



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Der Einfluss von talent-fokussierten Umgebungen auf das fremdwahrgenommene Selbstbewusstsein und Kompetenz von Erstakademiker*innen und die Rolle der Selbstwirksamkeit.“

verfasst von / submitted by

Fabian Ausweger, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien, 2023

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

UA 066 840

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

Masterstudium Psychologie

Betreut von / Supervisor

Univ.– Prof. Dr. Veronika Job Sutnar

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Dr. Christina Bauer

Anmerkung

Die Studie, die im Rahmen dieser Masterarbeit vorgestellt wird, wurde in Zusammenarbeit mit Miriam Brunner, BSc durchgeführt. Die Kollegin behandelt einen unterschiedlichen Schwerpunkt in ihrer Masterarbeit, die verwendeten Unterlagen, sowie die Daten als Grundlage der Studie sind jedoch ident und demnach können sich Überschneidungen in der Literatur ergeben. Darüber hinaus beziehen sich unsere Arbeiten auf die gemeinsam erfasste Stichprobe. Überlagerungen sind somit unumgänglich und im Rahmen der einzelnen Arbeiten nicht als Plagiat anzusehen. Ich bestätige, dass diese Masterarbeit vollkommen ohne jegliche fremde Hilfe und nur mit den in der Arbeit angegebenen Quellen produziert wurde.

Danksagung

Zuerst würde ich mich gerne bei Frau Prof. Veronika Job Sutnar und Frau Dr. Christina Bauer für die Möglichkeit die Masterarbeit in diesem Bereich zu schreiben, den Betreuungsprozess und auch für erste spannende und praktische Einblicke in das Planen, Organisieren und Durchführen einer Laborstudie bedanken.

Weiters möchte ich mich bei meinen Studien- bzw. Teamkolleg*innen bedanken, da wir alle gemeinsam an der Laborstudie und Datenerhebung gearbeitet und mitgeholfen haben.

Zu guter Letzt möchte ich mich natürlich auch bei meiner Familie und Freund*innen bedanken, welche mich einerseits mit nicht zu unterschätzender Ablenkung neben dem Arbeiten unterstützten, mir andererseits aber auch bei der Arbeit selbst geholfen haben, sei es durch gemeinsames Arbeiten, Ratschläge oder Korrekturlesen meiner Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	6
1 Einleitung.....	7
2 Theoretischer Hintergrund	8
2.1 Erstakademiker*innenstatus.....	8
2.1.1 Erstakademiker*innen im Hochschulkontext	8
2.2 Talentfokussierte Umgebungen.....	10
2.3 Fremdwahrgenommenes Selbstbewusstsein und Kompetenz	12
2.4 Selbstwirksamkeit.....	12
2.4.1 Selbstwirksamkeit bei Erstakademiker*innen.....	14
2.5 Das Ziel dieser Studie	14
2.6 Forschungsfrage	15
3 Methode.....	16
3.1 Stichprobenbeschreibung.....	16
3.2 Untersuchungsdurchführung	17
3.3 Erhebungsinstrumente	18
3.3.1 Fremdwahrgenommene Kompetenz und fremdwahrgenommenes Selbstbewusstsein	18
3.3.2 Selbstwirksamkeit	18
3.3.3 Zusätzliche Analysen	18
3.4 Auswertung	19
4 Ergebnisse.....	19
4.1 Intraklassen-Korrelation.....	19
4.2 Fremdwahrgenommenes Selbstbewusstsein	19
4.3 Fremdwahrgenommene Kompetenz	20
4.4 Unterschiede in der Ausprägung der Selbstwirksamkeit	21
4.5 Selbstwirksamkeit in talent- und motivationsfokussierten Umgebungen	21
4.6 Selbstwirksamkeit als Mediator	22

4.7 Weitere Analysen	23
4.7.1 Selbst-wahrgenommene intellektuelle Begabung und intellektuelles Talent	23
4.7.2 Befürchtungen, die Aufgabe nicht gut zu lösen.....	23
4.7.3 Auswirkungen der Bedingung auf wahrgenommene Eigenschaften der Aufgabe.....	24
5 Diskussion	24
5.1 Limitationen.....	26
5.2 Conclusio.....	27
Literaturverzeichnis.....	29
Abbildungsverzeichnis.....	35
Anhang	35
Abstract	35
Fragebögen.....	35

Abstract

Erstakademiker*innen, das heißt Studierende deren Eltern keinen Hochschulabschluss besitzen, machen in der westlichen Welt ungefähr ein Drittel der Studierenden aus. Erstakademiker*innen machen im akademischen Setting unterschiedliche negative Erfahrungen wie beispielsweise ein geringeres Selbstvertrauen, welche auf ihr geringes selbstwahrgenommenes Talent zurückgeführt werden können und diese Erfahrungen sind in talent-fokussierten Umgebungen, welche im akademischen Umfeld oft vermittelt werden, sogar noch stärker. Diese Studie soll untersuchen, ob Erstakademiker*innen in talent-fokussierten Umgebungen von anderen weniger selbstbewusst und kompetent als Nichterstakademiker*innen eingeschätzt werden. Außerdem wird die Rolle der Selbstwirksamkeit in diesem Kontext untersucht. 201 Psychologiestudierende wurden dazu im Herbst 2022 in einem Labor der Motivationspsychologie in Wien untersucht. Die Ergebnisse zeigten, dass Erstakademiker*innen in talent-fokussierten Umgebungen von anderen nicht weniger selbstbewusst und kompetent eingeschätzt wurden. Entgegen der Erwartungen aus früheren Studien, zeigten Erstakademiker*innen jedoch höhere Ausprägungen der Selbstwirksamkeit als Nichterstakademiker*innen und Erstakademiker*innen zeigten in motivations-fokussierten Umgebungen keine höhere Selbstwirksamkeit. Selbstwirksamkeit medierte die Beziehung zwischen dem Erstakademiker*innenstatus und dem fremdwahrgenommenen Selbstvertrauen, wie angenommen, nicht. Diese Ergebnisse, zusätzliche Analysen und Erkenntnisse aus der Diskussion sollen einen Ausgangspunkt für weitere Forschung zu diesen Bereichen bieten.

1 Einleitung

Erstakademiker*innen, das heißt Studierende, deren Eltern keinen Bachelorabschluss oder noch höheren akademischen Grad besitzen, machen an westlichen Universitäten ungefähr ein Drittel der Studierenden aus (Cataldi et al., 2018) und sind im akademischen Kontext oftmals eine benachteiligte Gruppe. Erstakademiker*innen schreiben sich seltener für Universitäten ein (Horn & Nunez, 2000), verlassen diese eher wieder (Choy et al., 2000; Engle, 2007; Ishitani, 2006) oder fühlen sich aufgrund der Dichotomie von zwei verschiedenen Welten entfremdet (Bryan & Simmons, 2009).

Bauer et al. (in Vorbereitung) konnten zeigen, dass sich Erstakademiker*innen weniger talentiert als Nichterstakademiker*innen sahen und diese Selbstwahrnehmung bei Erstakademiker*innen der Grund für Erfahrungen wie geringeres Selbstbewusstsein, negative akademische Erfahrungen und geringeres akademisches Engagement sind. Diese negativen Effekte können durch das Herstellen von motivations-fokussierten Umgebungen reduziert werden. Motivations-fokussierte Umgebungen kennzeichnet, dass Intelligenz als eine veränderliche Eigenschaft gesehen wird und Werte wie Mühe und Motivation hohen Stellenwert besitzen. Das Gegenstück dazu sind talent-fokussierte Umgebungen, in welchen Intelligenz als eine unveränderliche Eigenschaft betrachtet wird und Werte wie angeborene Begabung, Talent und Brillanz im Vordergrund stehen (Murphy & Dweck, 2009). Das akademische Umfeld fungiert oftmals als talent-fokussierte Umgebung und kann zu Nachteilen bei Studierenden führen (Leslie et al., 2015), insbesondere eben bei Erstakademiker*innen (Bauer et al., in Vorbereitung).

Ungeklärt bleibt jedoch die Frage, ob die Umgebung einen Einfluss darauf hat, wie Erstakademiker*innen von anderen wahrgenommen werden. Die praktische Relevanz der Fremdwahrnehmung wird beispielsweise bei Anderson et al. (2012) deutlich. Es ließ sich zeigen, dass hohes Selbstbewusstsein zu höherer fremdwahrgenommener Kompetenz und höherem sozialen Status führen kann.

In der Forschung zu Erstakademiker*innen gibt es auch noch keine eindeutigen Erkenntnisse im Bereich der Selbstwirksamkeit welche der Glaube an die eigene Fähigkeit, Handlungen zu steuern und zu bewirken, ist (Bandura, 1997). Viele Ergebnisse deuten jedoch auf eine höhere Selbstwirksamkeit bei Nichterstakademiker*innen hin (Koh et al., 2022; Metcalf & Wiener, 2018; Ramos-Sánchez & Nichols, 2007; Wang & Castañeda-Sound, 2008). Es gibt noch keine

Forschung zu einem möglichen interagierenden Einfluss des Erstakademiker*innenstatus und der Umgebung auf die Ausprägung der Selbstwirksamkeit oder zum Einfluss der Selbstwirksamkeit auf das fremdwahrgenommene Selbstbewusstsein bei Erstakademiker*innen.

In Anbetracht bisheriger Forschungsergebnisse, Forschungslücken und der Relevanz von Forschung zu Erstakademiker*innen ergab sich folgende Forschungsfrage:

*Werden Erstakademiker*innen in talent-fokussierten Umgebungen von anderen als weniger selbstbewusst und weniger kompetent wahrgenommen und welche Rolle spielt die Selbstwirksamkeit dabei?*

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Erstakademiker*innenstatus

Eine strenge Auslegung des Begriffes lässt sich beispielsweise bei O'Shea (2016) finden, der Status der ersten Generation würde hier verloren gehen, wenn Geschwister oder Eltern eine Hochschule auch nur besucht haben. Billson & Terry (1982) schlossen in ihre Begriffsdefinition nur Personen ein, bei denen die Eltern nicht wesentliche Erfahrungen in einem Hochschulsetting gesammelt haben. In den meisten Fällen jedoch werden in der Forschung Studierende als Erstakademiker*innen bezeichnet, wenn kein Elternteil zumindest einen Bachelor-Abschluss erlangt hat (Metcalf & Wiener, 2018). Von dieser Begriffsbestimmung wird auch in dieser Arbeit ausgegangen, wenn von Erstakademiker*innen gesprochen wird.

2.1.1 Erstakademiker*innen im Hochschulkontext

Stand 2019 hatten 67% der Studienanfänger*innen in Österreich Eltern, bei denen kein Elternteil einen Hochschulabschluss besitzt (Unger et al., 2020). Diese Zahl bezieht sich auf die Bildung von beiden Elternteilen. In den Vereinigten Staaten kann man ungefähr von einem Drittel aller Studierenden als Erstakademiker*innen sprechen (Cataldi et al., 2018).

Erstakademiker*innen werden im Vergleich zu Nichterstakademiker*innen im Universitätskontext mit einigen Hürden konfrontiert. Die bisherige Forschung legt nahe, dass sich Erstakademiker*innen seltener für Universitäten und Hochschulen einschreiben und seltener mit ihren Eltern über Angelegenheiten, die die Universität betreffen, sprechen (Choy et al., 2000; Engle, 2007; Horn & Nunez, 2000).

Erstakademiker*innen verlassen auch eher die Universität vor einem Abschluss wieder als Nichterstakademiker*innen (Choy et al., 2000; Engle, 2007; Ishitani, 2006). Erstakademiker*innen haben außerdem niedrigere Ausbildungserwartungen, treffen weniger akademische Vorbereitungen und erhalten bezüglich der Planung und Vorbereitung weniger Unterstützung von ihren Eltern (Choy, 2001), was Gründe für seltenere Einschreibungen sein könnten (Engle, 2007). Gründe für die kürzere Verweildauer und geringere Abschlussrate von Erstakademiker*innen könnten der geringere Kontakt mit verschiedenen, typischen Erfahrungen im Universitätskontext sein, welche sich als akademisch vorteilhaft zeigen (Pike & Kuh, 2005) oder aber auch mangelnde kulturelle Anpassung, wenn beispielsweise Familientraditionen nicht übernommen, sondern durchbrochen werden (Engle, 2007; Terenzini et al., 1994).

Erstakademiker*innen nehmen eine Dichotomie von zwei gegensätzlichen Identitäten und Umfeldern wahr, dem Hochschulumfeld und dem Umfeld zu Hause. Sie fühlen sich zu Hause missverstanden und leiden unter hohem Druck, akademische Erfolge zu bringen (Bryan & Simmons, 2009). Hermann & Varnum (2018) konnten zeigen, dass sich Erstakademiker*innen als bikulturell im Sinne der sozialen Klasse betrachten und sich mehr mit der Arbeiterklasse identifizieren konnten als Nichterstakademiker*innen. Erstakademiker*innen nehmen dementsprechend eine größere Dissonanz zwischen ihrem Umfeld zu Hause und dem Universitätskontext als Nichterstakademiker*innen wahr.

Nichterstakademiker*innen identifizieren sich auch eher als Akademiker*innen, was bei ihnen auch dazu führt, weniger Prüfungsangst und höhere Zufriedenheit mit dem Lernen zu haben (Janke et al., 2017). Die Autor*innen vermuten, dass sich Nichterstakademiker*innen bei akademischem Scheitern eher daran erinnern, trotz negativer Ergebnisse, in einen universitären Kontext hineinzupassen. Eine weitere Dissonanz verschiedener Werte zeigt sich auch oft beim Eintritt in das Universitätsleben. Das akademische Umfeld wird oftmals mit Motiven der Unabhängigkeit verbunden, während Erstakademiker*innen Werte der Interdependenz vertreten, was das Zugehörigkeitsgefühl reduzieren kann. Dieses verringerte Zugehörigkeitsgefühl kann sich durch die gesamte Studienzzeit ziehen und sich negativ auf den selbstwahrgenommenen sozialen Status und die Leistungen auswirken (Phillips et al., 2020).

Erstakademiker*innen fühlen sich auch eher depressiv (Miyazaki & Janosik, 2009; Stebleton & Soria, 2012), überwältigt und weniger selbstbewusst über ihre

akademischen Fähigkeiten als Nichterstakademiker*innen (Miyazaki & Janosik, 2009).

Einen Erklärungsansatz für verschiedene Nachteile von Erstakademiker*innen gegenüber Nichterstakademiker*innen lieferten Bauer et al. (in Vorbereitung). Es konnte gezeigt werden, dass sich Erstakademiker*innen weniger intellektuell talentiert als Nichterstakademiker*innen sahen und dies auch zu geringerem Selbstbewusstsein, dem Vermeiden von akademischen Herausforderungen und negativen, akademischen Erfahrungen führen kann. Diese Selbstwahrnehmung führte auch dazu, dass Erstakademiker*innen den Grund des eigenen akademischen Scheiterns in ihrer verringerten Begabung und Talent sahen.

2.2 Talentfokussierte Umgebungen

Einer Organisationen oder einer Umgebungen liegt oft eine implizite Theorie der Intelligenz zu Grunde. Danach ist Intelligenz entweder eine feste, unveränderliche Eigenschaft oder durch beispielsweise Bemühungen und Motivation plastisch und veränderbar. Personen, die mit einer der beiden Umgebungen in Berührung treten, verändern oftmals ihre Selbstdarstellung und ihr Selbstkonzept, internalisieren die jeweiligen Eigenschaften internalisieren und passen sich an die Umgebung an (Murphy & Dweck, 2009). Ein gängiger Stereotyp ist beispielsweise die Assoziation zwischen Mann und Brillanz, Intelligenz oder Talent. Karriere- oder Ausbildungsaussichten, die solche festen, angeborenen und unveränderlichen Eigenschaften vermitteln, können der Grund dafür sein, dass das Interesse von Frauen an Tätigkeiten in Bereichen der Wissenschaft, der Mathematik, der Technologie oder des Ingenieurwesens geschwächt wird, Angst und Stress ausgelöst und das Zugehörigkeitsgefühl verringert wird (Bian et al., 2018).

Die Art der Umgebung kann auch unterschiedliche Auswirkungen auf das Verhalten von Personen anderen Personen gegenüber haben, beispielsweise bei Aufgaben bei denen man Kolleg*innen auswählen bzw. einstellen musste. Während Umgebungen, welche das Bild einer unveränderlichen Intelligenz ausstrahlten, als talent-fokussierte Umgebungen wahrgenommen wurden, wurden Umgebungen die eine formbare Intelligenz vermittelten als motivations-fokussierte Umgebung wahrgenommen. Talent-fokussierte Umgebungen brachten Teilnehmer*innen des Experiments dazu, Personen die ihre Intelligenz darstellten, auszuwählen, während in motivations-fokussierten Umgebungen eher äußerst motivierte Personen ausgewählt wurden (Murphy & Dweck, 2009).

Das akademische Umfeld als benachteiligende, talent-fokussierte Umgebung zeigt sich bei Leslie et al. (2015). In verschiedenen, gängigen Studienrichtungen ging der Anteil an Frauen mit Dokortitel zurück, je mehr Fokus auf Brillanz und angeborenes Talent pro Studienrichtung ausgestrahlt wurde. Philosophie galt als eine Studienrichtung mit der höchsten Betonung auf angeborenes Talent, während die Psychologie als eine Studienrichtung mit einer eher geringeren Dringlichkeit von angeborenem Talent galt. Eine Unterstreichung von Mühe und einer Veränderlichkeit von Intelligenz kann auch dazu führen, dass Studierende bessere akademische Ergebnisse erzielen (Aronson et al., 2002).

Bauer & Hannover (2021) konnten zeigen, dass Studierende, die nicht dem Stereotyp einer sehr talentierten Person entsprachen, auch ein niedrigeres Zugehörigkeitsgefühl in Organisationen mit einem Fixed Mindset, das heißt Intelligenz als unveränderliche Eigenschaft, empfanden als Personen, die diesem Stereotyp entsprachen. Die Studie bezog sich auf Stereotype bezüglich des Geschlechtes und der Herkunft, aber die Ergebnisse könnten nahelegen, dass Umgebungen die ein Fixed Mindset vermitteln auch ähnliche Effekte für Erstakademiker*innen als benachteiligte Zielgruppe haben.

Eine talent-fokussierte oder motivations-fokussierte Umgebung lässt sich schon durch nur kleine Hinweise effektiv herstellen (Bråten et al., 2017). Die Beschreibung einer Aufgabe als Erhebung der Fähigkeiten führte zu besseren Ergebnissen bei männlichen Versuchsteilnehmern.

Einen Einfluss von talent-fokussierten und motivationsfokussierten Umgebungen auf Erstakademiker*innen konnten erstmals Bauer et al. (in Vorbereitung) zeigen. Erstakademiker*innen hielten sich wie oben erwähnt, grundsätzlich, also unabhängig von ihrer Umgebung, für weniger talentiert als Nichterstakademiker*innen. Diese Selbstwahrnehmung lässt sich nicht auf angeborene Eigenschaften zurückführen, sondern ist als ein Produkt des Aufwachsens in der westlichen Welt zu sehen. Es ließ sich jedoch zeigen, dass die oben genannten negativen Auswirkungen des geringeren selbstwahrgenommenen Talents von Erstakademiker*innen wie das verringerte Selbstbewusstsein oder die negativen akademischen Erfahrungen in motivations-fokussierten Umgebungen geringer sind als in talent-fokussierten Umgebungen. Das Schaffen von Umgebungen, welche den hohen Stellenwert von Mühe und Motivation für Erfolg

anstelle von Talent und Begabung vermitteln, zeigt sich demnach für Erstakademiker*innen als sehr vorteilhaft.

Bauer et al. (in Vorbereitung) konnten also unter anderem zeigen, dass die Selbstwahrnehmung von Erstakademiker*innen negative Konsequenzen wie geringeres Selbstbewusstsein zur Folge hat und diese Konsequenzen durch talent-fokussierte Umgebungen verstärkt werden können. Ungeklärt bleibt jedoch, ob die Art der Umgebung, beispielsweise eine talent-fokussierte Umgebung, einen Einfluss darauf hat, wie Erstakademiker*innen von anderen wahrgenommen werden.

2.3 Fremdwahrgenommenes Selbstbewusstsein und Kompetenz

Die praktische Relevanz der Fremdwahrnehmung wird bei Anderson et al. (2012) deutlich. Anderson et al. (2012) behandelten in einer Studie soziale Auswirkungen von hohem Selbstbewusstsein und wahrgenommener Kompetenz. Sehr selbstbewusste Personen wurden auch von anderen Personen als kompetenter eingeschätzt. Diese wahrgenommene Kompetenz führte zu einem höheren, sozialen Status, welcher über einen längeren Zeitraum bestehen bleibt und wurde sogar in höherem Maße bei den sehr selbstbewussten Personen als bei tatsächlich kompetenten Personen wahrgenommen. Die Leistung von Personen mit einem hohen Selbstvertrauen wurde außerdem in einer Gruppenarbeit von anderen Teilnehmenden am Ende höher bewertet.

Goudeau et al. (in Vorbereitung) konnten zeigen, dass Schüler*innen mit einem höheren Sprechanteil in der Klasse als kompetenter und freundlicher von anderen wahrgenommen wurden.

Es gibt bis heute noch keine Studien, die das fremdwahrgenommene Selbstbewusstsein und die fremdwahrgenommene Kompetenz von Erstakademiker*innen in unterschiedlichen Umgebungen untersuchen.

2.4 Selbstwirksamkeit

Die Selbstwirksamkeit wurde von Albert Bandura als der Glaube an die eigene Fähigkeit, Handlungen und Verhaltensweisen zu bewirken und zu steuern, die in angehenden, zukünftigen Situationen erforderlich sind, definiert (Bandura, 1997). Die Selbstwirksamkeit kann ausschlaggebend dafür sein, welche Ziele Personen verfolgen und wie sie handeln (Pajares & Schunk, 2001). Hohe Selbstwirksamkeit beispielsweise, kann dazu führen dass Personen schwierige Aufgaben als Herausforderungen betrachten, und nicht als Bedrohungen sehen und führt auch

dazu, dass schwierigere Ziele gesetzt werden und man bestrebt bezüglich der Zielerreichung bleibt (Zimmerman, 2000).

Nach Bandura liegen der Selbstwirksamkeit vier verschiedene Quellen zugrunde: Die eigenen Erfolgserlebnisse, die stellvertretende Erfahrung, die verbale Überzeugung und die emotionale Erregung (Bandura, 1977; Pajares, 1997), welche im Folgenden näher erläutert werden.

Die eigenen Erfolgserlebnisse beschreibt Bandura als die einflussreichste Quelle der Selbstwirksamkeit, da sie auf persönliche Meisterung basiert. Erfolge erhöhen die Erwartungen, Situationen zu meistern, während Misserfolge sie verringern, vor allem wenn noch keine robuste Selbstwirksamkeitserwartung ausgebildet wurde. Stellvertretende Erfahrungen spielen ebenfalls eine Rolle bei der eigenen Selbstwirksamkeit. Man beruft sich nicht nur auf eigene Erfahrungen, sondern auch auf die Beobachtung von anderen Personen. Wer andere Personen beobachtet, wie beispielsweise eine schwierige Aufgabe erfolgreich oder ohne negative Konsequenzen gemeistert wird, kann sich möglicherweise selbst überzeugen, Erfolg zu haben. Personen erschaffen und entwickeln ihre Selbstwirksamkeitserwartungen auch aufgrund von verbalen Überzeugungen. Feedback, dass ein persönlicher Fortschritt zeigt, dass man selbst die Fähigkeit für eine Sache hat, sollte sich positiv auf die Selbstwirksamkeit auswirken, während beispielsweise die Zuweisung zu anspruchslosen Aufgaben oder übertriebenes Lob für mittelmäßige Leistung oft durchschaut werden und sich negativ auf die eigene Selbstwirksamkeit auswirken. Die emotionale und körperliche Erregung kann ebenfalls Einfluss auf die wahrgenommene Selbstwirksamkeit haben. Menschen verlassen sich beispielsweise auf den Zustand ihrer emotionalen Erregung, wenn es um die Bewertung von Angstgefühlen oder Anfälligkeit für negativen Stress geht.

Ankereffekte können Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeit haben. Teilnehmer*innen eines Experiments bekamen entweder schwache oder starke Ankereffekte, in diesem Experiment dargestellt als Items die in unterschiedlichem Maße eine Einschätzung der eigenen Fähigkeiten erfragten, welche Einfluss auf spätere Einschätzungen ihrer Selbstwirksamkeit hatten. Teilnehmer*innen mit beispielsweise starken, hohen Ankereffekten gaben weitaus höhere Selbstwirksamkeit an und zeigten im Laufe des Experiments auch höhere Persistenz bei den Aufgaben (Cervone & Peake, 1986).

Man könnte einen möglichen Einfluss einer Präsentation einer Aufgabe als entweder talentfokussiert oder motivationsfokussiert als Ankereffekt auf die Selbstwirksamkeit in Betracht ziehen.

2.4.1 Selbstwirksamkeit bei Erstakademiker*innen

Unterschiede in der Ausprägung der Selbstwirksamkeit zwischen Erstakademiker*innen und Nichterstakademiker*innen konnten nicht immer gefunden werden (Vuong et al., 2010). Der überwiegende Anteil bisheriger Forschung zeigt jedoch, dass Erstakademiker*innen geringere Selbstwirksamkeit im akademischen Kontext als Nicht-Erstakademiker*innen haben (Koh et al., 2022; Metcalf & Wiener, 2018; Ramos-Sánchez & Nichols, 2007; Wang & Castañeda-Sound, 2008). Es wird vermutet, dass Erstakademiker*innen am Anfang eines Studiums beispielsweise weniger positive Erfahrungen machen, wodurch sich als Konsequenzen eine geringere Selbstwirksamkeit im akademischen Kontext ergibt.

Die Selbstwirksamkeit von Erstakademiker*innen ist in beiden Richtungen möglicherweise instabiler und veränderlicher durch aktuelle Ereignisse als die Selbstwirksamkeit von Nichterstakademiker*innen (Litson et al., 2021).

2.5 Das Ziel dieser Studie

Bauer et al. (in Vorbereitung) beschäftigten sich in ihrer Studie mit der Selbstwahrnehmung von Erstakademiker*innen und konnten unter anderem zeigen, dass sich Erstakademiker*innen weniger talentiert als Nichterstakademiker*innen betrachteten und negative Konsequenzen dieser Selbstwahrnehmung in talentfokussierten Umgebungen stärker ausgeprägt waren als in motivationsfokussierten Umgebungen. Die vorliegende Arbeit soll hier ansetzen und untersuchen, wie Erstakademiker*innen von anderen wahrgenommen werden. Es soll untersucht werden, ob sich eine Interaktion der Umgebung und des Erstakademiker*innenstatus auf das fremdwahrgenommene Selbstbewusstsein und die fremdwahrgenommene Kompetenz von Erstakademiker*innen auswirkt. Der Erstakademiker*innenstatus und talent- bzw. motivationsfokussierte Umgebungen sollen ebenso in Bezug auf die Selbstwirksamkeit untersucht werden. Erstakademiker*innen zeigten in mehreren Studien weniger Selbstwirksamkeit als Nichterstakademiker*innen (Koh et al., 2022; Metcalf & Wiener, 2018; Ramos-Sánchez & Nichols, 2007; Wang & Castañeda-Sound, 2008). Untersuchungen zu einem möglichen Interaktionseffekt der Umgebung und des Erstakademiker*innenstatus auf die Selbstwirksamkeit gibt es jedoch noch nicht. Ein Anhaltspunkt aus bisheriger Forschung könnte sein, dass es

eine positive Beziehung zwischen der Ausprägung der Selbstwirksamkeit und dem Glauben an eine Theorie der veränderbaren Intelligenz gibt (Diseth et al., 2014; Komarraju & Nadler, 2013), während Studierende mit einer niedrigen Selbstwirksamkeit eher glaubten, das Ausmaß der Intelligenz sei unveränderlich und angeboren (Komarraju & Nadler, 2013). Auf die Selbstwirksamkeit von Versuchsteilnehmer*innen kann Einfluss genommen werden (Cervone & Peake, 1986). Dies könnte in dieser Untersuchung durch die Präsentation einer Aufgabe als talent-fokussiert oder motivations-fokussiert geschehen. In der Forschung wurde noch nicht untersucht, ob ein geringeres fremdwahrgenommenes Selbstbewusstsein bei Erstakademiker*innen durch die Selbstwirksamkeit mediiert wird.

Erstakademiker*innen berichten jedoch wie oben erwähnt häufig von weniger Selbstwirksamkeit als Nichterstakademiker*innen, hohe Selbstwirksamkeit kann zu hohem Selbstvertrauen führen (Vancouver et al., 2002) und Erstakademiker*innen nehmen sich selbst als intellektuell weniger talentiert wahr, was zu negativen Konsequenzen wie geringem Selbstvertrauen führen kann (Bauer et al., 2021). Die Selbstwirksamkeit könnte sich als Prozess hinter der Beziehung zwischen dem Erstakademiker*innenstatus und dem fremdwahrgenommenen Selbstbewusstsein herausstellen.

2.6 Forschungsfrage

Aufgrund des oben dargestellten theoretischen Hintergrundes und soeben erwähnten Forschungslücken ergaben sich die folgende Forschungsfrage und Hypothesen:

Forschungsfrage: Werden Erstakademiker*innen in talent-fokussierten Umgebungen von anderen als weniger selbstbewusst und weniger kompetent wahrgenommen? Und welche Rolle spielt die Selbstwirksamkeit dabei?

Hypothese 1 & 2:

Erstakademiker*innen werden in talentfokussierten Umgebungen von anderen Personen weniger selbstbewusst und kompetent als Nichterstakademiker*innen wahrgenommen.

Hypothese 3:

Nichterstakademiker*innen zeigen höhere Ausprägungen der Selbstwirksamkeit als Erstakademiker*innen.

Hypothese 4:

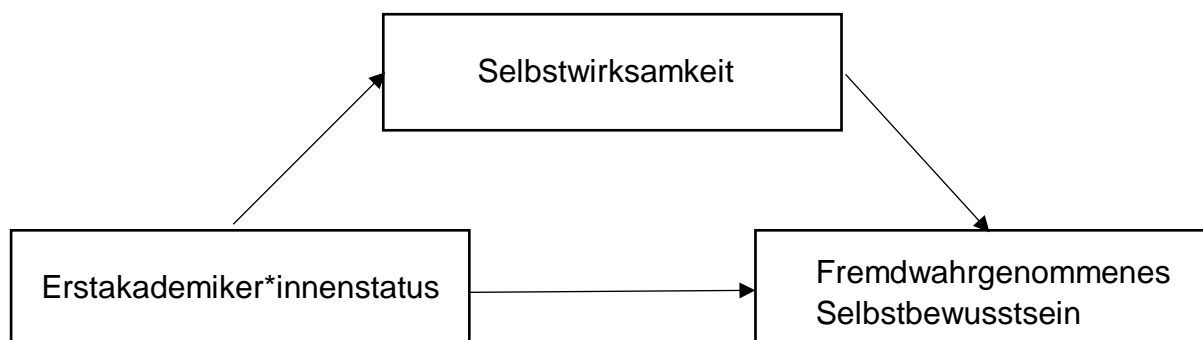
Erstakademiker*innen zeigen höhere Selbstwirksamkeit in motivationsfokussierten Umgebungen als in talentfokussierten Umgebungen.

Hypothese 5:

Selbstwirksamkeit mediiert die Beziehung zwischen dem Erstakademiker*innenstatus und dem fremdwahrgenommenen Selbstbewusstsein

Abbildung 1

Grafische Darstellung der Mediationsanalyse



3 Methode

3.1 Stichprobenbeschreibung

Eine Monte-Carlo-Simulation wurde im Vorfeld durchgeführt und zeigte eine benötigte Teilnehmer*innenanzahl von 400. Eine Poweranalyse mit dem Programm G*Power 3.1 ergab dieselbe Teilnehmer*innenanzahl. Mithilfe des Artikels von Fritz & MacKinnon (2007) wurde die Stichprobengröße für eine Mediationsanalyse geschätzt. Wenn man kleine Effektgrößen der Pfade des Mediationsmodells annimmt, würde man für eine Power von 0.8 eine Stichprobengröße von über 500 Personen benötigen.

Insgesamt nahmen 201 Personen an der Studie teil. Die Anforderungen der Monte-Carlo-Simulation wurden somit nicht erfüllt. Der Grund dafür waren zu wenige Anmeldungen. 139 (69.2%) Personen bezeichneten sich als Frauen, 61 (30.3%) als Männer und 1 (0.5%) als divers. Die Teilnehmer*innen waren zwischen 18 und 51 Jahre alt ($M = 21.49$, $SD = 4.14$). Davon ließen sich 66 (32.8%) den Erstakademiker*innen zuordnen und 135 (67.2%) den Nichterstakademiker*innen. 199 (99%) Teilnehmer*innen waren Psychologiestudierende, 2 (1%) Personen

studierten ein anderes Fach. Psychologie im 1. Semester studierten 142 Teilnehmer*innen.

3.2 Untersuchungsdurchführung

Studierende der Universität Wien wurden über die Plattform Laboratory Administration System for Behavioral Science (Labs) online rekrutiert. Den Studierenden wurde vor der Anmeldung mitgeteilt, dass es sich um eine Aufgabenbearbeitung als Gruppenarbeit in einem Labor handelt. Die Studie fand von 11. bis 25 November 2022 in einem Labor der Fakultät der Motivationspsychologie in Wien statt. Zwei Studierende waren jeden Tag als Versuchsleiter*innen vor Ort, von welchen eine Person das Experiment anleitete und die andere Person in einem separaten Raum Verhaltenskodierungen durchführte. Drei bis sechs Teilnehmer*innen nahmen zu jedem Erhebungszeitpunkt teil und wurden anfangs aufgefordert sich bis zum definitiven Start des Experiments nicht zu unterhalten. Anschließend wurde der erste Fragebogen ausgeteilt, welcher unter anderem Informationen über den Datenschutz und eine Teilnahmeerklärung beinhaltete. Der zweite Fragebogen machte die Versuchsteilnehmer*innen damit vertraut, ob es sich um eine Aufgabe zur Einsatzbereitschaft oder eine Aufgabe zu den intellektuell-kognitiven Fähigkeiten handelt, womit motivations-fokussierte Umgebungen und talent-fokussierte Umgebungen als Bedingungen geschaffen werden sollten. Außerdem beinhaltete der zweite Fragebogen Items zur Selbstwirksamkeit und eine Einführung der Gruppenarbeit, welche nach einer kurzen Erklärung durch ein*e Versuchsleiter*in folgte. Die Art der Aufgabe, also die Bedingung, wurde von den Versuchsleiter*innen auch laut vorgelesen. Das Ziel der Gruppenarbeit war eine Einigung der Teilnehmer*innen über drei bestimmte Items, welche im Rahmen eines fiktionalen Szenarios aus einer Liste nach spätestens 15 Minuten ausgewählt werden sollten. Die Teilnehmer*innen wurden darüber informiert, dass dieser Zeitraum per Video aufgenommen wird. Nach der Gruppenarbeit wurde der dritte Fragebogen ausgeteilt, mit welchem die Teilnehmer*innen unter anderem die wahrgenommene Kompetenz oder das Selbstbewusstsein der anderen Teilnehmer*innen bewerten sollten. Demografische Daten wurden sowohl im ersten als auch im dritten Fragebogen erhoben. Ein Erhebungstermin dauerte ungefähr 40 bis 45 Minuten. Überprüfungen der Funktionsfähigkeit der Mikrofone und der Kamera sowie die angemessenen Anordnung der Inneneinrichtung des Labors wurden von den Versuchsleiter*innen regelmäßig durchgeführt.

3.3 Erhebungsinstrumente

3.3.1 Fremdwahrgenommene Kompetenz und fremdwahrgenommenes Selbstbewusstsein

Nach der Gruppenaufgabe sollten die Teilnehmer*innen sowohl die Kompetenz als auch das Selbstbewusstsein aller anderen Teilnehmer*innen auf einem Fragebogen einschätzen. Das Selbstbewusstsein wurde mit dem Item „Wie selbstbewusst fanden Sie die anderen Personen“ erhoben, während für die Erhebung der Kompetenz das Item „Für wie kompetent halten Sie die anderen Personen“ verwendet wurde. Es handelte sich um eine 6-stufige Likert-Skala, auf welcher Antwortmöglichkeiten von „gar nicht“ bis „total“ möglich waren. Versuchsteilnehmer*innen sollten beide Items für jede*n andere*n Versuchsteilnehmer*in jeweils einmal beantworten.

3.3.2 Selbstwirksamkeit

Die Selbstwirksamkeit wurde vor der Gruppenarbeit mit 4 Items erhoben, welche auf einer 6-stufigen Likert Skala von „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme völlig zu“ beantwortbar waren. Beispielitems sind „Ich kann diese Aufgabe lösen, wenn ich nicht aufgebe“ oder „Ich bin sicher, dass ich die für diese Aufgabe erforderlichen Fähigkeiten beherrschen kann“. Das ermittelte Cronbach's Alpha der Skala beträgt $\alpha = .76$.

3.3.3 Zusätzliche Analysen

Um die Untersuchung von Bauer et al. (in Vorbereitung) zu replizieren, sollen Gruppenunterschiede im selbst-wahrgenommenen Talent zwischen Erstakademiker*innen und Nichterstakademiker*innen untersucht werden. Verwendet wurden dazu die Items „Ich halte mich für intellektuell begabt“ und „Ich halte mich für intellektuell talentiert“. Warum diese beiden Items isoliert untersucht wurden, soll im Folgenden erläutert werden.

In dieser Studie bestand ebenfalls die Relevanz einen Eindruck davon zu bekommen, wie sehr Versuchsteilnehmer*innen tatsächlich von der Bedingung beeinflusst wurden. Dazu wurde mit den Items „Die Fähigkeiten, die man braucht, um diese Aufgabe gut zu bewältigen, kann man sich nicht wirklich aneignen - entweder man hat sie oder man hat sie nicht“ und „Die Fähigkeiten, die man für diese Aufgabe braucht sind eher fest verankerte, unveränderbare Eigenschaften“ untersucht, ob Teilnehmer*innen die benötigten Fähigkeiten als unveränderbar betrachten und mit den Items „Die Fähigkeiten, die für diese Aufgabe erforderlich sind, sind solche, die

man mit Zeit und Mühe entwickeln kann“ und „Die Fähigkeiten, die für diese Aufgabe erforderlich sind, sind eher formbar als festgelegt“, ob die für die Aufgabe benötigten Fähigkeiten von den Teilnehmer*innen als veränderbar wahrgenommen werden. Gruppenunterschiede in der wahrgenommenen Dringlichkeit von intellektueller Begabung für das gute Gelingen der folgenden Aufgabe soll mit dem Item „Man muss intellektuell begabt sein, um in dieser Aufgabe gut abschneiden zu können“ untersucht werden, welches eben nur einem Item des selbstwahrgenommenen Talents entspricht und Versuchsteilnehmer*innen möglicherweise eine Unterscheidung zwischen Begabung und Talentierung falsch verstehen.

Um einen weiteren möglichen Einfluss der Bedingung zu untersuchen, wurden Gruppenunterschiede zwischen Erstakademiker*innen und Nichterstakademiker*innen bezüglich Befürchtungen, die Aufgabe nicht gut zu lösen, analysiert. Dies wurde mit dem Item „Ich befürchte, dass ich die Aufgabe nicht gut lösen können werde“ erhoben.

3.4 Auswertung

Für die statistische Auswertung der Daten wurde in dieser Studie IBM SPSS Statistics (27) verwendet. Für die Auswertung der ersten beiden und der vierten Hypothesen wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse gerechnet. Für die Auswertung der dritten Hypothese wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse gerechnet. Für die Auswertung der fünften Hypothese durch eine Mediationsanalyse wurde ein Erweiterungsmakro (PROCESS v4.1 by Andrew F. Hayes, 2013) in SPSS verwendet.

Vor den Auswertungen der Hypothesen wurde die Intraklassen-Korrelation (ICC) der Variablen sowohl in SPSS als auch in R überprüft.

4 Ergebnisse

4.1 Intraklassen-Korrelation

Berechnungen der Intraklassen-Korrelation ergaben bei den für die Hypothesen relevanten Variablen Werte unter dem Cut-Off Wert von 5%. Multilevel-Modelle sind dementsprechend für diese Berechnungen nicht nötig.

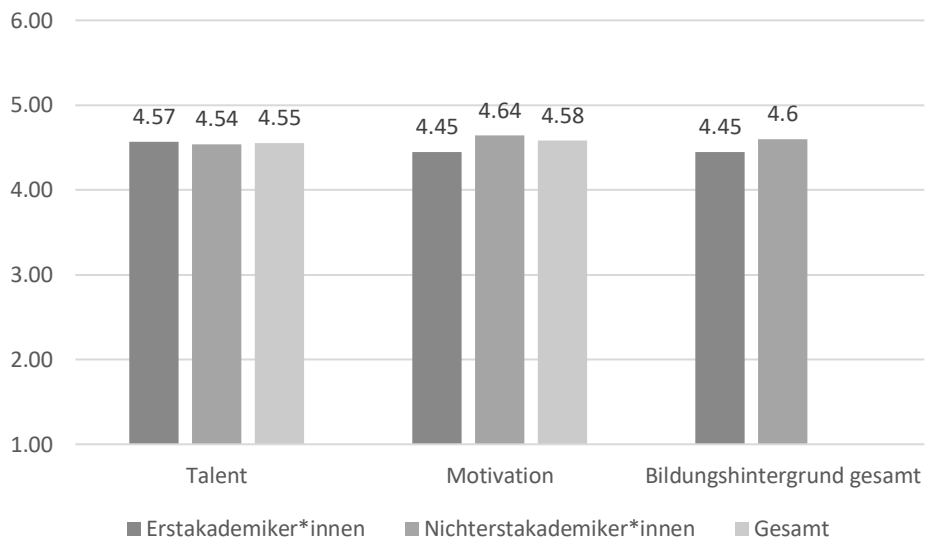
4.2 Fremdwahrgenommenes Selbstbewusstsein

Es gab keine signifikanten Unterschiede im wahrgenommenen Selbstbewusstsein, weder im Faktor Bedingung ($F(3, 197) = 0.01, p = .92$) noch im

Faktor Erstakademiker*innenstatus bzw. Bildungshintergrund ($F(3, 197) = .58, p = .45$). Eine Interaktion der Faktoren war nicht signifikant ($F(3, 197) = .96, p = .33$).

Abbildung 2

*Mittelwertsunterschiede des fremdwahrgenommenen Selbstbewusstseins bei Erstakademiker*innen und Nichterstakademiker*innen in der Talent- oder Motivationsbedingung*

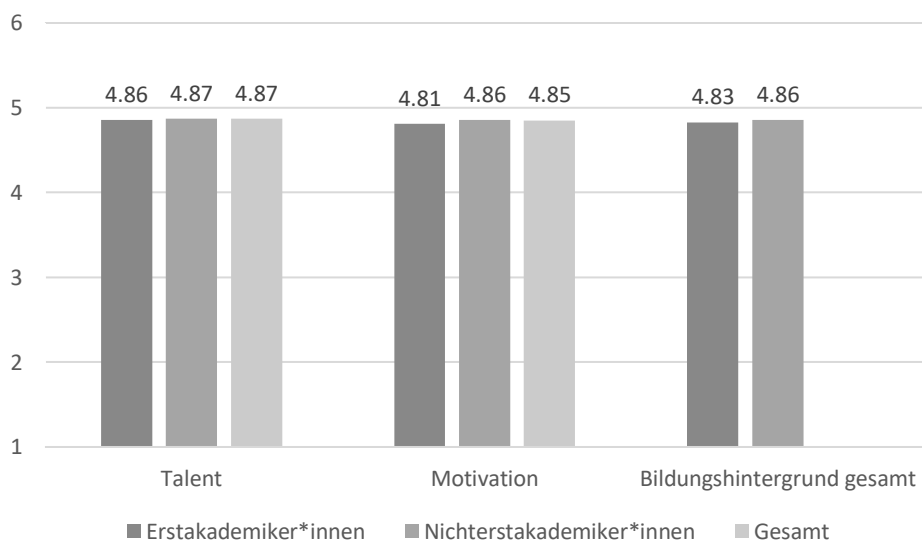


4.3 Fremdwahrgenommene Kompetenz

Es gab keine signifikanten Unterschiede in der wahrgenommenen Kompetenz, weder im Faktor Bedingung ($F(3, 197) = .09, p = .759$) noch im Faktor Bildungshintergrund ($F(3, 197) = 0.09, p = .76$). Eine Interaktion der Faktoren war nicht signifikant ($F(3, 197) = 0.079, p = .78$).

Abbildung 3

Mittelwertsunterschiede der fremdwahrgenommenen Kompetenz bei Erstakademiker*innen und Nichterstakademiker*innen in der Talent- oder Motivationsbedingung



4.4 Unterschiede in der Ausprägung der Selbstwirksamkeit

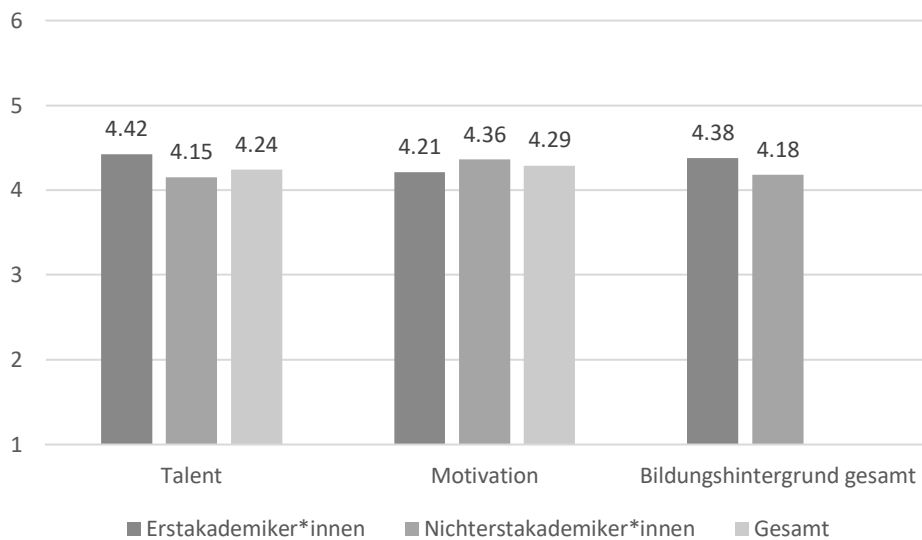
Zwischen Erstakademiker*innen und Nichterstakademiker*innen gab es einen signifikanten Unterschied in der Ausprägung der Selbstwirksamkeit ($F(1, 199) = 5.80$, $p = .02$). Erstakademiker*innen erzielten höhere Werte. Die Ergebnisse werden in Abbildung 4 dargestellt.

4.5 Selbstwirksamkeit in talent- und motivationsfokussierten Umgebungen

Es gab einen signifikanten Unterschied in der Ausprägung der Selbstwirksamkeit im Faktor Bildungshintergrund ($F(3, 197) = 6.08$, $p = .02$) aber nicht im Faktor Bedingung ($F(3, 197) = 0.001$, $p = .98$). Es gab keine signifikante Interaktion ($F(3, 197) = 0.43$, $p = .51$).

Abbildung 4

*Mittelwertsunterschiede in der Ausprägung der Selbstwirksamkeit bei Erstakademiker*innen und Nichterstakademiker*innen in der Talent- oder Motivationsbedingung*

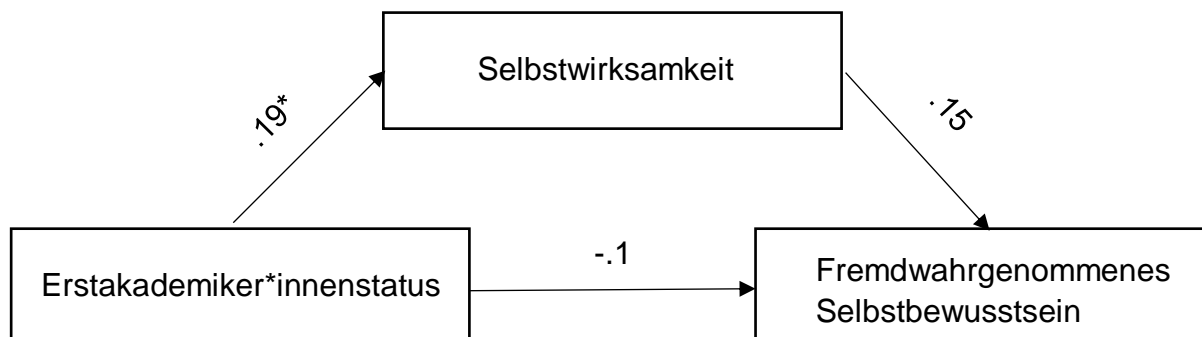


4.6 Selbstwirksamkeit als Mediator

Die Beziehung zwischen dem Erstakademiker*innenstatus und dem wahrgenommenen Selbstbewusstsein wird nicht durch die Selbstwirksamkeit mediiert. Der Erstakademiker*innenstatus hat einen signifikanten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit ($b = 0.19$, $p = .01$). Die Selbstwirksamkeit hat keinen signifikanten Einfluss auf das wahrgenommene Selbstbewusstsein ($b = 0.15$, $p = .11$) und der Erstakademiker*innenstatus hat keinen signifikanten Einfluss auf das wahrgenommene Selbstbewusstsein ($b = -0.1$, $p = .35$).

Abbildung 5

Grafische Darstellung der Ergebnisse der Mediationsanalyse



Anmerkung. Sowohl der Erstakademiker*innenstatus ($p = .35$), als auch die Selbstwirksamkeit ($p = .11$) sagten das fremdwahrgenommene Selbstbewusstsein nicht signifikant vorher.

* $p < .05$

4.7 Weitere Analysen

4.7.1 Selbst-wahrgenommene intellektuelle Begabung und intellektuelles Talent

Die Ergebnisse einer einfaktoriellen Varianzanalyse zeigten, dass es einen signifikanten Unterschied in der Ausprägung der selbst-wahrgenommenen intellektuellen Begabung zwischen Erstakademiker*innen und Nichterstakademiker*innen unabhängig von der Bedingung ($F(1, 199) = 6.48, p = .01$) gab, da dieses Item vor der Bekanntgabe entweder einer talent-fokussierten Umgebung oder motivations-fokussierten Umgebung vorgegeben wurde. Nichterstakademiker*innen hielten sich intellektuell begabter.

Erstakademiker*innen unterschieden sich jedoch in der selbstwahrgenommenen intellektuellen Talentierung nicht signifikant von Nichterstakademiker*innen ($F(1, 199) = 1.23, p = .27$).

4.7.2 Befürchtungen, die Aufgabe nicht gut zu lösen

Nichterstakademiker*innen hatten, nach Bekanntmachung mit der Bedingung, signifikant mehr Sorgen, der bevorstehenden Aufgabe nicht gewachsen zu sein als Erstakademiker*innen ($F(1, 199) = 13.6, p < .001$).

4.7.3 Auswirkungen der Bedingung auf wahrgenommene Eigenschaften der Aufgabe

In der Wahrnehmung der für die Aufgabe benötigten Fähigkeiten als unveränderlich, zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Bedingungen ($F(1, 199) = .71, p = .39$). In der Wahrnehmung der für die Aufgabe benötigten Fähigkeiten als veränderlich, zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Bedingungen ($F(1, 199) = 1.32, p = .25$). In der talent-fokussierten Bedingung zeigte sich jedoch eine signifikant höhere wahrgenommene Anforderung einer intellektuellen Begabung als in der motivations-fokussierten Umgebung ($F(1, 199) = 11.98, p < .001$).

5 Diskussion

Das Ziel dieser Studie sollte eine Betrachtung des fremdwahrgenommenen Selbstbewusstseins und der fremd-wahrgenommenen Kompetenz von Erstakademiker*innen in talent-fokussierten Umgebungen sein. Die Rolle der Selbstwirksamkeit sollte ebenfalls beleuchtet werden.

Erstakademiker*innen machen typischerweise ein Drittel aller Studierenden aus (Cataldi et al., 2018; Unger et al., 2020) und werden im akademischen Kontext aufgrund ihres Status mit verschiedenen Benachteiligungen konfrontiert (Choy et al., 2000; Engle, 2007; Horn & Nunez, 2000). Bauer et al. (in Vorbereitung) konnten zeigen, dass ein Grund für Benachteiligungen wie geringeres Selbstbewusstsein oder negativere Erfahrungen in der Selbstwahrnehmung von Erstakademiker*innen liegt, da sie sich als weniger intellektuell talentiert im Vergleich zu Nichterstakademiker*innen betrachten und diese negativen Effekte durch den Einfluss von talent-fokussierten Umgebungen verstärkt werden. Es gab jedoch noch keine Forschung zu der Fremdwahrnehmung von Erstakademiker*innen in talent-fokussierten Umgebungen.

Nichterstakademiker*innen zeigten in vergangenen Studien höhere Ausprägungen der Selbstwirksamkeit als Erstakademiker*innen (Koh et al., 2022; Metcalf & Wiener, 2018; Ramos-Sánchez & Nichols, 2007; Wang & Castañeda-Sound, 2008). Ob der Erstakademiker*innenstatus und die Umgebung interagierende Effekte auf die Selbstwirksamkeit haben und ob die Selbstwirksamkeit ein Mediator zwischen der Beziehung des Erstakademiker*innenstatus und dem fremd-

wahrgenommenen Selbstbewusstsein ist, wurde in der Forschung noch nicht untersucht.

Entgegen den Erwartungen der ersten beiden Hypothesen, welche untersuchen sollten, ob Erstakademiker*innen in talentfokussierten Umgebungen für weniger selbstbewusst und kompetent als Nichterstakademiker*innen gehalten werden, gab es keine Unterschiede in den Ausprägungen und es gab auch keinen interagierenden Effekt des Erstakademiker*innenstatus und den Auswirkungen von talent- bzw. motivationsfokussierten Umgebungen auf wahrgenommenes Selbstbewusstsein und Kompetenz.

Hypothese 3 sollte untersuchen, ob Erstakademiker*innen eine geringere Ausprägung der Selbstwirksamkeit zeigten und entgegen einem Großteil der früheren Befunde zeigten Erstakademiker*innen eine höhere Selbstwirksamkeit als Nichterstakademiker*innen. Bezüglich Hypothese 4 wurde angenommen, dass Erstakademiker*innen in motivations-fokussierten Umgebungen eine höhere Selbstwirksamkeit zeigten. Dabei ergaben sich jedoch keine Unterschiede zwischen Erstakademiker*innen und Nichterstakademiker*innen. Es gab auch keinen interagierenden Effekt des Erstakademiker*innenstatus und der Umgebung. Hypothese 5, welche eine Mediation der Beziehung des Erstakademiker*innenstatus und des fremd-wahrgenommenen Selbstbewusstseins untersuchen sollte, konnte ebenfalls nicht bestätigt werden.

Die Ergebnisse von Bauer et al. (in Vorbereitung), welche einen Grundstein dieser Studie bilden, konnten teilweise repliziert werden. Nichterstakademiker*innen hielten sich intellektuell begabter als Erstakademiker*innen, jedoch nicht intellektuell talentierter. Zu erwähnen sei jedoch, dass das Item der intellektuellen Begabung vorangestellt wurde und nicht auszuschließen sei, dass Teilnehmer*innen aufgrund der Ähnlichkeit der beiden Items, dem Item der intellektuellen Talentierung möglicherweise eine falsche Bedeutung zugeschrieben haben.

Um die Ergebnisse dieser Studie zu diskutieren, schien es auch relevant, den Einfluss der Bedingung, also der Präsentation der Aufgabe als intellektuell-kognitive Aufgabe oder Aufgabe zur Einsatzbereitschaft, auf die Teilnehmer*innen zu untersuchen. Während der Datenerhebung bekamen Teilnehmer*innen einmal auf dem Fragebogen die Information, um was für eine Art von Aufgabe es sich handelt und kurze Zeit später wurde ihnen diese Information auch mündlich vermittelt. Es gab zwischen den Bedingungen keine Unterschiede in der Wahrnehmung der für die

Aufgabe benötigten Fähigkeiten als veränderlich oder unveränderlich. In der talent-fokussierten Umgebung zeigte sich jedoch eine höhere Anforderung der talentierten Begabung als in der motivations-fokussierten Umgebung. Ein Erklärungsansatz könnte sein, dass das einmalige Hören und Lesen der Art der bevorstehenden Aufgabe keinen besonders großen Einfluss auf Studienteilnehmer*innen hatte. Möglicherweise beeinflusste die talent-fokussierte Umgebung die Teilnehmer*innen nicht im erwarteten Ausmaß, weil in der Psychologie als Studienfach nicht dieselbe Dringlichkeit an angeborenem Talent besteht wie in anderen Studienfächern (Leslie et al., 2015). Es bleibt offen, in welchem Ausmaß die Bedingungen die Teilnehmer*innen tatsächlich beeinflusst haben und wie unterschiedlich die Bedingungen wahrgenommen wurden.

Obwohl sich Nichterstakademiker*innen vor der Aufgabenstellung als intellektuell begabter sahen, hatten diese nach Bekanntmachung mit der Aufgabe als talent-fokussiert oder motivations-fokussiert mehr Sorgen als Erstakademiker*innen, die Aufgabe nicht gut lösen zu können. Zukünftige Forschung sollte untersuchen, ob Nichterstakademiker*innen in talent-fokussierten Umgebungen erneut größere Sorgen über das eigene gute Gelingen haben und welche verschiedene Auswirkungen auf andere Variablen dies haben könnte.

Erwähnenswert sei in diesem Kontext auch, dass sich die Stichprobe zu 99% aus Psychologiestudierenden an der Universität Wien zusammensetzt und somit recht homogen ist. Angehende Psychologiestudierende müssen sich in Wien einem Aufnahmetest unterziehen, bei welchem typischerweise nur weniger als ein Drittel aller Teilnehmer*innen bestehen und aufgenommen werden. Dies könnte sich als eine große Hürde für viele Personen generell erweisen, möglicherweise noch mehr für Erstakademiker*innen, deren, unter Umständen erste akademische Erfahrung schon ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit erfordert, aber bei Bestehen möglicherweise sogar formt und stärkt (Litson et al., 2021). Erstakademiker*innen die im 1. Semester studierten, gingen möglicherweise mit einer hohen Selbstwirksamkeit in das Semester und in das Experiment.

5.1 Limitationen

Im Folgenden soll näher auf die Limitationen dieser Studie eingegangen werden. Der erste Punkt betrifft die Stichprobe, welche mit einer Stichprobengröße von $N = 201$ ungefähr die Hälfte der angestrebten, durch eine Monte-Carlo-Simulation errechnete Stichprobengröße von 400, Teilnehmer*innen erreichte. Die

angestrebte Stichprobengröße für die Mediation war sogar noch höher. Das heißt, die Power war geringer als angestrebt. Zur Stichprobe lässt sich wie oben schon erwähnt auch sagen, dass sie recht homogen ist, da 99% der Teilnehmer*innen Psychologiestudierende an der Universität Wien waren. Zukünftige Forschung sollte bei Möglichkeit den Fokus auf eine heterogenere Stichprobe legen und Studierende aus verschiedenen Fachbereichen rekrutieren.

Während des Experiments gab es des Öfteren Unklarheiten bezüglich gewissen Items, im Speziellen Items der Selbstwirksamkeit. Manche Teilnehmer*innen hatten Schwierigkeiten die Items in Bezug auf eine erst bevorstehende, bis jetzt unbekannte, Aufgabe zu beantworten. Während der Erhebung kam es auch gelegentlich vor, dass Teilnehmer*innen zum Ausdruck brachten, dass es ihnen unangenehm wäre, das Auftreten von anderen Teilnehmer*innen, welche alle gemeinsam an einem Tisch saßen, ehrlich zu bewerten und fühlten sich unwohl schlechte Bewertungen zu verteilen. Manche Studienteilnehmer*innen kannten sich auch vor dem Experiment oder waren sogar miteinander befreundet, was ebenfalls für mögliche Verzerrungen bei der Bewertung sorgen könnte, da Freund*innen sich möglicherweise nicht als inkompetent oder nicht selbstbewusst einschätzen wollen oder Teilnehmer*innen möglicherweise generell zu hohe Bewertungen verteilt haben. Falls die Möglichkeit besteht, sollten Forscher*innen zukünftig eine gewisse Distanz zwischen den Teilnehmer*innen in diesem Stadium des Experiments aufbauen, um möglichst unverzerrte Daten zu garantieren. Die Räumlichkeiten der Datenerhebung bereiteten ebenfalls, wenn auch nur selten, Probleme, da es vereinzelt zu sehr lauten, störenden Geräuschen aus einem Nebenzimmer kam, welche möglicherweise Einfluss auf die Gruppenarbeiten nahmen.

5.2 Conclusio

Das Ziel dieser Studie sollte eine nähere Betrachtung der Auswirkungen des Erstakademiker*innenstatus und talent- bzw. motivationsfokussierten Umgebungen auf das fremdwahrgenommene Selbstbewusstsein und die fremdwahrgenommene Kompetenz sein. Ein spezieller Fokus lag dabei auch auf der Rolle der Selbstwirksamkeit.

Es zeigte sich, dass sich Erstakademiker*innen und Nichterstakademiker*innen in Bezug auf das fremdwahrgenommene

Selbstbewusstsein und Kompetenz nicht unterscheiden und es auch keine interagierenden Effekte zwischen dem Bildungshintergrund und der Bedingung gab.

Entgegen den Ergebnissen aus früheren Studien konnte sich zeigen, dass Erstakademiker*innen eine höhere Selbstwirksamkeit als Nichterstakademiker*innen besitzen. Bezüglich dem Faktor Selbstwirksamkeit gab es jedoch keine interagierenden Effekte zwischen dem Bildungshintergrund und der Bedingung. Die Beziehung zwischen dem Bildungshintergrund und dem fremdwahrgenommenen Selbstbewusstsein wird nicht durch die Selbstwirksamkeit mediiert.

Die unerwarteten Ergebnisse dieser Studie sollen als Ausgangspunkt für weitere Forschung dienen und verdeutlichen, dass Ergebnisse in diesem Bereich unterschiedliche Richtungen annehmen, womit es auch dementsprechend einen dringenden Bedarf an weiterer Forschung gibt. Diese Arbeit soll ebenfalls aufschlussreiche Einsichten liefern, wie talent-fokussierte und motivations-fokussierte Umgebungen in Experimenten wahrgenommen werden, aber auch aufzeigen, dass man diese Art zu forschen möglicherweise noch entwickeln und optimieren sollte.

Literaturverzeichnis

- Anderson, C., Brion, S., Moore, D. A. & Kennedy, J. A. (2012). A status-enhancement account of overconfidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 718–735. <https://doi.org/10.1037/a0029395>
- Aronson, J., Fried, C. S. & Good, C. (2002). Reducing the Effects of Stereotype Threat on African American College Students by Shaping Theories of Intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 113–125. <https://doi.org/10.1006/jesp.2001.1491>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bauer, C. & Hannover, B. (2021). Do Only White or Asian Males Belong in Genius Organizations? How Academic Organizations' Fixed Theories of Excellence Help or Hinder Different Student Groups' Sense of Belonging. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631142>
- Bauer, C., Job, V., & Hannover, B. (2021). Am I talented enough? How systematic differences in self-perceived talent may contribute to first-generation students' disadvantage [Manuskript in Vorbereitung]
- Bian, L., Leslie, S. J., Murphy, M. C. & Cimpian, A. (2018). Messages about brilliance undermine women's interest in educational and professional opportunities. *Journal of Experimental Social Psychology*, 76, 404–420. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2017.11.006>
- Billson, J. M., & Terry, M. B. (1982). In Search of the Silken Purse: Factors in Attrition among First-Generation Students. Revised.

- Bråten, I., Lien, A., & Nietfeld, J. L. (2017). Examining the Effects of Task Instructions to Induce Implicit Theories of Intelligence on a Rational Thinking Task. *Zeitschrift Fur Psychologie-journal of Psychology*, 225(2), 146–156.
<https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000291>
- Bryan, E. & Simmons, L. A. (2009). Family Involvement: Impacts on Post-secondary Educational Success for First-Generation Appalachian College Students. *Journal of College Student Development*, 50(4), 391–406.
<https://doi.org/10.1353/csd.0.0081>
- Canning, E. A., Muenks, K., Green, D. J. & Murphy, M. C. (2019). STEM faculty who believe ability is fixed have larger racial achievement gaps and inspire less student motivation in their classes. *Science Advances*, 5(2).
<https://doi.org/10.1126/sciadv.aau4734>
- Cataldi, E. F., Bennett, C. T., & Chen, X. (2018). First-Generation Students: College Access, Persistence, and Postbachelor's Outcomes. Stats in Brief. NCES 2018-421. *National center for education statistics*.
- Cervone, D. & Peake, P. K. (1986). Anchoring, efficacy, and action: The influence of judgmental heuristics on self-efficacy judgments and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 492–501.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.492>
- Choy, S. P., Horn, L. J., Nuñez, A. M. & Chen, X. (2000). Transition to College: What Helps At-Risk Students and Students Whose Parents Did Not Attend College. *New Directions for Institutional Research*, 2000(107), 45–63.
<https://doi.org/10.1002/ir.10704>
- Choy, S. P. (2001). Students whose parents did not go to college: Postsecondary access, persistence, and attainment.

- Diseth, Å., Meland, E., & Breidablik, H. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 35, 1–8.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.06.003>
- Engle, J. (2007). Postsecondary access and success for first-generation college students. *American academic*, 3(1), 25-48.
- Fritz, M. S., & MacKinnon, D. P. (2007). Required sample size to detect the mediated effect. *Psychological science*, 18(3), 233-239.
- Goudeau, S., Sanrey, C., Autin, F., Stephens, N. M., Markus, H. R., Croizet, J-C., & Cimpian, A. The Rich Get Richer: Socioeconomic Status Differences in Oral Participation Among Preschoolers and its Perception by Children [Manuskript in Vorbereitung]
- Herrmann, S. D., & Varnum, M. E. W. (2018). Integrated Social Class Identities Improve Academic Performance, Well-Being, and Workplace Satisfaction. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(4), 635–663.
<https://doi.org/10.1177/0022022118761107>
- Horn, L., & Nuñez, A. M. (2000). *Mapping the road to college first-generation students' math track, planning strategies, and context of support*. Diane Publishing.
- Ishitani, T. T. (2006). Studying Attrition and Degree Completion Behavior among First-Generation College Students in the United States. *The Journal of Higher Education*, 77(5), 861–885. <https://doi.org/10.1353/jhe.2006.0042>
- Janke, S., Rudert, S. C., Marksteiner, T., & Dickhäuser, O. (2017). Knowing One's Place: Parental Educational Background Influences Social Identification with

- Academia, Test Anxiety, and Satisfaction with Studying at University. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01326>
- Koh, J., Farruggia, S. P., Back, L. T., & Han, C. (2022). Self-efficacy and academic success among diverse first-generation college students: The mediating role of self-regulation. *Social Psychology of Education*, 25(5), 1071–1092. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09713-7>
- Komarraju, M., & Nadler, D. R. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67–72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Leslie, S., Cimpian, A., Meyer, M. & Freeland, E. (2015). Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines. *Science*, 347(6219), 262–265. <https://doi.org/10.1126/science.1261375>
- Metcalf, D. A. & Wiener, K. K. K. (2018). Academic self-efficacy in a twenty-first-century Australian university: strategies for first-generation students. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1472–1488. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1484705>
- Murphy, M. C. & Dweck, C. S. (2009). A Culture of Genius: How an Organization's Lay Theory Shapes People's Cognition, Affect, and Behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(3), 283–296. <https://doi.org/10.1177/0146167209347380>
- Miyazaki, Y., & Janosik, S. M. (2009). Predictors that distinguish first-generation college students from non-first generation college students. *Journal of Multicultural, Gender, and Minority Studies*, 3(1), 673-685.

- O'Shea, S. (2015). Avoiding the manufacture of 'sameness': first-in-family students, cultural capital and the higher education environment. *Higher Education*, 72(1), 59–78. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9938-y>
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10(149), 1-49.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Selfefficacy. *Self perception*, 2, 239.
- Phillips, L. T., Stephens, N. M., Townsend, S. S. M., & Goudeau, S. (2020). Access is not enough: Cultural mismatch persists to limit first-generation students' opportunities for achievement throughout college. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(5), 1112–1131. <https://doi.org/10.1037/pspi0000234>
- Pike, G. R. & Kuh, G. D. (2005). First- and Second-Generation College Students: A Comparison of Their Engagement and Intellectual Development. *The Journal of Higher Education*, 76(3), 276–300. <https://doi.org/10.1353/jhe.2005.0021>
- Ramos-Sánchez, L. & Nichols, L. (2007). Self-Efficacy of First-Generation and Non-First-Generation College Students: The Relationship With Academic Performance and College Adjustment. *Journal of College Counseling*, 10(1), 6–18. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2007.tb00002.x>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Stebleton, M. J., & Soria, K. M. (2012). Breaking down Barriers: Academic Obstacles of First-Generation Students at Research Universities. *The Learning Assistance Review*, 17(2), 7–20

Terenzini, P. T., Rendon, L. I., Lee Upcraft, M., Millar, S. B., Allison, K. W., Gregg, P.

L. & Jalomo, R. (1994). The transition to college: Diverse students, diverse stories. *Research in Higher Education*, 35(1), 57–73.

<https://doi.org/10.1007/bf02496662>

Unger, M., Binder, D., Dibiasi, A., Engleder, J., Schubert, N., Terzieva, B., ... &

Zucha, V. (2020). Studierenden-Sozialerhebung 2019; Kernbericht.

Vancouver, J. B., Thompson, C. M., Tischner, E. C. & Putka, D. J. (2002). Two studies examining the negative effect of self-efficacy on performance. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 506–516. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.506>

Vuong, M., Brown-Welty, S. & Tracz, S. (2010). The Effects of Self-Efficacy on Academic Success of First-Generation College Sophomore Students. *Journal of College Student Development*, 51(1), 50–64. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0109>

Wang, C. C. D. & Castañeda-Sound, C. (2008). The Role of Generational Status, Self-Esteem, Academic Self-Efficacy, and Perceived Social Support in College Students' Psychological Well-Being. *Journal of College Counseling*, 11(2), 101–118. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2008.tb00028.x>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. *Handbook of Self-Regulation*, 13–39. <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50031-7>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.....	16
Abbildung 2.....	20
Abbildung 3.....	21
Abbildung 4.....	22
Abbildung 5.....	23

Anhang

Abstract

First-generation students are students whose parents have not earned a bachelor's degree. In the western world, around one third of all students are first-generation students. In an academic setting, they tend to have negative experiences like reduced self-confidence and the reason lies within their self-perception. First-generation students view themselves as less talented than continuing-generation students. Talent-focused environments, which are often conveyed in an academic setting, increase the negative effects of their self-perception even more. This study wants to analyze, if first-generation students appear less confident and less competent as continuing-generation students in talent-focused environments to others. I also wanted to explore the role of self-efficacy in this setting. Autumn 2022, 201 students of psychology were examined in a laboratory of the Motivation Psychology in Vienna. Results showed that first-generation students did not appear less confident and less competent in talent-focused environments to others. Contrary to past studies, first-generation students showed a higher degree of self-efficacy. First-generation students did not show higher self-efficacy in motivation-focused environments and self-efficacy did not mediate the relationship between the generational-status and perceived self-confidence. These results, additional analyses and insights from the discussion of the results could be used as a starter for further research in this area.

Fragebögen

Fragebogen 1: Demographische Daten

1. Wie alt sind Sie? _____ Jahre

2. **Sie sind...** weiblich. männlich. divers.

Es ist wichtig, dass Sie entsprechend Ihrer ehrlichen Meinung antworten. Es gibt kein richtig oder falsch.

3. **Wie fühlen Sie sich in Ihrem momentanen Studium?**

gar nicht wohl nicht wohl eher nicht wohl eher wohl wohl extrem wohl

4. **Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?**

	<i>stimme überhaupt nicht zu</i>	<i>stimme nicht zu</i>	<i>stimme eher nicht zu</i>	<i>stimme eher zu</i>	<i>stimme zu</i>	<i>stimme völlig zu</i>
Ich halte mich für fleißig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich halte mich für anstrengungsbereit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich halte mich für intellektuell begabt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich halte mich für intellektuell talentiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich halte mich für erfolgreich in meinem Studium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fragebogen 2: Aufgabe zu Einsatzbereitschaft oder intellektuell-kognitiver Fähigkeiten

VP-Nummer: _____

Aufgabe zur Einsatzbereitschaft

Im Folgenden werden Sie eine Einsatzbereitschafts-Aufgabe bearbeiten. Wir verwenden diese Aufgabe, um zu erfassen, wie engagiert und einsatzbereit Menschen sind.

Die Aufgabe besteht aus zwei Teilen: einer Einzel- und einer Gruppenarbeit. Sie werden gebeten, eine Lösung für ein in einem Szenario beschriebenes Problem zu finden. Sie haben zunächst 3 Minuten Zeit, sich für sich allein die Aufgabe durchzulesen, über die Lösung nachzudenken und sich Notizen zu machen. Danach werden Sie die Lösung des Problems in der Gruppe weiter diskutieren und bearbeiten.

Bevor es losgeht und die Zeit läuft, bitten wir Sie noch ein paar Fragen auf den nächsten beiden Seiten zu beantworten.

Weiter auf der nächsten Seite.

VP-Nummer: _____

Assessment intellektuell-kognitiver Fähigkeiten

Im Folgenden werden Sie eine intellektuell-kognitive Aufgabe bearbeiten. Wir verwenden diese Assessment-Aufgabe, um die intellektuell-kognitiven Fähigkeiten von Studierenden zu messen.

Die Aufgabe besteht aus zwei Teilen: einer Einzel- und einer Gruppenarbeit. Sie werden gebeten, eine Lösung für ein in einem Szenario beschriebenes Problem zu finden. Sie haben zunächst 3 Minuten Zeit, sich für sich allein die Aufgabe durchzulesen, über die Lösung nachzudenken und sich Notizen zu machen. Danach werden Sie die Lösung des Problems in der Gruppe weiter diskutieren und bearbeiten.

Bevor es losgeht und die Zeit läuft, bitten wir Sie noch ein paar Fragen auf den nächsten beiden Seiten zu beantworten.

Weiter auf der nächsten Seite.

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme zu	Stimme völlig zu

Die Fähigkeiten,
die man braucht,
um diese Aufgabe
gut zu bewältigen,
kann man sich
nicht wirklich
aneignen -
entweder man hat
sie oder man hat
sie nicht.

• • • • • •

Die Fähigkeiten,
die man für diese
Aufgabe braucht
sind eher fest
verankerte,
unveränderbare
Eigenschaften.

• • • • • •

Die Fähigkeiten,
die für diese
Aufgabe
erforderlich sind,
sind solche, die
man mit Zeit und
Mühe entwickeln
kann.

• • • • • •

Die Fähigkeiten,
die für diese
Aufgabe
erforderlich sind,
sind eher formbar
als festgelegt.

• • • • • •

Man muss
intellektuell begabt
sein, um in dieser
Aufgabe gut
abschneiden zu
können.

• • • • • •

Man muss
einsatzbereit sein,
um in dieser
Aufgabe gut
abschneiden zu
können.

• • • • • •

Weiter auf der nächsten Seite.

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme zu	Stimme völlig zu
Ich bin sicher, dass ich herausfinden kann, wie ich diese Aufgabe lösen kann.	•	•	•	•	•	•
Ich kann diese Aufgabe lösen, wenn ich nicht aufgebe.	•	•	•	•	•	•
Ich bin sicher, dass ich die für diese Aufgabe erforderlichen Fähigkeiten beherrschen kann.	•	•	•	•	•	•
Ich kann diese Aufgabe erfolgreich lösen, wenn ich nicht aufhöre, es zu versuchen.	•	•	•	•	•	•
Ich befürchte, dass ich die Aufgabe nicht gut lösen können werde.	•	•	•	•	•	•

Warten Sie nun bitte auf das Signal die Versuchsleitung, welche die Zeit bei der Aufgabe stoppt. Blättern Sie erst um, wenn die Versuchsleitung das Start-Signal gibt.

Aufgabe zur Einsatzbereitschaft/ Assessment intellektuell-kognitiver Fähigkeiten

Stellen Sie sich folgendes vor: Sie und Ihre Freunde machen in den Sommerferien eine entspannende Bootsfahrt auf den Bahamas. Keiner von Ihnen hat Erfahrung mit Booten, und Sie haben einen Kapitän angeheuert, der euch den Tag über herumführt. Plötzlich bricht ein Feuer aus, und Sie verlieren den Kapitän, als er versucht, das Feuer zu bekämpfen. Ein Großteil des Bootes wird zerstört, und Sie sinken schnell. Sie wissen nicht, wo Sie sind, und es ist kein Land in Sicht. Sie hoffen, dass Sie gerettet werden, wissen aber nicht, wie viel Zeit Ihnen bleibt, bevor das Boot vollständig sinkt. HILFE! Wie würden Sie sich in Sicherheit bringen? Sie müssen sich für 3 der untenstehenden Gegenstände entscheiden, die Sie wählen würden, um sich in Sicherheit zu bringen.

- Taschenlampe
- Rettungsweste
- Rettungsboot
- Mobiltelefon
- Seil
- Erste-Hilfe-Kasten
- Sonnenschutzmittel
- Streichhölzer
- Lebensmittel
- Wasser
- Fackeln
- Spiegel
- Radio
- Haiabwehrmittel
- Angelausrüstung
- Hupe

Was würden Sie tun?

Nutzen Sie die verbleibende Zeit, um sich Gedanken zur Lösung der Aufgabe zu machen.

Notieren Sie hier bitte Ihre präferierte Lösung vor Diskussionsstart:

Item 1: _____ Item 2: _____ Item
3: _____

Notizen:

Fragebogen 3: Selbstbewusstsein und Kompetenz

Akademiker*innenstatus

Haben Ihre Eltern einen Universitätsabschluss?

Ja, mindestens ein Elternteil. Nein, keiner von beiden.