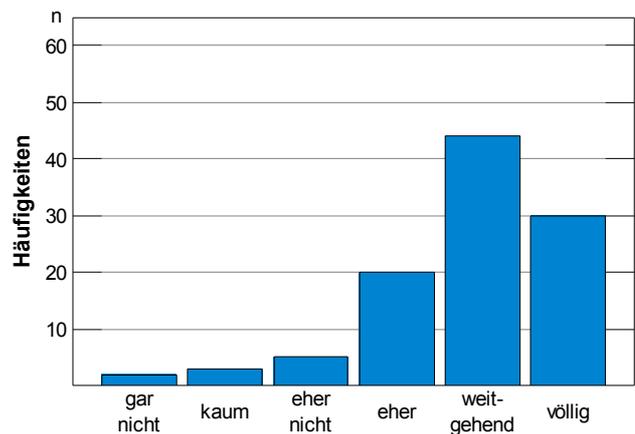
Ich kann mich mit meinem Studienfach identifizieren. (Item 11)



Ich habe mich für das richtige Studienfach entschieden. (Item 13)



Mein Studium passt sehr gut zu mir. (Item 14)



Mein Studium ist ein wichtiger Teil meines Lebens. (Item 15)

Abbildung 4. Verteilung der Häufigkeiten (n) auf die sechs Antwortmöglichkeiten des 7., 10., 11., 13., 14. und 15. Items der Voruntersuchung; (n = 104).

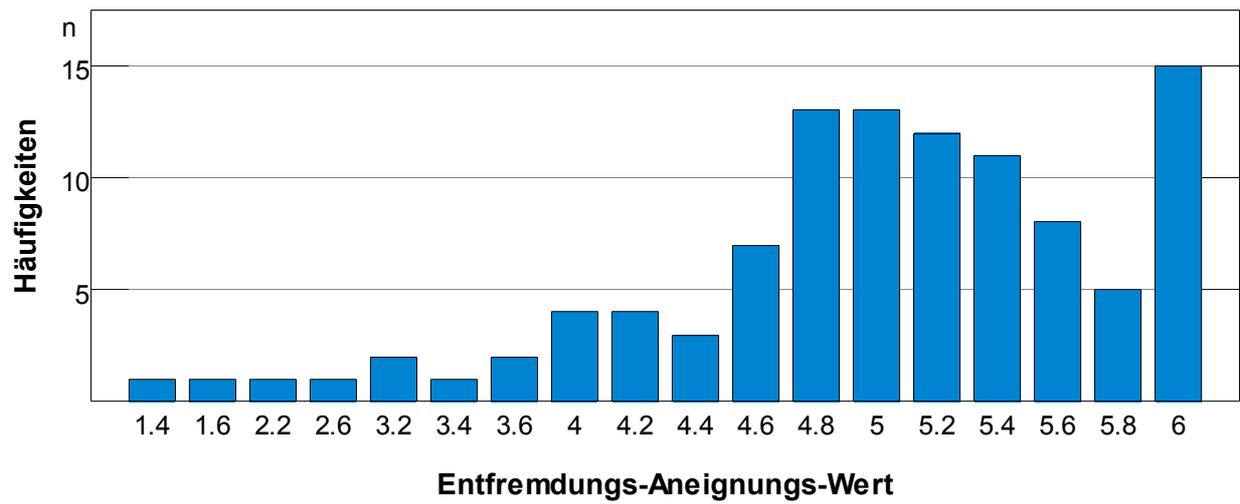


Abbildung 5. Verteilung der Häufigkeiten (n) der Entfremdungs-Aneignungs-Werte in der Voruntersuchung; ($n = 104$).

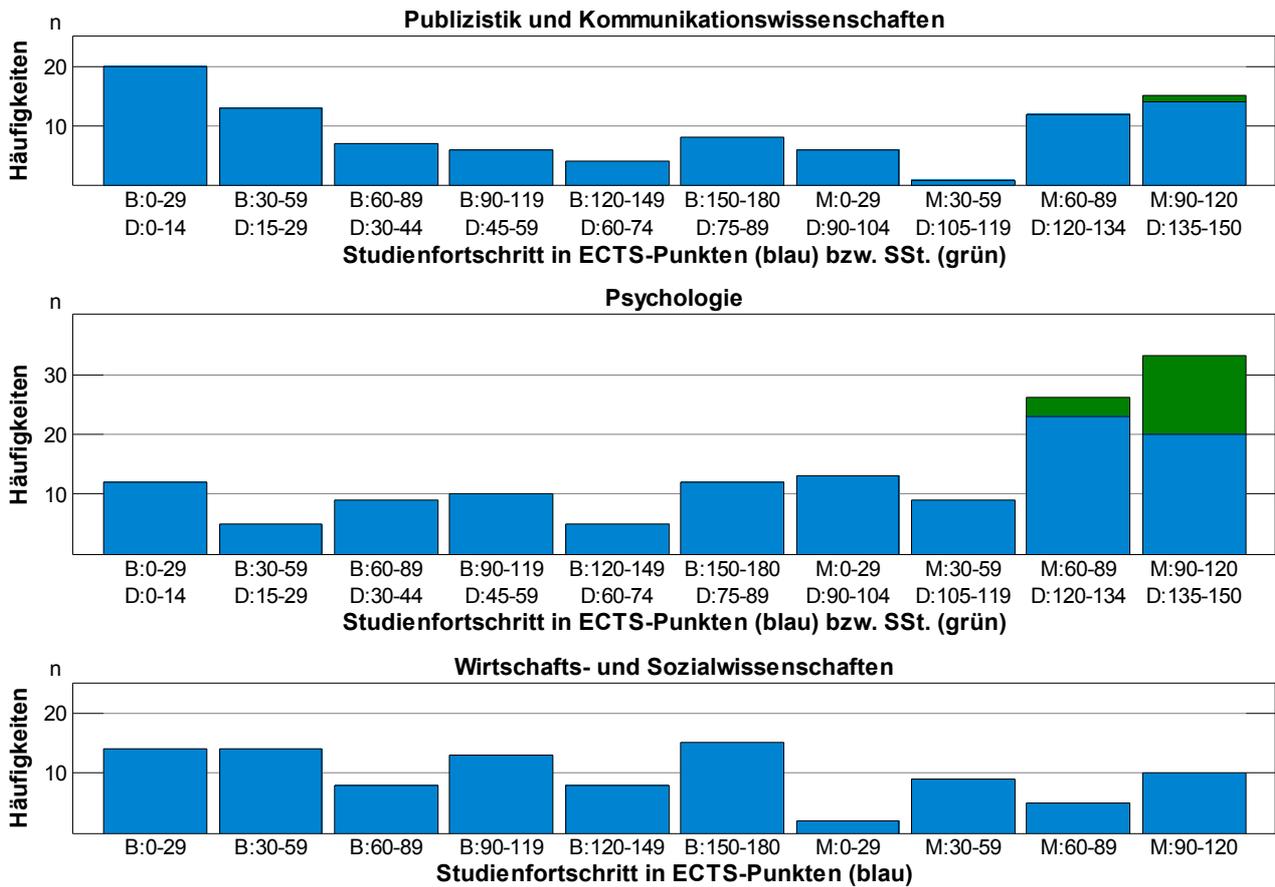


Abbildung 6. Verteilung der Häufigkeiten (n) des Studienfortschrittes in der Stichprobe der Hauptuntersuchung, aufgeteilt auf die drei untersuchten Hauptstudienfächer, für Bachelor (B) und Master (M) in ECTS-Punkten (blau) und für Diplom (D) in Semesterwochenstunden (SSt.; grün); ($n_{\text{Publizistik}} = 91$; $n_{\text{Psychologie}} = 135$; $n_{\text{WISO}} = 98$).

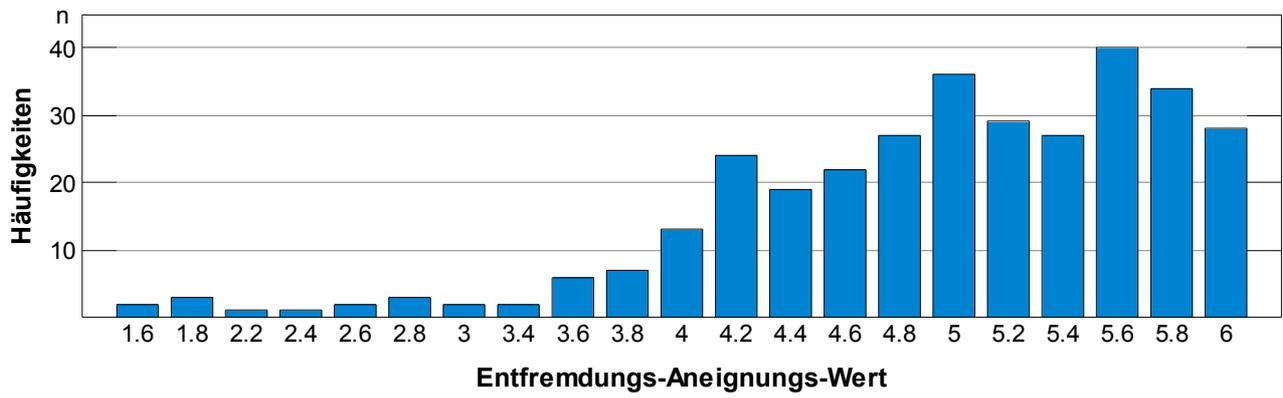


Abbildung 7. Verteilung der Häufigkeiten (n) der Entfremdungs-Aneignungs-Werte in der Hauptuntersuchung; ($n = 328$).

10.5 Tabellen

Tabelle 7

Tabelle der Inter-Item-Korrelationen und Homogenitäten der Items des endgültigen Entfremdungs-Aneignungs-Fragebogens der Voruntersuchung, durchgeführt mit Spearman-Korrelationen (n = 104)

Items	Item 7	Item 10	Item 11	Item 13	Item 15	M _{IIK}
Item 7: Es ist für mich von Bedeutung genau dieses Fach zu studieren.	–					
Item 10: Ich bin froh genau dieses Studienfach zu studieren.	.72**	–				
Item 11: Ich kann mich mit meinem Studienfach identifizieren.	.48**	.59**	–			
Item 13: Ich habe mich für das richtige Studienfach entschieden.	.52**	.68**	.57**	–		
Item 15: Mein Studium ist ein wichtiger Teil meines Lebens.	.54**	.47**	.48**	.51**	–	
Mittelwert der Inter-Item-Korrelationen (M _{IIK} ; Homogenität)	.57	.62	.56	.56	.50	.56

Anmerkungen. ** einseitige Korrelation mit $p < .01$.

Tabelle 8

Tabelle der demographischen Daten der Gesamtstichprobe und der drei Teilstichproben der erhobenen Studienarten

		Gesamt		Bachelor		Master		Diplom	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Stichprobengröße		328	100	185	56.4	126	38.4	17	5.2
Geschlecht	weiblich	230	70.1	109	58.9	106	84.1	15	88.2
	männlich	97	29.6	75	40.5	20	15.9	2	11.8
	n/a	1	0.3	1	0.5	0	0	0	0
Staatsbürgerschaft	Österreich	250	76.2	138	74.6	95	75.4	17	100
	Deutschland	51	15.5	31	16.8	20	15.9	0	0
	Andere Nation	27	8.2	16	8.6	11	8.7	0	0
Hauptstudienfach	PKW	94	28.7	59	31.9	34	27	1	5.9
	Psychologie	135	41.2	53	28.6	66	52.4	16	94.1
	WISO	99	30.2	73	39.5	26	20.6	0	0
		Gesamt		Bachelor		Master		Diplom	
Alter	Jahre	18 - 41		18 - 35		21 - 41		23 - 35	
	<i>M</i>	23.5		22.2		25.2		26.4	
	<i>SD</i>	3.31		2.97		2.78		3.32	
	n/a	1		0		1		0	

Anmerkungen. *n* = Stichprobengröße in absoluten Werten; % = Stichprobengröße in Prozentwerten; n/a = nicht angegeben; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; PKW = Studierende von Publizistik & Kommunikationswissenschaften; WISO = Studierende der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.

Tabelle 9

Tabelle der demographischen Daten der drei Teilstichproben der Hauptstudienfächer

		PKW		Psychologie		WISO	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Stichprobengröße		94	28.7	135	41.2	99	30.2
Geschlecht	weiblich	68	72.3	111	82.2	51	51.5
	männlich	25	26.6	24	17.8	48	48.5
	n/a	1	1.1	0	0	0	0
Staatsbürgerschaft	Österreich	75	79.8	96	71.1	79	79.8
	Deutschland	6	6.4	33	24.4	12	12.1
	Andere Nation	13	13.8	6	4.4	8	8.1
Studienart	Bachelor	59	62.8	53	39.3	73	73.7
	Master	34	36.2	66	48.9	26	26.3
	Diplom	1	1.1	16	11.9	0	0
		PKW		Psychologie		WISO	
Alter	Jahre	19 - 30		18 - 35		18 - 41	
	<i>M</i>	22.7		24.3		23.3	
	<i>SD</i>	2.79		3.16		3.72	
	n/a	1		0		0	

Anmerkungen. *n* = Stichprobengröße in absoluten Werten; % = Stichprobengröße in Prozentwerten; n/a = nicht angegeben; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; PKW = Publizistik & Kommunikationswissenschaften; WISO = Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.

Tabelle 10

Faktorenmatrix der fünf Items der studienfachbezogenen Entfremdungs- und Aneignungsskala (SEAS) in der Hauptuntersuchung, extrahiert mit Hauptachsenanalyse (n = 328)

Items	F1
Ich kann mich mit meinem Studienfach identifizieren.	.71
Es ist für mich von Bedeutung genau dieses Fach zu studieren.	.83
Ich habe mich für das richtige Studienfach entschieden.	.89
Mein Studium ist ein wichtiger Teil meines Lebens.	.64
Ich bin froh genau dieses Studienfach zu studieren.	.92

Anmerkungen. n = Stichprobengröße; F1 = erster Faktor.

Tabelle 11

Rotierte Faktorenmatrix der fünf Items der studienfachbezogenen Entfremdungs- und Aneignungsskala (SEAS) und den drei umkodierten Items der Subskala „Zufriedenheit mit den Studienbedingungen“, extrahiert mit Hauptachsenanalyse und mit Varimax-Rotation (n = 327)

Items	F1	F2
Ich kann mich mit meinem Studienfach identifizieren. (Entfremdungs-Item 1)	.70	.07
Es ist für mich von Bedeutung genau dieses Fach zu studieren. (Entfremdungs-Item 2)	.83	.04
Ich habe mich für das richtige Studienfach entschieden. (Entfremdungs-Item 3)	.87	.14
Mein Studium ist ein wichtiger Teil meines Lebens. (Entfremdungs-Item 4)	.62	.16
Ich bin froh genau dieses Studienfach zu studieren. (Entfremdungs-Item 5)	.90	.17
Ich wünschte mir, dass die Studienbedingungen an der Universität besser wären. (Zufriedenheits-Item 4)	.08	.83
Die äußeren Umstände, unter denen in meinem Fach studiert wird, sind frustrierend. (Zufriedenheits-Item 5)	.12	.73
Es wird an meiner Universität zu wenig auf die Belange der Studierenden geachtet. (Zufriedenheits-Item 6)	.15	.84

Anmerkungen. n = Stichprobengröße; F1 = erster Faktor; F2 = zweiter Faktor.

Tabelle 12

Rotierte Faktorenmatrix der fünf Items der studienfachbezogenen Entfremdungs- und Aneignungsskala (SEAS) und der drei umkodierten Items der Subskala „Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen“, extrahiert mit Hauptachsenanalyse und mit Varimax-Rotation (n = 326)

Items	F1	F2
Ich kann mich mit meinem Studienfach identifizieren. (Entfremdungs-Item 1)	.70	.12
Es ist für mich von Bedeutung genau dieses Fach zu studieren. (Entfremdungs-Item 2)	.83	-.01
Ich habe mich für das richtige Studienfach entschieden. (Entfremdungs-Item 3)	.88	.12
Mein Studium ist ein wichtiger Teil meines Lebens. (Entfremdungs-Item 4)	.65	-.05
Ich bin froh genau dieses Studienfach zu studieren. (Entfremdungs-Item 5)	.91	.09
Ich kann mein Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen. (Zufriedenheits-Item 7)	.11	.57
Das Studium frisst mich auf. (Zufriedenheits-Item 8)	.04	.94
Ich fühle mich durch das Studium oft müde und angespannt. (Zufriedenheits-Item 9)	-.02	.80

Anmerkungen. n = Stichprobengröße; F1 = erster Faktor; F2 = zweiter Faktor.

Tabelle 13

Faktorenmatrix der fünf Items der studienfachbezogenen Entfremdungs- und Aneignungsskala (SEAS) und der drei Items der Subskala „Zufriedenheit mit den Studieninhalten“, extrahiert mit Hauptachsenanalyse (n = 327)

Items	F1
Ich kann mich mit meinem Studienfach identifizieren. (Entfremdungs-Item 1)	.73
Es ist für mich von Bedeutung genau dieses Fach zu studieren. (Entfremdungs-Item 2)	.80
Ich habe mich für das richtige Studienfach entschieden. (Entfremdungs-Item 3)	.86
Mein Studium ist ein wichtiger Teil meines Lebens. (Entfremdungs-Item 4)	.65
Ich bin froh genau dieses Studienfach zu studieren. (Entfremdungs-Item 5)	.92
Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere. (Zufriedenheits-Item 1)	.83
Insgesamt bin ich mit meiner jetzigen Studienwahl zufrieden. (Zufriedenheits-Item 2)	.88
Ich finde mein Studium wirklich interessant. (Zufriedenheits-Item 3)	.77

Anmerkungen. n = Stichprobengröße; F1 = erster Faktor.

Tabelle 14

Rotierte Faktorenmatrix der fünf Items der studienfachbezogenen Entfremdungs- und Aneignungsskala (SEAS) und der sechs Items der Engagement-Subskala „Energie“, extrahiert mit Hauptachsenanalyse und mit Varimax-Rotation (n = 324)

Items	F1	F2
Ich kann mich mit meinem Studienfach identifizieren. (Entfremdungs-Item 1)	.67	.23
Es ist für mich von Bedeutung genau dieses Fach zu studieren. (Entfremdungs-Item 2)	.79	.24
Ich habe mich für das richtige Studienfach entschieden. (Entfremdungs-Item 3)	.86	.21
Mein Studium ist ein wichtiger Teil meines Lebens. (Entfremdungs-Item 4)	.59	.31
Ich bin froh genau dieses Studienfach zu studieren. (Entfremdungs-Item 5)	.87	.26
Während ich für mein Studium arbeite, fühle ich mich geistig auf der Höhe. (Engagements-Item 1)	.34	.70
Ich kann über eine lange Zeit hinweg lernen. (Engagements-Item 2)	.26	.53
Während ich für mein Studium arbeite, habe ich das Gefühl voller Energie zu sein. (Engagements-Item 3)	.18	.89
Während ich für mein Studium arbeite, fühle ich mich stark und voller Elan. (Engagements-Item 4)	.17	.92
Wenn ich morgens aufstehe, freue ich mich auf die Veranstaltungen. (Engagements-Item 5)	.32	.51
Was mein Studium angeht, halte ich durch, auch wenn mal etwas nicht so gut läuft. (Engagements-Item 6)	.28	.25

Anmerkungen. n = Stichprobengröße; F1 = erster Faktor; F2 = zweiter Faktor.

Tabelle 15

Rotierte Faktorenmatrix der fünf Items der studienfachbezogenen Entfremdungs- und Aneignungsskala (SEAS) und der sechs Items der Engagement-Subskala „Vertieftsein“, extrahiert mit Hauptachsenanalyse und mit Varimax-Rotation (n = 324)

Items	F1	F2
Ich kann mich mit meinem Studienfach identifizieren. (Entfremdungs-Item 1)	.70	.19
Es ist für mich von Bedeutung genau dieses Fach zu studieren. (Entfremdungs-Item 2)	.77	.29
Ich habe mich für das richtige Studienfach entschieden. (Entfremdungs-Item 3)	.87	.21
Mein Studium ist ein wichtiger Teil meines Lebens. (Entfremdungs-Item 4)	.55	.38
Ich bin froh genau dieses Studienfach zu studieren. (Entfremdungs-Item 5)	.87	.27
Während ich für mein Studium arbeite, vergeht die Zeit wie im Flug. (Engagements-Item 12)	.28	.57
Während des Lernens vergesse ich alles um mich herum. (Engagements-Item 13)	.06	.66
Ich bin glücklich, wenn ich mich im Studium mit etwas intensiv auseinandersetzen kann. (Engagements-Item 14)	.29	.61
Mein Studium beflügelt mich. (Engagements-Item 15)	.46	.63
Es fällt mir schwer, mich von meinem Studium loszureißen. (Engagements-Item 16)	.18	.71
Ich bin in mein Studium vertieft. (Engagements-Item 17)	.34	.73

Anmerkungen. n = Stichprobengröße; F1 = erster Faktor; F2 = zweiter Faktor.

Tabelle 16

Faktorenmatrix der fünf Items der studienfachbezogenen Entfremdungs- und Aneignungsskala (SEAS) und der fünf Items der Engagement-Subskala „Hingabe“, extrahiert mit Hauptachsenanalyse (n = 325)

Items	F1
Ich kann mich mit meinem Studienfach identifizieren. (Entfremdungs-Item 1)	.70
Es ist für mich von Bedeutung genau dieses Fach zu studieren. (Entfremdungs-Item 2)	.79
Ich habe mich für das richtige Studienfach entschieden. (Entfremdungs-Item 3)	.82
Mein Studium ist ein wichtiger Teil meines Lebens. (Entfremdungs-Item 4)	.65
Ich bin froh genau dieses Studienfach zu studieren. (Entfremdungs-Item 5)	.89
Ich empfinde mein Studium als bedeutsam und sinnvoll. (Engagements-Item 7)	.82
Mein Studium inspiriert mich. (Engagements-Item 8)	.74
Ich bin begeistert von meinem Studium. (Engagements-Item 9)	.84
Ich bin stolz auf mein Studium. (Engagements-Item 10)	.74
Ich empfinde mein Studium als Herausforderung. (Engagements-Item 11)	.45

Anmerkungen. n = Stichprobengröße; F1 = erster Faktor.

Tabelle 17

Faktorenmatrix der fünf Items der studienfachbezogenen Entfremdungs- und Aneignungsskala (SEAS), der drei Items der Subskala „Zufriedenheit mit den Studieninhalten“ und der fünf Items der Engagement-Subskala „Hingabe“, extrahiert mit Hauptachsenanalyse (n = 325)

Items	F1
Ich kann mich mit meinem Studienfach identifizieren. (Entfremdungs-Item 1)	.71
Es ist für mich von Bedeutung genau dieses Fach zu studieren. (Entfremdungs-Item 2)	.78
Ich habe mich für das richtige Studienfach entschieden. (Entfremdungs-Item 3)	.83
Mein Studium ist ein wichtiger Teil meines Lebens. (Entfremdungs-Item 4)	.65
Ich bin froh genau dieses Studienfach zu studieren. (Entfremdungs-Item 5)	.90
Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere. (Zufriedenheits-Item 1)	.83
Insgesamt bin ich mit meiner jetzigen Studienwahl zufrieden. (Zufriedenheits-Item 2)	.87
Ich finde mein Studium wirklich interessant. (Zufriedenheits-Item 3)	.79
Ich empfinde mein Studium als bedeutsam und sinnvoll. (Engagements-Item 7)	.81
Mein Studium inspiriert mich. (Engagements-Item 8)	.73
Ich bin begeistert von meinem Studium. (Engagements-Item 9)	.84
Ich bin stolz auf mein Studium. (Engagements-Item 10)	.73
Ich empfinde mein Studium als Herausforderung. (Engagements-Item 11)	.43

Anmerkungen. n = Stichprobengröße; F1 = erster Faktor.

10.6 Fragebogenbatterie der Voruntersuchung



Sehr geehrte Teilnehmerin / Sehr geehrter Teilnehmer.

Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, an dieser Studie im Rahmen meiner Masterarbeit teilzunehmen. Die vorliegende Befragung dient der Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung der Einstellung dem Studium gegenüber und ist von unschätzbarem Wert für meine weitere Arbeit. Ihre Antworten bleiben selbstverständlich anonym und werden streng vertraulich behandelt. Ich bitte Sie die Angaben genau zu lesen und ehrlich zu beantworten.

Bei Fragen oder Anmerkungen zur Studie wenden Sie sich bitte an:

Peter Philipp Sassmann, BSc

Email: a1002035@unet.univie.ac.at

Beantworten Sie bitte zuerst ein paar Fragen zu Ihrer Person. Ihre Angaben werden, wie bereits erwähnt, streng vertraulich behandelt und dienen ausschließlich der statistischen Untersuchung der Stichprobe.

Alter:Jahre

Geschlecht: ₁ weiblich
₂ männlich

Nationalität: ₁ Österreich
₂ Deutschland
₃ Andere Nation:.....

Studienart: ₁ Bachelor
₂ Master
₃ Diplom (Magister/Magistra)

Für StudentInnen im Bachelor/Master: momentane Anzahl an ECTS:ECTS

Für StudentInnen im Diplom: momentane Anzahl an SemesterwochenstundenSSt

Im Folgenden werden Ihnen mehrere Aussagen zu Ihrem Psychologiestudium an der Universität Wien präsentiert. Bitte geben Sie an, wie sehr Sie diesen zustimmen.

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?	gar nicht	kaum	eher nicht	eher	weitgehend	völlig
1. Ich empfinde die Inhalte meines Studienfaches als sinnvoll.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
2. Mein Studium erfüllt mich.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
3. Ich empfinde mein Studienfach als spannend.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
4. Mein Studienfach zu studieren erfüllt mich mit Stolz.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
5. Ich würde mein Studienfach gegen kein anderes tauschen wollen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
6. Mein Studium macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
7. Es ist für mich von Bedeutung genau dieses Fach zu studieren.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
8. Ich denke gerne an mein Studium.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
9. Das Wissen, das mir mein Studium vermittelt, ist nützlich.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
10. Ich bin froh genau dieses Studienfach zu studieren.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
11. Ich kann mich mit meinem Studienfach identifizieren.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
12. Die Inhalte meines Studienfaches interessieren mich.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
13. Ich habe mich für das richtige Studienfach entschieden.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
14. Mein Studium passt sehr gut zu mir.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
15. Mein Studium ist ein wichtiger Teil meines Lebens.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6

Wenn Sie Anmerkungen zu den obigen Aussagen haben oder etwas unklar war, geben Sie dies bitte hier an:

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

10.7 Papierversion der Fragebogenbatterie der Hauptuntersuchung



Sehr geehrte Teilnehmerin / Sehr geehrter Teilnehmer.

Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, an dieser Studie im Rahmen unserer Masterarbeit teilzunehmen. Die vorliegende Befragung dient der Untersuchung der Einstellung dem Studium gegenüber, deren Vorbedingungen und Folgen. Ihre Antworten bleiben selbstverständlich anonym und werden streng vertraulich behandelt. Wir bitten Sie die Angaben genau zu lesen und alles ehrlich und vollständig zu beantworten. Sollten Sie mehrere Fächer studieren, so beziehen Sie sich bei Ihren Antworten bitte ausschließlich auf Ihr Hauptstudienfach. Bachelor und Master werden in unserer Studie als zwei separate Studiengänge betrachtet und wir bitten Sie Ihre Antworten nur auf den zu beziehen, in welchem Sie sich gerade befinden. Bei Diplom unterscheiden wir dagegen nicht zwischen erstem und zweitem Abschnitt.

Wenn Sie Interesse daran haben Ihr persönliches Ergebnis und/oder das Gesamtergebnis der Studie zu erfahren, haben Sie am Ende der Befragung die Möglichkeit dies anzugeben. Dort finden Sie auch eine nähere Erklärung dazu. Wir möchten Ihnen jedenfalls schon im Voraus herzlich für Ihre Unterstützung danken.

Bei Fragen oder Anmerkungen zur Studie wenden Sie sich bitte an:

Nina Reiter, BSc..... E-Mail: a0805863@unet.univie.ac.at

Peter Philipp Sassmann, BSc.....E-Mail: a1002035@unet.univie.ac.at

Zu Beginn werden Ihnen mehrere Aussagen zu Ihrem Hauptstudienfach präsentiert. Bitte geben Sie an, wie sehr diese auf Sie zutreffen.

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?	gar nicht	kaum	eher nicht	eher	weitgehend	völlig
1. Ich kann mich mit meinem Studienfach identifizieren.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
2. Es ist für mich von Bedeutung genau dieses Fach zu studieren.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
3. Ich habe mich für das richtige Studienfach entschieden.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
4. Mein Studium ist ein wichtiger Teil meines Lebens.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
5. Ich bin froh genau dieses Studienfach zu studieren.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6

Die folgenden Aussagen betreffen Ihr Wohlbefinden in den letzten zwei Wochen. Bitte markieren Sie bei jeder Aussage die Rubrik, die Ihrer Meinung nach am besten beschreibt, wie Sie sich in den letzten zwei Wochen gefühlt haben.

In den letzten zwei Wochen...	die ganze Zeit	meistens	etwas mehr als die Hälfte der Zeit	etwas weniger als die Hälfte der Zeit	ab und zu	zu keinem Zeitpunkt
... war ich froh und guter Laune.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
... habe ich mich ruhig und entspannt gefühlt.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
... habe ich mich energisch und aktiv gefühlt.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
... habe ich mich beim Aufwachen frisch und ausgeruht gefühlt.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
... war mein Alltag voller Dinge, die mich interessieren.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6

Ihnen werden nun erneut mehrere Aussagen zu Ihrem Hauptstudienfach präsentiert. Bitte geben Sie an, wie sehr diese auf Sie zutreffen.

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?	gar nicht	kaum	eher nicht	eher	weitgehend	völlig
Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Insgesamt bin ich mit meiner jetzigen Studienwahl zufrieden.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Ich finde mein Studium wirklich interessant.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Ich wünschte mir, dass die Studienbedingungen an der Universität besser wären.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Die äußeren Umstände, unter denen in meinem Fach studiert wird, sind frustrierend.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Es wird an meiner Universität zu wenig auf die Belange der Studierenden geachtet.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Ich kann mein Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Das Studium frisst mich auf.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Ich fühle mich durch das Studium oft müde und abgespannt.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6

In der folgenden Liste finden Sie Aussagen dazu, wie man sein Studium erleben kann. Kreuzen Sie bitte das für Sie Zutreffende an. Bitte beachten Sie, dass Sie hier sieben Antwortmöglichkeiten haben.

<i>nie</i>	<i>fast nie</i>	<i>ab und zu</i>	<i>regelmäßig</i>	<i>häufig</i>	<i>sehr häufig</i>	<i>immer</i>			
0	1	2	3	4	5	6			
<i>nie</i>	<i>ein paar Mal im Jahr oder weniger</i>	<i>einmal im Monat oder weniger</i>	<i>ein paar Mal im Monat</i>	<i>einmal in der Woche</i>	<i>ein paar Mal in der Woche</i>	<i>jeden Tag</i>			
			nie	fast nie	ab und zu	regelmäßig	häufig	sehr häufig	immer
Während ich für mein Studium arbeite, fühle ich mich geistig auf der Höhe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5	6		
Ich kann über eine lange Zeit hinweg lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5	6		
Während ich für mein Studium arbeite, habe ich das Gefühl voller Energie zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5	6		
Während ich für mein Studium arbeite, fühle ich mich stark und voller Elan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5	6		
Wenn ich morgens aufstehe, freue ich mich auf die Veranstaltungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5	6		
Was mein Studium angeht, halte ich durch, auch wenn mal etwas nicht so gut läuft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5	6		
Ich empfinde mein Studium als bedeutsam und sinnvoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5	6		
Mein Studium inspiriert mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5	6		
Ich bin begeistert von meinem Studium.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5	6		
Ich bin stolz auf mein Studium.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5	6		
Ich empfinde mein Studium als Herausforderung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5	6		
Während ich für mein Studium arbeite, vergeht die Zeit wie im Flug.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5	6		
Während des Lernens vergesse ich alles um mich herum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5	6		
Ich bin glücklich, wenn ich mich im Studium mit etwas intensiv auseinandersetzen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5	6		
Mein Studium beflügelt mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5	6		
Es fällt mir schwer, mich von meinem Studium loszureißen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5	6		
Ich bin in mein Studium vertieft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5	6		

Es werden Ihnen gleich mehrere Motive präsentiert, welche für die Wahl einer bestimmten Studienrichtung ausschlaggebend sein können. Geben Sie bitte bei jedem Motiv an, inwiefern dieses für Sie generell bei ihrem Studium zutrifft.

Ich studiere diese Studienrichtung,...	Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?					
	gar nicht	kaum	eher nicht	eher	weitgehend	völlig
... weil mich das Fach interessiert.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
... weil sie meinen Eigenschaften entspricht.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
... um etwas bewirken zu können (z.B. gesellschaftliche Veränderungen).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
... um anderen Menschen/Lebewesen helfen zu können.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
... wegen der großen Auswahl an Berufsmöglichkeiten.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
... wegen der guten Bezahlung im späteren Beruf.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
... wegen dem hohen sozialen Status (durch das Studium, oder den späteren Beruf).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
... weil diese Studienrichtung auf dem Arbeitsmarkt sehr gefragt ist.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
... aufgrund meiner Eltern/Freunde/Verwandten.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
... aufgrund der vorteilhaften Studienbedingungen (z.B. kurze Studienzeit, leichte Prüfungen,...).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6

Im Folgenden werden Ihnen mehrere Fragen zu Ihrer finanziellen Situation gestellt. Bitte kreuzen Sie die Antwortmöglichkeit an, welche für Sie am ehesten zutrifft.

Wie viele Wochenstunden arbeiten Sie während des Semesters (unabhängig von Jobs in der vorlesungsfreien Zeit, oder Praktika für Ihr Studium)?

- ₁ Ich habe keinen Job neben dem Studium.
- ₂ Ich arbeite pro Woche maximal 10 Stunden neben dem Studium.
- ₃ Ich arbeite pro Woche maximal 20 Stunden neben dem Studium.
- ₄ Ich arbeite pro Woche mehr als 20 Stunden neben dem Studium.

Wie viel finanzielle Unterstützung würden Sie von Ihren Eltern theoretisch erhalten, wenn Sie sie benötigen würden?

- Sie würden alle meine Ausgaben übernehmen ₁ ₂ ₃ ₄ ₅ Ich müsste alle meine Ausgaben selbst finanzieren

Haben Sie momentan finanzielle Probleme?

- Ich habe keine finanziellen Probleme ₁ ₂ ₃ ₄ ₅ Ich habe sehr große finanzielle Probleme

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre subjektive Einschätzung Ihres Hauptstudienfaches. Bitte kreuzen Sie die Antwortmöglichkeit an, welche für Sie am ehesten zutrifft.

Wie schwierig empfinden Sie Ihr Studium?

- zu schwer ₁ eher zu schwer ₂ optimal ₃ eher zu leicht ₄ zu leicht ₅

In welchem Maße entsprechen Ihre bisherigen Erfahrungen mit Ihrem Hauptstudienfach Ihren Erwartungen vor Studienbeginn? (Bei MasterstudentInnen: nur auf das Masterstudium und die Erwartungen davor bezogen)

- schlechter als erwartet ₁ eher schlechter als erwartet ₂ so gut/schlecht wie erwartet ₃ eher besser als erwartet ₄ besser als erwartet ₅

Beantworten Sie bitte nun ein paar Fragen zu Ihrer Person. Ihre Angaben werden, wie bereits erwähnt, streng vertraulich behandelt und dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken.

Alter:Jahre

Geschlecht: ₁ weiblich
₂ männlich

Staatsbürgerschaft: ₁ Österreich
₂ Deutschland
₃ Andere Nation

Hauptstudienfach:

Studienart: ₁ Bachelor
₂ Master
₃ Diplom (Magister/Magistra)

Beim nächsten Punkt geht es darum, wie wahrscheinlich es ist, dass Sie Ihren derzeitigen Studiengang abschließen werden? Kreuzen sie bitte die Antwort an, die für Sie am ehesten zutrifft.

Ich werde den Studiengang nicht abschließen

₁ ₂ ₃ ₄ ₅

Ich werde den Studiengang auf jeden Fall abschließen

Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie nach Ihrem Bachelorabschluss das dazugehörige Masterstudium beginnen werden?

₁ Ich studiere im Master-/Diplomstudium.

₂ Ich spiele mit dem Gedanken das Bachelorstudium abzubrechen.

₃ Ich werde den Master wahrscheinlich nicht beginnen.

₄ Ich werde den Master wahrscheinlich beginnen, aber nicht sofort nach dem Bachelorabschluss.

₅ Ich werde den Master wahrscheinlich sofort beginnen

Kreuzen Sie bitte die berufliche Stellung...

...Ihres Vaters an.	...Ihrer Mutter an.
<input type="checkbox"/> ₁ Arbeiter	<input type="checkbox"/> ₁ Arbeiterin
<input type="checkbox"/> ₂ Facharbeiter	<input type="checkbox"/> ₂ Facharbeiterin
<input type="checkbox"/> ₃ Angestellter	<input type="checkbox"/> ₃ Angestellte
<input type="checkbox"/> ₄ Beamter	<input type="checkbox"/> ₄ Beamtin
<input type="checkbox"/> ₅ Selbständiger	<input type="checkbox"/> ₅ Selbständige
<input type="checkbox"/> ₆ Landwirt	<input type="checkbox"/> ₆ Landwirtin
<input type="checkbox"/> ₇ Arbeitssuchender	<input type="checkbox"/> ₇ Arbeitssuchende
<input type="checkbox"/> ₈ Pensionist	<input type="checkbox"/> ₈ Pensionistin
<input type="checkbox"/> ₉ Hausmann	<input type="checkbox"/> ₉ Hausfrau
<input type="checkbox"/> ₁₀ Unbekannt	<input type="checkbox"/> ₁₀ Unbekannt

Nennen Sie bitte den momentan ausgeübten Beruf...

Ihres Vaters: Ihrer Mutter:

Kreuzen Sie bitte den höchsten Bildungsabschluss...

...Ihres Vaters an.	...Ihrer Mutter an.
<input type="checkbox"/> ₁ Volksschule	<input type="checkbox"/> ₁ Volksschule
<input type="checkbox"/> ₂ Pflichtschule	<input type="checkbox"/> ₂ Pflichtschule
<input type="checkbox"/> ₃ Lehre	<input type="checkbox"/> ₃ Lehre
<input type="checkbox"/> ₄ Berufsbildende mittlere Schule	<input type="checkbox"/> ₄ Berufsbildende mittlere Schule
<input type="checkbox"/> ₅ Matura/ Abitur	<input type="checkbox"/> ₅ Matura/ Abitur
<input type="checkbox"/> ₆ Hochschulabschluss	<input type="checkbox"/> ₆ Hochschulabschluss
<input type="checkbox"/> ₇ Kein Abschluss	<input type="checkbox"/> ₇ Kein Abschluss
<input type="checkbox"/> ₈ Unbekannt	<input type="checkbox"/> ₈ Unbekannt

Anzahl Ihrer bisherigen ECTS (Bachelor/Master) bzw. Semesterwochenstunden (Diplom):

Bachelor	Master	Diplom	
<input type="checkbox"/> ₁ 0 – 29 ECTS	<input type="checkbox"/> ₇ 0 – 29 ECTS	<input type="checkbox"/> ₁ 0 – 14 SSt	<input type="checkbox"/> ₅ 60 – 74 SSt
<input type="checkbox"/> ₂ 30 – 59 ECTS	<input type="checkbox"/> ₈ 30 – 59 ECTS	<input type="checkbox"/> ₂ 15 – 29 SSt	<input type="checkbox"/> ₆ 75 – 89 SSt
<input type="checkbox"/> ₃ 60 – 89 ECTS	<input type="checkbox"/> ₉ 60 – 89 ECTS	<input type="checkbox"/> ₃ 30 – 44 SSt	<input type="checkbox"/> ₇ 90 – 104 SSt
<input type="checkbox"/> ₄ 90 – 119 ECTS	<input type="checkbox"/> ₁₀ 90 – 120 ECTS	<input type="checkbox"/> ₄ 45 – 59 SSt	<input type="checkbox"/> ₈ 105 – 119 SSt
<input type="checkbox"/> ₅ 120 – 149 ECTS			<input type="checkbox"/> ₉ 120 – 134 SSt
<input type="checkbox"/> ₆ 150 – 180 ECTS			<input type="checkbox"/> ₁₀ 135 – 150 SSt

momentaner Notendurchschnitt (ohne Gewichtung) bei...

... (Pro-)Seminaren/Übungen	... Vorlesungen
<input type="checkbox"/> ₁ 1,00 – 1,50	<input type="checkbox"/> ₁ 1,00 – 1,50
<input type="checkbox"/> ₂ 1,51 – 2,00	<input type="checkbox"/> ₂ 1,51 – 2,00
<input type="checkbox"/> ₃ 2,01 – 2,50	<input type="checkbox"/> ₃ 2,01 – 2,50
<input type="checkbox"/> ₄ 2,51 – 3,00	<input type="checkbox"/> ₄ 2,51 – 3,00
<input type="checkbox"/> ₅ 3,01 – 3,50	<input type="checkbox"/> ₅ 3,01 – 3,50
<input type="checkbox"/> ₆ 3,51 – 4,00	<input type="checkbox"/> ₆ 3,51 – 4,00
<input type="checkbox"/> ₇ 4,01 – 4,50	<input type="checkbox"/> ₇ 4,01 – 4,50
<input type="checkbox"/> ₈ 4,51 – 5,00	<input type="checkbox"/> ₈ 4,51 – 5,00

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Sollten Sie noch Anmerkungen zu diesem Fragebogen haben, können Sie diese hier angeben:

Fall Sie daran interessiert sind, dass wir Ihnen Ihre Ergebnisse zuschicken, haben Sie hier die Möglichkeit Ihren persönlichen Code zu erstellen und unten im dafür vorgesehenen Feld Ihre E-Mail-Adresse anzugeben. Der Bereich mit Ihrer E-Mail-Adresse wird vom restlichen Fragebogen abgeschnitten und separat verwahrt werden. Wir werden Ihnen so früh wie möglich nach Abschluss der Studie eine Datei an die angegebene E-Mail-Adresse schicken, in welcher die Ergebnisse aller TeilnehmerInnen mit den dazugehörigen persönlichen Codes aufgelistet sind.

Ihr **persönlicher Code** soll aus Ihrem Geburtstag, dem Geburtsjahr Ihrer Mutter, sowie dem ersten Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter und Ihres Vaters bestehen. Z.B.: Nehmen Sie an, Sie wären am **06.** Jänner 1968 geboren, Ihre Mutter wäre **1943** geboren. Ihre Mutter hieße mit Vornamen **Maria** und Ihr Vater **Thomas**, dann würden Sie folgenden Code eintragen:

Ihr Geburtstag → **06**
Geburtsjahr der Mutter → **43**
Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter → **M**
Erster Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters → **T**

Sollten Sie z.B. das Geburtsjahr Ihrer Mutter bzw. den Namen Ihres Vaters nicht kennen, verwenden Sie bitte eine/n beliebige/n andere/n Buchstaben/Zahl, die/den Sie sich leicht merken können.

Ihr persönlicher Code:

.....

Ihre E-Mail-Adresse:

10.8 Computerversion der Fragebogenbatterie der Hauptuntersuchung (Auszüge)

In diesem Abschnitt sollen beispielhaft einzelne Screenshots der online Computerversion des Fragebogens präsentiert werden. Dadurch soll ein Eindruck vermittelt werden, wie die Bearbeitung der Computerversion aussah. Da aber die online und schriftliche Version inhaltlich ident waren, wäre es redundant den vollständigen Fragebogen erneut darzustellen.



0% ausgefüllt

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,

Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, an dieser Studie im Rahmen unserer Masterarbeit teilzunehmen. Die vorliegende Befragung dient der Untersuchung der Einstellung dem Studium gegenüber, deren Vorbedingungen und Folgen. Ihre Antworten bleiben selbstverständlich anonym und werden streng vertraulich behandelt. Wir bitten Sie die Angaben genau zu lesen und alles ehrlich und vollständig zu beantworten. Sollten Sie mehrere Fächer studieren, so beziehen Sie sich bei Ihren Antworten bitte ausschließlich auf Ihr Hauptstudienfach. Bachelor und Master werden in unserer Studie als zwei separate Studiengänge betrachtet und wir bitten Sie Ihre Antworten nur auf den zu beziehen, in welchem Sie sich gerade befinden. Bei Diplom unterscheiden wir dagegen nicht zwischen erstem und zweitem Abschnitt.

Wenn Sie Interesse daran haben Ihr persönliches Ergebnis und/oder das Gesamtergebnis der Studie zu erfahren, haben Sie am Ende der Befragung die Möglichkeit dies anzugeben. Dort finden Sie auch eine nähere Erklärung dazu. Wir möchten Ihnen jedenfalls schon im Voraus herzlich für Ihre Unterstützung danken.

Bei Fragen oder Anmerkungen zur Studie wenden Sie sich bitte an:

Nina Reiter, BSc.....E-Mail: a0805863@unet.univie.ac.at

Peter Philipp Sassmann, BSc.....E-Mail: a1002035@unet.univie.ac.at

Zur nächsten Seite gelangen Sie durch einen Klick auf den "Weiter"-Button.

Weiter

[Nina Reiter](#), Universität Wien – 2015



1. Zu Beginn werden Ihnen mehrere Aussagen zu Ihrem Hauptstudienfach präsentiert. Bitte geben Sie an, wie sehr diese auf Sie zutreffen.

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?

	gar nicht	kaum	eher nicht	eher	weitgehend	völlig
Ich kann mich mit meinem Studienfach identifizieren.	<input type="radio"/>					
Es ist für mich von Bedeutung genau dieses Fach zu studieren.	<input type="radio"/>					
Ich habe mich für das richtige Studienfach entschieden.	<input type="radio"/>					
Mein Studium ist ein wichtiger Teil meines Lebens.	<input type="radio"/>					
Ich bin froh genau dieses Studienfach zu studieren.	<input type="radio"/>					

Weiter



Im Folgenden werden Ihnen mehrere Fragen zu Ihrer finanziellen Situation gestellt. Bitte kreuzen Sie die Antwortmöglichkeit an, welche für Sie am ehesten zutrifft.

6. Wie viele Wochenstunden arbeiten Sie während des Semesters (unabhängig von Jobs in der vorlesungsfreien Zeit, oder Praktika für Ihr Studium)?

- Ich habe keinen Job neben dem Studium.
- Ich arbeite pro Woche maximal 10 Stunden neben dem Studium.
- Ich arbeite pro Woche maximal 20 Stunden neben dem Studium.
- Ich arbeite pro Woche mehr als 20 Stunden neben dem Studium.

7. Wie viel finanzielle Unterstützung würden Sie von Ihren Eltern theoretisch erhalten, wenn Sie sie benötigen würden?

Sie würden alle meine Ausgaben übernehmen



Ich müsste alle meine Ausgaben selbst finanzieren

8. Haben Sie momentan finanzielle Probleme?

Ich habe keine finanziellen Probleme



Ich habe sehr große finanzielle Probleme

Weiter



Beantworten Sie bitte nun ein paar Fragen zu Ihrer Person. Ihre Angaben werden, wie bereits erwähnt, streng vertraulich behandelt und dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken.

11. Alter:

 Jahre

12. Geschlecht:

- Männlich
 Weiblich

13. Staatsbürgerschaft:

- Österreich
 Deutschland
 Andere Nation

14. Hauptstudienfach:

15. Studienart:

- Bachelor
 Master
 Diplom

Weiter



27. Optional: Sollten Sie noch Anmerkungen zu diesem Fragebogen haben, können Sie diese hier angeben:

28. Optional: Wenn Sie wollen, dass wir Ihnen Ihre persönlichen Ergebnisse zusenden, haben Sie hier die Möglichkeit Ihren persönlichen Code zu erstellen und Ihre Email-Adresse anzugeben. Ihr persönlicher Code ist notwendig für die Zuordnung der Ergebnisse zu den jeweiligen TeilnehmerInnen. Ihre Email-Adresse wird separat gespeichert und kann nicht direkt mit Ihren Angaben in Verbindung gebracht werden. Wir werden Ihnen so früh wie möglich nach Abschluss der Studie eine Datei an die angegebene E-Mail-Adresse schicken, in welcher die Ergebnisse aller TeilnehmerInnen mit den dazugehörigen persönlichen Codes aufgelistet sind. Wenn Sie daran kein Interesse haben, dann klicken Sie bitte einfach auf „Weiter“.

- Ich interessiere mich für die Gesamtergebnisse dieser Studie und hätte gerne eine Zusammenfassung per E-Mail.
- Ich interessiere mich für meine persönlichen Ergebnisse bei dieser Studie und hätte gerne eine Zusammenfassung per E-Mail. (Diese Option ist nur sinnvoll, wenn Sie auch einen persönlichen Code angeben.)

Fortsetzung auf der folgenden Seite.

Fortsetzung der vorhergehenden Seite.

Ihr persönlicher Code soll aus Ihrem Geburtstag, dem Geburtsjahr Ihrer Mutter, sowie dem ersten Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter und Ihres Vaters bestehen. Z.B.: Nehmen Sie an, Sie wären am 06. Jänner 1968 geboren, Ihre Mutter wäre 1943 geboren. Ihre Mutter hieße mit Vornamen Maria und Ihr Vater Thomas, dann würden Sie folgenden Code eintragen:

Ihr Geburtstag -> 06

Geburtsjahr Ihrer Mutter -> 43

Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter -> M

Erster Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters -> T

Ihr persönlicher Code wäre daher: 0643MT

Sollten Sie z.B. das Geburtsjahr Ihrer Mutter bzw. den Namen Ihres Vaters nicht kennen, verwenden Sie bitte eine/n beliebige/n andere/n Buchstaben/Zahl, die/den Sie sich leicht merken können.

Ihr Geburtstag	<input type="text"/>
Geburtsjahr Ihrer Mutter	<input type="text"/>
Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter	<input type="text"/>
Erster Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters	<input type="text"/>
Ihr persönlicher Code:	<input type="text"/>

Weiter

[Nina Reiter](#), Universität Wien – 2015

11 Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die Masterarbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen angefertigt habe und dass die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen hat. Alle Ausführungen der Arbeit, die wörtlich oder sinngemäß übernommen wurden, sind als solche gekennzeichnet.

Wien, am 20. Juli 2015

Unterschrift: _____

Peter Sam BS

12 Lebenslauf

Persönliche Daten:

Vorname: Peter Philipp
Nachname: Sassmann
Akademischer Grad: BSc
Geburtsdatum/-ort: 1. Oktober 1990 in Wien
Staatsbürgerschaft: Österreich
Muttersprache: Deutsch
Fremdsprache: Englisch



Ausbildung & Beruf:

03/2015 – 05/2015 **Praktikum:** humanware GmbH (Pfeilgasse 8/5; 1080 Wien)

09/2014 – 01/2015 **Pflichtpraktikum:** move-ment Personal- und Unternehmensberatung GmbH
(Mantlergasse 34-36; 1130 Wien)

seit 10/2013 **Masterstudium: Psychologie** an der Universität Wien
Schwerpunkt: Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung und Wirtschaft

10/2010 – 06/2013 **Bachelorstudium: Psychologie** an der Universität Wien

09/2009 – 05/2010 **Zivildienst:** Bundesministerium für Inneres, Bundespolizeidirektion Wien

09/2001 – 06/2009 **AHS / Bundesrealgymnasium:** Franklinstraße 26 (1210 Wien)
Abschluss: AHS-Matura mit „gutem Erfolg“

Stipendien:

01/2015 **Leistungsstipendium** nach dem Studienförderungsgesetz der Universität Wien für das Masterstudium Psychologie für den Zeitraum: 10/2013 – 9/2014