



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Zusammenhang zwischen Workload, dem subjektiven
Belastungsempfinden und dem Studienerfolg im
Bachelorstudiengang Psychologie an der Universität Wien

verfasst von

Mag. Stephanie Grafinger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt

A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt

Psychologie

Betreut von

Univ.-Prof. DDr. Mag. Christiane Spiel

Danksagung

Ein Enden, ein Ausatmen für ein neues Beginnen.

(Manfred Hinrich)

Die erste Seite dieser Arbeit möchte ich nutzen, um mich bei den Menschen zu bedanken, die mich in der Zeit meines Studiums stets unterstützt haben und einen wertvollen Beitrag zu meiner persönlichen und akademischen Entwicklung sowie zu der Fertigstellung dieser Arbeit geleistet haben. Zuerst gilt mein Dank meiner Betreuerin Frau Professor Christiane Spiel für ihre wertvolle Unterstützung. Des Weiteren möchte ich mich ganz herzlich bei allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen dieser Studie bedanken. Ohne Euch wäre diese Diplomarbeit nicht möglich gewesen! Zum Schluss möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken. Sie haben mich in der Zeit meines Studiums immer unterstützt und an mich geglaubt.

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	1
THEORETISCHER TEIL	4
1. Studieren nach dem Bologna-Prozess.....	4
1.1 Inhalt des Bologna-Prozesses.....	4
1.2 Zeitvorgaben durch den Bologna-Prozess.....	5
1.3 Umsetzung des Bologna-Prozesses in Österreich	7
1.4 Kritik am Bologna-Prozess.....	8
2. Workload der Studierenden.....	10
2.1 Untersuchungsmethoden der Workload	11
2.2 Befunde aus Workload-Erhebungen	14
2.3 Determinanten der Workload	18
2.4 Rahmenmodell der Determinanten der Studierintensität.....	20
2.4.1 Merkmale des persönlichen Hintergrunds.....	21
2.4.2 Psychologische Personenvariablen	22
2.4.3 Institutionelle und ökologische Bedingungsfaktoren	30
2.4.4 Studienerfolg.....	31
3. Belastungen im Studium	37
3.1 Begriffsbestimmung	37
3.2 Studienbeginn als kritisches Ereignis	40
3.3 Theoretische Modelle zur Belastung.....	43
4. ZEITLast Projekt	46
5. Zielsetzungen und Fragestellungen	49
5.1 Ziele der Untersuchung.....	49
5.2 Fragestellungen.....	49
5.2.1 Ausmaß der Workload von Studierenden des Bachelorstudiengangs Psychologie an der Universität Wien	49
5.2.2 Determinanten der Workload	51
5.2.3 Vorhersage des Studienerfolgs	51
5.2.4 Belastungsausmaß sowie Belastungsfaktoren der Studierenden	52
EMPIRISCHER TEIL	53
6. Methode.....	53

6.1	Durchführung der Untersuchung	53
6.2	Stichprobe.....	56
6.3	Erhebungsinstrumente	59
6.3.1	Online-Tagebuch.....	59
6.3.2	Fragebogen	62
6.4	Auswertungsverfahren	67
7.	Ergebnisse.....	69
7.1	Ausmaß der Workload von Studierenden des Bachelorstudiengangs Psychologie an der Universität Wien.....	69
7.2	Determinanten der Workload	74
7.3	Vorhersage des Studienerfolgs.....	79
7.4	Belastungsausmaß sowie Belastungsfaktoren der Studierenden	81
8.	Diskussion	85
8.1	Diskussion der Ergebnisse in Zusammenhang mit bisheriger Forschung.....	85
8.2	Einschränkungen der Arbeit und Ausblick auf zukünftige Forschungsmöglichkeiten.....	88
8.3	Implikationen für die Praxis.....	89
	Literaturverzeichnis	91
	Anhang	101

EINLEITUNG

Die Umsetzung der Bologna Reform führte zu einer erhöhten Unzufriedenheit unter österreichischen Studierenden. Die Studierenden kritisierten den Anstieg der zeitlichen Belastung, die höhere Prüfungsdichte und den gestiegenen Leistungsdruck. Die Umstellung auf ein europaweit einheitliches Bachelor/Mastersystem bewirkte eine tiefgreifende Veränderung der Studienstruktur an österreichischen Universitäten. Wesentliche Ziele dieser Hochschulreform sind die Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen und die Förderung der Mobilität der Studierenden innerhalb des europäischen Bildungsraumes. Um die Umsetzung dieser Ziele zu gewährleisten, wurde im Rahmen des Bologna Prozesses das European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) eingeführt, das die Workload quantifiziert. Seither müssen Studierende für eine erfolgreiche Absolvierung eines Studiensemesters 30 ECTS Punkte sammeln. Dies entspricht einem Arbeitsaufwand von 750 Stunden

Aufgrund fehlender empirischer Daten wurde diese zeitliche Vorgabe bei der Einführung der Bachelorstudiengänge geschätzt. Das ZEITLast Projekt untersuchte daher die Übereinstimmung der vorgegebenen Workload mit der tatsächlichen Workload unter der Annahme, dass Studierende durch ihr Studium zeitlich sehr stark belastet sind. Ein wichtiges Ziel des Projekts ZEITLast bestand darin, zu ermitteln, ob die Erwartungen, die an die Bachelor-Studierenden gestellt werden, erfüllbar sind. Die Ergebnisse zeigen, entgegen der Annahmen, dass die Workload der Studierenden im Mittel 70% des Bologna-Soll-Wertes beträgt, aber Studierende trotzdem eine hohe subjektive Belastung zeigen. Die Zielvorgabe im Rahmen des Bologna-Prozesses, dass Studierende im Jahr 1500 Arbeitsstunden für ihr Studium aufzuwenden haben, wird kaum umgesetzt. Die Belastung der Studierenden ist nur partiell durch die Workload erklärbar. Daher stellt sich die Frage woraus das subjektive Belastungserleben der Studierenden resultiert. Das subjektive Belastungsempfinden setzt sich

aus Workload, Studienstruktur, Lehrorganisation sowie dem persönlichen Hintergrund und psychologischen Persönlichkeitsvariablen zusammen.

Die Ziele dieser Diplomarbeit sind Ergebnisse der ZEITLast Studie für österreichische Studierende im Bachelorstudium Psychologie zu überprüfen und Schwächen der ZEITLast Studie zu berücksichtigen. In dieser Arbeit wird daher die Studierbarkeit des Bachelorstudiums Psychologie an der Universität Wien untersucht. Die Ermittlung der Workload, welche mit dem Selben Online-Zeittagebuch wie in der ZEITLast Studie erhoben wurde, bildet die Grundlage für die Untersuchungen dieser Arbeit. Ausgehend davon wird untersucht, wodurch das Ausmaß der Workload erklärt wird, welchen Einfluss die Höhe der Workload auf das subjektive Belastungsempfinden hat und wie sich die Workload und dessen Determinanten auf den Studienerfolg auswirken. In der ZEITLast Studie wurde der Effekt von Persönlichkeitsvariablen auf das subjektive Belastungsempfinden untersucht. Der Einfluss verschiedener Persönlichkeitsvariablen auf die Workload wurde aber nicht berücksichtigt. Das Rahmenmodell der Determinanten der Lernzeit für das Studium von Helmke und Schrader (1996) betont die Notwendigkeit verschiedene Faktoren des persönlichen Hintergrundes sowie Persönlichkeitsvariablen als Einflussgrößen zu berücksichtigen. Daher wurden in dieser Diplomarbeit Faktoren des persönlichen Hintergrundes und Persönlichkeitsvariablen als Determinanten für die Workload berücksichtigt. Es wird untersucht ob das Fähigkeitsbild, die Leistungsangst, das Zeit- und Selbstmanagement und die Belastung die Workload der Studierenden erklären kann. Das Rahmenmodell suggeriert, dass das Ausmaß der Workload einen Einfluss auf den Studienerfolg hat. Daher wird versucht, den Einfluss der Workload auf den Studienerfolg der PsychologiestudentInnen zu ermitteln.

Die Daten für diese Diplomarbeit wurden gemeinsam mit Plonsky (2014) erhoben. Die gemeinsame Arbeitsleistung umschloss die Erstellung des Fragebogens, die Programmierung des Online-Tagebuchs sowie die Betreuung der Plattformen und TeilnehmerInnen während

des Erhebungsprozesses. Da die Daten gemeinsam erhoben wurden, findet sich in beiden Arbeiten eine Beschreibung der Erhebungsinstrumente. Nach der Erhebung der Daten, welche eine gemeinsame Basis der Arbeiten bilden, war der gemeinsame Arbeitsprozess abgeschlossen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Teile. In dem ersten, dem theoretischen Teil, werden die strukturellen Veränderungen des Studiums, welche als Folge der Umstellung auf ein europaweit einheitliches Hochschulsystem entstanden, geschildert. Danach werden Ergebnisse aus bisherigen Workload-Erhebungen beschrieben und Determinanten der Workload näher beleuchtet. In einem weiteren Schritt werden die Workload, sowie deren Determinanten mit dem subjektiven Belastungsempfinden und dem Studienerfolg der Studierenden in Verbindung gebracht und die Ergebnisse bisheriger Untersuchungen dargestellt. Im zweiten Teil, wird die durchgeführte empirische Untersuchung präsentiert, die Untersuchungsmethoden werden näher erläutert und die Ergebnisse werden dargestellt und diskutiert. Abschließend werden die wichtigsten Aspekte der Arbeit zusammengefasst, sowie Implikationen, die sich aus den Ergebnissen dieser Studie ergeben, diskutiert.

1. Studieren nach dem Bologna-Prozess

1.1 Inhalt des Bologna-Prozesses

Am 19. Juni 1999 einigten sich die europäischen BildungsministerInnen darauf, einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Seit diesem Zeitpunkt wird daran gearbeitet, die Beschlüsse des Bologna-Prozesses umzusetzen. Das Ziel dieser hochschulpolitischen Bewegung ist die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums nach dem Vorbild angelsächsischer Studienstrukturen. Weitere Ziele dieser Bewegung, welche unter dem Synonym des Bologna-Prozesses bekannt sind, umfassen die Studierbarkeit sowie eine bessere Vergleichbarkeit der Studiengänge zu gewährleisten. Als quantitatives Bewertungssystem wurde das European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) eingeführt, welches die Mobilität der Studierenden steigern und die Berechnung und Planung der Studiengänge erleichtern soll.

Durch diese tiefgreifende Reform im universitären Bildungsbereich soll eine europaweite Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse gewährleistet werden. Die bessere Vergleichbarkeit soll die Mobilität der Studierenden länderübergreifend erhöhen und mehr Studierende, in kürzerer Zeit zum erfolgreichen Abschluss des Studiums führen. Eine Einführung von vergleichbaren Studienabschlüssen erleichtert den Studierenden, sowohl während des Studiums als auch danach, in anderen Ländern zu studieren oder zu arbeiten. Die Erhöhung der Mobilität soll vor allem durch eine Erleichterung der Anrechnung von Leistungspunkten und durch einheitliche Studienabschlüsse gewährleistet werden.

Ein weiteres Ziel ist die Verringerung der Studienabbruchquoten und die Einführung und Verbesserung der Qualitätssicherung im tertiären Bereich. Die einheitlichen Abschlüsse sind

in Studienzyklen gegliedert, welche meistens mit dem Bachelor- und Masterstudienystem gleichgesetzt werden (vgl. BMWF, 2011). Die Umstellung auf ein zweigliedriges Bachelor-/Mastersystem soll dazu beitragen, sowohl die Transparenz als auch die Vergleichbarkeit europäischer Universitätsabschlüsse zu gewährleisten. Dabei gilt, dass das Bachelorstudium mindestens drei Studienjahre umfassen muss, berufsqualifizierend ist und eine unabdingbare Voraussetzung für ein Masterstudium darstellt (Fröhlich & Holländer, 2005). Bislang bewirkte die Umstellung auf das zyklische System noch keine Steigerung der Mobilität in den untersuchten Studiengängen. 2007 absolvierten 32% der BachelorabsolventInnen eine Zeit ihres Studiums im Ausland während sich 39% der DiplomabsolventInnen für einen Auslandsaufenthalt während des Studiums entschieden (Schomburg, 2009, S.41). Laut einer Umfrage des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) gaben die Hälfte der Studierenden an, dass sie nach einem Auslandsaufenthalt nach wie vor Schwierigkeiten bei der Anrechnung von Kursen und somit eine Studienzeitverlängerung beziehungsweise Einbußen in der Studierbarkeit befürchten (Steinhardt, 2011).

1.2 Zeitvorgaben durch den Bologna-Prozess

Durch die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses wurde den Hochschulen die Aufgabe übertragen, ihren Studierenden diese Studierbarkeit zu gewährleisten (Steinhardt, 2011). Ein Studiengang ist dann studierbar, wenn ein durchschnittlicher Vollzeit-Studierender innerhalb der Regelstudienzeit, welche bei einem Bachelorstudiengang sechs Semester entspricht, das Studienziel erreichen kann (Köhler, 2007). Der studentische Arbeitsaufwand, den ein Vollzeit-Studierender in sein Studium investieren soll, um dieses in der Regelstudienzeit zu absolvieren, wird von den Universitäten vorgegeben. Diese zeitlichen Vorgaben und somit die Passung zwischen Arbeitspensum und Vergabe von ECTS-Punkten soll eine Planbarkeit des Studieraufwands gewährleisten und somit die Studierbarkeit der Bachelor- und

Masterstudiengänge sicherstellen. Studierbarkeit kann als „Konsistenz zwischen theoretischen, konstruierten Studienverläufen und empirischer Studienrealität“ (Oppermann, 2011a) verstanden werden. Schulmeister und Metzger (2011, S.20) argumentieren, dass die Studierbarkeit vor allem mit der „Workload der Studiengänge, der Flexibilität des Lernarrangements und der Frage der Leistungsgerechtigkeit der ECTS-Verteilung zu tun [hat]“. Eine gerechte ECTS-Verteilung liegt dann vor, wenn der Arbeitsaufwand den geplanten zeitlichen Vorgaben entspricht, der für die positive Absolvierung einer Lehrveranstaltung veranschlagt war.

Die unterschiedlichen Begriffsdefinitionen der Studierbarkeit zeigen, dass es keine Einheitlichkeit des Begriffs gibt. Dadurch ergibt sich kein Konsens über die exakte Operationalisierung der Studierbarkeit. Die meisten Indikatoren, die zur Operationalisierung der Studierbarkeit dienen, orientieren sich an einer zeitlichen Perspektive (vgl. Richter, 2000; Krempkow & Bischof, 2010 in Steinhardt, 2011). Auch in dieser Arbeit bezieht sich die Studierbarkeit des Bachelor-Psychologiestudiums auf dessen zeitliche Perspektive. Um Rückschlüsse auf die Studierbarkeit zu ziehen, wird die Arbeitszeit erhoben, die Studierende in ihr Studium investieren. Diese Gesamtarbeitszeit umfasst sowohl die Präsenzzeit in Lehrveranstaltungen als auch die Zeit, die außerhalb von Lehrveranstaltungen für das Studium gearbeitet wird. Mit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengängen wird der zeitliche Aufwand der StudentInnen, der benötigt wird, um eine Lehrveranstaltung positiv abzuschließen, in ECTS gemessen. Der Österreichische Akkreditierungsrat (2010) definiert ECTS als „die ‚Währung‘, welche die Anrechnung von Studienleistungen im Bologna-Raum sicherstellen soll“. Ein ECTS-Punkt entspricht in etwa 30 Stunden Arbeitsaufwand für die Studierenden. Die durch ECTS Punkte angegebene Workload inkludiert sowohl den Besuch der Lehrveranstaltung als auch das Selbststudium zur Prüfungsvorbereitung sowie die selbstständige Vor- und Nachbereitung der Einheiten. Der Gesamtumfang eines Studiums wird anhand der summierten studentischen Arbeitszeit gemessen, welche unter dem Begriff

„Workload“ zusammengefasst wird (Schulmeister & Metzger, 2011). Durch die Einführung des ECTS-Systems fand ein Perspektivenwechsel bezüglich der zeitlichen Berechnung des Studienaufwands statt. Der Arbeitsaufwand der Studierenden wird anhand der studentischen Arbeitszeit definiert und nicht mehr, wie in den früheren Diplomstudiengängen, über die Lehrzeit, welche in Semesterwochenstunden berechnet wurde (Burck, Heil & Böhrer, 2011).

Die Zielvorgabe von Bologna ist, dass Studierende im Jahr zwischen 1500 und 1800 Stunden für ihr Studium aufwenden (vgl. BMWF, 2011). Daraus ergeben sich Probleme bezüglich der Akkumulierung von ECTS-Leistungspunkten. In Deutschland einigte man sich darauf, die Zielvorgabe des Bologna-Beschlusses so umzusetzen, dass der zeitliche Arbeitsaufwand für die erfolgreiche Absolvierung eines Bachelorstudiums 1800 Stunden beträgt (Brandl & Gunzer in Kellermann, Boni & Meyer-Renschhausen, 2009). Daraus resultiert, dass Studierende 40 Stunden pro Woche in 45 Wochen des Jahres für ihr Studium arbeiten sollen (Schulmeister & Metzger, 2011).

1.3 Umsetzung des Bologna-Prozesses in Österreich

Die Universität Wien befindet sich derzeit, so wie viele andere europäische Universitäten, in einem Prozess zur Umsetzung der Bologna-Reformen. In Österreich wurde mit dem Universitätsgesetz 2002 (§ 54 Abs. 3) beschlossen, dass für die Absolvierung eines Studiums 180 ECTS Leistungspunkte gesammelt werden müssen. Dies entspricht einem zeitlichen Arbeitsaufwand von 1500 Stunden pro Jahr. Der von Bologna vorgegebene zeitliche Arbeitsaufwand für das Bachelorstudium Psychologie an der Universität Wien beträgt somit 30 ECTS-Leistungspunkte pro Semester. 30 ECTS-Leistungspunkte entsprechen einem zeitlichen Arbeitsaufwand von ca. 750 Stunden. Die insgesamt 180 zu erbringenden ECTS-Leistungspunkte setzen sich aus 150 ECTS aus dem Fach Psychologie und 30 ECTS-Leistungspunkte aus einem Erweiterungscurriculum zusammen. Ein ECTS-Leistungspunkt

entspricht in etwa einem Arbeitsaufwand von 25 bis 30 Arbeitsstunden (vgl. Studienplan Psychologie, 2013). Daraus ergibt sich ein Wochenstundenpensum von ca. 38 Stunden in 40 Wochen des Jahres, welches Bachelorstudierende an der Universität Wien für ihr Studium aufwenden sollen, um das Studium in der dafür geplanten Zeit von sechs Semestern zu absolvieren. Zusätzlich verbleiben den Studierenden jährlich zwölf Wochen für Urlaub, Krankheit, Praktika oder Ähnliches.

Eine Zeitinvestition von 750 Stunden pro Semester im Bachelorstudium wurde bei der Entwicklung der Studienpläne bisher geschätzt oder durch Befragungen erhoben, da bisher kaum empirische Daten zur tatsächlichen Arbeitszeit im Bachelorstudium vorliegen (Schulmeister & Metzger, 2011). Eine ausreichende Überprüfung des tatsächlichen Arbeitsaufwands, der zur Erlangung der einzelnen ECTS-Leistungspunkte aufgewendet wird, fand nicht statt und konnte auch kaum im Vorhinein stattfinden, da viele Lehrveranstaltungen im Rahmen der Einführung der Bachelorstudiengänge geändert oder neu eingeführt wurden. Es ist wichtig, die studentische Workload quantitativ zu erheben, um sicherzustellen, dass die ECTS-Verteilung gerecht berechnet wurde und um zu gewährleisten, dass Studiengänge studierbar sind und die Studierenden nicht überlasten (Burck et al., 2011).

1.4 Kritik am Bologna-Prozess

Die Modularisierung der Studiengänge und die Einführung eines einheitlichen Leistungspunktesystems sowie die Fokussierung auf Kernkompetenzen führten zu einer Veränderung der Studienstruktur. Diese tiefgreifenden strukturellen Veränderungen wurden von den Studierenden nicht nur positiv aufgenommen. Häufig klagen Studierende, im Besonderen auch Studierende der Psychologie, über die neuen Studienbedingungen. Die Kritik bezieht sich vor allem auf eine fehlende Wahlmöglichkeit innerhalb des Studiums, eine stärkere zeitliche und inhaltliche Strukturierung, auf den zunehmenden Leistungsdruck, und

auf die hohe Workload (Schulmeister & Metzger, 2011). Häufig wird das kontinuierliche Prüfungssystem, welches in vielen der neu eingeführten Lehrveranstaltungen implementiert wurde kritisiert. Die Veränderung des Prüfungssystems zwingt die Studierenden zu einer Änderung ihres Planungsprozesses und einem kontinuierlichen Mitlernen, welches bisher kaum stattfand (Nickel, 2011). Zusätzlich führen die Unklarheiten hinsichtlich des Marktwerts des Abschlusses sowie die Unklarheiten bezüglich der Aufnahmebedingungen für ein weiterführendes Masterstudium zu einem gesteigerten Belastungsempfinden der Studierenden (Blüthmann, 2012).

2. Workload der Studierenden

Die genaue Bestimmung der tatsächlichen Workload (Ist-Workload) ermöglicht sowohl eine detaillierte Erfassung der studentischen Arbeitszeit, als auch einen Abgleich der tatsächlich investierten Zeit mit der von der Studienordnung vorgegebenen. Durch die Ermittlung dieser Daten rückt die Gerechtigkeit der Leistungspunkteverteilung zwischen den verschiedenen Lehrveranstaltungen und somit etwaige Curriculumsanpassungen in den Fokus vieler Erhebungen (Oppermann, 2011b).

Die Workload gibt den gemittelten individuellen zeitlichen Arbeitsaufwand an, welcher nötig ist um ein Modul oder ein Semester erfolgreich abzuschließen (Blüthmann, 2012). Ob diese Berechnungen der Realität entsprechen, wurde bisher noch nicht ausreichend überprüft und verschiedene bereits vorhandene Studien liefern unterschiedliche Ergebnisse. Die große Variabilität der Ergebnisse von verschiedenen Workload-Erhebungen lässt sich auf mehrere Gründe zurückführen: Zum einen wird eine Bandbreite an unterschiedlichen Erhebungsinstrumenten mit unterschiedlichen Retrospektivitätsgraden eingesetzt. Zum anderen variieren der Zeitpunkt und die Dauer der Untersuchungszeitpunkte zwischen den Studien erheblich. Je nach Wahl der Erhebungsmethode und Zeitpunkt der Befragung lassen die verschiedenen Studien unterschiedliche Ergebnisse und unterschiedliche methodische Schwierigkeiten erwarten (Burck et al., 2011). Im folgenden Kapitel wird ein Überblick über den derzeitigen Forschungsstand bezüglich der studentischen Workload und dessen Erhebung gegeben.

2.1 Untersuchungsmethoden der Workload

Der Großteil der bisher durchgeführten Workload-Erhebungen an Universitäten oder Schulen basiert auf Daten die mittels Paper-Pencil-Fragebögen ermittelt wurden. Bei diesen Fragebögen geben die UntersuchungsteilnehmerInnen retrospektiv ihre Lernzeiten an. Diese wird entweder in Form von offenen oder geschlossenen Antwortformaten erhoben. Die UntersuchungsteilnehmerInnen können dabei ihre Arbeitszeiten frei notieren oder vorgegebene Zeitintervalle, die am ehesten ihren tatsächlichen Zeitaufwand repräsentieren, ankreuzen (Wagner, 2005). Studien zur Ermittlung der studentischen Arbeitszeit werden, abhängig von den jeweiligen Forschungsschwerpunkten, sowohl als Querschnitts- als auch als Längsschnittstudien durchgeführt.

Durch die Einführung des Leistungspunktesystems fand eine Verschiebung der Orientierung von der Lehrzeit hin zur Lernzeit statt. Daher entwickelten viele Hochschulen in den letzten Jahren diverse Instrumente zur Erfassung des studentischen Arbeitsaufwands. Diese Instrumente variieren erheblich in Bezug auf den Detaillierungsgrad der Datenerfassung. In manchen Studien wird die Workload als eine globale Größe retrospektiv mit nur einer Frage oder einem kurzen Fragebogen erfasst, während in anderen Studien die Daten durch tägliche Dokumentation des Zeitaufwands in Form von Tagebuchverfahren generiert werden (Blüthmann & Thiel, 2011).

Die Ermittlung der Workload mittels Fragebogen hat den Vorteil, dass die Durchführung sehr ökonomisch ist. Eine einfache Vorgehensweise zur Workload- Erhebung ist es, solche Fragebögen zur Zeiteinschätzung am Ende des Semesters im Rahmen der Lehrevaluation vorzugeben. Der Vorteil dabei ist, dass es zu einer relativ flächendeckenden Erhebung kommt. Der Nachteil dieser Erhebungsmethode besteht in der geringen Validität der Daten. (Blüthmann, Ficzko & Thiel, 2006). De Jong, Westerhof und Creemers (2000) zeigten, dass die Arbeitszeit bei retrospektiven Befragungen deutlich überschätzt wird und nur

schwache Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen mittels Fragebogen und dem Zeittagebuch festzustellen sind. Darüber hinaus wirkt sich der Zeitpunkt der Befragung entscheidend auf das Ergebnis aus (Blüthmann et. al., 2006). Die Arbeitszeit wird besonders stark überschätzt, wenn die Erhebung gegen Ende des Semesters durchgeführt wird da Studierende gerade gegen Ende des Semesters eine hohe subjektive Arbeitsbelastung wahrnehmen und „Stressempfinden zu subjektiven Verzerrung führt“ (Schulmeister & Metzger, 2011). Bei retrospektiven Schätzungen der Zeit sind die Angaben häufig ungenau, da diese eine hohe kognitive Leistung erfordern (Kirchler & Hölzl, 2002, S.74). Eine weitere Fehlerquelle ist die „Subjektivität der Realität“. Erinnerungen sind immer subjektiv gefärbt und können auch nur von diesem Hintergrund aus wiedergegeben werden. Zusätzlich werden alltägliche Erlebnisse, wie beispielsweise die aufgewendete Lernzeit, weniger präzise erinnert und ungenauer wiedergegeben als denkwürdige oder beeindruckende Erlebnisse (Kirchler & Hölzl, 2002). Bei Befragungen von Studierenden über ihre täglichen Lernzeiten kommt häufig eine Überschätzung durch Effekte sozialer Erwünschtheit zustande. Die Realität wird häufig etwas beschönigt, um der vermeintlichen Norm zu entsprechen. Dabei spielt eine „unbewusste Orientierung an der bekannten 40-Stunden-Grenze für Arbeitnehmer eine Rolle. Die Nachteile zeigen, dass eine retrospektive Zeiteinschätzung zu keinen zufriedenstellenden Ergebnissen führen. (Schulmeister & Metzger, 2011, S.28; Brint und Cantwell, 2008; Wagner, (2005).

Daten die durch das regelmäßige Protokollieren der Arbeitszeiten in Form von Zeittagebüchern erhoben werden sind valider. Das tägliche Ausfüllen birgt aber einen hohen Bearbeitungsaufwand für die TeilnehmerInnen und wirkt sich negativ auf den Rücklauf aus. Bisherige online Workload-Erhebungen wiesen kaum mehr als zehn Prozent Rücklauf auf (Bruck et a., 2011). Daher müsste man den Bias, der durch nicht vollständig ausgefüllte Fragebogen oder gänzliche Verweigerung der Teilnahme entstehen kann, berücksichtigen (Wagner, 2005). Eine geringe Beteiligungsbereitschaft wirkt sich auf die Zusammensetzung

der Stichprobe aus. In Studien, die einen hohen zeitlichen Aufwand für die UntersuchungsteilnehmerInnen mit sich bringen, kann ein Selektionseffekt auftreten, welcher die Repräsentativität der Stichprobe vermindert.

Eine große Herausforderung bei der Konzeption von Workload-Erhebungen liegt darin, die Studierenden für eine Beteiligung an der Studie zu gewinnen. Insbesondere bei Studien die mit mehrmaligen Eintragungsschemata, die über einen längeren Zeitraum bearbeitet werden sollen, ist es schwierig die Beteiligungsbereitschaft zu wecken und aufrecht zu erhalten. Daher ist es unbedingt notwendig, den Studierenden Anreize für die Teilnahme zu bieten um diesem Problem entgegenzuwirken (Metzger, 2010). Diese Anreize können durch materielle Güter, Erwerb von Leistungspunkten durch die Teilnahme oder durch adäquate Unterstützung der Studierenden gewährleistet werden. Unterstützung kann zum Beispiel in Form von konstruktiven und kontinuierlichen Rückmeldungen an die teilnehmenden Studierenden über ihre Zeitverwendung stattfinden. Workload-Erhebungen mit der Tagebuchmethode stellen einen großen Aufwand für die Studierenden und die UntersuchungsleiterInnen dar. Für die UntersuchungsleiterInnen liegt dieser vor allem bei der Datenauswertung. Die etwas aufwändigeren Methoden weisen jedoch diverse Vorteile gegenüber retrospektiven Zeiteinschätzungen auf, wie die bereits erwähnte höhere ökologische Validität (Wagner, 2005).

Eine weitere Möglichkeit zur Erhebung der Workload stellen leitfadengestützte Interviews dar. Ein Vorteil dieser Methode ist die große Validität der generierten Daten, da die UntersuchungsleiterIn während des Interviews gezielt Unklarheiten ansprechen und beheben kann. Aber auch bei dieser Methode stellen die retrospektive Zeiteinschätzung und der hohe zeitliche Arbeitsaufwand der UntersuchungsleiterIn eine Einschränkung dar. (Blüthmann et al., 2006).

Trotz einiger Nachteile aller Erhebungsmethoden, ist die Datenerhebung mittels Zeittagebüchern am vorteilhaftesten für Workloaderhebungen im tertiären Bildungssektor. Die Ergebnisse sind häufig niedriger als die Ergebnisse, die mit anderen Erhebungsinstrumenten generiert werden, sind aber bezüglich der Validität anderen Verfahren überlegen.

2.2 Befunde aus Workload-Erhebungen

Viele Studien, die sich mit der Analyse von Lernzeiten befassen, wurden im Rahmen des Schulkontexts durchgeführt. Wagner (2005) beschäftigt sich mit dem häuslichen Zeitinvestment von SchülerInnen und dessen Determinanten. In ihrer Studie wurde die gesamte Arbeitszeit, in der SchülerInnen für die Schule arbeiten, mittels Tagebuchmethode protokolliert. Die Tagebuchmethode wurde gewählt, da sie sich durch eine höhere ökologische Validität auszeichnet. Helmke (1996) argumentiert, dass es keine Argumente dagegen gibt, Befunde aus dem schulischen Alltag auf den Kontext der Hochschule zu übertragen.

Die Heterogenität der Ergebnisse von Workload-Untersuchungen lässt sich auf unterschiedliche Herangehensweisen der Untersuchungen, die sich in ihrem Detailierungsgrad sowie in ihren Erhebungsweisen erheblich unterscheiden. Gemeinsame Ergebnistendenzen vieler bereits publizierten Workload-Erhebungen zeigen einerseits, dass die Workload häufig unter dem von Bologna vorgegebenen Workload-Soll liegt (vgl. Schulmeister & Metzger, 2011; Oppermann, 2009; Blüthmann et al., 2011), andererseits deuten viele Ergebnisse darauf hin, dass sich Studierende in ihrem Arbeitsverhalten deutlich unterscheiden, und enorme Schwankungen der Workload zwischen den Semesterwochen bestehen (Schulmeister & Metzger, 2011; Blüthmann, 2006; Bruck et. al, 2011). Ein weiterer Punkt, der in vielen Studien als Gemeinsamkeit festgestellt wurde, betrifft den subjektiven Grad der Belastung der

Studierenden. Die subjektiv empfundene Belastung der Studierenden kann nur teilweise durch die zeitliche Arbeitsbelastung erklärt werden (vgl. Schulmeister & Metzger 2011; Oppermann, 2009).

Im Rahmen einer Untersuchung von Mainzer Studiengängen beschäftigten sich Bruck, Heil und Böhres (2011) mit der Frage nach dem Zusammenhang zwischen dem tatsächlichen zeitlichen Arbeitsaufwand der Studierenden und der gefühlten Arbeitsbelastung. Es galt zu untersuchen, ob sich Studierende durch eine quantitativ hohe zeitliche Belastung auch subjektiv stark belastet fühlen beziehungsweise ob durch die teilweise geringe Workload, die in manchen Studiengängen erhoben wurde, die subjektiv wahrgenommene zeitliche Belastung gering ist. Studierende verschiedener Studiengänge wurden gebeten, den subjektiv wahrgenommenen Arbeitsaufwand retrospektiv auf einer siebenstufigen Skala einzuschätzen. Den Daten zufolge besteht kaum ein Zusammenhang zwischen dem tatsächlichen zeitlichen Aufwand und der gefühlten Arbeitszeit für einzelne Lehrveranstaltungen. Schulmeister und Metzger (2011) replizieren dieses Ergebnis. Sie gehen davon aus, dass Studierende ihren tatsächlichen Arbeitsaufwand subjektiv viel höher wahrnehmen, als dieser tatsächlich ist. Ein möglicher Grund dafür, ist die Organisation des Studienalltags, der durch viele Zeitfenster zwischen meist zweistündigen Lehrveranstaltungen gegliedert ist. Kurze Zeitfenster werden von der Studierenden häufig nicht genutzt um für das Studium zu arbeiten, werden aber oft als studienbezogene Zeit erinnert.

Um Informationen über die Passung der ECTS-Punkte und der Workload zu erhalten, wurde versucht Semesterwochenstunden in ECTS-Punkte umzurechnen. Es zeigte sich aber, dass Semesterwochenstunden keine Vorhersage der Workload erlauben (Blüthmann, 2012). Ergebnisse von Studien, in denen die Passung der im Rahmen des Bologna-Prozesses veranschlagten Leistungspunkte und der tatsächlichen Arbeitszeiten der Studierenden untersucht wurden, sprechen dafür, dass die theoretisch angesetzte Arbeitszeit mit der

tatsächlichen häufig kaum übereinstimmt. Die theoretisch veranschlagten Arbeitsstunden werden größtenteils weit unterschritten (vgl. Oppermann, 2011b; Metzger & Schulmeister, 2009; Blüthmann et al., 2006). Zusätzlich schwankt die zeitliche Belastung über das Semester hinweg sehr stark, wobei es im letzten Drittel der Vorlesungszeit zu einer starken Belastungszunahme der Studierenden kommt (Burck et al. 2011, S.58). Diese Tendenz zeigt sich vor allem bei den untersuchten Lehrveranstaltungen aus den Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Bereichen. Eine gleichbleibende Arbeitsbelastung über das gesamte Semester hinweg, so wie von Bologna angestrebt, besteht nur in etwa jeder vierten untersuchten Lehrveranstaltung. Die Ergebnisse zeigen, dass ein kontinuierliches Mitlernen beziehungsweise ein kontinuierliches Selbststudium kaum stattfindet. Mögliche Gründe dafür sehen Schulmeister und Metzger (2011, S.119) in der kleinteiligen Semesterorganisation, der Modulstruktur und einer „mangelnden Integration des Selbststudiums in das Studium“. Zusätzlich scheinen die häufigen Themenwechsel sowie Zeitlücken zwischen den Lehrveranstaltungen ein kontinuierliches Lernen zu erschweren.

Die Ergebnisse der FELZ-Studie von Blüthmann et al. (2006) sind denen der ZEITLast-Studie sehr ähnlich. Der Mittelwert der Workload der sieben untersuchten Studiengänge liegt zwischen 25 und 32 Stunden, mit einer Standardabweichung zwischen 8 und 12 Stunden. Die Ergebnisse sprechen nicht nur für eine hohe interindividuelle Streuung, sondern auch für eine ausgesprochen hohe Differenz der Höhe der Workload zwischen den verschiedenen Monaten eines Studienjahres (Schulmeister & Metzger, 2011). Die geplante Verteilung der Workload basiert auf der Annahme, dass diese über das ganze Jahr gleich verteilt ist. Es zeigt sich aber, dass die Workload bereits während der Vorlesungszeit nicht gleich verteilt ist (Blüthmann, 2012). Darüber hinaus ist das Ausmaß der Workload in den letzten 40 Jahren gesunken. Babcock und Marks (2010) untersuchten die Arbeitszeit, die College-StudentInnen in ihr Studium investieren, und stellten fest, dass sich das wöchentliche Zeitinvestment von 40 Stunden im Jahr 1961 auf 26 bis 28 Stunden im Jahr 2004 reduzierte.

Sie heben hervor, dass dabei vor allem der Anteil für das Selbststudium dramatisch gesunken ist.

Im Gegensatz zu den bereits erwähnten Studien, zeigen Ergebnisse anderer Untersuchungen, dass Studierende zeitlich belastet sind. Zum Teil sogar überlastet, da die tatsächliche Workload das Workload-Soll übersteigt. Multrus, Bargel und Ramm (2008 in Schulmeister & Metzger, 2011), die im Rahmen der 10. Studiensusurvey im Auftrag des BMBF, Studierende nach ihrer Workload befragten, zeigten, dass Studierende im Schnitt 35 Stunden wöchentlich für ihr Studium arbeiten und verweisen darauf, dass auch Daten vergangener Studierendenbefragungen darauf schließen lassen, dass Studierende wöchentlich zwischen 30 und 34 Stunden für ihr Studium arbeiten. Diese Werte liegen unter dem Workload-Soll, sind aber deutlich höher als die Ergebnisse der oben erwähnten Studien. Jantowski (2009) bekräftigt dieses Ergebnis. Er zeigte, dass Studierende zeitlich stark belastet sind. In einer Befragung, bei der Studierende retrospektiv ihren Arbeitsaufwand einschätzen sollten, kam Jantowski (2009) zu dem Ergebnis, dass der durchschnittliche Arbeitsaufwand über dem von Bologna vorgesehenen Wochenpensum liegt und sich Studierende stark belastet fühlen. Er geht davon aus, dass die empfundene Überlastung der Studierenden stark durch die zeitliche Belastung hervorgerufen wird. Der durchschnittliche wöchentliche Zeitaufwand bei Lehramtsstudierenden an der Universität Jena ist ca. 47 Stunden „wobei dieser Wert stark streut und von einer individualisierten wöchentlichen Studienzeitinvestition ausgegangen werden muss“ (Jantowski, 2009, S.80). Diese Daten unterscheiden sich deutlich von den Ergebnissen der ZEITLast-Studie. Ein möglicher Grund dafür, sind die unterschiedlichen Untersuchungsdesigns der Studien. In Studien in denen die Workload durch eine einzige Frage über das Zeitinvestment des vergangenen Semesters erhoben wurde oder Studierende retrospektiv ihre Arbeitszeit einschätzen, waren die Werte deutlich höher.

Ergebnisse einiger weniger Studien sprechen für ein studentischen Zeitinvestment über dem Workload-Soll (vgl. Issersded et al. 2010; Jantowski, 2009). Der Großteil der Workloaderhebungen zeigt allerdings, dass die Workload unter dem durch die ECTS-Leistungspunkte errechnetem Richtwert liegt (vgl. Metzger & Schulmeister, 2011; Oppermann, 2009; Blüthman et al., 2006). Die Heterogenität der Ergebnisse zwischen den einzelnen Studien lässt sich auf unterschiedliche Untersuchungsmethoden und deren Einschränkungen und auf unterschiedliche Untersuchungszeitpunkte zurückführen (Oppermann, 2011a).

2.3 Determinanten der Workload

Ergebnisse bezüglich der Varianz der Workload unterscheiden sich wenig zwischen den verschiedenen Studien. Konsens herrscht darüber, dass die individuelle Workload der Studierenden erheblich variiert. Somit stellt sich die Frage, von welchen Determinanten die Gesamtarbeitszeit, die Studierende für ihr Studium aufwenden, abhängt (vgl. Schulmeister & Metzger, 2011; Jantowski, 2009). Die Zeit, die in das Studium investiert wird hängt von unterschiedlichen bildungsrelevanten Ressourcen, kognitiven und motivationalen Voraussetzungen, den verschiedenen Lebensbedingungen und dem Interesse der Studierenden ab (Blüthmann, 2012).

Walberg (1981) nennt drei wesentliche Einflussbereiche: erstens die Eigenschaften des Lernenden, zweitens Komponenten der Instruktion und drittens verschiedene Umweltfaktoren, die auf den Lernenden einwirken. In allen drei Kategorien werden in weiterer Folge verschiedene Variablen unterschieden. Die Workload und in weiterer Folge die Leistungen hängen demnach von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren ab, die sich wechselseitig beeinflussen. Neben individueller Voraussetzung spielen soziale Faktoren oder die Organisation der Hochschule und des Studiengangs eine bedeutende Rolle.

Carrolls Modell des schulischen Lernens (1963, in Wagner & Spiel, 1999) nennt ebenfalls drei Faktoren die die Arbeitszeit der SchülerInnen beeinflussen: das schulische Umfeld, allgemeine personenspezifische Parameter der SchülerInnen und aufgabenspezifische Parameter (vgl. Wagner & Spiel, 1999). Eine zentrale Rolle in dem Modell von Carroll ist die tatsächlich aufgewendete Lernzeit. Die Zeit die aktiv für eine gewisse Aufgabe aufgewendet wird im Verhältnis zur benötigten Lernzeit die eine SchülerIn braucht um eine Aufgabe zu lösen, wirkt sich in weiterer Folge direkt auf den Lernerfolg aus. Je höher die aufgewendete, im Verhältnis zur benötigten Zeit überwiegt, desto größer der Lernerfolg.

Das Rahmenmodell von Helmke und Schrader (1996), welches der Vorhersage des Lernerfolges im Studium dient, setzt Faktoren des persönlichen Hintergrundes der Lernenden und psychologische Persönlichkeitsvariablen in Beziehung zu der Workload und in weiterer Folge zu dem Lernerfolg. Dieses Metamodell berücksichtigt psychologische Persönlichkeitsvariablen, wie das akademische Selbstkonzept oder die Prüfungsangst und wird, trotz einiger Defizite als das „allgemeinste und gleichzeitig allumfassendste eingestuft wird“ (Wagner, 2005, S.37).

In dieser Arbeit liegt der Schwerpunkt auf den psychologischen Persönlichkeitsvariablen, die im Zusammenhang mit der Workload stehen. Ein hohes Zeitinvestment von Studierenden kann durch ein komplexes Gefüge von Variablen erklärt werden. Das Ausmaß der Workload kann, unter anderem, durch eine hohe intrinsische Motivation, einem positiven akademischen Selbstkonzept oder einer geringeren Prüfungsangst erklärt werden (vgl. Lompscher & Mandl 1996; Helmke & Schrader, 1996, Wagner, 2005) Das Modell von Helmke und Schrader (1996) dient als theoretische Grundlage dieser Arbeit und wird in folgendem Kapitel ausführlich dargestellt.

2.4 Rahmenmodell der Determinanten der Studierintensität

Helmke und Schrader (1996) entwickelten ein Modell, das der Vorhersage der Gesamtarbeitszeit und des Lernerfolgs im Universitätsstudium dient, welches in folgendem Kapitel beschrieben wird.

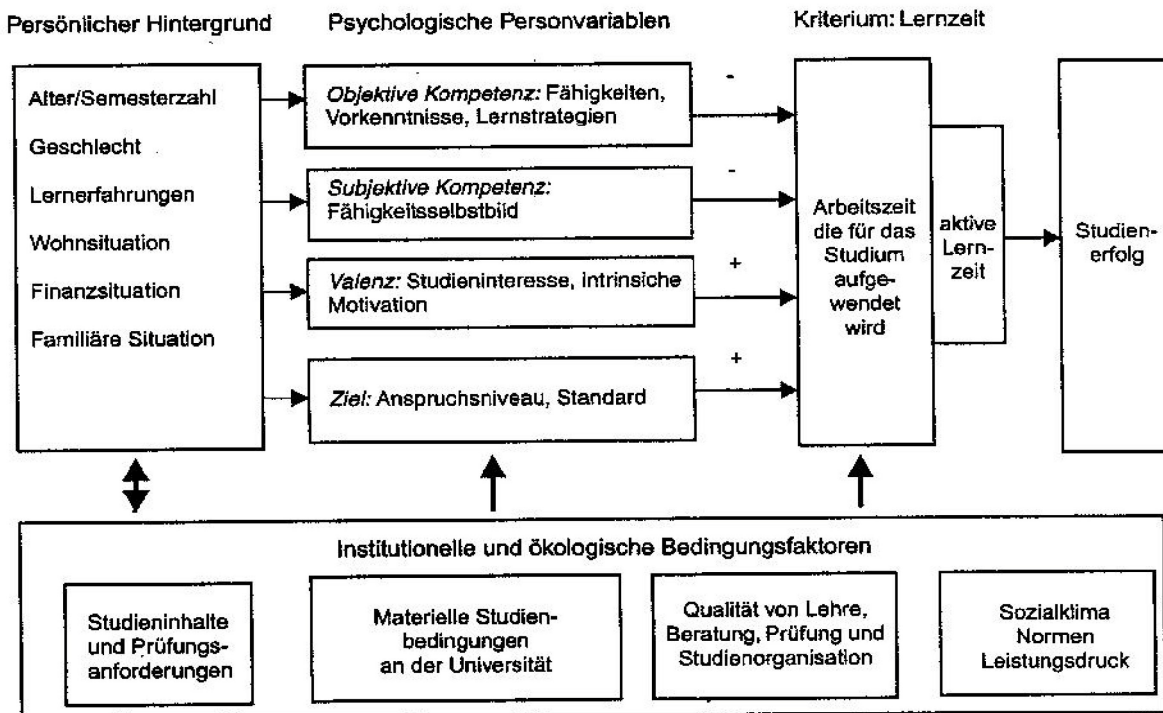


Abbildung 1. Rahmenmodell der Determinanten der Lernzeit für das Studium von Helmke und Schrader (1996).

Abbildung 1 stellt das das Rahmenmodell der Determinanten der Lernzeit für das Studium von Helmke und Schrader (1996) dar. Das Modell ist bestrebt, die Lernzeit und in weiterer Folge den Studienerfolg vorherzusagen. Es geht davon aus, dass das die Workload von drei Bereichen abhängt:

1. von Merkmalen des persönlichen Hintergrunds
2. von psychologischen Persönlichkeitsvariablen
3. von institutionellen und ökologischen Bedingungs-faktoren.

Die aus dem Modell abgeleitete Lernzeit ist eine Teilmenge der Workload. Wagner und Spiel (1999) adaptierten das Modell, um es in einer Studie zur häuslichen Arbeitszeit im schulischen Kontext anzuwenden. Das adaptierte Modell umfasst die Annahme, dass zwischen den einzelnen Variablen Wechselwirkungen bestehen. Das spiegelt die Dynamik, durch die Lernprozesse geprägt sind, wider. Diese Wechselwirkungen zeigen sich sowohl in Lernprozessen für den schulischen als auch für den hochschulischen Kontext.

2.4.1 Merkmale des persönlichen Hintergrunds

Der erste Bereich des Modells betrifft den persönlichen Hintergrund der Studierenden. Dieser Bereich umfasst Variablen wie das Alter und das Geschlecht. Er beinhaltet die vorhergehenden Lernerfahrungen, die Wohnsituation oder die finanzielle Situation der Studierenden. Eine Studie von Helmke und Schrader (1996) zeigt, dass es kaum signifikante Zusammenhänge zwischen dem persönlichen Hintergrund der Studierenden und der Workload gibt. Im Gegensatz dazu zeigen Ergebnisse einer Studie von Schaeper und Minks (1997, zitiert nach Menzel, 2005), dass manche Aspekte des persönlichen Hintergrunds durchaus einen Einfluss auf die Studiendauer und die Workload haben. Insbesondere das Alter der Studierenden bei der Erstimmatrikulation oder die Betreuungspflichten von Kindern können die Studiendauer und die Workload beeinflussen. Darüber hinaus konnten Wagner und Spiel (1999) geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich des Zeitaufwands im schulischen Kontext feststellen.

2.4.2 Psychologische Personenvariablen

Psychologische Persönlichkeitsvariablen beziehungsweise die individuellen Lernvoraussetzungen der Studierenden können das Ausmaß der Workload beeinflussen. Nach Helmke und Schrader (1996) werden diese Faktoren in vier Kategorien unterteilt: Die objektiven und die subjektiven Kompetenzen, die Valenz und die Ziele. Zu den objektiven Kompetenzen zählen neben anderen Faktoren frühere Noten, beispielsweise die Noten des Schulabschlusszeugnisses oder die Noten der Studieneingangsphase, sowie Lernstrategien oder Vorkenntnisse, die im Studium hilfreich sein könnten. Die subjektiven Kompetenzen umfassen unter anderem das akademische Selbstkonzept. Die Valenz wird durch das Interesse und die Nähe zum Studium bestimmt, und die Ziele beziehen sich auf das individuelle Anspruchsniveau der Studierenden.

Lernstrategien und Lernstil

Diejenige Komponente des Modells, welche die psychologischen Personenvariablen umfasst, beinhaltet Lernstile und Lernstrategien der Studierenden. Lernstrategien, Handlungen, die aktiv und bewusst eingesetzt werden, um Wissen zu erwerben, sind vor allem dann von besonderer Bedeutung, wenn der Lernende selbstständig und selbstgesteuert vorgehen soll, wie dies von Studierenden im Rahmen des Selbststudiums erwartet wird (Wild, 2006). Im Idealfall plant der Studierende sein Lernen selbst, kontrolliert es und steuert es in einer Weise, dass er die abschließenden Prüfungen am Ende des Semesters erfolgreich beenden kann.

Selbstreguliertes Lernen umfasst sowohl einen kognitiven als auch einen metakognitiven Aspekt. Die kognitiven Lernstrategien umfassen all jene Tätigkeiten, die direkt mit der Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung der Information in Verbindung stehen. Metakognitive Strategien umfassen jene Strategien, die zur Organisation des Wissenserwerbes beitragen. Dies umfasst die Planung des Lernens oder das Überprüfen des Lernfortschritts. Diese Strategien werden angewendet, um „die eigenen Lernprozesse ohne

externe Hilfe oder Kontrolle erfolgreich zu steuern“ (Wild et al., 2006, S. 245). Studierende sind mit einer hohen zeitlichen Eigenstrukturierung konfrontiert, welche ein hohes Maß an Selektions-, Koordinations- und Syntheseleistungen erfordert (Heiland & Schulte, 2002).

Die Workload der Studierenden umfasst alle studienbezogenen Tätigkeiten. Sie setzt sich aus Präsenzstudium und Selbststudium zusammen. Das Selbststudium gliedert sich in die Lehrveranstaltungsvorbereitung und auch deren Nachbereitung, Prüfungsvorbereitung sowie das Erstellen von Präsentationen und schriftlichen Arbeiten. Studien zur studentischen Arbeitszeit zeigen, dass Studierende in etwa gleich viel Zeit für den Besuch der Lehrveranstaltungen und der selbstständigen Vor- und Nachbereitung der Kurse aufwenden, wobei dieses Verhältnis in den verschiedenen Studienrichtungen deutlich variiert (Schulmeister & Metzger, 2011; Bargel, T., Multurs, Ramm & Bargel, H., 2009). Vor allem die Zeiten, die für das Selbststudium aufgewendet werden variieren. Nicht nur zwischen den Studierenden, sondern auch in Bezug auf den Verlauf des Semesters. Ein Problem besteht darin, dass die Zeit, die während des gesamten Semesters für das Selbststudium eingeplant ist, kaum für die Vor- und Nachbereitung der Inhalte verwendet wird, „sondern punktuell für die Vorbereitung für Prüfungen“ (Schulmeister & Metzger, 2011). Somit nimmt bei vielen Studierenden die Prüfungsvorbereitung den größten Teil des Selbststudiums ein und diese wird erst kurz vor den Prüfungen intensiv betrieben. Diese Studienorganisation und die hohe Prüfungsdichte am Ende des Semesters tragen zu einer „bulimischen Lernstrategie“ bei. (Schulmeister & Metzger, 2011, S.119). Außerhalb der Prüfungszeiten ist die Selbststudienzeit sehr gering. Schulmeister und Metzger (2011) schließen aus den Daten der ZEITLast-Studie, „dass das Selbststudium (außerhalb von Prüfungszeiten [...]) nur von denjenigen Studierenden wahrgenommen wird, die in einem hohen Maß interessiert, motiviert, selbstorganisiert und selbstdiszipliniert sind“.

Das Selbststudium findet vor allem im individuellen Rahmen statt. Kooperatives Lernen in Form von studentischen Arbeitsgruppen ist bei Studierenden nicht sehr beliebt und findet im Rahmen der Prüfungsvorbereitungen kaum statt (Schulmeister & Metzger, 2011). Studierende kritisieren, dass sich manche KollegInnen in Gruppenarbeiten kaum einbringen und sich die Arbeit dann nur unter einigen meist motivierten Studierenden aufteilt. Studien, die sich mit dem Zusammenhang von Lernstrategien bzw. dem Zusammenhang zwischen individuellen und Gruppenlernen mit dem Lernerfolg beschäftigen, postulieren die Hypothesen, dass individuelles Lernen die intellektuelle Entwicklung stärker fördert als Lernen in studentischen Arbeitsgruppen (Arum, Roksa & Velez, 2008 zitiert in Metzger & Schulmeister, 2011). Darüber hinaus argumentieren die Autoren, dass sich motivierte und eifrig lernende Studierende mit guten intellektuellen Voraussetzungen eher für das Lernen alleine entscheiden.

Zeit- und Selbstmanagement

Das Ausmaß an Zeit, welches für studienrelevante Tätigkeiten aufgebracht wird, sowie der Studienerfolg hängen häufig von dem Zeit- und Selbstmanagement der Studierenden ab. Helmke und Schrader erwähnen diese Kompetenz nicht explizit in ihrem Modell, es ist jedoch sinnvoll, diese zusätzlich zu den im Modell erwähnten psychologischen Personenvariablen zu berücksichtigen (Wagner, 2005). Eine zentrale Aufgabe der Studierenden besteht darin, eine Vielzahl unterschiedlicher privater und studienbezogener Aufgaben und Aktivitäten so zu verbinden und zu steuern, dass ein Maß an zeitlicher Belastung resultiert, das für die Studierenden mit ihren vorhandenen Ressourcen zu bewältigen ist (Britton & Tesser, 1991). Nicht nur Lernstrategien, sondern auch effektive Zeitmanagement-Techniken sind eine wichtige Kompetenz für Studierende. Ein Bereich der Studienorganisation besteht darin, alle Aktivitäten so zu organisieren, dass ein gewünschtes Ergebnis fristgerecht erreichbar ist (vgl. Waller, Conte, Gibson & Carpenter, 2001; Schulmeister & Metzger, 2011). Eine sorgfältige

Planung der verfügbaren Zeit und ein sinnvoller Einsatz der persönlichen Ressourcen sind wichtige Faktoren für gute Studienleistungen und reduzieren die subjektive Belastung der Studierenden (Britton & Tesser, 1991; Macan, Shahani, Dipboye & Phillips, 1990). Ein Ziel von Bologna besteht darin, Studierende durch das Bachelorstudium diese Schlüsselkompetenzen zu vermitteln.

Fähigkeitsbild

Wie das Modell von Helmke und Schrader (1996) in Abbildung 1 zeigt, beinhalten die subjektiven Kompetenzen der Studierenden unter anderem das Fähigkeitsbild. Zur psychologischen Forschung zum *Selbstkonzept* oder auch *Fähigkeitsbild* gibt es eine Reihe von Literatur, in der häufig eine genaue Begriffsdifferenzierung fehlt. Oftmals werden Begriffe wie *Selbstwert*, *Selbstbild* oder *Selbsteinschätzung* synonym verwendet. Da sich eine Fragestellung dieser Arbeit mit dem Zusammenhang von psychologischen Persönlichkeitsvariablen, unter anderem auch mit dem Zusammenhang des akademischen Selbstkonzepts mit der Workload und der subjektiven Belastung bezieht, wird der Begriff im folgenden Abschnitt kurz erläutert. Außerdem werden wichtige Befunde aus der Literatur zusammengefasst dargestellt. Die Begriffe *Fähigkeitsbild*, *Fähigkeitskonzept*, *Fähigkeitsselbstkonzept*, *studienbezogenes Selbstkonzept* und *akademisches Selbstkonzept* werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

Das Selbstkonzept einer Person ist eine Gedächtnisstruktur, die alle Informationen über die eigene Person beinhaltet (Pfsiter, 2009). Das akademische Selbstkonzept ist, daraus abgeleitet, eine Gedächtnisstruktur, die Informationen über die akademischen Leistungen und Potentiale beinhaltet. Helmke und Schrader (2006, S. 85) verstehen unter Fähigkeitskonzept eine „subjektive Kompetenz“ oder „leistungsbezogenes Selbstvertrauen“. Mummendey (1987, zitiert nach Wagner, 2005) definiert das Selbstkonzept einer Person als „die Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen, einigermaßen stabilen Kognitionen und Bewertungen“.

Diese sehr weit gefasste Definition impliziert, dass das Selbstkonzept dadurch bestimmt wird, wie man sich selbst wahrnimmt und welche Einstellung man gegenüber sich selbst entwickelt hat (Shavelson & Bolus, 1982 zitiert nach Wagner, 2005). Dadurch, dass das Fähigkeitsselbstkonzept die Selbstwahrnehmung der Studierenden beeinflusst, kann es Lernprozesse und das Ausmaß der Lernzeit beeinflussen (Dickhäuser, 2006).

Das Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten, das Fähigkeitsselbstbild, ist ein Teil des allgemeinen Selbstkonzeptes. Nach dem Modell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976 zitiert nach Wagner, 2005) lässt sich das generelle Selbstkonzept in vier Bereiche unterteilen: Das akademische, soziale, emotionale und körperliche Selbstkonzept. Demnach ist das akademische Selbstkonzept ein Teil des allgemeinen Selbstkonzeptes, welches durch die Einstellung gegenüber den eigenen akademischen Leistungen bestimmt wird. Das akademische Selbstkonzept betreffend, wird weiter unterschieden zwischen der Einschätzung fachspezifischer Kompetenzen, also dem fachbezogenen Fähigkeitskonzept und der Einschätzung der allgemeinen Studierfähigkeit. Das fachbezogenen Fähigkeitskonzept umfasst die eigenen Repräsentationen bezüglich seiner „Kenntnisse und Fertigkeiten, die unmittelbar das gewählte Studienfach betreffen“, während das Selbstkonzept der allgemeinen Studierfähigkeit die persönliche Einstellung bezüglich seiner intellektuellen Fähigkeiten, die zur erfolgreichen Absolvierung eines Studiums nötig sind, umfasst (Fellenberg & Hannover, 2006, S.384).

Viele Studien im Bereich der Selbstkonzeptforschung beschäftigen sich mit dem Zusammenhang von Selbstkonzept und Leistungen im schulischen Kontext. In einer Studie von Wagner und Spiel (1999) konnte beispielsweise kein Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept von SchülerInnen und deren Zeitinvestment für die Schule festgestellt werden. Die Ergebnisse von Helmke (1989) zeigen hingegen, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen besteht. SchülerInnen mit einem hohen schulischen

Selbstkonzept wenden quantitativ weniger Zeit für ihre Hausaufgaben auf (Helmke, 1989, zitiert nach Wagner, 2005). Spiel, Wagner & Fellner (2002) bestätigen diese Ergebnisse. In ihrer Untersuchung von GymnasiastInnen gelangten sie zu dem Ergebnis, dass SchülerInnen der 10. Schulstufe mit einem hohen schulischen Selbstkonzept zu Hause weniger für die Schule arbeiten als ihre Klassenkollegen mit einem geringeren Selbstkonzept.

Der Zusammenhang zwischen der Workload und dem akademischen Selbstkonzept ist deutlich geringer, als der Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstbild und den Schulleistungen (Spiel et al., 2002; Wagner, 2005; Eckert, Schilling & Stiensmeier-Pelster, 2006). Hansford und Hattie (1982) zeigten in einer Metaanalyse zum Zusammenhang zwischen Fähigkeitsselbstbild und Schulleistungen Korrelationen um .42. Dies spricht dafür, dass Leistungen von SchülerInnen oder Studierenden umso besser sind, je höher das akademische Selbstkonzept dieser Personen ist (Eckert et al., 2006). Darüber hinaus zeigten sich geschlechtsspezifische Unterschiede. Knaben schätzen ihre Fähigkeiten gute schulische Leistungen zu erreichen höher ein als Mädchen derselben Schulstufe (Spiel et. al, 2002). Allerdings muss die Reziprozität des Einflusses berücksichtigt werden. Gute Leistungen können wiederum zu einem positiveren akademischen Selbstkonzept führen (Helmke und van Aken 1995, in Wild et al., 2006). Es ist anzunehmen, dass eine wechselseitige Beeinflussung der beiden Variablen vorliegt (Wagner, 2005).

Das Fähigkeitsselbstbild wirkt sich auf die Sozialformen im Studium aus. Die individuelle Lernzeit, etwa um sich auf Seminare oder Prüfungen vorzubereiten, steigt, je geringer die Studierenden ihre eigenen Fähigkeiten einschätzen. Im Gegensatz dazu steigt die Zeit für kooperatives Lernen, zum Beispiel das Lernen in studentischen Arbeitsgruppen, mit der Höhe der wahrgenommenen Fähigkeiten an. Mögliche Gründe für diese Befunde sind die Angst einer Selbstwertminderung beziehungsweise die Aussicht auf Anerkennung und somit einer Selbstwertsteigerung (Helmke et al., 1996). Bereits in den 1960er Jahren wies Davis (1966,

zitiert nach Köller, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2006) darauf hin, dass die Einstellung gegenüber der eigenen Leistung von SchülerInnen und Studierenden stark von dem schulischen und universitären Kontext und den MitschülerInnen beziehungsweise StudienkollegInnen beeinflusst wird. Studierende, die sich selbst nur geringe Leistungen zutrauen oder annehmen, dass sie schlechtere Leistungen als ihre StudienkollegInnen erbringen, werden kooperatives Lernen vermeiden, um ihren Selbstwert zu schützen. Umgekehrt werden Studierende, die durch kooperatives Lernen häufig die Möglichkeit zu Abwärtsvergleichen haben, dieses nutzen, da dies günstige Konsequenzen für das akademische Selbstkonzept hat (Köller et al., 2006).

Prüfungsangst

Eine weitere subjektive Kompetenz, welche im Rahmenmodell von Helmke und Schrader (1996) genannt wird, ist die Ängstlichkeit. Ängstlichkeit in diesem Kontext bezieht sich auf Prüfungsangst, worunter ein spezifischer Aspekt der Angst verstanden wird. Es handelt sich um Angst, die in prüfungs- bzw. prüfungsähnlichen oder leistungsthematischen Situationen auftritt (Helmke, 1983). Leistungsangst, welche in dieser Arbeit mit dem Begriff der Prüfungsangst synonym verwendet wird, ist „die Besorgtheit und Aufgeregtheit angesichts von Leistungsanforderungen, die als selbstwertbedrohlich eingeschätzt werden“ (Schwarzer, 2000, S.105).

Ergebnisse aus Studien, die den Zusammenhang von Prüfungsangst und schulischen Leistungen untersuchten, weisen mehrheitlich auf einen schwachen bis negativen Zusammenhang dieser beiden Variablen hin (vgl. Seipp, 1991; Schwarzer 2000, zitiert nach Wagner, 2005). Prüfungsängstliche SchülerInnen und Studierende tendieren dazu geringere Leistungen in Tests und Prüfungen zu erbringen. Ob jedoch die Prüfungsangst auch einen signifikanten Einfluss auf die Workload hat, wurde bisher erst wenig untersucht. Wagner und Spiel (2002) konnten keinen Zusammenhang der Hausaufgabenzeit und den Schulleistungen

feststellen. Wo hingegen Culler und Holohan (1980, zitiert nach Wagner, 2005) anhand einer Stichprobe erstsemestriger PsychologiestudentInnen feststellten, dass ängstliche Studierende mehr Zeit für die Prüfungsvorbereitungen aufwenden. Die Ergebnisse zum Zusammenhang der Prüfungsangst und der Workload sind sehr inkonsistent, dennoch argumentiert Wagner (2005, S.53), dass „vorzugsweise ein positiver Zusammenhang zwischen Prüfungsangst und Zeitinvestment nachgewiesen werden konnte“ (vgl. Spiel et al., 2002; Wagner & Spiel, 1999).

Interesse

Das Rahmenmodell der Determinanten der Lernzeit veranschaulicht die Beziehung verschiedener Faktoren mit der Workload und des studienbezogenen Erfolgs. Eine weitere Kategorie der psychologischen Personenvariablen umfasst das Interesse (Helmke & Schrader, 1996). Das persönliche Interesse an dem Studium kann einen Einfluss auf die Workload oder die Studienleistung haben. Damit Interessen aber überhaupt einen Einfluss auf studienbezogene Aspekte haben können, müssen sie über einen längeren Zeitraum auf etwas Bestimmtes fokussiert aufrechterhalten bleiben (Krapp, 2000). Die Personen-Gegenstands-Theorie des Interesses impliziert, dass es immer eine Beziehung zwischen einer Person und einem konkreten Gegenstand oder Inhalt geben muss. Es muss eine Person geben, die an etwas interessiert ist, und ein Objekt, auf welches die Person das Interesse richten kann. Solche Gegenstände können zum Beispiel die theoretischen Inhalte eines Studiums darstellen. Interessen können über unterschiedlich lange Zeiträume bestehen und durch unterschiedliche Bedingungen aktiviert werden. Dabei wird zwischen „catch“- und „hold“-Komponenten des Interesses unterschieden. Die „catch“-Komponenten beinhalten verschiedene Möglichkeiten, Aufmerksamkeit zu wecken, während die „hold“-Komponenten Faktoren beinhalten, die die Aufrechterhaltung des Interesses betreffen (Mitchell, 1993). Lerninhalte, die persönlich als wichtig erachtet werden, können im Studium „hold“-Faktoren darstellen. Interesse an einer bestimmten Situation wird als situationales Interesse bezeichnet. Situationales Interesse ist

dadurch gekennzeichnet, dass es durch bestimmte Merkmale eines Reizes in einer bestimmten Situation entsteht und von eher von kurzer Dauer ist (Krapp & Ryan, 2002). Interessen können aber auch über längere Zeit anhalten. Diese längerfristigen Person-Umwelt-Interaktionen werden als individuelle Interessen bezeichnet (Krapp, Hidi & Renninger, 1992). Das Individuelle Interesse beschreibt ein dispositionales Merkmal, also eine dauerhafte Eigenschaft einer Person, die eine hohe zeitliche Stabilität aufweist (Müller, 2006). Zwischen diesen beiden Aspekten des Interesses bestehen Wechselwirkungen und unter bestimmten Voraussetzungen kann sich ein situational erzeugtes Interesse zu einem individuellen Interesse hin entwickeln (Krapp & Ryan, 2002).

Studierende mit einem hohen inhaltlichen Interesse am Studium sind signifikant zufriedener sind als jene mit einem geringeren Interesse an den Inhalten des Studiums. Ein Einfluss des Interesses auf die wahrgenommene Belastung konnte aber nicht festgestellt werden und ein Zusammenhang zwischen Workload und Interesse konnte ebenfalls nicht gezeigt werden (Groß & Boger, 2011).

2.4.3 Institutionelle und ökologische Bedingungsfaktoren

Institutionelle und ökologische Bedingungsfaktoren beziehen sich auf Studieninhalte, die Qualität der Lehre, das herrschende Sozialklima und materielle Studienbedingungen an der Universität. Die Umsetzung der von Bologna vorgegebenen Maßnahmen wirkt sich auf die strukturellen Studienbedingungen aus. Die Umstellung vom Diplomstudium auf das Bachelorstudium, die im Wintersemester 2011 stattfand, wirkt auf diesen Bedingungsfaktor des Modells ein, da sich die zeitliche Organisation, Studieninhalte und Prüfungsmodalitäten veränderten. Nach den Richtlinien von Bologna „fordern Bachelor-Studiengänge ein ‚dichteres‘ Studieren“ und „sie geben stärker [...] eine zeitliche und inhaltliche Strukturierung des Studiums vor“ (Schulmeister & Metzger, 2011, S.14). Dies könnte ein möglicher Grund

dafür sein, dass sich die Arbeitszeit für das Studium inhaltlich verändert oder dass sich das subjektive Belastungsempfinden in Bachelorstudiengängen erhöht.

2.4.4 Studienerfolg

Das Rahmenmodell (Abbildung 1) zeigt, dass der persönliche Hintergrund, psychologische Personenvariablen und die institutionellen und ökologischen Bedingungsfaktoren die Workload der Studierenden beeinflusst. In weiterer Folge wirkt sich die Arbeitszeit, die für das Studium aufgewendet wird, direkt auf den Studienerfolg aus und unter der Annahme von Wechselwirkungen, beeinflusst der Studienerfolg die aktive Lernzeit und die Gesamtarbeitszeit der Studierenden. Um festzustellen, ob ein Zusammenhang zwischen der Gesamtarbeitszeit, die Studierende in ihr Studium investieren, also der Workload, und dem Studienerfolg besteht, ist es wichtig zu definieren, was unter dem Begriff Studienerfolg zu verstehen ist. In der wissenschaftlichen Literatur finden sich unterschiedliche Definitionen. Merkmale wie zum Beispiel Studienabschluss, Studiendauer, Prüfungsnoten und Studienzufriedenheit spielen in vielen Definitionen eine wichtige Rolle (Greiff, 2006).

Lang (2004, S.5) definiert Studienerfolg als eine „erfolgreiche Absolvierung eines Diplomstudiums [...]. Die Noten von Prüfungen sowie die benötigte Semesteranzahl für das absolvierte Studium spielen dabei eine untergeordnete Rolle“. Diese Definition lässt sich problemlos auf das Bachelorstudium anwenden. Hörner (1999, S.3) stellt den erfolgreichen Abschluss des Studiums in den Mittelpunkt seiner Definition. Nach ihm „wird unter Studienerfolg der erfolgreiche Abschluss eines Hochschulstudiums und analog unter Studienabbruch das Beenden eines Hochschulstudiums ohne Abschluss verstanden.“ Andere Modelle betonen den Prozesscharakter des Studienerfolges. Ein Modell von Thiel et. al. (2006), zieht verschiedene Studienerfolgsmerkmale zur Erklärung des Studienerfolgs heran

und betont den Lernprozess als zentrales Merkmal des Studienerfolgs (Thiel, Blüthmann, Lepa, & Ficzko, 2006).

Der Studienerfolg wird je nach Forschungsansatz anhand unterschiedlicher Kriterien gemessen. Diese Kriterien werden in Ergebnis- und Prozesskriterien unterschieden (Schüpbach & Klauer, 2005). Valide Ergebniskriterien sind Prüfungsleistungen, die anhand von Noten operationalisiert werden. Zu den Prozesskriterien zählen die Studiendauer, Studienabbrüche oder Studienwechsel (Spiel, Schober & Litzenberger, 2008). Eine weitere Differenzierung bietet die Unterscheidung zwischen objektiven und subjektiven Merkmalen des Studienerfolgs. Während die Studienzufriedenheit als subjektives Merkmal gesehen wird, wird Prüfungsleistung als objektives Merkmal bezeichnet. Haag (1991) argumentiert, dass die Noten als Indikator herangezogen werden können, da diese im derzeitigen Schul- und auch Hochschulsystem über erfolgreiches Abschließen der Schule bzw. des Studiums bestimmen. Noten bewerten eine Leistung und sind im diesen Zusammenhang als leistungsbezogener Aspekt des Studienerfolgs zu sehen (Giesen et al., 1986). In einer Vielzahl empirischer Studien wurde der Studienerfolg anhand des Notendurchschnitts operationalisiert (Robbins, Lauver, Davis, Davis, Langley & Carlstrom, 2004). In einigen Studien wurde die Aussagekraft von Maturanoten zur Vorhersage des künftigen Studienerfolgs untersucht. Brandstätter und Farthofer (2002) zeigten, dass die gemittelte Abschlussnote der Schule den besten Prädiktor zur Vorhersage des künftigen Erfolgs darstellt. Dies ergibt sich daraus, dass die Maturanote bereits Aspekte der kognitiven Voraussetzungen und der Motivation berücksichtigen.

Eine Vielzahl unterschiedliche Faktoren beeinflussen den Verlauf und den Erfolg des Studiums. Diese Faktoren beziehen sich auf individuelle Aspekte der Person wie die Motivation, studienrelevante Fähigkeiten, bisherige akademische Leistungen, bestimmte Persönlichkeitseigenschaften oder soziale Faktoren (Credé & Kuncel, 2008). Der

Bildungshintergrund der Eltern, der Status und das Ausmaß an Erwerbstätigkeit während des Studiums und die wahrgenommene Unterstützung durch Familie, Freunde oder StudienkollegInnen können die Leistungen der Studierenden beeinflussen. Auch eine etwaige Betreuungspflicht von Kindern oder Familienmitgliedern und sozio-demographische Faktoren, wie zum Beispiel der sozioökonomische Status wirken sich auf die Leistungen der Studierenden aus (Robbins et al., 2004). Chan, Miller und Tcha (2005) analysierten verschiedene Determinanten des Studienerfolgs bei australischen Studierenden. Ihre Ergebnisse zeigen einen positiven Zusammenhang zwischen Zeitmanagement, einem globalen Zufriedenheitsmaß und dem Studienerfolg. Ergebnisse aus Untersuchungen über den Zusammenhang von akademischer Selbstwirksamkeit und Studienerfolg konnten ebenfalls einen positiven Zusammenhang dieser Variablen aufzeigen (Bandura, 1997; Robbins et al., 2004). Die Überzeugung, davon genügend Fähigkeiten und Fertigkeiten zu besitzen, um das gewählte Studium erfolgreich zu meistern, stellt einen wichtigen Faktor zur Vorhersage des Studienerfolgs dar (Bandura, 1997).

Dell'mour und Landler (2002) analysierten in einem Projekt die Einflussfaktoren auf den Studienerfolg von HörerInnen an österreichischen Hochschulen. Ihre Ergebnisse zeigen, dass nicht nur die persönlichen Aspekte der Studierenden deren Studienerfolg beeinflussen, sondern auch Aspekte der Universitäten und Studienrichtungen den Verlauf und den Erfolg des Studiums bestimmen. Sie fanden heraus, dass es eine Rangordnung des Erfolgs nach Studienrichtungen und Universitäten gibt. Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass auch die zeitliche und inhaltliche Umstrukturierung, die bei der Umstellung von Diplom- auf Bachelor-bzw. Masterstudiengängen erfolgte, einen Einfluss auf die Leistungen der Studierenden hat.

Die Vermutung, dass ein ausgeprägtes inhaltliches Interesse zu einer erhöhten Motivation, sich mit den Studieninhalten zu beschäftigen, führt und in weiterer Folge dazu beiträgt, bessere Leistungen zu erzielen, ist naheliegend. Um einen etwaigen Zusammenhang

dieser beiden Variablen festzustellen, ist es wichtig, Interesse zu operationalisieren. Akademische Leistungen werden häufig mittels Noten erhoben, während Interessenserhebungen mittels Verhaltensbeobachtungen oder mittels Fragebögen durchgeführt werden. Dabei hat sich die Vorgabe von Fragebögen als ökonomischer erwiesen (Köller, Baumert & Schnabel, 2001).

Wie in den einleitenden Kapiteln erwähnt, gibt es keine allgemeingültige Definition von Studienerfolg. Manche der genannten Definitionen umfassen nicht nur die Noten, sondern auch ein erfolgreiches Abschließen eines Studiums. Auf diesen Aspekt der Leistung konnte ebenso ein Einfluss des Interesses festgestellt werden, wie auf die Noten. Studierende, die ein Studienfach passend zu ihren inhaltlichen Interessen gewählt haben, wechseln selten die Studienrichtung und brechen das Studium auch seltener ab als andere Studierende (Wiese & Schmitz, 2002; Lins, 1994). Zieht man die Noten als Indikator für Leistung heran, zeigen sich aussagekräftige Ergebnisse. In einer Meta-Analyse von Schiefele, Kapp und Schreyer (in Wild et al., 2006) kamen die Autoren zu dem Ergebnis, dass ein positiver Zusammenhang ($r = .30$) zwischen dem Studienfachinteresse und den Leistungen besteht. Auch Müller (2001) konnte einen positiven Zusammenhang zwischen Studiennoten und Interesse feststellen. Er ergänzt, dass der Zusammenhang zwischen Noten und Interesse zwar im universitären und auch im schulischen Bereich gegeben ist, aber in beiden Bereichen sehr gering ausfällt.

Viele Studierende klagten darüber, dass ein erfolgreiches Absolvieren eines Bachelorstudiums schwer mit einer regelmäßigen Erwerbstätigkeit zu vereinen ist. Eine Hypothese der ZEITLast Studie zur Erklärung der geringen Workload, die sich wiederum auf den Studienerfolg auswirkt, war, dass Studierende auf Grund zusätzlicher Erwerbstätigkeit nicht mehr Zeit für ihr Studium aufwenden können. Laut der Sozialerhebung an den österreichischen Universitäten aus dem Jahr 2011 waren 63% der Studierenden, die an österreichischen Universitäten im Sommersemester 2011 inskribiert waren, erwerbstätig. 11% aller österreichischen Studierenden arbeiten während des ganzen Semesters mindestens

35 Stunden, 10% der Befragten arbeiten zwischen 20 und 35 Stunden und 14% zwischen 10 und 20 Stunden. 12% gehen einer Erwerbstätigkeit im Ausmaß von bis zu 10 Stunden pro Woche nach und 16% der Studierenden gaben an, gelegentlich während des Semesters einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Das durchschnittliche Ausmaß an Erwerbstätigkeit liegt bei den erwerbstätigen Studierenden bei 19,8 Stunden pro Woche. Es ist zu beobachten, dass mit zunehmendem Alter der Studierenden auch das Ausmaß an Erwerbstätigkeit zunimmt. Laut der Studierenden Sozialerhebung 2011 beträgt die durchschnittliche Stundenzahl, die Vollzeitstudierende wöchentlich in ihr Studium investieren, 36 Stunden. Ab einer beruflichen Tätigkeit von 10 Stunden verringert sich die studienbezogene Workload sukzessive. Die Reduktion der Zeit verteilt sich allerdings nicht gleichmäßig auf alle studienbezogenen Aktivitäten, sondern betrifft hauptsächlich das Selbststudium.

Zum Einfluss der Erwerbstätigkeit auf die Studienleistungen gibt es in der Fachliteratur heterogene Ergebnisse. Manche Autoren (vgl. Dustman, Micklewright, Rajah & Smith, 1996; Watts & Pickering, 2000 in Knoop, 2011) unterstreichen die positiven Aspekte der Erwerbstätigkeit neben dem Studium. Solche positiven Begleiterscheinungen beinhalten eine Verbesserung der Organisationsfähigkeit und verbesserte interpersonale Fähigkeiten sowie bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt nach erfolgreichem Abschluss des Studiums. Andere Ergebnisse zeigen, dass sich eine Erwerbstätigkeit negativ auf das Studium auswirkt. Salamonson und Andrew (2006) fanden heraus, dass Studierende, die keiner Erwerbstätigkeit nachgehen, bessere Noten erreichen und sich die Noten der erwerbstätigen Studierenden, je nach Ausmaß der Erwerbstätigkeit, verschlechtern. Brandstätter und Farthofer (2003) zeigten, dass es erst ab einem Zeitinvestment von 19 Stunden pro Woche zu erheblichen Verschlechterungen des Studienerfolgs kommt. Eine Erwerbstätigkeit in diesem Ausmaß hat nicht nur einen negativen Einfluss auf den Notendurchschnitt, sondern auch auf die Anzahl der Prüfungen, die abgelegt werden. Die Verschlechterung der Studienleistung durch die Erwerbstätigkeit kommt zum Teil durch eine Einschränkung der studienbezogenen

Gesamtarbeitszeit zustande (Brandstätter & Farthofer, 2003). Bargel et al. (1999, zitiert nach Cortina 2006) weisen darauf hin, dass es bei einer zeitlichen Belastung durch eine regelmäßige Erwerbstätigkeit von weniger als acht Stunden zu keiner Einschränkung der Lernzeit im Studium kommt. In den Zeitbudgetanalysen von Schulmeister und Metzger (2011) wurde ebenfalls kein Zusammenhang zwischen der durchschnittlichen Erwerbstätigkeit von 6,4 Stunden und der Workload festgestellt.

In einer Studie von Oppermann (2011a, S.54) gaben die Studierenden, die neben ihrem Studium einer Erwerbstätigkeit im Ausmaß von ca. 10 Stunden nachgehen, (51%) an, dass diese keinen Einfluss auf das Gelingen ihres Studiums in der Regelstudienzeit habe. Auch Nonis und Hudson (2006 in Kopp, 2011) stellten keine Verschlechterungen der Studienleistungen amerikanischer Studierender durch berufliche Tätigkeiten fest. Schulmeister und Metzger (2011) untersuchten im Studiengang Medien und Kommunikationswissenschaft an der Universität Hamburg den Zusammenhang zwischen Noten und Zeitinvestment. Nach statistischer Analyse ihrer Ergebnisse schlussfolgerten sie, dass „Noten so gut wie nichts mit der investierten Lernzeit zu tun [haben].“ Auch Helmke und Schrader (1996) bestätigen diese Ergebnisse. Sie konnten keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Zeitdauer, in der Studierende einer Erwerbstätigkeit nachgehen, und der Zeitdauer, die in das Studium investiert wird, feststellen.

Zusammenfassend zeigen die bisherigen Untersuchungen, die sich mit dem Zusammenhang von Zeitinvestment und Studienerfolg beschäftigen, nur geringe korrelative Zusammenhänge. Auch die Erwerbstätigkeit neben dem Studium stellt keine wesentliche Einflussgröße des Studienerfolges dar. Zum einen sind nur wenige Studierende in einem nennenswerten Ausmaß berufstätig. Zum anderen besteht kaum ein Zusammenhang zwischen der Workload, und somit auch den etwaigen Einbußen der Workload durch das Nachgehen einer Erwerbstätigkeit, und dem Studienerfolg (vgl. Schulmeister & Metzger, 2011; Oppermann, 2009; Wagner, 2005).

3. Belastungen im Studium

Das Rahmenmodell der Determinanten der Studienintensität (Helmke & Schrader 1996) werden verschiedene Aspekte des persönlichen Hintergrunds sowie psychologische Persönlichkeitsvariablen beschrieben, die die Workload und in weiterer Folge den Studienerfolg beeinflussen. Ein Aspekt, der in diesem Modell nicht integriert ist, ist die persönliche Belastung der Studierenden. Das Modell berücksichtigt unter anderem die familiäre Situation, die finanzielle Situation oder das Fähigkeitsbild allerdings, muss es für den Kontext dieser Studie durch das persönliche Belastungsempfinden der Studierenden erweitert werden, da das Belastungsempfinden der Studierenden ebenfalls einen Einfluss auf die aktive Arbeitszeit haben kann (Schulmeister & Metzger, 2011). In den einleitenden Kapiteln wurde bereits mehrmals der Begriff *Belastung* oder *Belastungsempfinden* verwendet. Die Begriffe *Stress*, *Belastung* und *Beanspruchung* sind durch verschiedene Aspekte gekennzeichnet, daher wird in folgendem Kapitel eine Bestimmung der Begriffe vorgenommen. In einem weiteren Schritt wird auf das Belastungsempfinden im universitären Kontext eingegangen. Im Anschluss daran wird ein theoretisches Modell zur Belastung beschrieben.

3.1 Begriffsbestimmung

Bevor mit der Analyse der Zeitinvestition und deren mögliche Auswirkung auf das subjektiven Belastungsempfinden begonnen wird, soll der Begriff erläutert werden. Im Alltag werden Begriffe wie *Stress*, *Beanspruchung* und *Belastung* oftmals synonym verwendet. In der wissenschaftlichen Literatur gibt es eine Vielzahl von Herangehensweisen, diese Begriffe zu differenzieren und zu definieren. Dabei wird der Begriff konnotativ unterschiedlich verwendet.

Belastung muss nicht notwendigerweise eine negative Komponente beinhaltet, sondern kann auch positiv wahrgenommen werden kann. Vor allem, wenn Belastung als Herausforderung gesehen wird welche kreative und motivationale Prozesse freisetzt, um diese zu bewältigen. Herausforderungen können negativ aber auch als Chance zur persönlichen Entwicklung wahrgenommen werden (Hübner & Werle 1997, in Jantowski, 2009).

Selye, der als Begründer der Stresstheorie gilt (in Faltmaier 1988, S.48) geht davon aus, dass „Stress eine Form von Belastung ist und Belastung im Allgemeinen eine Reaktion des Individuums auf jegliche Art von Anforderung darstellt.“ Diese Definition ist sehr weit gefasst und betont eine neutrale Wertung des Begriffs. Die Arbeitsgruppe des Internationalen Normenausschusses Ergonomie (ISO TC 159) definiert den Begriff der Belastung ebenfalls wertfrei. Sie definieren „psychische Belastung [als] die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken“.

Ulich (1985, S.74) definiert Belastungen als „Beeinträchtigungen der individuellen Befindlichkeit und Stimmung, der Erlebnis-, Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten einer Person in einer gegebenen Situation, die subjektiven Leidensdruck hervorrufen“. Diese Definition rückt die subjektive Wahrnehmung in den Vordergrund, zusätzlich wird der Begriff in einen eindeutig negativen Zusammenhang gesetzt.

Jantowski (2009) fasst in seinem Projektbericht zusammen: „Belastung entsteht durch Anforderungen aus der Umwelt, die auf das Individuum einwirken und zu individuell interpretierten Beanspruchungen des Menschen führen“. Es kann schlussgefolgert werden, dass sich Belastungen stets aus konkreten Situationen heraus ergeben und aus individuellen Bewertungen der Umwelt resultieren (Ulich, 1996). Ein wichtiges Merkmal von subjektiven Belastungsempfinden ist, dass es sowohl intraindividuell als auch interindividuell sehr unterschiedlich wahrgenommen wird. Es ergeben sich Situationen im Alltag der Studierenden, die für manche Personen eine große Belastung darstellen und andere kaum

beeinflussen. Ob bestimmte Situationen als belastend wahrgenommen werden oder nicht, hängt von verschiedenen Faktoren, wie zum Beispiel der effektiven Nutzung von vorhandener Ressourcen oder psychologischen Personenvariablen, ab (Jantowski, 2009). Insbesondere die Persönlichkeitseigenschaften Selbstwert und Selbstwirksamkeit haben sich als wesentliche Einflussgrößen auf das subjektive Belastungsempfinden erwiesen (Brunner und Bachmann, 1998).

Ein Belastungszustand wird häufig durch konkrete psychosoziale Belastungsfaktoren ausgelöst. Dorsch (1994) definiert diese Belastungsfaktoren, die stressauslösend wirken, als Stressoren. Studienbezogene Stressoren können Zeitdruck, Ärger mit Studienkollegen oder organisatorisch Schwierigkeiten darstellen. Häufig genannte Stressoren im Kontext des Studiums sind außerdem eine hohe subjektive oder objektive zeitliche Belastung sowie „intensive konzentrierte Anspannungen“ (Dorsch 1994, S. 770). Vor allem in den Prüfungsphasen gegen Ende des Semesters kommt es bei vielen Studierenden zu dieser hohen zeitlichen Belastung und intensiven Phasen starker Anspannung. Schulmeister und Metzger (2011) nennen diese Form der Prüfungsvorbereitung „Bulimie-lernen“. Das kontinuierliche Selbststudium während des Semesters bleibt aus und in den Wochen vor den Prüfungen werden große Mengen an Lernstoff in relativ kurzer Zeit unter hoher konzentrativer Leistung erarbeitet. Die strukturellen Veränderungen durch den Bologna Prozess könnten diese Form des Lernens begünstigen und somit auch die gefühlte Überlastung der Studierenden fördern (Schulmeister & Metzger, 2011).

Nicht nur das Vorhandensein stressauslösender Bedingungen kann zu erhöhter Belastung führen, auch das Fehlen von erwünschten Faktoren kann belastend wirken und zu Stressempfindungen führen. Durch sehr häufiges Einwirken von Stressoren auf eine Person kann es zu chronischen Stress kommen. Dieser kann durch quantitative Überbeanspruchung

auf Grund einzelner Faktoren oder der Gesamtheit der Anforderungen im Studium entstehen (Schulz, Scholz & Becker, 2004).

3.2 Studienbeginn als kritisches Ereignis

Nicht nur Studienbedingungen, auch der Lebensalltag der Studierenden kann belastende Ereignisse beinhalten, die sich in weiterer Folge auf die wahrgenommene Gesamtbelastung auswirken (Brunner & Bachmann, 1999). Die Biografie eines Menschen ist in verschiedene Lebensphasen gegliedert, wobei Transitionsphasen von einer Lebensphase in die nächste eine Anpassung der Person an neue Anforderungen erfordern. Während des Übergangs von der Schule zur Hochschule befinden sich viele der jungen Studierenden in der Phase der Spätadoleszenz und erst am Übergang ins Erwachsenenleben (Arnett, 2000). Im Hinblick auf die Bildungsbiografie befinden sich jene jungen Erwachsenen im Übergang von der Schule, der sekundären Sozialisation, zur Berufswahl oder Ausübung der beruflichen Tätigkeit, der tertiären Sozialisation (Jantowski, 2009). Zentrale entwicklungs-psychologische Aufgaben dieser Lebensphase sind die berufliche Orientierung und die Ablösung von der Herkunftsfamilie. Der Übergang ins Studium ist häufig mit einem Übergang in eine andere Wohnsituation verbunden und erfordert eine Anpassung des Individuums an die neue Situation (Hornung, 1999). Die Lebensphase des jungen Erwachsenenalters ist vermehrt von Verantwortungsübernahme geprägt, und somit kommt es zu einer Weiterentwicklung der Identität und der Persönlichkeit (Arnett, 2000). Im Kontext dieser Entwicklungsaufgaben stellt der Beginn eines Hochschulstudiums für junge Erwachsene, die eine höhere Bildungslaufbahn verfolgen, ein „normatives kritisches Lebensereignis“ dar (Born, Crackau & Thomas, 2008, S.51). Dieser Prozess ist nicht notwendigerweise als Krise zu verstehen. Während manche Studierenden diesen Prozess als Herausforderung erleben, der Chancen beinhaltet, das Leben nach den eigenen Vorstellung zu gestalten, birgt er für andere eher

Risiken und wirkt bedrohlich, da es zu einem Verlust der gewohnten Lebensroutine kommt (Smith, 2002, in Born, Crackau & Thomas, 2008). Mit der Studienwahl gehen Risiken einher, die manche Personen als Belastung empfinden. Solche Risiken beinhalten zum Beispiel „die Angst des Scheiterns, der falschen Orientierung oder auch der Überforderung“ (Jantowski, 2009).

Die Übergangsphase in das Studium stellt die StudienbeginnerInnen vor die Herausforderung, sich der neuen, teilweise krisengefährdeten Lebenssituation zu stellen, sich an die veränderte Situation anzupassen und sie zu bewältigen. Durch die Hochschulreform im Rahmen des Bologna-Prozesses hat sich der Studienalltag der Studierenden verändert. Daher stellt das Studium nicht nur für StudienanfängerInnen sondern auch für Studierende, die von Umstellungen des Studienplans betroffen sind, neue Herausforderungen dar „Laut einer Studie der Freien Universität Berlin berichten 74% der Bachelor-Studierenden von großem Leistungsdruck“ (Gusy, Lohmann & Drewes, 2010). Darüber hinaus brechen Studierende, die in einem Bachelor-Studienplan studieren, ihr Studium häufiger ab. An deutschen Universitäten liegt die Abbruchquote bei Studierenden in Diplomstudiengängen bei 21%, während sie in den Bachelorstudiengängen fast doppelt so hoch ist (Heublein et al., 2009, zitiert nach Schulmeister & Metzger, 2010). Gründe für die hohe Zahl der Studienabbrecher in Bachelorstudiengängen sind neben Leistungsproblemen oder einer geringen Passung zwischen Studierenden und Studium auch mangelnde Kompetenzen in der Organisation des Studiums oder fehlende Unterstützung (Blüthmann, 2012). Die Verdichtung und stärkere zeitliche Organisation der Studiengänge, die die Einführung der Bachelorstudiengänge mit sich brachten, könnten darauf hinweisen, dass die Belastung tatsächlich durch einen Anstieg der Workload zustande kommt. Die mehrheitlichen Ergebnisse von Workload-Erhebungen zeigen allerdings, dass die tatsächliche Workload die formalen Vorgaben nicht übersteigt und daher die Ursachen der Belastung nicht allein auf die Workload zurückzuführen sind.

Mögliche Belastungsursachen der Studierenden können auf zwei Ebenen entstehen. Zum einen auf der persönlichen und zum anderen auf der organisationalen Ebene. Stress verursachende Aspekte auf der persönlichen Ebene umfassen beispielsweise Motivationslosigkeit, Unentschlossenheit, Jobben oder eine gefühlte Abnahme sozialer Kontakte. Faktoren auf der Ebene der Hochschule umfassen organisatorische Rahmenbedingungen und Transparenz bei den Anforderungen oder der Anrechnungen (König, 2011). Ein weiterer belastender Faktor ist die Unklarheit über die Anforderungen, den Ablauf oder den Nutzen der neuen Studienorganisation. Darüber hinaus führen die häufigen Themenwechsel innerhalb eines Tages, die durch die Organisation der Kurse in zweistündige Lehrveranstaltungen verursacht wird, zu einer zusätzlichen Belastung der Studierenden (Schulmeister & Metzger, 2011).

Verschiedene Aspekte, sowohl aus dem privaten Umfeld als auch Aspekte der Studienstruktur, können zu der wahrgenommenen Belastung der Studierenden beitragen. Mögliche Belastungsfaktoren sind hohe Anwesenheitskontrollen und Leistungsanforderungen oder geringe Wahlmöglichkeiten bei der zeitlichen und inhaltlichen Gestaltung des Studiums. Die häufigsten Ursachen für die subjektive Belastung scheinen aber in den persönlichen Fähigkeiten, der persönlichen Wahrnehmung des Studiums und den Handlungen der Studierenden zu liegen (Jantowski, 2009). Da viele Studierende, vor allem am Beginn des Studiums, nicht kontinuierlich mitlernen ist die Workload häufig nicht gleichmäßig über die Monate des Semesters verteilt. Typischerweise kommt es gegen Ende des Semesters zu einer Ballung der Prüfungs- und Abgabeterminen, was für viele Studierende eine höhere tatsächliche und auch empfundene Belastung bedeutet (Oppermann, 2011b). Um dieser Ungleichverteilung der Zeitinvestition entgegenzuwirken, gibt es sowohl von Seiten der Studierenden, als auch von Seiten der Hochschulen Bemühungen, „eine effektivere Nutzung bestehender Semesterzeiten und eine flexible Gestaltung der Leistungsnachweise“ zu erreichen (Oppermann, 2011b, S.104).

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen Workload und Erwerbstätigkeit (vgl. Schulmeister & Metzger, 2011; Metzger, 2010; Helmke & Schrader, 1996), so fällt auf, dass häufig kaum Zusammenhänge zwischen diesen beiden Variablen festgestellt wurden. Ein geringes Zeitinvestment für das Studium kann daher nicht durch ein übermäßig hohes Ausmaß an Erwerbstätigkeit erklärt werden. Dennoch ergab eine Umfrage an der Universität Darmstadt ein überraschend hohes Interesse an einem Teilzeitstudium. Mehr als ein Drittel der befragten Studierenden sind an einem Teilzeitstudium interessiert (Pfeiffer, 2011). Gründe für die Forderung eines Teilzeitstudiums beschränken sich nicht nur auf eine erhöhte Belastung oder der Notwendigkeit einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Aspekte wie die Betreuung von Kindern oder andere private Verpflichtungen tragen ebenfalls dazu bei. Diese Ergebnisse unterstreichen die Forderung nach einer Flexibilisierung der Studiengestaltung, die der wahrgenommenen Belastung entgegenwirken könnte.

3.3 Theoretische Modelle zur Belastung

Eines der bekanntesten und in der Literatur am häufigsten zitierten Modelle im Kontext subjektiver Belastung von Leistungsanforderungen ist das transaktionale Stressmodell von Lazarus und Folkman (1984). Dieses Modell stellt Belastung als Folge einer Transaktion und Bewertungsreaktion zwischen Individuum und Umwelt dar und erklärt das Ausmaß an unterschiedlicher Beanspruchung verschiedener Personen in ein und derselben Situation (Lazarus, 1999). Das transaktionale Stressmodell sieht die Entstehung von Stress als komplexe Wechselwirkung zwischen den Anforderungen bestimmter Situationen und der handelnden Person. Stress entsteht immer dann, wenn die Bewältigungsstrategien einer Person für eine bestimmte Situation nicht adäquat oder ausreichend sind. Ein wesentlicher Unterschied zu reiz- oder reaktionsorientierten Stressmodellen liegt darin, dass nicht primär die Situation an sich als stressauslösend gesehen wird, sondern die individuellen kognitiven

Bewertungsprozesse für die Entstehung der Stressreaktion von Bedeutung sind. Dadurch wird erklärt, warum gewisse Situationen bei manchen Personen Stress auslösen und bei anderen nicht (Lazarus & Folkman, 1984). Im transaktionalen Stressmodell werden drei Bewertungsstufen unterschieden. Die *primäre*, *sekundäre* und *Neubewertung*. Diese Prozesse müssen nicht notwendigerweise aufeinander folgen, sondern können auch gleichzeitig ablaufen. Bei der primären Bewertung wird ein Reiz als positiv, irrelevant oder potenziell gefährlich, also stressverursachend, bewertet. Bei angenehmen oder irrelevanten Ereignissen hat die Person keine negativen Konsequenzen zu erwarten, daher ist es nicht nötig, Bewältigungsstrategien zu entwickeln oder zu aktivieren. Wird eine Situation jedoch als stressverursachend wahrgenommen, kommt es zu einer erneuten Einschätzung der Gegebenheiten. Dabei wird zwischen *Verlust*, *Bedrohung* oder *Herausforderung* unterschieden (Lazarus & Folkman, 1984). Als sekundäre Bewertung beschreiben Lazarus und Folkman (1984) den Prozess, in dem die Person die Situation dahingehend einschätzt, inwieweit sie über ausreichende Ressourcen, wie zum Beispiel ausreichende Fähigkeiten zur Bewältigung der Situation verfügt. Diese Ressourcen können unterschiedliche Aspekte, wie bestimmte Persönlichkeitseigenschaften der Person, soziale Unterstützung, zeitliche und finanzielle Reserven, darstellen. Nach diesem Prozess kommt es zum dritten Schritt, der Neubewertung. Dabei wird eine erneute Einschätzung der Situation vorgenommen und der Erfolg der Bewältigungsstrategien eingeschätzt. Im Zuge des dritten Schritts wird die Situation bezüglich der stressverursachenden Faktoren neu bewertet, beziehungsweise die ursprüngliche Bewertung abgeändert, um zu prüfen, ob die Situation weiterhin als bedrohlich beurteilt wird (Lazarus & Folkman, 1984). Stress entsteht dem Modell zufolge als Reaktion auf eine wahrgenommene bedrohliche Situation, für die eine Person nicht ausreichend Bewältigungsstrategien zur Verfügung hat, um diese erfolgreich zu bestehen.

Die arbeitspsychologisch orientierte Forschung basiert häufig auf situations-, reaktions- und reizbezogenen Konzepten. Diese stellen die Situation und die jeweiligen Anforderungen

der Situation in das Zentrum der Entstehungsmodelle von Belastung (Jantowski, 2009). Ein Modell, welches darstellt, wie sich aus beruflichen Anforderungen Belastungen und in weiterer Folge mögliche negative Belastungsfolgen entwickeln, ist das Belastungs-Beanspruchungsmodell von Rudow (1994). Dieses Rahmenmodell orientiert sich an dem Modell von Lazarus (1966). Rudow (1994) sieht Belastungen und Beanspruchungen als Prozess und unterscheidet zwischen objektiver und subjektiver Belastung. Zu den objektiven Belastungen zählen Aspekte der Arbeit, die nicht von der Person abhängen, wie die Beschaffenheit der Arbeitsaufgabe oder die konkreten Arbeitsbedingungen. Das Belastungsempfinden ist ein Konstrukt, das aus einer Vielzahl von Faktoren, wie beispielsweise dem Zeitbudget, der sozialen Unterstützung der Studierenden oder der Prüfungsanzahl und deren Interpretation beeinflusst wird (Jantowski, 2009). Diese Faktoren wirken auf die arbeitende, in Kontext der Hochschule lernende, Person ein und können in weiterer Folge zu negativen Konsequenzen führen. Ähnliche Belastungsfaktoren wurden häufig von den protestierenden Studierenden 2008/2009 genannt. Subjektive Belastungen entstehen durch die Wahrnehmung und Bewertung der vorliegenden objektiven Belastungsfaktoren und äußern sich als positive oder negative Befindlichkeit. Das Ausmaß der subjektiven Belastung ist dabei von verschiedenen Aspekten, wie den persönlichen Vorerfahrungen oder der individuellen Persönlichkeitsmerkmalen, abhängig und kann in weiterer Folge sowohl psychisch als auch physisch zu kurzfristigen oder chronischen Beanspruchungsreaktionen führen. Solche Beanspruchungsreaktionen müssen nicht notwendigerweise negative Folgen mit sich bringen. Sie können sowohl einen positiven Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten oder zu einer Verbesserung der Handlungskompetenzen führen, als auch negativ auf die Entwicklung einer Person einwirken. Negative Folgen inkludieren unter anderem psychosomatische Beschwerden, Herz-Kreislaufkrankungen oder Burnout (Rudow, 1994).

4. ZEITLast Projekt

Bevor die Ziele und Fragestellungen der Diplomarbeit im nächsten Abschnitt erläutert werden, wird das ZEITLast Projekt zusammenfassend beschrieben, da versucht wird einige Ergebnisse der Studie mit einer Stichprobe Wiener StudentInnen zu replizieren.

Ergebnisse erster Evaluationen der neu eingeführten Bachelorstudiengänge zeigten, dass die Veränderung der Studienstruktur zu einer Erhöhung der Abbrecherquote und einem höheren Bedarf an Studien- und psychologischer Beratung führte. Ausgehend von der Annahme, dass Studierende der Bachelorstudiengänge zeitlich stark belastet sind, wurde das Projekt „ZEITLast: Lehrzeit und Lernzeit: Studierbarkeit der BA-/BSc- und MA-/MSc-Studiengänge als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und Neuen Technologien“ geplant. Das drei jährige Forschungsprojekt, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde, wurde im Zeitraum von April 2009 bis März 2012 durchgeführt und untersucht die Studierbarkeit verschiedener Bachelorstudiengänge. Ziel der Studie war es den zeitlichen Aufwand der Studierenden in unterschiedlichen Studienrichtungen möglichst genau zu erheben. Im Rahmen des Projektes wurde an vier verschiedenen Hochschulen, der Universitäten Hamburg, Hildesheim, Ilmenau, und Mainz die Workload der Studierenden mittels eines onlinebasierten Tools erhoben. In den von Workload-Erhebungen hielten 403 Studierende mit Hilfe eines Online-Zeittagebuchs über ein ganzes Semester hinweg fest, welchen Aktivitäten sie jeden Tag nachgehen. So konnte die Dauer der studienbezogenen Tätigkeiten genau ermittelt werden. Die Daten zeigen, dass in den untersuchten Studiengängen „die Lernleistung (im Mittel) weniger als 2/3 der von Bologna angestrebten Zielgröße ausmacht, bei mehr als der Hälfte der Studierenden nur 25% bis 50%“ (Metzger & Schulmeister, 2009). Schulmeister und Metzger (2011) kamen zu dem Ergebnis, dass die Studierenden im Wintersemester 2009/2010 in verschiedenen Bachelorstudiengängen in

Hamburg, Hildesheim, Illmenau und Mainz durchschnittlich 24 Stunden pro Woche für ihr Studium aufwenden. Im darauffolgenden Semester, im Sommersemester 2010 und auch im Wintersemester 2010/2011 betrug die durchschnittliche Workload 23 Stunden pro Woche. In allen Erhebungen liegt der ermittelte Durchschnittswert weit unter dem von Bologna vorgegebenen Richtwert.

Befragungen einzelner Studierender im Rahmen des Projekts zeigten, dass sich viele subjektiv stark belastet fühlen. Diese Belastung kann aber nicht durch eine übermäßige Workload erklärt werden. Die Ergebnisse zeigen auch, dass Studierende ihr Zeitinvestment für die Hochschule kaum einschätzen können. Den meisten Studierenden ist nicht bewusst, wie wenig Zeit sie tatsächlich in ihr Studium investieren. Die tatsächliche Workload wird systematisch überschätzt. Die tatsächliche Workload und die subjektiv Belastung weichen bei vielen der Studierenden erheblich voneinander ab. Mögliche Gründe dafür liegen in der Studienorganisation. Durch die Organisation der Lehrveranstaltungen in viele zweitstündige Präsenzveranstaltungen ergeben sich häufig Zeitfenster, die von den Studierenden nicht für das Selbststudium oder andere studienrelevante Tätigkeiten genutzt werden. Ein weiteres Problem besteht darin, dass es durch diese Lehrorgansiation zu mehreren Themenwechseln innerhalb eines Tages kommt. Diese Unterbrechungen und Themenwechsel scheinen ein kontinuierliches Lernen erschweren und dazu beitragen, dass die Lernzeit überschätzt wird (Groß, 2011).

Dadurch, dass die Belastung nicht durch die Workload erklärt wird, wurde im Rahmen der Studie der Einfluss von personenbezogenen Variablen auf die Belastung untersucht. Es konnte gezeigt werden, dass sich persönlichkeitsbezogene Merkmale auf das Belastungsempfinden auswirken. Jantowski (2009), aus dessen Belastungsstudie eine Vielzahl der Fragen zur Belastung für diese Diplomarbeit übernommen wurde zeigte einen signifikanten Zusammenhang zwischen persönlichkeitsbezogenen Merkmalen und dem

subjektiven Belastungsempfinden (Groß & Boger, 2011). Zum Beispiel erwies sich Neurotizismus als Einflussfaktor auf die Belastung.

Schulmeister (2011) argumentiert, dass es selten ein Projekt gegeben hätte das vorgefasste Meinungen und Hypothesen so grundlegend widerlegte, wie das durch die Ergebnisse des ZEITLast Projektes geschah. Die Ausgangshypothese, dass Studierende der Bachelorstudiengänge zeitlich sehr stark belastet sind konnte nicht beibehalten werden.

5. Zielsetzungen und Fragestellungen

5.1 Ziele der Untersuchung

Seit Einführung der Bachelorstudiengänge äußerten viele Studierende, die von der Umstellung betroffen Kritik an der zeitlichen Organisation der neuen Studienordnungen, der zunehmenden Verschulung des Systems, an einer zu hohen Prüfungsdichte und der überdurchschnittlich hohen Arbeitsbelastung (siehe Kapitel 1)

In Anlehnung an die ZEITLast Studie ist das Ziel dieser Untersuchung eine genaue quantitative Erfassung der Workload der Studierenden des Bachelorstudiums Psychologie an der Universität Wien. Eine Die Analyse der Gesamtarbeitszeit die Studierende in ihr Studium, sowohl in Form von Präsenzzeiten als auch in Form von Selbststudium und anderen studienbezogenen Tätigkeiten in ihr Studium investieren, bildet die Grundlage dieser Untersuchung. Ausgehend davon wird untersucht wodurch unterschiedliche Arbeitszeiten der Studierenden erklärt werden, sozusagen welche Determinanten einen Einfluss auf die Workload haben, und ob die aufgewendete Arbeitszeit einen Einfluss auf den Studienerfolg hat.

5.2 Fragestellungen

5.2.1 Ausmaß der Workload von Studierenden des Bachelorstudiengangs Psychologie an der Universität Wien

Die Hauptaufgabe dieser Studie ist zu untersuchen inwiefern die Studierenden, des Bachelorstudiums Psychologie, an der Universität Wien zeitlich belastet sind. Dabei wird untersucht ob die zeitlichen Vorgaben des Bologna Prozesses im konkreten Studiengang umgesetzt werden. Studien, in denen die Zeit retrospektiv von den Studierenden geschätzt wurden, kamen zu Werten der Gesamtarbeitszeit um 35 Stunden, was in etwa den Vorgaben von Bologna entspricht, Im Gegensatz dazu zeigen die Ergebnisse des ZEITLast Studie, dass

die Workload viel geringer ist als der studienbezogene Zeitaufwand, der von Bologna für ein erfolgreiches Abschließen des Studiums vorgesehen ist (siehe Kapitel 2). In dieser Diplomarbeit wird untersucht, ob die Ergebnisse der ZEITLast Studie auch für den Bachelorstudiengang der Psychologie an der Universität Wien zutreffen, wenn die Arbeitszeit der Studierenden mit demselben Tool erhoben wird. Es wird untersucht wie hoch die Workload der Studierenden tatsächlich ist, ob es Geschlechtsunterschiede gibt und in weiterer Folge, ob die tatsächlichen Workload mit dem Workload-Soll übereinstimmt. Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen.

Fragestellung 1a: *Unterscheidet sich die geschätzte von der tatsächliche Workload der Studierenden?*

Fragestellung 1b: *Unterscheiden sich Frauen und Männer in Bezug auf die Workload?*

Fragestellung 1c: *Weicht die tatsächliche Workload von den Zielvorgaben von Bologna ab?*

Die Ergebnisse von Schulmeister und Metzger (2011) zeigen ein deutlich geringeres Zeitinvestment als durch die Beschlüsse des Bologna-Prozesses veranschlagt wurde. Ein möglicher Grund dafür ist die finanzielle Lage der Studierenden und der damit verbundenen Notwendigkeit einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Der, im Vergleich zu den Vorgaben, geringe zeitliche Arbeitsaufwand für das Studium, welcher in bisherigen Studien ermittelt wurde, lässt sich in Folge der ersten Zeitbudget Analyse im Rahmen des ZEITlast Projekts allerdings nicht dadurch erklären, dass Studierende in einem hohen Maße einer Erwerbstätigkeit neben dem Studium nachgehen (Metzger, 2010). Basierend auf diesen Ergebnissen ergibt sich folgende Fragestellung.

Fragestellung 1d: *Kann das Ergebnis der ZEITLast Studie, dass das Ausmaß der Erwerbstätigkeit keinen Einfluss auf die Workload hat, repliziert werden?*

5.2.2 Determinanten der Workload

Das Rahmenmodell von Helmke und Schrader (1996) postuliert, dass subjektive Kompetenzen wie das Fähigkeitsbildes, die Leistungsangst, dem Zeit und Selbstmanagement oder das Belastungsempfinden einen Einfluss auf die Workload haben. Es wird deshalb untersucht ob verschiedene psychologische Persönlichkeitsvariablen die Workload beeinflussen.

Fragestellung 2a: Können Persönlichkeitsvariablen, wie das Fähigkeitsbild, die Leistungsangst, das Zeit und Selbstmanagement und das Belastungsempfinden die Workload vorhersagen?

Das Rahmenmodell zeigt, dass neben den psychologischen Persönlichkeitsvariablen auch Variablen des persönlichen Hintergrundes eine Rolle in Bezug auf die Workload haben. Insbesondere das Alter der Studierenden scheint die Workload zu beeinflussen (Schaeper & Minsk, 1997). Daraus ergibt sich eine weitere Fragestellung.

Fragestellung 2b: Ist das Alter ein geeigneter Prädiktor für die Workload?

5.2.3 Vorhersage des Studienerfolgs

Zahlreiche Studien, die den Zusammenhang zwischen der Gesamtarbeitszeit für die Schule und den Schulleistungen untersuchten, kamen zu dem Ergebnis, dass kein Zusammenhang zwischen der Lernzeit zu Hause und den Schulnoten besteht (vgl. Eigler & Krumm, Spiel & Wagner, 2000; Wagner, Schober & Spiel, 2008). Ergebnisse der ZEITLast Studie zeigten ebenfalls keinen Zusammenhang dieser beiden Variablen. Bezüglich des Lernerfolgs lassen sich auf Basis der Literaturbefunde folgende Fragestellungen ableiten.

Fragestellung 3a: Kann das Ergebnis, dass kein Zusammenhang zwischen der Workload und dem Studienerfolg besteht, repliziert werden?

Fragestellung 3b: *Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsbild, der Leistungsangst, dem Zeit und Selbstmanagement und dem Studienerfolg?*

5.2.4 Belastungsausmaß sowie Belastungsfaktoren der Studierenden

Basierend auf den Ergebnissen der Belastungsstudie von Jantowski (2009), wird vermutet, dass nicht nur das Ausmaß der Arbeitszeit, sondern auch das Ausmaß des subjektiven Belastungsempfindens unter den Studierenden sehr stark variiert. Zusätzlich, kann auf Grund erster Ergebnisse von Schulmeister und Metzger (2011) angenommen werden, dass die Belastung der Studierenden kaum mit dem tatsächlichen Arbeitsaufwand zusammenhängt, da eine Vielzahl von Faktoren das subjektive Belastungsgefühl beeinflussen. Die Belastung der Studierenden wird nur partiell durch den zeitlichen Arbeitsaufwand erklärt. Andere Faktoren haben daher einen Einfluss auf das Belastungsempfinden. Im Modell von Helmke und Schrader (1996) wird das Fähigkeitsbild als ein Aspekt genannt, welcher einen Einfluss auf die Lernzeit und den Lernerfolg hat. Jantowski (2009) zeigte, dass verschiedene Persönlichkeitsvariablen mit dem Belastungsempfinden zusammenhängen. Nach Jantowski (2009) korreliert die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten signifikant negativ mit dem Belastungsempfinden. Auf Basis dieser Befunde ergibt sich folgende Fragestellung:

Fragestellung 4 a Können die Workload, das Fähigkeitsbild, die Leistungsangst und das Zeit und Selbstmanagement die Belastung der Studierenden erklären?

6. Methode

In folgendem Kapitel wird näher auf die empirische Untersuchung eingegangen. Zunächst wird der geplante Ablauf der Untersuchung sowie die geplante Stichprobe erläutert. Im Anschluss daran, werden die eingesetzten Erhebungsinstrumente dargestellt. Nach einer Erläuterung der Untersuchungsdurchführung, wird auf die Stichprobe der Untersuchung beschrieben.

6.1 Durchführung der Untersuchung

In dieser Studie wurden Studierende des kürzlich eingeführten Bachelorstudiengangs Psychologie an der Universität befragt. Nach dem das online-Tagebuch durch den Administrator der Universität Hamburg eingerichtet wurde, begann der erste Erhebungszeitraum am 26.05.2011 und endete eine Woche später, am 01.06.2011. Um möglichst viele Studierende für die Mitarbeit zu motivieren, wurden diese per Email angeschrieben. Alle Studierenden, die im vergangenen Semester die einführende Pflichtveranstaltung „SOT“ (Supervised Orientation Tutorium) besuchten, wurden in einem Email gebeten an der Studie teilzunehmen.

SOT findet im Wintersemester statt und dient als Orientierungsphase in der Studieneingangsphase. Lehrinhalte des SOT sind beispielsweise die Arbeit in Kleingruppen, die Arbeit mit Lernplattformen, die Entwicklung und Optimierung persönlicher Lernstrategien und die Vermittlung von Prinzipien und Techniken des Zeitmanagements. Ziel des SOT ist es, grundlegende Kenntnisse über verschiedene studienrelevante Kompetenzen zu vermitteln, Studierenden mit einem reflektierten Umgang mit wissenschaftlichen Fachinhalten und den eigenen Kompetenzen vertraut zu machen. Darüber hinaus werden Studierende dabei unterstützt Orientierungswissen und Strukturverständnis bezüglich Universität und Studium

zu erlangen sowie die Fähigkeit zur gezielten Reflexion der eigenen Passung zum Psychologiestudium zu erwerben (vgl. Leidenfrost, Strassnig, Schabmann & Carbon, 2009; Studienplan Psychologie, 2012).

Die Leiterin dieser Lehrveranstaltung, versendete die Nachricht an alle Teilnehmer, da thematisch eine Brücke zwischen den theoretischen Inhalten der Lehrveranstaltung und den Inhalten dieser Studie gelegt werden kann. Die Nachricht an die Studierenden wurde 10 Tage vor Beginn der ersten Erhebungswoche ausgesendet und zwei Tage vor Beginn wurde erneut eine Erinnerungsmail verfasst und versendet. In diesem Email wurden die Ziele der Studie erklärt und auf die genaue Vorgehensweise beim Ausfüllen des Tagebuchs verwiesen. Vor Beginn der Durchführung der Workloaderhebung wurden die TeilnehmerInnen darauf hingewiesen, dass die Bearbeitung des Online Erhebungstools, sowie des Fragebogens freiwillig sind und dass die Daten in weiterer Folge anonymisiert ausgewertet werden. Danach wurden die Testpersonen gebeten sich die Informationen zur Bedienung des Tools genau durchzulesen.

Im Anschluss daran, wurden die Teilnehmer aufgefordert sich zu registrieren und das Tagebuch über die gesamte nächste Woche gewissenhaft auszufüllen. Das Zeiterhebungstool, wurde so programmiert, dass es täglich automatisch eine Erinnerungsmail an alle registrierten TeilnehmerInnen sendete. Nach der ersten Erhebungswoche wurde jeder TeilnehmerIn ein weiteres Email zugesendet in dem sie gebeten wurden einen Fragebogen, zur Erfassung ihrer demografischen Daten, der Noten aus der Einführungsphase und verschiedenen Persönlichkeitsvariablen, auszufüllen. Der Fragebogen wurde als online Fragebogen konzipiert und konnte mittels Browser erreicht werden. Die Programmierung erfolgte auf der Plattform SoSci Survey und wird in einer Pretest-Phase getestet bevor er an alle Teilnehmer der Studie versendet wurde.

Anschließend, am 08.06.2011, begann die zweite Erhebungswoche. Alle TeilnehmerInnen, die bereits in der ersten Woche das online Tool ausfüllten, wurden mittels einer personalisierten Email gebeten auch während des zweiten Erhebungszeitraums an der Studie teilzunehmen. Alle anderen Studierenden wurden erneut gebeten sich zu registrieren um an der Erhebung teilnehmen zu können.

Das Protokollieren der Gesamtarbeitszeit musste täglich vorgenommen werden und dauerte in etwa zehn Minuten pro Tag. Dieser tägliche Zeitaufwand, der für das Ausfüllen des Tagebuchs aufgewendet werden musste, könnte ein Grund für die geringe Rücklaufquote sein. Um einer geringen Rücklaufquote entgegenzuwirken, wurden incentives angeboten. So wurde versucht möglichst viele Personen zur Teilnahme an der Untersuchung zu motivieren. Thirkell und Wiley (2009) konnten in einer Studie zeigen, dass sich Belohnungen als wichtiger Motivator zur Teilnahme an Untersuchungen eignen. Als besondere Belohnung wurden nach Abschluss der Erhebung Amazon Gutscheine und Bücher unter den TeilnehmerInnen verlost. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Datenerhebung der Studie.

Tabelle 1

Überblick der Datenerhebung

	SS 2011
Studienfach	Psychologie -Bachelorstudiengang
Fachsemester	2 Semester
Zeitbudget-Erfassung	Woche 1: Befragungszeitraum: 26.05. 2011 bis 01.06.2011 N = 22 Woche 2: Befragungszeitraum:08.06. 2011 bis 14.06.2011 N = 31
Fragebogen	Befragungszeitraum: 4 Wochen N = 79
Set:	N = 17

6.2 Stichprobe

Für die Untersuchung wurden Studierende des Bachelor Studienganges Psychologie an der Universität Wien herangezogen. Dieser Studiengang wurde im Wintersemester 2010 eingeführt. Im Sommersemester 2011 ist es nicht möglich diesen Studiengang zu beginnen.

Die Rekrutierung der Studierenden für die Untersuchung erfolgte über die Übung Supervised Orientation Tutorium (SOT), welche die Studierenden als eine der einführenden Lehrveranstaltungen im ersten Semester absolvieren sollten. Daraus resultieren ungefähr 500 Studierende, die an der Studie teilnehmen konnten und per Email kontaktiert wurden. Studierende die vom Diplomstudium in das Bachelorstudium gewechselt haben werden nicht unter den Testpersonen sein, da diese voraussichtlich nicht an der Lehrveranstaltung SOT teilnahmen und somit auch kein Email erhalten haben.

Die Rücklaufquote variiert sowohl zwischen den beiden Erhebungswochen als auch zwischen Tagebuch und Fragebogen. Dass Rücklaufquoten bei der valideren Erhebungsmethode, dem Tagebuch, häufig geringer ausfallen als bei retrospektiven Erhebungen wurde bereits in anderen Studien festgestellt (vgl. Wagner, 2005). Insgesamt wurde der Fragebogen von 92 Personen ausgefüllt wobei 20 Personen frühzeitig abgebrochen haben. Der Fragebogen wurde insgesamt von 72 Studierenden vollständig ausgefüllt. Davon waren 15 (21%) männliche und 57 (79%) weibliche Personen. Damit ist erkennbar, dass signifikant mehr weibliche Studierende den Fragebogen ausgefüllt haben ($\chi^2 = 25,3$, $df = 1$, $p < .0001$). Diese Ergebnisse zeichnen die Geschlechterverteilung innerhalb des Studiums ab, da das Psychologiestudium signifikant häufiger von Frauen gewählt wird als von Männern. Im Studienjahr 2010/2011 waren 688 Studierende an der Universität Wien für das Bachelorstudium Psychologie inskribiert. In der Verteilung der Geschlechter, zeigt sich die weibliche Dominanz der Studienrichtung mit 72%. Die befragten Studierenden sind zwischen 18 und 61 Jahre alt, wobei das Durchschnittsalter der Befragten 22.6 Jahre beträgt. 69% der

Befragten, geben an ihre Matura in Österreich abgelegt zu haben, 30% in Deutschland und 1% in Luxemburg. 62% der befragten Studierenden gaben an, im Monat bis zu 300 Euro, 21% bis zu 450 Euro und 18% gaben an monatlich mehr als 450 Euro zur freien Verfügung zu haben. Insgesamt erleben 15% der Befragten, ihre finanzielle Situation als stark oder sehr stark belastend.

Das Online-Zeittagebuch wurde in der ersten Woche von 22 Personen vollständig, das heißt es sind Einträge für alle sieben Tage vorhanden, bearbeitet. Während des zweiten Erhebungszeitraums wurde das Tool von 31 Personen während der gesamten Woche ausgefüllt. Aufgrund des geringen Stichprobenumfangs, wurden die beiden Erhebungswochen zusammengefasst. Für alle Personen, die an beiden Erhebungswochen teilnahmen, fand eine zufällige Zuteilung zur ersten oder zweiten Erhebungswoche statt. Die randomisierte Zuteilung wurde mittels würfeln einer Zufallszahl realisiert. Somit ergab sich eine Stichprobe von 36 Studierenden die eine Woche des Online-Tagebuchs vollständig ausgefüllt haben. Nach anschließender Zuordnung der Fragebögen zu den Personen die an der Zeitbudgetanalyse teilgenommen haben, ergab sich eine Gesamtstichprobe von 34 Personen, welche die Basis dieser Untersuchung bildet.

Bevor die Daten zusammengefügt wurden, wurden die Ergebnisse beider Erhebungswochen miteinander verglichen. Dafür wurden die Daten der 17 Personen, die sowohl die Einträge für die erste, als auch für die zweite Erhebungswoche vollständig beendet haben, so wie den Fragebogen ausgefüllt retourniert haben, herangezogen. Tabelle 4 bildet die statistischen Kennzahlen der Workload von Erhebungswoche eins und zwei ab. Um Unterschiede bezüglich der Workload in den beiden Wochen festzustellen wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben berechnet. Dadurch ($t = -.849$; $df = 32$; $p > .05$) konnte kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Erhebungswochen hinsichtlich der Workload festgestellt werden. Der etwas höhere Mittelwert in der zweiten Erhebungswoche entspricht

den Tendenzen aus früheren Studien. Schulmeister und Metzger (2011) gehen davon aus, dass die Lehrorganisation der Universitäten einem kontinuierlichen Lernen entgegenwirkt und dass es in weiterer Folge zu punktuellen Lernen gegen Ende des Semesters kommt, wodurch sich in den Wochen vor den Prüfungen die Workload deutlich erhöht.

Tabelle 2

Vergleich der beiden Erhebungswochen

	Woche 1	Woche 2
N	17	17
M	23.7	28.6
SD	15.5	18

Die Stichprobe setzt sich aus 34 Personen zusammen. Davon sind 5 (15%) männlich und 29 (85%) weiblich. Das Alter der TeilnehmerInnen liegt im Durchschnitt bei 21,65 Jahren ($SD = 3,63$), wobei das jüngste Alter bei 18 und das älteste bei 37 Jahren liegt. 67% der TeilnehmerInnen gaben an ihre Matura bzw. ihr Abitur in Österreich absolviert zu haben, die restlichen 32% in Deutschland. 97% der befragten Personen waren zum Zeitpunkt der Erhebung kinderlos.

6.3 Erhebungsinstrumente

Das Untersuchungsmaterial bestand aus zwei Erhebungsinstrumenten. Die Gesamtarbeitszeit für das Studium wurde durch ein spezielles Online-Tool, welches wie ein strukturiertes Zeittagebuch aufgebaut war, erhoben. Zusätzlich wurde den Studierenden ein Fragebogen, welcher demografische Daten, Noten der Studieneingangsphase, Determinanten der Arbeitszeit und Angaben zu subjektiven Belastungsfaktoren erfasst, vorgelegt. In folgendem Kapitel werden die beiden Erhebungsinstrumente ausführlich beschrieben.

6.3.1 Online-Tagebuch

Bisherigen Untersuchungen zum zeitlichen Zeitinvestment für das Studium stützen sich mehrheitlich auf Fragebögen, in denen die Studierenden retrospektiv die Zeit, einschätzen sollten. Das Abfragen von Zeiteinheiten im Nachhinein unterliegt jedoch häufig einer verzerrten Wahrnehmung (vgl. Schmidt, 1984; Kirchler et. al., 2002; De Jong et al., 2000 in Wagner 2005). Aus diesem Grund wird in folgender Studie ein Tagebuch-Verfahren eingesetzt, um möglichst genaue Angaben über das Zeitinvestment zu erhalten.

Das für diese Studie gewählte Online-Tagebuch wird bereits erfolgreich in Deutschland für momentan laufende Längsschnittstudien eingesetzt. Dieses Tool wurde gewählt weil es sehr genau die für das Studium relevanten Zeiten abfragt und die restlichen Zeiten, wie private Zeit, Jobben oder Krankheit nur wenig beachtet werden. Im Mittelpunkt der Untersuchung stand die Studierzeit, insbesondere das Selbststudium, und nicht das Privatleben der Studierenden. Ziel war es die gesamte Wachzeit der teilnehmenden Studierenden zu erheben. Dafür wurden aufgrund bisheriger Erhebungen 16 Stunden veranschlagt. Dieses Online-Zeittagebuch wurde von den Studierenden über eine bzw. zwei Wochen hinweg ausgefüllt und hält fest, wie viel Zeit sie täglich für ihr Studium aufwenden.

Die Einträge wurden jeden Abend gemacht, sowohl während der Woche als auch am Wochenende (Schulmeister & Metzger, 2011).

In der Annahme einer hohen Teilnahmebereitschaft der Studierenden und einer effizienteren Vorgehensweise bei Durchführung und Auswertung der Daten des Tagebuchs wurde eine Online-Variante gewählt. Das Tagebuch war über einen Browser aufrufbar. Um das Eintragen benutzerfreundlich zu gestalten, können die Studierenden über Aufklappenmenüs aus verschiedenen Erfassungskategorien und verschiedene Aktivitäten aufrufen und ihre Zeiten dort eintragen (vgl. Schulmeister & Metzger, 2011). Abbildung 2 zeigt die einzelnen Kategorien, die im Online Tagebuch ausgewählt werden konnten. Die Auflistung als auch eine genaue inhaltliche Beschreibung der Kategorien sind im Handbuch detailliert beschrieben.

Start	Dauer	Studium & Freizeit	LV-Typ	Arbeitsform	Zweck	Tätigkeit	Medien
		Psychologie	Vorlesung	Anwesenheit in LV (real)			
		Lehrveranstaltung A	Seminar	Anwesenheit in LV (online)			
		Lehrveranstaltung B	Übung	Anwesenheit in Prüfung			
		Lehrveranstaltung C	Tutorium				
		Lehrveranstaltung D					
		Etc.					
		Studium allgemein		Selbststudium (individuell)	Unterrichts- vorbereitung	Aufgabe(n) lösen	Mit IT- Medien
		Nebenfach/ anderes Studium		Selbststudium (studentische Arbeitsgruppe)	Unterrichts- nachbereitung	Referat/ Präsentation erarbeiten	Ohne IT- Medien
		Studium: Organisation			Prüfungsvor- bereitung: LV	lesen <i>(Modul-)</i> <i>Literatur</i>	
		Freies Gespräch				Schreiben <i>Hausarbeit,</i> <i>Bericht,</i> <i>Protokoll o. Ä.</i>	
		Uni-Wegzeiten					
		Curriculare Sonderformen					
		Exkursion					
		Extracurricular					
		Private Zeit					
		Jobben					
		Krankheit					
		Betreuungspflichten					

Abbildung 2. Kategorien des Online-Zeittagebuchs.

6.3.2 Fragebogen

Der Fragebogen erfasste neben dem persönlichen Hintergrund der Studierenden, ihr Zeit und Selbstmanagement, subjektive Kompetenzen (Fähigkeitsbild, Leistungsangst), das subjektive Belastungsempfinden sowie den Lernerfolg (Noten der Studieneingangsphase). Der gesamte Online-Fragebogen ist im Anhang zu finden. Der Fragebogen setzt sich neben einem kurzen Begrüßungstext am Beginn aus folgenden Teilen zusammen:

Soziodemografische Merkmale

Zu Beginn des Fragebogens wurden das Geschlecht, das Alter, das Studienfachsemester und die Einschätzung der Arbeitszeit für das Studium erhoben. Anschließend wurde ein Item zur Studienzufriedenheit vorgegeben.

Skala zum Fähigkeitsselbstbild

Zur Erfassung des allgemeinen Selbstkonzepts studienbezogener Leistungen und Fähigkeiten wurde die Skala „Selbstkonzept schulischer Leistungen und Fähigkeiten (SKSLF) von Rost und Lamsfuß (1992), welche ebenfalls in der Studie von Wagner (2005) eingesetzt wurde, herangezogen. Laut Rost und Lamsfuß (1992) umfasst die Skala ein „allgemeines, fächerübergreifendes Selbstkonzept schulischer Leistungen und Fähigkeiten“. Diese Skala weist gute psychometrische Kennwerte bei Jugendlichen im Alter zwischen 15 – 19 Jahren auf. Für diese Studie wurde folgende Skala vor allem wegen dieser guten psychometrischen Kennwerte und der spezifischen Erfassung des schulischen Selbstkonzepts bei Jugendlichen ausgewählt. Es wurde angenommen, dass sich das schulische Selbstkonzept nur wenig vom Selbstkonzept der Studierenden in der Studieneingangsphase unterscheidet. Darüber hinaus wurde vermutet, dass der Großteil der Studierenden sich nur unwesentlich von dieser Referenzgruppe unterscheidet, da viele der Studienanfänger ihr Studium unmittelbar nach Abschluss der Schule beginnen (Helmke & Schrader, 1996). Um eine Übertragbarkeit auf den Kontext des Studiums zu gewährleisten, wurden zwei der zehn Items leicht modifiziert

(Itembeispiel: „Ich gehöre im Studium zu den Besten“ vs. „Ich gehöre in der Schule zu den Besten“.) Die Skala besteht aus zehn Items mit einer sechsstufigen Likert Skalierung von „trifft vollständig zu“ bis „trifft gar nicht zu“ zu beantworten sind. Vier dieser Fragen beinhalten eher leistungsorientierte Aussagen (Wagner, 2005) und fünf eher fähigkeitsorientierte Aussagen. Ein Item erfasst sowohl leistungs- als auch fähigkeitsbezogene Komponenten. Ein hoher Wert bedeutet mit dieser Antwortkategorie eigentlich ein geringes Selbstkonzept. Um eine bessere Verständlichkeit der Ergebnisse zu gewährleisten wurden die Rohwerte der einzelnen Items bei der Auswertung umgepolt. Somit wird ein hohes Selbstkonzept auch mit hohen Werten ausgedrückt.

Skala zur Leistungsangst

Zur Erfassung der Leistungsangst studienbezogener Leistungen wurden Items aus dem Prüfungsstressinventar (PSI-Trait) von Tanzer (1994 zitiert in Wagner, 2005) herangezogen, ebenfalls in Anlehnung an Wagner (2005). Dieses Inventar entstammt aus dem Test Anxiety Inventory nach Hodapp (1991) und besteht aus 34 Items, die sich in 6 Skalen unterteilen. Für diese Untersuchung werden zwei dieser Skalen herangezogen. Dies sind die Angstkomponenten „worry“ und „emotionality“, als Zusammenspiel zwischen kognitiver (worry) und emotionaler (emotionality) Komponente nach Hohegger (1995 zitiert nach Wagner, 2005). Nach Schwarzer (2000) wird Leistungsangst definiert als „die Besorgtheit und Aufgeregtheit angesichts von Leistungsanforderungen, die als selbstwertbedrohlich eingeschätzt werden“ (S. 105). Aus der Skala „emotionality“ (Aufgeregtheit) werden drei der fünf Items für den Fragebogen herangezogen. Diese erfassen einerseits die körperliche Komponente und andererseits die allgemeine Erscheinungsform der Erregung. Die zweite Angstskala „worry“ (Besorgtheit) bezieht sich auf Kognitionen des Versagens oder des Misserfolgs und mögliche Konsequenzen daraus. Hier werden ebenfalls drei der sieben Items

für die Untersuchung herangezogen. Somit besteht die Skala Leistungsangst aus sechs Items mit einer sechsstufigen Likert Skalierung von „trifft vollständig zu“ bis „trifft gar nicht zu“.

Skala zur Belastung im Studium

Um die wahrgenommene Belastung der Studierenden zu erheben wurden den TeilnehmerInnen 10 Items vorgegeben, welche auf einer fünfstufigen Likert-Skala (sehr stark, stark, teils, gering, sehr gering) das subjektive Belastungsempfinden abfragten. Die Items beziehen sich inhaltlich auf die Gesamtbelastung, die Studienbelastung, das individuellen Leistungsvermögen, der individuellen Belastungsgrenze, das Ausmaß an verbleibender Freizeit, dem generellen Arbeitsaufwand, und dem Verhältnis von privaten und studienbezogenen Lebensanteilen. Die Items wurden aus dem Fragebogen der Belastungsstudie von Jantowski (2009) übernommen. Aus diesen Items wird anschließend die Skala „Belastungsempfinden“ gebildet. Das Item „In welchem Maße fühlen sie sich derzeit durch privates Belastet“, wird jedoch aufgrund geringer Item-Skala Korrelation nicht in die Skala einbezogen (vgl. Jantowski, 2009, S.177).

Skala zum Zeit und Selbstmanagement

Zur Erfassung des Zeitmanagements werden fünf Items aus der Time Management Behavioral Scale (TMBS) von Macan et al. (1990) herangezogen, welche messen sollen, inwieweit eine Person das Gefühl hat, die eigene Zeit unter Kontrolle zu haben. Diese Items beziehen sich auf die Dimension „wahrgenommene Kontrolle über die Zeit“, welche nach dem Prozessmodell von Macan (1994) den eigentlichen Einfluss auf das Stressempfinden beziehungsweise das Belastungserleben hat. Die Items der Skala „Zeitmanagement“ müssen alle invertiert werden, bis auf Item 3. Die Skalierung ist fünfstufig mit den Antwortmöglichkeiten von „sehr gering“ bis „sehr stark“. Zusätzlich zum Zeitmanagement hat der Handlungsspielraum einen großen Einfluss in Bezug auf das Stresserleben (Semmer,

1984). Aus diesem Grund wird dazu eine leicht modifizierte Frage gestellt, die den Strukturierungsgrad des Studiums erfassen soll (Jantowski, 2009).

Lernerfolg

In vielen Studien zur Hausaufgabenforschung im Kontext der Schule, werden Schulnoten als Indikator für schulischen Lernerfolg herangezogen (vgl. Wagner 2005; Wagner, Schober & Spiel, 2008). Nach Abwägen aller Vor- und Nachteile werden auch in dieser Studie die Noten der Studieneingangsphase als Indikator für den Lernerfolg der Studierenden im ersten Semester herangezogen. Die Studierenden werden gebeten, ihre Noten selbst im Fragebogen anzugeben.

Gründe für die Heranziehung der Noten als Indikator für den Studienerfolg sind zum einen die leichte Verfügbarkeit dieser Noten, zum anderen, die zufriedenstellende prognostische Validität der Schulnoten, oder der Noten am Beginn des Studiums, in Bezug auf den Studienerfolg (Trapmann, Hell, Weingand & Schuler, 2007). Konkret wird der Studienerfolg anhand der Mittelwerte der Noten aus folgenden vier Einführungsprüfungen im ersten Semester und somit in der Studieneingangsphase (STEOP Teil 1) operationalisiert: Einführung in wissenschaftliches Denken, Paradigmengeschichte und Rahmenbedingungen der Psychologie, Einführung in die Grundlagenfächer (Allgemeine und Entwicklungspsychologie) der Psychologie und Einführung in die Anwendungsfelder der Psychologie.

In folgendem Abschnitt werden die deskriptive Ergebnisse der potenziellen Determinanten Fähigkeitsbild, Leistungsangst, Belastungsempfinden und Zeit und Selbstmanagement sowie zusammengefasst. Anschließend werden die Durchschnittsnoten der STEOP Veranstaltungen in Tabelle 2 aufgelistet.

Fähigkeitsbild:

Das Fähigkeitsbild, welches im Fragebogen durch die Skala „Selbstkonzept schulischer Leistungen und Fähigkeiten“ (SKSLF) erfasst wurde, wurde mit einer sechsstufigen Likert Skalierung von „trifft voll zu“ bis „trifft gar nicht zu“ erhoben. Dabei bildet 1 die volle Zustimmung ab und zeigt ein hohes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Die Studierenden schätzen ihr Fähigkeitsbild sehr durchschnittlich ein mit einem Mittelwert von 3,08 (SD = 0,75) ein. Der geringste Wert liegt bei 2,1 und der höchste bei 5,3.

Leistungsangst:

Die Leistungs- oder Prüfungsangst wurde mit einer vierstufigen Likert Skala (fast nie bis fast immer) erhoben. Der Mittelwert der Stichprobe liegt bei 3,09 (SD= 0,69) Dies zeigt, dass viele der Studierenden sich bei Prüfungen oft ängstlich fühlen oder sich über mögliches Versagen sorgen.

Belastungsempfinden:

Die Studierenden wurden gebeten anzugeben wie sehr sie sich durch ihr Studium belastet fühlen. Dabei beantworteten sie 10 Fragen auf einer sechsstufigen Skala. Ein Wert von 6 repräsentiert eine sehr starke Belastung. Studierende des Bachelorstudiengangs Psychologie sind durch ihr Studium durchschnittlich belastet (M = 3,09; SD = 0,7).

Zeit und Selbstmanagement

Die Studierenden wurden gebeten 5 Aussagen über ihr persönliches Zeitmanagement auf einer fünfstufigen Skala zu bewerten. Die Aussagen über die wahrgenommene Kontrolle der verfügbaren Zeit variieren zwischen den Studierenden teils erheblich und betragen einen Mittelwert von 2,6 (SD = 0,79). In Tabelle 3 sind die statistischen Kennzahlen der erhobenen Determinanten zusammengefasst.

Tabelle 3

Statistische Kennzahlen der potenziellen Determinanten der Workload

	Fähigkeitsbild	Leistungsangst	Belastungsempfinden	Zeit und Selbstmanagement
N	34	34	34	34
M	3.08	1.90	3.09	2.61
SD	0.75	0.69	0.71	0.79

Studienerfolg

Um Auswirkungen des Zeitinvestment auf den Studienerfolg zu untersuchen wurden zunächst die Noten der Studieneingangsphase aller Befragten erhoben und ausgewertet. Die durchschnittlichen Noten der vier einführenden Vorlesungen werden in Tabelle 2 aufgelistet.

Tabelle 4

Durchschnittsnote der STEOP

	Note VO Einführung wissenschaftliches Denken	Note VO Paradigmengeschichte	Note VO Grundlagenfächer	Note VO Anwendungsfelder
N	34	33	34	33
M	3.26	2.87	2.62	2.94

6.4 Auswertungsverfahren

Die statistische Datenanalyse zur Beantwortung der Fragestellungen erfolgte mit IBM SPSS Statistics 18 (Statistical Package for the Social Sciences in der 18. Version). Einige grafische Abbildungen zur Veranschaulichung der Ergebnisse wurden mit Excel erstellt. Das α -Fehler-Niveau wurde bei allen Berechnungen auf 5 % festgesetzt. p-Werte zwischen .05 und .15 wurden als Trend interpretiert (vgl. Cohen 1992).

Reliabilitätsanalyse der Skalen

Vor der Auswertung der Daten wurde eine Reliabilitätsanalyse des Fragebogens durchgeführt. Die Angaben erfolgen durch Cronbachs α -Werte, welche als Maß für eine interne Konsistenz herbeigezogen werden (vgl. Cronbach, 1951). Werte ab .70 belegen eine Zuverlässigkeit der Messung (vgl. Bortz & Döring, 2006). Die Analyse des Fragebogens ergab durchgängig zufriedenstellende Reliabilitäten für die verschiedenen Skalen. Die Skalen weisen Reliabilitätskoeffizienten nach Cronbachs Alpha zwischen $\alpha = .687$ und $\alpha = .882$ und Trennschärfekoeffizienten zwischen .34 und .84 auf. Die genauen Ergebnisse der Analyse sind in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5

Reliabilitätsanalyse des Fragebogens

	Anzahl der Items	Trennschärfe	Cronbachs Alpha
Skala			
Fähigkeitsbild	10	.34 bis .79	0.843
Leistungsangst	6	.39 bis .78	0.837
Belastungsempfinden	9	.39 bis .73	0.877
Zeit-und Selbstmanagement	5	.74 bis .84	0.833

7. Ergebnisse

7.1 Ausmaß der Workload von Studierenden des Bachelorstudiengangs Psychologie an der Universität Wien

Fragestellung 1a:

Unterscheidet sich die geschätzte von der tatsächlichen Workload der Studierenden?

Die geschätzte Workload, die durch retrospektive Angaben mittels Fragebogen erhoben wurde, beträgt im Durchschnitt 26,03 Stunden ($SD = 10,48$). Die tatsächliche Workload im untersuchten Zeitraum, welche mit dem Online-Tagebuch erhoben wurde, unterscheidet sich kaum von der geschätzten. Der Mittelwert der tatsächlichen Workload (die über alle Teilnehmer gemittelte Wochensumme aller studienbezogenen Aktivitäten) beträgt 26,16 Stunden ($SD = 16,67$). Dieser Mittelwert entspricht den Ergebnissen der ZEITLast Studie (vgl. Schulmeister & Metzger, 2011). Die Spannweite der wöchentlichen Workload liegt zwischen 1,5 Stunden und 73,5 Stunden. Das Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov- Tests für normalverteilte Daten zeigt, dass die Verteilung der Daten nicht signifikant von der Normalverteilung unterscheiden. Abbildung 3 stellt die statistischen Kennwerte der geschätzten und der tatsächlichen Workload dar.

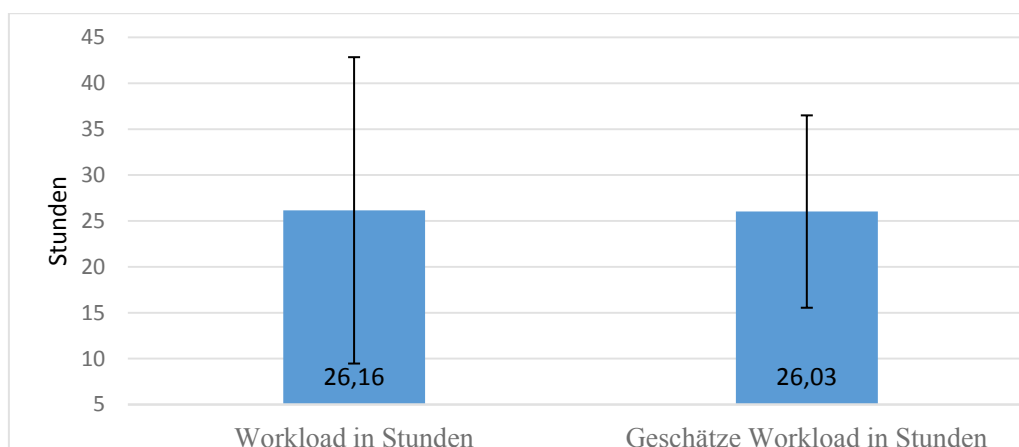


Abbildung 3. Erhobene und geschätzte Workload in Stunden.

Von den 26,03 Stunden die Studierende in ihr Studium investieren beträgt der Anteil der Präsenzzeit in Lehrveranstaltungen im Mittel 10,3 Stunden ($SD = 4,0$) beträgt. Der Großteil der restlichen Zeit wird für individuelles oder kooperatives Selbststudium verwendet. Tabelle 6 zeigt die geschätzte Verteilung der Workload auf verschiedene Tätigkeitsbereiche.

Tabelle 6

Verteilung der geschätzten Workload auf verschiedene Tätigkeitsbereiche

		Workload gesamt	Präsenzzeit	Selbststudium	
				Individuell	Arbeitsgruppe
N	Gültig	32	32	32	29
	Fehlend	2	2	2	5
MW		26.0	10.4	12.6	2.0
SD		10.48	4.01	10.23	2.15

Fragestellung 1b:

Unterscheiden sich Frauen und Männer in Bezug auf die Workload?

Nach Durchführung eines Levene Tests kann die Varianzgleichheit der beiden Gruppen angenommen werden (geschätzte Zeit für das Studium $p = .37$; tatsächliche Workload: $p = .68$). Die Ergebnisse des anschließenden t-Tests zeigen, dass sich Frauen und Männer in Bezug auf das Ausmaß der Workload nicht signifikant voneinander unterscheiden. In der Gruppe der Männer ($N = 5$) wurden höhere Werte ($M = 29,0$, $SD = 12,95$, $SE = 5,79$; $M = 26,8$, $SD = 16,33$, $SE = 7,30$) als in der Gruppe der Frauen ($M = 25,5$, $SD = 10,16$, $SE = 1,96$; $M = 26,0$, $SD = 17,01$, $SE = 3,16$) beobachtet. Dieser Unterschied konnte nicht als signifikant nachgewiesen werden ($t(30) = 0,68$, $p = .49$; $t(32) = 0,09$, $p = .93$). die Ergebnisse sind in Abbildung 4 zusammenfassend dargestellt.

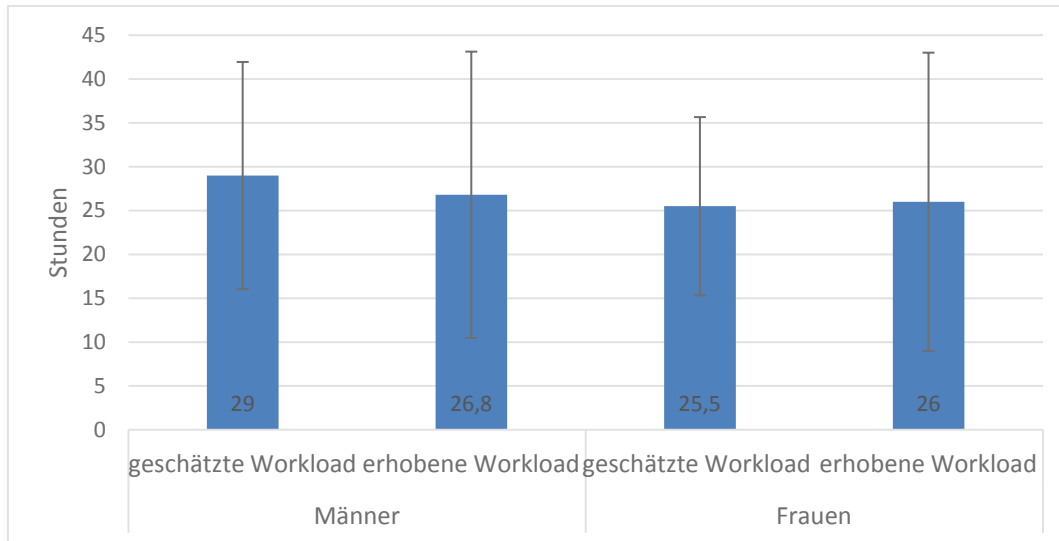


Abbildung 4. Geschätzte und erhobene Workload nach Geschlecht aufgeteilt.

Fragestellung 1c:

Weicht die tatsächliche Workload von den Zielvorgaben von Bologna ab?

Das von Bologna vorgegebene Arbeitspensum zur erfolgreichen Absolvierung eines Studiums liegt bei 38 Stunden pro Woche. Diese zeitliche Vorgabe, die bei der Erstellung des Studienplans und der Lehrveranstaltungen geschätzt wurde, wird in Abbildung 5 als Workload-Soll definiert. Der gemessene mittlere zeitliche Aufwand aller studienbezogenen Aktivitäten im Bachelorstudiengang Psychologie beträgt 26,2 Stunden. Dieser Wert zeigt, dass das tatsächliche Arbeitspensum der Studierenden deutlich unter dem geschätzten Arbeitspensum liegt. Die Workload im Bachelorstudiengang Psychologie umfasst in etwa nur 70% des vorgegebenen Wertes. Lediglich 21% der befragten Studierenden erreichten oder überstiegen den Workload Sollwert, während die restlichen 79% die vorgegebene Arbeitszeit teils deutlich unterschritten. Eine gute Passung zwischen Soll und Ist Wert ist auch noch dann gegeben, wenn die mittlere Workload bis zu fünf Stunden unter- oder überschritten wird. Bei

einem Soll Wert von 38 Stunden bedeutet eine gute Passung einen Arbeitsaufwand zwischen 33 bis 43 Stunden pro Woche. Daraus ergibt sich folgende Verteilung (Burck et al. 2011).

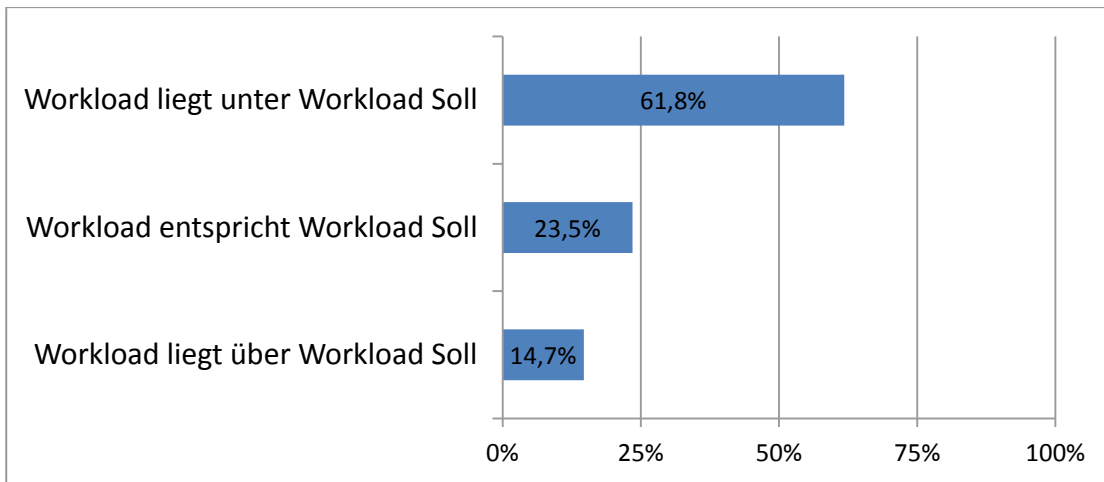


Abbildung 5. Passung der Workload (N = 34).

23,5% der befragten Studierenden investiert die, bei der Planung des Studiengangs berechnete Zeit in das Studium. Bei fast 62% der Befragten liegt der tatsächliche Arbeitsaufwand um mehr als 5 Stunden unter dem berechneten Workload Soll. Knapp 15% der befragten Studierenden gaben an, deutlich mehr als von Bologna vorgegeben für ihr Studium zu arbeiten. Abbildung 5 zeigt, dass es deutliche Unterschiede im Arbeitsverhalten zwischen den Studierenden gibt. Während manche deutlich unter der geplanten Zeitinvestition studieren, investieren einige Studierende deutlich mehr Zeit als 38 Stunden wöchentlich. Auf Basis von Daten aus früheren Studien (vgl. Schulmeister & Metzger, 2011; Wagner, 2006) war mit einer deutlichen Variabilität in der studentischen Workload zu rechnen. Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen diese Vermutung und zeigen eine hohe Diversität der Arbeitszeit zwischen den Studierenden. Darauf deuten zum einen die Streuungskennwerte (Range, Standardabweichung). Die Durchschnittliche wöchentliche Workload liegt bei 26,2 Stunden, wobei der geringste Wert 1,5 Stunden und der höchste 73,5 Stunden beträgt. Die Annahme, dass die Workload zwischen den Studierenden erheblich variiert kann beibehalten werden. Darüber hinaus zeigen sich deutliche Unterschiede im Arbeitsverhalten der Studierenden. Zeit

für studienrelevante Tätigkeiten, wie zum Beispiel dem Selbststudium, variiert erheblich zwischen den Studierenden. Die Zeit, die wöchentlich für das individuelle Selbststudium verwendet wird weist eine deutlich höhere Streuung auf, als die die Präsenzzeiten.

Fragestellung 1d:

Kann das Ergebnis der ZEITLast Studie, dass das Ausmaß der Erwerbstätigkeit keinen Einfluss auf die Workload hat, repliziert werden?

Die durchschnittliche wöchentliche Workload liegt im Mittel unter den Vorgaben von Bologna. Eine Hypothese von Schulmeister und Metzger (2011) war, dass die soziale Lage der Studierenden ein wesentlicher Grund dafür sein könnte, dass Studierende nicht mehr Zeit in ihr Studium investieren. Daher wurde das zeitliche Ausmaß der Erwerbstätigkeit der Studierenden untersucht. Bei der Arbeitszeit neben dem Studium zeigt sich eine enorme Diversität, welche in der ZEITLast Studie ebenfalls berichtet wird. Die Ergebnisse zeigen, dass eine exzessive Erwerbstätigkeit nicht stattfindet. Mehr als die Hälfte der Studierenden, genau 52% der Stichprobe, sind nicht erwerbstätig. Von den verbleibenden 48% gehen nur knapp 10% einer wöchentlichen Erwerbstätigkeit im Ausmaß von 10 Stunden oder mehr nach. Bei den erwerbstätigen Studierenden macht das Jobben zwischen einer und 19,5 Stunden aus. Die Vermutung, dass die Mehrheit der Studierenden durch eine übermäßige Erwerbstätigkeit daran gehindert wird mehr Zeit für das Studium aufzubringen, lässt sich daher nicht bestätigen. Abbildung 6 zeigt das Ausmaß der Erwerbstätigkeit der Studierenden neben dem Studium.

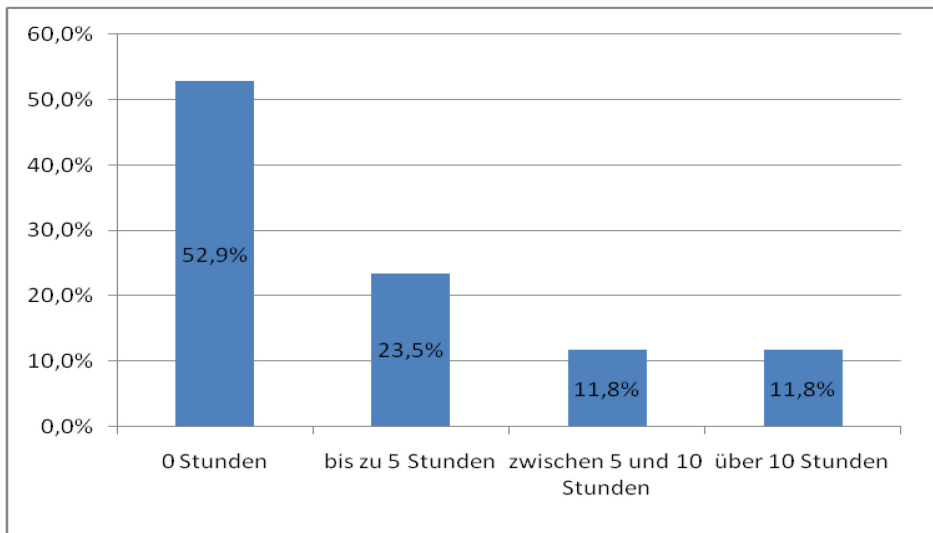


Abbildung 6. Erwerbstätigkeit neben dem Studium.

In einem weiteren Schritt wurde der Zusammenhang der Erwerbstätigkeit mit der Workload untersucht. Dafür wurde eine Pearson-Korrelation zwischen der Workload und der Arbeitszeit gerechnet. Die beiden Variablen korrelieren nicht signifikant miteinander ($r = -.08$; $p = .65$). Es zeigt sich, dass nicht jeder Studierende, der viel jobbt wenig Zeit für das Studium aufbringt.

7.2 Determinanten der Workload

Fragestellung 2a:

Können Persönlichkeitsvariablen, wie das Fähigkeitsbild, die Leistungsangst, das Zeit und Selbstmanagement und das Belastungsempfinden die Workload vorhersagen?

Der Zusammenhänge zwischen den subjektiven Kompetenzen, dem Belastungsempfinden und der Workload ist in Tabelle 7 abgebildet. Es besteht ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsbild und der Leistungsangst ($r = .41$; $p < .05$). Ein Trend deutet darauf hin, dass ein negativer Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept und

der Workload besteht ($r = -.28$; $p = .11$). Dieses Ergebnis kann so interpretiert werden, dass Studierende mit einem positiven akademischen Selbstkonzept weniger Zeit für ihr Studium aufwenden. Ein weiterer Trend deutet auf einen Zusammenhang zwischen dem Belastungsempfinden und der Workload ($r = .33$; $p = .06$), dem Belastungsempfinden und Leistungsangst ($r = .28$; $p = .116$), sowie dem Belastungsempfinden und Zeit und Selbstmanagement ($r = -.30$; $p = .08$) hin. Die Workload korreliert gering positiv mit dem Belastungsempfinden, liefert jedoch kein signifikantes Ergebnis. Der Trend deutet darauf hin, dass stärker belastete Studierende mehr Zeit für studienbezogene Aktivitäten, wie zum Beispiel das Selbststudium, aufbringen. Zwischen dem Belastungsempfinden und der Leistungsangst besteht ein schwacher, positiver Zusammenhang. So scheinen leistungsängstliche Studierende ein stärkeres Belastungsempfinden zu verspüren. Wagner (2005; S. 52) unterstützt dieses Ergebnis, mit der These, dass Lernende durch „ablenkende kognitive Prozesse“ negativ beeinflusst werden. Eine schwache, negative Korrelation besteht zwischen dem Belastungsempfinden und dem Zeit- und Selbstmanagement. So scheinen Studierende, die das Gefühl haben ihre Zeit gut kontrollieren zu können, ein geringeres Maß an Belastung wahrnehmen. Dieses Ergebnis stimmt mit jenen von Macan et. al (1990) überein.

Tabelle 7

Interkorrelationen der Determinanten und Korrelation mit der Workload

	Workload in Stunden	Fähigkeits- bild	Leistungs- angst	Belastungs- empfinden	Zeit und Selbst- management
Workload in Stunden	1	-.281	-.105	.328	-.196
Fähigkeitsbild		1	.407	.108	-.237
Leistungsangst			1	.275	.023
Belastungsempfinden				1	-.03
Zeit und Selbstmanagement					1

Um den Einfluss der subjektiven Kompetenzen, aus dem Modell von Helmke und Schrader (1996), auf die Workload der Studierenden zu ermitteln, wurde zunächst eine Regressionsanalyse mit den potenziellen Determinanten: Fähigkeitsbild, Leistungsangst und Zeit und Selbstmanagement als Prädiktoren gerechnet. Die abhängige Variable bildet dabei die Workload. Aufgrund der kleinen Stichprobe wurden nicht alle erhobenen Determinanten, sondern nur die drei Aussagekräftigsten in der Analyse berücksichtigt. Nach Prüfung der Voraussetzungen zeigt sich dass 21% der Varianz der Workload durch die drei Prädiktoren erklärt werden kann ($R^2 = .21$; $F = 2.674$, $p = .065$). Die Ergebnisse der Regressionsanalyse sind in Tabelle 8 ersichtlich.

Tabelle 8

Ergebnisse der schrittweisen Regressionsanalyse mit Fähigkeitsbild, Leistungsangst und Zeit und Selbstmanagement als Prädiktoren für die Workload (N=34)

Workload	B	β	SE	p
Fähigkeitsbild	-10.62	-.480	4.09	.14
Leistungsangst	4.36	.176	4.29	.05
Zeit und Selbstmanagement	-7.16	-.341	3.65	.05

Die in Tabelle 8 abgebildeten Ergebnisse zeigen, dass kein signifikanter linearer Zusammenhang zwischen der Workload und den untersuchten psychologischen Persönlichkeitsvariablen besteht. Keine der drei Variablen liefert ein signifikantes Ergebnis.

Ein weiterer möglicher Prädiktor für die Workload ist die Belastung. Diese Variable ist nicht im Rahmenmodell der Determinanten des Studienerfolges von Helmke und Schrader (1996) inkludiert. Da wahrgenommene Belastungen die Workload beeinflussen können oder Wechselwirkungen zwischen diesen beiden Variablen bestehen können, wurde der Einfluss der subjektiven Belastung auf die Workload ermittelt. Die Ergebnisse zeigen, dass zwischen dem subjektiven Belastungsempfinden und der Workload ein geringer Zusammenhang besteht ($r = .26$). Die subjektive Belastung ist kein guter Prädiktor für die Workload. ($R^2 = .7.5$, $SE = 16.28$). Dies zeigt, dass andere Faktoren einen Einfluss auf die Workload haben ($F = 2.61$; $p = .12$).

Fragestellung 2b:

Ist das Alter ein geeigneter Prädiktor für die Workload?

Die Ergebnisse der Regressionsanalyse zeigen keinen signifikanten Einfluss des Alters auf die Workload ($F(1, 4) = 1.01; p = .39; F(1, 28) = 0.69; p = .41$). Wird das Geschlecht berücksichtigt zeigen die Ergebnisse, dass sich bei Männern das Alter stärker auf die Workload auswirkt als bei Frauen. In der Gruppe der Männer erklärt das Alter 25.1% der Varianz ($SE = 16.3; b = -3.9$), während das Alter bei den Frauen nur 2.5% erklärt ($SE = 17.1; b = 0.7$). Der Trend in der Gruppe der Männer weist darauf hin, dass sich das Alter negativ auf die Workload auswirkt. Bei der Interpretation der Ergebnisse, muss allerdings auf die geringe Stichprobengröße ($N = 5$) in der Gruppe der Männer hingewiesen werden. Durch den geringen Stichprobenumfang kommt es zu Einschränkungen der Repräsentativität. In keiner der beiden Gruppen hat das Alter einen signifikanten Effekt auf die Workload und ist daher kein geeigneter Prädiktor.

7.3 Vorhersage des Studienerfolgs

Fragestellung 3a:

Kann das Ergebnis, dass kein Zusammenhang zwischen der Workload und dem Studienerfolg besteht, repliziert werden?

Die Noten der einzelnen Fächer, sowie die Gesamtnote der Studieneingangsphase (STEOP), wurden mit der Workload korreliert. Die Ergebnisse zeigen, dass eine geringe Workload nicht mit dem Lernerfolg zusammenhängt. Der höchste Zusammenhang besteht zwischen der Workload und der Note der Vorlesungsprüfung *Einführung in wissenschaftliches Denken* ($r = .22$; $p = .11$). Dieses Ergebnis deckt sich mit den Befunden aus früheren Studien, die ebenfalls zeigten, dass der Einfluss der Workload auf den Studienerfolg gering ist. Leistungsstarke Studierende bringen nicht automatisch mehr Zeit für studienrelevante Tätigkeiten auf, als ihre weniger erfolgreichen Mitstudierenden (vgl. Schulmeister & Metzger, 2011; Wagner, 2005; Wagner & Spiel, 2002;).

Tabelle 9

Korrelation der Workload mit den Noten sowie Interkorrelationen der Noten

	WL in Stunden	Note: VO WD	Note: VO PG	Note: VO GF	Note: VO AF	Gesamtnote STEOP
Workload (WL)	1	.22	-.07	.04	-.21	.01
wissenschaftliches Denken (WD)		1	.19	.41	-.01	.53
Paradigmengeschichte (PG)			1	.56	.31	.77
Grundlagenfächer (GF)				1	.32	.84
Anwendungsfelder (AF)					1	.57
Gesamtnote:STEOP						1

Die Ergebnisse der Regressionsanalyse mit dem Durchschnitt der Gesamtnote als Prädiktor und der Workload als abhängige Variabel zeigen, dass Die Noten nicht geeignet sind um die Workload hervorzusagen ($R^2 = .002$; $p = .79$). Die Noten der Studieneingangsphase haben keinen signifikanten Einfluss auf das Modell ($b = 0.02$, $\beta = .05$; $SE = 0.07$, $p = .79$).

Fragestellung 3b:

Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsbild, der Leistungsangst, dem Zeit und Selbstmanagement und dem Studienerfolg?

Die erhobenen subjektiven Kompetenzen wurden mit dem Studienerfolg in Verbindung gestellt. Es wurden Produkt-Moment Korrelationen nach Pearson durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen mehrheitlich geringe Zusammenhänge zwischen der Gesamtleistung der STEOP und den subjektiven Kompetenzen. Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsbild ($r = .23$; $p = .14$) und dem Zeit- und Selbstmanagement ($r = -.07$; $p = .7$) mit dem Studienerfolg der Studieneingangsphase. Zwischen der Leistungsangst und dem Studienerfolg besteht ein signifikanter Zusammenhang ($r = .34$; $p = .048$). Das Ergebnis weist darauf hin, dass Studierende mit einem höheren Grad an Prüfungsangst bessere Leistungen im Studium erzielen. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass Studierende, die sich ängstlich fühlen und sich um ihr Vorankommen sorgen, intensiver für Prüfungen vorbereiten und dadurch bessere Noten erbringen. Die Variablen Fähigkeitsbild, Leistungsangst und Zeit und Selbstmanagement gemeinsam sind keine guten Prädiktoren für den Studienerfolg. Gemeinsam tragen sie zur Vorhersage des Studienerfolges nicht signifikant bei ($R^2 = .135$, $SE = 0.69$, $p = .22$). In einer schrittweisen Regressionsanalyse erwiesen sich vor allem die Prädiktoren Fähigkeitsbild und Zeit und Selbstmanagement als ungeeignet für die Vorhersage des Studienerfolges. Die Variable Leistungsangst alleine liefert einen

signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Studienleistungen mit einer erklärten Varianz von 11,7 %. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse sind in Tabelle 10 dargestellt.

Tabelle 10

Ergebnisse der schrittweisen Regressionsanalysen mit Fähigkeitsbild, Leistungsangst und Zeit und Selbstmanagement als Prädiktoren des Studienerfolges

Schritt	Prädiktor	Studienerfolg	
		R	p
1	Zeit und Selbstmanagement, Leistungsangst, Fähigkeitsbild	.135	.220
2	Leistungsangst, Fähigkeitsbild	.131	.114
3	Leistungsangst	.117	.048*

*p < .05

7.4 Belastungsausmaß sowie Belastungsfaktoren der Studierenden

Die TeilnehmerInnen der Studie wurden gebeten anzugeben wie viel Geld sie monatlich zur freien Verfügung haben und wie sehr sie sich durch ihre finanzielle Situation belastet fühlen. Die Verteilung des frei verfügbaren Geldes weicht signifikant von einer Gleichverteilung ab ($\chi^2(4) = 16.294, p = .003$). 50% gaben an, sich durch ihre finanzielle Situation wenig oder sogar sehr wenig belastet zu fühlen, 38% etwas und 12% erleben ihre finanzielle Situation als starke bzw. sehr starke Belastung. Abbildung 7 zeigt die Höhe des frei verfügbaren Einkommens der Studierenden.

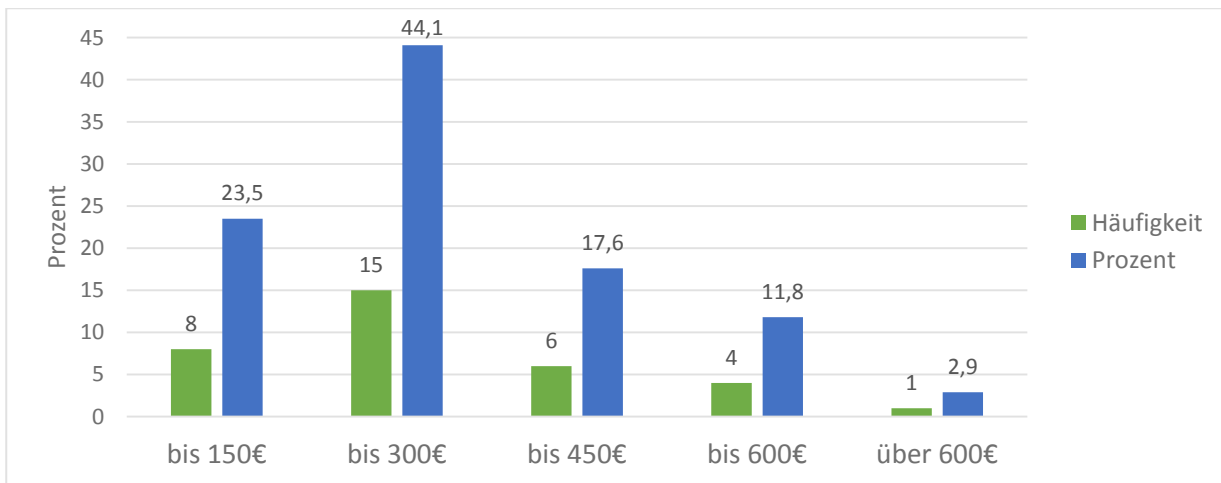


Abbildung 7. Monatlich verfügbares Einkommen der Studierenden

In einem weiteren Schritt beantworteten die Studierenden 11 Fragen zu ihrem subjektiven Belastungsempfinden. Dabei gaben sie ihre Antworten auf einer fünfstufigen Likert Skala von sehr gering bis sehr stark. Die Ergebnisse zeigen dass sich Studierenden des Bachelorstudienganges mittelmäßig durch ihr Studium belastet fühlen ($M = 3.09$; $SD = 0.7$). Betrachtet man das Ergebnis getrennt für Männer und Frauen zeigen sich keine wesentlichen Unterschiede ($M = 2.96$; $SD = 0.68$; $M = 3.11$; $SD = 0.72$).

Studierende einer Studienrichtung sind mit den gleichen oder sehr ähnlichen Anforderungen und Rahmenbedingungen konfrontiert. Daraus könnte resultieren, dass sie auf diese Studierenden mit einem ähnlich ausgeprägten Grad an Belastung reagieren. Die Streuung ($SD = .71$; Varianz = $.50$; Min = 1.67 ; Max = 4.78) der einzelnen Werte ist in Relation zum Mittelwert (3.09) relativ hoch, daher kann man von einem stark individualisierten Belastungserleben bei den Studierenden ausgehen. Studierende der Studienrichtung Psychologie unterscheiden sich deutlich in ihrer wahrgenommenen Belastung voneinander.

Fragestellung 4 a:

Können die Workload, das Fähigkeitsbild, die Leistungsangst und das Zeit und Selbstmanagement die Belastung der Studierenden erklären?

Die Ausgangshypothese, dass kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Workload und dem subjektiven Belastungsempfinden besteht, konnte nach der Analyse der Daten beibehalten werden ($r = .28$; $p = .12$). Um den Einfluss der Workload und verschiedener subjektive Kompetenzen auf das Belastungsempfinden zu untersuchen wurde, nach Prüfung der Voraussetzungen, eine lineare Regressionsanalyse durchgeführt. Aus den Items zur Belastung wurde eine Belastungsskala gebildet, die anschließend die abhängige Variable des Regressionsmodells bildet. Zwei Items wurde wegen der geringen Item-Skalen Korrelation, sowie einer geringen inhaltlichen Relevanz entfernt. Die interne Konsistenz der Belastungsskala ist zufriedenstellen (Cronbach Alpha = .877). Als unabhängige Variable wurden das Fähigkeitsbild, die Leistungsangst, das Zeit- und Selbstmanagement, sowie die Workload einbezogen. Mit diesen Variablen wurde die Regressionsanalyse durchgeführt. Das Modell zeigt eine Varianzaufklärung von 19,5 %. Das subjektive Belastungsempfinden wird nur durch einen sehr geringen Teil durch das Fähigkeitsbild, die Leistungsangst, das Zeit- und Selbstmanagement und die Workload erklärt ($F = 1.76$; $p = .16$). Auf Grund des geringen aufklärenden Anteils der Variable Fähigkeitsbild wurde diese entfernt und erneut eine Regressionsanalyse durchgeführt ($b = -.06$; $t = -.32$; $p = .75$). Ohne das Fähigkeitsbild erklärt das Modell 19,3% ($p = .09$) der Varianz. Das Modell ist daher nicht geeignet um die Belastung vorherzusagen. Bei einzelner Betrachtung der Regressionskoeffizienten wird ersichtlich, dass keine der Variablen in signifikanter Weise zur Erklärung der Belastung beitragen kann. Tabelle 11 zeigt die Ergebnisse der Prüfung der Regressionsfunktion.

Tabelle 11

Ergebnisse der Regressionsanalyse mit Workload, Zeit- und Selbstmanagement und Leistungsangst als Prädiktoren für das subjektive Belastungsempfinden

	B	β	SE	p
Workload in Stunden	0.01	.24	.007	0.16
Zeit- und Selbstmanagement	-0.19	-.21	.149	0.22
Leistungsangst	0.30	.29	.170	0.09

Diese Ergebnisse bestätigen bisherige Befunde, die generell von einem geringen linearen Zusammenhang der Workload sowie subjektiven Kompetenzen mit dem subjektiv empfundenen Grad der Belastung berichten. Die empfundene Belastung scheint durch ein komplexes Gefüge aus Arbeitszeit, Lehrorganisation, fächerspezifischer Anforderung sowie individueller Faktoren zustande kommen (Schulmeister & Metzger, 2011).

8. Diskussion

In folgendem Kapitel werden die Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst und interpretiert. In weiterer Folge werden sie mit bisherigen Forschungsergebnissen, insbesondere mit den Ergebnissen der ZEITLast Studie, in Verbindung gebracht. Daran anschließend werden Limitationen der Studie aufgezeigt sowie Anregungen für zukünftige Studien gegeben.

8.1 Diskussion der Ergebnisse in Zusammenhang mit bisheriger Forschung

Zielsetzung dieser Arbeit ist eine detaillierte Erfassung der Workload von Studierenden im Bachelorstudiengang Psychologie um diese mit dem Workload-Soll, das durch den Bologna Prozess festgelegt wurde, zu vergleichen.

Die Analyse der Workload ergab, dass sich die geschätzte und die tatsächliche Workload kaum voneinander unterscheiden. Dieses Ergebnis weicht deutlich von den Ergebnissen der ZEITLast Studie ab. Schulmeister (2011) argumentiert, dass die subjektive Wahrnehmung der Lernzeit und die tatsächliche Lernzeit stark divergieren und, dass Studierenden der geringe Arbeitsaufwand, den sie in ihr Studium investieren, kaum bewusst ist. Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen die geringe Workload, 70% des Bologna Sollwertes, allerdings wissen die Studierenden darüber Bescheid. Analog zu den Befunden der ZEITLast Studie zeigt sich eine hohe Variabilität der Workload. Hinsichtlich der Frage, ob die Erwerbstätigkeit Studierende daran hindert mehr Zeit für ihr Studium aufzubringen wurden die geringen Zusammenhänge zwischen diesen beiden Variablen von der ZEITLast Studie bestätigt. Durchschnittlich nimmt das Jobben 2,9 Stunden in Anspruch. Dieser Wert und der geringe Zusammenhang zwischen Workload und Erwerbstätigkeit, zeigen dass die Erwerbstätigkeit Studierende nicht daran hindert mehr Zeit in ihr Studium zu investieren.

Im Unterschied zur ZEITLast Studie wurden in dieser Studie potenzielle Determinanten der Workload miteinbezogen. Auf Basis des Rahmenmodells von Helmke und Schrader (1996) wurden verschiedene Persönlichkeitsvariablen ausgewählt und deren Einfluss auf die Workload untersucht (vgl. Wagner, 2005; Siel & Wagner, 2002; Wagner & Spiel, 2001). Die Analyse der Determinanten der Workload zeigt lediglich geringe Zusammenhänge zwischen verschiedenen Persönlichkeitsvariablen und der Workload. Die Berücksichtigung von Fähigkeitsbild, Leistungsangst und Zeit- und Selbstmanagement konnte zur Vorhersage der Workload keinen wesentlichen Beitrag leisten. Dieses Ergebnis deckt sich mit früheren Befunden (vgl. Wagner, 2005). Zwischen den Persönlichkeitsvariablen zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsbild und der Leistungsangst, so dass eine geringe Einschätzung der Fähigkeit mit einer höheren Leistungsangst einhergeht.

Im Rahmenmodell von Helmke und Schrader (1996) steht die Workload in direkter Verbindung zum Studienerfolg. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass Studierende die viel Zeit in ihr Studium investieren keine besseren Studienleistungen, in Form von Noten, erzielen. Den geringen Zusammenhang zwischen Lernzeit und Noten belegen etliche Studien, sowohl im sekundären als auch tertiären Bildungsbereich (vgl. Schulmeister & Metzger, 2011; Wagner, 2005; Spiel et al. 2002). Das Ergebnis dieser Studie zeigt ebenfalls, dass der Studienerfolg von anderen Faktoren abhängt als der Lernzeit. Wagner (2005) stellte fest, dass das akademische Selbstkonzept und die Prüfungsangst einen Einfluss auf den Lernerfolg haben. In dieser Studie konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen verschiedenen Personenvariablen des Studienerfolges festgestellt werden und dieses Ergebnis nicht bestätigt werden. Bei Untersuchungen des Studienerfolges, der anhand von Noten operationalisiert wird, muss allerdings der Problematik der Gerechtigkeit und Differenziertheit der Noten Rechnung getragen werden (Schulmeister & Metzger, 2011).

Eine wichtige Ausgangshypothese für das ZEITLast Projekt war, dass Studierende durch das Bachelorstudium sehr stark belastet sind. Jantowski (2009) kommt zu dem Schluss,

dass von einer Überlastung der Studierenden ausgegangen werden muss und er zeigt, dass ein Zusammenhang zwischen der Workload und der subjektiv wahrgenommenen Belastung der Studierenden besteht. Groß und Boger (2011) konnten in ihrer Untersuchung im Rahmen der ZEITLast Studie diese Ergebnisse nicht bestätigen. Sie zeigen, dass sich Studierende im Mittel durchschnittlich belastet fühlen aber die Unterschiede zwischen den StudentInnen groß sind. Die Ergebnisse dieser Diplomarbeit decken sich mit den Befunden von Groß und Boger (2011). Es konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Workload und dem subjektiven Belastungsempfinden festgestellt werden. Die Streuung der Werte sprechen aber für interindividuelle Differenzen des Belastungserlebens. Die Ausgangshypothese, dass sich Studierende des Bachelorstudiums durch die intensive Workload subjektiv stark belastet fühlen, konnte mit den Ergebnissen der ZEITLast Studie nicht bestätigt werden. Die Ergebnisse dieser Studie replizieren diese Ergebnisse. Studierende des Bachelorstudiengangs Psychologie an der Universität fühlen sich nicht durch eine übermäßige Workload belastet.

Jantowski (2009) argumentiert, dass personenbezogenen Merkmale einen wesentlichen Einfluss auf die subjektive Belastung der Studierenden haben. In dieser Studie wurde der Einfluss der Leistungsangst, sowie des Zeit- und Selbstmanagement auf die Belastung untersucht. Das Ergebnis zeigt, dass keine der beiden Variablen zur Vorhersage der Belastung geeignet ist. Die subjektiv wahrgenommene Belastung ergibt sich aus der individuellen Lebensumwelt der Studierenden und ist ein komplexes Konstrukt, welches sich aus einer Vielzahl von Faktoren ergibt und bedarf einer detaillierteren Analyse um aussagekräftigere Ergebnisse zu generieren.

8.2 Einschränkungen der Arbeit und Ausblick auf zukünftige Forschungsmöglichkeiten

Folgend werden Einschränkungen und Kritikpunkte der Arbeit dargestellt und ein Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten zur Workload von Studierenden skizziert.

Ein Aspekt betrifft die Zusammensetzung der Stichprobe. Die Stichprobe setzt sich aus PsychologiestudentInnen im zweiten Studiensemester zusammen. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass vereinzelt Studierende des Studienplans des Diplomstudiums darunter sind. Bezüglich der Verallgemeinerung der Befunde ist zu beachten, dass die Studienorganisation zwischen verschiedenen Studiengängen zum Teil erheblich variiert. Manche Studiengänge fordern einen höheren Präsenzanteil, in anderen sind Nebenfächer, verpflichtende Exkursionen oder Praktika zu absolvieren. Die Befunde dieser Studie mögen daher für andere Studienfächer nicht repräsentativ sein (vgl. Schulmeister & Metzger, 2011). In zukünftigen Forschungsprojekten wäre es interessant die Workload in anderen Studienfächern zu erheben und die Ergebnisse mit den Befunden dieser Studie zu vergleichen.

Eine weitere Einschränkung betrifft den Untersuchungszeitraum. Die Daten für diese Studie wurden durch die Erhebung der Workload aus zwei Wochen eines Semesters generiert. Dadurch können kaum Aussagen über den Verlauf des Arbeitsverhaltens während eines ganzen Semesters getroffen werden. Es würde sich anbieten in einem weiteren Forschungsprojekt eine Längsschnittuntersuchung durchzuführen, um die Workload während eines gesamten Semesters zu analysieren und Rückschlüsse auf die Verteilung der Workload zu schließen.

Eine letzte Einschränkung stellt der Umfang der Stichprobe dar. Erfahrungsgemäß ist die Rücklaufquote bei Tagebucherhebungen gering. Anhand der Rücklaufquote dieser Studie lässt sich diese Erfahrung erneut bestätigen. Um repräsentativere Aussagen zu treffen wäre eine verpflichtende Teilnahme, im Rahmen einer Lehrveranstaltung wünschenswert, da

dadurch der Stichprobenumfang deutlich erhöht wird. Durch die geringe Größe der Stichprobe ist die Repräsentativität dieser Studie eingeschränkt.

8.3 Implikationen für die Praxis

Die Ergebnisse dieser Arbeit bestätigen wesentliche Befunde der ZEITLast Studie (vgl. Schulmeister & Metzger, 2011). Die Ausgangshypothese, dass Studierende sehr stark belastet sind lässt sich sowohl in der ZEITLast Studie, als auch in dieser Diplomarbeit nicht bestätigen. Die Sorge, dass Bachelorstudiengänge möglicherweise nicht studierbar sind ist nicht berechtigt. Ergebnisse dieser Studie, unter Berücksichtigung bisheriger Forschungsergebnisse, legen folgende Implikationen nahe.

Das Ergebnis, dass die Workload sowohl zwischen den Studierenden und auch zwischen den Monaten des Semesters erheblich variiert zeigt, dass kein kontinuierliches Selbststudium während des Semesters stattfindet, sondern, dass Studierende punktuell vor Prüfungen lernen. Dies führt dazu, dass Studierende zu bestimmten Zeiten des Semesters zeitlich sehr stark belastet sind. Ein Grund dafür ist eine mangelnde Einbettung des Selbststudiums in das Studium (vgl. Schulmeister & Metzger, 2011; Wagner, 2005). Die Prüfungs- und Studienorganisation und die Prüfungsmodalitäten scheinen dieses Studierverhalten zu begünstigen. Der Stellenwert der selbstständigen Vor- und Nachbereitung der Einheiten sollte reflektiert werden, um diesem Trend entgegenzuwirken. Darüber hinaus sollte ein Fokus auf die Rückmeldung zu Aufgaben, die im Selbststudium erledigt werden, gelegt werden.

Die Lernmotivation, die das Ausmaß der Workload beeinflussen kann, wird unter anderem durch Lernstrategien, Relevanz der Lehrinhalte oder die Klarheit über konkrete Anforderungen beeinflusst. In diesem Zusammenhang sollten Mentoren Programme, wie

beispielsweise „SOT“, besonders gefördert und gegebenenfalls ausgebaut werden, um den Studierenden diese Inhalte zu vermitteln (vgl. Blüthmann, 2012a).

Literaturverzeichnis

- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480.
- Arum, R., Roska, J. & Velez, M. (2008). *Learning to Reason and Communicate in College: Initial Report of Findings from the CLA Longitudinal Study*. Verfügbar unter: http://www.ssrc.org/workspace/uploads/docs/CLA_Report.pdf (letzter Zugriff: 21.08.2013).
- Babcock, P. & Marks, M. (2010). Leisure College, USA: The Decline in Student Study Time. *Education Outlook*, 7. American Enterprise Institute for Public Policy Research. Verfügbar unter: <http://www.aei.org/files/2010/08/05/07-EduO-Aug-2010-g-new.pdf> (letzter Zugriff: 30.07.2013).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Banscherus, U. & Himpele, K. (2011) Studium heute – mehr als Workload and Kreditpunkte?! *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6 (2), 93-98.
- Bargel, T. Multrus, F. Ramm, M. & Bargel, H. (2009). *Bachelor-Studierende – Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Blüthmann, I. (2012a). Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*. DOI: 10.1007/s11618-012-0270-3
- Blüthmann, I. (2012). *Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch: Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen*. Dissertation, Freie Universität Berlin. Verfügbar unter: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000015295/Diss_Bluethman_n_2012_Onlineversion_final.pdf (letzter Zugriff: 28.07.2015).
- Blüthmann, I., Ficzko, M., Thiel, F. (2006). *Fragebogeninventar zur Erfassung der studienbezogenen Lernzeit (FELZ) in den Bachelorstudiengängen*. Verfügbar unter: http://www.hrk-bologna.de/de/projekte_und_initiativen/4152.php. (letzter Zugriff: 10.06.2011).
- Blüthmann, I. & Thiel, F. (2011) Sind pauschale Workload-Einschätzungen aussagekräftig? In Steinhardt, I. (Hrsg.), *Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung*, Band 17, S. 15-34. Mainz: Gutenberg Universität, ZQ.
- BMWF (2011). Der Bologna -Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf (letzter Zugriff: 08.08.2013).
- Born, A., Crackau, B. & Thomas, D. (2008). Das Kohärenzgefühl als Ressource beim Übergang ins Studium. In: *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 16 (2), 51-60.

- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Brandstätter, H. & Farthofer, A. (2002). Studienerfolgsprognose – konfigurativ oder linear additiv? In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, Bd. 23, H. 4, 381–391.
- Brandstätter, H. & Farthofer (2003). Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 47, 134-145.
- Brint, S., Cantwell, A. (2008). *Our underachieving colleges. A candid look at how much students learn and why they should learn more*. 2nd ed. Princeton: Princeton University Press.
- Britton, B. K. & Tesser, A. (1991). Effects of time management practices of college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83, 405-410.
- Brunner, S. & Bachmann, N. (1999). Belastung und Ressourcen Im Studienalltag. In Bachmann, N; Berta, D.; Eggli, P. & Hornig, R. (1999). *Macht Studieren Krank? Die Bedeutung von Belastung und Ressourcen für die Gesundheit der Studierenden*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Burck, K. Hail, K. & Böhres, M. (2011). In Steinhardt, I. (Hrsg.) Quantitative Workload-Erhebungen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. *Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung*, Band 17, S. 15-34. Mainz: Gutenberg Universität, ZQ.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teacher College Record*, 64, 723-733.
- Chan, G., Miller, P.W. & Tcha, M. (2005). Happiness in university education. *International Review of Economics Education*, 4, 20-45.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155–159.
- Cortina, K. C. (2006). Psychologie der Lernumwelt. In Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, 477-524. Weinheim: Beltz Verlag.
- Credé, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study Habits, Skills, and Attitudes. The Third Pillar Supporting Collegiate Academic Performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- De Jong, R., Westerhof, K.J. & Creemers, B.P.M. (2000). Homework and student math achievement in junior high school. *Educational Research and Evaluation*, 6, 130-157.
- Dell`mour, R., & Landler, F. (2002). *Akademische Grade zwischen Traum und Wirklichkeit. Einflussfaktoren auf den Studienerfolg*. Schriften des Instituts für Demographie der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Band 17. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Verfügbar unter: <http://statistik.wu-wien.ac.at/mathstat/stadlerALT/stadler04w/determinanten%20Demographie.pdf> (letzter Zugriff: 28.07.2012).

- Dickhäuser, O. (2006). Editorial zum Themenschwerpunkt Fähigkeitskonzepte: Entstehung, Auswirkung, Förderung. *Zeitschrift für psychologische Psychologie*, 20, 5-8.
- Dorsch, F., Häcker, H. & Stapf, K. (1994). *Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Hans Huber Verlag.
- 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.
- Dworschak, M. (2010): Erschöpft vom Bummeln. *Der Spiegel*, Nr. 38/2010 vom 20. September 2010, 156-157.
- Eckert, C., Schilling, D., & Stiensmeier-Pelster, J. (2006). Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Intelligenz- und Konzentrationsleistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 41-48.
- Faltmaier, T. (1988). „Notwendigkeit einer sozialwissenschaftlichen Belastungskonzeption.“ In Brüderl, L. *Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung*.
- Fellenberg, F.; Hannover, B. (2006). Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln. *Empirische Pädagogik* 20, (4), 381-399.
- Fleischhacker, K. (2010). *Erstellung und Erprobung zur Erfassung eines Interviewleitfadens zur Studienintensität*. Unveröff. Diplomarbeit, Universität, Wien.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics using SPSS: and sex, drugs and rock'n'roll*. London: Sage.
- Fröhlich, W. & Holländer, C. (2005). *European Credit and Accumulation System (ECTS), Perspektiven für die einheitliche Anwendung des ECTS-Systems im deutschsprachigen Hochschulraum*. Krems: Donau-Universität Krems. Verfügbar unter: http://www.che.de/downloads/ECTS_2005.pdf (letzter Zugriff: 14.07.2013)
- Giesen, H.; Gold, A., Hummer, A. & Janson R. (1986). *Prognose des Studienerfolgs. Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen*. Frankfurt: Universität Frankfurt.
- Greif, S. (2006). *Prädiktoren des Studienerfolgs. Vorhersagekraft, geschlechtsspezifische Validität und Fairness*. Wissenschaftsverlag und Kulturedition Dr. Stein: Duisburg.
- Groß, L. (2011). Themenwechsel und Zeitlücken im Studienalltag. In Schulmeister, R., Metzger, C. (Hrsg.). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie*. Münster: Waxmann. S. 129-149.
- Groß, L. & Boger M. (2011). Subjektives Belastungsemfinden von Studierenden. In Schulmeister, R.; Metzger, C. (Hrsg.). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie*. Münster: Waxmann. S. 153-171.
- Gusy, B. Lohmann, K. Drewes, J. (2010). Burnout bei Studierenden, die einen Bachelor-Abschluss anstreben. *Prävention und Gesundheitsforschung*, 3, 271-275.
- Haag, L. (1991). *Hausaufgaben am Gymnasium*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

- Hansford, B. & Hattie, J. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
- Helmke, A. (1983). Prüfungsangst. Ein Überblick über neuere theoretische Entwicklungen und empirische Ergebnisse. *Psychologische Rundschau*, 34, 193-211.
- Helmke, A., Schrader, F. (1996). Kognitvie und motivationale Bedingungen des Studierverhaltens: Zur Rolle der Lernzeit. In Lompscher & Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten* (S. 39.53). Bern: Hans Huber
- Helmke, A. Schrader F. (2006) Determinanten der Schulleistung. In Rost D., *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, S. 83–94. Weinheim: Beltz Verlag.
- Helmke A, Weinert, F. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In Weinert F. (Hrsg.) *Enzyklopädie der Psychologie*. Band 3: *Psychologie der Schule und des Unterrichts* (S.71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Himpele, K. (2009). Vom Bildungsstreik zur Bewegung? *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 2009(8), 11-15.
- Hodapp, V. (1991). Das Prüfungsängstlichkeitsinventar TAI-G: Eine erweiterte und modifizierte Version mit vier Komponenten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5(2), 121-130.
- Hornung, R. (1999). Leben an der Hochschule: eine Einführung in den Problem- und Forschungsbereich. In Bachmann, N., Berta, D., Eggli, P. & Hornung, R. (1999) *Macht Studieren Krank? Die Bedeutung von Belastung und Ressourcen für die Gesundheit der Studierenden*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hörner, W. (1999). Studienerfolgs- und Studienabbruchquoten im internationalen Vergleich. In Schröder-Gronostay, M., Hans-Dieter, D. (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis* (1-16). Neuwied: Leuchterhand Verlag.
- Hübner, P. & Werle, M. (1997). Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer. In Buchen, S. Carle, U., Döbrich, P., Hoyer H.-D., & Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (1, 203-226). Weinheim: Juventa Verlag.
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Kandulla, M., Borchert, L. & Leszczensky, M. (2010). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Jantowski, A. (2009). *Studien zur Erhebung studentischer Belastungen im Lehramtsstudiengang-Projektbericht 2009*. Verfügbar unter: Jantowski-Projektbericht_2009.pdf. (letzter Zugriff: 06.08.2013).
- Kellermann, P., Boni, M., Meyer-Renschhause, E. (2009). *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswissenschaftlicher Denkmuster*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirchler, E., & Hölzl, E. (2002). *Arbeitsgestaltung in Organisationen. Arbeits- und Organisationspsychologie 3*. Wien: WUV- Universitätsverlag.

- Kopp, S. (2011) Einfluss sozialer Faktoren auf die Einschätzung studienrelevanter Kompetenzen im Psychologiestudium. Unveröffentl. Diplomarbeit, Universität, Wien.
- Köhler, A., Pergl, K. & Renkel, M. (2007). *Evaluation der lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge der beruflichen Fachrichtungen an der TU Berlin*. Berlin. Verfügbar unter: https://www.lehrerbildung.tu-berlin.de/fileadmin/i42/Evaluation/Eval_Bericht_TUB_Lb_2007.pdf (letzter Zugriff: 04.04.2011)
- Köller, O., Baumert, J., & Schnabel, K. (2001). Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematic Education*, 32(5), 448-470.
- Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), 27-39.
- König, K. (2011). Fühlen sich Studierende aufgrund ihres studentischen Workloads gestresst? In Steinhardt, I. (Hrsg.). *Studierbarkeit nach Bologna. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung*. Band17, S. 110-125. Mainz: Gutenberg Universität, ZQ.
- Krapp, A. (2000). Interest and Human Development During Adolescence: An Educational-Psychological Approach. In Heckhausen, J. (Hrsg.), *Motivational Psychology of Human Development*, 109-128. Amsterdam: Elsevier Science B.V.
- Krapp, A., Hidi, S. & Renninger, K. A. (1992). Interest, learning and development. In Renninger, K. A., Hidi, S. & Krapp, A. (Hrsg.). *The role of interest in learning and development* (3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Krapp, A., & Ryan, M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In Jerusalem, M. & Hopf, D. (Hrsg.) *Zeitschrift für Pädagogik*, 54-82.
- Lang, C. (2004). *Individuelle Determinanten des Studienerfolges. Eine empirische Untersuchung an SoWi-Studenten der Johannes Kepler Universität Linz*. Trauner Verlag: Linz.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion. A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leidenfrost, B., Strassnig, B., Schabmann, A., & Carbon, C. C. (2009). Verbesserung der Studiensituation für StudienanfängerInnen durch Cascaded Blended Mentoring. *Psychologische Rundschau*, 60(2), 99-106.
- Leitfaden für das Bachelorstudium Psychologie. http://sscpsychologie.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/ssc_psychologie/downloads/Bachelorstudium/Allgemeine_Informationen/Leitfaden_Bachelor_Psychologie_Final.pdf (letzter Zugriff: 08.10.2013).
- Lins, J. (1994). *Studienabbruch an der Universität Linz (1980 -1992)*. Institut für Soziologie der Universität Linz, Linz.

- Macan, T. (1994). Time-Management: Test of a Process Model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381-391.
- Macan, T., Shahani, C., Dipboye, R. & Phillips, A. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82, 760 -768.
- Mavondo, T., Tsarenko, Y. & Gabbott, M. (2004). International and local student satisfaction: resources and capabilities perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14(1), 41–60.
- Menzel, B. (2005). *Messung von Studienerfolg über Schulnoten und Studiendauer. Selektion von Studienbewerbern durch die Hochschule* (2, S. 147-157). Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität, Institut für Psychologie.
- Metzger, C. (2010). ZEITLast: Lehrzeit und Lernzeit. Studierbarkeit von BA-/BSc-Studiengängen als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und neuen Technologien. In Mandel, Rutishauer & Schiedt (Hrsg.) *Digitale Medien für Lehre und Forschung*, (287-302). Münster: Waxmann.
- Metzger, C. (2011) Studentisches Selbststudium. In: Schulmeister, R.; Metzger, C. (Hrsg.). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie* (S. 237-278). Münster: Waxmann.
- Metzger, C. & Schulmeister, R. (2009). Das Projekt ZEITLast – Workload-Analyse in BA-Studiengängen. ZEITLast Kurzbericht: Verfügbar unter: http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=419 (letzter Zugriff: 10.08.2013).
- Middendorff, E., Isserstedt, W., & Kandulla, M. (2011). *Studierende im Bachelor-Studium 2009. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Bonn, Berlin: BMBF. Verfügbar unter: http://www.dzhw.eu/publikation/kategorien/list_cat_top_down?cat_id=44 (letzter Zugriff: 06.08.2013).
- Mitchell, M. (1993). Situational Interest. It's Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom. *Journal of Educational Psychology* 85 (3), 424-436.
- Moosbrugger, H., & Reiss, S. (2005). Determinanten von Studiendauer und Studienerfolg im Diplomstudiengang Psychologie. Eine Absolventenstudie. *Zeitschrift für Evaluation* , 2, 177-194.
- Müller, F (2001). *Studium und Interesse: eine empirische Untersuchung bei Studierenden*. Münster: Waxmann.
- Müller, F. (2006). Interesse und Lernen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 29(1) 48-62. Verfügbar unter: http://ius.uni-klu.ac.at/inhalte/publikationen/125_Interesse%20und%20Lernen_M%C3%BCller_Report06.doc.pdf (letzter Zugriff: 17.07.2013)

- Nickel, S. (2011). *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung Analysen und Impulse für die Praxis*. Centrum für Hochschulentwicklung. Arbeitspapier 148. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pubRD/Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf
- Nonis, S., Hudson, G., Logan, L. & Ford, C. (1996) Influence of perceived control over time on college students' stress and stress-related outcomes. *Research in Higher Education*, 39 (5), 587-605.
- Oppermann, A. (2009). *Arbeitszeiten bzw. Workload der Universität Potsdam. Wintersemester 2008/2009*. Universität Potsdam: ZfQ-Servicestelle für Lehrevaluation. Verfügbar unter: http://www.pep.uni-potsdam.de/media/reports/Workload/up_Workload_wise2008-2009_ao_final.pdf (letzter Zugriff: 04.03.2012).
- Oppermann, A. (2011a). Zeitmessung und Zeiterleben - was der studentische Workload (nicht) aussagt. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 6(2). Themenheft "Wer sind 'die Studierenden' in der 'Bologna-Ära'?", S. 47-60. Verfügbar unter: <http://www.uni-potsdam.de/zfq/publikationen.html> (letzter Zugriff: 12.02. 2012).
- Oppermann, A. (2011b). Fleiß, Qual oder studentische Gelassenheit? Nutzen und Grenzen von Workload-Erhebungen am Beispiel der Universität Potsdam. In Steinhardt, I. (Hrsg.). *Studierbarkeit nach Bologna. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung*. Band 17, S. 96 - 109. Mainz: Gutenberg Universität, ZQ.
- Österreichischer Akkreditierungsrat.(2010). Bericht des Akkreditierungsrates 2010.Verfügbar unter: <https://www.aq.ac.at/de/analysen-berichte/dokumente-jahresberichte/oear-jahresbericht-2010.pdf> (letzter Zugriff: 08.08.2013).
- Pfeiffer, G. (2011). Abseits starrer Pfade – Die TU Darmstadt auf dem Weg zum Teilzeitstudium. In Steinhardt, I. (Hrsg.). *Studierbarkeit nach Bologna. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung*. Band 17, S. 143-156. Mainz: Gutenberg Universität, ZQ.
- Pfister, R. (2009). *Pädagogische Psychologie*. Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Verfügbar unter: http://www.roland-pfister.net/downloads/studium/HS_Paedagogische_Pruefungsliteratur.pdf (letzter Zugriff: 15.07.2013).
- Pichler, R. (1997). Faktoren erfolgreichen Studiums. In Turrini, H., & Schilling, M. (Hrsg.) *Wi(e)der die studentischen Probleme*. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr, S. 113-124.
- Plonsky, A. (2014). *Workload und subjektives Belastungsempfinden im Psychologiestudium mit der Berücksichtigung der personellen Faktoren Leistungsangst und wahrgenommene Kontrolle über die Zeit*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Prenzel, M. Krapp, A. & Schiefele, H. (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessenstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 163-173.

- Rech, J. (2012). *Studienerfolg ausländischer Studierender. Eine empirische Analyse im Kontext der Internationalisierung der deutschen Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Robbins, S., Lauver, K., Davis, H. L., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. doi:10.1037/0033-2909.130.2.261
- Rost, D. H. & Lamsfuß, S. (1992). Entwicklung und Erprobung einer ökonomischen Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (SKSLF). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 6 (4), 239-250.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbeltung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.
- 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.
- Schmidt, H.J. (1984). *Hausaufgaben in der Grundschule*. Lüneburg: Klaus Neubauer.
- Schomburg, H. (2009). *Kooperationsprojekt Absolventenstudien. Generation Vielfalt. Ausgewählte Ergebnisse des Projekts "Studienbedingungen und Berufserfolg". Befragung Jahrgang 2007*. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung. Verfügbar unter: http://www.uni-kassel.de/wz1/absolventen/INCHER_koab_bericht_2009.pdf (letzter Zugriff: 21.08.2013).
- Schomburg, H. (2011). Wir sind schon da. Zum Ausmaß der temporären internationalen Mobilität von Studierenden in Deutschland. In Leszczensky, M., Barthelmes, T. (Hrsg.), *Herausforderung der Internationalisierung. Die Hochschule auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum. Stand und Perspektiven Dokumentation der 5. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung am 29. – 30. April 2010 in Hannover*, S.25-46. Verfügbar unter: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201108.pdf (letzter Zugriff: 10.08.2013).
- Schulmeister, R. & Metzger, C. (2011). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie*. Münster: Waxmann.
- Schulz, P.; Scholtz, W. & Becker, P. (2004). *Trierer Inventar zum chronischen Stress*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schüpbach, H. & Klauer, C. (2005). Studierendenauswahl: Beiträge der Psychologie zu einem universitären Pilotprojekt. *Psychologische Rundschau*, 56 (2), 137-138.
- Schwarzer, R. (2000). *Stress, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Semmer, N. K. (1984). *Stressbezogene Tätigkeitsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Sieverding, M.; Schmidt, L; Obergfell, J. & Scheiter F. (2013). *Stress und Studienzufriedenheit bei Bachelor- und Diplom-Psychologiestudierenden im Vergleich. Eine Erklärung unter Anwendung des Demand-Control-Modells*. *Psychologische Rundschau*, 64 (2), 94 – 100.

- Spiel, C., Schober, B. & Litzenberger, M. (2008). *Evaluation der Eignungstests für das Medizinstudium in Österreich*. Projektbericht für das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. Wien.
- Spiel, C., Wagner, P. & Fellner, G. (2002). Wie lange arbeiten Kinder zu Hause für die Schule? Eine Analyse in Gymnasium und Grundschule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34 (3), 125-135.
- Spiel, C. & Wagner, P. (2002). Wie lange und wofür lernen Schülerinnen und Schüler? *Empirische Pädagogik*, 16 (3), 329-355.
- Steinhardt, I. (2011). *Studierbarkeit: eine erweiterte Begriffsbestimmung, oder wie Studierbarkeit im weiten Sinne ein Qualitätsmerkmal sein kann*. In Steinhardt, I. (Hrsg.), *Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung*, Band 17, S.15-34. Mainz: Gutenberg Universität, ZQ.
- Studiensozialerhebung (2011). Verfügbar unter: http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/Studierenden_Sozialerhebung_2011_Materialien.pdf (letzter Zugriff: 07.2014).
- Tanzer, N. K. (1994). *Das Prüfungsstressinventar (PSI)*. Universität Graz: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Thiel, F., Blüthmann, I., Lepa, S. & Ficzkó, M. (2006). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2006*. Verfügbar unter: <http://www.fu-berlin.de/universitaet/entwicklung/qualitaetsmanagement/bachelorbefragung/bachelorbefragung-2006.pdf?1304061233> (letzter Zugriff: 20.05.2015)
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S., Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 11-27.
- Ulich, K. (1996). *Beruf Lehrer/in: Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Universität Wien (2011). *Gender im Fokus Frauen und Männer an der Universität Wien*. Verfügbar unter: https://gleichstellung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/personalwesen/pers_frauen/05_gender_im_fokus_kern_homepage.pdf (letzter Zugriff: 21.07.2015)
- Wagner, P., (2005). *Häusliche Arbeitszeit für die Schule: Eine Typenanalyse*. Münster: Waxmann.
- Wagner, P., Schober, B. & Spiel, C. (2008). *Time students spend working at home for school*. *Learning and Instruction* 18, 309-320.
- Wagner, P. & Spiel, C. (1999). Arbeitszeit für die Schule – zu Variabilität und Determinanten. *Empirische Pädagogik*, 13 (2), 123-150.

- Wagner, P. & Spiel, C. (2002). Zeitinvestment und Lerneffektivität: Eine Analyse in Hauptschule und Gymnasium hinsichtlich Persönlichkeitsvariablen, Arbeitshaltung und Bedingungsfaktoren. *Empirische Pädagogik*, 16, 357-381.
- Walberg, H.J. (1981). Probing a model of educational productivity in science with national assessment samples of early adolescents. *American Educational Research Journal*, 18(2), 223-249.
- Waller, J., Conte, M. Gibson B. & Carpenter, A. (2001). The impact of individual time perception on team performance under deadline conditions. *Academy of Management Review*, 26 (4), 586 – 600.
- Watts, C. & Pickering, A. (2000). Pay as you learn: students employment and academic progress. *Education and Training*, 42, 129- 134.
- Wiese, B. & Schmitz, B. (2002). Studienbezogenes Handeln im Kontext eines entwicklungspsychologischen Meta-Modells. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34 (2), 80–94.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2006). Psychologie des Lerners. In Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie* (S.203-267). Weinheim: Beltz Verlag.
- Wild, K. (2006) Lernstrategien und Lernstile. In Rost, D. *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 427-432). Berlin: Beltz Verlag.
- Wiley, J.B., Han, V., Albaum, G. Thirkell, P. 2009. Selecting techniques for use in an internet survey. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 21(4), 455-474.

Anhang

Anhang A: Online Fragebogen

Anhang B: Emails an die TeilnehmerInnen

Anhang C: Beschreibung für das Online Tagebuch

Anhang D: Kurzfassung

Anhang E: Abstract

Anhang D: Lebenslauf

Anhang A: Online Fragebogen

Demografische Daten:

Geschlecht: Männlich weiblich

Ich bin Jahre alt.

Matrikelnummer:-----

In welchem Land haben Sie ihre Matura/Abitur absolviert?

Kinder: ja nein

Wieviel Geld haben sie im Monat zur freien Verfügung?

Bis 150 €	Bis 300 €	Bis 450 €	Bis 600€	Mehr als 800€
-----------	-----------	-----------	----------	---------------

Meine finanzielle Situation erlebe ich als Belastung.

Sehr wenig Wenig Teils Stark Sehr stark

Fragen zum Studium:

Wieviele Stunden wenden Sie durchschnittlich innerhalb einer Vorlesungswoche für ihr Studium auf?(Präsenzzeit, Selbststudium, Gruppenarbeiten)	
--	--

Wieviel Stunden werden Sie dabei für die einzelnen Aktivitäten verwendet?

Präsenzzeiten	
Selbststudium - individuell	
Selbststudium – studentische Arbeitsgruppe	
Andere studienbezogene Tätigkeiten	

Bitte tragen Sie Ihre Noten der Studieneingangsphase (Pflichtmodulgruppe A) hier ein.

VO Einführung in wissenschaftliches Denken	
VO Paradigmengeschichte der Psychologie	
VO Einführung in die Grundlagenfächer (Allgemeine und	
VO Einführung in die Anwendungsfelder der Psychologie	

Wie zufrieden sind sie mit Ihrem Studium insgesamt?

Sehr wenig Wenig Teils Stark Sehr stark

Frage zum Handlungsspielraum:

Ich konnte meinen Stundenplan flexibel zusammenstellen.

Stimmt gar nicht Stimmt kaum Stimmt eher Stimmt sehr

Bei den folgenden Fragen gibt es sechs verschiedene Antwortmöglichkeiten, wobei 1 bedeutet „trifft vollständig zu“ und 6 „trifft gar nicht zu“. Bitte kreuzen Sie immer die Antwort an, die am besten auf Sie zutrifft:

Fähigkeitsbild: (vgl. Wagner 2005)

1	Ich gehöre im Studium zu den Besten.	1	2	3	4	5	6
2	Ich habe ein gutes Gefühl, was meine Arbeit im Studium angeht.	1	2	3	4	5	6
3	Ich weiß die Antwort auf eine Frage schneller als die anderen.	1	2	3	4	5	6
4	Gute Noten fallen mir zu.	1	2	3	4	5	6
5	Meine Arbeit ist im Allgemeinen mindestens ebensogut wie die meines Nachbarn.	1	2	3	4	5	6
6	Ich kann Sachen selbst rauskriegen.	1	2	3	4	5	6
7	Es fällt mir leicht Probleme zu lösen.	1	2	3	4	5	6
8	Ich bin so schlau wie ich gerne sein möchte.	1	2	3	4	5	6
9	Ich bin zufrieden mit meiner Fähigkeit, vor Gruppe (im Seminar) zur sprechen.	1	2	3	4	5	6

10	Manchmal fühle ich mich anderen überlegen und glaube, dass sie noch manches von mir lernen können	1	2	3	4	5	6
----	---	---	---	---	---	---	---

Leistungsangst: vgl. Wagner 2005

1	Bei Prüfungen fühle ich mich ängstlich.	1	2	3	4	5	6
2	In Prüfungssituationen mache ich mir Sorgen über ein mögliches Versagen.	1	2	3	4	5	6
3	Bei Prüfungen habe ich ein beklemmendes Gefühl.	1	2	3	4	5	6
4	In Prüfungssituationen denke ich über meine Fähigkeiten und Begabungen	1	2	3	4	5	6
5	Bei Prüfungen zittere ich vor Aufregung.	1	2	3	4	5	6
6	In Prüfungssituationen denke ich daran, was passiert, wenn ich eine	1	2	3	4	5	6

Belastungsempfinden: vgl. Jantowski (Skala „Belastungsempfinden“)

1	In welchem Maße fühlen Sie sich derzeit insgesamt belastet?	Sehr gering	gering	teils	Stark	Sehr stark
2	In welchem Ausmaß fühlen sie sich derzeit durch ihr Studium belastet?					
3	Ich bin an der obersten Belastungsgrenze im Studium angelangt.					
4	Ich arbeite so viel wie nur möglich für meinen Studienerfolg.					
5	Ich vernachlässige wegen dem Studium oftmals Privates.					
6	Ich könnte im Studium auch mehr leisten					
7	Wie beurteilen sie den Umfang ihrer Freizeit?					
8	Wie beurteilen sie ihre durchschnittliche Stressbelastung?					
9	Im Vergleich zur Schule ist der Arbeitsaufwand im Studium wesentlich höher.					

10	In welchem Maße fühlen Sie sich derzeit durch Privates belastet?					
----	--	--	--	--	--	--

Zeit- und Selbstmanagement: vgl. Macan 1994 (Skala „Wahrgenommene Kontrolle über die Zeit“)

		Sehr	Gering	Teils	Stark	Sehr
1	Ich unterschätze den Zeitaufwand von Aufgaben.					
2	Ich finde es schwer, mich an meine Planung zu					
3	Ich habe das Gefühl meine Zeit kontrollieren zu					
4	Ich zögere, Aufgaben zu bearbeiten, die ich nicht					
5	Ich verschwende oft viel Zeit mit unwichtigen					

Am Beginn des Fragebogens:

Liebe Studentinnen! Liebe Studenten!

Diese Online-Umfrage ist Teil meiner Diplomarbeit an der Universität Wien. Die Arbeit beschäftigt sich mit der Arbeitsbelastung und dem Belastungsempfinden von Studierenden im Bachelorstudiengang Psychologie.

Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, es ist lediglich nach Deiner persönlichen Meinung gefragt. Alle Angaben werden **streng vertraulich** behandelt und nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet. Die Daten werden **anonym** gespeichert, ein Rückschluss auf die Person ist nicht möglich.

Die Bearbeitung dieser Umfrage wird **5 bis 7 Minuten** in Anspruch nehmen. Bitte fülle den gesamten Fragebogen aus und beantworte die Fragen der Reihe nach. Der „Zurück“-Button ermöglicht das Dirigieren im Fragebogen, um Korrekturen vorheriger Antworten vorzunehmen.

Wir würden uns sehr über Deine Unterstützung bei unserer Diplomarbeit freuen! Für etwaige Rückfragen sind wir unter folgender Email-Adresse zu erreichen:

a0308957@unet.univie.ac.at

Stephanie Grafinger & Alexandra Plonsky

Am Ende des Fragebogens:

Vielen Dank für Deine Teilnahme!

Du hast uns bei unserer Diplomarbeit sehr unterstützt. Wir würden uns sehr freuen, wenn du ebenfalls unser online Zeittagebuch ausfüllen würdest und somit einen wichtigen Beitrag zu unserer Diplomarbeit und der Verbesserung des Studienplans leisten würdest.

Für etwaige Rückfragen oder bei Interesse an den Forschungsergebnissen sind wir unter folgender Email-Adresse zu erreichen: a0308957@unet.univie.ac.at

Stephanie Grafinger & Alexandra Plonsky

Anhang B: Emails

Liebe Kolleginnen! Liebe Kollegen!

Im Rahmen unserer Diplomarbeit an der Fakultät für Psychologie, führen wir eine Studie zur zeitlichen Arbeitsbelastung (workload) von Studierenden im Bachelor Studiengang Psychologie durch. Somit suchen wir KollegInnen, die seit WS 2010/2011 Psychologie studieren, an unserer Erhebung teilnehmen möchten und somit einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung des Studienplans leisten. Neben der Gesamtarbeitszeit für das Studium, die wir mittels eines Online-Tagebuchs erfassen, führen wir auch eine kurze **Online-Umfrage** zur wahrgenommenen Belastung der Studierenden durch.

Wenn du mitmachen möchtest, dann sende bitte ein Email von deiner Unet- Adresse mit dem Betreff „workload“ an: workload@gmx.at

1) **Online-Umfrage**

Der Fragebogen ist unter <http://www.soscisurvey.de/workload> abrufbar. Das Ausfüllen dauert 5 Minuten.

2) **Online-Tagebuch**

Im zweiten Teil unserer Studie bitten wir dich unser Online-Tagebuch auszufüllen. Das Ausfüllen dauert höchstens 5 Minuten pro Tag und soll täglich während einer ganzen Woche gemacht werden.

Es gibt 2 Erhebungswochen für die Tagebucheinträge:

Die erste Woche beginnt am Do., den 26. 5. und endet inklusive Mi., dem 01.06.2011.

Die zweite Woche beginnt am Mi., den 08.6. und endet inklusive Di., dem 14.6.2011.

Weitere Details und Zugangsdaten erhältst du per Email.

Im Fragebogen müssen wir die Matrikelnummer mit erheben, damit wir jeweils Fragebogen und Tagebucheinträge richtig zuordnen können. Nach dem Zusammenfügen der Daten wird deine Matrikelnummer gelöscht.

Als Dankeschön verlosen wir nach Beendigung der Studie unter allen TeilnehmerInnen einen Bücher-Gutschein im Wert von 100 €, sowie ein Lehrbuch „Bildungspsychologie“.

Wir freuen uns sehr über deine Unterstützung bei unserer Diplomarbeit! Für etwaige Rückfragen sind wir unter folgender Email-Adresse zu erreichen: workload@gmx.at

Vielen herzlichen Dank!

Alexandra Plonsky & Stephanie Grafinger

[Freischaltung für das Online Tagebuch \(Beispielsmail\)](#)

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer!

Danke, dass du an unserer Erhebung zur „**Zeitlichen Arbeitsbelastung im Bachelor Studiengang Psychologie**“ teilnimmst.

1) Dein **Zugangspasswort** für das Online-Tagebuch lautet: **psych01**

Mit diesem Passwort und deiner Unet-Adresse kannst du dich ab sofort einloggen und schon mal probieren Tagebucheinträge vorzunehmen. Der offizielle Start ist dann am Do., 26. Mai 2011.

Link zum Online-Tagebuch:

<http://login.zeitbudget.schulmeister.com/>

Die Erhebungszeiträume sind:

Woche 1 von Do., 26.5. bis einschließlich Mi., 1.6.2011

Woche 2 von Mi., 8.6. bis einschließlich Di., 14.6.2011

Bei Unklarheiten beim Eintragen findet man rasch Hilfe in der Beschreibung für das Tagebuch. Wir empfehlen diese auszudrucken, es sind nur wenige Seiten. Die Beschreibung befindet sich im Anhang.

2) Falls du den Online-Fragebogen noch nicht ausgefüllt hast, bitte wir dich dies nachzuholen.

Link zum Online-Fragebogen: <http://www.soscisurvey.de/workload>

Wenn du Fragen hast, wende dich gerne an uns: workload@gmx.at

Telefon: 0680/ 314 78 28

Herzlichen Dank!

Stephanie Grafinger & Alexandra Plonsky

Projekt
ZEITtagebuch

Beschreibung
für das Zeitbudget-Erhebungsinstrument

Probanden

Original-Autorenschaft:

Christiane Metzger
Rolf Schulmeister

Hamburg, Oktober 2010

Überarbeitete Auflage: Alexandra Plonsky & Stephanie Grafinger

Wien, 2014

Vorwort

Du hast Dich bereit erklärt, an unserer Zeitbudget-Studie teilzunehmen. Zunächst einmal vielen Dank dafür.

Das ZEITtagebuch befasst sich mit der Studierbarkeit in BA-/BSc-Studiengängen insbesondere unter den Gesichtspunkten der Organisation von Zeit, Lernkultur und Nutzung moderner Technologien. Uns interessiert, ob die nach der Einführung der BA-/BSc-Studiengänge an die Studierenden gerichteten Erwartungen erfüllbar sind und unter welchen Bedingungen die zeitliche Belastung gemindert werden kann. Wir möchten untersuchen, wieviel Zeit Studierende, z.B. für das Selbststudium aufwenden, für das in den Studienplänen bestimmte Anteile vorgesehen sind. Wir möchten zudem herausfinden, ob die für einzelne Module angegebenen Leistungspunkte dem notwendigen Zeitaufwand entsprechen, also „gerecht“ sind. Die bisherigen Studien zu diesen Fragen sind Umfragen, die ein teilweise sehr unklares Bild ergeben haben. Deshalb möchten wir eine Zeitbudget-Analyse durchführen, die uns detaillierte Angaben erbringt und die wir direkt auf einzelne Studiengänge beziehen können.

Im Folgenden stellen wir Dir die Zeitbudget- Analyse und das Instrument vor, mit dem die Daten erhoben werden.

Erläuterung der Zeitbudget-Analyse

Im Mittelpunkt des Projektinteresses steht die *Studierzeit*. Es ist ausdrücklich nicht das Ziel von ZEITtagebuch, Daten aus dem Privatleben der Studierenden zu erheben. Daher werden zu den Zeiträumen, die Du mit Familienaktivitäten, Freizeit und Jobben verbringst, nicht so detaillierte Informationen erfragt wie zu Deinen Studienaktivitäten.

Die Zeitbudget-Analyse wird über eine Web-Oberfläche durchgeführt, die Du jederzeit über einen Browser erreichen kannst. Die Adresse lautet: <http://login.zeitbudget.schulmeister.com/> Auf dieser Eingangsseite kannst du dich mit deiner unet-mail-adresse und dem von uns zugewiesenen Passwort einloggen. Anschließend kannst du mit der Eingabe deiner Tätigkeiten beginnen. Solltest Du dein Passwort einmal vergessen haben, kannst Du es zurücksetzen, indem Du auf der Eingangsseite auf „Passwort vergessen?“ klickst. Nachdem Du dann den Anweisungen auf der Website gefolgt bist, wird Dir per eMail ein Link zu einer WWW-Adresse zugesendet, auf der Du ein neues Passwort eingeben kannst. Mit diesem neuen Passwort kannst Du Dich zukünftig einloggen. Das Konzept der Analyse sieht vor, dass die Einträge in der Web-Oberfläche sowohl an den Wochentagen als auch am Wochenende vorgenommen werden.

Erfassungsbogen und Dateneingabe

Sobald Du dich eingeloggt hast, erscheint Dein Erfassungsbogen. Wenn Du auf das Symbol mit dem Plus klickst, so öffnet sich eine Maske. Hier sind Deine Aktivitäten einzutragen. Du fängst an, indem Du zuerst die Uhrzeit auswählst und dann die Dauer der Zeitspanne angibst. Bitte trage die Dauer Deiner Aktivitäten immer möglichst exakt ein. Wenn Du mit der Eingabe fertig bist, so klicke bitte auf „Änderung speichern“. Danach kannst Du weitere Einträge vornehmen.

Du kannst bereits gespeicherte Einträge verändern, indem du auf die Taste „Eintrag bearbeiten“ (= Symbol Werkzeug) klickst. Du kannst auch deine Einträge auch wieder löschen, indem du auf die Taste „Eintrag löschen“ (=Symbol Kreuz) klickst. Diese beiden Symbole findest du in der Spalte „Optionen“. Hast Du einmal für eine Zeitspanne, die länger ist als 30 Minuten, keinen Eintrag gemacht, so erinnert Dich das System automatisch daran, Angaben für diesen Zeitraum zu machen.

Links über dem Zeiterfassungsbogen befindet sich die Taste „Sonderzeiten anzeigen“ (= Symbol Uhr), über die Du zur Erfassung der Sonderzeiten gelangst. Dies sind Zeiträume, die ganze Tage oder u.U. auch Wochen in Anspruch nehmen. In die Sonderzeiten-Tabelle werden Exkursionen, Krankheits- und Urlaubszeiten eingetragen (s.u. Kapitel „Sonderzeiten“). Hast Du alle Angaben für diesen Tag eingetragen, dann kannst Du die Eingabe beenden, indem Du auf die Taste „Fragebogen für diesen Tag abschließen“ (= Symbol Mond) links über dem Erfassungsbogen klickst. Sobald Du auf das Symbol Mond geklickt hast, ist der Zeiterfassungsbogen für diesen Tag nicht mehr für Dich einsehbar. Solltest Du nachträglich Änderungen vornehmen wollen, wende Dich bitte per eMail an den Administrator (workload@gmx.at); er/sie kann den Bogen wieder freischalten, so dass Du Änderungen oder Ergänzungen eintragen kannst.

Grundsätzlich ist der Erfassungsbogen eines Tages jeweils bis Mitternacht des Folgetages für Eintragungen zugänglich. Bitte nimm Deine Eintragungen regelmäßig in diesem Zeitraum vor. Es ist für die Erhebung von großer Wichtigkeit, dass die Daten aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer zeitnah eingetragen werden, weil ansonsten die Gefahr besteht, dass die Angaben zu ungenau werden.

Wenn Du einmal vergessen hast, bis Mitternacht am Folgetag Eintragungen vorzunehmen und den Bogen abzuschließen, erhältst Du vom System automatisch eine Erinnerungs-Mail. Bitte wende Dich in diesem Fall an den Administrator; er schaltet den Bogen noch einmal für Dich frei und sendet Dir eine entsprechende Mitteilung. Bitte hole die Einträge dann so bald wie möglich nach.

Die Erfassungskategorien

Im Folgenden erläutern wir die verschiedenen Kategorien, aus denen Du bei der Eingabe auswählen kannst. Wie bereits erwähnt möchten wir im Rahmen der Zeitbudget-Analyse die Zeit untersuchen, die Du unmittelbar für Dein Studium aufwendest. Daher werden private Aktivitäten nur sehr oberflächlich erfragt. Durch das bestehende Kategoriensystem versuchen wir die Balance zu wahren zwischen dem Schutz der Privatsphäre, der Handhabbarkeit des Erhebungsinstruments, aber auch dem Bedürfnis, wichtige Aktivitäten wie Weiterbildung und Jobben zu erfassen, die sich nicht direkt auf Lernzeiten im Studium beziehen.

Innerhalb der Studierzeit ist für uns interessant, wieviel Zeit Du zum einen mit der **Anwesenheit in Lehrveranstaltungen** (und Prüfungen) verbringst und wieviel Zeit Du zum anderen für das **Selbststudium** aufwendest. Da das Projekt ZEITLast u.a. zum Ziel hat, Informationen über das Selbststudium zu erheben, werden hierzu detaillierte Fragen gestellt:

- Lernst Du **allein** (Selbststudium (individuell)) oder in einer **Gruppe** (Selbststudium (studentische Arbeitsgruppe))?

- Wozu dient das Selbststudium bzw. womit befasst Du Dich in dieser Zeit?
 - **Unterrichtsvorbereitung**
 - **Unterrichtsnachbereitung**
 - **Prüfungsvorbereitung** (für eine Lehrveranstaltung oder für ein Modul, z.B. eine Klausur, eine mündliche Prüfung, eine Hausarbeit oder ein Referat)

- Was tust Du in der Selbststudienphase?
 - Du liest **Literatur**.
 - Du erarbeitest und **schreibst** eine Hausarbeit, einen Bericht, ein Protokoll o.Ä., oder Du arbeitest ein Skript zu einer Lehrveranstaltung aus, indem Du z.B. Passagen des Skripts in Deine eigenen Worte fasst und aufschreibst.
 - Du erarbeitest ein **Referat** oder eine andere Präsentation.
 - Du bearbeitest eine oder mehrere **Aufgaben**.

- Verwendest Du in der Selbststudienphase **IT-Medien**?

Unter „IT-Medien“ verstehen wir die so genannten „modernen Medien“, z.B. die Nutzung eines Lernprogramms (z.B. auf DVD oder CD-ROM), die Nutzung des Internets, einer Lernplattform und die Beteiligung an Foren, Chats, Wikis etc.; nicht gemeint ist der

„Computer als Schreibmaschine“, wenn Du den Computer also lediglich dazu benutzt, um einen Text zu schreiben.

Diese Aspekte werden durch die Kategorien erfasst, die im Folgenden näher beschrieben werden.



„Studium & Freizeit“

Die Oberkategorie „Studium & Freizeit“ umfasst folgende Kategorien:

Psychologie

Hier findest Du eine Liste mit den Lehrveranstaltungen in Psychologie, aus der Du auswählen kannst. Bitte trage die Dauer Deiner Anwesenheit in Lehrveranstaltungen immer möglichst exakt ein. Viele Veranstaltungen beginnen und enden beispielsweise nicht zur vollen Stunde, sondern um viertel nach bzw. viertel vor. Außerdem dauern sie meistens nicht eine oder zwei Stunden, sondern 45 oder 90 Minuten. Um aussagekräftige Ergebnisse zu bekommen, ist es für uns wichtig, dass Du diese Zeiten genau einträgst, und dass auch Aktivitäten zwischen Lehrveranstaltungen (z.B. Weg- oder Lernzeiten, aber auch private Zeit) im Erfassungsbogen dokumentiert werden.

Studium allgemein

Ein Studium umfasst natürlich mehr als die Anwesenheit in Lehrveranstaltungen, Prüfungen und Selbststudienanteile: Man organisiert seinen Stundenplan, besucht Sprechstunden, hat mit Prüfungsämtern zu tun usw. Auch dieser Zeitaufwand sowie die Zeit für ein Nebenfach/anderes Studium soll in der Zeitbudget-Analyse erfasst werden, allerdings nicht ganz so detailliert wie die Zeit

für das Hauptfachstudium. Die Kategorie **Studium allgemein** umfasst daher folgende Unterkategorien:

- Nebenfach/anderes Studium

In dieser Kategorie kannst du Zeiten angeben, die Du mit einem anderen Studium verbringst, sofern Du nicht nur BA-Psychologie studierst.

- Studium: Organisation

Diese Kategorie umfasst Aktivitäten, die für die Organisation des Studiums notwendig sind, z.B. die Zusammenstellung des Stundenplans, der Besuch von Sprechstunden und Prüfungsämtern, das Kopieren von Literatur, Recherche nach einem Praktikumsplatz, nach Stipendien oder Masterstudiengängen, das Abholen von Scheinen, etc.

- Freies Gespräch

In der Kategorie „Freies Gespräch“ kannst Du alle Gespräche mit Studienkolleginnen über das Studium erfassen. Es kann sich hierbei um fachbezogene Gespräche handeln, in denen man z.B. ein Thema aus einer Lehrveranstaltung diskutiert (außerhalb von Lehrveranstaltungen, Sprechstunden oder studentischen Arbeitsgruppen).

- Uni-Wegzeiten

Diese Kategorie umfasst zum einen Zeiträume, in denen Du zur Universität hin oder von der Universität nach Hause fährst. Eine Ausnahme besteht darin, wenn Du auf dem Weg z.B. in der Bahn ein Buch liest oder ein Referat vorbereitest (gib solche Aktivitäten bitte bei der entsprechenden Lehrveranstaltung als Selbststudienzeit an. Zum anderen kannst Du in dieser Kategorie Zeiten für Wege zwischen Lehrveranstaltungsräumen eintragen. Solltest Du allerdings auf dem Weg zu einer Veranstaltung noch etwas anderes machen, z.B. in eine Bibliothek gehen, mit einer Kollegin oder einem Kollegen über Dein Studium sprechen oder einen Café trinken gehen, so trage die jeweilige Aktivität bitte bei der entsprechenden Kategorie ein (in den Beispielen „Selbststudium“, „Freies Gespräch“ bzw. „Private Zeit“).

Diese Kategorie ist nicht dafür gedacht, private Wegzeiten oder Wegzeiten zum Job u.Ä. festzuhalten.

Curriculare Sonderformen

Neben den regelmäßigen Lehrveranstaltungen und den Aktivitäten, die kürzere Zeiträume in Anspruch nehmen, können im Studium **Exkursionen** erforderlich sein. Sofern solche Aktivitäten nur einige

Stunden am Tag in Anspruch nehmen, trage sie bitte regulär im Tageserfassungsbogen in der jeweiligen Kategorie der „Curricularen Sonderformen“ ein. Wenn eine Exkursion vollständige Tage oder u.U. auch Wochen dauert, wird dies in einem eigenen Fenster, genannt Sonderzeiten, erfasst (s.u. Kapitel „Sonderzeiten“).

Extracurricular

Informationen über das Leben außerhalb des Studiums erfassen wir in der Kategorie **Extracurricular**. Wie wir bereits erwähnt haben, es nicht unser Ziel, Daten aus dem Privatleben der Studierenden zu erheben. Daher werden die Zeiträume, die Du z.B. mit Freunden, Familie, Freizeit und Alltagsorganisation verbringst, nicht detailliert erfragt.

Die Kategorie **Extracurricular** enthält folgende Unterkategorien:

- **Private Zeit**
In dieser Kategorie trägst Du alle privaten Aktivitäten ein. Hierunter fallen z.B. Hobbies, Familienaktivitäten, die Organisation des Alltags wie Einkaufen, Putzen usw. Der Kategorie „Private Zeit“ gehören auch ehrenamtliche Tätigkeiten an.
- **Jobben**
Hier werden Zeiträume eingetragen, in denen Du einer bezahlten Tätigkeit nachgehst. Alle bezahlten Tätigkeiten, z.B. auch ein Job als Tutor, sind in dieser Kategorie zu verzeichnen.
- **Krankheit**
In dieser Kategorie werden kürzere Krankheitszeiten eingetragen. Darunter verstehen wir z.B. Wartezeiten beim Arzt und Unpässlichkeiten, die keinen ganzen Tag andauern. Wenn Du an einem Tag ausschließlich krank warst, nutze zur Eintragung bitte die Sonderzeiten (s.u. Kapitel „Sonderzeiten“).
- **Betreuungspflichten**
In dieser Kategorie trage bitte ein, wenn Du Dich um Verwandte zu kümmern hast, die Betreuung notwendig haben.

Sonderzeiten

Unter den **Sonderzeiten** verstehen wir Zeiträume, die ganze Tage oder u.U. auch Wochen in Anspruch nehmen. In der Sonderzeiten-Tabelle werden **Exkursionen**, **Krankheits-** und **Urlaubszeiten** eingetragen.

Du erreichst die Sonderzeiten, indem Du auf die Taste „Sonderzeiten anzeigen“ (= Symbol mit Uhr) klickst, die sich auf der linken Seite über dem Zeiterfassungsbogen befindet. Hier kannst Du im Format tt.mm.jj die Daten eintragen, zu denen Du z.B. bei einer Exkursion bist, also beispielsweise vom 26.05.2011 bis 28.05.2011. Wie im Tagesbogen kannst Du durch Klicken auf die Tasten „Eintrag bearbeiten“ oder „Eintrag löschen“ die entsprechenden Aktionen durchführen. Du kommst zum Zeiterfassungsbogen zurück, indem Du auf die Taste „Erfassungsbogen anzeigen“ (= Symbol links neben dem Plus) klickst, die sich links über der Tabelle befindet.

Noch eine Anmerkung zur Kategorie „Urlaub“: Hier gibst Du an, wann Du Urlaub machst. Dazu zählt nicht, wenn Du am Wochenende einmal nichts für Dein Studium tust. Bitte trage in diesem Fall „Private Zeit“ ein. Unter Urlaub verstehen wir einen längeren Zeitraum, in dem längerfristig geplant nichts für das Studium getan wird. Vergleichsweise kurze (Wochenend-) Reisen, die zum Neben- oder Hauptwohnsitz führen, zählen wir nicht zum Urlaub, sondern zu „Privater Zeit“.

Damit endet die Beschreibung der ersten Kategorie „Studium & Freizeit“.

Im Folgenden erläutern wir die Kategorien, die auszufüllen sind, wenn man bei „Studium & Freizeit“ eine Lehrveranstaltung eingetragen hat.

Lehrveranstaltungstyp

Hier wählst Du aus, ob es sich bei der Veranstaltung um eine Vorlesung, ein Seminar (oder Proseminar), eine Übung oder eine Tutoriumsveranstaltung gehandelt hat.

Arbeitsform

In dieser Kategorie trägst Du ein, ob Du die Zeit mit Selbststudium verbracht hast oder ob Du in einer Lehrveranstaltung oder in einer Prüfung anwesend warst.

Prüfungen sind nicht nur Klausuren oder mündliche Prüfungen; auch ein Referat oder ein Kurzvortrag kann als Prüfung eingetragen werden, wenn der Vortrag als Leistungsnachweis für eine Lehrveranstaltung oder ein Modul verlangt wird und Du Leistungspunkte dafür bekommst.

Wenn Du in einer Veranstaltung anwesend warst, kannst Du wählen, ob es sich um eine reale Präsenzveranstaltung oder um eine Online-Sitzung gehandelt hat.

Bei „Selbststudium“ trägst Du ein, ob Du allein oder in einer Gruppe gearbeitet hast.

Zweck

Wenn Du bei „Arbeitsform“ eine Form des Selbststudiums ausgewählt hast, gib bitte in der Kategorie „Zweck“ an, wozu das Selbststudium gedient hat bzw. womit Du Dich in dieser Zeit befasst hast: mit Unterrichtsvor- oder -nachbereitung, oder mit der Vorbereitung auf eine Prüfung.

Tätigkeit

Hier trägst Du ein, was Du in der Selbststudienphase gemacht hast:

- Du hast **gelesen** (Modul- oder andere Literatur).
- Du hast etwas **geschrieben**, z.B. hast Du eine Hausarbeit, einen Bericht, ein Protokoll o.Ä. verfasst; hierzu gehört nicht nur das tatsächliche Schreiben der Arbeit, sondern z.B. auch die Literaturrecherche.
- Du hast ein **Referat** oder eine andere **Präsentation** erarbeitet. Diese Kategorie bezeichnet eine Misch­tätigkeit aus verschiedenen Handlungen für die Vorbereitung und Erstellung eines Referats bzw. einer anderen Präsentation, beispielsweise die Lektüre von Fachliteratur, das Exzerpieren von relevanten Informationen, das Recherchieren nach Informationen, die Erstellung der Präsentation, das Üben des Vortrags usw. Entscheidend für den Eintrag im Erhebungsinstrument ist die Absicht, mit der solche Tätigkeiten ausgeführt werden: die Erarbeitung eines Referats oder einer anderen Präsentation.
- Du hast eine oder mehrere **Aufgaben** bearbeitet. Beispiele für Tätigkeiten, die in dieser Kategorie eingetragen werden sollen, sind das Bearbeiten von Aufgaben und Übungen aus Lehrbüchern, Aufgabenblättern und ähnliches.

Medien

In dieser Kategorie trägst Du ein, ob Du in Deiner Selbststudienzeit mit IT-Medien gearbeitet hast oder nicht. Unter „IT-Medien“ verstehen wir die so genannten „modernen Medien“, z.B. die Nutzung eines Lernprogramms (z.B. auf DVD oder CD-ROM), die Nutzung des Internets, einer Lernplattform und die Beteiligung an Foren, Chats, Wikis etc.; nicht gemeint ist der „Computer als Schreibmaschine“, wenn man also z.B. „nur“ eine Hausarbeit eintippt.

Einträge nach Mitternacht

Wenn Du im System eine Tätigkeit einträgst, die sich über 24 Uhr des aktuellen Tages erstreckt, erscheint folgende Warnmeldung:

„Der Eintrag dauert bis nach 24 Uhr. Wenn Du Tätigkeiten nach 24 Uhr eintragen möchtest,

wird der aktuelle Tag abgeschlossen und die Zeit nach 24 Uhr im morgigen Bogen eingetragen. Möchtest Du den Tag jetzt abschließen? Beachte bitte, dass Du für heute dann keine Einträge mehr vornehmen kannst!“

Wenn Du auf „Ok“ klickst, wird der Erfassungsbogen des aktuellen Tages automatisch abgeschlossen und Du erhältst den Bogen des Folgetages, in dem die betreffende Aktivität nach Mitternacht eingetragen ist. Ggf. kannst Du weitere, anschließende Einträge vornehmen.

Wenn Du eine Aktivität eintragen möchtest, die nicht unmittelbar an die vorher eingetragene Zeitspanne anschließt (z.B. wenn Du bis 1:30 Uhr nachts aufgeblieben bist und dann eingeben möchtest, dass Du um 9 Uhr aufgestanden bist), erscheint eine Warnmeldung, dass Du in einer Zeitspanne von mehr als 30 Minuten nichts eingetragen hast. Das stimmt, aber diese Meldung kannst Du ignorieren. Die Schlafenszeit muss nicht eingetragen werden, vielmehr lässt man diese Zeitspanne einfach frei und trägt ab 9 Uhr „Private Zeit“ ein. (Die Meldung erscheint, weil das System nicht unterscheiden kann zwischen Lücken, die aufgrund von Schlafenszeiten entstehen und anderen Lücken, in denen tagsüber keine Einträge gemacht werden (aber gemacht werden sollten, weshalb gewarnt wird)).

Wenn Du die Eingabe beenden möchtest, musst Du Dich nicht aus der Zeiterfassung ausloggen; es genügt, wenn Du das Fenster schließt.

Wir danken Dir für die Teilnahme an der Untersuchung!

Wenn Du Fragen hast, wende Dich gerne an:

Alexandra Plonsky

Telefon: 0680/ xxx xxxx

workload@gmx.at

Durch die Bologna Reform wurde das European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) eingeführt, um die Workload der Studierenden zu quantifizieren und um Rückschlüsse auf die Studierbarkeit der eingeführten Bachelor Studiengänge ziehen zu können. Die Vorgabe von Bologna besagt, dass der Arbeitsaufwand von BA-Studiengängen 750 Stunden betragen soll, um die 30 erforderlichen ECTS-Punkte zu sammeln. Die ZEITLast Studie (Schulmeister & Metzger, 2011) zeigt, dass die Workload an deutschen Universitäten im Mittel nur 70% des vorgesehenen Arbeitsaufwandes beträgt, Studierende aber trotzdem stark belastet sind. In Anlehnung an die ZEITLast Studie wurde in der vorliegenden Diplomarbeit untersucht, ob die tatsächliche Workload der Studierenden des BA-Studiums Psychologie an der Universität Wien von der berechneten abweicht, welche Determinanten die Workload beeinflussen und ob sich das Ausmaß der Workload auf das subjektive Belastungserleben und den Studienerfolg der Studierenden auswirkt. Für die Zeitbudget-Analyse wurden Daten mit einem Online-Zeittagebuch und einem Online-Fragebogen erhoben (N = 34). Die Ergebnisse zeigen, dass die tatsächliche Workload deutlich unter den Bologna-Vorgaben liegt und kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Workload und dem subjektiven Belastungsempfinden besteht. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die subjektive Belastung nicht durch eine hohe Workload, sondern durch andere Faktoren, wie beispielsweise Persönlichkeitsvariablen, zustande kommt. Die untersuchten Persönlichkeitsvariablen: Fähigkeitsbild, Leistungsangst und Zeit- und Selbstmanagement eignen sich allerdings nicht um die Workload, die Belastung oder den Studienerfolg der Studierenden vorherzusagen.

Abstract

The European higher education reform, the Bologna Process, imposes multiple changes in the contemporary Austrian higher education system such as the introduction of a two-cycle bachelor/master system and the implementation of the European Credit and Accumulation system. The ECTS is based on learning outcomes and student workload and assures transferability, transparency and comparability of different academic degrees in order to increase mobility among European students. One semester comprises 30 ECTS-credits which equal a workload of 750 hours. Due to a lack of empirical studies these working hours were only estimated in the course of the establishment of BA-programs which is why the project ZEITLast (Schulmeister & Metzger, 2011) investigated the true workload of BA-students. The key results of this project suggest that students spend less time on studying than the Bologna Declaration requires but still feel strained. Related to these findings, this thesis investigates the actual workload of psychology students in the bachelor program of the University of Vienna, which factors may predict the students' workload and whether the time invested influences study-related stress and academic achievement. The analysis is based on data derived from an online questionnaire and an online time-diary (N = 34). The results reveal an actual workload of fewer hours than calculated by the Bologna Declaration. Thus there is no significant correlation between workload and stress level. This indicates that other factors, such as psychological variables, might influence the subjective stress level and the students' workload. However, the variables targeted in this study - academic self-concept, test anxiety and time-management –are unsatisfying determinants in the prediction of workload or academic achievement.

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benützt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Mag. Stephanie Grafinger

Wien, September 2015

CURRICULUM VITAE

Persönliche Daten:

Vor- und Zuname: Mag. Stephanie Grafinger
Geburtstag: 28. Juli 1985
Geburtsort: Gmunden
Staatsbürgerschaft: Österreich

Schul und Berufsbildung

9 / 2004 . 2015 **Universität Wien**
Diplomstudium Psychologie

10 / 2003 – 6 / 2010 **Universität Wien**
Lehramtsstudium: Englisch, Psychologie/Philosophie

9 / 2006 – 6 / 2007 **Universität de Valencia, Spanien**
Austauschprogramm, Erasmus

8 / 2000 – 7 / 2001 **Tivy High School, TX, USA**
Austauschprogramm, Rotary International

1995- 2003 **BRG Schloß Traunsee, Gmunden**
Bundesrealgymnasium
Abschluss: Matura

Berufstätigkeit:

Seit 9/2011 **GRG1 Stubenbastei, Wien**
Lehrerin

07/2012 **LKH Vöcklabruck**
Praktikum: Abteilung Psychiatrie

6/ 2010 – 6/ 2012 **Wifi Wien: Bildungsberatung für Karriere und Unternehmen**
Testassistentin

5/ 2009 - 7/ 2009 **„Gsub“ Gesellschaft für strategische Unternehmensberatung**
Back Office, Organisation von Veranstaltungen
Kundenbetreuung Nord Amerika

12/ 2008 – 4 / 2009 **STZ Wien**
Ordinationsassistentin bei OA Dr. Selim

Fremdsprachen:

Englisch, Spanisch Verhandlungsfähig
Französisch Grundkenntnisse