



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Einfluss sozialer Faktoren auf die Einschätzung
studienrelevanter Kompetenzen im Psychologiestudium

Verfasserin

Stefanie Kopp

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im März 2011

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Mag. Alfred Schabmann

Widmung

***Ich widme diese Arbeit allen Psychologiestudenten und
Psychologiestudentinnen!***

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. THEORETISCHER TEIL.....	9
2.1. Faktoren, die einen Einfluss auf das Studium haben	11
2.1.1. Bildungshintergrund der Eltern	11
2.1.2. Selbstwirksamkeit	17
2.1.3. Erwerbstätigkeit	20
2.1.4. Soziale Unterstützung.....	24
2.2. Überblick über das Operationalisieren der abhängigen Variable „Akademischer Erfolg“ in der Literatur.....	25
3. Fragestellungen	29
4. EMPIRISCHER TEIL	31
4.1. Methode	31
4.1.1. Beschreibung der Stichprobe	33
4.1.2. Beschreibung des Fragebogens	36
4.1.2.1. Skala Teamarbeit.....	37
4.1.2.2. Skala Wissensmanagement	40
4.1.2.3. Skala Zeitmanagement.....	42
4.1.2.4. Skala Selbstwirksamkeit	44
4.1.2.5. Bildungshintergrund der Eltern, Berufstätigkeit und soziales Netz.....	45
4.2. Untersuchung	46
4.2.1. Untersuchungsdurchführung	46
4.3. Ergebnisse	47
4.3.1. Motivation des statistischen Verfahrens	47
4.3.2. Deskriptive Ergebnisse der Prädiktorvariablen	47
4.3.2.1. Bildungshintergrund der Eltern	47
4.3.2.2. Soziales Netz der Studierenden	49
4.3.2.3. Berufstätigkeit und Selbstwirksamkeit	50

4.3.3.	Teststatistische Analyse der Skalen Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement.....	50
4.3.4.	Inferenzstatistik.....	52
4.3.4.1.	Prädiktoren für die Studienkompetenz Teamarbeit.....	52
4.3.4.2.	Prädiktoren für die Studienkompetenz Wissensmanagement	53
4.3.4.3.	Prädiktoren für die Studienkompetenz Zeitmanagement	55
4.4.	Der Personenorientierte Ansatz als alternative Auswertungsmethode.....	56
4.4.1.	Deskriptive Ergebnisse der Faktoren Einkommen und Berufstätigkeit ...	57
4.4.2.	Beschreibung der Cluster	58
4.4.3.	Unterscheidung der Cluster hinsichtlich der Studienkompetenzen.....	59
4.4.3.1.	Teamarbeit.....	60
4.4.3.2.	Wissensmanagement	60
4.4.3.3.	Zeitmanagement.....	61
4.5.	Beantwortung der Fragestellung	62
4.5.1.	Beantwortung der Fragestellung mit dem variablenorientierten Ansatz..	62
4.5.2.	Beantwortung der Fragestellung mit dem personenzentrierten Ansatz ..	62
5.	Diskussion	63
6.	Abstract.....	68
	Literaturverzeichnis	69
	ANHANG.....	75
	Abbildungsverzeichnis	91
	Tabellenverzeichnis	93
	LEBENS LAUF	95

1. Einleitung

Die folgende Diplomarbeit entstand im Rahmen der Evaluation des Cascaded-Blended-Mentoring (CBM) Projekts an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien. Das CBM-Projekt wird seit dem Wintersemester 2007 unter der Projektleitung von Ao. Univ-Prof. Dr. Alfred Schabmann und PD Dr. Claus-Christian Carbon sowie den wissenschaftlichen Projektmitarbeiterinnen Mag. Barbara Strassnig und Mag. Birgit Leidenfrost an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien durchgeführt. Ziel des Projekts ist einerseits die Schulung und Qualifizierung von StudienanfängerInnen bezüglich studienrelevanter Kompetenzen andererseits den Studierenden Unterstützung am Anfang des Studiums anzubieten; die Teilnahme an dem Programm ist freiwillig. Im Rahmen dieses Programms betreuen Studierende des zweiten Abschnitts die StudienanfängerInnen eines Semesters in Kleingruppen und schulen diese hinsichtlich studienrelevanter Kompetenzen. Zusätzlich bieten sie den Studierenden auch Unterstützung bei administrativen Problemen des Studiums an. Dadurch soll eine bessere Betreuungssituation gewährleistet werden, welche gleichzeitig das wissenschaftliche Personal entlasten soll (Strassnig, Leidenfrost, Schabmann & Carbon, 2007). Die Teilnahme an dem Projekt ist für Studierende freiwillig und kann als freie Wahlfächer angerechnet werden, zusätzlich wird die Teilnahme mit einem ECTS Punkt bewertet.

Im Zuge der Evaluation des CBM-Projekts sollte die Wirksamkeit des Projekt untersucht werden, sprich die Frage beantwortet werden, ob die am Mentoringprogramm teilnehmenden Studierenden erfolgreicher im Studium sind, als Studierende, die nicht am CBM-Projekt teilgenommen haben. Im Rahmen dieser Diplomarbeit sollen soziale Einflussfaktoren ausgemacht werden, welche einen möglichen Einfluss auf das Studium haben. Es soll allerdings nicht der Einfluss der sozialen Faktoren auf den Studienerfolg, sondern auf die Studienkompetenz ermittelt werden.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird ein Überblick über die Ergebnisse aus der Literatur bezüglich sozialer Einflussfaktoren auf das Studium gegeben.

Der empirische Teil der Arbeit wird ausführlich behandelt. Zunächst werden die Fragebögen vorgestellt mit welchen die Studienkompetenz der Studierenden und die sozioökonomischen Daten der Studierenden ermittelt wurden. In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt, wobei hier auf die

beiden unterschiedlichen Auswertungsansätze eingegangen wird – der variablenorientierte Ansatz und der personenzentrierte Ansatz. In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse interpretiert.

Am Ende der Arbeit werden die Ergebnisse dieser Erhebung mit denen aus der Literatur diskutiert. Der Abstract und das Literaturverzeichnis befinden sich am Ende der Arbeit.

Der Fragebogen, die teststatistische Analyse (Reliabilität) der Skalen des Fragebogens sowie das Tabellen- und Abbildungsverzeichnis befinden sich im Anhang der Arbeit.

2. THEORETISCHER TEIL

Der Übergang von der Schule zur Universität stellt für viele Studierende eine anstrengende und belastende Zeit dar. So sind einerseits die finanziellen Veränderungen aber auch die familiären und interpersonellen Beziehungen, die sich in der Universität für viele Studierende verändern Herausforderungen, die bewältigt werden müssen. Jackson und Finney (2002) nennen, neben diesen Aspekten, insbesondere die Herausforderung intime und innige Beziehungen aufzubauen als eine der schwierigsten Aufgaben, die Studienanfänger/innen bewältigen müssen.

Für einige Studierende besteht das Studium laut Greenberg (2002) aus mehreren Stressoren, die aufeinander folgen oder das Studium an sich als ein Stressor, der somit als kontinuierlicher und andauernder Stressor wahrgenommen wird. Diese Tatsache beruht auf den vielseitigen emotionalen, sozialen oder akademischen Anforderungen, die an die Studierenden im Studium gestellt werden und die Anpassung an diese, welche gefordert ist. Murphy und Archer (1996) berichten, dass das Verlassen der alten, gewohnten Umgebung, anstehende Klausuren und das Verfassen von Seminararbeiten mit großem Stress für die Studierenden verbunden sind. Laut Schafer (1996) stellen für Studierende vor allem das Verfassen von Seminararbeiten, das Absolvieren von Prüfungen und der konstante Lerndruck sogenannte „daily hassles“ dar, welche konstanten Stress ausüben.

In diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse von Bouteyre, Maurel und Bernaud (2007) sehr interessant, die von Zusammenhängen zwischen depressiver Symptomatik und Stressoren in der Universität berichten. So zeigen 40% der 233 befragten Studierenden klinisch relevante Symptome im BDI¹ (Becks Depressions Inventar) wobei vor allem die Gruppe der 19-21-jährigen vermehrt über depressive Symptomatik im Studium klagen. Des Weiteren korreliert die depressive Symptomatik positiv mit den „daily hassles“ der Studierende, und negativ mit der wahrgenommenen sozialen Unterstützung. Diese Ergebnisse zeigen, dass das Studium viele Stressoren für die Studierende beinhaltet, was unter anderem auch erklärt, warum manche Studierende Schwierigkeiten damit haben die verschiedenen Anforderungen des Studiums zu bewältigen.

¹Das BDI (Becks Depressions Inventar) dient der Erfassung der Schwere depressiver Beschwerden anhand von 21 Items, die als Selbstbeurteilungsinstrument zusammengestellt worden sind.

Lee, Kang und Yum (2005) erhoben in einer Studie die Stressoren von Studierenden, wobei sie zwischen zwei Kategorien von Stressoren unterschieden, persönliche und akademische. Unter den persönlichen Stressoren wurden am häufigsten die zukünftigen Karrierepläne (18.24%), Finanzen (17.91%) und interpersonelle Freundschaften (11.15%) genannt. In der Kategorie der akademischen Stressoren wurden Noten und Wettbewerb (18.75%) am häufigsten genannt, Karriere und zukünftiger Erfolg als zweithäufigster Stressor (13.89%). Mit 10.76% wurden das Erfüllen von zu vielen Anforderungen und das Einhalten von Deadlines am dritthäufigsten genannt. Die befragten Studierenden einer Studie von Misra, McKean, West & Russo (2000) erhoben die Stressoren von Studierenden an einer Universität in den USA. Druck und selbstauferlegter Stress der Studierenden wurden allgemein als die größten Stressoren im Studium genannt. Die weiblichen Studierenden empfanden Stress tendenziell eher durch Frustration, selbstauferlegten Stress und Druck. Nur gelegentlich verursachen, nach Angaben der Studierenden, Veränderungen und Konflikte Stress während des Studiums.

Auf der Stressskala für Studierende (Insel & Roth, 1985), eine Adaption der „Social Readjustment Scale“ von Holmes und Rahe (1967), werden 100 Ereignisse aufgelistet, die im Leben von Studierenden belastend sein können. Hier wird vor allem die Schwere bzw. die Gewichtung der Ereignisse berücksichtigt, die insbesondere in Kombination zu Belastungs- und Stressreaktionen führen können. Als das belastendste Ereignis steht der Tod eines nahen Angehörigen oder engen Freundes bzw. Freundin (Gewicht der Veränderung: 100 von 100). Die akademischen Stressoren der Liste umfassen das Durchfallen in einem wichtigen Prüfungsfach (Gewicht der Veränderung: 47 von 100), Wechsel des Hauptstudienfachs (Gewicht der Veränderung: 39), ein gesteigertes Arbeitspensum mit einer Gewichtung von 37 oder das erste Semester an der Universität (Gewicht der Veränderung: 35). Weitere Ereignisse wären schlechtere Noten als erwartet, zu viele verpasste Seminare oder mehr als ein Seminar ausgelassen zu haben.

Letztendlich zeigen die Ergebnisse der oben beschriebenen Studien, dass das Studium eine Zeit der Veränderung ist, welche manche Studierenden besser, andere schlechter bewältigen können. Die Anforderungen, die die Studierenden an sich selbst stellen und bzw. oder die das Studium an sie stellt, können nicht immer bewältigt werden. Das Studium, mit all seinen Facetten und Anforderung, fordert von

den Studierenden auf einer sozialen Ebene, wie etwa neue Freundschaften knüpfen (Jackson & Finney, 2002), aber auch auf einer akademischen Ebene, wie das erfolgreiche Absolvieren von Klausuren (Murphy & Archer, 1996) hohe Leistungen, denen nicht alle Studierenden gleichermaßen gewachsen sind. Im Folgenden sollen Faktoren beleuchtet werden, die einen positiven oder negativen Einfluss auf das Studium und das Erleben von Studierenden haben.

2.1. Faktoren, die einen Einfluss auf das Studium haben

In der Literatur findet sich Evidenz dafür, dass es Faktoren gibt, die den Verlauf des Studiums beeinflussen können. Im Folgenden sollen vier Faktoren vorgestellt werden, die einen Einfluss auf das Studium haben. Diese sind der Einfluss des Bildungshintergrundes der Eltern, die Selbstwirksamkeit (Erklärung siehe Kapitel 2.1.2) der Studierenden, der Status der Erwerbstätigkeit während des Studiums und das Vorhandensein eines sozialen Netzes im Studium.

2.1.1. Bildungshintergrund der Eltern

Zunächst soll auf den Einfluss des Bildungsstands der Eltern auf den Studienerfolg eingegangen werden. Um einen groben Überblick über die Bildungsnähe der Eltern österreichischer Studierender im Vergleich zu den Verhältnissen in der Population der Österreicher und Österreicherinnen zu geben, wird das Verhältnis der Akademiker und Akademikerinnen der Elterngeneration der 40- bis 65-jährigen in Österreich in der Elterngeneration der österreichischen Studierenden miteinander verglichen. Im Anschluss daran wird auf einige wichtige Forschungsergebnisse bezüglich des Einflusses des Bildungshintergrundes der Eltern auf das Studium eingegangen.

Im Rahmen der Sozialerhebung² (Unger und Wroblewski, 2006) wurden an den österreichischen Universitäten im Wintersemester 2005/06 die Studienanfänger/innen bezüglich ihrer sozialen Situation befragt. Im Zuge dessen

² Die Sozialerhebung wurde 2005 von der Forschungsgruppe equi am Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien durchgeführt und 2006 veröffentlicht. Das IHS ist ein außeruniversitäres Lehr- und Forschungsinstitut in den Bereichen Ökonomie und Finanzwissenschaft, Politikwissenschaft sowie Soziologie.

wurde auch der Bildungshintergrund der Eltern erhoben. Zur Beschreibung der Ergebnisse wird im folgenden Absatz zum einen auf die Väter- bzw. Müttergeneration in Österreich, sprich die 40- 65-jährigen Österreicher bzw. Österreicherinnen mit Kindern, sowie auf die Väter und Mütter (Väter- bzw. Müttergeneration) der Studierenden, die sich im Wintersemester 2005/06 zum ersten Mal an einer österreichischen Hochschule inskribierten, Bezug genommen.

Laut Statistik Austria³ (2009) besteht generell ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Bildungslaufbahn junger Erwachsener. Gut 45% aller inländischen Studierenden in Österreich, die sich im Wintersemester 2005/06 an wissenschaftlichen Universitäten, Kunstuniversitäten oder Fachhochschulen inskribiert haben, stammen aus einem Haushalt, in dem der Vater mindestens die Matura vorweisen kann und 21.9% dieser Väter zusätzlich ein abgeschlossenes Hochschulstudium besitzen. Im Vergleich dazu besitzt in der Vätergeneration der 40- bis 65-jährigen knapp ein Viertel die Matura. Demnach sind bildungsferne Schichten unter den inländischen StudienanfängerInnen stark unterrepräsentiert. Unter den StudienanfängerInnen kommt nur gut ein Viertel aus einem Haushalt, in dem der Vater eine Lehre absolviert hat, 8.9% der Väter haben die Pflichtschule abgeschlossen. Im Vergleich dazu haben gut die Hälfte der der 40- bis 65-jährigen Väter in Österreich eine Lehre abgeschlossen und 14.9% die Pflichtschule (Abbildung 1).

³ Statistik Austria ist eine selbständige, nicht gewinnorientierte Bundesanstalt öffentlichen Rechts. Ihre Aufgabe ist die Erbringung von Dienstleistungen wissenschaftlichen Charakters auf dem Gebiet der Bundesstatistik (www.statistik.at).

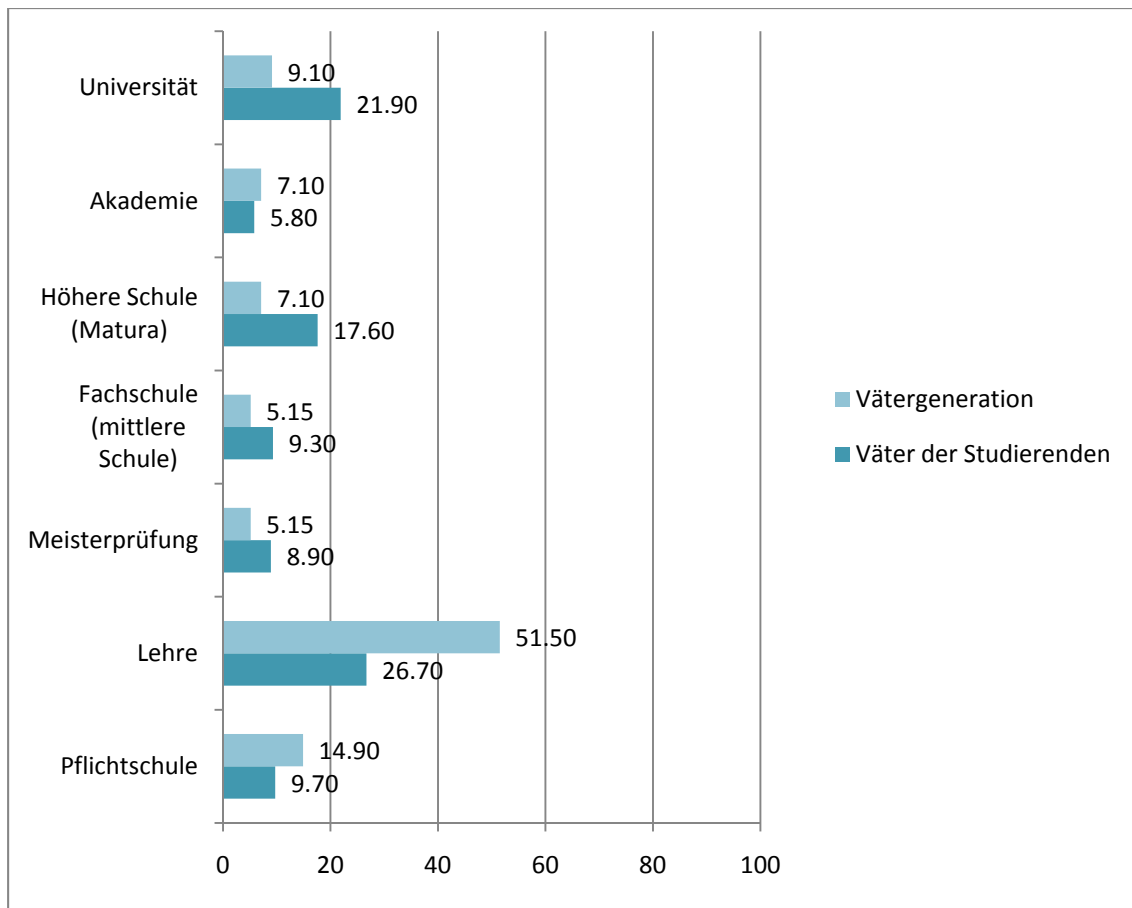


Abbildung 1: Höchste abgeschlossene Schulbildung der Vätergeneration der 40- bis 65-jährigen und der Väter der Studierenden, Angaben in relativen Zahlen.

Des Weiteren wird deutlich, dass sich der Bildungshintergrund Studierender hinsichtlich der Art der Hochschule, die sie besuchen unterscheidet. Verglichen mit Universitäten oder Kunstuniversitäten werden Fachhochschulen eher von Studierende besucht, deren Väter keinen Hochschulabschluss vorweisen können. So studieren an den Kunstuniversitäten und allgemeinen Universitäten rund 10% mehr Studierende, deren Väter eine Hochschule besucht haben als an Fachhochschulen. (Sozialerhebung, 2006).

Betrachtet man den Bildungshintergrund der Müttergeneration der inskribierten Studierenden des Wintersemesters 2005/06 im Vergleich zur Müttergeneration der 40- bis 65-jährigen Österreicher und Österreicherinnen, zeigt sich, im Verhältnis, ein vergleichbar ähnliches Bild wie bei der Vätergeneration. Demnach haben insgesamt rund 30% der 40- bis 65-jährigen Mütter der Studierenden zumindest die Matura erworben und 11.9% können ein abgeschlossenes Hochschulstudium vorweisen. Im

Vergleich dazu haben insgesamt nur knapp 20% der 40- bis 65- jährigen Mütter in Österreich die Matura erworben und lediglich 5% ein Studium abgeschlossen. Genau entgegengesetzt verhält es sich in Bezug auf die Lehre und Pflichtschule. Rund ein Viertel der Studierenden kommt aus einer Familie, in der die Mutter eine Pflichtschule oder eine Lehre absolviert hat, wohingegen insgesamt knapp 50% der Müttergeneration die Pflichtschule besucht oder eine Lehre absolviert hat. Auch unter Betrachtung der Müttergeneration sind die Studierenden, die aus einem Akademikerhaushalt stammen an der Universität stark überrepräsentiert (siehe Abbildung 2).

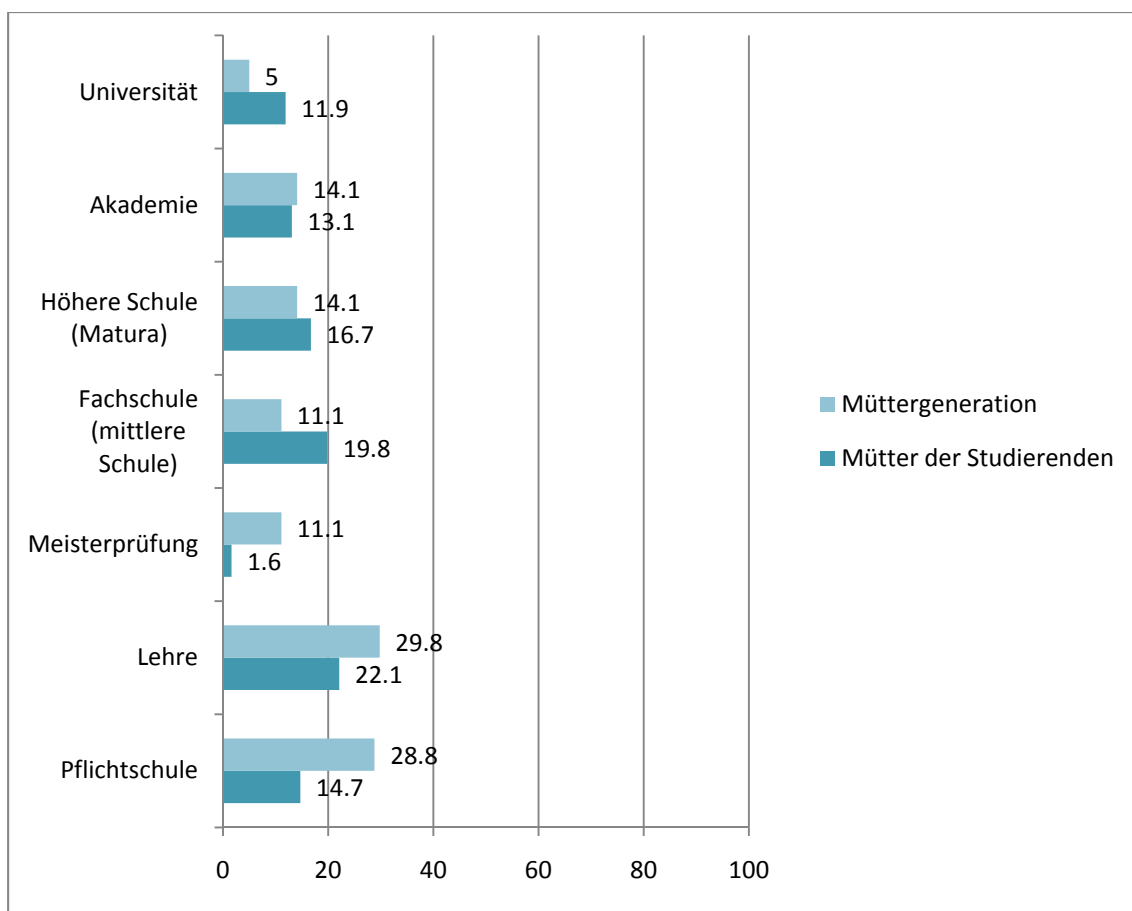


Abbildung 2: Höchste abgeschlossene Schulbildung der Müttergeneration der 40- bis 65-jährigen und der Mütter der Studierenden. Angaben in relativen Zahlen.

Bei Betrachtung des akademischen Hintergrundes der Studierenden hinsichtlich der Art der Hochschule, die sie besuchen ist, wie bei der Betrachtung der Vätergeneration, ein Unterschied festzustellen. So ist der Bildungshintergrund der Mütter Studierender, die eine Fachhochschule besuchen, niedriger als jener

Studierende, die eine Universität besuchen. 13.5% der Mütter, deren Kinder an der Universität studieren und 17.6% der Mütter, deren Kindern an einer Kunstuniversität studieren, haben ein Hochschulstudium abgeschlossen. Verglichen damit stammen nur 7.1% der Studierenden der Fachhochschulen aus einem Haushalt, in dem die Mutter ein Hochschulstudium abgeschlossen hat.

Demnach sind die Studierenden aus bildungsferneren Familien, sprich Eltern ohne abgeschlossenes Hochschulstudium, an österreichischen Hochschulen im Vergleich zur Gesamtpopulation der 40-65-jährigen immer noch stark unterrepräsentiert. Diese Gruppe wird in der Literatur oft als „first-generation students“ bezeichnet. Im Folgenden sollen Forschungsergebnisse bezüglich der Gruppe der „first-generation students“ und der Gruppe der „non-first-generation students“ hinsichtlich deren Studienerfolg und -verlauf und ihren allgemeinen Erfahrungen im Studium vorgestellt werden (Bui, 2000).

In der Literatur finden sich Ergebnisse, die einen positiven Einfluss des Bildungshintergrunds der Eltern auf den Studienerfolg belegen, andererseits auch Ergebnisse, die einen solchen Einfluss nicht nachweisen können. So haben Schlechter und Mievsky (2010) in ihrer Untersuchung von 439 Erstsemestern an einer US-amerikanischen Universität keinen Zusammenhang zwischen dem Bildungshintergrund der Mutter und des Vaters und dem akademischen Erfolg (Grade Point Average⁴, Notendurchschnitt der Studierenden des aktuellen Semesters) feststellen können. Allerdings konnte gezeigt werden, dass ein hoher Bildungshintergrund der Eltern die Motivation der Studierenden steigert, selbst einen höheren Bildungsabschluss zu erzielen. Addington (2005) stellte fest, dass der Bildungshintergrund der Eltern einen positiven Einfluss auf die Anpassung an das Studium und die Bewältigung der Anforderungen im Studium hat.

Tinto (1993) geht davon aus, dass Studierende in der ersten Generation einen Nachteil bezüglich des erfolgreichen Abschließens des Hochschulstudiums haben. Es wird argumentiert, dass die Eltern der Studierenden, die ein Hochschulstudium

⁴ Das US-amerikanische Notensystem setzt sich zusammen aus den Buchstaben A, B, C, D und F, der Spannweite von 1 bis 5 (excellent, great, satisfactory, needs improvement) oder in Prozent. Die meisten Schulen bzw. Universitäten berechnen mehrmals im einen Gradepoint Average in dem jedem Buchstaben eine Zahl zugeteilt wird und mittels einer mathematischen Formel ein Betrag ausgerechnet wird, der die akademische Leistung der SchülerInnen und Studierenden repräsentiert. Üblicherweise wird der Buchstabe A mit der Nummer 4 ersetzt. Ein hoher GPA repräsentiert somit eine gute akademische Leistung.

abgeschlossen haben, durch ihre eigenen Erfahrungen die Möglichkeit haben, die zukünftigen Studierenden mit der Situation und dem Lebensstil an einer Universität besser vertraut machen können und dadurch diese besser auf die Anforderungen der Universität vorbereiten können. Eltern, die selber nicht studiert haben, können logischerweise ihre Kinder in dieser Weise nicht unterstützen (Warburton, Bugarin, Nuñez & Carroll, 2001).

Des Weiteren unterscheiden sich laut Bui (2002) „first-generation-students“ und ihre StudienkollegInnen hinsichtlich ihrer Erfahrungen im ersten Studienjahr. Studierende, deren Eltern keine Universität besucht haben, berichteten von größeren Ängsten im Studium akademisch zu versagen, machten sich größere Sorgen über die Finanzierung ihres Studiums und empfanden, dass sie mehr Zeit in ihr Studium investieren müssen, als andere. Des Weiteren beschäftigen sich „first-generation-students“ tendenziell eher damit, ihre Eltern finanziell zu unterstützen, sobald sie die Universität abgeschlossen haben, als ihre Mitstudierenden mit akademischen Hintergrund, was die Studierende zusätzlich belastet und unter Druck setzt (Bui, 2002). Des Weiteren geben Studierende der ersten Generation an, dass sie weniger akademisch vorbereitet sind und weniger Bestrebungen haben einen Abschluss zu erzielen als ihre Mitstudierenden (Horn & Nuñez, 2000).

Martinez, Sher, Krull, & Wood, (2009) bestätigten diese Ergebnisse, dass Studierende der ersten Generation eher dazu neigen, das Studium nicht erfolgreich abzuschließen. Es konnte gezeigt werden, dass diese Gruppe an Studierenden Vulnerabilität bezüglich des Studienerfolgs aufweist. So erzielten diese einen geringeren GPA im Studium als Studierende mit einem höheren Bildungshintergrund. Jedoch unterscheidet sich die Gruppe der Studierenden der ersten Generation nicht hinsichtlich der Entwicklung von psychologischem Distress, Drogen- und Alkoholmissbrauch, was bedeutet, dass diese Gruppe an Studierenden nicht generell alle Risikofaktoren besitzt, die für einen schlechten akademischen Verlauf sprechen. Auch Pritchard und Wilson (2003) fanden heraus, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Bildungshintergrund der Eltern und dem Studienerfolg besteht.

2.1.2. Selbstwirksamkeit

Ein weiterer, immer wichtiger werdender Aspekt hinsichtlich des Erfolgs Studierender im Studium ist die Selbstwirksamkeit. Zunächst soll auf den Begriff der Selbstwirksamkeit näher eingegangen werden und in einem weiteren Schritt aktuelle Forschungsergebnisse hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Selbstwirksamkeit und akademischen Erfolg vorgestellt werden.

Banduras Konzept der Selbstwirksamkeit ist Teil der sozialen Lerntheorie (Bandura, 1977). Die Selbstwirksamkeit ist die Überzeugung einer Person, in einer bestimmten Situation etwas erreichen oder bewirken zu können. Diese Gewissheit ist bei jedem Individuum anders und hat großen Einfluss darauf, wie wir bestimmte Gegebenheiten wahrnehmen, aber auch auf unsere Motivation, auf unser Handeln aber auch auf die entsprechende Leistung. So erhöht eine positive Selbstwirksamkeit die Wahrscheinlichkeit, dass Personen erfolgreich handeln oftmals mehr als die tatsächlichen Fähigkeiten der jeweiligen Person. Auch steht die Motivation für ein bestimmtes Verhalten unter dem Einfluss von Selbstwirksamkeit. So kann diese oft mehr von der Selbstwirksamkeit abhängen als etwa die Erwartungen bezüglich des Ergebnisses der Handlung oder des Ereignisses. Bandura (1977) geht davon aus, dass innerhalb des Konzepts der Selbstwirksamkeit eine Trennung zwischen Ergebniserwartungen und Wirksamkeitserwartungen existiert. Ergebniserwartung spezifiziert dabei, welches bestimmte Verhalten zu erfolgreichem oder eben nicht erfolgreichem Verhalten führt. Wirksamkeitserwartungen auf der anderen Seite beinhalten inwieweit die Person selbst in der Lage ist, ein Verhalten zu zeigen, dass zum Erfolg führt. Bandura (1977) nimmt an, dass Selbstwirksamkeit vor allem in schwierigen Situationen bzw. in Situationen, in welchen Personen auf Komplikationen stoßen handlungsleitend wird. Die Hauptquellen für Selbstwirksamkeit sind Bewältigungserfahrungen, die erfolgreich und nicht erfolgreich waren, stellvertretende Erfahrungen, in welchen sich Selbstwirksamkeit als erfolgreiches Verhalten beobachten ließ, Rückmeldungen durch dritte oder psychologische und affektive Zustände, in welchen Personen durch einen hohen Erregungszustand in einer leistungsfordernden Situation auf Kompetenzmangel schließen (Jonas & Brömer, 2002).

Im akademischen Kontext definieren Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley, & Carlstrom (2004) die akademische Selbstwirksamkeit zum einen als die Selbstevaluation der eigenen Fähigkeiten und als die Möglichkeit für Erfolg im

akademischen Kontext. Es bestehen verschiedene Erhebungsmethoden der Selbstwirksamkeit in der Literatur, die hier nur genannt werden sollen (Academic self-efficacy (Chemers et al., 2001); academic self-worth (Simons & Van Rheenen, 2000); academic self-confidence (Ethington & Smart, 1986); course self-efficacy (Solberg et al., 1998); degree task and college self-efficacy (Gloria et al., 1999)).

Robbins et al. (2004) untersuchten, inwieweit psychosoziale Faktoren universitäre Leistungen und Konstanz im universitärem Studium vorhersagen können. Als psychosoziale Faktoren wurden akademische Ziele, Commitment, soziale Unterstützung, soziale Involviertheit, akademische Selbstwirksamkeit, akademische Fähigkeiten, finanzielle Unterstützung und institutional selectivity erhoben. Robbins et al. (2004) setzte diese Variablen zunächst mit Retention⁵ und dann mit dem Grade Point Average in Zusammenhang, wobei akademische Ziele, akademische Selbstwirksamkeit und akademische Fähigkeiten die stärksten Prädiktoren für Retention waren. Die übrigen psychosozialen Faktoren waren nur schwache Prädiktoren für den Notendurchschnitt (GPA). Hsieh, Sullivan und Guerra (2007) untersuchten, inwieweit sich schlechte Studierende (GPA niedriger als 2.0) und gute Studierende (GPA höher als 2.0) hinsichtlich der Einschätzung ihrer Selbstwirksamkeit einschätzen. Die Studie wurde an einer US-amerikanischen Universität in den USA durchgeführt, wobei 112 Studierende teilnahmen, die Fragebögen zur Einschätzung ihrer Selbstwirksamkeit und zur Erhebung ihrer Zielorientierung beantworteten. So bestätigten die Autoren zum einen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen dem Grade Point Average und der Einschätzung der Selbstwirksamkeit sowie der Zielorientierung besteht. Des Weiteren wurde bestätigt, dass sich generell Studierende mit einem Grade Point Average über 2.0 auch besser hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit einschätzen als Studierende mit einem Grade Point Average niedriger als 2.0. Auch Devenport und Lane (2006) befassten sich mit der Selbstwirksamkeit Studierender und setzten diese in Bezug auf die Bewältigungsstrategien im Studium. Sie stellten die Hypothese auf, dass die Selbstwirksamkeitswerte die Verweildauer im Studium (Retention) vorhersagen können. In dieser Studie wurden fünf Faktoren der Selbstwirksamkeit mittels Faktorenanalyse gefunden und es konnte auch hier ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept und der Retention gefunden werden. Auch in einer

⁵ Retention bedeutet übersetzt die Verweildauer. Im Zusammenhang mit der Universität ist die Verweildauer in der Universität gemeint.

Längsschnittstudie von Majer (2009) wurden Resultate aus dem Studium mit der Selbstwirksamkeit in Verbindung gebracht. Hierbei wurde die Selbstwirksamkeit und sozioökonomische Daten, die zu Beginn des Semesters erhoben wurden, mit den akademischen Resultaten (GPA) nach vier und zwölf Monaten nach Beginn des Studiums verglichen. Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und dem Grade Point Average zu beiden Zeitpunkten was den Schluss zulässt, dass hohe Selbstwirksamkeit im Zusammenhang mit akademischem Erfolg steht.

Auch Gore (2006) führte zwei Studien zum Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und akademischen Erfolg durch. Die erste Studie ist Teil einer Längsschnittstudie zu Karriere und akademischen Entwicklungen von Studierenden am College. Dabei wurde der ACT- Wert⁶ (American College Testing Program) der Studierenden ermittelt, die Selbstwirksamkeit und das akademische Selbstbewusstsein. Der akademische Erfolg der Befragten wurde drei Mal mittels GPA erhoben (letzten drei College Semester) sowie der Status der Einschreibung (inskribiert, nicht inskribiert). Dabei wurde ersichtlich, dass die Selbstwirksamkeit, die zu Beginn des Studiums erhoben werden, generell kein Prädiktor für den Grade Point Average über die drei Semester hinweg ist. Allerdings ist die Selbstwirksamkeit, die nach dem ersten Semester erhoben wurde, ein guter Prädiktor für den GPA in den folgenden drei Semestern. Der ACT Score war ein konstanter Prädiktor für gute Studienleistungen (GPA) über alle drei Semester hinweg.

Peterson (2009) untersuchte neben dem Selbstbewusstsein, der Selbstwirksamkeit und dem akademischen Erfolg im ersten Semester auch die vergangenen akademischen Erfolge. Als die vergangene akademische Leistung wurde der Grade Point Average herangezogen, der von den Studierenden bei ihrer Bewerbung an der Universität angegeben wurde. Das Selbstbewusstsein wurde mittels der 10 Items der Self-Esteem Skala von Rosenberg (1965) erhoben und die Selbstwirksamkeit mittels der 10 Items der General Self-Efficacy Skala (Jerusalem & Schwarzer, 1981). Der akademische Erfolg wurde mittels des Grade Point Average am Ende des Semesters ermittelt. Erfolgreiche Studierende waren diejenigen, die einen besseren GPA als 2.5

⁶ The ACT, American College Testing Program, ist ein Test der den allgemeinen Wissensstand von High School Schülern testet. Er deckt die Bereiche Englisch, Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften ab. Der ACT Test-Wert spielt im Aufnahmeverfahren für die Universität eine wichtige Rolle

hatten. Aufgrund der Daten liegt kein Zusammenhang zwischen akademischen Erfolg am Ende des Semesters und Selbstwirksamkeit sowie Selbstbewusstsein vor. Allerdings besteht ein Zusammenhang zwischen dem Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit.

2.1.3. Erwerbstätigkeit

Ein weiterer, auch in der Literatur häufig im Zusammenhang mit dem Studienerfolg diskutierter Aspekt ist die Situation der Erwerbstätigkeit von Studierenden. Im Folgenden Kapitel soll auf den Zusammenhang zwischen Erwerbstätigkeit und Studienerfolg eingegangen werden, wobei zunächst ein kurzer Überblick über die Erwerbstätigkeit der Studierenden in Österreich gegeben wird und in einem weiteren Schritt aktuelle Studienergebnisse beleuchtet werden.

Laut der Sozialerhebung an den österreichischen Universitäten im Jahre 2005 arbeiteten die Studierenden an den österreichischen Hochschulen im Durchschnitt 11,5 Stunden in der Woche neben dem Studium, wobei die männlichen Studierenden eine gute Stunde mehr arbeiteten. Allerdings ist zu beobachten, dass mit zunehmendem Alter die Studierenden mehr Stunden pro Woche beruflich tätig sind. So arbeiten die 21-Jährigen 3,6 Stunden in der Woche, die 21-25-Jährigen 7,3 Stunden die Woche und die 26-30-Jährigen 16,8 Stunden die Woche. Die über 30-Jährigen arbeiten durchschnittlich 27,3 Stunden pro Woche neben dem Studium (siehe Abbildung 3).

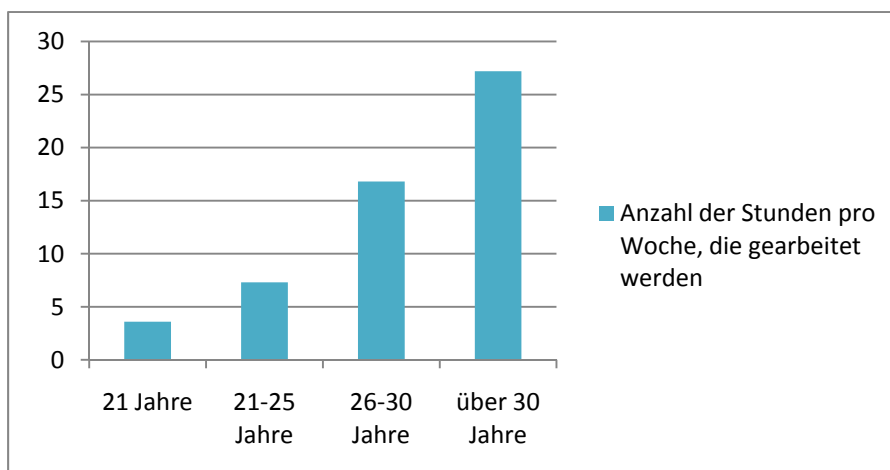


Abbildung 3: Erwerbstätigkeit der österreichischen Studierenden: Stunden pro Woche und Alter der Studierenden, Angabe in absoluten Zahlen, Quelle: Sozialerhebung 2005.

Auch lässt sich erkennen, dass die Studierenden der wissenschaftlichen Universitäten mit 11,2 Stunden pro Woche im Durchschnitt zwei Stunden mehr arbeiten als ihre KollegInnen an den Kunstuniversitäten (9,8 Stunden), jedoch die Studierenden der Fachhochschulen durchschnittlich 14,1 Stunden in der Woche arbeiten.

Insgesamt arbeiten 41.9% der Studierenden während des ganzen Semesters und 17.7% gelegentlich während des Semesters. 40.4% arbeiten nicht während des Semesters. Tendenziell arbeiten die männlichen Studierenden eher während des gesamten Semesters (42.2% männliche Studierende vs. 41.5% weibliche Studierende) und die weiblichen Studierenden eher gelegentlich unter dem Semester (18.7% weibliche Studierende vs. 16.7% männliche Studierende), (Tabelle 1).

Tabelle 1: Erwerbstätigkeit der österreichischen Studierenden, Angabe in relativen Zahlen, Quelle: Sozialerhebung 2005.

	Studierende		
	Gesamt	Frauen	Männer
Während des ganzen Semesters	41,9%	41,5%	42,2%
Gelegentlich während des Semesters	17,7%	18,7%	16,7%
Nicht arbeiten während des Semesters	40,4%	39,8%	41,0%

Des Weiteren wird deutlich, dass die Studierenden der wissenschaftlichen Universitäten und der Fachhochschulen mit jeweils ca. 42% tendenziell mehr während des Semesters arbeiten als Studierende der Kunstuniversitäten (37%). Allerdings arbeiten die Kunststudierenden deutlich mehr gelegentlich neben dem Studium (32.4%) als die Studierenden der wissenschaftlichen Universitäten (17.9%) und der Fachhochschulen (14.8%). 40.2% und 43.1% der Studierenden der wissenschaftlichen Universitäten und der Fachhochschulen, 30,4% der Kunststudierenden arbeiten nicht während des Studiums. (Abbildung 4).

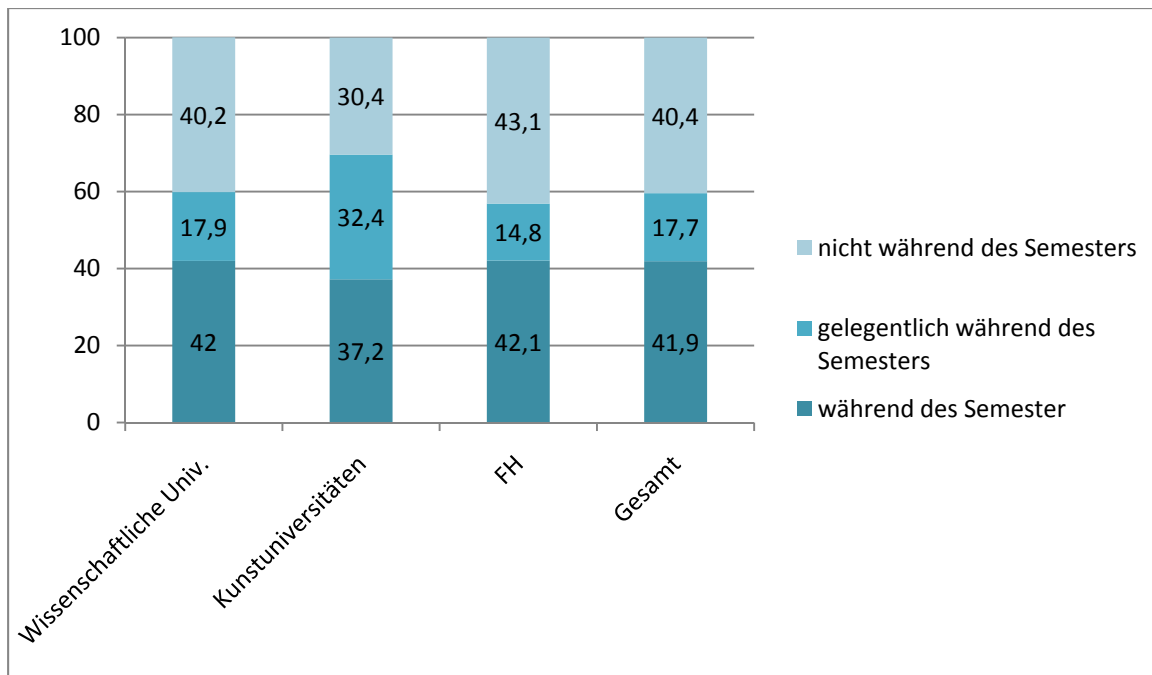


Abbildung 4: Erwerbstätigkeit der österreichischen Studierenden, aufgeteilt nach Art der Hochschule, Angabe in relativen Zahlen. Quelle: Sozialerhebung 2005.

Da knapp 60% der österreichischen Studierenden während des Semesters arbeiten bzw. gelegentlich arbeiten, stellt sich die Frage inwieweit dies einen Einfluss auf die Studienleistung hat. Im Folgenden soll näher auf aktuelle Forschungsergebnisse eingegangen werden, die sich mit den Folgen und dem Einfluss der Erwerbstätigkeit auf das Studium der Studierenden beschäftigen.

Es existieren unterschiedliche Ergebnisse zu diesem Thema. Positive Folgen sind etwa die Verbesserung der Organisationsfähigkeit (Dustman, Micklewright, Rajah & Smith, 1996), die ausgebauten interpersonellen Fähigkeiten (Lucas & Lamont, 1998) aber auch die verbesserten Chancen auf dem Arbeitsmarkt (Watts & Pickering, 2000). Allerdings wird in der Literatur auch von negativen Folgen der Berufstätigkeit neben dem Studium berichtet. So fanden Salamonson und Andrew (2006) heraus, dass die Noten während des Semesters schlechter werden sowie der Anteil der Freizeit abnimmt.

Im Folgenden soll genauer auf die Studie von Brandstätter und Farthofer (2003) eingegangen werden. Diese Studie untersucht den Einfluss der Erwerbstätigkeit und wurde an der Universität Linz durchgeführt. Die beiden Autoren untersuchten den Einfluss der Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg, wobei sie neben der aufgewendeten Zeit für die Arbeit, auch die Zeit, die für das Studium aufgebracht

wird, ermittelten. Dabei wird ersichtlich, dass die Studierenden, die während des Studiums sieben Stunden oder mehr arbeiten, weniger Prüfungen ablegen, als Studierende, die nicht oder wenig (eine bis sechs Stunden die Woche) arbeiten. Somit ist die Anzahl der Prüfungen umso niedriger, je mehr Stunden in der Woche gearbeitet wird ($r = -.30$) und der Notendurchschnitt umso schlechter, je mehr Stunden die Studierenden in der Woche arbeiten ($r = .33$). Des Weiteren wurde auch das Risiko des Studienabbruchs ermittelt und auch hier bestätigt sich, dass bei einer vermehrten Erwerbstätigkeit während des Studiums das Risiko des Studienabbruchs steigt ($r = .37$). Auch steigt mit der Anzahl der Stunden, die für das Studium aufgewendet werden die Anzahl der absolvierten Prüfungen ($r = .21$) und eine Verbesserung des Notendurchschnitts ($r = -.21$). Allerdings wird deutlich, dass der negative Einfluss der Erwerbstätigkeit größer ist als der positive Einfluss der aufgewandten Zeit für das Studium.

Nonis und Hudson (2006) konnten keinen Zusammenhang zwischen der Arbeitszeit und der akademischen Leistung in einer amerikanischen Universität finden. Robotham (2009) befragte Universitätsstudierende, die neben ihres Studiums Teilzeit arbeiteten, hinsichtlich der möglichen Folgen ihrer Erwerbstätigkeit für ihr Studium. Die Studierenden gaben an, dass sie weniger Freizeit besäßen und ihre Tätigkeit auch ihr akademisches Leben beeinträchtige, wie etwa weniger Aufwand für die Universität betreiben zu können oder aufgrund der Arbeitszeit weniger Energie zu haben sich auf Studieninhalte zu konzentrieren. Die Studierenden gaben allerdings seltener an, dass ihre Erwerbstätigkeit einen Einfluss auf ihre Noten hat. Des Weiteren berichten Ackerman und Gross (2003), dass Studierende mit mehr Freizeit und keiner Nebentätigkeit auch einen höheren Grade Point Average im Studium haben. Auch Curtis und Williams (2002) fanden in ihrer Befragung heraus, dass ein Viertel der Studierenden sich durch ihre Berufstätigkeit von ihren universitären Aufgaben abgelenkt fühlt. Moreau und Leathwood (2006) stellten fest, dass Studierende, die nebenbei arbeiten Probleme damit hätten Universität und Job gleichzeitig zu bewältigen. In Bezug auf Stress fand Robotham (2006) des Weiteren heraus, dass 43% der Befragten aufgrund ihrer Berufstätigkeit vermehrt Stress wahrnehmen. Weitere 39% gaben an, dass aufgrund der Berufstätigkeit ihre Fähigkeit mit Stress umzugehen sinkt. Allerdings gaben auch 33% an, dass aufgrund der Tätigkeit neben dem Studium, die Fähigkeit Stress zu bewältigen (coping) erhöht wird.

2.1.4. Soziale Unterstützung

Auch die soziale Unterstützung und das soziale Netz der Studierenden stellen einen wichtigen Faktor im Studium dar. Im Folgenden soll auf den Zusammenhang zwischen der sozialen Unterstützung im Studium und dem Studienerfolg eingegangen werden.

Die Definition von sozialer Unterstützung laut Robbins et. al. (2004) ist das wahrgenommene Netzwerk, welches in der Universität den Studierenden zur Verfügung steht und es unterstützt. Soziale Unterstützung kann in Form von Dyaden oder größeren sozialen Gruppen funktionieren. In der Literatur liegen einige Instrumente zur Messung zur wahrgenommenen sozialen Unterstützung vor wie etwa das „College Student Inventory“ (Allen, 1999).

Soziale Unterstützung wird in der Literatur häufig als eine Komponente, aber auch als ein Kontext, also eine Voraussetzung für adaptives Verhalten gesehen. Betrachtet man soziale Unterstützung als eine Komponente adaptiven Verhaltens stellen die so genannte „significant others“ oder „peers“ für Studierende externe soziale Ressourcen dar, die von Studierenden herangezogen werden können und somit eine Bewältigungshilfe für Stresssituationen darstellen. Als Kontextvariable kann die soziale Unterstützung als ein Sicherheitsnetz fungieren, in welchem ein komplexes Bewältigungsverhalten stattfinden kann. Dies bedeutet, dass Personen mit einem sozialem Netz, Stress besser bewältigen können (Waltz, 1994).

Da Bewältigungsstrategien oft im Setting des sozialen Netzes stattfinden, ist genau dieses Netz von äußerster Wichtigkeit. So kann entweder die soziale Unterstützung eine Funktion für eine Bewältigungsstrategie, oder die Bewältigungsstrategie eine Funktion für soziale Unterstützung sein. So beeinflusst etwa die persönliche Bewältigungsstrategie das Vorhandensein eines sozialen Netzes in dem Maße, dass wenn Stress versucht wird alleine zu lösen, dies oft in eine Art Einsamkeit resultieren kann. Angemessener Umgang mit Stress erhöht somit die soziale Unterstützung und kann daher auch Einsamkeit verringern, wohingegen unangemessene soziale Bewältigungsstrategien soziale Unterstützung reduziert und Einsamkeit erhöhen kann. Somit besteht eine wechselseitige Beziehung zwischen Bewältigungsmechanismen und der sozialen Unterstützung von Personen (Kato, 2002).

Masten, Tusak, Zalar & Zihel (2009) verglichen Studierende der Sportwissenschaft, Psychologie und Medizin hinsichtlich ihrer sozialen Unterstützung im Studium, des wahrgenommenen Stresses („daily hassles“) und der vorhandenen Bewältigungsstrategien. Die Psychologiestudierenden berichteten über einen höheren Anteil an „daily hassles“ und eine höhere Bewertung der Wichtigkeit eines sozialen Netzes im Studium im Vergleich zu Medizinstudierenden, jedoch unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht signifikant von einander. Sax (1997) fand heraus, dass Stress für Studierende stetig über die letzten Jahre zunahm. Weiter haben auch die akademischen Stressoren, die wahrgenommenen Anforderungen an die Studierenden zu Beginn des Studiums und die wahrgenommene Zeit, die verwendet wird, um das nichtvorhandene Wissen zu Beginn aufzuholen zugenommen (Carveth, Geese & Moss, 1996).

Robbins et al. (2004) berichten in ihrer Metaanalyse über psychosoziale Faktoren und ihren Einfluss auf akademischen Erfolg an der Universität. Dabei wurde unter anderem festgehalten, dass soziale Unterstützung, neben Faktoren wie akademischen Zielen und Selbstwirksamkeit in einem positiven Zusammenhang mit der Aufrechterhaltung des Studiums steht.

2.2. *Überblick über das Operationalisieren der abhängigen Variable „Akademischer Erfolg“ in der Literatur.*

Im vorangegangenen Kapitel wurden verschiedene Ergebnisse bezüglich des Erfolgs an einer Universität und Faktoren bzw. Umstände, die diesen fördern oder hindern können, beschrieben. Wie zuvor erläutert, haben die beschriebenen Faktoren unterschiedlichen Einfluss auf das Studium. Der Studienerfolg ist in vielen Studien die interessierende Variable. In Tabelle 2 werden die verschiedenen Studien zusammengefasst um einen Überblick über das Operationalisieren der Variable des akademischen Erfolges zu ermöglichen. Allgemein fällt auf, dass in fast jeder Studie als Studienerfolg der Grade Point Average, also der Notendurchschnitt an der Universität, herangezogen wurde. So wurde der Studienerfolg für die Einflussvariable „Bildungshintergrund der Eltern“ mittels des Grade Point Average oder der Intention, die Hochschule zu verlassen, erhoben (Pritchard und Wilson, 2003). Auch in den Studien hinsichtlich der Selbstwirksamkeit als möglicher Einflussfaktor auf den Studienerfolg wurde der Notendurchschnitt in so gut wie jeder Studie als Überprüfung

herangezogen. Nur Devenport und Lane (2006) und Robbins et al. (2004) zogen zusätzlich Retention, also die Verweildauer an der Hochschule, als abhängige Variable des Studienerfolgs hinzu. Auch hinsichtlich der Berufstätigkeit wurden der Studienerfolg mittels des Notendurchschnitts oder zusätzlich die Anzahl der abgelegten Prüfungen ermittelt (Brandstätter und Farthofer, 2002). Hinsichtlich des Einflusses des sozialen Netzes wurde die Verweildauer an der Universität herangezogen (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Überblick über das Operationalisieren des Studienerfolgs in der bisherigen Forschung.

Studie	Operationalisieren der unabhängigen Variablen	Operationalisieren der abhängigen Variable Studienerfolg
Pritchard & Wilson (2003)	Emotionale Faktoren	GPA und Intention die Universität frühzeitig zu verlassen
	Soziale Faktoren	
	Bildungshintergrund der Eltern	
Schlechter & Mievsky (2010)	Bildungshintergrund der Eltern	GPA
Martinez et al. (2009)	Bildungshintergrund der Eltern	GPA
Robbins et al. (2004), Metaanalyse	Psychosoziale Faktoren u.a. Selbstwirksamkeit	GPA und Retention Rate
Devenport & Lane (2006)	Selbstwirksamkeit	Retention
Majer (2009)	Selbstwirksamkeit	GPA
Hsieh, Sullivan & Guerra (2007)	Selbstwirksamkeit	Notendurchschnitt niedriger oder höher als 2.0
Gore (2006)	Selbstwirksamkeit	Notendurchschnitt
Peterson (2009)	Selbstwirksamkeit	Notendurchschnitt am Ende des ersten Semesters
Salamonson & Andrew (2006)	Erwerbstätigkeit	Noten
Brandstätter & Farthofer (2003)	Erwerbstätigkeit	Noten und Anzahl der abgelegten Prüfungen
Nonis & Hudson (2006)	Erwerbstätigkeit	Noten
Robbins et al. (2004)	Soziales Netz	Retention

In der bisherigen Forschung wurde als Kriterium für ein erfolgreiches Absolvieren des Studiums überwiegend der Notendurchschnitt oder die Verweildauer (Retention) im Studium herangezogen (siehe Tabelle 2). Dabei kennzeichnet der Studienerfolg in Form von Noten nicht allein ein erfolgreiches Absolvieren des Studienganges. Lahmers (2000) etwa berichtet, dass auch Zeitmanagement, also eine gute Zeiteinteilung im Studium und der Notendurchschnitt mit Studienerfolg in Zusammenhang stehen. Auch Macan, Shashani, Dipboye, & Peek (1990) hielten fest, dass Zeitmanagement eine essentielle Kompetenz für die Studienlaufbahn ist. Dies lässt den Schluss zu, dass nicht nur Noten und die Verweildauer ausschlaggebend für ein positives Absolvieren des Studiums sind, sondern auch andere Kompetenzen einen wichtigen Beitrag dazu leisten. So wird von Studierenden auch das Zusammenarbeiten in Teams innerhalb eines Seminars erwartet, wobei diese Teamarbeit auch einen Einfluss auf die Benotung am Ende des Semesters hat. Des Weiteren ist auch im Rahmen von Seminaren erforderlich, wissenschaftliche Literatur zu recherchieren, auszuwählen und adäquat zu bearbeiten (Wissensmanagement). Speziell an der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien wird schon im 1. Abschnitt erheblichen Wert auf wissenschaftliches Arbeiten und gezielte Literaturrecherche gelegt. Auch hier steht die Kompetenz Wissensmanagement in einem direkten Zusammenhang mit einem positiven Abschluss eines Seminars oder einer Prüfungsleistung. Auch die eingangs erwähnte Kompetenz Zeitmanagement spielt eine wichtige Rolle im Psychologiestudium, vor allem an der Universität Wien. So sind beispielsweise im Studium der Psychologie an der Universität Wien im 1. Abschnitt neben den Statistik Übungen I und II (jeweils zwei Semesterwochenstunden) und vier Proseminaren (Allgemeine Psychologie, Entwicklungspsychologie und Sozialpsychologie) sowie dem Forschungspraktikum (jeweils zwei Semesterwochenstunden) des Studiums 23 Klausuren zu absolvieren (siehe Studienplan der Psychologie, Universität, 2002). Dieser enorme Arbeitsaufwand verlangt eine gute Zeiteinteilung, die Fähigkeit Lernpläne zu erstellen und eine gute Zielsetzung im Studium, vor allem wenn das Studium in Mindeststudiendauer abgeschlossen werden soll. Diese Fähigkeiten bzw. Kompetenzen Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement sind auch nach Dearing (1997) wesentliche Kompetenzen, die ein erfolgreiches Absolvieren des Studiums fördern und auch die akademische Leistung steigern.

3. Fragestellungen

Ausgehend davon, dass diese drei studienrelevante Kompetenzen essentiell für den erfolgreichen Verlauf und Abschluss des Studiums sind, stellt sich die Frage ob die in Kapitel 2 beschriebenen Faktoren (Bildungshintergrund der Eltern, Einfluss des sozialen Netz, Berufstätigkeit und Selbstwirksamkeit), die einen Einfluss auf den Studienerfolg von Noten und Verweildauer im Studium haben, auch einen Einfluss auf die Einschätzung studienrelevanter Kompetenzen (Teamarbeit, Wissensmanagement, Zeitmanagement) hat und demnach einen Einfluss auf das erfolgreiche Bewältigen des Studiums haben.

In der Literatur gibt es unterschiedliche bzw. widersprüchliche Ergebnisse in Bezug auf Prädiktoren für den Studienerfolg. Im Folgenden sollen die konkreten Fragestellungen ausgearbeitet werden.

Majer (2009) berichtet von einem positiven Einfluss der Selbstwirksamkeit auf den Notendurchschnitt. Folglich stellt sich die Frage ob *die Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit ein Prädiktor für das positive Einschätzen der eigenen Leistung in den studienrelevanten Kompetenzen Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement darstellt.*

Martinez et al. (2009) konnten einen positiven Einfluss des Bildungshintergrund der Eltern ausmachen, Schlechter und Mievsky (2010) konnten diese Ergebnisse nicht belegen woraus sich auch hier die Fragestellung ableiten lässt, *ob der Bildungshintergrund der Eltern ein Prädiktor für das positive Einschätzen der eigenen Leistung in den studienrelevanten Kompetenzen Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement darstellt.*

In der Literatur wird von einem negativen und positiven Einfluss der Erwerbstätigkeit während des Semesters auf den Studienverlauf berichtet. Dustman et. al. (1996) nennt die Verbesserung der Organisationsfähigkeit als einen positiven Einfluss auf den Studienverlauf. Laut Salamonson & Andrew (2006) hingegen hat die Berufstätigkeit einen negativen Effekt auf den Studienverlauf und dessen Erfolg. Somit stellt sich die Frage, ob der *Status der Berufstätigkeit ein Prädiktor für das positive Einschätzen der eigenen Leistung in den studienrelevanten Kompetenzen Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement darstellt.*

Des Weiteren besteht auch ein positiver Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein eines sozialen Netzes im Studium und dem akademischen Erfolg

(Robbins et al., 2004). Demnach stellt sich die Frage, ob das Vorhandensein von Personen, die einen positiven Einfluss auf das Studium haben, *ein Prädiktor für das positive die Einschätzung der Leistung in den studienrelevanten Kompetenzen Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement ist.*

Folgende allgemeine Fragestellung lässt sich somit formulieren:

Können soziale Faktoren als Prädiktoren für ein erfolgreiches Bewältigen des Studiums im Sinne des positiven Einschätzens der eigenen studienrelevanten Kompetenzen Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement gelten?

4. EMPIRISCHER TEIL

4.1. Methode

Für die Beantwortung der in Kapitel 3 vorgestellten Fragestellungen soll im folgenden Kapitel zunächst die Erhebung der Daten genauer dargelegt werden. Die Daten wurde im Rahmen der Follow-up Erhebung der Evaluation des Cascaded-Blended Mentoring Projekt (CBM) an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien erhoben. Das CBM-Projekt ist freiwillig und wird Studierenden im ersten Semester angeboten. Ziel dabei ist es einerseits die Basiskompetenzen Wissensmanagement, Zeitmanagement und Teamarbeit zu vermitteln, andererseits auch Unterstützung und Hilfe im Studium zu leisten.

Ziel der Evaluation des CBM-Projekts war es, die Kohorte des Studienjahrgangs 2007/08 an der Fakultät Psychologie in Wien zu erfassen, welche im Wintersemester 2007/08 das Studium begann und an CBM teilnahm. Diese Kohorte wurde mit Beginn des CBM-Projekts fortlaufend evaluiert wurde. Die erste Erhebung erfolgte zu Beginn des ersten Semesters mit einer Laufzeit von ca. zwei Wochen kurz bevor das CBM-Programm startete, die zweite Erhebung am Ende des ersten Semesters ebenfalls mit einer Laufzeit von etwa zwei Wochen. Diese beiden Erhebungen wurden von den Betreuern und Betreuerinnen des Programms durchgeführt. Die Follow-up Erhebung erfolgte im Zeitraum von zwei Wochen am Ende des Sommersemesters 2009, also am Ende des vierten Semesters der Studierenden. Im Sommersemester 2009 befand sich der überwiegende Teil der Studierenden dieser Kohorte im 4. Semester, welches bei einem, nach Regelstudium ablaufenden Studienverlauf, das letzte Semester im 1. Abschnitt ist. Erfahrungsgemäß belegen die Studierenden in diesem Semester das Forschungspraktikum 1 und ein weiteres Seminar. Mittels Apis, dem Anmeldesystem an der Fakultät für Psychologie, wurde ermittelt, wie viele Studierenden der interessierenden Kohorte in den jeweiligen Seminaren anzutreffen waren. In den Seminaren Differentielle Psychologie und Sozialpsychologie sowie im Forschungspraktikum 1 befanden sich, laut Apis, zum Zeitpunkt der Follow-up Erhebung im Sommersemester 2009 insgesamt 464 Studierende.

51 Studierende haben vor dem Wintersemester 2006/2007 ihr Studium aufgenommen. 413 Studierende stammen aus Kohorten, die im Wintersemester

2006/2007 oder später das Studium an der psychologischen Fakultät aufnehmen. 50 Studierende stammen aus der Kohorte des Wintersemesters 2006/2007, 38 aus der Kohorte des Sommersemesters 2007, 274 aus der Kohorte des Wintersemesters 2007/2008, 38 aus der Kohorte Sommersemester 2008 und 13 aus der Kohorte Wintersemester 2008/2009. Wie eingangs angenommen befinden sich in den Seminaren „Differentielle Psychologie“ und „Sozialpsychologie“ sowie im Forschungspraktikum 1 größtenteils Studierende der Kohorte 2007/2008 (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Anzahl der Studierenden pro Kohorte in den Seminaren „Differentielle Psychologie“, „Sozialpsychologie“ und Forschungspraktikum 1 im Sommersemester 2009.

Kohorte	Anzahl der Studierenden in relativen Zahlen	Anzahl der Studierenden In absoluten Zahlen
Gesamt	100	464
vor WS 2006/2007	11%	51
WS 2006/2007	10.8%	50
SS 2007	8.2%	38
WS 2007/2008	59.1%	274
SS 2008	8.2%	38
WS 2008/2009	1.8%	13
k.A.	0%	0

Für die Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit wurde nicht nur die Kohorte des Semesters 2007/2008 berücksichtigt, sondern auch, wie in Tabelle 3 dargestellt, Jahrgänge an Studierenden, die an vor oder nach dem Wintersemester 2007/2008 ihr Studium aufnehmen.

4.1.1. Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt konnten 154 Fragebögen ausgewertet werden, womit die Rücklaufquote 31.2% beträgt. Es wird deutlich, dass die Kohorte 2007/08, quantitativ mit 74% überwiegt (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Anzahl der retournierten Fragebögen pro Kohorte in den Seminaren „Differentielle Psychologie“, „Sozialpsychologie“ und Forschungspraktikum 1 im Sommersemester 2009.

Kohorte	Anzahl der retournierten Fragebögen in absoluten Zahlen	Anzahl der retournierten Fragebögen in relativen Zahlen
N	153	100
vor WS 2006/2007	0	0%
WS 2006/2007	15	9.8%
SS 2007	9	5.9%
WS 2007/2008	100	65.4%
SS 2008	11	7.2%
WS 2008/2009	0	0%
nicht zuordenbar	19	12.4%

Im Folgenden soll die Stichprobe genauer hinsichtlich der relevanten Informationen für die Fragestellung beschrieben werden.

Die Altersverteilung reicht von 19 Jahren bis 49 Jahren, wobei die Gruppe der 20-Jährigen (n=26, 16.9%), der 21-Jährigen (n=39, 25.3%) und der 22-Jährigen (n=37, 24.0%) die größten Gruppen innerhalb der Verteilung ausmachen. Ein Teilnehmer/eine Teilnehmerin machte keine Angabe zu seinem/ihrer Alter. Durchschnittlich waren die Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Erhebung 22 Jahre alt ($Md=2$, $SD = 3.91$), (Tabelle 5).

Tabelle 5: Alter der Studierenden zum Zeitpunkt der Erhebung im Sommersemester 2009, Angaben in absoluten Zahlen.

	N	Md	M	Sd	Min	Max	k.A.
Alter der Studierenden	153	22	22.58	3.913	19	49	1

Von diesen 154 Befragten haben 69.5% (n=107) am CBM - Programm teilgenommen und 30.5% (n=47) nicht. 17.5% (n=27) sind männlich, 81.8% (n=126) sind weiblich. 48.7% (n=75) der Befragten arbeiteten zum Zeitpunkt der Erhebung neben dem Studium, 47.4% (n=73) arbeiteten neben des Studiums der Psychologie nicht. Sechs Personen machten keine Angaben zum Status ihrer Berufstätigkeit. Die Studierenden (n=75) arbeiteten zwischen 2 und 40 Stunden in der Woche neben dem Studium und durchschnittlich 10,9 Stunden in der Woche ($SD = 6.66$), (Tabelle 6 und Tabelle 7).

Tabelle 6: Geschlecht und Berufstätigkeit der Studierenden zum Zeitpunkt der Erhebung im Sommersemester 2009, Häufigkeiten in relativen Zahlen.

	Geschlecht			
	N	Frau	Mann	k. A.
Studierende	154	81.8	17.5	0.6

	Berufstätigkeit			
	N	Ja	Nein	k. A.
Studierende	148	48.7	47.4	6

Tabelle 7: Anzahl der Arbeitsstunden pro Woche der Studierenden zum Zeitpunkt der Erhebung im Sommersemester 2009, Häufigkeiten in absoluten Zahlen.

	N	Md	M	Sd	Min	Max	k.A.
Anzahl der Arbeitsstunden pro Woche	148	10.0	10.9	6.657	2	40	6

Des Weiteren wurde die höchste abgeschlossene Schul- bzw. Berufsausbildung der Eltern der Studierenden erhoben. 1.3 % (n=2) der Mütter erwarben keinen Studienabschluss, 6.5% (n=10) schlossen die Hauptschule ab. 20.8% (n=32) absolvierten eine Lehre oder besuchten eine Polytechnische Schule. 14.9% (n=23)

absolvierten eine Fachschule und 10.4% (n=16) absolvierten die AHS. 13.6% (n=21) besuchten ein Kolleg, eine Akademie oder eine BHS. 3.2% (n=5) absolvierten eine Fachhochschule, 27.9% (n=43) besuchten eine Universität. Zwei Befragte gaben diesbezüglich keine Angaben. 1.3% (n=2) der Väter erwarben keinen Schulabschluss, 3.9% (n=6) besuchten die Hauptschule. 29.9% (n=46) absolvierten eine Lehre oder besuchten eine Polytechnische Schule. 8.4% (n=13) besuchten eine Fachschule und 9.1% (n=14) eine AHS. 3.2%(n=5) besuchten ein Kolleg, eine BHS oder Akademie. 2.6% (n=4) besuchten eine Fachhochschule und 39% (n=60) eine Universität. Vier der Befragten machten diesbezüglich keine Angaben. (Abbildung 5)

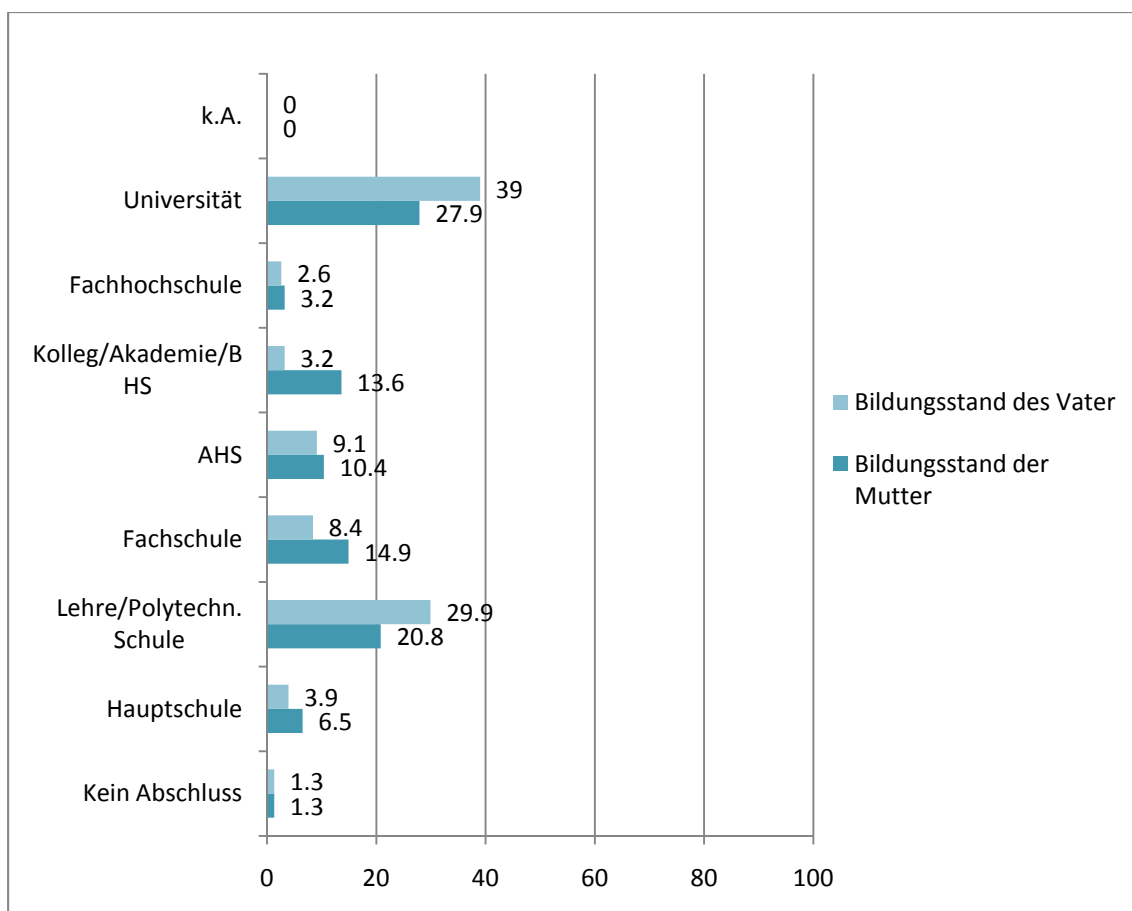


Abbildung 5: Bildungshintergrund der Eltern, Häufigkeiten in relativen Zahlen.

Die Studierenden konnten zwischen 0 und 5 Personen aus ihrem sozialen Umfeld angeben, die einen Einfluss auf ihren Studienverlauf haben. 63 Personen (40.9%) nannten keine Person, die einen Einfluss auf den eigenen Studienverlauf hat. 22 Personen (14.3%) gaben eine Person, 30 Personen (19.5%) zwei Personen und 18

Personen (11.7%) gaben drei Personen an, die einen Einfluss auf ihr Studium haben. Zehn Personen (6.5%) gaben vier und sieben Studierende (4.5%) geben fünf Personen an. Durchschnittlich geben die Studierenden eine Person an, die einen Einfluss auf ihren Studienverlauf hat (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8: Anzahl der Personen aus dem sozialen Umfeld, die einen Einfluss auf den Studienverlauf der Studierenden zum Zeitpunkt der Erhebung im Sommersemester 2009 haben, Häufigkeiten in absoluten Zahlen.

	N	Md	M	Sd	0	1	2	3	4	5	k.A.
Personen aus sozialem Umfeld, die Einfluss auf Studienverlauf haben	154	1.0	1.42	1.252	63	22	30	18	11	7	3

4.1.2. Beschreibung des Fragebogens

Da, wie in der Fragestellung schon formuliert, die verschiedenen möglichen Prädiktoren für die Studienkompetenz untersucht werden sollen, erhebt der erstellte Fragebogen zum einen die studienrelevanten Kompetenzen Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement, sowie unter anderem die möglichen Prädiktoren Selbstwirksamkeit, Bildungshintergrund der Eltern, Berufstätigkeit und soziale Unterstützung. Im ersten Teil des Fragebogens werden die drei studienrelevanten Kompetenzen sowie die Einschätzung der Selbstwirksamkeit erhoben. Der zweite Teil des Fragebogens dient unter anderem der Erhebung des Bildungshintergrunds der Eltern, der Berufstätigkeit und der sozialen Unterstützung. Im Folgenden sollen die beiden Teile des Fragebogens genauer beschrieben werden.

Der Fragebogen wurde so formuliert, dass die Studierenden sich bezüglich der genannten drei Kompetenzen und der Selbstwirksamkeit selbst einschätzen sollen; es handelt sich somit um eine indirekte Erhebung.

4.1.2.1. Skala Teamarbeit

Im Rahmen der Skala Teamarbeit sollte erhoben werden, wie sich die Studierenden generell einschätzen im Team mit anderen Studierenden zusammenarbeiten zu können, welche Aspekte im Rahmen einer Teamarbeit als wichtig erachtet werden (Beispielitem: „Erfolgreiche Gruppenarbeit ist an eine klare Kommunikation im Team gekoppelt.“) oder wie sinnvoll sie diese erachten (Beispielitem: „Ich halte Gruppenaufgaben im Studium für sinnvoll.“). Sie konnten diesen Aussagen auf einer sechsstufigen Skala zustimmen oder diese ablehnen.

Generell wurde erhoben, in welchem Ausmaß die Studierenden die Kompetenz Teamarbeit im Studium beherrschen und auch anwenden können, da die Fähigkeit in einem Team arbeiten zu können im Studium eine wichtige Rolle spielt (Dearing, 1997).

Für die Skala wurden 16 Items herangezogen, sechs dieser Items stammen aus dem Fragebogen, der zur Evaluation des Mentoring-Programms an der Universität Wien der Fakultät für Psychologie zu Beginn des Projekts im Wintersemester 2007/08 entwickelt wurde. Dieser Fragebogen wurde an alle StudienanfängerInnen zu Beginn des Wintersemesters 2007/2008 elektronisch verschickt. Vier dieser Items wurden im Rahmen des Mentoring-Programms selbst entwickelt, zwei Items stammen aus dem Fragebogen zur erlebten Zusammenarbeit von Weber, Lauche und Verbeck (1999, zitiert nach Verbeck, 2001)

Dabei wurden den Befragten zwei Aussagen, einmal ohne und einmal mit Verneinung, dargeboten. Diesen Aussagen konnten die Befragten im Rahmen einer sechsstufigen Likert-Skala zustimmen.

Item aus der Erhebung des Wintersemesters 2007/2008:

Item: „Vorweg Aufgabeneinteilung vs. Keine festen Einteilungen.“

Stellen Sie sich im Folgenden ein für Sie optimal erscheinendes Team (z. B. Lerngruppen, Gruppen im Rahmen von Seminaren, Proseminaren) vor. Bitte schätzen Sie ein, wie aus Ihrer Sicht das optimale(re) Team hinsichtlich des jeweiligen Aspekts aussehen würde. Welcher der zwei Aussagen können Sie mehr zustimmen? Markieren Sie bitte, wie stark Ihre Zustimmung ist.

	Stimme voll zu	Stimme voll zu	
In diesem Team werden vorweg genaue Einteilungen vorgenommen, wer was zu tun hat, weil dann klar ist, wer wofür Verantwortung trägt.	● ● ● ● ● ●	In diesem Team werden keine festen Einteilungen vorgenommen, weil man in der Arbeit flexibel bleiben will.	

Die Formulierung der restlichen Items „fixe Deadlines vs. keine fixen Deadlines“, „klare Regeln vs. keine festen Regeln“, „Team hat klare Führungsperson vs. Team keine Person für Führungsaufgaben bestimmt“, „Ich bearbeite meine Aufgaben lieber allein als mit anderen KollegInnen“ und „Mir macht es Spaß, mit anderen zusammenzuarbeiten“ erfolgte in ähnlicher Form.

Im Rahmen dieser Follow-up Erhebung am Ende des Sommersemesters 2009 wurden die oben vorgestellten Items so umformuliert, dass die inhaltliche Aussagekraft bestehen blieb, die Befragten jedoch einer Aussage zustimmen bzw. diese ablehnen konnten. Wieder wurde ein sechsstufiger Skalentyp verwendet (Siehe Abbildung 6).

Ich halte Gruppenaufgaben im Studium für sinnvoll.	trifft gar nicht zu <table style="width: 100%; text-align: center; margin-top: 5px;"> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> trifft sehr zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Abbildung 6: Beispielitem für die Skala Teamarbeit, umformuliert für die Follow-up Erhebung im Sommersemester 2009.

Des Weiteren wurden zehn neue Items formuliert, die sich inhaltlich auf die Studienkompetenz Teammanagement beziehen und sich an dem Skript für das Mentoring-Programm orientieren (Leidenfrost & Strassnig, 2009). Auch diese Items sind als eine Aussage formuliert, der die Befragten auf einer sechsstufigen Skala zustimmen oder diese ablehnen konnten (Siehe Abbildung 7).

Ich halte Gruppenaufgaben im Studium für sinnvoll.	trifft gar	trifft
	nicht zu	sehr zu
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

Abbildung 7: Beispielitem für die Skala Teamarbeit aus der Follow-up Erhebung im Sommersemester 2009

4.1.2.2. Skala Wissensmanagement

Hinsichtlich der Kompetenz Wissensmanagement wurde erfragt, wie sich die Studierenden bezüglich der Beschaffung von Literatur und Information sowie dem Umgang mit Datenbanken einschätzen. Es wurde beispielsweise erfragt, ob die Studierenden die Fähigkeit besitzen, wissenschaftlicher Literatur zu recherchieren (Beispielitem: „Es fällt mir leicht, im Internet nach wissenschaftlicher Literatur zu recherchieren.“), wie sie beim Verfassen einer schriftlichen Arbeit vorgehen (Beispielitem: „Wenn ich eine schriftliche Arbeit verfassen muss, halte ich eine logische Struktur ein.“) oder inwieweit sie sich einschätzen, aus einem wissenschaftlichen Artikel die Kernaussage identifizieren zu können (Beispielitem: „Ich kann Texte so aufbereiten, dass ich aus einer Fülle von Information die richtige Auswahl treffe.“)

Damit sollte erhoben werden, in welchem Umfang die Studierenden die Fähigkeit besitzen mit wissenschaftlicher Literatur umzugehen bzw. diese zu recherchieren.

Diese Skala wurde mittels 13 Items erhoben. Zwei Items stammen aus dem Fragebogen zur Evaluation des Mentoring-Programms im Wintersemester 2007/2008 und wurden wiederum selbst entwickelt. Weitere elf Items wurden im Rahmen der Follow-up Erhebung zusätzlich entwickelt und stammen inhaltlich aus dem Skriptum zum Mentoring-Programm.

Im Rahmen der Erhebung des Wintersemesters 2007/2008 wurden den Studierenden wiederum Aussagen vorgelegt, welchen sie auf einer sechstufigen Likert-Skala entweder zustimmen oder diese ablehnen konnten.

Item aus der Erhebung des Wintersemesters 2007/2008

Item: „Probleme, relevante von nicht relevante Infos zu unterscheiden vs. Keine Probleme dabei.“

Geben Sie uns bitte bei den folgenden Fragen an, wie Sie Informationen verarbeiten.

Uns interessiert hierbei, wie Sie mit Informationen tatsächlich umgehen und nicht wie Sie am optimalsten damit umgehen würden.

Welcher der zwei Aussagen können Sie mehr zustimmen? Markieren Sie bitte, wie stark Ihre Zustimmung ist.

Stimme nicht voll zu	● ● ● ● ● ●	Stimme voll zu
Es macht mir Probleme, relevante Information von nicht relevanter Information zu unterscheiden.		Ich kann relevante und nicht relevante Information voneinander unterscheiden.

Die Formulierung und Darbietung des zweiten Items für Wissensmanagement erfolgte auf die gleiche Weise („schwer, aus Fülle von Infos richtig Auswahl zu treffen vs. Ich erhalte schnell Überblick über ein Thema.“). Im Zuge der Follow-up Erhebung des Sommersemesters 2009 wurden diese beiden Items wiederum umformuliert, so dass eine konkrete Aussage vorgegeben wurde, welcher die Studierenden mit einer sechsstufigen Skala zustimmen oder ablehnen konnten (siehe Abbildung 8)

Ich weiß, wie ich vorgehen muss, um beim Lesen von Fachartikel die die Kernaussagen zu erfassen.	trifft gar nicht zu	trifft sehr zu
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

Abbildung 8: Beispielitem für die Skala Wissensmanagement, umformuliert für die Follow-up Erhebung im Sommersemester 2009.

Des Weiteren wurden, wie oben schon genannt, elf neue Items entwickelt, die sich wiederum inhaltlich an dem Skriptum zum Mentoring-Programm des Sommeresters

2009 (Leidenfrost & Strassning, 2009) orientieren und sich dabei auf die Studienkompetenz Wissensmanagement beziehen. Auch hier wurde eine Aussage formuliert, der die Studierenden auf einer sechsstufigen Skala zustimmen oder eben ablehnen konnten (siehe Abbildung 9).

Es fällt mir leicht, im Internet nach wissenschaftlicher Literatur zu recherchieren.	trifft gar	trifft
	nicht zu	sehr zu
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

Abbildung 9: Beispiellitem für die Skala Wissensmanagement aus der Follow-up Erhebung im Sommersemester 2009.

4.1.2.3. Skala Zeitmanagement

Die Kompetenz Zeitmanagement wurde ebenfalls mittels Selbsteinschätzung erhoben. Hier sollten die Studierenden einschätzen, inwieweit sie generell im Studium mit ihren Aufgaben und den Anforderungen umgehen können. So wurde erhoben, ob sie sich Teilziele setzen („Um bei der Vorbereitung von Aufgaben nicht den Überblick zu verlieren, überprüfe ich das Erreichen von Teilzielen.“), sich an feste Lernzeiten halten („Ich versuche, mich an fixe Lernzeiten zu halten.“) oder Zeitpläne erstellen und einhalten („Im Allgemeinen halte ich es für wichtig, im Studium einen genauen Zeitplan einzuhalten.“).

Generell sollte mittels der Einschätzung des eigenen Zeitmanagements erhoben werden und inwieweit die Studierenden diese, für das Studium wichtige Fähigkeit beherrschen.

Die Skala Zeitmanagement wurde mittels zwölf Items erhoben. Acht Items wurden inhaltlich aus dem Fragebogen der Evaluation aus dem Wintersemester 2007/2008 übernommen, von welchen ein Item aus dem Fragebogen LASSI, Skala „Zeitplanung“ (Metzger, Weinstein & Palmer, 1994) stammt, und die restlichen sieben aus der Time Management Behavior Scale (Macan, Shashani, Dipboye & Peek, 1990).

Bei der Erhebung vom Wintersemester 2007/2008 wurden den Studierenden Aussagen vorgegeben welchen sie wiederum zustimmen, oder diese ablehnen konnten. Wiederum wurde eine sechsstufige Skala verwendet.

Item aus der Erhebung des Wintersemesters 2007/2008

<i>Wie gehen Sie mit Ihrer Zeit- und Aufgabeneinteilung im Studium um?</i>	
<i>Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen:</i>	
	Nie Immer
Bei arbeitsintensiven Aufgaben erstelle ich zu Beginn einen genauen Zeit- bzw. Arbeitsplan.	● ● ● ● ● ●

Die Formulierung der restlichen sieben Items erfolgte gleichermaßen.

Für die Follow-up Untersuchung wurden die acht Items in eine konkrete Aussage umformuliert um sie etwas anschaulicher zu gestalten (siehe Abbildung 10).

Um Aufgaben erfolgreich zu bewältigen, erstelle ich vorweg einen genauen Zeitplan.	nie					immer
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 10: Beispielitem für die Skala Zeitmanagement, umformuliert für die Follow-up Erhebung im Sommersemester 2009.

Die Umformulierung der restlichen Items erfolgte auf gleiche Weise.

Zusätzlich zu den Items aus der Erhebung vom Wintersemester 2007/2008 wurden aus dem Skriptum des Mentoring-Programms vier Items generiert. Es wurden betreffend Aussagen formuliert, die sich inhaltlich auf das Thema Zeitmanagement beziehen und denen wiederum auf einer sechsstufigen Skala zugestimmt werden konnte (siehe Abbildung 11).

Um bei der Vorbereitung von Aufgaben nicht den Überblick zu verlieren, überprüfe ich das Erreichen von Teilzielen.	nie					immer
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 11: Beispielitem für die Skala Zeitmanagement aus der Follow-up Erhebung im Sommersemester 2009.

4.1.2.4. Skala Selbstwirksamkeit

Die wahrgenommene Selbstwirksamkeit der Studierenden wurde auch mittels Selbsteinschätzung erhoben. Durch diese Befragung sollte erhoben werden, ob die Studierenden überzeugt sind, Anforderungen im Studium zu bewältigen. So wurde beispielsweise erfragt, inwieweit sie fähig sind, die verlangte Leistung zu erbringen („Im Studium bin ich in der Lage, die erforderlichen Leistungen zu erbringen.“) oder auch bei schwierigen Prüfungen überzeugt sind, diese zu bewältigen („Auch wenn eine Prüfung sehr schwierig ist, weiß ich, dass ich sie schaffen werde.“).

Allgemein sollte hier ermittelt werden, inwieweit die Studierenden von sich und ihrer Leistungsfähigkeit überzeugt sind.

Die Skala Selbstwirksamkeit wurde mit sieben Items erhoben. Die Items stammen aus dem Fragebogen „Dimensionen der Selbstwirksamkeit“ von Jerusalem & Schwarzer (1981). Die Items wurden in Form einer Aussage den Studierenden vorgelegt, der sie wiederum auf einer sechsstufigen Skala zustimmen oder sie ablehnen konnten (siehe Abbildung 12).

Wenn ich mich für eine Prüfung vorbereite versuche ich, Gelerntes in eigenen Worten wiederzugeben.	nie					immer
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 12: Beispielitem für die Skala Selbstwirksamkeit aus der Follow-up Erhebung im Sommersemester 2009.

Die weiteren sechs Items wurden nach demselben Muster vorgegeben.

4.1.2.5. *Bildungshintergrund der Eltern, Berufstätigkeit und soziales Netz*

Der letzte Teil des Fragebogens umfasst die Erhebung der soziodemographischen Daten. Inhaltlich wurden verschiedene Bereiche zum sozialen Status, zum sozialen Umfeld oder zur aktuellen Lebenssituation erfragt (siehe Anhang).

- Bildungshintergrund des Vaters
- Bildungshintergrund der Mutter
- Ob Personen im Umfeld vorhanden sind, die einen Einfluss auf das Psychologiestudium haben.
- Ob sie gerade berufstätig sind.

4.2. Untersuchung

4.2.1. Untersuchungsdurchführung

Die Fragebögen wurden am Ende des Sommersemesters in den Seminaren „Differenzielle Psychologie“ und „Sozialpsychologie“, sowie im Forschungspraktikum I verteilt. Die Fragebögen konnten aufgrund der Länge nicht während oder kurz vor Beginn des Seminars ausgefüllt werden, da dies zu viel Zeit in Anspruch genommen hätte. Somit wurden die Fragebögen entweder am Ende oder zu Beginn (je nach Präferenz des Seminarleiters bzw. der Seminarleiterin) an die Studierenden verteilt und zu Beginn des Seminars in der darauf folgenden Woche wieder eingesammelt. Zwei Tage vor dem Seminar wurde an die u-net Adresse der Studierenden eine Erinnerungsmail verschickt, dass sie den ausgefüllten Fragebogen wieder mitbringen sollten.

4.3. Ergebnisse

4.3.1. Motivation des statistischen Verfahrens

Diese Untersuchung setzt sich mit der Frage auseinander, ob es bestimmte Prädiktoren für die *Studienkompetenz* von Psychologiestudierenden gibt. Dabei ist das Ziel zu überprüfen, ob mittels des *Bildungshintergrundes der Eltern der Befragten, Berufstätigkeit, sozialen Netz der Studierenden sowie der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit* die Einschätzung der eigenen Leistung in den Studienkompetenzen *Teamarbeit, Wissensmanagement* und *Zeitmanagement* vorherzusagen ist. Demnach sollen die vier unabhängigen Variablen *Bildungshintergrund der Eltern, Berufstätigkeit, soziales Netz und Selbstwirksamkeit* herangezogen werden um jeweils die drei abhängigen Variablen *Teamarbeit, Wissensmanagement* und *Zeitmanagement* vorherzusagen. Da es sich hier um eine korrelative Studie handelt soll für die Auswertung eine multiple Regression verwendet werden. Im Anschluss daran soll noch auf eine alternative Auswertungsmöglichkeit, den personenzentrierten Ansatz, eingegangen werden.

4.3.2. Deskriptive Ergebnisse der Prädiktorvariablen

Im folgenden Abschnitt wird das Operationalisieren der vier unabhängigen Variablen (*Bildungshintergrund der Eltern, das soziale Netz, die Berufstätigkeit* und *die Selbstwirksamkeit*) erläutert.

4.3.2.1. Bildungshintergrund der Eltern

Aufgrund der in Kapitel 3 hergeleiteten Fragestellungen wurden die unabhängigen Variablen für eine adäquate Auswertung operationalisiert. In Kapitel 4.1.2, Abbildung 5 wurde der Bildungshintergrund der Väter und Mütter der Befragten deskriptiv beschrieben. Für die Beantwortung der Fragestellung, ob der Bildungshintergrund der Eltern ein Prädiktor für die wahrgenommene Studienkompetenz ist, ist es notwendig zwischen zwei Gruppen von Studierenden zu unterscheiden. Die eine Gruppe besteht aus Studierenden, deren Eltern keine Universität oder Fachhochschule besucht haben („first generation students“, Schlechter und Mievsky,

2010); die zweite Gruppe aus Studierenden, die aus einem Elternhaus mit mindestens einem Elternteil mit Fachhochschul- oder die Universitätsabschluss stammen. Daraus folgend wurde das im Fragebogen erhobene Kriterium des Bildungshintergrunds der Eltern herangezogen um die Studierenden in diese zwei Gruppen zu unterteilen. Die Studierenden, die der ersten Gruppe zugeteilt wurden, stammen aus einem Elternhaus mit Eltern, die kein abgeschlossenes Studium besitzen, jedoch ein Kolleg/Akademie/BHS, die AHS, Fachschule oder Polytechnische Schule besuchten oder eine Lehre absolvierten (siehe Kapitel 4.1.2). Der zweiten Gruppe wurden diejenigen Studierenden zugeordnet, deren Eltern entweder die Fachhochschule oder die Universität besuchten. In Tabelle 9 wird ersichtlich, dass zum Zeitpunkt der Erhebung 64 (41.6%) Befragte aus einem Elternhaus stammen, in dem keiner der beiden Eltern ein Fachhochschulstudium oder Hochschulstudium abschloss und somit „first generation students“ sind. 86 (55.8%) Studierende stammen aus einem Elternhaus mit mindestens einem Elternteil mit abgeschlossenem Hochschulstudium. Von diesen 86 Studierenden stammen 40.7% ($n= 35$) aus einem Elternhaus mit mindestens einem Elternteil mit abgeschlossenem Studium, und 59.3% ($n= 51$) aus einem Haushalt in welchem beide Elternteile ein Studium abgeschlossen haben. Vier Personen machten keine Angaben zum Bildungshintergrund ihrer Eltern (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9: Bildungshintergrund der Eltern zum Zeitpunkt der Erhebung im Sommersemester 2009, Angaben in absoluten Zahlen

	N	Mindestens ein Elternteil mit absolviertem Studium	Kein Studium	k. A.
Bildungshintergrund der Eltern	154	86	64	4

Somit konnten die Studierenden zwei Gruppen zugeordnet werden und die unabhängige Variable *Bildungshintergrund der Eltern* als eine dichotome Variable festgelegt werden.

4.3.2.2. Soziales Netz der Studierenden

Um das soziale Netz der Studierenden zu erheben, konnten die Studierenden im Fragebogen bis zu fünf Personen nennen, die einen Einfluss auf ihr Studium haben. Wie die Tabelle 11 in Kapitel 4.1.2 zeigt, gaben die Studierenden zu Zeitpunkt der Erhebung durchschnittlich eine Person an, die einen Einfluss auf ihr Studium hat ($Md= 1$). Aufgrund dessen wird in der folgenden statistischen Analyse zwischen Personen unterschieden, die keine Personen im Studium vorweisen können, die einen Einfluss auf ihr Studium haben und solche die mindestens eine Person besitzen. Somit wird davon ausgegangen, dass Personen, die mindestens eine Person nennen, über ein soziales Netz im Studium verfügen und solche die keine nennen, kein soziales Netz im Studium haben. In Tabelle 10 wird ersichtlich, dass 63 Befragte (40.9%) zum Zeitpunkt der Erhebung über kein soziales Netz im Studium verfügen, 88 Studierenden (57.1%) schon. Drei Personen machten keine Angaben dazu (siehe Tabelle 10).

Tabelle 10: Anzahl der Personen, die einen Einfluss das Studium der Studierenden zum Zeitpunkt der Erhebung im Sommersemester 2009, Angaben in absoluten Zahlen.

	Personen aus sozialem Umfeld, die Einfluss auf Studienverlauf haben			
	N	Mindestens eine Person	Keine	k. A.
Studierende	154	88	63	3

Es wurden, für die weitere statistische Analyse, zwei Gruppen gebildet, welche die Studierenden hinsichtlich ihres sozialen Netzes im Studium unterscheiden. Die erste Gruppe besteht aus Studierenden, die auf kein soziales Netz im Studium zurückgreifen können; die zweite Gruppe besteht aus Studierenden, die ein soziales Netz im Studium haben bzw. auf mindestens eine Person im Studium zurückgreifen können, die sie unterstützt. Somit ist auch die unabhängige Variable *soziales Netz* als eine dichotome Variable festgelegt.

4.3.2.3. Berufstätigkeit und Selbstwirksamkeit

Wie in Kapitel 4.1.2 angegeben, gingen, zum Zeitpunkt der Erhebung, 75 Befragte (48.7%) neben dem Studium einer Beschäftigung nach, 73 (47.4%) nicht. Auch in Bezug auf die Berufstätigkeit wurden die Studierenden zwei Gruppen zugeordnet. Studierende, die neben dem Studium arbeiten, also berufstätig sind, und Studierende die neben dem Studium nicht arbeiten. Somit ist auch die unabhängige Variable *Berufstätigkeit* eine dichotome Variable.

Hinsichtlich der Selbstwirksamkeit geben die Studierenden an, sehr von ihren Leistungen überzeugt zu sein ($M= 4.56$, $Sd= .79$), (Tabelle 11). Die unabhängige Variable *Selbstwirksamkeit* ist eine interallskalierte Variable.

Tabelle 11: Nennungen auf der Skala Selbstwirksamkeit, Häufigkeiten in absoluten Zahlen.

	N	Md	M	SD	Min	Max	k.A.
Skala Selbstwirksamkeit	154	4	4.56	.79	2.5	6.0	1

4.3.3. Teststatistische Analyse der Skalen Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement

Die drei Skalen Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement wurden einer Reliabilitätsanalyse (Cronbach Alpha) unterzogen, um zu ermitteln, ob eine Aussagekraft bezüglich der drei Skalen besteht und in Folge dessen mit den aggregierten Daten gerechnet werden kann.

Teamarbeit

Die Skala Teamarbeit besteht insgesamt aus 16 Items, die auf einer sechsstufigen Ratingskala zu beantworten waren (Siehe Kapitel 4.1.3.1). Nach Ausschluss der Items „Eine Gruppe schafft auch größere Arbeiten im Studium ohne genaue Aufgabeneinteilung“ und „Ich finde, interne Deadlines bei Gruppenarbeiten im Studium erzeugen unnötigen Druck“ beträgt die Reliabilität für die restlichen 14 Items $\alpha= .672$, was ausreichend hoch erscheint. Die Studierenden schätzen ihre Fähigkeiten bezüglich Teamarbeit mit $M=4.45$ ($Sd= .530$) tendenziell eher gut ein.

Die minimale Ausprägung ist 2.93 und die maximale Ausprägung 5.71. (Siehe Tabelle 12).

Wissensmanagement

Die Skala Wissensmanagement setzt sich aus 13 Items zusammen, die ebenfalls auf einer sechsstufigen Skala zu beantworten waren (Siehe Kapitel 4.1.3.2). Auch hier wurden zwei Items („Ich bin über aktuelle Meldungen im Studium informiert, weil ich regelmäßig das Psychoforum besuche“ und „An Wochenenden gehe ich in die Fachbibliothek, um mir Bücher und Fachzeitschriften auszuborgen“) ausgeschlossen. Mit einem $\alpha = .624$ kann davon ausgegangen werden, dass eine Aussagekraft der Skala bezüglich des Wissensmanagement der Studierenden besteht. Im Vergleich zur Skala Teamarbeit schätzen die Studierenden ihre Fähigkeiten bezüglich Wissensmanagement mit $M = 4.22$ ($Sd = .584$) etwas geringer ein. Die minimale Ausprägung auf dieser Skala beträgt 2.55 und die maximale Ausprägung 5.55. (Siehe Tabelle 12).

Zeitmanagement

Die Skala Zeitmanagement besteht aus 12 Items (Siehe Kapitel 4.1.3.3) und nach Ausschluss des Items „Für mich ist es einfach, die richtige Balance zwischen Freizeit und Studium zu finden“ konnte ein $\alpha = .73$ berechnet werden was ebenso eine Aussagekraft bezüglich der Skala Zeitmanagement zulässt. Auch auf der Skala Zeitmanagement schätzen sich die Studierenden durchschnittlich etwas schlechter ($M = 4.28$, $Sd = .712$) als auf der Skala Teamarbeit ein. Die minimale Ausprägung beträgt 1.45 und die maximale Ausprägung beträgt 5.82 (siehe Tabelle 12).

Tabelle 12: Nennungen bezüglich der Skalen Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement, Häufigkeiten in absoluten Zahlen.

	N	Md	M	SD	Min	Max	k.A.
Skala Teamarbeit	154	4	4.45	.530	2.93	5.71	0
Skala Wissensmanagement	154	4	4.22	.584	2.55	5.55	0
Skala Zeitmanagement	154	4	4.28	.712	1.45	5.82	0

4.3.4. Inferenzstatistik

4.3.4.1. Prädiktoren für die Studienkompetenz Teamarbeit

Die Voraussetzung für die Berechnung einer multiplen Regression wurde geprüft und können als gegeben angesehen werden. Somit ist die Berechnung und Interpretation der multiplen Regression zulässig.

Das Regressionsmodell im ersten Schritt unter Einschluss der unabhängigen Variable Selbstwirksamkeit erzielte eine Varianzaufklärung von $R^2 = .016$, $F = 2.312$, $p = .131$ ($p > .05$). Im zweiten Schritt unter zusätzlichem Einschluss der unabhängigen Variablen soziales Netz, Berufstätigkeit und Bildungshintergrund der Eltern erzielte das Regressionsmodell eine Varianzaufklärung von $R^2 = .024$, $F = .396$, $p = .756$ ($p > .05$). In Tabelle 14 sind die Ergebnisse der multiplen Regression tabellarisch zusammengefasst.

Tabelle 13: Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable Teamarbeit (N=144)

Variable	B	SE _B	B	p
1. Schritt				
Selbstwirksamkeit	.090	.59	.127	.131
2. Schritt				
Selbstwirksamkeit	.082	.061	.115	.182
Soziales Netz	.052	.092	.048	.572
Berufstätigkeit	.054	.091	.050	.555
Bildungshintergrund der Eltern	.055	.092	.051	.553

Die wichtigsten inhaltlichen Ergebnisse der berechneten Regressionsanalyse sollen im Folgenden stichpunktartig zusammengefasst werden:

- Die Selbstwirksamkeit als alleiniger möglicher Prädiktor berechnet erklärt 1% der Varianz der Studienkompetenz Teamarbeit und trägt somit nicht zur Studienkompetenz bei.
- Dieses Ergebnis ändert sich auch nicht wenn die weiteren unabhängigen Variablen soziales Netz, Bildungshintergrund der Eltern und Berufstätigkeit in die Berechnung inkludiert werden. In diesem Fall, also dem zweiten Schritt der Regressionsanalyse erklären alle vier Variablen nur 2% der Varianz der Studienkompetenz Teamarbeit und tragen somit auch nicht zur Erklärung dieser bei.

4.3.4.2. Prädiktoren für die Studienkompetenz Wissensmanagement

Das Regressionsmodell mit der abhängigen Variable Wissensmanagement wurde auch schrittweise berechnet. Im ersten Schritt unter Einschluss der unabhängigen Variable Selbstwirksamkeit erzielte diese eine Varianzaufklärung von $R^2 = .119$, $F = 19.155$, $p = .000$ ($p < .05$). Im zweiten Schritt unter zusätzlichem Einschluss der unabhängigen Variablen soziales Netz, Berufstätigkeit und Bildungshintergrund der Eltern erzielte das Regressionsmodell eine Varianzaufklärung von $R^2 = .138$, $F =$

1.013, $p = .389$ ($p > .05$). In Tabelle 15 sind die Ergebnisse der multiplen Regression tabellarisch zusammengefasst.

Tabelle 14: Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable Wissensmanagement (N=144).

Variable	B	SE _B	B	p
1. Schritt				
Selbstwirksamkeit	.267	.061	.345	.000
2. Schritt				
Selbstwirksamkeit	.291	.063	.376	.000
Soziales Netz	-.130	.094	-.110	.172
Berufstätigkeit	.092	.093	.080	.323
Bildungshintergrund der Eltern	-.079	.094	-.067	.403

Folgende Punkte lassen sich bezüglich der berechneten Regressionsanalyse festhalten:

- Bezüglich der Studienkompetenz Wissensmanagement erklärt die Selbstwirksamkeit als alleinige unabhängige Variable 26% der Varianz der Studienkompetenz Wissensmanagement und trägt somit positiv zur Studienkompetenz Wissensmanagement bei.
- Werden die weiteren drei unabhängigen Variablen Bildungshintergrund der Eltern, soziales Netz und die Berufstätigkeit in die Regressionsanalyse mit einbezogen, werden nur noch 14% der Varianz der Studienkompetenz Wissensmanagement durch die vier Faktoren erklärt. Somit tragen das soziale Netz, die Berufstätigkeit und der Bildungshintergrund der Eltern nicht zur Erklärung der Studienkompetenz Wissensmanagement bei.

4.3.4.3. Prädiktoren für die Studienkompetenz Zeitmanagement

Das Regressionsmodell mit der abhängigen Variable Zeitmanagement wurde wie die beiden anderen oben vorgestellten Modelle auch schrittweise berechnet. Im ersten Schritt unter Einschluss der unabhängigen Variable Selbstwirksamkeit erzielte diese eine Varianzaufklärung von $R^2=.017$, $F= 2,41$, $p= .123$ ($p>.05$). Im zweiten Schritt unter zusätzlichem Einschluss der unabhängigen Variablen soziales Netz, Berufstätigkeit und Bildungshintergrund der Eltern erzielte das Regressionsmodell eine Varianzaufklärung von $R^2=.024$, $F= .350$, $p= .789$ ($p>.05$). In Tabelle 16 sind die Ergebnisse der multiplen Regression tabellarisch zusammengefasst.

Tabelle 15: Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable Zeitmanagement (N=144).

Variable	B	SE _B	B	p
1. Schritt				
Selbstwirksamkeit	.124	.080	.129	.123
2. Schritt				
Selbstwirksamkeit	.133	.082	.139	.110
Soziales Netz	.035	.124	.024	.779
Berufstätigkeit	.091	.12	.063	.460
Bildungshintergrund der Eltern	-.080	.124	-.056	.516

- Bezüglich der Studienkompetenz Zeitmanagement erklärt die Selbstwirksamkeit als alleinige unabhängige Variable knapp 2% der Varianz der Studienkompetenz Wissensmanagement und trägt somit nicht zur Erklärung der Studienkompetenz Wissensmanagement bei.

- Werden die weiteren drei unabhängigen Variablen Bildungshintergrund der Eltern, soziales Netz und die Berufstätigkeit in die Regressionsanalyse mit einbezogen, werden gut 2% der Varianz der Studienkompetenz Wissensmanagement. Somit tragen die vier Variablen nicht zur Erklärung der Studienkompetenz Wissensmanagement bei.

4.4. Der Personenorientierte Ansatz als alternative Auswertungsmethode

Die derzeitige Forschungsstrategie in der empirischen Wissenschaft ist, wie auch in Kapitel 4 mit einer multiplen Regression gezeigt, der variablenorientierte Ansatz. Daten werden mit Hilfe von Personenstichproben erhoben; die Personen repräsentieren die zufälligen Datenträger und sind austauschbar. Ein Vergleich zwischen den Personen wird möglich, indem man ihnen Werte auf Skalen zuweist, die zur Messung von Persönlichkeitseigenschaften verwendet werden (von Eye, 2006). Im Gegensatz dazu steht der in den 1980er Jahren entwickelte personenzentrierte Ansatz, der Individuen oder Gruppen von Individuen beschreibt und vergleicht. Im Folgenden soll der personenzentrierten Forschung nach Bergmann und Magnusson (1997) eingegangen werden.

Der personenzentrierten Ansatz geht davon aus, dass die Struktur, Entwicklung und Dynamik von Verhalten personen- oder gruppenspezifisch ist, was bedeutet, dass sich Individuen und Gruppen von Individuen beachtlich bezüglich der Struktur, Entwicklung und Dynamik von Verhalten unterscheiden. Laut Bergmann und Magnusson (1997) kann durch den personenorientierten Ansatz die intraindividuelle Entwicklung und die Unterschiede von und zwischen Gruppen systematisch beschrieben werden. Die Struktur, Entwicklung und Dynamik des Verhaltens wird in Verhaltensmustern beschrieben, die Gruppen oder personenspezifische Merkmalsprofile beinhalten. Im Gegensatz dazu setzt die variablenorientierte Forschung auf dem Niveau von Variablenbeziehungen an. Bei Anwendung des variablenorientierten Ansatzes besteht der Fokus auf Variablen, einzelne oder in kombinierter Form, auf den Wechselwirkungen zwischen den Variablen oder der Beziehung der Variable auf ein bestimmtes Kriterium (Magnuson, 1998). Im Vergleich dazu ist beim personenorientierten Ansatz die interessierende Einheit nicht die Variable sondern die Person.

Der in Kapitel 3 erläuterte personenzentrierten Ansatz soll nun auf den vorliegenden Datensatz angewendet werden um mögliche unterschiedliche Gruppen von Studierenden hinsichtlich sozialer Faktoren zu erkennen bzw. zu differenzieren und in einem weiteren Schritt zu prüfen, ob sich diese hinsichtlich der drei Studienkompetenzen Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement unterscheiden.

In Kapitel 2.1.3 wurde ausführlich auf den Einfluss der Erwerbstätigkeit auf das Studium eingegangen. Logischerweise hängt mit dem Status der Erwerbstätigkeit auch die Höhe des zur Verfügung stehenden Geldes zusammen. Im Folgenden soll nun im ersten Schritt mittels einer Clusteranalyse überprüft werden, ob es hinsichtlich dieser beiden Aspekte (Erwerbstätigkeit und Einkommen) möglich ist, unterschiedliche Gruppen von Studierenden zu identifizieren und in einem weiteren Schritt zu überprüfen, ob sich diese hinsichtlich der drei Studienkompetenzen Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitarbeit voneinander unterscheiden.

4.4.1. Deskriptive Ergebnisse der Faktoren Einkommen und Berufstätigkeit

In Kapitel 4.3.3 wurde die Stichprobe hinsichtlich des Status der Berufstätigkeit beschrieben, wobei 75 Studierende (48.7%) berufstätig und 73 (47.4%) nicht berufstätig sind. Im Fragebogen wurden die Studierenden befragt, wie viel Geld ihnen monatlich zur Verfügung steht, wobei hier zwischen sechs verschiedenen Möglichkeiten gewählt werden konnte. Die Häufigkeiten sind in Tabelle 17 ersichtlich.

Tabelle 16: Höhe des zur Verfügung stehenden Geldes der Studierenden im Sommersemester 2009, Häufigkeiten in absoluten Zahlen.

	N	bis 500€	501€ bis 750€	751€ bis 1.000€	1.001€ bis 1.250€	1.251€ bis 1.500€	mehr als 1.500€	k.A.
Höhe des zur Verfügung stehenden Geldes	154	44	64	23	10	2	5	6

Für die Berechnung der Clusteranalyse wurden zwei Kategorien gebildet, welchen die Studierenden hinsichtlich des zur Verfügung stehenden Geldes unterschieden werden sollen. Studierende, welchen bis zu 750€ pro Monat zur Verfügung stehen und Studierende, welche mehr als 751€ pro Monat zur Verfügung stehen (siehe Tabelle 18).

Tabelle 17: Höhe des zur Verfügung stehenden Geldes, aufgeteilt in Bereiche, Häufigkeiten in absoluten Zahlen.

	N	Bis zu 750€	Mehr als 751€	k.A.
Kategorien hinsichtlich des zur Verfügung stehenden Geldes	154	108	40	6

4.4.2. Beschreibung der Cluster

Im ersten Schritt wurde mittels einer 2 Step Clusteranalyse versucht Gruppen zu bilden, die sich hinsichtlich der Höhe des Einkommens und der Berufstätigkeit voneinander bestmöglich unterscheiden und in sich homogen sind. Dafür wurden N=145 Studierende herangezogen, 9 Fälle wurden mittels 2 Step ausgeschlossen. Als bestmögliche Unterscheidung der Studierenden hinsichtlich Berufstätigkeit und Einkommen wurden vier Gruppen gefunden welche im Folgenden genauer beschrieben werden.

Cluster eins – nicht berufstätig und niedriges Einkommen

Cluster eins ist mit 57 zugeordneten Studierenden (39.3%) das größte Cluster und ihm sind Studierende zugeordnet welche nicht berufstätig sind und durchschnittlich weniger als 750€ im Monat zur Verfügung stehen.

Cluster zwei – berufstätig und hohes Einkommen

In Cluster zwei befinden sich 33.8% der Studierenden (N= 49) und es finden sich dort Studierende die berufstätig sind und pro Monat mehr als 750€ zur Verfügung stehen.

Cluster drei – berufstätig und niedriges Einkommen

Cluster drei wurden 25 Studierenden zugeordnet (17.2%), die berufstätig sind und weniger als 750€ pro Monat zur Verfügung stehen.

Cluster vier – nicht berufstätig und hohes Einkommen

Cluster vier ist mit N= 14 (9.1%) das kleinste Cluster und die Studierenden zugeordnet, welche nicht berufstätig sind und mehr als 750€ pro Monat zur

Verfügung haben. In Abbildung 13 sind die einzelnen Cluster zur Übersicht noch einmal zusammengefasst.

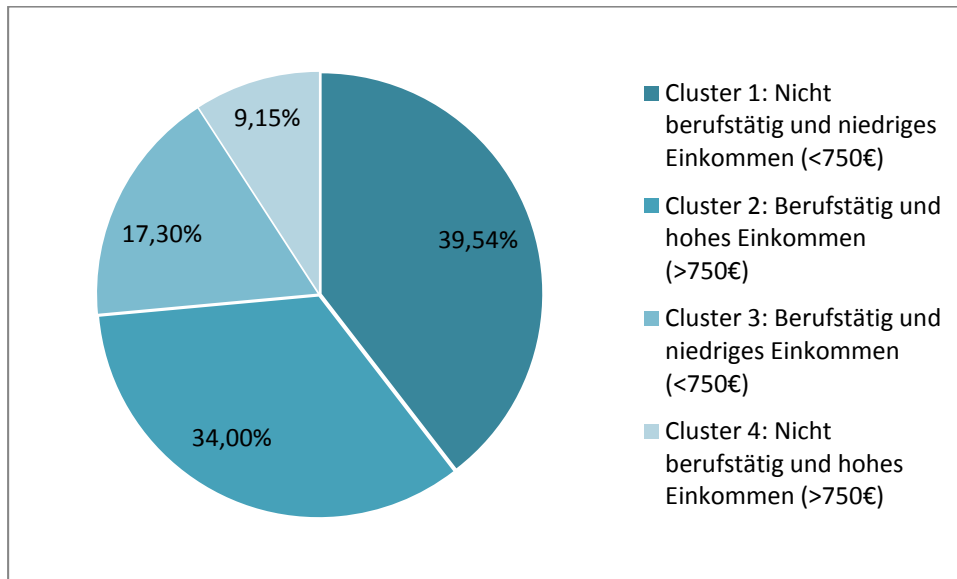


Abbildung 13: Cluster bezüglich Einkommen und Berufstätigkeit.

4.4.3. Unterscheidung der Cluster hinsichtlich der Studienkompetenzen

Im nächsten Schritt soll überprüft werden, ob und in wieweit sich die vier gefundenen Cluster hinsichtlich der Studienkompetenzen Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement signifikant voneinander unterscheiden. In der Literatur gibt es, wie in Kapitel 1.1.3 beschrieben unterschiedliche Ergebnisse zum Einfluss der Erwerbstätigkeit von Studierenden auf das Studium und dessen Verlauf. Nonis und Hudson (2006) etwa konnten keinen Zusammenhang zwischen der Berufstätigkeit der Studierenden und den Studienleistungen feststellen, wohingegen Robotham (2009) zu dem Schluss kam, dass Studierende eine Beeinträchtigung im akademischen Erfolg durch die Berufstätigkeit wahrnehmen.

Für die Beantwortung der Fragestellung, ob sich die vier Cluster hinsichtlich der drei Studienkompetenzen unterscheiden, werden im Folgenden drei einfaktorielle Varianzanalyse berechnet, wobei bei jeder Varianzanalyse die Cluster die unabhängige Variable sind und die abhängige Variable jeweils die studienrelevanten Kompetenzen Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement ist.

4.4.3.1. Teamarbeit

Für Beantwortung der Fragestellung, ob sich die vier Cluster hinsichtlich der Studienkompetenz Teamarbeit signifikant unterscheiden, wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse berechnet. Als abhängige Variable wurde die Studienkompetenz Teamarbeit herangezogen, welche in Kapitel 4.3.3. beschrieben wurde. Die unabhängigen Variablen sind die vier Cluster hinsichtlich Berufstätigkeit und Einkommen, die mittels der 2 Step Clusteranalyse berechnet wurden (siehe Kapitel 5.2).

Laut einfaktorieller Varianzanalyse unterscheiden sich die vier Gruppen, hinsichtlich der Studienkompetenz Teamarbeit, nicht signifikant voneinander ($F= .0769$, $df_1= 3$, $df_2=144$, $p=.513$). Bei Betrachtung der Mittelwerte lässt sich festhalten, dass Studierende, die nicht berufstätig sind und welchen weniger als 750€ im Monat zur Verfügung stehen (Cluster eins) sich hinsichtlich der studienrelevanten Kompetenz Teamarbeit am besten einschätzen ($M= 4.53$). Studierende, die berufstätig sind und mehr als 750€ pro Monat zur Verfügung haben (Cluster 2) schätzen sich hinsichtlich der Studienkompetenz am schlechtesten ein ($M= 4.39$). Dieser Unterschied ist jedoch, wie erwähnt, nicht signifikant.

Dies lässt die Aussage zu, dass sich die vier gefundenen unterschiedlichen Gruppen von Studierenden hinsichtlich Berufstätigkeit und Einkommen nicht signifikant voneinander in ihrer Selbsteinschätzung der studienrelevanten Kompetenz Teamarbeit unterscheiden.

4.4.3.2. Wissensmanagement

Auch bezüglich der Frage, ob sich die vier Cluster hinsichtlich der Studienkompetenz Wissensmanagement signifikant voneinander unterscheiden, wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse berechnet. Die abhängige Variable ist die Studienkompetenz Wissensmanagement (siehe Kapitel 4.3.3); die unabhängigen Variablen sind auch hier die vier Cluster (siehe Kapitel 5.2.).

Die einfaktorielle Varianzanalyse ergab, dass sich die vier Gruppen nicht signifikant bezüglich der Studienkompetenz Wissensmanagement voneinander unterscheiden ($F= .234$, $df_1=3$, $df_2= 141$, $p=.873$). Studierende des 2. Clusters mit einem

Einkommen von mehr als 750€ pro Monat und Berufstätigkeit schätzen sich hinsichtlich der Studienkompetenz Wissensmanagement am besten ein ($M= 4.29$). Studierende, die berufstätig sind, jedoch weniger als 750€ pro Monat zur Verfügung haben, schätzen sich hinsichtlich der studienrelevanten Kompetenz Wissensmanagement am schlechtesten ein ($M= 4.18$). Auch dieser Unterschied ist nicht signifikant. Es lässt sich somit auch hier feststellen, dass sich die unterschiedlichen Gruppen von Studierenden bezüglich Berufstätigkeit und Einkommen nicht signifikant in ihrer Selbsteinschätzung der studienrelevanten Kompetenz Wissensmanagement unterscheiden.

4.4.3.3. Zeitmanagement

Auch hinsichtlich der letzten Fragestellung, ob sich die vier Cluster bezüglich der Studienkompetenz Zeitmanagement signifikant voneinander unterscheiden, wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse berechnet. Die abhängige Variable ist hier die Studienkompetenz Zeitmanagement (siehe Kapitel 4.3.3) und die unabhängigen Variablen sind die in Kapitel 5.2 berechneten Cluster.

Laut einfaktorieller Clusteranalyse konnten auch hier mit $p=.492$ ($F= .418$, $df_1=3$, $df_2=141$) keine signifikanten Unterschiede zwischen den Clustern hinsichtlich der Studienkompetenz Zeitmanagement gefunden werden. Studierende, die ein über mehr als 750€ im Monat verfügen und gleichzeitig berufstätig sind (Cluster zwei) schätzen sich im Vergleich zu den Studierenden der anderen Cluster etwas besser ein ($M= 4.39$). Studierende, die ebenso 705€ pro Monat zur Verfügung haben, jedoch nicht berufstätig sind (Cluster 4), schätzen sich im Vergleich zu den anderen Studierenden am schlechtesten in der studienrelevanten Kompetenz Zeitmanagement ein ($M= 4.18$). Dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant. Es lässt sich auch hier festhalten, dass die unterschiedlichen Gruppen bezüglich Berufstätigkeit und Einkommen, sich nicht in der Selbsteinschätzung studienrelevanter Kompetenzen unterscheiden.

4.5. *Beantwortung der Fragestellung*

Im Folgenden soll nun konkret auf die Fragestellungen eingegangen werden. Für die Beantwortung, der in Kapitel 3 formulierte Frage, ob **soziale Faktoren als Prädiktoren für ein erfolgreiches Bewältigen des Studiums im Sinne des Einschätzens der eigenen studienrelevanten Kompetenzen Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement** gelten können, wurden zwei unterschiedliche Auswertungsmethoden angewendet. Die beiden Fragestellungen werden nun mittels des personen- und variablenorientierten Ansatzes beantwortet.

4.5.1. *Beantwortung der Fragestellung mit dem variablenorientierten Ansatz*

Die die sozialen die sozialen Faktoren Selbstwirksamkeit, soziales Netz, Bildungshintergrund der Eltern und Erwerbstätigkeit keine Prädiktoren für die Selbsteinschätzung der studienrelevanten Kompetenz Teamarbeit. Bezüglich der Einschätzung der studienrelevanten Kompetenz Wissensmanagement ist die Selbstwirksamkeit ein Prädiktor für diese Kompetenzen, jedoch die sozialen Faktoren Erwerbstätigkeit, soziales Netz und Bildungshintergrund der Eltern nicht. Die vier Faktoren sind keine Prädiktoren für die studienrelevante Kompetenz Zeitmanagement.

4.5.2. *Beantwortung der Fragestellung mit dem personenzentrierten Ansatz*

In Bezug auf den personenzentrierten Ansatz konnten zunächst vier Cluster hinsichtlich der sozialen Faktoren Einkommen und Berufstätigkeit gebildet werden. Diese vier Cluster unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich der Einschätzung der studienrelevanten Kompetenz Teamarbeit. Auch hinsichtlich der studienrelevanten Kompetenz Wissensmanagement unterscheiden sich die vier Cluster nicht. Es bestehen keine signifikanten Unterscheide bezüglich der studienrelevanten Kompetenz Zeitmanagement

5. Diskussion

Ziel dieser Diplomarbeit ist herauszufinden, ob es soziale Faktoren gibt, die einen Einfluss auf die Selbsteinschätzung studienrelevanter Kompetenzen im Psychologiestudium haben. Im Folgenden sollen kurz die Ergebnisse aus der Literatur zusammengefasst werden und mit den Ergebnisse dieser Arbeit diskutiert werden. Des Weiteren wird auf die Methodik sowie die Schwächen der Arbeit eingegangen; zudem werden weitere Forschungsmöglichkeiten aufgezeigt

Die Studienzzeit stellt für viele junge Erwachsene eine stressvolle und belastende Zeit dar (Rosenberg, 2002). Neben emotionalen und sozialen Anforderungen sind vor allem die akademischen Herausforderungen einen Stressor im Studium (Murphy & Archer, 1996). Laut Schafer (1996) sind es vor allem die „daily hassles“, welche konstanten Stress auf die Studierenden ausüben. Bouteyre et. al. (2007) konnten zeigen, dass viele Studierende depressive Symptome zeigen und diese positiv mit dem Vorhandensein von „daily hassles“ korrelieren. Laut Literatur haben somit die Studierende Schwierigkeiten damit, die verschiedenen Anforderungen des Studiums zu bewältigen. Einen positiven Einfluss auf das erfolgreiche Absolvieren des Studiums haben unter anderem der Bildungshintergrund der Eltern, der laut Addington (2005) einen positiven Einfluss auf die Anpassung an und die Bewältigung des Studiums hat. Allerdings konnten Schlechter und Mievsky (2010) diese Ergebnisse nicht belegen. Eine in diesem Zusammenhang hoch interessante Gruppe ist die der „first-generation students“, Studierende, welche die ersten in ihrer Familie sind, die ein Hochschulstudium abschließen. Diese haben im Gegensatz zu nicht „first-generation students“ einen Nachteil im Studium, da diese nicht von den Studienerfahrungen ihrer Eltern profitieren können (Tinto, 1993). Ein weiterer Faktor, der einen Einfluss auf das Studium hat ist der Status der Erwerbstätigkeit neben dem Studium. Positive Folgen sind etwa eine Verbesserung der Organisationsfähigkeit (Dustman et.al, 1996), negative Folgen sind, dass berufstätige Studierende weniger Prüfungen ablegen, einen schlechteren Notendurchschnitt haben und tendenziell häufiger ihr Studium abbrechen (Brandstätter und Farthofer, 2002). Allerdings konnten Nonis und Hudson (2006) keinen Zusammenhang zwischen Erwerbstätigkeit und akademischen Erfolg feststellen. Auch das Vorhandensein eines sozialen Netzes spielt eine Rolle in Bezug auf den Erfolg im Studium. Laut Robbins et.al. (2004) steht das soziale Netz in einem positiven Zusammenhang mit dem Studium.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der im Zusammenhang mit dem Studium steht, ist die Selbstwirksamkeit. Hsieh et.al. (2007) konnten einen positiven Zusammenhang zwischen dem Studienerfolg und der Einschätzung der Selbstwirksamkeit ausmachen, auch Majer (2009) konnte diesen Zusammenhang bestätigen.

In der Literatur wurde der Studienerfolg zumeist mit dem Notendurchschnitt (Devenport & Lane, 2006; Robbins et. al., 2004; Schlechter und Mievsky, 2010; Gore, 2006) operationalisiert. Dabei sind für ein erfolgreiches Abschließen des Studiums nicht nur gute Noten und die Verweildauer im Studium ausschlaggebend, sondern auch studienrelevante Kompetenzen wie Wissensmanagement, Zeitmanagement und Teamarbeit relevant für den Erfolg im Studium (Dearing, 1997). Daher stellt sich die Frage, ob soziale Faktoren einen Einfluss auf die Selbsteinschätzung studienrelevanter Kompetenzen im Psychologiestudium haben.

Die studienrelevanten Kompetenzen wurden in einem Fragebogen mittels Selbsteinschätzung erfragt, wobei gleichzeitig auch die vier sozialen Faktoren abgefragt wurden. Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen, im ersten Teil wurden die Kompetenzen Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement sowie die Selbstwirksamkeit mit insgesamt 48 Items abgefragt. Die sozialen Faktoren Erwerbstätigkeit, soziales Netz und Bildungshintergrund der Eltern wurden im zweiten Teil des Fragebogens erfragt. Die Erhebung fand im Rahmen des Cascaded Blended Mentorin Projekts an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien statt. Die Auswertung der Daten erfolgte mittels zweier unterschiedlicher Methoden. Zum einen mit dem, im Zusammenhang mit diesem Thema, in der Literatur durchgängig verwendeten variablenorientierten Ansatz (Majer, 2000; Hsieh et. al., 2007); welcher in dieser Arbeit in Form dreier multiplen Regressionsanalysen angewendet wurde und dem alternativem, personenorientierten Ansatz (Bergmann und Magnusson, 1997), welcher wiederum mittels einer Clusteranalyse durchgeführt wurde. Die Ergebnisse der multiplen Regression zeigen, dass die Selbstwirksamkeit ein Prädiktor für die Studienkompetenz Wissensmanagement ist, die anderen sozialen Faktoren keine Prädiktoren für diese Studienkompetenz sind. Die sozialen Faktoren Selbstwirksamkeit, Berufstätigkeit, soziales Netz und Bildungshintergrund der Eltern sind keine Prädiktoren für die studienrelevanten Kompetenzen Teamarbeit und Zeitmanagement. Unter Berücksichtigung des personenzentrierten Auswertungsansatzes konnten mittels einer Clusteranalyse hinsichtlich der zwei zusammenhängenden sozialen Faktoren Einkommen und Berufstätigkeit vier Cluster

gebildet werden. Diese vier Cluster unterscheiden sich jedoch nicht hinsichtlich der drei Studienkompetenzen Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement.

In dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass Studierende, die sich selber eine hohe Selbstwirksamkeit zusprechen, sich auch signifikant besser in der studienrelevanten Kompetenz Wissensmanagement einschätzten. Somit konnten Ergebnisse von Hsieh et. al (2007) und Majer (2009) über einen positiven Einfluss der Selbstwirksamkeit auf den Studienerfolg auch hinsichtlich der Studienkompetenz Wissensmanagement bestätigt werden. Die Selbstwirksamkeit ist jedoch, laut den Ergebnissen dieser Arbeit kein Prädiktor für die Studienkompetenz Teamarbeit und Zeitmanagement. Somit schätzen sich Studierende mit einer hohen Selbstwirksamkeit nicht besser ein als Studierende mit einer niedrigen. Der soziale Faktor Bildungshintergrund der Eltern ist kein Prädiktor für die Studienkompetenzen Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement. Somit schätzen sich Studierende der ersten Generation nicht schlechter hinsichtlich der drei Kompetenzen ein, als Studierende aus einem bildungsnahen Elternhaus. Somit lässt das Ergebnis von Schlechter und Mievsky (2010), auch auf die Selbsteinschätzung von studienrelevanten Kompetenzen beziehen, dass die Herkunft aus einem bildungsnahen Elternhaus keinen Einfluss auf das Studium hat. Allerdings muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass die „first-generation students“ an den österreichischen Universitäten immer noch stark unterrepräsentiert sind (Unger und Wroblewski, 2006) und somit eine genaue Abbildung der allgemeinen gesellschaftlichen Verhältnissen in Österreich in Bezug auf den Bildungshintergrund nicht gewährleistet ist. Das soziale Netz der Studierende ist ebenso kein Prädiktor für das Einschätzen der drei Studienkompetenzen. Daraus lässt sich schließen, dass die Studierenden sich unabhängig von ihrem sozialen Netz positiv in den Kompetenzen einschätzen und das Vorhandensein eines sozialen Netzes nicht, wie bei Waltz (1994) einen positiven Einfluss auf das Studium hat. Interessanterweise ist auch der Status der Berufstätigkeit kein Prädiktor für die Selbsteinschätzung studienrelevanter Kompetenzen. So schätzen sich Studierende, die einer nebenberuflichen Tätigkeit im Studium nachgehen nicht hinsichtlich der Kompetenzen ein. Naheliegender wäre, dass diese Studierenden geübter und daher eventuell auch besser darin sind, Zeitpläne zu erstellen und sich ihre Zeit besser einteilen können, was auch bei Dearing et.al. (1996) beschrieben wurde. Allerdings zeigen die Ergebnisse dieser Arbeit, dass dies

in der Einschätzung der studienrelevanten Kompetenz Zeitmanagement nicht widerspiegelt.

In dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass unterschiedliche Cluster bezüglich der sozialen Faktoren Selbstwirksamkeit, Bildungshintergrund der Eltern, soziales Netz und Berufstätigkeit auszumachen sind. Diese Gruppen sind in sich homogen und gut unterscheidbar. Allerdings konnte auch gezeigt werden, dass diese Gruppen sich nicht signifikant voneinander unterscheiden. Dies bedeutet, dass gut differenzierte Gruppen in der Gruppe von Psychologiestudierenden definierbar sind, diese sich aber nicht in der Einschätzung der Kompetenzen Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement unterscheiden.

Eine weitere Erklärung für diese Ergebnisse ist, dass sich die Studierenden hinsichtlich der drei Kompetenzen selbst einschätzten und daher die Möglichkeit besteht, dass die Einschätzung in der Kompetenz positiver ausfällt, als diese tatsächlich vorhanden und angewendet wird. Dadurch besteht die Tendenz der Überschätzung. Insbesondere sind die beiden Kompetenzen Teamarbeit und Zeitmanagement Fähigkeiten, die von den Studierenden möglicherweise als schon verinnerlichte Kompetenz erachtet werden. Dies wird auch durch die in den Kapitel 4.3.3 vorgestellten deskriptiven Ergebnissen unterstützt. Es konnte gezeigt werden, dass sich die Studierenden in der Kompetenz Teamarbeit am besten einschätzen ($M=4.45$) und sich möglicherweise überschätzten. Differenzierter schätzen sich die Studierenden hinsichtlich der Studienkompetenz Wissensmanagement ein ($M=4.22$). Des Weiteren sollte berücksichtigt werden, dass die Fähigkeiten Zeitmanagement und Teamarbeit vereinzelt auch schon in der Schule gefordert sind und es wird daher von den Studierenden tendenziell eher angenommen, dass diese Fähigkeiten schon verinnerlicht wurden.

Eine Schwäche der Arbeit besteht darin, dass eine nicht sehr große Stichprobe gezogen werden konnte. Da die Fragebögen im Seminar verteilt wurden und erst in der nächsten Stunde wieder eingesammelt wurden, hat nur ein Teil der Studierenden die Fragebögen ausgefüllt, was wiederum die kleine Stichprobe erklärt. Dies schränkt die Repräsentativität dieser Arbeit jedoch nicht ein.

Derzeit besteht in der Literatur eine große Forschungslücke für den deutschsprachigen Raum. Da es nur eine geringe Anzahl an Studien gibt, welche sich mit den Einflussfaktoren auf das Studium im deutschsprachigen Raum befassen, musste in dieser Arbeit überwiegend auf US-amerikanische Literatur zurückgegriffen werden. Zwar ist ein Vergleich zwischen amerikanischen und deutschsprachigen Universitäten zulässig, jedoch sind Unterschiede im Alltag der Studierenden, Anforderungen und Ablauf des Studiums vorhanden. Weitere Forschungen sollten vor allem im deutschsprachigen Raum durchgeführt werden. Ein Beispiel dafür wäre die relativ große und umfassende Studie von Brandstätter & Farthofer (2003), welche an der Universität Linz durchgeführt wurde.

Ein weiterer Aspekt, welcher in zukünftigen Studien weiter beachtet werden sollte ist nicht nur Einflussfaktoren auf die Noten und die Verweildauer im Studium auszumachen, sondern auch andere, wichtige Erfolgsindikatoren für das Studium zu heranzuziehen, wie etwa studienrelevante Kompetenzen. Diese Arbeit hat sich diesem Thema durch eine indirekte Erhebung genähert, wodurch, wie oben schon erklärt, eine Möglichkeit der Überschätzung der eigenen Leistungen besteht. Weitere Möglichkeiten diese Studienkompetenzen zu erheben wären zum einen dies auf Basis einer qualitativer Erhebung zu tätigen oder direkte Kompetenzabfrage bzw. Wissensabfragen vorzunehmen. Dies könnte beispielsweise in Bezug auf die Kompetenz Wissensmanagement ein Literaturrecherchetest sein, bezüglich der Kompetenz Teamarbeit Beobachtungen im Seminar während einer Teamarbeit beinhalten oder bezüglich Zeitmanagement das Erfassen der Zeitpläne von Studierenden und die Überprüfung der Einhaltung dieser beinhalten. Allerdings muss natürlich berücksichtigt werden, dass diese Formen der direkten Erhebung weitaus aufwendiger sind und der Aufwand im Verhältnis zum Ergebnis betrachtet werden muss. Allerdings könnte somit die schärfere Daten generiert werden.

6. Abstract

In dieser Arbeit geht es um die Frage, ob Einflussfaktoren auf die Selbsteinschätzung studienrelevanter Kompetenzen im Psychologiestudium bestehen. In der Literatur gibt es eine Vielzahl von unterschiedliche Ergebnisse zu möglichen Einflussfaktoren auf das Studium wie etwa der Bildungshintergrund der Eltern (Addington, 2005), das Nachgehen einer Erwerbstätigkeit im Studium (Dustman et.al., 1996 und Brandstätter & Farthofer, 2002), das Vorhandensein eines sozialen (Robbins et.al. 2004) oder die Selbstwirksamkeit (Hsieh et. al (2007). In der Literatur gibt es Belege dafür, dass diese Faktoren einen positiven Einfluss auf die Noten und somit auf das Studium haben. Jedoch sind nicht nur Notengebung, sondern auch studienrelevante Kompetenzen wie Zeitmanagement, Wissensmanagement oder Teamarbeit wesentlich für das erfolgreiche Bewältigen des Studiums (Lahmers, 2000 und Dearing, 1997). In dieser Arbeit wurde mittels dreier multipler Regression und einer Clusteranalyse berechnet, ob die sozialen Faktoren Selbstwirksamkeit, soziales Netz, Berufstätigkeit und Bildungshintergrund der Eltern Prädiktoren für die Selbsteinschätzung studienrelevanter Kompetenzen sind. Die multiple Regression zeigt, dass die Selbstwirksamkeit ein Prädiktor für die Kompetenz Wissensmanagement ist, jedoch nicht für die anderen beiden Kompetenzen. Die sozialen Faktoren soziales Netz, Bildungshintergrund der Eltern und Erwerbstätigkeit sind keine Prädiktoren für die drei Kompetenzen. Mittels Clusteranalyse konnten vier unterschiedliche Gruppen hinsichtlich der vier sozialen Faktoren gefunden werden, die sich jedoch nicht hinsichtlich der drei Kompetenzen unterscheiden. Es wird angeregt weitere Forschung zu diesem Thema im deutschsprachigen Raum zu betreiben und weitere zusätzliche Faktoren zu ermitteln, die einen Einfluss auf studienrelevante Kompetenzen im Studium haben.

Literaturverzeichnis

Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students. *Educational Psychology*, 14, 323- 330.

Ackerman, D.S. & Gross, B.L. (2003). Is time pressure all bad? Measuring the effects of free time availability on marketing student performance and perceptions. *Marketing Education Review*, 13, 21- 32.

Addington, L. A. (2005). Following in her footsteps: Revisiting the role of maternal education on adolescents' college plans. *Gender Issues*, 22, 31-44.

Allen, D. (1999). Desire to finish college: An empirical link between motivation and persistence. *Research in Higher Education*, 20, 461- 485.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood: Prentice Hall

Bergmann, L. R. & Magnusson, D. (1997). A person-oriented approach in research in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 9, 291-319.

Bouteyre, E., Maurel, M. & Bernaud, J.L. (2007). Daily Hassles and depressive symptoms among first year psychology students in France : The role of coping and social support. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 23, 93-99.

Brandstätter, H. & Farthofer, A. (2003). Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 47, 134-145.

Bui, K. V. (2002). First generation college students at a four-year university: Background, characteristics, reasons for pursuing higher education, and first year experiences. *College Student Journal*, 36, 3-11.

Carveth, J.A., Geese, T. & Moss, N. (1996). Survival strategies for nurse midwifery students. *Journal of Nurse- Midwifery*, 41, 50- 54.

Curtis, S. & Williams, J. (2002). The reluctant workforce: Undergraduates' part-time employment. *Education and Training*, 44, 5- 10.

Devonport, T. J., & Lane, A. M. (2006). Cognitive appraisal of dissertation stress among undergraduate students. *The Psychological Record*, 56, 259-266.

Dearing, R. (1997). *The Dearing Report - National Committee of Inquiry into Higher Education*. London.

Dustman, C., Micklewright, J., Rajah, N. and Smith, S. (1996). Earning and learning: education policy and the growth of part-time work by full-time pupils. *Fiscal Studies*, 17, 79–103.

Ethington, C.A. & Smart, J.C. (1986). Persistence to graduate education. *Research in higher education*, 24, 287- 303.

Greenberg, J. S. (2002). *Comprehensive Stress Management*. Boston: McGraw-Hill.

Gloria, A.M., Kurpius, S.E.R., Hamilton, K.D. & Wilson, M.S. (1999). African American students' persistence at a predominantly white university: Influence of social support, university comfort, and health- beliefs. *Journal of College Student Development*, 40, 257- 268.

Holmes T.H. & Rahe R.H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213–218.

Horn, L., & Nunez, A. (2000). Mapping the road to college: First-generation students' math track, planning strategies, and context of support. *Education Statistics Quarterly*, 2, 81-86.

Hsieh, P., Sullivan, J.R. & Guerra, N.S. (2007). A closer look at college students: Self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics*, 18, 454-476.

Insel, P. & Roth, W. (1985). *Core concepts in health*. Palo Alto, CA: Mayfield Publishing.

Jackson, P. & Finney, M. (2002). Negative life events and psychological distress among young adults. *Social Psychology Quarterly*, 65, 186-201.

Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur Erfassung von „Selbstwirksamkeit“. In R. Schwarzer (Hrsg, 1986), *Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit* (S.15 - 28). Berlin: Freie Universität, Institut für Psychologie.

Jonas, K. & Brömer, P. (2002). Die sozial-kognitive Theorie von Bandura. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie. Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien*, S. (277-299). Bern: Huber.

Kato, T. (2002). The role of the social interaction in the interpersonal stress process. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41, 147- 154.

Lee, D. H., Kang, S. & Yum, S. A qualitative assessment of personal and academic stressors among Korean college students: An explanatory study. *College Student Journal*, 39, 442- 448.

Leidenforst, B. & Strassnig, B. Handbuch für student mentors. Skript des Seminars: Bildungspsychologie im Sommersemester 2009 mit dem Titel: „Betreuung von StudienanfängerInnen der UE „Orientierung und Basiskompetenzen für das Psychologiestudium.“

Lucas, R. & Lammont, N. (1998). Combining work & study. An empirical study of full-time students in school, college & university. *Journal of education & work*, 11, 41- 56.

Macan, T. H., Shashani, C., Dipboye, R. L., & Peek, P. A. (1990). College Students Time Management: Correlations With Academic Performance and Stress. *Journal of Educational Psychology* , 82, S. 760-768.

Magnuson, D. (1998). The logic and implication of a person approach. In Cairns, R.B., Bermannm L.R. & Kagan, J. (Hrsg.) *The individual as a focus in development al research*. New York: Sage.

Majer, J. M. (2009). Self-efficacy and academic success among ethnically diverse first-generation community college students. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2, 243-250.

Manthei, R. J; Gilmore, A. (2005) The effect of paid employment on university students' lives. *Education & Training*, 47, 2005, 202-215.

Masten, R., Tusak, M., Zalar, B. & Zihel, S. (2009). Stress, Coping and social support in three groups of university students. *Psychiatria Danubia*, 21, 41- 48.

Martinez, J.A., Sher, K.J., Krull, J.L. & Wood, P.K. (2009). Blue-collar scholars?: Mediators and moderators of university attrition in first-generation college students. *Journal of College Student Development*, 50, 87-103.

Metzger, C., Weinstein, C.E. & Palmer, D.R. (1994). WLI-Hochschule: Wie lerne ich? Lernstrategieinventar für Studentinnen & Studenten. Aarau: Sauerländer.

Misra, R., McKean, M., West, S., & Russo, T. (2000). Academic stress of college students: Comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal*, 34, 236-245.

Moreau, M. P. & Leathwood, C. (2006). Balancing paid work and studies: Working (-class)students in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 23- 42.

Murphy, M. C. & Archer, J. (1996). Stressors on the college campus: A comparison of 1985-1993. *Journal of College Student Development*, 37, 20-28.

Nonis, S. & Hudson, G. (2006). Academic performance of college students: Influence of time spent studying and working. *Journal of Education for Business*, 81, 151- 159.

Nurphy, M.C. & Archer, J. (1996). Stressors on the college campus: A comparison of 1985- 1993. *Journal of College Student Development*, 37, 20- 28.

Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55.

Pritchard, M.E. & Wilson, G. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44, 18- 24.

Robbins, S.B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004) Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes ? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261- 288.

Robotham, D. (2009). *Combining study and employment: A step too far?* Education and Training, 51, 322- 332.

Ryland, E.B., Riordan, R.J. & Brack, G. (1994). Selected characteristics of high-risk students and their enrollment persistence. *Journal of college Student Development*, 35, 45- 58.

Salamonson, Y. & Andrew, S. (2006). Academic performance in nursing students. Influence of a part- time employment, age and ethnicity. *Journal of Advanced Nursing*, 55, 342- 349.

Sax, L.J. (1997). Health trend among college freshmen. *Journal of American College Health*, 45, 252- 262.

Schlechter, M. & Milevsky A. (2010). Parental level of education: Associations with psychological well-being, academic achievement and reasons for pursuing higher education in adolescence. *Educational Psychology*, 30, 1-10.

Solberg, V.S., Gusavac, N., Hamann, T., Felch, J., Johnson, J., Lambron, S. & Torres, J. (1998). The adaptive success identity plan (ASIP): A career intervention for college students. *Career Development Quarterly*, 47, 48- 95.

Solberg, V. S., O'Brien, K., Villareal, P., Kennel, R., & Davis, B. (1993). Self-efficacy and Hispanic/Latino college students: Validation of the College Self-Efficacy Instrument. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15, 80-95

Strassnig, B., Leidenfrost, B., Schabmann, A. & Carbon, C. C. (2007). Cascaded Blended Mentoring Unterstützung von StudienanfängerInnen in der Studieneingangsphase. In M. Merkt, K. Mayrberger, R. Schulmeister, A. Sommer & I. van den Berk (Hrsg.), *Studieren neu erfinden – Hochschulen neu denken* (S. 318-327). Münster: Waxmann.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Unger und Wroblewski, 2006. Sozialerhebung

Warburton, E.C., Bugarin, R., Nuñez, A.M. & Carroll, C.D. Bridging the gap: Academic preparation and postsecondary success of first-generation college students. U.S. Department of Education, National Center of Education Statistics; Washington, DC: 2001

Watts, C. & Pickering, A. (2000). Pay as you learn: students employment and academic progress. *Education and Training*, 42, 129- 134.

Verbeck, A. (2001). *Kooperative Innovation Effizienzsteigerung durch Team-Management*. Zürich: vdf Hochschulverlag AG.

von Eye, A. (2006). Variablen- und personenzentrierte Forschung. In Ittel, A & Merkens, H. (Hrsg.), *Veränderungsmessung und Längsschnittstudien in der empirischen Erziehungswissenschaft* (S. 9- 26.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Studienplan Psychologie, Stand 2002

ANHANG

ANHANG A: Erhebungsinstrumente

ANHANG B: Teststatistische Analyse (Reliabilitäten)

ANHANG C: Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

A.1 Fragebogen zur Erhebung der studienrelevanten Kompetenzen (für CBM-Teilnehmer)

Ich finde, interne Deadlines bei Gruppenarbeiten im Studium erzeugen unnötigen Druck.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Es fällt mir leicht, im Internet nach wissenschaftlicher Literatur zu recherchieren.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich finde, feste Regeln sind eine Voraussetzung für den Arbeitserfolg bei Gruppenarbeiten.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Wenn ich meine Arbeitszeit einteile, wäge ich Nutzen und Aufwand gegeneinander ab.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich halte Gruppenaufgaben im Studium für sinnvoll.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich traue mir zu, Bücher und Fachartikel richtig zu zitieren.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Für mich ist es unnötiger Aufwand, größere, komplexe Aufgaben in kleinere Arbeitsschritte zu unterteilen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich weiß, wie ich vorgehen muss, um beim Lesen von Fachartikel die die Kernaussagen zu erfassen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Erfolgreiche Gruppenarbeit ist an eine klare Kommunikation im Team gekoppelt.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich frage andere um Hilfe wenn ich etwas nicht verstehe.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich kann Texte so aufbereiten, dass ich aus einer Fülle von Information die richtige Auswahl treffe.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Wenn ich die Wahl habe, dann arbeite ich lieber allein als in der Gruppe.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Die Zusammenarbeit mit meinen KollegInnen erleichtert die Arbeit im Studium.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich bin in der Lage, Gruppentreffen zu organisieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	trifft gar nicht zu					trifft sehr zu

Ich kann aus Kritik von StudienkollegInnen lernen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich fühle mich sicher, die Verantwortung für die Leitung einer Gruppe zu übernehmen.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich halte es für sinnvoll, sich schon früh im Studium mit englischen Fachartikeln auseinanderzusetzen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich rufe regelmäßig meine E-Mails von der Unet Adresse ab.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
An Wochenenden gehe ich in die Fachbibliothek, um mir Bücher und Fachzeitschriften auszuborgen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich verfüge über Fertigkeiten, um in Online-Gruppen gemeinsame Aufgaben zu erledigen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Um bei der Vorbereitung von Aufgaben nicht den Überblick zu verlieren, überprüfe ich das Erreichen von Teilzielen.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Bei gleichzeitig anstehenden Aufgaben setze ich Prioritäten.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ob meine Kritik konstruktiv ist, sehe ich an den Reaktionen anderer.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich kann genauso gut eine Gruppe leiten, wie auch die Leitung von anderen akzeptieren.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Um keine Fristen zu versäumen, halte ich es für wichtig, anstehende Arbeiten und Termine schriftlich zu notieren.	gar nicht wichtig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	sehr wichtig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
In der Gruppe kann ich von anderen Teammitgliedern lernen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Eine Gruppe schafft auch größere Arbeiten im Studium ohne genaue Aufgabeneinteilung.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Wenn ich eine schriftliche Arbeit verfassen muss, halte ich eine logische Struktur ein.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Um Aufgaben erfolgreich zu bewältigen, erstelle ich vorweg einen genauen Zeitplan.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Im Allgemeinen halte ich es für wichtig, dass eine Gruppe die gemeinsame Vorgehensweise organisiert.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Um im Studium weiter zu kommen, halte ich klare Ziele ein.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Im Allgemeinen halte ich es für wichtig, im Studium einen genauen Zeitplan einzuhalten.	gar nicht wichtig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	sehr wichtig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich bin über aktuelle Meldungen im Studium informiert, weil ich regelmäßig das Psychoforum besuche.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Wenn ich wissenschaftliche Artikel lese, dann schaue ich mir zuerst den Methodenteil an und lese anschließend den Abstract.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich versuche, mich an fixe Lernzeiten zu halten.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Für mich ist es einfach, die richtige Balance zwischen Freizeit und Studium zu finden.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Wenn ich Literatur suchen muss, helfen mir meine Kollegen.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Wenn ich keinen ungestörten Arbeitsplatz zum Lernen habe, versuche ich mir einen zu organisieren.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Bei der Durchführung von Aufgaben plane ich Zeiten für unvorhergesehene Unterbrechungen ein.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich weiß, wie ich vorgehen muss, um in psychologischen Datenbanken nach Fachartikeln zu suchen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Wenn ich mich für eine Prüfung vorbereite versuche ich, Gelerntes in eigenen Worten wiederzugeben.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Das Studium der Psychologie entspricht meinen Erwartungen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich würde das Studium der Psychologie an der Universität Wien weiterempfehlen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich fühle mich willkommen an der Fakultät für Psychologie	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Speziell an der Universität Wien macht mir das Studium viel Spaß.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich bin stolz, Psychologie an der Universität Wien zu studieren.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

<p>Für wie wahrscheinlich halten Sie es, das Studium der Psychologie...</p>	<p>...in 10 Semestern abzuschließen? zu ___ 0-100%</p> <p>...in 11 bis 12 Semestern abzuschließen? zu ___ 0-100%</p> <p>...in 13 bis 14 Semestern abzuschließen? zu ___ 0-100%</p>
<p>Wie wichtig ist es Ihnen mit dem Studium möglichst rasch fertig zu werden?</p>	<p>überhaupt nicht wichtig</p> <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </p> <p style="text-align: right;">sehr wichtig</p>

A.2 Fragebogen zur Erhebung der studienrelevanten Kompetenzen (für Studierende ohne Teilnahme an CBM)

Ich finde, interne Deadlines bei Gruppenarbeiten im Studium erzeugen unnötigen Druck.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Es fällt mir leicht, im Internet nach wissenschaftlicher Literatur zu recherchieren.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich finde, feste Regeln sind eine Voraussetzung für den Arbeitserfolg bei Gruppenarbeiten.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Wenn ich meine Arbeitszeit einteile, wäge ich Nutzen und Aufwand gegeneinander ab.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich halte Gruppenaufgaben im Studium für sinnvoll.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich traue mir zu, Bücher und Fachartikel richtig zu zitieren.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Für mich ist es unnötiger Aufwand, größere, komplexe Aufgaben in kleinere Arbeitsschritte zu unterteilen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich weiß, wie ich vorgehen muss, um beim Lesen von Fachartikel die die Kernaussagen zu erfassen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Erfolgreiche Gruppenarbeit ist an eine klare Kommunikation im Team gekoppelt.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich frage andere um Hilfe wenn ich etwas nicht verstehe.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich kann Texte so aufbereiten, dass ich aus einer Fülle von Information die richtige Auswahl treffe.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Wenn ich die Wahl habe, dann arbeite ich lieber allein als in der Gruppe.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Die Zusammenarbeit mit meinen KollegInnen erleichtert die Arbeit im Studium.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich bin in der Lage, Gruppentreffen zu organisieren.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/>

Ich kann aus Kritik von StudienkollegInnen lernen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich fühle mich sicher, die Verantwortung für die Leitung einer Gruppe zu übernehmen.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich halte es für sinnvoll, sich schon früh im Studium mit englischen Fachartikeln auseinanderzusetzen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich rufe regelmäßig meine E-Mails von der u-net Adresse ab.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
An Wochenenden gehe ich in die Fachbibliothek, um mir Bücher und Fachzeitschriften auszuborgen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich verfüge über Fertigkeiten, um in Online-Gruppen gemeinsame Aufgaben zu erledigen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Um bei der Vorbereitung von Aufgaben nicht den Überblick zu verlieren, überprüfe ich das Erreichen von Teilzielen.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Bei gleichzeitig anstehenden Aufgaben setze ich Prioritäten.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ob meine Kritik konstruktiv ist, sehe ich an den Reaktionen anderer.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich kann genauso gut eine Gruppe leiten, wie auch die Leitung von anderen akzeptieren.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Um keine Fristen zu versäumen, halte ich es für wichtig, anstehende Arbeiten und Termine schriftlich zu notieren.	gar nicht wichtig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	sehr wichtig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
In der Gruppe kann ich von anderen Teammitgliedern lernen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Eine Gruppe schafft auch größere Arbeiten im Studium ohne genaue Aufgabeneinteilung.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Wenn ich eine schriftliche Arbeit verfassen muss, halte ich eine logische Struktur ein.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Um Aufgaben erfolgreich zu bewältigen, erstelle ich vorweg einen genauen Zeitplan.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Im Allgemeinen halte ich es für wichtig, dass eine Gruppe die gemeinsame Vorgehensweise organisiert.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft sehr zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Um im Studium weiter zu kommen, halte ich klare Ziele ein.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer <input type="checkbox"/>
Im Allgemeinen halte ich es für wichtig, im Studium einen genauen Zeitplan einzuhalten.	gar nicht wichtig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr wichtig <input type="checkbox"/>
Ich bin über aktuelle Meldungen im Studium informiert, weil ich regelmäßig das Psychoforum besuche.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Wenn ich wissenschaftliche Artikel lese, dann schaue ich mir zuerst den Methodenteil an und lese anschließend den Abstract.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer <input type="checkbox"/>
Ich versuche, mich an fixe Lernzeiten zu halten.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer <input type="checkbox"/>
Für mich ist es einfach, die richtige Balance zwischen Freizeit und Studium zu finden.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer <input type="checkbox"/>
Wenn ich Literatur suchen muss, helfen mir meine Kollegen.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer <input type="checkbox"/>
Wenn ich keinen ungestörten Arbeitsplatz zum Lernen habe, versuche ich mir einen zu organisieren.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Bei der Durchführung von Aufgaben plane ich Zeiten für unvorhergesehene Unterbrechungen ein.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer <input type="checkbox"/>
Ich weiß, wie ich vorgehen muss, um in psychologischen Datenbanken nach Fachartikeln zu suchen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Wenn ich mich für eine Prüfung vorbereite versuche ich, Gelerntes in eigenen Worten wiederzugeben.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer <input type="checkbox"/>
Das Studium der Psychologie entspricht meinen Erwartungen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich würde das Studium der Psychologie an der Universität Wien weiterempfehlen.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich fühle mich willkommen an der Fakultät für Psychologie	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Speziell an der Universität Wien macht mir das Studium viel Spaß.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> trifft sehr zu <input type="checkbox"/>
Ich bin stolz, Psychologie an der Universität Wien zu studieren.	trifft gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> trifft sehr zu <input type="checkbox"/>

Für wie wahrscheinlich halten Sie es, das Studium der Psychologie...	...in 10 Semestern abzuschließen? zu ___ 0-100% ...in 11 bis 12 Semestern abzuschließen? zu ___ 0-100% ...in 13 bis 14 Semestern abzuschließen? zu ___ 0-100%
Wie wichtig ist es Ihnen mit dem Studium möglichst rasch fertig zu werden?	überhaupt nicht wichtig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr wichtig
Wie wichtig ist es Ihnen im Studium möglichst gute Noten zu haben?	überhaupt nicht wichtig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr wichtig
Ich kann mir vorstellen, dass ich Psychologie nicht weiterstudieren werde.	Ich stimme gar nicht zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ich stimme sehr zu
Im Studium bin ich in der Lage, die erforderlichen Leistungen zu erbringen.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer
Wenn ich mich genügend vorbereite, gelingt es mir, gute Prüfungsleistungen zu erzielen.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer
Ich weiß genau, was ich machen muss, um gute Noten zu bekommen.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer
Auch wenn eine Prüfung sehr schwierig ist, weiß ich, dass ich sie schaffen werde.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer
Prüfungssituationen sehe ich gelassen entgegen, da ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen kann.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer
Wenn ich mich auf Prüfungen vorbereiten muss, weiß ich nicht, wie ich den Lernstoff bewältigen soll.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer
Bei arbeitsaufwändigen Aufgaben (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) habe ich Mühe, mich an einen Zeit- und Arbeitsplan zu halten.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer
Wenn ich mit dem Studium verbundene Arbeiten (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) beginnen sollte, schiebe ich sie hinaus	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer
Ich habe das Gefühl, die Effizienz meiner (Lern-)Aktivitäten erhöhen zu müssen.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer
Ich erwische mich dabei, mich mit Nebensächlichkeiten zu beschäftigen, wenn ich besonders wichtige Aufgaben zu erledigen hätte.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer
Ich schiebe Aufgaben auf, die ich nicht mag.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer
Ich finde es schwierig, mich an einen Zeitplan zu halten, weil mich andere Personen von meiner Arbeit abhalten.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer
Ich unterschätze die Zeit, die ich zur Erledigung einer Aufgabe brauche.	nie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> immer

Ich kann meinen Zeitplan einhalten.

nie

immer

Beginn: WS/SS _____	abgeschlossen: <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Fachrichtung: _____
Beginn: WS/SS _____	abgeschlossen: <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Fachrichtung: _____
Beginn: WS/SS _____	abgeschlossen: <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Fachrichtung: _____

Absolvieren Sie gleichzeitig ein zweites oder mehrere Studien?
 ja nein

Beginn: WS/SS _____ Ende: WS/SS _____ Fachrichtung: _____

Beginn: WS/SS _____ Ende: WS/SS _____ Fachrichtung: _____

Beginn: WS/SS _____ Ende: WS/SS _____ Fachrichtung: _____

Wie viele Stunden investieren Sie pro Woche für das zweite Studium? ____ Stunden

Haben Sie das Gefühl, dass durch Ihr weiteres Studium/ Ihre weiteren Studien Ihr Studienfortschritt im Fach Psychologie beeinträchtigt wird?

gar nicht sehr stark

Bereitet Ihnen diese Beeinträchtigung in Ihrem Studium Sorgen?

gar nicht sehr stark

<p>Haben Sie schon ein anderes Studium abgeschlossen? <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> <p>Fachrichtung: _____</p> <p>Universität: _____</p> <p>Zeitraum: _____</p> <p>Beginn: WS/SS _____ Ende: WS/SS _____</p>	<p>Haben Sie schon ein anderes Studium begonnen und dann abgebrochen? <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> <p>Fachrichtung: _____</p> <p>Universität: _____</p> <p>Zeitraum: _____</p> <p>Beginn: WS/SS _____ abgebrochen: WS/SS _____</p>
--	---

Studium Psychologie

Wie viele Stunden pro Woche (im SS 09) wenden Sie durchschnittlich für den Besuch von Lehrveranstaltungen der Psychologie auf (ohne An- und Rückfahrt)? ____ Stunden

Wie viele Stunden pro Woche (im SS 09) wenden Sie durchschnittlich für die An- und Rückfahrt zum Besuch von Lehrveranstaltungen der Psychologie auf? ____ Stunden

Wie viele Stunden pro Woche (im SS 09) bringen Sie durchschnittlich außerhalb der Lehrveranstaltungen für das Psychologiestudium auf? ____ Stunden

Welche (maximal) 5 Personen aus Ihrem sozialen Umfeld, die studieren, haben einen Einfluss auf Ihren Studienverlauf?

Beginn: WS/SS _____ (voraussichtliches) Ende: WS/SS _____ Fachrichtung: _____

Beginn: WS/SS _____ (voraussichtliches) Ende: WS/SS _____ Fachrichtung: _____

Beginn: WS/SS _____ (voraussichtliches) Ende: WS/SS _____ Fachrichtung: _____

Beginn: WS/SS _____ (voraussichtliches) Ende: WS/SS _____ Fachrichtung: _____

Beginn: WS/SS _____ (voraussichtliches) Ende: WS/SS _____ Fachrichtung: _____

Kontakte in der UE Orientierung und Basiskompetenzen für das Psychologiestudium:

Zu wie vielen TeilnehmerInnen Ihrer Gruppe halten Sie den Kontakt? _____

Mit wie vielen TeilnehmerInnen der UE „studieren Sie zusammen“? _____

(In die Vorlesung gehen, für eine Prüfung lernen) _____

Halten Sie noch Kontakt zu Ihrem *student mentor*? Ja Nein

Kontakte allgemein im Psychologiestudium

Wie viele StudienkollegInnen haben Sie (außerhalb der UE) im bisherigen Psychologiestudium kennen gelernt?
 _____ Wo? _____

Zu wie vielen dieser StudienkollegInnen halten Sie den Kontakt? _____

Mit wie vielen „studieren Sie gemeinsam“ (z.B. in Vorlesungen gehen, für eine Prüfung lernen)? _____

Wenn Sie im Studium Probleme haben, können Sie sich am ehesten an folgende Person wenden:

- Personen, die ich in der Übung kennengelernt habe.
- Personen, die ich im Studium kennengelernt habe.
- Personen, die ich außerhalb des Studiums kenne.

In welchem Bereich wollen Sie nach Ihrem abgeschlossenen Psychologiestudium arbeiten? (Mehrfachantwort möglich)

- | | | | |
|---|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Therapie | <input type="checkbox"/> Forschung/ Lehre | <input type="checkbox"/> Human Resources/
Personalentwicklung | <input type="checkbox"/> Arbeits- und
Organisationspsychologie |
| <input type="checkbox"/> Schulpsychologie | <input type="checkbox"/> Rechtspsychologie | <input type="checkbox"/> Sportpsychologie | <input type="checkbox"/> Traumapsychologie |
| <input type="checkbox"/> Coaching, Supervision | <input type="checkbox"/> Verkehrspsychologie | <input type="checkbox"/> Klinische- und Gesundheitspsychologie | |
| <input type="checkbox"/> Umweltpsychologie | <input type="checkbox"/> Gerontopsychologie | | |
| <input type="checkbox"/> Ich bin noch unentschlossen. | <input type="checkbox"/> Ich habe mir darüber noch keine Gedanken gemacht. | | |

ANHANG B: Teststatistische Analyse (Reliabilitäten)

B.1 Tabelle: Reliabilitätsanalyse und teststatistische Kennwerte der Skala Teamarbeit

Statistik für alle Items				
Item Teamarbeit	Mittelwert, wenn Item gelöscht	Varianz, wenn Item gelöscht	Item-Korrelation	Alpha, wenn Item gelöscht
Ich halte Gruppenaufgaben im Studium für sinnvoll.	65.11	48.651	,378	.631
Erfolgreiche Gruppenarbeit ist an eine klare Kommunikation im Team gekoppelt.	63.95	52.635	,338	.643
Ich frage andere um Hilfe wenn ich etwas nicht verstehe.	64.52	49.567	,379	.632
Ich bin in der Lage, Gruppentreffen zu organisieren.	64.23	50.811	,370	.636
Ich kann aus Kritik von StudienkollegInnen lernen.	64.59	50.660	.426	.631
Ich fühle mich sicher, die Verantwortung für die Leitung einer Gruppe zu übernehmen.	64.83	52.493	.162	.662
Ich verfüge über Fertigkeiten, um in Online-Gruppen gemeinsame Aufgaben zu erledigen.	65.03	53.012	.115	.670
Ob meine Kritik konstruktiv ist, sehe ich an den Reaktionen anderer.	65.25	51.261	.262	.648
In der Gruppe kann ich von anderen Teammitgliedern lernen.	64.65	50.109	.402	.631
Eine Gruppe schafft auch größere Arbeiten im Studium ohne genaue Aufgabeneinteilung.	64.49	55.231	.031	.677
Im Allgemeinen halte ich es für wichtig, dass eine Gruppe die gemeinsame Vorgehensweise organisiert.	64.42	51.010	.337	.639
Ich finde, interne Deadlines bei Gruppenarbeiten im Studium erzeugen unnötigen Druck.	67.37	57.630	-.103	.690
Ich finde, feste Regeln sind eine Voraussetzung für den Arbeitserfolg bei Gruppenarbeiten.	64.97	53.871	.099	.670
Ich kann genauso gut eine Gruppe leiten, wie auch die Leitung von anderen akzeptieren.	64.93	48.532	.400	.628
Wenn ich die Wahl habe, dann arbeite ich lieber allein als in der Gruppe.	66.49	48.802	.324	.639
Die Zusammenarbeit mit meinen KollegInnen erleichtert die Arbeit im Studium.	65.47	46.828	.489	.614

Reliabilitäts-Koeffizient

N der Fälle = 150

N der Items = 16

Alpha = .662

B.2Tabelle: Reliabilitätsanalyse und teststatistische Kennwerte der Skala Wissensmanagement

Statistik für alle Items				
Item Wissensmanagement	Mittelwert, wenn Item gelöscht	Varianz, wenn Item gelöscht	Item-Korrelation	Alpha, wenn Item gelöscht
Es fällt mir leicht, im Internet nach Wissenschaftlicher Literatur zu recherchieren.	51,14	29,312	.438	.427
Ich traue mir zu, Bücher und Fachartikel richtig zu zitieren.	50,37	30,234	.384	.444
Ich halte es für sinnvoll, sich schon früh im Studium mit englischen Fachartikeln auseinanderzusetzen.	49,53	35,496	.154	.506
Ich rufe regelmäßig meine E-Mails von der Unet Adresse ab.	49,69	34,957	.038	.544
An Wochenenden gehe ich in die Fachbibliothek, um mir Bücher und Fachzeitschriften auszuborgen.	49,30	38,212	-.098	.545
Wenn ich eine schriftliche Arbeit verfassen muss, halte ich eine logische Struktur ein.	50,11	33,088	.284	.478
Ich bin über aktuelle Meldungen im Studium informiert, weil ich regelmäßig das Psychoforum besuche.	51,96	39,906	-.225	.612
Wenn ich wissenschaftliche Artikel lese, dann schaue ich mir zuerst den Methodenteil an und lese anschließend den Abstract.	53,21	37,532	-.051	.544
Wenn ich Literatur suchen muss, helfen mir meine Kollegen.	50,49	33,404	.179	.502
Ich weiß, wie ich vorgehen muss, um in Psychologischen Datenbanken nach Fachartikeln zu suchen.	50,56	28,447	.203	.404
Wenn ich mich für eine Prüfung vorbereite versuche ich, Gelerntes in eigenen Worten wiederzugeben.	50,43	33,227	.516	.495
Ich weiß, wie ich vorgehen muss, um beim Lesen von Fachartikel die Kernaussagen zu erfassen.	50,32	31,372	.377	.453
Ich kann Texte so aufbereiten, dass ich aus einer Fülle von Informationen die richtige Auswahl treffe.	50,37	31,387	.474	.440

Reliabilitäts-Koeffizient

N der Fälle = 152 N der Items = 13 Alpha = .517

B.3Tabelle: Reliabilitätsanalyse und teststatistische Kennwerte der Skala Zeitmanagement

Statistik für alle Items				
Item Zeitmanagement	Mittelwert, wenn Item gelöscht	Varianz, wenn Item gelöscht	Item-Korrelation	Alpha, wenn Item gelöscht
Ich weiß, wie ich vorgehen muss, um beim Lesen von Fachartikel die Kernaussagen zu erfassen.	55.11	67.833	.285	.740
Ich kann Texte so aufbereiten, dass ich aus einer Fülle von Information die richtige Auswahl treffe.	55.13	70.291	.208	.746
Um bei der Vorbereitung von Aufgaben nicht den Überblick zu verlieren, überprüfe ich das Erreichen von Teilzielen.	55.56	61.483	.538	.712
Bei gleichzeitig anstehenden Aufgaben setze ich Prioritäten.	54.52	66.010	.507	.722
Ich versuche, mich an fixe Lernzeiten zu halten.	56.24	63.311	.426	.725
Für mich ist es einfach, die richtige Balance zwischen Freizeit und Studium zu finden.	55.81	71.495	.059	.767
Um Aufgaben erfolgreich zu bewältigen, erstelle ich vorweg einen genauen Zeitplan.	55.92	59.470	.540	.710
Um keine Fristen zu versäumen, halte ich es für wichtig, anstehende Arbeiten und Termine schriftlich zu notieren.	54.37	67.605	.311	.738
Um im Studium weiter zu kommen, halte ich klare Ziele ein.	54.95	64.641	.505	.745
Für mich ist es unnötiger Aufwand, größere, komplexe Aufgaben in kleinere Arbeitsschritte zu unterteilen.	54.84	69.437	.225	.745
Bei der Durchführung von Aufgaben plane ich Zeiten für unvorhergesehene Unterbrechungen ein.	56.09	64.456	.363	.733
Wenn ich meine Arbeitszeit einteile, wäge ich Nutzen und Aufwand gegeneinander ab.	55.72	66.096	.295	.741
Im Allgemeinen halte ich es für wichtig, im Studium einen genauen Zeitplan einzuhalten.	55.13	63.969	.475	.721
Wenn ich keinen ungestörten Arbeitsplatz zum Lernen habe, versuche ich mir einen zu organisieren.	54.79	66.366	.353	.734

Reliabilitäts-Koeffizient

N der Fälle = 150 N der Items = 14 Alpha = .747

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Höchste abgeschlossene Schulbildung der Vätergeneration der 40- bis 65-jährigen und der Väter der Studierenden, Angabe in relativen Zahlen	13
Abb. 2: Höchste abgeschlossene Schulbildung der Müttergeneration der 40- bis 65-jährigen und der Väter der Studierenden, Angaben in relativen Zahlen	14
Abb. 3: Erwerbstätigkeit der österreichischen Studierenden: Stunden pro Woche und Alter der Studierenden, Angabe in absoluten Zahlen, Quelle: Sozialerhebung 2005	20
Abb. 4: Erwerbstätigkeit der österreichischen Studierenden, aufgeteilt nach Art der Hochschule, Angabe in relativen Zahlen, Quelle: Sozialerhebung 200	22
Abb. 5: Bildungshintergrund der Eltern, Häufigkeiten in relativen Zahlen	35
Abb. 6: Beispielitem für die Skala Teamarbeit, umformuliert für die Follow-up Erhebung im Sommersemester 2009	38
Abb. 7: Beispielitem für die Skala Teamarbeit aus der Follow-up Erhebung im Sommersemester 2009	39
Abb. 8: Beispielitem für die Skala Wissensmanagement, umformuliert für die Follow-up Erhebung im Sommersemester 2009	41
Abb. 9: Beispielitem für die Skala Wissensmanagement aus der Follow-up Erhebung im Sommersemester 2009	41
Abb. 10: Beispielitem für die Skala Zeitmanagement, umformuliert für die Follow-up Erhebung im Sommersemester 2009	43
Abb. 11: Beispielitem für die Skala Zeitmanagement aus der Follow-up Erhebung im Sommersemester 2009	43

Abb. 12: Beispielitem für die Skala Selbstwirksamkeit aus der Follow-up Erhebung im Sommersemester 2009	43
Abb. 13: Cluster bezüglich Einkommen und Berufstätigkeit	59

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Erwerbstätigkeit der Studierenden, Angabe in relativen Zahlen	21
Tab. 2: Überblick über das Operationalisieren des Studienerfolgs in der bisherigen Forschung	27
Tab. 3: Anzahl der Studierenden pro Kohorte in den Seminaren Differentielle Psychologie, Sozialpsychologie und Forschungspraktikum 1 im Sommersemester 2009	32
Tab. 4: Anzahl der retournierten Fragebögen pro Kohorte in den Seminaren Differentielle Psychologie, Sozialpsychologie und Forschungspraktikum 1 im Sommersemester 2009	33
Tab. 5: Alter der Studierenden zum Zeitpunkt der Erhebung im Sommersemester 2009, Angaben in absoluten Zahlen	34
Tab. 6: Geschlecht und Berufstätigkeit der Studierenden zum Zeitpunkt der Erhebung im Sommersemester 2009, Häufigkeiten in relativen Zahlen	34
Tab. 7: Anzahl der Arbeitsstunden pro Woche der Studierenden zum Zeitpunkt der Erhebung im Sommersemester 2009, Häufigkeiten in absoluten Zahlen	34
Tab. 8: Anzahl der Personen aus dem sozialen Umfeld, die einen Einfluss auf den Studienverlauf der Studierenden zum Zeitpunkt der Erhebung im Sommersemester 2009 haben, Häufigkeiten in absoluten Zahlen	36
Tab. 9: Bildungshintergrund der Eltern zum Zeitpunkt der Erhebung im Sommersemester 2009, Angaben in absoluten Zahlen	46
Tab.10: Anzahl der Personen, die einen Einfluss das Studium der Studierenden zum Zeitpunkt der Erhebung im Sommersemester 2009, Angaben in absoluten Zahlen	49

Tab. 11: Nennungen auf der Skala Selbstwirksamkeit, Häufigkeiten in absoluten Zahlen	50
Tabelle 12: Nennungen bezüglich der Skalen Teamarbeit, Wissensmanagement und Zeitmanagement, Häufigkeiten in absoluten Zahlen	52
Tab. 13: Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable Teamarbeit (N=144)	54
Tab. 14: Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable Wissensmanagement (N=144)	54
Tab. 15: Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable Zeitmanagement (N=144)	55
Tab. 16: Höhe des zur Verfügung stehenden Geldes der Studierenden im Sommersemester 2009, Häufigkeiten in absoluten Zahlen	57
Tab. 17: Höhe des zur Verfügung stehenden Geldes, aufgeteilt in Bereiche, Häufigkeiten in absoluten Zahlen	58

LEBENS LAUF

Geburtstag	14.11.1982
Geburtsort	Freising
Staatsbürgerschaft	Deutschland

Ausbildung

1993-2003	Wolfgang Borchert Gymnasium Langenzenn, Abitur
2000-2001	Montevideo Senior High School, Minnesota, USA, High School Diploma
1989-1993	Grundschule Veitsbronn

Studium

10/2005 – 06/2011	Universität Wien Studium Psychologie
10/2003 – 07/2005	Friedrich – Alexander Universität, Erlangen, Deutschland Studium der Anglistik und Romanistik, 1. Abschnitt (Lehramt)

Berufserfahrung

11/2010 – 03/2011	SNPC – Stobbe, Nymoen und Partner, Consult Gbr Berlin Studentische Mitarbeiterin
04/2007 – 09/2010	Firma TAO – Team für angewandte und Organisationspsychologie, Wien Assistentin
09/2010 – 10/2010	Medizinische Universität Wien Vizerektorat für Personalentwicklung und Frauenförderung Psychologisches Fachpraktikum
07/2009 – 08/2009	Auguste Viktoria Krankenhaus, Berlin Station für Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie Praktikantin auf der Station für Abhängigkeitserkrankungen

LEBENS LAUF

Berufserfahrung

07/2008 – 8/2008	Bundeswehrkrankenhaus Berlin Praktikantin auf der Station für Psychiatrie und Psychotherapie
09/2001 – 09/2005	Architektur Büro Bauer, Nürnberg, Deutschland Aushilfe
03/2005 -04/2005	OHM Gymnasium Erlangen, Deutschland Schulpsychologisches Fachpraktikum

Sprach- und EDV -Kenntnisse

Englisch:	Ausgezeichnet in Wort und Schrift
Spanisch:	Gut
Französisch:	Konversationstauglich
Computer:	Microsoft Office, SPSS, Adobe