



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Strukturelle Äquivalenz von Skalen zur Messung von
studienrelevanten Kompetenzen und Einstellungen

Verfasserin

Susanne Kömmetter

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Mai 2010

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

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

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	5
A.	THEORETISCHER TEIL:	6
2.	Cascaded Blended Mentoring – Hintergrund	6
2.1.	Das Modell	6
2.1.1.	Prinzip des kaskadierten Systems	7
2.1.2.	Prinzip des Blended Mentoring	8
2.2.	Unterstützung in Form von Blended Mentoring	8
2.2.1.	Einteilung in student groups	8
2.2.2.	Erwerb von Kompetenzen	9
2.2.3.	Basiskompetenzen	10
2.2.4.	Aufbau der Module	11
2.2.5.	Ausbildung der student mentors	13
2.3.	Das Projekt CBM	14
2.3.1.	Projektziele	14
2.3.2.	Projektverlauf	15
3.	Der CBM-Fragebogen	16
3.1.	Instrumente	22
3.1.1.	Fragebogen zur Sicherheit im Umgang mit Computern und Computeranwendungen (SUCA) aus dem Inventar zur Computerbildung (INCOBI)	23
3.1.2.	Fragebogen zur erlebten Zusammenarbeit	24
3.1.3.	„Zeitplanung“ aus dem Lernstrategieinventar für Studentinnen und Studenten (WLI-Hochschule)	24
3.1.4.	Time Management Behavior Scale	25
3.1.5.	Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).	27
3.1.6.	Bedingungen Motivierten Selbstgesteuerten Lernens - Instrument zur Erfassung an der Hochschule (BEMSEL - IHS)	28

3.1.7. Der Fragebogen zum Studieninteresse (FSI)	30
3.1.8. Studienspezifische Selbstwirksamkeit	31
3.1.9. Erwartung an das Psychologiestudium	31
3.1.10. An Investigation of the Determinants of the Successful Assigned Mentoring Relationships	32
3.1.11. Vergleichszahlen SPL020FB107S	32
3.1.12. Selbstentwickelte Fragen	32
4. Konstruktvalidität – konfirmatorische Faktorenanalyse	32
B. EMPIRISCHER TEIL:.....	33
5. Fragestellungen	33
6. Stichprobe.....	33
7. Methoden.....	35
7.1. Faktorenanalyse:	35
7.2. Konfirmatorische Faktorenanalyse	35
7.3. Messäquivalenz	35
8. Auswertung und Ergebnisse	36
8.1. Analyse des CBM-Fragebogens:.....	37
8.1.1. Faktorenanalyse:	37
8.1.2. Strukturgleichungsmodell.....	39
8.2. Beantwortung der Fragestellungen.....	53
8.2.1. Ist die strukturelle Validität gegeben?	53
8.2.2. Sind die Skalen des Fragebogens über die Zeit stabil?	55
9. Diskussion	56
Literaturverzeichnis	59
Abbildungsverzeichnis	151
Tabellenverzeichnis	151
ANHANG	62

1. Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit ist Teil einer im Rahmen eines Forschungsprojektes durchgeführten Studie an der Universität Wien unter der Leitung von Doktor Schabmann. Dabei wurde StudienanfängerInnen des Psychologiestudiums ein Seminar angeboten, das eine Hilfestellung für einen erfolgreichen Start ins Studium geben sollte, da sich in den letzten Jahren das Diplomstudium Psychologie an der Universität als Massenstudium herauskristallisiert hat. Laut Strassing, Leidenfrost, Schabmann und Carbon (2007) ist es, aufgrund des großen Ansturms und der großen Anzahl an Studierenden, dem wissenschaftlichen und administrativen Personal kaum möglich diese optimal zu betreuen. Besonders für StudienanfängerInnen stellt diese Situation eine Hürde dar, da sie gleich zu Beginn viele metafachliche Kompetenzen aufweisen müssen, um das Studium erfolgreich zu betreiben.

Dieses Seminar, mit dem Namen „Orientierung und Basiskompetenzen für das Psychologiestudium“ wurde von Studienälteren abgehalten, die sozusagen als „Mentoren“ fungierten und ebenfalls im Zuge eines Pflichtseminars der Bildungspsychologie genaue Anleitungen und Unterstützung für die Studienneulinge gaben. „Mit dem Projekt Cascaded Blended Mentoring wird ein Konzept vorgestellt, das bisher ungenutzte Kompetenzen und Erfahrungen von fortgeschrittenen Studierenden zur Unterstützung von StudienanfängerInnen in der Studieneingangsphase einbindet (Strassnig et al., 2007).

„Auf Blended Learning Basis werden die StudienanfängerInnen in Kleingruppen virtuell und präsent von fortgeschrittenen Studierenden beim Erwerb von Schlüsselkompetenzen, die für ein erfolgreiches Studium wichtig sind, unterstützt.“ (Strassnig et al., 2007, S. 1)

Um das Projekt evaluieren zu können wurde zusätzlich ein Fragebogen entwickelt.

Dieser wurde zu Beginn des Semesters, also bevor das Seminar besucht wurde, und zum Ende des Semesters online über die eLearning Plattform der Universität Wien von den StudienanfängerInnen ausgefüllt.

Diese Arbeit soll abklären, ob die Skalen des Fragebogens, der in diesem Projekt eingesetzt wurde, über die Zeit stabil sind und ob die theoretische Struktur, die dem Fragebogen zu Grunde liegt, also die strukturelle Validität gegeben ist.

Im Theoretischen Teil dieser Arbeit wird das Forschungsprojekt CBM vorgestellt. Danach werden die einzelnen Skalen des CMB-Fragebogens beschrieben, sowie die einzelnen Instrumente aus denen er sich zusammensetzt. Weiters wird auf den Begriff der strukturellen Validität kurz Bezug genommen.

Der Empirische Teil wird in dieser Arbeit sehr ausführlich behandelt. Zuerst werden die Fragestellungen definiert und die Untersuchungsstichprobe beschrieben. Danach werden die verwendeten statistischen Verfahren, sowie ihre Voraussetzungen, Vorteile und Probleme erläutert.

Der zweite Teil des Empirischen Teils beinhaltet die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse, sowie die Beantwortung der Fragestellungen.

Der Anhang beinhaltet alle ergänzenden Tabellen aus den Auswertungsprogrammen und im Literaturverzeichnis können Quellen nachgeschlagen werden.

A. THEORETISCHER TEIL:

2. Cascaded Blended Mentoring – Hintergrund

Cascaded Blended Mentoring (CBM) ist ein von der Universität Wien gefördertes Projekt an der Fakultät für Psychologie und soll StudienanfängerInnen den Studieneinstieg erleichtern.

2.1. Das Modell

Laut Strassnig und Leidenfrost, (2008) steht CBM für eine *kaskadierte* Beziehung zwischen FakultätsmitarbeiterInnen und Studierenden, für den Einsatz von *Blended Learning*, also der Mischung von präsenten und virtuellen Treffen in der Lehre, sowie für den Einsatz eines *Mentoring-Systems* zur Unterstützung von StudienanfängerInnen.

2.1.1. Prinzip des kaskadierten Systems

Nach Strassnig, Leidenfrost, Schabmann und Carbon (2007) sind im Modell drei Ebenen der Kaskadierung vorgesehen:

„StudienanfängerInnen als student mentees, fortgeschrittene Studierende als student mentors und wissenschaftliche MitarbeiterInnen der Fakultät als staff mentors“ (Strassnig et al., 2007, S. 3-4)(siehe Abbildung 1).

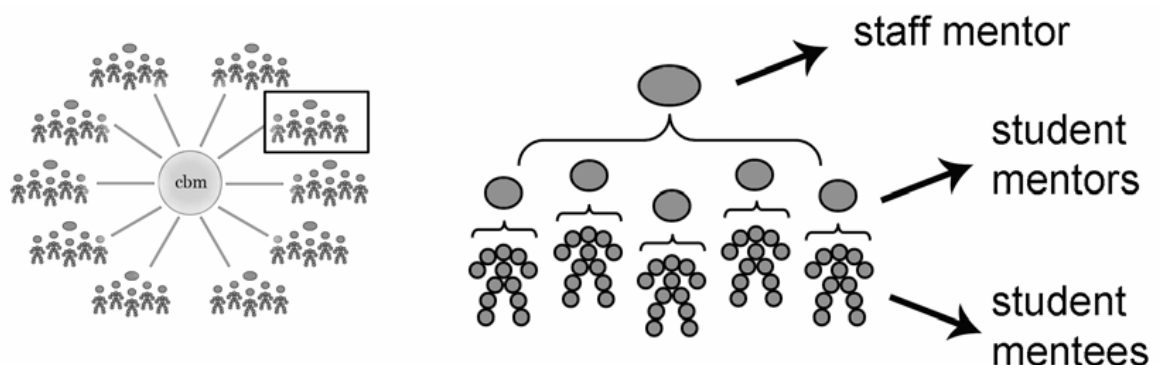


Abb. 1: Schematische Darstellung der Kaskade aller beteiligten Personengruppen (Strassnig et al., 2007)

Zu Beginn werden die StudienanfängerInnen in Gruppen zu je zwölf Personen eingeteilt, die über das gesamte Semester bestehen bleiben. (Strassnig et al., 2007) Dabei steht jeder sogenannten *student group* ein *student mentor* zur Verfügung. *Student mentors* sind fortgeschrittene Studenten, die sich im Laufe ihres Studiums alle notwendigen Erfahrungen und Kompetenzen für ein erfolgreiches Studieren angeeignet haben.

„Dazu zählen Kompetenzen im Bereich des Zeit- und Selbstmanagements, Teamfähigkeit und Wissensmanagement.“ (Strassnig et al., 2007, S. 4)

Aufgabe der *student mentors* ist es den StudienanfängerInnen die Orientierung im Studium zu erleichtern, indem sie den *mentees* bei organisatorischen und allgemeinen Fragen zum Studium zur Seite stehen, sowie ihnen die wichtigen Schlüsselkompetenzen für ein erfolgreiches Studieren zu vermitteln.

Dabei werden die *student mentors* wiederum von *staff mentors* unterstützt. *Staff mentors* sind wissenschaftliche Mitarbeiter der Universität, wobei ein *staff mentor* fünf *student mentors* zur Seite steht. (Strassnig et al., 2007)

2.1.2. Prinzip des Blended Mentoring

Nach Strassnig et al. (2007) basiert das Prinzip des Blended Mentoring auf theoretischen und praktischen Erkenntnissen über Blended Learning (Garrison & Kanuka, 2004; Kerres & De Witt, 2003, zitiert nach Strassnig et al., 2007). Blended Learning bezeichnet dabei eine Lernform bei der die Vorteile von Präsenzveranstaltungen und eLearning kombiniert werden. So gestaltet sich der Kontakt zwischen dem student mentor und der student group in präsenten Einheiten, die insgesamt vier Mal im Semester stattfinden, als auch online im Internet über die eLearning Plattform (WebCT), wo die Betreuung seitens der einzelnen student mentors laufend möglich ist.

Ebenso werden die älteren Studenten in ihrer Funktion als student mentors sowohl präsent als auch virtuell betreut. Durch die eigens dafür eingerichteten Diskussionsforen haben student mentors die Möglichkeit sich untereinander auszutauschen, anfallende Fragen zu diskutieren, sich gegenseitig zu helfen, aber auch den staff mentor um Rat zu fragen (Strassnig et al., 2007). Weiters werden die student mentors in einer begleitenden Lehrveranstaltung von ihren staff mentors betreut und supervidiert.

2.2. Unterstützung in Form von Blended Mentoring

2.2.1. Einteilung in student groups

Zu Beginn des Programms erfolgt eine zufällige Zuteilung der StudienanfängerInnen zu den *student groups*, die durch einen *student mentor* komplementiert werden. Der jeweilige *student mentor* begleitet zwölf *mentees* über ein ganzes Semester. Dadurch wird nach Prichard, Stratford & Bizo (2006, zitiert nach Strassnig et al., 2007) eine soziale Interaktion gewährleistet, die sich effektiv auf die Leistungen der Gruppe auswirken soll (Strassnig et al., 2007). Weiters wird den StudienanfängerInnen der Kontakt zu StudienkollegInnen erleichtert.

Auf der eLearning – Plattform (WebCT) hat jede *student group* ihren eigenen Bereich, von wo aus man sowohl in Diskussionsforen, als auch über einen Chat

synchron kommunizieren kann. Dort können auch Dateien (Dokumente, Literatur, u.ä.) der gesamten Gruppe zur Verfügung gestellt werden.

Zusätzlich ist nebst dem gruppenspezifischen Bereich ein Diskussionsforum für alle StudienanfängerInnen und alle *student mentors* eingerichtet. Hier sollen allgemeine Fragen zum Studium und administrative Strukturen geklärt werden, sowie Informationen weitergegeben werden, die alle Teilnehmer betreffen. Um immer wiederkehrende Fragen nicht jedes Mal von Neuem beantworten zu müssen, ist eine FAQ-Sammlung entwickelt worden, die jederzeit erweitert werden kann. So wird der Aufwand seitens der *student mentors* reduziert und StudienanfängerInnen dient diese als jederzeit verfügbare Unterstützung (Strassnig et al., 2007).

2.2.2. Erwerb von Kompetenzen

Das CBM-Projekt ist nur für die Dauer des ersten Semesters der StudienanfängerInnen vorgesehen. Dadurch ist es nur möglich einige wenige Schlüsselkompetenzen, die für ein erfolgreiches Studieren förderlich sind, gewissenhaft und in die Praxis überführbar zu vermitteln. (Strassnig et al., 2007)

Nach Dearing (1997, zitiert nach Strassnig et al., 2007) zählen Team- und Kommunikationsfähigkeit, Selbst- und Zeitmanagement sowie Wissensmanagement zu den elementaren Kompetenzen, die für ein erfolgreiches Studium ausschlaggebend sind. Diese sogenannten „Schlüsselkompetenzen“ sollten von einem Lebensbereich auf den anderen übertragbar sein und „es den Studierenden erleichtern sinnvoll an akademische Aufgaben und Probleme heranzugehen, eine Lösung zu finden und diese mit Erfolg umzusetzen.“ (Strassnig et al., 2007, S. 6) Um diese Schlüsselkompetenzen optimal zu übermitteln, werden Informationen zu den einzelnen Kompetenzen in Form von Modulen auf WebCT zur Verfügung gestellt. Diese Module sollen von den StudienanfängerInnen sowohl online als auch präsent in der jeweiligen Einheit bearbeitet werden. (Strassnig et al., 2007)

Da das Internet heutzutage ein wichtiger Bestandteil des Studentenalltags ist, werden auch „Kompetenzen im Umgang mit dem Internet als Lehr-/Lern-Umgebung im Allgemeinen und mit WebCT im Speziellen vermittelt.“ (Strassnig et al., 2007, S. 6)

Dies geschieht einerseits durch eine WebCT-Einführung, in der auf technische Details eingegangen wird, sowie Anleitungen bereitgestellt werden, und andererseits durch den aktiven Umgang mit WebCT selbst. Durch die Online-Bearbeitung der einzelnen Aufgaben und Module sollen eLearning-Kompetenzen erworben und gefestigt werden.

Zusätzlich haben StudienanfängerInnen jederzeit die Möglichkeit sich bei Problemen untereinander auszutauschen oder den *student mentor* um Hilfe zu bitten. (Strassnig et al., 2007)

2.2.3. Basiskompetenzen

Aus der Literatur weiß man, dass besonders Kompetenzen im Bereich Teamarbeit und Kommunikation, Zeitmanagement und Wissen besonders wichtig für ein erfolgreiches Studieren sind. Nach Dearing (1997) sollen diese sogenannten Schlüsselkompetenzen den Studierenden dabei helfen ein selbstständiges Arbeiten und Finden von Lösungen zu erarbeiten. Im Folgenden wird nochmals kurz auf die einzelnen Bereiche Bezug genommen.

- Team und Kommunikation:

Das Psychologiestudium an der Universität Wien ist sehr darauf ausgerichtet in Teams und Gruppen zu arbeiten (z.B. in Form von Referaten und Gruppenarbeiten). Obwohl viele StudentInnen schon in der Schule Erfahrungen mit Teamarbeit gesammelt haben, konnte beobachtet werden, dass es den Studierenden dennoch sehr schwer fällt, sich in Gruppen zu organisieren (Schabmann, Leidenfrost, Gomes, Strassnig, Feuchtl, & Carbon, 2007). *Support for Freshmen at a Mass-University Program - The Cascaded Blended Mentoring Project (CBM).*). Weiters sollen die StudentInnen bezüglich ihrer Kommunikationsfähigkeiten

gefördert werden, da diese sich nach Lehmann, Hertel und Konradt (2001) auf die Effektivität der Teamarbeit auswirkt.

- Zeitmanagement:

Unter Zeitmanagement versteht man das Planen und Organisieren der eigenen Zeit. Diese Kompetenz ist besonders für die Vorbereitungen auf Prüfungen und Erfüllung der erforderlichen Arbeiten in den Seminaren wichtig. Die StudentInnen sollen lernen sich die Zeit sinnvoll einzuteilen, da eine ineffiziente Zeitplanung sehr oft mit Lernschwierigkeiten einhergeht. Nach Lynch (2006) haben Selbstwirksamkeit und intrinsische Motivation einen großen Einfluss auf ein erfolgreiches Studieren.

- Wissensmanagement:

Um Lernschwierigkeiten vorzubeugen, ist es wichtig, dass die StudentInnen lernen ihr im Studium erworbenes Wissen gut zu vernetzen und zu verarbeiten. Zu diesem Aspekt gehören auch die adäquate Informationssuche, also das Wissen woher man Informationen beziehen kann sowie das Unterscheiden zwischen relevanter und irrelevanter Information. Weiters soll die Förderung dieser Schlüsselkompetenz dazu führen, dass sich die Studierenden kritisch mit den Inhalten im Studium auseinandersetzen und mit Informationsüberschuss umgehen können (Schabmann et al., 2007).

2.2.4. Aufbau der Module

Die oben schon erwähnten Schlüsselkompetenzen werden in Form von Lerneinheiten, sogenannten Modulen, vermittelt. Insgesamt werden drei Module über das Semester verteilt bearbeitet. In jeder Einheit bearbeiten die mentees einerseits präsente als auch virtuelle Aufgaben. Zusätzlich sollen Aufgaben in Teams, aber auch einzeln bearbeitet werden.

Es wurde großer Wert darauf gelegt, dass mehrere Methoden zur Anwendung kommen, da dadurch nach Mayer (1999, zitiert nach Strassnig et al., 2007) ein

möglichst großer Lernerfolg garantiert werden kann und auch der Transfer der Kompetenzen auf andere Situationen begünstigt wird.

Jedes Modul beginnt mit einer face-to-face – Einheit, in der die student mentors die Ziele und den Ablauf erklären. Weiters soll durch die persönliche Erfahrung der student mentors die Wichtigkeit der einzelnen Kompetenzen hervorgehoben werden (Strassnig et al., 2007).

Direkt nach dem face-to-face - Treffen beginnt die Onlinebearbeitung der Module. Diese Phase dauert etwa zwei Wochen. Dabei arbeiten die StudienanfängerInnen an einzelnen Aufgaben und Übungen, sowohl einzeln als auch in Gruppen.

Ferner werden den StudienanfängerInnen Literatur zum theoretischen Hintergrund der einzelnen Schlüsselkompetenzen online zur Verfügung gestellt. Dadurch können die StudienanfängerInnen sich diese Kompetenzen im Selbststudium aneignen. Weiters bleiben diese Materialien auch im späteren Studium verfügbar (Strassnig et al., 2007).

Die student mentors sollen den student mentees unterstützend zur Seite stehen, indem sie Fragen zu den Modulen klären und bei möglichen Schwierigkeiten einschreiten. Zusätzlich sollen sie darauf achten, dass die Übungen eines Moduls in der vorgegebenen Zeit bearbeitet werden. (Strassnig et al., 2007)

Ein Modul wird durch eine weitere präsente Einheit mit dem student mentor abgeschlossen, in der das erarbeitete Wissen und offene Fragen in Kleingruppen diskutiert werden, sowie weitere Übungen durchgeführt werden. Außerdem haben die StudienanfängerInnen die Möglichkeit über das Erlernte zu reflektieren.

Anschließend geben die student mentors einen Überblick über das nächste Modul und führen die student mentees in die weiteren Arbeitsabläufe ein, sowie in die nächsten Aufgaben, die die StudienanfängerInnen erwarten (vgl. Abbildung 2). (Strassnig et al., 2007)

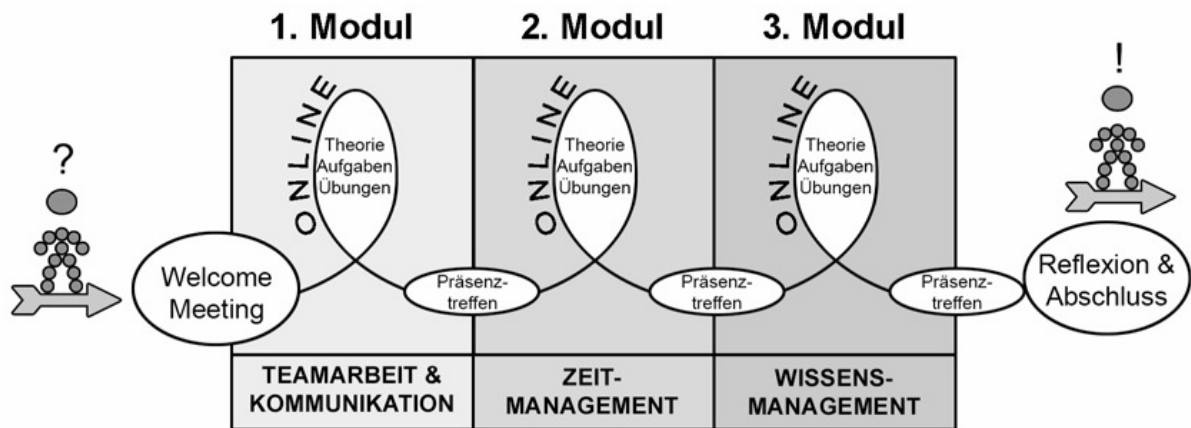


Abb. 2: Genauer Ablauf der Module (präsent & virtuell) (Strassnig et al., 2007)

Zusätzlich wird nach jedem Modul ein Selbsttest auf der eLearning Plattform zur Verfügung gestellt, mit dem die student mentees ihr erworbenes Wissen testen und ihren Lernfortschritt zu einer bestimmten Kompetenz feststellen können. (Strassnig et al., 2007)

2.2.5. Ausbildung der student mentors

Da die student mentors die wichtigste Aufgabe innehaben, nämlich die student mentees anzuleiten, werden diese ein Semester vor Beginn des CBM-Projektes instruiert und ausgebildet. Dies erfolgt im Zuge einer Lehrveranstaltung über zwei Semester, die eine von mehreren, inhaltlich verschiedenen, im Studienplan verankerten Parallellehrveranstaltungen aus dem Bereich Bildungspsychologie ist (Strassnig et al., 2007). Es ist im Studienplan des Diplomstudiums Psychologie vorgesehen eine dieser Parallellehrveranstaltungen im zweiten Studienabschnitt zu absolvieren.

Durch die im Laufe des Studiums gesammelte Erfahrung sind student mentors in der Lage ihren StudienkollegInnen beim Studieneinstieg eine Unterstützung anzubieten und ihre erworbenen Kompetenzen weiterzugeben.

Die Aufgabe der student mentors besteht darin, den mentees Informationen zum CBM-Projekt zur Verfügung zu stellen und aufzubereiten, sowie Fragen der StudienanfängerInnen zur Universität sowie deren Struktur und Systeme zu beantworten. Weiters sollen student mentors die Inhalte der Module didaktisch vermitteln und den StudienanfängerInnen dabei helfen die oben genannten Schlüsselkompetenzen zu erlernen und in weiterer Folge dann auch für das

Studium anzuwenden.

Daher ist es auch sehr wichtig, dass die student mentors ihrerseits gewisse Kompetenzen im Bereich (computervermittelter) Kommunikation, wie Moderation und Anleitung von Gruppen, sowie Präsentationstechniken, Zeitmanagement und die Fähigkeit adäquat Feedback zu vermitteln, besitzen. (Strassnig et al., 2007)

Die teilnehmenden Studierenden erhalten neben den studienplanrelevanten Stunden auch eine offizielle Zertifizierung über ihre erworbenen Kompetenzen.

2.3. Das Projekt CBM

Das CBM- Projekt ist ein Projekt der Universität Wien, das auf Basis von Blended Learning die von der Fakultät für Psychologie geplante, systematische Verankerung von eLearning im Studienbetrieb unterstützt. Es ist vorgesehen, dass alle StudienanfängerInnen in der Studieneingangsphase an CBM teilnehmen und dadurch den Umgang mit der von der Universität Wien bereitgestellten Lehr-/Lernplattform erlernen.

Seit dem WS 2007 ist CBM durch die Übung „Orientierung und Basiskompetenzen für das Psychologiestudium (Studieneingang mit Blended Mentoring)“ (1 SWS, 2 ECTS) in das Studium eingebettet. Derzeit wird die Übung auf freiwilliger Basis im Rahmen der freiwilligen Wahlfächer angeboten. (CBM-Homepage, 2009)

2.3.1. Projektziele

Das Projekt CBM zielt darauf ab, StudienanfängerInnen durch ein Mentoring-System mit eLearning-Unterstützung den Beginn des Studiums zu erleichtern. Dabei wird darauf geachtet, dass studienrelevante Kompetenzen und organisatorisches Wissen von fortgeschrittenen Studenten vermittelt werden. Diese werden ihrerseits wiederum von FakultätsmitarbeiterInnen (staff mentors) betreut. (Strassnig & Leidenfrost, 2008)

Dabei werden folgende Punkte angestrebt:

Die „**Qualifizierung von StudienanfängerInnen**“ in den Bereichen Orientierungswissen, Strukturverständnis und verschiedener Kompetenzen (z. B. Teamfähigkeit, Zeitmanagement, Wissensmanagement, eLearning-Kompetenz).

Die **Verbesserung der Betreuungssituation** durch Einbeziehung fortgeschrittener Studierender und deren Ressourcen und Erfahrungen.

Die **Optimierung der Qualität der Lehre** durch Minimierung von sich wiederholenden Orientierungsfragen innerhalb von Lehrveranstaltungen.

Ein **reflektierterer Umgang** mit den Fachinhalten, den eigenen Kompetenzen sowie dem Berufsbild auf Seiten der StudienanfängerInnen und der Student Mentors.“ (Strassnig & Leidenfrost, 2008)

2.3.2. Projektverlauf

Innerhalb von 2 Jahren (Oktober 2006 bis September 2008) wurde das CBM – Konzept ausgearbeitet, erprobt, implementiert, durchgeführt und begleitend evaluiert.

„Bezogen auf die Arbeit mit den StudienanfängerInnen werden folgende Phasen unterschieden:

Pilotphase (SoSe 2007):

CBM wird mit einer kleineren Anzahl von Student Groups erprobt. Die Inhalte der Trainings für die Pilot Student Mentors und der Module für die StudienanfängerInnen werden erstmals auf ihre Praxistauglichkeit überprüft und anschließend auf Basis der Ergebnisse der begleitenden Evaluation (bei Bedarf) angepasst.

Testphase I (WS 2007/08):

CBM wird mit den StudienanfängerInnen des Semesters erstmalig durchgeführt. Das Konzept wird begleitend evaluiert und gegebenenfalls überarbeitet.

Testphase II (SoSe 2008):

CBM wird mit den StudienanfängerInnen des Sommersemesters durchgeführt, Änderungen, basierend auf den bisherigen Erfahrungen und Ergebnissen werden umgesetzt und erprobt.

Die Kernelemente des Konzepts werden für die Übertragung auf andere Fachrichtungen und Universitäten vorbereitet. Angestrebt wird eine fixe Verankerung von CBM im Studium und somit eine Fortführung und "Verselbstständigung" von CBM über die Projektlaufzeit hinaus.“ (Strassnig & Leidenfrost, 2008)

3. Der CBM-Fragebogen

Um das Projekt evaluieren zu können wurde ein Fragebogen erstellt, der von den Teilnehmern zu Beginn des Wintersemesters 2007/08 (1.Befragung) und nach Abschluss der Übung am Ende des Wintersemesters 2007/08 (2.Befragung) bearbeitet wurde. Der Fragebogen wurde von den StudienanfängerInnen online im Internet über die eLearning Plattform WebCT zur Verfügung gestellt.

Die einzelnen Fragen erfassten folgende Themenbereiche:

- **Allgemeine Fragen zum Studium:**

Hier wird erhoben wie viel Zeit die StudienanfängerInnen von sich aus bereit sind in den Besuch von Lehrveranstaltungen, sowie für das Lernen an sich zu investieren. Weiters wird erfragt, ob davor schon ein anderes Studium angefangen wurde bzw. ob zusätzlichen Studien nachgegangen wird. Zusätzlich wird erhoben, ob der Studienort auch der Heimatort ist, wie viele Stunden für die Einstiegsprüfungen „Psychologie als Wissenschaft I & II“ gelernt wurde und welche Lernmethode dafür angewandt wurde. Ferner wird erfragt, ob man schon Kontakt zu anderen StudienkollegInnen aufgenommen hat und ob man sich vorstellen kann, den Kontakt aufrechtzuerhalten (Items 11-21).

- **Computer und Internet**

Hier wird erhoben, wie sich die StudienanfängerInnen im Umgang mit dem Computer und allgemein dem Internet sowie den Internetanwendungen (z.B.: E-Mail, Chat und Lehr-/Lernplattformen) einschätzen. Zwei Items wurden dem Fragebogen zur Sicherheit im Umgang mit Computern und Computeranwendungen (SUCA) (Aus dem Inventar zur Computerbildung) von

Richter, Naumann, & Groeben (2001) entnommen. Weiters wird untersucht von welchem Ort aus auf das Internet zugegriffen wird. Außerdem werden die Teilnehmer befragt, wie viele Stunden pro Woche sie für die Uni, die Arbeit und privat online sind (Items 22-37).

- **Team**

Mit dieser Skala wird erhoben, welche Meinungen die StudienanfängerInnen über Teamarbeit haben, was für sie ein gutes Team darstellt und wie sie sich ein optimal erscheinendes Team vorstellen, sowie wie sie glauben mit Teamarbeit zurechtzukommen bzw. ob sie lieber im Team oder alleine arbeiten.

Die Items 45-47 stammen dabei aus dem Fragebogen zur erlebten Zusammenarbeit von Weber, Lauche & Verbeck (1999, zitiert nach Verbeck 2001). (Items 38-47)

- **Zeit**

Die StudienanfängerInnen werden befragt ob sie sich im Studium die Zeit und die Aufgaben einteilen, also Zeitmanagement betreiben, und welche Hilfsmittel sie dafür verwenden bzw. wie sie ihre Zielerreichung überprüfen. Die ersten 3 Items aus dieser Skala stammen aus dem Lernstrategieinventar für Studentinnen und Studenten (WLI-Hochschule) von Metzger, Weinstein und Palmer (1987) zum Thema „Zeitplanung“ (Items 48-50). Weitere 19 Items wurden der Time Management Behavior Scale von Macan, Shashani, Dipboye & Peek (1990) entnommen.

Dabei wurden Items in englischer Sprache ins Deutsche übersetzt. (Items 51-69).

- **Selbstreguliertes Lernen**

Hier wird abgefragt inwiefern StudienanfängerInnen Lernstrategien anwenden um ihre Lernziele zu erreichen. Die verwendeten Items stammen aus dem Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) von Pintrich, Garcia und Mc Keachie (1991), sowie aus der BEHMSEL- IHS Skala von Wosnitza (2000). Die Items aus dem MSLQ wurden wiederum aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt. (Items 71-82).

- **Wissen**

Diese Fragen beziehen sich auf die Informationsverarbeitung bzw. die Informationssuche und den Umgang mit dieser (Items 83-86). Dabei wurden alle Fragen selbst konstruiert.

- **Interesse**

Erfasst wird das Interesse der StudienanfängerInnen für das Studienfach Psychologie, das anhand von Fragen bezüglich Hobbies, zusätzliche Beschäftigung mit dem Fach und Bedeutung des Fachs gemessen wird. Hierfür wurden Items aus dem Fragebogen zum Studieninteresse (FSI) von Schiefele et al. (1993) herangezogen. Weiters stammt ein Item aus dem MSLQ von Pintrich et al. (1991) (Items 88-99).

- **Orientierung im Studium**

Es wurden 8 Items konstruiert, die Aufschluss darüber geben sollen, inwiefern sich die StudienanfängerInnen von Seiten der Universität bzw. der Fakultät Psychologie unterstützt fühlen. Dabei wird zum Beispiel gefragt, ob Hörsäle leicht auffindbar sind, das Studium bzw. der Studienplan im Aufbau und Ablauf nachvollziehbar ist, ausreichende Informationen über die Lehrveranstaltungen gegeben werden, etc. (Items 100-107)

- **Selbstwirksamkeit**

Hier sollen die StudienanfängerInnen Auskunft darüber geben, wie es ihnen bei der Vorbereitung auf Prüfungen allgemein geht bzw. wie gut sie ihre eigenen Lernstrategien und Leistungen einschätzen. Weiters wird nach Prüfungsängsten gefragt und ob sie glauben den Prüfungsstoff bewältigen zu können. Für diese Skala wurde der Fragebogen „Dimensionen zu Selbstwirksamkeit zum Thema studienspezifische Selbstwirksamkeit“ von Jerusalem und Schwarzer (1981) verwendet (Items 108-114).

- **Commitment**

Die StudienanfängerInnen sollen angeben, wie ihnen das Psychologiestudium an der Universität Wien gefällt, bezogen auf ihre Erwartungen, ob sie das Studium weiterempfehlen könnten, wie sehr sie sich willkommen fühlen und wie stolz sie sind auf der Universität Wien zu studieren (Items 115-121).

- **Gründe für Psychologiestudium**

Erfasst werden sollten die Beweggründe der StudienanfängerInnen das Psychologiestudium zu beginnen. Die Items wurden der Untersuchung von Topf (1985) entnommen (Items 171-183).

- Ferner wurden **demographische Angaben** zur Person (Alter, Geschlecht, Heimatland, derzeitige Wohnsituation, monatliches Einkommen, Beruf und Kinder) erhoben (Items 1-10).

Bei der Befragung am Ende des Semesters nach der Übung wurden um einen Vorher-Nachher- Vergleich mit den Ergebnissen der Befragung im Oktober 2007 zu ermöglichen zu den gleichen Themenbereichen die gleichen Fragen gestellt. Die Personen wurden jedoch weniger nach soziographischen Angaben befragt. Zusätzlich gab es eine **Beurteilung der UE Orientierung und Basiskompetenzen**, sowie eine **Beurteilung des Student Mentors**. Weiters wurde nach den jeweiligen Kompetenzbefragungen wie z.B.: bei Skala Team gefragt, ob der Teilnehmer nach der Übung das Gefühl hat, seine Kompetenzen durch die Teilnahme an CBM verbessert zu haben. Ferner wurde verlangt, dass der Teilnehmer angibt, in welchem Zeitrahmen er sich vorstellen kann, dass Studium abzuschließen.

Für meine Berechnungen wurden lediglich Skalen verwendet, die sowohl zum 1. als auch zum 2. Zeitpunkt befragt wurden um Rückschlüsse auf die Stabilität der Skalen ziehen zu können.

Dabei wurden folgende Skalen mit einbezogen:

- **Computer und Internet**

Dieser Bereich wurde in den CBM-Fragebogen berücksichtigt, da der Umgang mit Computern und in weiterer Folge auch mit dem Internet im Studentenalltag nicht mehr wegzudenken ist. Im Internet können die StudentInnen alle Informationen finden, die sie für das Studium brauchen (z.B.: Vorlesungsverzeichnis, Prüfungsanmeldungen, Noteneinsicht, Fristen, Termine, usw.). Aber auch die Verwendung von spezieller Software, wie z.B. SPSS, ist für ein erfolgreiches Studieren essentiell. Weiters wurde, wie oben schon erwähnt, eine eLearning-Plattform eingerichtet, in der sich die StudienanfängerInnen austauschen können, sowie Materialien zu den Modulen downloaden können. Nach Richter et al. (2001) sind technische Kompetenzen im Umgang mit dem Computer eine wichtige Voraussetzung als Schlüsselqualifikation für eine erfolgreiche Teilnahme am internetbasierten Lernen.

- **Team**

Teamarbeit ist eine weitere wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium, da die PsychologiestudentInnen sowohl im Laufe ihres Studiums als auch eventuell im späteren Arbeitsleben häufig in Teams arbeiten müssen. Besonders auf der Universität Wien ist das Psychologiestudium sehr gruppenorientiert ausgerichtet. Aus diesem Grund werden die StudienanfängerInnen in Bezug auf ihre Einstellung zu diesem Thema befragt.

- **Zeitmanagement**

Zeitmanagement ist eine weitere wichtige Schlüsselqualifikation für ein erfolgreiches Lernen. Nach Macan et al. (1990) erzielen StudentInnen, die über ein hohes Zeitmanagement verfügen bessere Leistungen und erleben außerdem eine höhere Zufriedenheit in Arbeit und Leben. Das bedeutet, dass man sich die Zeit, vor allem die Lernzeit, gut strukturiert um bessere Lernerfolge zu erzielen. Die StudienanfängerInnen sollen über die Zeit lernen,

sich selbstständig in Bezug auf ihre Ziele und Anforderungen, die im Laufe des Studiums an sie gestellt werden, zu organisieren.

- **Selbstreguliertes Lernen**

Selbstreguliertes Lernen impliziert, dass die StudentInnen in der Lage sind ihr erworbenes Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen derart zu organisieren und strukturieren, sodass das zukünftige Lernen erleichtert wird und auch auf andere Lernsituationen übertragen werden kann.

- **Wissen**

Wissen und die Strukturierung von Information spiegelt die Fähigkeiten der StudienanfängerInnen in Bezug auf Networking und Anwendung des angeeigneten Wissens über die Zeit. Das bedeutet, dass die Studenten wissen, wie und von wo sie Informationen bekommen können, wie sie diese bewerten sollen und das angeeignete Wissen für sich organisieren können.

- **Interesse**

In dieser Skala wird das grundsätzliche Interesse für das Studienfach Psychologie erhoben. Nach Schiefele et al. (1993) kann das Interesse an Lehrinhalten einerseits als wichtige Lernbedingung erfolgreicher Lernprozesse als auch als Ergebnis von schulischer oder universitärer Lehre angesehen werden. Es wurde schon von mehreren Autoren nachgewiesen, dass ein hohes Interesse an einem Fach mit guten Leistungen positiv korreliert. Schiefele et al. (1993) gehen zudem davon aus, dass das Interesse ausschlaggebend für die Wahl eines Studienfachs, für Studienwechsel sowie für Studienzufriedenheit und Studienabbruch ist.

Nach Schiefele et al. (1993) setzt sich das Konstrukt Interesse aus einer *emotionalen* und einer *wertbezogenen* Komponente zusammen. Die emotionale Komponente besteht aus gefühlsbezogenen Valenzen, während die wertbezogene Komponente aus wertbezogenen Valenzen besteht. Zudem bereits erwähnten Komponenten zählt nach Schiefele et al. (1993) die *intrinsische Motivation* als wesentlichste Merkmal der Interessenkonstrukts dar.

- **Orientierung im Studium**

Es ist sehr wichtig für StudienanfängerInnen sich möglichst schnell im Studienalltag zurechtzufinden, da sich dies auch auf die Zufriedenheit im Studium auswirken kann bzw. auf die Leistungen. Zur Orientierung im Studium zählt einerseits das Auffinden von Hörsälen als auch das Wissen um organisatorische Abläufe von Lehrveranstaltungen sowie das wahrgenommene Informationsangebot seitens der Universität.

- **Selbstwirksamkeit**

Für das bereits oben erwähnte selbstregulierte Lernen ist die Selbstwirksamkeit von besonderer Bedeutung (Bandura, 1986). Dies beinhaltet ob StudentInnen ihren Erfolg bzw. Misserfolg ihren eigenen Fähigkeiten oder äußeren Umständen zuschreiben. Nach Lynch (2006) gelten eine hohe Selbstwirksamkeit und intrinsische Motivation als Prädiktoren für ein erfolgreiches Lernen.

- **Commitment**

Der Bereich Commitment erhebt inwiefern sich die StudienanfängerInnen mit der Universität Wien verbunden fühlen. Commitment hat sowohl Einfluss auf die Zufriedenheit im Studium als auch auf die Lernmotivation.

3.1. Instrumente

Für den CBM-Fragebogen wurden folgende Instrumente aus der Literatur herangezogen. Jedoch wurde keiner der angeführten Fragebögen in sich geschlossen verwendet.

3.1.1. Fragebogen zur Sicherheit im Umgang mit Computern und Computeranwendungen (SUCA) aus dem Inventar zur Computerbildung (INCOBI)

Das Inventar zur Computerbildung von Richter et al. (2001) ist insbesondere für Anwendungen bei Studierenden der Geistes- & Sozialwissenschaften konstruiert. Der INCOBI umfasst vier Skalen zur Erfassung verschiedener Aspekte von Computer Literacy:

- deklaratives (theoretisches) Computerwissen
- prozedurales (praktisches) Computerwissen
- Vertrautheit im Umgang mit Computeranwendungen
- Sicherheit im Umgang mit Computeranwendungen

Für den CBM-Fragebogen wurden 2 Items aus dem Bereich der Sicherheit mit Computeranwendungen verwendet (SUCA). Bei diesem Fragebogen geht es darum, wie sicher man seinen eigenen Umgang mit dem Computer und den verschiedenen Computeranwendungen einschätzt. Im Originalfragebogen werden 11 Feststellungen angeführt, die sich auf den Umgang mit dem Computer beziehen. Der Befragte soll auf einer Rating Skala angeben, inwiefern die Aussage auf ihn zutrifft bzw. nicht zutrifft (Richter, et al., 2001).

Fragebogen zur Sicherheit Im Umgang mit Computern und Computeranwendungen	
CBM-Fragebogen	Originalitem
<i>Im Umgang mit Computer fühle ich mich sicher. (comp1)</i>	<i>Im Umgang mit Computer fühle ich mich sicher.</i>
<i>Die Verwendung unbekannter Software-Programme kann ich schnell erlernen.(comp2)</i>	<i>Die Verwendung unbekannter Software-Programme kann ich schnell erlernen.</i>

Tabelle 1: Gegenüberstellung - CBM-Fragebogen und SUCA

3.1.2. Fragebogen zur erlebten Zusammenarbeit

Der Fragebogen zur erlebten Zusammenarbeit (Weber, Lauche & Verbeck, 1999) besteht aus 4 Skalen und umfasst 104 Fragen. Die Skalen „erlebte Zusammenarbeit“, „Rahmenbedingungen“, „Einstellung zur Teamarbeit“ und „Erwartungen an das Team“ sollen die Einstellung der Befragten zur Zusammenarbeit erfassen. (Verbeck, 2001) Auf einer 5-stufigen Rating-Skala soll der Befragte angeben, inwiefern eine Aussage auf ihn zutrifft bzw. nicht zutrifft. Für den CBM-Fragebogen wurden lediglich 3 Items aus der Skala „Einstellung zur Teamarbeit“ verwendet.

Fragebogen zur erlebten Zusammenarbeit	
CBM-Fragebogen	Originalitem
<i>Teamarbeit bedeutet, viel von anderen zu lernen. (team8)</i>	<i>Teamarbeit gibt mir die Chance, von anderen zu lernen (Ei1)</i>
<i>Ich bearbeite meine Aufgaben lieber allein als mit anderen KollegInnen. (team9)</i>	
<i>Mir macht es Spaß, mit anderen zusammenzuarbeiten. (team10)</i>	

Tabelle 2: Gegenüberstellung – CBM-Fragebogen und Fragebogen zur erlebten Zusammenarbeit

3.1.3. „Zeitplanung“ aus dem Lernstrategieinventar für Studentinnen und Studenten (WLI-Hochschule)

Das Lernstrategieinventar (Metzger, Weinstein & Palmer, 1994) besteht aus 8 Skalen mit insgesamt 65 Items, die das Bewusstsein für den Gebrauch von Lernstrategien erfassen sollen. Dabei werden die Komponenten Fähigkeit, Ehrgeiz und Selbstregulation berücksichtigt. Der WLI-Hochschule beruht auf dem Learning and study strategies inventory (LASSI) von Weinstein, Schulte und Palmer (1987). Der Fragebogen soll nicht nur die verwendeten Lernstrategien bewusst machen, sondern auch negative Lernstrategien in positive umwandeln, d.h. in Strategien, die zum Erfolg führen. Für den CBM-Fragebogen wurden insgesamt 4 Items aus den Bereichen Zeitplanung (3 Items) und Motivation (1 Item) verwendet. Diese Items wurden jedoch für den CBM-Fragebogen umformuliert.

Zeitplanung“ aus dem Lernstrategieinventar für Studentinnen und Studenten (WLI-Hochschule)

CBM-Fragebogen	Originalitem
<i>Bei arbeitsintensiven Aufgaben erstelle ich zu Beginn einen genauen Zeit- bzw. Arbeitsplan.(zeit1)</i>	<i>Wenn ich Arbeiten für mein Studium erledige, so setze ich mir einen bestimmten zeitlichen Rahmen und halte mich auch daran. (Item 49)</i>
<i>Bei arbeitsaufwändigen Aufgaben (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) habe ich Mühe, mich an einen Zeit- und Arbeitsplan zu halten. (zeit2)</i>	<i>Wenn ich mit dem Studium verbundene Arbeiten (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Fallbearbeitung, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung usw.) beginnen sollte, dann schiebe ich sie hinaus. (Item 29)</i>
<i>Wenn ich mit dem Studium verbundene Arbeiten (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) beginnen sollte, schiebe ich sie hinaus. (zeit3)</i>	<i>Bei Arbeiten für mein Studium (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Fallbearbeitung, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung usw.) habe ich Mühe, mich an einen Zeit- und Arbeitsplan zu halten. (Item3)</i>
<i>Ich arbeite hart um gute Noten bzw. Bewertungen zu erzielen, selbst wenn ich die betreffenden Lehrveranstaltungen nicht mag.(motivativ)</i>	<i>(Item22)</i>

Tabelle 3: Gegenüberstellung – CBM-Fragebogen und Zeitplanung

3.1.4. Time Management Behavior Scale

Die Time Management Behavior Skala (TMB) von Macan et al. (1990) erfasst das Zeitmanagementverhalten von Studenten. Der Fragebogen besteht aus 46 Items, die mittels Ratingskala von „Seldom True“ bis „Very Often True“ beantwortet werden.

Der TMB umfasst vier Skalen:

- **Perceived Control Of Time:**
Annahme, dass man Einfluss darauf hat, wie man die Zeit verbringt
- **Setting Goals and Priorities:**
Ziel- und Prioritätensetzung, um Ziele zu erreichen.
- **Mechanics of Time Management:**
Zeitplanung und -einteilung
- **Preference of Organization:**
organisatorischer Zugang zu einem Projekt oder dem Arbeitsplatz.

Für den CBM-Fragebogen wurden lediglich 19 Items verwendet, die aus den Skalen „Perceived Control Of Time“, „Setting Goals and Priorities“ und „Mechanics of Time Management“ stammen. Weiters wurden die Items aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt.

Time Management Behavior Scale	
CBM-Fragebogen	Originalitem
<i>Wenn ich Arbeiten für mein Studium erledige, so setze ich mir einen bestimmten zeitlichen Rahmen und halte mich auch daran.(zeit4)</i>	<i>When I decide on what I will try to accomplish in the short term, I keep in mind my long-term objectives.(Item1; Setting Goals and Priorities)</i>
<i>Ich überprüfe meine Ziele um festzustellen, ob sie überarbeitet werden müssen. (zeit5)</i>	<i>I review my goals to determine if they need reversing.(Item2; Setting Goals and Priorities)</i>
<i>Ich teile komplexe, schwierige Aufgaben in kleinere, bewältigbare Schritte ein.(zeit6)</i>	<i>I break complex, difficult projects down into smaller manageable tasks.(Item3; Setting Goals and Priorities)</i>
<i>Ich setze mir Deadlines (Fristen), wenn ich eine Aufgabe durchführe.(zeit7)</i>	<i>I set deadlines for myself when I set out to accomplish a task.(Item4; Setting Goals and Priorities)</i>
<i>Ich habe das Gefühl, die Effizienz meiner (Lern-) Aktivitäten erhöhen zu müssen.(zeit8)</i>	<i>I look for ways to increase the efficiency with which I perform my work activities.(Item6; Setting Goals and Priorities)</i>
<i>Ich erwische mich dabei, mich mit Nebensächlichkeiten zu beschäftigen, wenn ich besonders wichtige Aufgaben zu erledigen hätte.(zeit10)</i>	<i>I finish top priority tasks before going on to less important ones.(Item7; Setting Goals and Priorities)</i>
<i>Ich überprüfe meine täglichen Aktivitäten um zu erkennen, wo ich Zeit verschwende (zeit11)</i>	<i>I review my daily activities to see where I am wasting time. (Item8; Setting Goals and Priorities)</i>
<i>Während meines Arbeitstages überprüfe ich, wie gut ich meinen Zeitplan einhalte. (zeit12)</i>	<i>During a workday I evaluate how well I am following the schedule I have set down for myself. (Item9; Setting Goals and Priorities)</i>
<i>Ich setze Prioritäten, um die Reihenfolge meiner Aufgaben festzulegen. (zeit13)</i>	<i>I set priorities to determine the order in which I will perform tasks each day. (Item10; Setting Goals and Priorities)</i>
<i>Ich mache mir Notizen um mich zu erinnern, was ich zu tun habe. (zeit14)</i>	<i>I write notes to remind myself of what I need to do. (Item5; Mechanics of Time Management)</i>
<i>Ich mache mir eine Liste aller Dinge, die ich an einem Tag zu tun habe und hake erledigte Aufgaben ab. (zeit15)</i>	<i>I make a list of things to do each day and check off each task as it is accomplished. (Item6; Mechanics of Time Management)</i>
<i>Ich benutze einen Terminkalender. (zeit16)</i>	<i>I carry an appointment book with me.(Item7;</i>

	<i>Mechanics of Time Management)</i>
<i>Ich notiere mir Aufgaben sofort in meinem Terminkalender. (zeit17)</i>	<i>I keep a daily log of my activities. (Item8; Mechanics of Time Management)</i>
<i>Ich suche mir einen Arbeitsplatz, wo ich Unterbrechungen und Störungen vermeiden kann. (zeit18)</i>	<i>I find places to work that will allow me to avoid interruptions and distractions. (Item10; Mechanics of Time Management)</i>
<i>Für eventuelle Pausen oder Wartezeiten (z.B.: Arztbesuch, Fahrt in öffentlichen Verkehrsmitteln) nehme ich mir etwas zum Arbeiten mit. (zeit19)</i>	<i>If I know I will have to spend time waiting, I bring along something I can work on. (Item11; Mechanics of Time Management)</i>
<i>Ich schiebe Aufgaben auf, die ich nicht mag. (zeit20)</i>	<i>I find myself procrastinating on tasks that I don't like but that must be done. (Item5; Perceived Control of Time)</i>
<i>Ich finde es schwierig, mich an einen Zeitplan zu halten, weil mich andere Personen von der Arbeit abhalten. (zeit21)</i>	<i>I find it difficult to keep to a schedule because others take me away from my work. (Item4; Perceived Control of Time)</i>
<i>Ich unterschätze die Zeit, die ich zur Erledigung einer Aufgabe brauche. (zeit22)</i>	<i>I underestimate the time that it will take to accomplish tasks. (Item1; Perceived Control of Time)</i>

Tabelle 4: Gegenüberstellung – CBM-Fragebogen und TMB

3.1.5. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).

Der Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) von Pintrich, Smith, Garcia und McKeachie (1991) ist ein Selbstbeurteilungsfragebogen, der die motivationalen Orientierungen und Lernstrategien von Studenten erfassen soll. Das Instrument beruht auf einem allgemeinen Modell von Motivation und Lernstrategien. Dabei sollen sich Studenten auf einer 7-stufigen Likert-Skala von „not at all true of me“ bis „very true of me“ selbst einschätzen.

Der Fragebogen besteht aus 56 Items, die jeweils 2 Faktoren zugeordnet werden können: Motivational Beliefs und Self-Regulated Learning Strategies.

Für den CBM-Fragebogen wurden nur 7 Items verwendet und vom Englischen ins Deutsche übersetzt.

Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)	
CBM-Fragebogen	Originalitem
<i>Ich habe das Problem mich mit nebensächlichen Inhalten während des Lernens zu lange aufzuhalten. (selbst1)</i>	<i>It is hard for me to decide what main ideas are in what I read. (Item33; Self-Regulated Learning Strategies)</i>
<i>Wenn ich lerne, formuliere ich wichtige Ideen in meinen eigenen Worten. (selbst2)</i>	<i>When I study I put important ideas into my own words. (Item35; Self-Regulated Learning Strategies)</i>
<i>Bei neuen Aufgaben greife ich gezielt auf bereits erworbene Erkenntnisse zurück. (selbst3)</i>	<i>I use what I have learned from old homework assignments and the textbooks to do new assignments. (Item44; Self-Regulated Learning Strategies)</i>
<i>Wenn ich etwas über ein Thema lerne, so versuche ich Verknüpfungen zu meinem Vorwissen herzustellen. (selbst4)</i>	<i>When I am studying a topic, I try to make everything fit together. (Item47; Self-Regulated Learning Strategies)</i>
<i>Wenn eine Aufgabe sehr schwierig ist, hole ich mir rechtzeitig Hilfe. (selbst5)</i>	<i>When work is hard I either give up or study only the easy parts. (Item34; Self-Regulated Learning Strategies)</i>
<i>Bei Lehrbüchern beantworte ich Fragen am Ende eines Kapitels selbstständig, auch wenn ich das nicht muss. (selbst6)</i>	<i>I work on practice exercises and answer end of chapter questions even when I don't have to. (Item40; Self-Regulated Learning Strategies)</i>
<i>Ich wähle Themen aus (z.B.: bei Referaten), bei denen ich etwas lernen kann, auch wenn sie mehr Arbeit erfordern. (inters12)</i>	<i>I often choose paper topics I will learn something from even if they require more work. (Item12; Motivational Beliefs)</i>

Tabelle 5: Gegenüberstellung – CBM-Fragebogen und MSLQ

3.1.6. Bedingungen Motivierten Selbstgesteuerten Lernens - Instrument zur Erfassung an der Hochschule (BEMSEL - IHS)

Das Instrument Bedingungen Motivierten Selbstgesteuerten Lernens wurde von Wosnitza (2000) entwickelt und beruht auf dem Zwei-Schalen-Modell motivierten selbstgesteuerten Lernens. In diesem Modell sind kognitive, metakognitive, motivationale und soziale Aspekte des selbstgesteuerten Lernprozesses integriert (Wosnitza, 2000).

Der Fragebogen besteht aus 10 dimensional Skalen: Inhaltliches Interesse, Vorgehensweise, Ressourcenmanagement, Sequenzierung, Implementation, Metakognitive Kontrolle, Kognitive Kontrolle, Motivationale Kontrolle, Diagnose und Attribution.

Dem Befragten werden geschlossene Fragen gestellt, die dieser anhand einer 6-stufigen Ratingskala beurteilt. (Wosnitza, 2000)

Für den CBM-Fragebogen wurden nur 4 Items verwendet.

BEMSEL-IHS	
CBM-Fragebogen	Originalitem
<i>Während des Lernens überprüfe ich, ob mein bisheriges Vorgehen angemessen ist. (selbst9)</i>	<i>Ich überlege mir während der Arbeit, ob mein bisheriges Vorgehen sinnvoll ist.</i>
<i>Wenn ich ein schwieriges Problem lösen soll, passe ich mein Vorgehen den entsprechenden Anforderungen an (z.B.: durch sorgfältigeres Vorgehen). (selbst10)</i>	
<i>Um den Lernstoff zu strukturieren, mache ich mir oft Übersichten, Tabellen oder Skizzen. (selbst11)</i>	
<i>Ich schreibe mir kurze Zusammenfassungen des gelernten Stoffes auf. (selbst12)</i>	

Tabelle 6: Gegenüberstellung – CBM-Fragebogen und BEMSEL-IHS

3.1.7. Der Fragebogen zum Studieninteresse (FSI)

Der Fragebogen zum Studieninteresse (FSI) von Schiefele, Krapp, Wild und Winteler (1993) besteht aus 3 Skalen, mit insgesamt 27 Items, die das Interesse für das Studienfach erfassen sollen. Dabei werden die Komponenten gefühlsbezogene Valenzen, wertbezogene Valenzen und intrinsische Motivation mit einbezogen. Es wurde ein vierstufiges Antwortformat verwendet. Für den CBM-Fragebogen wurden 10 Items herangezogen.

Der Fragebogen zum Studieninteresse (FSI).

CBM-Fragebogen	Originalitem
<i>Die Beschäftigung mit den Inhalten und Problemen meines Studienfachs gehört nicht gerade zu meinen Lieblingstätigkeiten. (inters1)</i>	
<i>Über Inhalte meines Studiums zu reden, macht mir selten Spaß. (inters2)</i>	
<i>Nach einem langen Wochenende oder Urlaub gehe ich gerne wieder auf die Universität. (inters3)</i>	
<i>Wenn ich in einer Bibliothek oder einem Buchladen bin, schmökere ich gerne in Zeitschriften oder Büchern, die Themen aus meinem Studienfach ansprechen. (inters4)</i>	
<i>Es war für mich von großer persönlicher Bedeutung, gerade dieses Fach studieren zu können. (inters5)</i> <i>Wenn ich ehrlich sein soll, ist mir mein Studienfach eher gleichgültig. (inters6)</i>	
<i>Im Vergleich zu anderen mir sehr wichtigen Dingen (z.B.: Hobbies, soziale Beziehungen) messe ich meinem Studium eher eine geringe Bedeutung bei. (inters7)</i>	
<i>Das Studium ist mir ebenso wichtig wie meine Freizeit. (inters8)</i>	<i>Die Beschäftigung mit bestimmten Studieninhalten ist mir wichtiger als Zerstreuung, Freizeit und Unterhaltung. (Item17)</i>
<i>Unabhängig von Prüfungsanforderungen beschäftige ich mich mit zusätzlichen</i>	<i>Wenn ich genügend Zeit hätte, würde ich mich mit bestimmten Fragen meines</i>

<i>Fragen meines Studiums. (items 10)</i>	<i>Studiums auch unabhängig von Prüfungsanforderungen, intensiver beschäftigen. (Item 21)</i>
<i>Schon vor dem Studium habe ich mich freiwillig mit Inhalten meines Studienfachs auseinandergesetzt (z.B.: Bücher lesen Vorträge besuchen, Gespräche führen). (items 11)</i>	

Tabelle 7: Gegenüberstellung – CBM-Fragebogen und FSI

3.1.8. Studienspezifische Selbstwirksamkeit

Dieses Instrument Studienspezifische Selbstwirksamkeit von Jerusalem und Schwarzer (1981) enthält 7 Items, die auf einer 4-stufigen Ratingskala von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“ beantwortet werden sollen. Der Fragebogen leitet sich aus dem Konzept von Bandura (1977) und dessen sozial-kognitiven Lerntheorie ab. Erfasst werden sollen „Überzeugungen subjektiver Kontrollierbarkeit bzw. Kompetenzerwartungen“ (Jerusalem & Schwarzer, 1981, S. 16) in studienspezifischen Anforderungen. Dieses Instrument wurde in sich geschlossen für den CBM-Fragebogen verwendet.

3.1.9. Erwartung an das Psychologiestudium

Im Jahr 2007 hat Wiltschko in ihrer Diplomarbeit den Beweggrund der StudienanfängerInnen für das Psychologiestudium an der Universität Wien erarbeitet. Dafür wurde den AnfängerInnen ein Fragebogen vorgelegt.

Die Items zur Feststellung der Motivlage der Studienanfänger wurden laut (Wiltschko, 2007) der Dissertation von Topf (1985) zur Untersuchung der Studienprobleme, Studienmotive und Berufsziele österreichischer PsychologiestudentInnen entnommen. Hier mussten die Befragten auf einer 4 - stufigen Skala („trifft zu“ bis „trifft nicht zu“) einschätzen, wie sehr die angeführten Gründe Psychologie zu studieren, auf sie zutreffen. Die Items bestanden jeweils aus dem Anfangssatz „Ich studiere Psychologie...“ und den zu gewichteten Motiven (Wiltschko, 2007).

Für den CBM-Fragebogen wurden 13 Items von 18 Items ausgewählt.

3.1.10. An Investigation of the Determinants of the Successful Assigned Mentoring Relationships

Für den zweiten Befragungszeitpunkt wurde dieser Fragebogen von Noe (1988) eingesetzt, der über die Arbeit der jeweiligen Mentoren Auskunft geben soll. Laut Noe (1988) besteht dieser Fragebogen aus zwei Faktoren, die mittels explorativer Faktorenanalyse erhoben wurden: den psychosozialen Mentoring Funktionen und Aufgaben, die die Karriere der Mentees beeinflussen. Der Fragebogen besteht im Original aus 29 Items. Für unseren Fragebogen wurden jedoch nur 26 Items verwendet und vom Englischen ins Deutsche übersetzt. Item 17, 19 und 21 wurden nicht in den CBM-Fragebogen mit einbezogen.

3.1.11. Vergleichszahlen SPL020FB107S

Ebenfalls nur für den zweiten Befragungszeitpunkt wurde eine Skala des Fragebogens zur Evaluation der Lehrveranstaltungen der Universität Wien herangezogen. Die Evaluation der Lehrveranstaltung wird online von den Studierenden bearbeitet. Diese Befragung besteht aus 6 Skalen. Für den CBM-Fragebogen wurde nur die Skala „Ich und die Lehrveranstaltung“, sowie eine Frage aus der Skala „eLearning“ verwendet. (Universität, 2007)

3.1.12. Selbstentwickelte Fragen

Zusätzlich zu den vorher genannten Fragebögen und Instrumenten wurden noch 36 selbstentwickelte Items verwendet, die angelehnt an die oben genannten Instrumente erstellt wurden.

4. Konstruktvalidität – konfirmatorische Faktorenanalyse

Bei Tests und Fragebögen, die nicht direkt beobachtbare, hypothetische Konzepte, sogenannte Konstrukte, messen, wird die strukturelle Validierung angewandt. Dabei werden „Hypothesen über den Zusammenhang des interessierenden Konstruktes mit anderen Konstrukten sowie beobachtbaren

Variablen“ (Borg & Staufenbiel, 2007, S. 333) aufgestellt. Um hypothetische Konstrukte empirisch erfassen zu können, müssen diese nach Backhaus (2008) über geeignete Messmodelle operationalisiert werden. Das Konstrukt muss sich dabei durch die direkt beobachtbaren Variablen jeweils in seiner Gesamtheit möglichst gut abbilden (Backhaus et al., 2008). Dies kann mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse (CFA) überprüft werden. Nach Bühner (2006) prüft die konfirmatorische Faktorenanalyse mit einem Signifikanztest und Modellgüteindizes, ob die beobachteten Daten ein vorher spezifiziertes Modell stützen oder nicht. Zusätzlich wird auch die Güte berücksichtigt.

Im Gegensatz zur explorativen Faktorenanalyse strebt die konfirmatorische Faktorenanalyse keine Datenreduktion an. Das bedeutet, dass ein bereits reduziertes Modell dahingehend untersucht wird, ob es mit den empirischen Daten übereinstimmt (Bühner, 2006).

B. EMPIRISCHER TEIL:

5. Fragestellungen

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, die einzelnen Skalen des eingesetzten CBM - Fragebogens zu überprüfen.

Im Detail sollen dabei folgende Fragestellungen überprüft werden:

- Ist die strukturelle Validität gegeben?
- Sind die Skalen des Fragebogens über die Zeit stabil?

6. Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus 494 StudienanfängerInnen zusammen, wobei 367 davon an dem Projekt CBM teilgenommen haben. Von den teilnehmenden Studierenden waren 284 Personen weiblich und 79 männlich. 131 Befragte haben keine Angaben zu ihrem Geschlecht gemacht.

Die Befragten waren zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 zwischen 18 und 51 Jahre alt. Das Durchschnittsalter betrug 20,902. In Abbildung 3 ist die Verteilung des Alters dargestellt.

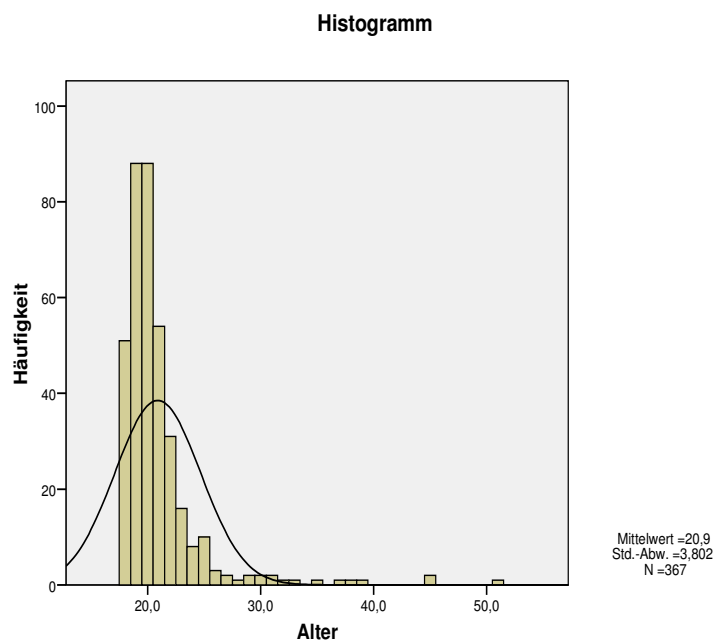


Abb. 3: Verteilung des Alters

Im Folgenden ist die Verteilung der Staatsangehörigkeit dargestellt.

Wie aus untenstehender Tabelle ersichtlich ist, kommen die meisten StudienanfängerInnen aus Österreich. StudienanfängerInnen aus einem nicht europäischen Land hingegen haben den geringsten Prozentsatz.

Herkunftsland	Prozentsatz
Österreich	46,8
Deutschland	23,3
Europäisches Land	2,4
Anderes Land	1,2
Keine Angabe	0,8

Tabelle 8: Verteilung der Staatsangehörigkeit

Wie oben schon erwähnt gab es zwei Erhebungszeitpunkte. Der erste Befragungstermin fand zu Beginn des Wintersemesters 2007/08 statt und der zweite am Ende des Wintersemesters 2007/08. Zum ersten Erhebungszeitpunkt nahmen insgesamt 349 StudienanfängerInnen teil, zum zweiten insgesamt 297

7. Methoden

7.1. Faktorenanalyse:

Ziel der Faktorenanalyse ist, mehrere Variablen auf einige, wenige Faktoren zurückzuführen. Das impliziert, dass mit der Faktorenanalyse eine Datenreduktion einhergeht. Um die für die Fragestellung relevanten Konstrukte zu erheben wurde eine explorative Faktorenanalyse nach Hauptkomponentenmethode mit anschließender Varimax-Rotation durchgeführt.

7.2. Konfirmatorische Faktorenanalyse

Wie oben bereits erwähnt strebt die konfirmatorische Faktorenanalyse im Gegensatz zur explorativen keine Datenreduktion an. Es soll dabei überprüft werden, ob ein vorher aufgestelltes Modell den empirischen Daten entspricht. Für die Berechnung der Konstruktvalidität wurde in dieser Arbeit für jede Skala eine konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt. Diese wurde mit AMOS 7 berechnet, die Parameter wurden mit der Maximum – Likelihood – Methode geschätzt.

7.3. Messäquivalenz

Nach Weiber (2009) liegt eine Messäquivalenz dann vor, „wenn die Anwendung des Messmodells einer latenten Variablen in unterschiedlichen Stichproben bei gleichen Erhebungswerten der Indikatorvariablen auch die gleichen Messwerte für die latente Variable [...] erbringt“ (SGM Glossar). Um dies zu erzielen werden die Ladungen der zu vergleichenden Gruppen gleichgesetzt. So kann überprüft werden, ob die Konstrukte auch inhaltlich äquivalent sind.

Um die Äquivalenz der Skalen über die Zeit zu analysieren, wurden eine Reihe von Strukturgleichungsmodellen erstellt, die das jeweilige Konstrukt zum 1. und zum 2. Befragungszeitpunkt in Beziehung setzen. Dabei wurden die Indikatorladungen gleichgesetzt ($a_1=b_1$; $a_2=b_2$). Anschließend wurde die Modellanpassung mit der Passung des zuvor mittels konfirmatorischer

Faktorenanalyse analysierten Modells anhand eines Mehrgruppenvergleichs verglichen. Unterscheiden sich die Modelle signifikant voneinander, ist die metrische Äquivalenz nicht gegeben, das heißt, die Skalen sind über die Zeit nicht stabil.

Abbildung 4 illustriert die eben genannte Vorgehensweise.

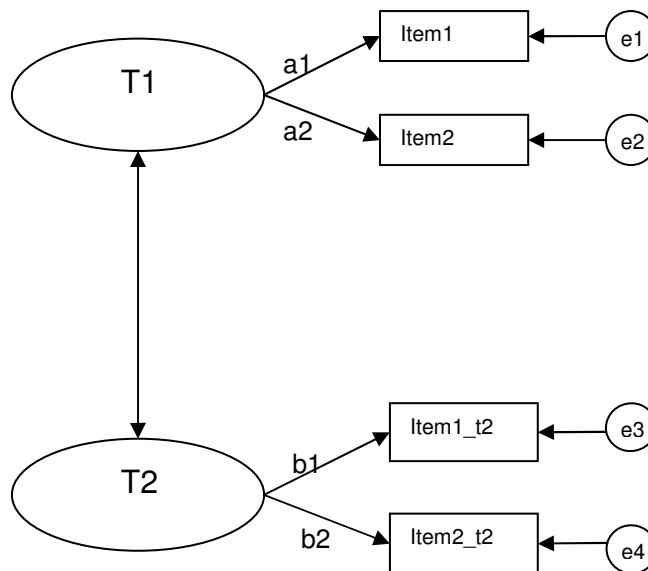


Abbildung 4

8. Auswertung und Ergebnisse

Um Rückschlüsse auf die Stabilität der Skalen ziehen zu können, wurden nur solche Variablen in die Berechnungen mit einbezogen, welche sowohl zum 1. als auch zum 2. Befragungszeitpunkt gestellt wurden. Aus diesem Grund wurden Angaben zur Person, die Evaluation von Student Mentors und der UE Orientierung im Studium davon ausgeschlossen.

Für die einzelnen Skalen wurden zunächst explorative Faktorenanalysen gerechnet, wobei festgestellt werden sollte, wie viele Faktoren die Items repräsentieren. Ziel war eine Elimination von Items, die auf mehreren Faktoren hoch luden bzw. insgesamt eine geringe Faktorladung (unter.40) aufwiesen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Skala „Zeit“ exemplarisch für alle dargestellt und erläutert. Die übrigen Ergebnisse und Zeichnungen der Skalen befinden sich im Anhang.

8.1. Analyse des CBM-Fragebogens:

8.1.1. Faktorenanalyse:

8.1.1.1. Skala Zeit:

1. Befragungszeitpunkt:

Die 23 Items aus der Skala Zeit zum 1. Befragungszeitpunkt wurden zunächst einer Faktorenanalyse nach der Hauptkomponentenmethode mit anschließender Varimax-Rotation ohne Vorgabe der Faktorenzahl unterzogen. Zieht man zur Bestimmung der Faktorenzahl das Kaiser-Gutmann Kriterium (Backhaus et al., 2008) heran, bei dem alle Faktoren berücksichtigt werden, deren Eigenwert größer als eins ist, ergeben sich 4 Faktoren. Eigenwerte und Varianzaufklärung der vier Faktoren mit einem Eigenwert größer als eins können Tabelle 9 entnommen werden.

<i>Faktor</i>	<i>Eigenwerte</i>	<i>Varianzaufklärung (in %)</i>
1	3,861	16,789
2	3,304	14,366
3	2,874	12,497
4	1,808	7,860

Tabelle 9: Eigenwerte und Varianzaufklärung der Faktoren mit Eigenwert größer eins.

Die vier Faktoren klären gemeinsam 51,5 Prozent der Gesamtvarianz auf. Aus der Itemzuordnung war jedoch keine sinnvolle interpretierbare Skalenzusammensetzung erkennbar. Nach dem Scree-Test von Catell (1966, zitiert nach Bortz, 2005) lassen sich 3 Faktoren ableiten.

Daher wurde eine erneute Faktorenanalyse mit der Vorgabe von drei Faktoren durchgeführt. Zusätzlich wurde das Item 19 und 13 aufgrund sehr geringer

Ladungen aus den Berechnungen ausgeschlossen. Die jeweiligen Ladungsmatrizen sind in den Tabellen 6 und 7 im Anhang dargestellt.

Ein Vergleich der Faktorenstruktur der Analysen mit und ohne diesen Items zeigt, dass die Faktoren mehr an der Gesamtvarianz erklären.

Auf den ersten Faktor laden 9 Items, auf den zweiten 8 und auf den dritten Faktor 4 Items.

Da hier die Hauptkomponentenanalyse durchgeführt wurde, soll nach Backhaus et al. (2005) bei der Benennung der Faktoren ein Sammelbegriff für die auf einen Faktor ladenden Variablen gefunden werden.

Beim ersten Faktor handelt es sich um Items die die aktive Auseinandersetzung mit der Zeitplanung beinhalten. Speziell ist damit das Erstellen eines Zeit- und Arbeitsplanes gemeint, der regelmäßig überprüft wird, sowie das Setzen von Deadlines zur Erreichung einer Aufgabe und das Suchen eines ungestörten Arbeitsplatzes.

Der zweite Faktor umfasst alle Items, die die Mühe einen Zeitplan einzuhalten repräsentieren. Dazu zählt auch das Hinausschieben von Aufgaben, die (leichte) Ablenkbarkeit durch äußere Umstände und das Unterschätzen der Zeit die man für die erforderlichen Arbeiten benötigt.

Der dritte Faktor beinhaltet Items, die nach der Benutzung von Utensilien wie z.B.: einen Terminkalender oder einer Liste fragen.

Tabelle 10 gibt die Verteilung der Items auf den drei Faktoren, sowie deren Benennung wieder.

Tabelle 10: Zeit-Faktoren und zugehörige Items

Faktor	Benennung	Itemnummer
1	aktives Auseinandersetzen	1,4,5,6,7,9,11,12,18
2	Jammern	2,3,8,10,20,21,22,23
3	Werkzeug	14,15,16,17

Insgesamt laden die Items auf die Faktoren, denen sie zugeordnet wurden, recht hoch. Die Ladungen der einzelnen Items auf die drei Faktoren können Tabelle 8 im Anhang entnommen werden.

2. Befragungszeitpunkt:

Da beim 1. Befragungszeitpunkt eine Drei-Faktoren-Lösung sinnvoll erschien wurde sofort eine Faktorenanalyse mit der Vorgabe von drei Faktoren durchgeführt. Die Ladungsmatrix ist in Tabelle 8 im Anhang abgebildet. Nach dem Scree-Test von Catell lassen sich wiederum drei Faktoren ableiten.

Mit drei Faktoren werden 50 Prozent der Varianz erklärt.

Da die Items 13 und 19 auch hier sehr geringe Ladungen aufweisen und somit wenig Relevanz haben wurden sie wie schon bei der ersten Befragung aus den weiteren Berechnungen ausgeschlossen.

Danach wurde erneut eine Faktorenanalyse berechnet. Die erklärte Gesamtvarianz beträgt 53 Prozent. Ein Vergleich der Faktorenstruktur der Analysen zeigt, dass sich durch den Ausschluss der Items 13 und 19 die erklärte Varianz erhöht hat. Die Ladungsmatrix ist in Tabelle 9 im Anhang dargestellt.

8.1.2. Strukturgleichungsmodell

Die Strukturgleichungsmodelle wurden mit dem Programm AMOS 7 durchgeführt. Es wurde für jede Skala ein Modell erstellt. Auch hier wird die Vorgehensweise exemplarisch anhand der Skala Zeit dargestellt. Alle weiteren Ergebnisse und Abbildungen befinden sich im Anhang.

8.1.2.1. Skala Zeit

Bei dem Konstrukt „Zeit“ wurden mittels explorativer Faktorenanalyse 3 Faktoren extrahiert: Aktives Auseinandersetzen, Jammern und Werkzeug. Für jeden einzelnen Faktor wurde daraufhin ein Strukturgleichungsmodell erstellt, um das theoretische Modell mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse zu überprüfen und die Gesamtanpassung zu beurteilen.

Die zweite Fragestellung zur metrischen Äquivalenz wurde mittels Mehrgruppenkausalanalyse untersucht.

Wie oben bereits erwähnt werden die Ladungen des Konstruktes zu den beiden Befragungszeitpunkten gleichgesetzt. So kann überprüft werden, ob die Konstrukte über die Zeit äquivalent sind.

Hierfür wurden die beiden Stichproben, die zu den zwei Testzeitpunkten erhoben wurden miteinander verglichen. Zunächst wurde ein Modell aufgestellt, bei dem alle Ladungen einander gleichgesetzt wurden (restringiert). Die sich hierbei ergebende Modellgüte wird anschließend mit dem Fit des Modells verglichen, das von einer konfirmatorischen Äquivalenz ausgeht (unconstrained Model) (Steenkamp & Baumgartner, 1998).

Erzielen beide Modellvarianten den gleichen Gesamtfit, so liegen keine inhaltlichen Unterschiede der Konstrukte über die Zeit vor.

Im Folgenden werden die einzelnen Faktoren graphisch dargestellt und die Ergebnisse diskutiert.

8.1.2.1.1. Faktor: aktives Auseinandersetzen

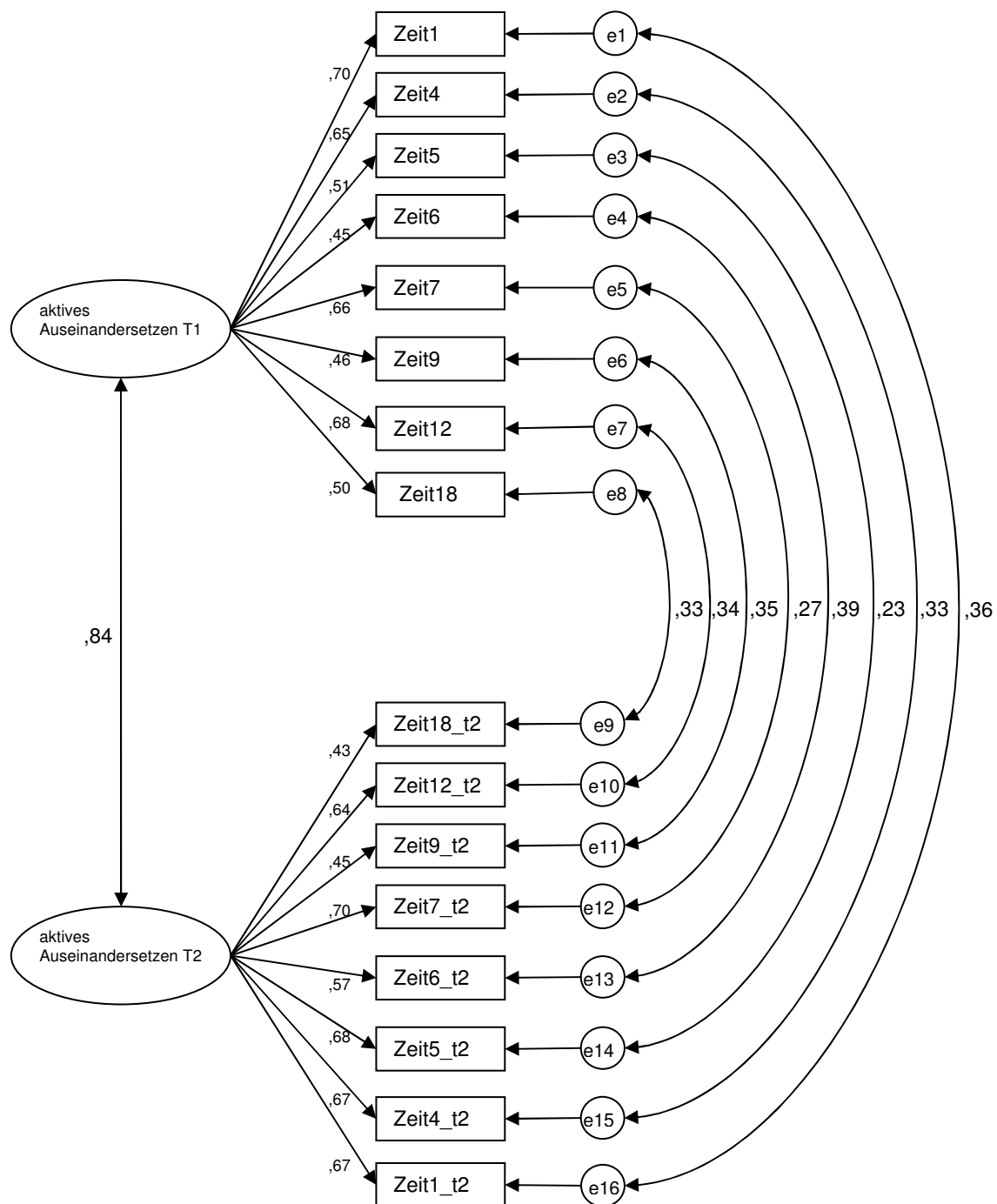


Abb. 5: Strukturgleichungsmodell aktives Auseinandersetzen (standardisierte Lösung)

Aktives Auseinandersetzen T1 und aktives Auseinandersetzen T2 sind als latente Konstrukte kreisförmig dargestellt. Die Items zeit1, zeit4 und zeit5 usw. bzw. zeit1_t2, zeit4_t2 und zeit5_t2 usw. stellen die manifesten Variablen dar.

Aktives Auseinandersetzen T1 und aktives Auseinandersetzen T2 können miteinander korrelieren. Deshalb ist zwischen den Kreisen ein Doppelpfeil eingezeichnet. Bei den Variablen zeit1, zeit4 und zeit5 usw. bzw. zeit1_t2, zeit4_t2 und zeit5_t2 usw. handelt es sich um manifeste Variablen. Sie werden (abgesehen von Fehleranteilen) durch das jeweilige Konstrukt aktives Auseinandersetzen T1 und aktives Auseinandersetzen T2 erklärt.

Die korrelierten Messfehler der manifesten Variablen sind ebenfalls mittels Doppelpfeil dargestellt. Wegen ihrer inhaltlichen Ähnlichkeit werden außerdem die Fehler aller Itempaare korreliert.

Faktor aktives Auseinandersetzen		
<i>Latente Dimension</i>	<i>Manifeste Variable</i>	<i>Ladung</i>
Aktives Auseinandersetzen T1	zeit1 Bei arbeitsintensiven Aufgaben erstelle ich zu Beginn einen genauen zeit- bzw. Arbeitsplan.	.70
	zeit4 Wenn ich Arbeiten für mein Studium erledige, so setze ich mir einen bestimmten zeitlichen Rahmen und halte mich auch daran.	.65
	zeit5 Ich überprüfe meine Ziele um festzustellen, ob sie überarbeitet werden müssen.	.51
	zeit6 Ich teile komplexe, schwierige Aufgaben in kleinere, bewältigbare Schritte ein.	.45
	zeit7 Ich setze mir Deadlines (Fristen), wenn ich eine Aufgabe durchführe.	.66
	zeit9 Um mich nicht zu übernehmen, überlege ich mir im Vorhinein genau, wie viel Aufwand ich für welchen Nutzen investieren darf.	.46
	zeit12 Während meines Arbeitstages überprüfe ich, wie gut ich meinen Zeitplan einhalte.	.68
	zeit18 Ich suche mir einen Arbeitsplatz, wo ich Unterbrechungen und Störungen vermeiden kann.	.50
Aktives Auseinandersetzen T2	zeit1_t2 Bei arbeitsintensiven Aufgaben erstelle ich zu Beginn einen genauen Zeit- bzw. Arbeitsplan.	.67
	zeit4_t2 Wenn ich Arbeiten für mein Studium erledige, so setze ich mir einen bestimmten zeitlichen Rahmen und halte mich auch daran.	.67
	zeit5_t2 Ich überprüfe meine Ziele um festzustellen, ob sie überarbeitet werden müssen.	.68
	zeit6_t2 Ich teile komplexe, schwierige Aufgaben in kleinere, bewältigbare Schritte ein.	.57
	zeit7_t2 Ich setze mir Deadlines (Fristen), wenn ich eine Aufgabe durchführe.	.70
	zeit9_t2 Um mich nicht zu übernehmen, überlege ich mir im Vorhinein genau, wie viel Aufwand ich für welchen Nutzen investieren darf.	.45
	zeit12_t2 Während meines Arbeitstages überprüfe ich, wie gut ich meinen Zeitplan einhalte.	.64
	zeit18_t2 Ich suche mir einen Arbeitsplatz, wo ich Unterbrechungen und Störungen vermeiden kann.	.43

Tabelle 11: Faktor aktives Auseinandersetzen

Modellbeurteilung:

Aktives Auseinandersetzen	Freie Parameter	Fixierte Parameter
CMIN/df	1,575	1,545
RMSEA	,048	,047
NFI	,891	,900
RMR	,106	,083
GFI	,928	,934
AGFI	,904	,906
CFI	,957	,962

Tabelle 12: Modellbeurteilung aktives Auseinandersetzen

Freie Parameter:

Das aufgestellte Modell weist eine gute Gesamtanpassung (χ^2/df Wert = 1,575) auf. Somit können die empirischen Daten hinreichend gut erklärt werden. Der Anteil der Varianz, den das Modell reproduzieren kann, ist hoch (GFI = 0,928). Der RMSEA liegt ebenfalls im akzeptablen Bereich (RMSEA = 0,48), das heißt, dass das Modell gut der Realität angenähert ist. Der RMR spricht mit 0,106 für geringe Residuen und somit ebenso für eine gute Modellanpassung.

Auch der AGFI mit 0,904 und der CFI mit 0,957 zeigen eine gute Anpassung.

Einzig der NFI stellt mit einem Wert von 0,891 einen unzufriedenstellenden Fit dar, das bedeutet, dass das Modell nicht sehr nahe dem saturierten Modell liegt.

Zusammenfassend hat das Modell einen eher guten Modellfit erreicht.

Fixierte Parameter:

In den Globalmaßen (χ^2/df Wert = 1,545) weist das Modell eine gute Anpassung auf. Der RMSEA beträgt 0,047, was auch den Kriterien eines guten Fits nach den Gütekriterien entspricht. Der durch das Modell reproduzierbare Varianzanteil ist hoch (GFI = 0,934). Ebenso liegt das Modell nahe dem saturierten (NFI = 0,90

und CFI = 0,962). Der RMR spricht mit einem Wert von 0,083 auch für einen akzeptablen Fit. Auch der AGFI mit 0,906 zeigt eine gute Anpassung.

Zusammenfassend hat das Modell auch hier einen guten Modellfit erreicht.

Modellvergleich:

Im Folgenden werden die Modelle einander mittels Chi–Quadrat–Differenzentest gegenüber gestellt.

Model	df	Cmin	Wkt. (p)
Fixierte Parameter	7	13,933	,052

Tabelle 13: Modellvergleich aktives Auseinandersetzen

Das Ergebnis ist bei einem α -Niveau von 0,05 nicht signifikant. Dies spricht dafür, dass die Nullhypothese beibehalten werden kann und somit die Skala „aktives Auseinandersetzen“ über die Zeit stabil ist.

8.1.2.1.2. Faktor: Jammern

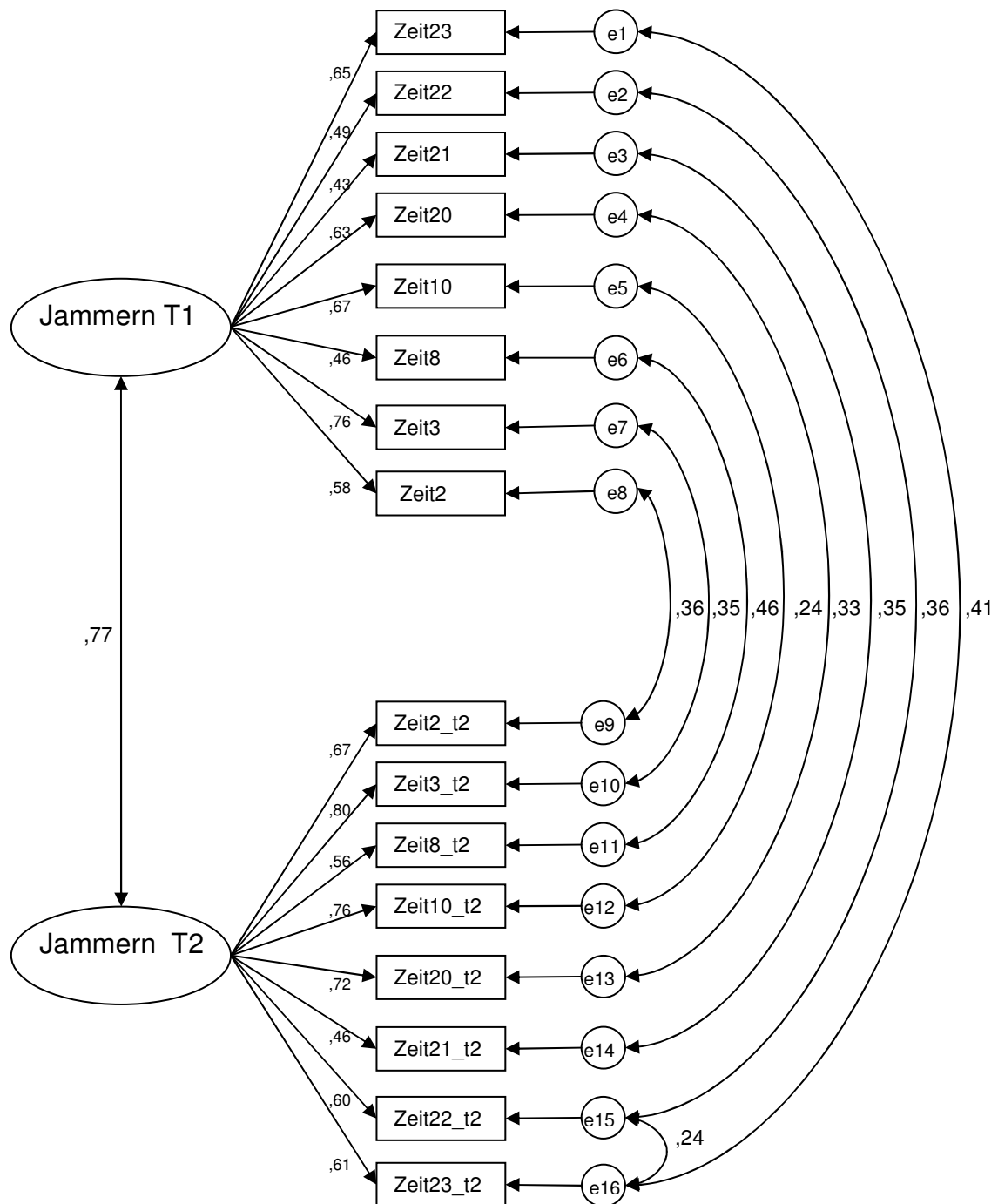


Abb. 6: Strukturgleichungsmodell Jammern (standardisierte Lösung)

Auch hier sind Jammern T1 und Jammern T2 als latente Konstrukte kreisförmig dargestellt. Die Items zeit2, zeit3 und zeit8 usw. bzw. zeit2_t2, zeit3_t2 und zeit8_t2 usw. stellen wie schon beim Faktor aktives Auseinandersetzen die manifesten Variablen dar. Sie werden (abgesehen von Fehleranteilen) durch das jeweilige Konstrukt aktives Jammern T1 und Jammern T2 erklärt.

Jammern T1 und Jammern T2 können wiederum miteinander korrelieren.

Die korrelierten Messfehler der manifesten Variablen sind ebenfalls mittels Doppelpfeil dargestellt. Auch hier sind aufgrund der inhaltlichen Ähnlichkeit die Fehler der Itempaare korreliert.

Faktor Jammern		
<i>Latente Dimension</i>	<i>Manifeste Variable</i>	<i>Ladung</i>
Jammern T1	zeit2 Bei arbeitsaufwändigen Aufgaben (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) habe ich Mühe, mich an einen Zeit- und Arbeitsplan zu halten.	.58
	zeit3 Wenn ich mit dem Studium verbundene Arbeiten (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) beginnen sollte, schiebe ich sie hinaus.	.76
	zeit8 Ich habe das Gefühl, die Effizienz meiner (Lern-) Aktivitäten erhöhen zu müssen.	.46
	zeit10 Ich erwische mich dabei, mich mit Nebensächlichkeiten zu beschäftigen, wenn ich besonders wichtige Aufgaben zu erledigen hätte.	.67
	zeit20 Ich schiebe Aufgaben auf, die ich nicht mag.	.63
	zeit21 Ich finde es schwierig, mich an einen Zeitplan zu halten, weil mich andere Personen von meiner Arbeit abhalten.	.43
	zeit22 Ich unterschätze die Zeit, die ich zur Erledigung einer Aufgabe brauche.	.49
	zeit23 Ich kann meinen Zeitplan einhalten.	.65
Jammern T2	zeit2_t2 Bei arbeitsaufwändigen Aufgaben (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) habe ich Mühe, mich an einen Zeit- und Arbeitsplan zu halten.	.67
	zeit3_t2 Wenn ich mit dem Studium verbundene Arbeiten (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) beginnen sollte, schiebe ich sie hinaus.	.80
	zeit8_t2 Ich habe das Gefühl, die Effizienz meiner (Lern-) Aktivitäten erhöhen zu müssen.	.56
	zeit10_t2 Ich erwische mich dabei, mich mit Nebensächlichkeiten zu beschäftigen, wenn ich besonders wichtige Aufgaben zu erledigen hätte.	.76
	zeit20_t2 Ich schiebe Aufgaben auf, die ich nicht mag.	.72
	zeit21_t2 Ich finde es schwierig, mich an einen Zeitplan zu halten, weil mich andere Personen von meiner Arbeit abhalten.	.46
	zeit22_t2 Ich unterschätze die Zeit, die ich zur Erledigung einer Aufgabe brauche.	.60
	zeit23_t2 Ich kann meinen Zeitplan einhalten.	.61

Tabelle 14: Faktor Jammern

Modellbeurteilung:

Jammern	Freie Parameter	Fixierte Parameter
CMIN/df	2,388	2,260
RMSEA	,075	,072
NFI	,873	,871
RMR	,099	,103
GFI	,894	,893
AGFI	,847	,856
CFI	,921	,923

Tabelle 15: Modellbeurteilung Jammern

Freie Parameter:

Das Modell weist eine gute Gesamtanpassung auf ($\chi^2/df = 2,388$), das heißt, dass die Daten hinreichend gut erklärt werden. Der Anteil der Varianz, den das Modell reproduzieren kann ist akzeptabel (GFI = 0,894). Der RMSEA beträgt 0,075 und liegt ebenfalls im akzeptablen Bereich, das heißt, dass das Modell gut der Realität angenähert ist. Der RMR spricht mit 0,099 für geringe Residuen und somit ebenso für eine gute Modellanpassung. Auch der CFI mit 0,921 zeigt einen guten Modellfit.

Der AGFI mit 0,847 liegt knapp unter dem akzeptablen Bereich. Auch der NFI stellt mit einem Wert von 0,873 einen unzufriedenstellenden Fit dar, das bedeutet, dass das Modell nicht sehr nahe dem saturierten Modell liegt.

Fixierte Parameter:

Das aufgestellte Modell zeigt eine gute Gesamtanpassung ($\chi^2/df = 2,260$) und ist gut der Realität angenähert (RMSEA = 0,072). Der Anteil der Varianz, den das Modell reproduzieren kann ist akzeptabel (GFI = 0,893; AGFI = 0,851). Der CFI mit einem Wert von 0,923 spricht ebenso für einen guten Modellfit.

Das Modell liegt jedoch nicht nahe dem saturierten Modell ($NFI = 0,871$) und auch der RMR spricht mit einem Wert von 0,103 für eine eher mittelmäßige Modellanpassung.

Modellvergleich:

Im Folgenden werden die Modelle einander mittels Chi-Quadrat-Differenztest gegenübergestellt.

Model	df	Cmin	Wkt. (p)
Fixierte Parameter	7	3,753	,808

Tabelle 16: Modellvergleich Jammern

Hier ist das Ergebnis bei einem α -Niveau von 0,05 nicht signifikant. Das heißt, dass die Nullhypothese angenommen wird und demnach die Skala „Jammern“ über die Zeit stabil ist.

8.1.2.1.3. Faktor: Werkzeug

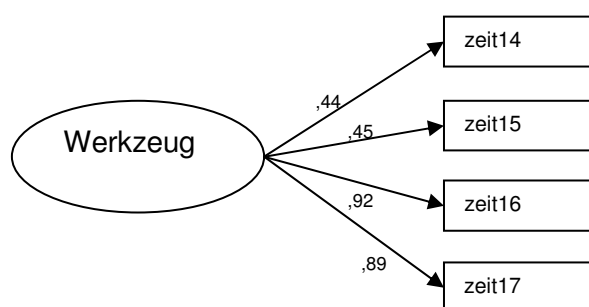


Abb. 7: Strukturgleichungsmodell Werkzeug (standardisierte Lösung)

Der Faktor Werkzeug wurde mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse überprüft. Dabei ergaben sich die in Abbildung 9 dargestellten Ergebnisse. Die Ladungen lassen vermuten, dass es sich hierbei um 2 weitere Faktoren handelt. Aus diesem Grund wurde der Faktor Werkzeug in den Faktor „To Do“ und in den Faktor „Terminkalender“ aufgesplittet.

Tabelle 17 veranschaulicht die Ladungen der einzelnen Items.

Faktor Werkzeug		
<i>Latente Dimension</i>	<i>Manifeste Variable</i>	<i>Ladung</i>
To Do T1	zeit 14 Ich mache mir immer Notizen, um mich zu erinnern, was ich zu tun habe.	.80
	zeit15 Ich mache mir eine Liste aller Dinge, die ich an einem Tag zu tun habe und hake erledigte Aufgaben ab.	.84
To Do T2	zeit 14_t2 Ich mache mir immer Notizen um mich zu erinnern, was ich zu tun habe.	.90
	zeit15_t2 Ich mache mir eine Liste aller Dinge, die ich an einem Tag zu tun habe und hake erledigte Aufgaben ab.	.81
Termin-Kalender T1	zeit 16 Ich benutze einen Terminkalender.	.88
	zeit17 Ich notiere mir Aufgaben sofort in meinem Terminkalender.	.94
Termin-Kalender T2	zeit 16 Ich benutze einen Terminkalender.	.88
	zeit17 Ich notiere mir Aufgaben sofort in meinem Terminkalender.	.92

Tabelle 17: Faktor Werkzeug

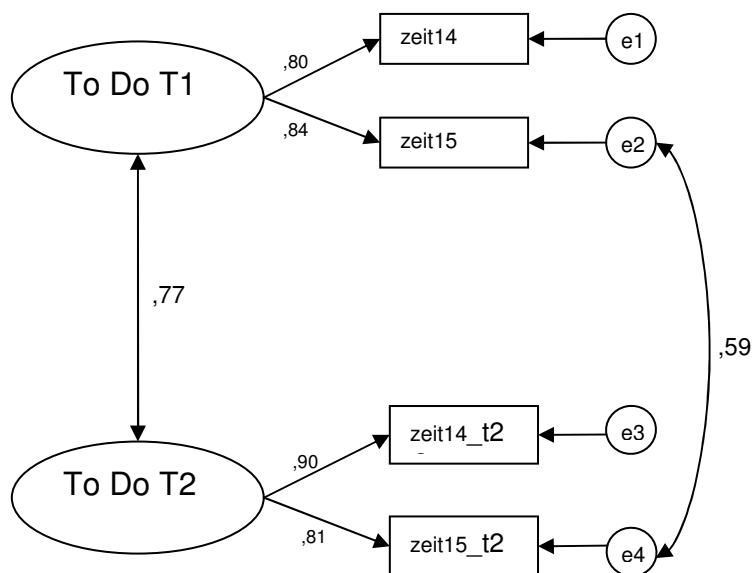


Abb. 9: Strukturgleichungsmodell To Do (standardisierte Lösung)

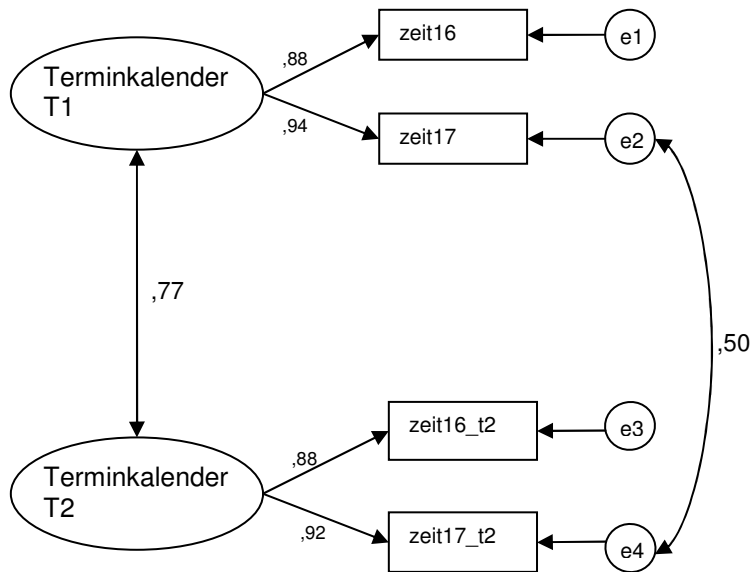


Abb. 10: Strukturgleichungsmodell Terminkalender (standardisierte Lösung)

Auch hier sind To Do T1 und To Do T2, sowie Terminkalender T1 und Terminkalender T2 als latente Konstrukte kreisförmig dargestellt. Die Items sind wie auch schon bei den oben vorgestellten Faktoren die manifesten Variablen. Sie werden (abgesehen von Fehleranteilen) durch das jeweilige Konstrukt der latenten Variablen erklärt. Die latenten Variablen sind durch einen Doppelpfeil miteinander verbunden, da sie miteinander korrelieren können.

Die korrelierten Messfehler der manifesten Variablen sind ebenfalls mittels Doppelpfeil dargestellt.

Modellüberprüfung:

Faktor To Do	Freie Parameter	Fixierte Parameter
CMIN/df	Saturiertes Modell	1,852
RMSEA		,059
NFI		,997
RMR		,054
GFI		,997
AGFI		,962
CFI		,998

Tabelle 18: Fit der Skala To Do

Freie Parameter:

Bei diesem Modell handelt es sich um ein sogenanntes „saturiertes Modell“. Das bedeutet, dass es die Daten perfekt erklärt, da es so viele Parameter enthält wie es unabhängige Daten gibt. In diesem Modell wurden zwar die Regressionskoeffizienten bestimmt, aber es wurde kein Modelltest durchgeführt, da die Freiheitsgrade gleich Null sind (Bühner, 2006).

Fixierte Parameter:

Das aufgestellte Modell zeigt gute Globalmaße ($\chi^2/df = 1,852$), das bedeutet, dass die empirischen Daten hinreichend gut erklärt werden. Weiters entspricht dieses Modell der Realität (RMSEA = 0,059). Der Anteil der Varianz, den das Modell reproduzieren kann ist hoch (GFI = 0,996; CFI = 0,998). Der RMR spricht mit 0,054 für geringe Residuen und somit ebenso für eine sehr gute Modellanpassung. Auch der AGFI mit 0,962 liegt im akzeptablen Bereich. Der NFI stellt ebenso mit einem Wert von 0,997 einen zufriedenstellenden Fit dar, das bedeutet, dass das Modell sehr nahe dem saturierten Modell liegt. Zusammenfassend hat das Modell eine gute Modellanpassung erreicht.

Modellvergleich:

Im Folgenden werden die Modelle einander mittels Chi–Quadrat–Differenzentest gegenüber gestellt.

Model	df	Cmin	Wkt. (p)
Fixierte Parameter	1	1,852	,174

Tabelle 19: Modellvergleich To Do

Hier ist das Ergebnis bei einem α -Niveau von 0,05 nicht signifikant. Das heißt, dass die Nullhypothese angenommen wird und demnach die Skala „To Do“ über die Zeit stabil ist.

Faktor Terminkalender	Freie Parameter	Fixierte Parameter
CMIN/df	Saturiertes Modell	,019
RMSEA		0
NFI		1
RMR		,005
GFI		1
AGFI		1
CFI		1

Tabelle 20: Fit der Skala Terminkalender

Freie Parameter:

Bei diesem Modell handelt es sich wiederum um ein saturiertes Modell. Das bedeutet, dass dieses Modell die Daten perfekt erklärt, da es so viele Parameter enthält wie es unabhängige Daten gibt. Aus diesem Grund ist das Modell nicht interpretierbar, da wie oben schon erwähnt die Freiheitsgrade gleich Null sind und somit keine Modelltestung möglich ist (Bühner, 2006).

Fixierte Parameter:

Dieses Modell zeigt zwar sehr gute Globalmaße ($\chi^2/df = ,019$), jedoch entspricht es nicht der Realität (RMSEA = 0). Der Anteil der Varianz, den das Modell reproduzieren kann ist hoch (GFI = 1; AGFI = 1). Weiters liegt das Modell nahe dem saturierten (NFI = 1; CFI = 1). Auch der RMR zeigt mit einem Wert von 0,005 einen akzeptablen Modellfit, da nur geringe Residuen vorhanden sind.

Modellvergleich:

Im Folgenden werden die Modelle einander mittels Chi–Quadrat–Differenzentest gegenüber gestellt.

Model	df	Cmin	Wkt. (p)
Fixierte Parameter	1	0,19	,891

Tabelle 21: Modellvergleich Terminkalender

Das Ergebnis ist bei einem α -Niveau von 0,05 nicht signifikant. Dies spricht dafür, dass die Nullhypothese beibehalten werden kann und somit die Skala „Terminkalender“ über die Zeit stabil ist.

8.2. Beantwortung der Fragestellungen

8.2.1. Ist die strukturelle Validität gegeben?

Wie oben bereits erwähnt soll die Fragebogenstruktur jeder einzelnen Subskala des CBM-Fragebogens untersucht werden.

Nachdem anhand der explorativen Faktorenanalyse die Items jeder Skala ihren Faktoren zugewiesen wurden, wie bereits für die Skala Zeit exemplarisch dargestellt, wurden die Ergebnisse dieser mittels Strukturgleichungsmodellen auf ihre Dimensionalität überprüft. Die Annahmen über die Dimensionalitäten wurden mit konfirmatorischen Faktorenanalysen in AMOS 7 getestet. Als Schätzverfahren diente die Maximum – Likelihood – Methode. Die Güteindizes der konfirmatorischen Faktorenanalysen der Subskalen vom CBM-Fragebogen finden sich in folgender Tabelle:

Statistik		Model	CMIN/df	RMSEA	NFI	RMR	GFI	AGFI	CFI	Akzeptabel?
Computer und Internet	Computer	frei	2,502	,074	,988	,084	,982	,936	,988	ja
		fixiert	2,068	,063	,987	,088	,980	,947	,987	
	Internet	frei	1,872	,057	,987	,051	,987	,954	,994	mittelmäßig
		fixiert	3,068	,087	,972	,086	,971	,925	,981	
Team	Strukturen und Regeln	frei	3,387	,095	,894	,112	,954	,891	,921	mittelmäßig
		fixiert	2,876	,084	,892	,114	,953	,907	,926	
	Solo-menschen	frei	7,392	,155	,978	,036	,987	,865	,981	nein
		fixiert	4,009	,106	,976	,044	,986	,928	,982	
	Harmonie	frei								konnte nicht berechnet werden
		fixiert								
Selbstreguliertes Lernen		frei	1,525	,046	,958	,063	,966	,936	,985	ja
		fixiert	1,390	,039	,957	,066	,965	,942	,987	
Wissen		frei	2,018	,062	,982	,051	,985	,946	,991	ja
		fixiert	1,772	,054	,979	,058	,982	,954	,991	
Interesse	Gefühl	frei	2,178	,067	,930	,062	,968	,929	,960	ja
		fixiert	1,952	,060	,925	,066	,967	,937	,961	
	Intrinsische Motivation	frei	Saturiertes Modell							ja
		fixiert	,851	,000	,997	,023	,998	,984	1,00	
	Persönlicher Wert	frei	,426	,000	,997	,011	,997	,989	1,00	ja
		fixiert	,807	,000	,993	,028	,992	,979	1,00	
Orientierung im Studium		frei	1,453	,042	,957	,070	,969	,939	,986	ja
		fixiert	1,325	,035	,955	,075	,968	,945	,988	
Selbstwirksamkeit		frei	2,756	,082	,912	,096	,929	,876	,941	mittelmäßig
		fixiert	2,662	,080	,906	,101	,924	,882	,938	
Commitment		frei	2,164	,067	,953	,094	,954	,913	,986	ja
		fixiert	1,913	,059	,952	,096	,954	,923	,985	

Tabelle 22 Güteindizes der Subskalen vom CBM-Fragebogen

Es zeigt sich, dass die meisten Skalen akzeptabel sind. Das bedeutet, dass die angenommene Modellstruktur gut auf die vorhandenen Daten passt und somit die strukturelle Validität gegeben ist. Die Skalen Solomenschen und Harmonie weisen hingegen einen inakzeptablen Fit auf. Somit kann man nicht davon ausgehen, dass die strukturelle Validität gegeben ist.

8.2.2. Sind die Skalen des Fragebogens über die Zeit stabil?

Wie oben bereits erwähnt wurde diese Fragestellung mit Hilfe der Mehrgruppen Kausalanalyse bearbeitet. Dazu wurden mit dem Programm AMOS 7 für jede Skala Messmodelle erstellt, sowohl für den ersten als auch für den zweiten Befragungszeitpunkt. Zusätzlich wurde für jede Skala ein identes Strukturgleichungsmodell erstellt, indem die Parameter fixiert wurden (constraint). In weiterer Folge wurde durch einen Modellvergleich überprüft, ob die Skalen über die Zeit stabil sind. Jeder Modellvergleich wurde mit einer α –Niveau von 0,05 getestet.

In folgender Tabelle sind die Ergebnisse zusammengefasst (die genaue Darstellung der Ergebnisse befinden sich im Anhang):

Skalen		Wkt. (p)	Stabilität?
Computer und Internet	<i>Computer</i>	,465	ja
	<i>Internet</i>	,001	nein
Team	<i>Strukturen und Regeln</i>	,811	ja
	<i>Solo-Menschen</i>	,429	ja
	<i>Harmonie</i>	konnte nicht berechnet werden	
Selbstreguliertes Lernen		,800	ja
Wissen		,356	ja
Interesse	<i>Gefühl</i>	,524	ja
	<i>Intrinsische Motivation</i>	,356	ja
	<i>Persönlicher Wert</i>	,142	ja
Orientierung im Studium		,791	ja
Selbstwirksamkeit		,107	ja
Commitment		,986	ja

Tabelle 23: Ergebnisse der 2. Fragestellung

Auch hier zeigt sich, dass zum Großteil die Struktur der Skalen über die Zeit gleich bleibt. Lediglich die Skala Internet weist eine Instabilität in der Struktur auf. Das heißt, dass die Items dieser Skala zum 1. Befragungszeitpunkt anders auf den Faktor wirken als zum 2. Befragungszeitpunkt.

Sieht man sich die explorative Faktorenanalyse nochmal genauer an (siehe Anhang, Tab.2), kann man deutlich erkennen, dass beim 2. Befragungszeitpunkt das Item intern5_t2 eine Doppelladung aufweist. Somit kann das Item nicht eindeutig einem Faktor zugeordnet werden.

Da die Skala Harmonie schon bei der konfirmatorischen Faktorenanalyse nicht berechnet werden konnte, war es auch nicht möglich diese Skala auf ihre metrische Invarianz zu überprüfen.

9. Diskussion

In dieser Diplomarbeit geht es um die Untersuchung von Skalen eines Fragebogens, der im Zuge eines Forschungsprojektes an der Universität Wien eingesetzt wurde. Das Cascaded Blended Mentoring – Projekt dient StudienanfängerInnen dazu, für das Studium erforderliche Fähigkeiten zu vermitteln, die für ein erfolgreiches Studieren essentiell sind.

Um das Projekt evaluieren zu können wurde ein Fragebogen erstellt. Die Zielsetzung liegt zum einen darin die Skalen des Fragebogens abzusichern und zum anderen zu überprüfen, ob die Struktur der Skalen über die Zeit gleich bleibt.

Für den CBM-Fragebogen wurden insgesamt 11 Instrumente aus der Literatur herangezogen, davon wurde nur ein Instrument (Studienspezifische Selbstwirksamkeit) in sich geschlossen für den Fragebogen verwendet. Bei den übrigen Instrumenten wurden lediglich einige Items herausgenommen. Zusätzlich zu den Instrumenten aus der Literatur wurden noch 36 Items in Anlehnung an diese selbst entwickelt.

Bei den Analysen mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse zeigt sich, dass die meisten Skalen einen akzeptablen Model Fit erreichen und somit die strukturelle Validität angenommen werden kann. Dies entsprach auch den Erwartungen.

Lediglich die Skala Solomensen weist einen inakzeptablen Fit auf ($\chi^2/df = 7,392$; RMSEA = 0,155). Das bedeutet, dass die Daten das Modell nicht hinreichend gut erklären können.

Die Skala Harmonie konnte aufgrund technischer Mängel seitens des Programms mittels AMOS 7 überhaupt nicht berechnet werden.

Weiters konnte mittels Mehrgruppen Kausalanalyse festgestellt werden, dass die Mehrheit der Skalen im CBM –Fragebogen über die Zeit stabil sind. Nur die Struktur der Skala Internet wies eine Instabilität auf. Wie bei der Ergebnisdarstellung schon erwähnt, liegt bei der explorativen Faktorenanalyse eine Doppelladung beim Item intern5_t2 (Umgang mit Lehr- /Lernplattformen (z.B. Moodle, WebCT)) vor. Dies bedeutet, dass dieses Item nicht eindeutig einem Faktor zugeordnet werden kann. Zum 1. Befragungszeitpunkt jedoch, lädt dieses Item hoch auf den Faktor Internet. Die Überprüfung der metrischen Invarianz bestätigt nochmals, dass die Items zum 1. Befragungszeitpunkt anders auf den Faktor Internet wirken als zum 2. Befragungszeitpunkt.

Bei genauerer Betrachtung der Skala Internet und deren Items (siehe Anhang Tab.2), fällt auf, dass sich alle Items mit alltäglichen Internetfunktionen beschäftigen. Lediglich das Item intern5(_t2) fragt nach der Einschätzung der eigenen Kompetenz im Umgang mit Lernplattformen, eine Internetfunktion, die vorwiegend auf den Universitäten benutzt wird. Die meisten StudentInnen kommen erst durch ihr Studium mit Lernplattformen in Berührung.

Da im Zuge des Projekts genau diese Kompetenz geübt wird, ist zu erwarten, dass sich dadurch auch die Einschätzung der Studierenden bezüglich ihrer Fähigkeit mit Lernplattformen umzugehen geändert hat.

Die Skala Harmonie konnte wie auch schon bei der ersten Fragestellung aufgrund technischer Mängel nicht mit AMOS 7 berechnet werden.

Das Problem bei der Analyse von Strukturgleichungsmodellen besteht in der Interpretation der Ergebnisse. Diese erfolgt wie oben schon erwähnt nach sogenannten Cut-Off -Werten. In der Praxis kommt es jedoch nicht selten vor, dass z.B.: der CFI eine akzeptable Modellanpassung zeigt, hingegen der RMSEA auf eine schlechte Anpassung hinweist. Die Bewertung des Model Fits liegt somit häufig im Ermessen des Forschers.

Weiters könnte der Stichprobenumfang einen größeren Einfluss auf die Ergebnisse haben als ursprünglich erwartet. Bühner (2006) weist daraufhin, dass mit einer zu großen Stichprobe (größer als 200) die Sensitivität der Maximum-Likelihood-Methode steigt. Dies hat zur Folge, dass fast jede Differenz entdeckt wird und oftmals schlechtere Goodness-of-Fit Werte ermittelt werden, das wiederum zu einer schnelleren Ablehnung der Modelle führt. Andererseits führt eine große Stichprobengröße zu genaueren Ergebnissen.

Literaturverzeichnis

- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (1994). *Multivariate Analysemethoden*. Berlin-Heidelberg: Springer-Verlag.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2000). *Multivariate Analysemethoden*. Berlin-Heidelberg: Springer-Verlag.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2005). *Multivariate Analysemethoden*. Berlin-Heidelberg: Springer-Verlag.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2008). *Multivariate Analysemethoden*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Borg, I., & Staufienbiel, T. (2007). *Theorien und Methoden der Skalierung*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Catell, R.B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research* 1, 245-276.
- Dearing, R. (1997). *The Dearing Report- National Committee of Inquiry into Higher Education*. London.
- De Smet, M., Van Keer, H., & Valcke, M. (2008). Blending asynchronous discussion groups and peer tutoring in higher education: An exploratory study of online peer tutoring behaviour. *Computers & Education* , 50(1), S. 207-223.
- Formann, & Pirkner. (2004). *Testtheorie und -konstruktion*. (Skriptum zur gleichnamigen Vorlesung). Wien: Universität, Institut für Psychologie.
- Garrison, D.R.. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering ist transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7 (2), 95-105.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur Erfassung von „Selbstwirksamkeit“. In R. Schwarzer (Hrsg, 1986), *Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit* (S.15 - 28). Berlin: Freie Universität, Institut für Psychologie.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1989). *LISREL 7: A Guide to the Program and Applications* (2nd ed.). Chicago, IL: SPSS Inc.

Kerres, M. & De Witt, C. (2003). A didactical framework for the design of blended learning arrangements. *Journal of Educational Media*, 28 (2-3), 101-113.

Lauche, K., Verbeck, A. & Weber, W. G. (1999). Multifunktionale Teams in der Produkt- und Prozessentwicklung. In Zentrum für Integrierte Produktionssysteme (ZIP) (Hrsg.), *Optimierung der Produkt- und Prozessentwicklung* (S.99-118). Zürich: vdf Hochschulverlag.

Lehmann, K., Hertel, G. & Konradt, U. (2001). Entwicklung eines Verfahrens zur Auswahl und Platzierung von Mitgliedern virtueller Teams. In U. Konradt (Hrsg.), *Berichte des Departments für Arbeits-, Organisations- und Marktpsychologie*, Nr. 8. Kiel: Universität Kiel.

Lynch, D.J. (2006). Motivational factors, learning strategies and resource management as predictors of course grades. *College Student Journal*, 40(2), 423-428.

Macan, T. H., Shashani, C., Dipboye, R. L., & Peek, P. A. (1990). Colleague Students Time Management: Correlations With Academic Performance and Stress. *Journal of Educational Psychology*, 82 No.4, S. 760-768.

Mayer, R.E. (1999).Multimedia aids to problem-solving Transfer. *International Journal of Educational Research*, 31 (7), 611-623.

Metzger, C., Weinstein, C.E. & Palmer, D.R. (1994). *WLI-Hochschule: Wie lerne ich? Lernstrategieinventar für Studentinnen & Studenten*. Aarau: Sauerländer.

Noe, R. A. (1988). An Investigation of Determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41,3, S. 457-479.

Prichard, J.S., Stratford, R.J., & Hardy, C. (2004). *Training students to work in teams: why and how?* York, UK: LTSN Psychology

Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T. & McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan.

Projekt Cascaded Blended Mentoring (2009). CBM | Cascaded Blended Mentoring. URL.: www.univie.ac.at/cbm.psychologie/ [25.12.2009]

Richter, T., Naumann, J. & Groeben, N, (2001). Das Inventar zu Computerbildung (INCOBI): Ein Instrument zur Erfassung von Computer Literacy und computerbezogenen Einstellungen bei Studierenden der Geistes- & Sozialwissenschaften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48, 1-13.

Schabmann, A., Leidenfrost, B., Gomes, C., Strassnig, B., Feuchtl, S. & Carbon, C. C. (2007). *Support for Freshmen at a Mass-University Program - The Cascaded Blended Mentoring Project (CBM)*.

Schiefele, U., Krapp, A., Wild, K. -P. & Winteler, A. (1993). Der Fragebogen zum Studieninteresse. (FSI). *Diagnostica*, 39 (4), 335-351.

Strassnig, B., & Leidenfrost, B. (2008). Projektbeschreibung [online]. URL: <http://www.univie.ac.at/cbm.psychologie/projekt.php> [2.6.09]

Strassnig, B., Leidenfrost, B., Schabmann, A. & Carbon, C.-C. (2007). Cascaded Blended Mentoring Unterstützung von StudienanfängerInnen in der Studieneingangsphase. In M. Merkt, K. Mayrberger, R. Schulmeister, A. Sommer, & I. van den Berk, *Studieren neu erfinden – Hochschulen neu denken* (S. 318-327). Münster: Waxmann.

Steenkamp, J., E.M. & Baumgartner, H. (1998). Assessing Measurement Invariance in Cross-National Consumer Research. *Journal of Consumer Research*, 25 (1), 78-90.

Topf, R.J. (1985). Studienprobleme, Studienmotive und Berufsziele der österreichischen Studienanfänger der Psychologie. Unveröff. Diss., Universität, Wien.

Universität, W. (2007). Vergleichszahlen SPL020-FB1-07S (). Wien, Wien.

Verbeck, A. (2001). *Kooperative Innovation Effizienzsteigerung durch Team-Management*. Zürich: vdf Hochschulverlag AG.

Weiber, R. (2009). SGM Glossar [online]. URL: www.strukturgleichungsmodellierung.de/index.php?id=178#mess%C3%A4quivalenz [14.4.2010]

Weinstein, C.E., Schulte, A.C. & Palmer, D.R. (1987). LASSI: Learning and study strategies inventory. Clearwater: H&H Publishing.

Wiltschko, J. (2007). *Die Erwartungen an das Psychologiestudium*. Unveröff. Dipl.. Arbeit, Universität Wien.

Wosnitza, M. (2000). *Motiviertes selbstgesteuertes Lernen im Studium. Theoretischer Rahmen, diagnostisches Instrumentarium und Bedingungsanalyse*. (Erziehungswissenschaft 5). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

ANHANG

Zusammenfassung - Abstract

Aufgrund des großen Ansturms von PsychologiestudentInnen an der Universität Wien, ist es den FakultätsmitarbeiterInnen nicht mehr möglich eine angemessene Betreuung der Studierenden zu gewährleisten. Aus diesem Grund wurde das Konzept „Cascaded Blended Mentoring (CBM)“ entwickelt, das das Wissen von bereits fortgeschrittenen StudentInnen einbettet, indem sie als Mentoren den StudienanfängerInnen in der Studieneingangsphase zur Seite stehen.

Um das Projekt evaluieren zu können, wurde ein Fragebogen erstellt, der aus mehreren Instrumenten aus der Literatur zusammengesetzt wurde. In dieser Arbeit geht es darum, den Fragebogen auf seine theoretische Struktur und seine Stabilität über die Zeit zu überprüfen.

Anhand von 494 StudienanfängerInnen wurden die Fragestellungen mittels explorativer und konfirmatorischer Faktorenanalyse im Programm AMOS 7 getestet. Es zeigt sich, dass bei den meisten Skalen des Fragebogens die theoretische Struktur angenommen werden kann und auch alle Skalen, bis auf eine über die Zeit stabil sind.

Due to the big rush of psychology students at the University of Vienna, it is no longer possible for the faculty employees to provide an appropriate support to the students. This is why the concept "Cascaded Blended Mentoring (CBM)" was developed, which includes the knowledge of advanced students by incorporating them as mentors for the first-year-students in the study entrance phase.

To be able to evaluate the project, a questionnaire was created, which consists of several instruments from the literature. In this work it is a matter of checking the questionnaire for its theoretical structure and its stability over the time.

On the basis of 494 first-year-students the questions were tested by the means of explorative and confirmatory factor analysis using the programme AMOS 7.

It appears that the theoretical structure can be accepted for most of the questionnaire's scales and all scales, except one, are stable over time.

TEIL I

DER CBM-FRAGEBOGEN:

1. Befragungszeitpunkt:



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Geschlecht:

☐ weiblich ☐ männlich

Alter:

Heimatland:

Wie ist Ihre derzeitige Wohnsituation?

- ☐ Studierendenheim ☐ Wohnung (alleine)
- ☐ Wohnung (mit PartnerIn) ☐ Bei den Eltern/ einem Elternteil
- ☐ WG mit insgesamt Personen

Wie viel Geld steht Ihnen monatlich insgesamt zur Verfügung? (mit allen staatlichen und privaten Zuwendungen)

- ☐ bis 500 € ☐ 1.001-1.250 €
- ☐ 501-750 € ☐ 1.251-1.500 €
- ☐ 751-1.000 € ☐ mehr als 1.500 €

Sind Sie berufstätig? ☐ nein ☒ ja

wie viele Stunden in der Woche:

Haben Sie Kinder? ☐ nein ☒ ja wie viele:

Alter der Kinder: , , , ,



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Wie viele Stunden pro Woche haben Sie vor für den Besuch von Lehrveranstaltungen aufzuwenden:

Stunden

Wie viele Stunden pro Woche haben Sie vor für das Lernen aufzubringen:

Stunden

Studieren Sie gleichzeitig ein zweites oder mehr Studien?

☐ nein ☒ ja

Wie viele Stunden investieren Sie dafür pro Woche: Stunden

Ist Ihr Studienort auch Ihr Heimatort?

☐ nein ☒ ja

Haben Sie vorher schon ein oder mehrere andere Fächer studiert? ☐ nein ☒ ja

Haben Sie mehr als 2 Studienfächer studiert? ☐

Fach: Universität: Land:

Wie weit sind Sie gekommen? ☐ 1. Abschnitt/Vordiplom
☐ 2. Abschnitt
☐ Abschluss mit

Wie lange haben Sie dieses Fach studiert? Semester

Fach: Universität: Land:

Wie weit sind Sie gekommen? ☐ 1. Abschnitt/Vordiplom
☐ 2. Abschnitt
☐ Abschluss mit

Wie lange haben Sie dieses Fach studiert? Semester

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Wie viele Stunden pro Woche haben Sie für die Prüfungen "Psychologie als Wissenschaft I & II" gelernt?

Lerdauer für die 1. Prüfung: Tage, mit einer durchschnittlichen Lernzeit von Stunden pro Tag.

Lerdauer für die 2. Prüfung: Tage, mit einer durchschnittlichen Lernzeit von Stunden pro Tag.

Wie haben Sie gelernt?

Ausschließlich alleine ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Ausschließlich in einer Lerngruppe

Sonstiges:

Wie viele StudienkollegInnen haben Sie bereits kennengelernt?

KollegInnen

Wo?

Zu wie vielen werden Sie den Kontakt aufrecht erhalten?

KollegInnen

Mit wie vielen werden Sie "gemeinsam studieren" (z. B. in Vorlesungen gehen, für eine Prüfung lernen)?

KollegInnen

weiter

Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Von wo aus greifen Sie auf das Internet zu?

(Mehrfachantworten möglich, die Summe soll 100% ergeben.)

Von zu Hause %PC-Räume der Uni %Von der Arbeit %Von einem anderen Ort % , nämlich:

Schätzen Sie bitte, wie viel Stunden pro Woche Sie online sind:

Für die Uni StundenFür die Arbeit StundenPrivat Stunden

Geben Sie bitte Ihre Einschätzungen im Umgang mit dem Internet und Computer an:

	Trifft sicher nicht zu					Trifft sicher zu
Im Umgang mit Computern fühle ich mich sicher.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Verwendung unbekannter Software-Programme kann ich schnell erlernen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Im Umgang mit dem Internet fühle ich mich sicher.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Geben Sie bitte Ihre Einschätzungen zu Ihren Kompetenzen im Umgang mit folgenden Internetanwendungen an:

	Sehr schlecht					Sehr gut
Umgang mit dem Internet im Allgemeinen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwendung von Email	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwendung von Chat (z.B. Chaträume, Skype, ICQ)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwendung von Diskussionsforen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Umgang mit Lehr-/Lernplattformen (z.B. Moodle, BlackBoard Vista)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

[weiter](#)



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Stellen Sie sich im Folgenden ein für Sie optimal erscheinendes Team (z. B. Lerngruppen, Gruppen im Rahmen von Seminaren, Proseminaren) vor.

Bitte schätzen Sie ein, wie aus Ihrer Sicht das optimale(re) Team hinsichtlich des jeweiligen Aspekts aussehen würde.

Welcher der zwei Aussage können Sie mehr zustimmen? Markieren Sie bitte, wie stark Ihre Zustimmung ist.

Stimme voll zu	Stimme voll zu
In diesem Team werden Probleme so lange diskutiert, bis alle zufrieden sind, weil die Probleme sonst nie ganz ausgeräumt sind und man dann nicht gut weiter arbeiten kann. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	In diesem Team werden öfters auch Lösungen akzeptiert, mit denen nicht alle einverstanden sind, damit in einem vernünftigen Zeitrahmen weiter gearbeitet werden kann. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
In diesem Team werden vorweg genaue Einteilungen vorgenommen, wer was zu tun hat, weil dann klar ist, wer wofür Verantwortung trägt. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	In diesem Team werden keine festen Einteilungen vorgenommen, weil man in der Arbeit flexibel bleiben will. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
In diesem Team gibt es fixe Deadlines (Zeitvorgaben), wann eine Aufgabe oder Teilaufgabe erledigt sein muss, damit die Arbeit rechtzeitig fertig wird. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	In diesem Team gibt es keine fixen Deadlines für Teilaufgaben, die Arbeit muss aber rechtzeitig fertig werden. Wenn man sieht, man kommt mit der Zeit nicht aus, muss man die Arbeit eben intensivieren. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
In diesem Team sind klare Regeln aufgestellt, wie die Zusammenarbeit von Statten zu gehen hat (z.B. schriftliches Zusammenfassen und Weitergeben von Detailinformationen). Jedes Mitglied soll sich nach diesen Regeln richten. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	In diesem Team gibt es keine festen Regeln über die Zusammenarbeit. Die Freiheit der Gestaltung der Zusammenarbeit wird als kreatives Element für eine möglichst offene Kooperation gesehen. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Dieses Team hat eine klar bestimmte Person, die Führungsaufgaben wahrnimmt. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Dieses Team hat keine Person bestimmt, die Führungsaufgaben wahrnimmt. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Im Weiteren finden Sie noch einige Fragen über Ihre generelle Sicht dessen, was ein gutes Team ausmacht.

	Ich stimme gar nicht zu				Ich stimme voll zu	
Teamarbeit kann nur gelingen, wenn sich alle Mitglieder sympathisch sind.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Grundvoraussetzung für ein funktionierendes Team ist es, dass alle Mitglieder die gleichen Fähigkeiten mitbringen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Teamarbeit bedeutet, viel von anderen zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bearbeite meine Aufgaben lieber allein als mit anderen KollegInnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mir macht es Spaß, mit anderen zusammenzuarbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Wie gehen Sie mit Ihrer Zeit- und Aufgabeneinteilung im Studium um?
Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen:

	Nie					Immer
Bei arbeitsintensiven Aufgaben erstelle ich zu Beginn einen genauen Zeit- bzw. Arbeitsplan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei arbeitsaufwändigen Aufgaben (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) habe ich Mühe, mich an einen Zeit- und Arbeitsplan zu halten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich mit dem Studium verbundene Arbeiten (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) beginnen sollte, schiebe ich sie hinaus.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich Arbeiten für mein Studium erledige, so setze ich mir einen bestimmten zeitlichen Rahmen und halte mich auch daran.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich überprüfe meine Ziele um festzustellen, ob sie überarbeitet werden müssen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich teile komplexe, schwierige Aufgaben in kleinere, bewältigbare Schritte ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich setze mir Deadlines (Fristen), wenn ich eine Aufgabe durchführe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe das Gefühl, die Effizienz meiner (Lern-)Aktivitäten erhöhen zu müssen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Wie gehen Sie mit Ihrer Zeit- und Aufgabeneinteilung im Studium um?
Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen:

	Nie					Immer
Um mich nicht zu übernehmen, überlege ich mir im Vorhinein genau, wie viel Aufwand ich für welchen Nutzen investieren darf.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich erwische mich dabei, mich mit Nebensächlichkeiten zu beschäftigen, wenn ich besonders wichtige Aufgaben zu erledigen hätte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich überprüfe meine täglichen Aktivitäten um zu erkennen, wo ich Zeit verschwende.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Während meines Arbeitstages überprüfe ich, wie gut ich meinen Zeitplan einhalte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich setze Prioritäten, um die Reihenfolge meiner Aufgaben festzulegen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mir Notizen um mich zu erinnern, was ich zu tun habe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mir eine Liste aller Dinge, die ich an einem Tag zu tun habe und habe erledigte Aufgaben ab.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich benutze einen Terminkalender.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Wie gehen Sie mit Ihrer Zeit- und Aufgabeneinteilung im Studium um?
Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen:

	Nie					Immer
Ich notiere mir Aufgaben sofort in meinem Terminkalender.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich suche mir einen Arbeitsplatz, wo ich Unterbrechungen und Störungen vermeiden kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Für eventuelle Pausen oder Wartezeiten (z. B. Arztbesuch, Fahrt in öffentlichen Verkehrsmitteln) nehme ich mir etwas zum Arbeiten mit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich schiebe Aufgaben auf, die ich nicht mag.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde es schwierig, mich an einen Zeitplan zu halten, weil mich andere Personen von meiner Arbeit abhalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich unterschätze die Zeit, die ich zur Erledigung einer Aufgabe brauche.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann meinen Zeitplan einhalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Welche Strategien wenden Sie beim Lernen und Arbeiten für das Studium an?
Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen:

	Nie					Immer
Ich habe das Problem mich mit nebensächlichen Inhalten während des Lernens zu lange aufzuhalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich lerne, formuliere ich wichtige Ideen in meinen eigenen Worten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei neuen Aufgaben greife ich gezielt auf bereits erworbene Erkenntnisse zurück.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich etwas über ein Thema lerne, so versuche ich Verknüpfungen zu meinem Vorwissen herzustellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn eine Aufgabe sehr schwierig ist, hole ich mir rechtzeitig Hilfe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei Lehrbüchern beantworte ich Fragen am Ende eines Kapitels selbstständig, auch wenn ich das nicht muss.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich etwas in einem Lerntext nicht verstehe, versuche ich meine Wissenslücken mit weiterführenden Informationen zu füllen (z. B. aus zusätzlicher Literatur, Internet, Datenbanken).	☐	☐	☐	☐	☐	☐

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Welche Strategien wenden Sie beim Lernen und Arbeiten für das Studium an?

Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen:

	Nie					Immer
Bevor ich mit dem Lernen anfangen, überlege ich, was ich wissen oder können muss, um den Stoff zu verstehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Während des Lernens überprüfe ich, ob mein bisheriges Vorgehen angemessen ist.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich ein schwieriges Problem lösen soll, passe ich mein Vorgehen den entsprechenden Anforderungen an (z. B. durch sorgfältigeres Vorgehen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Um den Lernstoff zu strukturieren, mache ich mir oft Übersichten, Tabellen oder Skizzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich schreibe mir kurze Zusammenfassungen des gelernten Stoffes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Geben Sie uns bitte bei den folgenden Fragen an, wie Sie Informationen verarbeiten.
Uns interessiert hierbei, wie Sie mit Informationen tatsächlich umgehen und nicht wie Sie am optimalsten damit umgehen würden.

Welcher der zwei Aussage können Sie mehr zustimmen? Markieren Sie bitte, wie stark Ihre Zustimmung ist.

Stimme voll zu		Stimme voll zu
Ich weiß oft nicht, wie ich notwendige Information zu einem bestimmten Thema bekommen kann.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Ich kenne viele unterschiedliche Strategien, um die notwendige Information zu einem bestimmten Thema bekommen kann.
Es macht mir Probleme, relevante Information von nicht relevanter Information zu unterscheiden.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Ich kann relevante und nicht relevante Information voneinander unterscheiden.
Es fällt mir schwer aus der Fülle an vorhandener Information die richtige Auswahl für mein Thema zu treffen.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Ich erhalte schnell einen Überblick über ein bestimmtes Thema.
Ich versuche Gelesenes so aufzuarbeiten, dass ich es anderen in eigenen Worten wiedergeben könnte.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Der genaue Wortlaut eines Lernstoffes erleichtert mir das spätere Abrufen der Information.

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Wie groß ist Ihr Interesse für Ihr Studienfach?

Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen:

	Trifft gar nicht zu					Trifft sehr zu
Ich arbeite hart, um gute Noten bzw. Bewertungen zu erzielen, selbst wenn ich die betreffenden Lehrveranstaltungen nicht mag.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Beschäftigung mit den Inhalten und Problemen meines Studienfachs gehört nicht gerade zu meinen Lieblingstätigkeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Über Inhalte meines Studiums zu reden, macht mir nur selten Spaß.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Nach einem langen Wochenende oder Urlaub gehe ich gerne wieder auf die Universität.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich in einer Bibliothek oder einem Buchladen bin, schmökere ich gerne in Zeitschriften oder Büchern, die Themen aus meinem Studienfach ansprechen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es war für mich von großer persönlicher Bedeutung, gerade dieses Fach studieren zu können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich ehrlich sein soll, ist mir mein Studienfach eher gleichgültig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

 %

Wie groß ist Ihr Interesse für Ihr Studienfach?

Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen:

	Trifft gar nicht zu					Trifft sehr zu
Im Vergleich zu anderen mir sehr wichtigen Dingen (z.B. Hobbies, soziale Beziehungen) messe ich meinem Studium eher eine geringe Bedeutung bei.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Studium ist mir ebenso wichtig wie meine Freizeit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Psychologie zu studieren ist ein Herzenswunsch von mir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Unabhängig von Prüfungsanforderungen beschäftige ich mich mit zusätzlichen Fragen meines Studiums.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Schon vor dem Studium habe ich mich freiwillig mit Inhalten meines Studienfachs auseinandergesetzt (z.B. Bücher lesen, Vorträge besuchen, Gespräche führen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich wähle Themen aus (z. B. bei Referaten), bei denen ich etwas lernen kann, auch wenn sie mehr Arbeit erfordern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Von Seiten der Fakultät wird Ihnen Unterstützung auf verschiedene Weise gegeben. Eine sehr häufige Form sind zum Beispiel Informationen, die auf Webseiten bereitgestellt werden.

Bewerten Sie bitte, ob Sie sich bezüglich der folgenden Punkte ausreichend unterstützt fühlen:

	Trifft gar nicht zu					Trifft sehr zu
Hörsäle, in denen Lehrveranstaltungen stattfinden, kann ich im Allgemeinen leicht finden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Über Lehrveranstaltungen (Beginn, Ort, Inhalte, Anmeldung) fühle ich mich vorab ausreichend informiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Der Studienplan bzw. der Aufbau und Ablauf des Psychologiestudiums ist für mich gut nachvollziehbar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Empfehlungen für eine sinnvolle Reihenfolge der zu absolvierenden Lehrveranstaltungen erscheinen mir hilfreich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Über spezifische Anforderungen bestimmter Lehrveranstaltungen fühle ich mich ausreichend informiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Über Lehrende und deren Funktionen fühle ich mich ausreichend informiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es wird von Seiten der Fakultät genug getan, um Kontakte zwischen den Studierenden (z. B. Lerngruppen) zu fördern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie ich Fachliteratur finde, ist nachvollziehbar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Wie geht es Ihnen bei der Vorbereitung auf Prüfungen?
Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen:

	Nie					Immer
Im Studium bin ich in der Lage, die erforderlichen Leistungen zu erbringen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich mich genügend vorbereite, gelingt es mir, gute Prüfungsleistungen zu erzielen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich weiß genau, was ich machen muss, um gute Noten zu bekommen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Auch wenn eine Prüfung sehr schwierig ist, weiß ich, dass ich sie schaffen werde.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann mir nicht vorstellen, dass ich in einer Prüfung versagen werde.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Prüfungssituationen sehe ich gelassen entgegen, da ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich mich auf Prüfungen vorbereiten muss, weiß ich nicht, wie ich den Lernstoff bewältigen soll.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

[weiter](#)



Befragung der Studierenden der Psychologie

 %

Wie gefällt Ihnen das Psychologiestudium an der Universität Wien?

Auch wenn Sie noch nicht lange studieren, versuchen Sie bitte aufgrund Ihrer bisherigen Erfahrungen die folgenden Aussagen zu beurteilen:

	Trifft gar nicht zu					Trifft sehr zu
Das Studium der Psychologie entspricht meinen Erwartungen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich würde das Studium der Psychologie an der Universität Wien weiterempfehlen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich willkommen an der Fakultät für Psychologie.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich würde mich zur Verbesserung der Studiensituation persönlich einsetzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Speziell an der Universität Wien macht mir das Studium viel Spaß.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin stolz, Psychologie an der Universität Wien zu studieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

[weiter](#)



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Haben Sie an den Uni-Bibliotheken bereits Bücher ausgeborgt?

☐ Nein

☐ Ja

Wenn Nein, warum nicht?

Wenn ja, wo?

- ☐ Ich habe kein Interesse
- ☐ Ich habe noch keine Literatur gebraucht
- ☐ Ich habe keinen Ausweis
- ☐ Ich bin unsicher bei der Benutzung
- ☐ sonstiges

- ☐ Hauptbibliothek
- ☐ Lehrbuchsammlung
- ☐ Fachbibliothek Psychologie
- ☐ Sonstige

Bitte nennen Sie 5 Wörter, die Ihnen spontan zu den folgenden Begriffen einfallen und bewerten Sie diese:

Universität

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Bitte nennen Sie 5 Wörter, die Ihnen spontan zu den folgenden Begriffen einfallen und bewerten Sie diese:

Psychologiestudium

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

Leben als StudentIn

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

Wien

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Bitte geben Sie an, aus welchen Gründen Sie Psychologie studieren:

Ich studiere Psychologie,...	Trifft gar nicht zu			Trifft sehr zu
... damit ich psychisch kranken Menschen besser helfen kann.	☐	☐	☐	☐
... um mich selbst besser kennen zu lernen.	☐	☐	☐	☐
... um die Frage "Was soll ich werden?" noch hinausschieben zu können und möchte während des Studiums darüber Klarheit erlangen.	☐	☐	☐	☐
... da ich gerne mit Menschen arbeiten möchte.	☐	☐	☐	☐
... um eventuelle eigene seelische Probleme besser lösen zu können.	☐	☐	☐	☐
... da ich wissenschaftlich fundierte Gesetzmäßigkeiten über menschliches Denken und Erleben erfahren möchte.	☐	☐	☐	☐

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Bitte geben Sie an, aus welchen Gründen Sie Psychologie studieren:

Ich studiere Psychologie,...	Trifft gar nicht zu			Trifft sehr zu
... da ich die anderen Menschen in den Beweggründen ihrer Handlungen besser verstehen lernen möchte.	☐	☐	☐	☐
... um später mit größerer Wahrscheinlichkeit ein höheres Einkommen zu haben.	☐	☐	☐	☐
... weil ein akademischer Titel wichtig für mich ist.	☐	☐	☐	☐
... weil ich darin eine Möglichkeit sehe, meinen besonderen Fähigkeiten und Begabungen nachzugehen.	☐	☐	☐	☐
... um eventuelle eigene seelische Probleme besser lösen zu können.	☐	☐	☐	☐
... weil ich großes Interesse an praktischer psychologischer Arbeit habe und mir die dazu nötigen Kenntnisse erwerben möchte.	☐	☐	☐	☐
... aus folgenden Gründen:				

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Lesen Sie sich bitte folgende Beschreibung genau durch und schildern Sie Ihre Vorgehensweise in der Situation.

Sie wollen Spektakologie an der Universität Ubuntu studieren. Wie gehen Sie vor, um nähere Informationen über das Studium und die dortige Studiensituation zu erhalten?

(Geben Sie bitte bis zu 10 Schritte an, die Sie unternehmen würden. Es müssen keine ausformulierten Sätze sein, Stichworte reichen aus.)

01.
02.
03.
04.
05.
06.
07.
08.
09.
10.



Befragung der Studierenden der Psychologie

 %

Lesen Sie sich bitte folgende Beschreibung genau durch und schildern Sie Ihre Vorgehensweise in der Situation.

Sie besuchen die Vorlesung Grundprinzipien der Spektakologie. In 12 Wochen wird zum Abschluss der Vorlesung eine Prüfung sein. Wie gehen Sie vor, um das Prüfungsergebnis zu optimieren?

(Geben Sie bitte bis zu 10 Schritte an, die Sie unternehmen würden. Es müssen keine ausformulierten Sätze sein, Stichworte reichen aus.)

01.
02.
03.
04.
05.
06.
07.
08.
09.
10.



Befragung der Studierenden der Psychologie

Vielen Dank, dass Sie die Untersuchung ausgefüllt haben.

Hier haben Sie noch die Möglichkeit einen Kommentar (z.B. zum Fragebogen) zu hinterlassen.

Beenden

2. Befragungszeitpunkt:



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Geschlecht:

☐ weiblich ☐ männlich

Alter:

Sind Sie berufstätig? ☐ nein ☐ ja

Wie viele Stunden pro Woche (im Wintersemester 07/08) haben Sie durchschnittlich für den Besuch von Lehrveranstaltungen der Psychologie aufgewendet?

Stunden

Wie viele Stunden pro Woche (im Wintersemester 07/08) haben Sie durchschnittlich für das Lernen im Rahmen des Psychologiestudiums aufgebracht?

Stunden

Haben Sie an der UE "Orientierung und Basiskompetenzen" bis zum Schluss teilgenommen?

☐ nein ☐ ja

[weiter](#)



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Beurteilen Sie bitte die UE "Orientierung und Basiskompetenzen für das Psychologiestudium".

Ich hatte mich schon vor der Lehrveranstaltung sehr für die Themen interessiert.	trifft völlig zu	☐	☐	☐	☐	☐	trifft nicht zu
Mein Vorwissen für die Lehrveranstaltung war ...	zu wenig	☐	☐	☐	☐	☐	alles schon bekannt
Die Schwierigkeit des Stoffes bzw. Inhalts war für mich ...	viel zu leicht	☐	☐	☐	☐	☐	viel zu schwer
Der Umfang des Stoffes bzw. Inhalts war für mich ...	viel zu wenig	☐	☐	☐	☐	☐	viel zu viel
Die Anforderungen waren für mich ...	viel zu niedrig	☐	☐	☐	☐	☐	viel zu hoch
Mein Wissen im Themenbereich der Lehrveranstaltung ist nun nach der Veranstaltung wesentlich höher als vorher.	trifft völlig zu	☐	☐	☐	☐	☐	trifft nicht zu
Ich habe nun ein besseres Verständnis für den Themenbereich der Lehrveranstaltung als vorher.	trifft völlig zu	☐	☐	☐	☐	☐	trifft nicht zu
Ich beschäftigte mich mit den Inhalten bzw. dem Thema der Lehrveranstaltung zusätzlich zu den präsenten und virtuellen Einheiten ...	sehr wenig	☐	☐	☐	☐	☐	sehr viel
Mein Arbeitsaufwand war verglichen mit anderen Lehrveranstaltungen ...	deutlich geringer	☐	☐	☐	☐	☐	deutlich höher
Ich beteiligte mich mit Fragen und Diskussionsbeiträgen ...	nie	☐	☐	☐	☐	☐	oft
Der Kurs motivierte mich dazu, mich selbst mit den Inhalten zu beschäftigen.	trifft völlig zu	☐	☐	☐	☐	☐	trifft nicht zu
Der "Internet-Anteil" war ...	zu wenig	☐	☐	☐	☐	☐	zu hoch

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Wie würden Sie Ihren *student mentor* beschreiben?

Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen:

	Trifft gar nicht zu					Trifft sehr zu				
Mein <i>student mentor</i> hat mir seine persönlichen Erfahrungen zum Studium mitgeteilt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein <i>student mentor</i> hat mich ermutigt, mich weiterzuentwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein <i>student mentor</i> hat mich ermutigt, neue Verhaltensweisen im Studium auszuprobieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich versuche, den Arbeitsstil meines <i>student mentors</i> nachzuahmen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe die gleiche Einstellung und Werte bezüglich der Ausbildung wie mein <i>student mentor</i> .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich respektiere und schätze meinen <i>student mentor</i> .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich werde versuchen genau wie mein <i>student mentor</i> zu sein, wenn ich ähnlich weit in meinem Studium bin.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein <i>student mentor</i> hat bei unseren Treffen gezeigt, dass er/sie gut zuhören kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein <i>student mentor</i> hat mit mir über meine Fragen oder Sorgen bezüglich meiner Fähigkeiten, meiner Weiterentwicklung oder meiner Konflikte im Studium gesprochen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein <i>student mentor</i> hat durch das Erzählen seiner/ihrer persönlichen Erfahrungen alternative Perspektiven für meine Probleme aufgezeigt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein <i>student mentor</i> hat mich ermutigt, offen über Sorgen und Ängste zu sprechen, die mich vom Studium ablenken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein <i>student mentor</i> hat sich für meine Probleme oder Sorgen, die ich mit ihm/ihr besprochen habe, interessiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein <i>student mentor</i> hat unsere Gespräche in unserer Gruppe über meine Gefühle und Zweifel vertraulich behandelt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Wie würden Sie Ihren *student mentor* beschreiben?

Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen:

	Trifft gar nicht zu					Trifft sehr zu
Mein <i>student mentor</i> hat mich als Person respektvoll behandelt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein <i>student mentor</i> hat mir geholfen, unnötige Risiken im Studium zu vermeiden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein <i>student mentor</i> hat mir dabei geholfen, schwierige Aufgaben zu erledigen und Abgabefristen einzuhalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein <i>student mentor</i> gab mir Aufgaben, die mich auf mein Studium vorbereiteten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein <i>student mentor</i> gab mir Aufgaben, die mir erlaubten neue Kompetenzen zu erlernen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein <i>student mentor</i> unterstützte mich und gab mir Feedback bezüglich meiner generellen Leistungen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein <i>student mentor</i> empfahl mir bestimmte Strategien, um meine Studienziele zu erreichen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein <i>student mentor</i> teilte sein/ihr Wissen mit mir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein <i>student mentor</i> empfahl mir spezifische Strategien, um meine Aufgaben im Studium bewältigen zu können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein <i>student mentor</i> gab mir Feedback bezüglich meiner Leistung in dieser Lehrveranstaltung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein <i>student mentor</i> hat mich eingeladen, gemeinsam in ein Lokal zu gehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein <i>student mentor</i> hat mich um Rat bei Problemen, die er/sie im Studium hatte, gebeten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein <i>student mentor</i> und ich haben uns auch außerhalb der Lehrveranstaltung getroffen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meinem <i>student mentor</i> würde ich folgende Note geben: (Noten zw. 1 - 5)						

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Kontakte

... in der UE Orientierung und Basiskompetenzen für das Psychologiestudium:

Wie viele Personen waren in Ihrer Kleingruppe
(ohne *student mentor*)?

Mit wie vielen standen Sie auch außerhalb der UE in Kontakt?
(z. B. per eMail, Telefon, Skype, StudiVZ)

Von wie vielen wissen Sie den Namen?

Zu wie vielen wollen Sie den Kontakt aufrecht erhalten?

Wie viele davon würden Sie auf der Straße wiedererkennen?

Mit wie vielen werden Sie, glauben Sie, "gemeinsam studieren"
(z. B. in Vorlesungen gehen, für eine Prüfung lernen)?

Wenn ich im Studium Hilfe brauche, kann ich auf die Personen, die ich durch die UE kennengelernt habe, vertrauen.

Ich stimme gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Ich stimme sehr zu

Kontakte

... allgemein im Psychologiestudium:

Wie viele StudienkollegInnen haben Sie (außerhalb der UE) im
bisherigen Psychologiestudium bereits kennengelernt?

Wo?

Zu wie vielen wollen Sie den Kontakt aufrecht erhalten?

Mit wie vielen werden Sie, glauben Sie, "gemeinsam studieren"
(z. B. in Vorlesungen gehen, für eine Prüfung lernen)?

Wenn ich im Studium Hilfe brauche, kann ich auf die Personen, die ich im Studium bisher kennengelernt habe, vertrauen.

Ich stimme gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Ich stimme sehr zu

[weiter](#)



Befragung der Studierenden der Psychologie

 %

Schätzen Sie bitte, wie viel Stunden pro Woche Sie online sind:

Für die Uni Stunden

Für die Arbeit Stunden

Privat Stunden

Geben Sie bitte Ihre Einschätzungen im Umgang mit dem Internet und Computer an:

	Trifft sicher nicht zu					Trifft sicher zu
Im Umgang mit Computern fühle ich mich sicher.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Verwendung unbekannter Software-Programme kann ich schnell erlernen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Im Umgang mit dem Internet fühle ich mich sicher.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Geben Sie bitte Ihre Einschätzungen zu Ihren Kompetenzen im Umgang mit folgenden Internetanwendungen an:

	Sehr schlecht					Sehr gut
Umgang mit dem Internet im Allgemeinen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwendung von Email	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwendung von Chat (z.B. Chaträume, Skype, ICQ)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwendung von Diskussionsforen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Umgang mit Lehr-/Lernplattformen (z.B. Moodle, Blackboard Vista)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

[weiter](#)



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Stellen Sie sich im Folgenden ein für Sie optimal erscheinendes Team (z. B. Lerngruppen, Gruppen im Rahmen von Seminaren, Proseminaren) vor.

Bitte schätzen Sie ein, wie aus Ihrer Sicht das optimale(re) Team hinsichtlich des jeweiligen Aspekts aussehen würde.

Welcher der zwei Aussage können Sie mehr zustimmen? Markieren Sie bitte, wie stark Ihre Zustimmung ist.

Stimme voll zu	Stimme voll zu
In diesem Team werden Probleme so lange diskutiert, bis alle zufrieden sind, weil die Probleme sonst nie ganz ausgeräumt sind und man dann nicht gut weiter arbeiten kann.	In diesem Team werden öfters auch Lösungen akzeptiert, mit denen nicht alle einverstanden sind, damit in einem vernünftigen Zeitrahmen weiter gearbeitet werden kann.
In diesem Team werden vorweg genaue Einteilungen vorgenommen, wer was zu tun hat, weil dann klar ist, wer wofür Verantwortung trägt.	In diesem Team werden keine festen Einteilungen vorgenommen, weil man in der Arbeit flexibel bleiben will.
In diesem Team gibt es fixe Deadlines (Zeitvorgaben), wann eine Aufgabe oder Teilaufgabe erledigt sein muss, damit die Arbeit rechtzeitig fertig wird.	In diesem Team gibt es keine fixen Deadlines für Teilaufgaben, die Arbeit muss aber rechtzeitig fertig werden. Wenn man sieht, man kommt mit der Zeit nicht aus, muss man die Arbeit eben intensivieren.
In diesem Team sind klare Regeln aufgestellt, wie die Zusammenarbeit von Statten zu gehen hat (z.B. schriftliches Zusammenfassen und Weitergeben von Detailinformationen). Jedes Mitglied soll sich nach diesen Regeln richten.	In diesem Team gibt es keine festen Regeln über die Zusammenarbeit. Die Freiheit der Gestaltung der Zusammenarbeit wird als kreatives Element für eine möglichst offene Kooperation gesehen.
Dieses Team hat eine klar bestimmte Person, die Führungsaufgaben wahrnimmt.	Dieses Team hat keine Person bestimmt, die Führungsaufgaben wahrnimmt.

[weiter](#)



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Im Weiteren finden Sie noch einige Fragen über Ihre generelle Sicht dessen, was ein gutes Team ausmacht.

	Ich stimme gar nicht zu				Ich stimme voll zu	
Teamarbeit kann nur gelingen, wenn sich alle Mitglieder sympathisch sind.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Grundvoraussetzung für ein funktionierendes Team ist es, dass alle Mitglieder die gleichen Fähigkeiten mitbringen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Teamarbeit bedeutet, viel von anderen zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bearbeite meine Aufgaben lieber allein als mit anderen KollegInnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mir macht es Spaß, mit anderen zusammenzuarbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Im Laufe des letzten Semesters konnte ich meine Kompetenzen bezüglich Teams verbessern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Wie gehen Sie mit Ihrer Zeit- und Aufgabeneinteilung im Studium um?
Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen:

	Nie					Immer
Bei arbeitsintensiven Aufgaben erstelle ich zu Beginn einen genauen Zeit- bzw. Arbeitsplan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei arbeitsaufwändigen Aufgaben (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) habe ich Mühe, mich an einen Zeit- und Arbeitsplan zu halten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich mit dem Studium verbundene Arbeiten (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) beginnen sollte, schiebe ich sie hinaus.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich Arbeiten für mein Studium erledige, so setze ich mir einen bestimmten zeitlichen Rahmen und halte mich auch daran.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich überprüfe meine Ziele um festzustellen, ob sie überarbeitet werden müssen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich teile komplexe, schwierige Aufgaben in kleinere, bewältigbare Schritte ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich setze mir Deadlines (Fristen), wenn ich eine Aufgabe durchführe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe das Gefühl, die Effizienz meiner (Lern-)Aktivitäten erhöhen zu müssen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

[weiter](#)



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Wie gehen Sie mit Ihrer Zeit- und Aufgabeneinteilung im Studium um?
Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen:

	Nie					Immer
Um mich nicht zu übernehmen, überlege ich mir im Vorhinein genau, wie viel Aufwand ich für welchen Nutzen investieren darf.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich erwische mich dabei, mich mit Nebensächlichkeiten zu beschäftigen, wenn ich besonders wichtige Aufgaben zu erledigen hätte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich überprüfe meine täglichen Aktivitäten um zu erkennen, wo ich Zeit verschwende.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Während meines Arbeitstages überprüfe ich, wie gut ich meinen Zeitplan einhalte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich setze Prioritäten, um die Reihenfolge meiner Aufgaben festzulegen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mir Notizen um mich zu erinnern, was ich zu tun habe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mir eine Liste aller Dinge, die ich an einem Tag zu tun habe und hake erledigte Aufgaben ab.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich benutze einen Terminkalender.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Wie gehen Sie mit Ihrer Zeit- und Aufgabeneinteilung im Studium um?
Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen:

	Nie					Immer
Ich notiere mir Aufgaben sofort in meinem Terminkalender.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich suche mir einen Arbeitsplatz, wo ich Unterbrechungen und Störungen vermeiden kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Für eventuelle Pausen oder Wartezeiten (z. B. Arztbesuch, Fahrt in öffentlichen Verkehrsmitteln) nehme ich mir etwas zum Arbeiten mit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich schiebe Aufgaben auf, die ich nicht mag.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde es schwierig, mich an einen Zeitplan zu halten, weil mich andere Personen von meiner Arbeit abhalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich unterschätze die Zeit, die ich zur Erledigung einer Aufgabe brauche.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann meinen Zeitplan einhalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich stimme gar nicht zu					Ich stimme voll zu
Im Laufe des letzten Semesters konnte ich mein Zeitmanagement verbessern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Welche Strategien wenden Sie beim Lernen und Arbeiten für das Studium an?
Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen:

	Nie					Immer
Ich habe das Problem mich mit nebensächlichen Inhalten während des Lernens zu lange aufzuhalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich lerne, formuliere ich wichtige Ideen in meinen eigenen Worten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei neuen Aufgaben greife ich gezielt auf bereits erworbene Erkenntnisse zurück.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich etwas über ein Thema lerne, so versuche ich Verknüpfungen zu meinem Vorwissen herzustellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn eine Aufgabe sehr schwierig ist, hole ich mir rechtzeitig Hilfe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei Lehrbüchern beantworte ich Fragen am Ende eines Kapitels selbstständig, auch wenn ich das nicht muss.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich etwas in einem Lerntext nicht verstehe, versuche ich meine Wissenslücken mit weiterführenden Informationen zu füllen (z. B. aus zusätzlicher Literatur, Internet, Datenbanken).	☐	☐	☐	☐	☐	☐

weiter

%

weiter

%

Welcher der zwei Aussage können Sie mehr zustimmen? Markieren Sie bitte, wie stark Ihre Zustimmung ist.

Stimme voll zu

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich kenne viele unterschiedliche Strategien, um die notwendige Information zu einem bestimmten Thema bekommen kann.

○ ○ ○ ○ ○

Ich kann relevante und nicht relevante Information voneinander unterscheiden.

○ ○ ○ ○ ○

Ich erhalte schnell einen Überblick über ein bestimmtes Thema.

○ ○ ○ ○ ○

Der genaue Wortlaut eines Lernstoffes erleichtert mir das spätere Abrufen der Information.

Ich stimme voll zu

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Wie groß ist Ihr Interesse für das Studienfach Psychologie?
Geben Sie bitte an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen:

	Trifft gar nicht zu					Trifft sehr zu
Ich arbeite hart, um gute Noten bzw. Bewertungen zu erzielen, selbst wenn ich die betreffenden Lehrveranstaltungen nicht mag.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Beschäftigung mit den Inhalten und Problemen meines Studienfachs gehört nicht gerade zu meinen Lieblingstätigkeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Über Inhalte meines Studiums zu reden, macht mir nur selten Spaß.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Nach einem langen Wochenende, Ferien oder Urlaub gehe ich gerne wieder auf die Universität.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich in einer Bibliothek oder einem Buchladen bin, schmökere ich gerne in Zeitschriften oder Büchern, die Themen aus meinem Studienfach ansprechen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es war für mich von großer persönlicher Bedeutung, gerade dieses Fach studieren zu können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich ehrlich sein soll, ist mir mein Studienfach eher gleichgültig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Wie groß ist Ihr Interesse für das Studienfach Psychologie?
Geben Sie bitte an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen:

	Trifft gar nicht zu					Trifft sehr zu
Im Vergleich zu anderen mir sehr wichtigen Dingen (z.B. Hobbies, soziale Beziehungen) messe ich meinem Studium eher eine geringe Bedeutung bei.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Studium ist mir ebenso wichtig wie meine Freizeit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Psychologie zu studieren ist ein Herzenswunsch von mir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Unabhängig von Prüfungsanforderungen beschäftige ich mich mit zusätzlichen Fragen meines Studiums.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Schon vor dem Studium habe ich mich freiwillig mit Inhalten meines Studienfachs auseinandergesetzt (z.B. Bücher lesen, Vorträge besuchen, Gespräche führen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich wähle Themen aus (z. B. bei Referaten), bei denen ich etwas lernen kann, auch wenn sie mehr Arbeit erfordern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

 %

Wie geht es Ihnen bei der Vorbereitung auf Prüfungen?
Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen:

	Nie					Immer
Im Studium bin ich in der Lage, die erforderlichen Leistungen zu erbringen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich mich genügend vorbereite, gelingt es mir, gute Prüfungsleistungen zu erzielen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich weiß genau, was ich machen muss, um gute Noten zu bekommen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Auch wenn eine Prüfung sehr schwierig ist, weiß ich, dass ich sie schaffen werde.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann mir nicht vorstellen, dass ich in einer Prüfung versagen werde.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Prüfungssituationen sehe ich gelassen entgegen, da ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich mich auf Prüfungen vorbereiten muss, weiß ich nicht, wie ich den Lernstoff bewältigen soll.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

[weiter](#)



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Wie gefällt Ihnen das Psychologiestudium an der Universität Wien?

Auch wenn Sie noch nicht lange studieren, versuchen Sie bitte aufgrund Ihrer bisherigen Erfahrungen die folgenden Aussagen zu beurteilen.

	Trifft gar nicht zu					Trifft sehr zu
Das Studium der Psychologie entspricht meinen Erwartungen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich würde das Studium der Psychologie an der Universität Wien weiterempfehlen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich willkommen an der Fakultät für Psychologie.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich würde mich zur Verbesserung der Studiensituation persönlich einsetzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Speziell an der Universität Wien macht mir das Studium viel Spaß.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin stolz, Psychologie an der Universität Wien zu studieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Bitte nennen Sie 5 Wörter, die Ihnen spontan zu dem folgenden Begriff einfallen und bewerten Sie diese:

Psychologiestudium

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

negativ ☐ ☐ ☐ positiv

[weiter](#)



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Haben Sie an den Uni-Bibliotheken bereits Bücher ausgeborgt?

☐ Nein

☐ Ja

Wenn Nein, warum nicht?

- ☐ Ich habe kein Interesse
- ☐ Ich habe noch keine Literatur gebraucht
- ☐ Ich habe keinen Ausweis
- ☐ Ich bin unsicher bei der Benutzung
- ☐ sonstiges

Wenn ja, wo?

- ☐ Hauptbibliothek
- ☐ Lehrbuchsammlung
- ☐ Fachbereichsbibliothek Psychologie
- ☐ Sonstige

Für wie wahrscheinlich halten Sie es, das Studium der Psychologie

- ... in der Mindeststudienzeit (10 Semester) abzuschließen? (0 bis 100) Prozent
- ... in der Durchschnittsstudienzeit (14 Semester) abzuschließen? (0 bis 100) Prozent
- ... zu einem späteren Zeitpunkt abzuschließen? (0 bis 100) Prozent

Ich kann mir vorstellen, dass ich Psychologie nicht weiterstudieren werde.

Ich stimme gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Ich stimme sehr zu



Befragung der Studierenden der Psychologie

 %

Von Seiten der Fakultät wird Ihnen Unterstützung auf verschiedene Weise gegeben. Eine sehr häufige Form sind zum Beispiel Informationen, die auf Webseiten bereitgestellt werden.

Bewerten Sie bitte, ob Sie sich bezüglich der folgenden Punkte ausreichend unterstützt fühlen:

	Trifft gar nicht zu					Trifft sehr zu
Hörsäle, in denen Lehrveranstaltungen stattfinden, kann ich im Allgemeinen leicht finden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Über Lehrveranstaltungen (Beginn, Ort, Inhalte, Anmeldung) fühle ich mich vorab ausreichend informiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Der Studienplan bzw. der Aufbau und Ablauf des Psychologiestudiums ist für mich gut nachvollziehbar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Empfehlungen für eine sinnvolle Reihenfolge der zu absolvierenden Lehrveranstaltungen erscheinen mir hilfreich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Über spezifische Anforderungen bestimmter Lehrveranstaltungen fühle ich mich ausreichend informiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Über Lehrende und deren Funktionen fühle ich mich ausreichend informiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es wird von Seiten der Fakultät genug getan, um Kontakte zwischen den Studierenden (z. B. Lerngruppen) zu fördern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie ich Fachliteratur finde, ist nachvollziehbar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Lesen Sie sich bitte folgende Beschreibung genau durch und schildern Sie Ihre Vorgehensweise in der Situation.

Eine Freundin hat Ihnen vor Kurzem von einem spannenden Artikel zum Thema Ihres Referates, das Sie in 10 Tagen halten sollen, erzählt. Sie wollen den Artikel gerne als Vorbereitung für das Referat lesen, haben den Artikel aber nicht. Ihre Freundin ist für die nächsten zwei Wochen im Ausland und gerade nicht erreichbar. Sie haben den Titel des Artikels ungefähr in Erinnerung. Wie gehen Sie vor, um den Artikel zu besorgen?

(Geben Sie bitte max. 10 Schritte an, die Sie unternehmen würden. Es müssen keine ausformulierten Sätze ein, Stichworte reichen aus.)

01.
02.
03.
04.
05.
06.
07.
08.
09.
10.

weiter



Befragung der Studierenden der Psychologie

%

Lesen Sie sich bitte folgende Beschreibung genau durch und schildern Sie Ihre Vorgehensweise in der Situation.

Im Rahmen eines Proseminars machen Sie mit vier bisher unbekannten KollegInnen ein Referat. Ein Teil der Literatur wird Ihnen von der LV-Leitung zur Verfügung gestellt. Auf diese sollen Sie mit Ihrem Referat aufbauen. Wie gehen Sie weiter vor, um das Referat in vier Wochen gemeinsam halten zu können?

(Geben Sie bitte max. 10 Schritte an, die Sie unternehmen würden. Es müssen keine ausformulierten Sätze sein, Stichworte reichen aus.)

01.
02.
03.
04.
05.
06.
07.
08.
09.
10.

TEIL II

FAKTORENSTRUKTUREN:

1. Computer und Internet:

Tabelle 24: Computer und Internet - Faktorenmatrix mit 2 Faktoren (1.Befragungszeitpunkt)

Computer und Internet (T1)			
Items	I	II	Kommunalitäten
Im Umgang mit Computern fühle ich mich sicher. (comp1)	,907	,210	,866
Die Verwendung unbekannter Software-Programme kann ich schnell erlernen. (comp2)	,907	,177	,761
Im Umgang mit dem Internet fühle ich mich sicher. (comp3)	,795	,362	,764
Umgang mit Lehr-/Lernplattformen (z.B. Moodle, WebCT) (intern5)	,106	,860	,751
Verwendung von Diskussionsforen (intern4)	,282	,853	,807
Verwendung von Chat (z.B. Chaträume, Skype, ICQ) (intern3)	,372	,691	,616
Eigenwerte	2,41	2,15	4,56

erklärte Gesamtvarianz: 76 Prozent

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Werte nach Varimax-Rotation mit Kaisernormalisierung

Tabelle 25: Computer und Internet - Faktorenmatrix mit 2 Faktoren (2.Befragungszeitpunkt)

Computer und Internet (T2)			
Items	I	II	Kommunalitäten
Im Umgang mit Computern fühle ich mich sicher. (comp1_t2)	,894	,237	,856
Die Verwendung unbekannter Software-Programme kann ich schnell erlernen. (comp2_t2)	,865	,117	,763
Im Umgang mit dem Internet fühle ich mich sicher. (comp3_t2)	,831	,306	,784
Verwendung von Chat (z.B. Chaträume, Skype, ICQ) (intern3_t2)	,114	,871	,772
Verwendung von Diskussionsforen (intern4_t2)	,269	,869	,828
Umgang mit Lehr-/Lernplattformen (z.B. Moodle, WebCT) (intern5_t2)	,522	,561	,588
Eigenwerte	2,60	1,99	4,59

erklärte Gesamtvarianz: 76 Prozent

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Werte nach Varimax-Rotation mit Kaisernormalisierung

2. Team

Tabelle 26: Team – Faktorenmatrix mit 3 Faktoren (1. Befragungszeitpunkt)

Team (T1)				
Items	I	II	III	Kommunalitäten
Klare Regeln vs. Keine festen Regeln (<i>team4</i>)	,767		-,186	,623
Vorweg Aufgabeneinteilung vs. Keine festen Einteilungen (<i>team2</i>)	,668		,109	,458
Fixe Deadlines vs. Keine fixen Deadlines (<i>team3</i>)	,665	-,204	,221	,532
Team hat klare Führungsperson vs. Team keine Person für Führungsaufgaben bestimmt (<i>team5</i>)	,622			,401
Ich bearbeite meine Aufgaben lieber allein als mit anderen KollegInnen. (<i>team9</i>)		,875		,769
Mir macht es Spaß mit anderen zusammenzuarbeiten. (<i>team10</i>)		,868		,761
Grundvoraussetzung für ein funktionierendes Team ist es, dass alle Mitglieder die gleichen Fähigkeiten mitbringen. (<i>team7</i>)			,796	,636
Teamarbeit kann nur gelingen, wenn sich alle Mitglieder sympathisch sind. (<i>team6</i>)			,673	,458
Eigenwerte	1,87	1,57	1,19	4,63

erklärte Gesamtvarianz: 58 Prozent

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Werte nach Varimax-Rotation mit Kaiser-normalisierung

Tabelle 27: Team – Faktorenmatrix mit 3 Faktoren (2. Befragungszeitpunkt)

Team (T2)				
Items	I	II	III	Kommunalitäten
Klare Regeln vs. Keine festen Regeln (<i>team4</i>)	,737			,546
Vorweg Aufgabeneinteilung vs. Keine festen Einteilungen (<i>team2</i>)	,684		-,147	,492
Fixe Deadlines vs. Keine fixen Deadlines (<i>team3</i>)	,774	-,148		,624
Team hat klare Führungsperson vs. Team keine Person für Führungsaufgaben bestimmt (<i>team5</i>)	,582	,143		,359
Ich bearbeite meine Aufgaben lieber allein als mit anderen KollegInnen. (<i>team9</i>)		,877		,770
Mir macht es Spaß mit anderen zusammenzuarbeiten. (<i>team10</i>)		,876		,769
Grundvoraussetzung für ein funktionierendes Team ist es, dass alle Mitglieder die gleichen Fähigkeiten mitbringen. (<i>team7</i>)	,104		,816	,677
Teamarbeit kann nur gelingen, wenn sich alle Mitglieder sympathisch sind. (<i>team6</i>)	-,157		,774	,623
Eigenwerte	1,99	1,58	1,29	4,86

3. Zeit

Tabelle 28: Zeit – Faktorenmatrix mit 4 Faktoren (1. Befragungszeitpunkt)

Items	Zeit (T1)			
	I	II	III	IV
Wenn ich Arbeiten für mein Studium erledige, so setze ich mir einen bestimmten zeitlichen Rahmen und halte mich auch daran. (zeit4)	,715	-,134	,118	-,233
Ich kann meinen Zeitplan einhalten. (zeit23)	-,632	,384		,202
Wenn ich mit dem Studium verbundene Arbeiten (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) beginnen sollte, schiebe ich sie hinaus. (zeit3)	-,628	,424	,116	
Während meines Arbeitstages überprüfe ich, wie gut ich meinen Zeitplan einhalte. (zeit12)	,624	,177	,337	,293
Bei arbeitsintensiven Aufgaben erstelle ich zu Beginn einen genauen Zeit- bzw. Arbeitsplan. (zeit1)	,616	,344		-,174
Ich setze mir Deadlines (Fristen), wenn ich eine Aufgabe durchführe. (zeit7)	,567	,256	,186	-,276
Ich notiere mir Aufgaben sofort in meinem Terminkalender. (zeit17)	,548	,413	-,478	-,119
Ich überprüfe meine Ziele um festzustellen, ob sie überarbeitet werden müssen. (zeit5)	,547	,114	,317	,139
Ich erwische mich dabei, mich mit Nebensächlichkeiten zu beschäftigen, wenn ich besonders wichtige Aufgaben zu erledigen hätte. (zeit10)	-,525	,492	,196	
Bei arbeitsaufwändigen Aufgaben (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) habe ich Mühe, mich an einen Zeit- und Arbeitsplan zu halten. (zeit2)	-,508	,496	,101	,131
Ich suche mir einen Arbeitsplatz, wo ich Unterbrechungen und Störungen vermeiden kann. (zeit18)	,504		,277	-,315
(zeit 13)	,501	,128		,343
Ich teile komplexe, schwierige Aufgaben in kleinere, bewältigbare Schritte ein. (zeit6)	,472	,213	,315	
Um mich nicht zu übernehmen, überlege ich mir im Vorhinein genau, wie viel Aufwand ich für welchen Nutzen investieren darf. (zeit9)	,417	,172	,353	-,119
Ich finde es schwierig, mich an einen Zeitplan zu halten, weil mich andere Personen von meiner Arbeit abhalten. (zeit21)	-,386	,313	,194	,189
Ich mache mir Notizen um mich zu erinnern, was ich zu tun habe. (zeit14)	,294	,598	-,422	
Ich mache mir eine Liste aller Dinge, die ich an einem Tag zu tun habe und hake erledigte Aufgaben ab. (zeit15)	,377	,580	-,317	
Ich unterschätze die Zeit, die ich zur Erledigung einer Aufgabe brauche. (zeit22)	-,366	,522	,142	-,159
Ich schiebe Aufgaben auf, die ich nicht mag. (zeit20)	-,456	,489		-,248
Ich benutze einen Terminkalender. (zeit16)	,424	,480	-,563	-,148
Ich überprüfe meine täglichen Aktivitäten um zu erkennen, wo ich Zeit verschwende. (zeit11)	,427	,221	,495	,387
Ich habe das Gefühl, die Effizienz meiner (Lern-) Aktivitäten erhöhen zu müssen. (zeit8)	,183	,555	-,124	-,124
(zeit 19)	,306	,176	-,122	,444
Eigenwerte	3,86	3,30	2,87	1,80

Tabelle 29: Faktorenmatrix mit 3 Faktoren (1. Befragungszeitpunkt)

Zeit (T1)				
Items	I	II	III	
Während meines Arbeitstages überprüfe ich, wie gut ich meinen Zeitplan einhalte. (<i>zeit12</i>)	,703	-,138	,147	
Ich überprüfe meine täglichen Aktivitäten um zu erkennen, wo ich Zeit verschwende. (<i>zeit11</i>)	,687			
Ich überprüfe meine Ziele um festzustellen, ob sie überarbeitet werden müssen. (<i>zeit5</i>)	,620	-,145		
Ich teile komplexe, schwierige Aufgaben in kleinere, bewältigbare Schritte ein. (<i>zeit6</i>)	,594		,120	
Ich setze mir Deadlines (Fristen), wenn ich eine Aufgabe durchführe. (<i>zeit7</i>)	,582		,273	
Bei arbeitsintensiven Aufgaben erstelle ich zu Beginn einen genauen Zeit- bzw. Arbeitsplan. (<i>zeit1</i>)	,579		,405	
Um mich nicht zu übernehmen, überlege ich mir im Vorhinein genau, wie viel Aufwand ich für welchen Nutzen investieren darf. (<i>zeit9</i>)	,571			
Ich suche mir einen Arbeitsplatz, wo ich Unterbrechungen und Störungen vermeiden kann. (<i>zeit18</i>)	,538	-,200		
Wenn ich Arbeiten für mein Studium erledige, so setze ich mir einen bestimmten zeitlichen Rahmen und halte mich auch daran. (<i>zeit4</i>)	,532	-,490	,138	
(zeit 13)	,374	-,207	,291	
Ich erwische mich dabei, mich mit Nebensächlichkeiten zu beschäftigen, wenn ich besonders wichtige Aufgaben zu erledigen hätte. (<i>zeit10</i>)		,738		
Wenn ich mit dem Studium verbundene Arbeiten (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) beginnen sollte, schiebe ich sie hinaus. (<i>zeit3</i>)	-,236	,725		
Bei arbeitsaufwändigen Aufgaben (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) habe ich Mühe, mich an einen Zeit- und Arbeitsplan zu halten. (<i>zeit2</i>)	-,146	,702		
Ich schiebe Aufgaben auf, die ich nicht mag. (<i>zeit20</i>)	-,115	,664		
Ich kann meinen Zeitplan einhalten. (<i>zeit23</i>)	-,333	,660		
Ich unterschätze die Zeit, die ich zur Erledigung einer Aufgabe brauche. (<i>zeit22</i>)		,649		
Ich habe das Gefühl, die Effizienz meiner (Lern-) Aktivitäten erhöhen zu müssen. (<i>zeit8</i>)	,183	,554	-,143	
Ich finde es schwierig, mich an einen Zeitplan zu halten, weil mich andere Personen von meiner Arbeit abhalten. (<i>zeit21</i>)		,523		
Ich benutze einen Terminkalender. (<i>zeit16</i>)			,848	
Ich notiere mir Aufgaben sofort in meinem Terminkalender. (<i>zeit17</i>)	,159	-,173	,803	
Ich mache mir Notizen um mich zu erinnern, was ich zu tun habe. (<i>zeit14</i>)		,133	,774	
Ich mache mir eine Liste aller Dinge, die ich an einem Tag zu tun habe und habe erledigte Aufgaben ab. (<i>zeit15</i>)	,196	,103	,727	
(zeit19)	,173		,317	
Eigenwerte	3,76	3,90	3,03	10,79

Tabelle 30: Faktorenmatrix mit 3 Faktoren (1. Befragungszeitpunkt)

Items	Zeit (T1)			Kommunalitäten
	I	II	III	
Während meines Arbeitstages überprüfe ich, wie gut ich meinen Zeitplan einhalte. (zeit12)	,708	-,137	,120	
Ich überprüfe meine täglichen Aktivitäten um zu erkennen, wo ich Zeit verschwende. (zeit11)	,687			
Ich überprüfe meine Ziele um festzustellen, ob sie überarbeitet werden müssen. (zeit5)	,623	-,145		
Ich teile komplexe, schwierige Aufgaben in kleinere, bewältigbare Schritte ein. (zeit6)	,597		,111	
Bei arbeitsintensiven Aufgaben erstelle ich zu Beginn einen genauen Zeit- bzw. Arbeitsplan. (zeit1)	,590		,395	,529
Ich setze mir Deadlines (Fristen), wenn ich eine Aufgabe durchführe. (zeit7)	,589		,260	
Um mich nicht zu übernehmen, überlege ich mir im Vorhinein genau, wie viel Aufwand ich für welchen Nutzen investieren darf. (zeit9)	,572			
Ich suche mir einen Arbeitsplatz, wo ich Unterbrechungen und Störungen vermeiden kann. (zeit18)	,539	-,199		
Wenn ich Arbeiten für mein Studium erledige, so setze ich mir einen bestimmten zeitlichen Rahmen und halte mich auch daran. (zeit4)	,537	-,491	,116	,548
(zeit 13)	,384	-,209	,263	
Ich erwische mich dabei, mich mit Nebensächlichkeiten zu beschäftigen, wenn ich besonders wichtige Aufgaben zu erledigen hätte. (zeit10)		,739		
Wenn ich mit dem Studium verbundene Arbeiten (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) beginnen sollte, schiebe ich sie hinaus. (zeit3)	-,241	,725		
Bei arbeitsaufwändigen Aufgaben (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) habe ich Mühe, mich an einen Zeit- und Arbeitsplan zu halten. (zeit2)	-,147	,702		,515
Ich schiebe Aufgaben auf, die ich nicht mag. (zeit20)	-,116	,662		
Ich kann meinen Zeitplan einhalten. (zeit23)	-,335	,660		
Ich unterschätze die Zeit, die ich zur Erledigung einer Aufgabe brauche. (zeit22)		,647		
Ich habe das Gefühl, die Effizienz meiner (Lern-) Aktivitäten erhöhen zu müssen. (zeit8)	,177	,556	-,129	,357
Ich finde es schwierig, mich an einen Zeitplan zu halten, weil mich andere Personen von meiner Arbeit abhalten. (zeit21)		,525		,289
Ich benutze einen Terminkalender. (zeit16)			,849	
Ich notiere mir Aufgaben sofort in meinem Terminkalender. (zeit17)	,181	-,184	,795	,550
Ich mache mir Notizen um mich zu erinnern, was ich zu tun habe. (zeit14)		,121	,780	,629
Ich mache mir eine Liste aller Dinge, die ich an einem Tag zu tun habe und habe erledigte Aufgaben ab. (zeit15)	,216		,731	,589
Eigenwerte	3,89	3,80	2,88	10,57

Tabelle 31: Faktorenmatrix mit 3 Faktoren (1. Befragungszeitpunkt)

Items	Zeit (T1)			Kommunalitäten
	I	II	III	
Bei arbeitsintensiven Aufgaben erstelle ich zu Beginn einen genauen Zeit- bzw. Arbeitsplan. (<i>zeit1</i>)	,596		,405	,529
Wenn ich Arbeiten für mein Studium erledige, so setze ich mir einen bestimmten zeitlichen Rahmen und halte mich auch daran. (<i>zeit4</i>)	,537	-,495	,120	,548
Ich überprüfe meine Ziele um festzustellen, ob sie überarbeitet werden müssen. (<i>zeit5</i>)	,617	-,148		,408
Ich teile komplexe, schwierige Aufgaben in kleinere, bewältigbare Schritte ein. (<i>zeit6</i>)	,595	,113		,367
Ich setze mir Deadlines (Fristen), wenn ich eine Aufgabe durchführe. (<i>zeit7</i>)	,594	-,103	,269	,435
Um mich nicht zu übernehmen, überlege ich mir im Vorhinein genau, wie viel Aufwand ich für welchen Nutzen investieren darf. (<i>zeit9</i>)	,573			,330
Ich überprüfe meine täglichen Aktivitäten um zu erkennen, wo ich Zeit verschwende. (<i>zeit11</i>)	,686			,476
Während meines Arbeitstages überprüfe ich, wie gut ich meinen Zeitplan einhalte. (<i>zeit12</i>)	,706	-,142	,123	,533
Ich suche mir einen Arbeitsplatz, wo ich Unterbrechungen und Störungen vermeiden kann. (<i>zeit18</i>)	,540	-,203		,334
Bei arbeitsaufwändigen Aufgaben (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) habe ich Mühe, mich an einen Zeit- und Arbeitsplan zu halten. (<i>zeit2</i>)	-,144	,702		,515
Wenn ich mit dem Studium verbundene Arbeiten (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) beginnen sollte, schiebe ich sie hinaus. (<i>zeit3</i>)	-,239	,728		,591
Ich habe das Gefühl, die Effizienz meiner (Lern-) Aktivitäten erhöhen zu müssen. (<i>zeit8</i>)	,183	,555	-,124	,357
Ich erwische mich dabei, mich mit Nebensächlichkeiten zu beschäftigen, wenn ich besonders wichtige Aufgaben zu erledigen hätte. (<i>zeit10</i>)		,740		,557
Ich schiebe Aufgaben auf, die ich nicht mag. (<i>zeit20</i>)	-,112	,662		,456
Ich finde es schwierig, mich an einen Zeitplan zu halten, weil mich andere Personen von meiner Arbeit abhalten. (<i>zeit21</i>)		,527		,289
Ich unterschätze die Zeit, die ich zur Erledigung einer Aufgabe brauche. (<i>zeit22</i>)		,646		,427
Ich kann meinen Zeitplan einhalten. (<i>zeit23</i>)	-,333	,662		,550
Ich mache mir Notizen um mich zu erinnern, was ich zu tun habe. (<i>zeit14</i>)		,117	,779	,629
Ich mache mir eine Liste aller Dinge, die ich an einem Tag zu tun habe und habe erledigte Aufgaben ab. (<i>zeit15</i>)			,733	,589
Ich benutze einen Terminkalender. (<i>zeit16</i>)		,212	,851	,736
Ich notiere mir Aufgaben sofort in meinem Terminkalender. (<i>zeit17</i>)	,177	-,190	,796	,702
Eigenwerte	3,65	3,87	2,84	10,36

erklärte Gesamtvarianz: 49 Prozent

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Werte nach Varimax-Rotation mit Kaisernormalisierung

Tabelle 32: Faktorenmatrix mit 3 Faktoren (2. Befragungszeitpunkt)

Items	Zeit (T2)			Kommunalitäten
	I	II	III	
Bei arbeitsintensiven Aufgaben erstelle ich zu Beginn einen genauen Zeit- bzw. Arbeitsplan. (zeit1_t2)	,609		,441	,573
Wenn ich Arbeiten für mein Studium erledige, so setze ich mir einen bestimmten zeitlichen Rahmen und halte mich auch daran. (zeit4_t2)	,520	-,574	,106	,611
Ich überprüfe meine Ziele um festzustellen, ob sie überarbeitet werden müssen. (zeit5_t2)	,762	-,155		,609
Ich teile komplexe, schwierige Aufgaben in kleinere, bewältigbare Schritte ein. (zeit6_t2)	,488	-,208	,237	,338
Ich setze mir Deadlines (Fristen), wenn ich eine Aufgabe durchführe. (zeit7_t2)	,671	-,116	,233	,518
Um mich nicht zu übernehmen, überlege ich mir im Vorhinein genau, wie viel Aufwand ich für welchen Nutzen investieren darf. (zeit9_t2)	,474	-,190		,266
Ich überprüfe meine täglichen Aktivitäten um zu erkennen, wo ich Zeit verschwende. (zeit11_t2)	,700	,124		,508
Während meines Arbeitstages überprüfe ich, wie gut ich meinen Zeitplan einhalte. (zeit12_t2)	,733		,139	,564
Ich suche mir einen Arbeitsplatz, wo ich Unterbrechungen und Störungen vermeiden kann. (zeit18_t2)	,422	-,225		,232
Bei arbeitsaufwändigen Aufgaben (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) habe ich Mühe, mich an einen Zeit- und Arbeitsplan zu halten. (zeit2_t2)	-,150	,720		,541
Wenn ich mit dem Studium verbundene Arbeiten (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) beginnen sollte, schiebe ich sie hinaus. (zeit3_t2)	-,217	,772		,644
Ich habe das Gefühl, die Effizienz meiner (Lern-) Aktivitäten erhöhen zu müssen. (zeit8_t2)		,665	,100	,458
Ich erwische mich dabei, mich mit Nebensächlichkeiten zu beschäftigen, wenn ich besonders wichtige Aufgaben zu erledigen hätte. (zeit10_t2)	-,140	,766		,607
Ich schiebe Aufgaben auf, die ich nicht mag. (zeit20_t2)	-,249	,679		,525
Ich finde es schwierig, mich an einen Zeitplan zu halten, weil mich andere Personen von meiner Arbeit abhalten. (zeit21_t2)		,510	-,106	,272
Ich unterschätze die Zeit, die ich zur Erledigung einer Aufgabe brauche. (zeit22_t2)		,707		,502
Ich kann meinen Zeitplan einhalten. (zeit23_t2)	-,383	,676		,608
Ich mache mir Notizen um mich zu erinnern, was ich zu tun habe. (zeit14_t2)	,183		,778	,640
Ich mache mir eine Liste aller Dinge, die ich an einem Tag zu tun habe und habe erledigte Aufgaben ab. (zeit15_t2)	,271		,750	,638
Ich benutze einen Terminkalender. (zeit16_t2)			,857	,745
Ich notiere mir Aufgaben sofort in meinem Terminkalender. (zeit17_t2)		-,117	,837	,723
Eigenwerte	3,76	4,37	2,99	11,12

erklärte Gesamtvarianz: 53 Prozent

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Werte nach Varimax-Rotation mit Kaisernormalisierung

4. Selbstreguliertes Lernen

Tabelle 33: Selbstreguliertes Lernen – Faktorenmatrix mit 1 Faktor (1.Befragungszeitpunkt)

Selbstreguliertes Lernen (T1)		
Items	I	Kommunalitäten
Bei neuen Aufgaben greife ich gezielt auf bereits erworbene Erkenntnisse zurück. (<i>selbst3</i>)	,827	,685
Wenn ich etwas über ein Thema lerne, so versuche ich Verknüpfungen zu meinem Vorwissen herzustellen. (<i>selbst4</i>)	,805	,647
Wenn ich ein schwieriges Problem lösen soll, passe ich mein Vorgehen den entsprechenden Anforderungen an (z. B. durch sorgfältigeres Vorgehen) (<i>selbst 10</i>)	,711	,505
Während des Lernens überprüfe ich, ob mein bisheriges Vorgehen angemessen ist. (<i>selbst 9</i>)	,626	,392
Wenn ich lerne, formuliere ich wichtige Ideen in meinen eigenen Worten. (<i>selbst2</i>)	,614	,378
Eigenwerte	2,60	

erklärte Gesamtvarianz: 52 Prozent

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Werte nach Varimax-Rotation mit Kaisernormalisierung

Tabelle 34: Selbstreguliertes Lernen – Faktorenmatrix mit 1 Faktor (2.Befragungszeitpunkt)

Selbstreguliertes Lernen (T2)		
Items	I	Kommunalitäten
Bei neuen Aufgaben greife ich gezielt auf bereits erworbene Erkenntnisse zurück. (<i>selbst3_t2</i>)	,813	,660
Wenn ich etwas über ein Thema lerne, so versuche ich Verknüpfungen zu meinem Vorwissen herzustellen. (<i>selbst4_t2</i>)	,816	,665
Wenn ich ein schwieriges Problem lösen soll, passe ich mein Vorgehen den entsprechenden Anforderungen an (z. B. durch sorgfältigeres Vorgehen). (<i>selbst 10_t2</i>)	,692	,478
Während des Lernens überprüfe ich, ob mein bisheriges Vorgehen angemessen ist. (<i>selbst 9_t2</i>)	,613	,375
Wenn ich lerne, formuliere ich wichtige Ideen in meinen eigenen Worten. (<i>selbst2_t2</i>)	,672	,451
Eigenwerte	2,63	

erklärte Gesamtvarianz: 53 Prozent

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Werte nach Varimax-Rotation mit Kaisernormalisierung

5. Wissen

Tabelle 35: Wissen – Faktorenmatrix mit 1 Faktor (1. Befragungszeitpunkt)

Wissen (T1)		
Items	I	Kommunalitäten
Es fällt mir schwer, aus Fülle von Infos richtig Auswahl zu treffen vs. Ich erhalte schnell Überblick über ein Thema. (<i>wissen3</i>)	,893	,798
Ich habe Probleme, relevante von nicht relevante Infos zu unterscheiden vs. Keine Probleme dabei. (<i>wissen2</i>)	,849	,721
Ich weiß nicht wie ich an Infos komme vs. Ich kenne viele unterschiedliche Strategien. (<i>wissen1</i>)	,642	,421
Eigenwerte	1,93	

erklärte Gesamtvarianz: 64 Prozent

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Werte nach Varimax-Rotation mit Kaisernormalisierung

Tabelle 36: Wissen – Faktorenmatrix mit 1 Faktor (2. Befragungszeitpunkt)

Wissen (T2)		
Items	I	Kommunalitäten
Es fällt mir schwer, aus Fülle von Infos richtig Auswahl zu treffen vs. Ich erhalte schnell Überblick über ein Thema. (<i>wissen3_t2</i>)	,886	,785
Ich habe Probleme, relevante von nicht relevante Infos zu unterscheiden vs. Keine Probleme dabei. (<i>wissen2_t2</i>)	,867	,752
Ich weiß nicht wie ich an Infos komme vs. Ich kenne viele unterschiedliche Strategien. (<i>wissen1_t2</i>)	,680	,462
Eigenwerte	1,99	

erklärte Gesamtvarianz: 67 Prozent

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Werte nach Varimax-Rotation mit Kaisernormalisierung

6. Interesse

Tabelle 37: Interesse – Faktorenmatrix mit 4 Faktoren (1.Befragungszeitpunkt)

Interesse (T1)				
Items	I	II	III	IV
Wenn ich in einer Bibliothek oder einem Buchladen bin, schmökere ich gerne in Zeitschriften oder Büchern, die Themen aus meinem Studienfach ansprechen. (<i>inters4</i>)	,766	,118		
Unabhängig von Prüfungsanforderungen beschäftige ich mich mit zusätzlichen Fragen meines Studiums (<i>inters10</i>)	,735		,272	-,159
Schon vor dem Studium habe ich mich freiwillig mit Inhalten meines Studienfachs auseinandergesetzt (z.B. Bücher lesen, Vorträge besuchen, Gespräche führen) (<i>inters11</i>)	,635	,204	,241	-,143
Ich wähle Themen aus (z. B. bei Referaten), bei denen ich etwas lernen kann, auch wenn sie mehr Arbeit erfordern (<i>inters12</i>)	,561	,100	,396	
Nach einem langen Wochenende oder Urlaub gehe ich gerne wieder auf die Universität. (<i>inters3</i>)	,485	,324	-,129	-,173
Es war für mich von großer persönlicher Bedeutung, gerade dieses Fach studieren zu können (<i>inters5</i>)	,187	,860		
Psychologie zu studieren ist ein Herzenswunsch von mir. (<i>inters9</i>)	,272	,801	,258	
Wenn ich ehrlich sein soll, ist mir mein Studienfach eher gleichgültig. (<i>inters6</i>)		-,732	-,186	,263
Das Studium ist mir ebenso wichtig wie meine Freizeit (<i>inters8</i>)		,109	,807	
Im Vergleich zu anderen mir sehr wichtigen Dingen (z.B. Hobbies, soziale Beziehungen) messe ich meinem Studium eher eine geringe Bedeutung bei. (<i>inters7</i>)	-,157	-,287	-,720	,131
Über Inhalte meines Studiums zu reden, macht mir nur selten Spaß (<i>inters2</i>)	-,152	-,135		,822
Die Beschäftigung mit den Inhalten und Problemen meines Studienfachs gehört nicht gerade zu meinen Lieblingstätigkeiten. (<i>inters1</i>)	-,178	-,111	-,225	,766
Eigenwerte				

erklärte Gesamtvarianz: Prozent

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Werte nach Varimax-Rotation mit Kaiser-normalisierung

Tabelle 38: Interesse – Faktorenmatrix mit 3 Faktoren (1.Befragungszeitpunkt)

Interesse (T1)				
Items	I	II	III	Kommunalitäten
Wenn ich in einer Bibliothek oder einem Buchladen bin, schmökere ich gerne in Zeitschriften oder Büchern, die Themen aus meinem Studienfach ansprechen. (<i>inters4</i>)	,749			
Unabhängig von Prüfungsanforderungen beschätze ich mich mit zusätzlichen Fragen meines Studiums (<i>inters10</i>)	,725	,110	,259	
Schon vor dem Studium habe ich mich freiwillig mit Inhalten meines Studienfachs auseinandergesetzt (z.B. Bücher lesen, Vorträge besuchen, Gespräche führen) (<i>inters11</i>)	,631	,259	,137	
Über Inhalte meines Studiums zu reden, macht mir nur selten Spaß (<i>inters2</i>)	-,571	-,178	-,133	
Nach einem langen Wochenende oder Urlaub gehe ich gerne wieder auf die Universität. (<i>inters3</i>)	,510	,308		
Ich wähle Themen aus (z. B. bei Referaten), bei denen ich etwas lernen kann, auch wenn sie mehr Arbeit erfordern (<i>inters12</i>)	,482		,441	
Die Beschäftigung mit den Inhalten und Problemen meines Studienfachs gehört nicht gerade zu meinen Lieblingstätigkeiten. (<i>inters1</i>)	-,447	-,149	-,352	
Es war für mich von großer persönlicher Bedeutung, gerade dieses Fach studieren zu können (<i>inters5</i>)	,226	,865		
Psychologie zu studieren ist ein Herzenswunsch von mir. (<i>inters9</i>)	,239	,816	,200	
Wenn ich ehrlich sein soll, ist mir mein Studienfach eher gleichgültig. (<i>inters6</i>)	-,176	-,693	-,262	
Das Studium ist mir ebenso wichtig wie meine Freizeit (<i>inters8</i>)			,808	
Im Vergleich zu anderen mir sehr wichtigen Dingen (z.B. Hobbies, soziale Beziehungen) messe ich meinem Studium eher eine geringe Bedeutung bei. (<i>inters7</i>)	-,106	-,282	-,740	
Eigenwerte				

erklärte Gesamtvarianz: Prozent

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Werte nach Varimax-Rotation mit Kaisernormalisierung

7. Orientierung im Studium

Tabelle 39: Orientierung im Studium – Faktorenmatrix mit 1 Faktor (1.Befragungszeitpunkt)

Orientierung im Studium (T1)		
Items	I	Kommunalitäten
Über spezifische Anforderungen bestimmter Lehrveranstaltungen fühle ich mich ausreichend informiert. (zufri5)	,823	,677
Der Studienplan bzw. der Aufbau und Ablauf des Psychologiestudiums ist für mich gut nachvollziehbar. (zufri3)	,815	,664
Über Lehrveranstaltungen (Beginn, Ort, Inhalte, Anmeldung) fühle ich mich vorab ausreichend informiert. (zufri2)	,698	,487
Über Lehrende und deren Funktionen fühle ich mich ausreichend informiert. (zufri6)	,668	,447
Die Empfehlungen für eine sinnvolle Reihenfolge der zu absolvierenden Lehrveranstaltungen erscheinen mir hilfreich. (zufri4)	,649	,421
Eigenwerte	2,7	

erklärte Gesamtvarianz: 54 Prozent

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Werte nach Varimax-Rotation mit Kaisernormalisierung

Tabelle 40: Orientierung im Studium – Faktorenmatrix mit 1 Faktor (2.Befragungszeitpunkt)

Orientierung im Studium (T2)		
Items	I	Kommunalitäten
Über spezifische Anforderungen bestimmter Lehrveranstaltungen fühle ich mich ausreichend informiert. (zufri5_t2)	,837	,701
Der Studienplan bzw. der Aufbau und Ablauf des Psychologiestudiums ist für mich gut nachvollziehbar. (zufri3_t2)	,773	,597
Über Lehrveranstaltungen (Beginn, Ort, Inhalte, Anmeldung) fühle ich mich vorab ausreichend informiert. (zufri2_t2)	,724	,525
Über Lehrende und deren Funktionen fühle ich mich ausreichend informiert. (zufri6_t2)	,773	,598
Die Empfehlungen für eine sinnvolle Reihenfolge der zu absolvierenden Lehrveranstaltungen erscheinen mir hilfreich. (zufri4_t2)	,632	,400
Eigenwerte	2,82	

erklärte Gesamtvarianz: 56 Prozent

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Werte nach Varimax-Rotation mit Kaisernormalisierung

8. Selbstwirksamkeit

Tabelle 41: Selbstwirksamkeit – Faktorenmatrix mit 1 Faktor (1. Befragungszeitpunkt)

Selbstwirksamkeit (T1)		
Items	I	Kommunalitäten
Auch wenn eine Prüfung sehr schwierig ist, weiß ich, dass ich sie schaffen werde. (<i>wirks4</i>)	,778	,606
Im Studium bin ich in der Lage, die erforderlichen Leistungen zu erbringen. (<i>wirks1</i>)	,765	,585
Wenn ich mich genügend vorbereite, gelingt es mir, gute Prüfungsleistungen zu erzielen. (<i>wirks2</i>)	,749	,562
Ich weiß genau, was ich machen muss, um gute Noten zu bekommen. (<i>wirks3</i>)	,746	,557
Prüfungssituationen sehe ich gelassen entgegen, da ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen kann. (<i>wirks6</i>)	,685	,469
Wenn ich mich auf Prüfungen vorbereiten muss, weiß ich nicht, wie ich den Lernstoff bewältigen soll. (<i>wirks7</i>)	-,503	,253
Eigenwerte	3,03	

erklärte Gesamtvarianz: 51 Prozent

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Werte nach Varimax-Rotation mit Kaisernormalisierung

Tabelle 42: Selbstwirksamkeit – Faktorenmatrix mit 1 Faktor (2. Befragungszeitpunkt)

Selbstwirksamkeit (T2)		
Items	I	Kommunalitäten
Auch wenn eine Prüfung sehr schwierig ist, weiß ich, dass ich sie schaffen werde. (<i>wirks4_t2</i>)	,706	,498
Im Studium bin ich in der Lage, die erforderlichen Leistungen zu erbringen. (<i>wirks1_t2</i>)	,757	,573
Wenn ich mich genügend vorbereite, gelingt es mir, gute Prüfungsleistungen zu erzielen. (<i>wirks2_t2</i>)	,753	,567
Ich weiß genau, was ich machen muss, um gute Noten zu bekommen. (<i>wirks3_t2</i>)	,771	,594
Prüfungssituationen sehe ich gelassen entgegen, da ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen kann. (<i>wirks6_t2</i>)	,652	,426
Wenn ich mich auf Prüfungen vorbereiten muss, weiß ich nicht, wie ich den Lernstoff bewältigen soll. (<i>wirks7_t2</i>)	-,649	,421
Eigenwerte	3,08	

erklärte Gesamtvarianz: 51 Prozent

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Werte nach Varimax-Rotation mit Kaisernormalisierung

9. Commitment

Tabelle 43: Commitment – Faktorenmatrix mit 1 Faktor (1. Befragungszeitpunkt)

Commitment (T1)		
Items	I	Kommunalitäten
Ich würde das Studium der Psychologie an der Universität Wien weiterempfehlen (<i>commit2</i>)	,876	,767
Speziell an der Universität Wien macht mir das Studium viel Spaß (<i>commit5</i>)	,804	,647
Das Studium der Psychologie entspricht meinen Erwartungen. (<i>commit1</i>)	,744	,554
Ich fühle mich willkommen an der Fakultät für Psychologie. (<i>commit3</i>)	,730	,532
Ich bin stolz, Psychologie an der Universität Wien zu studieren. (<i>commit6</i>)	,673	,452
Eigenwerte	2,95	

erklärte Gesamtvarianz: 59 Prozent

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Werte nach Varimax-Rotation mit Kaisernormalisierung

Tabelle 44: Commitment – Faktorenmatrix mit 1 Faktor (2. Befragungszeitpunkt)

Commitment (T2)		
Items	I	Kommunalitäten
Ich würde das Studium der Psychologie an der Universität Wien weiterempfehlen (<i>commit2_t2</i>)	,872	,761
Speziell an der Universität Wien macht mir das Studium viel Spaß (<i>commit5_t2</i>)	,819	,671
Das Studium der Psychologie entspricht meinen Erwartungen. (<i>commit1_t2</i>)	,754	,568
Ich fühle mich willkommen an der Fakultät für Psychologie. (<i>commit3_t2</i>)	,764	,584
Ich bin stolz, Psychologie an der Universität Wien zu studieren. (<i>commit6_t2</i>)	,707	,500
Eigenwerte	3,08	

erklärte Gesamtvarianz: 62 Prozent

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Werte nach Varimax-Rotation mit Kaisernormalisierung

10.Gründe für das Psychologiestudium

Tabelle 45: Gründe für das Psychologiestudium - Faktorenmatrix mit 3 Faktoren (1.Befragungszeitpunkt)

Gründe fürs Psychologiestudium (T1)				
Items	I	II	III	Kommunalitäten
... um mich selbst besser kennen zu lernen. (<i>grund2</i>)	,904			,819
... um eventuelle eigene seelische Probleme besser lösen zu können. (<i>grund5</i>)	,892			,811
... damit ich psychisch kranken Menschen besser helfen kann. (<i>grund1</i>)	,233	,748		,618
... da ich gerne mit Menschen arbeiten möchte. (<i>grund4</i>)		,729		,533
... weil ich großes Interesse an praktischer psychologischer Arbeit habe und mir die dazu nötigen Kenntnisse erwerben möchte. (<i>grund12</i>)		,703		,502
... weil ein akademischer Titel wichtig für mich ist. (<i>grund9</i>)			,843	,716
... um später mit größerer Wahrscheinlichkeit ein höheres Einkommen zu haben (<i>grund8</i>)			,833	,706
Eigenwerte	1,68	1,60	1,42	4,70

erklärte Gesamtvarianz: 67 Prozent

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Werte nach Varimax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung

11. Student mentor

Tabelle 46: Student mentor – Faktorenmatrix mit 1 Faktor (2.Befragungszeitpunkt)

Student mentor (T2)		
Items	I	Kommunalitäten
Mein student mentor hat mich ermutigt, mich weiterzuentwickeln. (<i>mentor2</i>)	,767	,589
Mein student mentor hat durch das Erzählen seiner/ihrer persönlichen Erfahrungen alternative Perspektiven für meine Probleme aufgezeigt. (<i>mentor10</i>)	,719	,518
Mein student mentor hat sich für meine Probleme oder Sorgen, die ich mit ihm/ihr besprochen habe, interessiert. (<i>mentor12</i>)	,713	,508
Mein student mentor teilte sein/ihr Wissen mit mir. (<i>mentor21</i>)	,687	,472
Mein student mentor hat mir geholfen, unnötige Risiken im Studium zu vermeiden. (<i>mentor15</i>)	,683	,467
Mein student mentor hat mit mir über meine Fragen oder Sorgen bezüglich meiner Fähigkeiten, meiner Weiterentwicklung oder meiner Konflikte im Studium gesprochen. (<i>mentor9</i>)	,679	,461
Mein student mentor hat mich ermutigt, neue Verhaltensweisen im Studium auszuprobieren. (<i>mentor3</i>)	,677	,459
Mein student mentor empfahl mir bestimmte Strategien, um meine Studienziele zu erreichen. (<i>mentor20</i>)	,669	,447
Ich respektiere und schätze meinen student mentor. (<i>mentor6</i>)	,664	,441
Mein student mentor hat bei unseren Treffen gezeigt, dass er/sie gut zuhören kann. (<i>mentor8</i>)	,641	,411
Mein student mentor empfahl mir spezifische Strategien, um meine Aufgaben im Studium bewältigen zu können. (<i>mentor22</i>)	,634	,402
Mein student mentor hat mir seine persönlichen Erfahrungen zum Studium mitgeteilt. (<i>mentor1</i>)	,630	,397
Mein student mentor hat mich ermutigt, offen über Sorgen und Ängste zu sprechen, die mich vom Studium ablenken. (<i>mentor11</i>)	,615	,379
Mein student mentor hat mir dabei geholfen, schwierige Aufgaben zu erledigen und Abgabefristen einzuhalten. (<i>mentor16</i>)	,615	,378
Ich versuche, den Arbeitsstil meines student mentors nachzuahmen. (<i>mentor4</i>)	,602	,362
Mein student mentor unterstützte mich und gab mir Feedback bezüglich meiner generellen Leistungen. (<i>mentor19</i>)	,598	,357
Mein student mentor gab mir Aufgaben, die mir erlaubten neue Kompetenzen zu erlernen. (<i>mentor18</i>)	,592	,350
Ich habe die gleiche Einstellung und Werte bezüglich der Ausbildung wie mein student mentor. (<i>mentor5</i>)	,572	,327
Mein student mentor gab mir Aufgaben, die mich auf mein Studium vorbereiteten. (<i>mentor17</i>)	,569	,323
Ich werde versuchen genau wie mein student mentor zu sein, wenn ich ähnlich weit in meinem Studium bin. (<i>mentor7</i>)	,558	,311
Mein student mentor hat unsere Gespräche in unserer Gruppe über meine Gefühle und Zweifel vertraulich	,531	,282

behandelt. (<i>mentor13</i>)		
Mein student mentor gab mir Feedback bezüglich meiner Leistung in dieser Lehrveranstaltung. (<i>mentor23</i>)	,519	,269
Mein student mentor hat mich als Person respektvoll behandelt. (<i>mentor14</i>)	,452	,204
Eigenwerte	9,12	

erklärte Gesamtvarianz: 40 Prozent

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Werte nach Varimax-Rotation mit Kaisernormalisierung

STRUKTURGLEICHUNGSMODELLE

1. Computer und Internet

Faktor Computer

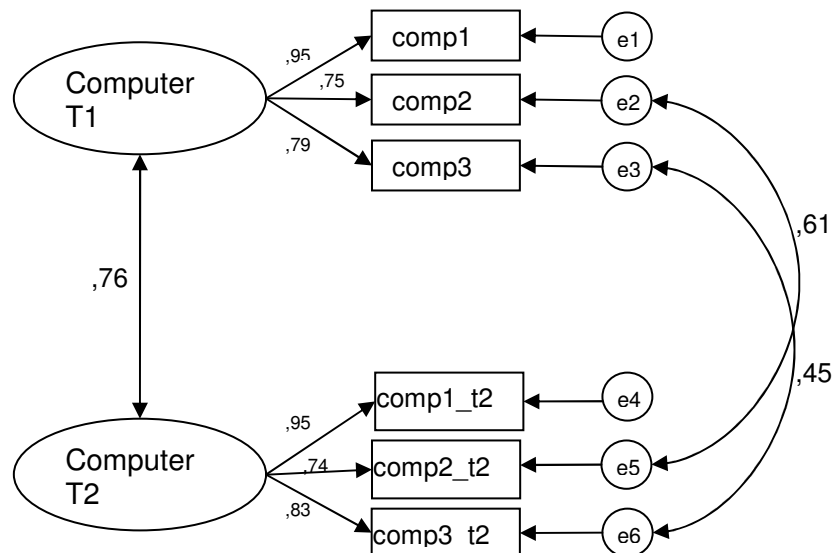


Tabelle 47: Ladungsmatrix – Faktor Computer (Skala Computer und Internet)

Faktor Computer

Latente Dimension	Manifeste Variable	Ladung
Computer T1	comp1 Im Umgang mit Computern fühle ich mich sicher.	.95
	comp2 Die Verwendung unbekannter Software-Programme kann ich schnell erlernen.	.75
	comp3 Im Umgang mit dem Internet fühle ich mich sicher.	.79
Computer T2	comp1_t2 Im Umgang mit Computern fühle ich mich sicher.	.95
	comp2_t2 Die Verwendung unbekannter Software-Programme kann ich schnell erlernen.	.74
	comp3_t3 Im Umgang mit dem Internet fühle ich mich sicher.	.83

Tabelle 48: Modellfit vom Faktor Computer (Skala Computer und Internet)

Faktor Computer

	Freie Parameter	Fixierte Parameter
Cmin/df	2,502	2,068
RMR	,084	,088
GFI	,982	,980
AGFI	,936	,947
NFI	,988	,987
CFI	,993	,993
RMSEA	,074	,063
Modellvergleich (p)	,465	

Faktor Internet

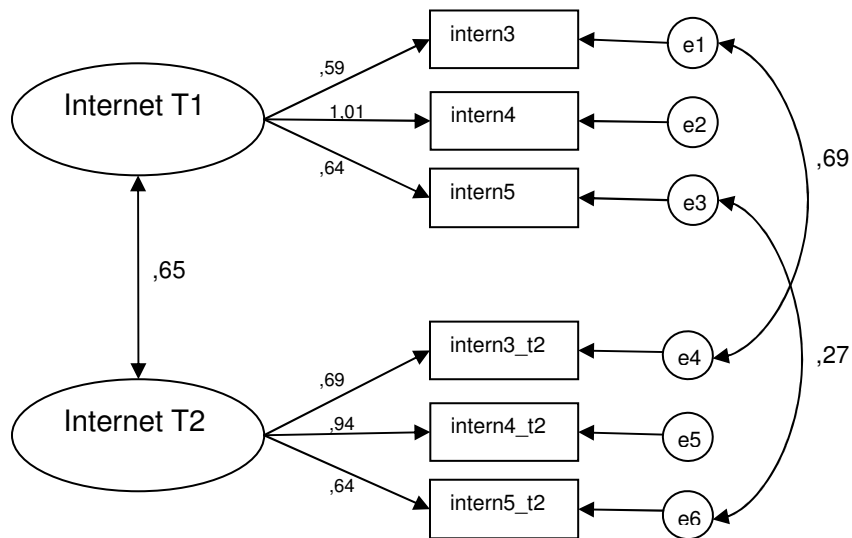


Tabelle 49: Ladungsmatrix – Faktor Internet (Skala Computer und Internet)

Faktor Internet

Latente Dimension	Manifeste Variable	Ladung
Internet T1	intern3 Verwendung von Chat (z.B.: Chaträume, Skype, ICQ)	.59
	intern4 Verwendung von Diskussionsforen	1.01
	intern5 Umgang mit Lehr-/Lernplattformen (z.B.: Moddle, WebCT)	.64
Internet T2	intern3_t2 Verwendung von Chat (z.B.: Chaträume, Skype, ICQ)	.69
	intern4_t2 Verwendung von Diskussionsforen	.94
	intern5_t2 Umgang mit Lehr-/Lernplattformen (z.B.: Moddle, WebCT)	.64

Tabelle 50: Modellfit vom Faktor Internet (Skala Computer und Internet)

Faktor Internet

	Freie Parameter	Fixierte Parameter
<i>Cmin/df</i>	1,872	3,068
<i>RMR</i>	,051	,086
<i>GFI</i>	,987	,971
<i>AGFI</i>	,954	,925
<i>NFI</i>	,987	,972
<i>CFI</i>	,994	,981
<i>RMSEA</i>	,057	,087
Modellvergleich (p)	,001	

2. Team

Faktor Strukturen und Regeln

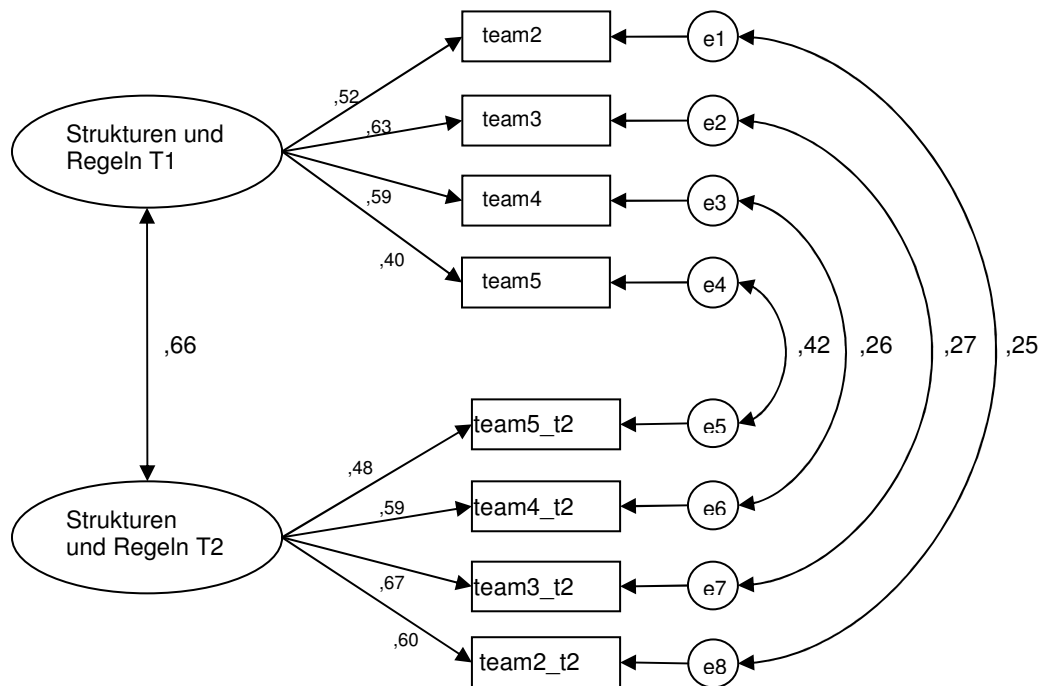


Tabelle 51: Ladungsmatrix – Faktor Struktur und Regeln (Skala Team)

Faktor Strukturen und Regeln		
Latente Dimension	Manifeste Variable	Ladung
Strukturen und Regeln T1	team2 Vorweg Aufgabeneinteilung vs. Keine festen Einteilungen.	.52
	team3 Fixe Deadlines vs. Keine fixen Deadlines.	.63
	team4 Klare Regeln vs. Keine festen Regeln.	.59
	team5 Team hat klare Führungsperson vs. Team keine Person für Führungsaufgaben bestimmt.	.40
Strukturen und Regeln T2	team2_t2 Vorweg Aufgabeneinteilung vs. Keine festen Einteilungen.	.60
	team3_t2 Fixe Deadlines vs. Keine fixen Deadlines.	.67
	team4_t2 Klare Regeln vs. Keine festen Regeln.	.59
	team5_t2 Team hat klare Führungsperson vs. Team keine Person für Führungsaufgaben bestimmt.	.48

Tabelle 52: Modellfit vom Faktor Strukturen und Regeln (Skala Team)

Faktor Strukturen und Regeln		
	<i>Freie Parameter</i>	<i>Fixierte Parameter</i>
<i>Cmin/df</i>	3,387	2,876
<i>RMR</i>	,112	,114
<i>GFI</i>	,954	,953
<i>AGFI</i>	,891	,907
<i>NFI</i>	,894	,892
<i>CFI</i>	,921	,926
<i>RMSEA</i>	,095	,084
<i>Modellvergleich (p)</i>	,811	

Faktor Solo-Menschen

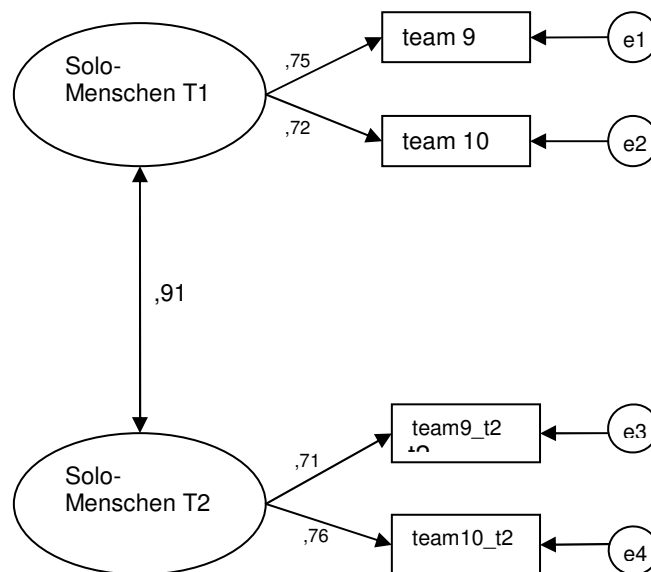


Tabelle 53: Ladungsmatrix – Faktor Solo-Menschen (Skala Team)

Faktor Solo-Menschen

Latente Dimension	Manifeste Variable	Ladung
Solo-Menschen T1	team9 Ich bearbeite meine Aufgaben lieber allein als mit anderen KollegInnen.	.75
	team10 Mir macht es Spaß, mit anderen zusammenzuarbeiten.	.72
Solo-Menschen T2	team9_t2 Ich bearbeite meine Aufgaben lieber allein als mit anderen KollegInnen.	.71
	team10_t2 Mir macht es Spaß, mit anderen zusammenzuarbeiten.	.76

Tabelle 54: Modellfit vom Faktor Solo-Menschen (Skala Team)

Faktor Solo-Menschen

	Freie Parameter	Fixierte Parameter
Cmin/df	7,392	4,009
RMR	,036	,044
GFI	,987	,986
AGFI	,865	,928
NFI	,978	,976
CFI	,981	,982
RMSEA	,155	,106
Modellvergleich (p)	,429	

Faktor Harmonie

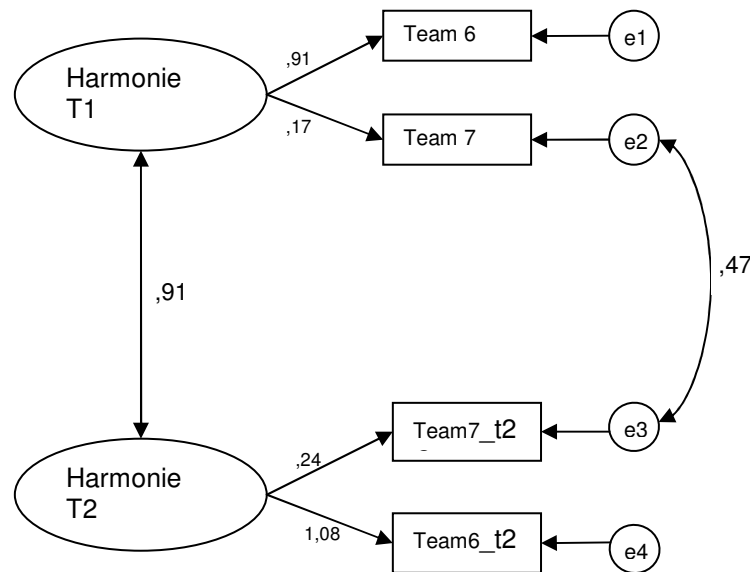


Tabelle 55: Ladungsmatrix – Faktor Harmonie (Skala Team)

Faktor Harmonie		
Latente Dimension	Manifeste Variable	Ladung
Harmonie T1	team6 Teamarbeit kann nur gelingen, wenn sich alle Mitglieder sympathisch sind.	.91
	team7 Grundvoraussetzung für ein funktionierendes Team ist es, dass alle Mitglieder die gleichen Fähigkeiten mitbringen.	.17
Harmonie T2	team6_t2 Teamarbeit kann nur gelingen, wenn sich alle Mitglieder sympathisch sind.	.24
	team7_t2 Grundvoraussetzung für ein funktionierendes Team ist es, dass alle Mitglieder die gleichen Fähigkeiten mitbringen.	1.08

Tabelle 56: Modellfit vom Faktor Harmonie (Skala Team)

Faktor Harmonie		
	Freie Parameter	Fixierte Parameter
<i>Cmin/df</i>	konnte nicht berechnet werden	
<i>RMR</i>		
<i>GFI</i>		
<i>AGFI</i>		
<i>NFI</i>		
<i>CFI</i>		
<i>RMSEA</i>		
<i>Modellvergleich (p)</i>		

3. Zeit

Faktor aktives Auseinandersetzen

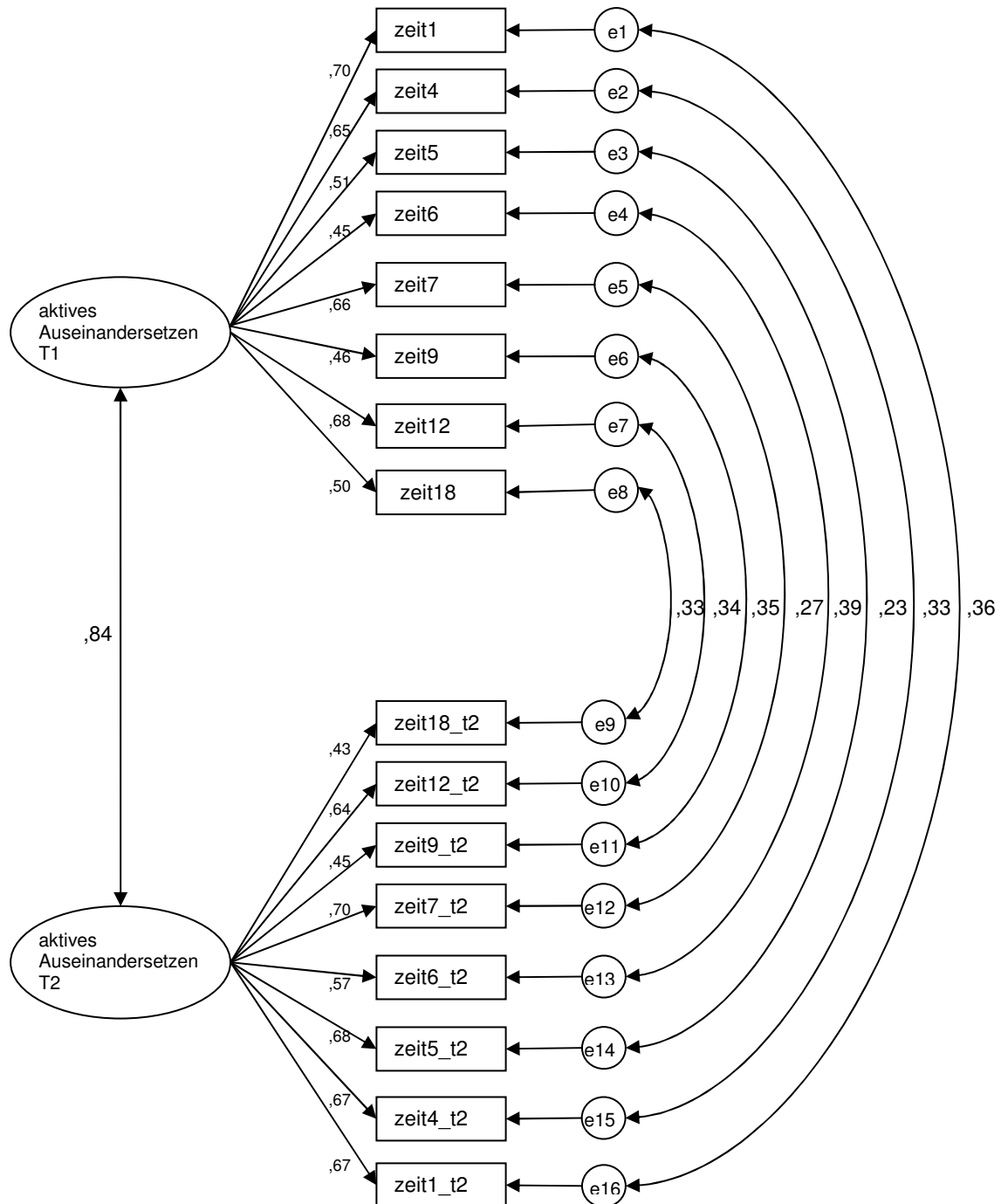


Tabelle 57: Ladungsmatrix – Faktor aktives Auseinandersetzen (Skala Zeit)

Faktor aktives Auseinandersetzen		
<i>Latente Dimension</i>	<i>Manifeste Variable</i>	<i>Ladung</i>
aktives Auseinander- setzen T1	zeit1 Bei arbeitsintensiven Aufgaben erstelle ich zu Beginn einen genauen zeit- bzw. Arbeitsplan.	.70
	zeit4 Wenn ich Arbeiten für mein Studium erledige, so setze ich mir einen bestimmten zeitlichen Rahmen und halte mich auch daran.	.65
	zeit5 Ich überprüfe meine Ziele um festzustellen, ob sie überarbeitet werden müssen.	.51
	zeit6 Ich teile komplexe, schwierige Aufgaben in kleinere, bewältigbare Schritte ein.	.45
	zeit7 Ich setze mir Deadlines (Fristen), wenn ich eine Aufgabe durchführe.	.66
	zeit9 Um mich nicht zu übernehmen, überlege ich mir im Vorhinein genau, wie viel Aufwand ich für welchen Nutzen investieren darf.	.46
	zeit12 Während meines Arbeitstages überprüfe ich, wie gut ich meinen Zeitplan einhalte.	.68
	zeit18 Ich suche mir einen Arbeitsplatz, wo ich Unterbrechungen und Störungen vermeiden kann.	.50
aktives Auseinander- setzen T2	zeit1_t2 Bei arbeitsintensiven Aufgaben erstelle ich zu Beginn einen genauen Zeit- bzw. Arbeitsplan.	.67
	zeit4_t2 Wenn ich Arbeiten für mein Studium erledige, so setze ich mir einen bestimmten zeitlichen Rahmen und halte mich auch daran.	.67
	zeit5_t2 Ich überprüfe meine Ziele um festzustellen, ob sie überarbeitet werden müssen.	.68
	zeit6_t2 Ich teile komplexe, schwierige Aufgaben in kleinere, bewältigbare Schritte ein.	.57
	zeit7_t2 Ich setze mir Deadlines (Fristen), wenn ich eine Aufgabe durchführe.	.70
	zeit9_t2 Um mich nicht zu übernehmen, überlege ich mir im Vorhinein genau, wie viel Aufwand ich für welchen Nutzen investieren darf.	.45
	zeit12_t2 Während meines Arbeitstages überprüfe ich, wie gut ich meinen Zeitplan einhalte.	.64
	zeit18_t2 Ich suche mir einen Arbeitsplatz, wo ich Unterbrechungen und Störungen vermeiden kann.	.43

Tabelle 58: Modellfit vom Faktor aktives Auseinandersetzen (Skala Zeit)

Faktor aktives Auseinandersetzen		
	<i>Freie Parameter</i>	<i>Fixierte Parameter</i>
<i>Cmin/df</i>	1,575	1,545
<i>RMR</i>	,106	,083
<i>GFI</i>	,928	,934
<i>AGFI</i>	,904	,906
<i>NFI</i>	,891	,900
<i>CFI</i>	,957	,962
<i>RMSEA</i>	,048	,047
<i>Modellvergleich (p)</i>	,052	

Faktor Jammern

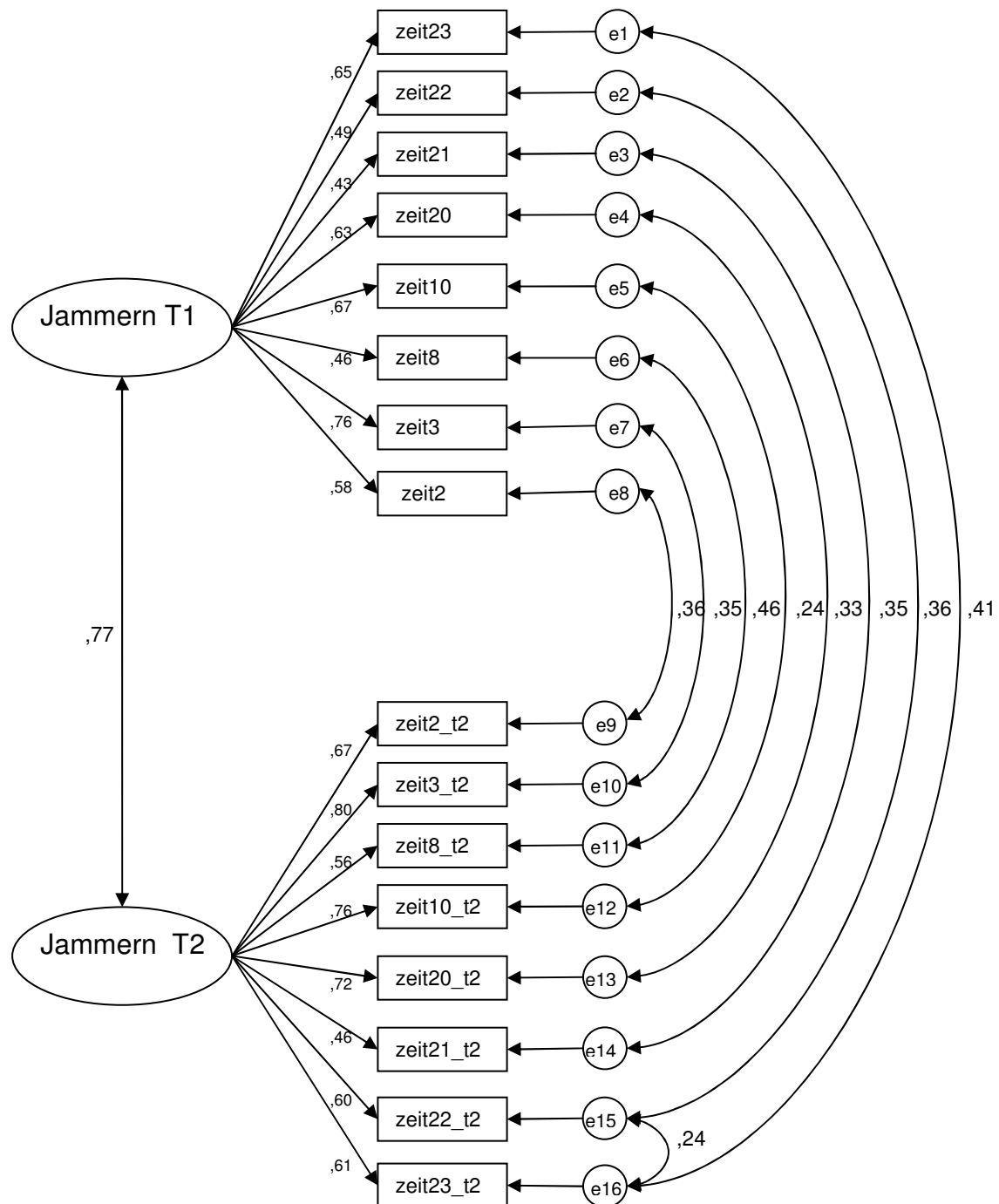


Tabelle 59: Ladungsmatrix – Faktor Jammern (Skala Zeit)

Faktor Jammern		
<i>Latente Dimension</i>	<i>Manifeste Variable</i>	<i>Ladung</i>
Jammern T1	zeit2 Bei arbeitsaufwändigen Aufgaben (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) habe ich Mühe, mich an einen Zeit- und Arbeitsplan zu halten.	.58
	zeit3 Wenn ich mit dem Studium verbundene Arbeiten (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) beginnen sollte, schiebe ich sie hinaus.	.76
	zeit8 Ich habe das Gefühl, die Effizienz meiner (Lern-) Aktivitäten erhöhen zu müssen.	.46
	zeit10 Ich erwische mich dabei, mich mit Nebensächlichkeiten zu beschäftigen, wenn ich besonders wichtige Aufgaben zu erledigen hätte.	.67
	zeit20 Ich schiebe Aufgaben auf, die ich nicht mag.	.63
	zeit21 Ich finde es schwierig, mich an einen Zeitplan zu halten, weil mich andere Personen von meiner Arbeit abhalten.	.43
	zeit22 Ich unterschätze die Zeit, die ich zur Erledigung einer Aufgabe brauche.	.49
	zeit23 Ich kann meinen Zeitplan einhalten.	.65
Jammern T2	zeit2_t2 Bei arbeitsaufwändigen Aufgaben (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) habe ich Mühe, mich an einen Zeit- und Arbeitsplan zu halten.	.67
	zeit3_t2 Wenn ich mit dem Studium verbundene Arbeiten (z.B.: Hausaufgaben, Lektüre, Referat, Seminararbeit, Prüfungsvorbereitung) beginnen sollte, schiebe ich sie hinaus.	.80
	zeit8_t2 Ich habe das Gefühl, die Effizienz meiner (Lern-) Aktivitäten erhöhen zu müssen.	.56
	zeit10_t2 Ich erwische mich dabei, mich mit Nebensächlichkeiten zu beschäftigen, wenn ich besonders wichtige Aufgaben zu erledigen hätte.	.76
	zeit20_t2 Ich schiebe Aufgaben auf, die ich nicht mag.	.72
	zeit21_t2 Ich finde es schwierig, mich an einen Zeitplan zu halten, weil mich andere Personen von meiner Arbeit abhalten.	.46
	zeit22_t2 Ich unterschätze die Zeit, die ich zur Erledigung einer Aufgabe brauche.	.60
	zeit23_t2 Ich kann meinen Zeitplan einhalten.	.61

Tabelle 60: Modellfit vom Faktor Jammern (Skala Zeit)

Faktor Jammern		
	<i>Freie Parameter</i>	<i>Fixierte Parameter</i>
<i>Cmin/df</i>	2,388	2,260
<i>RMR</i>	,099	,103
<i>GFI</i>	,894	,893
<i>AGFI</i>	,847	,856
<i>NFI</i>	,873	,871
<i>CFI</i>	,921	,923
<i>RMSEA</i>	,075	,072
<i>Modellvergleich (p)</i>	,808	

Faktor Werkzeug

➔ To Do

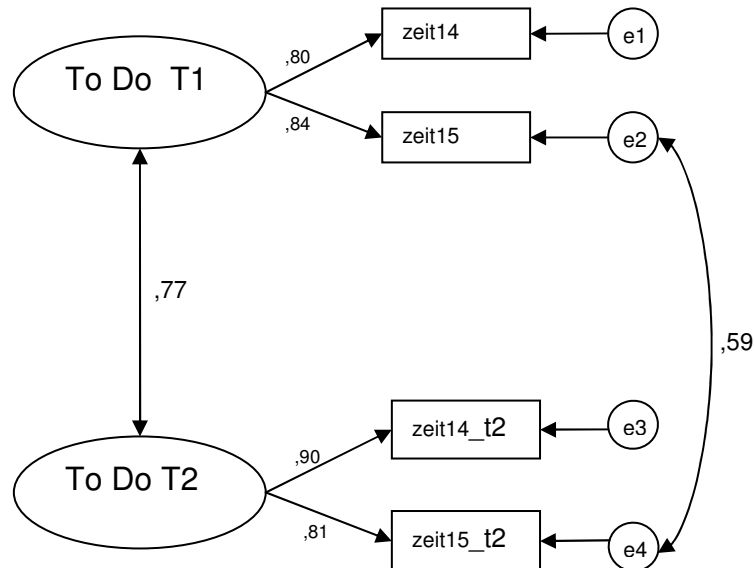


Tabelle 61: Ladungsmatrix – Faktor To Do (Skala Zeit)

Faktor To Do		
Latente Dimension	Manifeste Variable	Ladung
To Do T1	zeit 14 Ich mache mir immer Notizen, um mich zu erinnern, was ich zu tun habe.	.80
	zeit15 Ich mache mir eine Liste aller Dinge, die ich an einem Tag zu tun habe und hake erledigte Aufgaben ab.	.84
To Do T2	zeit 14_t2 Ich mache mir immer Notizen um mich zu erinnern, was ich zu tun habe.	.90
	zeit15_t2 Ich mache mir eine Liste aller Dinge, die ich an einem Tag zu tun habe und hake erledigte Aufgaben ab.	.81

Tabelle 62: Modellfit vom Faktor To Do (Skala Zeit)

Faktor To Do		
	Freie Parameter	Fixierte Parameter
Cmin/df	saturiertes Modell	1,852
RMR		,005
GFI		,996
AGFI		,962
NFI		,997
CFI		,998
RMSEA		,059
Modellvergleich (p)	,174	

➔ Terminkalender

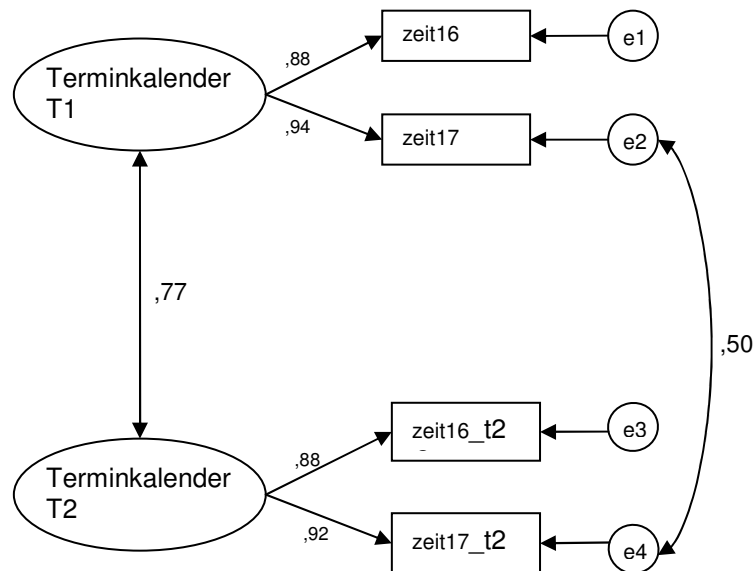


Tabelle 63: Ladungsmatrix – Faktor Terminkalender (Skala Zeit)

Faktor Terminkalender

Latente Dimension	Manifeste Variable	Ladung
Termin- kalender T1	zeit 16 Ich benutze einen Terminkalender.	.88
	zeit17 Ich notiere mir Aufgaben sofort in meinem Terminkalender.	.94
Termin- kalender T2	zeit 16 Ich benutze einen Terminkalender.	.88
	zeit17 Ich notiere mir Aufgaben sofort in meinem Terminkalender.	.92

Tabelle 64: Modellfit vom Faktor Terminkalender (Skala Zeit)

Faktor Terminkalender

	Freie Parameter	Fixierte Parameter
Cmin/df	saturiertes Modell	.019
RMR		.005
GFI		1,000
AGFI		1,000
NFI		1,000
CFI		1,000
RMSEA		0,000
Modellvergleich (p)	.891	

4. Selbstreguliertes Lernen

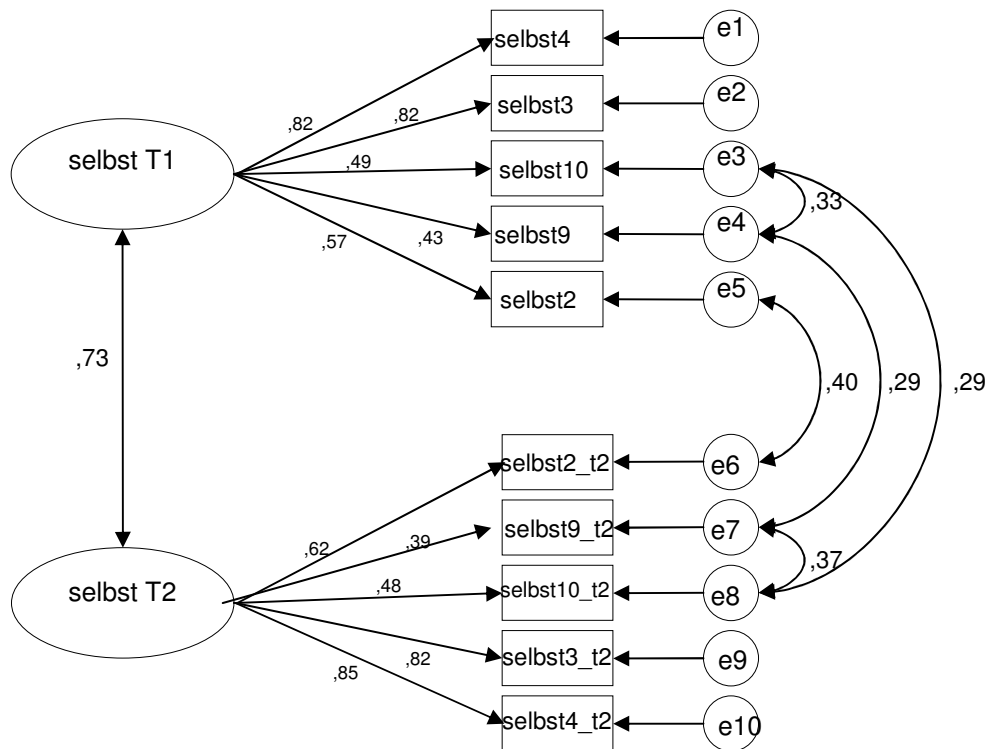


Tabelle 65: Ladungsmatrix – Skala Selbstreguliertes Lernen

Skala Selbstreguliertes Lernen

Latente Dimension	Manifeste Variable	Ladung
Selbst-reguliertes Lernen T1	selbst2 Wenn ich lerne, formuliere ich wichtige Ideen in meinen eigenen Worten.	.57
	selbst3 Bei neuen Aufgaben greife ich gezielt auf bereits erworbene Erkenntnisse zurück.	.82
	selbst4 Wenn eine Aufgabe sehr schwierig ist, hole ich mir rechtzeitig Hilfe.	.82
	selbst9 Während des Lernens überprüfe ich, ob mein bisheriges Vorgehen angemessen ist.	.43
	selbst10 Wenn ich ein schwieriges Problem lösen soll, passe ich mein Vorgehen den entsprechenden Anforderungen an (z.B. durch sorgfältigeres Vorgehen).	.49
Selbst-reguliertes Lernen T2	selbst2_t2 Wenn ich lerne, formuliere ich wichtige Ideen in meinen eigenen Worten.	.62
	selbst3_t2 Bei neuen Aufgaben greife ich gezielt auf bereits erworbene Erkenntnisse zurück.	.82
	selbst4_t2 Wenn eine Aufgabe sehr schwierig ist, hole ich mir rechtzeitig Hilfe.	.85
	selbst9_t2 Während des Lernens überprüfe ich, ob mein bisheriges Vorgehen angemessen ist.	.39
	selbst10_t2 Wenn ich ein schwieriges Problem lösen soll, passe ich mein Vorgehen den entsprechenden Anforderungen an (z.B. durch sorgfältigeres Vorgehen).	.48

Tabelle 66: Modellfit von der Skala Selbstreguliertes Lernen

Skala Selbstreguliertes Lernen		
	<i>Freie Parameter</i>	<i>Fixierte Parameter</i>
<i>Cmin/df</i>	1,525	1,390
<i>RMR</i>	,063	,066
<i>GFI</i>	,966	,965
<i>AGFI</i>	,936	,942
<i>NFI</i>	,958	,957
<i>CFI</i>	,985	,987
<i>RMSEA</i>	,046	,039
<i>Modellvergleich (p)</i>	,800	

5. Wissen

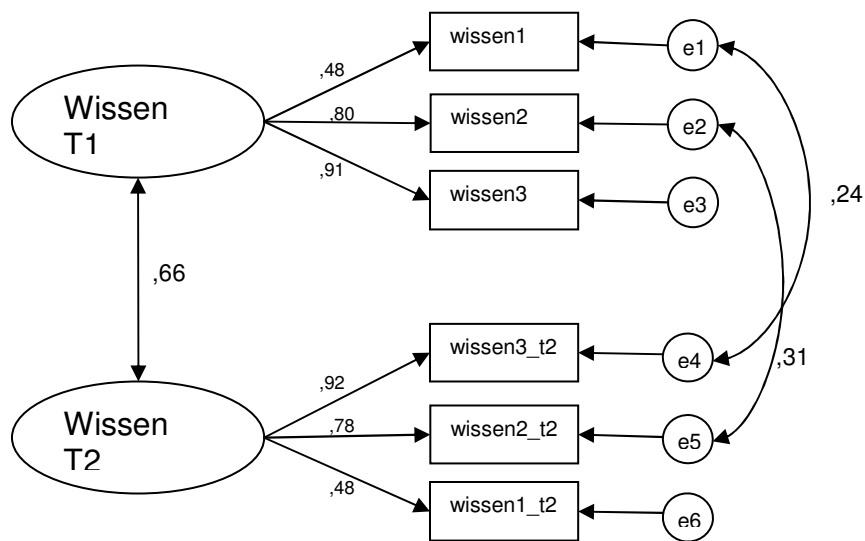


Tabelle 67: Ladungsmatrix – Skala Wissen

Skala Wissen		
Latente Dimension	Manifeste Variable	Ladung
Wissen T1	wissen1 Ich weiß nicht wie ich an Infos komme vs. Ich kenne viele unterschiedliche Strategien.	.48
	wissen2 Ich habe Probleme, relevante von nicht relevante Infos zu unterscheiden vs. Keine Probleme dabei.	.80
	wissen3 Es fällt mir schwer, aus Fülle von Infos richtig Auswahl zu treffen vs. Ich erhalte schnell Überblick über ein Thema.	.91
Wissen T2	wissen1_t2 Ich weiß nicht wie ich an Infos komme vs. Ich kenne viele unterschiedliche Strategien.	.48
	wissen2_t2 Ich habe Probleme, relevante von nicht relevante Infos zu unterscheiden vs. Keine Probleme dabei.	.78
	wissen3_t2 Es fällt mir schwer, aus Fülle von Infos richtig Auswahl zu treffen vs. Ich erhalte schnell Überblick über ein Thema.	.92

Tabelle 68: Modellfit von der Skala Wissen

Faktor Wissen		
	Freie Parameter	Fixierte Parameter
Cmin/df	2,018	1,772
RMR	,051	,058
GFI	,985	,982
AGFI	,946	,954
NFI	,982	,979
CFI	,991	,991
RMSEA	,062	,054
Modellvergleich (p)	,356	

6. Interesse

Faktor Gefühl

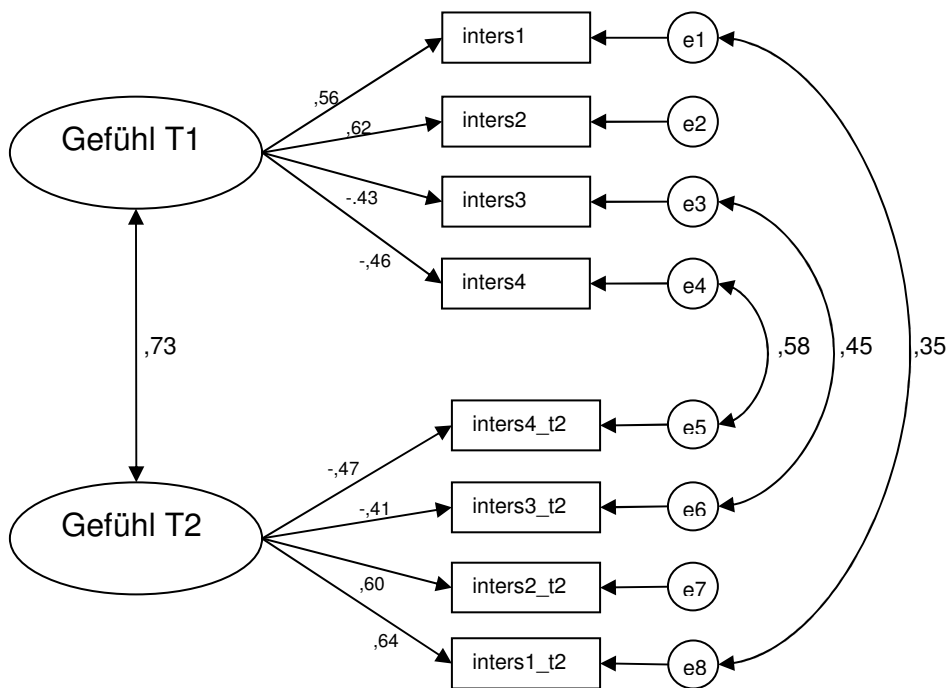


Tabelle 69: Ladungsmatrix Faktor Gefühl

Faktor Gefühl		
<i>Latente Dimension</i>	<i>Manifeste Variable</i>	<i>Ladung</i>
Gefühl T1	inters1 Die Beschäftigung mit den Inhalten und Problemen meines Studienfachs gehört nicht gerade zu meinen Lieblingstätigkeiten.	.56
	inters2 Über Inhalte meines Studiums zu reden, macht mir nur selten Spaß.	.62
	inters3 Nach langen Wochenenden oder Urlaub gehe ich gern wieder auf die Universität.	-.43
	inters4 Wenn ich in einer Bibliothek oder einem Buchladen bin, schmökere ich gerne in Zeitschriften oder Büchern, die Themen aus meinem Studienfach ansprechen.	-.46
Gefühl T2	inters 1_t2 Die Beschäftigung mit den Inhalten und Problemen meines Studienfachs gehört nicht gerade zu meinen Lieblingstätigkeiten.	.64
	inters2 _t2 Über Inhalte meines Studiums zu reden, macht mir nur selten Spaß.	.60
	inters3 _t2 Nach langen Wochenenden oder Urlaub gehe ich gern wieder auf die Universität.	-.41
	inters4_t2 Wenn ich in einer Bibliothek oder einem Buchladen bin, schmökere ich gerne in Zeitschriften oder Büchern, die Themen aus meinem Studienfach ansprechen.	-.47

Tabelle 70: Modellfit Faktor Gefühl

Faktor Gefühl		
	<i>Freie Parameter</i>	<i>Fixierte Parameter</i>
<i>Cmin/df</i>	2,178	1,952
<i>RMR</i>	,062	,066
<i>GFI</i>	,968	,967
<i>AGFI</i>	,929	,937
<i>NFI</i>	,930	,925
<i>CFI</i>	,960	,961
<i>RMSEA</i>	,067	,060
<i>Modellvergleich (p)</i>	,524	

Faktor Intrinsische Motivation

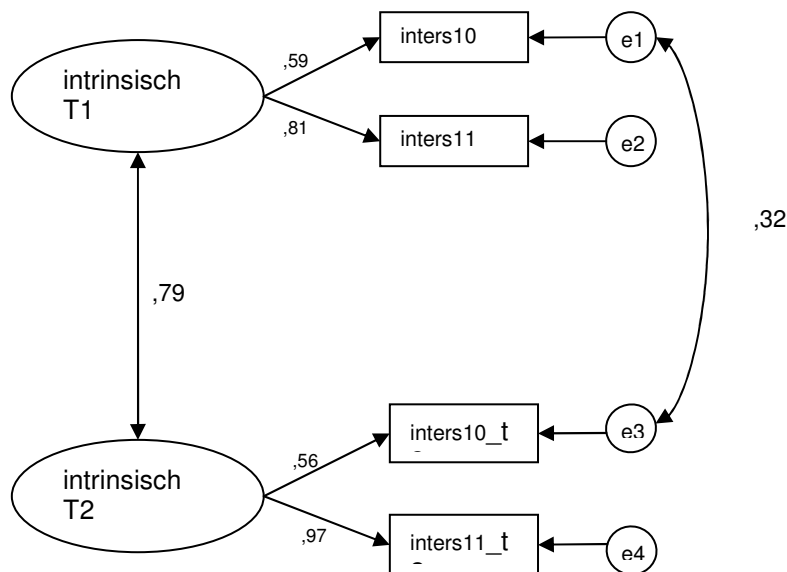


Tabelle 71: Ladungsmatrix Faktor intrinsische Motivation

Faktor intrinsische Motivation

Latente Dimension	Manifeste Variable	Ladung
intrinsische Motivation T1	inters10 Unabhängig von Prüfungsanforderungen beschäftige ich mich mit zusätzlichen Fragen meines Studiums	.59
	inters11 I Schon vor dem Studium habe ich mich freiwillig mit Inhalten meines Studienfachs auseinandergesetzt (z.B. Bücher lesen, Vorträge besuchen, Gespräche führen)	.81
intrinsische Motivation T2	inters10_t2 Unabhängig von Prüfungsanforderungen beschäftige ich mich mit zusätzlichen Fragen meines Studiums	.56
	inters11 _t2 Schon vor dem Studium habe ich mich freiwillig mit Inhalten meines Studienfachs auseinandergesetzt (z.B. Bücher lesen, Vorträge besuchen, Gespräche führen)	.97

Tabelle 72: Modellfit Faktor intrinsische Motivation

Faktor intrinsische Motivation

	Freie Parameter	Fixierte Parameter
Cmin/df	saturiertes Modell	.851
RMR		.023
GFI		.998
AGFI		.984
NFI		.997
CFI		1
RMSEA		0
Modellvergleich (p)	.356	

Faktor persönlicher Wert

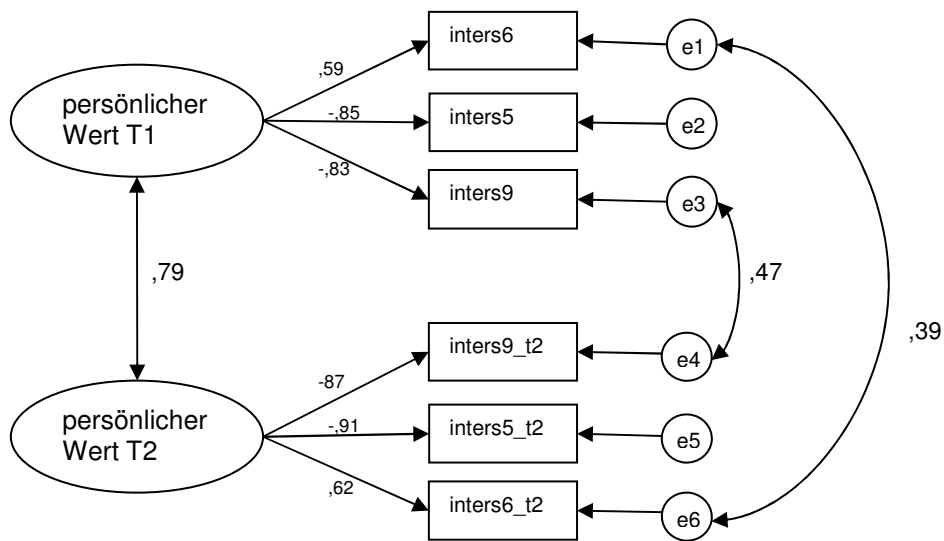


Tabelle 73: Ladungsmatrix persönlicher Wert

Faktor persönlicher Wert

Latente Dimension	Manifeste Variable	Ladung
persönlicher Wert T1	inters9 Psychologie zu studieren ist ein Herzenswunsch von mir.	-.83
	inters5 Es war für mich von großer persönlicher Bedeutung, gerade dieses Fach studieren zu können.	-.85
	inter6 Wenn ich ehrlich sein soll, ist mir mein Studienfach eher gleichgütig.	.59
persönlicher Wert T2	inters9_t2 Psychologie zu studieren ist ein Herzenswunsch von mir.	-.87
	inters5_t2 Es war für mich von großer persönlicher Bedeutung, gerade dieses Fach studieren zu können.	-.91
	inters6_t2 Wenn ich ehrlich sein soll, ist mir mein Studienfach eher gleichgütig.	.62

Tabelle 74: Modellfit Faktor persönlicher Wert

Faktor persönlicher Wert

	Freie Parameter	Fixierte Parameter
Cmin/df	,426	,807
RMR	,011	,028
GFI	,997	,992
AGFI	,989	,979
NFI	,997	,993
CFI	1	1
RMSEA	0	0
Modellvergleich (p)	,142	

7. Orientierung im Studium

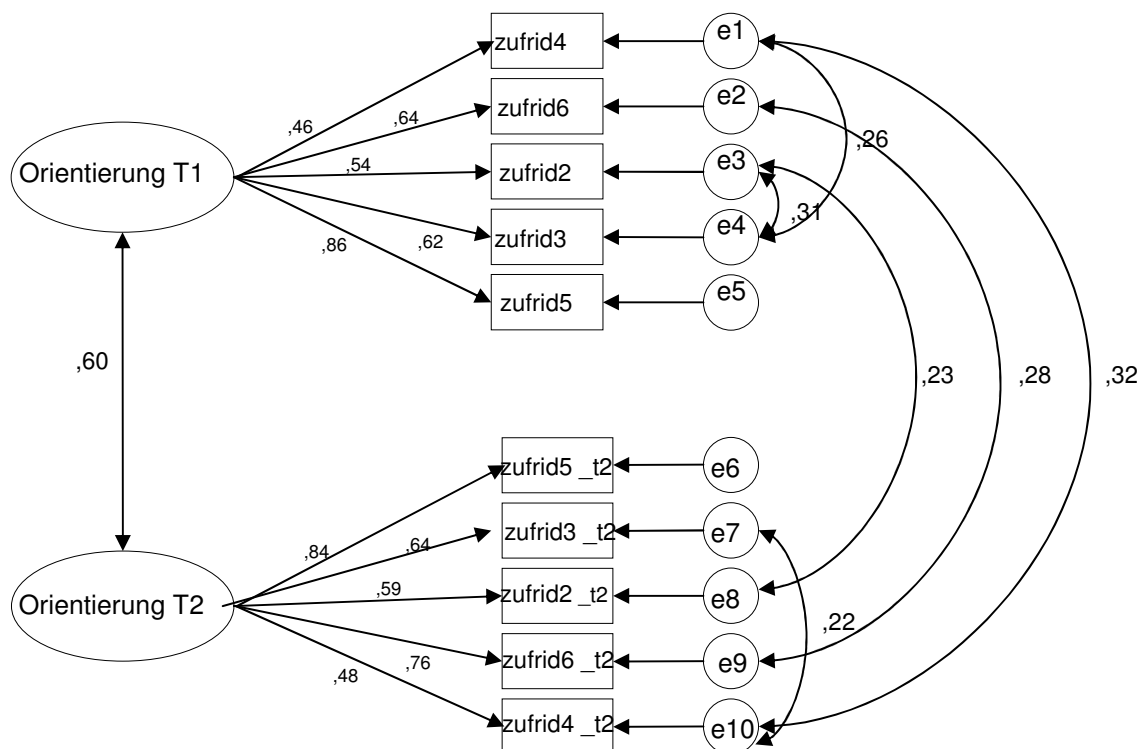


Tabelle 75: Ladungsmatrix – Skala Orientierung im Studium

Skala Orientierung im Studium

Latente Dimension	Manifeste Variable	Ladung
Orientierung im Studium T1	zufrid2 Über Lehrveranstaltungen (Beginn, Ort, Inhalte, Anmeldung) fühle ich mich vorab ausreichend informiert.	.57
	zufrid3 Der Studienplan bzw. der Aufbau des Psychologiestudiums ist für mich gut nachvollziehbar.	.82
	zufrid4 Die Empfehlungen für eine sinnvolle Reihenfolge der zu absolvierenden Lehrveranstaltungen erscheinen mir hilfreich.	.82
	zufrid5 Über spezifische Anforderungen bestimmter Lehrveranstaltungen fühle ich mich ausreichend informiert.	.43
	zufrid6 Über Lehrende und deren Funktionen fühle ich mich ausreichend informiert.	.49
Orientierung im Studium T2	zufrid2_t2 Über Lehrveranstaltungen (Beginn, Ort, Inhalte, Anmeldung) fühle ich mich vorab ausreichend informiert.	.62
	zufrid3_t2 Der Studienplan bzw. der Aufbau des Psychologiestudiums ist für mich gut nachvollziehbar.	.82
	zufrid4_t2 Die Empfehlungen für eine sinnvolle Reihenfolge der zu absolvierenden Lehrveranstaltungen erscheinen mir hilfreich.	.85
	zufrid5_t2 Über spezifische Anforderungen bestimmter Lehrveranstaltungen fühle ich mich ausreichend informiert.	.39
	zufrid6_t2 Über Lehrende und deren Funktionen fühle ich mich ausreichend informiert.	.48

Tabelle 76: Modellfit von der Skala Orientierung im Studium

Skala Orientierung im Studium		
	<i>Freie Parameter</i>	<i>Fixierte Parameter</i>
<i>Cmin/df</i>	1,453	1,325
<i>RMR</i>	,070	,075
<i>GFI</i>	,969	,968
<i>AGFI</i>	,939	,945
<i>NFI</i>	,957	,955
<i>CFI</i>	,986	,988
<i>RMSEA</i>	,042	,035
<i>Modellvergleich (p)</i>	,791	

8. Selbstwirksamkeit

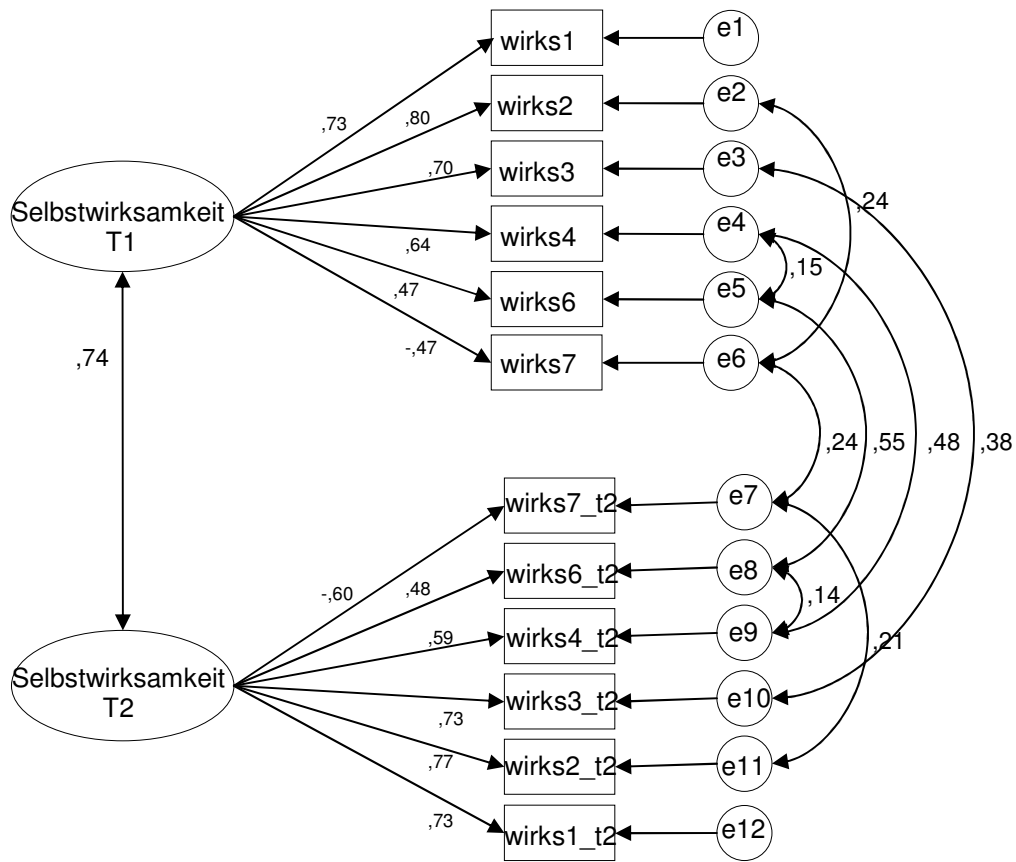


Tabelle 77: Ladungsmatrix – Skala Selbstwirksamkeit

Skala Selbstwirksamkeit		
<i>Latente Dimension</i>	<i>Manifeste Variable</i>	<i>Ladung</i>
Selbstwirk-samkeit T1	wirks1 Im Studium bin ich in der Lage, die erforderlichen Leistungen zu erbringen.	.73
	wirks2 Wenn ich mich genügend vorbereite, gelingt es mir, gute Prüfungsleistungen zu erzielen.	.80
	wirks3 Ich weiß genau, was ich machen muss, um gute Noten zu bekommen.	.70
	wirks4 Auch wenn eine Prüfung sehr schwierig ist, weiß ich, dass ich sie schaffen werde.	.64
	wirks6 Prüfungssituationen sehe ich gelassen entgegen, da ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen kann.	.48
	wirks7 Wenn ich mich auf Prüfungen vorbereiten muss, weiß ich nicht, wie ich den Lernstoff bewältigen soll.	-.47
Selbstwirk-samkeit T2	wirks1_t2 Im Studium bin ich in der Lage, die erforderlichen Leistungen zu erbringen.	.73
	wirks2_t2 Wenn ich mich genügend vorbereite, gelingt es mir, gute Prüfungsleistungen zu erzielen.	.77
	wirks3_t2 Ich weiß genau, was ich machen muss, um gute Noten zu bekommen.	.73
	wirks4_t2 Auch wenn eine Prüfung sehr schwierig ist, weiß ich, dass ich sie schaffen werde.	.59
	wirks6_t2 Prüfungssituationen sehe ich gelassen entgegen, da ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen kann.	.48
	wirks7_t2 Wenn ich mich auf Prüfungen vorbereiten muss, weiß ich nicht, wie ich den Lernstoff bewältigen soll.	-.60

Tabelle 78: Modellfit von der Skala Selbstwirksamkeit

Skala Selbstwirksamkeit		
	<i>Freie Parameter</i>	<i>Fixierte Parameter</i>
<i>Cmin/df</i>	2,756	2,662
<i>RMR</i>	,096	,101
<i>GFI</i>	,929	,924
<i>AGFI</i>	,876	,882
<i>NFI</i>	,912	,906
<i>CFI</i>	,941	,938
<i>RMSEA</i>	,082	,080
<i>Modellvergleich (p)</i>	,107	

9. Commitment

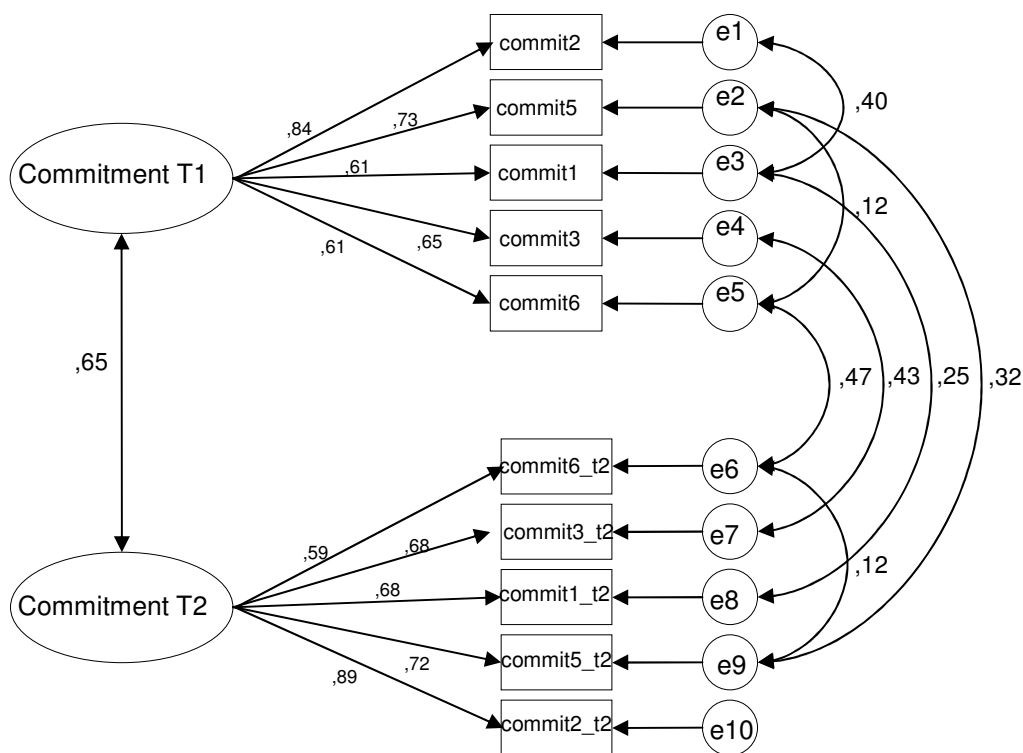


Tabelle 79: Ladungsmatrix – Skala Commitment

Skala Commitment

Latente Dimension	Manifeste Variable	Ladung
Commitment T1	commit1 Das Studium der Psychologie entspricht meinen Erwartungen.	.61
	commit2 Ich würde das Studium der Psychologie an der Universität Wien weiterempfehlen.	.84
	commit3 Ich fühle mich willkommen an der Fakultät für Psychologie.	.65
	commit5 Speziell an der Universität Wien macht mir das Studium viel Spaß.	.73
	commit6 Ich bin stolz, Psychologie an der Universität Wien zu studieren.	.61
Commitment T2	commit1_t2 Das Studium der Psychologie entspricht meinen Erwartungen.	.68
	commit2_t2 Ich würde das Studium der Psychologie an der Universität Wien weiterempfehlen.	.89
	commit3_t2 Ich fühle mich willkommen an der Fakultät für Psychologie.	.68
	commit5_t2 Speziell an der Universität Wien macht mir das Studium viel Spaß.	.72
	commit6_t2 Ich bin stolz, Psychologie an der Universität Wien zu studieren.	.59

Tabelle 80: Modellfit von der Skala Commitment

Skala Commitment		
	<i>Freie Parameter</i>	<i>Fixierte Parameter</i>
<i>Cmin/df</i>	2,164	1,913
<i>RMR</i>	,094	,096
<i>GFI</i>	,954	,954
<i>AGFI</i>	,913	,923
<i>NFI</i>	,953	,952
<i>CFI</i>	,974	,976
<i>RMSEA</i>	,067	,059
<i>Modellvergleich (p)</i>	,986	

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Schematische Darstellung der Kaskade aller beteiligten Personengruppen (Strassnig et al., 2007).....	7
Abb. 2: Genauer Ablauf der Module (präsent & virtuell) (Strassnig et al., 2007)	13
Abb. 3: Verteilung des Alters	34
Abbildung 4.....	1
Abb. 5: Strukturgleichungsmodell aktives Auseinandersetzen (standardisierte Lösung).....	1
Abb. 6: Strukturgleichungsmodell Jammern (standardisierte Lösung).....	1
Abb. 7: Strukturgleichungsmodell Werkzeug (standardisierte Lösung)	1
Abb. 8: Strukturgleichungsmodell To Do (standardisierte Lösung).....	1
Abb. 9: Strukturgleichungsmodell To Do (standardisierte Lösung).....	1
Abb. 10: Strukturgleichungsmodell Terminkalender (standardisierte Lösung).....	1

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gegenüberstellung - CBM-Fragebogen und SUCA	23
Tabelle 2: Gegenüberstellung – CBM-Fragebogen und Fragebogen zur erlebten Zusammenarbeit.....	24
Tabelle 3: Gegenüberstellung – CBM-Fragebogen und Zeitplanung.....	25
Tabelle 4: Gegenüberstellung – CBM-Fragebogen und TMB.....	27
Tabelle 5: Gegenüberstellung – CBM-Fragebogen und MSLQ	28
Tabelle 6: Gegenüberstellung – CBM-Fragebogen und BEMSEL-IHS.....	29
Tabelle 7: Gegenüberstellung – CBM-Fragebogen und FSI.....	31
Tabelle 8: Verteilung der Staatsangehörigkeit.....	34
Tabelle 9: Eigenwerte und Varianzaufklärung der Faktoren mit Eigenwert größer eins.	37
Tabelle 10: Zeit-Faktoren und zugehörige Items	38
Tabelle 11: Faktor aktives Auseinandersetzen	42
Tabelle 12: Modellbeurteilung aktives Auseinandersetzen.....	43
Tabelle 13: Modellvergleich aktives Auseinandersetzen	44
Tabelle 14: Faktor Jammern.....	46
Tabelle 15: Modellbeurteilung Jammern.....	47
Tabelle 16: Modellvergleich Jammern	48
Tabelle 17: Faktor Werkzeug.....	49
Tabelle 18: Fit der Skala To Do	50
Tabelle 19: Modellvergleich To Do	51
Tabelle 20: Fit der Skala Terminkalender	52
Tabelle 21: Modellvergleich Terminkalender	53
Tabelle 22: Güteindizes der Subskalen vom CBM-Fragebogen.....	54
Tabelle 23: Ergebnisse der 2. Fragestellung	55
Tabelle 24: Computer und Internet - Faktorenmatrix mit 2 Faktoren (1.Befragungszeitpunkt).....	109
Tabelle 25:Computer und Internet - Faktorenmatrix mit 2 Faktoren (2.Befragungszeitpunkt).....	109
Tabelle 26: Team – Faktorenmatrix mit 3 Faktoren (1. Befragungszeitpunkt)	110
	151

Tabelle 27: Team – Faktorenmatrix mit 3 Faktoren (2. Befragungszeitpunkt)	110
Tabelle 28: Zeit – Faktorenmatrix mit 4 Faktoren (1. Befragungszeitpunkt)	111
Tabelle 29: Faktorenmatrix mit 3 Faktoren (1. Befragungszeitpunkt)	112
Tabelle 30: Faktorenmatrix mit 3 Faktoren (1. Befragungszeitpunkt)	113
Tabelle 31: Faktorenmatrix mit 3 Faktoren (1. Befragungszeitpunkt)	114
Tabelle 32: Faktorenmatrix mit 3 Faktoren (2. Befragungszeitpunkt)	115
Tabelle 33: Selbstreguliertes Lernen – Faktorenmatrix mit 1 Faktor (1.Befragungszeitpunkt).....	116
Tabelle 34: Selbstreguliertes Lernen – Faktorenmatrix mit 1 Faktor (2.Befragungszeitpunkt).....	116
Tabelle 35: Wissen – Faktorenmatrix mit 1 Faktor (1. Befragungszeitpunkt).....	117
Tabelle 36: Wissen – Faktorenmatrix mit 1 Faktor (2. Befragungszeitpunkt).....	117
Tabelle 37: Interesse – Faktorenmatrix mit 4 Faktoren (1.Befragungszeitpunkt)....	118
Tabelle 38: Interesse – Faktorenmatrix mit 3 Faktoren (1.Befragungszeitpunkt)....	119
Tabelle 39: Orientierung im Studium – Faktorenmatrix mit 1 Faktor (1.Befragungszeitpunkt).....	120
Tabelle 40: Orientierung im Studium – Faktorenmatrix mit 1 Faktor (2.Befragungszeitpunkt).....	120
Tabelle 41:Selbstwirksamkeit – Faktorenmatrix mit 1 Faktor (1.Befragungszeitpunkt)	121
Tabelle 42:Selbstwirksamkeit – Faktorenmatrix mit 1 Faktor (2.Befragungszeitpunkt)	121
Tabelle 43: Commitment – Faktorenmatrix mit 1 Faktor (1. Befragungszeitpunkt) .	122
Tabelle 44: Commitment – Faktorenmatrix mit 1 Faktor (2. Befragungszeitpunkt) .	122
Tabelle 45: Gründe für das Psychologiestudium - Faktorenmatrix mit 3 Faktoren (1.Befragungszeitpunkt).....	123
Tabelle 46: Student mentor – Faktorenmatrix mit 1 Faktor (2.Befragungszeitpunkt)	124
Tabelle 47: Ladungsmatrix – Faktor Computer (Skala Computer und Internet).....	126
Tabelle 48: Modellfit vom Faktor Computer (Skala Computer und Internet)	126
Tabelle 49: Ladungsmatrix – Faktor Internet (Skala Computer und Internet)	127
Tabelle 50: Modellfit vom Faktor Internet (Skala Computer und Internet)	127
Tabelle 51: Ladungsmatrix – Faktor Struktur und Regeln (Skala Team)	128
Tabelle 52: Modellfit vom Faktor Strukturen und Regeln (Skala Team)	129
Tabelle 53: Ladungsmatrix – Faktor Solo-Menschen (Skala Team)	130
Tabelle 54: Modellfit vom Faktor Solo-Menschen (Skala Team)	130
Tabelle 55: Ladungsmatrix – Faktor Harmonie (Skala Team)	131
Tabelle 56: Modellfit vom Faktor Harmonie (Skala Team).....	131
Tabelle 57: Ladungsmatrix – Faktor aktives Auseinandersetzen (Skala Zeit)	133
Tabelle 58: Modellfit vom Faktor aktives Auseinandersetzen (Skala Zeit).....	133
Tabelle 59: Ladungsmatrix – Faktor Jammern (Skala Zeit)	135
Tabelle 60: Modellfit vom Faktor Jammern (Skala Zeit).....	135
Tabelle 61: Ladungsmatrix – Faktor To Do (Skala Zeit)	136
Tabelle 62: Modellfit vom Faktor To Do (Skala Zeit).....	136
Tabelle 63: Ladungsmatrix – Faktor Terminkalender (Skala Zeit)	137
Tabelle 64: Modellfit vom Faktor Terminkalender (Skala Zeit).....	137
Tabelle 65: Ladungsmatrix – Skala Selbstreguliertes Lernen.....	138
Tabelle 66: Modellfit von der Skala Selbstreguliertes Lernen	139
Tabelle 67: Ladungsmatrix – Skala Wissen.....	140
Tabelle 68: Modellfit von der Skala Wissen	140
	152

Tabelle 69: Ladungsmatrix Faktor Gefühl.....	142
Tabelle 70: Modellfit Faktor Gefühl.....	142
Tabelle 71: Ladungsmatrix Faktor intrinsische Motivation.....	143
Tabelle 72: Modellfit Faktor intrinsische Motivation.....	143
Tabelle 73: Ladungsmatrix persönlicher Wert.....	144
Tabelle 74: Modellfit Faktor persönlicher Wert.....	144
Tabelle 75: Ladungsmatrix – Skala Orientierung im Studium.....	145
Tabelle 76: Modellfit von der Skala Orientierung im Studium.....	146
Tabelle 77: Ladungsmatrix – Skala Selbstwirksamkeit.....	148
Tabelle 78: Modellfit von der Skala Selbstwirksamkeit.....	148
Tabelle 79: Ladungsmatrix – Skala Commitment.....	149
Tabelle 80: Modellfit von der Skala Commitment.....	150

Curriculum Vitae

Persönliche Angaben

Name: Susanne Kömmetter

Geburtsdatum: 5. April 1984, Wien

Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung

2002 Matura am Neusprachlichem Gymnasium St. Ursula, 1230 Wien

1994-2002 Neusprachliches Gymnasium St. Ursula, 1230 Wien

1990-1994 Volksschule St. Ursula, 1230 Wien

Studium

WS 2002/03 Inskription des Diplomstudiums Psychologie an der Universität Wien

WS 2004/05 Inskription des Diplomstudiums Musikwissenschaft an der Universität Wien

Berufliche Tätigkeiten

Seit 10/2004 Angestellte bei ESPRIT Handelsgesellschaft mbH – Wien

2006 – 2008 Ehrenamtliche Tätigkeit im Rahmen des „Canisibus-Projekts“ bei der CARITAS Wien

Praktika

Sommer 2006 Pflichtpraktikum im Psychosozialen Gesundheitszentrum Mödling - *Wohngemeinschaft für Menschen mit Erkrankungen aus dem schizophrenen Formenkreis*

Winter 2006/07 Praktikum an der Universität Wien als Projektmitarbeiterin im Rahmen der Früherkennung von Lese- ,Rechtschreibschwierigkeiten