



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Ermittlung prototypischer Testwerte des Wiener Self-
Assessment Psychologie anhand besonders
erfolgreicher Absolvierender

Verfasser

Christopher Gierg

Angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im März 2011

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Mag. Klaus D. Kubinger

Danksagung

Zu allererst möchte ich mich ganz herzlich bei meinem Betreuer Herrn Prof. Kubinger sowie meiner Zweitbetreuerin Frau Mag. Weitensfelder für deren hervorragende Betreuungsarbeit bedanken.

Großer Dank gebührt auch all denen, die mir mit kleinen und großen Dingen während der Entstehung meiner Diplomarbeit zur Seite gestanden sind. Hier möchte ich besonders Vera und Uschi hervorheben.

Und ein ganz besonderer Dank gilt natürlich meiner Familie. Vielen Dank, dass ihr mir diese lehrreiche, spannende sowie schöne Zeit ermöglicht habt und immer für mich da wart. Vor allem du Oma, deshalb sei dir diese Arbeit auch gewidmet.

Abstract

Ziel der Diplomarbeit ist die Ermittlung erster prototypischer Testwerte des neuen *Wiener Self-Assessment Psychologie* anhand erfolgreicher Absolventen. Die Testbatterie - bestehend aus dem Lerntest *LAMBDA*, dem *Rechnen in Symbolen*, dem Subtest 2 der *Arbeitshaltungen*, dem *WITE Psychologie*, dem *Interessen- und Selbsteinschätzungsfragebogen*, dem *Färbigen Matrizentest* sowie dem *Wiener Studieneignungs- Persönlichkeitsinventar* – wurde 21 Absolventen der Wiener Fakultät für Psychologie vorgegeben. Zunächst wurde versucht mit explorativen Datenanalysen prototypische Testwerte zu ermitteln. Im zweiten Schritt wurde untersucht, ob es statistisch signifikante Unterschiede gibt zwischen den Testwerten der Absolventen des Arbeitsbereichs für Psychologische Diagnostik und denen der Absolventen anderer Fachgebiete erreichen. Obwohl aufgrund des geringen Stichprobenumfanges keine statistisch gesicherten Aussagen über die Gesamtheit der Absolventen möglich waren, scheinen die Testkennwerte Lernstrategie, rechnerisch-schlussfolgerndes Denken, das Anspruchsniveau sowie die Kennwerte des *WSP* und des *Interessen- und Selbsteinschätzungsfragebogen* dennoch im Zusammenhang mit Studienerfolg zu stehen. Zwischen Diagnostikern und den Absolventen anderer Fachbereiche wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt. Aufgrund des geringen Stichprobenumfanges lässt dieses Ergebnis aber wiederum lediglich die Vermutung zu, dass sich die untersuchten Gruppen hinsichtlich ihrer Leistungen im *Wiener Self-Assessment Psychologie* nicht unterscheiden.

The objective of the following study is to ascertain preliminary prototypical test values of the most recent *Wiener Self-Assessment Psychologie* on the basis of successful graduates. The test battery, which comprises the *LAMBDA*, *Rechnen in Symbolen*, the Subtest 2 of the *Arbeitshaltungen*, the *WITE Psychologie*, the *Interessen- und Selbsteinschätzungsfragebogen*, the *Färbiger Matrizentest* and the *Wiener Studieneignungs- Persönlichkeitsinventar*, was given to 21 graduates of the Vienna Faculty of Psychology. Initially exploratory data analysis was used to ascertain prototypical test values. In the second phase, I endeavored to find out whether there were any significant statistical differences between the test values

achieved by graduates in the Division of Psychological Assessment and Applied Psychometrics and those achieved by graduates in other areas of study. As a result of the small-sized sample, it was not possible to employ inferential statistics methods. Nonetheless it seems that the psychometric values learning strategy, numerical reasoning, aspiration level and all the psychometric values of the *WSP* and the *Interessen- und Selbsteinschätzungsfragebogen* are connected with academic success. No significant differences could be established between the results achieved by graduates of the Division of Psychological Assessment and Applied Psychometrics and graduates in other areas of studies. Again as a result of the small number of participants who took part in the tests, one can only assume that there are no differences in the results achieved by the groups examined.

Inhaltsverzeichnis

I Einleitung	9
II Theoretischer Teil	11
1. Zur Bedeutung von (Berufs-) Eignungsdiagnostik	11
2. Studierendenauswahl aus eignungsdiagnostischer Sicht	12
3. Kriterien und Prädiktoren des Studienerfolgs	15
3.1 Kriterien des Studienerfolgs	16
3.1.1 Studienabschluss beziehungsweise -abbruch	16
3.1.2 Noten	16
3.1.3 Studiendauer	17
3.1.4 Task Performance	17
3.1.5 Sonstiges	18
3.2 Prädiktoren für Studienerfolg	19
3.2.1 Schulnoten	19
3.2.2 Persönlichkeitseigenschaften	21
3.2.3 Person-Umwelt-Passung	22
3.2.4 Intelligenz	22
3.2.5 Sonstiges	23
3.2.6 Studieneingangstests	24
4. Online Self-Assessments	25
4.1 Online Self-Assessments als Zugang einer beratungsorientierten Diagnostik	26
4.2 Die Güte von Online Self-Assessments	27
III Empirischer Teil	30
5. Zielsetzung und Fragestellung	30
6. Methode	31
6.1 Das Wiener Self-Assessment Psychologie	31

6.1.1 LAMBDA - Lernen auswendig, Merken, Belastbarkeit, Denken-analytisch (Kubinger & Maryschka, unpubliziert)	32
6.1.2 RIS - Rechnen in Symbolen (Schmotzer, Kubinger & Maryschka, 1994)	33
6.1.3 AHA – Arbeitshaltungen (Kubinger & Ebenhöf, 1996)	33
6.1.4 WITE Psychologie - Wissentest Psychologie (Friebert, unpubliziert).....	34
6.1.5 Interessen- und Selbsteinschätzungsfragebogen: FIP – Fragebogen zum Interesse am Psychologiestudium (Test- und Beratungsstelle, unpubliziert-a) und SKIP (Test- und Beratungsstelle, unpubliziert-c).....	34
6.1.6 FMT - Färbiger Matrizentest (Test- und Beratungsstelle, unpubliziert-b)	35
6.1.7 WSP - Wiener Studieneignungs- Persönlichkeitsinventar (Khorramdel & Maurer, unpubliziert)	35
6.2 Beschreibung der Erfolgskriterien	36
6.2.1 Studienabschluss	36
6.2.2 Noten	36
6.2.3 Studiendauer.....	38
6.2.4 Allgemeine Studienzufriedenheit.....	38
6.2.5 Berufsaussichten	38
6.3 Stichprobenkonstruktion	39
6.4 Beschreibung der Stichprobe	40
6.5 Durchführung der Studie	45
7. Ergebnisse	46
7.1 Ermittlung prototypischer Testwerte	46
7.1.1 Auswertung LAMBDA	47
7.1.2 Auswertung RIS – Rechnen in Symbolen	48
7.1.3 Auswertung AHA.....	49
7.1.4 Auswertung WITE Psychologie	50
7.1.5 Auswertung Interessen- und Selbsteinschätzungsfragebogen	51

7.1.6 Auswertung FMT.....	52
7.1.7 Auswertung WSP	53
7.1.8 Interpretation.....	55
7.2 Vergleich von Absolventen verschiedener Fachbereiche.....	57
7.2.1 Auswertung der t -Tests.....	57
7.2.2 Interpretation.....	58
8. Diskussion	58
9. Zusammenfassung	61
IV Literatur	64
V Tabellenverzeichnis.....	72
VI Abbildungsverzeichnis.....	73
VII Anhang.....	74

I Einleitung

Die zahlreichen Studienanfänger¹ des Diplomstudiums Psychologie, die jedes Semester in die Hörsäle strömen, zeugen von der Beliebtheit dieses Fachgebietes. Leider stehen diesem großen Interesse auch hohe Abbruchquoten gegenüber. Auch in anderen Studiengängen ist das Problem ähnlich: So berichten Heublein, Schmelzer, Sommer und Wank (2008), dass in Deutschland bei den Diplom- und Masterstudiengängen eine Abbruchquote von 29 % zu Buche schlägt. Woran mag das liegen? Ist das Studium zu schwer? Werden manche Opfer ihrer falschen Erwartungen? Sind es die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die den Weg zur Sponson so stark erschweren? Die Gründe hierfür sind sicherlich vielfältiger als diese drei plakativen Beispiele. Sicher ist jedoch auch, dass dadurch sowohl der Volkswirtschaft als auch dem Individuum hohe und vor allem in gewissem Maße vermeidbare Kosten entstehen (vgl. Frebort & Kubinger, 2008). Eine verbesserte Informationspolitik könnte beispielsweise so manche falsche Erwartung an die von Laien oft unterschätzte Vielfalt des Fachgebietes Psychologie aufklären. Ein weiterer Ansatz wäre die Studieneignung der angehenden Akademiker. Vielleicht ist man sich über die Inhalte des Studiengangs im Klaren, doch die individuelle Eignung an die Anforderungen kann weiter nur vermutet werden. Eine Möglichkeit hier noch vor Aufnahmeverfahren anzusetzen, sind Studienberatungstests. Die Test- und Beratungsstelle des Arbeitsbereichs Psychologische Diagnostik der Wiener Fakultät für Psychologie hat mit ihrem Wiener *Self-Assessment Psychologie* im Jahre 2005 ein Instrument realisiert, mit dem für das Psychologiestudium an der Universität Wien wichtige Anforderungen erfasst werden, um so den Studienanfängern die Möglichkeit zu geben, ihre Stärken und Schwächen mit geeigneten Verfahren zu erfassen und gleichzeitig einen Einblick in die Studieninhalte zu erhalten (Test- und Beratungsstelle, n.d.).

Im Frühjahr 2011 wird eine überarbeitete Version des *Wiener Self-Assessment Psychologie* online gehen. Mit der vorliegenden Arbeit sollen prototypische

¹ Zu Gunsten der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit auf die Unterscheidung von weiblicher und männlicher Form verzichtet. Selbstverständlich sind mit Studienanfänger und dergleichen Frauen und Männer gleichermaßen angesprochen.

Testwerte dieser neuen Version anhand von besonders erfolgreichen Absolventen ermittelt werden. Mit den dadurch erhobenen Daten sollen erste Erkenntnisse über die prognostische Validität des Self-Assessment gewonnen werden, um somit auch Rückschlüsse über die Aussagekraft der Rückmeldungen an die Studienanfänger zu ziehen.

Nach einer kurzen Behandlung der theoretischen Grundlagen dieser Arbeit – diese reichen von der Bedeutung der Eignungsdiagnostik für die Studierendenauswahl über die Prädiktoren sowie Kriterien des Studienerfolgs bis hin zu der Bedeutung von Self-Assessments in der Studienberatung – wird das *Wiener Self-Assessment Psychologie* mit seinen Verfahren vorgestellt. Nach der detaillierten Beschreibung der empirischen Methode werden die wichtigsten Ergebnisse der vorliegenden Studie diskutiert.

II Theoretischer Teil

1. Zur Bedeutung von (Berufs-) Eignungsdiagnostik

„Unter Berufseignungsdiagnostik wird die Gesamtheit aller wissenschaftlichen und wissenschaftsgeleitet-praktischen Bemühungen verstanden, die auf dem Wege über eine gedankliche Zuordnung von beruflichen Situationen die Ziele ‚Maximierung beruflicher Zufriedenheit‘ und ‚Maximierung beruflicher Leistung‘ anstreben“ (Eckardt & Schuler, 1995, S. 534).

Damit eine Eignungsbeurteilung fundiert und mit bestmöglicher Fairness vollzogen wird, sollte sie gewisse Kriterien erfüllen. Solche Kriterien sind vom Deutschen Institut für Normierung e.V. (DIN) in Form der DIN 33430 festgelegt worden (Reimann, 2005). In Kerstings Ausführungen zu den inhaltlichen Qualitätsgesichtspunkten nach DIN 33430 (2005) schreibt er:

Laut DIN 33430 basiert eine qualitativ hochwertige berufliche Eignungsbeurteilung auf einer Arbeits- und Anforderungsanalyse der Ausbildung, des Berufs oder der beruflichen Tätigkeit, geeigneten Verfahren zur Feststellung der individuellen Eignung des Bewerbers und kompetenten Anwendern für die Auswahl, Durchführung, Auswertung und Interpretation der Verfahren (S. 249).

Um festzustellen, ob ein Bewerber den vielfältigen Anforderungen – sei es bei einem Arbeitsplatz oder auch bei einem Studiengang – gewachsen ist, gibt es verschiedene Möglichkeiten. Die gängigste Methode ist wohl eine simple Bewerbung mit Lebenslauf, Zeugnissen und Motivationsschreiben. Sicherlich geben diese Quellen einen gewissen Einblick in die Vorgeschichte des Kandidaten: War er bereits in der Schule fleißig? Wie schlug er sich im Praktikum? Ist das Motivationsschreiben überzeugend formuliert? Dennoch bleibt immer die Frage offen, ob er trotz der guten Noten oder des ausgeklügelten Motivationsschreibens dann beispielsweise für einen bestimmten Studiengang tatsächlich geeignet ist. Wie im vorherigen Abschnitt gezeigt wurde, gibt es eine Reihe von Prädiktoren, die

Studienerfolg vorhersagen können. Noten lassen sich auf dem Maturazeugnis einfach ablesen, doch wie gezeigt wurde, sind sie als alleiniger Prädiktor doch fragwürdig. Eine Möglichkeit, die meisten der anderen Prädiktoren in wissenschaftlich fundierter Weise zu erfassen, ist die psychologische Eignungsdiagnostik mit ihren Verfahren. Obwohl diese laut Kubinger (2006a) oft eine geringe prognostische Validität auf verschiedene berufliche oder universitäre Anforderungen besitzen, sind sie dennoch nützlich, um geeignete Bewerber zu finden. Dies lässt sich beispielsweise aus den Taylor-Russel Tafeln ableiten, wonach „Test[s] mit (realistischer) Validität von 0,35, nicht-validen, zufälligen Entscheidungen dann eindeutig überlegen sind, wenn die sog. ‚Selektionsquote‘ niedrig ist; und zwar gilt das vor allem für mittel hohe sog. ‚Grundraten‘“ (Kubinger, 2006, S. 63) Geeigneter. Zudem ist laut Kubinger (2006a) eine weitere Erhöhung der Vorhersagekraft von Tests möglich, indem mehrere zu einer Testbatterie zusammengeführt werden, wodurch dann die prognostische Validität des Gesamtpaketes herangezogen werden kann.

Man kann mit den Methoden der psychologischen Eignungsdiagnostik letztendlich ein auf jede Fragestellung zugeschnittenes Paket zusammenstellen und dadurch einen großen Beitrag dazu leisten, dass der passende Bewerber ausgewählt wird.

2. Studierendenauswahl aus eignungsdiagnostischer Sicht

Die in der Einleitung erwähnten, hohen Studienabbruchquoten zeigen deutlich auf, dass gerade bei der Studierendenauswahl Verbesserungen nötig sind. So schreiben Schuler und Hell (2008): „Eine gelungene (Aus-)Wahl [des Studiengangs] wirkt sich positiv auf das Leistungsverhalten, die Zufriedenheit und damit das Wohlbefinden der Studierenden aus und schlägt sich durchschnittlich in besseren Noten, kürzeren Studienzeiten und geringeren Studienabbruchquoten nieder“ (S. 11). Auch Rudinger und Hörsch (2009) sehen als Folge einer „mangelnden Passung zwischen Studierenden und Anforderungen des Studiums[,] ... Studienabbruch und Fachwechsel, erhöhte Studiendauer, schlechtere Studiennoten ... [und] vermehrte

Studienunzufriedenheit“ (S. 7). Eine fundierte Studierendenauswahl ist somit in vielerlei Hinsicht unerlässlich. Wichtig ist, dass man die bestgeeigneten Bewerber findet. Bestgeeignet sind diejenigen Bewerber, die – wie bereits erwähnt - die beste Passung zwischen Studiengang und Person besitzen. Doch was ist der Königsweg, um diese Studieninteressenten zu identifizieren?

Durch strenge Zulassungsvoraussetzungen, wie etwa Eignungstests oder Numeri Clausi, ist es möglich, die voraussichtlich Besten, aber nicht unbedingt bestgeeigneten der Bewerber auszulesen, was aber noch immer keine Studienzufriedenheit garantiert, sondern im Optimalfall – unter Voraussetzung einer hohen prognostischen Validität - nur kognitiv ungeeignete Studenten aussiebt. In Tabelle 1 sind verschiedene diagnostische Zugänge aufgezeigt, welche für eine Studieneignungsdiagnostik in Frage kommen würden. Schuler und Hell kombinieren mit diesem „trimodalen Ansatz der Studierendenauswahl und Studienwahl“ (2008, S. 13f) eigenschaftsorientierte, biografieorientierte und simulationsorientierte Verfahren, wodurch sich sowohl verfahrensspezifische Messfehler ausgleichen beziehungsweise kontrollieren lassen und auch eine breite Palette erfolgsrelevanter Facetten erfasst werden können.

Diagnostische Zugänge	Generelle Studieneignung	Studienfachspezifische Eignung
Eigenschaftsorientierte Verfahren	• Intelligenztests (Allgemeine Intelligenz) • Wissenstests (Allgemeine Wissenstests) • Persönlichkeitstests (z.B. Gewissenhaftigkeit, Leistungsmotivation) • Arbeitshaltungen (generelles Interesse an wissenschaftlichen Inhalten und akademischer	• Spezifische Fähigkeitstests • Fachwissenstests • Persönlichkeitstests (spezifische Faktoren) • Interessenstests (Fachspezifische Interessen) • Selbsteinschätzung von Fähigkeiten

	Arbeitsweise)	
Biografieorientierte Verfahren	• Schulnoten • Interviews • Biografische Fragebogen	• Schulnoten in einschlägigen Fächern • Interviews • Arbeits- und Interessenbiografie
Simulationsorientierte Verfahren	• Simulation allgemeiner Studiensituationen (z.B. Präsentationen, Gruppendiskussionen, Arbeitsplanung) • Studenttypische Konflikt- und Belastungssituationen	• Simulationen fachspezifischer Studiensituationen (z.B. Präsentationen, Gruppendiskussionen, Rollenspiele) • Simulation Judgement Tests

Tabelle 1: „Trimodaler Ansatz der Studierendenauswahl und Studienwahl“ nach Schuler und Hell, 2008, S.14

„Die Entscheidung, welche Verfahren oder Verfahrenskombinationen den Zielsetzungen [also der Auswahl der optimalen Bewerber] bestmöglich entsprechen, ergibt sich vor allem aus ihrer Validität und inkrementellen Validität, Ökonomie, Akzeptabilität und Fairness“ (Schuler und Hell, 2008, S. 14).

Auch Kersting (2005) fordert, dass verschiedene Bewertungskriterien herangezogen werden, welche „persönliche, universitäre, wirtschaftliche und gesellschaftliche sowie kurz- und langfristige Ziele“ (S. 150) miteinschließen. Da in der Praxis – vor allem wohl aus Gründen der Ökonomie – meist ein pragmatischer Weg gewählt werden muss und somit nur eine bestimmte Auswahl an diagnostischen Verfahren herangezogen werden kann, stellt sich nun die Frage, welche Verfahren oder Verfahrenskombinationen die besten Prognosen versprechen. Im nächsten Abschnitt wird auf diese Frage weiter eingegangen.

3. Kriterien und Prädiktoren des Studienerfolgs

In den folgenden zwei Unterpunkten wird aufgezeigt, wie man Studienerfolg erstens definieren und zweitens vorhersagen kann. Im Hinblick auf die Durchführung von Studieneignungsdiagnostik, welche im vorherigen Abschnitt betrachtet wurde, ist eine Auseinandersetzung mit den interessierenden Kriterien und Prädiktoren des Studienerfolgs unerlässlich, da darauf eine fundierte Beratung der angehenden Akademiker aufgebaut werden kann. Rindermann und Oubaid (1999) geben mit ihrem Bedingungsmodell des Studienerfolgs (siehe Abb. 1) einen anschaulichen Überblick über das vielschichtige Zusammenhangsgefüge von gesellschaftlichen und universitären Rahmenbedingungen sowie von Prädiktoren und Kriterien für Studienerfolg.

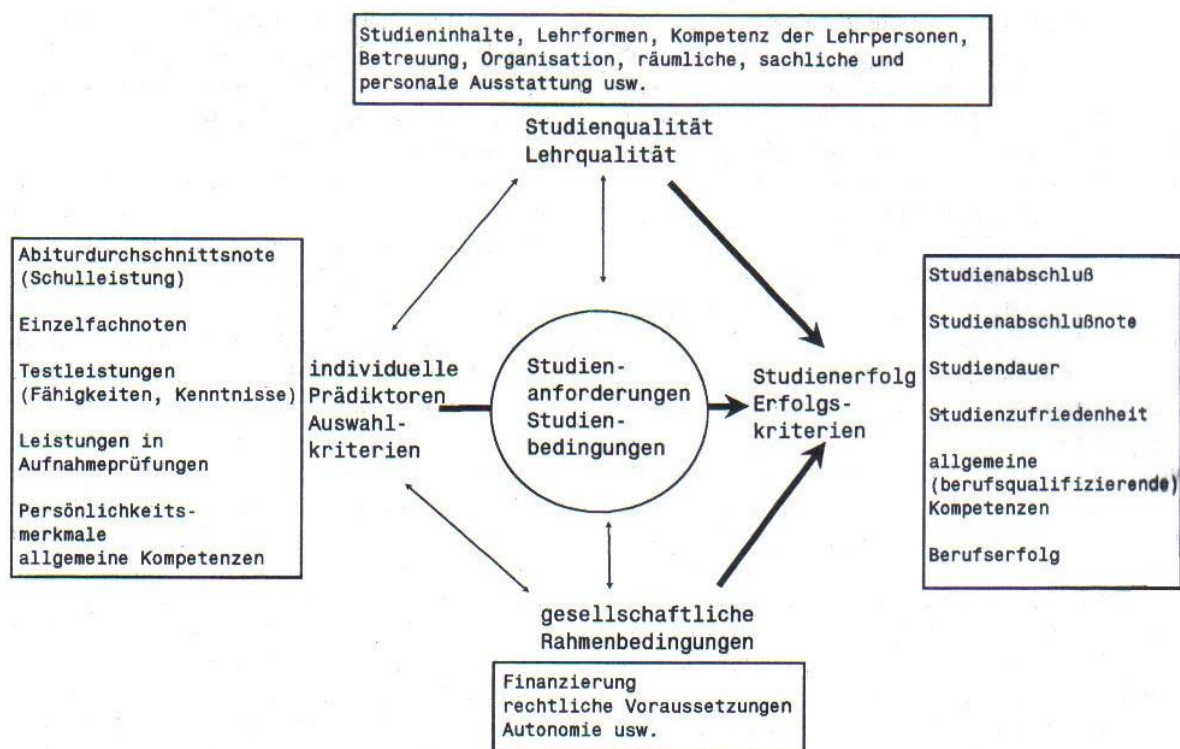


Abbildung 1: Bedingungsmodell des Studienerfolgs (Rindermann und Oubaid, 1999, S. 176)

In den folgenden Abschnitten wird näher auf die einzelnen Prädiktoren sowie Kriterien für Studienerfolg eingegangen.

3.1 Kriterien des Studienerfolgs

Der offensichtlichste Aspekt ist wohl der Studienabschluss mit der Verleihung des akademischen Grades. Zusätzlich dazu bieten sich aber noch weitere Indikatoren an (Hell et al. 2008). So beschreibt Wetzel (2007) Studienerfolg als ein mehrdimensionales Phänomen, welches durch verschiedene Kriterien erfasst werden sollte. Meist wird aus pragmatischen Gründen neben dem Abschluss an sich die eindimensionale Operationalisierung in Form von Noten gewählt. Dies wird der Komplexität des Konstrukts Studienerfolg aber nur unzureichend gerecht. Im Folgenden werden die wichtigsten Kriterien betrachtet.

3.1.1 Studienabschluss beziehungsweise -abbruch

Das wohl grundlegendste Kriterium für Studienerfolg ist das tatsächliche erfolgreiche Beenden des Studiengangs (Rindermann und Oubaid, 1999). Laut Heublein, Schmelzer, Sommer und Spangenberg (2002) sind ehemalige Studenten nur dann als Studienabbrecher anzusehen, wenn sie keinen Studienabschluss besitzen und auch nicht wieder mit einem Studium beginnen. Ein abgebrochenes Zweitstudium, eine Unterbrechung des Studiengangs sowie ein Wechsel der Hochschule und/oder des Studiengangs sind keine Studienabbrüche im obigen Sinn. Die Wichtigkeit einer genauen Definition von Studienabbruch unterstreicht auch Trapmann (2008), da laut ihr darauf „in den empirischen Einzelstudien und Metaanalysen häufig nicht ausreichend eingegangen wird“ (S. 67). Die Ursachen hierfür sind sehr vielschichtig. In einer Studie von Gold und Kloft (1991) sind die meist genannten Abbruchgründe „die Praxisferne des Studiums ... [,] Lernschwierigkeiten, schlechte Berufsaussichten und attraktiv erscheinende nichtakademische Berufsalternativen“ (S. 270). Häufig begründet sich vorzeitiges Beenden auch in finanziellen Problemen oder mangelndem Interesse am Fachgebiet (vgl. Gold & Kloft, 1991; Heublein et al., 2002).

3.1.2 Noten

Studiennoten - insbesondere die Abschlussnoten - sind ein weithin bekanntes Maß für Studienerfolg. In den Abschlusszeugnissen sind sie leicht einzusehen und differenzieren zudem zwischen den einzelnen Studenten (Trapmann, 2008). Eine

große Bedeutung haben sie deshalb auch für Arbeitgeber und Hochschulen. Während bei Personalauswahlprozessen der prognostischen Validität von Abschlussnoten meist eine sehr hohe Bedeutung beigemessen wird, steigen bei Studenten mit guten Noten die Chancen von ihrer Hochschule Stipendien zu erhalten oder als Nachwuchswissenschaftler ausgewählt zu werden (Trost, 1975). Natürlich sind positive Noten auch obligatorisch für das Fortsetzen eines Studiengangs.

In der Literatur werden zudem einige Punkte des Studienerfolgskriteriums Noten diskutiert. So bemängelt Kersting (2005), dass die Abschlussnoten oft nur Aussagekraft über die Erfüllung universitärer Ansprüche haben und weniger eine berufliche Qualifikation widerspiegeln. Zudem könnte der direkte Notenvergleich zwischen zwei Studenten ungerecht sein, da sowohl zwischen verschiedenen Prüfern, Hochschulen als auch Prüfungsmodi Unterschiede zu finden sind (Trapmann, 2008).

3.1.3 Studiendauer

Ein weiteres Kriterium des Studienerfolgs ist die Studiendauer, also die Zeit in der der Studienabschluss erlangt wird. Nach Trapmann (2008) muss hierbei noch zwischen der Verweildauer an der Universität und der aktiven Studiendauer – ohne Studienunterbrechungen - unterschieden werden. In den Medien wird oft über den Trend zum jungen Akademiker berichtet. Demnach wünschen sich Arbeitgeber in vielerlei Sparten junge Universitätsabsolventen. Neben dem möglichen beruflichen Vorteil einer kurzen Studiendauer hat diese auch finanzielle Auswirkungen. Nach Angaben des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (n.d.) kostet ein Studienplatz in Deutschland den Steuerzahler im Schnitt 8500 € pro Jahr. Neben den Kosten, die dem Studenten selbst zu Buche schlagen, ist der volkswirtschaftliche Nutzen einer kurzen Studiendauer somit nicht zu vernachlässigen.

3.1.4 Task Performance

Unter Task Performance versteht man in der Personalpsychologie aufgabenbezogene Leistungen, also Tätigkeiten, die zum formalen Gegenstand der Arbeit gehören als auch direkt ergebnisbezogen und jobspezifisch sind. Ihre

Determinanten sind Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen (Marcus & Schuler, 2006). Trapmann (2008) definiert darauf aufbauend studentische Task Performance erstmals als „die Erfüllung typischer Tätigkeiten und fächerübergreifender Lernschritte von Studierenden“ (S. 76). Konkret wären dies beispielsweise Praktika, Engagement am Lehrstuhl, die Fähigkeit zum selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten oder auch der Erwerb von Fachwissen (vgl. Trapmann, 2008). Probleme treten laut Trapmann (2008) bei der Beurteilung von Task Performance auf. In Frage kommen hierfür in erster Linie Studenten und Lehrkräfte. Die Gefahr von Urteilsfehlern ist jedoch sehr hoch einzuschätzen: Zum einen die große Subjektivität bei Selbsteinschätzungen, vor allem wenn Konsequenzen befürchtet werden; andererseits kann aber auch eine Fremdeinschätzung seitens des Lehrpersonals fehlerbehaftet sein, insbesondere, da ein enger Kontakt zu den Studenten - vor allem bei großen Studiengängen - selten ist.

3.1.5 Sonstiges

Allgemeine und berufsqualifizierende Kompetenzen, Berufserfolg, freiwilliges universitäres Engagement, Studienzufriedenheit sowie Reife als Kriterien für Studienerfolg sollen hier der Vollständigkeit halber noch erwähnt werden. Studien über allgemeine und berufsqualifizierende Kompetenzen sowie Berufserfolg findet man aus Gründen der problematischen Definier- und Messbarkeit nur selten (vgl. Rindermann & Oubaid, 1999; Trapmann, 2008). Trapmann (2008) fasst freiwilliges universitäres Engagement insofern als Erfolgskriterium auf, da es als Prädiktor für späteres freiwilliges Arbeitsengagement gilt und in weiterer Folge im Interesse von Arbeitgebern liegt. Abschließend sieht Trapmann (2008) persönliche Reife, unterteilt in interpersonale, individuelle, berufsbezogene sowie gesellschaftliche Reife als Ziel einer universitären Ausbildung. In Tabelle 1 sind Trapmanns Unterteilungen der persönlichen Reife beschrieben.

Arten der persönlichen Reife	Dazugehörige Eigenschaften und Verhaltensweisen
Interpersonale Reife	Empathie und Perspektivenübernahme
Individuelle Reife	Nur für die Person selbst bedeutsame

	Verhaltensweisen, Eigenschaften oder Einstellungen
Berufsbezogene Reife	Kenntnis des Arbeitsmarktes und die realistische Einschätzung der eigenen Möglichkeiten
Gesellschaftliche Reife	Interesse an Gesellschaft und Politik sowie gesellschaftliches Engagement und verantwortungsvolles Handeln

Tabelle 2: Unterteilungen der persönlichen Reife nach Trapmann (2008, S. 88)

Persönliche Reife hängt jedoch nur in einem schwer erfassbaren Ausmaß mit einem Hochschulstudium zusammen. Sicherlich besteht ein Zusammenhang, jedoch schätze ich hier den Einfluss von außeruniversitären Faktoren wie sozialen Kontakten, Freizeitbeschäftigungen und dergleichen höher ein als bei den anderen Studienerfolgskriterien. Ein Heranziehen dieses Kriteriums bleibt somit meiner Meinung nach diskussionswürdig.

Auch Studienzufriedenheit wird in der Literatur als Erfolgskriterium diskutiert. Man kann hier übergeordnet die Zufriedenheit mit dem Studium an sich und mit einzelnen Lehrveranstaltungen unterscheiden, wobei erstere beim Kriterium Studienzufriedenheit vorrangig interessiert und zweite eher im Zusammenhang mit der Lehrevaluation steht (Trapmann, 2008).

3.2 Prädiktoren für Studienerfolg

Wie unter 3.2 aufgezeigt wird, kann man zahlreiche Kriterien für Studienerfolg heranziehen. Doch woran kann man erfolgreiche Studierende bereits im Vorhinein identifizieren? Nachfolgend werden verschiedene Prädiktoren für Studienerfolg dargestellt und diskutiert.

3.2.1 Schulnoten

Die Abschlussnoten von Gymnasien oder anderen hochschulqualifizierenden Schulen sind der in der Literatur meistdiskutierte Prädiktor für Studienerfolg (vgl.

Trapmann, 2008; Gold & Souvignier, 2005; Steyer, Yousfi & Würfel, 2005; Trost, 2005). In vielen Ländern wird es als wichtigstes oder sogar einziges Kriterium für die Hochschulzulassung herangezogen (Deidesheimer Kreis, 1997). Die Abschlussnoten gehen zwar meist als sehr valider Prädiktor hervor, das alleinige Heranziehen dieser Noten als Aufnahmekriterium bleibt aber fraglich. In diesem Zusammenhang beschreiben Hell, Trapmann und Schuler (2008), dass im Vergleich von Schulnoten, fachspezifischen Studierfähigkeitstests und Auswahlgesprächen die Kombination der ersten beiden Methoden die Vielversprechendste ist und 36 % der Varianz des Kriteriums Studiennoten – welches in dieser Studie herangezogen wurde - aufklärt. Steyer et. al (2005) stellen in ihrer Studie fest, dass bei Psychologiestudenten an der Universität Jena die Abitur-Gesamtnote und Diplom-Gesamtnote mit $r = 0.28$ korrelieren. Die einzelnen Abitur-Fachnoten erweisen sich aber als schlechte Prädiktoren, zudem wurden Unterschiede zwischen Abiturienten der verschiedenen deutschen Bundesländer festgestellt. Ähnliche Ergebnisse weisen Gold & Souvignier (2005) auch bei anderen Studiengängen nach. Vor dem Hintergrund, dass Abschlussnoten von verschiedenen Schulen, zusammengesetzt aus unterschiedlichen Fächern, aus verschiedenen Bundesländern sowie korrigiert von unterschiedlichen Lehrern meiner Meinung nach nur bedingt vergleichbar sind, stellt sich mir die Frage, inwieweit dadurch das Gütekriterium Fairness erfüllt sein kann, wenn davon der Hochschulzugang abhängt (vgl. Trost, 2005; Deidesheimer Kreis, 1997, Rindermann & Oubaid, 1999). Dementsprechend bemängeln Gold und Souvignier (2005), dass Noten für manche Studiengänge zwar ein guter Prädiktor für Studienerfolg sein können, diese aber dennoch nur bedingte Aussagekraft über spezielle – vielleicht im gewünschten Fachgebiet besonders erwünschte – kognitive Leistungsfähigkeit oder auch Persönlichkeitseigenschaften haben. Nach Trapmann (2008) sind Schulnoten für die Vorhersage von Studiennoten und Studienabbruch bedeutsam, für andere Studienerfolgskriterien haben sie aber nur geringe Relevanz. Trapmann sieht diesen Zusammenhang darin, dass Schul- und Studiennoten vermutlich ähnliche Kompetenzen zugrunde liegen. Pixner und Schüpbach (2008) sprechen demgegenüber zwar von einer Verbindung zwischen Schul- und Studiennoten, die Vorhersagbarkeit von Studienabbrüchen sei durch Schulnoten aber sehr gering.

3.2.2 Persönlichkeitseigenschaften

Verschiedene Persönlichkeitsmerkmale scheinen einen Einfluss auf Studienerfolg zu haben. Nach Trapmann (2008) haben diese vor allem in Hinblick auf nicht-kognitive Erfolgskriterien eine höhere Vorhersagekraft als kognitive Prädiktoren.

Robbins (2004) et al. bestätigen in einer 109 Studien umfassenden Metaanalyse, dass Leistungsmotivation und Selbstwirksamkeitsüberzeugung gute Prädiktoren für Studiennoten sowie Studienabbruch beziehungsweise -abschluss sind. Insbesondere Leistungsmotivation stellte sich hier als valider Prädiktor für spätere Studiennoten (mittlerer, korrigierter Zusammenhang von $p = 0.30$) heraus. Auch Trapmann bestätigt in ihrer Arbeit von 2008 die breite prognostische Validität von Leistungsmotivation in Hinblick auf verschiedene Studienerfolgskriterien. Demnach hat sie unter anderem Einfluss auf Studiennoten, Studienzufriedenheit, Belastungsbewältigung, freiwilliges universitäres Engagement sowie studentische Task Performance. Des Weiteren stellt Trapmann Zusammenhänge mit manchen Erfolgskriterien und Gewissenhaftigkeit fest. Schmidt-Atzert (2005) zeigt auf, dass Leistungsmotivation mit der Vordiplomsnote im positiven Zusammenhang korreliert und zusätzlich dazu „eine signifikante inkrementelle Validität über die Abiturnote hinaus“ (S. 132) zeigt (hierarchische Regression, zusätzliche Varianzaufklärung von 9 %, $n = 59$). Wenzel (2008) findet einen Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und einer Selbsteinschätzung des Studienerfolgs sowie Studienzufriedenheit heraus. Auch Organisationsfähigkeit und Zielorientierung haben einen Einfluss auf diese beiden, in dieser Studie verwendeten Erfolgskriterien. In einer Metaanalyse von Trapmann, Hell, Hirn und Schuler (2007) wurde der Zusammenhang zwischen den *Big Five* Persönlichkeitsfaktoren und Studienerfolg untersucht. Gewissenhaftigkeit stellte sich hier als bester Prädiktor für Studiennoten heraus (reliabilitätskorrigierte mittlere Validität $r = 0.27$, $k = 41$) und Neurotizismus steht im negativen Zusammenhang mit Studienzufriedenheit (reliabilitätskorrigierte mittlere Validität $r = -0.37$, $k = 8$). Für Extraversion, Verträglichkeit sowie Offenheit für Erfahrungen wurden keine signifikanten Einflüsse auf Studienerfolg festgestellt.

Ein Problem bei der Verwendung von herkömmlichen Persönlichkeitstests oder –fragebogen zur Studierendenauswahl ist deren Verfälschbarkeit (vgl. Rindermann &

Oubaid, 1999; Trost, 2005). Dementsprechend sind sie für die Universitäten in der Regel weniger interessant. Auch sind herkömmliche Persönlichkeitstests sehr anfällig für sogenannte „Testknacker“ [die teilweise] explizite Antworttipps dazu publizieren“ (Kubinger, 2003, S. 431). Eine Möglichkeit, die prognostische Validität von Persönlichkeitsmerkmalen für ein erfolgreiches Studium dennoch „weitestgehend unverfälscht zu erfassen“ (Kubinger, 2005, S. 133), sind objektive Persönlichkeitstests – unter 4.2 wird dieser diagnostische Zugang ausführlicher dargestellt.

3.2.3 Person-Umwelt-Passung

Die Person-Umwelt-Passung ist „die Passung zwischen Personenmerkmalen und Merkmalen ihrer Umwelt“ (Trapmann, 2008, S. 49). Im vorliegenden Zusammenhang also die Passung zwischen Studiengang und Student, wobei Inkongruenzen zu Studienabbrüchen führen können (Rindermann und Oubaid, 1999). Eine fundierte Studienberatung kann hier entgegenwirken. So kam Bergmann (2008) zu dem Ergebnis, dass eine Teilnahme an Studienberatungstests für mehr Klarheit über das eigene Interessensprofil sorgt, was in weiterer Folge zu einer passenderen Studienwahl und somit auch zu einer geringeren Studienabbruchsquote führt. Nach Harms, Roberts und Winter (2006) ist die Passung zwischen Student und Universität zeitlich relativ stabil und korreliert signifikant mit Studiennoten (zwischen 0.19 und 0.32) aber nicht mit allgemeiner Studienzufriedenheit. In früheren Studien konnte der positive Zusammenhang zwischen Passung und Studienzufriedenheit jedoch gezeigt werden (vgl. Westermann & Vanka, 2005).

3.2.4 Intelligenz

Dass kognitive Fähigkeiten eine Grundvoraussetzung für ein Studium sind, ist selbstverständlich. Plakativ definiert Asendorpf in diesem Rahmen Intelligenz als die „Fähigkeit zu hoher Bildung“ (2007, S. 469). Der Zusammenhang von Schulnoten mit Ergebnissen aus Intelligenztestbatterien ist oft untersucht und bestätigt worden. So erheben Deary, Strand, Smith und Fernandes (2007) in einer über 70.000 Kinder umfassenden, prospektiven Längsschnittstudie in England eine Korrelation von 0,81 zwischen *Spearman's g* und dem GCSE (General Certificate of Secondary Education), einem Abschlusstest an Englischen High Schools. Nach Amelang,

Bartussek, Stemmler und Hagemann (2006) liefern „Untersuchungen zum Vergleich von Punktwerten in Intelligenztests mit Kriterien für den schulischen Erfolg... die höchsten Übereinstimmungen der psychologischen Diagnostik überhaupt“ (S. 205). Die Zusammenhänge nehmen aber mit Höhe der Schulstufe ab. So findet man bei Studenten geringere Zusammenhänge, was laut Amelang et al. (2006) zum einen an einer durch die Vorselektion niedrigeren Leistungsvariabilität und zum anderen auch an der geringen psychometrischen Validität von Noten im Studium liegt. Kuncel, Hezlett und Ones (2004) finden in ihrer Metaanalyse aber immer noch mittlere korrigierte Zusammenhänge zwischen kognitiven Fähigkeiten und Studiennoten von 0.39 beziehungsweise mit Studiendauer von 0,35.

3.2.5 Sonstiges

Zum Abschluss werden hier noch einige weitere Prognosemöglichkeiten für Studienerfolg dargestellt. Eine gewisse Vorhersagekraft besitzen biografische Daten sowie Situational Judgement Inventories (SJI). Bei SJI werden erfolgskritische Situationen behandelt: Testpersonen müssen hierbei ihr Verhalten in hypothetischen Problemsituationen einschätzen. Daraus sollen Rückschlüsse über späteres, reales Verhalten gezogen werden (vgl. Oswald, Schmitt, Kim, Ramsay & Gillespie, 2004; Kraus, Spirik, Schüpbach & Pixner, 2007). So fanden Oswald et al. (2004) heraus, dass sowohl biografische und persönlichkeitsbezogene Angaben einen Einfluss auf den Studienerfolg haben: Sie liefern inkrementelle Validität, wenn sie zusammen mit Studieneingangstests sowie *Big Five* Persönlichkeitsfaktoren herangezogen werden. In dieser Studie wurden unter anderem Unterschiede bei Testleistungen in Studieneingangstests sowie Studiennoten bezüglich Geschlecht und ethnischer Herkunft gefunden. Mit SJI sowie einem biografischen Fragebogen fallen die Unterschiede bei den verschiedenen ethnischen Gruppen geringer aus.

Interesse ist ein Prädiktor für Studienzufriedenheit. Heise, Westermann, Spies und Schiffler (1997) fanden heraus, dass die Zufriedenheit mit dem Studieninhalt mit dem studienfachspezifischen Interesse zusammenhängt. Für die Zufriedenheit mit den allgemeinen Studienbedingungen ist wiederum das Ausmaß bedeutsam, in dem die Studieninhalte auf präferierte berufsbezogene Beschäftigungen ausgerichtet sind.

Interviews oder Auswahlgespräche leisten nach Rindermann und Oubaid (1999) nur einen geringen Beitrag zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. Zudem verursachen sie hohe Kosten und sind oft psychometrisch unzulänglich. Auch Hell, Trapmann und Schuler (2008) berichten, dass Auswahlgespräche nur einen geringen Zuwachs an prognostischer Validität bringen, wenn sie zusätzlich zu Studierfähigkeitstests und Abiturnoten herangezogen werden.

Schließlich haben auch Lernstrategien einen Einfluss auf den Studienerfolg. Vor allem in Bezug auf Studiennoten konnten Zusammenhänge festgestellt werden (z.B. Boerner, Seeber, Keller & Beinborn, 2005; Wild, 2000).

3.2.6 Studieneingangstests

Zum Abschluss dieses Kapitels sollen noch die verschiedenen Formen von Studieneingangstests angeschnitten werden, mit denen manche Universitäten ihre Bewerberselektion vollziehen:

Schulleistungstests

Hierbei werden schulbezogene Kenntnisse aus verschiedenen, interessierenden Fächern erhoben. Lehrerurteile sowie verschiedene Schulsysteme werden auf diesem Weg zwar objektiviert, jedoch wird die Schulleistung gemessen und nur wenig Wert auf studienrelevante Fähigkeiten gelegt (Rindermann & Oubaid, 1999).

Studienfachspezifische Kenntnistests

Solche erheben – analog zu Schulleistungstests – weniger grundlegende Fähigkeiten, sondern vorwiegend spezifische Kenntnisse (z.B. Fremdsprachenkenntnisse), die für einen bestimmten Studiengang Voraussetzung sein sollen (Rindermann & Oubaid, 1999). Ein Beispiel hierfür wäre der *Test of English as a foreign Language* (TOEFL), der vom Educational Testing Service (2011) angeboten wird und als internationale Zertifizierung für nicht-muttersprachliche Englischsprecher angesehen wird.

Studierfähigkeitstests

Hier liegt der Fokus auf basalen Fähigkeiten, die weniger trainierbar sind (Rindermann & Oubaid, 1999). Man kann zwischen allgemeinen und spezifischen Studierfähigkeitstests unterscheiden. Gold & Souvignier (2005) nennen hierzu den

Scholastic Aptitude Test aus den USA als bekanntes Beispiel für einen allgemeinen Studierfähigkeitstest.

Arbeitsproben

Schließlich verlangen manche Universitäten Arbeitsproben, wie etwa eine Arbeitsmappe bei Kunststudenten oder ein Vorspielen auf Musikhochschulen, um auf diesem Weg eine grundlegende Begabung festzustellen.

Als abschließende kritische Punkte können bei den Studieneingangstests einerseits die Testknackerindustrie (vgl. Kubinger, 2006a) angemerkt werden, die Interessenten gezielt auf Prüfungen vorbereiten, und andererseits der Aufwand, der jährlich entsteht, um neue Parallelförmlichkeiten der Verfahren zu entwickeln, damit Verfälschungen ausgeschlossen werden können (vgl. Rindermann & Oubaid, 1999).

Wie bereits erwähnt, ist es durch Eignungsdiagnostik nur möglich, die besten Bewerber auszulesen, aber kaum Studienzufriedenheit vorherzusagen. Der Faktor, ob mit einem bestimmten Studiengang die richtige Wahl getroffen wurde, ist für einen erfolgreichen Abschluss aber sehr wichtig. Hier ist eine umfassende Informationspolitik unerlässlich, um für die Entscheidung, welchen Studiengang oder auch –ort man wählt, gut gerüstet zu sein. So empfehlen Pixner und Schüpbach (2008) Self-Assessments als Ansatzmöglichkeiten um Studienabbruchquoten zu senken.

4. Online Self-Assessments

In diesem Abschnitt werden Online Self-Assessments als Zugang einer beratungsorientierten Diagnostik diskutiert. Anschließend wird auf deren Qualitätskriterien eingegangen.

4.1 Online Self-Assessments als Zugang einer beratungsorientierten Diagnostik

Self-Assessment ist eine bei den deutschsprachigen Hochschulen immer mehr Anklang findende Methode, um die Passung zwischen Student und Studiengang zu erhöhen. So finden sich neben dem dieser Arbeit zugrunde liegenden *Wiener Self-Assessment Psychologie* noch zahlreiche andere Verfahren wie etwa dem *Online-Self-Assessment für das Studienfach Psychologie an der Goethe Universität* (Moosbrugger & Reiß, 2008) oder das *Online Self-Assessment* der Universität Bonn (Pietrangeli & Sindern, 2009). Online werden den Anforderungen des Studiengangs entsprechende psychologisch-diagnostische Verfahren bearbeitet, woraufhin der Student im Anschluss eine adäquate Rückmeldung erhält (Rudinger & Hörsch 2009). Dabei betonen Rudinger und Hörsch die Wichtigkeit, dass Self-Assessments „ausschließlich als Entscheidungshilfe ... dienen ... [und] über ‚Selektionsprozesse‘ [die] Attraktion geeigneter Bewerber und ‚Abschreckung‘ ungeeigneter Aspiranten“ (S. 7) fördern. Self-Assessments können auch eine weiterführende Studienberatung unterstützen oder vorbereiten, indem beispielsweise Interessen geschärft werden und die Ergebnisse in einer darauf folgenden Beratung diskutiert werden (Heukamp & Hornke, 2009). Vent und Erdfelder (2009) fanden bei ihrer Evaluation des *Mannheimer Informationssystems für Studieninteressierte der Sozialwissenschaften* - einem Self-Assessment der Universität Mannheim - heraus, dass Teilnehmer ihren gewählten Studiengang mit realistischeren Erwartungen beginnen als Nicht-Teilnehmer. Zusätzlich zur Förderung der Passung zwischen Studiengang und Student können Self-Assessments auch als Marketinginstrument für Universitäten angesehen werden (Pixner & Mocigemba, 2009). In weiterer Folge – so schreiben die Autoren - signalisiert allein die Bereitstellung eines solchen Verfahrens ein Interesse der Hochschule an ihren Studenten; zudem kann auch über das spezifische Profil eines Fachgebietes an einer bestimmten Universität im Rahmen der Vorgabe des Self-Assessments informiert und aufgeklärt werden. Im Zusammenhang mit dem *Wiener Self-Assessment Psychologie* bekam Fritsch (2008) die Rückmeldung, „dass beinahe 80 % der TeilnehmerInnen das Self-Assessment gerne“ (S. 67)

weiterempfehlen, was auf eine hohe Akzeptanz seitens der Studieninteressenten schließen lässt.

4.2 Die Güte von Online Self-Assessments

Laut Hell (2009) unterscheidet man im Hinblick auf die Spezifität der verschiedenen Self-Assessments, ob sie auf einen bestimmten Studiengang einer bestimmten Universität zugeschnitten sind, ob sie über ein bestimmtes Fach aber hochschulübergreifend beraten oder ob sie sich „hochschulübergreifend auf mehrere Fächer beziehen“ (S. 11). Zusätzlich zur Spezifität lässt sich nach Hell noch unterscheiden, ob ein Self-Assessment rein informierenden Charakter über die Studienangebote hat oder „den Vergleich von Personenmerkmalen und Studienanforderungen“ (S. 11) anstrebt. Das *Wiener Self-Assessment Psychologie* – als Gegenstand der vorliegenden Arbeit – dient vornehmlich dem Vergleich von Personenmerkmalen sowie Studienanforderungen und dies speziell auf die Wiener Fakultät für Psychologie zugeschnitten. In Hells Ausführungen zu Self-Assessments (2009, S. 17 - 18) gibt er folgende Punkte an, die ihm als besonders wichtig bei der Konstruktion solcher Verfahren erscheinen:

- Die Anzahl der erfassten Konstrukte darf nicht zu unüberschaubar sein, damit die Rückmeldung ohne weitere persönliche Gespräche für alle Teilnehmer verständlich ist.
- In der Rückmeldung muss zudem beachtet werden, dass manche Testpersonen den Ergebnissen übertrieben große Bedeutung für ihre Studienwahl beimessen und dadurch verunsichert werden könnten.
- Self-Assessments sollten auch auf andere Beratungsangebote hinweisen.
- Zudem sollte eine begleitende Evaluierung der Verfahren stattfinden, um den Nutzen wissenschaftlich zu überprüfen.

Nach Kubinger, Moosbrugger, Frebort, Jonkisz und Reiß (2007) kommt einem Self-Assessment dann die „wissenschaftlich begründete Seriosität zu wie traditionellen psychologischen Untersuchungen“ (S. 323), wenn die Einhaltung der Richtlinien der DIN 33430 und somit auch der üblichen Gütekriterien erfolgt. Entsprechend diesen

Richtlinien müssen die einzelnen Verfahren „nach einem Anforderungsprofil ausgewählt werden, welches nach einschlägigen Methoden ... erstellt wurde“ (Frebort & Kubinger, 2008, S. 95). Hierfür bietet sich insbesondere die Methode der kritischen Ereignisse (*Critical Incident Technique*) von Flanagan (1954) an (vgl. Frebort & Kubinger, 2006; Heukamp & Hornke, 2008; Reiß, Jonkisz, & Moosbrugger, 2008)

In den Ausführungen von Kubinger et al. (2007) zur *Bedeutung von Self-Assessments zur Studienplatzbewirtschaftung* wird die Gültigkeit der Gütekriterien im Zusammenhang mit Self-Assessments ausführlich diskutiert. Im Besonderen wird in der vorliegenden Arbeit deshalb nur auf das Gütekriterium der Unverfälschbarkeit eingegangen, welches gerade im Hinblick auf die Verwendung von Verfahren der Persönlichkeitsdiagnostik ins Licht rückt.

Kubinger (2006a) definiert das Gütekriterium der Unverfälschbarkeit als erfüllt, „wenn die getestete Person ihr Testergebnis nicht oder nur unwesentlich nach eigenem Belieben beeinflussen kann“ (S. 114). Nach Moosbrugger und Kelava (2008) ist ein Verfahren als unverfälschbar anzusehen, „wenn das Verfahren derart konstruiert ist, dass die zu testende Person durch gezieltes Testverhalten die konkreten Ausprägungen ihrer Testwerte nicht steuern bzw. verzerren kann“ (S. 23). Bei Leistungstests tritt dieses Problem eher selten auf. Es ist sehr unwahrscheinlich, dass man absichtlich schlechter abschneiden will, vorausgesetzt es folgen auf ein gutes Ergebnis keine negativen Konsequenzen, wie etwa bei der Simulation tatsächlich nicht vorhandener kognitiver Beeinträchtigungen, um beispielsweise im Versicherungsfall eine Arbeitsunfähigkeit vorzutäuschen (vgl. Heubrock, 2003). Bei der Persönlichkeitsdiagnostik hingegen neigen Testpersonen häufig dazu – vor allem wenn die Messintention durchschaut wurde – sich in sozial erwünschter Weise darzustellen (Kubinger, 2006a). Nun ist aber – z.B. im Gegensatz zu einer Selektionsdiagnostik – die Situation bei Self-Assessments eine andere. Teilnehmer führen diese in der Regel mit der Absicht durch, eine adäquate Rückmeldung über ihre Eigenschaften und somit Passung für beispielsweise einen Studiengang zu erhalten. Dies sollte normalerweise zu wenigen Verfälschungen führen (Kubinger et al. 2007). Im Zusammenhang mit der Unverfälschbarkeit setzt das *Wiener Self-Assessment Psychologie* zu einem Großteil auf Verfahren der experimentalpsychologischen Verhaltensdiagnostik (Sonnleitner, Kubinger &

Frebort 2009). Diese auf Raymond B. Cattell zurückgehenden Verfahren schließen „aus dem beobachtbaren Verhalten bei experimentell variierten Leistungsanforderungen persönliche Stilmerkmale ..., wobei die Registrierung der Art und Weise der Problembearbeitung der Computer übernimmt“ (Kubinger, 2006b, S. 50). So könnte beispielsweise durch den gezielten Einsatz von Stressoren, bei der Erledigung von einfachen Aufgaben am Computer, bestimmte Verhaltensweisen bei einer Testperson ausgelöst werden, um auf diesem Weg - bei geringer Augenscheinvalidität – eine interessierende Persönlichkeitseigenschaft zu erheben (Kubinger, 2006a).

Somit kann aufgrund der Annahme, dass Studieninteressenten ein Self-Assessment deshalb bearbeiten, weil sie eine hilfreiche Rückmeldung erwarten, das Gütekriterium der Unverfälschbarkeit als gegeben angesehen werden (Kubinger et al. 2007). Speziell beim *Wiener Self-Assessment Psychologie* wird dessen Unverfälschbarkeit noch durch die Verwendung von Verfahren der experimentalpsychologischen Verhaltensdiagnostik unterstrichen.

III Empirischer Teil

5. Zielsetzung und Fragestellung

Ziel der vorliegenden Diplomarbeit ist eine erste Ermittlung prototypischer Testwerte des neuen *Wiener Self-Assessment Psychologie* anhand erfolgreicher Absolventen. Es wurde überprüft, ob es zwischen den Testwerten der untersuchten Stichprobe Gemeinsamkeiten gibt, die somit für erfolgreiches Studieren stehen und in weiterer Folge dafür genutzt werden können, die Cut-Off-Werte des Self-Assessments zu optimieren, um auf diesem Weg die Aussagekraft des Instruments für zukünftige Studieninteressenten zu verbessern.

Als Studienerfolgskriterium wurde wegen des geringen Stichprobenumfangs (siehe 6.3 Stichprobenkonstruktion) nur der Studienabschluss im Sinne eines Diplomes in Psychologie herangezogen. Die restlichen Erfolgskriterien, die unter 6.2 beschrieben werden – mussten deshalb außer Acht gelassen werden.

Daraus ergibt sich die der Studie zugrunde liegende Hauptfragestellung:

Welche Testwerte des Wiener Self-Assessment Psychologie sind prototypisch für erfolgreiche Absolventen der Wiener Fakultät für Psychologie?

Da das *Wiener Self-Assessment Psychologie* prinzipiell für alle Studieninteressenten der Wiener Fakultät für Psychologie entwickelt wurde, ist zusätzlich untersucht worden, ob es Unterschiede in den Testwerten der Absolventen verschiedener Fachbereiche der Wiener Fakultät für Psychologie in den Verfahren des *Wiener Self-Assessment Psychologie* gibt. Sollten sich signifikante Unterschiede herausstellen, könnte zwei Schlüsse daraus gezogen werden. Erstens, dass die Rückmeldung des Self-Assessment nicht für das Psychologiestudium an der Wiener Fakultät für Psychologie an sich aussagekräftig

wäre und die Empfehlungen somit nicht für alle Fachbereiche gleichermaßen gelten würden. Und zweitens, dass sich Studenten verschiedener Fachbereiche hinsichtlich ihrer Leistungen im *Wiener Self-Assessment Psychologie* unterscheiden.

Daraus ergibt sich folgende Nebenfragestellung:

Gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Testwerten die Absolventen verschiedener Fachbereiche der Wiener Fakultät für Psychologie in den Verfahren des Wiener Self-Assessment Psychologie erreichen?

6. Methode

Im folgenden Abschnitt wird das *Wiener Self-Assessment Psychologie*, die herangezogenen Erfolgskriterien, die Akquirierung und Zusammensetzung der Stichprobe sowie die Durchführung der Studie dargestellt.

6.1 Das Wiener Self-Assessment Psychologie

Grundlage für das *Wiener Self-Assessment Psychologie* ist eine von der Test- und Beratungsstelle des Arbeitsbereichs Psychologische Diagnostik der Wiener Fakultät für Psychologie durchgeführte Ermittlung eines Anforderungsprofils für Psychologiestudenten (Frebort & Kubinger, 2006). Das Ergebnis dieser nach der Methode der kritischen Ereignisse von Flanagan (1954) durchgeführten Analyse wird in Tabelle 3 verkürzt dargestellt.

Induktiv ermittelte Kategorien für die Verhaltensnennungen	Anforderungsprofil
Motivation	Hohe Leistungsmotivation und Zielorientierung
Soziale Kompetenz	Realistisches Konzept eigener

	Fähigkeiten
Organisationsfähigkeit	Planerisches Vorgehen
Lernverhalten	Effizienter Lernstil
Intelligenz	Fähigkeit zum folgerichtigen Denken
Belastbarkeit	Hohe Frustrationstoleranz, Durchhaltevermögen
Arbeitsstil	Angemessenes Anspruchsniveau, selbstständige Informationssuche
Kontrollüberzeugung	Leistungsförderlicher Attributionsstil
Studienbezogene Rahmenbedingungen	-

Tabelle 3: Ergebnis der Anforderungsanalyse (nach Frebort & Kubinger, 2006, S. 411)

Auf Basis dieses Anforderungsprofils wurden in weiterer Folge zum Teil bestehende psychologisch diagnostische Verfahren adaptiert sowie neue Verfahren eigens entwickelt, um daraus die Testbatterie des *Wiener Self-Assessment Psychologie* zusammenzustellen. Im Folgenden werden die Verfahren überblicksartig und in der Reihenfolge, wie sie im Self-Assessment vorgegeben werden, dargestellt:

6.1.1 LAMBDA - Lernen auswendig, Merken, Belastbarkeit, Denken-analytisch (Kubinger & Maryschka, unpubliziert)

Die zu untersuchende Person muss – bei selbst gewählter Lernzeit – das Organigramm einer fiktiven Muttergesellschaft und deren vier Tochtergesellschaften erlernen. Jede Prüfphase ist gefolgt von einer erneuten Lernphase. Erst nach dem richtigen Absolvieren von fünf Prüfphasen hintereinander gilt der Test als erfolgreich beendet. Zudem wird der Test abgebrochen, wenn die Testperson das Kriterium innerhalb von 20 Minuten nicht erreichen kann (Test- und Beratungsstelle, 2010).

Was erfasst der Lerntest *LAMBDA* und auf Basis welcher Testwerte (Test- und Beratungsstelle, 2010)?

- Merkfähigkeit: Gesamtlerndauer in Sekunden ≤ 411 = gute Merkfähigkeit, bzw. > 411 = schlechte Merkfähigkeit
- Lernstrategie: Dauer der ersten und zweiten Lernphase in Sekunden durch Dauer der restlichen Lernphasen ≥ 0.5 = gute Lernstrategie, bzw. < 0.5 = schlechte Lernstrategie

6.1.2 RIS - Rechnen in Symbolen (Schmotzer, Kubinger & Maryschka, 1994)

Testpersonen bearbeiten in zwei Phasen je acht Aufgaben. Als Belastungskomponente werden während der zweiten Phase zusätzlich bis zu fünf Mal die Organigramme des *LAMBDA* abgeprüft. Die Aufgaben bestehen aus elementaren Grundrechenoperationen, wobei anstelle von Ziffern verschiedene sinnfreie Symbole verwendet werden. Die Testperson muss je Item dann aus einer Liste von Ziffern diejenige heraussuchen, welche das entsprechende Symbol darstellt, um so eine korrekte mathematische Gleichung zu formen (Test- und Beratungsstelle, 2010).

Was erfasst *RIS* und auf Basis welcher Testwerte (Test- und Beratungsstelle, 2010)?

- Rechnerisch-schlussfolgerndes Denken: Rohwert zwischen 6 und 8 in der besseren Phase = Stärke, bzw. Rohwert < 6 = Schwäche
- Belastbarkeit: Anzahl gelöster Items in Phase zwei minus Anzahl gelöster Items in Phase eins ≥ 0 = Stärke, bzw. < 0 = Schwäche

6.1.3 AHA – Arbeitshaltungen (Kubinger & Ebenhöf, 1996)

Im *Wiener Self-Assessment Psychologie* kommt der Subtest 2 der *AHA* zum Einsatz. In drei Durchgängen zu je 50 Sekunden muss die Testperson möglichst schnell und anhand eines vorgegebenen Kodierschlüssels abstrakte Figuren zu passenden Symbolen zuordnen. Ab dem zweiten Durchgang muss zudem das eigene Leistungsniveau für den nächsten Durchgang prognostiziert werden (Test- und Beratungsstelle, 2010).

Was erfasst der Subtest 2 der *AHA* und auf Basis welcher Testwerte (Test- und Beratungsstelle, 2010)?

$$\text{Anspruchsniveau} = \frac{\text{Erste Selbstprognose} - \text{Anzahl richtiger Antworten im zweiten Durchgang}}{\text{Anzahl richtiger Antworten im zweiten Durchgang}}$$

- Überschätzen der eigenen Leistung, wenn Anspruchsniveau $\geq -0,011$
- Richtiges Einschätzen der Leistung, wenn Anspruchsniveau < -0,011 bis > -0,321
- Unterschätzen der eigenen Leistung, wenn Anspruchsniveau $\leq -0,321$

6.1.4 WITE Psychologie - Wissens- und Einstellungstest Psychologie (Freibort, unpubliziert)

Im *WITE Psychologie* wird Vorwissen erfragt, welches zum einen für das Psychologiestudium in Wien von Interesse ist und zum anderen als Indikator dafür dient, ob sich die Testperson bereits im Vorfeld mit Themen der Psychologie beschäftigt hat. Vor der Bearbeitung der einzelnen Items müssen die Testpersonen einschätzen, ob sie die jeweils gesuchten Begriffe bereits kennen. Bei der eigentlichen Bearbeitung sind im Multiple-Choice Format Lückentexte auszufüllen (Test- und Beratungsstelle, 2010).

Was erfasst der *WITE Psychologie* und auf Basis welcher Testwerte (Test- und Beratungsstelle, 2010)?

- Bei mindestens 13 gelösten Items geht das studienrelevante Vorwissen als Stärke ein, bei weniger als Schwäche

6.1.5 Interessen- und Selbsteinschätzungsfragebogen: FIP – Fragebogen zum Interesse am Psychologiestudium (Test- und Beratungsstelle, unpubliziert-a) und SKIP (Test- und Beratungsstelle, unpubliziert-c)

Die Testpersonen müssen beim *FIP* und *SKIP* je auf einer vierstufigen Skala angeben, wie sehr bestimmte Aussagen auf sie zutreffen. Bei dem *FIP* wird dabei das Interesse an den Studieninhalten der Wiener Fakultät für Psychologie erfasst. Bei dem *SKIP* schätzen sich die Testpersonen selbst ein, inwiefern ihnen bestimmte studienrelevante Aufgaben liegen. Bei dem *FIP* gibt es jeweils drei Items für die an der Wiener Fakultät für Psychologie unterrichteten Fachbereiche Bildung und Evaluation, Entwicklungspsychologie, Klinische Psychologie, Methodenlehre, Psychologische Diagnostik sowie Sozialpsychologie und Wirtschaftspsychologie. Zudem werden mit jeweils fünf Items das Interesse an den Lehrinhalten des Klagenfurter Instituts für Psychologie sowie eventuelle falsche Erwartungen und Irrtümer hinsichtlich des Psychologiestudiums erfragt. Ein zu hohes Interesse an den Lehrinhalten des Klagenfurter Instituts für Psychologie wird als Schwäche gewertet, da sich diese teilweise sehr stark von den Lehrinhalten der Wiener Fakultät für Psychologie unterscheiden. Der *SKIP* setzt sich nur aus 21 Items zusammen, wovon jeweils drei - analog zu dem *FIP* – den oben genannten sieben Fachbereichen zugeordnet sind. Zudem setzt sich jedes Item zu den sieben

Fachgebieten des *FIP* aus drei Aussagen – rezeptiv, reproduktiv und kreativ - zusammen, welche die Basis für eine Rückmeldung zum Lern- und Forschungsinteresse bilden (Test- und Beratungsstelle, 2010).

Was erfasst der *Interessen- und Selbsteinschätzungsfragebogen* und auf Basis welcher Testwerte (Test- und Beratungsstelle, 2010)?

- Interesse an den Lehrinhalten der Wiener Fakultät für Psychologie sowie Selbstbild hinsichtlich studienrelevanter Anforderungen: Rohwert ≥ 126 = Stärke, bzw. < 126 = Schwäche
- Interesse an Studieninhalten der Klagenfurter Fakultät für Psychologie und/oder Irrtümer und falsche Erwartungen hinsichtlich des Psychologiestudiums: Rohwert < 30 = Stärke, bzw. Rohwert ≥ 30 = Schwäche
- Lerninteresse: Rohwert der als rezeptiv bzw. reproduktiv kategorisierten Items ≥ 84 = Stärke, bzw. < 84 = Schwäche
- Forschungsinteresse: Rohwert der als kreativ kategorisierten Items ≥ 42 = Stärke, bzw. < 42 = Schwäche

6.1.6 FMT - Färbiger Matrizentest (Test- und Beratungsstelle, unpubliziert-b)

Beim *FMT* muss bei drei mal drei Matrizen jeweils das mittlere Feld nach zu erkennenden Regeln ergänzt werden. Die Antwort ist aus acht Möglichkeiten auszuwählen (Test- und Beratungsstelle, 2010).

Was erfasst der *FMT* und auf Basis welcher Testwerte (Test- und Beratungsstelle, 2010)?

- Logisch-schlussfolgerndes Denken: Rohwert zwischen 5 und 8 = Stärke, bzw. zwischen 1 und 4 = Schwäche

6.1.7 WSP - Wiener Studieneignungs- Persönlichkeitsinventar (Khorramdel & Maurer, unpubliziert)

Die Testperson muss sich in jeweils vierstufigen Skalen einschätzen, wie sie sich in fiktiven, studienrelevanten Situationen verhalten würde (Test- und Beratungsstelle, 2010).

Was erfasst das *WSP* und auf Basis welcher Testwerte (Test- und Beratungsstelle, 2010)?

- Organisation: Rohwert zwischen 13 und 18 = Stärke, bzw. zwischen 0 und 12 = Schwäche
- Motivation: Rohwert zwischen 16 und 22 = Stärke, bzw. zwischen 0 und 15 = Schwäche
- Frustrationstoleranz: Rohwert zwischen 5 und 7 = Stärke, bzw. zwischen 0 und 4 = Schwäche
- Selbstbewusstsein: Rohwert zwischen 4 und 6 = Stärke, bzw. zwischen 0 und 3 = Schwäche

6.2 Beschreibung der Erfolgskriterien

In der vorliegenden Studie wurden neben dem Studienabschluss an sich noch die Studiendauer, ausgewählte Noten, die allgemeine Studienzufriedenheit sowie Aussicht auf eine Anstellung als Psychologe als Erfolgskriterien erfasst. Die anderen 3.1 erwähnten Kriterien für Studienerfolg wurden aufgrund der schwierigen Erhebbarkeit außer Acht gelassen. Im Folgenden werden die für die vorliegende Studie erhobenen Erfolgskriterien beschrieben:

6.2.1 Studienabschluss

Als grundlegendes Kriterium für Studienerfolg wurde ein vor maximal zwei Semester erhaltenes Diplom der Wiener Fakultät für Psychologie angesetzt. Ein länger zurückliegender Studienabschluss war deshalb ein Ausschlusskriterium für Testpersonen, da dies womöglich zu Lasten der Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit Studienanfängern geht. Aufgrund der unter 6.3 beschriebenen Gründe wurde die Stichprobe zudem auf in Kürze abschließende Diplomanden ausgedehnt.

6.2.2 Noten

Hierbei wurden Durchschnittsnoten herangezogen. Die Basis dafür waren bei den Absolventen die Noten der Diplomarbeit sowie die des Erst- und Zweitfachs der Diplomprüfung. Bei den Absolvierenden wurde eine Kombination aus mehreren

Noten des zweiten Studienabschnitts herangezogen. Die Auswahl stammt von einem Gremium bestehend aus fünf Diplomanden der Wiener Fakultät für Psychologie. Diese wählten je Fachgebiet eine prüfungsimmanente Lehrveranstaltung oder eine Vorlesung aus, welche sie jeweils als eher schwierig erachten würden. Die meistgenannten Lehrveranstaltungen wurden dann für das Erhebungsblatt herangezogen. Da Vorlesungen im Laufe dieses Auswahlprozesses als schwieriger angesehen wurden und so nur Vorlesungsnoten zur Bestimmung des Notenschnittes herangezogen worden wären, wurden bei denjenigen Fachgebieten prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen herangezogen, die im Vergleich zu den Seminaren oder Übungen anderer Fachgebiete als eher schwieriger erachtet wurden. Auf die Gleichverteilung von prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen und Vorlesungen wurde deshalb nicht verzichtet, da letztendlich beide Varianten zu annähernd gleichen Teilen die Durchschnittsnoten des zweiten Studienabschnittes bestimmen. Auf verpflichtende und freie Wahlfächer – welche ebenfalls im Studienplan des Diplomstudiums vorgesehen sind - wurde aus Gründen der Vergleichbarkeit verzichtet. Das Ergebnis des Gremiums wird in Tabelle 4 veranschaulicht.

Fachgebiet	Vorlesung	Prüfungsimmanente Lehrveranstaltung
Bildungspsychologie		Bildungspsychologie II
Forschungsmethoden und Evaluation	Komplexe statistische Verfahren	
Klinische Psychologie und Gesundheitspsychologie	Psychopathologie	
Pflichtlehrveranstaltungen des gewählten Diplomprüfungsfaches		Fachliteraturseminar
Psychologische Diagnostik		Übungen zur Psychologischen Diagnostik 2
Wirtschaftspsychologie	Wirtschaftspsychologie I	

Tabelle 4: Herangezogene Noten des zweiten Studienabschnitts

Die für die Durchschnittsnote herangezogenen Noten wurden von den Studenten selbst angegeben. Eine große Verfälschung ist dadurch - nach einer Studie von Kuncel, Credé und Thomas (2005) - nicht anzunehmen, wonach die selbstberichteten Noten mit $r = 0.90$ mit offiziellen Angaben korrelieren.

6.2.3 Studiendauer

Die Studiendauer wurde in Semester erhoben. Da aber alle Studenten verschiedene Rahmenbedingungen haben, wurde zusätzlich eine Umrechnungstabelle entwickelt, um für bessere Vergleichbarkeit zu sorgen. Dieses System bezieht verschiedene Faktoren mit ein, die in der Regel für eine längere Studiendauer sorgen. Anhand dieses Systems werden Umstände, die die Studiendauer verlängern wie etwa Vollzeitarbeit neben dem Studium oder Kindererziehung von der tatsächlichen Studiendauer abgezogen, um auf diesem Weg zu einer *Nettostudiendauer* zu kommen. In Tabelle 5 wird diese Umrechnungstabelle dargestellt.

Studienverlängernde Faktoren	Abzuziehende Semester
Pro zehn Wochenstunden, die während mindestens 80 % des Studiums gearbeitet wurden	Ein Semester je zehn Wochenstunden
Auslandssemester oder Urlaubssemester	Gesamte Semesteranzahl
Zweitstudium parallel zum Psychologiestudium	Abzüglich ein Semester je zwei Semester Zweitstudium
Kindererziehung parallel zum Studium	Zwei Semester

Tabelle 5: Umrechnungstabelle für Studiendauer

6.2.4 Allgemeine Studienzufriedenheit

Die allgemeine Zufriedenheit wurde anhand einer globalen Ja/Nein Einschätzung erfragt.

6.2.5 Berufsaussichten

Da auch ein anschließender Berufserfolg ein wichtiges Kriterium für Studienerfolg darstellt, wurde erfragt, ob die Testpersonen bereits eine Anstellung haben, die ein Psychologiestudium als Anforderung voraussetzt.

6.3 Stichprobenkonstruktion

In den vorhergehenden Evaluationsstudien zum (alten) *Wiener Self-Assessment Psychologie* (vgl. Fritsch, 2008; Graß, 2011) wurden jeweils Datensätze von Studierenden der Wiener Fakultät für Psychologie herangezogen, welche sich entweder noch am Studienbeginn oder in der Mitte ihres Studiums befanden. Der Prozentsatz der Testpersonen, welche tatsächlich ihr Diplom erhielten oder noch erhalten werden, ist unbekannt. Da der erfolgreiche Studienabschluss an sich – wie unter 3.1 dargestellt – das grundlegendste Erfolgskriterium für Studienerfolg darstellen sollte, werden in der vorliegenden Studie nur Absolventen der Wiener Fakultät für Psychologie getestet, die ihr Diplom im Laufe der letzten zwei Semester erhalten haben. Da es sich im Laufe der sechswöchigen Datenerhebung als sehr schwierig herausgestellt hat, genügend Interessenten zu akquirieren, wurde die Stichprobe auch auf Absolvierende ausgedehnt. Darunter fallen Studenten, welche zu ihrer Diplomprüfung im Zeitraum der nächsten drei Prüfungstermine (Mai, Juni und Oktober 2011) antreten werden und zusätzlich von den Seminarleitern der Diplomandenseminare als besonders erfolgreich eingestuft wurden. Diese Einstufung war Bedingung, da dadurch am ehesten angenommen werden kann, dass diese Studierenden die Diplomprüfung auch mit sehr großer Wahrscheinlichkeit bestehen werden. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit, werden Absolvierende ebenso als Absolventen bezeichnet, sofern die gesamte Stichprobe angesprochen wird. Ein weiteres wichtiges Kriterium war, dass den Testpersonen die Verfahren des *Wiener Self-Assessment Psychologie* nicht bekannt waren.

Neben der persönlichen Ansprache von Absolventen direkt nach ihren Diplomprüfungen, wurde noch über zahlreiche andere Quellen versucht, potentielle Testpersonen zu akquirieren. Im Anhang befinden sich die Informationsblätter, die jeder Interessent per Email oder persönlich erhielt. Es existieren zwei Versionen, eine informelle zur persönlichen Weitergabe an potentielle Testpersonen und eine formelle zur Weitergabe durch Instituts- oder Seminarleiter. In Tabelle 6 werden die Quellen der Testpersonen sowie die ungefähre Rücklaufquote dargestellt. Der Vollständigkeit halber sei hier noch erwähnt, dass zudem bei einigen anderen

Institutionen um Unterstützung angesucht wurde. Da diese allerdings nicht gewährt wurde, bleiben diese Quellen ungenannt.

Quelle	Ansprechmethode	Anzahl an erreichten potentiellen Testpersonen	Gewonnene Testpersonen	Rücklaufquote in %
Vereinigungen sowie Institute zur postgraduellen Weiterbildung von Psychologen: www.gkpp.at , www.nlpzentrum.at , www.postgraduatecenter.at/klinges , www.aap.co.at , www.ifair.at	Persönliche Ansprache und Emails durch Institutsleiter	200*	4	2
Emails durch die Seminarleiter der Diplomandenseminare	Emails durch Seminarleiter	50*	6	12
Diplomprüfungen	Persönliche Ansprache	45	9	20
www.psychoforum.at	Forenbeitrag	?*	1	?
Bekanntenkreis	Persönlich	10	4	40
Gesamt		305	24**	7,8

*Hier kann die genaue Anzahl der tatsächlich erreichten Personen nur geschätzt werden, da darüber keine Informationen gegeben wurden bzw. auch nicht in Frage kommende Personen angeschrieben wurden.

** Drei Testtermine mussten wegen Serverproblemen abgesagt werden, was zu einer Verringerung der tatsächlichen Stichprobe auf 21 Personen führte, da drei Testpersonen zu keinem weiteren Termin Zeit fanden.

Tabelle 6: Quellen der Testpersonen

Da durch die teilweise anonymisierte Emailverteilung sowie die persönliche Ansprache nach den Diplomprüfungen von den meisten Non-Respondern keine Kontaktmöglichkeit vorlag, wurde keine Non-Responder-Analyse durchgeführt.

6.4 Beschreibung der Stichprobe

In diesem Abschnitt wird die Stichprobe anhand der im Erhebungsblatt (siehe Anhang) gegebenen Informationen beschrieben.

Insgesamt erklärten sich 21 Testpersonen dazu bereit, an der Studie teilzunehmen. Vier Testpersonen waren männlich und 17 weiblich. Das Durchschnittsalter war 27 Jahre bei einem Median von 25.5 Jahren (siehe Abb. 2).

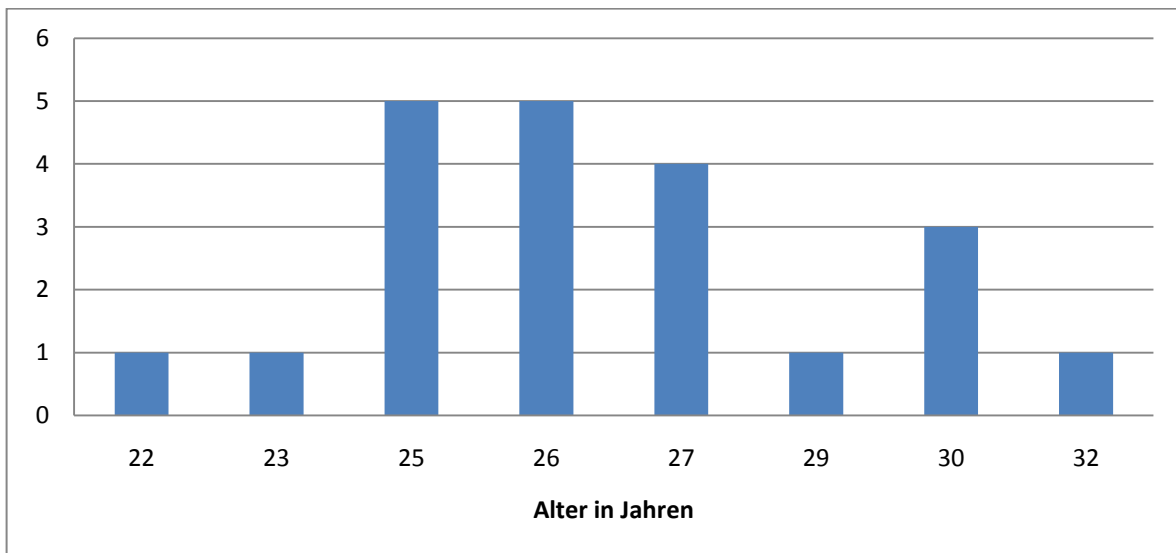


Abbildung 2: Altersverteilung der Testpersonen

Neun der 21 Teilnehmer waren Diplomanden am Arbeitsbereich Psychologische Diagnostik, drei in der klinischen Psychologie. Der Rest teilt sich auf andere Fachbereiche auf. Abbildung 3 gibt einen genaueren Überblick über diese Verteilung.

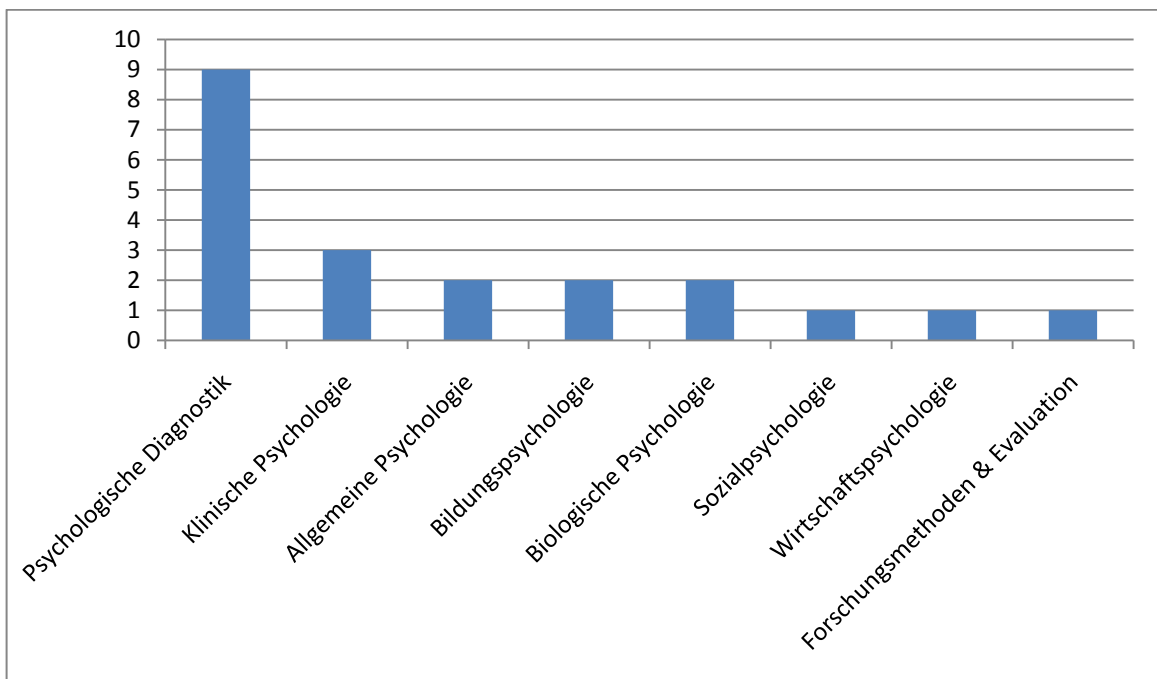


Abbildung 3: Verteilung der Testpersonen über die Fachgebiete

Die durchschnittliche Studiendauer in Semester liegt bei 13, der Median bei 13,5 (siehe Abb. 4).

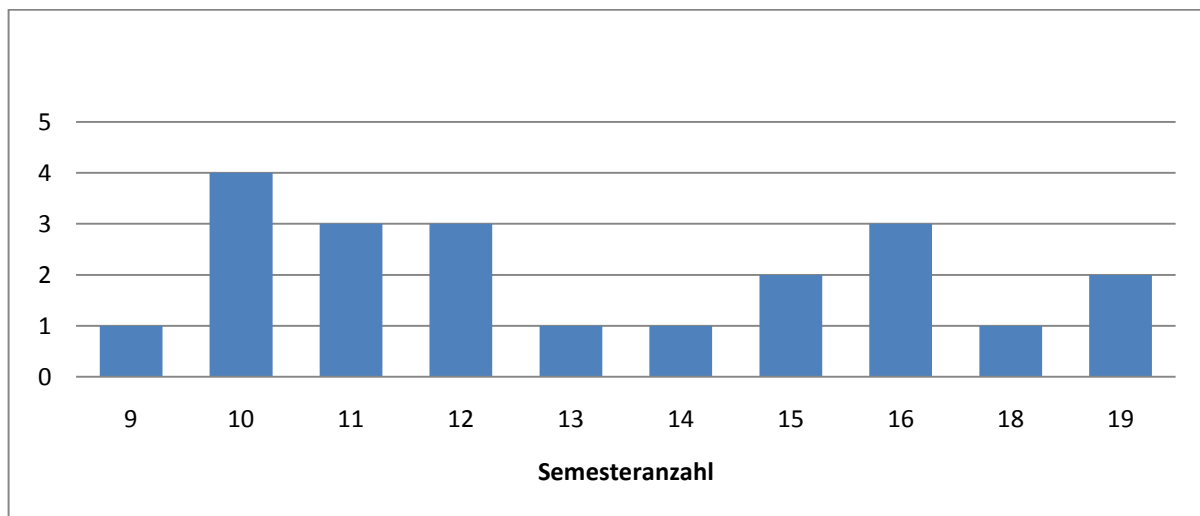


Abbildung 4: Verteilung der Studiendauer in Semester

In Abbildung 5 ist für jede Testperson die Studiendauer in Semester den verschiedenen studienverlängernden Faktoren gegenübergestellt. Demnach absolvierten sieben Testpersonen ein oder zwei Auslands- oder Urlaubssemester, sechs Testpersonen gehen oder gingen aktiv einem Zweitstudium nach, vier verloren aus anderen Gründen ein oder mehrere Semester und niemand war auf Erziehungsurlaub. Bis auf zwei der getesteten Personen waren alle neben ihrem Studium berufstätig. Die Wochenarbeitsstunden variierten dabei zwischen 5 und 30 Stunden mit einem Median von 12,5. 11 Testpersonen waren dabei fast während ihres gesamten Studiums berufstätig, fünf gingen zumindest die Hälfte ihres Studiums einer Arbeit nach, zwei waren weniger als die Hälfte ihrer Studienzeit berufstätig und eine Person gab über die Dauer ihrer Berufstätigkeit keine exakte Angabe.

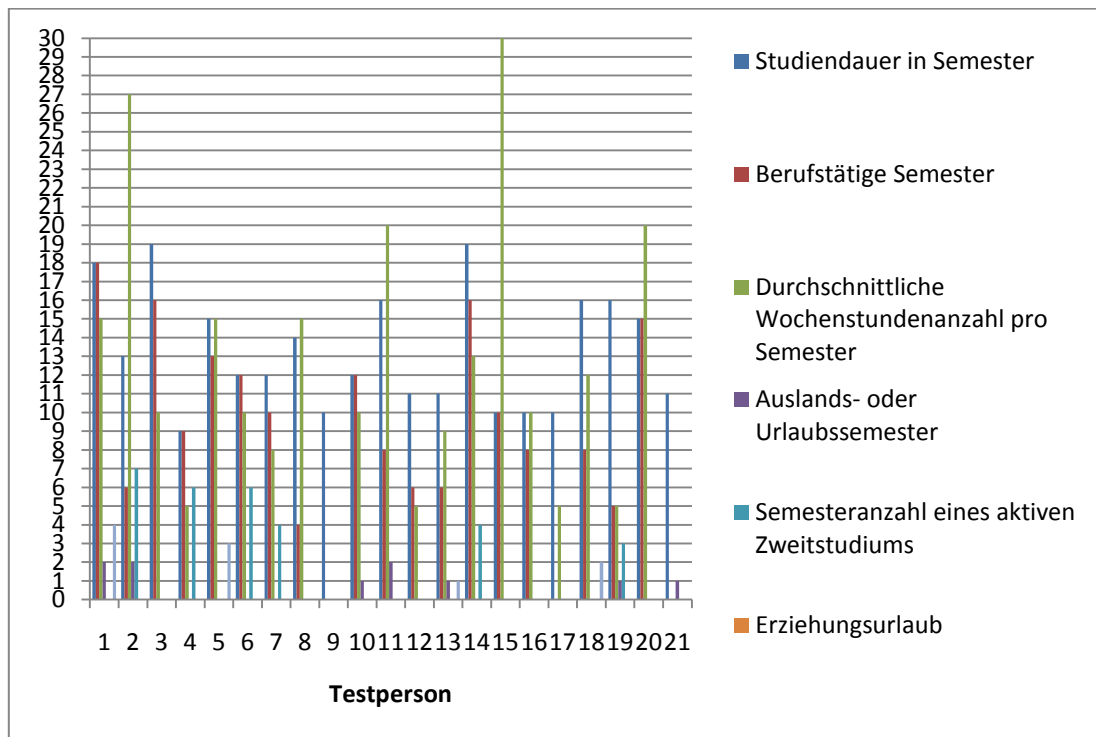


Abbildung 5: Studiendauer in Semester und studienverlängernde Faktoren

Anhand der unter 6.2.3 vorgestellten Umrechnungstabelle (siehe Tab. 5) wird in Abbildung 6 die *Nettostudiendauer* für jede Testperson aufgelistet, um auf diesem Weg die Daten aus Abbildung 4 - Studiendauer in Semester und Abbildung 5 – Studiendauer in Semester und studienverlängernde Faktoren zu aggregieren. Auffällig ist hierbei, dass einige Testpersonen (z.B. Nr. 2, 4 und 15) bei geringer *Bruttostudiendauer* ein Zweitstudium, einen intensiven Nebenjob oder ein Auslandsstudium vereinbaren konnten.

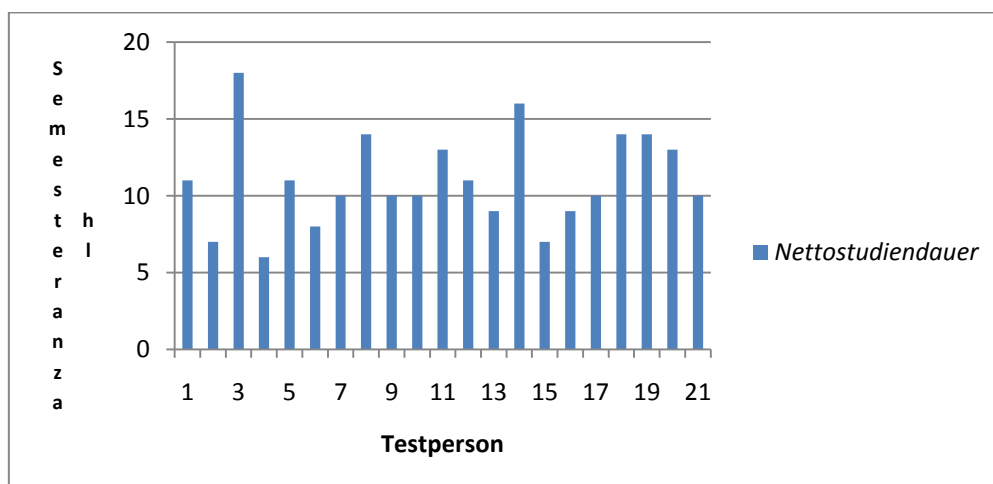


Abbildung 6: Nettostudiendauer nach Berücksichtigung studienverlängernder Faktoren

13 Testpersonen haben bereits einen Studienabschluss an der Wiener Fakultät für Psychologie und sind somit Absolventen. Die restlichen acht Testpersonen wollen zu den Diplomprüfungsterminen im Mai, Juni oder Oktober 2011 antreten. 19 der getesteten Personen gaben an, dass sie mit ihrem Studium zufrieden waren, zwei hingegen waren unzufrieden. Des Weiteren gaben sieben Personen an, dass sie bereits eine Arbeitsstelle beziehungsweise postgraduelle Ausbildungsstelle als Psychologe haben, eine Person hat eine solche in Aussicht und 13 Teilnehmer hatten noch nichts in Aussicht. Alle acht Testpersonen, die bereits eine Stelle haben beziehungsweise in Aussicht haben, gehören der Gruppe der Absolventen an.

In Abbildung 7 sind die Durchschnittsnoten der Absolventen aufgelistet, die sie bei der Diplomprüfung und der Diplomarbeit erzielten. Der Gesamtdurchschnitt liegt bei 1.46.

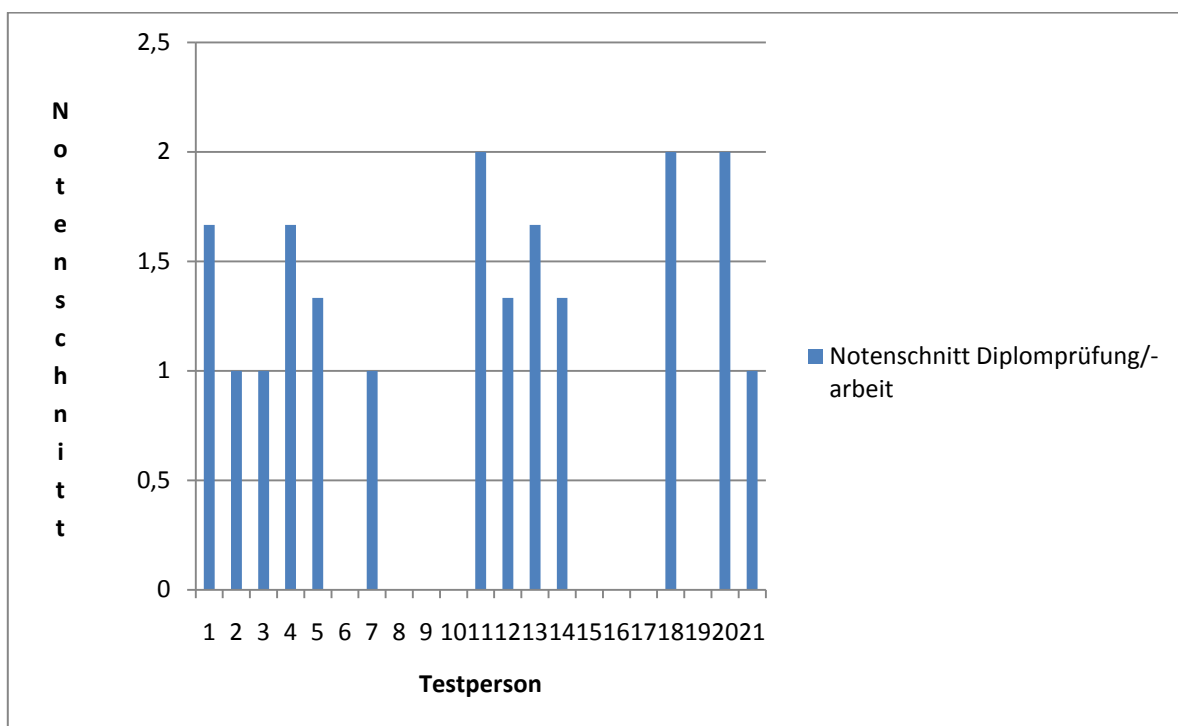


Abbildung 7: Notenschnitt bei Diplomprüfung und -arbeit

Sowohl bei den Absolventen als auch bei den Absolvierenden wurden die Noten aus folgenden Lehrveranstaltungen erhoben: Bildungspsychologie II, komplexe statistische Verfahren, Psychopathologie, Fachliteraturseminar, Übungen zur Psychologischen Diagnostik II und Wirtschaftspsychologie I. Da die Note aus den komplexen statistischen Verfahren bei vier Testpersonen fehlt, wurde diese nicht zur Berechnung der Durchschnittsnoten herangezogen. Insgesamt liegt die

Durchschnittsnote bei 1.84. In Abbildung 8 sind die erhobenen Durchschnittsnoten aus dem zweiten Studienabschnitt für jede Testperson veranschaulicht.

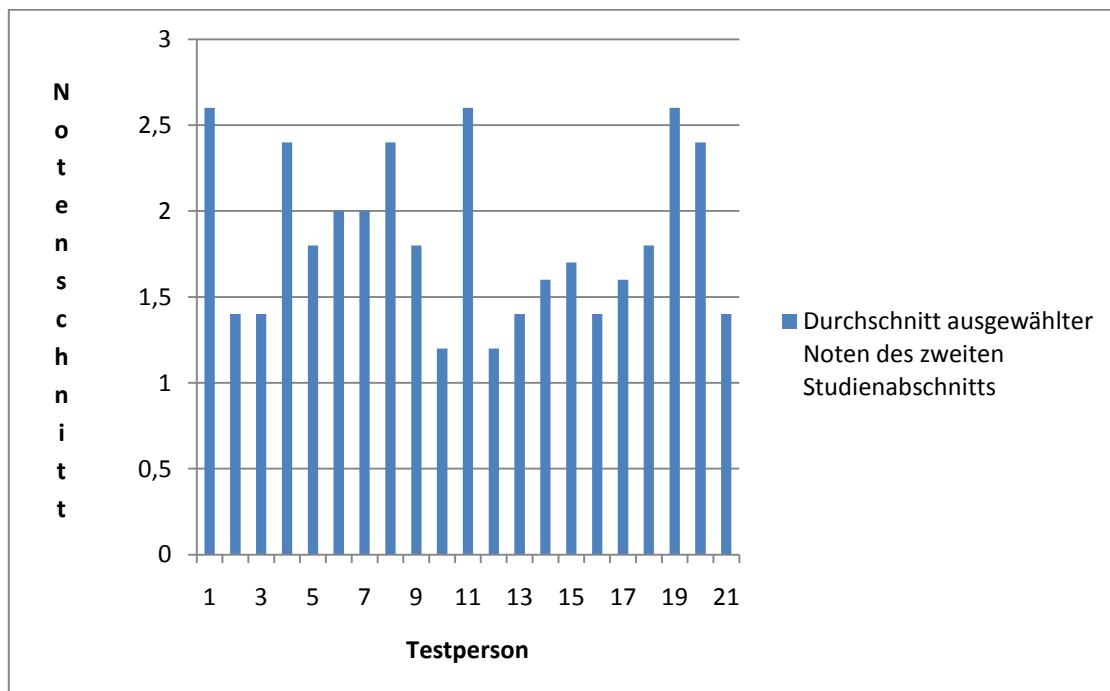


Abbildung 8: Notenschnitt ausgewählter Noten des zweiten Studienabschnitts

6.5 Durchführung der Studie

Nach schriftlicher oder telefonischer Terminvereinbarung wurde das *Wiener Self-Assessment Psychologie* in Räumlichkeiten der Fakultät für Psychologie oder in Privatwohnungen vorgegeben. Eine ruhige und ungestörte Umgebung war jeweils garantiert, zudem wurde für Erfrischungen gesorgt. Bis auf einige Ausnahmen, bei denen die Testpersonen aufgrund räumlicher Distanz nicht in Wien sein konnten, wurden die Testungen von Diplomanden der Wiener Fakultät für Psychologie beaufsichtigt. Bei der Übermittlung der Zugangsdaten wurde in diesen Fällen nochmal explizit darauf hingewiesen, dass genügend Zeit einzuplanen sei und zudem eine ungestörte Umgebung wichtig sei. Auf monetäre Anreize wurde bewusst verzichtet, da alleiniger Ansporn ein Interesse an der Rückmeldung sein sollte. Das Self-Assessment wurde in Einzeltestungen oder in Kleingruppen von maximal drei Personen vorgegeben. Vor den Testungen wurden die Testpersonen

gebeten, das Erhebungsblatt (siehe Anhang) auszufüllen, welches durch Probandencodes anonymisiert wurde.

Probleme bei der Datenerhebung resultierten aus einer am Anfang aus technischen Gründen nicht funktionierenden Rückmeldefunktion des Self-Assessments. Den betroffenen Testpersonen wurde eine manuell erstellte Rückmeldung nachgesandt.

7. Ergebnisse

Zunächst wird auf die Ermittlung prototypischer Testwerte eingegangen. Anschließend werden im zweiten Teil Unterschiede zwischen Absolventen verschiedener Fachbereiche untersucht.

Sämtliche Berechnungen wurden mit *IBM SPSS Statistics 19.0.0* beziehungsweise *Cademo Light 3.27* durchgeführt.

Aufgrund technischer Probleme sind nicht alle Datensätze komplett, da der Export vom Server teilweise nicht funktioniert hat. Insgesamt konnten daher 20 der 21 Datensätze für die Berechnungen herangezogen werden. Von dem *RIS*, dem Subtest 2 der *Arbeitshaltungen* und dem *WITE Psychologie* liegen insgesamt 18 Datensätze vor. Für den *Interessen- und Selbsteinschätzungsfragebogen*, dem *WSP* und dem *FMT* sind Daten von 17 Testpersonen vorhanden.

Im Schnitt dauerte die Bearbeitung des Self-Assessment 148 Minuten, bei einer minimalen Bearbeitungsdauer von 71 Minuten und einer maximalen Bearbeitungsdauer von 158 Minuten.

7.1 Ermittlung prototypischer Testwerte

In diesem Abschnitt wird mit explorativen Datenanalysen untersucht, inwieweit die Leistungen, die die Testpersonen in den Verfahren des *Wiener Self-Assessment Psychologie* erzielten, als Prädiktoren für Studienerfolg geeignet sind. Es wurden

jeweils die Rohwerte zur Berechnung herangezogen und angegeben, ob diese als Stärke oder Schwäche gewertet werden.

7.1.1 Auswertung LAMBDA

Bei 13 beziehungsweise 65 % der 20 Testpersonen ging ihre Merkfähigkeit als Stärke ein. Ein Boxplot zeigte keine Ausreißer an. Im Durchschnitt benötigten die Testpersonen 351 s bei einem Median von 307 s.

		Statistik
LAMBDA Gesamtlerndauer	Mittelwert	351,35
	Median	307,00
	Varianz	26992,766
	Standardabweichung	164,295
	Minimum	122
	Maximum	723
	Spannweite	601

Tabelle 7: Deskriptive Statistik Lambda Merkfähigkeit

Bei 90 % der Testpersonen ging ihre Lernstrategie als Stärke ein. Ein Boxplot zeigte die Werte der Testpersonen 3 und 10 als Ausreißer an, woraufhin diese von den Berechnungen ausgeschlossen wurden (siehe Abb. 9). Das Verhältnis der Dauer der ersten zwei Lernphasen durch die Dauer der restlichen Lernphasen lag im Durchschnitt bei 2.34 mit einem Median von 2.14. In Tabelle 8 sind diese Ergebnisse veranschaulicht.

		Statistik
Lambda 1u2 / 2-k	Mittelwert	2,343473
	Median	2,144075
	Varianz	2,895
	Standardabweichung	1,7015271
	Minimum	,3408
	Maximum	6,5000
	Spannweite	6,1592

Tabelle 8: Deskriptive Statistik Lambda Merkfähigkeit

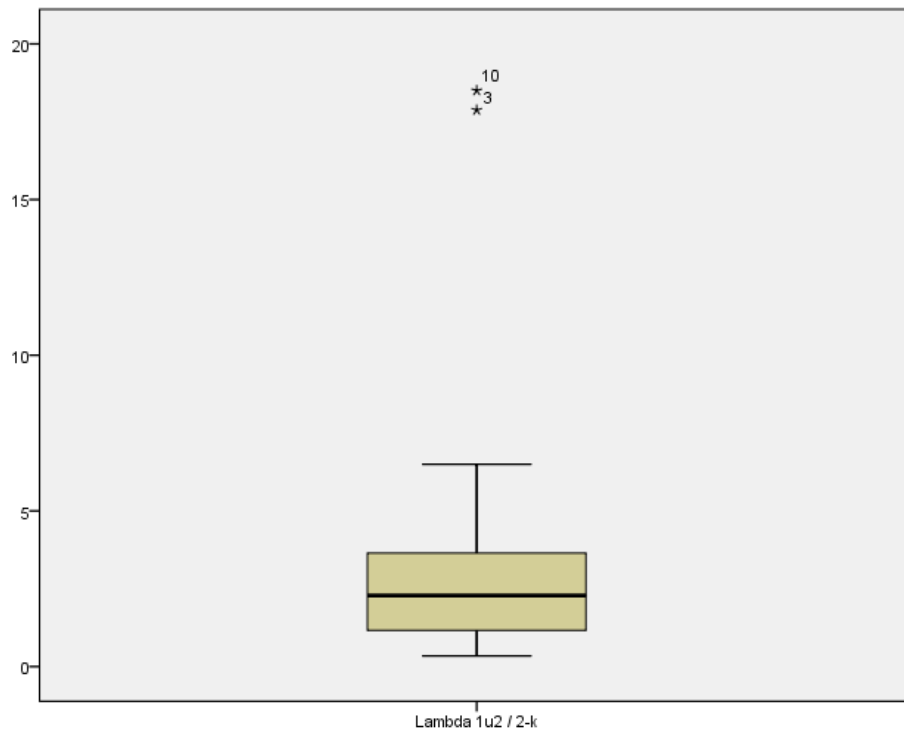


Abbildung 9: Boxplot LAMBDA Lernstrategie

7.1.2 Auswertung RIS – Rechnen in Symbolen

In dem *RIS* ging das rechnerisch-schlussfolgernde Denken bei allen Testpersonen als Stärke ein. Ein Boxplot ergab keine Ausreißer. Im Durchschnitt erreichten die Testpersonen einen Rohwert von 6.89 in der ersten Phase und einen Rohwert von 6.00 in der zweiten Phase. Der Median lag bei beiden Phasen bei 7.00 gelösten Items (siehe Tab. 9).

		Statistik
<i>RIS</i> Phase1 RW Gesamt	Mittelwert	6,89
	Median	7,00
	Varianz	,693
	Standardabweichung	,832
	Minimum	6
	Maximum	8
	Spannweite	2
<i>RIS</i> Phase2 RW Gesamt	Mittelwert	6,00
	Median	7,00
	Varianz	2,353

Standardabweichung	1,534
Minimum	3
Maximum	8
Spannweite	5

Tabelle 9: Deskriptive Statistik RIS rechnerisch-schlussfolgerndes Denken

Die Belastbarkeit ging bei 6 der 18 Testpersonen als Stärke ein. Ein Boxplot zeigte keine Ausreißer. Durchschnittlich lag die Differenz von Phase 2 minus Phase 1 bei -0.89 bei einem Median von -1.00 (siehe Tab. 10).

		Statistik
RISDifferenz2und1	Mittelwert	-,8889
	Median	-1,0000
	Varianz	2,105
	Standardabweichung	1,45072
	Minimum	-3,00
	Maximum	2,00
	Spannweite	5,00

Tabelle 10: Deskriptive Statistik RIS Belastungsleistung

7.1.3 Auswertung AHA

In diesem Verfahren überschätzten vier Testpersonen ihre Leistung, 14 hatten ein adäquates Anspruchsniveau. Ein Boxplot zeigte keine Ausreißer an. Die 18 Testpersonen erreichten einen Mittelwert von -0.125 bei einem Median von -1.622 (siehe Tab. 11).

		Statistik
AHA Anspruchsniveau	Mittelwert	-,124595
	Median	-,162281
	Varianz	,014
	Standardabweichung	,1176761
	Minimum	-,2727
	Maximum	,0909
	Spannweite	,3636

Tabelle 11: Deskriptive Statistik AHA Anspruchsniveau

7.1.4 Auswertung WITE Psychologie

Das studienrelevante Vorwissen ging bei allen Testpersonen als Stärke ein. Ein Boxplot (siehe Abb. 10) zeigte den Testwert der Testperson 2 als Ausreißer an, woraufhin dieser von den Berechnungen ausgeschlossen wurde. Im Durchschnitt lösten die verbleibenden 17 Testpersonen 2.47 Items bei einem Median von 22.00.

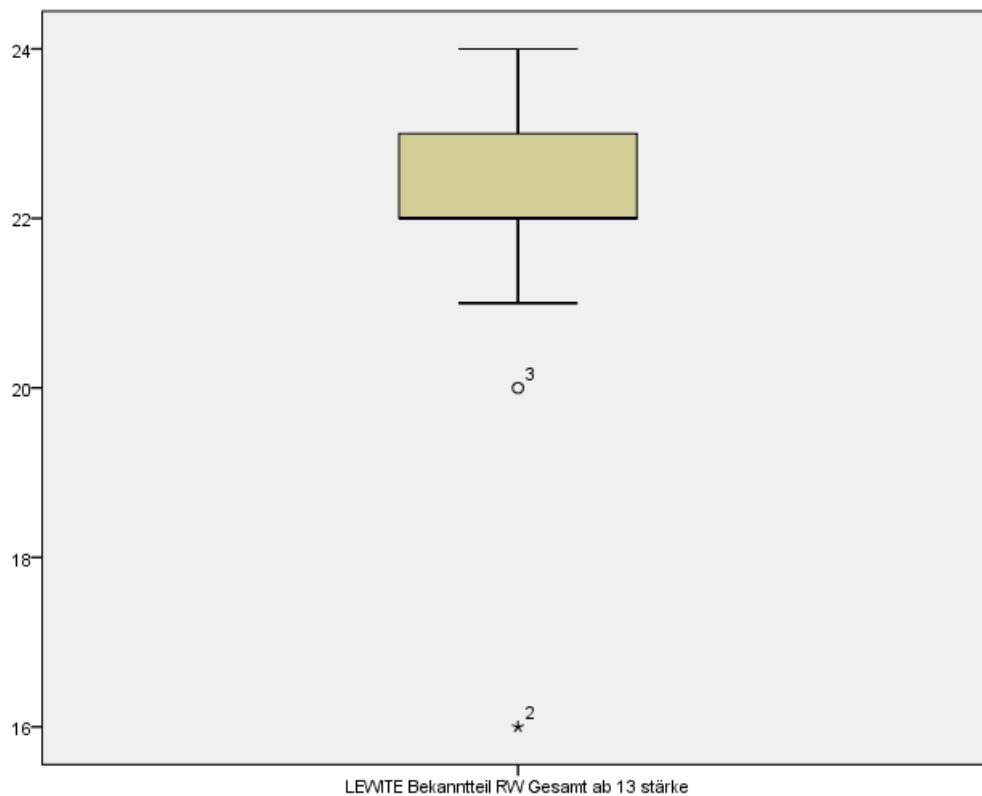


Abbildung 10: Boxplot WITE Psychologie Vorwissen

		Statistik
WITE Psychologie	Mittelwert	22,47
Bekanntteil RW Gesamt ab	Median	22,00
13 Stärke	Varianz	1,390
	Standardabweichung	1,179
	Minimum	20
	Maximum	24
	Spannweite	4

Tabelle 12: Deskriptive Statistik WITE Psychologie Vorwissen

7.1.5 Auswertung Interessen- und Selbsteinschätzungsfragebogen

Alle Testpersonen beschreiben sich wie folgt:

- Interessiert an den Lehrinhalten der Wiener Fakultät für Psychologie (Stärke)
- Positives Selbstbild hinsichtlich studienrelevanter Anforderungen (Stärke)
- Forschungsinteressiert (Stärke)
- Lerninteressiert (Stärke)
- Mit falschen Erwartungen hinsichtlich eines Psychologiestudiums in Wien (Schwäche)

Bis auf eine Testperson beschreiben sich alle als interessiert an den Studieninhalten der Klagenfurter Fakultät für Psychologie, was im *Wiener Self-Assessment Psychologie* als Schwäche ausgelegt wird. Boxplots zeigten keine Ausreißer an. Aus Gründen der besseren Übersicht werden die Mittelwerte sowie Mediane der einzelnen Skalen in Tabelle 13 gelb markiert.

FIP Klagenfurt RW Gesamt	Mittelwert	46,82
	Median	47,00
	Varianz	67,279
	Standardabweichung	8,202
	Minimum	29
	Maximum	60
	Spannweite	31
FIP Lerninteresse	Mittelwert	123,24
	Median	125,00
	Varianz	233,316

FIP Forschungsinteresse	Standardabweichung	15,275
	Minimum	90
	Maximum	147
	Spannweite	57
	Mittelwert	62,82
	Median	65,00
	Varianz	94,904
FIP 7 Fächer	Standardabweichung	9,742
	Minimum	45
	Maximum	77
	Spannweite	32
	Mittelwert	186,06
	Median	193,00
	Varianz	585,934
FIP Irrtümer	Standardabweichung	24,206
	Minimum	135
	Maximum	218
	Spannweite	83
	Mittelwert	39,29
	Median	39,00
	Varianz	57,846
SKIP RW Gesamt	Standardabweichung	7,606
	Minimum	28
	Maximum	55
	Spannweite	27
	Mittelwert	233,65
	Median	235,00
	Varianz	236,993
	Standardabweichung	15,395
	Minimum	188
	Maximum	252
	Spannweite	64

Tabelle 13: Deskriptive Statistik Interessen- und Selbsteinschätzungsfragebogen

7.1.6 Auswertung FMT

Bei 10 der 17 Testpersonen geht das logisch-schlussfolgernde Denken als Stärke ein. Ein Boxplot zeigte keine Ausreißer. Im Durchschnitt lösten die Testpersonen 4.88 Items bei einem Median von 5.00 (siehe Tab. 14).

		Statistik
FMT RW Gesamt	Mittelwert	4,88
	Median	5,00
	Varianz	2,610
	Standardabweichung	1,616
	Minimum	2
	Maximum	7
	Spannweite	5

Tabelle 14: Deskriptive Statistik FMT logisch-schlussfolgerndes Denken

7.1.7 Auswertung WSP

Organisation geht bei 15 der 17 Testpersonen als Stärke ein. Ein Boxplot identifizierte die Testwerte der Testpersonen 19 und 20 als Ausreißer (siehe Abb. 11). Im Durchschnitt erreichten die Testpersonen einen Rohwert von 16.27 bei einem Median von 16.00 (siehe Tab. 15).



Abbildung 11: Boxplot WSP Organisation

		Statistik
WSP Organisation RW	Mittelwert	16,27
Gesamt dichotomisiert	Median	16,00
	Varianz	1,495
	Standardabweichung	1,223
	Minimum	13
	Maximum	18
	Spannweite	5

Tabelle 15: Deskriptive Statistik WSP Organisation

Motivation ist laut den Ergebnissen bei dem WSP bei 14 der 17 Testpersonen eine Stärke. Ein Boxplot zeigte keine Ausreißer an. Die Rohwerte lagen im Durchschnitt bei 18.71 bei einem Median von 20.00 (siehe Tab. 16).

		Statistik
WSP Motivation RW	Mittelwert	18,71
Gesamt dichotomisiert	Median	20,00
	Varianz	9,221
	Standardabweichung	3,037
	Minimum	11
	Maximum	22
	Spannweite	11

Tabelle 16: Deskriptive Statistik WSP Motivation

Frustrationstoleranz ist bei 14 von 17 Testpersonen eine Stärke. Keine Ausreißer wurden durch einen Boxplot identifiziert. Die Testpersonen erreichten im Durchschnitt einen Rohwert von 5.65 bei einem Median von 6.00 (siehe Tab. 17).

		Statistik
WSP Frustrationstoleranz	Mittelwert	5,65
RW Gesamt dichotomisiert	Median	6,00
	Varianz	1,243
	Standardabweichung	1,115
	Minimum	3
	Maximum	7
	Spannweite	4

Tabelle 17: Deskriptive Statistik WSP Frustrationstoleranz

12 der 17 Testpersonen beschreiben sich im *WSP* als selbstbewusst. Ein Boxplot zeigte keine Ausreißer an. Rohwerte lagen im Durchschnitt bei einem Wert von 4.41. Der Median lag bei 5.00 (siehe Tab. 18).

		Statistik
WSP Selbstbewusstsein	Mittelwert	4,41
RW Gesamt dichotomisiert	Median	5,00
	Varianz	2,257
	Standardabweichung	1,502
	Minimum	1
	Maximum	6
	Spannweite	5

Tabelle 18: Deskriptive Statistik WSP Frustrationstoleranz

7.1.8 Interpretation

In Tabelle 19 werden die durchschnittlichen Testwerte dargestellt, die von den in dieser Studie getesteten Absolventen erzielt wurden.

Verfahren	Mittelwert
LAMBDA Merkfähigkeit	351,35
LAMBDA Lernstrategie	2,343473
RIS Phase 1	6,89
RIS Phase 2	6,00
RIS Belastbarkeit	-0,8889
AHA	-0,124595
WITE Psychologie	22,47
FIP Klagenfurt	46,82
FIP Lerninteresse	123,24
FIP Forschungsinteresse	62,82
FIP 7 Fächer	186,06
FIP Irrtümer	39,29
SKIP	233,65
FMT	4,88
WSP Organisation	16,27
WSP Motivation	18,71
WSP Frustrationstoleranz	5,65
WSP Selbstbewusstsein	4,41

Tabelle 19: Durchschnittliche Testwerte

In Tabelle 20 wird dargestellt bei wie vielen Testpersonen die Ergebnisse der einzelnen Verfahren als Stärke in die Rückmeldung eingingen. Bis auf die Kennwerte, die für ein Interesse an den Studieninhalten des Klagenfurter Instituts für Psychologie, Irrtümer und falsche Erwartungen an das Psychologiestudium oder Belastbarkeit stehen, bekamen jeweils über die Hälfte der Testpersonen Stärken rückgemeldet. Die auffälligen Werte werden im Folgenden interpretiert:

Laut dem Lerntest *LAMBDA* verfügen 18 der 20 Testpersonen über gute Lernstrategien. Rechnerisch-schlussfolgerndes Denken sowie studienrelevantes Vorwissen scheint bei allen 18 Teilnehmern der Studie als Stärke auf. In dem *WSP* wird bei jeweils mindestens 70 % der Stichprobe Organisation, Motivation, Frustrationstoleranz sowie Selbstbewusstsein als Stärke rückgemeldet. Auch der Subtest 2 der *Arbeitshaltungen* ging bei 14 von 18 Testpersonen als Stärke ein.

Interesse an den Lehrinhalten der Wiener Fakultät für Psychologie, das Selbstbild hinsichtlich studienrelevanter Anforderungen, Forschungsinteresse sowie Lerninteresse wurde bei allen Testpersonen als Stärke gewertet. Demgegenüber erhielten allerdings ebenso alle Testpersonen Irrtümer und falsche Erwartungen an das Psychologiestudium als Schwäche rückgemeldet. Interesse an Studieninhalten des Klagenfurter Instituts für Psychologie ging bei 17 von 18 Testpersonen als Schwäche ein.

Verfahren	Stärke:
Merkfähigkeit	13 von 20
Lernstrategie	18 von 20
Rechnerisch-schlussfolgerndes Denken	18 von 18
Belastbarkeit	6 von 18
Anspruchsniveau	14 von 18
Studienrelevantes Vorwissen	18 von 18
Interesse Wien	17 von 17
Positives Selbstbild	17 von 17
Forschungsinteresse	17 von 17
Lerninteresse	17 von 17
Falsche Erwartungen	17 von 17
Interesse Klagenfurt	1 von 17
Logisch-schlussfolgerndes Denken	10 von 17
Organisation	15 von 17

Motivation	14 von 17
Frustrationstoleranz	14 von 17
Selbstbewusstsein	12 von 17

Tabelle 20: Stärkenverteilung der Testkennwerte

Da es im Zuge der geringen Stichprobengröße nicht sinnvoll war interferenzstatistische Methoden anzuwenden, war es nicht möglich verallgemeinerbare Schlussfolgerungen daraus zu ziehen, ob die in dieser Studie ermittelten Testwerte prototypisch für die Allgemeinheit der erfolgreichen Absolventen der Wiener Fakultät für Psychologie sind. Die durch explorative Datenanalysen ermittelten Werte dienen dementsprechend nur als Beispiel, wie erfolgreiche Absolventen der Wiener Fakultät für Psychologie im *Wiener Self-Assessment Psychologie* abschneiden. Die in Tabelle 19 dargestellten durchschnittlichen Testwerte sind folglich nur als prototypisch für die untersuchte Stichprobe auszulegen. Somit kann die Hauptfragestellung nicht hinreichend beantwortet werden.

7.2 Vergleich von Absolventen verschiedener Fachbereiche

Es wurden *t*-Tests für unabhängige Stichproben berechnet, um festzustellen, ob sich Absolventen verschiedener Fachbereiche der Wiener Fakultät für Psychologie hinsichtlich ihrer Testwerte im *Wiener Self-Assessment Psychologie* unterscheiden.

7.2.1 Auswertung der *t*-Tests

Es wurde ein Signifikanzniveau von $\alpha = 5\%$ festgelegt. Laut einer mit *Cademo Light* 3.27 durchgeführten Berechnung der Stichprobengröße sollte jede Gruppe - bei zweiseitiger Fragestellung - aus 17 Testpersonen zusammengesetzt werden. Je nach Verfahren und nach Ausschluss der Ausreißer konnten allerdings nur zwischen 15 und 20 Testpersonen verglichen werden. Da zusätzlich 9 der 20 herangezogenen Testpersonen ihr Diplom im Fachbereich Psychologische Diagnostik erhielten beziehungsweise erhalten werden, wurden nur die Testwerte der Diagnostiker mit denen der restlichen Testpersonen verglichen. Auf andere

Gruppenvergleiche wurde aufgrund der jeweils kleinen Gruppengrößen verzichtet. Keiner der Unterschiede stellte sich als statistisch signifikant heraus (siehe Anhang).

7.2.2 Interpretation

Der Vergleich zwischen den Diagnostikern und Absolventen anderer Fachbereiche ist aufgrund der geringen Stichprobengröße nur eingeschränkt aussagekräftig. Es lässt sich somit lediglich eine Tendenz erkennen, die vermuten lässt, dass sich die Testwerte von Absolventen, die ihre Diplomarbeit in der Psychologischen Diagnostik geschrieben haben, nicht von denen unterscheiden, die Absolventen anderer Fachbereiche erzielen. Die Nebenfragestellung lässt sich somit nicht eindeutig beantworten.

8. Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Ermittlung erster prototypischer Testwerte des *Wiener Self-Assessment Psychologie* anhand erfolgreicher Absolventen.

Zunächst wurden die Datensätze mit explorativen Datenanalysen analysiert, um zu untersuchen, ob die Leistungen der Testpersonen als Prädiktoren für einen erfolgreichen Studienabschluss geeignet sind. Für die untersuchte Stichprobe scheinen der Kennwert Lernstrategie des Lerntests *LAMBDA*, die *AHA*, der Kennwert rechnerisch-schlussfolgerndes Denken des *RIS*, der *WITE Psychologie* und das *WSP* gute Prädiktoren für Studienerfolg zu liefern. Angesichts dessen, dass die gesamte Stichprobe aus Psychologieabsolventen besteht, waren hohe Rohscores im *WITE Psychologie* jedoch bereits im Vorhinein anzunehmen: In diesem Verfahren wird nach Sachverhalten gefragt, die Inhalt des Studiums sind und somit jedem Absolventen bekannt sein sollten. Bei dem *Interessen- und Selbsteinschätzungsfragebogen* scheinen sowohl die als Stärke als auch die als Schwäche gewerteten Kennwerte zu interessieren. Daraus könnte geschlossen werden, dass alle Testpersonen ein breites Interesse an Thematiken der Psychologie haben.

Nimmt man aus den soeben diskutierten Testkennwerten die Lernstrategie, das rechnerisch-schlussfolgernde Denken, das Anspruchsniveau sowie die des *WSP* und des *Interessen- und Selbsteinschätzungsfragebogen* heraus, hat man Eigenschaften, die einerseits in der Theorie als valide Prädiktoren für Studienerfolg gelten (siehe 3.2) und andererseits in der untersuchten Stichprobe aus erfolgreichen Absolventen fast durchwegs als Stärke gewertet wurden. Kann man zwar aufgrund des geringen Stichprobenumfangs nicht auf die Allgemeinheit der erfolgreichen Absolventen schließen, spricht dieser Zusammenhang dennoch dafür, dass besonders diese Testkennwerte des *Wiener Self-Assessment Psychologie* gute Prädiktoren für Studienerfolg an der Wiener Fakultät für Psychologie sein könnten. In weiteren Untersuchungen sollte dies genauer betrachtet werden.

Neben dem bereits unter 7.1.8 erwähnten Problem, dass interferenzstatistische Methoden nicht sinnvoll anwendbar waren, spricht zudem noch ein weiterer Punkt gegen eine Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse: Es ist nicht bekannt, ob die Testwerte, die Studienabbrecher im *Wiener Self-Assessment Psychologie* erzielen, ähnlich sind wie die erfolgreicher Absolventen. Würden Studienabbrecher und Absolventen in manchen Verfahren ähnliche Werte erreichen, könnte dies bedeuten, dass entsprechende Verfahren keine Prädiktionskraft hinsichtlich eines erfolgreichen Studienabschlusses besitzen. Ein Vergleich zwischen den Testwerten von Studienabbrechern und erfolgreichen Absolventen der Wiener Fakultät für Psychologie wäre hier aufschlussreich. In diesem Fall sollte dann des Weiteren untersucht werden, aus welchem Grund eine Person ihr Studium nicht zu Ende bringt. Interessieren würden hier wohl vordergründig diejenigen Studienabbrecher, die aus Defiziten in den im *Wiener-Self-Assessment Psychologie* erhobenen Eigenschaften scheitern. Beendet ein Student sein Studium etwa aus Gründen eines lukrativen nichtakademischen Stellenangebots oder wegen mangelnder Berufsaussichten – beides sind häufige Gründe für Studienabbruch (Gold & Kloft, 1991) – könnte er dennoch für ein Psychologiestudium geeignet sein.

Interessant wäre auch, beispielsweise mittels Extremgruppenvergleichen – unter Voraussetzung einer aussagekräftigen Stichprobe – zu ermitteln, welche Testwerte *besonders* erfolgreiche Absolventen erreichen. Denkbar wäre etwa der Vergleich zwischen Absolventen die mehrere der unter 3.1 genannten Erfolgskriterien erfüllen und solchen, die diese Kriterien nicht oder nur in geringem Maße erfüllen.

Über eine Verbesserung der Rückmeldung für Studieninteressenten der Wiener Fakultät für Psychologie kann vornehmlich aus zwei Gründen keine Aussage gemacht werden: Einerseits, da die ermittelten Testwerte – wie bereits diskutiert – keine statistisch gesicherten Schlüsse auf die Gesamtheit der erfolgreichen Absolventen zulassen. Und andererseits, da die Ergebnisse immer vor dem Hintergrund betrachtet werden müssen, dass alle getesteten Personen ein Psychologiestudium erfolgreich absolviert haben beziehungsweise absolvieren werden. Dies bedeutet, dass diese einen Erfahrungsvorsprung gegenüber Studienanfängern haben könnten. Zum einen, da ein Studium sehr prägend sein kann – unter anderem auch für verschiedene Eigenschaften, die im Wiener Self-Assessment Psychologie erhoben werden – zum anderen, da man im Psychologiestudium in Wien viel über Psychologisch-diagnostische Verfahren lernt und dementsprechend in der Regel mit deren Aufbau sowie Bearbeitungen vertraut sein sollte: Ein großer Vorteil gegenüber Laien. Eine nachträgliche Betrachtung von Testwerten, die zukünftige Absolventen zu deren Studienbeginn im *Wiener Self-Assessment Psychologie* erreicht hatten, wird hierüber mehr Aufschluss geben. Hierzu muss aber nochmal hervorgehoben werden, dass das Ziel der vorliegenden Arbeit nur eine *erste Ermittlung* protypischer Testwerte war.

Es wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Testwerten von Diagnostikern und Absolventen anderer Fachbereiche festgestellt. Aufgrund des geringen Stichprobenumfangs kann aber auch hier nur vermutet werden, ob dieser Schluss bei ausreichend hoher Anzahl an Testpersonen bestätigt werden kann. Demnach kann also nur von einer tendenziellen Annahme gesprochen werden, dass einerseits die Rückmeldungen des Self-Assessment für alle Fachbereiche der Wiener Fakultät für Psychologie gleichermaßen aussagekräftig sind und andererseits kein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Testwerte die Diagnostiker und andere Absolventen erzielen, existiert. Daraus kann mit Vorsicht vermutet werden, dass die schwerpunktmäßige Beschäftigung mit Psychologisch-diagnostischen Verfahren, wie sie bei den Absolventen des Arbeitsbereichs Psychologische Diagnostik in der Regel üblich ist, keinen großen Einfluss auf die Bearbeitung des *Wiener Self-Assessment Psychologie* hat. Dies wäre ein weiterer Hinweis auf die Güte des Instruments.

Abschließend bleibt anzumerken, dass das größte Problem der vorliegenden Studie wohl der geringe Stichprobenumfang war. Es wurden in etwa 305 potentielle

Testpersonen erreicht, welche circa ein Drittel der Wiener Absolventen der letzten drei Semester darstellen. Letztendlich lag die Rücklaufquote aber nur bei knapp 7.8 %. 24 Psychologen erklärten sich demzufolge bereit an der Studie teilzunehmen, wovon drei wiederum zwar zur Testung erschienen sind, diese aber aufgrund von Serverproblemen abgesagt werden mussten – es fand sich kein neuer Termin. Aber wieso war die Rücklaufquote so gering? Sind zwei Stunden Testung zu viel? Bleibt nach dem Studium im Zuge von Arbeitssuche, postgradueller Ausbildung oder auch aus anderen Gründen keine Zeit? Ohne Non-responder-Analyse – welche laut den unter 6.3 angesprochenen Gründen nicht möglich war - bleibt die Ursache dieses Problems jedoch rein spekulativ. Für weitere Validierungsstudien an Absolventen, oder auch eine Vergrößerung des gewonnen Datensatzes wäre es vielleicht zielführend, zukünftige Diplomprüflinge über eine Teilnahme am *Wiener Self-Assessment Psychologie* automatisiert zu informieren. Hat sich in dieser Studie doch herausgestellt, dass die Rücklaufquote bei den direkt nach den Diplomprüfungen angesprochenen Absolventen mit 20 % sehr hoch war.

9. Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Ermittlung erster prototypischer Testwerte des *Wiener Self-Assessment Psychologie* anhand erfolgreicher Absolventen. Als Erfolgskriterium wurde ein Studienabschluss an der Wiener Fakultät für Psychologie definiert.

Das neue *Wiener Self-Assessment Psychologie*, das im Frühjahr diesen Jahres online gehen soll, wurde in diesem Zuge Absolventen der Wiener Fakultät für Psychologie vorgegeben. Das Self-Assessment setzt sich aus folgenden Verfahren zusammen:

- *LAMBDA - Lernen auswendig, Merken, Belastbarkeit, Denken-analytisch*
- *RIS - Rechnen in Symbolen*
- *AHA – Arbeitshaltungen*
- *WITE Psychologie - Wissenstest Psychologie*
- *Interessen- und Selbsteinschätzungsfragebogen*

- *FMT - Färbiger Matrizentest*
- *WSP - Wiener Studieneignungs- Persönlichkeitsinventar*

Aufgrund geringer Teilnahmebereitschaft wurde die Stichprobe auf in Kürze Absolvierende ausgeweitet, die erstens von den Seminarleitern der Diplomandenseminare als besonders erfolgreich eingestuft wurden und zweitens spätestens im Oktober 2011 zur Diplomprüfung antreten wollen. Letztendlich konnten 21 Datensätze für die Studie erhoben werden, davon stammten 13 von Absolventen. Die Testungen fanden entweder in den Räumlichkeiten der Wiener Fakultät für Psychologie oder in Privatwohnungen statt.

Neben der Ermittlung erster prototypischer Testwerte wurde als Nebenfragestellung untersucht, ob es Unterschiede gibt zwischen den Testleistungen die Diagnostiker und Absolventen anderer Fachbereiche erzielen.

Da aus Folge des geringen Stichprobenumfangs keine interferenzstatistischen Methoden anwendbar waren, wurden die Daten mit explorativen Datenanalysen ausgewertet. Die Hauptfragestellung ließ sich dadurch jedoch nicht hinreichend beantworten. Es lässt sich somit nur vermuten, dass - zumindest für die untersuchte Stichprobe - einige Testkennwerte mit Studienerfolg zusammenhängen. Die Kennwerte Lernstrategie, rechnerisch-schlussfolgerndes Denken, das Anspruchsniveau sowie die Kennwerte des *WSP* und des *Interessen- und Selbsteinschätzungsfragebogen* wurden fast allen Testpersonen als Stärken rückgemeldet. Dass die damit erhobenen Eigenschaften auch in der Theorie als valide Prädiktoren für Studienerfolg gelten, könnte diese Vermutung etwas bekräftigen. Offen bleibt in diesem Zusammenhang aber noch die Frage, inwiefern sich die erhobenen Werte von denen unterscheiden, die von Studienabbrechern erreicht werden würden. Bestünde kein Unterschied, würden entsprechende Verfahren in weiterer Folge keine Aussagekraft hinsichtlich eines erfolgreichen Studiums besitzen. Hier besteht Untersuchungsbedarf. Unbeantwortet bleibt auch die Frage, ob die Ergebnisse Rückschlüsse hinsichtlich der Prognostizierbarkeit von Studienerfolg für Studieninteressenten zulassen. Der Einfluss eines Psychologiestudiums auf die Testergebnisse ist nicht bekannt. Auch hierzu stehen noch Forschungsergebnisse aus.

Bezüglich der Nebenfragestellung wurden *t*-Tests für unabhängige Stichproben berechnet. Es ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Testwerten die Diagnostiker und Absolventen anderer Fachgebiete erreichten. Dies ist wegen der zu geringen Stichprobengröße jedoch nur als eine Tendenz zu verstehen, die aber zumindest vermuten lässt, dass sich die beiden Gruppen hinsichtlich ihrer Leistungen im *Wiener Self-Assessment Psychologie* nicht bedeutsam unterscheiden.

Das größte Problem der vorliegenden Studie war die Akquirierung der Stichprobe. Von über 300 erreichten Absolventen erklärten sich nur 7.8 % bereit an der Studie teilzunehmen. Da keine Non-Responder-Analyse durchgeführt werden konnte, bleibt die Ursache der mangelnden Bereitschaft aber unbekannt.

IV Literatur

Amelang, M., Bartussek, D., Stemmler, G. & Hagemann, D. (2006). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Asendorpf, J. B. (2007) *Psychologie der Persönlichkeit*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Bergmann, C. (2008). *Beratungsorientierte Diagnostik zur Unterstützung der Studienentscheidung studierwilliger Maturanten*. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 67-77). Göttingen: Hogrefe.

Boerner, S., Seeber, G., Keller, H. & Beinborn, P. (2005). Lernstrategien und Lernerfolg im Studium: Zur Validierung des LIST bei berufstätigen Studierenden. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (1), 17-26.

Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence* 35 (1), 13-21.

Deidesheimer Kreis (1997). *Hochschulzulassung und Studieneignungstests: Studienfeldbezogene Verfahren zur Feststellung der Eignung für Numerus-clausus- und andere Studiengänge*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Eckardt, H. H. & Schuler, H. (1995). *Berufseignungsdiagnostik*. In R. S. Jäger & F. Petermann (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik* (S. 533 – 551). Weinheim: BeltzPVU.

Educational Testing Service (2011). [Online im Internet]. *Was ist der TOEFL®-Test?*
URL: <http://www.de.toefl.eu/toefl-sites/toefl-germany/ueber-toefl/was-ist-der-toeflR-test> [16.05.2011, 10:35]

Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*. 51, 327 – 358.

Frebort, M. & Kubinger, K. D. (2006). *Ermittlung eines Anforderungsprofils für Studierende der Psychologie*. In Gula, B., Alexandrowicz, R., Strauß, S., Brunner, E., Jenull-Schiefer, B. & Vitouch, O. (Hrsg.), *Perspektiven psychologischer Forschung – Proceedings zur 7. Wissenschaftlichen Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie* (S. 408-414). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Frebort, M. & Kubinger, K. D. (2008). *Qualitätsansprüche an ein Self-Assessment zur Studienwahlberatung: Der Wiener Ansatz*. In Schuler, H. & Hell, B. (Hrsg), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 95-101). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH.

Frebort, M. (unpubliziert). *Wissentest Psychologie*. Alle Rechte bei: Test- und Beratungsstelle, Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik, Universität Wien.

Fritsch, E. (2008). *Das Wiener Self-Assessment Psychologie: Erste Validierungsergebnisse, Akzeptanz und Typisierung der TestteilnehmerInnen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität, Wien.

Gold, A. & Kloft, C. (1991). Der Studienabbruch: Eine Analyse von Bedingungen und Begründungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23 (4), 265-279.

Gold, A. & Souvignier, E. (2005). Prognose der Studierfähigkeit – Ergebnisse aus Längsschnittanalysen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (4), 214-222.

Graß, J. (2011). *Validierung des Wiener Self-Assessment Psychologie anhand prototypischer Studierender*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität, Wien.

Harms, P.D., Roberts, B. W. & Winter, D. (2006). Becoming the Harvard Man: Person-Environment Fit, Personality Development, and Academic Success. *Personality and Social Psychology Bulletin* 32 (7), 851-865.

Heise, E., Westermann, R., Spies, K. & Schiffler, A. (1997). Studieninteresse und berufliche Orientierung als Determinanten der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 11 (2), 1997, 123-132.

Hell, B. (2009). *Selbsttest zur Studienorientierung: nützliche Vielfalt oder unnützer Wildwuchs*. In G. Rudinger & H. Hörsch (Hrsg.), *Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung* (S. 9-19). Göttingen: V & R unipress

Hell, B., Trapmann, S. & Schuler, H. (2008). *Synopse der Hohenheimer Metaanalysen zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs und Implikationen für die Auswahl- und Beratungspraxis*. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 43-54). Göttingen: Hogrefe.

Heublein, U., Schmelzer, R., Sommer, D. & Spangenberg, H. (2002). *Studienabbruchstudie 2002 – Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen*. Hannover: Hochschul-Informations-System.

Heublein, U., Schmelzer, R., Sommer, D. & Wank, J. (2008) *Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an deutschen Hochschulen – Statistische Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2006* (Projektbericht). Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH

Heubrock, D. (2003). *Simulationsdiagnostik*. In K. D. Kubinger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik*. (S. 429-432). Weinheim: Beltz Verlag.

Heukamp, V. & Hornke, L. F. (2008). *Self-Assessment – Online-Beratung für Studieninteressierte*. In Schuler, H. & Hell, B. (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 78-84). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH.

Heukamp, V. & Hornke, L. F. (2009). *Self-Assessment der RWTH Aachen – Erfahrungen mit der Online-Beratung Studieninteressierter*. In G. Rudinger & H. Hörsch (Hrsg.), *Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung* (S. 87-98). Göttingen: V & R unipress

Kersting, M. (2005). Beratung und Auswahl von Studienbewerbern: Ziele und Methoden. *Psychologische Rundschau*, 56 (2), 149-150.

Kersting, M. (2005). *Inhaltliche Qualitätsansprüche nach DIN 33430*. In K. Westhoff, L. J. Hellfritsch, L. F. Hornke, K. D. Kubinger, F. Lang, H. Moosbrugger, A. Prüscher

& G. Reimann (Hrsg.), *Grundwissen für die berufsbezogene Eignungsbeurteilung nach DIN 33430* (S. 243-254). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Khorramdel, L. & Maurer, M. (unpubliziert). *WSP - Wiener Studieneignungs-Persönlichkeitsinventar*. Alle Rechte bei: Test- und Beratungsstelle, Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik, Universität Wien.

Kraus, M., Spirik, J., Schüpbach, H. & Pixner, J. (2007). *Abschlussbericht: Studierendenauswahl an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg*. [Online im Internet]. URL: http://www.studierendenauswahl.uni-freiburg.de/abbericht/preview_popup/file [15.3.2011, 16:18].

Kubinger, K. D. & Ebenhöf, K. (1996). *AHA – Arbeitshaltungen*. Frankfurt am Main: Swets.

Kubinger, K. D. & Maryschka, C. (unpubliziert). *LAMBDA - Lernen auswendig, Merken, Belastbarkeit, Denken-analytisch*. Alle Rechte bei: Test- und Beratungsstelle, Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik, Universität Wien.

Kubinger, K. D. (2003). *(Un-) Verfälschbarkeit*. In K. D. Kubinger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik*. (S. 429-432). Weinheim: Beltz Verlag.

Kubinger, K. D. (2006a). *Psychologische Diagnostik – Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. Göttingen: Hogrefe.

Kubinger, K. D. (2006b). *Ein Update der Definition von Objektiven Persönlichkeitstests: Experimentalpsychologische Verhaltensdiagnostik*. In T.M. Ortner, R. Proyer & K.D. Kubinger (Hrsg.). *Theorie und Praxis Objektiver Persönlichkeitstests* (S. 38-52). Bern: Huber.

Kubinger, K. D., (2005). Psychologische Diagnostik der Eignung für das Psychologiestudium. *Psychologische Rundschau*, 56 (2), 133-135.

Kubinger, K. D., Moosbrugger, H., Frebort, M., Jonkisz, E. & Reiß, S. (2007). Die Bedeutung von Self-Assessments für die Studienplatzbewerbung. *Report Psychologie*, 32, 322-332.

Kuncel, N. R., Credé, M. & Thomas, L. L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores – A meta-analysis and review of the literature. *Review of Educational Research*, 75, 63-82.

Kuncel, N. R., Hezlett, S. A. & Ones, D. D. (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: Can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology* 86 (1), 148-161.

Marcus, B. & Schuler, H. (2006). *Leistungsbeurteilung*. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (S. 433-469). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, (n.d.). *Informationen zum Thema Studiengebühren*. [Online im Internet]. URL: <http://mwk.baden-wuerttemberg.de/studiengebuehren> [15.03.2011, 16:53].

Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2008). *Qualitätsansprüche an einen psychologischen Test (Testgütekriterien)*. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 7-26). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Moosbrugger, H. & Reiß, S. (2008). *Online-Self-Assessment für das Studienfach Psychologie an der Goethe-Universität* [Online im Internet]. URL: http://www.psychologie.uni-frankfurt.de/Self-Assessment_-_Psychologie/index.html [04.03.2011, 17:50]

Oswald, F. L., Schmitt, N., Kim, B., Ramsay, L. J. & Gillespie, M. A. (2004). Developing a Biodata Measure and Situational Judgement Interview as Predictors of College Student Performance. *Journal of Applied Psychology*, 89 (2), 187-202.

Pietrangeli, S. & Sindern, E. (2009). *Online Self-Assessment*. [Online im Internet]. URL: <http://www.zem.uni-bonn.de/arbeitsbereiche/evaluation-qualitaetssicherung/bildung/online-self-assessment> [04.03.2011, 17:58].

Pixner, J. & Mocigemba, D. (2009). *Online Self Assessment an der Universität Freiburg: Im Spannungsfeld zwischen Studiengangsmarketing und Selbstselektion*. In G. Rudinger & H. Hörsch (Hrsg.), *Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung* (S. 139-147). Göttingen: V & R unipress

Pixner, J., Schüpbach, H. (2008). *Zur Vorhersagbarkeit von Studienabbrüchen als Kriterium des (Studien)miss-erfolgs*. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 122-128). Göttingen: Hogrefe.

Reimann, G. (2005). *Rechtliche Rahmenbedingungen*. In K. Westhoff, L.J. Hellfritsch, L.F. Hornke, K. D. Kubinger, F. Lang, H. Moosbrugger, A. Prüscher & G. Reimann (Hrsg.), *Grundwissen für die berufsbezogene Eignungsbeurteilung nach DIN 33430*. (S. 17-24). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Reiß, S., Jonkisz, E. & Moosbrugger, H. (2008). *Online-Self-Assessment an der J.W. Goethe-Universität Frankfurt/M.* In Schuler, H. & Hell, B. (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 85-94). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH.

Rindermann, H. & Oubaid, V. (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20 (3), 172-191.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do Psychological and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130 (2), 261-288.

Rudinger, G. & Hörsch, H. (2009). *Vorwort*. In G. Rudinger & H. Hörsch (Hrsg.), *Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung* (S. 7-8). Göttingen: V & R unipress

Schmidt-Atzert, L. (2005). Prädiktion von Studienerfolg bei Psychologiestudenten. *Psychologische Rundschau*, 56 (2), 131-133.

Schmotzer, C., Kubinger, K. D. & Maryschka, C. (1994). *Rechnen in Symbolen*. Frankfurt am Main.: Swets.

Schuler, H. & Hell, B. (2008). *Studierendenauswahl und Studienentscheidung aus eignungsdiagnostischer Sicht*. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 11-17). Göttingen: Hogrefe.

Sonnleitner, P., Kubinger, K. D. & Frebort, M. (2009). *Das Wiener Self-Assessment Psychologie mit seinen Verfahren der experimentalpsychologischen Verhaltensdiagnostik zur Messung studienfachübergreifender Soft Skills*. In G.

Rudinger & H. Hörsch (Hrsg.), *Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung* (S. 99-110). Göttingen: V & R unipress

Steyer, R., Yousfi, S. & Würfel, K. (2005). Prädiktion von Studienerfolg: Der Zusammenhang zwischen Schul- und Studiennoten im Diplomstudiengang Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 56 (2), 129-131.

Test- und Beratungsstelle (2010). *Konzeption Self-Assessment Psychologie*. Unveröffentlichte Konzeption, Universität Wien.

Test- und Beratungsstelle (n.d.). [Online im Internet] *Self-Assessment Psychologie*. URL: <https://typo3.univie.ac.at/index.php?id=75447> [01.02.2011, 12:40].

Test- und Beratungsstelle (unpubliziert-a). *FIP - Fragebogen zum Interesse am Psychologiestudium*. Alle Rechte bei: Test- und Beratungsstelle, Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik, Universität Wien.

Test- und Beratungsstelle (unpubliziert-b). *FMT - Färbiger Matrizentest*. Alle Rechte bei: Test- und Beratungsstelle, Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik, Universität Wien.

Test- und Beratungsstelle (unpubliziert-c). *SKIP*. Alle Rechte bei: Test- und Beratungsstelle, Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik, Universität Wien.

Trapmann, S. (2008). *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs*. Berlin: Logos Verlag Berlin GmbH

Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J.-O. W. & Schuler, H. (2007). Meta-Analysis of the Relationship Between the Big Five and Academic Success at University. *Zeitschrift für Psychologie* 215 (2), 132-151.

Trost, G. (1975). *Vorhersage des Studienerfolgs*. Braunschweig: Georg Westermann Verlag.

Trost, G. (2005). Studierendenauswahl durch die Hochschulen: Welche Verfahren kommen prinzipiell in Betracht, welche nicht? *Psychologische Rundschau*, 56 (2), 138-140.

Vent, S. & Erdfelder, E. (2009). *Das Mannheimer Informationssystem für Studieninteressierte der Sozialwissenschaften – Führt ein Erwartungstest als Self-Assessment tatsächlich zu korrekteren Erwartungen bei Studienanfängern?* In G. Rudinger & H. Hörsch (Hrsg.), *Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung* (S. 99-110). Göttingen: V & R unipress

Wenzel, M. (2008). *Psychologische Grundlagen für die Allokation von Studieninteressenten an wissenschaftlichen Hochschulen*. Unveröffentlichte Dissertation, Ruhr-Universität, Bochum.

Westermann, J. W. & Vanka, S. (2005). A Cross-Cultural Empirical Analysis of Person-Organization Fit Measures as Predictors of Student Performance in Business Education: Comparing Students in the United States and India. *Academy of Management Learning & Education* 4 (4), 409–420.

Wetzel, C. (2007). *Soft Skills und Erfolg in Studium und Beruf: eine vergleichende Studie von hochbegabten Studenten und Unternehmensberatern*. Münster: Waxmann.

Wild, K.-P. (2000). *Lernstrategien im Studium*. Münster: Waxman.

V Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: „Trimodaler Ansatz der Studierendenauswahl und Studienwahl“ nach Schuler und Hell, 2008, S.14	14
Tabelle 2: Unterteilungen der persönlichen Reife nach Trapmann (2008, S. 88)	19
Tabelle 3: Ergebnis der Anforderungsanalyse (nach Frebort & Kubinger, 2006, S. 411)	32
Tabelle 4: Herangezogene Noten des zweiten Studienabschnitts	37
Tabelle 5: Umrechnungstabelle für Studiendauer	38
Tabelle 6: Quellen der Testpersonen.....	40
Tabelle 7: Deskriptive Statistik Lambda Merkfähigkeit.....	47
Tabelle 8: Deskriptive Statistik Lambda Merkfähigkeit.....	47
Tabelle 9: Deskriptive Statistik RIS rechnerisch-schlussfolgerndes Denken	49
Tabelle 10: Deskriptive Statistik RIS Belastungsleistung	49
Tabelle 11: Deskriptive Statistik AHA Anspruchsniveau	50
Tabelle 12: Deskriptive Statistik WITE Psychologie Vorwissen	51
Tabelle 13: Deskriptive Statistik Interessen- und Selbsteinschätzungsfragebogen .	52
Tabelle 14: Deskriptive Statistik FMT logisch-schlussfolgerndes Denken	53
Tabelle 15: Deskriptive Statistik WSP Organisation	54
Tabelle 16: Deskriptive Statistik WSP Motivation	54
Tabelle 17: Deskriptive Statistik WSP Frustrationstoleranz	54
Tabelle 18: Deskriptive Statistik WSP Frustrationstoleranz	55
Tabelle 19: Durchschnittliche Testwerte	55
Tabelle 20: Stärkenverteilung der Testkennwerte	57

VI Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bedingungsmodell des Studienerfolgs (Rindermann und Oubaid, 1999, S. 176)	15
Abbildung 2: Altersverteilung der Testpersonen	41
Abbildung 3: Verteilung der Testpersonen über die Fachgebiete	41
Abbildung 4: Verteilung der Studiendauer in Semester	42
Abbildung 5: Studiendauer in Semester und studienverlängernde Faktoren	43
Abbildung 6: <i>Nettostudiendauer</i> nach Berücksichtigung studienverlängernder Faktoren	43
Abbildung 7: Notenschnitt bei Diplomprüfung und -arbeit.....	44
Abbildung 8: Notenschnitt ausgewählter Noten des zweiten Studienabschnitts	45
Abbildung 9: Boxplot LAMBDA Lernstrategie	48
Abbildung 10: Boxplot WITE Psychologie Vorwissen	50
Abbildung 11: Boxplot WSP Organisation	53

VII Anhang

Informelles Anschreiben zur persönlichen Weitergabe

Liebe KollegInnen,

für meine Diplomarbeit mit dem Arbeitstitel „Ermittlung prototypischer Testwerte des Wiener Self-Assessment Psychologie“ suche ich AbsolventInnen der Wiener Fakultät für Psychologie als Testpersonen.

Im Folgenden stelle ich euch das Projekt kurz vor:

Die Tests und Fragebogen des *Wiener Self-Assessment Psychologie* (SAP) erfassen Anforderungen, die für ein erfolgreiches Psychologiestudium an der Universität Wien wichtig sind. Alle StudienanfängerInnen können sich damit kostenlos und unverbindlich auf ihre Studieneignung testen und erhalten im Anschluss Tipps, wie sie mit eventuell bestehenden Schwächen bestmöglich umgehen können.

Im Frühjahr 2011 wird eine überarbeitete Version des Wiener Self-Assessment Psychologie online gehen. Mit der betreffenden Arbeit sollen prototypische Testwerte dieser neuen Version anhand von erfolgreichen AbsolventInnen ermittelt werden. Mit den dadurch erhobenen Daten sollen Erkenntnisse über die prognostische Validität des Instruments gewonnen werden, um somit auch die Aussagekraft der Rückmeldungen an die StudienanfängerInnen weiter zu erhöhen.

Das SAP besteht teilweise aus Adaptionen bekannter Verfahren sowie aus eigens dafür entwickelten Verfahren:

- *LAMBDA* - Lernen auswendig, Merken, Belastbarkeit, Denken-analytisch: Merkfähigkeit, Lernstrategie

- *RIS - Rechnen in Symbolen*: Rechnerisch-schlussfolgerndes Denken, Belastbarkeit
- *AHA – Arbeitshaltungen*: Anspruchsniveau
- *WITE Psychologie - Wissenstest Psychologie*: Studienrelevantes Vorwissen
- *Interessen- und Selbsteinschätzungsfragebogen*
- *FMT - Färbiger Matrizentest*: Logisch-schlussfolgerndes Denken
- *WSP - Wiener Studieneignungs- Persönlichkeitsinventar*: Organisation, Motivation, Frustrationstoleranz, Selbstbewusstsein

Wieso sollte man teilnehmen?

Direkt im Anschluss an die Bearbeitung des SAP erhält jede/r Teilnehmer/in ein vom Programm generiertes und sehr ausführliches Feedback über seine individuellen Stärken und Schwächen.

Self-Assessments sind der neue Trend in der Studienberatung. Die für ein erfolgreiches Studium so wichtige Passung zwischen Studierenden und Studiengang kann dadurch gefördert werden, da sich die Chance vergrößert die richtige Studienwahl zu treffen. Allerdings sind für ein aussagekräftiges Self-Assessment Validierungsstudien sehr wichtig. Die besten Informationen über die prognostische Validität des Wiener SAP kann durch Testpersonen gewonnen werden, die ihr Psychologiestudium an der Wiener Fakultät bereits erfolgreich beendet haben.

Eine Teilnahme an dieser Studie trägt demzufolge dazu bei, so manchen InteressentInnen vor einer falschen Studiengangwahl zu bewahren und in weiterer Folge die Studiensituation an unserer Fakultät zu verbessern.

Im Rahmen meiner Diplomarbeit suche ich deshalb ab sofort AbsolventInnen der Wiener Fakultät für Psychologie, die ihr Studium im Zeitraum der letzten 3 Semester abgeschlossen haben beziehungsweise kurz davor sind es abzuschließen. Austragungsort der Testung ist die Liebiggasse 5 und es nimmt in etwa 1,5 h in Anspruch. Da es sich um eine Online-Testung handelt, wäre es aber in Ausnahmefällen auch möglich von zu Hause aus teilzunehmen.

Falls du dich für diese Studie interessierst und mich unterstützen willst, würde ich mich freuen, wenn du dich bei mir meldest:

Tel.: 069917094956

Mail: a0451021@unet.univie.ac.at

Liebe Grüße

Christopher Gierg

Formelles Anschreiben zur Weitergabe durch Seminar- und Institutsleiter

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

für die Diplomarbeit mit dem Arbeitstitel „Ermittlung prototypischer Testwerte des Wiener Self-Assessment Psychologie“ werden AbsolventInnen der Wiener Fakultät für Psychologie als Testpersonen gesucht.

Im Folgenden wird das Projekt kurz vorgestellt:

Die Tests und Fragebogen des *Wiener Self-Assessment Psychologie* (SAP) erfassen Anforderungen, die für ein erfolgreiches Psychologiestudium an der Universität Wien wichtig sind. Alle StudienanfängerInnen können sich damit kostenlos und unverbindlich auf ihre Studieneignung testen und erhalten im Anschluss Tipps, wie sie mit eventuell bestehenden Schwächen bestmöglich umgehen können.

Im Frühjahr 2011 wird eine überarbeitete Version des Wiener Self-Assessment Psychologie online gehen. Mit der betreffenden Arbeit sollen prototypische Testwerte dieser neuen Version anhand von erfolgreichen AbsolventInnen ermittelt werden. Mit den dadurch erhobenen Daten sollen Erkenntnisse über die prognostische Validität des Instruments gewonnen werden, um somit auch die Aussagekraft der Rückmeldungen an die StudienanfängerInnen weiter zu erhöhen.

Das SAP besteht teilweise aus Adaptionen bekannter Verfahren sowie aus eigens dafür entwickelten Verfahren:

- *LAMBDA - Lernen auswendig, Merken, Belastbarkeit, Denken-analytisch:* Merkfähigkeit, Lernstrategie
- *RIS - Rechnen in Symbolen:* Rechnerisch-schlussfolgerndes Denken, Belastbarkeit
- *AHA – Arbeitshaltungen:* Anspruchsniveau
- *WITE Psychologie - Wissenstest Psychologie:* Studienrelevantes Vorwissen
- *Interessen- und Selbsteinschätzungsfragebogen*
- *FMT - Färbiger Matrizentest:* Logisch-schlussfolgerndes Denken
- *WSP - Wiener Studieneignungs- Persönlichkeitsinventar:* Organisation, Motivation, Frustrationstoleranz, Selbstbewusstsein

Wieso sollte man teilnehmen?

Direkt im Anschluss an die Bearbeitung des SAP erhält jede/r Teilnehmer/in ein vom Programm generiertes und sehr ausführliches Feedback über seine individuellen Stärken und Schwächen.

Self-Assessments sind der neue Trend in der Studienberatung. Die für ein erfolgreiches Studium so wichtige Passung zwischen Studierenden und Studiengang kann dadurch gefördert werden, da sich die Chance vergrößert die richtige Studienwahl zu treffen. Allerdings sind für ein aussagekräftiges Self-Assessment Validierungsstudien sehr wichtig. Die besten Informationen über die prognostische Validität des Wiener SAP kann durch Testpersonen gewonnen werden, die ihr Psychologiestudium an der Wiener Fakultät bereits erfolgreich beendet haben.

Eine Teilnahme an dieser Studie trägt demzufolge dazu bei, so manchen InteressentInnen vor einer falschen Studiengangwahl zu bewahren und in weiterer Folge die Studiensituation an unserer Fakultät zu verbessern.

Im Rahmen dieser Diplomarbeit werden deshalb ab sofort AbsolventInnen der Wiener Fakultät für Psychologie gesucht. Mögliche Austragungsorte der Testung

sind die Liebiggasse 5 oder nach Absprache auch andere geeignete Örtlichkeiten mit Internetzugang.

Falls sie sich für diese Studie interessieren, können sie sich jederzeit an Christopher Gierg wenden.

Tel.: 069917094956

Mail: a0451021@unet.univie.ac.at

Erhebungsblatt für TeilnehmerInnen der Untersuchung im Rahmen meiner Diplomarbeit

**Ermittlung prototypischer Testwerte des Wiener Self-Assessment Psychologie
anhand besonders erfolgreicher AbsolventInnen**

Christopher Gierg

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

zunächst einmal Gratulation zum erfolgreichen Abschluss des Psychologiestudiums!

Vielen Dank, dass du dich dazu bereit erklärt hast, bei meiner Studie teilzunehmen. Die Studie dient dazu, prototypische Testwerte von erfolgreichen AbsolventInnen mit dem Wiener Self-Assessment Psychologie zu ermitteln. Die Tests und Fragebogen des *Wiener Self-Assessment Psychologie* erfassen Anforderungen, die für ein erfolgreiches Psychologiestudium an der Universität Wien wichtig sind. Alle StudienanfängerInnen können sich damit kostenlos und unverbindlich auf ihre Studieneignung testen und erhalten im Anschluss Tipps, wie sie mit eventuell bestehenden Schwächen bestmöglich umgehen können. Im Rahmen meiner Diplomarbeit möchte ich nun untersuchen, wie besonders erfolgreiche AbsolventInnen darin abschneiden.

Ich würde dich bitten, folgende Daten anzugeben – selbstverständlich wird alles streng vertraulich behandelt und anonym ausgewertet.

Alter:	
Geschlecht:	
Fachrichtung deiner Diplomarbeit:	
Studiendauer in Semester (Psychologie):	
Warst du während deines Studiums berufstätig? Wenn ja, wie viele Semester?	
Wenn du neben deinem Studium berufstätig warst: Wie viele Wochenstunden hast du im Durchschnitt während deiner berufstätigen Zeit gearbeitet?	
Anzahl an Auslands- und Urlaubssemester:	
So viele Semester hast du parallel zu Psychologie eine andere Fachrichtung aktiv studiert:	
So viele Semester hast du wegen deiner Schwangerschaft oder wegen der Erziehung deines Kindes pausiert:	
Aus folgendem Grund hast du weitere Semester verloren: (Bitte Anzahl der Semester angeben)	
Diplomarbeitsnote:	
Note und Fach Diplomprüfung Erstfach:	
Note und Fach Diplomprüfung Zweifach:	
Note Vo komplexe statistische Verfahren:	
Note Übungen zur Psychologischen Diagnostik 2:	
Note Vo Wirtschaftspsychologie I:	

Note Vo Psychopathologie:	
Note PS Bildungspsychologie II:	
Note Fachliteraturseminar:	
Hast du bereits eine Arbeitsstelle und/oder postgraduellen Ausbildungsplatz?	
Warst du mit deinem Studium im Allgemeinen zufrieden? (Ja/Nein)	

Nochmals vielen Dank für Deine Mitarbeit!

Gruppenvergleich Diagnostik versus andere Fachbereiche

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
LAMBDA Gesamtlerndauer	Varianzen sind gleich	,688	,418	-1,541	18	,141	-111,625	72,413	-263,760	40,510
	Varianzen sind nicht gleich			-1,409	10,802	,187	-111,625	79,215	-286,368	63,118
Lambda 1u2 / 2-k	Varianzen sind gleich	,126	,727	1,005	16	,330	,8107433	,8068773	-,8997601	2,5212467
	Varianzen sind nicht gleich			1,009	15,381	,328	,8107433	,8033219	-,8978083	2,5192949
RIS Phase1 RW Gesamt	Varianzen sind gleich	2,919	,107	-,061	16	,952	-,025	,407	-,888	,838
	Varianzen sind nicht gleich			-,059	12,650	,954	-,025	,421	-,937	,887
RIS Phase2 RW Gesamt	Varianzen sind gleich	,391	,541	,607	16	,552	,450	,742	-1,122	2,022

	Varianzen sind nicht gleich			,613	15,63 3	,549	,450	,734	-1,109	2,009
RISDiffernz1und 2	Varianzen sind gleich	2,290	,150	,679	16	,507	,47500	,69930	-1,00745	1,95745
	Varianzen sind nicht gleich			,650	11,84 0	,528	,47500	,73072	-1,11951	2,06951
AHA Anspruchsnivea u	Varianzen sind gleich	,102	,753	-,078	16	,939	- ,0044866	,0575256	- ,1264354	,1174623
	Varianzen sind nicht gleich			-,079	15,68 9	,938	- ,0044866	,0568743	- ,1252495	,1162764
LEWITE Bekanntteil RW	Varianzen sind gleich	2,121	,166	-,306	15	,764	-,181	,590	-1,438	1,077
Gesamt ab 13 stärke	Varianzen sind nicht gleich			-,314	13,77 2	,758	-,181	,575	-1,415	1,054
FIP Klagenfurt RW Gesamt	Varianzen sind gleich	2,787	,116	-,919	15	,373	-3,681	4,005	-12,217	4,856
	Varianzen sind nicht gleich			-,888	10,44 2	,395	-3,681	4,147	-12,868	5,507
FIP Lerninteresse	Varianzen sind gleich	,905	,357	-,368	15	,718	-2,806	7,631	-19,071	13,460
	Varianzen sind nicht gleich			-,366	14,42 1	,720	-2,806	7,667	-19,205	13,594
FIP Forschungsinter esse	Varianzen sind gleich	,808	,383	-,417	15	,682	-2,028	4,861	-12,388	8,333
	Varianzen sind nicht gleich			-,414	14,06 0	,685	-2,028	4,902	-12,537	8,482
FIP 7 Faecher	Varianzen sind gleich	1,067	,318	-,400	15	,695	-4,833	12,084	-30,589	20,922
	Varianzen sind nicht gleich			-,397	14,17 8	,697	-4,833	12,172	-30,908	21,242
FIP Irrtümer	Varianzen sind gleich	,167	,688	,164	15	,872	,625	3,813	-7,503	8,753
	Varianzen sind nicht gleich			,162	13,32 0	,874	,625	3,870	-7,714	8,964
SKIP RW Gesamt	Varianzen sind gleich	2,724	,120	1,141	15	,272	8,458	7,411	-7,337	24,254
	Varianzen sind nicht gleich			1,188	11,63 3	,259	8,458	7,120	-7,109	24,025
Matrizentest RW Gesamt	Varianzen sind gleich	,705	,414	,275	15	,787	,222	,809	-1,502	1,946
	Varianzen sind nicht gleich			,271	13,42 8	,791	,222	,820	-1,544	1,988

WSP Organisation	Varianzen sind gleich	1,187	,296	-,054	13	,957	-,036	,657	-1,454	1,383
RW Gesamt dichotomisiert	Varianzen sind nicht gleich			-,052	9,081	,959	-,036	,682	-1,577	1,506
WSP Motivation	Varianzen sind gleich	,256	,620	,055	15	,957	,083	1,524	-3,164	3,331
RW Gesamt dichotomisiert	Varianzen sind nicht gleich			,056	14,39 6	,956	,083	1,493	-3,111	3,277
WSP Frustrationstoleranz	Varianzen sind gleich	1,454	,246	-,074	15	,942	-,042	,559	-1,234	1,151
RW Gesamt dichotomisiert	Varianzen sind nicht gleich			-,072	11,37 5	,944	-,042	,575	-1,303	1,220
WSP Selbstbewusstsein	Varianzen sind gleich	,279	,605	,221	15	,828	,167	,753	-1,438	1,771
RW Gesamt dichotomisiert	Varianzen sind nicht gleich			,225	14,66 5	,825	,167	,740	-1,414	1,747

Curriculum Vitae

Name	Christopher Gierg
Staatsbürgerschaft	deutsch
Geburtsdatum/Ort	14.11.82, Vilshofen an der Donau (D)
Adresse	D – 94496 Ortenburg, Knadlarn 4 - 5
Mobil	+43 69917094956
E-Mail	wiad@gmx.net

Ausbildung

Seit 10/2005	Universität Wien, Diplomstudium Psychologie: Beendigung des 1. Studienabschnitts am 08/2008
10/2004 – 09/2005	Wirtschaftsuniversität Wien, individuelles Diplomstudium internationale Betriebswirtschaft und Sinologie
07/2003 – 04/2004	Bad Reichenhall (D), Wehrdienst bei den Gebirgsjägern
07/1992 – 06/2003	Gymnasium Vilshofen (D): Allgemeine Hochschulreife

Berufserfahrung im Bereich Psychologie

Seit 04/2011	Rehabilitationsklinik Jesuitenschlößl , Passau (D): Assistent in der Abteilung für Neuropsychologie / Psychotherapie
02/2011 – 04/2011	Institut für Wirtschaftsinformatik und Neue Medien , Wirtschaftsuniversität Wien (A): Testleiter bei Kreativitätsstudie
07/2010 - 08/2010	Schuhfried GmbH , Mödling (A): Praktikum in der Entwicklungsabteilung für psychologische Verfahren
Seit 02/2010	Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik , Universität Wien (A): Testleiter bei der AID 2 Englisch Normierung

	• Testungen an englischen Schulen in Wien • Testungen in England
10/2007 – 12/2009	achtung°liebe , Wien (A): • Beratungsgespräche an Schulen • Weiterbildung neuer Mitglieder
08/2009 – 09/2009	Rehabilitationsklinik Jesuitenschlößl , Passau (D): Praktikum in der Abteilung für Neuropsychologie / Psychotherapie

Sonstige Berufserfahrung

Seit 2000	terra et ars , Knadlarn (D): ständige Mitarbeit im elterlichen Handelsunternehmen • Import von Kunsthandwerk aus Asien • Verkauf • Messepräsentation • Administrative Tätigkeiten
Seit 2005	Schwimmender Christkindlmarkt , Vilshofen an der Donau (D): Assistenz des Organisators • Akquise von Ausstellern und Künstlern • Mitarbeiterauswahl und Führung • Administrative Tätigkeiten

Weitere Qualifikationen

Sprachkenntnisse:	Deutsch (Muttersprache) Englisch (verhandlungssicher)
EDV:	SPSS (sehr gut) Powerpoint, Excel, Word (sehr gut) Hardware (sehr gut) Webkenntnisse (sehr gut) Windowsnetzwerke (gut)
Führerschein	A, B

Sonstiges

- Mitglied im Deutschen Alpenverein

- Mitglied des Ballhockeyvereins "Stockspechte Wien"
-