



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Studienzufriedenheit der Psychologiestudierenden
an der Universität Wien 2008

Verfasserin

Karoline Malleck

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Februar 2009

Studienkennzahl:	298
Studienrichtung:	Psychologie
Betreuer:	Ass.Prof. Dr. Marco Jirasko

Inhaltsverzeichnis

1. Theoretischer Hintergrund	11
1.1. Einleitung	11
1.2. Bisheriger Forschungsstand	12
1.2.1. Studienzufriedenheit in Analogie zur Arbeitszufriedenheit	13
1.2.2. Studienzufriedenheit in Analogie zur Kundenzufriedenheit	17
1.2.3. Weitere Erklärungsmodelle	20
1.3. Konzept der Arbeit	21
1.3.1. Warum Studienzufriedenheit in Analogie zur Arbeitszufriedenheit UND Kundenzufriedenheit?	22
1.4. Allgemeine Studienzufriedenheit	23
1.5. Studienzufriedenheit und Studienfortschritt	25
1.6. Studierende als Angehörige vs. Kunden der Universität	27
1.7. Modelle der Arbeitszufriedenheit	28
1.7.1. Messung der Arbeitszufriedenheit	29
1.7.2. Das hierarchische Motivationsmodell nach Maslow (1954)	31
1.7.3. Das „Job characteristics model“ von Hackman und Oldham (1980)	33
1.7.4. Übertragung auf das Studium	35
1.8. Modelle der Kundenzufriedenheit	36
1.8.1. Definition von Dienstleistungen	37
1.8.2. Übertragung auf das Studium	39
1.8.3. Dienstleistungsqualität und Kundenzufriedenheit	39
1.8.4. Entstehung von Kundenzufriedenheit	40
1.8.5. Messung der Kundenzufriedenheit	42
1.8.6. Messung der Dienstleistungsqualität	44
1.8.6.1. Multiattributive Messverfahren	45
2. Methode	47
2.1. Fragestellungen und Hypothesen	47
2.2. Fragebogenerstellung	49
2.2.1. Allgemeine Studienzufriedenheit	49
2.2.2. Aufbau des Fragebogens	50
2.3. Untersuchungsablauf	56
2.4. Festlegung der Population	57
2.5. Stichprobenziehung	57
2.6. Stichprobenbeschreibung	57

2.6.1.	<i>Angaben zur Person</i>	58
2.6.2.	<i>Angaben zum Studium</i>	59
2.7.	<i>Probleme während der Erhebung</i>	62
2.8.	<i>Aufbereitung der Daten</i>	62
2.9.	<i>Struktur und Planung der Auswertung</i>	63
3.	<i>Ergebnisse</i>	65
3.1.	<i>Testtheoretische Überprüfung der Fragebögen</i>	65
3.1.1.	<i>Allgemeine Studienzufriedenheit</i>	65
3.1.2.	<i>Studienzufriedenheit in Analogie zur Arbeitszufriedenheit</i>	67
3.1.2.1.	<i>Maslow Bedürfniskategorien</i>	67
3.1.2.2.	<i>Aufgabenmerkmale</i>	71
3.1.3.	<i>Studienzufriedenheit in Analogie zur Kundenzufriedenheit</i>	74
3.2.	<i>Deskriptive Statistik</i>	77
3.2.1.	<i>Allgemeine Studienzufriedenheit</i>	77
3.2.2.	<i>Zufriedenheit im Vergleich zu anderen Studienrichtungen</i>	78
3.2.3.	<i>Zufriedenheit im Vergleich zum Beginn des Psychologiestudiums</i>	78
3.2.4.	<i>Zufriedenheit mit dem eigenen Studienfortschritt</i>	79
3.2.5.	<i>Einschätzung der Berufsaussichten als Psychologe/in</i>	79
3.2.6.	<i>Schwierigkeitsgrad von Vorlesungen, Prüfungen, Übungen und Seminaren</i>	80
3.2.7.	<i>Kurzform des Fragebogens zur allgemeinen Studienzufriedenheit (Westernmann et al., 1996)</i>	82
3.2.7.1.	<i>Zufriedenheit mit den Studieninhalten</i>	82
3.2.7.2.	<i>Zufriedenheit mit den Studienbedingungen</i>	83
3.2.7.3.	<i>Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen</i>	83
3.2.8.	<i>Studierenden als Angehörige vs. Kunden der Universität</i>	84
3.2.9.	<i>Wichtigkeit der studentischen Bedürfnisse und universitären Leistungsmerkmale</i>	85
3.3.	<i>Hypothesenprüfungen</i>	85
3.3.1.	<i>Einfluss der Maslow Bedürfniskategorien auf die allgemeine Studienzufriedenheit</i>	85
3.3.2.	<i>Einfluss der Aufgabenmerkmale auf die allgemeine Studienzufriedenheit</i>	86
3.3.3.	<i>Einfluss der Zufriedenheit mit den universitären Leistungen auf die allgemeine Studienzufriedenheit</i>	87
3.3.4.	<i>Einfluss der Skalen der Fragebogens von Westernmann et al. auf die allgemeine Studienzufriedenheit</i>	88

3.3.5.	<i>Unterschiede in der allgemeinen Studienzufriedenheit von Studienanfänger/innen und fortgeschrittenen Studierenden</i>	89
3.3.6.	<i>Unterschiede zwischen Studienanfänger/innen und fortgeschrittenen Studierenden bzgl. der Maslow Bedürfniskategorien und Aufgabenmerkmale</i>	91
3.3.7.	<i>Unterschiede zwischen Studienanfänger/innen und fortgeschrittenen Studierenden bzgl. der Zufriedenheit mit den Leistungen der Universität</i>	93
3.3.8.	<i>Unterschiede zwischen Studienanfänger/innen und fortgeschrittenen Studierenden bzgl. der Gruppenzugehörigkeit Angehörige vs. Kunden der Universität</i>	94
3.3.9.	<i>Unterschiede in der allgemeinen Studienzufriedenheit von Angehörigen vs. Kunden der Universität</i>	95
3.3.10.	<i>Unterschiede zwischen Angehörigen und Kunden der Universität bzgl. der Maslow Bedürfniskategorien und Aufgabenmerkmale</i>	97
3.3.11.	<i>Unterschiede zwischen Angehörigen und Kunden der Universität bzgl. der Zufriedenheit mit den Leistungen der Universität</i>	98
3.4.	<i>Zusammenfassung der Ergebnisse</i>	99
3.4.1.	<i>Testtheoretische Überprüfung der Fragebögen</i>	99
3.4.2.	<i>Deskriptive Statistik</i>	102
3.4.3.	<i>Hypothesenprüfungen</i>	104
3.4.3.1.	<i>Prädiktoren der allgemeinen Studienzufriedenheit</i>	104
3.4.3.2.	<i>Unterschiede zwischen Studienanfänger/innen und fortgeschrittenen Studierenden</i>	108
3.4.3.3.	<i>Unterschiede zwischen „Kunden“ und „Angehörige“ der Universität</i>	109
4.	<i>Diskussion</i>	111
5.	<i>Zusammenfassung</i>	122
6.	<i>Literaturverzeichnis</i>	128
7.	<i>Tabellenverzeichnis</i>	133
8.	<i>Abbildungsverzeichnis</i>	135
9.	<i>Anhang</i>	136
9.1.	<i>Online Fragebogen</i>	136
9.2.	<i>Rekrutierungs-E-mail</i>	149
9.3.	<i>Erinnerungs-E-mail</i>	150
9.4.	<i>Tabellen</i>	151

Danksagung

Ich möchte mich bei Ass.Prof. Dr. Marco Jirasko für die gute Zusammenarbeit und die produktiven Gespräche herzlich bedanken.

Bei meinen Eltern bedanke ich mich dafür, dass sie mich während meines Studiums immer unterstützt haben. Ebenso möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mir während meiner Diplomarbeit und meines Studiums geholfen haben. Vor allem möchte ich mich bei meiner Studienkollegin und guten Freundin Birgit Zuba bedanken, die mir immer mit Rat und Tat beiseite gestanden ist.

Abstract

In der vorliegenden Studie wurde versucht das Zustandekommen der Studienzufriedenheit der Psychologiestudierenden an der Universität Wien anhand unterschiedlicher Messmodelle zu erklären und unterschiedliche Gruppen von Studierenden zu identifizieren. Dabei wurden die Prädiktoren der allgemeinen Studienzufriedenheit einerseits in Analogie zu Messmodellen der Arbeitszufriedenheit über die erlebten Bedürfnisbefriedigungen der Studierenden durch die Universität und andererseits in Analogie zu Messmodellen der Kundenzufriedenheit über die Zufriedenheit mit universitären Leistungsaspekten erfasst. Zusätzlich wurden die drei Dimensionen der allgemeinen Studienzufriedenheit über die Kurzform des Fragebogens von Westermann et al. (1996) erhoben. Die Datenerhebung erfolgte mittels eines selbst konstruierten Online Fragebogens. Die für die Auswertung herangezogene Stichprobe umfasste 374 Psychologiestudierende. Die regressionsanalytischen Berechnungen zeigten, dass die Studienzufriedenheit am stärksten durch geringe Diskrepanzen zwischen dem universitären Angebot und den Bedürfnissen nach Sicherheit, genügend Platz zum Arbeiten an der Universität und bedeutsamen Aufgaben beeinflusst wurde. Zwischen der Zufriedenheit mit studienorganisatorischen Aspekten, mit den Studieninhalten und Studienbedingungen und der allgemeinen Studienzufriedenheit konnten ebenfalls signifikante Zusammenhänge beschrieben werden. Studienanfänger/innen und Studierende, die sich als Angehörige der Universität fühlen sind überwiegend zufriedener mit dem Studium und den einzelnen Prädiktoren der Studienzufriedenheit als fortgeschrittene Studierende und Studierende, die sich als Kunden der Universität sehen. Zusammenfassend kann daher gesagt werden, dass es wichtig erscheint die Psychologiestudierenden nicht einheitlich zu betrachten, sondern auf die Bedürfnisse und Erwartungen der unterschiedlichen Gruppen von Studierenden einzugehen, um so die Studienzufriedenheit nachhaltig verbessern zu können.

1. Theoretischer Hintergrund

1.1. Einleitung

In der deutschen Hochschulforschung wird die Studienzufriedenheit vor allem seit den 1970er Jahren als ein wesentlicher Einflussfaktor für den Studienverlauf und den Studienerfolg der Studierenden thematisiert. In Zukunft wird sie besonders für die Rekrutierung der Studenten/innen eine wichtige Rolle spielen (Damrath, 2006).

Die Konkurrenz zwischen den Universitäten bezüglich der Rekrutierung der Studenten/innen nimmt national und international stetig zu. Die Studierenden machen vermehrt von der Auswahlmöglichkeit zwischen den verschiedenen universitären Ausbildungseinrichtungen Gebrauch, wodurch der Wettbewerb um die besten Studienanfänger/innen an Bedeutung gewinnt (Schwaiger, 2003). Durch diesen verstärkten universitären Wettbewerb steht der Ruf der Universitäten vermehrt im Mittelpunkt des Interesses. Die steigende Anzahl der Studierenden in den letzten 30 Jahren führte vor allem bei beliebten Studienrichtungen zu Platzproblemen. Überfüllte Hörsäle, zu wenige Seminarplätze und mangelnde persönliche Betreuung sorgten unter anderem an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien für schlechte Studienbedingungen und unzufriedene Studierende.

Durch die Einführung des Studienbeitrags an den österreichischen Universitäten im WS 2001/02 wurden die Universitäten einerseits deutlicher als Dienstleistungsorganisationen wahrgenommen, andererseits rückte die Studentin/der Student als zahlender Kunde in den Vordergrund. Infolgedessen wurden von den Studierenden höhere Ansprüche an das Ausbildungsniveau und die Studiensituation gestellt, sowie vermehrt Vergleiche zwischen den Universitäten angestellt. Der erwartete Rückgang der Studierendenanzahl aufgrund der Einführung des Studienbeitrags blieb jedoch im allgemeinen aus (Kolland, 2002).

Um die Anzahl der Studienanfänger/innen an der Fakultät für Psychologie zu reduzieren und damit auch die Studienbedingungen zu verbessern, wurde im WS 2005/06 das Auswahlverfahren für das Diplomstudium Psychologie, mit einem Aufnahmelimit von 600 Studierenden pro Studienjahr, eingeführt. Dadurch sollten die Platzprobleme, im Sinne der Gleichbehandlung aller Studienbewerber/innen, verringert

und die Studierbarkeit des Studiums erhöht werden (Mitteilungsblatt der Universität Wien, Studienjahr 2007/08, 12. Stück, 2008)¹.

Trotz der Einschränkung der Anzahl der Studienanfänger/innen und der Verbesserung des Lehrangebots sind die Ergebnisse des Hochschulvergleichs 2007 der Österreichischen Qualitätssicherungsagentur (AQA) und des Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) nicht zufriedenstellend. Die Fakultät für Psychologie in Wien liegt demnach im österreichischen Vergleich mit einem Gesamturteil der Studierenden von 3,6 (auf einer Skala von 1 „sehr gut“ bis 6 „sehr schlecht“), in der Schlussgruppe. Im Detail betrachtet fallen die Beurteilungen der Evaluation der Lehre, der Studienorganisation, des Praxisbezugs, des Berufsfeld- und Arbeitsmarktbezugs und der Studiensituation besonders schlecht aus. Auch im Vergleich mit Universitäten in Deutschland schneidet die Universität Wien nur mittelmäßig ab (AQA, Hochschulvergleich 2007).

Eine fakultätsinterne Untersuchung im Jahr 2005 kam ebenfalls zu dem Schluss, dass die Psychologiestudierenden eher unzufrieden statt zufrieden mit ihrem Studium sind (Berger, Cech, Hitsch & Steiner, 2005).

Da die Ergebnisse des Hochschulvergleichs 2007 zu einigen Veränderungen an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien geführt haben, soll nun überprüft werden, ob sich die Studienzufriedenheit der Psychologiestudierenden verbessert hat. Aufgrund der angestrebten umfassenden Betrachtung der Studienzufriedenheit, wird diese in Analogie zu Messmodellen der Arbeits- und Kundenzufriedenheit erfasst (siehe Kap. 1.3.). Da in früheren Studien (z.B. Schwaiger, 2003) ein Zufriedenheitsunterschied zwischen Studienanfänger/innen und fortgeschrittenen Studierenden nachgewiesen wurde, soll auch in diesem Rahmen überprüft werden, ob sich die Studienzufriedenheit mit dem Studienfortschritt verändert (siehe Kap. 1.5.).

1.2. Bisheriger Forschungsstand

Nachfolgend werden Studien über die Zufriedenheit von Studierenden unterschiedlicher Universitäten beschrieben. Die Darstellung ist in die beiden Erklärungsmodelle, Studienzufriedenheit in Analogie zur Arbeitszufriedenheit vs. Studienzufriedenheit in Analogie zur Kundenzufriedenheit eingeteilt. Am Ende des

¹ www.univie.ac.at/spl-psychologie [Zugriff am 20.10.2008]

Kapitels stehen Untersuchungen, welche nicht eindeutig einem der beiden Ansätze zugeordnet werden können.

1.2.1. Studienzufriedenheit in Analogie zur Arbeitszufriedenheit

Die bisherige Forschung über die Einflussgrößen der Studienzufriedenheit hat diese vorwiegend als Arbeits- bzw. Mitarbeiterzufriedenheit verstanden und ihr Modelle der Arbeitszufriedenheit zugrunde gelegt. In jenen Studien wird angenommen, dass die Universität der Arbeitsplatz der Studierenden ist und die Studierenden Angehörige (Mitarbeiter/innen) der Universität sind. Des weiteren wird von einer Vergleichbarkeit von Arbeits- und Studiensituation ausgegangen (vgl. Kap. 1.7.4.).

An der Universität Göttingen in Deutschland wurden in den 90er Jahren rund um die Autoren Westermann, Spies und Heise verschiedene Erklärungsansätze bzgl. der Entstehung der Studienzufriedenheit empirisch untersucht.

Westermann, Heise, Spies und Trautwein (1996) versuchten die Komponenten der Studienzufriedenheit zu identifizieren und entwickelten einen Fragebogen zur Messung der allgemeinen Studienzufriedenheit. Dieser Fragebogen besteht aus den vier Skalen *Zufriedenheit mit einer bestimmten Lehrveranstaltung*, *Zufriedenheit mit den Studieninhalten (ZSI)*, *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (ZSB)* und *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen (ZBSB)*. In den nachfolgenden Untersuchungen wurde von den Autoren eine Kurzform des Fragebogens zur Studienzufriedenheit (Westermann et al., 1996) verwendet und der Einfluss verschiedener Prädiktoren auf die drei Determinanten der allgemeinen Studienzufriedenheit (ZSI, ZSB, ZBSB) erfasst.

In ihren Studien gingen Westermann et al. immer von einer Analogie der Studienzufriedenheit zur Arbeitszufriedenheit aus und legten ihr die Annahmen der Person-Environment Fit Theorie (P-E Fit Theorie) zugrunde. Nach French, Caplan und Harrison (1982, zitiert nach Spies, Westermann, Heise & Schiffler, 1996, S. 377 ff.) geht die P-E Fit Theorie davon aus, dass die Zufriedenheit zunimmt, wenn die Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Wert abnimmt. Dabei kann die Passung zwischen Fähigkeiten der Person (Soll-Wert) und Anforderungen der Umwelt (Ist-Wert) einerseits und die Passung zwischen Bedürfnissen der Person (Soll-Wert) und Angebote der Umwelt (Ist-Wert) andererseits unterschieden werden (Spies et al., 1996).

Spies, Westermann, Heise und Schiffler (1996) untersuchten den Einfluss des Grades der Übereinstimmung zwischen Bedürfnissen der Studierenden und Angeboten der Universität auf die allgemeine Studienzufriedenheit. Sie erstellten Bedürfnistaxomen aus den fünf Bedürfnisklassen der Maslow'schen Bedürfnispyramide und den fünf Aufgabenmerkmalen des „Job characteristics model“ nach Hackman und Lawler (1971) und berechneten die Differenzen der Soll- und Ist-Werte als Maß für die Passung zwischen den Bedürfnissen der Studierenden und Angebote der Universität. Mittels der P-E Fit Werte wurde der Einfluss auf die drei Determinanten der allgemeinen Studienzufriedenheit (ZSI, ZSB, ZBSB) berechnet. Zur Erfassung der allgemeinen Studienzufriedenheit wurde wiederum die Kurzform des Fragebogens zur Studienzufriedenheit von Westermann et al. (1996) verwendet. Die Autoren zeigten, dass die *Zufriedenheit mit den Studieninhalten* größtenteils durch die P-E Fit Werte der Selbstverwirklichungsbedürfnisse (speziell Erwartungen bzgl. späterer Berufstätigkeit) und Sicherheitsbedürfnisse, sowie durch die Aufgabenvariation, themenbezogene Aufgabenwichtigkeit und Autonomie erklärt werden konnte. Die *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* wurde ebenfalls durch die Erwartungen bzgl. späterer Berufstätigkeit, die themenbezogene Aufgabenwichtigkeit und die Rückmeldung beeinflusst. Die *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen* wurde durch die P-E Fit Werte der Sicherheitsbedürfnisse und der physiologischen Bedürfnisse, sowie durch die Faktoren Aufgabenvariation und Autonomie beeinflusst.

In einer weiteren Untersuchung widmeten sich Heise, Westermann, Spies und Schiffler (1997) der Frage des Einflusses von Studieninteresse und beruflicher Orientierung auf die Studienzufriedenheit. Die Autoren zeigten, dass die *Zufriedenheit mit den Studieninhalten* am stärksten mit dem Studieninteresse, gemessen mit dem FSI (Fachspezifisches Interesse, Schiefele, Krapp, Wild & Winteler, 1993) zusammen hing. Die *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* konnte am besten durch die Skala *berufliche Orientierung* beschrieben werden. Die Skala *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastung* wies nur einen geringen Zusammenhang mit dem Studieninteresse und der beruflichen Orientierung auf.

Spies, Westermann, Heise und Hagen (1998) untersuchten schließlich auch die zweite Dimension der P-E Fit Theorie, die Passung zwischen Fähigkeiten und Anforderungen und deren Einfluss auf die Studienzufriedenheit. Sie unterteilten die Anforderungen des Studiums in die Bereiche *Wissen und intellektuelle Fähigkeiten, Arbeitstechniken und -gewohnheiten, psychische Stabilität* und *soziale Kompetenz*. Auch hier wurden, entsprechend der P-E Fit Theorie, die Soll- und Ist-Werte erhoben und Differenzen (P-

E Fit Werte) gebildet. Die *Zufriedenheit mit den Studieninhalten* wurde durch die P-E Fit Skalen Arbeitstechniken, psychische Stabilität und soziale Kompetenz vorhergesagt. Für die Erklärung der *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* waren vor allem die P-E Fit Skala psychische Stabilität entscheidend, wobei der durch die Items erklärte Varianzanteil, im Vergleich zu den anderen beiden Skalen, am geringsten war. Die *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen* wurde ausschließlich durch die P-E Fit Skala psychische Stabilität beeinflusst.

Heise, Westermann, Spies und Rickert (1999) untersuchten den Einfluss von Studienzielen und Wertorientierungen auf die allgemeine Studienzufriedenheit. Dafür wurden 21 potentielle Studienziele zusammengestellt und als Handlungsziele formuliert, für welche die Studierenden das Ausmaß des Zutreffens angeben mussten. Außerdem wurden acht Pflicht- und Akzeptanzwerte und acht Selbstentfaltungswerte ausgewählt. Die Studierenden wurden gebeten die jeweilige Wichtigkeit aus ihrer Sicht und aus der Sicht der Lehrenden anzugeben.

Die faktorenanalytischen Berechnungen zeigten, dass die *Zufriedenheit mit den Studieninhalten* am stärksten durch beruflich- und wissenschaftliche Studienziele beeinflusst wird. Die *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* war umso höher, je kleiner die Differenz zwischen den eigenen Wertorientierungen und den wahrgenommenen Wertorientierungen der Lehrenden war. Ebenso war sie vor allem dann gering, wenn die Ausstattung und Organisation der Bibliothek als schlecht beurteilt wurden, wenn das Studium als zu wenig praxisorientiert erlebt wurde und die Studienanforderungen als sehr hoch eingeschätzt wurden. Schließlich wurde die *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen* am stärksten durch die Studienanforderungen beeinflusst. D. h. je stärker die Studierenden den Eindruck hatten, dass an sie sehr hohe Anforderungen gestellt wurden, desto unzufriedener waren sie mit der Bewältigung der Studienbelastungen.

In den Studien der Forschungsgruppe rund um Westermann zeigten sich durchgehend Unterschiede zwischen verschiedenen Studienrichtungen bezüglich der Zusammenhänge zwischen den unabhängigen Faktoren und den drei Determinanten der Studienzufriedenheit. Inwieweit die spezifischen Eigenheiten der jeweiligen Studienfächer für diese Ergebnisse verantwortlich waren, konnte nicht geklärt werden. Ein weiterer Kritikpunkt dieser Studien ist die Interpretation der Richtung korrelativer Zusammenhänge. So kann man die Zusammenhänge nicht eindeutig dahingehend interpretieren, dass ein hoher P-E Fit Wert zu hoher Studienzufriedenheit führt. Es ist genauso denkbar, dass hohe P-E Fit Werte durch eine hohe Studienzufriedenheit

bedingt werden. Die Autoren führten als Lösung die Durchführung von Längsschnittuntersuchungen an, in denen die P-E Fit Werte zu Beginn des Studiums erhoben werden und versucht wird die Studienzufriedenheit der gleichen Studierenden zu einem späteren Zeitpunkt vorherzusagen. Da dieses Vorgehen jedoch sehr aufwendig ist, wurden von den Autoren bis jetzt keine diesbezüglichen Studien publiziert (Spies et al., 1996).

Damrath (2006) untersuchte an der Universität Mainz das Zustandekommen der Studienzufriedenheit mit Hilfe des AGIL-Schemas von Parsons und versuchte dabei vier verschiedene Erklärungsansätze der Studienzufriedenheit in ein Rahmenmodell zu integrieren. Der Ausgangspunkt des AGIL-Schemas von Parsons (1966, zitiert nach Damrath, 2006, S. 239) war die Frage, unter welchen Bedingungen sich Systeme konstituieren und ihre Stabilität in einer sich ständig wandelnden Umwelt, bewahren. Das System muss dazu in der Lage sein, Systemprobleme anhand von funktionalen Leistungen adäquat lösen zu können, um so die Struktur bzw. Stabilität und Persistenz zu erhalten. Um anfallende Systemprobleme bewältigen zu können, muss ein System vier Funktionen erfüllen. Diese wurden von Parsons (1961, zitiert nach Damrath, 2006, S. 241) als *Adaptation*, *Goal-Attainment*, *Integration* und *Latent Pattern Maintenance* definiert. Die Anordnung dieser Subsysteme ist hierarchisch. Durch das adaptive Subsystem (A) wird aktivierende Energie in das System hineingeleitet und über das Zielerreichungs- (G) und das Integrationssystem (I) bis hin zum Strukturhaltungssystem (L) weitergegeben (Bedingungshierarchie). In gegenläufiger Wirkrichtung werden dagegen lenkende und adjustierende Informationen vom Strukturhaltungssystem bis hin zum adaptiven Subsystem weitergeleitet (Steuerungshierarchie) (Damrath, 2006).

Damrath (2006) versuchte folglich die Studienzufriedenheit in Abhängigkeit der vier Bereiche des AGIL-Schemas zu erklären. Dabei zog sie eine Parallele zwischen den vier Bereichen, die in der bisherigen Forschung die größte Bedeutung für die Erklärung der Studienzufriedenheit hatten (Fähigkeiten bzw. Bedürfnisse, Angebote bzw. Anforderungen, Ziele, Wertorientierungen) und den vier AGIL-Komponenten.

Sie verfolgte demnach das Ziel die Determinanten der Studienzufriedenheit (*kognitive Leistungsressourcen*, *Studienziele*, *Fach*, *studienrelevante Wertorientierungen*) in das AGIL-Schema zu integrieren und deren Einfluss (bivariat und multivariat) auf die Studienzufriedenheit zu beschreiben, sowie die Stabilität der Messergebnisse durch eine Subgruppenanalyse zu überprüfen.

Damrath (2006) prüfte ihre Hypothesen anhand der Angaben von 2504 Studierenden der Universität Mainz nahezu aller Studienrichtungen (ausgenommen Medizin). Sie konnte für die beiden Prädiktoren *Fach* und *studienrelevante Wertorientierungen* regressionsanalytisch einen Einfluss auf die Studienzufriedenheit nachweisen. Die *kognitiven Leistungsressourcen* und *Studienziele* erwiesen sich jedoch für die Erklärung der Studienzufriedenheit als ungeeignet, wobei Damrath die Güte der Operationalisierung der beiden Komponenten für dieses Ergebnis verantwortlich machte, da zwischen einzelnen Komponenten dieser Dimensionen und der Studienzufriedenheit Zusammenhänge nachgewiesen werden konnten. In Anbetracht der faktorenanalytisch extrahierten Komponenten der vier Prädiktoren, hat die Ernsthaftigkeit, mit der das Ziel verfolgt wird das begonnene Studium zu einem Abschluss zu bringen, den größten Einfluss auf die Studienzufriedenheit. Die Eignung des Studienfachs zur Realisierung spezifischer Zielvorstellungen hatte dagegen nur halb soviel Einfluss auf die Studienzufriedenheit. Noch geringere Zusammenhänge konnten zwischen der Komponente akademische Gemeinschaft bzw. individuelles Leistungsvermögen und der Studienzufriedenheit nachgewiesen werden.

Damrath (2006) kam aufgrund ihrer Ergebnisse zu dem Schluss, dass das AGIL-Schema von Parsons zur Generierung von Determinanten der Studienzufriedenheit brauchbar ist und dass in Zukunft vor allem auf die unterschiedliche Relevanz einzelner Aspekte für die Studienzufriedenheit bestimmter Studierendengruppen näher eingegangen werden sollte.

1.2.2. Studienzufriedenheit in Analogie zur Kundenzufriedenheit

Im Gegensatz zu den bisher beschriebenen Studien betrachtete Schwaiger (2003) die Studierenden als Kunden der Universität und legte seinem Ansatz ein Messmodell der Kundenzufriedenheit zugrunde.

Ausgehend von dem Confirmation/ Disconfirmation-Paradigma erfasste Schwaiger (2003) die Studienzufriedenheit einerseits global über eine Ein-Item-Ratingskala und andererseits über die Zufriedenheit mit einer Reihe von universitären Leistungskategorien von denen er annahm, dass sie die Globalzufriedenheit beeinflussen. Hierfür wählte Schwaiger (2003) eine merkmalsbezogene, multiattributive Zufriedenheitsmessung ohne separate Erwartungsmessung. Die Umfrage wurde an der Betriebswirtschaftlichen Fakultät der Ludwig-Maximilian-Universität (LMU) in München durchgeführt, wobei die Angaben von 835 Studierenden bezüglich deren subjektiven Zufriedenheits- und Wichtigkeitsurteilen über sechs verschiedene Leistungskategorien (*Lehrveranstaltungen, Dozenten, Betreuung, Angebot von*

Informationen über das Studium, Verbindung zwischen Theorie und Praxis, Flair der LMU) analysiert wurden.

Schwaiger (2003) kam zu dem Ergebnis, dass die Zufriedenheit mit den *Professoren*, dem *wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad der Lehrveranstaltungen* und der *Einschätzung der Zukunftsaussichten* die stärksten Einflussfaktoren der Studienzufriedenheit sind.

Unterschiede in den Zufriedenheitsangaben bestehen besonders zwischen Studierenden des Grund- und Hauptstudiums, wobei Studierende des Grundstudiums in vielen Leistungsaspekten zufriedener sind, als Studierende des Hauptstudiums. Zwischen männlichen und weiblichen Studierenden bestehen ebenfalls bei zahlreichen Leistungsmerkmalen Unterschiede vor allem bzgl. der Wichtigkeitsangaben (Studentinnen haben durchschnittlich höhere Wichtigkeitswerte). Die Angaben von besonders erfolgs-, zukunfts- und leistungsorientierten Studierenden unterschieden sich hinsichtlich der Determinanten der Studienzufriedenheit nicht.

Ausgehend von Herzbergs Zwei-Faktoren-Theorie der Arbeitszufriedenheit identifizierte Schwaiger (2003) Motivatoren und Hygienefaktoren. Dabei fungierten die Merkmale *Anzahl Studierende in Vorlesungen*, *Platzangebot der Räume* und *Prüfungsamt-Betreuung* als Motivatoren und hatten daher hohe Auswirkung auf die Globalzufriedenheit. Als Hygienefaktoren wurden die Merkmale *Korrekturzeiten Prüfungen*, *Erklärungen Prüfungsergebnisse* und *Räumlichkeiten zur Kommunikation* identifiziert. Diese hatten wenig Einfluss auf die Globalzufriedenheit, waren den Befragten aber besonders wichtig.

Im Rahmen der HERDSA Konferenz 2004² veröffentlichten Sherry, Bhat, Beaver und Ling eine Studie, in der sie sich ebenfalls mit der Studentin/dem Studenten als Kunde der Universität beschäftigt haben. Im Vordergrund standen vor allem die vermuteten Unterschiede in den Bedürfnissen und Erwartungen von einheimischen Studierenden und Studierenden aus dem Ausland. Da sich der Anteil ausländischer Studierender an der UNITEC Auckland (Neuseeland) in den letzten zwei Jahren mehr als verdoppelt hat, stand die Universität als Dienstleistungsorganisation, sowie ihre Lehrenden vor der neuen Herausforderung den Bedürfnissen und Erwartungen der ausländischen Studierenden, zusätzlich zu jenen der einheimischen Studierenden, gerecht zu werden.

² HERDSA ist eine australische Fachgesellschaft, die sich um eine Steigerung der Qualität von Lehre und Lernen im Hochschulbereich in Australasien bemüht.

Da ausländische Studierende mit viel mehr Problemen konfrontiert sind, größere Unsicherheit erleben als inländische Studierende und zusätzlich höhere Studiengebühren zahlen müssen, ist anzunehmen, dass ihnen die vorhanden Leistungen der Universität wichtiger sind und sie bezüglich der Qualität höhere Ansprüche stellen (Sherry et al., 2004).

Um herauszufinden, ob Studierende aus dem Ausland tatsächlich höhere Ansprüche bzw. andere Bedürfnisse an der UNITEC haben als einheimische Studierende, konstruierten Sherry et al. (2004) einen Fragebogen zur Messung der Dienstleistungsqualität bzw. Kundenzufriedenheit. Ausgehend von dem SERVQUAL-Ansatz³ versuchten die Autoren anhand eines Fragebogens die Lücke zwischen den Erwartungen der Kunden bezüglich idealer Leistungen und der tatsächlichen Dienstleistungsqualität zu erfassen. Der vorgegebene Fragebogen bestand aus 20 Fragen, welche den fünf SERVQUAL-Dimensionen (*physisches Umfeld*, *Zuverlässigkeit*, *Gewilltheit*, *Vertrauenswürdigkeit* und *Einfühlungsvermögen*) zugeordnet werden konnten. Die 20 Fragen wurden den Studierenden in zwei verschiedenen Versionen hintereinander vorgegeben. Zuerst mussten die Aussagen für eine ideale neuseeländische Universität auf einer siebenstufigen Likertskala beurteilt werden (Erwartungsmessung, Soll-Zustand). Danach wurden die Aussagen auf die UNITEC bezogen und deren Zutreffen, ebenfalls auf einer siebenstufigen Likertskala, erfragt (Ist-Zustand). Durch die Differenzbildung der beiden Angaben wurde schließlich die Dienstleistungsqualität gemessen. Die Daten wurden im WS 2003 erhoben und umfassten die Angaben von 402 Studierenden beider Geschlechter, sowie einheimischer und internationaler Studierender unterschiedlichen Semesters.

Sherry et al. (2004) fanden heraus, dass für die Studierenden insgesamt betrachtet Unterschiede zwischen ideal erwarteten und real wahrgenommenen Dienstleistungen (in allen fünf Dimensionen) an der UNITEC bestehen. Die größten Unterschiede waren bei den Dimensionen *Vertrauenswürdigkeit* und *Gewilltheit* zu vermerken. Dabei hatten die ausländischen Studierenden größere Erwartungen bezüglich der Dimensionen *Vertrauenswürdigkeit* und *Einfühlungsvermögen* und waren folglich damit unzufriedener. Bei den Dimensionen *Gewilltheit* und *Zuverlässigkeit* bestanden kaum Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass diese Dimensionen für alle Studierenden wichtig waren. Die Autoren konnten folglich die vermuteten Unterschiede bezüglich der studienrelevanten Bedürfnisse zwischen einheimischen und ausländischen Studierenden bestätigen und

³ SERVQUAL: zur Messung der vom Kunden wahrgenommenen Servicequalität (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1986)

aufgrund der Identifikation der fünf SERVQUAL-Dimensionen Ansatzpunkte für Verbesserungen der Dienstleistungen an der UNITEC geben.

1.2.3. Weitere Erklärungsmodelle

Skvara (2005) verfolgte in ihrer Diplomarbeit zur Erfassung der Studienzufriedenheit einen anderen Ansatz. Sie verglich die Studienzufriedenheit von Psychologiestudierenden an der Universität Wien mit jener von Betriebswirtschaftlehre (BWL) bzw. Handelswissenschaft (HW) Studierenden an der Wirtschaftsuniversität (WU) Wien. Ausgehend von Theorien über den Einfluss von Umweltbedingungen, Belastungen und Copingstrategien auf die subjektive Befindlichkeit, untersuchte sie den Einfluss von Rahmenbedingungen auf die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen.

Anhand der Daten von 158 Psychologiestudierenden und 152 Studierenden der WU (welche sich in beiden Gruppen vorwiegend im 2. Studienabschnitt befanden) ermittelte Skvara den Einfluss verschiedener Rahmenbedingungen auf die allgemeine Studienzufriedenheit. Sie kam zu dem Ergebnis, dass besonders die Skalen *Zukunftsbild* (Praxisbezug, Einblick in den zukünftigen Job, bezahlte Projekte) und *Lehrveranstaltungs-kapazität* (Angebot von freien Plätzen, Wartezeiten) starken Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem Studium haben. Ebenso beeinflussen die Skalen *Hörsaal-ausstattung*, *inhaltlichen Aspekten der Lehrveranstaltungen*, *Erreichbarkeit der Sekretariate*, *Verfügbarkeit der Bibliothek* und *Studienrichtungsvertretung* die allgemeine Studienzufriedenheit. Einen geringen Einfluss üben die Skalen *Lernen und Erholen*, *Kontakt zu Betreuern*, *Kompetenzeinschätzung von Mitstudierenden und Betreuer/innen*, sowie *Qualität der Bibliothek*, *finanzielle Belastungen*, *Kontakt zu Mitstudierenden* und *Crowding* aus.

Der Vergleich der beiden Universitäten (Universität Wien und WU Wien) zeigte, dass die Zufriedenheit der Studierenden an der WU signifikant höher ist, als die der Psychologiestudierenden. Die Gründe dafür liegen laut Skvara (2005) in den günstigeren Örtlichkeiten, weitreichenderen Ressourcen und den anders strukturierten administrativen Abläufen der WU Wien. Die Nebenerwerbstätigkeit als eine mögliche belastende Lebenssituation, hatte nur einen signifikanten Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem Bereich Bibliothek. Dabei gaben Studierende mit keiner oder einer Arbeit von weniger als 10 Wochenstunden eine höhere Zufriedenheit bei den Fragen zur Verfügbarkeit und Auswahl der Fachliteratur und den Platzverhältnissen in den Lesesälen an, als arbeitende Studierende mit mehr als 10 Wochenstunden.

Die Interventionsvorschläge von Skvara (2005) für das Psychologiestudium an der Universität Wien beziehen sich vor allem auf die Reduktion der Studierendenanzahl in den Lehrveranstaltungen, die Stärkung des Gefühls von Kontrolle und Eigenverantwortung, sowie die Kooperation verschiedener Institute für eine bestmögliche Nutzung von Ressourcen. Nach Skvara (2005) wäre für die Verbesserung des Verhältnisses von Studierenden, Lehrpersonal und Organisationsteams eine gemeinsame Entwicklung von Verbesserungsvorschlägen, Leitfäden für administrative Abläufe, Prüfungsfragenvorschläge und Mitarbeit bei Projekten eine mögliche Vorgehensweise.

1.3. Konzept der Arbeit

Das Konzept der vorliegenden Arbeit leitet sich teilweise von den eben beschriebenen Studien ab und greift einzelne Überlegungen und Vorgehensweisen auf. Dabei wird in erster Linie versucht zwei unterschiedliche Ansätze (Modelle der Arbeits- und Kundenzufriedenheit) zur Erklärung und Messung der Studienzufriedenheit einzubeziehen, um die allgemeine Studienzufriedenheit durch die Identifizierung der verschiedenen Komponenten möglichst umfassend beschreiben zu können. Die drei Dimensionen der Studienzufriedenheit (*ZSI*, *ZSB*, *ZBSB*), welche von Westermann et al. (1996) identifiziert und über einen Fragebogen messbar gemacht wurden, werden als weitere Prädiktoren herangezogen, da sie Bereiche betreffen, welche in dieser Form durch die beiden anderen Ansätze nicht erfasst werden.

Zur Erfassung der **Studienzufriedenheit in Analogie zur Arbeitszufriedenheit** wird auf den Ansatz der Studien rund um Westermann zurückgegriffen. Demnach wird das Zustandekommen der Studienzufriedenheit durch eine Dimensionen (Bedürfnisse der Person und Angebote der Umwelt) der Person-Environment Fit Theorie (French, Caplan & Harrison, 1982) erfasst. Über einen Soll-/Ist-Vergleich (P-E Fit) wird das Ausmaß der wahrgenommenen Differenz zwischen Bedürfnissen der Studierenden und dem Angebot der Universität ermittelt, um in weiterer Folge Einflüsse auf die allgemeine Studienzufriedenheit aufzeigen zu können. Die relevanten Bedürfniskategorien werden in Anlehnung an die Studie von Spies et al. (1996) über das hierarchische Motivationsmodell von Maslow (1954) und die Aufgabenmerkmale des „Job characteristics model“ von Hackman und Oldham (1980) identifiziert.

Die **Studienzufriedenheit in Analogie zur Kundenzufriedenheit** wird, ausgehend von der Untersuchung von Schwaiger (2003), über die Zufriedenheit der Studierenden

mit dem universitären Leistungsangebot erfasst. Schwaiger (2003) legt seinem Ansatz das Confirmation/ Disconfirmation-Paradigma zugrunde und betrachtet die Studierenden als Kunden der Universität. Er verfolgt damit einen innovativen Erklärungsansatz, welcher in den USA allerdings schon lange verwendet wird (vgl. Aldridge & Rowley, 1998). In diesbezüglichen Studien wird versucht wahrgenommene Unterschiede zwischen den Erwartungen der Studierenden und den angebotenen Dienstleistungen der Universität zu messen und deren Einfluss auf die Studienzufriedenheit aufzuzeigen.

Zusätzlich wurden in den beschriebenen Studien (z. B. Schwaiger, 2003; Sherry et al., 2004) oft verschiedene Gruppen von Studierenden (Anfänger/innen vs. Fortgeschrittene, weibliche vs. männliche, berufstätige vs. nicht berufstätige, inländische vs. ausländische Studierende, etc.) unterschieden. Da sich gezeigt hat, dass die Berücksichtigung unterschiedlicher Gruppen von Studierenden bedeutsam für die Erklärung der Studienzufriedenheit ist, wird auch in der vorliegenden Studie versucht, mögliche Unterschiede zwischen den Studierenden zu berücksichtigen und deren Bedeutung für die Studienzufriedenheit aufzuzeigen.

1.3.1. Warum Studienzufriedenheit in Analogie zur Arbeitszufriedenheit UND Kundenzufriedenheit?

Viele Studien die sich mit der Zufriedenheit der Studierenden an Universitäten beschäftigt haben, gingen, wie oben beschrieben, von einer Analogie der Studiensituation zur Arbeitssituation aus (vgl. Westermann et al., 1996; Spies et al., 1999). Dabei wird angenommen, dass die Universität der Arbeitsplatz der Studierenden ist und die Studierenden im weitesten Sinne Mitarbeiter (Angehörige) der Universität sind. Der zweite Ansatz, die Studierenden als Kunden der Universität zu sehen, rückte im deutschsprachigen Raum erst in den letzten Jahren in den Vordergrund (vgl. Schwaiger, 2003).

Um die Bestimmungsgrößen der Studienzufriedenheit der Psychologiestudierenden bestmöglich beschreiben zu können, werden in dieser Arbeit beide oben beschriebenen Ansätze verfolgt. Dabei wird angenommen, dass sich die Zufriedenheit der Studierenden nicht nur aus der Zufriedenheit mit Dienstleistungen seitens der Universität bezüglich Lehrveranstaltungsinhalte und Eigenschaften der LV-Leiter/innen zusammensetzt (im Sinne einer Lehrveranstaltungsevaluation), sondern, dass auch der Grad der Befriedigung von studentischen Bedürfnissen einen Einfluss auf die Studienzufriedenheit hat. Daher wird die Zufriedenheit der Studierenden einerseits in

Analogie zu Messmodellen der Arbeitszufriedenheit (über die Befriedigung von Bedürfnissen) und andererseits in Analogie zu Messmodellen der Kundenzufriedenheit (über die Zufriedenheit mit dem Dienstleistungsangebot) erfasst.

Die drei Skalen (ZSI, ZSB, ZBSB) der Kurzform des Fragebogens zur Studienzufriedenheit von Westermann et al. (1996) werden als ergänzendes Erklärungsmodell der allgemeinen Studienzufriedenheit herangezogen.

Das Ziel dieser Studie ist demnach einerseits das Zustandekommen der Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit der Studierenden an der Fakultät für Psychologie besser zu verstehen und gezielte Verbesserungsvorschläge formulieren zu können. Andererseits wird versucht unterschiedliche Gruppen von Studierenden (Anfänger vs. Fortgeschrittene, Kunden vs. Angehörige der Universität) zu identifizieren und deren jeweilige Besonderheiten herauszuarbeiten, um angemessen auf die möglicherweise unterschiedlichen Bedürfnisse und Erwartungen eingehen zu können.

Das nachfolgende Organigramm soll den Aufbau der Studie verdeutlichen (vgl. Abb. 1).

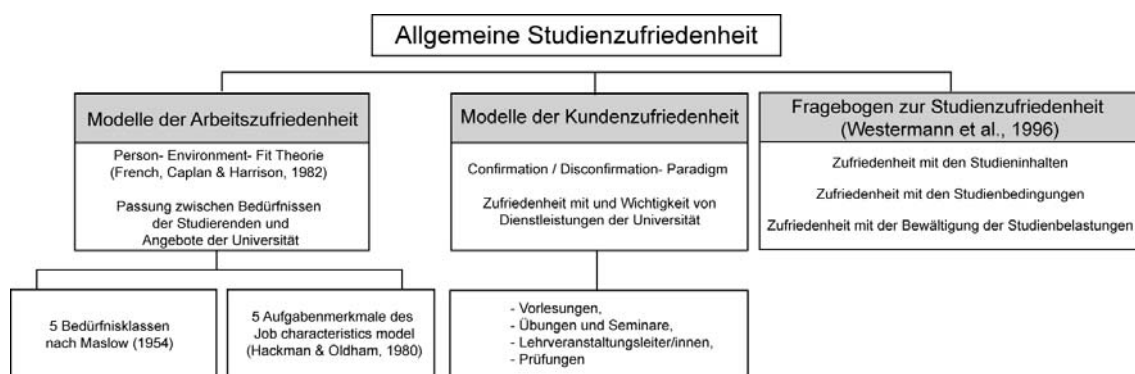


Abbildung 1: Aufbau der Studie

1.4. Allgemeine Studienzufriedenheit

Bevor auf die Studienzufriedenheit im Speziellen eingegangen wird, soll eine allgemeine Definition von Zufriedenheit gegeben werden.

Nach Neuberger (1987) stellt Zufriedenheit ein wichtiges Maß zur Bewertung von Handlungen, Bedingung und Zuständen dar und ist das Ergebnis komplexer Erlebnisverarbeitungsprozesse. Durch ihre Abhängigkeit von objektiven und subjektiven Bedingungen, können keine sicheren Rückschlüsse auf einzelne Determinanten getroffen werden. Trotz dieser Subjektivität von Zufriedenheitsurteilen

besteht jedoch beispielsweise für Organisationen die Verpflichtung, Möglichkeiten für eine hohe Zufriedenheit zu schaffen. Zufriedenheit kann somit als Beziehungsbegriff verstanden werden, der „Person“ und „Situation“ untrennbar miteinander verknüpft (Neuberger, 1987).

Überträgt man die Definition der Zufriedenheit von Neuberger (1987) auf die Studienzufriedenheit und betrachtet diese in Analogie zur Arbeitszufriedenheit, bedeutet das, dass die Studienzufriedenheit nicht die Studiensituation charakterisiert, sondern das Zusammenspiel von Person und Studiensituation (Dawis, Lofquist & Weiss, 1968; zitiert nach Neuberger, 1987, S. 139). Sie ist folglich ein Indikator, welcher subjektive Stellungnahmen wiedergibt.

Nach Apenburg (1980, zitiert nach Damrath, 2006, S. 231ff.) können für die Entstehung der Studienzufriedenheit drei verschiedene Erklärungsansätze unterschieden werden.

In *personologistischen Ansätzen* werden persönlichkeitsimmanente Variablen (z. B. Geschlecht, soziale Sichtzugehörigkeit, Intelligenz, Angst, Leistung, etc.) zur Erklärung der Studienzufriedenheit herangezogen. Bezüglich des Einflusses auf die Studienzufriedenheit kommen Forschungsarbeiten über Geschlechtsunterschiede, sozialem Status und Intelligenz hingegen zu widersprüchlichen Ergebnissen (vgl. Apenburg, 1980).

Nach den *situationistischen Ansätzen* wird Studienzufriedenheit als Ergebnis der jeweiligen Situations- bzw. Umwelteinflüsse verstanden. Frühere Untersuchungen konnten zeigen, dass die Zufriedenheit der Studierenden durch das Verhalten der Dozenten, deren Eigenschaften und durch Charakteristika der Lehrveranstaltungen (z. B. Inhalte der Lehrveranstaltungen und deren didaktische Organisation, Qualität der wissenschaftlichen Ausbildung) beeinflusst wird (Beelick, 1973; Müller-Wolf, 1977, zitiert nach Damrath, 2006, S. 232).

Der *interaktionistische Ansatz* hat sich aus der Annahme entwickelt, dass sich einerseits bestimmte Umweltvariablen nicht zwingend auf die Zufriedenheit aller Studierenden im gleichen Ausmaß auswirken und andererseits Interaktionseffekte zwischen Individuum und Umwelt auftreten können, welche wiederum Einfluss auf die Studienzufriedenheit nehmen. Die Analyse der Kongruenz individueller und umweltbezogener Eigenschaften und Verhaltensweisen stellt daher die Ausgangsbasis für das Zustandekommen von Zufriedenheit dar.

Der dritte Ansatz entspricht den Überlegungen des Person-Job Fit (PJF) Modells, welches eine Kongruenz zwischen Person und Arbeitsumwelt voraussetzt, um Stress am Arbeitsplatz zu vermeiden (Weinert, 1998). Das PJF Modell basiert auf dem Person-Environment Fit Modell von Harrison (1978, zitiert nach Weinert, 1998, S. 121), der in seinem Stressmodell die Hauptursache für Stress in einem „misfit“ zwischen Person und Umwelt beschreibt. Dieser Erklärungsansatz wird in weiterer Folge zur Beschreibung der Studienzufriedenheit herangezogen und im Kapitel 1.7.1. näher beschrieben.

1.5. Studienzufriedenheit und Studienfortschritt

Apenburg (1980) zeigte anhand einer Längsschnittuntersuchung Ende der 70er Jahre über die Zufriedenheit von Studierenden der Geisteswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Medizin, Rechtswissenschaften und Mathematik, dass die Zufriedenheit höhersemestriger Studierender in fast allen Studienrichtungen (ausgenommen Medizin) signifikant geringer war als jene der Studienanfänger/innen.

Um das Zustandekommen des Ergebnisses zu erklären, formulierte Apenburg (1980) fünf Hypothesen, welche er anhand seiner Daten prüfte. Die Hypothesenprüfungen ergaben, dass es sich einerseits nicht um ein Artefakt aufgrund der gewählten Operationalisierung handelt, andererseits konnte auch ein Kohorten-Effekt ausgeschlossen werden. Für ebenfalls unerheblich hält Apenburg (1980) den Einfluss der sich im Laufe des Studiums ändernden Berufschancen. Aufgrund korrelativer Ergebnisse ist dagegen anzunehmen, dass die Berufsperspektive nicht erst in den höheren Semestern besondere Aufmerksamkeit gewinnt, sondern während des gesamten Studiums die Studienzufriedenheit mitbeeinflusst. Schließlich wurde untersucht, ob unterschiedliche Entwicklungsprozesse verschiedener Untergruppen von Studierenden (z. B. von Studentinnen) für das Ergebnis verantwortlich sind. Dabei zeigte sich, dass es keinen Unterschied im Bezug auf die studentischen Urteile über das Fach und die eigene Person (z. B. *Leistungsmotivation*, *Niedergeschlagenheit*) für Männer und Frauen gibt. Die einzige Hypothese, die Apenburg (1980) teilweise bestätigen konnte, ist jene, dass eine Tendenz zu negativer Beurteilung der Fachmerkmale mit zunehmender Studiendauer zu beobachten ist. Apenburg (1980) interpretiert dieses Ergebnis als eine leichte Verdrossenheit, welche die relativ lange Ausbildungszeit und den im Vergleich damit eventuell unbefriedigenden Zuwachs an Kenntnissen und Fertigkeiten betrifft. Eine Veränderungstendenz für individuelle Variablen, wie beispielsweise *Bewertungsunsicherheit im Arbeitsverhalten* und

Niedergeschlagenheit, konnte nicht nachgewiesen werden. Die Vermutung, dass die Beurteilungen im Verlauf der Studienzeit nicht nur negativer, sondern auch differenzierter werden, konnte durch den Vergleich der für beide Gruppen (nieder- und höhersemestrig Studierende) extrahierten Faktorenstrukturen nicht bestätigt werden (Apenburg, 1980).

Apenburg (1980) hält es jedoch durchaus für wahrscheinlich, dass sich die Studienzufriedenheit zum Teil parallel mit den Veränderungen des beruflichen Wertes der Ausbildung ändert. Gerade zwischen 1973 und 1976 gab es erhebliche Verschlechterungen auf dem Arbeitsmarkt für Akademiker, wobei die Mediziner von dieser Entwicklung weitgehend ausgenommen waren. Abgesehen davon, ist bei den Medizinstudierenden die am Ende des Studiums mögliche vorhandene Verdrossenheit nicht so stark, da diese im Verlauf des Studiums ein großes Lernpensum absolvieren, welches die Studentin/der Student größtenteils als relevant für ihre/seine Berufspraxis erlebt.

In der Querschnittsuntersuchung von Schwaiger (2003) über die Studienzufriedenheit von BWL-Studierenden zeigte sich ebenfalls, dass Studierende im Hauptstudium signifikant unzufriedener waren als Studierende im Grundstudium. Dieser Unterschied hing jedoch mit dem Alter zusammen, da jüngere Studierende (bis 22 Jahre) signifikant zufriedener waren, als die 23 bis 24 Jährigen und die über 24 Jährigen. Die Studierenden im Grundstudium waren signifikant zufriedener mit der Vorbereitung und Kompetenz der Assistenten, mit den Zusatzkursen, dem Kontakt untereinander und dem Ambiente der Universität, der Frequenz und Anzahl der Veranstaltungen, dem Angebot und Zugang zu Skripten, den Recherchemöglichkeiten und der Regelmäßigkeit der Veranstaltungen. Studierende im Hauptstudium waren dagegen mit dem Platzangebot, der Technik, dem Schwierigkeitsgrad der Veranstaltungen, dem Praxisbezug und der Interaktivität der Veranstaltungen, den Informationen über Lehrstühle und der Fakultät, sowie den Prüfungen (Erklärung der Prüfungsergebnisse, Korrekturzeiten, Prüfungsvorbereitung in den Lehrveranstaltungen) signifikant zufriedener.

Schwaiger (2003) sieht die Gründe für die unterschiedlichen Zufriedenheitswerte der Studierenden im Grund- und Hauptstudium darin, dass sich die Angebotsstrukturen in den Studienabschnitten zwangsläufig unterscheiden und sich der Massenbetrieb im Hauptstudium auf mehrere Lehrstühle verteilt.

In der vorliegenden Studie werden, aufbauend auf den oben angeführten Überlegungen, die Angaben der Studienanfänger/innen mit jenen der fortgeschrittenen Studierenden ebenso verglichen und vor diesem Hintergrund diskutiert.

1.6. Studierende als Angehörige vs. Kunden der Universität

Die Studierenden sollen entscheiden, ob sie sich eher als Mitglied der Gruppe „Angehörige der Universität“ oder „Kunden der Universität“ fühlen. Es handelt sich dabei um eine wahrgenommene Gruppenzugehörigkeit als Student/in an der Universität.

In der „Theorie der sozialen Identität“ (SIT) von Tajfel und Turner (1979, zitiert nach Herkner, 2001, S. 490 f.) werden Beziehungen zwischen Gruppen und das Zustandekommen einer sozialen Identität als Mitglied einer Gruppe beschrieben. Prinzipiell entstehen Gruppen durch das Zusammenfassen bestimmter Objekte zu Klassen. Diese Kategorisierung bewirkt, dass zwischen der eigenen und einer anderen Gruppe starke Unterschiede wahrgenommen werden, wobei die Eigengruppe immer besser dargestellt wird, als die Fremdgruppe. Zur Erklärung der dadurch ausgelösten Mechanismen wurden drei weitere Elemente der SIT entwickelt. Die soziale Identität, der soziale Vergleich und die soziale Distinktheit. Die soziale Identität ist ein Teil des Selbstbildes und umfasst das Wissen über die Zugehörigkeit zu einer oder mehreren Gruppe(n), sowie die damit verbundenen Gefühle und Bewertungen. Das Selbstbild besteht daher aus der persönlichen Identität (Fähigkeiten, Merkmale, Einstellungen, etc.) und der sozialen Identität (Gruppenzugehörigkeit). Da es situationsspezifische Selbstbildvarianten gibt (situationsabhängige Handlungsanweisungen, Gefühle, etc.), sollte besser von Selbstbildern einer Person gesprochen werden. Beispielsweise kann sich das Selbst am Arbeitsplatz vom Selbst in der Familie und vom Selbst in der Freizeit unterscheiden (Herkner, 2001).

Diese kurze Begriffsbestimmung soll vorerst genügen, um das Entstehen einer Gruppenzugehörigkeit zu erklären. Demnach schreiben die Studierenden den beiden Gruppen („Angehörige der Universität“ vs. „Kunden der Universität“) bestimmte Eigenschaften etc. zu, mit welchen sie sich identifizieren bzw. nicht identifizieren können (soziale Identität).

1.7. Modelle der Arbeitszufriedenheit

Es folgen nun Modelle der Arbeitszufriedenheit, welche schlussendlich auch für die Entstehung der Studienzufriedenheit bedeutsam sind. Ziel dieses Kapitels ist es die dahinterliegenden Prozesse der Entstehung von Arbeitszufriedenheit zu beschreiben und einen Bezug zur Studienzufriedenheit herzustellen.

Vroom (1964) definiert Arbeitszufriedenheit als die Einstellung des Individuums zu seiner Arbeit (zitiert nach Westermann, Heise, Spies & Trautwein, 1996, S. 3). Dabei werden die Begriffe Arbeitszufriedenheit und Arbeitseinstellungen („job attitudes“) meist synonym verwendet. Positive Einstellungen zur Arbeit sind äquivalent mit Arbeitszufriedenheit und negative Einstellungen zur Arbeit sind gleichbedeutend mit Unzufriedenheit (Vroom, 1964, zitiert nach Apenburg, 1980, S. 54).

Die Erfassung von Einstellungen kann nur indirekt erfolgen, da sie nicht direkt beobachtet oder gemessen werden können. Einstellungen sind als hypothetisches Konstrukt definiert, demzufolge angenommen wird, dass über die Reaktionen einer Person auf deren Einstellungen geschlossen werden kann. Es wird also ein gewisser, wenn auch nicht perfekter, Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten angenommen. Dieser indirekte Zugang gestaltet die Messung von Einstellungen als schwierig. Grundsätzlich werden drei Ansätze der Einstellungsmessung unterschieden. Die Messung auf psychobiologischer Ebene (mittels Pulsfrequenz, EKG, elektrodermale Reaktionen und EEG), über Verhaltensbeobachtungen und über Befragungen und Interviews (Kirchler, 2003).

Laut dem Einstellungsmodell von Fishbein (1963, 1965, zitiert nach Herkner, 2001, S. 183) setzt sich die Einstellung zu einem Objekt aus der Bewertung der Eigenschaften bzw. Merkmale des Objekts und der Meinungsstärke zusammen. Die Meinungsstärke ist die subjektive Wahrscheinlichkeit oder Gewissheit, mit der man annimmt, dass das Objekt die jeweilige Eigenschaft bzw. das Merkmal besitzt. Das Modell von Fishbein (1963) ist eines der bekanntesten multiattributiven Summenmodelle, mit welchem sowohl affektive als auch kognitive Aspekte von Einstellungen gemessen werden. Die individuelle Einstellung resultiert folglich aus den Eigenschaften bzw. Merkmalen, welche für die Person wesentlich sind, deren subjektiven Bewertung und zugeschriebene Meinungsstärke.

Aus der Theorie von Fishbein und Ajzen (1975, zitiert nach Westermann et al., 1996, S. 3) ergeben sich nun zwei Wege, die Einstellung zu einem bestimmten Objekt zu

erfassen. Einerseits können Personen zu globalen positiv oder negativ bewertenden Aussagen über das Einstellungsobjekt Stellung nehmen, d. h. eine globale Bewertung des Objekts abgegeben. Andererseits kann man die individuellen Meinungsstärken zu den wichtigsten Eigenschaften des Objekts erfragen und die Antworten summativ zusammenfassen (Westermann et al., 1996). Dies entspricht einer Bewertung von Einzelmerkmalen des Objekts.

1.7.1. Messung der Arbeitszufriedenheit

Six und Kleinbeck (1989) zeigen in ihrem Sammelreferat auf, dass nahezu alle theoretischen Ansätze zur Arbeitszufriedenheit in ihrer Grundkonzeption motivationale Theorien sind, ob sie nun als Motivationstheorien auf Probleme der Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit übertragen worden sind (z. B. Maslow, 1954), als Theorien der Arbeitsmotivation konzipiert wurden und sich ebenso als Theorien der Arbeitszufriedenheit interpretieren lassen (z. B. Vroom, 1964), oder als spezielle Theorien der Arbeitszufriedenheit entwickelt worden sind, die wiederum auf motivationalen Konzepten basieren (Bruggeman, et al., 1975). Den Grund für diesen Bezug zur Motivation sehen Six und Kleinbeck (1989) in dem Interesse an dem Zusammenhang zwischen Motivation und Handlung bzw. zwischen Arbeitszufriedenheit und Arbeitsleistung.

Bei der Messung der Studienzufriedenheit in Analogie zur Arbeitszufriedenheit wird nun davon ausgegangen, dass eine geringe Studienzufriedenheit mit einer großen wahrgenommenen Diskrepanz zwischen den Bedürfnissen der Studierenden und den Angeboten, die im Rahmen des Studiums zur Bedürfnisbefriedigung zur Verfügung stehen, zusammen hängt. Die Person-Environment Fit (P-E Fit) Theorie (Harrison, 1978, zitiert nach Weinert, 1998, S. 121) hat ihren Ursprung in der Stressforschung, wonach eine große Diskrepanz zwischen Person- und Umweltvariablen zu Stress führt. Auf der Seite der Person können das Fähigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften, Bedürfnisse, Ziele und Interessen sein, welche mit den Merkmalen der Umwelt (z. B. bestimmten Berufsanforderungen, Belohnungssystemen, Zielen, Kultur, Klima und Ressourcen des Unternehmens oder der Organisation) übereinstimmen müssen. Eine Passung zwischen den Merkmalen der Person und der Umwelt führt zu einer besseren Arbeitsleistung, höheren Arbeitszufriedenheit, gesteigerter Loyalität dem Unternehmen gegenüber, positiveren Einstellungen und einem geringen Verlangen das Unternehmen für einen anderen Job zu verlassen. Diese Kongruenz ist jedoch ein dynamischer Prozess, welcher sich durch Veränderungen beider Seiten ändern kann (Ostroff & Aumann, 2004).

Bei der P-E Fit Messung wird zwischen einer direkten und indirekten Passung unterschieden. Dabei werden bei der direkten Messung die Personen nach ihren subjektiven Einschätzungen über die Passung ihrer Person (z. B. ihrer Werte) und der Arbeitsumgebung (z. B. der Werte des Unternehmens) gefragt. Es wird jedoch nicht erfasst, was beispielsweise die Werte der Personen und des Unternehmens sind. Im Unterschied dazu erhebt die indirekte Messung die Person- und Umweltfaktoren getrennt voneinander und berechnet die Passung mittels statistischer Methoden. Dabei können die beiden Faktoren über eine oder zwei Informationsquelle/n erhoben werden. Wenn eine Person nach ihrer Einschätzung bzgl. der aktuellen und der von ihr erwünschten Arbeitssituation gefragt wird, spricht man von einer Messung über eine Informationsquelle. Diese Variante wird immer dann gewählt, wenn die subjektive Wahrnehmung der Situation seitens der Person im Vordergrund steht. Möchte man eine objektive Angabe über die Umweltfaktoren, dann werden diese über eine andere Informationsquelle erhoben (Ostroff & Aumann, 2004).

Bei der indirekten Messung gibt es zur Berechnung der P-E Fit Werte vier unterschiedliche Methoden. Die erste Variante ist die Bildung von absoluten Differenzen zwischen den Ausprägungen der Person- und Umweltvariablen. Die zweite Methode besteht in der Bildung von quadrierten Differenzen zwischen den Ausprägungen der Person- und Umweltvariablen. Weiters können Profilvergleiche der beiden Variablen und schließlich polynominale Regressionen berechnet werden (Ostroff & Aumann, 2004). Da die Berechnung der P-E Fit Werte über die absoluten Differenzen der beiden Variablen die einfachste und schnellste Methode darstellt, wird diese in der vorliegenden Arbeit verwendet.

Caplan (1983, zitiert nach Weinert, 1998, S. 121) unterscheidet schließlich zwei Arten von „Fit“:

1. Die Übereinstimmung (bzw. Harmonisierung oder Passung) zwischen Erwartungen, Bedürfnissen und Werten der Person auf der einen Seite und den Umständen, Gelegenheiten und Chancen, mit denen die Umwelt diese Erwartungen, Bedürfnisse und Werte erfüllen kann, auf der anderen Seite.
2. Die Übereinstimmung zwischen den Forderungen der Umwelt und den Fähigkeiten und Möglichkeiten der Person diese zu erfüllen.

Zur Identifizierung der relevanten Bedürfniskategorien werden nun zwei Motivationstheorien herangezogen, einerseits das hierarchische Motivationsmodell von

Maslow (1954) und andererseits die fünf Aufgabenmerkmale des von Hackman und Oldham (1980) publizierten „Job characteristics model“ (JCM).

Dieses Vorgehen entspricht jenem von Spies et al. (1996), welche in ihrer Studie „Diskrepanzen zwischen Bedürfnissen und Angeboten im Studium und ihre Beziehungen zur Studienzufriedenheit“ ebenfalls die fünf Motivklassen nach Maslow (1954), sowie die fünf Aufgabenmerkmale des JCM (Hackman & Oldhams, 1980) zur Erklärung der Prädiktoren der Studienzufriedenheit herangezogen haben (vgl. Kap. 1.2.1.).

1.7.2. Das hierarchische Motivationsmodell nach Maslow (1954)

Maslow (1954) unterscheidet in seinem hierarchischen Motivationsmodell fünf Bedürfnisklassen, welche hierarchisch gegliedert sind. Laut Maslow (1954, zitiert nach Kirchler, 2005, S. 99ff.) werden die Motivklassen wie folgt beschrieben (vgl. Abb. 2).

- *Physiologische Bedürfnisse*: wie Hunger, Durst, Schlaf und Sexualität. Sie stellen die Basis der Bedürfnispyramide dar und zählen zu den elementaren Bedürfnissen des Menschen, wobei Nahrung zur Befriedigung von Hunger und Durst beiträgt, Schlaf bzw. Aktivität als notwendige Dynamik des Aktivierungsniveaus fungiert und die Sexualität das Grundbedürfnis nach Fortpflanzung befriedigt.
- *Sicherheitsbedürfnisse*: umfassen das Bedürfnis nach Sicherheit, Struktur, Ordnung, Recht, Grenzziehung und Schutz. Sie bauen auf den physiologischen Bedürfnissen auf und werden erst aktiv, wenn diese erfüllt sind.
- *Soziale Bedürfnisse*: wie das Bedürfnis nach Zuneigung, Zugehörigkeit, Akzeptanz, und Freundschaft.
- *Selbstachtungsbedürfnisse (bzw. Bedürfnisse nach Wertschätzung, Ich- oder Ego-Bedürfnisse)*: umfassen innere Wertschätzungsfaktoren wie Erfolg, Selbstvertrauen, Kompetenz, Selbstachtung, Autonomie und Zufriedenheit mit der eigenen Leistung, sowie äußere, von der Gruppe abhängige Bedürfnisse wie Macht, Status, Anerkennung und Aufmerksamkeit.
- *Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung*: dazu zählen das Bedürfnis nach Entfaltung, Selbstaktualisierung, Entwicklung des eigenen Potentials, persönliche Reife und das Bedürfnis nach Transzendenz. Sie stehen an der Spitze der Bedürfnispyramide.

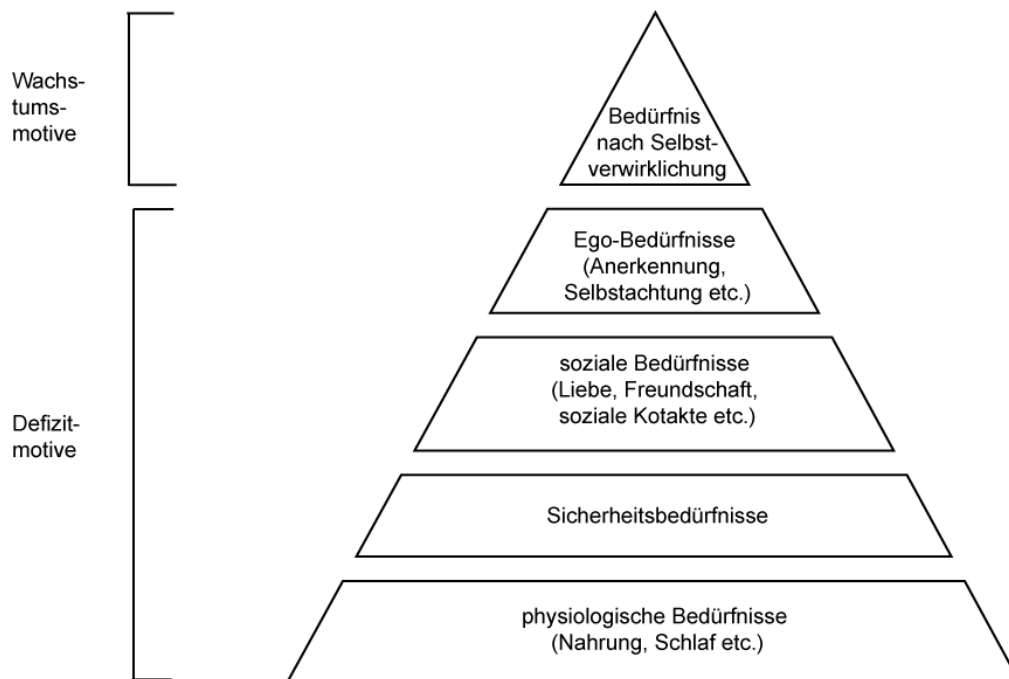


Abbildung 2: Maslow Bedürfnispyramide (1954, aus Kirchler, 2005, S.101)

Dabei sind die ersten vier Motivklassen Defizitmotive und die letzte Motivklasse ein Wachstumsmotiv. Charakteristisch für die Defizitmotive ist, dass sie aktiviert werden, wenn ein Mangel oder Defizit erkannt wird und sie erst befriedigt sind, wenn der Mangel aufgehoben ist. So fängt beispielsweise unser Magen zu knurren an, wenn der Blutzuckerspiegel unter ein bestimmtes Niveau fällt. Dagegen stellt das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung ein Wachstumsmotiv dar, da es weder einem Mangel entspringt, noch vollkommen stillbar ist. Im Gegenteil dazu wird das Bedürfnis nach Selbstentfaltung sogar angeregt, wenn erste Schritte der Selbstverwirklichung getan wurden (Kirchler, 2005).

Durch die hierarchische Anordnung der Motivklassen wird die Wertigkeit der Motive ersichtlich. Maslow (1954, zitiert nach Kirchler, 2005, S. 102) postulierte, dass die Aktivierung von ranghöheren Bedürfnissen davon abhängt, ob rangniedrigere Bedürfnisse ausreichend befriedigt sind. Auf die Arbeitssituation übertragen, bedeutet das, dass Selbstverwirklichung in der Arbeit erst dann möglich ist und aktiviert wird, wenn alle darunter liegenden Defizitmotive befriedigt sind. Dieser Ansatz erklärt schließlich, warum materielle Entlohnungssysteme in Zeiten von Mangel eine ausreichende Motivation für die Arbeiter/innen darstellt, die Arbeiter/innen jedoch in

Zeiten, in denen eine existentielle Bedrohung nicht mehr gegeben ist, nach höher liegenden Motiven streben (Selbstverwirklichungsbedürfnisse), welche nur durch Geld nicht mehr befriedigt werden können (Kirchler, 2005).

In empirischen Studien konnte das hierarchische Modell der Bedürfnispyramide nie völlig bestätigt werden. Weinert (1998, zitiert nach Kirchler, 2005, S. 102f.) beschreibt daher sechs wesentliche Kritikpunkte an der Theorie von Maslow. Laut seiner Kritik sei der Zeitpunkt ab welchem die Personen aktivierte Bedürfnisse als befriedigt einschätzen individuell unterschiedlich, weshalb generelle Aussagen über menschliche Antriebe nicht zulässig sind. Weiters entspricht die hierarchische Anordnung der Bedürfnisklassen nicht der Vielfalt der individuellen Wertigkeiten. D. h., dass es ebenso Personen gibt, die in ihrer Arbeit nur nach Selbstverwirklichung streben, wobei rangniedrigere Bedürfnisse nicht befriedigt sind. Die Bedürfnisklassen sind darüber hinaus nicht eindeutig voneinander trennbar und überlappen sich teilweise. Bedürfnisse können auch substituiert werden, wenn sie nicht befriedigt werden. Das Bestreben einzelne Motive zu befriedigen hängt allerdings von den realen oder subjektiven Möglichkeiten der Person ab, die entweder eine Befriedigung zulassen oder nicht zulassen. Schließlich wird die Art der auftretenden Bedürfnisse von der Berufsgruppe mit ihren spezifischen Werten, Zielen und Normen beeinflusst. Ungelernten Arbeitskräften waren beispielsweise eher die physiologischen und die Sicherheitsmotive wichtig, während für Angestellte im Dienstleistungsbereich eher soziale Motive als Anreiz wichtig waren (Kirchler, 2005).

Nach den Kritikpunkten von Weinert (1998) ist es vielleicht nicht verständlich, warum der theoretische Ansatz von Maslow trotzdem herangezogen wird. Die Gründe liegen in der Einfachheit des Ansatzes, wobei die Aufteilung in fünf Bedürfnisklassen nachvollziehbar ist und auf die Studiensituation übertragbar scheint. Weiters besteht das Interesse dieses Konzept auf die Studiensituation umzulegen, um heraus zu finden, ob sich die Bedürfnisse der Studierenden in die Bedürfnisklassen nach Maslow einordnen lassen. Um die Kritik jedoch nicht unbeachtet zu lassen, wird die hierarchische Anordnung der Motivklassen nicht angenommen und von einer gleichzeitigen möglichen Aktivierung mehrerer Bedürfnisse ausgegangen.

1.7.3. Das „Job characteristics model“ von Hackman und Oldham (1980)

Das „Job characteristics model“ gilt als praktische Anwendung der Inhaltstheorien der Motivation und versucht Möglichkeiten der Arbeitsgestaltung aufzuzeigen, um den Anreiz der Arbeit im Betrieb bzw. die intrinsische Motivation zu erhöhen. Hierzu

entwickelten Hackman und Oldham (1998) eine Motivationspotentialformel, wonach die Arbeit so gestaltet werden kann, dass sie positiv auf die psychische Befindlichkeit und die Arbeitsleistung wirkt. Unter dem Motivationspotenzial der Tätigkeit wird das Ausmaß der Motivation, welche Mitarbeiter/innen aus ihrer Arbeit schöpfen können, verstanden (Kirchler, 2005). In Abbildung 3 werden die Annahmen des Modells dargestellt.

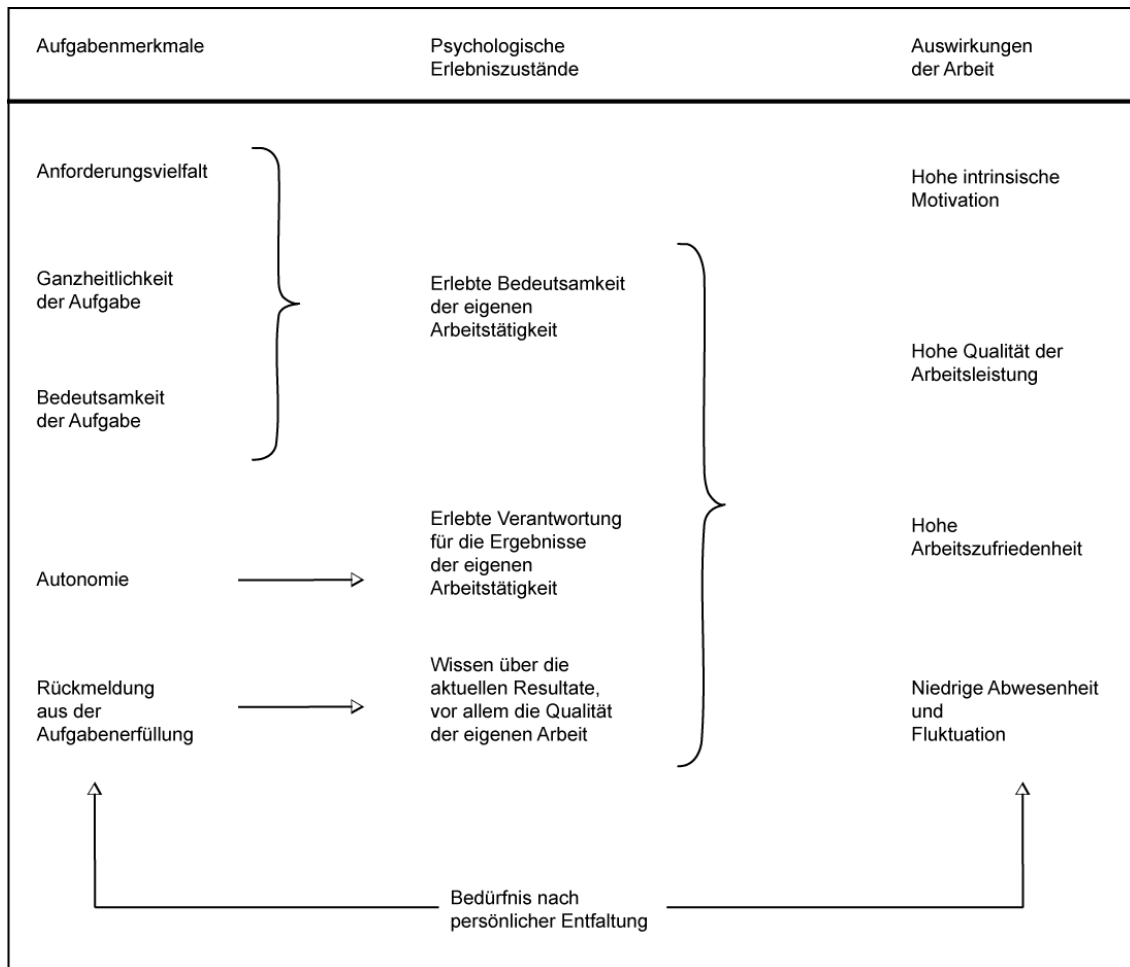


Abbildung 3: Job characteristics model (Hackman & Oldham, zitiert nach Kirchler, 2005, S. 342)

Die fünf Aufgabenmerkmale Variabilität, Ganzheitlichkeit, Bedeutung, Autonomie und Rückmeldung werden wie folgt beschrieben.

Aufgabenvielfalt (Anforderungsvielfalt, Variabilität): ist das Maß, zu dem eine Tätigkeit die Ausübung unterschiedlicher Fertigkeiten, Fähigkeiten oder Talente erfordert. Die Tätigkeiten sollten dabei so unterschiedlich sein, dass verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Ausführung notwendig sind.

Ganzheitlichkeit: definiert den Grad, zu dem eine Tätigkeit die Fertigstellung eines ganzen, identifizierbaren Teils einer Arbeit erfordert.

Bedeutsamkeit: ist die Wichtigkeit einer Tätigkeit und der Grad, zu dem eine Tätigkeit auch für das Leben anderer Personen, die Organisation und die Umwelt bedeutsam ist.

Autonomie: beschreibt das Ausmaß, zu dem sich ein(e) Arbeitnehmer/in die Zeit für die Erledigung der Arbeit frei einteilen kann und zu dem sie/er bestimmen kann, wie sie/er dabei vorgehen möchte.

Rückmeldung: bezieht sich auf das Ausmaß der Informationen über die Effektivität der eigenen Leistung. Hiermit ist nicht nur die Rückmeldung eines Vorgesetzten, sondern auch die Möglichkeit die Arbeitsergebnisse selbst beobachten zu können, gemeint.

Diese fünf Variablen bestimmen drei kritische psychische Zustände, welche wiederum Auswirkungen auf die Arbeit haben, indem sie eine hohe intrinsische Motivation, hohe Qualität der Arbeitsleistung, hohe Arbeitszufriedenheit und niedrige Abwesenheit und Fluktuation bewirken können (Kirchler, 2005) (siehe Abb. 3).

Da es in diesem Rahmen zu umfangreich wäre, auf alle Komponenten des Modells einzugehen und es nur um die Identifizierung möglicher Bedürfniskategorien geht, werden ausschließlich die fünf Aufgabenmerkmale betrachtet (vgl. Spies et al., 1996).

Dieses Vorgehen wird durch das Ergebnis der Untersuchung von Dick, Schnitger, Schwartzmann-Buchelt und Wagner (2001) gestützt. Die Autoren überprüften die Gültigkeit des „Job characteristics model“ (Hackman & Oldham, 1998) im Bildungsbereich unter dem Einsatz des „Job diagnostic survey“ (JDS). Sie stellten mittels Strukturgleichungsanalysen fest, dass für eine gute Modellanpassung ihrer Daten in allen Stichproben (Lehrer/innen, Hochschulangehörige und Erzieher/innen mit berufsspezifischer Weiterbildung) ein direkter Einfluss der Aufgabenmerkmale auf die Arbeitszufriedenheit eingeführt werden musste. Es kann daher von einem Einfluss der fünf Aufgabenmerkmale auf die Arbeitszufriedenheit ausgegangen werden.

1.7.4. Übertragung auf das Studium

Überträgt man die Definition der Arbeitszufriedenheit von Vroom (1964) auf die Studienzufriedenheit, kann diese nach Neuberger (1987) als Einstellung zur Studiensituation definiert werden.

Apenburg (1980) zeigt in seiner Arbeit Parallelen zwischen Arbeit und Studium bzw. Arbeitszufriedenheit und Studienzufriedenheit auf. Dabei schickt er die Einschränkung

voraus, dass es keine vollkommene Parallelität zwischen Bildung und Ausbildung einerseits und Arbeit und Beruf andererseits gibt. Es werden nun die für die heutige Zeit noch relevanten Überlegungen von Apenburg (1980) zusammengefasst dargestellt. Bevor auf die Gemeinsamkeiten eingegangen wird, sollen die Unterschiede dargestellt werden.

Die wichtigsten Unterschiede zwischen Berufsarbeit und Studium sind nach Apenburg (1980) der „Tauschcharakter“ und die materielle Entlohnung beruflicher Arbeit. Als Gegenstück können für das Studium am ehesten die Leistungsnachweise genannt werden, welche den Studienfortschritt beeinflussen. Weiters stellt die Berufstätigkeit meist die Erwerbsgrundlage dar, wobei das Studium dazu dient sich eine Erwerbsgrundlage zu schaffen bzw. diese zu verbessern. Apenburg (1980) meint hierzu, dass die eigentliche Entlohnung für die Studienarbeit in einer verbesserten materiellen Existenzgrundlage besteht und die Studienarbeit somit eine Arbeit mit verzögerter Belohnung ist. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass das Studium zeitlich begrenzt ist und nur ein Durchgangsstadium darstellt.

Eine wesentliche Gemeinsamkeit von Beruf und Studium sieht Apenburg (1980) in dem Charakter der beiden Tätigkeiten. Beide Tätigkeiten gleichen einer Hauptbeschäftigung, durch die sich der/die Angestellte bzw. der Studierende selbst definiert und durch die sie/er einen Teil ihrer/seiner Identität erlangt. Beide Arten von Tätigkeiten haben im Grunde instrumentellen Charakter, wobei die Berufsarbeit der Sicherung der Existenzgrundlage dient und die Studienarbeit der Erreichung eines bestimmten Qualifikations- oder Ausbildungsziels. Abgesehen davon können beide Arten von Arbeit Bedürfnisse, wie beispielsweise das Bedürfnis nach Leistung oder Selbstverwirklichung, befriedigen.

1.8. Modelle der Kundenzufriedenheit

Wie schon zur Beginn der Arbeit erwähnt, wird die Studienzufriedenheit auch in Analogie zur Kundenzufriedenheit definiert und erfasst. Warum die Universität eine Dienstleistungsorganisation ist und welche Rolle die Kundenzufriedenheit für die Universität spielt, soll nun näher erläutert werden. Einführend soll jedoch eine Definition von Dienstleistungen gegeben werden.

1.8.1. Definition von Dienstleistungen

Der Dienstleistungsbegriff wurde in der Literatur in unterschiedlicher Weise definiert. Corsten (2001) unterscheidet diesbezüglich drei Gruppen von Definitionsansätzen:

- a. Präzisierung des Dienstleistungsbegriffs über eine Aufzählung von Beispielen (= *Enumerative Definition*),
- b. Abgrenzung der Dienstleistung über eine Negativdefinition zu den Sachgütern,
- c. Definition des Dienstleistungsbegriffs auf der Grundlage konstitutiver Merkmale, wobei zwischen potential-, prozess- und ergebnisorientierten Definitionen unterschieden werden kann.

In weiterer Folge wird von den Überlegungen der letzt genannten Gruppe (c) ausgegangen und die drei unterschiedenen Definitionen näher beschrieben.

Bei einer *potentialorientierten Definition* wird die Dienstleistung als menschliche oder maschinelle Leistungsfähigkeit verstanden, wobei das Absatzobjekt die Leistungsfähigkeit des Anbieters ist. Die *prozessorientierte Definition* bezieht hingegen die Zeitraumbezogenheit, d. h. die zu vollziehende Tätigkeit, mit ein und stellt somit den Prozesscharakter einer Dienstleistung in den Vordergrund. Als Beispiele dafür nennt Corsten (2001) Konzert- und Theateraufführungen, Massagen und Vorlesungen. Dieser Definitionsansatz reduziert jedoch die Vielfalt der Dienstleistungen auf das Vorhandensein einer persönlichen Interaktion. Die *ergebnisorientierte Definition* betrachtet die Dienstleistung als ein immaterielles Ergebnis einer dienstleistenden Tätigkeit. Die Dienstleistung wird demzufolge an den durch sie bewirkten Veränderungen an Personen oder Objekten sichtbar. Das Problem dieser Betrachtung ist jedoch das notwendige Vorhandensein von materiellen Trägermedien, wie etwa Papier, Magnetbänder oder -platten, Disketten etc., wodurch sich die Dienstleistung manifestiert und schließlich selbst Objekt weiterer Dienstleistungen werden kann. Die meisten Autoren (z. B. Maleri, 1994) sehen jedoch im Auftreten derartiger Trägermedien keinen Grund den Dienstleistungen ihren immateriellen Charakter abzusprechen (Corsten, 2001).

Meffert und Bruhn (2003, zitiert nach Bruhn, 2004, S. 20) versuchten diese drei Definitionsansätze zu vereinen und definierten Dienstleistungen wie folgt:

„Dienstleistungen sind selbstständige, marktfähige Leistungen, die mit der Bereitstellung und/oder dem Einsatz von Leistungsfähigkeiten verbunden sind (Potenzialorientierung). Interne und externe Faktoren werden im Rahmen des Leistungserstellungsprozesses kombiniert (Prozessorientierung). Die Faktorenkombination des Dienstleistungsanbieters wird mit dem Ziel eingesetzt, an den externen Faktoren - Menschen oder deren Objekten - nutzenstiftende Wirkungen zu erzielen (Ergebnisorientierung).“

Nun soll auf die Merkmale von Dienstleistungen eingegangen werden, um danach leichter die Parallele zu den Dienstleistungen der Universität herstellen zu können.

Als sogenannte Schlüsselkriterien werden die Immaterialität und die Beteiligung des Kunden genannt. Unter der *Immaterialität* von Dienstleistungen wird deren nicht vorhandene physische Präsenz verstanden. Aufgrund der Intangibilität (Nichtgreifbarkeit) können Kunden die Leistung bzw. Qualität von Dienstleistungen im Vorhinein weder begutachten noch (be-)greifen. Es können jedoch sog. tangible Faktoren in die Erstellung der Dienstleistung einfließen (z. B. Bank, Restaurant, Hotel, Kfz-Werkstatt) oder das Ergebnis einer Dienstleistung sein (z. B. Film, Zeitschrift, Bericht einer Unternehmensberatung). Weiters werden Dienstleistungen (z. B. Beratung, Wartung, Gesang) zunehmend in materielle Leistungen (z. B. Software für Einkommenssteuer, Musik-CD) eingebettet und so „indirekt“ transportierbar (Schneider & Kornmeier, 2006). Bezüglich der *Beteiligung des Kunden* ist ein Hauptmerkmal, dass sich der Kunde als „externer Faktor“ in die Produktion einbringt. Schneider und Kornmeier (2006) führen hierzu an, dass der Friseur darauf angewiesen ist, dass der Kunde während der Leistung anwesend ist.

Über diese beiden Schlüsselkriterien hinaus, lassen sich zusätzlich vier Hilfskriterien definieren, welche je nach Ausprägung der beiden ersten Kriterien an Bedeutung gewinnen. Die *Nichtlagerbarkeit bzw. Vergänglichkeit*, die *Gleichzeitigkeit von Produktion und Konsum* („uno actu-Prinzip“), die *begrenzte Standardisierbarkeit*, sowie die *Standortgebundenheit* (Schneider & Kornmeier, 2006).

1.8.2. Übertragung auf das Studium

Die Universität bietet eine große Bandbreite an Dienstleistungen, welche ebenfalls über die Schlüssel- und Hilfskriterien definiert werden können. Nachfolgend soll dies am Beispiel einer Lehrveranstaltung dargestellt werden.

Das in der Lehrveranstaltung von dem Lehrenden verbal vermittelte Wissen ist immateriell und bedarf der Beteiligung der Kunden, also der Studierenden. Damit die Lehrveranstaltung gehalten werden kann, bedarf es eines verfügbaren Hörsaals. Wenn dieser nicht zur Verfügung steht, kann die Leistung (bzw. die Wissensvermittlung) nicht erbracht werden. Während der Lehrveranstaltung findet eine gleichzeitige Produktion seitens des Lehrenden und Konsumation, seitens der Studierenden statt. Eine Lehrveranstaltung unterliegt gewissen nicht vorhersehbaren Einflüssen, wie etwa den Reaktionen der Studierenden (z. B. Fragen) oder Störungen des Umfelds (z. B. technische Probleme, Lärm). Da die Lehrveranstaltung an der Universität stattfindet, ist sie standortgebunden. Der Vergleich verdeutlicht, dass die Studierenden unter diesen Gesichtspunkten Kunden der Universität sind.

1.8.3. Dienstleistungsqualität und Kundenzufriedenheit

Da in dieser Arbeit die Kundenzufriedenheit im Vordergrund steht, soll auf eine nähere Darstellung der verschiedenen Modelle der Dienstleistungsqualität verzichtet und nur eine Definition von Dienstleistungsqualität gegeben werden.

Bruhn (2000, zitiert nach Bruhn, 2004, S. 34) definiert Dienstleistungsqualität wie folgt:

„Dienstleistungsqualität ist die Fähigkeit eines Anbieters, die Beschaffenheit einer primär intangiblen und der Kundenbeteiligung bedürfenden Leistung gemäß den Kundenerwartungen auf einem bestimmten Anforderungsniveau zu erstellen. Sie bestimmt sich aus der Summe der Eigenschaften bzw. Merkmale der Dienstleistung, bestimmten Anforderungen gerecht zu werden.“

Da Richtung und Stärke der Zusammenhänge zwischen Dienstleistungsqualität und Kundenzufriedenheit nicht eindeutig sind, erscheint es für das Verständnis der Entstehung der Kundenzufriedenheit sinnvoll beide Konstrukte einander gegenüberzustellen (Schneider & Kornmeier, 2006).

Zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen wahrgenommener Dienstleistungsqualität und Kundenzufriedenheit beschreibt Lohmann (1997, zitiert nach Schneider & Kornmeier 2006, S. 26) zwei Ansätze:

1. Kunden die eine Verbesserung der Dienstleistungsqualität wahrnehmen, können dadurch zufriedener werden,
2. Positive oder negative Erlebnisse mit einem Unternehmen führen dazu, dass Kunden ihr Qualitätsurteil an ihre Zufriedenheit anpassen.

Für die Entstehung sind in beiden Fällen die Erwartungen bzgl. der Qualität und deren Wahrnehmung von zentraler Bedeutung, wobei Erwartungen von Zufriedenheitsforschern als Vorhersage zukünftiger Ereignisse interpretiert werden und von Dienstleistungsforschern als Idealeistungen. Beide Forschungsrichtungen gehen aber davon aus, dass bei wahrgenommenen Differenzen zwischen Erwartung und Leistung die Kunden weniger zufrieden sind. In der Zufriedenheitsforschung wird dieser Zustand als „Ausmaß der Nicht-Bestätigung“ bezeichnet, in der Dienstleistungsforschung als Lücke zwischen den (idealtypischen) Erwartungen der Kunden an die einzelnen Leistungskomponenten (= Soll-Komponenten) und den tatsächlichen Leistungen (= Ist-Komponenten) (Schneider & Kornmeier, 2006).

Wegen der Ähnlichkeit der beiden Konstrukte fällt es schwer, tatsächliche Unterschiede zwischen Kundenzufriedenheit und wahrgenommener Dienstleistungsqualität festzumachen. Nach Lohmann (1997, zitiert nach Schneider & Kornmeier, 2006, S. 27) kann die Unterscheidung auf ein rein sprachliches Problem zurückgeführt werden, ob man nun erfasst, welche Qualität ein Kunde wahrnimmt oder wie zufrieden er mit der jeweiligen Leistung ist.

Da ein Modell der Kundenzufriedenheit zur Erklärung der Studienzufriedenheit verwendet wird, soll nun auf die Entstehung der Kundenzufriedenheit näher eingegangen werden.

1.8.4. Entstehung von Kundenzufriedenheit

Als Modell für die Entstehung der Kundenzufriedenheit wird das Confirmation/Disconfirmation-Paradigma herangezogen. Dieser kognitiv orientierte Ansatz betrachtet Zufriedenheit als Ergebnis eines psychischen Vergleichs zwischen dem von einer Person wahrgenommenen Ist- und Soll-Zustand eines Beurteilungsobjekts (Schneider & Kornmeier, 2006) (siehe Abb. 4).

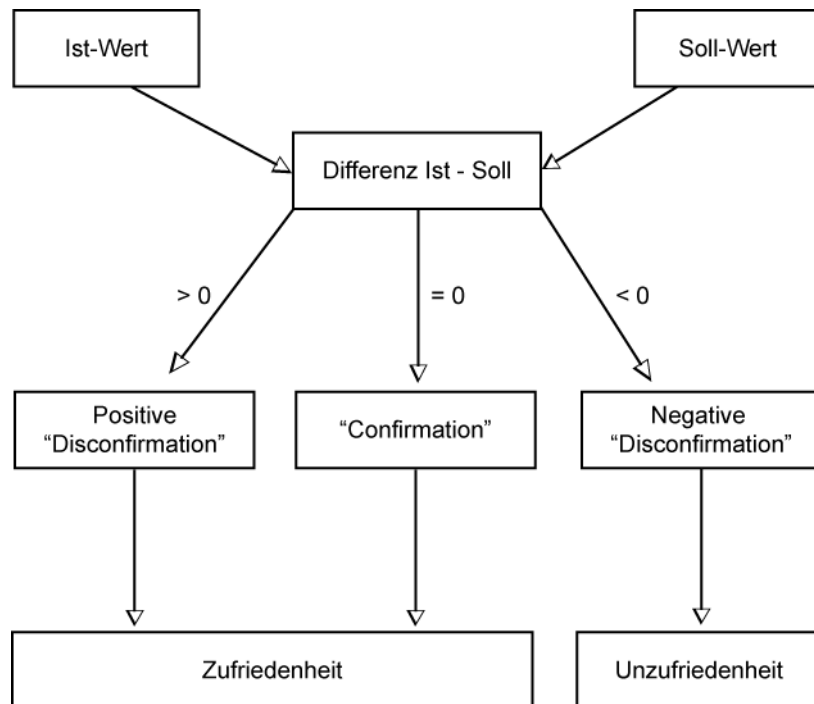


Abbildung 4: Das Confirmation/ Disconfirmation- Paradigma (Schneider & Kornmeier, 2006, S.20)

Der Vergleich von Ist- und Soll-Zustand kann zu drei verschiedenen Ergebnissen führen:

- o Entsprechen sich Ist- und Soll-Zustand kommt es zur Bestätigung, welche Zufriedenheit auslöst (= Confirmation)
- o Zufriedenheit entsteht auch, wenn der Ist- den Soll-Zustand übertrifft (= positive Confirmation)
- o Unzufriedenheit (= negative Disconfirmation) entsteht, wenn der Soll- den Ist-Zustand übertrifft.

Dabei beschreibt die Ist-Komponente den von einer Person erlebten Zustand. Bezüglich der Soll-Komponente existieren unterschiedliche Definitionsansätze. Winter (2005) stellt die Definitionsmöglichkeiten der Soll-Komponente einander gegenüber. Die Soll-Komponente kann demnach:

- die Idealvorstellung des Urteilenden,
- dessen (ursprüngliche) Erwartung bzgl. des Beurteilungsobjekts,
- der wünschenswerte Zustand aus Sicht des Urteilenden,
- die Erfahrungsnorm des Urteilenden,
- der vom Urteilenden als gerecht angesehene Zustand,
- der durch den Urteilenden minimal tolerierbare Zustand oder

- die Erwartung des Urteilenden bzgl. des Beurteilungsgegenstandes sein.

Hinter all diesen Erklärungsansätzen steht die Annahme, dass die Erwartung die entscheidende Einflussgröße der Soll-Komponente ist. Die Erwartung ist eine dynamische, sich im Zeitablauf verändernde Größe, die wiederum von vier Faktoren beeinflusst wird. Diese sind die mündliche Kommunikation der Kunden, die persönliche Situation der Kunden, die Erfahrungen mit dem Anbieter und die Kommunikation des Anbieters (Herrmann & Seilheimer, 2000, zitiert nach Schneider & Kornmeier, 2006, S. 21).

Grundsätzlich werden vier Arten von Erwartungen unterschieden (Georgi, 2001, zitiert nach Schneider & Kornmeier, 2006, S. 21):

- a. Erwartungen, die den Wünschen des Kunden entsprechen (= *erwünschtes Niveau*),
- b. Kunden erwarten die bestmögliche Leistung (= *Idealniveau*),
- c. Kunden haben eine genaue Vorstellung davon, welche Qualität eine typische Leistung haben sollte, wobei sich diese Vorstellung oft auf eine bestimmte Klasse von Produkten oder Dienstleistungen bezieht (= *typisches Niveau*),
- d. Kunden wissen, was „gerade noch akzeptabel“ für sie ist (= *minimal tolerierbares Niveau*).

Laut Schneider und Kornmeier (2006) ist es fraglich, ob Ist- (= erlebter Zustand) und Soll-Komponente (= Erwartungen) tatsächlich voneinander unabhängig sind oder miteinander interagieren.

1.8.5. Messung der Kundenzufriedenheit

Bei der Messung der Kundenzufriedenheit spielt, wie oben erwähnt, der Vergleich von Ist- und Soll-Zustand eine zentrale Rolle. Dieser Vergleich wird anhand verschiedener Indikatoren (Prädiktoren) der Kundenzufriedenheit vorgenommen. Die Kundenzufriedenheit ist daher ein sog. mehrdimensionales Konstrukt (Schneider & Kornmeier, 2006).

Bezüglich der Beziehung zwischen Gesamtzufriedenheit bzw. Kundenzufriedenheit und den einzelnen Zufriedenheitsdimensionen werden zwei Perspektiven unterschieden. Einerseits kann die Kundenzufriedenheit als *latentes Konstrukt*

betrachtet werden („factor view“, „factor model“ bzw. „latent model“). Dieser Ansatz geht davon aus, dass die einzelnen Kundenzufriedenheitsdimensionen (z. B. Zufriedenheit mit der Kompetenz der Mitarbeiter, mit den Öffnungszeiten etc.) unterschiedliche Manifestationen des zugrunde liegenden latenten Konstrukts (= Kundenzufriedenheit) bilden. Andererseits kann man Kundenzufriedenheit als ein *zusammengesetztes Konstrukt* verstehen („composite view“, „composite model“ bzw. „aggregate model“), welches sich aus einzelnen Facetten zusammensetzt. Die Kundenzufriedenheit ist demzufolge das Ergebnis seiner Dimensionen, die meist additiv (= linear) oder multiplikativ (= nonlinear) verknüpft werden (Winter, 2005).

Aus diesen Annahmen ergeben sich zwei Möglichkeiten für die Messung der Kundenzufriedenheit:

a. Kundenzufriedenheit als latentes Konstrukt:

Sie liegt den Einzelzufriedenheitsdimensionen zugrunde und **beeinflusst** folglich die Zufriedenheit mit der Produktqualität, mit dem Preis-Leistungs-Verhältnis, mit dem Service, mit der Freundlichkeit der Mitarbeiter etc.;

b. Kundenzufriedenheit als zusammengesetztes Konstrukt:

Sie ist das **Ergebnis** der einzelnen Zufriedenheitsdimensionen, d. h. Kundenzufriedenheit als Ergebnis der Zufriedenheit mit der Produktqualität, mit dem Preis/ Leistungs-Verhältnis, mit dem Service, mit der Freundlichkeit der Mitarbeiter etc.

Die beiden Ansätze unterscheiden sich nur in der Richtung der Beziehungen zwischen Konstrukt und Dimensionen. Daraus resultieren schließlich unterschiedliche theoretische Bedeutungen und Auswertungsmethoden, sowie unterschiedliche Schlussfolgerungen (Schneider & Kornmeier, 2006).

Bezüglich der Operationalisierung und Messung der Studienzufriedenheit in Analogie zur Kundenzufriedenheit wird die Kundenzufriedenheit im Rahmen der vorliegenden Arbeit als zusammengesetztes Konstrukt definiert. D. h. die Kundenzufriedenheit (bzw. Studienzufriedenheit) wird als Ergebnis der Zufriedenheit mit den einzelnen Zufriedenheitsdimensionen (bzw. Leistungsdimensionen) erfasst.

Da die Ergebnisse korrelativer Zusammenhänge keinen Rückschluss auf kausale Beziehungen zwischen Variablen zulässt, erscheint es jedoch fraglich, ob die oben beschriebene Unterscheidung von Winter (2005) vorgenommen werden kann.

1.8.6. Messung der Dienstleistungsqualität

Bei der Messung der Dienstleistungsqualität werden grundsätzlich zwei Vorgehensweisen unterschieden. Die Erfassung mittels *kundenorientierten Messansätzen* erfolgt über eine Messung aus Sicht der Kunden, wogegen mittels *unternehmensorientierten Messansätzen* eine Messung aus Sicht der Unternehmensmitglieder vorgenommen wird (Bruhn, 2004).

In weiterer Folge interessiert nur die kundenorientierte Messung, welche wiederum in objektive und subjektive Verfahren unterteilt werden kann. Die *objektiven Verfahren* versuchen die Zufriedenheit der Kunden bzw. die von ihnen wahrgenommene Leistungsqualität, mit Hilfe von objektiven Indikatoren (z. B. Kennzahlen) oder anhand des Urteils einer dritten, unabhängigen Person (z. B. durch Beobachtung) zu erfassen. Bei den *subjektiven Verfahren* steht die Einschätzung der Kunden bezüglich der Leistungsqualität eines Unternehmens im Vordergrund (Schneider & Kornmeier, 2006).

Da die vorliegende Untersuchung die Erfassung der Kundenzufriedenheit bzw. Studienzufriedenheit durch Kunden bzw. Studierenden zum Ziel hat, wird auf die subjektiven Verfahren näher eingegangen. Die Gruppe der subjektiven Messansätze kann weiter in merkmals-, ereignis- und problemorientierte Ansätze unterteilt werden.

Bei *merkmalsorientierten Messverfahren* setzt sich die Beurteilung der Gesamtleistung aus der Bewertung der einzelnen Leistungselemente zusammen. Es können dabei multiattributive und dekompositionelle Verfahren, sowie die Vignette-Methode, der Willingness-to-Pay-Ansatz und der Penalty-Reward-Faktoren-Ansatz unterschieden werden. *Ereignisorientierte Ansätze* beziehen sich in ihrem Vorgehen auf den prozessualen Charakter des Leistungserstellungsprozesses und basieren auf dem sog. „Story Telling“, bei dem Kunden gebeten werden ihre Erlebnisse mit einem Dienstleistungsanbieter frei zu schildern. Schließlich werden bei den *problemorientierten Ansätzen* aus Kundensicht qualitätsrelevante Problemfelder im Rahmen der Leistungserstellung betrachtet (Bruhn, 2004).

Damit die Ausführungen nicht zu umfangreich werden, wird zur näheren Beschreibung der einzelnen Ansätze auf Bruhn (2004) verwiesen und in weiterer Folge nur die merkmalsorientierten Messverfahren (speziell die multiattributiven Verfahren) dargestellt.

1.8.6.1. Multiattributive Messverfahren

Laut Stauss und Hentschel (1991, zitiert nach Bruhn, 2004, S. 104) liegt den multiattributiven Messverfahren die Annahme zugrunde, dass die globale Qualitätseinschätzung von Kunden das Ergebnis einer individuellen Einschätzung der verschiedenen Qualitätsmerkmale ist. Daraus ergibt sich, dass ein allgemeines Qualitätsurteil die Summe einer Vielzahl („multi“) bewerteter Qualitätsmerkmale („attribute“) darstellt.

Bei der Bestimmung der (Dienst-)Leistungen kann auf zwei Ansätze zurückgegriffen werden:

a. *Einstellungsorientierte Konzepte:*

Sie gehen von einer Prädisposition des Kunden aus, wonach die Qualitätsbeurteilung eine relativ dauerhafte, gelernte, positive oder negative innere Haltung gegenüber einem Beurteilungsobjekt ist (Trommsdorff, 2002, zitiert nach Bruhn, 2004, S. 104).

b. *Zufriedenheitsorientierte Konzepte:*

Sie bauen auf dem sog. „Confirmation/ Disconfirmation-Paradigma“ auf, wonach die Qualitätsbeurteilung durch die Diskrepanz zwischen der wahrgenommenen und der erwarteten Dienstleistungsqualität entsteht. Das setzt eine bereits erfolgte Transaktion zwischen dem Dienstleistungsanbieter und dem Kunden voraus (Oliver, 1980, zitiert nach Bruhn, 2004, S. 104).

Nach Bruhn (2004) ist eine weitere Differenzierung der multiattributiven Verfahren in direkte und indirekte Ansätze möglich. Bei der Anwendung von direkten Ansätzen (= *Einkomponenten Ansatz*) wird der Eindruck vom jeweils interessierenden Qualitätsmerkmal abgefragt. Dem gegenüber stehen die indirekten Ansätze (= *Zweikomponenten Ansatz*), bei denen zusätzlich eine Beurteilung der Wichtigkeit des jeweiligen Qualitätskriteriums erfasst wird (siehe Abb. 5).

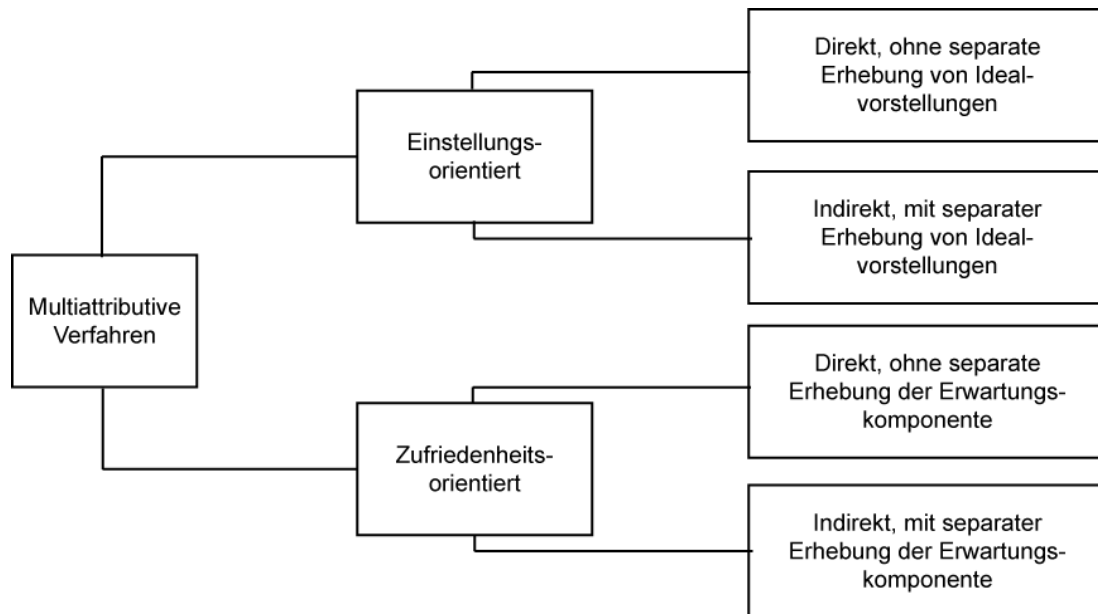


Abbildung 5: Systematisierung der multiattributiven Messansätze der Dienstleistungsqualität (Bruhn, 2004, S. 105)

Bei der *direkten, einstellungsorientierten Qualitätsmessung* wird meist eine einzelne Qualitätskomponente mit Hilfe einer Beurteilungsskala von der Auskunftsperson bewertet. Die *indirekte, einstellungsorientierte Messung* erfasst neben der wahrgenommenen auch die als ideal empfundene Ausprägung eines Kriteriums. Der Vorteil der einstellungsorientierten Messung liegt darin, dass die Auskunftsperson nicht notwendigerweise über Erfahrungen mit den betreffenden Dienstleistungen verfügen muss (Bruhn, 2004).

Die *direkte, zufriedenheitsorientierte Messung* erfasst den Unterschied zwischen der Erwartung und der Wahrnehmung hinsichtlich der Leistung, während durch die *indirekte, zufriedenheitsorientierte Messung* sowohl die Erwartung vor als auch die Wahrnehmung nach der Dienstleistungserstellung durch den Konsumenten beurteilt werden. Der Vorteil hierbei liegt in der Beurteilung real erlebter Leistungen, wodurch die Ergebnisse einen engen inhaltlichen und zeitlichen Bezug zur Dienstleistungserstellung aufweisen (Bruhn, 2004).

In der vorliegenden Arbeit wird zur Messung der Kundenzufriedenheit eine multiattributive, indirekte, zufriedenheitsorientierte Qualitätsmessung durchgeführt.

2. Methode

2.1. Fragestellungen und Hypothesen

In dieser Studie wird die Studienzufriedenheit der Psychologiestudierenden über zwei verschiedene Ansätze (Arbeitszufriedenheit und Kundenzufriedenheit) erklärt. Da es auch um die Studienzufriedenheit im Studienverlauf geht, soll ebenfalls untersucht werden, ob Unterschiede zwischen Studienanfänger/innen und fortgeschrittenen Studierenden bezüglich der allgemeinen Studienzufriedenheit und deren Prädiktoren bestehen. Schließlich sollen die zwei Gruppen von Studierenden „Angehörige der Universität“ vs. „Kunden der Universität“ identifiziert und einander gegenübergestellt werden, um mögliche Unterschiede bzgl. der allgemeinen Studienzufriedenheit und deren Prädiktoren überprüfen zu können.

Aus diesen drei zentralen Fragestellungen lassen sich nun folgende Hypothesen ableiten. Zur besseren Übersicht werden jeweils nur die Alternativhypothesen dargestellt und auf die Ausführung der Nullhypothesen verzichtet.

H₁(1):

Der Grad der Übereinstimmung (Passung) zwischen Bedürfnissen der Studierenden bzgl. der Bedürfniskategorien nach Maslow und den diesbezüglichen universitären Angeboten (P-E Fit Werte) hängt mit der allgemeinen Studienzufriedenheit zusammen.

H₁(2):

Der Grad der Übereinstimmung (Passung) zwischen Bedürfnissen der Studierenden bzgl. der Aufgabenmerkmale und den diesbezüglichen universitären Angeboten (P-E Fit Werte) hängt mit der allgemeinen Studienzufriedenheit zusammen.

H₁(3):

Die Zufriedenheit mit den einzelnen Leistungsaspekten der Universität hängt mit der allgemeinen Studienzufriedenheit zusammen.

H₁(4):

Die allgemeine Studienzufriedenheit hängt mit den drei Skalen *Zufriedenheit mit den Studieninhalten*, *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* und *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen* zusammen.

H₁(5):

Studienanfänger/innen und fortgeschrittene Studenten/innen unterscheiden sich hinsichtlich der allgemeinen Zufriedenheit mit dem Psychologiestudium, sowie bzgl. der Ausprägungen auf den drei Skalen *Zufriedenheit mit den Studieninhalten*, *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* und *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen*.

H₁(6):

Studienanfänger/innen unterscheiden sich von fortgeschrittenen Studierenden hinsichtlich ihrer Bedürfnisse an der Universität (Maslow Bedürfniskategorien und Aufgabenmerkmale).

H₁(7):

Studienanfänger/innen und fortgeschrittene Studierende unterscheiden sich in ihrer Zufriedenheit mit den universitären Leistungsaspekten.

H₁(8):

Studienanfänger/innen und fortgeschrittene Studenten/innen unterscheiden sich bzgl. der von ihnen wahrgenommenen Gruppenzugehörigkeit an der Universität („Angehörige der Universität“ vs. „Kunden der Universität“).

H₁(9):

Studierende, die sich als „Angehörige der Universität“ fühlen, unterscheiden sich in ihrer allgemeinen Zufriedenheit mit dem Studium, sowie bezüglich der Skalen *Zufriedenheit mit den Studieninhalten*, *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* und *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen*, von Studierenden, die sich als „Kunden der Universität“ fühlen.

H₁(10):

Studierende, die sich als „Angehörige der Universität“ fühlen, unterscheiden sich von Studierenden, die sich als „Kunden der Universität“ fühlen hinsichtlich ihrer Bedürfnisse an der Universität (Maslow Bedürfniskategorien und Aufgabenmerkmale).

H₁(11):

Studierende, die sich als „Angehörige der Universität“ fühlen, unterscheiden sich von Studierenden, die sich als „Kunden der Universität“ fühlen in ihrer Zufriedenheit mit den universitären Leistungsaspekten.

2.2. Fragebogenerstellung

Um die Angaben der Studierenden inferenzstatistisch auswerten zu können, wurde eine quantitative Erhebungsmethode gewählt.

Zur Erhebung der Zufriedenheit mit dem Psychologiestudium wurde ein Online Fragebogen entwickelt, der aus insgesamt 129 Fragen besteht (siehe Kap. 9.1.). Dabei wurde bei der Fragebogenerstellung teilweise auf vorhandene Fragebögen bezuggenommen, der Großteil der Fragen wurde jedoch neu formuliert, da kein Fragebogen vorlag, der dazu geeignet war, die Fragestellungen der Untersuchung zu beantworten. Bei den Fragen zur Person, zum Studium und zur Zufriedenheit wurde ein Eingabezwang gesetzt, um die Vollständigkeit der Angaben sicher zu stellen.

2.2.1. Allgemeine Studienzufriedenheit

Die allgemeine Studienzufriedenheit wird über eine Ein-Item-Messung, auf einer 6-stufigen Ratingskala (von 0 „sehr unzufrieden“ bis 5 „sehr zufrieden“) erfasst (vgl. Abb. 6).

<i>„Wie zufrieden fühlen Sie sich, alles in allem betrachtet, mit Ihrem Psychologiestudium an der Universität Wien?“</i>		
sehr unzufrieden	o – o – o – o – o – o	sehr zufrieden

Abbildung 6: Item allgemeine Studienzufriedenheit

Es wurde keine indikatorbasierte Messung der allgemeinen Studienzufriedenheit vorgenommen, da deren oft postulierte höhere Validität fraglich erscheint und eine Vermengung von exogenen mit endogenen Variablen vermutet wird (Damrath, 2006). Damrath (2006) befürchtet dabei, dass Indikatoren, die einen potentiellen Beitrag zur Erklärung der allgemeinen Studienzufriedenheit leisten können, als Bestandteile der abhängigen Variablen operationalisiert werden. Deshalb wurden die drei Skalen der Kurzform des Fragebogens zur allgemeinen Studienzufriedenheit von Westermann et al. (1996) nicht als Dimensionen der allgemeinen Studienzufriedenheit, sondern als deren Einflussgrößen in die Untersuchung miteinbezogen, um auch eine inhaltliche Ergänzung zu den beiden Messansätzen vorzunehmen.

2.2.2. Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen besteht aus drei inhaltlich unterschiedlichen Teilen, wobei sich der erste Teil auf die soziodemographischen Daten und die allgemeine Studienzufriedenheit bezieht, der zweite Teil die Studienzufriedenheit in Analogie zur Arbeitszufriedenheit erfasst und der dritte Teil die Kundenzufriedenheitsaspekte behandelt.

Im ersten Teil des Fragebogens werden allgemeine Angaben zur Person (Geschlecht, Alter, Staatsbürgerschaft, Wohnort vor Beginn des Studiums, Wohnort während des Semesters, Berufstätigkeit während des Semesters, Anzahl der Kinder) und zum Studium (erstmaliger Studienbeginn, zusätzliche Studien, Abbruch des Psychologiestudiums, Studienerfahrung an einer anderen Universität, Studienfortschritt erhoben über die Semesterstundenanzahl, Zahl der negativ beurteilten Prüfungen, Teilnahme und Erfolg beim Auswahlverfahren, Teilnahme an der Übung „Orientierung und Basiskompetenzen für das Psychologiestudium“, Anstellung an der Universität Wien) erfragt.

Zusätzlich wird die Zufriedenheit mit dem Psychologiestudium an der Universität Wien allgemein, die Zufriedenheit mit dem eigenen Studienfortschritt, die Studienzufriedenheit im Vergleich zu Studierenden anderer Studienrichtungen, im Vergleich mit ihrer/seiner Studienzufriedenheit zu Studienbeginn, die Häufigkeit, mit der an einen Abbruch des Psychologiestudiums an der Universität Wien gedacht wurde und die subjektive Einschätzung der Berufsaussichten als Psychologe/in, erfasst.

Da der Fragebogen als Online Fragebogen erstellt wurde, konnten bei manchen Fragen Verzweigungen gesetzt werden. Beispielsweise wurde die Frage nach der Anzahl der Kinder nur dann dargeboten, wenn der/die Teilnehmer/in zuvor angegeben hat, dass sie/er Kinder hat.

Danach folgen die Fragen aus der Kurzform des Fragebogens zur Messung der allgemeinen Studienzufriedenheit von Westermann et al. (1996). Dieser besteht aus neun Fragen, wobei je drei Fragen den drei Dimensionen der allgemeinen Studienzufriedenheit zugeordnet werden können. Die allgemeine Studienzufriedenheit setzt sich demnach aus der *Zufriedenheit mit den Studieninhalten (ZSI)*, der *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (ZSB)* und der *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen (ZBSB)* zusammen. Die Fragen wurden mit einer 6-stufigen Ratingskala von 0 „trifft gar nicht zu“ bis 5 „trifft absolut zu“ vorgegeben. Es

wurde hierbei eine gerade Abstufung der Antwortalternativen, ohne neutrale Mitte, gewählt, um die Tendenz zur Mitte zu verhindern.

Der zweite Teil des Fragebogens wurde in Anlehnung an die Untersuchung von Spies et al. (1996) konstruiert. Spies et al. (1996) erfassten die Studienzufriedenheit vor dem Hintergrund der Person-Environment Fit Theorie und den Einfluss der Passung zwischen Bedürfnissen der Studierenden und vorhandenen Angeboten durch das universitäre Umfeld, auf die allgemeine Studienzufriedenheit untersucht.

Zur Identifikation von studentischen Bedürfniskategorien im Rahmen des Studiums zogen die Autoren die fünf Bedürfnisklassen der Bedürfnishierarchie nach Maslow (1954) und die fünf Aufgabenmerkmale des „Job characteristics model“ von Hackman und Oldham (1980) heran. Spies et al. (1996) nahmen demnach an, dass Studierende an der Universität, zusätzlich zu den fünf Bedürfnisklassen von Maslow, auch das Bedürfnis nach Aufgabenvariabilität, Aufgabenganzheitlichkeit, Aufgabenwichtigkeit, Autonomie und Rückmeldung haben und dass deren Befriedigung zur Erhöhung der Studienzufriedenheit beiträgt. Sie konnten zeigen, dass die Passung zwischen den Bedürfnissen der Studierenden und den universitären Angeboten mit den Skalen *Zufriedenheit mit den Studieninhalten*, *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* und *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen* zusammenhängt.

Für die vorliegende Untersuchung wurden ebenfalls die fünf Bedürfnisklassen nach Maslow (1954) und die fünf Aufgabenmerkmale des „Job characteristics model“ von Hackman und Oldham (1980) zu Operationalisierung der unabhängigen Variablen herangezogen. Dabei wurden zu den insgesamt zehn Bedürfniskategorien (*physiologische Bedürfnisse*, *Sicherheitsbedürfnisse*, *Soziale Bedürfnisse*, *Bedürfnisse nach Wertschätzung*, *Selbstverwirklichungsbedürfnisse*, *Aufgabenvariabilität*, *Ganzheitlichkeit der Aufgabe*, *Bedeutung bzw. Wichtigkeit der Aufgabe*, *Autonomie und Rückmeldung*) je vier positive Aussagen mit einem Bezug zur Universität formuliert, damit ein vorhandenes Bedürfnis prinzipiell über ein universitäres Angebot befriedigt werden kann.

Da dem Messansatz die P-E Fit Theorie zugrunde liegt, wurden die subjektiven Ist- und Soll-Werte erhoben. Der subjektive Ist-Zustand wurde auf eine 6-stufige Ratingskala, mit den Polen „trifft gar nicht zu“ (0) und „trifft absolut zu“ (5), erfasst. Die Soll-Werte wurden als wünschenswerter Zustand aus Sicht des Urteilenden definiert (vgl. Kap. 1.8.4.) und ebenfalls mit einer 6-stufigen Ratingskala, mit den Polen „wünsch ich mir gar

nicht“ (0) und „wünsch ich mir sehr“ (5) vorgegeben. Die Soll-Werte wurden jedoch nur bei den Aussagen zu den Aufgabenmerkmalen erfasst. Da die Aussagen zu den Bedürfnissen, welche in Anlehnung an Maslow formuliert wurden, Wörter enthalten, welche implizieren, dass jeder Studierende im Grunde diese Bedürfnisse verspürt (z. B. ausreichend vorhanden, im Allgemeinen, meistens), wurde angenommen, dass die Studierenden immer die höchste Ausprägung angeben. Um dem entgegenzuwirken wurden die Soll-Werte nicht erfasst, sondern zusätzlich zur Gewichtung der Aussagen die subjektive Wichtigkeit über eine 6-stufige Ratingskala, von „sehr unwichtig“ (0) bis „sehr wichtig“ (5), erhoben.

Insgesamt besteht der zweite Teil des Fragebogens aus 40 Fragen, wobei kein Eingabezwang besteht und die Teilnehmer die Antwortalternative „keine Antwort“ wählen können.

Bei der Itemformulierung wurde bei allen Bedürfnissen ein Bezug zum Studium hergestellt. Nach Maslow (1954) stellen die *physiologischen Bedürfnisse* die Basis der Bedürfnispyramide dar und gehören zu den elementaren Bedürfnissen des Menschen (vgl. Kap. 1.7.2.). Es wurden daher Aussagen formuliert, welche ebenfalls als elementare Bedürfnisse von Studierenden gelten können und Themen wie Raum bzw. Platz, Erholung und Hygiene behandeln. Die Aussagen, die den *Sicherheitsbedürfnissen* zugeordnet werden können beinhalten die Bereiche Orientierungsprobleme, Betreuung bei Problemen und Ängste im Studium. Die *Bedürfnisse nach sozialen Kontakten* werden mit Aussagen über Kontakte zu Studienkolleg/innen, Lehrveranstaltungsleiter/innen und Tutor/innen erfasst. Die *Selbstachtungsbedürfnisse* werden über Aussagen zu Selbstzweifel und Gefühlen der eigenen Kompetenz, sowie zu Anerkennung der eigenen Leistung durch Lehrende und Studienkolleg/innen erfasst. Zu den *Selbstverwirklichungsbedürfnissen* wurden Aussagen formuliert, die sich auf Möglichkeiten der persönlichen Entfaltung und aktiven Arbeiten beziehen. In Abbildung 7 ist für jede Bedürfnisklasse ein Item dargestellt.

Physiologische Bedürfnisse:		
<i>„Außerhalb der eigentlichen LVs kann ich gut an der Universität für mein Studium arbeiten.“</i>		
trifft gar nicht zu	0 – 0 – 0 – 0 – 0 – 0	trifft absolut zu
sehr unwichtig	0 – 0 – 0 – 0 – 0 – 0	sehr wichtig
Sicherheitsbedürfnisse:		
<i>„Die Struktur und der Ablauf des Studiums sind mir ausreichend dargestellt worden.“</i>		
trifft gar nicht zu	0 – 0 – 0 – 0 – 0 – 0	trifft absolut zu
sehr unwichtig	0 – 0 – 0 – 0 – 0 – 0	sehr wichtig
Soziale Bedürfnisse:		
<i>„Die Lehrveranstaltungsleiter/innen sind gut zu erreichen.“</i>		
trifft gar nicht zu	0 – 0 – 0 – 0 – 0 – 0	trifft absolut zu
sehr unwichtig	0 – 0 – 0 – 0 – 0 – 0	sehr wichtig
Selbstachtungsbedürfnisse:		
<i>„Ich werde von den Lehrenden nicht entmutigt.“</i>		
trifft gar nicht zu	0 – 0 – 0 – 0 – 0 – 0	trifft absolut zu
sehr unwichtig	0 – 0 – 0 – 0 – 0 – 0	sehr wichtig
Selbstverwirklichungsbedürfnisse:		
<i>„Das Studium gibt mir die Gelegenheit mich persönlich weiter zu entwickeln.“</i>		
trifft gar nicht zu	0 – 0 – 0 – 0 – 0 – 0	trifft absolut zu
sehr unwichtig	0 – 0 – 0 – 0 – 0 – 0	sehr wichtig

Abbildung 7: Beispielimite - Maslow Bedürfniskategorien

Die Bedürfnisse, die sich auf die Aufgabenmerkmale des Studiums beziehen, wurden ebenfalls alle als positive Aussagen und bezugnehmend auf das Studium formuliert. Die Items zur *Aufgabenvariation* beinhalten Aussagen zu verschiedenen Fertigkeiten, abwechslungsreichen Tätigkeiten und Studieninhalten. Die Aussagen zur *Ganzheitlichkeit der Aufgaben* beziehen sich auf die Möglichkeit erworbenes Wissen und Fertigkeiten über eine Lehrveranstaltung hinaus zu nützen, sowie auf die Wahrnehmung des Studiums als Ganzes. Die *Bedeutsamkeit der Aufgaben* (*Aufgabenwichtigkeit*) wird über Aussagen zur Relevanz der im Studium behandelten Themen für das Weiterkommen im Studium, für den späteren Beruf und die Gesellschaft erfasst. Das Ausmaß an *Autonomie* im Studium wird über Aussagen zu Mitbestimmungsrechten im Rahmen des Studiums und der Universität, sowie über Aussagen zum Freiraum für eigene Planungen und Entscheidungen erfasst. Die Aussagen zu dem Aufgabenmerkmal *Rückmeldung* umfassen Möglichkeiten, das eigene Können einzuschätzen, sowie die Qualität und Quantität von Rückmeldungen durch die Lehrenden. In Abbildung 8 ist zu jedem der fünf Aufgabenmerkmale ein Item angeführt (zur näheren Darstellung des Fragebogens

Aufgabenvariation: <i>„In meinem Studium sind verschiedene Fertigkeiten gefragt.“</i>		
trifft gar nicht zu	0 – 0 – 0 – 0 – 0 – 0	trifft absolut zu
wünsch ich mir gar nicht	0 – 0 – 0 – 0 – 0 – 0	wünsch ich mir sehr
Ganzheitlichkeit der Aufgaben: <i>„Das in den LVs erworbene Wissen kann man gut in andere LVs einbringen.“</i>		
trifft gar nicht zu	0 – 0 – 0 – 0 – 0 – 0	trifft absolut zu
wünsch ich mir gar nicht	0 – 0 – 0 – 0 – 0 – 0	wünsch ich mir sehr
Aufgabenwichtigkeit: <i>„In meinem persönlichen Umfeld erlebe ich, dass das, was ich im Studium lerne, wichtig ist.“</i>		
trifft gar nicht zu	0 – 0 – 0 – 0 – 0 – 0	trifft absolut zu
wünsch ich mir gar nicht	0 – 0 – 0 – 0 – 0 – 0	wünsch ich mir sehr
Autonomie: <i>„Es ist oft möglich im Studium eigene Ideen einzubringen.“</i>		
trifft gar nicht zu	0 – 0 – 0 – 0 – 0 – 0	trifft absolut zu
wünsch ich mir gar nicht	0 – 0 – 0 – 0 – 0 – 0	wünsch ich mir sehr
Rückmeldung: <i>„Ich erhalte genügend Rückmeldungen, um meine eigenen Leistungen einschätzen zu können.“</i>		
trifft gar nicht zu	0 – 0 – 0 – 0 – 0 – 0	trifft absolut zu
wünsch ich mir gar nicht	0 – 0 – 0 – 0 – 0 – 0	wünsch ich mir sehr

Abbildung 8: Beispielitems - Aufgabenmerkmale

Im dritten Teil des Fragebogens wird auf die Kundenzufriedenheitsaspekte eingegangen. Dieser Teil orientiert sich einerseits an der Studie von Schwaiger (2003), andererseits an einer fakultätsinternen Untersuchung, welche im WS 2004/2005 von Studierenden im Rahmen eines Forschungsseminars und im Auftrag der Studienprogrammleitung Psychologie durchgeführt wurde.

Die Zufriedenheit mit den einzelnen Leistungsmerkmalen wird über eine 6-stufige Ratingskala, von „sehr unzufrieden“ (0) bis „sehr zufrieden“ (5), erfasst. Zusätzlich zur Zufriedenheit wird die subjektive Wichtigkeit der Leistungsaspekte, ebenfalls auf einer 6-stufigen Ratingskala, von „sehr unwichtig“ (0) bis „sehr wichtig“ (5), erfasst. In diesem Teil besteht wiederum kein Eingabezwang und es kann die Antwortalternative „keine Antwort“ gewählt werden.

Die subjektive Zufriedenheit und Wichtigkeit folgender Leistungsaspekte wird erfasst:

- o Lehrveranstaltungen (VO, UE, PS, SE),
- o Lehrveranstaltungsleiter/innen,
- o Prüfungen und

o *allgemeine Leistungsmerkmale.*

Dabei werden bei der Kategorie *Lehrveranstaltungen* die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungsangeboten, der Aktualität, dem Schwierigkeitsgrad und der Interaktivität der Lehrveranstaltungen, sowie deren räumliche Bedingungen erfasst. Dies geschieht jeweils getrennt für Vorlesungen und Übungen bzw. (Pro-)Seminaren. Die Zufriedenheit mit den *Lehrveranstaltungsleiter/innen* wird über die Merkmale Kompetenz, Vorbereitung, didaktische Fähigkeiten, Kontaktmöglichkeiten, Umgang mit den Studierenden und deren Forschungstätigkeit erfasst. Die Zufriedenheit mit den *Prüfungen* beinhaltet Fragen über die Prüfungsanmeldung und -administration, deren Schwierigkeitsgrad und der Anzahl der Prüfungstermine. Die *allgemeinen Leistungsaspekte* umfassen die Öffnungszeiten der Bibliotheken, Ausbildung der Studierenden für die Praxis, Kontaktmöglichkeit und Hilfsbereitschaft der Studierenden, das auf studierendenbezogene Engagement der Studienrichtungsvertretung, der Studienprogrammleitung (SPL) und dem StudienServiceCenter Psychologie (SSC) (siehe Kap. 9.1.).

Am Schluss des Fragebogens sollen sich die Studierenden einer der beiden Gruppen „Kunden vs. Angehörige der Universität“, zuordnen. Dies erfolgt über zwei 6-stufige Ratingskalen mit den Polen „Kunden der Universität“ (0) vs. „Angehörige der Universität“ (5), wobei einerseits die momentan wahrgenommene und andererseits die gewünschte Gruppenzugehörigkeit erfragt werden. Wegen der Bedeutsamkeit der Information besteht bei dieser Frage Eingabezwang.

Um herauszufinden, ob sich die Angaben zur allgemeine Zufriedenheit mit dem Studium durch das Ausfüllen des Fragebogens, d. h. durch die intensivere Auseinandersetzung mit den einzelnen Zufriedenheitsaspekten verändert, wird am Ende des Fragebogens wiederholt die globale Frage zur allgemeinen Studienzufriedenheit (siehe Kap. 2.2.1.) gestellt und genauso mit dem Antwortformat „sehr unzufrieden“ (0) bis „sehr zufrieden“ (5) vorgegeben. Durch die zweifache Erhebung der allgemeinen Studienzufriedenheit kann ein möglicher Einfluss der Zufriedenheitsangaben der Prädiktoren der Studienzufriedenheit auf die Angaben der allgemeinen Studienzufriedenheit kontrolliert werden. Meffert und Schwetje (1998, zitiert nach Schwaiger, 2003, S. 35) weisen darauf hin, dass die allgemeine Zufriedenheit durch die vorherige Abfrage der Zufriedenheit im Hinblick auf einzelne Zufriedenheitsmerkmale beeinflusst wird, da die Studierenden am Ende des Fragebogens den Durchschnittswert der Merkmalsbeurteilungen heranziehen.

Schließlich haben die Studierenden durch eine offene Frage am Ende des Fragebogens die Möglichkeit Feedback über den Fragebogen zu geben und eventuell vorhandene Anliegen mitzuteilen. Diese offene Frage wurde für die Studienprogrammleitung Psychologie erhoben und fließt daher in die weiteren Berechnungen nicht ein.

2.3. Untersuchungsablauf

Die Datenerhebung erfolgte über einen Online Fragebogen. Dieser wurde mittels des Open Source PHP Programms limesurvey 1.7⁴ konstruiert.

Das Vorgehen wurde gewählt, um möglichst ökonomisch viele Studierende erreichen zu können. Skvara (2005) zeigte, dass bei den Zufriedenheitsangaben große Unterschiede zwischen Papier-Bleistift- und Online Fragebögen bestehen, da die Zufriedenheitsurteile durch die jeweilige Situation beeinflusst werden können. Die Möglichkeit einer dynamischen Fragebogenkonstruktion mit Verzweigung bei bestimmten Fragen ist ein weiterer Vorteil von Online Fragebögen. Problematisch bei online durchgeführten Umfragen ist allerdings die nicht vorhandene Kontrollierbarkeit der Teilnehmer/innen. Das betrifft sowohl die Richtigkeit der Angaben, als auch die Gefahr des doppelten Ausfüllens. Letzterem kann mit einer Passwortvergabe entgegengewirkt werden. Studien haben weiters gezeigt, dass bei Online Fragebögen die Drop-out-Gefahr größer ist, da die Teilnehmer nur einen „klick“ vom Abbruch entfernt sind. Schwierigkeiten können auch durch die Abhängigkeit von der Internetverbindung, des Betriebssystems, dem Server, dem Computer und dem Bildschirm entstehen (Sabin, 2004). Trotz dieser Schwierigkeiten erschien jedoch eine Onlineerhebung, aufgrund der oben genannten Vorteile, als sinnvoll.

Vor dem Umfragestart erfolgte eine Testphase, in der die technische Funktionalität des Fragebogens und die Bearbeitungsdauer getestet wurden.

Der Internetlink zum Online Fragebogen wurde schließlich in einem Massenmail (siehe Kap. 9.2.) verschickt, welches vom Studienprogrammleiter Ass. Prof. Dr. Marco Jirasko an die Unet-E-mail Adressen der Studierenden geschickt wurde. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich vom 8. bis 19. Juni 2008. Wegen der anfänglichen geringen Rücklaufquote (ca. 20% der angeschriebenen Studierenden), wurde am 16.

⁴ www.limesurvey.org

Juni 2008 vom Studienprogrammleiter ein Erinnerungsmail an alle rekrutierten Studierenden verschickt, mit der Bitte den Fragebogen innerhalb der nächsten vier Tage auszufüllen, falls noch nicht teilgenommen wurde.

Als durchschnittliche Bearbeitungsdauer wurden 30 Minuten angegeben. Durch die, bei den soziodemographischen Fragen, gesetzten Verzweigungen ergaben sich für die Teilnehmer/innen jedoch unterschiedlich lange Bearbeitungszeiten. Während des Ausfüllens bestand zusätzlich die Möglichkeit die Umfrage zwischenspeichern und sie zu einem späteren Zeitpunkt fortzusetzen.

2.4. Festlegung der Population

Laut Statistiken der Studienprogrammleitung waren im Sommersemester 2008 an der Universität Wien 5560 Psychologiestudierende zugelassen. Es wurde eine Population festgelegt, welche prüfungsaktive Studierende des Diplomstudiums Psychologie aus allen Semestern umfasste. Die festgelegte Population besteht demzufolge aus 3524 aktiven Psychologiestudierenden, wobei diese im Mittel 11 Prüfungsantritte in den letzten drei Semestern hatten. Darunter sind 465 Diplomand/innen (13%) und 92,7% der ausgewählten Population hatten ihren letzten Studienbeginn seit WS 2002/03.

2.5. Stichprobenziehung

In Erwartung einer 50-prozentigen Rücklaufquote und einer erwünschten Analysestichprobe von 500 Personen, wurden mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS per Zufall 1000 Personen gezogen. Nach der Zufallszahl sortiert, wurden dann absteigend die ersten 1000 Psychologie Studenten/innen ausgewählt. Da die Untersuchungsleiterin selbst der Stichprobe angehörte, wurde sie ausgeschlossen und die/der 1001. ersatzweise einbezogen.

2.6. Stichprobenbeschreibung

Insgesamt haben 489 der 1000 rekrutierten Psychologiestudierenden den Internetlink zum Online Fragebogen aufgerufen. Davon haben 111 Personen die Umfrage nicht abgeschlossen. Vom Umfragestart (am 8. Juni 2008) bis zum 16. Juni 2008 nahmen 244 Studierende an der Umfrage teil. Aufgrund des Erinnerungsmails, welches am 16. Juni 2008 verschickt wurde, haben bis zum 19. Juni 2008 zusätzlich 134 Studierende den Online Fragebogen vollständig ausgefüllt. Die Stichprobe umfasst daher 378 Psychologiestudierende. Dies entspricht einer Rücklaufquote von knapp 40%. Es

liegen keine Anhaltspunkte vor, dass systematische Ausfälle aufgetreten sind. Da vier Testpersonen mehr als die Hälfte der Items ohne Eingabezwang (> 77 Items) nicht beantwortet haben, wurden diese von der Stichprobe ausgeschlossen, wodurch sich der Stichprobenumfang für die Auswertungen auf 374 reduziert.

2.6.1. Angaben zur Person

Die Stichprobe besteht aus 304 Frauen (81,3%) und 70 Männer (18,7%). Es nahmen Psychologiestudierende zwischen 18 und 62 Jahren teil. Das durchschnittliche Alter beträgt 25,28 Jahre, bei einer Standardabweichung von 6,516. 87,7% der Teilnehmer/innen sind zwischen 18 und 30 Jahre alt.

Von den insgesamt 374 Studierenden haben 290 (77,5%) die österreichischen und 64 (17,1%) die deutschen Staatsbürgerschaft. 20 Personen (5,3%) gaben eine andere Staatsbürgerschaft an.

Tabelle 1 zeigt die Verteilung der österreichischen Bundesländer, aus denen die Studierenden stammen.

Tabelle 1: Bundesland des Wohnorts vor Studienbeginn

Bundesland	Häufigkeit	Gültige Prozent
nicht in Ö	71	19
Wien	122	32,6
NÖ	97	25,9
OÖ	43	11,5
Steiermark	8	2,1
Kärnten	6	1,6
Burgenland	13	3,5
Salzburg	5	1,3
Tirol	2	0,5
Vorarlberg	7	1,9
Gesamt	374	100

Tabelle 2: Herkunftsland

Herkunftsland	Häufigkeit	Gültige Prozent
Österreich	306	81,8
Deutschland	53	14,2
Frankreich	1	0,3
Italien	5	1,3
Luxemburg	1	0,3
Polen	1	0,3
Slowakei	2	0,5
Südafrika	1	0,3
Türkei	1	0,3
Türkei und Deutschland	1	0,3
Ukraine	1	0,3
USA	1	0,3
Gesamt	374	100

Die Studierenden, die vor ihrem Studienbeginn an der Universität Wien nicht in Österreich gewohnt haben, verteilen sich auf die anderen Länder wie in Tabelle 2 dargestellt.

Der Wohnort während des Semesters ist bei 167 Studierenden (44,7%) gleich wie vor dem Studium an der Universität Wien. Für 207 Studierende (55,3%) war ein Wohnortwechsel zum Studienort notwendig.

218 Studierende (58,3%) gaben an, während des Semesters berufstätig zu sein, 156 (41,7%) sind nicht berufstätig. Von den 218 berufstätigen Studenten/innen arbeiten 163 (74,8%) bis zu 20 Stunden pro Woche und 55 (25,2%) mehr als 20 Stunden pro Woche.

Die Verteilung der Antworten auf die Frage, ob die Studierenden eher neben der Arbeit studieren oder eher neben dem Studium arbeiten, zeigt Tabelle 3.

Tabelle 3: Item „Ich studiere neben der Arbeit vs. Ich arbeite neben dem Studium“

	Häufigkeit	Gültige Prozent
„Ich studiere neben der Arbeit“ (0)	33	15,1
1	10	4,6
2	17	7,8
3	20	9,2
4	49	22,5
„Ich arbeite neben dem Studium“ (5)	89	40,8
Gesamt	218	100

33 (8,8%) der befragten Studierenden haben Kinder, 341 Studierende (91,2%) haben keine Kinder. Von den 33 Studierenden mit Kindern haben 18 (55,9%) ein Kind und 15 (44,1%) zwei Kinder.

2.6.2. Angaben zum Studium

In Tabelle 4 ist das Jahr und das Semester des Studienbeginns der befragten Studierenden in einer Kreuztabelle dargestellt. Vier Teilnehmer/innen machten keine Angaben bezüglich des Jahres, wodurch sich die Stichprobe hier auf 370 Studierende reduziert.

Tabelle 4: Erstmaliger Studienbeginn Diplomstudium Psychologie (Semester x Jahr)

		Studienbeginn - Semester		Gesamt
		WS	SS	
Studienbeginn - Jahr	1980	0	1	1
	1987	1	0	1
	1988	1	0	1
	1992	1	1	2
	1993	2	1	3
	1994	1	0	1
	1995	5	0	5
	1996	3	0	3
	1997	1	0	1
	1998	3	1	4
	1999	4	1	5
	2000	17	3	20
	2001	19	4	23
	2002	25	6	31
	2003	31	9	40
	2004	41	9	50
	2005	43	8	51
	2006	53	5	58
	2007	59	11	70
Gesamt		310	60	370

77 Studierende (20,6%) studieren neben Psychologie zusätzlich ein anderes Fach. Die restlichen 297 Studenten/innen (79,4%) studieren ausschließlich Psychologie.

22 (5,9%) der 374 befragten Studierenden haben das Psychologiestudium an der Universität Wien zumindest einmal abgebrochen und wieder fortgesetzt. 352 (94,1%) Studierende haben ihr Psychologiestudium noch nie abgebrochen.

Vor Beginn des Psychologiestudiums in Wien haben 16 Studierende (4,3%) an einer anderen Universität Psychologie studiert. 358 Studierende (95,7%) studierten bis zum Erhebungszeitpunkt ausschließlich an der Universität Wien Psychologie.

192 Studierende (51,3%) befinden sich im zweiten Studienabschnitt. Sie werden in den nachfolgenden Berechnungen als fortgeschrittene Studierende bezeichnet. Dagegen sind 182 Studierende (48,7%) im ersten Studienabschnitt und gelten daher als Studienanfänger/innen.

234 (62,5%) Studierenden haben zum Erhebungszeitpunkt seit ihrem Studienbeginn maximal 6 negativ beurteilte Prüfungen. 85 Studierende (22,7%) haben keine negativ beurteilten Prüfungen und 55 (14,8%) haben mehr als 6 negativ beurteilte Prüfungen (siehe Anhang Tab. 50).

Da es seit WS 2005/06 im Diplomstudium Psychologie ein Auswahlverfahren gibt, wurde gefragt, ob die Studierenden davon betroffen waren. Das nachfolgende Kreisdiagramm soll die Verteilung der Antworten graphisch veranschaulichen (siehe Abb. 9).

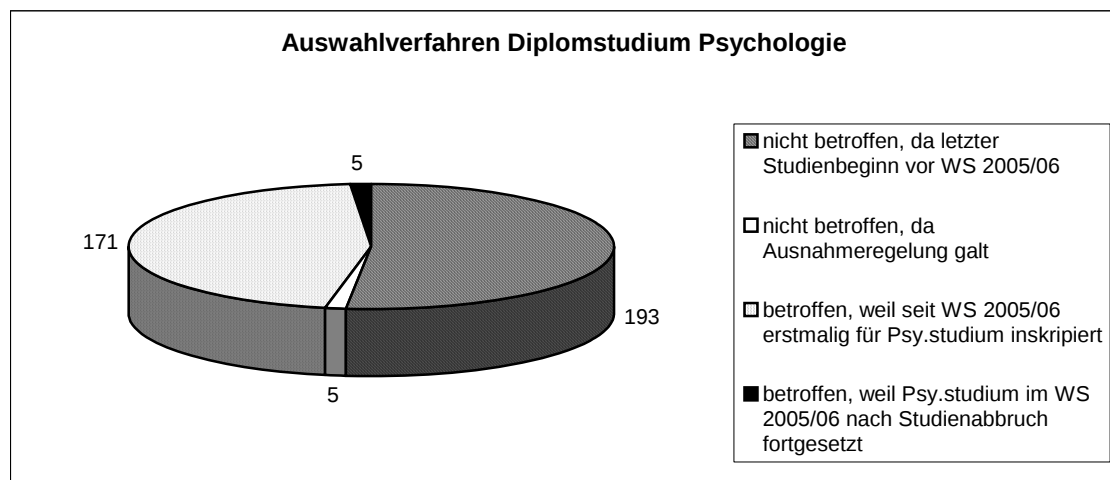


Abbildung 9: Auswahlverfahren des Diplomstudiums Psychologie (N= 374)

Von den 176 betroffenen Studierenden (47,1%) waren 136 Studierende (77,3%) unmittelbar beim ersten Antritt und 40 (22,7%) erst in einem späteren Semester erfolgreich. Dagegen waren 198 Studierende (52,9%) nicht vom Auswahlverfahren betroffen.

Von den 182 befragten Studienanfänger/innen nahmen 54 (29,7%) an der Übung „Orientierung und Basiskompetenzen für das Psychologiestudium (Studieneingang mit Blended Mentoring)" teil, welche seit WS 2007/08 für Studienanfänger/innen angeboten wird. Die restlichen 128 (70,3%) Studienanfänger/innen nahmen nicht an dieser Übung teil.

10 (2,7%) Studierende sind an der Universität (z. B. als Studienassistent/in) angestellt.

2.7. Probleme während der Erhebung

Bezüglich der Rücklaufquote ist drauf hin zu weisen, dass die Erhebung am Ende des Semesters erfolgte, d. h. während der Prüfungszeit und daher möglicherweise einige Studierende weniger Zeit hatten als während des Semesters. Andererseits könnten dadurch die Studienanfänger/innen schon mehr Erfahrungen mit dem Studium haben, als zu Beginn des Semesters, wodurch sich die Aussagekraft der Angaben erhöht. Die Länge des Fragebogens könnte ebenso ein Grund für Abbrüche sein, da das Ausfüllen von 129 Fragen eine große Ausdauer und Teilnahmebereitschaft abverlangt.

Während der Umfrage wurden der Untersuchungsleiterin von fünf Personen technische Probleme gemeldet. Dabei kamen zwei Teilnehmer/innen nur bis zur Seite 2. Da auf Seite 2 erstmalig Verzweigungen gesetzt wurden, welche aktive Java Skripts benötigen, ist anzunehmen, dass das der Auslöser für dieses Problem war. Um weiteren Schwierigkeiten entgegen zu wirken, wurde im Erinnerungsmail darauf hingewiesen, dass die Java Skripts im Internet Browser aktiviert sein müssen. Ein/e Teilnehmer/in konnte den Link zum Fragebogen gar nicht öffnen und bei zwei Teilnehmer/innen ist während des Ausfüllens die Internetverbindung abgebrochen. Allen fünf Teilnehmer/innen wurde ein E-mail mit Hilfestellungen geschickt.

Zusätzlich wurden vom Online Fragebogen Programm limesurvey 1.7 drei E-mails generiert, welche zweimal Probleme beim Zwischenspeichern von Angaben und einmal einen Fehler beim Speichern von Ergebnissen betrafen. Ob darüber hinaus Probleme aufgetreten sind, ist nicht bekannt.

2.8. Aufbereitung der Daten

Die Daten wurden vom Online Fragebogenprogramm Limesurvey 1.70 in eine SPSS-Datei exportiert. Zusätzlich wurde eine CSV-Datei erstellt, um die Übertragung der Antworten ins SPSS überprüfen zu können. Da stellenweise Fehler bei der Übertragung ins SPSS 15.0 aufgetreten sind, wurden einige Variablen aus der CSV-Datei in die SPSS-Datei kopiert. Bevor mit der Berechnung begonnen werden konnte, mussten neue Variablennamen, Variablenlabels und Wertelabels vergeben, sowie fast alle Variablen in numerischen Variablen transformiert werden. Des weiteren wurden Umlaute vom SPSS-Programm nicht richtig wiedergegeben und mussten daher ebenfalls ausgebessert werden.

2.9. Struktur und Planung der Auswertung

Die erhobenen Daten werden in Folge deskriptiv und analytisch (inferenzstatistisch) dargestellt. Die Auswertung erfolgte mit der deutschen Version des Statistikprogramms SPSS 15.0.

Zur testtheoretischen Überprüfung des Fragebogens wurden Faktorenanalysen, jeweils über die Items der verschiedenen theoretischen Ansätze, berechnet. Dabei wurde geprüft, ob sich die drei Skalen des Fragebogens zur allgemeinen Studienzufriedenheit von Westermann et al. (1996), die fünf Bedürfniskategorien nach Maslow (1954), sowie die fünf Aufgabenmerkmale des „Job characteristics modell“ (Hackman & Oldham, 1980), durch die erhobenen Daten reproduzieren lassen. Bei den Items des Kundenzufriedenheitsteils wurden inhaltlich plausible Faktoren erwartet. Für die Items der Maslow Bedürfniskategorien und der Aufgabenmerkmale wurden die Differenzen zwischen Soll- und Ist-Werten (P-E Fit Werte) in die faktorenanalytischen Berechnungen einbezogen. Bei den Items zu den universitären Leistungsmerkmalen wurden die Zufriedenheitswerte einbezogen.

Es wurden Faktorenanalysen nach der Hauptkomponentenmethode mit anschließender Varimax-Rotation durchgeführt. Als Kriterien für die Extraktion der Faktoren dienten die Höhe der Eigenwerte und der Scree Plot. Neben den Faktorladungen wurde auch die Interpretierbarkeit der gewonnenen Faktoren für die Zuordnung eines Items zu einem Faktor herangezogen.

Anhand der extrahierten Faktorenstrukturen wurden anschließend Skalen gebildet, welche die Iteminhalte bestmöglich repräsentieren sollten. Dabei wurden nur Items einbezogen, die auf einem, in der vorangegangenen Faktorenanalyse gefundenen Faktor eine Ladung von mindestens .30 aufwiesen. Pro Faktor bzw. Skala wurden die dazugehörigen Items gemittelt, wobei pro Testperson mehr als die Hälfte der einzubeziehenden Items vorhanden sein müssen. Fehlende Werte wurden über den Mittelwert der vorhandenen Items geschätzt.

Die so gewonnenen Skalen wurden danach in Regressionsanalysen als unabhängige Variablen aufgenommen, wodurch die oben formulierten Hypothesen getestet wurden.

Bevor jedoch Regressionsanalysen (RA) nach der Einschlussmethode zur Überprüfung der Zusammenhänge zwischen den Prädiktoren und der allgemeinen Studienzufriedenheit durchgeführt werden konnten, mussten die Prämissen der

Regressionsanalyse geprüft werden. Aufgrund von graphischen Kontrollen (Streudiagramme) konnte eine lineare Beziehung zwischen den abhängigen und unabhängigen Variablen angenommen und daher lineare Regressionsanalysen für die Auswertung gewählt werden. Um sicher zugehen, dass keine irrelevanten Regressoren in die RA einbezogen werden, wurden Korrelationen zwischen der abhängigen Variablen allgemeine Studienzufriedenheit (sz01) und den jeweiligen Skalen berechnet. Durch ein genaues Vorgehen bei der Datenerhebung wurde versucht keinen systematischen Messfehler zu begehen, weshalb nun davon ausgegangen werden kann, dass der Erwartungswert der Störgröße gleich Null ist. Zur Aufdeckung von Heteroskedastizität und Autokorrelationen wurde eine visuelle Inspektion gewählt, bei der die Residuen den prognostizierten Werten der abhängigen Variablen gegenübergestellt wurden. Die Überprüfung von Multikollinearität erfolgte über die Berechnung der Toleranz der jeweiligen unabhängigen Variablen bzw. über den Variance Inflation Factor. Da eine große Zahl an Beobachtungen vorlag ($K > 40$), sind die Signifikanztests unabhängig von der Verteilung der Störgröße gültig, weshalb die letzte Prämisse, Normalverteilung der Störgrößen, vernachlässigt werden konnte.⁵

Anhand von linearen Regressionsanalysen wurde einerseits geprüft, wie groß der erklärte Varianzanteil der allgemeinen Studienzufriedenheit (globales Maß der RA) ist, der durch die Skalen der Maslow Bedürfniskategorien, die Skalen der Aufgabenmerkmale und die Skalen der universitären Leistungen, sowie durch die drei Skalen des Fragebogens zur Studienzufriedenheit (Westermann et al., 1996) aufgeklärt wird. Andererseits wurde überprüft, welchen Beitrag die einzelnen Skalen zur Vorhersage der allgemeinen Studienzufriedenheitswerte liefern können (Regressionskoeffizienten).

Um Unterschiede zwischen zwei Gruppen festzustellen, wurden zweiseitige T-Tests berechnet, da ungerichtete Hypothesen formuliert wurden.

⁵ vgl. Backhaus et al. (2006)

3. Ergebnisse

3.1. Testtheoretische Überprüfung der Fragebögen

Alle nachfolgenden Berechnungen wurden mit der oben beschriebenen Gesamtstichprobe durchgeführt ($N= 374$). Fehlende Werte wurden variablenweise (Paarweiser Fallausschluss) ausgeschlossen. Um den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen, werden im Anhang (Tab. 42 bis 44) die rotierten Komponentenmatrizen aller hier beschriebenen Faktorenanalysen dargestellt. Als Schwellenwert für die interpretative Zuordnung einer Variablen zu einem Faktor wurde bei allen beschriebenen Faktorenanalysen ein Wert von .300 festgelegt.

Die Skalen wurden durch die Bildung von Mittelwerten über die jeweiligen Items berechnet, wobei zur Berechnung des Mittelwerts pro Testperson mehr als die Hälfte der Items vorhanden sein mussten. Als mittlere Itemtrennschärfen gelten Werte zwischen .30 und .50, Trennschärfen ab .51 gelten als hoch (Bortz & Döring, 2004).

3.1.1. Allgemeine Studienzufriedenheit

Zur Überprüfung der Struktur der Kurzform des Fragebogens von Westermann et al. (1996) wurde eine exploratorische Faktorenanalyse nach der Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Varimax-Rotation über die neun Items des Fragebogens berechnet. Aufgrund des Eigenwertkriteriums konnten drei Faktoren extrahiert werden, welche den Skalen des Fragebogens entsprachen. Demnach kann zwischen den drei Skalen *Zufriedenheit mit den Studieninhalten*, *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* und *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen* unterschieden werden.

In den nachfolgenden Tabellen sind die drei Skalen dargestellt, jeweils mit den Faktorladungen und der Itemtrennschärfen der Items, dem erklärten Varianzanteil pro Faktor, sowie der Höhe von Cronbachs Alpha (Reliabilität).

Nach Bagozzi (1980, zitiert nach Winter, 2005, S. 122) ist bei einer Skala mit fünf Indikatoren ein Cronbachs Alpha von größer gleich .700 akzeptabel. Für eine Skala mit drei oder zwei Indikatoren sind Reliabilitätswerte größer gleich .600 bzw. größer gleich .500 akzeptable Kennwerte. Diese Einteilung der Werte gilt für alle weiteren Berechnungen.

Der erklärte Varianzanteil aller drei Faktoren gemeinsam liegt bei 74,315%. Die erste Skala beschreibt die *Zufriedenheit mit den Studieninhalten (ZSI)* und erklärt 38,983% der Ausgangsvarianz. Die hohen Itemtrennschärfen (zwischen .670 und .749) deuten drauf hin, dass die einzelnen Items tatsächlich Ähnliches erfassen wie der Gesamtscore der Skala. Die Reliabilität von .838 (Cronbachs Alpha) ist ebenfalls hoch und spricht für eine hohe Messgenauigkeit der Skala (vgl. Tab. 5).

Tabelle 5: Skala Zufriedenheit mit den Studieninhalten (ZSI)

1. Skala <i>Zufriedenheit mit den Studieninhalten (ZSI)</i>	Faktorladung	Itemtrennschärfe
zsi01: Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere.	.873	.749
zsi02: Insgesamt bin ich mit meiner jetzigen Studienwahl zufrieden.	.853	.701
zsi03: Ich finde mein Studium wirklich interessant.	.850	.670
Erklärte Varianz	38,983%	
Cronbachs Alpha	.838	

Die zweite Skala beschreibt die *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (ZSB)* und erklärt 19,587% der Ausgangsvarianz. Die hohen Itemtrennschärfen (zwischen .692 und .702) deuten drauf hin, dass die einzelnen Items tatsächlich Ähnliches erfassen wie der Gesamtscore der Skala. Die Reliabilität von .834 (Cronbachs Alpha) ist ebenfalls hoch und spricht für eine hohe Messgenauigkeit der Skala (Tab. 6).

Tabelle 6: Skala Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (ZSB)

2. Skala <i>Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (ZSB)</i>	Faktorladung	Itemtrennschärfe
zsb01: Ich wünschte mir, dass die Studienbedingungen an der Universität besser wären.	.874	.702
zsb02: Die äußeren Umstände, unter denen in meinem Fach studiert wird, sind frustrierend.	.815	.699
zsb03: Es wird an meiner Universität zu wenig auf die Belange der Studierenden geachtet.	.848	.692
Erklärte Varianz	19,587%	
Cronbachs Alpha	.834	

Die dritte Skala beschreibt die *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen (ZBSB)* und erklärt 15,745% der Ausgangsvarianz. Die hohen Itemtrennschärfen (zwischen .530 und .716) deuten drauf hin, dass die einzelnen Items tatsächlich Ähnliches erfassen wie der Gesamtscore der Skala. Die Reliabilität von .786 (Cronbachs Alpha) ist ebenfalls hoch und entspricht einer guten Messgenauigkeit der Skala (Tab. 7).

Tabelle 7: Skala Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen (ZBSB)

3. Skala <i>Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen (ZBSB)</i>	Faktorladung	Itemtrennschärfe
zbsb01: Ich kann mein Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen.	.748	.530
zbsb02: Das Studium frisst mich auf.	.874	.716
zbsb03: Ich fühle mich durch das Studium oft müde und abgespannt.	.838	.640
Erklärte Varianz	15,745%	
Cronbachs Alpha	.786	

3.1.2. Studienzufriedenheit in Analogie zur Arbeitszufriedenheit

Es wurden ebenfalls Faktorenanalysen mittels Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Varimax-Rotation getrennt für die Items der Maslow Bedürfniskategorien und für die Items der Aufgabenmerkmale des „Job characteristics model“ berechnet.

3.1.2.1. Maslow Bedürfniskategorien

Um den Einfluss der Passung zwischen den Angeboten der Universität (Ist-Werte) und den Bedürfnissen der Studierenden (Soll-Werte) bzgl. der Maslow Bedürfniskategorien auf die allgemeine Studienzufriedenheit berechnen zu können, wurden die P-E Fit Werte der 20 Items der Maslow Bedürfniskategorien berechnet. In Anlehnung an die Arbeit von Spies et al. (1996) wurden diese aus den Differenzen zwischen Soll- und Ist-Werten berechnet. Als Soll-Werte wurde die höchste Ausprägung der 6-stufigen Skala (5 „wünsch ich mir sehr“) herangezogen, da angenommen wird, dass bei jedem Studierenden diese Bedürfnisse an der Universität vorhanden sind. Die Soll-Werte wurden daher nicht extra erhoben.

Nach einer ersten faktorenanalytischen Überprüfung der 20 Items wurde aufgrund des Scree Plots eine 5-Faktorenlösung angenommen und in einer weiteren Faktorenanalyse als Kriterium zur Faktorenextraktion eine 5-Faktorenlösung vorgegeben. Da Item 13 und Item 15 auf mehr als einem Faktor Ladungen über .300 aufwiesen, wurden sie bei der darauf folgenden Faktorenanalyse ausgeschlossen. Dadurch soll die Genauigkeit der Berechnung erhöht und verhindert werden, dass die Faktoren abhängig voneinander sind.

Die fünf extrahierten Faktoren der rotierten Komponentenmatrix dienen als Grundlage für die Skalenkonstruktion über die Maslow Bedürfniskategorien. Die nachfolgenden Tabellen beinhalten die jeweiligen Items der Skalen, die Faktorladungen und Itemtrennschärfen der Items, den erklärten Varianzanteil je Faktor, sowie die Höhe von Cronbachs Alpha (Reliabilität).

Der erklärte Varianzanteil aller fünf Faktoren gemeinsam liegt bei 51,503%.

Die ersten P-E Fit Skala betrifft die Passung der *allgemeinen studentischen Bedürfnisse* die an der Universität vorhanden sein können und das diesbezügliche universitäre Angebot. Sie erklärt 22,332% der Ausgangsvarianz. Die mittleren Itemtrennschärfen (zwischen .354 und .462) deuten drauf hin, dass die einzelnen Items Ähnliches erfassen wie der Gesamtscore der Skala. Die Reliabilität von .649 (Cronbachs Alpha) liegt ebenfalls im mittleren Bereich und spricht für eine akzeptable Messgenauigkeit der Skala (vgl. Tab.8).

Tabelle 8: Faktorenanalyse P-E- Fit Skala allgemeine studentische Bedürfnisse

1. P-E Fit Skala <i>allgemeine studentische Bedürfnisse</i>	Faktorladung	Itemtrennschärfe
pefit_4: Ich habe in den Hörsälen und Seminarräumen im Allgemeinen genügend Platz.	.489	.354
pefit_6: Die Struktur und der Ablauf des Studiums sind mir ausreichend dargestellt worden.	.425	.365
pefit_9: Die Gelegenheiten für soziale Kontakte an der Universität sind ausreichend.	.601	.462
pefit_11: Die Kontakte zu Studienkolleg/innen können auch über eine oberflächliche Beziehung hinausgehen.	.692	.398
pefit_14: Die Lehrenden geben meistens konstruktive Kritik.	.629	.443
Erklärte Varianz	22,332%	
Cronbachs Alpha	.649	

Die zweite P-E Fit Skala beschreibt die Passung von *physiologischen Bedürfnissen* der Studierenden und dem universitären Angebot. Sie erklärt 9,397% der Ausgangsvarianz. Die mittleren Itemtrennschärfen (zwischen .299 und .470) deuten drauf hin, dass die einzelnen Items Ähnliches erfassen wie der Gesamtscore der Skala. Die Reliabilität von .607 (Cronbachs Alpha) ist akzeptabel (vgl. Tab. 9).

Tabelle 9: Faktorenanalyse P-E Fit Skala physiologische Bedürfnisse

2. P-E Fit Skala <i>physiologische Bedürfnisse</i>	Faktorladung	Itemtrennschärfe
pefit_1: Außerhalb der eigentlichen Lehrveranstaltungen kann ich gut an der Universität für mein Studium arbeiten.	.555	.376
pefit_2: Ich habe an der Universität und ihrer Umgebung die Möglichkeit mich zu entspannen.	.739	.470
pefit_3: Ich finde ausreichend Toiletten, in akzeptablen Zustand, an der Universität vor.	.631	.299
pefit_5: Bei Problemen im Studium wird mir von der Universität Hilfe angeboten.	.530	.413
Erklärte Varianz	9,397%	
Cronbachs Alpha	.607	

Die dritte P-E Fit Skala beschreibt die Passung zwischen den *Selbstverwirklichungsbedürfnissen* der Studierenden und dem universitären Angebot. Sie erklärt 7,580% der Ausgangsvarianz. Die mittleren Itemtrennschärfen (zwischen .316 und .421) deuten drauf hin, dass die einzelnen Items Ähnliches erfassen wie der Gesamtscore der Skala. Die Reliabilität von .578 (Cronbachs Alpha) ist akzeptabel (vgl. Tab. 10).

Tabelle 10: Faktorenanalyse P-E Fit Skala Selbstverwirklichungsbedürfnisse

3. P-E Fit Skala <i>Selbstverwirklichungsbedürfnisse</i>	Faktorladung	Itemtrennschärfe
pefit_17: Ich kann mich in den Lehrveranstaltungen aktiv beteiligen.	.528	.316
pefit_18: Das Studium gibt mir die Gelegenheit mich persönlich weiter zu entwickeln.	.690	.383
pefit_19: Ich kann in den LVs selbst entscheiden, wie ich an eine Aufgabenstellung herangehe.	.486	.326
pefit_20: Im Rahmen der LVs ist es möglich sich stärker in ein Thema zu vertiefen.	.675	.421
Erklärte Varianz	7,580%	
Cronbachs Alpha	.578	

Die vierte P-E Fit Skala beschreibt die Passung zwischen den *Sicherheitsbedürfnissen* der Studierenden und dem diesbezüglichen universitären Angebot. Sie erklärt 6,590% der Ausgangsvarianz. Die Itemtrennschärfen (zwischen .251 und .397) und die Reliabilität von .481 (Cronbachs Alpha) sind allerdings, angesichts der geringen Itemanzahl, akzeptabel (vgl. Tab. 11).

Tabelle 11: Faktorenanalyse P-E Fit Skala Sicherheitsbedürfnisse

4. P-E Fit Skala <i>Sicherheitsbedürfnisse</i>	Faktorladung	Itemtrennschärfe
pefit_7: Meistens weiß ich, was bei Prüfungen und LVs verlangt wird.	.725	.397
pefit_8: Die Lehrenden verunsichern mich nicht.	.434	.251
pefit_16: Bei Prüfungen kann ich zeigen was ich kann.	.624	.272
Erklärte Varianz	6,590%	
Cronbachs Alpha	.481	

Die fünfte P-E Fit Skala beschreibt die Passung zwischen den *Bedürfnissen nach Kontakt zu LV-Leiter/innen und Tutor/innen* der Studierenden und dem diesbezüglichen universitären Angebot. Sie erklärt 5,604% der Ausgangsvarianz. Die mittleren Itemtrennschärfen (jeweils .407) deuten drauf hin, dass die einzelnen Items Ähnliches erfassen wie der Gesamtscore der Skala. Die Reliabilität von .577 (Cronbachs Alpha) ist, angesichts der geringen Itemanzahl, akzeptabel (vgl. Tab. 12).

Tabelle 12: Faktorenanalyse P-E Fit Skala Bedürfnisse nach Kontakt zu LV- Leiter/innen und Tutors

5. P-E Fit Skala <i>Bedürfnisse nach Kontakt zu LV- Leiter/innen und Tutors</i>	Faktorladung	Itemtrennschärfe
pefit_10: Die LV-Leiter/innen sind gut zu erreichen.	.755	.407
pefit_12: Kontakt mit Tutor/innen aufzunehmen ist nicht schwierig.	.711	.407
Erklärte Varianz	5,604%	
Cronbachs Alpha	.577	

3.1.2.2. Aufgabenmerkmale

Um den Einfluss der Passung zwischen den Angeboten der Universität (Ist-Werte) und den Bedürfnissen der Studierenden (Soll-Werte) bzgl. der Aufgabenmerkmale auf die allgemeine Studienzufriedenheit berechnen zu können, wurden ebenfalls die P-E Fit Werte der 20 Items der Aufgabenmerkmale berechnet. Da nicht nur positive, sondern auch negative Differenzen auftraten und definitionsgemäß jede Form von „misfit“ zu Unzufriedenheit führt, wurde der Betrag der Differenzen für die weiteren Berechnungen herangezogen (vgl. Kap. 1.7.1.).

Über die 20 P-E Fit Werte der Aufgabenmerkmale wurde eine exploratorische Faktorenanalyse berechnet und auf Basis des Scree Plots eine 4-Faktorenlösung angenommen. Bei einer weiteren Faktorenanalyse wurde eine 4-Faktorenlösung vorgegeben und der P-E Fit Wert von Item 13 (pefit_13) von den Berechnungen ausgeschlossen, da es auf mehr als einem Faktor lud. Die P-E Fit Werte von Item 9 und Item 14 wiesen auf keinem der extrahierten Faktoren eine Faktorladung größer als .300 auf und wurden deswegen in der nachfolgenden Skalenkonstruktion nicht berücksichtigt.

Die rotierte Komponentenmatrix dient als Grundlage für die Skalenkonstruktion über die P-E Fit Werte der Aufgabenmerkmale. Die nachfolgenden Tabellen beinhalten die jeweiligen Iteminhalte der Skalen, die Faktorladungen und Itemtrennschärfen der Items, den erklärten Varianzanteil je Faktor, sowie die Höhe von Cronbachs Alpha (Reliabilität).

Der erklärte Varianzanteil aller vier Faktoren gemeinsam liegt bei 44,746%.

Die erste Skala repräsentiert die P-E Fit Werte *Autonomie und Rückmeldung* und erklärt 22,552% der Ausgangsvarianz. Item 4 (pefit_04, Faktorladung: .457) wurde

nicht in die Skala miteinbezogen, da es inhaltlich nicht zu den restlichen Items passte. Die mittleren Itemtrennschärfen (zwischen .360 und .568) deuten drauf hin, dass die einzelnen Items Ähnliches erfassen wie der Gesamtscore der Skala. Die Reliabilität von .739 (Cronbachs Alpha) ist akzeptabel (vgl. Tab.13).

Tabelle 13: Faktorenanalyse P-E Fit Skala Autonomie und Rückmeldung

1. P-E Fit Skala <i>Autonomie und Rückmeldung</i>	Faktorladung	Itemtrennschärfe
pefit_15: Ich erlebe mich im Studium als unabhängige Person, die eigene Entscheidungen treffen kann.	.415	.385
pefit_16: Ich habe Mitbestimmungsrechte bei Entscheidungen, die die Universität betreffen.	.503	.407
pefit_17: Ich erhalte genügend Rückmeldungen, um meine eigenen Leistungen einzuschätzen zu können.	.798	.568
pefit_18: Die Rückmeldungen der Lehrenden über meine Arbeit (in UE und PS) sind klar und detailliert.	.764	.536
pefit_19: Es ist für mich meistens ersichtlich, wonach die Lehrenden Prüfungen und Arbeiten korrigieren.	.622	.467
pefit_20: Meine Noten spiegeln mein Können wieder.	.489	.366
Erklärte Varianz	22,552%	
Cronbachs Alpha	.720	

Die zweite Skala repräsentiert die P-E Fit Werte *Ganzheitlichkeit der Aufgaben* und erklärt 8,148% der Ausgangsvarianz. Die mittleren Itemtrennschärfen (zwischen .412 und .560) deuten drauf hin, dass die einzelnen Items Ähnliches erfassen wie der Gesamtscore der Skala. Die Reliabilität von .711 (Cronbachs Alpha) ist akzeptabel (vgl. Tab. 14).

Tabelle 14: Faktorenanalyse P-E Fit Skala Ganzheitlichkeit der Aufgaben

2. P-E Fit Skala <i>Ganzheitlichkeit der Aufgaben</i>	Faktorladung	Itemtrennschärfe
pefit_05: Das in den LVs erworbene Wissen kann man gut in andere LVs einbringen.	.711	.526
pefit_06: Die in den LVs erworbenen Fertigkeiten (Texte zusammenfassen, referieren, etc.) sind sehr nützlich für andere LVs.	.753	.412
pefit_07: Ich erkenne einen „roten Faden“ im Studium.	.651	.560
pefit_08: Die Lehrenden achten darauf, Querverbindungen zwischen den LVs herzustellen.	.636	.517
Erklärte Varianz	8,418%	
Cronbachs Alpha	.711	

Die dritte Skala repräsentiert die P-E Fit Werte *Bedeutsamkeit der Aufgaben* und erklärt 7,051% der Ausgangsvarianz. Die mittleren Itemtrennschärfen (zwischen .360 und .391) deuten drauf hin, dass die einzelnen Items Ähnliches erfassen wie der Gesamtscore der Skala. Die Reliabilität von .556 (Cronbachs Alpha) ist, angesichts der geringen Itemanzahl, akzeptabel (vgl. Tab. 15).

Tabelle 15: Faktorenanalyse P-E Fit Skala Bedeutsamkeit der Aufgaben

3. P-E Fit Skala <i>Bedeutsamkeit der Aufgaben</i>	Faktorladung	Itemtrennschärfe
pefit_10: Als StudentIn kann man im Rahmen des Studiums auch etwas zur Forschung (z.B. durch eigene Untersuchungsergebnisse) beitragen.	.700	.391
pefit_11: Ich leiste mit meinem Studium, zumindest längerfristig gesehen, einen wichtigen Beitrag für die Gesellschaft.	.624	.372
pefit_12: Ich erlebe die Aufgaben in meinem Studium als zielführend.	.680	.360
Erklärte Varianz	7,051%	
Cronbachs Alpha	.556	

Die vierte Skala repräsentiert die P-E Fit Werte *Aufgabenvielfalt* und erklärt 6,725% der Ausgangsvarianz. Die niedrigen Itemtrennschärfen (zwischen .257 und .321) und die Reliabilität von .465 (Cronbachs Alpha) sind, angesichts der geringen Itemanzahl, akzeptabel (vgl. Tab. 16).

Tabelle 16: Faktorenanalyse P-E Fit Skala Aufgabenvielfalt

4. P-E Fit Skala <i>Aufgabenvielfalt</i>	Faktorladung	Itemtrennschärfe
pefit_01: In meinem Studium sind verschiedene Fertigkeiten gefragt.	.612	.257
pefit_02: Im meinem Studium werden viele verschiedene Inhalte behandelt.	.732	.287
pefit_03: Die Aufgaben in meinem Studium sind vielseitig.	.661	.321
Erklärte Varianz	6,725%	
Cronbachs Alpha	.465	

3.1.3. Studienzufriedenheit in Analogie zur Kundenzufriedenheit

Die 40 Items zur Zufriedenheit mit den universitären Leistungen wurden in einer exploratorischen Faktorenanalyse mittels Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Varimax-Rotation einbezogen, bei der die Faktoren nach dem Eigenwertkriterium extrahiert wurden. Daraus resultierte anfänglich eine 10-Faktorenlösung. Anhand des Scree Plots und im Sinne der Interpretierbarkeit der Faktoren wurde schließlich eine 4-Faktorenlösung vorgegeben. In einer nachfolgenden Faktorenanalyse wurde die 4-Faktorenlösung als Kriterium für die Faktorenextrahierung gewählt. Da sechs Items (Item 4, 7, 8, 21, 22, 33) bei mehr als einem Faktor eine Ladung größer als .30 aufwiesen, wurden diese in einer weiteren Faktorenanalyse ausgeschlossen. Die daraus resultierende Faktorenstruktur diente als Grundlage für die Skalenkonstruktion. Die Benennung der Skalen ergab sich aus inhaltlichen Überlegungen.

In den nachfolgenden Tabellen sind die Iteminhalten der vier Skalen, die Faktorladungen und Itemtrennschärfen der Items, der erklärten Varianzanteil je Faktor, sowie die Höhe von Cronbachs Alpha (Reliabilität) dargestellt.

Der erklärte Varianzanteil aller vier Faktoren gemeinsam liegt bei 43,834%. Die erste Skala beschreibt die *Zufriedenheit mit den Übungen und LV-Leiter/innen* und erklärt 25,343% der Ausgangsvarianz. Das Item 3 (Schwierigkeitsgrad von Vorlesungen), welches eine Faktorladung von .403 aufweist, wurde bei der Skalenkonstruktion nicht berücksichtigt, da es die geringste Trennschärfe ($r = .358$) hat und inhaltlich nicht zu den restlichen Items passt.

Die mittleren Itemtrennschärfen (zwischen .460 und .674) deuten drauf hin, dass die einzelnen Items tatsächlich Ähnliches erfassen wie der Gesamtscore der Skala. Die Reliabilität von .858 (Cronbachs Alpha) ist hoch und spricht für eine hohe Messgenauigkeit der Skala (vgl. Tab. 17).

Tabelle 17: Faktorenanalyse Skala Zufriedenheit mit den Übungen und LV-Leiter/innen

1. Skala <i>Zufriedenheit mit den Übungen und LV-Leiter/innen</i>	Faktorladung	Itemtrennschärfe
Item 17: Nachvollziehbarkeit der Beurteilung von UE, PS und SE	.472	.460
Item 18: Themenspektrum der UE etc.	.421	.482
Item 19: Aktualität der Inhalte in UE etc.	.436	.530
Item 20: Schwierigkeitsgrad von UE etc.	.479	.472
Item 23: Möglichkeit zur aktiven Beteiligung in UE etc.	.669	.611
Item 24: Kompetenzen der LV-Leiter/innen	.695	.674
Item 25: Vorbereitung der LV-Leiter/innen	.681	.655
Item 26: Didaktische Fähigkeit der LV-Leiter/innen	.692	.646
Item 27: Erreichbarkeit von LV-Leiter/innen	.549	.500
Item 28: Fairness der LV-Leiter/innen	.641	.558
Item 29: Forschungstätigkeit der LV-Leiter/innen	.472	.486
Erklärte Varianz	25,343%	
Cronbachs Alpha	.858	

Die zweite Skala beschreibt die *Zufriedenheit mit studienorganisatorischen Aspekten* und erklärt 7,941% der Ausgangsvarianz. Die mittleren Itemtrennschärfen (zwischen .345 und .606) deuten drauf hin, dass die einzelnen Items tatsächlich Ähnliches erfassen wie der Gesamtscore der Skala. Die Reliabilität von .800 (Cronbachs Alpha) ist hoch und spricht für eine hohe Messgenauigkeit der Skala (vgl. Tab. 18).

Tabelle 18: Faktorenanalyse Skala Zufriedenheit mit studienorganisatorischen Aspekten

2. Skala <i>Zufriedenheit mit studienorganisatorischen Aspekten</i>	Faktorladung	Itemtrennschärfe
Item 9: Anmeldeverfahren für Prüfungen	.747	.601
Item 10: Prüfungsplätze pro Prüfungstermin	.744	.606
Item 11: Anzahl der Prüfungstermine	.642	.511
Item 12: Schwierigkeitsgrad der Prüfungen	.593	.490
Item 13: Korrekturzeiten der Prüfungen	.388	.345
Item 14: Nachvollziehbarkeit der Beurteilung der VOs	.488	.428
Item 15: Anzahl der angebotenen UE, PS, SE	.597	.546
Item 16: Anmeldeverfahren für UE etc.	.608	.505
Item 34: Technische Ausstattung der LV-Räume	.317	.601
Erklärte Varianz	7,941%	
Cronbachs Alpha	.800	

Die dritte Skala beschreibt die *Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungsinhalten* und erklärt 5,490% der Ausgangsvarianz. Die mittleren Itemtrennschärfen (zwischen .392 und .588) deuten drauf hin, dass die einzelnen Items tatsächlich Ähnliches erfassen wie der Gesamtscore der Skala. Die Reliabilität von .730 (Cronbachs Alpha) ist zufriedenstellend und entspricht einer akzeptablen Messgenauigkeit der Skala (vgl. Tab. 19).

Tabelle 19: Faktorenanalyse Skala Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungsinhalten

3. Skala <i>Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungsinhalte</i>	Faktorladung	Itemtrennschärfe
Item 1: Integration neuer Forschung in LVs	.714	.540
Item 2: Aktualität der Inhalte in VOs	.710	.576
Item 5: Möglichkeit zur aktiven Beteiligung in VOs	.491	.393
Item 6: Praxisbezug der VOs	.703	.588
Item 30: Ausbildung für die Praxis	.547	.392
Erklärte Varianz	5,490%	
Cronbachs Alpha	.730	

Die vierte Skala beschreibt die *Zufriedenheit mit Unterstützungsmöglichkeiten* und erklärt 5,060% der Ausgangsvarianz. Die mittleren Itemtrennschärfen (zwischen .383 und .629) deuten drauf hin, dass die einzelnen Items tatsächlich Ähnliches erfassen wie der Gesamtscore der Skala. Die Reliabilität von .725 (Cronbachs Alpha) ist akzeptabel (vgl. Tab. 20).

Tabelle 20: Faktorenanalyse Skala Zufriedenheit mit Unterstützungsmöglichkeiten

4. Skala <i>Zufriedenheit mit Unterstützungsmöglichkeiten</i>	Faktorladung	Itemtrennschärfe
Item 31: Kontakt zu anderen Studierenden	.587	.383
Item 32: Hilfsbereitschaft der Studienkolleg/innen	.574	.397
Item 35: Engagement der Studienrichtungsvertretung	.559	.439
Item 36: Engagement der Studienprogrammleitung	.638	.585
Item 37: Engagement des StudienServiceCenters	.722	.629
Erklärte Varianz	5,060%	
Cronbachs Alpha	.725	

3.2. Deskriptive Statistik

Die nachfolgenden Auswertungen wurden alle auf dem 5% Signifikanzniveau berechnet. Die Normalverteilung der Daten wurde graphisch überprüft und ist, wenn nicht anders angegeben, gegeben. T-Tests wurden immer zweiseitig berechnet, da ungerichtete Hypothesen getestet wurden.

3.2.1. Allgemeine Studienzufriedenheit

Die nun folgenden Antworten wurden, falls nicht anders angegeben, auf einer Skala von 0 („sehr unzufrieden“) bis 5 („sehr zufrieden“) erfasst.

Die allgemeine Zufriedenheit der Psychologiestudierenden ($N = 374$) liegt im Durchschnitt bei 2,85 ($SD = 1,197$), d. h. die Studierenden sind durchschnittlich „eher zufrieden“ mit dem Studium. Wenn man sich die Verteilung der Antworten ansieht, fällt auf, dass sich 238 (63,6%) Studierende als „eher zufrieden“ bis „sehr zufrieden“ und 136 (36,4%) Studierende als „eher unzufrieden“ bis „sehr unzufrieden“ beschreiben. In Abbildung 10 sind die Angaben der Items sz01 (allgemeine Studienzufriedenheit zu Beginn des Fragebogens) und sz02 (allgemeine Studienzufriedenheit am Ende des Fragebogens) einander gegenübergestellt.

Bei Item sz01 gaben 12 Studierende (3,2%) an mit dem Psychologiestudium „sehr unzufrieden“, 43 (11,5%) „unzufrieden“ und 81 (21,7%) „eher unzufrieden“ zu sein. Dagegen gaben 110 (29,4%) der befragten Studierenden an „eher zufrieden“, 110 (29,4%) „zufrieden“ und 18 (4,8%) „sehr zufrieden“ zu sein (vgl. Abb. 10)

Die Angaben zur allgemeinen Studienzufriedenheit am Ende des Fragebogens (sz02) fielen signifikant besser aus, als die der allgemeinen Studienzufriedenheit zu Beginn des Fragebogens ($p = .000$; $T = 53,178$; $df = 373$). Dabei gaben die Studierenden zur identen Frage über die allgemeine Studienzufriedenheit am Ende der Umfrage an, dass sie im Durchschnitt „eher zufrieden“ mit dem Psychologiestudium sind ($M = 3,18$; $SD = 1,158$). Es gaben nur noch 89 Studierende (23,8%) an „eher unzufrieden“ bis „sehr unzufrieden“ zu sein. Demgegenüber stehen 285 (76,2%) Studierende, die sich „eher zufrieden“ bis „sehr zufrieden“ fühlen.

Die Verteilung der Antworten von Item sz02 zeigt weiters, dass 7 (1,9%) Studierende angaben „sehr unzufrieden“ mit dem Psychologiestudium zu sein. 34 (9,1%) Studierende gaben an „unzufrieden“ und 48 (12,9%) „eher unzufrieden“ zu sein.

Dagegen sind 109 (29,1%) Studierende „eher zufrieden“, 146 (39%) „zufrieden“ und 30 (8%) „sehr zufrieden“ mit dem Psychologiestudium (vgl. Abb. 10).

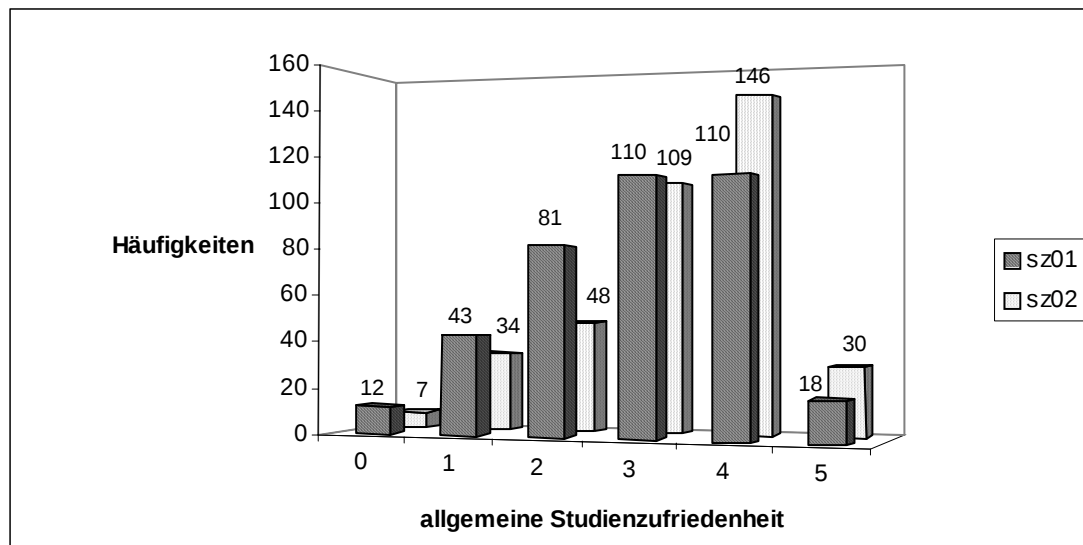


Abbildung 10: Angaben zur allgemeinen Studienzufriedenheit zu Beginn (sz01) und Ende des Fragebogens (sz02) (0 „sehr unzufrieden“ - 5 „sehr zufrieden“)

3.2.2. Zufriedenheit im Vergleich zu anderen Studienrichtungen

Die 374 befragten Psychologiestudierenden gaben an, durchschnittlich gleich zufrieden ($M= 2,47$; $SD= 1,122$) wie Studierende anderer Studienrichtungen zu sein, wobei 17 (4,5%) der Studierendenangaben „viel unzufriedener“, 58 (15,5%) „unzufriedener“ und 97 (25,9%) „eher unzufriedener“ als Studierende anderer Studienrichtungen zu sein. Im Gegensatz dazu gaben 147 (39,3%) der befragten Psychologie Studenten/innen an „eher zufriedener“, 43 (11,5%) „zufriedener“ und 12 (3,2%) „sehr zufriedener“ als Studierende anderer Studienrichtungen zu sein. Eine Mehrheit von 202 (54%) Studierenden fühlen sich verglichen mit anderen Studierenden „eher zufriedener“ bis „sehr zufriedener“ mit ihrem Studium. Auf der anderen Seite fühlen sich 172 (46%) der Studierenden „eher unzufriedener“ bis „sehr unzufriedener“.

3.2.3. Zufriedenheit im Vergleich zum Beginn des Psychologiestudiums

Gefragt wurde, ob sich die allgemeine Zufriedenheit der Studierenden im Vergleich zu ihrer Studienzufriedenheit zu Studienbeginn verändert hat. Im Durchschnitt gaben die Psychologiestudierenden an etwas zufriedener mit der jetzigen Studiensituation zu sein als zu ihrem Studienbeginn ($M= 2,76$; $SD= 1,189$). Die Skala reicht von 0 „stark verringert“ bis 5 „stark erhöht“. Im Detail betrachtet hat sich bei 13 (3,5%) Studierenden

die Studienzufriedenheit „stark verringert“, bei 49 (13,1%) „verringert“ und bei 71 (19%) „eher verringert“. Dagegen hat sie sich bei 143 (38,2%) Studierenden „eher erhöht“, bei 76 (20,3%) „erhöht“ und bei 22 (5,9%) der befragten Studierenden „stark erhöht“. Dichotomisiert man die Angaben, dann hat sich die Studienzufriedenheit bei 241 (64,4%) der befragten Studierenden „eher erhöht“ bis „stark erhöht“ und bei 133 (35,6%) Studierenden „eher verringert“ bis „stark verringert“.

3.2.4. *Zufriedenheit mit dem eigenen Studienfortschritt*

Die befragten Studierenden gaben an „eher zufrieden“ mit ihrem eigenen Studienfortschritt zu sein, da der Mittelwert knapp über dem Mittelpunkt der Skala liegt ($M = 2,86$; $SD = 1,478$). 25 (6,7%) Studierende sind „sehr unzufrieden“ mit ihrem eigenen Studienfortschritt, 57 (15,2%) sind „unzufrieden“ und 67 (17,9%) Studierende sind „eher unzufrieden“. Auf der anderen Seite sind 70 (18,7%) Studierende „eher zufrieden“, 106 (28,3%) „zufrieden“ und 49 (13,1%) Studierende „sehr zufrieden“ mit ihrem Studienfortschritt. Zusammengefasst ist zu erkennen, dass 225 (60,2%) Studierende „eher zufrieden“ bis „sehr zufrieden“ mit ihrem eigenen Studienfortschritt ist. Demgegenüber stehen 149 (39,8%) Studierende, die „eher unzufrieden“ bis „sehr unzufrieden“ mit ihrem eigenen Studienfortschritt sind.

3.2.5. *Einschätzung der Berufsaussichten als Psychologe/in*

Da die Studienzufriedenheit auch mit der Einschätzung der Berufsaussichten als Psychologe/in zusammenhängen kann (vgl. Apenburg, 1980), wurde diese Einschätzung miterhoben. Die befragten Psychologiestudierenden schätzten ihre Berufsaussichten als „eher gut“ ein, da sie im Durchschnitt einen Wert von 2,84 (auf einer Skala von 0 „sehr schlecht“ bis 5 „sehr gut“), bei einer Standardabweichung von 1,327, angaben. Abbildung 11 zeigt die Verteilung der Angaben im Detail.

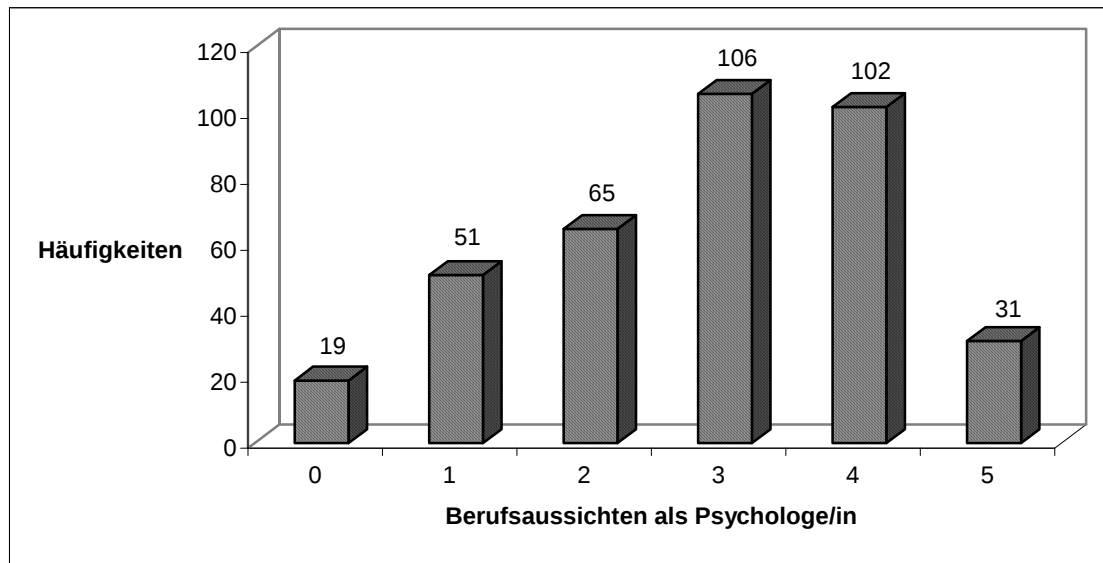


Abbildung 11: Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen der Berufsaussichten als Psychologe/in (0 „sehr schlecht“ - 5 „sehr gut“)

Dabei schätzten 19 (5,1%) Studierende die Berufsaussichten als sehr schlecht, 51 (13,6%) als schlecht und 65 (17,4%) als eher schlecht ein. Als eher gut schätzten 106 (28,3%) Studierende die Berufsaussichten als Psychologe/in, 102 (27,3%) Studierende schätzen sie als gut und 31 (8,3%) als sehr gut ein. Die Mehrheit der befragten Studierenden (239 bzw. 63,9%) schätzten demnach ihre Berufsaussichten als „eher gut“ bis „sehr gut“ ein. 135 (36,1%) Studierende schätzten ihre Berufsaussichten „eher schlecht“ bis „sehr schlecht“ ein (vgl. Abbildung 11).

3.2.6. Schwierigkeitsgrad von Vorlesungen, Prüfungen, Übungen und Seminaren

Im Kundenzufriedenheitsteil wurden die Studierenden gebeten die Vorlesungsinhalte, Prüfungen, sowie Übungen und Seminare hinsichtlich ihrer Schwierigkeiten einzuschätzen. Die Skala reicht von 0 „zu leicht“ bis 5 „zu schwierig“.

In Tabelle 21 sind die Mittelwerte, Mediane, Standardabweichungen, sowie die Minima und Maxima der drei Items dargestellt. Bei den Schwierigkeitsangaben der Vorlesungsinhalte und der Prüfungen liegen die Mittelwerte in der oberen Hälfte der 6-stufigen Skala ($M_{\text{VO-Inhalte}} = 2,70$; $M_{\text{Prüfungen}} = 2,95$). Es ist daher eine Tendenz in Richtung Antwortmöglichkeit 3 „etwas zu schwierig“ zu erkennen. Der Mittelwert des Items Schwierigkeit von UE, PS und SE liegt mit 2,47 in der Mitte der Skala. Die Studierenden empfinden daher Übungen, etc. als weder zu leicht noch zu schwierig.

Tabelle 21: Deskriptive Statistik der VO-Inhalte, Prüfungen, Übungen und Seminare
(0 „zu leicht“ - 5 „zu schwierig“)

		Schwierigkeit der VO-Inhalte	Schwierigkeit der Prüfungen	Schwierigkeit von UE, PS, SE etc.
Stichprobengröße	Gültig Fehlend	364 10	355 19	344 30
<i>Mittelwert</i>		2,70	2,95	2,47
<i>Standardabweichung</i>		0,717	0,673	0,793
<i>Minimum</i>		0	0	0
<i>Maximum</i>		4	5	4

Betrachtet man die Verteilung der Antworten pro Item, dann gaben 205 (56,3%) der befragten Studierenden bei der Frage zur Schwierigkeit der VO-Inhalte an, dass sie „etwas zu schwierig“ sind. 108 Studierende (29,7%) finden die VO-Inhalte „etwas zu leicht“. Nur 2 Studierende (0,5%) empfinden die VO-Inhalte als „zu leicht“ und niemand als „zu schwierig“. 10 Studierende beantworteten diese Frage nicht (vgl. Tabelle 22).

Tabelle 22: Schwierigkeitsgrad der VO-Inhalte (N= 364)

Schwierigkeit der VO-Inhalte	Häufigkeit	Gültige Prozente
0 „zu leicht“	2	0,5
1 „eher zu leicht“	15	4,1
2 „etwas zu leicht“	108	29,7
3 „etwas zu schwierig“	205	56,3
4 „eher zu schwierig“	34	9,3
5 „zu schwierig“	0	0
Gesamt	364	100
Fehlend	10	

Bezüglich der Schwierigkeit der Prüfungen gab die Mehrheit der befragten Studierenden an (214 bzw. 60,3%), dass sie „etwas zu schwierig“ sind. 73 Studierende (20,6%) empfinden die Prüfungen „etwas zu leicht“. Für 63 Studierende (17,7%) sind die Prüfungen „eher zu schwierig“ und für je einen Studierenden (0,3%) sind sie „zu schwierig“ bzw. „zu leicht“. 19 Studierende beantworteten diese Frage nicht (vgl. Tabelle 23).

Tabelle 23: Schwierigkeitsgrad der Prüfungen (N= 355)

Schwierigkeit der Prüfungen	Häufigkeit	Gültige Prozente
0 „zu leicht“	1	0,3
1 „eher zu leicht“	3	0,8
2 „etwas zu leicht“	73	20,6
3 „etwas zu schwierig“	214	60,3
4 „eher zu schwierig“	63	17,7
5 „zu schwierig“	1	0,3
Gesamt	355	100
Fehlend	19	

Bei der Frage zur Schwierigkeit von Übungen und Seminaren gaben 159 Studierende (46,2%) an, dass sie diese „etwas zu schwierig“ finden. 138 Studierende (40,1%) finden die Übungen und Seminare „etwas zu leicht“. 18 Studierende (5,2%) beurteilten sie als „eher zu leicht“ und 9 Studierende (2,6%) als „zu leicht“. Dagegen sind für 20 Studierende (5,8%) die Übungen und Seminare „eher zu schwierig“ und für niemanden „zu schwierig“. 30 Studierende beantworteten diese Frage nicht (vgl. Tabelle 24).

Tabelle 24: Schwierigkeitsgrad der Übungen, Proseminare und Seminare (N= 344)

Schwierigkeit von Übungen, Proseminaren und Seminaren	Häufigkeit	Gültige Prozente
0 „zu leicht“	9	2,6
1 „eher zu leicht“	18	5,2
2 „etwas zu leicht“	138	40,1
3 „etwas zu schwierig“	159	46,2
4 „eher zu schwierig“	20	5,8
5 „zu schwierig“	0	0
Gesamt	344	100
Fehlend	30	

3.2.7. Kurzform des Fragebogens zur allgemeinen Studienzufriedenheit (Westernmann et al., 1996)

3.2.7.1. Zufriedenheit mit den Studieninhalten

Die neun Fragen des Fragebogens mussten auf einer Skala von 0 „trifft gar nicht zu“ bis 5 „trifft absolut zu“ eingeschätzt werden. In Tabelle 25 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der drei Items der Skala *Zufriedenheit mit den Studieninhalten*, bezogen auf die Gesamtstichprobe (N= 374), dargestellt.

Tabelle 25: Deskriptive Statistik der Skala Zufriedenheit mit den Studieninhalten (0 „trifft gar nicht zu“ - 5 „trifft absolut zu“)

Zufriedenheit mit den Studieninhalten	M	SD
zsi01: Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere.	3,83	1,085
zsi02: Insgesamt bin ich mit meiner jetzigen Studienwahl zufrieden.	4,12	1,116
zsi03: Ich finde mein Studium wirklich interessant.	4,17	0,902

Die Studierenden stimmten den Aussagen im Durchschnitt überwiegend zu. Aus den drei Items wurde die Skala *Zufriedenheit mit den Studieninhalten* berechnet. Der Mittelwert der Skala beträgt 4,02 ($SD= 0,961$).

3.2.7.2. Zufriedenheit mit den Studienbedingungen

In Tabelle 26 werden die Mittelwerte und Standardabweichungen der drei Items der Skala *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* wiedergegeben.

Tabelle 26: Deskriptive Statistik der Skala Zufriedenheit mit den Studienbedingungen
(0 „trifft gar nicht zu“ - 5 „trifft absolut zu“)

Zufriedenheit mit den Studienbedingungen	<i>M</i>	<i>SD</i>
zsb01: Ich wünschte mir, dass die Studienbedingungen an der Universität besser wären.	3,79	1,327
zsb02: Die äußeren Umstände, unter denen in meinem Fach studiert wird, sind frustrierend.	2,85	1,509
zsb03: Es wird an meiner Uni zu wenig auf die Belange der Studierenden geachtet.	3,02	1,293

Im Durchschnitt treffen die Aussagen überwiegend auf die Studierenden zu, wobei nur bei der ersten Aussage eine eindeutige Zustimmung vorhanden ist. Aus den drei Items wurde die Skala *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* berechnet. Der Mittelwert der Skala beträgt 3,20 ($SD= 1,232$).

3.2.7.3. Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen

In Tabelle 27 werden die Mittelwerte und Standardabweichungen der drei Items der Skala *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen* wiedergegeben.

Tabelle 27: Deskriptive Statistik der Skala Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen
(0 „trifft gar nicht zu“ - 5 „trifft absolut zu“)

Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen	<i>M</i>	<i>SD</i>
zbsb01: Ich kann mein Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen.	2,02	1,566
zbsb02: Das Studium frisst mich auf.	1,46	1,430
zbsb03: Ich fühle mich durch das Studium oft müde und abgespannt.	2,33	1,495

Die drei Aussagen wurden im Durchschnitt als eher nicht zutreffend angegeben. Aus den drei Items wurde die Skala *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen* berechnet. Der Mittelwert der Skala beträgt 1,93 ($SD= 1,317$).

3.2.8. Studierende als Angehörige vs. Kunden der Universität

Durchschnittlich gaben die befragten Psychologiestudierenden ($N= 374$) an, sich eher als Kunden der Universität zu fühlen ($M= 2,02$; $SD= 1,419$). Die Skala reicht von 0 „Kunden der Universität“ bis 5 „Angehörige der Universität“. Die Mehrheit der Studierenden (231 bzw. 61,8%) sieht sich als Kunden an der Universität Wien. Dagegen gaben 143 (38,2%) Studierende an, sich als Angehörige der Universität zu fühlen. Auf die Frage, was sie sein wollen (Wunsch), gaben 308 (82,4%) Studierende an, lieber Angehörige der Universität zu sein. 66 (17,6%) Studierende möchten lieber Kunden sein. In Abbildung 12 sind die Häufigkeitsverteilungen beider Fragen dargestellt. Die Angaben zu den beiden Fragen unterscheiden sich signifikant voneinander ($p= .000$; $T= 48,956$; $df= 373$).

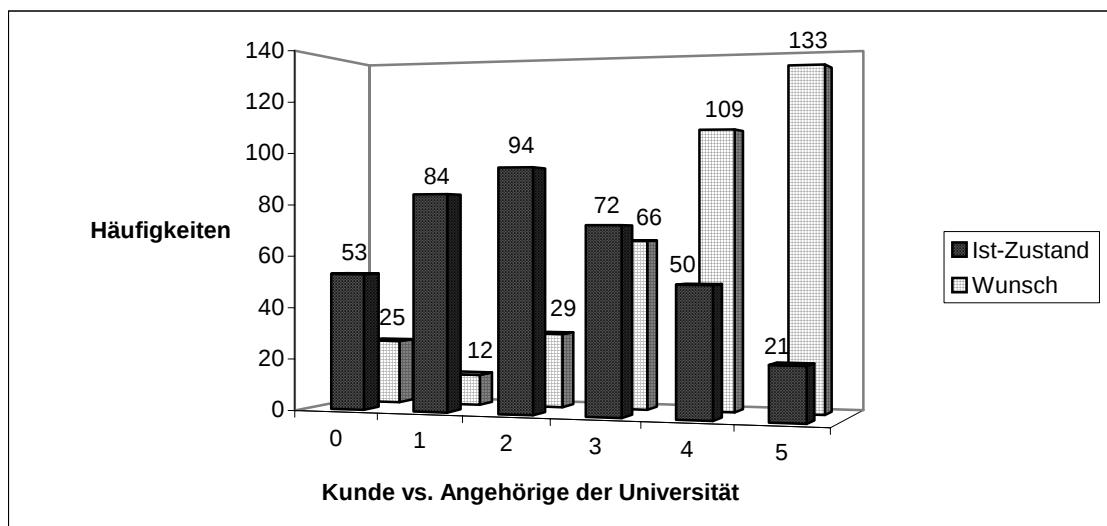


Abbildung 12: Studierende als Angehörige vs. Kunde der Universität
(0 „Kunde der Universität“ - 5 „Angehörige der Universität“)

3.2.9. Wichtigkeit der studentischen Bedürfnisse und universitären Leistungsmerkmale

Da die Darstellung dieser Ergebnisse zu umfassend wäre und sie in die nachfolgenden Berechnungen nicht einfließen, jedoch für die Implementierung von Verbesserungsmaßnahmen von Bedeutung sind, werden die Wichtigkeitsangaben zu den Maslow Bedürfnissen (vgl. Tab. 48) und zu den universitären Leistungsmerkmalen (vgl. Tab. 49) im Anhang dargestellt.

3.3. Hypothesenprüfungen

3.3.1. Einfluss der Maslow Bedürfniskategorien auf die allgemeine Studienzufriedenheit

Die nachfolgenden Hypothesenprüfungen erfolgen alle auf dem 5%-Signifikanzniveau und beziehen sich, soweit nicht anderes angegeben, auf die Gesamtstichprobe ($N=374$).

Um festzustellen, wie sehr die allgemeine Studienzufriedenheit durch die Passung zwischen den Bedürfnissen der Studierenden bzgl. der Maslow Bedürfniskategorien und den diesbezüglichen universitären Angeboten (P-E Fit Werte) vorhergesagt werden kann, wurde eine lineare Regressionsanalyse (RA) berechnet. Dabei wurde die allgemeine Studienzufriedenheit als abhängige Variable und die P-E Fit Werte der Maslow Kategorien (Differenz zwischen Soll- und Ist-Werten) als unabhängige Variablen in die Berechnung einbezogen. Die Modellvoraussetzungen für die lineare Regressionsanalyse sind gegeben.

Das Modell der RA ist signifikant ($p = .000$; $F = 28,655$; $df = 5$). Daher kann von einem systematischen Zusammenhang zwischen der abhängigen Variable und den unabhängigen Variablen gesprochen werden. Das Bestimmtheitsmaß (R^2) des Gesamtmodells beträgt .292, d. h. dass 29,2% der Variation der allgemeinen Studienzufriedenheit durch die P-E Fit Skalen der Maslow Bedürfniskategorien erklärt wird.

Betrachtet man die Stärke der Einflüsse der fünf P-E Fit Skalen auf die allgemeine Studienzufriedenheit im Detail, dann hat die P-E Fit Skala *Sicherheitsbedürfnisse* ($\beta = -.232$), im Vergleich zu den restlichen P-E Fit Skalen, den größten Einfluss auf die allgemeine Studienzufriedenheit und gilt daher als bester Prädiktor der fünf P-E Fit

Skalen. Der Einfluss ist mit einem p-Wert von .000 ($T = -4,489$) signifikant. Einen ebenfalls signifikanten Einfluss haben die P-E Fit Skalen *allgemeine studentische Bedürfnisse* ($p = .000$; $T = -4,140$), *physiologische Bedürfnisse* ($p = .000$; $T = -4,110$) und *Selbstverwirklichungsbedürfnisse* ($p = .043$; $T = -2,035$). Nur die P-E Fit Skalen *Bedürfnis nach der Erreichbarkeit der LV-Leiter/innen* leistet keinen signifikanten Beitrag zur Erklärung der allgemeinen Studienzufriedenheit (vgl. Tabelle 28).

Tabelle 28: Regressionsanalyse (AV: allgemeine Studienzufriedenheit,
UV: P-E Fit Skalen Maslow Bedürfniskategorien)

P-E Fit Skalen: Maslow Bedürfniskategorien	β	T	Signifikanz	R^2
allgemeine studentische Bedürfnisse	-.212	-4,140	.000	.292
physiologische Bedürfnisse	-.198	-4,110	.000	
Selbstverwirklichungsbedürfnisse	-.104	-2,035	.043	
Sicherheitsbedürfnisse	-.232	-4,489	.000	
Bedürfnis nach der Erreichbarkeit der LV-Leiter/innen	-.046	-0,962	.337	

3.3.2. Einfluss der Aufgabenmerkmale auf die allgemeine Studienzufriedenheit

Um festzustellen, wie sehr die allgemeine Studienzufriedenheit durch die Passung zwischen den Bedürfnissen der Studierenden bzgl. der Aufgabenmerkmale und den diesbezüglichen universitären Angeboten (P-E Fit Werte) vorhersagen werden kann, wurde eine lineare Regressionsanalyse (RA) durchgeführt. Dabei wurde die allgemeine Studienzufriedenheit als abhängige Variable und die P-E Fit Skalen der Aufgabenmerkmale als unabhängige Variable in die Berechnung einbezogen. Die Prüfung der Modellvoraussetzungen ergab keine signifikanten Ergebnisse, weshalb eine lineare Regressionsanalyse angewendet werden durfte.

Das Modell der RA ist signifikant ($p = .000$; $F = 28,332$; $df = 4$). Daher kann von einem systematischen Zusammenhang zwischen der abhängigen Variable und den unabhängigen Variablen ausgegangen werden. Das Bestimmtheitsmaß (R^2) des Gesamtmodells beträgt .244, d. h. dass 24,4% der Variation der allgemeinen Studienzufriedenheit durch die P-E Fit Skalen der Aufgabenmerkmale erklärt wird.

Betrachtet man die Einflüsse der vier P-E Fit Skalen auf die allgemeine Studienzufriedenheit im Detail, dann hat die P-E Fit Skala *Bedeutsamkeit der Aufgaben* ($\beta = -.293$), im Vergleich zu den restlichen Skalen, den größten Einfluss auf die allgemeine Studienzufriedenheit. Dieser ist mit einem p-Wert von .000 ($T = -5,826$) signifikant. Ebenfalls signifikant ist der Einfluss der P-E Fit Skalen *Autonomie und*

Rückmeldung ($p = .000$; $T = -3,882$) und *Ganzheitlichkeit der Aufgaben* ($p = .002$, $T = -3,133$). Dabei hat die Skala *Autonomie und Rückmeldung* mit einem Beta von $-.201$ im Vergleich zur Skala *Ganzheitlichkeit der Aufgaben* ($\beta = -.160$), den größeren Einfluss auf die allgemeine Studienzufriedenheit. Nur die P-E Fit Skala *Aufgabenvielfalt* leistet keinen signifikanten Beitrag zur Erklärung der allgemeinen Studienzufriedenheit ($p = .918$; $T = -.102$) (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 29: Regressionsanalyse (AV: allgemeine Studienzufriedenheit, UV: P-E Fit Skalen Aufgabenmerkmale)

P-E Fit Skalen: Aufgabenmerkmale	β	T	Signifikanz	R^2
Autonomie und Rückmeldung	-.201	- 3,882	.000	.244
Ganzheitlichkeit der Aufgaben	-.160	- 3,133	.002	
Bedeutsamkeit der Aufgaben	-.293	- 5,826	.000	
Aufgabenvielfalt	-.005	-.102	.918	

3.3.3. Einfluss der Zufriedenheit mit den universitären Leistungen auf die allgemeine Studienzufriedenheit

Um den Einfluss der Zufriedenheit mit den universitären Leistungen auf die allgemeine Studienzufriedenheit zu überprüfen, wurde eine lineare Regressionsanalyse (RA) mit der abhängigen Variable allgemeine Studienzufriedenheit und den Angaben zur Zufriedenheit mit den universitären Leistungen als unabhängigen Variablen berechnet.

Das Modell der RA ist signifikant ($p = .000$; $F = 21,732$; $df = 4$). Daher kann von einem systematischen Zusammenhang zwischen der abhängigen Variable und den unabhängigen Variablen ausgegangen werden. Das Bestimmtheitsmaß (R^2) des Gesamtmodells beträgt .206, d. h. dass 20,6% der Variation der allgemeinen Studienzufriedenheit durch die Zufriedenheit mit den universitären Leistungen erklärt wird.

Betrachtet man die Stärke der Einflüsse der vier Skalen auf die allgemeine Studienzufriedenheit im Detail, dann hat die Skala *Zufriedenheit mit studienorganisatorischen Aspekten*, im Vergleich zu den restlichen Skalen, den größten Einfluss auf die allgemeine Studienzufriedenheit ($\beta = .220$). Sie gilt daher als bester Prädiktor der vier Skalen. Der Einfluss ist mit einem p-Wert von .000 ($T = 4,049$) signifikant. Die Einflüsse der restlichen drei Skalen sind ebenfalls signifikant, wobei ihr Einfluss auf die allgemeine Studienzufriedenheit eher gering ist. Für die Skala *Zufriedenheit mit den UE und LV-Leiter/innen* beträgt Beta .139 ($p = .024$; $T = 2,266$), für

die Skala *Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungsinhalten* ist Beta .137 ($p = .015$, $T = 2,440$) und für die Skala *Zufriedenheit mit den Unterstützungsmöglichkeiten* beträgt Beta .121 ($p = .031$, $T = 2,162$) (vgl. Tabelle 30).

Tabelle 30: Regressionsanalyse (AV: allgemeine Studienzufriedenheit,
UV: Zufriedenheitsskalen der Leistungsmerkmale der Universität)

Zufriedenheitsskalen	β	T	Signifikanz	R^2
UE und LV-Leiter/innen	.139	2,266	.024	.206
Studienorganisatorische Aspekte	.220	4,049	.000	
Lehrveranstaltungsinhalte	.137	2,440	.015	
Unterstützungsmöglichkeiten	.121	2,162	.031	

3.3.4. Einfluss der Skalen der Fragebogens von Westermann et al. auf die allgemeine Studienzufriedenheit

Um zu überprüfen, ob der von Westermann et al. (1996) postulierte Einfluss der drei Skalen *Zufriedenheit mit den Studieninhalten*, *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* und *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen* auf die allgemeine Studienzufriedenheit auch in der vorliegenden Stichprobe besteht, wurde eine lineare Regressionsanalyse (RA) mit den drei Skalen als unabhängige Variable und der allgemeinen Studienzufriedenheit als abhängige Variable berechnet.

Das Modell der RA ist signifikant ($p = .000$; $F = 116,789$; $df = 3$). Daher kann von einem systematischen Zusammenhang zwischen der abhängigen Variable und den unabhängigen Variablen ausgegangen werden. Das Bestimmtheitsmaß (R^2) des Gesamtmodells beträgt .486, d. h. dass 48,6% der Variation der allgemeinen Studienzufriedenheit durch die drei Skalen erklärt wird.

Betrachtet man die Stärke der Einflüsse der drei Skalen auf die allgemeine Studienzufriedenheit im Detail, dann hat die Skala *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen*, im Vergleich zu den restlichen Skalen, den größten Einfluss auf die allgemeine Studienzufriedenheit ($\beta = -.456$). Sie gilt daher als bester Prädiktor der drei Skalen. Der Einfluss ist mit einem p-Wert von .000 ($T = -11,252$) signifikant. Bzgl. der Interpretation des Ergebnisses ist allerdings zu beachten, dass die Items dieser Skala negativ formuliert sind. Die Skala *Zufriedenheit mit den Studieninhalten* leistet ebenfalls mit einem Beta von .389 einen signifikanten Beitrag ($p = .000$; $T = 10,072$). Hingegen ist der Einfluss der Skala *Zufriedenheit mit der Bewältigung der*

Studienbelastungen nicht signifikant ($p = .059$, $T = -1,897$) (vgl. Tabelle 31). Es ist ebenfalls bei der Interpretation zu beachten, dass die Items dieser Skala negativ formuliert sind.

Tabelle 31: Regressionsanalyse (AV: allgemeine Studienzufriedenheit, UV: Skalen ZSI, ZSB, ZBSB)

Skalen	β	T	Signifikanz	R^2
Zufriedenheit mit den Studieninhalten (ZSI)	.389	10,072	.000	.486
Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (ZSB)	-.456	-11,252	.000	
Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen (ZBSB)	-.076	-1,897	.059	

3.3.5. Unterschiede in der allgemeinen Studienzufriedenheit von Studienanfänger/innen und fortgeschrittenen Studierenden

Um zu überprüfen, ob sich Studienanfänger/innen (Studierende im 1. Studienabschnitt) von fortgeschrittenen Studierenden (Studierende im 2. Studienabschnitt) in ihrer Zufriedenheit mit dem Studium unterscheiden, wurden T-Tests berechnet. Der Mittelwertsvergleich erfolgte zwischen den beiden Gruppen bezüglich der allgemeinen Studienzufriedenheit, der *Zufriedenheit mit den Studieninhalten*, der *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* und der *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen*.

Die Homogenität der Varianzen ist laut Levene-Test gegeben.

Die Ergebnisse aller vier T-Tests zeigen signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Dabei sind die Studienanfänger/innen signifikant zufriedener als die fortgeschrittenen Studierenden. Auf einer Skala von 0 „sehr unzufrieden“ bis 5 „sehr zufrieden“ gaben die Studienanfänger/innen an, durchschnittlich eher zufrieden mit dem Psychologiestudium zu sein ($M = 3,10$). Die fortgeschrittenen Studierenden gaben an, eher unzufrieden mit dem Studium zu sein ($M = 2,60$). Dieser Unterschied ist mit einem p-Wert von .000 signifikant ($T = -4,126$; $df = 372$).

Bezüglich der ersten Skala des Fragebogens von Westermann et al. (1996) *Zufriedenheit mit den Studieninhalten* gaben die Studienanfänger/innen, auf einer Skala von 0 „trifft gar nicht zu“ bis 5 „trifft absolut zu“, durchschnittlich an, dass es zutrifft, dass sie die Studieninhalte interessieren, sie Freude am Studieren haben und mit ihrer Studienwahl zufrieden sind ($M = 4,24$; $SD = .865$). Hingegen gaben die

fortgeschrittenen Studierenden durchschnittlich an, dass diese Aspekte eher zutreffen ($M= 3,82$; $SD= 1,004$). Dieser Unterschied ist mit einem p-Wert von .000 signifikant ($T= -4,365$; $df= 372$).

Die fortgeschrittenen Studierenden gaben an, dass es „eher zutrifft“, dass sie sich wünschen, dass die Studienbedingungen besser wären, dass die äußeren Bedingungen unter denen sie studieren frustrierend sind und dass auf ihrer Universität zu wenig auf die Belange der Studierenden geachtet wird ($M= 3,53$; $SD= 1,148$). Die Studienanfänger/innen gaben dagegen an, dass diese Aspekte auf sie „eher *nicht* zu treffen“ ($M= 2,86$; $SD= 1,229$). Der Unterschied in den Angaben zur *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* ist mit einem p-Wert von .000 signifikant ($T= 5,396$; $df= 372$).

Bezüglich der Angaben zur *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen* unterscheiden sich die Anfänger von den Fortgeschrittenen ebenfalls, bei einem p-Wert von .023 ($T= 2,280$; $df= 372$) signifikant voneinander. Die fortgeschrittenen Studierenden gaben dabei an, dass es auf sie eher nicht zutrifft, dass sie das Studium schwer mit ihren Verpflichtungen vereinbaren können, dass sie das Studium auffrisst und dass sie sich durch das Studium oft müde und abgespannt fühlen ($M= 2,08$; $SD= 1,314$). Dagegen gaben die Studienanfänger/innen an, dass diese Aspekte nicht auf sie zu treffen ($M= 1,77$; $SD= 1,305$) (vgl. Tab. 32).

Tabelle 32: T-Tests (Gruppe: Anfänger/innen vs. Fortgeschrittene, allgemeine Studienzufriedenheit, ZSI, ZSB, ZBSB)

Skalen		N	M	SD	T	df	Signifikanz
Allgemeine Studienzufriedenheit	Fortgeschrittene	192	2,60	1,139	-4,126	372	.000
	Anfänger/innen	182	3,10	1,205			
Zufriedenheit mit den Studieninhalten	Fortgeschrittene	192	3,82	1,004	-4,365	372	.000
	Anfänger/innen	182	4,24	0,865			
Zufriedenheit mit den Studienbedingungen	Fortgeschrittene	192	3,53	1,148	5,396	372	.000
	Anfänger/innen	182	2,86	1,229			
Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen	Fortgeschrittene	192	2,08	1,314	2,280	372	.023
	Anfänger/innen	182	1,77	1,305			

3.3.6. Unterschiede zwischen Studienanfänger/innen und fortgeschrittenen Studierenden bzgl. der Maslow Bedürfniskategorien und Aufgabenmerkmale

Im ersten Teil dieser Hypothesenprüfung soll mittels T-Tests geprüft werden, ob sich die Studienanfänger/innen bezüglich der wahrgenommenen Passung zwischen den Bedürfnissen hinsichtlich der Maslow Bedürfniskategorien und dem universitären Angebot (P-E Fit Skalen) von den fortgeschrittenen Studierenden unterscheiden.

Laut Levene-Test sind die Varianzen der P-E Fit Skalen *allgemeine studentische Bedürfnisse* ($p = .050$) und *Selbstverwirklichungsbedürfnisse* nicht homogen ($p = .001$), deswegen werden T-Tests für heterogene Varianzen berechnet. Bei den restlichen drei P-E Fit Skalen ist die Homogenität der Varianzen gegeben.

Die beiden Gruppen unterscheiden sich nur in der P-E Fit Skala *physiologische Bedürfnisse* signifikant voneinander ($p = .001$; $T = 3,357$; $df = 364$). Dabei nehmen die Studienanfänger/innen kleinere Differenzen zwischen ihren Bedürfnissen nach genügend Platz zum Arbeiten an der Universität, Möglichkeiten sich an der Universität zu entspannen, ausreichenden Toiletten und Hilfe bei Problemen im Studium und dem diesbezüglichen universitären Angebot wahr ($M = 2,86$; $SD = 1,090$), als die fortgeschrittenen Studierenden ($M = 3,22$; $SD = 0,985$).

Die Mittelwerte der anderen P-E Fit Skalen liegen dagegen recht nah beieinander, weshalb die Unterschiede nicht signifikant sind. Bei der P-E Fit Skala *allgemeine studentische Bedürfnisse* ist allerdings ein Trend in die Richtung zu erkennen, dass Studienanfänger/innen kleinere Differenzen ($M = 1,94$; $SD = 0,873$) als fortgeschrittene Studierende ($M = 2,07$; $SD = 1,011$) wahrnehmen ($p = .188$). In der P-E Fit Skala *Selbstverwirklichungsbedürfnisse* unterscheiden sich die beiden Gruppen ebenfalls nicht signifikant voneinander ($p = .297$). Die Mittelwerte liegen bei den fortgeschrittenen Studierenden und den Studienanfänger/innen nah beieinander ($M_{\text{Fortgeschrittene}} = 1,90$; $SD_{\text{Fortgeschrittene}} = 0,839$ bzw. $M_{\text{Anfänger}} = 2,01$; $SD_{\text{Anfänger}} = 1,085$), wobei hier die Anfänger tendenziell größere Differenzen erleben, als die Fortgeschrittenen. Bei den anderen beiden P-E Fit Skalen *Sicherheitsbedürfnisse* und *Bedürfnis nach Erreichbarkeit der LV-Leiter/innen* werden keine signifikanten Mittelwertsunterschiede gefunden ($p = .659$ bzw. $p = .456$). Die jeweiligen Mittelwerte und Standardabweichungen sind Tabelle 33 zu entnehmen.

Tabelle 33: T-Tests (Gruppe: Anfänger/innen vs. Fortgeschrittene, P-E Fit Skalen Maslow Bedürfniskategorien)

P-E Fit Skalen		N	M	SD	T	df	Signifikanz
allgemeine studentische Bedürfnisse	Fortgeschritten	191	2,07	1,011	1,320	366,234	.188
	Anfänger/innen	180	1,94	0,873			
physiologische Bedürfnisse	Fortgeschritten	187	3,22	0,985	3,357	364	.001
	Anfänger/innen	179	2,86	1,090			
Selbstverwirklichungsbedürfnisse	Fortgeschritten	189	1,90	0,839	-1,054	329,132	.297
	Anfänger/innen	176	2,01	1,085			
Sicherheitsbedürfnisse	Fortgeschritten	191	1,83	0,982	-0,442	371	.659
	Anfänger/innen	182	1,87	1,046			
Bedürfnis nach Erreichbarkeit der LV-Leiter/innen	Fortgeschritten	186	1,52	1,149	-0,746	360	.456
	Anfänger/innen	176	1,61	1,199			

Schließlich wurde auch überprüft, ob sich die Studienanfänger/innen von den fortgeschrittenen Studierenden bezüglich der wahrgenommen Passung zwischen den Bedürfnissen hinsichtlich der Aufgabenmerkmale und deren universitären Angebot (P-E Fit Skalen) unterscheiden. Es wurden vier T-Tests über die vier P-E Fit Skalen berechnet.

Nach dem Levene-Test sind die Varianzen der P-E Fit Skalen *Bedeutsamkeit der Aufgaben* ($p = .004$) und *Aufgabenvielfalt* ($p = .003$) nicht homogen, deswegen werden T-Tests für heterogene Varianzen berechnet. Für die anderen beiden Skalen ist die Homogenität der Varianzen gegeben.

Die beiden Gruppen unterscheiden sich in der P-E Fit Skala *Autonomie und Rückmeldung* signifikant voneinander ($p = .001$). Fortgeschrittene Studierende erleben hierbei größere Differenzen zwischen ihren Bedürfnisse und dem Angebot der Universität ($M = 2,27$; $SD = 1,020$) als Studienanfänger/innen ($M = 1,91$; $SD = 0,976$). Weiters erleben die Fortgeschrittenen auch bezüglich der P-E Fit Skala *Aufgabenvielfalt* höhere Differenzen ($M = 1,24$; $SD = 0,764$) als die Studienanfänger/innen ($M = 1,10$; $SD = 0,644$). Dieser Unterschied ist mit einem p-Wert von .049 signifikant ($T = 1,980$; $df = 356,296$).

In den anderen beiden P-E Fit Skalen unterscheiden sich die Studierenden nicht signifikant voneinander. Bei der P-E Fit Skala *Ganzheitlichkeit der Aufgaben* liegt der Mittelwert der fortgeschrittenen Studierenden bei 1,28 ($SD = 0,856$) und jener der

Studienanfänger/innen bei 1,15 ($SD= 0,865$). Auch bei der P-E Fit Skala *Bedeutsamkeit der Aufgaben* unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht signifikant voneinander ($p= .077$). Die fortgeschrittenen Studierenden nehmen im Durchschnitt eine Differenz von 1,20 ($SD= 1,030$) wahr. Bei den Studienanfänger/innen liegt der Mittelwert bei 1,03 ($SD= 0,831$). In Tabelle 34 sind die Ergebnisse einander gegenüberstellt.

Tabelle 34: T-Tests (Gruppe: Anfänger/innen vs. Fortgeschrittene, P-E Fit Skalen Aufgabenmerkmale)

P-E Fit Skalen		N	M	SD	T	df	Signifikanz
Autonomie und Rückmeldung	Fortgeschritten	186	2,27	1,020	3,480	363	.001
	Anfänger/innen	179	1,91	0,976			
Ganzheitlichkeit der Aufgaben	Fortgeschritten	186	1,28	0,856	1,446	359	.149
	Anfänger/innen	175	1,15	0,865			
Bedeutsamkeit der Aufgaben	Fortgeschritten	188	1,20	1,030	1,776	354,398	.077
	Anfänger/innen	176	1,03	0,831			
Aufgabenvielfalt	Fortgeschritten	186	1,24	0,764	1,980	356,296	.049
	Anfänger/innen	178	1,10	0,644			

3.3.7. Unterschiede zwischen Studienanfänger/innen und fortgeschrittenen Studierenden bzgl. der Zufriedenheit mit den Leistungen der Universität

Ob sich die Studienanfänger/innen und die fortgeschrittenen Studenten/innen in ihrer Zufriedenheit mit den Leistungen der Universität unterscheiden, soll mittels weiterer T-Tests geklärt werden.

Die Homogenität der Varianzen ist laut Levene-Test bei allen Skalen gegeben.

Die beiden Gruppen unterscheiden sich in keiner der vier Skalen signifikant voneinander. Die Mittelwerte liegen jeweils nahe beieinander. Alle befragten Studierenden gaben demnach an mit *Übungen und LV-Leiter/innen* eher zufrieden zu sein. Die Mittelwerte liegen auf einer Skala von 0 „sehr unzufrieden“ bis 5 „sehr zufrieden“ bei 3,73 (Fortgeschrittene) und 3,69 (Anfänger). Mit den *studienorganisatorischen Aspekten* sind die Studienanfänger/innen und fortgeschrittenen Studierenden eher unzufrieden ($M_{\text{Anfänger}}= 2,77$; $SD_{\text{Anfänger}}= 0,954$ bzw. $M_{\text{Fortgeschrittene}}= 2,70$; $SD_{\text{Fortgeschrittene}}= 0,949$). Der p-Wert liegt bei .476 und ist daher nicht signifikant. Mit den *Vorlesungsinhalten* sind ebenfalls beide Gruppen der Studierenden eher unzufrieden, wobei die fortgeschrittenen Studierenden einen durchschnittlichen

Wert von 2,83 ($SD= 1,007$) und die Anfänger von 2,80 ($SD= 1,044$) angaben. Der p-Wert beträgt .756 und ist daher nicht signifikant. Mit den *Unterstützungsmöglichkeiten* der Universität sind beide Gruppen eher zufrieden, wobei die fortgeschrittenen Studierende einen höheren Mittelwert haben ($M= 3,50$; $SD= 0,864$), als die Studienanfänger/innen ($M= 3,39$; $SD= 1,144$). In Tabelle 35 sind die Kennwerte einander gegenübergestellt.

Tabelle 35: T-Tests (Gruppe: Anfänger/innen vs. Fortgeschrittene, Zufriedenheitsskalen)

Skalen		N	M	SD	T	df	Signifikanz
Zufriedenheit mit Übungen und LV-Leiter/innen	Fortgeschritten	190	3,73	0,748	0,513	366	.608
	Anfänger/innen	178	3,69	0,783			
Zufriedenheit mit studienorganisatorischen Aspekten	Fortgeschritten	192	2,70	0,949	-0,714	371	.476
	Anfänger/innen	181	2,77	0,954			
Zufriedenheit mit LV-Inhalten	Fortgeschritten	187	2,83	1,007	0,311	361	.756
	Anfänger/innen	176	2,80	1,044			
Zufriedenheit mit Unterstützungsmöglichkeiten	Fortgeschritten	175	3,50	0,864	1,144	343	.253
	Anfänger/innen	170	3,39	0,905			

3.3.8. Unterschiede zwischen Studienanfänger/innen und fortgeschrittenen Studierenden bzgl. der Gruppenzugehörigkeit Angehörige vs. Kunden der Universität

Nun wurde geprüft, ob sich die Studienanfänger/innen und fortgeschrittene Studierende in ihren Angaben zur erlebten Gruppenzugehörigkeit (Kunden vs. Angehörige der Universität) unterscheiden.

Dafür wurde ein T-Test berechnet, welcher die Angaben zur Gruppenzugehörigkeit der Studierenden auf der 6-stufigen Skala einbezieht. Die Homogenität der Varianzen ist laut Levene-Test gegeben.

Aus Tabelle 36 geht hervor, dass sich Studienanfänger/innen und fortgeschrittene Studierende bezüglich ihrer Angaben zur Gruppenzugehörigkeit nicht unterscheiden ($p= .312$). Beide sehen sich eher als Kunden der Universität, wobei die Mittelwerte der Fortgeschrittenen ($M= 2,19$; $SD= 1,443$) und der Studienanfänger/innen ($M= 2,04$; $SD=$

1,394) fast in der Mitte der Skala liegen und sie sich somit nicht eindeutig einer Gruppe (Kunden vs. Angehörige) zuordnen können oder möchten.

Tabelle 36: T-Tests (Gruppe: Anfänger/innen vs. Fortgeschrittene, Gruppenzugehörigkeit)

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	Signifikanz
Kunden vs. Angehörige der Universität	Fortgeschritten	192	2,19	1,443	1,013	372	.312
	Anfänger/innen	182	2,04	1,394			

3.3.9. Unterschiede in der allgemeinen Studienzufriedenheit von Angehörigen vs. Kunden der Universität

Um herauszufinden, ob sich Studierende, die sich als Kunden der Universität fühlen, in ihrer Zufriedenheit mit dem Studium von Studierenden, die sich als Angehörige der Universität fühlen, unterscheiden, wurde ein Mittelwertsvergleich (T-Test) bzgl. der beiden Gruppen durchgeführt. Dafür wurden die Angaben der Studierenden dichotomisiert, indem die Angaben von 0 bis 2 zur Gruppe „Kunden der Universität“ zusammengefasst wurden und die Angaben von 3 bis 5 zur Gruppe „Angehörige der Universität“.

Der Levene-Test ergab ein signifikantes Ergebnis ($p = .036$), was bedeutet dass, die Homogenität der Varianzen nicht gegeben ist und ein T-Test für heterogene Varianzen berechnet werden muss.

Der T-Test zeigt, dass Studierende, die sich als Angehörige der Universität fühlen, signifikant zufriedener mit dem Studium sind ($M = 3,12$; $SD = 1,116$) als Studierende, die sich als Kunden sehen ($M = 2,68$; $SD = 1,216$). Die Skala reicht von 0 „sehr unzufrieden“ bis 5 „sehr zufrieden“. Der Unterschied ist mit einem p-Wert von .000 signifikant ($T = -3,572$; $df = 320,524$) (vgl. Tab. 37).

Tabelle 37: T-Tests (Gruppe: Kunden vs. Angehörige der Universität, allgemeine Studienzufriedenheit)

	Gruppen- zugehörigkeit	N	M	SD	T	df	Signifikanz
Allgemeine Studienzufriedenheit	Kunden	231	2,68	1,216	-3,572	320,524	.000
	Angehöriger	143	3,12	1,116			

Betrachtet man das Ergebnis bezüglich der drei Skalen des Fragebogen von Westermann et al. (1996), dann bestehen auch hier signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Die Homogenität der Varianzen ist hier laut Levene-Test gegeben.

Aus Tabelle 38 ist ersichtlich, dass Studierende, die sich als Angehörige der Universität sehen, zufriedener mit den Studieninhalten ($M= 4,25$; $SD= 0,835$), den Studienbedingungen ($M= 2,90$; $SD= 1,299$), sowie mit der Bewältigung der Studienbelastungen ($M= 1,72$; $SD= 1,253$) sind als Studierende, die sich als Kunden der Universität fühlen. Die geringeren Mittelwerte der Gruppe „Angehörige der Universität“ bei den letzten beiden Skalen stehen, wegen der negativen Formulierung der Items, für eine geringere Unzufriedenheit bzw. höhere Zufriedenheit. Die Unterschiede sind bei p-Werten von zweimal **.000** und **.016** signifikant. Dieses Ergebnis bestätigt den oben beschriebenen Unterschied in der allgemeinen Studienzufriedenheit.

Tabelle 38: T-Tests (Gruppe: Kunden vs. Angehörige der Universität, ZSI, ZSB, ZBSB)

Skalen	Gruppen- zugehörigkeit	N	M	SD	T	df	Signifikanz
Zufriedenheit mit den Studieninhalten	Kunden	231	3,88	1,008	-3,663	372	.000
	Angehörige	143	4,25	0,835			
Zufriedenheit mit den Studienbedingungen	Kunden	231	3,39	1,152	3,875	372	.000
	Angehörige	143	2,90	1,299			
Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen	Kunden	231	2,06	1,342	2,413	372	.016
	Angehörige	143	1,72	1,253			

3.3.10. Unterschiede zwischen Angehörigen und Kunden der Universität bzgl. der Maslow Bedürfniskategorien und Aufgabenmerkmale

Nun soll überprüft werden, ob sich die beiden Gruppen Kunden vs. Angehörige der Universität auch in ihren P-E Fit Werten bzgl. der Maslow Bedürfniskategorien einerseits und der Aufgabenmerkmale andererseits unterscheiden.

Es wurden Mittelwertsvergleiche mittels T-Tests durchgeführt, wobei die fünf P-E Fit Skalen der Maslow Bedürfniskategorien in die Berechnung aufgenommen wurden.

Die Varianzen sind laut Levene-Test homogen.

Insgesamt ist zu erkennen, dass die Studierenden, die sich als Angehörige der Universität fühlen, kleinere Differenzen zwischen ihren Bedürfnissen und deren Befriedigung durch die Universität wahrnehmen, als Studierende, die sich als Kunden der Universität sehen.

Alle Mittelwerte der fünf P-E Fit Skalen der Maslow Bedürfniskategorien unterscheiden sich signifikant voneinander, wobei der größte Mittelwertsunterschied zwischen den beiden Gruppen bei der P-E Fit Skala *physiologische Bedürfnisse* besteht ($p = .001$). Diesbezüglich erleben die Studierenden, die sich als Kunden der Universität fühlen, größere Differenzen ($M = 3,19$; $SD = 1,050$) als Studierende, die sich als Angehörige fühlen ($M = 2,82$; $SD = 1,018$). Die Mittelwerte und Standardabweichungen der restlichen P-E Fit Skalen sind Tabelle 39 zu entnehmen.

Tabelle 39: T-Tests (Gruppe: Kunden vs. Angehörige der Universität, P-E Fit Skalen Maslow Bedürfniskategorien)

P-E Fit Skalen	Gruppen-zugehörigkeit	N	M	SD	T	df	Signifikanz
allgemeine studentische Bedürfnisse	Kunden	229	2,12	0,929	3,052	369	.002
	Angehörige	142	1,82	0,950			
physiologische Bedürfnisse	Kunden	225	3,19	1,050	3,369	364	.001
	Angehörige	141	2,82	1,018			
Selbstverwirklichungsbedürfnisse	Kunden	222	2,11	0,969	3,815	363	.000
	Angehörige	143	1,72	0,915			
Sicherheitsbedürfnisse	Kunden	230	1,94	1,045	2,277	371	.023
	Angehörige	143	1,70	0,942			
Bedürfnis nach der Erreichbarkeit der LV-Leiter/innen	Kunden	221	1,68	1,203	2,296	360	.022
	Angehörige	141	1,39	1,107			

In Tabelle 40 sind die Ergebnisse der T-Tests über die P-E Fit Werte der Aufgabenmerkmale wiedergegeben. Laut Levene-Test sind die Varianzen homogen.

Die Mittelwerte der beiden Gruppen unterscheiden sich in der P-E Fit Skalen *Autonomie und Rückmeldung* ($p = .028$) und *Bedeutsamkeit der Aufgaben* ($p = .002$) signifikant voneinander. Studierende, die sich als Angehörige der Universität fühlen, erleben demnach kleinere Differenzen zwischen ihren Bedürfnissen und den diesbezüglichen universitären Angeboten, als Studierende, die sich als Kunden der Universität fühlen. Es ist ein Trend in dieselbe Richtung bei den Mittelwerten der beiden anderen P-E Fit Skalen zu erkennen. Die jeweiligen Mittelwerte und Standardabweichungen sind Tabelle 40 zu entnehmen.

Tabelle 40: T-Tests (Gruppe: Kunden vs. Angehörige der Universität, P-E Fit Skalen Aufgabenmerkmale)

P-E Fit Skalen	Gruppen-zugehörigkeit	N	M	SD	T	df	Signifikanz
Autonomie und Rückmeldung	Kunden	225	2,18	1,017	2,205	363	.028
	Angehörige	140	1,94	0,995			
Ganzheitlichkeit der Aufgaben	Kunden	221	1,28	0,890	1,665	359	.097
	Angehörige	140	1,12	0,809			
Bedeutsamkeit der Aufgaben	Kunden	224	1,24	0,948	3,071	362	.002
	Angehörige	140	,93	0,903			
Aufgabenvielfalt	Kunden	222	1,22	0,693	1,695	362	.091
	Angehörige	142	1,09	0,733			

3.3.11. Unterschiede zwischen Angehörigen und Kunden der Universität bzgl. der Zufriedenheit mit den Leistungen der Universität

Ob Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden Gruppen Studierende, die sich als Kunden vs. Angehörige der Universität fühlen bei den Skalen der universitären Leistungen bestehen, soll nun geprüft werden. Laut Levene-Test sind die Varianzen homogen.

Die beiden Gruppen unterscheiden sich in ihrer Zufriedenheit nur in den Skalen *Zufriedenheit mit studienorganisatorischen Aspekten* ($p = .028$, $T = -2,204$, $df = 371$) und *Unterstützungsmöglichkeiten* ($p = .000$, $T = -3,832$, $df = 343$) signifikant voneinander, wobei die Studierenden, die sich als Angehörige der Universität fühlen, zufriedener

sind, als Studierende die sich als Kunden der Universität sehen. Bei den Skalen *Zufriedenheit mit Übungen und LV-Leiter/innen* und *Zufriedenheit mit den LVs* unterscheiden sich die Studierenden der beiden Gruppen nicht signifikant ($p = .060$ bzw. $p = .198$). Die jeweiligen Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen sind Tabelle 41 zu entnehmen.

Tabelle 41: T-Tests (Gruppe: Kunden vs. Angehörige der Universität, Zufriedenheitsskalen uni. Leistungen)

Skalen	Gruppen-zugehörigkeit	N	M	SD	T	df	Signifikanz
Zufriedenheit mit Übungen und LV-Leiter/innen	Kunden	227	3,65	.734	-1,884	366	.060
	Angehörige	141	3,80	0,804			
Zufriedenheit mit studienorganisatorischen Aspekten	Kunden	230	2,65	0,967	-2,204	371	.028
	Angehörige	143	2,87	0,911			
Zufriedenheit mit LV-Inhalten	Kunden	223	2,76	0,989	-1,289	361	.198
	Angehörige	140	2,90	1,075			
Zufriedenheit mit Unterstützungsmöglichkeiten	Kunden	210	3,30	0,881	-3,832	343	.000
	Angehörige	135	3,67	0,846			

3.4. Zusammenfassung der Ergebnisse

3.4.1. Testtheoretische Überprüfung der Fragebögen

Die Faktorenanalyse über die neun Items der Kurzform des Fragebogens von Westermann et al. (1996) zeigte, dass durch die vorliegenden Daten der studentischen Stichprobe die drei Skalen *Zufriedenheit mit den Studieninhalten*, *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* und *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen* extrahiert werden konnten.

Die Faktorenanalyse über die 20 P-E Fit Werte der Bedürfniskategorien nach Maslow lieferte fünf Faktoren, wovon drei Faktoren den fünf von Maslow (1954) beschriebenen Bedürfnisklassen entsprechen. Die erste P-E Fit Skala beschreibt die Passung von *allgemeinen studentischen Bedürfnissen*, welche an der Universität vorhanden sein können, mit dem diesbezüglichen universitären Angebot. Durch die inhaltlich unterschiedlichen Items konnte diese Skala keiner der fünf Bedürfnisklassen von Maslow (1954) zugeordnet werden. Die Skala setzt sich aus einer Aussage der physiologischen Bedürfnisse (Item 4), einer Aussage der Sicherheitsbedürfnissen (Item 6), zwei Aussagen der sozialen Bedürfnissen (Item 9 und 11) und einer Aussage der

Selbstachtungsbedürfnisse zusammen. Die Benennung der Skala wurde so gewählt, da diese scheinbar wichtige und grundlegenden Bedürfnisse sind, welche die Studierenden an der Fakultät für Psychologie in Wien haben.

Die zweite P-E Fit Skala beschreibt die Übereinstimmung von *physiologischen Bedürfnissen* und dem diesbezüglichen universitären Angebot. Auf diesem Faktor laden vier der anfänglich fünf einbezogenen Items der physiologischen Bedürfnissen (Item 1, 2, 3, und 5). Es konnte daher die von Maslow (1954) beschriebene Bedürfnisklasse anhand der vorliegenden Daten gut reproduziert werden. Es ist demnach anzunehmen, dass Studierende an der Fakultät für Psychologie solche grundlegenden bzw. physiologische Bedürfnisse haben.

Die dritte P-E Fit Skala beschreibt die Passung von *Selbstverwirklichungsbedürfnissen* mit dem diesbezüglichen universitären Angebot. Alle vier konstruierten und in die Faktoranalyse einbezogenen Items der Selbstverwirklichungsbedürfnisse (Item 17 bis 20) konnten als eigener Faktor extrahiert werden. Dieses Ergebnis spricht wiederum dafür, dass in der zugrundeliegenden Stichprobe die von Maslow (1954) beschriebene Bedürfnisklasse reproduziert werden konnte.

Die vierte P-E Fit Skala beschreibt die Übereinstimmung von *Sicherheitsbedürfnissen* und dem diesbezüglichen universitären Angebot. Inhaltlich beziehen sich die drei Items (Item 7, 8 und 16) auf Prüfungen und Lehrveranstaltungen, sowie auf das Verhalten der Lehrenden. Auf Basis der erhobenen Stichprobe konnte daher das Vorhandensein von Sicherheitsbedürfnissen an der Universität bestätigt und die von Maslow (1954) beschriebene Bedürfnisklasse reproduziert werden.

Die fünfte P-E Fit Skala beschreibt die Übereinstimmung von *Bedürfnissen nach Kontakt zu LV-Leiter/innen und Tutor/innen* und dem diesbezüglichen universitären Angebot. Diese Skala besteht aus zwei Items (Item 10 und 12), welche eine hohe Faktorladung aufweisen. Sie kann inhaltlich zu den sozialen Bedürfnissen nach Maslow (1954) gezählt werden, wobei nicht von einer völligen Übereinstimmung gesprochen werden kann, da anzunehmen wäre, dass soziale Bedürfnisse an der Universität vor allem den Kontakt zu den Studienkolleg/innen betrifft. Die beiden entsprechenden Items laden allerdings auf dem ersten extrahierten Faktor.

Die Ergebnisse der Faktorenanalyse über die 20 P-E Fit Werte der Aufgabenmerkmale zeigen, dass vier Faktoren extrahiert werden konnten, welche in ihrer Struktur den fünf

Aufgabenmerkmalen des „Job characteristics model“ von Hackman und Oldham (1980) weitgehend entsprechen. Die erste P-E Fit Skala beschreibt die Übereinstimmung von Bedürfnissen nach *Autonomie und Rückmeldung* und dem diesbezüglichen universitären Angebot. Die Skala besteht aus sechs Items, wobei zwei Items inhaltlich den Bedürfnissen nach Autonomie (Item 35 und 36) und vier Items den Bedürfnissen nach Rückmeldung (Item 37, 38, 39, 40) entsprechen.

Die zweite P-E Fit Skala beschreibt die Übereinstimmung von Bedürfnissen nach der *Ganzheitlichkeit der Aufgaben* und dem diesbezüglichen universitären Angebot. Alle vier Items entsprechen jenen vier Items, die für dieses Aufgabenmerkmal operationalisiert wurden (Item 25, 26, 27, 28).

Die dritte P-E Fit Skala beschreibt die Übereinstimmung von Bedürfnissen nach der *Bedeutsamkeit der Aufgaben* und dem diesbezüglichen universitären Angebot. Sie besteht aus drei der anfänglich vier einbezogenen Items des Aufgabenmerkmals *Bedeutsamkeit der Aufgaben* (Item 30 bis 32). Das dazugehörige vierte Item wurde aus der faktorenanalytischen Berechnung ausgeschlossen. Durch die vorliegende Stichprobe konnte somit das Vorhandensein des Aufgabenmerkmals *Bedeutsamkeit der Aufgaben* bzw. des Bedürfnisses nach Bedeutsamkeit der Aufgaben und dessen Übereinstimmung mit dem universitären Angebot nachgewiesen werden.

Die vierte P-E Fit Skala beschreibt die Übereinstimmung von Bedürfnissen nach *Aufgabenvielfalt* und dem diesbezüglichen universitären Angebot. Sie besteht aus drei der anfänglich vier einbezogenen Items über das Aufgabenmerkmal *Aufgabenvielfalt* (Item 21 bis 23). Der dieser Skala zugrundeliegende Faktor erklärt den geringsten Anteil der Ausgangsvarianz. Das dazugehörige vierte Item wurde aus der faktorenanalytischen Berechnung ausgeschlossen. Durch die vorliegende Stichprobe konnte somit das Vorhandensein des Aufgabenmerkmals *Aufgabenvielfalt* bzw. des Bedürfnisses nach Aufgabenvielfalt und dessen Übereinstimmung mit dem universitären Angebot nachgewiesen werden.

Die Faktorenanalysen über die Zufriedenheitsangaben der Studierenden ergaben letztlich eine Faktorenstruktur mit vier Faktoren. Die erste Skala beschreibt die *Zufriedenheit mit den Übungen, Proseminaren, Seminaren und LV-Leiter/innen*. Inhaltlich besteht die Skala aus fünf Items zu Aspekten der Übungen etc. (Nachvollziehbarkeit der Beurteilung, Themenspektrum, Aktualität der Inhalte, Schwierigkeitsgrad, Möglichkeit zur aktiven Beteiligung) und aus sechs Items zu

Aspekten der LV-Leiter/innen (Kompetenz, Vorbereitung, didaktische Fähigkeiten, Erreichbarkeit, Fairness, Forschungstätigkeit). Die hohen Ladungen diese Items auf einen Faktor ist dadurch zu erklären, dass die Aspekte der Übungen, Proseminare und Seminare stark von Eigenschaften der LV-Leiter/innen abhängig sind.

Die zweite Skala beschreibt die *Zufriedenheit mit studienorganisatorischen Aspekten*. Sie besteht aus insgesamt neun Items, wobei das Anmeldeverfahren für Prüfungen und Übungen, die Anzahl der Prüfungsplätze und Prüfungstermine, die Anzahl der angebotenen Übungen, Proseminare und Seminare, sowie die technischen Ausstattung der LV-Räume in den Aufgabenbereich der Studienprogrammleitung fallen. Die Schwierigkeit der Prüfungen, die Korrekturzeiten der Prüfungen und die Nachvollziehbarkeit der Beurteilung der Prüfungen sind Bereiche, die von den LV-Leiter/innen abhängen.

Die dritte Skala beschreibt die *Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungsinhalten* und besteht aus fünf Items, welche die Inhalte und die Gestaltung der Lehrveranstaltungen betreffen.

Die vierte Skala beschreibt die *Zufriedenheit mit den Unterstützungsmöglichkeiten* an der Fakultät für Psychologie. Sie besteht einerseits aus Items über die Zufriedenheit mit dem Kontakt zu anderen Studienkolleg/innen und deren Hilfsbereitschaft, andererseits aus Items über die Zufriedenheit mit dem studierendenbezogenen Engagement der Studienrichtungsvertretung, der Studienprogrammleitung und des StudienServiceCenters Psychologie. Da sich Studierende bei Fragen und Problemen im Studium von diesen vier Stellen Hilfe und Unterstützung holen können, ist es nachvollziehbar, dass diese Items auf einem Faktor laden.

3.4.2. Deskriptive Statistik

Insgesamt gaben die befragten Psychologiestudierenden an, weder unzufrieden noch zufrieden mit ihrem Studium zu sein ($M = 2,85$), da der Mittelwert der Angaben zur allgemeinen Studienzufriedenheit nur knapp über dem Mittelpunkt der 6-stufigen Skala liegt. Es gaben allerdings mehr Studierende an „eher zufrieden“ bis „sehr zufrieden“ mit dem Psychologiestudium zu sein, als „eher unzufrieden“ bis „sehr unzufrieden“.

Die Angaben zur allgemeinen Studienzufriedenheit am Ende des Fragebogens fielen signifikant besser aus als zu Beginn des Fragebogens. Im Durchschnitt gaben die Studierenden am Ende des Fragebogens an, insgesamt „eher zufrieden“ mit dem

Psychologiestudium zu sein ($M= 3,18$), wobei wesentlich mehr Studierende bei dieser Frage zur allgemeinen Studienzufriedenheit angaben „eher zufrieden“ bis „sehr zufrieden“ zu sein. Daraus ist zu schließen, dass die intensive Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Prädiktoren der Studienzufriedenheit zu einer Verbesserung der Angaben zur allgemeinen Zufriedenheit führte, worin sich der oft beschriebene Einfluss von spezifischen Zufriedenheitsurteilen auf globale Zufriedenheitsangaben zeigt (vgl. Kap. 2.2.2.) .

Verglichen mit anderen Studienrichtungen gaben die Psychologiestudierenden an sich genauso zufrieden zu fühlen ($M= 2,47$) wie Studierende anderer Studienrichtungen. Wenn die Studierenden ihre momentane Studienzufriedenheit mit ihrer Studienzufriedenheit zu Beginn des Psychologiestudiums vergleichen mussten, gaben sie an, dass sie etwas zufriedener mit der jetzigen Studiensituation sind, da die Angaben im Durchschnitt knapp über dem Mittelpunkt der 6-stufigen Skala liegen ($M= 2,76$). Die Mehrheit der befragten Studierenden gab jedoch an, dass sich ihre Studienzufriedenheit „eher erhöht“ bis „stark erhöht“ hat. Bezüglich der Zufriedenheit mit dem eigenen Studienfortschritt gaben die Studierenden an, tendenziell „eher zufrieden“ zu sein ($M= 2,86$).

Die Psychologiestudierenden schätzten ihre Berufsaussichten als Psychologe/in durchschnittlich „eher gut“ ein ($M= 2,84$).

Die Schwierigkeiten der Vorlesungsinhalte wurden im Durchschnitt als „etwas zu schwierig“ empfunden ($M= 2,70$). Bezüglich der Schwierigkeit der Prüfungen gaben die Studierenden ebenfalls an, dass diese „etwas zu schwierig“ sind ($M= 2,95$). Die Übungen, Proseminare und Seminare werden als weder zu leicht noch zu schwierig empfunden ($M= 2,47$). Der Schwierigkeitsgrad der Übungen etc. ist also im Durchschnitt betrachtet für die befragten Studierenden angemessen.

Bei den drei Fragen über die *Zufriedenheit mit den Studieninhalten* gaben die Studierenden durchschnittlich an, dass es zutrifft, dass sie Freude an dem was sie studieren haben, dass sie insgesamt mit ihrer Studienwahl zufrieden sind und dass sie ihr Studium interessant finden. Bezüglich der drei Fragen über die *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* gaben die Studierenden durchschnittlich an, dass sie sich bessere Studienbedingungen an der Universität wünschen. Die Aussagen darüber, dass die äußeren Umstände unter denen sie studieren frustrierend sind und dass an ihrer Universität zu wenig auf die Belange der Studierenden geachtet wird, bewerten

die Studierenden durchschnittlich als eher zutreffend. Die drei Fragen über die *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen* wurden jeweils durchschnittlich als eher nicht zutreffend bewertet. D. h., dass die befragten Studierenden ihr Studium mit anderen Verpflichtungen eher in Einklang bringen können, sie das Studium eher nicht „auffrisst“ und sie sich eher nicht durch das Studium oft müde und abgespannt fühlen.

Am Ende des Fragebogens wurden die Studierenden gefragt, ob sie sich eher der Gruppe „Kunden der Universität“ oder „Angehörige der Universität“ zugehörig fühlen. Durchschnittlich gaben die Studierenden an, sich eher als Kunden der Universität zu fühlen, wobei der Mittelwert nur knapp unter dem Mittelpunkt der 6-stufigen Skala liegt. Es gibt daher nur eine leichte Tendenz in Richtung „Kunden der Universität“ bei den Studierenden. Danach gefragt, was sie gerne sein wollen, gab die Mehrheit der befragten Studierenden an, lieber Angehörige der Universität sein zu wollen.

Diese Ergebnisse veranschaulichen eine Differenz zwischen dem erlebten Ist- und dem gewünschten Soll-Zustand. Die Gründe für bzw. die Konsequenzen aus diesem Ergebnis werden im Diskussionsteil erläutert.

3.4.3. Hypothesenprüfungen

3.4.3.1. Prädiktoren der allgemeinen Studienzufriedenheit

Die **erste Hypothese** betrifft den Einfluss der fünf P-E Fit Skalen der Maslow Bedürfniskategorien auf die allgemeine Studienzufriedenheit. Das Bestimmtheitsmaß der Regressionsanalyse zeigt, dass durch die fünf P-E Fit Skalen 29,2% der Variation der allgemeinen Studienzufriedenheit erklärt wird. Vier der fünf in die Berechnung einbezogenen P-E Fit Skalen leisten einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der allgemeinen Studienzufriedenheit. Die durchwegs negativen standardisierten Regressionskoeffizienten bedeuten, dass kleine wahrgenommene Differenzen zwischen Bedürfnissen der Studierenden hinsichtlich der Maslow Kategorien und dem universitären Angebot mit einer hohen Studienzufriedenheit zusammenhängen. Dieses Ergebnis ist erwartungskonform.

Die P-E Fit Skalen *Sicherheitsbedürfnisse* und *allgemeine studentische Bedürfnisse* haben die größte Bedeutung für die Erklärung des Zustandekommens der allgemeinen Studienzufriedenheit. D. h., dass geringe Differenzen zwischen Bedürfnissen der Studierenden nach Sicherheit über das verlangte Leistungsniveau bei Prüfungen und Lehrveranstaltungen, nach Lehrenden die nicht verunsichern, das eigene Wissen bei

Prüfungen unter Beweis zu stellen, sowie die Bedürfnisse nach genügend Platz in Hörsälen, Gelegenheiten für soziale Kontakte an der Universität, konstruktiver Kritik der Lehrenden und dem universitären Angebot, mit der allgemeinen Studienzufriedenheit zusammenhängen.

Einen ebenso signifikanten, jedoch geringeren Einfluss haben die P-E Fit Skalen *physiologische Bedürfnisse* und *Selbstverwirklichungsbedürfnisse*. D. h., dass geringe wahrgenommene Differenzen zwischen Bedürfnissen der Studierenden außerhalb der Lehrveranstaltungen an der Universität zur arbeiten, nach Entspannungsmöglichkeiten an der Universität, ausreichend vorhandenen Toiletten, Hilfe bei Problemen im Studium, aktiver Beteiligung in den Lehrveranstaltungen, persönlicher Weiterentwicklung und Entscheidungsfreiheiten bei der Bearbeitung von Aufgabenstellungen und dem universitären Angebot, mit der allgemeinen Studienzufriedenheit der Studierenden zusammenhängen.

Keinen signifikanten Beitrag zur Erklärung der allgemeinen Studienzufriedenheit liefert die P-E Fit Skala *Bedürfnis nach der Erreichbarkeit der LV-Leiter/innen*. D. h., dass geringe Differenzen zwischen Bedürfnissen der Studierenden nach guter Erreichbarkeit der LV-Leiter/innen und leichter Kontaktaufnahme zu Tutor/innen nicht mit der allgemeinen Studienzufriedenheit der Studierenden zusammenhängen.

Die erste Alternativhypothese muss daher verworfen werden bzw. die erste Nullhypothese wird beibehalten, da sich nur vier P-E Fit Skalen der Maslow Bedürfniskategorien für die Erklärung der allgemeinen Studienzufriedenheit als brauchbar erwiesen.

Die **zweite Hypothesenprüfung** ermittelte die Bedeutungsgewichte der fünf P-E Fit Skalen der Aufgabenmerkmale in Bezug auf die allgemeine Studienzufriedenheit. Das Bestimmtheitsmaß der Regressionsanalyse zeigt, dass durch die vier P-E Fit Skalen 24,4% der Variation der allgemeinen Studienzufriedenheit erklärt wird. Drei von den vier in die Berechnung einbezogenen P-E Fit Skalen leisten einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der allgemeinen Studienzufriedenheit. Die ebenfalls durchwegs negativen standardisierten Regressionskoeffizienten bedeuten, dass kleine Differenzen zwischen Bedürfnissen der Studierenden hinsichtlich der Aufgabenmerkmale und dem universitären Angebot, mit einer hohen Studienzufriedenheit zusammenhängen. Dieses Ergebnis ist erwartungskonform.

Die P-E Fit Skala *Bedeutsamkeit der Aufgaben* hat das größte Betagewicht und gilt daher in diesem Regressionsmodell als bester Prädiktor der allgemeinen Studienzufriedenheit. Demnach hängen geringe Differenzen zwischen Bedürfnissen der Studierenden im Rahmen des Studiums etwas zur Forschung beizutragen, mit dem Studium einen Beitrag für die Gesellschaft zu leisten und zielführende Aufgaben im Studium zu bekommen und dem universitären Angebot, mit der allgemeinen Studienzufriedenheit der Studierenden zusammen.

Die P-E Fit Skalen *Autonomie und Rückmeldung* und *Ganzheitlichkeit der Aufgaben* leisten ebenfalls einen signifikanten Erklärungsbeitrag. D. h., dass geringe Differenzen zwischen Bedürfnissen der Studierenden nach Mitbestimmungsrechten bei Entscheidungen, welche die Universität betreffen, Unabhängigkeit und Entscheidungsfreiheit im Studium, Rückmeldungen für die eigene Leistungseinschätzung, klarere und detailliertere Rückmeldung der Lehrenden über Arbeiten in Übungen und Seminaren, Nachvollziehbarkeit der Leistungsbeurteilungen, sowie Nützlichkeit und Anwendbarkeit des erworbenen Wissens für andere LVs, Vorhandensein eines „roten Faden“ im Studium und Querverbindungen zwischen den LVs und dem universitären Angebot, mit der allgemeinen Studienzufriedenheit der Studierenden zusammenhängen.

Die P-E Fit Skala *Aufgabenvielfalt* hat keinen signifikanten Einfluss auf die allgemeine Studienzufriedenheit, weshalb geringe Differenzen zwischen Bedürfnissen der Studierenden nach der Anwendung verschiedener Fertigkeiten im Studium, Thematisierung verschiedener Inhalte und vielseitigen Aufgaben und dem universitären Angebot, mit der allgemeinen Studienzufriedenheit der Studierenden nicht zusammenhängen.

Die zweite Alternativhypothese muss daher verworfen werden bzw. die zweite Nullhypothese wird beibehalten, da sich nur drei P-E Fit Skalen der Aufgabenmerkmale für die Erklärung der allgemeinen Studienzufriedenheit als brauchbar erwiesen.

Die **dritte Hypothesenprüfung** überprüfte, ob ein Zusammenhang zwischen den vier Zufriedenheitsskalen der universitären Leistungsmerkmale und der allgemeinen Studienzufriedenheit besteht. Das Bestimmtheitsmaß der Regressionsanalyse zeigt, dass durch die vier Zufriedenheitsskalen 20,6% der Variation der allgemeinen Studienzufriedenheit erklärt wird. Alle vier in die Berechnung einbezogenen Skalen leisten einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der allgemeinen Studienzufriedenheit.

Den größten Einfluss hat die Skala *Zufriedenheit mit studienorganisatorischen Aspekten* (Anmeldeverfahren, Prüfungsplätze, Anzahl der Prüfungstermine, Schwierigkeitsgrad der Prüfungen, Korrekturzeiten, Nachvollziehbarkeit der Leistungsbeurteilung, Anzahl der angebotenen UE und PS, technische Ausstattung der LV-Räume), gefolgt von den Skalen *Zufriedenheit mit den Übungen und LV-Leiter/innen* (Themenspektrum und Aktualität der UE, Schwierigkeitsgrad der UE, Möglichkeiten aktiver Beteiligung in UE, Kompetenzen, Erreichbarkeit und Fairness der LV-Leiter/innen), *Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungsinhalten* (Integration neuer Forschung in LVs, Aktualität der LV-Inhalte, Praxisbezug der VOs, Ausbildung für die Praxis) und *Zufriedenheit mit den Unterstützungsmöglichkeiten* (Kontakt zu anderen Studierenden, Hilfsbereitschaft von Kolleg/innen, Engagement der Studienrichtungsvertretung, der Studienprogrammleitung und des StudienServiceCenters). Die positiven Betagewichte weisen darauf hin, dass hohe Zufriedenheitswerte der einzelnen Skalen mit hohen Werten der allgemeinen Studienzufriedenheit zusammenhängen.

Die dritte Alternativhypothese kann aufgrund der Ergebnisse angenommen werden, da sich alle Zufriedenheitsskalen der universitären Leistungsmerkmale für die Erklärung der allgemeinen Studienzufriedenheit als brauchbar erwiesen.

Die **vierte Hypothesenprüfung** ermittelte schließlich die Bedeutungsgewichte der drei Skalen des Fragbogens zur allgemeinen Studienzufriedenheit von Westermann et al. (1996) für die allgemeine Studienzufriedenheit. Das Bestimmtheitsmaß der Regressionsanalyse zeigt, dass durch die drei Skalen (*ZSI*, *ZSB*, *ZBSB*) 48,6% der Variation der allgemeinen Studienzufriedenheit erklärt wird. Von den drei in die Berechnung einbezogenen Skalen leisten allerdings nur zwei Skalen einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der allgemeinen Studienzufriedenheit.

Die Skala *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (ZSB)* hat den größten Einfluss auf die allgemeine Studienzufriedenheit. Der negative standardisierte Regressionskoeffizient bedeutet, dass Zustimmungen zur den Aussagen dieser Skala (Wunsch nach besseren Studienbedingungen, die äußeren Studenumstände sind frustrierend, auf die Belange der Studierenden wird zu wenig geachtet) mit einer geringen allgemeinen Studienzufriedenheit zusammenhängen. Einen ebenfalls signifikanten Beitrag zur Erklärung der allgemeinen Studienzufriedenheit liefert die Skala *Zufriedenheit mit den Studieninhalten (ZSI)*. Der positive standardisierte

Regressionskoeffizient bedeutet, dass Zustimmungen zu den Aussagen der Skala (Freude am Studieren, zufrieden mit Studienwahl, Interesse am Studium) mit der allgemeinen Studienzufriedenheit zusammenhängen. Nur einen sehr geringen und daher nicht signifikanten Einfluss hat die Skala *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen (ZBSB)*. Zwischen den Zustimmungen zu Aussagen der Skala (Studium kann schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang gebracht werden, Studium „frisst mich auf“, oft müde und abgespannt durch Studium) und der allgemeinen Studienzufriedenheit konnte kein überzufälliger Zusammenhang nachgewiesen werden.

Die vierte Alternativhypothese muss daher verworfen werden bzw. die vierte Nullhypothese wird beibehalten, da sich nur zwei Skalen des Fragebogens zur Studienzufriedenheit von Westermann et al. (1996) für die Erklärung der allgemeinen Studienzufriedenheit als brauchbar erwiesen.

3.4.3.2. Unterschiede zwischen Studienanfänger/innen und fortgeschrittenen Studierenden

In der **fünften Hypothesenprüfung** wurde untersucht, ob zwischen der Studienzufriedenheit von Studienanfänger/innen und fortgeschrittenen Studierenden ein signifikanter Unterschied besteht. Dabei zeigte sich, dass die Studienanfänger/innen signifikant höhere Werte bzgl. der *allgemeinen Studienzufriedenheit* und der Skala *Zufriedenheit mit den Studieninhalten* angaben als die fortgeschrittenen Studierenden. Die Angaben zu den Skalen *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* und der *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen* waren signifikant geringer als jene der fortgeschrittenen Studierenden. Da die Items der beiden Skalen negativ formuliert sind, sind die Studienanfänger/innen durchgehend zufriedener mit dem Psychologiestudium als die fortgeschrittenen Studierenden.

Ob sich die Angaben der Studienanfänger/innen auch bzgl. der Differenzen zwischen ihren Bedürfnissen und dem Angebot der Universität von den fortgeschrittenen Studierenden signifikant unterscheiden, wurde bei der **sechsten Hypothesenprüfung** untersucht. Im Bezug auf die P-E Fit Skalen der Maslow Bedürfniskategorien unterscheiden sich die beiden Gruppen nur in der P-E Fit Skala *physiologische Bedürfnisse* signifikant voneinander, wobei die Fortgeschrittenen größere Differenzen wahrnehmen als die Studienanfänger/innen. Bei der P-E Fit Skala *allgemeine studentische Bedürfnisse* ist ein Trend in dieselbe Richtung zu verzeichnen, wobei kein

signifikanter Unterschied nachgewiesen wurde. Die Angaben der Skala *Selbstverwirklichungsbedürfnisse* zeigen einen Trend in die entgegengesetzte Richtung, wonach die Studienanfänger/innen größere Differenzen angaben als die fortgeschrittenen Studierenden. Der Unterschied ist allerdings nicht signifikant. In den P-E Fit Skalen *Sicherheitsbedürfnisse* und *Bedürfnis nach Erreichbarkeit der LV-Leiter/innen* unterscheiden sich die beiden Gruppen ebenfalls nicht signifikant voneinander. Die beiden Gruppen von Studierenden unterscheiden sich bezüglich der Aufgabenmerkmale nur in den P-E Fit Skalen *Autonomie und Rückmeldung* und *Aufgabenvielfalt* signifikant voneinander. Dabei fallen die P-E Fit Werte der fortgeschrittenen Studierenden in beiden Fällen höher aus als bei den Studienanfänger/innen. Sie erleben demnach durchschnittlich höhere Differenzen zwischen ihren Bedürfnissen nach Autonomie, Rückmeldung und Aufgabenvielfalt und dem Angebot der Universität. In den P-E Fit Skalen *Ganzheitlichkeit der Aufgaben* und *Bedeutsamkeit der Aufgaben* unterscheiden sich Anfänger und Fortgeschrittene nicht signifikant voneinander.

Die **siebte Hypothesenprüfung** untersuchte, ob sich Studienanfänger/innen und fortgeschrittenen Studierende signifikant in den Zufriedenheitsskalen der universitären Leistungsaspekte unterscheiden. Alle vier Mittelwertsvergleiche fallen nicht signifikant aus. D. h., dass sich Studienanfänger/innen in ihrer *Zufriedenheit mit Übungen und LV-Leiter/innen*, *studienorganisatorischen Aspekten*, *Lehrveranstaltungsinhalten* und *Unterstützungsmöglichkeiten* nicht von fortgeschrittenen Studierenden unterscheiden.

Bei der **achten Hypothesenprüfung** wurde untersucht, ob sich Studienanfänger/innen von fortgeschrittenen Studierenden bzgl. der Zuschreibung einer der beiden Gruppen „Kunden der Universität“ vs. „Angehörige der Universität“ signifikant voneinander unterscheiden. Der Mittelwertsvergleich ergab, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen Studienanfänger/innen und fortgeschrittenen Studierenden bei der subjektiven Zuordnung zu einer der beiden Gruppen nachzuweisen sind. In beiden Fällen liegen die durchschnittlichen Angaben nahe dem Mittelpunkt der Skala, mit einer leichten Tendenz in die Richtung „Kunden der Universität“.

3.4.3.3. Unterschiede zwischen „Kunden“ und „Angehörige“ der Universität

Die nachfolgenden Hypothesenprüfungen untersuchen, ob sich Studierende der Gruppen „Kunden der Universität“ vs. „Angehörige der Universität“ bzgl. der

allgemeinen Studienzufriedenheit, sowie hinsichtlich der Prädiktoren der allgemeinen Studienzufriedenheit unterscheiden.

Die **neunte Hypothesenprüfung** ergab, dass Studierende, die sich als Angehörige der Universität fühlen, signifikant zufriedener mit dem Psychologiestudium sind, als Studierende, die sich als Kunden der Universität fühlen. Die beiden Gruppen unterscheiden sich auch bzgl. der drei Skalen *Zufriedenheit mit den Studieninhalten*, *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* und *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen* signifikant voneinander. Studierende, die sich als Angehörige der Universität fühlen, sind folglich in allen drei Skalen signifikant zufriedener als Studierende, die sich als Kunden der Universität fühlen.

Die **zehnte Hypothesenprüfung** zeigte, dass sich Studierende, die sich als Angehörige der Universität fühlen, signifikant kleinere Differenzen zwischen den Bedürfnissen bzgl. der Maslow Bedürfniskategorien und dem universitären Angebot erleben, als Studierende, die sich als Kunden der Universität fühlen. Die Unterschiede sind in allen fünf P-E Fit Skalen der Maslow Bedürfniskategorien signifikant.

Bezüglich der Unterschiede zwischen den P-E Fit Skalen der Aufgabenmerkmale unterscheiden sich die beiden Gruppen nur in den Skalen *Autonomie* und *Rückmeldung* und *Bedeutsamkeit der Aufgaben* signifikant voneinander. Studierende, die sich als Angehörige der Universität fühlen, nehmen signifikant kleinere Differenzen zwischen den Bedürfnissen nach Autonomie, Rückmeldung und bedeutsamen Aufgabe und dem universitären Angebot wahr, als Studierende, die sich als Kunden der Universität fühlen. In den P-E Fit Skalen *Ganzheitlichkeit der Aufgaben* und *Aufgabenvielfalt* unterscheiden sich die beiden Gruppen von Studierenden nicht signifikant voneinander.

Die **elfte Hypothesenprüfung** ergab, dass Studierende, die sich als Angehörige der Universität fühlen, mit den *studienorganisatorischen Aspekten* und den *Unterstützungsmöglichkeiten* der Universität signifikant zufriedener sind als Studierende, die sich als Kunden der Universität fühlen. Hinsichtlich der beiden Skalen *Zufriedenheit mit Übungen und LV-Leiter/innen* und *Zufriedenheit mit Lehrveranstaltungsinhalten* unterscheiden sich die beiden Gruppen von Studierenden nicht signifikant voneinander.

4. Diskussion

In der vorliegenden Arbeit wurde versucht das Zustandekommen der Studienzufriedenheit der Psychologiestudierenden an der Universität Wien zu beschreiben. Da es keine einheitliche Vorgehensweise bei der Erfassung der Studienzufriedenheit gibt, wurde versucht zwei in der Forschung im Wesentlichen unterschiedene Ansätze einzubeziehen. Dabei wurde die Studienzufriedenheit einerseits in Analogie zur Arbeitszufriedenheit und andererseits in Analogie zur Kundenzufriedenheit definiert und erfasst. Aus diesem Vorgehen resultierte schließlich die **erste Fragestellung**, welcher der beiden Ansätze für die Erklärung des Zustandekommens der allgemeinen Studienzufriedenheit geeigneter ist. Die beiden Arten von Zufriedenheit wurden über verschiedene Fragen operationalisiert, welche in weiterer Folge zu Skalen zusammengefasst wurden.

Die Hypothesenprüfungen bzgl. der **Modelle der Arbeitszufriedenheit** ergaben, dass durch die P-E Fit Skalen der Maslow Bedürfniskategorien knapp 30% der Variation der allgemeinen Studienzufriedenheit erklärt wird. Die P-E Fit Skalen *Sicherheitsbedürfnisse* und *allgemeine studentische Bedürfnisse* leisten dabei den größten Beitrag. Ein signifikanter Zusammenhang wurde auch für die P-E Fit Skalen *physiologische Bedürfnisse* und *Selbstverwirklichungsbedürfnisse* und der allgemeinen Studienzufriedenheit nachgewiesen. Die P-E Fit Skala *Bedürfnis nach der Erreichbarkeit der LV-Leiter/innen* hängt allerdings nicht signifikant mit der allgemeinen Studienzufriedenheit zusammen. Geringe Differenzen zwischen den Sicherheitsbedürfnissen, allgemeinen studentischen Bedürfnissen und dem universitären Angeboten hängen demnach mit einer hohen allgemeinen Studienzufriedenheit zusammen. Verglichen mit den Motivklassen des hierarchischen Motivationsmodells von Maslow (1954), sind es vor allem die grundlegenden Bedürfnisse der Studierenden, die mit der allgemeinen Studienzufriedenheit zusammenhängen, wobei von keiner hierarchischen Anordnung der Bedürfniskategorien ausgegangen wurde.

Durch die P-E Fit Skalen der Aufgabenmerkmale konnten knapp 25% der Variation der allgemeinen Studienzufriedenheit erklärt werden. Den größten Erklärungsbeitrag leistet die P-E Fit Skala *Bedeutung der Aufgaben*. Die P-E Fit Skalen *Autonomie und Rückmeldung* und *Ganzheitlichkeit der Aufgaben* hängen ebenfalls signifikant mit der

allgemeinen Studienzufriedenheit zusammen. Kein signifikanter Einfluss konnte bei der P-E Fit Skala *Aufgabenvielfalt* nachgewiesen werden.

Geringe Diskrepanzen zwischen Bedürfnissen nach bedeutsamen Aufgaben, Autonomie und Rückmeldung, sowie ganzheitlichen Aufgaben im Studium und den universitären Angeboten hängen folglich mit einer hohen allgemeinen Studienzufriedenheit zusammen. D. h., dass die Studieninhalte sehr entscheidend für die Studienzufriedenheit sind, da die Inhalte bedeutsam und ganzheitlich gestaltet werden können. Das Maß an Autonomie und Rückmeldung kann von den Lehrveranstaltungsleiter/innen bzw. von der Fakultätsleitung bestimmt werden.

Die Hypothesenprüfung bzgl. der **Modelle der Kundenzufriedenheit** ergab, dass durch die Zufriedenheitsskalen der universitären Leistungsmerkmale rund 20% der Variation der allgemeinen Studienzufriedenheit erklärt wird. Dabei leistet die Skala *Zufriedenheit mit studienorganisatorischen Aspekten* den größten Erklärungsbeitrag. Signifikante Zusammenhänge wurden auch mit den restlichen Skalen (*Zufriedenheit mit den Übungen und LV-Leiter/innen*, *Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungsinhalten*, *Zufriedenheit mit Unterstützungsmöglichkeiten*) gefunden.

Die Zufriedenheit mit dem Anmeldeverfahren für Prüfungen und Übungen, der Anzahl der Prüfungsplätze und Prüfungstermine, der Anzahl der angebotenen Übungen, Proseminaren und Seminaren, mit der technischen Ausstattung der LV-Räume, der Schwierigkeit der Prüfungen, den Korrekturzeiten der Prüfungen und der Nachvollziehbarkeit der Beurteilung der Prüfungen (= Skala *Zufriedenheit mit studienorganisatorischen Aspekten*) hängen mit der allgemeinen Studienzufriedenheit am stärksten zusammen. Alle vier Skalen gemeinsam können in diesem Regressionsmodell jedoch nur einen eher geringen Anteil der allgemeinen Studienzufriedenheit erklären.

Die Antwort auf die erste Fragestellung ist demnach, dass die P-E Fit Skalen der Modelle der Arbeitszufriedenheit einen größeren Betrag zur Erklärung des Zustandekommens der allgemeinen Studienzufriedenheit leisten als die Zufriedenheitsskalen des Modells der Kundenzufriedenheit. Da allerdings ein Ansatz maximal ein Drittel der Variation der allgemeinen Studienzufriedenheit erklärt, wird deutlich, dass für eine umfassende Beschreibung der allgemeinen Studienzufriedenheit beide Ansätze ergänzend herangezogen werden müssen und sie sich nicht ausschließen.

In der Studie von Spies et al. (1996) konnten ebenfalls signifikante Zusammenhänge zwischen den P-E Fit Skalen *Selbstverwirklichungsbedürfnisse*, *Sicherheitsbedürfnisse*, *physiologischen Bedürfnisse*, *Aufgabenvariation*, *themenbezogene Aufgabenwichtigkeit*, *Autonomie*, *Erwartungen bzgl. späterer Berufstätigkeit*, *themenbezogener Aufgabenwichtigkeit* und *Rückmeldung* und den drei Determinanten der allgemeinen Studienzufriedenheit (*ZSI*, *ZSB*, *ZBSB*) nachgewiesen werden.

Die drei Skalen der Kurzform des Fragebogens zur Studienzufriedenheit von Westermann et al. (1996) wurden in der vorliegenden Studie jedoch nicht als Dimensionen der allgemeinen Studienzufriedenheit, sondern ebenfalls als Prädiktoren einbezogen, um die beiden Ansätze Studienzufriedenheit in Analogie zur Arbeits- bzw. Kundenzufriedenheit inhaltlich zu ergänzen (vgl. Kap. 2.2.1.). Die diesbezügliche Hypothesenprüfung ergab, dass durch die drei Skalen *Zufriedenheit mit den Studieninhalten (ZSI)*, *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (ZSB)* und *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen (ZBSB)* insgesamt knapp 50% der Variation der allgemeinen Studienzufriedenheit erklärt wird. Die Skala *ZSB* hat den größten Einfluss auf die allgemeine Studienzufriedenheit, gefolgt von der Skala *ZSI*. Zwischen der Skala *ZBSB* und der allgemeinen Studienzufriedenheit konnte kein signifikanter Zusammenhang nachgewiesen werden.

Es zeigt sich demnach, dass die allgemeine Studienzufriedenheit der Psychologiestudierenden in diesem Regressionsmodell zur Hälfte durch die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen und den Studieninhalten erklärt wird. Dieses Ergebnis ist eventuell dadurch zu erklären, dass die Aussagen dieses Fragebogens sehr allgemein gehalten sind und daher die einzelne Bereiche eher global erfassen. Darüber hinaus bezieht sich eine Aussage der Skala *ZSI* direkt auf die allgemeine Studienzufriedenheit, weshalb ein korrelativer Zusammenhang nicht erstaunlich ist. Die drei Skalen wurden von Westermann et al. (1996) als Determinanten der allgemeinen Studienzufriedenheit konstruiert, weshalb der nicht signifikante Einfluss der Skala *ZBSB* auf die allgemeinen Studienzufriedenheit umso überraschender ist. Hier könnte sich die oft genannte Stichprobenabhängigkeit der Prädiktoren der Studienzufriedenheit (vgl. Apenburg, 1980) niedergeschlagen haben.

In der **zweiten Fragestellung** wird der Frage nach Unterschieden in der allgemeinen Studienzufriedenheit und ihren Prädiktoren zwischen Studienanfänger/innen und

fortgeschrittenen Studierenden nachgegangen. Die Hypothesenprüfungen ergaben, dass Studienanfänger/innen signifikant zufriedener mit dem Psychologiestudium, mit den Studieninhalten, den Studienbedingungen und der Bewältigung der Studienbelastungen sind, als fortgeschrittene Studierende. Bezogen auf die P-E- Fit Skalen der Maslow Bedürfniskategorien unterscheiden sich Anfänger/innen und Fortgeschrittene nur in der P-E Fit Skala *physiologische Bedürfnisse* signifikant voneinander. Studienanfänger/innen erleben demnach geringere Diskrepanzen zwischen ihren Bedürfnissen nach Möglichkeiten an der Universität zu arbeiten und sich zu entspannen, ausreichenden Toiletten und Hilfestellungen bei Problemen im Studium und dem Angebot der Universität als fortgeschrittene Studierende. In den anderen P-E- Fit Skalen unterscheiden sich die beiden Gruppen von Studierenden nicht signifikant voneinander.

Dieses Ergebnis ist einerseits überraschend, da angenommen werden könnte, dass Studienanfänger/innen vermehrt Bedürfnisse nach Hilfestellungen bei Problemen im Studium haben als fortgeschrittene Studierende und diese schwieriger zu stillen sind und sie daher größere Diskrepanzen erleben. Andererseits gibt es gerade für Studienanfänger/innen spezielle Informationsveranstaltungen, die diese Bedürfnisse anscheinend ausreichend befriedigen. Das Ergebnis, dass fortgeschrittene Studierende größere Diskrepanzen zwischen ihren Bedürfnissen nach guten Arbeits- und Entspannungsmöglichkeiten, sowie ausreichenden Toiletten an der Universität und den Angeboten der Universität wahrnehmen ist vorerst nicht überraschend, da ihnen die selben Räumlichkeiten wie den Studienanfängern/innen zu Verfügung stehen. Es wird daher davon ausgegangen, dass diese Bedürfnisse im Lauf des Studiums stärker werden und sie daher von dem vorhandenen Angebot nicht vollkommen befriedigt werden. Ein anderer Erklärungsansatz ist, dass fortgeschrittene Studierende höhere Ansprüche stellen und durch ihre längere Studienzeit mehr Erfahrungen haben und demzufolge ein unzureichendes Angebot (große Diskrepanzen zwischen Soll- und Ist-Zustand) als störender empfinden als Studienanfänger/innen.

Bezüglich der P-E- Fit Skalen der Aufgabenmerkmale nehmen Studienanfänger/innen geringere Diskrepanzen zwischen ihren Bedürfnissen nach Autonomie, Rückmeldung und Aufgabenvielfalt wahr als fortgeschrittene Studierende. In den anderen P-E Fit Skalen unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht signifikant voneinander.

Die zuvor gegebenen Erklärungen für den Unterschied in den P-E- Fit Skalen der Maslow Bedürfniskategorien könnten ebenso für dieses Ergebnis gelten. Da

Studienanfänger/innen zu Beginn des Studiums Hilfestellungen und Unterstützung suchen, verspüren sie eventuell deshalb das Bedürfnis nach Autonomie nicht so sehr und erleben daher das vorhandene Angebot als ausreichend. Fortgeschrittene Studierende haben dagegen schon mehr Lehrveranstaltungen besucht und eine größere Bezugsnorm als die Studienanfänger/innen, weshalb ihre Ansprüche höher sein könnten oder sie das Angebot kritischer beurteilen.

In der Zufriedenheit mit den universitären Leistungsaspekten unterscheiden sich Studienanfänger/innen nicht von fortgeschrittenen Studierenden. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen bzgl. der allgemeinen Studienzufriedenheit findet sich demnach nicht in Unterschieden in den vier Zufriedenheitsskalen wieder.

Schließlich wurde überprüft, ob sich die Studienanfänger/innen und fortgeschrittenen Studierenden hinsichtlich der subjektiven Zuordnung zu den Gruppen „Kunden vs. Angehörige der Universität“ unterscheiden. Es wurden ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studienanfänger/innen und fortgeschrittenen Studierenden gefunden, wonach die erlebte Gruppenzugehörigkeit nicht mit dem Studienfortschritt zusammenhängt.

Die Beantwortung der zweiten Fragestellung ist folglich, dass Unterschiede zwischen Studienanfänger/innen und fortgeschrittenen Studierenden hinsichtlich der allgemeinen Studienzufriedenheit und manchen ihrer Prädiktoren bestehen. Wie auch schon Apenburg (1980) und Schwaiger (2003) gezeigt haben, sind fortgeschrittene Studierende im Allgemeinen unzufriedener als Studienanfänger/innen. Die Autoren begründeten die gefundenen Zufriedenheitsunterschiede einerseits in einer größeren Verdrossenheit der fortgeschrittenen Studierenden gegen Ende des Studiums im Gegensatz zu den Anfängern/innen, andererseits in den sich ändernden Einschätzungen der Berufsaussichten, in der unterschiedlichen Angebotsstruktur des Studienabschnitts und dem schlechteren Studierenden-Lehrenden-Verhältnis im Hauptstudium.

Für die untersuchte Stichprobe scheinen die genannten Gründe nur eingeschränkt zu gelten. Dass die fortgeschrittenen Studierenden eine Art Desillusionierung ihrer Vorstellungen und Erwartungen bzgl. des Studiums erleben und sie daher verdrossener werden, könnte ein Grund für die Ergebnisse sein, da sich manche Studienanfänger/innen immer noch (trotz Auswahlverfahren) etwas anderes vom Psychologiestudium an der Universität Wien erwarten. Andererseits kann die

Unzufriedenheit auch dadurch entstehen, dass die fortgeschrittenen Studierenden sich gegen Ende des Studiums nicht kompetent genug fühlen und sie den Eindruck haben, zu wenig für die Praxis gelernt zu haben. Dies könnte auch mit einer nun notwendig werdenden ernsthaften Auseinandersetzung mit den eigenen Berufsaussichten zusammenhängen. Augenscheinlich ist, dass sich die verpflichtenden Lehrveranstaltungen im ersten und zweiten Abschnitt des Psychologiestudiums unterscheiden. Die größten Unterschiede betreffen eine Verringerung der Massenvorlesungen, ein größeres Angebot an Proseminaren und ein praxisorientierteres Lernen, wonach eigentlich die fortgeschrittenen Studierenden zufriedener mit dem Studium sein müssten. Das Studierenden-Lehrenden-Verhältnis wird im zweiten Studienabschnitt nur geringfügig besser. Um die Ursachen für die Zufriedenheitsunterschiede aufzudecken, muss gezielt für jedes Ergebnis überlegt werden, wie das Zustandekommen erklärt werden kann, so wie es in den oberen Abschnitten versucht wurde.

In der **dritten Fragestellung** interessierten mögliche Unterschiede bzgl. der Angaben der Studierenden, die sich als Kunden bzw. Angehörige der Universität fühlen. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende, die sich als „Angehörige der Universität“ fühlen im Allgemeinen zufriedener mit dem Psychologiestudium, den Studieninhalten, Studienbedingungen und der Bewältigung der Studienbelastungen sind, als Studierende, die sich als „Kunden der Universität“ sehen. Ein Unterschied ist auch bei allen P-E Fit Skalen der Maslow Bedürfniskategorien vorhanden, wobei Studierende, die sich als „Kunden der Universität“ fühlen, signifikant höhere Diskrepanzen zwischen ihren Bedürfnissen und dem Angebot der Universität angaben, als Studierende, die sich als „Angehörige der Universität“ fühlen. Bezüglich der P-E Fit Skalen der Aufgabenmerkmale unterscheiden sich die beiden Gruppen von Studierenden nur in den P-E Fit Skalen *Autonomie und Rückmeldung* und *Bedeutsamkeit der Aufgaben*. Studierende, die sich als „Kunden der Universität“ fühlen, gaben hierbei ebenfalls größere Diskrepanzen zwischen ihren Bedürfnissen und dem universitären Angebot an, als Studierende, die sich als „Angehörige der Universität“ fühlen. Bezüglich der Zufriedenheit mit den universitären Leistungsaspekten sind Studierende, die sich als „Angehörige der Universität“ fühlen, signifikant zufriedener mit den *studienorganisatorischen Aspekten* und den *Unterstützungsmöglichkeiten*, als Studierende, die sich als „Kunden der Universität“ fühlen. In den beiden anderen Zufriedenheitsskalen unterscheiden sie sich nicht signifikant voneinander.

Sichtlich gehen die vorhandenen Unterschiede immer in dieselbe Richtung, wonach Studierende, die sich als „Angehörige der Universität“ fühlen, zufriedener sind bzw. geringere Diskrepanzen zwischen Bedürfnissen und Angeboten erleben, als Studierende, die sich als „Kunden der Universität“ fühlen. Die Ergebnisse können einerseits dadurch erklärt werden, dass sich Angehörige bzw. Mitarbeiter/innen prinzipiell mit dem Unternehmen stärker identifizieren als Kunden und demnach andere Erwartungen und Ansprüche hinsichtlich der anzubietenden Leistungen haben, welche sich scheinbar mit denen der Universität besser decken, als die der Kunden. Andererseits könnten die Ergebnisse bzgl. der P-E Fit Skalen darauf hindeuten, dass die Universität Wien die Studierenden eher als Angehörige sieht und daher eher deren Bedürfnissen gerecht wird, als den Bedürfnissen der Studierenden, die sich als Kunden der Universität fühlen. Einschränkend muss allerdings erwähnt werden, dass von den befragten Studierenden verlangt wurde, sich für eine der beiden Gruppen zu entscheiden, da die beiden Antwortmöglichkeiten auf einer Skala dargeboten wurden. Die Verteilung der Antworten zeigt außerdem, dass sich eher wenige Studierende eindeutig einer Gruppe zuordnen konnten. Dies könnte daran liegen, dass sich die beiden Gruppen nicht ausschließen und sich Studierende als Kunden und Angehörige der Universität fühlen können, je nachdem welcher Bereich bzw. welche Situation gerade betrachtet wird. Bei der Planung der Untersuchung wurde daher überlegt, die beiden Gruppen auf zwei Skalen zu erfassen. Mit dem Wissen eine nicht eindimensionale Skala zu verwenden, wurden die beiden Gruppen trotzdem auf einer Skala erfasst, da zwei und nicht vier Gruppen miteinander verglichen werden sollten.

Für die Ergebnisse der Regressionsanalysen ist kritisch zu erwähnen, dass die Skalen aller drei Messansätze nicht gemeinsam in eine Regressionsanalyse einbezogen wurden, weshalb nicht von einer Ergänzung der erklärten Varianzanteile der allgemeinen Studienzufriedenheit bzw. einem integrativen Modell gesprochen werden kann. Da zwischen den Skalen der drei Modelle korrelative Zusammenhänge bestehen und sie sich daher teilweise inhaltlich überschneiden, wurde diese Auswertungsmöglichkeit nicht umgesetzt.

Bei dem Vergleich der beiden Gruppen „Angehörige vs. Kunden der Universität“ zeigte sich, dass sich mehr Studierende als „Kunden der Universität“ fühlen, jedoch der Großteil der befragten Studierenden lieber „Angehörige der Universität“ wären. Studierende die sich als „Angehörige der Universität“ fühlen sind auch zufriedener mit dem Studium. Vor dem Hintergrund der Bedürfnisbefriedigung der Studierenden sind diese Ergebnisse äußerst bedeutsam, da sie zeigen, dass Studierende beider Gruppen

unterschiedliche Bedürfnisse an der Universität haben, welche unterschiedliche Angebotsstrukturen verlangen. Hervorzuheben ist ebenfalls, dass sich diese beiden Gruppen von Studierenden in viel mehr Skalen voneinander unterscheiden, als Studienanfänger/innen und fortgeschrittene Studierende. Das bestärkt wiederum die Notwendigkeit einer getrennten Betrachtung dieser beiden Gruppen.

Hinsichtlich der Unterschiede zwischen den Angaben der Studienanfänger/innen und fortgeschrittenen Studierenden fiel auf, dass Studienanfänger/innen durchgehend zufriedener sind bzw. kleinere Diskrepanzen zwischen ihren Bedürfnissen und dem universitären Angebot erleben als fortgeschrittene Studierende. Die Unterschiede betrafen vor allem Diskrepanzen bzgl. grundlegender Bedürfnisse. Es zeigten sich keine Unterschiede in den P-E Fit Skalen *Sicherheitsbedürfnisse* und *Bedürfnis nach Erreichbarkeit der LV-Leiter/innen*, wobei anzunehmen gewesen wäre, dass Studienanfänger/innen, durch die neue Studiensituation verstärkt das Bedürfnis nach Sicherheit haben und fortgeschrittene Studierende stärker das Bedürfnis nach Erreichbarkeit der LV-Leiter/innen, da sie am Ende des Studiums mehr Proseminare besuchen müssen und durch die Diplomarbeitsbetreuung in engerem Kontakt zur den LV-Leiter/innen stehen. Überraschend sind auch die Ergebnisse der Mittelwertsvergleiche bzgl. der Zufriedenheitsskalen der universitären Leistungsaspekte, da sich die beiden Gruppen in keiner der vier Skalen signifikant voneinander unterscheiden.

Die Angaben der Ein-Item-Ratingskala der allgemeinen Studienzufriedenheit am Anfang des Fragebogens zeigen, dass die Psychologiestudierenden durchschnittlich „eher zufrieden“ mit dem Studium sind. Verglichen mit den Zufriedenheitsangaben, welche an der Fakultät für Psychologie im Jahr 2005 im Rahmen eines Seminars erhoben wurden und dem Gesamturteil der AQA-Studie, fällt die allgemeine Studienzufriedenheit nur geringfügig besser aus. Bei beiden Untersuchungen waren die Studierenden weder unzufrieden noch zufrieden, ebenfalls mit einer Tendenz zur Antwortkategorie „eher zufrieden“. Dazu ist sicherlich zu erwähnen, dass extrem unzufriedene Studierende das Studium entweder gar nicht beginnen oder zu Beginn abbrechen, weshalb deren Urteile in der gezogenen Stichprobe nicht enthalten sind. Ein genauer statistischer Vergleich der beiden erhobenen Datensätze wurde in der vorliegenden Arbeit nicht vorgenommen, da dies nicht Gegenstand der Untersuchung war.

Um zu überprüfen, ob sich die Angaben zur allgemeinen Studienzufriedenheit durch die Beschäftigung mit den verschiedenen Bereichen der allgemeinen Studienzufriedenheit innerhalb des Fragebogens verändern, wurde die Frage nach der allgemeinen Studienzufriedenheit am Anfang und am Ende des Fragebogens vorgegeben. Es zeigte sich, dass die Angaben zur allgemeinen Studienzufriedenheit am Ende des Fragebogens signifikant besser waren, als jene am Anfang des Fragebogens (siehe Abb. 10). Es ist daher ein Einfluss der intensiven Beschäftigung mit den Zufriedenheitsaspekten auf die allgemeine Studienzufriedenheit wahrscheinlich. Bei der Berechnung der Regressionsanalysen wurde als abhängige Variable immer die Angaben der allgemeinen Studienzufriedenheit zu Beginn des Fragebogens herangezogen, da diese spontane Einschätzung der Studienzufriedenheit valider erschien, als die am Ende des Fragebogens. Dieses Ergebnis ist insofern überraschend, da eher zu erwarten wäre, dass sich die Angaben zur allgemeinen Studienzufriedenheit am Ende des Fragebogens durch die lange Bearbeitungsdauer des Fragebogens oder gerade durch die eingehende Auseinandersetzung mit den Zufriedenheitsaspekten verschlechtern. Der Unterschied verdeutlicht ebenso, dass Zufriedenheitsangaben von den momentan erinnerten Situationen bzw. Erfahrungen abhängig und daher beeinflussbar sind.

Die deskriptive Auswertung der Angaben bzgl. verschiedener Aspekte der Zufriedenheit von Studierenden zeigte, dass sich die befragten Psychologiestudierenden durchschnittlich als gleich zufrieden einschätzen, wie Studierende andere Studienrichtungen. Verglichen mit ihrer erinnerten Studienzufriedenheit zu Beginn des Studiums hat sich die allgemeine Studienzufriedenheit bei der Mehrheit der Studierenden eher erhöht. Die Zufriedenheit mit ihrem Studienfortschritt liegt bei der Mehrheit der befragten Studierenden zwischen „eher zufrieden“ bis „sehr zufrieden“. Durchschnittlich sind die Studierenden „eher zufrieden“ mit ihrem Studienfortschritt. Die Berufsaussichten als Psychologe/in werden mehrheitlich als „eher gut“ bis „gut“ eingeschätzt.

Abschließend soll nun die vorliegende Untersuchung kritisch betrachtet und der gewonnene Erkenntnisgewinn in Interventionsvorschlägen umgesetzt werden.

In der vorliegenden Untersuchung wurde versucht die allgemeine Studienzufriedenheit möglichst umfassend zu beschreiben, wobei sicherlich nicht alle Einflussfaktoren operationalisiert und in die Berechnungen eingeschlossen werden konnten. Das verdeutlichen auch die regressionsanalytischen Ergebnisse. Beispielsweise wurde der

Einfluss der Studienleistungen auf die Studienzufriedenheit nicht erfasst, da diese nicht primär durch ein universitäres Angebot oder eine Dienstleistung beeinflusst werden. Weiters können auch Rahmenbedingungen, wie z. B. die finanzielle Situation oder die Wohnsituation der Studierenden die Studienzufriedenheit beeinflussen (vgl. Skvara, 2005). Auf diese Aspekte wurde in der vorliegenden Studie ebenfalls bewusst nicht eingegangen, da Bereiche, die mit der Universität zusammenhängen, im Vordergrund standen.

Zur Datenerhebung wurde schließlich ein Online Fragebogen konstruiert, wobei dieser aufgrund der Menge der zu erfassenden Aspekte recht umfangreich war. Darin könnte unter anderem die Ursache für die Abbrüche liegen. Bei der Konstruktion des Fragebogens wurde bei vielen Fragen kein Eingabezwang gesetzt und es bestand die Möglichkeit „keine Antwort“ auszuwählen. Bei diesen Fragen war die Antwortalternative „keine Antwort“ jedoch voreingestellt, weshalb im Nachhinein nicht mit Sicherheit gesagt werden kann, ob sich die Studierenden bewusst für diese Alternative entschieden oder sich verklickt haben. In einer neuerlichen Untersuchung sollte daher besser keine Antwortalternative voreingestellt sein. Weiters könnten in einer vom Messansatz analogen Studie die Soll-Werte (Wunsch) der Maslow Bedürfniskategorien miterhoben werden, um zu überprüfen, ob die erwarteten Extremantworten tatsächlich auftreten. Das hätte den Vorteil, dass die Messung der Maslow Bedürfniskategorien und der Aufgabenmerkmale und damit die Berechnung der P-E Fit Werte vollkommen ident sind.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung können nun als Ausgangspunkt für Maßnahmenvorschläge herangezogen werden, wobei einschränkend erwähnt werden muss, dass die Ergebnisse an Aussagekraft gewinnen würden, wenn sie mit vorhandenen Daten über die Zufriedenheit von Psychologiestudierenden oder mit Daten zukünftiger Untersuchungen an der Fakultät für Psychologie verglichen werden könnten. Entscheidend für den Vergleich mit Studienergebnissen anderer Universitäten ist sicherlich, dass frühere Untersuchungen gezeigt haben, dass Ergebnisse zur Studienzufriedenheit abhängig von der betrachteten Studienrichtung und der Universität sind. D. h., dass in einer Studie extrahierte Einflussfaktoren nicht zwingend für eine andere Studienrichtung gelten müssen. Dieser Umstand trägt unter anderem dazu bei, dass sich eine umfassende Erklärung des Zustandekommens der Studienzufriedenheit schwierig gestaltet. Westermann et al. (1996) konstruierten beispielsweise einen Fragebogen zur Messung der Studienzufriedenheit, welcher sich laut den Autoren aus den drei Dimensionen der allgemeinen Studienzufriedenheit (ZSI,

ZSB, ZBSB) zusammensetzt. In der vorliegenden Studie konnte zwar anhand der beiden Skalen *Zufriedenheit mit den Studieninhalten* und *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* knapp 50% der Variation der allgemeinen Studienzufriedenheit erklärt werden, die Skala *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen* trug jedoch nicht zur Erklärung der allgemeinen Studienzufriedenheit bei. Letzteres widerspricht sichtlich den Annahmen der Autoren und macht deutlich, dass es sehr schwierig ist einen allgemein gültigen Fragebogen zur Messung der Studienzufriedenheit zu konstruieren.

Im Bezug auf das Psychologiestudium an der Universität Wien kann nun abschließend gesagt werden, dass es wichtig erscheint, die Studierenden auch als Kunden der Universität wahrzunehmen und auf ihre Bedürfnisse einzugehen, da sie unzufriedener mit dem Studium sind, als Studierende die sich als Angehörige der Universität fühlen. Weiters machen die Ergebnisse deutlich, dass nicht nur die klassischen universitären Leistungsmerkmale (Lehrveranstaltungen, Prüfungen und Lehrveranstaltungsleiter/innen), sondern auch das räumliche Umfeld, die sozialen Kontakte, angebotene Hilfestellungen, transparente Strukturen und Leistungskriterien, sowie das erlebte Ausmaß an Autonomie und Rückmeldungen und nicht zuletzt bedeutsam erlebte Aufgaben mit der allgemeinen Studienzufriedenheit zusammenhängen. Gerade um die erlebte Bedeutsamkeit der Aufgaben im Studium zu erhöhen und einen Bezug zum späteren Berufsfeld herzustellen, erscheint der Einbezug von Praxiserfahrungen der LV-Leiter/innen und externer Psychologen/innen aus der Praxis in Seminaren eine gute Möglichkeit zu sein. Dies wird teilweise in Proseminaren des zweiten Abschnitts schon gemacht und könnte sicherlich ausgebaut werden. Bezüglich der Räumlichkeiten und der sozialen Kontakte wäre ein Aufenthaltsraum an der Fakultät für Psychologie, in dem die Studierenden in Ruhe arbeiten oder sich entspannen können, sicherlich wichtig. Notwendig erscheint ebenso, dass die zur Benotung herangezogenen Kriterien klar und nachvollziehbar sind und die Studierenden wissen was bei Prüfungen von ihnen verlangt wird, sodass sie nicht verunsichert sind. Detaillierte Rückmeldungen über Seminararbeiten könnten darüber hinaus zur Entwicklung von notwendigen Kompetenzen und zu einer besseren Selbsteinschätzung bzgl. der eigenen Leistungen beitragen.

5. Zusammenfassung

Seit den 1970er Jahren wird in der deutschen Hochschulforschung die Studienzufriedenheit als ein wesentlicher Einflussfaktor für Studienverlauf und Studienerfolg der Studierenden thematisiert (Damrath, 2006). Da die Konkurrenz zwischen den Universitäten um die besten Studienanfänger/innen immer mehr zunimmt, stehen die Universitäten verstärkt vor der Herausforderung die Studienbedingungen zu verbessern und die Zufriedenheit der Studierenden zu erhöhen.

Durch die Einführung des Auswahlverfahrens für das Diplomstudium Psychologie an der Universität Wien im WS 2005/06 wurde die Anzahl der Studienanfänger/innen pro Semester um ca. die Hälfte reduziert, wodurch sich die Platzprobleme deutlich verringerten. Die Ergebnisse des Hochschulvergleichs 2007 der Österreichischen Qualitätssicherungsagentur (AQA) und des Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) zeigten jedoch, dass die Psychologiestudierenden das Studium insgesamt als eher schlecht einschätzten. Im österreichischen Vergleich liegt die Fakultät für Psychologie der Universität Wien daher in der Schlussgruppe der evaluierten Universitäten. Da vor allem seit dem AQA-Bericht versucht wurde die Studienbedingungen an der Fakultät für Psychologie zu verbessern, soll in der vorliegenden Untersuchung anhand eines umfassenden Messansatzes überprüft werden, wie zufrieden die Psychologiestudierenden ca. ein Jahr nach dem Ergebnisbericht der AQA-Studie sind.

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit werden bisherigen Forschungsarbeiten zum Thema Studienzufriedenheit dargestellt, welche sich im Wesentlichen in zwei Messansätze, Studienzufriedenheit in Analogie zur Arbeits- und Kundenzufriedenheit, teilen. Spies, Westermann, Heise und Schiffler (1996) erfassten die Studienzufriedenheit in Analogie zur Arbeitszufriedenheit und versuchten, ausgehend von der Person-Environment Fit (P-E Fit) Theorie von French, Caplan und Harrison (1982), die für Studierende relevanten Bedürfniskategorien zu identifizieren. Die Autoren überprüften, ob der Grad der Passung zwischen den studentischen Bedürfnissen und dem vorhandenen universitären Angebot mit der allgemeinen Studienzufriedenheit zusammenhängt. Die relevanten Bedürfniskategorien wurden von Spies et al. (1996) einerseits über die fünf Bedürfnisklassen von Maslow (1954) und andererseits über die fünf Aufgabenmerkmale des „Job characteristics model“ von

Hackman und Lawler (1971) konstruiert. Die Autoren kamen zu dem Ergebnis, dass die P-E Fit Werte mit den drei Dimensionen der allgemeinen Studienzufriedenheit (*Zufriedenheit mit den Studieninhalten ZSI*, *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen ZSB*, *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen ZBSB*) zusammenhängen. Diese drei Dimensionen wurden von Westermann, Heise, Spies und Trautwein (1996) in einer vorhergehenden Studie identifiziert und können über einen von den Autoren konstruierten Fragebogen gemessen werden.

Schwaiger (2003) erfasste die Studienzufriedenheit in Analogie zur Kundenzufriedenheit und legte seinem Messmodell das Confirmation/ Disconfirmation-Paradigma zugrunde, nachdem sich ein Zufriedenheitsurteil aus dem Vergleich von subjektiven Erwartungen bzgl. einer Leistung und der tatsächlich angebotenen Leistung ergibt. Schwaiger (2003) versuchte den Einfluss von verschiedenen universitären Leistungskategorien auf die allgemeine Studienzufriedenheit zu erfassen und mit den subjektiven Wichtigkeiten zu gewichten. Seine Ergebnisse zeigen, dass die Skalen *Zufriedenheit mit den Professoren*, *Zufriedenheit mit dem wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad der Lehrveranstaltungen* und *Zufriedenheit mit der Einschätzung der Zukunftsaussichten* den stärksten Zusammenhang mit der allgemeinen Studienzufriedenheit aufweisen.

Die vorliegende Arbeit stellt insofern eine Ergänzung zu bisherigen Forschungsarbeiten dar, da versucht wird die Prädiktoren der allgemeinen Studienzufriedenheit durch die zwei oben beschriebenen Messansätze zu erfassen und die beiden Messmodell einander gegenüber zu stellen. Ausgehend von den Überlegungen, dass sich Studierende nicht zwangsläufig als Angehörige bzw. Mitarbeiter/innen der Universität fühlen, sondern sich ebenso als Kunden der Universität fühlen können, wurde die Studienzufriedenheit in Analogie zur Arbeits- und Kundenzufriedenheit erfasst und die erlebte Gruppenzugehörigkeit der Studierenden erfasst. Damit sollte auch die im deutschsprachigen Raum verbreitete Meinung, Studierende seien Angehörige der Universität, hinterfragt werden. Da sich das Vorgehen von Spies et al. (1996) und Schwaiger (2003) als brauchbar erwies, wurde dieses aufgegriffen und adaptiert.

Die zentrale Fragestellung ist demnach, welcher der beiden Ansätze die allgemeine Studienzufriedenheit besser vorhersagen kann. Zusätzlich wird untersucht, ob es Unterschiede zwischen Studienanfänger/innen und fortgeschrittenen Studierenden bezüglich der allgemeinen Studienzufriedenheit und deren Prädiktoren gibt. Schließlich

sollen auch die zwei Gruppen von Studierenden „Angehörige der Universität“ vs. „Kunden der Universität“ identifiziert und einander gegenübergestellt werden, um mögliche Unterschiede bzgl. der allgemeinen Studienzufriedenheit und deren Prädiktoren überprüfen zu können.

Zur Datenerhebung wurde ein Online Fragebogen konstruiert, welcher sich aus drei Teilen zusammensetzt. Zu Beginn werden soziodemographische Daten (Angaben zur Person und zum Studium) erfasst, danach folgen Fragen zu Bedürfnissen der Studierenden und dem erlebten Ausmaß des vorhandenen universitären Angebots (Ist- und Soll- Werte). Im dritten Teil wird die subjektive Zufriedenheit mit verschiedenen universitären Leistungsbereichen, sowie deren wahrgenommene Wichtigkeit erhoben. Der Link zum Online Fragebogen wurde per Email an 1000 Psychologiestudierende der Universität Wien verschickt. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich vom 8. bis 19. Juni 2008. Die zur Berechnung herangezogene Stichprobe umfasst schließlich 374 Studierende, bestehend aus 304 Frauen (81,3%) und 70 Männer (18,7%). Das durchschnittliche Alter beträgt 25,28 Jahre. 218 Studierende (58,3%) gaben an neben dem Studium berufstätig zu sein, 156 Studierende (41,7%) sind nicht berufstätig. 192 Studierende (51,3%) befinden sich zum Erhebungszeitpunkt im zweiten Studienabschnitt (fortgeschrittene Studierende), 182 Studierende (48,7%) sind im ersten Studienabschnitt (Studienanfänger/innen).

Über faktorenanalytische Berechnungen wurden die, in die Regressionsanalysen einbezogenen Skalen konstruiert. Ausgehend von den Faktorladungen der P-E Fit Werte der Maslow Bedürfniskategorien konnten fünf P-E Fit Skalen (*allgemeine studentische Bedürfnisse*, *physiologische Bedürfnisse*, *Selbstverwirklichungsbedürfnisse*, *Sicherheitsbedürfnisse* und *Bedürfnisse nach Kontakt zu Lehrveranstaltungs- (LV) Leiter/innen und Tutors*) konstruiert werden. Die P-E Fit Skalen *Autonomie und Rückmeldung*, *Ganzheitlichkeit der Aufgaben*, *Bedeutsamkeit der Aufgaben* und *Aufgabenvielfalt* wurden aufgrund der Faktorladungen der P-E Fit Werte der Aufgabenmerkmale konstruiert. Die Items der Leistungsmerkmale der Universität wurden in die vier Skalen *Zufriedenheit mit den Übungen und LV-Leiter/innen*, *Zufriedenheit mit studienorganisatorischen Aspekten*, *Zufriedenheit mit den LV-Inhalten* und *Zufriedenheit mit Unterstützungsmöglichkeiten* differenziert. Die drei Skalen der Kurzform des Fragebogens zur allgemeinen Studienzufriedenheit von Westermann et al. (1996) konnten in der vorliegenden Stichprobe reproduziert werden. Sie wurden ebenfalls in die regressionsanalytischen

Berechnungen als unabhängige Variablen der allgemeinen Studienzufriedenheit zur Ergänzung der beiden Messansätze einbezogen.

Die Angaben zur allgemeinen Studienzufriedenheit zeigen, dass die Psychologiestudierenden durchschnittlich eher zufrieden mit ihrem Studium sind. Bezüglich der Bedürfniskategorien nach Maslow haben die P-E Fit Skalen *Sicherheitsbedürfnisse* und *allgemeine studentische Bedürfnisse* den größten Einfluss auf die allgemeine Studienzufriedenheit. Geringe Differenzen zwischen den Sicherheitsbedürfnissen (z. B. Sicherheit über die verlangten Prüfungsleistungen) und allgemeinen studentischen Bedürfnissen (z. B. Bedürfnis nach genügend Platz in Hörsälen) und dem universitären Angebot hängen folglich mit einer hohen allgemeinen Studienzufriedenheit zusammen. Insgesamt konnte durch die fünf P-E Fit Skalen der Bedürfniskategorien nach Maslow knapp 30% der Variation der allgemeinen Studienzufriedenheit erklärt werden. Bezüglich der vier P-E Fit Skalen der Aufgabenmerkmale hängt die P-E Fit Skala *Bedeutsamkeit der Aufgaben* am Stärksten mit der allgemeinen Studienzufriedenheit zusammen. Demnach hängt beispielsweise eine geringe Diskrepanz zwischen dem Bedürfnis im Rahmen des Studiums etwas zur Forschung und für die Gesellschaft beizutragen und dem universitären Angebot, mit der allgemeinen Studienzufriedenheit zusammen. Alle fünf P-E Fit Skalen der Aufgabenmerkmale konnten knapp 25% der Variation der allgemeinen Studienzufriedenheit erklären. Das Ergebnis der Regressionsanalyse über die Zufriedenheitsskalen der universitären Leistungsmerkmale zeigt, dass von den vier Zufriedenheitsskalen die Skala *Zufriedenheit mit studienorganisatorischen Aspekten* (Anmeldeverfahren, Prüfungsplätze etc.) den größten Einfluss auf die allgemeine Studienzufriedenheit hat. Insgesamt erklären die vier Zufriedenheitsskalen der universitären Leistungsmerkmale rund 20% der Variation der allgemeinen Studienzufriedenheit. Durch die drei Skalen der Kurzform des Fragebogens von Westermann et al. wurden knapp 50% der Variation der allgemeinen Studienzufriedenheit erklärt. Jedoch konnten signifikante Zusammenhänge nur zwischen der Skala *Zufriedenheit mit den Studieninhalten (ZSI)* und der allgemeinen Studienzufriedenheit und der Skala *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (ZSB)* und der allgemeinen Studienzufriedenheit nachgewiesen werden. Die Skala *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen (ZBSB)* trug nicht zur Erklärung der allgemeinen Studienzufriedenheit bei.

Die Hypothesenprüfungen der zweiten Fragestellung ergaben, dass Studienanfänger/innen signifikant zufriedener mit dem Psychologiestudium, den

Studieninhalten, Studienbedingungen und der Bewältigung der Studienbelastungen sind, als fortgeschrittene Studierende. Studienanfänger/innen erleben ebenso geringere Differenzen zwischen dem universitären Angebot und ihren physiologischen Bedürfnissen, ihren Bedürfnissen nach Autonomie, Rückmeldung und Aufgabenvielfalt, als fortgeschrittene Studierende. Bezüglich der Zufriedenheitsskalen der universitären Leistungsmerkmale und der Verteilung der beiden Gruppen „Kunden vs. Angehörige der Universität“ unterscheiden sich die Studienanfänger/innen und fortgeschrittenen Studierenden nicht voneinander.

Jene Studierenden, die sich als „Angehörige der Universität“ fühlen sind durchschnittlich zufriedener mit dem Psychologiestudium, den Studieninhalten, Studienbedingungen und der Bewältigung der Studienbelastungen, als Studierende, die sich als „Kunden der Universität“ sehen. Ein signifikanter Unterschied ist auch bei allen fünf P-E Fit Skalen der Maslow Bedürfniskategorien vorhanden, wobei Studierende, die sich als „Kunden der Universität“ fühlen, signifikant höhere Diskrepanzen zwischen ihren Bedürfnissen und dem Angebot der Universität erleben, als Studierende, die sich als „Angehörige der Universität“ fühlen. Bezüglich der P-E Fit Skalen der Aufgabenmerkmale unterscheiden sich die beiden Gruppen von Studierenden nur in den P-E Fit Skalen *Autonomie und Rückmeldung* und *Bedeutsamkeit der Aufgaben*. Studierende, die sich als „Kunden der Universität“ fühlen, erleben ebenfalls größere Diskrepanzen zwischen ihren diesbezüglichen Bedürfnissen und dem universitären Angebot, als Studierende, die sich als „Angehörige der Universität“ fühlen. Weiters sind Studierende, die sich als „Angehörige der Universität“ fühlen, zufriedener mit den *studienorganisatorischen Aspekten* und den *Unterstützungsmöglichkeiten*, als Studierende, die sich als „Kunden der Universität“ fühlen. In den beiden anderen Zufriedenheitsskalen unterscheiden sie sich nicht signifikant voneinander.

Die Vergleiche zwischen den vier Gruppen von Studierenden (Studienanfänger/innen vs. fortgeschrittene Studierende und Kunden vs. Angehörige der Universität) zeigen, dass sich Studierende der beiden Gruppen „Kunden vs. Angehörige der Universität“ in mehr Skalen voneinander unterscheiden als Studienanfänger/innen und fortgeschrittene Studierende.

Abschließend kann gesagt werden, dass es wichtig erscheint, die Studierenden verstärkt als Kunden der Universität wahrzunehmen und auf ihre Bedürfnisse einzugehen, da sie unzufriedener mit dem Studium sind, als Studierende die sich als

Angehörige der Universität fühlen. Weiters machen die Ergebnisse deutlich, dass nicht nur die Zufriedenheit mit den universitären Leistungsmerkmalen (Lehrveranstaltungen, Prüfungen und Lehrveranstaltungsleiter/innen), sondern auch die Befriedigung der Bedürfnisse hinsichtlich des räumlichen Umfelds, sozialen Kontaktes, angebotenen Hilfestellungen, sowie transparenten Strukturen der universitären Abläufe und der Leistungskriterien mit der Zufriedenheit der Studierenden zusammenhängen. Ebenso hängt das erlebte Ausmaß an Autonomie und Rückmeldungen im Studium und bedeutsam erlebte Aufgaben mit der allgemeinen Studienzufriedenheit zusammen, weshalb Verbesserungen dieser Bereiche die Zufriedenheit der Studierenden zusätzlich erhöhen würde.

6. Literaturverzeichnis

- Apenburg, E. (1980). *Untersuchungen zur Studienzufriedenheit in der heutigen Massenuniversität*. Europäische Hochschulschriften, Reihe 6 Psychologie, Vol. 72. Frankfurt: Verlag Peter D. Lang GmbH.
- Berger, R., Cech, T., Hitsch, C. & Steiner, W. (2005). *Zufriedenheit mit dem Psychologiestudium an der Universität Wien*. Unveröff. Seminararbeit. Universität, Wien.
- Bruhn, M. (2004). *Qualitätsmanagement für Dienstleistungen - Grundlagen, Konzepte, Methoden* (5. verbesserte Auflage). Heidelberg: Springer.
- Bruhn, M. & Homburg, C. (2003). *Handbuch Kundenbindungsmanagement - Strategien und Instrumente für ein erfolgreiches CRM* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Gabler.
- Corsten, H. (2001). *Dienstleistungsmanagement* (4. bearbeitete und erweiterte Auflage). München: Oldenbourg.
- Damrath, C. (2006). Studienzufriedenheit - Modelle und empirische Befunde. In U. Schmidt (Hrsg.), *Übergänge im Bildungssystem. Motivation - Entscheidung - Zufriedenheit* (S. 227-293). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herkner, W. (2001). *Lehrbuch Sozialpsychologie* (2. unveränderte Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.
- Hiemisch, A., Westermann, R. & Michael, A. (2005). Die Abhängigkeit der Zufriedenheit mit dem Medizinstudium von Studienzielen und ihrer Realisierbarkeit. *Zeitschrift für Psychologie*, 213, 97-108.
- Kirchler, E. M. (2003). *Wirtschaftspsychologie, Grundlagen und Anwendungsfelder der Ökonomischen Psychologie* (3. unveränderte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Kirchler, E. M. & Hölzl, E. (2005). Arbeitsgestaltung. In E. M. Kirchler (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie*. (S. 199-316). Wien: WUV/ UTB.

- Kirchler, E. M., Meier-Pesti, K. & Hofmann, E. (2005). Menschenbilder. In E. M. Kirchler (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie*. (S. 17-195). Wien: WUV/ UTB.
- Kirchler, E. M. & Walenta, C. (2005). Motivation. In E. M. Kirchler (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie*. (S. 319-408). Wien: WUV/ UTB.
- Kolland, F., Kahri, S. & Frick, I. (2002). *Auswirkungen der Einführung von Studienbeiträge auf die Studienbetreuung und das Studienverhalten*. Endbericht. Wien: Büro für Sozialtechnologie und Evaluationsforschung.
- Maslow, A. H. (1999). *Motivation und Persönlichkeit*. Hamburg: Rowohlt.
- Neuberger, O. (1985). *Arbeit: Begriff - Gestaltung - Motivation - Zufriedenheit*. Basistexte Personalwesen, Bd. 5. Stuttgart: Enke.
- Neuberger, O. (1987). Arbeitszufriedenheit als Einstellung zur Arbeitssituation. In C. Hoyos (Hrsg.). *Wirtschaftspsychologie in Grundbegriffen: Gesamtwirtschaft - Markt - Organisation - Arbeit*. (S. 137-150). München: Psychologie-Verlag-Union.
- Ostroff, C. & Aumann, K. (2004). Person-Environment Fit. In Spielberger, C. D. (Hrsg.). *Encyclopedia of applied psychology*, Vol. 3 (pp. 19-28). Oxford: Elsevier Acad. Press.
- Österreichische Qualitätssicherungsagentur AQA. (2007). *Hochschulranking von österreichischen, deutschen und Schweizer Universitäten 2007*. [Online im Internet]. URL: <http://www.hochschulranking.ac.at/> [19.11.2007].
- Österreichische Qualitätssicherungsagentur AQA. (2007). *Hochschulvergleich 2007- Ingenieurwissenschaften, Geisteswissenschaften, Erziehungswissenschaften und Psychologie, Bericht zu Ergebnissen der österreichischen Universitäten, Verfahren und zur Methodik*. Wien.
- Robbins, S. P. (2001). *Organisation der Unternehmung* (9. Auflage). München: Pearson Studium.
- Sabin, S. (2004). *Online Research in der psychologischen Forschung: Methoden und Techniken für valide Online-Erhebungen und -Experimente*. Unveröff. Dipl.Arbeit. Universität, Wien.

- Schiefele, U. & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 199-212.
- Schneider, W. & Kornmeier, M. (2006). *Kundenzufriedenheit- Konzept, Messung, Management*. Haupt Verlag: Bern.
- Schwaiger, M. (2003). *Der Student als Kunde - eine empirische Analyse der Zufriedenheit Münchner BWL- Studenten mit ihrem Studium*. München: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 1, 25. Jahrgang 2003.
- Sherry, C., Bhat, R., Beaver, B. & Ling, A. (2004). *Students' as customers: The expectations and perceptions of local and international students*. HERDSA Conference 2004.
- Six, B. & Kleinbeck, U. (1989). Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. In C. F. Graumann, M. Irle, J. Kuhl, W. Prinz, H. Thomae & F. E. Weinert (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie* (S. 348-398). Göttingen: Hogrefe.
- Skvara, S. (2005). *Zufriedenheitsvergleich von StudentInnen: Fachrichtung Psychologie und BWL/ HW*. Unveröff. Dipl.Arbeit, Universität, Wien.
- Spies, K., Westermann, R., Heise, E. & Hagen, M. (1998). Zur Abhängigkeit der Studienzufriedenheit von Diskrepanzen zwischen Fähigkeiten und Anforderungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 36-52.
- Spies, K., Westermann, R., Heise, E. & Schiffler, A. (1996). Diskrepanz zwischen Bedürfnissen und Angeboten im Studium und ihre Beziehung zur Studienzufriedenheit. *Empirische Pädagogik*, 10, 377-409.
- Ulich, E. (2005). *Arbeitspsychologie* (6. überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Van Dick, R., Schnitger, C., Schwartzmann-Buchelt, C. & Wagner, U. (2001). Der Job Diagnostic Survey im Bildungsbereich. Eine Überprüfung der Gültigkeit des Job Characteristics Model bei Lehrerinnen und Lehrern, Hochschulangehörigen und Erzieherinnen mit berufsspezifischen Weiterentwicklungen des JDS. *Zeitschrift*

für Arbeits- und Organisationspsychologie, Vol. 45, No. 2, 74-92. [Online im Internet]. URL: <http://www.psyjournals.com/content/f775753t65672xr3/fulltext.html> [09.02.2008].

Westermann, R., Heise, E., Spies, K. & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 1-22.

Weinert, A. B. (1998). *Organisationspsychologie: ein Lehrbuch*. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz.

Winter, S. (2005). *Mitarbeiterzufriedenheit und Kundenzufriedenheit: Eine mehr Ebenenanalytische Untersuchung der Zusammenhänge auf Basis multidimensionaler Zufriedenheitsmessung*. Unveröff. Diss., Universität, Mannheim. [Online im Internet]. URL: <http://madoc.bib.uni-mannheim.de/madoc/volltexte/2005/862/> [05.05.2008].

Zentrum für Hochschulentwicklung CHE. (2005). *Hochschulranking 2005*. [Online im Internet]. URL: <http://www.das-ranking.de/che8/CHE> [19.11.2007].

7. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bundesland des Wohnorts vor Studienbeginn _____	58
Tabelle 2: Herkunftsland _____	58
Tabelle 3: Item „Ich studiere neben der Arbeit vs. Ich arbeite neben dem Studium“ __	59
Tabelle 4: Erstmaliger Studienbeginn Diplomstudium Psychologie (Semester x Jahr)	60
Tabelle 5: Skala Zufriedenheit mit den Studieninhalten (ZSI) _____	66
Tabelle 6: Skala Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (ZSB) _____	66
Tabelle 7: Skala Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen (ZBSB) _	67
Tabelle 8: Faktorenanalyse P-E- Fit Skala allgemeine studentische Bedürfnisse ____	68
Tabelle 9: Faktorenanalyse P-E Fit Skala physiologische Bedürfnisse _____	69
Tabelle 10: Faktorenanalyse P-E Fit Skala Selbstverwirklichungsbedürfnisse _____	70
Tabelle 11: Faktorenanalyse P-E Fit Skala Sicherheitsbedürfnisse _____	70
Tabelle 12: Faktorenanalyse P-E Fit Skala Bedürfnisse nach Kontakt zu LV- Leiter/innen und Tutors _____	71
Tabelle 13: Faktorenanalyse P-E Fit Skala Autonomie und Rückmeldung _____	72
Tabelle 14: Faktorenanalyse P-E Fit Skala Ganzheitlichkeit der Aufgaben _____	72
Tabelle 15: Faktorenanalyse P-E Fit Skala Bedeutsamkeit der Aufgaben _____	73
Tabelle 16: Faktorenanalyse P-E Fit Skala Aufgabenvielfalt _____	73
Tabelle 17: Faktorenanalyse Skala Zufriedenheit mit den Übungen und LV-Leiter/innen _____	75
Tabelle 18: Faktorenanalyse Skala Zufriedenheit mit studienorganisatorischen Aspekten _____	75
Tabelle 19: Faktorenanalyse Skala Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungsinhalten	76
Tabelle 20: Faktorenanalyse Skala Zufriedenheit mit Unterstützungsmöglichkeiten _	76
Tabelle 21: Deskriptive Statistik der VO-Inhalte, Prüfungen, Übungen und Seminare	81
Tabelle 22: Schwierigkeitsgrad der VO-Inhalte (N= 364) _____	81
Tabelle 23: Schwierigkeitsgrad der Prüfungen (N= 355) _____	81
Tabelle 24: Schwierigkeitsgrad der Übungen, Proseminare und Seminare (N= 344)	82
Tabelle 25: Deskriptive Statistik der Skala Zufriedenheit mit den Studieninhalten ____	82
Tabelle 26: Deskriptive Statistik der Skala Zufriedenheit mit den Studienbedingungen _____	83
Tabelle 27: Deskriptive Statistik der Skala Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen _____	83
Tabelle 28: Regressionsanalyse (AV: allgemeine Studienzufriedenheit, _____	86

Tabelle 29: Regressionsanalyse (AV: allgemeine Studienzufriedenheit, UV: P-E Fit Skalen Aufgabenmerkmale)	87
Tabelle 30: Regressionsanalyse (AV: allgemeine Studienzufriedenheit, _____)	88
Tabelle 31: Regressionsanalyse (AV: allgemeine Studienzufriedenheit, UV: Skalen ZSI, ZSB, ZBSB)	89
Tabelle 32: T-Tests (Gruppe: Anfänger/innen vs. Fortgeschrittene, allgemeine Studienzufriedenheit, ZSI, ZSB, ZBSB)	90
Tabelle 33: T-Tests (Gruppe: Anfänger/innen vs. Fortgeschrittene, P-E Fit Skalen Maslow Bedürfniskategorien)	92
Tabelle 34: T-Tests (Gruppe: Anfänger/innen vs. Fortgeschrittene, P-E Fit Skalen Aufgabenmerkmale)	93
Tabelle 35: T-Tests (Gruppe: Anfänger/innen vs. Fortgeschrittene, Zufriedenheitsskalen)	94
Tabelle 36: T-Tests (Gruppe: Anfänger/innen vs. Fortgeschrittene, Gruppenzugehörigkeit)	95
Tabelle 37: T-Tests (Gruppe: Kunden vs. Angehörige der Universität, allgemeine Studienzufriedenheit)	96
Tabelle 38: T-Tests (Gruppe: Kunden vs. Angehörige der Universität, ZSI, ZSB, ZBSB)	96
Tabelle 39: T-Tests (Gruppe: Kunden vs. Angehörige der Universität, P-E Fit Skalen Maslow Bedürfniskategorien)	97
Tabelle 40: T-Tests (Gruppe: Kunden vs. Angehörige der Universität, P-E Fit Skalen Aufgabemerkmale)	98
Tabelle 41: T-Tests (Gruppe: Kunden vs. Angehörige der Universität, _____)	99
Tabelle 42: Rotierte Komponentenmatrix der Faktorenanalyse über die Items	151
Tabelle 43: Rotierte Komponentenmatrix der Faktorenanalyse	152
Tabelle 44: Rotierte Komponentenmatrix der Faktorenanalyse	152
Tabelle 45: Deskriptiv Statistiken der P-E Fit Werte der Maslow Bedürfniskategorien	153
Tabelle 46: Deskriptiv Statistiken der P-E Fit Werte der Aufgabenmerkmale	153
Tabelle 47: Zufriedenheitsangaben der Items der universitären Leistungsaspekte	154
Tabelle 48: Wichtigkeitsangaben der Items der Maslow Bedürfniskategorien	155
Tabelle 49: Wichtigkeitsangaben der Items der universitären Leistungsaspekte	156
Tabelle 50: Item 23: „Wie viele Ihrer Prüfungen wurden ungefähr seit Studienbeginn	157

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufbau der Studie	23
Abbildung 2: Maslow Bedürfnispyramide (1954, aus Kirchler, 2005, S.101)	32
Abbildung 3: Job characteristics model (Hackman & Oldham, zitiert nach Kirchler, 2005, S. 342)	34
Abbildung 4: Das Confirmation/ Disconfirmation- Paradigma (Schneider & Kornmeier, 2006, S.20)	41
Abbildung 5: Systematisierung der multiattributiven Messansätze der	46
Abbildung 6: Item allgemeine Studienzufriedenheit	49
Abbildung 7: Beispielitems - Maslow Bedürfniskategorien	53
Abbildung 8: Beispielitems - Aufgabenmerkmale	54
Abbildung 9: Auswahlverfahren des Diplomstudiums Psychologie (N= 374)	61
Abbildung 10: Angaben zur allgemeinen Studienzufriedenheit zu Beginn (sz01)	78
Abbildung 11: Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen der Berufsaussichten	80
Abbildung 12: Studierende als Angehörige vs. Kunde der Universität	84
Abbildung 13: Screen Shots Online Fragebogen	149

9. Anhang

9.1. Online Fragebogen

Umfrage Studiensituation

Danke, dass Sie sich aufgrund der Einladung zur Teilnahme entschlossen haben, dies auch wirklich zu tun.

In den letzten Jahren gab es zahlreiche Veränderungen im Diplomstudium Psychologie und die Studienprogrammleitung Psychologie ist sehr daran interessiert, wie die daraus resultierende Studiensituation bewertet wird und welche Vorstellungen es dazu gibt.

Sie wurden per Zufall als Teil einer repräsentativen Stichprobe der aktiven Studierenden ausgewählt und es ist wichtig, Ihre Sicht und Ihre Meinung kennen lernen zu können.

Bitte nehmen Sie sich daher die Zeit und füllen Sie den Fragebogen **vollständig** aus!
Die Bearbeitungsdauer sollte im Schnitt etwa 30 Minuten betragen.

Es gibt verschiedene Teile mit unterschiedlichen Fragetypen – bitte lesen Sie daher die jeweiligen Instruktionen aufmerksam durch!

Sie haben einerseits die Möglichkeit, den Fragebogen abbrechen und die bisherigen Angaben zu verwerfen, andererseits auch, die Beantwortung zu unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt fortzusetzen.

Mit herzlichem Dank im Voraus

Karoline Malleck, Untersuchungsleiterin (eMail a0204190@unet.univie.ac.at)
Marco Jirasko, Studienprogrammleiter (eMail marco.jirasko@univie.ac.at)

Eine Bemerkung zum Datenschutz

Dies ist eine anonyme Umfrage.

Die Daten mit Ihren Antworten enthalten keinerlei auf Sie zurückzuführende identifizierende Informationen, es sei denn bestimmte Fragen haben Sie explizit danach gefragt. Wenn Sie für diese Umfrage einen Zugangsschlüssel benutzt haben, so können Sie sicher sein, dass der Zugangsschlüssel nicht zusammen mit den Daten abgespeichert wurde. Er wird in einer getrennten Datenbank aufbewahrt und nur aktualisiert, um zu speichern, ob sie diese Umfrage abgeschlossen haben oder nicht. Es gibt keinen Weg die Zugangsschlüssel mit den Umfrageergebnissen zusammenzuführen.

Zwischengespeicherte Umfrage laden
Weiter >>
[Umfrage verlassen und löschen]

Umfrage Studiensituation

0% 100%

01

Bitte geben Sie uns zu Beginn einige Angaben zu Ihrer Person und zu Ihrem Studium bekannt.

***Geschlecht**

☐ Weiblich

☐ Männlich

***Alter**

In dieses Feld dürfen nur Ziffern eingetragen werden

***Staatsbürgerschaft**

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten

☐ Österreichische

☐ Deutsche

☐ Sonstiges

***Wohnort vor Beginn des Studiums an der Universität Wien:**

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten

☒ Wohnort in Österreich

☐ Wohnort nicht in Österreich

***Bitte wählen Sie das Bundesland Ihres Wohnorts aus:**

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten

Bitte wählen...

***Wohnort während des Semesters:**

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten

☐ gleich mit Wohnort vor Studienbeginn

☐ Wohnortwechsel zu Studienort war notwendig

Später Fortfahren
<< Zurück
Weiter >>
[Umfrage verlassen und löschen]

***Wohnort vor Beginn des Studiums an der Universität Wien:**
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten

☐ Wohnort in Österreich
☒ Wohnort nicht in Österreich

***Bitte geben Sie das Land Ihres Wohnorts an:**

Umfrage Studiensituation

0% 100%

02

***Sind Sie während des Semesters berufstätig?**

☒ Ja
☐ Nein

***Anzahl der Stunden pro Woche während des Semesters:**

In dieses Feld dürfen nur Ziffern eingetragen werden

***Welcher Aussage stimmen Sie eher zu:**

Ich studiere neben der Arbeit ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Ich arbeite neben dem Studium

***Haben Sie Kinder?**

☒ Ja
☐ Nein

***Anzahl der Kinder:**

In dieses Feld dürfen nur Ziffern eingetragen werden

Umfrage Studiensituation

0% 100%

03

***Wann haben Sie mit dem Psychologiestudium in Wien (erstmalig) begonnen?**

☐ WS
☐ SS
 Jahr

***Studieren Sie neben Psychologie noch ein anderes Fach?**

☒ Ja
☐ Nein

***Geben Sie bitte an, welches Studium Sie zusätzlich studieren.**
 Wenn Sie mehr als ein Studium zusätzlich studieren, geben Sie bitte das Fach an, welches Ihnen am wichtigsten ist!

***Wählen Sie bitte aus, welche Aussage auf Sie zutrifft!**
 Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten

☐ Ich studiere vorwiegend Psychologie
☐ Ich studiere Psychologie genauso intensiv wie mein anderes Studium
☐ Ich studiere vorwiegend das andere Studium

***Haben Sie das Psychologiestudium zumindest einmal abgebrochen und wieder fortgesetzt?**

☒ Ja
☐ Nein

***Wann haben Sie zuletzt mit dem Psychologiestudium begonnen?**

☐ WS
☐ SS
 Jahr

Umfrage Studiensituation

 universität
wien

0%  100%

04

***Haben Sie vor Beginn des Psychologiestudiums an der Universität Wien, an einer anderen Universität Psychologie studiert?**

☒ Ja
☐ Nein

***In welcher Stadt haben Sie studiert?**

***Geben Sie bitte den Studienfortschritt (in Psychologie) an der vorherigen Universität an:**
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten

***Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Psychologiestudium an der Universität Wien im Vergleich mit Ihrem vorherigen Studium?**

viel unzufriedener ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ viel zufriedener

***Haben Sie bereits den 1. Studienabschnitt in Psychologie abgeschlossen?**

☒ Ja
☐ Nein

***Geben Sie bitte Monat und Jahr an, indem Sie den 1. Abschnitt abgeschlossen haben:**

Monat:
 Jahr:

***Geben Sie bitte die bisher absolvierten Semesterstunden (SSt) im derzeitigen Studienabschnitt (inkl. Anerkennungen aus Vor- oder Auslandsstudium) an:**

In dieses Feld dürfen nur Ziffern eingetragen werden

***Wieviele Ihrer Prüfungen wurden ungefähr seit Studienbeginn (ausgenommen RingVO) negativ beurteilt?**

In dieses Feld dürfen nur Ziffern eingetragen werden

***Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Studienfortschritt?**

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden

[Später Fortfahren](#)
[<< Zurück](#)
[Weiter >>](#)
[\[Umfrage verlassen und löschen\]](#)

Umfrage Studiensituation

 universität
wien

0%  100%

05

***Seit WS 2005/06 gibt es im Diplomstudium Psychologie ein Auswahlverfahren. Das hat mich...**

☐ ...nicht betroffen, da mein letzter Studienbeginn vor WS 2005/06 liegt.
☐ ...nicht betroffen, da für mich eine Ausnahmeregelung (z.B. Einstieg im 2.Abschnitt) galt.
☒ ...betroffen, weil ich im WS 2005/06 mit dem Studium erstmalig begonnen habe.
☐ ...betroffen, weil ich im WS 2005/06 das Studium wieder fortgesetzt habe.

***Ich war im Auswahlverfahren...**

☐ ...unmittelbar erfolgreich (beim 1. Antritt).
☐ ...erst in einem späteren Semester erfolgreich.

***Nehmen bzw. nahmen Sie an der Übung "Orientierung und Basiskompetenzen für das Psychologiestudium (Studieneingang mit Blended Mentoring)" teil? (erstmalig angeboten im SS 2007)**

☐ Ja
☐ Nein

***Sind Sie an der Universität Wien angestellt? (z.B. als Studienassistentin)**

☐ Ja
☐ Nein

[Später Fortfahren](#)
[<< Zurück](#)
[Weiter >>](#)
[\[Umfrage verlassen und löschen\]](#)

Umfrage Studiensituation

universität wien

0% 100%

06

***Wie zufrieden fühlen Sie sich, alles in allem betrachtet, mit Ihrem Psychologiestudium an der Universität Wien?**

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden

***Haben Sie je an einen Abbruch des Psychologiestudiums an der Universität Wien, wegen Unzufriedenheit mit der Studiensituation, gedacht?**

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten

Bitte wählen...

***Wie zufrieden fühlen Sie sich im Vergleich zu StudentInnen anderer Studienrichtungen?**

viel unzufriedener ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ viel zufriedener

***Verglichen mit meinem Studienbeginn in Psychologie hat sich meine Zufriedenheit mit dem Studium...**

stark verringert ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ stark erhöht

***Wie schätzen Sie Ihre Berufsaussichten als Psychologe/in?**

sehr schlecht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr gut

Später Fortfahren << Zurück Weiter >> [Umfrage verlassen und löschen]

Umfrage Studiensituation

universität wien

0% 100%

07

Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen für Sie **persönlich zutreffen!**

***Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere.**

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu

***Insgesamt bin ich mit meiner jetzigen Studienwahl zufrieden.**

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu

***Ich finde mein Studium wirklich interessant.**

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu

***Ich wünschte mir, dass die Studienbedingungen an der Universität besser wären.**

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu

***Die äußeren Umstände, unter denen in meinem Fach studiert wird, sind frustrierend.**

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu

Später Fortfahren << Zurück Weiter >> [Umfrage verlassen und löschen]

Umfrage Studiensituation

universität wien

0% 100%

07a

***Es wird an meiner Uni zu wenig auf die Belange der Studierenden geachtet.**

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu

***Ich kann mein Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen.**

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu

***Das Studium frisst mich auf.**

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu

***Ich fühle mich durch das Studium oft müde und abgespannt.**

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu

Später Fortfahren << Zurück Weiter >> [Umfrage verlassen und löschen]

Umfrage Studiensituation

 universität
wien

0% 100%

08

Geben Sie bitte nun zu den folgenden Aussagen an, wie sehr diese für Sie **zutreffen**
und wie **wichtig** diese Aspekte für Sie **persönlich** sind.

Bitte beantworten Sie immer **beide Felder**!

Außerhalb der eigentlichen Lehrveranstaltungen (LVs) kann ich gut an der Universität für mein Studium arbeiten.

trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	trifft absolut zu	Keine Antwort
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐

Ich habe an der Universität und ihrer Umgebung die Möglichkeit mich zu entspannen.

trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	trifft absolut zu	Keine Antwort
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐

Ich finde ausreichend Toiletten in akzeptablen Zustand an der Universität vor.

trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	trifft absolut zu	Keine Antwort
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐

Ich habe in den Hörsälen und Seminarräumen im Allgemeinen genügend Platz.

trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	trifft absolut zu	Keine Antwort
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐

[Später Fortfahren](#)
[<< Zurück](#)
[Weiter >>](#)
[\[Umfrage verlassen und löschen\]](#)

Umfrage Studiensituation

 universität
wien

0% 100%

09

Bei Problemen im Studium wird mir von der Universität Hilfe angeboten.

trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	trifft absolut zu	Keine Antwort
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐

Die Struktur und der Ablauf des Studiums sind mir ausreichend dargestellt worden.

trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	trifft absolut zu	Keine Antwort
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐

Meistens weiß ich, was von mir bei Prüfungen und Lehrveranstaltungen verlangt wird.

trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	trifft absolut zu	Keine Antwort
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐

Die Lehrenden verunsichern mich nicht.

trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	trifft absolut zu	Keine Antwort
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐

[Später Fortfahren](#)
[<< Zurück](#)
[Weiter >>](#)
[\[Umfrage verlassen und löschen\]](#)

Umfrage Studiensituation

universität wien

0% 100%

10

Die Gelegenheiten für soziale Kontakte an der Universität sind ausreichend.

trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	trifft absolut zu	Keine Antwort
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐

Die LehrveranstaltungsleiterInnen sind gut zu erreichen.

trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	trifft absolut zu	Keine Antwort
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐

Die Kontakte zu StudienkollegInnen können auch über eine oberflächliche Beziehung hinausgehen.

trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	trifft absolut zu	Keine Antwort
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐

Kontakt mit TutorInnen aufzunehmen ist nicht schwierig.

trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	trifft absolut zu	Keine Antwort
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐

Später Fortfahren << Zurück Weiter >> [Umfrage verlassen und löschen]

Umfrage Studiensituation

universität wien

0% 100%

11

Ich werde von den Lehrenden nicht entmutigt.

trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	trifft absolut zu	Keine Antwort
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐

Die Lehrenden geben meistens konstruktive Kritik.

trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	trifft absolut zu	Keine Antwort
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐

Meine StudienkollegInnen schätzen mein Können.

trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	trifft absolut zu	Keine Antwort
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐

Bei Prüfungen kann ich zeigen was ich kann.

trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	trifft absolut zu	Keine Antwort
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐

Später Fortfahren << Zurück Weiter >> [Umfrage verlassen und löschen]

Umfrage Studiensituation

universität wien

0% 100%

12

Ich kann mich in den Lehrveranstaltungen aktiv beteiligen.

Keine Antwort

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu ☐

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig ☐

Das Studium gibt mir die Gelegenheit mich persönlich weiter zu entwickeln.

Keine Antwort

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu ☐

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig ☐

Ich kann in den LVs selbst entscheiden, wie ich an eine Aufgabenstellung herangehe.

Keine Antwort

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu ☐

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig ☐

Im Rahmen der LVs ist es möglich sich stärker in ein Thema zu vertiefen.

Keine Antwort

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu ☐

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig ☐

Später Fortfahren << Zurück Weiter >> [Umfrage verlassen und löschen]

Umfrage Studiensituation

universität wien

0% 100%

13

Bitte geben Sie wieder zu den folgenden Aussagen an, wie sehr diese für Sie im *Psychologiestudium* **zutreffen** und wie sehr Sie sich **wünschen**, dass diese Aspekte zutreffen.

Bitte beantworten Sie immer **beide Felder!**

In meinem Studium sind verschiedene Fertigkeiten gefragt.

Keine Antwort

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu ☐

wünsch ich mir gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ wünsch ich mir sehr ☐

Im meinem Studium werden viele verschiedene Inhalte behandelt.

Keine Antwort

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu ☐

wünsch ich mir gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ wünsch ich mir sehr ☐

Die Aufgaben in meinem Studium sind vielseitig.

Keine Antwort

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu ☐

wünsch ich mir gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ wünsch ich mir sehr ☐

Das Verhältnis von Theorie und Anwendung ist ausgewogen.

Keine Antwort

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu ☐

wünsch ich mir gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ wünsch ich mir sehr ☐

Später Fortfahren << Zurück Weiter >> [Umfrage verlassen und löschen]

Umfrage Studiensituation

0% ☐ 100%

14

Das in den Lehrveranstaltungen (LVs) erworbene Wissen kann man gut in anderen LVs einbringen.

Keine Antwort

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu ☐

wünsch ich mir gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ wünsch ich mir sehr ☐

Die in den LVs erworbenen Fertigkeiten (Texte zusammenfassen, referieren, etc.) sind sehr nützlich für andere LVs.

Keine Antwort

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu ☐

wünsch ich mir gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ wünsch ich mir sehr ☐

Ich erkenne einen „roten Faden“ im Studium.

Keine Antwort

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu ☐

wünsch ich mir gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ wünsch ich mir sehr ☐

Die Lehrenden achten darauf, Querverbindungen zwischen den LVs herzustellen.

Keine Antwort

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu ☐

wünsch ich mir gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ wünsch ich mir sehr ☐

Später Fortfahren << Zurück Weiter >> [Umfrage verlassen und löschen]

Umfrage Studiensituation

0% ☐ 100%

15

In meinem persönlichen Umfeld erlebe ich, dass das was ich im Studium lerne wichtig ist.

Keine Antwort

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu ☐

wünsch ich mir gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ wünsch ich mir sehr ☐

Als StudentIn kann man im Rahmen des Studiums auch etwas zur Forschung (z.B. durch eigene Untersuchungsergebnisse) beitragen.

Keine Antwort

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu ☐

wünsch ich mir gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ wünsch ich mir sehr ☐

Ich leiste mit meinem Studium, zumindest längerfristig gesehen, einen wichtigen Beitrag für die Gesellschaft.

Keine Antwort

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu ☐

wünsch ich mir gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ wünsch ich mir sehr ☐

Ich erlebe die Aufgaben in meinem Studium als sinnvoll.

Keine Antwort

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu ☐

wünsch ich mir gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ wünsch ich mir sehr ☐

Später Fortfahren << Zurück Weiter >> [Umfrage verlassen und löschen]

Umfrage Studiensituation

universität wien

0% 100%

16

Es ist oft möglich im Studium eigene Ideen einzubringen.

Keine Antwort

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu ☐

wünsch ich mir gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ wünsch ich mir sehr ☐

Ich kann mir meine Arbeit für das Studium nach eigenem Ermessen einteilen.

Keine Antwort

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu ☐

wünsch ich mir gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ wünsch ich mir sehr ☐

Ich erlebe mich im Studium als unabhängige Person, die eigene Entscheidungen treffen kann.

Keine Antwort

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu ☐

wünsch ich mir gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ wünsch ich mir sehr ☐

Ich habe Mitbestimmungsrechte bei Entscheidungen, die die Universität betreffen.

Keine Antwort

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu ☐

wünsch ich mir gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ wünsch ich mir sehr ☐

Später Fortfahren << Zurück Weiter >> [Umfrage verlassen und löschen]

Umfrage Studiensituation

universität wien

0% 100%

17

Ich erhalte von den Lehrenden genügend Rückmeldungen, um meine eigenen Leistungen einzuschätzen zu können.

Keine Antwort

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu ☐

wünsch ich mir gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ wünsch ich mir sehr ☐

Die Rückmeldungen der Lehrenden über meine Arbeit (in UE und PS) sind klar und detailliert.

Keine Antwort

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu ☐

wünsch ich mir gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ wünsch ich mir sehr ☐

Es ist für mich meistens ersichtlich, wonach die Lehrenden Prüfungen und Arbeiten korrigieren.

Keine Antwort

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu ☐

wünsch ich mir gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ wünsch ich mir sehr ☐

Meine Noten spiegeln mein Können wieder.

Keine Antwort

trifft gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft absolut zu ☐

wünsch ich mir gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ wünsch ich mir sehr ☐

Später Fortfahren << Zurück Weiter >> [Umfrage verlassen und löschen]

Umfrage Studiensituation

 universität
wien

0%  100%

18

Bitte geben Sie nun zu den folgenden Bereichen an, wie **zufrieden** Sie damit sind und wie **wichtig** diese Aspekte für Sie **persönlich** sind.

Bitte beantworten Sie immer **beide Felder!**

Integration neuer Forschungsergebnisse in Lehrveranstaltungen (LVs)										Keine Antwort
sehr unzufrieden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr zufrieden	☐	☐
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐	☐

Aktualität der Vorlesungsinhalte										Keine Antwort
sehr unzufrieden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr zufrieden	☐	☐
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐	☐

Schwierigkeitsgrad der Vorlesungsinhalte										Keine Antwort
sehr unzufrieden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr zufrieden	☐	☐
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐	☐

Die Vorlesungsinhalte sind...										Keine Antwort
viel zu leicht	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	viel zu schwierig	☐	☐

Abgedecktes Themenspektrum der VOs										Keine Antwort
sehr unzufrieden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr zufrieden	☐	☐
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐	☐

[Später Fortfahren](#)
[<< Zurück](#)
[Weiter >>](#)
[\[Umfrage verlassen und löschen\]](#)

Umfrage Studiensituation

 universität
wien

0%  100%

19

Möglichkeit zur aktiven Beteiligung an den Vorlesungen (z.B. Fragen stellen, aktive Mitarbeit)										Keine Antwort
sehr unzufrieden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr zufrieden	☐	☐
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐	☐

Praxisbezug der Vorlesung (z.B. Gastvorträge, Praxisbeispiele)										Keine Antwort
sehr unzufrieden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr zufrieden	☐	☐
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐	☐

Anzahl der Studenten in Vorlesungen										Keine Antwort
sehr unzufrieden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr zufrieden	☐	☐
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐	☐

Unterstützung durch Skripten bzw. Lehrbücher										Keine Antwort
sehr unzufrieden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr zufrieden	☐	☐
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐	☐

Anmeldeverfahren für Prüfungen										Keine Antwort
sehr unzufrieden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr zufrieden	☐	☐
sehr unwichtig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wichtig	☐	☐

[Später Fortfahren](#)
[<< Zurück](#)
[Weiter >>](#)
[\[Umfrage verlassen und löschen\]](#)

Umfrage Studiensituation

universität wien

0% 100%

20

Anzahl der Prüfungsplätze pro Prüfungstermin

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden ☐

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig ☐

Anzahl der Prüfungstermine

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden ☐

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig ☐

Schwierigkeitsgrad der Prüfungen

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden ☐

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig ☐

Die Prüfungen sind...

Keine Antwort

viel zu leicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ viel zu schwierig ☐

Korrekturzeiten der Prüfungen

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden ☐

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig ☐

Später Fortfahren << Zurück Weiter >> [Umfrage verlassen und löschen]

Umfrage Studiensituation

universität wien

0% 100%

21

Nachvollziehbarkeit der Prüfungsergebnisse

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden ☐

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig ☐

Anzahl der angebotenen Übungen/(Pro-)Seminare

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden ☐

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig ☐

Anmeldeverfahren für Übungen/(Pro-)Seminare

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden ☐

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig ☐

Nachvollziehbarkeit der Beurteilungen in Übungen/(Pro-)Seminare

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden ☐

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig ☐

Abgedecktes Themenspektrum der Übungen/(Pro-)Seminare

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden ☐

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig ☐

Später Fortfahren << Zurück Weiter >> [Umfrage verlassen und löschen]

Umfrage Studiensituation

universität wien

0% ☐ 100%

22

Aktualität der Inhalte in Übungen/(Pro-)Seminaren

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig

Schwierigkeitsgrad von Übungen/(Pro-)Seminaren

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig

Die Übungen/(Pro-)Seminare sind...

Keine Antwort

viel zu leicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ viel zu schwierig

Praxisbezug der Übungen/(Pro-)Seminare

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig

Anzahl der StudentInnen in Übungen/(Pro-)Seminaren

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig

Später Fortfahren << Zurück Weiter >> [Umfrage verlassen und löschen]

Umfrage Studiensituation

universität wien

0% ☐ 100%

23

Möglichkeit zur aktiven Beteiligung an den Übungen/(Pro-)Seminaren (z.B. Fragen stellen, aktive Mitarbeit)

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig

Kompetenzen der LehrveranstaltungsleiterInnen

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig

Vorbereitung der LV-LeiterInnen auf die Lehrveranstaltungen

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig

Fähigkeit der LV-LeiterInnen den Lehrstoff zu vermitteln

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig

Kontaktmöglichkeiten zu LV-LeiterInnen

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig

Später Fortfahren << Zurück Weiter >> [Umfrage verlassen und löschen]

Umfrage Studiensituation

universität wien

0% ☐ 100%

24

Fairer Umgang der LV-LeiterInnen mit den Studierenden

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden ☐ ☐

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig ☐ ☐

Forschungstätigkeit der LV-LeiterInnen (z.B. Publikationstätigkeit)

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden ☐ ☐

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig ☐ ☐

Ausbildung der Studierenden für die Praxis

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden ☐ ☐

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig ☐ ☐

Kontaktmöglichkeiten zu StudienkollegInnen

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden ☐ ☐

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig ☐ ☐

Hilfsbereitschaft der StudienkollegInnen

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden ☐ ☐

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig ☐ ☐

Später Fortfahren << Zurück Weiter >> [Umfrage verlassen und löschen]

Umfrage Studiensituation

universität wien

0% ☐ 100%

25

Öffnungszeiten der Bibliotheken

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden ☐ ☐

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig ☐ ☐

Technische Ausstattung der Lehrveranstaltungsräume

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden ☐ ☐

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig ☐ ☐

Auf Studierende bezogenes Engagement der studentischen Interessensvertretung

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden ☐ ☐

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig ☐ ☐

Auf Studierende bezogenes Engagement der Studienprogrammleitung (SPL)

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden ☐ ☐

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig ☐ ☐

Auf Studierende bezogenes Engagement des Studien Service Centers (SSC)

Keine Antwort

sehr unzufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr zufrieden ☐ ☐

sehr unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig ☐ ☐

Später Fortfahren << Zurück Weiter >> [Umfrage verlassen und löschen]

9.2. Rekrutierungs-E-mail

in den letzten Semestern wurden im Diplomstudium Psychologie zahlreiche Maßnahmen gesetzt, die Studienbedingungen gegenüber früher deutlich zu verbessern.

Eine entsprechende Erhebung wird nun von Frau Karoline Malleck im Rahmen ihrer Diplomarbeit durchgeführt und ich möchte Sie ausdrücklich ersuchen, daran teilzunehmen - Sie wurden per Zufall als Teil einer repräsentativen Stichprobe ausgewählt.

<http://www.univie.ac.at/umfrage-malleck/limesurvey/index.php?sid=62363>

Die Laufzeit der Befragung beginnt mit diesem E-Mail und endet
Sonntag, 15.
Juni 2008.

Die wichtigsten Ergebnisse werden nach Auswertung auf der SPL-WebSite veröffentlicht.

Mit herzlichen Gruessen und Dank im voraus für Ihre Teilnahme

Marco Jirasko, Studienprogrammleiter (eMail
marco.jirasko@univie.ac.at)

Karoline Malleck, Untersuchungsleiterin (eMail
a0204190@unet.univie.ac.at)

 Ass.Prof. Dr. Marco Jirasko
 Studienprogrammleiter Psychologie

Sprechstunde: Donnerstag nach Vereinbarung
 per eMail an psychologie.spl@univie.ac.at
 (mit Betreff "Sprechstunde", Terminwunsch
 und kurzer Darstellung des Anliegens)

9.3. Erinnerungs-E-mail

Liebe Frau Kollegin, lieber Herr Kollege,

vor einer Woche wurden Sie eingeladen, an einer Befragung zur
 Studiensituation teilzunehmen, die im Auftrag der
 Studienprogrammleitung
 von Frau Malleck durchgeführt wird - Sie wurden per Zufall für eine
 repräsentative Stichprobe von 1000 Studierenden ausgewählt.

Sollten Sie bereits teilgenommen haben, herzlichen Dank, dass Sie sich
 die
 Zeit dafür genommen haben. Die bisherigen recht differenzierten
 Ergebnisse (inklusive der häufigen Kommentare zum Schluss) sind sehr
 interessant, sie bestätigen einerseits den Erfolg und damit Sinn der
 bisherigen Arbeit, andererseits weisen sie auch auf Problemfelder hin,
 die
 die zukünftigen Maßnahmen zur weiteren Verbesserung des Studiums
 deutlich bestimmen werden.

Sollten Sie bisher keine Zeit gefunden und daher NOCHT NICHT
 teilgenommen
 haben, dann hätten Sie noch bis inklusive Mittwoch, 18. Juni
 Gelegenheit
 dazu - die Laufzeit wurde um 3 Tage verlängert, um zu versuchen, die
 Ergebnisse durch eine höhere Teilnahmequote besser abzusichern.

Die Untersuchung findet online statt: Der entsprechende Link ist

<http://www.univie.ac.at/umfrage-malleck/limesurvey/index.php?sid=62363>

Das Ausfüllen des Fragebogens dauert durchschnittlich etwa 30 Minuten,
 kann in einem erfolgen oder auch unterbrochen und später fortgesetzt
 werden.

Ein technischer Hinweis: Wenn Sie in Ihrem Browser JavaScript
 ausgeschaltet haben, funktioniert der Online-Fragebogen nicht!

Die wichtigsten Ergebnisse werden nach Auswertung auf der SPL-WebSite
 veröffentlicht - die ersten Ergebnisse voraussichtlich bereits in den

nächsten Wochen.

Mit herzlichen Grüßen und Dank an jene, die bereits teilgenommen haben
bzw. nun noch die Verlängerung der Laufzeit nutzen werden ...

Marco Jirasko, Studienprogrammleiter (eMail
marco.jirasko@univie.ac.at)

Ass.Prof. Dr. Marco Jirasko
Studienprogrammleiter Psychologie

Sprechstunde: Donnerstag nach Vereinbarung
per eMail an psychologie.spl@univie.ac.at
(mit Betreff "Sprechstunde", Terminwunsch
und kurzer Darstellung des Anliegens)

9.4. Tabellen

Tabelle 42: Rotierte Komponentenmatrix der Faktorenanalyse über die Items
Kurzform des FB von Westermann et al. (1996)

Skalen der Kurzform des FB von Westermann et al. (1996)	Komponente		
	1	2	3
ZSI: Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere.	,873	-,149	-,121
ZSI: Insgesamt bin ich mit meiner jetzigen Studienwahl zufrieden.	,853	-,114	-,102
ZSI: Ich finde mein Studium wirklich interessant.	,850	-,055	-,056
ZSB: Ich wünschte mir, dass die Studienbedingungen an der Universität besser wären.	-,042	,874	,101
ZSB: Die äußeren Umstände, unter denen in meinem Fach studiert wird, sind frustrierend.	-,192	,815	,226
ZSB: Es wird an meiner Uni zu wenig auf die Belange der Studierenden geachtet.	-,107	,848	,142
ZBSB: Ich kann mein Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen.	-,010	,191	,748
ZBSB: Das Studium frisst mich auf.	-,178	,108	,874

ZBSB: Ich fühle mich durch das Studium oft müde und abgespannt.	-,099	,132	,838
---	-------	------	------

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
 Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
 a. Die Rotation ist in 4 Iterationen konvergiert.

Tabelle 43: Rotierte Komponentenmatrix der Faktorenanalyse
 über die P-E Fit Werte der Maslow Bedürfniskategorien

Betrag der P-E Fit Werte der Maslow Items	Komponente				
	1	2	3	4	5
PEFit_01 Maslow Items	,031	,555	-,077	,116	,320
PEFit_02 Maslow Items	,014	,739	-,029	,126	,087
PEFit_03 Maslow Items	,220	,631	,219	-,318	-,186
PEFit_04 Maslow Items	,489	,315	,017	,159	-,128
PEFit_05 Maslow Items	,399	,530	,047	,196	,205
PEFit_06 Maslow Items	,425	,168	,041	,352	,060
PEFit_07 Maslow Items	,287	-,024	,046	,725	,086
PEFit_08 Maslow Items	,279	,259	,148	,434	-,187
PEFit_09 Maslow Items	,601	,226	,074	,062	,192
PEFit_10 Maslow Items	,088	,084	,067	,041	,755
PEFit_11 Maslow Items	,692	-,032	,078	,066	,229
PEFit_12 Maslow Items	,162	,116	,173	,077	,711
PEFit_14 Maslow Items	,629	-,068	,342	,085	-,041
PEFit_16 Maslow Items	-,089	,051	,337	,624	,248
PEFit_17 Maslow Items	,333	-,256	,528	,001	,175
PEFit_18 Maslow Items	-,129	,282	,690	,219	,159
PEFit_19 Maslow Items	,192	,201	,486	,364	-,127
PEFit_20 Maslow Items	,210	-,090	,675	,054	,097

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
 Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
 a. Die Rotation ist in 11 Iterationen konvergiert.

Tabelle 44: Rotierte Komponentenmatrix der Faktorenanalyse
 über die P-E Fit Werte der Aufgabenmerkmale

Betrag der P-E Fit Werte der Aufgabenmerkmale	Komponente			
	1	2	3	4
PEFit_01	,113	,096	,152	,612
PEFit_02	,028	,048	,069	,732
PEFit_03	-,148	-,025	-,222	,661
PEFit_04	,457	,270	,180	,120
PEFit_05	,126	,711	,118	,112
PEFit_06	-,027	,753	,041	-,158
PEFit_07	,318	,651	,097	,086
PEFit_08	,318	,636	,053	,163
PEFit_09	,117	,271	,255	-,149
PEFit_10	,091	,130	,700	-,111
PEFit_11	,307	,112	,624	,155
PEFit_12	,063	,069	,680	,066

PEFit_14	,041	,221	,156	,148
PEFit_15	,415	,194	,299	,137
PEFit_16	,503	,120	,225	,117
PEFit_17	,798	,130	-,079	-,097
PEFit_18	,764	,163	-,067	-,089
PEFit_19	,622	,085	,182	-,028
PEFit_20	,489	,013	,280	,002

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
 Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
 a. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

Tabelle 45: Deskriptiv Statistiken der P-E Fit Werte der Maslow Bedürfniskategorien

P-E Fit Werte der Maslow Bedürfniskategorien	N		M	ME	SD
	Gültig	Fehlend			
PEFit_01	358	16	2,56	2,00	1,508
PEFit_02	366	8	2,82	3,00	1,543
PEFit_03	370	4	3,24	4,00	1,572
PEFit_04	373	1	1,77	1,00	1,372
PEFit_05	350	24	3,14	3,00	1,344
PEFit_06	371	3	2,57	3,00	1,640
PEFit_07	374	0	1,52	1,00	1,218
PEFit_08	370	4	1,85	1,00	1,516
PEFit_09	361	13	2,05	2,00	1,383
PEFit_10	366	8	1,04	1,00	1,269
PEFit_11	323	51	1,65	1,00	1,299
PEFit_12	365	9	1,64	1,00	1,382
PEFit_13	367	7	1,67	1,00	1,392
PEFit_14	358	16	2,08	2,00	1,390
PEFit_15	340	34	1,46	1,00	1,068
PEFit_16	362	12	2,18	2,00	1,482
PEFit_17	369	5	1,91	2,00	1,473
PEFit_18	372	2	1,34	1,00	1,300
PEFit_19	358	16	2,39	2,00	1,415
PEFit_20	366	8	1,67	1,00	1,371

Tabelle 46: Deskriptiv Statistiken der P-E Fit Werte der Aufgabenmerkmale

P-E Fit Werte der Aufgabenmerkmale	N		M	ME	SD
	Gültig	Fehlend			
PEFit_01	359	15	1,24	1,00	,963
PEFit_02	366	8	,94	1,00	,855
PEFit_03	361	13	1,46	2,00	,921
PEFit_04	365	9	2,47	3,00	1,360

PEFit_05	359	15	,91	1,00	,978
PEFit_06	359	15	,72	,00	1,024
PEFit_07	361	13	1,38	1,00	1,336
PEFit_08	363	11	1,41	1,00	1,115
PEFit_09	359	15	1,34	1,00	1,319
PEFit_10	359	15	1,02	1,00	1,165
PEFit_11	362	12	1,10	1,00	,948
PEFit_12	364	10	1,24	1,00	1,340
PEFit_13	363	11	2,09	2,00	1,362
PEFit_14	362	12	1,09	1,00	,936
PEFit_15	362	12	1,01	1,00	1,262
PEFit_16	360	14	2,55	3,00	1,570
PEFit_17	362	12	2,29	2,00	1,543
PEFit_18	350	24	2,23	2,00	1,598
PEFit_19	367	7	1,99	2,00	1,297
PEFit_20	358	16	2,01	2,00	1,551

Tabelle 47: Zufriedenheitsangaben der Items der universitären Leistungsaspekte

Items der universitären Leistungsaspekte	N		M	ME	SD
	Gültig	Fehlend			
1. Integration neuer Forschung in LV	360	14	3,03	3,00	1,202
2. Aktualität der Inhalte in VO	366	8	3,08	3,00	1,212
3. Schwierigkeitsgrad der VO-Inhalte	368	6	3,45	4,00	1,043
4. Themenspektrum der Vorlesungen	363	11	3,05	3,00	1,095
5. Möglichkeit aktive Beteiligung in VO	368	6	2,49	3,00	1,473
6. Praxisbezug der Vorlesung	366	8	2,01	2,00	1,354
7. Anzahl der Studenten in VO	359	15	2,74	3,00	1,377
8. Unterstützung durch Skripten/Lehrbücher	370	4	3,45	4,00	1,264
9. Anmeldeverfahren für Prüfungen	372	2	3,34	4,00	1,557
10. Prüfungsplätze pro Prüfungstermin	372	2	2,34	2,50	1,548
11. Anzahl der Prüfungstermine	374	0	2,79	3,00	1,701
12. Schwierigkeitsgrad der Prüfungen	364	10	2,99	3,00	1,078
13. Korrekturzeiten der Prüfungen	371	3	1,42	1,00	1,358
14. Nachvollziehbarkeit Beurteilung VO	369	5	2,08	2,00	1,316
15. Anzahl der angebotenen UE, PS, SE etc.	364	10	3,05	3,00	1,392
16. Anmeldeverfahren für UE, PS, SE etc.	359	15	3,38	4,00	1,486
17. Nachvollziehbarkeit Beurteilung UE etc.	353	21	3,47	4,00	1,279
18. Themenspektrum UE, PS, SE etc.	355	19	3,27	3,00	1,220
19. Aktualität der Inhalte in UE, PS, SE etc.	351	23	3,62	4,00	1,030
20. Schwierigkeitsgrad von UE, PS, SE etc.	348	26	3,77	4,00	1,001

21. Praxisbezug der UE, PS, SE etc.	354	20	2,99	3,00	1,264
22. Anzahl der Studenten in UE, PS, SE etc.	357	17	3,71	4,00	1,327
23. Möglichkeit aktive Beteiligung in UE etc.	357	17	4,30	5,00	,935
24. Kompetenzen der LV-Leiter/innen	371	3	3,84	4,00	1,051
25. Vorbereitung der LV-Leiter/innen	365	9	3,77	4,00	1,146
26. Didaktische Fähigkeit der LV-Leiter/innen	369	5	3,38	4,00	1,204
27. Erreichbarkeit von LV-Leiter/innen	359	15	3,55	4,00	1,315
28. Fairness der LV-Leiter/innen	367	7	3,80	4,00	1,107
29. Forschungstätigkeit der LV-Leiter/innen	307	67	3,64	4,00	1,051
30. Ausbildung für die Praxis	357	17	1,75	2,00	1,340
31. Kontakte zu anderen Studierenden	368	6	3,96	4,00	1,090
32. Hilfsbereitschaft der Studienkolleg/innen	368	6	3,88	4,00	1,131
33. Öffnungszeiten der Bibliotheken	362	12	3,73	4,00	1,291
34. Technische Ausstattung der LV-Räume	370	4	3,41	4,00	1,262
35. Engagement Studierendenvertretung	315	59	2,63	3,00	1,337
36. Engagement der Studienprogrammleitung	337	37	3,39	4,00	1,215
37. Engagement des StudienServiceCenters	279	95	3,19	3,00	1,259

Tabelle 48: Wichtigkeitsangaben der Items der Maslow Bedürfniskategorien

Items der Maslow Bedürfniskategorien	N		M	ME	SD
	Gültig	Fehlend			
1. Außerhalb der eigentlichen LVs kann ich gut an der Uni für mein Studium arbeiten.	358	16	2,44	3,00	1,508
2. Ich habe an der Uni und ihrer Umgebung die Möglichkeit mich zu entspannen.	366	8	2,18	2,00	1,543
3. Ich finde ausreichend Toilette in akzeptablen Zustand an der Uni vor.	370	4	1,76	1,00	1,572
4. Ich habe in den Hörsälen und Seminarräumen im Allgemeinen genügend Platz.	373	1	3,23	4,00	1,372
5. Bei Problemen im Studium wird mir von der Uni Hilfe angeboten.	350	24	1,86	2,00	1,344
6. Die Struktur und der Ablauf des Studiums sind mir ausreichend dargestellt worden.	371	3	2,43	2,00	1,640
7. Meistens weiß ich, was von mir bei Prüfungen und LVs verlangt wird.	374	0	3,48	4,00	1,218
8. Die Lehrenden verunsichern mich nicht.	370	4	3,15	4,00	1,516
9. Die Gelegenheiten für soziale Kontakte an der Uni sind ausreichend.	361	13	2,95	3,00	1,383

10. Die LV-Leiter/innen sind gut zu erreichen.	366	8	3,96	4,00	1,269
11. Die Kontakte zu Studienkolleg/innen können auch über eine oberflächliche Beziehung hinausgehen.	323	51	3,35	4,00	1,299
12. Kontakt mit Tutor/innen aufzunehmen ist nicht schwierig.	365	9	3,36	4,00	1,382
13. Ich werde von den Lehrenden nicht entmutigt.	367	7	3,33	4,00	1,392
14. Die Lehrenden geben meist konstruktive Kritik.	358	16	2,92	3,00	1,390
15. Meine Studienkolleg/innen schätzen mein Können.	340	34	3,54	4,00	1,068
16. Bei Prüfungen kann ich zeigen was ich kann.	362	12	2,82	3,00	1,482
17. Ich kann mich in LVs aktiv beteiligen.	369	5	3,09	3,00	1,473
18. Das Studium gibt mir die Gelegenheit mich persönlich weiter zu entwickeln.	372	2	3,66	4,00	1,300
19. Ich kann in den LVs selbst entscheiden, wie ich an eine Aufgabenstellung herangehe.	358	16	2,61	3,00	1,415
20. Im Rahmen der LVs ist es möglich sich stärker in ein Thema zu vertiefen.	366	8	3,33	4,00	1,371

Tabelle 49: Wichtigkeitsangaben der Items der universitären Leistungsaspekte

Items der universitären Leistungsaspekte	N		M	ME	SD
	Gültig	Fehlend			
1. Integration neuer Forschung in LV	360	14	2,46	3,00	0,715
2. Aktualität der Inhalte in VO	366	8	2,61	3,00	0,621
3. Schwierigkeitsgrad der VO-Inhalte	358	16	4,06	4,00	0,921
4. Themenspektrum der Vorlesungen	355	19	3,36	4,00	0,748
5. Möglichkeit aktive Beteiligung in VO	366	8	3,30	3,00	1,405
6. Praxisbezug der Vorlesung	364	10	3,37	4,00	0,835
7. Anzahl der Studenten in VO	352	22	3,14	3,00	1,468
8. Unterstützung durch Skripten/Lehrbücher	365	9	3,67	4,00	0,598
9. Anmeldeverfahren für Prüfungen	368	6	3,68	4,00	0,623
10. Prüfungsplätze pro Prüfungstermin	370	4	2,71	3,00	0,588
11. Anzahl der Prüfungstermine	370	4	2,72	3,00	0,544
12. Schwierigkeitsgrad der Prüfungen	356	18	4,37	5,00	0,861
13. Korrekturzeiten der Prüfungen	363	11	4,07	4,00	1,114
14. Nachvollziehbarkeit Beurteilung VO	363	11	4,56	5,00	0,723

15. Anzahl der angebotenen UE, PS, SE etc.	358	16	3,58	4,00	0,672
16. Anmeldeverfahren für UE, PS, SE etc.	353	21	3,52	4,00	0,746
17. Nachvollziehbarkeit Beurteilung UE etc.	351	23	3,55	4,00	0,703
18. Themenspektrum UE, PS, SE etc.	349	25	3,37	4,00	0,798
19. Aktualität der Inhalte in UE, PS, SE etc.	351	23	3,36	4,00	0,772
20. Schwierigkeitsgrad von UE, PS, SE etc.	345	29	4,21	4,00	0,851
21. Praxisbezug der UE, PS, SE etc.	348	26	3,53	4,00	0,734
22. Anzahl der Studenten in UE, PS, SE etc.	350	24	4,17	5,00	1,068
23. Möglichkeit aktive Beteiligung in UE etc.	356	18	4,23	5,00	1,060
24. Kompetenzen der LV-Leiter/innen	369	5	2,72	3,00	0,537
25. Vorbereitung der LV-Leiter/innen	361	13	4,49	5,00	0,786
26. Didaktische Fähigkeit der LV-Leiter/innen	367	7	3,72	4,00	0,547
27. Erreichbarkeit von LV-Leiter/innen	359	15	3,34	4,00	0,840
28. Fairness der LV-Leiter/innen	367	7	3,70	4,00	0,615
29. Forschungstätigkeit der LV-Leiter/innen	317	57	2,75	3,00	1,592
30. Ausbildung für die Praxis	359	15	2,70	3,00	0,609
31. Kontakte zu anderen Studierenden	367	7	4,11	4,00	1,154
32. Hilfsbereitschaft der Studienkolleg/innen	363	11	4,33	5,00	0,983
33. Öffnungszeiten der Bibliotheken	364	10	4,11	4,00	1,123
34. Technische Ausstattung der LV-Räume	368	6	4,05	4,00	0,985
35. Engagement Studierendenvertretung	319	55	3,64	4,00	1,324
36. Engagement der Studienprogrammleitung	336	38	4,27	4,50	0,917
37. Engagement des StudienServiceCenters	284	90	3,92	4,00	1,192

Tabelle 50: Item 23: „Wie viele Ihrer Prüfungen wurden ungefähr seit Studienbeginn (ausgenommen RingVO) negativ beurteilt?“ (N= 373)

Anzahl der negativ beurteilten Prüfungen	Häufigkeit	Gültige Prozent
0	85	22,7
1	66	17,6
2	46	12,3
3	51	13,6
4	31	8,3
5	25	6,7
6	15	4,0
7	5	1,3
8	9	2,4

9	4	1,1
10	11	2,9
11	2	0,5
12	3	0,8
13	2	0,5
14	1	0,3
15	5	1,3
16	2	0,5
17	1	0,3
19	2	0,5
20	4	1,1
25	1	0,3
28	1	0,3
55	1	0,3
Gesamt	373	100

Lebenslauf

Persönliche Angaben:

Name:	Karoline Malleck
Geburtsdatum:	02.08.1984
Geburtsort:	Wien
Staatsangehörigkeit:	Österreich

Aus- und Weiterbildung:

06/2006	Abschluss eines Zertifizierungsprogramms zur AID 2- Testleiterin an der Universität Wien
05.04.2005	Erste Diplomprüfung
WS/2002	Beginn des Diplomstudiums Psychologie an der Universität Wien
06/2002	Matura im BRG I Lise Meitner Realgymnasium, 1010 Wien

Tätigkeiten:

09/2008 -	Mitarbeiterin im StudienServiceCenter Psychologie der Fakultät für Psychologie, 1010 Wien
02/2007- 07/2008	Raucherberatung beim ARGE Nikotin Institut, 1050 Wien
06-08/2006	Pflichtpraktikum bei der Firma Interface Consult, 1020 Wien
07/2005	Mitarbeit bei der CSIT-Weltmeisterschaft, ASKOE
09/2004	Mitarbeit beim Jugend Fairplay-Kongress, ASKOE
08/2003	Ferialpraxis in der Bank Austria Creditanstalt, 1030 Wien
09/2002	Ferialpraxis in der Bank Austria Creditanstalt, 1030 Wien
07/2001	Ferialpraxis bei der Siemens AG, 1210 Wien
07/2000	Ferialpraxis in der Volksbank Bad Aussee, 8990 Bad Aussee