



universität  
wien

## **Masterarbeit / Master's Thesis**

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**„Kompetenz und Workload – Eine Selbsteinschätzung der Studierenden im  
Masterstudium Psychologie an der Universität Wien“**

verfasst von / submitted by

**Bernadette Novak, BSc**

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

**Master of Science (MSc)**

Wien, 2016 / Vienna, 2016

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

A 066 840

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

Masterstudium Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.DDr.Christiane Spiel



### **Widmung**

Widmen möchte ich diese Arbeit meinem Opa, Gerhard Novak. Er hat immer an mich geglaubt, mich unterstützt, und war von Beginn an stolz als ich zum Studieren begonnen habe. Leider konnte er mich nicht während meines ganzen Studiums begleiten aber seine Anwesenheit und Unterstützung in schwierigen Situationen war für mich stets spürbar. Danke Opa!

Von tiefstem Herzen möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, Gabriele und Norbert Novak. Ohne euch wäre mein Studium überhaupt nicht möglich gewesen und somit meine ganze berufliche Zukunft. Ihr habt mich in Zeiten, in denen ich nicht mehr weiter wusste und in Tränen vor euch stand, immer unterstützt, mir zugehört, gute Ratschläge gegeben, und mich in den Arm genommen. Es gibt keine besseren Eltern als euch! Danke, dass es euch gibt.

Auch meiner Oma, Renate Novak, möchte ich herzlich danken. Du hast ebenfalls immer an meine Stärken geglaubt und mich großzügig mit diversen Psychologiebüchern unterstützt.

Des Weiteren möchte ich meinem Freund, Jan Bolton, ein großes Dankeschön aussprechen. Es ist nicht in Worte zu fassen wie sehr du mich emotional unterstützt hast. Du hast meine Launen sowie Stimmungsschwankungen gut gemeistert und bist trotzdem immer an meiner Seite gestanden. Du hast mich weiterhin unterstützt, mir gut zugesprochen, und an mich geglaubt.

Abschließend möchte ich euch allen ein ganz großes Dankeschön aussprechen! Ihr seid mit Abstand die beste Familie die man sich wünschen kann. Ihr wart immer für mich da wenn ich euch gebraucht habe und habt mich, egal wann und wie, unterstützt, mir Mut gemacht, und stets motiviert. Danke euch vielmals, ich liebe euch.

Ebenfalls vielen lieben Dank an Frau Univ.- Prof. DDr. Spiel. Ohne Sie hätte ich diese Masterarbeit nicht verfassen können. Ich möchte Ihnen dafür danken, dass ich ein dermaßen spannendes Thema bearbeiten durfte. Danke für Ihr stets äußerst nettes und ehrliches Feedback, Ihre Unterstützung, und den großzügigen Spielraum den Sie uns während des gesamten Prozesses gegeben haben. Dankeschön!

## Inhaltsverzeichnis

<b>I. Einleitung.....</b>	<b>7</b>
<b>II. Theoretischer Teil.....</b>	<b>9</b>
<b>1. Der Bologna – Prozess .....</b>	<b>9</b>
1.1 Der Ursprung von Bologna.....	9
1.2 Ideen und Ziele von Bologna.....	9
<b>2. Das Mastercurriculum Psychologie an der Universität Wien.....</b>	<b>11</b>
<b>3. Kompetenzen.....</b>	<b>15</b>
3.1 Arten von Kompetenz.....	18
3.1.1 Schlüsselkompetenzen.....	18
3.1.2 Generelle versus fachspezifische kognitive Kompetenzen.....	19
<b>4. Kompetenzbasierte Curricula.....</b>	<b>20</b>
4.1 Fachspezifische und fächerübergreifende Kompetenzen.....	21
<b>5. Messung von Kompetenzen.....</b>	<b>21</b>
<b>6. Evaluation kompetenzbasierter Curricula.....</b>	<b>24</b>
<b>7. Das European Credit Transfer System (ECTS).....</b>	<b>26</b>
<b>8. Workload.....</b>	<b>26</b>
<b>9. Zeitmanagement und Workload im Studium.....</b>	<b>28</b>
<b>10. Forschungsfragen.....</b>	<b>30</b>
10.1 Unterscheiden sich Masterstudierende bezüglich der Einschätzung in ihren	

kognitiven und praktischen, sowie fachspezifischen und fächerübergreifenden Kompetenzen in Hinblick auf ihren Studienfortschritt? Zeigt sich demnach ein höheres Kompetenzniveau bei den Masterstudierenden im Vergleich zu den Bachelorstudierenden? .....	30
10.2 Gibt es Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen in den fachspezifischen kognitiven und den fachspezifischen praktischen Kompetenzen? Sowie Zusammenhänge zwischen den fächerübergreifenden kognitiven und den fächerübergreifenden praktischen Kompetenzen? Resultieren daraus Unterschiede in den Einschätzungen der kognitiven und praktischen Kompetenzen? .....	31
10.3 Inwieweit entspricht die im Mastercurriculum Psychologie veranschlagte Arbeitszeit (ECTS) für Lehrveranstaltungen dem tatsächlich erbrachten Workload der Studierenden? Lassen sich bei Gegenüberstellung des Workloads für Vorlesungen und Seminare Unterschiede feststellen? .....	32
<b>III. Empirischer Teil.....</b>	<b>33</b>
<b>11. Das Messinstrument.....</b>	<b>33</b>
11.1 Fragebogenentwicklung.....	35
11.2 Deskriptivstatistik zur Reliabilität und Validität des Fragebogens.....	40
11.3 Workload .....	45
<b>12. Methode.....</b>	<b>47</b>
12.1 Untersuchungsdesign und Stichprobenziehung.....	47
12.2 Der Fragebogen.....	48
12.3 Stichprobenbeschreibung .....	56
<b>13. Ergebnisse .....</b>	<b>57</b>
13.1 Unterschiedlichkeit des Kompetenzniveaus von Masterstudierenden unterschiedlichen Studienfortschritts .....	57
13.2 Unterschiedlichkeit des Kompetenzniveaus von Bachelor- versus Masterstudierenden.....	60
13.3 Unterschied zwischen den kognitiven und praktischen Kompetenzen.....	63

13.4 Der tatsächliche Workload.....	65
13.5 Workload für Vorlesungen und Seminare .....	65
<b>14. Diskussion .....</b>	<b>67</b>
14.1 Diskussion der Ergebnisse .....	67
14.2 Limitationen und Zukünftige Forschung.....	72
<b>15. Literaturverzeichnis.....</b>	<b>75</b>
<b>16. Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>85</b>
<b>17. Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>90</b>
<b>18. Anhang.....</b>	<b>99</b>
18.1 Abstracts.....	99

## Einleitung

Die Qualität des Lernens und die Vermittlung von Wissen zum selbstständigen Wissenserwerb stellen seit geraumer Zeit ein wichtiges Thema an Universitäten dar. Europäische Universitäten streben nach Lehrplänen die sich durch hohe Qualität auszeichnen (Kehm, 2010). Erreicht wurde diese Qualität durch die Schaffung eines wettbewerbsfähigen gemeinsamen europäischen Hochschulraumes (Marga, 2011). Dieser ist gekennzeichnet durch die neuen Bachelor – und Masterstudiengänge (Pletzl & Schindler, 2007), der Erleichterung der Mobilität von Studierenden (Rich, 2010), und der Einführung neuer Methoden um studentische Leistungen zu messen und innerhalb von Europa anerkennen zu lassen (Floud, 2006). Diese Realisierung ist bekannt als European higher education area (Kehm, 2010) und wurde 2010 durch den Bologna – Prozess ermöglicht.

Mit der Schaffung dieses gemeinsamen Hochschulraumes kam es zu einer Umstrukturierung alter Curricula. Somit wurde 2010 der Diplomstudiengang Psychologie durch den neuen Bachelorstudiengang an der Universität Wien abgelöst. Der dazugehörige Masterstudiengang wurde 2013 eingeführt, da die ersten Bachelorstudierenden in diesem Jahr in Regelstudienzeit ihren Abschluss machten und sich für den Masterstudiengang inskribieren konnten (Curricularkommission, 2013). Die neuen Curricula umfassen nun auch die Ausbildung und Vermittlung fächerübergreifender und fachspezifischer Kompetenzen sowie die Vorbereitung auf das Berufsleben (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010). Dieser Ansatz vereint die Vermittlung theoretischen Faktenwissens und den Erwerb studienbezogener Kompetenzen (Niedermair, 2012). Des Weiteren ist es aber auch von Interesse wie viel Zeit Studierende, der sogenannte Workload, für den positiven Abschluss von Lehrveranstaltungen und dem erfolgreichen Kompetenzerwerb, aufwenden (Whitelock, Thorpe, & Galley, 2015). Zu dieser aufgewandten Zeit zählen alle studienrelevanten und universitären Aktivitäten wie zum Beispiel das Besuchen von Seminaren oder das Lernen für Prüfungen (Gonzalez & Wagenaar, 2006). Zur Berechnung des Workloads wird das Kreditpunktesystem ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) verwendet. Dieses ordnet jeder Lehrveranstaltung eine gewisse Punktezahl zu die für Echtzeitstunden stehen, welche für das erfolgreiche Absolvieren einer

Lehrveranstaltung aufgebracht werden sollten (Middendorff, Apolinarski, Poskowsky, Kandulla, & Netz, 2013).

Da der Masterstudiengang Psychologie noch recht neu ist, war es ein Anliegen dieser Studie das Curriculum näher zu betrachten. Von Interesse war, wie gut der Studienplan die auszubildenden Kompetenzen vermittelt und ob die ECTS – Punkte, die den Lehrveranstaltungen zugeordnet sind, auch mit der aufgewandten Zeit der Studierenden übereinstimmt. Erreicht wurde dies durch eine Selbsteinschätzung der Studierenden des Studiums Psychologie in ihren fachspezifischen, fächerübergreifenden, kognitiven, und praktischen Kompetenzen. Des Weiteren fand eine Erhebung des Workloads, der innerhalb von einem Semester von den Studierenden aufgebracht wurde, statt.

Der theoretische Teil dieser Arbeit beginnt mit einem Überblick über den Bologna – Prozess. Dabei wird auf dessen Ideen und Ziele eingegangen und wie diese realisiert wurden. Danach folgt eine kurze Darstellung des Curriculums des Masterstudiums Psychologie an der Universität Wien, die Definition des Begriffs Kompetenz und dessen Messung, die Darstellung kompetenzbasierter Curricula sowie deren Evaluation. Im Anschluss wird das Konstrukt Workload und das Punktesystem ECTS erläutert. Es folgen Ergebnisse von Studien zur Untersuchung der Zeit die Studierende für ihr Studium aufbringen.

Im empirischen Teil wird auf die Forschungsfragen eingegangen. Es folgt die Darstellung der Methodenwahl, der Stichprobe, des Messinstruments, und des Inhalts des Fragebogens. Schlussendlich werden die Ergebnisse der Forschungsfragen vorgestellt, gefolgt von einer Diskussion der Ergebnisse sowie einen Ausblick auf eventuell zukünftige Forschung.



## **Theoretischer Teil**

### **Der Bologna Prozess**

#### **Der Ursprung von Bologna.**

Der Anstoß zu einer Studienstrukturereform fand seinen Ursprung in Frankreich am 25. Mai 1998. Dabei kamen die Bildungsminister und Bildungsministerinnen von Italien, Frankreich, Deutschland, und dem Vereinigten Königreich zusammen. Es entstanden die Grundpfeiler der späteren Bologna – Deklaration, einer Studienstrukturereform. Das Ziel dieser Studienstrukturereform war die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes in dem die studentische Mobilität (das Anerkennen absolvierter Lehrveranstaltungen) und ein enges Miteinander gewährleistet sind (Brändle, 2010; Klomfaß, 2011; Müller, 2011; Pietzonka, 2014; Rich, 2010). Obwohl sich die Bildungsminister und Bildungsministerinnen aus Europa für diese Studienstrukturereform ausgesprochen haben, ist es kein offizielles Projekt der Europäischen Union (Rezaev, 2010).

Ein Jahr nach dem Treffen kamen 1999 Minister und Ministerinnen von bereits 29 Mitgliedstaaten der Europäischen Union in Bologna zusammen und verabschiedeten die Bologna – Deklaration. Von 2001 bis 2010 fand alle zwei Jahre ein Treffen mit nun weit mehr als 40 Staaten statt. Ziel dieser Treffen war die stetige Überprüfung der gesetzten und der Einführung neuer Maßnahmen. (Brändle, 2010; Klomfaß, 2011; Müller, 2011; Pietzonka, 2014)

#### **Ideen und Ziele von Bologna.**

Der Bologna – Prozess ist das Ergebnis internationaler Zusammenarbeit, globalen Zusammenwachsens, und der Internationalisierung von Universitäten (Razaev, 2010). Ziel

dieses Zusammenwachsens war die Schaffung eines gemeinsamen Hochschulraumes (Rich, 2010). Dieser Hochschulraum sollte sich durch eine hohe Attraktivität sowie durch internationale Wettbewerbsfähigkeit auszeichnen (Brändle, 2010) und dem amerikanischen Universitätssystem Konkurrenz machen (Floud, 2006). Des Weiteren wurde die Vergleichbarkeit von Qualitätskriterien und nach Methoden zur Erfassung von wichtigen *learning outcomes* angestrebt (Kehm, 2010). Diese bezeichnen den Erwerb von Kompetenzen, welche von den Studierenden durch ein Studium erlangt werden sollen (Walzik, 2012).

Eine Frage die allen Hochschulen gemein ist, ist jene nach der optimalen Passung der abgeschlossenen Ausbildung und den Anforderungen, die einen letztendlich am Arbeitsmarkt erwarten (Wolter & Banscherus, 2012). Wichtig sei es Absolventen und Absolventinnen so auszubilden, dass diese auch außerhalb universitärer Einrichtungen beruflich qualifiziert genug sind (Wolter & Banscherus, 2012). Davon ausgehend erstellte Schindler (2004) aus den wichtigsten Hochschulanliegen Leitlinien zur optimalen Gestaltung von Curricula. Die Studienpläne sollten demnach praxisorientiert sein und für die Berufsausübung relevante Kompetenzen vermitteln um den Anforderungen am Arbeitsmarkt zu entsprechen (*employability*). Ursprünglich gab es jedoch kein klar definiertes Ziel zur Vermittlung der Beschäftigungsfähigkeit in der Bologna – Deklaration (Pietzonka, 2014). Die Bestrebungen zum Praxisbezug von Curricula an Hochschulen kamen erst mit der Reformierung der Studiengänge im Zuge des Bologna – Prozesses (Wolter & Banscherus, 2012). Somit kam es, dass bereits existierende Studiengänge reformiert und neu gestaltet wurden (Walzik, 2012). Des Weiteren erfolgte eine Modularisierung der neuen Curricula. Gekennzeichnet ist diese durch mehrere kleine Prüfungen im Laufe des Semesters und führt zu einer Prüfungsentlastung am Ende des Semesters (Walzik, 2012; Pietzonka, 2014).

Um diese Ideen umzusetzen und somit das Ziel eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes zu erreichen (Rich, 2010) kam es bis zum Jahr 2010 zur “Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüssen, Einführung einer gestuften Studienstruktur, Einführung eines Leistungspunktesystems, Förderung der Mobilität, Förderung der Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung, Förderung der europäischen Dimension im Hochschulwesen“ (Brändle, 2010, S.28).

Im Zuge dessen waren die Schaffung zeitgemäßer Studiengänge und kürzerer Studienzeiten (Klomfaß, 2011) sowie dem Zerschlagen von Barrieren zwischen Lehrenden,

Lernenden, und Forschern an Hochschulen wichtige Fortschritte (Marga, 2011). Ein unumstrittener Meilenstein dabei war die Aufteilung der Studiengänge in zwei Zyklen (Bachelor und Master) zur Verkürzung der allgemeinen Studienzeit (Brändle, 2010). Diese Studiengänge sollten bis 2010 an allen Hochschulen in Europa eingeführt sein (Pletl & Schindler, 2007). Der Bachelorstudiengang wird als *undergraduate study* bezeichnet und sieht eine dreijährige Studienzeit vor. Den zu erreichenden Kompetenzen zufolge sollen Bachelorabsolvierende dazu befähigt sein wichtige Daten zu sammeln und sinngemäß zu interpretieren. Der nicht verpflichtende, darauf aufbauende Masterstudiengang wird *graduate study* genannt und setzt einen absolvierten Bachelorstudiengang voraus. Der Masterstudiengang sieht eine zweijährige Studienzeit vor und befähigt zur Integration fachspezifischen Wissens (Brändle, 2010; Klomfaß, 2011; Kehm, 2010).

Des Weiteren war die Einführung des Kreditpunktesystem ECTS als neue Messeinheit von Studienleistung und Zeitaufwand maßgebend. Dieses Punktesystem dient dem besseren Verständnis und Vergleich der Curricula und ermöglicht die Anerkennung absolvierter Lehrveranstaltungen verschiedener Universitäten innerhalb Europas (Rich, 2010). Folge war eine neu gewonnene Flexibilität und Mobilität für Studierende (Pietzonka, 2014). Im Jahr 2001 kamen vier neue Ziele der Bologna – Deklaration hinzu. Diese waren die Förderung von lebenslangem Lernen und Attraktivität der Hochschulen, der Einbettung der Studierenden, und die Berücksichtigung der sozialen Gegebenheit von Hochschulbildung (Pietzonka, 2014).

### **Das Mastercurriculum Psychologie an der Universität Wien**

Durch das Streben nach vergleichbaren Studienabschlüssen und einer gestuften Studienstruktur (Brändle, 2010) wurde 2010 der Diplomstudiengang Psychologie durch den Bachelorstudiengang Psychologie abgelöst. Im Jahr 2013 wurde der dazugehörige Masterstudiengang Psychologie eingeführt. Dieser ist nicht verpflichtend und baut auf dem Bachelorstudiengang Psychologie auf (Curricularkommission, 2013). Durch die neuen Studiengänge kam es für die Studierenden zu einer strengeren zeitlichen als auch inhaltlichen Einteilung. Denn bei genauem Betrachten lässt sich erkennen, dass in den

Curricula der Bachelorstudiengänge der Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften nunmehr Lehrveranstaltungen mit prüfungsimmanenten Charakter vorgesehen sind. Diese müssen in einem bestimmten zeitlichen Rahmen beziehungsweise einem Modul abgeschlossen werden (Schulmeister & Metzger, 2011).

Zur Veranschaulichung des neu eingeführten Mastercurriculums Psychologie wird im Folgenden ein Überblick über den Studienplan und dessen Inhalte sowie Ziele gegeben. Diesbezügliche Informationen wurden aus dem Mitteilungsblatt (25.Stück) der Curricularkommission (2013) entnommen.

Der Masterstudiengang Psychologie umfasst einen Arbeitsaufwand von 120 ECTS und sieht eine Studiendauer von vier Semester vor. Absolventen und Absolventinnen wird der akademische Grad "Master of Science" (MSc) verliehen. Da der Masterstudiengang drei Vertiefungsfelder umfasst findet im Vorfeld ein Zuteilungstest statt welcher die Studierenden einem der drei Vertiefungsfelder zuordnet. Diese heißen Angewandte Psychologie (Arbeit, Bildung, & Wirtschaft), Psychologische Grundlagen (Geist & Gehirn) und Gesundheit, Entwicklung, & Förderung. Beim Test werden von den Studierenden Angaben dazu gemacht welche Themenfelder sie präferieren. Das geleistete Testergebnis bestimmt die Zuteilung der Studierenden zu dem präferierten Vertiefungsfeld. 35% der Studierenden werden dem Bereich der Angewandten Psychologie, 20% den Psychologischen Grundlagen, und 45% der Gesundheit, Entwicklung & Förderung zugeteilt.

Aufgeteilt ist der Masterstudiengang Psychologie in drei Modulgruppen (A, B, C). Allgemeines Ziel des Masterstudiums über alle Themenfelder hinweg ist die Vermittlung von "umfassenden Kenntnissen in der empirischen Erforschung, Beschreibung und Erklärung menschlichen Verhaltens und Erlebens unter Berücksichtigung der biologischen und soziokulturellen Grundlagen, umfassenden Kenntnissen in der Anwendung psychologischen Wissens für die Gestaltung menschlicher Lebens – und Arbeitsbedingungen durch Diagnostik, Beratung und Intervention bei Gruppen und Individuen in beruflichen, wirtschaftlichen, schulischen Kontexten sowie in gesellschaftlichen oder persönlichen Konflikt -, Problem – und Entscheidungssituationen" (Curricularkommission, 2013, S.2).

Die Modularisierung des Mastercurriculums Psychologie wird in Abbildung 1 dargestellt. Des Weiteren finden sich in Abbildung 1 die Inhalte und Ziele der Modulgruppen.

<b>Modulgruppe A</b>	insgesamt 49 ECTS	3 Vorlesungs- prüfungen  3 Vorlesungs- übungen	1 Praktikum  Frei Fächer
<b>Inhalt Modulgruppe A</b>	Fakten- und Handlungs- wissen in fort- geschrittenen Methoden & Diagnostik	Praktische Berufspraxis von Psychologen & Psycho- loginnen	Klassische & aktuelle Forschungs- literatur
<b>Modulgruppe B</b>	Vertiefungs- felder von B: B1, B2, B3	je Vertiefungs- feld 39 ECTS	Vertiefungs- übungen  Anwendungs- seminare
<b>Angewandte Psychologie (B1)</b>	<b>Ziele</b>  Vermittlung von Wissen zur kritischen Auseinander- setzung mit relevanter Literatur für die praktische Arbeit im Bereich der Arbeit, Bildung und Wirtschaft  Vermittlung von Kompetenzen	<b>Inhalte</b>  Anwendung von Theorie auf angewandte Frage- Stellungen  Sichtung von Fachliteratur, Formulierung von Forschungs- fragen & Hypothesen, Durchführung	<b>Inhalte</b>  Entwicklung von Lösungsansätzen aus den Bereichen der Arbeits – und Organisation-, der Bildungspsycholo- gie & Evaluation, der ökonomischen Psychologie & Konsumentenverh- altensforschung, & aus der angewandten Sozialpsychologie

	zur Anwendung gelernter Theorie in der Praxis	von Unter- suchungen, Datenaus- wertung, Abschluss arbeit	Klassische & aktuelle Forschungs- literatur
<b>Psycho- logische Grundlagen (B2)</b>	<b>Ziele</b>  Befähigung zur Mitarbeit in der empirischen Forschung = umfasst die Entwicklung, Begründung, Umsetzung und Beant- wortungen von relevanten Fragestellunge & die Interpretation der Ergebnisse auf Basis theoretischen Wissens	<b>Inhalte</b>  Inhalte der Kognition, Emotion, Wahrnehmung , Methoden, und neuronale Grundlagen der Psychologie	<b>Inhalte</b>  Sichtung von Fachliteratur, Formulierung von Forschungsfragen & Hypothesen, Durchführung von Untersuchungen, Datenauswertung, Abschlussarbeit
<b>Gesundheit, Entwicklung &amp; Förderung (B3)</b>	<b>Ziele</b>  Ausbildung von Kompetenz zur kritischen Auseinanderset- zung mit Theorien und Modellen der Psychologie bezogen auf deren Umsatzbarkeit und Anwendung	<b>Inhalte</b>  Auseinander- setzung mit den Inhalten der Lehrveranstalt- ungen zu den theoretischen Grundlagen (Reflexion & kritische Betrachtung, Generalisierba- rkeit, kultur- spezifische Unterschiede, gesell- schaftlicher Wandel)	<b>Inhalte</b>  Fragestellungen zum Themenbereich inklusive psychologisches Diagnostizieren und Intervenieren  Sichtung von Fachliteratur, Formulierung von Forschungsfragen & Hypothesen, Durchführung von Untersuchungen, Datenauswertung, Abschlussarbeit

<b>Modul C</b>	<p>2 Masterarbeits – Seminare (je 4 ECTS)</p> <p><b>Ziel:</b> Aneignen von Kompetenz zum Zeit- management, &amp; Umgang mit Feedback, Entwicklung eigener Frage- stellungen, Unter- suchungen durchführen, Beschreiben &amp; Präsentieren von Ergebnissen</p>	Schreiben der Masterarbeit (24 ECTS)	Masterprüfung (5 ECTS)
----------------	---	--	---------------------------

*Abbildung 1.* Inhalte, Ziele des Mastercurriculums Psychologie.

Ziel aller Vertiefungsfelder ist das Vermitteln von Wissen und Kompetenz zur selbstständigen Verfassung einer wissenschaftlichen Arbeit, das Interpretieren von Forschungsergebnissen, und das Kommunizieren mit Experten und Expertinnen als auch mit Laien über relevante Handlungsfelder.

### **Kompetenzen**

Mit der Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes wurde die Vermittlung von Kompetenzen (learning outcomes), welche Studierende durch ein Studium erlangen sollen, angestrebt (Kehm, 2010; Walzik, 2012). Zur Erläuterung der Kompetenzen

in den Studienplänen ist es aber vorab notwendig allgemein das Konstrukt der Kompetenz zu kennen. Dahingehend liefert dieses Kapitel einen Überblick über einige Kompetenzdefinitionen. Anschließend folgt ein Überblick über kompetenzbasierte Studienpläne an den Universitäten, Methoden zur Erfassung von Kompetenz und die Evaluation kompetenzbasierter Curricula.

Der Begriff der Kompetenz stammt aus dem Lateinischen (lat. *competentia*). Er umfasst die Bedeutung der Befähigung sowie Befugnis einer Person Probleme, Situationen, oder Anforderungen erfolgreich zu bewältigen (Mulder, 2007). Den Kompetenzdefinitionen liegt des Weiteren die Annahme zu Grunde, dass Kompetenz eine im Menschen angesiedelte Fähigkeit ist, welche jedoch zu erlernen ist, und für den Menschen im sozialen Kontext unverzichtbar (Buchmann & Zielke, 2012; Salganik, 2001; Meyer, 2012). Die Definition der Kompetenz von Weinert (2002) ist am bekanntesten.

Die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert, 2002, S.27 f., zitiert nach Preußner & Sennewald, 2012)

Die Definition von Weinert (Weinert, 2002, S.27 f., zitiert nach Preußner & Sennewald, 2012) vereint die Ansätze, dass Kompetenz eine erlernbare Fähigkeit ist und für den Menschen eine notwendige Voraussetzung um mit der Welt zu interagieren und Probleme zu lösen. Genau wie bei Buchmann und Zielke (2012). Diese definierten drei Kompetenzbegriffe, welche ebenfalls die Fähigkeit des Menschen beinhalten um im Alltag zu "funktionieren", mit anderen Menschen innerhalb eines gesellschaftlichen Rahmens zu kommunizieren sowie selbst zu handeln und zu urteilen (Sozialkompetenz und Selbstkompetenz), und die fachlichen Fähigkeiten (Fachkompetenz) die notwendig sind um



eventuell im Berufsleben erfolgreich zu sein und relevante Probleme zu lösen. Jedoch ist die Ausbildung von Kompetenz keinem zeitlich begrenzten Rahmen unterworfen. Die Kompetenz ist ein Indikator menschlicher Ressourcen und trägt einen wesentlichen Teil zur Bildung der Persönlichkeit bei. Somit ist Kompetenz als das Ergebnis eines lebenslangen Lernprozesses zu betrachten (Salganik, 2001; Meyer, 2012). Angeblich spielen aber auch die Bedürfnisse eines Menschen bei der Kompetenzentwicklung eine Rolle. Denn Deci und Ryan (1985) sind der Ansicht, dass zuerst die Bedürfnisse eines Menschen nach Autonomie, sozialer Zugehörigkeit, und dem Gefühl sich kompetent zu erleben erfüllt sein müssen um überhaupt Kompetenzen bilden zu können.

Das Konstrukt der Kompetenz bietet einen großen Spielraum bei der Definition und Eingrenzung wichtiger Bestandteile. Demnach wurde Kompetenz von Wilhelm und Nickolaus (2013) als die Einheit von Wissen und Können verstanden. Somit handelt es sich bei Verfahren zur Erfassung von Kompetenz um Instrumente bei denen das Denkvermögen erfasst wird. De facto handelt es sich bei der Kompetenz um eine mehr oder weniger latente Fähigkeit, genau wie bei der Intelligenz, die aber auch gleichzeitig eine Schlüsselkompetenz eines Menschen darstellt (Carson, 2001). Es ist somit nicht einfach Konstrukte wie zum Beispiel Intelligenz oder Kompetenz voneinander zu trennen. Denn bei diesen Konstrukten spielt das Können als auch das notwendige Wissen zur Umsetzung in die Praxis eine Rolle (Wilhelm & Nickolaus, 2013). Dabei ist es entscheidend zu wissen, dass das Konstrukt der Intelligenz weniger domänenspezifisch ist verglichen mit dem Konstrukt der Kompetenz. Denn Kompetenzen werden benötigt um kontextspezifische Probleme lösen zu können. Die üblichen Intelligenztests eignen sich aber nicht für das Erfassen domänenspezifischen Wissens und das damit einhergehende Können. Es handelt sich bei Messungen zur Intelligenz mehr um aus dem Kontext gelöste Denkleistungen (Ackerman & Beier, 2003; Buchmann & Zielke, 2012; Wilhelm & Nickolaus, 2013). Aber auch ein Abgrenzen der Begriffe von Qualifikation und Kompetenz ist sinnvoll obwohl diese oft als Synonyme verwendet werden (Wilhelm & Nickolaus, 2013). Handelt es sich bei Qualifikation um ein fachbezogenes Konstrukt, zum Beispiel vorgegeben durch den Arbeitgeber, fokussiert das Konstrukt der Kompetenz auf das vom Subjekt ausgehende eigenverantwortliche Handeln (Meyer, 2012). Laut Hartig und Klieme (2007) ist das Konstrukt der Bildung ebenfalls von Kompetenz zu trennen. So umfasst die Bildung die Komponente der persönlichen Selbstentfaltung. Wohingegen sich die Kompetenz durch das Aneignen von schulischen,

fachlichen, oder faktischem Wissen auszeichnet. Wird die Kompetenz der Bildung gegenübergestellt, besticht die Kompetenz durch die Eigenschaft Anforderungen zu bewältigen und sich im Laufe des Lebens weiterzuentwickeln. Somit sind Hartig und Klieme (2007) der selben Ansicht wie Salganik (2001) und Meyer (2012), dass Kompetenz das Ergebnis eines lebenslangen Lernprozesses ist. Hingegen zeigt sich bei der Bildung, dass diese nur in bestimmten Bildungsprozessen erworben wird und, ähnlich der Intelligenz, universell ist (Hartig & Klieme, 2007). Weinert (2001) zum Beispiel aber setzt das Wort Kompetenz mit Wörtern wie Fähigkeit, Qualifikation, Talent, oder Leistungsfähigkeit gleich. Hierbei pflichtet Von Rosenstiel (2012) der Meinung von Weinert (2001) bei, dass zum Beispiel die Konstrukte der Qualifikation und Kompetenz als überspitzt gegenübergestellt werden und nicht die Realität widerspiegelt.

### **Arten von Kompetenzen.**

Im vorangegangenen Kapitel wurden verschiedene Arten der Kompetenz erläutert. Wie die Kompetenzbegriffe der Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, oder Fachkompetenz von Buchmann und Zielke (2012). Diese Kompetenzen werden in unterschiedlichen Kontexten benötigt um mit der Umwelt zu interagieren, zu handeln, oder Probleme zu lösen.

In diesem Abschnitt wird auf weitere Arten der Kompetenz eingegangen. Diese betreffen die Schlüsselkompetenzen sowie die generellen und fachspezifischen Kompetenzen.

### ***Schlüsselkompetenzen.***

Die ursprüngliche Idee hinter einer Festlegung von sogenannten Schlüsselkompetenzen bestand in der Forderung nach einer Auflistung gewisser Kompetenzen welche notwendig sind, dass der Mensch die Welt um sich herum versteht und sich in seinem Umfeld auch zurechtfindet (Rychen, 2008). Die Festlegung solcher Schlüsselkompetenzen machte sich die OECD zur Aufgabe. Die OECD (Organisation for Economic Co-operation and

Development) ist eine Organisation mit dem Ziel einer optimalen Wirtschaftsentwicklung um einen höheren Lebensstandard zu erreichen (OECD, 2016). Sie stellte 2005 eine Liste an Kompetenzen vor welche für ein erfolgreiches Leben erforderlich sind. Zur Festlegung dieser Schlüsselkompetenzen wurde von der OECD ein neues Projekt ins Leben gerufen, genannt DeSeCo (Definition and Selection of Competencies). Dieses war zuständig für das Auswählen und Sammeln der Kompetenzen welche notwendig sind um in der Gesellschaft zu funktionieren. Aufgelistet wurden neun Schlüsselkompetenzen. Diese wurden nochmals in drei Kategorien unterteilt. Diese Kategorien umfassen Kompetenzen zum selbstständigen Handeln, zum Interagieren in sozial heterogenen Gruppen, und zum interaktiven Nutzen von Instrumenten und Hilfsmitteln (OECD, 2005). Laut Haste (2001) bilden aber auch der Umgang eines Menschen mit seinen Gefühlen, das Verlangen, die Motivation, sowie die Moral, Verantwortung, und das Bürgerrecht wichtige Kernkompetenzen.

Auch das Amtsblatt der Europäischen Union definierte 2006 Schlüsselkompetenzen. Diese wurden als “diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen“ beschrieben (S. 13). Weinert (2001) legte ebenfalls Kernkompetenzen fest. Diese überschneiden sich teilweise mit den Schlüsselkompetenzen des Amtsblattes der Europäischen Union (2006). Von beiden aufgelistet wurden die muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz, und die Eigeninitiative.

### ***Generelle versus fachspezifische kognitive Kompetenzen.***

Unter der generellen kognitiven Kompetenz versteht sich eine Fähigkeit die nicht auf einen bestimmten Bereich ausgerichtet, als nicht kontextbezogen, ist. Sie steht in Verbindung mit den mentalen Ressourcen eines Menschen um Herausforderungen zu bewältigen und Wissen in den verschiedensten Bereichen zu sammeln. Das Interagieren mit der Umwelt, das erfolgreiche Lernen, oder das Schlussfolgern wird durch diese inter - individuell stabile Fähigkeit ermöglicht. Hingegen ist die fachspezifische Kompetenz eine kognitive Grundvoraussetzung für das Ausführen einer kontextgebundenen und fachgebundenen

Tätigkeit (Weinert, 2001). Die Rede ist hier von *erlernter Kompetenz* und entsteht durch das Sammeln von Routine in bekannten Situationen und dem Verständnis für das Thema (Charness, 1991; Gruber 1991; Patel, Kaufman, & Magder, 1996, zitiert nach Weinert, 2001).

Denn primäres Ziel bei der Aneignung von Kompetenz ist der Übergang von vorhandener Kompetenz in Performanz (Weinert, 2001). Verbuchen lässt sich unter Performanz das ausgeführte Können welches durch verinnerlichte Fähigkeiten (Kompetenz) zum Vorschein kommt (Faas, Bauer, & Treptow, 2014). Kompetenz stellt somit eine intern angesiedelte Fähigkeit dar die Handlungen ermöglicht, welche als Performanz bezeichnet werden (Ebner, 2012). Verstärkung erfährt dieses Kompetenz – Performanz Modell durch das Hinzufügen individueller Variablen die diese Performanz beeinflussen können (Weinert, 2001). Darunter fällt zum Beispiel die Gedächtniskapazität oder die Vertrautheit mit der Situation (Overton, 1985).

### **Kompetenzbasierte Curricula**

Für Universitäten in Europa ist es seit der Bologna – Reform von größter Bedeutung Kompetenzen, welche in Lehrveranstaltungen zu vermitteln sind, in die neuen Studienpläne zu integrieren (Meyer, Frank, & Janas, 2007). Bei diesen neu implementierten Kompetenzen handelt es sich um solche, welche für die Ausführung des zukünftigen Berufes notwendig sein werden (fachspezifisch) oder im Alltag von Nutzen sind (fächerübergreifend) (Maag Merki, 2004). Grundgedanke dahinter ist, dass Studierende für Lehrveranstaltungen intensiver lernen (wollen) und ihre praxisbezogenen Fähigkeiten besser entwickeln wenn es sich bei den Kompetenzen im Studienplan um authentische “Aufgabenstellungen“ handelt welche für den zukünftigen Beruf relevant sind (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2006).

Die laut Studienplan vorgeschriebenen Bildungsziele wurden dann erreicht, wenn eben diese vorgesehenen Kompetenzen erfolgreich vermittelt wurden. Jedoch sind Bildungsziele lediglich Anhaltspunkte dafür welche Wissensinhalte und Fähigkeiten vermittelt werden sollen. Nichts desto trotz sollten diese Bildungsziele die Vermittlung von Fähigkeiten aufgreifen um den Anforderungen im späteren Beruf zu genügen (Klieme et al., 2003).

### **Fachspezifische und fächerübergreifende Kompetenzen.**

Bei den Kompetenzen laut Curriculum handelt es sich einerseits um Kompetenzen, welche speziell für das Ausüben des späteren Berufes notwendig sind, genannt fachspezifische Kompetenzen. Andererseits handelt es sich um sogenannte fächerübergreifende Kompetenzen. Diese fächerübergreifenden Kompetenzen werden in fast allen Studiengängen an den Universitäten erworben und sind nicht auf einen bestimmten Studienschwerpunkt spezialisiert (Braun & Vervecken, 2009). Bereits 1992 brachte Trier diese Aufteilung in fachspezifische und fächerübergreifende Kompetenzen zum Ausdruck. Er unterschied zwischen lehrplanbezogenen oder fachspezifischen und fächerübergreifenden Wissen und Fähigkeiten. Das fachspezifische Wissen ist auf Aufgabenstellungen und Probleme im Schulkontext ausgerichtet. Hingegen führt das fächerübergreifende Wissen dazu, dass Menschen ein sozial hochwertiges Leben führen und sich entfalten können (zitiert nach Salganik, 2001). Auch Wilbers (2012) beschrieb überfachliche Kompetenzen als Kompetenz des Lernens, um Lernsituationen erfolgreich zu bewältigen, oder als Kompetenz des Selbst, in der das Selbst zum Mittelpunkt des Geschehens wird und Situationen beliebig gestalten kann.

### **Messung von Kompetenzen**

Kompetenzerfassung dient zur Überprüfung der learning outcomes von Schülern und Schülerinnen oder Studierenden (Iller & Wick, 2009). Jedoch steckt die Forschung zur Erfassung von Kompetenzen an Hochschulen noch in den Kinderschuhen (Zlatkin-Troitschanskaia, Blömeke, & Pant, 2015), da von der pädagogischen Forschung erwartet wird dafür geeignete Messverfahren zu entwickeln. Bei der Messung von Kompetenzen bei Studierenden ist aber zu berücksichtigen, dass es individuelle Faktoren, gesellschaftliche Rahmenbedingungen, sowie verschiedene institutionelle Strukturen gibt, die den Kompetenzzuwachs und in Folge das Messen beeinflussen können (Blömeke & Troitschanskaia, 2011). Jedoch ist bei der Messung von Kompetenzzuwachs

normorientiertes Testen, also der Vergleich mit einer Bezugsgruppe, nicht möglich (Rost, 2004) da die Komplexität von Kompetenzen mit ihren Teilfähigkeiten und Niveaustufen zu hoch ist (Klieme & Leutner, 2006). Daraus resultiert die Notwendigkeit zur Entwicklung neuer Messverfahren. Dabei sollte bedacht werden, dass nicht die Kompetenzen selbst sondern die dazu benötigten Ressourcen und Dispositionen gemessen werden (Hartig & Klieme, 2007; Iller & Wick, 2009). Solch passende Messverfahren zur Überprüfung von Kompetenzzuwachs werden auf der Basis sogenannter Entwicklungsmodelle entwickelt. Beinhalten sollten diese Modelle die Definition, Anzahl der Niveaustufen, und den Entwicklungsprozess der zu messenden Kompetenz (Koeppen, Hartig, Klieme, & Leutner, 2008). Da es sich um ein nicht – normorientiertes Testen handelt, ist es somit wichtiger so viele Aufgaben wie möglich pro Kompetenzstufe zu lösen anstelle dem Lösen aller Aufgaben in einem Test (Schecker & Parchmann, 2006; Rost, 2004). Zur Auswertung der Ergebnisse benötigt es ein Modell welches sich durch Wissen über die Zusammenhänge zwischen der gemessenen Kompetenz und dem beobachteten Verhalten auszeichnet (Hartig & Klieme, 2007).

Zur Prüfung der Qualität der kompetenzbasierten Studienplänen an den Hochschulen ist es notwendig die Kompetenzen beziehungsweise den Fortschritt an Kompetenzzuwachs bei Studierenden zu erfassen. Jedoch gestaltet sich die Messung dieser Kompetenzen schwierig, da die Fragebögen der hohen Komplexität der zu vermittelnden Kompetenzen an den Universitäten gerecht werden müssen. Hierfür wurde 2010 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Förderinitiative “Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor (KoKoHs)” ins Leben gerufen. Diese befasst sich mit der Kompetenzforschung im Hochschulsektor. Ziele von KoKoH’s sind Grundsteine für Evaluationen an Universitäten (bezogen auf den Kompetenzerwerb) zu legen, im internationalen Hochschulwettbewerb nicht auf der Strecke zu bleiben, und einen Anteil an der internationalen Forschung zum Kompetenzerwerb zu leisten. Bei der Generierung von Instrumenten zur Erfassung von Kompetenzen fokussiert die Förderinitiative auch auf fächerübergreifende und fachspezifische Kompetenzen. Aber auch individuelle und institutionelle Faktoren, welche den Kompetenzzuwachs beeinflussen können, werden berücksichtigt. Wie es laut Koeppen, Hartig, Klieme, und Leutner (2008) sein soll beruhen die Messinstrumente von KoKoh’s auf den Kompetenzmodellen, welche Aussagen über die Komplexität und Entwicklungsverlauf der Kompetenzen liefern. Bei der

Instrumentenentwicklung ist ein geschlossenes Antwortformat bevorzugt da es Befunde dazu gibt, dass offene Antwortformate zur einer Überschätzung in der Selbstbeurteilung führen können. Optimal sind jedoch Längsschnittstudien da diese die Einflüsse von individuellen und institutionellen Variablen berücksichtigen und die tatsächliche Wirkung der Studienpläne am besten erfassen (Blömeke & Troitschanskaia, 2011). Für die Messung von Kompetenzzuwachs sind daher Selbstbeurteilungen besonders gut geeignet, und am ökonomischsten, da Personen sich selbst am Besten kennen und daher wissen wie groß ihr Zuwachs an Kompetenz ist (Amelang & Bartussek, 1994). Ein sehr gutes Beispiel hierfür ist das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). Es dient zur Messung von Kompetenzzuwachs (fächerübergreifend- und fachspezifisch) auf der Basis von acht Skalen (Fach-, Methoden-, Sozial-, Personal-, Präsentations-, Kommunikations-, Kooperations-, Diversitykompetenz und Fachspezifische Praxis) und misst mit 26 Items in der "Ich – Form". Dabei wird von den Studierenden auf einer fünfstufigen Likert - Skala ihr Kompetenzzuwachs, aufgrund des Besuchs von Lehrveranstaltungen, selbst eingeschätzt (Braun, Gusy, Leidner & Hannover, 2008). Jedoch ist einer der gängigsten Formen zur Überprüfung eines Kompetenzzuwachses die Abhaltung von Abschlussprüfungen. Diese dienen der Beurteilung von learning outcomes und Tragen auch zum Studienfortschritt und zur Erreichung eines Studienabschlusses bei (Iller & Wick, 2009). Obwohl Universitäten diese Prüfungen zur Kompetenzeinschätzung für geeignet halten ist Eitel (1996) nicht der Meinung, dass Noten als Indikator für Kompetenz oder Performanz dienen.

Jedoch ist die Kompetenzmessung nicht mit einer Evaluation zu verwechseln. Darunter versteht sich die Überprüfung der Qualität eines Studienplans und kann in Folge einer Kompetenzmessung bestenfalls dazu führen (Klieme & Leutner, 2006). Die Frage ist wie sich Kompetenz, ein latentes Konstrukt welches Wissen und Können vereint, durch Testverfahren messen lässt (Wilhelm & Nickolaus, 2013).

## **Evaluation kompetenzbasierter Curricula**

Die Qualität eines Studienplans, sowie die Qualität der Lehre an einer Hochschule wird an dem Lernerfolg der Studierenden gemessen (Metz - Göckel, Kamphans, & Scholkmann, 2012). Von Interesse ist dabei der Kompetenzgewinn der Studierenden und ob dahingehend ein Unterschied zwischen vorhandener und ideal ausgeprägter Kompetenz laut Studienplan besteht. Herrscht eine Differenz ist es herauszufinden woran dies liegen könnte (Bergsmann, Schultes, Winter, Schober, & Spiel, 2015). Es ist daher zu untersuchen ob und wie gut die Lehrveranstaltungen im Studienplan die implementierten Kompetenzen vermitteln. Voraussetzung für die weitere Entwicklung von Curricula sind Ergebnisse zu eben dieser Kompetenzvermittlung. Eine Evaluation die Denkanstöße zur Verbesserung der Kompetenzvermittlung geben soll und somit auch zur Qualität von Lehrveranstaltungen selbst beiträgt liefert solche Ergebnisse (Braun et al., 2008; Bergsmann et al., 2015). Da kompetenzbasierte Curricula im europäischen Hochschulraum ständig nach Verbesserung streben (Wesselink et al., 2010) fordern diese solch eine Evaluation (Bergsmann et al., 2015). Jedoch ist die Vielfalt an Studienprogrammen enorm, erfordert somit ein hohes Ausmaß an Methoden (Messinstrumenten) zur Erfassung von Kompetenzen und erschwert solch eine Evaluation (Tremblay, 2013).

Die ideale Umsetzung einer Evaluation würde in mehreren Schritten erfolgen, ist aber aufgrund von finanziellen und personellen Ressourcen meist nicht möglich. Der erste Schritt ist die Identifikation von Schwächen und Stärken des aktuellen Curriculums (baseline – evaluation). Der Zweite Schritt ist eine zukünftige Einschätzung des Konzepts des neu einzuführenden Studienplans, welches nach dem Ergebnis der baseline – evaluation konstruiert wurde (prospective evaluation). Danach folgt eine Beurteilung des Prozesses der Studienplaneinführung (formative Evaluation) sowie ein Vergleich zwischen gewünschter und erreichter Situation (summative Evaluation). Im Anschluss erfolgt eine Einschätzung der Auswirkungen des neuen Curriculums (summative evaluation of the impact) (Spiel et al., 2006).

Bei einer Evaluation ist eine Selbsteinschätzung der Studierenden bezogen auf ihre Kompetenzen von Vorteil. Grund dafür besteht in der Verzerrung aufgrund subjektiver Empfindungen gegenüber den Lehrenden bei Bewertungen einzelner Lehrveranstaltungen



(Braun & Leidner, 2009). Ergebnisse dazu zeigen nämlich, dass bei Evaluationen von studentischen Kompetenzen negativere Selbsteinschätzungen erfolgten wenn Lehrveranstaltungen selbst evaluiert wurden (Metz – Göckel et al., 2012). Um einen aussagekräftigeren Gesamteindruck über die Studiensituation zu bekommen wäre das Einholen der Lehrenden- sowie der Studierendenperspektive von Vorteil. Studierende geben Auskunft über ihren realen und Lehrende über den idealen Kompetenzzuwachs (Spiel et al., 2006).

In Österreich musste bis zum Jahr 2002 das Curriculum der Studienrichtung Medizin reformiert werden. Grund hierfür bestand einerseits in der rechtlichen Anordnung neue Studienpläne zu entwickeln und andererseits wies das alte Curriculum massive Schwächen auf. Dafür wurde 1998 ein Team von Experten mit der Beurteilung des Studienplanes beauftragt. Dabei kam heraus, dass der Studienplan keine Ansätze zu problemorientierten Arbeitsmethoden aufwies und die Studierenden zu spät mit den Patienten und Patientinnen in Kontakt kamen. Die Anzahl der anwesenheitspflichtigen Lehrveranstaltungen im Curriculum war gering jedoch war der Praxisteil einer Anwesenheitspflicht unterworfen. Der Besuch dieser anwesenheitspflichtigen Lehrveranstaltungen musste aber nicht mit dem gleichzeitigen Lernen der Theorie einhergehen. Um ein neues Curriculum für das Medizinstudium zu generieren wurde 2001 an der Universität Graz von Schober, Spiel, und Reimann eine Studie durchgeführt. Diese diente in Form einer baseline – evaluation zur Sammlung wichtiger Daten um das alte Curriculum zu evaluieren und eine neues zu generieren. Die Fragestellungen waren inwieweit Studierende ihren Kompetenzzuwachs im Vergleich zu Absolventen und Absolventinnen einschätzen und in welchem Ausmaß das Curriculum diese Kompetenzen auch vermittelte. Die Ergebnisse zeigen, dass es eine große Diskrepanz zwischen der Einschätzung des Idealausmaßes an Kompetenzzuwachs durch die Lehrenden und der realen Selbsteinschätzung durch die Studierenden gab. Differenzen ergaben sich ebenso zwischen den Studierenden und den Absolventen und Absolventinnen, dahingehend dass Erstere ihre Kompetenzen niedriger eingeschätzt haben (Spiel et al, 2006; Spiel et al., 2004).

## **Das European Credit Transfer System (ECTS)**

Das Kreditpunktesystem European Credit Transfer and Accumulation System, abgekürzt ECTS, ist ein quantitatives Punktesystem welches im Zuge der Bologna - Reform eingeführt wurde (Metzger, 2013). Dieses Punktesystem beruht auf dem Arbeitsaufwand, dem Workload, der Studierenden welcher aufgewandt werden muss um learning outcomes durch Lehrveranstaltungen zu erzielen (Europäische Kommission, 2009). Nach dem Absolvieren dieser Lehrveranstaltungen bekommen Studierende eine gewisse Zahl an solchen ECTS – Punkten gutgeschrieben (Gonzalez & Wagenaar, 2006). Dieses Bewertungssystem dient außerdem der Anrechnung, dem Vergleich, und der Übertragung absolvierter Leistungen innerhalb des europäischen Hochschulraums (Brändle, 2010).

Die Prinzipien dieser Leistungspunkte sind fest vorgeschrieben. So entspricht ein ECTS – Punkt 25 Arbeitsstunden und 60 ECTS – Punkte oder 1500 Stunden umfassen durchschnittlich das Studienjahr (zwei Semester) eines Studierenden (Gonzalez & Wagenaar, 2006). Die maximale Anzahl an ECTS – Punkten für ein Semester liegt bei 30, ein Bachelorstudium umfasst 180, und ein Masterstudium 90 bis 120 ECTS (Schatz & Woschnack, 2006). Die Menge der ECTS – Punkte die für eine Lehrveranstaltung vergeben wird umfasst den gesamten geschätzten durchschnittlichen Zeitaufwand eines Studierenden. Bedeutet, je mehr Zeitaufwand gefordert wird, desto höher ist die zu vergebenden ECTS – Punkteanzahl (Gonzalez & Wagenaar, 2006). Bei der Einführung der neuen Bachelor – und Masterstudiengänge fehlten empirische Daten zum Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen. Aufgrund dessen wurde der dazugehörige Workload geschätzt. Zur Überprüfung des ursprünglich geschätzten Zeitaufwands werden Studierende zu ihrem Workload befragt (Metzger, 2013).

## **Workload**

Der Workload repräsentiert den Zeitaufwand den Studierende für Lehrveranstaltungen aufbringen. Dieser wird durch die ECTS – Punkte, welche einer Lehrveranstaltung

zugeordnet sind, berechnet (Metzger, 2013). Von Interesse dabei ist, ob dabei die learning outcomes erreicht wurden und wie viel Zeit eben dafür aufgewandt wurde (Whitelock, Thorpe, & Galley, 2015). Bei den Erhebungsmethoden zum Workload interessiert die Selbsteinschätzung der Studierenden für die aufgewandte Zeit pro Woche oder Semester (Middendorff, Apolinarski, Poskowsky, Kandulla, & Netz, 2013). Dabei ist aber zu beachten, dass es sich bei den Erhebungen zum Workload laut Universitäten um Vollzeitstudierende handelt welche keiner Erwerbstätigkeit nachgehen (Middendorff, Apolinarski, Poskowsky, Kandulla, & Netz, 2013). Jedoch wird bezweifelt ob dieses Bild eines Vollzeitstudierenden für das Zeiterleben von Studierenden der Realität entspricht (Rinderspacher, 2000). Denn es ist zu bedenken, dass sich Studierende ihr Leben zum Großteil selbst finanzieren müssen und somit eine 40 Stunden – Woche alleine für das Studium nicht aufbringen können. Es wird daher eine beträchtliche Zeit, die ansonsten für das Studium aufgebracht werden könnte, für das Nachgehen einer Erwerbstätigkeit gebraucht. Das Paradebeispiel eines Vollzeitstudierenden ist somit oft nicht gegeben. Deshalb sollte bei der Erhebung von Workload die Zeit die für alle universitären Tätigkeiten aufgewandt wird, auch die Zeit die für eine Berufstätigkeit aufgewandt wird berücksichtigt werden (Heiland & Schulte, 2002).

Die Workload - Erhebung dient als Methode zur Selbsteinschätzung des Zeitaufwands eines Durchschnittstudierenden für das Abschließen einer Lehrveranstaltung (Bowyer, 2012). Zur Erfassung werden meistens Fragebögen im paper – pencil - Format zur Selbsteinschätzung der Zeitverwendung für universitäre Angelegenheiten vorgegeben (Metzger, 2013). Dazu zählen das Besuchen von Vorlesungen, Seminaren, Übungen, Praktika, Tutorien, das Vor- und Nachbearbeiten für Lehrveranstaltungen, Gruppentreffen, das Lernen für Prüfungen, das Verfassen schriftlicher Arbeiten, das Entleihen von Fachliteratur, und die Zeit die zum Erreichen der Uni und retour benötigt wird (Middendorff et al., 2013; Institut für Hochschulforschung, 2011; Gonzalez & Wagenaar, 2006). Diese Einschätzungen können zu Problemen führen, wenn Testverfahren eingesetzt werden welche den Zeitaufwand retrospektiv erfassen. Es kommt zu einem verzerrten Erinnerungsvermögen oder es wird sozial erwünscht geantwortet (Metzger, 2013). Aber auch hier kann unterschieden werden zwischen einer schwachen und starken Retrospektivität. Bei der schwachen Retrospektivität erfolgen die Zeitangaben am Abend des selben Tages oder am nächsten Tag für den Vortag. Bei der starken Retrospektivität

wird der Zeitaufwand über das letzte Semester hinweg geschätzt (Burck, Heil, & Böhres, 2011). Oft werden auch Online – Befragungen zur Erhebung der aufgewandten Zeit verwendet. Diese werden entweder täglich oder wöchentlich ausgefüllt, ähnlich einem Tagebuch, und laufen über einen längeren Zeitraum. Erhoben werden dabei unter anderem auch soziodemographischen Daten und ob einer Erwerbstätigkeit nachgegangen wird (Oppermann & Nguyen, 2010). Ein Beispiel für eine Online – Erhebung ist die ZEITLast – Studie von Schulmeister und Metzger (2011). Diese untersuchte unterschiedliche Bachelorstudiengänge von insgesamt 564 Studierenden. Fünf Monate lang wurde mittels eines Onlinefragebogens der Zeitaufwand für universitäre Tätigkeiten von den Studierenden aufgezeichnet. Dies geschah täglich um Erinnerungseffekte zu vermeiden. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende durchschnittlich 21 bis 27 Stunden pro Woche für die Universität aufbrachten. Wobei 32% keiner Erwerbstätigkeit nachgingen, 53% weniger, und 14% mehr als 200 Stunden innerhalb von fünf Monaten arbeiteten. Betrachtet man die Ergebnisse zur Einschätzung der aufgewandten Zeit für das Absolvieren einer Lehrveranstaltung so lässt sich feststellen, dass die tatsächlich aufgebrachte Zeit der Studierenden nur halb so hoch war wie vorgeschrieben (Schulmeister & Metzger, 2011; Metzger, 2013). Zum gleichen Ergebnis kamen auch Burck, Heil und Böhres (2011) in ihrer Studie. Aus dieser ging hervor, dass die aufgebrachte Zeit der Studierenden in 80% der Lehrveranstaltungen unter dem vorgeschriebenen Zeitaufwand lag.

### **Zeitmanagement und Workload im Studium**

Die Diskrepanz zwischen erwarteten Zeitaufwand laut Curriculum und der tatsächlich erbrachten Leistung pro Semester oder Studienjahr ist relevant. Handelt es sich im Studienplan um eine vorgeschriebene theoretische Leistung und Zeitaufwand gemäß Kreditpunktesystem ECTS so handelt es sich bei der aufgewandten Zeit der Studierenden um die Studienwirklichkeit. Diese spiegelt die Zeit wider die tatsächlich pro Semester oder zur Erreichung einer Lehrveranstaltung oder eines Studienabschlusses benötigt wurde (Heiland & Schulte, 2002). Das Ziel der Erhebung von Workload ist somit auch der Vergleich zwischen theoretischen und tatsächlich erbrachten Zeitaufwand von Studierenden

(Oppermann, 2011).

Zu bedenken ist aber, dass die Gruppe der Studierenden heterogen ist und Druck oder Zeit individuell anders wahrgenommen wird. Somit empfinden manche Studierende einen größeren Workload beim Besuch von anwesenheitspflichtigen Seminaren als bei Vorlesungen und umgekehrt (Kember & Leung, 1998). Ergebnisse einer Studie bei Philosophiestudierenden dazu zeigen, dass die aufgebrauchte Zeit für den Abschluss einer Vorlesung von den Studierenden höher geschätzt wurde als für Seminare (Oppermann & Nguyen, 2010). Des Weiteren ist zu beachten, dass der vorgeschriebene Workload für einen fiktiven durchschnittlichen Studierenden geschätzt worden ist (Schatz & Woschnack, 2006). Es können daher individuelle und studienrelevante Faktoren Unterschiede zwischen dem Zeitaufwand für universitäre Tätigkeiten bedingen. Zu ersterem zählen die Erwerbstätigkeit, Aufsichtspflichten, Wohnsituation, das Vorwissen, die Arbeitshaltung, Ansprüche, oder Motivation. Studienrelevante Faktoren beschreiben die Unterschiedlichkeit der Studienrichtungen und deren Curricula. Denn das Erleben von Zeit, die für das positive Absolvieren von Lehrveranstaltungen aufzubringen ist, hängt auch stark davon ab wie eine Lehrveranstaltung aufgebaut ist. Es können individuelle aber auch nationale Unterschiede im Erleben von Zeitaufwand bestehen. In einer Studie von Darmody, Smyth, und Unger (2008) wurde das Zeitmanagement von österreichischen und irischen Studierenden miteinander verglichen. Die Ergebnisse zeigen, dass österreichische Studierende im Durchschnitt 26 und irische 13 Lernstunden in der Woche aufbrachten. Hingegen verbrachten irische Studenten und Studentinnen mehr Präsenzzeit in Lehrveranstaltungen als österreichische Studierende. Den Studien von Kember (2004) und Kyndt et al. (2014) zufolge spielt aber nicht nur der Zeitaspekt allein eine Rolle. Auch das Interesse am eigenen Studium und die Motivation sind ausschlaggebend für verminderten Stress und Zeitdruck. Es wird ersichtlich, dass das Erstellen eines angemessenen Workload – Rahmen für Lehrveranstaltungen, welcher für jeden Studierenden angemessen ist, nahezu unmöglich ist (Middendorff et al., 2013; Bowyers, 2012; Kember, 2004; Kyndt, Berghmans, Dochy, & Bulckens, 2014). Nicht selten aber ist es der Fall, dass sich Studierende aufgrund von anfänglicher Unwissenheit bei einem Erststudium oder dem ersten Semester eines neuen Studiums, zu viel vornehmen. Dadurch kommt es zu einem Erleben von immensem Zeitdruck, zu eventuellen Startschwierigkeiten, Verschlechterung der Noten und im schlimmsten Fall dem Wunsch das Studium abubrechen (Karjalainen, Alha, & Jutila, 2006;

Kember, 2004).

Eine Studie von Heiland und Schulte (2002) zum Thema Zeitbewusstsein und Zeitverwendung von 124 Studierenden aus mehreren Studienfächern zeigt, dass das Durchschnittsalter der Studierenden mit 27 Jahren relativ hoch war, 14,5% von ihnen Aufsichtspflichten nachkommen mussten, 30,6% alleine wohnten, und 71,5% berufstätig waren. Die Hälfte der Studierenden gab an mehr als 30 Stunden pro Woche für die Universität aufzubringen und die andere Hälfte weniger als 30 Stunden (Heiland & Schulte, 2002). Studienergebnisse der letzten 20 Jahre stimmen mit diesem Ergebnis überein. Aus diesen ging hervor, dass Studierende seit 1991 durchschnittlich 35 Stunden pro Woche für ihr Studium aufbrachten und sich dies bis heute nur minimal geändert hat (Bundesministeriums für Bildung und Forschung, 2013). Des Weiteren ging ein Drittel im Ausmaß von acht Stunden wöchentlich und drei Viertel bis zu zwei Tage die Woche regelmäßig einer Erwerbstätigkeit nach. Die Woche eines arbeitenden Studierenden in der Vorlesungszeit umfasste im Durchschnitt 42 bis 46 Stunden, wobei ältere Studierende mehr arbeiteten als jüngere und die Arbeitszeit der Studierenden aus einer niedrigeren Bildungsschicht höher war (Middendorff et al., 2013). Auch die Kultusministerkonferenz (2010) errechneten eine 32 bis 39 Stunden – Woche und stimmen mit den Ergebnissen von Heiland & Schulte (2002) und dem Bildungsbericht des Bundesministeriums (2013) überein. Auch die Ergebnisse eines Projekts von Oppermann (2011) zeigen, dass arbeitende Studierende im Durchschnitt einer 47 Stunden - Woche nachgingen und pro Semester circa 76 bis 124 Stunden für Lehrveranstaltungen aufbrachten.

## **Forschungsfragen**

**Unterscheiden sich Masterstudierende bezüglich der Einschätzung in ihren kognitiven und praktischen, sowie fachspezifischen und fächerübergreifenden Kompetenzen in Hinblick auf ihren Studienfortschritt? Zeigt sich demnach ein höheres Kompetenzniveau bei den Masterstudierenden im Vergleich zu den Bachelorstudierenden?**

Die Forschungsfrage dieser Studie zum Kompetenzerwerb beruht auf den Ergebnissen der Studie von Spiel et al. (2004). Aus dieser ging hervor, dass sich Medizinstudierende niedriger in ihren studienrelevanten Kompetenzen einschätzten als Studierende, welche dem Abschluss des Studiums näher waren oder als Absolventen und Absolventinnen die das Studium kürzlich absolviert hatten. In der vorliegenden Studie nahmen jedoch keine Absolventen und Absolventinnen der Psychologie teil. Somit wurden Masterstudierende unterschiedlichen Studienfortschritts untereinander und Masterstudierende mit Bachelorstudierenden hinsichtlich ihrer fächerübergreifenden, fachspezifischen, kognitiven, und praktischen Kompetenzen verglichen.

H1: Je weiter der Studienfortschritt desto höher die Kompetenzeinschätzung.

H0: Je geringer der Studienfortschritt desto niedriger die Kompetenzeinschätzung.

**Gibt es Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen in den fachspezifischen kognitiven und den fachspezifischen praktischen Kompetenzen? Sowie Zusammenhänge zwischen den fächerübergreifenden kognitiven und den fächerübergreifenden praktischen Kompetenzen? Resultieren daraus Unterschiede in den Einschätzungen der kognitiven und praktischen Kompetenzen?**

H1: Eine hohe Einschätzung in der fachspezifischen kognitiven Kompetenz geht mit einer hohen Einschätzung in der fachspezifischen praktischen Kompetenz einher.

H2: Eine hohe Einschätzung in der fächerübergreifenden kognitiven Kompetenz geht mit der hohen Einschätzung in der fächerübergreifenden praktischen Kompetenz einher.

**Inwieweit entspricht die im Mastercurriculum Psychologie veranschlagte Arbeitszeit (ECTS) für Lehrveranstaltungen dem tatsächlich erbrachten Workload der Studierenden? Lassen sich bei Gegenüberstellung des Workloads für Vorlesungen und Seminare Unterschiede feststellen?**

Die Forschungsfrage dieser Studie zum Workload baut auf den Studien von Schulmeister & Metzger (2011), Metzger (2013), Burck et al. (2011), und Oppermann & Nguyen, 2010 auf. Die Resultate der Studien zeigen, dass sich der reale Zeitaufwand der Studierenden vom theoretisch vorgegebenen Zeitaufwand unterschied. Und zwar in dem Sinne, dass ein Großteil der Studierenden weniger Zeit für eine Lehrveranstaltung aufbrachte als im Curriculum veranschlagt. Eine Studie bei Philosophiestudierenden zeigt, dass die aufgebrachte Zeit für den Abschluss einer Vorlesung von den Studierenden höher geschätzt wurde als für Seminare.

H1: Der Workload der Studierenden wird niedriger eingeschätzt als vorgegeben.

H2: Der Workload für Vorlesungen wird von den Studierenden höher eingeschätzt als für Seminare.



## **Empirischer Teil**

### **Das Messinstrument**

In den folgenden Kapiteln wird der Fragebogen, seine Weiterentwicklung zur Kompetenzerfassung durch neue Items und die daraus resultierende deskriptivstatistische Untersuchung zur Reliabilität und Validität des Fragebogens beschrieben.

Eingesetzt wurde ein Fragebogen zur Selbsteinschätzung studentischer Kompetenzen. Dessen Grundgerüst wurde unter der Projektleitung von Univ.- Prof. Dr. Dr. Spiel, Univ.- Prof. Dipl.-Psych. Dr. Schober, Mag. Dr. Bergsmann und Dipl.- Psych. Dr. Klug entwickelt. Der Fragebogen wurde zur Selbsteinschätzung studienbezogener und fächerübergreifender Kompetenzen bei Studierenden unterschiedlicher Studienrichtungen eingesetzt. Die Arbeit von Bergsmann et al. (2015), ein Konzept zur Evaluation für Universitäten mit kompetenzbasierten Curricula, bildete die Basis für das eingesetzte Erhebungsinstrument. Die Einschätzung der Kompetenzen bei Studierenden der Psychologie umfasste bis dahin 14 Items.

Studierende schätzen sich für das gleiche Item (eine Kompetenz) sowohl im kognitiven als auch im praktischen Bereich auf einer sechsstufigen Skala ein. Die Skalen werden als Niveau bezeichnet und reichen von null bis sechs. Bei der Erfassung der kognitiven Kompetenzeinschätzung wird das wissenschaftlich begründete Wissen erfragt. Die Skalen dazu werden wie folgt bezeichnet: Niveau 0 = kein Wissen, Niveau 1 = Einstieg, Niveau 2 = Grundlagen, Niveau 3 = Vernetzung, Niveau 4 = Kontextualisierung, Niveau 5 = Ausweitung, Niveau 6 = Generierung. Bei der Erfassung der praktischen Kompetenzeinschätzung interessieren die wissenschaftlich begründeten Tätigkeiten. Dabei folgen die Skalen denselben Abstufungen und Beschreibungen wie die des kognitiven Aspekts. Lediglich Niveau 0 wird mit “keine Praxis“ anstatt “kein Wissen“ betitelt. Zur Veranschaulichung wird in Abbildung 2 ein Ausschnitt aus dem Fragebogen dargestellt.

Wie **schätzt** du deine eigenen **KOMPETENZEN im Psychologiestudium** hinsichtlich der folgenden **Punkte** ein:

	Kognitiver Aspekt							Praktischer Aspekt						
	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
<b>01. Arbeiten im Team</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>02. Selbstgesteuertes Lernen</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>03. Umgang mit neuen Medien (MS Office, Social Media, etc.)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>04. Orientierungswissen bzgl. Universität/Studium</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>05. Gezielte Reflexion der eigenen Passung zum Studium</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 2. Ausschnitt aus dem Fragebogen (Item 1 – 6). Basierend auf dem Fragebogen von Mag. Dr. Bergsmann und Dipl.- Psych. Dr. Klug, weiterentwickelt von Thomas Leitgeb, Bernadette Novak, Simone Stolz und Susanne Hanka.

Zur Erklärung der einzelnen Skalenausprägung und zum besseren Verständnis durch Beispiele wurde dem Fragebogen ein Extrablatt mit diesen Informationen beigelegt. In Abbildung 3 werden die Skalenausprägungen des kognitiven Aspekts dargestellt.

KOGNITIVER ASPEKT						
Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6
Kein Wissen	Einstieg	Grundlagen	Vernetzung	Kontextualisierung	Ausweitung	Generierung
<b>Definitionen:</b> Wissenschaftlich begründetes Wissen...						
... habe ich kein es.	... habe ich in Form von <b>einzelnen</b> unverbundenen Fakten, die ich <b>wiedererkennen</b> kann.	... habe ich in Form von <b>vielen</b> unverbundenen Fakten, die ich <b>aktiv wiedergeben</b> kann.	... habe ich in Form von vielen Fakten, die ich in eine <b>Gesamtstruktur mit Ursache-Wirkungs-Bezügen</b> bringen kann.	... kann ich mit <b>relevanten Kontextfaktoren</b> in Beziehung setzen.	... kann ich in einem <b>eng umgrenzten Gebiet</b> in <b>einfacher</b> Form neu schaffen.	... kann ich in einem <b>umfangreichen Gebiet</b> in <b>komplexer</b> Form neu schaffen.
<b>Beispiele:</b>						
·	· Wiede-	· Aufzählen	· Eine Abfolge	· Komplexe	· Umgrenzte	· Theorien

Kein	· erkennen · Benennen	· Auflisten	· verstehen · Argumentieren · Schlüsse ziehen	· Wirkungs- zusammenhänge erfassen · Einen umfassenden Überblick haben	· Frage- stellungen prüfen · Einen begrenzten Beitrag zur Forschung leisten	· prüfen · Neues Wissen generieren · Eigenständig forschen
Wissen haben						

Abbildung 3. Ausschnitt aus dem Extrablatt zum kognitiven Skalenverständnis.

Basierend auf dem Fragebogen von Mag. Dr. Bergsmann und Dipl.- Psych. Dr. Klug.

Der Fragebogen wurde zur Ausformulierung von neuen und weiteren Items zum Kompetenzerwerb im Studienfach Psychologie für diese Studie von Mag. Dr. Bergsmann und Dipl.- Psych. Dr. Klug zur Verfügung gestellt. Komplette neu hinzugefügt wurde ein Blatt zur Erfassung des Workloads. Auch die soziodemographischen Daten wurden miterfasst. Darunter fielen die klassischen Variablen wie Alter und Geschlecht aber auch die derzeitige Studiensituation. Darunter fiel die Studienart (zum Beispiel Bachelor oder Master) der Masterschwerpunkt, der Studienfortschritt, oder ob bereits ein anderes Studium abgeschlossen wurde. Des Weiteren wurde nach der höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Eltern und der Arbeits – sowie Wohnungssituation gefragt. Nach Angabe dieser Daten erfolgte eine Einschätzung der Zeit, welche die Studierenden für Vorlesungen oder Seminare im vorigen Semester aufbrachten.

### Fragebogenentwicklung.

Zur Weiterentwicklung des Fragebogens im Sinne des Ausarbeitens neuer Items zur Erfassung der Selbsteinschätzungen von Kompetenzen bei Studierenden der Psychologie mussten die Curricula des Bachelor - und des Masterstudiums Psychologie genau analysiert werden.

Zu Beginn wurden die vorgeschriebenen Lernziele, Lehrinhalte, und Kompetenzen für jede einzelne Lehrveranstaltung im jeweiligen Curriculum gefiltert. Extrahiert wurden anfänglich die wichtigsten Lernziele und Kompetenzen der einzelnen Lehrveranstaltungen.

Es wurden zuerst extra Items aus den Kompetenzen des Bachelorcurriculum und aus dem Mastercurriculum erstellt. Nach erstmaliger Bildung dieser Items wurde ein Feedback von Univ.- Prof. Dr. Dr. Spiel und den Studierenden im Masterarbeitsseminar eingeholt. Dieses beinhaltete Diskussionspunkte zur einheitlichen Formulierung der Items, der Bewertung der Verständlichkeit und der Einteilung der Items nach Modulen anstatt Lehrveranstaltungen. Danach wurden auch Curricula der Psychologie an anderen Universitäten Österreichs (Graz, Salzburg, Klagenfurt) gesichtet.

Die Items pro Studienart wurden anschließend den Vorschlägen des Feedbacks nach überarbeitet. Ziel war es aber, dass der Fragebogen sowohl Bachelor – als auch Masterstudierenden vorgegeben werden könne. Somit war eine Zusammenführung der aus den Kompetenzen des Bachelor - und Mastercurriculums (Abbildung 4 gebildeten Items notwendig. Ermittelt werden musste welche Items aus dem Bachelor – und Mastercurriculum ident sind und zusammengefasst werden können. Nach dieser Verdichtung wurden die Items inhaltlich einer Art Trichtermodell gereiht. Zuerst folgen Items welche Grundlagen, Allgemeines, und Grundkompetenzen (fächerübergreifend) abdecken, gefolgt von Items zur Erfassung studienrelevanter Kompetenzen (fachspezifisch). Zur Kürzung des Fragebogens wurden anfängliche Beispiele zur Erklärung der jeweiligen Kompetenz gestrichen. Zur Überprüfung der Verständlichkeit ohne Beispielerklärung wurde der Fragebogen vorab Masterstudierenden vorgegeben und ein Feedback eingeholt.

<b>Mastercurriculum</b>	<b>Bachelorcurriculum</b>
Fakten- und Handlungswissen in quantitativen Methoden	Kenntnis quantitativer Erhebungsmethoden, Instrumente und Untersuchungsdesign
Fakten und Handlungswissen in qualitativen Methoden	Kenntnis qualitativer Erhebungsmethoden und Untersuchungsdesign
Einblick in die berufliche Tätigkeit von Psychologen und Psychologinnen	Kenntnis der rechtlichen Möglichkeiten und Grenzen der Ausübung der Psychologie als Beruf und Abgrenzung zu anderen Berufsgruppen

Durchführung des psychologischen Diagnostizierens und Befunderstellung	Kenntnisse über die Durchführung und Befunderstellung psychologischen Diagnostizierens
Verstehen und Aufbereiten von aktueller Forschungsliteratur	Selbstständige Bearbeitung eines einfachen, umschriebenen Problems mit einfachen Standardmethoden der Psychologie in einem festgelegten Zeitraum
Systematische Literaturrecherche mittels Datenbanken	Kenntnisse studienrelevanter Software und Medien
Mit Experten und Expertinnen und Laien Wissen schriftlich und mündlich kommunizieren	Mit Experten und Expertinnen und Laien Wissen schriftlich und mündlich kommunizieren
Selbstständiges Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit	Kenntnis der Grundprinzipien und Richtlinien wissenschaftlichen Schreibens und Recherchierens
Präsentationstechniken und Diskussion	Präsentationstechniken und Diskussion
Anwendung theoretischer Modelle in der Praxis von Arbeit, Bildung und Wirtschaft  Anwendung theoretischer Modelle in der Praxis der Emotions- und Wahrnehmungspsychologie und neuronalen Grundlagen  Anwendung theoretischer Modelle in der Praxis von Gesundheitspsychologie, klinischer Psychologie, Entwicklungs – und Persönlichkeitspsychologie	Überblick über die wichtigsten Theorien, aktuellen Befunde, Anwendungsfelder, experimentelle Grundbegriffe, Forschungsmethoden, und historischen Grundlagen der biologischen Psychologie / Kognition – und Emotionspsychologie / Sozialpsychologie / Entwicklungspsychologie / Persönlichkeits – und Differentiellen Psychologie / Klinischen – und Gesundheitspsychologie / Bildungspsychologie und Evaluation / Arbeits -, Organisations -, und Wirtschaftspsychologie
Durchführung des psychologischen Diagnostizierens  Klinisch-psychologische Interventionsformen und deren gesetzliche Bestimmung  Wissen und Forschungsergebnisse kritisch	

hinterfragen und integrieren	
Psychologische Fachliteratur in englischer Sprache rezipieren	Lesen, Analysieren, und Darstellen deutsch – und englischsprachiger Fachliteratur
	Teamfähigkeit Methoden kritisch hinterfragen Kenntnisse über Inhalte und Konzepte der Allgemeinen Psychologie Fähigkeit zur testtheoretischen Analyse und Konzeption von Tests und Fragebögen Kenntnisse über fachadäquate Gesprächsführung mit Klienten und Klientinnen Erhebung, Auswertung, und Beschreibung von Daten Angemessene Ergebnisdarstellung in sprachlicher und formaler Hinsicht
Orientierungswissen und Strukturverständnis bezüglich Universität und Studium	Fähigkeit zur gezielten Reflexion der eigenen Passung zum Psychologiestudium
Formulierung von psychologischen Forschungsfragen und Hypothesen	Experimentalpsychologisches und empirisches Arbeiten

Abbildung 4. Kompetenzen im Bachelor – und Mastercurriculum Psychologie.

Aufgrund bestehender Überlappungen zwischen den Kompetenzen in beiden Curricula der Studienarten wurden die oben angeführten Kompetenzen aus dem Bachelor – und Mastercurriculum gegenübergestellt, verdichtet, und schlussendlich die Items formuliert.

Der finale Fragebogen zur Selbsteinschätzung studienrelevanter Kompetenzen im Bachelor – und Masterstudium Psychologie umfasste insgesamt 34 Items wobei Item 26 in neun Subitems unterteilt war. Die Items umfassten fächerübergreifende und fachspezifische Kompetenzen und mussten je kognitiv und praktisch eingeschätzt werden. In Abbildung 5 sind die Items des Fragebogens aufgelistet.

<b>1. Arbeiten im Team</b>	<b>18. Qualitative Datenauswertung (z.B. qualitative Inhaltsanalyse)</b>
<b>2. Selbstgesteuertes Lernen</b>	<b>19. Forschungsergebnisse kritisch hinterfragen</b>
<b>3. Umgang mit neuen Medien</b>	
<b>4. Orientierungswissen bzgl. Universität / Studium</b>	<b>20. Durchführung des psych. Diagnostizierens / Befunderstellung</b>
<b>5. Gezielte Reflexion der eigenen Passung zum Studium</b>	<b>21. Grundprinzipien / Richtlinien wissenschaftlichen Schreibens</b>
<b>6. Präsentations – und Moderationstechniken</b>	<b>22. Einblick in die berufliche Tätigkeit von PsychologInnen</b>
<b>7. Feedbackregeln und - Methoden</b>	<b>23. Klinisch – psychologische Interventionsformen</b>
<b>8. Verantwortung gegenüber der Öffentlichkeit</b>	<b>24. Gesetzliche Bestimmung klinisch – psychologischer Interventionsformen</b>
<b>9. Grundprinzipien / Richtlinien wissenschaftlichen Schreibens</b>	<b>25. Gesetzliche Bestimmung psych. Diagnostizierens</b>
<b>10. Psychologische Fachliteratur in englischer Sprache rezipieren</b>	<b>26. Kenntnisse u. Einsatzmöglichkeiten der wichtigsten Theorien, Modellsysteme, Anwendungsfelder und historischen Grundlagen in...</b>
<b>11. Psychologische Fachliteratur in deutscher Sprache rezipieren</b>	<b>26a) ... Biologischer Psychologie</b>
<b>12. Formulierung psychologischer Forschungsfragen / Hypothesen</b>	<b>26b) ... Sozialpsychologie</b>
<b>13. Stichprobenauswahl</b>	<b>26c) ... Entwicklungspsychologie</b>
<b>14. Methodenanwendung kritisch hinterfragen</b>	<b>26d) ... Persönlichkeits – und Differenzieller Psychologie</b>
<b>15. Quantitative Datenerhebung (z.B. Fragebogen, Tests, etc.)</b>	<b>26e) ... Klinischer – und Gesundheitspsychologie</b>

16. Qualitative Datenerhebung (z.B. Interviews, Beobachtung, etc.)	26f) ... Arbeits - & Organisationspsychologie
17. Quantitative Datenauswertung (z.B. Varianz -, Regressionsanalyse)	26g) ... Bildungspsychologie und Evaluation
	26h) ... Kognitions – und Emotionspsychologie
	26i) ... Wirtschaftspsychologie

Abbildung 5. Items im Fragebogen.

### Deskriptivstatistik zur Reliabilität und Validität des Fragebogens.

Da der Fragebogen durch neu formulierte Items ergänzt wurde, war es notwendig diese auf ihre Reliabilität und Validität hin zu prüfen.

Die Kompetenzen wurden sowohl im kognitiven als auch im praktischen Aspekt eingeschätzt. Somit war zu untersuchen, wie gut die 34 Items im kognitiven und im praktischen Kontext in Zusammenhang stehen. Dafür wurden die Mittelwerte und Reliabilitäten der zwei Aspekte berechnet.

Die 34 Items für den kognitiven Aspekt wurden in beiden Studienarten von  $N = 251$  Studierenden beantwortet und hatten insgesamt ein gutes  $\alpha = .94$  mit einem Item - Mittelwert von  $M = 3.19$  und einer Standardabweichung von  $SD = 1.52$ . Die interne Konsistenz der kognitiven Skala war gegeben. Die korrigierte Item – Skala – Korrelation in der Gesamtstichprobe ergab bei 33 kognitiven Items einen Wert  $\geq .30$  und unterschied somit gut zwischen den unterschiedlichen Merkmalsausprägungen der Studierenden. Lediglich Item 9 (“Grundprinzipien/Richtlinien wissenschaftlichen Recherchierens”) wies mit  $< .241$  einen kleineren Wert als das Ideal von  $\geq .30$  auf.

Bei den Masterstudierenden wurden die 34 kognitiven Items von  $N = 101$  beantwortet, wiesen einen reliablen Wert von  $\alpha = .90$ , einen Item – Mittelwert von  $M = 3.75$  und eine Standardabweichung von  $SD = 1.39$  auf. Dies signalisierte eine interne Konsistenz. Bei der Trennschärfe der 31 kognitiven Items im Masterstudium ergab sich ein Idealwert von  $\geq .30$ . Das Item 1 (“Arbeiten im Team”) mit einem Wert von  $< .298$ , das Item 3 (“Umgang mit neuen Medien”) mit  $< .235$ , und das Item 22 (“Einblick in die berufliche Tätigkeit von



PsychologInnen“) mit  $< .108$  lagen unter dem Idealwert. Dies bedeutet, dass diese Items weniger gut zwischen den verschiedenen Merkmalsausprägungen der Studierenden trennten.

Die 34 Items für den praktischen Aspekt wurden von  $N = 240$  Studierenden beantwortet, hatten insgesamt ein  $\alpha = .94$ , eine Item – Mittelwert von  $M = 2.57$  und einer Standardabweichung von  $SD = 1.54$ . Auch hier war die interne Konsistenz der Skala gegeben. Bei den Masterstudierenden wurden die 34 praktischen Items von  $N = 99$  beantwortet, wiesen einen reliablen Wert von  $\alpha = .92$ , einen Item – Mittelwert von  $M = 3.16$  und eine Standardabweichung von  $SD = 1.44$  auf. Die korrigierte Item – Skala – Korrelation in der Gesamtstichprobe ergab bei 33 praktischen Items einen idealen Wert von  $\geq .30$ . Ausgenommen davon war wieder Item 9 (“Grundprinzipien/Richtlinien wissenschaftlichen Recherchierens“) mit  $< .271$ .

Bei den Masterstudierenden ergab sich für die Trennschärfe bei 33 praktischen Items ein Ideal von  $\geq .30$ . Wie im kognitiven Aspekt auch bildete wieder Item 1 (“Arbeiten im Team“) eine Ausnahme mit einer korrigierten Trennschärfe von  $< .283$ .

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Reliabilität der kognitiven und praktischen Skalen sowohl in der Gesamtstichprobe als auch in der Stichprobe der Masterstudierenden hoch war und die Items zusammenpassten, da das Cronbach Alpha in beiden Fällen hoch war und sich durch das Weglassen der Items mit niedriger Trennschärfe nicht signifikant ändern würde.

Die Validität bezeichnet die Gültigkeit eines Tests. Zu prüfen war hierbei ob die Items das messen, was gemessen werden soll. In dieser Studie gelang die Prüfung durch eine explorative Faktorenanalyse. Vorab wurde mittels dem Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) - Maß berechnet, ob eine explorative Faktorenanalyse überhaupt zulässig war. Erkennen lässt sich dies durch die Eignung der Daten durch den KMO – Koeffizienten, welcher mit  $KMO \geq .90$  die Daten für sehr gut empfindet. Bei Eignung der Daten werden anschließend durch die explorative Faktorenanalyse alle Items des Fragebogens miteinander korreliert. Dabei werden (latente) Faktoren extrahiert, welche durch die manifesten Variablen (Items) zu erschließen sind. Um die Anzahl der Faktoren zu bestimmen kann der Scree – Test herangezogen werden. Dieser zieht den “Knick“ auf der Geraden im Screeplot heran. Dieser Knick über der Nummer eines Faktors bestimmt die Anzahl an Faktoren. Auch das Kaiser – Guttman – Kriterium wird dazu herangezogen. Wenn dabei der Eigenwert eines Faktors  $> 1$  ist wird dieser extrahiert. (Field, 2009).

In dieser Studie war zu erwarten, dass die Items auf zwei zusätzlichen Faktoren, außer den kognitiven und praktischen, laden. Und zwar auf den fachspezifischen und fächerübergreifenden. Zur Eignung einer Faktorenanalyse der 34 kognitiven Items wurde der KMO – Test durchgeführt und ergab einen Wert von  $KMO = .913$ . Dieses Ergebnis erlaubte die Durchführung einer Faktorenanalyse. Bei Blick auf den Screeplot war ein Knick zwischen Faktor 2 und Faktor 3 zu erkennen. Es erfolgte eine orthogonale Rotation. Durch diese konnten zwei Faktoren extrahiert werden welche die größten Eigenwerte aufwiesen, 41,7% der Varianz erklärten und die Zuordnung der Items zu den gefundenen zwei Faktoren erleichterte. Das Ergebnis der Faktorenanzahl der orthogonalen Rotation stimmte somit mit dem Knick im Screeplot überein. Es ergaben sich zwei Faktoren auf denen einige Items hoch und andere niedrige Ladungen hatten. Auf Faktor 1 luden Items, welche als fachspezifisch betrachtet werden können. Dabei handelte es sich um Kompetenzen die von den Studierenden für das Psychologiestudium typisch eingeschätzt wurden. Dazu zählten zum Beispiel das kognitive Item 24 (“Gesetzliche Bestimmung klin.-psych.Interventionsformen“) oder das kognitive Item 3 (“Umgang mit neuen Medien: MS Office, Social Media“). Ausgenommen Item 22 (“Einblick in die berufliche Tätigkeit von PsychologInnen“). Dieses lud weder auf dem einem noch auf dem anderen Faktor hoch. Die kognitiven Items mit der höchsten Faktorladung auf dem fachspezifischen Faktor wurden zu Gunsten der Übersichtlichkeit in Tabelle 2 rot markiert.

Zur Eignung einer Faktorenanalyse der 34 praktischen Items wurde der KMO – Test durchgeführt und ergab einen Wert von  $KMO = .917$ . Dieses Ergebnis erlaubte die Durchführung einer Faktorenanalyse. Bei Blick auf den Screeplot war wieder ein Knick zwischen Faktor 2 und Faktor 3 zu erkennen. Anschließend erfolgte eine orthogonale Rotation. Durch diese konnten zwei Faktoren extrahiert werden welche die größten Eigenwerte aufwiesen und 44% der Varianz erklärten (Tabelle 1).

Tabelle 1

*Eigenwert x Erklärte Gesamtvarianz der zwei extrahierten Faktoren*

**Erklärte Gesamtvarianz**

Komponente	Anfängliche Eigenwerte	Summen von quadrierten Faktor - ladungen für Extraktion	Rotierte Summe der quadrierten Ladungen	Rotierte Summe der quadrierten Ladungen: Kumulierte %
	<b>Gesamt</b>	<b>Gesamt</b>	<b>Gesamt</b>	
<b>1</b>	<b>12,337</b>	12,337	8,106	23,842
<b>2</b>	<b>2,770</b>	2,770	7,001	<b>44,432</b>
<b>3</b>	1,637			
<b>4</b>	1,561			

Dadurch wurde wieder die Zuordnung der praktischen Items zu den gefundenen zwei Faktoren erleichtert. Das Ergebnis der Faktorenanzahl der orthogonalen Rotation stimmte somit mit dem Knick im Screeplot überein. Es ergaben sich zwei Faktoren auf denen einige Items hoch und andere niedrige Ladungen hatten. Auf Faktor 2 luden fächerübergreifende und persönliche Fähigkeiten, die für jedes Studium notwendig sind. Diese wären zum Beispiel das praktische Item 6 (“Präsentations – und Moderationstechniken“) oder das praktische Item 1 (“Arbeiten im Team“). Die praktischen Items mit der höchsten Faktorladung auf dem fächerübergreifenden Faktor 2 wurden zu Gunsten der Übersichtlichkeit in Tabelle 2 rot markiert.

Tabelle 2

*Ladung der kognitiven Items auf Faktor 1 und praktischen Items auf Faktor 2*

**Rotierte Komponentenmatrix**

<b>Praktische Items</b>	<b>Faktor 2: Fächerübergreifend</b>	<b>Kognitive Items</b>	<b>Faktor 1: Fachspezifisch</b>
Item 10	,734	Item 26c	,709
Item 12	,729	Item 26e	,697
Item 11	,727	Item 26i	,683
Item 21	,659	Item 26f	,673
Item 4	,608	Item 26d	,672
Item 19	,608	Item 26h	,634
Item 14	,607	Item 25	,627
Item 13	,589	Item 26a	,609
Item 7	,569	Item 24	,595
Item 17	,563	Item 26g	,595
Item 15	,557	Item 26b	,592
Item 5	,534	Item 23	,553
Item 3	,511	Item 17	,519
Item 6	,486	Item 20	,508
Item 20	,481		
Item 2	,462		
Item 1	,431		
Item 9	,415		
Item 8	,377		

Zusammen ergaben sich insgesamt vier Skalen. Eine fachspezifische und fächerübergreifende kognitive sowie eine fachspezifische und fächerübergreifende praktische Skala (Abbildung 6).

<b>Skala 1</b> <b>Fachspezifisch kognitiv</b>	26c, 26e, 26i, 26f, 26d, 26h, 25, 26a, 24, 26g, 26b, 23, 17, 20	<b>Skala 2</b> <b>Fächerübergreifend kognitiv</b>	19, 5, 10, 11, 4, 1, 12, 3, 15, 21, 14, 7, 13, 2, 8, 6, 16, 18, 9, 22
<b>Skala 3</b> <b>Fachspezifisch praktisch</b>	26c, 26e, 26d, 26i, 26f, 26b, 26g, 26h, 26a, 25, 23, 24, 16, 22, 18	<b>Skala 4</b> <b>Fächerübergreifend praktisch</b>	10, 12, 11, 21, 4, 19, 14, 13, 7, 17, 15, 5, 3, 6, 20, 2, 1, 9, 8

Abbildung 6. Die Verteilung der Items auf den vier Kompetenzskalen.

### Workload.

Zur Erfassung des Zeitaufwands der Psychologiestudierenden wurde am Ende des Fragebogens eine Seite mit der Überschrift “Benotungen & Workload“ angefügt. Diese umfasste zusätzlich zu den Zeitangaben die Reifezeugnisnote sowie das Land in welcher die Reifeprüfung abgelegt worden ist.

Bei der Gestaltung des Fragebogens orientierte man sich an dem Design verschiedener Messinstrumente zur Workload – Erhebung und schnitt es auf die zu interessierenden Fragestellungen zu. Zur Auswahl der Unterrichtsmethodik (wie Präsenzzeiten oder Gruppenarbeiten) half das Workload – Planungstool von Schatz und Woschnack (2006). In den meisten Studien erfolgte die Erfassung des durchschnittlichen Workloads eines Studierenden für eine Lehrveranstaltung retrospektiv pro Woche oder Semester. Auch in dieser Studie sollten die Studierenden ihren tatsächlichen Arbeitsaufwand für eine abgeschlossene Lehrveranstaltung retrospektiv einschätzen.

Da 2013 der Masterstudiengang Psychologie eingeführt worden war fehlten empirische Daten zum bestehenden ECTS – Referenzrahmen für Lehrveranstaltungen. Für diese Studie relevant waren Angaben zum Workload für abgeschlossene Lehrveranstaltungen (Note musste bereits eingetragen sein) aus dem vergangenen Semester. Um den tatsächlichen Zeitaufwand zu einzelnen Lehrveranstaltungen aus dem Studienplan des Masterstudiums Psychologie zu erfassen, mussten die Studierenden den Namen einer Vorlesung oder eines

Seminars in die erste Zeile und in den fünf darunter liegenden Spalten die jeweiligen Zeitangaben dazu eintragen.

In Abbildung 7 ist das Konstrukt zur Erfassung des Workloads für Vorlesungen dargestellt.

<b>Name der Vorlesung</b> →	1.	2.	3.
<b>Workload ↓</b>			
Tatsächliche Präsenzzeit in der VO (inkl. Zeit für das „Ablegen“ der Prüfung):	Stunden	Stunden	Stunden
Vor- u. Nachbearbeitung der VO- Inhalte (z.B. Internet-/Bibliotheks-Recherche etc.):	Stunden	Stunden	Stunden
Prüfungsvorbereitung (= tatsächliche Lernzeit):	Stunden	Stunden	Stunden
Arbeit in Kleingruppen (z.B. Lerngruppen etc.):	Stunden	Stunden	Stunden
Sonstiger Zeitaufwand:	Stunden	Stunden	Stunden

*Abbildung 7.* Erfassung des Workloads bei Vorlesungen. Basierend auf dem Fragebogen zum Workload von Thomas Leitgeb, Bernadette Novak, Simone Stolz und Susanne Hanka.

Der Rücklauf der Fragebögen war aufgrund der direkten Vorgabe in den Lehrveranstaltungen zu 100% gegeben. Fehlte bei den Studierenden die Hälfte der zu machenden Angaben zu ihrem Workload wurden diese Daten von den weiteren Berechnungen ausgeschlossen.

Zur Berechnung des Workloads für eine Lehrveranstaltung wurden die angegeben Stunden zusammengerechnet, der dazugehörigen Variable (Lehrveranstaltung) im SPSS zugeordnet und zur Beantwortung der Fragestellungen in ECTS – Punkte umgerechnet.

## **Methode**

### **Untersuchungsdesign und Stichprobenziehung.**

Durchgeführt wurde die Studie im Rahmen eines Querschnittsdesigns. Dabei untersucht wurden sowohl Master - als auch Bachelorstudierende der Psychologie an der Universität Wien. Ziel war es Aussagen über ihren Kompetenzzuwachs hinsichtlich des Studienfortschritts und ihres Workloads machen zu können. Da es sich bei dieser Studie anfänglich um die mehrerer Masterstudierender handelte wurde gemeinsam mit Thomas Leitgeb, Simone Stolz und Susanne Hanka ein gemeinsamer Fragebogen erarbeitet welcher Studierenden beider Studienarten vorgegeben werden konnte. Dazu wurde den Studierenden beider Studienarten einmalig derselbe Fragebogen vorgegeben.

Im Fragebogen erfolgte zuerst die Selbsteinschätzung zu den Kompetenzitems, danach wurde von den Studierenden Angaben zu ihren soziodemographischen Daten gemacht, und abschließend wurde der Workload erfasst. Mit Hilfe des Fragebogens wurden die Studierenden hinsichtlich ihres Studienfortschritts in die Gruppen “Anfang, Mitte, Ende des Studiums“ eingeteilt. Dies diente dem Vergleich des Zuwachses an Kompetenz und dem Vergleich des Workloads innerhalb des Bachelor – und Masterstudiums.

Zur Untersuchung der Fragestellungen wurden in den Monaten von März bis Mai 2016 den Studierenden des Master – und Bachelorstudiums Psychologie der Fragebogen im paper – pencil – Format vorgegeben. Dafür wurden bestimmte Lehrveranstaltungen aus dem Vorlesungsverzeichnis des Sommersemesters 2016 ausgewählt. Das Kriterium zur Auswahl einer Lehrveranstaltung lag dem Ziel einer gerechten Aufteilung der Seminare oder Vorlesungen zu Grunde. Und zwar in dem Sinne, dass ungefähr die gleiche Anzahl an Lehrveranstaltungen welche am Anfang, in der Mitte, oder am Ende des jeweiligen Studienganges, und nur im jeweiligen Masterschwerpunkt besucht werden, vorliegt. Dies sollte dem Ausgleich der Anzahl an Studierenden unterschiedlichen Studienfortschritts und Masterschwerpunktes dienen. Es wurden die Lehrveranstaltungsleiter und Lehrveranstaltungsleiterinnen per Email kontaktiert, über das Vorhaben informiert, und Termine mit ihnen ausgemacht. Die Leiter und Leiterinnen der Seminare oder Vorlesungen

erlaubten die Vorgabe und das Ausfüllen der Fragebögen in einer ihrer Lehrveranstaltungseinheiten in den Hörsälen. Obwohl die am Fragebogen angeschlagene Bearbeitungszeit bei maximal 15 Minuten angesetzt war betrug diese im Regelfall zwischen 20 und 30 Minuten.

Um an der Studie teilzunehmen wurden die Studierenden durch die Erläuterung motiviert, dass es sich um eine Einschätzung des eigenen Kompetenzerwerbs durch das Studium und um den persönlichen Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen handelt. Erwähnt wurde, dass die Frage nach der Kompetenzvermittlung durch das Curriculum von Interesse ist und es dadurch eventuell zu einer Verbesserung des jeweiligen Curriculums des Studiums der Psychologie kommen könnte. Eine Aufwandsentschädigung gab es nicht.

### Der Fragebogen.



**Fakultät für Psychologie**

### Liebe Kolleginnen und Kollegen,

zunächst einmal herzlichen Dank, dass du dich bereit erklärt hast an unserer wissenschaftlichen Studie zum Thema „**Selbsteinschätzung von Kompetenzen**“ teilzunehmen. Deine Antworten werden **vertraulich** behandelt und für keine anderen Zwecke als diese Studie verwendet. Das Ausfüllen des Fragebogens nimmt **maximal 15 Minuten** in Anspruch. Wir bitten den Fragebogen gewissenhaft auszufüllen. Wichtig ist vor allem die **vollständige Beantwortung** des Fragebogens. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, daher bitten wir um eine aufrichtige Beantwortung.

Dieser Fragebogen dient der **Einschätzung von Studierendenkompetenzen in Bezug auf das Psychologie-Curriculum**. Es geht darum, dass du dich **selbst in Bezug auf die angegebenen Kompetenzen einschätzt**. Damit leistest du unter anderem einen



wertvollen Beitrag zur kontinuierlichen **Verbesserung des Curriculums**. Der Fragebogen kann dir außerdem als Selbst-Check dienen und zur Reflexion über Erwartungen und Realität bezüglich deines Studiums anregen.

Eine Kompetenz umfasst häufig **mehrere Facetten** (z.B. die Kompetenz „Präsentations- und Moderationstechniken,“ umfasst zwei verschiedene Facetten.) Bitte gib eine **zusammenfassende Einschätzung für alle Facetten einer Kompetenz ab**.

Dabei sollen pro Kompetenz sowohl der **kognitive Aspekt** als auch der **praktische Aspekt beurteilt** werden. Bei einer spezifischen Methode oder Technik beispielsweise, gilt das **Wissen über** eine Methode/Technik als **kognitiver Aspekt**, die Fähigkeit der Anwendung der Methode/Technik in der Praxis als **praktischer Aspekt**. Die **Antwortalternativen für beide Aspekte** reichen von Niveau **0** bis Niveau **6**. Eine genaue Beschreibung der einzelnen Kompetenz-Niveaus bekommst du auf einem extra Blatt zur Verfügung gestellt.

Zur Veranschaulichung findest du hier einen Ausschnitt aus dem Fragebogen, in dem die einzelnen Punkte erläutert werden:

Wie **schätzen** Sie Ihre eigenen **KOMPETENZEN** hinsichtlich der folgenden **Aspekte** ein:

	Kognitiver Aspekt							Praktischer Aspekt						
	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
1. Arbeiten im Team	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Selbstreguliertes Lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Einzuschätzende Kompetenzen aus dem Curriculum.*

*Einschätzung des kognitiven Aspekts der Kompetenz „Arbeiten im Team“ d.h. Wissen über Teamarbeit*

*Einschätzung des praktischen Aspekts der Kompetenz „Arbeiten im Team“ d.h. tatsächliche Fähigkeit im Team erfolgreich zu arbeiten*

*Die Einschätzung der Kompetenzen erfolgt auf Basis der Kompetenz-niveaus 0-6. Genaue Beschreibungen dieser Niveaus finden Sie auf einem Extra-Blatt (siehe Vorschau rechts).*

Die Beschreibungen der Kompetenz-Niveaus, anhand derer du die Einschätzung deiner Kompetenzen vornehmen sollst, findest du auf einem Extra-Blatt. Dort werden die Kompetenz-Niveaus bewusst in **verschiedenen Darbietungsformen** dargestellt (**Definitionen, Beispiele, grafische Darstellung**).

Bitte setze dich mit diesen Darstellungsformen auseinander. Es ist deiner **individuellen Präferenz** überlassen, an welcher Darbietung du dich später orientierst.

**Wichtig: Die Kompetenz-Niveaus stützen sich außerdem auf folgende Grundannahmen:**

- Jedes Niveau schließt alle vorausgehenden Niveaus mit ein. Wenn du beispielsweise das Niveau 3 erreicht hast, hast du auch automatisch die Niveaus 1 und 2 erreicht. **Die Kompetenz-Niveaus werden somit als aufeinander aufbauend verstanden.**
- Die Kompetenzniveaus wurden derart konzipiert, **dass sie ein breites Spektrum abbilden (Niveaus 0 bis 6)**. Dadurch ist es möglich, **Studierende verschiedenen Fortschritts** (z.B. von Bachelor- bis zu PhD-Studierenden) **einzuschätzen**. Lass dich deshalb bitte nicht irritieren, falls bei bestimmten Studierendengruppen manche Niveaus nie erreicht werden (bspw. Niveau 6 im Bachelor-Studiengang).

**Herzlichen Dank für Deine Teilnahme.**

**Projektleitung:**

Univ.-Prof. Dr. Dr. Christiane Spiel  
Dipl.-Psych. Dr. Julia Klug

**Masterarbeits-Projektgruppe:**

Thomas Leitgeb, BSc.  
Bernadette Novak, BSc.  
Simone Stolz, BSc.  
Susanne Hanka, MSc.(FH), BSc.

**Instrumentenentwicklung und -validierung**

Leitung:

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

MitarbeiterInnen:

Mag. Dr. Evelyn Bergsmann  
Dipl. –Psych. Dr. Julia Klug  
Mag. Christoph Burger  
Nora Maria Först



<b>21. Grundprinzipien/Richtlinien wissenschaftlichen Schreibens</b>	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
<b>22. Einblick in die berufliche Tätigkeit von PsychologInnen</b>	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
<b>23. Klinisch-psychologische Interventionsformen</b>	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
<b>24. Gesetzliche Bestimmung klin.-psych. Interventionsformen</b>	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
<b>25. Gesetzliche Bestimmung psych. Diagnostizierens</b>	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
<b>26. Kenntnisse u. Einsatzmöglichkeiten der wichtigsten Theorien, Modellsysteme, Anwendungsfelder und historischen Grundlagen in...</b>		
26a. ...Biologischer Psychologie	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
26b. ...Sozialpsychologie	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
26c. ...Entwicklungspsychologie	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
26d. ...Persönlichkeits- und Differenzieller Psychologie	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
26e. ...Klinischer- und Gesundheitspsychologie	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
26f. ...Arbeits- & Organisationspsychologie	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
26g. ...Bildungspsychologie und Evaluation	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
26h. ...Kognitions- und Emotionspsychologie	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0

<b>DEMOGRAFISCHE FRAGEN</b>
-----------------------------

**Geschlecht:** ☐ weiblich ☐ männlich

**Alter:** \_\_\_\_\_ Jahre

**Staatsbürgerschaft:** \_\_\_\_\_

**Studiensituation:**

Studienart: ☐ Bachelor ☐ Master ☐ Lehramt ☐ PhD/Doktorat ☐ anderes: \_\_\_\_\_

Masterschwerpunkt Psychologie:

- ☐ Arbeit, Bildung u. Wirtschaft  
☐ Geist und Gehirn

☐ Gesundheit, Entwicklung u. Förderung

Wo befindest du dich in deinem **Hauptstudium (Bachelor Psychologie ODER Master Psychologie)**?

☐ am Studienanfang   ☐ in der Mitte   ☐ gegen Studienende

Hast du bereits ein anderes Studium abgeschlossen? ☐ ja   ☐ nein

Falls ja: Welches?

☐ Bakkalaureat / Bachelor, nämlich: \_\_\_\_\_  
(Studienrichtung/Fach)

☐ Magister / Master / Diplom, nämlich: \_\_\_\_\_  
(Studienrichtung/Fach)

☐ Dr. / PhD, nämlich: \_\_\_\_\_ (Studienrichtung/Fach)

☐ anderes, nämlich: \_\_\_\_\_ (Studententyp)  
\_\_\_\_\_ (Studienrichtung/Fach)

Betreibst du parallel ein Zweitstudium? ☐ ja   ☐ nein

Falls ja: Welche/s Studienrichtung / Fach: \_\_\_\_\_

Falls ja: Wie teilst du deine Ressourcen zwischen den Studien auf? (*insgesamt 100%*)

Hauptstudium: \_\_\_\_\_%   Nebenstudium: \_\_\_\_\_%

### Arbeitssituation:

Gehst du derzeit einer Erwerbstätigkeit nach?

☐ Ja, ich bin vollzeitbeschäftigt. [im psychologischen Umfeld? ☐ Ja ☐ Nein]

☐ Ja, ich bin teilzeitbeschäftigt. [im psychologischen Umfeld? ☐ Ja ☐ Nein]

☐ Ja, ich bin geringfügig beschäftigt. [im psychologischen Umfeld? ☐ Ja ☐ Nein]

☐ Nein, ich gehe keiner Erwerbstätigkeit nach.

Hast du derzeit Betreuungspflichten (z.B. Erziehungs- oder Pflegearbeit) zu leisten?

☐ Ja, und dadurch geht wichtige Arbeitszeit für das Studium verloren.

☐ Ja, aber darunter leidet das Studium nicht.

☐ Nein.

### Familiensituation:

Familienstand:

☐ Single   ☐ ledig, in Partnerschaft   ☐ verheiratet   ☐ geschieden/getrennt

☐ verwitwet

Wohnungssituation: Ich wohne... (*Mehrfachauswahl möglich*)

☐ bei meinen Eltern   ☐ alleine   ☐ in einer WG   ☐ mit Partner/in   ☐ mit Kind/ern

Höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern (nur die HÖCHSTE abgeschlossene Ausbildung von Vater ODER Mutter) :

☐ Pflichtschule

☐ Lehrabschluss (Berufsschule)

- ☐ Matura / Abitur  
☐ Hochschule  
☐ weiß ich nicht

### BENOTUNGEN

*(Falls du dich an deine Noten nicht mehr genau erinnern kannst, schätze sie bitte.)*

#### Reifezeugnis (Hochschulreife):

In welchem Land hast du die Reifeprüfung (z.B.: Abitur, Matura) abgelegt?

\_\_\_\_\_

Im Rahmen welchen Schultyps hast du die Reifeprüfung (z.B.: Abitur, Matura) abgelegt?

\_\_\_\_\_

Wie ist deine Reifezeugnisnote (z.B.: Maturanote, Abiturnote)? \_\_\_\_\_

Wie ist die Gesamtbeurteilung deiner Reifeprüfung?

- ☐ ausgezeichneter Erfolg (Notenschnitt: max. 1,5; kein Genügend)  
☐ guter Erfolg (Notenschnitt: max. 2.0; kein Genügend)  
☐ bestanden (kein Nicht-Genügend)

Bitte gib nun abschließend an, wie hoch im **vergangenen** Semester deine Arbeitsbelastung für einzelne Lehrveranstaltungen war. Trage hierzu bitte in der oberen Tabelle bis zu drei **Vorlesungen**, und in der unteren Tabelle bis zu drei **Seminare** ein, die du im vergangenen Semester absolviert hast. Mit Workload ist der **tatsächliche Arbeitsaufwand (in Stunden)** gemeint, den du für die jeweilige LV erbracht hast.

Als Erinnerungshilfe wurde der Workload im Nachfolgenden in mehrere Teilaspekte aufgeteilt.

Name der Vorlesung →	1.	2.	3.
Workload ↓			
Tatsächliche Präsenzzeit in der VO (inkl. Zeit für das „Ablegen“ der Prüfung):	Stunden	Stunden	Stunden

Vor- u. Nachbearbeitung der VO- Inhalte (z.B. Internet-/Bibliotheks-Recherche etc.):	Stunden	Stunden	Stunden
Prüfungsvorbereitung (= tatsächliche Lernzeit):	Stunden	Stunden	Stunden
Arbeit in Kleingruppen (z.B. Lerngruppen etc.):	Stunden	Stunden	Stunden
Sonstiger Zeitaufwand:	Stunden	Stunden	Stunden

<b>Name des Seminars</b> →	1.	2.	3.
<b>Workload ↓</b>			
Tatsächliche Präsenzzeit im Seminar:	Stunden	Stunden	Stunden
Vor- u. Nachbearbeitung der Seminarinhalte:	Stunden	Stunden	Stunden
Referate (vorbereiten):	Stunden	Stunden	Stunden
Schriftliche Arbeiten:	Stunden	Stunden	Stunden
Arbeit in Kleingruppen:	Stunden	Stunden	Stunden
ggf. Prüfungsvorbereitung:	Stunden	Stunden	Stunden
Sonstiger Zeitaufwand:	Stunden	Stunden	Stunden

**Vielen herzlichen Dank für die Teilnahme an dieser Studie!**

### **Stichprobenbeschreibung.**

Bei der Beschreibung der Stichprobe wird auf die Gesamtstichprobe und im Detail auf die Masterstudierenden Psychologie an der Universität Wien eingegangen. Teilweise werden Daten zu den Bachelorstudierenden gegeben, wenn diese für die Fragestellungen relevant sind.

Laut Homepage der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien sind derzeit 3000 Bachelorstudierende und 600 Masterstudierende inskribiert. Die Gesamtstichprobe in unserer Studie, Studierende aus dem Master – als auch Bachelorstudium, umfasste insgesamt  $N = 335$  Personen. Die Stichprobe der Masterstudierenden setzte sich aus  $N = 140$  und die der Bachelorstudierenden aus  $N = 195$  Teilnehmenden zusammen. In Prozenten ergab sich für die Geschlechterverteilung innerhalb des Masterstudiums, dass 29,3% der Studierenden männlich und 70,7% weiblich waren. Der Altersdurchschnitt im Masterstudium betrug bei Männern  $M = 27,1$  ( $SD = 5,5$ ) und bei Frauen  $M = 25,9$  ( $SD = 5,3$ ). Der Alterdurchschnitt aller Masterstudierenden betrug  $M = 26,3$  und die Standardabweichung  $SD = 5,4$  bei  $N = 139$  Studierenden. Die im Masterstudium Psychologie auszuwählenden und zugeteilten Masterschwerpunkte ( $N = 139$ ) “Arbeit, Bildung und Wirtschaft“ wurden von 36,4%, “Geist und Gehirn“ von 7%, und “Gesundheit, Entwicklung und Förderung“ mit 56,6% belegt. Der Anteil an österreichischen Studierenden im Masterstudium Psychologie betrug 57,1%. Aus Deutschland stammten 33,6% der Masterstudierenden und 9,3% aus anderen Ländern. Es ergab sich ein signifikanter Verteilungsunterschied in der Gesamtstichprobe mit  $\chi^2(2) = 7.52$  mit  $p = .023$ . Dieser zeigte, dass mit 57,1% der Anteil an Österreichern und Österreicherinnen im Masterstudium und der an Deutschen mit 48,2% im Bachelorstudium höher war. Bei der Verteilung der Geschlechter hinsichtlich beider Studienarten ergab sich ein nicht signifikanter Wert von  $p = .991$  und zeigte auf, dass es keinen Unterschied in der Verteilung der Geschlechter im Vergleich von Bachelor – und Masterstudium gab. Abhängig vom Studienfortschritt ließ sich durch  $\chi^2(2) = 92.25$  mit  $p = .001$  erkennen, dass ein signifikanter Unterschied in der Verteilung des Studienfortschritts existierte. In dem Sinne, dass der Großteil im Masterstudium befindlichen Studierenden sich mit 55,7% am Anfang des Studiums, 23,6% am Ende, und 20,7% sich in der Mitte ihres Masterstudiums befanden.



## Ergebnisse

Unterscheiden sich Masterstudierende bezüglich der Einschätzung in ihren kognitiven und praktischen, sowie fachspezifischen und fächerübergreifenden Kompetenzen in Hinblick auf ihren Studienfortschritt? Zeigt sich demnach ein höheres Kompetenzniveau bei den Masterstudierenden im Vergleich zu den Bachelorstudierenden?

### **Unterschiedlichkeit des Kompetenzniveaus von Masterstudierenden unterschiedlichen Studienfortschritts.**

Im Sinne einer Prüfung der Unterschiedlichkeit der Mittelwerte in den vier Skalen in Abhängigkeit des Studienfortschrittes wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) berechnet, welche eine Normalverteilung und Homogenität der Daten voraussetzt (Bortz & Döring, 2006).

Zu untersuchen war, inwiefern der Studienfortschritt (Anfang / Mitte / Ende) Einfluss auf die Einschätzungen in den kognitiven und praktischen, sowie fachspezifischen und fächerübergreifenden Kompetenzen (Skala 1 – 4) nimmt. Hinsichtlich des Studienfortschritts befanden sich 78 Masterstudierende am Anfang ihres Studiums, 29 in der Mitte, und 33 am Ende ( $N = 140$ ). Zur Prüfung auf Normalverteilung der Daten wurde der Kolmogorov – Smirnov – Test durchgeführt. Der Test wies auf allen vier Skalen nicht signifikante Ergebnisse auf. Eine Normalverteilung der Daten war anzunehmen. Zur Testung auf Homogenität der Varianzen wurde der Levene – Test herangezogen. Dabei ergab sich für Skala 1 (fachspezifisch kognitiv) mit  $p = .408$ , Skala 2 (fächerübergreifend kognitiv) mit  $p = .447$ , und für Skala 4 (fächerübergreifend praktisch) mit  $p = .469$  nicht signifikante Ergebnisse. Die Varianzhomogenität konnte in diesen Skalen angenommen werden. Lediglich für Skala 3 (fachspezifisch praktisch) ergab sich durch ein signifikantes Ergebnis von  $p = .032$  keine Homogenität der Varianzen.

Danach erfolgte die Berechnung der einfaktoriellen Varianzanalyse. Die Effektstärke (Stärke der Unterschieds) ist mit Eta – Quadrat  $\eta^2 = .01$  als klein,  $\eta^2 = .06$  mittel, und  $\eta^2 = .14$

als groß anzusehen (Field, 2009). Keine signifikanten Ergebnisse waren auf Skala 1 mit  $F(2, 137) = .34$ ,  $MSE = .24$ ,  $p = .708$ ,  $\eta^2 = .001$  und auf Skala 3 mit  $F(2, 137) = 0.07$ ,  $MSE = .06$ ,  $p = .928$ ,  $\eta^2 = .001$  zu vermerken. Die Mittelwerte (Tabelle 3) der Masterstudierenden unterschieden sich auf diesen Skalen nicht voneinander. Die signifikanten Ergebnisse von  $F(2, 137) = 5.31$ ,  $MSE = 4.19$ ,  $p = .006$ ,  $\eta^2 = .07$  auf Skala 2 und  $F(2, 137) = 7.51$ ,  $MSE = 5.22$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .09$  auf Skala 4 zeigten mittelgroße Unterschiedlichkeiten zwischen den Mittelwerten der Studierenden bezüglich ihres Studienfortschrittes.

Da die einfaktorielle Varianzanalyse lediglich Information darüber liefert, ob bei Mittelwerten zwischen verschiedenen Gruppen eine Signifikanz festzustellen ist, aber nicht zwischen welchen Gruppen ein Unterschied vorliegt, mussten anschließend Post – Hoc – Tests durchgeführt werden. In dieser Berechnung der Tukey und Games – Howell - Test. Diese führen paarweise Mehrfachvergleiche der Mittelwerte der Studierendengruppen durch und geben Auskunft darüber, *welche* Studierenden sich hinsichtlich ihres Studienfortschritts voneinander unterscheiden. Beim Tukey – Test ist die Homogenität der Varianzen eine Voraussetzung im Gegensatz zum Games – Howell (Field, 2009). Da bei den Skalen 1, 2, und 4 die Varianzhomogenität angenommen werden konnte, durften die Werte der Signifikanz beim Tukey – Test nachgelesen werden. Ausgenommen Skala 3, bei der keine Homogenität der Varianzen anzunehmen war, verwendete die Werte für die Signifikanz von Games – Howell. Zur Berechnung der Effektgröße für Mittelwertsunterschiede wird die Effektstärke Cohen's  $d$  mit  $d = 0,20$  als klein, mit  $d = 0,50$  als mittel, und mit  $d = 0,80$  als groß bestimmt (Field, 2009).

Die Post – Hoc - Tests haben ergeben, dass es keine Unterschiede in den Mittelwerten (Tabelle 3) in den fachspezifisch kognitiven Kompetenzen (Skala 1) und den fachspezifisch praktischen Kompetenzen (Skala 3) beim paarweisen Vergleich von Masterstudierenden unterschiedlichen Studienfortschritts (Anfang / Mitte / Ende) gibt. Für die fächerübergreifenden kognitiven Kompetenzen (Skala 2) war ein signifikanter Unterschied von  $p = .014$  zwischen Studierenden am Anfang ( $M = .141$ ,  $SD = .899$ ) und Ende ihres Studiums ( $M = .667$ ,  $SD = .954$ ) mit einem mittelgroßen Effekt ( $d = .58$ ) zu vermerken. Hingegen ergab sich bei der Gegenüberstellung von Masterstudierenden am Anfang und in der Mitte ( $p = .056$ ) sowie Mitte gegen Ende des Studiums keine Signifikanz ( $p = .936$ ) auf dieser Skala (2). Zu erkennen war ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der fächerübergreifenden praktischen Kompetenzen (Skala 4) von  $p = .005$  mit mittlerer

Effektgröße  $d = .62$  bei Studienanfang ( $M = .203$ ,  $SD = .815$ ) zu Studienmitte ( $M = .782$ ,  $SD = .921$ ). Auch bei Studienanfang zu Studienende ( $M = .726$ ,  $SD = .798$ ) auf Skala 4 ergab sich eine Signifikanz von  $p = .009$  mit einem mittelstarken Effekt ( $d = .65$ ). Beim Vergleich von Studienmitte zu Studienende in dieser Skala ließ sich kein signifikanter Unterschied erkennen ( $p = .962$ ).

Zu Gunsten der Übersichtlichkeit wurden die gesamten Mittelwerte der Studierenden in allen Studienfortschritten auf allen Skalen in Tabelle 3 abgebildet. Die rot markierten Mittelwerte signalisieren die signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Studienfortschritts in den entsprechenden Kompetenzen.

Tabelle 3

*Studienfortschritt der Masterstudierenden in den 4 Skalen*

	<b>Studienanfang</b> M = .45, SD = .79	<b>Studienmitte</b> M = .51, SD = .85	<b>Studienende</b> M = .34, SD = .91
<b>Fachspezifisch kognitiv</b>			
<b>Fächerübergreifend kognitiv</b>	<b>M = .14</b> , SD = .89	M = .58, SD = .77	<b>M = .66</b> , SD = .95
<b>Fachspezifisch praktisch</b>	M = .39, SD = .90	M = .31, SD = 1.17	M = .37, SD = .83
<b>Fächerübergreifend praktisch</b>	<b>M = .20</b> , SD = .81	M = .78, SD = .92	<b>M = .72</b> , SD = .79

Aufgrund der Ergebnisse konnte die Alternativhypothese, Studierende welche in ihrem Studium weiter fortgeschritten sind schätzen ihre Kompetenzen höher ein, jedoch nur teilweise angenommen werden, da sich nicht in allen Kompetenzskalen signifikante Unterschiede gezeigt haben.

### Unterschiedlichkeit des Kompetenzniveaus von Bachelor- versus Masterstudierenden.

Die Unterschiedlichkeit der Einschätzungen der Bachelor – und Masterstudierenden in den Kompetenzskalen wurde durch einen t – Test für unabhängige Stichproben ermittelt. (Bortz & Döring, 2006). Die Normalverteilung konnte durch  $N = 335$  angenommen werden. Die Varianzhomogenität war auf Skala 2, Skala 3, und Skala 4 gegeben. Lediglich in Skala 1 mit  $t(324,97) = -760, p < .016$  konnte die Homogenität der Varianzen nicht angenommen werden.

Durch den t – Test ergaben sich in allen vier Skalen signifikante Unterschiede bei den Mittelwertvergleichen zwischen den Bachelor – und Masterstudierenden. Auf Skala 1 mit  $t(324,97) = -7.59, p < .001, 95\% [-0.95; -0.56]$ , auf Skala 2 mit  $t(310,83) = -5.88, p < .001, 95\% [-0.82; -0.40]$ , auf Skala 3 mit  $t(301.09) = -6.09, p < .001, 95\% [-0.84; -0.43]$ , und auf Skala 4 mit  $t(315.65) = -7.59, p < .001, 95\% [-0.96; -0.56]$ . Bachelor – und Masterstudierende unterschieden sich in ihren Kompetenzeinschätzungen in allen Skalen voneinander. Wie anhand der Deskriptivstatistik abzulesen ist, schätzten Masterstudierende sich immer höher ein als Bachelorstudierende. Dazu wurden die höheren Mittelwerte der Masterstudierenden in Tabelle 4 rot markiert.

Tabelle 4

*Deskriptivstatistik t – Test (Bachelor – vs. Masterstudierende)*

	Studienart	N	Mittelwert	Standardabweichung
Fachspezifisch kognitiv	Bachelor Master	195 140	-, <b>3168236</b> <b>, 4412900</b>	,99031544 ,83063081
Fächerüber - greifend kognitiv	Bachelor Master	195 140	-, <b>2566824</b> <b>, 3575219</b>	,97875047 ,91515774
Fachspezifisch praktisch	Bachelor Master	195 140	-, <b>2676829</b> <b>, 3728440</b>	,95342344 ,94532745
Fächerüber - greifend praktisch	Bachelor Master	195 140	-, <b>3207410</b> <b>, 4467465</b>	,96377605 ,87243232

Somit konnte die Nullhypothese verworfen und die Alternativhypothese, je weiter der Studienfortschritt desto höher die Kompetenzeinschätzungen, angenommen werden.

Um die gefundenen Differenzen zwischen den fachspezifischen und fächerübergreifenden sowie den kognitiven und praktischen Kompetenzen zwischen den Studienarten zu verdeutlichen, wurde das Cohen's  $d$  errechnet. Damit wurde ersichtlich, wie stark die gefundenen Unterschiede in den Kompetenzeinschätzungen der Bachelor – und Masterstudierenden sind. Für die Einschätzung in der fachspezifischen kognitiven Kompetenz (Skala 1) zwischen Bachelor – und Masterstudierenden ergab sich ein großer Unterschied [0.62; 1.07] von  $d = 0.84$ . Auf Skala 2 (fächerübergreifend kognitiv) war die Kompetenzeinschätzung der Studierenden mit einem mittelgroßen Effekt [0.42; 0.87] von  $d = 0.64$  unterschiedlich. Die Unterschiedlichkeit der Einschätzungen der Studierenden beider Studienarten hinsichtlich ihrer fachspezifischen praktischen Kompetenz (Skala 3) ergab einen mittelgroßen Effekt [0.45; 0.90] von  $d = 0.67$ . Schlussendlich war ein großer Effekt [0.60; 1.05] von  $d = .083$  im Unterschied der Kompetenzeinschätzung auf der fächerübergreifenden praktischen Skala 4 zu vermerken. Wie anhand der Mittelwerte zu erkennen ist, ergaben sich die mittelgroßen und großen Unterschiede immer zugunsten der Masterstudierenden. Diese schätzten sich in allen vier Bereichen immer höher ein als Bachelorstudierende.

Die Mittelwertunterschiede der Bachelor – und Masterstudierenden in allen vier Skalen sind in Tabelle 5 übersichtlich zusammengefasst.

Tabelle 5

*Kompetenzeinschätzungen: Vergleich Bachelor und Master.*

<b>Bachelor</b>	<b>Master</b>
<i><b>Fachspezifisch kognitiv: - .317</b></i>	<i><b>Fachspezifisch kognitiv: .441</b></i>
<i><b>Fächerübergreifend kognitiv: - .257</b></i>	<i><b>Fächerübergreifend kognitiv: .358</b></i>

<b><i>Fachspezifisch praktisch: - .268</i></b>	<b><i>Fachspezifisch praktisch: .373</i></b>
<b><i>Fächerübergreifend praktisch: - .321</i></b>	<b><i>Fächerübergreifend praktisch: .447</i></b>

Gibt es Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen in den fachspezifischen kognitiven und den fachspezifischen praktischen Kompetenzen? Sowie Zusammenhänge zwischen den fächerübergreifenden kognitiven und den fächerübergreifenden praktischen Kompetenzen? Resultieren daraus Unterschiede in den Einschätzungen der kognitiven und praktischen Kompetenzen?

Zur Prüfung des Zusammenhangs der fachspezifischen kognitiven und praktischen Skalen sowie der fächerübergreifenden kognitiven und praktischen Skalen wurde eine Produkt – Moment – Korrelation nach Pearson gerechnet. Diese prüft den linearen Zusammenhang zwischen zwei quantitativen Variablen. Eine Korrelation nach Pearson gibt die Stärke eines Zusammenhangs durch den Wert  $r = .10$  klein,  $r = .30$  mittel, und ab  $r = .50$  hoch an (Field, 2009). Eine Normalverteilung der Daten konnte aufgrund  $N > 30$  angenommen werden (Bortz & Döring, 2006).

Die Berechnung der Korrelation nach Pearson erfolgte zuerst mit den Kompetenzen der Skala 1 (fachspezifisch kognitiv) und Skala 3 (fachspezifisch praktisch). Anhand der Daten ergab sich ein hoher positiver Zusammenhang von  $r(138) = .52$  ( $p < .001$ ). Eine hohe Einschätzung in den fachspezifischen kognitiven Kompetenzen ging mit einer hohen Einschätzung in den fachspezifischen praktischen Kompetenzen einher. Die Alternativhypothese (H1), eine hohe Einschätzung in der fachspezifischen kognitiven Kompetenz geht mit einer hohen Einschätzung in der fachspezifischen praktischen Kompetenz einher, konnte somit angenommen werden kann. Den Mittelwerten zufolge schätzten die Studierenden ihre fachspezifischen kognitiven Kompetenzen mit  $M = .441$ ,  $SD = .830$  höher ein als ihre praktischen Kompetenzen mit  $M = .372$ ,  $SD = .945$ .

Danach erfolgte die Überprüfung des Zusammenhangs zwischen den Einschätzungen der Studierenden in den fächerübergreifenden kognitiven (Skala 2) und fächerübergreifenden praktischen (Skala 4) Kompetenzen. Die Berechnungen ergaben eine hohe positive Korrelation. Auch hier konnte die Alternativhypothese (H2), eine hohe Einschätzung in der fächerübergreifenden kognitiven Kompetenz geht mit einer hohen Einschätzung in der fächerübergreifenden praktischen Kompetenz einher, angenommen werden. Der Deskriptivstatistik zufolge schätzten sich die Studierenden in den fächerübergreifenden praktischen Kompetenzen mit  $M = .446$ ,  $SD = .872$  höher ein als in den fächerübergreifenden kognitiven Kompetenzen ( $M = .357$ ,  $SD = .915$ ).

### **Unterschied zwischen den kognitiven und praktischen Kompetenzen.**

Zur Prüfung des Unterschieds zwischen den kognitiven und den praktischen Kompetenzen wurde ein t – Test inklusive Produkt – Moment – Korrelation für die Zusammenhänge gerechnet. Bei den Paaren 1 (fachspezifisch gegen fächerübergreifend kognitiv) ergab sich ein nicht signifikantes Ergebnis von  $t(139) = 0.74$ ,  $p > .464$ , 95% [-0.14; 0.30], ( $M = .083$ ,  $SD = 1.34$ ). Auch bei Gegenüberstellung der fachspezifischen und fächerübergreifenden praktischen (Paaren 2) Kompetenzen von Studierenden ließ sich kein Unterschied mit  $t(139) = -0.61$ ,  $p > .545$ , 95% [-0.31; 0.16], ( $M = -.073$ ,  $SD = 1.44$ ) erkennen. Daraus war zu schlussfolgern, dass das Ausmaß an vorhandener Kompetenz in den fachspezifischen und fächerübergreifenden kognitiven sowie in den fachspezifischen und fächerübergreifenden praktischen Paaren seitens der Studierenden gleich eingeschätzt wurde.

Jedoch ergaben sich negative Korrelationen in den kognitiven (Skala 1 und Skala 2) und praktischen Skalen (Skala 3 und Skala 4). Die Werte dazu können Tabelle 6 entnommen werden.

Tabelle 6

*Korrelationen bei gepaarten Stichproben Skala kognitiv x Skala praktisch*

**Korrelationen bei gepaarten Stichproben**

	N	Korrelation	Signifikanz
<b>Fachspezifisch kognitiv – Fächerübergreifend kognitiv</b>	<b>140</b>	<b>-, 193</b>	<b>, 022</b>
<b>Fachspezifisch praktisch – Fächerübergreifend praktisch</b>	<b>140</b>	<b>-, 257</b>	<b>, 002</b>

Diese negativen Korrelationen deuteten auf einen entgegengesetzten schwachen Zusammenhang hin. Bedeutet, dass eine niedrige Einschätzung in einer Kompetenzskala (z.B. fachspezifisch kognitiv) mit einer höheren Einschätzung in der anderen Kompetenzskala (z.B. fächerübergreifend kognitiv) einhergeht und umgekehrt. Durch die Berechnung eines Cohen's  $d$  ergab sich für diesen negativen Zusammenhang in der kognitiven und praktischen Skala ein kleiner Effekt von  $d < - .30$  (kleiner Effekt  $d = 0,20$ , mittel  $d = 0,50$ , groß  $d = 0,80$ ).

Inwieweit entspricht die im Mastercurriculum Psychologie veranschlagte Arbeitszeit (ECTS) für Lehrveranstaltungen dem tatsächlich erbrachten Workload der Studierenden? Lassen sich bei Gegenüberstellung des Workloads für Vorlesungen und Seminare Unterschiede feststellen?

Zur Berechnung der benötigten Daten wurden zuerst die von den Studierenden gemachten Angaben zu den Lehrveranstaltungen (z.B. SE Bildungspsychologie oder VO Wirtschaftspsychologie) in die Variablen "Vorlesung" und "Seminar" unterteilt. Danach wurden die dafür jeweils angegebenen Zeitangaben zusammengerechnet. Wurde der



Workload für Vorlesungen gegen den Workload für Seminare gegenübergestellt, dann wurden vorab alle Vorlesungen oder Seminare mit der gleichen Anzahl an ECTS – Punkten zusammengefasst. Somit wurde beispielsweise der Workload für Vorlesungen mit 4 ECTS – Punkten mit Seminaren verglichen welche ebenfalls 4 ECTS – Punkte aufwiesen.

### **Der tatsächliche Workload.**

Die Normalverteilung war aufgrund einer Stichprobengröße von  $N = 165$  gegeben. Es kam zur Durchführung einer explorativen Datenanalyse mit den abhängigen Variablen “Vorlesung Master“ und “Seminar Master“.

Die Werte für die Variable “Vorlesung Master“ betragen  $N = 66$ ,  $M = .84$ ,  $SD = .69$ ,  $Min = .11$ ,  $Max = 3.39$ , 95 % [.67; 1.01], und einem Median von .63. Die Werte für die Variable “Seminar Master“ betragen  $N = 99$ ,  $M = .54$ ,  $SD = .39$ ,  $Min = .12$ ,  $Max = 2.6$ , 95% [.46; .62], und einem Median von .44. Der Median spiegelt den tatsächlichen Zeitaufwand der Studierenden wider. Ein Median von 1 wäre der optimale Erwartungswert. Bei diesem Wert stimmt der tatsächliche Arbeitsaufwand der Studierenden mit dem theoretisch vorgeschriebenen überein. Die Werte des Medians von .44 bei der Variable Vorlesung und der Variable Seminar von .63 zeigen, dass der Durchschnitt der Masterstudierenden knapp die Hälfte des vorgeschriebenen Zeitaufwands für eine Lehrveranstaltung aufbrachte. Somit konnte die Alternativhypothese, der Workload der Studierenden wird niedriger eingeschätzt als vorgegeben, angenommen werden.

### **Workload für Vorlesungen und Seminare.**

Um einen Unterschied zwischen den Lehrveranstaltungen (Vorlesung und Seminar) zu verdeutlichen, wurde ein Wilcoxon Vorzeichen – Rang - Test gerechnet. Er prüft durch zwei gepaarte Stichproben die Richtung sowie die Höhe der Differenzen (Bortz & Döring, 2006; Field, 2009).

Die Stichprobengröße betrug hier  $N = 140$ . Von  $N = 48$  gültigen Fällen wiesen 32 Studierende einen höheren Wert in Vorlesungen als in Seminaren auf. Umgekehrt empfanden 15 Studierende einen höheren Workload beim Besuch von Seminaren. Bei einem Vergleich der Seminare gegen die Vorlesungen ergab sich ein signifikanter Wert von  $z = -3.07$ ,  $p = .002$  und ein Unterschied in den zentralen Tendenzen. Dies deutete auf einen signifikanten Unterschied in den Einschätzungen zwischen den Lehrveranstaltungen hin. Durch Blick auf die Deskriptivstatistik (Tabelle 7) wird sichtbar, dass Studierende mehr Zeit für Vorlesungen als für Seminare aufbrachten. Die Alternativhypothese, der Workload für Vorlesungen wird von den Studierenden höher eingeschätzt als für Seminare, konnte angenommen werden.

Tabelle 7

*Deskriptivstatistik VO und SE Masterstudierende***Deskriptivstatistik**

	<b>Vorlesung</b>	<b>Seminar</b>
<b>N</b>	66	99
<b>Mittelwert</b>	<b>,8473</b>	<b>,5413</b>
<b>Standardabweichung</b>	,69318	,39661
<b>Minimum</b>	,11	,12
<b>Maximum</b>	3,39	2,65
<b>Median</b>	,6364	,4409

## **Diskussion**

Ziel dieser Untersuchung war herauszufinden, ob das im Jahr 2013 eingeführte Curriculum des Masterstudiums Psychologie an der Universität Wien die im Studienplan veranschlagten Kompetenzen vermittelt und ob die ECTS – Punkte, die den Lehrveranstaltungen zugeordnet sind und einen gewissen Zeitaufwand bedeuten, auch mit dem tatsächlichen Zeitaufwand der Studierenden übereinstimmt oder ob sich Divergenzen ergeben.

Zur Beantwortung der daraus resultierenden Fragestellungen kam es zu einer Selbsteinschätzung der Studierenden des Master – als auch Bachelorstudiums Psychologie in den fachspezifischen, fächerübergreifenden, kognitiven, und praktischen Kompetenzen. Dazu wurde das Grundgerüst eines Fragebogens zu den Selbsteinschätzungen in den Kompetenzen von Studierenden von Mag. Dr. Bergsmann und Dipl.- Psych. Dr. Klug zur Verfügung gestellt. Mit Hilfe der Curricula beider Studienarten wurden zuerst die Kompetenzen aller Lehrveranstaltungen und Module gefiltert, zusammengelegt, und anschließend die endgültigen Kompetenzitems im Fragebogen ausformuliert. Des Weiteren wurde mit Hilfe eines beigefügten Blattes zur Erfassung des Workloads die Zeit, welche Studierende für Lehrveranstaltungen aufbrachten, erfasst. Diese Zeitangaben wurden zusammengerechnet und für die Fragestellungen in ECTS – Punkte umgerechnet.

Zur besseren Übersicht werden die Diskussionen der Forschungsfragen der Reihenfolge nach gelistet.

### **Diskussion der Ergebnisse**

Von Interesse war, ob sich Masterstudierende unterschiedlichen Studienfortschritts in den fachspezifischen, fächerübergreifenden, praktischen, und kognitiven Kompetenzen unterscheiden. Die Idee zu dieser Forschungsfrage beruhte auf den Ergebnissen einer Studie von Spiel et al. (2004). Aus dieser Studie ging hervor, dass sich Studenten und Studentinnen (der Medizin) immer (außer in zwei Kompetenzbereichen) niedriger in ihren studienbezogenen Kompetenzen einschätzten als Absolventen und Absolventinnen. Zu

bedenken war jedoch, dass in der vorliegenden Studie keine Absolventen und Absolventinnen der Psychologie involviert waren und somit ein anderer Vergleich der Studierenden untereinander herangezogen werden musste. Beschlossen wurde, dass Masterstudierende der Psychologie unterschiedlichen Studienfortschritts hinsichtlich der Kompetenzausprägungen gegenübergestellt werden. Da aus der Studie von Spiel et al. (2004) hervorging, dass im Studium fortgeschrittene Studierende beziehungsweise Absolventen und Absolventinnen sich in fast allen Kompetenzen stetig höher einschätzten ergab sich die Alternativhypothese, je weiter der Studienfortschritt desto höher die Kompetenzeinschätzung.

Aufgrund der Ergebnisse konnte die Alternativhypothese lediglich teilweise angenommen werden, da sich signifikante Unterschiede in den Kompetenzeinschätzungen der Studierenden nur in den fächerübergreifenden kognitiven und fächerübergreifenden praktischen Kompetenzen ergaben. In dem Sinne, dass sich im Studium weiter fortgeschrittene Studierende in diesen Kompetenzen höher einschätzten. Dies bedeutet, dass die gefundenen Ergebnisse dieser Studie mit denen der Studie von Spiel et al. (2004) verglichen werden können. Denn in beiden Studien gab es Ausnahmen bei der höheren Einschätzung in gewissen Kompetenzbereichen durch im Studium fortgeschrittene Studierende. Die Ergebnisse gaben einen Anstoß zu Überlegungen, weshalb es bei den Studierenden nicht zu einem Anstieg an fachspezifischen Kompetenzen im Laufe des Studiums kam. Es ließ sich erkennen, dass es bei den fachspezifischen kognitiven Kompetenzen sogar zu einem Sinken bei Studierenden am Ende ihres Studiums im Vergleich mit Studierenden in der Mitte kam. Genauso nahm der Mittelwert geringfügig in den fachspezifischen praktischen Kompetenzen in der Mitte des Studiums verglichen mit Studierenden am Anfang des Studiums ab. Eventuell ist dies dadurch zu erklären, dass das fachspezifische Wissen, erworben durch Prüfungen im Bachelorstudium, am Anfang und in der Mitte besser erinnert wird als am Ende des Masterstudiums. Auch kommt es gegen Ende des Masterstudiums zu einer Zeit in der weniger fachspezifische Theorie für Prüfungen gelernt werden muss und mehr Seminare besucht werden. In diesen Seminaren müssen die Studierenden weniger lernen als für Vorlesungsprüfungen und sich dadurch weniger aktiv Lehrstoff einprägen. Es liegt aber auch die Vermutung nahe, dass Masterstudierende am Ende ihres Studiums mehr Zeit für das Nachgehen einer Erwerbstätigkeit und somit weniger Zeit für das Lernen aufbringen. Da Studierende am Ende des Studiums im Regelfall älter

sind, zum Großteil vom Elternhaus ausgezogen sind, und sich ihr Leben selbst finanzieren müssen. Eine weitere Erklärung für das gefundene Ergebnis findet sich eventuell dadurch, dass es seitens der Studierenden im Laufe des Studiums aufgrund der hohen Anforderungen in den Lehrveranstaltungen (besonders beim Besuch mehrerer Lehrveranstaltungen in einem Semester) zu einer Art Bulimie – Lernen kommt. Eine große Menge an Lehrstoff wird in kürzester für Prüfungen auswendig gelernt und nach Abschluss der Prüfungen wieder vergessen. Der Anstieg an den fächerübergreifenden kognitiven und praktischen Kompetenzen lässt vermuten, dass es durch das Studium zu einem persönlichen Wachstum an Kompetenzen kam (z.B. durch Bürokratieangelegenheiten die das Studium betreffen) die im täglichen Leben von Vorteil sind (z.B. „Arbeiten im Team“ oder „Selbstgesteuertes Lernen“).

Eine weitere Methode zum Vergleich von Studierenden unterschiedlichen Studienfortschritts war es Psychologiestudierende in Abhängigkeit ihrer Studienart zu vergleichen. Die Ergebnisse zeigten, dass Bachelor – und Masterstudierende sich in ihren Kompetenzeinschätzungen in allen Kompetenzskalen voneinander unterschieden. In dem Sinne, dass die Unterschiede in den Kompetenzskalen zwischen den Studierenden beider Studienarten immer zugunsten der Masterstudierenden ausfielen. Diese schätzten sich in allen Bereichen immer höher ein. Dieses Ergebnis war erfreulich, da offensichtlich sowohl das fachspezifische als auch das fächerübergreifende Wissen im Laufe des Studiums wächst. Bei Gegenüberstellung der Ergebnisse beider Vergleiche wird deutlich, dass es beim Vergleich der Masterstudierenden untereinander in nur zwei Kompetenzbereichen (fächerübergreifend kognitiv und praktisch) zu einer höheren Einschätzungen seitens weiter fortgeschrittenen Masterstudierenden kam, aber bei Vergleich der Bachelor – und Masterstudierenden alle Kompetenzen immer durch die Masterstudierenden höher eingeschätzt wurden. Da die meisten Vorlesungsprüfungen (fachspezifisches Wissen) im Bachelorstudium absolviert werden kam es eventuell dadurch *innerhalb* des Masterstudiums zu keiner höheren Kompetenzeinschätzung im fachspezifischen Wissen durch weiter fortgeschrittene Studierende. Und da die meisten Studierenden (der Stichprobe) sich *am Anfang* des Masterstudiums befanden hatten sie das im kürzlich abgeschlossenen Bachelorstudium frisch erworbene fachspezifische Wissen besser in Erinnerung als Masterstudierende in der Mitte oder Ende des Studiums. Somit könnte es sein, dass es

dadurch zu keiner höheren Einschätzung im fachspezifischen Wissen seitens weiter fortgeschrittenen Masterstudierenden kommen konnte.

Da es in dieser Studie das Ziel war herauszufinden, wie gut der neue Studienplan die vorgeschriebenen Kompetenzen vermittelt enthielt der weiterentwickelte Fragebogen Items, die speziell auf die Kompetenzen in den Curricula beider Psychologie – Studiengänge zugeschnitten worden waren. Durch die Einschätzungen der Studierenden in den Items konnten diese vier Skalen (fachspezifisch kognitiv/praktisch, fächerübergreifend kognitiv/praktisch) zugeordnet werden. Es kam die Frage auf, ob es Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen in den fachspezifischen kognitiven und den fachspezifischen praktischen Kompetenzen gab. Sowie Zusammenhänge zwischen den fächerübergreifenden kognitiven und den fächerübergreifenden praktischen Kompetenzen. Die Ergebnisse zeigen, dass eine Einschätzung in den fachspezifischen kognitiven Kompetenzen mit einer hohen Einschätzung in den fachspezifischen praktischen einhergeht. Auch bei einer hohen Einschätzung in den fächerübergreifenden kognitiven Kompetenzen kam es zu einer hohen Einschätzung in den fächerübergreifenden praktischen. Beide Alternativhypothesen konnten somit angenommen werden. Offensichtlich kam es bei einer hohen Einschätzung im theoretischen Wissen automatisch zu einer hohen Einschätzung im praktischen Gegenstück. Laut den Mittelwerten schätzten die Studierenden ihre fachspezifischen *kognitiven* Kompetenzen aber höher ein. Zu erklären ist dies eventuell dadurch, dass es im Laufe des Studiums zu mehr Theorieeinheiten als praktischen Einheiten kommt. Dies bedeutet, dass mehr Theorie für Prüfungen zu lernen ist als es Lehrangebote mit Praxisbezug gibt, und Studierende dadurch nicht mehr praktische Kompetenz aufweisen können. Es ist daher zu überlegen, ob es sinnvoll wäre im Curriculum mehr fachspezifische *praktische* Lehrveranstaltungen anzusetzen. Jedoch schätzten sich Studierende in den *fächerübergreifenden praktischen* Kompetenzen höher ein als in den fächerübergreifenden kognitiven. Gut zu vereinbaren war dieses Ergebnis mit dem Ergebnis der vorangegangenen Forschungsfrage. Aus dieser ging ebenfalls hervor, dass es im Laufe des Studiums in den fächerübergreifenden praktischen Kompetenzen zu einem Anstieg kam. Studierende haben möglicherweise nicht viel theoretisches Wissen zum Beispiel über selbstgesteuertes Lernen aber sie wissen es in Lernphasen für Prüfungen anzuwenden.

Zur weiteren Überprüfung der Hypothese ob es Unterschiede in den Einschätzungen der kognitiven und praktischen Kompetenzen bestehen wurden diese Kompetenzpaare

untereinander vergleichen. Zwischen den Kompetenzpaaren war aber kein Unterschied in den Kompetenzausprägungen der Studierenden zu erkennen. Jedoch war ein entgegengesetzter schwacher Zusammenhang im kognitiven Kompetenzpaar und praktischen Kompetenzpaar ersichtlich. Dies bedeutet, dass die Studierenden sich in einer kognitiven oder praktischen Kompetenz höher und dafür in einer anderen kognitiven oder praktischen niedriger (und umgekehrt) einschätzten. Zu erklären ist diese negative Korrelation möglicherweise durch das Antwortverhalten der Studierenden. Wenn sich die Studierenden zum Beispiel in den fachspezifischen kognitiven Kompetenzen niedriger einschätzten wollten sie sich zu mindestens in den fächerübergreifenden kognitiven Kompetenzen höher einschätzen. Eventuell eine Art Kompensation.

Die Studien von Schulmeister & Metzger (2011), Metzger (2013), und Burck et al. (2011) ergaben, dass der tatsächliche Zeitaufwand der Studierenden sich vom vorgegebenen Zeitaufwand durch den ECTS – Referenzrahmen unterscheidet. Ein Großteil der Studierenden brachte weniger Zeit für eine Lehrveranstaltung auf als es laut Studienplan vorgesehen war und laut einer Studie von Oppermann und Nguyen (2010) brachten Studierenden mehr Zeit für den Abschluss von Vorlesungen als für Seminare auf. Bei der Frage, ob die im Mastercurriculum Psychologie veranschlagte Arbeitszeit (ECTS) für Lehrveranstaltungen dem tatsächlich erbrachten Workload der Studierenden entspricht, ergab sich, dass der Durchschnitt der Masterstudierenden nur die Hälfte der vorgeschriebenen

Zeit für eine Lehrveranstaltung aufbrachte. Somit konnte die Alternativhypothese, der Workload der Studierenden niedriger eingeschätzt wird als vorgegeben, angenommen werden. Die Ergebnisse dieser Studie stimmen mit den Ergebnissen der Studien von Schulmeister & Metzger (2011), Metzger (2013), und Burck et al. (2011) überein. Auch den Studienergebnissen von Oppermann und Nguyen (2010) kann zugestimmt werden. Denn in der vorliegenden Studie empfanden von 48 Studierenden 32 einen höheren Zeitaufwand für Vorlesungen als für Seminare. Bei lediglich 15 Studierenden lag das Empfinden eines höheren Workloads beim Besuch von Seminaren als in Vorlesungen. Die Tatsache, dass Studierende nur die Hälfte der Zeit für ein positives Absolvieren einer Lehrveranstaltung aufbrachten hängt möglicherweise mit dem Zeitdruck der Studierenden zusammen. Studenten und Studentinnen wollen in kürzester Zeit ihr Studium abschließen und belegen pro Semester mehrere Lehrveranstaltungen gleichzeitig. Somit konnten sie eventuell nicht

für jede Vorlesung oder jedes Seminar die gewünschte oder vorgesehene Zeit aufbringen. Sie versuchen mit möglichst wenig Zeitaufwand so viele Lehrveranstaltungen als möglich zu absolvieren. Es könnte aber auch damit zusammenhängen, dass viele der Studierenden einer Erwerbstätigkeit oder Aufsichtspflicht nachgehen müssen und somit nicht so viel Zeit für eine Lehrveranstaltung aufbringen konnten wie sie es vielleicht gerne getan hätten. Der Grund für einen höheren Workload für Vorlesungen besteht eventuell darin, dass Studierende für den positiven Abschluss einer Vorlesung eine Prüfung ablegen müssen. Dafür müssen sie aktiv Zeit aufbringen, lernen, sind in den Vorlesungseinheiten anwesend, oder bilden Lerngruppen. Zusammengerechnet ergeben diese aufgebrauchten Zeiteinheiten mehr Workload für Vorlesungen als für Seminare. Denn in Seminaren besteht Anwesenheitspflicht und oft ist lediglich nur eine Präsentation vorzubereiten, welche nicht soviel Zeit in Anspruch nimmt.

### **Limitationen und zukünftige Forschung**

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die gewonnenen Ergebnisse eine Kompetenzvermittlung durch das Mastercurriculum Psychologie bestätigen. Aber es gibt bei der Interpretation und Auslegung der Ergebnisse Limitationen. Da die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass es durch das Mastercurriculum nur in den fächerübergreifenden kognitiven und fächerübergreifenden praktischen Kompetenzen der Studierenden im Laufe des Studiums zu einem Anstieg kam. Der Studienplan für das Masterstudium Psychologie ist noch recht jung und es befinden sich auch einige Umsteiger (Diplomstudium) im Masterstudium. Dadurch konnte es eventuell zu Verzerrungen in den Einschätzungen in den fachspezifischen kognitiven und praktischen Kompetenzen kommen, da die Items des Fragebogens aus den Kompetenzen laut Mastercurriculum gebildet wurden. Möglicherweise waren einige Umsteiger (ehemalige Diplomstudierende) noch nicht mit dem neuen Mastercurriculum vertraut. Mit einer Replikation dieser Studie oder einer ähnlichen Studie zur Kompetenzvermittlung durch das Mastercurriculum Psychologie, wäre eventuell noch einige Zeit abzuwarten wenn sich keine Umsteiger aus dem Diplomstudiengang mehr im Masterstudium befinden. Dadurch könnten Verzerrungen in den Ergebnissen durch



Umsteiger ausgeschlossen werden. In späteren Studien sollten die soziodemographischen Daten (z.B. höchste Ausbildung der Eltern, Wohnungssituation, etc.) besser integriert werden.

Für das Überprüfen eines tatsächlichen Kompetenzzuwachses bei Studierenden durch das Curriculum wäre eine Längsschnittstudie das bessere Mittel gewesen. Dabei könnte der Fragebogen denselben Studierenden zum Beispiel am Anfang ihres Studiums und dann wieder am Ende ihres Studiums vorgegeben werden. Damit wären Aussagen über den persönlichen Kompetenzzuwachs eines Studierenden im Laufe seines Studiums möglich. Jedoch wäre der hohe Dropout – Anteil von Studierenden zu Beginn eines Studiums zu bedenken. Dieser würde eine Längsschnittstudie erschweren. Des Weiteren wäre zu bedenken wie mit den Studierenden über diesen langen Zeitraum Kontakt gehalten wird. Ob Studierende ihr Studium kurzzeitig unterbrochen haben oder wie viele Semester gebraucht wurden um das Studium abzuschließen. Denn diese Variablen wären ausschlaggebend für den Vergleich von Studierenden untereinander.

Für zukünftige Forschung wäre das Einbeziehen von Absolventen und Absolventinnen des Masterstudiums Psychologie zu überlegen. Auch das Einbeziehen von Lehrenden an der Universität Wien wäre zu überlegen. In dem Sinne, dass Studierende Auskunft über ihren realen Kompetenzzuwachs und die Lehrenden über den idealen Kompetenzzuwachs geben würden. Denn die Einschätzung der Lehrenden über die Idealausprägung an Kompetenz würde eine Übersicht darüber geben, auf welcher Niveaustufe sich zum Beispiel Studierende in der Mitte ihres Studiums befinden sollten.

Bei der Interpretation der Ergebnisse zum Workload kommt es zu Limitationen. Bei der Workload – Erhebung kam es bei den Einschätzungen zum Zeitaufwand höchstwahrscheinlich zu Erinnerungsverzerrungen. Denn die Angaben zum Workload wurden retrospektiv für das letzte Semester gemacht. Ideal wäre die semesterbegleitende Erfassung des Zeitaufwands durch Tagebücher, in welche die Studierenden jeden Tag ihren Zeitaufwand notieren. Diese Methode ist zwar mehr reliabel aber die Rücklaufquote gering und sehr kostenaufwändig.

Da für diese Studie ein eigener Fragebogen weiterentwickelt wurde ist bei zukünftiger Forschung vielleicht das Ausformulieren neuer Items zu überdenken. Eventuell wurden in dieser Studie einige der Items falsch oder schlecht verstanden. Wenn es in der Zwischenzeit

zu einer Änderung des aktuellen Mastercurriculums kommt sind neue Kompetenzitems zwingend notwendig.

### Literaturverzeichnis

- Ackerman, P. L., & Beier, M. E. (2003). Trait complexes, cognitive investment, and domain knowledge. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Hrsg.), *Perspectives on the psychology of abilities, competencies, and expertise* (S. 1–30). New York: Cambridge University Press.
- Amelang, M., & Bartussek, D. (1994). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung (Standards Psychologie)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Amtsblatt der Europäischen Union. (2006). *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*. Abgerufen von <http://www.eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF>
- Bergsmann, E., Schultes, M., Winter, P., Schober, B., & Spiel, C. (2015). Evaluation of competence – based teaching in higher education: From theory to practice. *Evaluation and Program Planning* (52), 1-9.
- Blömeke, S., & Zlatkin – Troitschanskaia, O. (2011). Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor – Aufgaben und Herausforderungen des BMBF – Forschungsprogramms KoKoHs. *Das Hochschulwesen* 59(6), 205 – 209.
- Blüthmann, I., Ficzkow, M., & Thiel, F. (2006). FELZ – ein Instrument zur Erfassung der studienbezogenen Arbeitsbelastung. In B. Berendt, J. Wild, & H.-P. Voss, (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1-30). Stuttgart: Raabe Verlag.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human – und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag
- Bowyer, K. (2012). A model of student workload. *Journal of Higher Education Policy and Management* 34(3), 239 – 258.

- Brändle, T. (2010). *10 Jahre Bologna – Prozess – Chancen, Herausforderungen und Problematiken* [Adobe Digital Editions version]
- Braun, E., & Leidner, B. (2009). Academic Course Evaluation – Theoretical and Empirical Distinctions Between Self – Rated Gain in Competences and Satisfaction with Teaching Behavior. *European Psychologist* 14(4), 297 – 306.
- Braun, E., G., Burkhard, Leidner, B., & Hannover, B. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica* 54(1), 30 – 42.
- Braun, E., & Vervecken, D. (2009). Vor – und Nachteile einer kompetenzorientierten Lehrveranstaltungsevaluation. *Die Hochschule* (2), 47 – 58.
- Buchmann U., & Zielke, T. (2012). Kompetenzen fördern über Entwicklungsaufgaben. In G. Niedermair (Hrsg.), *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten* (S. 59-80). Linz: Trauner
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2010). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung von Forschungsvorhaben zum Themenfeld „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“*. Abgerufen von <http://www.bmbf.de/foerderungen/15285.php>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2003). *Bildungsreform Band 1 – Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Abgerufen von <https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/041-Standards-Kompetenzen-Evaluation/Texte/04-Klieme-1.pdf>

- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Abgerufen von [https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung\\_Band\\_1.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf)
- Burck, K., Heil, K., & Böhrs, M. (2011). Quantitative Workload – Erhebungen an der Johannes Gutenberg – Universität Mainz. In I. Steinhardt (Hrsg.), *Studierbarkeit nach Bologna*. Mainz: Johannes Gutenberg Universität.
- Carson, J. (2001). Defining and Selecting Competencies: Historical Reflections on the Case of IQ. In D. Rychen & L. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 33 - 44). Seattle, Washington, Göttingen (u.a.): Hogrefe & Huber.
- Curricularkommission. (2013). *Curriculum für das Masterstudium Psychologie*. Abgerufen von [https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/senat/Curricula\\_Entw\\_rfe/2013/Curriculum\\_Master\\_Psychologie\\_ersteLesung.pdf](https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/Curricula_Entw_rfe/2013/Curriculum_Master_Psychologie_ersteLesung.pdf)
- Darmody, M., Unger, M., & Smyth, E. (2008). Field of Study and Student's Workload in Higher Education. *International Journal of Comparative Sociology* 49(4-5), 329 – 346.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press
- Ebner, H.G. (2012). Bedingungen der Kompetenzentwicklung. In G. Niedermair (Hrsg.), *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten* (S. 123-133). Linz: Trauner.
- Eitel, F. (1996). Qualitätsmanagement des Medizinunterrichts (Quality management in medical education). *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, (20), 18-28.
- Faas, S., Bauer, P., & Treptow, R. (2014). *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe - Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt*. Tübingen, Deutschland: Springer VS

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Los Angeles, Calif. [u.a.] : Sage

Floud, R. (2006). The Bologna Process. *Change* 38(4), 8 – 15.

González, J., & Wagenaar, R. (2006). Student workload, teaching methods and learning outcomes: The Tuning Approach. In R. Wagenaar & J. González (Eds.), *Tuning Educational Structures in Europe. Universities' Contribution to the Bologna Process. An Introduction* (S. 82 - 89). Bilbao and Groningen: University of Deusto Press.

Gulikers, J., Bastiaens, T., & Kirschner, P. (2006). Authentic assessment, student and teacher perceptions: the practical value of the five dimensional framework. *Journal of Vocational Education & Training* 58(3), 337 – 357.

Haste, H. (2001). Ambiguity, Autonomy, and Agency: Psychological Challenges to New Competence. In D. Rychen & L. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 93 - 118). Seattle, Washington, Göttingen (u.a.): Hogrefe & Huber.

Heiland, H.G., Schulte, W. (2002). *Zeit und Studium: Untersuchungen zum Zeitbewusstsein und zur Zeitverwendung von Studierenden*. Herbolzheim: Centaurus – Verlag

Iller, C., & Wick, A. (2009). Prüfungen als Evaluation der Kompetenzentwicklung im Studium. *Das Hochschulwesen* 57(6), 195 – 201.

Institut für Hochschulforschung. (2001). *Zeitlicher Aufwand der Studierenden für Studium und Erwerbstätigkeit versus Workload – Eine Replik auf die Methodenkritik von Rolf Schulmeister*. Abgerufen von [http://www.dzhw.eu/pdf/21/Zeitbudget\\_versus\\_Workload.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/21/Zeitbudget_versus_Workload.pdf)

Karjalainen, A., Alha, K., & Jutila, S. (2006). *Give Me Time To Think* [Adobe Digital Editions version] Abgerufen von <http://www.oulu.fi/w5w/tyokalut/GET2.pdf>

Kehm, B. (2010). Quality in European Higher Education: The Influence of the Bologna – Process. *Change: The Magazine of Higher Learning* 42(3), 40 – 46.

- Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. *Studies in Higher Education* 29(2), 165-184. doi:10.1080/0307507042000190778
- Kember, D., & Leung, D.Y.P. (1998). Influences upon Student's Perceptions of Workload. *Educational Psychology* 18(3), 293 – 307. doi:10.1080/0144341980180303
- Klieme, E., & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 10(8), 11 – 29.
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(6), 876-903
- Klomfaß, S. (2011). *Hochschulzugang und Bologna – Prozess. Bildungsreform am Übergang von der Universität zum Gymnasium* [Adobe Digital Editions version]. Abgerufen von doi: 10.1007/978-3-531-93227-9
- Koeppen, K., Hartig, J., Klieme, E., & Leutner, D. (2008). Current Issues in Competence Modeling and Assessment. *Zeitschrift für Psychologie* 216(2), 61 – 73. doi 10.1027/0044-3409.216.2.61
- Kultusministerkonferenz. (2010). *Änderung der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Abgerufen von [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf)
- Kyndt, E., Berghmans, I., Dochy, F., & Bulckens, L. (2014). Time is not enough.' Workload in higher education: a student perspective. *Higher Education Research & Development* 33(4), 684-698, doi: 10.1080/07294360.2013.863839

- Maag Merki, K. (2004). Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung im betrieblichen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik* 50(2), 202 – 222.
- Marga, A. (2011). Implementing the Bologna Declaration – The Need for a Change of Direction. *Der Donauraum* 51(3 – 4), 245 – 258.
- Metz – Göckel, S., Kamphans, M., & Scholkmann, A. (2012). Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 15, 213 – 232. doi: 10.1007/s11618-012-0274-z
- Metzger, C. (2013). Zeitbudgets zur Untersuchung studentischer Workload als Baustein der Qualitätsentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(2), 138-156.
- Meyer, R. (2012). Kompetenz- und Organisationsentwicklung im Kontext moderner Beruflichkeit. In G. Niedermair (Hrsg.), *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten* (S. 43-58). Linz: Trauner.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M., & Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012, 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS – Institut für Hochschulforschung*. Abgerufen von [https://www.bmbf.de/pub/wsldsl\\_2012.pdf](https://www.bmbf.de/pub/wsldsl_2012.pdf)
- Müller, J. (2011). *Bildung in Zeiten von Bologna? Hochschulbildung aus der Sicht Studierender* [Adobe Digital Editions version]. Abgerufen von doi: 10.1007/978-3-531-93401-3
- Mulder, M. (2007). Kompetenz – Bedeutung und Verwendung des Begriffs in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 40(1), 5 – 24.



- Niedermair, G. (2012). Einleitung oder: von der Qualifikation zur Kompetenz. In G., Niedermair (Hrsg.), *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten* (S. 7-20). Linz: Trauner.
- OECD. (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen (DeSeCo)*. Abgerufen von [www.oecd.org/pisa/35693281.pdf](http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf)
- OECD (2016). *Ziel der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)*. Abgerufen von <https://www.oecd.org/berlin/dieoecd/>
- Oppermann, A. (2011). Zeitmessung und Zeiterleben – was der studentische Workload (nicht) aussagt. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 6(2), 47 – 60.
- Oppermann, A., & Nguyen, T. (2010). *Arbeitszeiten bzw. Workload der Philosophie-StudentInnen (BA) der Universität Potsdam im Sommersemester 2009*. Abgerufen von [https://pep.uni-potsdam.de/media/reports/Workload-Erhebung/up\\_workload\\_2009\\_philo\\_ao\\_final.pdf](https://pep.uni-potsdam.de/media/reports/Workload-Erhebung/up_workload_2009_philo_ao_final.pdf)
- Overton, W., & Byrnes, J. (1985). Developmental and Individual Differences in Conditional Reasoning: The Role of Contradiction Training and Cognitive Style. *Developmental Psychology* (21)4, 692 – 701.
- Parchmann, I., & Schecker, H. (2006). Modellierung naturwissenschaftlicher Kompetenz. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 12, 45 – 66.
- Pietzonka, M. (2014). *Gestaltung von Studiengängen im Zeichen von Bologna. Die Umsetzung der Studienreform und die Wirksamkeit der Akkreditierung Assessment* [Adobe Digital Editions version]. Abgerufen von doi 10.1007/978-3-658-06488-4
- Pletl, R., & Schindler, G. (2007). Umsetzung des Bologna – Prozesses. Modularisierung. Kompetenzvermittlung. Employability. *Das Hochschulwesen* 55(2), 34 – 38.

- Rezaev, A.V. (2010). Bologna Process: On the way to a Common European Higher Education Area. *International Encyclopedia of Education*, 772 – 778.
- Rich, D. (2010). The Bologna Process in European Higher Education. . *International Encyclopedia of Education*, 566 – 572. doi: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00848-4
- Rinderspacher, J. (2000). *Zeitwohlstand in der Moderne*. (WZB Discussion Paper, No. P 00-502). Berlin. Abgerufen von <http://hdl.handle.net/10419/50297>
- Rost, J. (2004). Psychometrische Modelle zur Überprüfung von Bildungsstandards anhand von Kompetenzmodellen. *Zeitschrift für Pädagogik* 50(5), 662 – 678.
- Rychen, D. (2008). OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick. In I. Bormann, De Haan, G. (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 15 - 22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Salganik, L. H. (2001). Competencies for Life: A Conceptual and Empirical Challenge. In D., Rychen & L.Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 17 – 31). Seattle, Washington, Göttingen (u.a.): Hogrefe & Huber.
- Schatz, W., & Woschnack, U. (2006). Workload Planungstool. *Neues Handbuch Hochschullehre* 2(8), 1 – 23.
- Schindler, G. (2004): Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 26(1), 6–26.
- Schober, B., Spiel, C., & Reimann, R. (2004). Young physicians' competences from different points of view. *Medical Teacher* 26(5), 451 – 457.
- Schober, B., Spiel, C., & Reimann, R. (2006). Evaluation of Curricula in Higher Education. Challenges for Evaluators. *Evaluation Review* 30(4), 430 – 450.

- Schulmeister, R., & Metzger, C. (2011). Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. In R., Schulmeister & C., Metzger (Hrsg.), *Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt* (S. 14 – 15). Münster: Waxmann Verlag GmbH
- Schulmeister, R., & Metzger, C. (2011). Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt. In R. Schulmeister & C. Metzger (Hrsg.), *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie* (S. 13-128). Münster [u. a.]: Waxmann.
- Sennewald, N., & Preußner, U. (2012). Literale Kompetenzen an der Hochschule – eine Einleitung. In U. Preußner & N. Sennewald (Hrsg.), *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule* (S. 7 – 33). Frankfurt am Main.
- Tremblay, K. (2013). OECD Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO): Rationale, challenges and initial insights from the feasibility study. In S. Blömeke, O. Zlatkin-Troitschanskaia, C. Kuhn, & J. Fege (Hrsg.), *Modeling and measuring competencies in higher education* (S. 113–126). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- Von Rosenstiel, L. (2012). Dispositionen zum selbstorganisierten Handeln entfalten: Wege der Kompetenzentwicklung. In G. Niedermair (Hrsg.), *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten* (S. 103-122). Linz: Trauner.
- Walzik, S. (2012). *Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. Rychen & L. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45 - 63). Seattle, Washington, Göttingen (u.a.): Hogrefe & Huber.
- Whitelock, D., Thorpe, M., & Galley, R. (2015). Student workload: a case study of its significance, evaluation and management at the Open University. *Distance Education* 36(2), 161 – 176.

- Wilhelm, O., & Nickolaus, R. (2013). Was grenzt das Kompetenzkonzept von etablierten Kategorien wie Fähigkeit, Fertigkeit oder Intelligenz ab?. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 16, 23 – 26. doi: 10.1007/s11618-013-0380-6
- Wolter, A., & Banscherus, U. (2012). Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna – Prozess – „A never ending story“?. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm, & M. Krohn (Hrsg). *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! (S. 21 – 36)*. Wiesbaden: Springer VS. [Adobe Digital Editions version]. Abgerufen von doi: 10.1007/978-3-531-19122-5
- Zlatkin – Troitschanskaia, O., Blömeke, S., & Pant, H.A. (2015). Competency Research in Higher Education: Conceptual and Methodological Challenges and Perspectives for Future Interdisciplinary Research. *Peabody Journal of Education* 90(4), 459 – 464. doi: 10.1080/0161956X.2015.1068055

### Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Eigenwert x Erklärte Gesamtvarianz der zwei extrahierten Faktoren

Tabelle 2: Ladung der kognitiven Items auf Faktor 1 und praktischen Items auf Faktor 2

Tabelle 3: Studienfortschritt der Masterstudierenden in den 4 Skalen

Tabelle 4: Deskriptivstatistik t – Test (Bachelor – vs. Masterstudierende)

Tabelle 5: Kompetenzeinschätzungen, Vergleich Bachelor und Master

Tabelle 6: Korrelationen bei gepaarten Stichproben Skala kognitiv x Skala praktisch

Tabelle 7: Deskriptivstatistik VO und SE Masterstudierende

Tabelle 1

*Eigenwert x Erklärte Gesamtvarianz der zwei extrahierten Faktoren*

Komponente	Anfängliche Eigenwerte	Summen von quadrierten Faktor - ladungen für Extraktion	Rotierte Summe der quadrierten Ladungen	Rotierte Summe der quadrierten Ladungen: Kumulierte %
	<b>Gesamt</b>	<b>Gesamt</b>	<b>Gesamt</b>	
<b>1</b>	<b>12,337</b>	12,337	8,106	23,842
<b>2</b>	<b>2,770</b>	2,770	7,001	<b>44,432</b>
<b>3</b>	1,637			
<b>4</b>	1,561			

Tabelle 2

*Ladung der kognitiven Items auf Faktor 1 und praktischen Items auf Faktor 2*

**Rotierte Komponentenmatrix**

<b>Praktische Items</b>	<b>Faktor 2: Fächerübergreifend</b>	<b>Kognitive Items</b>	<b>Faktor 1: Fachspezifisch</b>
Item 10	,734	Item 26c	,709
Item 12	,729	Item 26e	,697
Item 11	,727	Item 26i	,683
Item 21	,659	Item 26f	,673
Item 4	,608	Item 26d	,672
Item 19	,608	Item 26h	,634
Item 14	,607	Item 25	,627
Item 13	,589	Item 26a	,609
Item 7	,569	Item 24	,595
Item 17	,563	Item 26g	,595
Item 15	,557	Item 26b	,592
Item 5	,534	Item 23	,553
Item 3	,511	Item 17	,519
Item 6	,486	Item 20	,508
Item 20	,481		
Item 2	,462		
Item 1	,431		
Item 9	,415		
Item 8	,377		

Tabelle 3

*Studienfortschritt der Masterstudierenden in den 4 Skalen*

	<b>Studienanfang</b> M = .45, SD = .79	<b>Studienmitte</b> M = .51, SD = .85	<b>Studienende</b> M = .34, SD = .91
<b>Fachspezifisch kognitiv</b>			
<b>Fächerübergreifend kognitiv</b>	<b>M = .14</b> , SD = .89	M = .58, SD = .77	<b>M = .66</b> , SD = .95
<b>Fachspezifisch praktisch</b>	M = .39, SD = .90	M = .31, SD = 1.17	M = .37, SD = .83
<b>Fächerübergreifend praktisch</b>	<b>M = .20</b> , SD = .81	M = .78, SD = .92	<b>M = .72</b> , SD = .79

Tabelle 4

*Deskriptivstatistik t – Test (Bachelor – vs. Masterstudierende)*

	Studienart	N	Mittelwert	Standardabweichung
Fachspezifisch kognitiv	Bachelor Master	195 140	<b>-,3168236</b> <b>,4412900</b>	,99031544 ,83063081
Fächerüber - greifend kognitiv	Bachelor Master	195 140	<b>-,2566824</b> <b>,3575219</b>	,97875047 ,91515774
Fachspezifisch praktisch	Bachelor Master	195 140	<b>-,2676829</b> <b>,3728440</b>	,95342344 ,94532745
Fächerüber - greifend praktisch	Bachelor Master	195 140	<b>-,3207410</b> <b>,4467465</b>	,96377605 ,87243232

Tabelle 5

*Kompetenzeinschätzungen, Vergleich Bachelor und Master*

<b>Bachelor</b>	<b>Master</b>
<i>Fachspezifisch kognitiv: - .317</i>	<i>Fachspezifisch kognitiv: .441</i>
<i>Fächerübergreifend kognitiv: - .257</i>	<i>Fächerübergreifend kognitiv: .358</i>
<i>Fachspezifisch praktisch: - .268</i>	<i>Fachspezifisch praktisch: .373</i>
<i>Fächerübergreifend praktisch: - .321</i>	<i>Fächerübergreifend praktisch: .447</i>

Tabelle 6

*Korrelationen bei gepaarten Stichproben Skala kognitiv x Skala praktisch***Korrelationen bei gepaarten Stichproben**

	<b>N</b>	<b>Korrelation</b>	<b>Signifikanz</b>
<b>Fachspezifisch kognitiv – Fächerübergreifend kognitiv</b>	<b>140</b>	<b>-, 193</b>	<b>, 022</b>
<b>Fachspezifisch praktisch – Fächerübergreifend praktisch</b>	<b>140</b>	<b>-, 257</b>	<b>, 002</b>



Tabelle 7

*Deskriptivstatistik VO und SE Masterstudierende***Deskriptivstatistik**

	<b>Vorlesung</b>	<b>Seminar</b>
<b>N</b>	66	99
<b>Mittelwert</b>	<b>,8473</b>	<b>,5413</b>
<b>Standardabweichung</b>	,69318	,39661
<b>Minimum</b>	,11	,12
<b>Maximum</b>	3,39	2,65
<b>Median</b>	,6364	,4409

### **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Inhalte, Ziele des Mastercurriculums Psychologie

Abbildung 2: Ausschnitt aus dem Fragebogen (Item 1 – 6). Basierend auf dem

Fragebogen von Mag. Dr. Bergsmann und Dipl.- Psych. Dr. Klug,  
weiterentwickelt

von Thomas Leitgeb, Bernadette Novak, Simone Stolz und Susanne Hanka

Abbildung 3: Ausschnitt aus dem Extrablatt zum kognitiven Skalenverständnis.

Basierend auf dem Fragebogen von Mag. Dr. Bergsmann und Dipl.- Psych. Dr.  
Klug

Abbildung 4: Kompetenzen im Bachelor – und Mastercurriculum Psychologie

Abbildung 5: Items im Fragebogen

Abbildung 6: Die Verteilung der Items auf den vier Kompetenzskalen

Abbildung 7: Erfassung des Workloads bei Vorlesungen. Basierend auf dem Fragebogen  
zum Workload von Thomas Leitgeb, Bernadette Novak, Simone Stolz und Susanne  
Hanka.

<b>Modul- gruppe A</b>	insgesamt 49 ECTS	3 Vorlesungs- prüfungen  3 Vorlesungs- übungen	1 Praktikum  Frei Fächer
<b>Inhalt Modul- gruppe A</b>	Fakten- und Handlungs- wissen in fort- geschrittenen Methoden & Diagnostik	Praktische Berufspraxis von Psychologen & Psycho- loginnen	Klassische & aktuelle Forschungs- literatur
<b>Modul- gruppe B</b>	Vertiefungs- felder von B: B1, B2, B3	je Vertiefungs- feld 39 ECTS	Vertiefungs- übungen  Anwendungs- seminare
<b>Angewandte Psychologie (B1)</b>	<b>Ziele</b>  Vermittlung von Wissen zur kritischen Auseinander- setzung mit relevanter Literatur für die praktische Arbeit im Bereich der Arbeit, Bildung und Wirtschaft  Vermittlung von Kompetenzen zur Anwendung	<b>Inhalte</b>  Anwendung von Theorie auf angewandte Frage- Stellungen  Sichtung von Fachliteratur, Formulierung von Forschungs- fragen & Hypothesen, Durchführung von Unter- suchungen,	<b>Inhalte</b>  Entwicklung von Lösungsansätzen aus den Bereichen der Arbeits – und Organisation-, der Bildungspsycholo- gie & Evaluation, der ökonomischen Psychologie & Konsumentenverh- altensforschung, & aus der angewandten Sozialpsychologie  Klassische & aktuelle

	gelernter Theorie in der Praxis	Datenaus- wertung, Abschluss- arbeit	Forschungs- literatur
<b>Psycho- logische Grundlagen (B2)</b>	<b>Ziele</b>  Befähigung zur Mitarbeit in der empirischen Forschung = umfasst die Entwicklung, Begründung, Umsetzung und Beant- wortungen von relevanten Fragestellungen & die Interpretation der Ergebnisse auf Basis theoretischen Wissens	<b>Inhalte</b>  Inhalte der Kognition, Emotion, Wahrnehmung , Methoden, und neuronale Grundlagen der Psychologie	<b>Inhalte</b>  Sichtung von Fachliteratur, Formulierung von Forschungsfragen & Hypothesen, Durchführung von Untersuchungen, Datenauswertung, Abschlussarbeit
<b>Gesundheit, Entwicklung &amp; Förderung (B3)</b>	<b>Ziele</b>  Ausbildung von Kompetenz zur kritischen Auseinanderset- zung mit Theorien und Modellen der Psychologie bezogen auf deren Umsatzbarkeit und Anwendung	<b>Inhalte</b>  Auseinander- setzung mit den Inhalten der Lehrveranstalt- ungen zu den theoretischen Grundlagen (Reflexion & kritische Betrachtung, Generalisierba- rkeit, kultur- spezifische Unterschiede, gesell- schaftlicher Wandel)	<b>Inhalte</b>  Fragestellungen zum Themenbereich inklusive psychologisches Diagnostizieren und Intervenieren  Sichtung von Fachliteratur, Formulierung von Forschungsfragen & Hypothesen, Durchführung von Untersuchungen, Datenauswertung, Abschlussarbeit
	2		

<b>Modul C</b>	Masterarbeits – Seminare (je 4 ECTS)  <b>Ziel:</b> Aneignen von Kompetenz zum Zeit- management, & Umgang mit Feedback, Entwicklung eigener Frage- stellungen, Unter- suchungen durchführen, Beschreiben & Präsentieren von Ergebnissen	Schreiben der Masterarbeit (24 ECTS)	Masterprüfung (5 ECTS)
----------------	--	--	---------------------------

Abbildung 1. Inhalte, Ziele des Mastercurriculums Psychologie.

Wie **schätzt** du deine eigenen **KOMPETENZEN im Psychologiestudium** hinsichtlich der folgenden **Punkte** ein:

	Kognitiver Aspekt							Praktischer Aspekt						
	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>
<b>01. Arbeiten im Team</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>02. Selbstgesteuertes Lernen</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>03. Umgang mit neuen Medien (MS Office, Social Media, etc.)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>04. Orientierungswissen bzgl. Universität/Studium</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>05. Gezielte Reflexion der eigenen Passung zum Studium</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 2. Ausschnitt aus dem Fragebogen (Item 1 – 6). Basierend auf dem Fragebogen von Mag. Dr. Bergsmann und Dipl.- Psych. Dr. Klug,

weiterentwickelt von Thomas Leitgeb, Bernadette Novak, Simone Stolz und Susanne Hanka.

<b>KOGNITIVER ASPEKT</b>						
<i>Niveau 0</i>	<i>Niveau 1</i>	<i>Niveau 2</i>	<i>Niveau 3</i>	<i>Niveau 4</i>	<i>Niveau 5</i>	<i>Niveau 6</i>
<i>Kein Wissen</i>	<i>Einstieg</i>	<i>Grundlagen</i>	<i>Vernetzung</i>	<i>Kontextualisierung</i>	<i>Ausweitung</i>	<i>Generierung</i>
<b>Definitionen:</b> <b>Wissenschaftlich begründetes Wissen...</b>						
... habe ich <b>kein</b> es.	... habe ich in Form von <b>einzelnen</b> unverbundenen Fakten, die ich <b>wiedererkennen</b> kann.	... habe ich in Form von <b>vielen</b> unverbundenen Fakten, die ich <b>aktiv wiedergeben</b> kann.	... habe ich in Form von vielen Fakten, die ich in eine <b>Gesamtstruktur mit Ursache-Wirkungs-Bezügen</b> bringen kann.	... kann ich mit <b>relevanten Kontextfaktoren</b> in Beziehung setzen.	... kann ich in einem <b>eng umgrenzten Gebiet</b> in <b>einfacher</b> Form neu schaffen.	... kann ich in einem <b>umfangreichen Gebiet</b> in <b>komplexer</b> Form neu schaffen.
<b>Beispiele:</b>						
· <i>Kein Wissen haben</i>	· Wiederkennen · Benennen	· Aufzählen · Auflisten	· Eine Abfolge verstehen · Argumentieren · Schlüsse ziehen	· Komplexe Wirkungszusammenhänge erfassen · Einen umfassenden Überblick haben	· Umgrenzte Fragestellungen prüfen · Einen begrenzten Beitrag zur Forschung leisten	· Theorien prüfen · Neues Wissen generieren · Eigenständig forschen

Abbildung 3. Ausschnitt aus dem Extrablatt zum kognitiven Skalenverständnis.  
Basierend auf dem Fragebogen von Mag. Dr. Bergsmann und Dipl.- Psych. Dr. Klug.

<b>Mastercurriculum</b>	<b>Bachelorcurriculum</b>
Fakten- und Handlungswissen in quantitativen Methoden	Kenntnis quantitativer Erhebungsmethoden, Instrumente und Untersuchungsdesign
Fakten und Handlungswissen in qualitativen Methoden	Kenntnis qualitativer Erhebungsmethoden und Untersuchungsdesign

Einblick in die berufliche Tätigkeit von Psychologen und Psychologinnen	Kenntnis der rechtlichen Möglichkeiten und Grenzen der Ausübung der Psychologie als Beruf und Abgrenzung zu anderen Berufsgruppen
Durchführung des psychologischen Diagnostizierens und Befunderstellung	Kenntnisse über die Durchführung und Befunderstellung psychologischen Diagnostizierens
Verstehen und Aufbereiten von aktueller Forschungsliteratur	Selbstständige Bearbeitung eines einfachen, umschriebenen Problems mit einfachen Standardmethoden der Psychologie in einem festgelegten Zeitraum
Systematische Literaturrecherche mittels Datenbanken	Kenntnisse studienrelevanter Software und Medien
Mit Experten und Expertinnen und Laien Wissen schriftlich und mündlich kommunizieren	Mit Experten und Expertinnen und Laien Wissen schriftlich und mündlich kommunizieren
Selbstständiges Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit	Kenntnis der Grundprinzipien und Richtlinien wissenschaftlichen Schreibens und Recherchierens
Präsentationstechniken und Diskussion	Präsentationstechniken und Diskussion
Anwendung theoretischer Modelle in der Praxis von Arbeit, Bildung und Wirtschaft  Anwendung theoretischer Modelle in der Praxis der Emotions- und Wahrnehmungspsychologie und neuronalen Grundlagen  Anwendung theoretischer Modelle in der Praxis von Gesundheitspsychologie, klinischer Psychologie, Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie	Überblick über die wichtigsten Theorien, aktuellen Befunde, Anwendungsfelder, experimentelle Grundbegriffe, Forschungsmethoden, und historischen Grundlagen der biologischen Psychologie / Kognition – und Emotionspsychologie / Sozialpsychologie / Entwicklungspsychologie / Persönlichkeits – und Differentiellen Psychologie / Klinischen – und Gesundheitspsychologie / Bildungspsychologie und Evaluation / Arbeits -, Organisations -, und Wirtschaftspsychologie
Durchführung des psychologischen Diagnostizierens  Klinisch-psychologische	

Interventionsformen und deren gesetzliche Bestimmung  Wissen und Forschungsergebnisse kritisch hinterfragen und integrieren	
Psychologische Fachliteratur in englischer Sprache rezipieren	Lesen, Analysieren, und Darstellen deutsch – und englischsprachiger Fachliteratur
	<p>Teamfähigkeit</p> <p>Methoden kritisch hinterfragen</p> <p>Kenntnisse über Inhalte und Konzepte der Allgemeinen Psychologie</p> <p>Fähigkeit zur testtheoretischen Analyse und Konzeption von Tests und Fragebögen</p> <p>Kenntnisse über fachadäquate Gesprächsführung mit Klienten und Klientinnen</p> <p>Erhebung, Auswertung, und Beschreibung von Daten</p> <p>Angemessene Ergebnisdarstellung in sprachlicher und formaler Hinsicht</p>
Orientierungswissen und Strukturverständnis bezüglich Universität und Studium	Fähigkeit zur gezielten Reflexion der eigenen Passung zum Psychologiestudium
Formulierung von psychologischen Forschungsfragen und Hypothesen	Experimentalpsychologisches und empirisches Arbeiten

Abbildung 4. Kompetenzen im Bachelor – und Mastercurriculum Psychologie.



<b>1. Arbeiten im Team</b>	<b>18. Qualitative Datenauswertung</b> (z.B. qualitative Inhaltsanalyse)
<b>2. Selbstgesteuertes Lernen</b>	<b>19. Forschungsergebnisse kritisch hinterfragen</b>
<b>3. Umgang mit neuen Medien</b>	
<b>4. Orientierungswissen bzgl. Universität / Studium</b>	<b>20. Durchführung des psych. Diagnostizierens / Befunderstellung</b>
<b>5. Gezielte Reflexion der eigenen Passung zum Studium</b>	<b>21. Grundprinzipien / Richtlinien wissenschaftlichen Schreibens</b>
<b>6. Präsentations – und Moderationstechniken</b>	<b>22. Einblick in die berufliche Tätigkeit von PsychologInnen</b>
<b>7. Feedbackregeln und - Methoden</b>	<b>23. Klinisch – psychologische Interventionsformen</b>
<b>8. Verantwortung gegenüber der Öffentlichkeit</b>	<b>24. Gesetzliche Bestimmung klinisch – psychologischer Interventionsformen</b>
<b>9. Grundprinzipien / Richtlinien wissenschaftlichen Schreibens</b>	<b>25. Gesetzliche Bestimmung psych. Diagnostizierens</b>
<b>10. Psychologische Fachliteratur in englischer Sprache rezipieren</b>	<b>26. Kenntnisse u. Einsatzmöglichkeiten der wichtigsten Theorien, Modellsysteme, Anwendungsfelder und historischen Grundlagen in...</b>
<b>11. Psychologische Fachliteratur in deutscher Sprache rezipieren</b>	<b>26a) ... Biologischer Psychologie</b>
<b>12. Formulierung psychologischer Forschungsfragen / Hypothesen</b>	<b>26b) ... Sozialpsychologie</b>
<b>13. Stichprobenauswahl</b>	<b>26c) ... Entwicklungspsychologie</b>
<b>14. Methodenanwendung kritisch hinterfragen</b>	<b>26d) ... Persönlichkeits – und Differenzieller Psychologie</b>
<b>15. Quantitative Datenerhebung</b> (z.B. Fragebogen, Tests, etc.)	<b>26e) ... Klinischer – und Gesundheitspsychologie</b>
<b>16. Qualitative Datenerhebung</b> (z.B. Interviews, Beobachtung, etc.)	<b>26f) ... Arbeits - &amp; Organisationspsychologie</b>
<b>17. Quantitative Datenauswertung</b> (z.B. Varianz -, Regressionsanalyse)	<b>26g) ... Bildungspsychologie und Evaluation</b>
	<b>26h) ... Kognitions – und Emotionspsychologie</b>
	<b>26i) ... Wirtschaftspsychologie</b>

Abbildung 5. Items im Fragebogen.

<b>Skala 1</b> <b>Fachspezifisch kognitiv</b>	26c, 26e, 26i, 26f, 26d, 26h, 25, 26a, 24, 26g, 26b, 23, 17, 20	<b>Skala 2</b> <b>Fächerübergreifend kognitiv</b>	19, 5, 10, 11, 4, 1, 12, 3, 15, 21, 14, 7, 13, 2, 8, 6, 16, 18, 9, 22
<b>Skala 3</b> <b>Fachspezifisch praktisch</b>	26c, 26e, 26d, 26i, 26f, 26b, 26g, 26h, 26a, 25, 23, 24, 16, 22, 18	<b>Skala 4</b> <b>Fächerübergreifend praktisch</b>	10, 12, 11, 21, 4, 19, 14, 13, 7, 17, 15, 5, 3, 6, 20, 2, 1, 9, 8

Abbildung 6. Die Verteilung der Items auf den vier Kompetenzskalen.

Name der Vorlesung →	1.	2.	3.
Workload ↓			
Tatsächliche Präsenzzeit in der VO (inkl. Zeit für das „Ablegen“ der Prüfung):	Stunden	Stunden	Stunden
Vor- u. Nachbearbeitung der VO- Inhalte (z.B. Internet-/Bibliotheks- Recherche etc.):	Stunden	Stunden	Stunden
Prüfungsvorbereitung (= tatsächliche Lernzeit):	Stunden	Stunden	Stunden
Arbeit in Kleingruppen (z.B. Lerngruppen etc.):	Stunden	Stunden	Stunden
Sonstiger Zeitaufwand:	Stunden	Stunden	Stunden

Abbildung 7. Erfassung des Workloads bei Vorlesungen. Basierend auf dem Fragebogen zum Workload von Thomas Leitgeb, Bernadette Novak, Simone Stolz und Susanne Hanka.

## Anhang

### Abstracts

Kompetenzen und der Workload stellen wichtige Konstrukte bei der Erstellung und Evaluation von Studienplänen an den Universitäten dar. Es ist selbstverständlich, dass die Curricula fächerübergreifende und fachspezifische Kompetenzen und Fähigkeiten vermitteln. Der Workload bezeichnet im Studienplan die festgelegte Zeit die aufgebracht werden muss um Lehrveranstaltungen positiv zu absolvieren. Ziel dieser Studie war eine Selbsteinschätzung in den kognitiven, praktischen, fachspezifischen, und fächerübergreifenden Kompetenzen sowie die Erfassung des Workloads bei Masterstudierenden. Zu prüfen war, ob die Kompetenzen vermittelt wurden und der veranschlagte Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen gegeben ist. Die Stichprobe bestand aus 140 Masterstudierenden denen ein Fragebogen zur Selbsteinschätzung vorgegeben wurde. Es wurden die Kompetenzen beider Studienpläne (Bachelor und Master) zusammengefasst und daraus 34 Items gebildet. Die Studierenden schätzten ihre Kompetenzen auf einer sechsstufigen Likert - Skala (null bis sechs) ein und ihren Zeitaufwand für absolvierte Lehrveranstaltungen. Aus der Studie ging hervor, dass im Studium weiter fortgeschrittene Studierende ihre fächerübergreifenden kognitiven und praktischen Kompetenzen höher einschätzen als Studierende am Anfang oder in der Mitte. Jedoch ergaben sich keine Unterschiede in den fachspezifisch kognitiven und praktischen Kompetenzen. Verglichen mit Bachelorstudierenden schätzten Masterstudierende ihre gesamten Kompetenzen höher ein. Die Erfassung zum Workload zeigte einen höheren Zeitaufwand der Studierenden für Vorlesungen als für Seminare. Im Durchschnitt brachten die Studierenden die Hälfte der veranschlagten Zeit für Lehrveranstaltungen auf.

Competencies and workload represent important subjects when it comes to generate and evaluate curricula for universities. It is a matter of course for universities that curricula are provided with curricular and non-curricular-bounded competencies and skills. Workload

describes the required amount of time spent on successfully completed courses. The aim of this study was a self-evaluation of cognitive, practical, subject-specific, and interdisciplinary competencies of psychology master – students and the measurement of their workload. It was to verificate whether those competencies were acquired and the required workload achieved. Altogether 140 master - students participated in this study and a questionnaire for self-evaluation was used. Competencies of both psychology-curricula (bachelor and master) were summarised and transformed into 34 items. Students evaluated their competencies on a zero to six ranging - scale and valued the hours they spent on a course for the measurement of their workload. The study found that advanced students compared with students at the beginning or in the middle of their studies show a higher self-evaluation in interdisciplinary cognitive and practical competencies, but no differences in the subject-specific cognitive and practical competencies. Compared with bachelor - students master - students evaluated themselves higher in all competencies. The workload results showed more investment in readings than seminars and that on average students achieved only half of the required workload for readings and seminars.