



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Der Einfluss von Cascaded Blended Mentoring (CBM)
auf den Studienverlauf von Psychologiestudierenden der
Universität Wien

Verfasserin

Marlene Schütz

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im November 2010

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

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

Abstract

Das Projekt *Cascaded Blended Mentoring* (CBM) wurde entwickelt, um Studierenden den Einstieg in das Psychologiestudium an der Universität Wien zu erleichtern. Im Rahmen von CBM werden studienrelevante Kompetenzen vermittelt und das Orientierungswissen sowie die soziale Integration der Studierenden an der Universität gefördert. Ziel dieser Arbeit ist es, den Einfluss von CBM auf den Studienverlauf anhand der Dropoutquote nach vier Semestern sowie der Zahl der absolvierten Lehrveranstaltungen und dem Notendurchschnitt nach zwei bzw. vier Semestern zu vergleichen. Die Ergebnisse weisen nicht darauf hin, dass die Teilnahme an *Cascaded Blended Mentoring* zu einem besseren Studienverlauf führt. Jedoch absolvierten Studierende, die nicht an CBM teilnehmen wollten, weniger Lehrveranstaltungen innerhalb der ersten zwei bzw. vier Semester als die der Kontrollgruppe und CBM-TeilnehmerInnen. Dies weist vielmehr auf das Vorhandensein eines *self-selection Bias* (Allen & Eby, 2007; Pascarella & Terenzini, 2005) hin – CBM-TeilnehmerInnen weisen eine höhere Leistungsmotivation oder bessere Rahmenbedingungen für das Studium auf.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Theoretischer Teil	3
2.1.	Studienerfolg	3
2.1.1.	Dropout-Modell von Tinto	3
2.1.2.	Aktuelle Studien zu Studienerfolg	5
2.1.2.1.	Studienabbruch als Outcome-Variable	5
2.1.2.2.	Notendurchschnitt als Outcome-Variable	8
2.1.2.3.	Studiendauer als Outcome-Variable	8
2.1.2.4.	Zusammenfassung der aktuellen Studien zu Studienerfolg	9
2.1.3.	Nutzen von Interventionsprogrammen für Studierende	9
2.2.	Mentoring	11
2.2.1.	Mentoring im Hochschulkontext	12
2.2.2.	Formelles Mentoring	13
2.2.2.1.	Gestaltung von formellen Mentoring-Programmen	13
2.2.3.	Peer Mentoring	15
2.2.4.	Gruppenmentoring	16
2.2.5.	E-Mentoring	16
2.2.6.	Nutzen von Mentoring-Programmen im Hochschulkontext	17
2.3.	Das Projekt CBM	21
2.3.1.	Ausbildung der student mentors	21
2.3.2.	Ablauf für StudienanfängerInnen	22
2.4.	Fragestellung	23
3.	Empirischer Teil	25
3.1.	Durchführung der Untersuchung	25
3.1.1.	Aufbereitung der Daten	26
3.2.	Stichprobe	26
3.3.	Auswertungsverfahren	28

3.4.	Ergebnisse.....	28
3.4.1.	Vergleich der Dropoutquote	28
3.4.2.	Vergleich des Studienfortschritts	29
3.4.2.1.	Vergleich des Studienfortschritts nach zwei Semestern	29
3.4.2.2.	Vergleich des Studienfortschritts nach vier Semestern	32
3.4.2.3.	Vergleich des Studienfortschritts – Zusammenfassung	35
3.4.3.	Vergleich des Notenschnitts	36
3.4.3.1.	Vergleich des Notenschnitts nach zwei Semestern	36
3.4.3.2.	Vergleich des Notenschnitts nach vier Semestern.....	39
3.4.3.3.	Vergleich des Notenschnitts – Zusammenfassung	42
4.	Diskussion	45
5.	Zusammenfassung	49
6.	Referenzen.....	53
6.1.1.	Literaturverzeichnis.....	53
6.1.2.	Abbildungsverzeichnis	57
6.1.3.	Tabellenverzeichnis.....	58
7.	Anhang.....	59
	Beispiel-Syntax zur Berechnung der Prüfungsantritte.....	59
	Lebenslauf.....	73

1. Einleitung

Für Jugendliche, die ein Studium beginnen, ist der Wechsel von der Schule an die Universität in der Regel eine große Umstellung. Dies trifft erst recht zu, wenn der Studienbeginn mit einem Wechsel des Wohnorts verbunden ist. Man muss sich in einem neuen Umfeld zurechtfinden, neue Freund- und Bekanntschaften schließen, die Abläufe und Organisation an der Universität kennenlernen und zu guter Letzt auch die Inhalte des Studiums lernen. Dabei ist gerade das erste Studienjahr kritisch für den weiteren Studienverlauf und -erfolg: gute Noten im ersten Jahr reduzieren die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs (Allen, Robbins, Casillas & Oh, 2008; Pascarella & Terenzini, 2005).

An der Fakultät für Psychologie der Universität Wien waren im Wintersemester 2009 rund 5.900 Studierende immatrikuliert (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, 2010). Die finanziellen Ressourcen der Fakultät sind gering, was sich u. a. in einem sehr schlechten Betreuungsverhältnis äußert – auf eine wissenschaftliche Kraft kommen 141 Studierende (Bänninger-Huber, Kühberger & Vitouch, 2005). Im Vergleich dazu lag das Betreuungsverhältnis in Deutschland im Jahr 2000 im Studienfach Psychologie bei 1:22 (Schneider, 2005). Die Psychologiestudierenden in Wien befinden sich zu Beginn des Studiums somit in einem relativ anonymen Massenfach und sind verstärkt darauf angewiesen, sich selbständig Informationen zu besorgen und die Universität mit deren Abläufen kennenzulernen. Fehlende soziale Integration sowie mangelnde Orientierung im Studium und schlechte Betreuung führen häufig zu Unzufriedenheit und in weiterer Folge Studienwechsel oder -abbruch (Heublein, Schmelzer & Sommer, 2005; Suhre, Jansen & Harskamp, 2007; Tinto, 1975).

Um den Studierenden den Einstieg in das Psychologiestudium in Wien zu erleichtern, wurde das Projekt *Cascaded Blended Mentoring* (CBM) entwickelt und im Wintersemester 2007 erstmals in der Testphase durchgeführt. StudienanfängerInnen werden im Rahmen einer freiwilligen Lehrveranstaltung von einem sogenannten *student mentor* (Psychologiestudierende im zweiten Abschnitt) in ihrem ersten Semester begleitet und bearbeiten Module zu studienrelevanten Kompetenzen. Durch die Lehrveranstaltung soll die Orientierung im Studium sowie die soziale Integration der Studierenden gefördert, notwendige studienrelevante Fähigkeiten vermittelt und die Betreuung der StudienanfängerInnen verbessert werden, wodurch das Commitment zur Fakultät gesteigert

und der Studienerfolg der TeilnehmerInnen verbessert werden soll (Leidenfrost, Strassnig, Schabmann & Carbon, 2009).

Ziel dieser Arbeit ist nun, im Rahmen der Evaluation des Projekts CBM den Studienerfolg von CBM-TeilnehmerInnen und Nicht-TeilnehmerInnen der StudienanfängerInnen-Kohorten des WS 2006 und WS 2007 anhand von Dropout, Zahl der absolvierten Lehrveranstaltungen und Notendurchschnitt zu vergleichen.

2. Theoretischer Teil

In dieser Arbeit stellt das Dropout-Modell von Tinto (1975) den Ausgangspunkt für Überlegungen zum Thema Studienerfolg dar. Daraufhin werden aktuellere Studien und Interventionsprogramme für Studierende zur Verbesserung des Studienerfolgs thematisiert.

Der zweite relevante Bereich für diese Arbeit ist das Thema Mentoring. Nach einer allgemeinen Einführung und Darstellung verschiedenster Mentoring-Konzepte wird der Nutzen von Mentoring-Programmen im Hochschulkontext diskutiert.

Abschließend werden das zu evaluierende Projekt *Cascaded Blended Mentoring* und die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung genauer beschrieben.

2.1. Studienerfolg

Studienerfolg wird in der Forschung in der Regel als Verbleib im Studium oder anhand des Notendurchschnitts operationalisiert (Robbins et al., 2004). Seltener findet sich die Studiendauer als Kriterium (Moosbrugger & Reiß, 2005; Robbins et al., 2004).

Es gibt eine Reihe von untersuchten Einflussfaktoren für Studienerfolg: individuelle Aspekte wie Motivation, studienrelevante Kompetenzen, bisherige akademische Leistungen oder Persönlichkeitseigenschaften (beispielsweise bei Allen, Robbins, et al., 2008; Credé & Kuncel, 2008; Robbins, Allen, Casillas, Peterson & Le, 2006); soziale Faktoren wie z. B. familiäre Unterstützung oder Kinder, die zu betreuen sind (beispielsweise bei Moosbrugger & Reiß, 2005; Robbins et al., 2004); sozio-demographische Faktoren wie z. B. sozio-ökonomischer Status (beispielsweise bei Allen, Robbins, et al., 2008; Robbins et al., 2006); Umgebungsfaktoren wie Größe der Ausbildungsstätte oder Ausbildungsbedingungen (beispielsweise bei Moosbrugger & Reiß, 2005; Robbins et al., 2004) etc. Diese Arbeit konzentriert sich auf Faktoren, die Tinto's Dropout-Modell betreffen. Darauf folgend werden neuere Studien, die diese Konstrukte berücksichtigen, vorgestellt. Abschließend wird der Nutzen von Interventionsprogrammen zur Verbesserung des Studienerfolgs erörtert.

2.1.1. Dropout-Modell von Tinto

Tinto (1975) entwickelte ein Modell, das die Bedingungen für das Verlassen einer Universität beschreibt (siehe Abb. 1). Ausgehend von den eigenen bisherigen Erfahrungen und individuellen Hintergrund entwickelt sich demnach bei Studierenden ein gewisses Ausmaß an Commitment gegenüber dem Ziel, die Ausbildung abzuschließen sowie Commitment gegenüber der besuchten Universität. Das Commitment der Universität gegenüber ergibt sich

durch das Zugehörigkeitsgefühl zur und Zufriedenheit mit der Universität (Strauß & Volkwein, 2004). Diese Commitments beeinflussen wiederum die akademische sowie soziale Integration der jeweiligen Person.

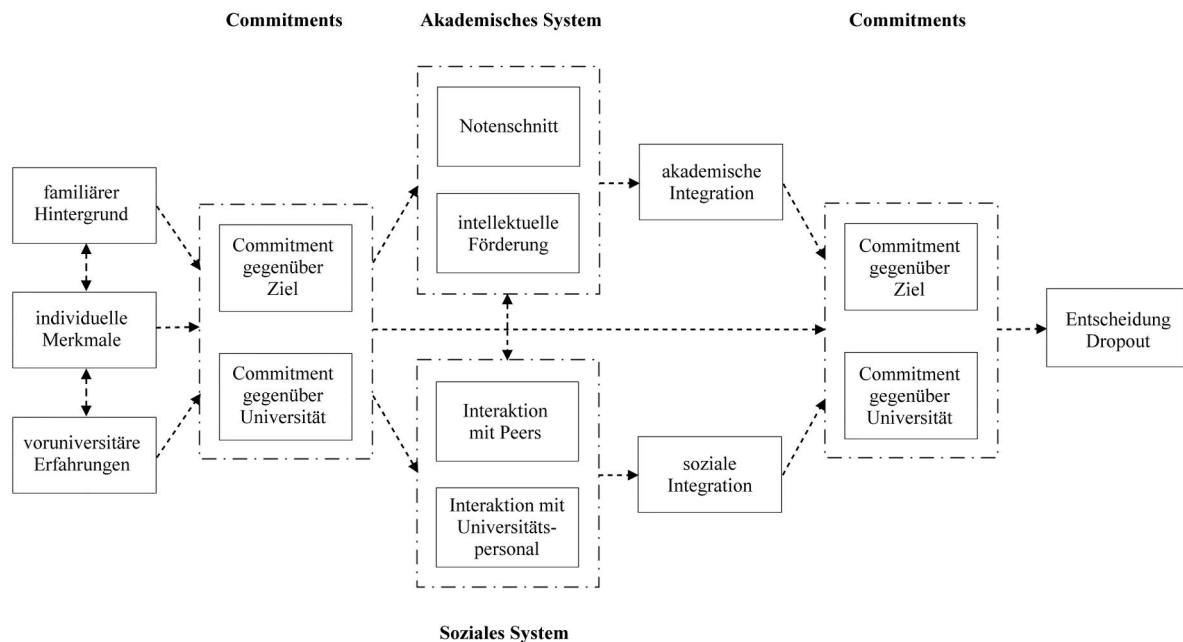


Abb. 1: Dropout-Modell von Tinto (1975)

Akademische Integration wird in Tinto's Modell in Form von Notenschnitt bzw. Studienleistungen sowie intellektueller Förderung der Person verstanden. Noten stellen dabei eine extrinsische und die intellektuelle Weiterbildung eine intrinsische Form der Motivation für Studierende dar.

Soziale Integration an der Universität entsteht durch informelle Bekannt- und Freundschaften (z. B. unter StudienkollegInnen) sowie durch Interaktionen mit Mitgliedern der Universität (beispielsweise ProfessorInnen).

Wenn eine Person sowohl akademisch als auch sozial gut in eine Universität integriert ist, verringert sich laut Tinto das Risiko, dass sie diese freiwillig verlässt oder (aufgrund unzureichender Leistungen) verlassen muss. Wenn sie dagegen in einem oder beiden Bereichen schlecht integriert ist, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für einen Abbruch der Ausbildung an dieser Universität.

Die Erfahrungen einer Person im Rahmen der akademischen Integration wirken sich weiters auf das Commitment gegenüber ihren Zielen aus – beispielsweise können durchgehend schlechte Leistungen dazu führen, dass eine Person das bisherige Ziel des Universitätsabschlusses aufgibt. Die soziale Integration wiederum wirkt sich auf das

Commitment gegenüber der Universität aus: wenn man sich unter den StudienkollegInnen nicht wohl fühlt, wechselt man an einen anderen Studienort, bricht das Studium aber nicht ab (wenn das Commitment gegenüber dem Ziel „Studienabschluss“ hoch ist). Es ist also auch für das Commitment sowohl dem eigenen Ziel als auch dem Studienort gegenüber wichtig, dass eine gute akademische als auch soziale Integration der Person an der besuchten Universität vorhanden ist.

Tinto's Dropout-Modell wurde in den letzten Jahrzehnten häufig als theoretische Basis für Untersuchungen herangezogen. Für eine Diskussion der Ergebnisse siehe beispielsweise Cabrera, Castañeda, Nora und Hengstler (1992). Pascarella und Terenzini (2005) bieten weiters einen guten Überblick über die Vielzahl an Studien, welche die von Tinto postulierten Konstrukte bestätigen.

2.1.2. Aktuelle Studien zu Studienerfolg

Im Folgenden sollen nun aktuelle Studien zum Thema Studienerfolg, operationalisiert als Studienabbruch, Notenschnitt sowie Studiendauer, vorgestellt werden.

2.1.2.1. Studienabbruch als Outcome-Variable

Völkle und Sander (2008) untersuchten den Zusammenhang zwischen High School-, Universitätsnotenschnitt und der Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs (innerhalb der ersten drei bzw. vier Semester) mit Hilfe eines Strukturgleichungsmodells genauer. Es zeigte sich, dass der Notenschnitt an der Universität als Mediatorvariable wirkt und der High School-Notenschnitt keinen signifikanten Einfluss auf die Abbruchwahrscheinlichkeit hat, wenn der Einfluss des Universitätsnotenschnitts kontrolliert wird.

Weiters konnten sie drei Gruppen an Studierenden unterscheiden: die größte Gruppe der „Normalen“, die „Ausdauernden“ und die Risikogruppe.

„Normale“ haben bei einem Universitätsnotenschnitt von mehr als einer Standardabweichung unter dem Durchschnitt ein rund vierfaches höheres Risiko das Studium abubrechen (odds ratio = 4.44, $p < .01$).

Bei den „Ausdauernden“ stellt der High School-Notenschnitt wie bei den „Normalen“ einen signifikanten Prädiktor für den Universitätsnotenschnitt dar, aber sie haben kein signifikant höheres Risiko, dass Studium bei Noten von mehr als einer Standardabweichung unter dem Durchschnitt abubrechen.

Dagegen ließ sich der Universitätsnotenschnitt bei der Risikogruppe (die eine relativ kleine Gruppe darstellt) nicht durch den High School-Notenschnitt vorhersagen. Bei einem

Universitätsnotenschnitt von mehr als einer Standardabweichung unter dem Durchschnitt hat die Risikogruppe eine mehr als siebenfache Abbruchwahrscheinlichkeit als Personen mit durchschnittlichen Noten an der Universität (odds ratio = 7.61, $p < .01$).

Diese Ergebnisse sprechen in Hinblick auf Tinto's Modell dafür, dass die aktuelle akademische Integration, wie sie sich anhand des Universitätsnotenschnitts ergibt, mitentscheidet, ob jemand sein Studium abschließt oder nicht (dieser Einfluss ist aber nicht für alle Studierenden gleich stark). Der High School-Notenschnitt dagegen ist nur ein bedingt guter Prädiktor. Diese Ergebnisse weisen auch auf das Potential von möglichen Interventionen hin, um die akademische Integration und somit die Abschlussquoten an Universitäten zu erhöhen.

Völkle und Sander (2008) untersuchten aufgrund der uneindeutigen Ergebnisse exploratorisch, ob die Angabe der Studierenden, wie wichtig ihnen ein Universitätsabschluss (auf einer sechsstufigen Skala) ist, zu einer besseren Vorhersage des Studienabbruchs führt. Es zeigte sich: je wichtiger ein Abschluss eingeschätzt wurde, umso seltener wurde das Studium (in den ersten drei bzw. vier Semestern) abgebrochen. Dieses Ergebnis bestätigt Tinto's Hypothese, dass akademische Ziele den Studienabschluss bzw. -abbruch beeinflussen.

Bei Robbins et al. (2006) stellten akademische Disziplin und Commitment der Universität gegenüber die stärksten Prädiktoren für den Verbleib am Studium nach dem ersten Semester bzw. dem ersten Studienjahr dar. Akademische Disziplin ist dabei als das Ausmaß gewissenhafter Erledigung der Studienaufgaben zu verstehen. Die Odds lagen für diese Prädiktoren zwischen 1.10 und 1.25 für Universitäten mit zwei- bzw. vierjährigen Ausbildungen.

Soziale Integration, Zielstrebigkeit (nicht auf akademische Ziele beschränkt) und studienrelevante Kompetenzen stellten ebenfalls signifikanten Prädiktoren, jedoch mit geringerem Einfluss dar (im Fall der sozialen Integration nur für Universitäten mit vierjährigen im Gegensatz zu zweijährigen Ausbildungen).

Robbins et al. (2004) untersuchten in einer Metastudie, welche 109 Untersuchungen aus den Jahren 1977 bis 2002 berücksichtigt, den Zusammenhang psychosozialer Faktoren mit dem Verbleib im Studium. Als psychosoziale Faktoren wurden u. a. akademische Ziele (Commitment gegenüber dem Ziel, die Ausbildung abzuschließen bzw. Wertschätzung eines Abschlusses), studienrelevante Kompetenzen, Commitment der Universität gegenüber und

das Ausmaß der sozialen Einbindung in die Universität (durch Kontakt zu StudienkollegInnen und ProfessorInnen) festgelegt. Als studienrelevante Kompetenzen wurden von den AutorInnen nicht nur Zeitmanagement-Techniken sowie Lernstrategien und -verhalten erfasst, sondern auch Führungsqualitäten, Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten sowie Copingstrategien.

Die akademischen Ziele und studienrelevante Kompetenzen erwiesen sich als zwei der am stärksten mit dem Verbleib im Studium zusammenhängenden Faktoren mit einer Korrelation von $\rho = .366$ bzw. $\rho = .340$. Commitment der Universität gegenüber und das Ausmaß der sozialen Einbindung zeigten einen geringeren Zusammenhang mit $\rho = .262$ bzw. $\rho = .216$.

Untersuchungen zum Thema Studienabbruch differenzieren nur selten zwischen Dropout und Transfer an eine andere Universität (oft fehlen ganz einfach die Daten). Allen, Robbins, et al. (2008) dagegen hatten die Möglichkeit in einer dreijährigen Längsschnittstudie auch den Transfer zu berücksichtigen.

Es zeigte sich, dass der Notenschnitt des ersten Studienjahres einen signifikanten Einfluss darauf hat, ob jemand das Studium fortsetzt oder abbricht. Mit einem Notenschnitt von mehr als einer Standardabweichung über dem Durchschnitt ist die Wahrscheinlichkeit, an der Universität zu bleiben (statt sie zu verlassen) fast fünfmal so hoch (odds ratio = 4.87, $p < .01$).

Aber der Notenschnitt entscheidet auch darüber, ob jemand das Studium eher abbricht oder an eine andere Universität wechselt. Bei einem Notenschnitt von mehr als einer Standardabweichung über dem Durchschnitt gibt es eine rund doppelt so hohe Wahrscheinlichkeit, an eine andere Universität zu wechseln statt die Ausbildung abzubrechen (odds ratio = 2.05, $p < .01$).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Universitätsnotenschnitt als Ausdruck der akademischen Integration nach Tinto, das Commitment gegenüber akademischen Zielen (wie Wichtigkeit des Studienabschlusses) und akademische Disziplin den stärksten Einfluss auf den Studienabbruch darstellen. Schlechte Noten, geringes Commitment gegenüber einem Studienabschluss und wenig gewissenhaftes Erledigen der Aufgaben erhöht die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs.

Vergangene akademische Leistungen spiegeln relativ stabile Konstrukte wie Leistungsmotivation wieder und korrelieren mit Studienabbruch, zeigen bei Kontrolle des Universitätsnotenschnitt aber keinen signifikanten Einfluss. Dies deutet darauf hin, dass im

Studium im Gegensatz zur Schule andere Aufgaben zu bewältigen sind und Interventionsprogramme hier ansetzen können.

2.1.2.2. Notendurchschnitt als Outcome-Variable

Auch für den Notenschnitt nach dem ersten Semester bzw. Studienjahr erwies sich bei Robbins et al. (2006) akademische Disziplin als stärkster signifikanter Prädiktor. Commitment gegenüber der Universität, Zielstrebigkeit und studienrelevante Kompetenzen wiesen geringe Einflüsse auf und waren im finalen Regressionsmodell nicht enthalten.

Robbins et al. (2004) untersuchten in ihrer Metastudie auch den Zusammenhang von akademischen Zielen, Commitment der Universität gegenüber und Ausmaß der sozialen Einbindung mit dem Notenschnitt an der Universität. Hier zeigten sich lediglich geringe Korrelationen von $\rho = .179$, $\rho = .120$ und $\rho = .141$. (Mittlere Korrelationen mit dem Notenschnitt wurden für Leistungsmotivation und akademische Selbstwirksamkeit gefunden.) Diese Ergebnisse könnten darauf hinweisen, dass der Notenschnitt als Outcome-Variable für Studienerfolg nicht besonders geeignet ist und eher als bedingender Faktor für den Studienabschluss bzw. in Tinto's Modell für die akademische Integration zu werten ist (vgl. Pascarella & Terenzini, 2005).

2.1.2.3. Studiendauer als Outcome-Variable

Moosbrugger und Reiß (2005) publizierten eine Studie zu Frankfurter Psychologiestudierenden. In einer multiplen Regression zeigten sich u. a. folgende Prädiktoren für die Studiendauer als signifikant: das akademische Ziel einer kurzen Studiendauer, der Kontakt zu wissenschaftlichen MitarbeiterInnen außerhalb der Lehre und die informelle Beratung und Betreuung durch ProfessorInnen. In Bezug auf den Notenschnitt im Hauptdiplom (vergleichbar mit dem zweiten Diplomprüfungszeugnis in Österreich) erwies sich der Kontakt zu den wissenschaftlichen MitarbeiterInnen außerhalb der Lehre als signifikanter Prädiktor, im Gegensatz zu den beiden anderen Dimensionen. Ein anderer signifikanter Prädiktor war Engagement bezüglich Studieninhalten. Diese Ergebnisse lassen annehmen, dass akademische Integration (über den Kontakt mit wissenschaftlichem Personal der Universität sowie Engagement) und akademische Ziele sowohl für die Studiendauer als auch den Notenschnitt relevant sind.

2.1.2.4. Zusammenfassung der aktuellen Studien zu Studienerfolg

Robbins et al. (2004) berichteten nur geringe Korrelationen zwischen dem Notenschnitt an der Universität und akademischen Zielen, Commitment gegenüber der Universität sowie sozialer Integration. Bei Robbins et al. (2006) sind der stärkste signifikante Prädiktor für den Notenschnitt die akademischen Ziele. Moosbrugger und Reiß (2005) nennen den Kontakt mit wissenschaftlichen MitarbeiterInnen außerhalb der Lehre als signifikanten Prädiktor.

Der Notenschnitt an der Universität ist aber anscheinend nur wenig als Outcome-Variable für Studienerfolg geeignet. Vielmehr ist er als Ausdruck der aktuellen akademischen Integration zu interpretieren. Der Notenschnitt beeinflusst in diesem Sinne sowohl die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs (Völkle & Sander, 2008) als auch die Wahrscheinlichkeit, ob jemand ein Studium abbricht oder an eine andere Universität wechselt (Allen, Robbins, et al., 2008).

Ein anderer wichtiger Faktor, der den Studienabbruch (und die Studiendauer) beeinflusst sind die akademischen Ziele (Moosbrugger & Reiß, 2005; Robbins et al., 2004; Völkle & Sander, 2008). Aber auch studienrelevante Kompetenzen, Commitment gegenüber der Universität und soziale Integration (Robbins et al., 2004; Robbins et al., 2006) sowie akademische Disziplin und Zielstrebigkeit (Robbins et al., 2006) werden in der Literatur als beeinflussende Variablen genannt.

2.1.3. Nutzen von Interventionsprogrammen für Studierende

Viele Universitäten bieten Interventionsprogramme an, um den Studienerfolg der TeilnehmerInnen zu verbessern. Diese sind jedoch sehr heterogen – Pascarella und Terenzini (2005) teilen sie in sechs Kategorien ein: Förderprogramme für Risikogruppen, ergänzende Instruktionen zur Verbesserung der akademischen Fähigkeiten (wie sie für Studierende in Fächern mit besonders hohen Dropoutquoten oder schlechten Notenschnitten angeboten werden), Beratungsangebote, Seminare für StudienanfängerInnen, umfangreichere Unterstützungsprogramme (bei denen z. B. studienrelevante Kompetenzen, Berufsinformationen, Beratung in akademischen, finanziellen und persönlichen Belangen sowie Mentoring angeboten werden) und Forschungsprogramme für *undergraduates* (= in der Regel Bachelor-Studierende).

Seminare für StudienanfängerInnen verringern die Abbrecherquote und verbessern den Notenschnitt (Pascarella & Terenzini, 2005; Robbins, Oh, Le & Button, 2009). Weiters dürften alle Studierende von diesen Interventionen profitieren, nicht nur Risikogruppen. Zu

berücksichtigen ist, dass bei freiwilligen Programmen ein *self-selection bias* auftreten kann (Allen & Eby, 2007; Pascarella & Terenzini, 2005). TeilnehmerInnen könnten akademisch motivierter und leistungsorientierter sein als Nicht-TeilnehmerInnen und dies könnte zu signifikanten Unterschieden zwischen den Gruppen in Bezug auf Studienabbruch und Notenschnitt führen – völlig unabhängig von der Intervention. Pascarella und Terenzini (2005) führen jedoch an, dass auch Studien, bei denen Variablen wie vergangene akademische Leistungen kontrolliert oder die TeilnehmerInnen diesbezüglich gematcht werden, positive Effekte auf den Studienerfolg berichten.

Strumpf und Hunt (1993) realisierten ein experimentelles Design. Interessierte StudienanfängerInnen wurden zufällig der Gruppe der TeilnehmerInnen oder Kontrollgruppe zugeordnet. In den darauffolgenden vier Semestern wiesen die TeilnehmerInnen konsistent niedrigere Abbruchquoten auf.

Pascarella und Terenzini (2005) führen auch andere positive Effekte an, die in Zusammenhang mit Programmen für StudienanfängerInnen gefunden wurden: u. a. häufigere und tiefergehende Interaktionen mit Fakultätsmitgliedern und StudienkollegInnen sowie verstärkte extracurriculare Aktivitäten. Diese Faktoren können ebenfalls die soziale und akademische Integration nach Tinto verbessern.

Eine neuere Studie zu den Effekten von Interventionsprogrammen stammt von Robbins et al. (2009). Sie bauten auf der Studie von Robbins et al. (2004) auf und untersuchten den Effekt von Interventionsprogrammen für Studierende auf den Verbleib im Studium und Notenschnitt. Sie kategorisierten Interventionsprogramme für Studierende in folgende Gruppen: Angebote mit dem Ziel der Verbesserung akademischer Fähigkeiten (hierzu gehört z. B. die Verbesserung von Lernstrategien, studienrelevante Kompetenzen, Zeitmanagement in Hinblick auf akademische Leistungen), Programme mit dem Ziel das Selbstmanagement der Studierenden zu erhöhen (z. B. durch eine Verbesserung des Stressmanagements bzw. -prävention, Reduzierung von Angst in Leistungssituationen, Erhöhung der Selbstakzeptanz), Angebote um die Sozialisierung der Studierenden an der Universität zu erhöhen (typischerweise einige Tage dauernde Orientierungslehrveranstaltungen zu Beginn des Semesters) und Programme, die speziell StudienanfängerInnen länger begleiten (typischerweise das gesamte erste Semester, neben dem Ziel der Sozialisierung werden auch studienrelevante Kompetenzen vermittelt).

In einer Metaanalyse zeigte sich, dass Programme, die sich mit akademischen Fähigkeiten beschäftigen, den Studienerfolg am stärksten beeinflussen ($p = .233$ für den Notenschnitt über alle Lehrveranstaltungen bzw. $p = .317$ für den Notenschnitt innerhalb einer Lehrveranstaltung). Selbstmanagement-Angebote für Studierende weisen einen geringeren Effekt auf ($p = .213$ für den Notenschnitt über alle Lehrveranstaltungen bzw. $p = .179$ für den Notenschnitt innerhalb einer Lehrveranstaltung). Länger andauernde Programme für StudienanfängerInnen wiesen kaum einen Effekt auf den Studienerfolg auf mit $p = .026$.

In Bezug auf den Verbleib im Studium zeigte sich, dass Selbstmanagement-Programme diesen am stärksten beeinflussen mit $p = .292$. Angebote, die akademische Fähigkeiten verbessern sollen, wiesen einen Effekt von $p = .147$, Sozialisierungsprogramme einen Effekt von $p = .111$ und länger dauernde Programme für StudienanfängerInnen einen Effekt von $p = .095$ auf.

Auffallend an den Ergebnissen ist, dass längerfristige Programme für StudienanfängerInnen kaum einen Effekt zu haben scheinen. Die Autoren führen an, dass diese Interventionen ev. spezifischere psychosoziale Faktoren beeinflussen, deren Effekte sich auf globaler Ebene nicht zeigten. Beispielsweise weisen die längerfristigen Programme für StudienanfängerInnen einen (nicht bei den Ergebnissen angeführten) Zusammenhang von $p = .315$ mit dem psychosozialen Faktor studienrelevante Kompetenzen auf. Eine andere mögliche Erklärung wäre, dass diese Programme spezifisch auf Lehrveranstaltungen abgestimmt sind und sich nicht global auf den Notenschnitt auswirken, sondern nur den Notenschnitt einzelner Lehrveranstaltungen (in der Metaanalyse konnte aufgrund mangelnder Studien nur der Effekt auf den globalen Notenschnitt ermittelt werden, nicht aber auf den Notenschnitt innerhalb einer Lehrveranstaltung).

2.2. Mentoring

Campbell und Campbell (1997) verstehen unter Mentoring eine Beziehung zwischen einer erfahrenen Person – dem Mentor oder der Mentorin – und einer weniger erfahrenen Person – meist Protégé oder Mentee genannt. Zweck dieser Beziehung ist, dem Mentee durch Information, Unterstützung und Anleitung bestimmte Kompetenzen zu vermitteln. Nach Kram und Isabella (1985) sowie Noe (1988) erfüllt Mentoring hauptsächlich zwei Funktionen: eine psychosoziale Funktion und Karriereförderung. Zur psychosozialen Funktion gehören die Vorbildwirkung, die der Mentor bzw. die Mentorin innehat, emotionale Unterstützung des Mentees, Freundschaft zwischen den beiden sowie die soziale Integration des Mentees in die Organisation. Karriereförderung umfasst Coaching, den Aufbau eines

sozialen Netzwerks für den Mentee, die Übertragung und Unterstützung bei herausfordernden Aufgaben sowie Karriereplanung.

2.2.1. Mentoring im Hochschulkontext

Mentoring wird nicht nur in wirtschaftlichen Betrieben, sondern auch häufig in der Hochschulbildung eingesetzt (Chao, 2009). Green und Bauer (1995) scheiterten jedoch an dem Versuch, die Funktionen psychosoziale Unterstützung und Karriereförderung für Studierende zu validieren. Smith (2004; zitiert nach Crisp & Cruz, 2009) fand Hinweise darauf, dass sogar unterschiedliche Gruppen von Studierenden (beispielsweise afro-amerikanische und hispanische Studierende) verschiedene Mentoringkonzepte aufweisen.

Crisp und Cruz (2009) postulieren daraufhin für Mentoringbeziehungen im Hochschulkontext folgende Dimensionen als Inhalte bzw. Funktionen:

1. *psychologische und emotionale Unterstützung*. Diese umfasst Zuhören, Ermutigen, moralische Unterstützung und Problemdefinition.
2. *Zielsetzung und Wahl der beruflichen Laufbahn*. Hierunter fallen die Analyse der Stärken und Schwächen des Mentees und die Zielsetzung von akademischen als auch beruflichen Zielen unter Einsatz von Reflexion.
3. *Inhaltliches Wissen*. Darunter ist die Unterstützung bei der Aneignung des für die Ausbildung nötigen Wissens sowie Techniken zu verstehen. Dies kann mit Hilfe von herausfordernden Aufgaben, Tutoring und Sponsoring (Bewerben des Mentees für bestimmte Aufgaben oder Positionen) vermittelt werden.
4. *Vorbildwirkung*. Hier wird der Schwerpunkt auf die Vermittlung der Erfahrungen des Mentors bzw. der Mentorin gelegt. Mentees lernen durch Erzählung vergangener oder Teilnahme an aktuellen Erlebnissen der MentorInnen.

Diese Dimensionen konnten bereits anhand einer amerikanischen *Community College*-Population (= TeilnehmerInnen einer zweijährigen Ausbildung), als auch anhand einer Stichprobe einer hispanischen Universität validiert werden (Crisp, 2008, zitiert nach Crisp & Cruz, 2009; Crisp, 2009).

Da in der Praxis – auch im Hochschulkontext – verschiedene Formen von Mentoring im Einsatz sind, die sich konzeptionell unterscheiden, werden nun die in Bezug auf das Projekt CBM wichtigen Mentoringkonzepte vorgestellt.

2.2.2. Formelles Mentoring

Mentoringbeziehungen können sich auf natürliche Weise entwickeln – indem z. B. eine Managerin einen ihrer Angestellten als Talent sieht und ihn fördern möchte und letzterer sich aktiv an solch einer Beziehung beteiligt. Diese Konstellation wird informelles Mentoring genannt. Um die positiven Effekte des Mentorings systematisch zu nutzen, wurden formelle Programme entwickelt. Bei solchen Programmen werden MentorIn und Mentee von einer dritten Person oder Organisation gepaart, die Beziehung entsteht sozusagen auf künstliche Weise.

Informelles und formelles Mentoring unterscheiden sich auf mehreren Ebenen (Chao, 2009). Informelles Mentoring ist in der Regel weniger sichtbar und es werden kaum die Begriffe MentorIn und Mentee (oder Protégé) – auch von den Betroffenen selbst – verwendet. Beim formellen Mentoring hingegen wird die Beziehung öffentlich gemacht und Personen die Mentor- bzw. Mentee-Rolle explizit zugewiesen. Weiters wird informelles Mentoring als intensiver und die TeilnehmerInnen aufgrund intrinsischer Motivation als involvierter beschrieben als bei formellen Programmen. Der Fokus der Mentoringbeziehung ist die dritte Ebene, auf der sich Unterschiede festhalten lassen. Informelles Mentoring gilt für beide Partner gleichermaßen gewinnbringend und sie unterstützen sich gegenseitig. Bei formellen Programmen hingegen liegt der Schwerpunkt auf der Förderung des Mentee. Der letzte Unterschied zwischen informellem und formellen Mentoring besteht darin, dass letzteres zeitlich begrenzt ist und die Zeitspanne (in der Regel sechs bis zwölf Monate) von der Organisation im Vorhinein festgelegt wird (Chao, 2009; Single & Muller, 2001).

2.2.2.1. Gestaltung von formellen Mentoring-Programmen

Es gibt noch nicht viele Studien zu der Frage, wie ein formelles Programm gestaltet sein sollte, damit es effektiv ist und zu den gewünschten Ergebnissen (wie z. B. höherer Leistung) führt. Ein Einflussfaktor dürfte ein gezielter Matching-Prozess von MentorIn und Mentee in Bezug auf deren Bedürfnisse, Angebote und Interessen sein (Chao, 2009).

Auch das Angebot von psychosozialer Unterstützung und Karriereförderung muss in Mentoring-Programmen betont werden. Chao (2009) führt an, dass im formellen Mentoring meist nur psychosoziale Unterstützung gegeben wird. Eine mögliche Erklärung für diesen Umstand ist die mangelnde Unterstützung und Einführung der Mentoringpartner durch die Organisation. Allen, Eby und Lentz (2006a) konnten in einer Studie zeigen, dass sowohl die Teilnahme an einem Training als auch dessen Qualität einen signifikanten Einfluss auf die von MentorIn und Mentee wahrgenommene Effektivität des Mentoring-Programms

darstellen. In einer weiteren Untersuchung (Allen, Eby & Lentz, 2006b) hatte die Qualität des Trainings einen Einfluss auf die vom Mentee wahrgenommene Qualität des Mentorings und der Karriereförderung sowie der Vorbildwirkung des Mentors bzw. der Mentorin. Im Rahmen eines Trainings sollten der Zweck des Programms, die Aufgaben und Rollen der TeilnehmerInnen sowie Richtlinien für Treffen und Kommunikation erläutert werden (Allen et al., 2006b; O'Brien, Rodopman & Allen, 2007). Wenn die TeilnehmerInnen den Sinn des Programms verstehen, werden eher psychosoziale Unterstützung als auch Karriereförderung angeboten. Weiters entwickeln MentorIn und Mentee angemessene Erwartungen und ihre Motivation wird erhöht (Allen et al., 2006a, 2006b).

Egan und Song (2008) untersuchten den Einfluss der Unterstützung von Seiten der Organisation experimentell. Sie unterschieden zwischen einem hohen und niedrigen Grad an Unterstützung sowie gar keiner und verglichen die Auswirkungen u. a. auf Jobzufriedenheit, Commitment dem Unternehmen gegenüber und beruflichen Erfolg der Mentees. Bei wenig Unterstützung kümmerte sich die Organisation lediglich um die Zuordnung von MentorIn zu Mentee und eine Einführung über Mentoring und -beziehungen. Bei einem hohen Grad an Unterstützung wurden hingegen auch Maßnahmen gesetzt, um die Beziehung der Mentoringpartner zu stärken und die festgelegten Ziele zu erreichen. Die Organisation fragte z. B. während der gesamten Laufzeit des Programms immer wieder nach, wie es läuft und ob Unterstützung benötigt wird. Bei Programmen mit hoher Unterstützung wurde von den Mentees eine höhere Jobzufriedenheit und höheres Commitment dem Unternehmen gegenüber und von deren Vorgesetzten eine bessere Arbeitsleistung berichtet als bei Programmen mit einem niedrigen Grad an Unterstützung. Die Kontrollgruppe (MitarbeiterInnen, die aufgrund von MentorInnenmangel in eine Warteliste aufgenommen wurden) wies in allen Bereichen niedrigere Werte als beide Menteegruppen auf.

Im Rahmen der Evaluation eines Mentoring-Pilotprojekts für PsychologInnen (Chao, 2009) zeigte sich, dass Beteiligte sich mehr Unterstützung durch die Organisation als nur ein Training zu Beginn des Mentorings wünschten. Verbesserungsvorschläge waren die Organisation von Mentor-Mentee-Treffen (besonders zu Beginn des Projekts!), die Möglichkeit des Austausches zwischen MentorInnen und Tipps für den Umgang mit Problemen. Derartige Maßnahmen helfen, das Commitment der Beteiligten zu erhöhen bzw. über den Verlauf der Zeit zu erhalten.

In Interviews berichteten TeilnehmerInnen von Mentoring-Programmen in Unternehmen ähnliche Probleme (Eby & Lockwood, 2005): 24 % der Mentees und 18 % der MentorInnen

berichteten, dass die Partner nicht zusammen passten (z. B. wegen fehlender gemeinsamer Interessen oder Erfahrungen), 17 % der Mentees und 39 % der MentorInnen klagten über eine schwere Terminkoordination, 12 % der Mentees und 14 % der MentorInnen berichteten von Problemen aufgrund räumlicher Distanz. Ein Fünftel der Mentees erzählte, dass Erwartungen an die Mentoringbeziehung bzw. das -programm nicht erfüllt wurden (z. B. neue berufliche Kontakte bzw. Aufbau eines sozialen Netzwerks). 14 % der MentorInnen hatten das Gefühl, kein guter Mentor bzw. keine gute Mentorin gewesen zu sein. Hier wurden als Verbesserungsvorschläge u. a. angegeben: Zweck der Beziehung definieren (von 20 % der Mentees und 28 % der MentorInnen genannt), Rollen in der Beziehung vermitteln (15 % der Mentees und 13 % der MentorInnen) und Monitoring des Programms – z. B. Nachfragen wie es läuft oder die Möglichkeit des Feedbacks an das Unternehmen (9 % der Mentees und 20 % der MentorInnen).

Diese Daten unterstützen die Annahme, dass ein formales Mentoring-Programm den TeilnehmerInnen viel Unterstützung bietet und gut durchdacht und organisiert sein sollte, um die Effektivität des Mentorings und die Zufriedenheit der Beteiligten sicherzustellen.

2.2.3. Peer Mentoring

Bei „herkömmlichem“ Mentoring gibt es zwischen MentorIn und Mentee eine Altersdifferenz (der Mentor bzw. die Mentorin ist älter) und einen Hierarchieunterschied (der Mentor bzw. die Mentorin befindet sich auf einer höheren Ebene) (Allen, McManus & Russell, 1999). Bei Peer Mentoring hingegen sind sich die Mentoringpartner in Bezug auf Alter und Hierarchieebene ähnlicher bzw. gibt es keinen Unterschied. Nach Kram und Isabella (1985) beinhalten auch Beziehungen unter Peers die Funktionen psychosoziale Unterstützung und Karriereförderung. Zur psychosozialen Unterstützung zählen Freundschaft, emotionale Unterstützung, Bestätigung und Feedback durch den Partner. Unter der Karriereförderung wird der Informationsaustausch zwischen den Partnern, Karriereplanung und auf den Job bezogenes Feedback zusammengefasst. Der Gewinn aus der Mentoringbeziehung ist für die Partner bei Peer Mentoring ausgeglichener als bei konventionellem Mentoring, von dem Mentees eher profitieren (Allen et al., 1999; Kram & Isabella, 1985). Allen, Russel und Maetzke (1997) nennen auch die Unterstützung der Sozialisierung und Integration der neuen Person in die Organisation als möglichen Nutzen von Peer Mentoring.

Gerade wenn eine Person neu in einer Organisation ist, ähnelt eine Peer Beziehung einer konventionellen Mentoringbeziehung: eine in der Organisation erfahrenere Person dient als Vorbild und zeigt der neu angekommenen Person wie die Abläufe in der Organisation aussehen und wie sie erfolgreich ihre Arbeit machen kann. Weiters verfügen Peers eher als

Personen auf höheren Hierarchieebenen über Informationen, die direkt mit dem Job zusammenhängen (Bryant, 2005).

Wissenschaftliche Studien zum Thema Peer Mentoring beschränken sich meist auf die Evaluation von laufenden Programmen und sind methodisch oft mangelhaft (z. B. fehlende Kontroll- oder Vergleichsgruppen, Mangel an objektiven Outcome-Variablen, Korrelationsstudien).

2.2.4. Gruppenmentoring

Gruppenmentoring wird in der Praxis aus unterschiedlichsten Gründen angewandt, es gibt aber kaum wissenschaftliche Forschung in dem Bereich. Auch gibt es keine einheitliche und eindeutige Definition von Gruppenmentoring. Das einzige, was den Definitionen gemein ist, ist, dass mehrere Personen an der Mentoringbeziehung mitwirken – im Gegensatz zum konventionellen Mentoring, bei dem eine Dyade angenommen wird (Ritchie & Genoni, 2002). Es können mehrere MentorInnen und/oder mehrere Mentees in den Gruppenmentoringprozess eingebunden sein.

Gruppenmentoring bietet sich an, wenn eine hohe Zahl an potentiellen Mentees vorhanden ist und die Ressourcen für Einzelmentoring fehlen (Johnson, 2007). Mullen (2003) führt an, dass Gruppenmentoring die berufliche Entwicklung und Erreichung curricularer Anforderungen sowie die Teamentwicklung der Gruppe fördert. Gruppenmentoring bietet weiters die Möglichkeit, sich mit anderen Gruppenmitgliedern auszutauschen und sich gegenseitig zu unterstützen und anzuleiten sowie die soziale Integration der Gruppenmitglieder zu fördern (Mullen, 2003).

2.2.5. E-Mentoring

Electronic Mentoring – kurz E-Mentoring – besteht darin, dass MentorIn und Mentee hauptsächlich elektronische Formen der Kommunikation für ihren Austausch nutzen (Single & Muller, 2001). Ensher, Heun und Blanchard (2003) differenzieren zwischen Mentoring, in dem ausschließlich, hauptsächlich (mehr als 50 %) oder ergänzend elektronische Kommunikation verwendet wird. Zu den Kommunikationsmöglichkeiten zählen beispielsweise E-Mail, Foren, Webseiten, Chats oder Instant Messenger.

E-Mentoring bietet Vorteile bei räumlicher Distanz und Problemen bei der Terminkoordination. Weiters werden sensitive Themen aufgrund der wahrgenommenen Anonymität ev. über E-Mentoring eher angesprochen als in persönlichen Gesprächen (Knouse, 2001). Bei elektronischen asynchronen Kommunikationsformen wie Foren oder E-

Mail sind die Partner weiters zeitlich flexibel und stehen unter weniger Druck, sofort eine Antwort zu geben und haben länger Zeit für die Formulierung ihrer Gedanken. Andererseits ist zu beachten, dass die Vorbildwirkung des Mentors bzw. der Mentorin oder Feedback zu sozialen Kompetenzen des Mentees nur schwer zu verwirklichen sind, wenn sich die Mentoringpartner nicht sehen oder kennenlernen (Ensher et al.; Knouse, 2001). Ein weiteres bekanntes Problem elektronischer Kommunikation ist, dass nonverbale Hinweisreize fehlen und es leichter zu Missverständnissen kommt. Oravec (2000) berichtet, dass Missverständnisse reduziert werden können, wenn die TeilnehmerInnen vor Beginn auf die Problematik aufmerksam gemacht werden. Ensher et al. (2003) nehmen an, dass bei Mentoringbeziehungen mit Face-to-Face-Treffen Missverständnisse weniger häufig auftreten und leichter zu beseitigen sind. Personen, die sich schriftlich nicht gut ausdrücken können bzw. verbale Kommunikation bevorzugen, könnten von E-Mentoring weniger profitieren. Auch hier ist anzunehmen, dass bei Mentoring mit Face-to-Face-Treffen die Betroffenen auf verbale Kommunikation ausweichen und mehr davon profitieren als von ausschließlichem E-Mentoring.

Single und Muller (2001) betonen, dass auch ein E-Mentoring-Programm eine sorgfältige Planung, ein Training der TeilnehmerInnen und Follow-Up-Untersuchungen benötigt, um erfolgreich zu sein und die gewünschten Ziele zu erreichen. Im Rahmen des Trainings können moderierte Diskussionsgruppen für MentorInnen (oder Mentees) verwendet werden. Darin wird vom Moderator bzw. der Moderatorin eine Fallstudie veröffentlicht, die von den MentorInnen daraufhin diskutiert wird. Der Moderator bzw. die Moderatorin fasst Zwischenergebnisse zusammen und stellt Fragen, um die Diskussion in Gang zu halten.

Aus der Praxis gibt es erste Hinweise darauf, dass sowohl ausschließliches E-Mentoring, als auch Mischformen mit Face-to-Face-Treffen von den Mentees gut angenommen werden und die Leistung der Mentees verbessert werden kann (Ensher et al., 2003). Nach dem Kenntnisstand der Autorin der vorliegenden Arbeit gibt es jedoch keine wissenschaftlichen Studien zu E-Mentoring, die gezielt die Auswirkungen unterschiedlicher Anteile an elektronischer Kommunikation in der Mentoringbeziehung untersuchen.

2.2.6. Nutzen von Mentoring-Programmen im Hochschulkontext

Crisp und Cruz (2009) sowie Allen, Eby, O'Brian und Lentz (2008) bemängeln in ihrem Review die methodische Qualität von Studien zu den Effekten von Mentoring-Programmen. Häufig fehlen Kontrollgruppen, eine Beschreibung, was das Mentoring umfasste, Angaben zur Repräsentativität der Stichprobe/Ergebnisse, andere Outcome-Variablen als Selbstauskünfte oder die Berücksichtigung von Kontrollvariablen. Dies verringert natürlich

die Interpretierbarkeit und Aussagekraft der Untersuchungen. Die Studien im Hochschulbereich weisen jedoch insgesamt in die Richtung, dass Mentoring zu einem besseren Notenschnitt und/oder einer geringeren Abbrecherquote bei *undergraduates* führt (Crisp & Cruz, 2009). Im Folgenden werden drei Studien genauer vorgestellt, die eine sorgfältigere (wenn auch mit Schwächen behaftete) Methodik aufweisen.

Folger, Carter und Chase (2004) evaluierten das *Freshman Empowerment Program* (FEP) an einer amerikanischen Universität. Ziel des Programms war, Risikogruppen von StudienanfängerInnen zu unterstützen und die Abbruchquote zu verringern. StudienanfängerInnen, die ein niedriges Ausmaß an Geselligkeit, gelungener Umstellung auf die Universität, familiärer Unterstützung, Lerngewohnheiten, Commitment gegenüber einem Studienabschluss oder Selbstvertrauen in Bezug auf akademische Leistungen berichteten, wurden eingeladen, an dem Programm teilzunehmen. Von 200 Interessierten wurden 103 eingeladen und 53 zufällig ausgewählt. Aus den restlichen Personen der 200 Interessierten wurden weitere 53 Personen einer Kontrollgruppe zugeordnet, die in Bezug auf Geschlecht, ethnische Gruppe und Score in einem Studierfähigkeitstest mit der Versuchsgruppe vergleichbar war.

Die TeilnehmerInnen wurden in Gruppen von sechs bis zehn Personen zufällig eingeteilt und von jeweils einem wissenschaftlichen Mitarbeiter bzw. einer Mitarbeiterin und einem bzw. einer Studierenden betreut. Über sechs Wochen hinweg fanden wöchentlich 90-minütige Treffen statt, in denen akademische Themen, universitäre Angebote, Umstellung auf das Leben an der Universität etc. besprochen wurden. Die Inhalte wurden größtenteils durch die Studierenden bestimmt bzw. angesprochen. Es gab somit eine hohe Strukturierung in Bezug auf die Zahl der Treffen bzw. den Kontakt zwischen MentorInnen und Mentees, nicht aber in Bezug auf die Inhalte.

Ein Vergleich des Notenschnitts für das erste und zweite Semester sowie über die gesamte Studienzeit zeigte, dass die FEP-TeilnehmerInnen signifikant bessere Werte aufwiesen als die Kontrollgruppe (Notenschnitt gesamt z. B.: 2.56 vs. 1.64). Von den TeilnehmerInnen begannen weiters 79 % ihr zweites Studienjahr, von der Kontrollgruppe lediglich 39 %.

Diese Ergebnisse sprechen für einen positiven Einfluss von Mentoring-Programmen auf den Studienverlauf und -erfolg. Ein Vergleich des Studienerfolgs mit einer weiteren Kontrollgruppe aus nicht interessierten Risiko-StudienanfängerInnen wäre jedoch empfehlenswert gewesen. Es könnte sein, dass diese Personen z. B. aufgrund von mangelndem Interesse oder Fähigkeiten schlechter als die berücksichtigte Kontrollgruppe

abschneiden oder andere Angebote und Wege gefunden haben, die notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln und einen höheren Erfolg als die berücksichtigte Kontrollgruppe aufweisen.

Campbell und Campbell (1997) untersuchten die Auswirkungen von formellem Mentoring von *undergraduates* in ihrem ersten Studienjahr durch wissenschaftliches Personal auf den Notenschnitt, Studienfortschritt und die Abbrecherquote. Als Kontrollgruppe wurden Studierende herangezogen, die in Bezug auf Alter, Geschlecht, Studienbeginn, ethnische Gruppe und Notenschnitt bei Eintritt (d. h. Notenschnitt von der High School oder bei Transferstudierenden Notenschnitt der vorigen Universität) gematcht wurde. Mit der Berücksichtigung des vergangenen Notenschnitts sollte sichergestellt werden, dass kein *self-selection bias* vorliegt. Der Notenschnitt spiegelt laut den Autoren das eher stabile Konzept der (akademischen) Motivation wieder.

Ziel des Programms war, die Abbruchquote zu verringern und die akademischen Ziele und den Studienabschluss der TeilnehmerInnen zu erreichen. Es zielte auf Minderheiten ab, war aber für alle interessierten Studierenden offen. Studierende und wissenschaftliches Personal wurden anhand ihrer akademischen Interessen paarweise gematcht und angeregt, sich regelmäßig zu treffen (es gab keine diesbezüglich keine Vorgaben). Es wurden weiters einige Workshops (z. B. zu Mentoringstilen) und Freizeitaktivitäten angeboten, um Treffen anzuregen. Bei diesem Programm gab es somit eher wenig Strukturierung in Bezug auf Treffen und Inhalte.

Die Ergebnisse zeigten, dass die TeilnehmerInnen sowohl nach einem und zwei Semestern als auch gesamt (für eine Zeitspanne bis zu drei Jahren – je nach StudentIn) einen signifikant besseren Notenschnitt aufwiesen als Nicht-TeilnehmerInnen. Der größte Mittelwertsunterschied betrug im ersten Semester 0.30 (TeilnehmerInnen: 2.50; Nicht-TeilnehmerInnen: 2.20; Anm.: in den USA liegen Noten im Bereich von 0 – „Nicht genügend“ bis 4 – einem „Sehr gut“ entsprechend). Weiters waren mentorierte Personen weiter fortgeschritten im Studium (9.33 vs. 8.49 Credits) und brachen ihr Studium signifikant seltener ab als Nicht-TeilnehmerInnen (14.5 % vs. 26.3 %).

Die Zahl der Treffen mit dem Mentor bzw. der Mentorin und die miteinander verbrachte Zeit korrelierten bis auf eine Ausnahme signifikant mit dem Notenschnitt und dem Studienfortschritt – aber lediglich in geringem Ausmaß (zwischen $r = .11$ und $r = .21$).

Hixenbaugh, Dewart, Drees und Williams (2004) beschreiben die Effekte eines Peer E-Mentoring-Programms an der britischen Universität Westminster, das im Studienjahr

2002/03 eingeführt wurde. Das Programm sollte die Umstellung auf das Studierendenleben erleichtern und die Integration der TeilnehmerInnen erhöhen. MentorInnen waren Personen in ihrem dritten Studienjahr, die im Rahmen eines Trainings das Thema Mentoring und Kommunikationsfähigkeit bearbeiteten und ihre eigenen Erfahrungen als StudienanfängerInnen reflektierten. Das Training wurde von einem sogenannten *master mentor* durchgeführt, der auch während dem Programm in Kontakt mit den MentorInnen stand und Unterstützung bot. Den MentorInnen wurden vier oder fünf Mentees zugeordnet und diesen schrieben sie in der ersten Studienwoche eine E-Mail. Die MentorInnen wurden angeregt, während des Studienjahres den Kontakt aufrecht zu erhalten. Somit gab es bei diesem Programm in Bezug auf die Unterstützung der MentorInnen einen höheren Grad an Unterstützung, nicht jedoch in Bezug auf den Kontakt zwischen MentorInnen und Mentees.

Zur Evaluation wurde ein Fragebogen in der ersten Studienwoche, zu Ostern und am Ende des Studienjahres vorgegeben. Er umfasste Fragen zu Selbstwirksamkeit, Selbstwert, Selbstvertrauen, Ängstlichkeit, soziale Integration, akademische Ambitionen, Zufriedenheit mit der Universität und finanzielle Sorgen. Es gab eine Kontrollgruppe, die sich aus TeilnehmerInnen der Befragungen aus dem Studienjahr 2001/02 (also vor Einführung des Programms) zusammensetzte. Problematisch ist der geringe Rücklauf an Fragebogen, besonders zu den Zeitpunkten am Ende des Studienjahres (mit rund 35 TeilnehmerInnen).

Lediglich bei der Dimension soziale Integration zeigten sich signifikante Interaktionseffekte. Programm-TeilnehmerInnen berichteten am Ende des Studienjahres einen signifikant höheren Zuwachs an sozialer Integration als die Kontrollgruppe.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Mentoring-Programme positive Auswirkungen auf Dropoutquote, Notenschnitt und soziale Integration aufweisen. Sowohl Programme, in denen Peers als auch wissenschaftliches Personal als MentorInnen arbeiteten, als auch Programme, die ausschließlich Online-Kommunikation (mittels E-Mail-Kommunikation) verwendeten, zeigten Effekte. Sehr unterschiedlich sind die Programme in Bezug auf den Grad ihrer Strukturiertheit. Hier wurden Schwerpunkte gesetzt: bei Folger et al. (2004) gab es eine hohe Strukturierung des Kontakts zwischen MentorInnen und Mentees bzw. der Treffen; Campbell und Campbell (1997) legten Wert auf Matching von MentorIn und Mentee; Hixenbaugh et al. (2004) hingegen betonten die Ausbildung und Unterstützung der MentorInnen. In Bezug auf eine differenzierte Strukturierung von Mentoring-Programmen lassen sich anhand dieser Studien somit keine Schlüsse ziehen.

2.3. Das Projekt CBM

Das Projekt *Cascaded Blended Mentoring* wurde an der Fakultät für Psychologie entwickelt, um StudienanfängerInnen den Einstieg in das Studium zu erleichtern. Zu den konkreten Zielen von CBM zählt die Verbesserung des Orientierungswissens der TeilnehmerInnen in Bezug auf universitäre Abläufe und Strukturen sowie studienrelevanter Kompetenzen. Durch den Einsatz von sogenannten *student mentors* (Psychologiestudierende im zweiten Studienabschnitt) soll die Betreuung der StudienanfängerInnen während ihrem ersten Semester verbessert werden (Leidenfrost et al., 2009).

Bei der Betreuung der ProgrammteilnehmerInnen kommt ein sogenanntes kaskadiertes System zum Einsatz. Eine Gruppe von maximal zehn StudienanfängerInnen (sogenannte *student group*) wird einem *student mentor* zufällig zugeordnet und von diesem über das gesamte erste Semester betreut. Die *student mentors* wiederum werden während dieser Zeit ebenfalls in Gruppen von rund sechs Personen von einem sogenannten *staff mentor* betreut.

Die *student mentors* dienen als Ansprechpersonen für ihre *student group* – z. B. für Fragen zur Organisation des Studiums – und unterstützen die StudienanfängerInnen beim Erwerb studienrelevanter Fähigkeiten. *Staff mentors* sind wissenschaftliche MitarbeiterInnen der Fakultät und üben auf diese Weise auch eine repräsentative Funktion gegenüber den StudienanfängerInnen aus. Weiters stehen sie als Ansprechperson für komplexe organisatorische oder inhaltliche Fragen (z. B. zum wissenschaftlichen Arbeiten) einer *student group* zur Verfügung.

CBM stellt ein formelles Peer- und Gruppenmentoring-Programm dar. Durch die Arbeit in Kleingruppen werden die soziale Integration der TeilnehmerInnen und die intensive Auseinandersetzung (durch Übungen und Diskussionen) mit studienrelevanten Kompetenzen gefördert.

Im Wintersemester 2007 nahmen 376 StudienanfängerInnen, 49 *student mentors* und sieben *staff mentors* teil (Leidenfrost et al., 2009).

2.3.1. Ausbildung der *student mentors*

Die Ausbildung und Supervision der *student mentors* findet im Rahmen eines zweisemestrigen Seminars des Bereichs Bildungspsychologie statt. Im ersten Teil (d. h. im

ersten Semester) erarbeiten die Studierenden die Themen Mentoring theoretisch und beschäftigen sich auch mit studienrelevanten Kompetenzen wie Zeitmanagement und Selbstmanagement. Weiters werden die Moderation von Gruppen und Feedbackformulierung trainiert.

Im zweiten Semester sind die Studierenden als *student mentors* tätig. Das begleitende Seminar dient der Supervision. Zur Unterstützung ihrer Tätigkeit erhalten die *student mentors* ein Handbuch in dem u. a. der Ablauf der Treffen beschrieben ist und mögliche praktische Übungen und theoretisches Hintergrundwissen dargestellt werden (Strassnig, Leidenfrost, Schabmann & Carbon, 2007).

2.3.2. Ablauf für StudienanfängerInnen

Sobald die Ergebnisse des Auswahlverfahrens für das Psychologiestudium feststehen, werden alle erfolgreichen StudienanfängerInnen per E-Mail eingeladen an dem Programm – die als eine freiwillige Lehrveranstaltung mit zwei ECTS und dem Titel „Orientierung und Basiskompetenzen für das Psychologiestudium“ konzipiert ist – teilzunehmen.

Die Lehrveranstaltung verfolgt einen *Blended Learning*-Ansatz – neben fünf präsenten Einheiten (Räume an der Universität werden zur Verfügung gestellt) sind auch drei Online-Module auf einer E-Learning-Plattform zu bearbeiten. Am Anfang steht ein Präsenztreffen um das Kennenlernen zu erleichtern und das Gruppengefühl zu stärken. Hier werden auch vom *staff mentor* die organisatorischen Rahmenbedingungen (wie z. B. Ablauf der Lehrveranstaltung oder Benotung) für die Studierenden geklärt und die *student groups* gebildet. Darauf folgen drei Treffen mit dem jeweiligen *student mentor*. Das letzte Treffen zu Semesterende wird wieder vom *staff mentor* abgehalten und dient der Reflexion des letzten Semesters.

Zwischen den Präsenztreffen sind Module zu folgenden studienrelevanten Kompetenzen zu bearbeiten: Teamarbeit, Zeitmanagement und Wissensmanagement (dieses beinhaltet v. a. Techniken zur Literaturrecherche). Diese befinden sich in Form von Hypertexten für das Selbststudium auf der E-Learning-Plattform und beinhalten Einzel- oder Gruppenübungen zur praktischen Anwendung des Gelernten. Konkret sollen die TeilnehmerInnen beispielsweise einen Lernzeitplan für ihre geplanten Prüfungen erstellen, für den sie von ihrem *student mentor* Feedback erhalten, oder über einige Tage ein Zeittagebuch führen, um über ihre Zeiteinteilung und zeitlichen Ressourcen zu reflektieren. Die Dauer eines Moduls beträgt rund zwei bis drei Wochen.

Die Plattform bietet weiters Selbsttests, um den eigenen Wissensstand zu den Modulen nochmal zu überprüfen und geschlossene Diskussionsforen für den Austausch innerhalb einer *student group* als auch für alle TeilnehmerInnen offene Foren für allgemeine Fragen. Über diese Foren können sich die Mentees untereinander bzw. mit ihrem *student mentor* auch während der Online-Phasen austauschen und Fragen klären.

Ein Präsenztreffen mit *dem student mentor* besteht aus der Nachbesprechung des letzten Moduls (offene Fragen klären, ev. Einzel- oder Gruppenübungen dazu durchführen) und einem Ausblick auf das nächste Modul, in dem der *student mentor* u. a. eine eigene Erfahrung zum jeweiligen Thema erzählt, eine passende Übung durchgeführt wird und die Aufgaben für das nächste Modul erläutert werden. Bei den Treffen gibt es aber auch für die StudienanfängerInnen genügend Raum, um Fragen (z. B. zur Prüfungsvorbereitung oder Organisation des Studienplans) zu stellen.

2.4. Fragestellung

Die Literatur zeigt, dass es einen Zusammenhang zwischen studienrelevanten Kompetenzen, der akademischen Integration (wie sie sich im Notenschnitt äußert) und Studienerfolg gibt (Allen, Robbins, et al., 2008; Robbins et al., 2004; Robbins et al., 2006; Völkle & Sander, 2008). Auch Commitment gegenüber der Universität und soziale Integration weisen einen – wenn auch geringeren – Einfluss auf (Robbins et al., 2004).

Die Literatur bestätigt den Nutzen von Interventionsprogrammen (Pascarella & Terenzini, 2005). Robbins et al. (2009) fanden in einer Metaanalyse für Programme, die studienrelevante Kompetenzen zur Verbesserung der akademischen Fähigkeiten vermitteln, eine Korrelation von $\rho = .233$ mit dem Notenschnitt über alle Lehrveranstaltungen.

Auch Mentoring-Programme für Studierende weisen positive Effekte auf Notenschnitt, Dropoutquote und Studienfortschritt (als Anzahl an absolvierten Credits) auf (Campbell & Campbell, 1997; Folger et al., 2004). Eine Untersuchung ergab eine höhere soziale Integration bei mentorierten Studierenden (Hixenbaugh et al., 2004). Nach Tinto (1975) führt eine höhere soziale Integration wiederum zu einer geringeren Dropoutquote.

Das Projekt CBM möchte über die Betreuung von Kleingruppen durch *student mentors* die studienrelevanten Kompetenzen der TeilnehmerInnen sowie deren soziale Integration und Commitment gegenüber der Universität fördern. Durch ein erhöhtes Orientierungswissen sollten die Studierenden weiters im Studienalltag besser zurechtkommen und sich auf den

Wissenserwerb konzentrieren können. Aufgrund der vorliegenden Literatur ist anzunehmen, dass sich die Teilnahme an CBM positiv auf den Studienerfolg auswirkt.

Um nun die Effektivität von CBM beurteilen zu können, soll in der vorliegenden Arbeit der Studienerfolg von Programm-TeilnehmerInnen dem von Studierenden, die nicht daran teilnahmen, gegenübergestellt werden. Konkret wird der Studienerfolg anhand der Dropoutquote nach vier Semestern, der Zahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen nach zwei bzw. vier Semestern und dem Notendurchschnitt nach zwei bzw. vier Semestern verglichen.

3. Empirischer Teil

3.1. Durchführung der Untersuchung

Für die StudienanfängerInnen des WS 2006 und WS 2007 wurden die Inskriptionsdaten (Inskriptionsdatum und falls vorhanden Exmatrikulationsdatum sowie Abschlussdatum des ersten Abschnitts) sowie die Daten, welche seit dem WS 2006 in das Anmelde-, Prüfungs- und Informationssystem (APIS) der Fakultät für Psychologie der Universität Wien eingetragen wurden, angefordert. APIS verwaltet die An- und Abmeldungen sowie die Noteneintragungen zu Vorlesungsprüfungen und Lehrveranstaltungen mit prüfungsimmanentem Charakter (Proseminare, Übungen, Seminare).

Die erste Datenübertragung fand im April 2009 statt. Eine zweite Übertragung von Eintragungen ab März 2009 fand im September 2009 statt, damit die Noten für das SS 2009 (Prüfungstermine im Juni werden im Juli und August eingetragen) möglichst vollständig im Rahmen der Auswertung berücksichtigt werden können. Die Daten wurden in Form einer MySQL-Tabelle bereitgestellt, aus der die benötigten Daten mittels Abfragen gewonnen wurden.

Es wurden alle Lehrveranstaltungen des ersten Abschnitts (mit Ausnahme der Ringvorlesungsprüfungen) sowie die aus dem zweiten Abschnitt vorziehbaren Vorlesungen „Klinische Psychologie I“, „Wirtschaftspsychologie I“ und „Wirtschaftspsychologie II“ in der Auswertung berücksichtigt. Lehrveranstaltungen, die Studierende ev. für das freie Wahlfach absolviert haben, werden erst durch die Einreichung beim Studienservicecenter Psychologie (in der Regel bei der Einreichung des zweiten Abschnitts) bekannt und können hier nicht berücksichtigt werden. Auch Anrechnungen für Lehrveranstaltungen wurden in den Auswertungen nicht berücksichtigt.

Für die Absolvierung des ersten Abschnitts sind laut Studienplan vier Semester vorgesehen (Mitteilungsblatt der Universität Wien XXXI, 2002). Der untersuchte Zeitraum beträgt für die StudienanfängerInnen jeweils ihre ersten vier Semester, das bedeutet für BeginnerInnen im WS 2006 wurden Noteneintragungen für WS 2006/07 bis inklusive SS 2008; für BeginnerInnen im WS 2007 Eintragungen für WS 2007/08 bis inklusive SS 2009 berücksichtigt.

3.1.1. Aufbereitung der Daten

In APIS stellt jede An- bzw. Abmeldung und Noteneintragung einen eigenen Datensatz dar. Für die Auswertung der Daten werden jedoch personenbezogene Daten benötigt. Die diesbezügliche Aufbereitung der Daten vollzog sich in mehreren Schritten. Zuerst wurden die Daten in der MySQL-Datenbank für jede Lehrveranstaltung abgefragt. In einem zweiten Schritt wurden diese Daten in einzelne Files für jeden Prüfungstermin sowie kommissionelle Termine und Anrechnungen einer Lehrveranstaltung aufgesplittet und in SPSS importiert.

In einem ersten Match-Vorgang wurden die SPSS-Files, die zu einer Lehrveranstaltung gehören, zusammengefügt und auf doppelte Einträge geprüft. Bei mehrfachen Einträgen zu einer Matrikelnummer an einem Prüfungstermin (z. B. aufgrund von Notenkorrekturen) wurde jeweils der neueste Eintrag beibehalten und der ältere gelöscht.

In einem zweiten Match-Vorgang wurden die SPSS-Files der diversen Lehrveranstaltungen zusammengefügt und für jede Person der erste bis vierte Prüfungsantritt für jede Lehrveranstaltung inklusive Prüfungsdatum, Note und Semester, für welches der Prüfungsantritt gilt, berechnet (siehe Beispiel-Syntax im Anhang). Die Daten wurden anschließend nochmals auf Fehler überprüft.

In einem dritten Match-Vorgang wurden die Inskriptionsdaten hinzugefügt. In einem vierten Match-Vorgang wurden schließlich die Daten, die im Projekt CBM gesammelt wurden, hinzugefügt und alle Datensätze bis auf die relevante Stichprobe entfernt.

3.2. Stichprobe

Die für die Untersuchung herangezogene Stichprobe besteht aus Personen, die das Studium der Psychologie an der Universität Wien im Wintersemester 2006 bzw. 2007 begonnen haben und deren Matrikelnummer somit mit „06“ bzw. „07“ beginnt. Dadurch wird sichergestellt, dass die ausgewählten Personen noch keine Studienerfahrung (an einer österreichischen Universität) haben.

Die StudienanfängerInnen des WS 2006 stellen die Kontrollgruppe dar. Die StudienanfängerInnen des WS 2007 teilen sich in CBM-TeilnehmerInnen und Nicht-TeilnehmerInnen auf. Drei Studierende, die erst nach ihrem ersten Semester an CBM teilgenommen haben, wurden ausgeschlossen. Eine weitere Person, für die keine Inskriptionsdaten vorhanden waren, wurde ebenfalls ausgeschlossen.

Die Kontrollgruppe des Wintersemesters 2006 besteht aus 354 Personen. Im Wintersemester 2007 nahmen 265 der StudienanfängerInnen an CBM teil, 38 StudienanfängerInnen nicht.

	Kontrollgruppe (n=354)	CBM-Teilnehmer- Innen (n=265)	Nicht-Teilnehmer- Innen (n=38)
Alter in Jahren [M, (SD)]	20.10 (2.21)	21.34 (4.79)	20.09 (1.99)
Geschlecht			
männlich	24.0%	36.8%	21.1%
weiblich	76.0%	63.2%	78.9%
Nationalität			
Österreich	29.9%	28.9%	49.8%
Deutschland	17.5%	7.9%	36.2%
anderes EU-Land	2.5%	0%	2.6%
Nicht-EU-Land	0.3%	0%	1.1%
Keine Angabe	49.7%	63.2%	10.2%

Tab. 1: Soziodemographische Beschreibung der Stichprobe – aufgeteilt nach CBM-Teilnahme

Im Rahmen des Aufnahmeverfahrens für das Diplomstudium der Psychologie an der Universität Wien gibt es zwei sogenannte Ringvorlesungsprüfungen, deren positive Absolvierung die Voraussetzung für den Besuch prüfungsimmanenter Lehrveranstaltungen (Übungen, Proseminare und Forschungspraktikum) darstellt. Konkret können Studierende, die diese Prüfungen nicht positiv absolvieren, erst in ihrem dritten Semester die Lehrveranstaltung „Übungen zur Psychologischen Methodenlehre und Statistik I“ besuchen. Dies führt aufgrund einer Voraussetzungskette im Studienplan dazu, dass die Studierenden mindestens fünf Semester für den ersten Abschnitt benötigen.

	Kontrollgruppe (n=354)	CBM-Teilnehmer- Innen (n=265)	Nicht-Teilnehmer- Innen (n=38)
Positive Ringvorlesungs- prüfungen			
keine	23.7%	13.6%	10.5%
eine	31.4%	30.9%	31.6%
zwei	44.9%	55.5%	57.9%

Tab. 2: Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen – aufgeteilt nach CBM-Teilnahme

Eine Person der Kontrollgruppe und zwei Nicht-TeilnehmerInnen hatten ihr Studium für drei bzw. fünf Monate während des Untersuchungszeitraumes unterbrochen.

Der Anteil an Studierenden, die in ihren ersten vier Semestern das Studium abbrachen, betrug bei der Kontrollgruppe 15 %, bei den CBM-TeilnehmerInnen 9.1 % und bei den Nicht-TeilnehmerInnen 23.7 %.

3.3. Auswertungsverfahren

Zum Vergleich der Dropoutquote wurde eine exploratorische Konfigurations-Frequenz-Analyse durchgeführt. Da gerade die ersten Prüfungen von Relevanz für den Studienerfolg sind (Pascarella & Terenzini, 2005) wurde neben der unabhängigen Variable CBM-Teilnahme auch berücksichtigt, wieviele der beiden Prüfungen des Aufnahmeverfahrens positiv absolviert wurden. Aufgrund teils geringer Erwartungswerte wurde der Z-Test von Lehman mit Küchenhoffscher Stetigkeitskorrektur für die Signifikanzprüfung verwendet (Lautsch & von Weber, 1995).

Zum Vergleich des Studienfortschritts wurde die Zahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen nach zwei sowie vier Semestern aufgrund heterogener Varianzen und nicht normalverteilter Daten mittels einer Rangvarianzanalyse (Kubinger, 1986) verglichen. Zum Vergleich des Notenschnitts nach zwei sowie vier Semestern wurde ebenfalls eine Rangvarianzanalyse gerechnet. Die Rangvarianzanalyse ist in Bezug auf ihre Ergebnisse vergleichbar mit einer Varianzanalyse, stellt aber ein nicht-parametrisches Verfahren dar. Für die Analysen wurde das Programm mKVA (multiple Rang Varianzanalyse) 1.4.20 von Häusler und Kubinger (2001) verwendet.

Neben der CBM-Teilnahme wurden auch die Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen sowie ein eventueller Studienabbruch (innerhalb der ersten vier Semester) als Kontrollvariablen berücksichtigt.

3.4. Ergebnisse

3.4.1. Vergleich der Dropoutquote

Der Vergleich der Dropoutquote mittels exploratorischer Konfigurations-Frequenz-Analyse zwischen StudienanfängerInnen des WS 2006 und CBM-TeilnehmerInnen sowie Nicht-TeilnehmerInnen des WS 2007 war signifikant ($\chi^2(12) = 40.66, p < .05$). Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass lediglich StudienanfängerInnen des WS 2006 häufiger als erwartet ihr Studium abgebrochen haben, wenn sie beide Ringvorlesungsprüfungen negativ hatten ($z = 4.734, p < .05$). In Bezug auf die CBM-TeilnehmerInnen gab es keine signifikanten Ergebnisse.

3.4.2. Vergleich des Studienfortschritts

Zum Vergleich des Studienfortschritts wurde eine Rangvarianzanalyse für die Zahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen nach zwei bzw. vier Semestern gerechnet.

3.4.2.1. Vergleich des Studienfortschritts nach zwei Semestern

Die Analyse ergab signifikante Haupteffekte sowohl für Studienabbruch ($\chi^2(1) = 81.85$, $p < .05$) als auch die Teilnahme an CBM ($\chi^2(2) = 11.04$, $p < .05$) und die Anzahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen ($\chi^2(2) = 232.57$, $p < .05$).

Studierende mit einem Studienabbruch innerhalb der ersten vier Semester wiesen einen geringen Studienfortschritt nach zwei Semestern auf als Nicht-AbbrecherInnen (3.95 vs. 8.92 Lehrveranstaltungen).

In Bezug auf die CBM-Teilnahme ergaben Post hoc-Tests signifikante Unterschiede zwischen der Kontrollgruppe und den Nicht-TeilnehmerInnen sowie zwischen den CBM-TeilnehmerInnen und Nicht-TeilnehmerInnen (beide $p < .05$). Nicht-TeilnehmerInnen hatten somit nach zwei Semestern weniger Lehrveranstaltungen positiv absolviert als die beiden anderen Gruppen (siehe Tab. 3).

	n	M (SD)
CBM-TeilnehmerInnen	265	8.77 (3.79)
Nicht-TeilnehmerInnen	38	6.21 (4.63)
Kontrollgruppe	354	8.11 (4.47)

Tab. 3: Zahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen nach zwei Semestern – aufgeteilt nach CBM-Teilnahme

Post hoc-Tests für die Anzahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen zeigten, dass alle Unterschiede signifikant sind (alle $p < .05$). Je mehr Ringvorlesungsprüfungen positiv absolviert wurden, umso mehr Lehrveranstaltungen wurden in den ersten zwei Semestern positiv absolviert (siehe Tab. 4).

	n	M (SD)
Beide RVO-Prüfungen negativ	124	5.20 (3.19)
Eine RVO-Prüfung negativ	205	6.40 (3.28)
Beide RVO-Prüfungen positiv	328	10.59 (3.82)

Tab. 4: Zahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen nach zwei Semestern – aufgeteilt nach Anzahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen

Weiters gab es signifikante Interaktionseffekte zwischen Studienabbruch und Anzahl der Ringvorlesungsprüfungen ($\chi^2(2) = 7.90, p < .05$), zwischen CBM-Teilnahme und Anzahl der Ringvorlesungsprüfungen ($\chi^2(4) = 25.19, p < .05$) sowie zwischen CBM-Teilnahme, Anzahl der Ringvorlesungsprüfungen und Studienabbruch ($\chi^2(4) = 16.83, p < .05$).

Die Analyse der Interaktion zwischen Studienabbruch und Anzahl der Ringvorlesungsprüfungen zeigte, dass AbbrecherInnen signifikant weniger Lehrveranstaltungen in ihren ersten beiden Semestern absolvierten als Nicht-AbbrecherInnen, wenn für die Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen kontrolliert wurde (alle $p < .05$; siehe auch Abb. 2).

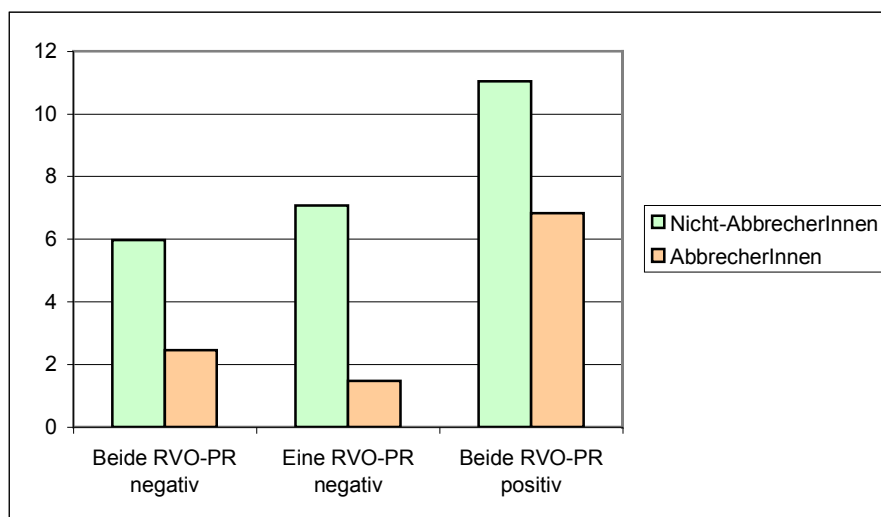


Abb. 2: Vergleich der Anzahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen nach zwei Semestern in Abhängigkeit von Studienabbruch

Post hoc-Tests für die Interaktion zwischen CBM-Teilnahme und Anzahl der Ringvorlesungsprüfungen konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen Kontrollgruppe und CBM-TeilnehmerInnen nachweisen, wenn für die Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen kontrolliert wurde.

Nicht-TeilnehmerInnen hingegen wiesen bei zwei negativen sowie zwei positiven Ringvorlesungsprüfungen signifikant weniger positiv absolvierte Lehrveranstaltungen innerhalb der ersten zwei Semester auf als die Kontrollgruppe und CBM-TeilnehmerInnen (jeweils $p < .05$; siehe auch Abb. 3). Nicht-TeilnehmerInnen mit einer positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfung wiesen signifikant weniger positiv absolvierte Lehrveranstaltungen auf als CBM-TeilnehmerInnen mit einer positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfung.

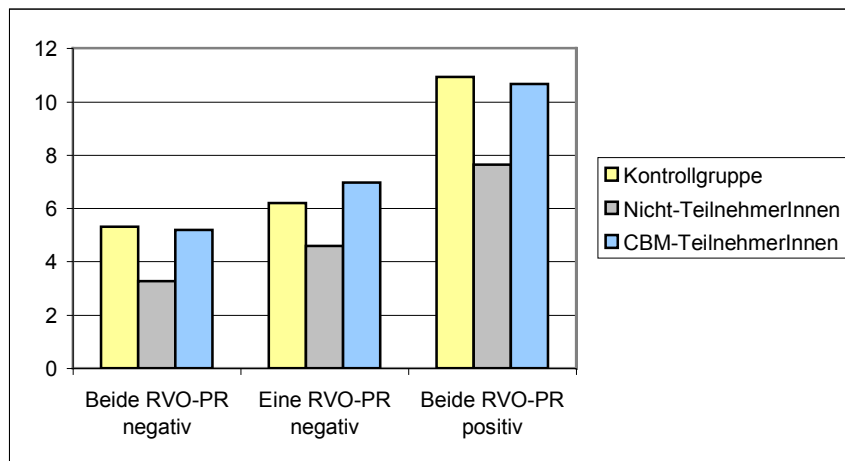


Abb. 3: Vergleich der Anzahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen nach zwei Semestern in Abhängigkeit von Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und CBM-Teilnahme

Eine Analyse der dreifachen Interaktion zwischen CBM-Teilnahme, Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und Studienabbruch ergab, dass Nicht-AbbrecherInnen, die nicht an CBM teilnahmen, jeweils signifikant weniger Lehrveranstaltungen absolvierten als die der Kontrollgruppe und CBM-TeilnehmerInnen, wenn die Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen kontrolliert wurde (alle $p < .05$; siehe auch Abb. 4).

Beim Vergleich der Nicht-AbbrecherInnen unter den CBM-TeilnehmerInnen mit denen der Kontrollgruppe zeigten sich durchgängig signifikante Unterschiede (alle $p < .05$). Bei zwei negativ bzw. zwei positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen haben die CBM-TeilnehmerInnen weniger Lehrveranstaltungen positiv absolviert als die Kontrollgruppe (bei zwei positiven Ringvorlesungsprüfungen ist der Unterschied allerdings sehr gering mit 0.07 Lehrveranstaltungen). Bei einer positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfung ist es umgekehrt.

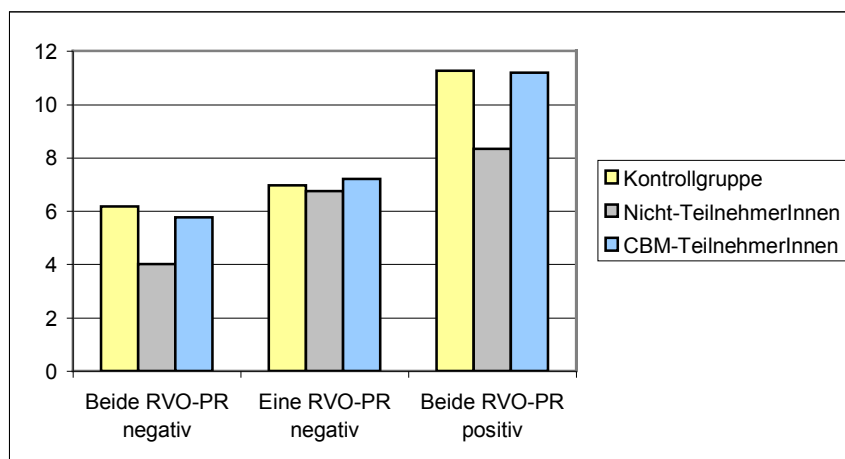


Abb. 4: Vergleich der Anzahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen nach zwei Semestern in Abhängigkeit von Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und CBM-Teilnahme für Nicht-AbbrecherInnen

Für die StudienabbrecherInnen unter den Nicht-TeilnehmerInnen zeigte sich, dass diese bei zwei positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen signifikant weniger Lehrveranstaltungen positiv absolvierten als die der Kontrollgruppe ($p < .05$; siehe Abb. 5).

Die Vergleiche zwischen StudienabbrecherInnen der CBM-TeilnehmerInnen und der Kontrollgruppe wiesen keine signifikanten Unterschiede auf.

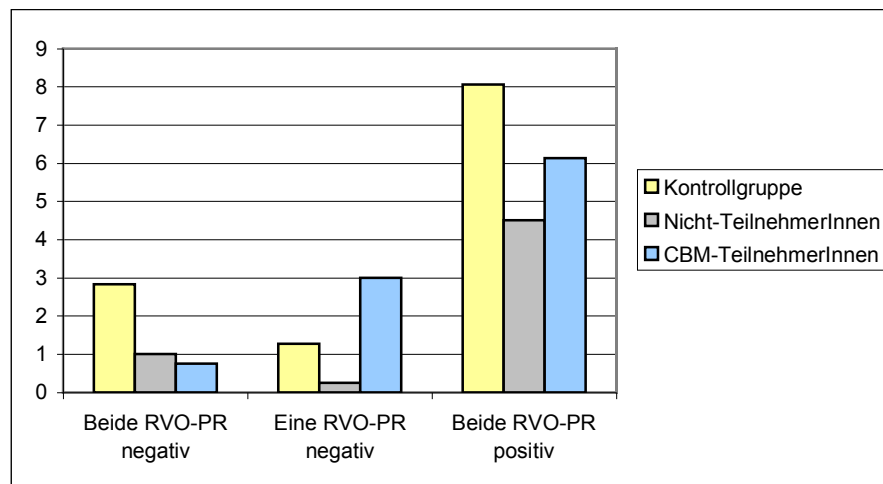


Abb. 5: Vergleich der Anzahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen nach zwei Semestern in Abhängigkeit von Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und CBM-Teilnahme für StudienabbrecherInnen

3.4.2.2. Vergleich des Studienfortschritts nach vier Semestern

Der Vergleich des Studienfortschritts nach vier Semestern ergab signifikante Haupteffekte für Studienabbruch ($\chi^2(1) = 146.14, p < .05$) als auch für die Anzahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen ($\chi^2(2) = 104.18, p < .05$), nicht aber für die Teilnahme an CBM ($\chi^2(2) = 3.18, p > .05$).

StudienabbrecherInnen absolvierten in ihren ersten vier Semestern mit 5.72 signifikant weniger Lehrveranstaltungen als Nicht-AbbrecherInnen mit 21.58.

Post hoc-Tests für die Anzahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen zeigten, dass alle Unterschiede signifikant sind (alle $p < .05$). Je mehr Ringvorlesungsprüfungen positiv absolviert wurden, umso mehr Lehrveranstaltungen wurden in den ersten vier Semestern positiv absolviert (siehe Tab. 5).

	n	M (SD)
Beide RVO-Prüfungen negativ	124	14.24 (8.94)
Eine RVO-Prüfung negativ	205	17.83 (8.25)
Beide RVO-Prüfungen positiv	328	22.53 (8.26)

Tab. 5: Zahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen nach vier Semestern – aufgeteilt nach Anzahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen

Auch für den Studienfortschritt nach vier Semestern gab es signifikante Interaktionseffekte zwischen Studienabbruch und Anzahl der Ringvorlesungsprüfungen ($\chi^2(2) = 29.18, p < .05$), zwischen CBM-Teilnahme und Anzahl der Ringvorlesungsprüfungen ($\chi^2(2) = 29.10, p < .05$) sowie zwischen CBM-Teilnahme, Anzahl der Ringvorlesungsprüfungen und Studienabbruch ($\chi^2(4) = 19.37, p < .05$).

Die Analyse der Interaktion zwischen Studienabbruch und Anzahl der Ringvorlesungsprüfungen zeigte, dass AbbrecherInnen signifikant weniger Lehrveranstaltungen in ihren ersten vier Semestern absolvierten als Nicht-AbbrecherInnen, wenn für die Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen kontrolliert wurde (alle $p < .05$; siehe auch Abb. 6).

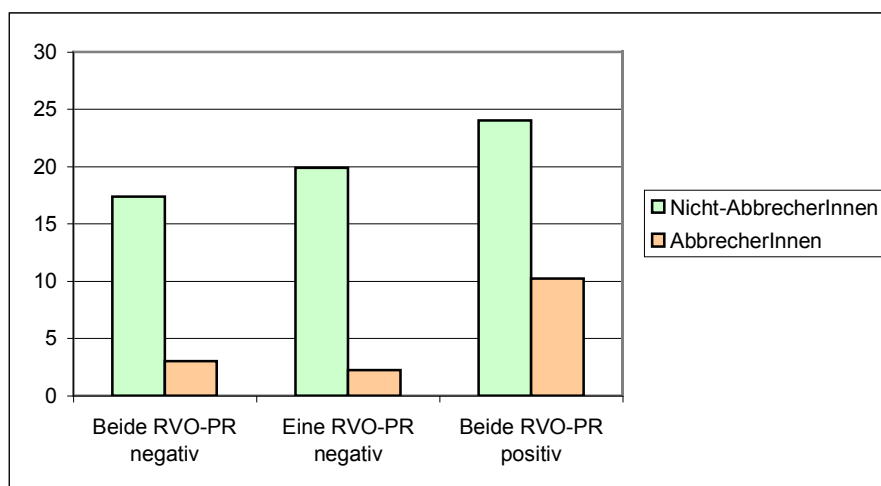


Abb. 6: Vergleich der Anzahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen nach vier Semestern in Abhängigkeit von Studienabbruch

Die genauere Analyse der Interaktion zwischen CBM-Teilnahme und Anzahl der Ringvorlesungsprüfungen konnte keine signifikanten Unterschiede zwischen Kontrollgruppe und CBM-TeilnehmerInnen nachweisen, wenn die Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen berücksichtigt wurde (alle $p > .05$).

Nicht-TeilnehmerInnen hingegen wiesen bei zwei negativen sowie zwei positiven Ringvorlesungsprüfungen signifikant weniger positiv absolvierte Lehrveranstaltungen

innerhalb der ersten vier Semester auf als die Kontrollgruppe und CBM-TeilnehmerInnen (jeweils $p < .05$; siehe auch Abb. 7).

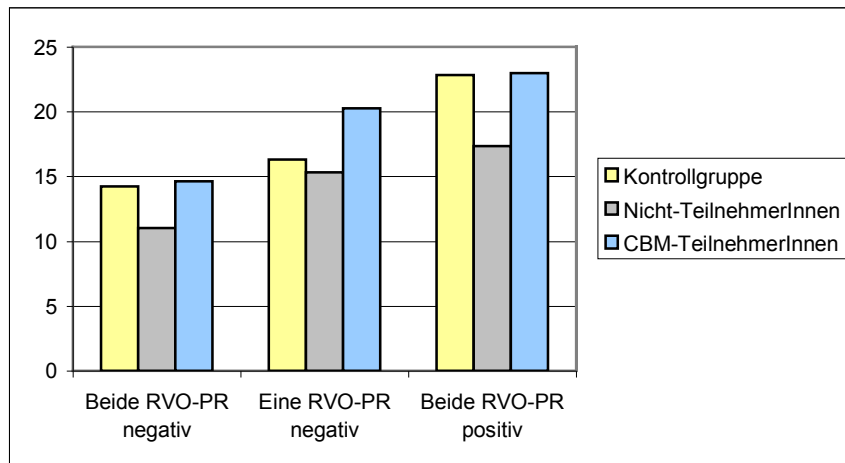


Abb. 7: Vergleich der Anzahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen nach vier Semestern in Abhängigkeit von Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und CBM-Teilnahme

Die Interaktion zwischen Teilnahme an CBM, Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und Studienabbruch zeigte, dass sich Nicht-AbbrecherInnen, die an CBM teilnahmen, nur bei zwei negativ absolvierten Ringvorlesungsprüfungen von denen der Kontrollgruppe signifikant unterschieden ($p < .05$); CBM-TeilnehmerInnen hatten weniger Lehrveranstaltungen positiv absolviert (siehe Abb. 8).

Beim Vergleich der Nicht-AbbrecherInnen unter den Nicht-TeilnehmerInnen mit denen der Kontrollgruppe zeigten sich durchgängig signifikante Unterschiede (alle $p < .05$). Bei zwei negativ bzw. zwei positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen haben die Nicht-TeilnehmerInnen weniger Lehrveranstaltungen positiv absolviert als die Kontrollgruppe und CBM-TeilnehmerInnen. Bei einer positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfung ist es umgekehrt.

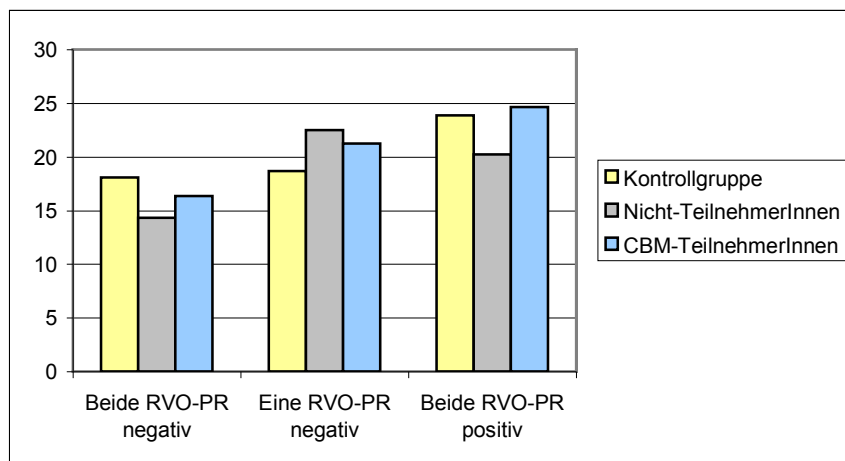


Abb. 8: Vergleich der Anzahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen nach vier Semestern in Abhängigkeit von Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und CBM-Teilnahme für Nicht-AbbrecherInnen

Bei den StudienabbrecherInnen konnte kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen nachgewiesen werden, wenn die Anzahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen berücksichtigt wurde (alle $p > .05$).

3.4.2.3. Vergleich des Studienfortschritts – Zusammenfassung

StudienabbrecherInnen absolvieren sowohl innerhalb der ersten zwei als auch vier Semester weniger Lehrveranstaltungen als Nicht-AbbrecherInnen.

Die Anzahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen hat einen Einfluss auf den Studienfortschritt der ersten zwei als auch der ersten vier Semester. Je mehr Ringvorlesungsprüfungen positiv absolviert wurden, umso mehr Lehrveranstaltungen wurden innerhalb der ersten zwei bzw. vier Semester positiv absolviert.

Für den Studienfortschritt nach zwei Semestern scheint es auf den ersten Blick so, dass Nicht-TeilnehmerInnen weniger Lehrveranstaltungen positiv absolvierten als die beiden anderen Gruppen. In Bezug auf den Studienfortschritt nach vier Semestern findet sich gar kein Unterschied zwischen den Gruppen.

Die genauere Analyse zeigt, dass die Nicht-TeilnehmerInnen unter den Nicht-AbbrecherInnen stets weniger Lehrveranstaltungen positiv absolvierten als die CBM-TeilnehmerInnen und die Kontrollgruppe mit einer Ausnahme: bei einer positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfung hatten Nicht-TeilnehmerInnen nach vier Semestern mehr Lehrveranstaltungen positiv absolviert als die anderen beiden Gruppen.

In Bezug auf den Studienerfolg der CBM-TeilnehmerInnen unter den Nicht-AbbrecherInnen zeigen sich widersprüchliche Ergebnisse. CBM-TeilnehmerInnen unterschieden sich teils nicht von denen der Kontrollgruppe (bei dem Studienfortschritt nach vier Semestern bei einer bzw. zwei positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen), teils wiesen sie einen geringeren Studienfortschritt auf als die Kontrollgruppe (nach zwei Semestern bei zwei positiv bzw. zwei negativ absolvierten Ringvorlesungsprüfungen sowie nach vier Semestern bei zwei negativ absolvierten Ringvorlesungsprüfungen) und teils einen besseren Studienfortschritt (nach zwei Semestern bei einer negativ absolvierten Ringvorlesungsprüfung).

3.4.3. Vergleich des Notenschnitts

Der Vergleich wurde mittels einer Rangvarianzanalyse für den Notenschnitt nach zwei bzw. vier Semestern durchgeführt.

3.4.3.1. Vergleich des Notenschnitts nach zwei Semestern

Neben dem Studienabbruch ($\chi^2(1) = 14.36, p < .05$) stellen die Teilnahme an CBM ($\chi^2(2) = 25.75, p < .05$) und die Anzahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen ($\chi^2(2) = 84.67, p < .05$) signifikante Haupteffekte in Bezug auf den Notenschnitt dar.

Studierende, die innerhalb der ersten vier Semester ihr Studium abbrachen, wiesen im zweiten Semester einen Notenschnitt von 2.89 auf, Nicht-AbbrecherInnen hingegen einen Notenschnitt von 2.30.

Post hoc-Tests für die Anzahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen zeigten, dass alle Unterschiede signifikant sind (alle $p < .05$). Je mehr Ringvorlesungsprüfungen positiv absolviert wurden, umso besser war der Notenschnitt nach den ersten beiden Semestern (siehe Tab. 6).

	n	M (SD)
Beide RVO-Prüfungen negativ	124	2.77 (0.72)
Eine RVO-Prüfung negativ	205	2.48 (0.62)
Beide RVO-Prüfungen positiv	328	2.14 (0.62)

Tab. 6: Notenschnitt nach zwei Semestern in Abhängigkeit von der Anzahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen

In Bezug auf die CBM-Teilnahme ergaben Post hoc-Tests signifikante Unterschiede zwischen Kontrollgruppe und Nicht-TeilnehmerInnen sowie zwischen Kontrollgruppe und CBM-TeilnehmerInnen (beide $p < .05$). Die Personen der Kontrollgruppe hatten einen besseren Notenschnitt als CBM-TeilnehmerInnen und Nicht-TeilnehmerInnen (siehe Tab. 7).

	n	M (SD)
CBM-TeilnehmerInnen	265	2.44 (0.61)
Nicht-TeilnehmerInnen	38	2.56 (0.84)
Kontrollgruppe	354	2.28 (0.71)

Tab. 7: Notenschnitt nach zwei Semestern – aufgeteilt nach CBM-Teilnahme

Weiters gab es signifikante Interaktionseffekte für Studienabbruch und Anzahl der Ringvorlesungsprüfungen ($\chi^2(2) = 8.97, p < .05$), CBM-Teilnahme und Anzahl der Ringvorlesungsprüfungen ($\chi^2(4) = 60.99, p < .05$) sowie die dreifache Interaktion zwischen CBM-Teilnahme, Anzahl der Ringvorlesungsprüfungen und Studienabbruch ($\chi^2(4) = 21.47, p < .05$).

Die Analyse der Interaktion zwischen Studienabbruch und Anzahl der Ringvorlesungsprüfungen zeigte, dass AbbrecherInnen einen signifikant schlechteren Notenschnitt in ihren ersten zwei Semestern aufwiesen als Nicht-AbbrecherInnen, wenn für die Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen kontrolliert wurde (alle $p < .05$; siehe auch Abb. 9).

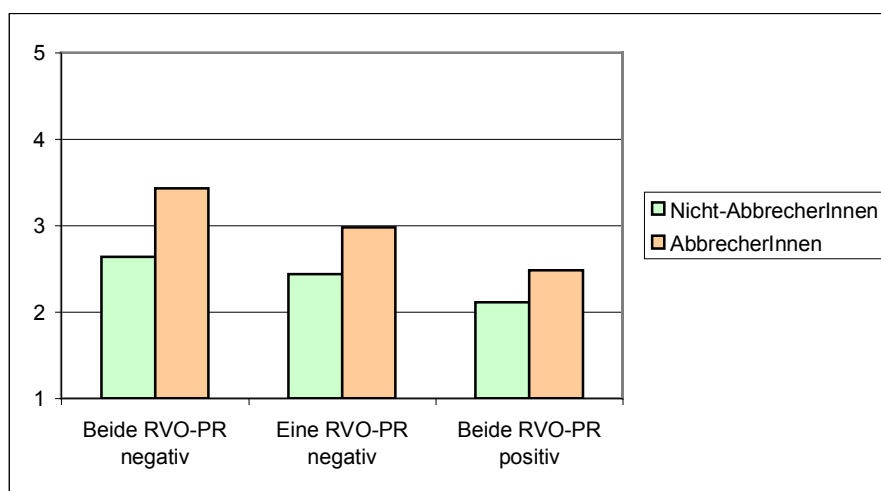


Abb. 9: Vergleich des Notenschnitts nach zwei Semestern in Abhängigkeit von Studienabbruch

Eine Analyse der Interaktion zwischen CBM-Teilnahme und Anzahl der Ringvorlesungsprüfungen mittels Post hoc-Tests ergab, dass CBM-TeilnehmerInnen einen signifikant schlechteren Notenschnitt als die Kontrollgruppe aufweisen, wenn sie beide Ringvorlesungsprüfungen positiv absolvierten ($p < .05$; siehe Abb. 10).

Nicht-TeilnehmerInnen mit zwei negativen Ringvorlesungsprüfungen wiesen einen signifikant schlechteren Notenschnitt auf als CBM-TeilnehmerInnen und die Kontrollgruppe mit zwei negativen Ringvorlesungsprüfungen (jeweils $p < .05$). Nicht-TeilnehmerInnen mit zwei positiven Ringvorlesungsprüfungen wiesen einen signifikant schlechteren Notenschnitt auf als die Kontrollgruppe ($p < .05$; siehe Abb. 10).

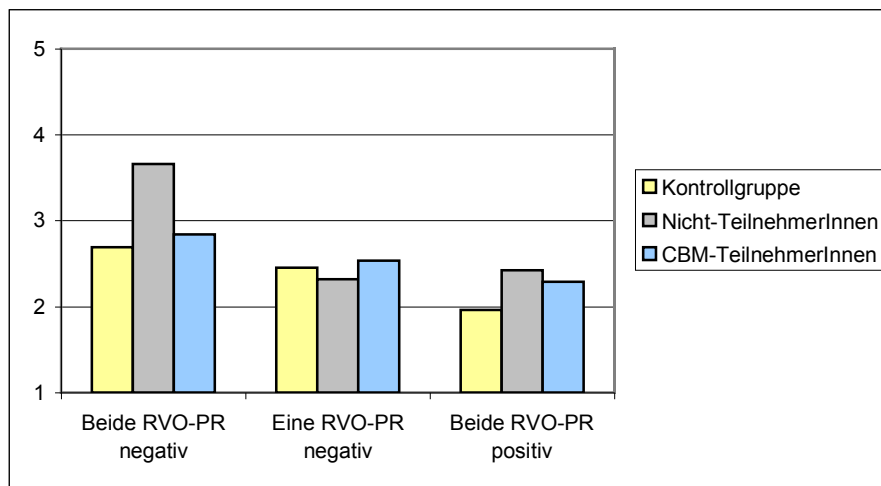


Abb. 10: Vergleich des Notenschnitts nach zwei Semestern in Abhängigkeit von Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und CBM-Teilnahme

Post hoc-Tests zur dreifachen Interaktion zwischen CBM-Teilnahme, Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und Studienabbruch ergaben, dass Nicht-AbbrecherInnen der Kontrollgruppe mit zwei negativ bzw. zwei positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen einen signifikant besseren Notenschnitt aufweisen, als die der CBM-TeilnehmerInnen (jeweils $p < .05$; siehe Abb. 11).

Nicht-AbbrecherInnen, die nicht an CBM teilnahmen, wiesen bei zwei negativ bzw. zwei positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen einen signifikant schlechteren Notenschnitt auf als die der Kontrollgruppe und CBM-TeilnehmerInnen (alle $p < .05$). Bei einer negativ absolvierten Ringvorlesungsprüfung hingegen haben Nicht-TeilnehmerInnen einen besseren Notenschnitt als Kontrollgruppe und CBM-TeilnehmerInnen (jeweils $p < .05$; siehe Abb. 11).

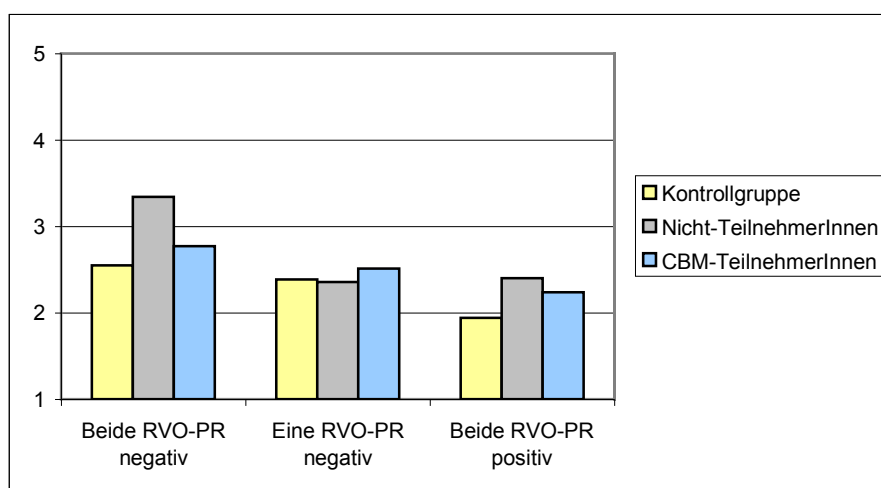


Abb. 11: Vergleich des Notenschnitts nach zwei Semestern in Abhängigkeit von Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und CBM-Teilnahme für Nicht-AbbrecherInnen

Für die StudienabbrecherInnen unter den CBM-TeilnehmerInnen zeigte sich, dass diese bei zwei negativ absolvierten Ringvorlesungsprüfungen einen signifikant schlechteren Notenschnitt aufweisen als die der Kontrollgruppe ($p < .05$; siehe Abb. 12).

Die StudienabbrecherInnen unter den Nicht-TeilnehmerInnen mit zwei negativ absolvierten Ringvorlesungsprüfungen haben einen signifikant schlechteren Notenschnitt als die der Kontrollgruppe (jeweils $p < .05$).

Bei einer negativ absolvierten Ringvorlesungsprüfung haben die Nicht-TeilnehmerInnen jedoch einen signifikant besseren Notenschnitt als die Kontrollgruppe ($p < .05$).

Bei zwei positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen haben die Nicht-TeilnehmerInnen weiters einen signifikant schlechteren Notenschnitt als die CBM-TeilnehmerInnen ($p < .05$; siehe Abb. 12).

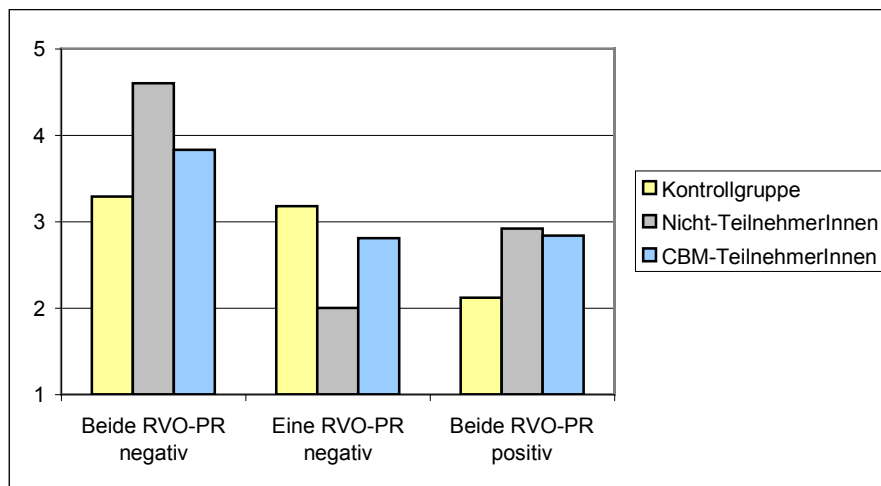


Abb. 12: Vergleich des Notenschnitts nach zwei Semestern in Abhängigkeit von Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und CBM-Teilnahme für StudienabbrecherInnen

3.4.3.2. Vergleich des Notenschnitts nach vier Semestern

Der Vergleich des Notenschnitts nach vier Semestern ergab signifikante Haupteffekte für Studienabbruch ($\chi^2(1) = 23.52$, $p < .05$), die Teilnahme an CBM ($\chi^2(2) = 20.56$, $p < .05$) und die Anzahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen ($\chi^2(2) = 117.19$, $p < .05$).

StudienabbrecherInnen wiesen in ihren ersten vier Semestern einen signifikant schlechteren Notenschnitt auf als Nicht-AbbrecherInnen (2.97 vs. 2.44).

In Bezug auf die CBM-Teilnahme ergaben Post hoc-Tests einen signifikanten Unterschied zwischen Kontrollgruppe und Nicht-TeilnehmerInnen ($p < .05$; siehe auch Tab. 8).

	n	M (SD)
CBM-TeilnehmerInnen	265	2.53 (0.62)
Nicht-TeilnehmerInnen	38	2.62 (0.72)
Kontrollgruppe	354	2.45 (0.63)

Tab. 8: Notenschnitt nach vier Semestern – aufgeteilt nach CBM-Teilnahme

Post hoc-Tests für die Anzahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen zeigten, dass alle Unterschiede signifikant sind (alle $p < .05$). Je mehr Ringvorlesungsprüfungen positiv absolviert wurden, umso besser war der Notenschnitt nach den ersten vier Semestern (siehe Tab. 9).

	n	M (SD)
Beide RVO-Prüfungen negativ	124	2.91 (0.65)
Eine RVO-Prüfung negativ	205	2.60 (0.55)
Beide RVO-Prüfungen positiv	328	2.27 (0.58)

Tab. 9: Notenschnitt nach vier Semestern in Abhängigkeit von der Anzahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen

Für den Notenschnitt der ersten vier Semester gab es weiters signifikante Interaktionseffekte zwischen CBM-Teilnahme und Anzahl der Ringvorlesungsprüfungen ($\chi^2(4) = 20.10$, $p < .05$) sowie zwischen CBM-Teilnahme, Anzahl der Ringvorlesungsprüfungen und Studienabbruch ($\chi^2(4) = 17.68$, $p < .05$).

Die genauere Analyse der Interaktion zwischen CBM-Teilnahme und Anzahl der Ringvorlesungsprüfungen konnte keine signifikanten Unterschiede zwischen Kontrollgruppe und CBM-TeilnehmerInnen nachweisen, wenn die Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen berücksichtigt wurde (alle $p > .05$).

Bei zwei negativ absolvierten Ringvorlesungsprüfungen weisen Nicht-TeilnehmerInnen einen signifikant schlechteren Notenschnitt nach vier Semestern auf als die Kontrollgruppe und CBM-TeilnehmerInnen (jeweils $p < .05$; siehe auch Abb. 13).

Bei zwei positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen weisen Nicht-TeilnehmerInnen einen signifikant schlechteren Notenschnitt nach vier Semestern auf als die Kontrollgruppe ($p < .05$).

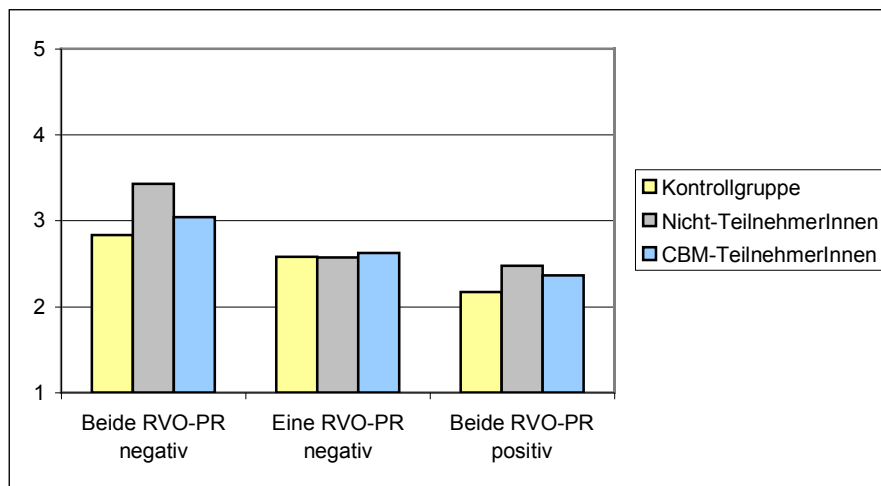


Abb. 13: Vergleich des Notenschnitts nach vier Semestern in Abhängigkeit von Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und CBM-Teilnahme

Die dreifache Interaktion zwischen Teilnahme an CBM, Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und Studienabbruch zeigte, dass Nicht-AbbrecherInnen, die an CBM teilnahmen einen signifikant schlechteren Notenschnitt aufwiesen als jene der Kontrollgruppe, wenn die Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen berücksichtigt wurde (alle $p < .05$; siehe auch Abb. 14).

Die Nicht-AbbrecherInnen, die nicht an CBM teilnahmen, weisen bei zwei positiv oder zwei negativ absolvierten Ringvorlesungsprüfungen einen signifikant schlechteren Notenschnitt auf als die der Kontrollgruppe und CBM-TeilnehmerInnen (jeweils $p < .05$).

Bei einer negativ absolvierten Ringvorlesungsprüfung hingegen weisen die Nicht-TeilnehmerInnen einen signifikant besseren Notenschnitt nach vier Semestern auf als die der Kontrollgruppe und CBM-TeilnehmerInnen (alle $p < .05$; siehe auch Abb. 14).

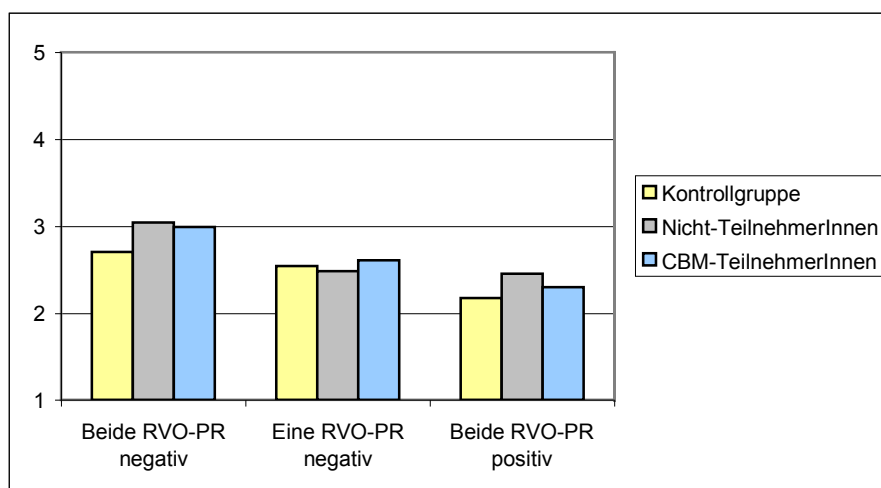


Abb. 14: Vergleich des Notenschnitts nach vier Semestern in Abhängigkeit von Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und CBM-Teilnahme für Nicht-AbbrecherInnen

Bei den StudienabbrecherInnen weisen CBM-TeilnehmerInnen mit zwei negativ absolvierten Ringvorlesungsprüfungen einen signifikant schlechteren Notenschnitt auf als die Kontrollgruppe ($p < .05$; siehe Abb. 15).

Die Nicht-TeilnehmerInnen weisen bei zwei bzw. einer negativ absolvierten Ringvorlesungsprüfung einen signifikant schlechteren Notenschnitt auf als die Kontrollgruppe (jeweils $p < .05$).

Weiters weisen die Nicht-TeilnehmerInnen unter den StudienabbrecherInnen bei zwei positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen einen signifikant besseren Notenschnitt als die CBM-TeilnehmerInnen auf ($p < .05$; siehe auch Abb. 15).

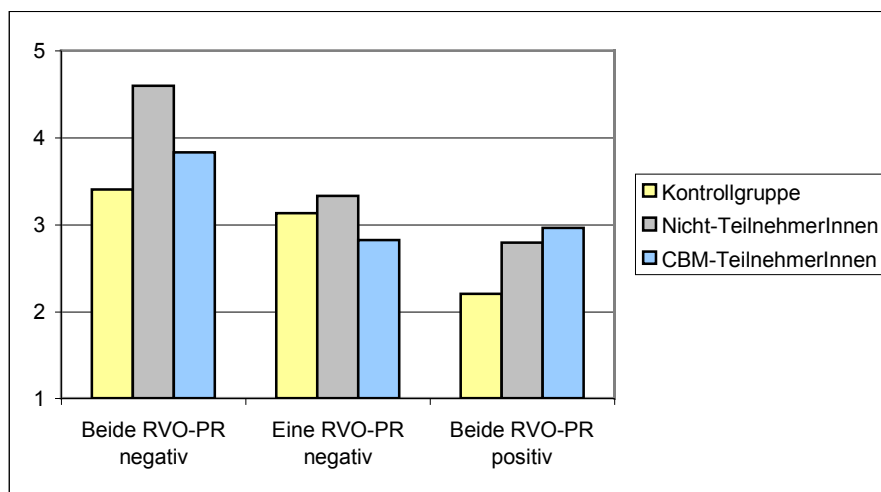


Abb. 15: Vergleich des Notenschnitts nach vier Semestern in Abhängigkeit von Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und CBM-Teilnahme für AbbrecherInnen

3.4.3.3. Vergleich des Notenschnitts – Zusammenfassung

StudienabbrecherInnen weisen nach zwei wie auch nach vier Semestern einen schlechteren Notenschnitt auf als Nicht-AbbrecherInnen.

Je mehr Ringvorlesungsprüfungen positiv absolviert wurden, umso besser ist der Notenschnitt der ersten zwei bzw. vier Semester.

Auf den ersten Blick erzielte die Kontrollgruppe einen besseren Notenschnitt für die ersten beiden Semester als CBM-TeilnehmerInnen.

Wenn man sich die Ergebnisse im Detail ansieht, zeigt sich, dass bei den Nicht-AbbrecherInnen mit zwei positiv oder zwei negativ absolvierten Ringvorlesungsprüfungen die der Kontrollgruppe den besten Notenschnitt aufweisen, dann folgen CBM-TeilnehmerInnen und zuletzt Nicht-TeilnehmerInnen.

Bei einer positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfung hingegen erreichten die Nicht-TeilnehmerInnen einen besseren Notenschnitt als Kontrollgruppe und CBM-TeilnehmerInnen.

Beim Notenschnitt der ersten vier Semester gibt es, wenn man die Gruppen vergleicht, lediglich einen signifikanten Unterschied zwischen Kontrollgruppe und Nicht-TeilnehmerInnen, letztere weisen einen schlechteren Notenschnitt auf.

Bei der genaueren Analyse zeigt sich ein ähnliches Bild wie für den Notenschnitt nach zwei Semestern. Bei den Nicht-AbbrecherInnen, welche zwei Ringvorlesungsprüfungen negativ oder positiv absolviert haben, besteht folgende Reihenfolge: die der Kontrollgruppe wiesen den besten Notenschnitt auf, dann folgen CBM-TeilnehmerInnen und zuletzt Nicht-TeilnehmerInnen.

Bei einer positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfung hingegen wiesen Nicht-TeilnehmerInnen den besten Notenschnitt auf, dann folgt die Kontrollgruppe und zuletzt CBM-TeilnehmerInnen.

4. Diskussion

Die vorliegende Arbeit verglich den Studienerfolg von StudienanfängerInnen des WS 2007, die an CBM teilnahmen mit denjenigen, die nicht daran teilnehmen wollten sowie einer Kontrollgruppe, die aus StudienanfängerInnen des WS 2006 besteht. Der Studienerfolg wurde anhand der Dropoutquote nach vier Semestern, der Zahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen nach zwei bzw. vier Semestern und dem Notendurchschnitt nach zwei bzw. vier Semestern operationalisiert. Zum Vergleich der Dropoutquoten wurde eine Konfigurationsfrequenzanalyse, zum Vergleich des Studienfortschritts und des Notenschnitts eine Rangvarianzanalyse berechnet.

Die Ergebnisse weisen nicht darauf hin, dass die Teilnahme an *Cascaded Blended Mentoring* zu einem besseren Studienverlauf – in Form von geringerer Dropoutquote, schnellerem Studienfortschritt und besserem Notenschnitt nach zwei sowie vier Semestern – führt.

Lediglich beim Vergleich der Dropoutraten war die Dropoutquote der Kontrollgruppe bei zwei negativ absolvierten Ringvorlesungsprüfungen signifikant höher als sie zu erwarten gewesen wäre. Hier wären zusätzliche Informationen zu den akademischen Zielen (z. B. wie wichtig einem der Abschluss des Psychologiestudiums ist) interessant, um einen eventuellen Zusammenhang mit der Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs zu untersuchen. Völkle und Sander (2008) konnten zeigen, dass je wichtiger ein Abschluss eingeschätzt wurde, desto seltener wurde das Studium abgebrochen.

Leider fehlen auch Informationen darüber, ob die Personen, die das Psychologiestudium an der Universität Wien abbrachen, es an einer anderen Universität fortsetzten.

Nicht-TeilnehmerInnen, die ihr Studium über die gesamten vier Semester fortsetzten, wiesen nach zwei sowie vier Semestern einen signifikant geringeren Studienfortschritt auf als die anderen beiden Gruppen (mit Ausnahme des Studienfortschritts nach vier Semestern bei einer positiv absolvierten Ringvorlesung). Diese Ergebnisse sprechen für das Vorhandensein eines *self-selection Bias*, wie ihn Allen und Eby (2007) sowie Pascarella und Terenzini (2005) anführen. Studierende, die nicht an CBM teilnehmen wollten, unterscheiden sich wohl anhand von Konstrukten wie Leistungsmotivation und/oder akademischer Ziele von anderen Studierenden. Eine weitere Möglichkeit ist, dass bei diesen Studierenden andere Rahmenbedingungen vorherrschen – beispielsweise Studieren neben einer

Vollzeitbeschäftigung, Psychologie als Zweitstudium oder Kinderbetreuung neben dem Studium – die zu einer längeren Studiendauer beitragen.

Was sich eindeutig zeigte, ist der Einfluss der Ringvorlesungsprüfungen auf Studienfortschritt und Notenschnitt. Je mehr Ringvorlesungsprüfungen positiv absolviert wurden, umso besser war der Studienfortschritt bzw. Notenschnitt. Auch gab es bei Personen der Kontrollgruppe, die zwei Ringvorlesungsprüfungen negativ absolvierten mehr Studienabbrüche als erwartet. Im Psychologiestudium sind diese beiden ersten Prüfungen für einen optimalen Einstieg wichtig, da ohne diese beiden positiv absolvierten Prüfungen eine Studienverzögerung um mindestens ein Semester im ersten Abschnitt auftritt.

Es ist anzunehmen, dass für die Noten auf diese Prüfungen einerseits (relativ stabile) individuelle Konstrukte wie beispielsweise Leistungsmotivation, andererseits aber auch schulische Vorerfahrungen und das Commitment gegenüber den akademischen Zielen und der Universität entscheidend sind (Tinto, 1975). Wie bei Pascarella und Terenzini (2005) und Tinto (1975) angeführt, geben diese ersten Noten wiederum Hinweise auf die weitere universitäre Entwicklung bzw. akademische Integration. Die Teilnahme an CBM zeigte hier kaum Auswirkungen – auch erkennbar daran, dass es bei der Interaktion von Ringvorlesungsprüfungen und CBM-Teilnahme keine signifikanten Unterschiede zwischen Kontrollgruppe und CBM-TeilnehmerInnen gab, wenn die Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen kontrolliert wurde.

Die Unterschiede im Studienfortschritt zwischen CBM-TeilnehmerInnen und Kontrollgruppe lassen kein bestimmtes Muster erkennen. Bei zwei negativ absolvierten Ringvorlesungsprüfungen hatten CBM-TeilnehmerInnen, die ihr Studium über die gesamten vier Semester fortsetzten, weniger Lehrveranstaltungen nach zwei bzw. vier Semestern positiv absolviert. Bei zwei positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen hatten CBM-TeilnehmerInnen nach zwei Semestern ebenfalls weniger Lehrveranstaltungen absolviert. Bei einer negativ absolvierten Ringvorlesungsprüfung hatten CBM-TeilnehmerInnen nach zwei Semestern wiederum mehr Lehrveranstaltungen absolviert als die Kontrollgruppe.

Um hier ein klareres Bild zu gewinnen, wären Informationen über die Absolvierung von Lehrveranstaltungen für das freie Wahlfach sinnvoll. Gerade im Rahmen von CBM besteht die Möglichkeit des Austausches zwischen Studierenden und es ist anzunehmen, dass StudienanfängerInnen den Tipp erhalten, bei negativen Ringvorlesungsprüfungen statt der Statistik-Lehrveranstaltungen Lehrveranstaltungen für das freie Wahlfach zu absolvieren, um

die Studiendauer nicht unnötig zu verlängern. Die Lehrveranstaltung im Rahmen von CBM (Orientierung und Basiskompetenzen für das Psychologiestudium) kann selbst für das freie Wahlfach angerechnet werden, was zu Beginn der Lehrveranstaltung den Studierenden deutlich kommuniziert wurde. Es könnte sein, dass die gesamte Studiendauer dadurch kürzer bzw. die Studienabschlussquote von CBM-TeilnehmerInnen (auch durch eine bessere Studienplanung) höher sein wird als bei der Kontrollgruppe.

In Bezug auf den Notenschnitt gab es widersprüchliche Ergebnisse. Bei Studierenden, die ihr Studium über die ersten vier Semester fortsetzten und zwei positiv oder zwei negativ absolvierte Ringvorlesungsprüfungen hatten, wiesen die der Kontrollgruppe nach zwei und vier Semestern den besten Notenschnitt auf. Darauf folgten CBM-TeilnehmerInnen und den schlechtesten Notenschnitt wiesen Nicht-TeilnehmerInnen auf. Bei einer positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfung dagegen wiesen Nicht-TeilnehmerInnen den besten Notenschnitt nach zwei bzw. vier Semestern auf.

Den Notenschnitt als Operationalisierung für Studienerfolg heranzuziehen ist grundsätzlich problematisch. Bei Robbins et al. (2004) und Robbins et al. (2006) beispielsweise ließen sich nur geringe Korrelationen mit studienrelevanten Kompetenzen, akademischen Zielen, soziale Integration und Commitment der Universität gegenüber feststellen.

Die Gestaltung und Benotung der Prüfungen obliegt den LehrveranstaltungsleiterInnen, es kann also zu verschiedensten Vorgehensweisen (z. B. Multiple-Choice vs. Offene Fragen, 50 % vs. 70 % richtige Lösungen als Mindestkriterium für eine positive Beurteilung) kommen, was die Objektivität von Noten stark beeinträchtigt. Bei acht von 14 Vorlesungen, die im Wintersemester abgehalten werden, gab es laut Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien zwischen WS 2006 und WS 2008 einen (oder mehrere) Wechsel der Lehrveranstaltungsleitung, der teils auch zu Änderungen des Lehrstoffs führte. Ebenso bei acht der elf Vorlesungen der Sommersemester 2007 bis 2009.

Das Psychologiestudium ist nicht modular aufgebaut und beinhaltet kaum Voraussetzungsketten, die Vorlesungstitel weisen aber auf eine gewisse Reihenfolge hin (beispielsweise gibt es die Vorlesungen „Allgemeine Psychologie I“ bis „Allgemeine Psychologie IV“). Kohorteneffekte könnten somit für die widersprüchlichen Ergebnisse bezüglich des Notenschnitts verantwortlich sein.

Es scheint, als ob die ausgewählten Kriterien – Notenschnitt und Studienfortschritt – nicht ausreichen, um die Effektivität von CBM umfassend beurteilen zu können. Um nun die

genauere Wirkweise von CBM zu erfassen, wären Informationen über die zu vermittelnden studienrelevanten Kompetenzen, das Orientierungswissen, die soziale Integration und die akademischen Ziele der Studierenden sowie deren Rahmenbedingungen (Berufstätigkeit, finanzielle Situation etc.) von Nöten. Durch den Vergleich der Studierenden (Kontrollgruppe, CBM-TeilnehmerInnen und Nicht-TeilnehmerInnen) in Bezug auf diese Variablen vor, während und nach dem ersten Semester könnte festgestellt werden, in welchen Bereichen CBM tatsächlich wirkt. Es könnte beispielsweise sein, dass zwar studienrelevante Kompetenzen erfolgreich vermittelt werden, diese aber auch von den anderen Gruppen aufgebaut wurden. Eine andere Möglichkeit ist, dass CBM-TeilnehmerInnen bessere studienrelevante Kompetenzen und mehr Orientierungswissen aufweisen, sich diese Fähigkeiten aber nicht auf den Studienverlauf niederschlagen (ev. aufgrund schlechter Rahmenbedingungen für Studierende).

Es sollte in rund drei Jahren auch der Abschluss des zweiten Abschnitts näher untersucht werden, um eventuelle Differenzen zwischen den Gruppen festzuhalten. Zu diesem Zeitpunkt sollten sowohl die Kontrollgruppe als auch die StudienanfängerInnen des WS 2007 ihr Studium abgeschlossen haben bzw. sich in der Endphase befinden (zehn Semester Mindeststudienzeit plus zwei Toleranzsemester, die für die Familienbeihilfe berücksichtigt werden, werden von vielen Studierenden als realistischer Zeitrahmen für das Studium herangezogen).

Einerseits könnte die bereits erwähnte mögliche bessere Studienplanung bei CBM-TeilnehmerInnen (durch Vorziehung des freien Wahlfachs) zu einem schnelleren Abschluss führen. Andererseits ist es denkbar, dass sich die vermittelten studienrelevanten Kompetenzen wie Literaturrecherche und Zeitmanagement vor allem in der Phase der Diplomarbeit – ein langfristiges Projekt, welches großteils selbständig zu bearbeiten ist – auswirken und zu einer besseren Bewältigung (und schnellerem Abschluss) dieser Aufgabe bei CBM-TeilnehmerInnen führen.

5. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit Studienerfolg und untersuchte, ob sich die Teilnahme am Projekt *Cascaded Blended Mentoring* (CBM) positiv auf den Studienverlauf auswirkt.

In Tinto's Dropout-Modell (1975) benötigen Studierende neben einem hohen Commitment gegenüber dem akademischen Ziel, das Studium abzuschließen und einem hohen Commitment der Universität gegenüber auch ein gewisses Maß an akademischer sowie sozialer Integration innerhalb des Studiums, um dieses positiv abschließen zu können. Neuere Studien (Moosbrugger & Reiß, 2005; Robbins et al., 2004; Völkle & Sander, 2008) bestätigen den Einfluss akademischer Ziele. Auch studienrelevante Kompetenzen (beispielsweise Zeitmanagement-Techniken oder Lernstrategien und -verhalten), Commitment gegenüber der Universität und soziale Integration (Robbins et al., 2004; Robbins et al., 2006) sowie weitere Faktoren wie akademische Disziplin und Zielstrebigkeit (Robbins et al., 2006) beeinflussen Studienerfolg in Form von Studiendauer oder Dropoutquote. Der Notenschnitt an einer Universität dagegen ist als Maß der akademischen Integration zu sehen, aber als Kriterium für Studienerfolg nur schlecht geeignet.

Unter Interventionsprogrammen, welche den Studienerfolg ihrer TeilnehmerInnen verbessern sollen, beeinflussen diejenigen den Studienerfolg am stärksten, die akademische Fähigkeiten vermitteln (Robbins et al., 2009).

Mentoringprogramme im Hochschulkontext erfüllen laut Crisp und Cruz (2009) folgende Funktionen: psychologische und emotionale Unterstützung, Zielsetzung und Wahl der beruflichen Laufbahn, Vermittlung inhaltlichen Wissens und Vorbildwirkung durch MentorInnen. Mentoringprogramme zeigen positive Auswirkungen auf Dropoutquote (Campbell & Campbell, 1997; Crisp & Cruz, 2009; Folger et al., 2004), Notenschnitt (Campbell & Campbell, 1997; Folger et al., 2004), Studienfortschritt (Campbell & Campbell, 1997) und soziale Integration (Hixenbaugh et al., 2004).

Im Rahmen von CBM sollen den TeilnehmerInnen studienrelevante Kompetenzen und Orientierungswissen in Bezug auf die Universität vermittelt und deren soziale Integration verbessert werden. Die TeilnehmerInnen werden dabei in Kleingruppen von sogenannten *student mentors* betreut, die sie über ihr gesamtes erstes Semester begleiten.

Die Stichprobe bestand aus Personen, die das Studium der Psychologie an der Universität Wien im Wintersemester 2006 bzw. 2007 begonnen und noch keine Studienerfahrung (an einer österreichischen Universität) hatten. Als Kontrollgruppe dienten 354 StudienanfängerInnen des WS 2006. 265 StudienanfängerInnen nahmen im WS 2007 freiwillig an CBM teil, 38 Personen nicht.

Der Studienverlauf wurde anhand der Dropoutquote nach vier Semestern sowie der Zahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen und des Notenschnitts nach zwei sowie vier Semestern verglichen. Zum Vergleich der Dropoutquote wurde eine exploratorische Konfigurations-Frequenz-Analyse berechnet. Zum Vergleich des Studienfortschritts sowie des Notenschnitts wurden Rangvarianzanalysen durchgeführt. Die Ergebnisse weisen nicht darauf hin, dass die Teilnahme an *Cascaded Blended Mentoring* zu einem besseren Studienverlauf führt.

Die StudienanfängerInnen des WS 2007, die nicht an CBM teilnehmen wollten, wiesen jedoch nach zwei sowie vier Semestern einen signifikant geringeren Studienfortschritt auf als die anderen beiden Gruppen (mit Ausnahme des Studienfortschritts nach vier Semestern bei einer positiv absolvierten Ringvorlesung). Diese Ergebnisse sprechen für das Vorhandensein eines *self-selection Bias*, wie ihn Allen und Eby (2007) sowie Pascarella und Terenzini (2005) anführen.

Was sich weiters zeigte, ist der Einfluss der Ringvorlesungsprüfungen auf Studienfortschritt und Notenschnitt. Je mehr Ringvorlesungsprüfungen positiv absolviert wurden, umso besser war der Studienfortschritt bzw. Notenschnitt. Auch gab es bei Personen der Kontrollgruppe, die zwei Ringvorlesungsprüfungen negativ absolvierten mehr Studienabbrüche als erwartet.

Der Notenschnitt als Kriterium für Studienerfolg ist aufgrund mangelnder Objektivität problematisch. Es könnte hier (auch aufgrund wechselnder Lehrveranstaltungsleitungen und Prüfungsmodalitäten zwischen WS 2006 und SS 2009) zu Kohorteneffekten gekommen sein.

Weitere Informationen über die im Rahmen von CBM zu vermittelnden studienrelevanten Kompetenzen, das Orientierungswissen und die soziale Integration sowie die Absolvierung von Lehrveranstaltungen für das freie Wahlfach, die akademischen Ziele und Rahmenbedingungen (Berufstätigkeit, finanzielle Situation etc.) der Studierenden sind von

Nöten. Durch den Vergleich der Studierenden (Kontrollgruppe, CBM-TeilnehmerInnen und Nicht-TeilnehmerInnen) in Bezug auf diese Variablen vor, während und nach dem ersten Semester könnte festgestellt werden, in welchen Bereichen CBM tatsächlich wirkt und ob in weiterer Folge der Studienverlauf beeinflusst wird. Auch sollte die Abschlussquote und Studiendauer dieser Gruppen in rund drei Jahren untersucht werden um langfristige Effekte erfassen zu können.

6. Referenzen

6.1.1. Literaturverzeichnis

- Allen, T. D., & Eby, L. T. (2007). Common bonds: An integrative view of mentoring relationships. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspectives approach* (pp. 398-419). Malden: Blackwell Publishing.
- Allen, T. D., Eby, L. T., & Lentz, E. (2006a). The Relationship Between Formal Mentoring Program Characteristics and Perceived Program Effectiveness. *Personnel Psychology*, 59(1), 125-153. Verfügbar unter <http://proquest.umi.com/pqdlink?did=1003526191&Fmt=7&clientId=36147&RQT=309&VName=PQD>
- Allen, T. D., Eby, L. T., & Lentz, E. (2006b). Mentorship Behaviors and Mentorship Quality Associated With Formal Mentoring Programs: Closing the Gap Between Research and Practice. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 567-578. doi:10.1037/0021-9010.91.3.567
- Allen, T. D., Eby, L. T., O'Brien, K. E., & Lentz, E. (2008). The state of mentoring research: A qualitative review of current research methods and future research implications. *Journal of Vocational Behavior* 73(3), 343-357. doi:10.1016/j.jvb.2007.08.004
- Allen, T. D., McManus, S. E., & Russell, J. E. A. (1999). Newcomer Socialization and Stress: Formal Peer Relationships as a Source of Support. *Journal of Vocational Behavior*, 54(3), 453-470. doi:10.1006/jvbe.1998.1674
- Allen, J., Robbins, S. B., Casillas, A., & Oh, I. S. (2008). Third-year College Retention and Transfer: Effects of Academic Performance, Motivation, and Social Connectedness. *Research in Higher Education*, 49(7), 647-664. doi:10.1007/s11162-008-9098-3
- Allen, T. D., Russel, J. E. A., & Maetzke, S. B. (1997). Formal peer mentoring – Factors related to proteges' satisfaction and willingness to mentor others. *Group & Organization Management*, 22(4), 488-507. Verfügbar unter <http://proquest.umi.com/pqdlink?did=23521320&Fmt=7&clientId=36147&RQT=309&VName=PQD>
- Bänninger-Huber, E., Kühberger, A., & Vitouch, O. (2005). *Schreiben an die Rektorenkonferenz zur Lage der Psychologie*. Verfügbar unter <http://www.oegp.net/stellungnahmen.htm>
- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. (2010). *Liste aller von ordentlichen Studierenden belegten Studien*. Verfügbar unter <http://eportal.bmbwk.gv.at/>
- Bryant, S. E. (2005). The Impact of Peer Mentoring on Organizational Knowledge Creation and Sharing. An Empirical Study in a Software Firm. *Group & Organization Management*, 30(3), 319-338. doi:10.1177/1059601103258439
- Cabrera, A. F., Castañeda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63, 143-164. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/1982157>
- Campbell, T. A., & Campbell, D. E. (1997). Faculty Student Mentor Program: Effects on Academic Performance and Retention. *Research in Higher Education*, 38(6), 727-742. doi:10.1023/A:1024911904627
- Chao, G. T. (2009). Formal Mentoring: Lessons Learned From Past Practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(3), 314-320. doi:10.1037/a0012658

- Credé, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study Habits, Skills, and Attitudes. The Third Pillar Supporting Collegiate Academic Performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453. doi:10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x
- Crisp, G. (2009). Conceptualization and initial validation of the College Student Mentoring Scale (CSMS). *Journal of College Student Development*, 50(2), 177-194. Verfügbar unter http://muse.jhu.edu/journals/journal_of_college_student_development/v050/50.2.crisp.html
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-545. doi:10.1007/s11162-009-9130-2
- Eby, L. T., & Lockwood, A. (2005). Protégés' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 441-458. doi:10.1016/j.jvb.2004.08.002
- Egan, T. M., Song, Z. (2008). Are facilitated mentoring programs beneficial? A randomized experimental field study. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 251-362. doi:10.1016/j.jvb.2007.10.009
- Ensher, E. A., Heun, C., & Blanchard, A. (2003). Online mentoring and computer-mediated communication: New directions in research. *Journal of Vocational Behavior*, 63(2), 264-288. doi:10.1016/S0001-8791(03)00044-7
- Folger, W., Carter, J. A., & Chase, P. B. (2004). Supporting first generation college freshman with small group intervention. *College Student Journal*, 38(3), 472-475. Verfügbar unter http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_3_38/ai_n6249233/?tag=content;coll
- Green, S. G., & Bauer, T. N. (1995). Supervisory mentoring by advisers: Relationships with doctoral student potential, productivity and commitment. *Personnel Psychology*, 48(3), 537-561. Verfügbar unter <http://proquest.umi.com/pqdlink?did=7004242&sid=1&Fmt=3&clientId=36147&RQT=309&VName=PQD>
- Häusler, J., & Kubinger, K. D. (2001). mKVA (multiple Rang Varianzanalyse) 1.4.20 [Computer Software]. Verfügbar unter <http://psychologie.univie.ac.at/eppd/software-downloads/psychologische-diagnostik/rangva/>
- Heublein, U., Schmelzer, R., & Sommer, D. (2005). *Studienabbruchstudie 2005. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen*. Verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/studienabbruchstudie_2005.pdf
- Hixenbaugh, P., Dewart, H., Drees, D., & Williams, D. (2004). Peer e-mentoring: enhancement of the first-year experience. *Psychology Learning and Teaching*, 5(1), 8-14. Verfügbar unter http://www.psychology.heacademy.ac.uk/docs/pdf/p20060201_51_hixenbaugh.pdf
- Johnson, W. B. (2007). Student-Faculty Mentorship Outcomes. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspectives approach* (pp. 189-210). Malden: Blackwell Publishing.
- Knouse, S. B. (2001). Virtual mentors: Mentoring on the Internet. *Journal of Employment Counseling*, 38(4), 162-169. Verfügbar unter <http://proquest.umi.com/pqdlink?did=99529661&Fmt=7&clientId=36147&RQT=309&VName=PQD>
- Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring Alternatives – The Role of Peer Relationships in Career Development. *The Academy of Management Journal*, 28(1), 110-132. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/256064>

- Kubinger, K. D. (1986). A Note on Non-Parametric Tests for the Interaction in Two-Way Layouts. *Biometrical Journal*, 28(1), 67-72. doi:10.1002/bimj.4710280113
- Lautsch, E., & von Weber, S. (1995). *Methoden und Anwendungen der Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA)*. Weinheim: Beltz.
- Leidenfrost, B., Strassnig, B., Schabmann, A., & Carbon, C. C. (2009). Verbesserung der Studiensituation für StudienanfängerInnen durch Cascaded Blended Mentoring. *Psychologische Rundschau*, 60(2), 99-106. doi:10.1026/0033-3042.60.2.99
- Mitteilungsblatt der Universität Wien XXXI. (2002, Juni). *Studienpläne*. Verfügbar unter <http://www.univie.ac.at/mtbl93/pdf/25.06.2002.pdf>
- Moosbrugger, H., & Reiß, S. (2005). Determinanten von Studiendauer und Studienerfolg im Diplomstudiengang Psychologie. Eine Absolventenstudie. *Zeitschrift für Evaluation*, 2, 177-194.
- Mullen, C. A. (2003). The WIT cohort: a case study of informal doctoral mentoring. *Journal of Further and Higher Education*, 27(4), 411-426. doi:10.1080/0309877032000128109
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), 457-479. Verfügbar unter <http://proquest.umi.com/pqdlink?did=743069&Fmt=6&clientId=36147&RQT=309&VName=PQD>
- O'Brien, K. E., Rodopman, O. B., & Allen, T. D. (2007). Reflections on Best Practices for Formal Mentoring Programs. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspectives approach* (pp. 369-372). Malden: Blackwell Publishing.
- Oravec, J. A. (2000). Online counselling and the Internet: Perspectives for mental health care supervision and education. *Journal of Mental Health*, 9(2), 121-136. doi:10.1080/09638230050009122
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ritchie, A., & Genoni, P. (2002). Group mentoring and professionalism: a programme evaluation. *Library Management*, 23(1/2), 68-78. doi:10.1108/01435120210413869
- Robbins, S. B., Allen, J., Casillas, A., Peterson, C. H., & Le, H. (2006). Unraveling the Differential Effects of Motivational and Skills, Social, and Self-Management Measures From Traditional Predictors of College Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 598-616. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.598
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. doi:10.1037/0033-2909.130.2.261
- Robbins, S. B., Oh, I. S., Le, H., & Button, C. (2009). Intervention Effects on College Performance and Retention as Mediated by Motivational, Emotional, and Social Control Factors: Integrated Meta-Analytic Path Analyses. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1163-1184. doi:10.1037/a0015738
- Schneider, W. (2005). Zur Lage der Psychologie in Zeiten hinreichender, knapper und immer knapperer finanzieller Ressourcen: Entwicklungstrend der letzten 35 Jahre. *Psychologische Rundschau*, 56(1), 2-19. doi:10.1026/0033-3042.56.1.2

- Single, P. B., & Muller, C. B. (2001). When email and mentoring unite: The implementation of a nationwide mentoring program – MentorNet, the national electronic industrial mentoring network for women in engineering and science. In L. K. Stromei (Ed.), *Creating mentoring and coaching programs: Twelve case studies from the real world of training* (pp. 107-122). Alexandria: American Society for Training and Development.
- Strassnig, B., Leidenfrost, B., Schabmann, A. & Carbon, C. C. (2007). Cascaded Blended Mentoring Unterstützung von StudienanfängerInnen in der Studieneingangsphase. In M. Merkt, K. Mayrberger, R. Schulmeister, A. Sommer, & I. van den Berk (Hrsg.), *Studieren neu erfinden – Hochschulen neu denken* (S. 318-327). Münster: Waxmann.
- Strauss, L. C., & Volkwein, J. F. (2004). Predictors of Student Commitment at Two-Year and Four-Year Institutions. *The Journal of Higher Education*, 75(2), 203-227. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/3838830>
- Strumpf, G., & Hunt, P. (1993). The effects of an orientation course on the retention and academic standing of entering freshmen, controlling for the volunteer effect. *Journal of the Freshman Year Experiences*, 5, 7-14.
- Suhre, C. J. M., Jansen, E. P. W. A., & Harskamp, E. G. (2007). Impact of degree program satisfaction on the persistence of college students. *Higher Education*, 54(2), 207-226. doi:10.1007/s10734-005-2376-5
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Völkle, M. C., & Sander, N. (2008). University Dropout. A Structural Equation Approach to Discrete-Time Survival Analysis. *Journal of Individual Differences*, 29(3), 134-147. doi:10.1027/1614-0001.29.3.134

6.1.2. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Dropout-Modell von Tinto (1975).....	4
Abb. 2: Vergleich der Anzahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen nach zwei Semestern in Abhängigkeit von Studienabbruch	30
Abb. 3: Vergleich der Anzahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen nach zwei Semestern in Abhängigkeit von Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und CBM-Teilnahme	31
Abb. 4: Vergleich der Anzahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen nach zwei Semestern in Abhängigkeit von Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und CBM-Teilnahme für Nicht-AbbrecherInnen.....	31
Abb. 5: Vergleich der Anzahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen nach zwei Semestern in Abhängigkeit von Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und CBM-Teilnahme für StudienabbrecherInnen	32
Abb. 6: Vergleich der Anzahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen nach vier Semestern in Abhängigkeit von Studienabbruch	33
Abb. 7: Vergleich der Anzahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen nach vier Semestern in Abhängigkeit von Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und CBM-Teilnahme	34
Abb. 8: Vergleich der Anzahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen nach vier Semestern in Abhängigkeit von Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und CBM-Teilnahme für Nicht-AbbrecherInnen.....	34
Abb. 9: Vergleich des Notenschnitts nach zwei Semestern in Abhängigkeit von Studienabbruch.....	37
Abb. 10: Vergleich des Notenschnitts nach zwei Semestern in Abhängigkeit von Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und CBM-Teilnahme	38
Abb. 11: Vergleich des Notenschnitts nach zwei Semestern in Abhängigkeit von Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und CBM-Teilnahme für Nicht-AbbrecherInnen	38
Abb. 12: Vergleich des Notenschnitts nach zwei Semestern in Abhängigkeit von Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und CBM-Teilnahme für StudienabbrecherInnen	39
Abb. 13: Vergleich des Notenschnitts nach vier Semestern in Abhängigkeit von Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und CBM-Teilnahme	41
Abb. 14: Vergleich des Notenschnitts nach vier Semestern in Abhängigkeit von Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und CBM-Teilnahme für Nicht-AbbrecherInnen	41
Abb. 15: Vergleich des Notenschnitts nach vier Semestern in Abhängigkeit von Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen und CBM-Teilnahme für AbbrecherInnen	42

6.1.3. Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Soziodemographische Beschreibung der Stichprobe – aufgeteilt nach CBM-Teilnahme	27
Tab. 2: Zahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen – aufgeteilt nach CBM-Teilnahme.....	27
Tab. 3: Zahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen nach zwei Semestern – aufgeteilt nach CBM-Teilnahme.....	29
Tab. 4: Zahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen nach zwei Semestern – aufgeteilt nach Anzahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen.....	29
Tab. 5: Zahl der positiv absolvierten Lehrveranstaltungen nach vier Semestern – aufgeteilt nach Anzahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen.....	33
Tab. 6: Notenschnitt nach zwei Semestern in Abhängigkeit von der Anzahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen	36
Tab. 7: Notenschnitt nach zwei Semestern – aufgeteilt nach CBM-Teilnahme	36
Tab. 8: Notenschnitt nach vier Semestern – aufgeteilt nach CBM-Teilnahme	40
Tab. 9: Notenschnitt nach vier Semestern in Abhängigkeit von der Anzahl der positiv absolvierten Ringvorlesungsprüfungen	40

7. Anhang

Beispiel-Syntax zur Berechnung der Prüfungsantritte

Diese Syntax wurde verwendet, um die personenbezogenen Prüfungsinformationen für die Lehrveranstaltung „Einführung in die Rahmenbedingungen der Psychologie sowie in ihre ethischen, wissenschaftstheoretischen, wissenschaftshistorischen und methodologischen Grundlagen“ (mit der Nummer 11200) zu berechnen:

*Anrechnungen umkodieren.

```
RECODE not11200_anger (CONVERT)
  ('1'=6) ('2'=6) ('3'=6) ('4'=6) ('5'=6) ('E'=6) INTO not11200_an.
EXECUTE .
```

```
RECODE not11200_an (1=6) (2=6) (3=6) (4=6) (5=6) .
EXECUTE .
```

*Variablen Semester und Jahr zusammenfügen.

```
STRING sel1200_2006_1 (A6).
COMPUTE sel1200_2006_1 = CONCAT(sem11200_2006_1,jah11200_2006_1).
EXECUTE .
```

```
STRING sel1200_2006_2 (A6).
COMPUTE sel1200_2006_2 = CONCAT(sem11200_2006_2,jah11200_2006_2).
EXECUTE .
```

```
STRING sel1200_2006_3 (A6).
COMPUTE sel1200_2006_3 = CONCAT(sem11200_2006_3,jah11200_2006_3).
EXECUTE .
```

```
STRING sel1200_2006_4 (A6).
COMPUTE sel1200_2006_4 = CONCAT(sem11200_2006_4,jah11200_2006_4).
EXECUTE .
```

```
STRING sel1200_2007_1 (A6).
COMPUTE sel1200_2007_1 = CONCAT(sem11200_2007_1,jah11200_2007_1).
EXECUTE .
```

```
STRING sel1200_2007_2 (A6).
COMPUTE sel1200_2007_2 = CONCAT(sem11200_2007_2,jah11200_2007_2).
EXECUTE .
```

```
STRING sel1200_2007_3 (A6).
COMPUTE sel1200_2007_3 = CONCAT(sem11200_2007_3,jah11200_2007_3).
EXECUTE .
```

```
STRING sel1200_2007_4 (A6).
COMPUTE sel1200_2007_4 = CONCAT(sem11200_2007_4,jah11200_2007_4).
EXECUTE .
```

```
STRING sel1200_2008_1 (A6).
COMPUTE sel1200_2008_1 = CONCAT(sem11200_2008_1,jah11200_2008_1).
EXECUTE .
```

```

STRING sel1200_2008_2 (A6).
COMPUTE sel1200_2008_2 = CONCAT(sem1200_2008_2,jah1200_2008_2).
EXECUTE .

```

```

STRING sel1200_2008_3 (A6).
COMPUTE sel1200_2008_3 = CONCAT(sem1200_2008_3,jah1200_2008_3).
EXECUTE .

```

```

STRING sel1200_2008_4 (A6).
COMPUTE sel1200_2008_4 = CONCAT(sem1200_2008_4,jah1200_2008_4).
EXECUTE .

```

```

STRING sel1200_komm (A6).
COMPUTE sel1200_komm = CONCAT(sem1200_komm,jah1200_komm).
EXECUTE .

```

```

STRING sel1200_anger (A6).
COMPUTE sel1200_anger = CONCAT(sem1200_anger,jah1200_anger).
EXECUTE .

```

*Antritte zählen.

```

COUNT antritte_11200 = idn1200_2006_1 idn1200_2006_2 idn1200_2006_3 idn1200_2006_4
idn1200_2007_1 idn1200_2007_2 idn1200_2007_3 idn1200_2007_4 idn1200_2008_1 idn1200_2008_2
idn1200_2008_3 idn1200_2008_4 idn1200_komm idn1200_anger (11200) .
EXECUTE .

```

*Letztnote berechnen.

```

DO REPEAT N=not1200_2006_1 not1200_2006_2 not1200_2006_3 not1200_2006_4 not1200_2007_1
not1200_2007_2 not1200_2007_3 not1200_2007_4 not1200_2008_1 not1200_2008_2 not1200_2008_3
not1200_2008_4 not1200_komm.
IF NOT MISSING(N) endnote_11200=N.
END REPEAT.
EXECUTE.

```

```

IF note1200_an = 6 endnote_11200 = 6.
EXECUTE.

```

*Note vom ersten Prüfungsantritt berechnen.

```

DO REPEAT N=not1200_2008_4 not1200_2008_3 not1200_2008_2 not1200_2008_1 not1200_2007_4
not1200_2007_3 not1200_2007_2 not1200_2007_1 not1200_2006_4 not1200_2006_3 not1200_2006_2
not1200_2006_1 .
IF NOT MISSING(N) note1_11200=N.
END REPEAT.
EXECUTE.

```

```

IF note1200_an = 6 note1_11200 = 6.
EXECUTE.

```

*Fehlende Werte bei Semester umkodieren und dann Semester vom ersten Prüfungsantritt berechnen.

```

RECODE sel1200_2006_1 sel1200_2006_2 sel1200_2006_3 sel1200_2006_4 sel1200_2007_1
sel1200_2007_2 sel1200_2007_3 sel1200_2007_4 sel1200_2008_1 sel1200_2008_2 sel1200_2008_3
sel1200_2008_4 sel1200_komm sel1200_anger ('='SW') .
EXECUTE .

```

```

STRING sel_11200 (A6).
DO REPEAT N=sel1200_2008_4 sel1200_2008_3 sel1200_2008_2 sel1200_2008_1 sel1200_2007_4
sel1200_2007_3 sel1200_2007_2 sel1200_2007_1 sel1200_2006_4 sel1200_2006_3 sel1200_2006_2
sel1200_2006_1.

```

```

IF (N)~='SW' sel_11200=N.
END REPEAT.
EXECUTE.

```

```

DO IF note1_11200 = 6.
DO REPEAT N=sel11200_anger.
IF (N)~='SW' sel_11200=N.
END REPEAT.
END IF.
EXECUTE.

```

*Fehlende Werte bei Datum umkodieren und dann Datum vom ersten Prüfungsantritt berechnen.

```

RECODE dat11200_2006_1 dat11200_2006_2 dat11200_2006_3 dat11200_2006_4 dat11200_2007_1
dat11200_2007_2 dat11200_2007_3 dat11200_2007_4 dat11200_2008_1 dat11200_2008_2 dat11200_2008_3
dat11200_2008_4 dat11200_komm dat11200_anger ('='SW') .
EXECUTE .

```

```

STRING dat1_11200 (A19).

```

```

DO REPEAT N=dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1 dat11200_2007_4
dat11200_2007_3 dat11200_2007_2 dat11200_2007_1 dat11200_2006_4 dat11200_2006_3 dat11200_2006_2
dat11200_2006_1.
IF (N)~='SW' dat1_11200=N.
END REPEAT.
EXECUTE.

```

```

DO IF note1_11200 = 6.
DO REPEAT N=dat11200_anger.
IF (N)~='SW' dat1_11200=N.
END REPEAT.
END IF.
EXECUTE.

```

*Datum rauslesen aus dat1_11200 und als Variable datum1_11200 ausgeben.

```

COMPUTE datum1_11200 = number(dat1_11200, SDATE10).
VARIABLE LABEL datum1_11200.
VARIABLE LEVEL datum1_11200 (SCALE).
FORMATS datum1_11200 (SDATE10).
VARIABLE WIDTH datum1_11200(10).
EXECUTE.

```

*Note vom zweiten Prüfungsantritt berechnen.

```

RECODE not11200_2006_1 not11200_2006_2 not11200_2006_3 not11200_2006_4 not11200_2007_1
not11200_2007_2 not11200_2007_3 not11200_2007_4 not11200_2008_1 not11200_2008_2 not11200_2008_3
not11200_2008_4 (SYSMIS=99) .
EXECUTE .

```

```

DO IF ((note1_11200 = not11200_2006_1) AND (antritte_11200 = 2)).
DO REPEAT N=not11200_2008_4 not11200_2008_3 not11200_2008_2 not11200_2008_1 not11200_2007_4
not11200_2007_3 not11200_2007_2 not11200_2007_1 not11200_2006_4 not11200_2006_3 not11200_2006_2.
IF (N)~=99 note2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2006_2) AND (antritte_11200 = 2)).
DO REPEAT N=not11200_2008_4 not11200_2008_3 not11200_2008_2 not11200_2008_1 not11200_2007_4
not11200_2007_3 not11200_2007_2 not11200_2007_1 not11200_2006_4 not11200_2006_3.
IF (N)~=99 note2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2006_3) AND (antritte_11200 = 2)).

```

[illegible]

```

ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2007_1) AND (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=not11200_2008_4 not11200_2008_3 not11200_2008_2 not11200_2008_1 not11200_2007_4
not11200_2007_3 not11200_2007_2.
IF (N)~=99 note2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2007_2) AND (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=not11200_2008_4 not11200_2008_3 not11200_2008_2 not11200_2008_1 not11200_2007_4
not11200_2007_3.
IF (N)~=99 note2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2007_3) AND (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=not11200_2008_4 not11200_2008_3 not11200_2008_2 not11200_2008_1 not11200_2007_4.
IF (N)~=99 note2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2007_4) AND (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=not11200_2008_4 not11200_2008_3 not11200_2008_2 not11200_2008_1.
IF (N)~=99 note2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2008_1) AND (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=not11200_2008_4 not11200_2008_3 not11200_2008_2.
IF (N)~=99 note2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2008_2) AND (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=not11200_2008_4 not11200_2008_3.
IF (N)~=99 note2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2008_3) AND (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=not11200_2008_4.
IF (N)~=99 note2_11200=N.
END REPEAT.
END IF.
EXECUTE.

```

*Semester vom zweiten Prüfungsantritt berechnen.

STRING se2_11200 (A6).

```

DO IF ((note1_11200 = not11200_2006_1) AND (antritte_11200 = 2)).
DO REPEAT N=se11200_2008_4 se11200_2008_3 se11200_2008_2 se11200_2008_1 se11200_2007_4
se11200_2007_3 se11200_2007_2 se11200_2007_1 se11200_2006_4 se11200_2006_3 se11200_2006_2.
IF (N)~='SW' se2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2006_2) AND (antritte_11200 = 2)).
DO REPEAT N=se11200_2008_4 se11200_2008_3 se11200_2008_2 se11200_2008_1 se11200_2007_4
se11200_2007_3 se11200_2007_2 se11200_2007_1 se11200_2006_4 se11200_2006_3.
IF (N)~='SW' se2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2006_3) AND (antritte_11200 = 2)).
DO REPEAT N=se11200_2008_4 se11200_2008_3 se11200_2008_2 se11200_2008_1 se11200_2007_4
se11200_2007_3 se11200_2007_2 se11200_2007_1 se11200_2006_4.
IF (N)~='SW' se2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2006_4) AND (antritte_11200 = 2)).
DO REPEAT N=se11200_2008_4 se11200_2008_3 se11200_2008_2 se11200_2008_1 se11200_2007_4
se11200_2007_3 se11200_2007_2 se11200_2007_1.
IF (N)~='SW' se2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2007_1) AND (antritte_11200 = 2)).
DO REPEAT N=se11200_2008_4 se11200_2008_3 se11200_2008_2 se11200_2008_1 se11200_2007_4
se11200_2007_3 se11200_2007_2.
IF (N)~='SW' se2_11200=N.
END REPEAT.

```

```

ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2007_2) AND (antritte_11200 = 2)).
DO REPEAT N=se11200_2008_4 se11200_2008_3 se11200_2008_2 se11200_2008_1 se11200_2007_4
se11200_2007_3.
IF (N)~='SW' se2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2007_3) AND (antritte_11200 = 2)).
DO REPEAT N=se11200_2008_4 se11200_2008_3 se11200_2008_2 se11200_2008_1 se11200_2007_4.
IF (N)~='SW' se2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2007_4) AND (antritte_11200 = 2)).
DO REPEAT N=se11200_2008_4 se11200_2008_3 se11200_2008_2 se11200_2008_1.
IF (N)~='SW' se2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2008_1) AND (antritte_11200 = 2)).
DO REPEAT N=se11200_2008_4 se11200_2008_3 se11200_2008_2.
IF (N)~='SW' se2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2008_2) AND (antritte_11200 = 2)).
DO REPEAT N=se11200_2008_4 se11200_2008_3.
IF (N)~='SW' se2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2008_3) AND (antritte_11200 = 2)).
DO REPEAT N=se11200_2008_4.
IF (N)~='SW' se2_11200=N.
END REPEAT.
END IF.
EXECUTE.

```

```

DO IF ((note1_11200 = not11200_2006_1) AND (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=se11200_2008_4 se11200_2008_3 se11200_2008_2 se11200_2008_1 se11200_2007_4
se11200_2007_3 se11200_2007_2 se11200_2007_1 se11200_2006_4 se11200_2006_3 se11200_2006_2.
IF (N)~='SW' se2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2006_2) AND (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=se11200_2008_4 se11200_2008_3 se11200_2008_2 se11200_2008_1 se11200_2007_4
se11200_2007_3 se11200_2007_2 se11200_2007_1 se11200_2006_4 se11200_2006_3.
IF (N)~='SW' se2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2006_3) AND (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=se11200_2008_4 se11200_2008_3 se11200_2008_2 se11200_2008_1 se11200_2007_4
se11200_2007_3 se11200_2007_2 se11200_2007_1 se11200_2006_4.
IF (N)~='SW' se2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2006_4) AND (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=se11200_2008_4 se11200_2008_3 se11200_2008_2 se11200_2008_1 se11200_2007_4
se11200_2007_3 se11200_2007_2 se11200_2007_1.
IF (N)~='SW' se2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2007_1) AND (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=se11200_2008_4 se11200_2008_3 se11200_2008_2 se11200_2008_1 se11200_2007_4
se11200_2007_3 se11200_2007_2.
IF (N)~='SW' se2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2007_2) AND (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=se11200_2008_4 se11200_2008_3 se11200_2008_2 se11200_2008_1 se11200_2007_4
se11200_2007_3.
IF (N)~='SW' se2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2007_3) AND (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=se11200_2008_4 se11200_2008_3 se11200_2008_2 se11200_2008_1 se11200_2007_4.
IF (N)~='SW' se2_11200=N.
END REPEAT.

```

```

ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2007_4) AND (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=se11200_2008_4 se11200_2008_3 se11200_2008_2 se11200_2008_1.
IF (N)~='SW' se2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2008_1) AND (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=se11200_2008_4 se11200_2008_3 se11200_2008_2.
IF (N)~='SW' se2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2008_2) AND (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=se11200_2008_4 se11200_2008_3.
IF (N)~='SW' se2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2008_3) AND (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=se11200_2008_4.
IF (N)~='SW' se2_11200=N.
END REPEAT.
END IF.
EXECUTE.

```

*Datum vom zweiten Prüfungsantritt berechnen.

```

STRING dat2_11200 (A19).

```

```

DO IF ((dat1_11200 = dat11200_2006_1) & (antritte_11200 = 2)).
DO REPEAT N=dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1 dat11200_2007_4
dat11200_2007_3 dat11200_2007_2 dat11200_2007_1 dat11200_2006_4 dat11200_2006_3 dat11200_2006_2.
IF (N)~='SW' dat2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat1_11200 = dat11200_2006_2) & (antritte_11200 = 2)).
DO REPEAT N=dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1 dat11200_2007_4
dat11200_2007_3 dat11200_2007_2 dat11200_2007_1 dat11200_2006_4 dat11200_2006_3.
IF (N)~='SW' dat2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat1_11200 = dat11200_2006_3) & (antritte_11200 = 2)).
DO REPEAT N=dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1 dat11200_2007_4
dat11200_2007_3 dat11200_2007_2 dat11200_2007_1 dat11200_2006_4.
IF (N)~='SW' dat2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat1_11200 = dat11200_2006_4) & (antritte_11200 = 2)).
DO REPEAT N=dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1 dat11200_2007_4
dat11200_2007_3 dat11200_2007_2 dat11200_2007_1.
IF (N)~='SW' dat2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat1_11200 = dat11200_2007_1) & (antritte_11200 = 2)).
DO REPEAT N=dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1 dat11200_2007_4
dat11200_2007_3 dat11200_2007_2.
IF (N)~='SW' dat2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat1_11200 = dat11200_2007_2) & (antritte_11200 = 2)).
DO REPEAT N=dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1 dat11200_2007_4
dat11200_2007_3.
IF (N)~='SW' dat2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat1_11200 = dat11200_2007_3) & (antritte_11200 = 2)).
DO REPEAT N=dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1 dat11200_2007_4.
IF (N)~='SW' dat2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat1_11200 = dat11200_2007_4) & (antritte_11200 = 2)).
DO REPEAT N=dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1.
IF (N)~='SW' dat2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat1_11200 = dat11200_2008_1) & (antritte_11200 = 2)).

```

```

DO REPEAT N=dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2.
IF (N)~='SW' dat2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat1_11200 = dat11200_2008_2) & (antritte_11200 = 2)).
DO REPEAT N=dat11200_2008_4 dat11200_2008_3.
IF (N)~='SW' dat2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat1_11200 = dat11200_2008_3) & (antritte_11200 = 2)).
DO REPEAT N=dat11200_2008_4.
IF (N)~='SW' dat2_11200=N.
END REPEAT.
END IF.
EXECUTE.

DO IF ((dat1_11200 = dat11200_2006_1) & (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1 dat11200_2007_4
dat11200_2007_3 dat11200_2007_2 dat11200_2007_1 dat11200_2006_4 dat11200_2006_3 dat11200_2006_2.
IF (N)~='SW' dat2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat1_11200 = dat11200_2006_2) & (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1 dat11200_2007_4
dat11200_2007_3 dat11200_2007_2 dat11200_2007_1 dat11200_2006_4 dat11200_2006_3.
IF (N)~='SW' dat2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat1_11200 = dat11200_2006_3) & (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1 dat11200_2007_4
dat11200_2007_3 dat11200_2007_2 dat11200_2007_1 dat11200_2006_4.
IF (N)~='SW' dat2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat1_11200 = dat11200_2006_4) & (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1 dat11200_2007_4
dat11200_2007_3 dat11200_2007_2 dat11200_2007_1.
IF (N)~='SW' dat2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat1_11200 = dat11200_2007_1) & (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1 dat11200_2007_4
dat11200_2007_3 dat11200_2007_2.
IF (N)~='SW' dat2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat1_11200 = dat11200_2007_2) & (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1 dat11200_2007_4
dat11200_2007_3.
IF (N)~='SW' dat2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat1_11200 = dat11200_2007_3) & (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1 dat11200_2007_4.
IF (N)~='SW' dat2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat1_11200 = dat11200_2007_4) & (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1.
IF (N)~='SW' dat2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat1_11200 = dat11200_2008_1) & (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2.
IF (N)~='SW' dat2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat1_11200 = dat11200_2008_2) & (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=dat11200_2008_4 dat11200_2008_3.
IF (N)~='SW' dat2_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat1_11200 = dat11200_2008_3) & (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N=dat11200_2008_4.

```

```

IF (N)~='SW' dat2_11200=N.
END REPEAT.
END IF.
EXECUTE.

```

*Datum rauslesen aus dat2_11200 und als Variable datum2_11200 ausgeben.

```

COMPUTE datum2_11200 = number(dat2_11200, SDATE10).
VARIABLE LABEL datum2_11200.
VARIABLE LEVEL datum2_11200 (SCALE).
FORMATS datum2_11200 (SDATE10).
VARIABLE WIDTH datum2_11200(10).
EXECUTE.

```

*übernommene Noten vom ersten und zweiten Termin rekodieren, damit der dritte Termin berechnet werden kann.

```

DO IF ((note1_11200 = not11200_2006_1) AND (antritte_11200 = 2)).
RECODE not11200_2006_1 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2006_2) AND (antritte_11200 = 2)).
RECODE not11200_2006_2 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2006_3) AND (antritte_11200 = 2)).
RECODE not11200_2006_3 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2006_4) AND (antritte_11200 = 2)).
RECODE not11200_2006_4 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2007_1) AND (antritte_11200 = 2)).
RECODE not11200_2007_1 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2007_2) AND (antritte_11200 = 2)).
RECODE not11200_2007_2 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2007_3) AND (antritte_11200 = 2)).
RECODE not11200_2007_3 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2007_4) AND (antritte_11200 = 2)).
RECODE not11200_2007_4 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2008_1) AND (antritte_11200 = 2)).
RECODE not11200_2008_1 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2008_2) AND (antritte_11200 = 2)).
RECODE not11200_2008_2 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2008_3) AND (antritte_11200 = 2)).
RECODE not11200_2008_3 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2008_4) AND (antritte_11200 = 2)).
RECODE not11200_2008_4 (0 thru 99=98).
END IF.
EXECUTE.

```

```

DO IF ((note1_11200 = not11200_2006_1) AND (antritte_11200 = 3)).
RECODE not11200_2006_1 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2006_2) AND (antritte_11200 = 3)).
RECODE not11200_2006_2 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2006_3) AND (antritte_11200 = 3)).
RECODE not11200_2006_3 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2006_4) AND (antritte_11200 = 3)).
RECODE not11200_2006_4 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2007_1) AND (antritte_11200 = 3)).
RECODE not11200_2007_1 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2007_2) AND (antritte_11200 = 3)).
RECODE not11200_2007_2 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2007_3) AND (antritte_11200 = 3)).
RECODE not11200_2007_3 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2007_4) AND (antritte_11200 = 3)).
RECODE not11200_2007_4 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2008_1) AND (antritte_11200 = 3)).
RECODE not11200_2008_1 (0 thru 99=98).

```

```

ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2008_2) AND (antritte_11200 = 3)).
RECODE not11200_2008_2 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2008_3) AND (antritte_11200 = 3)).
RECODE not11200_2008_3 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note1_11200 = not11200_2008_4) AND (antritte_11200 = 3)).
RECODE not11200_2008_4 (0 thru 99=98).
END IF.
EXECUTE.

```

```

DO IF ((note2_11200 = not11200_2006_1) AND (antritte_11200 = 3)).
RECODE not11200_2006_1 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note2_11200 = not11200_2006_2) AND (antritte_11200 = 3)).
RECODE not11200_2006_2 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note2_11200 = not11200_2006_3) AND (antritte_11200 = 3)).
RECODE not11200_2006_3 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note2_11200 = not11200_2006_4) AND (antritte_11200 = 3)).
RECODE not11200_2006_4 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note2_11200 = not11200_2007_1) AND (antritte_11200 = 3)).
RECODE not11200_2007_1 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note2_11200 = not11200_2007_2) AND (antritte_11200 = 3)).
RECODE not11200_2007_2 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note2_11200 = not11200_2007_3) AND (antritte_11200 = 3)).
RECODE not11200_2007_3 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note2_11200 = not11200_2007_4) AND (antritte_11200 = 3)).
RECODE not11200_2007_4 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note2_11200 = not11200_2008_1) AND (antritte_11200 = 3)).
RECODE not11200_2008_1 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note2_11200 = not11200_2008_2) AND (antritte_11200 = 3)).
RECODE not11200_2008_2 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note2_11200 = not11200_2008_3) AND (antritte_11200 = 3)).
RECODE not11200_2008_3 (0 thru 99=98).
ELSE IF ((note2_11200 = not11200_2008_4) AND (antritte_11200 = 3)).
RECODE not11200_2008_4 (0 thru 99=98).
END IF.
EXECUTE.

```

*Note vom dritten Prüfungsantritt berechnen.

```

DO IF antritte_11200 = 3.
DO REPEAT N=not11200_2008_4 not11200_2008_3 not11200_2008_2 not11200_2008_1 not11200_2007_4
not11200_2007_3 not11200_2007_2 not11200_2007_1 not11200_2006_4 not11200_2006_3 not11200_2006_2
not11200_2006_1.
IF (N)~=99 AND (N)~=98 note3_11200=N.
END REPEAT.
END IF.
EXECUTE.

```

*übernommene Semester vom ersten und zweiten Prüfungstermin rekodieren, damit Semester vom dritten Antritt berechnet werden kann.

```

DO IF (sel_11200 = sel11200_2006_1 & antritte_11200 = 2) .
RECODE sel11200_2006_1 ('WS2006'='WW') .
ELSE IF (sel_11200 = sel11200_2006_2 & antritte_11200 = 2) .
RECODE sel11200_2006_2 ('WS2006'='WW') .
ELSE IF (sel_11200 = sel11200_2006_3 & antritte_11200 = 2) .
RECODE sel11200_2006_3 ('WS2006'='WW') .
ELSE IF (sel_11200 = sel11200_2006_4 & antritte_11200 = 2) .
RECODE sel11200_2006_4 ('WS2006'='WW') .
ELSE IF (sel_11200 = sel11200_2007_1 & antritte_11200 = 2) .
RECODE sel11200_2007_1 ('WS2007'='WW') .
ELSE IF (sel_11200 = sel11200_2007_2 & antritte_11200 = 2) .
RECODE sel11200_2007_2 ('WS2007'='WW') .

```



```

ELSE IF (se1_11200 = se11200_2008_3 & antritte_11200 = 3) .
RECODE se11200_2008_3 ('WS2008'='WW') .
ELSE IF (se1_11200 = se11200_2008_4 & antritte_11200 = 3) .
RECODE se11200_2008_4 ('WS2008'='WW') .
END IF .
EXECUTE .

```

```

DO IF (se2_11200 = se11200_2006_1 & antritte_11200 = 3) .
RECODE se11200_2006_1 ('WS2006'='WW') .
ELSE IF (se2_11200 = se11200_2006_2 & antritte_11200 = 3) .
RECODE se11200_2006_2 ('WS2006'='WW') .
ELSE IF (se2_11200 = se11200_2006_3 & antritte_11200 = 3) .
RECODE se11200_2006_3 ('WS2006'='WW') .
ELSE IF (se2_11200 = se11200_2006_4 & antritte_11200 = 3) .
RECODE se11200_2006_4 ('WS2006'='WW') .
ELSE IF (se2_11200 = se11200_2007_1 & antritte_11200 = 3) .
RECODE se11200_2007_1 ('WS2007'='WW') .
ELSE IF (se2_11200 = se11200_2007_2 & antritte_11200 = 3) .
RECODE se11200_2007_2 ('WS2007'='WW') .
ELSE IF (se2_11200 = se11200_2007_3 & antritte_11200 = 3) .
RECODE se11200_2007_3 ('WS2007'='WW') .
ELSE IF (se2_11200 = se11200_2007_4 & antritte_11200 = 3) .
RECODE se11200_2007_4 ('WS2007'='WW') .
ELSE IF (se2_11200 = se11200_2008_1 & antritte_11200 = 3) .
RECODE se11200_2008_1 ('WS2008'='WW') .
ELSE IF (se2_11200 = se11200_2008_2 & antritte_11200 = 3) .
RECODE se11200_2008_2 ('WS2008'='WW') .
ELSE IF (se2_11200 = se11200_2008_3 & antritte_11200 = 3) .
RECODE se11200_2008_3 ('WS2008'='WW') .
ELSE IF (se2_11200 = se11200_2008_4 & antritte_11200 = 3) .
RECODE se11200_2008_4 ('WS2008'='WW') .
END IF .
EXECUTE .

```

*Semester vom dritten Antritt berechnen.

STRING se3_11200 (A6).

```

DO IF antritte_11200 = 3.
DO REPEAT N=se11200_2008_4 se11200_2008_3 se11200_2008_2 se11200_2008_1 se11200_2007_4
se11200_2007_3 se11200_2007_2 se11200_2007_1 se11200_2006_4 se11200_2006_3 se11200_2006_2
se11200_2006_1.
IF (N)~='SW' AND (N)~='WW' se3_11200=N.
END REPEAT.
END IF.
EXECUTE.

```

*Datum vom dritten Prüfungsantritt berechnen.

STRING dat3_11200 (A19).

```

DO IF ((dat2_11200 = dat11200_2006_1) & (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N= dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1 dat11200_2007_4
dat11200_2007_3 dat11200_2007_2 dat11200_2007_1 dat11200_2006_4 dat11200_2006_3 dat11200_2006_2.
IF (N)~='SW' dat3_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat2_11200 = dat11200_2006_2) & (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N= dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1 dat11200_2007_4
dat11200_2007_3 dat11200_2007_2 dat11200_2007_1 dat11200_2006_4 dat11200_2006_3.
IF (N)~='SW' dat3_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat2_11200 = dat11200_2006_3) & (antritte_11200 = 3)).

```

```

DO REPEAT N= dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1 dat11200_2007_4
dat11200_2007_3 dat11200_2007_2 dat11200_2007_1 dat11200_2006_4.
IF (N)~='SW' dat3_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat2_11200 = dat11200_2006_4) & (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N= dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1 dat11200_2007_4
dat11200_2007_3 dat11200_2007_2 dat11200_2007_1.
IF (N)~='SW' dat3_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat2_11200 = dat11200_2007_1) & (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N= dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1 dat11200_2007_4
dat11200_2007_3 dat11200_2007_2.
IF (N)~='SW' dat3_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat2_11200 = dat11200_2007_2) & (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N= dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1 dat11200_2007_4
dat11200_2007_3.
IF (N)~='SW' dat3_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat2_11200 = dat11200_2007_3) & (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N= dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1 dat11200_2007_4.
IF (N)~='SW' dat3_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat2_11200 = dat11200_2007_4) & (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N= dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2 dat11200_2008_1.
IF (N)~='SW' dat3_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat2_11200 = dat11200_2008_1) & (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N= dat11200_2008_4 dat11200_2008_3 dat11200_2008_2.
IF (N)~='SW' dat3_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat2_11200 = dat11200_2008_2) & (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N= dat11200_2008_4 dat11200_2008_3.
IF (N)~='SW' dat3_11200=N.
END REPEAT.
ELSE IF ((dat2_11200 = dat11200_2008_3) & (antritte_11200 = 3)).
DO REPEAT N= dat11200_2008_4.
IF (N)~='SW' dat3_11200=N.
END REPEAT.
END IF.
EXECUTE.

```

*Datum rauslesen aus dat3_11200 und als Variable datum3_11200 ausgeben.

```

COMPUTE datum3_11200 = number(dat3_11200, SDATE10).
VARIABLE LABEL datum3_11200.
VARIABLE LEVEL datum3_11200 (SCALE).
FORMATS datum3_11200 (SDATE10).
VARIABLE WIDTH datum3_11200(10).
EXECUTE.

```

*Note vom vierten Prüfungsantritt berechnen.

```

DO IF antritte_11200 = 4.
DO REPEAT N=not11200_komm.
IF (N)~='99' note4_11200=N.
END REPEAT.
END IF.
EXECUTE.

```

*Semester vom vierten Prüfungsantritt berechnen.

```
STRING se4_11200 (A6).
```

```
DO IF antritte_11200 = 4.  
DO REPEAT N=se11200_komm.  
IF (N)~='SW' se4_11200=N.  
END REPEAT.  
END IF.  
EXECUTE.
```

*Datum vom vierten Prüfungsantritt berechnen.

```
STRING dat4_11200 (A19).
```

```
DO IF antritte_11200 = 4.  
DO REPEAT N=dat11200_komm.  
IF (N)~='SW' dat4_11200=N.  
END REPEAT.  
END IF.  
EXECUTE.
```

*Datum rauslesen aus dat4_11200 und als Variable datum4_11200 ausgeben.

```
COMPUTE datum4_11200 = number(dat4_11200, SDATE10).  
VARIABLE LABEL datum4_11200.  
VARIABLE LEVEL datum4_11200 (SCALE).  
FORMATS datum4_11200 (SDATE10).  
VARIABLE WIDTH datum4_11200(10).  
EXECUTE.
```

*Semester des letzten Antritts (d. h. der Endnote) berechnen.

```
RECODE se1_11200 se2_11200 se3_11200 se4_11200 ('='SW') .  
EXECUTE .
```

```
STRING se_endnote_11200 (A6).  
DO REPEAT N=se1_11200 se2_11200 se3_11200 se4_11200.  
IF (N)~='SW' se_endnote_11200=N.  
END REPEAT.  
EXECUTE.
```

*Datum des letzten Antritts (d. h. der Endnote) berechnen.

```
RECODE datum1_11200 datum2_11200 datum3_11200 datum4_11200 ('='SW') .  
EXECUTE .
```

```
STRING datum_endnote_11200 (A10).  
DO REPEAT N=datum1_11200 datum2_11200 datum3_11200 datum4_11200.  
IF (N)~='SW' datum_endnote_11200=N.  
END REPEAT.  
EXECUTE.
```

*datum_endnote in eine Variable mit Datumsformat umwandeln.

```
COMPUTE dat_endnote_11200=number(datum_endnote_11200, SDATE10).  
VARIABLE LABEL dat_endnote_11200 "".  
VARIABLE LEVEL dat_endnote_11200 (SCALE).  
FORMATS dat_endnote_11200 (SDATE10).  
VARIABLE WIDTH dat_endnote_11200(10).  
EXECUTE.
```

Lebenslauf

Name	Marlene Schütz
Geburtsdatum	27.02.1982
Geburtsort	Wien

Ausbildung

2001 – 2011	Studium der Psychologie an der Universität Wien
2001 – 2003	Studium der Betriebswirtschaftslehre an der Wirtschaftsuniversität Wien
1996 – 2001	Handelsakademie Ungargasse, 1030 Wien
1992 – 1996	Gymnasium Gottschalkgasse, 1110 Wien
1988 – 1992	Volksschule Münnichplatz, 1110 Wien

Berufliche Erfahrung

Seit Oktober 2010	Studienassistentin „Supervised Orientation Tutorium“, Fakultät für Psychologie der Universität Wien
Aug. / Sept. 2010	Entwicklung von Unterlagen für Mentoring-Programme für StudienbeginnerInnen, Center for Teaching and Learning der Universität Wien
Okt. 2008 – Sept. 2010	Studentische Mitarbeiterin Projekt „Cascaded Blended Mentoring“, Fakultät für Psychologie der Universität Wien
SS 2008	<i>student mentor</i> im Projekt „Cascaded Blended Mentoring“, Fakultät für Psychologie der Universität Wien
SS 2008	6-Wochen-Praktikum am Institut für Entwicklungs- psychologie und Psychologische Diagnostik, Fakultät für Psychologie der Universität Wien
Feb. 2003 – Feb. 2010	Finanzbuchhaltung Drucktechnik Szerencsics, Mosetigg. 1a, 1230 Wien

Publikationen

Leidenfrost, B., Strassnig, B., Schütz, M., Schabmann, A., & Carbon, C. C. (2010, Juli). *Teaching (by) mentoring: Cascaded Blended Mentoring - support for first-year students*. Vortrag auf der 4th International Conference on Psychology Education (ICOPE), Sydney/Australia.

Schütz, M., Leidenfrost, B., & Strassnig, B. (2010, März). *Mentoring meets Moodle: Das Projekt Cascaded Blended Mentoring für StudienanfängerInnen der Psychologie an der Universität Wien*. Vortrag auf der MoodleMoot 2010, Berlin.

Strassnig, B., Leidenfrost, B., Schütz, M., Schabmann, A., & Carbon, C. C. (2010, Juli). *Cascaded Blended Mentoring – From voluntary to compulsory: Evaluation results and challenges for a mentoring program for first-year students*. Vortrag auf der 5th biennial Psychology Learning and Teaching Conference (PLAT), Edinburgh/UK.

Strassnig, B., Leidenfrost, B., Schütz, M., Schabmann, A., & Carbon, C. C. (2010, April). *Cascaded Blended Mentoring - Erfahrungen und Auswirkung auf den Studienverlauf*. Poster präsentiert auf der 9. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie (ÖGP), Salzburg.

Strassnig, B., Leidenfrost, B., Schütz, M., Carbon, C. C., & Schabmann, A. (2010, Juli). *Influence of occupation and low income on study success of first year students*. Vortrag auf dem 27th International Congress of Applied Psychology (ICAP), Melbourne/Australia.