



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Der Zusammenhang zwischen Studiersucht, Prüfungsangst und Stress

verfasst von | submitted by

Philipp Berger BSc

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

Wien | Vienna, 2026

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. Urs Markus Nater

Inhalt

1. Einleitung	3
2. Theoretischer Hintergrund	6
2.1. Studiersucht	6
2.1.1. Begriff und konzeptuelle Einordnung	6
2.1.2. Messung und Operationalisierung	8
2.1.3. Prävalenz und relevante Risikokontexte	9
2.1.4. Psychologische Prädiktoren	10
2.1.5. Gesundheitliche und psychosoziale Folgen	11
2.2. Prüfungsangst	12
2.2.1. Begriff und theoretische Einordnung	12
2.2.2. Messung und Operationalisierung	13
2.2.3. Prävalenz, Korrelate und Folgen	13
2.2.4. Interventionen und hochschulische Implikationen	14
2.3. Stress	15
2.3.1. Begriff und theoretische Einordnung	15
2.3.2. Erfassung von wahrgenommenem Stress	16
2.3.3. Akademischer Stress im Hochschulkontext	16
2.3.4. Zentrale Stressoren im Studienalltag	18
2.3.5. Schutzfaktoren und Interventionen	18
2.4. Zusammenhänge zwischen Studiersucht, Prüfungsangst und Stress	19
2.4.1. Studiersucht und Stress	19
2.4.2. Prüfungsangst und Stress	19
2.4.3. Prüfungsangst und Studiersucht	20
2.4.4. Zusammenfassende Einordnung	20
3. Fragestellungen & Hypothesen	21
4. Methodik	24

4.1. Datenerhebung & Stichprobenbeschreibung	24
4.2. Beschreibung der Messinstrumente	26
4.3. Informationen zur Auswertung	28
4.4. Datenschutz & ethische Aspekte	29
5. Ergebnisse	31
5.1. Stichprobenbeschreibung	31
5.2. Deskriptive Statistiken	32
5.3. Bivariate Zusammenhänge	33
5.4. Vorhersage des wahrgenommenen Stresses durch Studiersucht (H1)	34
5.5. Vorhersage der Studiersucht durch Prüfungsangst (H2)	36
5.6. Moderationsanalyse des Zusammenhangs zwischen Studiersucht und wahrgenommenem Stress durch Prüfungsangst (H3)	38
6. Diskussion	40
Literatur	48
Abbildungsverzeichnis	57
Tabellenverzeichnis	57
Abkürzungsverzeichnis	57
Anhang	58

1. Einleitung

Die mentale Gesundheit von Studierenden wird international zunehmend als zentrales Thema im Hochschulkontext diskutiert, da psychische Belastungen sowohl den Studienerfolg als auch die Bewältigung des Alltags beeinträchtigen können (Li et al., 2025). Ergänzend weisen zusammenfassende Auswertungen der Literatur und groß angelegte Befragungsstudien darauf hin, dass, je nach Definition und Messansatz, grob 30-60% der Studierenden im Beobachtungszeitraum von einem Jahr entweder die Kriterien für mindestens eine psychische Störung erfüllen oder in standardisierten Erhebungen klinisch relevante Symptomwerte aufweisen (Auerbach et al., 2018; Mason et al., 2025; Paiva et al., 2025). Besonders häufig werden depressive (25-35%) und Angstsymptome (31-40%) berichtet (Eisenberg et al., 2013; Paiva et al., 2025; Sheldon et al., 2021). Darüber hinaus werden Schlafprobleme bei einem beträchtlichen Anteil der Studierenden (41%) beschrieben (Paiva et al., 2025). Suizidgedanken treten ebenfalls bei einem Teil der Studierenden auf (ca. 6-11%; Paiva et al., 2025).

Der Studienalltag ist dabei häufig von einer hohen Dichte an Leistungsanforderungen, wiederkehrenden Bewertungssituationen und Zeitdruck geprägt (Pascoe et al., 2020; Steare et al., 2023). Diese Anforderungen fallen nicht selten in eine Lebensphase, in der zusätzliche Anpassungsaufgaben zu bewältigen sind, wie etwa die Orientierung in neuen sozialen Kontexten, der Aufbau neuer Unterstützungsnetzwerke und finanzielle Belastungen (Maddah et al., 2020; Müller et al., 2022; Sheldon et al., 2021). Vor diesem Hintergrund werden insbesondere akademischer Stress und prüfungsbezogene Ängste als zentrale Belastungsfaktoren im Hochschulbereich beschrieben (Pascoe et al., 2020; Steare et al., 2023). Systematische Übersichtsarbeiten berichten erhöhte Stresswerte bei rund 30-35% der Studierenden (Steare et al., 2023). Für ausgeprägte Prüfungsangst werden, abhängig von Messinstrument und Cut-Off-Wert, Anteile von 15-22% beschrieben (Priebe & Kurtz-Costes, 2022; Thomas et al., 2018). Beide Belastungsfaktoren sind mit negativen akademischen und gesundheitlichen Folgen assoziiert, darunter Leistungseinbußen, psychosomatischen Beschwerden und einem erhöhten Dropout-Risiko (Castillo-Navarrete et al., 2024; Frazier et al., 2019; Wuthrich et al., 2020).

Neben Belastungen, die primär durch Leistungsanforderungen und Prüfungssituationen entstehen, wird zunehmend diskutiert, ob auch das Lernverhalten selbst unter bestimmten Bedingungen, etwa als Coping-Mechanismus, zu einer eigenständigen Belastungsquelle

werden kann (Atroszko et al., 2015). In den letzten Jahren rückt hierfür zunehmend ein Phänomen in den Fokus, das unmittelbar an den Hochschulkontext gebunden ist: Studiersucht (Atroszko et al., 2015; Loscalzo & Giannini, 2022). Darunter wird ein zwanghaftes, schwer kontrollierbares und exzessives Lernverhalten beschrieben, das über gesundes Engagement hinausgeht (Atroszko et al., 2015). Charakteristisch ist dabei nicht allein ein hoher Lernaufwand, sondern vielmehr, dass das Studium gedanklich einen übermäßigen Stellenwert einnimmt, von einem wiederkehrenden, schwer kontrollierbaren Drang begleitet wird und in einem Ausmaß fortgeführt wird, das private Beziehungen, Freizeitaktivitäten und/oder die Gesundheit beeinträchtigen kann (Atroszko et al., 2015; Schaefer & Strob, 2023). Prävalenzschätzungen variieren zwar je nach Operationalisierung und Kontext, weisen jedoch darauf hin, dass ein nicht unerheblicher Anteil Studierender betroffen ist (Atroszko et al., 2015). Studiersucht ist dabei konzeptuell von verwandten Konzepten wie „study engagement“ (gesundes, engagiertes Lernverhalten) und „studyholism“ (zwangsspektrumnahes Lernverhalten) abzugrenzen (Atroszko et al., 2015; Loscalzo & Giannini, 2022; Schaefer & Strob, 2023). Erste Befunde sprechen dafür, dass Studiersucht mit einem erhöhten Stresserleben in Verbindung steht (Atroszko et al., 2015; Lawendowski et al., 2020; Schaefer & Strob, 2023).

Damit stellt sich die gesundheitspsychologisch relevante Frage, wie diese verschiedenen Belastungsfaktoren im Studienalltag zusammenwirken. Wenn sowohl Prüfungsangst als auch Studiersucht zu einem erhöhten Stresserleben beitragen können, ist nicht nur ihre jeweilige Relevanz bedeutsam, sondern auch ihr Zusammenspiel. Trotz wachsender Aufmerksamkeit sind die Zusammenhänge von Studiersucht, Prüfungsangst und Stress bislang vergleichsweise selten gemeinsam untersucht worden. Insbesondere bleibt dabei offen, ob Prüfungsangst den Zusammenhang zwischen Studiersucht und Stress verstärken kann oder ob beide Konstrukte eher unabhängige Beiträge zum Stresserleben leisten. Für einen direkten Zusammenhang zwischen Prüfungsangst und Studiersucht liegen bislang nur empirische Hinweise aus spezifischen Kontexten (z. B. ausgewählte Stichproben) oder aus verwandten Konstrukten der Prüfungsangst vor, während Befunde im allgemeinen Studierendenkontext noch vergleichsweise begrenzt sind (Lawendowski et al., 2020). Plausibel ist dabei, dass Prüfungsangst nicht nur für sich belastend ist, sondern auch den Zusammenhang zwischen Studiersucht und Stress verstärken könnte, etwa wenn Sorgen und Versagensängste zu verstärktem Lernen als Bewältigungsstrategie führen und dieses zusätzlich emotional aufladen.

Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es daher, die Zusammenhänge zwischen Studiersucht, Prüfungsangst und wahrgenommenem Stress bei Studierenden zu untersuchen. Darüber hinaus wurde geprüft, ob Prüfungsangst den Zusammenhang zwischen Studiersucht und Stress moderiert. Damit soll ein Beitrag zur präziseren Einordnung und theoretischen Fundierung von Studiersucht geleistet werden, mit potenzieller Relevanz für Prävention, Beratung und hochschulische Unterstützungsangebote.

Die vorliegende Arbeit ist zudem in einen bestehenden Forschungskontext zur psychischen Gesundheit von Studierenden in Österreich eingebettet, in dem bereits in mehreren Erhebungswellen Daten zu psychischer Gesundheit und Stress erhoben wurden. Die Arbeit steht damit in einer Reihe von Studien, die auf derselben Forschungslinie aufbauen und unterschiedliche Aspekte der psychischen Gesundheit Studierender in Österreich untersucht haben. Inhaltlich befassten sich die bisherigen Arbeiten unter anderem mit dem Stresserleben im Zusammenhang mit Studienanforderungen, zusätzlicher Erwerbstätigkeit und COVID-19-Maßnahmenphasen (Reitter, 2022), mit depressiven und angstbezogenen Störungen unter Berücksichtigung von Minderheitenzugehörigkeit und sozialer Benachteiligung (Schlüter, 2023) sowie mit Stress und psychischer Gesundheit mit Blick auf die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium sowie auf Resilienz und soziale Unterstützung (Burgstaller, 2025). Diese Masterarbeit knüpft an diesen Forschungskontext an, setzt jedoch mit der Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Studiersucht, Prüfungsangst und wahrgenommenem Stress einen eigenständigen Schwerpunkt.

Im folgenden Kapitel werden die zentralen Begriffe definiert, die relevanten theoretischen Grundlagen dargestellt und der Forschungsstand zu Stress, Prüfungsangst und Studiersucht systematisch zusammengeführt. Darauf aufbauend werden anschließend die Fragestellungen und Hypothesen hergeleitet. In Kapitel 4 wird die Methodik beschrieben, einschließlich des Studiendesigns, der Beschreibung der Stichprobe, der verwendeten Erhebungsinstrumente und der statistischen Verfahren. In Kapitel 5 werden die Ergebnisse der deskriptiven Auswertungen sowie der Hypothesentests berichtet. Kapitel 6 diskutiert die Befunde im Kontext der bisherigen Literatur, benennt Limitationen und leitet Implikationen für zukünftige Forschung sowie präventive und unterstützende Maßnahmen im Hochschulkontext ab.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1. Studiersucht

2.1.1. Begriff und konzeptuelle Einordnung

Das Konzept der Studiersucht (engl. *study addiction*) wurde erstmals systematisch von Atroszko et al. (2015) beschrieben und bezeichnet ein zwanghaftes, exzessives und nur schwer kontrollierbares Lernverhalten. Konzeptuell wurde Studiersucht von Atroszko et al. (2015) in Anlehnung an die Arbeitssucht (engl. *work addiction*) und im Rahmen von Modellen der Verhaltenssucht beschrieben. Sie ist bislang weder im ICD-11 noch im DSM-5 als eigenständige Diagnose anerkannt (Loscalzo & Giannini, 2022).

Theoretische Grundlage bildet das Komponentenmodell der Verhaltenssucht von Griffiths (2005), das sechs zentrale Merkmale beschreibt: Salienz, Stimmungsmodifikation, Toleranzentwicklung, Entzugserscheinungen, Konflikte mit anderen Lebensbereichen sowie Rückfälle. Die Bergen Work Addiction Scale und ihre Adaptationen berücksichtigen darüber hinaus häufig auch negative Konsequenzen bzw. Probleme als zusätzliches Merkmal, sodass in entsprechenden Instrumenten sieben Merkmalbereiche abgebildet werden (Andreassen et al., 2012; Atroszko et al., 2015). Die Einordnung als suchtbefogtes Konstrukt ergibt sich damit nicht aus dem bloßen Umfang des Lernens, sondern daraus, dass exzessives Studierverhalten in konzeptueller Anlehnung an Verhaltenssuchten über Merkmale wie Salienz, Stimmungsmodifikation, Toleranzentwicklung, Entzugserscheinungen, Konflikte, Rückfälle und Probleme beschrieben wird (Griffiths, 2005; Atroszko et al., 2015). Übertragen auf den Studienkontext bedeutet dies, dass das Studium zum zentralen Lebensinhalt werden und das Denken stark vereinnahmen kann (Salienz), Lernen zur Regulation negativer Gefühle wie Schuld, Angst, Hilflosigkeit oder Niedergeschlagenheit genutzt werden kann (Stimmungsmodifikation), im Zeitverlauf immer mehr Zeit und Energie in das Studieren investiert werden, um ähnliche Effekte zu erzielen (Toleranzentwicklung), und Stress oder negative Stimmung auftreten können, wenn das Studieren verhindert oder eingeschränkt wird (Entzugserscheinungen; Atroszko et al., 2015; Schaefer & Strob, 2023). Hinzu kommen Konflikte mit Freizeit und sozialen Beziehungen sowie negative Auswirkungen auf die Gesundheit (Atroszko et al., 2015; Schaefer & Strob, 2023). Zudem kann das Verhalten trotz negativer Folgen fortgeführt werden (Schaefer & Strob, 2023). Die Übertragbarkeit insbesondere der Kriterien Toleranzentwicklung und Rückfall auf exzessives Studierverhalten wird jedoch kritisch diskutiert (Schaefer & Strob, 2023).

Insgesamt ist Studiersucht damit nicht nur durch ein „Zuviel“ an Lernen gekennzeichnet, sondern durch ein dominierendes, schwer kontrollierbares und potenziell beeinträchtigendes Verhaltensmuster, das sich qualitativ von gesunder, zielgerichteter Lernmotivation unterscheidet und mit psychologischen sowie funktionalen Beeinträchtigungen einhergehen kann (Atroszko et al., 2015; Bereznowski et al., 2025; Loscalzo & Giannini, 2022; Schaefer & Strob, 2023).

In der Forschung wird Studiersucht von verwandten Konzepten wie Lernengagement (*study engagement*) und Studyholism abgegrenzt (Bereznowski et al., 2025). Lernengagement beschreibt ein gesundes, freiwilliges und intrinsisch motiviertes Lernverhalten, das typischerweise mit positiven psychologischen Effekten wie Wohlbefinden und akademischem Erfolg assoziiert ist (Bereznowski et al., 2025). Studiersucht ist demgegenüber durch Kontrollverlust, negativen Affekt und funktionalen Beeinträchtigungen charakterisiert (Atroszko et al., 2015). Empirische Vergleichsstudien stützen diese Differenzierung: Lernengagement korreliert positiv mit Lebenszufriedenheit und Flow-Erlebnissen, während Studiersucht häufig mit Stress, schlechterem Schlaf und verminderter Lebensqualität zusammenhängt (Atroszko et al., 2015; Bereznowski et al., 2025). Auch im Hinblick auf die Studienleistung sprechen die bisherigen Befunde dagegen, Studiersucht mit besonders guten Leistungen gleichzusetzen (Atroszko et al., 2015; Lawendowski et al., 2020). Zwar zeigen sich wiederholt positive Zusammenhänge mit dem zeitlichen Lernaufwand bzw. mit Lernstunden (Atroszko et al., 2015; Lawendowski et al., 2020; Schaefer & Strob, 2023), jedoch nicht mit durchgehend besseren Studienleistungen (Atroszko et al., 2015; Lawendowski et al., 2020). In der Studie von Atroszko et al. (2015) zeigte sich ein negativer Zusammenhang zwischen Studiersucht und der aktuell erfassten akademischen Leistung, wenn Persönlichkeitsmerkmale kontrolliert wurden. In einer der Stichproben blieb dieser Zusammenhang auch unter zusätzlicher Kontrolle von Lernengagement bestehen (Atroszko et al., 2015). Für den durchschnittlichen Studienerfolg über das bisherige Studium fielen die Befunde hingegen nicht konsistent aus, während Lernengagement die Studienleistung eher positiv vorhersagte (Atroszko et al., 2015). Vergleichbare Tendenzen wurden auch bei Musikstudierenden berichtet, bei denen Studiersucht mit längerer Lernzeit und niedrigerer akademischer Leistung zusammenhing (Lawendowski et al., 2020). Direkte Maße der Lernkompetenz wurden in den vorliegenden Studien bisher nicht erhoben (Atroszko et al., 2015; Lawendowski et al., 2020). Über die Abgrenzung zu Lernengagement lässt sich daher allenfalls vorsichtig ableiten, dass exzessives Studierverhalten eher einen hohen Zeitaufwand

als eine adaptive und leistungsförderliche Form der Lernregulation widerspiegelt (Atroszko et al., 2015; Lawendowski et al., 2020).

Daneben wird Studyholism als weiteres Konzept diskutiert. Loscalzo und Giannini (2022) beschreiben Studyholism als zwanghaftes Lernverhalten, das konzeptionell eher im Kontext von Zwangsstörungen verortet wird. Im Vordergrund stehen dabei kognitive Prozesse wie Druck, Angst und Rumination sowie eine übermäßige, schwer kontrollierbare Beschäftigung mit dem Studium (Loscalzo & Giannini, 2022).

Damit erscheint Studiersucht weniger als Ausdruck adaptiven intensiven Lernens, sondern eher als belastendes Lernmuster, das sich theoretisch gut mit Prüfungsangst und wahrgenommenem Stress in Verbindung bringen lässt (Atroszko et al., 2015; Lawendowski et al., 2020; Schaefer & Strob, 2023).

2.1.2. Messung und Operationalisierung

Zur empirischen Erfassung der Studiersucht entwickelten Atroszko et al. (2015) die Bergen Study Addiction Scale (BStAS). Diese umfasst insgesamt sieben Items, die die sechs Komponenten nach Griffiths (2005) sowie negative Konsequenzen bzw. Probleme abbilden. Die BStAS stellt eine direkte Adaption der Bergen Work Addiction Scale (BWAS; Andreassen et al., 2012) dar und überträgt deren Struktur auf den akademischen Kontext (Atroszko et al., 2016b). In mehreren Ländern, darunter Polen, Norwegen, USA, Brasilien und China, wurde die Skala mittlerweile validiert, wobei sie eine zufriedenstellende konvergente Validität aufweist (Atroszko et al., 2025). Zudem zeigte sich in längsschnittlichen Analysen, dass hohe Werte auf der BStAS während des Studiums mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit für Arbeitssucht im Berufsleben einhergehen, was die These einer funktionalen Kontinuität zwischen beiden Phänomenen empirisch stützt (Atroszko et al., 2016b).

In der bisherigen Forschung wurden teilweise Cut-off-basierte Klassifikationen diskutiert, um Studiersucht kategorial einzuordnen (Schaefer & Strob, 2023). So wurde vorgeschlagen, von einem potenziell problematischen Ausmaß auszugehen, wenn mindestens vier der sieben Items mit „oft“ oder „immer“ beantwortet werden (Atroszko et al., 2021). Klinisch etablierte kategoriale Einteilungen liegen bislang nicht vor (Atroszko et al., 2015; Loscalzo & Giannini, 2022). Schaefer und Strob (2023) betonen zudem, dass solche Schwellenwerte kritisch zu

interpretieren sind, da einzelne Items nicht in jedem Fall eindeutig klassische Suchtkriterien widerspiegeln und die Gefahr einer Überpathologisierung besteht, etwa wenn Einschränkungen in anderen Lebensbereichen vor allem situativ (z. B. in Prüfungsphasen) auftreten. Entsprechend wird die BStAS in der vorliegenden Arbeit primär dimensional ausgewertet und interpretiert.

Im deutschsprachigen Raum wurde die BStAS erstmals durch Schaefer und Strob (2023) validiert. In ihrer Untersuchung zeigte sich, dass Studiersucht signifikant mit psychosomatischen Beschwerden, Schlafproblemen, wahrgenommenem Stress, wöchentlichen Lernstunden und Neurotizismus korreliert sowie negativ mit Lebenszufriedenheit zusammenhing (Schaefer & Strob, 2023). Damit spricht auch die deutschsprachige Validierung dafür, die BStAS als Maß für belastendes und potenziell dysfunktionales Überstudieren zu verstehen, nicht jedoch als Indikator für besonders günstige akademische oder psychosoziale Ergebnisse (Schaefer & Strob, 2023).

2.1.3. Prävalenz und relevante Risikokontexte

Die berichteten Prävalenzschätzungen von Studiersucht variieren deutlich und hängen wesentlich von Stichprobe (z. B. Land, Rekrutierung, Studienkontext) und insbesondere von der verwendeten Operationalisierung ab. Insgesamt bewegen sich Cut-off basierte Schätzungen in bisherigen (überwiegend nicht repräsentativen) Studierendenstichproben häufig im einstelligen bis niedrigen zweistelligen Prozentbereich, wobei zusammenfassende Darstellungen Werte im Bereich von etwa 6-17% berichten und gleichzeitig darauf hinweisen, dass solche Anteile aufgrund methodischer Cut-off-Probleme tendenziell überschätzt sein könnten (Atroszko et al., 2025; Schaefer & Strob, 2023). Dies unterstreicht, dass Prävalenzen derzeit primär noch als vorläufige Orientierungswerte zu verstehen sind und nicht als klinisch abgesicherte Häufigkeiten.

Ein Beispiel für die Abhängigkeit von Cut-offs zeigt eine deutschsprachige Validierungsstudie von Schaefer & Strob (2023). Unter Anwendung des häufig verwendeten polythetischen Kriteriums (mindestens vier der sieben Items mit „oft“ oder „immer“) würden in dieser Stichprobe 27% als studiersüchtig klassifiziert werden. Die Autor*innen diskutieren diese Einordnung jedoch kritisch, unter anderem mit Blick auf kontextuelle Einflüsse und die Gefahr einer Überpathologisierung (Schaefer & Strob, 2023).

Erhöhte Anteile wurden zudem in spezifischen, kompetitiven Studienkontexten berichtet. Beispielsweise wurden in einer Stichprobe von Musikhochschulstudierenden bei Cut-off basierten Klassifikationen rund 16% als studiersüchtig eingestuft (Lawendowski et al., 2020). In einer weiteren Untersuchung mit jungen Musiker*innen erfüllten 24,6% die Kriterien, was ebenfalls auf potenziell erhöhte Raten in leistungsintensiven Kontexten hindeutet (Atroszko et al., 2023). Als kontextbezogener Risikofaktor wird in einer norwegisch-polnischen Längsschnittstudie zudem der Lernaufwand außerhalb von Lehrveranstaltungen hervorgehoben (Atroszko et al., 2016a). Mehr Lernzeit außerhalb der Lehrveranstaltungen zum ersten Messzeitpunkt sagte eine Zunahme von Studiersucht-Symptomen über die Zeit voraus (Atroszko et al., 2016a).

Hinweise auf geschlechterspezifische Unterschiede fallen bislang uneinheitlich aus und scheinen kontext- bzw. länderspezifisch zu variieren. Während in einer Musikhochschulstichprobe kein signifikanter Zusammenhang zwischen Geschlecht und Studiersucht berichtet wurde (Lawendowski et al., 2020), zeigten sich in der norwegisch-polnischen Längsschnittstudie geschlechtsspezifische Effekte auf Symptomverläufe in der norwegischen, nicht jedoch in der polnischen Stichprobe (Atroszko et al., 2016a). In einer multinationalen Studie fanden sich hingegen im Mittel höhere Ausprägungen sowie höhere Prävalenzen bei Frauen, was für potenziell geschlechtsbezogene Unterschiede spricht, deren Muster jedoch offenbar vom jeweiligen Kontext mitbedingt wird (Atroszko et al., 2025).

2.1.4. Psychologische Prädiktoren

Verschiedene Studien identifizierten eine Reihe von assoziierten Merkmalen bzw. potenziellen Risikofaktoren für Studiersucht. Besonders bedeutsam scheinen bestimmte Persönlichkeitsmerkmale zu sein, wobei wiederholt positive Zusammenhänge mit Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit sowie negative Zusammenhänge mit Extraversion berichtet werden (Atroszko et al., 2015; Luszcz et al., 2024). Weitere relevante Faktoren sind Persönlichkeitsstile vom Typ A und eine starke Wettbewerbsorientierung, was die Annahme stützt, dass leistungsorientierte Persönlichkeitszüge das Risiko für Studiersucht erhöhen könnten (Atroszko & Atroszko, 2019). In leistungsintensiven Studienkontexten werden in diesem Zusammenhang auch soziale Ängstlichkeit, selbstkritische Denkmuster und perfektionistische Persönlichkeitstendenzen als mögliche Risikofaktoren beschrieben (Lawendowski et al., 2020; Woropay-Hordziejewicz et al., 2022). Auch obsessiv-kompulsive

bzw. zwanghaft geprägte Persönlichkeitszüge wurden als potenzielle Vulnerabilitätsfaktoren im Kontext von Musikstudierenden beschrieben (Luszk et al., 2024).

Ergänzend werden rigide Denkweisen, Rumination, maladaptiver Perfektionismus und eine ausgeprägte Angst vor dem Scheitern als potenziell aufrechterhaltende Bedingungen diskutiert (Atroszko et al., 2015; Luszk et al., 2024). Diese Merkmale sind auch deshalb bedeutsam, weil sie konzeptionell eng mit prüfungsbezogenen Sorgen, Bewertungsängsten und erhöhtem Stresserleben verbunden sind.

2.1.5. Gesundheitliche und psychosoziale Folgen

Die Konsequenzen der Studiersucht sind vielfältig und betreffen sowohl die psychische als auch die körperliche Gesundheit (Atroszko et al., 2015). Personen mit hoher Studiersucht berichten signifikant häufiger über schlechtere allgemeine Gesundheit, eine geringere Lebensqualität und eine schlechtere Schlafqualität (Atroszko et al., 2015, 2025). Darüber hinaus bestehen Zusammenhänge mit chronischem Stress, emotionaler Erschöpfung und einem hohen subjektiven Leistungsdruck, insbesondere im Zusammenhang mit Prüfungen (Lawendowski et al., 2020). Studien deuten darauf hin, dass Studiersucht kurzfristig als dysfunktionale Strategie zur Stressreduktion dienen kann, langfristig jedoch Überforderung, psychosomatische Beschwerden und Burnout-ähnliche Zustände begünstigen könnte (Atroszko et al., 2015). In einer Untersuchung mit Musikstudierenden zeigte sich zudem, dass hohe Werte in Studiersucht und soziale Ängstlichkeit mit reduzierter sozialer Unterstützung und einer verschlechterten akademischen Leistung einhergehen (Lawendowski et al., 2020). Auch wenn viele dieser Befunde auf Querschnittsdaten beruhen, konnte in einer längsschnittlichen Studie eine zeitliche Stabilität der Symptomatik über mehrere Monate hinweg nachgewiesen werden (Atroszko et al., 2016a), was die Annahme eines persistierenden und potenziell belastenden Verhaltensmusters unterstützt.

Aus den bisherigen Befunden lassen sich zudem erste Hinweise auf mögliche Schutzfaktoren und Interventionsansätze ableiten, auch wenn die Evidenz hierzu bislang noch begrenzt ist. Diskutiert werden insbesondere soziale Unterstützung sowie adaptive Bewältigungsstrategien, etwa kognitive Neubewertung und achtsamkeitsbasierte Verfahren, da exzessives Studierverhalten teilweise als maladaptive Form des Umgangs mit Stress verstanden wird (Lawendowski et al., 2020). Darüber hinaus erscheinen kognitiv-verhaltenstherapeutische Ansätze theoretisch plausibel, die auf das Erkennen und Verändern irrationaler Annahmen

abzielen, wie sie im Zusammenhang mit exzessivem Studierverhalten diskutiert werden (Schaefer & Strob, 2023).

2.2. Prüfungsangst

2.2.1. Begriff und theoretische Einordnung

Prüfungsangst (engl. *test anxiety*) ist eine prüfungsspezifische Angstreaktion in Bewertungssituationen, die nicht als eigenständige Störung im DSM-5 oder ICD-11 klassifiziert ist (Hodapp & Benson, 1997; Von der Embse et al., 2018). Sie äußert sich typischerweise in Besorgtheit, Aufgeregtheit, kognitiver Interferenz (ablenkende Gedanken) und geringer Zuversicht und kann dadurch Vorbereitung und Leistungsabruf beeinträchtigen (Hodapp & Benson, 1997; Symes & Putwain, 2020; Wacker et al., 2008). Sie umfasst damit sowohl kognitive als auch affektiv-physiologische Anteile und ist von generalisierten Angstformen abzugrenzen (Von der Embse et al., 2018). Prüfungsangst ist kontextspezifisch für Leistungssituationen und wird überwiegend als Kontinuum verstanden und entsprechend dimensional erfasst (Von der Embse et al., 2018). Als kontextbezogener Verstärker wird insbesondere die Antizipation negativer sozialer Bewertung diskutiert (Symes & Putwain, 2020; Von der Embse et al., 2018). Wer soziale Abwertung oder stark kritische Rückmeldungen erwartet, bewertet Prüfungssituationen eher als bedrohlich, was zusätzlich Sorgengedanken verstärken und Zuversicht senken kann (Symes & Putwain, 2020).

Frühere Interferenz- und Defizitmodelle sowie neuere kognitive Ansätze stimmen darin überein, dass Prüfungsangst die Leistung in Prüfungssituationen beeinträchtigen kann, weil Sorgen, gedankliche Ablenkung und als unzureichend erlebte Bewältigungsmöglichkeiten den Zugriff auf vorhandene Ressourcen erschweren (Culler & Holahan, 1980; Eysenck et al., 2007; Spielberger & Vagg, 1995). Neuere Modelle beziehen darüber hinaus auch Kontextfaktoren wie Erwartungshaltungen und Bedingungen des schulischen bzw. hochschulischen Umfelds stärker mit ein (Löwe et al., 2008; Von der Embse et al., 2018). Für die vorliegende Fragestellung ist besonders relevant, dass Prüfungsangst mit der Tendenz einhergeht, Prüfungssituationen als bedrohlich zu erleben, an den eigenen Fähigkeiten zu zweifeln und evaluativen Druck stark wahrzunehmen (Symes & Putwain, 2020; Von der Embse et al., 2018). Damit lässt sie sich theoretisch gut mit erhöhtem Stresserleben und dysfunktionalen Bewältigungsstrategien in Verbindung bringen.

2.2.2. Messung und Operationalisierung

Prüfungsangst wird meist dimensional mittels validierter Selbstberichtsfragebögen erfasst. Für Hochschulstichproben werden mehrdimensionale Instrumente empfohlen, die zentrale Komponenten wie kognitive Symptome (z. B. Besorgtheit), affektiv-physiologische Anteile (Aufgeregtheit, Anspannung), Interferenz und mangelnde Zuversicht getrennt abbilden (Symes & Putwain, 2020). Ein etabliertes Instrument hierfür ist beispielsweise das Test Anxiety Inventory (TAI; Hodapp & Benson, 1997), das in der deutschsprachigen Version nach Wacker et al. (2008) die relevanten Subskalen getrennt abbildet und damit eine differenzierte Erfassung von Prüfungsangst als mehrdimensionalem Belastungskonstrukt ermöglicht.

2.2.3. Prävalenz, Korrelate und Folgen

Bisherige Studien berichten bei Hochschulstudierenden, abhängig von Messinstrument und Cut-off, Prävalenzraten ausgeprägter Prüfungsangst von 15-22% (Priebe & Kurtz-Costes, 2022; Thomas et al., 2018). In einer großangelegten Analyse berichteten ca. 38-85% der Befragten, dass sie „zumindest manchmal“ Beschwerden haben (Lovett et al., 2024). Rund ein Viertel gab an, mehrere Symptome „häufig“ zu erleben, während nur etwa 1% fast nie Symptome berichtete (Lovett et al., 2024). Weitere Studien zeigen über verschiedene Stichproben hinweg konsistent, dass Frauen im Mittel höhere Prüfungsangstwerte angeben als Männer (Chen et al., 2023; Robson et al., 2023; Sarıkaya & Gemalmaz, 2021). Zudem weisen Befunde darauf hin, dass interindividuelle Unterschiede über ein Semester relativ stabil sind und höhere Ausgangswerte spätere subjektiv erlebte Belastung vorhersagen, was den Nutzen früher Screenings und selektiver Präventionsmaßnahmen unterstreicht (Sommer et al., 2022).

Zu den zentralen Faktoren, die mit stärkerer Prüfungsangst einhergehen, zählen niedriger Selbstwert, geringe Selbstwirksamkeit, hohe wahrgenommene Schwierigkeit und extrinsischer Druck (Symes & Putwain, 2020; Von der Embse et al., 2018). Ergänzend werden familiäre Erwartungshaltungen sowie allgemeine psychische Belastung und erhöhtes Stresserleben als Prädiktoren berichtet (Chen et al., 2023; Jarso et al., 2024; Sarıkaya & Gemalmaz, 2021; Von der Embse et al., 2018). Darüber hinaus können negative Gesundheits- und Verhaltensfaktoren (z. B. Substanzkonsum, geringe körperliche Aktivität, Schlafmangel) Prüfungsangst zusätzlich verstärken (Jarso et al., 2024; Jirjees et al., 2024). Ebenfalls tragen starker akademischer Druck und negative schulische Erfahrungen zu einer erhöhten

Ausprägung von Prüfungsangst bei (Chen et al., 2023; Duraku, 2017; Sarıkaya & Gemalmaz, 2021).

Weitere Befunde weisen auf Zusammenhänge zwischen Prüfungsangst und höherem Neurotizismus, geringerer Gewissenhaftigkeit sowie Depressivität hin (Sommer et al., 2022). Zudem tritt Prüfungsangst häufig gemeinsam mit sozialer Angst auf (Sommer et al., 2022). Protektiv wirken hingegen klare Erwartungen sowie strategiegeleitetes Lernen (Von der Embse et al., 2018). Auch das Prüfungsformat kann das Erleben beeinflussen. Prüfungen mit weitreichenden Konsequenzen („high-stakes“-Prüfungen) sowie mündliche Prüfungen werden häufig als belastender wahrgenommen, während Transparenz, Übungsmöglichkeiten und konstruktive Rückmeldungen das Risiko mindern können (Vasiou & Vasilaki, 2025; Von der Embse et al., 2018). Über mehrere Studien hinweg zeigt sich auch konsistent, dass höhere Prüfungsangst mit schlechteren Noten bzw. geringerer Testleistung einhergeht, wobei der Zusammenhang insgesamt eher klein bis moderat ausfällt und insbesondere die kognitive Komponente der Besorgtheit bedeutsam zu sein scheint (Hembree, 1988; Shi & Yuan, 2024; Von der Embse et al., 2018). Prüfungsangst erscheint damit nicht nur als eigenständiger Belastungsfaktor, sondern auch als relevanter Einflussfaktor auf das wahrgenommene Stresserleben im Studium.

2.2.4. Interventionen und hochschulische Implikationen

Zur Reduktion von Prüfungsangst stehen verschiedene psychologische und hochschulbezogene Ansätze zur Verfügung. Die stärkste Evidenz liegt für kognitiv-verhaltenstherapeutische Interventionen vor, die insbesondere auf die Reduktion von Sorgengedanken, die Veränderung dysfunktionaler Kognitionen und den Abbau vermeidenden Verhaltens abzielen (Hembree, 1988; Putwain, 2024; Robson et al., 2023; Von der Embse et al., 2018). Auch achtsamkeits- und akzeptanzbasierte Verfahren zeigen im Hochschulkontext positive Effekte, wenngleich die Evidenz hier etwas weniger konsistent ist (Priebe & Kurtz-Costes, 2022). Darüber hinaus können klare Anforderungen, Probeprüfungen, strukturierte Vorbereitungsmaterialien und konstruktives Feedback dazu beitragen, das Kontrollerleben zu stärken und Besorgtheit zu reduzieren (Vasiou & Vasilaki, 2025; Von der Embse et al., 2018). Die bisherigen Befunde legen damit nahe, dass Prüfungsangst nicht nur ein individuelles Belastungsphänomen ist, sondern auch auf Ebene hochschulischer Präventions- und Unterstützungsangebote berücksichtigt werden sollte.

2.3. Stress

2.3.1. Begriff und theoretische Einordnung

Stress wird im Sinne des transaktionalen Stressmodells nach Lazarus und Folkman (1984) nicht als Eigenschaft einer Situation an sich verstanden, sondern als Ergebnis der Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt. Psychologischer Stress liegt demnach dann vor, wenn eine Person Anforderungen als belastend erlebt und ihre verfügbaren Bewältigungsmöglichkeiten als nicht ausreichend einschätzt (Fink, 2017; Lazarus & Folkman, 1984). Im Zentrum stehen dabei kognitive Bewertungsprozesse: In der primären Bewertung wird eingeschätzt, ob eine Situation für das eigene Wohlbefinden relevant ist und beispielsweise als Schaden/Verlust, Bedrohung oder Herausforderung bewertet wird (Lazarus & Folkman, 1984). In der sekundären Bewertung wird geprüft, welche Bewältigungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen (Lazarus & Folkman, 1984). Auf dieser Grundlage entstehen emotionale Reaktionen sowie Bewältigungsstrategien, die den weiteren Umgang mit der Belastung prägen. Auf biologischer Ebene sind an der Stressreaktion vor allem die Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrindenachse (HHN-Achse) sowie das autonome Nervensystem beteiligt, die kurzfristige Anpassungsreaktionen wie erhöhte Wachheit, Energiebereitstellung und physiologische Aktivierung vermitteln (O'Connor et al., 2021). Auch im Studienkontext lässt sich Stress damit als Ergebnis der subjektiven Bewertung von Anforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten verstehen.

Darüber hinaus ist das Konzept der allostatischen Last (engl. *allostatic load*) relevant. McEwen und Stellar (1993) definieren „allostatic load“ als die Kosten chronischer Exposition gegenüber wiederholten oder anhaltenden stressbezogenen Anpassungsreaktionen. McEwen (1998) beschreibt dies als den Preis der Anpassung. Problematisch werden Belastungen demnach insbesondere dann, wenn allostatistische Systeme zu häufig oder zu lange aktiviert werden, nach einer Belastung nicht ausreichend in ihren Ausgangszustand zurückkehren oder sich wiederkehrenden Belastungen nicht ausreichend anpassen. In einer späteren Übersichtsarbeit hebt McEwen (2007) zudem hervor, dass Stressreaktionen kurzfristig adaptiv sein können, chronische Belastung jedoch langfristig mit einer zunehmenden körperlichen Beanspruchung verbunden ist. Für den Hochschulkontext bietet dieses Konzept damit einen ergänzenden theoretischen Rahmen, um anhaltende oder wiederkehrende Belastungsphasen nicht nur als situative Beanspruchung, sondern auch als mögliche kumulative gesundheitliche Belastung zu verstehen.

2.3.2. Erfassung von wahrgenommenem Stress

Stress kann methodisch multimodal erfasst werden. Neben Selbstberichtsverfahren werden in der Stressforschung auch experimentelle Stressinduktionsverfahren eingesetzt, etwa der Trier Social Stress Test (TSST; Kirschbaum et al., 1993) oder Varianten des Cold Pressor Tests (z. B. Schwabe et al., 2008). Darüber hinaus können physiologische Parameter stressbezogener Aktivierung herangezogen werden, insbesondere Marker der autonomen und neuroendokrinen Stressreaktion wie Herzfrequenz, Herzratenvariabilität, elektrodermale Aktivität oder Cortisol (O'Connor et al., 2021). Für die vorliegende Fragestellung ist insbesondere wahrgenommener Stress relevant, also die subjektive Einschätzung von Belastung im Alltag. Im Unterschied zu experimentell induzierten oder primär physiologisch erfassten Stressreaktionen richtet sich der Blick hier auf die individuelle Bewertung von Situationen als belastend. Zur Erfassung dieses Konstrukts wird in der Stressforschung häufig die Perceived Stress Scale (PSS; Cohen et al., 1983) herangezogen. Sie erfasst, in welchem Ausmaß Personen Situationen in ihrem Leben als unvorhersehbar, unkontrollierbar und überfordernd bewerten, bezogen auf den zurückliegenden Monat (Cohen et al., 1983; Klein et al., 2016).

2.3.3. Akademischer Stress im Hochschulkontext

Akademischer Stress bezeichnet den psychischen Druck, der im Bildungskontext insbesondere durch Leistungsanforderungen, Zeitdruck, Prüfungen und hohe Erwartungshaltungen entstehen kann (Pascoe et al., 2020). Besonders im Hochschulbereich ist akademischer Stress weit verbreitet und gilt als relevanter Risikofaktor für die psychische Gesundheit, die akademische Leistungsfähigkeit und das allgemeine Wohlbefinden (Iqra, 2024; Pascoe et al., 2020). Im Anschluss an das transaktionale Stressverständnis ist dabei jedoch nicht jede Anforderung bereits als Stress zu verstehen. Belastend werden akademische Anforderungen insbesondere dann, wenn sie als bedrohlich, schwer kontrollierbar oder die eigenen Bewältigungsmöglichkeiten übersteigend erlebt werden, während als handhabbar eingeschätzte Anforderungen eher den Charakter einer Herausforderung haben (Lazarus & Folkman, 1984).

Hält eine solche Belastung über längere Zeit an, ist sie mit einer Reihe psychischer, gesundheitsbezogener und leistungsrelevanter Beeinträchtigungen assoziiert. Im psychischen Bereich steigt die Wahrscheinlichkeit für internalisierende Symptome wie Angst- und Depressionssymptome (Ravi Babu, 2025; Pascoe et al., 2020). Zugleich zeigen systematische

Übersichtsarbeiten, dass klinisch relevante Angst- und Depressionssymptome im Hochschulbereich insgesamt weit verbreitet sind (Eisenberg et al., 2013; Paiva et al., 2025).

Auch im Leistungsbereich zeigen sich konsistente Zusammenhänge. Höherer akademischer Stress geht mit niedrigeren Noten, geringerer Motivation, reduzierter Lernbeteiligung und erhöhten Drop-out-Raten einher (Castillo-Navarrete et al., 2024; Frazier et al., 2019; Pascoe et al., 2020). Zugleich treten riskante Verhaltensweisen wie Substanzkonsum häufiger auf (Frazier et al., 2019). In einer standortübergreifenden Stichprobe berichteten Studierende, die Stress als leistungshemmend erlebten, zudem einen niedrigeren Notendurchschnitt sowie geringere Coping-Selbstwirksamkeit, Resilienz und soziale Unterstützung als Vergleichsgruppen (Frazier et al., 2019). Anhaltende Belastungen gehen darüber hinaus häufig mit Schlafstörungen, ungesunden Lebensgewohnheiten und sozialem Rückzug einher, wodurch die Erholungsfähigkeit beeinträchtigt und gesundheitliche Risiken langfristig erhöht werden können (Pascoe et al., 2020; Reddy et al., 2017).

Zur Einordnung solcher längerfristigen Belastungsfolgen kann auch auf das Konzept der allostatistischen Last verwiesen werden. Dieses macht verständlich, dass wiederholte oder chronische Beanspruchung über dauerhaft aktivierte Anpassungsprozesse zu einer kumulativen gesundheitlichen Belastung beitragen kann (McEwen & Stellar, 1993; McEwen, 1998, 2007). Gerade im Hochschulkontext erscheint dies relevant, da anhaltender Leistungsdruck, wiederkehrende Prüfungsphasen und geringe Erholungsmöglichkeiten eine längerfristige Belastungsdynamik begünstigen können.

Die Belastung ist dabei nicht für alle Studierenden in gleicher Weise ausgeprägt. Hinweise auf eine erhöhte Vulnerabilität finden sich insbesondere bei weiblichen und nicht-binären Studierenden, die häufiger höhere Stresswerte und/oder ein geringeres Wohlbefinden berichten (Barbayannis et al., 2022). Darüber hinaus sagen eine geringere Lebenszufriedenheit und das Erleben geringer eigener Einflussmöglichkeiten eine höhere Stressbelastung voraus (Karaman et al., 2019). Auch Kontextfaktoren wie finanzielle Belastungen oder parallele Erwerbstätigkeit können akademischen Stress verstärken (Barbayannis et al., 2022). Übergangs- und Abschlussphasen mit besonders stark gewichteten Prüfungen gelten ebenfalls als Zeiträume mit erhöhtem Belastungsrisiko (Wuthrich et al., 2020).

2.3.4. Zentrale Stressoren im Studienalltag

Die bisherige Literatur beschreibt im Hochschulkontext wiederkehrend ähnliche Belastungsfaktoren. Dazu zählen vor allem hohe Arbeitslast, stark gewichtete Prüfungen, Zeitdruck, unklare Erwartungen und kompetitive Lernmilieus (Iqra, 2024; Pascoe et al., 2020; Reddy et al., 2017; Wuthrich et al., 2020). Übersichtsarbeiten nennen darüber hinaus konkrete, alltagsnahe Auslöser wie umfangreiche Aufgaben, schwierige Inhalte und belastende Interaktionen mit Lehrenden (Iqra, 2024; Pascoe et al., 2020; Wuthrich et al., 2020). Zeitdruck und dicht gebündelte Anforderungen können die kognitive Belastung erhöhen und dadurch Informationsverarbeitung und Abruf erschweren, was sich insbesondere in Prüfungsphasen negativ auf Leistung und Wohlbefinden auswirken kann (Pascoe et al., 2020). Wie belastend solche Anforderungen wirken, hängt jedoch wesentlich davon ab, wie sie bewertet werden. Anforderungen, die als kontrollierbar und bewältigbar erlebt werden, sind eher mit Engagement verbunden, während Unklarheit, wahrgenommene Unfairness oder anhaltender Druck häufiger mit Belastung und geringerem Wohlbefinden einhergehen (Travis et al., 2020). In diesem Zusammenhang kann akademische Selbstwirksamkeit als protektiver Faktor verstanden werden (Travis et al., 2020). Diese Belastungskonstellationen machen es plausibel, akademischen Stress im weiteren Verlauf nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit prüfungsbezogenen Ängsten und dysfunktionalen Lernmustern zu betrachten.

2.3.5. Schutzfaktoren und Interventionen

Als potenzielle Schutzfaktoren werden vor allem akademische Selbstwirksamkeit, soziale Unterstützung sowie eine realistische Ziel- und Zeitplanung beschrieben (Frazier et al., 2019; Travis et al., 2020). Diese Faktoren können dazu beitragen, Anforderungen eher als bewältigbar einzuschätzen und adaptive Bewältigungsstrategien im Studienalltag aufrechtzuerhalten (Frazier et al., 2019; Travis et al., 2020). Auf individueller Ebene weisen kognitiv-verhaltenstherapeutische Ansätze die stärkste Evidenz auf (Jagiello et al., 2024; Wuthrich et al., 2020). Daneben werden auch strukturelle Maßnahmen wie transparente Bewertungsverfahren, angemessene Arbeitslast und frühzeitig verfügbare Beratungsangebote als wichtige Ansatzpunkte beschrieben (Pascoe et al., 2020; Travis et al., 2020). Insgesamt deutet dies darauf hin, dass akademischer Stress sowohl durch individuelle als auch durch kontextuelle Faktoren beeinflusst wird.

2.4. Zusammenhänge zwischen Studiersucht, Prüfungsangst und Stress

Bisherige empirische Arbeiten sprechen dafür, dass Studiersucht, Prüfungsangst und Stress nicht isoliert zu betrachten sind, sondern in mehreren Teilbeziehungen zusammenhängen (Atroszko et al., 2015; Duraku, 2017; Schaefer & Strob, 2023; Zheng et al., 2023). Im Folgenden werden die bisherigen Befunde zu diesen Zusammenhängen zusammenfassend dargestellt.

2.4.1. Studiersucht und Stress

Mehrere Studien zeigen, dass höhere Ausprägungen der Studiersucht mit einem stärkeren subjektiven Stresserleben einhergehen (Atroszko et al., 2015; Lawendowski et al., 2020; Schaefer & Strob, 2023). In einer fachspezifischen Untersuchung mit Musikstudierenden fand sich dieser Zusammenhang auch in prüfungsnahen Situationen; Studiersucht ging dort mit erhöhtem „examination stress“ einher, während Lernengagement als konzeptuell eigenständiges Konstrukt mit geringerem Prüfungsstress korrelierte (Atroszko et al., 2020). Diese Befunde sprechen dafür, dass nicht allein der zeitliche Lernaufwand, sondern vor allem die dysfunktionale Qualität der Lernregulation für den Zusammenhang mit Stress bedeutsam sein könnte (Atroszko et al., 2020; Lawendowski et al., 2020).

Die bisherigen Ergebnisse lassen sich zudem so einordnen, dass exzessives und schwer kontrollierbares Lernen kurzfristig als Versuch der Spannungsreduktion erlebt werden kann, langfristig jedoch die Erholung erschwert und zusätzliche Belastung erzeugt (Atroszko et al., 2015; Schaefer & Strob, 2023). Dies passt zu Befunden, die Studiersucht mit schlechterer Schlafqualität, geringerer Lebensqualität und gesundheitlichen Beeinträchtigungen in Verbindung bringen (Atroszko et al., 2015; Schaefer & Strob, 2023).

2.4.2. Prüfungsangst und Stress

Für den Zusammenhang zwischen Prüfungsangst und Stress liegen ebenfalls konsistente Befunde vor (Duraku, 2017; Zheng et al., 2023). Prüfungsangst umfasst typischerweise Sorgen, Anspannung, kognitive Interferenz und geringe Zuversicht und ist mit erhöhter subjektiver Belastung in Prüfungssituationen verbunden (Symes & Putwain, 2020; Wacker et al., 2008). Mehrere Studien berichten, dass Prüfungsangst mit stärkerem Stresserleben, schlechterer psychischer Gesundheit und ungünstigeren Studienleistungen zusammenhängt

(Duraku, 2017; Zheng et al., 2023). Theoretisch erscheint dies plausibel, da Prüfungssituationen bei hoher Prüfungsangst eher als bedrohlich bewertet werden und die eigenen Bewältigungsmöglichkeiten subjektiv geringer eingeschätzt werden (Spielberger & Vagg, 1995; Symes & Putwain, 2020). Prüfungsangst erscheint damit als naheliegender Faktor, der mit erhöhtem wahrgenommenem Stress im Studium verbunden sein kann (Duraku, 2017; Zheng et al., 2023).

2.4.3. Prüfungsangst und Studiersucht

Die direkte Evidenz für einen Zusammenhang zwischen Prüfungsangst und Studiersucht ist bislang begrenzt. Der direkteste bisherige Befund betrifft nicht Prüfungsangst im engeren Sinn, sondern „*examination stress*“ als ein prüfungsnahes Belastungskonstrukt. In einer fachspezifischen Stichprobe mit Musikstudierenden zeigte sich Studiersucht positiv mit „*examination stress*“ assoziiert, während Lernengagement negativ damit zusammenhing (Atroszko et al., 2020). In einigen Stichproben berichten Studierende mit hoher Studiersucht zudem häufiger soziale Ängstlichkeit, was konzeptionell an Angst vor negativer Bewertung anknüpft und damit die Annahme eines positiven Zusammenhangs zwischen prüfungsbezogener Angst und dysfunktionalem Lernverhalten stützen könnte (Lawendowski et al., 2020). Insgesamt erscheint ein Zusammenhang zwischen Prüfungsangst und Studiersucht damit theoretisch plausibel, die bisherige empirische Evidenz ist jedoch noch begrenzt und stammt teilweise aus spezifischen Kontexten (Atroszko et al., 2020; Lawendowski et al., 2020).

2.4.4. Zusammenfassende Einordnung

Zusammenfassend sprechen die bisherigen Befunde dafür, dass sowohl Studiersucht als auch Prüfungsangst jeweils mit erhöhtem Stresserleben zusammenhängen (Atroszko et al., 2015; Duraku, 2017; Lawendowski et al., 2020; Schaefer & Strob, 2023; Zheng et al., 2023). Für den direkten Zusammenhang zwischen Prüfungsangst und Studiersucht liegen dagegen bislang nur begrenzte und teilweise kontextspezifische Hinweise vor (Atroszko et al., 2020; Lawendowski et al., 2020). Daraus ergibt sich die Relevanz, diese Zusammenhänge in einer allgemeinen Studierendenstichprobe gezielt zu untersuchen.

3. Fragestellungen & Hypothesen

Der Forschungsstand zur Studiersucht ist begrenzt, da es sich um ein vergleichsweise junges Konstrukt handelt. Vorliegende Studien berichten wiederholt positive Zusammenhänge zwischen Studiersucht und stressbezogenen Outcomes, darunter wahrgenommener Stress sowie prüfungsnahe Belastungskonzepte (Atroszko et al., 2015, 2020; Schaefer & Strob, 2023), wobei einzelne Befunde aus spezifischen Stichproben (z. B. Musikstudierende) stammen und damit in ihrer Generalisierbarkeit eingeschränkt sein könnten. Hinweise auf Schlafprobleme, geringere Lebensqualität und eine schlechtere subjektive Gesundheit bei hoher Studiersucht sprechen zudem für typische belastungsrelevante Beeinträchtigungen (Atroszko et al., 2015). Insgesamt erscheint plausibel, dass zwanghaftes Lernverhalten kurzfristig als Bewältigungsstrategie erlebt werden kann, langfristig jedoch die Erholung erschwert und damit Stress begünstigen könnte. Ergänzend liegen Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Studiersucht und angstnahen Variablen (z. B. sozialer Angst) vor (Lawendowski et al., 2020). Obwohl diese nicht deckungsgleich mit Prüfungsangst sind, teilen sie relevante Komponenten wie Angst vor negativer Bewertung und kognitive Sorgen, was einen Zusammenhang zwischen prüfungsbezogener Angst und dysfunktionalem Lernverhalten theoretisch plausibel macht. Interaktionseffekte im Zusammenspiel von Studiersucht und Prüfungsangst in Bezug auf wahrgenommenen Stress wurden bislang nur selten systematisch untersucht.

Vor diesem Hintergrund lautet die zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit: Wie hängen Studiersucht, Prüfungsangst und wahrgenommener Stress bei Studierenden zusammen? Ziel ist es, bestehende Befunde in einer österreichischen Stichprobe zu replizieren und zu erweitern sowie mögliche Interaktionseffekte zwischen einzelnen Variablen zu prüfen. Im Folgenden werden die Hypothesen sowie die Begründungen für die jeweils angenommenen Zusammenhänge dargestellt. Die Herleitung der Hypothesen erfolgt auf Basis des oben dargestellten Forschungsstands und der dort berichteten Befunde.

Hypothese 1: Ein höheres Maß an Studiersucht ist mit höherem wahrgenommenem Stress assoziiert.

Zwanghaftes und übersteigertes Lernverhalten kann mit hohem zeitlichen Aufwand, Konflikten mit anderen Lebensbereichen und emotionaler Erschöpfung einhergehen

(Atroszko et al., 2015; Lawendowski et al., 2020). Betroffene berichten über schlechtere Schlafqualität und mangelnde Erholung (Atroszko et al., 2015). Vor diesem Hintergrund wird erwartet, dass höhere Studiersuchtwerte mit höherem wahrgenommenem Stress zusammenhängen, da Regeneration und adaptive Stressregulation durch das dysfunktionale Lernmuster erschwert sein könnten.

Hypothese 2: Ein höheres Maß an Prüfungsangst ist mit höherer Studiersucht assoziiert.

Prüfungsangst stellt einen zentralen akademischen Belastungsfaktor dar und umfasst typischerweise kognitive Sorgen (z. B. Besorgtheit), erhöhte Anspannung sowie eine verringerte Zuversicht bzw. Selbstwirksamkeit im Prüfungskontext (Symes & Putwain, 2020; Von der Embse et al., 2018; Wacker et al., 2008). Zudem wird Prüfungsangst mit Bewertungsängsten und negativen Kompetenzbewertungen in Verbindung gebracht, was sich in ausgeprägten Selbstzweifeln und der Angst vor negativem Abschneiden ausdrücken kann (Symes & Putwain, 2020; Von der Embse et al., 2018; Zeidner & Matthews, 2005). Vor diesem Hintergrund könnten Studierende mit hoher Prüfungsangst als Bewältigungsstrategie zu übermäßiger Vorbereitung neigen, die kurzfristige Erleichterung schaffen kann. Wiederholte Nutzung dieser Strategie könnte die Entwicklung oder Aufrechterhaltung zwanghafter Lernmuster begünstigen. In einer Studie mit Musikstudierenden zeigte sich, dass höhere Studiersucht mit stärkerem „examination stress“ einhergeht (Atroszko et al., 2020). Auch wenn bislang nur wenige Studien explizit Prüfungsangst untersuchten und teils auf nahe verwandte Belastungskonstrukte zurückgegriffen wird, sprechen die theoretischen Überlegungen für einen positiven Zusammenhang.

Hypothese 3: Prüfungsangst moderiert den Zusammenhang zwischen Studiersucht und wahrgenommenem Stress, sodass bei hoher Prüfungsangst der Zusammenhang stärker ausgeprägt ist.

Im Zuge der dritten Hypothese wird nicht nur ein einfacher Zusammenhang geprüft, sondern eine mögliche Interaktion einzelner Variablen. Bisher ist empirisch noch wenig darüber bekannt, ob und in welchem Ausmaß Interaktionseffekte zwischen Studiersucht und Prüfungsangst zur Erklärung von Stress beitragen, da solche Moderationen bisher nur selten direkt untersucht wurden. Theoretisch ist jedoch plausibel, dass Prüfungsangst die Stärke des

Zusammenhangs zwischen Studiersucht und subjektivem Stresserleben beeinflussen könnte. Hohe Prüfungsangst geht typischerweise mit erhöhter innerer Anspannung, Sorgen und Versagensängsten sowie kognitiver Interferenz einher (Symes & Putwain, 2020; Von der Embse et al., 2018). Dadurch könnte das ohnehin zwanghafte, schwer unterbrechbare Lernverhalten bei hoher Studiersucht zusätzlich emotional aufgeladen werden, während Erholungs- und Entlastungsprozesse weiter eingeschränkt bleiben (Atroszko et al., 2015; Schaefer & Strob, 2023). Dementsprechend wird angenommen, dass der Zusammenhang zwischen Studiersucht und wahrgenommenem Stress bei Personen mit hoher Prüfungsangst stärker ausfällt als bei Personen mit niedriger Prüfungsangst. Die vorliegende Arbeit trägt damit zur Klärung dieses bislang wenig untersuchten Zusammenspiels bei.

4. Methodik

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen eines Kooperationsprojekts zwischen der Universität Wien und der israelischen Ariel University. Ziel dieser Kooperation war die Durchführung eines gemeinsamen Forschungsprojekts im Schnittpunkt der Themenbereiche Stress und Substanzkonsum. Im Zentrum der empirischen Untersuchung standen dabei mehrere psychologische Konstrukte (u. a. Studiersucht, Stress, Prüfungsangst und Substanzkonsum), die mithilfe standardisierter und validierter Fragebögen erhoben wurden. Auf Projektebene wurden vier übergeordnete Forschungsziele formuliert: (1) die Erhebung der Prävalenz von Studiersucht, Prüfungsangst, Stress und Substanzkonsum, (2) die Analyse von Zusammenhängen zwischen diesen Variablen, (3) ein Ländervergleich zwischen Studierenden in Österreich und Israel sowie (4) die Untersuchung genderspezifischer Unterschiede. Diese projektweiten Ziele dienen an dieser Stelle der Einordnung des Kooperationsrahmens und sind nicht identisch mit der Fragestellung der vorliegenden Masterarbeit. Im Rahmen des Kooperationsprojekts wurde für die Masterarbeit eine eigenständige Forschungsfragestellung erarbeitet, die durch die vorhin beschriebenen drei Hypothesen zu den vermuteten Zusammenhängen konkretisiert wird. Alle nachfolgenden methodischen Angaben beziehen sich ausschließlich auf die für diese Masterarbeit relevanten Analysen und damit auf die österreichische Teilstichprobe sowie die hierfür verwendeten Variablen.

4.1. Datenerhebung & Stichprobenbeschreibung

Die Daten wurden im Rahmen einer querschnittlichen, korrelativen Online-Fragebogenstudie erhoben. Die Datenerhebung erfolgte dabei über einen anonymen Online-Fragebogen, dessen Bearbeitung in etwa 7 bis 10 Minuten in Anspruch nahm. Zur Erhebung der Daten wurde die Plattform SoSci Survey (Leiner, 2025) verwendet. Die Befragung wurde im Zeitraum von Juni bis November 2025 durchgeführt. Die Teilnahme an der Befragung erfolgte freiwillig, anonym und konnte jederzeit ohne Angabe von Gründen abgebrochen werden. Vor Beginn der Befragung erhielten die Teilnehmenden eine umfassende Aufklärung über Ziel, Dauer, Inhalte und Datenschutz der Studie. Die informierte Einwilligung erfolgte aktiv durch eine Checkbox direkt vor Start der Befragung. Da es sich um eine von vornherein anonyme Online-Befragung handelte, wurden keine schriftlichen bzw. archivierbaren Einwilligungserklärungen im engeren Sinne separat gespeichert.

Teilnahmevoraussetzung war ein Mindestalter von 18 Jahren sowie der aktuelle Status als Studierende*r an einer österreichischen Hochschule. Für die Rekrutierung lag eine Liste mit Kontaktadressen österreichischer Hochschulen vor. Diese wurden über einen Zeitraum von mehreren Monaten wiederholt kontaktiert und gebeten, die Studie über ihre jeweiligen hochschuleigenen Kanäle weiterzuverbreiten. Zusätzlich wurde der Umfragelink im privaten Umfeld sowie in universitätsbezogenen Studierendengruppen geteilt. Ziel war es, eine möglichst große und diverse Stichprobe zu erreichen. Die angestrebte Mindestgröße der österreichischen Teilstichprobe betrug $n = 250$. Diese Größe wurde in Anlehnung an die vorhandenen zeitlichen und ressourcenbezogenen Rahmenbedingungen gewählt und gewährleistet eine ausreichende statistische Aussagekraft für die geplanten Korrelationsanalysen, Regressionsmodelle und Moderationsanalysen. Ergänzend war in der Preregistration vorgesehen, die Datenerhebung über einen Zeitraum von maximal sechs Monaten fortzuführen und nur dann darüber hinaus zu verlängern, falls die Zielgröße von mindestens 250 gültigen Fällen bis dahin nicht erreicht worden wäre. Da diese Mindestanzahl im Verlauf des Oktobers erreicht wurde und der Projektzeitplan zu diesem Zeitpunkt eine ausreichende Datenbasis vorsah, wurde die Erhebung Anfang November 2025 beendet.

Als Anreiz für die Teilnahme wurde unter allen Teilnehmenden 3×50 € Gutscheine verlost. Hierfür bestand über die Online-Plattform zusätzlich die Möglichkeit, freiwillig eine E-Mail-Adresse bekanntzugeben. Diese wurde getrennt von den Fragebogendaten erfasst, sodass zu keinem Zeitpunkt ein Zusammenhang zwischen E-Mail-Adresse und den erhobenen Daten hergestellt werden kann.

Insgesamt wurde der Umfragelink bis zum Ende der Erhebung 1878-mal aufgerufen. Zum Zeitpunkt des Datenexports umfasste der Datensatz 751 begonnene Fragebögen, was 40.0% aller Linkaufrufe entspricht. Davon wurden 622 vollständig beendet, entsprechend 82.8% der begonnenen Fragebögen beziehungsweise 33.1% aller Aufrufe. Nach Ausschluss nicht berücksichtigungsfähiger Datensätze gingen 618 Fälle in die Endauswertung ein. Dies entspricht 99.4% der vollständig beendeten sowie 82.3% der begonnenen Fragebögen.

Datenaufbereitung und Ausschlusskriterien: In die statistischen Analysen wurden ausschließlich Datensätze eingeschlossen, bei denen (a) die informierte Einwilligung erteilt wurde, (b) der Fragebogen vollständig abgeschlossen wurde, (c) das integrierte Attention Item korrekt beantwortet wurde und (d) kein „Durchklickmuster“ vorlag. Datensätze wurden als Durchklicker ausgeschlossen, wenn sie auf Basis der in SoSci Survey verfügbaren Qualitätsindikatoren, insbesondere auffälliger Bearbeitungszeiten und Antwortmuster, als

nicht plausibel eingestuft wurden. Diese Kriterien dienten der Sicherstellung einer ausreichenden Datenqualität. Da im Fragebogen alle Skalenitems verpflichtend zu beantworten waren, lagen in den vollständig abgeschlossenen Datensätzen keine fehlenden Werte auf Item-Ebene vor. Eine Imputation fehlender Einzelitems war daher nicht erforderlich. Unvollständig bearbeitete Fragebögen wurden nicht in die Hauptanalysen aufgenommen.

4.2. Beschreibung der Messinstrumente

Zur Messung der Konstrukte Studiersucht, Prüfungsangst und wahrgenommenen Stresses wurden validierte deutschsprachige Fragebögen eingesetzt. Diese sollen im Folgenden kurz vorgestellt und beschrieben werden. Ergänzend wurden verschiedene soziodemografische Variablen erhoben, welche im Hinblick auf die Fragestellung als relevant und inhaltlich bedeutsam ausgewählt wurden.

Studiersucht: Studiersucht wurde mithilfe der Bergen Study Addiction Scale (BStAS) von Atroszko et al. (2015) erfasst. Diese misst exzessives und potenziell suchtartiges Studierverhalten anhand von sieben zentralen Suchtkriterien (z. B. Entzug, Salienz, Konflikte). Zum Einsatz kam die validierte deutschsprachige Version von Schaefer & Strob (2023). Die Antworten erfolgen auf einer 5-stufigen Likert-Skala bezogen auf die letzten 12 Monate (1=nie bis 5=immer). Beispielitems sind etwa: „*Wie oft haben Sie im letzten Jahr darüber nachgedacht, wie Sie sich mehr Zeit zum Studieren schaffen können?*“ oder „*Wie oft haben Sie studiert, um Gefühle von Schuld, Angst oder Niedergeschlagenheit zu verringern?*“. Die deutschsprachige Adaptation wurde an einer Stichprobe von $N = 615$ Studierenden validiert; dabei ergaben sich Hinweise auf eine grundsätzlich brauchbare einfaktorielle Struktur sowie eine zufriedenstellende interne Konsistenz (Cronbachs $\alpha = .78$). In der vorliegenden Stichprobe zeigte die BStAS eine gute interne Konsistenz (Cronbachs $\alpha = .85$).

Prüfungsangst: Prüfungsangst wurde mit der Kurzversion des Test Anxiety Inventory (TAI; Hodapp & Benson, 1997) in der deutschen Fassung von Wacker et al. (2008) erfasst. Hierbei wird Prüfungsangst als mehrdimensionales Konstrukt entlang der vier Subskalen Aufregtheit, Besorgtheit, Mangel an Zuversicht und Interferenz gemessen. Die Beantwortung erfolgt anhand einer vierstufigen Skala (1=stimme überhaupt nicht zu bis 4=stimme voll und ganz zu). Beispielitems sind z. B.: „*Was trifft in Prüfungssituationen auf*

Sie zu? (stimme nicht zu- stimme voll und ganz zu)“ Antwortoptionen: „Ich denke daran, was passiert, wenn ich schlecht abschneide“, „Ich frage mich, ob meine Leistung ausreicht“, „Das Herz schlägt mir bis zum Hals“. Die Kurzform des TAI-G wurde an einer Studierendenstichprobe von $N = 720$ überprüft und stützt die zugrunde liegende Vier-Faktoren-Struktur. Die interne Konsistenz der Kurzform lag bei Cronbachs $\alpha = .89$. Für die Subskalen wurden in der Validierungsstudie folgende Reliabilitäten berichtet: Aufgeregtheit $\alpha = .85$, Besorgtheit $\alpha = .86$, Mangel an Zuversicht $\alpha = .82$ und Interferenz $\alpha = .77$. Die Kurzform korrelierte zudem sehr hoch mit der Originalversion ($r = .98$). In der vorliegenden Stichprobe ergab sich für die TAI-G-Kurzform eine ausgezeichnete interne Konsistenz (Cronbachs $\alpha = .91$). Auch die Subskalen zeigten gute bis ausgezeichnete Reliabilitäten: Aufgeregtheit $\alpha = .91$, Besorgtheit $\alpha = .87$, Mangel an Zuversicht $\alpha = .83$ und Interferenz $\alpha = .91$.

Wahrgenommener Stress: Zur Erfassung des subjektiven Stressempfindens wurde die deutsche Version der Perceived Stress Scale (PSS-10; Cohen et al., 1983) von Klein et al. (2016) verwendet. Erfasst wurde, wie häufig bestimmte stressbezogene Gedanken und Gefühle innerhalb des vergangenen Monats aufgetreten sind. Die Beantwortung erfolgte auf einer 5-stufigen Likert-Skala (1= nie bis 5=sehr oft), wobei höhere Werte auf ein stärkeres Stressempfinden hinweisen. Gefragt wird z. B.: „Wie oft hatten Sie das Gefühl, dass Sie wichtige Dinge nicht unter Kontrolle haben?“, „Wie oft fühlten Sie sich nervös oder gestresst?“. Die deutschsprachige Version der PSS-10 wurde an einer repräsentativen deutschen Stichprobe von $N = 2463$ validiert und zeigte gute interne Konsistenz sowie Konstruktvalidität; zudem bestätigte sich eine zweidimensionale Struktur. In der vorliegenden Stichprobe wies die PSS-10 ebenfalls eine gute interne Konsistenz auf (Cronbachs $\alpha = .87$).

Soziodemografischer und akademischer Hintergrund: Erhoben wurden allgemeine soziodemografische Angaben wie Alter, Geschlecht, Wohnsituation und höchste abgeschlossene Ausbildung. Zusätzlich wurden studienbezogene Merkmale erfasst, darunter Studienformat, Fachsemester, Studienrichtung, wöchentlicher Lernaufwand, bevorzugter Lernort und Erwerbstätigkeit außerhalb des Studiums. Darüber hinaus wurden gesundheitsbezogene Angaben erhoben, insbesondere zum Vorliegen aktueller psychischer Störungen und zur subjektiv eingeschätzten allgemeinen Gesundheit.

4.3. Informationen zur Auswertung

Für die statistische Auswertung wurde die Software IBM SPSS Statistics (Version 27; IBM Corp., 2020) verwendet. Zur Prüfung von Hypothese 1 und Hypothese 2 wurden jeweils hierarchische lineare Regressionsanalysen berechnet. Für Hypothese 1 wurde Studiersucht als unabhängige Variable und wahrgenommener Stress als abhängige Variable modelliert. Für Hypothese 2 wurde Prüfungsangst als unabhängige Variable und Studiersucht als abhängige Variable modelliert. In beiden Fällen wurde zunächst ein Basismodell ohne Kontrollvariablen und anschließend ein erweitertes Modell unter Einbezug von Geschlecht, Alter, Fachsemester und dem Vorliegen mindestens einer aktuellen psychischen Störung berechnet.

Zur Prüfung der dritten Hypothese wurde eine Moderationsanalyse mit dem PROCESS-Makro (Modell 1, Version 5.0; Hayes, 2022) durchgeführt. Dabei stellte Studiersucht die unabhängige Variable (X), wahrgenommener Stress die abhängige Variable (Y) und Prüfungsangst die Moderatorvariable (W) dar. Die Prüfung der Moderationshypothese erfolgte über den Interaktionsterm zwischen Studiersucht und Prüfungsangst. Auch in diesem Modell wurden Geschlecht, Alter, Fachsemester und das Vorliegen mindestens einer aktuellen psychischen Störung als Kontrollvariablen berücksichtigt. Zur Reduktion von Multikollinearität wurden die Prädiktorvariablen vor der Berechnung des Interaktionsterms mittelwertzentriert. Die Schätzung der Konfidenzintervalle erfolgte mittels Bootstrapping mit 5000 Stichproben.

Insgesamt wurden damit fünf inferenzstatistische Analysen durchgeführt: je zwei hierarchische Regressionsmodelle zur Prüfung von Hypothese 1 und Hypothese 2 sowie ein Moderationsmodell zur Prüfung von Hypothese 3.

Skalenbildung, Kodierung und Umgang mit fehlenden Werten: Für die BStAS, die TAI-G-Kurzform und die PSS-10 wurden Gesamtscores gemäß den jeweiligen Auswertungsrichtlinien gebildet. Invertierte Items wurden vor der Berechnung entsprechend den jeweiligen Manualen rekodiert. Geschlecht wurde im Fragebogen mit den Antwortoptionen „männlich“, „weiblich“ und „divers“ erhoben und für die Regressions- und Moderationsanalysen dichotom kodiert (0=männlich, 1=nicht männlich), wobei die Kategorie „divers“ der Gruppe „nicht männlich“ zugeordnet wurde. Das Vorliegen einer psychischen Krankheit wurde ebenfalls dichotom kodiert (0=keine aktuelle psychische Störung, 1=mindestens eine aktuelle psychische Störung). Alter und Fachsemester wurden als metrische Variablen in die Modelle aufgenommen.

Da im Fragebogen alle Skalenitems verpflichtend zu beantworten waren, lagen in den vollständig abgeschlossenen Datensätzen keine fehlenden Werte auf Item-Ebene vor. Für die deskriptiven Analysen wurde die bereinigte Gesamtstichprobe von $N = 618$ verwendet. In den Regressionsanalysen zu Hypothese 1 und Hypothese 2 konnten aufgrund modellweiser listwise deletion jeweils $N = 611$ Fälle berücksichtigt werden, sodass gegenüber der bereinigten Gesamtstichprobe 7 Fälle nicht in diese Modelle eingingen. In der Moderationsanalyse zu Hypothese 3 wurden $N = 610$ Fälle berücksichtigt, sodass hier 8 Fälle nicht in das Modell eingingen. Die fallzahlbezogenen Unterschiede ergaben sich nicht aus fehlenden Skalenitems, sondern daraus, dass in die jeweiligen Modelle nur Fälle mit vollständigen und gültigen Angaben in allen modellrelevanten Variablen einbezogen wurden.

Zusätzlich wurden für alle Regressions- und Moderationsmodelle die zentralen Modellvoraussetzungen geprüft. Hierzu wurden insbesondere die Normalverteilung der Residuen (P-P-Plot), Linearität und Homoskedastizität (Streudiagramm der standardisierten Residuen gegen die vorhergesagten Werte) sowie Multikollinearität und Ausreißerfälle kontrolliert. Insgesamt zeigten sich keine auffälligen Abweichungen, sodass die Voraussetzungen als hinreichend erfüllt angesehen wurden.

4.4. Datenschutz & ethische Aspekte

Die Durchführung dieser Studie wurde im Rahmen eines Ethikantrags an der Universität Wien geprüft und genehmigt. Das vorliegende Projekt ist Teil einer internationalen Kooperation mit der Ariel University in Israel. Die hier beschriebene Erhebung bezieht sich ausschließlich auf die österreichische Stichprobe. Für diese liegt ein eigenständiges Ethikvotum der Universität Wien vor. Die israelische Teilstudie wird unabhängig durchgeführt und verfügt über ein eigenes Ethikvotum der dort zuständigen Institution.

Die Teilnahme an der Befragung war vollständig anonym. Es wurden keine personenbezogenen Daten erhoben, die eine Re-Identifikation der Teilnehmenden ermöglichen würden. Es erfolgte weder die Speicherung von IP-Adressen noch von Namen oder anderen identifizierenden Informationen. Für die Verlosung konnten Teilnehmende optional eine E-Mail-Adresse angeben. Diese wurde getrennt von den Befragungsdaten erfasst und war nicht mit den Fragebogendaten verknüpfbar. Da es sich um eine von vornherein anonyme Online-Befragung handelte, erfolgte die Einwilligung elektronisch zu Beginn des Fragebogens. Schriftliche beziehungsweise archivierbare Einwilligungserklärungen im

engeren Sinne wurden nicht eingeholt. Eine separate Speicherung solcher Einwilligungen fand nicht statt. Aufgrund der vollständigen Anonymität gelten keine gesetzlichen Aufbewahrungspflichten im Sinne der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO).

Die erhobenen Daten wurden auf verschlüsselten und gesicherten Servern gespeichert und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet. Eine Weitergabe an Dritte findet nicht statt. Nach Abschluss der Studie erfolgt die Archivierung der Daten entsprechend den Richtlinien guter wissenschaftlicher Praxis. Darüber hinaus sollen die anonymisierten Datensätze auf der Plattform Open Science Framework (OSF) veröffentlicht werden, um Transparenz und Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Eine entsprechende Preregistration der Studie wurde bereits vor Beginn der Datenerhebung auf OSF durchgeführt (OSF-Link: <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/D3P5K>).

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die Stichprobe und die deskriptiven Kennwerte der zentralen Variablen dargestellt. Anschließend werden die bivariaten Zusammenhänge sowie die Ergebnisse der Regressions- und Moderationsanalysen zur Prüfung der Hypothesen berichtet. Variablen, die nicht Teil der in dieser Arbeit untersuchten Hypothesen waren, werden im weiteren Verlauf nicht berücksichtigt.

5.1. Stichprobenbeschreibung

Soziodemografische Merkmale: Die finale Stichprobe umfasste $N = 618$ Studierende. Das durchschnittliche Alter der Teilnehmenden betrug $M = 24.5$ Jahre ($SD = 5.7$). Der Großteil identifizierte sich als weiblich (74.9%, $n = 463$), 23.9% ($n = 148$) als männlich und 1.1% ($n = 7$) als divers. Bezüglich der Wohnsituation lebten 26.5% ($n = 164$) in einer Wohngemeinschaft, 23.1% ($n = 143$) bei Eltern oder anderen Verwandten, 22.3% ($n = 138$) mit einer Partner*in oder einem Partner im gemeinsamen Haushalt und 22.2% ($n = 137$) allein. Weitere 1.5% ($n = 9$) lebten mit Partner*in in einer Wohngemeinschaft, und 4.4% ($n = 27$) machten sonstige Angaben. Bezogen auf das angegebene Wohnbundesland entfielen die meisten Nennungen auf Tirol (31.7%, $n = 196$), Oberösterreich (25.1%, $n = 155$) und Wien (21.7%, $n = 134$). Weitere 11.3% ($n = 70$) lebten in Niederösterreich, 4.5% ($n = 28$) in der Steiermark und 3.7% ($n = 23$) in Salzburg. Hinsichtlich der höchsten abgeschlossenen Ausbildung verfügte die Mehrheit über eine Matura bzw. allgemeine Hochschulreife (72.7%, $n = 449$). Weitere 17.2% ($n = 106$) hatten bereits einen Bachelorabschluss, 5.5% ($n = 34$) einen Master-, Magister- oder Diplomabschluss und 0.5% ($n = 3$) eine Promotion. Eine duale Berufsausbildung gaben 2.3% ($n = 14$) an, ein Abschluss in Gesundheits- und Krankenpflege bzw. an einer Fachschule wurde von 1.6% ($n = 10$) berichtet.

Gesundheitsbezogene Merkmale: Die Mehrheit der Studierenden gab an, aktuell keine psychische Störung zu haben (80.1%, $n = 495$). Die häufigsten angegebenen Diagnosen waren depressive Störungen (10.2%, $n = 63$) und Angststörungen (7.9%, $n = 49$). Weitere Diagnosen wurden seltener berichtet (Essstörungen: 2.8%, $n = 17$; Substanzabhängigkeit: 0.8%, $n = 5$; andere psychische Störungen: 7.1%, $n = 44$; Mehrfachnennungen möglich). Die subjektive allgemeine Gesundheit wurde überwiegend positiv eingeschätzt, wobei 79.1% der Teilnehmenden ihren Gesundheitszustand als gut oder ausgezeichnet bewerteten.

Studienbezogene Merkmale: Hinsichtlich des Studienformats befanden sich 48.2% ($n = 298$) in einem Diplomstudium, 35.3% ($n = 218$) in einem Bachelorstudium, 13.6% ($n = 84$) in einem Masterstudium und 2.9% ($n = 18$) in einem Doktoratsstudium. Die Studierenden befanden sich im Mittel im 4.93 Fachsemester ($SD = 3.33$; Range = 1-20), was auf eine breite Streuung von frühen bis hin zu fortgeschrittenen Studienphasen hinweist. Die Studierenden verteilten sich auf zahlreiche Studienrichtungen, wobei Humanmedizin (28.3%, $n = 175$) und Tiermedizin (17.2%, $n = 106$) am häufigsten vertreten waren. Weitere größere Gruppen entfielen unter anderem auf Lehramtsstudien (7.1%, $n = 44$), medizinische Diagnostik und Behandlungstechnik (4.4%, $n = 27$), Software- bzw. App-Entwicklung (3.7%, $n = 23$), Musik und darstellende Kunst (3.7%, $n = 23$) sowie Psychologie (3.6%, $n = 22$). Mehr als die Hälfte der Studierenden berichtete, wöchentlich über 20 Stunden für studienbezogene Aktivitäten aufzuwenden (54.5%, $n = 336$), während weitere 19.3% ($n = 119$) zwischen 16 und 20 Stunden angaben. Die meisten Studierenden gaben an, überwiegend zu Hause zu lernen (84%, $n = 519$), während 14.4% ($n = 89$) in Bibliotheken lernten.

Erwerbstätigkeit: Rund 30.7% ($n = 190$) der Studierenden gingen keiner Erwerbstätigkeit nach. Die übrigen arbeiteten überwiegend in geringem bis mittlerem Ausmaß: 38% ($n = 235$) arbeiteten 1-10 Stunden pro Woche, 18.4% ($n = 114$) 11-20 Stunden, 6.1% ($n = 38$) 21-30 Stunden, 5.8% ($n = 36$) 31-40 Stunden und 0.8% ($n = 5$) mehr als 40 Stunden wöchentlich. Unter den Erwerbstätigen wurde am häufigsten die Sicherung des Lebensunterhalts als Hauptmotiv genannt (42.9%), gefolgt von der Finanzierung zusätzlicher Bedürfnisse (30.3%) und dem Erwerb von Berufserfahrung (13.8%).

5.2. Deskriptive Statistiken

Die deskriptiven Kennwerte der zentralen Variablen sind in Tabelle 1 dargestellt. Insgesamt zeigte sich ein moderates Ausmaß studienbezogener suchähnlicher Tendenzen, ein eher erhöhtes Niveau an Prüfungsangst sowie ein moderates bis leicht erhöhtes Ausmaß wahrgenommenen Stresses. Bezogen auf die Subskalen der Prüfungsangst zeigten sich höhere Ausprägungen bei Besorgtheit und Aufgeregtheit, während Mangel an Zuversicht und Interferenz im mittleren Bereich lagen.

Im Vergleich zu berichteten Referenz- bzw. Vergleichswerten lagen die Werte der vorliegenden Stichprobe bei der Studiersucht und der Prüfungsangst höher. Für den wahrgenommenen Stress ergab sich hingegen ein differenzierteres Bild: Gegenüber Schaefer

und Strob (2023) lag der Mittelwert der vorliegenden Stichprobe in ähnlicher Größenordnung, während er im Vergleich zum herangezogenen Vergleichswert von Klein et al. (2016) höher ausfiel. Bei Schaefer und Strob (2023) wird für exzessives Studierverhalten ein Mittelwert von $M = 19.27$ bei $SD = 5.38$ berichtet; der Mittelwert der vorliegenden Stichprobe lag damit um 0.50 höher. Für die TAI-G-Kurzform berichten Wacker et al. (2008) je nach Geschlecht und Studienphase Mittelwerte zwischen $M = 32.7$ ($SD = 7.6$) und $M = 36.2$ ($SD = 8.5$) beziehungsweise zwischen $M = 33.6$ ($SD = 8.1$) und $M = 35.5$ ($SD = 8.3$); der Mittelwert der vorliegenden Stichprobe lag damit um 4.45 bis 7.95 Punkte über diesen Vergleichswerten. Für den wahrgenommenen Stress berichten Schaefer und Strob (2023) einen Mittelwert von $M = 30.04$ bei $SD = 7.03$. Der Mittelwert der vorliegenden Stichprobe lag damit geringfügig niedriger ($\Delta M = -0.34$) und die Streuung in ähnlicher Größenordnung. Zusätzlich wurde für einen erweiterten Vergleich der Mittelwert der vorliegenden Stichprobe auf die in der deutschen Validierungsstudie von Klein et al. (2016) verwendete 0–4-Metrik transformiert. Der transformierte Wert von $M = 19.70$ ($SD = 6.84$) lag damit über dem dort berichteten Referenzwert des Total Scores von $M = 12.57$ ($SD = 6.42$).

Tabelle 1

Deskriptive Statistiken der zentralen Variablen

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range
Studiersucht (BStAS)	19.77	5.94	7-35
Prüfungsangst (TAI-G)	40.65	8.89	15-60
Wahrgenommener Stress (PSS-10)	29.70	6.84	12-47

Anmerkung. BStAS = Bergen Study Addiction Scale; TAI-G = Test Anxiety Inventory (Kurzform); PSS-10 = Perceived Stress Scale

5.3. Bivariate Zusammenhänge

Zwischen den drei zentralen Variablen Studiersucht, Prüfungsangst und wahrgenommenem Stress zeigten sich durchweg signifikante positive Zusammenhänge (siehe Tabelle 2). Der stärkste Zusammenhang bestand zwischen Prüfungsangst und wahrgenommenem Stress. Darüber hinaus korrelierte Prüfungsangst positiv mit Studiersucht, und auch zwischen

Studiersucht und wahrgenommenem Stress zeigte sich ein signifikanter positiver Zusammenhang.

Tabelle 2

Korrelationsmatrix der zentralen Variablen

Variable	1	2	3
1. Studiersucht (BStAS)	–		
2. Prüfungsangst (TAI-G)	.53***	–	
3. Wahrgenommener Stress (PSS-10)	.54***	.62***	–

Anmerkung. *** $p < .001$

5.4. Vorhersage des wahrgenommenen Stresses durch Studiersucht (H1)

Zur Prüfung von Hypothese 1 wurden zwei hierarchische lineare Regressionsmodelle berechnet.

Bereits im Basismodell erwies sich Studiersucht als signifikanter Prädiktor des wahrgenommenen Stresses, $R^2 = .29$, $F(1, 609) = 251.59$, $p < .001$. Höhere Werte auf der BStAS gingen dabei mit höheren Stresswerten einher, $b = 0.62$, $SE = 0.04$, $\beta = .54$, $t(609) = 15.86$, $p < .001$, 95 %-KI [0.55, 0.70]. Nach Einbezug der Kontrollvariablen erhöhte sich die erklärte Varianz des Modells auf $R^2 = .39$ (korrigiertes $R^2 = .38$), und die Modellverbesserung fiel signifikant aus, $\Delta R^2 = .09$, $\Delta F(4, 605) = 22.73$, $p < .001$. Auch das erweiterte Modell war insgesamt signifikant, $F(5, 605) = 75.68$, $p < .001$. Der Zusammenhang zwischen Studiersucht und wahrgenommenem Stress blieb dabei auch unter Kontrolle der Kovariaten bestehen, $b = 0.53$, $SE = 0.04$, $\beta = .46$, $t(605) = 13.90$, $p < .001$, 95 %-KI [0.46, 0.61].

Hypothese 1 wurde somit unterstützt. Die vollständigen Regressionskoeffizienten sind in Tabelle 3 dargestellt; Abbildung 1 veranschaulicht den positiven Zusammenhang zwischen Studiersucht und wahrgenommenem Stress.

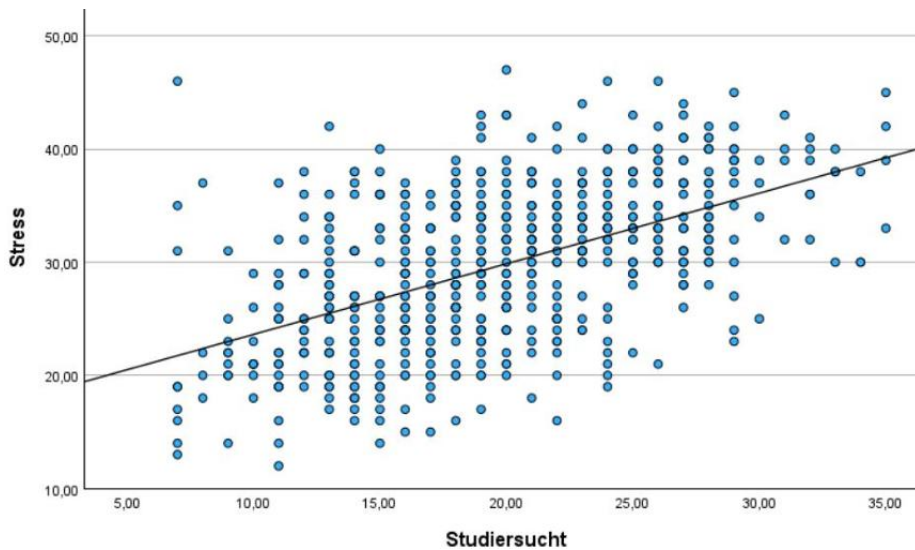
Tabelle 3*Hierarchische lineare Regression zur Erklärung des wahrgenommenen Stresses*

Prädiktor	<i>b</i>	<i>SE</i>	β	<i>b</i>	<i>SE</i>	β
Modell 1			Modell 2			
Studiersucht	0.62	0.04	.54***	0.53	0.04	.46***
Geschlecht (0=männlich, 1=nicht männlich)	—	—	—	2.42	0.52	.15***
Psychische Störung (ja/nein)	—	—	—	4.04	0.56	.24***
Fachsemester	—	—	—	0.14	0.07	.07*
Alter	—	—	—	-0.13	0.04	-.11**
R^2	.29			.39		
Korr. R^2	.29			.38		
ΔR^2	—			.09		
F	251.59***			75.68***		
ΔF	—			22.73***		

Anmerkung. AV = wahrgenommener Stress (PSS-10). Modell 1: Studiersucht. Modell 2: zusätzlich kontrolliert für Geschlecht, psychische Störung, Fachsemester und Alter. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Abbildung 1

Zusammenhang zwischen Studiersucht und wahrgenommenem Stress



5.5. Vorhersage der Studiersucht durch Prüfungsangst (H2)

Zur Prüfung von Hypothese 2 wurden zwei hierarchische lineare Regressionsmodelle berechnet.

Es zeigte sich, dass höhere Prüfungsangst mit höheren Ausprägungen der Studiersucht einherging. Bereits im ersten Modell erwies sich Prüfungsangst als signifikanter positiver Prädiktor der Studiersucht, $b = 0.35$, $SE = 0.02$, $\beta = .53$, $t(609) = 15.37$, $p < .001$, 95 %-KI [0.31, 0.40]. Das Modell war insgesamt signifikant, $R^2 = .28$, $F(1, 609) = 236.17$, $p < .001$. Durch die zusätzliche Berücksichtigung der Kontrollvariablen verbesserte sich das Modell geringfügig, aber signifikant. Die erklärte Varianz stieg auf $R^2 = .30$ (korrigiertes $R^2 = .29$), $\Delta R^2 = .02$, $\Delta F(4, 605) = 3.43$, $p = .009$. Im erweiterten Modell blieb Prüfungsangst ebenfalls ein signifikanter positiver Prädiktor der Studiersucht, $b = 0.33$, $SE = 0.02$, $\beta = .49$, $t(605) = 13.46$, $p < .001$, 95 %-KI [0.28, 0.37]. Das Gesamtmodell war ebenfalls signifikant, $F(5, 605) = 50.73$, $p < .001$.

Insgesamt sprechen die Ergebnisse dafür, dass ein höheres Ausmaß an Prüfungsangst mit stärker ausgeprägter Studiersucht einhergeht. Hypothese 2 wurde somit unterstützt. Die vollständigen Regressionskoeffizienten sind in Tabelle 4 dargestellt; Abbildung 2 illustriert den positiven Zusammenhang zwischen Prüfungsangst und Studiersucht.

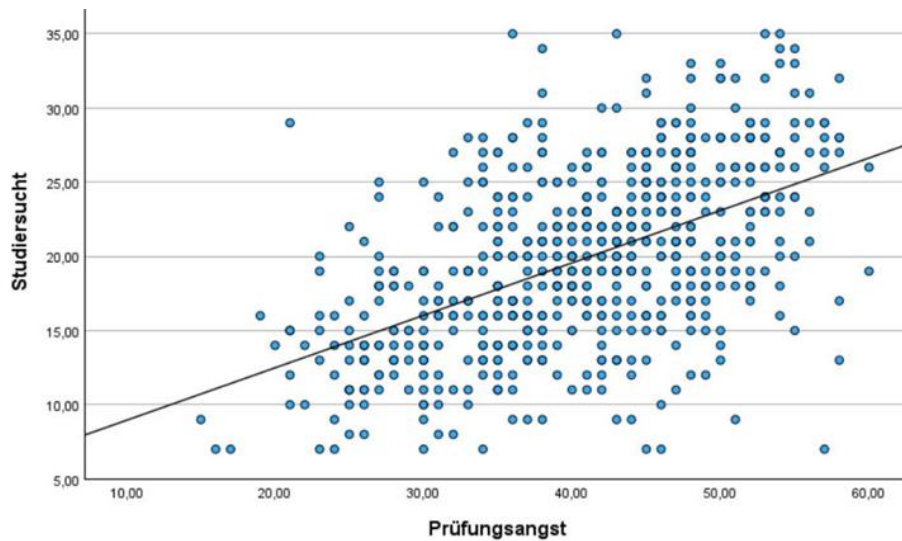
Tabelle 4*Hierarchische lineare Regression zur Erklärung der Studiersucht*

Prädiktor	<i>b</i>	<i>SE</i>	β	<i>b</i>	<i>SE</i>	β
	Modell 1			Modell 2		
Prüfungsangst	0.35	0.02	.53***	0.33	0.02	.49***
Geschlecht (0=männlich, 1=nicht männlich)	—	—	—	1.16	0.49	.08*
Psychische Störung (ja/nein)	—	—	—	1.30	0.53	.09*
Fachsemester	—	—	—	-0.02	0.06	-.01
Alter	—	—	—	0.04	0.04	.04
R^2	.28			.30		
Korr. R^2	.28			.29		
ΔR^2	—			.02		
F	236.17***			50.73***		
ΔF	—			3.43**		

Anmerkung. AV = Studiersucht (BStAS). Modell 1: Prüfungsangst. Modell 2: zusätzlich kontrolliert für Geschlecht, psychische Störung, Fachsemester und Alter. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Abbildung 2

Zusammenhang zwischen Prüfungsangst und Studiersucht



5.6. Moderationsanalyse des Zusammenhangs zwischen Studiersucht und wahrgenommenem Stress durch Prüfungsangst (H3)

Zur Prüfung von Hypothese 3 wurde ein Moderationsmodell berechnet.

Das Gesamtmodell erwies sich als signifikant und erklärte 51 % der Varianz des wahrgenommenen Stresses, $R^2 = .51$, korrigiertes $R^2 = .50$, $F(7, 602) = 87.73$, $p < .001$. Für die Moderationshypothese entscheidend war der Interaktionsterm zwischen Studiersucht und Prüfungsangst. Dieser erwies sich jedoch nicht als signifikant, $b = -0.01$, $SE = 0.00$, $t(602) = -1.61$, $p = .108$, 95 %-KI $[-0.01, 0.00]$ und trug nicht zu einer zusätzlichen Varianzaufklärung bei. Es fand sich damit kein Hinweis darauf, dass Prüfungsangst den Zusammenhang zwischen Studiersucht und wahrgenommenem Stress moderiert.

Unabhängig davon zeigten sowohl Studiersucht als auch Prüfungsangst eigenständige positive Zusammenhänge mit dem wahrgenommenen Stress. Für Studiersucht ergab sich $b = 0.54$, $SE = 0.15$, $t(602) = 3.57$, $p < .001$, 95 %-KI $[0.24, 0.84]$; für Prüfungsangst ergab sich $b = 0.43$, $SE = 0.07$, $t(602) = 6.03$, $p < .001$, 95 %-KI $[0.29, 0.56]$. Hypothese 3 wurde folglich nicht bestätigt. Die vollständigen Regressionskoeffizienten des Moderationsmodells sind in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5*Moderationsanalyse zur Vorhersage des wahrgenommenen Stresses*

Prädiktor	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Studiersucht (SA)	0.54	0.15	3.57	< .001
Prüfungsangst (TA)	0.43	0.07	6.03	< .001
SA x TA	-0.01	0.00	-1.61	.108
Geschlecht (0=männlich, 1=nicht männlich)	1.49	0.48	3.11	.002
Psychische Störung (0=nein, 1=ja)	3.17	0.51	6.18	< .001
Alter	-0.11	0.04	-3.11	.002
Fachsemester	0.16	0.06	2.57	.010
R^2	.51			
Korr. R^2	.50			
ΔR^2 (Interaktion)	< .001			
F (7, 602)	87.73			

Anmerkung. AV=wahrgenommener Stress. Studiersucht (SA) und Prüfungsangst (TA) wurden mittelwertzentriert.

6. Diskussion

Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es, die Zusammenhänge zwischen Studiersucht, Prüfungsangst und wahrgenommenem Stress bei Studierenden zu untersuchen. Hierzu wurde eine querschnittliche Online-Umfrage unter österreichischen Studierenden durchgeführt, in der die genannten Konstrukte mithilfe etablierter und validierter Selbstberichtsfragebögen erhoben wurden. Vor diesem Hintergrund und angesichts der bislang begrenzten empirischen Evidenz, insbesondere zu möglichen Interaktionseffekten, wurden die Zusammenhänge der drei Konstrukte in der vorliegenden Arbeit systematisch untersucht. In Hypothese 1 wurde angenommen, dass Studiersucht positiv mit wahrgenommenem Stress zusammenhängt. Hypothese 2 prüfte einen positiven Zusammenhang zwischen Prüfungsangst und Studiersucht, Hypothese 3 untersuchte, ob Prüfungsangst den Zusammenhang zwischen Studiersucht und Stress moderiert.

Die Ergebnisse lassen sich in drei zentralen Punkten zusammenfassen: Erstens zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen Studiersucht und wahrgenommenem Stress, womit Hypothese 1 unterstützt wurde. Zweitens war Prüfungsangst positiv mit Studiersucht assoziiert (Hypothese 2). Drittens konnte entgegen Hypothese 3 kein moderierender Effekt der Prüfungsangst auf den Zusammenhang zwischen Studiersucht und Stress nachgewiesen werden. Stattdessen deuten die Befunde darauf hin, dass Studiersucht und Prüfungsangst jeweils eigenständige, additive Beiträge zum Stresserleben leisten. Die Haupteffekte blieben auch unter Kontrolle der Kovariaten bestehen, was gegen eine rein konfundierende Erklärung der Zusammenhänge spricht.

Die Arbeit ist vor dem Hintergrund eines zunehmend leistungs- und bewertungsorientierten Hochschulalltags zu verstehen, in dem hohe akademische Anforderungen, enge Zeitstrukturen und wiederkehrende Prüfungssituationen den Studienalltag vieler Studierender prägen (Pascoe et al., 2020; Steare et al., 2023). In diesem Kontext stellen Stress und Prüfungsangst zentrale studienbezogene Belastungsfaktoren dar, die mit Einschränkungen des psychischen Wohlbefindens, der Studierendenzufriedenheit und der akademischen Leistungsfähigkeit einhergehen können (Frazier et al., 2019; Hembree, 1988; Von der Embse et al., 2018). In diesem Zusammenhang ist in den vergangenen Jahren zunehmend auch das Konstrukt der Studiersucht in den Forschungsfokus gerückt.

Erste empirische Studien deuten darauf hin, dass Studiersucht mit erhöhtem Stresserleben in Zusammenhang steht und zudem mit weiteren negativen Outcomes assoziiert sein könnte (z.

B. reduzierte Lebensqualität, schlechtere Schlafqualität und subjektiv geringer bewertete Gesundheit; Atroszko et al., 2015; Atroszko et al., 2016a; Lawendowski et al., 2020; Schaefer & Strob, 2023). Gleichzeitig gilt die Evidenzlage insgesamt als noch begrenzt, insbesondere in Bezug auf mögliche Interaktionseffekte zwischen Studiersucht, Prüfungsangst und Stress (Atroszko et al., 2016b). Vor diesem Hintergrund sind insbesondere die in der vorliegenden Arbeit gefundenen Haupteffekte einzuordnen. Der positive Zusammenhang zwischen Studiersucht und wahrgenommenem Stress ist hier gut mit dem theoretischen Verständnis der Studiersucht als dysfunktionalem Lern- und Bewältigungsmuster vereinbar und steht im Einklang mit den bisherigen empirischen Befunden (Atroszko et al., 2015; Schaefer & Strob, 2023). Damit stützen die Ergebnisse die bisherigen Annahmen eines positiven Zusammenhangs zwischen Studiersucht und wahrgenommenem Stress zusätzlich empirisch, indem der Befund in einer österreichischen Studierendenstichprobe repliziert wird. Während hohes Lernengagement grundsätzlich funktional, zielgerichtet und flexibel an Anforderungen anpassbar sein kann, ist studiersuchtähnliches Verhalten eher dadurch gekennzeichnet, dass Lernen zwanghaft wird, gedanklich dauerhaft präsent bleibt und notwendige Erholung schwer zugelassen werden kann. Lernen kann kurzfristig als subjektiv wirksame Coping-Strategie erlebt werden (Stöber, 2004). Langfristig kann ein solches Muster jedoch mit fehlender Regeneration, geringerer Distanzierungsfähigkeit und einer Akkumulation von Belastung einhergehen. Mit Blick auf das im Theorieteil dargestellte Konzept der allostatischen Last nach McEwen und Stellar (1993) erscheint es daher plausibel, dass sich Stress nicht nur situativ erhöht, sondern bei anhaltender Beanspruchung auch kumulativ verstärken kann. Dass der Zusammenhang auch unter Berücksichtigung zentraler Kovariaten bestehen blieb, spricht dafür, dass Studiersucht als eigenständiger Prädiktor erhöhten Stresserlebens relevant sein kann. Für die Gewichtung der Befunde ist damit bedeutsam, dass Studiersucht nicht nur als Begleitphänomen allgemeiner Belastung erscheint. Vielmehr kommt sie als eigenständiger Faktor zur Erklärung von Stress im Studierkontext in Betracht.

Für die Interpretation ist ebenso bedeutsam, dass Stress in der vorliegenden Arbeit als allgemein wahrgenommener Stress operationalisiert wurde und damit nicht ausschließlich akademische Belastungen abbildet. Die PSS-10 erfasst damit weniger konkrete Stressoren als vielmehr die subjektive Einschätzung, dass Anforderungen in den letzten Wochen als unvorhersehbar, schwer kontrollierbar oder überfordernd erlebt wurden. Damit rückt, in Übereinstimmung mit dem hier zugrunde gelegten Stressverständnis, nicht die Situation selbst, sondern deren subjektive Bewertung in den Vordergrund. Außeruniversitäre Anforderungen wie Erwerbsarbeit oder private Verpflichtungen können daher ebenso in die

Stresswerte eingegangen sein wie akademische Anforderungen. Zur weiteren theoretischen Präzisierung wäre es daher sinnvoll, in zukünftigen Studien zusätzlich Instrumente einzusetzen, die spezifisch akademischen Stress bzw. studienbezogene Stressoren erfassen (z. B. „Perception of Academic Stress Scale“; Bedewy & Gabriel, 2015), um genauer zu prüfen, in welchem Ausmaß die Stress-Assoziation der Studiersucht besonders stark im Kontext akademischer Anforderungen auftritt.

Der positive Zusammenhang zwischen Prüfungsangst und Studiersucht lässt sich ebenfalls gut in den theoretischen Rahmen einordnen. Prüfungsangst ist typischerweise mit Sorgengedanken, Bewertungsängsten und einer geringen Zuversicht in Leistungssituationen verbunden (Symes & Putwain, 2020; Zeidner & Matthews, 2005). Vor diesem Hintergrund könnte Lernen als Bewältigungsstrategie dienen, um Angst und Unsicherheit zu reduzieren und wieder ein Gefühl von Kontrolle zu bekommen. Wenn Lernen in diesem Kontext zunehmend primär der Emotionsregulation dient und sich zugleich vom tatsächlichen Anforderungsprofil löst (z. B. wenn Pausen schwerfallen oder trotz Erschöpfung weitergelernt wird), erscheint ein Übergang zu studiersuchtähnlichen Lernmustern theoretisch nachvollziehbar. Insgesamt spricht der Befund dafür, dass Prüfungsangst nicht nur ein Begleitphänomen akademischer Belastung ist, sondern potenziell mit dysfunktionalen Lernstrategien bis hin zu Studiersucht verknüpft sein kann. Auch nach Berücksichtigung der Kontrollvariablen blieb der Zusammenhang erhalten, was dafür spricht, dass Prüfungsangst über diese Faktoren hinaus zur Erklärung der Studiersucht beiträgt. Damit ist der Zusammenhang zwischen Prüfungsangst und Studiersucht als inhaltlich relevanter Befund zu gewichten, der für Prävention und Beratung im Hochschulsetting konkrete Ansatzpunkte nahelegt (z. B. Umgang mit Sorgen, Leistungsdruck und dysfunktionalen Bewältigungsstrategien).

Entgegen der Annahme von Hypothese 3 zeigte sich kein Hinweis darauf, dass Prüfungsangst den Zusammenhang zwischen Studiersucht und Stress systematisch verstärkt oder abschwächt. Die Ergebnisse sprechen vielmehr für eine additive Wirkung. Studiersucht und Prüfungsangst hängen jeweils für sich mit höherem Stresserleben zusammen. Eine mögliche Erklärung hierfür betrifft die zeitliche Erhebung der Umfrage und den damit einhergehenden situativen Kontextfaktoren. Abhängig von Studienrichtung und Curriculum können im Semesterverlauf sehr unterschiedliche Prüfungsdichten vorliegen, und prüfungsnahe Phasen gehen typischerweise mit erhöhter prüfungsbezogener Belastung einher (Putwain, 2007, 2024). Zudem wurden keine detaillierten situativen Angaben erhoben, ob sich Teilnehmende

unmittelbar vor konkreten Prüfungen befanden oder akute Leistungsanforderungen bevorstanden, obwohl solche Kontextfaktoren für Prüfungsangst und akademischen Stress bedeutsam sein können (Putwain, 2024). Dies ist vor allem deshalb relevant, weil prüfungsnahe Kontexte die Wahrscheinlichkeit erhöhen könnten, dass Leistungsanforderungen als bedrohlich, schwer kontrollierbar oder die eigenen Ressourcen übersteigend erlebt werden. Damit bleibt offen, ob sich ein Moderationseffekt eher in eindeutig prüfungsnahen Phasen gezeigt hätte, in denen Prüfungsangst typischerweise besonders salient ist. Für die Gewichtung dieses Nullbefunds ist daher zentral, dass er nicht gegen die Relevanz von Prüfungsangst oder Studiersucht spricht, sondern primär darauf hinweist, dass in dieser Stichprobe keine Hinweise auf eine systematische wechselseitige Verstärkung vorlagen.

Ein weiterer Erklärungsansatz betrifft das Messkonzept selbst. Wie zuvor dargestellt, erfasst die PSS-10 allgemeines, wahrgenommenes Stresserleben und ist nicht spezifisch auf prüfungsbezogene oder akademische Stressspitzen zugeschnitten. Es ist daher denkbar, dass eine potenzielle Verstärkung des Studiersucht-Stress-Zusammenhangs durch Prüfungsangst eher unter Bedingungen sichtbar wäre, in denen prüfungsbezogener Stress prominenter ist oder akademischer Stress differenzierter erfasst wird. Zukünftige Studien sollten deshalb prüfungsnahe Zeiträume gezielter untersuchen und zwischen allgemeinem wahrgenommenem Stress, akademischem Stress und akutem prüfungsbezogenem Belastungserleben stärker unterscheiden.

Limitationen

Bei der Bewertung der Befunde sind mehrere Limitationen zu berücksichtigen. Erstens erlaubt das querschnittliche Design keine Aussagen über die zeitliche Abfolge oder kausale Richtung der Zusammenhänge. Zweitens wurden alle Variablen nur zu einem einzigen Messzeitpunkt erhoben. Dadurch bleibt zugleich offen, inwieweit die Befunde vom jeweiligen Zeitpunkt im Semester beeinflusst waren. Da Stress, Prüfungsangst und studienbezogene Belastungen im Verlauf des Semesters und insbesondere vor Prüfungen schwanken können, wären wiederholte Messungen sinnvoll, etwa in Form mehrerer Erhebungen über das Semester hinweg oder alltagsnaher Kurzbefragungen in belastungsintensiven Phasen (Symes & Putwain, 2020; Wuthrich et al., 2020). Drittens wurden keine situativen Kontextfaktoren wie die unmittelbare Prüfungsnähe erfasst, was insbesondere für die Interpretation der

Nullmoderation relevant ist. Viertens ist die Generalisierbarkeit durch die Stichprobe eingeschränkt (z. B. hoher Frauenanteil und starke Repräsentation bestimmter Studienrichtungen, v. a. Human- und Veterinärmedizin), weshalb Ergebnisse vorsichtig auf weniger vertretene Gruppen oder andere Studienrichtungen übertragen werden sollten. Diese Verteilung dürfte auch damit zusammenhängen, dass die Befragung über unterschiedliche institutionelle Kanäle verbreitet wurde und einzelne Universitäten bzw. Studienrichtungen die Umfrage stärker über ihre eigenen Verteiler weitergaben als andere. Dadurch waren nicht alle Studienrichtungen in gleichem Ausmaß erreichbar, was die Zusammensetzung der Stichprobe zusätzlich beeinflusst haben könnte. Zudem ist zu berücksichtigen, dass Geschlecht aus pragmatischen Gründen dichotomisiert wurde. Diese Vorgehensweise ist statistisch begründet, geht jedoch mit einem Verlust an Differenzierung einher und erlaubt keine differenzierten Aussagen zu einzelnen Geschlechtsidentitäten. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass alle zentralen Konstrukte ausschließlich mittels Selbstbericht erfasst wurden. Dadurch können retrospektive Verzerrungen oder stimmungsabhängige Antworttendenzen die berichteten Zusammenhänge teilweise beeinflusst haben. Zukünftige Studien sollten daher, wenn möglich, mehrere Erhebungszugänge kombinieren, etwa Selbstberichte mit wiederholten alltagsnahen Kurzbefragungen, Lerntagebüchern oder ergänzenden Verhaltensdaten des tatsächlichen Lernverhaltens, etwa zur täglichen Lernzeit, zur Regelmäßigkeit von Pausen oder zum Lernen trotz Erschöpfung.

Weiterhin ist zu beachten, dass die Einordnung des Belastungsniveaus nur im Vergleich zu geeigneten Referenz- bzw. Vergleichswerten sinnvoll ist. Im Vergleich zu den in Kapitel 5.2. herangezogenen Werten fiel insbesondere die Prüfungsangst in der vorliegenden Stichprobe höher aus. Für den wahrgenommenen Stress ergab sich hingegen ein differenzierteres Bild: Gegenüber Schaefer und Strob (2023) lag der Mittelwert der vorliegenden Stichprobe in ähnlicher Größenordnung, während er im Vergleich zum herangezogenen Vergleichswert von Klein et al. (2016) höher ausfiel. Gleichzeitig war in den zentralen Variablen ausreichend Varianz vorhanden, um Zusammenhänge zuverlässig abzubilden. In diesem Sinne sprechen die Befunde trotz der genannten Einschränkungen für eine konsistente inhaltliche Relevanz der Haupteffekte innerhalb der vorliegenden Stichprobe, während die Übertragbarkeit auf andere Populationen und Settings vorsichtig zu beurteilen ist.

Der zentrale Erkenntnisgewinn der vorliegenden Arbeit liegt darin, dass Studiersucht und Prüfungsangst zwar miteinander zusammenhängen, sich jedoch als zwei inhaltlich unterscheidbare Belastungsprozesse beschreiben lassen. Die Befunde sprechen dafür, dass

beide Prozesse unabhängig voneinander zur Erklärung des Stresses beitragen, wodurch die Stressrelevanz der Studiersucht nicht zwingend an hohe Prüfungsangst gebunden ist. Damit liefert die Arbeit insbesondere einen Beitrag zur Präzisierung der Annahme, dass Stress im Studium nicht nur über prüfungsbezogene Angst, sondern auch über dysfunktionale Lernmuster erklärbar ist.

Für die konzeptuelle Einordnung ist zudem bedeutsam, dass Studiersucht in dieser Arbeit als dimensionales Konstrukt verstanden wird. Entsprechend wird nicht von klaren diagnostischen Kategorien ausgegangen, sondern von unterschiedlich starken Ausprägungen eines Merkmalskontinuums. Da bislang keine eigenständige klinische Diagnostik im Sinne von ICD oder DSM vorliegt, existieren auch keine etablierten Cut-Offs, ab denen eine kategoriale Einordnung als Sucht gesichert wäre (Atroszko et al., 2015; Loscalzo & Giannini, 2022). Zwar wurden in der bisherigen Forschung pragmatische Klassifikationen vorgeschlagen, etwa die 4-von-7-Regel der BStAS (Atroszko et al., 2021). Schaefer und Strob (2023) weisen jedoch kritisch darauf hin, dass solche Einordnungen zu hohen Prävalenzschätzungen führen und kontextbedingt intensives, aber nicht notwendigerweise pathologisches Lernverhalten vorschnell als suchtähnlich interpretieren können. Hinzu kommt, dass einzelne Itemformulierungen der BStAS nicht in jedem Kontext trennscharf zwischen dysfunktionalem, suchtähnlichem Lernen und vorübergehender Überforderung unterscheiden. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, sowohl die BStAS-Ausprägungen als auch den Begriff „Studiersucht“ selbst vorsichtig zu interpretieren und die Befunde eher als Hinweis auf ein belastendes, dysfunktional exzessives Lernmuster denn als Beleg für eine diagnostisch gesicherte Sucht zu verstehen.

Implikationen

Aus praktischer Sicht legen die Ergebnisse nahe, Präventions- und Interventionsangebote im Hochschulkontext breiter auszurichten. Neben der Reduktion prüfungsbezogener Angstprozesse sollten auch dysfunktionale Lernmuster berücksichtigt werden, die mit erhöhtem Stresserleben einhergehen können (Atroszko et al., 2015). Konkret ergeben sich daraus zwei Ansatzpunkte. Erstens können Programme zur Prüfungsangst als zentrale Bausteine verstanden werden, da Prüfungsangst zuverlässig mit belastungsrelevanten Outcomes verbunden ist und bereits gut etablierte Interventionsansätze existieren (Putwain, 2024; Von der Embse et al., 2018). Zweitens spricht die Befundlage dafür, ergänzend zu

adressieren, wie Studierende Lernverhalten flexibel und gesundheitsförderlich gestalten und Erholung systematisch integrieren können, um dysfunktionale Lern- und Belastungsspiralen zu vermeiden (Atroszko et al., 2015; Schaefer & Strob, 2023).

Darüber hinaus könnten niederschwellige Screening- und Beratungsangebote sinnvoll sein, die nicht nur Belastung (wie z. B. Stress) und Prüfungsangst erfassen, sondern auch Hinweise auf anhaltend zwanghaftes, schwer kontrollierbares Lernverhalten. Aus Sicht der Praxis spricht der Befund der additiven Beiträge dafür, dass es hilfreich sein kann, beide Belastungsprozesse getrennt zu identifizieren und genau zu adressieren.

Ausblick

Ein naheliegender nächster Schritt wäre eine prospektive Studie über mindestens ein Semester, in der Studierende aus mehreren Hochschulen und aus Studienrichtungen mit unterschiedlicher Prüfungsdichte wiederholt befragt werden. Auf diese Weise ließen sich sowohl die Generalisierbarkeit der Befunde als auch mögliche kontextspezifische Unterschiede besser prüfen. Zu Beginn des Semesters könnte zunächst eine Basiserhebung erfolgen, in der studiersuchtähnliche Lernmuster, Prüfungsangst, allgemeiner und akademischer Stress sowie zentrale Kontrollvariablen erfasst werden.

Darauf aufbauend wären mehrere weitere Erhebungen über das Semester hinweg sinnvoll, um Veränderungen und Belastungsspitzen besser abzubilden. Neben klassischen Verlaufsbefragungen in größeren Abständen wäre es gerade in besonders belastungsintensiven Phasen denkbar, die Erhebung alltagsnäher zu gestalten, etwa durch kurze wiederholte Befragungen per Smartphone. Ein solcher Zugang könnte beispielsweise in Form von ecological momentary assessments (EMA) umgesetzt werden. So ließe sich erfassen, wie sich aktuelles Stresserleben, momentane Prüfungsangst und das Lernverhalten im Alltag verändern. Gerade für die vorliegende Fragestellung wäre das besonders interessant, weil Belastung und Bewertung damit näher an konkreten Situationen erfasst würden als in einer einmaligen Befragung.

Ergänzend könnten rund um konkrete Prüfungen zusätzliche Messzeitpunkte eingeplant werden, etwa einige Tage vor einer Prüfung, am Vortag, unmittelbar danach und in den darauffolgenden Tagen. Sinnvoll wäre außerdem, ein solches Design nach Möglichkeit durch Lerntagebücher oder andere Hinweise auf den tatsächlichen Lernaufwand zu ergänzen. Auf

dieser Grundlage ließe sich prüfen, ob höhere Prüfungsangst zeitversetzt mit stärker ausgeprägtem dysfunktionalem Lernverhalten und erhöhtem Stress einhergeht. Auch wenn sich damit Kausalität im strengen Sinne nicht beweisen ließe, könnten zeitliche Reihenfolgen und mögliche Wirkzusammenhänge deutlich besser abgebildet werden als in einem querschnittlichen Design.

Damit ließe sich zunächst die zeitliche Abfolge von Prüfungsangst, studiersuchtähnlichen Lernmustern und wahrgenommenem Stress besser abbilden. Für weitergehende kausale Rückschlüsse wäre darüber hinaus insbesondere ein Interventionsdesign sinnvoll, in dem beispielsweise Prüfungsangst oder dysfunktionale Lernmuster gezielt verändert werden. Wenn sich in der Folge auch das Stresserleben systematisch verändert, ließen sich mögliche Wirkzusammenhänge fundierter prüfen.

Schlussfolgerung

Zusammenfassend zeigt die vorliegende Arbeit, dass Studiersucht und Prüfungsangst im Studium bedeutsam mit wahrgenommenem Stress zusammenhängen und additive, voneinander unterscheidbare Beiträge zum Stresserleben leisten. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass Stress im Hochschulkontext nicht ausschließlich über prüfungsbezogene Angst erklärbar ist, sondern auch mit dysfunktionalen Lernmustern zusammenhängen kann. Die Befunde unterstreichen damit die Relevanz, studienbezogene Belastungsprozesse differenziert zu betrachten, und legen nahe, präventive Ansätze im Hochschulkontext neben Prüfungsangst auch auf dysfunktionale Lernmuster auszurichten.

Literatur

Andreassen, C. S., Griffiths, M. D., Hetland, J., & Pallesen, S. (2012). Development of a work addiction scale. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(3), 265–272.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2012.00947.x>

Atroszko, P. A., Andreassen, C. S., Griffiths, M. D., & Pallesen, S. (2015). Study addiction — A new area of psychological study: Conceptualization, assessment, and preliminary empirical findings. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(2), 75–84.

<https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.007>

Atroszko, P. A., Andreassen, C. S., Griffiths, M. D., & Pallesen, S. (2016a). Study addiction: A cross-cultural longitudinal study examining temporal stability and predictors of its changes. *Journal of Behavioral Addictions*, 5(2), 357–362. <https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.024>

Atroszko, P. A., Andreassen, C. S., Griffiths, M. D., & Pallesen, S. (2016b). The relationship between study addiction and work addiction: A cross-cultural longitudinal study. *Journal of Behavioral Addictions*, 5(4), 708–714. <https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.076>

Atroszko, P. A., & Atroszko, B. (2019). Type-A personality competitiveness component linked to increased cardiovascular risk is positively related to study addiction but not to study engagement. *Current Science*, 117(7), 1184. <https://doi.org/10.18520/cs/v117/i7/1184-1188>

Atroszko, P. A., Buźniak, A., Woropay-Hordziejewicz, N., Kierzkowski, M., & Lawendowski, R. (2023). Identifying individual vulnerabilities and problematic behaviors hindering musicians' development: Obsessive–compulsive personality disorder versus study addiction. *Musicae Scientiae*, 27(4), 889–912. <https://doi.org/10.1177/10298649231184920>

Atroszko, P. A., Charzyńska, E., Buźniak, A., Czerwiński, S. K., Griffiths, M. D., Jankowska, A., Kamble, S., Mizik, Z., Pontes, H. M., Shane, J., Sussman, S., Woropay-Hordziejewicz, N. A., & Pallesen, S. (2025). Validity, reliability, and cross-cultural comparability of a problematic overstudying scale across European, North American, and Asian countries. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 23(1), 580–602. <https://doi.org/10.1007/s11469-023-01128-5>

Atroszko, P. A., Wróbel, W. K., Bereznowski, P., & Lawendowski, R. (2020). The relationship between study addiction and examination stress among students of music

academies. *Roczniki Psychologiczne*, 22(2), 177–192.

<https://doi.org/10.18290/rpsych.2019.22.2-5>

Atroszko, P., Mytlewska, W., & Atroszko, B. (2021). The majority of professionally active women diagnosed with eating disorders may be at risk of work addiction: An overlooked comorbidity. *Health Psychology Report*, 9(4), 308–337.

<https://doi.org/10.5114/hpr.2020.98734>

Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C., & WHO WMH-ICS Collaborators. (2018). WHO world mental health surveys international College Student project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623–638. <https://doi.org/10.1037/abn0000362>

Barbayannis, G., Bandari, M., Zheng, X., Baquerizo, H., Pecor, K. W., & Ming, X. (2022). Academic stress and mental well-being in college students: Correlations, affected groups, and COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13, 886344. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886344>

Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open*, 2(2), 2055102915596714. <https://doi.org/10.1177/2055102915596714>

Bereznowski, P., Konarski, R., Pallesen, S., & Atroszko, P. A. (2025). Similarities and differences between study addiction and study engagement and work addiction and work engagement: A network analysis. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 23(3), 2380–2401. <https://doi.org/10.1007/s11469-023-01234-4>

Burgstaller, P. (2025). *Stress und psychische Gesundheit bei Studierenden in Österreich mit Fokus auf die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium* [Masterarbeit]. Universität Wien.

Castillo-Navarrete, J.-L., Bustos, C., Guzman-Castillo, A., & Zavala, W. (2024). Academic stress in college students: Descriptive analyses and scoring of the SISCO-II inventory. *PeerJ*, 12, e16980. <https://doi.org/10.7717/peerj.16980>

- Chen, C., Liu, P., Wu, F., Wang, H., Chen, S., Zhang, Y., Huang, W., Wang, Y., & Chen, Q. (2023). Factors associated with test anxiety among adolescents in Shenzhen, China. *Journal of Affective Disorders*, 323, 123–130. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.11.048>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.
- Culler, R. E., & Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72(1), 16–20. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.72.1.16>
- Duraku, Z. H. (2017). Factors influencing test anxiety among university students. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 18(1), 69–78. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.206>
- Eisenberg, D., Hunt, J., & Speer, N. (2013). Mental health in American colleges and universities: Variation across student subgroups and across campuses. *Journal of Nervous & Mental Disease*, 201(1), 60–67. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e31827ab077>
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>
- Fink, G. (2017). Stress: Concepts, definition and history. In *Reference module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology* Elsevier Inc., Amsterdam, <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.02208-2>.
- Frazier, P., Gabriel, A., Merians, A., & Lust, K. (2019). Understanding stress as an impediment to academic performance. *Journal of American College Health*, 67(6), 562–570. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1499649>
- Griffiths, M. (2005). A ‘components’ model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191–197. <https://doi.org/10.1080/14659890500114359>
- Hayes, A. F. (2022). *PROCESS macro for SPSS* (Version 5.0) [Software]. <https://www.processmacro.org>

- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77. <https://doi.org/10.2307/1170348>
- Hodapp, V., & Benson, J. (1997). The multidimensionality of test anxiety: A test of different models. *Anxiety, Stress & Coping*, 10(3), 219–244.
<https://doi.org/10.1080/10615809708249302>
- IBM Corp. (2020). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 27.0) [Software].
- Iqra, D. (2024). A systematic review of academic stress intended to improve the educational journey of learners. *Methods in Psychology*, 11, 100163.
<https://doi.org/10.1016/j.metip.2024.100163>
- Jagiello, T., Belcher, J., Neelakandan, A., Boyd, K., & Wuthrich, V. M. (2024). Academic stress interventions in high schools: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*. <https://doi.org/10.1007/s10578-024-01667-5>
- Jarso, M. H., Tariku, M., Mamo, A., Tsegaye, T., & Gezimu, W. (2024). Test anxiety and its determinants among health sciences students at Mattu University: A cross-sectional study. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1241940. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1241940>
- Jirjees, F., Odeh, M., Al-Haddad, A., Ass'ad, R., Hassanin, Y., Al-Obaidi, H., Kharaba, Z., Alfoteih, Y., & Alzoubi, K. H. (2024). Test anxiety and coping strategies among university students: an exploratory study in the UAE. *Scientific Reports*, 14(1), 25835.
<https://doi.org/10.1038/s41598-024-59739-4>
- Karaman, M. A., Lerma, E., Vela, J. C., & Watson, J. C. (2019). Predictors of academic stress among college students. *Journal of College Counseling*, 22(1), 41–55.
<https://doi.org/10.1002/jocc.12113>
- Kirschbaum, C., Pirke, K.-M., & Hellhammer, D. H. (1993). The 'Trier Social Stress Test' – a tool for investigating psychobiological stress responses in a laboratory setting. *Neuropsychobiology*, 28(1–2), 76–81. <https://doi.org/10.1159/000119004>
- Klein, E. M., Brähler, E., Dreier, M., Reinecke, L., Müller, K. W., Schmutzer, G., Wölfling, K., & Beutel, M. E. (2016). The German version of the Perceived Stress Scale – psychometric characteristics in a representative German community sample. *BMC Psychiatry*, 16(1), 159.
<https://doi.org/10.1186/s12888-016-0875-9>

- Lawendowski, R., Bereznowski, P., Wróbel, W. K., Kierzkowski, M., & Atroszko, P. A. (2020). Study addiction among musicians: Measurement and relationship with personality, social anxiety, performance, and psychosocial functioning. *Musicae Scientiae*, 24(4), 449–474. <https://doi.org/10.1177/1029864918822138>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Leiner, D. J. (2025). *SoSci Survey (Version 3.7.06)* [Software]. SoSci Survey GmbH. <https://www.soscisurvey.de>
- Li, Q., Li, J., & Fan, Y. (2025). Addressing mental health in university students: A call for action. *Frontiers in Public Health*, 13, 1614999. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1614999>
- Loscalzo, Y., & Giannini, M. (2022). When studying becomes an obsession: The Studyholism Inventory – Extended Version (SI-15). *Current Psychology*, 41(10), 6867–6879. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01168-3>
- Lovett, B. J., Nelson, J. M., & O’Meara, P. (2024). Test anxiety symptoms in college students: Base rates and statistical deviance. *Psychological Injury and Law*, 17(1), 45–54. <https://doi.org/10.1007/s12207-023-09494-0>
- Löwe, B., Decker, O., Müller, S., Brähler, E., Schellberg, D., Herzog, W., & Herzberg, P. Y. (2008). Validation and standardization of the Generalized Anxiety Disorder Screener (GAD-7) in the general population. *Medical Care*, 46(3), 266–274. <https://doi.org/10.1097/MLR.0b013e318160d093>
- Luszk, P. M., Stelnicki, P., Lawendowski, R., Czerwiński, S. K., & Atroszko, P. A. (2024). Problematic overstudying, Big Five personality, and music performance anxiety: Associations with well-being and GPA. *Health Psychology Report*. <https://doi.org/10.5114/hpr/176084>
- Maddah, D., Kabakian, T., Zeidan, R., Elsaady, N., Alami, N., & Salameh, P. (2020). *Health behaviors, life skills, mental health, and demographic factors associated with mental health among university students in a developing country*. In Review. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-60870/v1>
- Mason, A., Rapsey, C., Sampson, N., Lee, S., Albor, Y., Al-Hadi, A. N., Alonso, J., Al-Saud, N., Altwaijri, Y., Andersson, C., Atwoli, L., Auerbach, R. P., Ayuya, C., Báez-Mansur, P. M., Ballester, L., Bantjes, J., Baumeister, H., Bendtsen, M., Benjet, C., Van Der Heijde, C.

- (2025). Prevalence, age-of-onset, and course of mental disorders among 72,288 first-year university students from 18 countries in the World Mental Health International College Student (WMH-ICS) initiative. *Journal of Psychiatric Research*, 183, 225–236.
<https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2025.02.016>
- McEwen, B. S. (1998). Stress, adaptation, and disease: Allostasis and allostatic load. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 840(1), 33–44. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1998.tb09546.x>
- McEwen, B. S. (2007). Physiology and neurobiology of stress and adaptation: Central role of the brain. *Physiological Reviews*, 87(3), 873–904.
<https://doi.org/10.1152/physrev.00041.2006>
- McEwen, B. S., & Stellar, E. (1993). Stress and the individual: mechanisms leading to disease. *Archives of Internal Medicine*, 153(18), 2093–2101.
<https://doi.org/10.1001/archinte.1993.00410180039004>
- Müller, C., El-Ansari, K., & El Ansari, W. (2022). Cross-sectional analysis of mental health among university students: Do sex and academic level matter? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12670.
<https://doi.org/10.3390/ijerph191912670>
- O'Connor, D. B., Thayer, J. F., & Vedhara, K. (2021). Stress and health: A review of psychobiological processes. *Annual Review of Psychology*, 72(1), 663–688.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-062520-122331>
- Paiva, U., Cortese, S., Flor, M., Moncada-Parra, A., Lecumberri, A., Eudave, L., Magallón, S., García-González, S., Sobrino-Morras, Á., Piqué, I., Mestre-Bach, G., Solmi, M., & Arrondo, G. (2025). Prevalence of mental disorder symptoms among university students: An umbrella review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 175, 106244.
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2025.106244>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Priebe, N. P., & Kurtz-Costes, B. E. (2022). The effect of mindfulness programs on collegiate test anxiety. *Mindfulness*, 13(11), 2868–2878. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-02002-6>

- Putwain, D. (2007). Researching academic stress and anxiety in students: Some methodological considerations. *British Educational Research Journal*, 33(2), 207–219. <https://doi.org/10.1080/01411920701208258>
- Putwain, D. (2024). *Understanding and helping to overcome exam anxiety: What is it, why is it important and where does it come from?* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032716411>
- Ravi Babu, M. (2025). Academic stress and coping skills among students for better academic performance. *International Journal of Multidisciplinary Research*, 1152–1154. <https://doi.org/10.36713/epra23524>
- Reddy, J. K., Menon, K., & Thattil, A. (2017). Understanding academic stress among adolescents. *Artha Journal of Social Sciences*, 16(1), 39–52. <https://doi.org/10.12724/ajss.40.4>
- Reitter, H. S. (2022). *Stresserleben bei Studierenden in Österreich und dessen Zusammenhang mit psychologischen Anforderungen durch das Studium, zusätzlicher Erwerbstätigkeit, und Covid-19 Maßnahmenphasen* [Masterarbeit]. Universität Wien.
- Robson, D. A., Johnstone, S. J., Putwain, D. W., & Howard, S. (2023). Test anxiety in primary school children: A 20-year systematic review and meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 98, 39–60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.02.003>
- Sarıkaya, S., & Gemalmaz, A. (2021). Factors related to exam anxiety. *The Journal of Turkish Family Physician*, 12(2), 99–107. <https://doi.org/10.15511/tjtfp.21.00297>
- Schaefer, J., & Strob, J. (2023). Wenn das Studieren außer Kontrolle gerät: Entwicklung und Validierung einer deutschsprachigen Adaptation der Bergen Study Addiction Scale (BStAS). *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 52(1), 25–37. <https://doi.org/10.1026/1616-3443/a000684>
- Schlüter, D. (2023). *Epidemiologische Untersuchung der psychischen Gesundheit von Studierenden in Österreich während der COVID-19 Pandemie: Bedeutung von Minderheitenzugehörigkeit und sozialer Benachteiligung bei depressiven und angstbezogenen Störungen* [Masterarbeit]. Universität Wien.
- Schwabe, L., Bohringer, A., Chatterjee, M., & Schachinger, H. (2008). Effects of pre-learning stress on memory for neutral, positive and negative words: Different roles of cortisol and

autonomic arousal. *Neurobiology of Learning and Memory*, 90(1), 44–53.

<https://doi.org/10.1016/j.nlm.2008.02.002>

Sheldon, E., Simmonds-Buckley, M., Bone, C., Mascarenhas, T., Chan, N., Wincott, M., Gleeson, H., Sow, K., Hind, D., & Barkham, M. (2021). Prevalence and risk factors for mental health problems in university undergraduate students: A systematic review with meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 287, 282–292.

<https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.03.054>

Shi, R., & Yuan, Y. (2024). Theoretical models, mechanisms, assessment methods, and intervention strategies for test anxiety: A narrative review. *Journal of Clinical and Basic Psychosomatics*, 3(2), 1. <https://doi.org/10.36922/jcbp.3946>

Sommer, K., Odenwald, M., & Fehm, L. (2022). Stabilität und Prädiktion von Prüfungsangst bei Studierenden: Ergebnisse einer Längsschnitterhebung mit Erstsemestern. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 51(2), 87–95. <https://doi.org/10.1026/1616-3443/a000660>

Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (Eds.). (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Taylor & Francis.

Steare, T., Muñoz, C. G., Sullivan, A., & Lewis, G. (2023). The association between academic pressure and adolescent mental health problems: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 339, 302–317. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.028>

Symes, W., & Putwain, D. W. (2020). The four Ws of test anxiety: What is it, why is it important, where does it come from, and what can be done about it? *Psychologica*, 63(2), 31–52. https://doi.org/10.14195/1647-8606_63-2_2

Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Finch, W. H. (2018). Identifying severity standards on the Cognitive Test Anxiety Scale: Cut score determination using latent class and cluster analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(5), 492–508.

<https://doi.org/10.1177/0734282916686004>

Travis, J., Kaszycki, A., Geden, M., & Bunde, J. (2020). Some stress is good stress: The challenge-hindrance framework, academic self-efficacy, and academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1632–1643. <https://doi.org/10.1037/edu0000478>

- Vasiou, A., & Vasilaki, E. (2025). Cracking the code of test anxiety: Insight, impacts, and implications. *Psychology International*, 7(1), 18. <https://doi.org/10.3390/psycholint7010018>
- Von der Embse, N. P., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483–493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>
- Wacker, A., Jaunzeme, J., & Jaksztat, S. (2008). Eine Kurzform des Prüfungsängstlichkeitsinventars TAI-G. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(1), 73–81. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.1.73>
- Woropay-Hordziejewicz, N. A., Buźniak, A., Lawendowski, R., & Atroszko, P. A. (2022). Compulsive study behaviors are associated with eating disorders and have independent negative effects on well-being: A structural equation model study among young musicians. *Sustainability*, 14(14), 8617. <https://doi.org/10.3390/su14148617>
- Wuthrich, V. M., Jagiello, T., & Azzi, V. (2020). Academic stress in the final years of school: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(6), 986–1015. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-00981-y>
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). *Evaluation anxiety: Current theory and research*. In A. J. Elliott & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. (pp. 141–163). Guilford Press
- Zheng, G., Zhang, Q., & Ran, G. (2023). The association between academic stress and test anxiety in college students: The mediating role of regulatory emotional self-efficacy and the moderating role of parental expectations. *Frontiers in Psychology*, 14, 1008679. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1008679>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zusammenhang zwischen Studiersucht und wahrgenommenem Stress..... 36

Abbildung 2: Zusammenhang zwischen Prüfungsangst und Studiersucht 38

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken der zentralen Variablen 33

Tabelle 2: Korrelationsmatrix der zentralen Variablen 34

Tabelle 3: Hierarchische lineare Regression zur Erklärung des wahrgenommenen Stresses . 35

Tabelle 4: Hierarchische lineare Regression zur Erklärung der Studiersucht 37

Tabelle 5: Moderationsanalyse zur Vorhersage des wahrgenommenen Stresses 39

Abkürzungsverzeichnis

BStAS	Bergen Study Addiction Scale
BWAS	Bergen Work Addiction Scale
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5. Auflage)
DSGVO	Datenschutz-Grundverordnung
EMA	Ecological Momentary Assessment
HHN-Achse	Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrinden-Achse
ICD-11	International Classification of Diseases (11. Revision)
OSF	Open Science Framework
PSS-10	Perceived Stress Scale, 10-Item Version
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TAI-G	Test Anxiety Inventory Version- German

Anhang

Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es, die Zusammenhänge zwischen Studiersucht, Prüfungsangst und wahrgenommenem Stress bei Studierenden zu untersuchen. Obwohl erste Studien Zusammenhänge zwischen Studiersucht und Stress nahelegen, ist die empirische Evidenz insgesamt noch begrenzt. Direkte Untersuchungen zur Verbindung von Studiersucht und prüfungsbezogener Angst sind selten und häufig auf spezifische Kontexte beschränkt. Zudem wurden mögliche Interaktionseffekte zwischen Studiersucht, Prüfungsangst und allgemeinem Stresserleben bislang kaum systematisch untersucht. Daher wurde eine querschnittliche Online-Umfrage mit österreichischen Studierenden ($N = 618$) durchgeführt. Studiersucht wurde mit der Bergen Study Addiction Scale (BStAS), Prüfungsangst mit der Kurzform des Test Anxiety Inventory (TAI-G) und wahrgenommener Stress mit der Perceived Stress Scale (PSS-10) erfasst, jeweils in validierten deutschsprachigen Versionen. Die Annahmen wurden mittels hierarchischer linearer Regressionsanalysen (Basismodell vs. erweitertes Modell mit Kontrollvariablen Geschlecht, Alter, psychische Störung, Fachsemester), sowie einer Moderationsanalyse geprüft. Es zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen Studiersucht und Stress, sowie zwischen Prüfungsangst und Studiersucht. Ein moderierender Effekt der Prüfungsangst auf den Zusammenhang zwischen Studiersucht und Stress konnte hingegen nicht nachgewiesen werden. Stattdessen trugen Studiersucht und Prüfungsangst unabhängig voneinander zur Erklärung von Stress bei. Insgesamt unterstreichen die Befunde die Relevanz von Studiersucht und Prüfungsangst als eigenständige Belastungsfaktoren im Hochschulkontext differenziert zu betrachten und präventive Ansätze neben prüfungsbezogener Angst auch auf dysfunktionale Lernmuster auszurichten.

Abstract

The aim of the present master's thesis was to examine associations between study addiction, test anxiety and perceived stress among Austrian university students. Although initial studies suggest links between study addiction and stress, the overall empirical evidence is still limited. Direct research on the relationship between study addiction and test anxiety is rare and often restricted to specific contexts. Moreover, potential interaction effects between study addiction, test anxiety, and general perceived stress have hardly been investigated systematically to date. Therefore, a cross-sectional online survey was conducted among Austrian university students ($N = 618$). Study addiction was assessed using the Bergen Study Addiction Scale, test anxiety using the short form of the Test Anxiety Inventory, and perceived stress using the Perceived Stress Scale, each in a validated German-language version. The hypotheses were tested using hierarchical linear regression analyses (baseline model vs. an extended model including the covariates gender, age, self-reported presence of a mental disorder, and number of semesters) as well as a moderation analysis. Positive associations were found between study addiction and stress and between test anxiety and study addiction. However, a moderating effect of test anxiety on the relationship between study addiction and stress was not supported. Instead, study addiction and test anxiety contributed independently to perceived stress. Overall, the findings underscore the importance of considering study addiction and test anxiety as distinct stress-related factors in the university context and of directing preventive approaches not only at test-related anxiety but also at maladaptive study patterns.