



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Der Einfluss einer talent-fokussierten Umgebung auf das
wahrgenommene Selbstbewusstsein und Kompetenz von
Erstakademikerinnen“

verfasst von / submitted by

Miriam Brunner, BSc

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

Master of Science (MSc)

Wien, 2023

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

UA 066 840

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

Masterstudium Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.– Prof. Dr. Veronika Job

Danksagung

Zuallererst möchte ich Frau Prof. Veronika Job und Frau Dr. Christina Bauer für die Möglichkeit bedanken, meine Masterarbeit in diesem spannenden Bereich zu schreiben, sowie für Ihre professionelle Unterstützung während des gesamten Prozesses.

Weiters gilt mein Dank meinen Kommiliton*innen, mit denen ich gemeinsam an diesem Projekt arbeiten durfte und ohne die dies alles nicht möglich gewesen wäre.

Zuletzt möchte ich auch meiner Familie und meinen Freund*innen für ihr immer offenes Ohr und ihre guten Ratschläge danken. Besonders meinen Eltern danke ich für die Möglichkeit eines Studiums, sowie ihren ständigen Zuspruch.

Anmerkung

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

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
Theoretischer Hintergrund.....	2
Definition Erstakademiker*innen	2
Hürden an der Hochschule.....	2
Erklärungsansatz: Selbst-wahrgenommenes Talent	6
Wahrgenommene Kompetenz.....	9
Die vorliegende Studie	10
Methodenteil.....	12
Stichprobenbeschreibung.....	12
Untersuchungsablauf	13
Gemessene Variablen.....	14
Demographische Daten.....	14
Wahrgenommenes Selbstbewusstsein.....	15
Wahrgenommene Kompetenz.....	15
Statistische Auswertung	15
Ergebnisse.....	16
Mögliche Gruppeneffekte	16
Wahrgenommenes Selbstbewusstsein und Kompetenz von Erstakademikerinnen.....	16
Wahrgenommenes Selbstbewusstsein und Kompetenz von männlichen Nicht- Erstakademikern	18
Zusätzliche Analysen	20
Einfluss: selbst-wahrgenommenes Talent.....	20
Motivationsbedingung.....	22

Geschlecht und wahrgenommenes Selbstbewusstsein und Kompetenz.....	23
Akademiker*innenstatus und wahrgenommenes Selbstbewusstsein und Kompetenz.....	24
Diskussion	25
Limitationen	28
Conclusio	30
Literaturverzeichnis	31
Abbildungsverzeichnis.....	35
Anhang	36
Abstract	36
Fragebögen.....	37
Fragebogen 1: Demographische Daten.....	37
Fragebogen 2: Aufgabe zu Einsatzbereitschaft oder intellektuell-kognitiver Fähigkeiten.....	38
Fragebogen 3: Selbstbewusstsein und Kompetenz	40
Akademiker*innenstatus.....	41

Zusammenfassung

An Universitäten in der westlichen Welt herrscht oft das Narrativ, dass nur intellektuell talentierte Personen erfolgreich sein können. Dies kann zu Benachteiligungen von einigen Gruppen führen. Erstakademiker*innen – Studierende, deren Eltern keinen universitären Abschluss haben – und Frauen etwa haben ein geringes selbst-wahrgenommenes Talent, was dazu führt, dass sie sich weniger wohl im akademischen Setting fühlen, schlechtere Leistungen erbringen und häufiger abbrechen als Nicht-Erstakademiker*innen und Männer. Offen bleibt, ob Erstakademiker*innen und Frauen auch von anderen als weniger selbstbewusst und kompetent wahrgenommen werden. Dies könnte die vorherrschenden Stereotype noch verstärken und einen Grund für die Benachteiligungen darstellen. Um diese Fragestellung zu untersuchen, wurde ein Experiment mit Psychologie-Studierenden ($N=201$) durchgeführt. Die Versuchspersonen nahmen an einer Gruppendiskussion teil, die ihnen entweder als Messung zur Einsatzbereitschaft (Kontrollgruppe) oder als Assessment für intellektuell-kognitive Fähigkeiten (Experimentalgruppe) präsentiert wurde. Die Ergebnisse zeigten keinen Einfluss der Bedingung auf das wahrgenommene Selbstbewusstsein und die wahrgenommene Kompetenz. Unabhängig von der Bedingung wurden männliche Nicht-Erstakademiker selbstbewusster bewertet als Frauen, nicht aber als männliche Erstakademiker. Eine andere Manipulation der Umgebung kann in weiteren Untersuchungen genauere Einblicke auf den Einfluss von Talent-Bedingungen geben.

Schlüsselwörter: Erstakademiker*innen, talent-fokussierte Umgebung, selbst-wahrgenommenes Talent, Selbstbewusstsein, Kompetenz

Einleitung

Universitäten in der westlichen Welt gelten als talent-fokussierte Umgebungen (Leslie et al., 2015). Das bedeutet in anderen Worten, dass dort das Narrativ herrscht, dass nur besonders talentierte Studierende erfolgreich sein können (Cataldi et al., 2018). Zwei Studierendengruppen, die dadurch vor allem benachteiligt werden, sind Erstakademiker*innen und Frauen. Unter Erstakademiker*innen versteht man Studierende, deren Eltern keinen universitären Abschluss haben (Soria & Stebleton, 2012). Sowohl Frauen als auch Erstakademiker*innen fühlen sich weniger wohl an der Universität (House et al., 2020; Tellhed et al., 2017), erbringen schlechtere Leistungen (Jury et al., 2015) und haben höhere Abbruchraten (Cataldi et al., 2018; Schubert et al., 2020) als Nicht-Erstakademiker*innen und Männer. Studien legen nahe, dass für die Benachteiligung ein geringes selbst-wahrgenommenes Talent mitverantwortlich ist (Bauer et al., 2021; Bian et al., 2018). Da Erstakademiker*innen und Frauen sich für weniger talentiert halten, könnte dies dazu führen, dass sie sich weniger wahrscheinlich ein Studium zutrauen, sich in ihrem Studium weniger wohl fühlen und deshalb häufiger abbrechen (Bauer et al., 2021; Bian et al., 2018). Weiters konnte in diesen Untersuchungen gezeigt werden, dass Unterschiede im Wohlbefinden und Zugehörigkeitsgefühl zwischen Erst- und Nicht-Erstakademiker*innen, sowie zwischen Männern und Frauen verringert werden konnte, wenn das Umfeld nicht als talent-, sondern als motivations-fokussiert präsentiert wurde (Bauer et al., 2021; Bian et al., 2018).

Eine Frage, die in der Literatur bisher unbeantwortet blieb, ist, ob Erstakademiker*innen und Frauen auch von anderen als weniger selbstbewusst und kompetent wahrgenommen werden. Dies könnte vorherrschende Stereotype verstärken und das Abbauen dieser verhindern. Besonders in talent-fokussierten Umgebungen kann angenommen werden, dass sich Erstakademiker*innen und Frauen aufgrund ihres geringen selbst-wahrgenommenen Talents weniger selbstbewusst präsentieren und damit auch weniger selbstbewusst und kompetent von anderen wahrgenommen werden.

Diese Masterarbeit hat sich zum Ziel gesetzt diese Wissenslücke zu schließen und fokussiert sich aufgrund vorangegangener Studien auf weibliche Erstakademikerinnen. Diese sind aufgrund ihres Akademikerinnenstatus und ihres Geschlechts besonders von Nachteilen betroffen. Mit der folgenden Forschungsfrage soll näher untersucht werden, ob sie auch von anderen so wahrgenommen werden:

*Wie selbstbewusst und kompetent werden Erstakademikerinnen im Vergleich zu männlichen Erstakademikern und Nicht-Erstakademiker*innen – unabhängig vom Geschlecht – wahrgenommen?*

Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand zu den Benachteiligungen von Erstakademiker*innen und Frauen an der Universität näher beschrieben.

Definition Erstakademiker*innen

Meist werden mit Erstakademiker*innen Studierende bezeichnet, deren Eltern keinen universitären Abschluss haben. Den Gegenpart dazu stellen Nicht-Erstakademiker*innen dar, bei denen zumindest ein Elternteil einen Bachelorabschluss oder höher innehat (z.B. Soria & Stebleton, 2012).

Hürden an der Hochschule

Sowohl Erstakademiker*innen als auch Frauen stellen zwei große Gruppen innerhalb der Studierendenpopulation dar. So sind ungefähr 54% der Studierende an Österreichs Hochschulen Frauen, ausgenommen davon sind Doktorats- und Incoming-Mobilitätsstudierende (Unger et al., 2019). Erstakademiker*innen machen ungefähr 1/3 der Studienanfänger*innen in Österreich und den USA aus (OECD, 2021; Cataldi et al., 2018). Etwas höhere Zahlen lassen sich im Nachbarland Deutschland mit 50% finden (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2020).

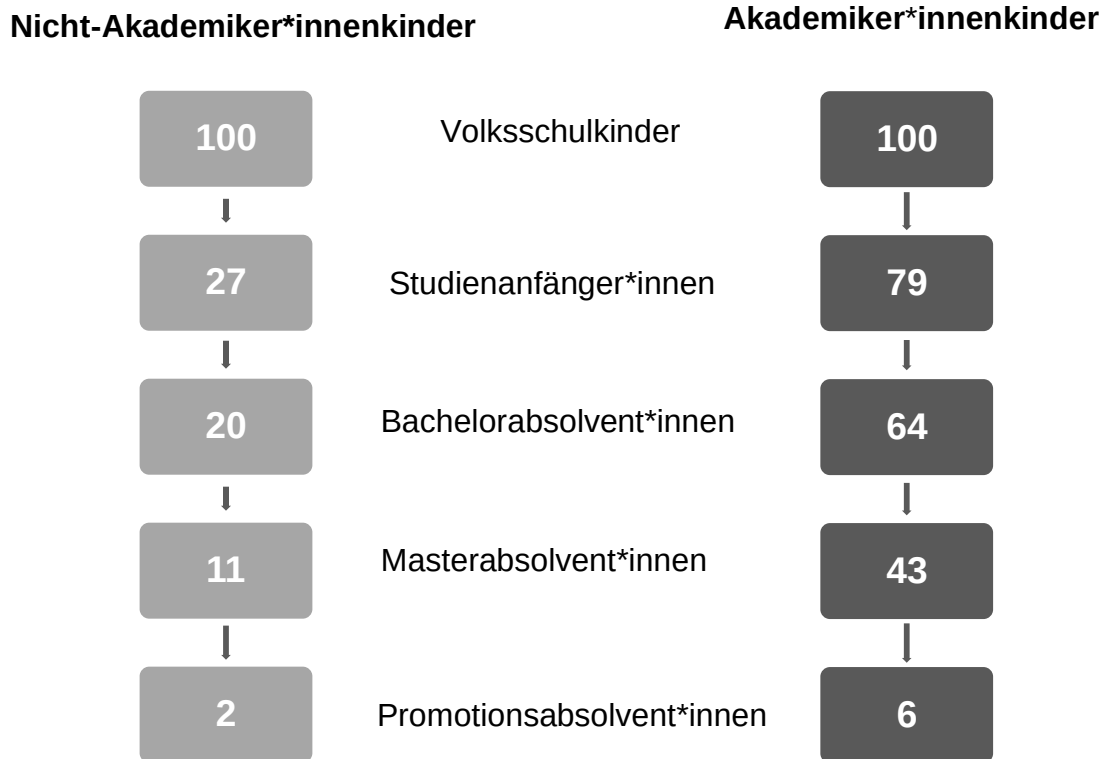
Was diese beiden Gruppen gemeinsam haben, ist, dass sie mit einer Vielzahl von Nachteilen im universitären Kontext konfrontiert sind. Dies beginnt schon vor dem Übergang an die Hochschule. Für Kinder aus Nicht-Erstakademiker*innenhaushalte ist

die Wahrscheinlichkeit zu studieren um einiges geringer als bei Kindern aus Akademiker*innenhaushalte. So stammen über 60% aller jungen Erwachsenen (18-24 Jahre; OECD, 2021) und über 70% aller Volksschulkinder (BMBWF, 2021) in Österreich aus Nichtakademiker*innenhaushalten. Ähnliche Zahlen lassen sich in Deutschland beobachten (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2020). Trotzdem ist nur jede*r Dritte Hochschulstudierende ein*e Erstakademiker*in (OECD, 2021). Hier zeigt sich also eine beinahe umgekehrte Verteilung.

Im deutschen Hochschulbildungsreport (2020) wird recht anschaulich verdeutlicht, wie sich diese Verteilung durch die Bildungslaufbahn zieht (Abb. 1). Von 100 Volksschulkindern entscheiden sich dreimal so viele Akademiker*innenkinder, nämlich 79 im Vergleich zu 27 Nichtakademiker*innenkinder, ein Studium zu beginnen (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2020). Von diesen Studierenden absolvieren 64 (20) ein Bachelorstudium, 43 (11) ein Masterstudium und 6 (2) promovieren (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2020).

Abbildung 1

*Anzahl an Volksschulkindern aus Akademiker*innenhaushalte und Nicht-Akademiker*innenhaushalte, die promovieren*



Anmerkung. In Anlehnung an den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2020), S.13

Bei Studiengängen mit Aufnahmeverfahren, wie zum Beispiel in Medizin oder Psychologie, führt der Wettbewerbskontext zu einer Vergrößerung der Schere zwischen Erst- und Nicht-Erstakademiker*innen. So konnte gezeigt werden, dass Erstakademiker*innen einerseits mit einer verringerten Wahrscheinlichkeit an solchen Zugangsverfahren teilnehmen und andererseits eine geringere Leistung als Nicht-Erstakademiker*innen erzielen (Jury et al., 2015). Dies bedeutet, dass in solchen Studiengängen im Vergleich zu Studienrichtungen ohne Aufnahmeverfahren geringere Zugangschancen für Erstakademiker*innen bestehen.

Bei Frauen lässt sich eine ungleiche Verteilung in den unterschiedlichen Studiengängen finden. In Österreich etwa sind weniger als $\frac{1}{4}$ der Studierenden in MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) Frauen (Schubert et al., 2020). Zum Vergleich, in Pädagogik-Studiengängen sind über 70% der Studierenden weiblich. Dieser geschlechtsspezifische Unterschied kann sich teilweise durch die schulische Vorbildung erklären lassen. So sind HTL-Absolvent*innen (Unterrepräsentation Frauen) erfolgreicher in MINT-Studiengängen als AHS-Absolvent*innen (Überrepräsentation Frauen) (Schubert et al., 2020). Wenn man die Zusammensetzung der HTL-Absolvent*innen jedoch genauer betrachtet, lässt sich feststellen, dass sich HTL-Maturanten häufiger (48%) für ein MINT-Fach entscheiden als HTL-Maturantinnen mit nur 15% (Schubert et al., 2020). Dies könnte daran liegen, dass MINT-Fächer eher als maskulin kulturell geprägt gelten, was Männern ein höheres Zugehörigkeitsgefühl als Frauen signalisieren könnte (Cheryan et al., 2017).

Sowohl Frauen als auch Erstakademiker*innen fühlen sich weniger wohl im universitären Setting (House et al., 2020; Philipps et al., 2020) und haben ein geringeres Selbstbewusstsein in ihre akademischen Fähigkeiten als Nicht-Erstakademiker*innen und Männer (Soria & Stebleton, 2012; Tellhed et al., 2017).

Frauen berichten häufiger von psychischen Beschwerden und einem erhöhten Stresslevel in MINT-Fächern als Männer (Schubert et al., 2020). Einen Puffer können dabei Interventionen zur Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls bieten. So sagte ein hohes Zugehörigkeitsgefühl von Erstakademiker*innen eine höhere Persistenz und eine bessere psychische Gesundheit vorher (Azmitia et al., 2018). Bei Frauen konnte ein höheres Wohlbefinden erzielt werden, wenn ihnen Studienfächer nicht als männerdominiert präsentiert wurden und betont wurde, dass nicht Talent, sondern Anstrengung wichtig für Erfolg sei (Bian et al., 2018; Smith et al., 2012). Dies geht konform mit dem Stereotyp, dass Männer talentiert sind und Frauen sich anstrengen müssen.

Bezogen auf die Leistungen während des Studiums erbringen Erstakademiker*innen schlechtere Leistungen als Nicht-Erstakademiker*innen (Katreich & Aruguete, 2017) und Studentinnen in MINT-Fächern schlechtere als Studenten (Schubert et al., 2020). Schon in der Schule kann man beobachten, dass Schüler*innen aus Nicht-Akademiker*innenhaushalten und Mädchen schlechtere

Mathematiknoten haben (BMBWF, 2021). Dies könnte wiederum ein geringeres Interesse und Zugehörigkeitsgefühl bei Frauen für MINT-Fächer erklären.

Aufgrund von geringeren Leistungen und einem schlechteren Wohlbefinden an der Hochschule ist die Abbruchwahrscheinlichkeit für Frauen in MINT-Fächern (Schubert et al., 2020) und für Erstakademiker*innen höher (Cataldi et al., 2018). Häufige Gründe für den Abbruch bei Erstakademiker*innen sind unter anderem das Gefühl, nicht willkommen zu sein und finanzielle Probleme (Covarrubias & Fryberg, 2015; Hurtado et al., 2015; Steele, 2010). Studienabbrüche sind wahrscheinlicher bei Studierenden mit Migrationshintergrund (Heublein et al., 2017; Isphording & Wozny, 2018) und bei Studierenden aus niedrigen Bildungsschichten (Heublein et al. 2017; Isphording & Wozny, 2018). Außerdem korreliert die Abbruchwahrscheinlichkeit mit dem vorhochschulischen Bildungsweg. Im Gegensatz zu Maturant*innen, die direkt vom Gymnasium an die Universität kommen, haben Personen, die einen alternativen Bildungsweg oder eine Ausbildung absolviert haben ein erhöhtes Abbruchrisiko (Heublein et al., 2017). Zwei dieser Faktoren - Migrationshintergrund und Bildungsweg - korrelieren mit dem Akademiker*innenstatus (Heublein et al., 2017).

Erklärungsansatz: Selbst-wahrgenommenes Talent

Neben anderen Prozessen, die zu Benachteiligungen von Minoritäten beitragen, wie beispielsweise aktive Diskriminierung oder ein kultureller Mismatch, gibt es noch den Ansatz des *selbst-wahrgenommenen intellektuellen Talents*, auf dem auch der Fokus dieser Arbeit liegt. Dieses ist Teil des Selbstkonzepts und sagt aus, für wie talentiert sich eine Person selbst hält. In der westlichen (akademischen) Welt gilt Intellektualität oft als etwas Angeborenes und Unveränderbares (Leslie et al., 2015). Es herrscht das Narrativ, dass nur intellektuell-talentierte Personen in intellektuellen Domänen erfolgreich sein können (Bian et al., 2018; Leslie et al., 2015). Da Erstakademiker*innen und Frauen sich selbst als wenig intellektuell talentiert wahrnehmen, könnte dies die oben beschriebenen Nachteile in talent-fokussierten Umgebungen wie etwa der Universität erklären (Bauer et al., 2021; Bian et al., 2018).

Um die talent-fokussierte Umgebung zu definieren, muss sie von der motivations-fokussierten Umgebung abgegrenzt werden. Eine *talent-fokussierte*

Umgebung ist eine Umgebung, in der Talent als wichtiger Erfolgsfaktor gesehen wird. Die Ansicht, dass man in bestimmten Situationen talentiert sein muss, um erfolgreich zu sein, geht oft mit einem *fixed mindset* einher. Menschen mit dieser Denkweise gehen davon aus, dass Fähigkeiten angeboren sind und sich nur gering verändern lassen (Mueller & Dweck, 1998). Eine *motivations-fokussierte Umgebung* auf der anderen Seite ist eine Umgebung, in der Anstrengung als wichtiger Erfolgsfaktor gesehen wird. Dies geht oft mit einem *growth-mindset* einher, was bedeutet, dass Fähigkeiten als veränderbar angesehen werden (Mueller & Dweck, 1998).

Universitäten in der westlichen Welt gelten als talent-fokussierte Umgebungen (Leslie et al., 2015), in denen oft ein starkes Wettbewerbsdenken vorherrscht (Cataldi et al., 2018). Dieses wird durch Aufnahmeverfahren und ständige Vergleiche der Leistungen verstärkt. So konnte eine US-amerikanische Studie zeigen, dass Forschende in 28 von 30 Studiengängen Aussagen wie "Talent ist ein wichtiger Faktor für den Studienerfolg" eher zustimmen (Leslie et al., 2015). In einigen Fächern wie Physik und Philosophie wird diese Ansicht stärker vertreten als in anderen (Geografie und Bildungswissenschaften), doch in allen scheint Talent relevant für die Ausübung eines Studiums zu sein (Leslie et al., 2015). So sind in solchen talent- und wettbewerbs-fokussierten Studienfächern weniger Erstakademiker*innen und Frauen vertreten (Canning et al., 2020; Schubert et al., 2020). Da sie sich selbst als wenig talentiert einschätzen und sich ständig im Vergleich mit anderen sehen, könnte dies ihr akademisches Selbstbewusstsein und Engagement beeinträchtigen (Bauer et al., 2021; Canning et al., 2020; Jury et al., 2015).

Auch Geschlechter-Stereotype tragen zu einer unausgeglichene Verteilung bei. So werden Männer häufiger als Frauen mit intellektuellen Bezeichnungen wie Genie oder brillant assoziiert (Bian et al., 2017). Dieser genderspezifische Unterschied ist als *gender-brilliance difference* bekannt (Storage et al., 2020). Was diesen Effekt von anderen Gender-Stereotypen unterscheidet, ist einerseits, dass er generell ist, also nicht auf eine spezifische Domäne (z.B. Mathematik) bezogen, sondern von einer generellen intellektuellen Überlegenheit von Männern gegenüber Frauen ausgeht und andererseits, dass er von einer besonders hohen intellektuellen Fähigkeit von Männern ausgeht (Storage et al., 2020). Dies bedeutet, dass eine Person davon ausgehen kann,

dass Männer und Frauen im Durchschnitt gleich intelligent sind (Gender-Stereotyp), es aber eine Überrepräsentation von männlichen Genies gibt (gender-brilliance Effekt) (Storage et al., 2020). Das Stereotyp, dass intellektuelle Spitzenleistungen vor allem Männern zugeschrieben werden, könnte dazu führen, dass Frauen sich häufiger von Berufs- und Bildungswegen abwenden, für die man vermeintlich ein hohes Maß an intellektuellen Fähigkeiten braucht (Bian et al., 2018). Es sind jedoch nach Bian et al. (2018) nicht unbedingt bestimmte Studienfächer, die Frauen abschrecken, sondern eher implizite Botschaften, die diese aussenden bzw. gängige Narrative. Eine Betonung der Wichtigkeit von Brillanz sagte die Repräsentation von Frauen in unterschiedlichen Studienfächern vorher, so auch in sozialwissenschaftlichen Studiengängen (Leslie et al., 2015). In verschiedenen Untersuchungen konnten Bian et al. (2018) zeigen, dass Frauen sich weniger für ein Studienfach oder einen Job interessierten, wenn ihnen gesagt wurde, dass dafür ein hohes Maß an Brillanz wichtig sei, als wenn ihnen gesagt wurde, dass dafür Engagement wichtig sei. Bei Männern konnte dieser Unterschied nicht gefunden werden. Des Weiteren berichteten Frauen auch höhere Ängstlichkeit und ein geringeres Zugehörigkeitsgefühl, wenn ihnen gesagt wurde, dass für den Erfolg im Studienfach oder im Job ein hohes Maß an Brillanz wichtig sei (Bian et al., 2018). Bei Männern konnte hierbei wieder kein Unterschied festgestellt werden. Dieses erhöhte Angstgefühl und das verminderte Zugehörigkeitsgefühl könnten ein geringeres Interesse an diesen Studienfächern erklären (Bian et al., 2018) und damit auch die Unterrepräsentation von Frauen in MINT-Fächern.

Darüber hinaus fanden Bian et al. (2018), dass Frauen sich in einem Brillanz-Setting unsicherer bezüglich ihres Erfolgs waren und sich unähnlicher zu Personen fühlten, die normalerweise in diesem Setting arbeiten als in einem Engagement-Setting. Für Männer gab es in diesen beiden Bedingungen wiederum keine Unterschiede.

Korrelative Studien deuten darauf hin, dass der subjektive Druck, der durch ein talent-fokussiertes Umfeld, wie der Universität, ausgelöst wird, zur Folge hat, dass Erstakademiker*innen weniger häufig in Lehrveranstaltungen anwesend sind, ihre Motivation sinkt und sie häufiger an einen Studienabbruch denken (Canning et al., 2020). Schon allein die Erwartung, möglicherweise scheitern zu können, führt zu einem Leistungsabfall (Janke et al., 2017). Bei Frauen könnten geringere Leistungen und

erhöhte Abbruchwahrscheinlichkeiten dadurch erklärt werden, dass MINT-Fächer als besonders talent-fokussiert gelten. Vor allem in diesen Studiengängen geben Professor*innen für den erfolgreichen Studienerfolg ein hohes Maß an Brillanz als Voraussetzung an (Leslie et al., 2015).

Davon ausgehend, dass Erstakademiker*innen und Frauen nicht mit einem geringeren intellektuellen Talent geboren werden, kann geschlussfolgert werden, dass das geringe selbst-zugeschriebene Talent durch die westlich geprägt Umwelt entsteht (Bauer et al., 2021). Eine Erklärung für das Fortbestehen dieser Unterschiede im selbst-wahrgenommenen Talent zwischen Erst- und Nicht-Erstakademiker*innen könnte sein, dass Erstakademiker*innen vergangene akademische Fehlleistungen eher ihrem fehlenden Talent zuschreiben als Nicht-Erstakademiker*innen (Bauer et al., 2021).

Vor allem der Bildungshintergrund und weniger ökonomische Aspekte sind zentral für die Entwicklung des selbst-wahrgenommenen Talents von Studierenden (Bauer et al., 2021).

Studien, die diese Theorie der talent-fokussierten Umgebung unterstützen, konnten zeigen, dass der Leistungsunterschied zwischen Erst- und Nicht-Erstakademiker*innen und zwischen Frauen und Männern vermindert werden konnte, wenn Anstrengung, also eine motivations-fokussierte Umgebung bzw. kein Wettbewerbsdenken, anstatt Talent bzw. Wettbewerbsdenken fokussiert wurde (Bauer et al., 2021; Bian et al., 2018; Jury et al., 2015). Die Herstellung eines motivations-fokussierten Umfeldes könnte also dabei helfen die Nachteile von Erstakademiker*innen und Frauen im akademischen Setting zu reduzieren (Bauer et al., 2021; Bian et al., 2018).

Wahrgenommene Kompetenz

Neben dem wahrgenommenen Selbstbewusstsein soll im Zuge dieser Arbeit untersucht werden, wie kompetent Erstakademiker*innen und Frauen von anderen wahrgenommen werden. Denn sehr selbstbewusste Personen wirken kompetenter auf andere (Anderson, 2012), was wiederum zu einem Vorteil im akademischen Setting führen könnte.

Unterschiede im Kompetenzerleben lassen sich schon im Volksschulalter feststellen. Kinder, die sich im Vergleich zu ihren Klassenkamerad*innen wenig am Unterricht beteiligen und wenig Sprechzeit in Anspruch nehmen, werden von ihren Klassenkamerad*innen als weniger (sozial) kompetent und herzlich wahrgenommen (Goudeau et al., 2021). Vor allem Kinder mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund, wie es vor allem bei Erstakademiker*innen der Fall ist, beteiligen sich weniger am Unterricht und unterbrechen die Lehrperson und andere Schüler*innen weniger häufiger als Schüler*innen mit einem mittleren oder hohen sozio-ökonomischen Hintergrund (Goudeau et al., 2021). Die Erklärung des Verhaltens - geringe Beteiligung am Unterricht - wird von Volksschulkindern also eher internal als external erklärt.

Die vorliegende Studie

Frühere Studien untersuchten den Einfluss des Akademiker*innenstatus, sowie des Geschlechts auf das selbst-wahrgenommene Talent (Bauer et al., 2021; Bian et al., 2018). Es konnte gezeigt werden, dass ein geringeres selbst-wahrgenommenes Talent und ein vermindertes Selbstbewusstsein mit verschiedenen negativen Konsequenzen einhergeht. Dabei wurde sich vor allem auf selbst-wahrgenommene Faktoren, wie Wohlbefinden, Erfahrung im universitären Setting und Motivation, sowie auf objektiv messbare Faktoren, wie Leistung, Repräsentation und Abbruchrisiko fokussiert.

Diese Studie möchte nun untersuchen, ob weibliche Erstakademikerinnen aufgrund ihres geringen selbst-wahrgenommenen Talents auch von anderen als weniger selbstbewusst und kompetent wahrgenommen werden.

Die Fragestellung soll dabei helfen, die Hintergründe der Benachteiligungen von Erstakademiker*innen und Frauen besser zu verstehen und eine mögliche Erklärung für das Aufrechterhalten von Stereotypen im Bildungskontext bieten. Da es bezogen auf das wahrgenommene Selbstbewusstsein und die wahrgenommene Kompetenz von Erstakademikerinnen noch wenig Forschung gibt, kann diese Untersuchung einen wichtigen Beitrag zum aktuellen Wissensstand leisten.

Ableitend aus Studien, die zeigten, dass sich Erstakademiker*innen und Frauen besonders in talent-fokussierten Umgebungen weniger selbstbewusst und talentiert fühlen, wird davon ausgegangen, dass sie in solchen Umgebungen weniger

selbstbewusst und kompetent wahrgenommen werden als in motivations-fokussierten Umgebungen (Bauer et al., 2021; Bian et al., 2018). Um diese Annahme zu überprüfen, wurde folgende Hypothese aufgestellt:

H1: In talent-fokussierten Umgebungen werden Erstakademikerinnen weniger selbstbewusst und kompetent wahrgenommen als in motivations-fokussierten Umgebungen.

Frühere Untersuchungen konnten zeigen, dass sich Frauen und Erstakademiker*innen weniger wohl und selbstbewusst als Männer und Nicht-Erstakademiker*innen in einem talent-fokussierten Setting fühlten (Bauer et al., 2021; Bian et al., 2018). Davon ausgehend, sollten sie in solch einer Umgebung auch weniger selbstbewusst und kompetent wahrgenommen werden, woraus sich folgende Hypothese ableiten lässt:

H2: In talent-fokussierten Umgebungen werden Erstakademikerinnen weniger selbstbewusst und kompetent wahrgenommen als männliche Erstakademiker und Nicht-Erstakademiker*innen (unabhängig von ihrem Geschlecht).

Sowohl Frauen als auch Erstakademiker*innen sind aufgrund ihres Geschlechts und/oder ihres Akademiker*innenstatus mit Nachteilen an der Universität konfrontiert und haben ein geringes selbst-wahrgenommenes Talent. Männliche Nicht-Erstakademiker andererseits sind aufgrund ihres Geschlechts und des Akademiker*innenstatus ihrer Eltern weniger benachteiligt. Studien von Bian et al. (2018) und Bauer et al. (2021) konnten zeigen, dass eine Talent-Bedingung keinen Einfluss auf das Selbstbewusstsein oder das Zugehörigkeitsgefühl von Männern und Nicht-Erstakademikern hatte. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass männliche Nicht-Erstakademiker unabhängig von der Bedingung selbstbewusster und kompetenter als weibliche Nicht-Erstakademikerinnen und Erstakademiker*innen wahrgenommen werden:

H3: Unabhängig von der Bedingung werden Nicht-Erstakademiker selbstbewusster und kompetenter wahrgenommen als Erstakademiker*innen unabhängig vom Geschlecht und Nicht-Erstakademikerinnen.

Methodenteil

Im folgenden Methodenteil wird zuerst die Stichprobe und anschließend der Untersuchungsplan beschrieben, sowie die gemessenen Variablen näher erläutert.

Stichprobenbeschreibung

Eine vorab durchgeführte Poweranalyse nach Perugini et al. (2014) in g*power 3.1 für eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Interaktion ergab, dass die Stichprobe für diese Untersuchung mindestens $N = 400$ ($f = 0.25$, $1 - \beta = .95$) umfassen sollte. Die Effektgrößen wurden einer früheren Studie entnommen (Bauer & Job, in Vorbereitung).

Aufgrund geringer Anmeldezahlen nahmen 201 Versuchspersonen an dieser Studie teil. Eine Person wurde zusätzlich aufgrund ihres Geschlechts (divers) von den statistischen Untersuchungen ausgeschlossen, da keine statistisch relevanten Ergebnisse zu erwarten waren. Damit belief sich die Versuchspersonenanzahl auf 200, davon 69.5% weiblich (139) und 30.5% männlich (61). Es gab 46 weibliche Erstakademikerinnen und 20 männliche Erstakademiker, sowie 93 weibliche Nicht-Erstakademikerinnen und 41 männliche Nicht-Erstakademiker. Die Altersspanne reichte von 18 bis 51 Jahren ($M = 21.5$, $SD = 4.15$).

Alle Personen befanden sich im Bachelor- oder Masterstudium Psychologie an der Universität Wien. Die Stichprobe bestand zu 33% ($N = 66$) aus Erstakademiker*innen, was die österreichische Population von $\sim 1/3$ repräsentativ abbildet (OECD, 2021).

Die Versuchspersonen wurden über ein Online-Tool namens LABS rekrutiert. Während des Bachelorstudiums müssen Psychologiestudierende über das Tool an Studien wie dieser teilnehmen, um European Credit Transfer System (ECTS) Punkte zu sammeln.

Untersuchungsablauf

Die Untersuchung wurde in einer Forschungseinrichtung des Instituts für Motivationspsychologie in Wien zwischen dem 11. und 25. November 2022 durchgeführt. Über das LABS-System konnten sich die Studierenden zur Untersuchung anmelden. Die Gruppen bestanden aus 4 - 6 Personen. Wenn sich zu wenige Leute anmeldeten, wurden die Slots abgesagt. Die Erhebung pro Slot betrug 40 - 50 Minuten je nach Schnelligkeit der Versuchspersonen.

Um eine talent-fokussierte Bedingung herzustellen, wurde den Versuchspersonen sowohl mündlich als auch durch die Fragebögen vermittelt, dass es sich um eine Aufgabe zur Messung von intellektuellen Fähigkeiten handelt. In der Kontrollgruppe wurde den Teilnehmenden vermittelt, dass Anstrengungsbereitschaft gemessen werde.

Die Versuchspersonen wurden zu Beginn der Untersuchung instruiert, nicht miteinander zu sprechen, um mögliche Störfaktoren wie Sympathie zu minimieren. Am Ende wurde zusätzlich erhoben, ob sich die Studierenden schon vor der Studie kannten.

Sobald alle Versuchspersonen vor Ort waren, wurden sie von der Versuchsleitung ins Labor gebracht. In diesem befand sich ein runder Tisch mit 6 Stühlen, wobei sich vor jedem Sitzplatz eine Nummer zwischen 1 und 6 befand. Die Teilnehmer*innen durften frei wählen, wo sie sitzen wollten. In der Mitte des Tisches befand sich ein Mikrofon. Im Nebenraum konnte der Untersuchungsraum über Kameras beobachtet werden.

Zu Beginn sollten die Versuchspersonen die Einverständniserklärung (Informed Consent), sowie einen kurzen Fragebogen (FB1) zur Erhebung der demographischen Daten ausfüllen. Es wurde darüber aufgeklärt, dass die Aufgabenbearbeitung per Video und Mikrofon aufgezeichnet werden würde.

Anschließend wurde den Teilnehmer*innen entweder ein Fragebogen (FB2) zur Messung von intellektuellen Fähigkeiten oder von Anstrengungsbereitschaft ausgeteilt. Die Aufgabe bestand darin, sich vorzustellen sich mit Freund*innen auf einer Bootsfahrt in der Karibik zu befinden. Das Schiff würde kentern und man dürfe sich drei Items aussuchen, um möglichst lange durchhalten zu können. Aus einer vorgegebenen Liste

mit unterschiedlichen Gegenständen sollten die Teilnehmer*innen die ihrer Meinung nach sinnvollsten aussuchen und mit ein paar kurzen Stichworten begründen. Es gab keine richtige Lösung. Für die Bearbeitung hatten sie drei Minuten Zeit. Zuerst sollten sie die Aufgabe allein lösen.

Danach wurden die Versuchspersonen durch die Testleitung instruiert nun gemeinsam eine Lösung finden zu müssen. Die Aufgabe würde nur dann als erfolgreich gelöst gelten, wenn die Lösung innerhalb der Zeit (15 Minuten) auf dem Zettel in der Mitte des Tisches steht. Die Teilnehmer*innen sollten dadurch motiviert werden, miteinander zu diskutieren. Dabei ging es weniger darum eine möglichst gute oder vermeintlich richtige Lösung zu finden, sondern zu beobachten, wie selbstbewusst sich die Versuchspersonen präsentieren und wie kompetent sie von anderen wahrgenommen werden. Dies wurde den Versuchspersonen nicht mitgeteilt. Nach der Instruktion verließ die Testleitung den Raum und die Videoaufnahme wurde gestartet.

Nach 10 Minuten wurde den Teilnehmer*innen mitgeteilt, dass sie nun noch 5 Minuten Zeit zur Lösungsfindung hätten. Nach Ablauf der Zeit wurde die Aufnahme gestoppt und die Testleitung betrat den Untersuchungsraum, sammelte den Fragebogen 2, sowie das Lösungsblatt ein und teilte den letzten Fragebogen zur Erhebung der Empfindung während der Aufgabenbearbeitung aus. Mit diesem Fragebogen wurden die selbst- und fremdwahrgenommene Kompetenz und Selbstbewusstsein erhoben.

Abschließend wurde den Teilnehmenden ein Debriefing-Zettel mit einer kurzen Erklärung des Studienhintergrundes ausgehändigt und ihnen wurde die Möglichkeit gegeben Fragen zu stellen.

Gemessene Variablen

Nachfolgend wird die Erhebung aller relevanten Variablen beschrieben. Diese wurden während der Untersuchung mittels dreier Fragebögen erhoben.

Demographische Daten

Vor der Gruppendiskussion wurden die demographischen Daten, wie Alter, Geschlecht und Studiengang erfragt. Das Geschlecht wurde mit der Frage „Sie sind

...“ und drei Auswahlmöglichkeiten (weiblich, männlich, divers) erhoben. Der Akademiker*innenstatus wurde nach der Diskussion mit der Frage „Haben Ihre Eltern einen Universitätsabschluss?“ ermittelt.

Wahrgenommenes Selbstbewusstsein

Das wahrgenommene Selbstbewusstsein wurde durch ein Fremdeinschätzungsitem erhoben. In FB3 sollten sich die Teilnehmenden gegenseitig auf einer 6-stufigen Skala von “gar nicht” bis “total” beurteilen (“Wie selbstbewusst fanden Sie die anderen Personen?”).

Wahrgenommene Kompetenz

Die wahrgenommene Kompetenz wurde durch ein Fremdeinschätzungsitem erhoben. In FB3 sollten sich die Teilnehmenden gegenseitig auf einer 6-stufigen Skala von “gar nicht” bis “total” bewerten (“Für wie kompetent halten Sie die anderen Personen?”).

Statistische Auswertung

Um die Daten auszuwerten, wurde zuerst eine Intraklassen-Korrelation (ICC) in der Statistiksoftware R berechnet. Diese sollte mögliche Gruppeneinflüsse aufdecken. Als Cutoff-Wert wurde 5% festgelegt.

Nachdem diese ausgeschlossen werden konnten, wurden in IBM SPSS Statistics mehrere ein-, sowie zweifaktorielle Varianzanalysen mit Interaktionseffekten gerechnet. Das wahrgenommene Selbstbewusstsein bzw. die wahrgenommene Kompetenz stellten dabei die abhängigen Variablen und Bedingung, Akademiker*innenstatus und Geschlecht die unabhängigen Variablen dar. Bei den zweifaktoriellen Varianzanalysen wurde Akademiker*innenstatus x Geschlecht als Interaktion untersucht. Bei signifikanten Interaktionen wurden Post-Hoc Tests zur Identifizierung der Richtung durchgeführt. Der Alphafehler wurde dabei auf 5% gesetzt.

Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt wird die statistische Auswertung zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen näher beschrieben, sowie die Ergebnisse der jeweiligen Berechnungen dargestellt.

Mögliche Gruppeneffekte

Um zu überprüfen, ob die Gruppe, in der sich die Versuchspersonen befanden einen größeren Einfluss auf die Varianz der abhängigen Variablen hatte als die Bedingung, wurden zwei ICCs zur Überprüfung der Voraussetzung für Multilevel-Modelle gerechnet. Eine ICC ergab für Selbstbewusstsein einen Wert von 0.000, bei Kompetenz einen Wert von 0.042. Damit wurde der Cut-Off-Wert von 5% nicht überschritten und somit keine Multilevel-Modelle gerechnet.

Wahrgenommenes Selbstbewusstsein und Kompetenz von Erstakademikerinnen

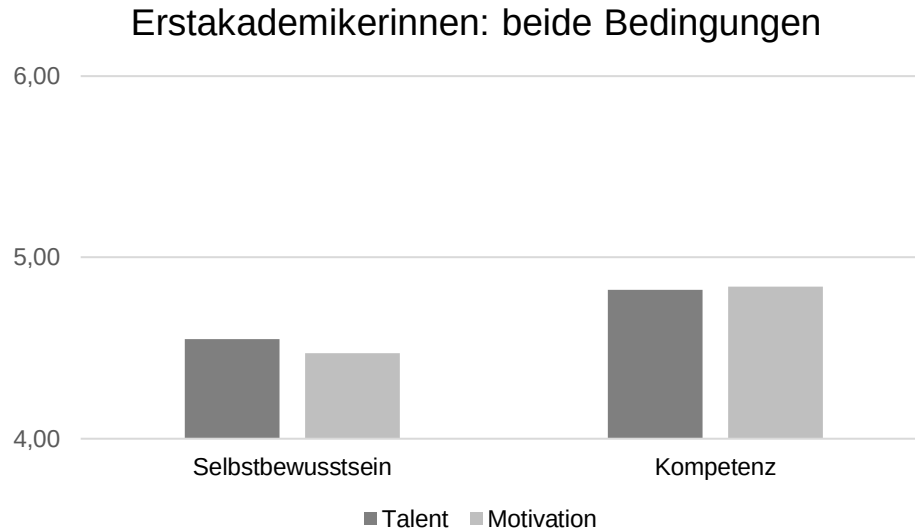
Die erste Hypothese lautete, dass Erstakademikerinnen in talent-fokussierten Umgebungen weniger selbstbewusst und kompetent wahrgenommen werden als in motivations-fokussierten Umgebungen.

Dazu wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse mit wahrgenommenem Selbstbewusstsein und Kompetenz als abhängige Variablen und der Bedingung als unabhängige Variable durchgeführt. Es konnte kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Bedingungen für Erstakademikerinnen gefunden werden.

Erstakademikerinnen wurden in der Talent-Bedingung nicht weniger selbstbewusst ($F(1, 44) = .12, p = .735$) und kompetent ($F(1, 44) = .02, p = .900$) wahrgenommen als in der Motivations-Bedingung. Damit lässt sich die Hypothese nicht bestätigen.

Abbildung 2

Mittelwertsunterschiede Selbstbewusstsein und Kompetenz von Erstakademikerinnen zwischen der Talent- und der Motivations-Bedingung



Anmerkung. Anzahl Erstakademikerinnen = 46

Die zweite Hypothese lautete, dass Erstakademikerinnen im Gegensatz zu männlichen Erstakademikern und Nicht-Erstakademiker*innen (unabhängig vom Geschlecht) weniger selbstbewusst und kompetent in talent-fokussierten Umgebungen wahrgenommen werden.

Diese wurde mit zwei zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Interaktion zwischen Geschlecht und Akademiker*innenstatus überprüft. Die Interaktion zum wahrgenommenen Selbstbewusstsein war nicht signifikant ($F(1, 83) = .35, p = .557$). Es konnte kein signifikanter Einfluss des Geschlechts ($F(1, 83) = .88, p = .351$) und des Akademiker*innenstatus ($F(1, 83) = .02, p = .882$) auf das wahrgenommene Selbstbewusstsein in der Talent-Bedingung gefunden werden.

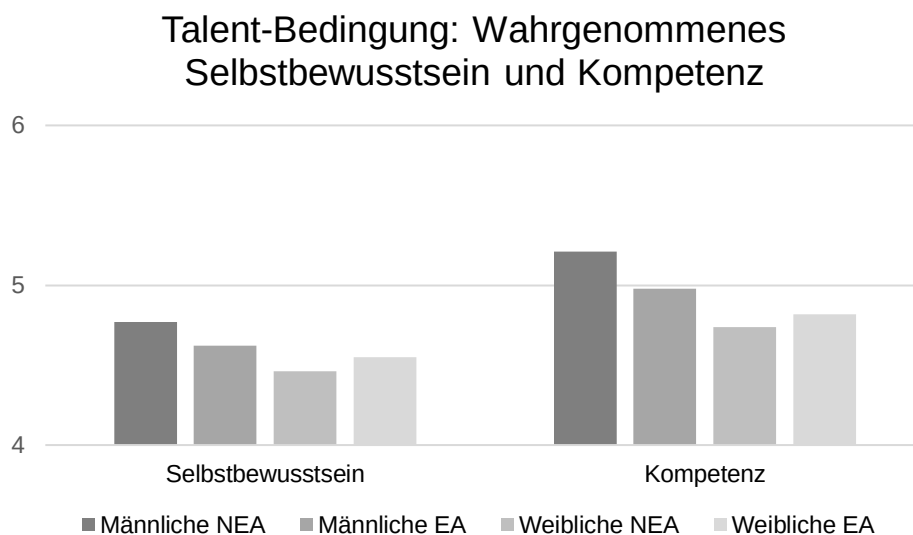
Die Varianzanalyse zur wahrgenommenen Kompetenz zeigte keine signifikante Interaktion zwischen Geschlecht und Akademiker*innenstatus ($F(1, 83) = .90, p = .346$). Es konnte kein signifikanter Einfluss des Geschlechts ($F(1, 83) = 3.58, p = .062$) und des Akademiker*innenstatus ($F(1, 83) = .20, p = .653$) auf die wahrgenommene Kompetenz in der Talent-Bedingung gefunden werden.

Erstakademikerinnen wurden in der Talent-Bedingung nicht weniger selbstbewusst und kompetent wahrgenommen als männliche Erstakademiker und Nicht-Erstakademiker*innen unabhängig vom Geschlecht.

Damit lässt sich die aufgestellte Hypothese nicht bestätigen.

Abbildung 3

*Mittelwertsunterschiede im wahrgenommenen Selbstbewusstsein und Kompetenz zwischen männlichen und weiblichen Erst- und Nicht-Erstakademiker*innen in der Talent-Bedingung*



Anmerkung. Anzahl männliche NEA = 16, männliche EA = 7, weibliche NEA = 44, weibliche EA = 20

Wahrgenommenes Selbstbewusstsein und Kompetenz von männlichen Nicht-Erstakademikern

Die dritte Hypothese lautete, dass männliche Nicht-Erstakademiker im Gegensatz zu weiblichen Nicht-Erstakademikerinnen und Erstakademiker*innen (unabhängig vom Geschlecht) weniger selbstbewusst und kompetent unabhängig von der Bedingung wahrgenommen werden.

Eine Varianzanalyse zeigte, dass ein signifikanter Unterschied im Zusammenhang des wahrgenommenen Selbstbewusstseins und der wahrgenommenen Kompetenz zwischen männlichen und weiblichen (Nicht-)Erstakademiker*innen besteht, $F(3, 196) = 4.66$, $p = .004$ für wahrgenommenes Selbstbewusstsein, $F(3, 196) = 4.27$, $p = .006$ für wahrgenommene Kompetenz.

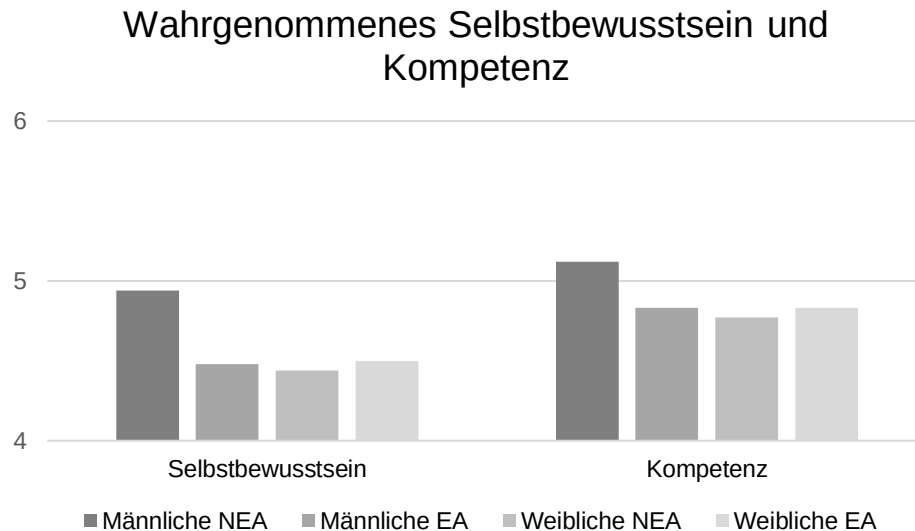
Männliche Nicht-Erstakademiker ($M = 4.94$, $SD = 0.67$) wurden selbstbewusster als weibliche Nicht-Erstakademikerinnen ($M = 4.44$, $SD = 0.72$; $p = .002$) und weibliche Erstakademikerinnen ($M = 4.50$, $SD = 0.83$; $p = .034$) wahrgenommen. Ein signifikanter Unterschied zwischen männlichen Nicht-Erstakademikern und männlichen Erstakademikern ($M = 4.48$, $SD = 0.61$; $p = .131$) wurde nicht gefunden.

Männliche Nicht-Erstakademiker ($M = 5.12$, $SD = 0.53$) wurden kompetenter wahrgenommen als weibliche Nicht-Erstakademikerinnen ($M = 4.77$, $SD = 0.54$; $p = .003$). Es ließen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen männlichen Nicht-Erstakademikern und weiblichen ($M = 4.83$, $SD = 0.55$; $p = .078$) und männlichen ($M = 4.83$, $SD = 0.45$; $p = .284$) Erstakademiker*innen bezogen auf die wahrgenommene Kompetenz finden.

Männliche Nicht-Erstakademiker wurden selbstbewusster als Frauen, aber nicht als männliche Erstakademiker wahrgenommen. Darüber hinaus wurden sie nur kompetenter als weibliche Nicht-Erstakademikerinnen, nicht aber als Erstakademiker*innen wahrgenommen. Somit lässt sich die aufgestellte Hypothese nur teilweise durch die statistischen Ergebnisse stützen.

Abbildung 4

Mittelwertsunterschiede im wahrgenommenen Selbstbewusstsein und Kompetenz



Anmerkung. Anzahl männliche NEA = 41, männliche EA = 20, weibliche NEA = 93, weibliche EA = 46

Zusätzliche Analysen

Für die zusätzlichen Analysen wurden a-priori keine Hypothesen formuliert. Diese ergaben sich im Zuge der Hypothesenprüfung und werden der Vollständigkeit halber nachfolgend angeführt.

Einfluss: selbst-wahrgenommenes Talent

Um zu untersuchen, ob Frauen und Erstakademiker*innen in der untersuchten Stichprobe, wie in bisherigen Untersuchungen angenommen, ein geringeres selbst-wahrgenommenes Talent als Männer und Nicht-Erstakademiker*innen haben, wurden mehrere Varianzanalysen durchgeführt. Die abhängigen Variablen stellten dabei die selbst-wahrgenommene Begabung und das selbst-wahrgenommene Talent dar, die mit jeweils einem Item vor der Gruppendiskussion erhoben wurden.

Um zu untersuchen, ob es einen Unterschied zwischen den Bedingungen gab, wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse mit selbst-wahrgenommener Begabung und

selbst-wahrgenommenen Talent als abhängige Variable und der Bedingung als unabhängige Variable durchgeführt. Die selbst-wahrgenommene intellektuelle Begabung ($F(1, 198) = 1.42, p = .235$) und Talent ($F(1, 198) = 0.38, p = .541$) unterschieden sich nicht zwischen den Bedingungen.

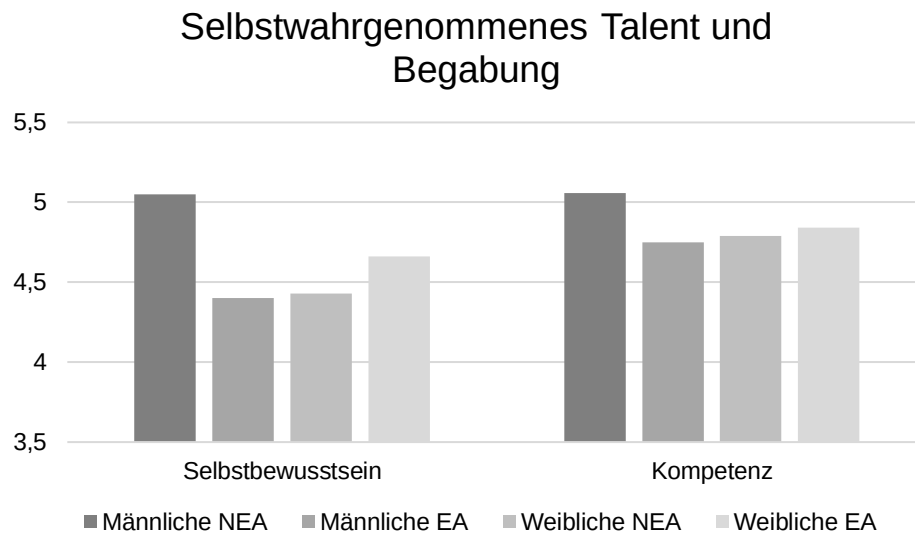
Anschließend wurde überprüft, ob sich Unterschiede zwischen den männlichen und weiblichen (Nicht-)Erstakademiker*innen finden ließen. Die selbst-wahrgenommene intellektuelle Begabung unterschied sich signifikant zwischen den Gruppen, $F(3, 196) = 3.30, p = .022$. Nicht-Erstakademiker ($M = 4.68, SD = 0.79$) hielten sich für intellektuell begabter als Erstakademikerinnen ($M = 4.15, SD = 0.76; p = .012$). Nicht-Erstakademikerinnen und Erstakademiker unterschieden sich nicht in der selbst-wahrgenommenen Begabung. Es gab keine signifikanten Unterschiede im selbst-wahrgenommenen Talent ($F(3, 196) = 2.23, p = .079$).

Um zu überprüfen, ob sich Männer und Frauen in ihrer selbst-wahrgenommenen Begabung und ihrem selbst-wahrgenommenen Talent unterschieden, wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Männer und Frauen unterschieden sich nicht signifikant in ihrem selbst-wahrgenommenen Talent ($t(198) = 1.83, p = .071$) und in ihrer selbst-wahrgenommenen Begabung ($t(198) = 1.82, p = .070$).

Um zu überprüfen, ob sich Erst- und Nicht-Erstakademiker*innen in ihrer selbst-wahrgenommenen Begabung und ihrem selbst-wahrgenommenen Talent unterschieden, wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Es konnten Unterschiede in der wahrgenommenen Begabung ($t(198) = 2.51, p = .013$) zwischen Erst- und Nicht-Erstakademiker*innen gefunden werden, nicht aber im selbst-wahrgenommenen Talent ($t(198) = 1.06, p = .289$). Nicht-Erstakademiker*innen ($M = 4.50, SD = 0.79$) hielten sich für begabter als Erstakademiker*innen ($M = 4.20, SD = 0.83$).

Abbildung 5

*Mittelwertsunterschiede im selbstwahrgenommenen Talent und in der selbstwahrgenommenen Begabung zwischen männlichen und weiblichen (Nicht-)Erstakademiker*innen*



Anmerkung. Anzahl männliche NEA = 41, männliche EA = 20, weibliche NEA = 93, weibliche EA = 46

Motivationsbedingung

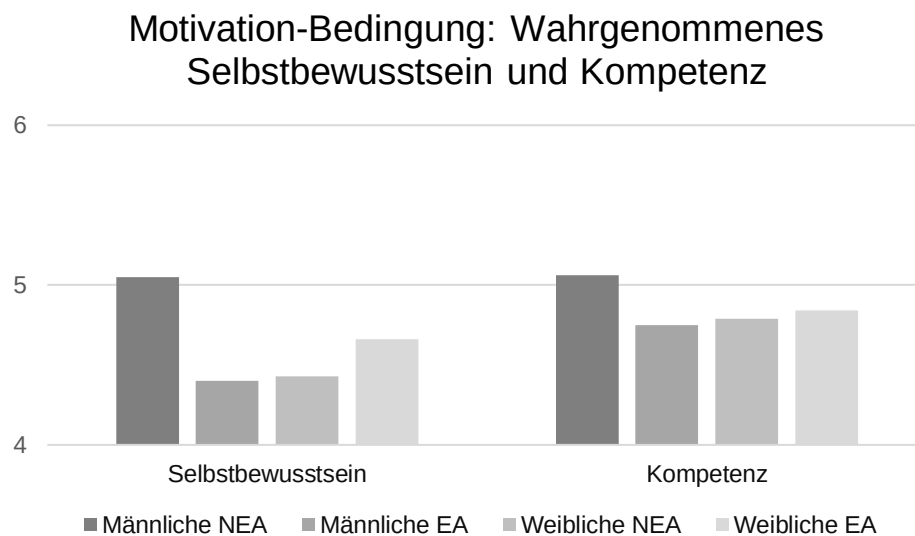
Um zu überprüfen, ob es in der Motivationsbedingung signifikante Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen (Nicht-)Erstakademiker*innen gab, wurde eine Varianzanalyse durchgeführt. Diese zeigte eine signifikante Differenz im wahrgenommenen Selbstbewusstsein, $F(3, 109) = 4.95$, $p = .003$, nicht aber in der wahrgenommenen Kompetenz $F(3, 109) = 2.31$, $p = .080$.

Nicht-Erstakademiker ($M = 5.05$, $SD = 0.68$) wurden in der Motivations-Bedingung selbstbewusster wahrgenommen als Nicht-Erstakademikerinnen ($M = 4.43$, $SD = .71$; $p = .003$), Erstakademiker ($M = 4.40$, $SD = 0.65$; $p = .042$) und Erstakademikerinnen ($M = 4.66$, $SD = 0.73$; $p = .019$).

Die Ergebnisse stehen entgegen den Erwartungen dieser Studie, die sich diese Unterschiede im wahrgenommenen Selbstbewusstsein und in der wahrgenommenen Kompetenz in der Talent- und nicht in der Motivations-Bedingung erwartete.

Abbildung 6

*Mittelwertsunterschiede im wahrgenommenen Selbstbewusstsein und in der wahrgenommenen Kompetenz zwischen männlichen und weiblichen (Nicht-)Erstakademiker*innen in der Motivationsbedingung*



Anmerkung. Anzahl männliche NEA = 41, männliche EA = 20, weibliche NEA = 93, weibliche EA = 46

Geschlecht und wahrgenommenes Selbstbewusstsein und Kompetenz

Um zu überprüfen, ob sich das wahrgenommene Selbstbewusstsein und die wahrgenommene Kompetenz zwischen Männern und Frauen (unabhängig von der Bedingung und des Akademiker*innenstatus) unterscheidet, wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Dieser konnte zeigen, dass Männer ($M = 4.79$, $SD = 0.08$) selbstbewusster als Frauen ($M = 4.46$, $SD = 0.76$) wahrgenommen wurden

($t(198) = 2.88, p = .004$). Männer ($M = 5.03, SD = 0.07$) wurden außerdem kompetenter wahrgenommen als Frauen ($M = 4.79, SD = 0.54$), $t(198) = 2.87, p = .005$.

Weiters wurde überprüft, ob sich das wahrgenommene Selbstbewusstsein und Kompetenz in Abhängigkeit von der Bedingung bei Männern und Frauen unterscheidet. Ein t-Test für unabhängige Stichproben ergab keinen signifikanten Unterschied im wahrgenommenen Selbstbewusstsein zwischen Männern und Frauen in der Talent-Bedingung, $t(85) = 1.28, p = .205$. Männer ($M = 5.14, SD = 0.62$) wurden in der Talent-Bedingung kompetenter wahrgenommen als Frauen ($M = 4.77, SD = 0.62$), $t(85) = 2.47, p = .016$). In der Motivations-Bedingung konnte kein signifikanter Unterschied in der wahrgenommenen Kompetenz zwischen Männern und Frauen gefunden werden, $t(111) = 1.62, p = .109$. Männer ($M = 4.83, SD = 0.73$) wurden selbstbewusster wahrgenommen als Frauen ($M = 4.44, SD = 0.71$), $t(111) = 2.70, p = .008$.

Die statistischen Untersuchungen ergaben unterschiedliche Ergebnisse je nach Bedingung für das wahrgenommene Selbstbewusstsein und Kompetenz von Männern und Frauen. Wenn signifikante Unterschiede festgestellt wurden, waren es immer Männer, die selbstbewusster oder kompetenter wahrgenommen wurden.

Akademiker*innenstatus und wahrgenommenes Selbstbewusstsein und Kompetenz

Um zu überprüfen, ob der Akademiker*innenstatus (unabhängig von Geschlecht und Bedingung) einen Einfluss auf das wahrgenommene Selbstbewusstsein und Kompetenz hat, wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Es konnte kein signifikanter Unterschied zwischen Erst- ($M = 4.50, SD = 0.77$) und Nicht-Erstakademiker*innen ($M = 4.60, SD = 0.74$) im wahrgenommenen Selbstbewusstsein gefunden werden, $t(198) = 0.89, p = .374$. Erstakademiker*innen ($M = 4.83, SD = 0.52$) unterschieden sich auch nicht in der wahrgenommenen Kompetenz von Nicht-Erstakademiker*innen ($M = 4.90, SD = 0.56$), $t(198) = .52, p = .607$.

Weiters wurde überprüft, ob sich das wahrgenommene Selbstbewusstsein und die wahrgenommene Kompetenz in Abhängigkeit von der Bedingung bei Erst- und Nicht-Erstakademiker*innen unterscheiden. Weder in der Talent-Bedingung, $t(85) = 0.14, p = .889$, noch in der Motivations-Bedingung, $t(111) = 1.33, p = .186$, konnten

signifikante Differenzen im wahrgenommenen Selbstbewusstsein gefunden werden. Die wahrgenommene Kompetenz war sowohl in der Talent- $t(85) = .02, p = .987$, als auch in der Motivationsbedingung $t(111) = 0.78, p = .439$, nicht signifikant zwischen den beiden Gruppen.

Erst- und Nicht-Erstakademiker*innen unterschieden sich weder in Abhängigkeit noch unabhängig von der Bedingung im wahrgenommenen Selbstbewusstsein und in der wahrgenommenen Kompetenz.

Diskussion

Diese Masterarbeit beschäftigte sich mit dem Einfluss des Akademiker*innenstatus und des Geschlechts von Studierenden auf das wahrgenommene Selbstbewusstsein und die wahrgenommene Kompetenz in talent- und motivations-fokussierten Umgebungen. Ziel war es, erste Einblicke zu gewinnen, ob ein geringes selbst-wahrgenommenes Talent, wie es in früheren Untersuchungen bei Frauen und Erstakademiker*innen gefunden wurde, einen Einfluss auf die Fremdwahrnehmung in talent-fokussierten Umgebungen hat. Dies soll helfen, besser zu verstehen, wieso Frauen und Erstakademiker*innen im akademischen Setting mit Nachteilen konfrontiert sind und wie Stereotype abgebaut werden könnten. Aufgrund der geringen Datenlage zum wahrgenommenen Selbstbewusstsein und der wahrgenommenen Kompetenz von Frauen und Erstakademiker*innen, war es Ziel dieser Studie, erste Daten zu sammeln und die Forschung dahingehend zu erweitern.

Mit der Forschungsfrage sollte herausgefunden werden, wie selbstbewusst und kompetent Erstakademikerinnen in einer Talent-Bedingung wahrgenommen werden. Dazu wurden Psychologie-Studierende in Gruppen angeleitet über eine bestimmte Aufgabe zu diskutieren. Die Aufgabe wurde ihnen dabei entweder als Assessment für intellektuell-kognitive Fähigkeiten (Talent-Bedingung) oder zur Messung von Anstrengungsbereitschaft (Kontrollbedingung) präsentiert.

Zur Untersuchung der Fragestellung wurden drei Hypothesen aufgestellt. Die erste Hypothese basierte auf Ergebnissen von früheren Untersuchungen, die zeigten, dass sich Erstakademiker*innen und Frauen in talent-fokussierten Umgebungen

weniger talentiert und selbstbewusst fühlen, dies aber durch den Fokus auf eine motivations-fokussierte Umgebung verringert werden konnte (Bauer et al., 2021; Bian et al., 2018). Es wurde die Hypothese aufgestellt, dass Erstakademikerinnen in einer Talent-Bedingung weniger selbstbewusst und kompetent wahrgenommen werden als in einer Motivations-Bedingung. Es konnte jedoch kein Unterschied im wahrgenommenen Selbstbewusstsein und in der wahrgenommenen Kompetenz zwischen den beiden Bedingungen festgestellt werden.

Generell konnte kein statistisch signifikanter Einfluss der Bedingung auf das wahrgenommene Selbstbewusstsein und die wahrgenommene Kompetenz von männlichen und weiblichen Erst- und Nicht-Erstakademiker*innen gefunden werden.

Hypothese 2 ging davon aus, dass Erstakademikerinnen in der Talent-Bedingung weniger selbstbewusst und kompetent als männliche Erstakademiker und Nicht-Erstakademiker*innen unabhängig vom Geschlecht wahrgenommen werden. Es konnte kein Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Erst- und Nicht-Erstakademiker*innen in der Talent-Bedingung gefunden werden. Zusätzliche Analysen konnten zeigen, dass Frauen, unabhängig vom Akademikerinnenstatus in der Talent-Bedingung weniger kompetent bewertet wurden als Männer. Bei Erst- und Nicht-Erstakademiker*innen gab es keinen signifikanten Unterschied.

In einer weiteren Analyse wurde dann untersucht, ob sich, entgegen der Annahmen dieser Studie, Unterschiede in der Motivations-Bedingung finden können. Tatsächlich wurden Nicht-Erstakademiker in dieser Bedingung selbstbewusster als Nicht-Erstakademikerinnen und Erstakademiker*innen unabhängig vom Geschlecht wahrgenommen. Diese Ergebnisse wären aufgrund früherer Untersuchungen in der Talent-Bedingung zu erwarten gewesen. Es stellt sich die Frage, ob die Manipulation der Bedingung stark genug gewesen ist, um den gewünschten Effekt auf die Versuchspersonen zu haben.

Hypothese 3 ging davon aus, dass männliche Nicht-Erstakademiker, die in keine der beiden Diskriminierungskategorien fallen, in beiden Bedingungen selbstbewusster und kompetenter wahrgenommen werden als Nicht-Erstakademikerinnen und weibliche und männliche Erstakademiker*innen. Dies stützt sich auf Studien, die zeigten, dass eine Änderung der Umgebung von talent- auf motivations-fokussiert, keinen Einfluss auf

das Selbstbewusstsein und Zugehörigkeitsgefühl von Männern und Nicht-Erstakademikern hatte (Bauer et al., 2021; Bian et al., 2018).

Diese Hypothese konnte nur teilweise bestätigt werden. So wurden Nicht-Erstakademiker zwar selbstbewusster als Frauen wahrgenommen, aber nicht selbstbewusster als Erstakademiker. Außerdem konnte ein Unterschied in der wahrgenommenen Kompetenz nur zwischen Nicht-Erstakademikern und Nicht-Erstakademikerinnen gefunden werden.

Dadurch, dass sich die aufgestellten Hypothesen nicht oder nur teilweise bestätigen ließen, wurde in einer zusätzlichen Analyse untersucht, ob Frauen und Erstakademiker*innen in dieser Stichprobe ein geringeres selbst-wahrgenommenes Talent als Männer und Nicht-Erstakademiker*innen haben, wie frühere Untersuchungen gezeigt haben (Bauer et al., 2021; Bian et al., 2018).

Die Ergebnisse zeigten, dass sich Nicht-Erstakademiker zwar nicht für talentierter als die anderen Gruppen hielten, jedoch schätzten sie sich begabter ein als Erstakademikerinnen es taten. Allerdings konnten für die beiden Zwischengruppen, Nicht-Erstakademikerinnen und Erstakademiker, die in jeweils eine Diskriminierungskategorie fielen, keine signifikanten Unterschiede gefunden werden. Da keine Unterschiede im selbst-wahrgenommenen Talent festgestellt werden konnten, kann dies auch erklären, wieso es nur geringe bzw. gar keine Unterschiede im wahrgenommenen Selbstbewusstsein und in der wahrgenommenen Kompetenz zwischen männlichen und weiblichen Erst- und Nicht-Erstakademiker*innen gab.

Des Weiteren stellt sich die Frage, wieso es zwar Differenzen in der selbst-wahrgenommenen Begabung, nicht aber im selbst-wahrgenommenen Talent gab. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Versuchspersonen zwischen den beiden Begriffen differenzierten.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass Erstakademikerinnen in den beiden Bedingungen nicht unterschiedlich selbstbewusst und kompetent wahrgenommen werden, dass sie aber dennoch weniger selbstbewusst als Nicht-Erstakademiker in der Motivations-Bedingung bewertet wurden. Weibliche und männliche Erst- und Nicht-Erstakademiker*innen dieser Stichprobe nahmen sich ähnlich intellektuell talentiert wahr. Unterschiede gibt es in der intellektuellen Begabung,

worin sich Nicht-Erstakademiker höhere Werte zuschreiben als Erstakademikerinnen. Der Umstand, dass es keinen Unterschied im selbst-wahrgenommenen Talent gab, lässt sich durch zwei Ansätze erklären. Einerseits könnte es sein, dass es keinen Unterschied im selbst-wahrgenommenen Talent gibt und die Manipulation der Bedingung deshalb auch keinen Einfluss auf dieses nehmen konnte. Andererseits könnte es auch sein, dass die Bedingung nicht stark genug war, um ein geringes selbst-wahrgenommenes Talent bei Frauen und Erstakademiker*innen in der Talent-Bedingung hervorzurufen. Dies könnte in weiteren Untersuchungen genauer eruiert werden, indem die Umgebung durch andere Faktoren stärker in eine Talent- oder Motivations-Bedingung umgewandelt werden könnte, beispielsweise durch eine vermeintlich schwierigere Aufgabe oder ein strengeres Auftreten der Testleitung.

Limitationen

Im folgenden Abschnitt werden die Limitationen der vorliegenden Masterarbeit aufgezeigt. Bezogen auf die Stichprobe muss angemerkt werden, dass diese nur aus Psychologiestudierenden bestand, was die gesamte Studierendenpopulation nicht repräsentativ abbildet. Des Weiteren bestand die Stichprobe aus überdurchschnittlich vielen Frauen (>69%) bezogen auf die allgemeine Studierendenpopulation (54% weiblich) in Österreich (Unger et al., 2019). Um allgemeine Aussagen treffen zu können, sollte in zukünftigen Untersuchungen auf eine repräsentative Stichprobe geachtet werden.

Die angestrebte Stichprobengröße von $N = 400$ konnte aufgrund geringerer Anmeldezahlen nicht erreicht werden, weshalb nur halb so viele, nämlich 200 Versuchspersonen akquiriert werden konnten. Wegen der geringen Stichprobengröße waren auch die jeweiligen Untergruppen sehr klein. Zur besseren Vergleichbarkeit wären gleich große Gruppen von männlichen und weiblichen (Nicht-)Erstakademiker*innen notwendig gewesen. Stattdessen nahmen nur 20 Erstakademiker im Vergleich zu 93 Nicht-Erstakademikerinnen teil. Deswegen sind die Ergebnisse der statistischen Auswertungen nur bedingt zu interpretieren. Diese Limitation könnte schon bald aufgehoben werden, da zusätzliche Erhebungen im Rahmen von weiterführenden Masterarbeiten geplant sind. In diesen könnte auf eine

ausgeglichene Verteilung der Versuchspersonen geachtet werden, um aussagekräftigere Schlüsse zu erlauben.

Während der Untersuchung gab es immer wieder Unklarheiten seitens der Versuchspersonen bezüglich der Beantwortung der Fragebögen. Den Teilnehmenden war oft nicht klar, wie sie sich gegenseitig bewerten sollen. Dass es Verständnisprobleme gab, wurde auch bei der Auswertung der Fragebögen ersichtlich, da viele Personen sich selbst bewertet haben oder Personen bewerteten, die gar nicht anwesend waren. Dies lag wahrscheinlich an der nicht eindeutigen Kennzeichnung auf den Fragebögen, dass die Nummern auf den Tischen vor jedem Sitzplatz, denen auf den Fragebögen entsprechen.

Weiters war auffallend, dass einige Proband*innen all ihren Kommiliton*innen dieselbe Bewertung gaben. Erklärt werden kann dies durch Befürchtungen, dass die anderen Versuchspersonen eventuell die eigene Bewertung sehen könnten. Dies wurden von den Proband*innen auch explizit geäußert. Es war einigen unangenehm, die anderen Personen zu bewerten, während diese sich im selben Raum befanden. Dies könnte in zukünftigen Studien reduziert werden, indem man die Möglichkeit schafft, die Bewertungen unbeobachtet zu geben. Man könnte dies beispielsweise durch Tischtrennwände gewährleisten.

Entgegen früheren Studienergebnissen hatten die Bedingungen keinen Einfluss auf das wahrgenommene Selbstbewusstsein oder die wahrgenommene Kompetenz. Eine mögliche Erklärung ist eine zu geringe Wirkung der Konditionen während der Untersuchungseinheiten. Wahrscheinlich hätte es zusätzliche Materialien oder Umweltveränderungen gebraucht, um die erwarteten Effekte zu erzielen. Eine andere Erklärung, die bereits im Diskussionsteil angeführt wurde, ist, dass es keinen Unterschied im selbst-wahrgenommenen Talent zwischen weiblichen und männlichen Erst- und Nicht-Erstakademiker*innen gab. Dadurch konnten sich keine starken Unterschiede im wahrgenommenen Selbstbewusstsein und in der wahrgenommenen Kompetenz in der Talent-Bedingung zeigen.

Conclusio

Diese Studie demonstriert das Zusammenspiel von Geschlecht und Akademiker*innenstatus auf das wahrgenommene Selbstbewusstsein und die wahrgenommene Kompetenz. Obwohl die Ergebnisse bezüglich des Einflusses von Bedingung auf Selbstbewusstsein und Kompetenz nicht wie erwartet waren, lieferte diese Studie dennoch wertvolle Ergebnisse. Diese Erhebung ermöglichte erste Einblicke in die Fremdwahrnehmung von Erstakademikerinnen und bietet Nährboden für weitere Forschung, die den Einfluss anderer Variablen und den Hintergrund der gefunden Unterschiede erforschen könnte. Darüber hinaus könnten weitere Untersuchungen näher beleuchten, wieso es in der vorliegenden Studie keinen Einfluss der Bedingung auf die abhängigen Variablen gab. Wie in den Limitationen bereits beschrieben, könnte durch Veränderung von anderen Umweltfaktoren untersucht werden, ob dadurch eine Talent- oder Motivation-Bedingung generieren werden kann.

Literaturverzeichnis

- Anderson, C., Brion, S., Moore, D. A., & Kennedy, J. A. (2012). A status-enhancement account of overconfidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 718–735. <https://doi.org/10.1037/a0029395>
- Azmitia, M., Sumabat-Estrada, G., Cheong, Y., & Covarrubias, R. (2018). “Dropping out is not an option”: How educationally resilient first-generation students see the future. *New directions for child and adolescent development*, 2018(160), 89-100. <https://doi.org/10.1002/cad.20240>
- Bauer, C., Job, V., & Hannover, B. (2021). Am I talented enough? How systematic differences in self-perceived talent may contribute to first-generation students' disadvantage [manuscript submitted for publication]
- Bian, L., Leslie, S.-J., Murphy, M.C., Cimpian, A. (2018). Messages about brilliance undermine women`s interest in educational and professional opportunities. *Journal of Experimental Social Psychology*, 76, 404-420. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2017.11.006>
- Bian, L., Leslie S.-J., Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children`s interests. *Science*, 355(6323). <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich*. <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:09d0d609-e889-447f-a9f0-47334cd67d89/nbb2021.pdf>
- Canning, E. A., LaCosse, J., Kroeper, K. M., & Murphy, M. C. (2020). Feeling like an imposter: The effect of perceived classroom competition on the daily psychological experiences of first-generation college students. *Social Psychological and Personality Science*, 11(5), 647–657. <https://doi.org/10.1177/1948550619882032>
- Cataldi, E. F., Bennett, C. T., & Chen, X. (2018). First-Generation Students: College Access, Persistence, and Postbachelor's Outcomes. Stats in Brief. NCES 2018-421. *National center for education statistics*.

- Cheryan, S., Ziegler, S. A., Montoya, A. K., & Jiang, L. (2017). Why are some STEM fields more gender balanced than others? *Psychological Bulletin*, 143(1), 1–35. <https://doi.org/10.1037/bul0000052>
- Covarrubias, R., & Fryberg, S. A. (2015). The Impact of Self-Relevant Representations on School Belonging for Native American Students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 21, 10-18. <https://doi.org/10.1037/a0037819>
- Goudeau, S., & Cimpian, A. (2021). How do young children explain differences in the classroom? Implications for achievement, motivation, and educational equity. *Perspectives on Psychological Science*, 16(3), 533–552. <https://doi.org/10.1177/1745691620953781>
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. DZHW. https://www.researchgate.net/profile/Ulrich-Heublein/publication/318654205_Zwischen_Studierenerwartungen_und_Studienwirklichkeit_Ursachen_des_Studienabbruchs_beruflicher_Verbleib_der_Studienabbrecherinnen_und_Studienabbrecher_und_Entwicklung_der_Studienabbruchquote/links/5975d47d0f7e9b4016a75655/Zwischen-Studierenerwartungen-und-Studienwirklichkeit-Ursachen-des-Studienabbruchs-beruflicher-Verbleib-der-Studienabbrecherinnen-und-Studienabbrecher-und-Entwicklung-der-Studienabbruchquote.pdf
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2020). *Hochschulbildung in der Transformation - ein Fazit nach zehn Jahren Bildungsinitiative*. https://www.hochschulbildungsreport.de/sites/hsbr/files/hochschul-bildungs-report_abschlussbericht_2022.pdf
- House, L. A., Neal, C., & Kolb, J. (2020). Supporting the mental health needs of first generation college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 34(2), 157–167. <https://doi.org/10.1080/87568225.2019.1578940>

- Hurtado, S., Alvarado, A. R., & Guillermo-Wann, C. (2015). Thinking about race: The salience of racial identity at two-and four-year colleges and the climate for diversity. *The Journal of Higher Education*, 86(1), 127–155.
<https://doi.org/10.1080/00221546.2015.11777359>
- Isphording, I., & Wozny, F. (2018). *Ursachen des Studienabbruchs – eine Analyse des Nationalen Bildungspanels*. IZA. https://docs.iza.org/report_pdfs/iza_report_82.pdf
- Janke, S., Rudert, S. C., Marksteiner, T., & Dickhäuser, O. (2017). Knowing one's place: Parental educational background influences social identification with academia, test anxiety, and satisfaction with studying at university. *Frontiers in Psychology*, 8(1326), 1– 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01326>
- Jury, M., Smeding, A., & Darnon, C. (2015). First-generation students' underperformance at university: The impact of the function of selection. *Frontiers in Psychology*, 6(710), 1– 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00710>
- Katreovich, A. V., & Aruguete M. S. (2017). Recognizing Challenges and Predicting Success in First-Generation University Students. *Journal of STEM education*, 18(2). <https://www.jstem.org/jstem/index.php/JSTEM/article/view/2233>
- Leslie, S.-J., Cimpian, A., Meyer, M., & Freeland, E. (2015). Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines. *Science*, 347(6219), 262–265. <https://doi.org/10.1126/science.1261375>
- Mueller, C., & Dweck, C. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>
- OECD (2021), *OECD Regulatory Policy Outlook 2021*, OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd-ilibrary.org/deliver/38b0fdb1-en.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2F38b0fdb1-en&mimeType=pdf>
- Perugini, M., Gallucci, M., & Costantini, G. (2014). Safeguard power as a protection against imprecise power estimates. *Perspectives on Psychological Science*, 9(3), 319–332. <https://doi.org/10.1177/1745691614528519>

- Phillips, L. T., Stephens, N. M., Townsend, S. S., & Goudeau, S. (2020). Access is not enough: Cultural mismatch persists to limit first-generation students' opportunities for achievement throughout college. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(5), 1112–1131. <https://doi.org/10.1037/pspi0000234>
- Schubert N., Binder D., Dibiasi A., Engleder J., & Unger, M. (2020). *Studienverläufe. Der Weg durchs Studium – Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019*. BMBWF. <http://www.sozialerhebung.at/index.php/de/>
- Smith, J. L., Lewis K. L., Hawthorne, L., & Hodges, S.D. (2012). When trying hard isn't natural: women's belonging with and motivation for male-dominated STEM fields as a function of effort expenditure concerns. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(2), 131-142. <https://doi.org/10.1177/0146167212468332>
- Soria, K. M., & Stebleton, M. J. (2012). First-generation students' academic engagement and retention. *Teaching in Higher Education*, 17(6), 673–685. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.666735>
- Steele, C. M. (2010). Whistling Vivaldi and other clues to how stereotypes affect us. *The American Journal of Psychiatry*, 242. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2011.11010005>
- Storage, D., Charlesworth, T. E. S., Banaji, M. R., & Cimpian, A. (2020). Adults and children implicitly associate brilliance with men more than women. *Journal of Experimental Social Psychology*, 90. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2020.104020>
- Tellhed, U., Bäckström, M., & Björklund, F. (2017). Will I Fit in and Do Well? The Importance of Social Belongingness and Self-Efficacy for Explaining Gender Differences in Interest in STEM and HEED Majors. *Sex Roles*, 77(1), 86–96. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0694-y>
- Unger, M., Zaussinger, S., Binder, D., Dibiasi, A., Engleder, J., Schubert, N., Terzieva, B., Thaler, B., & Zucha, V. (2019). *Studierenden-Sozialerhebung 2019 Kernbericht*. BMBWF. http://ww2.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden-Sozialerhebung_2019_Kernbericht.pdf

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.....	4
Abbildung 2.....	17
Abbildung 3.....	18
Abbildung 4.....	20
Abbildung 5.....	22
Abbildung 6.....	23

Anhang

Abstract

In universities in the western world there often is a narrative of only intellectually talented people being successful, recent studies claim. This can lead to disadvantages for some groups. First-generation students – students, whose parents did not complete a college degree – and women feel less talented in the academic setting. That leads them to feel less comfortable at university, perform worse and have higher drop-out rates than continuing-generation students and men. Therefore the question raises if first-generation students and women are also perceived as being less confident and competent by others due to their low self-perceived talent. This could reinforce existing stereotypes and be another reason for the disadvantages. To examine this question, an experiment with psychology students (N=201) was conducted. The subjects participated in a group discussion which was either presented as measuring effort (control group) or intellectual abilities (experimental group). Additionally, the subjects rated the other participants on their confidence and competence. Results showed no effect of either the talent nor the effort condition on perceived confidence and competence. Regardless of the condition, male continuing-generation students were perceived as more confident and competent than women in either group or male first-generation students. In further research, a different manipulation of the conditions could give more insight into the effect of talent-environments.

Key words: First-generation students, talent-focused environment, self-perceived talent, confidence, competence

Fragebogen 2: Aufgabe zu Einsatzbereitschaft oder intellektuell-kognitiver Fähigkeiten

VP-Nummer: _____

Aufgabe zur Einsatzbereitschaft

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

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

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

Weiter auf der nächsten Seite.

VP-Nummer: _____

Assessment intellektuell-kognitiver Fähigkeiten

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

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

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

Weiter auf der nächsten Seite.

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

Aufgabe zur Einsatzbereitschaft/ Assessment intellektuell-kognitiver Fähigkeiten

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

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

Was würden Sie tun?

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

Notieren Sie hier bitte Ihre präferierte Lösung vor Diskussionsstart:

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

Notizen:

Akademiker*innenstatus**Haben Ihre Eltern einen Universitätsabschluss?**

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