



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Emotionsregulationsstrategien und Studienabbruchsintentionen  
bei Psychologiestudierenden“

verfasst von / submitted by

Maria Topolanek, BSc

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

Master of Science (MSc)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

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

A 066 840

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

Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Dipl.-Psych. Dr. Julia Klug



# 1 Lebenslauf

## Maria Topolanek

### Persönliche Daten

Matrikelnummer	1000680
Wohnadresse	Lacknergasse 24/28
	1170 Wien, Österreich
Telefonnummer	+43660/4085825
Email-Adresse	topolanek_maria@hotmail.com

### Akademischer Werdegang

10/14 – 12/16	Masterstudium Psychologie (Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung & Wirtschaft) an der Universität Wien
11/14 – 11/16	Psychotherapeutisches Propädeutikum an der „promente Akademie“ Wien
2013 – 2014	Auslandsaufenthalt als Aupair in Norwegen
2010 – 2013	Bachelorstudium Psychologie an der Universität Wien
2005 – 2010	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (Bakip7) in Wien  Matura: Ausgezeichneter Erfolg
2001 – 2005	Bundesrealgymnasium Tulln in Niederösterreich

### Berufliche Tätigkeiten

06/16 – 09/16	Praktikum bei origo Gesundheitszentren (ibos, sowhat, salvia), Wien
11/15 – 05/16	Praktikum bei „147 – Rat auf Draht“, Wien
10/14 – 07/16	Mitarbeiterin der „Kaffeeküche“ beim Schottentor

07/13 – 06/14	Aupair einer norwegischen Familie (4 Kinder)
04/13 – 05/13	Praktikum bei „Nanaya“ - Zentrum für Schwangerschaft, Geburt und Leben mit Kindern, Wien
2005 – 2016	Diverse Arten von Kinderbetreuung: Wedding & Event Nanny, Babysitten, Hortbetreuung, Kindergartenpädagogin

## Wissenschaftliches Wirken

Wissenschaftliche Arbeiten	<p>Masterarbeit: Emotionsregulationsstrategien und Studienabbruchsintentionen bei Psychologiestudierenden</p> <p>Bachelorarbeit 2: The influence of stress on food-craving</p> <p>Bachelorarbeit 1: Alexithymie im Zusammenhang mit Emotionsregulation, Wohnort und Geschlechtsrollenprägung in einer österreichischen Stichprobe</p> <p>Abschlussarbeit Theorie &amp; Empirie 2: Selbstinstruktionen – möglicher Anker bei Prokrastination?</p>
Projekte	Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz (Anwendungsseminar Arbeits- und Organisationspsychologie)

## 2 Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Lebenslauf.....</b>	<b>0</b>
<b>2</b>	<b>Inhaltsverzeichnis.....</b>	<b>2</b>
<b>3</b>	<b>Theoretischer Hintergrund .....</b>	<b>4</b>
3.1	Achievement Emotions und Control Value Theory (Pekrun, Frenzel & Goetz, 2007) .....	6
3.2	Strategien zur Emotionsregulation und konstruktiver Umgang mit negativen Emotionen .....	7
3.2.1	Prozessmodell der Emotionsregulation (Gross, 1998b).....	8
3.2.2	Deskriptiver Ansatz zur Klassifikation von Emotionsregulationsstrategien (Parkinson & Totterdell, 1999) .....	10
3.2.3	Konstruktiver Umgang mit negativen Emotionen (Berking & Znoj, 2008) .....	11
3.3	Emotionsregulationsstrategien und Dropout.....	13
3.4	Gesellschaftliche Relevanz.....	14
<b>4</b>	<b>Fragestellungen / Hypothesen .....</b>	<b>15</b>
4.1	Fragestellung 1 – Unterschied im Einsatz der Emotionsregulationsstrategien Reappraisal vs. Suppression und der Höhe der Dropout-Intentionen .....	15
4.2	Fragestellung 2 – Unterschied im Einsatz der Emotionsregulationsstrategien affect-worsening und affect-improving und der Höhe der Dropout-Intentionen.....	16
4.3	Fragestellung 3 – Unterschied im konstruktiven Umgang mit negativen Emotionen und der Höhe der Dropout-Intentionen .....	16
<b>5</b>	<b>Methode.....</b>	<b>17</b>
5.1	Stichprobenbeschreibung.....	17
5.2	Messinstrumente .....	18
5.2.1	Filterfrage und Fragen zum Studium und der Person.....	18
5.2.2	Dropout-Intentionen.....	19
5.2.3	Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) - (Gross & John, 2003) .....	21
5.2.4	The Emotion Regulation of Others and Self (EROS) – (Niven, Totterdell, Stride & Holman, 2011) .....	21
5.2.5	Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27) - (Berking & Znoj, 2008) .....	22
5.2.6	Training, Therapie, Coaching .....	23
5.3	Durchführung.....	24
5.4	Analysen.....	24

<b>6</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>26</b>
6.1	Einteilung in niedrige und hohe Dropout-Intentionen.....	28
6.2	Fragestellung 1 – Unterschied im Einsatz der Emotionsregulationsstrategien Reappraisal vs. Suppression und der Höhe der Dropout-Intentionen .....	28
6.3	Fragestellung 2 – Unterschied im Einsatz der Emotionsregulationsstrategien affect-worsening und affect-improving und der Höhe der Dropout-Intentionen	30
6.4	Fragestellung 3 – Unterschied im konstruktiven Umgang mit negativen Emotionen und der Höhe der Dropout-Intentionen .....	31
6.5	Weitere Ergebnisse .....	34
6.5.1	Gründe für Dropout-Intentionen (Bachelor und Master).....	34
6.5.2	Gründe, warum das Studium doch abgeschlossen wurde.....	36
6.5.3	Coaching/Training/Psychotherapie .....	38
<b>7</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>39</b>
7.1	Limitationen .....	42
7.2	Implikationen.....	42
<b>8</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>43</b>
<b>9</b>	<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>47</b>
<b>10</b>	<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>48</b>
<b>11</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>49</b>
11.1	Abstract .....	49
11.1.1	Deutsch.....	49
11.1.2	English.....	50
11.2	Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) - (Gross & John, 2003) .....	50
11.3	The Emotion Regulation of Others and Self (EROS) – (Niven et al., 2011) .....	51
11.4	Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27) - (Berking & Znoj, 2008).....	52
11.5	Training, Therapie, Coaching.....	54
11.6	Offene Antworten aus dem Fragebogen .....	54
11.6.1	Offene Antworten: Bachelor.....	54
11.6.2	Offene Antworten: Master.....	56
11.6.3	Offene Antworten zum Thema Coaching/Therapie/Training.....	57

### 3 Theoretischer Hintergrund

In den letzten Jahren wurde Bildung immer mehr zu einem Muss und ein gewisser Bildungsgrad somit zu einer Selbstverständlichkeit. Die Anzahl an Personen, die heutzutage einen Universitätsabschluss erlangt, hat sich verglichen mit der zur Jahrtausendwende beinahe verdoppelt (Statistik Austria, 2016). Nach einem stetigen Anstieg der Anzahl an Studienabschlüssen inländischer ordentlicher Studierender an öffentlichen Universitäten in Österreich seit 2000/01 (15.267), zeigt sich nun seit 2012/13 (29.178) ein Abfall. Neueste Ergebnisse der Statistik Austria (2016) weisen eine Anzahl der Studienabschlüsse im Jahre 2014/15 von ca. 26.100 auf, womit man einen Rückgang verzeichnen kann.

Beinahe ein Drittel der Personen, die ein Studium an österreichischen Universitäten und Fachhochschulen beginnen, brechen das Studium vorzeitig ab (OECD Indicators, 2008). An deutschen Universitäten beruft sich die Abbruchszahl auf ca. 20%. Unger et al. (2009) haben für das Studienjahr 2006/07 an der Universität Wien eine Abbruchquote für Psychologie von 19% feststellen können.

Ein Studienabbruch (engl. *dropout*) liegt dann vor, wenn Studierende ein Hochschulstudium ohne (ersten) Abschluss beenden und ihr Studium zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr aufnehmen (Heublein, 2014). Diese Definition ist deswegen so eng gefasst, da einige Studierende ihr Studium unterbrechen oder wechseln, welches in diesen Fällen jedoch nicht zu einem Abbruch führt. Bei dieser Begriffsbezeichnung zeigt allerdings erst die Zeit, ob es sich bei den Studierenden um Abbrechende handelt oder sie nur eine Form der Unterbrechung oder Veränderung wählen.

Die Forschung zum Thema Dropout ist bereits sehr fortgeschritten und es wurden bis jetzt schon einige Faktoren untersucht, die einen Einfluss darauf haben. Blüthmann, Lepa und Thiel (2012) nennen falsche Erwartungen basierend auf unzureichender Information vor einer Aufnahme des Studiums und einen Interessensverlust als mögliche Studienabbruchsgründe. Weiters werden von ihnen Finanzierungsschwierigkeiten, Krankheit und familiäre Verpflichtungen, sowie mangelnde kognitive Leistungsfähigkeit und fehlende leistungsfördernde Arbeitshaltungen genannt. Spezifische Gründe sind dabei im Bachelor zu finden wie z.B. Überforderung, unzureichende Studienbedingungen sowie mangelnde Studienmotivation. Die Finanzierungsschwierigkeiten treten allerdings eher in den Masterstudiengängen auf (Gross, 1998b). Bülbül (2012) nennt weiters soziale Anpassungsschwierigkeiten bzw. fehlende soziale

Unterstützung als Grund das Studium abzubrechen. Georg (2009) nennt Probleme und Stress beim Studieren als mögliche Abbruchsgründe.

Wenn man die zusammengetragenen Abbruchsgründe in Augenschein nimmt ist auffallend, dass den Emotionen und der Betrachtung dieser wenig Beachtung geschenkt werden. Es gibt jedoch einige Studien welche zeigen, dass Emotionen einen wichtigen Einfluss auf ein Studium haben. Goleman (1996), Petrides und Furnham (2001) und Cherniss (2000) betonen zum Beispiel die Wichtigkeit von emotionalen Faktoren bei akademischem Erfolg und Versagen. Cherniss (2000) fand heraus, dass in einem hochintelligenten akademischen Umfeld emotionale Faktoren eine größere Vorhersagevalidität für Erfolg als intellektuellen Fähigkeiten haben. Greenhalgh (1994) zeigte mit ihrer Studie, dass erfolgreiches Lernen im akademischen Kontext durch effektive emotionale Entwicklung aufrechterhalten werden kann. Ellison (2001) ist der Meinung, dass Emotionen die Macht haben, intellektuelles Bemühen nutzlos machen zu können, was zu einem Rückzug von einer Aufgabe oder Kurs führen kann. Im Gegenzug dazu können Emotionen einen jedoch motivieren und Lernende begeistern, sich zu verbessern. Goleman (1996) fand unter anderem heraus, dass die intellektuelle Leistung nur 25 Prozent der Varianz bei akademischer Leistung ausmacht. Die restlichen 75 Prozent lassen sich anders attribuieren. Eine positive Einstellung ist laut Schreiber (2002) die Basis für den Arbeitsaufwand, die Zielstrebigkeit und den Einsatz im Zusammenhang mit einer Aufgabe.

Da die Definition der Dropout-Intentionen eine methodische Ungenauigkeit mit sich bringt und auch, weil die Universität Wien Studienabbruchsdaten der Studierenden aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht ausgeben darf, wird in dieser Studie auf *Dropout-Intentionen* (Studienabbruchsabsichten) fokussiert. Dies bedeutet, dass Psychologiestudierende im Bachelor- und Masterstudiengang an der Universität Wien gefragt werden, ob diese zum Befragungszeitpunkt und bzw. oder in der Vergangenheit schon einmal die Intention hatten, ihr Studium abzubrechen. Die Idee der Erfassung von Dropout-Intentionen ist auch bei Georg (2009) wiederzufinden. Dieser hat es damit begründet, dass es nur einen mäßigen Zusammenhang zwischen Dropout-Intentionen und einem wirklichen Studienabbruch gibt. Heublein (2014) ist weiters der Meinung, dass ein Studienabbruch keine spontane Entscheidung ist. Diese Entscheidung erfordert viel Nachdenken und ein Abwägen der Umstände, die ein Weiterstudieren unmöglich machen.



Das Ziel dieser Studie ist es, herauszufinden, ob der Umgang mit den eigenen negativen Emotionen und die verschiedenen eingesetzten Emotionsregulationsstrategien maßgeblich zu auftauchenden Dropout-Intentionen beitragen. Sollte dies der Fall sein, kann im Universitätskontext verstärkt darauf Bezug genommen werden und im Rahmen von Emotionsregulationskursen ein besserer Umgang mit den studienspezifischen Emotionen erlernt werden. Dies soll in weiterer Folge ermöglichen, dass die Dropout-Intentionen der Studierenden gesenkt werden und mehr Studierende ihr Studium abschließen.

Da nun die Wichtigkeit der Emotionen im akademischen Kontext und für den Studienabbruch herauskristallisiert wurde, soll nun auf diese im Speziellen eingegangen werden.

### **3.1 Achievement Emotions and Control Value Theory (Pekrun, Frenzel & Goetz, 2007)**

In der Control-Value Theory von Pekrun et al. (2007) sind *Achievement Emotions* definiert als „...emotions tied directly to achievement activities or achievement outcomes. Achievement can be defined simply as the quality of activities or their outcomes as evaluated by some standard of excellence.“ (Heckhausen, 1991). Somit sind alle Emotionen, welche mit akademischem Lernen und Leistung verbunden sind, Achievement Emotions. Diese Theorie impliziert, dass die Wahrnehmung von subjektiver Kontrolle und einem beigemessenen Wert notwendig sind, damit eine Achievement Emotion angestiftet werden kann. Bei den meisten Emotionen wird die emotionale Intensität mit gesteigerter Kontrolle (bei positiven Emotionen) oder Kontrollverlust (bei negativen Emotionen) gesteigert, sowie mit steigendem subjektiven Wert. Wenn eines der beiden fehlt, wird die Emotion nicht induziert (Pekrun et al., 2007).

Pekrun et al. (2007) unterscheiden *outcome-related achievement emotions* wie zum Beispiel die Freude, wenn man ein akademisches Ziel erreicht hat und *activity-related achievement emotions* wie zum Beispiel die Langeweile, während einer uninteressanten Vorlesung. Achievement Emotions können im Rahmen des Objektfokus weiterhin bezogen auf ihre Valenz (positiv oder negativ; angenehm oder unangenehm) eingeordnet werden und bezogen auf ihr Ausmaß an implizierter Aktivierung (aktivierend vs. deaktivierend). Auf dieser Einordnung besteht dieses Modell, welches man in Tabelle 1 sehen kann.

*Tabelle 1.* Eine dreidimensionale Klassifizierung der Achievement Emotions  
(übernommen und auf Deutsch übersetzt von Pekrun et al. (2007))

<b>Eine dreidimensionale Klassifizierung der Achievement Emotions</b>				
Positiv <sup>a</sup>			Negativ <sup>b</sup>	
Objektfokus	Aktivierend	Deaktivierend	Aktivierend	Deaktivierend
Aktivitätsfokus	Vergnügen	Entspannung	Wut Frustration	Langeweile
	Freude			
Ergebnisfokus	Hoffnung	Zufriedenheit	Angst	Traurigkeit
	Stolz	Erleichterung	Scham	Enttäuschung
			Wut	Hoffnungslosigkeit
	Dankbarkeit			

<sup>a</sup>Positive, angenehme Emotion; <sup>b</sup>Negative, unangenehme Emotion

Pekrun et al. (2007) meinen in ihrer Theorie, dass Emotionen die kognitiven Ressourcen beeinflussen, sowie die Motivation, den Gebrauch von Strategien und die Selbstregulation vs. die externe Regulation des Lernens. Kingston (2008) meint, dass positiver Affekt ein flexibleres und vielseitigeres Gedächtnis fördern kann, während negativer Affekt zu einem eingegengten Gedächtnis führen oder sogar ein effektives Konzentrieren auf die Arbeit verhindern kann. Weiters erwiesen sich Selbstkontrolle und Belastbarkeit als mäßig valide Prädiktoren für den Erfolg im Studium (Brandstätter, Grillich & Farthofer, 2006).

So gesehen ist es sehr wichtig für einen erfolgreichen Studienverlauf, dass Studierende ihre Emotionen regulieren und einen positiven Affekt erzeugen, welcher dafür förderlich ist.

### **3.2 Strategien zur Emotionsregulation und konstruktiver Umgang mit negativen Emotionen**

Es gibt nun verschiedene Forschende (Gross, 1998b; Parkinson & Totterdell, 1999), welche sich besonders mit Emotionsregulation beschäftigt haben und unterschiedliche Emotionsregulationsstrategien beschrieben haben.

Gross (1998b) betrachtet die Emotionsregulation im zeitlichen Ablauf und meint, dass man unterschiedliche Strategien abhängig vom Zeitpunkt einsetzen kann. Parkinson und Totterdell

(1999) nehmen eine eher generelle Einordnung der Strategien vor, ohne auf den zeitlichen Aspekt Rücksicht zu nehmen.

Nachdem verschiedene Emotionsregulationsstrategien erklärt wurden, wird generell auf den konstruktiven Umgang mit negativen Emotionen eingegangen, ohne den Anspruch, die Emotionen zu regulieren.

### **3.2.1 Prozessmodell der Emotionsregulation (Gross, 1998b)**

Im Prozessmodell der Emotionsregulation ist Gross (1998b) der Meinung, dass sich die Emotionsregulationsstrategien darin unterscheiden, in welchem Stadium bzw. zu welchem Zeitpunkt die Emotionen reguliert werden. Der Autor versteht unter *Emotionsregulation* „...the process by which we influence which emotions we have, when we have them, and how we experience and express them.“ Dabei unterscheidet er fünf Teile im Emotionsregulationsprozess, nämlich die Situationsauswahl (*situation selection*), die Situationsmodifikation (*situation modification*), die Aufmerksamkeitslenkung (*attention deployment*), die kognitive Veränderung (*cognitive change*) und die Reaktionsveränderung (*response modulation*). Gross (1998a) differenziert zwischen der antezedenz-fokussierten Emotionsregulation (*antecedent-focused emotion regulation*), welche vor der Generation der Emotion eingesetzt wird und der reaktionsfokussierten Emotionsregulation (*response-focused emotion regulation*), welche nach dem Entstehen der Emotion generiert wird.

Abbildung 1 zeigt das Prozessmodell der Emotionsregulation von Gross (1998b) auf eine sehr übersichtliche Art und Weise. Nachdem in der Situationsauswahl eine bestimmte Situation ausgewählt wird, wird diese in der Situationsmodifikation so gestaltet, dass der emotionale Einfluss verändert wird. Durch die Aufmerksamkeitslenkung entscheidet man sich, auf welchen Aspekt einer Situation man seinen Fokus legt. Kognitive Veränderung bezieht sich auf die Auswahl einer der vielen möglichen Bedeutungen, die einer Situation beigemessen werden können. In diesen vier Schritten kann die antezedenz-fokussierte Emotionsregulation eingesetzt werden. Nachdem der Situation eine bestimmte Bedeutung beigemessen wurde, entsteht die Reaktionsveränderung, bei der sich die Emotion im Verhalten, im Erfahren dieser und im Körper bemerkbar machen kann. Hier setzt die reaktionsfokussierte Emotionsregulation an, bei der der emotionale Ausdruck verändert werden kann.



Alles in Allem zeigt sich also, dass die Neubewertung die erfolgreichere Emotionsregulationsstrategie ist (Gross, 2002). Nun folgend wird eine weitere Möglichkeit der Einteilung der Emotionsregulationsstrategien vorgestellt.

### **3.2.2 Deskriptiver Ansatz zur Klassifikation von Emotionsregulationsstrategien (Parkinson & Totterdell, 1999)**

Affektregulation laut Parkinson und Totterdell (1999) „...includes any process directed at modifying or maintaining moods or emotions whose operation depends on monitoring of affective information.“ Dabei unterscheiden sie zwischen automatischer Affektregulation (*automatic affect regulation*), welche unbewusst abläuft und kontrollierter Affektregulation (*controlled affect regulation*), bei der Personen mithilfe von Emotionsregulationsstrategien absichtlich ihre Emotionen beeinflussen.

In Tabelle 2 sieht man die Strategien, die Parkinson und Totterdell (1999) ermittelt haben. Diese sind Strategien, welche täglich eingesetzt werden, um negative Emotionen zu beeinflussen. Man kann zwischen kognitiven und verhaltensorientierten Strategien unterscheiden und ob Personen auf die emotionsinduzierende Situation mit Konfrontation (Engagement), Vermeidung (Disengagement) oder Ablenkung reagieren.

Dabei kann man seine Stimmung entweder verbessern (*upward regulation*) oder verschlechtern bzw. einen unangenehmen Zustand aktiv beibehalten (*downward regulation*) (Parrott, 1993).

*Tabelle 2.* Klassifikationsschema der Emotionsregulationsstrategien (deutsche Übersetzung modifiziert nach Brandstätter et al. (2013, S. 180) von Parkinson und Totterdell (1999))

	<b>Kognitiv</b>	<b>Verhaltensorientiert</b>
<b>DIVERSION</b>		
<b>Disengagement</b>	Vermeiden, über Probleme nachzudenken	Vermeiden von problematischen Situationen
<b>Ablenkung</b>	STREBEN NACH VERGNÜGEN/ ENTSPANNUNG	Etwas Angenehmes tun
	RESSOURCEN UMWERTEILEN	Etwas Entspannendes tun
	An etwas Angenehmes denken	Etwas Schwieriges/ Anstrengendes tun
	An entspannende Dinge denken	
	An etwas denken, das Aufmerksamkeit bindet	
<b>ENGAGEMENT</b>		
	Neubewerten	Gefühlen freien Lauf lassen
	Nachdenken über Problemlösungsmöglichkeiten	Trost und Hilfe im sozialen Umfeld suchen
		Aktiv handeln, um Probleme zu lösen

Nachdem nun zwei verschiedene Möglichkeiten der Einteilung der Emotionsregulationsstrategien vorgestellt wurden, soll nun generell auf den konstruktiven Umgang mit negativen Emotionen eingegangen werden.

### **3.2.3 Konstruktiver Umgang mit negativen Emotionen (Berking & Znoj, 2008)**

Nach Berking (2007) besteht die Emotionsregulation aus einem Zusammenspiel verschiedener Kompetenzen. Diese kann man Abbildung 3 entnehmen. Zuerst muss man (1) seine Emotionen bewusst wahrnehmen können, dann muss man sie (2) erkennen und benennen können, (3) die Körpersignale korrekt interpretieren und die (4) Ursachen der Emotionen

daraufhin analysieren. (5) Wenn man das eigene emotionale Erleben gezielt positiv beeinflussen kann bzw. die Überzeugung hat, in der Lage zu sein dazu, sorgt das für Erfolgserlebnisse und Selbstwirksamkeitserwartungen. (6) Die eigenen Gefühle akzeptieren zu können ist wichtig, da Nicht-Akzeptanz weitere negative Gefühle auslöst, die die Regulation des „primären“ Gefühls behindert (Greenberg, 2004). (7) Es ist relevant, dass man belastende Gefühle tolerieren und aushalten kann, weil nicht funktionierende Kontrollbemühungen oft zur Aufrechterhaltung negativer Gefühle beitragen (Hayes, Wilson, Gifford, Follette & Strosahl, 1996). (8) Effektive Selbstunterstützung in emotional belastenden Situationen beschützt höhere kognitive Prozesse davor, von impulsiven Verhaltensweisen unterbrochen zu werden (Berking, 2007). (9) Wenn man sich auch mit Situationen konfrontiert, die negative Gefühle auslösen, ermöglicht das den Erwerb von effektiven Emotionsregulationsstrategien (9a) und fördert die Resilienzbildung (9b) (Hayes et al., 1996).

Der von Berking und Znoj (2008) entwickelte Fragebogen der Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27) basiert auf 9 Skalen (Körperwahrnehmung, Aufmerksamkeit, Verstehen, Klarheit, Regulation, Akzeptanz, Selbstunterstützung und zielbezogene Konfrontationsbereitschaft) welche die von Berking (2007) beschriebenen Schritte im Emotionsregulationsprozess zusammenfassen.

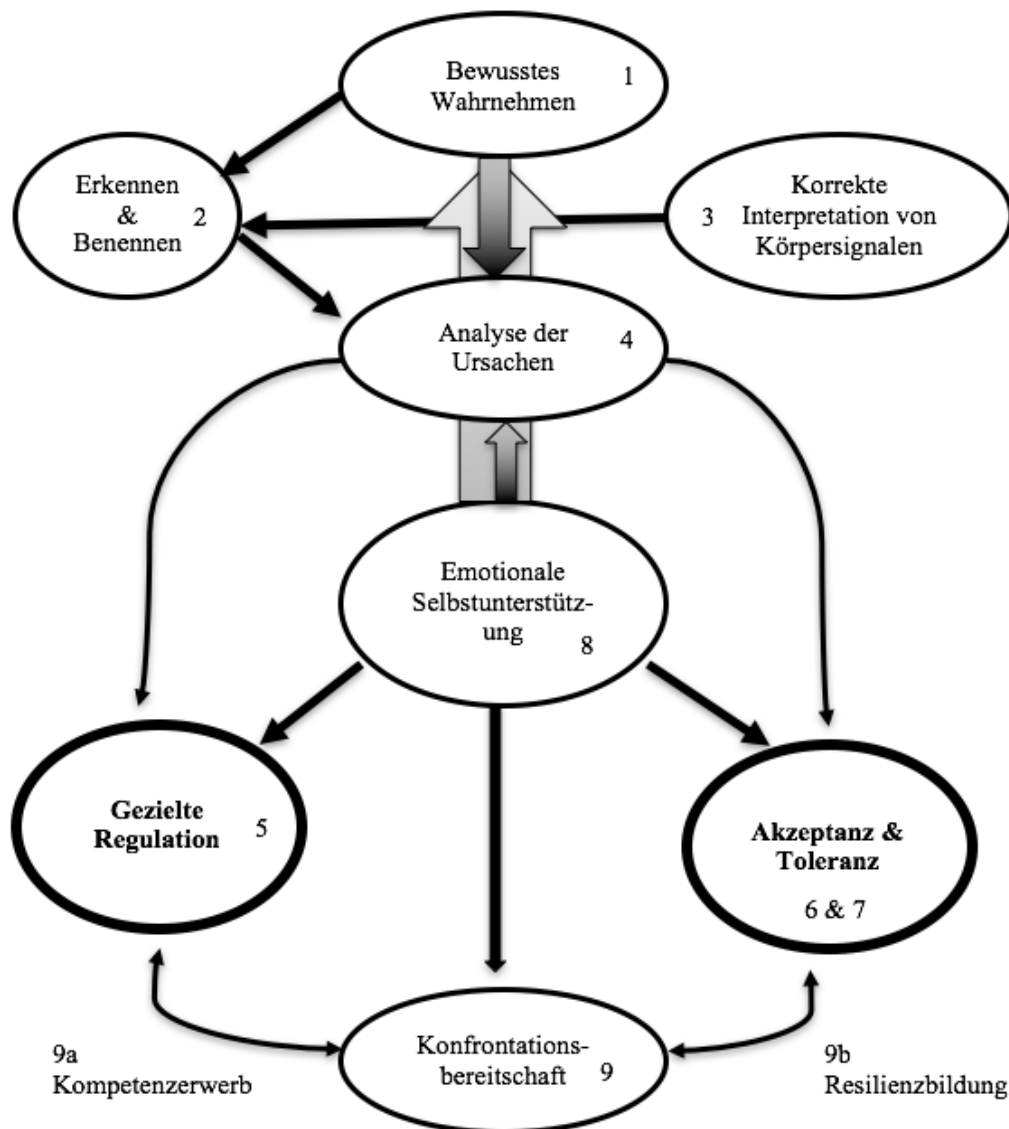


Abbildung 2. Effektive Emotionsregulation als Zusammenspiel verschiedener emotionaler Kompetenzen (modifiziert nach Berking & Znoj, 2008)

### 3.3 Emotionsregulationsstrategien und Dropout

Nachdem die verschiedenen Arten der Emotionsregulationsstrategien und der Umgang mit negativen Emotionen näher beleuchtet wurde, soll nun die Verbindung zwischen Emotionsregulationsstrategien und Dropout hergestellt werden.

Zusammenfassend betrachtet haben einige Forschende die Deutlichkeit der Regulation der Emotionen für einen erfolgreichen Studienabschluss hervorgehoben. Es wird einerseits von einer Beeinflussung der kognitiven Ressourcen ausgegangen, sowie der Motivation und den Gebrauch von Strategien und der Selbstregulation vs. der externen Regulation des Lernens (Pekrun et al.,



2007). Weiters wird die Wichtigkeit eines positiven Affekts für ein flexibleres und vielseitigeres Gedächtnis genannt (Kingston, 2008). Laut ihr führt negativer Effekt zu einem eingeengten Gedächtnis und kann sogar ein effektives Konzentrieren auf die Arbeit verhindern. Brandstätter, Grillich und Farthofer (2006) zeigten weiters, dass sich Selbstkontrolle und Belastbarkeit als mäßig valide Prädiktoren für den Erfolg im Studium erwiesen.

So gesehen ist es sehr wichtig für einen erfolgreichen Studienverlauf, dass Studierende ihre Emotionen regulieren und einen positiven Affekt erzeugen, welcher dafür förderlich ist. Sollte eine Emotionsregulation im Rahmen des Studiums nicht erfolgen, kann dies in weiterer Folge zu Dropout-Intentionen führen und im schlimmsten Fall zum Dropout selbst.

### **3.4 Gesellschaftliche Relevanz**

Nachdem nun herauskristallisiert wurde, wie wichtig Emotionen im Studium sind und wie sehr eine erfolgreiche Emotionsregulation einen Studienabschluss fördert, soll nun auf den gesellschaftlichen Nutzen eingegangen werden. Man kann durch die bisher zusammengetragenen Ergebnisse davon ausgehen, dass bessere Emotionsregulationsstrategien generell dazu führen könnten, dass mehr Studierende ihr Studium abschließen. Es wäre ein enormer wirtschaftlicher Gewinn, da jede Studienzeit vor dem Abbruch als Fehlinvestition zu sehen ist. Dabei verliert die betroffene Person Zeit und Einkommen. Im Sinne der Universität selbst, bedeutet ein Studienabbruch eine Verschwendung finanzieller Ressourcen, denn es werden laut Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer und Besuch (2009) „Lehrkapazitäten und Bildungsangebote genutzt, ohne dass die dabei erworbenen Kenntnisse im Sinne eines „return of investment“ später der Gesellschaft zur Verfügung stehen.“ Spezielle Angebote der Universität, wie zum Beispiel psychologische Beratung oder Einführungskurse zum richtigen Umgang mit Emotionen, könnten die Emotionsregulationsstrategien der Studierenden trainieren. Main, Kaplan und Cassidy (1985) gehen von einer relativen Stabilität der eingesetzten Emotionsregulationsstrategien aus. Dies bedeutet, dass die Emotionsregulationsstrategien zu Beginn des Studiums trainiert werden könnten und dies dann für das gesamte Studium hilfreich sein kann. Somit kann man die Studierenden dabei unterstützen, erfolgreich ihren Abschluss zu machen.

## 4 Fragestellungen / Hypothesen

Da Emotionen einen großen Einfluss auf den erfolgreichen Abschluss eines Studiums haben und in weiterer Folge unterschiedlich erfolgreich reguliert werden können, liegt die Frage nahe, ob sich die Emotionsregulationsstrategien bzw. der konstruktive Umgang mit negativen Emotionen mit der Höhe an Dropout-Intentionen von Studierenden unterscheiden.

### 4.1 Fragestellung 1 – Unterschied im Einsatz der Emotionsregulationsstrategien Reappraisal vs. Suppression und der Höhe der Dropout-Intentionen

Bei der ersten Forschungsfrage wird untersucht, ob sich mit unterschiedlicher Höhe (niedrig oder hoch) der Dropout-Intentionen die von den Studierenden eingesetzten Emotionsregulationsstrategien Reappraisal oder Suppression unterscheiden.

Inwiefern unterscheiden sich Studierende mit niedrigen Dropout-Intentionen von Studierenden mit hohen Dropout-Intentionen bezüglich ihrer angewandten Emotionsregulationsstrategien Reappraisal bzw. Suppression?

Wie schon erwähnt, wird bei der Unterdrückung zwar der emotionale Ausdruck verhindert, aber das Empfinden der Emotion bleibt unverändert bzw. wird sogar intensiviert und es wird sogar das Gedächtnis beeinträchtigt. Dabei werden nicht nur der Ausdruck negativer, sondern auch der Ausdruck positiver Emotionen verhindert (Gross, 2002). Die Neubewertung jedoch vermindert das Empfinden und den Ausdruck negativer Emotionen, verstärkt aber dafür das Empfinden und den Ausdruck positiver. Da ein positiver Affekt Voraussetzung ist für das Gelingen eines Studiums (u.a. Kingston, 2008), wird angenommen, dass Studierende mit hohen Dropout-Intentionen verstärkt Suppression einsetzen im Gegensatz zu Studierende mit niedrigen Dropout-Intentionen.

Somit ergibt sich folgendes Hypothesenpaar:

H0: Studierende mit hohen Dropout-Intentionen unterscheiden sich nicht signifikant in der Anwendungshäufigkeit der Emotionsregulationsstrategien Reappraisal bzw. Suppression von Studierenden mit niedrigen Dropout-Intentionen.

H1: Studierende mit hohen Dropout-Intentionen verwenden signifikant häufiger die Emotionsregulationsstrategie Suppression als Studierende mit niedrigen Dropout-Intentionen.

## **4.2 Fragestellung 2 – Unterschied im Einsatz der Emotionsregulationsstrategien affect-worsening und affect-improving und der Höhe der Dropout-Intentionen**

Da affect-improving Strategien die Stimmung verbessern und wie schon erwähnt davon ausgegangen werden kann, dass positive Emotionen ein erfolgreiches Studium begünstigen und somit Dropout-Intentionen verringern, kann man folgendes Hypothesenpaar bilden:

H0: Studierende mit hohen Dropout-Intentionen unterscheiden sich nicht signifikant in der Anwendungshäufigkeit der Emotionsregulationsstrategien affect-worsening bzw. affect-improving von Studierenden mit niedrigen Dropout-Intentionen.

H1: Studierende mit hohen Dropout-Intentionen verwenden signifikant häufiger die Emotionsregulationsstrategie affect-worsening als Studierende mit niedrigen Dropout-Intentionen.

## **4.3 Fragestellung 3 – Unterschied im konstruktiven Umgang mit negativen Emotionen und der Höhe der Dropout-Intentionen**

Da man mit einem besseren Umgang mit negativen Emotionen ein erfolgreicherer Studium absolvieren kann und somit Dropout-Intentionen minimieren kann, kann man folgendes Hypothesenpaar bilden:

H0: Studierende mit hohen Dropout-Intentionen unterscheiden sich nicht signifikant im konstruktiven Umgang mit ihren negativen Emotionen als Studierende mit niedrigen Dropout-Intentionen.

H1: Studierende mit hohen Dropout-Intentionen haben signifikant niedrigere Werte im konstruktiven Umgang mit ihren negativen Emotionen als Studierende mit niedrigen Dropout-Intentionen.

## 5 Methode

Folgend werden nun die eingesetzten Methoden in dieser Studie genauer beschrieben. Dabei wird zuerst auf die erhobene Stichprobe eingegangen, die verwendeten Messinstrumente genauer beschrieben, danach die genaue Durchführung erklärt und dann die durchgeführten statistischen Analysen.

### 5.1 Stichprobenbeschreibung

Die für die Studie verwendete Stichprobe bestand ursprünglich aus  $N = 121$  Personen. Es mussten jedoch die Daten von zwei Personen entfernt werden, da diese eine viel zu kurze Bearbeitungszeit des Fragebogens aufgewiesen haben und somit die Instruktionen nicht gelesen haben können. In den Daten hat man weiters gesehen, dass sie ständig die gleiche Zahl angeklickt haben. Somit besteht die neue Stichprobe aus  $N = 119$  Psychologiestudierenden.

Davon sind  $N = 96$  Studierende weiblich (80.7%) und  $N = 20$  männlich (16.8%) und  $N = 3$  Personen (2.5%) wollten ihr Geschlecht nicht angeben. Es wurden Psychologiestudierende im Bachelor und Master befragt, wobei sich  $N = 20$  Personen (16.8%) entweder gerade im Bachelor befanden bzw. diesen abgeschlossen und zum Befragungszeitpunkt noch keinen Master begonnen haben und  $N = 99$  Personen (83.2%) derzeit im Master befanden bzw. diesen bereits abgeschlossen haben. Das durchschnittliche Alter der Studierenden war 27.5 Jahre ( $SD = 7.66$ ), mit einem Modalwert von 24 Jahren. Die Studierenden wurden mithilfe von diversen Gruppen auf Facebook, in Psychologieforen, auf der Homepage von „Psychologie Heute“ und über Kolleginnen und Kollegen, sowie Bekannte rekrutiert. Nachdem die Anzahl an Teilnehmenden nach ein paar Tagen stagnierte, wurden 2x20€ Amazon-Gutscheine zur Verlosung zur Verfügung gestellt. Danach stieg die Anzahl an Teilnehmenden wieder. Jeder abermalige Aufruf zur Teilnahme am Fragebogen ließ die Anzahl erneut steigen. Die Teilnehmenden wurden über die Freiwilligkeit der Teilnahme und den Inhalt der Studie aufgeklärt. Weiters wurden sie darauf hingewiesen, dass sie den Fragebogen jederzeit ohne Angabe von Gründen abbrechen können.

Den Studienfortschritt (ungefähre Selbsteinschätzung in ECTS-Punkten) der Studierenden im Bachelor ( $N = 20$ ) bzw. Master ( $N = 99$ ) kann man der Abbildung 3 entnehmen.

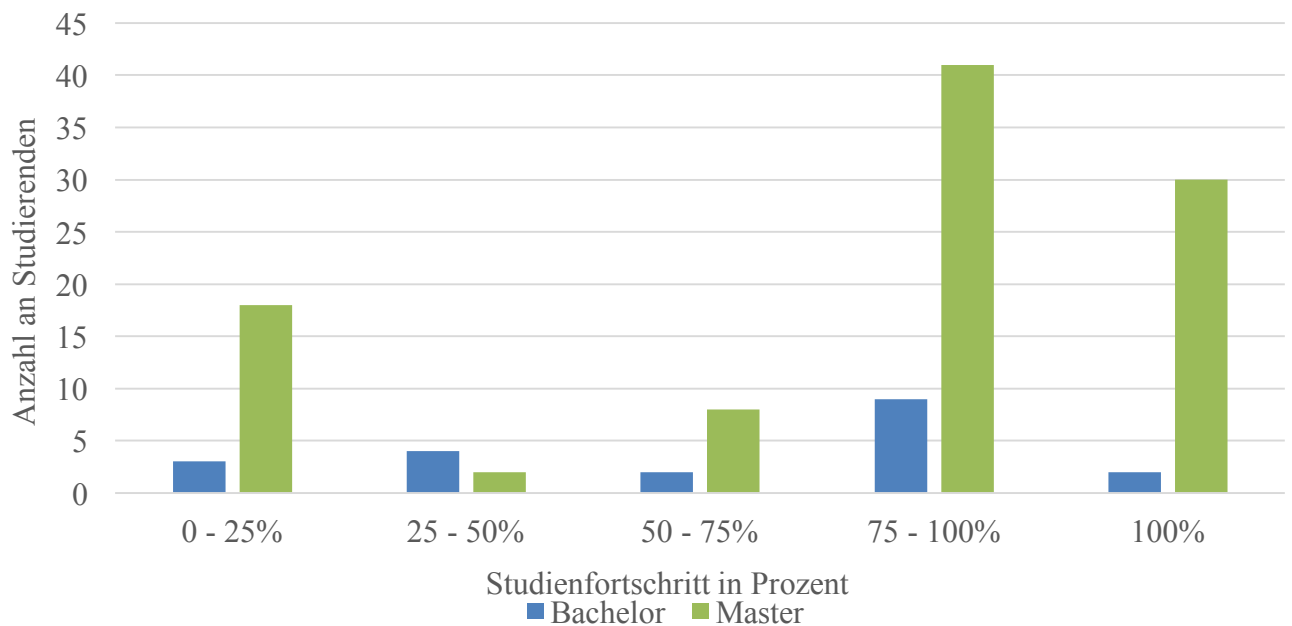


Abbildung 3. Studienfortschritt zum Zeitpunkt der Befragung der Studierenden im Bachelor bzw. Master

Die Stichprobe besteht also zu einem Großteil aus Studierenden im Master entweder gegen Ende ihres Studiums bzw. mit einem schon abgeschlossenen Master.

## 5.2 Messinstrumente

Für diese Studie wurde mithilfe von SosciSurvey ein Online-Fragebogen erstellt. Der Fragebogen setzte sich wie folgt zusammen:

### 5.2.1 Filterfrage und Fragen zum Studium und der Person

Nach einer Begrüßung der Teilnehmenden und den Hinweis auf ihre Anonymität, sowie das Recht, die Befragung jederzeit abzubrechen, gab es zu Beginn eine Filterfrage. Die Filterfrage sollte sofort die unpassenden Teilnehmenden verabschieden und diese wurden somit auf die letzte Seite weitergeleitet. Die Filterfrage lautete wie folgt:

*Studieren Sie zurzeit Psychologie bzw. haben Sie schon ein Psychologstudium (Bachelor und/oder Master) abgeschlossen? Bei dieser Frage ist es irrelevant, ob Sie sich zurzeit im Bachelor bzw. Master befinden oder etwa schon fertig studiert haben.*

Nach dieser Filterfrage wurde das aktuelle Studium (Bachelor oder Master) erfragt:

*In welchem Studiengang der Psychologie befinden Sie sich zurzeit? Falls Sie nicht mehr studieren, geben Sie bitte Ihr höchstes abgeschlossenes Studium an (Bachelor oder Master).*

Weiters wurde der Studienfortschritt vom jetzigen Studium erfasst:

Bitte geben Sie ungefähr in Prozent an, wie viel Sie von Ihrem jetzigen Studium bereits abgeschlossen haben (gemessen in ECTS-Punkten). Sollten Sie Ihr Studium bereits abgeschlossen haben und nun nicht mehr weiterstudieren, klicken Sie bitte die Antwortmöglichkeit „100%“ an.

Die Antwortmöglichkeiten waren 0 - 25%, 25 - 50%, 50 - 75%, 75 - 100% und 100%.

Danach wurden die Fragebogenteilnehmenden um die Angabe des Alters in Jahren gebeten, sowie das biologische Geschlecht abgefragt mit der Möglichkeit, sich der Einordnung zu verwehren.

## 5.2.2 Dropout-Intentionen

In diesem Teil der Befragung ging es darum ob, und wenn ja, inwieweit die Teilnehmenden in Ihrem Studium (Bachelor/Master) Überlegungen hatten, das Studium abzubrechen. Dabei wurde auf die unterschiedlichen Studiengänge (Bachelor/Master) Bezug genommen und auch die möglichen Gründe für die Überlegungen ergründet.

Zuerst wurden die Dropout-Intentionen im *Bachelorstudium* abgefragt:

Haben Sie im Laufe Ihres Bachelorstudiums Psychologie schon einmal darüber nachgedacht bzw. denken Sie momentan im Zuge dessen darüber nach, die Universität zu verlassen (und somit in weiterer Folge das Studium abzubrechen)?

Nur wenn diese Frage mit „Ja“ beantwortet wurde, kamen fortführende Fragen. Wurde sie mit „Nein“ beantwortet, wurden die Fragebogenteilnehmenden zu den Fragen bezüglich des Masterstudiums weitergeleitet. Dies waren die fortführenden Fragen zum Bachelor:

*Wenn ja, wie hoch waren/sind Ihre Intentionen/Absichten?* Bitte geben Sie an, wie hoch Ihre Intentionen/Absichten im Bachelorstudium waren/sind, die Universität zu verlassen (und in weiterer Folge das Studium abzubrechen).

Dabei konnte mithilfe eines Schiebereglers die Intensität auf einer Skala von „Niedrig (nur mit dem Gedanken gespielt)“ bis hin zu „Hoch (der Austritt aus der Universität war/ist schon geplant)“ gestimmt werden.

Danach wurde der Zeitpunkt der Dropout-Intentionen im Bachelorstudium erfasst:

Zu welchem Zeitpunkt des Bachelorstudiums war/ist das ungefähr (prozentuell gesehene Absolvierung des Studiums gemessen in ECTS-Punkten)? Bitte geben Sie an, zu welchem Zeitpunkt des Bachelorstudiums Ihre Dropout-Intentionen stattgefunden haben/stattfinden.

Die Antwortmöglichkeiten waren 0 - 25%, 25 - 50%, 50 - 75%, 75 - 100% und 100%.

Nach der Angabe der Intensität und des Zeitpunkts wurden die Gründe für die Dropout-Intentionen erfragt:

Welche Gründe gab/gibt es in Ihrem Bachelorstudium, dass Sie darüber nachgedacht haben/nachdenken, die Universität zu verlassen (und in weiterer Folge das Studium abubrechen)? Dabei war es möglich, mehrere Antworten der folgenden auszuwählen und als Zusatzmöglichkeit sogar einen anderen Grund anzugeben:

- Leistungsprobleme (Überforderung mit Studieninhalten, mangelnde kognitive Fähigkeiten)
- Finanzielle Probleme
- Unvereinbarkeit mit Erwerbstätigkeit
- Mangel an Motivation
- Unzufriedenheit mit Studienbedingungen (mangelnder Praxisbezug, schlechte Organisation)
- Studienrichtung/Studieninhalte
- Familiäre Gründe (Trennung/Scheidung, Tod einer geliebten Person, Krankheit, Verpflichtungen, Kinder)
- Fehlende soziale Unterstützung
- Berufliche Neuorientierung/Jobangebot
- Anderer Grund, und zwar:

Die Antwortmöglichkeiten sind der Literatur entnommen ((Blüthmann et al., 2012; Bülbül, 2012; Georg, 2009) und wurden im Theorieteil behandelt.

Danach wurden Gründe erfragt, die dazu geführt haben, das Studium doch nicht abubrechen:

Falls Sie das Studium dann doch abgeschlossen bzw. weitergemacht haben, wie kam es dazu (welche Gründe gab es, dass Sie nicht abgebrochen haben)?

Diese Frage konnte von den Teilnehmenden offen beantwortet werden.

Haben die Teilnehmenden im ersten Teil angegeben, dass Sie sich bereits im *Masterstudium* befinden würden, kamen danach dieselben Fragen zum Vorhandensein von Dropout-Intentionen, deren Intensität, deren Zeitpunkt und der Gründe dieser zum Masterstudium.

### **5.2.3 Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) - (Gross & John, 2003)**

Beim Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) von Gross und John (2003) handelt es sich um einen Fragebogen, der mit 10 selbstbezogenen Aussagen die Anwendungsintensität der beiden Emotionsregulationsstrategien Neubewertung (Reappraisal) und Unterdrückung (Suppression) erfasst. Dabei gingen Gross und John (2003) davon aus, dass Menschen ihren Emotionen auf zwei Arten begegnen können. Bei der Neubewertung denken sie über eine Situation anders nach, um ihren emotionalen Einfluss zu vermindern. Wenn die Emotion aber schon aufgetreten ist, dann können Menschen ihre Emotionen unterdrücken und somit den Ausdruck dieser verhindern. Die Fragebogenteilnehmenden können dabei auf einer Skala von 1 „stimmt überhaupt nicht“, über 4 „neutral“ bis 7 „stimmt vollkommen“ ihre Zustimmung angeben.

Ein Beispiel – Item für Neubewertung wäre „Wenn ich *mehr positive* Gefühle (wie Freude oder Heiterkeit) empfinden möchte, ändere ich, woran ich denke.“ und für Suppression „Ich behalte meine Gefühle für mich.“ Den vollständigen Fragebogen, sowie auch die folgenden Fragebögen, findet man im Anhang.

Die deutsche Fassung wurde von Abler und Kessler (2009) verfasst.

Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) beträgt für die Skala „Reappraisal“  $\alpha = .74$  und für die Skala „Suppression“  $\alpha = .76$ , womit eine gute Reliabilität erreicht ist. Durch exploratorische und konfirmatorische Faktorenanalysen konnte die Zweifaktorenstruktur und somit die Validität bestätigt werden.

### **5.2.4 The Emotion Regulation of Others and Self (EROS) – (Niven, Totterdell, Stride & Holman, 2011)**

Dieser Fragebogen basiert auf zwei theoretischen Modellen zu Emotionsregulationsstrategien, einem zu intrinsischer Emotionsregulation (Parkinson & Totterdell, 1999) und einem zu extrinsischer Emotionsregulation (Niven et al., 2009). Da es in dieser Studie aber um die eigenen Emotionsregulationsstrategien geht, wurde nur der Teil des Fragebogens entnommen, welcher die intrinsische Emotionsregulation behandelt. Dabei werden



die Teilnehmenden dazu befragt, wie oft sie diese Emotionsregulationsstrategien in den letzten zwei Wochen angewendet haben, um ihre eigenen Gefühle zu verändern. Es wird zwischen Emotionsregulationsstrategien unterschieden, welche den Affekt verbessern (*affect-improving*) und jenen, welche den Affekt verschlechtern (*affect-worsening*).

Ein Beispiel-Item für eine affekt-verbessernde Strategie wäre „Ich habe über meine positiven Charaktereigenschaften nachgedacht, um mich besser zu fühlen.“ Ein Beispiel-Item für eine affekt-verschlechternde Strategie wäre „Ich habe bewusst nach Problemen in meiner derzeitigen Situation gesucht, um mich danach schlechter zu fühlen.“

Die Teilnehmenden können zwischen den Antwortmöglichkeiten 1 „gar nicht“, 2 „nur ein bisschen“, 3 „mittelmäßig“, 4 „oft“ und 5 „sehr oft“ wählen.

Da der EROS bisher nur auf Englisch zur Verfügung steht, wurden die Fragen für diese Studie von einer professionellen Übersetzerin ins Deutsche übertragen.

Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) beträgt für die Skala „intrinsic affect-improving“  $\alpha = .82$  und für die Skala „intrinsic affect-worsening“  $\alpha = .80$ , womit eine gute Reliabilität erreicht ist. Durch exploratorische und konfirmatorische Faktorenanalysen konnte die Vierfaktorenstruktur des gesamten Fragebogens und somit die Validität bestätigt werden.

### **5.2.5 Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27) - (Berking & Znoj, 2008)**

In diesem Fragebogen wird mithilfe von 27 Items erfragt, inwieweit die Teilnehmenden konstruktiv mit ihren negativen Emotionen in der letzten Woche umgegangen sind.

Die Items lassen sich zu den 9 Skalen Aufmerksamkeit, Körperwahrnehmung, Klarheit, Verstehen, Regulation, Akzeptanz, Resilienz, Selbstunterstützung und zielbezogene Konfrontationsbereitschaft zusammenfassen.

Nun soll für jede Skala ein Beispiel-Item angegeben werden:

- Aufmerksamkeit: „In der letzten Woche achtete ich auf meine Gefühle.“
- Körperwahrnehmung: „In der letzten Woche hatte ich eine gute körperliche Wahrnehmung meiner Gefühle.“
- Klarheit: „In der letzten Woche wusste ich, wie es mir gerade geht.“
- Verstehen: „In der letzten Woche verstand ich meine emotionalen Reaktionen.“

- Regulation: „In der letzten Woche konnte ich positivere Gefühle gezielt herbeiführen.“
- Akzeptanz: „In der letzten Woche konnte ich auch negative Gefühle annehmen.“
- Resilienz: „In der letzten Woche fühlte ich mich auch intensiven, negativen Gefühlen gewachsen.“
- Selbstunterstützung: „In der letzten Woche versuchte ich, mir in belastenden Situationen selber Mut zu machen.“
- Zielbezogene Konfrontationsbereitschaft: „In der letzten Woche machte ich, was ich mir vorgenommen hatte, auch wenn ich mich dabei unwohl oder ängstlich fühlte.“

Bei der Beantwortung konnte man sich zwischen 0 „überhaupt nicht“, 1 „selten“, 2 „manchmal“, 3 „oft“ und 4 „(fast) immer“ entscheiden.

Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) beträgt für die 9 Skalen mit Ausnahme der Skala „Akzeptanz“ ( $\alpha = .62$ ) zwischen  $\alpha = .71$  und  $\alpha = .83$ . Bei der Gesamtskala liegt die interne Konsistenz bei  $\alpha = .93$ , womit eine sehr gute Reliabilität erreicht ist. Durch exploratorische und konfirmatorische Faktorenanalysen konnte die Neunfaktorenstruktur des gesamten Fragebogens und somit die Validität bestätigt werden.

### 5.2.6 Training, Therapie, Coaching

In dieser Fragebogenstudie wird der Zusammenhang von Emotionsregulationsstrategien generell mit Dropout-Intentionen, welche allerdings auch lange zurückliegen können, untersucht. Es wird zwar von einer relativen Stabilität von Emotionsregulationsstrategien ausgegangen (Main, Kaplan & Cassidy, 1985), es kann jedoch vorkommen, dass jemand aktiv an seinen Emotionsregulationsstrategien gearbeitet hat (z.B. Training, Therapie, Coaching,...) seit dem es zu diesen Dropout-Intentionen gekommen ist. Darauf wird im letzten Teil des Fragebogens mit folgenden Worten Bezug genommen:

Die Fragen, die Sie beantwortet haben, bezogen sich auf den Umgang mit Ihren Emotionen im Moment bzw. in letzter Zeit. Obwohl man von einer relativen Stabilität der eingesetzten Emotionsregulationsstrategien ausgehen kann (Main, Kaplan, & Cassidy, 1985), kann man diese bewusst verändern. Mich würde nun interessieren, ob Sie seit den Überlegungen, das Studium abzubrechen (bzw. falls keine Überlegungen stattgefunden haben, seit dem Beginn des Studiums), bewusst an ihren Emotionsregulationsstrategien gearbeitet haben (z.B. Training, Therapie, Coaching,...). Falls dies stattgefunden hat, würde es mich freuen, wenn Sie mir

erzählen würden was das war und inwiefern es den Umgang mit Ihren Emotionen beeinflusst hat.

### 5.3 Durchführung

Der Fragebogen wurde am 10.08.2016 auf SosciSurvey zur Verfügung gestellt und war bis zum 22.09.2016 über einen Link zugänglich. In dieser Zeit wurden 121 vollständig ausgefüllte Fragebögen eingeholt und 226 Personen sind aufgrund des fehlenden Psychologiestudiums sofort zur Verabschiedung weitergeleitet worden. Der Fragebogen wurde zusätzlich noch 696 Mal aufgerufen, ohne ihn ausgefüllt zu haben. Die Rekrutierung der Teilnehmenden kann man der Stichprobenbeschreibung entnehmen.

Die mittlere Bearbeitungsdauer des Fragebogens betrug  $\bar{x} = 11.91$  (SD = 13.18) Minuten, was auf eine sehr große Unterschiedlichkeit schließen lässt.

### 5.4 Analysen

Für die Datenverarbeitung wurde das Statistikprogramm IBM SPSS Statistics 24 verwendet. Zur Berechnung der Fragestellungen wurden hauptsächlich t-Tests gerechnet. Der t-Test für unabhängige Stichproben testet, ob sich die Mittelwerte zweier unabhängiger Stichproben unterscheiden.

Die Voraussetzung für den t-Test sind laut Bortz (2005):

- eine intervallskalierte abhängige Variable
- das Vorliegen einer unabhängigen Variable, welche die zwei Gruppen bildet
- Normalverteilung
- Varianzhomogenität und
- Unabhängigkeit der Messwerte.

Um die Normalverteilung zu überprüfen wurde der Kolmogorov-Smirnov Test bzw. der Shapiro Wilk Test gerechnet. Um die Varianzhomogenität zu überprüfen, wurde der Levene-Test gerechnet. Wenn die Normalverteilung nicht gegeben war, wurde der Kruskal-Wallis-Test gerechnet.

Der Kruskal-Wallis-Test für unabhängige Stichproben überprüft, ob sich die zentralen Tendenzen mehrerer unabhängiger Stichproben unterscheiden und wird verwendet, wenn die Voraussetzungen des z.B. t-Tests nicht gegeben sind (Bortz, 2005).

Die Voraussetzungen für diesen Test sind laut Bortz (2005):

- eine mindestens ordinalskalierte abhängige Variable
- das Vorliegen einer unabhängigen Variable, welche die zwei Gruppen bildet.

Nachdem nun die eingesetzten Methoden beschrieben wurden, kommen wir nun zu den Ergebnissen der Studie.

## 6 Ergebnisse

Von den  $N = 119$  Personen befinden sich  $N = 20$  Personen im Bachelorstudium und  $N = 99$  Personen im Masterstudium. Von den  $N = 20$  Bachelorstudierenden haben  $N = 6$  angegeben, Dropout-Intentionen zu haben bzw. gehabt zu haben und  $N = 14$  haben/hatten diese nicht. Von den  $N = 99$  Masterstudierenden hatten/haben  $N = 23$  Dropout-Intentionen nur im Bachelorstudium,  $N = 7$  hatten/haben diese nur im Masterstudium und  $N = 13$  sowohl im Bachelor-, als auch im Masterstudium (gehabt).  $N = 56$  der Masterstudierenden haben nie Dropout-Intentionen erfahren. Zusammengefasst haben somit  $N = 42$  Personen (35.2%) Dropout-Intentionen im Bachelorstudium angegeben und  $N = 20$  Personen (16.8%) im Masterstudium. Für das Bachelorstudium haben  $N = 77$  Personen (64.7%) angegeben, keine Dropout-Intentionen zu haben und für das Masterstudium haben  $N = 79$  Personen (66.4%). In den Abbildungen 4 und 5 ist dies zur besseren Übersicht noch einmal grafisch dargestellt.

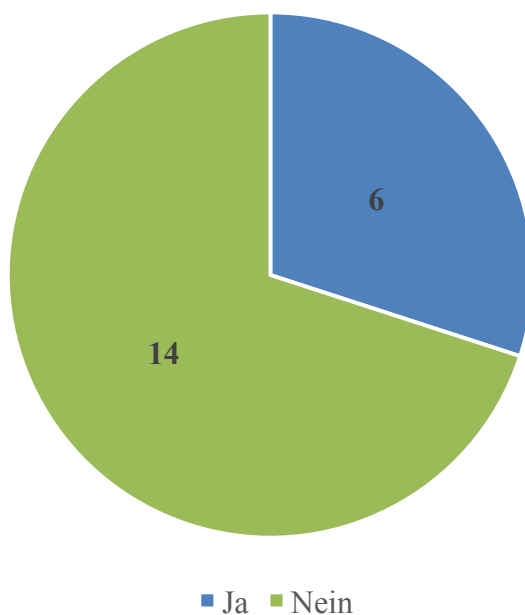


Abbildung 4. Häufigkeit der Angabe von Dropout-Intentionen der Bachelorstudierenden im Bachelorstudium

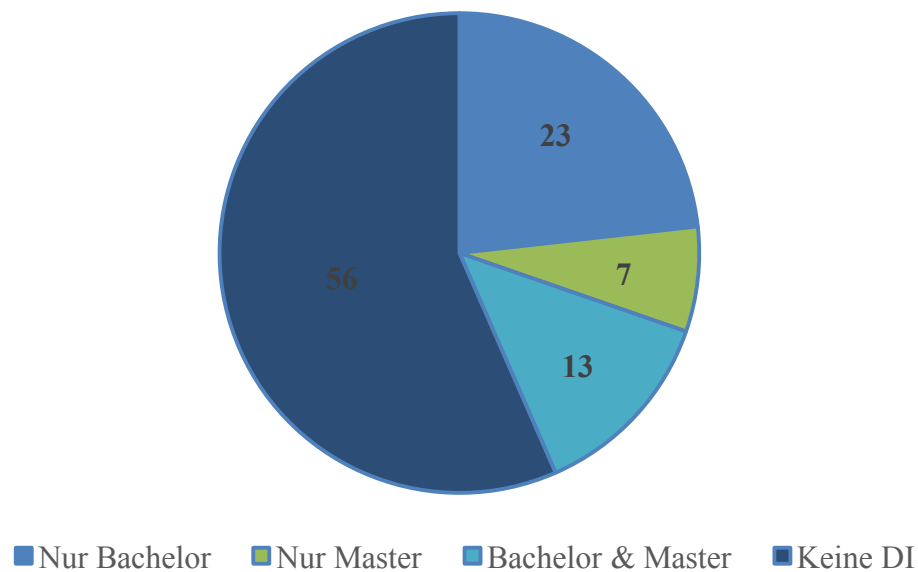


Abbildung 5. Häufigkeit der Angabe von Dropout-Intentionen der Masterstudierenden im Bachelor- und Masterstudium

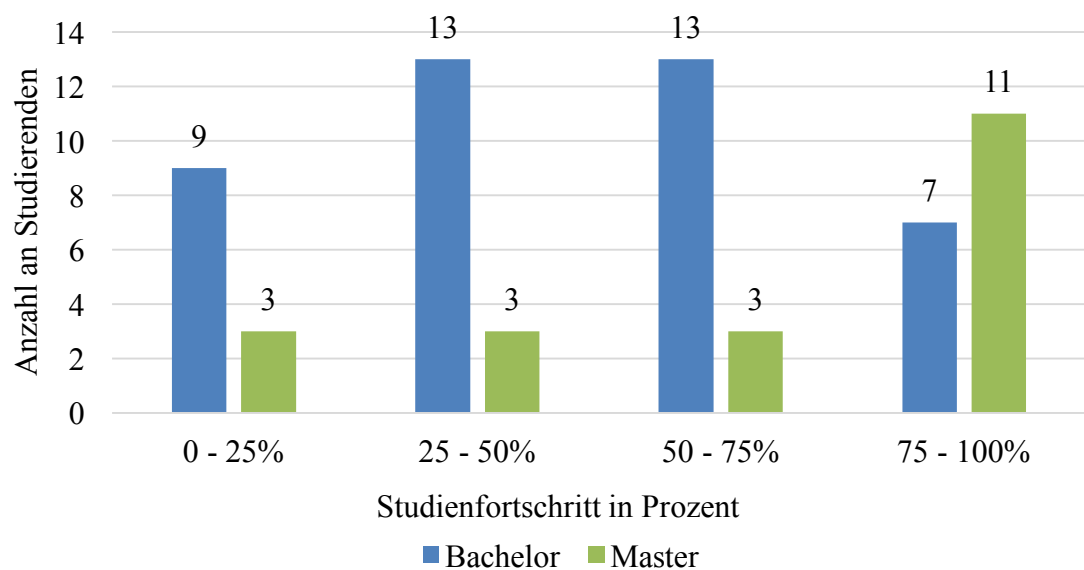


Abbildung 6. Zeitpunkt des Auftretens der Dropout-Intentionen im Bachelor- bzw. Masterstudium

Abbildung 6 zeigt eine grafische Übersicht davon, wann die Dropout-Intentionen im jeweiligen Studium aufgetaucht sind (von Bachelor- und Masterstudierenden gesamt). Man beachte, dass die N = 20 Bachelorstudierenden im Master natürlich keine Dropout-Intentionen haben können.

## 6.1 Einteilung in niedrige und hohe Dropout-Intentionen

Wenn die Teilnehmenden angegeben haben, dass sie Dropout-Intentionen haben/hatten, dann mussten sie mithilfe eines Schiebereglers die Intensität auf einer Skala von „Niedrig (nur mit dem Gedanken gespielt)“ bis hin zu „Hoch (der Austritt aus der Universität war/ist schon geplant)“ angeben. Für die Auswertung wurde den Punkten auf dem Schieberegler Zahlen zwischen 0 und 101 zugeordnet. Je höher die Zahl, desto höher die Stärke der Dropout-Intentionen. Die Personen mit den Zahlen 0 - 50 wurden der Gruppe mit den niedrigen Dropout-Intentionen zugeordnet. Die Personen mit den Zahlen 51- 101 der Gruppe mit den hohen Dropout-Intentionen. Dabei war es nicht relevant, ob die Teilnehmenden diese Intentionen im Bachelor oder im Master hatten. Sollten die Teilnehmenden in einem der beiden hohe Intentionen empfunden haben, wurden sie der Gruppe mit den hohen Dropout-Intentionen zugeteilt. Die Teilnehmenden, welche angaben, keine Dropout-Intentionen zu haben, wurden ebenfalls der Gruppe mit den niedrigen Dropout-Intentionen zugeordnet.

Von den  $N = 119$  Personen wurden  $N = 101$  Personen der Gruppe mit den niedrigen Dropout-Intentionen zugeteilt und  $N = 18$  der mit den hohen Dropout-Intentionen.

Damit unterscheiden sich die beiden Gruppen sehr in ihrer Größe, welches jedoch durch die Auswahl der Tests berücksichtigt wurde.

## 6.2 Fragestellung 1 – Unterschied im Einsatz der Emotionsregulationsstrategien Reappraisal vs. Suppression und der Höhe der Dropout-Intentionen

Für diese Fragestellung wurde untersucht, ob sich Studierende der beiden Gruppen mit niedrigen bzw. hohen Dropout-Intentionen bezüglich der Höhe der eingesetzten Emotionsregulationsstrategien Reappraisal bzw. Suppression unterscheiden.

Dafür sollte mithilfe des t-Tests überprüft werden, ob die Mittelwerte der beiden unabhängigen Stichproben verschieden sind. Dazu wurden zuerst die Voraussetzungen der Normalverteilung und die der Varianzhomogenität überprüft.

Die Normalverteilung wurde mithilfe des Kolmogorov-Smirnov Tests überprüft. Die Normalverteilung für Reappraisal bzw. Suppression ist nur in der Gruppe mit den hohen Dropout-Intentionen gegeben ( $p = .20$  bzw.  $p = .11$ ). In der Gruppe mit den niedrigen Dropout-Intentionen ist  $p < .05$  und somit signifikant. Dies bedeutet, dass die Nullhypothese (Die

Verteilung in der Stichprobe unterscheidet sich nicht von der Grundgesamtheit.) verworfen werden muss und somit keine Normalverteilung vorliegt.

Da die Voraussetzung der Normalverteilung nicht für beide Gruppen gegeben ist und der t-Test vor allem durch die stark unterschiedlichen Gruppengrößen nicht robust sein kann (Bortz, 2005), wurde als nächstes der Kruskal-Wallis Test gerechnet. Dieser nichtparametrische Test für unabhängige Stichproben testet, ob sich die zentralen Tendenzen unterscheiden.

Die Ergebnisse des Kruskal-Wallis Test zeigen keine signifikanten Unterschiede bezüglich der zentralen Tendenzen der Gruppen ( $\chi^2(1) = 0.00, p = .99$  für Reappraisal und  $\chi^2(1) = 1.07, p = .30$  für Suppression).

Die Skala Reappraisal hatte in der Gruppe mit den niedrigen Dropout-Intentionen einen Mittelwert von  $\bar{x} = 4.70$  ( $SD = 0.10$ ) und in der Gruppe mit den hohen Dropout-Intentionen einen Mittelwert von  $\bar{x} = 4.74$  ( $SD = 0.22$ ). Die Skala Suppression hatte in der Gruppe mit niedrigen Dropout-Intentionen einen Mittelwert von  $\bar{x} = 3.19$  ( $SD = 0.11$ ) und für die Gruppe mit den hohen Dropout-Intentionen einen Mittelwert von  $\bar{x} = 3.56$  ( $SD = 0.31$ ).

In Abbildung 7 sieht man eine grafische Darstellung der Ergebnisse. Die Fragebogenteilnehmenden konnten dabei auf einer Skala von 1 „stimmt überhaupt nicht“, über 4 „neutral“ bis 7 „stimmt vollkommen“ ihre Zustimmung angeben.

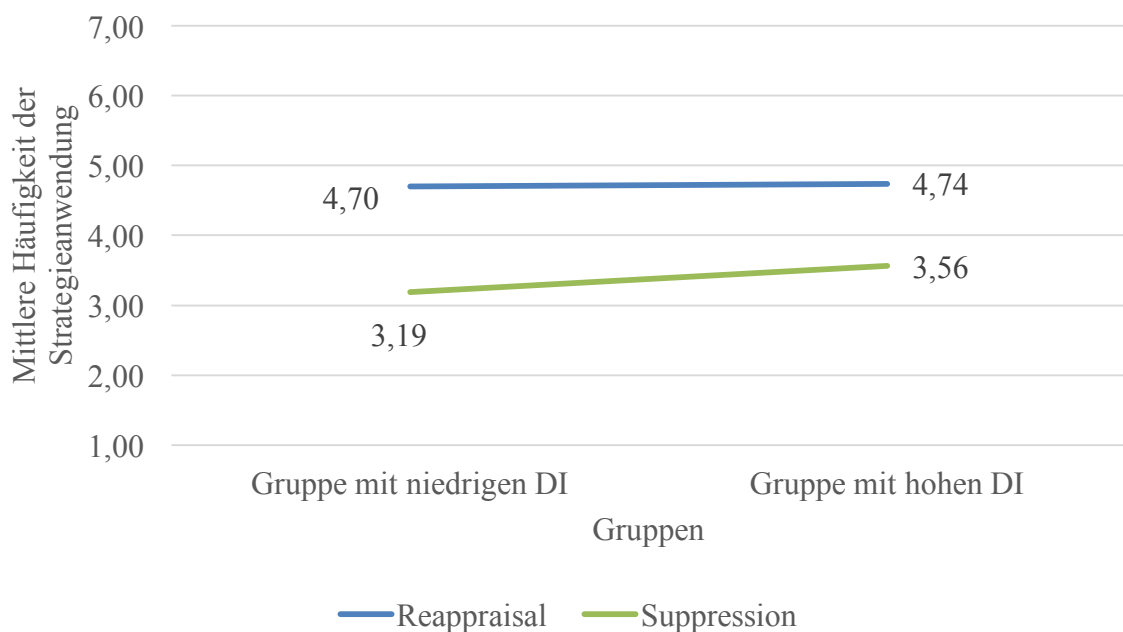


Abbildung 7. Die Höhe der eingesetzten Emotionsregulationsstrategien Reappraisal und Suppression in den Gruppen mit niedrigen und hohen Dropout-Intentionen



### **6.3 Fragestellung 2 – Unterschied im Einsatz der Emotionsregulationsstrategien affect-worsening und affect-improving und der Höhe der Dropout-Intentionen**

Für diese Fragestellung wurde untersucht, ob sich Studierende der beiden Gruppen mit niedrigen bzw. hohen Dropout-Intentionen bezüglich des Ausmaßes der eingesetzten Emotionsregulationsstrategien affect-improving bzw. affect-worsening unterscheiden.

Dafür sollte mithilfe des t-Tests getestet werden, ob die Mittelwerte der beiden unabhängigen Stichproben verschieden sind. Dazu wurden zuerst die Voraussetzungen der Normalverteilung und die der Varianzhomogenität überprüft.

Die Normalverteilung wurde mithilfe des Kolmogorov-Smirnov Tests überprüft. Die Normalverteilung für affect-improving bzw. affect-worsening ist nur in der Gruppe mit den hohen Dropout-Intentionen bei affect-improving gegeben ( $p = .20$ ). In der Gruppe mit den hohen Dropout-Intentionen ist affect-worsening und in der Gruppe mit den niedrigen Dropout-Intentionen sind beide Strategien  $p = <.05$  und somit signifikant. Dies bedeutet, dass keine Normalverteilung vorliegt. Deswegen wurde als nächstes der Kruskal-Wallis Test gerechnet.

Die Ergebnisse des Kruskal-Wallis Test zeigen keine signifikanten Unterschiede bezüglich der zentralen Tendenzen der Gruppen ( $\chi^2(1) = 3.17, p = .08$  für affect-worsening und  $\chi^2(1) = 0.41, p = .52$  für affect-improving).

Die Skala affect-improving hatte in der Gruppe mit den niedrigen Dropout-Intentionen einen Mittelwert von  $\bar{x} = 3.56$  ( $SD = 0.07$ ) und in der Gruppe mit den hohen Dropout-Intentionen einen Mittelwert von  $\bar{x} = 3.40$  ( $SD = 0.18$ ). Die Skala affect-worsening hatte in der Gruppe mit niedrigen Dropout-Intentionen einen Mittelwert von  $\bar{x} = 1.68$  ( $SD = 0.07$ ) und für die Gruppe mit den hohen Dropout-Intentionen einen Mittelwert von  $\bar{x} = 2.14$  ( $SD = 0.24$ ). In Abbildung 8 sieht man eine grafische Darstellung der Ergebnisse. Die Teilnehmenden konnten zwischen den Antwortmöglichkeiten 1 „gar nicht“, 2 „nur ein bisschen“, 3 „mittelmäßig“, 4 „oft“ und 5 „sehr oft“ wählen.

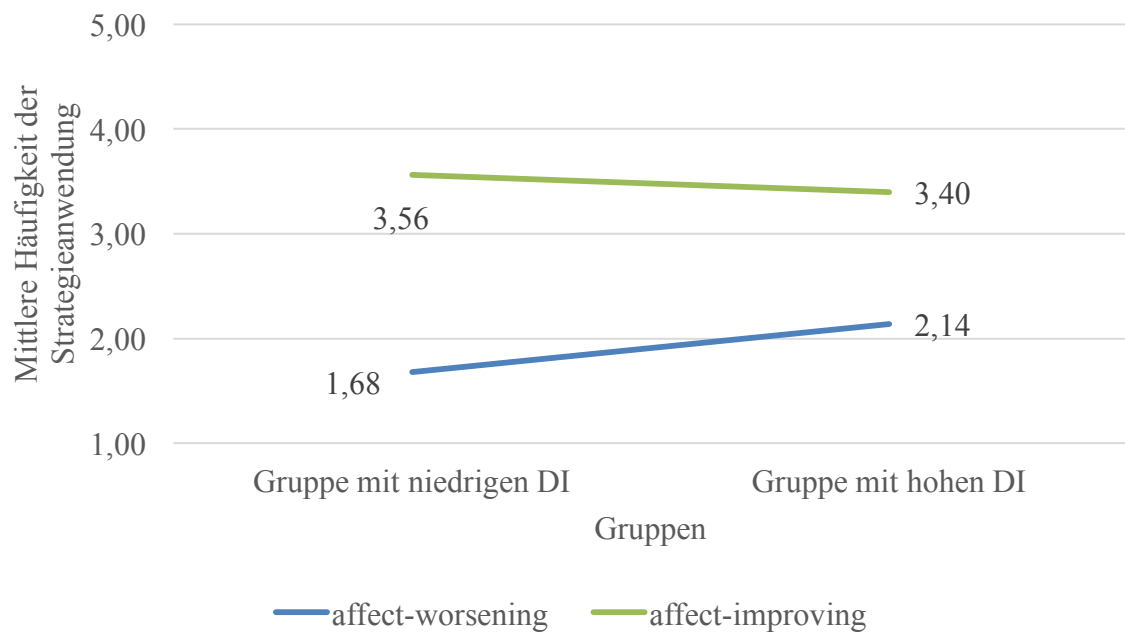


Abbildung 8. Die Höhe der eingesetzten Emotionsregulationsstrategien affect-worsening und affect-improving in den Gruppen mit niedrigen und hohen Dropout-Intentionen

#### 6.4 Fragestellung 3 – Unterschied im konstruktiven Umgang mit negativen Emotionen und der Höhe der Dropout-Intentionen

Für diese Fragestellung wurde untersucht, ob sich Studierende der beiden Gruppen mit niedrigen bzw. hohen Dropout-Intentionen bezüglich des konstruktiven Umgangs mit ihren negativen Emotionen unterscheiden.

Dafür sollte mithilfe des t-Tests getestet werden, ob die Mittelwerte der beiden unabhängigen Stichproben verschieden sind. Dazu wurden zuerst die Voraussetzungen der Normalverteilung und die der Varianzhomogenität überprüft.

Die Normalverteilung wurde mithilfe des Kolmogorov-Smirnov Tests überprüft. Die Normalverteilung für die gesamte Skala des SEK-27 ist gegeben mit  $p = .17$  für die Gruppe mit den niedrigen Dropout-Intentionen und  $p = .20$  für die Gruppe mit den hohen Dropout-Intentionen.

Die Varianzhomogenität wurde mit dem Levene Test überprüft. Die Ergebnisse des Levene Tests sind:  $F(1,117) = 1.33$ ,  $p = .25$ ,  $n = 119$  für die gesamte Skala des SEK-27. Er ist somit nicht signifikant und das bedeutet, dass die Varianzhomogenität gegeben ist.

Somit kann ein t-Test trotz der Unterschiedlichkeit der Gruppengrößen gerechnet werden (Bortz (2005) meint, der t-Test reagiert auf unterschiedliche Gruppengrößen robust, wenn die Varianzhomogenität gegeben ist). Die Teststatistik beträgt  $t = 2.15$  und der zugehörige Signifikanzwert  $p = .03$ . Damit ist der Unterschied signifikant: Die Mittelwerte der beiden Gruppen unterscheiden sich ( $t(117) = 2.15, p = .03$ ). Der Mittelwert der Gesamtskala beträgt für die Gruppe mit den niedrigen Dropout-Intentionen ( $\bar{x} = 2.71, SD = 0.59$ ) und für die Gruppe mit den hohen Dropout-Intentionen ( $\bar{x} = 2.40, SD = 0.47$ ). Dies bedeutet, dass die Gruppe mit den hohen Dropout-Intentionen einen niedrigeren Wert im konstruktiven Umgang mit ihren negativen Gefühlen haben.

Cohen's  $d$  ist eine Effektstärke, welche die Bedeutsamkeit des Ergebnisses bezeichnet. Cohen's  $d$  beträgt  $r = .58$  und entspricht damit einem starken Effekt.

Wenn man die einzelnen Skalen des SEK-27 genauer betrachtet (Aufmerksamkeit, Klarheit, Körperwahrnehmung, Verstehen, Akzeptanz, Resilienz, Selbstunterstützung, zielbezogene Konfrontationsbereitschaft und Regulation), ergeben sich weitere interessante Ergebnisse.

Da die Normalverteilung nur für einzelne Skalen gegeben ist (Körperwahrnehmung – nur Gruppe hohe DI, Akzeptanz – nur Gruppe hohe DI, Resilienz ganz, Konfrontationsbereitschaft – nur Gruppe hohe DI, Regulation – nur Gruppe hohe DI), wurde der Kruskal-Wallis-Test gerechnet.

Tabelle 3 zeigt eine grafische Übersicht der Ergebnisse der Gesamtskala, sowie den einzelnen Skalen. Bei der Beantwortung konnte man sich zwischen 0 „überhaupt nicht“, 1 „selten“, 2 „manchmal“, 3 „oft“ und 4 „(fast) immer“ entscheiden.

Tabelle 3. Mittelwerte und Signifikanzen der Skalen des SEK-27 für die Gruppe mit niedrigen Dropout-Intentionen und der mit hohen Dropout-Intentionen

Skala	Mittelwert (Standardabweichung) der Gruppen mit: <b>niedrigen DI &amp;</b> <b>hohen DI</b>	Signifikanz (p-Wert)  Wert gibt an, ob sich die Gruppen in dieser Skala signifikant voneinander unterscheiden  wenn $p = < .05$ signifikant
Gesamtskala	$\bar{x} = 2.72$ (SD = 0.59) $\bar{x} = 2,40$ (SD = 0.47)	<b>p = .034</b>
Skala Aufmerksamkeit	$\bar{x} = 2.78$ (SD = 0.76) $\bar{x} = 2,59$ (SD = 0.59)	p = .324
Skala Klarheit	$\bar{x} = 3.00$ (SD = 0.79) $\bar{x} = 2,61$ (SD = 0.78)	p = .097
Skala Körperwahrnehmung	$\bar{x} = 2.72$ (SD = 0.80) $\bar{x} = 2,65$ (SD = 0.66)	p = .708
Skala Verstehen	$\bar{x} = 2.96$ (SD = 0.76) $\bar{x} = 2,72$ (SD = 0.68)	p = .210
Skala Akzeptanz	$\bar{x} = 2.76$ (SD = 0.75) $\bar{x} = 2,19$ (SD = 0.60)	<b>p = .003</b>
Skala Resilienz	$\bar{x} = 2.50$ (SD = 0.88) $\bar{x} = 1.96$ (SD = 0.75)	<b>p = .017</b>
Skala Selbstunterstützung	$\bar{x} = 2.72$ (SD = 0.74) $\bar{x} = 2,48$ (SD = 0.56)	p = .201
Skala zielbezogene Konfrontationsbereitschaft	$\bar{x} = 2.68$ (SD = 0.81) $\bar{x} = 2,33$ (SD = 0.96)	p = .107
Skala Regulation	$\bar{x} = 2.36$ (SD = 0.79) $\bar{x} = 2,07$ (SD = 0.54)	p = .140

Der Kruskal-Wallis Test zeigt, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen mit hohen und niedrigen Dropout-Intentionen bezüglich der Skala Akzeptanz gibt ( $\chi^2(1) = 9.77, p = .00$ ).

Der Mittelwert der Skala Akzeptanz beträgt für die Gruppe mit den niedrigen Dropout-Intentionen ( $\bar{x} = 2.76, SD = 0.75$ ) und für die Gruppe mit den hohen Dropout-Intentionen ( $\bar{x} = 2.19, SD = 0.60$ ). Dies bedeutet, dass die Gruppe mit den niedrigen Dropout-Intentionen einen höheren Wert in der Skala Akzeptanz aufweisen. Cohen's  $d$  beträgt  $r = .84$  und weist somit einen starken Effekt auf.

Die Skala Resilienz zeigt beim t-Test (Normalverteilung und Varianzhomogenität gegeben) ein signifikantes Ergebnis ( $t(117) = 2.43, p = .017$ ). Dies bedeutet, dass sich der Mittelwert der Gruppe mit niedrigen Dropout-Intentionen signifikant von der mit hohen Dropout-Intentionen unterscheidet. Der Mittelwert der Skala Resilienz beträgt für die Gruppe mit den niedrigen Dropout-Intentionen ( $\bar{x} = 2.50, SD = 0.88$ ) und für die Gruppe mit den hohen Dropout-Intentionen ( $\bar{x} = 1.96, SD = .75$ ). Dies bedeutet, dass die Gruppe mit den niedrigen Dropout-Intentionen einen höheren Wert in der Skala Resilienz aufweisen. Cohen's  $d$  ergibt einen Wert von  $r = .66$  und ist somit ein starker Effekt.

## 6.5 Weitere Ergebnisse

In den weiteren Ergebnissen sollen nun die offenen Antworten der Studierenden zusammengetragen und kategorisiert werden.

### 6.5.1 Gründe für Dropout-Intentionen (Bachelor und Master)

Im Rahmen des Fragebogens konnten die Gründe angegeben werden, weswegen die Studierenden überlegt haben, ihr Studium abzubrechen.

Welche Gründe gab/gibt es in Ihrem Bachelorstudium, dass Sie darüber nachgedacht haben/nachdenken, die Universität zu verlassen (und in weiterer Folge das Studium abzubrechen)? Dabei war es möglich, mehrere Antworten der folgenden auszuwählen und als Zusatzmöglichkeit sogar einen eigenen anderen Grund anzugeben.

Von  $N = 42$  Teilnehmenden, welche angegeben haben, im Bachelorstudium Dropout-Intentionen zu haben bzw. gehabt zu haben, wurden die Gründe wie folgt ausgewählt (siehe Abbildung 9).

Unter Leistungsproblemen wird auch die Überforderung mit Studieninhalten oder mangelnde kognitive Fähigkeiten subsummiert. In die Unzufriedenheit mit Studienbedingungen fällt unter anderem mangelnder Praxisbezug und eine schlechte Organisation. Familiäre Gründe beinhalten zum Beispiel Trennung oder Scheidung, der Tod einer geliebten Person, Krankheit, Verpflichtungen oder die Betreuung von Kindern.

Nach Auswertung der anderen genannten Gründe für den Bachelor, konnte den Leistungsproblemen noch zwei Nennungen hinzugefügt werden („schlechte Note“ und „zu viele Prüfungen, wo man nur auswendig lernen musste“) und weitere Kategorien namens „Jobaussichten nach Studium“ mit zwei Nennungen und „Psychische Probleme“ mit einer Nennung hinzugefügt werden.

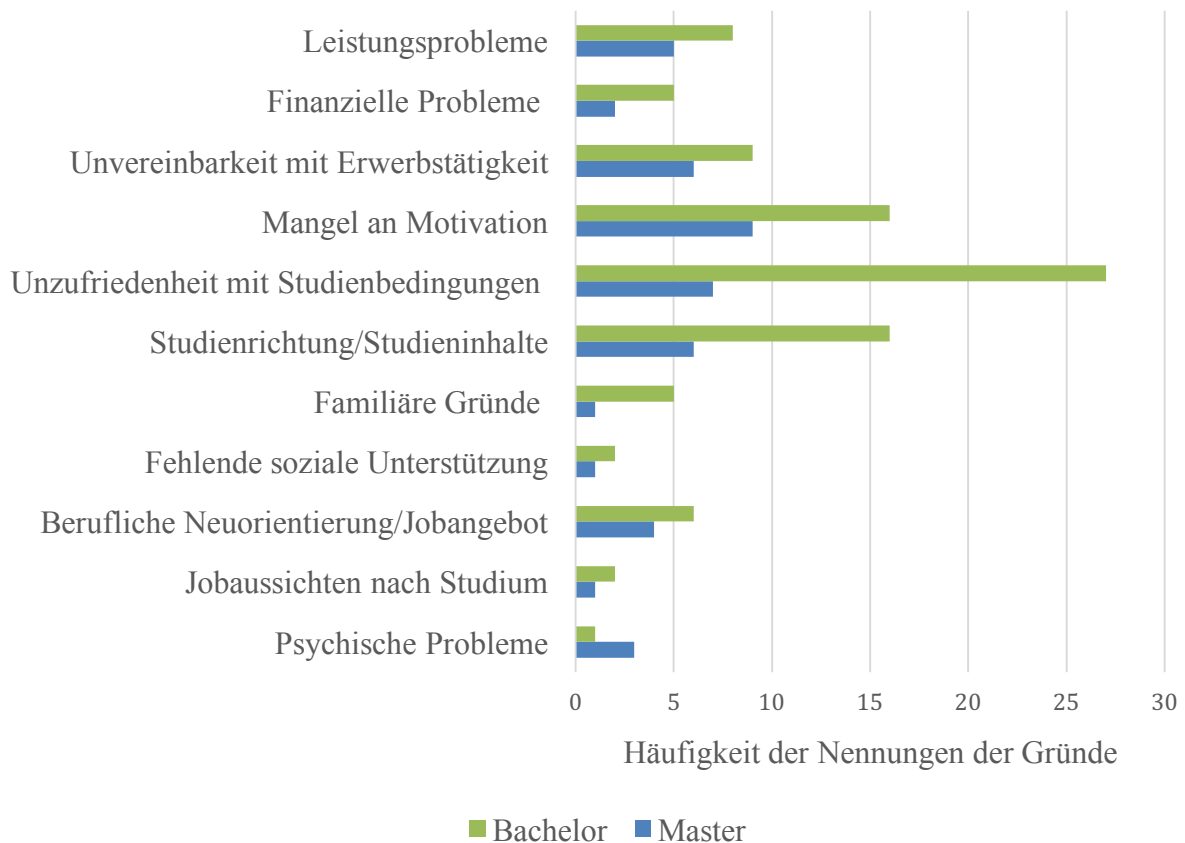


Abbildung 9. Die Häufigkeit der Nennungen der Gründe für Dropout-Intentionen im Bachelor- und Masterstudium.

Nach Auswertung der anderen genannten Gründe für den Master, wurden den „Psychischen Problemen“ drei Nennungen (Panik vor der Masterprüfung, studienbedingter Stress, Angst vor Gruppenarbeit/Praktikum) hinzugefügt, der Kategorie „Unzufriedenheit mit

Studienbedingungen“ wurde eine Nennung hinzugefügt („Probleme bei der Anrechnung der LVs aus dem Diplomstudium“), den Leistungsproblemen eine Nennung („Masterarbeit“) und den „Jobaussichten nach dem Studium“ eine Nennung.

### 6.5.2 Gründe, warum das Studium doch abgeschlossen wurde

Um die Menge an offenen Antworten zu kategorisieren bzw. in übersichtlicher Art und Weise zusammenzufassen, wurde nach der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) vorgegangen. Durch eine induktive Kategorienentwicklung konnten folgende Gründe festgestellt werden:

- Effekt der versunkenen Kosten (*sunk costs* nach Arkes und Blumer (1985): Die Teilnehmenden berichten darüber, dass sie schon zu viel Zeit und Energie investiert haben und das Studium deswegen fertigmachen wollten. Sie sagen, dass sie das letzte Stück nun auch noch schaffen würden. Weiters wird auch von Bequemlichkeit gesprochen.
  - „Ich wollte es nicht abbrechen, weil ich schon viel Zeit reingesteckt hatte (sunk costs).“
  - „...weil es halt so einfach war, einfach den Master an derselben Uni zu machen statt sich woanders zu bewerben.“
- Soziale Unterstützung: Die Teilnehmenden berichten von Unterstützung durch Familie, Freunde oder Partner. Auch professionelle Hilfe wie Psychotherapie ist hierunter zu verstehen.
  - „Hilfe/Motivation durch Kommilitonen“
  - „Ich habe pausiert und wollte unbedingt dieses Studium und die Überforderung durch Therapie überwinden.“
- Motivation: Die Teilnehmenden berichten über eine wiedergefundene Motivation durch verschiedene Ursachen.
  - „Ich habe meine Leidenschaft für das Fach Psychologie entdeckt.“
  - „Ich fand meine Motivation wieder und wollte meinen Abschluss haben.“
- Erfüllung von Erwartungen: Die Teilnehmenden berichten, dass sie die Erwartungen von Anderen (Freunden, Familienmitglieder) oder sich selbst nicht enttäuschen wollten. Ein Abbruch hätte unter anderem zu starken Versagensgefühlen und Scham geführt.
  - „Erziehung/familiäre Erwartungen“

- „Andere haben erwartet, dass ich weitermache und hätten gefragt, warum ich aufhören möchte, und ich hätte mich geschämt zu sagen, dass ich mit dem psychischen Druck nicht umgehen kann.“
- Berufliche Aussichten: Die Teilnehmenden haben weitergemacht, weil sie sich die beruflichen Aussichten nachher vor Augen geführt haben bzw. unbedingt in dem Beruf des Psychologen bzw. der Psychologin arbeiten wollten. Weiters war ihnen wichtig einen Abschluss vorweisen zu können.
  - „Ausblick auf die Tätigkeit nach Studienabschluss.“
  - „Hab mich neu orientiert in Hinblick auf meine berufliche Zukunft, welche sich aber noch im Bereich der Psychologie bewegt.“
- Besserung der finanziellen Situation: Es hat sich eine gute Finanzierungsmöglichkeit für das Studium gefunden.
  - „Perfekten Job neben dem Studium gefunden (20std, freie Zeiteinteilung, hoher Lohn)“

In Abbildung 10 sieht man genau, wie oft die jeweiligen Gründe genannt wurden.

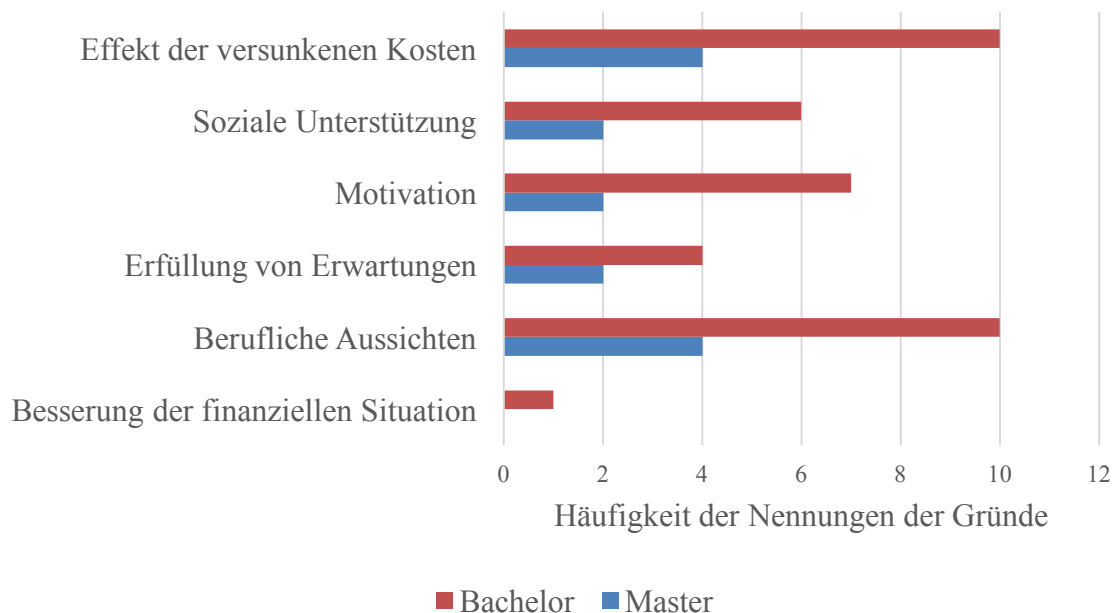


Abbildung 10. Die Häufigkeit der Nennungen der Gründe dafür, warum das Bachelor- und Masterstudium trotz Dropout-Intentionen weitergeführt wurde.



### 6.5.3 Coaching/Training/Psychotherapie

In diesem Teil werden die offenen Antworten subsummiert, bezogen auf die Frage, ob die Teilnehmenden seit den Überlegungen das Studium abzubrechen (bzw. falls keine Überlegungen stattgefunden haben, seit Beginn des Studiums) bewusst an ihren Emotionsregulationsstrategien gearbeitet haben (Training, Therapie, Coaching usw.). Weiters wurden die Teilnehmenden gebeten anzugeben, inwiefern dies den Umgang mit ihren Emotionen beeinflusst hat.

Von den  $N = 119$  Teilnehmenden haben  $N = 100$  Personen entweder nichts angegeben oder explizit ( $N = 18$ ) bzw. umschrieben ( $N = 9$ ) gesagt, dass sie nicht an ihren Emotionsregulationsstrategien gearbeitet haben. Die anderen  $N = 19$  Personen haben diese Dinge als Arbeit an ihren Emotionsregulationsstrategien angegeben: Psychotherapie (14 Nennungen; unter anderem Psychoanalyse, Gesprächstherapie, Verhaltenstherapie), Achtsamkeitstechniken (4 Nennungen; genannt wurden Meditation, Yoga, Atemübungen, Führung eines Tagebuchs), Trainings (1 Nennung), Selbsthilfe durch Fachliteratur (1 Nennung) und Coaching (2 Nennungen).

## 7 Diskussion

In dieser Studie ging es darum zu untersuchen, inwiefern sich die eingesetzten Emotionsregulationsstrategien bzw. der konstruktive Umgang mit negativen Emotionen bezogen auf die Höhe des intendierten Studienabbruchs unterscheiden.

Die **erste Forschungsfrage** behandelte die Frage, inwiefern sich mit der Höhe der Dropout-Intentionen der Einsatz der Emotionsregulationsstrategien Reappraisal (Neubewertung) bzw. Suppression (Unterdrückung) unterscheidet. Dabei wurde davon ausgegangen, dass Studierende mit höheren Dropout-Intentionen häufiger Suppression als Emotionsregulationsstrategie einsetzen, als Studierende mit niedrigen Dropout-Intentionen. Dies kann dadurch begründet werden, dass Suppression zu einer verminderten Gedächtnisleistung führen kann (Gross, 1998a). Weiters unterdrückt Suppression den emotionalen Ausdruck, aber das Empfinden der Emotion bleibt unverändert bzw. wird sogar intensiviert. Somit werden nicht nur der Ausdruck negativer, sondern auch der positiver Emotionen verhindert (Gross, 2002). Eine positive Einstellung ist laut Schreiber (2002) die Basis für den Arbeitsaufwand, die Zielstrebigkeit und den Einsatz im Zusammenhang mit einer Aufgabe. Somit kann geschlussfolgert werden, dass starke negative Emotionen das Studium negativ beeinflussen und somit zu erhöhten Dropout-Intentionen führen kann. Das Ergebnis der ersten Forschungsfrage ist jedoch **nicht signifikant** ausgefallen. Dies bedeutet, dass sich die Gruppe mit niedrigen Dropout-Intentionen nicht signifikant von denen mit hohen Dropout-Intentionen bezogen auf die eingesetzten Emotionsregulationsstrategien Reappraisal und Suppression unterscheidet. Allerdings zeigt sich in den Ergebnissen schon, dass die Gruppe mit den hohen Dropout-Intentionen häufiger Suppression anwenden, wenn auch nicht signifikant. Es könnte sich also möglicherweise ein signifikantes Ergebnis bei einer größeren Stichprobe zeigen. Die  $N = 119$  Teilnehmenden wurden aufgrund der angegebenen Dropout-Intentionen in zwei Gruppen eingeteilt. Dadurch, dass viele ( $N = 101$ ) keine oder nur niedrige Dropout-Intentionen angegeben haben und wenige ( $N = 18$ ) hohe Dropout-Intentionen berichtet haben, unterscheiden sich die zwei Gruppen enorm in ihrer Größe. Weiters wurden nur Psychologiestudierende befragt, womit die Repräsentativität für alle Studierende nicht gegeben ist. Die Emotionsregulationsstrategien Reappraisal und Suppression wurden im Fragebogen so abgefragt, dass man angeben musste, inwiefern diese generell eingesetzt werden. Obwohl man von einer relativen Stabilität der eingesetzten Emotionsregulationsstrategien ausgehen kann (Main, Kaplan & Cassidy, 1985), kann man diese bewusst verändern. Es wurde zwar gefragt, ob die Studierenden seit dem Auftreten der Dropout-Intentionen bewusst daran gearbeitet haben,

aber da dieses oft schon Jahre zurückliegen kann, könnte die Erinnerung ungenau sein. Eine Längsschnittstudie wäre deswegen geeigneter um den Zusammenhang der Dropout-Intentionen und den Emotionsregulationsstrategien zu untersuchen. Dabei könnten Studierende über ein ganzes Studium lang begleitet werden und wenn es zu Dropout-Intentionen kommt, sollte ein Fragebogen über ihre momentan bevorzugt eingesetzten Emotionsregulationsstrategien eingesetzt werden.

Die **zweite Forschungsfrage** behandelte die Frage, inwiefern sich mit der Höhe der Dropout-Intentionen der Einsatz der Emotionsregulationsstrategien affect-worsening bzw. affect-improving unterscheidet. Dabei wurde davon ausgegangen, dass Studierende mit höheren Dropout-Intentionen häufiger die Emotionsregulationsstrategie affect-worsening einsetzen, als Studierende mit niedrigen Dropout-Intentionen. Dies kann dadurch begründet werden, dass Studierende somit ihre Emotionen noch verschlimmern bzw. einen negativen emotionalen Zustand beibehalten und somit nicht in der Lage sind ihr Studium erfolgreich abzuschließen. Ellison (2001) meint nämlich, dass Emotionen die Macht haben, intellektuelles Bemühen nutzlos machen zu können, was zu einem Rückzug von einer Aufgabe oder Kurs führen kann. Das Ergebnis der zweiten Forschungsfrage ist jedoch ebenfalls **nicht signifikant** ausgefallen. Dies bedeutet, dass sich die Gruppe mit niedrigen Dropout-Intentionen nicht signifikant von denen mit hohen Dropout-Intentionen bezogen auf die eingesetzten Emotionsregulationsstrategien affect-worsening und affect-improving unterscheiden. Allerdings zeigt sich in den Ergebnissen durchaus, dass die Gruppe mit den hohen Dropout-Intentionen häufiger affect-worsening anwenden. Das Ergebnis ist beinahe signifikant mit einer Signifikanz von  $p = .08$ . Es könnte sich also durchaus ein signifikantes Ergebnis bei einer größeren Stichprobe zeigen. Weiters gelten die Limitationen bzw. Erklärungen für dieses Ergebnis wie bei der ersten Fragestellung.

Die **dritte Forschungsfrage** behandelte die Frage, inwiefern sich mit der Höhe der Dropout-Intentionen die Höhe des konstruktiven Umgangs mit negativen Emotionen unterscheidet. Dabei wurde davon ausgegangen, dass Studierende mit höheren Dropout-Intentionen signifikant niedrigere Werte im konstruktiven Umgang mit ihren negativen Emotionen haben, als Studierende mit niedrigen Dropout-Intentionen. Dies kann dadurch begründet werden, dass man mit einem schlechteren Umgang mit negativen Emotionen mehr Schwierigkeiten mit dem Studieren haben kann, welches in weiterer Folge wieder zu erhöhten Dropout-Intentionen führen kann. Die Ergebnisse dieser Forschungsfrage sind **signifikant**. Dies bedeutet, dass Studierende mit hohen Dropout-Intentionen einen niedrigeren Wert im konstruktiven Umgang mit ihren negativen Emotionen haben. Wenn man die einzelnen Skalen

des SEK-27 genauer betrachtet, zeigt sich weiters ein **signifikanter Unterschied** in den **Skalen Akzeptanz und Resilienz**. Dies bedeutet, dass Studierende mit hohen Dropout-Intentionen signifikant niedrigere Werte in der Akzeptanz und der Resilienz haben als Studierende mit niedrigen Dropout-Intentionen. Somit konnten Studierende mit hohen Dropout-Intentionen zum Befragungszeitpunkt in der vergangenen Woche signifikant schlechter negative Gefühle annehmen und akzeptieren, sowie schlechter zu ihren Gefühlen stehen. Weiters fühlten sich Studierende mit hohen Dropout-Intentionen zum Befragungszeitpunkt in der vergangenen Woche intensiven, negativen Gefühlen signifikant schlechter gewachsen, waren sich weniger sicher, diese Gefühle aushalten zu können und fühlten sich weniger stark, diese Gefühle aushalten zu können.

Wie kommt es nun dazu, dass sich in dieser Studie die verschiedenen Emotionsregulationsstrategien nicht zwischen den Gruppen unterscheiden, der konstruktive Umgang mit den negativen Emotionen aber schon? Anscheinend hat es in dieser Studie keinen signifikanten Einfluss auf die Absichten ein Studium zu beenden, wie man die eigenen Emotionen reguliert. Es hat jedoch einen Einfluss, wie man mit seinen Emotionen generell umgeht, ohne den Versuch zu unternehmen, diese zu regulieren. Hier kommt es auf verschiedene Dinge an wie Akzeptanz der eigenen Emotionen, Resilienz im Umgang mit ihnen (sich sicher sein, dass man die Emotionen aushalten kann), der Klarheit und dem Verstehen der Emotionen, sowie sich selbst zu unterstützen und für sich einzustehen (siehe Skalen des SEK-27). Studierende mit hohen Dropout-Intentionen könnte man also darin unterstützen, sich mehr mit ihren Gefühlen zu beschäftigen und z.B. durch Achtsamkeitstrainings oder Meditation einen bewussteren Umgang mit ihren Emotionen zu ermöglichen. In einer größeren Stichprobe könnte es jedoch sein, dass die Unterschiede in den eingesetzten Emotionsregulationsstrategien signifikant werden.

Es war auch sehr interessant zu sehen, welche Gründe die Studierenden für ihre Dropout-Intentionen angegeben haben. Die meisten Studierenden haben überlegt, ihr Studium abzugeben, weil sie mit den Studienbedingungen unzufrieden waren bzw. mit den Studieninhalten. Mehr als die Hälfte der Studierenden sind allerdings erst so spät im Bachelor darauf gekommen, dass es im Sinne des Effekts der versunkenen Kosten schon zu spät für sie war, das Studium abzugeben. Den Daten und den offenen Antworten kann man entnehmen, dass die Studierenden im Master eher gegen Ende Dropout-Intentionen hatten, welches mit dem Schreiben der Masterarbeit und dem damit zusammenhängenden Motivationsverlust einhergeht. Von Seiten der Universität wäre es ratsam, dass insgesamt bessere Studienbedingungen

geschaffen werden, die Studierende in ihrem Studium unterstützen. Dies bedeutet mehr Plätze zum ungestörten Lernen und Arbeiten, Räume für Gruppenarbeiten und ein besserer Betreuungsschlüssel. Weiters sollten die Inhalte des Psychologiestudiums überarbeitet werden und ein stärkerer Praxisbezug hergestellt werden. Im Masterstudium sollte die Masterarbeit vielleicht früher im Curriculum verankert werden, dass nicht der anstrengendste Teil am Ende des Studiums kommt, wenn man keine Energie mehr dafür hat. Außerdem wäre es hilfreich, wenn im Psychologiestudium generell psychologische Unterstützung angeboten werden würde, damit man mit seinen studienbezogenen Emotionen nicht alleine gelassen wird.

## **7.1 Limitationen**

Die vorgestellte Studie hat auch Limitationen. Die größte Schwäche der Studie ist die gewählte Stichprobe, da sowohl das Geschlechterverhältnis, als auch die Verteilung der Studiengänge (Bachelor oder Master) sowie des Studiums nicht repräsentativ ausgewählt wurden. Weiters war die gewählte Methode des Fragebogens möglicherweise nicht die ideale für das Erforschen der Emotionsregulationsstrategien. Hier wäre eine Längsschnittstudie im Tagebuchformat möglicherweise eher geeignet um dieses komplexe Thema zu erfassen. Weiters sollten in diesem Zusammenhang auch weitere psychologische Konstrukte wie zum Beispiel die Stimmung erfasst werden. Diese könnte im Rahmen des konstruktiven Umgangs mit negativen Emotionen weitere Erkenntnisse liefern.

## **7.2 Implikationen**

Alles in Allem kann man aber sagen, dass es sehr interessant ist, dass sich der Umgang mit den negativen Emotionen bei den Studierenden mit niedrigen Dropout-Intentionen und denen mit hohen Dropout-Intentionen unterscheidet. Warum dies so ist, müsste man im Rahmen von weiteren Untersuchungen genauer ergründen. In diesen könnten die Fragebögen an eine größere, repräsentative Stichprobe ausgegeben werden. Weiters könnten auch andere Untersuchungsmethoden wie zum Beispiel Tagebücher herangezogen werden, um die Ergebnisse zu verdeutlichen und weitere Einflussfaktoren zu untersuchen.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen allerdings, dass vor allem der Umgang mit den eigenen negativen Emotionen mit der Höhe an Dropout-Intentionen unterscheiden. Für den Universitätskontext wäre demnach eine emotionale Unterstützung im Sinne von psychologischer Beratung, Achtsamkeitstrainings oder Meditationskurse förderlich. Ein besserer Umgang mit den eigenen Emotionen könnte nämlich den Abschluss eines Studiums wahrscheinlicher machen.

## 8 Literaturverzeichnis

Abler, B. & Kessler, H. (2009). Emotion Regulation Questionnaire – Eine deutschsprachige Fassung des ERQ von Gross und John. *Diagnostica*, 55(3), 144–152.

<https://doi.org/10.1026/0012-1924.55.3.144>

Arkes, H. R. & Blumer, C. (1985). The psychology of sunk cost. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 35(1), 124–140. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(85\)90049-4](https://doi.org/10.1016/0749-5978(85)90049-4)

Berking, M. (2007). *Training Emotionaler Kompetenzen*. Heidelberg: Springer-Verlag.

Berking, M. & Znoj, H. (2008). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur standardisierten Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27). *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56(2), 141–153. <https://doi.org/10.1024/1661-4747.56.2.141>

Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2012). Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 89–108.

Bortz, J. (2005). *Statistik: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (6., vollst. überarb. u. aktualisierte Aufl.). Wein: Springer.

Brandstätter, H., Grillich, L. & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(3), 121–131. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.38.3.121>

Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. & Lozo, L. (2013). *Motivation und Emotion: Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Berlin: Springer-Verlag.

Bülbül, T. (2012). Dropout in higher education: Reasons and solutions. *Education and Science*, 37(166), 219–235.

Cherniss, C. (2000). Emotional intelligence: What it is and why it matters. In *Annual meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology* (Bd. 15). New Orleans, LA. Abgerufen von <http://www.talentsmart.com/media/uploads/pdfs/eq-what-it-is.pdf>

Ellison, L. (2001). *The personal intelligences: Promoting social and emotional learning*. London: Corwin Press.

Georg, W. (2009). Individual and institutional factors in the tendency to drop out of higher

education: a multilevel analysis using data from the Konstanz Student Survey. *Studies in Higher Education*, 34(6), 647–661. <https://doi.org/10.1080/03075070802592730>

Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury Publishing Plc.

Greenberg, L.S. (2004). Emotion-focused therapy. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11, 3–16.

Greenhalgh, P. (1994). *Emotional growth and learning*. London and New York, NY: Routledge.

Gross, J. J. (1998a). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224–237.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291.

Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>

Gross, J.J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.

Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M. & Strosahl, K. (1996). Experimental avoidance and behavioral disorders: a functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), 1152–1168.

Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. New York: Springer.

Heublein, U. (2014). Student drop-out from German higher education institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497–513. <https://doi.org/10.1111/ejed.12097>

Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2009). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. (Projektbericht). Hannover: HIS.

Kingston, E. (2008). Emotional competence and drop-out rates in higher education. *Education and Training*, 50(2), 128–139. <https://doi.org/10.1108/00400910810862119>

Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1), 66–104. <https://doi.org/10.2307/3333827>

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 1–10.

Niven, K., Totterdell, P. & Holman, D. (2009). A classification of controlled interpersonal affect regulation strategies. *Emotion (Washington, D.C.)*, 9(4), 498–509. <https://doi.org/10.1037/a0015962>

Niven, K., Totterdell, P., Stride, C. & Holman, D. (2011). Emotion regulation of others and self (EROS): The development and validation of a new individual difference measure. *Current Psychology*, 30(1), 53–73. <https://doi.org/10.1007/s12144-011-9099-9>

OECD Indicators. (2008). *Education at a glance*. Paris: OECD. Abgerufen von <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41284038.pdf>

Parkinson, B. & Totterdell, P. (1999). Classifying affect-regulation strategies. *Cognition and Emotion*, 13(3), 277–303. <https://doi.org/10.1080/026999399379285>

Parrott, W. G. (1993). Beyond hedonism: Motives for inhibiting good moods and for maintaining bad moods. In *Handbook of mental control*. (S. 278–305). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Pekrun, R., Frenzel, A.C. & Goetz, T. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In *Emotion in education* (S. 13–36). Amsterdam: Academic Press.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>

Schreiber, J. B. (2002). Institutional and student factors and their influence on advanced mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 274–286. <https://doi.org/10.1080/00220670209596601>

Statistik Austria. (2016). Ordentliche Studienabschlüsse inländischer Studierender an öffentlichen Universitäten 1971 - 2015. Abgerufen 12. September 2016, von [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/bildungsabschluesse/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/bildungsabschluesse/index.html)



Unger, M., Wroblewski, A., Latcheva, R., Hofmann, J. & Musik, C. (2009). *Ursache von frühen Studienabbrüchen an Universitäten* (Projektbericht). Wien: Institut für Höhere Studien (IHS).

## 9 Abbildungsverzeichnis

<i>ABBILDUNG 1.</i> PROZESSMODELL DER EMOTIONSREGULATION (DEUTSCHE ÜBERSETZUNG MODIFIZIERT NACH BRANDSTÄTTER, SCHÜLER, PUCA UND LOZO (2013, S. 181) VON GROSS (1998B).....	9
<i>ABBILDUNG 2.</i> EFFEKTIVE EMOTIONSREGULATION ALS ZUSAMMENSPIEL VERSCHIEDENER EMOTIONALER KOMPETENZEN (MODIFIZIERT NACH BERKING & ZNOJ, 2008) .....	13
<i>ABBILDUNG 3.</i> STUDIENFORTSCHRITT ZUM ZEITPUNKT DER BEFRAGUNG DER STUDIERENDEN IM BACHELOR BZW. MASTER.....	18
<i>ABBILDUNG 4.</i> HÄUFIGKEIT DER ANGABE VON DROPOUT-INTENTIONEN DER BACHELORSTUDIERENDEN IM BACHELORSTUDIUM .....	26
<i>ABBILDUNG 5.</i> HÄUFIGKEIT DER ANGABE VON DROPOUT-INTENTIONEN DER MASTERSTUDIERENDEN IM BACHELOR- UND MASTERSTUDIUM .....	27
<i>ABBILDUNG 6.</i> ZEITPUNKT DES AUFTRETENS DER DROPOUT-INTENTIONEN IM BACHELOR- BZW. MASTERSTUDIUM .....	27
<i>ABBILDUNG 7.</i> DIE HÖHE DER EINGESETZTEN EMOTIONSREGULATIONSSTRATEGIEN REAPPRAISAL UND SUPPRESSION IN DEN GRUPPEN MIT NIEDRIGEN UND HOHEN DROPOUT-INTENTIONEN ...	29
<i>ABBILDUNG 8.</i> DIE HÖHE DER EINGESETZTEN EMOTIONSREGULATIONSSTRATEGIEN AFFECT- WORSENING UND AFFECT-IMPROVING IN DEN GRUPPEN MIT NIEDRIGEN UND HOHEN DROPOUT- INTENTIONEN .....	31
<i>ABBILDUNG 9.</i> DIE HÄUFIGKEIT DER NENNUNGEN DER GRÜNDE FÜR DROPOUT-INTENTIONEN IM BACHELOR- UND MASTERSTUDIUM. ....	35
<i>ABBILDUNG 10.</i> DIE HÄUFIGKEIT DER NENNUNGEN DER GRÜNDE DAFÜR, WARUM DAS BACHELOR- UND MASTERSTUDIUM TROTZ DROPOUT-INTENTIONEN WEITERGEFÜHRT WURDE. ....	37

## 10 Tabellenverzeichnis

<i>TABELLE 1.</i> EINE DREIDIMENSIONALE KLASSIFIZIERUNG DER ACHIEVEMENT EMOTIONS (ÜBERNOMMEN UND AUF DEUTSCH ÜBERSETZT VON PEKRUN ET AL. (2007)).....	7
<i>TABELLE 2.</i> KLASSIFIKATIONSSCHEMA DER EMOTIONSREGULATIONSSTRATEGIEN (DEUTSCHE ÜBERSETZUNG MODIFIZIERT NACH BRANDSTÄTTER ET AL. (2013, S. 180) VON PARKINSON UND TOTTERDELL (1999)).....	11
<i>TABELLE 3.</i> MITTELWERTE UND SIGNIFIKANZEN DER SKALEN DES SEK-27 FÜR DIE GRUPPE MIT NIEDRIGEN DROPOUT-INTENTIONEN UND DER MIT HOHEN DROPOUT-INTENTIONEN.....	33

# 11 Anhang

## 11.1 Abstract

### 11.1.1 Deutsch

Diese Studie untersucht, inwiefern sich die Art der eingesetzten Emotionsregulationsstrategie bzw. der konstruktive Umgang mit negativen Emotionen mit der Höhe der Dropout-Intentionen unterscheidet. Dabei wurden die Modelle der Emotionsregulationsstrategien nach Gross (1998b), sowie Parkinson und Totterdell (1999) als Basis für die Untersuchung verwendet. Gross (1998b) unterscheidet dabei die Strategien Reappraisal (Neubewertung), bei der man die Situation so umformuliert, dass sich der emotionale Einfluss verändert, und Suppression (Unterdrückung) bei der nur der emotionale Ausdruck von inneren Gefühlen verhindert wird. Parkinson und Totterdell (1999) unterscheiden die Strategien dadurch, ob man negative Emotionen aktiv verbessert (affect-improving), diese entweder beibehält oder sogar aktiv verschlechtert (affect-worsening). Berking und Znoj (2008) haben sich generell mit dem Umgang mit negativen Emotionen beschäftigt. In dieser Studie wurden N = 119 Psychologiestudierende im Bachelor und Master mithilfe eines Online-Fragebogens zu ihren Dropout-Intentionen und eingesetzten Emotionsregulationsstrategien befragt. Die Studie zeigt, dass sich Studierende mit hohen Dropout-Intentionen nicht von denen mit niedrigen Dropout-Intentionen unterscheiden, wenn es um die Emotionsregulationsstrategien Reappraisal (Neubewertung) bzw. Suppression (Unterdrückung) oder affect-worsening bzw. affect-improving Strategien geht. Es zeigte sich jedoch ein signifikanter Unterschied im konstruktiven Umgang mit eigenen negativen Emotionen, wobei Studierende mit hohen Dropout-Intentionen einen schlechteren Umgang mit ihren negativen Emotionen zeigten als Studierende mit niedrigen Dropout-Intentionen. Hierbei waren neben der Gesamtskala die Skalen Resilienz und Akzeptanz signifikant. Aus den Ergebnissen kann man schlussfolgern, dass Studierende im Universitätskontext in ihrem Umgang mit den eigenen Emotionen unterstützt werden sollten, damit diese eher ihr Studium abschließen. Dies kann im Sinne von psychologischer Beratung, Achtsamkeitstrainings oder Meditationskursen stattfinden.

*Schlagwörter:* Emotionsregulation, Emotionsregulationsstrategien, Dropout-Intentionen, Reappraisal, Suppression, affect-improving, affect-worsening

### 11.1.2 English

This study examines, to what extent the type of applied emotion regulation strategy or the constructive dealing with negative emotions differ in the level of dropout-intentions. For that, models of emotion regulation strategies by Gross (1998b) and Parkinson and Totterdell (1999) are taken into consideration. Gross (1998b) differs between the strategy reappraisal, in which you rephrase a situation so it changes the emotional influence, and suppression in which only the emotional expression of inner feelings is inhibited. Parkinson and Totterdell (1999) differentiate the strategies due to the fact that you can either actively improve negative emotions (affect-improving), maintain them or even actively worsen them (affect-worsening). Berking and Znoj (2008) have their focus on the constructive dealing with negative emotions. In this study N = 119 psychology students in their bachelor's or master's degree answered an online-questionnaire regarding their dropout-intentions and their used emotion regulation strategies. The results show that students with high dropout-intentions do not differ from those with low dropout-intentions regarding the emotion regulation strategies. However, a significant difference was found in the constructive dealing with their own negative emotions. Students with high dropout-intentions seemed to be dealing worse with their negative emotions compared to students with low dropout-intentions. Besides the entire scale, the group differences in the scale resilience and acceptance showed significance. In conclusion, the university should invent programs to support the students in their dealing with negative emotions. Psychological counselling, mindfulness trainings and meditation courses could be implemented to help the students graduate.

*Keywords:* emotion regulation, emotion regulation strategies, dropout-intentions, reappraisal, suppression, affect-improving, affect-worsening

## 11.2 Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) - (Gross & John, 2003)

Ich möchte Ihnen nun einige Fragen zu Ihren Gefühlen stellen. Mich interessiert, wie sie Ihre Gefühle unter Kontrolle halten bzw. regulieren. Zwei Aspekte Ihrer Gefühle interessieren mich dabei besonders. Einerseits ist dies Ihr emotionales Erleben, also was Sie innen fühlen. Andererseits geht es um den emotionalen Ausdruck, also wie Sie Ihre Gefühle verbal, gestisch oder im Verhalten nach außen zeigen. Obwohl manche der Fragen ziemlich ähnlich klingen, unterscheiden Sie sich in wesentlichen Punkten. Bitte beantworten Sie die Fragen auf einer Skala

von 1 bis 7, wobei 1 „stimmt überhaupt nicht“ und 7 „stimmt vollkommen“ darstellt. Die 4 drückt eine „neutrale“ Beantwortung aus.

1. Wenn ich *mehr positive* Gefühle (wie Freude oder Heiterkeit) empfinden möchte, ändere ich, woran ich denke.
2. Ich behalte meine Gefühle für mich.
3. Wenn ich *weniger negative* Gefühle (wie Traurigkeit oder Ärger) empfinden möchte, ändere ich, woran ich denke.
4. Wenn ich *positive* Gefühle empfinde, bemühe ich mich, sie *nicht* nach außen zu zeigen.
5. Wenn ich in eine stressige Situation gerate, ändere ich meine Gedanken über die Situation so, dass es mich beruhigt.
6. Ich halte meine Gefühle unter Kontrolle, indem ich sie *nicht* nach außen zeige.
7. Wenn ich *mehr positive* Gefühle empfinden möchte, versuche ich über die Situation anders zu denken.
8. Ich halte meine Gefühle unter Kontrolle, indem ich über meine aktuelle Situation anders nachdenke.
9. Wenn ich *negative* Gefühle empfinde, Sorge ich dafür, sie *nicht* nach außen zu zeigen.
10. Wenn ich *weniger negative* Gefühle empfinden möchte, versuche ich über die Situation anders zu denken.

### **11.3 The Emotion Regulation of Others and Self (EROS) – (Niven et al., 2011)**

Es gibt Anlässe bei denen Personen versuchen, sich besser zu fühlen (z.B. glücklicher, ruhiger, weniger ängstlich, weniger wütend) und Anlässe bei denen sie versuchen, sich selbst schlechter zu fühlen (z.B. weniger fröhlich, weniger begeistert, wütender, besorgter). *In welchem Ausmaß haben Sie die folgenden Strategien verwendet, um die eigene Gefühlslage in den letzten zwei Wochen zu beeinflussen?* Es ist egal, ob die Strategien funktioniert haben oder nicht, nur das Ausmaß der Anwendung zählt.

Sie können zwischen den Antwortmöglichkeiten 1 „gar nicht“, 2 „nur ein bisschen“, 3 „mittelmäßig“, 4 „oft“ und 5 „sehr oft“ wählen.

1. Ich habe bewusst nach Problemen in meiner derzeitigen Situation gesucht, um mich dann schlechter zu fühlen.
2. Ich habe über meine positiven Charaktereigenschaften nachgedacht, um mich besser zu fühlen.
3. Ich habe gelacht, um zu versuchen mich besser zu fühlen.
4. Ich äußerte mich zynisch, um mich selbst schlechter zu fühlen.
5. Ich dachte über meine Unzulänglichkeiten nach, damit ich mich schlecht fühlte.
6. Ich habe etwas getan was ich gerne tue, um mich besser zu fühlen.
7. Ich versuchte mir Unterstützung durch andere zu holen, um mich besser zu fühlen.
8. Ich habe über negative Erlebnisse nachgedacht, um zu versuchen mich selbst schlechter zu fühlen.
9. Ich habe an etwas Schönes gedacht, um zu versuchen mich selbst besser zu fühlen.
10. Ich habe an die positiven Aspekte in meiner jetzigen Situation gedacht, um zu versuchen mich besser zu fühlen.

## **11.4 Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27) - (Berking & Znoj, 2008)**

Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen zu Ihrem Umgang mit problematischen Gefühlen in der letzten Woche. Bitte beantworten Sie die Fragen spontan, indem Sie die Antwort aussuchen und ankreuzen, die Ihnen am passendsten erscheint. Bei der Beantwortung können Sie sich entweder für 0 „überhaupt nicht“, 1 „selten“, 2 „manchmal“, 3 „oft“ oder 4 „(fast) immer“ entscheiden.

In der letzten Woche...

- 1) . . . achtete ich auf meine Gefühle.
- 2) . . . konnte ich positivere Gefühle gezielt herbeiführen.
- 3) . . . verstand ich meine emotionalen Reaktionen.
- 4) . . . fühlte ich mich auch intensiven, negativen Gefühlen gewachsen.
- 5) . . . konnte ich auch negative Gefühle annehmen.

- 6) . . . hätte ich klar benennen können, wie ich mich gerade fühle.
- 7) . . . hatte ich eine gute körperliche Wahrnehmung meiner Gefühle.
- 8) . . . machte ich, was ich mir vorgenommen hatte, auch wenn ich mich dabei unwohl oder ängstlich fühlte.
- 9) . . . versuchte ich, mir in belastenden Situationen selber Mut zu machen.
- 10) . . . konnte ich meine negativen Gefühle beeinflussen.
- 11) . . . wusste ich, was meine Gefühle bedeuten.
- 12) . . . schenkte ich meinen Gefühlen Aufmerksamkeit.
- 13) . . . war mir klar, was ich gerade fühlte.
- 14) . . . merkte ich gut, wenn mein Körper auf emotional bedeutende Situationen besonders reagierte.
- 15) . . . versuchte ich mich in belastenden Situationen selber aufzumuntern.
- 16) . . . konnte ich trotz negativer Gefühle das machen, was ich mir vorgenommen hatte.
- 17) . . . konnte ich zu meinen Gefühlen stehen.
- 18) . . . war ich mir sicher, auch intensive, unangenehme Gefühle aushalten zu können.
- 19) . . . setzte ich mich mit meinen Gefühlen auseinander.
- 20) . . . war mir bewusst, warum ich mich so fühlte, wie ich mich fühlte.
- 21) . . . war mir klar, dass ich meine Gefühle beeinflussen kann.
- 22) . . . konnte ich wichtige Ziele verfolgen, auch wenn ich mich dabei manchmal unwohl oder unsicher fühlte.
- 23) . . . akzeptierte ich meine Gefühle.
- 24) . . . waren meine körperlichen Reaktionen ein gutes Signal dafür, wie ich mich fühlte.
- 25) . . . wusste ich gut, wie es mir gerade geht.
- 26) . . . fühlte ich mich stark genug, auch belastende Gefühle aushalten zu können.
- 27) . . . stand ich mir in belastenden Situationen selbst zur Seite.



## 11.5 Training, Therapie, Coaching

Die Fragen, die Sie beantwortet haben, bezogen sich auf den Umgang mit Ihren Emotionen im Moment bzw. in letzter Zeit. Obwohl man von einer relativen Stabilität der eingesetzten Emotionsregulationsstrategien ausgehen kann (Main, Kaplan, & Cassidy, 1985), kann man diese bewusst verändern. Mich würde nun interessieren, ob Sie seit den Überlegungen, das Studium abzubrechen (bzw. falls keine Überlegungen stattgefunden haben, seit dem Beginn des Studiums), bewusst an ihren Emotionsregulationsstrategien gearbeitet haben (z.B. Training, Therapie, Coaching,...). Falls dies stattgefunden hat, würde es mich freuen, wenn Sie mir erzählen würden was das war und inwiefern es den Umgang mit Ihren Emotionen beeinflusst hat.

## 11.6 Offene Antworten aus dem Fragebogen

### 11.6.1 Offene Antworten: Bachelor

#### *Anderer Grund Dropout-Intentionen*

- finanzieller Verlust durch div. Ausbildungen nach dem klinischen Master
- zu viele Prüfungen wo man nur auswendig lernen musste
- Schlechte Note
- Fehlende Jobaussichten nach Absolvierung des Psychologie Studiums
- Überforderung mit neuer Sprache und Kultur im Ausland, psychische Probleme, später (ich wollte immer mal wieder abbrechen) die Erkenntnis, dass ich nach dem Studium noch kein/e Psychotherapeut/in bin (das wussten übrigens viele von uns nicht)

#### *Wieso haben Sie das Studium trotzdem abgeschlossen/weitergemacht?*

- Ich wollte es nicht abbrechen, weil ich schon viel Zeit reingesteckt hatte (sunk costs). Es hat mich aber überhaupt nicht befriedigt das Studium.
- Motivation, Unterstützung, sozialer Background
  - Ursprünglich klinischer Master geplant; da aber Arbeits- und Wirtschaftspsychologie bessere Bedingungen bieten deshalb weitergemacht
  - Perfekten Job neben dem Studium gefunden (20std, freie Zeiteinteilung, hoher Lohn)
  - Ich habe meine Leidenschaft für das Fach Psychologie entdeckt.
  - Ich habe pausiert und wollte unbedingt dieses Studium und die Überforderung durch Therapie überwunden

- Keine besseren Alternativen. Der Wunsch Psychologin zu werden war größer als wegen dem vielen Lernen und wenig Praxisbezug das Studium zu beenden.
- Bereits so viel Zeit investiert. Nach Praktikum mit guter Betreuung das weitere Ziel wieder näher vor Augen gehabt.
- Trotz, Konzentration darauf, dass die 2 spannenden Fächer mit denen ich später arbeiten werde, die uninteressanten wert sind, Effekt der Versunkenen Kosten (:D)
- Fehlender Mut - das zweite (damals schon gewünschte) Studium wird nun jetzt nachgeholt :-)
- Ausblick auf die Tätigkeit nach Studienabschluss
- Praktische Gründe: Da ich schon mitten drin war, wollte ich es lieber abschließen als zu wechseln.
- Großes Interesse an Psychologie, (Zu viel) Optimismus, dennoch einen Job zu finden, zu weit fortgeschritten um abzurechnen
- Ich fand meine Motivation wieder und wollte meinen Abschluss haben. Hab mich neu orientiert in Hinblick auf meine berufliche Zukunft, welche sich aber noch im Bereich der Psychologie bewegt.
- Motivation, Neues zu lernen
- Hilfe/Motivation durch Kommilitonen
- Das Studium wollte ich nicht abbrechen, da ich es brauche, um später als Psychologe in der Klinik arbeiten zu können. Die Studienbedingungen in Wien waren allerdings so furchtbar, dass ich den Bachelor in 4 Semestern abgeschlossen habe mit einem ca. 2.0 Schnitt und sicher war, ich würde lieber ein Jahr etwas arbeiten, als den Master auch dort zu machen. Den Master mache ich nun wo anders und bin zufrieden. Praktische Arbeit (ich habe einige Praktika in diversen Kliniken absolviert, wo ich teilweise komplett selbständig arbeiten durfte und eigene Patienten betreut habe) macht zwar deutlich mehr Spaß als Studium, aber an der neuen Uni macht auch das Studium halbwegs Spaß.
- Habe neue Leute kennengelernt, mich weniger alleine gefühlt und dadurch Motivation gewonnen!
- Erziehung/familiäre Erwartungen, Wunsch, fertigzumachen, was ich angefangen habe, Mangel an alternativen Ideen.
- Eine Freundin hat mich motiviert - ich soll trotz allem nicht kurz vorm Ziel aufgeben.
- Motivation

- Ich habe zu Beginn an einen Abbruch gedacht, weil ich andere Erwartungen an das Studium an der Uni Wien hatte. Ich hatte zu dem Zeitpunkt aber keinen Alternativplan, deshalb habe ich weiterstudiert. Das Studium wurde interessanter und vielseitiger, weshalb ich das Studium vollendet habe.
- Rationale Entscheidung, es durchzuziehen.
- Zu viel bereits investiert um aufzuhören. Sturheit.
- Zu weit im Studium.
- Ich habe 2004 mein Studium abgebrochen. 2006 habe ich es wieder aufgenommen, da ich gemerkt haben, dass die Psychologie mir fehlt und da ich mir ein besseres Studieren aufgrund von emotionaler und kognitiver Reifung zugetraut habe. Aus familiären und erwerbstechnischen Gründen fiel es mir diesmal allerdings wieder schwer, sodass ich den Diplomabschluss nicht in der vorgesehenen Übergangszeit von der Umstellung von Diplom auf Bachelor / Master erreicht habe. Die Uni gab mir damals die Möglichkeit, eine Bachelorarbeit zu schreiben und mir somit einen ersten Abschluss zu ermöglichen. Die Alternative wäre ein Diplomstudium ohne Abschluss gewesen. Da habe ich mich für den Bachelor entschieden.
- Neustart, Neuorientierung nach langer Zeit!
- Ich hab den Bachelor abgeschlossen und gedacht, dass es im Master bessere Jobchancen und bessere Studienbedingungen gibt...hab dann noch ein Masterjahr gemacht und dann auf Eis gelegt, weil ich jetzt Medizin studiere.

### 11.6.2 Offene Antworten: Master

#### *Anderer Grund Dropout-Intentionen*

- Panik vor der Masterprüfung
- Probleme bei der Anrechnung der LVs aus dem Diplomstudium
- Zu großer studienbedingter Stress
- Masterarbeit
- Fehlende Aussichten am Arbeitsmarkt später, besonders mit der Studienrichtung
- Zwischenmenschliche Komponente: Angst vor Gruppenarbeit und vor dem Praktikum

*Wieso haben Sie das Studium trotzdem abgeschlossen/weitergemacht?*

- Hab mein Erasmus gemacht währenddessen, das war genial und auch finanziert. Zweitens weil es halt so einfach war, einfach den Master an derselben Uni zu machen statt sich woanders zu bewerben. Außerdem Freundeskreis war in Wien.
- Bin gerade dabei es abzuschließen. Grund: möchte komplette Ausbildung vorweisen können.
- Ausblick auf berufliche Tätigkeit nach baldigem Abschluss, familiäre Unterstützung
- Selbstmotivation. Kurz vorm Ende wollte ich doch nicht aufgeben.
- Ich weiß, dass ich es mein Leben lang bereut hätte, so kurz vor dem Ziel aufzugeben. Hab schon viel zu viel Zeit und Geld in das Studium investiert um es hinzuschmeißen.
- Wusste nicht, was ich alternativ machen sollte. Andere haben erwartet, dass ich weitermache und hätten gefragt, warum ich aufhören möchte, und ich hätte mich geschämt zu sagen, dass ich mit dem psychischen Druck nicht umgehen kann.
- Praktische Überlegung, um etwas abzuschließen.
- Ich hatte schon "so viel investiert". Ich hatte große Schwierigkeiten, Betreuung für meine Masterarbeit zu finden. Da kamen die ersten Gedanken einen Abbruch. Gegen Ende der Fertigstellung meiner Masterarbeit habe ich wieder kurz mit dem Gedanken gespielt, da durch die schlechte Betreuung der Druck unglaublich groß war. Ich wollte aber einfach damit abschließen, da ich schon so viel dafür gearbeitet hatte und mir ein unvollendetes Masterstudium für meine berufliche Zukunft natürlich nichts nützt.
- "Jetzt habe ich schon so viel geschafft!" Neue Motivation gefunden!

### **11.6.3 Offene Antworten zum Thema Coaching/Therapie/Training**

- Nein, ich habe nicht bewusst an meinen Regulationsstrategien gearbeitet. 18x
- Nein habe ich nicht. Ich habe nur für mich geklärt was ich will und warum und ich tu es für mich, alles andere ist mir egal geworden. Ich schulde niemandem Erklärungen. Es geht mir gut so :-)
- Nein, nur selbst Denken steuern (warum weiter studieren).
- Psychoanalyse im AKH Wien
- In wirklich schlimmen Fällen hatte ich meinen sozialen Umkreis, mit dem ich mich gut beraten konnte. Sonst habe ich keine externen Hilfsmittel benutzt.
- Ich habe mich an Achtsamkeitstechniken versucht. Ich habe probiert, über meine Gefühle zu sprechen, vor allem, mit guten Freunden und Familie, bei denen ich wusste, dass sie

mich so gut kennen, dass sie mich verstehen. Oft habe ich auch versucht, einfach weiterzumachen, ohne viel nachzudenken. Step by step.

- Habe eine Psychotherapie gemacht, habe gelernt auf meine Gefühle zu achten bzw. diese nicht wegzurationalisieren, durch mehrere Methoden.
- Ja, ich habe Trainings absolviert.
- Mindfulness, bewusstes Leben, Sport, Achtsamkeit
- Ich habe nicht bewusst daran gearbeitet. Am Ende meines Studiums, in der schwierigen Phase mit meiner Masterarbeit, habe ich selbst gemerkt, wie gut ich damit umgehen kann, obwohl die Situation sehr belastend war. Ich hatte einen kurzen Moment der Verzweiflung, aber ich konnte ihn bewältigen, auch deshalb, weil ich gemerkt habe, dass ich es kann.
- Ich habe stark daran gearbeitet positiver zu denken. Ich habe viele Bücher gelesen und mir ein Jahr nach dem Bachelor genommen um zu Reisen. Ich versuche nicht mehr zu fluchen und solche Sachen und es hilft ein bisschen. Viel weniger Panikattacken und depressive Phasen als zuvor.
- Psychotherapie, hat meiner Meinung nach nicht viel an meiner Emotionsregulation geändert - mir war immer klar dass ich das Studium fertig machen möchte, egal was kommt, weil ich in diesem Bereich arbeiten möchte.
- Coaching während des Bachelorstudiums. Was mache ich weiter - anderes Studium? Dadurch Beginn einer anderen Studienrichtung. Gestärkteres Gefühl.
- Ne, ich habe nie daran gedacht abzubrechen, musste mich aber sehr aufraffen Statistik zu lernen und Durchhaltvermögen dort zu zeigen.
- Ich hatte KEINE gezielte Intervention. Aber ich habe an einem Seminar (Teil des Studiums) teilgenommen, in dem es um den Existentialismus ging, und dass es der Mensch selbst ist, der sein Leben und sein Wirken verantworten muss. Für mich bedeutete das, dass es im Leben nichts gibt, das einem einfach zusteht, und dass es an mir selbst liegt, wenn ich ein gutes Leben führen möchte. Ich musste das finden, mit dem ich mein Leben füllen möchte, und ich habe mich von unbewussten, unreflektierten Erwartungen befreit, die mir zuvor immer impliziert hatten, dass alles ungerecht sei in dieser Welt (was nicht heißt, dass sie gerecht ist).
- In schweren Situationen habe ich versucht sie neu zu bewerten und objektiv an die Situationen ran zu gehen. Ich habe dann zum Beispiel, wenn ich mit dem Lernstress überfordert war, versucht, mir einen Plan auszuarbeiten und nicht Panik zu kriegen, sondern einfach angefangen und meine Gefühle in Bezug auf das große Ganze (also das

ganze Lernpensum) unterdrückt. So habe ich die negativen Gefühle gar nicht erst zugelassen.

- Gesprächstherapie: Verbesserung der Achtsamkeit, Selbstreflexion und Alternativen zu bisherigen Strategien.
- Nicht aktiv gewollt, aber durch Yoga ein wenig stabiler geworden was die allgemeine Zufriedenheit angeht.
- Durch Verhaltenstherapie (nicht im Bezug auf das Studium), durch eigenständiges, weiterführendes Training und Auseinandersetzen mit der Materie und durch Training (sowohl das Erhalten, als auch das Geben, beides nicht auf psychologische Themen begrenzt).
- Therapie. War nützlich indem es mir dadurch möglich war, meine Emotionen besser zu verstehen; der Umgang mit diesen hat sich seither jedoch nicht maßgeblich verbessert. Ich vermute das bisher keine Besserung auftrat, weil ich noch immer in einer stressigen Situation bin. Ich bin mir zwar sicher, dass ich diese bewältigen kann, frage mich jedoch, ob ich dies auf eine (für mich persönlich) zufriedenstellende Art und Weise tun kann. Mit diesen Gefühlen des Zweifels weiß ich noch nicht richtig umzugehen.
- Psychotherapie, Ausbildung zur Psychotherapeutin und damit verbunden Selbsterfahrung und Arbeit mit Gefühlen.
- Ich habe während meines Studiums drei Psychotherapien gemacht. Leider hat das meinen Umgang mit Emotionen nur sehr wenig, wenn überhaupt beeinflusst.
- Bin Psychotherapeutin, habe jahrelang Selbsterfahrung (Einzel- und Gruppen) gemacht, arbeite viel mit schwer kranken Menschen, das erfordert, dass man sich mit den existentiellen Fragen des Lebens auseinandersetzt und dadurch eine meist gelassenere Sicht auf alltägliche Probleme bekommt. Ich arbeite mit meinen KlientInnen ja vorwiegend auf emotionaler Ebene, das setzt natürlich auch voraus oder bringt mit sich, dass ich mich mit meiner emotionalen Situation immer wieder befasse. Ohne eigene bewusste Gefühlswahrnehmung ist ja Empathie gar nicht möglich. Da ich ja auch schon etwas älter bin, habe ich mir im Laufe des Lebens schon ein kleines Repertoire an Bewältigungsstrategien in schwierigen Situationen erworben, die ich möglichst situationsgerecht und flexibel anwende.
- Das Wissen aus dem Studium angewandt, um sich selbst zu motivieren.

- Viele Stunden Selbsterfahrung bzw. - im beruflichen Kontext - Supervision. Entwickeln eines Bewusstseins hinsichtlich der Steuerbarkeit des eigenen Handelns, Verantwortlichkeit für das eigene Tun.
- Nur privat durch eigene Aufmunterung als Motivation.
- Psychotherapie Ausbildung gemacht.
- Therapie (Entspannungs- und Erdungsstrategien gelernt, sowie stärker zu prüfen, ob meine Aufgaben wirklich meinen Zielen entsprechen).
- Bewusste Arbeit durch eine Psychotherapie verhalf mir zu besserer Selbstreflexion, offeneren Umgang mit meinen Gefühlen.
- Mehrjährige Psychotherapie
- Ich habe durch verschiedene Methoden meine Emotionale Regulation versucht zu kontrollieren. Am meisten geholfen hat mir dabei, meine Gedanken in Tagebuchform zu verschriftlichen und mit Hilfe von Coaching(Freund) aufzuarbeiten. Des Weiteren finde ich es hilfreich sich die Bedeutung (Begrifflich z.B. Trauer, Angst, Freude...) klar zu machen und Situationen aus der Vergangenheit zu vergegenwärtigen, die ich bereits gemeistert habe.
- Die Situation konstruktiv analysieren, sich objektive Lösungen überlegen, diese ggf. kommunizieren. Es hilft sich emotional ein Stück zu entfernen, um die Situation unverfälscht zu betrachten und seine Gefühle zu hinterfragen.
- Nicht wirklich. Ich habe immer versucht, mir wieder bewusst zu machen, dass die Uni einfach schlecht ist und ich alles Mögliche unternehmen werde, um von der Uni weg zu kommen. Endete dann eher in einem "Naja, ist jetzt halt 2 Jahre so, danach wird's besser" Denken. Ansonsten haben mich tatsächlich eher die praktischen Tätigkeiten darin bestätigt, dennoch weiter zu machen, da die Arbeit mit Patienten wirklich Spaß macht.